

Julia Riha

Jura für Betriebswirtinnen und -wirte: Interdisziplinäres Team Teaching sowie kompetenzorientierte Lehre in einer universitären Großveranstaltung

Zusammenfassung

Hochschuldidaktische Forschung in der Lehre umsetzen: In einem Projekt an der Universität zu Köln wurde dieses Ziel in einer universitären Großveranstaltung umgesetzt. Auf Basis einer wirtschaftspädagogischen Dissertation wurden in der Juravorlesung für Studierende der Betriebswirtschaftslehre beruflich relevante Handlungssituationen zum Ausgangspunkt der Vermittlung rechtlicher Inhalte gemacht, um eine stärkere Kompetenzorientierung zu erreichen.

Darüber hinaus fand die Vorlesung erstmalig in Form eines interdisziplinären Team Teaching statt, da ein Jurist und eine Wirtschaftswissenschaftlerin gemeinsam die Vorlesung planten, durchführten und evaluierten. Den Studierenden wurden so zwei verschiedene Denk- und Arbeitsweisen vorgestellt, und es wurde interdisziplinäre Teamarbeit vorgelebt.

Kompetenzorientierung und „gute Lehre“ im Sinne des Constructive Alignment konnten jedoch nur ansatzweise erreicht werden. Die Rahmenbedingungen der Veranstaltung erschwerten die Umsetzung. Aus hochschuldidaktischer Sicht konnte mit dem Projekt jedoch das wichtige Ziel erreicht werden, Theorie und Praxis enger zu verzahnen. Die positive Erfahrung der Dozentinnen und Dozenten mit dem interdisziplinären Team Teaching kann ebenfalls als Erfolg gewertet werden.

Schlüsselwörter

Kompetenzorientierung, Berufsbezug, Team Teaching, Jura, BWL

1 Einleitung

An der Universität zu Köln wurde in der Veranstaltung zum Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) im betriebswirtschaftlichen Bachelorstudium erstmalig ein interdisziplinäres Team Teaching erprobt, bei dem ein Jurist und eine Wirtschaftswissenschaftlerin gemeinsam die Vorlesung planten, durchführten und evaluierten. Der Dozent mit juristischer Ausbildung war für die Vermittlung der rechtlichen Inhalte und für die Prüfungsvorbereitung verantwortlich, wohingegen die Dozentin mit wirtschaftswissenschaftlichem Hintergrund für die methodische Weiterentwicklung der Vorlesung, für das Aufzeigen von Schnittstellen zwischen Jura und Betriebswirtschaftslehre (BWL) sowie für die Herstellung beruflicher Bezüge zuständig war. Letzteres erfolgte über die Verdeutlichung der Anwendung von Recht in betriebswirtschaftlichen Handlungssituationen und die Reflexion der Studierenden über Handlungsoptionen in diesen Situationen. Die Entwicklung der Handlungssituationen erfolgte auf Basis von Absolventinnen- und Absolventeninterviews, die im Rahmen einer Dissertation geführt worden waren.

In dieser wirtschaftspädagogischen Dissertation wurde untersucht, was Betriebswirtinnen und -wirte in Recht können sollten, damit sie es in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit auch anwenden können. Eines der Dissertationsergebnisse waren Gestaltungsideen für einen kompetenzorientierten Lehrplan „Jura für Betriebswirte“.

Die Forschungsergebnisse aus der Dissertation wurden im Sommersemester (SS) 2017 projektgebunden in der Lehre umgesetzt. Dies gelang allerdings nur in Ansätzen, da die Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung eine vollständig kompetenzorientiert gestaltete Lehre nicht zuließen. Möglichkeiten und Grenzen kompetenzorientierter Lehre in einer universitären Großveranstaltung werden deshalb, neben einer Reflexion des Projektes, in diesem Beitrag diskutiert.

Zunächst wird dafür auf die Bedeutung von juristischer Lehre im betriebswirtschaftlichen Studium eingegangen und die Rahmenbedingungen des Projektes an der Universität zu Köln werden erläutert. Im Anschluss daran wird Team Teaching im Hochschulkontext reflektiert sowie ein Erfahrungsbericht im Hinblick auf die interdisziplinäre Zusammenarbeit festgehalten. Es folgt ein Abschnitt über die Bedeutung beruflicher Bezüge im Bachelorstudium, da diese auch eine Grundlage und Norm für die Kompetenzorientierung des Studiums darstellen. Die hochschuldidaktischen Ziele der kompetenzorientierten Lehre und des Constructive Alignment (vgl. Biggs & Tang, 2007) werden in den darauffolgenden Abschnitten vor dem Hintergrund des umgesetzten Projektes dargestellt. Schließlich werden die Evaluation des Projektes sowie eine theoretischen Reflexion der Lehrveranstaltung in drei verschiedenen Szenarien vorgestellt, bevor der Beitrag mit einem Fazit abschließt.

2 Jura für Betriebswirtinnen und -wirte

Was sollen Betriebswirtinnen und -wirte in ihrem Studium lernen: Recht, Rechtswissenschaft oder Jura? Der Rechtsbegriff greift zu kurz: Dass die Studierenden lediglich Rechtsvorschriften und Rechtsgebiete im Sinne einer Rechtslehre erlernen, kann nicht der Anspruch eines wissenschaftlichen Hochschulstudiums sein. Es kann jedoch auch nicht Ziel eines betriebswirtschaftlichen Nebenfaches sein, eine rechtswissenschaftliche Ausbildung

zu ermöglichen. Der Begriff der Rechtswissenschaft greift deshalb zu weit (vgl. Riha, 2017, S. 36ff.).

Die Frage nach einer angemessenen Bezeichnung für juristische Studieninhalte im fachfremden Studium bzw. für Recht als Bezugsfach in anderen Studiengängen ist in der rechtswissenschaftlichen und hochschuldidaktischen Literatur bislang nur unzureichend behandelt. Im Rahmen des hier vorgestellten Projektes wurde nach einem Begriff gesucht, der eine einfache Kommunikation über die thematisierten Lerngegenstände ermöglicht. Der Begriff *Jura* steht im allgemeinen Sprachgebrauch für die Rechtswissenschaften als Studienfach (Duden online, 2019). Dieser Begriff wurde mit den Projektbeteiligten diskutiert und auch von den Juristinnen und Juristen als angemessen befunden, so dass er in diesem Beitrag Verwendung findet.

2.1 Bedeutung

„Betriebs- und Volkswirte benötigen zum besseren Verständnis ihres Fachgebiets und weitgehend auch zur Ausübung ihres Berufs gewisse Rechtskenntnisse. Seit jeher sehen Studien- und Prüfungsordnungen für Wirtschaftswissenschaftler denn auch vor, daß derartige Kenntnisse erworben und nachgewiesen werden müssen.“ (Nees, 1980, S. 531)

Obwohl fast vierzig Jahre alt, hat diese Aussage inhaltlich kaum an Aktualität verloren. *Jura* gehört seit jeher zum betriebswirtschaftlichen Studium dazu. Betriebswirtschaftliche Geschäfte wie z. B. der Vertragsschluss im Beschaffungs- oder Absatzbereich sind ohne rechtliche Regelungen undenkbar.

