

The logo consists of the letters 'FOM' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

**Hochschule  
für Oekonomie & Management**  
University of Applied Sciences

The background of the lower half of the page is a teal-tinted photograph. It shows a modern building with glass windows and a staircase in the upper part. In the lower part, there are several people in business attire. A woman in the foreground has her arms crossed and is looking towards the camera. Other people are blurred in the background.

**Arbeitspapier Nr. 21**

**Interaktive Hochschuldidaktik als Erfolgsfaktor  
im Studium für Berufstätige – Herausforderung  
und kompetenzorientierte Umsetzung**

**Prof. Dr. Sabine Fichtner-Rosada**

**Arbeitspapiere  
der FOM**

**Fichtner-Rosada, Sabine**

Interaktive Hochschuldidaktik als Erfolgsfaktor im Studium  
für Berufstätige – Herausforderung und kompetenzorientierte  
Umsetzung

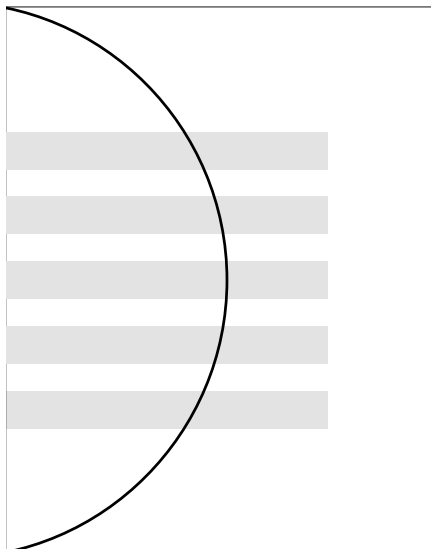
Arbeitspapier der FOM, Nr. 21

Essen 2011

ISSN 1865-5610

© 2011 by

**MA Akademie  
Verlag**



MA Akademie Verlags-  
und Druck-Gesellschaft mbH  
Leimkugelstraße 6 · 45141 Essen  
Fon 0201 81004-351  
Fax 0201 81004-610

Kein Teil des Manuskriptes darf ohne  
schriftliche Genehmigung in irgend-  
einer Form – durch Fotokopie, Mikro-  
film oder andere Verfahren – repro-  
duziert werden. Auch die Rechte  
der Wiedergabe durch Vortrag oder  
ähnliche Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 1865-5610

## **Vorwort**

Der Bologna-Prozess – mittlerweile im 11. Jahr – hat in der Hochschullandschaft zu grundlegenden Strukturveränderungen geführt. Die Umstellung der Diplom- auf die Bachelor- und Masterstudiengänge ist vollzogen; nun arbeiten die Hochschulen weiter an der internen Optimierung ihres Bildungsangebotes.

Bildungspolitische Träger, Hochschulen, Unternehmen und nicht zuletzt die Studierenden selbst stellen hohe Anforderungen an die Studierfähigkeit und die Employability. Das gilt in besonderem Maße im Studium für Berufstätige, denn die Vereinbarkeit von Hochschulbildung mit einem qualitativ hochwertigen Bildungsabschluss und beruflicher Tätigkeit herzustellen, bedeutet eine besondere Aufgabe für alle Verantwortlichen. Die curriculare Neuausrichtung des Studienangebotes reicht dazu schon längst nicht mehr aus, sondern muss mit didaktischen Konzepten flankiert werden, die die gezielte und umfassende Kompetenzentwicklung der berufstätigen Studierenden sicherstellen.

Vor diesem Hintergrund befasst sich der vorliegende Beitrag mit den didaktischen Aufgaben speziell im Hochschulstudium für Berufstätige. Auf der Grundlage einer umfassenden Aufarbeitung der aktuellen bildungspolitischen Diskussion aus Sicht sowohl der HRK (Hochschulrektorenkonferenz) als auch der Unternehmensvertreter und Hochschulen werden - gestützt auf empirische Studien - Erfolgsfaktoren abgeleitet, die für eine zielführende Hochschuldidaktik zu gelten haben. Besonderes Augenmerk gilt dabei der Didaktik im berufsbegleitenden Studium.

Diese Erfolgsfaktoren werden dann im Rahmen des wissenschaftlichen Ansatzes des „Constructive Alignment“ zu einem konzeptionellen Ansatz erweitert, der die Kompatibilität von Lernergebnissen mit entsprechenden Lern-, Lehr- und Prüfungsformen unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen im berufsbegleitenden Studium gewährleistet. Somit wird mit diesem Beitrag eine wissenschaftlich fundierte Ausarbeitung zur Hochschuldidaktik mit aktuellem Bezug und Transfer auf das Segment des berufsbegleitenden Studiums vorgelegt.

Prof. Dr. Burghard Hermeier  
Rektor  
FOM Hochschule für Oekonomie & Management

Essen, August 2011

## **Danksagung**

Das Thema der hochschuldidaktischen Herausforderungen im Rahmen des Bologna-Prozesses ist mittlerweile ein eng besetztes Forschungsfeld geworden. Ob Didaktikwissenschaftler, Hochschullehrer, Studierende oder politische Vertreter – sie alle diskutieren rege in Anbetracht ihrer Interessenlage zu diesem aktuellen Thema.

Die Recherche und Aufarbeitung dieser schier unübersehbaren Vielzahl an Quellen hätte ich allein kaum leisten können. Frau Petra Nettesheim, Dipl.-Kauffrau (FH), hat durch ihr Engagement und ihre perfekte Sorgfalt diesen Beitrag erst entstehen lassen. Dafür bedanke ich mich bei ihr von ganzem Herzen.

Weiterhin gebührt mein Dank der Hochschulleitung der FOM, die durch ihre Förderung des Themas Hochschuldidaktik die Gründung des KCD KompetenzCentrums für Hochschuldidaktik an der FOM und damit eine zielorientierte Unterstützung zur Entwicklung und Umsetzung eines didaktischen Konzeptes für berufstätige Studierende ermöglicht hat. Frau Prof. Dr. Annette Mayer, Rektorin der GoBS, German Open Business School, hat hier Pionierarbeit geleistet. Der Weg, den wir zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in der FOM beschritten haben, hat sich bewährt, und wir werden ihn im Rahmen des Interactive Constructive Alignment weiter vorantreiben.

Prof. Dr. Sabine Fichtner-Rosada  
Wissenschaftliche Leitung des  
KCD KompetenzCentrum für Didaktik  
an der FOM Hochschule für Oekonomie & Management

Essen, August 2011

## Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis .....	IV
Tabellenverzeichnis .....	V
Abkürzungsverzeichnis .....	VI
1. Einführung in die Didaktik .....	1
1.1 Lehre im Wandel der Zeit.....	1
1.2 Didaktik – Die Wissenschaft vom Lehren und Lernen .....	3
1.3 Der Bologna-Prozess als Bezugsrahmen für Hochschulen .....	5
1.3.1 Bildungspolitische Ziele und Reformstruktur .....	5
1.3.2 Eckdaten zum EQR, DQR und HQR.....	8
1.3.3 Lernergebnisse und Lerntaxonomien.....	12
1.4 Aktuelle Umsetzung in den Hochschulen.....	15
2. Bedingungen einer kompetenzorientierten Hochschullehre.....	18
2.1 Studierbarkeit und Studierfähigkeit .....	18
2.2 Arbeitsmarktrelevanz .....	20
2.2.1 Employability .....	20
2.2.2 Akzeptanz und Initiativen der Arbeitgeber .....	21
2.3 Kompetenzorientierung in Studiengängen.....	27
2.3.1 Systematisierung von Lehrzielen und Lernergebnissen .....	27
2.3.2 Lehrzieltaxonomien .....	29
2.4 Zwischenstand und Entwicklungsperspektiven.....	32
3. Didaktische Umsetzung der kompetenzorientierten Lehre für Berufstätige .....	35
3.1 Interactive Constructive Alignment – Konzept zur Didaktik für berufstätige Studierende.....	35
3.2 Didaktische Ausrichtung der Lehrpersonen .....	39
3.3 Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen am Beispiel des Problem-Based Learning-Ansatzes .....	41
3.4 Kompetenzorientiertes Prüfen.....	47
4. Schlussfolgerungen und Perspektiven.....	53
Anhangsverzeichnis .....	54
Literaturverzeichnis .....	70

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Didaktisches Dreieck .....	3
Abb. 2: Bestimmungsfaktoren des didaktischen Gesamtkonzeptes .....	4
Abb. 3: Metarahmen EQR.....	9
Abb. 4: Komponenten der Handlungskompetenz .....	11
Abb. 5: Didaktischer Zirkel .....	36
Abb. 6: Constructive Alignment.....	37
Abb. 7: Dimensionen des Interactive Constructive Alignment.....	38
Abb. 8: Lernzirkel im PBL-Konzept .....	46
Abb. 9: PBL im Interactive Constructive Alignment.....	47
Abb. 10: Prüfungen als Bestandteil des Constructive Alignment .....	48
Abb. 11: Portfolio der Bewertungstypen.....	49

**Tabellenverzeichnis**

Tab. 1: Entwicklung der Ziele des Bologna-Prozesses .....	6
Tab. 2: Einheitliche Struktur des DQR .....	11
Tab. 3: Matrix der Taxonomie nach Anderson/Krathwohl .....	30
Tab. 4: Methodenpool .....	42
Tab. 5: Prüfungsformen.....	50
Tab. 6: Prüfungsformen und Kompetenzzuordnung .....	51

## **Abkürzungsverzeichnis**

BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CHE	Centrum für Hochschulentwicklung
CHEERS	Careers after Higher Education: a European Research Study
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DAPM	Arbeitskreis Personalmarketing
DGFP	Deutsche Gesellschaft für Personalführung
DGHD	Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DQR	Deutscher Qualitätsrahmen
DUZ	Unabhängige Deutsche Universitätszeitung
ECTS	European Credit Transfer System
EHR	Europäischer Hochschulraum
EQR	Europäischer Qualitätsrahmen
EUA	European University Association
FOM	Hochschule für Oekonomie & Management
FOM ID	Interaktive Didaktik an der FOM
GoBS	German Open Business School
HDZ	Hochschuldidaktisches Zentrum
HIS	Hochschul-Informations-System
HQR	Hochschulqualitätsrahmen
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
IHK	Industrie und Handelskammer
INCHER	International Centre for Higher Education Research
ipo	Institut für Personal- und Organisationsforschung
IW	Institut der deutschen Wirtschaft
KOAB	Kooperationsprojekt „Studienbedingungen und Berufserfolg“
KMK	Kultusministerkonferenz

KPMG	Klynveld Peat Marwick Goerdeler
Phd	(Philosophiae doctor)
PBL	Problem-Based Learning
Queb	Quality Employer Branding
RWTH	Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule
SAP	Systeme Anwendungen Produkte in der Datenverarbeitung
SEEC	Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer
TU	Technische Universität
TUI	Touristik Union International
VDE	Verband Deutscher Elektrotechniker
VDI	Verein Deutscher Ingenieure
VDMA	Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau
ZVEI	Zentralverband der Elektrotechnik und der Elektronikindustrie

## 1. Einführung in die Didaktik

### 1.1. Lehre im Wandel der Zeit

Mit dem Bologna-Prozess ist die Diskussion um die Zielorientierung und die Effizienz der Hochschulbildung in den Fokus der öffentlichen Diskussion gerückt. Für ein tieferes Verständnis der Auseinandersetzung um Qualität und Prestige in Forschung und Lehre<sup>1</sup> ist ein Blick in die Historie der Hochschulentwicklung dienlich.

Mit der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1809 unter maßgeblicher Beteiligung von Wilhelm von Humboldt wurde eine Zäsur in der deutschen Hochschulentwicklung vorgenommen: Es wurde erstmalig eine Lehranstalt geschaffen, die gleichermaßen forschungsorientiert als auch wissenschaftlich tätig war. Als bestimmende Attribute der sogenannten Humboldt'schen Universität gelten die Freiheit von Forschung und Lehre, die Hochschulautonomie sowie die Idee der Einheit der Wissenschaften.<sup>2</sup> An diese Ursprungsgedanken wird in der Gegenwart immer wieder angeknüpft, wenn es gilt, Entwicklungen im Bereich der allgemeinen Lehre an aktuellen Bedürfnissen auszurichten.<sup>3</sup>

Seit dem 19. Jahrhundert ist die Institution Universität in unterschiedliche gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen eingebettet. Während z. B. bis zum frühen 20. Jahrhundert Hochschulbildung den vermögenden und gebildeten Ständen vorbehalten und damit die Arbeitsmarktrelevanz der Wissenschaft nicht stark priorisiert war, sahen sich die Hochschulen ab den 1960er Jahren mit stark ansteigenden Studienanfängerzahlen konfrontiert. Mit dem hieraus geborenen Begriff der Massenuniversität waren Begleitumstände wie längere Studienzeiten, hohe Abbrecherquoten, Verschlechterung der Betreuungsverhältnisse (Zahl der Studierenden pro Dozent) sowie eine suboptimale Abstimmung von akademischer Ausbildung einerseits und Arbeitsmarktanforderungen andererseits eng verknüpft. Daraus resultierte zwangsläufig die Frage nach einer Neuformulierung der Ziele und Aufgaben einer akademischen Ausbildung.<sup>4</sup> Die Antworten auf diese Fragen wurden in den Hochschulreformen der 60er bis 80er Jahre versucht zu geben, bei denen der Schwerpunkt jedoch eher auf der Entwicklung neuer Infrastrukturen und Steuerungsmechanismen für Forschung und Wissenstransfer lag als auf den Aufgaben des Bildungssystems.<sup>5</sup> Diese bestehen auf der einen Seite in der Ausbildung akademischer Praktiker (z. B. Ärzte, Juristen, Lehrer, etc.) und auf der anderen Seite in der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses.<sup>6</sup> In den Hochschulen sind demzufolge Aufgaben des Wissenschaftssystems und des Bildungssystems institutionalisiert. Zu den Aufgaben des Wissenschaftssystems gehören die theoretisch und methodisch kontrollierte Entwicklung, Prüfung, Pflege und Weitergabe des Wissens allgemein. Als Institution des Bildungssystems sollen die Hochschulen die Studierenden mit Wissen und Können sowie entsprechenden Kompetenzen für die berufliche Tätigkeit ausstatten, auf das Leben in der Ge-

---

<sup>1</sup> Vgl. Schmithals, F. (1991): S. 173.

<sup>2</sup> Vgl. Schmithals, F. (1991): S. 173.

<sup>3</sup> Vgl. dazu auch Ash, M. G. (1999): S. 8.

<sup>4</sup> Vgl. Lundgreen, P. (1999): S. 146.

<sup>5</sup> Vgl. Wildt, J. (1991): S. 179-180.

<sup>6</sup> Vgl. Lundgreen, P. (1999): S. 146.

sellschaft vorbereiten und nicht zuletzt zur sozialen Integration bzw. Differenzierung beitragen. Nun, zehn Jahre nach Bologna, sind diese Bildungsaufgaben sowohl aktuell wie damals als auch nach wie vor in weiten Teilen nicht zufriedenstellend umgesetzt.<sup>7</sup>

Die Erfüllung solch umfassender Bildungsaufgaben setzt in der Lehre ausgeprägten Anwendungsbezug sowie die spezielle Ausrichtung auf die Anforderungen der Arbeitsmärkte voraus. Der im Zuge des Bologna-Prozesses stark bemühte Begriff des „Berufsbezuges“ („employability“) ist jedoch keine Entdeckung aus der Gegenwart, auch Humboldt sah die berufliche Relevanz im Hinblick auf ein Studium, befürwortete jedoch zunächst ein von eigenen wissenschaftlichen Fragen geleitetes Studium. Er ging vielmehr davon aus, dass „Bildung durch Wissenschaft“ die allgemeine Handlungsfähigkeit entstehen lässt, die von Absolventen erwartet werden. Aus diesem Grunde legte er Wert darauf, dass in den Universitäten nicht nur Wissen vermittelt wird, sondern auch der Ausbildung des Charakters und einer adäquaten wissenschaftlichen Haltung Raum gegeben wird. Diese Forderung bezieht sich dabei gleichermaßen auf die Lehrenden sowie auf die Studierenden.<sup>8</sup> Zahlreiche Forschungen, Studienangebote und Institutionen zum Sustainable Management greifen auch in den Hochschulen aktuell diese Bedarfe auf.<sup>9</sup>

Die klassische Rolle des Professors (lat. Profateri: bekennen, öffentlich verkünden und zugänglich machen) hat sich lange Zeit darauf beschränkt, Wissen lediglich zu präsentieren. Die komplementäre Rolle des Studierenden (lat.: studere: sich um etwas bemühen) korrespondierte lange Zeiten mit diesem Konstrukt, da Wissen auf andere Art und Weise nur schwer zugänglich war. In Zeiten des weltweiten Internetzugriffs erweiterte sich diese Sichtweise und setzte Lehren und Lernen zueinander in Beziehung. Dem Lehrenden kommt dementsprechend nun verstärkt die Funktion zu, Lernen über alle verfügbaren Medien zu fördern und damit den Studierenden im Lernprozess zu unterstützen.<sup>10</sup> Damit lässt sich – wie in Abb. 1 dargestellt - ein Dreiecksverhältnis von Lehrenden, Lernenden und wissenschaftlichem Wissen beschreiben.

In diesem Dreieck kommt dem Lehrenden eine doppelte Aufgabe zu. Er soll dem Lernenden sprich Studierenden nicht nur das Wissen vermitteln, sondern ihm gegenüber als sachkundiger Begleiter auf dem Lernweg zur Wissenschaft auftreten. In diesem sogenannten „Arbeitsbündnis“ ist es essentiell, dem Studierenden Lernwege zu ermöglichen, Orientierung zu geben sowie Lernstrategien zu vermitteln. Dabei wird der Anspruch auf Selbstverantwortlichkeit seitens des Studierenden jedoch nicht obsolet, es sollen vielmehr die Kräfte der Selbstorganisation gestärkt werden.

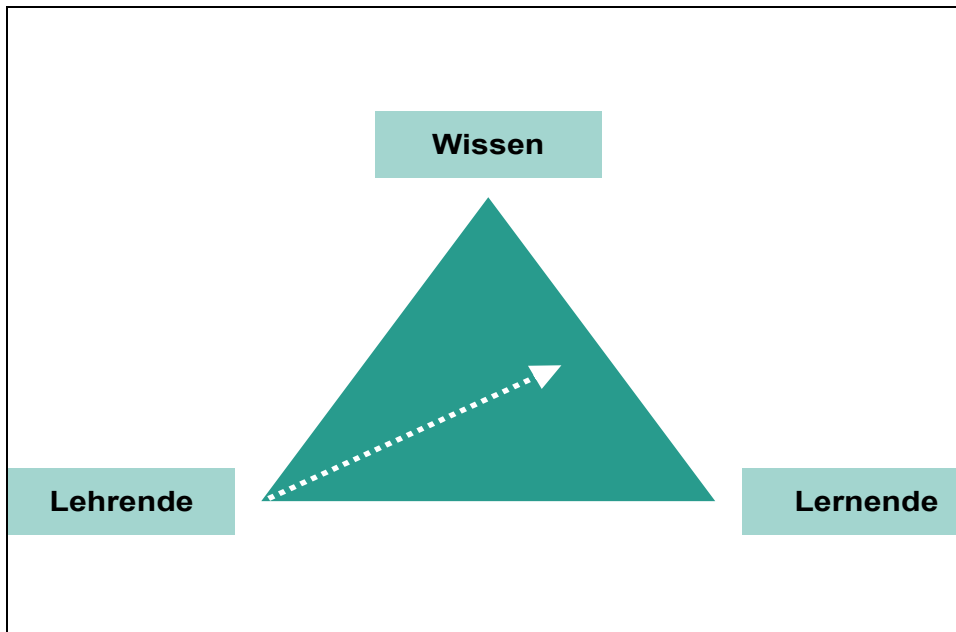
---

<sup>7</sup> Vgl. Wildt, J. (1991): S. 179-180.

<sup>8</sup> Vgl. Bloch, R. (2009): S. 61.

<sup>9</sup> Vgl. stellvertretend Honnefelder, L. / Sturma, D. (2010): passim.

<sup>10</sup> Vgl. Wildt, J. (2003): S. 30 f.



modifiziert nach: Wildt, J. (2003): S. 31

Abb. 1: Didaktisches Dreieck

Auf der Basis dieses Dreiecks werden Theorie und Praxis, Reflexion und Gestaltung konstruiert. Vor diesem Hintergrund ist eine verknüpfende Disziplin notwendig, die fachübergreifend Instrumente und Methoden zur Verfügung stellt, die angestrebte Interaktion zwischen Wissenschaft, Lernenden und Dozentschaft erfolgreich zu gestalten.<sup>11</sup> Hier stellt die Hochschuldidaktik das wesentliche Verbindungsglied dar.

## 1.2. Didaktik – Die Wissenschaft vom Lehren und Lernen

Die Wissenschaft der Didaktik beschäftigt sich mit Lehren und Lernen und wird als Teildisziplin der Pädagogik zugeordnet.<sup>12</sup> Während sich die Pädagogik inhaltlich gesamtheitlich mit Sozialisations- und Lernprozessen beschäftigt, liegt der Fokus bei der Didaktik auf Lehr- und Lernprozessen und den Faktoren, die diese Prozesse determinieren.<sup>13</sup> Als Handlungswissenschaft verfolgt die Didaktik für Lehr- und Lernprozesse neben Ziel- und Inhaltsfragen auch die Vermittlungsmethodik.<sup>14</sup> Didaktik besteht aus einzelnen Komponenten, die nur in ihrer Gesamtheit ein plausibles Konzept zur Vermittlung von Kompetenzen ergeben. Die Abb. 2 verdeutlicht diese Zusammenhänge.

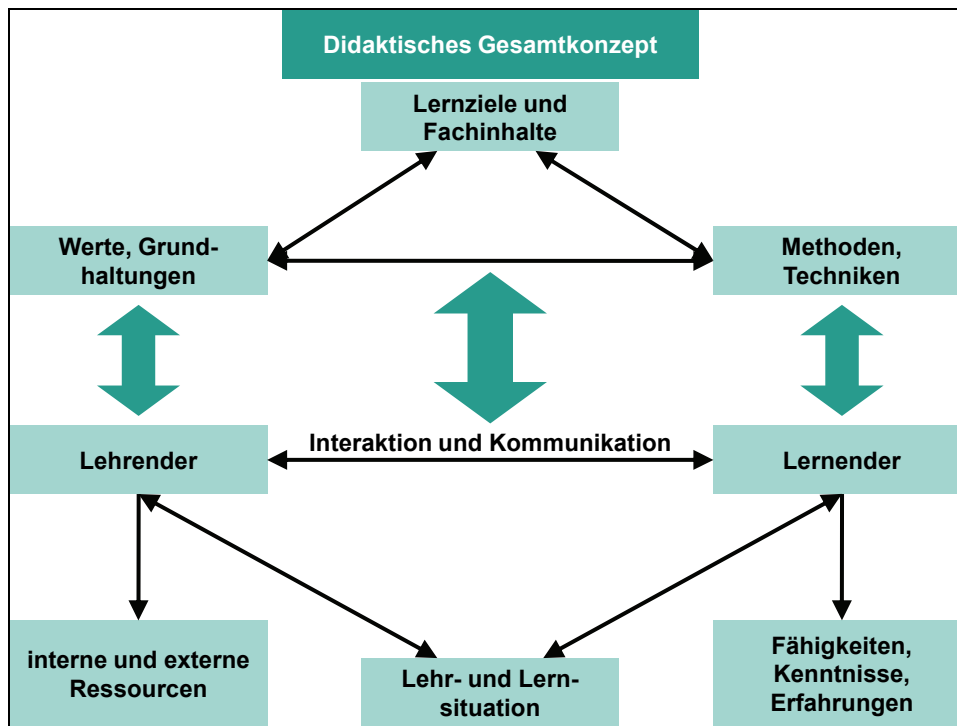
---

<sup>11</sup> Vgl. Wildt, J. (2003): S. 31 ff.

<sup>12</sup> Vgl. Kron, F. W. (2008): S. 20.

<sup>13</sup> Vgl. Kron, F. W. (2008): S. 21.

<sup>14</sup> Vgl. Riedl, A. (2004): S. 8.



modifiziert nach: Schilling, J. (2008): S. 11

Abb. 2: Bestimmungsfaktoren des didaktischen Gesamtkonzeptes

Didaktik unterstützt und begleitet also Unterricht und zwar unabhängig von den Fachinhalten. Insofern stellt die Didaktik eine wissenschaftliche Querschnittsfunktion dar, die wesentlichen Einfluss auf die Art und Weise der Lernzielformulierung, der Auswahl der Lehrinhalte und der geeigneten Lehrmethode hat. Dabei bezieht sich die Didaktik nicht nur auf Unterricht im klassischen Sinn der Präsenzveranstaltung, sondern auch auf alle Formen des Blended Learning sowie der Formen des Lernens im Beruf.<sup>15</sup>

Der Begriff Didaktik stammt aus dem Griechischen (*didáskein*) und bedeutet u.a. „Lehre“ und „Lehrkunst“. Gleichzeitig lässt sich das Verb *discere* (lernen, untersuchen, kennenlernen) aus dem Lateinischen herleiten. Die moderne Deutung und Anwendung des Begriffes Didaktik geht zurück auf das 17. Jahrhundert, in dem Staaten und Gesellschaften erstmalig die Notwendigkeit sahen, Ausbildung und Bildung zu organisieren.<sup>16</sup>

Didaktik ist demnach als interdisziplinäre Wissenschaft in allen fachspezifischen Bereichen, in denen gelehrt und gelernt wird, von besonderer Bedeutung.<sup>17</sup> Lehrende üben erheblichen Einfluss auf den Lehrerfolg der Lernenden aus, indem sie Absichten verfolgen, Methoden und Medien verwenden, um letztendlich Lernziele zu erreichen. Insofern befasst sich Didaktik auch mit der Operationalisierung der Einflussmöglichkeiten der Lehrenden auf den Lernerfolg.<sup>18</sup>

<sup>15</sup> Vgl. Stangl, W. (2006): o. S., (letzter Zugriff: 20.07.2011).

<sup>16</sup> Vgl. Kron, F. W. (2008): S. 34.; Schilling, J. (2008): S. 22.

<sup>17</sup> Vgl. Kron, F. W. (2008): S. 37, 42.

<sup>18</sup> Vgl. Stangl, W. (2006): o. S., (letzter Zugriff: 20.07.2011).

Demnach bezeichnet Didaktik „[...] jene wissenschaftliche Disziplin, deren Gegenstandsfeld das Lehren und Lernen schlechthin ist, die aber als integrierende Teildisziplin der Erziehungswissenschaft das umfassendere gesamte Erziehungsgeschehen perspektivisch im Blick behält; als Berufswissenschaft [...] erforscht sie ihr Feld mit wissenschaftlichen Mitteln und entwickelt Theorien des Handelns für die Lösung alltäglicher Lehr- und Lernprobleme; [...] sie integriert die maßgeblichen Ergebnisse aller in Frage kommenden Wissenschaften unter dem Gesichtspunkt ihres Beitrags für die Lösung von Lehr- und Lernproblemen.“<sup>19</sup>

Die allgemeine Didaktik kann sowohl in spezielle Fachrichtungen wie z. B. der Mathematikdidaktik als auch in Anwendungsfelder wie die Didaktik im Hochschulbereich unterteilt werden. Die Hochschuldidaktik ist seit den 1960er Jahren systematisch aufgebaut worden und auch zu einer eigenen Fachdisziplin, die studiert werden kann, erweitert worden. Weiterhin haben zahlreiche Hochschulen Didaktische Zentren zur Unterstützung und Weiterbildung ihrer Lehrenden gegründet. Sowohl für Lehrende als auch für Studierende ist die Hochschuldidaktik vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses äußerst bedeutsam, da mit ihrer Hilfe Lehr- und Lernprozesse optimiert werden können. So gibt die Hochschuldidaktik Handreichungen für Lehrende, welche Methoden und Medien geeignet sind, Lernprozesse anzustoßen und zu verstetigen. Lernergebnisse können so planvoller erreicht werden, so dass Lernende neben Schlüsselkompetenzen auch außerfachliche Qualifikationen wie Teamfähigkeit und Selbstorganisation nachvollziehbar erlernen können.<sup>20</sup>

Bevor jedoch die Kompetenzorientierung und deren Bedingungen in der weiteren Analyse vertieft werden, vermitteln die folgenden Abschnitte zuvor einen Überblick in die europäische bzw. nationale bildungspolitische Strukturreform und deren initiiertes Instrumente.

### **1.3. Der Bologna-Prozess als Bezugsrahmen für Hochschulen**

Vor dem Hintergrund des sich abzeichnenden Fach- und Führungskräftemangels sowie der in den europäischen Staaten unübersichtlichen Vielzahl an Bildungsanbietern, Lehr- und Lernformen sowie staatlich anerkannten Studienabschlüssen und einem sich wandelnden Arbeitsmarkt steht die Europäische Hochschulpolitik großen Herausforderungen gegenüber. So haben im Jahre 1999 mit der Bologna-Erklärung 29 Staaten<sup>21</sup> der Europäischen Kulturkonvention das Vorhaben verabschiedet, einen international wettbewerbsfähigen und attraktiven EHR (Europäischen Hochschulraum) zu schaffen.<sup>22</sup>

#### **1.3.1. Bildungspolitische Ziele und Reformstruktur**

Im Bologna-Prozess werden unterschiedliche Ziele verfolgt. Es sollte ein System mit leichter verständlichen und international vergleichbaren Abschlüssen eingeführt werden, um

---

<sup>19</sup> Peterßen, W. (1983) S. 46, zitiert nach: Kron, F. W. (2008): S. 37.

<sup>20</sup> Vgl. Kron, F. W. (2008): S. 22.

<sup>21</sup> Im Laufe der Jahre ist die Zahl auf 47 Mitgliedsstaaten angewachsen. Vgl. dazu EHEA (2009): S. 3-4, (letzter Zugriff: 12.05.2011).

<sup>22</sup> Vgl. EHEA (1999): S. 1-2, (letzter Zugriff: 12.05.2011).

die Beschäftigungsfähigkeit von Studienabsolventen zu erleichtern.<sup>23</sup> Einerseits stand die Verbesserung der nationalen und internationalen Mobilität in der Aus- und Weiterbildung im Fokus, andererseits bestand der Wunsch, die Qualität der Bildungssysteme und –angebote transparenter zu machen und dadurch zu verbessern. Diese Vorhaben sollten bis zum Jahre 2010, dann verlängert auf 2012, umgesetzt werden.<sup>24</sup> Der Konferenz der europäischen Bildungsminister 1999 in Bologna folgte eine Reihe von weiteren Zusammentreffen. Hier wurden die ursprünglichen Ziele für die Umsetzung im Laufe der Jahre näher konkretisiert bzw. der Fokus auf einzelne spezielle Aspekte gelegt.<sup>25</sup> So rückten u. a. die geforderte Orientierung an Kompetenzen und beruflicher Handlungsfähigkeit (Stichwort „Employability“<sup>26</sup>) sowie die Gleichwertigkeit von schulischer, beruflicher und akademischer Bildung in den Vordergrund. Auf der Konferenz von 2010 in Wien/Budapest wurde die mittlerweile geäußerte Kritik der Hochschulen und der Studierenden an der Studienstrukturreform aufgegriffen und Anpassungen angekündigt. Die Abfolge der Ziele des Bologna-Prozesses in den jeweiligen Konferenzen ist der Tab. 1 zu entnehmen:

Tab. 1: Entwicklung der Ziele des Bologna-Prozesses

Datum und Ort	Dokument	Inhalt
25.05.1998 Sorbonne	Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schaffung eines offenen europäischen Hochschulraums</li> <li>▪ Förderung von Mobilität</li> <li>▪ Einführung eines Systems zur Anrechnung von Studienleistungen und einer gestuften Studienstruktur</li> <li>▪ Internationale Anerkennung von Abschlüssen</li> </ul>
18.-19.06.1999 Bologna	Bologna Deklaration	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Hochschulabschlüsse mit gestufter Studienstruktur und Leistungspunktesystem</li> <li>▪ Förderung der Mobilität, Zusammenarbeit bei Qualitätssicherung, europäischen Dimension</li> </ul>
18.-19.05.2001 Prag	Prager Communiqué	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bekräftigung der Bologna-Ziele</li> <li>▪ Förderung von lebenslangem Lernen und Attraktivität des europäischen Hochschulraums</li> <li>▪ Einbezug von Hochschuleinrichtungen und Studierenden</li> </ul>
18.-19.09.2003 Berlin	Berliner Communiqué	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bekräftigung der Prager-Ziele</li> <li>▪ Einbezug der Promotion als 3. Studienzyklus</li> </ul>
19.-20.05.2005 Bergen	Bergen Communiqué	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bekräftigung der Berliner-Ziele</li> <li>▪ Einführung von nationalen Qualifikationsrahmen</li> <li>▪ Entwicklung von Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung</li> </ul>
17.-18.05.2007 London	London Communiqué	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bekräftigung der Bergener-Ziele</li> <li>▪ Einführung eines komplexen Qualitätssicherungssystems</li> <li>▪ Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit für Absolventen</li> <li>▪ Langfristige Weiterentwicklung des europäischen Hochschulraums (nach 2010)</li> </ul>
28.-29.04.2009 Leuven	Leuven/Louvain-La-Neuve Communiqué	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bekräftigung der Leuener-Ziele</li> <li>▪ Verstärkte Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren</li> <li>▪ Verstärkte Beachtung der sozialen Dimension</li> <li>▪ Ausbau der Mobilität</li> </ul>
10.-12.03.2010 Wien/Budapest	Budapest-Wien Deklaration	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bekräftigung der Leuener-Ziele und der Autonomie und akademischen Freiheit der Hochschulen</li> <li>▪ Verbesserung der Umsetzung der Bologna-Ziele durch stärkere Einbeziehung des Hochschulpersonals und der Studierenden</li> <li>▪ Verpflichtung zur Bereitstellung notwendiger Mittel</li> </ul>
27.-28.04.2012 Bukarest		

Quelle: Brändle, T. (2010): S. 71 i.V.m. EHEA (2010b): o. S., (letzter Zugriff: 23.07.2011)

<sup>23</sup> Vgl. EHEA (1999): S. 3, (letzter Zugriff: 12.05.2011).

<sup>24</sup> Allerdings wird bei der Konferenz in London 2007 deutlich, dass die Ziele 2010 nicht gänzlich erreicht werden können, daher konzentriert sich das Communiqué auf die Planung der Ausgestaltung des EHR nach 2010. Vgl. dazu EHEA (2009): S. 2., (letzter Zugriff: 12.05.2011); EHEA (2010b): passim, (letzter Zugriff: 23.07.2011); Brändle, T. (2010): S. 60-62 sowie Teichler, U. (2011): S. 15.

<sup>25</sup> Vgl. vertiefend dazu Seng, A. / Fleddermann, N. / Klumpp, M. (2009): passim.

<sup>26</sup> Siehe dazu ausführlich Kap. 2.2.1 in dieser Arbeit.

