

Detlef BUSCHFELD, Bernadette DILGER & Jonas LILIENTHAL¹
(Köln)

Forschungsorientiertes Lehren und Lernen in wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen

Zusammenfassung

Employability wird im Kontext von Bachelor-Studiengängen der Wirtschaftswissenschaften als hochschulische Zielsetzung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Beruf und Person eingeordnet und konkretisiert, um auftretenden Verkürzungen in der aktuellen Diskussion entgegenzuwirken. Darauf bezogen wird untersucht, inwieweit Konzepte forschungsorientierten Lehrens und Lernens Möglichkeiten der Förderung von Employability bieten. Es wird die These aufgestellt und konzeptionell erläutert, dass eine Förderung der Employability durch Konzepte Forschenden Lehrens und Lernens einer fachdidaktischen Ausrichtung bedarf. Ansatzpunkte zur fachdidaktischen Ausgestaltung werden angeführt.

Schlüsselwörter

Employability, forschungsorientiertes Lehren und Lernen, forschendes Lernen, fachdidaktisch akzentuierte Hochschuldidaktik

Fostering Employability with Research-Oriented Teaching and Learning

Abstract

Employability as a goal for German higher education reform inherits the danger of being limited in meaning towards a mirror of functional requirements. In a wider sense the meaning has to include the requirements of science, occupations and individuals. Research-oriented concepts of teaching and learning have the Potenzial to foster employability, if they are oriented towards the occupational domain. The Potenzials are highlighted and possibilities of a domain- resp. subject-specific concepts of research oriented forms of teaching and learning are addressed.

Keywords

Employability, research-oriented teaching and learning, undergraduate research, domain resp. subject-oriented concepts of higher education,

¹ e-Mail: bdilger@uni-koeln.de

1 Einleitung

Die zehnjährige erste Phase des Bologna-Prozesses (EUROPEAN MINSTERS OF HIGHER EDUCATION, 1999, S.4) und die damit einhergehenden Reformen im Hochschulsystem waren auf Seiten der Hochschulen lange von Ablehnung geprägt. Damit einhergehend haben oftmals nicht inhaltlich gestaltende, sondern an formalen Verpflichtungen orientierte Umstellungsprozesse statt gefunden (WINTER, 2009, S.18 f.). Pünktlich zum geplanten Abschluss der Reformen erkennt auch die Kultusministerkonferenz (KMK) an, dass wesentliche Aspekte wie die stoffliche Überfrachtung und die Ausrichtung des Bachelors auf den Beruf adressiert werden müssen (KMK, 2009). Dabei ist aus der Perspektive der Hochschuldidaktik insbesondere das in Abbildung 1 dargestellte Spannungsverhältnis von Wissenschaft, Beruf² und Entwicklung der individuellen Person (vgl. HUBER, 1983, S.136 f.) neu zu justieren.

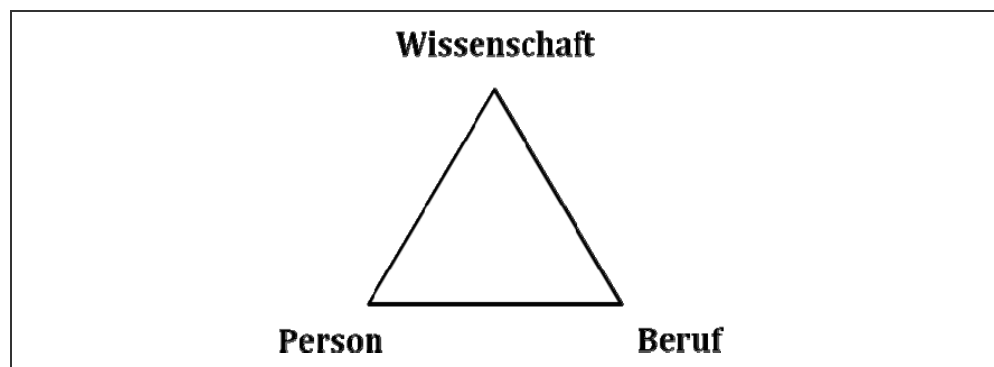


Abbildung 1: Hochschuldidaktisches Spannungsfeld

In Bezug auf die Gestaltung insbesondere der Bachelor-Studiengänge wird der Begriff der ‚Employability‘ oder ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ diskutiert (SCHINDLER, 2004, S.1 f.). Gefordert wird, dass die Bachelor-Studiengänge auf ein berufliches Handlungsfeld vorbereiten (BMBF, 2005, S.10 f.) oder sogar für die Tätigkeit in einem Berufsfeld befähigen sollen (LANDESREGIERUNG NRW, 2007, S.73) und der Bachelor damit einen berufsqualifizierenden Abschluss darstellt (KMK, 2003). In der kontroversen Diskussion um die Ausrichtung der neuen Studiengänge wird implizit oder explizit eine Dichotomie zwischen der Forschungs- bzw. Wissenschaftsorientierung einerseits und Anwendungsorientierung andererseits angenommen (vgl. KELLERMANN, 2006, S. 1 f.).

² Einerseits wird die Beruflichkeit von individuellen Werdegängen von einigen Autoren generell in Frage gestellt (BAETHGE & BAETHGE-KINSKY, 2004, S. 82). Andererseits wäre in diesem Zusammenhang zu diskutieren, welcher Begriff für den Arbeitsbereich von Bachelor-Absolventen zutreffend ist, insbesondere ob die traditionellen Begriffe von Berufen oder Professionen adäquat sind. Das Konzept von Employability erscheint zunächst eine mögliche Bezeichnung, die jedoch auf den Matching-Prozess abzielt und von daher keine ausreichende Definition für das Bündel an Anforderungen darstellt, mit denen Bachelor-Absolventen konfrontiert werden. Daher wird hier weiterhin der Begriff des Berufs verwendet.

Da im Disziplinenverständnis der Wirtschaftswissenschaften die Verbindung von Forschungs- und Anwendungsorientierung konstituierend ist (vgl. ULRICH, 1981), bieten sich insbesondere in diesen Studiengängen Möglichkeiten, die o.g. Dichotomie zu überwinden. Über eine Diskussion der Anforderungsprofile und der dafür anzustoßenden individuellen Kompetenzentwicklungsprozesse sollen die Grundlagen für eine theoretisch fundierte Konzeption der Curricula gelegt werden. Daher soll vor dem Hintergrund der wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor-Studiengänge der Begriff der ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ präzisiert und die dafür erforderliche Vorbereitung auf einer curricularen und hochschuldidaktischen Ebene mit Bezügen zu der Perspektive der Wissenschaft und der Person diskutiert werden.

Im Kontext der Veränderungsprozesse an Hochschulen wird forschungsorientiertes Lehren und Lernen als ein hochschuldidaktisches Konzept mit erneuter Brisanz und Bedeutung diskutiert (HUBER, 2004; EULER, 2005). Begrifflich einer wissenschaftlichen Ausrichtung näher, aber vom Anspruch nach alle Perspektiven integrierend, sollen in diesem Beitrag anhand dieses Konzepts die Spannungsverhältnisse einerseits zwischen Forschung und Anwendung und andererseits zwischen allgemein- und fachdidaktischen Perspektiven ausgelotet werden. Insgesamt soll die Fragestellung beantwortet werden, ob die Ausgestaltung von forschungsorientiertem Lehren und Lernen in den Wirtschaftswissenschaften geeignet sein kann, die aktuellen Zielsetzungen und bestehenden Rahmenbedingungen bei der Gestaltung von Bachelor-Studiengängen aufzunehmen.³

Im Artikel wird zunächst versucht, eine Annäherung an den Begriff der Employability im Kontext von Bachelor-Studiengängen der Wirtschaftswissenschaften vorzunehmen und diesen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Beruf und Person zu verorten. Dabei lässt sich erkennen, dass die traditionelle Dichotomisierung von Forschung einerseits und Anwendung andererseits in den Wirtschaftswissenschaften nicht zwangsläufig ist. In einem zweiten Schritt werden anhand spezifischer Formen der Gestaltung forschungsorientierten Lehrens und Lernens Verbindungen zwischen den Polen und Möglichkeiten der Integration dargestellt.

Die Diskussion um forschungsorientiertes Lehren und Lernen und seine Ausgestaltung wird im dritten Schritt ausgehend von den allgemeinen hochschuldidaktischen Fragen aus einer fachdidaktischen Perspektive fortgeführt. Hier wird deutlich, wie sich die fachdidaktische Perspektive zur allgemeindidaktischen Perspektive in Bezug auf forschungsorientiertes Lehren und Lernen verhält. Darüber hinaus wird aufgezeigt, dass insbesondere über eine fachdidaktisch profilierte Ausgestaltung von forschungsorientiertem Lehren und Lernen in den Wirtschaftswissenschaften, der Anspruch der Integration dieser Perspektiven aufgenommen werden kann.

³ An der Universität zu Köln in der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät werden im Rahmen des Projekts ‚Forschung erfahren in anwendungsorientierter Lehre‘ (FeaL) neue Veranstaltungsformate in den Bachelor-Studiengängen erprobt und evaluiert. Diese Veranstaltungen haben das Ziel, Forschungshandeln erfahrbar zu machen und studentisches Handeln in Anwendungskontexten zu ermöglichen. Das Projekt wird im Rahmen des Fonds ‚Innovation in Studium und Lehre‘ vom Rektorat der Universität zu Köln finanziert und läuft bis April 2011. Das Projekt wird geleitet vom Studiendekan der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät, Prof. Dr. Werner Mellis.

