

Karl-Heinz Gerholz & Peter F.E. Sloane
(Uni Paderborn)

Der Bolognaprozess aus curricularer und
hochschuldidaktischer Perspektive –
Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung
und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe14/gerholz_sloane_bwpat14.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 14 | Juni 2008

Berufliche Lehr-/ Lernprozesse - Zur Vermessung der Berufsbildungslandschaft

Hrsg. von H.-Hugo Kremer, Karin Büchter und Franz Gramlinger
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: www.bwpat.de/ausgabe14/gerholz_sloane_bwpat14.pdf

Mit der Einführung von BA/MA-Studiengängen an Hochschulen verschiebt sich deren Bildungsauftrag stärker in Richtung der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden. Die Veränderung der Schwerpunktsetzung wird aber auf curricularer und didaktischer Ebene nur bedingt aufgenommen. Die Aufnahme von Fragen bezüglich der curricularen und hochschuldidaktischen Gestaltung scheint aber bedeutsam, geht es doch im Vergleich zu traditionellen Studiengängen viel stärker um die Förderung einer beruflichen Handlungsfähigkeit der Studierenden, was einen (u. U. neuen) Fokus erfordert.

Im Artikel wird diesen Fragen nachgegangen. Dabei soll herausgearbeitet werden, inwiefern die curriculare und fachdidaktische Gestaltung im Rahmen der dualen Berufsausbildung als Orientierungsanker fungieren kann. Hierfür wird zunächst die Situation in der Hochschulbildung auf Bachelor-Stufe und der beruflichen Bildung im Rahmen des dualen Systems skizziert. Dabei gilt es im Vergleich Gemeinsamkeiten und Unterschiede (z. B. Kompetenz- und Outcomeorientierung, Lern- und Didaktikverständnis) der beiden Bereiche herauszuarbeiten und synoptisch zusammenzustellen. Im Ergebnis soll herausgeschält werden, welche curricularen und hochschuldidaktischen Implikationen abgeleitet werden können und welche Forschungsdesiderata sich zukünftig ergeben.

The Bologna process from a curricular and HE didactic perspective – contrasting vocational education and higher education at the BA level

With the introduction of the BA/MA courses in higher education institutions (HEIs) the demands upon the education they offer have shifted more towards the nurturing of the employability of the students. The change in focus has, however, only been acknowledged in a limited way so far in terms of curriculum and pedagogy. Dealing with questions concerning the curricular and didactic design would, however, appear to be significant. After all, in comparison with traditional courses the focus is far more on the promotion of professional competences of the students which requires a particular (and potentially new) focus.

This article deals with these questions. It aims to establish to what extent, in the context of the dual system of vocational education, curricular and subject-specific design can act as a guiding principle. Firstly, the situation in higher education at the BA level in the context of the dual system is outlined. This comprises a comparison of similarities and differences (for example, in terms of orientation towards competences and outcomes, the understanding of learning and didactics) between the two sectors and a synoptic presentation. The aim of this is to unpick the implications for curricular and higher education didactics and also to identify essential areas for future research.

Der Bolognaprozess aus curriculärer und hochschuldidaktischer Perspektive – Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe

1 Einführung

Mit der Einführung konsekutiver Studiengänge an Hochschulen ergeben sich auch andere Schwerpunktsetzungen bezüglich des Bildungsauftrages von Hochschulen. Der Schwerpunkt liegt in Richtung der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden. Damit einhergehen sollten Fragen bezüglich der curricularen und didaktischen Gestaltung von universitärer Lehre. Diese sind bedeutsam, geht es doch stärker darum, im Rahmen der universitären Lehre Kompetenzentwicklungsprozesse bei den Studierenden hinsichtlich zukünftiger beruflicher Situationen anzustoßen. Betrachtet man den hochschulischen Diskurs, so scheinen Fragen nach hochschuldidaktischen Implikationen bzw. Neuerungen in der Ausgestaltung von universitären Lehr-Lernprozessen eher in den Hintergrund zu geraten (vgl. u. a. PLETL 2006, 4). Es kann somit ein gewisser Handlungsbedarf konstatiert werden, der nur bedingt in Angriff genommen wird.

Wenn Hochschulbildung stärker die Richtung der Vorbereitung auf Berufsfelder anvisiert, so ist die Frage interessant, ob sich die curriculare und didaktische Arbeit nicht auch stärker an den Konzepten und Strukturen der beruflichen Bildung, bzw. der dualen Berufsausbildung, auf welche in diesem Artikel rekurriert wird, orientieren kann. Bei letzteren liegt eine curriculare Ausrichtung auf berufliche Tätigkeiten vor, welche die Entwicklung von Lehr-Lernarrangements fördern soll, die tendenziell besser geeignet sind, dass Lernende das Gelernte auch in beruflichen Situationen anwenden bzw. transferieren können (vgl. SLOANE 2007a, 53f.), um somit ‚trägem Wissen‘, also Wissen was vorhanden ist, der Lernende aber nur bedingt fähig ist, dieses auch in konkreten Situationen anzuwenden, vorbeugen zu können. Für die Hochschulbildung sollte dem Aufbau von ‚trägem Wissen‘ ebenfalls vorgebeugt werden, geht es doch darum bei Studierenden eine Handlungsfähigkeit für zukünftige berufliche Situationen zu fördern. Aus diesem Grund kann eine Orientierung an Konzepten der dualen Berufsausbildung einen fruchtbaren Weg darstellen, da strukturelle Ähnlichkeiten in beiden Bereichen durchaus zu konstatieren sind. Ziel des Artikels ist es festzustellen, welche Anleihen aus der beruflichen Bildung für die curriculare und hochschuldidaktische Gestaltung von Bachelor-Studiengängen genommen werden können.

Dafür erfolgt zunächst eine Darstellung der Situation in der Hochschulbildung mit dem Fokus auf Bachelor-Studiengänge. Es werden Ausführungen zum Ziel von Bachelor-Studiengängen sowie deren zurzeit vorliegende curriculare und didaktische Gestaltung vorgenommen. Anschließend erfolgt eine knappe Skizzierung der Situation in der dualen Berufsausbildung,

indem auch hier das Leitziel, die curricularen und didaktischen Prinzipien erläutert werden. In Abschnitt 4 sollen die Ausführungen zur beruflichen Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe synoptisch zusammengeführt werden. Hier sollen Anknüpfungspunkte und Unterschiede herausgearbeitet werden. Dieses stellt die Basis für die Überlegungen hinsichtlich der Anleihen bzw. Übernahme von Gestaltungsprinzipien aus der beruflichen Bildung auf die Hochschulbildung dar. Im Ausblick sollen mögliche Forschungsdesiderata, die sich aufgrund der Ausführungen ergeben, aufgezeigt werden.

2 Situation an der Hochschule: Zur Gestaltung von Bachelor-Studiengängen

Originäres Ziel des Bologna-Prozesses stellt die Schaffung eines einheitlichen europäischen Bildungsraumes und die Förderung der Mobilität der Studierenden zwischen den Ländern dar. Weitere Ziele lassen sich festhalten, u. a. die Durchführung von curricularen Reformen, um arbeitsmarktrelevante Kompetenzen bei den Studierenden stärker zu fördern (vgl. u. a. KEHM/ TEICHLER 2006, 58). Ziel ist es, eine Beschäftigungsfähigkeit bei den Studierenden zu erreichen. Mit anderen Worten geht es darum, eine Handlungsfähigkeit in zukünftigen beruflichen Situationen bei den Studierenden zu entwickeln.

Im Folgenden soll sich dem Ziel der Beschäftigungsfähigkeit stärker gewidmet werden und gefragt werden, welche Auswirkungen auf die curriculare und hochschuldidaktische Arbeit damit einhergehen. In den Ausführungen soll der Fokus auf Bachelor-Studiengänge gerichtet werden, als erster berufsqualifizierender Abschluss im Rahmen konsekutiver Studienstrukturen. Damit ist nicht gemeint, dass die Ausführungen zum Teil nicht auch für Master-Studiengänge gelten; jedoch weisen letztere eine andere Schwerpunktsetzung auf. Der Master stellt prinzipiell einen weiteren beruflichen Abschluss dar, welcher sich in zwei Profiltypen aufspaltet: stärker forschungsorientiert und stärker anwendungsorientiert. Eine Zuordnung von Bachelor-Studiengängen zu diesen Profiltypen erfolgt nicht (vgl. KMK 2003a, 4ff.). Weiterhin wird in den Ausführungen die Bildungsorganisation Hochschule bzw. Universität betrachtet; Fachhochschulen sollen somit erstmal ausgeblendet werden, da hier weitere Diskurse einzubeziehen wären.

2.1 Leitziel Beschäftigungsfähigkeit

In den letzten Jahren hat sich im Rahmen der hochschulpolitischen Diskussion, insbesondere angestoßen durch den Bologna-Prozess, die Aufmerksamkeit immer mehr in Richtung Employability¹ – Beschäftigungsfähigkeit – gerichtet. Der Blick geht auf die Wirkung des Studiums bezüglich der Beschäftigungsaussichten der Absolventen (vgl. SCHOMBURG/ TEICHLER 2007, 27). Es handelt sich somit um eine Outcomeorientierung; das Studium soll

¹ Zur Kritik an diesem Begriff hält TEICHLER fest, dass es im Rahmen der EU-Beschäftigungspolitik bei ‚employability‘ vor allem darum geht, Personen, welche nur eine geringe Chance haben, eine Beschäftigung zu finden, doch mit verschiedenen Mitteln in den Arbeitsmarkt hineinzuschleusen. Aus Sicht von TEICHLER wäre es sinnvoller von ‚Berufsrelevanz‘ oder ‚berufsstrategischer Gestaltung‘ zu sprechen (vgl. TEICHLER 2005, 317; KEHM/ TEICHLER 2006, 64).

sich thematisch und methodisch an den Anforderungen späterer Beschäftigungssituationen richten. Curricular schlägt sich dies in entsprechenden Kompetenzbeschreibungen in den Lehrplänen (genau genommen: in den Modulbeschreibungen) der Studiengänge nieder (siehe auch Abschnitt 2.2).