Die wohl höchst tiefgreifende Änderung durch den Bologna-Prozess stellt die Einführung der Studienstrukturreform dar, die die Hochschulausbildung in ein gestuftes Studiensystem mit voneinander unabhängigen Bachelor- und Masterabschlüssen überführte<sup>27</sup>: Die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen zielte auf einen früheren Berufseinstieg der Absolventen/innen und die Adaption sich verändernder Arbeitsmarktbedingungen, denen mit den herkömmlichen Studienstrukturen nicht länger effizient begegnet werden konnte.

Die erste Qualifikationsstufe der Bachelor-Studiengänge ist generalistisch angelegt und vermittelt innerhalb einer Regelstudienzeit von drei bis vier Jahren eine erste Berufsqualifizierung anhand grundlegender fachlicher und methodischer Kompetenzen sowie einen Überblick über die Zusammenhänge der Studienrichtung. Möglichst nach erster berufspraktischer Erfahrung soll sich dann eine wissenschaftliche Weiterqualifizierung im Masterstudium (i.d.R. zwei Jahre Studiendauer) anschließen – entweder in Form einer vertieften Spezialisierung im bereits abgeschlossenen Bachelor-Studienfeld (konsekutiver Master) oder einer interdisziplinären Höherqualifizierung (nicht-konsekutiver Master), die nicht auf dem bereits erworbenen Bachelor-Wissen aufbaut. Zusätzlich zum Bachelor- bzw. Master-Zertifikat erhalten europäische Studierende eine Zusatzbestätigung in Form des sogenannten Diploma Supplement, in der die erworbene Qualifikation spezifiziert ist, so dass sie für Arbeitgeber international transparent und vergleichbar wird.<sup>28</sup>

Die gestuften Studiengänge sollen Studierenden den Vorteil bieten, flexibel individuelle Ausbildungsprofile je nach persönlicher und beruflicher Situation realisieren zu können. Auf diese Weise sollen Anstöße zum lebenslangen Lernen gegeben, die Beschäftigungsfähigkeit verbessert und die Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit Europas gesteigert werden.<sup>29</sup> Allerdings vollzog sich die Implementierung der neuen Studiengänge seitens der Hochschulen zunächst schleppend, was einer insgesamt eher unwilligen und uneinheitlichen Umsetzung geschuldet war. So waren bundesweit im Wintersemester 2008/2009 erst 75 Prozent aller Studiengänge auf die geltenden Abschlüsse Bachelor und Master insbesondere aufgrund anfangs wenig konkretisierter Zielvorstellungen und Leitlinien umgestellt<sup>30</sup>; die aktuellen Zahlen aus dem Wintersemester 2010/2011 zeigen diesbezüglich zwar eine Verbesserung, jedoch sind immer noch 18 Prozent aller Studiengänge nicht umgestellt.<sup>31</sup>

Spätestens durch den Bologna-Prozess sind alle Strukturen in den Hochschulen in Bewegung geraten. Dies spiegelt sich auch in der Erklärung von Budapest und Wien aus dem Jahre 2010 wider, die als eine Art Resümee bezeichnet werden kann.<sup>32</sup> Inhaltlich loben

---

<sup>27</sup> Vgl. EHEA (1999): S. 3, (letzter Zugriff: 12.05.2011); Brändle, T. (2010): S. 21.

<sup>28</sup> Vgl. EHEA (1999): S. 3, (letzter Zugriff: 12.05.2011), Schwarz-Hahn, S. / Rehburg, M. (2004): S.15. Im Überblick zum aktuellen Stand der Studienstrukturreform vgl. KMK (2011): S. 1-4, (letzter Zugriff: 25.05.2011).

<sup>29</sup> Vgl. EHEA (2007): S. 1, (letzter Zugriff: 12.05.2011); EHEA (1999): S. 3, (letzter Zugriff: 12.05.2011), Schwarz-Hahn, S. / Rehburg, M. (2004): S. 15.

<sup>30</sup> Vgl. dazu auch Teichler, U. (2011): S. 27 sowie Brändle, T. (2010): S. 118-119.

<sup>31</sup> Vgl. dazu KMK (2011): S. 1, (letzter Zugriff: 25.05.2011).

<sup>32</sup> Ausführliche Informationen können unter EHEA (2010a): passim, (letzter Zugriff: 23.07.2011) eingesehen werden.

die Akteure die bis zu diesem Zeitpunkt vollzogenen Reformen, gleichzeitig erkennen sie jedoch auch diesbezüglich kritische Stimmen hinsichtlich Akzeptanz und Niveau der Studienabschlüsse an.

Der Prozess versteht sich als Reformmotor für die Hochschulentwicklung. Sowohl die staatlichen als auch die berufsbegleitenden Hochschulen stehen einer starken Konkurrenz auf nationaler und internationaler Ebene gegenüber. Vor diesem Hintergrund gilt es für jede Hochschule, das eigene Profil als lernende Organisation zu schärfen, um sich vom Wettbewerb abgrenzen zu können.<sup>33</sup>

### **1.3.2. Eckdaten zum EQR, DQR und HQR**

Zur Operationalisierung der hochschulpolitischen Ziele des Bologna-Prozesses dienen die sogenannten Qualifikationsrahmen auf europäischer und nationaler Ebene. Der EQR (Europäischer Qualifikationsrahmen), der HQR (Hochschulqualifikationsrahmen) und der DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen) stellen die Instrumente dar, mit deren Hilfe die europäische Hochschulbildung konkretisiert wird. Diese Instrumente haben erstens die Aufgabe, die in den Ausbildungen und Studiengängen jeweils zu erwerbenden Kompetenzen fach- und bildungsbereichsübergreifend zuzuordnen und zweitens diese vergleichbar machen.<sup>34</sup> Darüber hinaus sollen sie die Transparenz hinsichtlich der nationalen Bildungssysteme erhöhen und durch eine einheitliche Beschreibung der Lernergebnisse dazu beitragen, bestehende Studienprogramme zu reformieren und neue zu entwickeln.<sup>35</sup>

Der EQR für lebenslanges Lernen stellt dabei die übergeordnete Ebene dar, die alle nationalen Qualifikationsrahmen der Mitgliedsstaaten miteinander verknüpft. Mittels eines einheitlichen Systems gibt er acht Niveaustufen vor, mit denen die jeweiligen Lernergebnisse im Rahmen allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Qualifikationen beschrieben werden. So entspricht der Bachelor-Abschluss der Stufe 1, die Stufe 2 beschreibt die Master-Qualifikation und Stufe 3 ist der Promotion vorbehalten. Die Stufen 4 bis 8 beschreiben allgemeine und berufliche Qualifikationen. Insgesamt werden vornehmlich die Kategorien „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Selbständigkeit und Verantwortung“ betrachtet.<sup>36</sup> Der EQR wird als „Metarahmen“ bezeichnet und ist daher sehr abstrakt und knapp formuliert. Die nationalen Qualifikationsrahmen ordnen dann ihre Einstufungen von Bildungsabschlüssen dem EQR zu, wie die Abb. 3 verdeutlicht.

Somit soll den Mitgliedsstaaten genügend Gestaltungsspielraum eingeräumt werden, um ihre Bedürfnisse im Hinblick auf ihre nationalen Bildungssysteme abbilden zu können.<sup>37,38</sup>

---

<sup>33</sup> Vgl. Auferkorte-Michaelis, N. (2009): S. 221.

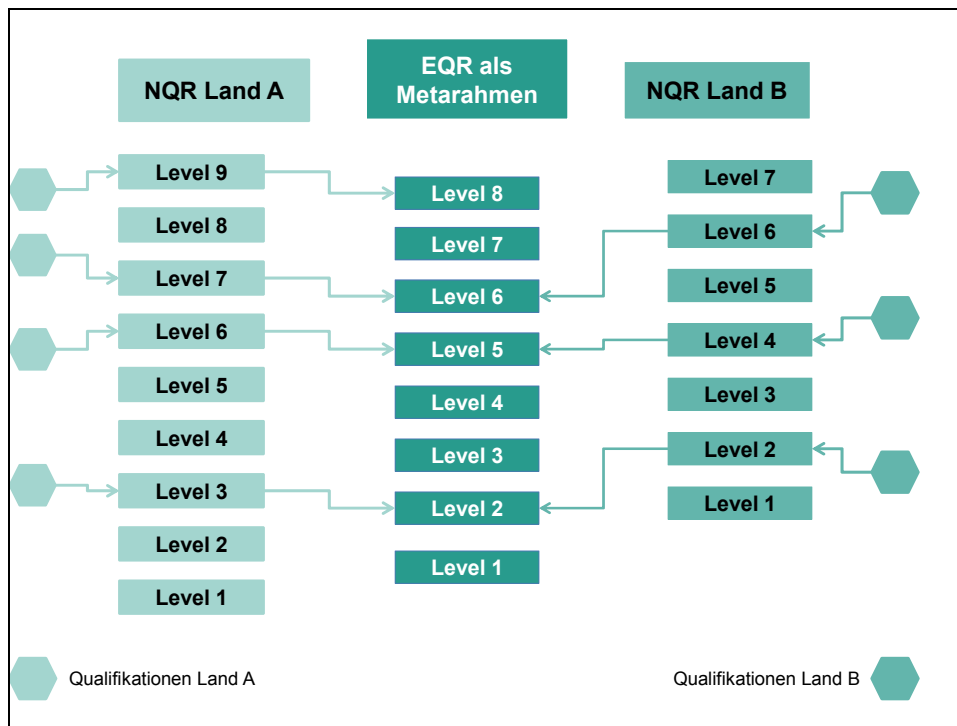
<sup>34</sup> Vgl. BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände) (o. J.a): o. S., (letzter Zugriff: 21.02.2011).

<sup>35</sup> Vgl. Gehmlich, V. (2007): S. 43, (letzter Zugriff: 18.03.2011).

<sup>36</sup> Vgl. DQR (2011): S. 5-6, (letzter Zugriff: 26.05.2011) sowie DQR (2010): S. 22-23, (letzter Zugriff: 26.05.2011).

<sup>37</sup> Vgl. DQR (2011): S. 2-3, (letzter Zugriff: 26.05.2011).

<sup>38</sup> Zur Förderung des europäischen Bildungsraumes sind neben dem EQR zusätzlich weitere Instrumente und Systeme geschaffen worden. Auf die Darstellung wird aus Kapazitätsgründen jedoch verzichtet. Vgl. dazu BMBF (2011): o. S., (letzter Zugriff: 26.05.2011).



Quelle: DQR (2010): S. 5, (letzter Zugriff: 26.05.2011)

Abb. 3: Metarahmen EQR

Im Rahmen des Berliner Kommuniqué verständigten sich die Minister 2003 darauf, einen „Rahmen vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse zu entwickeln, der darauf abzielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren“<sup>39</sup>. Hintergrund war die gemeinsame Erkenntnis, dass die Qualität der Hochschulbildung essentiell für die Schaffung des gemeinsamen EHR ist.<sup>40</sup> In der Folge empfahlen das Europäische Parlament und der Rat zur Einrichtung des EQR den Mitgliedsstaaten im April 2008 u. a., die Gestaltung des nationalen Qualifikationsrahmens im Einklang mit der jeweiligen Gesetzgebung auf Basis der Konzeption des EQR vorzunehmen. Letzteres bedeutete einen Arbeitsauftrag an die Gremien der Mitgliedsstaaten, ihren jeweiligen nationalen Qualifikationsrahmen so eng wie möglich mit dem EQR zu verknüpfen, „[...] um die Qualifikationsniveaus verschiedener Qualifikationssysteme zu vergleichen und sowohl das lebenslange Lernen und die Chancengleichheit in der wissensbasierten Gesellschaft als auch die weitere Integration des europäischen Arbeitsmarktes zu fördern [...]“<sup>41</sup> Darüber hinaus sollen sämtliche neue Qualifikationsbescheinigungen, Diplome und Europass-Dokumente bis 2012 einen Verweis auf das jeweilige Niveau des EQR erhalten.<sup>42</sup> Es wurde zudem empfohlen, auf Basis von Lernergebnissen die Qualifikationen zu definieren bzw. zu beschreiben sowie die „[...] Validierung

<sup>39</sup> Berliner Kommuniqué (2003): S. 4, (letzter Zugriff: 09.05.2011).

<sup>40</sup> Vgl. Berliner Kommuniqué (2003): S. 3, (letzter Zugriff: 09.05.2011). Zur inhaltlichen Konzeption der Qualitätssicherungssysteme vgl. ebd.: S. 3, (letzter Zugriff: 09.05.2011).

<sup>41</sup> Europäische Kommission (2008): S. 10, (letzter Zugriff: 11.05.2011).

<sup>42</sup> Vgl. Europäische Kommission (2008): S. 10, (letzter Zugriff: 11.05.2011) und DQR (2011): S. 3, (letzter Zugriff: 26.05.2011).

nicht formalen und informellen Lernens zu fördern [...]“<sup>43</sup>. Mit letzterem Hinweis verfolgte die Kommission vornehmlich die Absicht, die Chancen derjenigen Bevölkerungsgruppen, die mangels beruflicher Vorqualifizierung bzw. Arbeitslosigkeit nur schwer den Zugang auf den Arbeitsmarkt finden, durch Förderung lebenslangen Lernens zu verbessern. Schließlich wird darauf hingewiesen, dass bei der Verknüpfung der Qualifikationen der nationalen Rahmen mit dem EQR die Grundsätze für die Qualitätssicherung in der Hochschul- und Berufsbildung, die in Anhang 1 aufgeführt sind, angewendet werden.<sup>44</sup>

Die Entwicklung des DQR erfolgte über Jahre in mehreren Teilschritten auf Empfehlung des Europäischen Parlamentes und des Rates.<sup>45</sup> Im Jahre 2005 wurde zunächst auf nationaler Ebene im Rahmen des Bologna-Prozesses der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse von der KMK (Kultusministerkonferenz) beschlossen, der zuvor mit Unterstützung der HRK (Hochschulrektorenkonferenz) und des BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) erarbeitet wurde. Dabei wurde in den Leitlinien verabschiedet, dass der Qualifikationsrahmen zum einen mit dem EQR kompatibel und lediglich als Referenzrahmen gestaltet sein soll. Die jeweilige Ausgestaltung obliegt den Hochschulen. Darüber hinaus sollen hochschultypunabhängige Beschreibungen erfolgen, wobei jedoch die unterschiedlichen Bildungsziele der Hochschultypen nicht infrage gestellt werden. Schließlich sollten sämtliche relevanten Akteure (auch Studierende, Sozialpartner und Akkreditierungsagenturen) in den Prozess mit einbezogen werden, um eine möglichst hohe Akzeptanz und Transparenz zu erreichen.<sup>46</sup>

Das BMBF und die KMK vereinbarten 2006, einen Diskussionsvorschlag zum DQR für lebenslanges Lernen unter Beachtung der Empfehlungen vom Europäischen Parlament zu entwickeln.<sup>47</sup> Dadurch sollte es möglich werden, die in Deutschland erworbenen Qualifikationen denjenigen in der EU angemessen zuzuordnen zu können. Im November 2010 legte der Arbeitskreis DQR schließlich nach intensiven Diskussionen mit zahlreichen Akteuren im Bildungsbereich seinen Vorschlag für den DQR für lebenslanges Lernen vor, der im März 2011 offiziell vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen verabschiedet wurde.<sup>48</sup> Die Einordnung der Kompetenzen erfolgt hierbei bereichsübergreifend und wird mittels einer Matrix in einer „Vier-Säulen-Struktur“ dargestellt: Wie Tab. 2 verdeutlicht, beschreibt eine Kategorie die Fachkompetenz, die sich wiederum in „Wissen“ und „Fertigkeiten“ unterteilt. Eine weitere Kategorie stellt die personale Kompetenz dar, die sich in „Sozial- und Selbstkompetenz“ untergliedert.<sup>49</sup>

---

<sup>43</sup> Europäische Kommission (2008): S. 10, (letzter Zugriff: 11.05.2011).

<sup>44</sup> Vgl. Europäische Kommission (2008): S. 10, (letzter Zugriff: 11.05.2011).

<sup>45</sup> Vgl. Europäische Kommission (2008): S. 10, (letzter Zugriff: 11.05.2011) und DQR (2011): S. 2, (letzter Zugriff: 26.05.2011).

<sup>46</sup> Vgl. HRK (2005): S. 3-4, (letzter Zugriff: 11.05.2011).

<sup>47</sup> Vgl. HRK (2005): S. 5, (letzter Zugriff: 11.05.2011).

<sup>48</sup> Vgl. DQR (2011): S. 6, (letzter Zugriff: 26.05.2011). Für nähere Informationen zu den verschiedenen Institutionen vgl. ebd.: S. 6 sowie Bildungsserver (o. J.): o. S., (letzter Zugriff: 11.05.2011).

<sup>49</sup> Während beim HQR „Können“ als eine Kategorie gewählt wurde, wird im DQR-Entwurf darauf verzichtet, da man sich durchgehend auf die Beschreibung von Kompetenzen konzentriert hat. Vgl. DQR (2011): S. 4, (letzter Zugriff: 26.05.2011).

Tab. 2: Einheitliche Struktur des DQR

Niveauindikator (Referenzniveaus 1-8)			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Selbstständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz
Methodenkompetenz als Querschnittsfunktion			

Quelle: Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): S. 5, (letzter Zugriff: 26.05.2011).

Der Begriff der Kompetenz wird in der Literatur nicht einheitlich verwendet. Aufbauend auf dem EQR, der den Begriff Kompetenz im Sinne von Verantwortung und Selbständigkeit versteht<sup>50</sup> und damit besonders auf die personale Kompetenz abzielt, legen DQR und auch HQR den Begriff breiter aus und definieren ihn im Sinne einer umfassenden Handlungskompetenz als „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“<sup>51</sup>.

Die Handlungskompetenz setzt sich aus den Komponenten der Fach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz zusammen, wie die Abb. 4 verdeutlicht.



modifiziert nach Grün, D. (2003): S. 110

Abb. 4: Komponenten der Handlungskompetenz

<sup>50</sup> Vgl. Europäische Kommission (2008): S. 3, (letzter Zugriff: 11.05.2011).

<sup>51</sup> DQR (2011): S. 4, (letzter Zugriff: 26.05.2011).

Die Komponenten bedingen einander und stehen in einem engen Beziehungsgeflecht zu den Lernorten Hochschule und Praxis.<sup>52</sup> Innerhalb dieses Beitrags bildet die Handlungskompetenz das Bildungsziel, dessen Umsetzung die Studierenden in die Lage versetzen soll, dem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stehen und gleichzeitig, die eigene Lebens- und Karrieresituation mit dem Beruf in Einklang zu bringen.<sup>53</sup> Insofern wird nach Van der Blij et al. Kompetenz als „Fähigkeit in einem gegebenen Kontext verantwortlich und angemessen zu handeln und dabei komplexes Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen zu integrieren“<sup>54</sup> definiert.

Die Handlungskompetenz wird im DQR auf acht Niveaustufen aufgebaut, wobei die Stufen 1 bis 5 der beruflichen Aus- und Weiterbildung vorbehalten sind und sich die Stufen 6 bis 8 auf die wissenschaftlichen Qualifikationen im Bachelor, Master und Doktorat beziehen. Die detaillierte Beschreibung der Qualifikationsstufen 6 bis 8 ist den Anhängen 2 bis 4 zu entnehmen. Zu beachten ist in sämtlichen Qualifikationsstufen, dass es sich jeweils um gleichwertige, nicht um gleichartige Qualifikationen handelt. Darüber hinaus folgen die Beschreibungen dem Inklusionsprinzip, d. h. Merkmale werden in der nächst höheren Stufe nur wiederholt, wenn sie eine Steigerung erfahren, ansonsten werden die Merkmale, mit Ausnahme denjenigen der Fachkompetenz, der vorherigen Stufe als bekannt und beherrscht vorausgesetzt.<sup>55</sup>

Der HQR bezieht sich auf die Stufen und Deskriptoren des DQR, die die Kompetenzen in der hochschulischen Ausbildung beschreiben – also die fachlichen, personalen und methodischen Kompetenzen, die im Bachelor-, Master- und Promotionsstudium erworben werden. So entsprechen die Stufen 1 (Bachelor), 2 (Master), 3 (Promotion) des HQR den Niveaustufen 6, 7 und 8 des DQR.<sup>56</sup> Darüber hinaus wurde in der Einführung zum DQR festgehalten, dass die existierenden Zugangsvoraussetzungen des deutschen Bildungswesens durch die Zuordnung der Qualifikationen im Bezug auf die Niveaustufen des DQR nicht außer Kraft gesetzt werden. Das Erreichen einer Niveaustufe bedeutet demzufolge nicht zwangsläufig die Zugangsberechtigung zu einer neuen Stufe.<sup>57</sup>

### 1.3.3. Lernergebnisse und Lerntaxonomien

Der DQR als Referenzsystem definiert Lernergebnisse („*Learning Outcomes*“), die Studierende im Hochschulbereich am Ende einer Lernstufe erreichen sollen.<sup>58</sup> Somit werden Studienprogramme nicht länger nur durch Studieninhalte, -dauer und Zulassungskriterien beschrieben, sondern durch den Qualifikationsrahmen werden output-orientiert Kompetenzen beschrieben, über die die Absolventen nach erfolgreichem Abschluss verfügen

---

<sup>52</sup> Vgl. Grünh, D. (2003): S. 110.

<sup>53</sup> Vgl. Grünh, D. (2003): S. 110.

<sup>54</sup> Van der Blij et al. (2002): o. S., zitiert nach Schaeper, H. / Wildt, J. (2010): S. 67.

<sup>55</sup> Vgl. DQR (2011): S. 5, (letzter Zugriff: 26.05.2011).

<sup>56</sup> Vgl. DQR (2011): S. 5-6, (letzter Zugriff: 26.05.2011).

<sup>57</sup> Vgl. dazu DQR (2011): S. 5, (letzter Zugriff: 26.05.2011) und Schwabe-Ruck, E. (2011): S. 15. Ausgehend von dieser Regelung diskutiert sie die Konflikte im Hinblick auf das tertiäre Bildungssystem.

<sup>58</sup> Vgl. Gehmlich, V. (2007): S. 42, (letzter Zugriff: 18.03.2011).

sollen.<sup>59</sup> Mit der Reform ist demnach ein Paradigmenwechsel in Lehre und Studium vollzogen worden. Es steht nicht mehr das „input-orientierte Lehrveranstaltungsverständnis“<sup>60</sup> im Vordergrund, sondern die Lehrverantwortlichen sind dazu aufgefordert, Module zu konstruieren und Lehrinhalte auf eine Weise zu vermitteln, die definierte Kompetenzen ermöglichen sollen.

Learning Outcomes definieren sich als überprüfbare Aussagen über die zu erwartenden Kenntnisse und Fähigkeiten, die Studierende nach Abschluss einzelner Komponenten, Module bzw. eines kompletten Programmes nachweisen müssen. Diese Ergebnisse lassen sich durch Verben beschreiben, die über Wissen und Verständnis sowie Anwendungs-, Analyse-, Synthese- und Evaluierungsfähigkeiten Auskunft geben. Eine solche, den Niveaustufen zugeordnete Auflistung von Verben, ist dem Anhang 5 zu entnehmen. Diese Unterteilungen erleichtern Studierenden, Arbeitgebern und anderen Interessenverbänden den Vergleich unterschiedlicher Qualifikationen und die Anerkennung erbrachter Leistungen.<sup>61</sup>

Um mehr Übersichtlichkeit und Planbarkeit hinsichtlich der Studienstrukturen zu erreichen, werden die Lernleistungen der Studierenden mit Leistungspunkten analog zum ECTS (European Credit Transfer System)<sup>62</sup> bewertet. Mit dem ECTS-System soll der Schwerpunkt von traditionellen lehrorientierten Ansätzen auf Methoden verlagert werden, die auf die Bedürfnisse und Erwartungen von Studierenden zugeschnitten sind. Bei der Gestaltung des Lehrplanes stehen nicht mehr nur fachliche Anforderungen, Kenntnisse und der Lehrprozess an sich im Vordergrund, sondern vielmehr der Lernprozess der Studierenden.<sup>63</sup> Dabei werden jedoch im Unterschied zu US-amerikanischen Systemen nicht nur die Semesterwochenstunden berücksichtigt, sondern die gesamte Lernleistung, der sogenannte *Student Workload*.<sup>64</sup> Darunter subsumieren sich zum einen sowohl die Lernergebnisse (Kenntnisse, Fähigkeiten, Kompetenzen) als auch das Arbeitspensum (die benötigte Zeit, die zum Erwerb der Lernergebnisse notwendig ist).<sup>65</sup>

Im Rahmen der Bologna-Deklaration ist festgelegt worden, dass Leistungspunkte jedoch nicht nur an Hochschulen erworben werden können. Im Sinne des lebenslangen Lernens soll die Anerkennung bereits früher erworbener Leistungen sowie Leistungen aus Bildungsprogrammen außerhalb des Hochschulkontextes vereinfacht werden.<sup>66</sup> Da die Hochschulen in ihren Entscheidungen weitgehend unabhängig und nur an ländergemein-

---

<sup>59</sup> Vgl. HRK (2005): S. 3, (letzter Zugriff: 11.05.2011). Nach eigenen Angaben konzentriert sich dieser erste Entwurf (2005) auf den Hochschulbereich unter Beachtung von Schnittstellen zur beruflichen Bildung. Diese Systematik sollte als Basis für die berufliche Bildung und Weiterbildung fungieren und später erweitert werden. Vgl. ebenda: S. 4. Dieses Vorhaben wurde auch in der Folge umgesetzt. Vgl. dazu die Empfehlung der Europäischen Kommission zum EQR (2008): S. 10, (letzter Zugriff: 11.05.2011) sowie DQR (2011): S. 21, (letzter Zugriff: 26.05.2011).

<sup>60</sup> Fischer, L. / Minks K.-H. (2008): S. 1, (letzter Zugriff: 13.04.2011).

<sup>61</sup> Vgl. Europäische Kommission (2009): S. 14, (letzter Zugriff: 12.03.2011). Vgl. DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) (2008): S. 91.

<sup>62</sup> Vgl. Europäische Kommission (2009): S. 7, (letzter Zugriff: 12.03.2011).

<sup>63</sup> Vgl. Europäische Kommission (2009): S. 13, (letzter Zugriff: 12.03.2011).

<sup>64</sup> Vgl. EHEA (1999): S. 3, (letzter Zugriff: 12.05.2011), Schwarz-Hahn, S. / Rehburg, M. (2004): S. 15.

<sup>65</sup> Vgl. dazu Europäische Kommission, Allgemeine und Berufliche Bildung (2011): o. S., (letzter Zugriff: 12.03.2011).

<sup>66</sup> Vgl. EHEA (1999): S. 3, (letzter Zugriff: 12.05.2011).

same Strukturvorgaben gebunden sind<sup>67</sup>, setzt dies aber voraus, dass diese Leistungen von ihnen anerkannt werden, wenn sie über die Aufnahme in bestimmte Studiengänge zu entscheiden haben. Hier sind die Hochschulen demnach gefordert, verbindliche Entscheidungskriterien für die Anerkennung zu definieren, um in ihrer individuellen Hochschulpolitik den modifizierten Anforderungen der Gesellschaft und den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes zu entsprechen.<sup>68</sup>

Lernergebnisse sind bei der Konzeption von Studiengängen systematisch zu planen, damit sie in Modulen und Veranstaltungen von Lehrenden und Lernenden erfolgreich realisiert werden können. Dafür bedarf es einheitlicher Bezugsrahmen, die Lehrziele und Lernergebnisse vergleichbar einordnen helfen - solche Rahmenwerke sind als Taxonomien bekannt und werden zur Systematisierung von Lehrzielen und Lernergebnissen im Bildungsbereich herangezogen.

Während mit dem DQR und dem HQR eher das Ziel verfolgt wird, Qualifikationen auch im Hinblick auf die Äquivalenzbeurteilung von Kompetenzen hinsichtlich von Anrechnungsverfahren vergleichbar und transparent zu machen, steht bei Taxonomien eher die Verdeutlichung bzw. Differenzierung des Kompetenz- und Wissenserwerbs im Fokus.<sup>69</sup> Die Zuordnung von Lernzielen greift auf Bloom zurück, auf dessen Basis im Laufe der Jahre Überarbeitungen bzw. Weiterentwicklungen von Anderson / Krathwohl et al. (2001), Dreyfus / Dreyfus (1987) und Bloom (2004) erfolgten. Die ursprünglichen Ausarbeitungen von Blooms Taxonomien stellen jedoch bis heute die am häufigsten zitierte Quelle dar.<sup>70</sup>

Die vorgenannten Wissenschaftler beleuchten die Einordnung von Lernergebnissen aus verschiedenen Blickwinkeln und legen den Schwerpunkt jeweils auf unterschiedliche Komponenten. Während Bloom und Anderson/Krathwohl et al. die Zuordnung von Lernzielen und -ergebnissen mit ihren Taxonomien verfolgten, beschäftigen sich Dreyfus /Dreyfus im Rahmen der künstlichen Intelligenz von Computersystemen mit den zu erzielenden Kompetenzen auf verschiedenen Lernstufen, vom abstrakten bis hin zum konkreten Niveau.<sup>71</sup> Moon ihrerseits bildet mit der aktuellsten Ausarbeitung in Bezug auf die Fokussierung von Lernergebnissen insofern eine Ausnahme, da sie mit ihrer Arbeit vorwiegend ein Instrument zur Lernergebnisbeschreibung für Studienmodule anbietet und weniger den Kompetenz- und Wissenserwerb verdeutlicht.<sup>72</sup> Die differenzierte Charakterisierung der Taxonomien erfolgt in Kap. 2.3.2 dieser Arbeit.

Im Folgenden wird der Umsetzungsstand der Studienstrukturreform thematisiert.

---

<sup>67</sup> Vgl. KMK (2011): S. 2, (letzter Zugriff: 25.05.2011).

<sup>68</sup> Vgl. Figel, J. (2007): S. 24, (letzter Zugriff: 18.03.2011).

<sup>69</sup> Vgl. Stamm-Riemer, I. et al. (2011): S. 84, (letzter Zugriff: 03.06.2011); Anderson, L. W. / Krathwohl, D. R. et al. (2001): S. 4.

<sup>70</sup> Vgl. DAAD (Hrsg.) (2008): S. 36.

<sup>71</sup> Vgl. dazu die Ausarbeitung von Dreyfus, H. L. / Dreyfus, S. E. (1987): S. 10-12, 32-36, 61.

<sup>72</sup> Vgl. Stamm-Riemer, I. et al (2011): S. 88, (letzter Zugriff: 03.06.2011).

#### 1.4. Aktuelle Umsetzung in den Hochschulen

Vor dem Hintergrund akuten Fachkräftemangels sowie der allgemeinen demografischen Entwicklung zielt die Bildungspolitik mit dem DQR auf höhere Transparenz und Mobilität sowie insbesondere auf stärkere Durchlässigkeit im Bildungssystem. Der Übergang von beruflicher Fort- und Weiterbildung in die Studiengänge der Hochschulen soll erleichtert bzw. adäquate Berufsbildung als solche mit entsprechend wissenschaftlicher Bildung gleichwertig anerkannt werden. Dass sich diese Verzahnung beruflicher und wissenschaftlicher Ausbildung bereits am Bildungsmarkt manifestiert, zeigt sich deutlich an der stark gestiegenen Zahl dualer Studiengänge. So nahm nach Angabe des BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) im vergangenen Jahr die Zahl der dualen Studiengänge um 12,5 Prozent zu. Hinsichtlich derjenigen Unternehmen, die ihren Auszubildenden ein Hochschulstudium ermöglichen, ist demnach ein Anstieg von 9 Prozent zu verzeichnen, während die Zahl der dual Studierenden um 6 Prozent stieg.<sup>73</sup> Diese stärkere Vernetzung betrieblicher und wissenschaftlicher Ausbildung ist nur innerhalb eines Bezugsrahmens möglich, der die unterschiedlichen Abschlüsse und Qualifikationen zueinander in Beziehung setzt und damit vergleichbar macht. Das ist durch den DQR grundsätzlich in Bewegung gesetzt worden.

Im aktuellen Diskussionsstand werden unter Vorbehalt die Schulabschlüsse bis zum Vollabitur sowie vergleichbare berufliche Bildung den Stufen 1 bis 4 bzw. 5 (Deutschland ordnet bislang das Vollabitur auf Stufe 5 ein) zugewiesen.<sup>74</sup> Die Stufe 6 entspricht dem Bachelor und den IHK (Industrie und Handelskammer)-Ausbildungsberufen, wie z. B. Geprüfter Betriebswirt (IHK) und Meisterberufe, Stufe 7 dem Master und z. B. den Fachärzten.<sup>75</sup> Die Stufe 8 ist der Promotion bzw. dem PhD (Philosophiae doctor) vorbehalten. Eine solche Zuordnung ist im Mai 2010 für eine einjährige Erprobungsphase in den Branchen Gesundheit, Handel, Metall/Elektro und IT abgeschlossen worden. Insgesamt haben sich dabei Struktur und Vorgaben des DQR bewährt: Sowohl Ausbildungsberufe als auch Studiengänge konnten begründet den Referenzniveaus zugewiesen werden.

Die Zuordnung jeder Bildungsqualifikation zu ihrer entsprechenden Qualifikationsstufe bis 2012 erfordert noch intensiven Verhandlungsbedarf zwischen den Partnern in Politik, Unternehmen und Wissenschaft. Grundsätzlich ist zu bemerken, dass der Vergleich von Bildungsabschlüssen jeder Art – von der non-formalen Bildung in Volkshochschulen<sup>76</sup> über Kammerausbildungen bis hin zu Studienabschlüssen – hinsichtlich ihrer Gleichwertigkeit über sämtliche Branchen hinweg gemäß fachlicher und personaler Kompetenzen sowie die anschließende Zusammenführung in einem Ranking für alle Beteiligten eine große Herausforderung darstellt. Im Anschluss an diese nationale Bildungsaufgabe hat dann die Harmonisierung der jeweiligen nationalen Qualifikationsrahmen auf europäischer Ebene zu erfolgen.

---

<sup>73</sup> Vgl. BIBB (2010): S. 21, (letzter Zugriff: 03.06.2011) sowie FOM ID (Hrsg.) (2011e): S. 2, (letzter Zugriff: 23.07.2011).

<sup>74</sup> Vgl. FOM ID (Hrsg.) (2011e): S. 2, (letzter Zugriff: 23.07.2011).

<sup>75</sup> Vgl. DQR (2011): S. 12, (letzter Zugriff: 26.05.2011).

<sup>76</sup> Vgl. zur informellen und non-formalen Bildung DQR (2011): S. 5, (letzter Zugriff: 26.05.2011).

