

Christina Trautwein

Unternehmensplanspiele im industriebetrieblichen Hochschulstudium



GABLER

RESEARCH

Christina Trautwein

**Unternehmensplanspiele
im industriebetrieblichen Hochschulstudium**

GABLER RESEARCH

Christina Trautwein

Unternehmensplanspiele im industriebetrieblichen Hochschulstudium

Analyse von Kompetenzerwerb,
Motivation und Zufriedenheit
am Beispiel des Unternehmensplanspiels
TOPSIM – General Management II

Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Walter Habenicht



RESEARCH

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Dissertation Universität Hohenheim, 2010

D 100

1. Auflage 2011

Alle Rechte vorbehalten

© Gabler Verlag | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2011

Lektorat: Marta Grabowski | Stefanie Loyal

Gabler Verlag ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

www.gabler.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-8349-3177-1

Geleitwort

Mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses vollzieht sich in der deutschen Hochschullandschaft ein tiefgreifender Wandel. Mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen ist eine grundlegende strukturelle Umorientierung der bundesdeutschen akademischen Ausbildung verbunden. Weg von einem relativ streng gegliederten System in Fachhochschulen und Berufsakademien auf der einen Seite und den Universitäten auf der anderen, zu einem (intendiert) durchlässigeren System konkurrierender akademischer Institutionen.

Diese Entwicklung verändert nicht nur die formalen Regulatorien der akademischen Ausbildung, sie muss sich auch auf die Inhalte von Studiengängen und deren didaktische Umsetzung auswirken. Für den universitären Bereich heißt dies, dass die klassischen Lehrformen Vorlesung, Übung, Seminar zunehmend ergänzt werden müssen durch Lehrformen, die eine aktivere Einbindung der Studierenden ermöglichen. Hierzu zählen insbesondere Projekte, Fallstudien und Planspiele. Planspielen, speziell Unternehmensplanspielen, kommt in diesem Zusammenhang eine zusätzliche Bedeutung zu. Die intensive Modularisierung der Studiengänge fördert den punktuellen Wissenserwerb („Schubladenwissen“). Die erfolgreiche Teilnahme an einem Unternehmensplanspiel erfordert dagegen ganzheitliche Problemlösungen. Damit sind Unternehmensplanspiele sehr gut geeignet punktuell Domänenwissen in eine übergreifende Betrachtungsweise einzubetten und hierdurch Transferleistungen zu fördern.

Unternehmensplanspiele haben inzwischen eine lange Tradition. Handelte es sich bei den ersten Planspielen um relativ einfach strukturierte Systeme, denen einfache Unternehmensmodelle zu Grunde lagen, so finden sich heute kommerzielle Systeme, die auf komplexen Unternehmensmodellen basieren. Diese sind in der Lage, das gesamte Unternehmensgeschehen recht umfassend abzubilden. Umfangreiche Parametrisierungsoptionen ermöglichen die Anpassung an spezifische Ausbildungsziele und Rahmenbedingungen. Unterstützungstools bieten den Spielern zahlreiche Analyseinstrumente an.

Neben den systeminhärenten Gestaltungsmöglichkeiten, die diese Planspielsysteme bieten, erfordern auch die sonstigen Rahmenbedingungen des Planspieleinsatzes eine sorgfältige didaktische Aufarbeitung der Lehrform Unternehmensplanspiel. Hier setzt die vorliegende Arbeit an. Frau Trautwein untersucht in einer breit angelegten empirischen Untersuchung die Erfolgsfaktoren für den Planspieleinsatz und leitet daraus Empfehlungen für den Einsatz und die Gestaltung von Unternehmensplanspielen ab. Dabei konzentriert sie sich auf den Bereich der industriebetrieblichen Ausbildung.

Damit greift sie ein hochaktuelles Thema auf, zu dem bisher weder umfassende hochschuldidaktisch fundierte theoretische Arbeiten noch empirische Untersuchungen vorliegen. Die Arbeit schließt damit eine wichtige Lücke in der hochschuldidaktischen Diskussion. Von ihrer

theoretischen Konzeption und ihrer methodischen Umsetzung genügt die Arbeit höchsten wissenschaftlichen Ansprüchen. Die Verfasserin entwickelt ein dreistufiges Analysemodell, das sie einer umfassenden empirischen Untersuchung zu Grunde legt. Deren Auswertung ist geprägt von hoher methodischer Qualität und zielführender sachlicher Argumentation.

Prof. Dr. Walter Habenicht

Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand während meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Industriebetriebslehre der Universität Hohenheim. Sie wurde von der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften im Sommer 2010 als Promotionschrift angenommen.

Viele Menschen haben mich während meiner Dissertationszeit unterstützt, denen ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen möchte.

Ganz herzlich danke ich meinem akademischen Lehrer und Doktorvater Herrn Professor Dr. Walter Habenicht. Er hat nicht nur meine Dissertation wissenschaftlich betreut, sondern mich darüber hinaus in vielfältiger Weise gefördert und geprägt und durch seine herzliche Art eine Atmosphäre geschaffen, in der das Arbeiten und Forschen viel Freude gemacht hat. Herrn Professor Dr. Christoph Müller danke ich für die freundliche Übernahme des Zweitgutachtens und die unkomplizierte Zusammenarbeit. Für die Möglichkeit zur Teilnahme am Doktorandenkolloquium des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik und für die Übernahme des Prüfungsvorsitzes danke ich Herrn Professor Dr. Diethelm Jungkunz.

Meinen Kolleginnen und Kollegen am Lehrstuhl für Industriebetriebslehre danke ich für die stets sehr gute und freundschaftliche Zusammenarbeit. Wichtige inhaltliche Impulse und Anregungen habe ich auch im Doktorandenkolloquium des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik erhalten. Mein besonderer Dank geht dabei an Herrn Dr. Raphael Verstege für seine kritischen Anmerkungen zum Modell der Untersuchung und zu den verwendeten Auswertungsmethoden. Ebenso danke ich Frau Professor Dr. Heike Schwadorf und Herrn Professor Dr. Wolfgang Bihler für ihre Anregungen und motivierenden Worte.

Den an der empirischen Untersuchung beteiligten Seminarleitern und Planspielteilnehmern bin ich für ihre Unterstützung dankbar und hoffe, dass die vorliegende Arbeit interessante Anregungen enthält.

Ein großer Dank geht auch an meine Eltern Astrid und Henk Ikelaar, die jeden meiner Schritte mit großem Interesse verfolgt und mich immer unterstützt haben. Christiane Quadt danke ich für ihre Freundschaft und ihren steten Zuspruch, mit dem sie mich über alle Höhen und Tiefen getragen hat. Der größte Dank gilt meinem Mann Friedrich. Er hat mir immer den notwendigen emotionalen Rückhalt und zeitlichen Freiraum gegeben und stand mir als konstruktiv-kritischer Diskussionspartner stets zur Seite. Gewidmet ist diese Arbeit unserer Tochter Sarah, die die Arbeit in ihrer letzten Phase mit ihrer Lebensfreude begleitet hat.

