Unternehmerische Kompetenzen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften

am Beispiel einer Hochschule in Ostbayern und Südböhmen

Zdeněk Caha

Sean Patrick Sassmannshausen

Johann Fabian Faltermeier

Xenia Justus

Ziel ETZ | Cíl EÚS
Freistaat Bayern –
Tschechische Republik
Česká republika –
Svobodný stát Bavorsko
2014 – 2020 (INTERREG V)

Europäische Union
Evropská unie
Europäischer Fonds für
regionale Entwicklung
Evropský fond pro
regionální rozvoj

Unternehmerische Kompetenzen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften

am Beispiel einer Hochschule in Ostbayern und Südböhmen

Zdeněk Caha
Hochschule für Technik und Wirtschaft in České Budějovice
(Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích)

Sean Patrick Sassmannshausen
Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg

Johann Fabian Faltermeier
Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg

Xenia Justus
Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg

Die kollektive Fachmonografie entstand im Rahmen des EU-Projekts „Unternehmerische Kompetenzen auf dem tschechisch-bayerischen Arbeitsmarkt“ des Kooperationsprogramms Ziel ETZ 2014 - 2020, Projektnummer 34.

Rezensenten

prof. Ing. Štefan Slávik, CSc.
(Ekonomická univerzita v Bratislave/University of Economics in Bratislava)

doc. Ing. Kamil Pícha, Ph.D.
(Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích/University of South Bohemia in České Budějovice)

doc. Ing. Roman Hrmo, PhD.
(Vysoká škola DTI/DTI University)

Edition - Scientific and Technical Literature

© Mgr. Zdeněk Caha, MBA, Ph.D.
Prof. Dr. Sean Patrick Sassmannshausen
Johann Fabian Faltermeier, MBA
Dr. Xenia Justus

ISBN 978-3-942303-54-5

Ram-Verlag, Deutschland

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis I
Abbildungsverzeichnis II
Tabellenverzeichnis V
Projektbeschreibung IX
1. Einführung 1
2. Das angewandte Hochschulwesen in Deutschland und der Tschechischen Republik 6
2.1. Die Entwicklung des angewandten Hochschulwesens im Allgemeinen 6
2.2. Die Entwicklung in Deutschland und Bayern 9
2.3. Die Entwicklung in der Tschechischen Republik 21
2.4. Fazit einer Betrachtung des angewandten Hochschulwesens 34
3. Unternehmerische Kompetenzen in Theorie und Lehre 35
3.1. Theorie und Stand der Forschung 35
3.2. Unternehmerische Kompetenzen aus hochschuldidaktischer Perspektive (Entrepreneurship Education) 50
4. Entwicklung und Fallstudie – Institution und Charakteristik der OTH Regensburg und der VŠTE Budweis sowie deren Ansätze zur Vermittlung der unternehmerischen Kompetenz 59
4.1. Einleitung, Allgemeines und Studienprogramme 59
4.2. Module zu unternehmerischen Kompetenzen an beiden Hochschulen: Stand und Entwicklungsperspektiven 107
4.3. Messung der Zufriedenheit der Studierenden in wirtschaftlich orientierten Studienfächern 156
4.3.1. Ziel und Methode 156
4.3.2. Ergebnisse 157
4.3.3. Diskussion 194
4.4. Ausgangsmessung des unternehmerischen Denkens und Handelns der Studierenden an beiden Hochschulen 198
4.4.1. Ziel der Untersuchung 199
4.4.2. Methode 199
4.4.3. Ergebnisse 224
4.4.4. Diskussion 239
5. Zusammenfassung und Ausblick 244
6. Summary 250
Literaturverzeichnis X
Anhang XXVIII

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Psychologisch-affektive und kognitive Aspekte unternehmerischer Kompetenz 41
Abbildung 2: Struktur des Constructive Alignment (basierend auf der Grafik von TUM) 52
Abbildung 3: Kompetenzmodell des unternehmerischen Denkens und Handelns (Mandl & Hense, 2004, S. 9) 54
Abbildung 4: Grundregeln zur Gestaltung der problemorientierten Lernumgebungen 57
Abbildung 5: Organisation und Verwaltung der OTH Regensburg 72
Abbildung 6: Entwicklung der Anzahl der Studierenden an der VŠTE 76
Abbildung 7: Entwicklung der Anzahl der Studierenden im Studienfach Betriebswirtschaft an der VŠTE 2007 - 2017 78
Abbildung 8: Funktionen der produzierenden Unternehmen 80
Abbildung 9: Struktur des empfohlenen Studienplans des Studienfachs Betriebswirtschaft an der VŠTE 81
Abbildung 10: Inhalte der *GROW*-Ferienakademie an der OTH Regensburg (März 2017) 113
Abbildung 11: Vier Arten von Wissen (types of knowledge) nach De Jong und Ferguson-Hessler (1996) 118
Abbildung 12: Fünf Wissensmerkmale nach De Jong und Ferguson-Hessler (1996) 121
Abbildung 13: Übersicht einer Lernstrategieklassifikation (Wild, 2005, S. 194) .. 122
Abbildung 14: Zufriedenheit mit dem Areal bzw. dem Campus der Hochschule (Vergleich beider Hochschulen) 159
Abbildung 15: Zufriedenheit mit Hörsälen und Seminarräumlichkeiten 159
Abbildung 16: Zufriedenheit mit der technischen Ausstattung (Vergleich beider Hochschulen) 162
Abbildung 17: Zufriedenheit mit dem Angebot der Bibliothek (Vergleich beider Hochschulen) 163
Abbildung 18: Zufriedenheit mit administrativen Diensten (Vergleich beider Hochschulen) 164
Abbildung 19: Zufriedenheit mit dem Internetzugang (Vergleich beider Hochschulen) 166
Abbildung 20: Schwierigkeitsgrad des Aufnahmeverfahrens (Vergleich beider Hochschulen) 167

Abbildung 21: Klarheit der Ziele und der Organisation des Studiums (Vergleich beider Hochschulen 168
Abbildung 22: Zufriedenheit mit der Einstellung und der pädagogischen Kompetenz der Dozierenden (Vergleich beider Hochschulen) 170
Abbildung 23: Praxisorientierung der Lehrkräfte (Vergleich beider Hochschulen) 171
Abbildung 24: Relevanz der Lehrveranstaltungen und Unterrichtsformen für die zukünftige Berufstätigkeit (Vergleich beider Hochschulen) 173
Abbildung 25: Ausgewogenheit bei der Verwendung von Unterrichtsformen und Methoden 174
Abbildung 26: Realisierung der praktischen Ausrichtung des Studiums (Vergleich beider Hochschulen) 176
Abbildung 27: Aktualisierung des Unterrichtsinhaltes (Vergleich beider Hochschulen) 177
Abbildung 28: Interesse an Forschung, Forschungsaktivitäten und -projekten (Vergleich beider Hochschulen) 178
Abbildung 29: Zeitaufwand zur Unterrichtsvorbereitung (Vergleich beider Hochschulen) 179
Abbildung 30: Schwierigkeitsgrad des Studiums (Vergleich beider Hochschulen) 181
Abbildung 31: Sichere Entscheidung für eine praxisorientierte Hochschule (Vergleich beider Hochschulen) 182
Abbildung 32: Finanzielle Belastung des Studiums (Vergleich der Hochschulen) 183
Abbildung 33: Bereitschaft für ein Studium an einer ausländischen Hochschule (Vergleich beider Hochschulen) 185
Abbildung 34: Bereitschaft für ein Fachpraktikum im Ausland (Vergleich beider Hochschulen) 186
Abbildung 35: Geographischer Fokus des Studiums (Vergleich beider Hochschulen) 188
Abbildung 36: Wichtigkeit des Fachpraktikums (Vergleich beider Hochschulen) 189
Abbildung 37: Absicht nach dem Bachelorstudium ein Masterstudium zu absolvieren (Vergleich beider Hochschulen) 190
Abbildung 38: Bewertung der Hochschule (Vergleich beider Hochschulen) 192
Abbildung 39: Prestige der Hochschule (Vergleich der Hochschulen) 193
Abbildung 40: Einstiegsmaske – Fragebogen zur Ausgangsmessung 202
Abbildung 41: Layout und Instruktion – Fragebogen zur Ausgangsmessung 203
Abbildung 42: Entrepreneurship – Fragebogen zur Ausgangsmessung 204
Abbildung 43: Intrapreneurship – Fragebogen zur Ausgangsmessung 205

Abbildung 44: Entre-/Intrapreneur – Fragebogen zur Ausgangsmessung 205
Abbildung 45: Gründungsinteresse – Fragebogen zur Ausgangsmessung 206
Abbildung 46: Angestrebter beruflicher Werdegang direkt nach Vollendung des Studiums, Verteilung an beiden Kooperationshochschulen, Angabe in absoluten Zahlen 226
Abbildung 47: Angestrebter beruflicher Werdegang fünf Jahre nach Vollendung des Studiums, Verteilung an beiden Kooperationshochschulen, Angabe in absoluten Zahlen 227
Abbildung 48: Verteilung der Antworten auf das Item „Ich habe schon ernsthaft darüber nachgedacht, ein Unternehmen zu gründen bzw. zu übernehmen“ für beide Kooperationshochschulen; Angaben in Prozent, *N* = 129..... 227
Abbildung 49: Verteilung der Antworten auf das Item „Ich habe die feste Absicht, eines Tages ein Unternehmen zu gründen bzw. zu übernehmen“ für beide Kooperationshochschulen; Angaben in Prozent, *N* = 130..... 228

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Fakultät Allgemeinwissenschaften und Mikrosystemtechnik 63
Tabelle 2: Fakultät Architektur 64
Tabelle 3: Fakultät Bauingenieurwesen 65
Tabelle 4: Fakultät Betriebswirtschaft 66
Tabelle 5: Fakultät Elektro- und Informationstechnik 67
Tabelle 6: Fakultät Informatik und Mathematik 68
Tabelle 7: Fakultät Maschinenbau 69
Tabelle 8: Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften 70
Tabelle 9: Studierendenzahlen der Fakultät Betriebswirtschaft der OTH Regensburg 75
Tabelle 10: Übersicht der Studienfächer an der VŠTE 77
Tabelle 11: Empfohlener Studienplan des Studienfachs Betriebswirtschaft an der VŠTE 86
Tabelle 12: Regelstudienzeit in Semesterwochen an der VŠTE 97
Tabelle 13: Notenskala nach der Studien- und Prüfungsordnung der VŠTE 97
Tabelle 14: Lehrveranstaltungen an der OTH Regensburg mit dem Schwerpunkt *Entrepreneurship* 110
Tabelle 15: Angestrebte Kompetenzen in den wirtschaftlich orientierten Studienfächern mit dem Schwerpunkt *Entrepreneurship* an der OTH Regensburg 115
Tabelle 16: Zufriedenheit mit dem Areal bzw. dem Campus der Hochschule (absolute und relative Häufigkeit) 158
Tabelle 17: Zufriedenheit mit dem Areal bzw. dem Campus der Hochschule (Mittelwert und Standardabweichung) 158
Tabelle 18: Zufriedenheit mit Hörsälen und Seminarräumlichkeiten 160
Tabelle 19: Zufriedenheit mit Hörsälen und Seminarräumlichkeiten (absolute und relative Häufigkeit) 160
Tabelle 20: Zufriedenheit mit der technischen Ausstattung (absolute und relative Häufigkeit) 161
Tabelle 21: Zufriedenheit mit der technischen Ausstattung (Mittelwert und Standardabweichung) 161
Tabelle 22: Zufriedenheit mit dem Angebot der Bibliothek (abolute und relative Häufigkeit) 163
Tabelle 23: Zufriedenheit mit dem Angebot der Bibliothek (Mittelwert und Standardabweichung) 164
Tabelle 24: Zufriedenheit mit administrativen Diensten (absolute und relative Häufigkeit) 165

Tabelle 25: Zufriedenheit mit administrativen Diensten (Mittelwert und Standardabweichung) 165
Tabelle 26: Zufriedenheit mit dem Internetzugang (absolute und relative Häufigkeit) 166
Tabelle 27: Zufriedenheit mit dem Internetzugang (Mittelwert und Standardabweichung) 166
Tabelle 28: Schwierigkeitsgrad des Aufnahmeverfahrens (absolute und relative Häufigkeit) 167
Tabelle 29: Schwierigkeitsgrad des Aufnahmeverfahrens (Mittelwert und Standardabweichung) 168
Tabelle 30: Klarheit der Ziele und der Organisation des Studiums (absolute und relative Häufigkeit) 169
Tabelle 31: Klarheit der Ziele und der Organisation des Studiums (Mittelwert und Standardabweichung) 169
Tabelle 32: Zufriedenheit mit der Einstellung und der pädagogischen Kompetenz der Dozierenden (Mittelwert und Standardabweichung) 170
Tabelle 33 Zufriedenheit mit der Einstellung und der pädagogischen Kompetenz der Dozierenden (absolute und relative Häufigkeit) 171
Tabelle 34: Praxisorientierung der Lehrkräfte (Mittelwert und Standardabweichung) 172
Tabelle 35: Praxisorientierung der Lehrkräfte (absolute und relative Häufigkeit) 172
Tabelle 36: Relevanz der Lehrveranstaltungen und Unterrichtsformen für die zukünftige Berufstätigkeit (absolute und relative Häufigkeit) 173
Tabelle 37: Relevanz der Lehrveranstaltungen und Unterrichtsformen für die zukünftige Berufstätigkeit (Mittelwert und Standardabweichung) 174
Tabelle 38: Ausgewogenheit bei der Verwendung von Unterrichtsformen und Methoden (absolute und relative Häufigkeit) 174
Tabelle 39: Ausgewogenheit bei der Verwendung von Unterrichtsformen und Methoden (Mittelwert und Standardabweichung) 175
Tabelle 40: Realisierung der praktischen Ausrichtung des Studiums (Mittelwert und Standardabweichung) 175
Tabelle 41: Realisierung der praktischen Ausrichtung des Studiums (absolute und relative Häufigkeit) 176
Tabelle 42: Aktualisierung des Unterrichtsinhaltes (absolute und relative Anzahl) 177
Tabelle 43: Aktualisierung des Unterrichtsinhaltes (Mittelwert und Standardabweichung). 177

Tabelle 44: Interesse an Forschung, Forschungsaktivitäten und -projekten (absolute und relative Häufigkeit) 178
Tabelle 45: Interesse an Forschung, Forschungsaktivitäten und -projekten (Mittelwert und Standardabweichung) 179
Tabelle 46: Zeitaufwand zur Unterrichtsvorbereitung (absolute und relative Häufigkeit) 180
Tabelle 47: Schwierigkeitsgrad des Studiums (Mittelwert und Standardabweichung) 180
Tabelle 48: Schwierigkeitsgrad des Studiums (absolute und relative Häufigkeit) 181
Tabelle 49: Sichere Entscheidung für eine praxisorientierte Hochschule (Mittelwert und Standardabweichung) 182
Tabelle 50: Sichere Entscheidung für eine praxisorientierte Hochschule (absolute und relative Häufigkeit) 183
Tabelle 51: Finanzielle Belastung des Studiums (absolute und relative Häufigkeit) 184
Tabelle 52: Finanzielle Belastung des Studiums (Mittelwert und Standardabweichung) 184
Tabelle 53: Bereitschaft für ein Studium an einer ausländischen Hochschule (Mittelwert und Standardabweichung) 185
Tabelle 54: Bereitschaft für ein Studium an einer ausländischen Hochschule (absolute und relative Häufigkeit) 186
Tabelle 55: Bereitschaft für ein Fachpraktikum im Ausland (absolute und relative Häufigkeit) 187
Tabelle 56: Bereitschaft für ein Fachpraktikum im Ausland (Mittelwert und Standardabweichung) 187
Tabelle 57: Geographischer Fokus des Studiums (absolute und relative Häufigkeit) 188
Tabelle 58: Wichtigkeit des Fachpraktikums (absolute und relative Häufigkeit) . 189
Tabelle 59: Wichtigkeit des Fachpraktikums (Mittelwert und Standardabweichung) 190
Tabelle 60: Absicht nach dem Bachelorstudium ein Masterstudium zu absolvieren (absolute und relative Häufigkeit) 191
Tabelle 61: Absicht nach dem Bachelorstudium ein Masterstudium zu absolvieren (Mittelwert und Standardabweichung) 191
Tabelle 62: Bewertung der Hochschule (absolute und relative Häufigkeit) 192
Tabelle 63: Bewertung der Hochschule (Mittelwert und Standardabweichung) .. 193
Tabelle 64: Prestige der Hochschule (absolute und relative Häufigkeit) 194
Tabelle 65: Prestige der Hochschule (Mittelwert und Standardabweichung) 194

Tabelle 66: Verteilung der Untersuchungsstichprobe nach der Hochschule und der Fakultät 199
Tabelle 67: Verteilung der Untersuchungsstichprobe nach Hochschule und angestrebtem Abschluss 200
Tabelle 68: Verteilung der Antworten auf die Frage „Ist in Ihrem Studiengang eine Spezialisierung auf Entrepreneurship in den höheren Semestern möglich?"; Angaben in absoluten Zahlen 225
Tabelle 69: Trennschärfen und Itemanalyse der Skala zum akademischen Umfeld 229
Tabelle 70: Deskriptive Ergebnisse zum akademischen Umfeld; auf der Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu" bis 7 „trifft voll zu" 230
Tabelle 71: Trennschärfen und Itemanalyse der Skala zu unternehmerischen Kenntnissen 231
Tabelle 72: Deskriptive Ergebnisse zum akademischen Umfeld; auf der Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu" bis 7 „trifft voll zu" 232
Tabelle 73: Trennschärfen und Itemanalyse der Skala zum Interesse am Entrepreneurship 233
Tabelle 74: Trennschärfen und Itemanalyse der Skala zur Führungsmotivation 233
Tabelle 75: Interkorrelationen für die Skalen Hochschulumfeld, Kenntnisse in Entrepreneurship, Interesse am Entrepreneurship sowie Führungsmotivation 234
Tabelle 76: Deskriptive Ergebnisse zu motivationalen Voraussetzungen; auf der Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu" bis 7 „trifft voll zu" 235
Tabelle 77: Deskriptive Ergebnisse zu volitionalen Voraussetzungen; auf der Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu" bis 7 „trifft voll zu" 235
Tabelle 78: Deskriptive Ergebnisse zu personenbezogenen Eigenschaften; auf der Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu" bis 7 „trifft voll zu" bzw. bei der Risikobereitschaft von 1 „gar nicht ausgeprägt" bis 7 „sehr ausgeprägt" 236
Tabelle 79: Deskriptive Ergebnisse zu den Unterschieden zwischen deutschen und tschechischen Studierenden 238
Tabelle 80: Deskriptive Ergebnisse zu den Unterschieden zwischen deutschen und tschechischen Studierenden der Betriebswirtschaft 239

Projektbeschreibung

Im Projekt „Unternehmerische Kompetenzen auf dem tschechisch-bayerischen Arbeitsmarkt“ arbeiten das start-up center der Ostbayerischen Technischen Hochschule (OTH) Regensburg und das Institut für Unternehmensstrategie an der Hochschule für Technik und Wirtschaft (VŠTE) Budweis zusammen. Im Rahmen dieses Projekts erhalten Studierende und Alumni der beteiligten Hochschulen verbesserte Möglichkeiten zum Erwerb grundlegender, unternehmerischer Kompetenzen, dank denen sie einerseits als Unternehmensgründer, andererseits auf dem Arbeitsmarkt als innovationsbefähigte Arbeitnehmer erfolgreich sein können. Ziel ist es, die Vermittlung solcher Kompetenzen an den beteiligten Hochschulen weiterzuentwickeln, die Wirkung der Kompetenzvermittlung zu messen und erfolgreiche Konzepte strukturell zu verankern.

Beide Hochschulen wollen dabei unter anderem ihre Lehre im Hinblick auf die Vermittlung von unternehmerischem Denken und Handeln stärken und gemeinsame, grenzüberschreitende Standards entwickeln und festlegen. Dazu sind ein pädagogisches Gesamtkonzept sowie Lehrinhalte, Lehrmaterialien und Online-Angebote zu entwickeln. Es bedarf aber auch eingehender Analysen, welche Kompetenzen genau zu vermitteln sind und wie eine solche Vermittlung erfolgen kann. Dabei besteht eine Herausforderung, denn

> “there is a growing awareness that entrepreneurial skills, knowledge, and attitudes can be learned and, in turn, lead to the widespread development of entrepreneurial mindsets and culture which benefit individuals and society as a whole … **but there is no consensus on what the distinctive elements of entrepreneurship as a competence are**”.
>
> (EntreComp Report der EU, Bacigalupo, Kampylis, Punie & Van den Brande 2016, S. 5, Hervorhebungen nicht im Original).

1. Einführung

Vorliegende kollektive Fachmonografie entstand im Rahmen des EU-Projekts „Unternehmerische Kompetenzen auf dem tschechisch-bayerischen Arbeitsmarkt“ des Kooperationsprogramms Ziel ETZ 2014 - 2020. Sie ist das Ergebnis der Zusammenarbeit der interdisziplinären Expertenteams der Ostbayerischen Technischen Hochschule (OTH) Regensburg sowie der Hochschule für Technik und Wirtschaft (VŠTE) in Budweis.

Die Monographie setzt sich zum Ziel, einen Überblick über die Entstehung des beruflich orientierten Hochschulwesens allgemein sowie im Hinblick auf die Entwicklung innerhalb der Bundesrepublik Deutschland und der Tschechischen Republik zu ermöglichen. Wie bereits der Titel der Monografie andeutet, liegt ein weiteres Ziel dieser Arbeit darin, ausgewählte Studienpläne bzw. Module der Projekthochschulen hinsichtlich der Förderung der unternehmerischen Kompetenz zu analysieren und zu vergleichen. Zuletzt soll die Entwicklung der OTH Regensburg sowie der VŠTE Budweis in einer Fallstudie skizziert werden. In der quantitativen Sozialforschung wird die Fragebogen-Methode angewandt, die zum einen die Zufriedenheit der Studierenden unter Berücksichtigung verschiedenster Aspekte des Studiums, v. a. in Anbetracht der Spezialisierung und Praxisnähe, operationalisiert sowie einen Vergleich ermöglicht. Zum anderen bemisst sie die Rolle unternehmerischer Kompetenz im Studienalltag an den Partnerhochschulen. Dies schließt eine Ausgangsmessung der unternehmerischen Kompetenz der Studierenden ein.

Die Autoren dieser Publikation sind sich im Besonderen der Verantwortung des beruflich orientierten Hochschulwesens bewusst. Hochschulen für angewandte Wissenschaften sollten als Vorbild bei der Vermittlung derjenigen Schlüsselkompetenzen dienen, die für eine erfolgreiche berufliche Laufbahn auf den sich dynamisch verändernden, regionalen Arbeitsmärkten innerhalb als auch außerhalb der europäischen Grenzen notwendig sind.

Zu diesen Kompetenzen zählt unumstritten die unternehmerische Kompetenz, die nicht nur bei der Ausübung einer unternehmerischen Tätigkeit (Entrepreneurship), sondern gleichermaßen bei innerbetrielbichen Engagements als innovative Mitarbeiter[1] (Intrapreneurship) eine herausragende Stellung einnimmt.

Bei der Anfertigung der vorliegenden Monografie werden Informationen bzw. Erkenntnisse aus zahlreichen Quellen zusammengetragen, analysiert, bewertet und anschließend eingesetzt. Zum einen handelt es sich um interne Dokumente beider Kooperationshochschulen, z. B. Modulbeschreibungen, Studienpläne, Prüfungs- und Studienordnungen, Studierendenstatistiken, Akkreditierungsberichte und zum anderen um Fachpublikationen sowie aktuelle empirische Studien, beispielsweise Theorien zur Entstehung der unternehmerischen Intention, Erkenntnisse der Interessensforschung und der Hochschuldidaktik. Darüber hinaus sollen diverse Veröffentlichungen der Ministerien genutzt werden, z. B. Gesetze bzw. Regelungen, die unmittelbar die Hochschulbildung betreffen. Im Rahmen dieser Arbeit werden außerdem zwei Fragebogenuntersuchungen entsprechend der Richlinien für quantitative, sozialwissenschaftliche Forschung realisiert.

Die kollektive Monografie gliedert sich in fünf Kapitel. Nach der Einleitung im ersten Kapitel widmet sich das zweite Kapitel dem beruflichen Hochschulwesen. Letzteres nimmt eine wichtige Rolle im Rahmen der gesamten akademischen Ausbildung ein, weshalb die Autoren dieser Fachpublikation es als wichtig erachten, einen Überblick über die Entstehung des beruflich orientierten Hochschulwesens im Allgemeinen sowie länderspezifisch zu ermöglichen. So können beide an dem EU-Projekt beteiligten Hochschulen und deren Entwicklung in einem breiteren historisch-ökonomischen sowie gesellschaftlichen Umfeld begreifbar gemacht werden.

Das dritte Kapitel thematisiert die unternehmerische Kompetenz. Zunächst wird der Fokus auf die theoretische Fundierung der Kompetenz auf Grundlage des aktuellen Standes der Kompetenzforschung gelegt. Dem folgt eine Betrachtung aus dem Gesichtspunkt der praktischen Vermittlung (Entrepreneurship Education). Hierbei wird die Implementierung und Applizierung im Rahmen der Lehre in konkreten Studienprogrammen und Fächern der beiden Partnerhochschulen berücksichtigt.

[1] Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im weiteren Verlauf zumeist auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für beiderlei Geschlecht.

Das vierte Kapitel skizziert die Entwicklung der OTH Regensburg sowie der VŠTE Budweis und untersucht die Zufriedenheit sowie die unternehmerische Kompetenz der Studierenden im Rahmen einer Fallstudie. In diesem Kapitel werden zunächst detailliert die Hochschulprofile, insbesondere die Fakultäten bzw. Institute sowie deren wirtschaftsorientierte Studiengänge und Schwerpunkte näher beleuchtet. Anschließend werden zwei empirische Forschungsvorhaben erläutert, die mittels der Fragebogen-Methode innerhalb der quantitativen Sozialforschung durchgeführt wurden. Diese richten sich im Speziellen an wirtschaftlich orientierte Studierende bzw. an alle Studenten der Hochschulen. Die Fallstudie gliedert sich in zwei quantitative Studien, die sich wiederum in die Zielsetzung, die angewandte Methode, die Ergebnisse sowie einer abschließenden Diskussion unterteilen. Letztere soll insbesondere der Erarbeitung erster methodischer Ansätze zur verbesserten Vermittlung unternehmerischer Kompetenz in der Lehre dienen.

Ziel der Zufriedenheitsumfrage ist es, die Zufriedenheit der Studierenden unter Berücksichtigung unterschiedlichster Gesichtspunkte des Studiums einschließlich der technischen Infrastruktur zu bemessen und miteinander zu vergleichen. Der Fokus wird hierbei auf die Spezialisierung und Praxisnähe des Studiums gelegt. Der zu diesem Zweck entwicklte Fragebogen beinhaltet 25 Fragen. Die einzelnen Items wurden hierbei nach dem Prinzip konzipiert: Je niedriger der Bewertungswert, desto höher das jeweilige Ausmaß der Zufriedenheit der Studierenden. Zweck der Untersuchung ist es, den Grad der Zufriedenheit der Studierenden festzustellen, auszuwerten und dann die Ergebnisse beider Fragebögen zu vergleichen. Die Datenerhebung erfolgte von Januar bis März 2017 parallel an der OTH Regensburg sowie an der VŠTE in Budweis in elektronischer Form (*Google*-Disc-Plattform). Die Probanden erhielten relevante Informationen durch eine E-Mail der Fakultät mit entsprechenden Informationen und dem Link zur Befragung in ihrer Muttersprache. Insgesamt konnten in diesem Zeitraum 353 Probanden akquiriert werden.

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren 61,2% der Teilnehmer an der VŠTE Budweis und 38,8% an der OTH Regensburg eingeschrieben. Von den 353 Studierenden waren 258 Personen weiblich und 95 männlich. Der überwiegende Großteil der Teilnehmer war im Studiengang Betriebswirtschaft eingeschrieben. Alle Probanden konnten den Bachelorstudiengängen zugeordnet werden. 69,7%

der Probanden studierten im ersten oder zweiten Semester, 17,2% im dritten oder vierten Semester und 13,1% im fünften oder einem höheren Semester. Der jeweiligen Frage werden in der Fallstudie Tabellen der absoluten und relativen Häufigkeiten sowie Balkendiagramme der relativen Häufigkeit auf Grundlage der Antworten an beiden Hochschulen angefügt. Auf diese Weise wird ersichtlich, welche Antworten die Probanden am häufigsten wählten. Die Balkendiagramme verstärken zudem visuell, ob die Studierenden eher eine zustimmende (positive), eine abweisende (negative) oder neutrale Einstellung besitzen. Zudem ermöglichen diese Diagramme einen Vergleich der Ergebnisse an beiden Institutionen. Die Tabellen und Balkendiagramme werden zudem durch arithmetische Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Antworten ergänzt, die einen gewissen mittleren Meinungsstrom der Studierenden beider Institutionen verdeutlichen.

Die Ausgangsmessung zum unternehmerischen Denken und Handeln der Studierenden setzt sich zum Ziel, die Relevanz unternehmerischer Kompetenz im Studienalltag an den Hochschulen zu bemessen. Zudem wird operationalisiert, ob die Bestrebungen der Studierenden dem Entrepreneurship zuzuordnen sind und wie Studierende ihre unternehmerische Kompetenz unter Berücksichtigung des entsprechenden akademischen Umfeldes an den Partnerhochschulen einschätzen. Die Datenerhebung erfolgte elektronisch (*SoSci Survey*) im März und April 2017 parallel an der OTH Regensburg und an der VŠTE Budweis. Insgesamt konnten für die vorliegende Studie (Pretest) 132 Studierende akquiriert werden.

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren 57,6% der Teilnehmer an der VŠTE Budweis und 42,4% an der OTH Regensburg eingeschrieben. Von den 132 Studierenden waren 88 Personen weiblich und 44 männlich. Die meisten Teilnehmer konnten dem Studiengang Betriebswirtschaft zugeordnet werden. Zur Überprüfung der oben formulierten Zielsetzung wurde eine nicht-experimentell querschnittlich korrelative Feldstudie entwickelt und anschließend realisiert. Neben der Erhebung demopraphischer Merkmale wie Alter, Geschlecht, Nationalität und Geburtsland bzw. Dauer im Aufenthaltsland, erfolgte eine Verteilung der Stichprobe nach Hochschule, Fakultät sowie angstrebtem Studienabschluss. Zu den Voranalysen der durchgeführten Studie zählen neben einer grundlegenden Skalenanalyse zur Kontrolle der Verteilungsannahmen sowie zur Überprüfung der Reliabilitäts- und Validitätsaspekte, auch Berechnungen der Reliabilität und Skalenparameter, eine Analyse der korrelativen Zusammenhänge zwischen den untersuchten Variablen

sowie diverse deskriptive Analysen. Die Hauptanalysen stellen sich in einer Überprüfung der Mittelwertunterschiede mithilfe von t-Tests dar.

Im fünften Kapitel werden die erzielten Ergebnisse der Fallstudie nochmals zusammengefasst. Die Darlegung der gewonnenen Ergebnisse sowie ein kurzer Ausblick auf den weiteren Projektfortgang beschließen die Monographie.

2. Das angewandte Hochschulwesen in Deutschland und der Tschechischen Republik

2.1. Die Entwicklung des angewandten Hochschulwesens im Allgemeinen

Die Ursprünge des Hochschulwesens reichen bis vor die Zeit des zweiten Weltkrieges zurück. Dennoch handelt es sich um ein Bildungsgebiet, das erst seit dem zweiten Weltkrieg eine besonders dynamische Entwicklung durchläuft. Drei maßgebende Säulen dieser Entwicklung waren Wachstum, Demokratisierung und Diversifikation (vgl. Trow, 1997). Die große Expansion des Hochschulwesens in den westeuropäischen Ländern, die vor allem durch ihre quantitative Entwicklung charakterisiert wird, kann den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts zugeordnet werden (vgl. Čerych, 1990-1991). Im Laufe der Nachkriegszeit kam es zu einem enormen Anstieg des Interesses am Hochschulstudium. Es wurde nötig, die Kapazitäten der existierenden Hochschulen zu erweitern, neue Hochschulen zu gründen sowie die Anzahl der akademischen Angestellten entsprechend zu erhöhen. Im Zusammenhang mit der sich verändernden Berufsstruktur und dem daraus resultierenden Qualifikationsbedarf im Sinne steigender Ansprüche an Leistung, Spezialisierung und Verantwortung bestand auch in den weiteren Jahren großes Interesse an der Hochschulbildung. Die Hochschulbildung war außerdem ein Weg zur Erlangung eines höheren sozialen Status. Zu Veränderungen kam es auch im Rahmen der Ausbildung an Mittelschulen, in denen vor allem allgemeinbildende Fächer stärker akzentuiert wurden, denn sie bildeten eine entscheidende Voraussetzung für das anschließende Hochschulstudium.

Legislativ wurde dem Anstieg der Hochschulstudierenden durch eine Angleichung der Zugangsvoraussetzungen im Sinne eines gleichwertigen Zugangs zum Hochschulstudium als Kennzeichen der Demokratisierung im Hochschulwesen begegnet. Auf diese Weise wurden soziale, religiöse, regionale und nationale Unterschiede eliminiert und Bildungsmöglichkeiten beispielsweise auch für verschiedene Altersgruppen, ethnische Minderheiten, Frauen usw. erweitert. Entsprechend führte dies zu einer Veränderung der bisherigen Struktur der Studentenschaft. Die hohe Zahl der Studierenden, die an die Hochschulen kamen, führte zu großen Differenzen im Bereich der grundlegenden Kenntnisse, intellektuellen Fähigkeiten

sowie der persönlichen Reife und brachte Probleme hinsichtlich der Konzeption der Bildung und Lehre mit sich. Die klassischen Universitäten waren nicht mehr im Stande, den bisherigen hohen Standard der Bildung für alle zu garantieren und orientierten sich folglich auf Grundlage ihrer Konzeption eher auf Elite-Studierende. Es galt die Frage zu lösen, ob die Hochschulbildung die Angelegenheit einer breiten Masse werden solle oder weiterhin lediglich ein Privileg intellektueller Eliten bleiben würde. Das würde aber dem Prinzip der Demokratisierung und Chancengleichheit widersprechen. Eine Lösung dieser Herausforderung war die institutionelle Diversifizierung in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts. Es kam zur Konstituierung eines neuen Typs von Hochschulinstitutionen, den sogenannten „Fachhochschulen“, die zunächst recht differenzierte, weniger akademische und dafür stark praxisbezogene, forschungsferne Studienprogramme anboten und so für praxisorientierte Studierende attraktiv waren.

Fachhochschulen wurden vor allem gekennzeichnet durch:

- kürzere Studienzeiten;
- deutliche, berufliche Orientierung der Studienprogramme;
- stärkere Verknüpfung mit der Wirtschaft;
- Standort zumeist in Regionen außerhalb traditioneller universitärer Zentren;
- Vorformen des heutigen dualen Studiums (Praktika als integrierter Bestandteil des Studiums);
- geringere finanzielle Belastungen für das Studium und für die Ausstattung der Hochschulen,
- interdisziplinäre Studienprogramme.

Ausgangspunkte, welche die Entwicklung der Fachhochschulen untermauern, werden in der Literatur zum einen als „manpower approach“ bezeichnet. Mit dieser Begrifflichkeit wird der Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften in Folge der Entwicklung und Anwendung neuer Technologien ausgedrückt. Zum anderen findet sich die Bezeichnung „social demand approach“ wieder, welche sich gegen die elitäre Auffassung des Hochschulzuganges ausspricht und das Prinzip der Chancengleichheit auf dem Gebiet der Bildung forciert (vgl. Vašutová, 2002).

Seit Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts unterliegen die Hochschulsysteme einem starken Wandel, und zwar je nach dem, auf welche Art und Weise sie in ihre Struktur die Fachhochschulen (systematische Diversifizierung) oder professionell orientierte Studienprogramme integrierten (interne Diversifizierung im Rahmen einzelner Institutionen). So entstanden vier Grundtypen der Hochschulsysteme: das binäre System (Deutschland, Großbritannien, Dänemark), das integrierte (unitäres) System (Schweden), das fragmentierte System (Frankreich) und das diversifizierte Modell (USA) (vgl. u. a. Čerych, 1990-1991; Halberštát et al., 1992; Jallade, 1992; Teichler, 2005; Vašutová, 2002; Caha, 2009).

Die Entstehung der Fachhochschulen wurde durch ein gewisses Misstrauen begleitet, das sich seitens der Universitäten, weiterer staatlicher Insitutionen sowie Arbeitgeber dadurch bemerkbar machte, dass letztere Fachhochschulen nicht als gleichwertige oder vollwertige Einrichtungen des Hochschulwesens anerkannten. Dies äußerte sich beispielsweise in niedrigeren Gehältern der Absolventen der Fachhochschulen im Vergleich zu Absovlenten mit Abschlüssen an Universitäten, in einer geringeren Besoldung der Professoren sowie im geringen Interesse ambitionierter Abiturienten an einem Fachhochschulstudium. Für einige Institutionen waren sog. „academic drifts“ ein Weg aus dieser Situation. „Academic drift“ bezeichnet den Versuch, Universitäten hinsichtlich der Studiendauer, dem Inhalt der Studienprogramme, dem akademischen Niveau u. Ä. zu imitieren. Dadurch wichen aber diese Institutionen von ihrer ursprünglichen, berufsorientierten Philosophie ab, waren jedoch auch nicht im Stande, mit den Universitäten zu konkurrieren und tendierten so (im Sinne eines startegischen „stuck in the middle“) dazu, Institutionen von niedriger Qualität und geringerem Prestige zu werden.

Ende der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts begann sich die Lage der Fachhochschulen deutlich zu verbessern und in den 80er Jahren stieg auch das Prestige dieses Sektors an, vor allem aus nachfolgenden Gründen:

- Fachhochschulen waren im Vergleich zu den meist viel größeren und somit bürokratischeren Universitäten oft operativ flexibler und konnten besser und schneller auf die Bedürfnisse am Arbeitsmarkt reagieren.
- Dazu gehörte womöglich auch, dass die Kollegien an den Fachhochschulen in der Regel nicht zu akademischen Eitelkeiten neigten bzw. sich solche gar nicht leisten konnten. Zudem gab und gibt es kaum Verteilungskämpfe, die

an Universitäten teilweise zu Blockaden führen, während an den Fachhochschulen die Zuweisung von Stellen im Mittelbau und von individuellen Budgets an Professoren nicht üblich ist. Daher konnten und können Einigungsprozesse in den Fakultätsräten einfacher und schneller verlaufen als an Universitäten.

- Mit der Entwicklung neuer, fortgeschrittener Technologien (z. B. im Bereich der Informatik) wurde immer intensiver der Bedarf an Fachkräften deutlich, die die Technik ohne Forschungsambitionen aber doch auf einem akademisch breiten Bildungsniveau bedienen und weiterentwickeln können. Aus diesem Grund wurde ganz bewusst auf ausufernde theoretische und methodologische Lehrinhalte verzichtet.
- Die finanzielle Vergütung der Absolventen der Fachhochschulen begann sich zu verbessern und ihr berufliches Bildungsprofil für die Praxis schäfte sich.

Der Prozess einer Nachahmung der Universitäten wurde weitestgehend beendet und es kam oft sogar zu einem sogenannten „reverse transfer“, welcher sich dadurch auszeichnete, dass manche Absolventen eines Universitätsstudiums anfingen, an den Fachhochschulen ihre Bildung um einen praktischen Teil zu erweitern. Einige Universitäten begannen nun praktisch orientierte Studiengänge, ähnlich den Studiengängen an Fachhochschulen, anzubieten (vgl. Čerych, 1990-1991).

2.2. Die Entwicklung in Deutschland und Bayern

Die Entwicklung der Fachhochschulen in Deutschland lässt sich grob in vier Phasen unterteilen und soll nachfolgend kurz skizziert werden. Darüber hinaus soll eine Differenzierung des Begriffs „Hochschule“ vorgenommen werden.

Phase 1: Die Gründung der Fachhochschulen als neuer Hochschultypus (Gründungsphase ab Ende der 1960er Jahre);

Phase 2: Der Ausbau der bestehenden Fachhochschulen (Ausbauphase ab Ende der 1970er Jahre);

Phase 3: Die Neugründung zahlreicher weiterer Fachhochschulen und die Etablierung dieses Hochschultyps auf dem Gebiet der ehemaligen DDR bzw.

der fünf neuen Bundesländer (die Neugründungs- und Wiedervereinigungsphase in den 1990er Jahren);

Phase 4: Der Bologna-Prozess mit einer gewissen, aber keineswegs vollständigen Annäherung der Fachhochschulen an die Universitäten und einem damit einhergehenden weiteren Ausbau vieler Fachhochschulen und ihrer Umbenennung zu Hochschulen, Hochschulen für angewandte Wissenschaften oder Technischen Hochschulen (die Bologna-Phase seit den frühen 2000er Jahren).

In Deutschland kann man unter dem Oberbegriff der „Hochschulen“ heute generell drei Hochschultypen unterscheiden:

- die Universitäten, die sich durch Forschungsstärke und das Promotionsrecht auszeichnen, und bei denen man weiter nach klassischen Voll-Universitäten einerseits (in der Regel mindestens mit medizinischen, mathematisch-naturwissenschaftlichen, juristischen, theologischen, philosophischen und weiteren geisteswissenschaftlichen Fakultäten ausgestattet) und technischen Universitäten (mindestens mit ingenieurs- und naturwissenschaftlichen Fakultäten) andererseits differenzieren kann;

- die Fachhochschulen, die heute auch oft als Hochschulen für angewandte Wissenschaften, Technische Hochschulen oder einfach nur als Hochschulen bezeichnet werden, und die sich durch eine praxisorientierte akademische Lehre auszeichnen, sowie

- die sonstigen Hochschulen, zu denen besonders die Musikhochschulen, die künstlerischen und die kirchlichen Hochschulen zu zählen sind, die sich jeweils durch ihre hohe thematische Spezialisierung auszeichnen.

Vor und nach dem zweiten Weltkrieg war das Hochschulwesen noch weit weniger klar gegliedert und auch die Grenzen zwischen den akademischen und nicht-akademischen Bildungseinrichtungen scheinen fließender gewesen zu sein. So unterschied Dahrendorf noch 1967 im Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg (dem sogenannten Dahrendorf-Plan) folgende institutionelle Gruppen des höheren tertiären Bildungsbereichs:

- Wissenschaftliche Hochschulen (Universitäten),

- Pädagogische Hochschulen (einschließlich der Berufspädagogischen Hochschulen und weiterer Institute der Lehrerbildung),
- Studienseminare,
- Kunst- und Musikhochschulen,
- Ingenieurschulen und
- Höhere Fachschulen.

Dahrendorf schlug in seinem Plan eine strukturelle Vereinfachung mit dem Ziel einer einheitlichen Hochschullandschaft sowie ein zeitlich gestuftes Studienmodell (mit Kurz- und Langstudium) vor (Kultusministerium Baden-Württemberg, 1967). Die geordnete Entstehung des Fachhochschulwesens ist sicherlich im Lichte des Dahrendorf-Plans zu sehen, wobei aber auch weitere Impulse eine Rolle spielten, namentlich die im Zuge der oben in Kapitel 1.1 geschilderten Zusammenhänge und der Einfluss des Bildungsforschers Georg Picht (vgl. Picht, 1965) sowie ein beginnender europäischer Bildungsvergleich innerhalb der entstehenden Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) (vgl. Mayer, 2001).

Ähnliche Anstöße zur Neustrukturierung des Hochschulbereiches der Bundesrepublik Deutschland entwickelten sich auch außerhalb Baden-Württembergs unter den Kultusministern weiterer Bundesländer, z. B. durch Carl-Heinz Evers in Berlin und Johannes Rau in Nordrhein-Westfalen. Diese mündeten jedoch nicht allein in die Gründung von Fachhochschulen, sondern auch im Modell der Gesamthochschule, mit welchem die von Dahrendorf geforderte Vereinheitlichung des höheren Bildungssektors am konsequentesten vorangetrieben wurde, indem universitäre und fachhochschulische Studiengänge von ein und derselben Hochschule angeboten wurden und indem die Zugangsbedingungen für junge Menschen zur Gesamthochschule weit gefasst wurden (vgl. Woll 1977).

In der Praxis hat sich das Modell der Gesamthochschule jedoch nicht uneingeschränkt bewährt und wurde inzwischen seit 2003 weitgehend aufgegeben, so zum Beispiel in ganz Nordrhein-Westfalen, beispielsweise im Fall der heutigen Universität Wuppertal und der Universität Siegen. Die Gesamthochschulen waren nie wirklich zum Erfolgsmodell geworden. Ein Grund mag gewesen sein, dass es den Professoren schwer gefallen sein mag, forschungsorientierte Lehre und be-

rufsvorbereitende Lehre mit der gleichen Leidenschaft anzubieten, desweiteren, dass dazu den nach wissenschaftlichen Kriterien berufenen Professoren die praktische Berufserfahrung und die persönlichen Einblicke in die Arbeitswelt außerhalb des akademischen Mikrokosmos fehlten und dass es in den Kollegien zu zumindest latenten Spannungen zwischen C4-besoldeten Ordinarien und C3 oder gar C2-besoldeten (Fach-)Hochschulprofessoren gekommen sein mag (vgl. Grondstein, 2013). Jedenfalls fehlte den Gesamthochschulen oft ein nach außen klar zu erkennendes Profil: Das wissenschaftliche Profil einerseits blieb zu schwach, das anwendungsbezogene Profil mit seiner höheren Lehrbelastung und geringen Forschungsorientierung hingegen blieb ungeliebt und wurde teils vernachlässigt. Zuletzt machte zudem die generelle Flexibilisierung des Hochschulzugangsrechts (mit und ohne Abitur) den Ansatz der Gesamthochschulen mit ihren Brückenkursen für Nicht-Abiturienten zunehmend obsolet.

Das Gesamthochschulwesen wurde auch nicht von allen Bundesländern mitgetragen, es blieb in einem eher bildungspolitisch linken Milieu verhaftet. Als nachhaltiger und in der Fläche umfassender kann hingegen die Etablierung des Fachhochschulwesens beurteilt werden, denn hier gelang am 5. Juli 1968 eine Einigung aller damals elf Ministerpräsidenten der Länder der Bundesrepublik Deutschland, der am 31. Oktober 1968 das von den Kultusministern verabschiedete „Abkommen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens“ folgte. Das Abkommen erkannte die Fachhochschulen als eigenständige Einrichtungen des Bildungswesens im Hochschulbereich an und erlaubte die Umwandlung von Höheren Fachschulen zu Fachhochschulen. Außerdem wurden Zugangsvoraussetzungen unterhalb des Abiturs geschaffen, zum Beispiel durch Fachabitur oder durch eine abgeschlossene Berufsausbildung, wodurch breiteren Schichten der Zugang zur akademischen Bildung ermöglicht und ein individueller Bildungsaufstieg erleichtert wurde.

Die einheitliche Rahmenregelung des Fachhochschulwesens durch die zuständigen Kultusminister aller einzelnen Bundesländer von 1968 war und ist in Deutschland deswegen so wichtig, weil Bildungspolitik, einschließlich der Rechtsetzung für die höhere Bildung, verfassungsrechtliches Privileg der einzelnen Länder ist, während der Bund und die Bundesregierung nahezu keine ordnungspolitischen Kompetenzen in Bildungsangelegenheiten besitzen. Gibt es unter den Kultusministern

im Zuge ihrer Kultusministerkonferenzen keine Einigung auf ein gemeinsames Vorgehen, so droht die deutsche Bildungslandschaft uneinheitlich zu werden und sich zu fragmentieren. Entsprechend gibt es im Fachhochschulrecht der Länder durchaus Unterschiede, die in der jüngeren Vergangenheit eher zu- als abgenommen haben, denn jedes Bundesland setzt die Rahmenregelungen der Abkommen der Kultusminister in den eigenen (Fach-)Hochschulgesetzen des jeweiligen Bundeslandes, des Freistaates, der Hansestadt oder der Freien Stadt um. Wenigstens aber ist das eingangs vorgestellte dreigliedrige Hochschulwesen noch in allen Bundesländern zu erkennen und hat nach Aufgabe der Gesamthochschulen noch eher an Klarheit gewonnen.

Wie die anderen Bundesländer setzte auch der Freistaat Bayern das Abkommen der Kultusminister über die Errichtung von Fachhochschulen rasch in Landesrecht um. So kam es in Bayern wie im Rest Deutschlands Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre zu einer ersten Welle an Fachhochschulgründungen, die zumeist durch Umwandlung schon vorhandener tertiärer Bildungseinrichtungen erfolgten und in ihrer Ausrichtung zumindest im Süden Deutschlands einen deutlichen Fokus auf ingenieurswissenschaftliche Fächer wie Maschinenbau, Elektrotechnik und Bauingenieurswesen sowie auf die Betriebswirtschaftslehre legte. Darin spiegelte sich der Wille wieder, eine für die nach dem zweiten Weltkrieg wiedererstarkte deutsche Industrie bedarfsgerechte Bildung zu vermitteln.

Heute beruft sich noch etwa ein Drittel der Fachhochschulen auf ältere Einrichtungen mit langen Traditionen in der höheren Berufsausbildung (vgl. Kulicke, Stahlecker et al., 2004, Greulich, 2002), darunter die Ostbayerische Technische Hochschule (OTH) Regensburg, die als ein Musterbeispiel der ersten Welle der Fachhochschulgründungen in Bayern und Deutschland gelten kann. Sie führt ihr Entstehen auf die Gründung einer polytechnischen Hochschule unter Professor von Schmöger im Jahre 1819 zurück und reicht in ihren Anfängen damit weiter zurück als so manche Universität. Dieses 1819 gegründete spätere Johannes-Kepler-Polytechnikum wurde 1971 mit der Höheren Wirtschaftsfachschule Ostbayern und den Ingenieurschulen Landshut, Selb und Zwiesel fusioniert und zur Fachhochschule aufgewertet (vgl. OTH Regensburg, 2017). Doch trotz dieser Historie älterer Vorgängereinrichtungen ist das heutige Fachhochschulwesen in Deutschland relativ jung.

Die zweite Entwicklungswelle des Fachhochschulwesens in Deutschland wird als Ausbauphase bezeichnet, denn typisch für diesen Abschnitt ist vor allem der Ausbau und das Wachstum der bestehenden, in der ersten Phase nach 1968 gegründeten Fachhochschulen. Ausgangspunkt der Ausbauphase mag das Hochschulrahmengesetz (HRG) des Bundes von 1976 gewesen sein, welches die Fachhochschulen rechtseinheitlich auf die gleiche tertiäre Ebene wie die Universitäten stellte. Zwar blieb ein Promotionsrecht weiter außen vor bzw. Ländersache, doch wurde die Freiheit von Forschung und Lehre und die akademische Selbstverwaltung an Fachhochschulen im selben Rechtsumfang garantiert wie an den Universitäten. Den Bundesländern wurde eine Frist von zwei Jahren gewährt, um die jeweiligen Landeshochschulgesetze diesbezüglich anzupassen. Die Umsetzung verlief jedoch mehr oder weniger zögerlich und unterschied sich je nach parteipolitischer Mehrheit der Landesregierungen: Progressiv und liberal dominierte Kultusministerien und Landesparlamente schritten schneller und gründlicher voran als konservative Regierungen. Und noch 2010 musste das Bundesverfassungsgericht in einem Urteil feststellen, dass Fachhochschulprofessoren den Universitätsprofessoren hinsichtlich der grundgesetzlichen Freiheiten gleichgestellt sind. Im Urteil heißt es: „Fachhochschullehrer, denen die eigenständige Vertretung eines wissenschaftlichen Faches in Forschung und Lehre übertragen worden ist, können sich auf die Freiheit von Wissenschaft, Lehre und Forschung (Art. 5 Abs. 3 GG) berufen“ (vgl. Bundesverfassungsgericht, 2010). Die noch 1982 und 1983 vom selben Gericht getroffene Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen Ausbildungszielen an Universitäten und der Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit durch anwendungsbezogene Lehre an den Fachhochschulen hielt das Gericht nicht mehr aufrecht und sah eine solche Differenzierung als nicht relevant für die grundrechtliche Frage der Freiheit von Forschung und Lehre an.

Mit der Umsetzung des Hochschulrahmengesetzes von 1976 erhielten Fachhochschulabsolventen außerdem ab den 1980er Jahren Abschlüsse mit einem etablierten akademischen Grad, dessen Verleihung bis dahin den Universitäten vorbehalten geblieben war, namentlich das Diplom. Als Kompromiss mit den Interessen der Universitäten wurde dabei zur Unterscheidung neben der auch an Universitäten üblichen Angabe der Fachrichtung, beispielsweise als Diplom-Ingenieur, in den meisten Bundesländern der Zusatz „FH“ hinzugefügt, beispielsweise also Diplom-

Ingenieur (FH). Seit 1987 wurde diese Kennzeichnung einheitlich im gesamten Bundesgebiet durchgesetzt.

Mit einer weiteren Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im Jahre 1985 erfuhr das Fachhochschulwesen eine zusätzliche Aufwertung, denn laut diesem zählte nicht mehr die reine Lehre, sondern auch die anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung zu den Aufgaben der Fachhochschulen. Damit wurden Fachhochschulen grundsätzlich in den Rang von Forschungseinrichtungen gehoben, noch dazu die Differenzierung zwischen anwendungsbezogener Forschung und Grundlagenforschung im Einzelfall schwierig ist. Bei den Ländern wurde diese Änderung nur zögerlich umgesetzt, aber inzwischen konnte in allen Ländergesetzen die Forschung als Aufgabe verankert werden, wenn auch wiederum mit unterschiedlicher Intonation. Am geringsten wurde sie in Bayern übernommen, wo Forschung fakultativ bleibt, obwohl mit der Hochschule München, der OTH Regensburg, der OTH Amberg-Weiden und der Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm mindestens vier auch im nationalen und internationalen Vergleich forschungsstarke Hochschulen in Bayern beheimatet sind.

Neben diesen Entwicklungen ist der quantitative und qualitative Ausbau bestehender Hochschulen kennzeichnend für diese Phase. Neue Studiengänge in zusätzlichen Fakultäten wurden geschaffen, z. B. im Bereich der sozialen Arbeit sowie der Rechts- und der Gesundheitspflege. Mit der Expansion der bestehenden Fachhochschulen ging eine rege Bautätigkeit einher. An der OTH Regensburg entstand in dieser Phase unter anderem der Hörsaalanbau am Standort Seybothstraße, der Laborneubau für die Fakultät Elektrotechnik und die Verlagerung der neugeschaffenen Fakultät Allgemeinwissenschaften und Mikrosystemtechnik sowie der Fakultät Informatik und Mathematik in das Sammelgebäude der Universität Regensburg (vgl. OTH Regensburg, 2017).

Ab 1990 setzt eine dritte Phase der Hochschulentwicklung ein, für die zahlreiche, teils private Neugründungen sowie die Überführung ostdeutscher Bildungseinrichtungen zum westdeutschen Fachhochschulstandard prägend sind. Während die Entwicklung des Fachhochschulwesens in Westdeutschland insgesamt Parallelen zur Entwicklung von „Universities of Applied Science“ oder „Polytechs“ in anderen westeuropäischen Ländern aufweist, so stellt eine Besonderheit doch der Beitritt der neuen Bundesländer zum Geltungsbereich des Grundgesetzes dar. Mit der

Wiedervereinigung Deutschlands durch den Beitritt der DDR bekam das Hochschulrahmengesetz auch in den neuen Bundesländern Gültigkeit. Es galt dortige Hochschulformen und andere tertiäre Bildungseinrichtungen an den Fachhochschulstandard anzugleichen. Den Empfehlungen des Wissenschaftsrates folgend wurden entsprechend ab 1992 alle Ingenieurhochschulen, der Großteil der Technischen Hochschulen sowie einige Ingenieurschulen in Fachhochschulen überführt. Diese bildungspolitische und verwaltungstechnische Leistung ist besonders bemerkenswert, weil sie fast zeitgleich mit der Errichtung der fünf neuen Bundesländer erfolgte. Somit war parallel zur Anpassung der diversen tertiären Bildungseinrichtungen auf den Standard der Fachhochschulen auch der Übergang zu schaffen

- von einer zentralistischen sozialistisch-ideologischen Kultuspolitik unter Margot Honecker
- auf eine dezentralisierte und vergleichsweise entideologisierte Bildungspolitik in der Kompetenz der eben erst geschaffenen – und in diesen Fragen also noch weitgehend unerfahrenen – neuen Länder.

Es kann aber festgehalten werden, dass die Verankerung der Fachhochschulebene auf dem Gebiet der ehemaligen DDR im Vergleich zur noch heute schwierigen Situation in der Tschechischen Republik deswegen besser verlief, weil mit dem Hochschulrahmengesetzt und den Beschlüssen der Kultusministerkonferenzen auf einen bundesweit anerkannten rechtlichen Standard zurückgegriffen werden konnte und dabei die Fusion und Umwandlung von Bildungseinrichtungen zu Fachhochschulen ganz ähnlich zum Vorgehen in den Westdeutschen Ländern Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre verlief.

Aber es wurden nicht nur Hochschulen überführt, sondern auch neugegründet. Eine Studie stellt ein Wachstum von immerhin über 30 Prozent des damaligen Bestandes fest (vgl. Kulicke, Stahlecker et al., 2004). Ferner etablierten bestehende Fachhochschulen zusätzliche Standorte. Beide Entwicklungen, also die Neugründungen und die Gründung von neuen Niederlassungen, gingen meist mit strukturpolitischen Entscheidungen der Regionalentwicklung einher. Nach dem Ende des kalten Krieges wurde in den 1990er Jahren die Truppenstärke der Streitkräfte wesentlich reduziert und zahlreiche Standorte sowohl der Bundeswehr als auch der

alliierten NATO-Truppen Großbritanniens, Frankreichs und der USA wurden aufgegeben. Im Zuge der Suche nach neuen Nutzungskonzepten wurde so manches Kasernengelände zu Fachhochschul-Liegenschaften umfunktioniert. Möglicherweise wurden politisch die Fachhochschulen den Universitätsgründungen nicht zuletzt deswegen vorgezogen, weil sie durch die niedrigere Besoldung der Fachhochschulprofessoren und den nahezu gänzlich fehlenden Mittelbaustellen bei zugleich höherer Lehrleistung pro Kopf (in der Regel 18 bis 19 Semesterwochenstunden je Professor im Vergleich zu acht oder neun Stunden bei Universitätslehrkräften) fiskalisch die günstigere Alternative darstellten. Im Zuge dieser Entwicklung kam es in Bayern unter anderem zur Gründung der Fachhochschule Amberg-Weiden, der heutigen OTH Amberg-Weiden.

Am Ende dieser Neugründungsphase bestanden Anfang des Jahres 2000 nach Zahlen des Wissenschaftsrates immerhin 151 Fachhochschulen, davon bereits 47 private Hochschulen in nichtstaatlicher Trägerschaft. Ende 2002 gab es 523.000 Studierende an Fachhochschulen, was einem Anteil von 26% aller Studierenden in Deutschland entspricht (vgl. Kulicke, Stahlecker et al., 2004). Da die Anzahl der Fachhochschulen größer als die der Universitäten ist, dort aber nur etwa ein Viertel aller Studierenden ausgebildet werden, zeigt sich, dass die durchschnittliche Größe der Fachhochschulen deutlich hinter der der Universitäten zurückbleibt. Dabei weist die Zahl der Studierenden an den deutschen Fachhochschulen eine große statistische Spannweite auf, nämlich von einigen hundert bis zu ca. 25.000 Studierenden an der Technischen Hochschule Köln (vgl. TH Köln, 2017).

Nach dem massiven Wachstum der Fachhochschulen in den 1990er Jahren unterzogen sich auch die Fachhochschulen ab dem Jahr 2000 dem Bologna-Prozess, in dessen Zuge eine vierte Phase der Entwicklung des Fachhochschulwesens in Deutschland einsetzte. Diese Phase gab den Fachhochschulen neues Selbstvertrauen, was sich an vielen dieser Einrichtungen durch Namensänderungen zu „Hochschulen für angewandte Wissenschaften“, „Technische Hochschulen“ oder einfach, unter Weglassung des Präfixes „Fach-“, nur zu „Hochschulen“ äußerte. Auch die ehemalige Fachhochschule Regensburg wurde in dieser Phase zu einer Technischen Hochschule, namentlich im Jahr 2007 zur Ostbayerischen Technischen Hochschule (OTH) Regensburg. Es blieb aber nicht nur bei einer Umbenennung, sondern mit dieser ging auch ein massiver Ausbauplan einher,

dank dem die Professorenstellen und die weiteren Kapazitäten deutlich erweitert wurden und die Zahl der Studierenden binnen weniger Jahre von ca. 5.000 auf bis zu über 11.000 anstieg, begleitet von einer äußerst regen Bautätigkeit (vgl. OTH Regensburg, 2017).

Es änderten sich aber nicht nur die Namen der Fachhochschulen, sondern es erfolgten auch fachliche und rechtliche Veränderungen, denn nach § 19 des erneut reformierten HRG gilt bei den neu einzurichtenden Studienabschlüssen Bachelor und Master die uneingeschränkte Gleichwertigkeit des (Fach-) Hochschulabschlusses im Vergleich zu Abschlüssen an Universitäten. Der Zusatz „FH“ zur näheren Bezeichnung von Fachhochschulabschlüssen und zur Unterscheidung von universitären Abschlüssen wurde folgerichtig für forthin nicht mehr zulässig erklärt, lediglich für bis dahin erreichte Diploma hat dieser Zusatz weiter Bestand. Die Gleichstellung der Abschlüsse gilt auch in Bezug auf die verschiedenen Möglichkeiten zum Weiterstudium. Es soll damit europaweit der Übergang von Bachelorstudiengängen in Masterstudiengänge und von Masterstudiengängen in ein Promotionsstudium erleichtert werden, unabhängig davon, an welcher höheren, tertiären europäischen Bildungseinrichtung ein vorheriger Abschluss erworben wurde. Nichtsdestotrotz gibt es bei der Umsetzung dieser Regelung noch Klärungsbedarf. So werden von Promotionsstudierenden an deutschen Universitäten oft methodologische Zusatzkurse und weitere „Brückenscheine“ verlangt, wenn sie sich mit einem nicht-universitären (Fach-) Hochschul-Abschluss zur Promotion einschreiben wollen.

Mit dem gestärkten Selbstvertrauen der Hochschulen und Technischen Hochschulen geht eine immer stärker werdende Forschungsleistung einher. Wurde von der Möglichkeit zur angewandten Forschung in den vorherigen Phasen nicht zuletzt aufgrund der hohen Lehrbelastung und des fehlenden Mittelbaus sowie des mangelnden Zugangs zu Promotionsmöglichkeiten für eventuelle Projektmitarbeiter nur zögerlich Gebrauch gemacht, so etablierte sich in den letzten Jahren zunehmend eine wissenschaftlich hoch kompetitive Professorenschaft, die durchaus in der Lage ist, neben industriellen Forschungsaufträgen auch öffentliche Forschungsgelder der Länder, des Bundes, der Europäischen Union und der Stiftungen und Einrichtungen der Forschungsförderung einzuwerben (vgl. OTH Regensburg, 2016). So stellte auch das Verfassungsgericht in dem schon zitierten Urteil

zudem fest, dass Fachhochschulen inzwischen zur Erforschung der Praxis legitimiert seien (vgl. Bundesverfassungsgericht, 2010).

Zudem entstand ein gewisser Grad der forschungsbezogenen Organisation innerhalb der Hochschulen (z. B. durch die Einrichtung von Stellen zur Drittmittelverwaltung, also zur Bewirtschaftung und zum Controlling von Forschungsgeldern), aber auch der Hochschulen untereinander, um die Forschungsinteressen zu unterstützen und politisch zu artikulieren. In Bayern hat sich dies der 2006 gegründete Verein Hochschule Bayern e. V. zur Aufgabe gemacht. Dieser soll die Koordinierung der wissenschaftlichen Entwicklung der Mitgliederhochschulen und deren strategische Positionierung in Wissenschaft, Forschung und Kunst in Bayern fördern (vgl. Hochschule Bayern, 2017). Die OTH Regensburg ist Mitglied des Vereins Hochschule Bayern e.V.

Dass einzelne Länder, wie zum Beispiel Schleswig-Holstein und Hessen, planen, das Promotionsrecht auch an (Fach-)Hochschulen zu verleihen oder dies sogar bereits zumindest fachgebunden wie im Fall der Hochschule Fulda administrieren (vgl. Hochschule Fulda, 2017), verwandelt diese Einrichtungen aber nicht zugleich in tatsächliche Universitäten. Dieser nüchterne Befund gilt nicht nur hochschulrechtlich, sondern jedenfalls auch, wenn man die Forschungsleistungen der Masse der Hochschulen mit jener der Universitäten vergleicht und beachtet, dass die Regelung der Zugangsvoraussetzungen zum Hochschulstudium und die anwendungsnahe Berufsorientierung der Studiengänge weiterhin als Differenzierungskriterium gegenüber den Universitäten bestehen bleiben. Noch konzentrieren sich Forschungsaktivitäten an den (Fach-)Hochschulen oft auf wenige einzelne Protagonisten innerhalb der Fakultäten und durchdringen diese Hochschulform noch nicht in der Breite aller Hochschullehrer. Mitunter haben Hochschulprofessoren während der Zeit ihrer Berufspraxis, die generell noch immer Berufungsvoraussetzung ist, den Anschluss an aktuelle Forschungstätigkeiten und weiterentwickelte methodologische, theoretische und wissenschaftspublizistische („publish or perish“, McGrail et al., 2006) Anforderungen unserer Zeit verloren. Zudem: Obschon der Wunsch nach einem eigenständigen Promotionsrecht verständlich erscheinen mag, müssen sich die (Fach-)Hochschulen darüber im Klaren sein, dass die Durchführung von Promotionsvorhaben nicht zu ihrem strategischen Kern gehört, zugleich aber einen nicht unerheblichen Teil an Ressourcen bindet. Die (Fach-)

Hochschulen sollten es vermeiden, in die gleiche strategisch ungünstige Situation zu geraten, in welcher sich vormals die Gesamthochschulen befanden, müssen letztere doch mit ihrem Konzept einer hybriden Verortung irgendwo zwischen Fachhochschule und Universität als gescheitert gelten.

Kooperative Promotionsverfahren oder Verbundpromotionen zwischen Hochschulen und Universitäten können daher eine für beide Seiten vorteilhafte Lösung darstellen, wenn Hochschulprofessoren mit habilitationsadäquaten wissenschaftlichen Leistungen an – möglicherweise sogar geographisch benachbarten – Universitäten als Erstgutachter bei deren Promotionsverfahren zugelassen werden und diese so dort ihre Doktoranden als quasi assoziierte Prüfer zur Promotion bringen können. Diesen Weg beschreitet zur Zeit der Freistaat Bayern und mit ihm die OTH Regensburg (vgl. OTH Regensburg, 2017).

Eine fortgesetzte strategische Differenzierung der Hochschulen von den Universitäten dient langfristig auch dem Selbsterhalt dieser Einrichtungen. Wo diese Differenzierung verblasst, kommt es schon allein aus Gründen der Verwaltungseffizienz immer wieder zu Fusionen mit benachbarten Universitäten, so 2005 zwischen der Universität Lüneburg mit der Fachhochschule Nordostniedersachsen zur Leuphana Universität Lüneburg und 2013 zwischen der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus und der Hochschule Lausitz zur Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg. Im Ausland wurde die ehemalige Fachhochschule Liechtenstein 2011 zur Universität Liechtenstein und in Dänemark wurde die Fusion von Hochschulen und Universitäten mittlerweile sogar flächendeckend vollzogen.

Im internationalen wie europäischen Vergleich zeichnen sich deutsche, österreichische und schweizer Hochschulen durch eine stärkere Wissenschaftlichkeit aus. So ist es beispielsweise in den Niederlanden nicht erforderlich, dass Hochschullehrer promoviert sind, in Deutschland ist dies aber meist Berufungsvoraussetzung, außer in musischen und künstlerischen Fächern. Auch werden an ausländischen „Universities of Applied Science“ häufig Studiengänge angeboten, die in Deutschland im Zuge der dualen Berufsausbildung an Berufsfachschulen, Berufsoberschulen oder Fachoberschulen vermittelt werden. Bei der Anbahnung internationaler und europäischer Projekte kann dies zu Problemen führen, da sich die deutschen und österreichischen Hochschulen nicht als adäquater Partner von aus-

ländischen Universities of Applied Science fühlen, ausländische Partner aber ihrerseits aufgrund des fehlenden Promotionsrechts die deutschen Hochschulen auch nicht als gleichwertig anerkennen. Die deutschen Hochschulen geraten so in eine „stuck between“ Situation, zumal vielen europäischen Gutachtern die Wissenschaftlichkeit deutscher (Fach-)Hochschulen in Forschung und Lehre nicht bekannt ist. Jedoch gibt es in Europa durchaus auch Länder mit ebenfalls wissenschaftlich orientierten, anwendungsnahen Hochschulen, so u. a. in Finnland, Frankreich, Irland, Spanien, Tschechien und Großbritannien, deren Zukunft im europäischen Bildungssystem aber ungewiss ist.

2.3. Die Entwicklung in der Tschechischen Republik

In der Tschechischen Republik wurde das Thema Diversifizierung Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts im Zusammenhang mit dem Fall des kommunistischen Regimes und den folglichen Veränderungen im Bereich des Hochschulwesens aktuell. Eine zufriedenstellende Lösung dieses Problems gibt es aber bis heute nicht. Das Bemühen um die Konstituierung eines „nichtuniversitären“ Hochschulsektors wurde durch die Empfehlungen der Experten der OECD unterstützt und wurde immer stärker. Der Weg, der zur Entstehung eines Fachhochschulwesens führen sollte, bestand in der Gründung der höheren Fachschulen, die ab dem Jahr 1992 im Rahmen eines Experiments nach dem Muster der niederländischen HBO (hogescholen) gegründet wurden. HBO sind tertiäre Schuleinrichtungen, die sehr praxisnah einzuordnen sind. Die erfolgreichsten von ihnen sollten demnach transformiert werden und den Kern des beruflich orientierten Hochschulsektors bilden. Zu einer legislativen Verankerung dieses Schrittes kam es jedoch nicht, da das neue Hochschulgesetz im Jahr 1995 nicht die dafür nötige Unterstützung des Parlaments erhielt (vgl. Karpíšek, 1996; Čerych, 1996). Die höheren Fachschulen wurden stattdessen definitiv mit dem Gesetz Nr. 561/2004 über das Vorschul-, Grundschul-, Mittelschul- und höhere Fachschulwesen außerhalb des Hochschulwesens positioniert.

Den Weg zur Diversifizierung des Hochschulsystems in der Tschechischen Republik ermöglichte das Hochschulgesetz Nr. 111/1998, auf dessen Grundlage auch angewandte Hochschulen (laut Gesetz „nichtuniversitäre Hochschulen“) entstehen konnten, und zwar sowohl öffentliche als auch private (vgl. ČESKO, 1998). Gegenwärtig sind die meisten Fachhochschulen der Tschechischen Republik dem

Privatsektor zuzuordnen, da der Gründung neuer öffentlicher Fachhochschulen ein legislativ äußerst komplizierter und langwieriger Prozess vorausgeht. Die ursprünglich beabsichtigte Transformierung der höheren Fachschulen in Fachhochulen wurde nicht ermöglicht. Die Zukunft der höheren Fachschulen stellt bis heute ein nicht zufriedenstellend gelöstes Problem dar. Das Interesse an einem Studium an diesen Schulen sinkt hinsichtlich der wachsenden Kapazitäten der Hochschulen. Dieser Trend führt zur Annahme, dass diese mit der Zeit aufgelöst werden.

Die aktuelle Lage des Hochschulsektors in der Tschechischen Republik

Den legislativen Rahmen aller Hochschulen in der Tschechischen Republik bildet das Gesetz über das Hochschulwesen aus dem Jahr 1998 samt späterer Aktualisierungen und Änderungen. Das Gesetz definiert die Aufgaben der Hochschulen, die akademischen Freiheiten sowie die akademische Gemeinde. Weiter spezifiziert es die Position der öffentlichen, staatlichen und privaten Hochschulen und bestimmt ihre institutionellen Organe oder ggf. deren Gliederung. Bei öffentlichen Hochschulen werden durch das Gesetz Regeln für den Umgang mit finanziellen Mitteln und deren Einsatz bestimmt. Mittels der Verabschiedung des Gesetzes über die Entstehung der Hochschule werden auf dem Rechtsweg öffentliche Hochschulen gegründet, die ein hohes Maß an Autonomie besitzen.

Aktuell existieren in der Tschechischen Republik drei Kategorien der Hochschulen: öffentliche, staatliche und private Hochschulen. Nach dem Hochschulgesetz werden diese in zwei Typen unterteilt: universitäre und nichtuniversitäre. Gegenwärtig gibt es in der Tschechischen Republik 24 öffentliche, zwei staatliche und drei private universitäre Hochschulen, die allesamt die drei Stufen der Hochschulbildung realisieren. Weiter besteht der Hochschulsektor der Tschechischen Republik aus zwei öffentlichen und 38 privaten Hochschulen des nichtunivarsitären Typs, die vor allem Bachelor- bzw. Magisterstudiengänge anbieten. Die Position und Eingliederung der Hochschulen des nichtuniversitären Typs in das Hochschulsystem wird in der Tschechischen Republik im Rahmen einer einheitlichen Legislative, die für alle Hochschulen gültig ist, geregelt. Im Anhang des Hochschulgesetzes ist die Liste aller öffentlichen und staatlichen Hochschulen samt der Bezeichnung ihres Typs enthalten (vgl. Vochozka & Rowland, 2013).

Statistisch gesehen betrug die Gesamtzahl der Hochschulstudenten im Jahre 2016 in der Tschechischen Republik 327.000. Die Studierenden lassen sich wie folgt differenzieren: 194.000 Studen (58 %) waren in Bachelorstudienprogrammen eingeschrieben, in den Magisterstudienprogrammen waren es 82.000 (25 %) und in den *langen, nicht strukturierten* Magisterprogammen 32.000 Studierende (10 %). Zudem konnten 24.000 Promotionsstudierende (7 %) ausgemacht werden. Die Gesamtzahl der Studierenden in den Bachelor-, Magister-, "langen" Magister- und Promotionsprogrammen war höher als die Summe der Hochschulstudierenden, da einige Studenten mehrere Studienprogramme gleichzeitig belegten (vgl. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017).

Auf Grundlage des Gesetzes über das Hochschulwesen beauftragt das Ministerium für Schulwesen, Jugend und Körpererziehung alljährlich die Hochschulen damit, eine langfristige Perspektive der Bildungs-, Forschungs-, Entwicklungs- und Innovationstätigkeit sowie der künstlerischen Tätigkeit im Rahmen des Hochschulsektors aufzuzeigen und zu veröffentlichen. In den Jahren 2016 - 2020 wird die Priorität hierbei auf die Sicherstellung der Qualität, Diversität und Zugänglichkeit sowie auf eine Sicherstellung der Internationalisierung und Relevanz gelegt. Zudem stehen eine qualitativ hochwertige und relevante Forschung, Entwicklung und Innovation, eine effektive Finanzierung sowie Entscheidungen anhand fundierter Kennzahlen im Bereich der Hochschulpolitik im Vordergrund.

Die Akkreditierung der Studienprogramme wird durch die Nationale Akkreditierungsbehörde für das Hochschulwesen erteilt. Alle wissenschaftlichen und künstlerischen Bereiche werden durch die Hochschulstudienprogramme umfasst. Jedes der Studienprogamme kann einem der 37 gesetzlich bestimmten Bildungsbereiche zugeordnet werden. Die Schaffung sowie das Angebot der Studienprogramme gehört zu den akademischen Rechten und Freiheiten der Hochschulen. Aus diesem Grund ändert sich fortlaufend die Anzahl sowie die fachliche Orientierung der Studienprogramme.

Das Hochschulgesetz bestimmt auch den Rahmen und die Bedingungen der Finanzierung öffentlicher Hochschulen. In den Ausführungen zur Hochschulbildung werden die Arten der Studienprogramme definiert. Außerdem werden die betreffenden Organe zur Akkreditierung bestimmt. Auch die Bedingungen der privaten Hochschulen zur Erlangung der Staatserlaubnis werden hierin geschildert. Dar-

über hinaus werden Regeln zur Aufnahme der Studierenden, zum Verlauf und zur Beendigung des Studiums sowie zur Erteilung der akademischen Titel getroffen. Das Hochschulgesetz definiert zudem die Rechte und Pflichten der Studierenden, die Position der akademischen Mitarbeiter und die Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen und dem Ministerium für Schulwesen. Hierbei wird u. a. auch die Anerkennung ausländischer Hochschulqualifikationen geregelt.

Eine grundsätzliche Veränderung stellt die Gesetzesnovelle des Hochschulgesetzes dar, die April 2016 verabschiedet wurde und am 1.9.2016 in Kraft trat. Diese Novelle beinhaltet das Verzeichnis der Bildungsbereiche, für die der Hochschule die institutionelle Akkreditierung zugesprochen wurde. Die Novelle beinhaltet grundlegende Veränderungen – sie führt beispielsweise neue Regeln für die Akkreditierung ein – und initiiert die Gründung einer unabhängigen nationalen Akkreditierungsbehörde für das Hochschulwesen sowie ein neues System des Qualitätsmanagements. Nicht zuletzt wird das Profil der Bachelor- und Magisterprogramme, der Bildungsbereiche, der Organisation sowie Struktur der Hochschulen definiert. Das Gesetz regelt des Weiteren Details zum Aufnahmeverfahren und in bestimmtem Maße auch personelle Fragen. Nicht zuletzt definiert es auch die Bedingungen für die Tätigkeit ausländischer Hochschulen und deren Niederlassungen in der Tschechischen Republik.

Die Tätigkeit der jeweiligen Hochschulen richtet sich nach ihren eigenen internen Vorschriften, die dem Hochschulgesetz zu entsprechen haben und der Registrierung durch das Ministerium für Schulwesen, Jugend und Körpererziehung obliegen. Es ist die Pflicht einer jeden Hochschule grundlegende interne Vorschriften zu definieren, weitere Vorschriften werden mit dem Status der jeweiligen Hochschule abgestimmt und generiert.

Die Hochschulbildung besitzt in der Tschechischen Republik eine dreistufige Struktur:

- Bachelorstudienprogramme (ISCED 645), Dauer 3 - 4 Jahre;
- Magisterstudienprogramme (ISCED 7), Dauer 1 - 3 Jahre (ISCED 747), resp. 4 - 6 Jahre, falls das Studium nicht an das Bachelorstudium anknüpft – nichtstrukturiertes Studium (ISCED 746);

- Promotionsstudienprogramme (ISCED 844), Dauer 3–4Jahre.

Die Studienprogramme werden wie folgt abgeschlossen:

- Bachelorstudienprogramme mit einer abschließenden Staatsprüfung, wobei ein Bestandteil in der Regel die Verteidigung der Bachelorarbeit ist. Die Absolventen erlangen den Titel „Bachelor“ (Bc.), im Bereich der Geisteswissenschaften „Bachelor der Geisteswissenschaften“ (BcA.);

- Magisterstudienprogramme mit der abschließenden Staatsprüfung, deren Bestandteil die Verteidigung der Diplomarbeit ist. Die Absolventen erlangen den Titel Magister (Mgr.) oder Ingenieur (Ing.). Zudem wird ihnen die Berechtigung erteilt, eine weitere Prüfung in demselben Bereich abzulegen (PhDr., ggf. RNDr.);

- Promotionsstudienprogramme mit der staatlichen Promotionsprüfung und der Verteidigung der Dissertation. Die Absolventen erlangen den Titel „Doktor der Philosophie“ (Ph.D.).

Das Abitur gilt als Zulassungsvoraussetzung zu einem Bachelorstudium sowie zu einem nichtstrukturierten Magisterstudium. Das Abitur kann an jeder Mittelschule (Gymnasium) abgelegt werden. Weitere Aufnahmebedingungen werden von der jeweiligen Hochschule festgelegt. An einigen Hochschulen ist eine Aufnahmeprüfung zur Zulassung erforderlich.

Finanzierung der Hochschulen

Finanzielle Mittel stellt das Ministerium für Schulwesen, Jugend und Körpererziehung bereit. Dem Ministerium obliegt gleichzeitig die Kontrollfunktion. Etwa 75 % der finanziellen Mittel der öffentlichen Hochschulen sind Mittel, die aus dem Staatshaushalt mittels eines normativen Verfahrens zur Verfügung gestellt werden. Zu den weiteren Finanzierungsquellen zählen Studiengebühren, Kapitalerträge, Erträge aus Haupt- und Nebentätigkeiten, Schenkungen, Erbschaften und ggf. Mittel aus anderen öffentlichen Ressourcen. Das Studium an öffentlichen Hochschulen ist während der Regelstudiendauer kostenlos. Private Hochschulen können als gemeinnützige Gesellschaften vom Ministerium bereitgestellte Subventionen beantragen.

Zeitliche Organisation und Gliederung des Studiums

Das Hochschulstudium wird als Präsenzstudiums oder berufsbegleitend, ggf. auch als Kombination beider Formen angeboten. Das akademische Jahr umfasst 12 Monate, dessen Beginn der Rektor der Hochschule bestimmt. Häufig beginnt das Studienjahr um den Zeitraum Ende September bis Anfang Oktober. Das Studium wird in Semester (Sommer- und Wintersemester) und Jahrgänge gegliedert. Jedes Semester besteht aus 13 - 14 Semesterwochen, in denen Vorlesungsbetrieb herrscht. Danach folgt die vorlesungsfreie Zeit. Während der vorlesungsfeien Zeit werden Prüfungen abgelegt. Dieser Zeitraum wird als Prüfungszeit bezeichnet. Die Sommerferien fallen auf die Monate Juli und August. Die Zeit vor dem Beginn des Wintersemesters wird als verlängerte Prüfungszeit bezeichnet. In diesem Zeitraum können nicht bestandene Prüfungen wiederholt werden. Details werden durch interne Vorschriften der Hochschule geregelt.