Die Verbindung von Rechtswissenschaft und Betriebswirtschaftslehre, beides Sozialwissenschaften im weiteren Sinne, wird vor allem über die praktische Notwendigkeit deutlich, da rechtliche Fragen in betriebliche Abläufe eingebunden sind (Riha, 2017, S. 44). Ein Beispiel kann dies veranschaulichen: Zu den betrieblichen Abläufen kann die Kapitalbeschaffung über Kredite gehören. Für die Kapitalüberlassung muss ein Vertrag abgeschlossen und ein Preis in Form von Zinsen gezahlt werden. Betriebswirte untersuchen in diesem Fall, welche Auswirkungen verschiedene Zinssätze auf die finanzielle Lage des Betriebs haben. Jurist/inn/en hingegen prüfen die rechtlichen Vorschriften des Darlehensvertrags gemäß § 488 BGB. Übersteigen die Zinsen marktübliche Konditionen, kann bspw. der Verdacht auf Wucherzinsen und damit auf Sittenwidrigkeit (vgl. § 138 BGB) aufkommen. Für Betriebswirte ist es damit aus Sicht betrieblicher Abläufe wichtig zu wissen, wie Recht optimaler Weise in betriebliche Abläufe integriert wird und wie sie mit Jurist/innen bestmöglich zusammenarbeiten. In dem genannten Beispiel ist die Frage zu beantworten, welcher für den Betrieb optimale Zinssatz in die Gestaltung des Darlehensvertrags aufgenommen wird (vgl. Riha, 2017, S. 43).

Trotz der Bedeutung von Recht im betriebswirtschaftlichen Studium und der praktischen Notwendigkeit für Betriebswirte, Recht in betriebliche Abläufe zu integrieren, ist der Stellenwert von *Jura* als Nebenfach der BWL eher gering, und der Umfang am gesamten Studium nimmt, gemessen an Semesterwochenstunden, tendenziell ab (Riha, 2017, S. 19). Mögliche Gründe sind in der Umstrukturierung der Studiengänge im Zuge der Bologna-Reform und der grundsätzlichen Knappheit von zur Verfügung stehender Lehrzeit zu sehen.

So wurde auch an der Universität zu Köln im Rahmen der Umstellung auf Bachelor-/Masterstudiengänge die Veranstaltung zum Öffentlichen Recht als Pflichtveranstaltung

aus dem Lehrplan genommen. Die Rahmenbedingungen der beiden verbleibenden Rechtsveranstaltungen im BWL-Bachelorstudium werden im Folgenden beschrieben.

2.2 Rahmenbedingungen an der Universität zu Köln

An der Universität zu Köln gehören die Vorlesungen zum BGB und zum Handelsgesetzbuch (HGB) zum sogenannten Basis- und Aufbaubereich im betriebswirtschaftlichen Bachelorstudium. Sie werden von zwei unterschiedlichen Dozenten bzw. Prüfern durchgeführt. Das Basismodul „Bürgerliches Recht und Wirtschaftsrecht“ schließt mit einer den Stoff zum BGB und HGB umfassenden 120-minütigen Klausur am Semesterende ab. Im Musterstudienplan wird empfohlen, das Modul bereits im ersten Semester zu belegen. So kann davon ausgegangen werden, dass sich die Studierenden, die die Vorlesungen besuchen, überwiegend im ersten oder zweiten Semester ihres Studiums befinden. Beide Veranstaltungen (BGB und HGB) finden jeweils nur ein halbes Semester lang statt – dafür doppelt so oft („Midterm“). Für die BGB-Vorlesung bedeutet dies eine 7- bis 8-wöchige Vorlesung mit Einheiten von je vier Unterrichtsstunden. Auf der vorlesungsbegleitenden Lernplattform ILIAS sind regelmäßig pro Semester zwischen 400 und 600 Studierende registriert. Nicht alle Studierenden nutzen das Angebot der Präsenzveranstaltung oder schreiben am Ende des Semesters tatsächlich auch die angebotene Klausur. Jedoch zeigen sowohl die Anmelde- als auch die Teilnehmerzahlen der Studierenden, dass es sich um eine Großveranstaltung des BWL-Bachelorstudiums handelt.

Die große Anzahl der Studierenden, die Midterm-Regelung sowie die inhaltliche und organisatorische Abstimmung zweier Prüfer stellen für die Lehrenden schwierige Rahmenbedingungen dar. Dazu kommt, dass Jura für BWL-Studierende zunächst eine abstrakte Materie ist, die ein anderes Lernverhalten für die anstehende Prüfung, aber auch ein anderes Denkverhalten in Bezug auf die Anwendung des Gelernten in der betrieblichen Praxis erfordert. Neben einer für die Studierenden wichtigen, optimalen Prüfungsvorbereitung – jede Note im Bachelorstudium zählt – ist es im Hinblick auf rechtliche Inhalte im BWL-Studium umso wichtiger, die Anwendung des Gelernten in späteren beruflichen Tätigkeitsfeldern hervorzuheben. Dies ist von besonderer Bedeutung, weil die Dozierenden es mit Studienanfänger/innen zu tun haben, die in das betriebswirtschaftliche Studium sofort mit einem Nebenfach einsteigen. Dass Wirtschaft und Recht eng miteinander verbunden sind, sollten die BWL-Studierenden bereits zu Beginn ihres Studiums erkennen, damit im weiteren Verlauf des Studiums Verknüpfungen erkannt und Möglichkeiten zur Vertiefung im Lehrplan genutzt werden können.

So sollen spätere Unternehmer/innen durch die rechtlichen Grundlagen im BWL-Studium mit der Denk- und Argumentationsweise von Jurist/innen vertraut gemacht und ihnen auf diese Weise ein zielführendes Gespräch in allen rechtlichen Angelegenheiten ermöglicht werden. Wird dieses Ziel nicht frühzeitig und konsequent verfolgt, leidet später im Beruf die Kommunikationsfähigkeit zwischen Betriebswirt/innen und Jurist/innen.

2.3 Konsequenzen für die Lehre

Somit stellen sich folgende Herausforderungen für die Lehre in der thematisierten Veranstaltung:

- Recht als neue, komplizierte Materie für die BWL-Studierenden und schwieriger Zugang zum juristischen Denken
- Verdeutlichung des Zusammenhangs von betriebswirtschaftlichen und rechtlichen Fragestellungen
- Einbindung von Praxisbezügen unter gleichzeitig optimaler Vorbereitung auf die anstehende Prüfung
- Aktivierung der Studierenden zum selbstständigen Lernen und zur Reflexion über die Anwendung des Gelernten in der späteren beruflichen Tätigkeit in einer universitären Großveranstaltung

3 Interdisziplinäres Team Teaching

Wie eingangs erwähnt, wurde die Veranstaltung zum BGB im SS 2017 erstmals von einem Juristen und einer Wirtschaftswissenschaftlerin gemeinsam ausgestaltet und durchgeführt. Das interdisziplinäre Team Teaching verfolgte das Ziel, den Studierenden die Verknüpfung der beiden Disziplinen Jura und BWL zu verdeutlichen. Dies ist zum einen fachlich im BWL-Studiengang relevant. Zum anderen ist diese Form des Team Teaching aber auch aus hochschuldidaktischer Perspektive interessant, wenn zwei Lehrende aus unterschiedlichen Fachrichtungen gemeinsam unterrichten. In den Geisteswissenschaften ist diese Art der Zusammenarbeit in der Lehre noch nicht häufig dokumentiert, weshalb an dieser Stelle neben einer theoretischen Einordnung von Team Teaching auch ein subjektiver Erfahrungsbericht festgehalten wird.