Christina Trautwein

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	XI
Tabellenverzeichnis	XIII
Abkürzungsverzeichnis	XVII
Symbolverzeichnis	XIX
1 Einleitung	1
1.1 Problemstellung und Zielsetzung	1
1.2 Aufbau der Arbeit	6
2 Industriebetriebliches Studium an Hochschulen	9
2.1 Industriebetriebslehre als Studienfach	9
2.2 Kompetenzerwerb als Lehrveranstaltungs- und Studienziel	12
2.2.1 Kompetenzbegriff	12
2.2.2 Kompetenzdimensionen	16
2.2.3 Sichtweise der Anspruchsgruppen	23
2.3 Motivation als Lehrveranstaltungs- und Studienziel	29
2.4 Zufriedenheit als Lehrveranstaltungs- und Studienziel	34
2.5 Wahrnehmung und Beurteilung der Zielerreichung	38
2.6 Lehrformen im Rahmen des industriebetrieblichen Studiums	46
2.6.1 Einführende Überlegungen	46
2.6.2 Klassische Lehrformen	47
2.6.3 Alternative Gestaltungskonzepte	49
2.7 Zusammenfassung zum industriebetrieblichen Studium	53
3 Unternehmensplanspiele	57
3.1 Einführende Überlegungen	57
3.2 Grundlegende Betrachtung von Unternehmensplanspielen	57
3.2.1 Begriffliche Klärung	57
3.2.2 Klassifikation von Unternehmensplanspielen	60
3.2.3 Verbreitung von Unternehmensplanspielen	63
3.2.4 Ausgestaltungsmöglichkeiten von Planspielveranstaltungen	66
3.3 Lerntheoretische Grundlagen zur Analyse des Planspieleinsatzes	68
3.3.1 Behaviorismus	68
3.3.2 Kognitivismus	70
3.3.3 Konstruktivismus	71
3.3.4 Problemorientierung	73
3.4 Theoretische Analyse der Zielerreichung durch den Planspieleinsatz	75
3.4.1 Grundlegende Gedanken	75
3.4.2 Kompetenzerwerb	80
3.4.3 Motivation	85
3.4.4 Zufriedenheit	88
3.5 Theoretisches Modell des Planspielerfolgs	89

4	Einflussfaktoren auf den Erfolg von Planspielveranstaltungen	91
4.1	Vorbemerkungen zu den Einflussfaktoren.....	91
4.2	Teilnehmer im Kontext des Planspiels.....	92
4.3	Einflussfaktoren der Person	95
4.4	Einflussfaktoren der Gruppe	101
4.5	Einflussfaktoren der Rahmenbedingungen	104
4.5.1	Unternehmensplanspiel.....	104
4.5.2	Organisation	107
4.5.3	Planspielleitung.....	115
4.6	Zusammenfassung: Theoretisches Modell der Untersuchung	122
5	Kennzeichnung der empirischen Untersuchung	125
5.1	Das Unternehmensplanspiel TOPSIM – General Management II.....	125
5.1.1	Inhalt	125
5.1.2	Ablauf.....	131
5.1.3	Gestaltungsoptionen.....	135
5.1.4	Ziele des Einsatzes	138
5.2	Erhebungsmethode.....	141
5.3	Ablauf der Datenerhebung	144
5.4	Fragebogenbeschreibung	145
5.5	Methoden der Datenauswertung	153
5.6	Beschreibung der Stichprobe	159
6	Ergebnisse der empirischen Untersuchung	163
6.1	Vorbemerkungen zu den Ergebnissen.....	163
6.2	Ergebnisse zum Planspielerfolg	163
6.2.1	Ergebnisse zum Kompetenzerwerb.....	163
6.2.2	Ergebnisse zu Motivation, Zufriedenheit und Globalem Planspielerfolg.....	171
6.2.3	Ergebnisse zum Zusammenhang der Erfolgsgrößen.....	175
6.3	Ergebnisse zu den Einflussfaktoren	176
6.3.1	Ergebnisse zur Person	176
6.3.2	Ergebnisse zur Gruppe	178
6.3.3	Ergebnisse zu den Rahmenbedingungen.....	182
6.3.3.1	Ergebnisse zum Unternehmensplanspiel.....	182
6.3.3.2	Ergebnisse zur Organisation.....	185
6.3.3.3	Ergebnisse zur Planspielleitung	189
6.3.4	Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen den Einflussfaktoren.....	193
6.4	Ergebnisse zur Beziehung zwischen Einflussfaktoren und Planspielerfolg	196
6.4.1	Einflussfaktoren der Person	196
6.4.2	Einflussfaktoren der Gruppe	200
6.4.3	Einflussfaktoren der Rahmenbedingungen	205
6.4.3.1	Unternehmensplanspiel	205
6.4.3.2	Organisation	207
6.4.3.3	Planspielleitung	214
6.4.4	Einflussfaktoren insgesamt	217
6.5	Kritische Reflexion der Ergebnisse.....	225
7	Schlussbetrachtung	227
	Literaturverzeichnis.....	233
	Anhangverzeichnis	285

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Strukturbild der Dissertation.....	8
Abb. 2: Die Selbstwahrnehmung als Effekt (E) und Determinante (D) der Interaktion mit der Umwelt.....	43
Abb. 3: Zusammenhang zwischen Wahrnehmungsmethode bzw. Planspieleinsatz und Lerntransfer.....	83
Abb. 4: Theoretisches Modell des Planspielerfolgs	90
Abb. 5: Theoretisches Modell der Untersuchung.....	124
Abb. 6: Der Studierende als Beobachter und Teil des Systems	126
Abb. 7: Inhalte von TOPSIM – General Management II im Überblick.....	127
Abb. 8: Unternehmensinterne Vernetzungen bei TOPSIM – General Management II.....	130
Abb. 9: Einflussfaktoren auf den Aktienkurs	131
Abb. 10: Grundlegender Ablauf des Planspiels.....	132
Abb. 11: Klassische Teilnehmeroberfläche bei TOPSIM – General Management II.....	133
Abb. 12: Wirkungskurve von Werbung auf den Marktanteil.....	134
Abb. 13: Gruppendynamik und Arbeitsmethodik	139

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Struktur des Fragebogens für Studierende.....	146
Tab. 2:	Studierende nach fachlichem Studienschwerpunkt	162
Tab. 3:	Beschreibung der Skala Fachkompetenz.....	164
Tab. 4:	Beschreibung der Skala Methodenkompetenz.....	165
Tab. 5:	Beschreibung der Skala Sozialkompetenz.....	165
Tab. 6:	Beschreibung der Skala Selbstkompetenz.....	166
Tab. 7:	Beschreibung der Skala Kompetenzerwerb insgesamt.....	167
Tab. 8:	Kompetenzdimensionen aus Sicht von Dozenten.....	168
Tab. 9:	Zusammenhänge in den Kompetenzeinschätzungen aus Sicht von Studierenden und Dozenten.....	169
Tab. 10:	Zusammenhänge zwischen den Kompetenzdimensionen	170
Tab. 11:	Regressionsanalytische Ergebnisse zum Kompetenzerwerb insgesamt.....	171
Tab. 12:	Beschreibung der Skala Motivation.....	172
Tab. 13:	Beschreibung der Skala Zufriedenheit.....	173
Tab. 14:	Beschreibung der Skala Globaler Planspielerfolg.....	173
Tab. 15:	Motivation, Zufriedenheit und Globaler Planspielerfolg aus Sicht von Dozenten.....	174
Tab. 16:	Zusammenhänge in der Einschätzung von Motivation, Zufriedenheit und Globalem Planspielerfolg aus Sicht von Studierenden und Dozenten	174
Tab. 17:	Zusammenhänge zwischen den Zieldimensionen Motivation, Zufriedenheit und Kompetenzerwerb insgesamt	175
Tab. 18:	Regressionsanalytische Ergebnisse zum Globalen Planspielerfolg.....	176
Tab. 19:	Beschreibung der Skala Zusammenarbeit in der Gruppe	179
Tab. 20:	Beschreibung der Skala Atmosphäre in der Gruppe.....	179
Tab. 21:	Beschreibung der Skala Aufgabenverteilung in der Gruppe	180
Tab. 22:	Beschreibung der Skala Realitätsnähe.....	182
Tab. 23:	Beschreibung der Skala Plausibilität der Ergebnisse.....	183