In der Umsetzung der Lernergebnisse besteht generell noch deutlicher Handlungsbedarf, wie empirische Untersuchungen zeigen. Nur 18 Prozent der Hochschulen in Deutschland haben die Outcome-Orientierung im Unterricht umgesetzt (und das auch nur anhand von Umsetzungsempfehlungen an die Dozenten).<sup>77</sup> Der Bologna-Prozess insgesamt ist zwar bei 65 Prozent der Hochschulvertreter durchaus positiv besetzt, aber nur 38 Prozent geben konkret eine Anpassung der Modulbeschreibungen und 15 Prozent die Einordnung der Studiengänge in die EQR-Stufen an.<sup>78</sup> Allerdings zeigen vereinzelt interne Dozentenumfragen doch insofern Fortschritte, dass sich die Planung von Lehrveranstaltungen eng an den in den Modulbeschreibungen definierten Lernergebnissen orientiert, um definierte Kompetenzen realisieren, und Lernergebnisse den Studierenden vorab kommunizieren zu können.<sup>79</sup>

Generell ist der Umsetzungsstand des DQR in den Hochschulen jedoch noch nicht befriedigend. Das ist sowohl auf die Vielzahl der Akteure mit unterschiedlichen Interessenschwerpunkten<sup>80</sup> sowie auf die Bedenken der Hochschulvertreter gegenüber den bisherigen Anwendungen ausgewählter DQR-Vorgaben als auch auf eine insgesamt schleppende Umsetzung zurückzuführen. Viele sehen in den Reformbemühungen rund um den Bologna-Prozess und somit demzufolge auch in den erarbeiteten Vorgaben des DQR einen Ausverkauf essentieller wissenschaftlicher und kultureller Werte auf Universitätsebene zugunsten der Unterordnung bzw. Adaptierung an das Beschäftigungssystem. So fühlen sich viele Lehrende in der Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen eingeschränkt und sprechen allgemein von einer Entqualifizierung der Lehrinhalte, von Verschulung der Lehre oder von der Einführung der Sekundarstufe III,<sup>81</sup> so dass die wirklichen Anforderungen einer Wissensökonomie nicht berücksichtigt werden.<sup>82</sup>

Als Zwischenfazit kann konstatiert werden, dass der DQR bisher wesentliche Impulse zur Erneuerung des Bildungssystems in Deutschland gegeben hat, ein langer Umsetzungsprozess aber noch bevorsteht. Bisher ist bei der Umstrukturierung weitgehend die Chance vergeben worden, die Studiengänge im Wesentlichen inhaltlich zu verändern; stattdessen beschränken sich die Anpassungen eher auf die strukturelle Ausgestaltung.<sup>83</sup> Befürchtungen, der DQR führe zu Regulierung und Eingriff in Zulassungs- und Anerkennungsverfahren, haben sich bisher nicht bestätigt. Allerdings ist die Eigendynamik zukünftiger DQR-Regelungen in ihrer Folgeabschätzung noch unklar.

---

<sup>77</sup> Vgl. FOM (Hrsg.) (2011f): S. 10.

<sup>78</sup> Vgl. ebenda, S. 8-10 sowie FOM ID (Hrsg.) (2011e): Vortrag von Hermeier, B., S. 5, (letzter Zugriff: 23.07.2011).

<sup>79</sup> Vgl. FOM (Hrsg.) (2011a): S. 6-8, 14; FOM (Hrsg.) (2011b): passim (letzter Zugriff: jeweils 23.07.2011).

<sup>80</sup> So erinnert im März 2011 der Hauptausschuss des BIBB daran, dass der DQR bildungsbereichsübergreifend angelegt werden soll und fordert, die allgemeine Hochschulreife von der Niveaustufe her nicht über den drei- und dreieinhalb jährigen Ausbildungsberufen einzustufen. Vgl. BIBB (2011): o. S., (letzter Zugriff: 26.05.2011). Die BDA bezieht dagegen klar dafür Position, dass der DQR an den Anforderungen des Beschäftigungssystems auszurichten ist. Dazu gehört demnach, dass sich die Akteure an der Handlungskompetenz zu orientieren haben und nicht ausschließlich die oberen Niveaustufen für akademische Qualifikationen reservieren sollen. Vgl. BDA (o. J.b): o. S., (letzter Zugriff: 11.05.2011).

<sup>81</sup> Vgl. Eberhardt, U. (2010): S. 14.

<sup>82</sup> Vgl. Teichler, U. (2008): S. 70.

<sup>83</sup> Vgl. Brändle, T. (2010): S. 119-120.

In Kapitel zwei wird im Folgenden konkret auf die Bedingungen eingegangen, die mit einer kompetenzorientierten Hochschullehre verbunden sind.

## 2. Bedingungen einer kompetenzorientierten Hochschullehre

### 2.1. Studierbarkeit und Studierfähigkeit

Die Entscheidung der Studierenden, welchen Bildungsabschluss sie erwerben, wählen und vor allem ob sie eine Universität oder eine Fachhochschule besuchen möchten, wird stark von der sozialen Herkunft geprägt. Generell stellt Webler die These auf, dass Studierende, die in der ersten Generation ihrer Familien einen akademischen Abschluss anstreben, sich eher für berufspraktische Studienangebote der Fachhochschulen entscheiden.<sup>84</sup> Allein die Begründung vor dem Hintergrund der sozialen Herkunft zu suchen, wäre jedoch zu einseitig und nicht treffend genug. Diese Aussage lässt sich auch durch Befragungsergebnisse<sup>85</sup> vom INCHER (International Centre for Higher Education Research)-Kassel (2011) bestätigen. Demnach liegt der Anteil derjenigen, deren Elternteile über einen höheren Abschluss verfügen, bei den Universitätsabschlüssen bei 60 Prozent im Verhältnis zu immerhin 43 Prozent an ehemaligen Fachhochschulen. Bei den Bachelor-Studiengängen liegt das Verhältnis bei nur noch 58 Prozent zu 53 Prozent.<sup>86</sup> Damit ist der Unterschied hinsichtlich der Bachelorstudiengänge nur noch gering und andere Kriterien müssen für die Entscheidung relevant sein. Meinungsumfragen der letzten Jahre zeigen demzufolge auch deutlich, dass aufgrund des verschärften Wettbewerbs auf dem Arbeitsmarkt als zweit- und dritt wichtigstes Kriterium für die Wahl eines Hochschultyps bzw. des Studienfachs, unabhängig von der sozialen Herkunft, die Sicherheit des Arbeitsplatzes und spätere Einkommenschancen angegeben werden.<sup>87</sup> Insofern stellt die Wahl des Hochschultyps eine wesentliche Voraussetzung für die Studierbarkeit eines Studienganges dar.

Die Stufung der Studienabschlüsse bietet die Chance, sich von traditionellen Bildungsmustern zu verabschieden. Der Bachelor-Abschluss stellt auf akademischer Ebene den ersten berufsqualifizierenden Abschluss dar.<sup>88</sup> Nachdem die Absolventen die notwendigen ersten beruflichen Erfahrungen gemacht haben, stellt das berufsbegleitende Masterstudium für viele den weiteren Qualifikationsweg dar. Durch speziell zugeschnittene Studienangebote ist es hier möglich, mittels Kooperationen von Studierenden, Arbeitgebern und Hochschulen zusätzliche passgenaue Qualifikationen des Arbeitnehmers sowie Wissenstransfer in die Unternehmen zu leisten.<sup>89</sup> So wird die bildungspolitisch angestrebte Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und akademischen Bildung bzw. die Anrechnung von beruflichen Qualifikationen erleichtert. Auf diese Weise wird auch ein verbesserter Zugang zu Hochschulen für nicht-traditionell Studierende ermöglicht.<sup>90</sup>

---

<sup>84</sup> Vgl. Webler, W.-D. (2010): S. 59.

<sup>85</sup> Es wurden Absolventen aus den Jahrgängen 2007 und 2008 befragt.

<sup>86</sup> Vgl. Schomburg, H. (2011): S. 93.

<sup>87</sup> Vgl. Frank, A. et al. (2010): S. 36, (letzter Zugriff: 26.04.2011).

<sup>88</sup> Vgl. dazu KMK (2010): S. 3, (letzter Zugriff: 26.04.2011).

<sup>89</sup> Vgl. dazu das Studienmodell der Leuphana Professional School in Lüneburg. Remdisch, S. (2010): S. 167 ff.

<sup>90</sup> Vgl. o. V. (2010): S. 43.

Mit Eintritt in eine berufsbegleitende Hochschule werden den Studierenden stark strukturierte Studiengänge offeriert.<sup>91</sup> Während von Studierenden an öffentlichen Hochschulen verlangt wird, die eigene Arbeitsleistung an die dort vorherrschenden formalen Anforderungen anzupassen, verfügen berufstätige Studierende zwangsläufig nur eingeschränkt über die zeitliche Kapazität, sich vollkommen eigenständig zu organisieren.<sup>92</sup> Ein strukturiertes Studium soll die Studierenden von einer umfangreichen Selbstorganisation neben dem Beruf entbinden. Dabei liegt der Fokus nicht auf der Entwicklung individueller Studieninteressen, sondern es sollen die im Curriculum geforderten Inhalte gemäß Prüfungsanforderungen in enger inhaltlicher und organisatorischer Verbindung zum Berufsalltag vermittelt werden.<sup>93</sup> So können bspw. in den Mittagspausen der Berufstätigen Lernkontrollen und Anmeldeverfahren online durchgeführt werden und Semesterunterlagen sowie Literatur werden zeit- und ortsunabhängig zur Verfügung gestellt.<sup>94</sup>

Laut einer Studie des Stifterverbandes in Kooperation mit McKinsey & Company aus dem Jahre 2010 ist im Zeitraum von 1990-2010 die Anzahl der Neugründungen von privaten Hochschulen, die praxisnahe Studiengänge anbieten, mit einer Wachstumsrate von 15 Prozent bei den sogenannten berufsorientierten und 18 Prozent bei den aufwertenden Hochschulen erheblich angestiegen.<sup>95</sup> So wird den differenzierten Bedürfnissen des Arbeitsmarktes Folge geleistet und Angebote werden bereitgestellt, die mit der jeweiligen Lebenssituation kompatibel und mit der Berufstätigkeit inhaltlich und organisatorisch eng verzahnt sind.<sup>96</sup>

Die berufsbegleitenden Studiengänge mit Präsenzveranstaltungen haben den Vorteil, dass während des Studiums die Erwerbstätigkeit sowie die kontinuierliche Karriereentwicklung nicht verloren gehen. Sie finden zudem aus folgenden weiteren Gründen wachsenden Zuspruch:

- Der Praxisbezug wird als Vorteil gesehen
- Bessere Betreuung der Studierenden aufgrund i.d.R. kleinerer Arbeitsgruppen im Vergleich zu universitären Studiengängen
- Direkte und enge Beziehung zu den Lehrenden durch persönliche Gespräche und intensiven online-Kontakt<sup>97</sup>
- Berufszielbezogene Vorbereitung auf die zukünftige Karriere<sup>98</sup>

---

<sup>91</sup> Anmerkung der Verfasserin: Diese Art von Strukturierung wurde jedoch auch schon vor der Einführung der gestuften Studiengänge vorgenommen.

<sup>92</sup> Vgl. dazu Bloch, R. (2009): S. 269.

<sup>93</sup> Umfangreiche Interviews von Studierenden traditioneller staatlicher und im Unterschied dazu privater Hochschulen bezüglich ihrer Erfahrungen finden sich bei Bloch, R. (2009): S. 269-276.

<sup>94</sup> Beispiele aus dem Online Campus der FOM, Essen, 2011.

<sup>95</sup> Vgl. dazu vertiefend Frank, A. et al. (2010): S. 22 f., (letzter Zugriff: 26.04.2011).

<sup>96</sup> Dabei kann es sich bspw. um thematisch speziell zugeschnittene Bachelorstudiengänge handeln, die Berufstätige mit Hochschulabschluss wählen, die kein primäres Studieninteresse haben, jedoch diese Sonderqualifikation karrierefördernd einsetzen wollen. Ein Studium kann aber auch Personen mit Hochschulabschluss dienen, die mit dem zweiten bzw. einem weiteren Abschluss ihre Karrieremöglichkeiten verbessern bzw. beschleunigen wollen. Zusätzlich werden auch Kurse als spezifische Weiterbildung angeboten, d. h. nach bestandener Prüfung des jeweiligen Moduls wird ein Zertifikat ausgestellt.

Vgl. Frank, A. et al. (2010): insb. S. 7, 14, 20-23, (letzter Zugriff: 26.04.2011).

<sup>97</sup> Vgl. FOM (Hrsg.) (2011b): S. 14, (letzter Zugriff: 23.07.2011).

<sup>98</sup> Vgl. Frank, A. et al. (2010): S. 20, 23, (letzter Zugriff: 26.04.2011).

Die moderne Arbeitswelt benötigt flexible Bildungsangebote. Unter der Prämisse des lebenslangen Lernens muss die Möglichkeit der akademischen Weiterbildung verstärkt auch neuen Zielgruppen eröffnet werden, um so dem Problem des Fachkräftemangels und den wachsenden Qualitätsanforderungen – beides wird vom traditionellen Studiensystem nicht gelöst – begegnen zu können.<sup>99</sup> Insofern müssen zunehmend intelligente Kombinationen aus Präsenzeinheiten und unterstützten Eigenlernphasen entwickelt werden, um Berufstätigen ein Studium neben dem Beruf zu ermöglichen. Dabei hat sich in der intensiven Diskussion aller Beteiligten die Bedeutung der Präsenzveranstaltungen zur Wissensvermittlung und interaktiven Verständnisförderung bestätigt.<sup>100</sup>

Allerdings sind die zahlreichen Studiengänge inhaltlich nicht optimal auf wissenschaftliche und berufliche Ziele abgestimmt. So äußern Kritiker des Bologna-Prozesses bzw. der Studienstrukturreform vor allem Bedenken hinsichtlich der extensiven Modularisierung des Studiums, die zu einer starken Verschulung der wissenschaftlichen Ausbildung führe. In den ländergemeinsamen Strukturvorgaben ist diese Kritik aufgenommen und die Bestimmung für Modularisierung konkretisiert worden. Gleichzeitig wurde auch die Studierbarkeit des Lehrangebotes in den Vordergrund gestellt, um Verbesserungen für die Studierenden zu erreichen.<sup>101</sup>

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die Berufstauglichkeit der Studienstruktur-reformen bzw. die daraus resultierenden Reaktionen der Wirtschaft vorgestellt.

## **2.2. Arbeitsmarktrelevanz**

### **2.2.1. Employability**

Die Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt steigen kontinuierlich und Arbeitgeber fordern Studienangebote, die sich an der Berufsnützlichkeit orientieren. In der ursprünglichen Bologna-Erklärung von 1999 wird jedoch nicht direkt zu einer stärkeren Beschäftigungsorientierung der Hochschulen aufgerufen. Als eigentliches Ziel dieser Strukturpolitik wird vor allem die Erhöhung der studentischen Mobilität innerhalb Europas formuliert.<sup>102</sup> Erst in den nachfolgenden Konferenzen kristallisiert sich die sogenannte Employability als eine wesentliche Forderung heraus, die mittels des Bologna-Prozesses erfüllt werden sollte.

Der Begriff der Employability wird seit Jahren kontrovers diskutiert, auf eine einheitliche Definition konnte man sich bisher nicht einigen. Allgemein wird auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen innerhalb des Studiums abgestellt, die die Beschäftigungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt erhöhen sollen. Die detaillierten Komponenten der Schlüssel- und Zusatzqualifikationen sind dem Anhang 6 zu entnehmen. Unter solchen fachübergreifenden bzw. außerfachlichen Schlüsselqualifikationen werden längere Praktika in Unternehmen, praxisrelevante Themen, betriebswirtschaftliche Kenntnisse im Projektmanagement, Auslands- und Fremdsprachenerfahrung sowie die sogenannten Soft Skills wie

---

<sup>99</sup> Vgl. dazu Stifterverband (2010): S. 5, (letzter Zugriff: 11.05.2011).

<sup>100</sup> Vgl. Lehmann, B. (2011): S. 32 f.

<sup>101</sup> Vgl. KMK (2011): S. 2, (letzter Zugriff: 25.05.2011).

<sup>102</sup> Vgl. Teichler, U. (2009): S.35.

Kommunikation, Teamfähigkeit, Flexibilität und Durchsetzungsvermögen subsumiert.<sup>103</sup> Dies entspricht der Anforderung, die durch das HRG (Hochschulrahmengesetz) 1999 bzw. 2004 formuliert wurde: „Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden in dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher [...] Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.“<sup>104</sup> Auf die berufs begleitende Hochschule bezogen bedeutet dies, dass längere Praktika aus beruflichen Gründen meist nicht möglich sind, jedoch ist der Praxisbezug schon mit dem bereits bestehenden Arbeitsvertrag erfüllt. Weiterhin wird Wissenschaftstransfer in die Unternehmen durch Seminar- und Abschlussarbeiten geleistet, in denen die Studierenden ihre eigenen praktischen Erfahrungen thematisch einbringen oder betriebswirtschaftliche Konzepte und Instrumente aus der Wissenschaft mit denen des eigenen Unternehmens vergleichen und kritisch bewerten.

Bei allem notwendigen Praxisbezug empfehlen Bildungsexperten, die Hochschulbildung im Verhältnis zu anderen vorberuflichen Ausbildungstypen jedoch weniger direkt und weniger eindeutig auf die Vorbereitung beruflicher Aufgaben auszurichten. Der Unterschied zur rein beruflichen Aus- und Weiterbildung besteht in der wissenschaftlichen Qualifikation, die sich in einer theoriegeleiteten Herangehensweise zur systematischen Problemlösung begründet.<sup>105</sup> Studierende sollen nicht nur die erforderlichen Kenntnisse und Methoden erlernen, sondern dazu motiviert werden, sowohl bestehende Konventionen beruflicher Tätigkeit regelmäßig in Frage zu stellen als auch innovative Problemlösungen zu erarbeiten.<sup>106</sup>

### **2.2.2. Akzeptanz und Initiativen der Arbeitgeber**

„Die eigentlichen Zukunftswerkstätten in unseren Ländern und in unseren Gesellschaften sind die Schulen und Hochschulen.“<sup>107</sup> Mit dieser Aussage eröffnete Annette Schavan am 18.02.2009 ihre Rede anlässlich der Vortragsreihe „Universities Modernisation in Europe“. In diesem Zusammenhang zeigte sich Arbeitgeberpräsident Hundt anlässlich der Diskussion des nationalen Bologna Berichts im Bundeskabinett und der daraus resultierenden Fortschritte am 18.03.2009 zufrieden. Zu diesem Zeitpunkt waren rund drei Viertel aller Studiengänge bereits auf die neue Bologna-Struktur umgestellt und mehr als 60 Prozent der Studierenden hatten einen Bachelor Studiengang begonnen. Allerdings kritisierten die Arbeitgeber, dass bei der Umstellung lediglich eine „Umetikettierung“ der vormaligen Diplomstudiengänge vorgenommen wurde, d. h. in den Studieninhalten fanden außer formalen Anpassungen keine grundlegenden inhaltlichen und didaktischen Änderungen statt. Demzufolge merkten sie an, dass sich die Bachelor-Studiengänge zumeist unzureichend

---

<sup>103</sup> Vgl. Müller, W. (2009): S. 25 und Teichler, U. (2009): S. 32, 44. Eine detaillierte Liste berufsrelevanter Kompetenzen findet sich unter ebd. (2009): S. 43-44.

<sup>104</sup> § 7 HRG.

<sup>105</sup> Vgl. Müller, W. (2009): S. 25.

<sup>106</sup> Vgl. Teichler, U. (2008): S. 70.

<sup>107</sup> Schavan, A. (2009): S. 2, (letzter Zugriff: 25.05.2011).

an der Praxis orientieren würden. Diese Defizite werden sowohl auf die mangelnde Akzeptanz seitens der Hochschullehrenden hinsichtlich der gestuften Studiengänge als auch auf die institutionelle Autonomie der Hochschulen zurückgeführt, die als geeignete Voraussetzung gilt, notwendige Veränderungen und Vorschriften zu unterlaufen.<sup>108</sup> Bei aller Kritik zeigten sich jedoch die Arbeitgeber mit der grundsätzlichen Berufstauglichkeit der Absolventen durchaus zufrieden.<sup>109</sup>

Allgemein sind sich Arbeitgeber, Vertreter der Hochschulen und der Bildungspolitik durchaus der Tatsache bewusst, dass die Qualitätsanforderungen an betriebliche Mitarbeiter durch die Konzentration auf wissensintensive Produkte, Dienstleistungen und Innovationen stetig ansteigen. Vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung stößt insofern die Bildungsstrukturreform mittlerweile überwiegend auf Zustimmung, jedoch gestaltet sich die Umsetzung oftmals als sehr langwierig und problematisch.<sup>110</sup> Infolgedessen schlossen sich Unternehmen und Branchenverbände bundesweit zu Initiativen mittels Arbeitskreisen zusammen, um den Austausch von Unternehmen untereinander und mit den Hochschulen sowohl über branchenspezifische als auch branchenübergreifende Themen hinweg zu fördern. Dabei verfolgten die Arbeitgeber von Anfang an die Absicht, den Umsetzungsprozess der Studienstrukturreform in Zusammenarbeit mit den Hochschulen zu unterstützen.

Hohen Bekanntheits- und Wirkungsgrad haben hier exemplarisch folgende Initiativen:

- „Bachelor Praxis Check“ des Kompetenznetzwerkes „Queb“<sup>111</sup>  
Die Mitgliedsunternehmen, aktuell 43 Unternehmen aus unterschiedlichen Branchen (z. B. Deutsche Bank, Deutsche Telekom, E.ON, KPMG (Klynveld Peat Marwick Goerdeler), Procter & Gamble, SAP (Systeme Anwendungen Produkte in der Datenverarbeitung), Siemens, Thyssen Krupp), ermitteln mit Unterstützung des CHE (Centrum für Hochschulentwicklung) und der Zeitschrift „ZEIT“<sup>112</sup> in regelmäßigen Abständen die Praxisorientierung<sup>113</sup> ausgewählter Fächer aus verschiedenen Fachrichtungen, sprich die Bedarfe der Wirtschaft. Inwieweit diese in den Studiengängen curricular verankert wurden, ist im CHE-Hochschulranking dokumentiert.<sup>114,115</sup>

---

<sup>108</sup> Vgl. dazu Pasternack, P. (2010): S. 42.

<sup>109</sup> Vgl. Hundt, D. (2009): o. S., (letzter Zugriff: 25.05.2011).

<sup>110</sup> Zum Widerstand seitens der Universitäten s. Pasternack, P. (2010): S. 42.

<sup>111</sup> Der ehemalige Arbeitskreis DAPM (Arbeitskreis Personalmarketing) wurde zum 01.01.2011 in Queb (Quality Employer Branding) umbenannt. Vgl. Queb (o. J.a): o. S., (letzter Zugriff: 20.07.2011).

<sup>112</sup> Aktuell ist der Studienführer 2011/12 von der ZEIT herausgegeben worden. Einen wichtigen Bestandteil bildet dabei das CHE-Hochschulranking. Vgl. dazu Queb (o. J.b): o. S., (letzter Zugriff: 20.07.2011).

<sup>113</sup> Im Fokus stehen dabei die methodischen Kompetenzen (z. B. Anzahl der Credits von Präsentationseinheiten, Projektseminare), sozialen Kompetenzen wie Gruppenarbeiten oder Moderationen sowie der Praxisbezug (z. B. Lehrveranstaltung hochschulexterner Praktiker).

<sup>114</sup> Vgl. Queb (o.J.b): o. S., (letzter Zugriff: 20.07.2011).

<sup>115</sup> Das detaillierte aktuelle Bewertungsraster sowie die Untersuchungsergebnisse finden sich unter Queb (2011): passim, insb. S. 2, letzter Zugriff: (20.07.2011). Der Studiengang International Management der FOM wurde bspw. im Rating mit drei von möglichen fünf Punkten bewertet. Dabei wurden 14 von 15 Punkten für Praxisrelevanz vergeben, die Methodenkompetenz wurde mit 9 und die Sozialkompetenz mit 11 bewertet. Das aktuelle Ranking zeigt im Hinblick auf diesen Studiengang eine erhebliche Verbesserung im Vergleich zum Ranking aus 2008. Vgl. dazu Queb (2008): S. 2, (letzter Zugriff: 20.07.2011).

- „Bachelor Welcome“-Initiativen 2006 bis 2010  
Zusammenschluss namhafter Unternehmen wie z. B. Barmenia Versicherung, SAP, Ernst Klett, Siemens, TUI (Touristik Union International), deren Personalvorstände die gestuften Studiengänge begrüßten, um ihre Akzeptanz und Unterstützung der Studienstrukturreform zu signalisieren.<sup>116</sup>
- „Qualitätsdialog Ingenieure“ der Verbände VDE (Verband Deutscher Elektrotechniker), VDI (Verein Deutscher Ingenieure),VDMA (Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau) und ZVEI (Zentralverband der Elektrotechnik und der Elektroindustrie)

Die Verbände führten im Jahre 2008 eine Online-Befragung zum Umsetzungsstand der Studienstrukturreform bei Hochschullehrern der Fakultäten Maschinenbau und Elektrotechnik durch. Grundsätzliches Ergebnis der Umfrage waren eher allgemeine Kritikpunkte der Hochschullehrer an den politischen Rahmenbedingungen als an der grundsätzlichen Umstrukturierung der Studiengänge.<sup>117</sup>

Insgesamt lässt sich als Ergebnis dieser Initiativen festhalten, dass die Bildungsstrukturreform von den Arbeitgebern akzeptiert wird, allerdings mangelt es häufig an den Rahmenbedingungen. So stellen die Arbeitgeber regelmäßig die Forderung nach Erhöhung der Studierenden- bei gleichzeitiger Senkung der Abbrecherquoten sowie insbesondere einer deutlich stärkeren Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Letzteres soll ermöglicht werden, indem auch Arbeitnehmern ohne Hochschulabschluss mit beruflicher Ausbildung die Möglichkeit zu einem Studium geboten wird und vorherige Lernleistungen anerkannt bzw. angerechnet werden. Ihrerseits sind die Arbeitgeber laut eigenen Angaben dazu bereit, den Bachelorabsolventen attraktive Berufseinstiege und Karrierewege zu ermöglichen und den Praxisbezug mittels Praktika zu fördern.<sup>118</sup> Darüber hinaus wollen sie leistungsstarke Mitarbeiter in der Entscheidung, ein berufsbegleitendes Studium durchzuführen, durch die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen wie z. B. flexiblere Arbeitszeitgestaltung fördern und unterstützen.<sup>119</sup>

Hierbei spielt der Ausbau dualer Ausbildungsgänge eine zentrale Rolle: Mit Hilfe von Partnerschaften zwischen Hochschulen und Unternehmen soll die enge Anbindung des Studiums an die Praxis gewährleistet werden. Durch die Implementierung dualer Ausbildungsgänge setzt die Verzahnung schon bei der Berufsbildung an. Inhalte und Qualität der Ausbildung werden angepasst, um den wachsenden Leistungsanforderungen in der Wirtschaft gerecht werden zu können. Laut aktuellem Berufsbildungsbericht ist der Bedarf allgemein erkannt worden und demzufolge wächst die Anerkennung der dualen Ausbil-

---

<sup>116</sup> Vgl. Stifterverband (2006): S. 2-3, (letzter Zugriff: 11.05.2011) sowie Stifterverband (2008): S. 1-2, (letzter Zugriff: 11.05.2011). Sämtliche Erklärungen aus den Jahren 2004, 2006 und 2008 können detailliert unter Stifterverband nachgelesen werden.

<sup>117</sup> Bezüglich Eckdaten und Ergebnissen der Befragung vgl. Fischer, L. / Minks, K.-H. (2008), passim, insb. S. 40-42 (letzter Zugriff: 13.04.2011).

<sup>118</sup> Vgl. Stifterverband (2006): S. 2-3, (letzter Zugriff: 11.05.2011) sowie Stifterverband (2008): S. 1-2, (letzter Zugriff: 11.05.2011).

<sup>119</sup> Vgl. Stifterverband (2010): S. 10, letzter Zugriff: (11.05.2011).

dungsgänge sowohl bei den Betrieben als auch bei den Studierenden.<sup>120</sup> Unter dualen und integrierten Studiengängen lassen sich einerseits spezielle Weiterqualifizierungen des Personals von Unternehmen, andererseits aber auch Erstausbildungen subsumieren. In letzterem Fall werden ausbildungs-, berufsintegrierende und berufsbegleitende Studiengänge angeboten, so dass zwei Bildungsabschlüsse parallel erworben werden können, der Berufs- und der Hochschulabschluss. Das Ziel besteht darin, das Lernen von wissenschaftlichem und praktischem Wissen zu verbinden, um berufsnützliche Kompetenzen auf Hochschulniveau zu erreichen.<sup>121</sup> Auch in NRW bestehen bereits hochschulübergreifende Kooperationen, die zusammen mit Unternehmen, Verbänden und IHK's einen intensiven Informationsaustausch betreiben und nach eigenen Angaben eine praxisgerechte Ausbildung nach neuesten wirtschaftlichen Erkenntnissen ermöglichen.<sup>122</sup> Auch die Einbeziehung von Verantwortlichen aus der Wirtschaft in die Entwicklung und Gestaltung der Curricula wird – zwar noch in sehr geringem Umfang - genutzt.<sup>123</sup> Die Hochschulen sind zwar durch die Studienreform explizit dazu angehalten, die Bedürfnisse der beruflichen Praxis zu beobachten und dementsprechend die Studieninhalte anzupassen, jedoch stehen diese Bemühungen meist dem vorherrschenden Selbstverständnis der Hochschulen gegenüber, die sich als kritische unabhängige Institution der Gesellschaft begreifen und nicht auf Zuruf reagieren wollen.<sup>124</sup> Dennoch funktioniert der Dialog zwischen Hochschulen und Unternehmen hinsichtlich der Studieninhaltsabstimmung durchaus.<sup>125</sup>

Als Ergebnis des Länderchecks vom Stifterverband aus dem Jahre 2009 wird gemäß HRK die Einrichtung von Career-Services-Einrichtungen zunehmend intensiviert. Der Untersuchung zufolge existierten zu dem Zeitpunkt 160 Career-Services-Einrichtungen, um den Absolventen beim Übergang ins Berufsleben behilflich zu sein. Laut der aktuellen Erhebung von 2011 unterhalten 58 Prozent (im Vergleich zu 53 Prozent 2007) der Unternehmen eine Kooperation mit Hochschulen. In den Niederlanden ist diesbezüglich bereits eine Plattform eingerichtet worden, auf der die Anpassung der Studiengänge im Hinblick auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes diskutiert und entsprechende Qualifikationsanforderungen formuliert werden.

Auch die Notwendigkeit der finanziellen Förderung von Hochschulen wird von den Unternehmen gesehen, um die Qualität der Lehre nachhaltig verbessern zu können.<sup>126</sup> So haben z. B. die Volkswagenstiftung und die Stiftung Mercator 2009/2010 gemeinsam den

---

<sup>120</sup> Vgl. Berufsbildungsbericht (2010): S. 7.

<sup>121</sup> Vgl. Schneijderberg, C. / Teichler, U. (2010): S. 15.

<sup>122</sup> Vgl. o. V. (o. J.): o. S., (letzter Zugriff: 16.04.2011); Landesrektorenkonferenz der Fachhochschulen e.V., (o. J.): o. S., (letzter Zugriff: 16.04.2011). Der Verbund besteht derzeit aus 12 Fachhochschulen. Das Studienangebot umfasst fachspezifische Bachelor- als auch Masterstudiengänge. Es werden auch traditionelle Studiengänge wie Betriebswirtschaft/Wirtschaftsrecht angeboten, es überwiegen jedoch Angebote, die auf spezielle technische Fachbereiche zugeschnitten sind (z. B. Elektrotechnik, Kunststofftechnik, Maschinenbau etc.).

<sup>123</sup> Fischer, L. / Minks, K.-H. (2008): S. 38, (letzter Zugriff: 13.04.2011). Laut einer HIS (Hochschul-Informationen-System)-Umfrage im Bereich Ingenieurwissenschaften wird diese Form von Kooperation vermehrt von Fachhochschulen genannt. Der Bedarf wird allerdings seitens der Lehrenden mit 61 Prozent dokumentiert, wobei bei dieser Prozentangabe nicht in Fachhochschule und staatlicher Hochschule differenziert wird.

<sup>124</sup> Vgl. Webler, W. D. (2010): S. 61.

<sup>125</sup> Vgl. HRK (2011): S. 5, (letzter Zugriff: 29.04.2011).

<sup>126</sup> Vgl. DGHD (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik) (2010): passim, (letzter Zugriff: 20.03.2011).

Wettbewerb „Bologna – Zukunft der Lehre“ ausgeschrieben und die prämierten Hochschulen für die Dauer von fünf Jahren mit einer Summe von EUR 10 Mio. gefördert.<sup>127</sup> Die Förderung ist in drei Linien unterteilt. Die erste Förderlinie betrifft sechs Studiengänge unter Beteiligung von acht Hochschulen und die zweite kommt Kompetenzzentren zugute, in denen z. T. sechs Universitäten kooperieren. Die dritte Förderlinie wird durch einzelne Projekte wie Seminare, Workshops und Symposien abgedeckt.<sup>128,129</sup> Mittels dieses Sponsorings reagieren die Unternehmen auf die allgemein knappen wirtschaftlichen Ressourcen der Hochschulen.

Erste Erfolge dieser gemeinsamen Initiativen sind mittlerweile zu vermelden: So hat sich das Durchschnittsalter der Erstabsolventen reduziert und die Abbrecherquote in Bachelor-Studiengängen ist leicht rückläufig.<sup>130</sup> Laut der aktuellen Studie KOAB (Kooperationsprojekt „Studienbedingungen und Berufserfolg“) vom INCHER-Kassel<sup>131</sup>, in der Absolventen der Jahrgänge 2007 und 2008 nach ihren Berufseinstiegen und -aufstiegen befragt wurden, geben im Durchschnitt 70 Prozent der Fachhochschul-Absolventen und 61 Prozent der staatlichen Absolventen an, eine Position gemäß ihrer erworbenen Kompetenzen bekommen zu haben.<sup>132</sup> Auch die Einstellung und Bezahlung von Bachelor- und Master-Absolventen hat sich positiv entwickelt.<sup>133</sup> Gemäß einer Umfrage des DIHK (Deutscher Industrie- und Handelskammertag) aus dem Jahre 2010 entscheiden sich 43 Prozent bzw. 78 Prozent der Bachelorstudierenden an Fachhochschulen bzw. Universitäten für ein direkt anschließendes Masterstudium; trotzdem stehen doch mittlerweile relativ konstant ca. 25 Prozent der Bachelor-Absolventen dem Arbeitsmarkt zur Verfügung<sup>134</sup> und werden von den Unternehmen auch zunehmend gerne eingestellt.<sup>135</sup> Während fachliche und soziale Kompetenzen sowie die Beschäftigungsfähigkeit i.d.R. sehr positiv bewertet werden, führen mangelnde methodische Kenntnisse dagegen von 30 Prozent der Befragten zu

---

<sup>127</sup> Vgl. o. V. (2010): o. S., (letzter Zugriff: 20.07.2011).

<sup>128</sup> Vgl. DGHD (2010): S. 1, (letzter Zugriff: 20.03.2011).