Insgesamt ist Team Teaching kein neuer Trend. So gab es hierzu im deutschsprachigen Raum bereits in den 1970-er Jahren erste Veröffentlichungen. Wie so oft in der didaktischen Literatur nehmen viele Autor/innen Bezug auf ein bestimmtes Umfeld und hierbei zunächst auf die allgemeinbildende Schule (vgl. Meyer, 1971 oder Brinkmann & Immenroth, 1973). Auch die Konzentration auf ein bestimmtes Fach (z. B. Naturwissenschaften) ist bei Reflexionen über Team Teaching festzustellen. Neuere Literatur kommt beispielsweise aus den USA (vgl. Buckley, 2000 oder Plank, 2011). Für den hochschuldidaktischen Rahmen ist insbesondere die Veröffentlichung von Kempen & Rohr, 2011 zu nennen, die in einer späteren Veröffentlichung (Rohr, den Ouden & Rottlaender, 2016) wieder aufgegriffen wird. Dieser Beitrag hilft insbesondere, das durchgeführte Team Teaching zu reflektieren.

So ist Team Teaching im Hochschulumfeld „eine kooperative Lehr-, Lern- und Arbeitsform von mindestens zwei Lehrpersonen in mindestens zwei Phasen einer Lehrveranstaltung (Vorbereitung, Durchführung, Reflexion)“ (Kempen & Rohr, 2011, S. 4). Eingeordnet in die sogenannte „Team-Teaching-Matrix“ (Kempen & Rohr, 2011, S. 9) wurde in der angesprochenen Vorlesung der Idealtyp IV praktiziert¹, d. h. die Vorlesung wurde gemeinsam vorbereitet, durchgeführt und reflektiert:

1 Bei den anderen Formen des Team Teaching und den Typen I, II und III werden jeweils nur zwei der genannten drei Phasen (Konzeption, Realisation, Reflexion) von mindestens zwei Lehrpersonen gemeinsam durchgeführt.

„Die Veranstaltung ist von einer intensiven kommunikativen und kooperativen Beziehung zwischen zwei oder mehr Lehrpersonen über den gesamten Veranstaltungszeitraum geprägt.“ (Kempen & Rohr, 2011, S. 11)

Wichtige Rahmenbedingungen betreffen die grundsätzliche Bereitschaft der Hochschule, Team Teaching zuzulassen sowie die Zuordnung von Lehrdeputaten (Kempen & Rohr, 2011, S. 23). An der Universität zu Köln wird die Durchführung von Team Teaching grundsätzlich gefördert. Hierzu gibt es bspw. Angebote des Zentrums für Hochschuldidaktik (vgl. www.zhd-workshops.uni-koeln.de). Auch seitens der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät wird dieses Vorgehen begrüßt. Die Zuordnung von Lehrdeputaten ist in der Lehrverpflichtungsverordnung des jeweiligen Landes (hier Nordrhein-Westfalen) geregelt. Hier heißt es in § 4 (4):

„Lehrveranstaltungen, an denen zwei oder mehr Lehrpersonen beteiligt sind, werden diesen entsprechend dem Maß ihrer jeweiligen Lehrbeteiligung anteilig angerechnet. Soweit eine Lehrveranstaltung fach- oder lehrinheitsübergreifend durchgeführt wird, darf sie bei den beteiligten Lehrpersonen insgesamt höchstens dreifach, bei einer Lehrperson höchstens einmal angerechnet werden.“

Für die hier durchgeführte, interdisziplinär ausgerichtete Veranstaltung bedeutet dies, dass die mit 4 Semesterwochenstunden berechnete Lehrveranstaltung für beide Dozierenden angerechnet werden kann.

Schließlich führen die Autoren wichtige Voraussetzungen für Team Teaching auf (Kempen & Rohr, 2011, S. 16), damit es gelingt: Gemeinsame Ziele, offene Kommunikation, Kooperation, Verantwortungsbereitschaft, Flexibilität, Entscheidungsfähigkeit, Bereitschaft mit- und voneinander zu lernen, Wertschätzung, Vertrauen, Zuverlässigkeit, Reversibilität, wechselseitiges Feedback. Anhand einer Auswahl dieser Gelingensfaktoren wird die durchgeführte Vorlesung im Folgenden als Erfahrungsbericht der Autorin reflektiert.

- **Gemeinsame Ziele:** Als gemeinsame Lernziele wurden vor der Veranstaltung festgelegt, dass die Studierenden die rechtlichen Regelungen aus dem BGB zum Abschluss, zur Durchführung und zur Beendigung von Verträgen kennen sowie als spätere Unternehmer die Denk- und Arbeitsweise von Jurist/innen verstehen. Darüber hinaus bestand Einigkeit, dass die Studierenden Verknüpfungen zwischen rechtlichen und betriebswirtschaftlichen Fragestellungen erkennen sollen sowie ihre regelmäßige Vor- und Nachbereitung für die Veranstaltung selbst und in der Gruppe organisieren. Neben diesen Lernzielen waren sich die Dozierenden jedoch auch einig, dass die Studierenden optimal auf die anstehende Prüfung vorbereitet werden sollen.
- **Offene Kommunikation und Kooperation:** Das hier reflektierte Team Teaching kann nur als gelungen betrachtet werden, weil die beiden Dozierenden regelmäßig und ehrlich miteinander im Austausch standen sowie sich gegenseitig unterstützten. Zur offenen Kommunikation gehörte dabei auch Kritik an Stellen, wo sie aus Sicht der Lehrpartner/innen angebracht war.
- **Verantwortungsbereitschaft:** In dem hier geschilderten Fall war es gut, dass eine Person hauptverantwortlich für die Prüfung und die Bewertung der Prüfung war. So erhielten die Studierenden klare Antworten auf diesbezügliche Fragen, und es

gab klare Regeln für die anstehende Klausur. Zudem übernahmen die Dozierenden je nach Kenntnis und Kompetenz Verantwortung für „ihren“ jeweiligen Aufgabenbereich. Dies beinhaltete bspw. auch die Verantwortung der wirtschaftswissenschaftlichen Dozentin für die methodischen Elemente der Vorlesung.

- **Flexibilität:** Absprachen „im laufenden Betrieb“ der Vorlesung zu treffen, war oftmals herausfordernd. So war bspw. in der hier thematisierten Veranstaltung im Foliensatz eine Folie mit beruflichen Bezügen an die falsche Stelle geraten. Der Vortragende musste an dieser Stelle alleine die Entscheidung treffen, innerhalb des Foliensatzes zu springen, damit ein roter Faden beibehalten werden konnte bzw. der Fluss der Vorlesung nicht gestört wurde. Zudem war Flexibilität von den Dozierenden immer dann gefordert, wenn der eine auf das vorher Gesagte des anderen eingehen wollte. Obwohl die Inhalte grob abgestimmt waren, ließ sich nicht jedes inhaltliche Detail im Vorhinein abstimmen.
- **Entscheidungsfähigkeit:** Gemeinsame Entscheidungen wurden zunächst im Hinblick auf die Grundausrichtung der Veranstaltung getroffen. Darüber hinaus war es jedoch auch wichtig, dass jeder Dozierende klare Entscheidungen traf, die in seinen Aufgabenbereich fielen. Bei Unklarheiten oder während des Semesters auftretenden Problemen wurden Entscheidungen gemeinsam getroffen.
- **Wertschätzung:** Ein gleichberechtigter, fairer Umgang miteinander prägte das hier reflektierte Team Teaching. Dies bedeutete vor allem die Aufgeschlossenheit gegenüber den Kenntnissen und Kompetenzen der jeweils anderen Person.
- **Vertrauen:** Gerade bei unterschiedlichen fachlichen Disziplinen muss eine abweichende Meinung oder eine andere Schwerpunktsetzung erlaubt sein. Hier müssen die beiden Dozierenden jedoch auch darauf vertrauen, dass der jeweils andere ihn nicht bloß stellt und seine Meinung stets wertschätzend zum Ausdruck bringt. Dies gelang den beiden Dozierenden der BGB-Vorlesung ebenfalls.
- **Zuverlässigkeit:** Pünktlich bei der Vorlesung anwesend zu sein, sich rechtzeitig abzumelden, falls etwas dazwischen kommt, Termine und Fristen einzuhalten – all dies funktionierte einwandfrei und trug ebenfalls zum Gelingen des Team Teaching bei.
- **Wechselseitiges Feedback:** Dieses wurde von den beiden Dozierenden nicht nach einer bestimmten Methode, sondern nach Bedarf und vor allem auf Anfrage durchgeführt. Beide kamen mit dieser Art des Feedbacks sehr gut zurecht und hätten sich mit strukturierten Feedbackmethoden wohl eher ein wenig schwer getan.