Leitende Organe und weitere Mitarbeiter der Hochschule

An der Spitze der Hochschule steht der Rektor, der in Sachen der Hochschule handelt und entscheidet. Er wird vom akademischen Senat der Hochschule für vier Jahre gewählt. Der Rektor kann maximal für zwei aufeinanderfolgende Amtsperioden gewählt werden. Den Rektor vertreten während seiner Abwesenheit die von ihm ernannten Prorektoren. Die Dekane verwalten und leiten die einzelnen Fakultäten.

Die Finanzen sowie die innere Verwaltung leitet der Quästor. Dieser wird vom Rektor ernannt. Angelegenheiten der Fakultät, die in den Verwaltungsbereich fallen, werden durch interne Vorschriften geregelt.

Lehrpersonal an den Hochschulen

An der Hochschule lehren akademische Angestellte, bei denen es die folgende Hierarchie gibt (beginnend mit der höchsten Position): Professoren, Dozenten, Fachassistenten, Assistenten, Lektoren, wissenschaftliche Mitarbeiter sowie Forschungs- und Entwicklungsmitarbeiter, die an der pädagogischen Tätigkeit beteiligt sind. Anforderungen einzelner Positionen hinsichtlich der Bildungskriterien werden in internen Vorschriften der einzelnen Hochschulen geregelt. Der Dozenten- und Professorenstatus wird gemäß dem Hochschulgesetz erteilt. Akademi-

sche Angestellte an öffentlichen Hochschulen unterliegen dem Angestelltenverhältnis. Im arbeitsrechtlichen Bereich ist für akademische Angestellte das Arbeitsgesetzbuch bindend, einige Arbeitsbedingungen werden durch das Hochschulgesetz geregelt. Weitere Details werden durch interne Vorschriften der Hochschule bestimmt, die vom Ministerium für Schulwesen, Jugend und Körpererziehung registriert werden. Den Lohn der akademischen Angestellten regeln interne Lohnvorschiften der Hochschule. Die Arbeitszeit beträgt 40 Wochenstunden. Neben der pädagogischen Tätigkeit gehört zur Pflicht eines jeden akademischen Angestellten, sich einer wissenschaftlichen, Forschungs- und Entwicklungstätigkeit bzw. der künstlerischen Tätigkeit zu widmen. Der Urlaubsanspruch beträgt acht Wochen.

Gewährleistung der Qualität

Die Bewertung der Hochschulen richtet sich nach dem Hochschulgesetz, das sowohl die interne als auch externe Bewertung sowie die Pflicht zur Erstellung eines Jahresberichtes zu den Tätigkeiten sowie zu wirtschaftlichen Gegebenheiten der Hochschule vorschreibt. Ferner hat die Hochschule in einem Fünfjahresturnus eine strategische Richtlinie zu veröffentlichen. Die strategische Richtlinie der Hochschule richtet sich nach der vom Ministerium veröffentlichten strategischen Richtlinie über die Bildung und Lehre an den Hochschulen. Auf dieser Gesetzesgrundlage erstellt das Ministerium für Schulwesen, Jugend und Körperkultur der Tschechischen Republik den Jahresbericht zum Stand des Hochschulwesens, gegenwärtig als Teil des Berichts zum Stand und zur Entwicklung des Bildungswesens. Die externe Bewertung der Hochschulen nimmt die auf Grundlage der Novelle des Hochschulgesetzes gebildete Nationale Akkreditierungsbehörde vor.

Am 1. September 2016 trat die Novelle des Hochschulgesetzes in Kraft. Hierin werden neue Regelungen der Akkreditierung eingeführt, samt der Gründung einer unabhängigen nationalen Akkreditierungsbehörde und der Schaffung eines neuen Systems zur Beurteilung der Qualität der Hochschulen. Gemäß dieser Novelle ist für Hochschulen die institutionelle Akkreditierung für einen oder mehrere Bildungsbereiche möglich. Eine Liste dieser Bereiche ist dem Anhang des Hochschulgesetzes beigefügt.

Laut der Novelle des Hochschulgesetzes zählt die Gewährleistung der Qualität sowie die interne Beurteilung dieser Qualität zu den grundlegenden Aktivitäten der

Selbstverwaltung einer jeden Institution. Die Novelle verpflichtet die Hochschulen dazu, ein Qualitätsmanagement einzuführen. Der Verordnung der Regierung betreffend befolgt diese die Standards der Akkreditierung im Hochschulwesen sowie der Regierungsverordnung im Hinblick auf die Bildungsbereiche an den Hochschulen. Standards und Verfahren sowie die Regeln bezüglich der internen Bewertung und Gewährleistung der Qualität bestimmt die Hochschule durch interne Vorschriften.

Falls einer Hochschule eine institutionelle Akkreditierung erteilt wird, ist sie bevollmächtigt im Rahmen dieser Akkreditierung eigenständig ihre eigenen Studienprogramme zu genehmigen. Jede Hochschule bestimmt auf dieser Grundlage mittels eigener interner Vorschriften Regeln des Qualitätsmanagements. Sodann ist ein neues Selbstverwaltungsorgan zu installieren, der sog. „Rat für interne Bewertung“. Der Vorsitzende des Rates für interne Bewertung ist der Rektor. Der Rektor ernennt den stellvertretenden Vorsitzenden aus den Reihen der Angestellten der Hochschule (Professoren und Dozenten). Mitglied des Rates ist auch der Vorsitzende des akademischen Senats. Weitere Mitglieder werden vom Rektor ernannt: ein Drittel geht auf den wissenschaftlichen Rat, ein weiteres Drittel auf den akademischen Senat über. Ein Mitglied des Rates wird jeweils aus den Reihen der Studierenden der Hochschule ernannt. Falls die Hochschule keine institutionelle Akkreditierung innehat, kann die Funktion des Rates für interne Bewertung durch den wissenschaftlichen Rat der Hochschule ausgeübt werden.

Die Hochschulen verfassen jedes Jahr einen Bericht über die Tätigkeiten und einen Bericht über die wirtschaftliche Lage. Im Rahmen einer fünfjährigen Periode zeigen sie das strategische Vorhaben der Hochschule auf, welche den vom Ministerium für Schulwesen, Jugend und Körperkultur konzipierten strategischen Vorhaben der Bildungstätigkeit sowie der schöpferischen Tätigkeit im Bereich des Hochschulwesens zu Grunde liegt. Das Gesetz verpflichtet die Hochschulen zur Durchführung einer internen Bewertung, die sich aus nachfolgenden Schritten zusammensetzt:

- Applikation der Standards und Verfahren der internen Qualitätsbeurteilung;
- Verfassen des Berichts über die interne Qualitätsbeurteilung, der die erreichten Standards im Bereich der Bildungsqualität und Lehrqualität beschreibt

sowie befürwortete Maßnahmen zur Behebung evtl. identifizierter Mängel enthält;

- Zugänglichkeit des Berichts zur internen Bewertung für Hochschulorgane und Mitglieder der Hochschulorgane, die Nationale Akkreditierungsbehörde und für das Ministerium für Schulwesen, Jugend und Körperkultur;
- Publizieren der Ergebnisse der Bewertung im Jahresbericht über die Tätigkeiten der Hochschule.

Teil des Bewertungssytems sind Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Tätigkeit der Institution und des eigenen Systems der Qualitätsbewertung und Sicherung sowie interne Dokumente und Berichte mit Bezug auf die Qualitätsbewertung und Sicherung.

Die interne Bewertung der Hochschule stellt die Basis zur Erstellung des strategischen Vorhabens der Hochschule im Bereich der Bildung und Lehre sowie der Forschung und Entwicklung dar. Dieses Vorhaben ist maßgebend für die Höhe der Subventionen, die der Hochschule zugeteilt werden. Der Bericht über die interne Qualitätsbewertung wird zu den durch interne Vorschriften bestimmten Terminen verfasst, mindestens einmal in fünf Jahren: Der Bericht wird jährlich aktualisiert.

Falls die Hochschule eine institutionelle Akkreditierung beantragt, verpflichtet sie das Gesetz dazu, einen sog. „Selbstevaluierungsbericht“ zu verfassen, der den Bildungsbereich, für den die Hochschule die Akkreditierung beantragt, beinhaltet. Dieser Bericht beschreibt und bewertet die Realisierung einzelner Anforderungen hinsichtlich der entsprechenden Standards der institutionellen Akkreditierung.

Die Hochschulen verfassen jedes Jahr den Bericht über die Tätigkeiten sowie den Bericht über die wirtschaftliche Lage. Das strategische Vorhaben wird in der Regel in einem Turnus von fünf Jahren verfasst. Dem strategischen Vorhaben der Hochschule liegt das vom Ministerium für Schulwesen, Jugend und Körperkultur verarbeitete strategische Vorhaben der Bildungstätigkeit sowie der schöpferischen Tätigkeit im Bereich des Hochschulwesens zu Grunde.

Den Jahresbericht über die Tätigkeiten und den Bericht über die wirtschaftlichen Gegebenheiten hat die öffentliche Hochschule (private Hochschulen nur, falls sie eine staatliche Subvention erhalten haben) jährlich auszuarbeiten.

Entsprechend des Hochschulgesetzes (§ 21) setzt sich der Jahresbericht aus nachfolgenden Bestandteilen zusammen:

- eine Übersicht über die Tätigkeiten im Kalenderjahr;
- Ergebnisse der Bewertung der Tätigkeiten;
- Änderungen der internen Vorschriften und Änderungen im Bereich der Hochschulorgane;
- weitere vom Verwaltungsrat bestimmte Angaben.

Der Jahresbericht über die wirtschaftliche Situation der Hochschule beinhaltet:

- den Rechnungsabschluss und die Bewertung der wichtigsten Kennzahlen;
- den Standpunkt des Auditors zum Jahresabschuss (falls ein Audit stattgefunden hat);
- Übersicht über Einnahmen und Ausgaben nach Ressourcen;
- Entwicklung und Endstand der Fonds;
- Stand und Bewegungen des Besitzes (Eigentums) und der Verbindlichkeiten;
- Gesamtkosten in vollem Umfang gegliedert nach den Tätigkeitsbereichen.

Öffentliche Hochschulen haben laut Gesetz über den Bereich Audit und den Bereich Kontrolle zu verfügen und einen internen finanziellen Audit durchzuführen.

Externe Bewertung der Hochschulen

Die Qualität der Hochschulbildung und die umfangreiche Bewertung der Bildungs-, Lehr,- Forschungs- und Entwicklungstätigkeit sowie der künstlerischen und wissenschaftlichen Tätigkeit der Hochschulen ist Aufgabe der Nationalen Akkreditierungsbehörde. Das agierende Organ dieser Behöre ist der aus fünfzehn Mitgliedern bestehende Rat der Nationalen Akkreditierungsbehörde. Der Rat besteht aus dem Vorsitzenden des Rates, zwei Stellvertretern des Vorsitzenden und weiteren Mitgliedern des Rates. Mitglied des Rates ist auch ein Student.

Die Mitglieder des Rates samt des Vorsitzenden und den Stellvertretern des Vorsitzenden werden auf Vorschlag des Ministers für Schulwesen, Jugend und Kör-

perkultur der Regierung der Tschechischen Republik ernannt. Die Amtsperiode dauert je sechs Jahre mit Ausnahme eines Mitgliedes. Die Amtsperiode des Studierenden beträgt zwei Jahre. Neun Personen des Rates schlagen dem Minister die Repräsentanten der Hochschulen vor, namentlich der Hochschulrat und die Tschechische Rektorenkonferenz. Weitere fünf Personen samt Vorsitzenden werden dem Minister vom Ministerium vorgeschlagen. Außerdem werden zentrale Organe der Staatsverwaltung, der Berufskammern, der Arbeitgeberorganisationen und weitere Personen und Organisationen im Bereich der Ausübung, Unterstützung oder Ausnutzung der Bildungstätigkeit sowie der schöpferischen Tätigkeit der Hochschulen miteingebunden. Der Hochschulrat schlägt dem Minister das Mitglied aus den Reihen der Studierenden vor.

Mitglieder des Rates der Nationalen Akkreditierungsbehörde sind ausschließlich bedeutende Persönlichkeiten, die in ihrem Fachgebiet sowie auch allgemein eine hohe gesellschaftliche Anerkennung genießen. Bei der Ausübung ihres Amts agieren sie unabhängig. Die Art und Weise ihres Agierens bestimmt der öffentlich zugängliche und von der Regierung der Tschechischen Republik verabschiedete Status der Nationalen Akkreditierungsbehörde.

Akkreditierte Aufgaben der Nationalen Akkreditierungsbehörde

Die Nationale Akkreditierungsbehörde

- entscheidet über die Erteilung der Berechtigung zur Realisierung akkreditierter Tätigkeiten (institutionelle Akkreditierung, Akkreditierung der Studienprogramme, Akkreditierung des Habilitationsverfahrens oder Akkreditierung einer Ernennung zum Professor);
- äußert ihren Standpunkt zum Typ der Hochschule (universitäre und nichtuniversitäre Hochschule);
- entscheidet über die Erteilung der Zustimmung des Staates als private Hochschule auf dem Gebiet der Tschechischen Republik zu agieren;
- nimmt auf Antrag des Ministeriums Stellung zur personellen, finanziellen und materiellen Absicherung eines ausländischen Studienprogramms und zur Erfüllung der Bedingungen zur Absicherung der Lehre im Rahmen einer auf

dem Gebiet der Tschechischen Republik gewährleisteten ausländischen Hochschulbildung;

- führt die Kontrolle der Einhaltung der legislativen Vorschriften bei der Realisierung akkreditierter Tätigkeiten durch;
- führt die externe Bewertung der Bildungstätigkeit und weiterer damit zusammenhängender Tätigkeiten durch.

Die Akkreditierung eines Studienprogramms wird für maximal zehn Jahre erteilt. Die Frist beginnt ab dem Tag des Inkrafttretens des jeweiligen Beschlusses. Falls der Akkreditierungsantrag der Hochschule eines Studienprogramms abgelehnt wird, kann die Hochschule einen neuen Antrag auf Akkreditierung desselben oder eines ähnlichen Studienprogramms frühestens nach zwei Jahren stellen. Die Gültigkeit der Akkreditierung kann wiederholt verlängert werden. Während der Realisierung des akkreditierten Studienprogramms kann die Hochschule die Erweiterung der Akkreditierung beantragen.

Die institutionelle Akkreditierung wird für zehn Jahre bzw. für fünf Jahre erteilt, falls sie Bildungsbereiche umfasst, für die in einem unmittelbar vorausgehenden Akkreditierungsantrag die Akkreditierung versagt wurde. Falls die Hochschule keine institutionelle Akkreditierung besitzt und ihr Antrag um die Erteilung einer institutionellen Akkreditierung für einen oder mehrere Bildungsbereiche abgelehnt wurde, kann ein neuer Antrag auf Erteilung einer institutionellen Akkreditierung erst nach zwei Jahren gestellt werden. Eine Hochschule, die die institutionelle Akkreditierung besitzt, hat während der Gültigkeitsfrist der institutionellen Akkreditierung die Möglichkeit ihre Erweiterung auf weitere Bildungsbereiche zu beantragen, zudem evtl. für weitere Typen der Studienprogramme im Rahmen des institutionellen akkreditierten Bereiches. Falls dieser Antrag abgelehnt wurde, kann die Schule einen neuen Antrag auf Erweiterung der institutionellen Akkreditierung erst nach zwei Jahren einreichen.

Die Akkreditierung des Habilitationsverfahrens oder des Verfahrens zur Ernennung zum Professor wird für maximal zehn Jahre erteilt.

Falls die nationale Akkreditierungsbehörde schwerwiegende Mängel während der Realisierung der akkreditierten Tätigkeiten feststellt, entscheidet sie auf Grundlage

der festgestellten Mängel über die Einschränkung oder den Entzug der Akkreditierung des Studienprogramms wie folgt:

- Beschränkung oder Entzug der institutionellen Akkreditierung für den Bildungsbereich;
- Stilllegung oder Entzug der Akkreditierung für das Habilitationsverfahren oder das Verfahren zur Ernennung zum Professor;
- Beschränkung oder Entzug der Berechtigung, ein Studienprogramm auf der Grundlage der institutionellen Akkreditierung zu realisieren.

Bewertung der Hochschulen

Die nationale Akkreditierungsbehörde führt die externe Bewertung der Bildungstätigkeit und der damit zusammenhängenden Tätigkeiten der Hochschulen entweder auf den Impuls des Ministers für Schulwesen, Jugend und Körperkultur hin oder auf Grundlage der Feststellung schwerwiegender Gründe für eine außerordentliche Bewertung durch.

Kontrolle des Ministeriums für Schulwesen, Jugend und Körperkultur

Das Ministerium für Schulwesen, Jugend und Körperkultur ist für die Kontrolle der wirtschaftlichen Aktiväten öffentlicher Hochschulen (und privater Hochschulen, falls sie eine staatliche Subvention erhalben haben) verantwortlich. Weiter fordert das Ministerium von öffentlichen Hochschulen den Bericht über die interne Bewertung, den Jahresbericht über die Tätigkeiten und den Jahresbericht über die wirtschaftliche Situation ein. Falls private Hochschulen finanzielle Mittel aus dem Staatshaushalt erfolgreich einwerben konnten, beziehen sich diese Pflichten gleichermaßen auf die privaten Hochschulen. Die Kontrolle jeder Hochschule sollte sich in einem Zeitraum von drei bis fünf Jahren wiederholen. Außer dem Ministerium für Schulwesen, Jugend und Körperkultur führen die Oberste Kontrollbehörde und die Finanzämter eine Kontrolle der wirtschaftlichen Aktivitäten mit aus dem Staatshaushalt stammenden finanziellen Mitteln durch. Das Ministerium für Schulwesen, Jugend und Körperkultur verfügt laut Hochschulgesetz über weitere Kontrollmittel. So werden beispielsweise bei der Registrierung der internen Vorschriften die Rechtsvorschriften und deren Einhaltung sowie die Qualität des Ma-

nagements bei der Auswertung eines langfristigen Vorhabens kontrolliert (EUROPEAN COMMISSION, 2017).

2.4. Fazit einer Betrachtung des angewandten Hochschulwesens

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die historische Entwicklung und der gegenwärtige Zustand des Fachhochschulwesens in der Tschechischen Republik auf der einen sowie in Deutschland bzw. speziell in Bayern auf der anderen Seite deutliche Unterschiede aufweist. Europäische grenzüberschreitende Projekte, die sich diesen Unterschieden annehmen und eine Annäherung der Systeme und der Lehr- und Forschungsansätze fördern, sind daher notwendig und für eine gemeinsame europäische Zukunft bedeutend. Die europäische „Ziel ETZ“- Förderung im Rahmen des Programms INTERREG V bietet hierfür vielfältige Chancen, um zu einer Annäherung im bayerisch-tschechischen Grenzgebiet beizutragen, die – im Sinne und in der Tradition der Fachhochschulausbildung – auf die Erfordernisse des gemeinsamen europäischen Arbeitsmarktes ausgerichtet sein sollte. Die vorliegende Schrift wird sich den allgemeinen Rahmenbedingungen sowie im Speziellen der Vermittlung unternehmerischer Kompetenz widmen, die wiederum zur Gründung bzw. zur innovatinonsorientierten Mitarbeit befähigen.

3. Unternehmerische Kompetenzen in Theorie und Lehre

3.1. Theorie und Stand der Forschung

Um unternehmerische Kompetenz an beiden Hochschulen zu fördern und eine gemeinsame Bildungsstrategie entwickeln zu können, stellt die Ausgangsmessung zum unternehmerischen Denken und Handeln der Studierenden eine zentrale Determinante in diesem integralen Entwicklungsprozess dar. Hierfür erscheint es zunächst zwingend erforderlich, den Begriff der Kompetenz zu definieren und die unternehmerische Kompetenz in einem weit gefassten Rahmen verschiedenster Schlüsselkompetenzen abzugrenzen. Da unternehmerische Kompetenz an die Bereitschaft geknüpft ist, unternehmerisch aktiv zu sein, sollten nicht zuletzt für das Projekt besonders einschlägige Gründungstheorien reflektiert werden, die die Gründungsneigung und Innovationskraft im Besonderen erklären.

Das Wort „Kompetenz“ ist längst in unserer Alltagssprache angekommen. Nach einer Zählung des Projekts Deutscher Wortschatz der Universität Leipzig findet sich der Begriff auf Rang 5.205 (Stand: 25.04.2017) der am häufigsten verwendeten deutschen Wörter, noch vor verwandten Begriffen wie Kenntnisse (Rang 8.870), Fähigkeit (Rang 6.264) und Lernen (Rang 5.703) (vgl. Universität Leipzig, 2017, URL: http://corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=deu_newscrawl_2011). „Über Kompetenzen als Bildungsziele wird in der Pädagogik, insbesondere im betrieblichen Bereich, seit einigen Jahrzehnten, deutlich zunehmend seit der Jahrtausendwende, diskutiert“ (Erpenbeck et al., 2015, S. 13), so John Erpenbeck in der Monographie *Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung*. Dennoch sollte der Kompetenzbegriff zunächst fächerübergreifend definiert werden, um diesen Begriff in seiner komplexen Universalität erfassen zu können. Kompetenz lässt sich nicht einheitlich definieren und wird häufig als Synonym für „Fähigkeiten“, „Fertigkeiten“, „Leistungen“ oder „Kenntnisse“ gebraucht. Im Allgemeinen wird Kompetenz disziplinübergreifend als spezialisiertes System aus erforderlichen Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten zur Erreichung bestimmter Ziele interpretiert (vgl. Weinert, 2001 A, S. 45). Im geschichtlichen Kontext findet der Kompetenzbegriff – lat. für competentia, competere: zusammentreffen, zukommen, zustehen – seit dem 13. Jahrhundert Anwendung und lässt sich seit 1753 mit seiner heutigen Bedeutung in Zusammenhang bringen. Demnach wird Kompetenz im Rahmen der Legislative sinngemäß mit der Zuständigkeit,

Befugnis oder Rechtmäßigkeit oberster Staatsorgane in Verbindung gebracht (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. 5).

Weinert (2001 A) stellt in seinem Beitrag „Concept of Competence: A Conceptual Clarification“ in *Defining and Selecting Key Competencies* heraus, dass Kompetenzen als kognitive Fähigkeiten sowie Fertigkeiten verstanden werden können, die es ermöglichen, mit Aufgaben in den unterschiedlichsten Bereichen fertig zu werden. Aus ihnen erwächst deklaratives wie prozedurales Wissen, um Leistung erbringen zu können. Er erfasst Kompetenz als übergreifende, intellektuelle Fähigkeit mit starken und stabilen interpersonalen Unterschieden (vgl. Weinert, 2001 A, S. 46). Diese Definition unterstreicht die Wechselwirksamkeit von Kompetenz und Leistung. Eine weitere überfachliche Definition von Weinert (2001 B) untermauert zudem die Verbindung von Wissen, Können und Motivation im Sinne einer handlungsorientierten Problemlösung. Er definiert Kompetenz als die

> „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“
>
> (Weinert, 2001 B, S. 27 f.).

Damit besitzt der Kompetenzbegriff einen starken funktionalen Charakter, da er von konkreten Problemstellungen innerhalb der Lebens- und Arbeitswelt ausgeht. Die Definition von Weinert „ist inzwischen in Deutschland zum Referenzzitat geworden, auf das sich viele Bemühungen um Bildungsstandards und Kompetenzmodelle beziehen“ (Klieme, 2004, S. 10 ff.). Mit der herausgestellten Beziehung von Kognition und Motivation stützt sich Weinert auf Erkenntnisse von Robert W. White aus dem Jahr 1959. White betrachtet in seinem Journalbeitrag „Motivation reconsidered: The concept of competence“ in der *Psychological Review* Kompetenz als „effective interaction (of the individual) with the environment […] I shall argue that it is necessary to make competence a motivational concept, that there is a competence motivation as well as competence in its more familiar sense of achieved capacity“ (White, 1959, S. 317). Die willentliche Steuerung von Handlungen spielt in Weinerts Definition eine zentrale Rolle. Neben den genannten Aspekten bezieht er insbesondere die Problemlösungsfähigkeit, die Fähigkeit kritischen Denkens, fächerspezifisches und fä-

cherübergreifendes Wissen, ein wirklichkeitsnahes, überzeugendes Selbstvertrauen sowie soziale Kompetenzen als umfassende Handlungskompetenz in seinen Definitionsansatz mit ein (vgl. Weinert, 2001 A, S. 51). In der Pädagogik, insbesondere in der Berufspädagogik, wird im Rahmen der Handlungskompetenz zunehmend zwischen Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen unterschieden (vgl. Klieme, 2004, S. 10 ff.). Während Weinert Kompetenz als funktionale, überfachliche Fähigkeit zum erfolgreichen Handeln beschreibt, wählen Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) einen fachbezogenen Ansatz, der sich an der betrieblichen Bildungspraxis, sozusagen an den konkreten Problemstellungen in Betrieben, orientiert:

> „Kompetenzen sind Fähigkeiten in offenen, unüberschaubaren, komplexen, dynamischen und zuweilen chaotischen Situationen kreativ und selbstorganisiert zu handeln (Selbstorganisationsdispositionen)."
>
> (Erpenbeck und von Rosenstiel, 2007, S. 14).

Kompetenzen lassen sich demnach weniger als Persönlichkeitseigenschaften bezeichnen, sondern schlagen sich ähnlich dem Definitionsansatz von Weinert (2001 A) in Handlungen nieder. Den Gedanken der Selbstorganisationsdisposition greift in der Psychologie vermutlich als Erster McClelland (1973) auf. „Offensichtlich sind Kompetenzen nur anhand der tatsächlichen Performanz – der Anwendung und des Gebrauchs von Kompetenz – aufzuklären" (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. 5). Erpenbeck und Sauter (2015) stellen zudem heraus, dass Kompetenzen „nur selbst – in neuartigen, offenen und realen Problemsituationen kreativ handelnd – [zu] erwerben [sind]. Man kann Kompetenzen als Fähigkeiten beschreiben, zu handeln, ohne bekannte Lösungswege „qualifiziert" abzuarbeiten. Ohne das Resultat schon von vornherein zu kennen" (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 15). Die Autoren stellen hierbei die Kreativität sowie die universelle Handlungsfähigkeit als wesentliche Eigenschaften des Kompetenzbegriffes heraus und betonen, dass aus von uns verinnerlichten Regeln, Werten und Normen eine Art soziale Selbstorganisation entsteht. Den „Antriebsmotor" unseres Handelns bilden wiederum Emotionen und Motivationen (vgl. Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 15).

Die soziale Selbstorganisation erfordert zudem ein hohes Niveau der Qualifizierung. Qualifikationen „werden nicht erst im selbstorganisierten Handeln sichtbar, sondern in davon abgetrennten, normierbaren und Position für Position abzuarbeitenden Prüfungssituationen. […] Ob jemand davon ausgehend auch selbstorganisiert und krea-

tiv wird handeln können, kann durch die Normierungen und Zertifizierungen kaum erfasst werden“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. 6). Dies führt zu der Annahme, dass Personen mit einer hohen Kompetenz auch qualifiziert sind, Hochqualifizierte allerdings nicht zwangsläufig als kompetent betrachtet werden können. Während sich Qualifikationen objektbezogen an konkreten Anforderungen (beispielsweise Arbeitsaufgaben) ausrichten und fremdorganisiert (z. B. durch einen Lehrplan) auf die Erfüllung definierter Ziele gerichtet sind, zeichnet sich Kompetenz durch ihre Subjektbezogenheit aus, die den individuellen Lerner als Persönlichkeit begreift und auf der Fähigkeit der Selbstorganisation basiert, wodurch die gesetzten Ziele durch den Lernenden mitbestimmt werden können (vgl. Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 16). Auch Bergmann und Daub (2006) verstehen Kompetenzen als eher subjektbezogen, während sich Qualifikationen auf die Erfüllung definierter Anforderungen beziehen und damit als objektzentriert bezeichnet werden können (vgl. Bergmann & Daub, 2006, S. 75).

Zunächst noch als Schlüsselqualifikationen bezeichnet, entwickelte sich seit den 1990er Jahren der Schlüsselkompetenzbegriff, der sich ebenfalls weniger sach- als mehr personenbezogen orientiert und mittels Eigeninitiative und Gestaltungswille als die Reaktion auf die zunehmend veränderten Lebensbedingungen betrachtet werden kann (vgl. Hintz, 2013, S. 13). „Schlüsselqualifikation“ wird weiterhin häufig als Synonym eingesetzt, außerdem die Begriffe „Kernkompetenz“ und „Kernfähigkeit“. Schlüsselkompetenzen können als weniger wage oder mehrdeutig bezeichnet werden, als das in Ansätzen dargestellte Kompetenzkonzept. Weinert betont, dass ausschließlich in der deutschen Berufsbildungsliteratur innerhalb der letzten Jahre über 650 verschiedene Schlüsselkompetenzen Erwähnung finden, beispielsweise Kreativität, Medienkompetenz oder Fremdsprachenkenntnisse. Die Beweggründe für die Suche nach immer neuer Schlüsselkompetenzen liegt u. a. im Vorsatz vieler Lehrer und Politiker, die Flut an zu vermittelnden Kompetenzen in Lehrplänen auf beruflich und gesellschaftlich relevante Kompetenzen zu reduzieren und den Fokus auf eine feste Anzahl an Schlüsselkompetenzen zu legen (vgl. Weinert, 2001 A, S. 51 f.). Schlüsselkompetenzen zeichnen sich nach Hintz (2013) im Besonderen dadurch aus, dass sie „nicht wie fachliche Fähigkeiten erworben bzw. erlernt [werden können], sondern nur durch die Auseinandersetzung mit konkreten Aufgabenstellungen entwickelt werden („learning by doing“)“ (Hintz, 2013, S. 15). Weinert stellt zudem heraus, dass sich Schlüsselkompetenzen dazu eignen, zentrale und wichtige Ziele im Leben zu errei-

chen, verschiedenste Aufgaben zu bewältigen und in ungewohnten Situationen angemessen handeln zu können (vgl. Weinert, 2001 A, S. 52).

Im Folgenden, werden zum besseren Verständnis die beschriebenen Ansätze berücksichtigt und Schlüsselkompetenzen als diejenigen Kompetenzen verstanden, „die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen. […] Die Schlüsselkompetenzen werden alle als gleichbedeutend betrachtet, da jede von ihnen zu einem erfolgreichen Leben in einer Wissensgesellschaft beitragen kann“ (Europäische Kommission, 2007, S. 3). Die Europäische Kommission ordnet unternehmerische Kompetenz als eine von acht zentralen Schlüsselkompetenzen in den Europäischen Referenzrahmen ein:

1. Muttersprachliche Kompetenz;
2. Fremdsprachliche Kompetenz;
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz;
4. Computerkompetenz;
5. Lernkompetenz;
6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz;
7. **Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz**;
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit;

(vgl. Europäische Kommission, 2007, S. 3, Hervorhebung der unternehmerischen Kompetenz).

Der weitere Fokus soll auf die unternehmerische Kompetenz gelegt werden, da diese im Rahmen des EU-Projekts innerhalb der Entrepreneurship Education gefördert werden soll. Dass diesem Kompetenzfeld nicht nur im akademischen Bereich eine steigende Bedeutung zukommt, zeigen Beiträge verschiedenster schul- und berufsorientierter Zeitschriften. So appelliert u. a. Eickhoff (2007) in der Zeitschrift BWP (*Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*) des Bundesinstituts für Berufsbildung, unternehmerisches Denken und Handeln in der beruflichen Bildung zu fördern und stellt die Diversität unterschiedlichster Einzelqualifikationen, zumeist Schlüsselqualifi-

kationen, unter dem Deckmantel der unternehmerischen Kompetenz heraus (vgl. Eickhoff, 2007, S. 36 f.). Er fügt an: „Unternehmerisches Denken und Handeln darf nicht auf die Weiterbildung beschränkt sein, sondern muss in allen Bildungsabschnitten vermittelt werden. Das bedeutet: bereits Schüler in allgemeinbildenden Schulen müssen unternehmerisches Denken und Handeln kennenlernen. Dies bezieht sich vor allem auf eine positive Grundeinstellung zu Wirtschaft und Unternehmertum“ (Eickhoff, 2007, S. 36).

Müller (2013) liefert für diese Kompetenz einen erweiterten Definitionsansatz. Demnach lassen sich unternehmerische Kompetenzen zunächst als ein Qualifikationsbündel aus Fach- und Methodenkenntnissen (knowledge), Fertigkeiten (skills) und aus berufsspezifischen Können (ability) betrachten. Diese Qualifikationen zeichnen sich aufgrund ihrer rein kognitiven Ausprägung dadurch aus, dass sie in einem eher kurzen zeitlichen Rahmen erworben, erlernt, verändert, trainiert oder verbessert werden können. Diesen Ansatz erweitert Müller um „psychologische Bedingungsfaktoren, [die] die Gründung eines Unternehmens und die Dauer einer unternehmerischen Tätigkeit beeinflussen und den Erfolg in beiden Fällen wahrscheinlicher oder weniger wahrscheinlich machen können“ (Müller, Sauerland, Raab, 2016). Diese Qualifikationen können in Fähigkeiten (aptitudes) bzw. Eigenschaften unterteilt werden und lassen sich nur wenig bzw. eher langfristig durch Bildung, Training oder Erfahrungen verändern, da sie als relativ zeit- und situationsstabil zu bezeichnen sind. Während Kenntnisse und Fertigkeiten durch Aus-, Fort- und Weiterbildung (sog. „entrepreneurial education“ und „intrapreneurial transformation“) vermittelt und erworben werden können, weisen Fähigkeiten und Eigenschaften eine genetische Ausstattung auf, d. h. einen Reifeprozess oder eine Prägung durch primäre Sozialisation. Letztere ermöglichen bzw. begrenzen den Wissens- und Fertigkeitserwerb (vgl. Müller, 2013; Müller et al., 2016).

Auch ein Definitionsansatz der Europäischen Kommission (vgl. Europäische Kommission, 2007, S. 11) greift die geschilderten zentralen Ansätze auf und beschreibt unternehmerische Kompetenz als universelle und praktische Fähigkeit. Im konkreten definiert die Europäische Kommission die unternehmerische Kompetenz als

> „die Fähigkeit des Einzelnen, Ideen in die Tat umzusetzen. Dies erfordert Kreativität, Innovation und Risikobereitschaft sowie die Fähigkeit, Projekte zu planen und durchzuführen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Unternehmerische

> Kompetenz hilft dem Einzelnen nicht nur in seinem täglichen Leben zu Hause oder in der Gesellschaft, sondern auch am Arbeitsplatz, sein Arbeitsumfeld bewusst wahrzunehmen und Chancen zu ergreifen; sie ist die Grundlage für die besonderen Fähigkeiten und Kenntnisse, die diejenigen benötigen, die eine gesellschaftliche oder gewerbliche Tätigkeit begründen oder dazu beitragen. Dazu sollte ein Bewusstsein für ethische Werte und die Förderung einer verantwortungsbewussten Unternehmensführung gehören“ (Europäische Kommission, 2007, S. 11).

Diese Definition stellt aus Sicht der Autoren einen allgemeingültigen, umfassenden wie richtungsweisenden Ansatz dar und wird den weiteren Ausführungen und Erhebungen zu Grunde gelegt. Unternehmerische Kompetenz ist demnach für jeden von Relevanz, unabhängig der jeweiligen beruflichen Situation. Sie erfordert folglich psychologisch-affektive und kognitive Aspekte, die in Anlehnung an den Definitionsansatz der Europäischen Kommission in *Abbildung 1* dargestellt werden.

Fähigkeiten & Eigenschaften (psychologisch-affektiv)	Kenntnisse & Fertigkeiten (kognitiv)
Leistungsmotivstärke	Aktives Projektmanagement
Internale Kontrollüberzeugung	Eigenständig und im Team arbeiten
Risikobereitschaft	Stärken und Schwächen einschätzen
Unabhängigkeitsstreben	Chancen und Risiken erkennen
Entschlossenheit	Soziale Unternehmensführung (Ethik)
Gewissenhaftigkeit	Wirtschaftliches Verständnis
Vorausschauendes Aktivwerden	Kreativität & Innovation

Abbildung 1: Psychologisch-affektive und kognitive Aspekte unternehmerischer Kompetenz

Die Kompetenz-Definition der Europäischen Kommission liefert zugleich mehrere Aspekte, die zur unternehmerischen Kompetenz befähigen. Im Besonderen greift die Europäische Kommission als psychologische Eigenschaft die Risikobereitschaft und als Kenntniss (kognitiv) u. a. die Kreativität und Innovation sowie ein aktives Projektmanagement auf. Diese Aspekte wurden um artverwandte und für das unternehmerische Denken und Handeln bedeutsame Fähigkeiten und Kenntnisse ergänzt, die sich nicht zuletzt aus unterschiedlichen Gründungstheorien ableiten lassen (vgl. McClelland, 1961; King, 1985; Ajzen, 1991).

Diese Theorien versuchen Gründungsneigung und Innovationskraft zu erklären und helfen im Besonderen dabei, unsere Umwelt als förderlich oder hemmend in Bezug auf die Entwicklung unternehmerischer Kompetenz zu verstehen. Vier dieser Theo-

rien dürfen als besonders relevant erachtet werden und sollen im Folgenden näher erläutert werden: psychologische Theorien, soziologische Theorien, Humankapital-Theorien und die Theorie des geplanten Verhaltens.

Psychologische Theorien befassen sich seit den 1960er Jahren mit der Frage, warum manche Menschen Unternehmen gründen oder eine berufliche Selbständigkeit anstreben, andere aber nicht. Diese Erforschung unternehmerischer Persönlichkeitseigenschaften geht auf Arbeiten von McClelland aus den 1960er Jahren zurück, wenngleich zuvor schon lange unternehmerische Eigenschaften Gegenstand wissenschaftlicher Publikationen waren. McClelland war aber möglicherweise der erste, der dabei empirische Methoden der psychologischen Forschung nutzte. Seinen Erkenntnissen zufolge sind es vor allem fünf Eigenschaften, die es wahrscheinlicher machen, dass eine Person gründet (vgl. McClelland, 1961, 1965, 1987; McClelland & Winter, 1969):

1. Hoher intrinsischer Leistungswille;
2. Internale Kontrollüberzeugung;
3. Mittlere bis hohe Risikobereitschaft;
4. Ambiguitätstoleranz als die Fähigkeit, Unsicherheit emotional auszuhalten;
5. Neigung zu Alphatierverhalten, Dominanz.

Oft bezeichnet man diese fünf Eigenschaften auch als die „Big Five“ der unternehmerischen Persönlichkeitseigenschaften.

Aufbauend auf den Arbeiten McClellands analysiert der „Entrepreneurial Potential Questionnaire (EPQ)“ heute noch diese fünf typischen Persönlichkeitseigenschaften in leicht variierter Form, nämlich Leistungsmotivstärke, internale Kontrollüberzeugung, Risikoverhalten, Problemlösungsorientierung und soziale Einflussnahme. Der ursprünglich von Lichter, King, und Catalanello (vgl. 1983, vgl. King 1985) entwickelte EPQ ersetzt also Ambiguitätstoleranz durch Problemlösungsverhalten. Zum EPQ gibt es mehrere Reliabilitäts- und Validitätsuntersuchungen, die zudem in verschiedenen Ländern durchgeführt wurden und die zufriedenstellende Messeigenschaften des EPQ nachgewiesen haben (vgl. Müller, 1999a). Auch die deutsche Version des EPQ konnte die von King nachgewiesenen Eigenschaftsunterschiede bestätigen. Der Zusammenhang zwischen den fünf Eigenschaftsausprägungen und dem Berufsstatus der 100 Personen der Stichprobe erreicht unter Verwendung einer multiplen Regres-

sionsrechung eine Korrelation von r=0.43. Aus dem Quadrat dieses Korrelationskoeffizienten ergibt sich eine erklärende Einflussgröße der fünf Persönlichkeitsmerkmale auf einen unternehmerischen Berufsstatus von ca. 18,5% (vgl. Müller, 2000).

In Deutschland ist inzwischen aber eine auf dem EPQ basierende „F-DUP Diagnose unternehmerischer Potenziale“ von Prof. Dr. Günter F. Müller verbreitet, die ebenfalls vorstehend genannte Faktoren bemisst. Müller konnte ferner die „Sozialisationshypothese“ zurückweisen. Die Sozialisationshypothese spekuliert, dass eigentlich gar keine signifikanten psychologischen Unterschiede zwischen Gründern und Nicht-Gründern bestehen, sondern sich solche Unterschiede erst nach und nach durch die tägliche Arbeit als Unternehmer oder Selbständiger ausprägen, also durch Sozialisation im Beruf. Müller fand die signifikant erhöhten Werte aber nicht nur bei aktuell Selbständigen, sondern auch bei solchen Probanden, die erst vor kurzem begonnen hatten, sich für eine eigene selbständige Tätigkeit zu interessieren, letztere aber noch nicht aktiv verfolgten, also noch gar nicht durch die Tätigkeit sozialisiert sein konnten (vgl. Müller, 1999a, 1999, 2000; Müller, Dauenhauer & Schöne, 1997).

Neben EPQ und F-DUP wurden auch psychologische Standardtests zur Erforschung unternehmerischer Persönlichkeitseigenschaften angewendet. Dabei wurde festgestellt, dass Gründer bei einigten Tests in bestimmten Bereichen signifikant überdurchschnittliche Werte erzielen und sich diese Ergebnisse ferner in weiteren Studien reproduzieren ließen, also nicht nur in einer einzigen Stichprobe vorlagen. Psychologen fokussieren sich standardmäßig immer wieder auf die Faktoren:

1. Neurotizismus: Bin ich ruhig und selbstsicher oder emotional und verletzlich?
2. Extraversion: Bin ich zurückhaltend und reserviert oder gesellig?
3. Offenheit: Bin ich konsistent und vorsichtig oder erfinderisch und neugierig?
4. Gewissenhaftigkeit: Bin ich unbekümmert und nachlässig oder effektiv und organisiert?
5. Verträglichkeit: Bin ich kompetitiv und misstrauisch oder kooperativ, freundlich und mitfühlend?

Selbstständige erreichen bei den Werten Offenheit, Gewissenhaftigkeit, emotionale Stabilität (Neurotizismus) und Extraversion in Tests immer wieder signifikant höhere Werte. Sie haben eine stabile, weltoffene Persönlichkeit und sind motiviert, etwas zu leisten. Extraversion hilft, da die Kontaktorientierung, das sog. „Netzwerken“, das

Einwerben von Ressourcen und den Vertrieb erleichtert (vgl. Golla, Halter, Fueglistaller & Klandt, 2006). Zu beachten ist, dass bei der Verwendung des Begriffs „Big Five“ in Bezug auf psychologische Persönlichkeitseigenschaften inzwischen Verwechslungen möglich sind, da auch bei den fünf einschlägigen Punkten des psychologischen Standardtests heute oftmals von den „Big Five“ gesprochen wird.

Kritik lässt sich an der Anwendung der Tests auf Internetportalen, durch Gründungsberatungen, durch Kreditinstitute oder durch Investoren üben. Denn die drei vorgenannten Tests werden von vielen Gründungsberatungsstellen und auch manchen Kreditinstituten eingesetzt. Doch die wissenschaftliche Aussage der Untersuchungen ist lediglich, dass das Vorliegen dieser Eigenschaften die Gründungsneigung und damit die Gründungswahrscheinlichkeit erhöht. Es ist aber auch möglich, dass Personen sich für eine unternehmerische Tätigkeit entscheiden, bei denen diese Eigenschaften sogar gänzlich fehlen. Statistisch dürfte dies bei ca. 5 bis maximal 10% der Gründer der Fall sein. Wer sich unbedingt selbständig machen möchte, sollte sich also nicht zu sehr von solchen Testergebnissen beeinflussen lassen und ein Fehlen einiger dieser Eigenschaften sollte nicht automatisch negative Auswirkung auf Gründungs- sowie Kredit- und Investitionsentscheidungen haben. Außerdem beruhen die Tests allein auf der Selbsteinschätzung der Probanden. Personen mit größerem Selbstvertrauen werden daher tendenziell besser abschneiden. Zuletzt sagen die statistischen Erkenntnisse zur Gründungspsychologie nur wenig über den Gründungserfolg aus. Es wird zwar immer wieder vermutet, dass einige oder sogar die meisten dieser Eigenschaften auch erfolgsrelevant sein können (vgl. z.B. Begley & Boyd, 1987), doch die Erfolgsfaktorenforschung liefert hier keinen so eindeutigen Befund, wie man es erwarten würde (vgl. Fallgatter, 2005).

Aus der Erforschung gründungsrelevanter, psychologischer Persönlichkeitseigenschaften ergeben sich Herausforderungen für die Gründungslehre. Denn in Summe sind solche Persönlichkeitseigenschaften meist sehr langfristig angelegt und erscheinen durch pädagogische Interventionen insgesamt nur schwer beeinflussbar. Zwar mögen spezifische Workshops einen positiven, motivierenden Effekt auslösen, doch fraglich bleibt, wie nachhaltig solche Wirkungen sein können. Und wie bereits erwähnt: Umso stärker eine Eigenschaft ausgeprägt ist, umso höher zwar die Gründungsneigung, nicht aber notwendigerweise der Gründungserfolg. Dies kann man sich am Beispiel der Durchsetzungsbereitschaft verdeutlichen, die, ins extreme ge-

steigert, in Unbelehrbarkeit umschlagen kann, oder am Beispiel der Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die in übersteigerter Form dazu führen kann, dass Gründer viel zu lange an nicht-marktfähigen Konzepten festhalten und mit diesen letztendlich scheitern, anstatt nach alternativen Möglichkeiten zu suchen. In der Pädagogik wäre also eine Ausbildung unter Umständen sogar kontraproduktiv, die blind, also ohne Rücksicht auf die individuelle Ausgangssituation von Lernenden, auf eine Steigerung aller vorgenannten Eigenschaften setzt.

Soziologische Theorien stellen auf die Beeinflussung von Gründern und Gründerinnen durch soziale Umfeldfaktoren ab, insbesondere auf die Einbettung in bestimmte soziale Netze. So ist bekannt, dass Kinder von Selbständigen statistisch mit einer höheren Wahrscheinlichkeit selbst unternehmerisch selbständig werden, als Kinder von abhängig Beschäftigten oder gar Beamten (vgl. Siewert, 2016). Die neueren soziologischen Theorien des Entrepreneurships gehen im Wesentlichen zurück auf Aldrich, Rosen und Woodward (1986, 1987) sowie Aldrich und Zimmer (1986), Birley (1985) und Jack und Anderson (2002), die alle den Einfluss mikrosozialer Netzwerke auf das Gründungsverhalten und den Gründungsprozess beleuchteten. Aldrich und Cliff (2003) untersuchten aus soziologischer Perspektive die Rolle der Familie auf den Gründungsentschluss und den Gründungsprozess. Becker und Dietz (2002) gingen der Frage nach, ob die Mitgliedschaft in professionellen Netzwerken das Innovationsverhalten von Gründern beeinflusst. Granovetter (1973, 1983, 1985, 1993) untersuchte, ob eher enge oder schwache Netzwerbeziehungen beim Gründungsprozess eine Rolle spielen und stellte fest, das schwache Beziehungen bedeutender seien, da starke Beziehungen meist lediglich redundante Informationen und Ressourcen enthielten. Johannisson (1995, 1997, 2000) betrachtete aus soziologischer Perspektive die Dynamik der Netzwerke von Unternehmensgründern. Brüderl und Preisendörfer (1998) erforschten den Zusammenhang zwischen sozialen Netzwerken und Gründungserfolg. Diese frühen Studien auf dem Gebiet der soziologischen Gründungsforschung vermitteln bereits einen ersten Eindruck zur Breite dieses Forschungsansatzes. Zu diesen frühen Studien sind inzwischen tausende weitere hinzugetreten. Das Bild, das die soziologische Forschung mit ihren empirischen Ergebnissen zeichnet, ist dabei jedoch um einiges heterogener und fragmentierter, als die Erkenntnisse der psychologischen Gründungsforschung.

Dies wäre an sich schon Herausforderung genug, da sich aus heterogenen Forschungsergebnissen nur schwerlich klare Lehrziele für eine gründungsbewirkende Pädagogik ableiten lassen. Hinzu kommt jedoch, dass eine wie auch immer gestaltete Gründungslehre nur sehr schwer ein Individuum aus seiner sozialen Umgebung herausheben möchte – oder herausheben kann. Gründungsförderliche Veranstaltungen sollten daher möglichst oft eine Netzwerkkomponente in sich tragen, sei es, dass unentschlossene Personen mit fest entschlossenen in Kontakt gebracht und ermutigt werden, sei es, um informell gründungsrelevantes Wissen und Erfahrungen austauschen zu können, um einen ersten Zugang zu potentiellen Kunden oder Kapitalgebern zu ermöglichen oder um einen Kontakt zu erfolgreichen Gründern sowie Unternehmern aufzubauen. Insgesamt gilt es dabei, soziologische Netzwerknachteile zu kompensieren, indem gezielt Chancen auf neue Kontakte eröffnet werden. Dies Bedarf zum Beispiel einschlägiger Veranstaltungen, die in der Regel mit einem Impulsreferat oder einem Workshop beginnen, woran sich dann ein Catering oder ähnliches anschließt, um zum Verweilen einzuladen, die Möglichkeit zur Konversation zu geben und Gespräche in Gang zu bringen. Leider sind solche Formate oft nur sehr schwer über öffentliche Fördermittel zu finanzieren, insbesondere dann, wenn Bewirtungskosten entstehen. Die Gründungslehre müsste der soziologischen Theorie zufolge außerdem die Lernenden mit Rollenvorbilder zusammenbringen, diese also in die Lehre einbeziehen (vgl. Krueger, 1993; Van Auken et al., 2006; Bosma et al., 2012). Dies ist zwar gut in Form von Gastrednern und auch Lehrbeauftragungen sowie gemeinsamen Workshops und Live Cases durchführbar, aber auch hier sind die angenommenen Wirkungsmechanismen eher langfristiger Natur.

Humankapitaltheorien gehen unter anderem davon aus, dass Menschen eher bereit sind etwas zu tun, wofür sie sich für befähigt halten (vgl. Schultz, 1992; Becker, 1993). Damit müsste im konkreten Anwendungsfall der Existenz- und Unternehmensgründung festgelegt werden, welches Wissen und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Gründungslehre wie zu vermitteln sind. Gründungslehre müsste demnach vor allem auf die Vermittlung von gründungsrelevantem Fachwissen, Handlungskompetenz und Urteilskraft abstellen (ähnlich Fayolle, 2006; Saßmannshausen & Gladbach, 2013; Grichnik et al., 2014). Typische Inhalte sind die Geschäftsplanung mit dem Erstellen von Geschäftsmodellen und Businessplänen, die Gründungsfinanzierung, die Evaluation von Vorhaben und die Ermittlung eines fiktiven Unternehmenswertes, das Management des Gründungsprozesses, des Markteintritts und des

ersten Wachstums, die Vermittlung kaufmännischer Kenntnisse einschließlich der Kosten- und Leistungsrechnung, der Buchhaltung und externen Rechnungslegung, Steuern sowie rechtliche Aspekte der Unternehmensgründung, wie Rechtsformwahl, Vertragsgestaltung, Gestaltung von AGBs, Arbeitsrecht und Medienrecht. Solche Inhalte werden dabei outputorientiert vermittelt, also unter der Annahme, dass die Wissensbestandteile Gründern helfen, effizienter und insgesamt erfolgreicher zu agieren (vgl. Kolvereid & Moen, 1997; Matlay, 2006).

Nicht jeder Student wird aber sogleich ein Gründungsvorhaben umsetzen. Damit werden gleichsam „Schläfer“ produziert, die erst bei zukünftiger Aktivierung eigener Gründungsintentionen auf das erlangte Wissen zurückgreifen werden. Die Ergebnisse der Qualifizierung werden sich so in den meisten Fällen erst in fernerer Zukunft zeigen. Eine derart ausgeprägte Lehre trägt also stark den Charakter einer Vorratsqualifizierung (vgl. Braukmann 2005), die erst aktiv genutzt wird, wenn weitere Umstände zu einem Gründungsentschluss führen, wobei zudem unklar bleibt, ob alle Lehrinhalte später praktische Relevanz besitzen werden (beispielsweise verfasst nicht jeder Gründer einen Businessplan oder benötigt diesen). Da sich möglicherweise das erworbene Humankapital in der längeren Zeit zwischen dem Besuch einer Lehrveranstaltung und dem eigentlichen Gründungsentschluss entwertet, bedarf es eines Lehransatzes, der auf die Vermittlung von Humankapital aufbaut, sozusagen eine Ergänzung durch eine Sensibilisierung für spätere Veränderungen im Sinne einer generellen Selbstlern- und Recherchekompetenz.

Eine Herausforderung ist es im Bereich der Humankapital-basierten Ansätze der Entrepreneurship Education, eine „ABWLisierung“ (vgl. Fallgatter, 2002, S. 32ff., 2005a; Fallgatter, 2004, 2004a) der Gründungslehre zu vermeiden. Von einer ABWLisierung der Gründungslehre lässt sich sprechen, wenn sich deren Inhalte gleichsam als kurze Zusammenstellungen oder aus „Häppchen“ aus den Funktionsbereichen der gängigen BWL zusammensetzen, ohne dass dabei den Spezifika des Managements und der Betriebswirtschaft von Gründungen als originärem Gegenstand eine eigenständige Bedeutung beigemessen würde (vgl. z. B. in Kußmaul, 2008).

Neben der Problematik der Vorratsqualifizierung und der drohenden ABWLisierung der Gründungslehre spricht noch eine weitere praktische Rationalität dagegen, Gründungslehre auf den reinen Fachanspruch zu reduzieren, jedenfalls wenn es der einzige Bestandteil der Gründungslehre bleibt: Mittelgeber in Drittmittelprojekten und

andere typische Stakeholder der Gründungslehre wollen meist nur sehr ungerne lange Jahre auf eher vage Ergebnisse der Gründungsqualifizierung warten. Es wurde daher vorgeschlagen und entspricht inzwischen dem Konzept zahlreicher Hochschulen, stärker aktivierende Elemente in eine solche Lehre miteinzubeziehen, die kognitive unternehmerische Prozesse des Problemlösungsdenkens und des unternehmerischen Denkens aktivieren (vgl. Yamakawa et al., 2016), wie zum Beispiel

- Ansätze zum Erkennen oder Kreieren von unternehmerischen Gelegenheiten (z. B. Warhuus et al., 2017),
- Design Thinking-Prozesse (z. B. von Kortzfleisch et al., 2013; Daniel, 2016),
- Ansätze zur Effectuation-Theorie (z. B. Mäkimurto-Koivumaa & Puhakka, 2013; Günzel-Jensen & Robinson, 2017),
- experimentelles Lernen (z. B. Miller, 2010) und
- erfahrungsbasiertes Lernen (z. B. Robinson & Malach, 2004; Dhliwayo, 2008),

also Ansätze, die auf die Aktivität der Studierenden, auf Experimente und den Erwerb erster eigener unternehmerischer Erfahrungen sowie deren Reflektion setzen (vgl. Kassean et al., 2015). Didaktische Rahmen dafür sind beispielsweise Start-up Weekends oder Design Thinking Laboratorien. Schwierig ist es jedoch, derlei Ansätze in den typischen 90-minütigen Formaten der Lehre an Hochschulen zu verfolgen, sie in den BWL-typischen, auf Frontalunterricht ausgerichteten Hörsälen oder Seminarräumen zum Leben zu erwecken oder sie zeitlich in bestehende Curricular zu integrieren, und zwar ohne dabei Abstriche bei der nach wie vor nicht unwichtigen Wissensvermittlung hinnehmen zu müssen.

Denn trotz allem führt allein eine vor allem auf Faktenwissen, Handlungskompetenz und Urteilskraft abstellende Qualifizierung zu einer Gründungsmündigkeit im Sinne Braukmanns (2001). Diese Qualifizierungsform erscheint zudem für bereits fest Gründungsentschlossene am besten geeignet, vor allem wenn diese Personen auch schon über eine Geschäftsidee verfügen und ad-hoc Informations- und Qualifizierungspotential besitzen. Allerdings ist es dabei keineswegs trivial, die Lehrinhalte und Lernziele nach der Zweckmäßigkeit festzulegen. Edelman, Manolova und Brush (2008) stellten jedenfalls fest, dass die Inhalte von Entrepreneurship-Lehrbüchern nicht immer die Realität der Gründer widerspiegeln und thematisch mitunter stark an den tatsächlichen Herausforderungen vorbeigehen. Eine Reaktion darauf war, darin eine Schwäche von inhaltsorientierten Lehrformaten zu sehen und stärker auf die

bereits vorgenannten Lernansätze aus dem Bereich Design Thinking, Effectuation sowie des experimentellen Lernens und Action Learnings zu setzen (vgl. Rauch & Hulsink, 2015). Eine andere Reaktion kann natürlich sein, zu versuchen die Inhalte von Lehrbüchern und Lehrveranstaltungen stärker an die empirische Realität heranzuführen. Diesem Bestreben folgt der Ansatz des „evidence-based entrepreneurship“ (vgl. Baron, 2012), um so relevantes Humankapital zu vermitteln und dadurch die Gründungsfähigkeit und auch die Gründungsneigung zu erhöhen.

Die *Theorie des geplanten Verhaltens* (vgl. Ajzen, 1988) geht davon aus, dass tatsächliches Verhalten auf einem chronologisch vorangehendenden Entstehen entsprechender Intentionen basiert. Intentionen wiederum bilden sich unter drei Einflussfaktoren heraus:

- den persönlichen Einstellungen gegenüber dem Verhalten;
- den sozialen Normen gegenüber dem Verhalten, also die Erwartung, wie nahestehende Personen, aber auch das weitere soziale Umfeld und die Gesellschaft als solche das geplante Verhalten bewerten werden;
- die Erwartung, wie einfach oder schwierig die Ausführung des geplanten Verhaltens wird und ob und inwiefern man durch eigenes Handeln Einfluss auf die Zielerreichung hat (wahrgenommene Verhaltenskontrolle und Selbstwirksamkeitsüberzeugung) (vgl. z.B. Boyd & Vozikis, 1994; Zhao, Seibert & Hills, 2005).

Angewandt auf den Bereich Entrepreneurship steht die Erforschung der „Entrepreneurial Intentions“ im Fokus (vgl. z.B. Krueger & Carsrud, 1993; Krueger, Reilly & Carsrud, 2000; Douglas & Shepherd, 2002; Krueger, 2009, 2017). Dies hat Implikationen für die Gründungslehre. Hierzu zählt die Fokussierung der Lehre auf alle drei vorgenannten Bereiche, die auf die Entstehung von Entreprenuerial Intentions Einfluss haben, also die Intentionen zu unternehmerischem Handeln erhöhen (vgl. Kuehn, 2008): Die persönliche Einstellung zum Unternehmertum ist durch geeignete Lehrformate und Lernerlebnisse positiv zu beeinflussen, die wahrgenommenen sozialen Normen im Umfeld der Lernenden sollten ebenfalls positiv verändert werden, zum Beispiel indem Lehrveranstaltungen in Gründerzentren stattfinden und die schon beschriebenen Netzwerkkontakte und Rollenvorbilder implementiert werden. Zudem sollte die Erwartungshaltung an das eigene Handeln positiv verändert wer-

den, indem aktivierende Lehr-Lernmethoden zum Einsatz kommen, indem die Lehre faktische Ergebnisse produziert (zum Beispiel in Form einer konkreten Geschäftsidee, eines Businessplans oder eines Pitch-Decks) und wesentliches Humankapital vermittelt wird, dass den Studierenden die Selbstwirksamkeitsüberzeugung nahelegt, um für kommende Aufgaben und Herausforderungen inhaltlich wie methodisch gerüstet zu sein (vgl. Ruohotie & Koiranen, 2000; Pihie & Akmaliah, 2009).

Die Theorie des geplanten Verhaltens bietet so in Verbindung mit dem Konstrukt der Entrepreneurial Intentions einen Rahmen, in welchem sich die verschiedenen, zuvor diskutierten Ansätze der Entrepreneurship Education integrativ theoretisch behandeln und praktisch organisieren lassen: Psychologische, soziologische und humankapitaltheoretische Perspektiven lassen sich unter dem Schirm der Theorie des geplanten Verhaltens und der Förderung von Entrepreneurial Intentions zu einer ganzheitlichen Entrepreneurship Education vereinigen. Auch lassen sich Ergebnisse der Gründungsqualifizierung im Rahmen einer Operationalisierung der Theorie des geplanten Verhaltens und der Entrepreneurial Intentions empirisch messen. Die Theorie des geplanten Verhaltens hat daher in Kombination mit dem Konstrukt der Entrepreneurial Intentions starke Aufmerksamkeit in der Entrepreneurship Education-Literatur erfahren, insbesondere dann, wenn es um die Output-orientierte Messung von Ergebnissen der Vermittlung unternehmerischer Kompetenzen geht (vgl. z.B. Kristiansen & Indarti, 2004; Souitaris, 2007; Turker & Sonmez Selçuk, 2009; Rauch & Hulsink, 2015).

Dies sind nur einige der Herausforderungen, die im EU-Projekt zur Entwicklung unternehmerischer Kompetenzen anzugehen sind. Für die Ostbayerische Technische Hochschule (OTH) Regensburg und die Hochschule für Technik und Wirtschaft (VŠTE) in Budweis bietet sich damit jedoch nicht zuletzt auch aufgrund der finanziellen Ausgestaltung durch die EU-Förderung die Möglichkeit, eine international bedeutende Stellung in der Entwicklung pädagogischer Konzepte der Gründungsqualifizierung einzunehmen oder auszubauen.

3.2. Unternehmerische Kompetenzen aus hochschuldidaktischer Perspektive (Entrepreneurship Education)

Der Aufbau eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes mit europaweit vergleichbaren Studienabschlüssen gehört zu den wichtigsten Zielen des Bologna-

Prozesses. Diese Komparabilität erfordert allerdings die Transparenz der Lernergebnisse, die mit einem Studienabschluss erreicht werden sollen (vgl. Hawelka, 2013). Mit der Sicherstellung der entsprechenden Transparenz ist es möglich, die Leistungen, die an einer anderen Hochschule oder in einem anderen Studiengang erbracht wurden, anzuerkennen. Vor diesem Hintergrund wird „die Lernergebnisorientierung bei der (Weiter-)Entwicklung von Studiengängen im Rahmen der Systemakkreditierung überprüft“ (Hawelka, 2013, S. 1).

Auch aus der Sicht der Hochschuldidaktik spielen die Lernergebnisse eine zentrale Rolle im Lehr-Lernprozess. Obwohl man die Ergebnisse oft intuitiv erst an den Schluss eines Prozesses oder einer Handlung stellt, ist es notwendig, die angestrebten Lernergebnisse bei der Planung einer Lehrveranstaltung oder bei der (Weiter-) Entwicklung eines Studiengangs als Ausgangspunkt zu betrachten. Ohne die konkreten Lernziele vorher klar zu formulieren (beispielsweise: „Nach erfolgreicher Beendigung dieses Seminars, dieses Moduls oder dieses Studienganges sind die Studierenden bzw. Absolventen in der Lage, …“) ist eine wirksame Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in den hochschulischen Lehrveranstaltungen nicht möglich.

In den letzten Jahren fand der Constructive Alignment-Ansatz (vgl. Biggs, 2003; Biggs & Tang, 2011) eine große Verbreitung an deutschen Hochschulen. Der Grundgedanke des Constructive-Alignement-Ansatzes besteht darin, dass die angestrebten Lernziele bzw. die Lernergebnisse, die Lehr- und Lernmethoden sowie die Prüfungsformen stark voneinander abhängig sind und aufeinander präzise abgestimmt werden müssen. Zum einen müssen die später im Unterricht eingesetzten Lehr- und Lernaktivitäten ausgehend von den angestrebten Lernergebnissen bzw. Lernzielen entwickelt werden. Zum anderen ist es notwendig, die Prüfungs- und Bewertungskriterien ebenso auf Basis der angestrebten Lernziele auszuarbeiten. Auf diese Weise kann garantiert werden, dass das geprüft wird, was tatsächlich gelernt wurde. So kann beispielsweise die Fähigkeit zum kritischen Denken der Studierenden oder ihre Kreativität mit einem Single-Choice-Test nicht valide überprüft werden. Auch die Team- und Kooperationsfähigkeit lässt sich kaum mit der überwiegend dozierendenzentrierten Lehrform fördern bzw. vermitteln. Die Prinzipien bzw. die Grundideen des Constructive Alignment-Ansatzes (vgl. Biggs, 2003; Biggs & Tang, 2011) werden in *Abbildung 2* nochmals zusammengefasst.

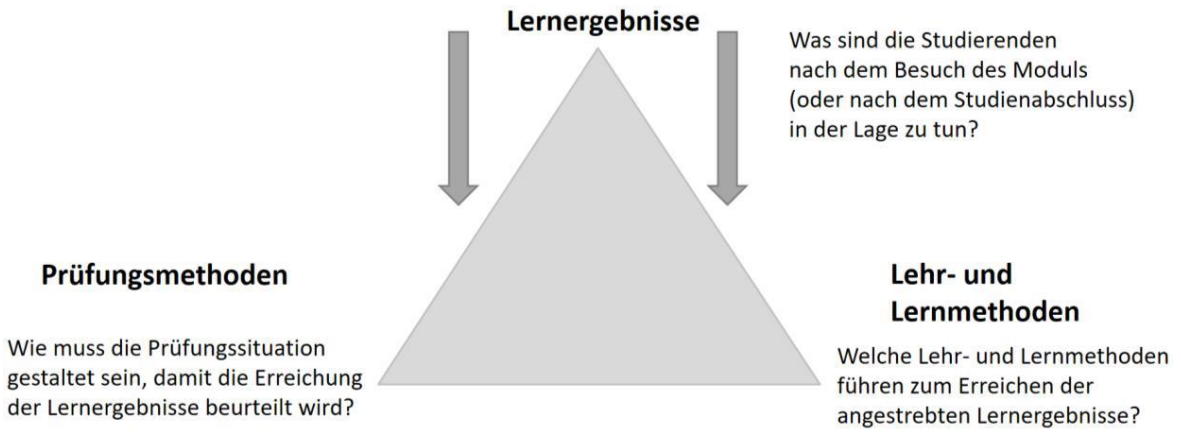


Abbildung 2: Struktur des Constructive Alignment (basierend auf der Grafik von TUM)

Im Hinblick darauf werden innerhalb der Lernergebnisse diejenigen Kompetenzen beschrieben, die Studierende am Ende einer Lerneinheit aufweisen sollen (vgl. Hawelka, 2013). Kompetenzen lassen sich hierbei als alle „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [erfassen], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie [als] damit verbundene motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27).

Unter den Lernergebnissen versteht man Aussagen darüber, „was die Lernenden nach dem erfolgreichen Abschluss eines Lernprozesses wissen, verstehen und können sollen“ (Europäische Kommission, 2009, S. 11). Die angestrebten Lernergebnisse eines Studiengangs werden in den Prüfungsordnungen als Studiengangsziele beschrieben, die angestrebten Lernergebnisse der Module werden in den Modulbeschreibungen in der Regel als Qualifikationsziele bezeichnet (vgl. Hawelka, 2013).

Bei den Konzepten zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Hochschullehre lassen sich vier Kompetenzbereiche differenzieren, die in den Modulhandbüchern der OTH Regensburg Verwendung finden: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und persönliche Kompetenz (vgl. *Anhang 1*). Im Folgenden wird diese Unterscheidung kurz skizziert, um begriffliche Klarheit zu schaffen.

Unter *Fachkompetenz* werden Kenntnisse (bzw. Wissen) verstanden, die nötig sind, um bestimmte (fachliche) Aufgaben zu bewältigen. Die *Methodenkompetenz* wird als die Fähigkeit zur Problemanalyse, zur Lösungsentwicklung bzw. Konzeptentwicklung definiert. Zu der *Sozialkompetenz* gehören beispielsweise Kommunikations- und Ko-

operationsfähigkeit. Die *persönliche Kompetenz* (bzw. Personalkompetenz) umfasst Einstellungen, Werte und Motive.

Die gründungsbezogene akademische Ausbildung kann eine signifikante Rolle bei der Bildung von unternehmerischen Absichten sowie bei der Förderung des unternehmerischen Denkens und Handelns einnehmen. Entrepreneurship kann dabei als "the pursuit of opportunities beyond the resources you currently control" (Stevenson, 1985, S. 89) definiert werden. Eine essenzielle Gemeinsamkeit, die alle Entre- und Intrapreneure verbindet, unabhängig davon, ob sie ein eigener Startup gründen, bereits existierende Unternehmen umstrukturieren oder als Angestellte in einem Betrieb innovativ arbeiten, ist ihr Beitrag zum Wachstum bzw. zur Entwicklung eines Unternehmens (vgl. Wilson, 2008). Dementsprechend ist eine genaue Untersuchung sowohl der gegebenen Kontextbedingungen (Umfeld) als auch der proximalen Personenmerkmale bzw. Eigenschaften erforderlich, um die Faktoren zu identifizieren, die am stärksten das unternehmerische Denken und Handeln einer Person bzw. die Bildung von unternehmerischen Absichten erklären: Eine feste Intention, beispielsweise eine Unternehmensgründung, entsteht ausschließlich durch die Interaktion zwischen dem vorhandenen Kontext und einer Person. Im Hinblick darauf können eine Person und eine Situation nicht voneinander isoliert betrachtet werden, da es keine Situationseffekte ohne eine Person gibt sowie keine Personeneffekte ohne eine konkrete Situation (vgl. Heckhausen, 2010). Folglich ist die Situation immer „das Auffassungsprodukt eines Individuums und damit bereits von Personfaktoren beeinflusst. Die Anreize von Tätigkeiten, Ergebnissen und Handlungsfolgen bestehen ja nicht an und für sich, sondern erwachen erst aus der Sicht des Individuums zum Leben. Was dem einen als rauschhaft begeisternde Sturmfahrt auf dem Motorrad erscheint, schreckt den anderen als halsbrecherisch riskante Raserei auf einem ungesicherten Zweirad ab. Und was dem einen schnöder Mammon ist, ist dem anderen ein wichtiger Anreiz, sich im Beruf nach Kräften anzustrengen. Handlungsanregend ist also nicht die Situation, wie sie „objektiv" oder mit intersubjektiver Übereinstimmung von Außenstehenden beschrieben wird, sondern wie sie im Erleben des Handelnden gegeben ist, wie sie für ihn existiert" (Heckhausen, 2010, S. 6).

Die unternehmerische Kompetenz gehört zu einer wichtigen Schlüsselkompetenz für lebenslanges Lernen (vgl. „Ein europäischer Referenzrahmen. Drucksache 820/05. spdnet.sozi.info/hessen/paulybender/dl/Schluesselkompetenzen_820.05. pdf). Hier-

bei lassen sich für alle Schlüsselkompetenzen folgende relevante Aspekte identifizieren: das kritische Denken, die Kreativität, die Initiative, die Problemlösung, die Risikobewertung, die Entscheidungsfindung sowie der konstruktive Umgang mit Gefühlen. Für die Lernkompetenz zum Beispiel sind diese Aspekte genauso grundlegend wie für die naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, die Computerkompetenz oder die kulturelle Kompetenz. Um eine (komplexe) Aufgabe erfolgreich zu lösen, ob im Labor, am Computer, bei der Anfertigung einer Doktorarbeit, bei der Entwicklungshilfe oder im Gespräch in einer Beratungssituation, ist eine Vielzahl an Fähigkeiten erforderlich. Hierzu zählen u. a. das kritische Hinterfragen von Sachverhalten, die Analyse und der Vergleich verschiedener Ansätze, das Fällen einer zügigen Entscheidung oder auch bei der Problemlösung neuartige Wege zu gehen, das Risiko zu kalkulieren sowie bei Rückschlägen oder in unsicheren Situationen emotional stabil zu bleiben und sich zu weiteren Handlungen motivieren zu können.

Mandl und Hense (2004) operationalisieren das unternehmerische Denken und Handeln als Zusammenspiel aus bestimmten Teilkompetenzen. In *Abbildung 3* wird dieses Kompetenzmodell veranschaulicht.

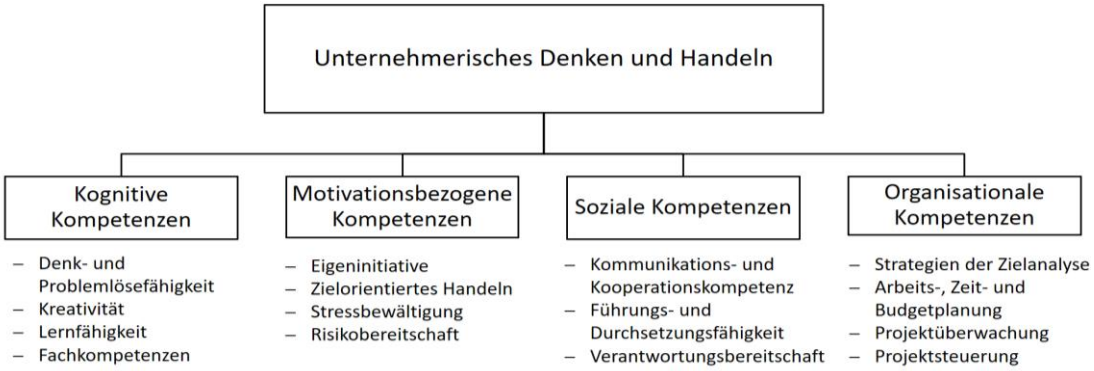


Abbildung 3: Kompetenzmodell des unternehmerischen Denkens und Handelns (Mandl & Hense, 2004, S. 9)

Im Hinblick auf die definierten Kompetenzen weisen Mandl und Hense (2004) darauf hin, dass die organisationalen Kompetenzen trotz ihrer großen Relevanz sowohl im Bereich der Unternehmensgründung als auch allgemein in der Arbeitswelt, in der empirischen Forschung sowie in der akademischen Ausbildung eher vernachlässigt werden. Aus diesem Grund machen die Autoren auf die Notwendigkeit einer gezielten Förderung der organisationalen Kompetenzen (Projektmanagement-Strategien) Studierender in der Lehre aufmerksam (vgl. Mandl & Hense, 2004).

Übereinstimmend mit dem Kompetenzmodell des unternehmerischen Denkens und Handelns von Mandl und Hense (2004) weist Heinrichs (2016) darauf hin, dass die unternehmerische Kompetenz in erster Linie kognitive, motivationale (beispielsweise Selbstwirksamkeitserwartungen), emotionale (zum Beispiel Coping-Strategien bzw. Strategien zur Emotionsregulation) und volitionale Aspekte (unter anderem Zielverfolgung) umfasst. Um verschiedene Krisensituationen im unternehmerischen Kontext lösen zu können, benötigt man „the application of cognition or declarative, procedural, and strategic entrepreneurial knowledge“ (Heinrichs, 2016, S. 259). Zur Verbesserung der Qualität des Wissens, die in der Fachexpertise mündet, tragen ebenso die Erfahrung (vgl. Gruber, Harteis & Rehrl, 2006), die Reflexion von relevanten Situationen sowie die Möglichkeit, Fehler zu machen (siehe auch Harteis, Bauer & Gruber, 2008), signifikant bei.

Vor diesem Hintergrund stellt sich eine zentrale, für die Hochschuldidaktik wichtige Frage: Wie können „das unternehmerische Denken und Handeln und seine Teilkompetenzen in der Vorbereitung auf das Berufsleben erworben werden […] und welche Lernumgebungen [stellen] dafür die optimalen Bedingungen bereit […]?“ (Mandl & Hense, 2004, S. 10).

Die Vermittlung der Kompetenzen kann sowohl durch eine direkte Instruktion, ein Training oder eine Intervention als auch indirekt durch eine systematische Gestaltung der Lernumgebungen sowie ein angepasstes Verhalten der Dozierenden stattfinden. Hierbei ist die Veränderung der Lehrpraxis für die Förderung des Kompetenzerwerbs einer direkten Instruktion deutlich überlegen. In Bezug auf die Vermittlung von übergreifenden Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen gilt unter anderem der Ansatz des problemorientierten Lernens als vielversprechend (vgl. Mandl & Hense, 2004).

Das problemorientierte Lernen basiert auf der gemäßigt konstruktivistischen Sichtweise (vgl. Mandl & Hense, 2004). Die Grundannahme des Konstruktivismus besteht darin, „dass Wirklichkeit für den Menschen nicht objektiv erfassbar ist, da jede Wahrnehmung ein Ergebnis subjektiver Interpretation ist“ (Hawelka, 2003, S. 71). Demnach ist Lernen ein aktiver und konstruktiver Prozess, in dem das Wissen nicht direkt vermittelt werden kann, sondern von jedem Lernenden bei der Auseinandersetzung mit verschiedenen Aufgaben in einem bestimmten Kontext individuell (auch abhängig von Überzeugungen der Person, zum Beispiel von epistemologischen Überzeugungen und vom Vorwissen sowie der Erfahrung) konstruiert wird. Dementsprechend

besteht die Aufgabe der Dozierenden (auch innerhalb der Entrepreneurship Education) vor allem in der Konzipierung passender Lernumgebungen, die die Konstruktion des Wissens gewährleisten. Darüber hinaus sind die Lernenden in der Lage, ihren Lernprozess selbst zu steuern. Im hochschulischen Kontext verfügen die Lernenden vergleichsweise über viele Freiheitsgrade: „Um sich für die abschließende Prüfung vorzubereiten, haben die Studierenden oft mehrere Wochen Zeit und können selbst entscheiden, wie lange sie lernen, wie sie ihre Lernzeit einteilen und welche Lernstrategien sie einsetzen, um die eigenen Lernziele zu erreichen“ (Justus, accepted 2017). Beispielsweise bei der Vorbereitung für die Klausur in der Unternehmensführung können sich Studierende entweder kontinuierlich mit den Inhalten auseinandersetzen oder erst kurz vor der Prüfung lernen („Saisonarbeiterverhalten“, vgl. Mischo, 2006). Studierende haben außerdem die Möglichkeit, selbst zu bestimmen, ob sie den Prüfungsstoff nur auswendig lernen (Oberflächenstrategien) oder ob sie versuchen die Inhalte auch zu verstehen, sich eigene Beispiele ausdenken und verschiedene Konzepte vergleichen (Tiefenstrategien). Ferner muss das Lernen in einer praxisnahen Situation stattfinden, weil die „Wissensinhalte […] immer bis zu einem gewissen Grad an den Kontext gebunden [sind], in dem sie erworben worden sind. Wenn sich Lern- und Anwendungssituation zu stark voneinander unterscheiden, kann „träges Wissen“ die Folge sein, also ein Wissen, das sich nicht sinnvoll zur Lösung realer und komplexer Probleme eignet“ (Mandl & Hense, 2004, S. 12). Im Hinblick darauf ist es didaktisch sinnvoll, Studierenden alltagsnahe sowie komplexe Aufgaben anzubieten. Wenn Studierende nach dem Besuch einer Lehrveranstaltung in der Lage sein sollen, Probleme bei der Unternehmensführung zu lösen und dabei die Entscheidungen im Team zu erarbeiten, ist es förderlich bzw. empfehlenswert, beispielsweise im Rahmen eines Projekts die entsprechenden Projektgruppen mit authentischen Problemen aus diesem Bereich zu konfrontieren. Schließlich wird der Lernprozess von Emotionen beeinflusst und findet nicht unabhängig von einem sozialen Kontext statt.

Darauf aufbauend können vier grundlegende Prinzipien für die Gestaltung der problemorientierten Entrepreneurship-Lernumgebungen abgeleitet werden (vgl. Hawelka, 2003; Mandl & Hense, 2004), die in *Abbildung 4* konkretisiert werden.

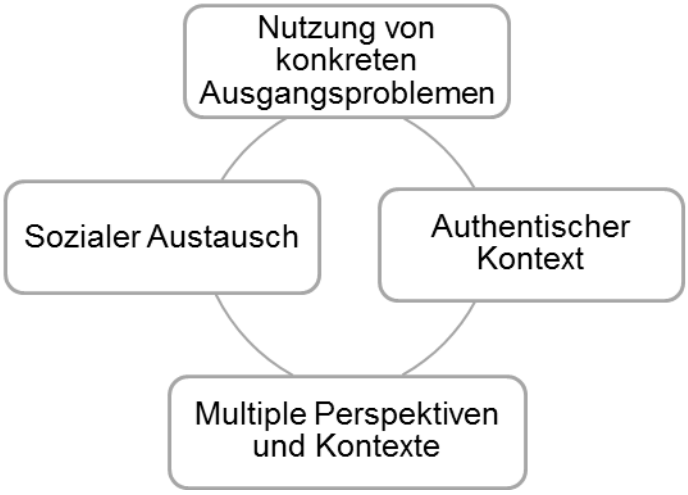


Abbildung 4: Grundregeln zur Gestaltung der problemorientierten Lernumgebungen

Es ist pädagogisch sinnvoll, die genau definierten Probleme als eine Ausgangssituation für die Wissenskonstruktion zu verwenden. Beispielsweise ist es bei der Behandlung des Themas Unternehmensnachfolge empfehlenswert, das Unternehmen, das weitergeführt werden soll, so konkret wie möglich zu beschreiben. Hierbei können die Problemfälle aus der realen Unternehmenspraxis stammen. Die realistisch formulierten Aufgaben bzw. Probleme fördern außerdem die intrinsische Motivation der Studierenden, die wiederum deren Engagement beeinflusst. Darüber hinaus lässt sich dadurch auch die Entstehung von trägem Wissen verhindert. Ferner sollten die Fälle in verschiedenen Kontexten bearbeitet werden: Ein konkretes Problem aus einem einzigen Unternehmen ist für die Abstrahierung und den späteren Transfer des Wissens auf andere Probleme nicht ausreichend. Schließlich kann das Wissen nur im sozialen Austausch mit Experten aus der Praxis, Dozierenden und Kommilitonen adäquat konstruiert werden.