Der Bachelor soll aber nicht nur zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führen, sondern zugleich auch die Vorbereitung auf ein Master-Studium darstellen, welches wiederum stärker wissenschaftlich ausgerichtet sein soll. Insofern muss ein Bachelor zwei Funktionen erfüllen: Einerseits eine ‚abschließende‘ Funktion im Sinne der Vorbereitung auf den Beruf und andererseits eine ‚transitorische‘ Funktion im Sinne der Vorbereitung auf eine weitere Stufe in der Bildungsorganisation Universität (vgl. TEICHLER 2005, 318). Im Mittelpunkt steht aber der berufsqualifizierende Abschluss des Bachelors. Genauer gesagt, handelt es sich vielmehr um einen berufsfeldqualifizierenden Abschluss, da es sich weniger um ein klar festgelegtes Berufsbild handelt, wie es in der beruflichen Bildung auftritt, sondern vielmehr um ein Berufsfeld, für welches Bachelor-Studierende befähigt werden sollen.

Anzeichen für eine stärkere Berufsfeldorientierung finden sich auch in den europäischen sowie deutschen Ordnungsgrundlagen. So heißt es in der Bolognaerklärung, dass der Abschluss des ersten Zyklus (Bachelor) für den europäischen Arbeitsmarkt eine relevante Qualifikationsebene attestiert (vgl. BOLOGNA-ERKLÄRUNG 1999). Die KMK postuliert in ihren 10 Thesen zur BA/MA-Struktur, dass der Bachelor zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führen soll (vgl. KMK 2003a, 3; 2003b, 2). Das Ziel der Beschäftigungsfähigkeit kann auch an gesellschaftlichen Entwicklungen herausgearbeitet werden. TEICHLER (2005) hält hierzu mehrere Gründe für den Wandel zum Berufsbezug fest. So ist der Anteil an Studienanfängern in den letzten Jahren stärker gewachsen, als der Anteil an Berufspositionen für Hochschulabsolventen, weshalb die Aufgabe der Hochschulen für ‚mittlere‘ Berufe, d. h. für Berufe zwischen Akademiker- und Facharbeiterberufen, vorzubereiten, bedeutungsvoll wird. Auch ist die Stabilität von Qualifikations- und Beschäftigungsstrukturen rückgängig; so können die Studierenden nicht mehr mit stabilen Beziehungen zwischen vorberuflichem Studium und Berufstätigkeit rechnen. Weiterhin ist eine steigende Dynamik in der Entwicklung von Berufen und Wissenssystemen zu verzeichnen, was nicht zuletzt auf das lebenslange Lernen verweist und eine zügige Berufsfeldqualifizierung wichtig ist (vgl. TEICHLER 2005, 315ff.). Auch unterstützen Anspruchsgruppen, wie z. B. die Arbeitgeber einen stärkeren Fokus zur Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden (vgl. MEMORANDUM BDA, 1). In Betrachtung dieser unterschiedlichen Perspektiven kann als Leitziel für die Ausrichtung von Bachelor-Studiengängen die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden herausgestellt werden.

Für die Bildungsorganisation Hochschule stellt der stärkere Bezug zur Beschäftigungsfähigkeit eine gewisse Neuorientierung dar, geht es doch darum, die Studierenden verstärkt auf ein berufliches Handlungsfeld vorzubereiten. Relativierend kann festgehalten werden, dass der Bildungsauftrag von Universitäten traditionell vielschichtig ist. Er umfasst neben der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, die Förderung und Kultivierung von Werten sowie die Vermittlung beruflich relevanter Kompetenzen (SCHAEFER/ BRIEDIS 2004,

34).² In diesem Zusammenhang wird häufig die Gefahr der Verschulung von Bachelor-Studiengängen gesehen und die Distanzierung der Wissensbasis der Studiengänge vom Forschungsbezug (vgl. u. a. WILDT 2007, 28; KEHM/ TEICHLER 2006, 63). Eine Befragung der Dekane an wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten staatlicher Universitäten kommt zum Ergebnis, dass sich 55 % sogar direkt für eine stärkere Verschulung in den Bachelor-Studiengängen aussprechen; an privaten Universitäten sind dies sogar 80 % (vgl. MANDLER 2006, 123). Eine ‚Verschulung‘ muss nicht unbedingt einhergehen mit dem Verlust von ‚Wissenschaftlichkeit‘. Hier bedarf es vielmehr einer begrifflichen Präzisierung und in der Gestaltung von Bachelor-Studiengängen einer Ausgewogenheit. So wird im PRAGER KOMMUNIQUE (2001, 3) eine Kombination zwischen akademischer Qualität und der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit herausgestellt. Der deutsche Wissenschaftsrat hält fest, dass das grundlegende Ziel eines Studiums die wissenschaftlich basierte Beschäftigungsfähigkeit sowie die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden ist. Wissenschaftliche Beschäftigungsfähigkeit wird dabei konkretisiert als ein Qualifikationsprofil, „das von den Erwartungen des Arbeitsmarkt mitbestimmt wird und Wissenschaftlichkeit als Arbeitsweise integriert. Neben der fachlichen Qualifikation werden zunehmend transferfähige und überfachliche Kompetenzen nachgefragt“ (WISSENSCHAFTSRAT 2000, 21). Es geht also darum in der Gestaltung von Bachelor-Studiengängen eine durch wissenschaftlich geprägte Herangehensweise Beschäftigungsfähigkeit zu fördern.

Die Förderung einer wissenschaftlich fundierten Beschäftigungsfähigkeit in Bachelor-Studiengängen kann als ein normatives Regulativ, das sich im Rahmen des Bologna-Prozesses immer stärker herauskristallisiert, angesehen werden. Hier schließt sich die Frage der Konkretisierung bzw. Operationalisierung des Konstrukts Beschäftigungsfähigkeit an. Dahinter liegen nicht zuletzt Kompetenzprofile, welche sich aus beruflichen Handlungssituationen generieren. Als eine erste Orientierung für eine Konkretisierung kann der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) dienen. Für die Bachelor-Stufe werden dazu folgende Ausführungen vorgenommen:

❖ Wissen und Verstehen

- Wissensverbreiterung: Die „Absolventen haben ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebietes nachgewiesen.“
- Wissensvertiefung: Die Absolventen „verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage ihr Wissen vertikal, horizontal und lateral zu vertiefen. Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließen.“

² So zeigen empirische Analysen, dass Absolventen, deren Studiengänge vergleichsweise nicht so stark an der Berufsnützlichkeit ausgerichtet waren, keineswegs höhere Schwierigkeiten beim Übergang in den Beruf hatten (vgl. SCHOMBURG/ TEICHLER 2007, 31).

❖ Können: Die Absolventen haben folgende Kompetenzen erworben

- Instrumentale Kompetenz:
 - „ihr Wissen und Verstehen auf ihre Tätigkeit oder ihren Beruf anzuwenden und Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet zu erarbeiten und weiterzuentwickeln.“
- Systemische Kompetenz:
 - „relevante Informationen, insbesondere in ihrem Studienprogramm zu sammeln, zu bewerten und zu interpretieren
 - daraus wissenschaftlich fundierte Urteile abzuleiten, die gesellschaftliche, wissenschaftliche, und ethische Erkenntnisse berücksichtigen;
 - selbständig weiterführende Lernprozesse zu gestalten.“
- Kommunikative Kompetenzen:
 - „fachbezogene Positionen und Problemlösungen zu formulieren und argumentativ zu verteidigen;
 - sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen austauschen;
 - Verantwortung in einem Team übernehmen“ (HQR 2005, 1ff.).

Im Hochschulqualifikationsrahmen wird zwischen den Kategorien ‚Wissen und Verstehen‘ und ‚Können (Wissenserschließung)‘ unterschieden. „Die Kategorie Wissen und Verstehen beschreibt die erworbenen Kompetenzen mit Blick auf den fachspezifischen Wissenserwerb (Fachkompetenz). Die Kategorie Können umfasst die Kompetenzen, die einen Absolventen dazu befähigen, Wissen anzuwenden (Methodenkompetenz), und einen Wissenstransfer zu leisten. Darüber hinaus finden sich hier die kommunikativen und sozialen Kompetenzen wieder.“ (HQR 2005, 5). In Terminologie des HQR wird Fachkompetenz in den Kategorien ‚Wissen und Verstehen‘ bzw. ‚Wissensverbreiterung und -vertiefung‘ und die Methoden-, soziale und kommunikative Kompetenz in der Kategorie ‚Können‘ aufgenommen (vgl. HANF/ REIN 2007, 8). Bei den Deskriptoren des Hochschulqualifikationsrahmens liegt eine Lernergebnisorientierung vor, d. h. es wird festgehalten, was die Studierenden am Ende ihres Studiums erworben haben sollen. An dieser Stelle muss von einer Outputorientierung gesprochen werden, während aus Sicht der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit eher eine Outcomeorientierung vorliegt.