<sup>129</sup> Den Zuschlag für das Konzept „Bologna – Zukunft der Lehre“ erhielten Professoren der Universitäten RWTH (Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule) Aachen, Universität Bochum, TU (Technische Universität) Dortmund, Charité Universitätsmedizin Berlin, Fachhochschule Bielefeld, TU Cottbus mit Hochschule Lausitz, Göttingen, Leuphana Lüneburg, TU München, Paderborn mit Kassel sowie Ulm mit Hochschule Ulm.

<sup>130</sup> Vgl. dazu ausführlich die Bachelor-Welcome-Erklärung 2010.

<sup>131</sup> An der Studie hat auch die FOM teilgenommen. Die Befragungen mittels standardisierter Fragebögen, die den Hochschulen jedoch auch zusätzlich Raum für individuell zugeschnittene Fragen ließen, wurden jeweils dezentral durchgeführt. Die Auswertung erfolgte ebenfalls durch die Hochschulen, die Datensätze wurden jedoch vom INCHER Kassel koordiniert und vom BMBF finanziell unterstützt. Vgl. ausführlich zum Studiendesign: Schomburg, H. (2011): S. 91 und Peisert, R. / Krol, B. (2011): S. 11-21 f..

<sup>132</sup> Vgl. Schomburg, H. (2011): S. 105.

<sup>133</sup> Zur Entwicklung der beruflichen Stellung sowie der Entwicklung der monatlichen Bruttoeinkommen, ermittelt im Rahmen der Verbleibstudie zu den Pilot-Bachelor-Studiengängen der FOM, vgl. Peisert, R. / Krol, B. (2011): S. 26-27.

<sup>134</sup> An der Online-Befragung haben 2175 Unternehmen teilgenommen (37 Prozent Kleinunternehmen, 44 Prozent mittlere Unternehmen und 18 Prozent Großunternehmen. 58 Prozent der befragten Unternehmen arbeiten im internationalen Bereich. Es wurden die Abschlussjahrgänge 2007 und 2008 in 2009 und 2010 von 52 Universitäten und Fachhochschulen befragt. Die Rücklaufquote betrug in beiden Jahren rund 50 Prozent. Dies entspricht einer Teilnehmerzahl von 37.500 (2009) und 33.000 (2010). Vgl. Heidenreich, K. (2011): S. 22; Briedis, K. (2007): S. 103, 105, 131ff., (letzter Zugriff: 26.02.2011); Schomburg, H. (2011): S. 98 f., 108; HRK (2011): S. 2, (letzter Zugriff: 29.04.2011).

<sup>135</sup> Vgl. dazu die Gegenüberstellung von Bachelor-Absolventen und traditionellen Studiengängen in Brändle, T. (2010): S. 143. Vgl. Armutat, S. (2009): S. 10, (letzter Zugriff: 26.02.2011).

Kritik.<sup>136</sup> Der Wunsch, die Studieninhalte mehr auf die Praxis auszurichten, findet bereits in den berufsbegleitenden Studiengängen seine Berücksichtigung. Demzufolge werden auch Absolventen berufsbegleitender und dualer Studiengänge bei den Arbeitgebern immer beliebter. So werden in diesem Segment gem. einer Studie des DIHK 42 Prozent der Fachhochschulabsolventen im Vergleich zu 40 Prozent derjenigen Absolventen, die ihren Abschluss an einer staatlichen Universität absolviert haben, eingestellt.<sup>137</sup>

Hinsichtlich der Einstiegsgehälter machen Unternehmen mittlerweile kaum noch Unterschiede zu den Diplomgehältern, die noch vor einigen Jahren deutlich höher angesetzt waren als die Bachelor-Entgelte. So erhält ein Bachelor-Absolvent mittlerweile ein Jahresgehalt von durchschnittlich € 35 bis 45 Tsd.<sup>138</sup> Bemerkenswert ist die deutlich höhere Bezahlung der Absolventen berufsbegleitender Studiengänge: Hier liegt die Entlohnung aufgrund der vorliegenden Berufserfahrung bis zu 20 Prozent über den Einstiegsgehältern von universitären Bachelorabsolventen.<sup>139</sup>

Trotz der positiven Entwicklung existieren jedoch teilweise auch deutliche Diskrepanzen zwischen den formalen Bekenntnissen der Arbeitgeber in den Initiativen und der gelebten Wirklichkeit in den Unternehmen. So ist gemäß der Erhebung des DIHK (2011) der prozentuale Anteil derjenigen Unternehmen, deren Erwartungen an die Absolventen voll erfüllt wurden, leicht gesunken.<sup>140</sup> Trotzdem konzipiert nur die Minderheit der Unternehmen entsprechende strategische Personalkonzepte zur Förderung der hochschulischen Bildung ihrer Mitarbeiter.<sup>141</sup> Immerhin beteiligt sich ca. die Hälfte der Unternehmen an den Kosten des Masterstudiums, 37 Prozent bieten ihren Mitarbeitern einen berufsbegleitenden Studiengang an und 16 Prozent eine Rückkehroption nach einem Vollzeitstudium. 21 Prozent der Unternehmen sprechen sich gegen jegliche Unterstützung aus.<sup>142</sup> Dieses Bild zeigt, dass bei den Personalverantwortlichen in Unternehmen die traditionellen Vorstellungen von Berufsbiographien weitgehend noch fest verankert sind und sich praktisch dem Konzept des lebenslangen Lernens erst in Ansätzen geöffnet haben.<sup>143</sup> Auf den MINT-Bereich bezogen wird nicht zuletzt aufgrund dieser strukturellen Defizite bis zum Jahr 2020 ein Anteil von lediglich ca. 90.000 Absolventen den gewünschten Bedarf von ca. 100.000 Absolventen nicht abdecken können.<sup>144</sup>

Die Initiativen und ihre Resultate sind zusätzlich noch aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Um es den verschiedenen Interessengruppen zu ermöglichen, sich einen

---

<sup>136</sup> Vgl. Heidenreich, K. (2011): S. 8.

<sup>137</sup> Vgl. Heidenreich, K. (2011): S. 23.

<sup>138</sup> Vgl. Im Bereich Wirtschaftswissenschaften liegen die Einstiegsgehälter zwischen € 38 und 47 Tsd. Vgl. dazu und zu weiteren Entwicklungen am Arbeitsmarkt Studie „JobTrends Deutschland 2011“ von Staufenberg (2011): passim, insbes. S. 38, (letzter Zugriff: 18.07.2011).

<sup>139</sup> Vgl. Armutat, S. (2009): S. 8-9, (letzter Zugriff: 26.02.2011); Schomburg, H. (2011): S. 101-104; . Heidenreich, K. (2011): S. 23.

<sup>140</sup> Vgl. HRK (2011): S. 4, (letzter Zugriff: 29.04.2011); Heidenreich, K. (2011), S. 2.

<sup>141</sup> Vgl. Armutat, S. (2009): S. 4, 7, (letzter Zugriff: 26.02.2011).

<sup>142</sup> Vgl. Armutat, S. (2009): S. 7, 8, 9, (letzter Zugriff: 26.02.2011).

<sup>143</sup> Vgl. zu den veränderten Berufs- und Bildungsbiographien Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U. (2010): S. 184.

<sup>144</sup> Vgl. IW (Institut der deutschen Wirtschaft) Köln (2011): o. S., (letzter Zugriff: 13.05.2011); Remdisch, S. / Müller-Eiselt, R. (2011): S. 2.

Überblick über die Hochschulen, deren angebotene Studiengänge sowie Qualifikationen ihrer Absolventen zu verschaffen, werden Hochschulrankings von wirtschaftsjournalistischen Zeitungsredaktionen gefördert. Aktuell hat die ZEIT, wie bereits im Rahmen des „Bachelor Praxis Checks“ erwähnt, das CHE Hochschulranking 2011/2012 herausgebracht.<sup>145</sup> Zum einen kann das Ranking Studierenden bei der Auswahl der Hochschule behilflich sein, zum anderen bietet es auch Arbeitgebern die Möglichkeit, die Kompetenzen der Studierenden bei der Auswahl von Bewerbern besser einschätzen zu können. Schließlich kann das Ergebnis auch für die betreffende Hochschule Anlass zur eigenen Evaluation geben. Auch wenn diese Transparenz zu begrüßen ist, müssen hier doch Einschränkungen hinsichtlich der Vollständigkeit und Vergleichbarkeit der veröffentlichten Daten berücksichtigt werden.<sup>146</sup>

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass sich Partnerschaften zwischen Hochschulen und Unternehmen zunehmend intensivieren, diese Thematik, jedoch wie bereits erwähnt, nicht frei von Spannungen ist. Die Hochschulen kritisieren häufig, dass sich das Interesse der Unternehmen überwiegend auf direkt verwertbare Ergebnisse ohne wissenschaftlichen Hintergrund beschränkt.<sup>147</sup> Da gleichwohl von Seiten bildungspolitischer Entscheidungsträger derartige Partnerschaften zur Verbesserung der Qualität der Lehre explizit erwünscht sind, sind noch engere Abstimmungsprozesse unter Einbezug von Anreizmechanismen wie z. B. Steueranreize für Bildungsinvestitionen zu fördern.

### **2.3. Kompetenzorientierung in Studiengängen**

Neben der Studierbarkeit stellt die Bildungspolitik die Forderung an die Hochschulen, die Studierenden zu eindeutig definierten und vergleichbaren Qualifikationen als Ergebnis von Studienprozessen zu führen. Die Erfüllung dieser Anforderung setzt die Planung, Umsetzung und Überprüfung systematisch ermittelter Lernziele und daraus die Ableitung entsprechender Lernergebnisse voraus.

Im Folgenden werden daher Lehr- und Lernziele sowie Lernergebnisse in einen gemeinsamen Bezugsrahmen gesetzt und als Erfolgsfaktoren einer kompetenzorientierten Didaktik begründet.

#### **2.3.1. Systematisierung von Lehrzielen und Lernergebnissen**

Learning Outcomes sind Lernergebnisse, die nachweisbar vorliegen müssen, damit eine angestrebte Qualifikation erreicht wird. Um solche Lernergebnisse zu realisieren, müssen die entsprechenden Lehrziele konsequent auf vorgegebene Kompetenzen ausgerichtet sein. Die Unterscheidung zwischen Lehr- und Lernzielen ist dabei lerntheoretischer Natur.<sup>148</sup> Lernziele werden - bewusst oder unbewusst – von den Studierenden im Kontext

---

<sup>145</sup> Vgl. zum CHE Hochschulranking 2011/12 Zeit Online (2011/12), (letzter Zugriff: 30.05.2011).

<sup>146</sup> Vgl. dazu Ter Horst, K. W. (2009): S. 57-59; Briedis, K. (2007): S.141, (letzter Zugriff: 26.02.2011).

<sup>147</sup> Vgl. Schneijderberg, C. / Teichler, U. (2010): S. 8.

<sup>148</sup> Vgl. o. V. (2011): o. S., (letzter Zugriff: 18.07.2011).

ihrer Lebensplanung und -situation selbst gesetzt, während Lehrziele durch curriculare Bestimmungen vorgegeben sind. Eine Bedingung für erfolgreiches Lernen ist, dass die Lernziele der Studierenden mit den Lehrzielen im Studium weitgehend übereinstimmen.

Es werden drei Dimensionen von Zielen unterschieden<sup>149</sup>:

- Kognitive Ziele beziehen sich auf das Erinnern, Kennen und Reproduzieren von Wissen, also auf intellektuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie Denken und Problemlösen.<sup>150</sup> Kognitive Ziele reichen beispielsweise vom Lernen von Vokabeln und Lösen von Übungsaufgaben, weiter zum Aufbau von Argumentationen bis hin zum Leisten eines Wissenstransfers. Diese Ziele lassen sich oftmals erfolgreich mit Formen des Blended Learnings erreichen.
- Affektive Ziele sind dem Bereich der Gefühle und Werte zuzuordnen und beziehen sich auf das Lernen von Einstellungen und Verhaltensweisen mit der Folge, dass sich Interessen ändern und Bereitschaften entwickeln.<sup>151</sup> Die Umsetzung von Zielen dieser Art setzt bestimmte Lernumgebungen voraus. Affektive Ziele sind z. B. Soft-Skills, wie Kundengespräche, erfolgreiche Teamarbeit oder selbstbewusstes Auftreten.
- Psychomotorische Ziele richten sich auf psychische Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Verbessern des Beobachtens, Nachahmens und Präzisierens von Handlungen. Insofern stehen sie nicht autonom, sondern sind nur i.V.m. den kognitiven und affektiven Zielen zu realisieren. Meistens stellen sie Weiterentwicklungen der kognitiven und affektiven Ziele dar, wie z. B. mimisch und rhetorisch überzeugende Präsentationen selbst entwickelter Argumentationen.<sup>152</sup>

Die Zieldimensionen sind in Unterformen, die dem Anhang 7 zu entnehmen sind, untergliedert. Die angeführten Beispiele verdeutlichen, dass die drei Zielbereiche eng miteinander verknüpft sind. So setzt z. B. das Lernen von Fertigkeiten sowohl Wissen und Verständnis als auch ein bestimmtes Interesse voraus. Umgekehrt wird oft erst dann eine bleibende Einstellung erworben, wenn eine vertiefte kognitive Auseinandersetzung stattgefunden hat.

Die Festlegung von Lehrzielen darf nicht willkürlich oder zufällig erfolgen, denn anderenfalls sind die angestrebten Lernergebnisse gefährdet. Insofern bedarf es eines einheitlichen Bezugsrahmens, in dem die Ziele systematisch bestimmten Niveaustufen zugeordnet werden können. Ein solches Rahmenwerk stellen die Taxonomien dar, die im folgenden Abschnitt charakterisiert werden.

---

<sup>149</sup> Die Dimensionierung von Lehrzielen wurde in den 1950er und 60er Jahren in den USA von Bloom und Krathwohl entwickelt. Zur Definition und Einordnung von Lehr- und Lernzielen vgl. Astleitner H. (2009): insb. S. 19-21, (letzter Zugriff: 10.07.2011).

<sup>150</sup> Vgl. Stangl, W. (2011): passim, (letzter Zugriff: 10.07.2011).

<sup>151</sup> Vgl. Kruse, V. (2009): o. S., (letzter Zugriff: 20.07.2011); Stangl, W. (2011): passim, (letzter Zugriff: 10.07.2011).

<sup>152</sup> Vgl. Kruse, V. (2009): o. S., (letzter Zugriff: 20.07.2011). Vgl. weiterhin dazu den Ansatz der komplementären Ziele von Astleitner, H. (2009): S. 19-21, (letzter Zugriff: 10.07.2011).

### 2.3.2. Lehrzieltaxonomien

Im Verlauf der vergangenen knapp 50 Jahre haben in der Wissenschaft der Didaktik wesentliche Entwicklungen im Bereich der Lehrzieltaxonomien stattgefunden. Unter Lehrzieltaxonomien werden Bezugsrahmen zur Strukturierung von Lehrzielen und Lernergebnissen verstanden. Die wichtigsten Taxonomien von Bloom (1956), Anderson/Krathwohl et al. (2001), Moon (2004) und Dreyfus/Dreyfus (1987) werden folgend in ihrem Potential erläutert, wobei die grundsätzliche Bedeutung der Bloom'schen Taxonomie betont werden muss.

#### ▪ Taxonomie nach Bloom

Das älteste und gleichzeitig bekannteste System zur Systematisierung von Lehrzielen ist das Klassifikationssystem von Benjamin S. Bloom aus dem Jahr 1956.<sup>153</sup> Hier unterscheidet Bloom ebenfalls zwischen dem kognitiven, dem affektiven und dem psychomotorischen Bereich. Die Hochschulen fokussieren traditionell auf die kognitiven Ziele, jedoch fordern Arbeitgeber mittlerweile nachhaltig die Vermittlung ebenfalls affektiver und psychomotorischer Fähigkeiten. Die folgenden Ausführungen beziehen sich aufgrund der besonderen Relevanz kognitiver Lehrziele auf diesen Bereich.

Hierbei handelt es sich um Lehrziele, die die Erinnerung oder die Erkenntnis von Wissen und die Entwicklung intellektueller Fertigkeiten und Fähigkeiten beinhalten. Die Taxonomie von Bloom ist in sechs Hauptklassen unterteilt, die mit den Unterformen der kognitiven Lehrziele übereinstimmen (vgl. Anhang 8 zu den Lehrzieldimensionen):

1. Wissen
2. Verstehen
3. Anwendung
4. Analyse
5. Synthese
6. Bewertung<sup>154</sup>

Zur Operationalisierung dieser Niveaustufen sind Verben zusammengestellt worden, die die jeweiligen Lernergebnisse, die in der jeweiligen Stufe zu erzielen sind, beschreiben (vgl. dazu Kap. 1.3.3 sowie Anhang 5).

Der gesamte kognitive Bereich der Taxonomie vollzieht sich hierarchisch in der Form, dass jede Klassifikationsstufe Fertigkeit- und Fähigkeiten erfordert, die in der Klassifikationsordnung tiefer stehen.<sup>155</sup> Es ist jedoch wichtig zu erwähnen, dass zwischen den einzelnen Stufen keine vollständig klaren Trennlinien vorliegen. So schließt die Evaluation einer Aussage (Stufe 6) alle vorangegangenen Stufen mit ein.<sup>156</sup> Zudem ist es auch möglich, dass die Reihenfolge innerhalb der Taxonomie verschoben werden kann. Demzufolge ist

---

<sup>153</sup> Vgl. Bloom, B. S. (1956): passim.

<sup>154</sup> Vgl. Bloom, B. S. (1972): S. 31.

<sup>155</sup> Vgl. Bloom, B. S. (1972): S. 130.

<sup>156</sup> Vgl. Bloom, B. S. (1972): S. 156, 174.

die Situation denkbar, dass auf der Ebene der Evaluation der Erwerb neuen Wissens notwendig wird, um die Bewertung vornehmen zu können.<sup>157</sup>

▪ **Taxonomie nach Anderson/Krathwohl**

Aufbauend auf der Bloom'schen Taxonomie entwickelten Anderson/Krathwohl et al. (2001) leicht modifizierte Taxonomiestufen. Anderson/Krathwohl et al. verfolgten mit ihrer Überarbeitung des Klassifikationssystems von Bloom das Ziel, zum einen die Beziehungen zwischen den einzelnen Stufen stärker herauszuarbeiten und zum anderen eine Planungshilfe für die Formulierung von Lernzielen im Bereich kognitiver Prozesse anzubieten. Ihre Ausarbeitungen sollten darüber hinaus die Lehrenden unterstützen, die unterschiedlichen Wissensdimensionen nicht nur zu unterscheiden, sondern bei der Vermittlung den Fokus auf die jeweiligen Kerngedanken zu legen. Die Wissenschaftler bemängelten aufgrund von Studienergebnissen, dass Studierende zwar über gutes Faktenwissen verfügten, der wissenschaftliche Transfer aber oft nur unzureichend gelingen würde. Daher entwickelten sie im Gegensatz zu Bloom, dessen Ausarbeitungen auf einer eindimensionalen Ebene beruhten, die Taxonomie zu einer zweidimensionalen Ebene weiter: Die Matrix, in Tab. 3 dargestellt, enthält zur Zuordnung des Lehrziels auf der Ordinate die Wissensstufen, die Studierende erwerben können, und auf der Abszisse das Verb, das den angestrebten kognitiven Prozess beschreibt.<sup>158</sup>

Tab. 3: Matrix der Taxonomie nach Anderson/Krathwohl

	The Cognitive Process Dimension					
The Knowledge Dimension	1.	2.	3.	4.	5.	6.
	Remember	Understand	Apply	Analyze	Evaluate	Create
<b>A.</b>						
Factual Knowledge						
<b>B.</b>						
Conceptual Knowledge						
<b>C.</b>						
Procedural Knowledge						
<b>D.</b>						
Meta-Cognitive Knowledge						

Quelle: Anderson, L. W. / Krathwohl, D. R. et al. (2001): S. 28.

<sup>157</sup> Vgl. Bloom, B. S. (1972): S. 200.

<sup>158</sup> Vgl. Anderson, L. W. / Krathwohl, D. R. et al. (2001): S. 5.

Um den kognitiven Prozess zu beschreiben, ersetzen sie die von Bloom erarbeiteten Substantive durch inhaltlich korrespondierende Verben, bildeten weitere Unterkategorien zur näheren Charakterisierung der jeweiligen Gesamtprozesse und vertauschten die Reihenfolge der Stufen fünf (Evaluieren) und sechs (Kreieren). Die noch von Bloom bevorzugte Beschreibung der einzelnen Lernergebnisse mittels Verben wurde durch eine inhaltliche Beschreibung entsprechender Tätigkeiten ersetzt. Während die Reihenfolge der Lernzielkategorien nach der Komplexität bestimmt wird, staffeln sich die nachstehenden Wissensdimensionen vom Konkreten (Faktenwissen) bis zum Abstrakten (Metakognitives Wissen). Dabei werden die einzelnen Dimensionen in weitere Unterarten thematisch unterteilt bzw. konkretisiert.<sup>159</sup> Der Anhang 9 enthält die detaillierten Beschreibungen der Lehrzieldimensionen nach Anderson/Krathwohl et al.

Generell ist jedoch wie bei Bloom anzumerken, dass die Grenzen zwischen den Dimensionen teilweise fließend sind und einander bedingen. So wird bspw. die Addition von Zahlen auf der Ebene des prozeduralen Wissens eingeordnet, das Resultat jedoch dem Fakten- oder konzeptionellen Wissen zugeordnet.<sup>160</sup> Die Schwierigkeit, Lehrziele zu definieren, können in der Tatsache bestehen, jeweils für ein komplexes ausformuliertes Ziel, das für die Klassifizierung zutreffende Verb und das Nomen zu finden. So kann z. B. das Verb „beschreiben“ unterschiedliche Bedeutungen haben und daher auch unterschiedliche Stufen betreffen. Als Beispiel seien diesbezüglich einfaches Wiedergeben von erlernten Fakten (Stufe 1) oder auch die Erläuterung von Analysen (Stufe 4) angeführt.<sup>161</sup> Die Weiterentwicklung in eine zweidimensionale Matrix, d. h. die Differenzierung in Wissensdimensionen erweist sich jedoch für die Praxis als wertvoll. Auch wenn der Themenbereich gleich ist, so kann durch die Auswahl geeigneter didaktischer Instrumente der Fokus auf unterschiedliche Aspekte gelegt werden und die Vermittlung der unterschiedlichen Wissensdimensionen gezielter erfolgen.<sup>162</sup>

#### ▪ **Taxonomie nach Moon**

Jenny Moon beschränkt sich in ihren Ausarbeitungen nicht nur auf die Lernergebnisse in den einzelnen Taxonomiestufen, sondern richtet ihren Blick auch auf die Erstellung und den Gebrauch von Beurteilungskriterien. Unter Rückgriff der vom SEEC<sup>163</sup> (Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer) entwickelten Deskriptoren zur Unterstützung der Beschreibung von Lernergebnissen konzentriert sie sich darauf, den Zusammenhang zwischen Niveaus, Lernergebnissen und Bewertungskriterien herzustellen. Dabei bezieht sie die Bewertung und die Lehrmethoden mit ein und beschreibt folgende Sequenz: Die Beurteilungskriterien ergeben sich aus den Lernergebnissen der unter-

---

<sup>159</sup> Vgl. Anderson, L. W. / Krathwohl, D. R. et al. (2001): S. 5, 45-62; Loroff, C. et al. (2011): S. 85-86, (letzter Zugriff: 02.06.2011).

<sup>160</sup> Vgl. Anderson, L. W. / Krathwohl, D. R. et al. (2001): S. 53.

<sup>161</sup> Vgl. Anderson, L. W. / Krathwohl, D. R. et al. (2001): S. 33.

<sup>162</sup> Vgl. Anderson, L. W. / Krathwohl, D. R. et al. (2001): S. 40.

<sup>163</sup> Darüber hinaus existieren in Großbritannien auch andere Ausgestaltungen von Deskriptoren wie z. B. die der HEQF (Higher Education Qualifications Framework). Letztere bilden jedoch nicht im Detail ab, welche Kompetenzen Studierende innerhalb eines Moduls zu erwerben haben, hierbei liegt der Fokus eher auf dem Abschluss der gesamten Qualifikation. Daher werden im Rahmen dieses Arbeitspapiers nur die Ausarbeitungen der SEEC berücksichtigt. Vgl. dazu Moon, J. (2004): S. 3, (letzter Zugriff: 10.06.2011).

schiedlichen Niveaus, daraufhin findet die Überprüfung des Kenntnisstandes und die anschließende Bewertung mittels Vergabe von Kreditpunkten statt. Der Kenntnisstand kann letztendlich durch die Auswahl der Lehrmethode beeinflusst werden, die zum Erreichen der vorgegebenen Kompetenzen beiträgt.<sup>164</sup>

Die SEEC-Deskriptoren unterscheiden allgemein in fünf Ebenen im Bereich der hochschulischen Bildung, die Ebenen 1 bis 3, die zum Bachelorabschluss qualifizieren sowie die Masters- und Doktorandenebene. Jede Ebene wird durch die Kategorien

- Wissensentwicklung und Verstehen
- Kognitive/intellektuelle Fähigkeiten
- Schlüsselfertigkeiten und übertragbare Fähigkeiten
- Praktische Fähigkeiten<sup>165</sup>

differenziert beschrieben, wobei jeweils weitere Unterteilungen vorgenommen werden, um die Lernergebnisse konkreter beschreiben zu können.

Der Ansatz von Moon führt die Systematisierung der Lehrziele nicht entscheidend weiter, stellt jedoch einen wesentlichen Beitrag zur Verknüpfung der Lehr- mit der Prüfungsebene dar.

#### ▪ **Taxonomie nach Dreyfus/Dreyfus**

Das Modell von Dreyfus/Dreyfus (1987) beschreibt Lernen als einen dynamischen, progressiven Prozess von fünf Stufen, die ein Mensch beim Erwerb von Kompetenzen durchläuft, um zum Experten werden zu können. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Lernende mit Zunahme der Fähigkeiten die Aufgaben und die Modalitäten seines Entscheidungsprozesses pro Stufe qualitativ unterschiedlich beurteilt.<sup>166</sup> Insofern entwickelt sich der Studierende vom „Neuling“ über den „Fortgeschrittenen Anfänger“, den „Kompetenten“ und „Gewandten“ Menschen bis hin zum „Experten“. Diese Entwicklungsstufen kennzeichnen Dreyfus/Dreyfus mit Merkmalen, die Inhalt und Stand des Kompetenzerwerbs beschreiben.<sup>167</sup> Der Anhang 10 enthält diese Beschreibungen in Kurzform.

## **2.4. Zwischenstand und Entwicklungsperspektiven**

Die Hochschulstrukturreform hat die Hochschulen vor große Herausforderungen gestellt: Sogenannte Learning Outcomes, die nachweisbar und vergleichbar sein sollen, können nur erzielt werden, wenn sich die Hochschullehre an konsensfähigen Systematisierungen orientiert. Solche Bezugsrahmen stellen die Lernzieltaxonomien dar. Unabhängig von der Wahl einer bestimmten Taxonomie werden Lehre und Lernen nur dann planvoll und systematisch erfolgen, wenn Lehrziele in ein solches Rahmenwerk gesetzt und operationalisiert werden. Die im Hochschulbereich am weitesten verbreitete Taxonomie ist diejenige

---

<sup>164</sup> Vgl. Moon, J. (2004): S. 2, (letzter Zugriff: 10.06.2011).

<sup>165</sup> Vgl. Moon, J. (2004): S. 4, (letzter Zugriff: 10.06.2011).

<sup>166</sup> Vgl. Dreyfus, H. L. / Dreyfus, S. E. (1987): S. 41.

<sup>167</sup> Vgl. Dreyfus, H. L. / Dreyfus, S. E. (1987): S. 41-62.

von Bloom, da sie die vergleichsweise konkretesten Merkmale zur Umsetzung der Learning Outcomes enthält.

Das übergeordnete Lernziel der Hochschullehre in allen Hochschultypen besteht in der Vermittlung von Handlungs- und Problemlösungskompetenz im Beruf. Somit wird die möglichst enge Verzahnung der Hochschullehre mit dem Beschäftigungssystem gefordert. Erfolgreiches Lehren und Lernen kann prinzipiell erst dann wirksam werden, wenn der Hochschulunterricht den Erwerb eigenverantwortlichen gesellschaftlichen Handelns tatsächlich fördert.<sup>168</sup> Dabei geht es um die Vermittlung der sogenannten Schlüsselqualifikationen (instrumentale und personale Kompetenz). Seit Beginn der Studienstrukturreform verweisen Bildungsinstitutionen, Unternehmer und Hochschulen zwar darauf, dass den geänderten Qualifikationsbedingungen auf dem Arbeitsmarkt im Rahmen des Studiums Rechnung getragen werden soll, jedoch werden die personalen Kompetenzen in aktuellen Untersuchungen tendenziell negativ bewertet, wie in der international vergleichenden Studie CHEERS (Careers after Higher Education: a European Research Study) vom INCHER-Kassel zu Kompetenz-Defiziten ermittelt wurde. Absolventen deutscher Hochschulen wurden einige Jahre vor der Bologna-Erklärung gebeten, ihre Kompetenzen im Rückblick bei Hochschulabschluss einzuschätzen. Demnach wurde zwar Fachwissen sowie interdisziplinäres Denken als sehr gut und Zusatzqualifikationen wie z. B. ökonomisches Denken, Fremdsprachen, EDV als durchschnittlich beurteilt. Soziale Kompetenzen wie Teamarbeit, Verhandeln, Führung und Anpassungsfähigkeit rangierten im Vergleich zum europäischen Durchschnitt jedoch im unteren Bereich. Ebenso schlecht wurde die Arbeitsorganisation im Sinne von Zeiteinteilung beurteilt.<sup>169</sup> Die Umsetzungsbemühungen sind demzufolge über alle Hochschultypen hinweg noch verbesserungsbedürftig; selbst wenn unter allen Beteiligten Einigkeit über die Notwendigkeit der Verbesserung besteht, fehlt es oftmals noch an der Konkretisierung.<sup>170</sup>

Ein weiteres bildungspolitisches Ziel besteht in der Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsstufen. Die Bildungsverantwortlichen fordern vor dem Hintergrund der Globalisierung, des demographischen Wandels und des bereits teilweise existenten Fachkräftemangels, die Studierendenquote zu erhöhen.<sup>171</sup> Diesen Herausforderungen kann nur begegnet werden, wenn Zielgruppen, die traditionell eher nicht der akademischen Ausbildung angehören, an den tertiären Bildungssektor herangeführt werden. Die Voraussetzung besteht jedoch darin, einerseits die Durchlässigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung zu verbessern, andererseits müssen entsprechende Anrechnungen auf zuvor erworbene Kompetenzen angeboten werden, um Weiterbildung attraktiver zu machen.<sup>172</sup>

Das HRG sieht ohne Differenzierung für alle Hochschultypen als Ziel des Studiums vor, die Studierenden auf die beruflichen Tätigkeiten vorzubereiten (vgl. dazu § 7 HRG). Im

---

<sup>168</sup> Vgl. Welbers, U. (2003): S. 13.

<sup>169</sup> Vgl. Teichler, U. (2009): S. 46.

<sup>170</sup> Vgl. Grünh, D. (2003): S. 101-103.

<sup>171</sup> Vgl. Budde, J. (2010): S. 82-83.

<sup>172</sup> Vgl. Remdisch, S. / Müller-Eiselt, R. (2011): S. 2.

Hinblick auf die Lehrkompetenz an berufsbegleitenden Hochschulen ist es daher von hoher Bedeutung, dass sich die Vermittlung der fachlichen Inhalte nicht allein aus der Logik der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin ergibt. Es kommt vielmehr darauf an, Beispiele und Anwendungen aus der beruflichen Praxis hinsichtlich der Vermittlung von Fach- und Methodenkenntnissen mit einzubinden. Die Berufung von Lehrenden mit Praxishintergrund ist hierbei ein großer Vorteil, da sie über entsprechende Erfahrungen verfügen.<sup>173</sup> Im Rahmen eines Modellprojektes „Offene Hochschule Lüneburg“ wurde diese These im Bezug auf berufsbegleitende Studierende bestätigt.<sup>174</sup>

Jedoch kann die Berufserfahrung der Lehrenden nicht allein eine an beruflichen Kompetenzen orientierte Hochschullehre garantieren; auch wenn gerade im berufsbegleitenden Studium Lehrende und Lernende über vielfältiges handlungsbezogenes Wissen verfügen, bedarf es doch einer geeigneten didaktischen Begleitung und Unterstützung, um Lehr- und Lernziele „passgenau“ zu planen und umzusetzen.

Im folgenden Kapitel werden daher Voraussetzungen und Ausgestaltungen eines Didaktikkonzeptes für eine kompetenzorientierte Lehre für Berufstätige erörtert.

---

<sup>173</sup> Vgl. Webler, W.-D. (2003): S. 54-55.

<sup>174</sup> Vgl. dazu Remdisch, S. / Müller-Eiselt, R. (2011): S. 6.

### 3. Didaktische Umsetzung der kompetenzorientierten Lehre für Berufstätige

Der Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdisziplin kommt die Aufgabe zu, Lehren und Lernen nicht nur in Beziehung zueinander zu setzen, sondern auch die Frage zu verfolgen, wie diese Beziehung gezielt verbessert werden kann. Die vorhandenen Studiengangstrukturen mit ihrer Modularisierung stellen für Lehren und Lernen die Rahmenbedingungen dar. In diesem Bezugsfeld sind die notwendigen Fachqualifikationen mit unterstützenden Kriterien wie z. B. Motivation, Fachkultur und Lernstrategien<sup>175</sup> dann zu realisieren. Personale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Einsatzbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit und selbständiges Arbeiten sind dabei kritische Erfolgsfaktoren, denen Unternehmen - wie bereits dargestellt - bei der Einstellung essentielle Bedeutung beimessen.<sup>176</sup> Daher ist es wichtig, diese personalen Kompetenzen zu trainieren und zu fördern. Aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen stehen dabei die hochschuldidaktischen Bemühungen der Herausforderung gegenüber, bei Ausweitung der Quantität der Studiengänge gleichzeitig das Qualitätsniveau zu verbessern.<sup>177</sup>

Die folgenden Kapitel stellen einen Ansatz zur Hochschuldidaktik, der speziell den Bedürfnissen der berufstätigen Studierenden entspricht, vor.