2 Zielsetzung der Employability im Kontext wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor-Studiengänge

2.1 Die Zielsetzung der Employability

Mit einer steigenden Anzahl von Studiengängen an den Hochschulen seit der Bologna-Reform und damit auch spezifischeren Ausrichtung der einzelnen Studiengänge (vgl. KEHM & TEICHLER, 2006, S.59) und der insbesondere in den Bachelor-Studiengängen verfolgten Zielsetzung der ‚Employability‘ bzw. Beschäftigungsfähigkeit (vgl. KMK, 2003), werden diese stärker als bisher durch die Beschreibung ihrer Outcomes definiert und gesteuert (vgl. SLOANE, 2008, S.28). Von Teichler werden mehrere Begründungslinien für diese Ausrichtung der Studiengänge angeführt:

Der stärker steigende Anteil von Studierenden bei einer im Vergleich dazu geringer steigenden Anzahl an Berufspositionen für Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt führt zu einer erforderlichen Ausrichtung auf das Arbeitsmarktsegment zwischen Akademiker- und Facharbeiterberufen, bei einer bisher noch unscharfen Definition des Anforderungsprofils darin.

Der Rückgang in der Stabilität der Arbeitsmarktanforderungen und damit sich stets wandelnder Qualifikationsstrukturen führt zu einer geforderten zügigen dabei aber auch flexiblen Bezugnahme zwischen Studium und Berufsfeld; gleichzeitig steigt die Dynamik in den beruflichen Anforderungen und in den dort erforderlichen Wissenssystemen (vgl. TEICHLER, 2005, S.315 ff.).

Die Förderung der ‚Employability‘ wird in dieser Diskussion oftmals verkürzend gleichgesetzt mit der Thematisierung von und Vorbereitung auf spezifische Anforderungen in einem konkreten Ausschnitt aus einem Arbeitsmarktsegment (SAMBALE et al., 2008). Der vielschichtige Bildungsauftrag von Hochschulen (vgl. SCHAEPER & BRIEDIS, 2004, S.34) bekommt über die Anforderung der Förderung der ‚Employability‘ eine stärkere Ausrichtung als bisher auf die Erfordernisse des Berufsfeldes. Damit wird jedoch nur eine der Bedeutungsfacetten von Employability in den Fokus gerückt und die inhärente Mehrdimensionalität vernachlässigt. Eine Erklärung für diese Vereinfachung könnte darin liegen, dass der Begriff aus dem englischsprachigen Kontext übernommen wurde⁴ (KRAUS, 2007a, S. 4). Prägnant können vier Dimensionen des Begriffs herausgestellt werden: Employability als

⁴ „Dieser «Import» macht – wie die Beibehaltung des englischen Begriffs, der auch im deutschen Sprachgebrauch neben den Übersetzungen ‚Beschäftigungs-‘, oder ‚Arbeitsmarktfähigkeit‘ überwiegend gebraucht wird – deutlich, dass ‚Employability‘ ursprünglich aus dem angelsächsischen Kontext stammt und im Zuge der Internationalisierung bzw. Europäisierung von Politik und der Globalisierung der Wirtschaft darüber hinaus an Bedeutung gewonnen hat“ (KRAUS, 2007a, S.4).

- Orientierung an Beschäftigungsfeldern und Arbeitsmarktsektoren – und damit eine Aufnahme des man-power-demand- approach (vgl. GEORG & SATTEL, 1995, S.123).
- Beherrschung der Phasen eines Transitionsprozesses (vgl. HILLAGE & POLLARD, 1998, S.2).
- Antizipation dynamischer Entwicklungen der Anforderungen (vgl. KRAUS, 2007a, S.4).
- individuelle Verantwortung für die ‚Passung‘ des Qualifikationsprofils mit den Anforderungen (vgl. KRAUS, 2007b, S.241).

Schwierig im Umgang mit der Zielsetzung ‚Employability‘ ist, dass sie vorrangig programmatisch verwendet wird. Zur Entfaltung einer steuernden Wirkung ist eine weitere Konkretisierung erforderlich. Dies führt jedoch meist dazu, dass nur eine der Dimensionen aufgenommen wird und es zu Verkürzungen kommt. Wird ein umfassendes Verständnis von Employability verfolgt, wird jedoch auch deutlich, dass das Spannungsverhältnis von Wissenschaft, Beruf und Person darüber neu bestimmt werden kann bzw. muss.

Verweist die erste Dimension auf eine Orientierung von Studiengängen an beruflich verwertbaren Anforderungen, weisen die drei weiteren Dimensionen insbesondere auf die individuellen Fertigkeiten und Einstellungen hin. Das besondere an diesen individuellen Fertigkeiten und Einstellungen ist, dass sie benötigt werden, um einen nicht mehr vorab positiv bestimmbar Übergang zu bewältigen. Die Studierenden werden über die Zielsetzung der Employability dazu aufgefordert, sich dasjenige Wissen sowie diejenigen Fertigkeiten und Einstellungen anzueignen, die notwendig sind, die Arbeitstätigkeit eigenverantwortlich in sich verändernden Kontexten zu gestalten.

Darin liegt ein wesentlicher Unterschied zu einem verkürzten Verständnis von Employability als ‚Abbildfunktion‘ von beruflichen Anforderungen. Ein umfassendes Konzept von Employability macht deutlich, dass es sich dabei nicht um eine direkte Vorbereitung auf aktuell definierbare berufliche Anforderungen handeln kann. Aus unserer Sicht stehen folgende nur kurz skizzierte Argumente dagegen. Diese bedürfen jedoch weitergehender primärer und sekundärer Analyse:

- a) oftmals ist eine lineare und eindeutige Zuweisung von Studienprofilen auf Berufsfelder nicht möglich,
- b) neue Arbeitsmarktsektoren sind durch die Einführung der Bachelor-Studiengänge gerade erst im Entstehen,
- c) die Transitionsprozesse gestalten sich individuell unterschiedlich und bisher ist wenig über die Muster der Übergänge zwischen Studium und Beruf empirisch gestützt bekannt,
- d) Fragen der Motive und Entscheidungen sowie Einflussfaktoren darauf sind zwar für den Zeitpunkt der Studienwahl genauer erforscht, weniger jedoch für die Frage der Berufswahl nach dem Studium sowie
- e) die geforderte dauerhafte ‚Passungs-Leistung‘ macht eine wiederholte Überprüfung und Entscheidung erforderlich.

Die angeführten Argumente stützen das Verständnis, dass es sich bei Employability um eine Zielsetzung handelt, die eine Ausrichtung insbesondere auf die Schnittstelle bzw. den Transfer zwischen der Erwerbsperspektive von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen⁵ in der Hochschule und der Anwendungsperspektive im beruflichen Verwertungskontext erfordert (vgl. DUBS, 1996, S.161). Dabei handelt es sich bei der Überbrückung der Schnittstelle bzw. dem Transfer nicht um eine einfache ‚Übertragung‘ oder Abbildung, sondern aufgrund der nicht eindeutig festlegbaren und dynamischen Konstellationen in beiden Feldern ist jeweils spezifisches Problemlösungsverhalten von den Studierenden bzw. Absolventen erforderlich.

Aus hochschuldidaktischer Perspektive sind Angebote so zu gestalten, dass sie den Aufbau von Kompetenzen – im Sinne von stabilen Handlungsdispositionen bestehend aus Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen – unterstützen. Dabei bedarf es

- einer Fokussierung auf den Zugang zu Problemen,
- den Aufbau von kontextabhängigen Herangehensweisen,
- der Vermittlung von Maßstäben und Standards, an denen (neues) eigenes Handeln geprüft werden kann,
- der Entwicklung von Möglichkeiten zur Überprüfung von Ergebnissen und deren Implikationen,
- der systematischen Unterstützung von Generalisierungs- und Transferfähigkeiten.

Die darauf ausgerichteten Kompetenzen werden auch von Forschern verlangt (vgl. MEYER, 2003). Employability in diesem Verständnis fordert die Hochschulen dazu auf, in ihren Studiengängen den Studierenden diejenigen Kompetenzen zu vermitteln, die für ein schnelles Eindenken in Problemstellungen beruflicher Handlungsfelder, eine methodische Auseinandersetzung und ein Bewusstsein für Implikationen erforderlich sind. Insofern dies möglich ist, gewinnen Konzepte forschungsorientierten Lehrens und Lernens an Bedeutung. Sie stehen dabei nicht als Gegenpol zu Employability, sondern als hochschuldidaktische Konzeption, die sich um die Integration von Wissenschafts- und Berufsfeldanspruch in Bezug auf die individuelle Kompetenzentwicklung der Person bemüht.

⁵ Die im Hochschulqualifikationsrahmen geforderte Struktur von Zielen wird definiert als Wissen (in Breite und Tiefe) und Können (instrumentale, systemische und kommunikative Kompetenz) (vgl. HRK, BMBF & KMK, 2005, S.1 ff.) Da aktuell die Diskussion um die Integration des deutschen Hochschulqualifikationsrahmens in den gesamten deutschen Qualifikationsrahmen geführt wird, der von einer davon abweichenden Strukturierung der Zielsetzungen / Kompetenzen ausgeht, wird im Beitrag auf eine allgemeine Strukturierung von Kompetenz bestehend aus Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen ausgegangen (WINTERTON, LE DEIST & STRINGFELLOW, 2005, S.13 ff.).

2.2 Die Zielsetzung der Employability in den Wirtschaftswissenschaften

Dass sich diese Ausrichtung und Fragestellungen insbesondere für die Wirtschaftswissenschaften stellen, liegt in der ihnen zu Grunde liegenden Aufgabe. Als Teilgebiet der Sozialwissenschaft beschäftigen diese „sich mit dem Menschen als soziales Phänomen und mit den institutionellen und organisatorischen Voraussetzungen für menschliches Handeln und Zusammenleben in Gemeinschaften und Gesellschaften“ (WÖHE, 2002, S.25). Dabei sind die Wirtschaftswissenschaften insbesondere auf „die Erforschung von Gesetzmäßigkeiten in der Wirtschaft [ausgerichtet]. Unter Wirtschaft wird der rationale Umgang mit knappen Gütern verstanden“ (ALBACH, 1988).