Die Kategorie Wissensverbreiterung bezieht sich auf ein zunehmendes Verständnis des ‚inneren‘ Zusammenhangs einer Domäne bzw. Disziplin. Wissensvertiefung zielt auf den Aufbau eines kritischen Verständnisses des Wissens; insofern sind die gewählten Kategorien etwas irritierend, da Wissensverbreiterung Wissenssystematisierung meint und damit eine Vertiefung. Die Kategorie ‚Können‘ zielt auf Kompetenzen, welche eine Relevanz für die

selbstständige Wissenserschließung darstellen. Es wird dabei zwischen instrumentaler, systemischer und kommunikativer Kompetenz differenziert:

- ❖ instrumentale Kompetenz zielt auf die Fähigkeit der Wissenssituierung
- ❖ systemische Kompetenz meint die Fähigkeit des Studierenden, sich Wissen anzueignen, Probleme zu erkennen, Sachverhalte zu beurteilen usw.
- ❖ kommunikative Kompetenz bezieht sich auf die Sprachfähigkeit der Studierenden (vgl. SLOANE 2008a, 88ff.).

Tabelle 1: **Hochschulqualifikationsrahmen – BA-/BSc-Stufe (SLOANE 2008a, 91).**

Wissen und Verstehen		Können (Wissenserschließung)		
Wissensverbreiterung	Wissensvertiefung	Instrumentale Kompetenz	Systemische Kompetenz	Kommunikative Kompetenz
Wissen und Verstehen einer Domäne (Fach)	Kritisches Verständnis von Theorien, Prinzipien, Methoden	Anwendung des Wissens (Situierung)	Selbst gesteuert lernen Urteilen Weiterlernen	Probleme formulieren Fachdiskurse führen Verantwortung im (Lern-)team übernehmen

In Tabelle 1 sind die Kategorien des Hochschulqualifikationsrahmens prägnant aufgezeigt. Dabei wird im Hochschulqualifikationsrahmen von einer Kompetenzstruktur ausgegangen die sich als Umgang mit Wissen darstellt. Indirekt spiegelt sich auch die Domäne wider, welche „sich im Fachlichen zeigt und verstanden werden kann als zusammengehörige Wissens- und Könnensbereiche“ (SLOANE 2008a, 161).

Für eine Konkretisierung der Beschäftigungsfähigkeit bzw. der damit zusammenhängenden Kompetenzen können die Kategorien des Hochschulqualifikationsrahmens als Folie zur Konkretisierung dienen. Eine Konkretisierung bzw. die Beantwortung der Frage, über welche konkreten Kompetenzen sich die Beschäftigungsfähigkeit auszeichnet, ist in Bachelor-Studiengängen bisher kaum erfüllt (vgl. PLETL/ SCHINDLER 2007, 35), aber vor dem Hintergrund des Leitziels notwendig. Dabei bietet sich eher eine Konkretisierung vor dem Hintergrund einer beruflichen anstatt einer fachlichen Domäne an, da der Fokus Beschäftigungsfähigkeit stärker auf berufliche Domäne rekurriert. Berufliche Domäne soll dabei als „übergeordneter sinnstiftender, thematischer Handlungskontext“ (ACHTENHAGEN 2004, 22) verstanden werden.

2.2 Curriculare Gestaltung von Bachelor-Studiengängen

In den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben zur Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen wird normiert, dass die Studiengänge zu modularisieren sind und die Inhalte eines Moduls innerhalb von ein bzw. zwei Semestern zu vermitteln sind (vgl. KMK 2004, 2; KMK 2003a, 9). Module sind demnach die strukturierenden Einheiten des Curriculums sowohl aus inhaltlicher als auch zeitlicher Sicht. Die Beschreibung eines Moduls soll die Inhalte und Qualifikationsziele enthalten. Darunter wird verstanden, welche Lernziele erreicht werden sollen und welche fachbezogenen, methodischen und fachübergreifenden Kompetenzen von den Studierenden in dem jeweiligen Modul erworben werden sollen. Weiterhin sind die Lehr- und Lernformen im Modul zu präzisieren. In Terminologie der KMK wird hier zwischen Vorlesungen, Übungen, Seminaren, Praktika, Projektarbeit und Selbststudium unterschieden. Darüber hinaus müssen Module formale Aspekte ausweisen: Voraussetzungen für die Teilnahme, Verwendbarkeit des Moduls in Zusammenhang mit anderen Modulen, Dauer und Häufigkeit etc. (vgl. KMK 2004, 2ff.). Die Module eines Bachelor-Studienganges sind in einem Modulhandbuch zu dokumentieren.

In der Beschreibung der Module ist eine Lernergebnisorientierung ersichtlich, indem festgelegt wird, welche Kompetenzen die Studierenden am Ende eines Moduls erworben haben sollen. Es ist somit ein Perspektivenwechsel zu verzeichnen von einer traditionell inputorientierten Lehre, bei der die Lehrangebotsgestaltung die einzelnen Interessens- und Forschungsschwerpunkte der Lehrenden widerspiegelt, hin zu einer Orientierung an den Outputs, d. h. welche Kompetenzen ein Studierender zum Ende eines Moduls erreicht haben soll. Die Kompetenzen sollten sich dabei an den zukünftigen beruflichen Handlungssituationen ausrichten (vgl. JAHN 2007, 162; HABEL 2003, 13f.). Hierbei muss relativierend festgehalten werden, dass Forschungsschwerpunkte und Arbeitsmarktorientierung allgemein nicht divergent zueinander stehen müssen. Prinzipiell scheint es aber bedeutsam, die Ausgestaltung der Module am Leitziel Beschäftigungsfähigkeit zu orientieren. Dies sollte bezogen auf Bachelor-Studiengänge ein Abschluss für ein bestimmtes berufliches Handlungsfeld sein (vgl. KMK 2003b, These 3). In den zu fördernden Kompetenzen innerhalb der Module eines Studiengangs sollte sich das berufliche Handlungsfeld in Form eines Kompetenzprofils widerspiegeln. Es geht also nicht darum, bisherige Diplomstudiengänge umzubenennen und deren bisherige zugeordneten Lehrveranstaltungen in Module umzubenennen, wie es punktuell an Universitäten zu beobachten ist (vgl. PLETL/ SCHINDLER 2007, 34); dies würde das eigentliche Ziel unterlaufen.

Eine Frage die in diesem Zusammenhang von der Studiengangentwicklern zu beantworten wäre, ist, welchem curricularen Prinzip gefolgt werden soll: Module fach- oder handlungssystematisch resp. nach dem Wissenschafts- oder Situationsprinzip zu strukturieren? Fachsystematisch geprägte Curricula fordern Lehrende dazu auf, eine Sachanalyse durchzuführen und das Fachwissen in einen Anwendungszusammenhang zu stellen. Handlungssystematische Curricula gehen von Anwendungssituationen aus. Lehrende werden hier aufgefordert eine

Situationsanalyse durchzuführen und Inhalte den einzelnen Situationen zuzuordnen (vgl. u. a. REETZ 2000, 142).³

Die KMK spricht bei Modularisierung von einer „Zusammenfassung von Stoffgebieten“ (KMK 2004, 2). Es wird somit tendenziell von einer fachsystematischen Strukturierung ausgegangen und die Inhalte orientieren sich an den Wissenschaften. Auch Best-Practice-Beispiele von Modulbeschreibungen, wie sie von AQAS (Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen) vorgeschlagen werden, lassen eher eine fachsystematische Strukturierung vermuten (vgl. AQAS 2008). Dieses lässt sich aus der Tradition von Universitäten, welche sich in Fachstrukturen ausgestalten, durchaus nachvollziehen (vgl. HUBER 1991, 7). Vor dem Hintergrund des Ziels der Vorbereitung der Studierenden auf berufliche Handlungssituationen würde ein fachsystematisches Vorgehen nur bedingt geeignet sein, da sich berufliche Handlungssituationen über die Verschränkung verschiedener fachlicher Perspektiven auszeichnen.

2.3 Hochschuldidaktische Gestaltung von Bachelor-Studiengängen

WILDT konstatiert, dass die Einführung konsekutiver Studienstrukturen noch kein „Bedingungsgefüge“ für eine spezifische Form des Lehrens und Lernens darstellt (vgl. WILDT 2001, 39). In einer isolierten Betrachtung der gestuften Studienstruktur ist dem durchaus Recht zu geben; der Bologna-Prozess bringt aber, wie bereits herausgestellt, weitere Veränderungen mit sich. So steht als Leitziel die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden, eine verstärkte Kompetenzorientierung in dem Aufbau von Studiengängen, welche sich in Modulen und der Lehr-Lernpraxis widerspiegeln sollen sowie eine stärkere Lernerzentrierung. Insofern stellen sich aus hochschuldidaktischer Sicht neue Anforderungen (vgl. PLETL 2006, 3; REICHERT/ TAUCH 2004, 4; HABEL 2003, 12). Der Wissenschaftsrat bemerkt in seinen Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen, dass es vor dem Hintergrund veränderter Qualifikations- und Kompetenzprofile auch veränderter Lehr-Lernformen, die problem- und handlungsorientiertes Lernen fördern, bedarf (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2000, 22).

Allgemein kann Hochschuldidaktik als die Beschäftigung mit Fragen des Lernens und Lehrens am Standort Hochschule beschrieben werden. Vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses geht es aus Hochschuldidaktischer Perspektive darum, die Lehr-Lernpraxis so auszugestalten, dass beruflich relevante Kompetenzen gefördert werden. In den Studiengängen sollten „arbeitsmarktsensible Kompetenzen“ (HABEL 2003, 12) fokussiert werden, welche es über die Module auszudifferenzieren und in Zusammenhang zu Fachinhalten zu setzen gilt. Indem sich die Intentionen, z. T. auch Inhalte ändern, stellt sich durchaus die Frage einer veränderten methodischen Ausgestaltung von Lehr-Lernprozessen an Hochschulen. Inhalte, Intentionen und Methoden sind nicht getrennt voneinander zu betrachten, sondern stehen mit weiteren Faktoren in einem Implikationszusammenhang. Dies kann an Hand des Berliner

³ REETZ (2000, 142) unterscheidet weiterhin das Persönlichkeitsprinzip als curriculares Prinzip, wo sich Inhalte an den Bedürfnissen des Individuums orientieren.