Tab. 24:	Beschreibung der Skala Verständlichkeit der Teilnehmerunterlagen	183
Tab. 25:	Beschreibung der Skala fachlich-didaktische Kompetenz	190
Tab. 26:	Beschreibung der Skala Strukturierung	191
Tab. 27:	Beschreibung der Skala Engagement	191
Tab. 28:	Beschreibung der Skala Sozialklima	192
Tab. 29:	Mittelwerte einzelner Planspielaspekte differenziert nach dem fachlichen Studienschwerpunkt der Teilnehmer	194
Tab. 30:	Mittelwerte einzelner Planspielaspekte differenziert nach dem Vorwissen der Teilnehmer	195
Tab. 31:	Mittelwerte der Zieldimensionen differenziert nach dem fachlichen Studienschwerpunkt.....	199
Tab. 32:	Mittelwerte der Zieldimensionen differenziert nach dem Vorwissen der Teilnehmer	200
Tab. 33:	Zusammenhänge zwischen Einflussfaktoren der Gruppe und den Zieldimensionen des Planspieleinsatzes	201
Tab. 34:	Mittelwerte der Zieldimensionen differenziert nach der Art der Gruppenbildung	203
Tab. 35:	Zusammenhänge zwischen Einflussfaktoren des Unternehmensplanspiels und den Zieldimensionen des Planspieleinsatzes	205
Tab. 36:	Mittelwerte der Zieldimensionen differenziert nach dem Schwierigkeitsgrad des Planspiels.....	206
Tab. 37:	Mittelwerte der Zieldimensionen differenziert nach der Art der Durchführung ...	208
Tab. 38:	Mittelwerte der Zieldimensionen differenziert nach der Einschätzung der verfügbaren Zeit je Spielrunde	209
Tab. 39:	Mittelwerte der Zieldimensionen differenziert nach der Einschätzung des Umfangs der gemeinsamen Besprechungen.....	210
Tab. 40:	Mittelwerte der Zieldimensionen differenziert nach der Integration von Theorieeinheiten	211
Tab. 41:	Mittelwerte der Zieldimensionen differenziert nach der Art der Veranstaltung ...	212
Tab. 42:	Mittelwerte der Zieldimensionen differenziert nach der Art der Hochschule.....	213
Tab. 43:	Mittelwerte der Zieldimensionen differenziert nach der Anzahl der Dozenten	214

Tab. 44: Zusammenhänge zwischen Einflussfaktoren der Planspielleitung und den Zieldimensionen des Planspieleinsatzes	215
Tab. 45: Regressionsanalytische Ergebnisse zum Globalen Planspielerfolg, zur Motivation, zur Zufriedenheit und zum Kompetenzerwerb insgesamt	218
Tab. 46: Regressionsanalytische Ergebnisse zu den einzelnen Kompetenzdimensionen....	222

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
AHELO	Assessment of Higher Education Learning Outcomes
ANOVA	Analysis of Variance
Aufl.	Auflage
BA	Berufsakademie
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BTI	Business Tools for Innovation Management Consulting GmbH
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CHE	Centrum für Hochschulentwicklung
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
d.h.	das heißt
DHBW	Duale Hochschule Baden-Württemberg
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
FH	Fachhochschule
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
HILVE	Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
Hrsg.	Herausgeber
Inc.	Incorporated
Kap.	Kapitel
KMK	Kultusministerkonferenz
LASSO	Landauer Skalen zum Sozialklima
LHG	Landeshochschulgesetz
m.E.	meines Erachtens
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
o.J.	ohne Jahr
PC	Personal Computer
PISA	Programme for International Student Assessment
S.	Seite
SPSS	Superior Performing Software System
Tab.	Tabelle

u.a.	und andere
USA	United States of America
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

Symbolverzeichnis

α	Reliabilitätskoeffizient
C	Kontingenzkoeffizient
n	Anzahl
n.s.	nicht signifikant
p	Irrtumswahrscheinlichkeit
r	Korrelationskoeffizient
R^2	Bestimmtheitsmaß
s	Standardabweichung
Σ	Summe
x	arithmetisches Mittel
Δx	Mittelwertdifferenz
χ^2	Chi-Quadrat
*	$1,0 \% < p \leq 5,0 \%$, d.h. signifikanter Mittelwertunterschied bzw. Korrelationskoeffizient
**	$0,1 \% < p \leq 1,0 \%$, d.h. hoch signifikanter Mittelwertunterschied bzw. Korrelationskoeffizient
***	$p \leq 0,1 \%$, d.h. höchst signifikanter Mittelwertunterschied bzw. Korrelationskoeffizient

1 Einleitung

1.1 Problemstellung und Zielsetzung

Die deutschen Hochschulen befinden sich im Umbruch.¹ Strukturelle Elemente, die die deutsche Hochschullandschaft lange Zeit geprägt haben, fallen dem Wandel zum Opfer. Das gilt für den Wegfall von Diplomstudiengängen ebenso wie für die Einführung von Studiengebühren an staatlichen Hochschulen in den meisten Bundesländern.

Mit der im Zuge der Schaffung eines europäischen Hochschulraumes verbundenen Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge verliert die Trennung in unterschiedliche Hochschularten als strukturelles und prägendes Element des deutschen Hochschulsystems an Bedeutung.² Während die unterschiedlichen Hochschularten bis zum Beginn des Bologna-Prozesses relativ strikt getrennt nebeneinander existierten, werden die Grenzen nun fließender und in der Vergangenheit nur unter erschwerten Bedingungen mögliche Übergänge vom einen zum anderen Hochschultyp werden vereinfacht. So ist im zweistufigen Bachelor-/Master-system nach Abschluss des Bachelorstudiums ein relativ unproblematischer Wechsel zu einer anderen Hochschule möglich.³ Mit dem Umstieg auf Bachelor- und Masterstudiengänge entsteht für Universitäten zudem die verstärkte Notwendigkeit, über tief gehende theoretische Kenntnisse hinaus praxisrelevantes Wissen zu vermitteln und die Studierenden bei der Anwendung der theoretischen Kenntnisse zu fördern, da mit der Erreichung des Bachelorabschlusses die Fähigkeit zur Ausübung eines Berufes verbunden sein soll.

Ebenfalls wettbewerbsverschärfend wirken die Studiengebühren. Trotz der im Vergleich zu angloamerikanischen Hochschulen bescheidenen Höhe⁴ haben sie schon nach kurzer Zeit zu einem veränderten Verständnis zumindest bei einem Teil der Studierenden geführt, die sich anders als in der Vergangenheit selbstbewusster als zahlende Kunden sehen und von den Hochschulen ein qualitativ hochwertiges Produkt einfordern.⁵ Nicht nur private Hochschulen, sondern in zunehmendem Maße auch staatliche Hochschulen sind so im Hinblick auf ihre Finanzausstattung auf eine ausreichende Zahl an Studierenden angewiesen. Hochschulen se-

¹ DER SPIEGEL spricht sogar davon, dass Deutschlands Hochschulen eine „Revolution“ (Friedmann u.a. 2008, S. 56) erfasst habe und konstatiert ein Reformchaos.

² Wesentliche Säulen des deutschen Hochschulsystems im Bereich der Betriebswirtschaftslehre sind Universitäten, Fachhochschulen sowie Hochschulen nach dem Modell der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW). In Baden-Württemberg wurden die Berufsakademien des Landes am 01.03.2009 unter Beibehaltung der konstitutiven Elemente in Duale Hochschule Baden-Württemberg umbenannt (vgl. Gesetz zur Errichtung der Dualen Hochschule Baden-Württemberg). Wird im Folgenden von der DHBW gesprochen, so geschieht dies unter Einbezug der Berufsakademien nach Baden-Württembergischen Modell.

³ Darüber hinaus entfällt die in der Vergangenheit verwendete Zusatzbezeichnung (FH) bzw. (BA).

⁴ So betragen beispielsweise die allgemeinen Studiengebühren in Baden-Württemberg derzeit 500 € pro Semester.

⁵ Vgl. Heine/Quast/Spangenberg 2008, S. 5 und 28.

hen sich dadurch stärker als in der Vergangenheit mit ihrer Rolle als Dienstleister der Studierenden konfrontiert und müssen den Anforderungen der Nachfrager gerecht werden.