#### 3.1. Interactive Constructive Alignment – Konzept zur Didaktik für berufstätige Studierende

Vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses stellt sich die Didaktik der Herausforderung, geeignete Lehr- und Lernmethoden auf Arbeitsmarktbedingungen und berufliche Zusammenhänge auszurichten. Dabei geht es nicht darum, sich von den traditionsgeleiteten Instrumenten der Lehre völlig abzuwenden, sondern die didaktische Aufgabe besteht darin, aus dem „Handwerkskoffer“<sup>178</sup> zu wählen, welche Methoden und Instrumente für eine bestimmte Lehrstrategie – und hier in diesem Kontext bezogen auf berufstätige Studierende - geeignet sind. Die folgende Abb. 5 gibt einen Überblick über die Vielfalt der Bestimmungsfaktoren eines erfolgreichen Lernprozesses:

Aber nicht nur die Vielfalt der Bedingungen und Möglichkeiten, sondern vielmehr die planvolle Auswahl, die sich auf vorab definierte Lernergebnisse bezieht, ist hier maßgeblich. Dazu ist es notwendig, Lehr- und Prüfungsformen denjenigen Kompetenzarten zuzuordnen, die sie tendenziell realisieren können. Als Kompetenzarten sind die instrumentale und die personale Kompetenz mit ihren jeweiligen Unterformen zu unterscheiden.<sup>179</sup> So kann z. B. Frontalunterricht in einer klassischen Vorlesung punktuell optimal den Wissenserwerb fördern, der Stärkung differenzierter Fachkompetenzen und insbesondere derjenigen personaler Kompetenzen dient er eher weniger. Dazu eignen sich deutlich stärker Gruppenarbeiten, eigenständige Recherchen und Projektarbeiten. Ebenso können

---

<sup>175</sup> Vgl. Welbers, U. (2003): S. 11, Wildt, J. (2003): S. 30-31.

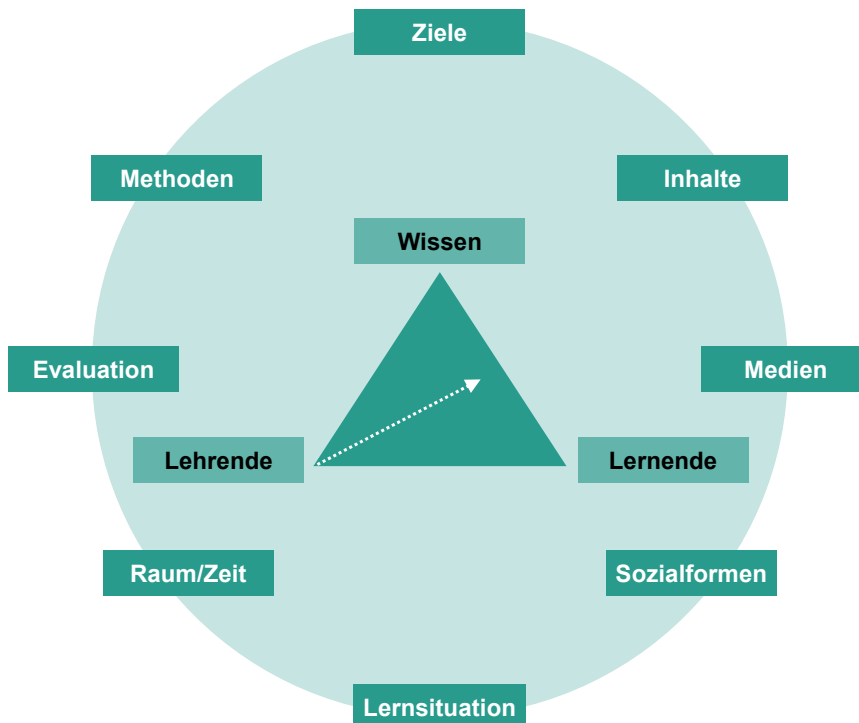
<sup>176</sup> Vgl. Heidenreich, K. (2011): S. 2.

<sup>177</sup> Vgl. Wildt, J. (2011a): S. 8, (letzter Zugriff: 30.05.2011).

<sup>178</sup> Wildt, J. (2003): S. 33.

<sup>179</sup> Vgl. Kap. 1.3.2, S. 11 ff.

Prüfungsformen konkret auf die unterschiedlichen Kompetenzen bezogen werden: So können bspw. mit Präsentationen die kommunikative Kompetenz und mit Multiple Choice-Fragen die reine Wissenskompetenz abgeprüft werden.



Quelle: Wildt, J. (2003): S. 32

Abb. 5: Didaktischer Zirkel

Zusätzlich zu den Kompetenzarten ist gemäß der Lernergebnisdefinition das Kompetenzniveau, denen die Lehrformen entsprechen sollen, zu beachten. Wird der Bloom'schen Taxonomie gefolgt, ist hier die Entscheidung zwischen 6 Lernzielstufen zu treffen.<sup>180</sup> Lehr- und Prüfungsformen sind nun gemäß der anzustrebenden Lernzielstufe gezielt einzusetzen, bspw. dienen Übungen der 3. Stufe „Anwenden“, während in Abschlussarbeiten und Kolloquien die 5. und 6. Stufe erreicht werden können.

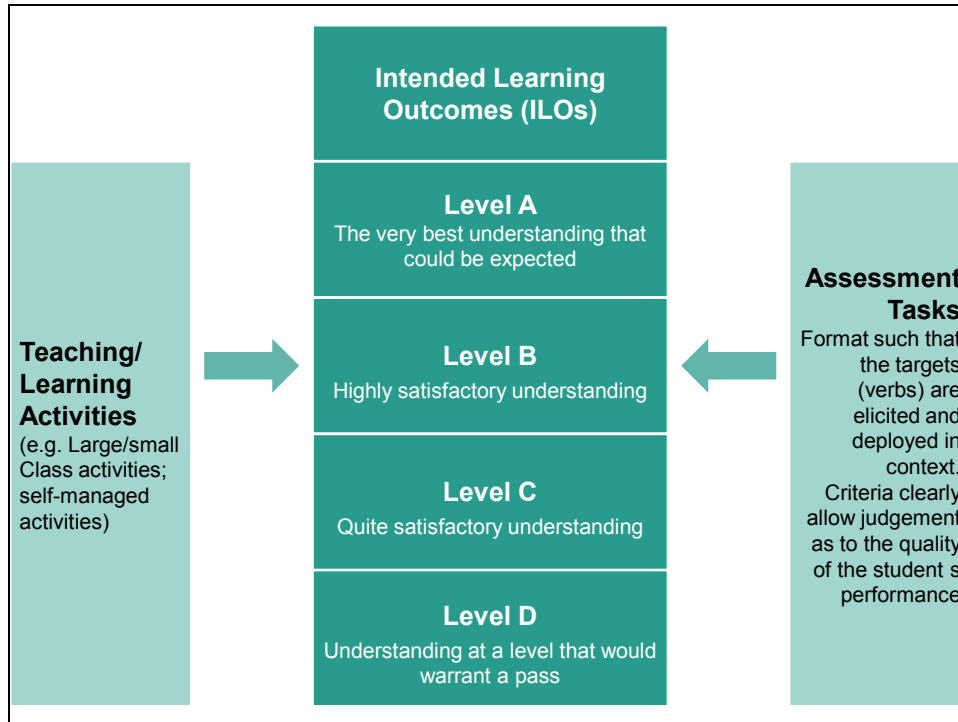
Diese generelle bewusste Verbindung von Lernergebnissen mit kompetenzorientierten Lehr-, Lern- und Prüfungsprozessen wird in der modernen Didaktik unter dem Begriff „Constructive Alignment“ zusammengefasst. Darunter ist die Kompatibilität definierter Learning Outcomes mit geforderten Kompetenzen und entsprechend ausgerichteter Lehr- und Lern- sowie Prüfungsprozesse zu verstehen.<sup>181</sup> Der von Biggs/Tang entwickelte Ansatz zu Lehr- und Prüfprozessen, die sich planvoll und direkt auf Lernergebnisse beziehen, beruht auf einem konstruktivistischen Lernverständnis, das in ein Ausbildungs- und Evaluationsdesign übertragen wird.<sup>182</sup> Konkret bedeutet das, dass Lehrende eine bewuss-

<sup>180</sup> Vgl. Kap. 2.3.2, S. 29 ff. sowie Anhang 8.

<sup>181</sup> Vgl. Biggs, J. (2009): S. 5-8, (letzter Zugriff: 18.07.2011).

<sup>182</sup> Zur umfangreichen Vertiefung des Constructive Alignment vgl. Biggs, J./Tang, C. (2007): passim.

te Verknüpfung zwischen Lernergebnissen und geplanten Lernaktivitäten herstellen, indem sie den Studierenden klar definierte Lernziele vorgeben, geeignete Lehrformen einsetzen und anhand transparenter Prüfungskriterien einen Leistungsnachweis sowie ein Feedback an die Studierenden vornehmen. Nachstehende Abb. 6 zeigt den Ansatz des Constructive Alignment:



Quelle: Biggs, J. (2009): S. 6, (Letzter Zugriff: 18.07.2011)

Abb. 6: Constructive Alignment

Im Hochschulstudium für Berufstätige ist es unabdingbar, die berufliche Erfahrung und Kenntnis der Studierenden miteinzubeziehen. Die politische Forderung nach zunehmender Durchlässigkeit in der Bildung hat in den vergangenen Jahren zu einem starken Anstieg im Angebot berufsbegleitender Studiengänge geführt, die bisher vornehmlich von privaten Hochschulen durchgeführt werden. Die Zahl der staatlich anerkannten Hochschulen in privater Trägerschaft hat sich in den letzten 10 Jahren verdoppelt, der Anteil der Studierenden an privaten Hochschulen im selben Zeitraum sogar vervierfacht.<sup>183</sup> Auch wenn die Anzahl der Studierenden an privaten Hochschulen gegenüber Studierenden an staatlichen Hochschulen tatsächlich immer noch sehr gering ist,<sup>184</sup> so lässt sich anhand der allgemeinen Studierendenquote ein deutlicher Trend ablesen. Während in allen Hochschulen hinsichtlich der Studierendenzahlen in den letzten Jahren ein Anstieg von lediglich 1,4 Prozent zu verzeichnen war, stieg der Anteil derjenigen, die sich an privaten Hochschulen eingeschrieben haben, um 16,1 Prozent pro Jahr.<sup>185</sup> In Bezug auf berufsbegleitende Hochschulen zeigt dies, dass sowohl die Nachfrage an dualer Ausbildung stark

<sup>183</sup> Vgl. Frank, A. et al. (2010): S. 6-8. So sind von den insgesamt 90 privaten Hochschulen 79 Fachhochschulen mit insgesamt ca. 95 Tsd. immatrikulierten Studierenden.

<sup>184</sup> So sind an privaten Hochschulen im Jahre 2010 nur 5 Prozent aller Studierenden in Deutschland eingeschrieben. Vgl. Frank, A. et al. (2010): S. 6, 20-28, (letzter Zugriff: 26.04.2011).

<sup>185</sup> Vgl. Frank, A. et al. (2010): S. 20, (letzter Zugriff: 26.04.2011).

zugenommen hat, als auch private Hochschulen aufgrund ihrer organisatorischen Gegebenheiten und der hohen Affinität zu Unternehmen im Vergleich zu staatlichen Hochschulen flexibler und schneller auf die Bedürfnisse der Studierenden und des Arbeitsmarktes reagieren können.

Die berufstätigen Studierenden stellen besondere Anforderungen an die Organisation des Studiums und an die Vermittlung von Studieninhalten. Die Vereinbarkeit von Beruf und Studium ist eine Erfolgsbedingung und bedeutet für die Hochschuldidaktik, Konzepte, Methoden und Mittel finden zu müssen, um nachhaltigen Lernerfolg in Verbindung mit der Berufstätigkeit der Studierenden zu erreichen. Die enge Verknüpfung von beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen mit den Studieninhalten legt dementsprechend die Grundlage für eine interaktive Didaktik, die auf differenzierte Kompetenzvermittlung in entsprechend geeigneten Lehr- und Prüfungsformen abzielt. Nicht zuletzt ist auch die Anrechnung von Berufspraxis in Form von ECTS-Punkten im Studium ein Beleg für die notwendige und anerkannte Verknüpfung von Studium und Beruf.

In Bezug auf das Constructive Alignment-Konzept bedeutet das, dass hier zusätzlich die Dimension der praxisorientierten Kenntnisse und beruflichen Erfahrungen der Studierenden zu integrieren ist. Die Interaktivität, also die enge Verknüpfung der Berufswelt der Studierenden mit den Lehr- und Prüfungsinhalten, fördert den Lernerfolg und erweitert somit das Constructive Alignment um ein weiteres Merkmal. Somit entsteht nun das Interactive Constructive Alignment. Die folgende Abb. 7 verdeutlicht diese Zusammenhänge:

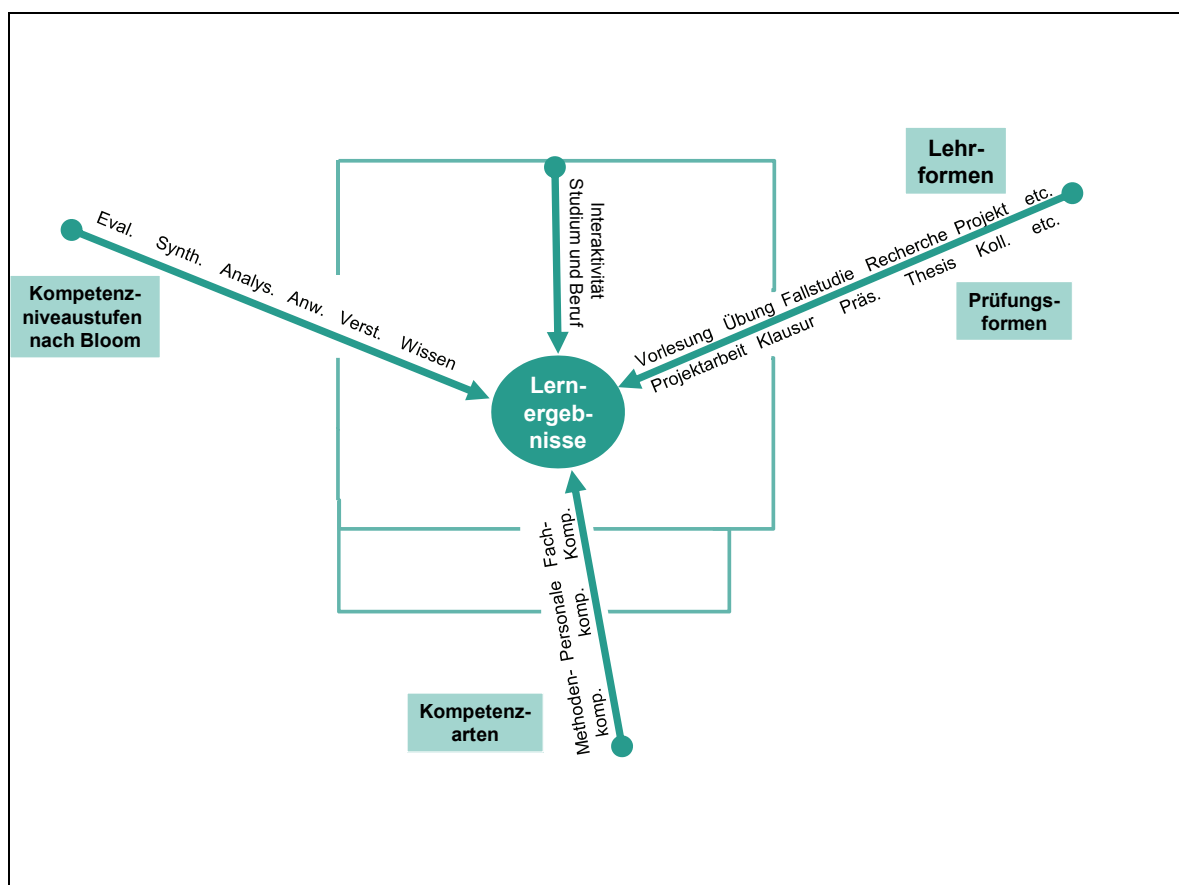


Abb. 7: Dimensionen des Interactive Constructive Alignment

Demnach ist beispielsweise mit der Lehrform Übung, die sich auf praxisrelevante Inhalte der Studierenden – wie z. B. statistische Auswertung einer Deckungsbeitragsentwicklung – bezieht, um die Interaktivität zu integrieren, die Kompetenzstufe „Anwendung“ interaktiv zu vermitteln. Gleichzeitig wird eben diese Kompetenzstufe mit der Prüfungsform Klausur abgeprüft, indem primär die fachliche und indirekt die personale Kompetenz im Hinblick auf Selbstorganisation des Lernens bewertet wird.

Die didaktische Konzeption kompetenzorientierter Studiengänge für berufstätige Studierende setzt neben der Vorgabe von Lernergebnissen auch die entsprechende Qualifikation der Lehrpersonen voraus, so dass die treffende Auswahl und Umsetzung entsprechend geeigneter kompetenzbezogener Lehr- und Prüfungsformen gewährleistet ist. In diesem Zusammenhang ist die Interaktivität zwischen Studieninhalten und Berufswelt zu berücksichtigen. Auf die Merkmale und Bedingungen eines solchen „Interactive Constructive Alignment“ für berufstätige Studierende gehen die folgenden Kapitel ein.

### **3.2. Didaktische Ausrichtung der Lehrpersonen**

Die Qualitätsdiskussionen an den deutschen Hochschulen werden durch die arbeitsmarktpolitischen und gesellschaftlichen Anforderungen geprägt. Daher ist es für die Lehrenden wichtig, Lehre als professionelle personenbezogene Dienstleistung zu begreifen und die Studieninhalte auf die Learning Outcomes der Studierenden auszurichten. Dieser Paradigmenwechsel, der die Art und Weise verfolgt, wie sich lernförderlich lehren lässt, hat zur Folge, dass rein fachwissenschaftliche Qualifikationen nicht mehr ausreichen.<sup>186</sup>

Die lehr- und lernbezogenen Qualitätsziele sind eng mit einer strategisch ausgerichteten Personalentwicklung verbunden.<sup>187</sup> Die Personalentwicklung kann als „gezielte Förderung von Humankapital bezeichnet werden, um die Organisationsziele unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und Qualifikation der Mitarbeiter“<sup>188</sup> zu realisieren.

So wie die Hochschuldidaktik insgesamt noch nicht einen umfassenden Bestandteil des strategischen Managements darstellt, so wird auch die Personalentwicklung erst seit kurzem von vielen Unternehmen als strategisches Instrument betrachtet. Es wird erst langsam erkannt, dass die geforderten strukturellen Veränderungen und Neugestaltungen im Hochschulbereich nur möglich sind, wenn Personalentwicklung nicht länger auf rein individuelle Fähigkeiten der Lehrenden ausgerichtet ist.<sup>189</sup>

Während das Fachwissen von Lehrenden vorausgesetzt wird, sollten sie jedoch zusätzlich über außerfachliche Kompetenzen verfügen. Darunter werden Leitungs- und Führungskompetenzen wie z. B. praktische Erfahrungen mit schwierigen Lehrsituationen und Moderationskompetenz sowie auch Sozialkompetenzen zusammengefasst. Darüber hin-

---

<sup>186</sup> Vgl. Szczyrba, B. (2009): S. 159.

<sup>187</sup> Vgl. Wernisch, D. (2011): S. 19.

<sup>188</sup> Wernisch, D. (2011): S. 19.

<sup>189</sup> Vgl. Wernisch, D. (2011): S. 20.

aus sollten sie auch über Kenntnisse in der Lehrorganisation und Studienprogrammentwicklung verfügen.<sup>190</sup>

Die qualitativen Anforderungen an die Lehrenden sind im Zuge der veränderten Rahmenbedingungen wie die Kompetenzorientierung und die Zentrierung auf Lernende erhöht worden. Darüber hinaus erfordert die Modularisierung eine verstärkte Kooperation zwischen den Lehrenden, Instituten und Fakultäten.<sup>191</sup>

In den Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im EHR<sup>192</sup> sind die Hochschulen im Rahmen der Qualitätssicherung gefordert, die Kompetenz des Lehrpersonals zu überprüfen und bei Bedarf weiterzuentwickeln.<sup>193</sup> Als Konsequenz verfügen bereits zahlreiche Hochschulen über Didaktische Zentren, die die Qualifizierung der Lehrenden systematisch betreiben.<sup>194</sup>

Den Lehrenden kommt im Rahmen der Qualitätssicherung die Aufgabe zu, die Entwicklung und Umsetzung der Lehrprofile mit voranzutreiben. Zur Förderung personaler Kompetenzen werden in Schulungen situative Lösungen z. B. im Umgang mit Konflikten erarbeitet. Dabei stehen professionelle Kommunikation, überzeugende Argumentation sowie souveränes Agieren in schwierigen Situationen im Vordergrund. Die Förderungsmaßnahmen sollen jedoch auch durch eine systemische Beratung in Bezug auf Führung und Leitung ergänzt werden.<sup>195</sup>

Von besonderer Bedeutung ist in diesem Bereich die Schulung der Teilnehmer im Umgang mit Interactive Constructive Alignment. In Workshops erarbeiten sich die Teilnehmer die systematische Anwendung. Sie definieren für ihre eigenen Veranstaltungen Lernziele auf entsprechenden Kompetenzniveaustufen, ordnen geeignete Lehrformen zu und gestalten passende kompetenzorientierte Prüfungen. Voraussetzung für eine umfassende Umsetzung von Interactive Constructive Alignment ist die Integration von berufsrelevanten Inhalten, Übungen und Beispielen in die Veranstaltungen und Prüfungen. Hier haben die Fachhochschulen einen Wettbewerbsvorteil, da ihre Lehrenden diese Berufspraxis als Berufungsvoraussetzung bereits mitbringen. Dennoch ist auch hier auf die Aktualisierung berufspraktischer Erfahrungen zu achten. Mentoring und Coaching durch Praktiker aus der Wirtschaft stellen hier z. B. geeignete Instrumente dar, um gezielt individuelles Lernen und Selbstreflexion zu fördern bzw. zu begleiten.

---

<sup>190</sup> Vgl. Mehrstens, M. (2009): S. 102 ff.

<sup>191</sup> Vgl. Wernisch, D. (2011): S. 20.

<sup>192</sup> Vgl. detailliert dazu HRK (2006): S. 27-28, (letzter Zugriff: 20.06.2011).

<sup>193</sup> Vgl. Schlüter, A. / Winde M. (Hrsg.): passim, (letzter Zugriff: 07.06.2011).

<sup>194</sup> Exemplarisch sei hier auf die HDZ (Hochschuldidaktischen Zentren) der Universitäten Hamburg und Dortmund sowie auf die internen didaktischen Schulungsmaßnahmen der Hochschule Niederrhein hingewiesen. Anlass waren Ergebnisse von regelmäßig eingeführten Evaluationsverfahren, in denen die Studierenden ihre Lehrveranstaltungen bewerten. Als Ergebnis konnte konstatiert werden, dass vor allem die Qualität der Schlüsselqualifikationen, insb. die der Methodenkompetenz bemängelt wurde. Vgl. dazu Richthofen, A. (2009): S. 65 ff. Vgl. weiterhin Mehrstens, M. (2009): S. 102 f. Zum HDZ der Universität Hamburg vgl. Universität Hamburg (Hrsg.) (2011): o. S., (letzter Zugriff: 19.07.2011); zum HDZ an der TU Dortmund vgl. TU Dortmund (Hrsg.) (2011): o. S., (letzter Zugriff: 19.07.2011).

<sup>195</sup> Vgl. Mehrstens, M. (2009): S. 107-108.

Im folgenden Abschnitt wird auf eine Lehr- und Lernmethode näher eingegangen, die besonders geeignet ist, vielfältige Kompetenzen vor dem Hintergrund des Interactive Constructive Alignment-Konzeptes zu vermitteln.

### **3.3. Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen am Beispiel des Problem-Based Learning-Ansatzes**

In der aktuellen hochschuldidaktischen Diskussion wird vom sogenannten ‚Shift from Teaching to Learning‘ gesprochen. Damit hat sich ein Perspektivwechsel vollzogen: Die Hochschulen legen den Fokus nicht mehr nur ausschließlich auf die Professionalisierung ihrer Angebotsstruktur im Bildungsbereich, sondern sind gehalten, ihre Studierenden zu wissenschaftlich ausgebildeten Praktikern zu qualifizieren, die selbständig ihre Kompetenzentwicklung steuern sollen. Die Studienschwerpunkte werden aus Sicht der Studierenden gemäß ihrer Interessen sowie beruflichen Bedürfnisse konzipiert. Letztlich hängt von ihrer individuellen Zusammenstellung und dem darin im Zusammenhang stehenden Engagement der persönliche Erfolg ab.<sup>196</sup>

Die Begrenzung findet dieses selbstgesteuerte Lernen in den curricularen Vorgaben mit definierten Lehr- und Lernzielen sowie in den konkreten Aufgabenstellungen der Lehrenden. Innerhalb dieses Bezugsrahmens sollen die Studierenden ihr Wissen weitgehend eigenständig konstruieren; sie sind aktiv und eigenverantwortlich in ihren eigenen Lernprozess involviert. Sie sollen lernen, lernzielorientiert zu lernen. Durch diese Strategie fällt es ihnen zum einen leichter, sich mit Herausforderungen und Fragestellungen im Arbeitsleben auseinanderzusetzen und zum anderen bildet diese Strategie die Voraussetzung und Motivation für lebenslanges Lernen.<sup>197</sup>

Lehrenden stehen eine Vielfalt von Methoden und Instrumenten in ihren Veranstaltungen zur Verfügung. Dabei kann zwischen klassischen und handlungsorientierten Methoden, Techniken, Lernarrangements und Werkstätten unterschieden werden. Einen – sicherlich nicht abschließenden - Überblick dazu gibt Tab. 4. Bei der Planung von Veranstaltungen ist erfolgsentscheidend, dass Lehrende geeignete Methoden kompetent auswählen und umsetzen sowie sich dabei gegenseitiger Abhängigkeiten zwischen Lehrmethoden bewusst sind. Die Didaktik spricht hier von den Prinzipien der Methodenkompetenz, der Methodenvielfalt und der Methodeninterdependenz.<sup>198</sup>


---

<sup>196</sup> Vgl. Welbers, U. (2009): S. 155.

<sup>197</sup> Vgl. dazu Engel, C. E. (1997): S. 17.

<sup>198</sup> Vgl. Reich, K. (2006): passim.

Tab. 4: Methodenpool

Klassische Methoden	Handlungsorientierte Methoden	Techniken	Lernarrangements	Werkstätten
z. B. Vorlesung mit Frontalunterricht Fragenentwicklung Übungen Anwendungen Dialog Präsentationen Einzel - / Partner- / Gruppenarbeiten mit deutlichen Vorgaben und Eingriffen in den Lernprozess	z. B. E-Learning Fallstudien Freiarbeit Leittexte Moderation/ Metaplan Planspiel Portfolio Problem-based Learning Projektarbeit Rollenspiele Referate	z. B. Brainstorming Korrespondenz Mindmapping Memory/Wissenskontrollen Quiz/Checks Wandzeitung/ Wochenpläne Projektskizzen Podcasts	z. B. Auftragsmethode Juniorfirma Lerninseln Wikis Blogs Webinars	z. B. Computerwerkstatt Werkstattunterricht Zukunftswerkstatt Ausstellungen Firmenpräsentation Internetpräsentation
				
<b>Prinzip der Methodenkompetenz</b>		<b>Prinzip der Methodenvielfalt</b>		<b>Prinzip der Methodeninterdependenz</b>

Quelle: nach Reich, K. (2008b), (letzter Zugriff: 23.07.2011)

In einem modernen Didaktikverständnis können klassische Lehr- und Lernformen wie z. B. Vorlesungen zwar nur sehr bedingt die angestrebten Kompetenzen vermitteln, da sie zur Partizipation der Studierenden wenig geeignet sind. Allerdings dienen sie durchaus effizient zur konsequenten Wissensvermittlung insbesondere in Großveranstaltungen und sind ebenfalls durch didaktische Methoden interaktiv zu gestalten. Insofern behalten auch diese „Klassiker“ der Didaktik ihre Daseinsberechtigung.

Um jedoch ein breites Spektrum an Kompetenzen differenziert vermitteln zu können, bedarf es Methoden, die Lehrende und Lernende miteinander und untereinander kommunizieren lassen. Diese handlungsorientierten Methoden wie Planspiele, Fallstudien, Projektarbeiten u. a. (s. dazu Tab. 4) sind tendenziell effizienter in Kleingruppen anzuwenden, können aber durchaus in einzelnen Komponenten auch in größeren Gruppen durchgeführt werden. Hier wird im Folgenden eine Methode, die die Abbildung sämtlicher Kompetenzen erlaubt – das PBL (Problem-Based Learning) – vorgestellt und in den Kontext des Interactive Constructive Alignment eingebunden.

„PBL is not the solution for all problems in education; however it is a powerful tool for allowing students to actively build collaborative problem-solving skills that will be required in the work environment.“<sup>199</sup>

<sup>199</sup> Kanter, S. L. (1998): S. 391.

PBL geht auf die Ideen des Philosophen und Pädagogen John Dewey zurück, wurde ursprünglich in der medizinischen Ausbildung in den 1970er Jahren angewendet und von Barrows et al. an der McMaster University, Ontario (Kanada), erstmalig in ein Curriculum eingeführt.<sup>200</sup> Hauptkritikpunkt der bis zu diesem Zeitpunkt existierenden Studiausbildung – nicht nur in der Medizin - waren das fehlende Zusammenhangswissen, Schwierigkeiten beim Transfer von der Theorie in die Praxis bzw. beim Anwenden und Entwickeln von Problem-Lösestrategien und schließlich die mangelhafte Motivation oder Fähigkeit zum lebenslangen Lernen. Das PBL entwickelte sich in der Folge als ein spezielles Lehr-Lern-Konzept in zahlreichen Studiengängen an Hochschulen und berufsbildenden Schulen. So ist bspw. die Universität Maastricht speziell auf das problembasierte Lernen ausgerichtet.<sup>201</sup> Heute ist das McMaster Modell in authentischer oder in modifizierter Form in fast allen Bildungsbereichen zu finden.<sup>202</sup>

Das Grundprinzip des PBL lautet: „The principle idea behind problem-based learning should be a problem, a query or a puzzle that the learner wishes to solve.“<sup>203</sup> Es handelt sich dabei nicht um eine konkrete, festgelegte Technik, sondern um eine pädagogische Methode, die im Curriculum verankert sein sollte.<sup>204</sup> Vor diesem Hintergrund besteht eine Stärke des Konzepts in seiner Flexibilität, d. h. es kann auf die jeweiligen sich ändernden Lernumstände angepasst werden.<sup>205</sup>

Das Stufen-Modell von Dewey für einen erfolgreichen Lernprozess beinhaltet

1. Emotionale Antwort auf ein Problem
2. Definition des Problems
3. Hypothesenbildung
4. Testen und Experimentieren
5. Anwendung<sup>206</sup>

und wurde in verschiedenen Fachdisziplinen zum PBL angewendet sowie modifiziert und führte zu lerntheoretischen Ansätzen, von denen das sogenannte ‚situierte Lernen‘ wohl der bekannteste ist.<sup>207</sup>

Beim situierten Lernen ist ein Wandel in der fokussierten Lehr-/Lernsituation vollzogen worden. Die Theorie geht davon aus, dass Wissen nicht von einer Person auf die andere übertragen werden kann. Instruktives Lernen, das durch Pläne vorausgesagt wird, verfügt dagegen nicht über genügend Flexibilität. Pläne, Strategien und Konstruktionen gehen demnach nicht den Handlungen voraus, sondern entstehen aus den Handlungen. Dies bedeutet, dass der Plan an sich zwar nicht als unbedeutend bezeichnet werden kann,

---

<sup>200</sup> Vgl. Savery, J. R. (2006): S. 11 f. Zum Überblick zum PBL vgl. Barrows, H.S. / Tamblyn, R. M. (1980): passim.

<sup>201</sup> Vgl. Maastricht University (2010): passim.

<sup>202</sup> Vgl. Reich, K. (Hrsg.) (2003): S. 3-4, (letzter Zugriff: 20.07.2011); vgl. FOM (Hrsg.) (2011c): passim.

<sup>203</sup> Boud, D. (1985): S. 13.

<sup>204</sup> Vgl. Reich, K. (Hrsg.) (2003): S. 1, (letzter Zugriff: 20.07.2011).

<sup>205</sup> Vgl. Boud, D. / Feletti, G. (1997): S. 17; Reich, K. (Hrsg.) (2003): S. 54, (letzter Zugriff: 20.07.2011).

<sup>206</sup> Vgl. Reich, K. (2006): S. 189 f.

<sup>207</sup> Vgl. Reich, K. (Hrsg.) (2003): S. 22, (letzter Zugriff: 20.07.2011). Im Überblick vgl. Wildt, J. (2005): passim, (letzter Zugriff: 16.03.2011).

jedoch ein Planungsübergewicht unproduktiv wird, wenn kein angemessener Handlungsrahmen gefunden wird. Das menschliche Gehirn speichert nicht einfach nur Wissen durch Einprägen ab, sondern es definiert sich über die Art von Beziehungen, die ein Individuum mit seiner Umwelt unterhält, wobei das Lernen an sich durch begünstigende und begrenzende Einflüsse bestimmt wird. In die Praxis übertragen bedeutet dies für die Didaktik, dass das Lernen durch Situationen positiv beeinflusst werden kann, die einen Problem- und Lösungsdruck beinhalten.<sup>208</sup> Das Überprüfen von Gedächtnisinhalten stellt sich als zu einfach dar, vielmehr sollte es den Studierenden möglich sein, das erlernte Wissen auf neue Situationen zu übertragen und damit zu modifizieren. Als Forderung an das situierte Lernen im PBL gilt: „Lernende sollen untersuchungsähnliche Beobachtungen, Explorations, gegenseitigen Austausch, Evaluationen durchführen; sie sollen in einer motivierenden Lernumgebung entdeckendes Lernen praktizieren, wobei der Erwerb neuen Wissens dominant sein soll; ein diskursives Verständnis und eine gemeinsame Wissensaneignung sind erwünscht; Partizipation ist ein Schlüssel zum erfolgreichen Lernen bei geleiteter Instruktionspraxis muss Anschluss an bisheriges Lernen gehalten werden und neue Situationen müssen neues Lernen provozieren“.<sup>209</sup>

PBL ist durch die folgenden Merkmale definiert,<sup>210</sup> wobei den Rollen der Studierenden und der Dozenten besondere Bedeutung zukommt:

- **Lernen ist lernerzentriert**

Studierende sollen ihren Lernprozess nach ihren eigenen persönlichen Bedürfnissen gestalten und Informationen aus den verschiedensten Bereichen in Zusammenhang bringen. Den Lernenden werden Leitfäden zur Unterstützung des eigenverantwortlichen Lernens bezüglich Wissensaneignung, Lernschwierigkeiten und Entscheidungsfindung zur Verfügung gestellt. Eine weitere wichtige Aufgabe besteht in der Metakognition, d. h. aus der Selbst- und Fremdwahrnehmung (mit entsprechender Evaluation) entsteht eine differenzierte Selbsteinschätzung. Schließlich sollen die Lernenden mit Hilfe der kritischen Distanz gegenüber fachlichen Inhalten objektiviertes und wissenschaftliches Arbeiten erleben und erlernen.<sup>211</sup>

- **Lernen geschieht möglichst in kleinen Lerngruppen**

Studierende üben das selbständige Arbeiten in der Gruppe und lernen dabei, ihre eigenen Lernziele zu formulieren und umzusetzen. Durch den Austausch untereinander werden sie im Verlauf immer wieder zu Lehrenden. Sie lernen, sich in den Gruppenverband zu integrieren und bauen über fachliche Auseinandersetzungen die Kommunikation und das Sozialverhalten im Team aus. So wird es möglich, sich selbst und anderen Fragen zu stellen. Auch die Lernkollegen treten in Diskussion, um das erarbeitete neue Wissen mit dem vorherigen zu synthetisieren. Durch die dadurch entstehende Reflexion und Perspektivenwechsel wird im Aus-

---

<sup>208</sup> Vgl. Reich, K. (2006): S. 208.