Modells für die allgemeine Didaktik (vgl. u. a. EULER/ HAHN 2004, 49) als auch an Hand des hochschuldidaktischen Zirkels von WILDT (vgl. WILDT 2002, 4; 2001, 34) begründet werden.

Betrachtet man den hochschuldidaktischen Diskurs, so kristallisieren sich neuere Konzeptionen auf Grund des Bologna-Prozesses nicht wirklich heraus. Vielfach wird ein methodischer Fokus gewählt, indem häufig an Hand von Best-Practice-Beispielen resp. Praxisberichten methodische Varianten in der Hochschullehre vorgestellt werden (vgl. u. a. KNAUF/ KNAUF 2003). Bezüglich der Gestaltung von Lehr-Lernarrangements an der Hochschule ist der hochschuldidaktische Diskurs ähnlich dem des allgemein didaktischen Diskurses. Ziel ist eine rezeptiv ausgerichtete Lehr-Lernpraxis in eine aktive Wissenskonstruktion umzugestalten. Lernen wird als aktiver, selbstgesteuerter Prozess verstanden (vgl. WILDT 2007, 21f.). Es wird der Ruf nach situierten, problembasierten und forschenden Lernen postuliert (vgl. u. a. TIPPELT 2007, 151), zu welchen Veränderungen dies, insbesondere vor dem Hintergrund von Bachelor-Studiengängen, konkret führen soll, bleibt offen.

Zu konstatieren ist, dass aufgrund der Verschiebung des Schwerpunktes der Hochschulbildung hin zu einer verstärkten Förderung der Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden sich auch die Fragen der hochschuldidaktischen Gestaltung neu stellen. Bisher wird dieses eher allgemein diskutiert. Ziel sollte es sein, dass die Studierenden das Gelernte in späteren beruflichen Beschäftigungssituationen anwenden können und nicht ein ‚träges Wissen‘ mitnehmen. Hierfür ist ein geeignetes hochschuldidaktisches Profil zu entwickeln.

2.4 Zwischenergebnis: Es fehlt ein organisierendes Prinzip!

Beschäftigungsfähigkeit ist zuweilen wohl implizites Leitziel von Bachelor-Studiengängen. Gerade in Bezugnahme auf berufs- und wirtschaftspädagogische Konzepte kann dies auch als Verkürzung akademischer wie auch beruflicher Bildung aufgefasst werden und ein bildungstheoretischer Diskurs wäre durchaus angebracht. – Wir wollen es trotzdem an dieser Stelle nicht weiter hinterfragen, sondern dessen Umsetzung in die Hochschulpraxis betrachten.

Bezüglich der Ausgestaltung dieses Leitziels geben die Ordnungsgrundlagen eher strukturell-formale bzw. leitende Vorgaben, wie es sich in der Modularisierung von Studiengängen und einer Kompetenzorientierung äußert. In Hinblick auf die inhaltlich-didaktische Ausgestaltung obliegt es den Entscheidungen der Universitäten resp. den Studiengangverantwortlichen. Daher ist es notwendig über die Gestaltung der curricularen und didaktischen Ebene stärker nachzudenken. Hierbei geht es um Fragen der Kompetenzentwicklung bei Bachelor-Studierenden bzw. der Gestaltung solcher Lernprozesse, die zur Kompetenzentwicklung beitragen. Hier wird der hochschuldidaktische Diskurs eher allgemein geführt und nimmt die veränderten Anforderungen nur bedingt auf. Zwar sind unterschiedliche Ansatzpunkte erkennbar, es fehlt aber an einem durchgängig organisierenden Prinzip, wie es im Rahmen der dualen Berufsausbildung durch eine durchgehende handlungssystematische Orientierung vorliegt und was sich in der curricularen Gestaltung durch Lernfelder widerspiegelt.

3 Orientierungsanker berufliche Bildung: Konzept der Lernfelder und fachdidaktische Gestaltung von Bildungsgängen

Die Rahmenlehrpläne der KMK für den berufsbezogenen Unterricht sind nach Lernfeldern strukturiert, welche aus konkreten beruflichen Tätigkeitsbereichen abgeleitet sind und eine umfassende Handlungskompetenz abbilden (vgl. KMK 2000, 4). Mit der Einführung der Lernfeldcurricula wird ein Paradigmenwechsel für den berufsbezogenen Bereich vollzogen. Curricula sind nicht mehr fachorientiert sondern kompetenzorientiert aufgebaut (vgl. SLOANE 2003, 4).

Lernfelder werden als berufliche Tätigkeiten beschrieben und in der Terminologie der KMK über kompetenzbasierte Zielformulierungen präzisiert. Lernfelder können umfassend als Lebensräume begriffen werden, welche auf die individuellen Lebenssituationen der Lernenden sowohl in Betrieb als auch Gesellschaft eingehen (vgl. SLOANE 2001, 198). Ein Lernfeld kann insofern als ein didaktisch aufbereitetes Handlungsfeld beschrieben werden, welches an dem Lebensraum der Lernenden anknüpft (vgl. KREMER 2002, 2).

Lernfeldcurricula sind offene Curricula. Ihre Präzisierung erfolgt im Rahmen einer schulnahen Curriculumentwicklung, welche didaktische und organisatorische Überlegungen impliziert. Reduziert betrachtet, handelt es sich dabei (1) um die Präzisierung des Leitziels, (2) eine curriculare Gestaltung und (3) die Entwicklung von Lernsituationen (vgl. SLOANE 2007a, 45).

3.1 Leitziel berufliche Handlungskompetenz

Die Förderung der beruflichen Handlungskompetenz ist als Leitziel der Berufsbildung bzw. des berufsbezogenen Lernbereichs zu betrachten (vgl. BADER/ MÜLLER 2002, 176). Nach den KMK-Vorgaben wird darunter „die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (KMK 2000, 10) verstanden. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen Fach-, Human- und Sozialkompetenz. Bestandteil dieser und zu diesen querliegend sind Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz (vgl. KMK 2000, 11f.; ausführlich auch DILGER 2007, 103ff.).

Eine Präzisierung des Konstrukts berufliche Handlungskompetenz kann im Konzept der kategorialen Handlungskompetenz gesehen werden. In Analogie zu den KMK-Vorgaben wird zwischen Fach-, Human- und Sozialkompetenz unterschieden. Diese Kompetenzen spiegeln den Gegenstand des Lernens wider indem es um die Domäne (das Fach), die Person und die Gruppe geht. Diese materiale Seite kann mit verschiedenen formalen Ansprüchen verbunden werden, welche mit den Kategorien Methoden- und Lernkompetenz, Sprach- und Textkompetenz sowie ethische Kompetenz beschrieben werden. Setzt man die materialen und formalen Kategorien zueinander in Beziehung führt dies zu einer Matrix mit neun Platzhaltern für Kompetenzbeschreibungen. Das kategoriale Kompetenzmodell kann als eine Möglichkeit betrachtet werden, angestrebte Kompetenzen in der beruflichen Bildungsgangarbeit zu

beschreiben. Dabei müssen die Kompetenzen auf eine konkrete Tätigkeitsbeschreibung hin interpretiert werden (vgl. SLOANE 2004, 576; SLOANE 2007a, 45f.).

Tabelle 2: **Kategoriales Kompetenzmodell (SLOANE 2007a, 46)**

	<i>Fach (Domäne)</i>	<i>Person</i>	<i>Gruppe</i>
<i>Methoden- und Lernkompetenz</i>	Entdecken fachlicher Probleme Entwicklung von fachbezogenen Problemlösungen usw.	Thematisierung eigener Lern- und Arbeitsleistungen usw.	Planung und Durchführung von Gruppenprozessen Umgang mit Problemen in der Gruppe usw.
<i>Sprach- und Textkompetenz</i>	Umgang mit fachlichen Texten Fachkommunikation usw.	Kommunikation über und Verschriftlichung eigener Leistungen usw.	Gruppenprozesse besprechen Arbeitsergebnisse der Gruppe dokumentieren usw.
<i>ethische Kompetenz</i>	Fachliche Verantwortung Einhalten von Sicherheitsvorschriften, Normen usw.	Verantwortung für die eigene Arbeit und für das eigene Leben usw.	Verantwortung für die Gruppe Solidarität usw.

Die Kompetenzorientierung der Lernfelder ist aber nicht nur reduktiv auf betriebliche Arbeitszusammenhänge zu betrachten. Vielmehr werden in den Lernfeldcurricula zwei Kompetenzbegriffe fixiert: Einerseits postuliert die berufliche Handlungskompetenz ein normatives Leitziel und andererseits werden durch die Lernfelder konkrete Tätigkeiten als Vorgaben formuliert. Das Leitziel der beruflichen Handlungskompetenz stellt das normative Regulativ im berufsbildenden Bereich dar. Somit werden die Lernfelder auch bildungstheoretisch fundiert (SLOANE 2007a, 44; 2007b).