Im Zusammenhang mit den meisten akademischen Ansätzen zur Förderung der unternehmerischen Ausbildung merkt Creuznacher (2008) kritisch an, dass „diese dem Paradigma der Input-Logik folgen: Je mehr Wissen vermittelt wird, desto höher ist der Output der Lernenden. Ein größerer Input an gründungsbezogenem […] Fachwissen generiere also automatisch einen größeren Output an Existenzgründungen“ (S. 6). Das Ziel der Entrepreneurship Education besteht allerdingst nicht nur in der Vermittlung von unternehmerischem Fachwissen, sondern auch in der Entwicklung des Bewusstseins sowie der Steigerung des Interesses am Thema Unternehmensgründung.

Diese wichtige Funktion wird auch von Wilson (2008) deutlich gemacht: „Entrepreneurship education provides a mix of experiential learning, skill building and, most importantly, mindset shift" (S. 2).

Die Unternehmensgründer müssen mit den dynamischen, sich ständig wechselnden Bedingungen, mit dem Zeitdruck, der Unklarheit sowie mit ihrer Unsicherheit zurechtkommen. Aus diesem Grund ist es oft schwierig, die herankommenden Krisen vorherzusagen bzw. zu erkennen und adäquate Lösungsstrategien zeitnah zu entwickeln. Im Hinblick darauf betont Heinrichs (2016), dass die zukünftigen Entrepreneure in der Lage sein müssen, unter diesen Bedingungen erfolgreich zu handeln: „We need to learn what kinds of personal determinants are necessary to become aware of emerging problems in entrepreneurs' everyday working lives and to deal with entrepreneurial risks" (Heinrichs, 2016, S. 259). Aus hochschuldidaktischer Sicht erscheint es vielversprechend, bei Ansätzen zur Förderung unternehmerischer Kompetenz den Schwerpunkt auf diejenigen Faktoren zu legen, die eine mediierende Rolle zwischen den Personeneigenschaften und dem unternehmerischen Verhalten einnehmen (vgl. Heinrichs, 2016).

Im Hinblick auf Ansätze zur Vermittlung unternehmerischer Kompetenzen blicken europäische Hochschulen auf eine kürzere Geschichte zurück, als vergleichsweise die USA. Ohne eine genaue Bewertung und Einschätzung, ob Programme zur Entrepreneurship Education für die in Deutschland (oder in Europa) herrschenden Arbeitsmarktbedingungen und für das regionale Bildungssystem geeignet sind, lassen sich diese allerdings nicht einfach importieren (vgl. Wilson, 2008). Für eine erfolgreiche Implementierung der Ansätze und für langfristige Wirkungseffekte erscheint es zunächst sinnvoll, zu klären, warum und unter welchen konkreten Kontextbedingungen diese am effektivsten sind. Außerdem zählt zu den immer bedeutsameren Aufgaben der Hochschulen, das Interesse Studierender an einer unternehmerischen Selbstständigkeit zu fördern bzw. zu erhöhen. Diese Zielsetzung könnte neben zahlreichen Angeboten im Bereich der akademischen Lehre u. a. durch Beratungsleistungen, durch Erfahrungsaustausch sowie durch Vernetzung – beispielsweise unter Studierenden, Alumni, Gründern, Dozierenden, Forschern, Industrie- und Handelskammern, Banken u. v. m. – gesichert werden.

4. Entwicklung und Fallstudie – Institution und Charakteristik der OTH Regensburg und der VŠTE Budweis sowie deren Ansätze zur Vermittlung der unternehmerischen Kompetenz

4.1. Einleitung, Allgemeines und Studienprogramme

Ostbayerische Technische Hochschule (OTH) Regensburg

Zahlen und Fakten

Die Ostbayerische Technische Hochschule, kurz OTH Regensburg, blickt auf eine lange Tradition zurück. Sie wurde im Jahr 1971 als Hochschule für Technik, Wirtschaft und Sozialwesen aus dem Johannes-Kepler-Polytechnikum, der Höheren Wirtschaftsfachschule Ostbayern und den Ingenieurschulen Landshut, Selb und Zwiesel gegründet. Aufzeichnungen aus dem 19. und 20. Jahrhundert belegen, dass ihre Vorläufereinrichtungen insbesondere dem Bauwesen zugeordnet werden können. So wurden ihre Einrichtungen 1846 als Baugewerkschule und 1952 als Bauschule geführt. Die Umbenennung der Fachhochschule Regensburg in Hochschule für Angewandte Wissenschaften (kurz HAW) im Jahr 2007 rückte den zentralen Bildungsauftrag der Hochschule fortan noch mehr in den Mittelpunkt (vgl. Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2017, URL: https://www.oth-regensburg.de/hochschule/ hochschulprofil/zahlen-und-fakten.html).

> „Die Fachhochschulen vermitteln durch anwendungsbezogene Lehre eine Bildung, die zur selbstständigen Anwendung wissenschaftlicher Methoden und künstlerischer Tätigkeiten in der Berufspraxis befähigt; in diesem Rahmen führen sie anwendungsbezogene Forschungs- und Entwicklungsvorhaben durch.“
>
> (Bayerisches Hochschulgesetz, Artikel 2 Absatz 1 Satz 6).

Seit dem 12.04.2013 trägt die Hochschule Regensburg den Titel Ostbayerische Technische Hochschule im Verbund mit der Hochschule Amberg-Weiden, das Ergebnis der erfolgreichen Teilnahme am Wettbewerb um den Titel „Technische Hochschule“, der vom Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst ausgerufen wurde. Damit zählt die Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg unter den bayernweit 17 HAWs zu den fünf Hochschulen, die zum Tragen dieses Titels berechtigt sind (vgl. Ostbayerische Technische Hochschule Regens-

burg, 2017, URL: https://www.oth-regensburg .de/weiterbildung/nachrichten/ einzelansicht/news/technische-hochschule-feiern-in-regensburg-und-amberg-weiden.html).

Die aktuelle Studierendenzahl liegt zum Wintersemester 2016/2017 bei knapp 11.000 Studierenden. Die Hochschule zählt 220 Professoren sowie 470 Mitarbeiter und bietet 26 Bachelor-, 16 Master-, vier berufsbegleitende Bachelor- und drei weiterbildende Masterstudiengänge an (Stand: Wintersemester 2016/2017). Die wissenschaftliche Fokussierung der OTH Regensburg liegt auf den Schwerpunkten Technik, Wirtschaft, Soziales, Gesundheit, Architektur und Gestaltung (vgl. Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2017, URL: https://www.oth-regensburg.de/ hochschule/hochschulprofil/zahlen-und-fakten.html). Diese Schwerpunkte kommen auch im *Leitbild der Ostbayerischen Technischen Hochschule Regensburg* zum Ausdruck.

Leitbild der OTH Regensburg

Die OTH Regensburg verfügt über ein umfassendes Leitbild, das als eine wesentliche Zielsetzung die umfassende Kompetenzvermittlung und den Erwerb persönlicher wie sozialer Kompetenzen auf dem Weg zu lebenslangem Lernen herausstellt. In der Präambel zum Leitbild wird das „umfangreiche akademische Portfolio in den Disziplinen Ingenieur-, Natur-, Wirtschafts-, Sozial- und Gesundheitswissenschaften sowie Gestaltung“ der OTH und darüber hinaus die „herausragende Rolle in wissenschaftlich fundierter praxisnaher Ausbildung, angewandter Forschung und akademischer Weiterbildung“ für die gesamte Region Ostbayern verdeutlicht (Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2017, URL: https://www.oth-regensburg.de/-hochschule/hochschulprofil/leitbild.html). Zu ihren Leitbegriffen zählt die Technische Hochschule insbesondere Aufgaben und Ziele, Service und Qualität, Anspruch und Engagement, Nachhaltigkeit und Verantwortung, Teilhabe und Chancengleichheit sowie Kultur und Eigenverantwortung.

Als konkrete Aufgaben und Ziele werden u. a. eine bedarfsgerechte Lehre, Forschung und Weiterbildung zur Sicherung des akademischen Nachwuchses in Unternehmen, Institutionen sowie im gesamtgesellschaftlichen Kontext formuliert. Diese Zielsetzungen spiegeln sich auch im Service und der Qualität durch eine aktive, kompetente und attraktive Bildungspartnerschaft mit der Gesellschaft wider. Der Einbezug der umfangreichen Praxiserfahrung sowie der wissenschaftlichen Qualifikation

der Lehrenden und deren Motivation zur Vermittlung von aktuellem, wissenschaftlich fundiertem Wissen und vielschichtigen Kompetenzen wird als weiteres Qualitätsmerkmal angeführt. Anspruch wie Engagement der OTH Regensburg vollziehen sich primär im nationalen und internationalen Wettbewerb durch ein vielschichtiges und anspruchsvolles Angebot an Lehre, Forschung und Weiterbildung sowie durch ein umfangreiches Netzwerk an Partnern im In- und Ausland. Bei den Leitbegriffen der Nachhaltigkeit und Verantwortung setzt die Hochschule insbesondere auf die Entwicklung mündiger Persönlichkeiten durch Förderung persönlicher wie sozialer Kompetenz der Studierenden im Rahmen eines gemeinschaftlichen, auf lebenslanges Lernen ausgerichteten Hochschulumfeldes. Der hohe Stellenwert des vorliegenden EU-Projekts kommt v. a. im hohen Anspruch der Hochschule zu tragen, die persönliche und soziale Kompetenz der Studierenden zu stärken und nachhaltiges Denken und verantwortungsvolles Handeln sowie dessen Konsequenzen zu vermitteln. Auch die Notwendigkeit der Förderung einer aktiven Chancengleichheit aller Studierenden und Angehörigen der Hochschule, unabhängig von deren Geschlecht, Herkunft, Stellung, Alter, familiärer Verpflichtungen, Religion und ggf. einer vorhandenen Behinderung oder Erkrankung, gilt es zu wahren, um einen gleichberechtigten Zugang zu Qualifikation und Karriere zu ermöglichen. Nicht zuletzt fordert der Leitbegriff der Kultur und Eigenverantwortung die Förderung der Entwicklung aller Studierender und Mitarbeiter der OTH Regensburg zu eigenverantwortlich denkenden und handelnden Menschen. Dies soll sich u. a. in der Eigeninitiative und im Engagement aller Studierenden und Hochschulangehörigen ausdrücken (vgl. Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2017, URL: https://www.oth-regensburg.de/hochschule/hochschulprofil/leitbild.html).

Das Hochschulleitbild der OTH Regensburg lässt eine Präferenzbildung hin zur Förderung der Vermittlung unternehmerischer Kompetenz erkennen und bekräftigt die Bedeutung des vorliegenden EU-Projekts für das gesamte Hochschulumfeld. Um die Qualität wie Quantität der Lehre an der technischen Hochschule noch besser beurteilen zu können, sollen abschließend die jeweiligen Fakultäten und Studiengänge der OTH Regensburg kurz beschrieben und die Studierendenzahlen statistisch aufbereitet werden. Auf die Analyse der Module zur unternehmerischen Kompetenz, die im nächsten Kapitel folgt, soll bereits an dieser Stelle hingewiesen werden.

Hochschulprofil

Die OTH Regensburg bietet als eine der größten Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Bayern ein breites Spektrum an praxisorientierten Bachelor- und Masterstudiengängen in den Bereichen Technik, Wirtschaft, Soziales, Gesundheit, Architektur und Gestaltung. Mit ihren zahlreichen Studienschwerpunkten gliedern sich die Studiengänge in insgesamt acht Fakultäten ein. Letztere lassen sich als organisatorische Grundeinheiten in die Fakultäten Allgemeinwissenschaften und Mikrosystemtechnik, Architektur, Bauingenieurwesen, Betriebswirtschaft, Elektro- und Informationstechnik, Informatik und Mathematik, Maschinenbau sowie Sozial- und Gesundheitswissenschaften unterteilen. Allgemeinbildende Fächer und Zusatzausbildungen sowie die Vermittlung von Sprachen und Soft Skills sollen zudem das individuelle Profil der Studierenden schärfen. Durch ein ausgeprägtes Auslandsnetzwerk bietet sich vielen Studierenden die Möglichkeit eines Studienaufenthalts in einem von über 30 Ländern. Auch duale Studiengänge und die berufsbegleitende, akademische Weiterbildung in Form von Fachseminaren, Hochschulzertifikaten bis hin zu Weiterbildungsstudiengängen zählen zum Lehrangebot der OTH Regensburg. Weitere Serviceeinrichtungen, beispielsweise die Hochschulbibliothek mit ca. 170.000 Bänden, 50.000 lizenzierten E-Books und 600 laufenden Zeitschriften komplementieren im Online-Bibliotheksverbund mit der Universität Regensburg das Hochschulangebot. Des Weiteren bietet das *start-up center* der OTH Regensburg zusammen mit dem *Career-Service* umfassende Unterstützung zum Einstieg in die Berufswelt. Diese Einrichtungen stellen eine Plattform für Studierende, wissenschaftliche Mitarbeiter und Alumni dar, die als Mitarbeiter in ein Unternehmen eintreten oder ein eigenes Unternehmen gründen möchten (vgl. Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2017, URL: https://www.oth-regensburg.de/hochschule/hochschulprofil.html). Der wietere Fokus soll auf die Fakultäten, Studiengänge sowie die Hochschulstatistik gelegt werden.

Fakultäten und Studiengänge

„Die Fakultät Allgemeinwissenschaften (AM) und Mikrosystemtechnik bietet ein breites und differenziertes Programm allgemeinwissenschaftlicher Wahlpflichtfächer (AWPF) an. Diese Fächer geben Studierenden Einblick in Themen von allgemeinem Interesse und vermitteln Kompetenzen, die für das Berufsleben von Nutzen sind.“ (Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2017, URL: https://www.oth-

regensburg.de/de/fakultaeten.html). *Tabelle 1* ermöglicht einen Überblick über die Studiengänge innerhalb der Fakultät.

Tabelle 1: Fakultät Allgemeinwissenschaften und Mikrosystemtechnik

Fakultät	Studiengang	Abschluss	Studiendauer und Studienform
Allgemein-wissenschaften und Mikrosystem-technik	International Relations and Management	Bachelor of Arts	7 Semester, Vollzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Mikrosystemtechnik	Bachelor of Science	7 Semester, Vollzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Sensorik und Analytik	Bachelor of Science	7 Semester, Vollzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Electrical and Micro-systems Engineering	Master of Engineering	3 Semester bei Vollzeitstudium, 6 Semester bei Teilzeitstudium, 4 Semester in der dualen Studienvariante, 90 ECTS-Credits
	Interkulturalitäts- und Entwicklungsmanagement	Master of Arts	3 Semester bei Vollzeitstudium, 6 Semester bei Teilzeitstudium, 90 ECTS-Credits

Die Fakultät bietet drei Bachelorstudiengänge in Vollzeit und zwei Masterstudiengänge in Voll- und Teilzeit an, die sich insbesondere auf interkulturelle und technische Handlungskompetenzen fokussieren. Der Masterstudiengang *Electrical and Microsystems Engineering* wird zudem als duales Studium angeboten. Der Bachelorstudiengang *International Relations and Management* soll die Studierenden u. a. für kreative Organisations-, Koordinations-, Kommunikations- und Leitungsaufgaben in einem internationalen Umfeld qualifizieren. *Mikrosystemtechnik* befasst sich mit kleinen und kleinstoptischen, mechanischen und elektrischen Systemen. Die *Sensorik und Analytik* thematisiert alle möglichen Arten von Sensoren nach verschiedensten physikalischen und chemischen Wirkprinzipien. Im Master *Electrical and Microsystems Engineering* können interdisziplinär Studierende der Elektrotechnik und Mikrosystemtechnik ihre Fachkenntnisse vertiefen und von einem Erwerb an Führungswissen und -techniken profitieren. Seit dem Sommersemester 2017 bietet die Fakultät in Kooperation mit weiteren Fakultäten den Masterstudiengang *Interkulturalitäts- und Entwicklungsmanagement* mit dem Schwerpunkt Interkulturelles Integrationsmanagement an. Das Studienziel besteht hierbei in der Vermittlung von Kompetenzen zur eigenständigen Erschließung von Wissen und zum angemessenen Umgang mit komplexen interkulturellen und internationalen Handlungssituationen (vgl. Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2017, URL: https://www.oth-regensburg.de/de/fakultaeten.html). Zum Wintersemester 2016 lagen die Studierendenzahlen innerhalb der Fakultät bei insgesamt 626 Studierenden.

„Das Profil und die Entwicklungsziele [der Fakultät Architektur] orientieren sich an dem Begriff „Architektur und Kontext“. Dabei bekennt sich die Fakultät Architektur

sowohl zur Baukultur ihrer Region als auch zu einer internationalen Vernetzung und versteht sich so als Forum für die Belange von Architektur und Städtebau im Kontext.“ (Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2017, URL: https:// www.oth-regensburg.de/ de/fakultaeten.html). Die folgende *Tabelle 2* gibt einen Überblick über die angebotenen Studiengänge.

Tabelle 2: Fakultät Architektur

Fakultät	Studiengang	Abschluss	Studiendauer und Studienform
Architektur	Architektur	Bachelor of Arts	6 Semester, Vollzeitstudium, 180 ECTS-Credits
	Gebäudeklimatik	Bachelor of Enineering	7 Semester, Vollzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Industriedesign	Bachelor of Arts	7 Semester, Vollzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Architektur	Master of Arts	4 Semester, Vollzeitstudium, 120 ECTS-Credits
	Historische Bauforschung	Master of Arts	4 Semester bei Vollzeitstudium, 7 Semester bei Teilzeitstudium, 120 ECTS-Credits

Die Bachelor- und Masterstudiengänge der Fakultät Architektur können in Vollzeit, der Masterstudiengang *Historische Bauforschung* zudem in Teilzeit absolviert werden. Im Bachelor- sowie Masterstudium *Architektur* soll v. a. die Fähigkeit zur selbständigen Durchführung von Planungs- und Bauaufgaben vermittelt werden. Im Masterprojekt (Masterstudium) werden zudem die Studierenden durch konkrete, bauliche Aufgabenstellungen sensibilisiert, fächerübergreifend zu denken und neue kreative Lösungen zu erarbeiten. Das ingenieurwissenschaftliche Studium der *Gebäudeklimatik* verknüpft baulich-konstruktives Wissen aus der Architektur mit Kompetenzen aus Gebieten der Gebäudetechnik. Im Bachelorstudium *Industriedesign* spielt insbesondere die kreative wie gestalterische Komponente eine wichtige Rolle. Es werden Kenntnisse in den Bereichen der künstlerischen Gestaltungslehre, den Kulturwissenschaften und in den Wirtschafts- und Ingenieurswissenschaften vermittelt. Der Master *Historische Bauforschung* soll die Studierenden in die Lage versetzen, „historisch relevante Bauten mit ihrem historischen und kulturellen Kontext zu analysieren und ihre funktionalen, ästhetischen und kultischen Zusammenhänge zu deuten“ (Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2017, URL: https://www.oth-regensburg.de/de/fakultaeten.html.). An der Fakultät waren zum Wintersemester 2016 insgesamt 756 Studierende eingeschrieben.

„Die Fakultät [Bauingenieurwesen] bietet eine hochwertige und überdurchschnittliche theoretische Ausbildung, praktische Umsetzung der gelernten Theorie durch intensi-

ve Zusammenarbeit mit Baufirmen und sonstigen Unternehmen, sowie Forschungsaktivitäten mit dem Schwerpunkt „Bauen im Bestand“.“ (Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2017, URL: https://www.oth-regensburg.de/de/ fakultaeten.html). Die Studiengänge der Fakultät können *Tabelle 3* entnommen werden.

Tabelle 3: Fakultät Bauingenieurwesen

Fakultät	Studiengang	Abschluss	Studiendauer und Studienform
Bauingenieur-wesen	Bauingenieurwesen	Bachelor of Enineering	7 Semester, Vollzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Bauingenieurwesen (Bauen im Bestand)	Master of Enineering	3 Semester bei Vollzeitstudium, 5 Semester bei Teilzeitstudium, 90 ECTS-Credits

Die Fakultät bietet einen Bachelor- sowie Masterstudiengang im *Bauingenieurwesen* an. Das Studium vermittelt Studierenden u. a. Kenntnisse in der Planung, im Bau und der Erhaltung sowie im Führen von Arbeitsteams auf Baustellen, in Ingenieurbüros, in Firmen und bei Behörden. Die Studiengänge können in Vollzeit, der Masterstudiengang *Bauingenieurwesen – Bauen im Bestand* zudem in fünf Semestern als Teilzeitstudium absolviert werden. Im Masterstudiengang werden zudem Methoden des Projektmanagements sowie Verhandlungs- und Präsentationstechniken und relevante „Soft-Skills” vermittelt (vgl. Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2017, URL: https://www.oth-regensburg.de/de/fakultaeten.html). Die Anzahl der Studierenden lag zum Wintersemester 2016 bei insgesamt 887.

„Die Fakultät Betriebswirtschaft „verfolgt das Ziel, hervorragend qualifizierte Studenten und Studentinnen auszubilden, die sowohl in der regionalen Wirtschaft als auch bei global agierenden Unternehmen eingesetzt werden können. Ein zentrales Profilierungselement der Fakultät ist der hohe Internationalisierungsgrad aufgrund des bayernweit führenden Studiengangs Europäische Betriebswirtschaft mit Doppelabschluss.“ (Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2017, URL: https:// www.oth-regensburg.de/de/fakultaeten.html). Die Studiengänge der Fakultät, die in den Masterstudiengängen eine weitere Spezialisierung in den unterschiedlichsten Wirtschaftsbereichen ermöglichen, werden in *Tabelle 4* dargestellt.

Tabelle 4: Fakultät Betriebswirtschaft

Fakultät	Studiengang	Abschluss	Studiendauer und Studienform
Betriebs-wirtschaft	Betriebswirtschaft	Bachelor of Arts	7 Semester bei Vollzeitstudium, 10 Semester (inkl. Praxissemester) bei Teilzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Europäische Betriebswirtschaft	Bachelor of Arts	8 Semester, Vollzeitstudium, 240 ECTS-Credits
	Betriebswirtschaft	Master of Arts	3 Semester bei Vollzeitstudium, 5 Semester bei Teilzeitstudium, 90 ECTS-Credits
	Europäische Betriebswirtschaft	Master of Arts	2 Semester, Vollzeitstudium, 60 ECTS-Credits
	Business Administration	MBA	4 Semester, Teilzeitstudium, 90 ECTS-Credits
	Logistik	Master of Arts	3 Semester, Vollzeitstudium, 90 ECTS-Credits
	Human Resource Management	Master of Arts	3 Semester, Vollzeitstudium, 90 ECTS-Credits

Innerhalb der Fakultät Betriebswirtschaft ist eine Einschreibung in zwei Bachelor- und fünf Masterstudiengänge möglich. Bachelor und Master *Betriebswirtschaft* können in Voll- und Teilzeit absolviert werden, der Studiengang *Business Administration (MBA)* ist als Teilzeitstudium vorgesehen. Das grundständige Studium der *Betriebswirtschaft* sowie der *Europäischen Betriebswirtschaft* vermittelt Methoden und Instrumente zur Lösung betrieblicher Aufgaben und praktische Ansätze zu teamorientiertem Arbeiten und zu sozialer Kompetenz. Die Schwerpunkte liegen u. a. in den Bereichen Finanzen, Rechnungswesen und Controlling, Internationales Management, Logistik, Marketing und im Projekt-und Personalmanagement. Die *Europäische Betriebswirtschaft* legt hierbei den Fokus auf ein internationales Finanz-, Logistik-, Marketing- oder Personalmanagement und ermöglicht den Studierenden durch zusätzliche Lehrangebote an Partnerhochschulen und durch Auslandspraktika einen Doppelabschluss. Sämtliche Masterstudiengänge legen neben der Vertiefung von Fachkompetenzen, z. B. innerhalb der *Logistik* und dem *Human Ressource Management*, ihren Schwerpunkt auf den Erwerb von Methodenkompetenz, sozialer Kompetenz und Persönlichkeitskompetenz, um Führungs- und qualifizierte Fachaufgaben in der Unternehmenspraxis zu ermöglichen. *Business Administration* richtet sich im speziellen an den Bedürfnissen berufstätiger Führungsnachwuchskräfte aus (vgl. Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2017, URL: https://www.oth-regensburg.de/de/ fakultaeten.html). Insgesamt waren zum Wintersemester 2016 an der Fakultät Betriebswirtschaft 2.121 Studierende in den grundständigen und postgradualen Studiengängen (einschließlich eines Zertifikatsprogramms) eingeschrieben.

„Alle Bachelor- und die Masterstudiengänge der Fakultät Elektro- und Informationstechnik sind anwendungsorientiert und zeichnen sich durch einen ausgeprägten Praxisbezug aus. Ein hervorstechendes Merkmal der Fakultät EI liegt darin, dass eine große Anzahl der Professoren anwendungsorientierte Forschungs- und Entwicklungsaufgaben übernimmt und in entsprechend gegliederte Projektaufgaben einbindet.“ (Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2017, URL: https://www.oth-regensburg.de/de/fakultaeten.html). *Tabelle 5* liefert einen Überblick über die Studiengänge.

Tabelle 5: Fakultät Elektro- und Informationstechnik

Fakultät	Studiengang	Abschluss	Studiendauer und Studienform
Fakultät Elektro- und Informations-technik	Elektro- und Informationstechnik	Bachelor of Enineering	7 Semester, Vollzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Mechatronik	Bachelor of Enineering	7 Semester, Vollzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Regenerative Energie-technik und -effizienz	Bachelor of Enineering	7 Semester, Vollzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Electrical and Micro-systems Engineering	Master of Engineering	3 Semester bei Vollzeitstudium, 6 Semester bei Teilzeitstudium, 4 Semester in der dualen Studienvariante, 90 ECTS-Credits
	Elektromobilität und Energienetze	Master of Science	3 Semester bei Vollzeitstudium, 6 Semester bei Teilzeitstudium, 90 ECTS-Credits
	Applied Research in Engineering Sciences	Master of Science	3 Semester, Vollzeitstudium, 90 ECTS-Credits
	Automotive Electronics	Master of Engineering	4 Semester, Vollzeitstudium, 90 ECTS-Credits

Die Fakultät bietet neben drei grundständigen Studiengängen die Möglichkeit der Spezialisierung durch vier Masterstudiengänge. Der Großteil der Studiengänge ist als Vollzeitvariante möglich, das Masterstudium des *Electrical and Microsystems Engineering* und der *Elektromobilität und Energienetze* kann zudem in Teilzeit absolviert werden. Die Bachelorstudiengänge vermitteln ingenieurwissenschaftliche Grundlagen, u. a. der Elektrotechnik, Mathematik und Physik. Zudem führen sie an vielfältige Aufgabenstellungen in der Elektrotechnik, Informationstechnik, Mechatronik sowie der regenerativen Energietechnik heran. Die Masterstudiengänge *Electrical and Microsystems Engineering*, *Elektromobilität und Energienetze*, *Applied Research in Engineering Sciences* und *Automotive Electronics* ermöglichen neben dem vertiefen von Fachkenntnissen in gleicher Weise auch die Vermittlung von Grundlagen zur Methoden- und Sozialkompetenz (vgl. Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2017, URL: https://www.oth-regensburg.de/ de/fakultaeten.html). 1.463 Studierende waren zum Wintersemester 2016 an der Fakultät eingeschrieben.

„Mit der Mathematik werden die Grundlagen für alle technischen und betriebswirtschaftlichen Studiengänge gelegt. In der Informatik sehen wir unsere Aufgabe darin, Studierende darauf vorzubereiten, Fragestellungen aus Industrie, Wirtschaft, Verwaltung und Medizin so zu gestalten, dass sie durch Datenverarbeitungssysteme effizient abgearbeitet werden können.“ (Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2017, URL: https://www.oth-regensburg.de/de/fakultaeten.html). In *Tabelle 6* werden die Studiengänge Mathematik und Informatik skizziert.

Tabelle 6: Fakultät Informatik und Mathematik

Fakultät	Studiengang	Abschluss	Studiendauer und Studienform
Informatik und Mathematik	Informatik	Bachelor of Science	7 Semester, Vollzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Medizinische Informatik	Bachelor of Science	7 Semester, Vollzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Technische Informatik	Bachelor of Science	7 Semester, Vollzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Wirtschaftsinformatik	Bachelor of Science	7 Semester, Vollzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Mathematik	Bachelor of Science	7 Semester, Vollzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Informatik	Master of Science	3 Semester bei Vollzeitstudium, 6 Semester bei Teilzeitstudium, 90 ECTS-Credits
	Mathematik	Master of Science	3 Semester bei Vollzeitstudium, 6 Semester bei Teilzeitstudium, 90 ECTS-Credits

Mit fünf Bachelor- und zwei Masterstudiengängen zählt die Fakultät Informatik und Mathematik zu den größeren Fakultäten der Hochschule. Die Bachelorstudiengänge können in Vollzeit, die Masterstudiengänge in Voll- und Teilzeit absolviert werden. Die Studiengänge der *Informatik* sollen Studierende befähigen „für Industrie, Wirtschaft und Verwaltung Fragestellungen aus der Praxis so aufzubereiten, dass sie durch Datenverarbeitungssysteme effizient abgearbeitet werden können“ (Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2017, URL: https://www.oth-regensburg.de/de/ fakultaeten.html). Eine medizinische, technische oder wirtschaftliche Ausrichtung kann hierbei bereits im Bachelorstudium zu einer Spezialisierung beitragen, die im Masterstudium durch entsprechende Schwerpunkte fortgesetzt werden kann. Im Studiengang *Mathematik* werden mathematische Verfahren vermittelt und die Fähigkeit zur Problemlösung geschult. Ein Bezug zu konkreten technischen oder wirtschaftlichen Fragestellungen fördert die anwendungsorientierte, berufliche Laufbahn, der Master befähigt zudem zur weiteren wissenschaftlichen Arbeit (vgl. Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2017, URL: https://

www.oth-regensburg.de/de/fakultaeten.html). Zum Wintersemester 2016 lag die Anzahl der Studierenden an der Fakultät bei insgesamt 1.744.

„Mit dem Neubau eines Laborgebäudes [der Fakultät Maschinenbau] auf dem gemeinsamen Campus von Universität und Ostbayerische Technische Hochschule bieten sich den Studierenden hervorragende Perspektiven für ein zukunftsorientiertes und erfolgreiches Studium. Die Studiengänge zeichnen sich durch einen ausgeprägten Praxisbezug aus.“ (Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2017, URL: https://www.oth-regensburg.de/de/fakultaeten.html). Einen Überblick über die Studiengänge der Fakultät Maschinenbau liefert *Tabelle 7*.

Tabelle 7: Fakultät Maschinenbau

Fakultät	Studiengang	Abschluss	Studiendauer und Studienform
Maschinenbau	Maschinenbau	Bachelor of Enineering	7 Semester, Vollzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Produktions- und Automatisierungstechnik	Bachelor of Enineering	7 Semester, Vollzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Biomedical Engineering	Bachelor of Science	7 Semester, Vollzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Systemtechnik	Bachelor of Enineering	9 Semester, Teilzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Maschinenbau	Master of Science	3 Semester, Vollzeitstudium, 90 ECTS-Credits
	Industrial Engineering	Master of Engineering	3 Semester, Vollzeitstudium, 90 ECTS-Credits
	Medizintechnik	Master of Science	3 Semester, Vollzeitstudium, 90 ECTS-Credits

Die Fakultät Maschinenbau bietet Studieninteressierten vier Bachelor- und drei Masterstudiengänge zur Auswahl an. *Systemtechnik* kann ausschließlich in Teilzeit, alle anderen Studiengänge können in Vollzeit absolviert werden. Die Studiengänge vermitteln natur- und ingenieurwissenschaftliche Grundlagen, Ingenieuranwendungen sowie fachspezifische Ergänzungen und Vertiefungen. Mit *Biomedical Engineering* und *Produktions- und Automatisierungstechnik* können sich Bewerber bereits in den grundständigen Studiengängen auf Medizintechnik bzw. auf Produktionssysteme spezialisieren. Das Teilzeitstudium *Systemtechnik* konzentriert sich auf die Bereiche Maschinenbau, Mechatronik und Automatisierung. Die Masterstudiengänge sollen die Studenten neben praktischen auch auf wissenschaftliche Tätigkeiten in ihrem Fach vorbereiten und zum Lösen komplexer Aufgaben und zu Projektmanagement befähigen (vgl. Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2017, URL: https://www.oth-regensburg.de/de/fakultaeten.html). An der Fakultät waren zum Wintersemester 2016 1.843 Studierende eingeschrieben.

„Die Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften bildet Spezialisten und Spezialistinnen der Sozialen Arbeit aus, die in einem heterogen und multiprofessionell besetzten Arbeitsfeld aktiv werden können. Sie erwerben die Kompetenzen, an der Lösung von gesellschaftlichen und individuellen Problemlagen und von Problemen in zwischenmenschlichen Beziehungen mitzuarbeiten sowie den strukturellen sozialen Wandel zu fördern.“ (Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2017, URL: https://www.oth-regensburg.de/de/ fakultaeten.html). Nähere Informationen zu den Studiengängen können *Tabelle 8* entnommen werden.

Tabelle 8: Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften

Fakultät	Studiengang	Abschluss	Studiendauer und Studienform
Angewandte Sozial- und Gesundheits-wissenschaften	Soziale Arbeit	Bachelor of Arts	7 Semester als Vollzeitstudium, 11 Semester als integriertes, dezentrales Teilzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Musik- und bewegungsor. Soziale Arbeit	Bachelor of Arts	7 Semester, Vollzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Soziale Arbeit - Soziale Dienste an Schulen	Bachelor of Arts	7 Semester, Vollzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Physiotherapie	Bachelor of Science	8 Semester als ausbildungsintegriertes Teilzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Logopädie	Bachelor of Science	9 Semester als ausbildungsintegriertes Teilzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Pflege	Bachelor of Science	9 Semester als ausbildungsintegriertes Teilzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Pflegemanagement	Bachelor of Arts	11 Semester (inkl. Praxissemester), Teilzeitstudium, 210 ECTS-Credits
	Soziale Arbeit - Inklusion und Exklusion	Master of Arts	3 Semester, Vollzeitstudium, 90 ECTS-Credits
	Leitung und Kommuni-kationsmanagement	Master of Arts	4 Semester, Teilzeitstudium, 90 ECTS-Credits

Sieben Bachelor- und zwei Masterstudiengänge bieten an der Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften ein breites Spektrum zur Spezialisierung und Schwerpunktbildung. Die Bachelorstudiengänge *Soziale Arbeit*, *Musik und bewegungsorientierte Soziale Arbeit* und *Soziale Arbeit – Soziale Dienste an Schulen* sowie der Masterstudiengang *Soziale Arbeit – Inklusion und Exklusion* werden als Vollzeitstudium angeboten. Des Weiteren kann das Bachelorstudium *Soziale Arbeit* auch in Teilzeit absolviert werden. Die Studiengänge *Pflegemanagement* (Bachelor) und *Leitung und Kommunikationsmanagement* (Master) werden ausschließlich in Teilzeit studiert. Zudem bietet die Fakultät die Bachelorstudiengänge *Physiotherapie*, *Logopädie* und *Pflege* als in Berufsausbildungen integrierte Teilzeitstudiengänge an. Die Studiengänge konzentrieren sich auf die Vermittlung von sozialen Kompetenzen. Hierzu zählen verschiedene Eigenschaften, Kenntnisse und Fertigkeiten, um gesellschaftliche Problemlagen zu identifizieren, zu analysieren und an deren Lösung mit-

zuwirken (vgl. Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2017, URL: https://www.oth-regensburg.de/de/fakultaeten.html). Die Anzahl der Studierenden der Fakultät lag zum Wintersemester 2016 bei insgesamt 1.349.

Insgesamt waren an den acht Fakultäten der OTH Regensburg zum Wintersemester 2016 knapp 11.000 Studierende eingeschrieben. Der weitere Fokus soll in der Folge auf die Organisation und Verwaltung der Technischen Hochschule gelegt werden.

Organisation und Verwaltung

Zu den zentralen Organen der OTH Regensburg gehören die (1) Hochschulleitung, die (2) Erweiterte Hochschulleitung, der (3) Senat sowie der (4) Hochschulrat (vgl. https://www.oth-regensburg.de/de/hochschule/organisation.html). In *Abbildung 5* wird die Organisation und die Verwaltung der OTH Regensburg veranschaulicht.

(1) Die Hochschulleitung umfasst einen Präsidenten, drei Vizepräsidenten und einen Kanzler. Sie ist vor allem für die Steuerung und Weiterentwicklung der Hochschule verantwortlich. (2) Des Weiteren setzt sich die Erweiterte Hochschulleitung aus der Hochschulleitung, den Dekanen der Fakultäten sowie der Frauenbeauftragten zusammen. Zu ihren wichtigsten Aufgaben gehören die Erarbeitung von Entwicklungsplänen für die Hochschule unter Berücksichtigung aktueller Fragen der Forschung und Lehre. (3) Der Senat besteht aus zehn gewählten Mitgliedern (sechs Professoren, einem Vertreter des wissenschaftlichen Personals, einem Vertreter des sonstigen Personals sowie zwei Vertreter der Studierenden). Der Senat beschäftigt sich mit fachlichen Fragen bzw. Themen, beispielsweise mit den Prüfungs- und Studienordnungen. (4) Der Hochschulrat setzt sich aus den gewählten Senatsmitgliedern und zehn Mitgliedern aus der beruflichen Praxis, Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur (keine Angehörige der OTH Regensburg) zusammen und ist vor allem für die Beschlüsse über die Grundordnung zuständig. Ausführliche Informationen über die Aufgaben der zentralen Organe der Hochschule finden sich auf der Homepage der OTH Regensburg (vgl. https://www.oth-regensburg.de/hochschule/ organisation.html) und im Bayerischen Hochschulgesetz (vgl. http://www.gesetze-bayern.de/Content/ Document/ BayHSchG).

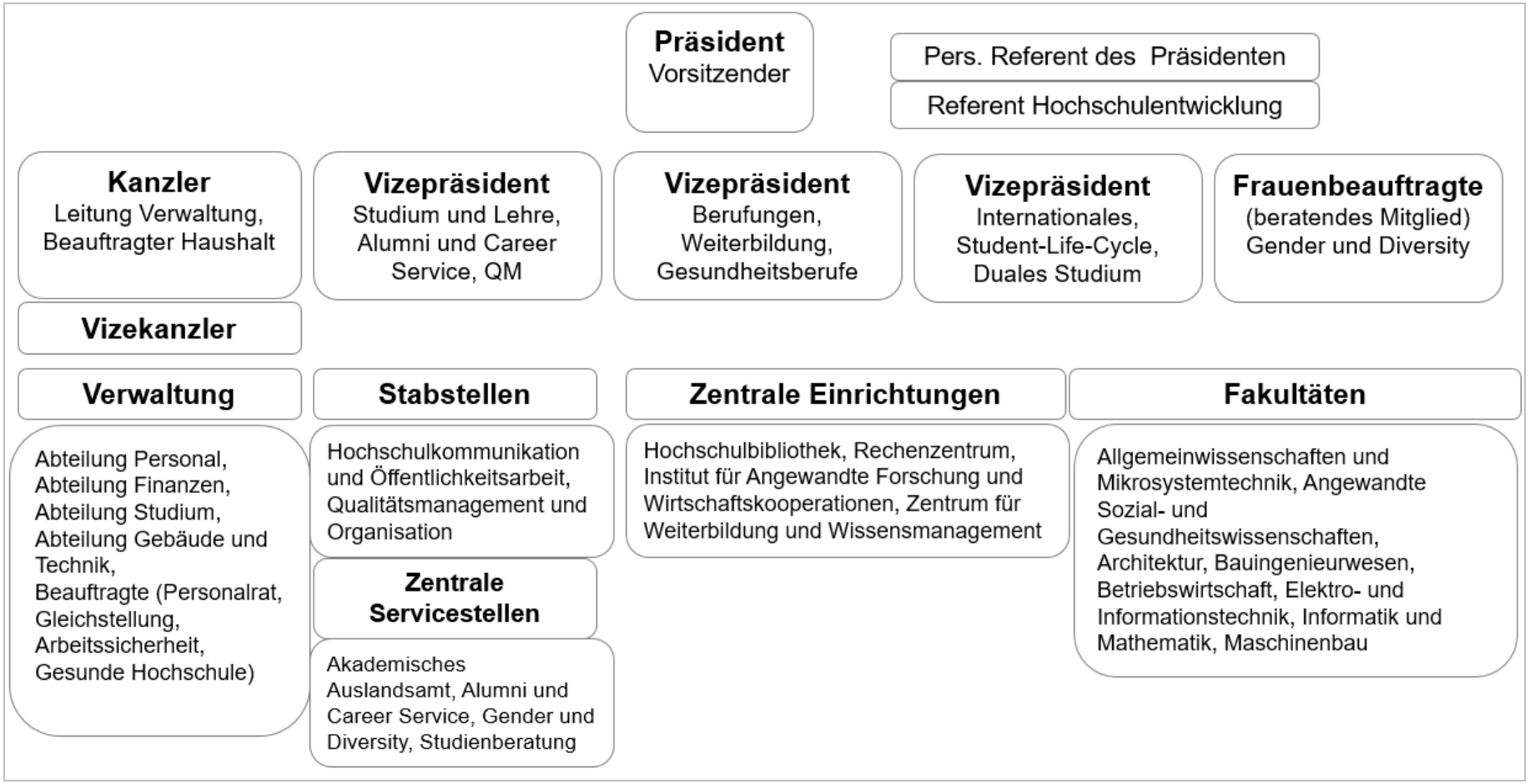


Abbildung 5: Organisation und Verwaltung der OTH Regensburg

Akkreditierung

Das Qualitätsmanagementsystem der OTH Regensburg basiert auf dem entsprechenden Leitbild sowie auf den Zielen im Studium und in der Lehre. Für die interne Programmakkreditierung wurden folgende Ziele formuliert:

- Leistungsziele (Input): Lehrqualität, Betreuungsqualität, Prozesse;
- Quantitative Ziele (Output): gute Studierbarkeit, Aspekte der Internationalisierung, individuelle Potenziale ausschöpfen;
- Ergebnisorientierte Ziele (Outcomes): berufliche Befähigung, Persönlichkeitsentwicklung, Fachkräfte für die Region.

Das interne Qualitätsmanagement begleitet verschiedene Prozesse im Studienverlauf (beispielsweise die Vorstudienphase, die Studieneingangsphase, die Studienphase, die Praktikumsphase, Übergang zum Beruf) und entwickelt bei Bedarf spezifische Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung. Die Erreichung von quantitativen und ergebnisorientierten Zielen wird mithilfe diverser Indikatoren erfasst, bewertet und dokumentiert (vgl. https://www.oth-regensburg.de/ hochschule/ organisation/qualitaets-management.html). An der OTH Regensburg werden in regelmäßigen Abständen interne zentrale Evaluationen durchgeführt. Ferner partizipiert die OTH Regensburg am Projekt „Quid“ (**Qu**alitätsmanagement-**i**nstitutionell-**d**istributiv), das ein Teilziel des Innovationsbündnisses Hochschule 2018 darstellt (vgl. https://www.km.bayern.de/ studenten/wissenschaftspolitik/ innovationsbuendnis.html).

Anfang Mai 2017 wurde das Verfahren zur Systemakkreditierung mit der zweiten Begehung durch eine externe Akkreditierungsagentur AQAS (Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen, nähere Informationen unter http://www.aqas.de/) weitgehend abgeschlossen.

Internationalisierung

Im Studienjahr 2013/2014 hat die OTH Regensburg das Audit „Internationalisierung der Hochschulen“ durchlaufen (vgl. https://www.hrk.de/audit/audit/ hochschulen/). Das Audit „Internationalisierung der Hochschulen“ ist ein Projekt der Hochschulrektorenkonferenz und umfasst eine gezielte methodische Internationalisierungsberatung. Darüber hinaus beteiligt sich die OTH Regensburg seit 2017 an einem bundesweiten zweijährigen Diversity-Audit „Vielfalt gestalten“ vom Stifterverband (vgl. https://www.stifterverband.org/diversity-audit). Das Ziel dieses Pro-

jekts besteht unter anderem darin, die partizipierenden Hochschulen bei der Entwicklung und Implementierung verschiedener Maßnahmen zur Inklusion unterschiedlicher Studierendengruppen (u. a die ausländischen Studierenden oder Studierenden mit einem Migrationshintergrund) zu unterstützen.

Bereits seit 1989 nimmt die OTH Regensburg an den Bildungsprogrammen der Europäischen Union (beispielsweise Erasmus-Programm) teil. Zu den Partnerhochschulen der OTH Regensburg, an denen Studierende ihre Auslandssemester absolvieren können, gehören zahlreiche Hochschulen in Amerika, Europa, Asien, Afrika sowie Australien (vgl. *Anhang 2*). Für einige Studiengänge wie *International Relations and Management* ist der Auslandsaufenthalt obligatorisch. Zu den Mobilitätsprogrammen der OTH Regensburg gehören außerdem viele Projekte mit ausländischen Kooperationshochschulen sowie Gastprofessuren.

Zur Unterstützung der Studierenden bei der Vorbereitung auf ein Auslandsstudium oder auf ein Auslandssemester werden regelmäßig viele Informationsveranstaltungen zu verschiedenen Themen (beispielsweise zur Bewerbung auf Englisch) angeboten. Außerdem berichten Studierende regulär über ihre Erfahrungen beim Auslandsstudium oder bei den Auslandspraktika. Ferner spiegeln die Weiterbildungsangebote für die Studierenden eine aktuelle Gesellschaftsentwicklung wider: Zu den Hochschulzertifikaten, die von Studierenden der OTH kostenlos erworben werden können, gehören zum Beispiel „Internationale Handlungskompetenz“ sowie „Train the Intercultural Trainer“.

Ausführliche Informationen zu den internationalen Beziehungen und Partnerschaften, zur Mobilität der Studierenden und dem Personal finden sich auf der Homepage der OTH Regensburg (vgl. https://www.oth-regensburg.de/ international.html).

Fakultät Betriebswirtschaft

Im Jahre 1971 wurde an der OTH Regensburg die Fakultät Betriebswirtschaft gegründet. Zum Wintersemester 2016 waren insgesamt 2.121 Personen in den Studiengängen der Fakultät Betriebswirtschaft eingeschrieben (vgl. *Tabelle 9*).

Tabelle 9: Studierendenzahlen der Fakultät Betriebswirtschaft der OTH Regensburg

Studiengang	Anzahl der Studierenden (absolute Zahlen)	Anzahl der Studierenden (in Prozent)
Betriebswirtschaft B.A.	1365	64.4%
Europäische Betriebswirtschaft B.A.	226	10.7%
Logistik M.A.	111	5.2%
Betriebswirtschaft M.A.	107	5.0%
Human Resource Management M.A.	85	4.0%
Betriebswirtschaft B.A. (berufsbegleitend)	64	3.0%
Business Administration M.A.	61	2.9%
Betriebswirtschaftliche Qualifikation (Zertifikat)	58	2.7%
Europäische Betriebswirtschaft M.A.	44	2.1%

Zu den besonderen Merkmalen der Fakultät gehört unter anderem ein breites Angebot an englischsprachigen Lehrveranstaltungen (z. B. Economic Ethics, Negotiating innovation: “How to navigate your innovation through the valley of decision making“, Project Management und Cultures – What makes them different?). Darüber hinaus ist an der Fakultät der Betriebswirtschaft das Business Simulation Center angesiedelt. Die Studierenden haben außerdem die Möglichkeit, allgemeinwissenschaftliche Wahlpflichtfächer neben ihrem Fachstudium zu belegen. Dazu gehören beispielsweise verschiedene Sprachkurse (Intensivkurse sowie semesterbegleitende Angebote, z. B. Deutsch als Fremdsprache, Business English, Technical English, Französisch, Portugiesisch, Italienisch, Spanisch, Arabisch, Chinesisch, Japanisch, Russisch und Tschechisch), Lehrveranstaltungen zu Sozial- und Methodenkompetenz (z. B. Interkulturelles Training, EDV-Kurse, Selbstmanagement, Stressbewältigung, Führungskompetenz, Kommunikation und Kooperation, Kritik- & Konfliktmanagement, Rhetorik und Verhandlungstechnik) und zum Orientierungswesen (beispielsweise Patentanmeldung und Patentrecht). Ferner können Studierende kostenlos an Lehrveranstaltungen der Virtuellen

Hochschule Bayern teilnehmen. Eine ausführliche Analyse des Fachstudiums und der entsprechenden Lehrinhalte bzw. Module erfolgt im nächsten Kapitel.

Hochschule für Technik und Wirtschaft (VŠTE) Budweis

Charakteristik der Institution

Die Hochschule für Technik und Wirtschaft (VŠTE) in Budweis ist eine noch junge, sich sehr dynamisch entwickelnde, öffentliche Hochschule. Die Institution entstand im Jahr 2006 auf Grundlage des Gesetzes Nr. 162/2006 der Gesetzessammlung über die Gründung der Hochschule für Technik und Wirtschaft in České Budějovice (tsch. für Budweis). Es handelt sich um eine öffentliche Hochschule des nichtuniversitären Typs. Gegenwärtig ist sie eine von zwei beruflich orientierten öffentlichen Hochschulen mit technischen Fächern in der Tschechischen Republik. An der Schule studieren derzeit ca. 4.100 Studenten. Die steigende Zahl der Studierenden der Hochschule, insbesondere in den Jahren 2007 bis 2015, wird in *Abbildung 6* skizziert (vgl. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, URL: http://dsia.uiv.cz/vystupy/vu_vs_f2.html).

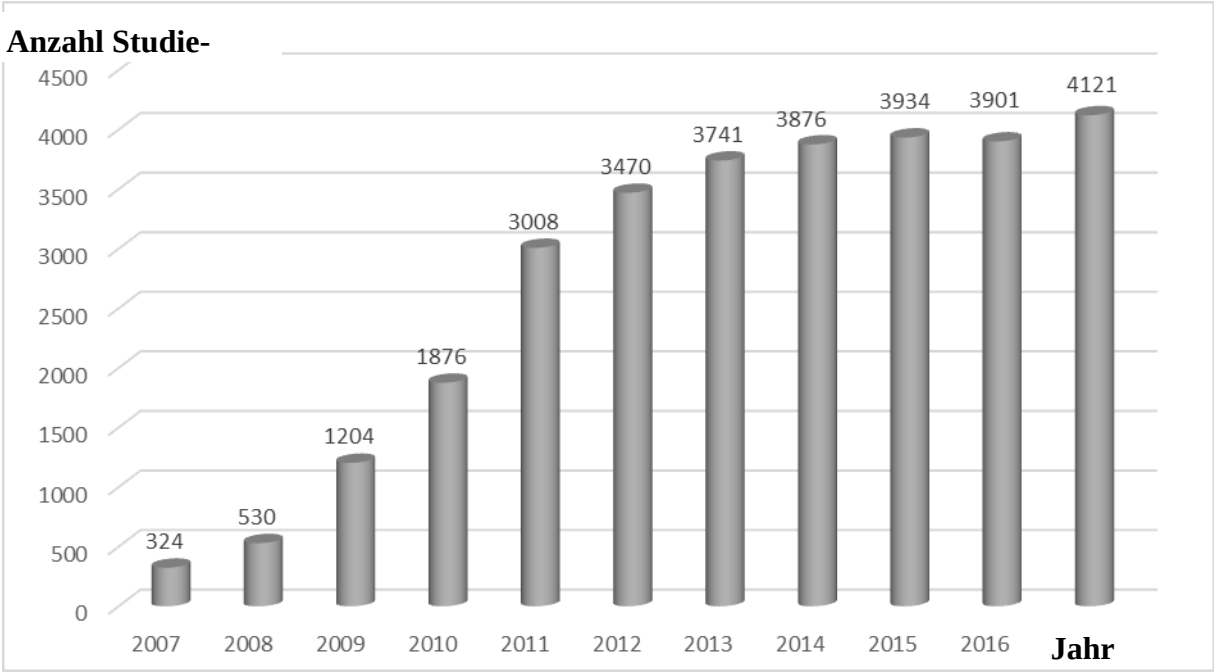


Abbildung 6: Entwicklung der Anzahl der Studierenden an der VŠTE

Die Hochschule bietet gegenwärtig fünf Bachelor- und zwei Magisterstudiengänge an, die in nachfolgender *Tabelle 10* nochmals detailliert dargestellt werden (vgl. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, URL: http://krakatau.uiv.cz/registrvssp/csplist.aspx).

Tabelle 10: Übersicht der Studienfächer an der VŠTE

Bezeichnung des Studienprogramms	Akademischer Grad	Studienfach	Form	Studiendauer in Jahren	Sprache
Betriebswirtschaft	Bachelor	Wirtschaft und Management	Präsenz und berufsbegeitend	3	Tschechisch
Baukonstruktionen	Magister	Bauwesen	Präsenz und berufsbegleitend	1,5	Tschechisch
Baukonstruktionen	Bachelor	Bauwesen	Präsenz	4	Tschechisch
Technologie in der Logistik	Magister	Transporttechnologie und Kommunikation	Präsenz und berufsbegeitend	2	Tschechisch
Hochbau	Bachelor	Bauwesen	Präsenz und berufsbegeitend	4	Tschechisch
Maschinenbau	Bachelor	Maschinenbau	Präsenz	3	Tschechisch
Technologie des Verkehrs und Transports	Bachelor	Transporttechnologie und Kommunikation	Präsenz und berufsbegleitend	3	Tschechisch

Die Hochschule bietet auch Lehrverantaltungen zur Förderung des lebenslangen Lernens an. Da es sich um eine beruflich orientierte Hochschule handelt, wurden hierbei laut gültiger Legislative keine Fakuläten, sondern Lehrsühle eingerichtet. Zum 01.07.2015 kam es zu einer grundlegenden organisatorischen Veränderung, in deren Rahmen drei Institute errichtet wurden:

- **Technisch-technologisches Institut**
  - Lehrstuhl für Maschinenbau
  - Lehrstuhf für Transport und Logistik
  - Lehrstuhf für Bauwesen
  - Lehrstuhl für Informatik und Naturwissenschaften
- **Institut für Betriebstrategie**
  - Lehrstuhl für Wirtschaft
  - Lehrstuhl für Management
  - Lehrstuhl für Fremdenverkehr und Marketing
  - Lehrstuhl für Fächerdidaktik
  - Lehrstuhl für Fremdsprachen
- **Institut für Bewertung und Schätzungswesen:** Hierbei handelt es sich eher um ein Experteninstitut, das bislang kein akkreditiertes Studienfach hat.

Im Rahmen der aktuellen Organisationsstuktur unterliegen die Lehrstühle dem jeweiligen Institut und die Lehrstuhlleiter dem Leiter (Direktor) des Instituts.

Institut für Betriebstrategie

Das Institut für Betriebstrategie konzentiert sich in erster Linie auf die Gesellschaftwissenschaften und bietet v. a. Fächer mit betriebswirtschaftlicher Ausrichtung an. Das Fach Betriebswirtschaft hat an der VŠTE eine langjährige Tradition. Es wurde als erstes Hochschulfach vor mehr als zehn Jahren akkreditiert. Derzeit sind in diesem Fach samt seiner Spezialisierungen 1.827 Studierende eingeschrieben (Stand: 2017). *Abbildung 7* zeigt die Entwicklung der Anzahl der Studierenden des Studienfachs Betriebswirtschaft von 2007 bis 2017 (vgl. Hochschule für Technik und Wirtschaft Budweis 2017, URL: https://is.vstecb.cz/ auth/studium/ statistika?fakulta=5610).

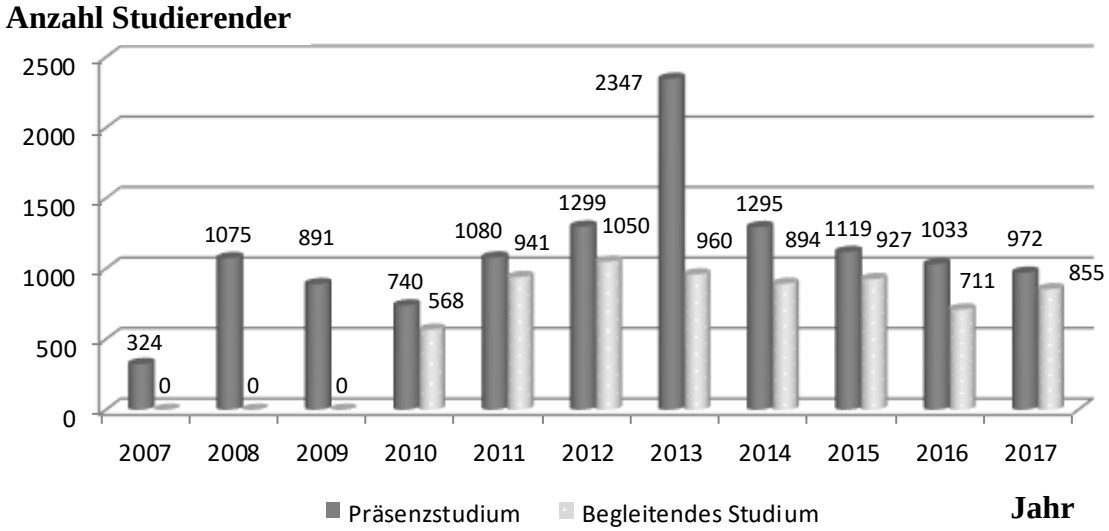


Abbildung 7: Entwicklung der Anzahl der Studierenden im Studienfach Betriebswirtschaft an der VŠTE 2007 - 2017

Das Institut für Betriebstrategie bietet auch Weiterbildungsangebote im Bereich der Didaktik (pädagogische Wissenschaften) für Dozierende an. Die Schwerpunkte liegen auf einem praxisorientierten Unterricht sowie auf Fachpraktika und Übungen. Die Weitberbildungen für Dozierende der fachlichen Lehrfächer sowie der Fachausbildung im Bereich der Wirtschaftslehre werden vom Zentrum für Lebenslanges Lernen organisiert. Das Institut bereitet weitere Akkreditierungen vor, im Speziellen die Akkreditierung eines Magisterstudienprogramms der Betriebswirtschaft. Weiter bemüht sich das Institut darum, die Lehrveranstaltungsangebote ständig zu erweitern. Ziel ist das Erlangen einer Akkreditierung des Bachelor- und Magisterstudienprogramms des Personalmanagements und der Human Resources sowie des Fachs Management und Marketing mit einer Schwerpunktlegung auf Dienstleistungen.

Studienfach Betriebswirtschaft

Das Studienfach Betriebswirtschaft wurde im Jahr 2016 reakkreditiert und ist als ein beruflich orientiertes Bachelorfach konzipiert, das Spezialisten für produzierende Unternehmen hervorbringen soll. Zu den Zielen des Studienfachs zählen das Erlangen des beruflich orientierten Bachelorabschlusses sowie der Gewinn von Kenntnisen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Betriebswirtschaftslehre. Hierzu zählen vor allem unternehmerische Kompetenzen im Bereich der Beschaffung, der Produktion, des Handels, des Marketings, der Buchhaltung, des Rechnungswesens, der Finanzierung, der Forschung und Entwicklung sowie der Verwaltung. Die individuelle Persönlichkeitsentwicklung wird im Rahmen weiterer Spezialisierungen durch Wahlfächer und ein praktisches Semester am Ende des Studiums gefördet. Zu den Spezialisierungen gehören der Handel und die Betriebsfinanzen. Bestandteil des Studiums ist auch die Vertiefung der Fremdsprachenkenntnisse und die Aneignung der fremdsprachlichen Fachterminologie. Die Studenten können während des Studiums internationale Erfahrungen mittels kurz- bzw. langfristiger Auslandsaufenthalte sammeln.

In der entworfenen Profilierung spiegeln sich konkrete Anforderungen der Berufswelt wider, und zwar sowohl im Bereich der theoretischen Grundlage, als auch im Bereich der nötigen praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Das Konzept des vorgelegten Studienfachs, ebenso wie seine Teilaspekte, wurden mit Vertretern und Fachkräften ausgewählter Universitäten und Unternehmen konsultiert. Die Absolventen des Bachelorstudienprogrammes Betriebswirtschaft sind Fachleute in deren Gebiet. Sie besitzen Kenntnisse in den Bereichen der primären Funktionen (Beschaffung, Produktion, Handel) und wichtiger sekundärer Funktionen (Marketing, Buchhaltung, Rechnungswesen, Entwicklung und Forschung, Verwaltung). Die Absolventen beherrschen die Prozesse und sind fähig, Vorgänge und Probleme aller industriellen Unternehmen, unabhängig von deren Rechtsform, zu erklären. Der Abschluss innerhalb der Spezialisierung Handel (primäre Funktion des Unternehmens) oder Finanzen (Sekundärfunktion im Unternehmen) ermöglicht eine Schärfung ihres Profils in diesen Fachbereichen. Die Absolventen sind für Tätigkeiten in kleinen und mittleren, industriellen Unternehmen qualifiziert. Das langfristige Berufspraktikum am Ende des Studiums ermöglicht die selbständige Berufsausübung und das Wirken in mittleren Führungspositionen.

Die Methodologie des Studienfachs reflektiert die Funktionen der Unternehmen im produktiven Wirtschaftssektor nach der Definition von Professor M. Synek und reagiert auf die neue Auffassung (pojetí) der Wirtschaft mit ihrem Schwerpunkt in und deren Akzent auf globale Rationalisierungsinnovationen (siehe *Abbildung 8*).

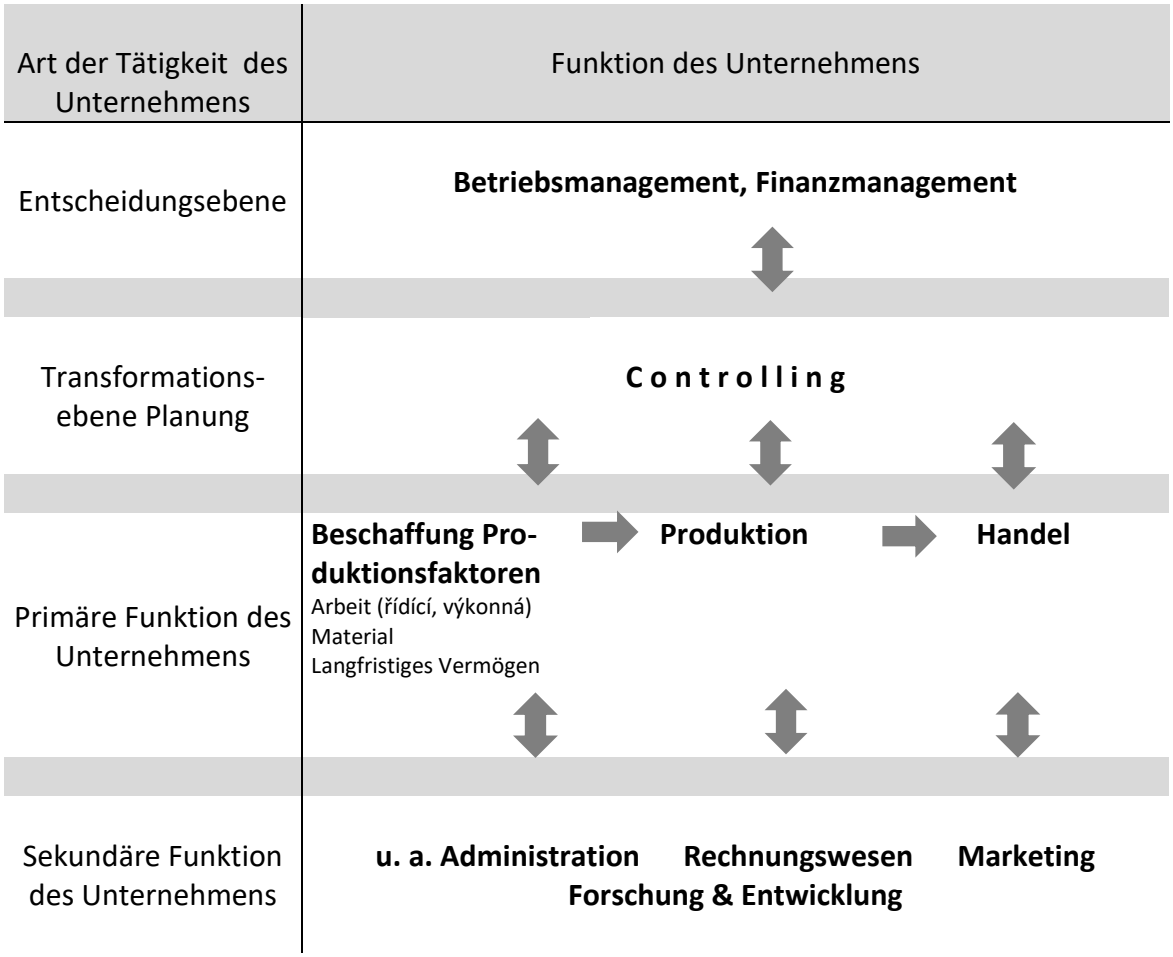


Abbildung 8: Funktionen der produzierenden Unternehmen

Das Studienfach berücksichtigt Veränderungen im äußeren Wirtschaftsumfeld und bietet eine neue Perspektive innerhalb der Betriebswirtschaftslehre als Wissenschaft, zudem innovative Verfahren für Unternehmen, z. B. im Bereich der Strategie, der strategischen Entscheidungen, der Investitionsverfahren, der Produktion, des Handels und der Finanzen (neue Finanzierungsinstrumente) sowie die Messung der betrieblichen Leistungskraft im Bereich des Betriebsmanagements, der Reservenverwaltung und des Personalmanagements zählen. Entwicklungstendenzen in Unternehmen werden aus einer breiteren makroökonomischen und gesellschaftlichen Perspektive betrachtet. Die Struktur des empfohlenen Studienplans des Studienfachs Betriebswirtschaft lässt sich *Abbildung 9* entnehmen.

Systemfächer- integrierende
Strategisches Management Fallstudie – Unternehmerisches Vorhaben Betriebslehre Betriebsleitung Controlling

Fächer des Grundlagenwissens
Mathematik Statistik Methodik der wissenschaftlichen Arbeit Komunikation, Präzentation Wirtschaftstheorie Fremdsprache

FÄCHERBLÖCKE (PRIMÄRE, SEKUNDÄRE TÄTIGKEITEN)							
Sicherstellung der Produktionsfaktoren	Produktion	Handel	Marketing	Rechnungs-wesen	Finanzen	Entwicklung und Forschung	Verwaltung
Beschaffung und Verwaltung der Vorräte Personalmanagement Verwaltung der Investitionen	Produktions-prozes	Handels-tätigkeit CRM-Systeme	Marketing	Finanz-Rechnungs wesen	Betriebs-finanzen I	Innovations-management	Verwaltung des Unternehmens Informations-systeme des Unternehmens
WAHLPFLICHTFÄCHER							
		Technologie des Handels Handels-unternehmen			Finanz- und Kapital-märkte Betriebs-finanzen II		

Abbildung 9: Struktur des empfohlenen Studienplans des Studienfachs Betriebswirtschaft an der VŠTE

Die Charakteristik der Berufe, auf deren Ausübung die Studierenden vorbereitet werden (Einsatzgebiete nach dem Studium), sollen nachfolgend kurz geschildert werden. Der Fächerfokus liegt hierbei auf Berufe im Bereich der Betriebswirtschaft. Aufgrund der Vertiefung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten entlang der Wertschöpfungskette im Unternehmen, werden die Studierenden dazu befähigt, eine Tätigkeit als Einkäufer, Produktionplaner, Händler, Finanzierer, Marketigspezialist oder Buchhalter aufzunehmen oder die Tätigkeit eines Managers und Unternehmers in einem Industrieunternehmen zu übernehmen.

Ziel ist es, den Absolventen die Aneignung der nachfolgenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Studienprogramm Wirtschaft und Management des Studienfachs Betriebswirtschaft zu ermöglichen. Diese überwiegend kognitiven Aspekte sollen in der Folge eingehend skizziert werden.

Der Absolvent ist fähig:

- die Belieferungs-, Produktions- und Absatzfunktionen des Unternehmens zu charakterisieren;
- wirtschaftliche Aktivitäten zu identifizieren, zu bewerten und wahrzunehmen;
- Kapitalausgaben und Geldeinnahmen aus Investitionen zu identifizieren und die Effektivität einfacherer Investitionsprojekte auszuwerten;
- die Produktion sowie finanzielle Aktivitäten und Investitionsaktivitäten des Unternehmens zu charakterisieren;
- sich innerhalb der Problematik des Produktsortiments und Handelsortiments zu orientieren;
- die Bedeutung des Handels als Wirtschaftssektor samt des Prinzips der Nachhaltigkeit zu definieren;
- die Rolle des Binnenhandels und Außenhandels, seine Entwicklung und Struktur zu erklären;
- Entwicklungs- und Globalisierungstendenzen im Binnenhandel und Außenhandel zu analysieren;
- das allgemeine Prinzip der Leitung und des Betriebs der Handelsunternehmen zu definieren;

- spezifische Merkmale in der Organisation und Leitung des Einzelhandelsunternehmens zu charakterisieren;
- das Verhalten der Verbraucher und der Handelsunternehmen auf dem Markt zu analysieren und erklären;
- Methoden zur Analyse des internen und externen Unternehmensumfeldes zu beschreiben und zu implementieren;
- Probleme im Rahmen der Buchhaltung zu lösen, Billanzen aufzustellen, Gewinne und Verluste auszuweisen;
- Ziele und Schlüsselgebiete des finanziellen Managements, der Finanzanalyse, zu definieren;
- die Vermögens- und Kapitalstruktur des Unternehmens und Faktoren, die sie beeinflussen, zu definieren;
- Begriffe, wie z. B. Ertrag, Kosten, Gewinn und Mehrwert, zu erklären;
- den Charakter und die Aufgaben der Managerfunktionen, die Position und das Profil des Managers sowie Führungsstile zu beschreiben und zu definieren;
- Zusammenhänge, Beziehungen, die Organisationsstuktur und ihr Prinzip zu charakterisieren;
- Grundsätze des Personalmanagements, das Prinzip der Motivation und Stimulierung zu definieren;
- Grundsätze der Restrukturierung des Betriebs, Reengineering, Revitalisierung sowie Sanierung im Zusammenhang mit der Marktposition des Unternehmens zu beschreiben und zu erklären;
- grundlegende Probleme der Makroökonomie zu definieren;
- wirtschaftliche Kategorien zu definieren und Angebot, Nachfrage, Preise abzuleiten.

Zudem stellen sich die Fachkompetenzen der Absolventen des Studienprogramms Wirtschaft und Management, Studienfach Betriebswirtschaft, wie folgt dar:

Der Absolvent (beherscht):

- führt rationell den Einkauf durch und Verwaltet die Vorräte;
- wertet objektiv und real Produktions- und Handelsrisiken in der Unternehmenspraxis aus;

- realisiert effektiven Handel und kommuniziert mit Kunden;
- analysiert und wertet die strategische Position des Unternehmens aus und entwirft praktische Maßnahmen;
- ist fähig ein Geschäftskonzept aufzustellen und zu präsentieren;
- analysiert und interpretiert relevante wirtschaftliche Kennzahlen;
- wertet den Jahresabschuß und Managerberichte aus;
- berechnet die Steuerpflicht bei allen Steuerarten nach den Bestimmungen der tschechischen Legislative sowie die Höhe der Verbindlichkeiten und Forderungen bezüglich der Sozial- und Krankenversicherung;
- führt die Finanzanalyse des wirtschaftlichen Subjekts durch;
- analysiert die finanzielle Leistungskraft, finanzielle Situation und die Fähigkeit der Firma finanzielle Mittel zu produzieren und zu verteilen und macht Verbesserungsvorschläge im Rahmen diser Problematik;
- arbeitet aktiv im Team, koordiniert Tätigkeiten, übernimmt verschiedene Rollen im Team und nimmt an Diskussionen teil, zieht Schlussfolgerungen;
- benutzt bei Präsentationen kommunikative Fähigkeiten aus dem Berecih der sozialen Kommunikation, verteidigt Resultate der Teamarbeit;
- bildet Produktions-, Handels-, Marketing- Finanz- und Personalpläne des Unternehmens nach gegebenen Kriterien ab;
- wertet Stärken und Schwächen grundlegender wirtschaftlicher Konzepte aus;
- wertet Vorteile und Nachteile der konkreten Wirtschaftspolitik aus;
- organisiert und interpretiert grundlegende wirtschaftliche Kennzahlen;
- benutzt mathematisch-statistische Methoden zur Analyse und Interpretation wirtschaftlicher Phänomene;
- benutzt die fundamentale technische Analyse der Entwicklung wirtschaftlicher Kennzahlen (Preise, Währungs- und Aktienkurse);
- wertet Folgen der Währungs- und Fiskalpolitik auf die finanzielle Stabilität aus;
- beurteilt in diesem Zusammenhang einzelne Systeme der Währungskurse samt ihrer Vorteile und Nachteile aus Sicht der offenen Wirtschaft;
- appliziert erworbene theoretische Kenntnisse bei der Verfassung von Seminararbeiten und Bachelorarbeiten sowie bei Projekten und Fallstudien;

- integriert erworbene theoretische Kenntnisse in die Berufspraxis und benutzt diese aktiv.

Des Weiteren sollen an dieser Stelle noch zusätzliche fachliche Fähigkeiten der Absolventen des Studienprogramms Wirtschaft und Management im Studienfach Betriebswirtschaft benannt werden.

Der Absolvent ist fähig:

- nach den Grundsätzen des kritischen ökonomischen Denkens zu handeln;
- eigene Entscheidungen zu treffen und optimale Lösungsvarianten zu wählen;
- im Team zu arbeiten, gemeinsame Verantwortung für die Realisierung der Ziele zu tragen;
- verschiedene Rollen im Rahmen der Teamarbeit zu übernehmen und sich aktiv an der Diskussion bei der Formulierung der Ziele zu beteiligen;
- die Ergebnisse der Arbeit zu präsentieren und im Plenum zu verteidigen;
- überzeugend und wirkungsvoll eigene Ansichten mitzuteilen und zu verteidigen.
- Informationen zu beschaffen, auszuwerten und zu interpretieren;
- Fremdsprachenkenntnisse zu applizieren.

Die Vermittlung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten folgt dabei den inhaltlichen Vorgaben des Studienplans des Studienfachs Betriebswirtschaft, der in *Tabelle 11* veranschaulicht wird**.**

Tabelle 11: Empfohlener Studienplan des Studienfachs Betriebswirtschaft an der VŠTE

p = Vorlesung, s = Seminar , P = Prüfung, , T = Testat

Studienplan des Fachs Betriebswirtschaft							
Fachbezeichnung	**Semester-wochen-stundenzahl** **Präsenz-studium**	**Berufs-begleitend**	**Abschluß**	**Credits**	**Pflicht/** **Wahl-fach**	**Lehr-kraft (Re-akredi-tie-rung 2013)**	**Empfoh-lenes** **Jahr**
1. Semester							
Mathematik	0p +4s	14	P	4	P		1/1
Methodik der wissen-schaftlichen Arbeit	2p+0s	10	T	3	P		1/1
Management der Berufskarriere	0p+2s	10	T	2	P		1/1
Betriebswirtschafts-lehre	2p+0s	10	P	3	P		1/1
Betriebsmanagement	2p+2s	12	P	5	P		1/1
Wirtschaftstheorie	4p+0s	14	P	6	P		1/1
Grundlagen des Be-triebsrechts	2p+0s	10	T	3	P		1/1
Fremdsprache I	0p+4s	20	T	4	P		1/1
2. Semester							
Statistik	2p+2s	14	P	5	P		1/2
Belieferung und Management der Reserven	4p+2s	16	P	8	P		1/2
Personalmanagement	4p+2s	16	P	8	P		1/2
Investitions-management	4p+2s	16	P	8	P		1/2
Fremdsprache II	0p+4s	20	T	4	P		1/2
3. Semester							
Marketing	4p+0s	14	P	6	P		2/3
Produktionsprozes	4p+2s	16	P	8	P		2/3
CRM-Systeme	2p+0s	10	P	3	P		2/3
Rechnungswesen	2p+2s	12	P	5	P		2/3
Betriebsfinanzen I	4p+0s	14	P	6	P		2/3

Fremdsprache III	0p+4s	20	T	4	P		2/3
4. Semester							
Handelstätigkeiten	2p+2s	12	P	5	P		2/4
Innovations-management	2p+0s	10	P	3	P		2/4
Verwaltung	0p+2s	10	T	2	P		2/4
Informationssysteme	2p+0s	10	P	3	P		2/4
Fremdsprache IV	0p+4s	20	T	4	P		2/4
Wahlpflichtfach I im Rahmen der gewählten Spezialisierung (z. B. Technologie des Handels)	2p+3s	14	P	6	WP		2/4
5. Semester							2/4
Strategisches Management	4p+2s	16	P	8	P		
Controlling	2p+2s	12	P	5	P		3/5
Fallstudie – Unternehmens-vorhaben	0p+5s	14	T	5	P		3/5
Fremdsprache V	0p+4s	20	P	4	P		3/5
Wahlpflichtfach II im Rahmen der gewählten Spezialisierung (z. B. Handelsunternehmen)	4p+1s	14	P	7	WP		3/5
6.Semester							3/5
Bachelorarbeit	0p+10s	30	T	10	P		
Fachpraktikum	0p+40s	520	T	20	P		3/6

Ende des ersten Jahrgangs legen sich die Studierenden auf die weitere Spezialisierung fest, in der sie ihre Kenntnisse vertiefen. Sie haben die Möglichkeit aus folgenden Spezialisierungen zu wählen, auf die näher eingegangen werden soll:

1. Betriebsfinanzen

2. Rechnungswesen

3. Handel

4. Personalmanagement

5. Fremdenverkehr

6. Chinesische Märkte

7. Marketing

Spezialisierung Handel

Ziel der Spezialisierung Handel ist es, den Studierenden eine praktisch orientierte Bachelorausbildung bereitzustellen. Das Studium vertieft und erweitert Pflichtfächer der Betriebswirtschaft, insbesondere der Basiskenntnisse des Managements. In den Spezialisierungsfächern, die sich an den Belangen von Handelsunternehmen orientieren, werden die erforderlichen theoretischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Thematik des Handels vermittelt, wobei der Akzent v. a. auf der praktischen Anwendbarkeit der erworbenen Kenntnisse liegt.

Die Spezialisierung vermittelt Kenntnisse zu Grundbegriffen und Zusammenhängen aus dem Bereich Einzelhandel und Großhandel, definiert die Position der Handelsunternehmen auf dem Markt, weist auf potentielle Tendenzen der zukünftigen Entwicklung hin und widmet sich den spezifischen Merkmalen des Außenhandels sowie dessen wichter Rolle in der heutigen Marktwirtschaft. Aufmerksamkeit wird auch den wichtigsten Bereichen, der Lenkung einzelner Tätigkeiten des Handelsunternehmens auf operativer, taktischer und strategischer Ebene sowie den Verkaufstechniken und Abstzwegen, gewidmet. Detailiert wird auf das Verhalten der Verbraucher und auf Marketinginstrumente eingegangen. Die aktuelle Problematik des E-Commerce, des Fair Trade, der regionalen Produktmarken und privaten Marken (private Label, Handelsmarken) wird ebenso nicht vernachlässigt. Zudem wird auf die gesellschaftliche Verantwortung und auf die nachhaltige Entwicklung im Handel, die Problematik der CRM und CRM-Systeme und auf mit dem Verbraucherschutz zusammenhängende Normen eingegangen.

Im Unterricht sollen in erster Linie aktive Unterrichtsmethoden angewendet werden, v. a. die Lösung von Fallstudien, ein Projektunterricht und die Entwicklung der für den Handel besonders wichtigen kommunikativen Fähigkeiten sowie die Anwendung moderner Technologien spielt hierbei eine zentrale Rolle. Die Spezialisierung wird durch ein Praktikum ergänzt.

Die Spezialisierung Handel ermöglicht den Absolventen eine Betätigung auf der Ebene des mittleren Managements in Handelsunternehmen und die Ausübung von Berufen im Einzelhandel, Großhandel und im Bereich des E-Commerce. Darüber hinaus kann auch eine Tätigkeit in Abteilungen produzierender und logistischer Unternehmen angestrebt werden, die auf den Handel ausgerichtet sind oder eine eigene Unternehmensaktivität im Bereich Handel betreiben. Die Studierenden des Studienfachs Betriebswirtschaft mit der Spezialisierung Handel haben die Möglichkeit ihr erfolgreich beendetes Bachelorstudium mit einem anschließenden Magisterstudium in den Wirtschaftsfächern aller Hochschulen der Tschechischen Republik fortzusetzen.

Die Spezialisierung setzt das Absolvieren der Wahlpfichtfächer voraus. Die „Technologie der Leitung des Handels und der Handelsunternehmen“ wird den Studierenden als Präsenzunterricht oder in berufsbegleitender Form angeboten.

Spezialisierung Personalmanagement

Ziel der Spezialisierung Personalmanagement des Studienprogramms Wirtschaft und Management im Studienfach Bertiebswirtschaft ist es, Spezialisten für Personalabteilungen in Unternehmen, für die öffentliche und staatliche Verwaltung, für Bildungsinstitutionen oder Personalagenturen auszubilden. Diese Spezialisten sollen die Fachkenntnisse und -kompetenzen künftiger Manager weiterentwickeln.

Die Spezialisierung stützt sich in ihrer Konzeption auf die Doktrin, die menschliche Arbeit als den entscheidenden erfolgsbestimmenden Faktor betrachtet.

Konkret beschäftigt sie sich mit der Personalstrategie, Personalpolitik, den Personalfunktionen, der Bewertung der Angestellten, dem Karrieremanagement und der Beherschung der Personalsoftware mit dem Ziel, die Konkurrenzfähigkeit des Unternehmens zu unterstützen und die Prokuktionsprozesse zu optimieren. Sie orientiert sich an den Anforderungen der Unternehmen und an den Kompetenzen der Manager und verfolgt auch die neuesten Trends der EU und der USA.