Die Zielsetzung der Employability kann hinsichtlich der drei folgenden Aspekte in den Wirtschaftswissenschaften eine Annäherung erfahren:

- 1) dem Wissenschaftsverständnis und dessen Bezugnahme zur beruflichen Praxis,
- 2) der Beschreibung von Entwicklungen in der beruflichen Praxis und den daraus ableitbaren Anforderungen als Orientierungspunkt und
- 3) den bekannten Problemen im Übergang zwischen hochschulischen und beruflichen Handlungsfeldern und möglichen Konsequenzen daraus.

Die Punkte 1) und 2) thematisieren strukturelle Probleme in den jeweiligen Polen der Wissenschaft und des Berufs. Mit dem dritten Punkt wird ein Aspekt aufgenommen, der diese Probleme auf die individuelle Ebene der Person bezieht.

2.2.1 Wissenschaftsverständnis in der Wirtschaftswissenschaft und die darin thematisierte Bezugnahme auf berufliche Praxis

In der Auffassung von Wissenschaft als Bezugssystem können zwei grundlegende Positionen unterschieden werden:

- a) Zum einen die ältere Auffassung, dass Wissenschaft das Ergebnis und der Kanon wissenschaftlicher Bemühungen ist. Wissenschaft ist danach „systematisiertes Wissen, der Inbegriff zusammengehöriger, auf ein bestimmtes Gegenstandsgebiet sich beziehender oder durch den gleichen Gesichtspunkt der Betrachtung verbundener, zu systematischer Einheit methodisch verknüpfter zusammenhängender Erkenntnisse“ (EISLER & MÜLLER-FREIENFELS, 1922, S.761 f.).
- b) Zum anderen das Verständnis, dass Wissenschaft selbst eine Lebenswelt und Praxis ist, in der Menschen, in institutionellen Ordnungen und nach spezifischen Werten handeln (vgl. KIRSCH, 1997, S.41 ff; SLOANE, 2005, S.337; BECHER & TROWLER, 2001).

Gerade für die Zielsetzung der Employability sind diese beiden unterschiedlichen Auffassungen von Wissenschaft von besonderer Relevanz, zeigen sie doch zwei unterschiedliche Ebenen der Bezugnahme zwischen der Wissenschaftsorientierung und der Berufsfeldorientierung auf.

Ad a: Wissenschaft als Wissenskanon

In diesem Fall wird die Definition des für das spätere Anwendungsfeld relevanten Ausschnittes aus dem Wissenskanon und dessen Strukturierung relevant. Konkret bedeutet dies, dass eine auf die spätere Verwertung ausgerichtete Auswahlentscheidung zu treffen ist.

Für die Entwickler von Studiengängen und einzelnen Modulen ergibt sich dabei die Schwierigkeit, dass die beiden Wissenssysteme (Wissenschaftlich systematischer Kanon vs. Handlungssystematisch strukturiertes Wissen im Berufsfeld) nicht strukturgleich organisiert sind. Curriculumtheoretisch folgt ersteres eher dem Wissenschaftsprinzip während im zweiten das Situationsprinzip dominiert (vgl. REETZ & SEYD, 1995, S.214). Pointiert formuliert führen diese dichotomen Überlegungen dazu, dass eine Bezugnahme auf die berufliche Praxis im Studium nur in Form einer ‚Abbildung‘ des darin erforderlichen Wissens möglich ist.

Ad b: Wissenschaft als Lebenswelt

Im zweiten Fall ist gerade die Einführung der Studierenden in die Lebenswelten von Bedeutung – nicht nur in die Lebenswelt des Wissenschaftssystems, sondern auch in die Lebenswelt des späteren Anwendungsfeldes. Neben den Besonderheiten und den Wirkungsweisen der einzelnen Lebenswelten sind vor allem deren Bezugnahmen untereinander relevant, d. h. wie distanziert oder wie intervenierend die wissenschaftliche Lebenswelt in die Lebenswelt der beruflichen Praxis einwirkt (vgl. SLOANE, 2005, S.337).

Für die Studiengangentwickler und Modulentwickler ist es demnach erforderlich, dass sie nicht nur beide Lebenswelten in ihren konstitutiven Elementen und Regeln thematisieren können, sondern insbesondere einen Fokus darauf legen, wie diese beiden Lebenswelten miteinander in Verbindung stehen. Insbesondere aus diesen Verbindungen entstehen Möglichkeiten sowohl das Wissenschaftsprinzip als auch das Situationsprinzip zu berücksichtigen.

2.2.2 Entwicklungen in der beruflichen Praxis und sich daraus ergebende Anforderungsprofile

Aus der Perspektive von Unternehmen, die über ihre Rekrutierungsverfahren die Auswahl von Bachelor-Absolventen und damit auch deren Profile beeinflussen, erfährt die Zielkategorie der Employability eine weitergehende Annäherung. Bewerbungs- und Rekrutierungsverfahren stellen die Instrumente an der Schnittstelle zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt dar. In den Verfahren werden die Strukturen der Profile (Ausbildungsprofil vs. Anforderungsprofil) festgelegt, d.h. wie werden die erworbenen Kompetenzen dargestellt und wie werden die beruflichen Anforderungen gegliedert. Darüber wird über den Grad der Passung entschieden. Im Sinne der Employability wäre ein möglichst hoher Passungsgrad anzustreben, dem allerdings zumindest aktuell zwei Probleme entgegenstehen:

- a) die Perspektive der Unternehmensanforderungen ist wenig transparent und
- b) die Veränderungen in den Arbeitsformen und in der Arbeitsorganisation führen zu sich dynamisch verändernden Anforderungen und damit zu keiner möglichen stabilen Formulierung von Anforderungen.

Ad a: Unternehmensperspektive

Aus Sicht der Unternehmen werden über deren Interessensvertreter, die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), die Zielsetzungen, die mit Employability verbunden werden, begrüßt (vgl. BDA, 2003, S.1). Qualitative und quantitative Untersuchungen aus Unternehmensbefragungen zu Anforderungen an Hochschulabsolventen wie sie z. B. durch das Institut der deutschen Wirtschaft in Köln (vgl. KONEGEN-GRENIER, 2004, S.7) oder ergänzend von Bergs & Konegen-Grenier (vgl. BERGS & KONEGEN-GRENIER, 2005, S.25 ff.) durchgeführt wurden, verdeutlichen die Schwierigkeiten der Erfassung der beruflichen Anforderungen.

Die aufgefundenen Ergebnisse bleiben auf einem sehr allgemeinen, generellen Niveau und es lässt sich gerade bei den quantitativen Ergebnissen die Tendenz feststellen, dass die erforderlichen Anforderungen wenig differenziert und alles gemeinhin als wichtig eingeschätzt wird. „Genaue Tätigkeitsfelder und die dafür benötigten Kompetenzen können, wenn überhaupt, nur indirekt erschlossen werden“ (DILGER, GERHOLZ & SLOANE, 2008, S. 99).

Verdeutlicht werden kann die Tendenz, dass sowohl sogenannte fachliche als auch überfachliche Anforderungen im gleichen Maße eine Rolle spielen, wobei in den fachlichen Anforderung stärker die grundlegenden und in der Breite angelegten Anforderungen vor Spezialisierungen als wichtig bestimmt werden und in den sogenannten überfachlichen sozialen Fertigkeiten der Kommunikation, die eigene Lernfähigkeit und das Analysevermögen als wichtig benannt werden (KONEGEN-GRENIER, 2004, S.7).

Die Aussagen über aktuell und zukünftig erforderliche Qualifikationen erweisen sich bisher als wenig konkret und eignen sich damit nur begrenzt als Orientierungspunkt für die Ausrichtung von hochschulischen Studiengang- und Modulentwicklungen. In der Folge müssten hieraus veränderte Formen der Erfassung des Qualifikationsbedarfs in Unternehmen durchgeführt werden.

Ad b: Megatrends

Veränderungen in der gesellschaftlichen und technischen Umwelt, die auch als Megatrends bezeichnet werden (vgl. SLOANE, 1998, S.92 ff.), führen zu Veränderungen im Wirtschaftssystem und darin insbesondere zu veränderten Formen von Arbeitsorganisation (vgl. BAETHGE & BAETHGE-KINSKY, 2004, S.11 ff.). Deutlich wird dabei, dass Routinetätigkeiten eher wegfallen oder ausgelagert werden und es zu einer zunehmenden Anforderung der Analyse- und Problemlösungsfähigkeit von Mitarbeitern kommt. Dies drückt sich z. B. in der Forderung und Betonung der eigenständigen Weiterentwicklungsbereitschaft und -fähigkeit aus, wie sie in Unternehmensbefragungen benannt werden (vgl. KONEGEN-GRENIER, 2004, S.7), kann aber auch aus den veränderten Arbeitsorganisationsformen abgeleitet werden (vgl. SLOANE, 1998, S. 94).

Mit diesen nur ausschnitthaft skizzierten Hinweisen zur Entwicklung innerhalb der beruflichen Anwendungsfelder wird deutlich, dass sich die beruflichen Anforderungen in einem Wandel befinden und es schwer ist, sie als stabilen Orientierungspunkt für die Zielsetzung der Employability zu fixieren. Daraus kann abgeleitet

werden, dass nur über exemplarisch gewählte Aspekte der aktuellen beruflichen Anforderungen Verknüpfungen mit dem Wissenschaftskanon sowie der wissenschaftlichen Lebenswelt hergestellt werden können. Zur Ausbildung von Employability muss demnach insbesondere der Zugang zu diesen Aspekten im beruflichen Anwendungsfeld, ihre Verbindung zu wissenschaftlichen Strukturen und die darüber mögliche generalisierende Reflexion erfolgen.