Aus Sicht der Autorin ist das Team Teaching also als Erfolg zu betrachten. Für die Lehre „Jura für Betriebswirte“ ist das Team Teaching besonders zu empfehlen, da durch die gemeinsame Lehre eines/einer Jurist/in und eines/einer Wirtschaftswissenschaftler/in die Schnittstellen der beiden Disziplinen besonders herausgearbeitet und hervorgehoben werden können.

Was bleibt im Hinblick auf interdisziplinäre Zusammenarbeit festzuhalten bzw. wie kann diese auch in anderen Kontexten gelingen? Wie können andere interessierte Lehrende von der Idee zur Umsetzung gelangen?

Wichtig scheint in diesem Zusammenhang die Freiwilligkeit der Zusammenarbeit. Es müssen sich zwei Dozierende finden, die gut miteinander auskommen, die sich bestenfalls schon vor der gemeinsamen Planung der Lehrveranstaltung kennen. Es müssen nicht zwingend gleiche Vorstellungen von „guter Lehre“ vorliegen, schließlich steht auch das voneinander lernen im Fokus des Team Teaching. Ein Semester Vorlaufzeit ist nötig, zudem ein Herantasten an ein gemeinsames Vorgehen.

Ein kompletter Neuanfang kann hilfreich sein, um die Veranstaltung gemeinsam zu gestalten. Bestenfalls starten beide „bei null“ und können die Veranstaltung ganz neu konzipieren. Im vorgestellten Projekt bestand die Schwierigkeit zum einen darin, dass die Veranstaltung bereits bestand und keine grundlegende Neuerung geplant war. Zum anderen hätte eigentlich ein Team Teaching zu dritt stattfinden und der Dozent der HGB-Veranstaltung auch einbezogen werden müssen. Dies ließ sich jedoch leider nicht realisieren, so dass nur ein Teil der Rechtsveranstaltung (BGB) der Neugestaltung unterzogen wurde und der zweite Teil (HGB) losgelöst davon unterrichtet wurde. Somit war es auch nicht möglich, die Prüfung einer Änderung zu unterziehen, da die Prüfung beider Teile nach wie vor gemeinsam erfolgt.

Wie die Autorin in unterschiedlichen Gesprächen feststellte, ist es oftmals grundsätzlich schwierig, Jurist/innen für die Lehre an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät zu gewinnen. Vor diesem Hintergrund kann es als besonders wertvoll für die Lehre an der Universität zu Köln betrachtet werden, dass sich ein hochschuldidaktisch interessierter Jurist für das Experiment Team Teaching begeistern konnte.

Für ein gelungenes Team Teaching in der Lehre „Jura für Betriebswirte“ benötigt es also Dozierende, die gegenüber Innovationen in der Lehre aufgeschlossen und zur Zusammenarbeit mit dem jeweils anderen Fachbereich bereit sind. Vorteile liegen in der Arbeitsteilung, dem Erfahrungsaustausch, einer Vertretungsmöglichkeit und (da die Anrechnung des Lehrdeputats gleichermaßen erfolgt) in einem geringeren Durchführungsaufwand. Diese Argumente könnten als Anreiz dienen, das Model mit interessierten Lehrenden auch an anderen Hochschulen auszuprobieren.

4 Bedeutung beruflicher Bezüge im Bachelorstudium

Neben dem Team Teaching stellte die Hervorhebung beruflicher Bezüge einen weiteren Baustein des hier vorgestellten Projektes dar. Schon seit langem dient ein Hochschulstudium auch der Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld (vgl. HRG, 1976). Mit der Bologna-Reform erhielt die Forderung nach Employability und damit verbunden der beruflichen Vorbereitung Studierender eine neue Dimension (vgl. Bologna Declaration, 1999). 20 Jahre später hat sich die Hochschullehre an vielen Stellen weiterentwickelt. Die berufliche Relevanz erhält auch im neuen Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse einen Stellenwert. Im Kompetenzmodell ist in dem Kompetenzbereich „Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen“ aufgeführt: „Absolventinnen und Absolventen können Wissen und Verstehen auf Tätigkeit und Beruf anwenden [...]“ (HQR, 2017, S. 6).“

Soweit die Bedeutung beruflicher Bezüge in der Bildungspolitik. Ob auch Studierende noch stärkere Praxisbezüge im Studium fordern oder ob für sie der Druck nach guten

Noten und damit eine optimale Prüfungsvorbereitung im Vordergrund steht, lässt sich bisher durch keine der Autorin bekannte Studie nachweisen. In einer Studie des Stifterverbandes aus dem Jahr 2011 bewerten Studierende im Hinblick auf die Studienqualität allerdings den Berufs- bzw. Praxisbezug. So heißt es in der Studie:

„Im Hinblick auf eine spätere berufliche Tätigkeit spielen [...] der Forschungs- und Praxisbezug in der Lehre sowie die Möglichkeiten für Praxiserfahrungen und das Einüben beruflich-professionellen Handelns eine Rolle“ (Briedis, Heine, Konegen-Grenier & Schröder, 2011, S. 27f).

Bachelorstudierende wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge an Universitäten bewerten diese Aspekte ihres Studiengangs eher unterdurchschnittlich. So äußern sich aus der genannten Zielgruppe nur wenige Studierende positiv zum Praxisbezug (29 %), zur Möglichkeit der Durchführung von Praktika (29 %) sowie zur Einübung von beruflich-professionellem Handeln (17 %). Insgesamt 78 % der Studierenden in der genannten Zielgruppe wünschen sich einen noch stärkeren Praxisbezug im Studium (Briedis, Heine, Konegen-Grenier & Schröder, 2011, S. 39). Gleichzeitig steht jedoch im Hochschulalltag die Prüfungsvorbereitung und gerade in wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen der Druck nach guten Noten im Vordergrund. Nicht nur seitens der Arbeitgeber werden von den Absolvent/innen nach wie vor gute Noten gefordert, sondern diese sind auch für die Vergabe von Masterstudienplätzen relevant.

Im vorgestellten Projekt wurden berufliche Bezüge vor allem durch aus Absolvent/inneninterviews generierte Handlungssituationen eingebunden. Folgende Situation wurde beispielsweise in der Veranstaltung diskutiert:

Sie sind Mitarbeiter/in in der Finanzierungsabteilung eines Industrieunternehmens. Heute steht ein Termin mit einer großen deutschen Bank an. Es geht um den Abschluss eines Kreditvertrages. Den Vertragsentwurf haben Sie bereits mit Ihrem juristischen Kollegen besprochen. Nun schickt die Bank Ihnen jedoch einen neuen Vertragsentwurf. Darin heißt es: „Wichtige Kündigungsgründe sind *insbesondere*: Verletzung vertraglicher Pflichten, Eintreten einer wesentlichen Vermögensverschlechterung, [...]“. Sie fragen sich, warum die Bank das Wort *insbesondere* in den Vertrag aufgenommen hat, und wie sich eine *wesentliche Vermögensverschlechterung* auslegen lässt.