Die Spezialisierung setzt das Absolvieren von zwei Wahlpflichtfächern – „Personalmanagement“ und „Time Management“ – voraus, die in präsenzform sowie berufsbegleitend angeboten werden.

An der Lehre beteiligen sich wissenschaftliche und externe Mitarbeiter aus verschiedenen Unternehmen, um den Studierenden theoretische Grundlagen und effektive, praktische Instrumente der Personalpolitik und Personalstrategie sowie Methoden im Bereich des Personalmanagements vermitteln zu können.

Absolventen der Spezialisierung sind fähig, sich dem Personalmanagement zu widmen, zu analysieren, zu klassifizieren und Systeme und Methoden im Bereich des Personalmanagements zu entwickeln, Probleme zu lösen, die Organisationsstuktur zu optimalisieren und ein positives Klima zu schaffen.

Spezialisierung Rechnungswesen (Buchführung)

Diese Spezialisierung geht von den Bedürfnissen der privaten und öffentlichen Subjekte aus. Akzentuiert werden Fächer, die zu einer besseren Eingliederung der Studierenden in das Berufsleben beitragen und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöhen. Nach dem erfogreichen Abschluss können die Absolventen in Positionen des Personalisten sowie des Finanzmanagers bei privaten und öffentlichen Subjekten und in Institutionen des finanziellen Sektors tätig werden.

Nach dem erfogreichen Abschluss der Spezialisierung Rechnungswesen (Buchhaltung), die die Wahlpflichtfächer „Lohnbuchhaltung“ und „Finanzbuchhaltung II“ beinhaltet, sind die Studiernden mit guten Kenntnissen des tschechischen Rechnungswesens ausgestattet. Sie beherrschen die Buchhaltungsmethoden der Vorräte, des kurzfristigen Eigentums, des materiellen, nicht materiellen und des finanziellen langfristigen Eigentums, kennen Verrechnungsbeziehungen im Rahmen der Buchhaltung, Verbindlichkeiten, Erträge, Bestandskonten, Steuern und Fristen. Zudem verfügen sie über einen Überbück über die mit dem Jahresabsluss zusammenhängenden Tätigkeiten, Bilanzen, Reporte und Geschäftsberichte.

Die Studierenden kennen arbeitsrechtliche Beziehungen und Normen und die Agenda eines Personalisten. Sie applizieren das Steuerrecht bei der Berechnung der Löhne der Angestellten, berechnen Abzüge, Sozial- und Krankenversicherungsbeiträge, die Lohnsteuer, den Steuerbescheid, die gesetztlichen Rentenversicherungsbeiträge und füllen selbständig Formulare aus, die der Arbeitgeber beim zuständigen Finanzamt, der Kreisverwaltung für soziale Versicherung und

bei der Krankenversicherung einreichen muss. Zudem kennen sie Sicherheisvorschriften auf dem Arbeitsplatz und Pflichten des Arbeitgebers. Mit den Vorschriften hinsichtlich der Beschäftigung von Behinderten und den Aktivitäten der Agentur für Arbeit sind sie vertraut. Die Spezialisierung wird als Präsenzunterricht und in berufsbegleitender Form angeboten.

Spezialisierung Fremdenverkehr

Die Spezialisierung wird sowohl in der Präsenz- als auch in der kombinierten (berufsbefleitenden) Form angeboten. Primäres Ziel der Spezialisierung ist das Angebot einer praktisch orientierten Ausbildung im Bereich Fremdenverkehr, die Vermittlung allgemeiner Grundlagen des Fremdenverkehrs und die Entwicklung praktischer Fertigkeiten der Studierenden mittels angemessener Lehrmethoden und in Seminaren, in denen die Studiernden ihre erworbenen theoretischen Kenntnisse bei der Ausarbeitung von Seminararbeiten, in Projekten und in einer Reihe weiterer praktisch orintierter Aufgaben applizieren können.

Im Rahmen der Spezialisierung müssen die Wahlpfichtfächer „Fremdenverkehr“ und „Unternehmen des Fremdenverkehrs“ absolviert werden. Hierbei erwerben die Studierenden Kenntnisse über die allgemeinen Prinzipien des Fremdenverkehrs, über die Produkte des Fremdenverkehrs, Attraktivitäten und deren Lokalisierung, über die Lokalisierung des Unternehmens im Fremdenverkehr sowie über Unternehmen mit Beherbergungs-, Verpflegungs- und Transportdienstleistungen. Bestandteil des Studiums ist ebenfalls die Präsentation des heute modernen Phänomens der Gourmet-Touristik und der nichtkonventionellen Dienstleistungen.

Absolventen können in mittleren Managementpositionen in tschechischen und in internationalen Reisebüros, in Agenturen und Hotels, aber auch in staatlichen, im Fremdenverkehr tätigen Institutionen und Agenturen arbeiten. Erfolgreiche Absolventen erhalten zudem die Möglichkeit, ein Magisterstudium an allen Hochschulen der Tschechischen Republik zu absolvieren (vor allem in wirtschaftlichen Studienfächern, ggf. im Bereich Fremdenverkehr).

Spezialisierung Marketing

Die Spezialisierung Marketing wird als Präsenzstudium angeboten. Sie knüpft an Fächer der obligatorischen Grundkenntnisse des Studienprogramms Betriebswirtschaft an, die sie weiter entwickelt und vertieft. Die Fächer der Spezialisierung beinhalten ein breites Spektrum an Kenntnissen aus dem Bereich der Marketingtheorie, beispielsweise der Marketingstrategie, der Marktforschung, der Marketinginstrumente, der Produktpolitik, Preispolitik, Distributions- und Kommunikationspolitik, der Psychologie, des internationalen Marketings, des Verhaltens der Kunden sowie der kulturellen und sozialen Unterschiede, die das Marketing und die Werbung auf internationalen Märkten beeinflussen und auch unterscheiden. Der Studienplan der Spezialisierung Marketing beinhaltet auch Fächer, die Bestandteil der Staatsprüfung sind: „Martetingkommunikation“ und „Marketingführung“.

Im Rahmen der Spezialisierung werden moderne Methoden angewendet, z. B. Fallstudien, praktische Beispiele und edukative Videopräsentationen. Da die VŠTE eine beruflich orientierte Hochschule ist, arbeitet sie eng mit Unternehmen zusammen und es werden Fachleute der beruflichen Praxis in die Lehre integriert. Zu den Fachläuten zählen z. B. der Manager für Digitales der Gesellschaft *Red Bull*, Herr Milan Formánek sowie ein Spezialist für Internet-Marketing, Herr David Šolc.

Die Absolventen der Spezialisierung Marketing sind Marketingspezialisten und können in der kommerziellen und nichtkommerziellen Sphäre tätig werden, u. a. in der Produktion, in der öffentlichen Verwaltung, bei Stiftungen, im Bereich des mittleren Managements im Gesundheitswesen oder Schulwesen.

Studenten der Spezialisierung Marketing können neu geknüpfte Kooperationen auf dem Gebiet der ausländischen Mobilitäten nutzen. Seit dem Studienjahr 2015/2016 haben die Studenten die Möglichkeit neben den *International Business Weeks* auch *International Marketing Weeks* an Partneruniversitäten in Finnland, Spanien, Frankreich, Dänemark, Belgien, Deutschland, Holland, Litauen, Österreich und Großbritannien zu besuchen. Die Die *International Marketing Week* orientiert sich primär an den Bereichen Marketing und Marketingkommunikation.

Interesse an der Spezialisierung Marketing zeigen auch ausländische Studenten, die an der VŠTE im Rahmen des Programms *Erasmus+* studieren. Disen Studenten wird regelmäßig jedes Semester das Fach Marketingmanagement in englischer Sprache angeboten. An der Lehre beteiligen sich oft auch ausländische Lehrkräfte, wie z. B. im Wintersemester 2015/2016 Dr. Yan Xu von der North China University of Technology in Peking.

Spezialisierung Chinesische Märkte

Die Spezialisierung Chinesische Märkte wird in der Tschechischen Republik neben der VŠTE einzig von der Wirtschaftshochschule (VŠE) in Prag angeboten. Auch im Rahmen der Europäischen Union handelt es sich um eine Spezialisierung, die eine Alleinstellung darstellt. Damit reagiert die VŠTE auf eine äußerst dynamische Entwicklung bei der bisherigen Zusammenarbeit mit der Volksrepublik China.

Die Spezialisierung Chinesische Märkte ist im Rahmen des Studienprogramms Wirtschaft und Management möglich und wird in From eines Präsenzstudiums angeboten. Die Studiendauer liegt bei drei Jahren. Die Studierenden erwerben komplexe Fachkenntnissse und praktische Fertigkeiten für Tätigkeiten im Bereich der Zusammenarbeit mit den sich dynamisch entwickelnden chinesischen Märkten. Ziel ist es, die Studierenden mit spezifischen Unterschieden der Volksrepublik China, der chinesischen Kultur, der Ethik und Grundwerte sowie der Wirtschaft, insbesondere des Handels, vertraut zu machen.

Erfolgreiche Absolventen werden Spezialisten im Bereich des Handels mit chinesischen Märkten und können in kommerziellen und nichtkommerziellen Institutionen beschäftigt werden, die mit der Volksrepublik China eine Handeslpartnerschaft eingehen. Ebenso ist eine Beschäftigung in staatlichen und nicht staatlichen Organisationen sowie in Agenturen möglich, die ihren Fokus auf den Bereich des Handels und auf die Zusammenarbeit mit der Volksrepublik China legen, wie z. B. *CzechTrade*, *MERSINIS GmbH* (Zentrum für wirtschaftliche Zusammenarbeit mit China), die Gemischte tschechisch – chinesische Kammer der gegenseitigen Zusammenarbeit oder die Bezirksämter.

Erfolgreiche Absolventen sind fähig, Beratungs- und Konsultantendienstleistungen für den Handel mit chinesischen Märkten anzubieten, kommerzielle und nichtkommerzielle Subjekte bei Verhandlungen mit chinesischen Partnern in der Tschechischen Republik und in der Volksrepublik China zu repräsentieren oder die Koordination sämticher unternehmerischer Aktivitäten auf dem chinesisches Markt sicherzustellen.

Eine weitere Beschäftigungsmöglichkeit für Absolventen dieser Spezialisierung stellen Berufe, wie der Handelsvertreter für chinesischee Märkte, der Konsultant oder Fachberater auf dem Gebiet der chinesischen Märkte, dar. Die Studierenden erlangen die notwendigen Fachkenntnisse und orientieren sich an der chinesischen Mentalität und Kultur.

Das Studium wird durch die Zusammenarbeit mit rennomierten chinesischen Universitäten – wie z. B. North China University of Technology, Henan University, Shanghai University of International Business and Economics – unterstützt. Vertereter dieser Universitäten wirkten bereits im Wintersemester 2015/2016 am Lehrstuhl für Fremdenverkehr und Marketing an der VŠTE als Lehrkräfte in ausgewählten Fächern mit.

Den Studierenden wird auch die attraktive Möglichkeit der Mobilität im Rahmen des Programms *Erasmus+* an den oben genannten chinesischen Universitäten angeboten. Im Wintersemester 2015/2016 begannen die ersten Studenten der VŠTE im Rahmen des Austauschprogramms *Erasmus+* an der North China University of Technology in Peking zu studieren. Verlängerungsgesuche sowie das Interesse vieler Studierenden an einer Teilnahme in den nächsten Semestern sprechen für dieses Austauschprogramm.

Die Spezialisierung Chinesische Märkte beinhaltet die Wahlfächer der „Einleitung in das Studium chinesischer Märkte“ und „Unternehmen an chinesichen Märkten“. Weiter wird den Studierenden außerhalb des empfohlenen Studienplans als Wahlfach „Chinesisch“ angeboten. Den Unterricht der chinesischen Sprache realisiert das Chinesische Zentrum in Budweis unter der Schirmherrschaft der VŠTE Budweis.

Spezialisierung Betriebsfinanzen

Ziel der Spezialisierung ist es, das System eines Unternehmens (Betriebs) zu erklären, insbesondere Einzelfunktionen, wozu v. a. primäre und ausgwählte sekundäre Tätigkeiten zählen. Betriebsfinanzen sind eine wichtige sekundäre Funktion des Betriebs. Der Student hat bereits im Rahmen des Grundstudiums zwei Pflichtfächer zu absolvieren – „Controlling“ und „Betriebsfinanzen I“.

„Controlling“ ist ein Informationssystem, das Kennzahlen für die Entscheidungen von Managern in allen primären und sekundären Funktionen des Betriebs zur Verfügung stellt. Controlling bildet eine gewisse Kommunikationsschnittstelle, die auf der einen Seite das Unternehmen (den Betrieb) und dessen Output in physischen Einheiten und auf der anderen Seite die monetären Flüsse quantifiziert. Das Controllingsystem ermöglicht nich nur Daten über das Unternehmen und seine Funktionen zu gewinnen, sondern es ist vor allem bei der Planung, bei Entscheidungen und bei der Überwachung einzelner Prozesse hilfreich.

Im Fach „Betriebsfinanzen I“ lernen die Studierenden, die im Rahmen des Controllings gewonnenen Informationen interdisziplinär zu begreifen und zu interpretieren. Nach dem Absolvieren dieses Fachs sind die Studierenden fähig, Entscheidungen über die Vermögens- und Kapitalstruktur des Unternehmens zu treffen und die Stuktur der Produktionsfaktoren zu optimieren.

An die Vermittlung der Grundkenntnisse knüpfen die Spezialisierungsfächer „Betriesfinanzen II“ und „Finanz- und Kapitalmärkte“ an. „Betriebsfinanzen II“ erweitert die im Fach „Betriebsfinanzen I“ erworbenen Grundkenntnisse. Absolventen können Betriebsprozesse optimieren, in dem sie sie richtig planen. Ausgangspunkt dieser Planungen ist die Kenntnis der Finanzierungsmöglichkeiten und Kapitalressourcen des Unternehmens sowie der Bewertungsmethoden des Unternehmens, damit alle Betriebsprozesse in maximaler Übereinstimmung mit den Interessen des Eigentümers und der Aktionäre verlaufen. Ziel des Fachs „Finanz-und Kapitalmärkte“ ist es, die Bedeutung dieser Begriffe für das Unternehmen zu erklären. Das Fach orientiert sich an der Kapitalbeschaffung und an einzelnen Instrumenten der Finanz- und Kapitalmärkte. Die Studierenden erhalten gleichzeitig eine Übersicht über die Organisation der Finanz- und Kapitalmärkte.

Während des Unterrichts wird der Schwerpunkt nicht nur auf das Erwerben theoretischer Kenntnisse auf dem Gebiet der Betriebsfinanzen gelegt. Darüber hinaus erwerben die Studierenden die Fähigkeit, Betriebfinanzen zu organisieren. Absolventen kennen die Vermögens- und Kapitalstruktur des Unternehmens im theoretischen Kontext und können diese im Einklang mit den Zielen des Unternehmens, v. a. mit dem Ziel der Wertsteigerung, optimieren.

Die Spezialisierung wird durch ein langfristiges Praktikum ergänzt. Die Studierenden erhalten so die Möglichkeit, die Arbeit des Finanzmanagers, Finanzanalytikers oder Referenten noch während des Studiums kennenzulernen. In der Bachelorarbeit lösen die Studierenden konkrete Aufgaben und Probleme konkreter Praktikumsbetriebe (potentieller, zukünftiger Arbeigeber).

Absolventen können als Referenten im Bereich des finanziellen Sektors in Unternehmen und gemeinnützigen Organisationen, als Finanzanalytiker oder Finanzmanager oder als Controller, also auf allen Gebieten, in denen sie ihre Kenntnisse der Finanz- und Kapitalmärkte anwenden können, arbeiten. Die Spezialisierung setzt das Absolvieren zweier Wahlpflichtfächer voraus – „Finanz- und Kapitalmärkte“ und „Betriebsfinanzen II“ – und wird den Studierenden in Form eines Präsenzstudiums, aber auch in berufsbegleitender Form angeboten.

Bedingungen zur Aufnahme des Studiums

Anforderungen an das Aufnahmeverfahren regelt eine interne Norm der VŠTE. Grundbedingung für das Studium ist die mittels Abitur erworbene Hochschulreife. Die Rangliste der Bewerber wird durch den Durchschnittsquotienten der von den allgemeinbildenden Mittelschulen (Gmynasien) beglaubigten Noten aus dem ersten und zweiten Halbjahr des vorletzten Schuljahres gebildet. Vorrang haben Studierende, die bislang noch an keiner anderen Hochschule der Tschechischen Republik eingeschrieben waren.

Die Bedingungen im Studienfach Betriebswirtschaft werden in der Studien- und Prüfungsordnung der VŠTE geregelt.

Bedingungen für den Abschluss des Studiums

Am Ende des Studiums legt der Student die Staatsprüfung ab. Die Staatsprüfung besteht aus drei Teilen. Der erste Teil bildet das Pflichtfach.

Im Studienfach Betriebswirtschaft werden während der Staatsprüfung Kenntnisse aus den Fächern Betriebswirtschaftslehre, Betriebsleitung, Einkauf und Versorgung, Produktionsprozess, Personalmanagement, Investitionen, Marketing, CRM-Systeme, Betriebsfinanzen I, Rechnungswesen, Handelstätigkeiten, Innovationsmanagement, Verwaltung, Betriebliche Informationssysteme, Strategisches Management und Controlling abgefragt.

Der zweite Teil leitet sich aus dem Wahlpflichtfach (Spezialisierung) ab.

Den letzten und dritten Teil bildet die mündliche Verteidigung der Bachelorarbeit.

Teile der abschließenden Staatsprüfung:

1. Pflichtfach – Betriebswirtschaft
2. Wahlpflichtfach – Auswahl je nach absolviereter Spezialisierung
3. Verteidigung der Bachelorarbeit

Wie sich die Vorlesungs- und Prüfungszeit in Semesterwochenstunden darstellt, kann *Tabelle 12* entnommen werden.

Tabelle 12: Regelstudienzeit in Semesterwochen an der VŠTE

Semester	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**
Vorlesungszeit	13 SW	13 SW	13 SW	13 SW	13 SW	13 SW
Prüfungszeit	6 SW	6 SW	6 SW	6 SW	6 SW	6 SW

Die eingesetzte Notenskala entspricht den Grundsätzen des ECTS und reicht von Stufe A bis Stufe F. Eine Erläuterung dieser Skala wird in *Tabelle 13* kurz skizziert.

Tabelle 13: Notenskala nach der Studien- und Prüfungsordnung der VŠTE

Stufe	**Bezeichnung**	**Bewertung**
Ausgezeichnet	A	1

Sehr gut	B	1,5
Gut	C	2
Befriedigend	D	2,5
Ausreichend	E	3
Nicht bestanden - mit der Möglichkeit die Prüfung zu wiedeholen	FX	4+
Nicht bestanden	F	4
Nicht bestanden	-	4

Nachdem der Studiengang Betriebswirtschaft im Allgemeinen sowie die möglichen Spezialisierungen und Prüfungsleistungen dargelegt wurden, soll nun auf die internationalen Beziehungen, Partnerschaften sowie auf die Möglichkeit von Auslandsaufenthalten der Studierenden und Angestellten eingegangen werden.

Internationale Beziehungen, Partnerschaften und die Mobiltiät der Studierenden und Angestellten

Die Eingliederung der Lehre in den internationelen Kontext mit konkreten Aktivitäten ist eine strategische Priorität der VŠTE, die darauf abzielt, die Studierenden auf den europäischen Arbeitsmarkt vorzubereiten. Die Internationalisierung bietet zudem wiederkehrende Anreize zur Implementierung neuer Trends in die Lehre, woraus sich neue Lehrinhalte, neue Unterrichtsformen und Methoden, aber ebenfalls dauerhafte Partnerschaften ableiten. Letztere ermöglichen die Zusammenarbeit zur Gestaltung und Gewährleistung gemeinsamer Studienprogramme, einen gemeinsamen Erfahrungsaustauch sowie die Zusammenarbeit im Bereich Forschung und Entwicklung. Die weitere Entwicklung auf dem Gebiet der internationalen Beziehungen sowie länderübergreifende Partnerschaften werden stetig durch langfristige Vorhaben im Bereich der Bildungs-, Forschungs- und Entwicklungstätigkeit der VŠTE in den weiteren Jahren verankert.

Im Einklang mit den langfristigen Vorhaben der VŠTE konzentrieren sich die Aktivitäten auf das Anknüpfen, Vertiefen und Stärken sowie auf die Entwicklung der partnerschaftlichen Beziehungen mit ausländischen Hochschulen und Institutionen auf den Gebieten der Bildung sowie der Forschungs- und Entwicklungstätigkeit.

Hierbei werden gemeinsame Lösungen im Rahmen internationaler Projekte angestrebt. Die konsequente Einführung des ECTS-Systems wude im Jahr 2012 durch die Europäische Kommission mit der Verleihung der Prestigebewertung *ECTS Label* gewürdigt. Die VŠTE ist zugleich Träger des Zertifikats *DS Label*, das sie im Jahr 2011 erwarb. Im Jahr 2016 wurde der Aufenthalt mehrerer Gastprofessoren aus Deutschland, Österreich, China und Russland organisiert.

Die Grundlage der Mobilität Studierender bilden Studienaufenthalte oder langfristige Praktika (je 1 Semester) in Abstimmung mit den empfohlenen Studienplänen. Die Ziele liegen im Erlernen einer Fremdsprache, die mit der akademischen Anerkennung der im Ausland studierten Module an der VŠTE einhergeht, in der Vertiefung fremdsprachlicher wie sozialer Kompetenzen, im Kennenlernen fremder Länder und in der Stärkung der persönlichen Adaptationsfähigeit der Studierenden.

Die VŠTE arbeitet aktiv mit Hochschulen der EU-Länder zusammen, v. a. im Hinblick auf die Teilnahme an europäischen Bildungsprogrammen (insbesondere *LLP* für den Zeitraum 2007 - 2013 und *Erasmus*+ für den Zeitraum 2014 - 2020). Der Schwerpunkt wird hierbei auf die Mobilität der Studierenden (Studium, langfristige Berufspraktika), auf die Mobilität der akademischen Angestellten und weiterer Angestellter der Hochschule sowie auf die Bildung akademischer Voraussetzungen für Austauschstudierende gelegt. Die Studierenden erhalten so die Möglichkeit, für die Dauer von einem Semester bis zu einem Jahr im Ausland zu verbringen, wertvolle Erfahrungen zu sammeln und die Fremdsprachenkenntnisse zu vertiefen. Strategische Ziel ist es, das jeder Studierende an einer der angebotenen Formen der internationalen Aktivitäten teilnehmen kann. Während des Studiums im Ausland bekommt der Studierende ein Stipendium, dessen Höhe vom Land, in dem er studiert, abhängt.

Im Rahmen des Programms *Erasmus*+ kooperiert die VŠTE mit 70 ausländischen Hochschulen in 22 Ländern der EU. Die VŠTE bemüht sich um eine stetige Erweiterung der bilateralen Abkommen mit dem Ziel, Austauschprogramme für Studierende und Lehrkräfte auch über das Programm *Erasmus*+ hinaus zu realisieren. Gegenwärtig knüpft die VŠTE aktive Partnerschaften mit russischen, chinesischen und koreanischen Universitäten. Kooperationsverträge wurden mit der Russischen wirtschaftlichen Universität G. V. Plechanov, der Petersburger staatlichen poly-

technischen Universität, der Petersburger staatlichen Universität für Architektur und Bauwesen, der Staatlichen Universität in Petrozavodsk, der Staatlichen technischen Universität in Magnitogorsk und dem Staatlichen Institut der Dienstleistungen in Omsk unterzeichnet.

Asien stelllt aus Sicht der VŠTE eine Schlüsselregion zur Weiterentwicklung Europas dar. Die VŠTE bemüht sich die Zusammenarbeit mit Universitäten in Asien auszuweiten. Es besteht eine aktive Zusammenarbeit sowie ein Austausch der Studierenden mit der Südkoreanischen Hanyang University und Kookmin University in Seoul sowie mit der chinesischen North China University of Technology in Peking und der Shanghai University of International Business and Economics.

Im Jahr 2012 beteiliegte sich die VŠTE am dänischen Stipendienprogramm *Velux Scholarship*, das sich an sozial benachteiligte Studierende richtet. Dieses Programm deckt zu fast 100% die während des Auslandsaufenthalts entstandenen Kosten. Im Rahmen des Projekts konnten fünf Studierende der VŠTE an der International Business Academy in Koldingu und an der Copenhagen School of Design and Technology studieren.

Die VŠTE ist ein Mitglied des internationalen Schulnetzes *International Business Week*, in dessen Rahmen kurzfristige Studenten- und Lehrkräfteaufenthalte und Austauschprogramme organisiert werden. Für die Studierenden wird an der VŠTE ein Wahlfach in englicher Sprache angeboten. Die ausländischen Studierenden werden von einem Tutor begleitet.

Für ausländische Austauschstudenten werden seit dem Sommersemester 2009/2010 ausgewählte Fächer in englicher Sprache angeboten. Seit 2014 nutzen jährlich ca. 80 Studierende die Möglichkeit eines Studienaufenthaltes an der VŠTE. Die Integration ausländischer Studierender organisiert der Studentenverband ESN VŠTE Budweis, der Studierende u. a. in „*SocialErasmus*-Aktivitäten“ eingliedert. Dies erhöht das Prestige der europäischen Bildungsprogramme als auch der VŠTE.

Das Ziel einer Förderung der Mobilität akademischer Angestellter liegt im Transfer ausländischer Erfahrungen, in der Erweiterung der Sprachkenntnisse, im persönlichen Karrierevorsprung und in der Förderung der Publikations- und Forschungstä-

tigkeit. Die Wahl der Partnerschulen und Institutionen orientiert sich an beruflich ausgerichteten Hochschulen und Unternehmen, die der Spezialisierung der Lehrkräfte entsprechen (Wirtschaft, Wirtschaft und Management, Logistik, Bauwesen, Maschinenbau, Pädagogik). Strategisches Ziel ist es, einen Zugang sowie die Sicherung der Mobilität eines jeden Angestellten zu ermöglichen. Vorausgesetzt werden Fremdsprachenkenntnisse und Fachkompetenzen.

Die VŠTE organisiert verschiedenste Vorträge ausländischer Gäste der Partnerhochschulen. Der Transfer der Kenntnisse und des Know-hows zwischen der VŠTE und ihren ausländischen Partnern im Bereich Lehre und Verwaltung vollzieht sich in Form des sog. „Shadowings“. Diese Methode setzt die Teilnahme einer inländischen und ausländischen Lehrkraft voraus.

Die Forschungs- und Entwicklungstätigkeit der VŠTE entwickelt sich kontinuierlich weiter. Die akademischen Angestellten orientieren sich v. a. auf Aktivitäten, die im System *RIV*, in der Datensammlung *SCOPUS*, *WOS* und *ERIH+* bewertet werden. Die Realisierung der Projekte erfolgt durch Aufforderung der staatlichen Forschungsförderungsagenturen, aber auch im Rahmen der vertraglichen Unternehmensforschung. Zu den Bestandteilen der Forschungs- und Projekttätigkeit zählt auch die Unterstützung der Forschungsvorhaben mittels interner Forschungsförderungen, die im Rahmen eines internen Wettbewerbs verteilt werden. In Forschungsprojekten erlangen die akademischen Angestellten der Hochschule Unterlagen zu deren Publikationstätigkeit. Einen bedeutenden Beitrag zur Forschungstätigkeit stellt auch die Entwicklung des Forschungs- und Entwicklungspotentials der Studierenden im Rahmen von Wettbewerben dar, die die VŠTE organisiert und veranstalltet.

Forschungsprojekte und Forschungsförderung

Im Rahmen verschiedener Kooperationen mit der Wirtschaft, mit Hochschulen und Forschungsinstitutionen im In- und Ausland, werden gemeinsam Projekte, v. a. innerhalb der Programme *TA ČR* (Programm *Omega* – zwei Projekte: „Die Entwicklung eines Instruments für die kemplexe Bewertung kleiner und mittlerer Unternehmen“, „Entwicklung einer Software für die komplexe Bewertung des Unternehmens“), *Eureka*, *Horizont 2020* und weiterer Programme, initiiert. Kontakte wurden zu diesem Zweck v. a. mit slowakischen, russischen, chinesischen, deut-

schen, österreichischen, polnischen und ungarischen Universitäten geknüpft, beispielsweise mit der Universität Matej Bela, dem Technologischen Institut in Dubnice, der Wirtschaftlichen Universität G. V. Plechanov, der Petersburger staatlichen polytechnischen Universität, der Staatlichen wirtschaftlichen Universität in Samara, Universitäten in Peking, Passau und Linz sowie mit der wirtschaftlichen Universität in Krakau, Pécz. Akademische Angestellte des Programms Wirtschaft und Management nehmen sehr aktiv an verschiedenen Initiativen der Forschungsförderungsagentur der Tschechischen Republik, des Visegrad Funds, der Aktion Tschechische Republik – Österreich, dem Programm des Tschechisch – polnischen Forums sowie der EU-LAC Foundation teil.

Zudem beteiligt sich die VŠTE an Programmen zur Unterstützung kleiner und mittlerer Unternehmen in Form der sog. *Südböhmischen unternehmerischen Voucher*. Im Rahmen des ersten Programmzeitraums im Jahr 2014 wurden fünf Projeke realisiert, während des zweiten Zeitraums im Jahr 2015 konnten weitere drei Projekte umgesetzt werden. Es wurde auch eine sehr intensive Zusammenarbeit mit dem Südböhmischen Bezirk geknüpft. Gegenstand der Zusammenarbeit sind einerseits Forschungsprojekte, aber auch Fallstudien und Analysen, beispielsweise eine Bedarfsanalyse zur Akkreditierung des Studienfachs *Personalmanagement* im Hinblick auf die Beschäftigungsmöglichkeiten der Absolventen in Unternehmen im Südböhmischen Bezirk. Gegenwärtig werden an der Hochschule drei Projekte im Programm zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit *Interreg* realisiert, in denen die VŠTE in einem Fall leitender Partner und in zwei Fällen Projektpartner ist.

Die akademischen Angestellten können ihre Forschungsvorhaben auch im Rahmen des internen Forschungsförderungswettbewerbs realisieren, der an der VŠTE seit 2007 stattfindet. Die VŠTE ist Eigentümer von 10 Schutzmarken für das interne Managersystem im Bereich der Führung (Excellent Top Manager System).
Das Institut für Betriebstrategie gibt die interdisizplinäre, wissenschaftliche Zeitschrift *Littera Scripta* heraus. Diese wurde im Jahr 2014 auf die Liste rezensierter Journals (ohne Impact-Faktor) und ein Jahr später in die Datensammlung *ERIH PLUS* aufgenommen.

Die Forschungstätigkeit der Studierenden der VŠTE wird durch Wettbewerbe gefördert, die die Abteilung für Forschung und Entwicklung in Zusammenarbeit mit

den Lehrstühlen und der Union der Studierenden ausschreibt. Der Wettbewerb *SVOČ* (studentisch, wissenschaftlich-fachliche Tätigkeit) wird seit dem Jahr 2007 jedes Jahr veranstalltet, wobei hier eine Unterteilung in verschiedene Domänen, den technischen und wirtschaftlichen Zweig, vorgesehen ist. *Start-ups des Jahres* soll einen Mehrwert bei der Unterstützung und Förderung neuer Unternehmungen im Südböhmischen Bezirk schaffen.

Zudem erhalten ausgewählte Studierende die Möglicheit als wissenschaftliche Hilfskräfte an einzelnen Lehrstühlen mitzuwirken. Im akademischen Jahr 2014/2015 belief sich die Anzahl der wissenschaftlichen Hilfskräfte auf 27 Studierende. Die Studierenden nehmen an diversen Aktivitäten der Hochschule teil. Sie unterstützen u. a. die Organisation von Fachkonferenzen, Seminaren und die Realisierung von Forschungsaktivitäten, v. a. bei der Unterrichtung technisch orientierter Fächer.

Zusammenarbeit mit der Transfersphäre

In der Vergangenheit wurden sehr viele Rahmenabkommen mit Partnern aus der Applikationssphäre abgeschlossen. Diese Abkommen betreffen vor allem:

- Fachpraktika der Studenten der VŠTE bei Vertragspartnern;
- Seminar- und Bachelorarbeiten, deren Themen mit den Vertragspartnern abgestimmt werden;
- Bachelorarbeiten, die von den Vertragspartnern geleitet werden;
- Mitgliedschaft der Partner im professionellen Rat der VŠTE;
- Mitgliedschaft der Partner im Technischen Konsorzium sowie im Bildungskonsorzium der VŠTE;
- Kooperationen im Rahmen der Projekte;
- Teilnahme der Studierenden der VŠTE an der Sommeruniversität;
- Partizipation an der Lehre der VŠTE – es werden Bedingungen zur Partizipation von Fachleuten aus der Praxis im Rahmen akkreditierter Studienprogramme, insbesondere innerhalb der Lehre, geschaffen.

Die Hochschule für Technik und Wirtschaft in Budweis ist eine beruflich orientierte Hochschule, die die Verbindung mit der beruflichen Transfersphäre hervorhebt.

Das *Fachpraktikum*, das Bestandteil des empfohlenen Studienplans des Studienfachs Betriebswirtschaft ist, ist ein wichtiges und maßgebendes Element, das nicht nur eine bessere Kommunikation des akademischen Umfeldes mit der beruflichen Sphäre ermöglicht, sondern auch die beruflichen Chancen der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt bedeutend erhöht.

Während des Praktikums leisten die Studierenden 520 Arbeitsstunden ab. Danach geben sie drei Dokumente (Arbeitstagebuch, Protokoll über das Absolvieren des Praktikums, Bewertung des Studierenden und eine Bewertung des Betriebs zur Leistung des Studierenden) ab und tragen zur weiteren Evidenz deren berufliche Erfahrungen in das Informationssystem der Hochschule (IS VŠTE) ein. Der Betrieb bewertet die Studierenden anhand eines vorgeschriebenen Formulars („Protokoll über das Absolvieren des Praktikums mit Bewertung des Studierenden“). Anhand des Protokolls gewinnt die Hochschule wertvolle Informationen über die Applizierbarkeit theoretischer Kenntnisse und ihre Relevanz im Berufsleben, ggf. auch über unzureichende Kenntnisse in einzelnen Fächern.

Das Formular „Bewertung des Betriebs durch den Studenten“ dient der Information über den Verlauf des Praktikums aus Sicht des Studierenden und zur Einschätzung der beruflichen Chancen im jeweiligen Unternehmen oder der jeweiligen Institution.

Zum Zweck der Sicherung einer ausreichend großen Anzahl an Praktikantenstellen schließt die VŠTE fortlaufend Rahmenabkommen über die Zusammenarbeit ab. Gegenwärtig wurden mit Institutionen der öffentlichen Verwaltung sowie mit privaten Wirtschaftsunternehmen mehr als 1.500 Rahmenabkommen geschlossen.

Liste ausgewählter Unternehmen und Intitutionen

Bezirksamt des Südböhmischen Bezirks, Budweis

Stadtamt České Budějovice (tsch. für Budweis)

Südböhmische Handelskammer

CZECHINVEST

Broker Consulting, a.s.

Keystone value s.r.o.

KOH-I-NOOR HARDTMUTH a.s.

IT Marketing s.r.o.

Stat-X CZ s.r.o.

Hierbei handelt es sich lediglich um einen Auszug ausgewälter Partner.

Bibliothek

Der Bibliothekfonds wird kontinuierlich anhand der Editionspläne der Verlage und der Anforderungen und Empfehlungen der Lehrkräfte und der Studierenden ergänzt. Der Bibliothekfond registrierte bis zum 31. Juli 2015 9.905 Bucheinheiten, d. h. 3.382 Büchertitel und CDs, davon 611 wirtschaftswissenschaftliche Titel. Zudem können von den insgesamt 621 fremdsprachlichen Titel, 106 Titel den Wirtschaftswissenschaften zugeordnet werden. Die Anzahl der abonnierten Zeitschriftentitel beträgt 90. Den Zugang zu den lizenzierten Datensammlungen der Wirtschaftsthematik stellt *ProQuest Central* sicher. Ebenso wird ein Zugang zur Sammlung elektronischer fremdsprachlicher Bücher *ebrary Business & Economics* sowie zu frei zugänglichen kostenlosen Datensammlungen ermöglicht.

Fester Bestandteil der Bibliothek ist ein großes, mit PC ausgestattetes, Studienzimmer. Die Bibliothek nutzt das System *Clavius*, um auf ausländische Fachliteratur zugreifen zu können, desweiteren steht *ProQuest* zur Verfügung. Der Bücherfond beinhaltet neben dem Bereich der akkreditierten Studienfächer auch Fachpublikationen weiterer technischer und wirtschaftlicher Fächer. Der Studienfond zählt über 7.400 Bände und wird fortwährend ergänzt. Zusätzlich zu tschechischen Literaturquellen werden abhängig von den finanziellen Möglichkeiten der Schule auch fremdsprachliche Literaturquellen bestellt, vorwiegend in englischer Sprache. Insgesamt verfügt die Bibliothek über 78 Periodika-Titel und über 8 Titel ausländischer elektronischer Bücher. Zur Bibliothek gehört ein Kopierzentrum, das Buchbinderdienstleistungen sowie reprografische Leistungen anbietet und die Studierenden mit Büchern und Skripten versorgt.

Informationssystem

Zur Sicherstellung der Studienagenda benutzt die VŠTE in Budweis ein von der Masarykova univerzita in Brno entwickeltes Informatiossystem. Dieses System stellt eine robuste Lösung zur Sicherstellung des EDV-Supports der Studierenden dar und beinhaltet folgende Module:

- Studienagenda, die komplexe Informationen über den Verlauf des Studiums jedes Studierenden beinhaltet;
- Informationen über einzelne Fächer und ihren Abschluss;
- publizierte Studienmaterialien und Unterlagen (auch in elektronischer Form);
- Online-Einreichen von Hausaufgaben und Seminararbeiten ohne die nötige physische Anwesenheit der Lehrkräfte. Dies kommt v. a. Studierenden der berufsbegleitenden Studiengänge entgegen. Beim Aufruf des Systems werden der Name des Einreichers sowie das Speicherdatum ersichtlich. Die Lehrkräfte können eine Frist bestimmen, nach deren Ablauf das System das Einreichen weiterer Aufgaben verweigert;
- E-Learning Instrumente, die die Vermittlung der Lehrinhalte mittels Animationen, medialer Präsentation und interaktiver Systeme ermöglichen;
- Stundenplan der Studienprogramme.

Dank des IT-Systems, das ortsunabhängig im Internet zugänglich ist, haben die Studierenden alle für das Studium notwendigen Informationen gebündelt zur Verfügung. Das System trägt in bedeutendem Maße zur Erleichterung der Arbeit der Lehrkräfte und der Studierenden bei.

Materiell – technische Ausstattung

Die Hochschule verfügt über ein hochwertiges Computernetz mit Internetzugang. Alle PC-Systeme sind in allen Räumen zeitlich unbegrenzt 24 Stunden und 365 Tage im Jahr frei zugänglich.

Gegenwärtige Änderungen des technischen Umfelds der Hochschule betreffen auch unmitelbar die zur Akkreditierung vorbereiteten Studienprogramme. Im Hinblick auf den erwateten Anstieg der Anzahl der Studierenden und der Erweiterung der akkreditierten Studienfächer befürwortete die Schulleitung das Konzept zur

weiteren Entwicklung der Bibliothek und der Studienräume samt materiell - technischer Ausstattung sowie eine damit verbundene Erweiterung der Studienkapazitäten der Hochschule.

Es wurden neue Räume für die Bibliothek sowie neue Studienräume (stille und betriebliche) mit einer Kapazität von 50 PC-Stationen ausgebaut, wobei die bereits existierenden drei selbständigen Studienräume mit PC-Ausstattung erhalten blieben. Zudem wurden 4 neue Seminarräume und eine neue Vorlesungsaula mit einer Kapazität von 500 Plätzen eingerichtet sowie eine variable Dispositionslösung in Betrieb genommen.

Der grundlegende Umbau erstreckte sich bis in die Studienabteilung, mit dem Ziel, das Angebot komplexer Dienstleistungen für Studierende von einer Stelle (Informationszeile, Infothek) anbieten zu können. Die Bauarbeiten wurden bereits beendet. Die neuen Räumlichkeiten sowie die technische Ausstattung können bereits in vollem Umfang von Lehrkräften und Studierenden genutzt werden. Gegenwärtig verfügt die VŠTE über 7 PC-Räume. Jeder dieser Räume ist mit 15 bis 20 PC-Arbeitsstationen ausgestattet, was im Hinblick auf die vorausgesetzten Akkreditierungen als umfänglich und ausreichend betrachtet werden kann.

4.2. Module zu unternehmerischen Kompetenzen an beiden Hochschulen: Stand und Entwicklungsperspektiven

Ostbayerische Technische Hochschule (OTH) Regensburg

Nachfolgend werden die Lernziele sowie Lehrinhalte der wirtschaftlich orientierten Studienfächer der OTH Regensburg hinsichtlich der Vermittlung unternehmerischer Kompetenzen analysiert. Der Schwerpunkt liegt auf Lehrveranstaltungen, in denen sich die Studierenden explizit mit den Themen *Unternehmensgründung (Entrepreneurship)* sowie *Innovation* auseinandersetzen (vgl. *Anhang 1*).

Die vorliegende Analyse erfolgte auf Basis der vorhandenen Modulhandbücher bzw. der entsprechenden Modulbeschreibungen. Eine fundierte Ableitung der in den Lehrveranstaltungen angestrebten unternehmerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten bedarf allerdings nicht nur der Untersuchung konkreter Lehrinhalte, sondern auch die Berücksichtigung der jeweiligen Lehr- und Lernmethoden sowie der entsprechenden Prüfungsformen.

Vor diesem Hintergrund wurde im nächsten Abschnitt ein Versuch unternommen, Rückschlüsse auf die Vermittlung von Fähigkeiten zu unternehmerischem Denken und Handeln der Studierenden in Abhängigkeit von *Lernzielen, Lehrinhalten* sowie *Lehr- und Prüfungsmethoden* zu ziehen.

Zunächst wird die Struktur der untersuchten, wirtschaftlich orientierten Studiengänge der OTH Regensburg erläutert. Darauf aufbauend werden die analysierten Studienfächer und angestrebte Kompetenzen ausführlich beschrieben. Ferner werden die ausgewählten Kompetenzen eingehender beleuchtet.

Das Hauptaugenmerk liegt hierbei auf dem deklarativen und prozeduralen Wissen, dem Problemlösen sowie dem kritischen Denken. Abschließend werden die Implikationen für die Vermittlung von unternehmerischen Kompetenzen im akademischen Kontext abgeleitet.

Struktur der untersuchten Studiengänge

Im Folgenden wird ein Überblick über die Struktur der wirtschaftlich orientierten Studiengänge der OTH Regensburg gegeben, welche zur Analyse herangezogen werden können.

Die Regelstudienzeit des Bachelor Betriebswirtschaft (B. A.) beträgt beim Vollzeitstudium sieben Fachsemester (210 ECTS-Credits) und wird in zwei Studienabschnitte mit einem obligatorischen Praxissemester (20 Wochen), das für den zweiten Studienabschnitt vorgesehen ist, unterteilt. Die Wahl des Schwerpunktes, der eine Spezialisierung ermöglicht, erfolgt für gewöhnlich im fünften Fachsemester. Die Studierenden können sich dabei zwischen (1) *Finanzierung*, (2) *Internationalem Management*, (3) *Logistik*, (4) *Marketing*, (5) *Personalmanagement*, (6) *Projektmanagement*, (7) *Rechnungswesen und Controlling*, (8) *Steuern und Wirtschaftsprüfung* sowie (9) *Technik und Management* entscheiden. Bei letzterem werden ergänzend Lehrveranstaltungen zu Entrepreneurship und Innovationsmanagement sowie zu Technik, Unternehmertum und Management angeboten.

Der Bachelorstudiengang Betriebswirtschaft kann auch berufsbegleitend absolviert werden. Die Regelstudiendauer beträgt in diesem Fall zehn Fachsemester (210 ECTS-Credits). Das Studium besteht aus drei Studienabschnitten, das Praktikum muss im dritten Studienabschnitt absolviert werden. Die Studierenden können sich

ab dem siebten Fachsemester auf (1) *Marketing und Kommunikation*, (2) *Finanzen und Controlling* oder (3) *Internationales Management* spezialisieren. Im zweiten Studienabschnitt werden Lehrveranstaltungen zum Entrepreneurship, wie z. B. ein Unternehmensplanspiel angeboten.

Das Masterstudium der Betriebswirtschaft (M. A.) dauert in der Regel drei Fachsemester (90 ECTS-Credits) und besteht aus einem Grundlagen- und Vertiefungssemester sowie einem Semester, das zur Erstellung der Masterarbeit vorgesehen ist. Die Festlegung auf die möglichen Schwerpunkte (1) *Marketing* und (2) *FACT* (Finance, Accounting, Controlling und Taxation) erfolgt bereits bei der Bewerbung für den Masterstudiengang. Die regulär angebotene Lehrveranstaltung Entrepreneurship gehört hierbei zum Basismodul.

Die Regelstudienzeit der Europäischen Betriebswirtschaft (B. A., Doppelabschluss) dauert beim Vollzeitstudium acht Fachsemester (240 ECTS-Credits). Diese schließt ein Auslandspraktikum im Umfang von zwei Semestern mit ein. Die Masterstudierenden können sich auf einen der folgenden Studienschwerpunkte festlegen: (1) *International Financial Management*, (2) *International Logistics*, (3) *International Marketing* und (4) *International HR Management*. Bereits im zweiten Fachsemester wird die Lehrveranstaltung Business Plan Writing angeboten. Im siebten Fachsemester findet die Lehrveranstaltung Business Management und im folgenden Semester ein Unternehmensplanspiel (Business Game) statt.

Das Masterstudium der Europäischen Betriebswirtschaft (M. A.) dauert in der Regel zwei Fachsemester (60 ECTS-Credits). Eine Spezialisierung durch die Wahl des Studienschwerpunktes erfolgt im letzten Fachsemester: (1) *Management and Finance*, (2) *Management and Logistics*, (3) *Management and HR* oder (4) *Management and Marketing*. Im ersten Fachsemester wird die Lehrveranstaltung Innovation and Entrepreneurship angeboten.

Alle näheren Informationen zu den skizzierten Studiengängen (Aufbau, Organisation, Zulassungsvoraussetzungen und Modulhandbücher) können der Homepage der OTH Regensburg entnommen werden (vgl. Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2017, URL: https://www.oth-regensburg.de/fakultaeten/ betriebswirtschaft/ studiengaenge.html).

Analysierte Studienfächer und angestrebte Kompetenzen

Im Rahmen der wirtschaftlich orientierten Studiengänge werden an der OTH aktuell mehrere Lehrveranstaltungen angeboten, die die Themen *Unternehmensgründung* (*Entrepreneurship*) und *Innovation* thematisieren (vgl. *Tabelle 14*).

Tabelle 14: Lehrveranstaltungen an der OTH Regensburg mit dem Schwerpunkt *Entrepreneurship*

Lehrveranstaltungen	**Studiengänge**
Unternehmensplanspiel (Business Game)	Betriebswirtschaft B. A. Europäische Betriebswirtschaft B. A.
Unternehmensführung (Business Management)	Betriebswirtschaft B. A.
Business Management (Internationale Unternehmensführung)	Europäische Betriebswirtschaft B. A.
Technik, Unternehmertum und Management	Betriebswirtschaft B. A.
Business Plan Writing	Europäische Betriebswirtschaft B. A.
Entrepreneurship	Betriebswirtschaft M. A.
Innovation and Entrepreneurship	Europäische Betriebswirtschaft M. A.
Entrepreneurship-Gründen-Wachsen-Fortführen: Perspektiven für Praxis und Theorie	Wahlpflichtfach für Betriebswirtschaft B. A. Wahlpflichtfach für Europäische Betriebswirtschaft B. A.
GROW Ferienakademie (Existenzgründung)	Offen für alle Fachrichtungen
Existenzgründung I	Offen für alle Fachrichtungen
Existenzgründung II	Offen für alle Fachrichtungen
Unternehmerisches Denken und Handeln	Offen für alle Fachrichtungen

Die Lehrveranstaltungen *Existenzgründung I*, *Existenzgründung II* sowie *Unternehmerisches Denken und Handeln* gehören zum Zusatzzeugnis *Der Ingenieur als Unternehmer*.

Im nächsten Schritt wird auf ausgewählte Aspekte der analysierten Lehrveranstaltungen detailliert eingegangen (vgl. *Anhang 1*). Hierbei soll ein besonderes Augenmerk auf die *GROW*-Ferienakademie mit den charakteristischen Merkmalen, wie beispielswiese einer sehr breiten Zielgruppe, gelegt werden.

Unter dem *Unternehmensplanspiel* (Business Game) wird ein computergestütztes Planspiel im virtuellen Unternehmen unter Wettbewerbsbedingungen verstanden. Der Schwerpunkt liegt hier u. a. auf der Vermittlung von Analyse- sowie Entscheidungsfähigkeiten. Der Unterricht findet in einem überwiegend studierendenzentrierten Setting mit den Ansätzen des kooperativen und problembasierten Lernens statt. Zu den angestrebten Qualifikationszielen gehören beispielswiese Kenntnisse der Unternehmensgründung und Unternehmensführung, Nutzung des Rechnungs- und Finanzwesens sowie der Kennzahlen für die Unternehmenssteuerung, strategisches Denken, Problemanalyse und entsprechende Problemlösung, Erarbeitung der wichtigen Erfolgsfaktoren der Unternehmensgründung und der Unternehmensführung, Durchführung von Planungsberechnungen und Beurteilung der Ergebnisse, kritische Analyse der komplexen betriebswirtschaftlichen Zusammenhänge, Erstellung von Businessplänen sowie Team- und Konfliktfähigkeit. Die Zielerreichung wird abschließend mit einer Klausur überprüft.

Unternehmensführung (Business Management) wird in einem überwiegend dozierendenzentrierten Setting abgehalten. Zu den eingesetzten didaktischen Lehrmethoden gehören zum einen Dozentenvorträge und zum anderen Diskussionen von Übungsaufgaben. Zu den angestrebten Qualifikationszielen zählen u. a. das Erlangen von Kenntnissen über die wesentlichen Elemente des normativen, strategischen und operativen Managements, des Controllings, eine kritische Reflexion der Leistungsfähigkeit, das Erkennen von Anwendungsgrenzen der Ansätze sowie Kenntnisse über Methoden zur Unternehmensführung. Auch die Entwicklung von Gestaltungsvorschlägen für organisatorische Problemstellungen, die Argumentations- und Diskussionsfähigkeit sowie ein Bewusstsein für die menschlichen Bedürfnisse sowohl bei der Organisationsgestaltung als auch bei der Mitarbeiterführung sollen thematisiert werden. Die Erreichung der Lernziele wird in einer schriftlichen Abschlussprüfung (Klausur) festgestellt.

Die Lehrveranstaltung *Entrepreneurship* findet ebenso in einem überwiegend dozierendenzentrierten Setting statt und besteht vor allem aus den Dozen-

tenvorträgen mit exemplarischen Fallbeispielen und Übungen. Zu den angestrebten Qualifikationszielen gehören beispielsweise die Entwicklung, Ausarbeitung und Evaluation von Geschäftsideen, das Managen von Startups unter Berücksichtigung der besonderen Spezifika der frühen Unternehmensphasen, eine sachgerechte und zielgruppenorientierte Argumentation sowie eine Förderung der Kritikfähigkeit und des Diskussionsvermögens. Die Überprüfung der Zielerreichung erfolgt mithilfe einer Klausur am Ende des Semesters.

Das Seminar *Innovation and Entrepreneurship* wird in einem überwiegend studierendenzentrierten Setting abgehalten und mit einer schriftlichen Prüfung abgeschlossen. Zu den Qualifikationszielen zählen unter anderem die Fähigkeit, eine konkrete Gründungsidee zu entwickeln, zielgerichtet Lösungsmöglichkeiten für ein bestimmtes Problem zu generieren, Innovationsideen kritisch zu analysieren, Prozesse zu planen, Entscheidungen zu treffen sowie eine zielgruppenorientierte Argumentation gewährleisten zu können.

Das studierendenzentrierte Projektseminar *Business Plan Writing* setzt sich aus individuellen Projekten, Gruppenübungen und Präsentationen von Studierenden zusammen. Zu den Lernzielen gehören beispielsweise ein vertiefter Wissenerwerb über Marketingkonzepte, die effektive Nutzung der Marketingmöglichkeiten, die Entwicklung von effektiven Marketing-Programmen sowie die Förderung der individuellen Team-, Präsentations- und Diskussionsfähigkeit. Die Zielerreichung wird mit einer abschließenden Seminararbeit festgehalten.

Die überwiegend studierendenzentrierte Lehrveranstaltung *Technik, Unternehmertum und Management* findet als Seminar mit Fallstudien, Gruppenarbeiten sowie studentischen Präsentationen statt. Die angestrebten Qualitätsziele sind unter anderem das eigenständige Erstellen von Businessplänen, das Erlangen von Kenntnissen über die Erfordernisse der Produktionsplanung, Kenntnisse über die Möglichkeiten der Finanzierung von technologiebasierten Start-ups und darüber hinaus die Team-, Präsentations- und Argumentationsfähigkeit, eine konstruktive Problemlösekompetenz sowie eine kalkulierte Risikobereitschaft. Die Überprüfung der Zielerreichung erfolgt mittels Klausur am Ende des Semesters.

Charakteristisch für die *GROW*-Ferienakademie, die zweimal im Jahr in der vorlesungsfreien Zeit veranstaltet wird, ist die sehr breite Zielgruppe. An den Kursen

der *GROW*-Ferienakademie können nicht nur die aktuell eingeschriebenen Studierenden sowie Alumni der OTH Regensburg, sondern auch Studierende und Alumni der Universität Regensburg, das Hochschulpersonal sowie externe Gründungsinteressierte teilnehmen. Da es keine Zulassungsvoraussetzungen gibt, bilden die Teilnehmer in der Regel eine vergleichsweise heterogene Gruppe mit unterschiedlichem Vorwissens- und Erfahrungsniveau, was darüber hinaus auf einen divergenten Qualifizierungsbedarf hindeutet. Im Mittelpunkt der fünftägigen *GROW*-Ferienakademie steht die Vermittlung von Wissen zu den Themen Selbständigkeit und Existenzgründung. Der Schwerpunkt liegt hierbei v. a. auf betriebswirtschaftlichen und unternehmerischen Grundlagen (vgl. *Abbildung 10*).

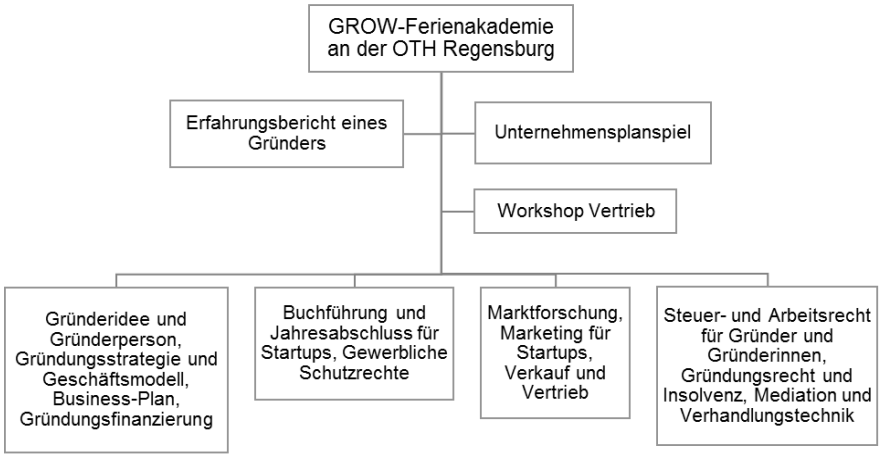


Abbildung 10: Inhalte der *GROW*-Ferienakademie an der OTH Regensburg (März 2017)

Die Veranstaltungen bestehen aus Fachvorlesungen zu verschiedenen Themen (beispielsweise Gründungsstrategie und Geschäftsmodell, Steuerrecht für Gründer und Gründerinnen, Mediation und Verhandlungstechnik, Marketing für Startups), die sowohl von Dozierenden der OTH Regensburg als auch von Experten aus der Praxis abgehalten werden. An vier Nachmittagen werden Erfahrungsberichte von Gründern, eine Unternehmensgründungssimulation am Computer sowie ein Workshop zum Thema Vertrieb veranstaltet. Im Hinblick darauf gehören zu den Lehrzielen der *GROW*-Ferienakademie sowohl die Vermittlung von relevantem betriebswirtschaftlichen Fachwissen, als auch die Förderung der sozialen Kompetenz (v. a. durch die Gruppen- bzw. Teamarbeit im Rahmen der Unternehmensgründungssimulation) sowie die Sensibilisierung für die Existenzgründung und die Stabilisierung des Interesses an der Selbständigkeit. Vor dem Hintergrund

der aktuellen Ansätze der Interessensforschung, die unter Interesse eine spezifische Beziehung zwischen einer Person und einem Gegenstand verstehen, ist die Schaffung von Gelegenheiten im Hochschulkontext, d. h. die intensive Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema (in unserem Fall *Entrepreneurship*), für die Entwicklung und Förderung des Interesses ausschlaggebend (vgl. Person-Objekt-Theorie des Interesses, Krapp, 2014, Schiefele, 2009). Demnach entsteht und entwickelt sich das Interesse der Studierenden durch eine unmittelbare Beschäftigung mit einem bestimmten Gegenstand. Für die Förderung der (neuen) Interessen für ein spezifisches Themengebiet (z. B. Unternehmensgründung) ist zunächst ein erster Kontakt bzw. Berührungspunkt notwendig, um die Neugier an den entsprechenden Inhalten zu wecken. Aus diesem ersten Kontakt kann ein instabiles, situationales Interesse entstehen. Die Fachvorträge von Dozierenden und externen Experten, Workshops und Seminare, Existenzgründertage und –stammtische, Tagungen und Konferenzen, Newsletter, Webauftritte und Werbemaßnahmen sowie individuelle Beratungsangebote und Lehrveranstaltungen, wie beispielsweise bei der *GROW*-Ferienakademie, können als erster Berührungspunkt für Studierende mit dem Thema *Entrepreneurship* fungieren und zur Erhöhung des Interesses beitragen. Die Festigung des Interesses benötigt eine gewisse Zeit und wird von äußeren Anregungen sowie Kontextbedingungen im hohen Maße beeinflusst. Ein breites Spektrum an Angeboten für Studierende durch Lehre, Beratung, Vernetzung sowie Erfahrungsaustausch unterstützt die Stabilisierung des (neuen) Interesses, indem dieses transparent gemacht wird und ein Verständnis geschaffen wird, dass unternehmerisches Denken und Handeln in der Gesellschaft wünschenswert und machbar ist. Der Übergang von situationalem zu stabilem (überdauerndem) Interesse findet schließlich durch die entsprechenden Prozesse der Internationalisierung und der Identifikation statt (vgl. Krapp, 2014).

Die in den Veranstaltungen der *GROW*-Ferienakademie eingesetzten Lehrmethoden umfassen Dozentenvorträge mit vielen praxisnahen Beispielen sowie aktuellen Themen durch einen stark dozierendenzentrierten Unterricht. Dabei wird versucht, die aktive Beteiligung bzw. Mitarbeit der Studierenden fortan zu fördern (u. a. durch offene Fragen der Dozierenden) und die Gruppenarbeit bei den Simulationen am Computer (das Unternehmensplanspiel, studierendenzentriert) zu ermöglichen. Außerdem werden die Lehrveranstaltungen durch E-Learning-Ele-

mente komplettiert. Die erreichten Ziele werden in einer abschließenden Klausur überprüft. In erster Linie geht es dabei um die Feststellung von Fachkenntnissen bzw. des Fachkompetenzniveaus, da die soziale Kompetenz sowie andere Kompetenzen, wie Problemlösefähigkeit und kritisches Denken und Handeln durch die allgemeinen Klausurfragen nicht valide erfasst werden können.

Die Fachkenntnisse, die Fertigkeiten und die Fähigkeiten, die direkt oder auch indirekt das unternehmerische Denken und Handeln sowie die unternehmerischen Absichten fördern bzw. begünstigen können, werden nicht nur in den Lehrveranstaltungen der wirtschaftlich orientierten, sondern auch in den technischen und sozialwissenschaftlichen Studienfächern vermittelt, beispielsweise Projektmanagement, Kritik- und Konfliktgespräche und Teamarbeit. Im Rahmen dieses Beitrages ist es nicht möglich, auf alle relevanten Lehrveranstaltungen einzugehen. Aus diesem Grund wurden – wie bereits oben erwähnt – nur die Lehrveranstaltungen analysiert, die unmittelbar mit dem Thema *Unternehmensgründung* zusammenhängen. In *Tabelle 15* werden alle geförderten Kompetenzen nochmals zusammengefasst (vgl. auch *Anhang 1*).

Tabelle 15: Angestrebte Kompetenzen in den wirtschaftlich orientierten Studienfächern mit dem Schwerpunkt *Entrepreneurship* an der OTH Regensburg

Unternehmerische Handlungskompetenzen	
Kognitive und metakognitive Kompetenzen	• Deklaratives und prozedurales Wissen • Kritisches Denken und Interpretationsfähigkeit • Analyse- und Problemlösefähigkeit • Strategisches Denken • Selbstreflexion • Fähigkeit zum selbständigen Arbeiten • Kreativität • Fähigkeit, Chancen zu erkennen
Motivationale Kompetenzen	• Innovations- und gründungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung

Volitionale Kompetenzen	• Planungs- und Entscheidungsfähigkeit
Soziale Kompetenzen	• Verantwortungsbereitschaft und soziale Unternehmensführung • Kritikfähigkeit • Führungskompetenz • Präsentationsfähigkeit
Affektive Kompetenzen sowie persönliche Einstellungen	• Kalkulierte Risikobereitschaft, Risikobewertung • Ambiguitätstoleranz, Konstruktiver Umgang mit Gefühlen

Unter den Kompetenzen werden in der vorliegenden Arbeit alle „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [verstanden], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27). Im nächsten Schritt werden einige ausgewählte Kompetenzen ausführlich beschrieben.

Deklaratives sowie prozedurales Wissen und seine Rolle beim Problemlösen

In den Studienfächern, deren Lernziele und Lehrinhalte für die vorliegende Monographie untersucht wurden, wird sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen über Unternehmensgründung und -führung, Unternehmenssteuerung, Innovation und Businessplanung sowie über Controlling vermittelt. Ohne domänenspezifisches Wissen im Entrepreneurship ist es kaum möglich, ein Unternehmen zu gründen, auch wenn alle anderen motivationalen und volitionalen Voraussetzungen erfüllt sind. Das rationale Problemlösen in einer bestimmten Domäne kann ohne dazugehöriges Fachwissen nicht stattfinden. Vor diesem Hintergrund wird im nächsten Abschnitt zunächst auf die Definition des Wissensbegriffs näher eingegangen.

In der Kognitionspsychologie werden „unter Wissen nicht nur die Kenntnisse einer Person (Wissen, dass; Wissen im alltagssprachlichen Sinne), sondern auch deren Fertigkeiten (Wissen, wie; alltagssprachlich: Können) subsumiert“ (Renkl, 2009, S.

738). Man unterscheidet hierbei zwischen dem deklarativen und prozeduralen Wissen (vgl. Anderson, 1982, 1987; Renkl, 2009). Deklaratives Wissen bezeichnet statisches Wissen über domänenspezifische Fakten und Konzepte (vgl. Hawelka, 2003), z. B. Kenntnisse über die wesentlichen Elemente des normativen, strategischen und operativen Managements, Kenntnisse über die wichtigsten Erfolgsfaktoren der Unternehmensgründung und Unternehmensführung oder Kenntnisse über die Möglichkeiten der Finanzierung von technologiebasierten Start-ups. Unter dem prozeduralen Wissen wird das Handlungswissen verstanden, also wie etwas zu tun ist (vgl. Hawelka, 2003), beispielsweise bei der Durchführung von Planungsrechnungen, bei der Erstellung von Businessplänen oder bei der Entwicklung von Geschäftsideen. Die Grundlage bzw. die Voraussetzung für den Erwerb des prozeduralen Wissens ist das deklarative Wissen: „Durch verschiedene Mechanismen (Komposition und Prozeduralisierung) wird dieses Wissen mit zunehmendem Kompetenzerwerb kompiliert und später durch Feinabstimmung (*Tuning*) in besser und schneller anwendbares prozedurales Wissen überführt“ (Hawelka, 2003, S. 21). Eine detaillierte Beschreibung über den Erwerb von prozeduralem Wissen findet man u. a. im Modell ACT (*Adaptive Control of Thought*) von Anderson (1987).

Im Hinblick darauf wird das Wissen nicht direkt gelehrt, sondern von Lernenden *individuell konstruiert*. Das geschieht ausschließlich durch eine intensive Beschäftigung mit verschiedenen fachspezifischen Aufgaben sowie den entsprechenden Kontextbedingungen: Das Wissen kann nicht unmittelbar an Lernende weitergegeben werden, da sie keine passiven Rezipienten sind.

Um die Lernenden bei ihrer subjektiven Konstruktion der Aufgabe zu unterstützen, müssen Dozierende bzw. Lehrende unter anderem die Inhalte entsprechend der Lernziele auswählen, den Stoffumfang den Ressourcen der Lernenden anpassen, explizite Zielvorgaben und eigene Erwartungen transparent machen sowie die Modellfunktion im Unterricht übernehmen.

Das Wissen ist für die Analyse und das Problemlösen grundlegend. Ausgehend von der Relevanz des Wissens für die Problemlösungsprozesse differenzieren De Jong und Ferguson-Hessler (1996) vier Wissensgruppen (vgl. *Abbildung 11*).

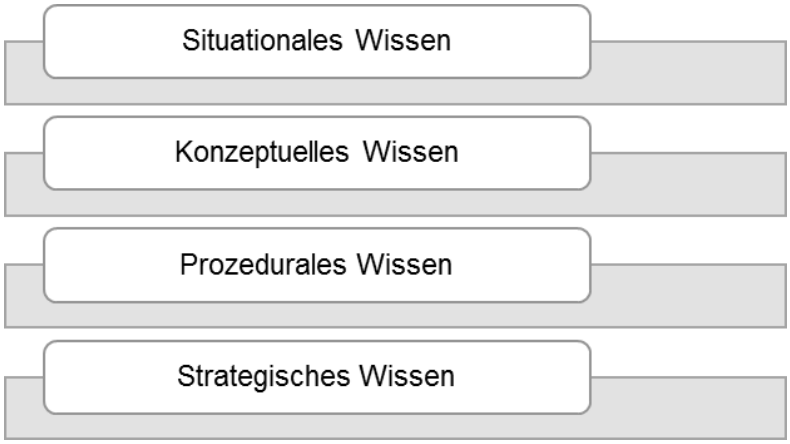


Abbildung 11: Vier Arten von Wissen (types of knowledge) nach De Jong und Feguson-Hessler (1996)

Unter dem (1) situationalen Wissen werden demnach die Kenntnisse über charakteristische Situationen des entsprechenden Fachgebiets verstanden. Dieses Wissen erlaubt den Personen, „relevante Merkmale einer Situation zu erkennen und falls notwendig durch Informationen aus dem Gedächtnis zu ergänzen“ (Hawelka, 2003, S. 22). Auf diese Weise findet eine zügige (Re-)Konstruktion des Problems statt, was wiederum als Ausgangspunkt für die Lösungsfindung fungiert. Mithilfe des situationalen Wissens der betriebswirtschaftlichen Domäne kann beispielsweise eine Unternehmenskrise und die Notwendigkeit der entsprechenden Sanierungsmaßnahmen rascher erkannt werden. Ein weiteres Beispiel wäre die frühzeitige Identifizierung der sinkenden Gewinne oder das Erkennen einer passenden Gelegenheit zum Aufbau neuer Geschäftseinheiten. Als (2) konzeptuelles Wissen definieren De Jong und Ferguson-Hessler (1996) das vorhandene Faktenwissen in bestimmten Bereichen, zum Beispiel die Kenntnisse darüber, welche Inhalte in einen Businessplan gehören. Somit stimmt der Begriff konzeptuelles Wissen mit dem deklarativen Wissen (vgl. Anderson, 1982, 1987; Renkl, 2009) überein. Das (3) prozedurale Wissen entspricht in der Klassifikation von De Jong und Ferguson-Hessler (1996) dem prozeduralen Wissen von Anderson (1982, 1987). Unter dem (4) strategischen Wissen werden schließlich „metakognitive Strategien [erfasst], mit Hilfe derer die Problemlösenden vorhandene Informationen organisieren und interpretieren sowie Lösungswege planen können“ (Hawelka, 2003, S. 22). Als Beispiel kann an dieser Stelle die Ableitung der genauen Sanierungsstrategien für ein Unternehmen oder das Erkennen der Notwendigkeit neuer Investoren aufgeführt werden.

Außerdem unterscheiden De Jong und Ferguson-Hessler (1996) fünf Wissenscharakteristiken, die alle Wissensarten betreffen.

Das (1) Level des Wissens ermöglicht die Klassifizierung des erworbenen Wissens und seine Zuordnung auf qualitativ unterschiedliche Niveaus. Die Autoren differenzieren zwei hierarchisch aufgebaute Stufen, die von Lernenden prinzipiell erreicht werden können: oberflächliches sowie tiefes Wissen. Das oberflächliche Wissen wird vor allem durch bloßes Auswendiglernen angeeignet und ist kaum kritisch durchdacht (vgl. Hawelka, 2003). Im Gegensatz dazu wurde das tiefe Wissen elaboriert und kritisch geprüft.

Die (2) Wissensstruktur beschreibt, wie die einzelnen Informationen aufgebaut bzw. geordnet sind und welche Verbindungen sie untereinander aufweisen. Mithilfe der Schemata bzw. Skripts versuchen verschiedene Ansätze die Strukturierung von Wissen zu erklären. Die Informationen werden bei der Speicherung in Kategorien kodiert. Aktuelle empirische Befunde bzw. der Forschungsstand deuten allerdings darauf hin, dass die einfachen hierarchischen Strukturen bzw. semantische Netzwerke, die die Merkmale bzw. Charakteristika der Kategorien abbilden, für die Erklärung des komplexen Wissens und dessen Verarbeitungsprozesses nicht ausreichen (vgl. Klusendick, 2007). Aus diesem Grund gilt die Annahme, dass darüber hinaus die Schemata und Skripts für die Kodierung und Repräsentation von gespeicherten Informationen verantwortlich sind. „Schemata bzw. Skripts beinhalten keine Einzelinformationen, sondern bedeutungsvolle Einheiten, die Wissen über Situationen, Konzepte, Fakten, Ereignisse oder Handlungen enthalten“ (Hawelka, 2003, S. 22). Hierbei beziehen sich Schemata auf konkrete Objekte und Skripts auf Ereignisse (die Kodierung von konkreten Objekten erfolgt in Schemas und Ereignisse in Skripten). Diese wirksame Strukturierung der Informationen ist grundlegend für die langfristige Speicherung sowie für den raschen Abruf des gespeicherten Wissens aus dem Gedächtnis. „Durch die Kodierung typischer Merkmale bzw. bevorzugter Abfolgen ist es uns möglich, fehlende Informationen in einer Wahrnehmung zu ergänzen oder falsche Informationen zu korrigieren und somit dem Wahrgenommenen einen für uns verständlichen Sinn zu geben. Diese Tatsachen sind damit aber auch gleichzeitig neuronale Erklärungen für Sinnestäuschungen“ (Klusendick, 2007, S. 112). Im Gegensatz zum Wissen, das in Sche-

mata und Skripts strukturiert ist, ist isoliertes Faktenwissen nicht in relevante bzw. sinnvolle Kontexte eingegliedert.

Der (3) Automatisierungsgrad des Wissens spielt eine zentrale Rolle beim Problemlösen. Die Befunde der Expertisenforschung belegen, dass Personen mit viel elaborierter Erfahrung in einer Domäne automatisiert und oft unbewusst mithilfe der angemessenen Problemlösestrategien fachspezifische Aufgaben bzw. Probleme lösen. Das bringt einen wichtigen Vorteil mit sich: Da für die automatisierte Handlungsausführung keine bewusste Kontrolle benötigt wird, wird Gedächtniskapazität freigehalten (vgl. Hawelka, 2003). Wird beim Problemlösen nicht-automatisiertes Wissen verwendet, ist das Gedächtnis damit beschäftigt, bewusst einzelne Schritte abzuwägen und zu selektieren, die für die Problemlösung gebraucht werden. Außerdem werden hier oft eher allgemeinere als spezifische Problemlösungsstrategien eingesetzt.

Unter (4) Modalität des Wissens werden verbale (analytische) und visuelle (analoge) Repräsentationen verstanden (vgl. Hawelka, 2003). Bildliche Informationen bzw. Inhalte werden „als visueller Code gespeichert und fungieren dadurch als analoge Abbildungen der Realität. Abstrakte Wörter hingegen werden verbal in semantischen Netzwerken gespeichert, konkrete Begriffe wiederum können in beiden Codes im Gedächtnis repräsentiert werden“ (Hawelka, 2003, S. 23). In den Fachbereichen, in denen räumliche Beziehungen zentral sind (z. B. Stereometrie), sind visuelle Repräsentationen für die Problemlösungsprozesse deutlich überlegen.

Der (5) Allgemeinheitsgrad beschreibt die Differenzierung zwischen allgemeinem und domänenspezifischem Wissen. In Abhängigkeit der jeweiligen Probleme können zu deren Lösung entweder allgemeine oder hochspezialisierte domänenspezifische Problemlösungsstrategien angewandt werden.

In *Abbildung 12* werden fünf Wissensmerkmale nach De Jong und Ferguson-Hessler (1996) nochmals zusammengefasst.

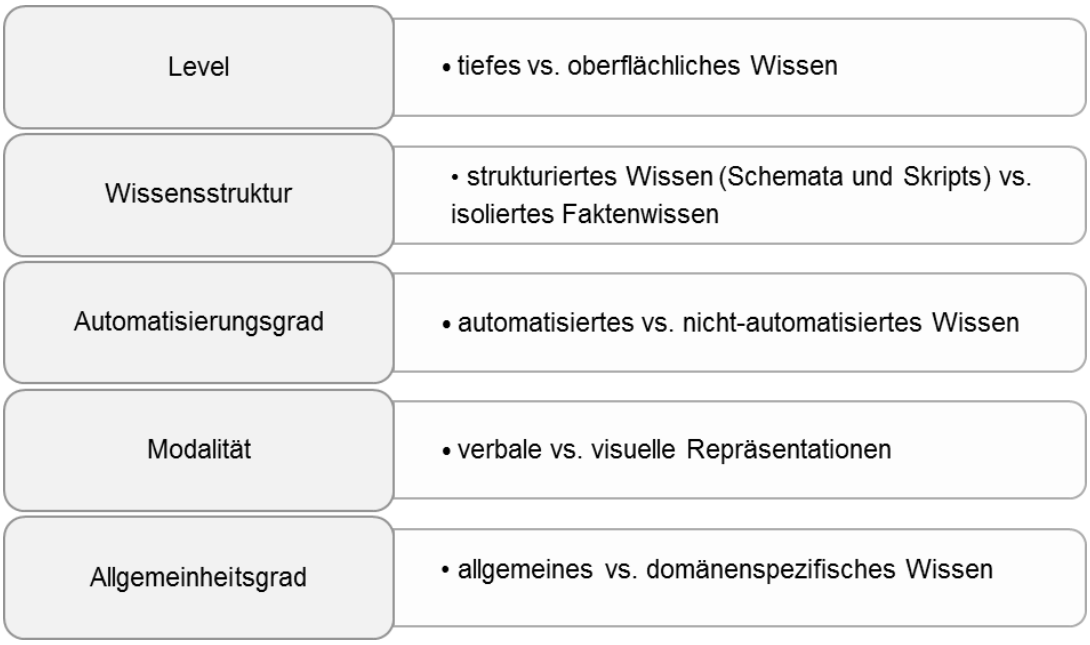


Abbildung 12: Fünf Wissensmerkmale nach De Jong und Ferguson-Hessler (1996)

Basierend auf dieser Kategorisierung des Wissens nach Arten und Merkmalen, lässt sich das erstrebenswerte Wissen adäquat beschreiben: Demnach ist „tief elaboriertes und hochgradig abstrahiertes […] Wissen, das den Anforderungen der jeweiligen Domäne entsprechend gut durch Schemata strukturiert ist“ (Hawelka, 2003, S. 23) erwünscht. Das Wissen wird durch wiederholte Anwendung an verschiedenen Problemen bzw. in unterschiedlichen Situationen automatisiert. Allerdings ist für das kompetente Handeln nicht nur das akademische Wissen, sondern darüber hinaus auch das implizite sowie informelle Wissen erforderlich (practical knowledge).

Im Hinblick darauf lassen sich drei domänenübergreifende Gruppen bzw. Fähigkeitsarten unterscheiden bzw. spezifizieren, die berufliche Leistung signifikant beeinflussen (vgl. Hawelka, 2003):

(1) Managing tasks: Fähigkeiten im Umgang mit verschiedenen Aufgaben
(2) Managing others: hohe soziale Fähigkeiten, beispielsweise im Umgang mit Kollegen oder Mitarbeitern
(3) Managing self: Fähigkeiten zum Selbstmanagement, zum Beispiel Selbstmotivierung, Selbstreflexion, Zeitmanagement, Emotionskontrolle

Kritisches Denken bzw. Prüfen und Interpretationsfähigkeit

Kritisches Denken bzw. kritisches Prüfen sowie Interpretationsfähigkeit sind explizit angestrebte Qualifikationsziele in folgenden analysierten Lehrveranstaltungen: Unternehmensplanspiel (Business Game), Unternehmensführung (Business Management), Entrepreneurship, Innovation and Entrepreneurship, Internationale Unternehmensführung, Existenzgründung in der *GROW* Ferienakademie sowie Technik, Unternehmertum und Management. Im Folgenden wird daher detailliert auf den Begriff kritisches Prüfen eingegangen.

Kritisches Prüfen gehört zu den kognitiven Lernstrategien, deren Funktion in der direkten Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung besteht (vgl. Wild & Schiefele, 1994). In den kognitionspsychologischen Ansätzen, die auf Informationsverarbeitungsmodellen des Lernprozesses (beispielsweise Weinstein & Mayer, 1986) basieren, werden die Lernstrategien als Verhaltensweisen und Kognitionen definiert, die Lernende intentional zur Beeinflussung ihres Wissenserwerbs einsetzen (vgl. Weinstein, Acee & Jung, 2011; Weinstein & Mayer, 1986; Wild, 2005). Als Grundlage für diese Begriffserklärung fungiert die Perspektive des Forschungsstranges, der sich mit dem selbstregulierten Lernen beschäftigt. In *Abbildung 13* werden die Lernstrategien grafisch zusammengefasst.

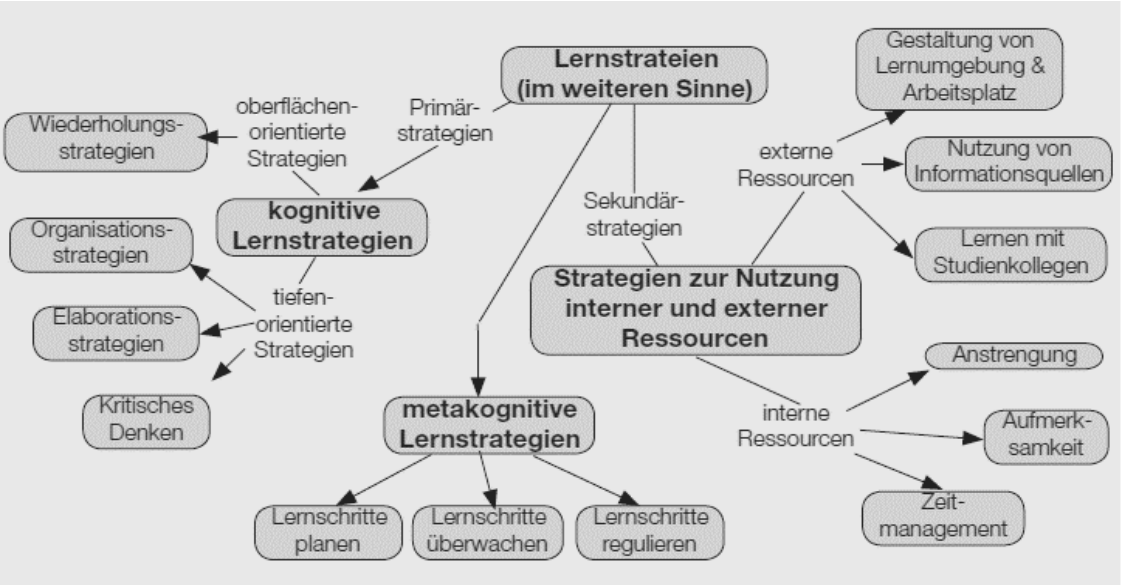


Abbildung 13: Übersicht einer Lernstrategieklassifikation (Wild, 2005, S. 194)

Kognitive Lernstrategien werden bei den meisten Konzepten der Lernstrategieforschung in drei Gruppen unterteilt: Organisieren, Wiederholen und Elaborieren

(Elaborationsstrategien sowie kritisches Denken bzw. kritisches Prüfen). In den meisten empirischen Studien, die sich mit kognitiven Lernstrategien beschäftigen, werden das Wiederholen und Elaborieren gegenübergestellt. Der Zweck von Wiederholungsstrategien besteht darin, sich bestimmte Inhalte zu merken, ohne diese unbedingt zu verstehen, zum Beispiel das mehrmalige Durchgehen von Definitionen oder Textabschnitten sowie das Einprägen von Zusammenhängen (vgl. Weinstein et al., 2011; Wild, 2005; Wild & Schiefele, 1994). Das passive Memorieren setzt keine komplexe Informationsverarbeitung voraus. Aus diesem Grund führt die Anwendung von Wiederholungsstrategien normalerweise nicht zu einem tiefergehenden Lernen. „Zahlreiche Aufgaben im akademischen Kontext erfordern aber mehr als reine Informationswiedergabe: Es ist erheblich wichtiger, den Lernstoff zu verstehen, und das bedeutet, die neuen Inhalte in bereits bestehende Schemata im Langzeitgedächtnis zu integrieren“ (Justus, 2017). Für solche Aufgaben sind Elaborationsstrategien eindeutig effektiver, da sie primär auf das tiefere Verstehen des Stoffes abzielen. Das kritische Hinterfragen der Inhalte gehört zu einer komplexen Form der Elaborationsstrategien, die viel kognitiven Aufwand und ein komplexeres Denken erfordert. Dies resultiert in einem tieferen Verstehen des Stoffes und in der Schaffung von vielen neuen Gedächtnisstrukturen, da multiple Zusammenhänge mit anderen Inhalten oder Sachverhalten erkannt und verstanden werden.