2.2.3 Bekannte Probleme im Übergang zwischen hochschulischen und beruflichen Feldern und deren Konsequenzen

Das Problem der Transferfähigkeit von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zwischen dem Hochschulsystem und der beruflichen Anwendungssituation wurde bereits vor der Diskussion um die Zielsetzung von Employability geführt und kann für die weitergehende Annäherung an diese Zielsetzung in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen konstruktiv genutzt werden. Mit der Zielsetzung der Employability verbunden ist die Anforderung, dass Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen, die im Rahmen der hochschulischen Ausbildung erworben werden, auch im beruflichen Handlungsfeld zur Anwendung kommen (können).

Probleme oder Hindernisse, die diesem Transfer im Wege stehen können, wurden z.B. in Studien deutlich, die eine Bewertung der Vermittlung von fachlichen Studienanteilen und deren Relevanz im Anwendungsfeld aus Sicht von Studienabsolventen erfasst haben (vgl. KERST & SCHRAMM, 2008, S. 213 ff.). Aus dem Kontext der Wissenspsychologie liegt dabei insbesondere im Konstrukt des ‚trägen Wissens‘ eine Erklärung für den nicht stattfindenden Transfer.

Im Rahmen einer empirischen Studie verglichen Gruber, Mandl & Renkl fortgeschrittene Betriebswirtschaftslehre-Studierende und Absolventen der Betriebswirtschaftslehre mit Pädagogik-Studierenden hinsichtlich der Führung einer virtuellen Jeans-Fabrik und des darin erforderlichen betriebswirtschaftlichen Wissens sowie dessen Anwendung (vgl. GRUBER et al., 2000).

Während im eingesetzten Wissenstest die Studierenden der Betriebswirtschaftslehre erwartungsgemäß besser abschnitten, erfolgte in der Anwendungssituation ein gegenteiliges Ergebnis. Die Studierenden der Betriebswirtschaftslehre hatten Probleme ihr erworbenes ökonomisches Wissen in der Anwendungssituation zu nutzen und schnitten schlechter in der gestellten Gewinnmaximierungsaufgabe ab, als die dafür nicht vorbereiteten Pädagogik-Studierenden (vgl. GRUBER et al., 2000).

Im Kontext der Wissenspsychologie werden Phänomene wie diese als ‚Kluft zwischen Wissen und Handeln‘ beschrieben und mit Hilfe unterschiedlicher Erklärungsansätze wird erläutert, wie und warum diese Kluft entsteht (RENKL, 1996, S.82 ff.). Für die Diskussion um Employability lassen sich aus dieser Forschungsrichtung mehrere Anhaltspunkte für eine weitere Konkretisierung finden.

Die situative Gebundenheit des Erwerbs von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen rückt darüber in den Blick, d.h. nicht nur die Inhalte sondern insbesondere die situativen Rahmenbedingungen wo und wie der Erwerb stattfindet, spielen eine maßgebliche Rolle. Für die spätere Anwendbarkeit ist es demnach erforderlich, dass insbesondere auch die situativen Einflussfaktoren und Merkmale der Lebenswelt in der Erwerbssituation thematisiert bzw. für die Studierenden erfahrbar wer-

den. Damit wird erneut betont, dass nicht nur die Vermittlung eines entsprechend ausgewählten Wissensabschnittes in Bezug auf das Berufsfeld wichtig ist, sondern ebenso die situative Rahmung der Lebenswelt des Berufsbezugs.

Ein weiteres Argument aus den Überlegungen zur Wissensklufttheorie ist die Frage nach der vorgenommenen Strukturierung des Wissens, welches sich im jeweiligen Kontext anders darstellt. Konkret wird die wissenschaftliche Strukturierung nach fachsystematischer Logik stärker hierarchisierend aufgebaut (vgl. EULER & HAHN, 2004, S.138-142; TRAMM, 2002) während die Strukturierung in Anwendungsfeldern als handlungslogische, in Wirkungsnetzwerken darzustellende Komplexionen, erfolgen (vgl. TRAMM, 2002). Die Transferproblematik entsteht dadurch, dass eine Reorganisation strukturungleich systematisierter Wissensanteile vorgenommen werden muss.

Für die Förderung der Employability lassen sich aus diesen Überlegungen für die Anwendung bzw. den Transfers zwei zentrale Aspekte herausstellen:

- Zum einen ist nicht nur in der inhaltlichen Ausgestaltung ein Bezug zwischen Wissens-, Fertigkeiten- und Einstellungserwerb und dessen Anwendung vorzunehmen, sondern insbesondere sind die situativen Rahmenbedingungen der Anwendungssituation mit einzubeziehen. Dies wiederum führt in der Konsequenz zu einer Thematisierung der verschiedenen Lebenswelten und der darin verfolgten Regeln.
- Zum anderen liegt ein Kern der Überlegung in der vorzunehmenden Reorganisationsleistung von Wissensstrukturen zwischen den beiden Lebenswelten. Die Studierenden sind also in beiden Strukturierungsformen insbesondere jedoch in der Aufgabe der Reorganisation der einen in die andere Form auszubilden, um dem Phänomen des ‚trägen Wissens‘ an dieser Stelle entgegen zu wirken.

Aus den in den Punkten 2.2.1 - 2.2.3 skizzierten Aspekten zum Verständnis von Employability in den Wirtschaftswissenschaften wird aus unserer Sicht deutlich, dass mit der Zielsetzung der Employability für die Bachelor-Studiengänge eine weitaus umfassendere Zielsetzung Eingang in die Studiengang- und Modulentwicklung gefunden hat, als über eine beschränkte ‚Abbildfunktion‘ beruflich relevanter Wissensanteile zu bearbeiten wäre. Es werden vielmehr zentrale Fragestellungen und Handlungen thematisiert, die sich im Zugang und der Thematisierung unterschiedlicher Lebenswelten und insbesondere deren Zusammenspiel ausdrücken. In Auseinandersetzung damit werden Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen erworben, die einen starken Bezug zu Handlungen aufweisen, die traditionell der Forschung zugeordnet werden, aber durch die beschriebenen Veränderungen im beruflichen Kontext auch dort zunehmend erforderlich sind.

Dies trifft z.B. dann zu, wenn es um die Fragen des Zugangs zu einem Berufsfeld und dessen Strukturierung geht, wenn die Erfassung von Phänomenen im beruflichen Anwendungskontext mit Hilfe von Strukturen aus theoretischen Modellen relevant ist oder wenn sich die Frage der Verwendung von Ergebnissen sowohl im beruflichen Anwendungsfeld als auch im Wissenschaftssystem stellt. Um die Zielsetzung der Employability zu verfolgen, ist in der Hochschule nicht ein verkürzendes vorbereitendes Training auf festgelegte berufliche Anforderungen zu leisten,

sondern vielmehr verdeutlichen die Hinweise, dass eine Forschungsorientierung in Bezug auf das berufliche Anwendungsfeld erforderlich ist.

Wie diese Forschungsorientierung in hochschuldidaktischen Formaten zu realisieren ist, wird im nächsten Abschnitt näher betrachtet.

3 Konzepte forschungsorientierten Lehrens und Lernens als hochschuldidaktische Förderperspektive der Employability

Nicht nur aus der Zielsetzung der Employability, sondern auch aus dem Alleinstellungsmerkmal Hochschule als Institution der Bildung und der Forschung ergibt sich die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit forschungsorientiertem Lehren und Lernen insbesondere vor dem Hintergrund der Bachelor-Studiengänge. Es stellt sich die Frage, wie forschungsorientiertes Lehren und Lernen⁶ zur Förderung von Employability – so wie diese im letzten Abschnitt diskutiert wurde – didaktisch begründet gestaltet werden kann?

Zur Beantwortung dieser Frage wird im Folgenden kurz auf das Konzept des Forschenden Lernens eingegangen und es werden unterschiedliche Perspektiven auf dieses Konzept dargestellt. Anschließend wird das Verhältnis von Forschung und Lehre im internationalen Kontext betrachtet. Schließlich werden die wesentlichen Gestaltungsfragen des forschungsorientierten Lehrens und Lernens zusammengefasst.

3.1 Das Konzept des Forschenden Lernens

Der erste begriffliche Anknüpfungspunkt forschungsorientierten Lehrens und Lernens ist im deutschen Sprachraum das Konzept des Forschenden Lernens. Auf einer bildungstheoretischen Grundlage wurde das Konzept des Forschenden Lernens von der Bundesassistentenkonferenz (BAK) im Zuge ihrer Bemühungen um die Reform des Studiums entwickelt (BAK, 1970). Ihr Ziel war es, die Studierenden schon früh im Studium an der Forschung zu beteiligen, um so neben der reinen Wissensvermittlung auch methodische Fertigkeiten und die Haltung eines Forschenden zu entwickeln.

Dafür wird Forschendes Lernen von anderen einem Studium angemessenen Lernformen „als Teilnahme an der vorfindlich aktuellen Forschung in der Disziplin oder als Realisierung potentieller Forschungsaufgaben, u.U. über den bisherigen Rahmen hinaus – mit allen Enttäuschungen, Risiken und Langwierigkeiten, die zum Forschen gehören“ (BAK, 1970, S.13) abgegrenzt. Möglichkeiten Forschenden Lernens wur-

⁶ Von dem Begriff des Forschenden Lernens wird trotz seines Verbreitungsgrades aus zwei Gründen abgewichen. Erstens soll zum Ausdruck gebracht werden, dass aus didaktischer Perspektive Lehren und Lernen ständig aufeinander zu beziehen und abzustimmen ist. Zweitens sind mit dem Begriff Forschendes Lernen einige Kriterien bzgl. der Gestaltung festgelegt, die hier vorerst noch offen bleiben sollen.

den dabei von der Stufe der Beobachtung wissenschaftlicher Tätigkeiten in einem Praxisfeld über die Anwendung bekannter Forschungsmethoden auf eine neue Problemstellung bis hin zu einer Forschung über Forschung gesehen (BAK, 1970, S.17).