3.2 Curriculare Gestaltung von Bildungsgängen

Neben dem Leitziel berufliche Handlungskompetenz enthalten die einzelnen Lernfelder jeweils Zielformulierungen. Diese Zielformulierungen können als Beschreibungen von beruflichen Handlungen bzw. Tätigkeiten betrachtet werden, welche in der Praxis von Lernenden beherrscht werden sollen. Die Ziele spiegeln somit die beruflichen Tätigkeiten wider. Weiterhin enthalten die Lernfelder Hinweise auf Lerninhalte. Die Inhalte lassen den Bezug zu Fächern zu. Es handelt sich dabei um fachliche Prinzipien, Leitideen, Begriffe etc. (vgl. SLOANE 2007b).

Insofern können Lernfelder als Schneidungen von Inhalten und beruflichen Tätigkeiten betrachtet werden, welche im Rahmen der curricularen Analyse in Zusammenhang zu setzen sind. Diese lässt sich in Form einer Matrix vornehmen, indem die domänenspezifischen Inhalte mit den beruflichen Aufgaben verbunden werden. Eine curriculare Analyse sollte im Rahmen der didaktischen Jahresplanung für alle Lernfelder erfolgen, indem die in den Zielformulierungen angebrachten beruflichen Handlungen und die ihnen zuzurechnenden domänenspezifischen Inhalte fixiert werden. Dabei muss beachtet werden, dass die Lernfelder

einen Orientierungsrahmen darstellen und die inhaltlichen Hinweise nicht beanspruchen, die Thematik vollständig abzudecken (vgl. SLOANE 2007a, 48).

3.3 Didaktische Gestaltung von Bildungsgängen

In Weiterführung der curricularen Analyse ist es die Aufgabe der Lehrenden, Lernsituationen zu entwickeln. Bezugspunkt stellen dabei die Lernfelder dar. Nominal definiert sind ‚Lernsituationen‘ Lerngegenstände, welche eine Lernerperspektive aufnehmen und durch die die berufliche Handlungskompetenz gefördert werden soll, indem die Lernenden die dann didaktisch aufbereiteten Probleme bewältigen. In der Lernsituation werden die beruflichen Tätigkeiten didaktisch rekonstruiert und stellen den Gegenstand des Lehrens und Lernens dar. Ein Konstitutionsaspekt der Lernsituation ist die Situierung von Wissen resp. fachlichen Wissens (vgl. SLOANE 2007c, 486). Lernsituationen können über fünf Gestaltungsmerkmale ausgezeichnet werden (vgl. SLOANE 2007a, 50f.; SLOANE 2007c, 487f.; BUSCHFELD 2003, 2ff.):

- *Handlungsraum*: Zentrales Element stellt im Handlungsraum die Problemstellung dar, welche als Lernkontext fungiert. Die Lehrenden entwickeln die Materialien für die Problembearbeitung und sind zugleich Bestandteil des Lernkontextes.
- *Handlungsprozess*: Mit dem Merkmal Handlungsprozess soll zum Ausdruck kommen, dass die Problemlöseaktivitäten der Lernenden einen vollständigen Handlungsprozess – Planung, Durchführung und Kontrolle – umfassen sollen.
- *Handlungsergebnis*: Am Ende des Handlungsprozesses soll ein konkretes Ergebnis im Sinne eines Lernproduktes (z. B.: Konzept, Präsentationen u. a. m.) stehen.
- *Lerninhalte*: In der Lernsituation werden die Inhalte integriert. Sie erhalten somit eine Situierung resp. werden in einen Anwendungskontext gebracht.
- *Lern- und Arbeitsstrategien*: Die Lernenden benötigen zur Bearbeitung des Problems den Einsatz von Lern- und Arbeitsstrategien – z. B. selbstständig Texte bearbeiten.

Neben den Gestaltungsmerkmalen sind Gestaltungsprinzipien von Lernsituationen zu unterscheiden. So muss im Sinne des Wissenschaftsprinzips die fachliche Struktur adäquat abgebildet werden und die Regeln der didaktischen Reduktion und Transformation Beachtung finden. Im Sinne des Situationsprinzips sollten die Lernsituationen die beruflichen Prozesse, Strukturen und Zielsetzungen richtig abbilden (vgl. hierzu auch TRAMM 2002), denn die entscheidende Bezugsebene der Lernfelder sind die betrieblichen Prozesse und Strukturen. Eine Lernsituation stellt dabei die didaktische Rekonstruktion einer beruflichen Situation dar; letztere muss dabei adäquat erfasst sein. Weiterhin sollte die Lernsituation an den Erlebens- und Sprachkontext des Lernenden angepasst sein (vgl. SLOANE 2007c, 488f.).

Die entwickelte Lernsituation wird anschließend im konkreten Unterricht umgesetzt, womit auch die Lehrerperspektive eingenommen wird und die Frage zu Tage tritt, welche Lehrerinterventionen die Auseinandersetzung des Lernenden mit der Lernsituation sowie die darin beabsichtigte Förderung der beruflichen Handlungskompetenz bestmöglich unterstützen können. In diesem Zusammenhang stellt die Lernsituation den Lerngegenstand im Rahmen eines

komplexen Lehr-Lernarrangements dar, welche Fragen der Methodik, Intention und zu verwendenden Ressourcen nach sich zieht (vgl. SLOANE 2007b; SLOANE 2007c, 492f.).

3.4 Zwischenergebnis: Handlungssystematik als organisierendes Prinzip

Lernfelder implizieren eine handlungslogische bzw. -theoretische Struktur und keine traditionelle Fachlogik. Die Handlungssystematik kann somit als organisierendes Prinzip im Bereich des berufsbezogenen Lernens im dualen System betrachtet werden. Einerseits auf curricularer Ebene, indem die Rahmenlehrpläne handlungssystematisch in Form von Lernfeldern strukturiert sind und somit von einem Wechsel von der Fach- zur Handlungssystematik gesprochen werden kann. Andererseits stellt die Handlungssystematik auch aus didaktischer Perspektive ein organisierendes Prinzip dar. So soll sich nach der KMK das Lernen auf konkretes, berufliches Handeln beziehen und auch auf das Nachvollziehen von Handlungen Anderer (vgl. KMK 2000, 12). Es liegt ein handlungstheoretischen Lernverständnis vor. Die Lernenden erwerben sich Wissen durch und im Handeln, womit der Transfer des in der Schule erworbenen Wissens auf spätere berufliche Handlungssituationen verbessert werden soll. Im Lernfeldkonzept stellen die realen beruflichen Handlungen den Ausgangspunkt dar. Durch Handlungsfelder werden diese systematisiert und klassifiziert und so die berufliche Domäne strukturiert (vgl. SLOANE 2007a, 94). Die didaktische Aufbereitung der Handlungsfelder ergeben die Lernfelder.

Durch die Orientierung an realen beruflichen Handlungen wird nicht zuletzt eine Outcomeperspektive eingenommen, in dem in den Zielformulierungen der Lernfelder beschrieben wird, was der Lernende in Bezug auf berufliche Handlungssituationen mit dem Abschluss eines Lernfeldes können soll. Die Formulierungen sind nach der KMK kompetenzorientiert. Mit anderen Worten wird das berufliche Bildungssystem an dieser Stelle vom Ergebnis her reguliert (vgl. SLOANE 2007a, 25).

4 Synoptische Gegenüberstellung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe

Im Folgenden soll eine synoptische Kontrastierung der beiden Bereiche berufliche Bildung und Hochschulbildung vorgenommen werden. Dabei gilt es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszustellen. Dies stellt die Basis dafür dar, um zu klären, welche Anleihen aus der beruflichen Bildung für die curriculare und didaktische Gestaltung von Bachelor-Studiengängen genommen werden könnten, da hier, wie bereits herausgearbeitet, ein Handlungsbedarf vorliegt.

4.1 Deskription von Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Die Deskription von Gemeinsamkeiten und Unterschieden soll sich im Folgenden an Hand der Punkte (1) Leitziel, (2) curriculare Gestaltung und (3) Lernprozessgestaltung orientieren.

(ad) Leitziel

Bezüglich der Leitziele lassen sich durchaus Gemeinsamkeiten in den beiden Bereichen identifizieren. Während in der beruflichen Bildung die berufliche Handlungskompetenz das Leitziel darstellt, ist dieses im Rahmen von Bachelor-Studiengängen die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit.⁴ Spezifizierend muss festgehalten werden, dass berufliche Handlungskompetenz sich auf ein konkretes Berufsbild bezieht, während Beschäftigungsfähigkeit eher den Bezug auf Berufsfelder meint. Bei beiden wird aber auf die Wirkung eines Bildungs- bzw. Studienganges hinsichtlich der Handlungsfähigkeit in beruflichen Situationen abgezielt und es kann somit von einer Outcomeorientierung gesprochen werden. Weiterhin wird in beiden Bereichen eine Kompetenzorientierung angestrebt. In den Lernfeldern drückt sich dieses über die Zielformulierungen aus, welche in der Terminologie der KMK kompetenzbasiert und auf berufliche Handlungsfelder gerichtet sind. In der Hochschulbildung kann dieses über die Ordnungsgrundlagen hergeleitet werden, indem in den Modulen die Kompetenzen ausgewiesen werden sollen. Bezüglich des Kompetenzverständnisses resp. der Operationalisierung von beruflicher Handlungskompetenz und Beschäftigungsfähigkeit treten Unterschiede auf. So wird die berufliche Handlungskompetenz über den Trias Fach-, Sozial- und Humankompetenz konkretisiert und dazu querliegend durch Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz ergänzt. Für die Hochschulbildung wird durch den Hochschulqualifikationsrahmen eine Unterscheidung zwischen ‚Wissen und Verstehen‘ und ‚Können‘ vorgenommen; letzteres wird durch instrumentale, systemische und kommunikative Kompetenz differenziert.