Sowohl für die Lösung von einfachen Merkaufgaben als auch für komplexere Aufgaben, wie Sachverhalte diskutieren, verschiedene Ansätze bzw. Konzepte miteinander vergleichen oder ein Problem lösen, können diese Gedächtnisstrukturen später abgerufen werden (vgl. Weinstein et al., 2011). Aus der Sicht der Kognitionspsychologie sind sowohl Elaborieren als auch Wiederholen nützlich, da beide den Informationsverarbeitungsprozess (Enkodierung, Verarbeitung und Speicherung von neuen Inhalten) unterstützen. Eine universelle Lernstrategie, mit der alle Aufgaben erfolgreich bewältigt werden können, existiert nicht (vgl. Artelt, 2000; Schellings, 2011; Weinstein et al., 2011; Wild, 2000, 2005). Bei der Lösung von Aufgaben, die ein tieferes Verstehen der entsprechenden Inhalte erfordern, sind allerdings Wiederholungsstrategien den elaborativen Lernstrategien, wie kritisches Prüfen, signifikant unterlegen (vgl. Dent & Koenka, 2016; Garcia & Pintrich, 1994).

Intrinsische Motivation oder (und) die entsprechenden Lerngewohnheiten (work ethic, vgl. Corno, 2011) sind die notwendigen Voraussetzungen für die Anwendung von Elaborationsstrategien (vgl. Yang & Chou, 2008). Somit kommt der Förderung von Motivation sowie Elaborationsstrategien und kritischem Prüfen bzw. Denken in der Hochschullehre eine besondere Bedeutung zu: Wenn Studierende für ihr Fach intrinsisch motiviert sind und aus ihrem Studium gewohnt sind, Sachverhalte kritisch zu prüfen und verschiedene Perspektiven miteinander zu vergleichen, werden sie sich an ihrem zukünftigen Arbeitsplatz wahrscheinlich genauso verhalten.

Strategisches Denken

Zu den zentralen Komponenten des strategischen Denkens gehören unter anderem das zielorientierte Handeln bzw. die effektive Entscheidungsumsetzung. Die Zielsetzung (goal-setting) sowie die Zielrealisierung (goal-striving) spielen hierbei eine wichtige Rolle für die erfolgreiche Handlungsregulation (vgl. Gollwitzer & Wieber, 2010). Die Befunde der motivations- bzw. volitionspsychologischen Forschung zeigen, dass eine starke Zielintention alleine oft für die Zielerreichung nicht ausreichend ist (intention-behaviour gap, vgl. Blunt & Pychyl, 2005; Gollwitzer & Wieber, 2010). Die erste Herausforderung für die Zielerreichung ist die Handlungsinitiierung bzw. Handlungsaufnahme (vgl. Gollwitzer & Wieber, 2010). Als zweite Herausforderung nennen Gollwitzer und Wieber (2010) die Zielrealisierung. Die Befunde der aktuellen Forschung zu den Zielrealisierungsprozessen deuten darauf hin, dass für das Scheitern in dieser Phase eine mangelnde Abschirmung eigener Ziele von internalen (z. B. Überforderung, Müdigkeit) und externalen (beispielsweise Ablenkungen) Störfaktoren am häufigsten verantwortlich ist (vgl. Gollwitzer & Wieber, 2010).

Vor diesem Hintergrund ist festzuhalten, dass die Intentionsbildung keine Handlungsaufnahme garantiert (vgl. Spector & Kim, 2014). Im Prozess der Handlungsregulation spielen die gesetzten Ziele eine zentrale Rolle: Eine Handlung kann daher als ein Mittel zur Zielerreichung verstanden werden. Zu den empfohlenen methodisch-didaktischen Interventionen, die eine erfolgreiche Handlungsinitiierung und -durchführung unterstützen können, gehören u. a. das Setzen von Teilzielen, die Anpassung des subjektiven Aufgabenwertes sowie die Schaffung von entsprechend günstigen Ritualen (vgl. Gollwitzer & Wieber, 2010).

Planungs- und Entscheidungsfähigkeit

Unter der Planungs- und Entscheidungsfähigkeit wird die Fähigkeit verstanden, in einer bestimmten Situation bewusst bzw. intendiert zu handeln. Die Entscheidungskontrolle gehört zu den wichtigen Bausteinen der Selbstregulation. Diese volitionale Kontrollstrategie zielt primär auf das Abbrechen von Abwägungen und die Herbeiführung einer zügigen Entscheidung ab. Auf diese Weise werden überlange Entscheidungsprozesse, die eine schnelle Handlungsinitiierung verhindern können, vermieden (vgl. Kuhl & Fuhrmann, 1998). Dadurch wird eine rasche Handlungsaufnahme gewährleistet. Die Handlungsausführung wird infolgedessen in Richtung des Handlungsziels gesteuert (vgl. Kuhl, 2001).

Die Planungs- und Entscheidungsfähigkeit zählt zu den wesentlichen Bestandteilen des Konzepts der unternehmerischen Kompetenz. Das zügige Treffen der Entscheidungen sowie die Handlungsplanung gehören zu den alltäglichen Aufgaben bzw. Tätigkeiten eines Unternehmensgründers und sind ferner wichtige Merkmale eines effizienten Projektmanagements.

Implikationen für die Vermittlung von unternehmerischen Kompetenzen

Die Analyse der Module zu unternehmerischen Kompetenzen bei wirtschaftlich orientierten Studiengängen an der OTH Regensburg zeigte eine große Diversität von angestrebten Qualifikationszielen auf. Neben einem umfangreichen gründungsbezogenen Fachwissen werden auch Methoden- und Sozialkompetenz sowie persönliche Kompetenz gefördert. Die Vermittlung von Fachwissen sowie anderer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für das unternehmerische Denken und Handeln eine wichtige Rolle spielen, wird an der OTH Regensburg sowohl in den studierendenzentrierten (z. B. Unternehmensplanspiel, Projektarbeit) als auch in den dozierendenzentrierten (v. a. Vorlesungen) Lernumgebungen vollzogen. An dieser Stelle gilt es zu erwähnen, dass im Hinblick auf die Effektivität bzw. die Wirksamkeit der Vermittlung von Handlungskompetenzen unabhängig vom Studienfach die studierendenzentrierten didaktischen Settings den dozierendenzentrierten eindeutig überlegen sind. So lässt sich das kritische Denken bzw. kritische Reflexion der Sachverhalte, die Analyse- und Problemlösefähigkeit sowie Argumentations- und Teamfähigkeit in einem dozierendenzentrierten Unterricht kaum fördern und keinesfalls mit einer Single- oder Multiple-Choice-Klausur über-

prüfen. Zu diesem Zweck eignen sich andere Instructional Designs (insbesondere bei ill-structured-Problemen bzw. Domänen, siehe Reigeluth, Beatty & Myers, 2017), wie problemorientierte Lernumgebungen oder verschiedene instruktionale Modelle des situierten Lernens (beispielsweise Cognitive Apprenticeship; Collins, Brown & Newman, 1989 sowie Cognitive Flexibility, Spiro & Jehng, 1990). Unter der schlecht definierten Domäne wird hierbei ein Fachbereich verstanden, in dem typische Problemstellungen unklar definiert sind und „weder exakte Kriterien für den Erfolg einer Problemlösung noch eindeutige Lösungswege“ vorhanden sind (vgl. Hawelka, 2003, S. 20; Gruber & Mandl, 1996a).

Inwieweit die Lernziele tatsächlich erreicht wurden und ob die eingesetzten Lehr- und Prüfungsmethoden auf die Vermittlung von bestimmten Kompetenzen ausreichend angepasst sind (kompetenzorientierte Lehr-Lern-Konzepte und Prüfungsformen), lässt sich mit der Entwicklung und Implementierung verschiedener qualitätssichernder Maßnahmen überprüfen, beispielsweise mit spezifischen quantitativen sowie qualitativen Lehrveranstaltungsevaluationen (Wirkungs- und Akzeptanzanalyse). Für die Kodierung und Auswertung qualitativer Evaluationsdaten liegen bereits strukturierte Leitfäden vor, beispielsweise die Teaching Analysis Poll-Methode (TAP) (vgl. Hawelka, 2017). Insbesondere in Bezug auf die Förderung der innovations- und gründungsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung, der Risikobereitschaft und der Ambiguitätstoleranz (konkrete Qualifikationsziele der Lehrveranstaltung *Technik, Unternehmertum und Management*) in traditionellen bzw. regulären didaktischen Settings, bedarf es einer weiteren Untersuchung der Wirksamkeit: Die aktuellen Befunde der psychologischen Forschungsstudien belegen, dass die Änderungen in diesen Faktoren nur in hochspezifischen Trainingsprogrammen bzw. durch gezielte Unterrichtsstrategien der Dozierenden, z. B. durch attributionales Feedback (vgl. Dresel & Ziegler, 2006) und eine besondere Fehlerkultur möglich sind.

Das Ziel der OTH Regensburg besteht nicht nur in der Förderung der gründungsbezogenen akademischen Ausbildung, sondern auch in der Steigerung des nachhaltigen Interesses an einer unternehmerischen Selbständigkeit, das mit verschiedenen regelmäßig stattfindenden Lehr- und Unterstützungsangeboten (u. a. eine individuelle Beratung im *start-up center* der Hochschule, Wettbewerbe und Preise für Gründer, Gastvorträge, Hochschulgründertage) erreicht werden kann. Im Hin-

blick auf die langfristige Entwicklung des Interesses am Thema *Entrepreneurship* erfolgt eine Schwerpunktsetzung in vielen relevanten Lehrveranstaltungen an der OTH Regensburg. Dabei wird neben dem erforderlichen betriebswirtschaftlichen Fachwissen auch die Rolle und Bedeutung der Gründerperson sowie des Unternehmertums in der Gesellschaft thematisiert.

Hochschule für Techik und Wirtschaft (VŠTE) Budweis

Analyse der unternehmerischen Kompetenz anhand des empfohlenen Lehrplans des Studiengangs Wirtschaft und Management

Im Jahr 2016 wurde an der VŠTE Budweis der Studiengang Wirtschaft und Management reakkreditiert. Einige Fächer wurden grundlegend modifiziert, damit sie eingehender die Funktionen der produzierenden Unternehmen abbilden und auf neue Entwicklungen bzw. Tendenzen in der Wirtschaft reagieren, wobei globale Rationalisierungsinnovationen hervorgehoben werden. Mit der Unterstützung der wissenschaftlichen Mitarbeiter wurden die Fächer des Studienplans mit dem Ziel analysiert, die geförderten unternehmerischen Kompetenzen aufzudecken.

Analyse der Fächer

Obligatorische Fächer

Obligatorische Fächer müssen alle Studierenden des Studiengangs Wirtschaft und Management unabhängig von deren Wahl der Spezialisierung im zweiten Semester absolvieren. Die Zahl der ECTS-Punkte, die die Studierenden nach dem erfogreichen Absolvieren der Pflichtfächer erhalten, beläuft sich auf insgesamt 167 Credit Points.

1. Studienjahr

Für die folgende Analyse der unternehmerischen Kompetenz werden verschiedene Methodiken der wissenschaftlichen Arbeit, Mathematik und Statistik aufgrund ihres starken Theoriebezuges nicht berücksichtigt.

Professionelles Karrieremanagement

Das Ziel dieses Faches liegt darin, den Studierenden verschiedene Möglichkeiten des systematischen Planens zur Erreichung der angestrebten persönlichen Berufslaufbahn aufzuzeigen. Im Fach Professionelles Karrieremanagement werden

Kenntnissse und Fertigkeiten vermittelt, die für eine erfolgreiche Eingliederung in den Arbeitsmarkt nötig sind. Nach dem Abschluss dieses Faches sind die Studierenden in der Lage, die Schlüsselinformationen zu identifizieren, die für die Entwicklung ihrer eigenen Strategie für das persönliche und berufliche Wachstum notwendig sind. Eine klare Strategie und realistische Pläne gehören zu den wichtigsten Voraussetzungen für eine gelungene Eingliederung in den Arbeitsmarkt. Die Studierenden lernen im Fach Professionelles Karrieremanagement die Erstellung von Dokumenten, die für die Arbeitsstellensuche erforderlich sind (beispielsweise der strukturierte Lebenslauf und die Bewerbung). Außerdem lernen die Studierenden, wie man sich auf dem Arbeitsmarkt orientiert, sich auf das Vorstellungsgespräch vorbereitet sowie auf diverse Situationen bzw. Fragen im Vorstellungsgespräch richtig reagiert.

Unternehmerische Kompetenzen:

- Selfmanagement: eigenständiges Planen und Organisieren des beruflichen Lebens bzw. der persönlichen Berufslaufbahn;
- Selfmarketing: die Fähigkeit, sich selbst im Hinblick auf eine erfolgreiche Eingliederung in den Arbeitsmarkt zu präsentieren;
- Fähigkeit der Selbstreflexion: die Fähigkeit, die eigene Persönlichkeit zu analysieren und eigene Möglichkeiten, Entscheidungen und Kompetenzen zu bewerten.

Betriebslehre

Im Fach Betriebslehre lernen die Studierenden ein Unternehmen zu definieren, die wichtigsten Funktionen und Prozesse des Unternehmens zu charakterisieren und die grundlegenden Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten der Unternehmensentwicklung zu verstehen. Ferner gehören die Unternehmensfinanzierung, die Vermögens- und Kapitalstruktur, die Durchführung der Kalkulationen sowie die Erreichung des wirtschaftlichen Ergebnisses zu den Inhalten dieses Faches.

Unternehmerische Kompetenzen:

- deklaratives und prozedurales Wissen im Bereich des Unternehmens;
- kritisches Denken und Präsentationsfähigkeit;
- Kommunikations- sowie Argumentationsfähigkeit.

Unternehmensführung

Das Ziel des Faches Unternehmensführung besteht darin, den Studierenden einen Überblick über die Grundlagen der Unternehmensführung zu geben. In dieser Lehrveranstaltung werden vor allem Kenntnisse über Managementaufgaben, die Position und das Profil eines Managers, die verschiedenen Führungsstile, die Organisationsstrukturen des Unternehmens sowie die Prinzipien des Personalmanagements vermittelt. Nach dem erfolgreichen Abschluss dieses Faches können die Studierenden darüber hinaus die Funktion und die Bedeutung der Kommunikations- und Kontrollsysteme in einem Unternehmen sowie die Entscheidungsmethoden auf einzelnen Führungsebenen nachvollziehen. Außerdem ist ein erfolgreicher Absolvent in der Lage, die Bedeutung der Unternehmensführung, die einzelnen Managerfunktionen und -führungsstile, die Betriebssysteme und die Grundsätze des Personalmanagements zu erklären sowie die grundlegenden Prinzipien zur Motivation der Mitarbeiter zu definieren.

Unternehmerische Kompetenzen:

- theoretische Kenntnisse der Grundlagen der Betriebsleitung (Unternehmensführung);
- Fähigkeit, das Unternehmen als Organisationsystem zu definieren;
- theoretische und praktische Kenntnisse der grundlegenden Managerfunktionen;
- Fähigkeit, das Unternehmensumfeld zu analysieren;
- theoretische Kenntnissse im Bereich der Organisations- und Führungsstrukturen;
- praktische Fähigkeiten im Bereich der Mitarbeitermotivation;
- kommunikative Fähigkeiten;
- theoretische und praktische Kenntnisse der grundlegenden Kontrollmechanismen im Unternehmen;
- Fähigkeit kritischen Denkens, der Selbstreflexion, des ethischen Handelns.

Wirtschaftstheorie

Das Fach Wirtschaftstheorie befasst sich in erster Linie mit der Theorie der Mikro- und Makroökonomie (Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre). Im Bereich der Betriebswirtschaftslehre handelt es sich um die Analyse der Problematik

des rationalen Handelns eines Unternehmens (des mikroökonomischen Subjekts) in der Marktwirtschaft. Der Gegenstadt der Volkswirtschaftslehre ist die Analyse der essenziellen volkswirtschaftlichen Begriffe.

Unternehmerische Kompetenzen:

- Fähigkeit zur Analyse der Nachfrage und des Angebots;
- Fähigkeit zur Analyse der Produktionskosten;
- Fähigkeit, die Elastizität der Nachrage und des Angebots zu erklären;
- Fähigkeit, eine betriebswirtschaftliche Analyse mittels Produktions- und Kostenkurven durchzuführen;
- Fähigkeit zur Analyse der Preisbildung in der unvollkommenen Konkurrenz;
- Fähigket, über den Preis zu entscheiden;
- Fähigkeit, über die Lohnhöhe zu entscheiden und zu diskutieren;
- Fähigkeit, die Nachfrage nach Produktionsfaktoren abzuleiten;
- Fähigkeit, Probleme zu lösen, falls der Markt versagt.

Grundlagen des Betriebsrechts

Das primäre Ziel des Faches Grundlagen des Betriebsrechts besteht darin, den Studierenden einen Überblick über die Grundbegriffe und die Quellen des Betriebsrechts sowie die Position des Unternehmers und dessen legislative Handlungsmöglichkeiten zu vermitteln. Dabei wird der Fokus auf die Rechtsformen der Gesellschaften und auf das Vertragsrecht gelegt. In dieser Lehrveranstaltung lernen die Studierenden die Grundlagen des Rechts bei Handelskooporationen sowie das Wettbewerbsrecht, die Methoden zur Problemlösung zwischen Unternehmen, die Verantwortung der Unternehmen und die spezifischen Merkmale des Online-Unternehmens kennen. Nach dem erfolgreichen Abschluss dieses Faches sind die Studierenden in der Lage, die Grundbegriffe des Betriebsrechts wiederzugeben, die Handlesverträge zu konzipieren und sich im Bereich der Handelsgesellschaften und Genossenschaften zu orientieren.

Unternehmerische Kompetenzen:

- theoretische Kenntnisse im Bereich Betriebsrecht und verwandter Bereiche;
- Fähigkeit, konkrete rechtswissenschaftliche Probleme im unternehmerischen Umfeld bzw. Kontext zu analysieren und zu lösen;
- Fähigkeit, die rechtswissenschaftlichen Kenntnisse bei der Bearbeitung und

Realisierung des unternehmerischen Vorhabens anzuwenden;

- Kommunikations-, Argumentations- sowie Diskussionsfähigkeit;
- kritisches Denken;
- Fähigkeit, eigenständig und im Team zu arbeiten;
- Fähigkeit, legislative Vorschriften zu interpretieren;
- Kenntnisse gegebener legislativer Vorschriften;
- Kenntnisse der Zusammenhänge zwischen den EU-Vorschriften und den Vorschiften der Tschechischen Republik;
- Anwendung der theoretischen Kenntnisse in der Praxis;
- Entwicklung und Konkretisierung eines unternehmerischen Vorhabens im Zusammenhang mit der gewählten Rechtsform des Unternehmens;
- Anwendung rechtswissenschaftlicher Argumente bei Geschäftsverhandlungen und bei Verhandlungen mit staatlichen Institutionen;
- zielgruppenorientierte rechtswissenschaftliche Argumentation.

Fremdsprache 1

Das Ziel dieses Faches besteht in der Vermittlung der Fremdsprachenkenntnisse auf dem A2 bis B1 Niveau des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens“ (GERR). Nach einem erfolgreichen Abschluss des Faches Fremdsprache 1 sind die Studierenden in der Lage, sich in Alltagssituationen zu verständigen (z. B. über sich selbst und ihre Familie zu erzählen, den Grundwortschatz zu den Themen Einkaufen, Essen und Trinken, Wohnen, die Stadt und der Beruf zu beherrschen), einfache Sätze, Aussagen und Texte zu verstehen, die wichtigsten Informationen in Texten (beispielsweise in Prospekten, Speisekarten und Fahrplänen) zu finden sowie kurze persönliche Briefe zu schreiben.

Unternehmerische Kompetenz:

- Aktive Fremdsprachenkenntnisse.

Zusammenfassung

Im ersten Semester werden die Fächer primär auf die Vermittlung von allgemeinen unternehmerischen Kompetenzen und persönlichen Kompetenzen ausgerichtet. Der Stundenplan beinhaltet aber auch integrierende Fächer, wie die Betriebslehre und die Unternehmensführung. In der Betriebslehre werden vor allem die Inhalte aus dem Bereich der Unternehmensfunktionen und Prozesse, der Unternehmens-

finanzierung und der Vermögens- und Kapitalstruktur behandelt. Im Fach Unternehmensführung erwerben die Studierenden Grundkenntnisse in der Tätigkeit und in den Funktionen eines Managers, v. a. hinsichtlich der Erweiterung und Vertiefung der allgemeinen theoretischen Kenntnisse in den Bereichen Management und Wirtschaft. Ferner werden in den Lehrveranstaltungen des ersten Semesters die allgemeinen Fachkompetenzen der Studierenden in den Bereichen Management, Wirtschaft, Betriebswirtschaftslehre sowie Rechtswissenschaft gefördert. In allen angebotenen Fächern wird außerdem die Entwicklung von persönlichen Kompetenzen, die auch für die Gründer wichtig sind (beispielsweise die Argumentationsfähigkeit oder die Fähigkeit, kritisch zu denken), unterstützt. Darüber hinaus wird im Studium ein Schwerpunkt auf Fremdsprachenkenntnisse gelegt, da fremdsprachliche Kompetenzen in der heutigen globalisierten Wirtschaftswelt oft unverzichtbar sind.

Beschaffung und Management der Vorräte

In diesem Fach werden v. a. die Funktionen der Beschaffung und das Management der Vorräte behandelt. Die Studierenden sind nach einem erfolgreichen Abschluss dieser Lehrveranstaltung in der Lage, die Vorräte bei sicheren und unsicheren Bedingungen zu verwalten, die Beschaffungsmodelle zu applizieren sowie die Methoden und Techniken des Vorrätemanagements anzuwenden.

Unternehmerische Kompetenzen:

- deklaratives und prozedurales Wissen im Bereich des Beschaffungsprozesses im Unternehmen und das Management der Vorräte;
- Analyse- und Problemlösefähigkeit (Auswahl der Lieferanten, Auswahl einer optimalen Strategie zur Vorratsvervollständigung sowie zur Lagerung, Auswahl eines optimalen Modells für das Vorrätemanagement);
- strategisches Denken (Planen, effektives Handeln sowie die Durchsetzung eigener Ansichten);
- Kenntnisse an Formeln für Berechnungen im Beschaffungsprozess;
- Argumentations-, Diskussions- und Kommunikationsfähigkeit;
- Fähigkeit der Risikobereitschaft;
- Fähigkeit zu einer selbständigen Arbeit sowie die Problemlösungsfähigkeit im Bereich Beschaffung und Management der Vorräte;

- Kooperationsfähigkeit (Teamarbeit, z. B. das gemeinsame Lösen von Aufgaben und Problemen in Seminaren);
- Präsentations- und Interpretationsfähigkeit (z. B. Berechnungen im Bereich der optimalen Liefermenge, ABC Analysen und ein Scoring der Lieferanten).

Personalmanagement

Die Inhalte dieses Faches beziehen sich vor allem auf die grundlegenden Bereiche des Personalmanagements: Planen und Führen, Vorbereitung und Bewertung der Mitarbeiter, effektive Methoden der Personalbeschaffung und die Auswahl der geeigneten Mitarbeiter, die gezielte Motivation der Mitarbeiter, das Delegieren der Aufgaben und Kompetenzen, das Sicherstellen einer guten Arbeitsatmosphäre sowie die Anwendung der modernen Methoden des Personalmanagements (Leadership, Coaching und Mentoring).

Unternehmerische Kompetenzen:

- Fähigkeit, optimale Strategien des Personalmanagements zu entwicklen und anzuwenden;
- Fähigkeit, die Entwicklungstrends im Bereich des Personalmanagements abzuschätzen;
- Kenntnisse der Fachterminologie im Bereich des Personalmanagements in kleinen und mittleren Betrieben;
- Kenntnisse der Haupttätigkeitsfelder einer Personalabteilung;
- Fähigkeit, den Weiterbildungsbedarf zu erkennen sowie die Bildungs- und Karrierepläne zur beruflichen Qualifizierung auszuarbeiten;
- Kenntnisse der wichtigsten Aufgaben eines Personalmanagers;
- persönliche Kompetenzen;
- Fähigkeit, gezielt Mitarbeiter zu besseren Arbeitsleistungen zu motivieren;
- Fähigkeit, in einem Team zu arbeiten (Leadership, Sozialisierung und Coaching);
- Kommunikations-, Argumentations- und Diskussionsfähigkeit;
- Fähigkeit, kritisch zu denken, eigene Ansichten durchzusetzen, eigenständig zu arbeiten und Entscheidungen zu treffen;
- Fähigkeit, die Verantwortung zu übernehmen;
- Kreativität.

Investitionsmanagement

Das Investitionsmanagement kann den Erfolg eines jeden Unternehmens in erheblichem Maße beeinflussen. Das Ziel des Faches Investitionsmanagement besteht darin, den Studierenden eine Übersicht über die einzelnen Phasen der Investitionsprojekte zu geben und das Investitionsmanagement aus Sicht eines Unternehmens zu betrachten. Dabei wird der Schwerpunkt auf praktische Beispiele in konkreten Unternehmen gelegt, welche anschließend analysiert werden.

Unternehmerische Kompetenzen:

- deklaratives und prozedurales Wissen im Bereich Finanzen;
- Fähigkeit, finanzielle und Investitionsprojekte im Unternehmen vorzubereiten und zu bewerten;
- Fähigkeit, Probleme auf dem Gebiet des Investitionsmanagements in Unternehmen zu analysieren und zu lösen;
- Fähigkeit, die Effektivität einzelner Investitionsprojekte im Unternehmen zu bewerten;
- Fähigkeit, zu diskutieren, zu argumentieren und die Ergebnisse im Bereich des Finanzmanagements zu präsentieren und zu interpretieren;
- Fähigkeit, mit internen und externen Auditoren (Wirtschaftsprüfern) im Bereich des Investitionsmanagements zu kooperieren;
- kritisches Denken und die Interpretationsfähigkeit;
- Fähigkeit, Probleme und Konflikte zu lösen;
- Teamfähigkeit;
- Fähigkeit, Risikosituationen im Unternehmen zu bewerten.

Fremdsprache II

Das Ziel des Faches Fremdsprache II ist die Erweiterung der Fremdsprachenkenntnisse der Studierenden auf das Niveau B1 des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“ (GERR). Nach dem erfolgreichen Absolvieren dieses Faches können die Studierenden grundlegende Informationen über den Beruf, das Studium und die Freizeit in Alltagssituationen verstehen. Darüber hinaus sind die Studierenden in der Lage, einfache Fernseh- und Rundfunksendungen, deren Inhalte aktuelle Tagesthemen behandeln, zu verstehen. Ferner können die Studierenden Texte verstehen, die einen im Alltag häufig gebräuchlichen Wortschatz beinhalten (beispielsweise Familie, Hobbys, Arbeit und Reisen) oder ihren

zukünftigen Beruf betreffen. Außerdem sind die Studierenden in der Lage, kurze und einfache persönliche Briefe zu verfassen. Sie finden sich in bestimmten Situationen (z. B. einer Auslandsreise) zurecht und können ihre Ansichten und Pläne begründen sowie ein Ereignis beschreiben.

Unternehmerische Kompetenz:

- Fremdsprachliche Kompetenz.

Zusammenfassung

Die Studierenden des Studiengangs Wirtschaft und Management absolvieren (obligatorisch) im zweiten Semester die Fächer, die vor allem der Ressourcensicherung eines Unternehmens dienen. Hierbei handelt es sich vorwiegend um deklaratives Wissen, das die zukünftigen Unternehmer später entsprechend verwenden können. Außerdem entwickeln die Studierenden ihre persönlichen Kompetenzen, wie die Team- und Kommuniaktionsfähigkeit sowie Diskussions- und Argumentationsfähigkeit, weiter. Auf diesen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten bauen die Fächer im weiteren Studienverlauf auf.

1. Studienjahr

Marketing

Das Ziel dieses Faches besteht darin, den Studierenden einen Überblick über die Grundlagen des Marketings, die wichtigsten Marketingsbegriffe (z. B. „4P´s“), die Marktforschung, die Marktsegmentierung und das Kaufverhalten der Kunden zu geben. Nach dem erfolgreichen Abschluss dieses Faches besitzen die Studierenden ein deklaratives Wissen über den Marketingbereich und können grundlegende Marketingprobleme prozedural lösen (beispielsweise wichtige Segmentierungskriterien für die ausgewählten Produkte oder Dienstleistungen bestimmen und die Marketing-Mix-Instrumente analysieren). Außerdem sind die Studierenden in der Lage, ein Gesamtkonzept der Marktforschung (Marktanalyse) zu erstellen, Fragebögen zu konzipieren und auszuwerten.

Unternehmerische Kompetenzen:

- Kenntnisse im Marketing und in der Marktforschung;
- Fähigkeit, den Marketing-Mix verschiedener Unternehmen zu analysieren;
- Fähigkeit, die grundlegenden Probleme aus dem Marketingbereich zu lösen;
- kritisches Denken;
- Fähigkeit, im Marktbereich zu forschen;
- Fähigkeit, das Kaufverhalten von Kunden mittels entsprechender Segmente zu analysieren.

Produktionsprozess

In diesem Fach wird angesrebt, den Studierenden Kenntnisse über die betriebliche, technische und organisatorische Sicherstellung des Produktionsprozesses zu vermitteln. Weiterhin setzen sich die Studierenden mit der Terminologie der Segmente des In- und Outputs des Produktionsprozesses und mit dem eigentlichen Produktionsprozess auseinander. Es werden Methodenkenntnisse, die Manager zur Lösung diverser, mit dem Produktionsprozess zusammenhängender Probleme benötigen, vermittelt. Außerdem erlernen die Studierenden das operative Planen im Zusammenhang mit der Logistik und der Produktion. Des Weiteren lernen die Studierenden an die Produktion anknüpfende Prozesse und Tätigkeiten kennen.

Unternehmerische Kompetenzen:

- technische Kenntnisse;
- Managementkenntnisse;
- Fähigkeit zur Erstellung eines Produktionplans für einen gewissen Zeitraum;
- Berechnungen der Produktionskosten und der Verkaufspreise;
- Fähigkeit, logistische Inputs in die Produktion zu implementieren;
- Fähigkeit, unternehmerische Informationssysteme zu benutzen und die Produktionslogistik zu leiten;
- Fähigkeit, logistische Methoden (z. B. „Just-in-time“ und „Kanban“) praktisch anzuwenden.

CRM-Systeme

In diesem Kurs beschäftigen sich die Studierenden zum einen mit Stategien und Beziehungen zu Kunden und zum anderen mit den Instrumenten, mit denen diese Beziehungen beeinflusst werden können. Nach einem erfolgreichen Abschluss

dieses Faches besitzen die Studierenden Kenntnisse über eine kundenfreundliche Organisation und sind in der Lage, die Profitabilität der Kunden auszuwerten, sich in CRM-unterstützenden Systemen zu orientieren und Strategien zur Aufrechterhaltung und zur Weiterentwicklung der Beziehungen (Pflege der Kundentreue, soziale Netze) festzulegen und anzuwenden.

Unternehmerische Kompetenzen:

- Vertiefung allgemeiner Kenntnisse im Bereich des Managements, Marketings und der Informationstechnologien sowie deren Umsetzung bei der Errichtung einer kundenorientierten Organisation;
- Fähigkeit, die Profitabilität der Kunden zu bestimmen;
- Fähigkeit, Strategien zu entwerfen, die zur Verbesserung der Kundenbeziehungen führen (Vertiefung der Kundenloyalität);
- Fähigkeit, erworbene Kenntnisse kreativ in eigenen Projekten anzuwenden, die Ergebnisse des Projekts zu präsentieren und zu verteidigen (Kooperations-, Präsentations- sowie Argumentationskompetenz).

Finanzbuchhaltung

In diesem Fach wird ein Überblick über die grundlegenden Buchführungsmethoden gegeben. Die Studierenden können nach dem erfolgreichen Abschluss dieses Faches Aktiva und Passiva, Soll und Haben sowie Kosten und Erträge unterscheiden und lernen außerdem das Prinzip der doppelten Buchführung, die Erstellung von Billanzen sowie die Ausweisung von Gewinnen und Verlusten kennen. Darüber hinaus können die Studierenden die Grundbegriffe definieren und die gängigen Buchführungsbeispiele lösen.

Unternehmerische Kompetenzen:

- deklaratives und prozedurales Wissen in der Finanzbuchhaltung;
- Fähigkeit zur selbständigen Arbeit;
- Fähigkeit, Dokumente zu sortieren und für die Buchführung vorzubereiten;
- Fähigkeit, eingegangene und ausgestellte Rechnungen zu verwalten;
- Fähigkeit, Finanzberichte und die Buchführungsberichte zu erstellen;
- Fähigkeit, mit der Staatsverwaltung zu kooperieren.

Betriebsfinanzen 1

In dieser Lehrveranstaltung lernen die Studierenden, wie man mit den Daten aus dem Controlling arbeitet und wie man auf dessen Grundlage Entscheidungen trifft. Nach einem erfolgreichen Abschluss dieses Fachs sind die Studierenden in der Lage, die finanziellen Relationen im Unternehmen zu verstehen und können die Kapital- sowie Personalstruktur des Unternehmens analysieren.

Unternehmerische Kompetenzen:

- Kenntnisse in der Unternehmensfinanzierung (Investitionen, Dividenden, Ausschüttung der Gewinnanteile);
- Fähigkeit, Ergebnisse zu interpretieren;
- Anwendung wissenschaftlicher Methoden bei der Lösung praktischer Probleme der Betriebsfinanzen, wie beispielsweise im Zusammenhang mit dem Geldwert; Methoden zur Beurteilung des Risikos; Zusammenhänge zwischen den Steuern und den Finanzmärkten erkennen; analytische Instrumente des operativen und strategischen Managements anwenden;
- Fähigkeit zur Arbeit im Team sowie zur Leitung von Diskussionen;
- Fähigkeit, Entscheidungen selbständig und eigenverantwortlich zu treffen (evtl. auch nur auf der Basis unvollständiger Informationen);
- Fähigkeit, Verantwortung für eigene Entscheidungen zu tragen.

Fremdsprache III

Das Ziel dieses Fachs ist die Vertiefung der Fremdsprachenkenntnise von dem Niveau B1 auf das Niveau B1+ nach dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“ (GERR). In erster Linie geht es hierbei um die Erweiterung des allgemeinen Wortschatzes und die Stärkung der Kompetenzen des Hörverstehens, des Leseverstehens sowie der Konversation. Nach einem erfolgreichen Abschluss dieses Faches können die Studierenden Fernsehnachrichten und -programme sowie Artikel in Zeitungen und Zeitschriften verstehen, die sich mit aktuellen Themen beschäftigen. Darüber hainaus sind die Studierenden in der Lage, auch einfache Literaturstücke zu lesen und zu verstehen.

Außerdem sind sie fähig, sich fließend und spontan auszudrücken, Gespräche zu führen, an Diskussionen zu bekannten Themen teilzunehmen und eigene Ansich-

ten zu erklären. Schließlich können die Studierenden zu bekannten Inhalten Briefe, E-Mails, Berichte und Aufsätze verfassen.

Unternehmerische Kompetenz:

- Fremdsprachenkenntnisse.

1. Studienjahr

Handelstätigkeit

In diesem Fach erwerben die Studierenden Grundkenntnisse über die Handelstätigkeit auf in- und ausländischen Märkten, ihre Bedeutung und ihre Entwicklung. Es werden ferner Kenntnisse über den Handel mit ausländischen Partnern, den Fair Trade und die Fairtraidprodukte vermittelt. Nach einem erfolgreichen Abschluss dieser Veranstaltungen sind die Studierenden in der Lage, die Entwicklungs- und Globalisierungstendenzen im Handel sowie die Faktoren, die das Konsumverhalten der Verbraucher beeinflussen, zu analysieren.

Unternehmerische Kompetenzen:

- Grundkenntnisse über das Handelsunternehmen und damit zusammenhängenden Tätigkeiten;
- Fähigkeit, den Außenhandel zu analysieren;
- Fähigkeit, die Entwicklungs- und Globalisierungstendenzen im Handel zu analysieren.

Innovationsmanagement

In dieser Lehrveranstaltung wird die Fähigkeit zum rationalen, innovativen und kritischen Denken vermittelt. Die Studierenden lernen verschiedene Managementinstrumente kennen, die für die Vorbereitung sowie die Realisierung diverser Innovationen erforderlich sind. Zu den wichtigsten Innovationszielen gehören unter anderem die Steigerung der Effektivität und der Konkurrenzfähigkeit eines Unternehmens. In diesem Fach werden außerdem domänenübergreifende Kenntnisse der Studierenden vertieft, so dass letztere nach einem erfolgreichen Abschluss der Lehrveranstaltung Innovationsmanagement in der Lage sind, die Zusammenhänge und die Entwicklungstendenzen aufzudecken, das Risiko zu bewerten und geeigneten Lösungen auszuarbeiten.

Unternehmerische Kompetenzen:

- Kenntnisse in Change-Management;
- Fähigkeit, die kritischen Erfolgsfaktoren zu analysieren (CSF);
- Fähigkeit, die Schwachstellen in einem Unternehmen aufzudecken;
- Fähigkeit, selbständig und verantwortungsvoll Entscheidungen zu treffen;
- Fähigkeit, sich mit negativen Einstellungen zu Veränderungen in einer Organisation zurechzufinden sowie zu Veränderungen zu motivieren;
- Fähigkeit, die Konkurrenzvorteile aufzudecken;
- Fähigkeit, Risk Appetite zu verstehen und das Risiko zu senken;
- Kenntnisse im Innovationsmanagement;
- Fähigkeit, ein riskantes Projekt im Unternehmen durchzusetzen;
- Kenntnisse in Stage Protokolls;
- Fähigkeit, die Gelegenheiten für Innovationsaktivitäten zu erkennen;
- Kenntnisse in den EU-Innovationsförderprogrammen.

Betriebsverwaltung

Das Ziel dieser Lehrveranstaltunge besteht in der Vermittlung von Kenntnissen in der Betriebsverwaltung. Die Studierenden erhalten einen Überblick über Theorie, die entsprechenden Konzepte und die im Unternehmen angewandten Methoden.

Unternehmerische Kompetenzen:

- Kommunikationsfähigkeit, Diskussions- und Argumentationsfähigkeit;
- Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten;
- Analyse- und Problemlösefähigkeit;
- Fähigkeit, in einem Team zu arbeiten;
- deklaratives und prozedurales Wissen in der Unternehmensverwaltung;
- strategisches Denken (Planen, zielbewusstes Handeln, effektive Durchsetzung eigener Meinungen);
- Kenntnis der Technologien und die Fähigkeit, sie zu nutzen;
- Kreativität.

Betriebliche Informationssysteme

Die Auswahl eines geeigneten Informationssystems in einzelnen Bereichen des Unternehmens gehört heute zu einer der wichtigsten Entscheidungen. Ein erster Schritt ist dabei die Analyse der Unternehmenssitutation. In diesem Fach werden

Kenntnisse über Informationsysteme (Datenspeicherung und -aufbewahrung) vermittelt.

Unternehmerische Kompetenzen:

- Kenntnisse über verbreitete Informationssysteme;
- Fähigkeit, verschiedene Nutzungsmöglichkeiten der gewonnenen Daten zu erkennen.

Fremdsprache IV

Das Ziel des Fachs ist die Erweiterung der vorhandenen Kenntnisse von dem Niveau B1+ auf das Niveau B2 des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“ (GERR). Nach einem erfolgreichen Abschluss dieser Lehrveranstaltung sind die Studierenden in der Lage, längere Vorträge, Fernsehsendungen, Filme, Texte und Zeitungsartikel zu verstehen, an Gesprächen und Diskussionen teilzunehmen, sich spontan zu äußern, eigene Meinungen zu verteidigen und einen vorbereiteten Vortrag über ein bekanntes Thema zu halten. Außerdem beherrschen die Studierenden grammatikalische Regeln der jeweiligen Fremdsprachen und sind in der Lage, Fehler zu korrigieren.

Unternehmerische Kompetenz:

- Fremdsprachenkenntnisse.

Zusammenfassung

Die Lehrveranstaltungen des dritten und vierten Fachsemesters bereiten die Studierenden auf das Management eines Unternehmens vor. Zu den vermittelten Kenntnissen gehören unter anderem die Unternehensverwaltung, das Handeln und die Beziehungen zu den Kunden, das Marketing und die Marketinginstrumente sowie die Buchführung und die Betriebsfinanzen. Unsere heutige Gesellschaft wird zunehmend zu einer Wissensgesellschaft. Diese Entwicklung verläuft nicht linear, sondern sprunghaft: Das Klima im Unternehmen verändert sich, die Konkurrenz ist schwer einschätzbar. Für ein Unternehmen wird es immer schwieriger, eine konkurrenzfähige Position auf dem Markt einzunehmen. In den Vordergund treten hierbei legitime Anforderungen an die Kompetenzen der Mitarbeiter, da das Know-how an Bedeutung gewinnt und zu einem Erfolgsfaktor wird, dessen Wichtigkeit oft die Relevanz von materiellen Unternehmensgrundlagen übersteigt.

2. Studienjahr

Strategisches Management

In dieser Lehrveranstaltung werden unter anderem die Grundlagen des strategischen Managements und die Methoden zur Beurteilung des internen und externen Unternehmensumfeldes vermittelt. Außerdem sind die Studierenden nach einem erfolgreichen Abschluss dieses Faches in der Lage, eigenständig ein Unternehmen zu charakterisieren und die Effektivität des Unternehmens mithilfe interner und externer strategischer Methoden einzuschätzen.

Unternehmerische Kompetenzen:

- Kenntnisse des Paradigmas des strategieschen Managements;
- deklaratives Wissen im Bereich des strategieschen Managements;
- prozedurales Wissen in der strategieschen Planung;
- Fähigkeit, die Ergebnisse interner und externer strategiescher Analysen anzuwenden;
- deklaratives Wissen über die Instrumente des strategieschen Managements;
- Fähigkeit, kritisch zu denken;
- Entscheidungsfähigkeit;
- Kenntnisse in Monitoring und Evaluation des Unternehmensumfeldes;
- Fähigkeit, Krisen zu überwinden;
- Fähigkeit zur Selbstreflexion und zum ethischen Handeln.

Controlling

Das Controlling ist ein Teilbereich des unternehmerischen Führungssystems. Zu dessen Hauptaufgaben gehören in erster Linie die Planung, Steuerung und Kontrolle aller Unternehmensbereiche. Außerdem trägt das Controlling dazu bei, dass richtige unternehmerische Entscheidungen getroffen werden. Nach einem erfolgreichen Abschluss dieser Lehrveranstaltung sind die Studierenden in der Lage, den Begriff Controlling, seine Rolle im Unternehmensmanagement und die einzelnen Produktionsfaktoren zu definieren sowie Informationen für Managemententscheidungen aller Prozesse (Marketing-, Handels-, Produktions-, Finanzierungs-, Personal-, Innovations- und Forschungsprozesse) aufzubereiten.

Unternehmerische Kompetenzen:

- Kenntnisse im Unternehmenscontrolling (Planung, Steuerung und Kontrolle aller Unternehmensbereiche mit dem Ziel der erfolgsorientierten Steuerung des Unternehmens);
- deklaratives und prozedurales Wissen über Theorien, Konzepte und Methoden des Controllings;
- Fähigkeit, die Ergebnisse der Controllingaktivitäten zu interpretieren;
- Kenntnisse der Controllinginstrumente;
- Kenntnisse der strategischen und operativen Planung;
- Fähigkeit, Soll-Ist-Abweichungen aufzudecken und entsprechende Maßnahmen zu entwickeln;
- Fähigkeit, grundlegende Forschungsmethoden, die für die Lösung praktischer Probleme im Unternehmenscontrolling (z. B. Controlling der Qualität, Finanzcontrolling, Personalcontrolling, Benchmarking und Kostencontrolling) erforderlich sind, anzuwenden;
- Teamfähigkeit, Diskussionsfähigkeit;
- Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen;
- Problemlösefähigkeit;
- Fähigkeit, eigenständig und verantwortungsvoll auf Basis unvollständiger Informationen zu entscheiden;
- Fähigkeit zu planen, zu fördern und zu führen, auch bei Restrisiken;
- Fähigkeit, ethische Probleme beim Controlling zu erkennen;
- Überzeugungsfähigkeit;
- Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen;
- Fähigkeit, andere Meinungen zu respektieren und eigene Fehler anzuerkennen.

Fallstudie – Unternehmerisches Vorhaben

In dieser Lehrveranstaltung werden die Studierenden in die Planung und in das operative Management eines Unternehmensvorhabens eingeführt. Es wird ein Überblick über verschiedene Faktoren gegeben, die bei einem unternehmerischen Vorhaben berücksichtigt werden müssen (z. B. Forschung, Entwicklung, Innovation, Kapital, Gründung und Führung eines Unternehmens, Steuern, finanzielle Kriterien, Marketing, Risikoauswertung, Ethik, Kommunikation, Subventionen, Ar-

beitsrecht, Globalisierungstendenzen auf dem Markt). Die erworbenen Kenntnisse können sowohl in einem eigenen Unternehmen als auch aus der Arbeitnehmerrolle heraus in einer Organisation genutzt werden. Im Kurs erstellen die Studierenden ihr eigenes realistisches Unternehmensvorhaben, das in der Lehrveranstaltung mehrmals besprochen und präsentiert wird. Bei der abschließenden Bewertung werden sowohl die Inhalte als auch die Ergebnisse der Präsentation berücksichtigt.

Unternehmerische Kompetenzen:

- deklaratives und prozedurales Wissen über die Struktur eines Unternehmervorhabens (Startup-Unternehmen);
- Fähigkeit, ein unternehmerisches Portfolio zu reflektieren;
- Fähigkeit, eine Situationsanalyse zu erstellen;
- Kenntnisse der Grenzwerte und des Risikos im Entscheidungsprozes;
- Fähigkeit, eine Finanzanalyse durchzuführen;
- Kenntnisse der Anforderungen sowie der Gesetzgebung bei der Unternehmensgründung;
- Fähigkeit, sich innnerhalb staatlicher, öffentlicher und privater Sektoren zu orientieren;
- Kenntnisse und Methoden bei der Konzeption einer Geschäftsidee;
- Präsentation und Verteidigung des unternehmerischen Vorhabens;
- Fähigkeit zur Teamarbeit, zum kritischen Denken und zur Selbstreflexion.

Fremdsprache V

Das Ziel dieses Faches besteht in erster Linie im Ausbau der Fremdsprachenkenntnisse auf das Niveau B2 des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“ (GERR). Nach einem erfolgreichen Abschluss dieser Lehrveranstaltung sind die Studierenden in der Lage, längere Vorträge, Filme, Zeitungsartikel und literarische Werke zu verstehen und an Diskussionen (auch spontan) teilzunehmen. Dabei können die Studierenden Nebensätze anwenden und beherrschen Argumentationsmethoden.

Unternehmerische Kompetenz:

- Fremdsprachenkenntnisse.

Zusammenfassung

Die Fächer des 5. Semesters bauen auf den Kenntnissen aus früheren Semestern auf. Strategisches Management verbindet Kenntnisse, die für jeden Manager oder Eigentümer eines Unternehmens erforderlich sind. Das Fach Controlling ist wichtig bei der strategischen und operativen Planung sowie bei der erfolgreichen Steuerung des Unternehmens, der Sicherstellung der erfolgsorientierten Produktion und der Bestimmung des Mehrwerts, sowohl für den Kunden, als auch für den Eigentümer des Unternehmens. Die Fallstudie zum unternehmerischen Vorhaben dient der Überführung theoretischer Kenntnisse auf eine realistische Gründungssituation.

3. Studienjahr

Im sechsten Semester werden die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigketen wieder aufgegriffen, die Studierende im Laufe ihres Studiums bereits erworben haben. Bei der Bachelorarbeit wenden die Studierenden ihr Wissen an. Die Gelegenheiten zum Wissenstransfer bekommen sie z. B. im Praktikum bei regionalen Institutionen. Von einem Mentor bekommen die Studierenden das Feedback und die Unterstützung bei der Problemlösung. Darüber hinaus werden die Praktikumsleistungen der Studierenden von Mentoren bewertet. Durch das Praktikum bekommen die Studierenden einen Überblick über potenzielle Arbeitgeber.

Wahlpflichtfächer

Die Spezialisierungen, die Studierende bereits im 2. Studienjahr wählen, sind ein wesentlicher Bestandteil des Studiums an der VŠTE Budweis. Auf diese Art und Weise können die Studierenden basierend auf ihren Interessen und Neigungen die eigene Berufslaufbahn von Beginn an gestalten. Im folgenden Abschnitt werden die Spezialisierungen näher beschrieben.

Betriebsfinanzen

Die Spezialisierung Betriebsfinanzen besteht aus zwei Wahlpflichtfächern, die Studierende erfolgreich absolvieren müssen. Es handelt sich zum einen um das Fach „Betriebsfinanzen II“, das an die Lehrveranstaltung „Betriebsfinanzen I“ anknüpft und zum anderen um das Fach „Finanz- und Kapitalmärkte“. Diese beiden Fächer zielen primär darauf ab, den Studierenden die Kenntnisse im Finanzwesen eines Unternehmens zu vermitteln. Aufgrund dieser Spezialisierung können Fachkenntnisse auf dem Gebiet der Betriebsfinanzen erworben werden. Zudem können

sich die Studierenden an der Kapitalstruktur der Unternehmen orientieren, kennen die Bedeutung der Instrumente der Finanz- und Kapitalmärkte und sind in der Lage, diese bei der Kapitalbeschaffung im Unternehmen anzuwenden.

Finanz- und Kapitalmärkte

Das Ziel dieser Lehrveranstaltung besteht unter anderem darin, den Studierenden die Bedeutung der Finanz- und Kapitalmärkte für das Unternehmen aufzuzeigen. Der Kurs fokussiert vor allem die Kapitalbeschaffung und die einzelnen Instrumente der Finanz- und Kapitalmärkte. Die Studierenden erhalten einen Überblick über die Organisation der Finanz- und Kapitalmärkte. Nach erfolgreichem Abschluss dieser Lehrveranstaltung können die Studierenden den Betrieb und die Organisation der Finanzmärkte, die Währungspolitik auf Ebene der Betriebswirtschaft und Volkswirtschaft, das Geldwesen, den Mechanismus der Währungs- und Fiskalpolitik sowie Finanzinstrumente und Finazderivate nachvollziehen. Darüber hinaus sind die Studierenden in der Lage, den Gewinn zu berechnen, das Risiko und die Liquidität einzuschätzen, die Instrumente und die Methoden (technische und psychologische) für die Analyse der Kapitalmärkte anzuwenden sowie die wichtigsten in- und ausländischen Börsenmärkte zu charakterisieren.

Unternehmerische Kompetenzen:

- deklaratives und prozedurales Wissen des Risikomanagements, der Derivatkontrakte sowie der Finanz- und Kapitalbeschaffung auf Kapitalmärkten;
- Fähigkeit, die Entscheidungen bzw. die Empfehlungen bezüglich der Kapitalmärkte zu begründen;
- Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden (beispielsweise zur Aktienbewertung, für Finanzderivate, Obligationen und Investitionen) bei der Problemlösung auf den Kapitalmärkten anzuwenden;
- Teamfähigkeit und Diskussionsfähigkeit;
- Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen;
- Problemlösefähigkeit, beispielsweise im Zusammenhang mit verschiedenen Investorentypen und deren Risikobereitschaft;
- Fähigekeit, selbständig und verantwortungsvoll in unsicheren Situationen zu entscheiden;
- Kenntnisse in der Planung und der Durchführung von Investitionsaktivitäten;

- Fähigkeit, bei Investitionsentscheidungen diverse gesellschaftliche und ethische Aspekte zu berücksichtigen;
- Feedback- und Kritikfähigkeit.

Betriebsfinanzen II

In dieser Lehrveranstaltung werden die Grundkenntnisse der Betriebsfinanzen erweitert. Nach dem erfolgreichen Abschluss dieses Faches sind die Studierenden in der Lage, verschiedene Betriebsprozesse zu optimieren. Als Ausgangspukt fungieren hierbei die Kenntnisse der Finanzierungs- und Kapitalquellen sowie der Bewertungsmethoden des Unternehmens, so dass alle Aktivitäten entsprechend der Bedürfnisse des Eigentümers und der Aktionäre entwicklelt werden.

Unternehmerische Kompetenzen:

- deklaratives und prozedurales Wissen der modernen Methoden des Finanzmanagements;
- Präsentations- und Argumentationsfähigkeit;
- deklaratives und prozedurales Wissen der grundlegenden Forschungsmethoden auf dem Gebiet der Betriebsfinanzen (z. B. Analyse der Finanzausweise, Rechnungsberichte, Finanzanalysen, Bewertung der Aktiva eines Unternehmens);
- Entscheidungsfähigkeit, auch in unsicheren Situationen;
- Planungs- und Durchführungsfähigkeit;
- Fähigkeit, bei Managemententscheidungen diverse ethische und gesellschaftliche Faktoren zu berücksichtigen;
- Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen.

Spezialisierung Buchführung

Die Spezialisierung Buchführung besteht aus den Fächern „Lohnbuchhaltung“ und „Finanzbuchhaltung II“, in denen die Grundkenntnisse der Studierenden unter anderem in den Berechen der Buchführungsstandards, des Arbeitsrechts und der Rechnungsabschlüsse erweitert werden. In diesem Spezialisierungsfach werden Fachkompetenzen vermittelt, die die Studierenden später in der Personalabteilung oder beim Finanzmanagement in diversen Institutionen benötigen.

Lohnbuchführung

Das Ziel dieses Faches besteht in der Vermittlung von Grundkenntnissen im Arbeitsrecht, in der Rentenversicherung und in der sozialen Versicherung (Arbeitslosenversicherung), in der Krankenversicherung sowie im Lohnsteuer- und Einkommensteuergesetz für natürliche Personen. Nach dem erfolgreichen Abschluss dieser Lehrveranstaltung verfügen die Studierenden über fundierte Kenntnisse zu oben genannten Themen und können diese auch anwenden.

Unternehmerische Kompetenzen:

- Kenntnisse der aktuellen Lohn- und Einkommensteuergesetze für natürliche Personen;
- Kenntnisse der aktuellen Renten- und Sozialversicherungsgesetze;
- Kenntnisse der aktuellen Krankenversicherungsgesetze;
- Fähigkeit, das erworbene Wissen anzuwenden;
- Fähigkeit, die Möglichkeiten einer Einkommensteuerermäßigung einzuschätzen;
- Fähigkeit, den Brutto- und Nettolohn, die Krankenversicherungsabgaben, die Sozialversicherung sowie die Steuern zu berechen;
- Kenntnisse im Bearbeiten der Lohnblätter;
- Kenntnisse der Erstellung diverser Dokumente zur Vorlage beim Finanzamt oder bei der Sozialversicherungsverwaltung;
- Kenntnisse der Gehaltsabrechnung;
- Kenntnisse der Versicherungsregeln (z. B. im Falle eines Arbeitsunfalls);
- Kenntnisse des aktuellen Arbeitsgesetzbuches.

Finanzbuchhaltung II

In dieser Lehrveranstaltung soll ein Überblick über die Rechnungsabschlüsse (z. B. Erstellung des Jahresabschlusses und der Berichte, Ausweisen der Gewinne und Verluste), die Steuerevidenz sowie die speziellen Buchführungsfälle (finanzielles Eigentum, Verteilung des Erlöses nach einzelnen Arten der Kapitalgesellschaften) gegeben werden. Nach dem erfolgreichen Abschluss dieses Faches sind die Studierenden in der Lage, abschließende Operationen durchzuführen, die dem Jahresabschluss vorausgehen. Zudem werden sie dazu befähigt, Bilanzen, Gewinn- und Verlustrechnungen und Rechnungslegungsberichte zu erstellen.

Unternehmerische Kompetenzen:

- deklaratives und prozedurales Wissen der Finanzbuchhaltung;
- Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten;
- Kenntnisse in der Erstellung von Liefer- und Abnahmeverträgen;
- Kenntnisse der obligatorischen Buchführung;
- Fähigkeit, Ergebnisrechnungen zu analysieren;
- Fähigkeit, Buchführungsreporte und Analysen für das Unternehmensmanagement zu erstellen;
- Fähigkeit, Probleme aus dem Bereich Finanzen und Buchführung zu analysieren und zu lösen;
- Fähigkeit, mit internen und externen Auditoren bei der Buchführung zusammenzuarbeiten.

Spezialisierung Handel

Die Spezialisierung Handel vermittelt Fachkenntnisse im Management, Großhandel, Einzelhandel sowie Online-Handel. Im Zentrum der Lehrveranstaltungen stehen in erster Linie die Analyse des Kundenverhaltens, die Marketingtechniken und moderne Handelstrends (z. B. Fair Trade, regionale Produkte, gesellschaftliche Verantwortung des Unternehmens). Die Absolventen dieser Spezialisierung können in mittleren Managementebenen in allen Bereichen des Handels, aber auch in Produktionsabteilungen oder logistischen Abteilungen eines Unternehmens sowie als selbständige Unternehmer arbeiten.

Technologie der Handelsführung

Dieses Fach zentriert die Vermittlung von Fachkenntnissen sowie praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Absatz und Verkauf, beim Durchführen von Handelsgesprächen und bei der Führung des Vertriebspersonals im industriellen Vertrieb. Außerdem erhalten die Studierenden einen Überblick über die Besonderheiten der Arbeit eines Handelsvertreters. Der Schwerpunkt des Kurses liegt im Ausbau von Fertigkeiten im Direktvertrieb per Telefon und im Verhandeln mittels modernster Technologien. Die Lehrveranstaltung trägt ebenfalls zur Stärkung der sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten bei. Ferner erwerben die Studierenden Kenntnisse über die Organisation sowie die Kontrolle des Handels.

Unternehmerische Kompetenzen:

- Kommunikationsfähigkeit;
- Managementfähigkeiten;
- Fähigkeit, Verkaufsgespräche am Telefon zu führen;
- Verhandlungsfähigkeit;
- Kenntnisse der Verkaufstechniken, Absatzwege, Beschaffungsstrategien;
- Fähigkeit, den Absatzumfang zu berechnen.

Handelsunternehmen

Das Ziel des Faches besteht in der Vermittlung von Kenntnissen über die Führung eines Handelsunternehmens sowie in der Stärkung des wirtschaftlichen Denkens bei Handelstätigkeiten. Nach erfolgreichem Abschluss dieser Lehrveranstaltung verfügen die Studierenden über Fachkenntnisse in der Führung eines Einzelhandelunternehmens, kennen sich in den Bereichen Angebot und Nachfrage, Sortimentsbreite und Sortimentstiefe, Kaufkraft der Kunden sowie Management im Einzelhandel aus. Außerdem sind die Studierenden in der Lage, ihre Kenntnisse des Marketings bei praktischen Tätigkeiten im Handel anzuwenden und das Risiko für Unternehmen zu analysieren.

Unternehmerische Kompetenzen:

- Fähigkeit, das Interessensgebiet einer Handelseinheit zu bestimmen;
- Kenntnisse im Projektmanagement;
- Kenntnisse in der Führung einer Handelseinheit;
- Fähigkeit, Prozesse im Bereich des Managements der Handelseinheiten zu spezifizieren;
- Kenntnisse im Marketing;
- Fähigkeit, ein Handelsunternehmen zu führen;
- prozedurale Kenntnisse im Bereich des Handelsunternehmens;
- Kenntnisse der CRM-Systeme und des käuferorientierten Handelns.

Spezialisierung Personalmanagement

Basierend auf dem Ansatz, dass der menschliche Faktor den Unternehmenserfolg maßgeblich beeinflusst, werden in dieser Spezialisierung die grundlegenden Kenntnisse im Bereich Personalanagement vermittelt. Die Spezialisierung setzt sich aus dem Fach „Time Management“ mit dem Schwerpunkt Self Management

und dem Fach „Personalführung“ zusammen. Die Studierenden erwerben Kenntnisse in der Personalplanung, der Personalentwicklung, der Personalführung und der Personalverwaltung. Außerdem sind sie nach einem erfolgreichen Abschluss des Faches in der Lage, diverse Probleme im Personalmanagement zu analysieren und zu lösen, die Motivation der Mitarbeiter zu fördern, um so zur Stärkung der Mitarbeiterzufriedenheit beizutragen. Des Weiteren sind sie inder Lage verschiedene Weiterbildungsmaßnahmen zu entwicklen, die Organisationsstruktur zu optimieren sowie zum positiven Arbeitsklima in einer Organisation beizutragen.

Time Management

In diesem Fach werden Kenntnisse im Zeit- und Selbstmanagement vermittelt. Nach dem erfolgreichen Abschluss dieser Lehrveranstaltung sind die Studierenden in der Lage, die erworbenen Methoden in der Praxis einzusetzen, ihre Zeit effektiv einzuteilen, Prioritäten zu setzen und Aufgaben zu delegieren. Darüber hinaus werden in diesem Fach auch die Kommunikationskompetenzen gefördert.

Unternehmerische Kompetenzen:

- Kenntnisse im Zeit- und Selbstmanagement;
- Fähigkeit, die erworbenen Zeit- und Selbstmanagementmethoden praktisch anzuwenden;
- Kommunikationsfähigkeit;
- Fähigkeit, Aufgaben bei Bedarf zu delegieren und Prioritäten zu bestimmen.

Personalmanagement

Die Inhalte des Faches basieren auf den Grundkenntnissen im Bereich des Personalmanagements. Ausgehend von aktuellen Erkenntnissen im strategischen Management fokussiert sich die Lehrveranstaltung auf neue Methoden des Personalmanagements. Nach dem erfolgreichen Abschluss dieses Faches sind die Studierenden in der Lage, strategische Pläne bei der Personalentwicklung zu erstellen, moderne Methoden der Personalverwaltung anzuwenden, die Mitarbeiter zu motivieren, Karrierepläne zu konzipieren, die Mitarbeiterzufriedenheit zu stärken, die Zielorientierung zu fördern, diverse Maßnahmen zur Weiterbildung der Mitarbeiter zu entwickeln sowie die Organisationsstruktur zu optimieren.

Unternehmerische Kompetenzen:

- Kenntnisse neuer Methoden des Personalmanagements und die Fähigkeit, diese Methoden anzuwenden;
- Kenntnisse der Planung, Kontrolle und Steuerung personalwirtschaftlicher Prozesse;
- Fähigkeit, zur Stärkung der Mitarbeiterkompetenzen durch Einsatz von Wieterbildungsangeboten, Coachings und Umschulungen beizutragen;
- Kenntnisse des Krisenmanagements im Bereich der Personalführung;
- Fähigkeit, die Organisationsstruktur zu optimieren;
- Kenntnisse im Bereich Recruiting.

Spezialisierung Fremdenverkehr

In den Lehrveranstaltungen dieser Spezialisierung werden Kenntnisse über den Fremdenverkehr vermittelt. Im Rahmen der Projektarbeit und realitätsnaher Aufgaben können die Studierenden ihr Wissen auch praktisch anwenden. Außerdem wird den Studierenden ein Überblick über diverse Dienstleistungen und aktuelle Tendenzen im Fremdenverkehr (z. B. Gourmet-Fremdenverkehr) gegeben. Die Absolventen können später in verschiedenen in- und ausländischen Reisebüros sowie Agenturen, in Hotels, aber auch in allen anderen Institutionen, deren Tätigkeitsbereich sich auf den Tourismus erstreckt, arbeiten.

Fremdenverkehr

Das Ziel dieses Fachs besteht vor allem darin, den Studierenden einen Überblick über die Tourismusbranche zu gewähren. Hierbei liegt der Schwerpunkt in der Vermittlung der Kenntnisse über die Teilsegmente des Tourismussystems. Der Fremdenverkehr wird in dieser Lehrveranstaltung aus Sicht der Wirtschaft, des Managaments, des Marketings, der Politikwissenschaft, der Soziologie, der Geografie sowie des Umweltschutzes beurteilt. Nach dem erfolgreichen Abschluss dieses Faches können die Studierenden die Bedeutung der Tourismusaktivitäten in den Unternehmen einschätzen und optimale Entscheidungen unter Berücksichtigung des unternehmerischen Vorhabens treffen.

Unternehmerische Kompetenzen:

- Kenntnisse über wirtschaftliche Beziehungen zwischen dem Fremdenverkehr und der Wirtschaft;

- Kenntnisse der Systeme und Typologie im Fremdenverkehr;
- Kreativität bei der Entwicklung von Produkten im Bereich Fremdenverkehr;
- Kenntnisse des Destinationsmanagements im Bereich Fremdenverkehr und die Fähigkeit, diese auch anzuwenden;
- vertiefte Kenntnisse der Volks- und Betriebswirtschaft im Bereich Destinationsmanagement.

Unternehmen im Fremdenverkehr

Zu den wichtigsten Zielen dieses Kurses zählt die Herausstellung der Rolle des Unternehmens bei der Entwicklung von Produkten im Bereich Fremdenverkehr. In dieser Lehrveranstaltung lernen die Studierenden verschiedene Produkte des Fremdenverkehrs, die Leitung eines Unternehmens im Bereich Unterkunft und Verpflegung sowie Reisebüros und Agenturen im Bereich der Verkehrsdienstleistungen kennen. In diesem Fach wird außerdem ein Überblick über die Dienstleistungen der Kultur-, Fitness-, Erholungs-, Kongress- und Kurorteinrichtungen gegeben. Im Laufe des Studiums werden zudem diverse Absatzmethoden ausgewählter Produkte bzw. Dienstleistungen dieser Branche vermittelt. Außerdem soll das kundenorientierte Verhalten geschult werden.

Unternehmerische Kompetenzen:

- Kenntnisse über die Bedeutung der Unternehmen im Fremdenverkehr;
- Vertiefte wirtschaftliche Kenntnisse im Fremdenverkehr und die Fähigkeit, diese auch einzusetzen;
- Kenntnisse der Verkaufstechniken, der Absatzwege und der Beschaffungsstrategien im Fremdenverkehr;
- Kenntnisse über die Produktportfolios der Unternehmen;
- Marketing- und Managementkenntnisse im Bereich des Fremdenverkehrs;
- kundenorientiertes Verhalten;
- soziale Kompetenz.

Spezialisierung Marketing

Die Spezialisierung Marketing bietet ein breites Spektrum im Bereich Marketing an (z. B. Marketingstrategien, Marketinginstrumente, Produkt-, Preis-, Distributions- und Kommunikationspolitik, Absatzpsychologie und persönlicher Absatz). Im Rahmen der Spezialisierung Marketing wird auch auf das internationale Marketing

eingegangen, das sich vor allem mit kulturellen und sozialen Unterschieden im globalen Maßstab beschäftigt. Die Absolventen dieser Spezialisierung können später Berufe auf der Ebene des mittleren Managements in kommerziellen und nichtkommerziellen Institutionen ausüben (z. B. öffentliche Verwaltung, Stiftungen, gemeinnützige Organisationen, Schulwesen).

Marketingkommunikation

In dieser Lehrveranstaltung werden die Kenntnisse im Marketing vertieft. Der Schwerpunkt wird hierbei auf den Kommunikationsmix und dessen Instrumente gelegt. Im Kurs lernen die Studierenden außerdem die geschichtliche Entwicklung der Marketingkommunikation, die Rechtsvorschriften sowie die aktuellen Trends kennen. Im Rahmen eines Projekts zur Marketingkommunikation in einer fiktiven Institution und einer anschließenden Präsentation der Ergebnisse stärken die Studierenden nicht nur ihre Fachkompetenzen, sondern auch Kommunikations- und Argumentationskompetenzen.

Unternehmerische Kompetenzen:

- Fachkenntnisse im Bereich Marketingkommunikation;
- Fähigkeit, den Kommunikationsmix zu analysieren und eventuelle Probleme zu lösen;
- Fähigkeit, angemessene Lösungen im Rahmen des Kommunikationsmixes zu finden;
- Fähigkeit, geeignete Kommunikationsmittel, Wege und Instrumente zu wählen;
- Fähigkeit, im Team zu arbeiten;
- Kommunikations- und Argumentationsfähigkeit;
- Kreativität und kritisches Denken.

Marketingmanagement

In dieser Lehrveranstaltung werden die Kenntnisse des Marketings weiter vertieft. Zu den wesentlichen Zielen dieses Faches gehört ein detaillierter Überblick über das Marketingmanagement sowie seine Rolle in den Organisationen und auf internationalen Märkten. Außerdem beschäftigen sich die Studierenden mit den Grundlagen des Marketingmanagements (z. B. Marketingführung, Analyse der

Konkurrenz, Markenmanagement, Produktportfolio, Marketing-Mix auf inländischen und ausländischen Märkten).

Unternehmerische Kompetenzen:

- Kenntnisse im Marketingmanagement auf in- und ausländischen Märkten (Binnen- und Außenhandel);
- strategisches Denken und Entscheidungsfähigkeit im Bereich Marketingmanagement;
- Fähigkeit, kritisch zu denken;
- Fähigkeit, Marketinganalysen durchzuführen;
- Fähigkeit, im Team zu arbeiten und zu argumentieren;
- Kommunikationsfähigkeit;
- Fähigkeit, eigene Ansichten zu präsentieren und zu verteidigen;
- Fähigkeit, die erworbenen Kenntnisse bei den Berechnungen der Marketingvariablen und Parameter praktisch anzuwenden;
- Fähigkeit, Marketingprinzipien auf ausländischen Märkten anzuwenden;
- Fähigkeit, im Bereich des Marketing-Mixes eigenständig zu entscheiden.

Schlussfolgerung

Im Laufe des Studiums erwerben die Studierenden ein breites Spektrum vorwiegend fachbezogener Kompetenzen und theoretischer Kenntnisse in allen Bereichen, die mit der Tätigkeit in Unternehmen (den primären und sekundären Tätigkeiten) in Verbindung stehen. Die Unterrichtsmethoden werden hierbei so gewählt, dass sie die persönlichen Kompetenzen (Soft Skills) der Studierenden fördern, beispielsweise die Fähigkeit zu argumentieren, die Fähigkeit kritisch und kreativ zu denken sowie eigene Ansichten zu verteidigen.

Die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten werden während des Studiums nach Abschluss des jeweiligen Faches überprüft. Bei den meisten Fächern handelt es sich um das Abprüfen theoretischer Kenntnisse und die Ausarbeitung einer Seminararbeit zu dem entsprechenden Thema. Einige Fächer (v. a. die Spezialisierungen Marketing, Handel, Fremdenverkehr und Personalmanagement, aber auch die Fächer Innovationsmanagement, Strategisches Management und die Fallstudie – Unternehmerisches Vorhaben) sind anwendungsbezogen ausgerichtet und zielen auf den Transfer der theoretischen Kenntnisse im Rahmen eines praktischen Set-

tings ab. Alle Fächer des empfohlenen Studienplans wurden in den Kontext bereits existierender aktiver Unternehmen eingebettet.

Zur Stärkung der Gründungsfähigkeit der Studierenden bedarf es allerdings im Nachgang der Lehrveranstaltungen der weiteren Auseinandersetzung mit dem Gelernten, um beispielsweise mit den Finanzierungsmöglichkeiten für Gründer, dem Risikomanagement und der Erstellung von Businessplänen vertraut zu werden. Letztere sind heute für viele Investoren ein unverzichtbares Instrument zur Einschätzung des finanziellen Risikos bei der Unernehmensfinanzierung.

4.3. Messung der Zufriedenheit der Studierenden in wirtschaftlich orientierten Studienfächern

4.3.1. Ziel und Methode

Das Ziel der Befragung war es, die Zufriedenheit der Studierenden zweier Hochschulen in Ostbayern und Südböhmen (OTH Regensburg und VŠTE Budweis) unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte des Studiums einschließlich der technischen Infrastruktur, v. a. in Bezug auf die Spezialisierung und Praxisnähe des Studiums, zu messen und miteinander zu vergleichen. Hinsichtlich der Zielsetzung wurde ein Fragebogen in Kooperation beider Hochschulen konzipiert.

Der Fragebogen beinhaltet 25 Fragen, wobei sich Frage Nr. 2 aus zwei Teilfragen zusammensetzt. Die Fragen zielen auf die Bewertung verschiedener Aspekte des Studiums und auf die Bewertung der Hochschule ab. Die Items wurden nach dem Prinzip konzipiert: Je niedriger der Bewertungswert, desto höher das jeweilige Ausmaß der Zufriedenheit der Studierenden. Den Fragebogen beantworteten die Studierenden in ihrer Muttersprache (Deutsch und Tschechisch). Zweck der Untersuchung war es, den Grad der Zufriedenheit der Studierenden festzustellen, auszuwerten und dann die Ergebnisse beider Fragebögen zu vergleichen.

Die Datenerhebung erfolgte von Januar bis März 2017 parallel an der OTH Regensburg und der VŠTE in Budweis in elektronischer Form (*Google*-Disc-Plattform). Relevante Informationen erhielten die Probanden durch eine E-Mail der Fakultät mit entsprechenden Informationen und dem Link zur Befragung. Insgesamt konnten in diesem Zeitraum 353 Probanden akquiriert werden.

61,2% der Teilnehmer waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung an der VŠTE Budweis eingeschrieben, 38,8% konnten der OTH Regensburg zugeordnet werden. Die Geschlechterverteilung der gesamten Stichprobe stellte sich wie folgt dar: Von 353 Studierenden waren 258 weiblich (73,1%) und 95 Personen männlich (26,9%). Hinsichtlich der Fakultät war der überwiegende Großteil der Teilnehmer im Studiengang Betriebswirtschaft eingeschrieben. Alle Probanden waren Studierende in Bachelorstudiengängen. 69,7% der Probanden konnten dem ersten oder zweiten Semester, 17,2% dem dritten oder vierten Semester und 13,1% dem fünften oder einem höheren Semester zugeordnet werden.

Der jeweiligen Frage soll nachfolgend eine Tabelle der absoluten und relativen Häufigkeiten sowie ein Balkendiagramm der relativen Häufigkeit auf Grundlage der Antworten an beiden Hochschulen angefügt werden. Die Untersuchungsteilnehmer, die eine Frage nicht beantwortet haben, werden bei der Auswertung der jeweiligen Frage nicht weiter berücksichtigt. Aus den Ergebnissen soll ersichtlich werden, welche Antworten die Probanden am häufigsten wählen. Das Balkendiagramm verstärkt zudem visuell, ob die Studierenden eher eine zustimmende (positive), eine abweisende (negative) oder neutrale Einstellung haben. Dieses Diagramm ist das visuell wichtigste Instrument, das den Vergleich der Ergebnisse an beiden Institutionen ermöglicht. Die Diagramme werden zudem durch arithmetische Mittelwerte und Standardabweichungen (mit einer Genauigkeit auf zwei Dezimalstellen) der einzelnen Antworten ergänzt, die einen gewissen mittleren Meinungsstrom der Studierenden beider Institutionen verdeutlicht.

4.3.2. Ergebnisse

Frage 1: Das Areal bzw. der Campus Ihrer Hochschule entspricht Ihren Bedürfnissen - Likert-Skala von 1 „vollständig“ bis 5 „überhaupt nicht“

Den Ergebnissen (vgl. *Tabelle 16*) lässt sich entnehmen, dass sich an der OTH Regensburg fast 90% der Befragten für Antwort 1 oder 2 entscheiden, was auf ein hohes Maß der Zufriedenheit mit dem Campus hindeutet.

Tabelle 16: Zufriedenheit mit dem Areal bzw. dem Campus der Hochschule (absolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1 - vollständig	45	32,7%	55	25,5%
2	76	55,3%	78	36,1%
3	12	8,6%	56	25,9%
4	3	2,1%	23	10,6%
5 - überhaupt nicht	1	1,3%	4	1,9%
Summe	137	100,0%	216	100,0%

Dies belegt auch der Mittelwert der Antworten (vgl. *Tabelle 17*).

Tabelle 17: Zufriedenheit mit dem Areal bzw. dem Campus der Hochschule (Mittelwert und Standardabweichung)

Partnerhochschule	***M* (*SD*)**
OTH Regensburg	1.82 (0.74)
VŠTE ČB	2.27 (1.02)

Bei den Probanden der VŠTE ČB (České Budějovice, tsch. für Budweis) liegen etwa 60% der Antworten im Antwortbereich 1 - 2. Fast 30% der Untersuchungsteilnehmer wählen die Antwort 3, also eine eher neutrale Einstellung.

Dies führte auch zu einem höheren Mittelwert, der über 2 liegt. Im Fall VŠTE ČB ist also die Zufriedenheit mit dem Campus kleiner, was auch die Häufigkeit der Antwort 4 von mehr als 10% belegt. Dies deutet auf ein höheres Maß der Unzufriedenheit hin. Bei den Probanden der OTH Regensburg lässt sich der Grad der Unzufriedenheit auf lediglich ca. 2% beziffern (vgl. *Abbildung 14*).

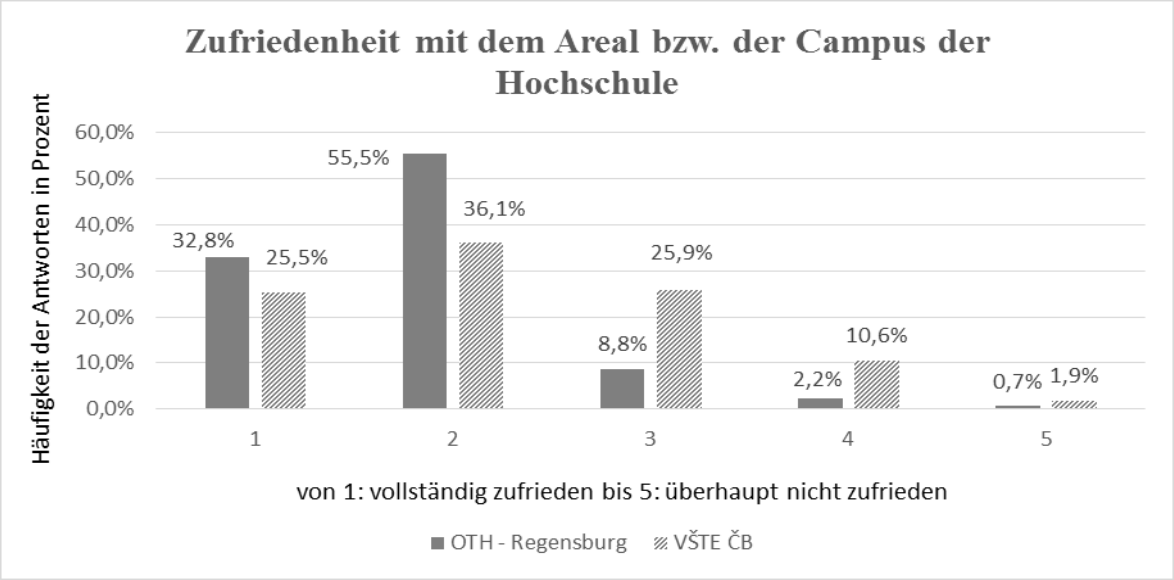


Abbildung 14: Zufriedenheit mit dem Areal bzw. dem Campus der Hochschule (Vergleich beider Hochschulen)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass an beiden Institutionen die Zufriedenheit mit dem Schulareal (Campus) überwiegt.

Frage 2.1: Mit Hörsälen, Seminarräumlichkeiten sind Sie … - Likert-Skala von 1 „sehr zufrieden“ bis 5 „sehr unzufrieden“

Die Ergebnisse zeigen, dass nur wenige Studierende mit den Räumen an beiden Hochschulen sehr zufrieden sind. Die meisten Probanden legen sich auf die Antwortstufe 2 fest, die v. a. von den Studierenden der OTH Regensburg am häufigsten gewählt wurde (vgl. *Abbildung 15*).

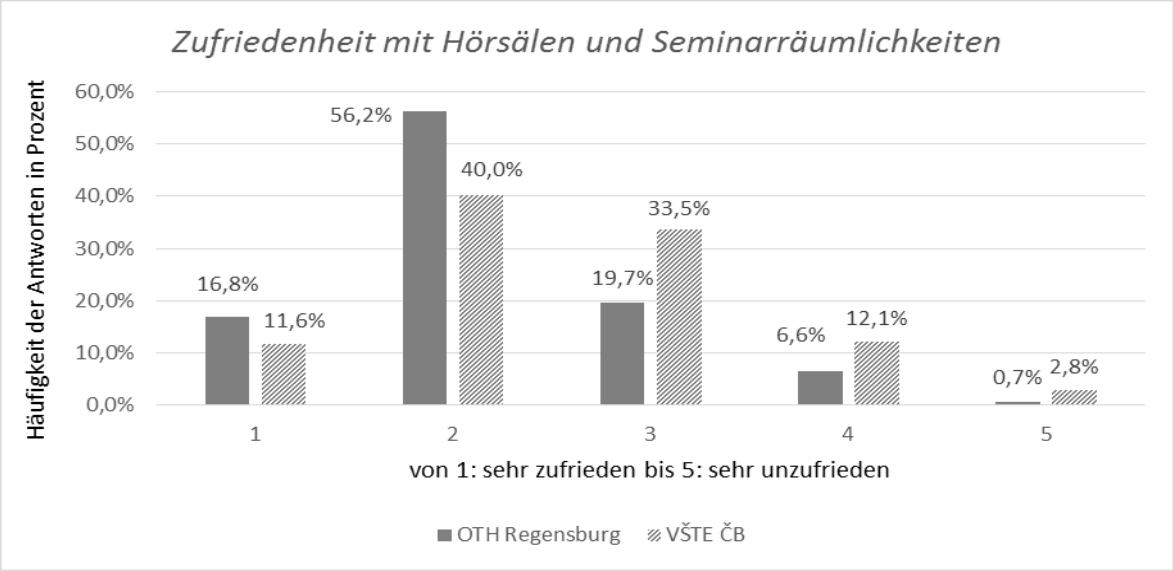


Abbildung 15: Zufriedenheit mit Hörsälen und Seminarräumlichkeiten

Bei den Probanden der VŠTE ČB überwiegen die Antwortstufen 2 und 3, weshalb der Mittelwert der VŠTE ČB etwas höher als im Falle der Befragten der OTH Regensburg liegt (vgl. *Tabelle 18*).