In den Darstellungen der BAK wird das Potenzial Forschenden Lernens für die wissenschaftliche, berufliche und individuelle Entwicklung der Studierenden deutlich. Angesichts der hohen Anforderungen in Bezug auf den Freiheitsgrad der Studierenden und die Qualität der Ergebnisse stellt sich jedoch die Frage der Realisierbarkeit. Durch die beschriebenen Stufen hat die BAK selbst aber auch schon eine Reduzierung ihrer Ansprüche bei der Realisierung vorgenommen.

Huber vertritt dieses Grundkonzept in einer nahezu unveränderten Form, setzt es aber in Beziehung zu aktuellen Entwicklungen (HUBER, 2004). Vermutlich aufgrund der hohen Ansprüche bezeichnet Huber dieses Konzept als Idealtyp (HUBER, 2004, S.32). Deutlich hingegen vertritt und begründet er die Auffassung, dass die Studierenden selbst tätig werden müssen, um die notwendigen Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln. Dafür sind „Lernsituationen als Forschungssituationen oder wenigstens analog zu solchen, angenähert an die Prozessformen des Forschens“ (HUBER, 2004, S. 37) zu inszenieren.

Als Beispiele für Annäherungen an das Konzept des Forschenden Lernens nennt er u.a. „Auffinden, Strukturieren, und Diskutieren der schon vorhandenen erreichbaren Information zu einer Fragestellung“ oder „Erprobung von Methoden „im kleinen“ an noch nicht untersuchten Problemen in Reichweite der Lehrveranstaltungen“ bis hin zu „eigene[n] Untersuchungen“ (HUBER, 2004, S. 37 f.).

Die Charakterisierung des Konzepts als Idealtyp sowie die stärker pragmatischen Umsetzungsvorschläge, deuten auf Schwierigkeiten bei der Realisierung der hohen Ansprüche hin. Gleichzeitig werden diese vor dem Hintergrund der Zielsetzungen des Konzepts nicht aufgegeben. Neben der Frage von Ansprüchen und Realisierungsmöglichkeiten erfordern aber auch die impliziten Transferannahmen dieser Bildung im Medium der Wissenschaft bzw. Entwicklung von Schlüsselqualifikationen (HUBER, 2004, S. 34 f) eine kritische Betrachtung. Durch die so gewählten Begrifflichkeiten entsteht der Eindruck, dass allgemeine Kompetenzen erworben werden die nicht auf eine Domäne oder Disziplin bezogen sind. Die Entwicklung von derart allgemeinen Kompetenzen wird aber durch neuere Studien in Frage gestellt (WEINERT, 1998, S. 28).

3.2 Unterschiedliche Perspektiven auf Forschendes Lernen

Dem Aspekt der Anwendung des erworbenen Wissens widmen sich SCHNEIDER & WILDT (2009) vor dem Hintergrund der Lehrerbildung. Sie greifen aktuelle Erkenntnisse aus der Forschung über Wissensstrukturen und Wissensverwendung auf, die darauf hinweisen, dass praktisches Handlungswissen dem Kriterium der Angemessenheit folgt und von universitärem Theoriewissen, das dem Kriterium der Wahrheit folgt, zu unterscheiden ist. Letzteres wird, wie bereits unter dem Stichwort ‚Kluft zwischen Wissen und Handeln‘ beschrieben häufig bei Handlungen nicht berücksichtigt.

Eine dritte Wissensform hingegen, das Professionswissen, steht in Relation zu beiden. Um den Aufbau von Professionswissen zu beginnen und möglichst einen

selbstläufigen Aufbauprozess anzustoßen, schlagen SCHNEIDER & WILDT (2009, S.12 ff.) berufsfeldbezogene Forschung Studierender vor. Ihr Ziel ist dabei eine Kompetenzentwicklung, die sich in einer Veränderung der Einstellung zur Praxis von einer naiven Akteursperspektive über die Verbesserung der Praxis aus einer Mischperspektive bis hin zu einer methodisch geleiteten Reflexion der Praxis aus einer Beobachterperspektive ausdrückt (SCHNEIDER & WILDT, 2009, S.24).

Das Modell von SCHNEIDER & WILDT rekurriert zumindest in Bezug auf die Benennung der Kriterien auf die Theorie des kommunikativen Handelns nach HABERMAS (1981). Diese Theorie beinhaltet neben der sozialen Welt, welche hier durch den Beruf repräsentiert wird, und der objektiven Welt, welche durch die Wissenschaft repräsentiert ist, auch die subjektive Welt, welche durch die Person repräsentiert wird. In dieser subjektiven Welt ist die Wahrhaftigkeit das Kriterium. Der subjektiven Welt bzw. der Person ist auch eine spezifische Wissensform, nämlich das episodische Wissen zuzuordnen. Dieses Wissen ist auf die persönlichen Erfahrungen eines Individuums bezogen. Der Gesamtzusammenhang der Wissensformen und Kriterien mit den Zielhorizonten hochschulischer Bildung ist in Abbildung 2 dargestellt.

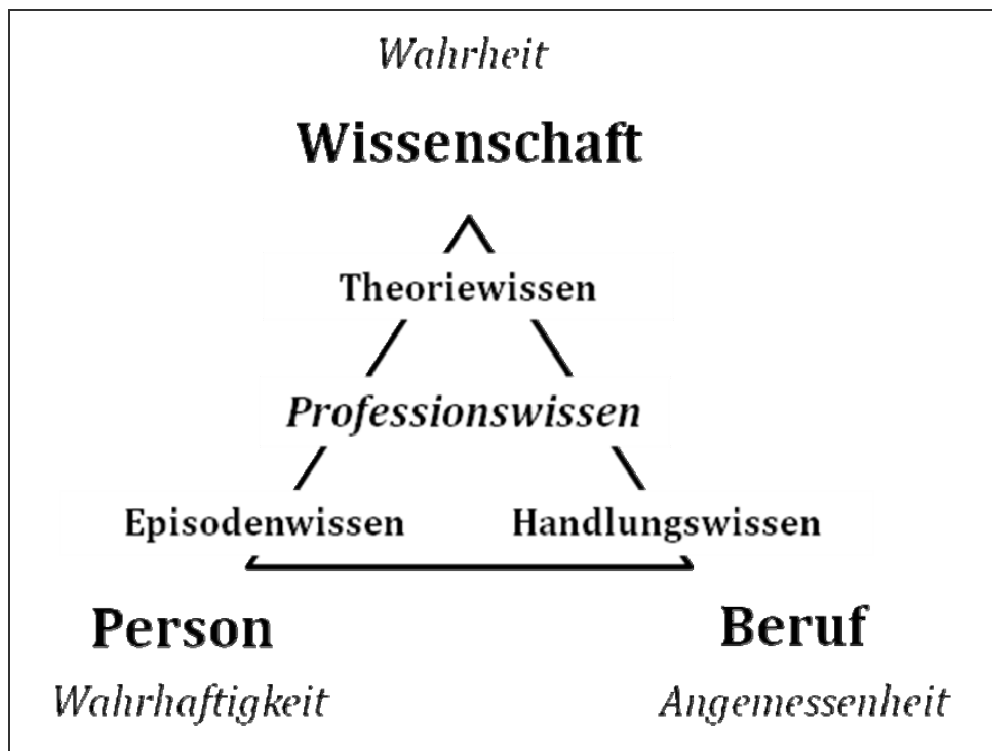


Abbildung 2: Wissenskategorien

Das Verhältnis von Theorie und Praxis thematisiert auch der Beitrag von EULER (2005). Euler kritisiert die bildungstheoretischen Grundlagen Forschenden Lernens und schlägt seine Aktualisierung durch den Begriff der Handlungskompetenzen als individuelle Dispositionen vor. Diese werden über eine Verankerung in bildungstheoretischen Normen hinaus erstens durch eine Verzahnung von Aktion und Reflexion, zweitens durch die Integration von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen,

drittens durch die Unterteilung in Sach-, Sozial-, oder Selbstkompetenzen und viertens durch die Bindung der Dispositionen an Typen von Lebenssituationen gekennzeichnet (EULER, 2005, S.259). Aufgrund dieser Bindung fordert auch er dazu auf, die Berufspraxis zum Forschungsfeld Forschenden Lernens zu machen. Darüber hinaus betont auch er die selbstständige Handlung der Studierenden, schließt aber auch andere Vermittlungsvarianten nicht aus.

Insgesamt arbeitet Euler jedoch nicht heraus, worin sich das Forschende Lernen von anderen auf die Entwicklung von Handlungskompetenzen bezogenen Konzepten unterscheidet. Diese Unterschiede lassen sich an dem Kriterium der Wahrheit festmachen, das sich auf die Wahl der Problemstellung, die Begründung der Vorgehensweise und die Kritik der Ergebnisse auswirkt.

In einer qualitativen empirischen Untersuchung untersuchen FEINDT & BROSZIO (2008) ein Beispiel studentischer Forschung. In ihrer Analyse wird eine Tendenz Studierender deutlich, sich bei der Reflexion ihrer Forschung insbesondere auf den Forschungsprozess und weniger stark auf die Forschungsinhalte zu beziehen. Darin sehen FEINDT & BROSZIO ein Hemmnis für Professionalisierungsprozesse, die auch auf eine inhaltliche Reflexion angewiesen sind. Um diese Problematik zu umgehen, schlagen sie eine reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Praxiserfahrungen vor (FEINDT & BROSZIO, 2008, Abschnitt 4).