Hier geht es um die Auslegung von Begriffen, ein typisch juristisches Problem im beruflichen Alltag. Die Studierenden stimmten mit einem Live-Voting-System² ab, was unter einer „wesentlichen Vermögensverschlechterung“ zu verstehen ist. So wurde jeder einzelne Studierende zur Reflexion und zur Abgabe einer Antwort aufgefordert. Darüber hinaus wurden Zitate aus dem Absolvent/inneninterview eingebunden, um die Bedeutung der Auslegung von Begriffen für die Studierenden zu verdeutlichen und den zweiten Teil der Problemstellung (Hinzufügen des Wortes „insbesondere“) zu erläutern. Eine Diskussion im Plenum über „richtige“ und „falsche“ Antwortmöglichkeiten schloss sich der Übung an.

Eine weitere Möglichkeit, alle Studierenden in die Reflexion der beruflichen Bezüge einzubinden, stellten die sogenannten Buzz-Groups oder Murmelgruppen dar. So wurden die Vorlesungsteilnehmer/innen bspw. aufgefordert zu zweit oder zu dritt zu diskutieren, in welchen Branchen oder Geschäftsfeldern die Geschäftsfähigkeit eine Rolle spielt. Auch hier

2 Votepoint, vgl. <https://www.hf.uni-koeln.de/35614>.

wurden die Ergebnisse im Plenum diskutiert und darauf hingewiesen, dass Vertragsabschlüsse mit Minderjährigen im beruflichen Alltag auf ihre Gültigkeit hin zu überprüfen sind.

5 Kompetenzorientierte Lehre

Die Einbindung beruflicher Bezüge in die Lehrveranstaltung und die Einbindung beruflich relevanter Handlungssituationen stellen eine Möglichkeit dar, die Vorlesung kompetenzorientiert zu gestalten. Wie eingangs erwähnt, lagen dem Projekt Ergebnisse einer Dissertation zugrunde. In dieser wurden Gestaltungsideen für einen kompetenzorientierten Lehrplan „Jura für Betriebswirte“ erarbeitet. Dabei bezieht sich die Kompetenzorientierung zum einen auf die Anwendung des Gelernten im Beruf, zum anderen aber auch auf die formale Umsetzung in Modulhandbüchern als universitäre Lehrpläne. An dieser Stelle ist lediglich der erste Teil der Kompetenzorientierung entscheidend, da die formale Umsetzung in Modulhandbüchern nicht Bestandteil der hier geführten Diskussion ist.

Kompetenzen sind nach Dilger ein „umstrittener Begriff, der sich über- und unterbestimmt zeigt“ (Dilger, 2014, S. 199). Dazu kommen viele unterschiedliche Kompetenzauffassungen:

„Das Konstrukt ‚Kompetenz‘ wird in Bezug auf seinen Bedeutungsgehalt sehr unterschiedlich aufgefasst und definiert. Im Kern geht es um die Fähigkeiten und Dispositionen zur Bewältigung kontextspezifischer Anforderungen. Was darunter jeweils verstanden wird, ist daher sehr vom theoretischen und disziplinären Zugang und vom Anwendungskontext, auf den sich die Kompetenzen beziehen, abhängig.“ (Schaper, 2012, S. 12)

Hier wird Kompetenz als interne Disposition eines Individuums angesehen, die sich erst in bestimmten Handlungen zeigt (Buschfeld & Dilger, 2013, S. 204f.). Somit ist eine Kompetenz nicht direkt in der universitären Lehre vermittelbar oder in einer Prüfung erfassbar. Das Subjekt zeigt über bestimmte Handlungen, dass es Probleme in bestimmten Situationen lösen kann. An dieser Stelle kommt die Situationsorientierung ins Spiel: Wichtig für die Lehrplangestaltung an Hochschulen ist somit, dass Lehrpläne über den Situationsbezug kompetenzorientiert gestaltet werden können. In der Lehre und in Prüfungen können die Studierenden zeigen, dass sie Probleme in (möglichst beruflich relevanten) Situationen lösen können (vgl. Riha, 2017, S. 72).

So war es auch das Ziel des hier vorgestellten Projektes, die Vorlesung kompetenzorientiert zu gestalten. Über die Einbindung beruflich relevanter Handlungssituationen, wie oben beispielhaft vorgestellt, konnten die Studierenden für Betriebswirte relevante Probleme diskutieren. Sie wurden dabei jedoch lediglich in beruflich relevante Situationen hineinversetzt und konnten diese reflektieren. Eine Ausführung bzw. Anwendung der einzulübenden Handlung (z. B. die Analyse oder Gestaltung eines Vertrages) erfolgte aus Zeitgründen in dieser Veranstaltung nicht.

Eine kompetenzorientierte Gestaltung der Lehre, die neben einer Reflexion auch die Einübung bestimmter Handlungen vorsieht, führt bestenfalls dazu, dass die angehenden Betriebswirt/innen in ihren späteren beruflichen Tätigkeitsfeldern vor allem über drei zentrale Kompetenzen verfügen: Zur Bewältigung von betrieblichen Handlungssituationen mit

rechtlichen Problemstellungen soll der/die Betriebswirt/in (1) sich kontinuierlich eigenes rechtliches Wissen aneignen, aber in Zweifelsfällen und bei komplexen rechtlichen Fragen eine/n Juristen/in um Rat fragen; (2) betriebswirtschaftlich optimale und gleichzeitig rechtlich korrekte Entscheidungen treffen sowie (3) sprachlich präzise mit Juristen kommunizieren (Riha, 2017, S. 247). Diese Kompetenzen sind konkret für rechtliche Problemstellungen im beruflichen Alltag formuliert. Sie fügen sich jedoch auch in das Gesamtprofil des Studiengangs ein. Eine allgemein für BWL-Absolvent/innen zu erreichende Kompetenz ist es, unternehmerische Entscheidungen ebenso wie eigene Positionen und Handlungsempfehlungen auszudrücken, zu begründen, zur Diskussion zu stellen sowie zur Problemlösung zu nutzen (vgl. Modulhandbuch BWL der Universität zu Köln 2018/19, S. 7). Die kritische Reflexion des eigenen und fremden Handelns ist ein weiteres Kennzeichen des Profils. Das Projekt zielt insofern auch darauf ab, dass die Studierenden in der Veranstaltung ermutigt werden, betriebswirtschaftliches Denken und Handeln mit der juristischen Denkweise zu verknüpfen sowie beide Ansätze zur Lösung betrieblicher Probleme zu nutzen.

6 Constructive Alignment

(Wie) Konnte in der thematisierten Veranstaltung die Lehre verbessert werden? Diese Frage wird im Folgenden am Konzept des Constructive Alignment reflektiert, das auf John Biggs zurückgeht (vgl. Biggs & Tang, 2007). Biggs Kernaussage ist, dass Ziele, Aktivitäten und Prüfung voneinander abhängig sind und aufeinander abgestimmt sein müssen. Ist dies der Fall, ist die Lehrveranstaltung im Sinne des Constructive Alignment gut gestaltet. Das bedeutet, dass die Lehr-Lernaktivität genau so gestaltet sein muss, dass die Studierenden die angestrebten Lehr-Lernziele auch erreichen können und dass die Prüfung auch genau das Erreichen dieser Ziele abprüft (Baumert & May, 2013, S. 23).