Neben diese beiden zentralen strukturellen Veränderungen treten weitere. So zielt die Besoldungsreform mit dem Umstieg von der C- zur W-Besoldung auf eine stärker leistungsorientierte Vergütung der Professoren.⁶ Darüber hinaus müssen sich Hochschulen anders als in der Vergangenheit akkreditieren lassen, um das Recht zur Verleihung akademischer Grade zu erhalten und im Rahmen des Akkreditierungsprozesses eigene Strukturen und Leistungen einer umfassenden Prüfung unterziehen. Dabei umfasst dieser Akkreditierungsprozess alle wesentlichen an der Hochschulausbildung beteiligten Gruppen und damit explizit auch die Studierenden. Nicht zuletzt gibt es zahlreiche Hochschulrankings und die an die PISA-Untersuchung für Schulen angelehnte international vergleichende Untersuchung der Hochschulen dürfte zu einer zunehmenden Internationalisierung des Wettbewerbs zwischen Hochschulen führen.⁷ Das Zusammenspiel von Akkreditierungen, Rankings sowie für jedermann zugänglichen Bewertungen im Internet führt zu einer höheren Transparenz der Hochschulen.⁸

Die Kombination der genannten strukturellen Veränderungen im deutschen Hochschulsystem wird spätestens mit dem Rückgang der Studierendenzahlen⁹ zu einem deutlich verschärften Wettbewerb der von Studiengebühren abhängigen Hochschulen untereinander führen. Dies wird dann nicht mehr nur, wie das schon heute beobachtet werden kann, für Masterstudiengänge gelten, sondern auch für Bachelorstudiengänge. Gerade die guten, eigenständigen Studierenden, die langfristig für den Ruf einer Hochschule große Bedeutung haben, werden mehr Wahlmöglichkeiten haben und können die Hochschulen mit dem besten Leistungsangebot wählen. Dabei findet der Wettbewerb nicht nur jeweils innerhalb der verschiedenen Hochschularten statt, sondern auch zwischen diesen. Einen ersten Eindruck vom künftigen Wettbewerb um Studierende konnte man auf Bundesebene durch die Exzellenzinitiative mit der Kür von neun Eliteuniversitäten erhalten, die diesen Titel nun aktiv als Marketinginstrument zur Gewinnung von Studierenden nutzen.

Vor diesem Hintergrund stehen Hochschulen vor der zunehmenden Notwendigkeit ihr Leistungsangebot zu optimieren und an die Bedürfnisse der Kunden anzupassen. Kurzfristig geschieht dies an zahlreichen Hochschulen durch die Erweiterung der Sprechzeiten, zusätzliche Tutorien und zusätzliche Prüfungstermine. Zweifellos sind solche Angebote allerdings mittel-

⁶ Zur besseren Lesbarkeit beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf die männliche Form, nichtsdestotrotz beziehen sich die Angaben auf Frauen und Männer in gleicher Weise.

⁷ Vgl. Wiarda 2008, S. 73. Das Projekt der OECD trägt den Namen AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes) (vgl. OECD 2010).

⁸ Vgl. beispielhaft MeinProf.de 2008, CHE 2008. Vgl. zur Hochschulevaluation und Rankings im Überblick Hachmeister 2007.

⁹ Vgl. Fichtner 2008, S. 10. Je nach Prognose wird mit einem Rückgang ab etwa dem Jahr 2018 gerechnet.

fristig nicht ausreichend, um im Wettbewerb mit anderen Hochschulen zu bestehen. Vielmehr gilt es, den Studierenden mit seinen Interessen in den Mittelpunkt der Überlegungen zu stellen, um die Attraktivität von Hochschulen zu stärken.

Dienstleistungen, wie sie von Universitäten angeboten werden, leben ganz entscheidend von der Zufriedenheit der Nutzer. Als ein Vertrauensgut, das sich vor der Inanspruchnahme nur schwer, wenn überhaupt objektiv prüfen lässt, leben Hochschulen in hohem Maße von der Bewertung und Weiterempfehlung der aktuellen und früheren Konsumenten.¹⁰ Dementsprechend kommt der Kundenzufriedenheit eine entscheidende Bedeutung für die Zukunft der Hochschulen zu. Sowohl für die Zufriedenheit der Studierenden als auch für die Bewertung im Rahmen von Evaluationen kommt darüber hinaus der Qualität der Lehre und der damit einhergehenden Kompetenzentwicklung der Studierenden eine zentrale Rolle zu.

In der Vergangenheit lag der Fokus der Hochschulausbildung auf der Vermittlung von Fachwissen. Studierende wie Unternehmen erwarten allerdings in zunehmendem Maße über Fachkompetenz hinaus den Erwerb von methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen und damit die Fähigkeit zur Anwendung theoretischer Kenntnisse (vgl. Kap. 2.2). Traditionelle Lehrformen wie insbesondere Vorlesungen mit ihren passiven und repetitiven Lernprozessen werden diesen Anforderungen nur eingeschränkt gerecht. Vielmehr kommt aktiven lernergerichteten Lehr-Lern-Arrangements eine größere Bedeutung zu (vgl. hierzu unter anderem Kap. 2.6 und Kap. 3.3).

Einen wichtigen Beitrag zur Gestaltung effektiver und effizienter Lehr-Lern-Arrangements des betriebswirtschaftlichen Studiums im Allgemeinen und des industriebetrieblichen Studiums im Besonderen könnten Unternehmensplanspiele¹¹ leisten. Sie ermöglichen den Lernenden eine intensive realitätsnahe Auseinandersetzung mit betriebswirtschaftlichen Problemstellungen in einem sozialen Kontext, ohne dass die Lernenden die Konsequenzen realer Entscheidungen zu tragen hätten.

Auch wenn an Hochschulen eine Vielzahl an Planspielen genutzt wird, fehlen für die deutsche Bildungslandschaft fundierte empirische Studien zu den Lernergebnissen sowie den relevanten Einflussfaktoren weitgehend.¹² Vielmehr beschränken sich die meisten Studien auf eine theoretische Analyse und die gegebenenfalls lehrveranstaltungsbegleitend durchgeführten Evaluationen weisen oftmals nur eine fragmentarische oder gar keine theoretische Fundierung

¹⁰ So kann sich in Anbetracht des zunehmenden Wettbewerbs zwischen den Hochschulen die studentische Zufriedenheit mit den angebotenen Lehrveranstaltungen zu einem wichtigen Entscheidungskriterium für die Studienortwahl entwickeln (vgl. Heise/Hasselhorn/Hager 2003, S. 55).

¹¹ Unternehmensplanspiele werden auch als Unternehmenssimulationen, Managementsimulationen oder einfach als Planspiele bezeichnet. Eine begriffliche Klärung erfolgt in Kapitel 3.2.1.

¹² Vgl. zur Verbreitung von Unternehmensplanspielen Kapitel 3.2.3.

auf.¹³ So stellt Kriz fest, dass auf die Evaluation von Planspielen meist verzichtet wird und wenn diese stattfinden, es sich meist um deskriptive mittelwertvergleichende Forschung handelt, während differenzierte Analysen kaum zu finden seien.¹⁴ Schübler merkt an, dass der Einsatz neuer Lernformen auf der Annahme einer positiven Lernwirkung basiert, die allerdings durch empirische Untersuchungen unzureichend belegt sei.¹⁵ Ebenso spricht Geier von den „empirisch wenig abgesicherten Vorzügen der Planspielmethode“¹⁶ und Sonntag/Schaper stellen fest, dass trotz „der Popularität von Unternehmensplanspielen [...] kaum Evaluationsstudien“¹⁷ vorliegen. Ergänzend dazu weisen Geilhardt/Mühlbradt darauf hin, dass systematische Evaluationsstudien immer wieder gegenüber der Neuentwicklung von Planspielen in den Hintergrund treten.¹⁸

Der Mangel an theoretisch fundierten empirischen Forschungsergebnissen gilt allerdings nicht nur für den deutschsprachigen Raum.¹⁹ So konstatiert Scherpereel: „empirical studies that actually attempt to measure the benefits of a simulation exercise are limited and have produced mixed results“²⁰. Ebenso stellt Anderson fest, dass trotz der zunehmenden Popularität des Einsatzes von Planspielen „research is only beginning to consider how these simulation games impact student outcomes“²¹.