Die unterschiedlichen Perspektiven auf das Konzept des Forschenden Lernens sind sich einig über dessen Potenzial. Im Gegensatz zu der BAK und HUBER fordern die Autoren jedoch stärkere Festlegungen bei der Umsetzung. So sehen sie die forschende Thematisierung des zukünftigen Berufsfelds als eine Voraussetzung für Professionalisierung und stehen somit für eine Situierung der Lernprozesse. Darüber hinaus wird die reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen vorgeschlagen. Diese Festlegungen würden eher auf eine praxisnahe Forschung bis hin zur Aktionsforschung als auf eine kritisch distanzierte Grundlagenforschung verweisen.

3.3 Das Verhältnis von Forschung und Lehre in der internationalen Diskussion

Neben der Diskussion in Deutschland wurde und wird auch international untersucht – diese internationale Auseinandersetzung kann im vorliegenden Beitrag nur angedeutet werden –, wie das Verhältnis von Forschung und Lehre gestaltet werden kann. Ein interessanter Forschungsbereich wird häufig mit *undergraduate research* bezeichnet. Um verschiedene Möglichkeiten der Integration von Forschung in die Lehre zu kategorisieren, hat hier HEALEY (2005) unterschieden, ob einerseits der Schwerpunkt auf Forschungsinhalten oder -prozessen liegt, und, ob andererseits die Studierenden eine Beobachter- oder eine Teilnehmerrolle einnehmen.

Darüber hinaus bietet laut HEALEY & JENKINS (2009, S.5) die Frage, ob neues Wissen generiert oder bestehendes Wissen erworben wird, ein bedeutsames Unterscheidungskriterium. Die internationale Forschung erreicht eine Fokussierung durch die Herausarbeitung von zentralen Gestaltungsaspekten, diskutiert diese jedoch nur ansatzweise im Hinblick auf ihre Implikationen für die Ziele eines Studiums.

3.4 Gestaltungsvarianten forschungsorientierten Lehrens und Lernens

Von den unterschiedlichen Autoren werden verschiedene für sie zentrale Aspekte forschungsorientierten Lehrens und Lernens beschrieben. Diese unterschiedlichen zentralen Aspekte sollen hier zunächst zusammenfassend dargestellt werden. Danach werden die Aspekte vor dem Hintergrund betrachtet, wie sie sich auf die Problemstellung, methodische Vorgehensweise sowie die Ergebnisse eines Forschungsprozesses auswirken.

Zunächst ist für das Konzept des Forschenden Lernens der BAK der Aspekt zentral, dass die Studierenden eigenständig forschen, um individuelle Bildung im Medium der Wissenschaft zu ermöglichen. Für HEALEY ist dies aber durchaus eine offene Gestaltungsfrage. Ist es also notwendig, dass die Studierenden tatsächlich eigenständig als Forschende handeln?⁷ Als Antwort auf diese Frage sind unterschiedliche Grade der Steuerung denkbar. Können die Studierenden frei nach ihren Interessen an allen möglichen Problemstellungen forschen und methodisch dabei so vorgehen wie sie es wollen und die Ergebnissen frei verwenden? Sollen sie ihre eigenen Erfahrungen reflexiv erforschen? Oder sind wesentliche Entscheidungen bereits getroffen und die Studierenden sind unter Umständen an Teilen des Forschungsprozesses gar nicht aktiv beteiligt?

Der zweite zentrale Aspekt der BAK ist, dass die Studierenden bei ihrer Forschung wissenschaftliche Standards einhalten sollen. HUBER hingegen spricht nur von Situationen, die analog zu Forschungssituationen sind, in denen also die wissenschaftlichen Standards nicht in aller Strenge einzuhalten sind. Auch HEALEY & JENKINS betrachten es als eine offene Frage, ob die Forschung an einem Beitrag zum Erkenntniswachstum der Wissenschaft orientiert ist oder nur einen Erkenntnisfortschritt für das Individuum ermöglichen soll. Muss also ein Überblick über den Forschungsstand existieren und die Fragestellung für dessen Erweiterung geeignet sein? Sollen das Forschungsdesign, die Instrumente und die Art und Weise der Erhebung den Ansprüchen der Scientific Community genügen? Sollen die Daten so ausgewertet und Ergebnisse so dokumentiert werden, dass sie in einschlägigen wissenschaftlichen Medien veröffentlicht werden könnten?

Durch SCHNEIDER & WILDT sowie EULER wird vor dem Hintergrund der Professionalisierung die Frage der Beziehung von Forschungsfeld und zukünftigem Berufsfeld der Studierenden thematisiert. Soll das Forschungsfeld das zukünftige Berufsfeld der Studierenden sein? Wenn der Kontakt zu einem Praxisfeld hergestellt ist, stellt sich automatisch die Frage inwiefern der Forschungsprozess nun auch der Handlungslogik der Praxis unterworfen wird. Welchen Einfluss nehmen die Akteure der Praxis auf die Auswahl der Problemstellungen und die Vorgehensweise? Welche

⁷ Der zweite Aspekt von HEALEY, die Frage nach der Orientierung an Forschungsinhalten oder Forschungsprozessen soll hier nicht näher behandelt werden. Denn es kann im Falle der Hochschulen angenommen werden, dass aktuelle Forschungsergebnisse in die Lehre einfließen. Damit würde diese Frage in die aktivierende Gestaltung universitärer Lehre im Allgemeinen führen.

Interessen müssen bei der Dokumentation und Verwertung der Ergebnisse berücksichtigt werden?

In den Fragen zur Gestaltung des Forschungsprozesses spiegeln sich also die Perspektiven der Person, der Wissenschaft und des Berufs wider. In spezifischer Weise muss bei der Gestaltung von forschungsorientiertem Lehren und Lernen das Spannungsfeld dieser Perspektiven und ihre Ausgestaltung in den Phasen des Forschungsprozesses (diese wird in den Punkte 4.1 bis 4.3 weitergehend erläutert) berücksichtigt werden, wie es Abbildung 3 versucht zu veranschaulichen.

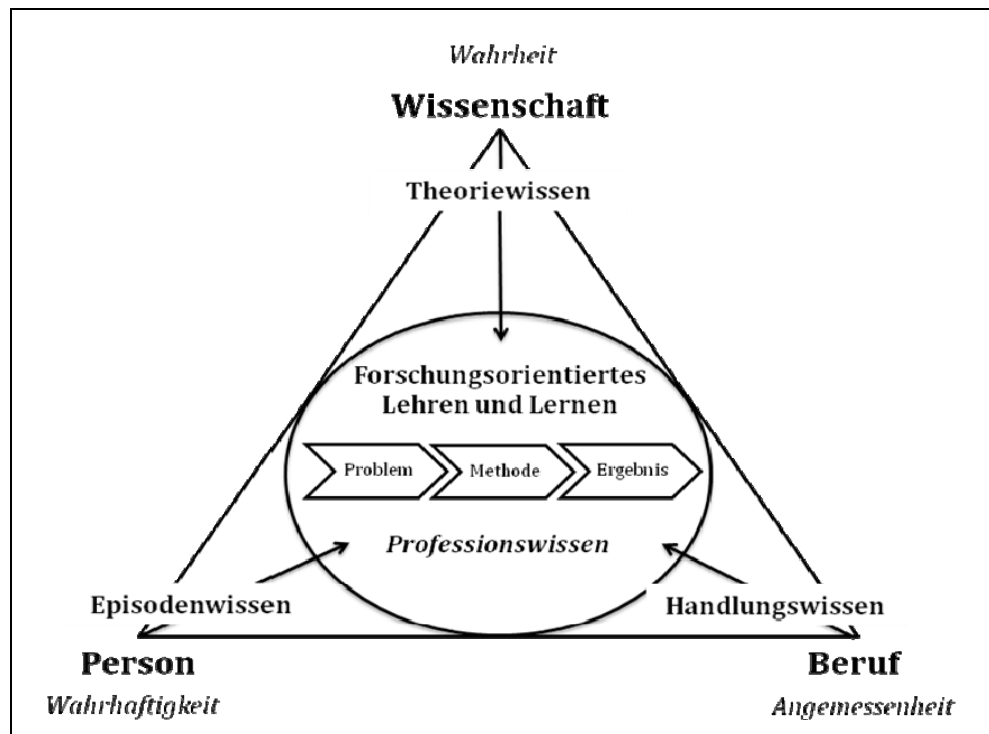


Abbildung 3: Forschungsorientiertes Lehren und Lernen im Spannungsfeld

Wenn forschungsorientiertes Lehren und Lernen allein am Individuum und seinen Erfahrungen ausgerichtet ist, handelt es sich um die psychologisch ausgerichtete Bearbeitung persönlicher Probleme mit dem Ziel der individuellen Entwicklung, wie z.B. in therapeutischen Settings oder Beratungskontexten. Wenn die Gestaltung nur am Beruf ausgerichtet ist, handelt es sich um die nutzenorientierte Lösung eines Praxisproblems mit pragmatischen Methoden. Wenn es allein an der Wissenschaft ausgerichtet ist, handelt es sich um die Bearbeitung eines für eine wissenschaftliche Disziplin relevanten Problems durch wissenschaftliche Methoden mit dem Ziel des Erkenntnisfortschritts.

Ziele eines Studiums, konkret Employability, kann dementsprechend durch forschungsorientiertes Lehren und Lernen erreicht werden, wenn eine Balance der drei Pole erreicht wird. Unter diesen Vorzeichen, wird im nächsten Absatz näher betrachtet, wie forschungsorientiertes Lehren und Lernen in dem beschriebenen Spannungsfeld für Bachelor-Studiengänge der Wirtschaftswissenschaften gestaltet werden kann.