Biggs thematisiert ebenfalls die Rolle des „problem-based learning“ und die Bedeutung beruflicher Bezüge:

„Problem-based learning is alignment itself. The objectives are to get students to solve problems they will meet in their professional careers - the teaching method is to present them with problems to solve; the assessment is based on how well they solve them.“ (Biggs, 1999, S. 71)

Vor dem Hintergrund dieser Aussage kann auf ein erstes Problem im Rahmen der Jura-vorlesung aufmerksam gemacht werden. Aufgrund der inhaltlichen Trennung der Veranstaltung in BGB und HGB konnten lediglich Problemstellungen in die Lehre integriert werden, die Inhalte des Bürgerlichen Gesetzbuches aufgriffen. Dies schränkte den Umfang von Problemstellungen ein. So war es beispielsweise nicht möglich, folgende Problemstellung zu integrieren, da das Thema Rechtsformen im Handelsgesetzbuch seinen Platz hat und somit in der Parallelveranstaltung behandelt wurde:

„Sie sind BWL-Absolvent/in einer großen deutschen Universität und möchten sich nach dem Studium selbstständig machen. Gemeinsam mit einem ehemaligen Kommilitonen schreiben Sie einen Businessplan zur Gründung einer IT-Beratung. Sie sind unschlüssig, welche Rechtsform Sie für Ihr neu zu gründendes Unternehmen wählen sollen. Für die

Anfangsinvestitionen benötigen Sie außerdem einen Kredit und überlegen, was es bei der Kreditaufnahme zu beachten gilt.“ (Riha, 2017, S. 250)

Die Lehrgestaltung wurde also durch die Teilung der Juraveranstaltung erschwert. „Gute Lehre“ im Sinne des Constructive Alignment konnte jedoch aus weiteren Gründen nicht vollständig realisiert werden, da die Abstimmung von Lehr-/Lernzielen und Prüfung nicht möglich war.

Im thematisierten Projekt wurden die Lehr-/Lernziele formal im Modulhandbuch festgehalten. Für das komplette Modul „Bürgerliches Recht und Wirtschaftsrecht“ (BGB und HGB) wurden die Lernziele wie folgt formuliert³ (vgl. Modulhandbuch BWL der Universität zu Köln 2018/19, S. 48):

Die Studierenden...

- ... lösen einfache Fälle mit Praxisbezug aus dem Bereich des privaten Wirtschaftsverkehrs selbstständig.
- ... haben Grundkenntnisse im Bereich des Abschlusses, der Durchführung und der Beendigung von Verträgen.
- ... erkennen die wichtigsten Gesellschaftsformen im Personen- und im Kapitalgesellschaftsrecht.
- ... verstehen Vertretungs- und Haftungsfragen des Kapitalgesellschaftsrechts.
- ... bestimmen die wichtigsten kaufmännischen Regelungen, welche vom BGB abweichen.
- ... werden mit der Denk- und Argumentationsweise eines Juristen vertraut gemacht und können auf diese Weise ein zielführendes Gespräch in allen rechtlichen Angelegenheiten führen.

Im Rahmen des Projektes wurden zwischen der wirtschaftswissenschaftlichen Dozentin und dem Dozenten mit juristischem Hintergrund weitere Ziele vereinbart:

Die Studierenden...

- ... sind in der Lage, Verknüpfungen zwischen Betriebswirtschaftslehre und Jura zu erkennen
- ... verstehen berufliche Anwendungsbezüge des Gelernten.
- ... wenden das Gelernte in Kleingruppenarbeit an.

Die ersten beiden genannten Ziele wurden dahingehend mit Lehr-/Lernaktivitäten realisiert, indem die wirtschaftswissenschaftliche Dozentin Handlungssituationen in die Lehrveranstaltung einbrachte und die Studierenden diese reflektierten.

Das letztgenannte Ziel weist darauf hin, dass eine weitere Abstimmung mit den Lehr-/Lernaktivitäten erforderlich wurde. Die beiden Dozierenden führten eine onlinebasierte, vorlesungsbegleitende Übung mit Hilfestellungen zur Arbeit in Lerngruppen ein. Die Übungsaufgaben waren überwiegend Aufgabenstellungen, die auch typische

³ Die Formulierung der im Modulhandbuch festgehaltenen Lernziele hat sich vom SS 2017 bis zum SS 2019 nicht verändert.

Klausurfragen darstellten. Aus zeitlichen Gründen und vor allen Dingen aus organisatorischen Gründen (Abstimmung mit dem zweiten Prüfer und Abstimmung zwischen zwei Fakultäten) war es jedoch nicht möglich und angedacht, die Prüfung ebenfalls zu ändern. Dies führte dazu, dass die Übungsaufgaben von den Studierenden als Prüfungsvorbereitung sehr gut genutzt wurden. Eine Verknüpfung mit der situations- bzw. problemorientierten Lehre und den beruflich relevanten Handlungssituationen bestand jedoch weder in der Übung noch in der Prüfung.

7 Evaluation und theoretische Reflexion

Die Vorlesung zum BGB wurde über mehrere Jahre sowohl inhaltlich als auch methodisch weiterentwickelt. Dies führte dazu, dass mit Umsetzung des vorgestellten Projektes bereits auf eine gut funktionierende Veranstaltung zurückgegriffen wurde. Dies hielt einerseits den Aufwand für die beiden Dozierenden in Grenzen, verhinderte andererseits jedoch eine komplette Neuentwicklung und somit ganzheitliche Kompetenzorientierung der Veranstaltung.

Darüber hinaus erschwerten die Rahmenbedingungen, die große Gruppe sowie das vorgegebene Prüfungsformat eine Umsetzung kompetenzorientierter Lehre.

Die Vorlesung wurde von den Studierenden am Ende des Semesters evaluiert. Im Folgenden sollen die Ergebnisse vorgestellt werden, die auf die neu integrierten Veranstaltungselemente abzielen.

7.1 Evaluation durch Studierende

Die Evaluation der Veranstaltung enthielt u. a. Fragen zur Anwendung des Gelernten im späteren Berufsleben. Diese Fragen waren als geschlossene Items konstruiert, zu denen die Studierenden ihre Zustimmung oder Ablehnung auf einer fünfstufigen Likert-Skala zum Ausdruck bringen konnten (1= stimme voll zu, 5= stimme gar nicht zu). Die Fragen waren in einen offenen Fragebogen integriert, der in der letzten Vorlesung ausgestellt wurde. Von den 412 zur Vorlesung angemeldeten Teilnehmer/innen füllten 67 den Fragebogen aus.

Interessant ist ein Vergleich mit der Evaluation aus dem SS 2014, bei der die Studierenden in der Evaluation bereits die gleichen Fragen beantworteten. Im SS 2014 wurde eine „klassisch-juristische“ Vorlesung angeboten, im SS 2017 erfolgte das Team Teaching mit der Hervorhebung beruflicher Bezüge.