<sup>209</sup> Vgl. Reich, K. (2006): S. 209.

<sup>210</sup> Vgl. dazu Reich, K. (Hrsg.) (2003): S. 29, (letzter Zugriff: 20.07.2011); Barrows, H.S. / Tamblyn, R. M. (1980): passim.

<sup>211</sup> Vgl. Reich, K. (Hrsg.) (2003): S. 37, 52, (letzter Zugriff: 20.07.2011).

tausch mit Gruppenmitgliedern das eigene Wissen verändert und Probleme können anders wahrgenommen werden.

▪ **Lehrer sind Tutoren oder Coachs**

Lernende und Lernbegleiter kooperieren als Personen mit Wissen, Verständnis, Gefühlen und Interessen in einem gemeinsamen pädagogischen Prozess, wobei die Ermutigung zum offenen, reflektierten, kritischen und aktiven Lernen ihrem Selbstverständnis entspricht. Coachs unterstützen den Lernprozess durch gezielte Fragen, ohne die Problemlösung in der Gruppe zu stark zu beeinflussen, und fördern vielmehr den Zugang zu eigenen Ressourcen, indem sie die Gruppe dabei beraten, wie man lernt bzw. wie man mit Schwierigkeiten umgeht. Coachs sollten über hohe Kommunikations- und Methodenkompetenz sowie über großes Einfühlungsvermögen verfügen.<sup>212</sup>

▪ **Probleme bilden Organisationsmittelpunkt und Anreiz für das Lernen**

Probleme müssen praxisrelevant für die Zielgruppe und kompetenzorientiert formuliert sein. Damit stellen sie eine Herausforderung dar, der die Studierenden nicht nur für den Leistungsnachweis, sondern auch für ihre Kompetenzentwicklung in Studium und Beruf aktiv begegnen.

▪ **Probleme sind das Mittel für die Entwicklung von Problemlösefähigkeiten**

Durch Reflexion und Perspektivenwechsel wird im Austausch mit Gruppenmitgliedern das eigene Wissen verändert und Probleme können anders wahrgenommen werden. Probleme stellen gleichermaßen Herausforderung und Druck dar, so dass Lösungswege gemeinschaftlich gefunden werden.

▪ **Neue Information wird durch selbstgesteuertes Lernen akquiriert**

Der Fokus der Literatur liegt auf selbst gewählten Quellen oder Medien sowie auf Wissen aus der Praxis. So wird die Interaktivität zwischen Beruf und Studium umgesetzt.

PBL zielt im Ganzen auf die Entwicklung von Kompetenzen zum konkreten Handeln. Im Einzelnen sind die Ziele des PBL:<sup>213</sup>

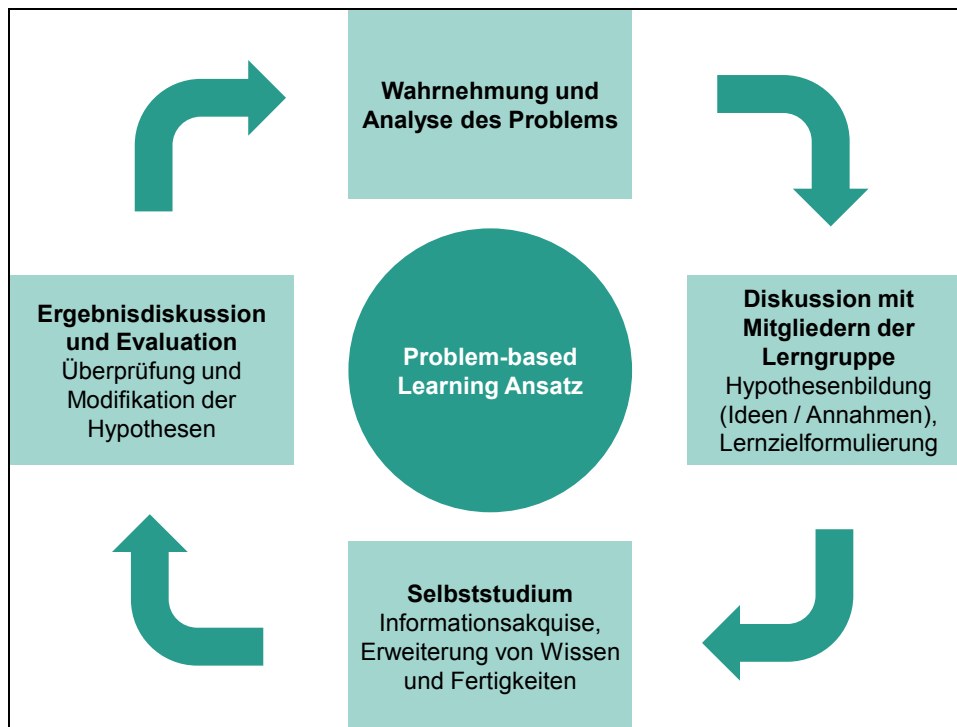
1. Erwerb einer Grundlage zum zusammenhängenden Wissen zum Problem, also einer strukturierten Wissensgrundlage rund um die Leitwörter, die das Problem beinhalten.
2. Entwicklung eines Problemlöseprozesses am praxisrelevanten konkreten Beispiel, also Entwicklung eines effektiven und effizienten Problemlöseprozesses (Reasoning)
3. Entwicklung effektiver Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen; Entwicklung von Teamfähigkeit
4. Steigerung der Lernmotivation für wiederkehrende Lernprozesse.

---

<sup>212</sup> Vgl. Reich, K. (Hrsg.) (2003): S. 37 f., (letzter Zugriff: 20.07.2011).

<sup>213</sup> Interpretiert von Reich, K. (Hrsg.) (2003): S. 31, (letzter Zugriff: 20.07.2011).

Der Ablauf des PBL stellt sich als Lernzirkel dar<sup>214</sup>, wie der Abb. 8 zu entnehmen ist:



Quelle: nach Barrows, H.S. (2005): passim, (letzter Zugriff: 24.10.2010)

Abb. 8: Lernzirkel im PBL-Konzept

Die Universität Maastricht hat in diesem Zusammenhang auf Basis des „McMaster-Modelles“ ein PBL-Konzept entwickelt, welches die einzelnen Schritte detaillierter ausweist. Es wird als Methodik des 7-Sprungs bezeichnet und ist im Anhang 11 dargestellt.<sup>215</sup>

Die besondere Herausforderung im PBL besteht in der Konstruktion des „Problems“ in der Weise, dass angestrebte Lernergebnisse und damit geplante Kompetenzen bei den Studierenden auch tatsächlich erreicht werden können. Die Qualität der Problemkonstruktion ist damit erfolgsentscheidend. Daher ist es notwendig, vor Anwendung des PBL wesentliche Parameter zu beachten. Dazu gehören vor allem die Einstufung des „Problems“ in die Taxonomie-Stufen sowie die Vorgabe der primär zu erreichenden Kompetenzen. Planungsergebnisse werden in entsprechenden Lernergebnissen formuliert und vorgegeben. Weiterhin sind auch Faktoren wie z. B. Vorwissen, berufliche Stellung und Berufserfahrung der Studierenden wesentliche Planungsparameter für ein erfolgreiches PBL. Auf diese Weise wird die Interaktivität zwischen Lerninhalten sowie Berufskennnissen und –erfahrungen im PBL beachtet.

Insofern ist das PBL eine interaktive Methode, die sich kompatibel mit dem Interactive Constructive Alignment darstellt. Sie ist nicht nur zugeschnitten auf den Einsatz eines didaktischen Instrumentes, sondern kann in einer Fallstudie, einem Planspiel, einer Seminar- oder Projektarbeit im 5. bis 7. Semester des Bachelorstudiengangs oder in Master-Studiengängen als Methode zur Erreichung umfassender fachlicher und personaler Kom-

<sup>214</sup> Der Lernzirkel geht zurück auf Barrows, vgl. dazu Barrows, H. S. (2005): passim, (letzter Zugriff 19.07.2011). Ausführlich aufbereitet auch bei Engel, C. E. (1997): S. 19 ff.

<sup>215</sup> Vgl. Reich K. (Hrsg.) (2003): S. 40-42, (letzter Zugriff: 20.07.2011).

petenzen eingesetzt werden. Wesentliche Erfolgsbedingung sind die zielgruppenspezifische, praxisrelevante Problemdefinition auf vorher festgelegtem Kompetenzniveau sowie die Methoden- und Kommunikationskompetenz des Coachs. Die folgende Abb. 9 verdeutlicht die Zuordnung von Kompetenzen und Taxonomiestufen sowie Möglichkeiten der Prüfung unter Einbeziehung der Interaktivität im PBL.

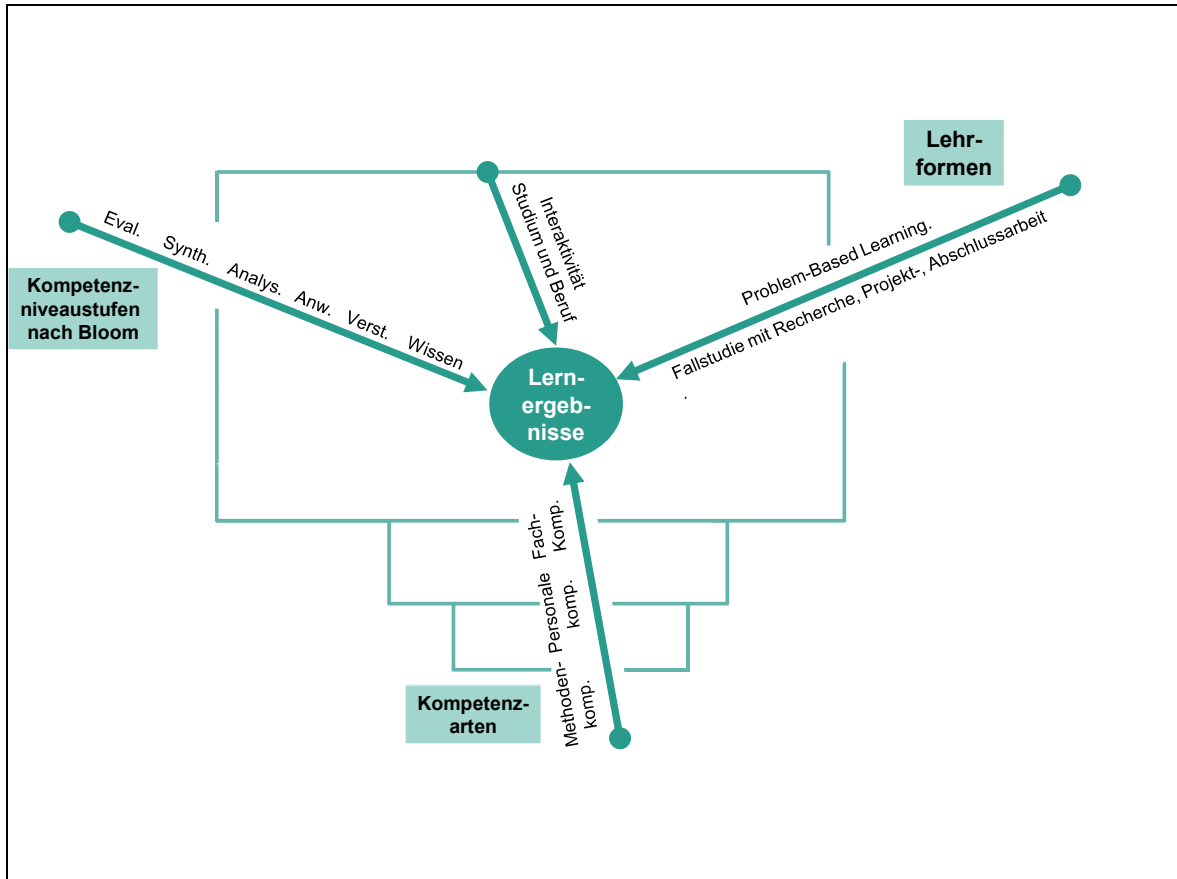
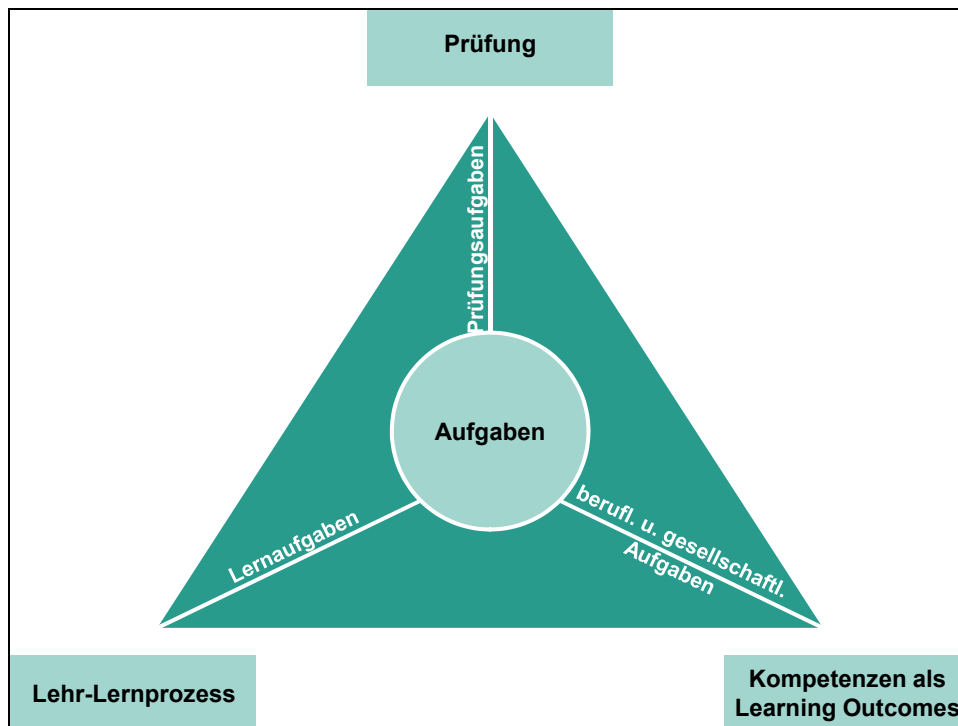


Abb. 9: PBL im Interactive Constructive Alignment

Im folgenden Abschnitt wird nun die Betrachtung des Lehr- und Lernprozesses auf den Prüfungsprozess ausgeweitet, um das gesamtheitliche didaktische Konzept des Interactive Constructive Alignment zu vervollständigen.

### 3.4. Kompetenzorientiertes Prüfen

Der Lern- und Lehrprozess schließt mit einer Evaluierung der erreichten Ergebnisse ab. Im Constructive Alignment sind auch Prüfungen kompetenzorientiert, d. h. dass Leistungsbewertungen aller Art sich auf die Lernergebnisse beziehen und in den Kompetenzentwicklungsprozess eingebunden sind. So verdeutlicht die Abb. 10 diese Verbindungen.



Quelle: Wildt, J. (2011): S. 5, (letzter Zugriff: 20.07.2011)

Abb. 10: Prüfungen als Bestandteil des Constructive Alignment

Im Rahmen des Bologna-Prozesses haben eine Modularisierung der Studiengänge sowie eine Verschiebung von der Input-Orientierung von Fachinhalten hin zu einer Output-Orientierung erworbener Kompetenzen stattgefunden. Die mit dem Lehr- und Lernprozess korrespondierenden Leistungsbewertungen müssen sich demnach ebenfalls wandeln: Nicht mehr das Abprüfen vorgegebener Inhalte nach abgeschlossener Lerneinheit mit anschließender Notenvergabe, sondern auf den Lernprozess bezogene, studienbegleitende Prüfungen fördern angestrebte Lernergebnisse.<sup>216</sup>

Prüfungen verfolgen die Zwecke

- Feed back für Lernende zur Einstufung des eigenen Leistungsniveaus (Diagnose),
- Feed back für Lehrende zur Optimierung der Lehrprozesse (Diagnose),
- Erbringung formaler Leistungsnachweise (Selektion).

Es kann nicht immer davon ausgegangen werden, dass diese Zwecke gleichermaßen erfüllt werden, da die Rolle des Trainers und des Prüfers in derselben Lehrperson Konfliktpotential birgt.<sup>217</sup>

Bei Prüfungen ist zwischen obligatorischen und fakultativen sowie summativen und formativen Leistungsbewertungen zu unterscheiden. Während die summativen Prüfungen rückblickend am Ende der Lerneinheit eine – meist obligatorisch vorgeschriebene - Leistungsbewertung beinhaltet, finden die formativen Bewertungen („midtime-assessment“) während der Lerneinheit statt, um den weiteren Lehr- und Lernprozess kompetenzorientiert

<sup>216</sup> Vgl. Schermutzki, M. (2008): S. 24-26, (letzter Zugriff: 20.07.2011).

<sup>217</sup> Vgl. Stern, T. (2010): S. 31, (letzter Zugriff: 20.07.2011).

steuern zu können.<sup>218</sup> Obligatorische und fakultative Prüfungen unterscheiden sich hinsichtlich der Freiwilligkeit. Die Abb. 11 verdeutlicht die Prüfungstypen in einem Portfolio.

	Obligatorische Leistungsbewertung	Fakultative Leistungsbewertung
Formative Leistungsbewertung	Das Absolvieren der Prüfung ist während der Lerneinheit vorgeschrieben, dient aber dem Studierenden vorrangig zur Selbsteinschätzung seiner Fähigkeiten bzw. Defizite. Die Leistungsbewertung erfolgt häufig über digitale Auswertungen. Das Ergebnis hat Einfluss auf den Lehr- und Lernprozess.	Die Leistungsbewertung ist freiwillig, gehört jedoch oftmals zum Routineprozess im Rahmen der Lerneinheit und dient ausschließlich der Selbsteinschätzung des Studierenden während der Lerneinheit. Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen soll angestoßen werden.
Summative Leistungsbewertung	Die Prüfung ist zur Erlangung des Qualifikationsnachweises vorgeschrieben. Der Lernerfolg wird nachträglich bestätigt und zertifiziert und dient im Berufsleben als Nachweis erbrachter Sach- und Fachqualifikation zur Karriereentwicklung. Diese Prüfungsform dient Zwecken außerhalb des Lernprozesses.	Die Prüfung ist wie bei der obligatorischen summativen Leistungsbewertung zu definieren. Allerdings ist sie für den konkret angestrebten Bildungsabschluss des Studierenden nicht vorgeschrieben, sondern wird freiwillig als geprüfte und nachgewiesene Zusatzqualifikation erbracht.

Abb. 11: Portfolio der Bewertungstypen

Im Bereich der kompetenzorientierten Prüfung haben die formativen, in der Abb. farbig hinterlegten, Bewertungen an Bedeutung gewonnen. Prüfungen dienen nicht mehr nur dem Leistungsnachweis (Selektion), sondern stellen ein Instrument zur Steuerung des Lern- und Lehrprozesses im Sinne einer Diagnose dar. Dazu ist dann auch die Integration von Feed back-Prozessen in die Leistungsbewertung notwendig.<sup>219</sup>

Vor dem Hintergrund der in der Studienstrukturreform angestrebten Förderung der Selbstkompetenz der Studierenden sollen diese demnach nicht nur Lernprozesse eigenständig steuern, sondern auch Formen und Häufigkeiten der Leistungsüberprüfung mitgestalten. So werden nach wie vor die in den Prüfungsordnungen vorgeschriebenen Leistungsüberprüfungen absolviert, jedoch von Lehrenden und Lernenden um zahlreiche studienbegleitende und auch freiwillige Bewertungen wie Gruppenleistungen und e-Learning-Tools ergänzt.<sup>220</sup>

Kompetenzorientierte Studiengänge setzen Lern- und Lehrziele, die nicht nur Fachkompetenzen, sondern auch personale Fähigkeiten wie Selbstständigkeit, Kommunikation und Selbstorganisation sowie Methodenkompetenz umfassen, voraus. Diese vielfältigen Kom-

<sup>218</sup> Vgl. Stern, T. (2010): S. 32 f., (letzter Zugriff: 20.07.2011).

<sup>219</sup> Vgl. Stern, T. (2010): S. 21 f., (letzter Zugriff: 20.07.2011).

<sup>220</sup> Vgl. Schermutzki, M. (2008): S. 26-27, (letzter Zugriff: 20.07.2011).

petenzanforderungen können wiederum nur mit einem differenzierten Prüfungsspektrum erfüllt werden. Solche kompetenzorientierten Prüfungen haben

- sich an den Lernergebnissen zu orientieren,
- sich auf einzelne Kompetenzerwerbe sowie auf die Handlungs- und Problemlösungskompetenz im Ganzen zu beziehen<sup>221</sup>,
- modulintegriert, d. h. lerneinheitbegleitend mit regelmäßigem Feed back zu erfolgen.

Prüfungen lassen sich grob in praktische, schriftliche und mündliche Leistungsbewertungen unterteilen. Im berufsbegleitenden Studium sind unter praktischen Prüfungen nicht die üblicherweise angesprochenen Praktika zu verstehen, da berufsbegleitend Studierende diese nicht benötigen, sondern Prüfungsaufgaben mit konkretem betrieblichen Themenbezug, die in Kombination mit schriftlichen oder mündlichen Prüfungen bewertet werden. Die Tab. 5 gibt einen Überblick zu den Unterformen von Prüfungen im berufsbegleitenden Studium.

Tab. 5: Prüfungsformen

Prüfungsverfahren	Prüfungsform	Unterform
<b>Praktische Prüfungen</b>	Simulierter oder tatsächlicher Auftrag mit konkretem Berufsbezug	z. B. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planungsaufgaben im Betrieb</li> <li>▪ Rechtsanwendungen</li> <li>▪ Messeentwürfe</li> <li>▪ Kundenpräsentationen</li> <li>▪ Projektarbeiten</li> </ul>
<b>Schriftliche Prüfungen</b>	Ganzheitliche Aufgabe	z. B. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Klausuren, Tests</li> <li>▪ Lernfortschrittskontrollen</li> <li>▪ Hausarbeiten/Referate/Seminararbeiten</li> <li>▪ Projektberichte</li> <li>▪ Protokolle zu Interviews, Versuchen</li> </ul>
<b>Mündliche Prüfungen</b>	Fallbezogene Aufgabe	z. B. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Defense</li> <li>▪ Präsentation</li> <li>▪ Prüfungsgespräch</li> </ul>
<b>Querschnittsformen</b> <b>wie z.B. Portfolios, Seminararbeiten mit Projekten, Web2.0-Tools, Planspiele</b>		

Kompetenzorientierte Prüfungen sind in ihrer Gesamtheit geeignet, differenziert Lernergebnisse hinsichtlich ihrer Fach- und Sozialkompetenz zu bewerten, sofern sie gemäß

<sup>221</sup> Vgl. Reis, O. / Ruschin, S. (2008): S. 52-53.

des Constructive Alignment gestaltet sind.<sup>222</sup> So werden Klausuren traditionell für die Prüfung der Fachkompetenz, mündliche Prüfungen für die soziale Kompetenz, insbesondere Kommunikations- und Argumentationsfähigkeit, eingesetzt. Die Lernniveaustufe gemäß der Lernzieltaxonomie – von Wissen und Verstehen über die Anwendung, Analyse und Synthetisierung bis hin zur Evaluation – ist unabhängig von der Prüfungsform und wird durch die Gestaltung der Prüfungsaufgabe bestimmt. So kann ein Test in einer reinen Wissensabfrage von Fachbegriffen bestehen oder auch in der höchsten Anspruchsebene eine kritische Beurteilung eines komplexen Sachverhaltes fordern.

Für berufstätige Studierende ist der Praxisbezug ein Erfolgsfaktor für ihren Lernerfolg und zur Realisierung der Handlungskompetenz im beruflichen Umfeld. Insofern sollte in kompetenzorientierten Prüfungen auch die Interaktivität zwischen wissenschaftlichen Inhalten und beruflicher Erfahrung und Kenntnis integriert werden. Allerdings eignen sich die Prüfungsformen in unterschiedlichem Maße zur Berücksichtigung fachlicher und sozialer Kompetenzaspekte<sup>223</sup> sowie der Interaktivität, so dass nur ein ausgewogener Mix in der Prüfungsgestaltung eine umfassende Bewertung der Lernergebnisse gewährleistet. Die Tab. 6 vermittelt einen Eindruck von der generellen Eignung der Prüfungsformen zur Bewertung der differenzierten Kompetenzen und der Interaktivität.

Tab. 6: Prüfungsformen und Kompetenzzuordnung

<b>Kompetenzen</b> <b>Prüfungsform</b>	<b>Gesamtheitliche Fachkompetenz</b>	<b>Personale Kompetenz</b>	<b>Methodenkompetenz</b>	<b>Interaktivität</b>
<b>Praktische Prüfungen</b> mit berufskonkretem Themenbezug	(X) <b>Fachl. Zusatzqualifikation</b>	X	X	XX
<b>Schriftliche Prüfungen</b>				
▪ Klausuren/Tests	XX	--	--	(X) <sup>2</sup>
▪ Lernfortschrittskontrollen	XX	(X)	--	(X) <sup>2</sup>
▪ Hausarbeiten/Referate	XX	X(X) <sup>1</sup>	X	X
▪ Seminararbeiten	XX	X(X) <sup>1</sup>	XX	XX
▪ Projektberichte	X	X(X) <sup>1</sup>	X	XX
▪ Protokolle/statist. Auswertungen	X	X	XX	XX
<b>Mündliche Prüfungen</b>				
▪ Defense	XX	XX	XX	X
▪ Präsentation	X	XX	XX	X
▪ Prüfungsgespräch	XX	XX	XX	X
		1 Ausgeprägte Kompetenzvermittlung bei Gruppenarbeiten		
		2 Interaktivität nicht prüfungsformimmanent, stark abhängig von Prüfungsinhalten		

<sup>222</sup> Vgl. Stern, T. (2010): S. 23 f., 34 f., (letzter Zugriff: 20.07.2011); Wildt, J. (2011b): S. 5, (letzter Zugriff: 20.07.2011).

<sup>223</sup> Vgl. Wildt, J. (2011b): S. 18.

Im Sinne des Interactive Constructive Alignment, das Kompatibilität von Lernergebnissen mit Lehr-, Lern- und Prüfungsformen unter Berücksichtigung der Interaktivität fordert, sollten sämtliche Prüfungsformen nicht nur summativ am Ende der Lerneinheit, sondern formativ in zusätzlich fakultativer Form<sup>224</sup> eingesetzt werden. Ein solches kompetenzorientiertes Bewertungsinstrumentarium für Studierende und Lehrende erfordert zwar höheren Einsatz, fördert aber die Steuerung von Lehr- und Lernprozessen und damit den nachhaltigen Lernerfolg.

---

<sup>224</sup> Vgl. Stern, T. (2010): S. 29 f. sowie Abb. 11 (Portfolio der Bewertungstypen).

#### 4. Schlussfolgerungen und Perspektiven

Die Hochschuldidaktik kann im Wandel der Lehr- und Lernkulturen als Katalysator wirksam werden, denn sie begleitet die im Bologna-Prozess angestoßene Lernerzentrierung mit wissenschaftlich fundierten und praktisch reflektierten Konzepten. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Hochschuldidaktik nicht für die unmittelbare Ausführung der Kernprozesse des Lehrens und Studierens verantwortlich zeichnen, sondern nur als beratender Akteur und Partner fungieren kann.<sup>225</sup>

Laut Bericht „Trends 2010“ werden aufgrund einer großangelegten Erhebung seitens der EUA (European University Association) hinsichtlich des Bologna-Prozesses Defizite bei der Finanzierung, der Gestaltung der Studienprogramme und der Anerkennung von Studienleistungen festgestellt. Es herrscht seitens der HRK Einigkeit darüber, dass verstärkte Investitionen in die Lehre vonnöten sind. Lehrende seien häufig mit ihrer Aufgabe überfordert und dies wirke sich auch auf die Akzeptanzbemühungen hinsichtlich der neuen Abschlüsse aus.<sup>226</sup>

Auch wenn unter zahlreichen Hochschulvertretern mehr Zurückhaltung als Zustimmung zur Studienstrukturreform zu vernehmen ist, muss das Ziel doch eine kreative Neugestaltung der Studienbedingungen sein. Gerade der duale Studienbereich wird in Zukunft eine starke Expansion erfahren, denn im Zuge des lebenslangen Lernens werden sich viele Berufstätige für eine Hochschulausbildung als zusätzliche Berufsqualifikation entscheiden und Bachelorabsolventen werden in den Beruf wechseln, um erst später ein Masterstudium dann nur berufsbegleitend zu beginnen.<sup>227</sup> Diese Herausforderungen stellen die Verantwortlichen vor die Handlungsnotwendigkeit, Konzepte und Mittel zu finden, Beruf und Hochschulstudium zu vereinbaren. Zum einen sind hier zeitliche und räumliche Aspekte, die ein Studium für Berufstätige oftmals erschweren, angesprochen, zum anderen geht es aber auch um die Umstrukturierung von Inhalten und Abläufen im Studium. Hier stellen die strikte Kompetenzorientierung in Lehr-, Lern- und Prüfungsprozessen sowie die Integration der Interaktivität zwischen Berufswelt der Studierenden und den wissenschaftlichen Inhalten wesentliche Erfolgsfaktoren dar. Das Konzept des Interactive Constructive Alignment bietet hier eine wissenschaftlich fundierte Ausgangslage zur Steuerung von Studienprozessen.

---

<sup>225</sup> Vgl. Szczyrba, B. / Wildt, J. (2009): S. 202-203.

<sup>226</sup> Vgl. HRK (2010): o. S., (letzter Zugriff: 19.03.2011).

<sup>227</sup> Vgl. Gehmlich, V. (2007): S. 43, (letzter Zugriff: 18.03.2011).

## Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Gemeinsame Grundsätze für die Qualitätssicherung in der Hochschul- und Berufsbildung im Kontext des EQR.....	55
Anhang 2: Deutscher Qualifikationsrahmen Stufe 6.....	56
Anhang 3: Deutscher Qualifikationsrahmen Stufe 7.....	57
Anhang 4: Deutscher Qualifikationsrahmen Stufe 8.....	58
Anhang 5: Konkrete Verben-Beispiele zur Umsetzung der Taxonomie .....	59
Anhang 6: Komponenten der Qualifikationen zur Handlungskompetenz .....	61
Anhang 7: Lehrzieldimensionen und ihre Unterformen .....	62
Anhang 8: Niveaustufen in der Taxonomie nach Bloom .....	63
Anhang 9: Lehrzieldimensionen nach Anderson/Krathwohl .....	65
Anhang 10: Taxonomie nach Dreyfus/Dreyfus .....	67
Anhang 11: Methodik des 7-Sprungs im PBL-Konzept .....	69

## **Anhang 1: Gemeinsame Grundsätze für die Qualitätssicherung in der Hochschul- und Berufsbildung im Kontext des EQR**

Quelle: EQR (2008): S. 15, (letzter Zugriff: 11.05.2011)

Bei der Umsetzung des EQR sollten, um die Rechenschaftspflicht und die Verbesserung der Hochschul- und Berufsbildung zu gewährleisten, für die Qualitätssicherung folgende Grundsätze gelten:

- Qualitätssicherungsstrategien und –verfahren sollten allen Niveaustufen des EQR zugrunde liegen.
- Die Qualitätssicherung sollte integraler Bestandteil der internen Verwaltung von Einrichtungen der allgemeinen beruflichen Bildung sein.
- Die Qualitätssicherung sollte die regelmäßige Evaluierung von Einrichtungen und deren Programmen und Qualitätssicherungssystemen durch externe Prüforgane oder –stellen einschließen.
- Externe Prüforgane oder –stellen, die Qualitätssicherung durchführen, sollten selbst regelmäßig überprüft werden.
- Qualitätssicherung sollte die Dimensionen Kontext, Input, Prozess und Output umfassen und den Schwerpunkt auf Output und Lernergebnisse legen.
- Qualitätssicherungssysteme sollten folgende Elemente beinhalten:
  - > klare und messbare Ziele und Standards;
  - > Leitlinien für die Umsetzung, darunter die Einbindung der Betroffenen;
  - > angemessene Ressourcen;
  - > einheitliche Evaluierungsmethoden, die Selbstbewertung und externe Prüfung miteinander verbinden;
  - > Feedbackmechanismen und Verfahren zur Verbesserung;
  - > allgemein zugängliche Evaluierungsergebnisse.
- Initiativen zur Qualitätssicherung auf internationaler, nationaler und regionaler Ebene sollten koordiniert werden, um für Übersichtlichkeit, Kohärenz, Synergie und eine das gesamte System umfassende Analyse zu sorgen.
- Qualitätssicherung sollte ein Prozess sein, bei dem über alle Niveaustufen und Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung hinweg zusammengearbeitet wird, unter Beteiligung aller wichtigen Betroffenen in den Mitgliedstaaten und in der Gemeinschaft.
- Leitlinien für die Qualitätssicherung auf Gemeinschaftsebene können als Bezugspunkte für Evaluierungen und Peer Lernen dienen

**Anhang 2: Deutscher Qualifikationsrahmen Stufe 6**

Quelle: DQR (2011): S. 12, (letzter Zugriff: 26.05.2011)

<b>Niveau 6</b> (Stufe 1 (Bachelor) des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse entspricht inhaltlich der beschriebenen Anforderungen und Kompetenzen dem Niveau 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens)			
Über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Feldes oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.			
<b>Fachkompetenz</b>		<b>Personale Kompetenz</b>	
<b>Wissen</b>	<b>Fertigkeiten</b>	<b>Sozialkompetenz</b>	<b>Selbständigkeit</b>
<p>Über breites und integriertes Wissen einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen, der praktischen Anwendung eines wissenschaftlichen Faches sowie eines kritischen Verständnisses der wichtigsten Theorien und Methoden</p> <p><b>oder</b></p> <p>über breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklungen verfügen.</p> <p>Kenntnisse zur Weiterentwicklung eines wissenschaftlichen Faches</p> <p><b>oder</b></p> <p>eines beruflichen Tätigkeitsfeldes besitzen.</p> <p>Über einschlägiges Wissen an Schnittstellen zu anderen Bereichen verfügen.</p>	<p>Über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• in einem wissenschaftlichen Fach,</li> <li>• weiteren Lernbereichen</li> </ul> <p><b>oder</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</li> </ul> <p>Neue Lösungen erarbeiten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe beurteilen, auch bei sich häufig ändernden Anforderungen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In Expertenteams verantwortlich arbeiten</li> </ul> <p><b>oder</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppen oder Organisationen<sup>1</sup> verantwortlich leiten.</li> </ul> <p>Die fachliche Entwicklung anderer anleiten und vorausschauend mit Problemen im Team umgehen.</p> <p>Komplexe fachbezogene Probleme und Lösungen gegenüber Fachleuten argumentativ vertreten und mit ihnen weiterentwickeln.</p> <p>1. Dies umfasst Unternehmen, Verwaltungseinheiten oder gemeinnützige Organisationen.</p>	<p>Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse definieren, reflektieren und bewerten und Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig und nachhaltig gestalten.</p>

**Anhang 3: Deutscher Qualifikationsrahmen Stufe 7**

Quelle: DQR (2011): S. 13, (letzter Zugriff: 26.05.2011)

<b>Niveau 7</b> (Stufe 2 (Master) des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse entspricht inhaltlich der beschriebenen Anforderungen und Kompetenzen dem Niveau 7 des Deutschen Qualifikationsrahmens)			
Über Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem strategierorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Über umfassendes, detailliertes Wissen auf dem neuesten Erkenntnisstand in einem wissenschaftlichen <b>oder</b> über umfassendes berufliches Wissen in einem strategierorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Über spezialisierte fachliche oder konzeptionelle Fertigkeiten zur Lösung auch strategischer in einem wissenschaftlichen Fach, <b>oder</b> einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.  Auch bei unvollständiger Information Alternativen abwägen.  Neue Ideen oder Verfahren entwickeln, anwenden und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Beurteilungsmaßstäbe bewerten.	Gruppen oder Organisationen <sup>1</sup> im Rahmen komplexer Aufgabenstellungen verantwortlich leiten und ihre Arbeitsergebnisse vertreten.  Die fachliche Entwicklung anderer gezielt fördern.  Bereichsspezifische und – übergreifende Diskussionen führen.  1. Dies umfasst Unternehmen, Verwaltungseinheiten oder gemeinnützige Organisationen.	Für neue anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel einsetzen und hierfür Wissen eigenständig erschließen.