4 Gestaltung von forschungsorientiertem Lehren und Lernen in den Wirtschaftswissenschaften

Die skizzierte Annäherung an unterschiedliche Varianten forschungsorientierten Lehrens und Lernens zeigt, dass national und international verwendete hochschuldidaktische Konzepte aufgenommen werden, die sich bislang in einer weitgehend allgemeinen hochschuldidaktischen Ausprägung darstellen. Im Folgenden soll dargestellt werden, dass die allgemeinen Gestaltungsfragen erst in ihrer fachlichen Spezifizierung greifbar werden und erst durch diese eine Annäherung an Antworten auf die anfangs gestellten Fragen erfolgen kann. Darüber wird argumentiert, dass das Potenzial von forschungsorientiertem Lehren und Lernen erst durch dessen fachlich spezifische Gestaltung zur Förderung der Employability zum Tragen kommen kann.

4.1 Auswahl der Probleme

Aus einer kontextübergreifenden, allgemein hochschuldidaktischen Sichtweise stellt sich im Konzept des forschungsorientierten Lehrens und Lernens insbesondere die Frage, welche Probleme aufgegriffen werden, wer diese auswählt und wie diese definiert werden. Hier finden sich Ähnlichkeiten mit dem Konzept des problem-based-learning (vgl. BOURD & FELETTI, 1998). Wird versucht, diese Fragen disziplinübergreifend zu beantworten, findet ein Rückgriff auf die allgemeine Problemlöse-theorie und deren Beschreibungsmuster für Probleme statt (vgl. DÖRNER, 1993).

Gerade in der Definition von relevanten und legitimen Problemstellungen stellt sich jedoch in jeder Disziplin eine fachliche bzw. domänenspezifische⁸ Aufgabe. Zugespitzt formuliert zeigt sich eine Disziplin geradezu als ein Korpus relevanter Problemstellungen und möglicher Lösungswege bzw. Antworten hierauf (vgl. ACHTENHAGEN, 2004). Wenn forschungsorientiertes Lehren und Lernen mit dem Auffinden und der Definition / Strukturierung von Problemstellungen beginnt und dieser erste Schritt in verschiedenen ‚Intensitätsstufen‘ auch bereits durch die Studierenden selbst zu übernehmen ist, bedarf es einer fach- oder domänen-spezifischen Ausrichtung und Unterstützung.

So stellen z.B. in der Wirtschaftswissenschaft mehrdimensionale Optimierungsprobleme unter Restriktionen eine typische Problemstellung dar, deren Definition und Strukturierung komplex ist und einer spezifischen Herangehensweise (z.B. Stakeholder-Analyse, Netzwerkanalysen) bedarf.⁹ Bei der Beurteilung der Relevanz und

⁸ Domäne wird in diesem Kontext verstanden, als Wissensstruktur, die für einen sinnstiftenden Handlungszusammenhang erforderlich ist (vgl. ACHTENHAGEN, 2004).

⁹ Leser mit wirtschaftswissenschaftlichem Hintergrund können zu den benannten Problem- und Verfahrensbeispielen einwenden, dass diese nicht in allen fachwissenschaftlichen Teildisziplinen relevant sind bzw. eine spezifische fachwissenschaftlichen Position abbilden, die der Nähe der systemisch orientierten Betriebswirtschaftslehre zu verorten ist (vgl. DUBS, EULER, RUEGG-STÜRM & WYSS, 2004). Andere Ausrichtungen wie sie z.B. in der entscheidungstheoretischen, der faktoranalytischen, der ströme- oder werteorientierten, der neuen institutionsökonomischen sowie der weiteren eher volkswirt-

Legitimität der Problemstellungen kann dieser Zusammenhang nochmals verdeutlicht werden: Aus einer allgemeinen hochschuldidaktischen Perspektive würde die Aufforderung resultieren, dass die Relevanz und Legitimität zu prüfen sei. Hinweise, dass dazu außen- wie auch binnenlegitimatorische Zugänge in Rückgriff auf Max Weber (vgl. SLOANE, 1992, S.43) möglich sind, bieten eine erste Orientierung.

Jedoch stellen sich für die Konzeption forschungsorientierten Lehrens und Lernens aus einer fachdidaktischen Perspektive weitergehende Fragen, die z.B. in der Zulassung von Relevanzkriterien oder in der Auswahl der Legitimationsquellen liegen. Diese weitergehenden Fragen sind in einer engen Bezugnahme zwischen Berufs- bzw. Anwendungsfeld und Wissenschaft zu klären. Studierende bedürfen nicht nur der Unterstützung in der ‚allgemeinen‘ Herangehensweise, sondern müssen spezifisch bei den im jeweiligen Kontext erforderlichen Definitions-, Strukturierungs- und Begründungsleistungen unterstützt werden. Disziplinen verfolgen hier unterschiedliche Argumentationsmuster, die für die hochschuldidaktische Arbeit konstitutiv sind.

4.2 Auswahl der Vorgehensweise

Als zweiter Strukturierungspunkt kann die Frage der Vorgehensweise und Methode untersucht werden. Aus einer allgemeinen hochschuldidaktischen Perspektive wird hier im Konzept des Forschenden Lernens ein besonderer Schwerpunkt auf die Vermittlung und Einübung der wissenschaftlich adäquaten Methoden gelegt (vgl. BAK, 1970). Das Methodenrepertoire in seiner Breite (Welche Methoden sind für die Bearbeitung des Problems geeignet?) und seiner Begründung (Welche Methoden sind für die Problembearbeitung relevant und zulässig?), das geeignet ist, die aufgefundenen Probleme unter Berücksichtigung der systematischen Anforderungen der Disziplin zu bearbeiten, stellt sich in jeder fachlichen Tradition spezifisch dar. So werden Methoden unterschiedlich ausgelegt und geformt (z.B. unterscheidet sich die Hermeneutik der Juristen, Literaturwissenschaftler und Pädagogen deutlich in Bezug auf die Ausgestaltung).

Wird die Vorgehensweise also disziplinen- und fachübergreifend formuliert, gehen die Hinweise über allgemeine Forschungsmethoden und -prozesse nicht hinaus und bewegen sich damit auf der Ebene von abstrakt bleibenden Verfahrensregeln. In Teilen ist bereits der Disziplinzusammenhang zu breit, um eine, auf die Erfordernisse der konkreten methodischen Vorgehensweise, entsprechend akzentuierte Gestaltung vornehmen zu können. Für die Konzeption von forschungsorientiertem Lehren und Lernen ist es deshalb ein Erfordernis, die Studierenden nicht nur im allgemeinen Sinne mit wissenschaftlichen Methoden zu konfrontieren, sondern eine spezifische Begründung von Methodenauswahl und systematischer Methoden-anwendung sowie -reflexion in ihrem situativen Kontext darzustellen. Die Exemplarität dieser Erfahrung muss dabei sowohl antizipativ als auch reflexiv fachlich

schaftlich ausgerichteten Wirtschaftswissenschaften dargestellt werden (vgl. ZWYSSIG, 2001) hingegen zu anderen Ausgestaltungen kämen. Hieran wird deutlich, dass bereits der wirtschaftswissenschaftliche disziplinäre Zusammenhang zu breit und ausdifferenziert ist und einer weitergehenden Eingrenzung bedarf.

profiliert werden. Das heißt, in einer im Forschungsprozess grundlegenden Forschungskonzeption ist die Methodenwahl adäquat zur Problemstellung und aktuell bzw. akkurat zu wissenschaftlichen Standards zu begründen. Nach dem Vollzug eines Forschungsprozesses sind die gemachten Erfahrungen hinsichtlich des Methodenpotenzials in Bezug auf das Berufs- und Anwendungsfeld sowie in Bezug auf die wissenschaftliche Lebenswelt zu reflektieren.

4.3 Ergebnisse und deren Verwendung

Schließlich lässt sich der Aspekt der erwarteten Ergebnisse und deren Verwendung als drittes Gestaltungskriterium für Konzeptionen von forschungsorientiertem Lehren und Lernen näher beleuchten. Aus einer allgemeinen hochschuldidaktischen Überlegung heraus wird dabei insbesondere die Frage aufgeworfen, wem die Ergebnisse dienen: der individuellen Entwicklung, der Veränderung von Praxis oder der Weiterentwicklung von Theorie. Viel weitergehend muss jedoch bearbeitet werden, wie die Ergebnisse dargestellt und kommuniziert werden und welche Konsequenzen aus ihnen zu ziehen sind.

Diese weitergehenden Aspekte zielen auf die in jeder Fachdisziplin spezifischen Strukturierungs- und Verbreitungswege und -verfahren ab. Form, Auslegung sowie Verbreitung der Ergebnisse werden durch die jeweilige Tradition, die Fachkultur und insbesondere die institutionelle Strukturierung sowohl im Anwendungsfeld als auch im Wissenschaftssystem geprägt. Studierende, die durch ein Konzept des forschungsorientierten Lehrens und Lernens in diese Formen eingeführt werden und darin arbeiten sollen, bedürfen einer Unterstützung im Zugang und in der Arbeit in diesen sie betreffenden Lebenswelten.

Die aufgeführten drei Punkte der Auswahl des Problems, der Vorgehensweise sowie Ergebnisse (Punkte 4.1 - 4.3) versuchen zu verdeutlichen, dass eine allgemein didaktische Ausgestaltung auf einer zu abstrakten Ebene stehen bleibt und damit keine Auskunft über die Realisierungsmöglichkeiten der Ziele forschungsorientierten Lehrens und Lernens geben kann. Erst mit der fachspezifischen hochschuldidaktischen Ausgestaltung der Konzeption wird es möglich, die Bezüge zwischen den Studierenden als Personen, dem zukünftigen Beruf und der Wissenschaft zu integrieren. Oder umgekehrt argumentiert: wird die Integration dieser drei Perspektiven über die Zielsetzung der Employability stärker als bisher gefordert, ist eine fachspezifische hochschuldidaktische Auslegung der Konzeption forschungsorientierten Lehrens und Lernens notwendig.