Tab. 1: Evaluationsergebnisse SS 2014 und SS 2017 im Vergleich

Aussage	Sommersemester 2014 (N=61)		Sommersemester 2017 (N=67)	
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung
Durch die Lehrveranstaltung kann ich mir juristische Problemstellungen in späteren beruflichen Situationen besser vorstellen.	1,80	0,76	2,08	0,93
Durch die Lehrveranstaltung fühle ich mich auf berufliche Situationen, in denen ich mit juristischen Problemstellungen in Kontakt kommen werde, gut vorbereitet.	2,30	0,82	2,36	0,90
Die Veranstaltung war aus meiner Sicht eine juristische Lehrveranstaltung.	1,90	0,81	1,71	0,78
Die Veranstaltung war aus meiner Sicht auf Wirtschaftswissenschaftler/innen zugeschnitten.	2,40	1,04	2,53	0,99
Mir sind Anknüpfungspunkte zwischen juristischen Fragestellungen und meinem weiteren wirtschaftswissenschaftlichen Studium deutlich geworden.	2,10	1,00	2,33	0,93

Die Autorin vermutete im SS 2017 eine bessere Bewertung der beruflichen Bezüge bzw. eine höhere Zustimmung zu den vorformulierten Aussagen 1, 2, 4 und 5. Genau dies war jedoch nicht der Fall. Vielmehr gingen die Mittelwerte eher in Richtung Unzufriedenheit der Studierenden mit der Verknüpfung der beiden Disziplinen bzw. der Herstellung beruflicher Bezüge.

Insgesamt zeigen die Mittelwerte beider Semesterevaluationen, dass in der Veranstaltung ein noch engerer Zuschnitt auf Wirtschaftswissenschaftler/innen erfolgen, und dass die Vorbereitung auf spätere berufliche Tätigkeitsfelder noch intensiviert werden könnte. Die Standardabweichungen zeigen jedoch auch (gemessen an der Skala von 1-5) eine relativ große Streuung bei der Verteilung der Daten. Dass die Studierenden ein gemischtes Bild über die Einbindung der Praxisbezüge haben, zeigen auch die Antworten auf die offenen Fragen nach Lob und Kritik. Von „Praxisbezüge waren unnötig“ über „Ich hatte allerdings mit mehr wirtschaftswissenschaftlichem Bezug gerechnet“ bis hin zu „Gut, dass die Veranstaltung vom Inhalt und vom Schwierigkeitsgrad dem WiWi Studium angepasst wird“

waren vielfältige Anmerkungen dabei. Dies lässt sich aus Sicht der Dozierenden u. a. dadurch erklären, dass sie sich in der zur Verfügung stehenden Zeit auf Inhalte des BGB beschränken mussten. Sinnvoller und enger mit dem BWL-Studium verzahnt wäre eine gemeinsame Vorlesung, die neben dem BGB auch Inhalte des HGB thematisieren, d. h. durch die die Teilung des Moduls in zwei verschiedene Vorlesungen aufgehoben würde.

7.2 Theoretische Reflexion

Zwar wurde in der Lehrveranstaltung der Versuch unternommen, ein Constructive Alignment zu erreichen. Letztlich stand jedoch nach wie vor die Vermittlung von Wissen im Vordergrund. Eine Kompetenzorientierung konnte nur in Ansätzen erreicht werden: Zum einen wurden die Handlungssituationen nur an wenigen Stellen zum Ausgangspunkt zur Vermittlung des Vorlesungsstoffes gemacht, zum anderen gab es keine Möglichkeit zum Ausführen bzw. Einüben bestimmter, zum Kompetenzerwerb notwendiger Handlungen.

Da für die Studierenden die Prüfung nach wie vor der wichtigste Motivator und Treiber ist, sahen die Studierenden keinen Zusammenhang zwischen den beruflich relevanten Handlungssituationen und dem zu lernenden „Stoff“ für die Prüfung. Dass dieses jedoch wichtig für „gute Lehre“ ist, verdeutlicht noch einmal das folgende Zitat:

„If the objectives nominate professional competence on graduation, but declarative knowledge is the output, something has been missed. Curriculum, teaching, and assessment are not aligned. The reason why this model persists is not educational but institutional. Universities are usually organised by content departments, to which academics are appointed, and it is much easier to deliver programs on a content basis than on a multidisciplinary basis.“ (Biggs, 1999, S. 71)

Um das Projekt noch einmal zu reflektieren und Möglichkeiten der Weiterentwicklung aufzuzeigen, werden im Folgenden drei Modelle des Unterrichts „Jura für Betriebswirte“ vorgestellt. Model 1 zeigt die Lehre an der Universität zu Köln vor dem Projekt. Model 2 zeigt die Lehre während der Projektumsetzung, wohingegen Model 3 eine Art Idealtypus und Möglichkeit zur Weiterentwicklung, auch an anderen Hochschulen, darstellt:

Tab. 2: Drei Veranstaltungsmodelle im Vergleich

	Model 1	Model 2	Model 3
Anzahl der Lehrpersonen	Zwei Jurist/innen	Zwei Jurist/innen, ein/e Wirtschafts-wissenschaftler/in	Ein/e Jurist/in, ein/e Wirtschafts-wissenschaftler/in
Ziele ("curriculum objectives")	Vgl. Modulhandbuch, z. B.: Die Studierenden haben Grundkenntnisse im Bereich des Abschlusses, der Durchführung und Beendigung von Verträgen.	<i>Siehe Model 1, und darüber hinaus:</i> Verknüpfungen zwischen rechtlichen und betriebswirtschaftlichen Fragestellungen erkennen; regelmäßige Vor- und Nachbereitung für die Veranstaltung selbst und in der Gruppe organisieren.	Der/die Betriebswirt/in kennt die für das betriebliche Geschehen relevanten gesetzlichen Grundlagen. Er/sie erkennt eine rechtliche Problemstellung und kann sie in betriebliche Prozesse einordnen. Er/sie bewertet Problemstellungen nicht nur nach ökonomischen sondern auch nach rechtlichen Implikationen. Der/die Betriebswirt/in versteht die rechts-wissenschaftliche Arbeitsweise und nutzt das Gesetz als Hilfsmittel zur Lösung einfacher rechtlicher Problemstellungen. (Riha, 2017, S. 267)
Methoden ("teaching/learning activities")	Angelehnt an die klassisch-juristische Lehre	Angelehnt an die klassisch-juristische Lehre, aber verstärkter beruflicher Bezug und punktuell thematischer Einstieg durch die Reflexion beruflicher Handlungssituationen; onlinegestützte Kleingruppenarbeit; Live-Voting-System und Murnelgruppen	Beruflich relevante Handlungssituationen als Ausgangspunkt zur Vermittlung juristischer Thematik; Kleingruppenarbeit zur Diskussion und Reflexion (in der Vorlesung selbst und darüber hinaus zur Vertiefung des Gelernten)
Prüfung ("assessment tasks")	Falllösungen und Aufgabenstellungen	Falllösungen und Aufgabenstellungen	Falllösungen ausschließlich mit beruflich relevanten Handlungssituationen

Sinnvollerweise wird eine Veranstaltung „Jura für Betriebswirte“ also von Beginn an gemeinsam von einem/einer Juristen/in und einem/einer Wirtschaftswissenschaftler/in entwickelt. Dabei werden betriebswirtschaftliche Handlungssituationen zum Ausgangspunkt der Lehre gemacht und die rechtliche Thematik entsprechend den Handlungssituationen zugeordnet. Eine rechtswissenschaftliche Auseinandersetzung im Sinne von Falllösungen kann und sollte noch immer stattfinden, jedoch ausschließlich oder zumindest überwiegend von Fällen mit beruflich relevanten Kontexten. In der Prüfung erfolgt ebenfalls eine Reflexion von beruflich relevanten Problemstellungen.

Im Projekt wurden die beruflichen Handlungssituationen in den bereits bestehenden Lehrplan integriert. Zudem wurde dies nur bei einem Teil des Lehrplans (BGB) realisiert, der zweite Teil (HGB) konnte nicht berücksichtigt werden.