**Anhang 4: Deutscher Qualifikationsrahmen Stufe 8**

Quelle: DQR (2011): S. 14, (letzter Zugriff: 26.05.2011)

<b>Niveau 8</b> (Stufe 3 (Promotion) des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse entspricht inhaltlich der beschriebenen Anforderungen und Kompetenzen dem Niveau 8 des Deutschen Qualifikationsrahmens)			
Über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungskennnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
<p>Über umfassendes, spezialisiertes systematisches Wissen in einer Forschungsdisziplin verfügen und zur Erweiterung des Wissens der Fachdisziplin beitragen</p> <p><b>oder</b></p> <p>Über umfassendes berufliches Wissen in einem Strategie- und innovationsorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p> <p>Über entsprechendes Wissen an den Schnittstellen zu angrenzenden Bereichen verfügen.</p>	<p>Über umfassend entwickelte Fertigkeiten zur Identifizierung und Lösung neuartiger Problemstellungen in den Bereichen Forschung, Entwicklung oder Innovation in einem spezialisierten wissenschaftlichen Fach</p> <p><b>oder</b></p> <p>in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p> <p>Innovative Prozesse auch tätigkeitsübergreifend konzipieren, durchführen, steuern, reflektieren und beurteilen.</p> <p>Neue Ideen und Verfahren beurteilen.</p>	<p>Organisationen<sup>1</sup> oder Gruppen mit komplexen bzw. interdisziplinären Aufgabenstellungen verantwortlich leiten, dabei ihre Potenziale aktivieren.</p> <p>Die fachliche Entwicklung anderer nachhaltig gezielt fördern.</p> <p>Fachübergreifende Diskussionen führen und in fachspezifischen Diskussionen innovative Beiträge erbringen, auch in internationalen Kontexten.</p> <p><small>1. Dies umfasst Unternehmen, Verwaltungseinheiten oder gemeinnützige Organisationen.</small></p>	<p>Für neue komplexe anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel wählen und neue Ideen und Prozesse entwickeln.</p>

## Anhang 5: Konkrete Verben-Beispiele zur Umsetzung der Taxonomie

Quelle: DAAD (2008): S.38-44

### 1. Wissen:

Einige gebräuchliche Verben zur Bewertung von Wissen und zur Formulierung von Lernergebnissen:

arrangieren, auflisten, aufzählen, aufzeichnen, benennen, beschreiben, bezeichnen, beziehen, in einer Tabelle darstellen, definieren, erinnern, erkennen, erzählen, feststellen, herausfinden, identifizieren, nacherzählen, ordnen, präsentieren, sammeln, sich entsinnen, sich merken, skizzieren, untersuchen, vervielfältigen, wiedergeben, wiederfinden, zeigen, zitieren

### 2. Verstehen:

Einige gebräuchliche Verben zur Bewertung von Verstehen und zur Formulierung von Lernergebnissen:

assoziiieren, ausdrücken, auseinanderhalten, auswählen, ausweiten, berichten, beschreiben, dekodieren, differenzieren, diskutieren, einmischen, erkennen, erklären, gegenüberstellen, generalisieren, hinweisen, identifizieren, illustrieren, interpretieren, klären, klassifizieren, konstruieren, lokalisieren, lösen, wieder nennen, schätzen, noch einmal schreiben, überdenken, übersetzen, umschreiben, umwandeln, unterscheiden, verteidigen, vorhersagen, wechseln

### 3. Anwenden:

Einige gebräuchliche Verben zur Bewertung von Anwenden und zur Formulierung von Lernergebnissen:

anwenden, ausprobieren, auswählen, bedienen, beenden, berechnen, beschäftigen, beurteilen, beziehen, demonstrieren, entdecken, entwickeln, erlassen, finden gebrauchen, illustrieren, interpretieren, konstruieren, lösen, manipulieren, modifizieren, organisieren, planen, praktizieren, produzieren, prüfen, skizzieren, transferieren, übertreiben, veranschlagen, voraussagen, vorbereiten, wählen, wechseln, zeigen

#### 4. Analysieren:

Einige gebräuchliche Verben zur Bewertung von Analysieren und zur Formulierung von Lernergebnissen:

ableiten, analysieren, arrangieren, auseinanderhalten, ausführen, berechnen, bestellen, bestimmen, beurteilen, beziehen, debattieren, differenzieren, dividieren, ermitteln, experimentieren, folgern, fragen, gegenüberstellen, herausstellen, identifizieren, illustrieren, kategorisieren, klassifizieren, kritisieren, prüfen, testen, trennen, unterscheiden, untersuchen, unterteilen, verbinden, vergleichen, zerteilen

#### 5. Synthetisieren:

Einige gebräuchliche Verben zur Bewertung von Synthetisieren und zur Formulierung von Lernergebnissen:

anhäufen, argumentieren, arrangieren, neu arrangieren, aufbauen, ausdenken, beziehen, einrichten, einrichten, entwickeln, erfinden, erklären, formulieren, generalisieren, generieren, hervorbringen, integrieren, kategorisieren, kombinieren, konstruieren, kreieren, machen, managen, modifizieren, organisieren, planen, rekonstruieren, reorganisieren, sammeln, noch einmal schreiben, überarbeiten, vorbereiten, vorschlagen, zusammenfassen, zusammenfügen

#### 6. Evaluieren:

Einige gebräuchliche Verben zur Bewertung von Evaluieren und zur Formulierung von Lernergebnissen:

anhängen, argumentieren, benoten, beurteilen, bewerten, beziehen, einschätzen, empfehlen, entscheiden, erklären, erzielen, evaluieren, interpretieren, kontrastieren, kritisieren, lösen, messen, rechtfertigen, schließen, überarbeiten, überzeugen, unterscheiden, unterstützen, validieren, vergleichen, versichern, verteidigen, voraussagen, wählen, Wert beimessen, zusammenfassen

**Anhang 6: Komponenten der Qualifikationen zur Handlungskompetenz**

Quelle: Grünh, D. (2003), S. 111

Qualifikationen	Kompetenzen	Komponenten
<b>Fachqualifikationen</b>	<b>Fachkompetenz</b> Vorwiegend Fachkenntnisse aus dem Hauptstudium	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fachwissen</li> <li>▪ Anwendung und Umsetzung von Fachkenntnissen</li> <li>▪ Erkennen fachlicher und fachübergreifender Zusammenhänge</li> </ul>
<b>Fachliche Zusatzqualifikationen</b>	<b>Sachkompetenz</b> Nicht an die Anwendung in Disziplinen gebundene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die also in fachübergreifenden Zusammenhängen anwendbar sind	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Betriebswirtschaftliches Denken</li> <li>▪ Ausgewählte BWL-Basiskenntnisse</li> <li>▪ Informationstechnologien/EDV</li> <li>▪ Fremdsprachenkenntnisse</li> </ul>
<b>Fachliche Schlüsselqualifikationen</b>	<b>Methodenkompetenz</b> (auch konzeptionelle Kompetenz) Fähigkeit, vorhandenes Fachwissen aufgabenspezifisch zu nutzen, mit weiteren Kenntnissen zu kombinieren und soweit erforderlich zu ergänzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Problemlösungsvermögen</li> <li>▪ Entscheidungsvermögen (allein und im Team)</li> <li>▪ Analysefähigkeit</li> <li>▪ Abstraktes und vernetztes denken</li> </ul>
<b>Reine Schlüsselqualifikationen</b>	<b>Sozialkompetenz</b> Die gesamte Persönlichkeitsstruktur und das Verhalten in zwischenmenschlichen Interaktionsprozessen betreffende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu situationsadäquatem Handeln	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Empathie</li> <li>▪ Kommunikationsfähigkeit (auf Dritte eingehen können, Übertragungskraft)</li> <li>▪ Kooperationsfähigkeit (Durchsetzungs- und Motivationsfähigkeit, Bereitschaft mit anderen Verantwortung zu tragen)</li> <li>▪ Konfliktfähigkeit</li> </ul>
	<b>Selbstkompetenz</b> Persönliche Werte	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leistungsbereitschaft zu eigenverantwortlichem Handeln</li> <li>▪ Engagement</li> <li>▪ Selbstmotivation</li> <li>▪ Flexibilität, Zuverlässigkeit, Ausdauer</li> </ul>

## **Anhang 7: Lehrzieldimensionen und ihre Unterformen**

Quelle: Kruse, V. (2009): o. S., (letzter Zugriff: 20.07.2011)

### **Unterformen der kognitiven Ziele:**

- Wissen von Fakten und deren Wiedergabe.
- Verstehen der Lehrinhalte und Zusammenfassung derselbigen.
- Anwenden von Sachverhalten und die Uebertragung auf andere Situationen.
- Analysieren der Information und Extraktion der für die Aufgabe bedeutenden Elemente.
- Synthetisieren bedeutet, dass der Lerner unterschiedliche Informationen zu einem anderen, neuen Sachverhalt verbinden kann.
- Evaluation der Lerninhalte durch den Lerner.

### **Unterformen der affektiven Ziele:**

- Aufnehmen (Der Lerner soll sich eine bestimmte Problematik bewusst machen)
- Reagieren (Der Lerner soll zu dieser Problematik eine eigene Einstellung entwickeln)
- Werten (Der Lerner soll seinen eigenen Standpunkt vertreten)
- Werteordnung (Der Standpunkt soll als Wert in die Werteordnung des Lerners übergehen)
- Bestimmtwerden (Ein Wert der Werteordnung des Lerners soll mit anderen verglichen und in Beziehung gesetzt werden)

### **Unterformen der psychomotorischen Ziele:**

- Imitation (Der Lerner imitiert das Verhalten der Bezugsperson)
- Manipulation (Der Lerner kann einzelne Handlungsabläufe ausführen und entwickelt seine psychomotorischen Fähigkeiten weiter)
- Präzision (Der Lerner achtet mehr auf die präzise Ausführung seiner Handlungen)
- Handlungsgliederung (Eine gewisse Anzahl an Handlungen sollen miteinander koordiniert werden)
- Naturalisierung (Die Ausführung der Handlung nimmt nur noch minimale kognitive Ressourcen in Anspruch und erreicht ihre höchste Präzision)

## Anhang 8: Niveaustufen in der Taxonomie nach Bloom

Quelle: Bloom, B. S. (1972): S. 41, 44, 71-72, 98-103, 130-133, 156-157, 174, 200

### (1) **Wissen:**

In der Taxonomie wird Wissen als Nachweis definiert, dass der Studierende etwas behalten hat, sei es durch Wiederholen oder Wiedererkennen eines Phänomens. Es handelt sich dabei um eine Erinnerung bzw. eine Reproduktion grundlegender Elemente auf einem relativ niedrigen Abstraktionsniveau, die notwendig sind, um Probleme eines Fachbereiches lösen zu können. Dabei wird gleichzeitig angenommen, dass sich Wissen allein reproduktiv versteht, wenn es nicht als Transferleistung in neuen oder anderen Situationen, die sich von den ursprünglichen unterscheiden, angewendet werden kann. Wissen stellt somit das Material für die Lösung eines Problems dar und unterscheidet sich von den anderen Kategorien in der Form, dass der Schwerpunkt auf dem eigentlichen Erinnern liegt, und es sich nicht um einen komplexen Prozess des In-Beziehungs-Setzens, Beurteilens und Reorganisierens handelt.

### (2) **Verstehen:**

In diesem Zusammenhang wird Verstehen nicht mit dem völligen Erfassen einer Information gleichgesetzt, es handelt sich um drei Typen des Verständnisverhaltens, das Übersetzen, das Interpretieren und das Extrapolieren. **Die Übersetzung** wird als Übergangsposition zwischen der Kategorie Wissen und den jeweils nachgeordneten Kategorien verstanden. Hierbei handelt es sich nicht nur um die Übersetzung in eine andere Sprache, vielmehr kann auch die Komprimierung einer komplexen Information zum besseren Verständnis gemeint sein. **Bei der Interpretation** ist es wichtig, Beziehungen zwischen verschiedenen Teilen nicht nur zu begreifen, sondern auch neu ordnen zu können. Es geht darum, dass die wesentlichen Inhalte einer Information von den unwesentlichen unterschieden werden und mit eigenen Erfahrungsschätzen und Ideen in Zusammenhang gebracht werden. An dieser Stelle geht die Interpretation in die Analyse und die Evaluation über. Extrapolieren verlangt, dass der Studierende in der Lage ist, über die Übersetzung und Interpretation hinaus, aus einem Phänomen Tendenzen oder Trends zu erkennen und daraus Schlüsse ziehen zu können. Diese Interpretation von Extrapolieren unterscheidet sich von der Kategorie Anwendung dadurch, dass das Denken sich nicht auf Abstraktionen stützt, sondern auf Gegebenes.

### (3) **Anwendung:**

Bei der Anwendung wird zum einen das Verständnis der Materie vorausgesetzt, zusätzlich wird vom Studierenden verlangt, dass er eine angemessene bzw. geeignete Abstraktion auswählt, um das Problem lösen zu können. Der Schwerpunkt liegt auf der Erinnerung von geeigneten Verallgemeinerungen oder Prinzipien, die mit einem vorgegebenen Material verbunden werden. Dabei wird von Seiten des Lehrenden darauf verzichtet, den Lösungsweg näher zu beschreiben. Als Beispiel sei hier die Fähigkeit erwähnt, wissenschaftliche Prinzipien auf neue Situationen anzuwenden.

(4) **Analyse:**

Die Analyse kann als Ziel jedes Studienbereichs (Bachelor-Ebene) verstanden werden. Bei der Analyse liegt der Schwerpunkt bei der Auflösung des Stoffes in seine wesentlichen Teile sowie dem Identifizieren und Klassifizieren der unterschiedlichen Beziehungen. Es soll seitens der Studierenden die Fähigkeit entwickelt werden, Tatsachen von Hypothesen in einer Information zu unterscheiden. Darüber hinaus sollen Abhängigkeiten und Zusammenwirken bestimmt werden. Schließlich wird von den Studierenden verlangt, die organisierenden Prinzipien, die Anordnungen und die Struktur, die die Informationen als Ganzes verbinden, zu erkennen.

(5) **Synthese:**

Die Synthese wird als Zusammenfügen von Elementen und Teilen zu einem Ganzen betrachtet. Hierbei wird von dem Studierenden kreatives Verhalten innerhalb der Grenzen der Problemstellung verlangt. Dabei soll durch die Neuordnung und Kombination von Teilen eine Struktur oder ein Muster entstehen, welches vorher nicht klar vorhanden war. Bei den Kategorien Verstehen, Anwendung und Analyse ist die Zusammensetzung von Elementen zwar auch von Belang, jedoch wird dabei mit gegebenem Material gearbeitet. Bei der Synthese soll die Auswahl verschiedener Quellen ein Produkt ergeben, das inhaltlich mehr ergibt, als das Material, mit dem der Studierende begonnen hat.

(6) **Evaluation:**

Die Evaluation wird als letzte kognitive Taxonomiestufe geführt, da sie die Verbindung aller vorgenannten Verhaltensweisen beinhaltet und auch voraussetzt. Evaluation wird als das Bewerten von Ideen, Arbeiten, Lösungen Methoden, Materialien usw. anhand bestimmter Normen und Kriterien bewertet; sowohl die Stufe 5, die Synthese, als auch die Evaluation beschreibt die Ebene des Masterabschlusses.

## Anhang 9: Lehrzieldimensionen nach Anderson/Krathwohl

Quelle: Anderson, L. W. / Krathwohl, D. R. et al. (2001): S. 5, 45-62

- Faktenwissen:** Grundlagenwissen, um sich mit einer akademischen Disziplin bzw. Fachgebiet vertraut zu machen. Für diese Dimension wird ein relativ geringes Abstraktionsniveau angesetzt. Darunter fallen das Wissen über die Terminologie (wesentliche Basisfachbegriffe, um sich überhaupt mit einem Phänomen auseinandersetzen zu können.) und über spezielle Details und Elemente.
- Konzeptwissen:** Beim Konzeptwissen handelt es sich um komplexere Wissensformen. Es unterteilt sich in Wissen zu Klassifikationen, Kategorien, Prinzipien, Generalisationen und schließlich Wissen von Theorien, Modellen und Strukturen im Hinblick auf ein bestimmtes Fachgebiet. Das Konzeptwissen unterscheidet sich im Wesentlichen vom Faktenwissen dadurch, dass in dieser Dimension ein tieferes, organisiertes Wissen und nicht isolierte Fakten im Vordergrund stehen. Es sollen Beziehungen bzw. Verbindungen innerhalb der Basiselemente hergestellt werden, um Phänomene strukturieren und systematisieren zu können. Sowohl das Fakten- als auch das Konzeptwissen repräsentiert die Frage „was“ man wissen muss, um sich mit einem Problem auseinandersetzen zu können.
- Prozesswissen:** Es lässt sich als eine Serie oder Sequenz von unterschiedlichen Schritten beschreiben und reflektiert das Wissen „wie“ bzw. mit welchen Methoden ein Sachverhalt einer Disziplin gelöst werden kann, wohingegen sich das Fakten- und Konzeptwissen mit „fertigen“ Produkten auseinandersetzt. Damit kann sowohl die Ausführung von Routineübungen gemeint sein, als auch die Herangehensweise, um neue Probleme lösen zu können. Diese Dimension unterteilt sich in fächer-spezifisches Wissen bezüglich Fähigkeiten, Algorithmen, Techniken und Methoden. Darüber hinaus wird in diesem Bereich auch die Fähigkeit subsumiert, aufgrund bestimmter Kriterien und Zusammenhänge die Entscheidung zu treffen, wann welche geeigneten Prozesse zur Problemlösung angewendet werden können.

**Metakognitives Wissen:** Beinhaltet das Wissen über die Erkenntnis und das Bewusstsein im Allgemeinen sowie über die eigene Erkenntnis. Diese Dimension soll die Studierenden dabei unterstützen, sich des eigenen Wissens und der eigenen Denkweise mehr bewusst zu werden und Problemlösungsstrategien zu erarbeiten. Die Dimension unterteilt sich in strategisches Wissen, Wissen über kognitive Aufgaben (einschließlich kontextabhängige und konditionales Wissen) sowie die Selbsterkenntnis. Die Unterart ‚Strategisches Wissen‘ beinhaltet Strategien, die die Studierenden anwenden können, um das vermittelte Material zu verstehen und zu lernen. Die einfachste Form stellt das wiederholte Repetieren von Fakten dar, tieferes Verständnis kann durch Mnemonik-Techniken (wie Zusammenfassungen, Umschreibungen, Filtern der Kernideen) oder dem Erstellen von sogenannten „cognitive maps“ erreicht werden. Mit dem Bewusstsein der verschiedenen Strategien sollen die Studierenden lernen, je nach Situation zu differenzieren, für welche Art von Lernsituation die Methoden geeignet sind (Bsp. bei Multiple Choice-Aufgaben sind die Anforderungen an das individuelle Erinnerungsvermögen i.d.R. nicht so hoch wie bei eigenständig zu formulierenden Antworten). Im Hinblick auf die Selbsterkenntnis sollen die Studierenden lernen, ihre eigenen Stärken und Schwächen besser einschätzen und je nach Notwendigkeit entsprechend darauf reagieren zu können.

## **Anhang 10: Taxonomie nach Dreyfus/Dreyfus**

Quelle: Dreyfus, H. L. / Dreyfus, S. E. (1987): S. 41-62

### **Neuling (Novice):**

Erkennt unterschiedliche Fakten bzw. Muster und erwirbt Regeln ohne kontextuellen und situativen Bezug auf die Gesamtsituation.

### **Fortgeschrittener Anfänger (Advanced Beginner):**

Verfügt über ausgedehnte Erfahrungen, wie man mit Situationen umgeht, bezieht zusätzlich neue kontextfreie Fakten in Überlegungen mit ein und wendet komplizierte Regeln an. Im Laufe der Zeit beginnt der fortgeschrittene Anfänger, Ähnlichkeiten im Bezug auf Regeln und Verfahren zu identifizieren, die zur Bewältigung vergangener Situationen geführt haben und wendet sie für das Problem an. Somit entwickelt er fallbasiertes Wissen. Für unerwünschte Resultate ist er in dieser Stufe noch nicht verantwortlich, diese Tatsache würde in diesem Fall auf inadäquate Regeln zurückgeführt.

### **Kompetenz (Competence):**

Der kompetente Mensch verlässt die situationale Ebene und lernt, hierarchisch geordnete Prozeduren anzuwenden. Dabei erstellt bzw. wählt er einen geeigneten Plan, in welcher Reihenfolge er die Faktoren / Regeln anwenden will, um die Aufgabe zu erfüllen bzw. sein Ziel zu erreichen. Er setzt dabei Prioritäten, um sich die Aufgabe zu erleichtern und gleichzeitig die Qualität seiner Leistung zu verbessern. Der kompetent handelnde Mensch, der sich mit der Wahl des geeigneten Planes auseinandergesetzt hat, ist verantwortlich für das Ergebnis und fühlt sich damit eng verbunden. In dieser Stufe distanziert er sich jedoch von den Dingen im Hinblick auf Verstehen und Entscheidung.

### **Gewandtheit (Proficiency):**

Innerhalb dieser Stufe werden Entscheidungsprozesse, die ohne viel Überlegung stattfinden, nicht mehr nur allein erfahrungsbasiert durchgeführt, sondern zunehmend aufgrund von Intuition.<sup>228</sup> Erinnerungen ähnlicher Situationen (Muster), ohne sie in ihre einzelnen Komponenten zu zerlegen, lösen Pläne aus, von denen erwartet wird, dass sie bei vorherigen Ereignissen Probleme lösen konnten (holistisches Erkennen von Ähnlichkeiten). Der Mensch versteht und organisiert intuitiv unter Abwägung von Elementen, die er aus Erfahrung für wichtig erachtet. Anschließend analysiert er die weiteren Schritte, dazu kombiniert er die Elemente mit Regeln und entscheidet dann allerdings bewusst, wie er handelt. Er nimmt verschiedene Situationen immer aus dem gleichen Blickwinkel wahr, auch wenn jede eine unterschiedliche Taktik erfordert. Dadurch, dass er seine gesammelten Erfah-

---

<sup>228</sup> Der Begriff ‚Intuition‘ ist in diesem Zusammenhang nicht nur auf die kognitive Handlung beschränkt, sondern wird als Synonym für Know-how interpretiert, einer Fähigkeit, die ständig angewendet werden kann. Vgl. dazu Dreyfus, H. L. / Dreyfus, S. E. (1987): S. 52 ff.

rungen zu Einheiten bündelt, die jeweils das gleiche Ziel verfolgten und der gleichen Taktiken bedurften, kann er nicht nur die Situation identifizieren, sondern es sind ihm auch die dazugehörigen Entscheidungen präsent.

**Expertentum (Expertise):**

Mit seiner Erfahrung und seinem geübten Verständnis handelt der Experte engagiert, löst ohne Distanz schnell Probleme und ohne dabei Pläne zu entwerfen. Das Können ist Teil seines Körpers geworden. Seine Fähigkeiten nutzt er intuitiv und bei eventuellen Überlegungen steht nicht die Lösung von Problemen im Fokus, sondern die kritische Betrachtung der eigenen Intuition.

## Anhang 11: Methodik des 7-Sprungs im PBL-Konzept

Quelle: Moust, J. / Bouhuijs, P. / Schmidt, H. (1999): S. 22, zitiert nach Reich, K. (Hrsg.) (2003): S. 41-42, (letzter Zugriff: 20.07.2011)

### 1. Schritt:

„ Klären Sie Begriffe, die Sie nicht verstehen.“ Für das Fallbeispiel klären die Lernenden untereinander unverständliche Begriffe und Formulierungen.

### 2. Schritt:

„ Definieren Sie das Problem.“ Die Lernenden ordnen ihre Gedanken zu dem Problem, identifizieren dessen allgemeine Natur und die dazugehörigen Faktoren.

### 3. Schritt:

„ Analysieren Sie das Problem.“ Danach findet ein Brainstorming zu dem Problem statt. Zugrundeliegende Ursachen, (Patho)-Mechanismen, mögliche Lösungen, Bereiche der Unsicherheit oder Unwissenheit werden für alle sichtbar an der Tafel schriftlich fixiert.

### 4. Schritt:

„ Ordnen Sie die Ideen und vertiefen Sie diese systematisch.“ Die Gruppe prüft die Überlegungen nun detailliert. In der Diskussion aufkommende weitere Fragen oder Überlegungen, die nicht geklärt werden können, werden ebenfalls an der Tafel festgehalten. Gegen Ende der Sitzung fokussiert der Lernbegleiter ggf. die Konzentration der Lernenden auf die wesentlichen Fragen für die weiteren Schritte ihrer Ausbildung.

### 5. Schritt:

„ Formulieren Sie Lernziele.“ An dieser Stelle entscheiden sich die Lernenden, individuell oder als Gruppe, welche Fragen sie weiter verfolgen wollen. Sie formulieren ihre Lernziele geordnet nach Prioritäten. Das erste Treffen endet nach Abschluss dieses fünften Schrittes.

### 6. Schritt:

„ Suchen Sie ergänzende Informationen außerhalb der Lerngruppe.“ Im sechsten Schritt haben sich die Lernenden geeinigt, wer welche Themen, Quellen oder auch welches Material zur Sichtung übernimmt. Die Gruppe trennt sich und die Lernenden arbeiten nun individuell oder auch mit anderen zusammen.

### 7. Schritt:

„ Synthetisieren und testen Sie die neuen Informationen.“ Beim zweiten Treffen werden die Lernenden ermutigt, zu reflektieren, was sie beim Beantworten der Fragen des ersten Treffens an der Tafel gelernt haben. Der siebte Schritt bedeutet eine Präsentation und die anschließende Evaluation. Teilweise ist dieser Schritt in mehrere Treffen aufgeteilt. Die Lerner erforschen alle Antworten auf die Fragen, unterrichten sich gegenseitig und vergleichen ihre Überlegungen mit denen der Kollegen.

## Literaturverzeichnis

### Bücher

- Anderson, L. W. / Krathwohl, D. R. / Airasian, P. W. / Cruikshank, K. A. / Mayer, R. E. / Pintrich, P. R. / Raths, J. / Wittrock, M. C. (eds) (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing – A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Addison Wesley Longman, Inc., Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, New York, San Francisco, Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore, Madrid, Mexico City, Munich, Paris, Cape Town, Hong Kong, Montreal.
- Ash, M. G. (1999): Mythos Humboldt gestern und heute, in: Ash, M. G., Mythos Humboldt – Vergangenheit und Zukunft deutscher Universitäten, Böhlau Verlag, Wien, Köln, Weimar, 1999, S. 7-26.
- Auferkorte-Michaelis, N. (2009): Innerinstitutionelle Hochschulforschung – ein hochschuldidaktischer Forschungstyp als Reflexionsinstrument für eine Hochschule, in: Schneider, R. / Szczyrba, B. / Welbers, U. / Wildt, J. (Hrsg.), Blickpunkt Hochschuldidaktik – Wandel der Lehr- und Lernkulturen, Bertelsmann, Bielefeld, S. 220-231.
- Barrows, H. S. / Tamblyn, R. M. (1980): Problem-based Learning: An Approach to medical education, New York: Springer.
- Biggs, J. / Tang, C. (2007): Teaching for Quality Learning at University, Maidenhead, UK: Open University Press/McGraw Hill.
- Bloch, R. (2009): Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis, Akad. Verl. Anst., Leipzig.
- Bloom, B. S. (1956): Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain, David McKay Co Inc., New York.
- Bloom, B. S. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, 1. Aufl., Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Boud, D. J. (1985): Problem-based learning in perspective, in Boud, D. J. (Hrsg.): Problem-Based Learning in Education for Professions, Sydney (Higher Education Research and Development Society in Australia).
- Boud, D. / Feletti, G. (1997): The Challenge of Problem –based-Learning, 2. Aufl., Kogan Page, London.
- Brändle, T. (2010): 10 Jahre Bologna-Prozess – Chancen, Herausforderungen und Problematiken, VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- DAAD (Hrsg.) (2008): Lernergebnisse (learning outcomes) in der Praxis – ein Leitfaden, Originaltext: Dr. Declan Kennedy, Deutsche Version: Prof. Dr. Mitchell, T. N. / Prof. Gehmlich, V. / Steinmann, M. M.A. (2007): Gebr. Molberg GmbH, Bonn.

- Dreyfus, H. L. / Dreyfus, S. E. (1987): Künstliche Intelligenz – von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition, aus dem Amerikanischen von Michael Mutz, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg.
- Eberhardt, U. (2010): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik, VS-Verlag, Wiesbaden.
- Engel, C. (1997): Not just a method but a way of learning, in: Boud, D. / Feletti G.I. (Eds.): The Challenge of Problem Based Learning, 2. Aufl., Kogan Page, London, S. 17-27.
- Gröhn, D. (2003): Praxisorientierung in Bachelorstudiengängen, in: Welbers, U. (Hrsg.) Studienreform mit Bachelor und Master, 2. Aufl., UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld, S. 101-127.
- Heidenreich, K. (2011): Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, DIHK, Berlin.
- Honnefelder, L. / Sturma, D. (Hrsg.) (2010): Jahrbuch Wissenschaft und Ethik, Verlag deGruyter, Berlin.
- Kron, F. W. (2008): Grundwissen Didaktik, 5. Aufl., Ernst Reinhardt Verlag, München.
- Lehmann, B. (2011): Die Vorlesung ist nicht am Ende, in: DUZ (Unabhängige Deutsche Universitätszeitung) 06/2011, S. 32 f.
- Lundgreen, P. (1999): Mythos Humboldt in der Gegenwart, Lehre – Forschung - Selbstverwaltung, in: Ash, M. G. (Hrsg.), Mythos Humboldt, Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten, Böhlau Verlag, Wien, Köln, Weimar, S. 145-169.
- Mehrtens, M. (2009): Personalentwicklung als kritischer Erfolgsfaktor einer aktiven Hochschulentwicklung, in: Richthofen, A. / Lent, M. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 102-108.
- Müller, W. (2009): Grußworte, in: Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums, Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen, Beiträge zur Hochschulpolitik, HRK (Hrsg.), Bonn, S. 23-28.
- o. V (2010): Berufsbildungsbericht 2010, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bonn.
- Peterßen, W. (1983): Lehrbuch Allgemeine Didaktik, 2. Aufl., Ehrenwirth, München, zitiert nach Kron, F. W. (2008): Grundwissen Didaktik, 5. Aufl., Ernst Reinhardt Verlag, München.
- Reich, K. (2006): Konstruktivistische Didaktik, Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool, 3. Aufl., Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Reis, O. / Ruschin, S. (2008): Kompetenzorientiert prüfen – Baustein eines gelungenen Paradigmenwechsels, in: Dany, S. / Szczyrba, B. / Wildt, J. (Hrsg.), Prüfungen auf die Agenda! – Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 118, Bertelsmann, Bielefeld, S. 45-57.

- Remdisch, S. (2010): Vortrag Leuphana Professional School – ein Ort für Lebenslanges Lernen, in: Studienreform nach Leuven, Ergebnisse und Perspektiven nach 2010 - Beiträge zur Hochschulpolitik, HRK Bologna-Zentrum, Bonn, S. 167-173.
- Richthofen, A. (2009): Zentrale Koordination von Evaluation und hochschulspezifischer Weiterbildung, in: Richthofen, A. / Lent, M. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 119, Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 65-75.
- Riedl, A. (2004): Grundlagen der Didaktik, Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.
- Schilling, J.: Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit, 5. Aufl., Ernst Reinhardt Verlag, München.
- Schmithals, F. (1991): Lehrt die Praxis lehren? in: Webler, W. - D. / Otto, H. - U. (Hrsg.), Der Ort der Lehre in der Hochschule, Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb, Deutscher Studien Verlag, Weinheim, S. 173-178.
- Schneijderberg, C. / Teichler, U. (2010): Partnerschaften von Hochschulen und Unternehmen – Erfahrungen im europäischen Vergleich, in: Beiträge zur Hochschulforschung 3/2010, 32. Jg., Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München, S. 8-30.
- Schomburg, H. (2011): Bachelor Graduates in Germany: Internationally mobile, smooth transition and professional success, in: Schomburg, H. / Teichler, U. (Eds.) (2011): Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe – Key Results of the Bologna-Process, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei, S. 89-110.
- Schwarz-Hahn, S. / Rehburg, M. (2004): BACHELOR und MASTER in Deutschland – Empirische Befunde zur Studienstrukturreform, Waxmann Verlag GmbH, Münster.
- Szczyrba, B. (2009): ‚Das Auge kann sich selbst nicht sehen‘ – Selbstevaluation mit dem Lehrportfolio, in: Richthofen, A. / Lent, M. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 119, Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 158-169.
- Szczyrba, B. / Wildt, J. (2009): Hochschuldidaktik im Qualitätsdiskurs, in: Schneider, R.; Szczyrba, B.; Welbers, U.; Wildt, J. (Hrsg.), Blickpunkt Hochschuldidaktik – Wandel der Lehr- und Lernkulturen, Band 120, Bertelsmann, Bielefeld, S. 202-203.
- 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, Bonn, S. 30-52.
- Teichler, U. (2011): Bologna – Motor or stumbling block for the mobility and employability of graduates?, in: Schomburg, H., Teichler, U. (Eds) (2011): Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe – Key Results of the Bologna-Process, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei, S. 3-41.