Einerseits unterscheiden sich die Kompetenzkategorien: ‚Wissen und Verstehen‘ wird als Fachkompetenz gedeutet (vgl. HQR 2005, 5). Die Kategorie ‚Humankompetenz‘ wird nicht direkt erwähnt (vgl. HANF/ REIN 2007, 8); indirekt schimmert sie z. T. in der systemischen Kompetenz durch, wo es um die selbstständige Gestaltung von Lernprozessen geht. Dies setzt die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten voraus. In der Kategorie ‚Wissensvertiefung‘ wird ein kritisches Verständnis von der Domäne gefordert. Die systemische Kompetenz weist zum Teil auch Bezüge zur Methodenkompetenz auf; so wird von Studierenden verlangt, relevante Informationen zu sammeln (vgl. HQR 2005, 4). Die kommunikative Kompetenz ist ein gemeinsamer Ankerpunkt in den Kompetenzkonkretisierungen der beiden Bereiche.

Andererseits unterscheidet sich der strukturelle Zusammenhang zwischen den Kompetenzkategorien. Während in der beruflichen Bildung die Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz als querliegend zu der Fach-, Sozial- und Humankompetenz betrachtet werden, wird im Hochschulqualifikationsrahmen von einem Nebeneinander von ‚Wissen und Verstehen‘ sowie ‚Können‘, also instrumentaler, systemischer und kommunikativer Kompetenz, ausgegangen. Trotz der Unterschiede bleibt festzuhalten, dass die jeweilige Struktur des Kompetenzverständnisses einen Ausgangspunkt zur Konkretisierung der Kompetenzen im Rahmen der Berufsschule bzw. Hochschule darstellt.

⁴ Relativierend muss erwähnt werden, dass ein Bachelor-Studiengang auch auf einen Master-Studiengang vorbereiten soll; im Fokus steht aber ein berufsqualifizierender Abschluss.

Ein weiterer Unterschied ist in der Schwerpunktsetzung festzuhalten. Die Kompetenzorientierung in den Lernfeldern wird an Hand beruflicher Anwendungssituationen konkretisiert. Im Hochschulqualifikationsrahmen wird von einer Kompetenzstruktur ausgegangen die sich stärker am Umgang mit Wissen zeigt (vgl. SLOANE 2008a, 161). Es liegt in der Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung ein stärkerer Anwendungsbezug vor als in der Hochschulbildung, was sich auch mit der Tradition der Hochschule erklären lässt. Kompetenzprofile begründen sich stärker aus einer fachlichen Domäne resp. Disziplin und haben einen stärkeren Wissens- als Anwendungsbezug.

(ad) curriculare Gestaltung

Auf curricularer Ebene sind zunächst Gemeinsamkeiten aus formaler Sicht bezüglich der curricularen Einheiten festzustellen. Sowohl Lernfelder als auch Module bilden in sich inhaltlich wie zeitlich abgeschlossene Einheiten.⁵ Die Lernfelder werden aus beruflichen Handlungsfeldern entwickelt und münden im Rahmen performativer Beschreibungen in Zielformulierungen. Es handelt sich somit um ein handlungssystematisches curriculares Prinzip. Es wird von einer beruflichen Domäne ausgegangen. Die fachlichen Inhalte müssen in Bezug zu den beschriebenen beruflichen Anwendungssituationen gesetzt werden. In der Hochschulbildung wird in den Ordnungsgrundlagen zunächst eine formal-strukturelle Vorgabe vorgenommen, indem die Struktur der Module vorgegeben wird. Eine inhaltliche Ausgestaltung ist Aufgabe der einzelnen Universitäten bzw. Lehrenden in den Bachelor-Studiengängen. Wie bereits herausgearbeitet, folgt die inhaltlich-didaktische Ausgestaltung eher einem fachsystematischen Prinzip, was in den Organisationsstrukturen von Hochschule begründet liegt, fungieren doch die Fächer als Organisationseinheiten in Forschung und Lehre.

Im Vergleich zur beruflichen Bildung, wo von den Lehrenden eine aktive Curriculumrezeption als Voraussetzung für die Entwicklung von Lernsituationen angesehen werden kann, ist es zunächst Aufgabe der Studiengangverantwortlichen aktiv Curricula, deren formales Strukturierungsprinzip Module sind, zu entwickeln. Hierbei sind auch Entscheidungen bezüglich einer fachsystematischen oder handlungssystematischen Struktur notwendig.

(ad) Lernprozessgestaltung

Die Lernfeldcurricula in der beruflichen Bildung basieren auf einen handlungstheoretischen Lern- und Didaktikverständnis (vgl. SLOANE 2007a, 54) und geben somit auch eine Antwort, wie Kompetenzentwicklungsprozesse zu fördern sind. Die curricularen Vorgaben prägen somit die didaktische Gestaltung von Lern-Lehrprozessen. Lernfelder gehen von einer beruflichen Domäne aus. Dahinter liegen bestimmte berufliche Tätigkeiten. Für die Entwicklung von Lernsituationen stellen diese den Ausgangspunkt dar.

Im hochschuldidaktischen Diskurs fehlt es an einer Schwerpunktsetzung, was u. a. damit zusammenhängt, dass von den Ordnungsgrundlagen eher formal-strukturelle und weniger inhaltlich-didaktische Anforderungen postuliert werden. Die Frage der Gestaltung von Kom-

⁵ Insofern können Lernfelder durchaus als Module betrachtet werden.

petenzentwicklungsprozessen, also die Lernprozessperspektive, wird somit weitgehend ausgeblendet bzw. in den Händen der Studiengangverantwortlichen gelegt. Hinweise lassen sich aus den Deskriptoren im Hochschulqualifikationsrahmen ableiten. So wird hier von einer Wissensstruktur ausgegangen. Kompetenzen werden somit weniger handlungstheoretisch sondern vielmehr kognitionstheoretisch belegt, im Sinne des Umgangs mit Wissen bzw. Fakten und Regeln. Somit deutet dies eher auf ein kognitionstheoretisch Lern- und Didaktikverständnis.

4.2 Synoptische Gegenüberstellung und Handlungsbedarf

In der beruflichen Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe können gemeinsame Orientierungen und Unterschiede konstatiert werden. In Tabelle 3 werden diese synoptisch zusammengeführt.

Tabelle 3: **Synoptische Zusammenstellung: Berufliche Bildung im Kontext lernfeldstrukturierter Bildungsgänge vs. Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe**

KATEGORIEN	BERUFLICHE BILDUNG IM KONTEXT LERNFELD-STRUKTURIERTER BILDUNGSGÄNGE	HOCHSCHULBILDUNG AUF DER BACHELOR-STUFE
Perspektive	<i>Outcomeorientierung</i>	<i>Output-/ Outcomeorientierung</i>
Leitziel	<i>Berufliche Handlungskompetenz</i>	<i>wissenschaftliche Beschäftigungsfähigkeit</i>
Kompetenzorientierung	<i>Fach-, Human- und Sozialkompetenz dazu querliegend Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz</i>	<i>Wissen und Verstehen (Wissensverbreiterung und -vertiefung) Können (instrumentale, systemische und kommunikative Kompetenz)</i>
Curriculare Vorgaben	<i>formale wie inhaltliche Vorgaben in Form von Lernfeldern Konkretisierung durch Schulen</i>	<i>formal-strukturelle Vorgaben durch Module inhaltliche Ausgestaltung Aufgabe der Universitäten bzw. Studiengänge</i>
Curriculares Prinzip	<i>handlungssystematisch</i>	<i>tendenziell fachsystematisch</i>
Curriculare Arbeit	<i>aktive Curriculumrezeption</i>	<i>aktive Curriculumentwicklung</i>
Lern- und Didaktikverständnis	<i>handlungstheoretisch</i>	<i>i.S.d. HQR kognitionstheoretisch</i>

Es bleibt festzuhalten, dass bezüglich der Frage der curricularen und didaktischen Umsetzung des Leitziels, in der Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe ein gewisser Handlungsbedarf vorliegt. Dabei sind die Fragen nach welchen Prinzipien die Curricula von Studiengängen zu ordnen sind und welche hochschuldidaktischen Ausgestaltungen bezüglich des Lernprozesses der Studierenden vorzunehmen sind bedeutsam. Es fehlt somit in der Hochschulbildung eine Setzung, wie sie durch Lernfelder in der dualen Berufsbildung vorgenommen wird. Vor dem Hintergrund des Leitziels der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit bzw. der Handlungsfähigkeit in beruflichen Situationen, würde sich ein handlungstheoretisch geprägter Hochschuldidaktikansatz anbieten.

Vergleicht man die Leitziele und Orientierungen in den Bereichen berufliche Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe so sind Ähnlichkeiten festzustellen. Aus diesem Grund wäre es überlegenswert, die curricularen und didaktischen Prinzipien im Rahmen der beruflichen Bildung auf die Hochschulbildung zu übertragen. Welche konkreten Schritte damit verbunden wären, soll im Folgenden dargelegt werden.

5 Vorschlag zur curricularen und hochschuldidaktischen Gestaltung von Bachelor-Studiengängen

Vor dem Hintergrund des Leitziels der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit sollten die Module handlungssystematisch aufgebaut werden. Es sollte eine konsequente Orientierung an den zukünftigen beruflichen Handlungsfeldern der Studierenden erfolgen. Hinter diesen Handlungsfeldern stehen spezifische Kompetenzprofile. Ähnlich wie bei den Lernfeldern, welche sich aus der beruflichen Domäne heraus entwickeln, sollten auch die Module als Kompetenzfelder aus der beruflichen Domäne entwickelt werden.