Tabelle 18: Zufriedenheit mit Hörsälen und Seminarräumlichkeiten

Partnerhochschule	***M* (*SD*)**
OTH Regensburg	1.18 (0.82)
VŠTE ČB	2.54 (0.95)

Auch die Häufigkeit der Antwort 4, die auf ein hohes Maß der Unzufriedenheit hinweist, ist im Falle der Probanden der VŠTE ČB im Vergleich zur OTH Regensburg fast doppelt so hoch (vgl. *Tabelle 18* und *Tabelle 19*).

Tabelle 19: Zufriedenheit mit Hörsälen und Seminarräumlichkeiten (absolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1 – sehr zufrieden	23	16,8%	25	11,6%
2	77	56,2%	86	40,0%
3	27	19,7%	72	33,5%
4	9	6,6%	26	12,1%
5 – sehr unzufrieden	1	0,7%	6	2,8%
Summe	137	100%	215	100,0%

Die Situation stellt sich ähnlich wie bei der letzten Frage dar, jedoch verschiebt sich das Maß der Zufriedenheit aus dem Bereich der Antworten 1 - 2 in Richtung der Antwortstufen 2 - 3 (vgl. *Abbildung 15* und *Tabelle 18*).

Frage 2.2: Mit der technischen Ausstattung sind Sie … - Likert-Skala von 1 „sehr zufrieden“ bis 5 „sehr unzufrieden“

Auf diesem Gebiet ist der Anteil der Teilnehmer, die die Antworten 1 - 3 wählen, also eine durchschnittliche oder höhere Zufriedenheit ausdrückten, an beiden Institutionen vergleichbar. Bei den Untersuchungsteilnehmern der VŠTE ČB kann im Vergleich zur OTH Regensburg eine höhere Häufigkeit der Antwort 4 festgestellt werden, was eher eine Unzufriedenheit zum Ausdruck bringt (vgl. *Tabelle 20*).

Tabelle 20: Zufriedenheit mit der technischen Ausstattung
(absolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1 – sehr zufrieden	52	38,0%	29	13,4%
2	60	43,8%	88	40,7%
3	18	13,1%	62	28,7%
4	6	4,4%	30	13,9%
5 – sehr unzufrieden	1	0,7%	7	3,2%
Summe	137	100,0%	216	100,0%

Mittelwerte und Abweichungen weisen an beiden Institutionen unterschiedliche Werte auf, besonders beim Mittelwert kann von einem signifikaten Unterschied gesprochen werden (vgl. *Tabelle 21*).

Tabelle 21: Zufriedenheit mit der technischen Ausstattung
(Mittelwert und Standardabweichung)

Partnerhochschule	***M* (*SD*)**
OTH Regensburg	1.86 (0.86)
VŠTE ČB	2.53 (0.99)

Bei der relativen Häufigkeit lässt sich bei den Befragten der OTH Regensburg ein wesentlich höherer Anteil der Antwort 1 im Vergleich zur Häufigkeit der Antwort 3 feststellen (fast dreifach), während bei den Untersuchungsteilnehmern der VŠTE ČB das Ergebnis gegenteilig zu bewerten ist. Die Häufigkeit der Antwort 3 ist mehr als doppelt so hoch als bei Antwort 1 (vgl. *Abbildung 16*).

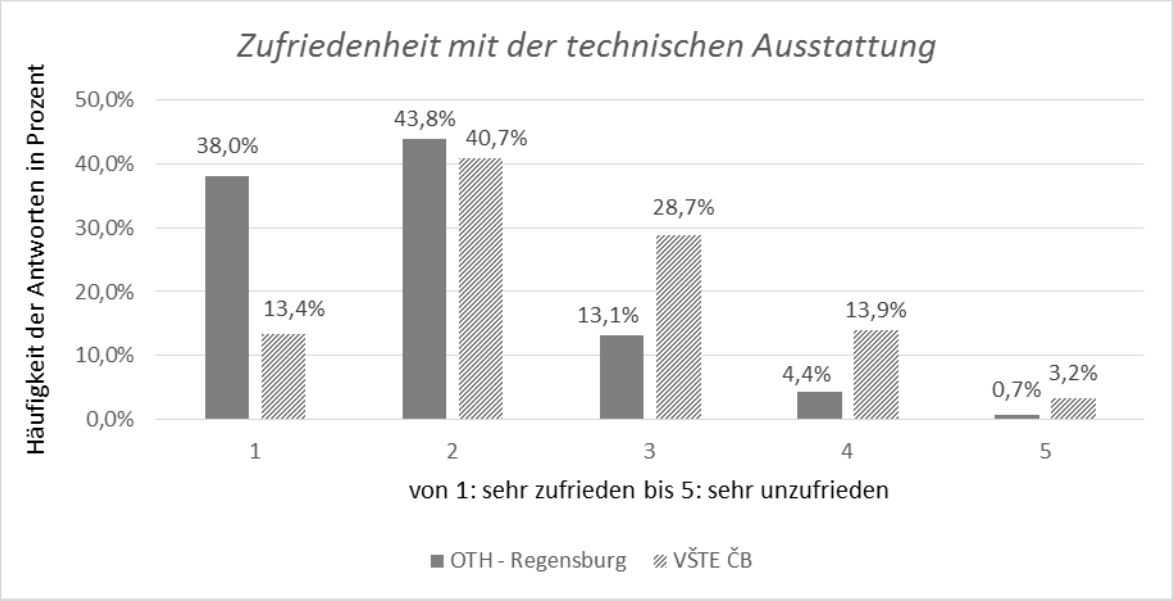


Abbildung 16: Zufriedenheit mit der technischen Ausstattung
(Vergleich beider Hochschulen)

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass auf dem Gebiet der technischen Infrastruktur der Zufriedenheitsquotient bei den Probanden der OTH Regensburg höher ist.

Frage 3: Die Auswahl an Fachliteratur, Fachzeitschriften und sonstigen Studienmaterialien in Ihrer Bibliothek sind .... - Likert-Skala von 1 „ausgezeichnet“ bis 5 „schlecht“

Bei dieser Frage können wir bei der Einstellung der Probanden deutliche Unterschiede zwischen beiden Institutionen feststellen. Bei den Studierenden der OTH Regensburg befinden sich fast 98% der Antworten im Antwortbereich 1 - 3 (durchschnittliche bis vollkommene Zufriedenheit), wobei fast 80% der Antworten im Bereich 1 und 2 liegen, was für ein hohes Maß der Zufriedenheit spricht (vgl. *Abbildung 17*).

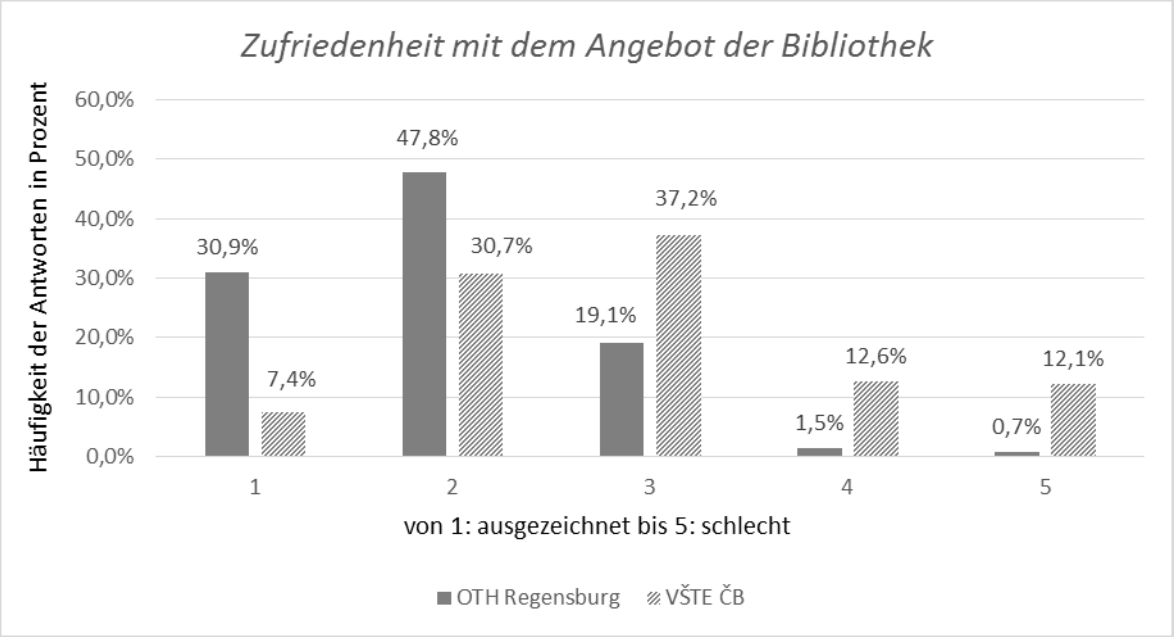


Abbildung 17: Zufriedenheit mit dem Angebot der Bibliothek (Vergleich beider Hochschulen)

Bei den Untersuchungsteilnehmern der VŠTE ČB beträgt der Anteil der Antwort 1 (völlige Zufriedenheit) 7,4%. Die häufigsten Antworten können den Stufen 2 und 3 zugeordnet werden.

Fast 25% der Teilnehmer der VŠTE ČB entscheiden sich für die Antworten 4 und 5 und drückten so eine bedeutende Unzufriedenheit aus (vgl. auch *Tabelle 22*).

Tabelle 22: Zufriedenheit mit dem Angebot der Bibliothek (abolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1 – ausgezeichnet	42	30,9%	16	7,4%
2	65	47,8%	66	30,7%
3	26	19,1%	80	37,2%
4	2	1,5%	27	12,6%
5 – schlecht	1	0,7%	26	12,1%
Summe	42	100,0%	215	100,0%

Auch die berechneten Mittelwerte verdeutlichen die relevanten Unterschiede zwischen den Antworten der Untersuchungsteilnehmer beider Hochschulen. Die Differnz der Mittelwerte liegt bei dieser Frage bei etwa einer ganzen Stufe (vgl. *Tabelle 23*).

Tabelle 23: Zufriedenheit mit dem Angebot der Bibliothek (Mittelwert und Standardabweichung)

Partnerhochschule	***M* (*SD*)**
OTH Regensburg	1.93 (0.79)
VŠTE ČB	2.91 (1.10)

Bei den Probanden der OTH Regensburg verzeichnen wir allgemein eine deutlich höhere Zufriedenheit mit der Auswahl an Studienmaterialien in der Bibliothek.

Frage 4: Die Öffnungszeiten der Bibliothek und der Administrationsabteilung (zum Beispiel der Abteilung Studium, der Studienfachberatung, des Internationalen Büros (Akademisches Auslandsamt) und der Computerräume) an Ihrer Hochschule sind für Sie .... - Likert-Skala von 1 „optimal“ bis 5 „ungeeignet“

Ähnlich wie bei Frage Nr. 3 zeichnen sich auch hier bei der Einstellung der Probanden beider Hochschulen größere Unterschiede ab (vgl. *Abbildung 18*).

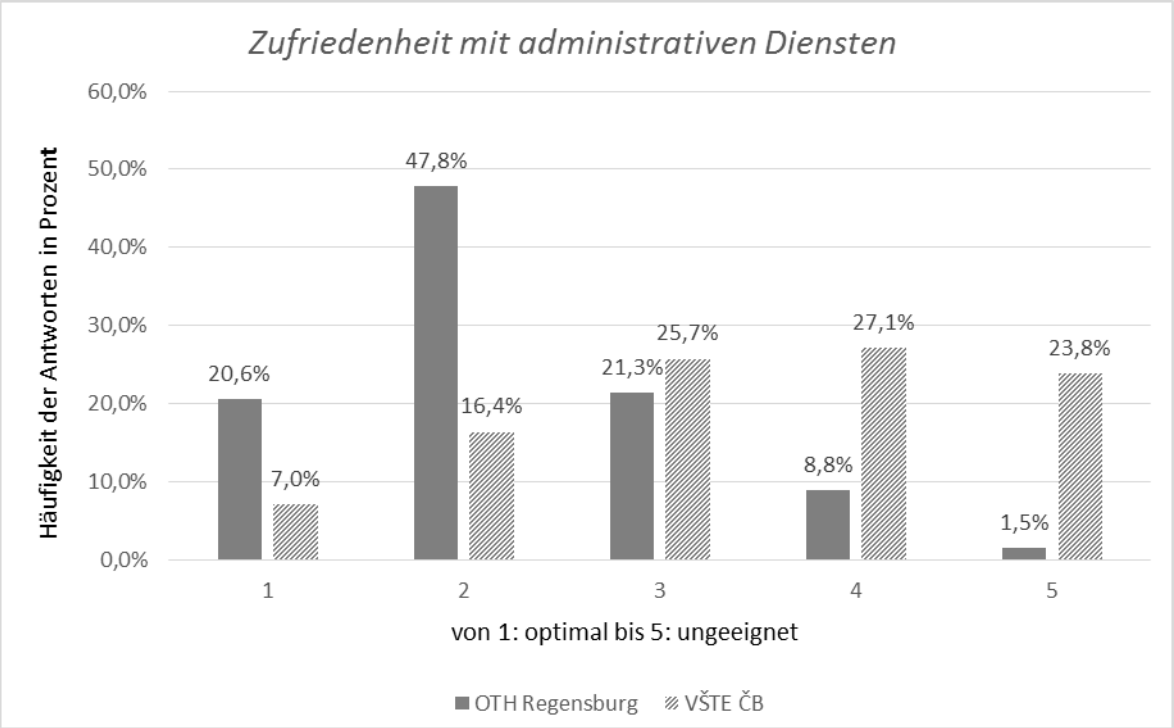


Abbildung 18: Zufriedenheit mit administrativen Diensten (Vergleich beider Hochschulen)

Bei den Teilnehmern der OTH Regensburg lassen sich ca. 69% der Befragten den Antworten 1 und 2 zuordnen, die Antworten der Probanden der VŠTE ČB liegen in diesem Bereich bei nicht ganz 24%. Dies bedeutet, dass die meisten Untersuchungsteilnehmer der VŠTE ČB die Antworten 3 - 5 wählen. Wird von der neutra-

len Antwort 3 abgesehen, befinden sich über 50% der Antworten im Bereich 4 - 5, also „eher ungeeignet“ bis „ungeeignet“ (vgl. *Tabelle 24*).

Tabelle 24: Zufriedenheit mit administrativen Diensten (absolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1 – optimal	28	20,6%	15	7,0%
2	65	47,8%	35	16,4%
3	29	21,3%	55	25,7%
4	12	8,8%	58	27,1%
5 – ungeeignet	2	1,5%	51	23,8%
Summe	136	100%	214	100,0%

Dieses Ergebnis unterstreicht auch der Mittelwert, der bei der VŠTE um mehr als eine Stufe höher liegt (vgl. *Tabelle 25*). Während an der OTH Regensburg die Öffnungszeiten eher optimal sind, werden diese von den Befragten der VŠTE ČB als eher ungeeignet bewertet.

Tabelle 25: Zufriedenheit mit administrativen Diensten
(Mittelwert und Standardabweichung)

Partnerhochschule	***M* (*SD*)**
OTH Regensburg	2.23 (0.93)
VŠTE ČB	3.44 (1.22)

Frage 5: Studierende haben die Möglichkeit, das Internet und den Leseraum im ausreichenden Maße auch in der Zeit außerhalb des Unterrichts zu benutzen - Likert-Skala von 1 „stimmt völlig“ bis 5 „stimmt überhaupt nicht“

Bei dieser Frage kann weitestgehend von einer Übereinstimmung der Einstellung der Untersuchungsteilnehmer beider Institutionen gesprochen werden (vgl. *Abbildung 19*).

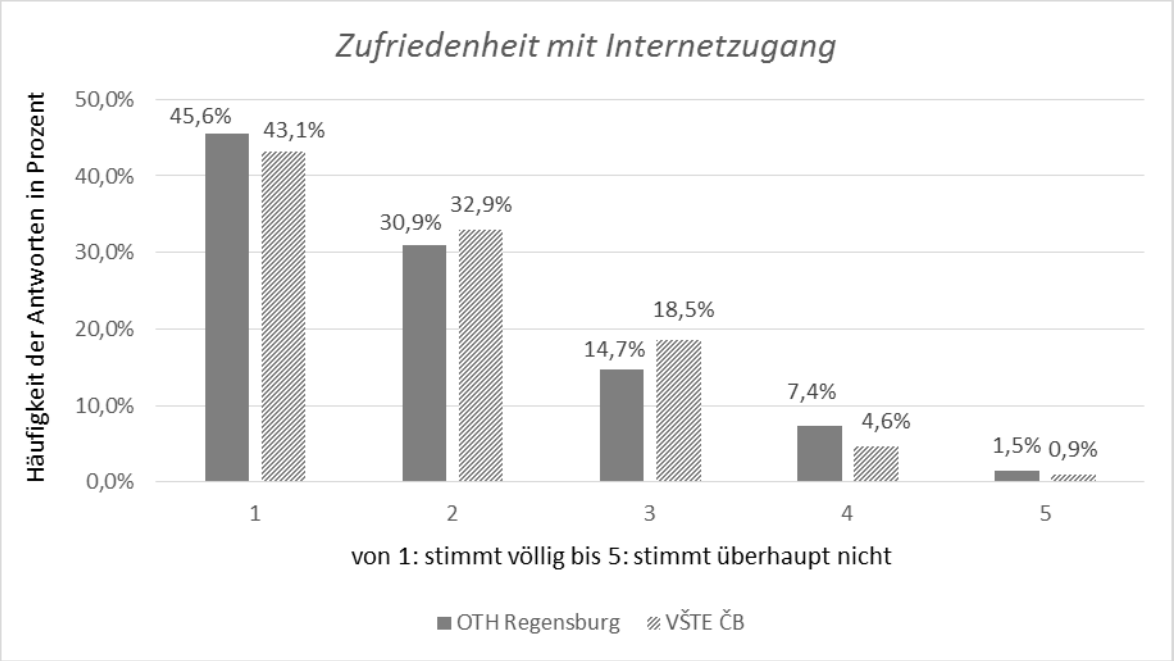


Abbildung 19: Zufriedenheit mit dem Internetzugang (Vergleich beider Hochschulen)

Mehr als 75% aller Probanden wählen eine Antwort im Bereich 1 - 2, sprechen sich also für ein hohes Maß der Zufriedenheit aus (vgl. *Tabelle 26*).

Tabelle 26: Zufriedenheit mit dem Internetzugang (absolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1 – stimmt völlig	62	45,6%	93	43,1%
2	42	30,9%	71	32,9%
3	20	14,7%	40	18,5%
4	10	7,4%	10	4,6%
5 – stimmt überhaupt nicht	2	1,5%	2	0,9%
Summe	136	100,0%	216	100,0%

Die Antworten der beiden Hochschulen sind bei diesem Item nahezu identisch, es handelt sich um denselben Mittelwert (vgl. *Tabelle 27*).

Tabelle 27: Zufriedenheit mit dem Internetzugang (Mittelwert und Standardabweichung)

Partnerhochschule	***M* (*SD*)**
OTH Regensburg	1.88 (1.01)
VŠTE ČB	1.88 (0.93)

Frage 6: Das Aufnahmeverfahren an Ihrer Hochschule war für Sie … - Likert-Skala von 1 „sehr schwer“ bis 5 „sehr einfach“

Im Bereich des Schwierigkeitsgrades des Aufnahmeverfahrens sind die Antwortmuster der Befragten beider Hochschulen vergleichbar.

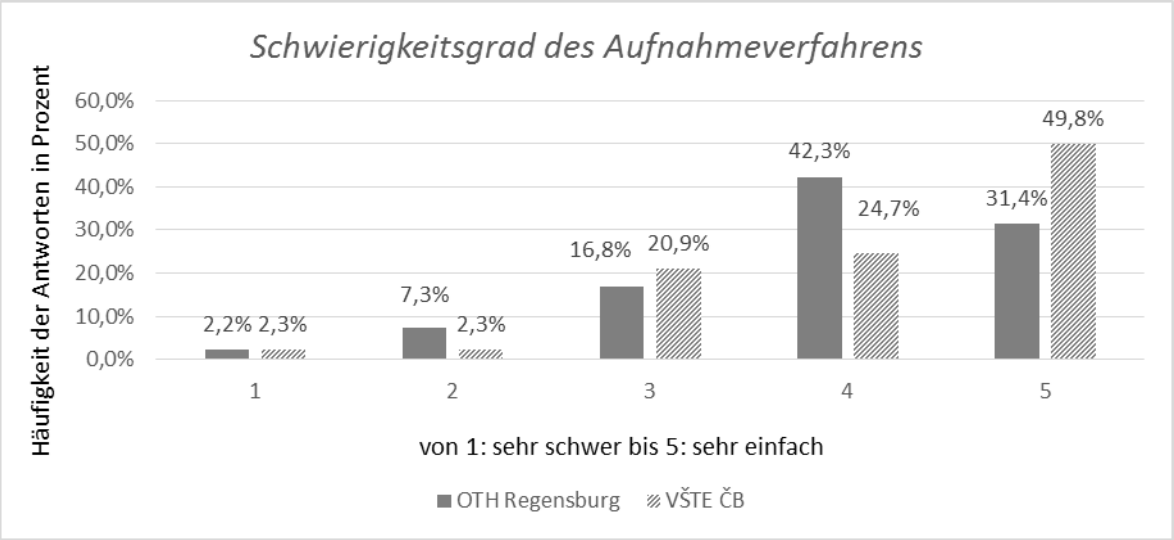


Abbildung 20: Schwierigkeitsgrad des Aufnahmeverfahrens
(Vergleich beider Hochschulen)

Als sehr schwierig oder schwierig (1 oder 2) werden sie lediglich von einem Prozent der Untersuchungsteilnehmer bewertet. Am häufigsten fällt die Wahl auf die Antworten 4 und 5, was darauf hinweist, dass die Untersuchungsteilnehmer das Aufnahmeverfahren als eher einfach betrachten (vgl. *Tabelle 28*).

Tabelle 28: Schwierigkeitsgrad des Aufnahmeverfahrens
(absolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1 – sehr schwer	3	2,2%	5	2,3%
2	10	7,3%	5	2,3%
3	23	16,8%	45	20,9%
4	58	42,3%	53	24,7%
5 – sehr einfach	43	31,4%	107	49,8%
Summe	137	100,0%	215	100,0%

Eine Differenzierung der Häufigkeiten der Antworten im Vergleichsdiagramm (vgl. *Abbildung 20*) und der Mittelwerte (vgl. *Tabelle 29*) macht ersichtlich, dass bei den Probanden der VŠTE ČB das Häufigkeitsdiagramm rechtsschief ist (die Häufigkeit

der Antwort 5 liegt bei nahezu 50%, was wiederum auf ein sehr einfaches Aufnahmeverfahren hinweist). Die Studierenden der VŠTE ČB beurteilen das Aufnahmeverfahren im Vergleich zu den Studierenden der OTH Regensburg als tendenziell einfacher.

Tabelle 29: Schwierigkeitsgrad des Aufnahmeverfahrens
(Mittelwert und Standardabweichung)

Partnerhochschule	***M* (*SD*)**
OTH Regensburg	3.93 (0.99)
VŠTE ČB	4.17 (0.99)

Frage 7: Die Ziele und die Organisation des ganzen Studiums sind für Sie … - Likert-Skala von 1 „völlig klar“ bis 5 „eher unklar“

Im Bereich der Organisation des Studiums liegen die häufigsten Antworten der Probanden der OTH Regensburg in der Skala bei 1 - 3, d. h., dass die Organisation und Ziele des Studiums für die meisten Studierenden klar sind (vgl. *Abbildung 21*).

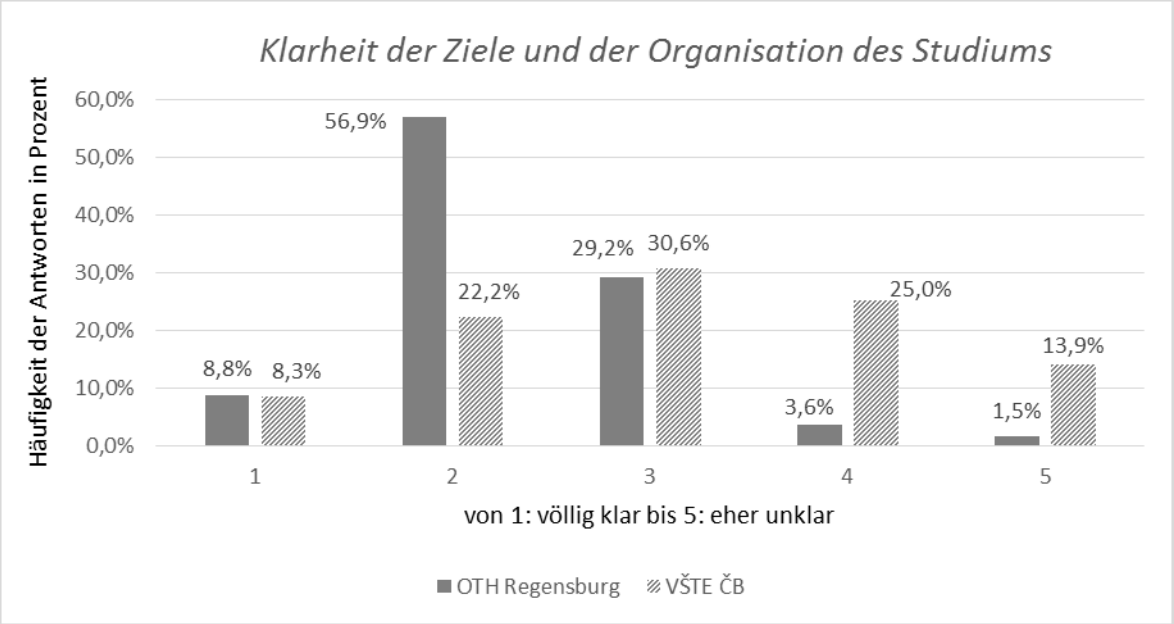


Abbildung 21: Klarheit der Ziele und der Organisation des Studiums
(Vergleich beider Hochschulen)

Die Antwort 2 wurde auf Seiten der bayerischen Hochschule am häufgisten gewählt. Die relative Häufigkeit liegt bei knapp 60%. Die Probanden der VŠTE ČB entscheiden sich am häufigsten für die Antworten 2 - 4, also den mittleren Bereich.

Eine relativ hohe Anzahl der Teilnehmer (fast 14%) wählen die Anwort 5, d. h. Ziele und Organisation des Studiums sind für diese Studierenden eher unklar (vgl. *Tabelle 30*).

Tabelle 30: Klarheit der Ziele und der Organisation des Studiums (absolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1 – völlig klar	12	8,8%	18	8,3%
2	78	56,9%	48	22,2%
3	40	29,2%	66	30,6%
4	5	3,6%	54	25,0%
5 – eher unklar	2	1,5%	30	13,9%
Summe	137	100,0%	216	100,0%

Im Mittelwert unterscheiden sich beide Hochschulen um nahezu eine ganze Stufe (vgl. *Tabelle 31*). Dies deutet auf ein besseres Verständnis der Ziele sowie der Organisation des Studiums auf Seiten der Probanden der OTH Regensburg hin.

Tabelle 31: Klarheit der Ziele und der Organisation des Studiums (Mittelwert und Standardabweichung)

Partnerhochschule	***M* (*SD*)**
OTH Regensburg	2.32 (0.75)
VŠTE ČB	3.14 (1.16)

Frage 8: Mit der Einstellung der Lehrkräfte zum Unterricht und deren pädagogischen Qualität sind Sie … - Likert-Skala von 1 „sehr zufrieden“ bis 5 „sehr unzufrieden“

Die Antwortmuster der Probanden weisen eine Ähnlichkeit zur vorhergehenden Frage auf.

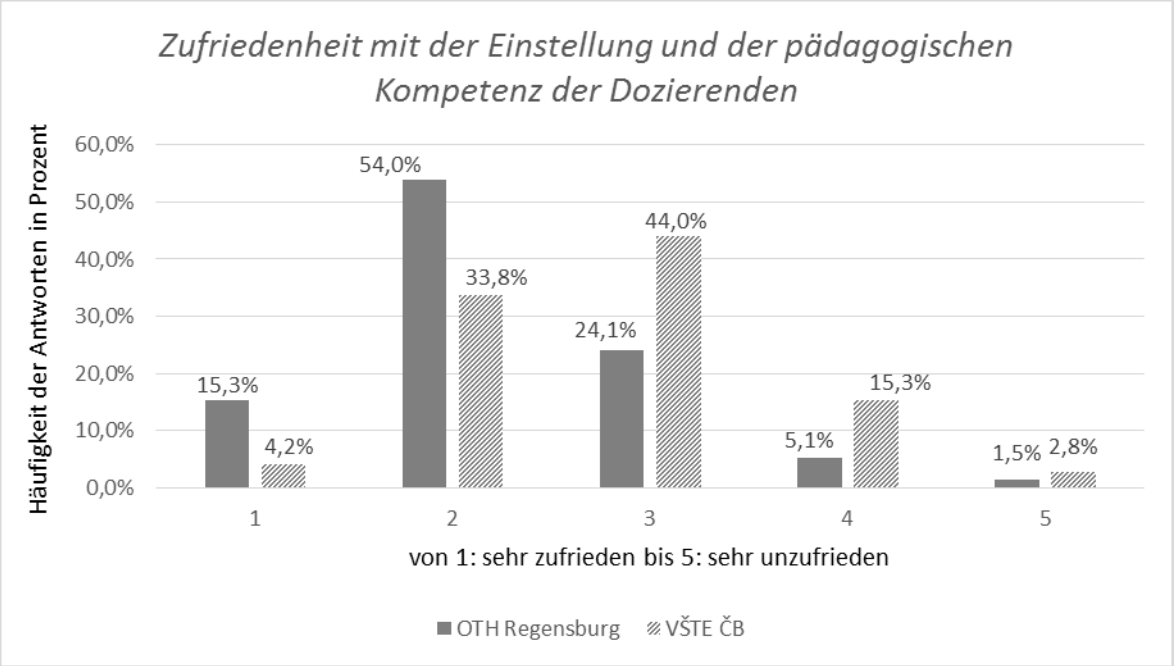


Abbildung 22: Zufriedenheit mit der Einstellung und der pädagogischen Kompetenz der Dozierenden (Vergleich beider Hochschulen)

Die Differenz der Mittelwerte liegt hier bei einer halben Stufe (vgl. *Tabelle 32*).

Tabelle 32: Zufriedenheit mit der Einstellung und der pädagogischen Kompetenz der Dozierenden (Mittelwert und Standardabweichung)

Partnerhochschule	***M* (*SD*)**
OTH Regensburg	2.23 (0.82)
VŠTE ČB	2.79 (0.85)

Aus dem Vergleich der Häufigkeiten geht hervor, dass die Antworten der Probanden der OTH Regensburg überwiegend im Bereich 1 - 3 liegen, hingegen wurden bei den Untersuchungsteilnehmern der VŠTE ČB vorwiegend die Antwortstufen bei 2 - 4 priorisiert (vgl. *Tabelle 33*). Mit der Einstellung und pädagogischen Kompetenz der Dozierenden sind demnach die Studierenden der VŠTE ČB weniger zufrieden als die Studierenden der OTH Regensburg.

Tabelle 33 Zufriedenheit mit der Einstellung und der pädagogischen Kompetenz der Dozierenden (absolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1 – sehr zufrieden	21	15,3%	9	4,2%
2	74	54,0%	73	33,8%
3	33	24,1%	95	44,0%
4	7	5,1%	33	15,3%
5 – sehr unzufrieden	2	1,5%	6	2,8%
Summe	137	100,0%	216	100,0%

Frage 9: Die meisten Lehrkräfte an Ihrer Hochschule sind Ihrer Einstellung nach eher … - Likert-Skala von 1 „Praktiker“ bis 5 „Theoretiker“

Die Verteilung der Antworthäufigkeiten und der Mittelwerte zeigt, dass bei dieser Frage die Einschätzungen ähnlich zu bewerten sind, wie bei den letzten beiden Fragen (vgl. *Abbildung 23*).

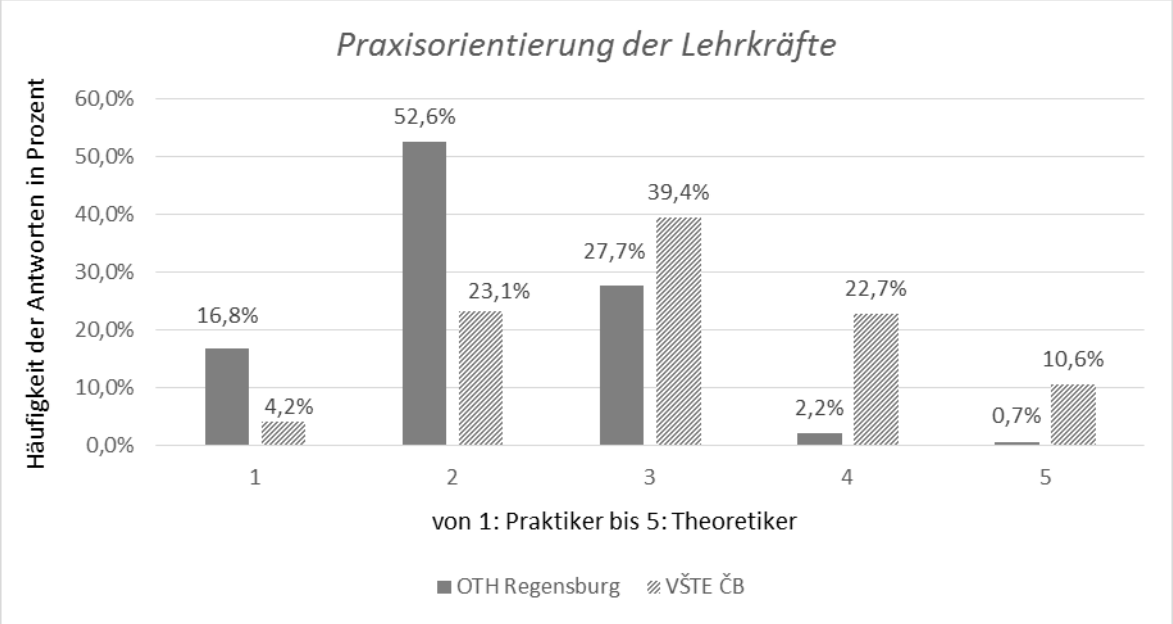


Abbildung 23: Praxisorientierung der Lehrkräfte (Vergleich beider Hochschulen)

Der Mittelwert (vgl. *Tabelle 34*) ist bei den Untersuchungsteilnehmern an der VŠTE ČB um fast eine Stufe höher und die meisten Anworten liegen im Bereich 2 - 4, wobei sich die Probanden der OTH Regensburg überwiegend für den Antwortbereich 1 - 3 entscheiden.

Tabelle 34: Praxisorientierung der Lehrkräfte (Mittelwert und Standardabweichung)

Partnerhochschule	***M* (*SD*)**
OTH Regensburg	2.18 (0.76)
VŠTE ČB	3.13 (1.02)

Die meist gewählte Antwortstufe ist die 2 mit mehr als 52% (vgl. *Tabelle 35*). Die Studierenden der OTH Regensburg beurteilen die Dozierenden eher als „Praktiker“.

Hier spielen jedoch verschiedenste Variablen, wie die Auswahl der Dozierenden, mit denen die Probanden in Kontakt kommen, eine maßgebliche Rolle.

Tabelle 35: Praxisorientierung der Lehrkräfte (absolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1 – Praktiker	23	16,8%	9	4,2%
2	72	52,6%	50	23,1%
3	38	27,7%	85	39,4%
4	3	2,2%	49	22,7%
5 – Theoretiker	1	0,7%	23	10,6%
Summe	137	100,0%	216	100,0%

Frage 10: Die Relevanz und Bedeutung der Vorlesungen, Seminare, Übungen und sonstigen Unterrichtsformen erscheint Ihnen für Ihre zukünftigen Berufstätigkeit alles in allem … - Likert-Skala von 1 „sehr hoch“ bis 5 „sehr niedrig“

Auch hier zeigt der Vergleich der relativen Häufigkeit der Antworten an beiden Hochschulen, dass bei den Befragten der OTH Regensburg die meisten Antworten in der Likert-Skala mehr nach links tendieren (Antwort 2). Die Probanden der VŠTE ČB bewegen sich erneut im Mittelfeld um die Antwort 3 (vgl. *Abbildung 24*).

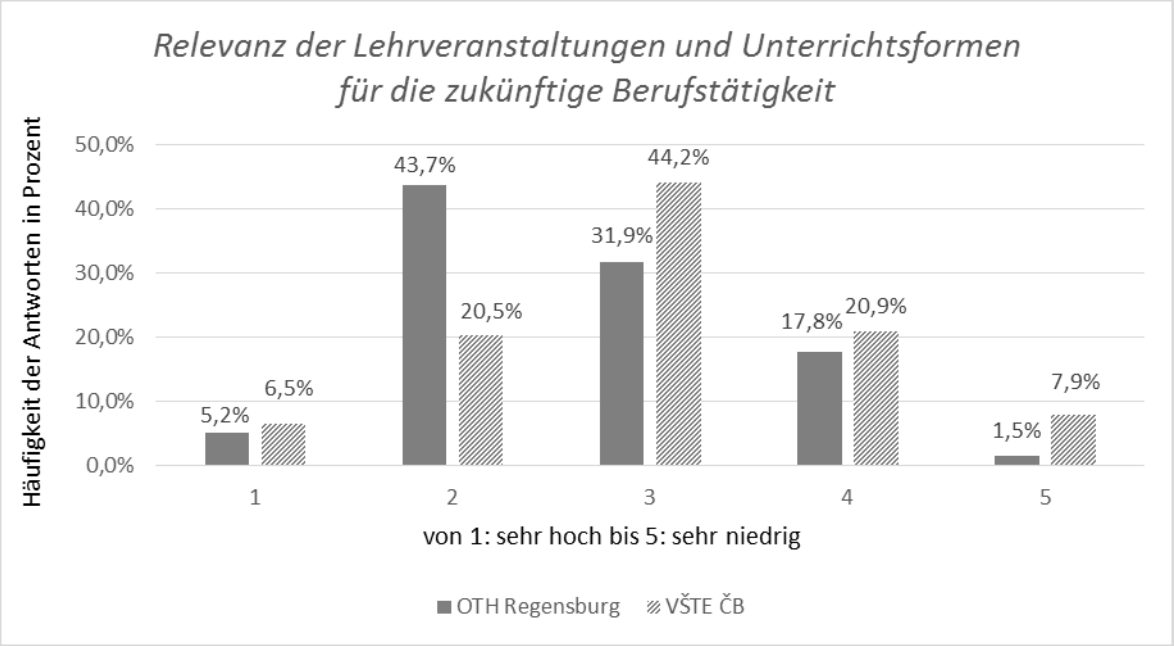


Abbildung 24: Relevanz der Lehrveranstaltungen und Unterrichtsformen für die zukünftige Berufstätigkeit (Vergleich beider Hochschulen)

Obwohl die Unterschiede hier weniger markant ausfallen, ist erkennbar, dass Studierende der OTH Regensburg die Relevanz und Bedeutung des Studiums für ihre zukünftige Berufstätigkeit höher einschätzen als die Untersuchungsteilnehmer der VŠTE (vgl. *Tabelle 36*).

Tabelle 36: Relevanz der Lehrveranstaltungen und Unterrichtsformen für die zukünftige Berufstätigkeit (absolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1 – sehr hoch	7	5,2%	14	6,5%
2	59	43,7%	44	20,5%
3	43	31,9%	95	44,2%
4	24	17,8%	45	20,9%
5 – sehr niedrig	2	1,5%	17	7,9%
Summe	135	100,0%	215	100,0%

Tabelle 37 ist zu entnehmen, dass Studierende der OTH Regensburg die Relevanz der Lehrveranstaltungen für ihren zukünftigen Beruf tendenziell höher beurteilen.

Tabelle 37: Relevanz der Lehrveranstaltungen und Unterrichtsformen für die zukünftige Berufstätigkeit (Mittelwert und Standardabweichung)

Partnerhochschule	***M* (*SD*)**
OTH Regensburg	2.67 (0.88)
VŠTE ČB	3.03 (0.99)

Frage 11: Verschiedene Unterrichtsformen und -methoden werden Ihres Erachtens wie folgt benutzt und kombiniert … - Likert-Skala von 1 „optimal“ bis 5 „wenig“

In *Abbildung 25* werden die Antworthäufigkeiten der Probanden visualisiert.

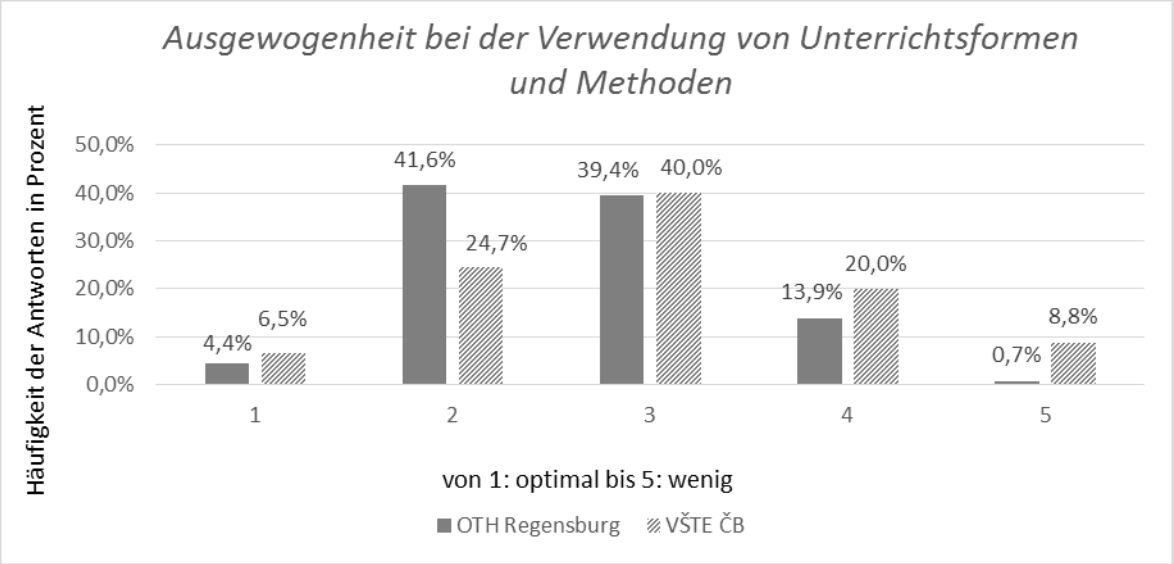


Abbildung 25: Ausgewogenheit bei der Verwendung von Unterrichtsformen und Methoden

Es lässt sich feststellen, dass die Häufigkeit der Antworten der Probanden der VŠTE ČB nahezu normalverteilt ist (vgl. *Tabelle 38*).

Tabelle 38: Ausgewogenheit bei der Verwendung von Unterrichtsformen und Methoden (absolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1 – optimal	6	4,4%	14	6,5%
2	57	41,6%	53	24,7%
3	54	39,4%	86	40,0%
4	19	13,9%	43	20,0%
5 – wenig	1	0,7%	19	8,8%
Summe	137	100,0%	215	100,0%

Bei den Untersuchungsteilnehmern der OTH Regensburg tritt diese Normalverteiltung nicht auf, mehr als 80% der Probanden entschieden sich für die Möglichkeit 2 und 3 (vgl. *Tabelle 39*).

Tabelle 39: Ausgewogenheit bei der Verwendung von Unterrichtsformen und Methoden (Mittelwert und Standardabweichung)

Partnerhochschule	***M* (*SD*)**
OTH Regensburg	2.65 (0.80)
VŠTE ČB	3.00 (1.03)

Studierende der OTH Regensburg bewerten die eingesetzten Lehrmethoden und deren Ausgewogenheit allgemein als eher optimal, wobei der Unterschied zur VŠTE ČB als markant erscheint.

Frage 12: Die praktische Ausrichtung des Studiums wird nicht nur proklamiert, sondern auch umgesetzt – Likert-Skala von 1 „stimmt völlig“ bis 5 „stimmt überhaupt nicht“

Bei dieser Frage können erneut deutlichere Unterschiede bei der Bewertung der beiden Hochschulen festgestellt werden, was unter anderem aus den Mittelwertsunterschieden hervorgeht (vgl. *Tabelle 40*).

Tabelle 40: Realisierung der praktischen Ausrichtung des Studiums (Mittelwert und Standardabweichung)

Partnerhochschule	***M* (*SD*)**
OTH Regensburg	2.16 (0.85)
VŠTE ČB	2.98 (1.07)

Während an der OTH Regensburg am häufigsten die Antwort 2 gewählt wird und die Antwort 5 überhaupt nicht vorkommt, wurde an der VŠTE ČB die 5 in fast 10% der Antworten gewählt (vgl. *Abbildung 26*).

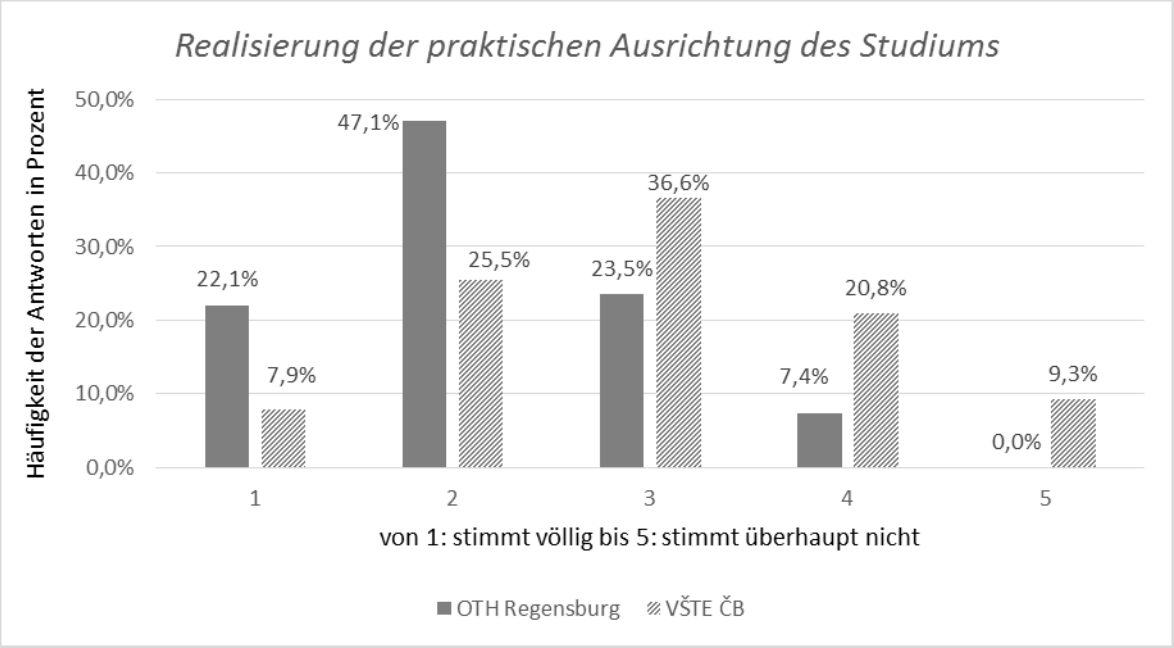


Abbildung 26: Realisierung der praktischen Ausrichtung des Studiums (Vergleich beider Hochschulen)

Die häufigste Antwort der VŠTE ČB liegt bei 3 (vgl. *Tabelle 41*). Die Probanden sind demnach mit der praktischen Ausrichtung ihres Studiums weniger zufrieden.

Tabelle 41: Realisierung der praktischen Ausrichtung des Studiums (absolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1 – stimmt völlig	30	22,1%	17	7,9%
2	64	47,1%	55	25,5%
3	32	23,5%	79	36,6%
4	10	7,4%	45	20,8%
5 – stimmt überhaupt nicht	0	0,0%	20	9,3%
Summe	136	100,0%	216	100,0%

Frage 13: Der Unterrichtsinhalt wird kontinuierlich aktualisiert … - Likert-Skala von 1 „stimmt völlig“ bis 5 „stimmt überhaupt nicht“

In diesem Aspekt ist die Einstellung der Befragten an beiden Hochschulen vergleichbar (vgl. *Abbildung 27*).

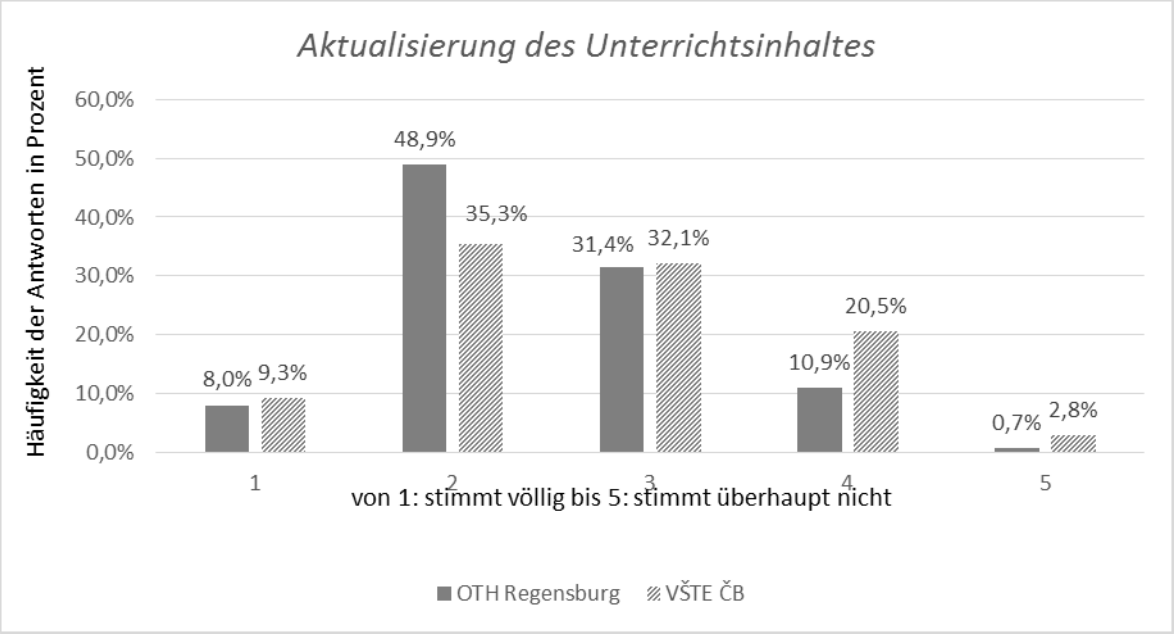


Abbildung 27: Aktualisierung des Unterrichtsinhaltes (Vergleich beider Hochschulen)

Es überwiegen die Antworten im Bereich 2 - 3, was auf eine neutrale bis eher zustimmende Haltung hindeutet (vgl. *Tabelle 42*).

Tabelle 42: Aktualisierung des Unterrichtsinhaltes (absolute und relative Anzahl)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1 – stimmt völlig	11	8,0%	20	9,3%
2	67	48,9%	76	35,3%
3	43	31,4%	69	32,1%
4	15	10,9%	44	20,5%
5 – stimmt überhaupt nicht	1	0,7%	6	2,8%
Summe	137	100,0%	215	100,0%

Die Mittelwertsunterschiede deuten darauf hin, dass die Studierenden der OTH Regensburg die Aktualisierung des Unterrichtsinhaltes als tendenziell zutreffender als ihre tschechischen Kommilitonen einschätzen (vgl. *Tabelle 43*).

Tabelle 43: Aktualisierung des Unterrichtsinhaltes (Mittelwert und Standardabweichung).

Partnerhochschule	***M* (*SD*)**
OTH Regensburg	2.47 (0.82)
VŠTE ČB	2.72 (0.98)

Frage 14: Die Forschung, Forschungsaktivitäten und -projekte in Ihrem Studium interessieren Sie … - Likert-Skala von 1 „sehr“ bis 5 „überhaupt nicht“

Bei dieser Frage sind die Ansichten der Probanden beider Hochschulen noch homogener als zuletzt (vgl. *Abbildung 28*).

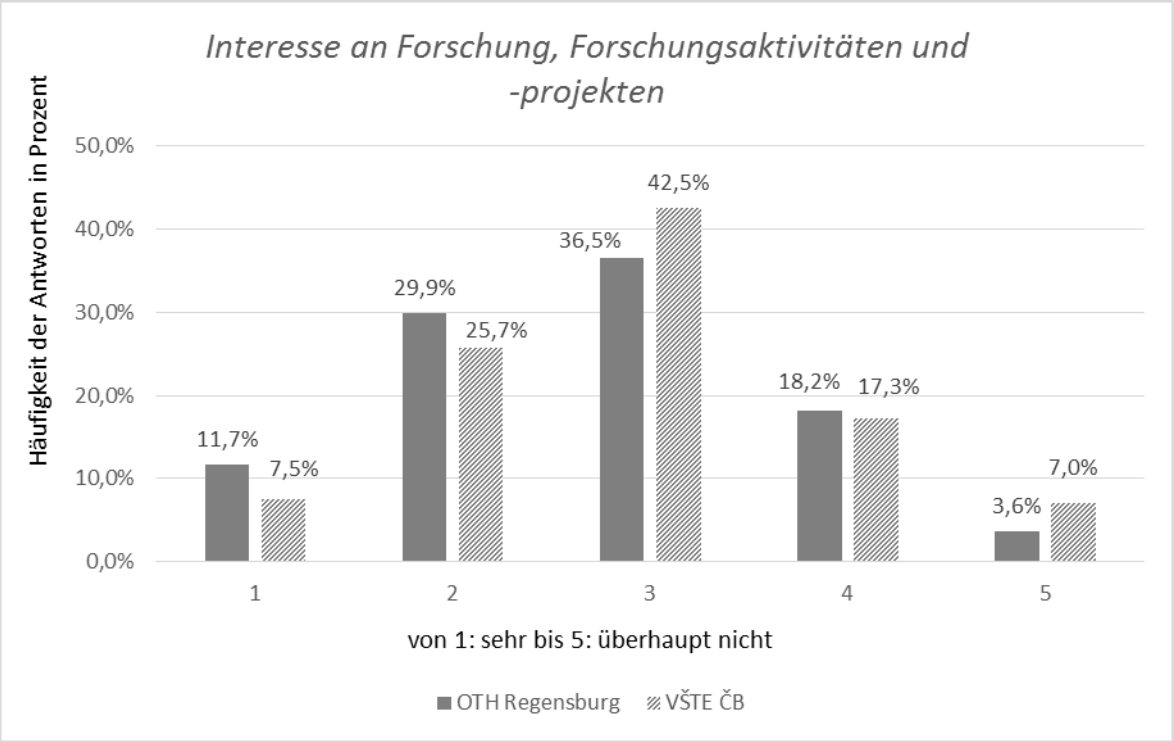


Abbildung 28: Interesse an Forschung, Forschungsaktivitäten und -projekten (Vergleich beider Hochschulen)

Die Verteilung der Häufigkeit weist ein ähnliches Bild auf (vgl. *Tabelle 44*).

Tabelle 44: Interesse an Forschung, Forschungsaktivitäten und –projekten (absolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1 – sehr	16	11,7%	16	7,5%
2	41	29,9%	55	25,7%
3	50	36,5%	91	42,5%
4	25	18,2%	37	17,3%
5 – überhaupt nicht	5	3,6%	15	7,0%
Summe	137	100,0%	214	100,0%

Mittelwerte und Standardabweichungen gleichen sich ebenfalls an (vgl. *Tabelle 45*).

Tabelle 45: Interesse an Forschung, Forschungsaktivitäten und –projekten (Mittelwert und Standardabweichung)

Partnerhochschule	***M* (*SD*)**
OTH Regensburg	2.72 (1.01)
VŠTE ČB	2.91 (1.00)

Hier sind lediglich kleine Unterschiede bei den Mittelwerten festzustellen. Das Interesse beider Untersuchungsteilnehmergruppen an der Forschung sowie an Forschungsaktivitäten liegt eher im mittleren Segment.

Frage 15: Wie viel Zeit verbringen Sie wöchentlich mit Vorbereitung für den Unterricht? - Antwortstufen „keine“, „1 – 2 Stunden“, „3 – 4 Stunden“, „5 – 6 Stunden“ und „mehr als 6 Stunden“.

Bei den Probanden beider Hochschulen kann hierbei ebenfalls ein ähnliches Muster bei der Verteilung der Häufigkeit festgestellt werden (vgl. *Abbildung 29*).

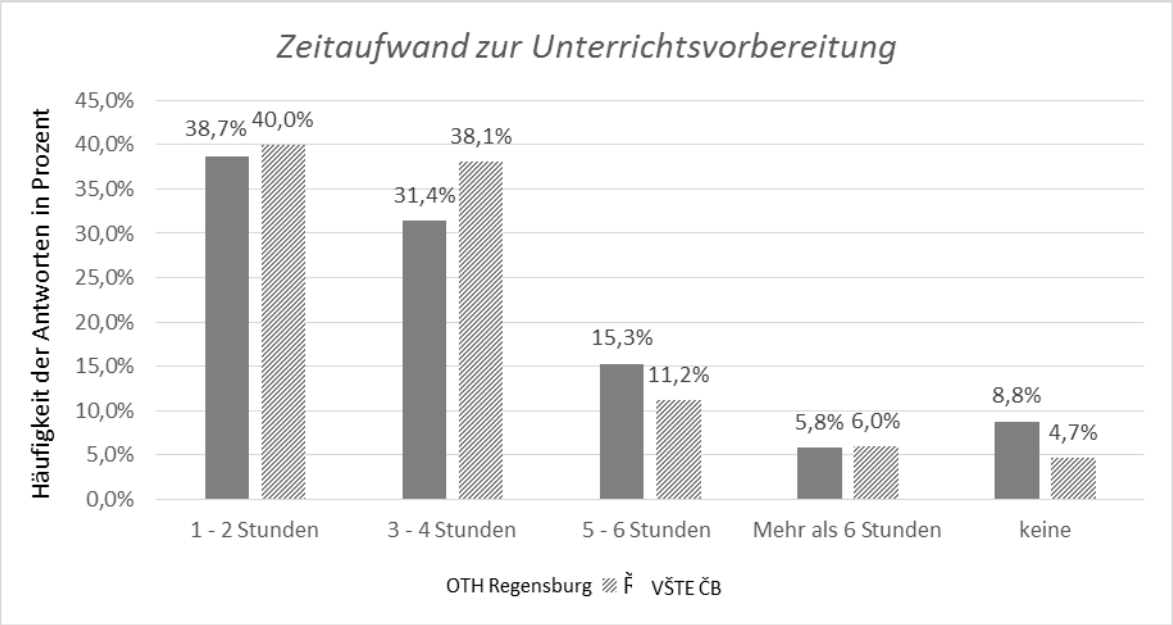


Abbildung 29: Zeitaufwand zur Unterrichtsvorbereitung (Vergleich beider Hochschulen)

Mehr als 70% aller Befragten an beiden Hochschulen gibt an, wöchentlich ca. vier Stunden mit der Vorbereitung zu verbringen. Obwohl es sich bei der Stufe „keine“ um einen eher geringen Anteil handelt, ist zu erkennen, dass dieser an der OTH Regensburg zweimal höher als an der VŠTE ČB ist (vgl. auch *Tabelle 46*).

Tabelle 46: Zeitaufwand zur Unterrichtsvorbereitung (absolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1-2 Stunden	53	38,7%	86	40,0%
3-4 Stunden	43	31,4%	82	38,1%
5-6 Stunden	21	15,3%	24	11,2%
Mehr als 6 Stunden	8	5,8%	13	6,0%
keine	12	8,8%	10	4,7%
Summe	137	100,0%	215	100,0%

Frage 16: Ist Ihr Studium an Ihrer Hochschule aus Ihrer Sicht anspruchsvoll? - Likert-Skala von 1 „ja, sehr“ bis 5 „nein, überhaupt nicht“

Bei dieser Frage nähern sich die Mittelwerte und Standardabweichungen der beiden Partnerhochschulen an (vgl. *Tabelle 47*).

Tabelle 47: Schwierigkeitsgrad des Studiums (Mittelwert und Standardabweichung)

Partnerhochschule	***M* (*SD*)**
OTH Regensburg	2.32 (0.79)
VŠTE ČB	2.75 (0.83)

Hinsichtlich der Verteilung der Häufigkeit lässt sich anmerken, dass die häufigsten Antworten der Hochschulen im Bereich 2 - 3 liegen (vgl. *Abbildung 30*).

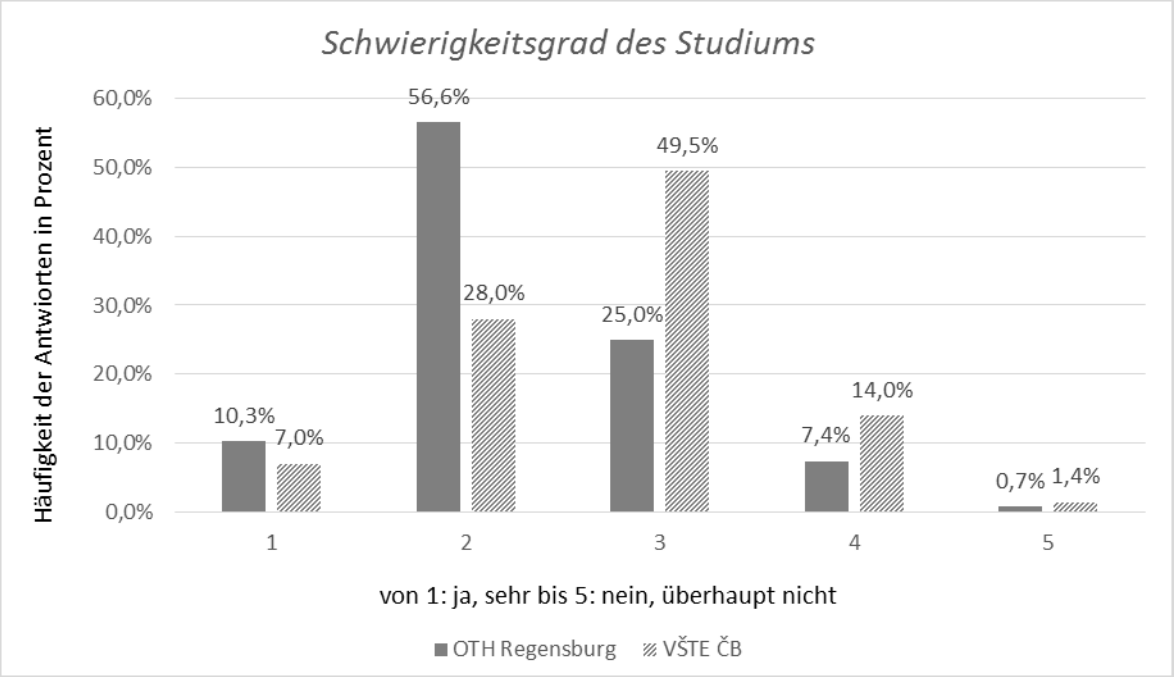


Abbildung 30: Schwierigkeitsgrad des Studiums (Vergleich beider Hochschulen)

Während bei Probanden der OTH Regensburg die Antwort 2 überwiegt, wurde von den Untersuchungsteilnehmern der VŠTE ČB überwiegend die Antwort 3 gewählt.

Daraus lässt sich schließen, dass die Teilnehmer der VŠTE ČB das Studium als weniger anspruchsvoll betrachten als die Studierenden der OTH Regensburg.

Der Anteil der Studierenden, die das Studium als sehr anspruchsvoll bzw. als überhaupt nicht anspruchsvoll bewerten, fällt eher gering aus (vgl. *Tabelle 48*).

Tabelle 48: Schwierigkeitsgrad des Studiums (absolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1-ja, sehr	14	10,3%	15	7,0%
2	77	56,6%	60	28,0%
3	34	25,0%	106	49,5%
4	10	7,4%	30	14,0%
5-nein, überhaupt nicht	1	0,7%	3	1,4%
Summe	136	100,0%	214	100,0%

Frage 17: Wenn Sie Ihre Entscheidung ändern könnten, würden Sie lieber das Studium Ihres Faches an einer Universität wählen? - Likert-Skala von 1 „ja, bestimmt“ bis 5 „nein, auf keinen Fall“

Bei dieser Frage sieht die Verteilung der relativen Häufigkeit an beiden Hochschulen völlig unterschiedlich aus (vgl. *Abbildung 31*).

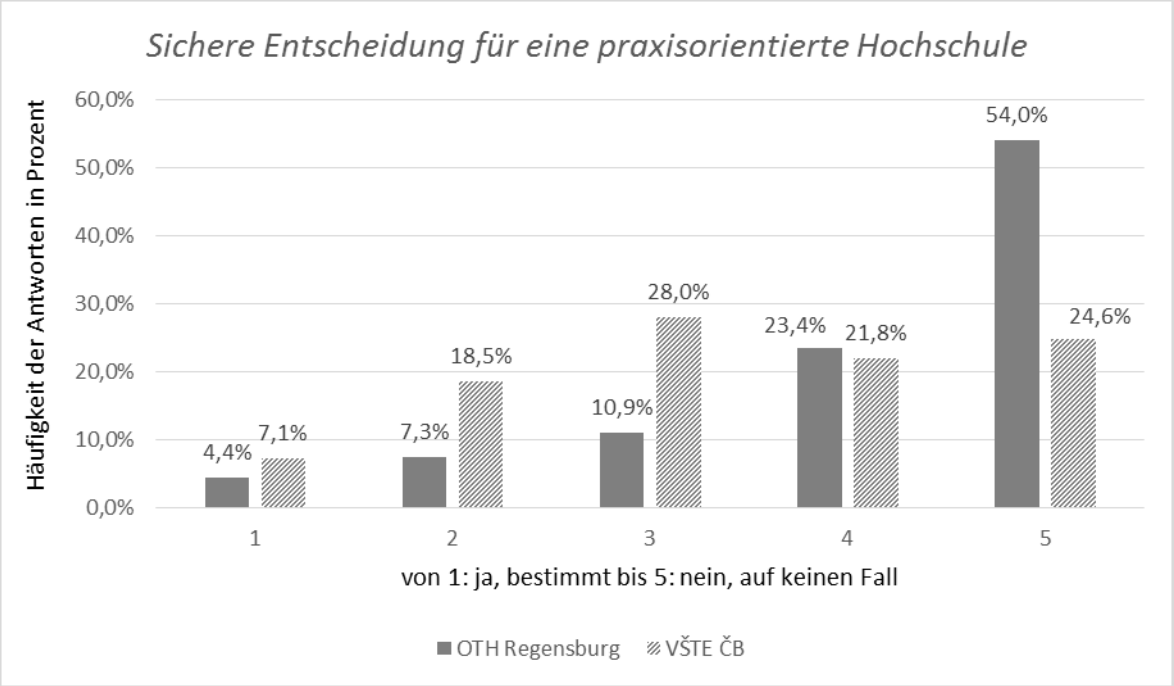


Abbildung 31: Sichere Entscheidung für eine praxisorientierte Hochschule (Vergleich beider Hochschulen)

Der Mittelwert unterscheidet sich um fast eine Stufe (vgl. *Tabelle 49*).

Tabelle 49: Sichere Entscheidung für eine praxisorientierte Hochschule (Mittelwert und Standardabweichung)

Partnerhochschule	***M* (*SD*)**
OTH Regensburg	4.15 (1.15)
VŠTE ČB	3.39 (1.24)

Über 50% der Probanden der OTH Regensburg würden auf keinen Fall ihre Entscheidung ändern (Antwort 5), unter den Untersuchungsteilnehmer der VŠTE ČB liegt der Wert hier bei lediglich ca. 25% (vgl. *Tabelle 50*).

Tabelle 50: Sichere Entscheidung für eine praxisorientierte Hochschule (absolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1-ja, bestimmt	6	4,4%	15	7,1%
2	10	7,3%	39	18,5%
3	15	10,9%	59	28,0%
4	32	23,4%	46	21,8%
5-nein, auf keinen Fall	74	54,0%	52	24,6%
Summe	137	100,0%	211	100,0%

Die Häufigkeit der Antworten ist im Fall der VŠTE ČB relativ homogen auf die Antworten 2 - 5 verteilt (vgl. *Tabelle 50* und *Abbildung 31*). Der Anteil der Studierenden, die sich für ein Studium an einer Universität entscheiden würden, ist an beiden Hochschulen vergleichsweise gering. Bei den Antworten 4 und 5 können bedeutendere Unterschiede zwischen den Hochschulen ausgemacht werden.

Frage 18: Ist das Studium für Sie finanziell belastend? - Likert-Skala von 1 „ja, sehr“ bis 5 „nein, überhaupt nicht“

Der Vergleich der relativen Häufigkeit macht deutlich, dass an beiden Institutionen die Situation sehr ähnlich ist (vgl. *Abbildung 32*).

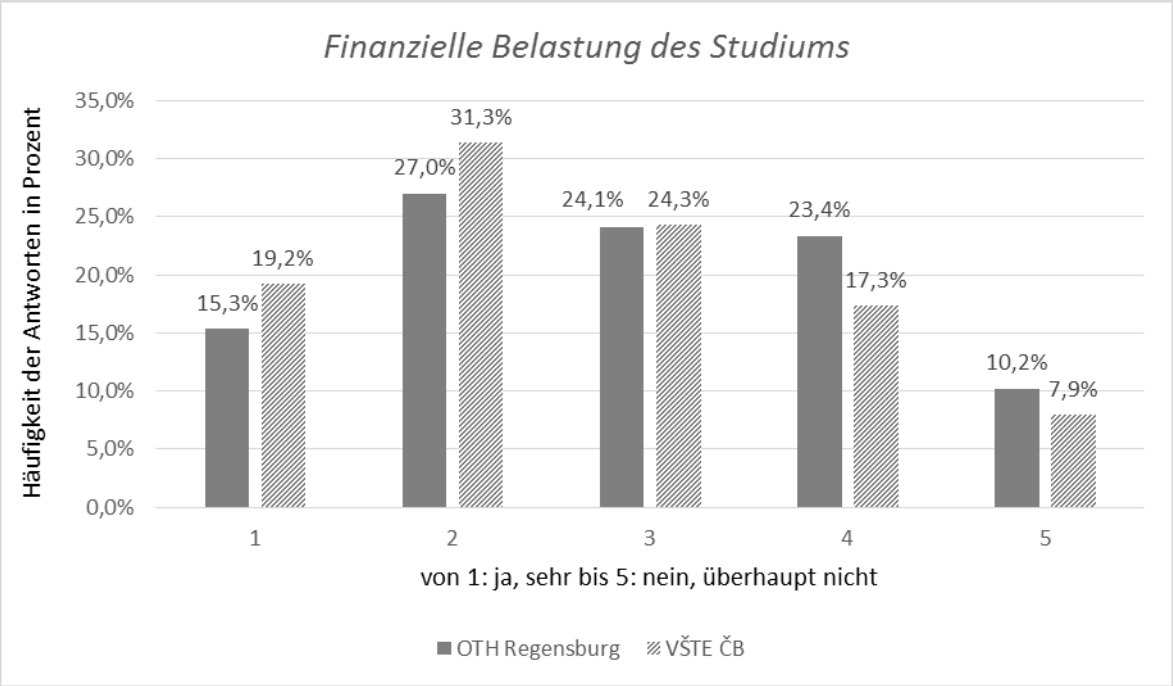


Abbildung 32: Finanzielle Belastung des Studiums (Vergleich der Hochschulen)

Bei keiner der Antworten lässt sich ein Unterschied der Häufigkeit von mehr als 6% feststellen (vgl. *Tabelle 51*).

Tabelle 51: Finanzielle Belastung des Studiums (absolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1-ja, sehr	21	15,3%	41	19,2%
2	37	27,0%	67	31,3%
3	33	24,1%	52	24,3%
4	32	23,4%	37	17,3%
5-nein, überhaupt nicht	14	10,2%	17	7,9%
Summe	137	100,0%	214	100,0%

Die Mittelwerte und die Standardabweichung weisen ebenso keine bedeutenden Unterschiede auf (vgl. *Tabelle 52*).

Tabelle 52: Finanzielle Belastung des Studiums (Mittelwert und Standardabweichung)

Partnerhochschule	***M* (*SD*)**
OTH Regensburg	2.86 (1.23)
VŠTE ČB	2.64 (1.20)

An beiden Hochschulen überwiegen die Antworten 2 und 3. Der Anteil der Teilnehmer (unabhängig der Hochschule), die das Studium als finanziell belastend empfinden, liegt zwischen 15% - 20%, eine durchaus beachtenswerte Ausprägung.

Frage 19: Haben Sie vor, einen Teil Ihres Studiums an einer ausländischen Hochschule zu verbringen, oder haben Sie dies bereits getan? - Likert-Skala von 1 „bestimmt ja“ bis 5 „bestimmt nicht“

Die Mittelwerte deuten an, dass Studierende der OTH Regensburg tendenziell dem Auslandssemster gegenüber aufgeschlossener sind (vgl. Tabelle 53).

Tabelle 53: Bereitschaft für ein Studium an einer ausländischen Hochschule (Mittelwert und Standardabweichung)

Partnerhochschule	***M* (*SD*)**
OTH Regensburg	2.93 (1.66)
VŠTE ČB	3.80 (1.40)

Dies bestätigt sich auch in der Verteilung der Häufigkeit (vgl. *Abbildung 33*).

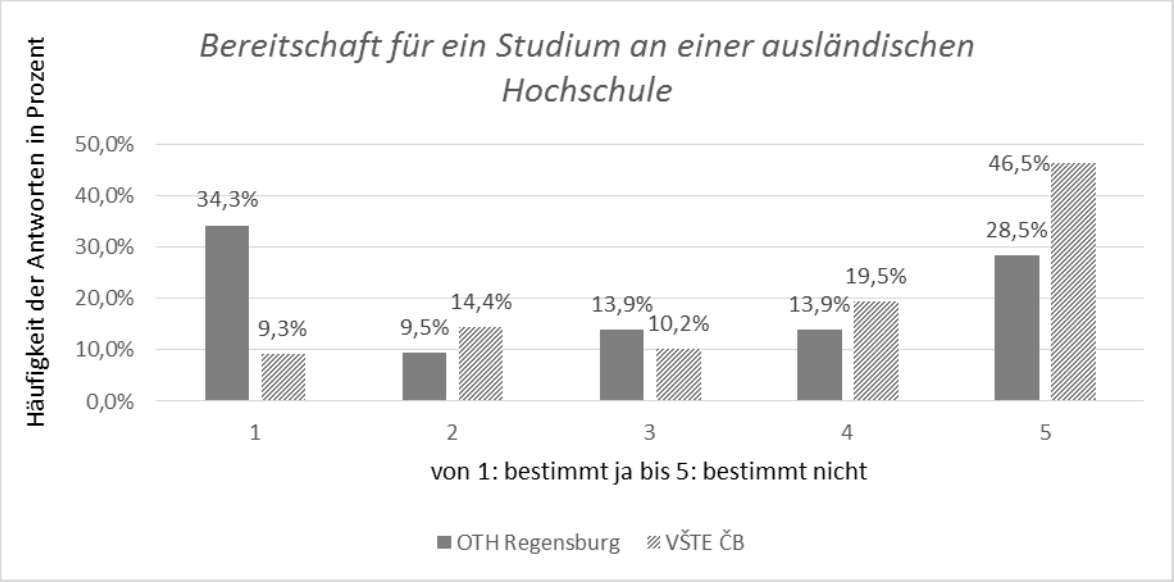


Abbildung 33: Bereitschaft für ein Studium an einer ausländischen Hochschule (Vergleich beider Hochschulen)

In *Abbildung 33* lässt sich eine starke Ausprägung der Extremwerte bei den Probanden der OTH Regensburg erkennen. Die Anzahl der Studierenden mit einer weniger gefestigten Meinung ist geringer. Die Antwortmuster der Probanden der VŠTE ČB weisen eine rechtsschiefe Verteilung auf.

Die Anzahl der Studierenden der VŠTE CB, die ein Auslandsemester anstreben, ist ca. viermal kleiner als bei den deutschen Kommilitonen (vgl. auch *Tabelle 54*).

Daran lässt sich gut erkennen, dass v. a. die Studierenden der OTH Regensburg ein Studium im Ausland in Betracht ziehen.

Tabelle 54: Bereitschaft für ein Studium an einer ausländischen Hochschule (absolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1-bestimmt ja	47	34,3%	20	9,3%
2	13	9,5%	31	14,4%
3	19	13,9%	22	10,2%
4	19	13,9%	42	19,5%
5-bestimmt nicht	39	28,5%	100	46,5%
Summe	137	100,0%	215	100,0%

Frage 20: Haben Sie vor, ein Fachpraktikum im Ausland zu absolvieren, oder haben Sie dies bereits getan? - Likert-Skala von 1 „bestimmt ja“ bis 5 „bestimmt nicht“

Unter den Probanden der OTH Regensburg sprechen sich über ein Drittel für ein Praktikum im Ausland aus, ein Drittel ist klar dagegen und die Ansicht der übrigen Teilnehmer ist eher unklar (nicht ausgeprägt) (vgl. *Abbildung 34*).

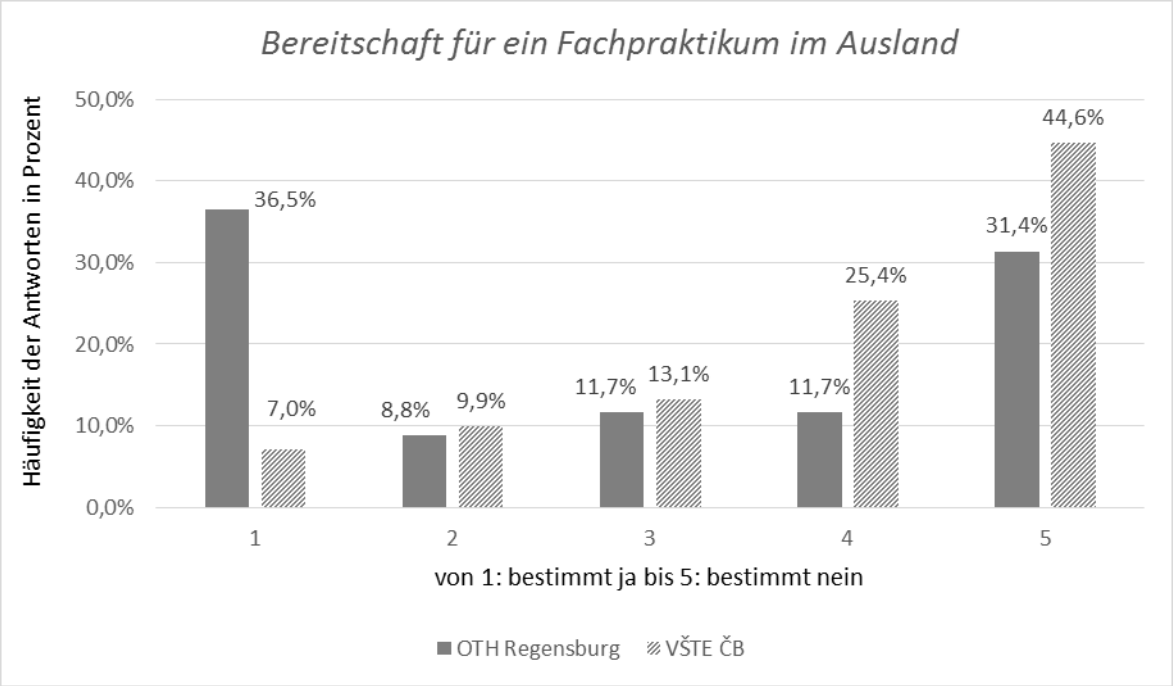


Abbildung 34: Bereitschaft für ein Fachpraktikum im Ausland (Vergleich beider Hochschulen)

Bei den Probanden der VŠTE ČB liegen 70% der Antworten im Bereich 4 - 5, die Studierenden erwägen in den meisten Fällen kein Fachpraktikum im Ausland (vgl.

Tabelle 55). Die Meinung der restlichen Probanden ist weniger ausgeprägt und nur eine geringe Anzahl Studierender spricht sich für ein Praktikum im Ausland aus.

Tabelle 55: Bereitschaft für ein Fachpraktikum im Ausland
(absolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1-bestimmt ja	50	36,5%	15	7,0%
2	12	8,8%	21	9,9%
3	16	11,7%	28	13,1%
4	16	11,7%	54	25,4%
5-bestimmt nicht	43	31,4%	95	44,6%
Summe	137	100,0%	213	100,0%

Die Mittelwertsunterschiede deuten auf eine stärkere Bereitschaft der Studierenden der OTH hin, ein Fachpraktikum im Ausland aufzunehmen (vgl. Tabelle 56).

Tabelle 56: Bereitschaft für ein Fachpraktikum im Ausland
(Mittelwert und Standardabweichung)

Partnerhochschule	***M* (*SD*)**
OTH Regensburg	2.93 (1.71)
VŠTE ČB	3.91 (1.27)

Frage 21: Für welchen geographischen Fokus fühlen Sie sich von Ihrer Hochschule für die Berufstätigkeit eher vorbereitet - Likert-Skala von 1 „regional“ bis 5 „international“.