- Ter Horst, K. W. (2009): Qualitätsentwicklung der Lehre und des Studiums mit Wirkung auf Hochschulrankings, in: Von Richthofen, A., Lent, M. (Hrsg.) (2009): Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, „Blickpunkt Hochschuldidaktik“ der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, Band Nr. 119, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 56-64.
- Van der Blij et al. (2002): o. S., zitiert nach Schaeper, H. / Wildt, J. (2009): Perspektive Studienqualität – Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung „Studienqualität“, Hochschul-Informationssystem (Hrsg.), Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 64-83.
- Webler, W.-D. (2003): Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung, in: Welbers, U. (Hrsg.) unter Mitarbeit von Korytko, Thomas: Blickpunkt Hochschuldidaktik – Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung – Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 53-82.
- Welbers, U. (2003): Studienreform mit Bachelor und Master – Eine einführende Problembeschreibung aus der Sicht des Lehrens und Lernens an Hochschulen, in: Welbers, U. (Hrsg.), Studienreform mit Bachelor und Master – Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen – Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften, UVW UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld, S. 1-22.
- Welbers, U. (2009): Das KUBUS-Programm zur Berufsorientierung an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Ein Kurzporträt, in: Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen – Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums – Beiträge zur Hochschulpolitik, Bonn, S. 153-157.
- Wildt, J. (1991): Lehre – Studium, Reflexion über Differenz, in: Webler, W.-D.; Otto, H.-U. (Hrsg.), Der Ort der Lehre in der Hochschule, Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb, Deutscher Studien Verlag, Weinheim, S. 178-197.
- Wildt, J. (2003): Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen, in: Welbers, U. (Hrsg.), Studienreform mit Bachelor und Master, Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen, Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften, 2. Aufl., Universitäts VerlagWebler, Bielefeld, S. 25-42.

### **Fachzeitschriften**

- Budde, J. (2010): Neue Wege in der tertiären Bildung? Bildungsentscheidungen von Studierenden an Berufsakademien, in: Das Hochschulwesen, 58. Jg., Heft 3, S. 82-87.
- Kanter, Steven L. (1998): Fundamental concepts of problem-based learning for the new facilitator, in: Bulletin of the Medical Library Association 86 (3), July 1998, S. 391-395.
- Kerres, M. / Hanft, A. / Wilkesmann, U. (2010): Lifelong Learning an Hochschulen – Neuausrichtung des Bildungsauftrages von Hochschulen, in: Das Hochschulwesen, 58. Jg., Heft 6, S. 183-186.
- Pasternack, P. (2010): ‚Bologna‘ in Deutschland, eine Erklärungsorientierte Rekonstruktion, in: Das Hochschulwesen, 58. Jg., Heft 2, S. 39-44.
- Remdich, S. / Müller-Eiselt, R. (2011): Öffnung, Durchlässigkeit, Vernetzung: Gemeinsam auf dem Weg zur Offenen Hochschule, in: Das Hochschulwesen, 59. Jg., Heft 1, S. 2-6.
- Savery, J. R. (2006): Overview of problem-based Learning: Definitions and Distinction, in: The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, Vol. 1, S. 9-20.
- Teichler, U. (2008): Der Jargon der Nützlichkeit – Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess, Heft 3, 56. Jg., S. 68-79.
- Webler, W.-D. (2010): Eine Schreckensvision? Universitäten als Master- und Promotionsstufe sowie Fachhochschulen als künftiger „College-Gürtel“ des Tertiären Systems? Schreiben die Studierenden mit ihrem Studienwahlverhalten Geschichte?, in: Das Hochschulwesen, 58. Jg., Heft 2, S. 56-62.
- Wernisch, D. (2011): Vom Qualitätsziel in der Lehre zum strategischen Einsatz lehrbezogener Personalentwicklung, Ein Beitrag zur Notwendigkeit der Strategieorientierung von lehrbezogener Personalentwicklung mit drei internationalen Impulsbeispielen, in: Das Hochschulwesen, 59. Jg., Heft 1, S. 19-26.
- Wildt, Johannes (2003): Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen, in: Welbers, Ulrich (Hrsg.), Studienreform mit Bachelor und Master, Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen, Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften, 2. Aufl., Universitäts VerlagWebler, Bielefeld, S. 25-42.
- Winter, Martin (2010): Effekte der Studienstrukturreform, in: Das Hochschulwesen, 58. Jg., Heft 2, S. 45-55.

### **Hochschulinterne Schriften und Arbeitspapiere**

- FOM (Hrsg.) (2010a): Leitfaden für eine kompetenzorientierte Lehre, Schriften des KompetenzCentrums für Hochschuldidaktik an der FOM, Essen, unter: [https://campus.bildungscentrum.de/nfcampus/UserFiles/File/Didaktik/Leitfaden\\_kompetenzorientierte\\_Lehre.pdf](https://campus.bildungscentrum.de/nfcampus/UserFiles/File/Didaktik/Leitfaden_kompetenzorientierte_Lehre.pdf), (letzter Zugriff: 23.07.2011).
- FOM (Hrsg.) (2010b): Kompetenzorientierte Lehre – Konzept und Instrumente, Schriften des KompetenzCentrums für Hochschuldidaktik an der FOM, Essen, unter: [https://campus.bildungscentrum.de/nfcampus/UserFiles/File/Didaktik/Kompetenz\\_in\\_der\\_Lehre\\_Konzept\\_und\\_Instrumente.pdf](https://campus.bildungscentrum.de/nfcampus/UserFiles/File/Didaktik/Kompetenz_in_der_Lehre_Konzept_und_Instrumente.pdf), (letzter Zugriff: 23.07.2011).
- FOM (Hrsg.) (2011a): Unveröffentlichtes Manuskript zum Umfrageprojekt: Dozentenbefragung Didaktik/Ethik: Häufigkeit und ausgewählte Zusammenhänge, Häufigkeitsdiagramme, Krol, B. / Stender, T., KCS KompetenzCentrum für Statistik und Empirie an der FOM, Essen.
- FOM (Hrsg.) (2011b): Dozentenumfrage Didaktik – Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen, Schriften des KompetenzCentrums für Hochschuldidaktik an der FOM, Essen, unter: [https://campus.bildungscentrum.de/nfcampus/UserFiles/File/Didaktik/Auswertung\\_Dozentenumfrage\\_Didaktik\\_Button\\_Didaktik.pdf](https://campus.bildungscentrum.de/nfcampus/UserFiles/File/Didaktik/Auswertung_Dozentenumfrage_Didaktik_Button_Didaktik.pdf), (letzter Zugriff: 23.07.2011).
- FOM (Hrsg.) (2011c): Fallstudienarbeit – Lehr- und Lernform der FOM ID (Interaktive Didaktik an der FOM), Schriften des KompetenzCentrums für Hochschuldidaktik an der FOM, Essen, unter: [https://campus.bildungscentrum.de/nfcampus/UserFiles/File/Didaktik/Fallstudienarbeit\\_in\\_der\\_FOM\\_ID.pdf](https://campus.bildungscentrum.de/nfcampus/UserFiles/File/Didaktik/Fallstudienarbeit_in_der_FOM_ID.pdf) (letzter Zugriff: 23.07.2011).
- KCD KompetenzCentrum Hochschuldidaktik an der FOM (2011d), Video „Lehre zum Anfassern“ im KCD, Online Campus, 2011, unter: <http://www.fom.de/kcd.html>, (letzter Zugriff: 02.06.2011).
- FOM (Hrsg.) (2011e): FOM ID (Interaktive Didaktik für Berufstätige) Blitzlicht, Handlungsrahmen Deutscher Hochschulpolitik – Stand und Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens, unter: <http://www.fom.de/fileadmin/fom/downloads/Forschungsprojekte/Blitzlicht-Handlungsrahmen-deutscher-Hochschulpolitik.pdf>, (letzter Zugriff: 23.07.2011).
- FOM (Hrsg.) (2011f): Unveröffentlichtes Manuskript zum FOM Forschungsprojekt „Umsetzungsstand DQR und HQR an deutschen Hochschulen“; Vortrag von Prof. Dr. Hermeier, B. am 30.09.2010 in Hamburg (Publikation in Vorbereitung).
- Peisert, R. / Krol, B. (2011): 10 Jahre Bachelor an der FOM – Eine Bestandsaufnahme, FOM-Schriftenreihe: Beiträge für die Wirtschaftspraxis der FOM Nr. 18, Druck in Vorbereitung.
- Seng, A. / Fleddermann, N. / Klumpp, M. (2009): Der Bologna-Prozess, Hintergründe – Zielsetzung – Anforderungen, Arbeitspapier der FOM Nr. 14, Essen, unter: [http://www.fom.de/fileadmin/fom/downloads/Schriften/FOM\\_Arbeitspapiere\\_Nr\\_14.pdf](http://www.fom.de/fileadmin/fom/downloads/Schriften/FOM_Arbeitspapiere_Nr_14.pdf), (letzter Zugriff: 24.07.2011).

## **Internetquellen**

- Armutat, S. (2009): Personalblitzlicht: Bachelor Welcome!? Befragungsergebnisse. In: Praxis Papiere. 1/2009. Hrsg. von: Deutsche Gesellschaft für Personalführung., unter: <http://www.dgfp.de/media/content-downloads/1116/bachelor2009.pdf>, (letzter Zugriff: 26.02.2011).
- Astleitner, H. (2009): Komplementäre Lehrziele im Unterricht. Grundlage für ein ganzheitliches Lernen (Forschungsbericht). Universität Salzburg, unter: <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/563301.PDF>, (letzter Zugriff: 10.07.2011).
- Barrows, H.S. (2005): The minimal essentials for Problem-Based Learning. Generic Problem-Based learning essentials, unter: [http://pbli.org/pbl/generic\\_pbl.htm](http://pbli.org/pbl/generic_pbl.htm), (letzter Zugriff: 24.10.2010).
- BIBB (Hrsg.) (2010): AusbildungPlus in Zahlen, Trends und Analysen, unter: [http://www.ausbildungplus.de/files/aplus\\_2010\\_web.pdf](http://www.ausbildungplus.de/files/aplus_2010_web.pdf), (letzter Zugriff: 03.06.2011).
- BDA (o. J.a): Kompakt, Lebenslanges Lernen, unter: [http://www.bda-online.de/www/arbeitgeber.nsf/res/F16C9BC5C1C3C551C12574F20031C7F6/\\$file/LebenslangesLernen.pdf](http://www.bda-online.de/www/arbeitgeber.nsf/res/F16C9BC5C1C3C551C12574F20031C7F6/$file/LebenslangesLernen.pdf), (letzter Zugriff: 21.02.2011).
- BDA (o. J.b): Transparenz und Mobilität in Europa schaffen, unter: <http://www.arbeitgeber.de>, (letzter Zugriff: 11.05.2011).
- Berliner Kommuniqué (2003): „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“, unter: [http://www.bmbf.de/pub/berlin\\_communique.pdf](http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf), (letzter Zugriff: 09.05.2011).
- Biggs, J. (2009): Enhancing learning through constructive alignment, unter: [http://www.ouhk.edu.hk/PAU/20th\\_Anniversary/web/090514\\_JohnBiggs.pdf](http://www.ouhk.edu.hk/PAU/20th_Anniversary/web/090514_JohnBiggs.pdf), (letzter Zugriff: 18.07.2011).
- Bildungsserver (o. J.): o. S., unter <http://www.bildungsserver.de>, (letzter Zugriff: 11.05.2011).
- BMBF (2011): Auf dem Weg zum Europäischen Bildungsraum: Der strategische Rahmen für die europäische Bildungszusammenarbeit, unter: <http://www.bmbf.de/de/542.php>, (letzter Zugriff: 26.05.2011).
- BIBB (2011): Pressemitteilung, BIBB-Hauptausschuss verabschiedet Entschlüsse zum DQR sowie zur European Taxonomy of Skills and Occupations, unter: <http://www.bibb.de/de/57342.htm>, (letzter Zugriff: 26.05.2011).
- Briedis, K (2007): Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss, Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005, HIS Forum Hochschule 13/2007, unter: [http://www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-200713.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200713.pdf), (letzter Zugriff: 26.02.2011).
- Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) (2010): Expertenvotum zur zweiten Erarbeitungsphase des deutschen Qualifikationsrahmens, DQR-Büro, Berlin, unter: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>, (letzter Zugriff: 26.05.2011).

- Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR), 22. März 2011, unter <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>, (letzter Zugriff: 26.05.2011).
- DGHD (2010): Nachhaltige Förderung der Qualität der Lehre verlangt nachhaltigen Ausbau der Hochschuldidaktik, unter: [http://www.dghd.de/tl\\_files/PDF-Downloads/ Artikel%20und%20Vortraege/DGHD-Stellungnahme%20Hochschulpolitik%2015.06.2010.pdf](http://www.dghd.de/tl_files/PDF-Downloads/Artikel%20und%20Vortraege/DGHD-Stellungnahme%20Hochschulpolitik%2015.06.2010.pdf), (letzter Zugriff: 20.03.2011).
- EHEA (1999): The Bologna Declaration of 19 June 1999, joint declaration of the European Ministers of Education, unter: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf), (letzter Zugriff: 12.05.2011).
- EHEA (2009): From Leuven/Louvain-la-Neuve to Budapest and Wien: The contribution of the Council of Europe to the Bologna-Process, unter: [http://www.ehea.info/ Uploads/Related%20EU%20activities/Freom%20Leuven%20Louvain-la-Neuve%20to%20Budapest.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Related%20EU%20activities/Freom%20Leuven%20Louvain-la-Neuve%20to%20Budapest.pdf), (letzter Zugriff: 12.05.2011).
- EHEA (2010a): Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010, unter: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna\\_Declaration.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf), (letzter Zugriff: 23.07.2011).
- EHEA (2010b): Ministerial conferences, unter: <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43> (letzter Zugriff: 23.07.2011).
- Europäische Kommission (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, unter: [http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_de.pdf), (letzter Zugriff: 11.05.2011).
- Europäische Kommission (2009): ECTS-Leitfaden, unter: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_de.pdf), (letzter Zugriff: 12.03.2011).
- Europäische Kommission, Allgemeine und Berufliche Bildung (2011): Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS), unter: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_de.htm) (letzter Zugriff: 12.03.2011).
- Figel, J. (2007): Europa als weltweiter Maßstab für Qualität, in: Fit für die Welt – Die Deutschen Hochschulen auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum, unter: [http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/zeit\\_HRK\\_0705\\_low.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/zeit_HRK_0705_low.pdf), (letzter Zugriff: 18.03.2011)
- Fischer, L. / Minks, K.-H. (2008): Acht Jahre nach Bologna – Professoren ziehen Bilanz, Ergebnisse einer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik, HIS: Forum Hochschule, 3/2008, unter: [http://www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-200803.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200803.pdf), (letzter Zugriff: 13.04.2011)

- Frank, A. / Hieronimus, S. / Killius, N. / Meyer-Guckel, V. (2010): Rolle und Zukunft privater Hochschulen in Deutschland – Eine Studie in Kooperation mit McKinsey & Company, Edition Stifterverband, unter: [http://www.stifterverband.org/publikationen\\_und\\_podcasts/positionen\\_dokumentationen/private\\_hochschulen/rolle\\_und\\_zukunft\\_privater\\_hochschulen\\_in\\_deutschland.pdf](http://www.stifterverband.org/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/private_hochschulen/rolle_und_zukunft_privater_hochschulen_in_deutschland.pdf), (letzter Zugriff: 26.04.2011).
- Gehmlich, V. (2007): Spielraum für die Kreativität, in: Fit für die Welt – Die Deutschen Hochschulen auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum, unter: [http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/zeit\\_HRK\\_0705\\_low.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/zeit_HRK_0705_low.pdf), (letzter Zugriff: 18.03.2011).
- HRK (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (2005), unter <http://www.hrk.de/de/download/dateien/QRfinal2005.pdf>, (letzter Zugriff: 11.05.2011).
- HRK (2006): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum, Beiträge zur Hochschulpolitik, unter: [http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr9-2006-Standards\\_Leitlinien\\_QS.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr9-2006-Standards_Leitlinien_QS.pdf), 9/2006, (letzter Zugriff: 20.06.2011).
- HRK (2010): „Trends 2010“ Europaweit muss für das Studium mehr getan werden, unter: [http://www.hrk.de/de/presse/95\\_5467.php](http://www.hrk.de/de/presse/95_5467.php), (letzter Zugriff: 19.03.2011).
- HRK (2011): Zahlen und Argumente zur Umsetzung der Studienreform, Projekt nexus der HRK, 01.04.2011, unter: [http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Argumente\\_pro\\_Bologna\\_empirische\\_Belege\\_Projekt.nexus1.4.2011.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Argumente_pro_Bologna_empirische_Belege_Projekt.nexus1.4.2011.pdf), (letzter Zugriff: 29.04.2011).
- Hundt, D. (2009): Bachelor-Absolventen sind willkommen, BDA, Presseinformation Nr. 020/2009, unter: [http://www.bda-online.de/www/arbeitgeber.nsf/files/419E627E1D8059CCC125757D004AA743/\\$file/PI02009.pdf](http://www.bda-online.de/www/arbeitgeber.nsf/files/419E627E1D8059CCC125757D004AA743/$file/PI02009.pdf), (letzter Zugriff: 25.05.2011).
- IW Köln (2011): MINT-Trendreport (2011), unter: <http://www.iwkoeln.de/DasInstitut/Veranstaltungen/Archiv/tabid/239/articleid/30958/Default.aspx>, (letzter Zugriff: 13.05.2011).
- KMK (2010): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010, unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf), (letzter Zugriff: 26.04.2011).
- KMK (2011): Bestandsaufnahme und Perspektiven der Umsetzung des Bologna-Prozesses, unter [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2011/11-03-10\\_bestandsaufnahme\\_und\\_perspektiven\\_bologna\\_prozess.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2011/11-03-10_bestandsaufnahme_und_perspektiven_bologna_prozess.pdf), (letzter Zugriff: 25.05.2011).
- Kruse, V. (2009): Taxonomisierung von Lehrzielen, unter: <http://blog.carrot-solutions.de/2009/07/10/taxonomisierung-von-lehrzielen>, (letzter Zugriff: 20.07.2011).

- Landesrektorenkonferenz der Fachhochschulen e.V. (o. J.) unter: <http://www.fh-nrw.de/>, (letzter Zugriff: 16.04.2011).
- Loroff, C. / Stamm-Riemer, I. / Hartmann, E. A. (2011): Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingungen, in: Freitag, W. K. / Hartmann, E. A. / Loroff, C. / Stamm-Riemer, I. / Völk, D. / Buhr, R. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung – Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel, Waxmann Verlag, Münster / New York / München / Berlin, S. 77-117, unter: [http://www.his.de/pdf/22/gestaltungsfeld\\_anrechnung.pdf](http://www.his.de/pdf/22/gestaltungsfeld_anrechnung.pdf), (letzter Zugriff: 02.06.2011).
- Maastricht University (2010): Problem based learning, unter: <http://www.maastricht-university.nl/web/Main/Education/EducationalProfile/ProblemBasedLearning.htm>, (letzter Zugriff: 24.07.2011).
- Moon, J. (2004): Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria, Exeter University, unter: [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol\\_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040701-02Linking\\_Levels\\_plus\\_ass\\_crit-Moon.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040701-02Linking_Levels_plus_ass_crit-Moon.pdf), (letzter Zugriff: 10.06.2011).
- Moust, J. / Bouhuijs, P. / Schmidt, H. (1999): S. 22, zitiert nach Reich, K. (2003) (Hrsg.): Problem-Based Learning, unter: <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/download/pbl.pdf>, S. 41-42, (letzter Zugriff: 20.07.2011).
- o. V. (o. J.): <http://www.verbundstudium.de/>, (letzter Zugriff: 16.04.2011).
- o. V. (2010): Wettbewerbssieger – Lehre – Zukunft der Lehre, unter: <http://www.stiftung-mercator.de/mediathek/bildergalerien/bologna-zukunft-der-lehre-finale.html>, (letzter Zugriff: 20.07.2011).
- o. V. (2011): e-teaching.org, Lehr- und Lernziele, unter: <http://www.e-teaching.org/didaktik/konzeption/lehrziele/>, (letzter Zugriff: 18.07.2011).
- Queb (o. J.a): Queb im Profil, unter: [http://www.queb.org/queb\\_profil](http://www.queb.org/queb_profil), (letzter Zugriff: 20.07.2011).
- Queb (o. J.b): Auf den Zahn gefühlt: Der Bachelor- Master Praxis Check, unter: [http://www.queb.org/willkommen?p\\_p\\_id=56\\_INSTANCE\\_Mfh0&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_\\_state=maximized&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-1&p\\_p\\_col\\_count=1](http://www.queb.org/willkommen?p_p_id=56_INSTANCE_Mfh0&p_p_lifecycle=0&p_p__state=maximized&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1), (letzter Zugriff: 20.07.2011).
- Queb (2008): Bewertungsergebnisse Hochschulranking, unter: [http://www.queb.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=3f751e62-ca3f-47c0-8ced-478bf4016871&groupId=10156](http://www.queb.org/c/document_library/get_file?uuid=3f751e62-ca3f-47c0-8ced-478bf4016871&groupId=10156), (letzter Zugriff: 20.07.2011).
- Queb (2011): Bewertungsergebnis Hochschulranking, unter: [http://www.queb.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=932ca390-fb63-4667-88a2-6729d3d71d89&groupId=10156](http://www.queb.org/c/document_library/get_file?uuid=932ca390-fb63-4667-88a2-6729d3d71d89&groupId=10156), (letzter Zugriff: 20.07.2011).
- Reich, K. (Hrsg.) (2003): Problem-Based Learning, unter: <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/download/pbl.pdf>, (letzter Zugriff: 20.07.2011).

- Reich, K. (Hrsg.) (2008a): Methodenpool, unter: <http://www.methodenpool.uni-koeln.de>, (letzter Zugriff: 19.07.2011).
- Reich, K. (Hrsg.) (2008b): Methodenpool, unter: <http://methodenpool.uni-koeln.de/uebersicht.html>, (letzter Zugriff: 23.07.2011).
- Schavan, A. (2009): „Die Aufgaben der Hochschulen in der Wissensgesellschaft. Forschung und Lehre im 21. Jahrhundert.“ Rede der Bundesministerin für Bildung und Forschung, anlässlich der Vortragsreihe „Universities Modernisation in Europe“ am 18. Februar 2009 in Madrid, unter: <http://www.bmbf.de/pub/reden/mr090218.pdf>, (letzter Zugriff: 25.05.2011).
- Schermutzki, M. (2008): Learning-Outcomes – Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsvermittlung, Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses, unter: [http://opus.bibliothek.fh-aachen.de/opus/volltexte/2008/248/pdf/schermutzki\\_learning\\_outcomes.pdf](http://opus.bibliothek.fh-aachen.de/opus/volltexte/2008/248/pdf/schermutzki_learning_outcomes.pdf), (letzter Zugriff: 20.07.2011).
- Schlüter, A. / Winde M. (Hrsg.): Akademische Personalentwicklung – Eine strategische Perspektive, unter: [http://www.stifterverband.org/publikationen\\_und\\_podcasts/positionen\\_dokumentationen/akademische\\_personalentwicklung/akademische\\_personalentwicklung\\_2009.pdf](http://www.stifterverband.org/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/akademische_personalentwicklung/akademische_personalentwicklung_2009.pdf), Stifterverband für die deutsche Wissenschaft, Essen, S. 4, (letzter Zugriff: 07.06.2011).
- Stamm-Riemer, I. / Loroff, C. / Hartmann, E. A. (2011): Anrechnungsmodelle – Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative, HIS-Hochschul-Informationssystem-GmbH, Hannover, unter: [http://www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-201101.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201101.pdf), (letzter Zugriff: 03.06.2011).
- Stangl, W. (2006): Didaktik, unter: <http://www.stangl.eu/psychologie/definition/Didaktik.shtml>, (letzter Zugriff: 20.07.2011).
- Stangl, W. (2011): Lernzieldimensionierung, Arbeitsblätter, Universität Linz, unter: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNZIELE/Dimensionalisierung.shtml>, (letzter Zugriff: 10.07.2011).
- Staufenbiel (2011): JobTrends Deutschland 2011, unter: <http://www.staufenbiel.de/fileadmin/fm-dam/Bilder/Fremdbilder/Staufenbiel-JobTrends-2011-PDF.pdf>, (letzter Zugriff: 18.07.2011).
- Stern, T. (2010): Förderliche Leistungsbewertung, Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (Hrsg.), Wien, unter: <http://www.oezepts.at/oz/index.php?a=85>, (letzter Zugriff: 20.07.2011).
- Stifterverband (2004): Bachelor Welcome, Erklärung führender deutscher Unternehmen zur Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse, unter: [http://www.stifterverband.org/wissenschaft\\_und\\_hochschule/hochschule\\_und\\_wirtschaft/bachelor\\_welcome/bachelor\\_welcome\\_erklaerung\\_2004.pdf](http://www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/bachelor_welcome/bachelor_welcome_erklaerung_2004.pdf), (letzter Zugriff: 11.05.2011).

- Stifterverband (2006): More Bachelors and Masters Welcome – Reformen konsequent umsetzen – Ausbildungsqualität deutlich steigern, Personalvorstände führender Unternehmen in Deutschland zur Hochschulreform vor dem Hintergrund steigender Studierendenzahlen, unter: [http://www.stifterverband.org/wissenschaft\\_und\\_hochschule/hochschule\\_und\\_wirtschaft/bachelor\\_welcome/more\\_bachelors\\_welcome\\_erklaerung\\_2006.pdf](http://www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/bachelor_welcome/more_bachelors_welcome_erklaerung_2006.pdf), (letzter Zugriff: 11.05.2011).
- Stifterverband (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), unter: [http://www.stifterverband.info/wissenschaft\\_und\\_hochschule/hochschule\\_und\\_wirtschaft/bachelor\\_welcome/bachelor\\_welcome\\_mint\\_nachwuchs\\_erklaerung\\_20\\_06\\_2008.pdf](http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/bachelor_welcome/bachelor_welcome_mint_nachwuchs_erklaerung_20_06_2008.pdf), (letzter Zugriff: 11.05.2011).
- Stifterverband (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, unter: [http://www.stifterverband.org/wissenschaft\\_und\\_hochschule/hochschule\\_und\\_wirtschaft/bachelor\\_welcome/bachelor\\_welcome\\_erklaerung\\_2010\\_wortlaut.pdf](http://www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/bachelor_welcome/bachelor_welcome_erklaerung_2010_wortlaut.pdf), (letzter Zugriff: 11.05.2011).
- TU Dortmund (Hrsg.) (2011): HDZ, unter: <http://www.hdz.tu-dortmund.de/>, (letzter Zugriff: 19.07.2011).
- Universität Hamburg (Hrsg.) (2011): Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung, unter: <http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/>, (letzter Zugriff: 19.07.2011).
- Wildt, J. (2005): Vom Lehren zum Lernen – hochschuldidaktische Konsequenzen aus dem Bologna-Prozess für Lehre, Studium und Prüfung, unter <http://www.ewft.de/files/Wildt-05-Vom%20Lehren%20zum%20Lernen-hochschuldidaktische%20Konsequenzen.pdf>, (letzter Zugriff: 16.03.2011).
- Wildt, J. (2011a): „Die Hochschuldidaktik muss Teil des strategischen Managements sein“, in: Gute Lehre – frischer Wind an deutschen Hochschulen, HRK (Hrsg.), Projekt nexus, Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre, Bonn, S. 8-9, unter: [http://www.hrk.de/de/download/dateien/Gute\\_Lehre\\_9.4\\_FREI\\_72\\_mittel.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Gute_Lehre_9.4_FREI_72_mittel.pdf), (letzter Zugriff: 30.05.2011).
- Wildt, J. (2011b): Kompetenzorientiertes Prüfen – eine hochschuldidaktische Sicht, unter: [http://www.hrk.de/de/download/dateien/Wildt\\_Bremen\\_Kompetenzorientiertes\\_Pruenen.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Wildt_Bremen_Kompetenzorientiertes_Pruenen.pdf), (letzter Zugriff: 20.07.2011).
- Zeit Online (2011/12): CHE Hochschulranking 2011/12 unter <http://ranking.zeit.de/che2011/del>, (letzter Zugriff: 30.05.2011).

**Rechtsquellenverzeichnis**

HRG i. d. F. der Bekanntmachung vom 19.01.1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Art. 2 des Gesetzes vom 12.04.2007 (BGBl. I S. 506).

## **Folgende Bände sind bereits erschienen**

### **Band 1:**

Essen 2005, ISSN 1865-5610

Ergebnisse und Effekte des Modellprojektes „Fit machen fürs Rating...“

Hermeier, Burghard / Frère, Eric / Heuermann, Marina

### **Band 2:**

Essen 2006, ISSN 1865-5610

Ergebnisse der ersten bundesweiten FOM-Marktstudie „Industrie-Dienstleistungen“

Hermeier, Burghard / Platzköster, Charlotte

### **Band 3:**

Essen 2006, ISSN 1865-5610

Die Stärkung des traditionellen 3-stufigen Vertriebswegs im Sanitärmarkt durch den Einsatz neuer Medien

Kern, Uwe / Pankow, Michael

### **Band 4:**

Essen 2006, ISSN 1865-5610

Die unternehmensinterne Wertschöpfungskette bei Dienstleistungen am Beispiel der TV-Programmveranstalter

Kürble, Peter

### **Band 5:**

Essen 2007, ISSN 1865-5610

Begriff und Konzept Berufswertigkeit

Klumpp, Matthias

### **Band 6:**

Essen 2007, ISSN 1865-5610

Efficient Consumer Response (ECR) in der Logistikpraxis des Handels

Klumpp, Matthias / Jasper, Anke

### **Band 7:**

Essen 2007, ISSN 1865-5610

Kooperationsanforderungen im Supply Chain Management (SCM)

Klumpp, Matthias / Koppers, Laura

### **Band 8:**

Essen 2008, ISSN 1865-5610

Das deutsche System der Berufsbildung im europäischen und internationalen Qualifikationsrahmen

Klumpp, Matthias

### **Band 9:**

Essen 2008, ISSN 1865-5610

Homo oeconomicus im Hörsaal – Die Rationalität studentischer Nebengespräche in Lehrveranstaltungen

Göke, Michael

### **Band 10:**

Essen 2008, ISSN 1865-5610

Internationaler Vergleich und Forschungsthesen zu Studienformen in Deutschland

Klumpp, Matthias / Rybnikova, Irma

**Band 11:**

Essen 2008, ISSN 1865-5610  
Eine ökonomische Analyse einer Ausweitung  
des Arbeitnehmer-Entsendegesetzes  
Kratzsch, Uwe

**Band 12:**

Essen 2009, ISSN 1865-5610  
Organisationsentwicklung – Lernprozesse  
im Unternehmen durch Mitarbeiterbefragungen  
Friedrich, Klaus

**Band 13:**

Essen 2009, ISSN 1865-5610  
Die Outsourcing/Offshoring Option aus der  
Perspektive der Neuen Institutionenökonomie  
Chaudhuri, Arun

**Band 14:**

Essen 2009, ISSN 1865-5610  
Der Bologna-Prozess  
Hintergründe – Zielsetzung – Anforderungen  
Seng, Anja / Fleddermann, Nicole / Klumpp, Matthias

**Band 15:**

Essen 2009, ISSN 1865-5610  
Qualitätssteigerung bei gleichzeitigen Einsparungen –  
Widerspruch oder Zukunft in der hausärztlichen Versorgung?  
Jäschke, Thomas

**Band 16:**

Essen 2010, ISSN 1865-5610  
Beiträge zur Gesundheitsökonomie  
Schütte, Michael

**Band 17:**

Essen 2010, ISSN 1865-5610  
Die Einführung eines Mindestlohns in Deutschland – Eine Makroökonomische Analyse  
Introduction of a Minimum Wage in Germany – A Macroeconomic Analysis  
Bode, Olaf H. / Brimmen, Frank / Redeker, Ute

**Band 18:**

Essen 2011, ISSN 1865-5610  
Wirtschaftsethik – Einflussfaktoren ethischen Verhaltens in Unternehmen  
Nietsch, Cornelia / Weiffenbach, Hermann

**Band 19:**

Essen 2011, ISSN 1865-5610  
Ausgewählte steuerliche Einflussfaktoren der Unternehmensbewertung  
Frère, Eric / Schyra Andreas

**Band 20:**

Essen 2011, ISSN 1865-5610  
Das Direktionsrecht des Arbeitgebers –  
Einsatzmöglichkeiten und Grenzen  
Schulenburg, Nils / Jesgarzewski, Tim



**Prof. Dr. Sabine Fichtner-Rosada**

Sabine Fichtner-Rosada absolvierte ihr Studium der Wirtschaftswissenschaften an der Ruhr Universität Bochum und promovierte an der Universität GH Essen 1991 zum Dr. rer. pol. Im Anschluss an ihre akademische Ausbildung war sie in verschiedenen leitenden Funktionen im Internen Rechnungswesen in Groß- und Mittelstandsunternehmen tätig.

1998 wechselte sie zur FOM als Professorin für Controlling und Kostenrechnung. Seitdem ist sie sowohl in der Lehre als auch weiterhin in der betrieblichen Praxis als Beraterin tätig. An der FOM leitet sie das KCD KompetenzCentrum Hochschuldidaktik, das die FOM-Lehre für Berufstätige mit didaktischen Konzepten und Instrumenten unterstützt und begleitet.



Die von Verbänden der Wirtschaft 1993 gegründete staatlich anerkannte gemeinnützige FOM Hochschule für Oekonomie & Management verfügt über 21 Hochschulstudienzentren in Deutschland und ein weiteres in Luxemburg.

An der FOM studieren ausschließlich Berufstätige mit Hochschulberechtigung sowie Auszubildende, die nach dem Abitur parallel zum Studium eine betriebliche Ausbildung absolvieren. Großunternehmen wie Aldi, Bertelsmann, Daimler, Deutsche Bank, Deutsche BP, E.ON, Evonik, RWE, Siemens und Telekom aber auch viele mittelständische Betriebe kooperieren bei der Ausbildung von Führungsnachwuchs mit der FOM.

Bereits seit 2001 können die Studierenden an der FOM auch international bekannte Grade wie Bachelor und Master erwerben. Seit dem Wintersemester 2007 hat die FOM ihr Angebot um Bachelor-Studiengänge in den Richtungen Business Administration, International Management, Business Law, Steuerrecht und Wirtschaftsinformatik erweitert.

Weiterhin können Hochschulabsolventen zweijährige berufsbe-  
gleitende Master-Studiengänge in sieben verschiedenen Fach-  
richtungen, den Master of Laws sowie den MBA absolvieren.  
Die FOM wurde vom Deutschen Wissenschaftsrat mehrfach  
institutionell akkreditiert.

Weitere Informationen finden Sie unter [www.fom.de](http://www.fom.de)