Hierzu ist es Voraussetzung, dass die berufliche Domäne für die zukünftigen Bachelor-Absolventen bekannt ist. Sieht man den Bachelor als einen ‚neuen‘ Abschluss, welcher sich beruflich zwischen Facharbeiter und ‚klassischen‘ Akademikerberufen einordnen wird (vgl. TEICHLER 2005, 315), so bedarf es zunächst einer Analyse der beruflichen Domäne. Dafür gilt es in einem ersten Schritt die beruflichen Handlungssituationen für Bachelor-Absolventen herauszuschälen. Konkret geht es um die Erhebung typischer beruflicher Handlungssituationen und deren Anforderungen an den Handelnden. ‚Typisch‘ zielt auf die Feststellung, dass die Anforderungen in der Berufswelt auch einem Wandel unterliegen (vgl. TEICHLER 2005, 316), es aber durchaus möglich erscheint, typische Handlungssituationen herauszufiltern. Die Kompetenzentwicklung zielt auf die Handlungsfähigkeit in diesen Handlungssituationen; es gilt somit in einem zweiten Schritt die für die typischen Handlungssituationen notwendigen Kompetenzen zu bestimmen. Im Ergebnis sollen Kompetenzprofile sichtbar werden, welche es bei den Bachelor-Studierenden zu fördern gilt. Die Kompetenzprofile spiegeln die späteren Anforderungen in beruflichen Situationen wider. In einem dritten Schritt gilt es dann die dafür erforderlichen fachlichen Inhalte, Prinzipien, Methoden etc. zu definieren. Die fachlichen Inhalte gewinnen insofern Eingang aus einer handlungssystematischen Perspektive, d. h. es wird danach gefragt, welche fachlichen Prinzipien der Handelnde für eine Hand-

lungsfähigkeit in konkreten Situationen benötigt. An dieser Stelle gilt es dann die Besonderheiten der Bildungsorganisation Universität zu beachten im Sinne einer wissenschaftlichen Handlungsfähigkeit. Das Fundament für die Konzipierung der Module stellen die Kompetenzprofile dar, welche aus konkreten beruflichen Situationen hergeleitet werden. Als Orientierungsfolie zur Konkretisierung von Kompetenzprofilen, und somit auch für die Module, können die Kategorien des Hochschulqualifikationsrahmens fungieren.

In dieser Konzeption würden die Module auf die berufliche Domäne rekurrieren. Die zunächst nur formal-strukturellen Vorgaben zur Gestaltung von Modulen würden damit inhaltlich gefüllt werden. Die Handlungsstrukturen, welche den Ausgangspunkt darstellen, werden mit den Fachstrukturen verschränkt. Für die konkrete hochschuldidaktische Arbeit würde es bedeuten, dass in den Modulen und deren zugrunde liegendes Kompetenzfeld die einzelnen Fachinhalte zum Tragen kommen müssten. In Orientierung an der beruflichen Bildung wäre es vorstellbar, dass in modulspezifischen Teams, womit die Lehrenden gemeint sind, welche von ihrer fachlichen Ausrichtung einen Beitrag in einem Modul liefern können, Lernsituationen entwickelt werden. Hierbei sollte ein handlungstheoretisches Lernverständnis als Bezugspunkt genommen werden. Für die Entwicklung der Lernsituationen könnten als Orientierung die Gestaltungsmerkmale und Gestaltungsprinzipien, welche in Abschnitt 3.3 näher vorgestellt wurden, leitend für die Akteure sein (vgl. SLOANE 2007c, 487ff.; BUSCHFELD 2003, 2ff.).

In der Abbildung 1 ist der Vorschlag für die curriculare und hochschuldidaktische Arbeit exemplarisch für den wirtschaftswissenschaftlichen Bereich visualisiert. Einerseits scheint es zunächst notwendig die curricularen Einheiten resp. Module konsequent an die Strukturen der beruflichen Domänen auszurichten und die damit einhergehenden Kompetenzprofile zu bestimmen. Die hochschuldidaktische Arbeit könnte sich organisatorisch in s. g. modulspezifischen Teams ausgestalten, d. h. die jeweiligen Lehr- und Forschungseinheiten, die aus inhaltlicher Sicht einen Beitrag im Modul leisten können, sollten kooperativ Lernsituationen entwickeln. Dabei sollte eine handlungssystematische Kompetenzentwicklung sowie Problem- und Situationsorientierung in Bezug auf zukünftige berufliche Tätigkeiten von Bachelor-Studenten im Vordergrund stehen.

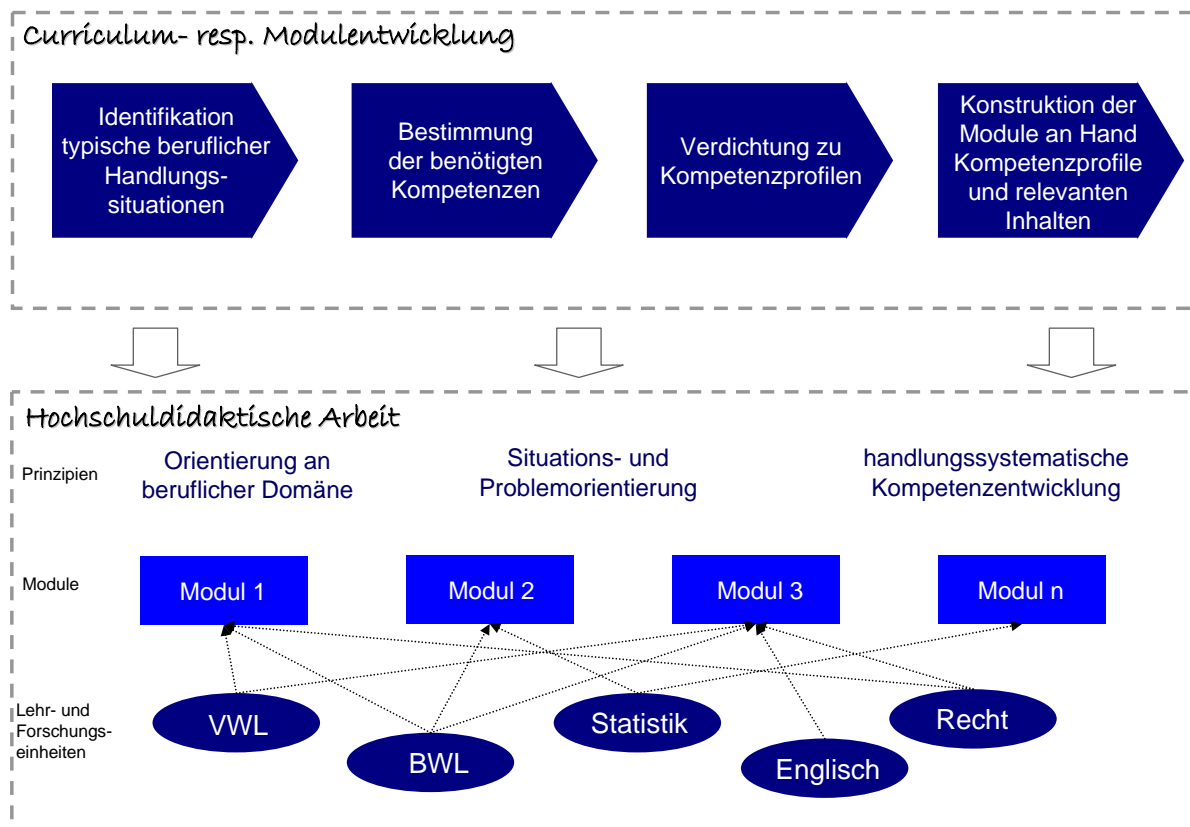


Abb. 1: Gestaltung der Curriculumentwicklung und hochschuldidaktischen Arbeit in Bachelor-Studiengängen (vgl. auch SLOANE 2008b).

6 Ausblick

Der Bologna-Prozess setzt „strukturelle Imperative“ (TEICHLER 2005, 320). Die inhaltliche Gestaltung der Bachelor-Studiengänge ist Aufgabe der Universitäten bzw. vielmehr der jeweiligen Fachbereiche. Eine Orientierung an Konzepten und Strukturen der beruflichen Bildung hinsichtlich der curricularen und hochschuldidaktischen Arbeit in Bachelor-Studiengängen bieten u. E. eine interessante Perspektive. Die Perspektive wurde in diesem Artikel in ersten Konturen angedeutet. Jedoch ergeben sich weitere Fragen bzw. auch Forschungsdesiderata:

- ❖ *Organisatorische Rahmenbedingungen:* Die Rahmenbedingungen wurden hier nicht näher expliziert, eine genauere Analyse scheint aber bedeutsam, sind hier doch größere Unterschiede zwischen Berufsschulen und Hochschulen anzunehmen. Welche Bedeutung die Rahmenbedingungen an Berufsschulen haben, wurde aktuell von KLIEBER/ SLOANE für das Bildungsgangmanagement herausgestellt. (vgl. KLIEBER/ SLOANE 2008). Dies wäre äquivalent für die Bildungsorganisation Hochschule aufzuarbeiten.
- ❖ *Lehrende vs. Hochschullehrende:* Lehrende an Berufsschulen haben in der Regel eine grundlegende pädagogische Ausbildung. Hochschullehrende wachsen vielmehr in

Rolle hinein und werden in Form hochschuldidaktischer Qualifizierungsmaßnahmen weitergebildet. Vor dem Hintergrund, dass die Aufgaben sich in Lehre und Forschung aufteilen, scheint es bedeutsam, ‚didaktische Berater‘ an Hochschulen einzusetzen, welche die Hochschullehrenden in der curricularen und didaktischen Arbeit unterstützen.