Über 70% der Probanden beider Hochschulen wählen die Antwortstufen 2 - 3, sind also der Ansicht, dass sie im Studium auf eine eher regionale Berufstätigkeit vorbereitet werden (vgl. *Abbildung 35*).

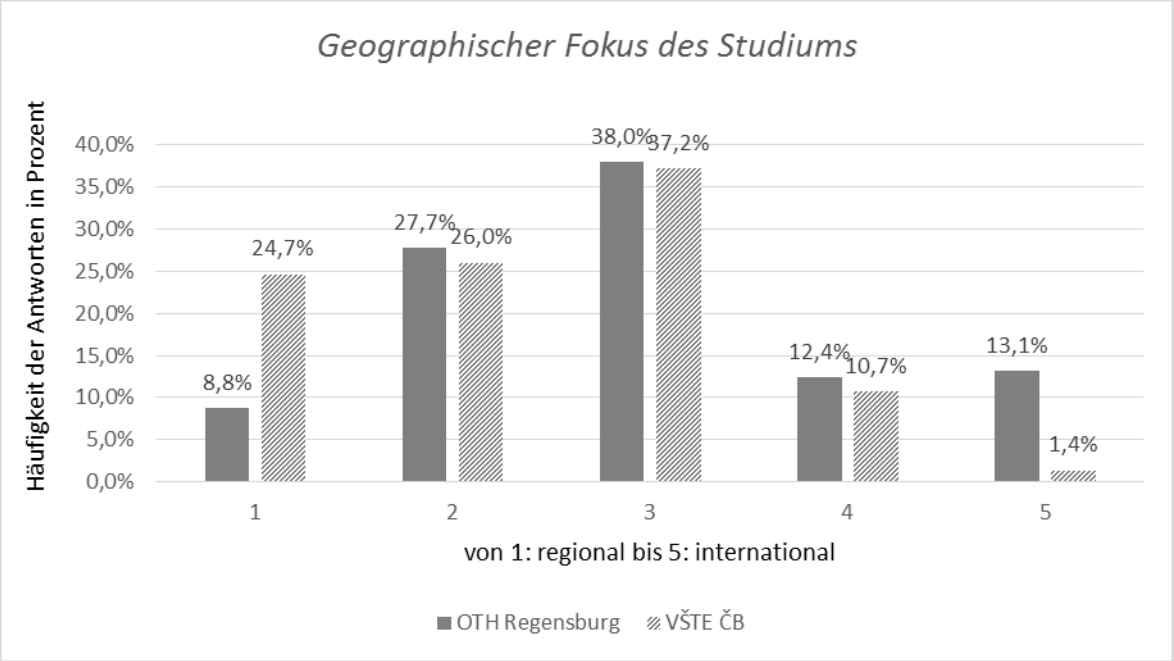


Abbildung 35: Geographischer Fokus des Studiums (Vergleich beider Hochschulen)

Die größte Häufigkeit bildet die mittlere Antwortstufe 3. Die Meinungen der restlichen Probanden zeichnen sich durch divergierende Antworten an den beiden Partnerhochschulen aus (vgl. *Tabelle 57*).

Tabelle 57: Geographischer Fokus des Studiums (absolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1-regional	12	8,8%	53	24,7%
2	38	27,7%	56	26,0%
3	52	38,0%	80	37,2%
4	17	12,4%	23	10,7%
5-international	18	13,1%	3	1,4%
Summe	137	100,0%	215	100,0%

Während die Teilnehmer der VŠTE ČB eher zu den Antwortstufe 1 - 3 tendieren, sich also eher auf eine regionale Tätigkeit vorbereitet fühlen, neigen die Probanden der OTH Regensburg tendenziell zu höheren Antwortstufen, sehen sich somit im Rahmen ihrer Hochschulausbildung tendenziell eher auf eine internationale

Tätigkeit vorbereitet. Dies lässt für die Zeit nach dem Studium eher den Trend hin zu einer beruflichen Tätigkeit im internationalen Umfeld erkennen.

Frage 22: Wie wichtig erscheint Ihnen das Fachpraktikum in Bezug auf Ihre zukünftige Berufstätigkeit? - Likert-Skala von 1 „sehr wichtig“ bis 5 „nicht wichtig“

Bei dieser Frage können erneut bedeutende Unterschiede zwischen den beiden Hochschulen festgestellt werden (vgl. Abbildung 36).

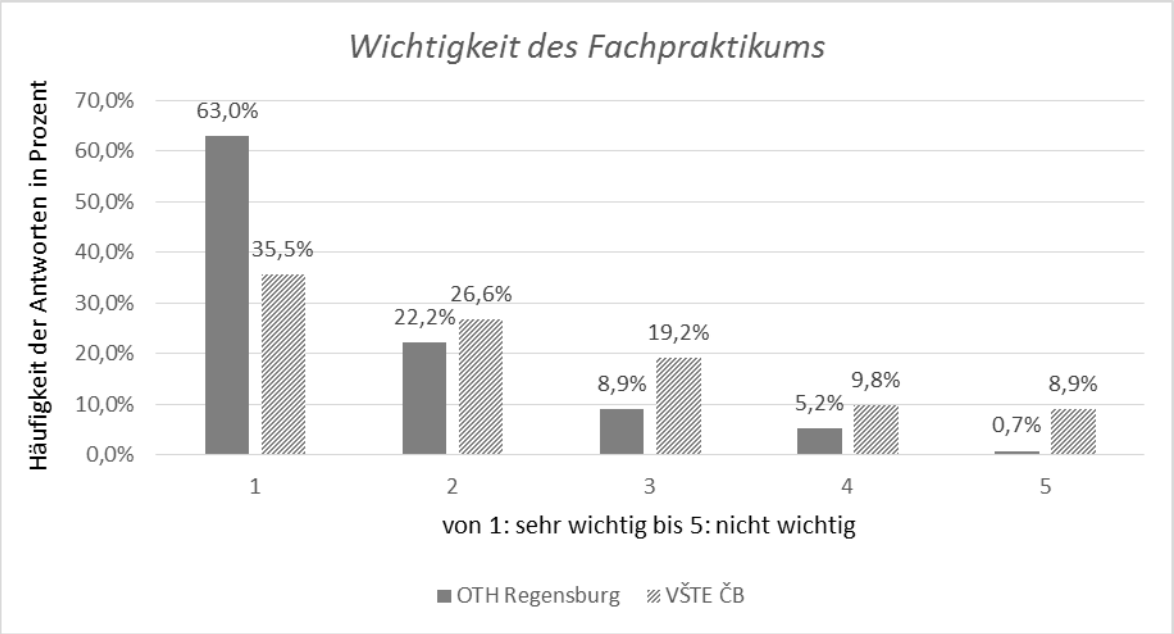


Abbildung 36: Wichtigkeit des Fachpraktikums (Vergleich beider Hochschulen)

An der OTH Regensburg wählen 63% der Befragten die Antwortstufe 1 und 22% die Antwortstufe 2, messen also dem Fachpraktikum eine große bis sehr große Wichtigkeit zu (vgl. *Tabelle 58*).

Tabelle 58: Wichtigkeit des Fachpraktikums (absolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1-sehr wichtig	85	63,0%	76	35,5%
2	30	22,2%	57	26,6%
3	12	8,9%	41	19,2%
4	7	5,2%	21	9,8%
5-nicht wichtig	1	0,7%	19	8,9%
Summe	135	100,0%	214	100,0%

Andere Antworten lassen sich eher geringen Häufigkeiten zuordnen. Bei den Probanden der VŠTE ČB lässt sich eine weniger klare Verteilung ausmachen. Die Häufigkeit der Antwortstufe 1 ist im Vergleich zur OTH Regensburg in etwa halb so groß, zu Lasten einer wesentlich größeren Häufigkeit der Antwortstufen 3 – 5 auf Seiten der VŠTE ČB. Die Untersuchungsteilnehmer der VŠTE ČB messen folglich dem Fachpraktikum im Hinblick auf ihre zukünftige Berufstätigkeit einen geringeren Wert zu, fast 9% erachten Praktika für nicht wichtig. Dieses Ergebnis bestätigen auch die berechneten Mittelwerte (vgl. *Tabelle 59*).

Tabelle 59: Wichtigkeit des Fachpraktikums (Mittelwert und Standardabweichung)

Partnerhochschule	***M* (*SD*)**
OTH Regensburg	1.59 (0.91)
VŠTE ČB	2.30 (1.29)

Frage 23: Haben Sie vor, Ihr Studium im Rahmen eines Master-Studiengangs fortzusetzen? - Likert-Skala von 1 „bestimmt ja“ bis 5 „bestimmt nicht“

Die *Abbildung 37* visualieriert, dass bei dieser Frage die Ansichten der deutschen und tschechischen Probanden weitestgehend übereinstimmen.

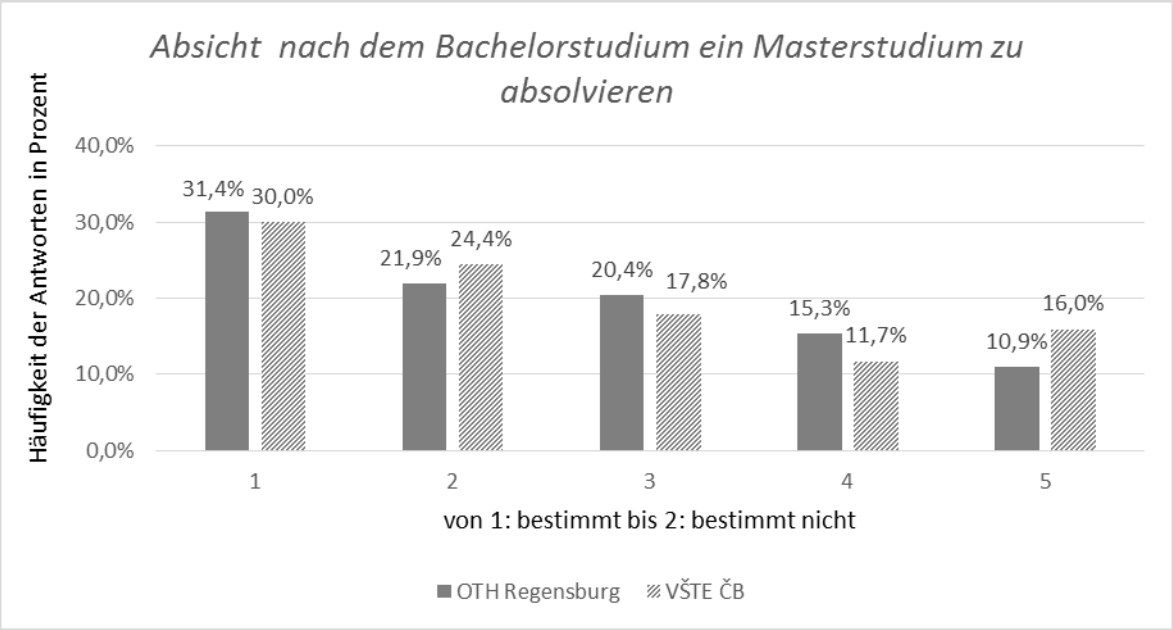


Abbildung 37: Absicht nach dem Bachelorstudium ein Masterstudium zu absolvieren (Vergleich beider Hochschulen)

Unterschiede bei der Häufigkeit sind nicht sehr stark ausgeprägt, nur bei Antwort 5 übersteigt der Differenzwert die Grenze von 5% um ein Zehntel. Die Hälfte der Untersuchungsteilnehmer an beiden Institutionen wählt die Antwortstufen 1 und 2. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden ernsthaft über einen Masterstudiengang nachdenken (vgl. auch *Tabelle 60*).

Tabelle 60: Absicht nach dem Bachelorstudium ein Masterstudium zu absolvieren (absolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1-bestimmt ja	43	31,4%	64	30,0%
2	30	21,9%	52	24,4%
3	28	20,4%	38	17,8%
4	21	15,3%	25	11,7%
5-bestimmt nicht	15	10,9%	34	16,0%
Summe	137	100,0%	213	100,0%

In *Tabelle 61* werden die entsprechenden Mittelwerte angegeben. Hierbei ist ersichtlich, dass sich die Mittelwerte kaum voneinander unterscheiden.

Tabelle 61: Absicht nach dem Bachelorstudium ein Masterstudium zu absolvieren (Mittelwert und Standardabweichung)

Partnerhochschule	***M* (*SD*)**
OTH Regensburg	2.53 (1.36)
VŠTE ČB	2.59 (1.43)

Frage 24: Ihre Hochschule bewerten Sie im Ganzen … - Likert-Skala von 1 „sehr positiv“ bis 5 „sehr negativ“

Tabelle 62 und *Abbildung 38* verdeutlichen eine eher divergente Verteilung der Häufigkeit bei den Antworten der Probanden beider Institutionen.

Tabelle 62: Bewertung der Hochschule (absolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1-sehr positiv	47	34,3%	19	8,9%
2	75	54,7%	77	36,0%
3	14	10,2%	92	43,0%
4	1	0,7%	22	10,3%
5-sehr negativ	0	0,0%	4	1,9%
Summe	137	100,0%	214	100,0%

An der OTH Regensburg liegen fast 90% der Antworten in einem positiven Bereich, die restlichen Antworten lassen sich dem mittleren Segment (Antwort 3) zuordnen.

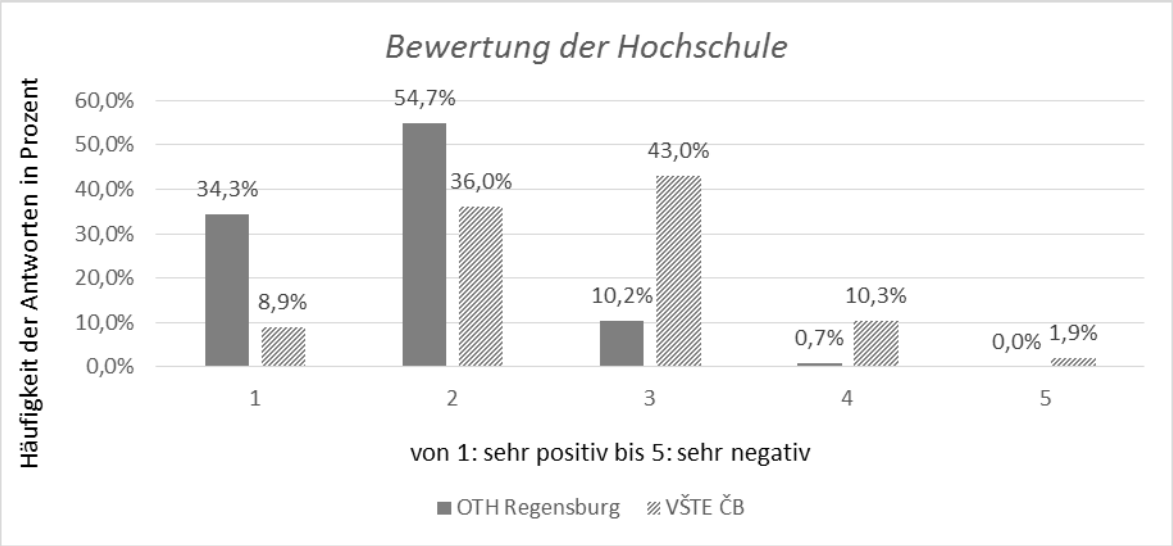


Abbildung 38: Bewertung der Hochschule (Vergleich beider Hochschulen)

Keine der Antworten wurde als „sehr negativ“ bewertet. Ein Proband wählte die Antwortstufe 4. Knapp 9% der Probanden der VŠTE ČB entschieden sich für eine sehr positive Bewertung. Die meisten Antworten liegen im Bereich 2 - 3. Die Antwortstufe 4 wurde in 10% der Fälle gewählt, was nicht unerheblich ist. Auch der Mittelwert der Untersuchungsteilnehmer der VŠTE ČB liegt ca. eine Stufe höher als an der OTH Regensburg (vgl. *Tabelle 63*). Studierende der OTH Regensburg bewerten in diesem Fragebogen somit ihre Hochschule deutlich positiver.

Tabelle 63: Bewertung der Hochschule (Mittelwert und Standardabweichung)

Partnerhochschule	***M* (*SD*)**
OTH Regensburg	1.77 (0.65)
VŠTE ČB	2.60 (0.86)

Frage 25: Das Studium an Ihrer Hochschule hat Ihres Erachtens … - Likert-Skala von 1 „ein sehr hohes Prestige“ bis 5 „ein sehr niedriges Prestige“

Die beobachtete Divergenz in der Einstellung der Studierenden lässt sich als beudeutend bezeichnen. Die Antworten der Probanden der OTH Regensburg lassen sich zu 94% der Stufe 1 - 3 zuordnen (vgl. *Abbildung 39*).

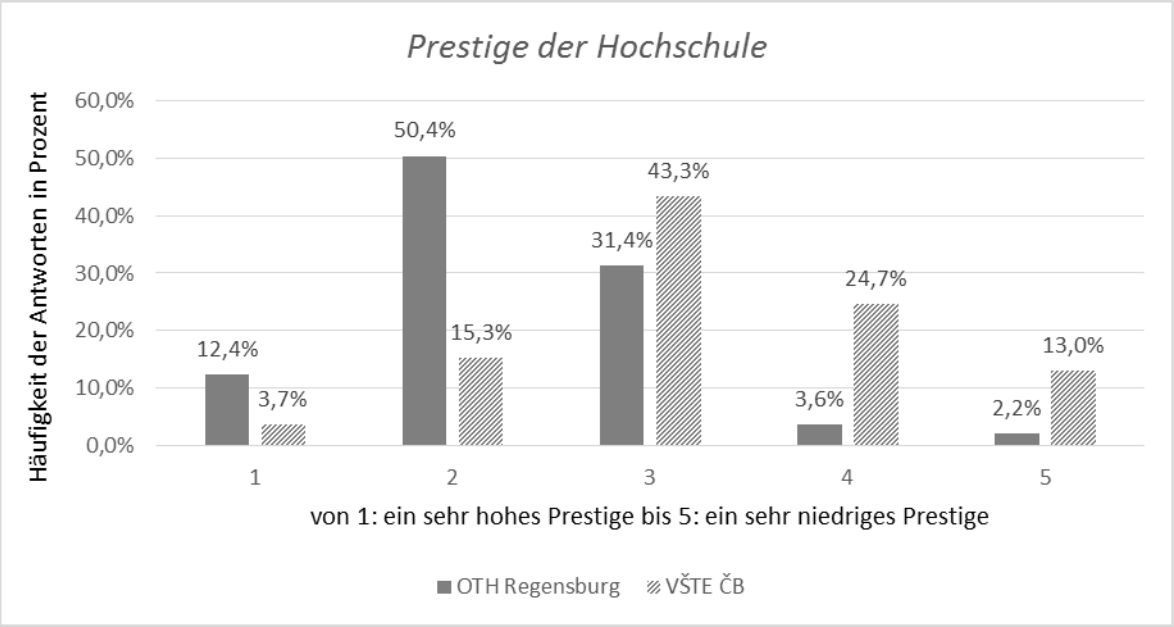


Abbildung 39: Prestige der Hochschule (Vergleich der Hochschulen)

Somit bewerten die Teilnehmer der OTH Regensburg die Hochschule als prestigeträchtig. Die Antworten der Untersuchungsteilnehmer der VŠTE ČB liegen innerhalb der Skale tendenziell eher zwischen 3 und 5. Diese Einschätzung trifft auf 81% der Befragten zu (vgl. *Tabelle 64*).

Tabelle 64: Prestige der Hochschule (absolute und relative Häufigkeit)

	OTH Regensburg		**VŠTE ČB**	
Antwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1-ein sehr hohes Prestige	17	12,4%	8	3,7%
2	69	50,4%	33	15,3%
3	43	31,4%	93	43,3%
4	5	3,6%	53	24,7%
5-ein sehr niedriges Prestige	3	2,2%	28	13,0%
Summe	137	100,0%	215	100,0%

Die Studierenden der VŠTE ČB wählen größtenteils die Antwort 3 (neutral) oder eine höhere Antwortstufe, die auf ein niedrigeres Prestige hindeutet. Die Antwortstufe 2 wurde von 15% der Befragten gewählt, die Antwortstufe 1 von knapp 4%. Die Differenz der Mittelwerte der beiden Partnerhochschulen liegt bei einer ganzen Stufe (vgl. *Tabelle 65*). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Studierenden der OTH Regensburg das Prestige des Studiums an ihrer Hochschule deutlich positiver einschätzen.

Tabelle 65: Prestige der Hochschule (Mittelwert und Standardabweichung)

Partnerhochschule	***M* (*SD*)**
OTH Regensburg	2.33 (0.82)
VŠTE ČB	3.28 (0.99)

4.3.3. Diskussion

Die durchgeführte Befragung lieferte sehr detaillierte und aufschlussreiche Ergebnisse in Bezug auf das Studium an praxisorientierten Hochschulen. Es wurden die Einstellungen der Studierenden der beiden Hochschulen zu verschiedensten Aspekten des Studiums erhoben.

Konkret lassen sich die Ergebnisse wie folgt beschreiben:

- An beiden Hochschulen überwiegt die Zufriedenheit mit dem Campus, mit den Hörsälen und Seminarräumlichkeiten. Auch eine Zufriedenheit mit der

technischen Ausstattung ist erkennbar, obgleich an der VŠTE ČB eine relativ hohe Anzahl Studierender „durchschnittlich“ zufrieden ist.

- Was die Auswahl an Fachliteratur, Fachzeitschriften und sonstigen Studienmaterialien in der Bibliothek betrifft, wurde bei den Probanden der OTH Regensburg eine deutlich höhere Zufriedenheit verzeichnet, ebenso mit den administrativen Diensten der Hochschule.

- Sehr zufrieden sind die Studierenden beider Hochschulen mit dem Internetzugang. Mehr als 75% aller Probanden entschieden sich für die Antwortstufen 1 und 2, was einem hohen Maß an Zufriedenheit entspricht.

- Im Bereich des Schwierigkeitsgrades des Aufnahmeverfahrens können die Einstellungen der Befragten beider Hochschulen als ähnlich eingestuft werden. Die meisten Teilnehmer beider Hochschulen bewerteten das Aufnahmeverfahren als nicht schwierig.

- Die Ziele sowie die Organisation des Studiums erscheint den Studierenden der OTH Regensburg klarer als den Studierenden der VŠTE ČB.

- Mit der Einstellung sowie der pädagogischen Kompetenz der Lehrkräfte sind die Studentierenden der OTH Regensburg zufriedener als die Studierenden der VŠTE ČB. Letztere entschieden sich hierbei häufig für eine „durchschnittliche“ Zufriedenheit. Die Studierenden der OTH schätzen ihre Lehrkräfte mehr als „Praktiker“, die Studierenden der VŠTE ČB die Lehrenden als „Theoretiker“ ein.

- Was die Relevanz der Lehrveranstaltungen und Unterrichtsformen anbelangt, ergab sich, dass die Probanden der OTH Regensburg die Relevanz und Bedeutung des Studiums für ihre zukünftige Berufstätigkeit höher einschätzen, als die Untersuchungsteilnehmer der VŠTE ČB.

- Studierende der OTH Regensburg bewerten die Unterrichtsmethoden und deren Ausgewogenheit allgemein besser als die Studierenden der VŠTE ČB.

- Die meisten Studierenden der OTH Regensburg bestätigten die praktische Relevanz des Studiums. Die Studierenden der VŠTE ČB sind sich der praktischen Ausrichtung nicht umfänglich bewusst.

- Was die Aktualisierung der Unterrichtsinhalte betrifft, ist die vorherrschende Meinung an beiden Hochschulen gleich und bestätigt, dass die Inhalte dem Stand der Forschung entsprechen.

- Das Interesse beider Probandengruppen an der Forschung sowie an Forschungsaktivitäten ihrer Hochschulen liegen im mittleren Segment. Hier kann eine eher tendenziell positive Grundeinstellung ausgemacht werden.

- Die Mehrheit der Studierenden an beiden Hochschulen bereitet sich wöchentlich zwischen einer und vier Stunden auf den Unterricht vor. Ein geringer Anteil der Studierenden schenkt der Vorbereitung keine Aufmerksamkeit. Dieser Anteil liegt an der OTH Regensburg fast zweimal so hoch als an der VŠTE ČB.

- Probanden der VŠTE ČB betrachten das Studium als weniger anspruchsvoll als Probanden der OTH Regensburg. Der Anteil der Studierenden, die das Studium als sehr anspruchsvoll bzw. sehr leicht bewerten, kann an beiden Hochschulen als eher gering eingestuft werden.

- Der Anteil der Studierenden, die sich für ein Studium an einer Universität entscheiden, wird ebenfalls als eher gering bewertet. Sehr interessant erscheint, dass 50% der Probanden der OTH Regensburg der Ansicht sind, dass sie auf keinen Fall ihre Entscheidung ändern würden, unter den Befragten der VŠTE ČB waren es im Vergleich ca. 25%.

- 42,3% der Teilnehmer der OTH Regensburg und 50,5% der Probanden der VŠTE ČB stufen das Studium als finanziell belastend ein.

- Die Bereitschaft für ein Auslandssemester oder ein Fachpraktikum im Ausland ist bei den Studierenden der OTH Regensburg wesentlich größer als bei Studierenden der VŠTE ČB. Mehr als 60% der Probanden der VŠTE ČB interessieren sich nicht für einen Auslandsaufenthalt.

- Etwa 25% der Befragten der OTH Regensburg sind der Ansicht, dass sie durch die Hochschulausbildung für eine internationale Beschäftigung vorbereitet werden. An der VŠTE ČB liegt dieser Anteil bei 11%.

- Ungefähr 85% der Teilnehmer der OTH Regensburg halten das Fachpraktikum für wichtig oder sehr wichtig. Bei Studierenden der VŠTE ČB beträgt dieser Anteil etwa 62%.

- Die Hälfte der Probanden beider Institutionen möchte nach dem Bachelorstudium einen Masterstudiengang absolvieren.

- Etwa 89% der Befragten der OTH Regensburg bewerten ihre Hochschule allgemein als sehr positiv. An der VŠTE ČB liegt dieser Anteil bei etwa 45%, wobei sich 43% für die mittlere Alternative (weder positiv noch negativ) entschieden.

- Annähernd 53% der Studierenden der OTH Regensburg sind davon überzeugt, dass sich die Hochschule durch ein sehr hohes Prestige auszeichnet. An der VŠTE ČB liegt dieser Wert bei 19%.

Es hat sich gezeigt, dass sich beide Hochschulen mit ihrer praktischen Ausrichtung sehr gut profilieren und dass sich auch die Studierenden dessen bewusst sind. Im direkten Vergleich der Partnerhochschulen wird die Zufriedenheit der Studierenden zwar deutlicher auf Seiten der OTH zum Ausdruck gebracht, dies bedeutet aber nicht, dass die Studierenden der VŠTE unzufrieden wären.

Sicherlich spielt hier auch auf Seiten der OTH Regensburg sowie im gesamten deutschen Fachhochschulsektor die langjährige Tradition eine nicht zu unterschätzende Rolle. Die Hochschule für Technik und Wirtschaft in Budweis feierte im letzten Jahr (2016) ihr zehnjähriges Gründungsjubiläum. Dies relativiert die Ergebnisse der Studentenbefragung. Die VŠTE Budweis folgt einer sehr positiven Entwicklung. Abschließend kann festgestellt werden, dass eine kontinuierliche Verbesserung der Qualität des Studiums sowie der Infrastruktur an beiden Hochschulen unverzichtbar ist.

4.4. Ausgangsmessung des unternehmerischen Denkens und Handelns der Studierenden an beiden Hochschulen[2]

Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit der Ausgangsmessung des unternehmerischen Denkens und Handelns sowie der unternehmerischen Intentionen der Studierenden an beiden Kooperationshochschulen. Regelmäßige quantitative Erhebungen gehören an der OTH Regensburg sowie an vielen weiteren bayerischen Hochschulen bereits zum festen Methodenrepertoire in der Bemessung beruflicher Absichten der Studierenden. Es veröffentlicht u. a. das private Forschungsinstitut *trendence Institut GmbH* jährlich Ergebnisse des „Graduate Barometers“, einer Befragung abschlussnaher Studierender zu den Themen Hochschule und Berufseinstieg (vgl. *trendence Institut GmbH*, 2016).

Umfragen dieser Art liefern erste Erkenntnisse zur beruflichen Qualifizierung und Orientierung Studierender, beispielsweise zur Gründungsabsicht. Sie legen dennoch häufig den Fokus auf die Arbeitgeberperspektive und orientieren sich vielmals an den Belangen größerer, potentieller Arbeitgeber. Teilnehmende Hochschulen richten sich hierbei i. d. R. an den Erfordernissen partizipierender Unternehmen aus (vgl. *trendence Institut GmbH*, 2016, URL: http://www. trendence. com/unternehmen/ueber-trendence.html). In der 2004 erschienenen Publikation „Hilfe zum Aufbau einer unternehmerischen Kultur“ macht die Europäische Kommission bereits auf die Problematik aufmerksam, dass „Bildungssysteme […] in der Vergangenheit nicht auf die Entwicklung von unternehmerischer Initiative und Selbständigkeit ausgerichtet [sind und das Ziel darin besteht] Arbeitnehmer hervorzubringen, die in einem Großunternehmen oder in der staatlichen Verwaltung tätig sind“ (Europäische Kommission, 2004, S. 5). Die Erfassung der unternehmerischen Kompetenz sowie der unternehmerischen Intention der Studierenden soll den beteiligten Hochschulen des EU-Projekts „Unternehmerische Kompetenzen auf dem tschechisch-bayerischen Arbeitsmarkt“ als Grundlage zur Entwicklung einer gemeinsamen Bildungsstrategie dienen. Letztere trägt schließlich zu einer Förderung der Vermittlung und zur Stärkung unternehmerischen Denkens und Handelns an den Hochschulen bei.

[2] Die Konzeption des Fragebogens „Unternehmerische Kompetenz“ sowie dessen Einsatz im Rahmen einer groß angelegten Studie sind Bestandteil Johann Fabian Faltermeiers Dissertation zur Diagnostik der unternehmerischen Absicht zur Förderung der unternehmerischen Kompetenz im Entre- und Intrapreneurship. Der Fragebogen wurde durch Johann Faltermeier ohne fremde Mithilfe konzipiert und wird an dieser Stelle als Pretest im Rahmen des Projekts „Unternehmerische Kompetenzen auf dem tschechisch-bayerischen Arbeitsmarkt“ angewandt. Fragebogen sowie Ergebnisse des Pretests dürfen nur auf Anfrage und nach persönlicher Genehmigung durch den Urheber publiziert werden.

4.4.1. Ziel der Untersuchung

Ziel der Untersuchung ist es, zu bemessen, welche Rolle unternehmerische Kompetenz im Studienalltag an den Partnerhochschulen einnimmt, ob die Bestrebungen der Studierenden eher dem Entre- oder Intrapreneurship zuzuordnen sind und wie letztere selbst ihre unternehmerischen Kompetenzen unter Berücksichtigung des entsprechenden akademischen Umfeldes an beiden Kooperationshochschulen (OTH Regensburg, VŠTE Budweis) einschätzen.

4.4.2. Methode

Stichprobe

Im Folgenden wird die Untersuchungsstichprobe näher charakterisiert.

Die Datenerhebung erfolgte im März und April 2017 parallel an der OTH Regensburg und an der VŠTE Budweis. Insgesamt konnten zunächst für die vorliegende Studie (Pretest) 132 Studierende akquiriert werden.

57,6% der Teilnehmer waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung an der VŠTE Budweis eingeschrieben, 42,4% studierten an der OTH Regensburg (N = 132). Die Geschlechterverteilung der gesamten Stichprobe ergab folgendes Bild: Von 132 Studierenden waren 88 weiblich (66,7%) und 44 Personen männlich (33,3%). Hinsichtlich der Fakultät waren die meisten Teilnehmer im Studiengang Betriebswirtschaft eingeschrieben (N = 84). Die genaue Verteilung der Stichprobe nach den Fakultäten der Partnerhochschulen wird in *Tabelle 66* visualisiert.

Tabelle 66: Verteilung der Untersuchungsstichprobe nach der Hochschule und der Fakultät

Fakultät	OTH Regensburg	VŠTE Budweis	Gesamt
Betriebswirtschaft	19.7%	43.9%	63.6%
Allgemeinwissenschaften und Mikrosystemtechnik	16.7%	0.0%	16.7%
Bauingenieurwesen	3.8%	2.3%	6.1%
Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften	2.3%	0.0%	2.3%
Maschinenbau	0.0%	1.5%	1.5%

Corporate Strategy	0.0%	7.6%	7.6%
Technology	0.0%	2.2%	2.2%
Gesamt	42.5%	57.5%	100%

55,6% der Probanden gaben „Tschechisch“ als Nationalität an, 40,6% „Deutsch“ (*N* = 133). Das Alter der meisten Befragten (84,2%, *N* = 133) lag zwischen 18 und 24 Jahren. Der Anteil der zwischen 25- und 34-jährigen Probanden an der OTH Regensburg betrug 26,8% (*N* = 56), an der VŠTE Budweis dagegen nur 5,3% (*N* = 76). Die überwiegende Mehrheit der Befragten (85,6%) waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung in einem Bachelorstudiengang eingeschrieben (*N* = 132). Die entsprechende Verteilung der Teilnehmer nach Hochschule und angestrebtem Abschluss ist in *Tabelle 67* ersichtlich.

Tabelle 67: Verteilung der Untersuchungsstichprobe nach Hochschule und angestrebtem Abschluss

Angestrebte Abschluss	OTH Regensburg	VŠTE Budweis	Gesamt
Bachelor	32.6%	53.0%	85.6%
Master	9.8%	3.1%	12.9%
Promotion	0.0%	1.5%	1.5%
Gesamt	42.4%	57.6%	100%

Die meisten Probanden nahmen ihr Studium im Jahr 2015 (45,5%) und 2016 (39,4%) auf (*N* = 132), fünf der Befragten waren Austauschstudierende.

Design und Ablauf

Zur Überprüfung der oben formulierten Zielsetzung wurde eine nicht-experimentell querschnittlich korrelative Feldstudie entwickelt und anschließend realisiert. Die Datenerhebung erfolgte mithilfe eines Online-Fragebogens ab Mitte März bis Anfang April 2017 parallel an beiden beteiligten Hochschulen. Zunächst wurden mehr als 70 Dozierende verschiedener Fakultäten der OTH Regensburg kontaktiert und um die Unterstützung bei der Weiterleitung des Links für die Online-Befragung gebeten. Hierbei erhielten die Dozierenden ein Schreiben mit einer Übersicht des Projekts und dem Link für die Studierendenbefragung. Außerdem bekamen alle

Studierende der Betriebswirtschaft an der OTH Regensburg eine E-Mail der Fakultät mit entsprechenden Informationen und dem Link zur Befragung. Die Erinnerungsmail wurde nach sieben Tagen verschickt.

Erhebungsmaterial

Operationalisierung des unternehmerischen Denkens und Handelns

Unternehmerische Kompetenz im Hochschulumfeld lässt sich mithilfe quantitativer Verfahren, insbesondere durch den Einsatz der Fragebogen-Methode, eingehend analysieren. Dieses Vorgehen ermöglicht die Untersuchung der betreffenden Gruppen und Personen in ökonomischer Form durch „Erforschung der Zusammenhänge und Abhängigkeiten einer begrenzten Anzahl einzelner Merkmale bzw. Variablen“ (Mummendey & Grau, 2008, S. 15). Der Fragebogen „Unternehmerische Kompetenzen“ wurde am 23.03.2017 in elektronischer Form unter der URL https://www.soscisurvey.de/puk/ freigeschaltet. *SoSci Survey* ist eine Plattform, die im Speziellen für wissenschaftliche Befragungen konzipiert wurde und u. a. nachfolgende Vorteile auch für komplexere Erhebungsdesigns ermöglicht:

- zahlreiche Fragetypen (z. B. Auswahl, Ballontest, Skala, Schieberegler);
- grafische und numerische Skalen-Verankerung;
- SSL-verschlüsselte Datenübertragung auf SoSciSurvey.de;
- Zugriffskontrolle via Passwort, IP-Adresse oder durch personalisierte Links;
- Rücklauf-Kontrolle in Echtzeit;
- Datenübernahme nach SPSS und GNU R (Variablen- und Werte-Labels);
- läuft direkt im Internet (keine Installation);
- werbefrei (mit Ausnahme von Methodenübungen und privaten Umfragen);
- Fragebögen für Mobilgeräte (Smartphones);
- mehrsprachige Befragungsprojekte;
- valider HTML-Code.

(vgl. *SoSci Survey GmbH*, 2015).

Aufgrund dieser für die Fragebogen-Methode relevanten Vorteile, v. a. im Hinblick auf die Erstellung eines mehrsprachigen Fragebogens, erschien der Einsatz der beschriebenen Plattform zielführend. Der Fragebogen wurde zunächst als Hardcopy in Excel entworfen und anschließend online auf *SoSci Survey* erstellt.

Konzeptionell lässt sich der Fragebogen in soziodemografische und studienbezogene Variablen unterteilen. Des Weiteren werden Kenntnisse und Fertigkeiten (kognitiv) sowie Eigenschaften und Fähigkeiten (psychologisch-affektiv) untersucht. Die Befragung orientiert sich an einer großen, internationalen Studie zum Gründergeist Studierender, dem *Global University Entrepreneurial Spirit Students´ Survey*, kurz *GUESS* (vgl. Bergmann & Golla, 2016).

Zur Operationalisierung des unternehmerischen Denkens und Handelns wurden ausgewählte Items der *GUESS*-Studie adaptiert. Diese Studie der Universität St. Gallen erhebt seit 2003 regelmäßig relevante Daten, insbesondere zu unternehmerischen Einstellungen, Absichten und Aktivitäten von Studierenden.

Das Layout des Fragebogens wird durch ein zweisprachig, farbiges Programmlogo des Kooperationsprogramms zur grenzübergreifenden Zusammenarbeit zwischen dem Freistaat Bayern und der Tschechischen Republik (Ziel ETZ 2014 - 2020), sowie durch das zweisprachig, farbige Unionslogo mit Hinweis auf den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) bestimmt (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Wirtschaft und Medien, Energie und Technologie, 2017, URL: https://www.by-cz.eu/dokumente/).

Die querschnittliche Studie wird sowohl an der Ostbayerischen Technischen Hochschule (OTH) Regensburg als auch an der Hochschule für Technik und Wirtschaft (VŠTE) Budweis durchgeführt, was eine Konzeption in deutscher und tschechischer Sprache erforderlich machte. Nach dem Aufruf der URL gelangen die Probanden auf die Einstiegsmaske und können die Sprachversion zur weiteren Kompetenz-Umfrage wählen (vgl. *Abbildung 40*).

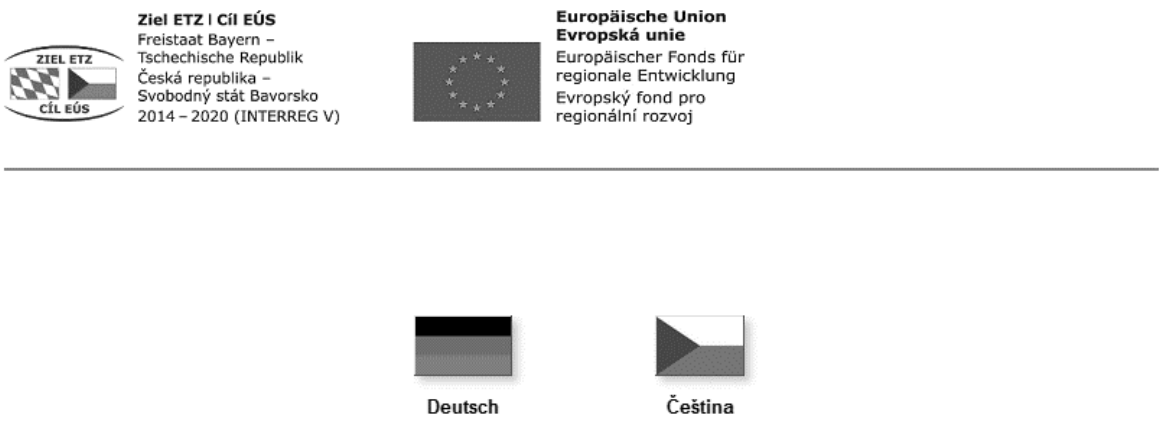
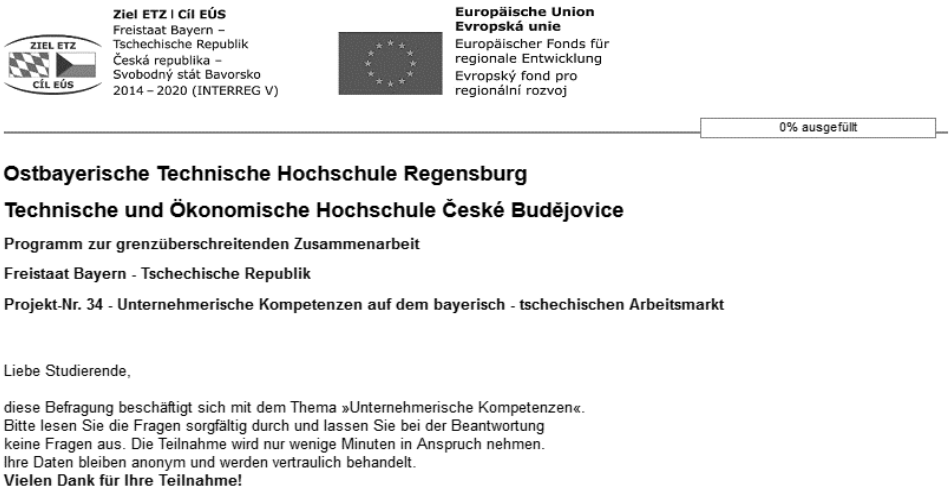


Abbildung 40: Einstiegsmaske – Fragebogen zur Ausgangsmessung

Nach der Bezeichnung der Partnerhochschulen sowie einer Abgrenzung des Einzelprojekts erfolgt eine kurze Instruktion, die zum Fragebogen hinführt und den wissenschaftlichen Zweck erläutert (vgl. *Abbildung 41*). Ein Appell an die Probanden soll die Motivation zur sorgfältigen und vollständigen Beantwortung der Fragen in einem auf wenige Minuten begrenzten zeitlichen Rahmen steigern (vgl. Kallus, 2010, S. 127; vgl. Mummendey & Grau, 2008, S. 118).


Ziel ETZ I Cíl EÚS
Freistaat Bayern –
Tschechische Republik
Česká republika –
Svobodný stát Bavorsko
2014 – 2020 (INTERREG V)

Europäische Union
Evropská unie
Europäischer Fonds für
regionale Entwicklung
Evropský fond pro
regionální rozvoj

0% ausgefüllt

Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg

Technische und Ökonomische Hochschule České Budějovice

Programm zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit

Freistaat Bayern - Tschechische Republik

Projekt-Nr. 34 - Unternehmerische Kompetenzen auf dem bayerisch - tschechischen Arbeitsmarkt

Liebe Studierende,

diese Befragung beschäftigt sich mit dem Thema »Unternehmerische Kompetenzen«.
Bitte lesen Sie die Fragen sorgfältig durch und lassen Sie bei der Beantwortung
keine Fragen aus. Die Teilnahme wird nur wenige Minuten in Anspruch nehmen.
Ihre Daten bleiben anonym und werden vertraulich behandelt.
Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Abbildung 41: Layout und Instruktion – Fragebogen zur Ausgangsmessung

Der Instruktion folgt unmittelbar die Bestimmung demographischer Merkmale, die sich u. a. auf das Alter sowie das Geschlecht beziehen (vgl. Mummendey & Grau, 2008, S. 118). Aufgrund der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit werden diese um die Merkmale Nationalität und Geburtsland bzw. Dauer im Aufenthaltsland ergänzt, um eine Differenzierung sowie einen Vergleich zwischen den Hochschulen gewährleisten zu können. Die Abstufung der Altersgruppen orientiert sich an bewährten Abstufungen, wie sie beispielsweise in einer Längsschnittstudie vom *Bundesverband Deutsche Startups e. V.* (*BVDS*) zum Startup-Geschehen in Deutschland zum Einsatz kommt (vgl. Ripsas & Tröger, 2015, S. 23; vgl. Kollmann et al., 2016, S. 26). Entsprechend der Zielgruppe der Studierenden der Hochschulen beschränkt sich die Abstufung im Minimal- und Maximalwert auf die Unter-18- und Über-35-Jährigen. Allgemeine Items zum Studium der Probanden, insbesondere zur jeweiligen Hochschule und Fakultät beschließen die erste Seite des Kompetenz-Fragebogens (vgl. Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, 2017, URL: https://www.oth-regensburg.de/de/fakultaeten.html; Hochschule für Technik und Wirtschaft Budweis, 2017, URL: http://www.vstecb.cz/ en/ Admis-

sion-process-2017-2018-1297.htm). Auf der nächsten Seite werden die Probanden zur Studienerfahrung im Entrepreneurship befragt. Hierzu wird u. a. zunächst Entrepreneurship nach SARASVATHY (2001) und KIM und MAUBORGNE (2005) definiert, um so einheitliche kognitive Voraussetzungen zur Beantwortung der nun folgenden Items durch alle Probanden gewährleisten zu können (vgl. *Abbildung 42*).

Abbildung 42: Entrepreneurship – Fragebogen zur Ausgangsmessung

Nach dem Definitionsansatz werden die Studierenden angehalten, die Teilnahmemöglichkeit an Studien- und Kursangeboten im Entrepreneurship an der jeweiligen Hochschule anzugeben. Es folgen 7-stufige Likert-Skalen, die es ermöglichen, das Hochschulumfeld und die Vorlesungen im Hinblick auf zu vermittelnde Kenntnisse und Fertigkeiten (kognitiv) zu bewerten. Bei sämtlichen Abstufungen wurde im Fragebogen die „Regel 7+/-2“ gewählt, die eine ausgewogene Differenzierung und Gleichabständigkeit durch Anfangs- und Endpunkte und einer mittleren Alternative gewährleistet (vgl. Mummendey & Grau, 2008, S. 80). Die ersten drei Items orientieren sich am universitären Subtest des *GUESS* (vgl. Bergmann & Golla, 2016), die restlichen Items, u. a. psychologische Variablen, wurden auf Grundlage des aktuellen Forschungsstandes ausgewählt.

Nachdem Entrepreneurship zum Gegenstand der Untersuchung gemacht wurde, liegt der Fokus auf Intrapreneurship. Wie in *Abbildung 43* ersichtlich, soll eingangs eine Definition, u. a. nach PINCHOT (1988), die Teilnehmer zur Beantwortung der Items durch Basiswissen befähigen.

Eingangs werden v. a. komplementär zum Entrepreneurship die verschiedenen Möglichkeiten zum Wissenserwerb im Bereich des Intrapreneurships abgefragt (vgl. Europäische Kommission, 2007, S. 11). Eine Auswahlfrage zum Berufswunsch unmittelbar nach Vollendung des Studiums sowie 5 Jahre nach Vollen-

dung des Studiums ergänzt die Ausführungen auf dieser Seite. Diese Frage zur Intra- und Entrepreneurship-Neigung wird in einer ähnlichen Form in der *GUESS*-Studie verwendet (vgl. Bergmann & Golla, 2016).

Abbildung 43: Intrapreneurship – Fragebogen zur Ausgangsmessung

Der weitere Fokus wird auf der Persönlichkeitsebene der Entre- und Intrapreneure gelegt. Anhand der Items sollen sich die Probanden selbst einschätzen (vgl. Mummendey & Grau, 2008, S. 13). Auch hier soll ein Definitionsansatz zur reflektierten Auseinandersetzung mit den Subtests befähigen. Die Definition des Entrepreneurs als innovativer Unternehmensgründer und des Intrapreneurs als innovationsbefähigter „Unternehmer im Unternehmen“ liegt u. a. SCHUMPETER (2006) und BITZER (1991) zu Grunde und soll die Universalität unternehmerischer Kompetenzen in unserer Arbeitswelt unterstreichen (vgl. *Abbildung 44*).

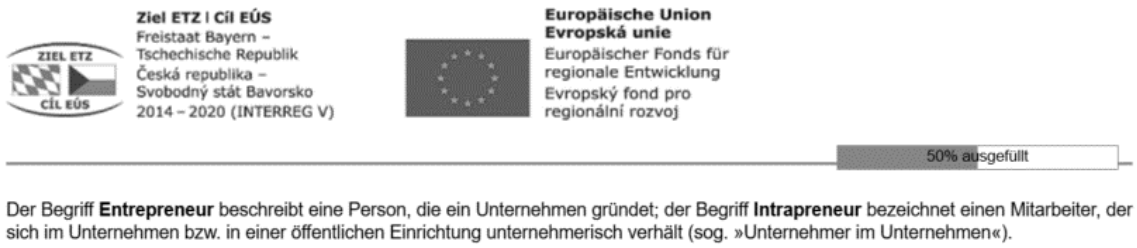


Abbildung 44: Entre-/Intrapreneur – Fragebogen zur Ausgangsmessung

Dem folgen Items zur Entre- und Intrapreneurship-Perspektive, die Rückschlüsse auf die Gründungsabsicht bzw. auf die Gründungserfahrung zulassen. Darüber hinaus wurden auch soziologische Gründungstheorien berücksichtigt, die einen Einfluss auf die Gründung und damit auf die Gründungsperspektive durch Rollenvorbilder thematisieren (vgl. Theorie und Stand der Forschung). Weitere Bewertungen zur Intention, Entre- bzw. Intrapreneur zu werden, verstärken die vorgenannten Items. Diese wurden teilweise aus *GUESS* (vgl. Bergmann & Golla, 2016) adaptiert und um Einzelaspekte (z. B. die Intention, Intrapreneur zu werden) er-

gänzt. Eine Einschätzung der bis dato erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten (vgl. Europäische Kommission, 2007, S. 11), die auf die Skala zur Vermittlung der Kenntnisse und Fertigkeiten (kognitive Aspekte) in den Kursen und Vorlesungen aufbaut, beschließt die Differenzierung von Entre- und Intrapreneurship.

Die beiden nachfolgenden Subtests richten sich an Probanden, die sich eine Unternehmensgründung vorstellen können. Befragte, für die eine Gründung nicht in Frage kommt bzw. die bereits Gründer, Unternehmer oder Nachfolger sind, fahren mit den psychologischen Variablen (Folgeseite) fort (vgl. *Abbildung 45*). Das Beantworten bzw. Auslassen der Items lässt somit weitere Rückschlüsse auf die Entre- und Intrapreneurship-Neigung zu.

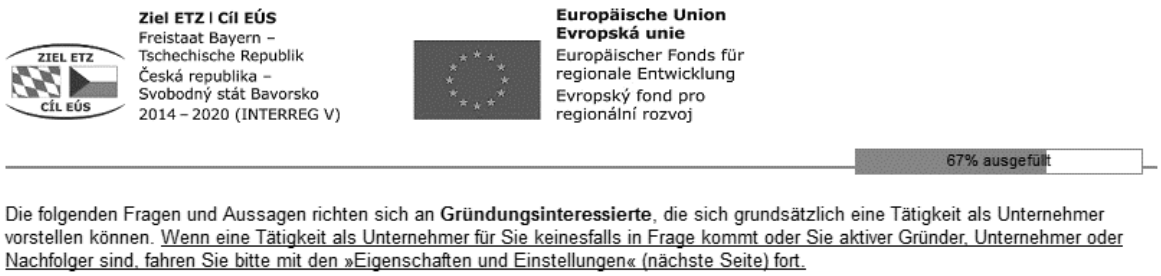


Abbildung 45: Gründungsinteresse – Fragebogen zur Ausgangsmessung

Zunächst besteht die Möglichkeit, allgemeine Angaben zu einem geplanten Gründungsvorhaben zu machen. Diese beziehen sich auf den zeitlichen Rahmen, die Gründungsform sowie den Sektor, in dem eine Gründung angestrebt wird. Außerdem sollte in diesem Zusammenhang auch die Motivation zur Gründung analysiert werden. Hierzu werden verschiedene Aussagen zu den konkretisierten Zielen und Motiven der Gründungsinteressierten mit Hilfe der bereits eingesetzten Likert-Skala bemessen. Die Allgemeinen Angaben sowie Motive werden auch in *GUESS* in ähnlicher Form untersucht (vgl. Bergmann & Golla, 2016).

Da die Messung der psychologisch-affektiven Fähigkeiten und Eigenschaften der Probanden wichtige Rückschlüsse auf die Beantwortung der bisherigen Items zum unternehmerischen Denken und Handeln zulässt und Erkenntnisse zur Lehrbarkeit und Lernbarkeit unternehmerischer Kompetenzen im Hochschulumfeld liefert, werden nachfolgend die eingesetzten psychologischen Variablen beschrieben.

Operationalisierung von relevanten psychologischen Variablen

In der vorliegenden Untersuchung wurden psychologische Faktoren bzw. Voraussetzungen erfasst, die ausgehend vom aktuellen Forschungsstand sowohl zur Erklärung des unternehmerischen Denkens und Handelns als auch zur Bildung von unternehmerischen Absichten wesentlich beitragen können:

- motivationale Voraussetzungen (Interesse am Thema Unternehmensgründung bzw. Entrepreneurship, allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung sowie Leistungsmotivation);
- volitionale Voraussetzungen (Entscheidungs- und Durchsetzungsfähigkeit);
- kognitive Voraussetzungen (Kreativität);
- personenbezogene, (relativ) stabile Eigenschaften (Risikobereitschaft, Führungsinteresse, internale Kontrollüberzeugung, Eigeninitiative, Trendsetting und *Big-Five*).

Die motivationalen Voraussetzungen wurden zum einen durch das (1) Interesse am Thema Unternehmensgründung bzw. Entrepreneurship und zum anderen durch die (2) allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung sowie die (3) Leistungsmotivation operationalisiert.

(1) Fachspezifisches Interesse am Thema Unternehmensgründung bzw. Entrepreneurship

Für die Messung des fachspezifischen Interesses Studierender am Thema Unternehmensgründung bzw. Entrepreneurship wurde ein adaptierter und gekürzter Fragebogen zum Studieninteresse (FIS; Schiefele, Krapp, Wild & Winteler, 1993) auf einer siebenstufigen Likert-Skala (von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 7 „trifft voll zu“) verwendet. Der FIS (vgl. Schiefele et al., 1993) wurde zur Erfassung spezifischer (Studien-)Interessen auf der Grundlage einer expliziten theoretischen Konzeption entwickelt. Die Befunde der durchgeführten Faktorenanalyse und der Rasch-Skalierung belegten die Eindimensionalität der Skala. Die Reliabilität lag bei $\alpha = .90$ (N = 298 Studierende verschiedener Studiengänge). Außerdem wurde eine ausreichende konvergente, diskriminante sowie kriteriumsbezogene Validität des Messinstruments bestätigt (vgl. Schiefele et al., 1993).

Die in der vorliegenden Fallstudie eingesetzte, aus drei Items bestehende Skala berücksichtigt sowohl wertbezogene Komponenten bzw. persönliche wertbezogene Valenzen (Beispielitem: „Wenn ich ehrlich sein soll, ist mir das Thema Unternehmensgründung eher gleichgültig“) als auch den intrinsischen Charakter des Interesses (Beispielitem: „Wenn ich genügend Zeit hätte, würde ich mich mit Entrepreneurship, intensiver beschäftigen“). Auf die Ergebnisse der Reliabilitäts- und Itemanalyse sowie auf deskriptive Befunde wird im nächsten Kapitel nach der Beschreibung der Datenerhebung und der Datenauswertung näher eingegangen.

Aktuelle Ansätze der Interessensforschung verstehen unter Interesse eine spezifische Beziehung zwischen einer Person und einem Gegenstand (für vertiefte Informationen siehe Person-Objekt-Theorie des Interesses, Krapp, 2014; auch Schiefele, 2009). Interesse entwickelt sich daher durch die Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand (vgl. Schiefele, 2009). Das Interesse an einem Thema, einem Objekt, einem Sachverhalt, einer Tätigkeit oder einem Inhalt bildet sich normalerweise allmählich über vorausgegangene Erfahrungen heraus und weist eine gewisse Stabilität auf (vgl. Schiefele et al., 1993). Zu den grundlegenden Bausteinen des Interesses gehören unter anderem emotionale und wertbezogene Komponenten. Diese beiden Komponenten werden „als mental repräsentierte Verknüpfungen zwischen einem Interessengegenstand (Thema, Aktivität oder physisches Objekt) und bestimmten Valenzen“ (Schiefele et al., 1993, S. 336) aufgefasst. Die wertbezogenen Valenzen beschreiben hierbei die Verbindung zwischen einem Sachverhalt und Zuschreibungen im Sinne persönlicher Bedeutsamkeit (vgl. Schiefele et al., 1993). Weiterhin wird das Interesse durch seine Selbstintentionalität (intrinsischer Charakter) gekennzeichnet. Nach der Person-Objekt-Theorie des Interesses resultiert die Relevanz von Interesse „aus der Tatsache, dass sich die Person mit den Interessengegenständen und den damit verbundenen Möglichkeiten der Auseinandersetzung persönlich identifiziert. […] Wer sich für eine Sache interessiert, möchte mehr darüber erfahren, sich kundig machen, sein Wissen erweitern“ (Krapp, 2014, S. 261).

Um die Entwicklung von neuen Interessen für ein bestimmtes Themengebiet (z. B. Unternehmensgründung) zu unterstützen, bedarf es zunächst einem ersten Kontakt, der Neugier an entsprechenden Inhalten weckt: Auf diese Weise entsteht ein instabiles situationales Interesse. Die Stabilisierung des Interesses braucht eine gewisse Zeit und ist von äußeren Einflüssen bzw. Anregungen im hohen Maße

abhängig (beispielsweise Lehrveranstaltungen zum Thema Entrepreneurship, Gastvorträge, Beratungsangebote, Workshops, Tagungen, Konferenzen). Mithilfe der Internalisierung und der Identifikation findet schließlich der Übergang vom situationalen zum stabil individuellen Interesse statt (vgl. Krapp, 2014).

Vor diesem Hintergrund kann das Interesse am Thema Entrepreneurship sowohl als signifikante Voraussetzung für eine erfolgreiche Handlungsaufnahme und -durchführung (beispielsweise die Gründung eines eigenen Unternehmens) sowie als ein angestrebtes Ergebnis bzw. „Ziel des Studierens und der akademischen Lehre“ (Schiefele et al., 1993, S. 336) betrachtet werden. Im Hinblick darauf erscheint es in hohem Maße sinnvoll, das Interesse der Studierenden am Entrepreneurship zu erfassen.

(2) Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung Studierender wurde mit zwei Items der SWE-Skala (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 1999) auf einer siebenstufigen Likert-Skala (von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 7 „trifft völlig zu“) erhoben. Die SWE-Skala misst die „persönliche Einschätzung der eigenen Kompetenzen, allgemein im täglichen Leben mit Schwierigkeiten zurecht zu kommen und kritische Anforderungssituationen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können“ (Hinz, Schumacher, Albani, Schmid & Brähler, 2006, S. 26). Die SWE-Skala kann sowohl bei Erwachsenen als auch bei Jugendlichen (ab 12 Jahren) eingesetzt werden. Die entsprechenden Items spiegeln eine internal-stabile Attribution der Erfolgserwartung wider (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 1999). Die Befunde der Faktorenanalyse sprechen für die Eindimensionalität der Skala, die Reliabilität lag in verschiedenen Studien zwischen $\alpha = .76$ und $\alpha = .90$. Ferner wurde auch die kriterienbezogene Validität bestätigt (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 1999). Das Messinstrument wurde mittlerweile in 33 Sprachen übersetzt (vgl. Schwarzer, 2017, URL: http://userpage.fu-berlin.de/~health/faq_gse.pdf) und in mehr als 20 Ländern in zahlreichen Untersuchungen verwendet (siehe u. a. Luszczynska, Scholz & Schwarzer, 2005; Schwarzer & Hallum, 2008).

Die zwei eingesetzten Items erfassen somit die optimistische Kompetenzerwartung der Studierenden bzw. die allgemeinen optimistischen Selbstüberzeugungen (Beispielitem: „Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fä-

higkeiten immer vertrauen kann“). Auf die deskriptiven Ergebnisse der vorliegenden Fallstudie wird im nächsten Kapitel ausführlich eingegangen.

Das Konzept der Selbstwirksamkeit geht auf die sozial-kognitive Theorie von Bandura (1997) zurück. Unter der Selbstwirksamkeit werden „people’s beliefs in their capabilities to mobilize the motivation, cognitive resources, and courses of action needed to exercise control over events in their lives“ (Wood & Bandura, 1989, S. 364) verstanden. Die Selbstwirksamkeitserwartungen gehören zu einem wichtigen motivationalen Konstrukt, das sowohl emotionale als auch kognitive Prozesse – und damit auch die Handlungsergebnisse (z. B. die Entwicklung bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Leistung) – beeinflusst (vgl. Zhao, Seibert & Hills, 2005).

Die Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeit und der Bildung von unternehmerischen Absichten (entrepreneurial intentions) stehen häufig im Zentrum der empirischen Forschungsstudien. So zeigen die Befunde einer neuen querschnittlichen Fragebogenuntersuchung von BarNir, Watson und Hutchins (2011) an 393 Studierenden, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen bei Wechselwirklungen zwischen verschiedenen Variablen und unternehmerischen Absichten oft eine mediierende Rolle einnehmen. Ferner konnte in der Studie von BarNir und Kollegen (2011) ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und der *entrepreneurial career intention* festgestellt werden ($r = .39$, $p < .001$). Ähnliche Ergebnisse wurden in der Fragebogenstudie von Zhao und Kollegen (2005) berichtet: Mithilfe der Strukturgleichungsmodellierung ($N = 265$ BWL-Studierende aus fünf Universitäten) konnten sie zeigen, dass die *entrepreneurial self-efficacy* einen direkten, positiven, statistisch signifikanten Effekt ($\beta = .49$, $p < .01$) auf die *entrepreneurial intentions* hat. Außerdem weisen die Befunde darauf hin, dass *perceptions of formal learning* sowie *entrepreneurial experience* statistisch signifikant die Selbstwirksamkeitserwartungen begünstigen ($\beta = .45$, $p < .01$ und $\beta = .35$, $p < .01$).

Im Hinblick darauf scheint es vielversprechend, in den Messinstrumenten, der für die geplante Fallstudie zur Operationalisierung von unternehmerischem Denken entwickelt wurde, auch Items zur Selbstwirksamkeitserwartung Studierender aufzunehmen: Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit kann einen wichtigen Beitrag zur Erklärung der gefassten unternehmerischen Absichten leisten.

(3) Leistungsmotivation

Zur Erfassung der Leistungsmotivation wurden in der geplanten Untersuchung zwei Items aus dem Leistungsmotivationsinventar (LMI; Schuler & Prohaska, 2000) herangezogen. Die eingesetzten Items messen auf einer siebenstufigen Likert-Skala (von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 7 „trifft völlig zu“) eine globale Verhaltensorientierung, die Verfolgung von Leistungszielen, deren Erfüllung aus eigener Initiative angestrebt wird (Beispielitem: „Durch eine schwierige Aufgabe fühle ich mich besonders herausgefordert“). Das LMI wird in der psychologischen Forschung (an Personen ab 16 Jahren) sowie in der Berufseignungsdiagnostik und bei der Personalwahl verwendet, ist in mehrere Sprachen übersetzt und an einer umfangreichen Stichprobe normiert (N = 1671). Die interne Konsistenz liegt in mehreren Studien zwischen $\alpha = .68$ und $\alpha = .86$ und ist somit zufriedenstellend bis gut. Des Weiteren wurde eine ausreichende Validität des Fragebogens bestätigt. Die Ergebnisse der deskriptiven Analyse der Items zur Leistungsmotivation werden im nächsten Kapitel dargelegt.

Motivation kann als eine „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg & Vollmeyer, 2012, S. 15) definiert werden. Die Bereitschaft einer Person, Anstrengung und Ausdauer in die Erreichung eines Ziels zu investieren, wird von der Motivation determiniert: Motivation gehört daher zu den zentralen Konstrukten der Verhaltensklärung (vgl. Schiefele, 2009). Im Vordergrund der motivationalen Prozesse stehen die Zielsetzung und die Zielbindung, die auf der Basis eigenen Interesses und eigener Erwartungen stattfinden (vgl. Corno, 2011). Die Leistungsmotivationsforschung befasst sich vor allem mit den Auswirkungen des impliziten und expliziten Leistungsmotivs auf verschiedene leistungsbezogene Verhaltensmerkmale, beispielsweise auf die Anstrengung, die Ausdauer und die Bevorzugung herausfordernder Aufgaben (vgl. Schiefele, 2009).

Das Konzept der Leistungsmotivation geht auf McClelland (1961) zurück. Er nahm an, dass sich Personen mit einer hohen Leistungsmotivation öfter in innovativen Aktivitäten engagieren als Personen mit einer niedrigen Leistungsmotivation. Ferner ging McClelland (1961) davon aus, dass Menschen mit einer hohen Leistungsmotivation herausfordernde (schwierige, aber gerade noch zu bewältigende) Aufgaben mit einem mittleren Risikoniveau bevorzugen. Die statistisch signifikan-

ten, korrelativen Zusammenhänge zwischen der Leistungsmotivation und den unternehmerischen Absichten bzw. dem unternehmerischen Erfolg wurden bereits in mehreren empirischen Untersuchungen sowie Metaanalysen bestätigt (siehe u. a. Collins, Hanges & Locke, 2004). Allerdings besteht noch Forschungsbedarf zur Klärung von kausalen Beziehungen zwischen der Leistungsmotivation und den unternehmerischen Absichten bzw. dem unternehmerischen Erfolg (vgl. Brandstätter, 2011).

Volitionale Voraussetzungen der Studierenden wurden in der vorliegenden Arbeit durch die (4) Entscheidungs- und (5) Durchsetzungsfähigkeit erfasst.

(4) Entscheidungsfähigkeit

Die Entscheidungsfähigkeit der Studierenden wurde mit zwei Items aus dem SSI-4-Inventar (vgl. Kuhl & Fuhrmann, 1998) auf einer siebenstufigen Likert-Skala (von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 7 „trifft völlig zu“) gemessen. Die eingesetzten Items erfassen die Fähigkeit, in einer bestimmten Situation bewusst zu handeln (Beispielitem: „Viele Entscheidungen schiebe ich auf, weil ich sehr viel Zeit brauche, die verschiedenen Alternativen abzuwägen“). Auf die deskriptiven Ergebnisse zur Entscheidungsfähigkeit in der vorliegenden Fallstudie wird im nächsten Kapitel detailliert eingegangen.

Die Entscheidungsfähigkeit bzw. die Entscheidungskontrolle ist eine bedeutende Komponente der Selbstregulation. Die Funktion dieser volitionalen Handlungskontrollstrategie besteht im Abbrechen von Abwägungen, in der Herbeiführung einer schnellen Entscheidung sowie in der Sparsamkeit der Informationsverarbeitung im Sinne der Vermeidung überlanger Entscheidungsprozesse, welche die Handlungsaufnahme verhindern können (vgl. Kuhl & Fuhrmann, 1998). Dadurch wird die Handlungsausführung in Richtung des Handlungsziels gelenkt (detaillierte Beschreibungen der Theorie der Handlungskontrolle sowie zur Handlungs- und zur Lageorientierung finden sich bei Kuhl, 2001). Die Entscheidungsfähigkeit gehört zu den wesentlichen Aufgaben eines Unternehmensgründers und trägt vermutlich zur Klärung der Bildung von unternehmerischen Absichten sowie zum unternehmerischen Erfolg bedeutend bei.

(5) Durchsetzungsfähigkeit

Zur Operationalisierung der Durchsetzungsfähigkeit wurde das Item „Ich setze eigene Interessen auch gegen Widerstände durch“ (auf einer siebenstufigen Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 7 „trifft völlig zu“) verwendet. Die deskriptiven Ergebnisse werden im nächsten Kapitel berichtet.

Blickle (2004) weist in seiner Arbeit darauf hin, dass die Durchsetzungsfähigkeit eine enge konzeptionelle Verbindung zur Macht aufweist und eine Form der Einflussnahme darstellt. Die Durchsetzung eigener Entscheidungen bzw. die Durchsetzungskontrolle gehört zu den alltäglichen Aufgaben eines Existenzgründers. Es ist plausibel anzunehmen, dass Personen mit hohen Werten auf der Durchsetzungsfähigkeitsskala die Unternehmensgründung attraktiver finden und vermutlich als Unternehmer erfolgreicher sind, als Personen, die mit der Durchsetzung eigener Interessen eher Schwierigkeiten haben.

Kognitive Voraussetzungen der Studierenden wurden in der geplanten Studie durch die (6) Kreativität operationalisiert.

(6) Kreativität

Die Kreativität der Studierenden wurde mit einem selbstkonstruierten Item („Wie schätzen Sie Ihre Kreativität im Allgemeinen ein?“) auf einer siebenstufigen Likert-Skala (von 1 „gar nicht ausgeprägt“ bis 7 „sehr ausgeprägt“) erfasst. Die deskriptiven Werte werden im darauffolgenden Kapitel beschrieben.

Kreativität wird als „Produktion von neuen und nützlichen Ideen für Produkte, Dienstleistungen, Prozesse und Arbeitsabläufe“ (Zhou & Shalley, 2013, S. 2) definiert und ist ein verwandtes Konzept zur Innovation. Die beiden Konzepte lassen sich folgendermaßen voneinander abgrenzen: „Während der Schwerpunkt bei Kreativität auf der Erzeugung von sowohl neuen als auch nützlichen Ideen von Einzelpersonen und Teams liegt, meint Innovation vorrangig die Implementierung von neuen Ideen oder Praktiken innerhalb einer Einheit oder Organisation“ (Zhou & Shalley, 2013, S. 3).

In den meisten Studien wird die Kreativität als eine abhängige Variable betrachtet. Die Untersuchungen, in denen die Vorhersagestärke der Kreativität überprüft wird, sind äußerst rar. In den aktuellen Forschungsansätzen wird davon ausgegangen, dass kreative Personen komplexe Aufgaben auf eine neue Art und Weise bewälti-

gen können, was wiederum von gegebenen Kontextbedingungen (z. B. nicht kontrollierende, unterstützende Vorgesetzte, Beziehung zu Kollegen) sowie proximalen Personenfaktoren (beispielsweise Motivation) beeinflusst wird (vgl. Zhou & Shalley, 2013).

Der motivationale Ansatz definiert drei Komponenten der Kreativität: fachspezifisches Wissen und Fähigkeiten, kreativitätsrelevante Strategien sowie intrinsische Motivation, um eine Aufgabe zu lösen. Zhou und Shalley (2013) weisen darauf hin, dass die intrinsische Motivation die Basis von Kreativität bildet. Trotz des umfangreichen fachspezifischen Wissens und des breiten Repertoires an (Problemlöse-)Strategien wird eine Person keine kreativen Ideen entwickeln, wenn sie „sich nicht ganz auf die Aufgabe einlassen und beharrlich daran weiterarbeiten“ möchte (S. 12).

Als kreative Kognition (divergentes Denken) wird die Kreativität aus der Sicht des kognitiven Ansatzes konzipiert (vgl. Zhou & Shalley, 2013). Um eine neuartige Lösung auszuarbeiten oder ein neues Produkt zu entwickeln, muss man nach bestimmten Informationen suchen können, die gefundenen Informationen aus zahlreichen Quellen bewerten und zusammenführen sowie unterschiedliche Sichtweisen vergleichen können. Nicht zuletzt muss „die Relevanz alter oder bereits bekannter Informationen für neue Probleme erkannt werden, um verschiedene, oft komplexere Konzepte entstehen zu lassen“ (Zhou & Shalley, 2013, S. 19). Zusammenfassend geht es bei der kreativen Kognition um die Generierung und Bewertung von Ideen sowie um die Entscheidung, welche Idee die Grundlage für die weitere Arbeit bildet.

Vor diesem Hintergrund scheint der Zusammenhang zwischen der Kreativität und dem Unternehmertum offensichtlich: Neuartige und nützliche Ideen spielen bei beiden Begriffen eine zentrale Rolle. „Allerdings sind Geschäftsgelegenheiten nicht einfach neuartige und nützliche Ideen, generiert mittels Kreativität, in der Domäne Entrepreneurship“ (Gielnik, 2013, S. 78 f). Unter unternehmerischem Denken und Handeln versteht man in erster Linie auch die Fähigkeit, die Ideen in Taten umzusetzen (Handlungsinitiierung sowie -durchführung). Fast jede Unternehmensgründung beginnt jedoch mit einer kreativen Idee.

Soziale Faktoren bzw. (relativ) stabile Persönlichkeitseigenschaften wurden in der vorliegenden Untersuchung durch die (7) Risikobereitschaft, das (8) Führungsinte-

resse, die (9) internalen Kontrollüberzeugungen, die (10) Eigeninitiative, das (11) Trendsetting sowie die (12) Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit sowie Neurotizismus (*Big Five*) operationalisiert.

(7) Risikobereitschaft

Die Risikobereitschaft der Probanden wurde mit einem adaptierten Item R-1 („Wie schätzen Sie Ihre Risikobereitschaft im Allgemeinen ein?“) von Beierlein, Kovaleva, Kemper und Rammstedt (2015) erfasst. Das verwendete Item misst auf einer siebenstufigen Likert-Skala (von 1 „gar nicht ausgeprägt“ bis 7 „sehr ausgeprägt“) die Neigung, Risiken einzugehen. Die deskriptiven Werte werden im nächsten Kapitel skizziert. Beierlein und Kollegen (2015) berichten von einer zufriedenstellenden Reliabilität der R-1 (r = .74) und Hinweisen auf inhaltliche Validität sowie Konstrukt- und Kriteriumsvalidität.

Personen mit einem hohen Bedürfnis nach Sicherheit werden vermutlich seltener unternehmerische Absichten erlangen und ein eigenes Unternehmen gründen (vgl. Fritsch, 2016). Für das unternehmerische Denken und Handeln spielt die Fähigkeit, ein gewisses Risiko zu tragen, eine essenzielle Rolle. Hierbei hebt Fritsch (2016) hervor, dass die „Unternehmer in aller Regel keine Spielernaturen oder Hasardeure sind“ (S. 47f) und das Risiko nicht intendiert suchen. Allerdings sind „sie tendenziell weniger risikoscheu als abhängig Beschäftigte und eher dazu bereit, kalkulierbare Risiken auf sich zu nehmen“ (Fritsch, 2016, S. 48).

(8) Führungsinteresse

Zur Erfassung des Führungsinteresses der Studierenden wurde in der vorliegenden Untersuchung die Skala Führungsinteresse von Nicholson und Arnolds (1991) eingesetzt. Die aus fünf Items bestehende Skala (Beispielitem: „Ich möchte Mitarbeiter führen“) misst auf einer siebenstufigen Likert-Skala (von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 7 „trifft völlig zu“) das Interesse, Führungsaufgaben zu übernehmen. Auf die Ergebnisse der Reliabilitäts- und Itemanalyse sowie auf die deskriptiven Befunde wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

In der aktuellen Forschungsliteratur findet man zahlreiche Definitionen des Begriffs Führung. Bei den meisten Definitionen herrscht darüber Einigkeit, dass es bei der Führung primär um die Einflussnahme auf andere Personen und deren Ausrichtung auf ein gemeinsames Ziel geht. Des Weiteren ist die Mitarbeiterführung im-

mer ein Interaktionsprozess, in dem nicht die Dominanz oder die Machtausübung im Vordergrund steht, sondern die klare Kommunikation und die Anleitung. Die Mitarbeiterführung gehört zu den primären Aufgaben eines Unternehmensgründers. In Bezug darauf ist es nachvollziehbar, dass Personen mit einem stärkeren Führungsinteresse eher unternehmerische Absichten bilden und sich später dementsprechend für die Existenzgründung entscheiden.

(9) Internale Kontrollüberzeugungen

Zur Messung der internalen Kontrollüberzeugungen Studierender wurden zwei Items aus der Kurzskala Internale-Externale-Kontrollüberzeugung-4 (IE-4) von Kovaleva, Beierlein, Kemper und Rammstedt (2012) eingesetzt. Diese Items erfassen auf einer siebenstufigen Likert-Skala (von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 7 „trifft völlig zu“) die Überzeugung einer Person, Ereignisse kontrollieren zu können und diese auch als Konsequenz eigenen Verhaltens zu erleben (vgl. Kovaleva et al., 2012). Die IE-4 Skala wurde mittels einer Stichprobe von 539 Personen (ab 18 Jahren) validiert. Die Autoren berichten ferner von einer ausreichenden Konstruktvalidität. Die Retest-Reliabilitätswerte liegen zwischen $\alpha = .56$ und $\alpha = .64$. Die Befunde der durchgeführten Studie werden im nächsten Kapitel erläutert.

Unter einer internalen Kontrollüberzeugung wird die Interpretation von Ereignissen als das Ergebnis eigener Handlungen verstanden. Weiterhin beruht die internale Kontrollüberzeugung auf der Ansicht, in neuartigen Situationen handlungsfähig zu sein. Dieses Konstrukt weist gewisse Ähnlichkeiten mit dem Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung auf. Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, dass Personen mit hohen Werten auf der Skala der internalen Kontrollüberzeugung, die Ereignisse (Erfolge, aber auch Rückschläge) als direkte Folge ihrer eigenen Handlungen sehen und diese nicht auf den Zufall oder auf Glück zurückführen. Diese Personen werden stärker von unternehmerischen Aktivitäten angezogen als Personen mit überwiegend externalen Kontrollüberzeugungen.

(10) Eigeninitiative

Die persönliche Eigeninitiative Studierender wurde mithilfe von zwei Items aus dem Fragebogen von Frese, Fay, Hilburger, Leng und Tag (1997) operationalisiert. Diese Items erfassen auf einer siebenstufigen Likert-Skala (von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 7 „trifft völlig zu“) eine aktive und selbständige Vorgehensweise bei

der Bewältigung der Aufgaben sowie eine Tendenz, mehr zu tun als eigentlich gefordert wird (Beispielitem: „Ich übernehme sofort die Initiative, auch wenn andere es nicht tun“). Frese und Kollegen (1997) berichten von einer ausreichenden Konstruktvalidität des Messinstrumentes. Die deskriptiven Ergebnisse sollen wiederum im nächsten Kapitel skizziert werden.

Die persönliche Initiative gehört zu einem wichtigen vorwärtstreibenden und veränderungseinleitenden Faktor beim Verhalten am Arbeitsplatz sowie beim unternehmerischen Denken und Handeln: Personen, die auf Situationen nur reagieren oder lediglich den Anweisungen folgen, sind nicht in der Lage, Veränderungen oder Neuerungen aktiv weiterzutragen (vgl. Frese, Garst & Fay, 2007), die moderne Arbeitswelt ist allerdings stark auf Wandel bzw. Veränderungen ausgerichtet. Im Hinblick darauf ist das Konzept der persönlichen Initiative relevant, um zu verstehen, „how people can change the situation in which they work and how they determine changes in work, in processes, in products, and in society“ (Frese et al.., 2007, S. 1085). Hierbei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die persönliche Initiative von anderen Faktoren, beispielsweise Kontextbedingungen bzw. Merkmalen des Arbeitsplatzes, wie der gegebene Autonomiegrad, aber auch von bestimmten Personeneigenschaften, wie Selbstwirksamkeitserwartungen und wahrgenommene Kontrollmöglichkeiten, beeinflusst wird. Frese und Kollegen (2007) unterscheiden drei Komponenten der persönlichen Initiative: (a) *self-starting*, (b) *proactivity* und (c) *persistence in overcoming barriers*. Unter der (a) *self-starting*-Komponente wird das Verhalten verstanden, das von eigenen Zielen reguliert wird. Die Ziele werden dabei selbstbestimmt und ohne einen externen Druck oder Einfluss von außen gestellt. (b) Die *Proactivity*-Komponente kann als die Fokussierung auf die Langfristigkeit definiert werden: Eine bestimmte Aufgabe wird erledigt, ohne auf eine externe Erinnerung an eine Deadline zu warten. Personen, die ihre Arbeit eher zukunftsorientiert ausrichten, identifizieren mögliche Probleme, Herausforderungen oder neu entstehende Möglichkeiten und sind fähig, die erkannten Probleme zu lösen, indem sie die wahrgenommenen Chancen ergreifen. In Anbetracht der Veränderungen in Prozessen oder Aufgaben, die persönliche Initiative auslöst, ist es wichtig, bei Rückschlägen und Schwierigkeiten durchzuhalten bzw. „am Ball zu bleiben“. Die Befunde der motivations- bzw. volitionspsychologischen Forschung belegen eindeutig, dass ohne der erforderlichen

(c) *Persistence in overcoming barriers*-Komponente die meisten Vorhaben bzw. Handlungen scheitern (siehe u. a. Corno, 2011).

Die Zusammenhänge zwischen der persönlichen Initiative und dem unternehmerischen Denken und Handeln wurden unter anderem in der querschnittlichen Fragebogenstudie von Freese und Kollegen (1997) untersucht: Die Befunde zeigen, dass Existenzgründer statistisch signifikant höhere Werte auf der Skala der persönlichen Initiative aufweisen als andere Arbeitnehmer. Des Weiteren stehen Determinanten für die persönliche Initiative häufig im Zentrum der empirischen Untersuchungen (z. B. Zusammenhänge zwischen dem Wohlbefinden am Arbeitsplatz und der persönlichen Initiative bei Existenzgründern (vgl. Hahn, Frese, Binnewies & Schmitt, 2011).

Als Fazit ist festzuhalten, dass persönliche Initiative zu einer wichtigen Komponente des unternehmerischen Verhaltens gehört. Unternehmensgründer müssen etwas Neues entwickeln und starten, Möglichkeiten erkennen und ausschöpfen, das angefangene Werk ohne explizite Instruktionen bzw. ohne ausführliche Anweisungen erfolgreich beenden, sich selbst Ziele setzen, bei Schwierigkeiten bzw. Rückschlägen nicht aufgeben sowie aktiv und langfristig planen.