Angesichts der großen Bedeutung, die der Qualität des Studiums sowohl für jeden einzelnen Studierenden als auch für die Hochschulen und die Gesellschaft als Ganzes zukommt, ist der derzeitige Forschungsstand nicht ausreichend, um auf dieser Basis fundierte zukunftsgerichtete Entscheidungen zum Einsatz von Unternehmensplanspielen in der industriebetrieblichen Hochschullehre treffen zu können.

¹³ Vgl. zur Kritik am fehlenden Theoriebezug Hense 2004, S. 339, Kriz/Hense 2008, S. 200.

¹⁴ Vgl. Kriz 2006, S. 11. Vgl. auch Kriz/Hense 2008, S. 200. Damit gilt für die wissenschaftliche Forschung zu Planspielen was Teichler für Forschungsarbeiten insgesamt feststellt, dass in Deutschland multivariate Analysemethoden trotz ihrer großen Aussagefähigkeit nur selten angewendet werden (vgl. Teichler 2000, S. 13). Vgl. zu den Defiziten in der empirischen Bildungsforschung auch Prenzel 2005.

¹⁵ Vgl. Schübler 2004, S. 3. Zu neuen Lernformen gehören auch Unternehmensplanspiele (vgl. Schübler 2004, unter anderem S. 3 und 13).

¹⁶ Geier 2008, S. 74. Geier konstatiert in diesem Zusammenhang, dass die „empirische Überprüfung der lernwirksamen Effekte [...] meist hinter Plausibilitätsüberlegungen und allgemeine Einschätzungen“ (Geier 2008, S. 73) zurücktritt.

¹⁷ Sonntag/Schaper 2006, S. 286. Die gilt explizit und unverändert auch für den Bereich betriebswirtschaftlicher Planspiele: „Gezielte Untersuchungen hinsichtlich der Auswirkungen verschiedener Situations- bzw. Aufgabenmerkmale auf die Anforderungen und letztlich auf die Güte der Erreichung der (Lern-)Ziele und die Nutzung etwaiger Vorteile der Planspielmethode liegen in den Wirtschaftswissenschaften jedoch nicht vor.“ (Petzing 1993, S. 21).

¹⁸ Vgl. Geilhardt/Mühlbradt 1995, S. 14.

¹⁹ Bei Forschungsergebnissen aus anderen Staaten ist dabei stets die Übertragbarkeit auf deutsche Rahmenbedingungen und Unternehmensplanspiele zu prüfen.

²⁰ Scherpereel 2005, S. 388.

²¹ Anderson 2005, S. 85. Vgl. hierzu auch Feinstein/Cannon 2001, S. 57.

Hier setzt die vorliegende Arbeit an. Ziel sind Erkenntnisse, die es ermöglichen auf wissenschaftlich gesicherter Basis Entscheidungen zum Einsatz von Unternehmensplanspielen in der industriebetrieblichen Hochschullehre treffen zu können. Hierzu wird im Rahmen dieser Arbeit sowohl theoretisch geklärt als auch empirisch analysiert welchen Beitrag Unternehmensplanspiele zur Kompetenzentwicklung, Motivation und Zufriedenheit bei Studierenden leisten können. Darüber hinaus gilt es, auf Basis theoretischer Überlegungen empirisch zu ermitteln, von welchen Faktoren der erfolgreiche Einsatz von Unternehmensplanspielen abhängig ist. Nur die Kenntnis der Einflussfaktoren auf den Erfolg von Planspielveranstaltungen²² ermöglicht es, die Lernumwelt so zu gestalten, dass sie in optimaler Weise den Anforderungen der Lernenden gerecht wird. Das aufgrund theoretischer Erkenntnisse entwickelte Modell des Planspielerfolgs wird dabei basierend auf der Befragung von 1.175 Studierenden und 61 Planspielleitern an Universitäten, Fachhochschulen sowie der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) mit univariaten, bivariaten und multivariaten Analysemethoden evaluiert. Die Analyse wird am Beispiel des im deutschsprachigen Raum weit verbreiteten industriebetrieblichen Planspiels TOPSIM – General Management II durchgeführt, zu dem trotz seiner großen Bedeutung²³ bislang keine umfassende theoretisch fundierte und gleichzeitig empirisch überprüfte Evaluation existiert. Im Mittelpunkt der Befragung stehen Studierende betriebswirtschaftlicher und insbesondere industriebetrieblicher Studiengänge und Vertiefungen. Darüber hinaus werden auch Studierende mit nicht rein betriebswirtschaftlichem Studienschwerpunkt in die Untersuchung mit einbezogen, die sich anhand von TOPSIM – General Management II betriebswirtschaftliche Kenntnisse aneignen. Dieses Vorgehen wird dem tatsächlichen Nutzungsverhalten des Planspiels gerecht, stellt die empirische Erhebung auf eine breitere Basis und erhöht damit den Aussagegehalt der Ergebnisse.

Der Fokus der Untersuchung liegt auf der Sichtweise der Studierenden. Verglichen mit anderen am Lernprozess Beteiligten sind sie in der Lage die Wirkungen von Unternehmensplanspielen differenzierter zu bewerten (vgl. hierzu Kap. 2.5). Zudem kommt es aus unterschiedlichen Gründen ganz zentral auf ihre subjektive Sichtweise an. Letztlich ist es die subjektive Sichtweise, die für künftige (berufliche) Entscheidungen der Studierenden (und damit die Studierenden selbst) von zentraler Bedeutung ist. Auch die Bewertung der eigenen Hochschule und damit deren Außenwirkung basiert auf der subjektiven Einschätzung der Studierenden. Darüber hinaus sind gerade innovative Lehrkonzepte darauf angewiesen, dass der einzelne Lernende mit seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt wird, um die mit ihnen verbundenen Potenziale auszuschöpfen.

²² Die Begriffe *Erfolg von Planspielveranstaltungen* und *Planspielerfolg* werden im Rahmen dieser Arbeit synonym verwendet.

²³ Vgl. hierzu Kapitel 3.2.3.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit unterteilt sich in sieben Kapitel.

Im Anschluss an die Einleitung beschäftigt sich das zweite Kapitel mit dem industriebetrieblichen Studium an Hochschulen als Bezugsrahmen der Untersuchung. Hierbei wird zunächst auf die Industriebetriebslehre als Studienfach eingegangen (Kap. 2.1). In den nachfolgenden drei Kapiteln werden der Kompetenzerwerb (Kap. 2.2), die Motivation (Kap. 2.3) und die Zufriedenheit (Kap. 2.4) als die wesentlichen Zielgrößen des industriebetrieblichen Studiums systematisch analysiert. Dabei wird auch auf die Anspruchsgruppen des industriebetrieblichen Studiums und deren Perspektiven eingegangen. Auf diesen Kapiteln aufbauend untersucht Kapitel 2.5 die Bedeutung der Selbstwahrnehmung und -beurteilung der genannten Ziele durch die Lernenden. In Kapitel 2.6 werden die zentralen Lehrformen des industriebetrieblichen Studiums betrachtet und hinsichtlich ihres Beitrags zur Zielerreichung analysiert. Eine Zusammenfassung (Kap. 2.7) rundet Kapitel 2 ab.