- ❖ *Wirkung von institutionalisierten Lernprozessen:* Der Rückschluss vom Outcome zu den Lernprozessen ist kein ganz trivialer und Forschungsergebnisse zu hochschulischen Lernprozessen scheinen bisher nur rudimentär vorzuliegen (vgl. HERTLE et al. 2007, 601).⁶ Vor dem Hintergrund der verstärkten Förderung der Beschäftigungsfähigkeit scheint es im Bereich der Hochschulbildung einen Forschungsbedarf zur Lernprozessgestaltung und deren Wirkung zu geben.
- ❖ *Erhebung von Kompetenzprofilen:* Welche beruflichen Handlungssituationen auf Bachelor-Absolventen zukommen, wird sich aller Voraussicht nach in den nächsten Jahren stärker abzeichnen, wenn der Bachelor aller Voraussicht nach, auch stärkeren Eingang in den Arbeitsmarkt findet. Diese Handlungssituationen stellen den Bezugsrahmen für die zu fördernden Kompetenzprofile in Bachelor-Studiengängen dar. Deshalb liegt ein Bedarf vor, die Handlungssituationen, z. B. durch Befragungen bei Unternehmen und auch Bachelor-Absolventen, welche bereits den Berufseinstieg vollführt haben, zu erheben (vgl. SLOANE 2008b).

Literatur

ACHTENHAGEN, F. (2004): Prüfung von Leistungsindikatoren für die Berufsbildung sowie zur Ausdifferenzierung beruflicher Kompetenzprofile nach Wissensarten. In: BMBF (Hrsg.): Bildungsreform Band 8: Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung / Lebenslanges Lernen. Online: www.bmbf.de/pub/expertisen_zd_konzept_grundlagen_fn_bildungsbericht_bb_wb_III.pdf (17-04-2008).

AQAS – Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (2008): Best Practice-Beispielmodule. Online: www.aqas.de → Downloads (04-04-2008).

BADER, R./ MÜLLER, M. (2002): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. In: Die berufsbildende Schule, H. 54, 176-182.

BOLOGNA-ERKLÄRUNG (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna. Online: http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf (20-02-2008).

⁶ Erste Hinweise zur Bedeutung von Lernprozessen an Hochschulen finden sich in der Lehrerbildung. So lässt sich ein Zusammenhang zwischen der universitären Lehrerbildung und dem späteren Lehrerhandeln feststellen, jedoch lassen sich monokausale Zusammenhänge nicht aufzeigen (vgl. zusammenfassend HERTLE 2007, 34ff.).

BUSCHFELD, D. (2003): Draußen vom Lernfeld komm' ich her? Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.pdf (04-03-2008).

DILGER, B. (2007): Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der „Selbstreflexion“. Paderborn.

EULER, D./ HAHN, A. (2004): *Wirtschaftsdidaktik*. Bern u. a.

HABEL, W. (2003): Weder „überflüssig“ noch „Mogelpackung und Irrweg“, sondern Einstieg in den Wandel des deutschen Studiersystems: Bachelor- und Masterstudiengänge in der BRD. In: *Erziehungswissenschaft*, 14, Nr. 27, 6-22.

HANF, G./ REIN, V. (2007): Nationaler Qualifikationsrahmen - eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 11. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe11/hanf_rein_bwpat11.pdf (05-03-2008).

HERTLE, E. (2007): Studienseminare – Stätten innovativer Lehrerbildung. Eine Fallstudie in der zweiten Phase der Lehrerbildung für Berufliche Schulen. Paderborn.

HERTLE, E./ NORDHOFF, D./ SLOANE, P. F. E./ SURETH, C. (2007): CHE Rating: Beschäftigungsfähigkeit (Employability) deutscher Bachelorabsolventen: Das Fatale daran ist das Fatale darin! In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103, H. 4, 597-622.

HQR (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Online: http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf (03-04-2008).

HUBER, L. (1991): Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. In: *Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*, 31, H. 1, 3-24.

JAHN, H. (2007): Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen – Curriculare Anforderungen und Umsetzungsprobleme. In: REIBER, K./ RICHTER, R. (Hrsg.): *Entwicklungslinien in der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn*. Berlin, 135-155.

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, 57-67.

KLIEBER, S./ SLOANE, P. F. E. (2008): Selbst organisiertes Lernen – Herausforderungen für die organisatorische Gestaltung beruflicher Schulen. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 13. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe13/klieber_sloane_bwpat13.pdf (14-04.2008).

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000): *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre*

Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: <http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf> (03-03-2008).

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003a): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Online: <http://www.kmk.org/hschule/strukturvorgaben.pdf> (03-03-2008).

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003b): 10 Thesen zu Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Online: <http://www.kmk.org/doc/beschl/BMThesen.pdf> (03-02-2008).

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Online: <http://www.kmk.org/doc/beschl/leistungspunktsysteme.pdf> (03-04-2008).

KNAUF, H./ KNAUF, M. (2003) (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld.

KREMER, H.-H. (2002): Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept. In: *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/kremer_bwpat4.pdf (05-03-2008).

MANDLER, U. (2006): Gestufte Studiengänge und Hochschulreform: Ergebnisse einer Befragung wirtschaftswissenschaftlicher Fachbereiche der Universitäten und Fachhochschulen. In: *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, H. 4, 122-127.

MEMORANDUM BDA (2003): Memorandum zur gestuften Studienstruktur (Bachelor/Master). Online: [http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/MemorandumzurgestuftenStudiens/\\$file/Memorandum%20BA_MA_deutsch.pdf](http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/MemorandumzurgestuftenStudiens/$file/Memorandum%20BA_MA_deutsch.pdf) (20-03-2008).

PLETL, R. (2006): Bologna – Ein Curriculum-Desaster oder: ist curriculare und didaktische Ahnungslosigkeit steigerbar? In: *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, H. 1, 3-4.

PLETL, R./ SCHINDLER, G. (2007): Umsetzung des Bologna-Prozesses. Modularisierung, Kompetenzvermittlung, Employability. In: *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, H. 2, 34-38.

PRAGER KOMMUNIQUE (2001): Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. Online: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communicuTheta.pdf (03-04-2008).

REETZ, L. (2000): Handlung, Wissen und Kompetenz als strukturbildende Merkmale von Lernfeldern. In: BADER, R./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Paderborn, 141-153.

REICHERT, S./ TAUCH; C. (2004): Trends IV: European Universities Implementing Bologna. Online:
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-EUA/050425_EUA_TrendsIV.pdf (03-03-2008).

SCHAEPER, H./ BRIEDIS, K. (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. Online: http://www.bmbf.de/pub/his_projektbericht_08_04.pdf (16-04-2008).

SCHOMBURG, H./ TEICHLER, U. (2007): Potentiale der professionellen Relevanz des universitären Bachelor – einige Überlegungen auf der Basis des internationalen Vergleichs. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik, H. 1, 25-32.

SLOANE, P. F. E. (2001): Lernfelder als curriculare Vorgabe. In: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Hohengehren, 187-203.

SLOANE, P. F. E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf (05-03-2008).

SLOANE, P. F. E. (2004): Betriebspädagogik. In: GAUGLER, E./ WEBER, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens, 3. Aufl. Stuttgart, 573-585.

SLOANE, P. F. E. (2007a): Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung. Paderborn.

SLOANE, P. F. E. (2007b): Didaktische Analyse und Planung im Lernfeldkonzept. Erscheint in: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung, 2. Auflage (im Druck).

SLOANE, P. F. E. (2007c): Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – ein didaktischer Geschäftsprozess? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103, H. 4, 481-496.

SLOANE, P. F. E. (2008a): Der Nationale Qualifikationsrahmen für Deutschland. Zur Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens. Bielefeld (im Druck).

SLOANE, P. F. E. (2008b): Pathways to Business and Economic Competence. Unveröffentlichter Projektantrag zur BMBF-Förderbekanntmachung "Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre."

TEICHLER, U. (2005): Berufliche Relevanz und Bologna Prozess. In: WELBERS, U./ GAUS, O. (Hrsg.): The Shift from Teaching to Learning. Bielefeld, 314-320.

TIPPELT, R. (2007): Vom projektorientierten zum problembasierten und situierten Lernen – Neues von der Hochschuldidaktik? In: REIBER, K./ RICHTER, R. (Hrsg.): Entwicklungslinien in der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn. Berlin, 135-155.

TRAMM, T. (2002): Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich. In: BADER, R./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept – curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, 41–62.

WISSENSCHAFTSRAT (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland, Online: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4418-00.pdf> (10-03-2008).

WILDT, J. (2001): 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. Neuwied/Kriftel, 25-42.

WILDT, J. (2002): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. in: Neues Handbuch Hochschullehre. Bonn, Griffmarke A 1.1.

WILDT, J. (2007): Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik – (k)eine Alternative? In: PÖPPINGHEGE, R. (Hrsg.): Geschichte lehren an der Hochschule. Reformansätze, Methoden, Praxisbeispiele. Schwalbach/Ts., 15-28.

Die Autoren:



Dipl. HDL KARL-HEINZ GERHOLZ

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

E-mail: [karl-heinz.gerholz \(at\) notes.upb.de](mailto:karl-heinz.gerholz@notes.upb.de)

Homepage: <http://pfbf5www.uni-paderborn.de/www/fb5/WiWi-Web.nsf/id/Gerholz>



Prof. Dr. PETER F. E. SLOANE

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

E-mail: [p.sloane \(at\) notes.uni-paderborn.de](mailto:p.sloane@notes.uni-paderborn.de)

Homepage: <http://pfbf5www.uni-paderborn.de/www/fb5/WiWi-Web.nsf/id/sloane>