Die Studierenden konnten keinen Zusammenhang zwischen den beruflichen Kontexten und der Prüfung erkennen. Folglich konzentrierten sie sich auf das für die Prüfung relevante Wissen.

7.3 Möglichkeiten und Grenzen kompetenzorientierter Lehre

Um Kompetenzorientierung in einer universitären Großveranstaltung zu ermöglichen und in dem hier definierten Sinne beruflich relevante Handlungssituationen zum Ausgangspunkt der Lehre zu machen, bedarf es zunächst einer Kenntnis über die beruflichen Handlungen der angehenden Absolvent/innen. Diese können bspw. mithilfe von Absolvent/inneninterviews generiert werden. Bei einer interdisziplinär ausgerichteten Veranstaltung kann zudem das Team Teaching mit Vertreter/innen beider Disziplinen helfen, um die beruflichen Bezüge in den Vordergrund zu stellen.

Zeitliche und räumliche Ressourcen an einer großen Universität sind in der Regel knapp. Um den Studierenden trotzdem die Möglichkeit zur Diskussion und zur Reflexion zu bieten, stellt die Verlagerung von Kleingruppenarbeit in den virtuellen Raum (z. B. mithilfe einer Lernplattform) eine gute Alternative dar. Darüber hinaus können in der Veranstaltung methodische Elemente wie das Live-Voting-System oder Murmelgruppen den Austausch untereinander fördern und einen Einstieg in die Diskussion in großer Runde bieten.

Die Anbindung der Prüfung an kompetenzorientierte Lehre ist nötig, damit die Studierenden auch extrinsisch motiviert werden, sich mit den beruflich relevanten Situationen auseinanderzusetzen und um die Veranstaltungselemente im Sinne des Constructive Alignment aufeinander abzustimmen.

8 Fazit

Letztlich blieb auch durch das Projekt in der Vorlesung die Inhaltsorientierung vor der Kompetenzorientierung vorherrschend. Personelle Ressourcen und die Größe der Lerngruppe bleiben ein Problem, genauso die Form der Prüfung bzw. Vorgaben dazu in Form von Leistungspunkten oder Semesterwochenstunden. Trotzdem kann das Constructive Alignment einen Reflexionsrahmen zur Weiterentwicklung der Vorlesung bieten. Die Problem- bzw. Situationsorientierung ist ein erster Schritt gewesen, der im Projekt umgesetzt wurde.

Eine Verstetigung einiger Projektbestandteile ist möglich und wird durch den Dozenten der Rechtswissenschaften allein vorgenommen, da die Autorin nicht mehr an der Universität zu Köln tätig ist. Einige der im Projekt erprobten Elemente wie die onlinegestützte Kleingruppenarbeit werden jedoch nach wie vor weitergeführt. Diese bietet eine gute Möglichkeit, Diskussionen in den virtuellen Raum zu verlagern und so dem Raum- und Ressourcenproblem an Hochschulen zu begegnen.

Literatur

- Baumert, B. & May, D. (2013). *Constructive Alignment als didaktisches Konzept. Lehre planen in den Ingenieur- und Geisteswissenschaften*. *Journal Hochschuldidaktik* 1-2/2013, S. 23-27.
- Biggs, J. (1999). *What the Student Does: teaching for enhanced learning*. *Higher Education Research & Development*, 18:1, 57-75.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. New York: McGraw-Hill.
- Briedis, K., Heine, C., Konegen-Grenier, C. & Schröder A.-K. (2011). *Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen*. Hg. v. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Essen. Online verfügbar unter <https://www.stifterverband.org/medien/mit-dem-bachelor-den-beruf>, zuletzt geprüft am 10.06.2019.
- Brinkmann, G. & Immenroth, L. (1973). *Team teaching. Erfahrungen, Modelle, praktische Beispiele*. Ratingen: Henn.
- Buckley, F. J. (2000). *Team Teaching: What, Why, and How?* SAGE Publications, Inc.
- Bundesministerium der Justiz (1976). *Hochschulrahmengesetz - HRG*, in der Fassung vom 19.01.1999. Online verfügbar unter <https://www.gesetze-im-internet.de>, zuletzt geprüft am 10.06.2019.
- Buschfeld, D. & Dilger, B. (2013). *Durch Wissenschaft gut im Beruf – oder Gegenrede zur Dichotomie von Berufs- und Wissenschaftsorientierung in der Gestaltung von Bachelor-Programmen*. In K.-H. Gerholz und P.F.E. Sloane (Hrsg.), *Studiengänge entwickeln – Module gestalten. Eine Standortbestimmung nach Bologna (201-217)*. Paderborn: Eusl.
- Dilger, B. (2014): *Kompetenzen zwischen Handlungsanforderung und individueller Disposition – Kompetenzorientierung in der Didaktik der beruflichen Bildung*. In A. Bresges et al. (Hrsg.), *Kompetenzen diskursiv. Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung (199-215)*. Münster: Waxmann.
- Duden Online, Abruf am 28.05.2019 https://www.duden.de/rechtschreibung/Jura_Rechtswissenschaft_Fach
- Joint Declaration of the European Ministers of Education (1999): *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Deutsche Version online verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bologna_1999.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2019.
- Lehrverpflichtungsverordnung – LVV mit Stand vom 1.6.2019. Online verfügbar unter www.recht.nrw.de, zuletzt geprüft am 10.06.2019.
- Meyer, E. (1971). *Team Teaching. Versuch und Kontrolle*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Modulhandbuch Betriebswirtschaftslehre / Bachelor of Science der Universität zu Köln in der Fassung 2018/19. Online verfügbar unter https://www.wiso.uni-koeln.de/sites/fakultaet/dokumente/downloads/bachelor/b_mhb_po15_bwl.pdf. Abruf am 18.04.2019.
- Nees, H. (1980). *Inhalt und Methode einer Rechtslehre für Wirtschaftswissenschaftler*. *Neue Betriebswirtschaft. Zeitschrift für Studium und Weiterbildung (NB 9/80)*, S. 531-537.
- Kempfen, D. & Rohr, D. (2011). *Team Teaching in Higher Education*. *Neues Handbuch Hochschullehre*. L 3.6. Berlin: RaabeVerlag.

- KMK, HRK und BMBF (2017). Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Online verfügbar unter <https://www.hrk.de/themen/studium/qualifikationsrahmen>, zuletzt geprüft am 10.06.2019.
- Plank, K. M. (2011). *Team Teaching: Across the Disciplines, Across the Academy*. Sterling, Va: Stylus Publishing.
- Riha, J. (2017). *Jura für Betriebswirte. Didaktische Analyse und Gestaltungsideen für einen kompetenzorientierten Lehrplan*. Baden-Baden: Nomos.
- Rohr, D., den Ouden, H. & Rottlaender, E. (2016). *Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Unter Mitarbeit von O. Reis, J. Wildt, E. Horvath und E. Bender. Hochschulrektorenkonferenz, Projekt nexus. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fachgutachten_kompetenzorientierung/. Zuletzt geprüft am 09.06.2019.

Autor/-innen

Dr. Julia Riha. Freiberufliche Dozentin, vormals wissenschaftliche Mitarbeiterin am Kompetenzzentrum für juristisches Lernen und Lehren an der Universität zu Köln: E-Mail jriha@gmx.de



Zitiervorschlag: Riha, J. (2019). Jura für Betriebswirte: Interdisziplinäres Team Teaching sowie kompetenzorientierte Lehre in einer universitären Großveranstaltung. *die hochschullehre*, Jahrgang 5/2019, online unter: www.hochschullehre.org