Im Mittelpunkt von Kapitel 3 stehen die Unternehmensplanspiele. Im Anschluss an einige einführende Überlegungen (Kap. 3.1) werden in Kapitel 3.2 grundlegende Aspekte für den Einsatz von Unternehmensplanspielen betrachtet. Hierzu gehört zunächst einmal eine begriffliche Klärung. Nachfolgend werden die Unternehmensplanspiele klassifiziert, ihre Verbreitung betrachtet sowie grundlegende Ausgestaltungsmöglichkeiten von Planspielveranstaltungen vorgestellt. Daran anschließend legt Kapitel 3.3 das lerntheoretische Fundament für den Einsatz von Unternehmensplanspielen, indem Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus und die Problemorientierung vorgestellt und im Hinblick auf ihren Erklärungswert hinsichtlich des Lernens bei Unternehmensplanspielen kritisch betrachtet werden. Auf Grundlage von Forschungsergebnissen werden Unternehmensplanspiele im nachfolgenden Kapitel dahingehend analysiert, inwiefern diese nach derzeitigem Forschungsstand einen Beitrag zum Erreichen der Lehrveranstaltungs- und Studienziele leisten können (Kap. 3.4). Das theoretische Modell des Planspielerfolgs und Leitfragen für die empirische Untersuchung (Kap. 3.5) schließen Kapitel 3 ab.

Im vierten Kapitel werden die Einflussfaktoren auf den Erfolg von Planspielveranstaltungen einer eingehenden theoretischen Analyse unterzogen. Hierbei wird nach einigen Vorbemerkungen (Kap. 4.1) der Teilnehmer zunächst in den Kontext des Planspiels gestellt (Kap. 4.2), um dann beginnend mit der Person selbst (Kap. 4.3) über die Gruppe des Teilnehmers (Kap. 4.4) hin zu den Rahmenbedingungen des Planspieleinsatzes (Kap. 4.5) mögliche Einflussfaktoren systematisch zu analysieren. Das Kapitel schließt in Kapitel 4.6 mit dem theoretischen Modell der Untersuchung und weiteren Leitfragen für die empirische Untersuchung.

Das fünfte Kapitel stellt den Übergang zum empirischen Teil der Arbeit dar und kennzeichnet die empirische Untersuchung. In Kapitel 5.1 wird zunächst das Unternehmensplanspiel TOPSIM – General Management II vorgestellt, das im Mittelpunkt der empirischen Untersuchung steht. Hierbei werden der Inhalt und Ablauf des Planspiels dargestellt, bevor auf Gestaltungsoptionen und Ziele des Einsatzes eingegangen wird. Nachfolgend wird unter Betrachtung unterschiedlicher Erhebungsmethoden in Kapitel 5.2 die im Rahmen dieser Untersuchung gewählte Vorgehensweise begründet. Im Anschluss daran folgen Ausführungen zur Datenerhebung (Kap. 5.3) und zum Design des Fragebogens (Kap. 5.4). Den Abschluss des Kapitels bilden die Darstellung der Datenauswertungsverfahren (Kap. 5.5) und die Beschreibung der Stichprobe (Kap. 5.6).

In Kapitel 6 werden die Ergebnisse der empirischen Erhebung auf Basis der theoretischen Überlegungen und der Leitfragen ausgewertet und analysiert. Hierbei wird nach Vorbemerkungen zu den Ergebnissen (Kap. 6.1) in Kapitel 6.2 zunächst auf die Ergebnisse zum Planspielerfolg eingegangen bevor in Kapitel 6.3 die Ergebnisse zu den Einflussfaktoren analysiert werden. Aufbauend auf der getrennten Analyse beider Bereiche erfolgt in Kapitel 6.4 die Analyse der Beziehung zwischen Einflussfaktoren und Planspielerfolg. Daran anschließend werden die Ergebnisse der Untersuchung kritisch reflektiert (Kap. 6.5).

In der die Arbeit abschließenden Schlussbetrachtung (Kap. 7) werden die zentralen forschungsleitenden Fragen komprimiert beantwortet.

Einen Überblick über die Struktur der Arbeit bietet Abbildung 1.

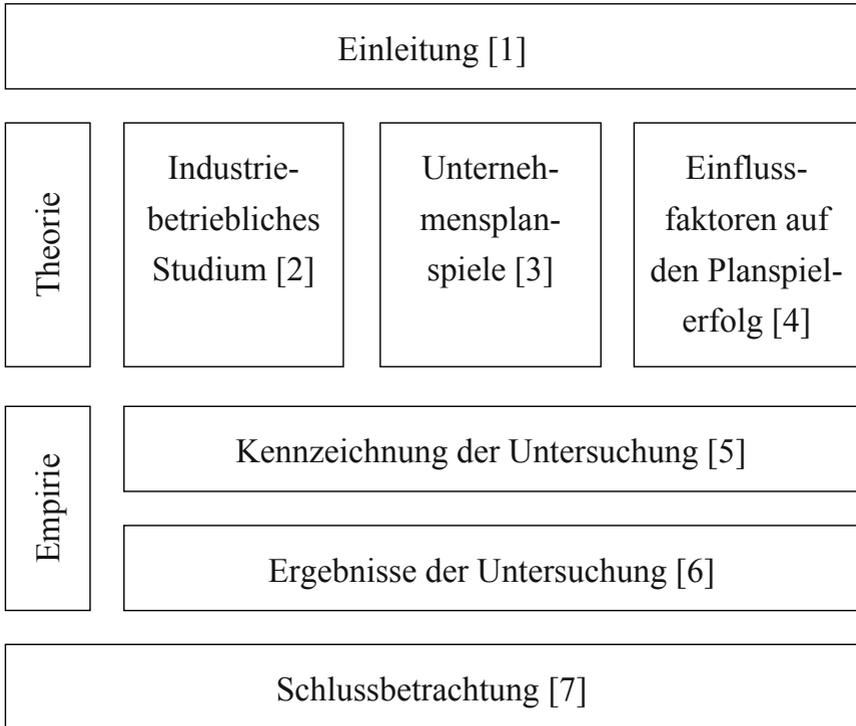


Abb. 1: Strukturbild der Dissertation

2 Industriebetriebliches Studium an Hochschulen

2.1 Industriebetriebslehre als Studienfach

Den Rahmen der vorliegenden Arbeit bildet die Industriebetriebslehre als Studienfach. Nachfolgend wird daher die Industriebetriebslehre als Studienfach charakterisiert, soweit dies für das Verständnis der vorliegenden Untersuchung erforderlich ist.

Die Betriebswirtschaftslehre stellt neben der Volkswirtschaftslehre eines der beiden Teilgebiete der Wirtschaftswissenschaften dar.²⁴ Dabei setzt sich die Volkswirtschaftslehre mit wirtschaftlichen Sachverhalten unterschiedlich aggregierter Bereiche auseinander. Im Unterschied dazu stellt die Betriebswirtschaftslehre die Betriebe als Elemente der aggregierten Bereiche in den Mittelpunkt der Betrachtung. Die Betriebswirtschaftslehre lässt sich wiederum in die Teilgebiete „Allgemeine Betriebswirtschaftslehre“ und „Spezielle Betriebswirtschaftslehre“ gliedern.