Bei einer ausschließlich allgemeinen hochschuldidaktischen Ausgestaltung von forschungsorientiertem Lernen besteht die Gefahr der Verkürzung auf die aktive Wissenschaftsorientierung. Soll hingegen eine Integration aller drei Pole (Wissenschaft, Beruf und Person) erfolgen, muss eine kontextspezifische und daraus folgend fachdidaktische Ausgestaltung vorgenommen werden.

5 Literatur

Achtenhagen, F. (2004): Prüfung von Leistungsindikatoren für die Berufsbildung sowie zur Ausdifferenzierung beruflicher Kompetenzprofile nach Wissensarten. In: Bildungsreform Band 8: Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung / Lebenslanges Lernen. Online: http://www.bmbf.de/pub/expertisen_zd_konzept_grundlagen_fn_bildungsbericht_b_b_wb_III.pdf [Stand Juli 2010].

Albach, H. (1988): Wirtschaftswissenschaften. In: Gablers Wirtschaftslexikon, Bd. 2, 12. Aufl. Wiesbaden, Sp. 2797.

Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Eine Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung. In: edition QUEM, Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess, Band 18. Münster, S. 9-200.

BAK (1970): Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. 2. Auflage 2009, Bielefeld.

BDA (2003): Memorandum zur gestuften Studienstruktur (Bachelor/Master). Online: <http://wwwswt.informatik.uni-rostock.de/deutsch/gi/Dokumente/bda-bologna.pdf> [Stand Juli 2010].

Becher, T. & Trowler, P. R. (2001): Academic Tribes and Territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines. 2. Auflage, Buckingham.

Bergs, C. & Konegen-Grenier, C. (2005): Der Bachelor aus Sicht der Unternehmen – Die Akzeptanz von Bachelorabsolventen in der deutschen Wirtschaft. In: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Karriere mit dem Bachelor. Berufswege und Berufschancen. Online: http://www.stifterverband.de/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/karriere_mit_dem_bachelor_2005.pdf [Stand Juli 2010].

Bourd, D. & Feletti, G. (1998) (Hrsg.): The Challenge of Problem Based Learning, London.

BMBF (2005): Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999. Bonn – Berlin.

Dilger, B., Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E. (2008): Aktuelles Stichwort: Employability – Eine Begriffsannäherung vor dem Hintergrund der Bachelor-Studiengänge. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 23. Jg. Heft 45, S. 83-112.

Dörner, D. (1993): Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Hamburg.

Dubs, R. (1996): Komplexe Lehr-Lern-Arrangements im Wirtschaftsunterricht. In: Beck, Klaus (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Festschrift für Jürgen Zabeck. Weinheim, S. 159-172.

Dubs, R., Euler, D., Rüegg-Stürm, J. & Wyss, C. (2004): Einführung in die Managementlehre, Bern.

Eisler, R. & Müller-Freienfels, R. (1922): Handwörterbuch der Philosophie, Berlin.

Euler, D. (2005) Forschendes Lernen. In: Wunderlich, W. & Spoun, S. (Hrsg.). Universität und Persönlichkeitsentwicklung. Frankfurt, New York, S. 253-271.

- Euler, D. & Hahn, A.** (2004): *Wirtschaftsdidaktik*. Basel.
- European Ministers of Higher Education** (1998): *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Bologna.
- Feindt, A. & Broszio, A.** (2008): *Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung – Exemplarische Rekonstruktion eines Arbeitsbogens studentischer Forschung*. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9(1), Art. 55.
- Georg, W. & Sattel, U.** (1995): *Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung*. In: R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*, Opladen, S. 123-141.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A.** (2000): *Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?* In: H. Mandl, & J. Gerstenmaier, (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Göttingen, S. 139-156.
- Habermas, J.** (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*, Band 1, *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt a. M..
- Healey, M.** (2005): *Linking Research and Teaching in disciplinary spaces*. In R. Barnett, *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching*. New York.
- Healey, M. & Jenkins, A.** (2009): *Developing undergraduate research and inquiry*. The Higher Education Academy.
- Heinen, E.** (1992): *Einführung in die Betriebswirtschaftslehre*. 9. Auflage, Wiesbaden.
- Hillage, J. & Pollard, E.** (1998): *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. DfEE Research Report RR 85. London.
- HRK, KMK & BMBF** (2005): *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*. Online:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf [Stand Juli 2010].
- Huber, L.** (1983): *Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung*. In: Dieter Lenzen unter Mitarbeit von Agi Schröder (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden u. e. Reg.-Bd.* Stuttgart. S. 114-140.
- Huber, L.** (2004): *Forschendes Lernen – 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums*. *Die Hochschule*, 2/2004, S. 29-49.
- Kehm, B. M. & Teichler, U.** (2006): *Mit Bachelor- und Masterstudiengängen und -abschlüssen wohin? Eine Zwischenbilanz zum Bolognaprozess*. In: *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, H. 2, S. 57-67.
- Kellermann, P.** (2006): *Von Sorbonne nach Bologna und darüber hinaus – Zur Ideologie derzeitiger europäischer Hochschulpolitik*. In: *Soziologie*, 35. Jahrgang, Heft 1, S. 56-69.
- Kerst, C. & Schramm, M.** (2008): *Der Absolventenjahrgang 2000/2001 fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss*. In: *HIS: Forum Hochschule* 10/2008.
- Kirsch, W.** (1997): *Wegweiser zur Konstruktion einer evolutionären Theorie der strategischen Führung*, 2. Überarb. und erw. Aufl., München.

- Konegen-Grenier, C.** (2004): Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen. In iw-Trends 03/2004. Online: http://www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/trends03_04_4.pdf [Stand Juli 2010].
- Kraus, K.** (2007a): Employability – ein neuer Schlüsselbegriff. In Panorama Nr. 6, 2007. Online: http://www.bewerbung.ch/downloads/09/Employability_Schluesselbegriff.pdf [Stand: Juli 2010].
- Kraus, K.** (2007b): Beruflichkeit, Employability und Kompetenz. Konzepte erwerbspädagogischer Pädagogik in der Diskussion. In: P. Dehnbostel / U. Elsholz / J. Gillen (2007): Kompetenzwerb in der Arbeit, Berlin, S. 235-248.
- KMK** (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben § 9 Abs.2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz am 10.10.2003. Kultusministerkonferenz.
- KMK** (2009): Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses – Beschluss der 327. Kultusministerkonferenz am 15.10.2009. Kultusministerkonferenz.
- Landesregierung NRW** (2007): Hochschulrecht Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.
- Meyer, H.** (2003): Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz. In: A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn, S. 99-115.
- Reetz, L. & Seyd, W.** (1995): Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 203-219.
- Renkl, A.** (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Pädagogische Rundschau, Heft 47, 1996, S. 78-92.
- Sambale, J, Eick, V. & Walk, H.** (2008), Das Elend der Universitäten. Neoliberalisierung deutscher Hochschulpolitik. Münster.
- Schaeper, H. & Briedis, K.** (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. Online: www.bmbf.de/pub/his_projektbericht_08_04.pdf [Stand: Juli 2010].
- Schindler, G.** (2004): Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung. Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 4, 26. Jahrgang, S. 6-26.
- Schneider, R. & Wildt, J.** (2009): Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In: B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.) Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Heilbrunn.
- Sloane, P. F. E.** (1992): Modellversuchsforschung – Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln.
- Sloane, P. F. E.** (1998): Funktionen im Wandel. Das neue Verhältnis von Arbeiten und Lernen in einer wissensstrukturierten Praxis. In: N. Franke & C. von Braun (Hrsg.): Innovationsforschung und Technologiemanagement. Konzepte, Strategien, Fallbeispiele. Gedenkschrift für Prof. Dr. Stephan Schrader. München, S. 89-104.
- Sloane, P. F. E.** (2005): Wissenschaftliche Begleitforschung. Zur wissenschaftlichen Arbeit in Modellversuchen. In: ZBW, H. 3, Band 101, S. 321-348.
- Sloane, P. F. E.** (2008): Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien. Bielefeld.

- Teichler, U.** (2005): Berufliche Relevanz und Bologna Prozess. In: U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.): The Shift from Teaching to Learning. Bielefeld, S. 314-320.
- Tramm, T.** (2002): Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschaft- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im Kaufmännischen Bereich. In: R. Bader & P. F. E. Sloane (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Paderborn, S. 41-62.
- Ulrich, H.** (1981): Die Betriebswirtschaftslehre als anwendungsorientierte Sozialwissenschaft. In M.N. Geist & R. Köhler (Hrsg.) Die Führung des Betriebes (S. 1-25). Stuttgart.
- Weinert, F.E.** (1998): Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: S. Matalik (Hrsg.): Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung. Baden-Baden, S. 23-43.
- Winter, M.** (2009): Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. Wittenberg.
- Winterton, J., Le Deist, F. D. & Stringfellow, E.** (2005): Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Research Report CEDEFOP.
- Wöhe, G.** (2002): Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre, 21. Aufl., München.
- Zwysig, M.** (2001): Hochschuldidaktik der Betriebswirtschaftslehre. Weinheim.

AutorInnen



Prof. Dr. Detlef BUSCHFELD || Universität zu Köln || Professur für Berufspädagogik, Professional Center der Universität zu Köln || Herbert-Lewin-Straße 2, D-50931 Köln

www.wipaed.uni-koeln.de/ibws.php

detlef.buschfeld@uni-koeln.de



Prof. Dr. Bernadette DILGER || Universität zu Köln || Professur für Wirtschaftspädagogik, insbesondere Curriculumforschung, Professional Center der Universität zu Köln || Herbert-Lewin-Straße 2, D-50931 Köln

www.wipaed.uni-koeln.de/ibws.php

bdilger@uni-koeln.de



Dipl.-Hdl. Jonas LILIENTHAL || Universität zu Köln || Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät || Zentrum für Qualität der Lehre || Herbert-Lewin-Straße 2, D-50931 Köln

www.cherq.uni-koeln.de

jonas.lilienthal@uni-koeln.de