Die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre befasst sich dabei mit Fragestellungen, die in allen Betriebsarten auftreten und weitestgehend unabhängig sind von unter anderem deren Größe, Rechtsform und Branchenzugehörigkeit, wie beispielsweise produktions-, investitions-, organisations- und kostentheoretischen Fragestellungen. Demgegenüber zeichnet sich die Spezielle Betriebswirtschaftslehre dadurch aus, dass der Objektbereich enger gefasst ist als bei der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre.²⁵ Die Untergliederung der Speziellen Betriebswirtschaftslehre kann dabei nach unterschiedlichen Kriterien erfolgen.²⁶

Findet die Differenzierung der Speziellen Betriebswirtschaftslehre nach Wirtschaftsbereichen (beispielsweise Industrie, Handel, Bank, Versicherung) statt, so bezeichnet man die Speziellen Betriebswirtschaftslehren als Institutionenlehren oder Wirtschaftszweiglehren. Neben anderen Institutionenlehren wie unter anderem der Handelsbetriebslehre, Bankbetriebslehre oder Versicherungsbetriebslehre ist auch die Industriebetriebslehre eine solche Institutionenlehre. Die Industriebetriebslehre ist damit eine Spezielle Betriebswirtschaftslehre der Industrieunternehmung und zählt zusammen mit der Handelsbetriebslehre zu den Gründungsdisziplinen der Betriebswirtschaftslehre.²⁷ Zu den Untersuchungs- und damit Erfahrungsobjekten der Industriebetriebslehre zählen Industrieunternehmen, die sich nach ihrer Produktionsaufgabe in

²⁴ Vgl. auch im Folgenden Schweitzer 1994, S. 4 ff. Zur Abgrenzung von Volks- und Betriebswirtschaftslehre vgl. exemplarisch Brunke 2002, S. 137 f.

²⁵ Vgl. Zahn/Schmid 1996, S. 9.

²⁶ Die Systematisierung und Strukturierung der Betriebswirtschaftslehre in Spezielle Betriebswirtschaftslehren sowie die Einordnung industriebetrieblicher Fragestellungen ist Gegenstand zahlreicher und umfassender Abhandlungen. Vgl. hierzu vertiefend exemplarisch Schweitzer 1994 sowie Zahn/Schmid 1996.

²⁷ Vgl. Kern 2002, S. 415.

Unternehmen der Gewinnungsindustrie, der Verarbeitenden Industrie und der Wiedergewinnungsindustrie klassifizieren lassen.²⁸ Erkenntnisgegenstand der Industriebetriebslehre ist das Wirtschaften in Industrieunternehmen.²⁹ Schwierigkeiten bereitet eine derartige Konzeption der Industriebetriebslehre, weil sich die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre bei ihren Betrachtungen und Analysen oft an Industriebetrieben orientiert und es daher eine Vielzahl an Überschneidungen zur Industriebetriebslehre gibt.³⁰ Darüber hinaus besteht die Gefahr, zwischen den einzelnen Wirtschaftszweigen vorhandene funktionale Gemeinsamkeiten zu vernachlässigen.³¹

Eine andere Möglichkeit die Spezielle Betriebswirtschaftslehre zu systematisieren besteht in der Konzeption der Speziellen Betriebswirtschaftslehren in Form von Funktionenlehren. Hierbei lassen sich wiederum zahlreiche unterschiedliche Gliederungen ausmachen.³² Die Funktionenlehren waren ursprünglich an den unterschiedlichen Abschnitten der Wertschöpfungskette orientiert.³³ Die damit verbundenen Defizite beispielsweise bei der Betrachtung von übergreifenden Zusammenhängen haben inzwischen neben den klassischen Funktionenlehren zu neuen Funktionenlehren geführt, die teilweise Querschnittsfunktionen wahrnehmen, wie z.B. das Controlling.³⁴ Allerdings lassen sich weiterhin wichtige Fragestellungen beispielsweise zu den Lebensphasen von Unternehmen (z.B. Gründung, Wachstum, Sanierung) schwerlich in das funktionale Schema einordnen.³⁵ Darüber hinaus kommt die Funktionenlehre nicht daran vorbei, dass bei der Behandlung betrieblicher Funktionen Unterschiede zwischen den Branchen berücksichtigt werden müssen.³⁶ So gibt es beispielsweise grundlegende Unterschiede in der Leistungserstellung zwischen Dienstleistungs- und Industriebetrieben.³⁷

Nicht zuletzt aufgrund dieser Defizite findet sich über die beiden genannten Systematisierungsmöglichkeiten hinaus in der Literatur eine gleichzeitig institutionale und funktionale Gliederung der Speziellen Betriebswirtschaftslehre, was zu institutionalen Funktionenlehren (etwa der Industriellen Leistungserstellungswirtschaft) führt.³⁸ Eine solche Matrixstruktur erhöht allerdings die Komplexität und führt rasch zu einer Vielzahl institutionaler Funktionen-

²⁸ Für einen Überblick auch über mögliche weitere Kriterien zur Klassifikation vgl. Schweitzer 1994, S. 23 ff.

²⁹ Vgl. Schweitzer 1994, S. 41.

³⁰ Vgl. Weber 1999, S. 6 sowie Corsten 2003, S. 4.

³¹ Vgl. Corsten 2003, S. 5.

³² Vgl. Corsten 2003, S. 8.

³³ Vgl. Heinzel 1997, S. 59.

³⁴ Vgl. Heinzel 1997, S. 59.

³⁵ Vgl. Heinzel 1997, S. 60. Eine der wenigen Betrachtungen, die diese Systematisierung wählt, ist von Haupt, der seiner Abhandlung „Industriebetriebslehre“ den Untertitel „Management im Lebenszyklus industrieller Geschäftsfelder“ gibt (vgl. Haupt 2000).

³⁶ Vgl. Fries 1999, S. 2.

³⁷ Vgl. Fries 1999, S. 2.

³⁸ Vgl. hierzu auch grafisch Schweitzer 1994, S. 7 f. sowie Corsten 2003, S. 17.

lehren.³⁹ Zusätzlich wird von einigen Autoren eine Strukturierung nach angewandter Forschungsmethodik (beispielsweise empirischer Forschung) als weitere Strukturierungsmöglichkeit angeführt.⁴⁰

Zu beobachten ist, dass die vorgestellten Systematiken in der betriebswirtschaftlichen Realität an Hochschulen häufig nicht in reiner Form auftreten. So finden sich an der Universität Hohenheim neben institutionell ausgerichteten Lehrstuhlbezeichnungen (beispielsweise Industriebetriebslehre sowie Bankwirtschaft und Finanzdienstleistungen) auch funktional ausgerichtete Lehrstühle (beispielsweise Marketing, Rechnungswesen und Finanzierung, Controlling). Darüber hinaus gibt es Lehrstühle, die sich keiner der beiden Systematiken eindeutig zuordnen lassen (beispielsweise der Stiftungslehrstuhl für Unternehmensgründungen und Unternehmertum (Entrepreneurship) sowie die Lehrstühle für Umweltmanagement oder Internationales Management).

In der vorliegenden Arbeit wird die Industriebetriebslehre dem traditionellen Verständnis folgend umfassend als Institutionenlehre verstanden. Sie schließt sich damit Kilger an, der es aufgrund der wechselseitigen Beziehungen zwischen dem Produktionsbereich und anderen Betriebsbereichen als zweckmäßig erachtet, den gesamten Industriebetrieb als Untersuchungsobjekt zu betrachten und nicht einzelne Bereiche separat.⁴¹ Eine solche umfassende Sichtweise scheint auch vor dem Hintergrund der empirischen Studie zielführend, bei der ein den Industriebetrieb ganzheitlich abbildendes Unternehmensplanspiel genutzt wird (vgl. hierzu Kap. 5.1).

Während eine Vielzahl an Studiengängen ausschließlich an Universitäten studiert werden kann, findet sich die Betriebswirtschaftslehre und mit ihr die Industriebetriebslehre gleichermaßen an Universitäten, Fachhochschulen sowie an Dualen Hochschulen. In Baden-Württemberg erwerben inzwischen über 50 % aller Studierenden der Betriebswirtschaftslehre ihren Abschluss an der DHBW, Fachhochschulen stehen für 33 % der Absolventen und Universitäten für 14 %.⁴² Bezogen auf das betriebswirtschaftliche Studium in Deutschland insgesamt haben die Universitäten allerdings eine wesentlich stärkere Stellung, da es Hochschulen nach dem Modell der Dualen Hochschule Baden-Württemberg nur noch in Thüringen und Sachsen sowie mit Einschränkung in Berlin gibt.⁴³ Vor diesem Hintergrund werden in der

³⁹ Bei beispielsweise nur jeweils 5 Funktionenlehren und Institutionenlehren existieren bereits 25 institutionale Funktionenlehren.

⁴⁰ Vgl. Heinen 1991, S. 8.

⁴¹ Vgl. Kilger 1986, S. 4. Dieser Konzeption der Industriebetriebslehre folgt auch Schweitzer. Vgl. zur dortigen Argumentation Schweitzer 1994, S. 8.

⁴² Vgl. Schwadorf 2005, S. 64. Die angegebenen Zahlen beziehen sich auf das Jahr 2003.

⁴³ In den Wirtschaftswissenschaften kamen hierbei im Wintersemester 2006/07 sowie im Sommersemester 2007 auf 18.140 Fachhochschulabsolventen 15.872 Universitätsabsolventen (vgl. Statistisches Bundesamt 2008, S. 150).

vorliegenden Arbeit die aus Sicht der Betriebswirtschaftslehre wesentlichen Säulen des Hochschulsystems gleichberechtigt in die Untersuchung mit einbezogen. Sie ermöglicht es so, gegebenenfalls auch spezifische Erkenntnisse für einzelne Hochschultypen gewinnen zu können.

Aufbauend auf der Industriebetriebslehre als Studienfach als Rahmen der Untersuchung werden im Folgenden die wichtigsten Ziele des industriebetrieblichen Studiums aus Sicht der wesentlichen am Studium beteiligten Anspruchsgruppen analysiert.

2.2 Kompetenzerwerb als Lehrveranstaltungs- und Studienziel

2.2.1 Kompetenzbegriff

Inzwischen existiert eine Vielzahl an Literatur zum Themenkomplex Kompetenz.⁴⁴ Gleichzeitig können zahlreiche Strömungen und Kompetenzmodelle unterschieden werden wie beispielsweise das betriebswirtschaftlich-personalentwicklungsorientierte Kompetenzmodell, das expertiseorientierte Kompetenzmodell, das tätigkeitspsychologische Kompetenzmodell oder das systemtheoretisch-biografische Kompetenzmodell.⁴⁵ Entsprechend vielfältig wird der Kompetenzbegriff in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen wie beispielsweise der Psychologie und der Betriebswirtschaft verwendet.⁴⁶

Den Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung bildet das industriebetriebliche Studium an Hochschulen. Dementsprechend gilt es ein Kompetenzverständnis zur Grundlage der Untersuchung zu machen, mit dem sich die wesentlichen Anspruchsgruppen (vgl. Kap. 2.2.3) des industriebetrieblichen Studiums identifizieren können. Ein derartiger Konsens erscheint wichtig, da nur auf dieser Grundlage die erfolgreiche gemeinsame zukunftsorientierte Gestaltung des industriebetrieblichen Studiums zum Vorteil aller daran Beteiligten möglich ist. Eine solche Basis bietet ein berufs- und wirtschaftspädagogisch fundiertes Verständnis von Kompetenzentwicklung verbunden mit dem Begriff der beruflichen Handlungskompetenz. Der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz wird von den wesentlichen Anspruchsgruppen des industriebetrieblichen Studiums gleichermaßen als zentrales Ziel angesehen (vgl. hierzu auch

⁴⁴ Vgl. hierzu die zahlreichen nachfolgenden Literaturangaben in diesem Kapitel sowie sehr umfangreich und systematisch Vonken 2005, S. 15 ff.

⁴⁵ Vgl. Armutat 2003, S. 76 ff.

⁴⁶ Vgl. Muellerbuchhof 2006, S. 15. Vgl. zum Kompetenzbegriff auch Bodensohn 2003, Dilger 2004, S. 22 ff., Gillen/Kaufhold 2005, S. 367 ff., Lang-von Wins/Triebel 2005, S. 175, Frank 2006, S. 21 ff., Mulder 2007, S. 8 ff., Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, S. XVII ff. sowie Huber 2008, S. 15 f. Eine umfassende interdisziplinäre Analyse des Kompetenzbegriffs findet sich bei Beck, der zwischen einer juristisch-organisatorischen, einer funktionellen, einer kognitiven, einer motivationspsychologischen und einer ökonomischen Bedeutung unterscheidet (vgl. Beck 2005, S. 71 ff.).

Kap. 2.2.3) und gilt als Leitziel beruflicher Bildung.⁴⁷ Als Spezifizierung des Begriffs der Kompetenz steht dieser im Folgenden im Mittelpunkt der Betrachtung.

Berufliche Handlungskompetenz⁴⁸ beinhaltet die Begriffe Beruf, Handlung und Kompetenz. Der Teilaspekt **beruflich** bedeutet, dass die Kompetenzen in beruflichen Umwelten zur Geltung kommen sollen. Vor dem Hintergrund eines industriebetrieblichen Studiums gilt es daher zu klären, über welche Kompetenzen Absolventen verfügen sollten, um den beruflichen Anforderungen gewachsen zu sein.

Unter einer **Handlung** versteht Hartung absichtsvolle und sinnhafte Verhaltensweisen.⁴⁹ Nach Aebli handelt es sich bei Handlungen um „zielgerichtete, in ihrem inneren Aufbau verstandene Vollzüge, die ein fassbares Ergebnis erzeugen“⁵⁰. Für Laur-Ernst zeichnen sich Handlungen durch die sieben Merkmale Intentionalität, Bewusstheit, Subjektivität, Prozesshaftigkeit, Komplexität, Gestaltbarkeit sowie ein Resultat aus.⁵¹ Für alle drei genannten Autoren schließt der Begriff der Handlung damit aus, dass es sich um zufällige oder unbewusste Verhaltensweisen handelt. Gleichzeitig kann es sich bei Handlungen sowohl um gedankliche als auch motorische Prozesse handeln.⁵²

Kompetenz stellt aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive ein Fähigkeitspotenzial des Menschen dar.⁵³ Im Gegensatz zur Performanz ist Kompetenz daher nicht direkt beobachtbar. Der Deutsche Bildungsrat bezeichnet als Kompetenz den „Lernerfolg im Hinblick auf den Lernenden selbst und seine Befähigung zu selbstverantwortlichem Handeln“⁵⁴. Wesentliche Bezugsgröße hinsichtlich der Kompetenzentwicklung ist daher das Individuum selbst und nicht die wie auch immer geartete ökonomische Verwertbarkeit der erworbenen Kompetenz.

Aufbauend auf diesen Teilaspekten versteht Bader unter beruflicher Handlungskompetenz „die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen Situationen problemorientiert und sachgerecht, durchdacht sowie in individueller und gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln“⁵⁵.

⁴⁷ Vgl. Dehnbostel/Pätzold 2004, S. 19, Ott/Rebmann 2006, S. 195 ff., Riedl 2007, S. 79.

⁴⁸ Auch wenn im Folgenden nicht immer explizit von *beruflicher* Handlungskompetenz, *beruflicher* Sozialkompetenz usw. gesprochen wird, so wird darunter die jeweils berufliche Ausprägung verstanden.

⁴⁹ Vgl. Hartung 1999, S. 24.

⁵⁰ Aebli 2006, S. 182. Vgl. auch Schramm 1997, S. 45 ff. sowie Hacker 1999, S. 275 f. Sehr umfassend beschäftigt sich Neef mit der kognitiven Handlungstheorie Aebli's (vgl. Neef 2008, S. 119 ff.).

⁵¹ Vgl. Laur-Ernst 1990, S. 150 ff.

⁵² Vgl. Aebli 2006, S. 183.

⁵³ Vgl. Jungkunz 1995, S. 60. Vgl. hierzu ausführlich auch Schwadorf 2003, S. 65 ff. sowie übergreifend aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive Klieme/Hartig 2008, S. 19 ff.

⁵⁴ Deutscher Bildungsrat 1974, S. 65.

⁵⁵ Bader 1991, S. 443.