(11) Trendsetting

Zur Erfassung der Fähigkeit Studierender, „rege Informationen über Innovationen aufzunehmen, Eigenschaften von Innovationen (gegenüber anderen Personen) herauszustellen sowie diese gerne an andere weiterzugeben und zu erläutern“ (Gunnesch-Luca, Moser & Klöble, 2010, S. 53), wurden in der vorliegenden Untersuchung zwei Items (siebenstufige Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 7 „trifft völlig zu“) aus dem Inventar zur Messung von Trendsetting (TDS) von Batinic, Haupt und Wieselhuber (2006) eingesetzt (Beispielitem: „Bei neuesten Ideen, Trends und Entwicklungen merke ich oft, dass sich andere nach mir richten“). Die Trendsetting-Skala weist eine zufriedenstellende Retestreliabilität (r = .72) auf. Die Autoren berichten außerdem von zufriedenstellenden Trennschärfen der Items (für die in der vorliegenden Studie angewendeten Items r_{it} = .69 sowie r_{it} = .78). Insgesamt erfüllt der TDS die notwendigen Gütekriterien für psychologische Testverfahren. Die testtheoretische Überprüfung fand auf der Grundlage einer repräsentativen Erhebung (N = 2001) statt und der Fragebogen wurde entsprechend normiert. Die Befunde der durchgeführten Faktorenanalyse sprechen für die Eindimensiona-

lität der Skala (RMSEA = .049 mit 90% C. I. [.047-.051], CFI = .95, GFI = .98, NFI = .93, *N* = 2001). Die Konstruktvalidität von TDS wurde anhand der *Big Five*, der persönlichen Initiative, der allgemeinen Selbstwirksamkeit und anderer Persönlichkeitsmerkmale überprüft (die korrelativen Ergebnisse finden sich bei Batinic et al., 2006). Die Befunde werden im nächsten Kapitel erläutert.

Im Hinblick auf das unternehmerische Denken und Handeln scheint das Konstrukt des Trendsettings eine wichtige Rolle einzunehmen, da „die Wahrscheinlichkeit, der frühen Übernahme einer Innovation bei Personen mit hohen Werten in Trendsetting höher ist als bei Personen mit niedrigen Trendsetterwerten“ (Batinic et al., 2006, S. 69). Ein Trendsetter kann als eine gut informierte Person beschrieben werden, der in vielen sozialen Netzwerken besteht und die eigene soziale Gruppe auf die Neuerungen durch die Hervorhebung von essenziellen Aspekten der Innovation aufmerksam macht: Vor diesem Hintergrund übernimmt ein Trendsetter eine wichtige Funktion bei der Diffusion von Innovationen (vgl. Batinic et al., 2006).

Ein Trendsetter ist fähig, die Stärke einer Neuerung bzw. das Potenzial der Innovation schnell zu erkennen und in seine soziale Gruppe weiterzugeben. Batinic und Kollegen (2006) unterscheiden hierbei drei Bausteine von Trendsetting: *Input*, *Throughput* sowie *Output*. Unter *Input* verstehen die Forscher eine aktive Informationsaufnahme über Neuerungen. *Throughput* definieren Batinic und Kollegen (2006) als Betonung bestimmter Merkmale oder Eigenschaften von Innovationen. Schließlich beschreiben sie *Output* als die Weitergabe und Erläuterung von Innovationen.

Es bedarf noch einer weiteren empirischen Überprüfung, ob sich ein Trendsetting-Konzept als ein zuverlässiger Prädiktor für die Innovationsbereitschaft bewährt. Bisher sind die Befunde eher widersprüchlich (vgl. Gunnesch-Luca, Klöble, Göritz & Moser, 2013; Gunnesch-Luca et al., 2010).

(12) Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit und Neurotizismus

Schließlich wurden in der vorliegenden Arbeit fünf (relativ) stabile Persönlichkeitseigenschaften der Studierenden erfasst. Zu diesem Zweck wurde die Kurzversion des *Big Five Inventory* (BFI-K, Rammstedt & John, 2005) eingesetzt. Mit den zehn Items werden auf einer siebenstufigen Likert-Skala (von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 7 „trifft völlig zu“) die prototypischen fünf Persönlichkeitsdimensionen bzw. Faktoren

gemessen: Offenheit für Erfahrungen (Beispielitem: „Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin phantasievoll“), Gewissenhaftigkeit (Beispielitem: „Ich erledige Aufgaben gründlich“), Extraversion („Ich gehe aus mich heraus, bin gesellig“), Verträglichkeit („Ich neige dazu, andere zu kritisieren“) und Neurotizismus („Ich bin entspannt, lasse mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen“). Der verwendete Fragebogen wurde auf der Grundlage zweier repräsentativer Stichproben (Zielgruppe: Studierende an zwei deutschen Universitäten aus verschiedenen Fachrichtungen, N_1 = 459, N_2 = 391) entwickelt. Die durchgeführte Faktorenanalyse belegte eindeutig die fünfdimensionale Struktur des Befragungsbogens, die einzelnen Skalen weisen eine ausreichende Reliabilität auf (zwischen α = .62 für Gewissenhaftigkeit und α = .81 für Extraversion; Rammstedt & John, 2005). Die interne Konsistenz der Skalen, die faktorielle Struktur sowie die deskriptiven Ergebnisse der vorliegenden Fallstudie werden ausführlich im nächsten Kapitel beschrieben.

Die Befunde der aktuellen psychologischen Forschung deuten darauf hin, dass „bestimmte Persönlichkeitsmerkmale bei unternehmerisch tätigen Personen besonders stark ausgeprägt sind“ (Fritsch, 2016, S. 47). Zu den Konstrukten, die im Zusammenhang mit dem unternehmerischen Denken und Handeln stehen, gehört unter anderem das Persönlichkeitsmodell der *Big Five*. Dieses Konzept, das auch als *Five Factor model of personality* (FFM) bekannt ist, beschreibt die Persönlichkeit eines Menschen mithilfe fünf (relativ) stabiler Eigenschaften bzw. Merkmale: Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit und Neurotizismus. Im nächsten Schritt werden diese Merkmale ausführlich erläutert.

Offenheit für Erfahrungen beschreibt „the breadth, depth, originality, and complexity of an individual’s mental and experiential life“ (John, Naumann & Soto, 2008, S. 138) und wird als eine Personeneigenschaft definiert, welche „describes someone who is intellectually curious, imaginative, and creative; someone who seeks out new ideas and alternative values and aesthetic standards“ (Zhao, Seibert & Lumpkin, 2010). Offenheit für Erfahrungen korreliert mit einigen Aspekten der Intelligenz, beispielsweise mit Kreativität. Zu den wichtigsten Merkmalen des Unternehmertums gehören zum einen die Kreativität und zum anderen die Neigung zu innovativen Änderungen bzw. zu innovativem Wandel. Um die Möglichkeiten oder die Chancen zu erkennen, muss man eine bestimmte Vorstellungskraft, Kreativität sowie Offenheit für neue Ideen aufweisen. Für eine erfolgreiche

Unternehmensgründung und -führung ist die Fähigkeit grundlegend, neue Aufgaben zu bewältigen und mit neuen Marktentwicklungen und neuen Technologien zurechtzukommen.

Unter Gewissenhaftigkeit verstehen Zhao und Kollegen (2010) „a personality dimension that describes an individual's level of achievement, work motivation, organization and planning, self-control and acceptance of traditional norms, and virtue and responsibility toward others" (S. 384). Eine ähnliche Definition der Gewissenhaftigkeit geben John und Kollegen (2008): "[S]ocially prescribed impulse control that facilitates task- and goal-directed behaviour, such as thinking before acting, delaying gratification, following norms and rules, and planning, organizing, and prioritizing tasks" (S. 138). Die Gewissenhaftigkeit wird oft mit der Leistungsmotivation und dem Durchhaltevermögen in Beziehung gesetzt: In der Entrepreneurship-Forschung wird i. d. R. davon ausgegangen, dass Personen mit einer hohen Ausprägung auf Seiten der Skala der Gewissenhaftigkeit die Unternehmensgründung attraktiver finden und auch als Unternehmer erfolgreicher sind als Personen mit niedrigen Werten auf derselben Skala (vgl. Zhao et al., 2010).

Extraversion wird als „energetic approach toward the social and material world" verstanden, welche „traits such as sociability, activity, assertiveness, and positive emotionality" (John et al., 2008, S. 138) enthält. Personen mit hohen Werten auf der Extraversion-Skala sind aktiv, durchsetzungsfähig, selbstbewusst, optimistisch und in sozialen Interaktionen dominant. Diese Eigenschaften werden oft mit erfolgreichen Unternehmensgründern in Verbindung gebracht. In der aktuellen Entrepreneurship-Forschung wird meist davon ausgegangen, dass extrovertierte Personen die Existenzgründung häufiger attraktiv finden als eher introvertierte Menschen (vgl. Zhao et al., 2010). Viele Aufgaben eines Gründers sind mit der sozialen Interaktion verbunden, beispielsweise die Kommunikation eigener Visionen nach außen, Enthusiasmus, Netzwerkbildung und Verhandlungen. Aus diesem Grund scheint es plausibel, dass extrovertierte Personen von diesen Aufgaben mehr angezogen werden und vermutlich mehr Erfolg darin haben.

Unter Verträglichkeit verstehen John und Kollegen (2008) „contrasts a prosocial and communal orientation toward others with antagonism and includes traits such as altruism, tendermindedness, trust, and modesty" (S. 138). Diese Eigenschaft beschreibt den Umgang mit anderen Menschen. Personen mit hohen Werten auf

der Verträglichkeit-Skala verstehen Bedürfnisse und Sorgen ihrer Mitmenschen und vermeiden Konflikte. Die Befunde der empirischen Studien deuten außerdem darauf hin, dass Personen mit einer hohen Ausprägung der Verträglichkeit eher einen Beruf im sozialen Bereich als in der Wirtschaft anstreben und ausüben (vgl. Barrick, Mount & Gupta, 2003). Da Existenzgründer häufig ihre Interessen durchsetzen und für das Überleben ihrer Unternehmung auf dem neuen Markt kämpfen müssen, um erfolgreich zu sein, wird in der aktuellen Entrepreneurship-Forschung davon ausgegangen, dass Verträglichkeit und der unternehmerische Erfolg bzw. unternehmerische Absichten (oder auch das unternehmerische Denken und Handeln) negative Zusammenhänge aufweisen (vgl. Zhao et al., 2010).

Neurotizismus wird als Gegenteil zur emotionalen Stabilität definiert und durch große negative Emotionalität wie Angst, Gereiztheit, Traurigkeit und Angespanntheit gekennzeichnet (vgl. John et al., 2008). Die Gründerpersönlichkeit wird in der Literatur häufig als stressresistent, widerstandsfähig, optimistisch und ausgeglichen (auch unter sozialem Druck sowie Stress) beschrieben (vgl. Zhao et al., 2010). Sie nehmen physische und emotionale bzw. psychische Belastungen auf sich und geben nicht auf, auch wenn andere von Resultaten enttäuscht sind und Selbstzweifel haben. Im Hinblick darauf wird angenommen, dass erfolgreiche Unternehmensgründer eine hohe emotionale Stabilität aufweisen müssen (vgl. Zhao et al., 2010). Personen mit einer geringen emotionalen Stabilität sind stressempfindlich und tendieren bei Schwierigkeiten zu Hoffnungslosigkeit, Selbstzweifel oder Panik. Weiterhin sind sie empfindlich gegenüber negativem Feedback und bei Rückschlägen schnell demotiviert bzw. abgeschreckt.

Der Einfluss der Persönlichkeit auf den unternehmerischen Erfolg stand vergleichsweise häufig im Zentrum empirischer Untersuchungen sowie von Metaanalysen (siehe u. a. Brandstätter, 2011; Rauch & Frese, 2007a; Zhao & Seibert, 2006; Zhao, Seibert & Lumpkin, 2010). Im Hinblick auf die aktuellen Befunde kann davon ausgegangen werden, dass die *Big-Five*-Faktoren einige individuelle Unterschiede im unternehmerischen Verhalten der Personen (z. B. Chancenerkennung und -nutzung sowie innovatives Verhalten) erklären können. Leutner und Kollegen (2014) konnten beispielsweise in ihrer empirischen Studie mit 670 Untersuchungsteilnehmer mithilfe der Strukturgleichungsmodellierung zeigen, dass die Extraversion den unternehmerischen Erfolg statistisch signifikant vorhersagt ($\beta = .26$). Außerdem wurden in der Studie von Leutner und Kollegen (2014) statistisch bedeut-

same Korrelationen zwischen Extraversion und Kreativität (r = .27, p < .01) sowie zwischen Offenheit für Erfahrungen und Kreativität (r = .66, p < .01) gefunden. Eine Metaanalyse von Zhao und Kollegen (2010) liefert ähnliche Ergebnisse: Gewissenhaftigkeit, Offenheit für Erfahrungen, emotionale Stabilität sowie Extraversion weisen statistisch signifikante positive Zusammenhänge mit den unternehmerischen Absichten auf. Des Weiteren bestätigen die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von Zhao und Seibert (2006), dass Extraversion (β = .09, p < .01), Offenheit für Erfahrungen (β = .18, p < .01) und Gewissenhaftigkeit (β = .26, p < .01) den Entrepreneur-Status positiv und Neurotizismus (β = -.12, p < .01) sowie Verträglichkeit (β = -.22, p < .01) negativ beeinflussen. Die Effektgrößen waren allerdings relativ gering.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die aktuelle Entrepreneurship-Forschung die *Big Five*-Personeneigenschaften als eine vielversprechende Variable für die Bildung von unternehmerischen Absichten und unternehmerischem Erfolg betrachtet. Die Befunde deuten darauf hin, dass Offenheit für Erfahrungen, Extraversion sowie Gewissenhaftigkeit einen positiven Einfluss auf die Gründungsneigung haben (vgl. Fritsch, 2016). Im Gegensatz dazu beeinflussen Neurotizismus und eine hohe Verträglichkeit die Gründungsneigung negativ. In diesem Zusammenhang argumentiert Fritsch (2016), dass „die Stärke des Einflusses der Persönlichkeitsmerkmale auf die Entscheidung für oder gegen unternehmerische Selbstständigkeit im Vergleich zu anderen Einflussfaktoren vergleichsweise gering“ ist (S. 47). Ferner gibt es Indizien dafür, dass „der Einfluss von einzelnen Persönlichkeitsmerkmalen auf die Gründungsentscheidung anders ausfällt als der Einfluss auf den Unternehmenserfolg“ (Fritsch, 2016, S. 47). Die Wechselwirkungen zwischen den *Big-Five* Persönlichkeitseigenschaften und einer erfolgreichen Unternehmensgründung sind insofern nachvollziehbar, weil „Offenheit für Erfahrungen den Entschluss begünstigt, die Option der unternehmerischen Selbständigkeit in die Tat umzusetzen. Extraversion ist für die Vermarktung erforderlich. Gewissenhaftigkeit begünstigt das rechtzeitige Abarbeiten der zu bewältigenden Aufgaben. Weiterhin erfordert das erfolgreiche Führen eines Unternehmens emotionale Stabilität (geringes Maß an Neurotizismus) sowie Konfliktfähigkeit (niedriges Maß an Verträglichkeit)“ (Fritsch, 2016, S. 47). Schließlich zeigen neuere Erkenntnisse der psychologischen Forschung, dass die *Big Five*-Persönlichkeitsmerkmale relativ

stabil sind, sich allerdings im Laufe der Zeit, z. B. mit der Erfahrung, stärker verändern als früher angenommen wurde. Der Mensch entwickelt sich ein Leben lang und seine Persönlichkeit wird zumindest bis zu einem bestimmten Grad von den gesammelten Erfahrungen beeinflusst.

Quantitative Analysen

Die Auswertung des Fragebogens erfolgte mit Hilfe des Statistikprogramms IBM SPSS 22. Es wurden folgende Schritte der Datenauswertung durchgeführt:

(1) Voranalysen:

a. Grundlegende Skalenanalysen zur Kontrolle von Verteilungsannahmen und zur Überprüfung von Reliabilitäts- und Validitätsaspekten;
b. Reliabilitätsberechnungen und Skalenparameter;
c. Analyse der korrelativen Zusammenhänge zwischen den untersuchten Variablen;
d. Diverse deskriptive Analysen;

(2) Hauptanalysen:

e. Überprüfung der Mittelwertunterschiede mithilfe der t-Tests.

4.4.3. Ergebnisse

Im nächsten Abschnitt werden die Ergebnisse der durchgeführten empirischen Studie detailliert dargelegt. Das Hauptaugenmerk wird zunächst auf die Resultate der Voranalysen gelegt. Eine abschließende Untersuchung wird auf Unterschiede zwischen deutschen und tschechischen Studierenden eingehen.

Voranalysen

27,3% der deutschen (*N* = 55) und 56,8% (*N* = 74) der tschechischen Befragten gaben an, dass sie bereits an einem Kurs über Entrepreneurship teilgenommen haben. Die beträchtlichen Unterschiede können unter anderem mit der Heterogenität der deutschen Stichprobe erklärt werden: Wie bereits in *Tabelle 12* visualisiert, studierten zum Zeitpunkt der Datenerhebung 19,7% der deutschen und 43,9% der tschechischen Probanden Betriebswirtschaft.

Was die Spezialisierung auf Entrepreneurship in den höheren Fachsemestern angeht, ergab sich ein heterogenes Bild (vgl. *Tabelle 68*). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass an der OTH Regensburg in einigen Studiengängen der Fakultäten

Betriebswirtschaft sowie Allgemeinwissenschaften und Mikrosystemtechnik eine spätere Spezialisierung auf Unternehmensgründung möglich ist, was hingegen an den Fakultäten Bauingenieurwesen sowie Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften nicht der Fall zu sein scheint.

An der VŠTE Budweis gibt es die Möglichkeit zur Spezialisierung an den Fakultäten Betriebswirtschaft, Corporate Strategy und Bauingenieurwesen. Allerdings muss an dieser Stelle auf eine geringe Stichprobe (Pretest) hingewiesen werden: Aufgrund der geringeren Rücklaufquote (Repräsentativität) müssen vorliegende Resultate mit Vorsicht interpretiert werden.

Tabelle 68: Verteilung der Antworten auf die Frage „Ist in Ihrem Studiengang eine Spezialisierung auf Entrepreneurship in den höheren Semestern möglich?“; Angaben in absoluten Zahlen

Fakultät	OTH Regensburg möglich/nicht möglich	VŠTE Budweis möglich/nicht möglich
Allgemeinwissenschaften und Mikrosystemtechnik	9/13	0/0
Betriebswirtschaft	8/17	53/4
Bauingenieurswesen	0/5	3/0
Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften	0/3	0/0
Maschinenbau	0/0	0/2
Corporate Strategy	0/0	9/1
Technology	0/0	1/1

Vier Studierende der OTH Regensburg und sieben Studierende der VŠTE Budweis geben an, dass sie aktuell versuchen ein Unternehmen zu gründen (acht davon sind im Studiengang Betriebswirtschaft eingeschrieben, zwei Personen studieren Bauingenieurwesen und eine weitere Person Allgemeinwissenschaften und Mikrosystemtechnik).

Was die unternehmerischen Absichten direkt nach dem Studium anbelangt, geben nur 3,7% (N = 54) der Befragten der OTH Regensburg an, eine Nachfolge in einem eigenen Familienunternehmen bzw. in einem externen, bereits bestehenden

Unternehmen anzustreben. Zum Zeitpunkt der Befragung konnte sich kein Proband bzw. keine Probandin vorstellen, unmittelbar nach dem Studienabschluss ein eigenes Unternehmen zu gründen. An der VŠTE Budweis waren es hingegen 11,8% der Befragten, die beabsichtigen, direkt nach Vollendung ihres Studiums entweder ein eigenes Unternehmen zu gründen oder ein Familienunternehmen zu übernehmen. Die Verteilung der unternehmerischen Absichten an beiden Kooperationshochschulen wird in *Abbildung 46* visualisiert.

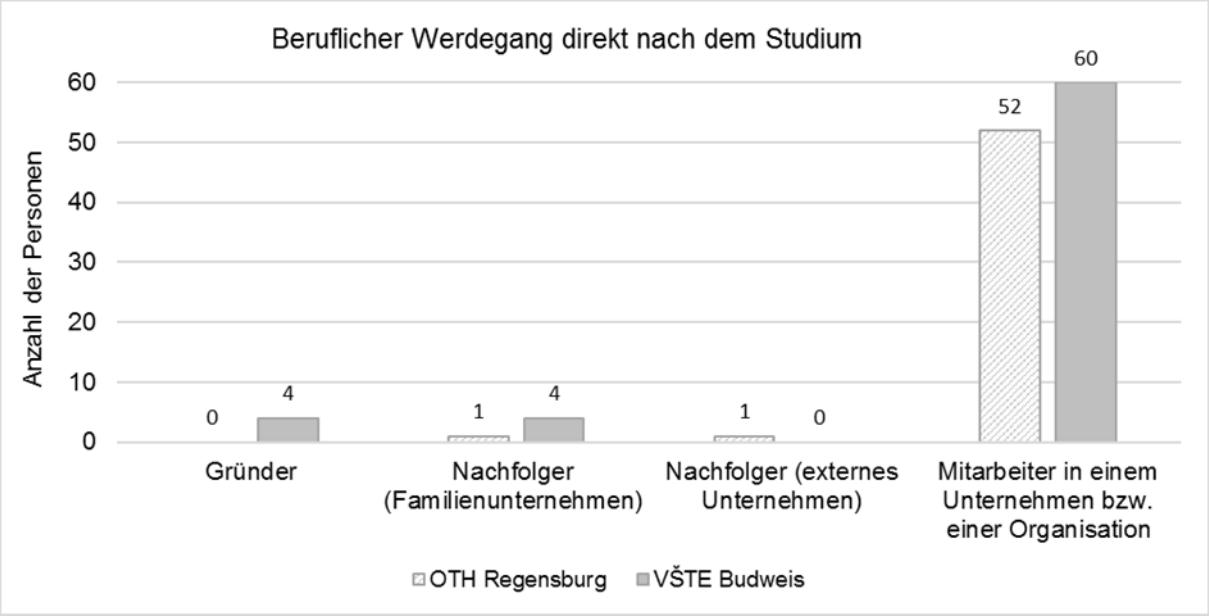


Abbildung 46: Angestrebter beruflicher Werdegang direkt nach Vollendung des Studiums, Verteilung an beiden Kooperationshochschulen, Angabe in absoluten Zahlen

Fünf Jahre nach dem Studium kommt die Unternehmensgründung bzw. die Nachfolge für mehrere Studierende in Frage (24,1% der deutschen sowie 38,9% der tschechischen Probanden, vgl. *Abbildung 47*).

Mehr als ein Drittel der Befragten beider Kooperationshochschulen geben an, bereits ernsthaft über eine Unternehmensgründung oder -übernahme nachgedacht zu haben (OTH Regensburg: M = 3.56, SD = 2.27; N = 54; VŠTE Budweis: M = 3.53, SD = 2.24; N = 75).

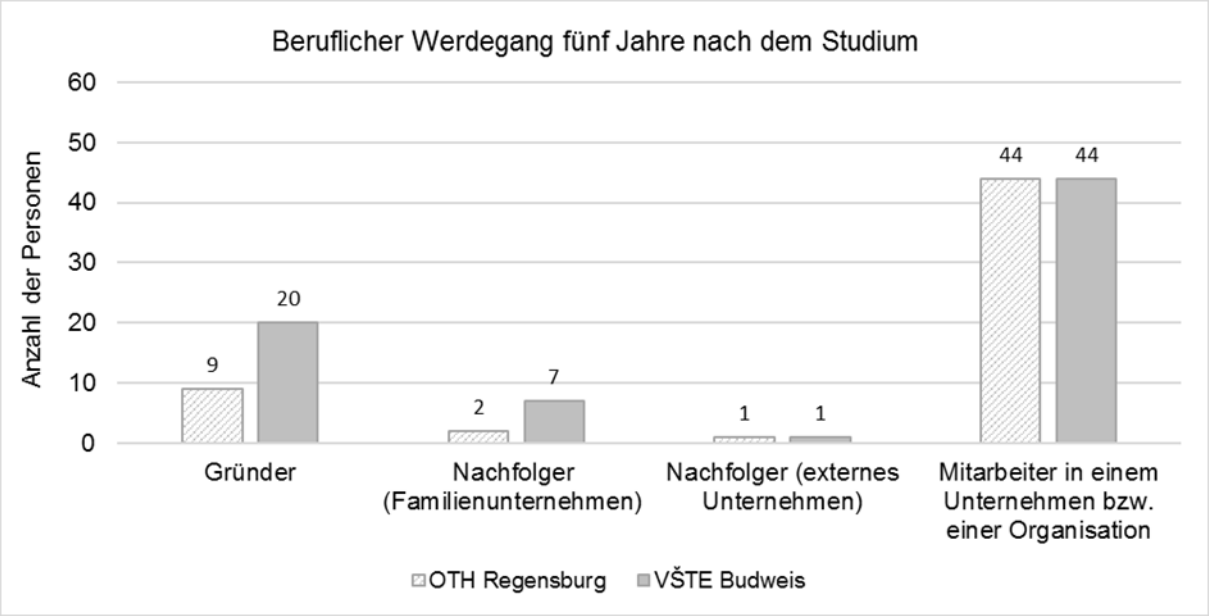


Abbildung 47: Angestrebter beruflicher Werdegang fünf Jahre nach Vollendung des Studiums, Verteilung an beiden Kooperationshochschulen, Angabe in absoluten Zahlen

Die genaue Verteilung der Antworten ist in *Abbildung 48* dargestellt.

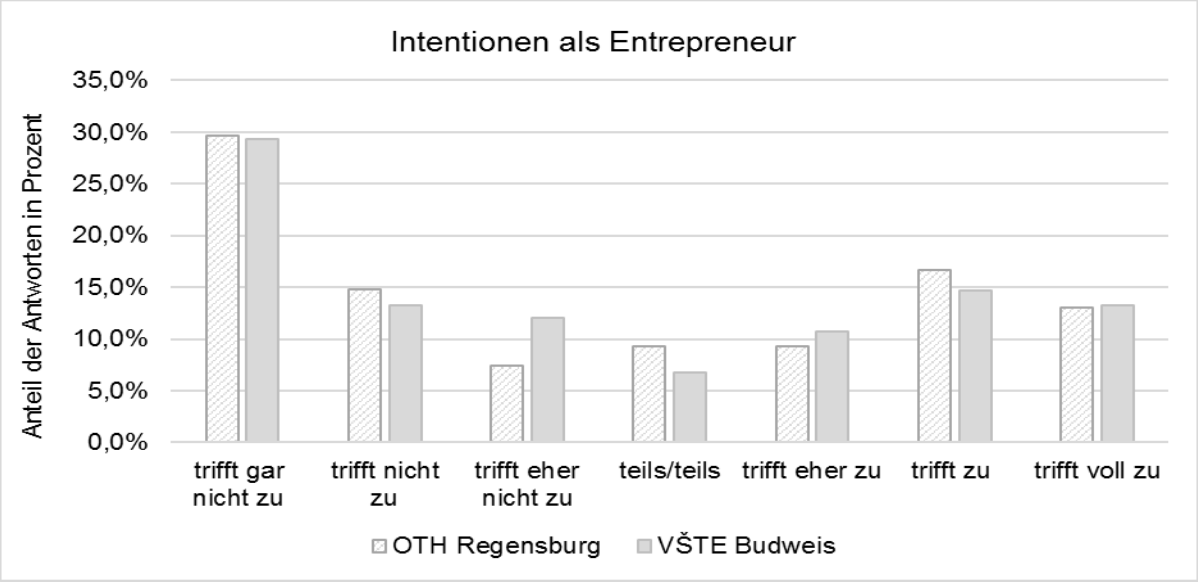


Abbildung 48: Verteilung der Antworten auf das Item „Ich habe schon ernsthaft darüber nachgedacht, ein Unternehmen zu gründen bzw. zu übernehmen“ für beide Kooperationshochschulen; Angaben in Prozent, *N* = 129.

Die Befunde deuten außerdem darauf hin, dass bei tschechischen Studierenden die feste Absicht, später ein Unternehmen zu gründen oder zu übernehmen, stärker ausgeprägt ist als bei deutschen Studierenden (OTH Regensburg: *M* = 3.16,

SD = 2.00; *N* = 55; VŠTE Budweis: *M* = 4.05, *SD* = 2.07; *N* = 75; für die genaue Verteilung vgl. *Abbildung 49*).

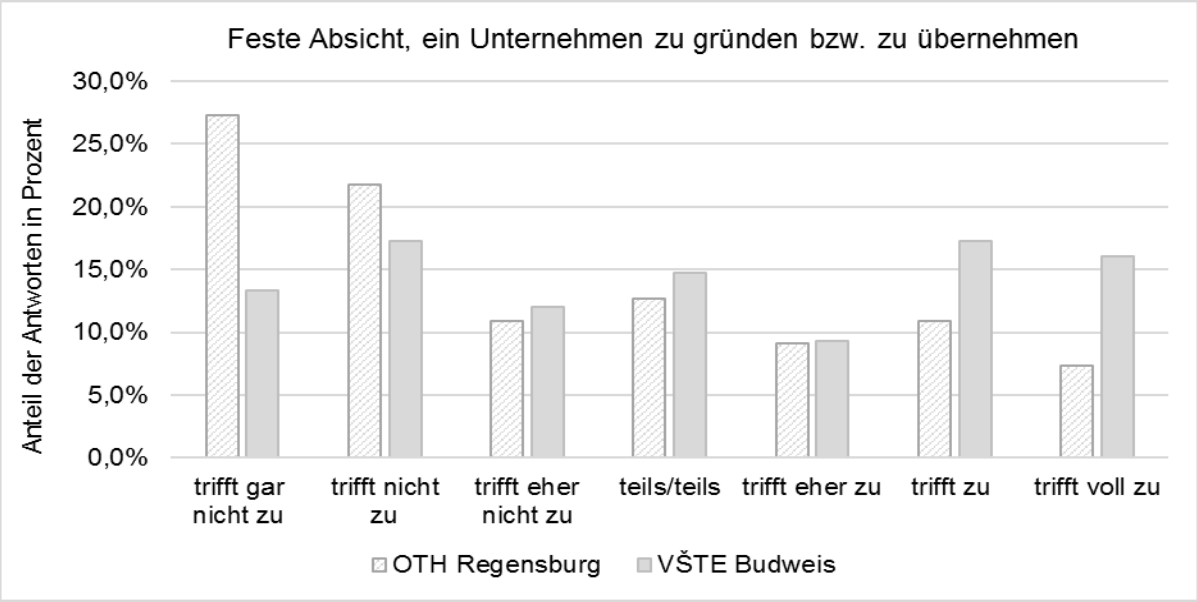


Abbildung 49: Verteilung der Antworten auf das Item „Ich habe die feste Absicht, eines Tages ein Unternehmen zu gründen bzw. zu übernehmen“ für beide Kooperationshochschulen; Angaben in Prozent, *N* = 130.

Rund 20% der gründungsinteressierten, deutschen Studierenden gaben an, später mit ihrem Unternehmen hauptsächlich im Beratungssektor aktiv sein zu wollen, gefolgt von 17,5% im Handels- bzw. Gastronomiesektor und 12,5% in den Sektoren Architektur, Ingenieur- oder Bauwesen (*N* = 40). Im Gegensatz dazu wollen 27,1% der gründungsinteressierten, tschechischen Studierenden im Handels- bzw. Gastronomiesektor, 14,3% in den Sektoren Werbung, Design oder Marketing sowie 11,4% im Bereich der Finanzdienstleitung tätig sein (*N* = 70).

Das akademische Umfeld an beiden Kooperationshochschulen hinsichtlich der Förderung des unternehmerischen Denkens und Handelns wurde mithilfe einer aus 14 Items bestehenden Skala operationalisiert (α = .84). Die Trennschärfen der Items sind weitgehend ausreichend ($r_{(it)}$ liegt zwischen .41 und .61). Die Itemanalyse sowie die Trennschärfen finden sich in *Tabelle 69*.

Tabelle 69: Trennschärfen und Itemanalyse der Skala zum akademischen Umfeld

Itemlaut	$r_{(it)}$	$\alpha_{(d)}$
1. Die Atmosphäre an meiner Hochschule inspiriert mich, Geschäftsideen für ein eigenes Unternehmen zu entwickeln.	.51	.86
2. An meiner Hochschule herrschen günstige Bedingungen Gründer bzw. Unternehmer zu werden.	.55	.86
3. An meiner Hochschule werden Studierende ermutigt, sich unternehmerisch zu betätigen.	.41	.87
4. Die Vorlesungen/Angebote an meiner Hochschule verbessern meine Fähigkeit, ein eigenes Unternehmen zu gründen.	.59	.86
5. Die Vorlesungen/Angebote an meiner Hochschule fördern meine Fähigkeit, aktiv Projekte zu planen und durchzuführen.	.61	.86
6. Die Vorlesungen/Angebote an meiner Hochschule verbessern meine Fähigkeit, Mitarbeiter zu führen und zu motivieren.	.53	.86
7. Die Vorlesungen/Angebote an meiner Hochschule tragen dazu bei, eigenständig an Problemstellungen zu arbeiten.	.57	.86
8. Die Vorlesungen/Angebote an meiner Hochschule helfen mir, unternehmerische Gelegenheiten/Chancen zu erkennen.	.57	.86
9. Die Vorlesungen/Angebote an meiner Hochschule tragen dazu bei, persönliche Stärken und Schwächen besser einzuschätzen.	.45	.87
10. Die Vorlesungen/Angebote an meiner Hochschule steigern mein Verständnis für unternehmerisches Denken und Handeln.	.59	.86
11. Die Vorlesungen/Angebote an meiner Hochschule tragen dazu bei, über neueste Ideen, Trends und Entwicklungen in meinem Fachbereich auf dem Laufenden zu sein.	.48	.86
12. Die Vorlesungen/Angebote an meiner Hochschule helfen mir, ein Bewusstsein für Innovationen zu entwickeln.	.55	.86
13. Die Vorlesungen/Angebote an meiner Hochschule vermitteln mir Techniken, meine Kreativität zu fördern.	.55	.86
14. Die Vorlesungen/Angebote an meiner Hochschule fördern den Teamgedanken und die Fähigkeit, Netzwerke aufzubauen.	.49	.86

$r_{(it)}$: korrigierte Item-Skala-Korrelation; $\alpha_{(d)}$: Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen

Die deskriptiven Ergebnisse zum akademischen Umfeld im Hinblick auf die Förderung des unternehmerischen Denkens und Handelns sind für beide Kooperationshochschulen in *Tabelle 70* dokumentiert.

Tabelle 70: Deskriptive Ergebnisse zum akademischen Umfeld; auf der Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 7 „trifft voll zu“

Itemlaut	OTH Regensburg *M* (*SD*)	VŠTE Budweis *M* (*SD*)
1. Die Atmosphäre an meiner Hochschule inspiriert mich, Geschäftsideen für ein eigenes Unternehmen zu entwickeln.	3.86 (1.52)	3.57 (1.39)
2. An meiner Hochschule herrschen günstige Bedingungen Gründer bzw. Unternehmer zu werden.	5.00 (1.22)	4.01 (1.17)
3. An meiner Hochschule werden Studierende ermutigt, sich unternehmerisch zu betätigen.	5.05 (1.38)	3.84 (1.27)
4. Die Vorlesungen/Angebote an meiner Hochschule verbessern meine Fähigkeit, ein eigenes Unternehmen zu gründen.	4.76 (1.43)	4.07 (1.39)
5. Die Vorlesungen/Angebote an meiner Hochschule fördern meine Fähigkeit, aktiv Projekte zu planen und durchzuführen.	5.25 (1.47)	4.52 (1.28)
6. Die Vorlesungen/Angebote an meiner Hochschule verbessern meine Fähigkeit, Mitarbeiter zu führen und zu motivieren.	4.89 (1.25)	4.47 (1.21)
7. Die Vorlesungen/Angebote an meiner Hochschule tragen dazu bei, eigenständig an Problemstellungen zu arbeiten.	5.24 (1.39)	4.23 (1.30)
8. Die Vorlesungen/Angebote an meiner Hochschule helfen mir, unternehmerische Gelegenheiten/Chancen zu erkennen.	4.02 (1.33)	4.12 (1.28)
9. Die Vorlesungen/Angebote an meiner Hochschule tragen dazu bei, persönliche Stärken und Schwächen besser einzuschätzen.	4.50 (1.66)	4.66 (1.35)
10. Die Vorlesungen/Angebote an meiner Hochschule steigern mein Verständnis für unternehmerisches Denken und Handeln.	4.82 (1.49)	4.07 (1.25)

11. Die Vorlesungen/Angebote an meiner Hochschule tragen dazu bei, über neueste Ideen, Trends und Entwicklungen in meinem Fachbereich auf dem Laufenden zu sein.	4.45 (1.39)	4.11 (1.57)
12. Die Vorlesungen/Angebote an meiner Hochschule helfen mir, ein Bewusstsein für Innovationen zu entwickeln.	4.02 (1.33)	3.89 (1.14)
13. Die Vorlesungen/Angebote an meiner Hochschule vermitteln mir Techniken, meine Kreativität zu fördern.	3.76 (1.48)	3.58 (1.31)
14. Die Vorlesungen/Angebote an meiner Hochschule fördern den Teamgedanken und die Fähigkeit, Netzwerke aufzubauen.	5.25 (1.52)	4.67 (1.54)

Die unternehmensspezifischen Kenntnisse Studierender wurden mithilfe einer aus 10 Items bestehenden Skala erhoben (α = .82). Die Trennschärfen der Items sind ausreichend ($r_{(it)}$ liegt zwischen .35 und .68), beim letzten Item lag die Trennschärfe allerdings lediglich bei .29. Die Itemanalyse sowie die entsprechenden Trennschärfen werden in *Tabelle 71* zusammengefasst.

Tabelle 71: Trennschärfen und Itemanalyse der Skala zu unternehmerischen Kenntnissen

Itemlaut	$r_{(it)}$	$\alpha_{(d)}$
Bitte schätzen Sie nachfolgend Ihre bisher erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse ein.		
1. Kenntnisse der Unternehmensgründung	.50	.81
2. Aktives Projektmanagement	.45	.81
3. Mitarbeiterführung und Motivation	.66	.79
4. Innovationsmanagement	.60	.80
5. SWOT-Analysen (Stärken-Schwächen-Chancen-Risiken-Analysen) durchführen	.60	.80
6. Unternehmerisches Denken und Handeln	.68	.79
7. Gesamtwirtschaftliches Verständnis	.46	.81
8. Kreativitätstechniken anwenden	.48	.81

9. Konstruktiv im Team arbeiten	.35	.82
10. Ein Netzwerk an Kontakten aufbauen	.29	.83

$r_{(it)}$: korrigierte Item-Skala-Korrelation; $\alpha_{(d)}$: Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen

Die deskriptiven Ergebnisse zu den vorhandenen unternehmerischen Kenntnissen werden für die OTH Regensburg sowie die VŠTE Budweis in *Tabelle 72* abgebildet.

Tabelle 72: Deskriptive Ergebnisse zum akademischen Umfeld; auf der Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 7 „trifft voll zu“

Itemlaut	OTH Regensburg *M* (*SD*)	VŠTE Budweis *M* (*SD*)
1. Kenntnisse der Unternehmensgründung	3.46 (1.58)	4.41 (1.13)
2. Aktives Projektmanagement	4.20 (1.43)	3.38 (1.29)
3. Mitarbeiterführung und Motivation	4.20 (1.51)	4.84 (1.31)
4. Innovationsmanagement	3.16 (1.39)	3.39 (1.38)
5. SWOT-Analysen (Stärken-Schwächen-Chancen-Risiken-Analysen) durchführen	3.79 (1.71)	5.17 (1.44)
6. Unternehmerisches Denken und Handeln	3.95 (1.48)	4.63 (1.30)
7. Gesamtwirtschaftliches Verständnis	4.55 (1.36)	4.99 (1.15)
8. Kreativitätstechniken anwenden	3.80 (1.39)	4.78 (1.14)
9. Konstruktiv im Team arbeiten	5.50 (1.24)	4.99 (1.18)
10. Ein Netzwerk an Kontakten aufbauen	5.04 (1.33)	4.43 (1.22)

Das Interesse am Thema Entrepreneurship wurde mit einer aus drei Items bestehenden Skala erhoben (α = .80). Die Trennschärfen der Items sind weitgehend ausreichend ($r_{(it)}$ liegt zwischen .60 und .72). Die Itemanalyse sowie die entsprechenden Trennschärfen können *Tabelle 73* entnommen werden.

Tabelle 73: Trennschärfen und Itemanalyse der Skala zum Interesse am Entrepreneurship

Itemlaut	$r_{(it)}$	$\alpha_{(d)}$
1. Es ist für mich persönlich von großer Bedeutung, Lehrveranstaltungen zu Entrepreneurship besuchen zu können.	.72	.65
2. Wenn ich ehrlich sein soll, ist mir das Thema »Entrepreneurship« eher gleichgültig.	.60	.78
3. Wenn ich genügend Zeit hätte, würde ich mich mit Entrepreneurship intensiver beschäftigen.	.62	.75

$r_{(it)}$: korrigierte Item-Skala-Korrelation; $\alpha_{(d)}$: Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen

Die aktuelle Führungsmotivation wurde mit einer aus fünf Items bestehenden Skala erfasst (α = .83). Die Trennschärfen der Items sind weitgehend ausreichend ($r_{(it)}$ liegt zwischen .56 und .70). Die Itemanalyse sowie die entsprechenden Trennschärfen werden in *Tabelle 74* dargestellt.

Tabelle 74: Trennschärfen und Itemanalyse der Skala zur Führungsmotivation

Itemlaut	$r_{(it)}$	$\alpha_{(d)}$
1. Ich möchte Mitarbeiter führen.	.70	.78
2. Ich möchte Verantwortung tragen.	.56	.82
3. Ich möchte Verhandlungen führen.	.69	.78
4. Ich möchte Entscheidungen treffen.	.61	.81
5. Ich möchte auf andere Einfluss nehmen.	.63	.80

$r_{(it)}$: korrigierte Item-Skala-Korrelation; $\alpha_{(d)}$: Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen

Anschließend wurde eine Analyse der korrelativen Zusammenhänge zwischen den untersuchten Variablen durchgeführt. Die korrelativen Befunde sind in *Tabelle 75* ersichtlich.

Tabelle 75: Interkorrelationen für die Skalen Hochschulumfeld, Kenntnisse in Entrepreneurship, Interesse am Entrepreneurship sowie Führungsmotivation

Skala	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) Hochschulumfeld	-			
(2) Kenntnisse Entrepreneurship	.15ns	-		
(3) Interesse Entrepreneurship	.08ns	.37**	-	
(4) Führungsmotivation	.19*	.26*	.34**	-

* $p < .05$, ** $p < .01$, $N = 132$

Hierbei konnte ein statistisch signifikanter, positiver Zusammenhang zwischen dem Interesse am Entrepreneurship und den Kenntnissen im entsprechenden Bereich festgestellt werden. Ferner wurden statistisch signifikante, positive Korrelationen zwischen dem Interesse am Entrepreneurship und der Führungsmotivation sowie zwischen den Kenntnissen in der Unternehmensgründung und der Führungsmotivation verzeichnet werden. Die zugehörigen Korrelationswerte liegen in einem geringen bzw. mittleren, positiven Bereich.

Im folgenden Abschnitt wird auf die deskriptiven Ergebnisse im Rahmen der Analyse psychologischer Voraussetzungen an beiden Kooperationshochschulen näher eingegangen.

Wie bereits ausführlich dargelegt, wurden die motivationalen Voraussetzungen durch das Interesse am Thema Entrepreneurship, die Leistungsmotivation sowie die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung operationalisiert.

Da bereits die deskriptiven Befunde zum Interesse erläutert wurden, wird das Hauptaugenmerk im Folgenden auf die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung und die Leistungsmotivation gerichtet. Aus *Tabelle 76* können die entsprechenden Mittelwerte für die beiden Kooperationshochschulen entnommen werden.

Tabelle 76: Deskriptive Ergebnisse zu motivationalen Voraussetzungen; auf der Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 7 „trifft voll zu“

Itemlaut	OTH Regensburg *M* (*SD*), *N*	VŠTE Budweis *M* (*SD*), *N*
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung		
1. Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	5.38 (1.05), 56	5.09 (1.06), 76
2. Schwierigkeiten sehe ich gelassen, entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	4.77 (1.34), 56	4.55 (1.09), 76
Leistungsmotivation		
1. Schwierige Probleme reizen mich mehr als einfache.	4.55 (1.53), 55	3.96 (1.58), 76
2. Durch eine schwierige Aufgabe fühle ich mich besonders herausgefordert.	5.09 (1.46), 56	4.32 (1.50), 75

Die volitionalen Voraussetzungen der Studierenden an beiden Hochschulen wurden mit Hilfe der Entscheidungs- sowie Durchsetzungsfähigkeit erfasst. In *Tabelle 77* werden die deskriptiven Ergebnisse dargelegt.

Tabelle 77: Deskriptive Ergebnisse zu volitionalen Voraussetzungen; auf der Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 7 „trifft voll zu“

Itemlaut	OTH Regensburg *M* (*SD*), *N*	VŠTE Budweis *M* (*SD*), *N*
Entscheidungsfähigkeit		
1. Wenn es nötig ist, kann ich Entscheidungen sehr schnell fällen.	5.11 (1.33), 56	4.84 (1,46), 76
2. Viele Entscheidungen schiebe ich auf, weil ich sehr viel Zeit brauche, die verschiedenen Alternativen abzuwägen.	3.96 (1.55), 56	4.24 (1.58), 76
Durchsetzungsfähigkeit		
1. Ich setzte eigene Interessen auch gegen Widerstände durch.	4.71 (1.09), 56	4.29 (1.18), 76

Die kognitiven Voraussetzungen wurden mittels eines Items zur Selbsteinschätzung der Kreativität operationalisiert. Die Befunde deuten darauf hin, dass die Studierenden der VŠTE Budweis ihre Kreativität tendenziell höher einschätzen (*M* = 4.88, *SD* = 1.40, *N* = 75, auf einer Likert-Skala von 1 „gar nicht ausgeprägt“ bis 7 „sehr ausgeprägt“) als die Studierenden der OTH Regensburg (*M* = 4.64, *SD* = 1.29, *N* = 56). Ob diese Unterschiede statistisch signifikant sind, kann nur mit einem inferenzstatistischen Verfahren (einem t-Test) überprüft werden.

Schließlich wurden die personenbezogenen Eigenschaften der Studierenden beider Kooperationshochschulen mit Hilfe der Risikobereitschaft, des Führungsinteresses, der internalen Kontrollüberzeugung, der Eigeninitiative, des Trendsettings sowie der *Big-Five*-Faktoren erfasst. In *Tabelle 78* werden die entsprechenden deskriptiven Ergebnisse abgebildet (das Führungsinteresse wurde bereits in vorangegangenen Abschnitten eingehender beleuchtet).

Tabelle 78: Deskriptive Ergebnisse zu personenbezogenen Eigenschaften; auf der Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 7 „trifft voll zu“ bzw. bei der Risikobereitschaft von 1 „gar nicht ausgeprägt“ bis 7 „sehr ausgeprägt“

Itemlaut	OTH Regensburg *M* (*SD*), *N*	VŠTE Budweis *M* (*SD*), *N*
Risikobereitschaft		
1. Wie schätzen Sie Ihre Risikobereitschaft im Allgemeinen ein?	4.00 (1.35), 56	4.76 (1.33), 75
Internale Kontrollüberzeugung		
1. Ich habe mein Leben selbst in der Hand.	5.62 (1.18), 55	5.50 (1.23), 76
2. Wenn ich mich anstrenge, werde ich auch Erfolg haben.	6.14 (1.07), 56	5.89 (1.09), 76
Eigeninitiative		
1. Normalerweise mache ich mehr, als von mir erwartet wird.	5.04 (1.31), 56	4.46 (1.23), 76
2. Ich übernehme sofort die Initiative, auch wenn andere es nicht tun.	4.70 (1.17), 56	4.24 (1.35), 76
Trendsetting		

1. Ich zähle mich zu den Leuten mit Spürsinn für Neues.	3.87 (1.50), 55	4.59 (1.29), 73
2. Bei neuesten Ideen, Trends und Entwicklungen merke ich oft, dass sich andere nach mir richten.	3.00 (1.36), 56	4.22 (1.29), 76
Extraversion		
1. Ich bin eher zurückhaltend, reserviert.	3.59 (1.68), 56	3.66 (1.41), 76
2. Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig.	4.95 (1.48), 56	5.34 (1.48), 76
Verträglichkeit		
1. Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen.	4.43 (1.59), 56	4.12 (1.52), 75
2. Ich neige dazu, andere zu kritisieren.	3.70 (1.46), 56	4.04 (1.52), 75
Gewissenhaftigkeit		
1. Ich bin bequem, neige zur Faulheit.	2.80 (1.42), 56	3.76 (1.73), 76
2. Ich erledige Aufgaben gründlich.	5.93 (1.01), 56	5.11 (1.18), 76
Neurotizismus		
1. Ich bin entspannt, lasse mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen.	4.04 (1.56), 56	4.26 (1.50), 76
2. Ich werde leicht nervös und unsicher.	3.80 (1.35), 56	4.57 (1.49), 76
Offenheit für Erfahrungen		
1. Ich habe nur wenig künstlerisches Interesse.	3.79 (1.95), 56	2.96 (1.39), 76
2. Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin phantasievoll.	4.73 (1.60), 56	5.11 (1.48), 76

Des Weiteren wurden die korrelativen Zusammenhänge zwischen der unternehmerischen Absicht und den psychologischen Faktoren bzw. Voraussetzungen analysiert. Hierbei wurden statistisch signifikante, positive Zusammenhänge zwischen der unternehmerischen Absicht und dem Interesse an Entrepreneurship (r = .46, p < .001, N = 129), den Kenntnissen an Entrepreneurship (r = .39, p < .001, N = 130), der Führungsmotivation (r = .32, p < .001, N = 131), der Entscheidungsfähigkeit (r = .20, p < .05, N = 131), der Kreativität (r = .33, p < .001, N = 130), der Risikobereitschaft (r = .29, p < .01, N = 130), den internalen Kontrollüberzeugungen (r = .19, p < .05, N = 131) und dem Trendsetting (r = .40, p < .001, N = 131)

festgestellt. Entgegen der Annahmen wurde zudem ein statistisch bedeutsamer, negativer Zusammenhang zwischen der unternehmerischen Absicht und der Gewissenhaftigkeit aufgedeckt.

Hauptanalysen

Schließlich wurde überprüft, ob sich Studierende der OTH Regensburg von Studierenden der VŠTE Budweis in ihrer (1) Bewertung des hochschulischen Umfeldes im Hinblick auf die Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln, den (2) unternehmerischen Kenntnissen, dem (3) Interesse am Entrepreneurship sowie der (4) Führungsmotivation statistisch signifikant voneinander unterscheiden. Zu diesem Zweck wurden entsprechende t-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt. Die Ergebnisse belegen, dass Studierende der OTH Regensburg das Hochschulumfeld hinsichtlich der Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln statistisch signifikant besser bewerten als deren tschechische Kommilitonen ($t_{(125)} = 3.44$, $p = .001$, $d = .62$, $N = 127$). Allerdings schätzen Studierende der VŠTE Budweis eigene Kenntnisse im Entrepreneurship sowie Fähigkeiten des unternehmerischen Denkens und Handelns statistisch signifikant höher ein als Studierende der OTH ($t_{(129)} = 2.26$, $p < .05$, $d = .04$, $N = 131$). Weiterhin wurden bei der Ausprägung des Interesses im Bereich der Unternehmensgründung keine statistisch signifikanten Unterschiede gefunden ($t_{(128)} = 1.96$, $p > .05$, $d = .35$, $N = 130$). Schließlich deuten die Resultate darauf hin, dass deutsche Studierende eine statistisch signifikant höhere Führungsmotivation aufweisen als tschechische Studierende ($t_{(130)} = 2.82$, $p < .01$, $d = .50$, $N = 132$). Die deskriptiven Ergebnisse sind in *Tabelle 79* ersichtlich.

Tabelle 79: Deskriptive Ergebnisse zu den Unterschieden zwischen deutschen und tschechischen Studierenden

Variable	OTH Regensburg *M* (*SD*, *N*)	VŠTE Budweis *M* (*SD*, *N*)
Hochschulumfeld	4.63 (0.85, 55)	4.12 (0.82, 72)
Kenntnisse	4.16 (0.92, 56)	4.51 (0.81, 75)
Interesse am Entrepreneurship	4.19 (1.75, 54)	4.70 (1.22, 76)
Führungsmotivation	5.39 (0.95, 56)	4.87 (1.12, 76)

Es liegt nahe, dass die meisten Studierenden ihr Studienfach basierend auf ihren Neigungen, Interessen und Zielen auswählen. Ferner sind die Lehrinhalte (teilweise auch die Qualifikationsziele) verschiedener Fakultäten oft kaum vergleichbar. Im Hinblick auf die heterogene Stichprobe wurden in einem weiteren Schritt zwei Gruppen spezifiziert und miteinander verglichen: Studierende der Betriebswirtschaft an der OTH Regensburg und Studierende der Betriebswirtschaft an der VŠTE Budweis. Damit wurde das Ziel verfolgt, belastbare bzw. aussagekräftige Ergebnisse zu bekommen. Zu diesem Zweck wurden wiederum die entsprechenden t-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt. Es konnten keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Einschätzung des Hochschulumfeldes hinsichtlich der Förderung des unternehmerischen Denkens und Handelns zwischen deutschen und tschechischen Studierenden der Betriebswirtschaft gefunden werden ($t_{(80)} = 1.41$, $p > .05$, $d = .34$, $N = 82$). Für die Kenntnisse im Bereich der Unternehmensgründung sowie für das Interesse am Entrepreneurship konnten ebenso keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den zwei Vergleichsgruppen festgestellt werden ($t_{(81)} = 0.24$, $p > .05$, $d = .06$, $N = 83$ bzw. $t_{(81)} = 0.82$, $p > .05$, $d = .20$, $N = 83$). Allerdings zeigen die Befunde, dass deutsche Studierende der Betriebswirtschaft eine statistisch signifikant höhere Führungsmotivation aufweisen als tschechische Studierende ($t_{(82)} = 2.18$, $p < .05$, $d = .52$, $N = 84$). Die deskriptiven Ergebnisse werden in *Tabelle 80* veranschaulicht.

Tabelle 80: Deskriptive Ergebnisse zu den Unterschieden zwischen deutschen und tschechischen Studierenden der Betriebswirtschaft

Variable	OTH Regensburg *M* (*SD*, *N*)	VŠTE Budweis *M* (*SD*, *N*)
Hochschulumfeld	4.36 (0.84, 26)	4.08 (0.80, 56)
Kenntnisse	4.51 (0.81, 26)	4.56 (0.88, 57)
Interesse am Entrepreneurship	4.39 (1.52, 25)	4.66 (1.31, 58)
Führungsmotivation	5.35 (1.02, 26)	4.79 (1.10, 58)

4.4.4. Diskussion

Im letzten Abschnitt dieses Kapitels wird der Fokus zunächst auf die Diskussion der Ergebnisse gelegt. Darüber hinaus werden die methodischen Modifikationen

der durchgeführten Untersuchung aufgezeigt. Im Anschluss erfolgt die Schilderung der theoretischen Anwendungen und Implikationen für die Praxis.

Akademisches Umfeld

Mehr als ein Viertel der deutschen und etwa die Hälfte der tschechischen Studierenden nahmen bereits mindestens an einem Kurs zum Entrepreneurship teil. Die überwiegende Mehrheit hiervon war zum Zeitpunkt der Datenerhebung an der betriebswirtschaftlichen Fakultät eingeschrieben. Die Ergebnisse zeigen auch, dass eine Spezialisierung auf Entrepreneurship in wenigen Studiengängen möglich ist.

Im Hinblick auf die Vermittlung des unternehmerischen Denkens und Handelns in den Lehrveranstaltungen sowie bei verschiedenen Unterstützungsangeboten bewerten die Studierenden der OTH Regensburg die Förderung folgender Fähigkeiten am besten: Aktiv Projekte planen und durchführen, eigenständig an Problemstellungen arbeiten, den Teamgedanken stärken sowie Netzwerke aufbauen. Die Studierenden der VŠTE Budweis beurteilen die Förderung der Fähigkeit einer aktiven Projektplanung und -durchführung sowie die Unterstützung bei der Einschätzung von eigenen Stärken und Schwächen am besten.

Zudem bewerten die Studierenden der OTH Regensburg ihre Kenntnisse, konstruktiv im Team zu arbeiten und ein Netzwerk an Kontakten aufzubauen als umfassend. Die Studierenden der VŠTE Budweis unterstreichen ebenso ihre Kenntnisse, konstruktiv im Team zu arbeiten, SWOT-Analysen durchzuführen sowie ihr gesamtwirtschaftliches Verständnis.

Ob die Unterschiede in den Einschätzungen der deutschen und tschechischen Studierenden statistisch bedeutsam sind, kann mithilfe inferenzstatistischer Überprüfungen in einer weiterführenden Studie realisiert werden.

Die durchgeführte Korrelationsanalyse zeigte statistisch signifikante, positive Zusammenhänge zwischen dem Interesse am Thema Entrepreneurship, den Kenntnissen in der Unternehmensgründung sowie der Führungsmotivation. Da aufgrund der Korrelationsanalyse keine Aussagen zur Kausalität der Zusammenhänge getroffen werden können, bedarf es an dieser Stelle weiterer Untersuchungen. Es scheint allerdings plausibel, dass die Studierenden, die eher ein stärkeres Interesse für das Thema Entrepreneurship haben, sich auch stärker mit den relevanten Inhalten beschäftigen und sich aus diesem Grund mehr spezifische Kenntnisse

aneignen, als Kommilitonen mit einem eher niedrigen Interesse an der Unternehmensgründung. Überraschenderweise konnten keine statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Hochschulumfeld und dem Interesse festgestellt werden.

Weiterhin konnte ein statistisch signifikanter, positiver Zusammenhang zwischen dem Interesse und der unternehmerischen Absicht aufgedeckt werden. Darüber hinaus wurden statistisch signifikante, positive Zusammenhänge der unternehmerischen Absicht mit Kenntnissen, der Führungsmotivation, der Entscheidungsfähigkeit, der Kreativität, der Risikobereitschaft, der internalen Kontrollüberzeugung sowie dem Trendsetting gefunden. Inwieweit diese Faktoren zur Erklärung der unternehmerischen Absicht beitragen, kann in einer weiterführenden Studie überprüft werden.

Unternehmerische Absichten der Studierenden

Die Befunde zu den unternehmerischen Absichten Studierender belegen eindeutig, dass die Unternehmensgründung oder die Nachfolge direkt nach dem Studium nur für wenige Studierende in Frage kommt. Fünf Jahren nach dem Studium können sich bereits mehr Studierende vorstellen, ein eigenes Unternehmen zu gründen oder ein Unternehmen zu übernehmen, allerdings strebt die überwiegende Mehrheit der Studierenden nach wie vor einen sicheren Arbeitsplatz in einer staatlichen Organisation oder in einem Unternehmen an. Darüber hinaus hat fast die Hälfte aller Befragten noch nie ernsthaft darüber nachgedacht, ein Unternehmen zu gründen.

Unterschiede zwischen deutschen und tschechischen Studierenden

Die Überprüfung der Mittelwertunterschiede zwischen deutschen und tschechischen Studierenden zeigte, dass deutsche Probanden signifikant besser das Hochschulumfeld bewerten sowie eine signifikant höhere Führungsmotivation als tschechische Probanden aufweisen. Im Gegensatz dazu schätzen tschechische Studierenden ihre Kenntnisse im Bereich Entrepreneurship signifikant höher ein.

Bei einem Vergleich der Studierenden der Betriebswirtschaft an beiden Kooperationshochschulen konnte allerdings festgestellt werden, dass sich die Ergebnisse ausschließlich in der Ausprägung der Führungsmotivation statistisch signifikant voneinander unterscheiden (deutsche Studierende der Betriebswirtschaft weisen

eine signifikant stärkere Führungsmotivation auf, als tschechische Studierende aus betriebswirtschaftlichen Studiengängen).

Methodische Modifikationen

Zu den möglichen Interpretationseinschränkungen im Rahmen der Ergebnisse der durchgeführten empirischen Untersuchung gehört u. a. eine für Online-Befragungen kennzeichnende, geringe Rücklaufquote. Im Hinblick darauf ist es denkbar, dass die Studierenden der beiden Hochschulen, die an dieser Studie nicht teilgenommen haben, eine spezifische Gruppe darstellen, über deren unternehmerische Absichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Voraussetzungen wegen mangelnder Informationen keine Aussage getroffen werden kann. Es ist plausibel anzunehmen, dass die Teilnehmer der vorliegenden Untersuchung ein stärkeres Interesse am Thema Entrepreneurship aufweisen, als die Studierenden, die an der Befragung nicht teilgenommen haben. Um belastbare Rückschlüsse im Hinblick auf die Zielsetzung der durchgeführten Studie zu ziehen sowie die tragfähigen Interpretationen in Richtung der Unterschiede zwischen den Kooperationshochschulen zu treffen, wäre es denkbar, eine weiterführende Untersuchung mithilfe von Paper-Pencil zu realisieren und sich auf bestimmte (vergleichbare) Studiengänge zu konzentrieren. Um eventuelle Entwicklungen bzw. Veränderungen in den unternehmerischen Absichten Studierender sowie in motivationalen, volitionalen sowie kognitiven Voraussetzungen zu erfassen, benötigt man ferner für eine aufbauende empirische Studie ein längsschnittliches Forschungsdesign mit einer kleineren, aber repräsentativen Stichprobe. Hierbei muss durch ein spezifisches Untersuchungsdesign eine hohe Drop-Out-Quote im Längsschnitt vermieden werden. Schließlich wäre es denkbar, in einer weiterführenden empirischen Studie die quantitativen und qualitativen Methoden zu kombinieren, beispielsweise eine Beobachtung der Gelegenheiten zum Erwerb der unternehmerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Lehrveranstaltungen durchzuführen und anschließende Vergleiche zwischen den unabhängigen Beobachtern und der Wahrnehmung der Studierenden zu ziehen.

Theoretische Anwendungen und Implikationen für die Praxis

Aus den Befunden der vorliegenden empirischen Untersuchung ergeben sich folgende Ableitungen für die theoretischen Anwendungen sowie für die pädagogische Praxis in einem akademischen Kontext:

- In aktuellen Studien aus dem Forschungsbereich des Entrepreneurships (beispielsweise Motivforschung, Qualifizierungsbedarf, Wirkung von Qualifizierungsmaßnahmen und Erfolgsfaktorenforschung) wird das Konstrukt *Interesse* meistens vernachlässigt. Die ersten korrelativen Befunde der vorliegenden Untersuchung deuten darauf hin, dass das Interesse zur Erklärung des unternehmerischen Denkens und Handelns sowie zur Entstehung der unternehmerischen Absichten beitragen kann. Aus diesem Grund ist es vielversprechend, in weiterführenden Studien das Interesse als eine unabhängige Variable aufzunehmen.
- Es erscheint sinnvoll, die Spezialisierung auf Entrepreneurship in den höheren Fachsemestern nicht nur Studierenden der Betriebswirtschaft, sondern auch Studierenden anderer Studiengänge zu ermöglichen.
- Damit das Angebot der Spezialisierung auf Entrepreneurship von Studierenden verschiedener Fakultäten angenommen wird, könnte als sinnvoll erachtet werden, das Interesse der Studierender am Thema Entrepreneurship durch multiple Angebote im Bereich der Hochschullehre (beispielsweise durch eine breite Auswahlmöglichkeit aus Präsenz- und E-Learning-Veranstaltungen zu Entrepreneurship und Innovation) zu fördern bzw. zu stärken. Zur Entwicklung der unternehmerischen Persönlichkeit können außerdem verschiedene Stützangebote, wie Gruppen- oder individuelle Beratung, Erfahrungsaustausch, Gastvorträge sowie Tagungen beitragen. Zu den wachsenden Aufgaben der Hochschulen gehört u. a. die Steigerung des nachhaltigen Interesses an einer unternehmerischen Selbständigkeit. Durch die Ausweitung verschiedener Lehr- und Unterstützungsangebote für Studierende und Alumni können die Hochschulen die wichtige Rolle und die Bedeutung des Entrepreneurships sowie der Innovationen im Studium und in der Gesellschaft akzentuieren und somit die Entwicklung des Interesses der Studierenden für die Unternehmensgründung entscheidend unterstützen.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Mit der vorliegenden Monografie sollte zum einen ein Überblick über die Entwicklung der Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Deutschland und in der Tschechischen Republik gegeben werden, zum anderen sollten die bestehenden Unterschiede und die Gemeinsamkeiten an den Projekthochschulen beschrieben werden. Nach einer Übersicht der fachlichen und rechtlichen Veränderungen sowie der quantitativen und qualitativen Entwicklung der beruflichen Hochschulen, konnte in einem weiteren Schritt detailliert auf die Projektpartner (OTH Regensburg und VŠTE Budweis) eingegangen werden.

Die durchgeführte Analyse deckte sowohl deutliche Differenzen in den rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen als auch in den studienbezogenen Aspekten auf. Diese Diskrepanz unterstreicht die Notwendigkeit einer stärkeren Kooperation im Hinblick auf die Erhöhung der Employability der Absolventen auf dem offenen europäischen Arbeitsmarkt, insbesondere in den Grenzregionen. Die Entwicklung einer gemeinsamen Bildungsstrategie bei der Förderung des unternehmerischen Denkens und Handelns, die Internationalisierung der Curricula und die Stärkung der grenzüberschreitenden Beschäftigungsfähigkeit werden im Rahmen des EU-Projekts „Unternehmerische Kompetenzen auf dem tschechisch-bayerischen Arbeitsmarkt“ angestrebt. In der vorliegenden Arbeit wurden die Ergebnisse der ersten Projektphase ausführlich dokumentiert.

Nach der Festlegung einer für beide Partnerhochschulen gemeinsamen und für das gesamte Projekt grundlegenden Definition der unternehmerischen Kompetenz sowie der Spezifizierung ihrer wichtigsten Komponenten, die in einem akademischen Kontext optimal gefördert werden können, wurden die prominenten Theorien bzw. Modelle zur Entstehung der Gründungsabsicht analysiert. Basierend auf den Erkenntnissen der aktuellen Forschungsstudien konnten zudem zwei Online-Studierendenbefragungen konzipiert und anschließend an beiden Kooperationshochschulen durchgeführt werden. Das Ziel der ersten Befragung bestand in der Erfassung der Zufriedenheit der Studierenden mit den Studienbedingungen an der jeweiligen Hochschule. Die durchgeführte Befragung lieferte sehr detaillierte und aufschlussreiche Ergebnisse in Bezug auf das Studium an praxisorientierten Hochschulen. Es wurden die Einstellungen der Studierenden der beiden Hoch-

schulen zu verschiedensten Aspekten des Studiums erhoben. An den Projekthochschulen überwiegt die Zufriedenheit mit dem Campus sowie mit den Hörsälen und Seminarräumlichkeiten. Ebenso ist eine Zufriedenheit mit der technischen Ausstattung erkennbar, obgleich an der VŠTE ČB eine relativ hohe Anzahl Studierender „durchschnittlich“ zufrieden ist. Was die Auswahl an Fachliteratur, Fachzeitschriften und sonstigen Studienmaterialien in der Bibliothek betrifft, wurde bei den Probanden der OTH Regensburg eine deutlich höhere Zufriedenheit verzeichnet; gleiches gilt für administrative Dienstleistungen der Hochschule. Mit dem Internetzugang sind die Studierenden beider Hochschulen sehr zufrieden. Mehr als 75% aller Probanden drückten mit ihren Antworten ein hohes Maß an Zufriedenheit aus. Im Bereich des Schwierigkeitsgrades des Aufnahmeverfahrens lassen sich die Einstellungen der Befragten beider Hochschulen ähnlich einstufen. Die meisten Teilnehmer beider Hochschulen bewerteten das Aufnahmeverfahren als nicht schwierig. Die Ziele sowie die Organisation des Studiums erscheint den Studierenden der OTH Regensburg klarer als den Studierenden der VŠTE ČB. Mit der Einstellung sowie der pädagogischen Kompetenz der Lehrkräfte sind die Studierenden der OTH Regensburg zufriedener als die Studierenden der VŠTE ČB. Letztere entschieden sich hierbei für eine mittlere Zufriedenheit. Die Studierenden der OTH Regensburg schätzen die Dozenten mehr als „Praktiker“, die Studierenden der VŠTE ČB als „Theoretiker“ ein.

Was die Lehrveranstaltungen und Unterrichtsformen anbelangt, wurde festgestellt, dass die Probanden der OTH Regensburg deren Relevanz und Bedeutung im Studium für ihre zukünftige berufliche Karriere höher einschätzen als die Untersuchungsteilnehmer der VŠTE ČB. Studierende der OTH Regensburg bewerten die Unterrichtsmethoden und deren Ausgewogenheit allgemein besser als die Studierenden der VŠTE ČB. Die praktische Relevanz des Studiums wird von den meisten Studierenden der OTH Regensburg bestätigt. Die Studierenden der VŠTE ČB sind sich der praktischen Ausrichtung nicht immer bewusst. Was die Aktualisierung der Unterrichtsinhalte betrifft, ist die vorherrschende Meinung an beiden Hochschulen gleich und bestätigt, dass die Inhalte durchaus dem Stand der Forschung entsprechen. Hingegen liegt das Interesse der Probandengruppen an der Forschung sowie an den Forschungsaktivitäten der Hochschulen im mittleren Segment. Jedoch kann tendenziell eine eher positive Grundeinstellung ausgemacht werden. Die überwiegende Anzahl der Studierenden an beiden Hochschu-

len bereitet sich wöchentlich zwischen einer und vier Stunden auf den Unterricht vor. Ein geringer Anteil schenkt der Vorbereitung keine Aufmerksamkeit. Dieser Anteil liegt an der OTH Regensburg fast zweimal so hoch als an der VŠTE ČB. Probanden der VŠTE ČB betrachten das Studium als weniger anspruchsvoll als Probanden der OTH Regensburg. Ein geringer Anteil der Studierenden an beiden Hochschulen stuft das Studium als sehr anspruchsvoll bzw. sehr leicht ein. Der Anteil der Studierenden, die ein Studium an einer Universität bevorzugen, wird ebenfalls als eher gering bewertet. Sehr interessant erscheint, dass 50% der Probanden der OTH Regensburg ihre Entscheidung an einer angewandten Hochschule zu studieren keinesfalls in Frage stellen. Unter den Befragten der VŠTE ČB lag dieser Wert bei ca. 25%. Zudem stufen 42,3% der Teilnehmer der OTH Regensburg und 50,5% der Probanden der VŠTE ČB das Studium als finanziell belastend ein. Bei den Studierenden der OTH Regensburg ist die Bereitschaft für ein Auslandssemester oder ein Fachpraktikum im Ausland wesentlich größer als bei den Studierenden der VŠTE ČB. Mehr als 60% der Probanden der VŠTE ČB interessieren sich nicht für einen Auslandsaufenthalt. In etwa 25% der Probanden der OTH Regensburg fühlen sich durch die Hochschulausbildung für eine internationale Beschäftigung vorbereitet. An der VŠTE ČB liegt dieser Anteil bei 11%. Das Fachpraktikum halten ungefähr 85% der Teilnehmer der OTH Regensburg für wichtig oder sehr wichtig. Bei den Studierenden der VŠTE ČB beträgt dieser Anteil etwa 62%.

Die Hälfte der Probanden beider Institutionen strebt nach dem Bachelorstudium einen Masterstudiengang an. Etwa 89% der Befragten der OTH Regensburg bewerten ihre Hochschule allgemein als sehr positiv. An der VŠTE ČB liegt dieser Anteil bei ca. 45%, wobei sich 43% für die mittlere Alternative (weder positiv noch negativ) entscheiden. Annähernd 53% der Teilnehmer der OTH Regensburg sind davon überzeugt, dass sich die Hochschule durch ein sehr hohes Prestige auszeichnet. An der VŠTE ČB liegt dieser Wert bei 19%. Es zeigt sich durchaus, dass sich beide Hochschulen mit ihrer praktischen Ausrichtung sehr gut profilieren und dass sich auch die Studierenden dessen bewusst sind. Auch wenn im direkten Vergleich der Partnerhochschulen die Zufriedenheit der Studierenden deutlicher auf Seiten der OTH Regensburg zum Ausdruck gebracht wird, sollten hieraus keine falschen Rückschlüsse gezogen werden. Seitens der OTH Regensburg sowie im gesamten deutschen Fachhochschulsektor spielt die langjährige Tradition eine

sicherlich nicht zu unterschätzende Rolle. Im letzten Jahr (2016) beging die Hochschule für Technik und Wirtschaft in Budweis ihr zehnjähriges Gründungsjubiläum. Dies relativiert die Ergebnisse der Studentenbefragung. Die Entwicklung der VŠTE Budweis lässt sich als durchweg positiv bezeichnen. Es kann festgestellt werden, dass eine kontinuierliche Verbesserung der Qualität des Studiums sowie der Infrastruktur an beiden Hochschulen unverzichtbar ist.

Demgegenüer zielte die zweite Fragebogenuntersuchung auf die Erhebung der unternehmerischen Absichten Studierender sowie auf verschiedene Aspekte des unternehmerischen Denkens und Handelns ab. Die Ergebnisse der Voranalysen zeigten, dass 27,3% der deutschen und 56,8% der tschechischen Befragten bereits an einem Kurs über Entrepreneurship teilnahmen. Die beträchtlichen Unterschiede können unter anderem auf die Heterogenität der deutschen Stichprobe zurückgeführt werden. Was die Spezialisierung auf Entrepreneurship in den höheren Fachsemestern angeht, ergab sich zudem ein differentes Bild. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass an der OTH Regensburg in einigen Studiengängen der Fakultäten Betriebswirtschaft sowie Allgemeinwissenschaften und Mikrosystemtechnik eine spätere Spezialisierung auf Unternehmensgründung möglich ist, was hingegen an den Fakultäten Bauingenieurwesen sowie Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften nicht der Fall zu sein scheint. An der VŠTE Budweis gibt es eine Möglichkeit zur Spezialisierung im Rahmen des Studiengangs Betriebswirtschaft.

Vier Studierende der OTH Regensburg und sieben Studierende der VŠTE Budweis geben an, dass sie aktuell versuchen ein Unternehmen zu gründen. Was die unternehmerischen Absichten direkt nach dem Studium anbelangt, geben nur 3,7% der Befragten der OTH Regensburg an, eine Nachfolge in einem eigenen Familienunternehmen bzw. in einem externen, bereits bestehenden Unternehmen anzustreben. Zum Zeitpunkt der Befragung konnte sich kein Proband vorstellen, unmittelbar nach dem Studienabschluss ein eigenes Unternehmen zu gründen. An der VŠTE Budweis beabsichtigen hingegen 11,8% der Befragten direkt nach Vollendung ihres Studiums entweder ein eigenes Unternehmen zu gründen oder ein Familienunternehmen zu übernehmen. Fünf Jahre nach dem Studium kommt die Unternehmensgründung bzw. die Nachfolge für mehrere Studierende in Frage (24,1% der deutschen sowie 38,9% der tschechischen Probanden). Mehr als ein

Drittel der Befragten beider Kooperationshochschulen geben an, bereits ernsthaft über eine Unternehmensgründung oder -übernahme nachgedacht zu haben. Die Befunde deuten außerdem darauf hin, dass bei den tschechischen Studierenden die feste Absicht, später ein Unternehmen zu gründen oder zu übernehmen, stärker ausgeprägt ist als bei den deutschen Studierenden. Rund 20% der gründungsinteressierten, deutschen Studierenden möchten später mit ihrem Unternehmen hauptsächlich im Beratungssektor aktiv sein, gefolgt von 17,5%, die eine Gründung im Handels- bzw. Gastronomiesektor anstreben. 12,5% ordnen sich den Sektoren Architektur, Ingenieur- oder Bauwesen zu. Im Gegensatz dazu wollen 27,1% der gründungsinteressierten, tschechischen Studierenden im Handels- bzw. Gastronomiesektor, 14,3% in den Sektoren Werbung, Design oder Marketing sowie 11,4% im Bereich der Finanzdienstleitung tätig sein.

Die Hauptanalysen sollten überprüfen, ob sich die Studierenden der OTH Regensburg von den Studierenden der VŠTE Budweis in ihrer Bewertung des hochschulischen Umfeldes hinsichtlich der Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln, der unternehmerischen Kenntnisse, des Interesses am Entrepreneurship sowie der Führungsmotivation statistisch signifikant voneinander unterscheiden. Die Ergebnisse belegen, dass Studierende der OTH Regensburg das Hochschulumfeld im Hinblick auf die Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln statistisch signifikant besser bewerten als die tschechischen Studierenden. Allerdings schätzen die Probanden der VŠTE Budweis ihre eigenen Kenntnisse im Entrepreneurship sowie die Fähigkeiten des unternehmerischen Denkens und Handelns statistisch signifikant höher ein als Studierende der OTH Regensburg. Weiterhin wurden bei der Ausprägung des Interesses im Bereich der Unternehmensgründung keine statistisch signifikanten Unterschiede gefunden. Letztlich deuten die Resultate darauf hin, dass die deutschen Studierenden eine statistisch signifikant höhere Führungsmotivation aufweisen als die tschechischen Studierenden. Es liegt nahe, dass die meisten Studierenden ihr Studienfach basierend auf ihren Neigungen, Interessen und Zielen auswählen. Ferner sind die Lehrinhalte verschiedener Fakultäten und Studiengänge oft kaum vergleichbar. Im Hinblick auf die Heterogenität der Stichprobe wurden in einem weiteren Schritt zwei Gruppen spezifiziert und miteinander verglichen: Studierende der Betriebswirtschaft an der OTH Regensburg und Studierende der Betriebswirtschaft an der

VŠTE Budweis. Damit wurde das Ziel verfolgt, belastbare bzw. aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten. Es konnten keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Einschätzung des Hochschulumfeldes in Hinsicht auf die Förderung des unternehmerischen Denkens und Handelns zwischen den deutschen und tschechischen Studierenden der Betriebswirtschaft gefunden werden. Für die Kenntnisse im Bereich der Unternehmensgründung sowie für das Interesse am Entrepreneurship konnten ebenso keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen festgestellt werden. Allerdings zeigen die Befunde, dass deutsche Studierende der Betriebswirtschaft eine statistisch signifikant höhere Führungsmotivation aufweisen als tschechische Studierende.

Die Resultate deuten darauf hin, dass die meisten Studierenden ihr Studium eher als eine Chancenverbesserung für einen sicheren Arbeitsplatz mit einem regelmäßigen Einkommen sehen. Die Möglichkeit, auf der Grundlage des im Studium erworbenen Fachwissens eine innovative Idee zu entwickeln, ein Risiko einzugehen und ein eigenes Unternehmen zu gründen, scheint nur für wenige Studierende attraktiv. Dies kann unter anderem auf mangelnde Informationen oder auf ein niedriges Interesse der Studierenden am Entrepreneurship zurückgeführt werden, weshalb es zu den wichtigsten Aufgaben einer Hochschule gehört, die Studierenden über das Thema Unternehmertum zu informieren, die Bedeutung dieses Themas auch in der Lehre zu stärken und das Interesse weiter zu fördern. Der Vergleich zwischen den Studierenden der Betriebswirtschaft an beiden Hochschulen zeigt, dass sich diese in ihrer Einschätzung des Hochschulumfeldes hinsichtlich der Förderung der unternehmerischen Kompetenz, der Kenntnisse in der Unternehmensgründung und des eigenen Interesses am Entrepreneurship nur unwesentlich voneinander unterscheiden.

Im weiteren Projektverlauf sollen die bereits bestehenden Lehransätze zur Vermittlung der unternehmerischen Kompetenz optimiert werden. Darüber hinaus steht die Entwicklung eines pädagogischen Gesamtkonzeptes im Vordergrund. Dieses Konzept wird Lehrinhalte, Lehrmaterialien und Online-Angebote umfassen, die das unternehmerische Denken und Handeln an den Projekthochschulen erproben, um schließlich zu einer nachhaltigen wie dauerhaften Förderung der Vermittlung unternehmerischer Kompetenz beizutragen.

6. Summary

The introductory part of the collective monograph provides a general overview of the development of universities of applied sciences in particular in Germany and in the Czech Republic. The authors identify both the differences and the common characteristics of this sector in both countries from the points of view of legislation, specialization and pedagogical-didactics. The quantitative and qualitative aspects of the development of the universities of applied sciences is documented on the basis of evidence from two institutions, OTH Regensburg and VŠTE České Budějovice. A comparative analysis performed in the form of a case study showed significant differences in the fields of legislation, finance and further framework conditions. Further differences were shown to exist in relation to the study programmes, including the extent to which entrepreneurial competences are represented in the study subjects. This discrepancy accentuates the necessity and the need for more intensive cooperation with regard to the employment and applicability of graduates on the open European labour market, in particular in border regions. One of the goals of the monograph was, in compliance with the project "Entrepreneurial Competences on the Czech-Bavarian Labour Market", to provide relevant information for the preparation of a common educational concept which supports entrepreneurial thinking and behaviour, the internationalization of educational content, and the strengthening of cross-border employment and the applicability of graduates. Hence, the monograph documents the research teams' results of their work in detail. On the basis of an analysis of the most accepted theories/models that support entrepreneurial thinking, a definition of "entrepreneurial competences" was formulated that is relevant to both partner schools and essential for the whole project. This included the specification of the most important components of entrepreneurial competences, which can be optimally supported and developed within the academic environment. On the basis of current empirical findings from similar studies, two online questionnaire surveys were prepared and conducted among the students of both institutions. The aim of the first questionnaire survey was to examine the level of student satisfaction with key aspects of their studies in a professionally-oriented school. The second questionnaire survey focused directly on the students' intentions to run a business and on further aspects of their entrepreneurial thinking and behaviour.

The research results showed that the majority of students have no intention to start a business or taking over a company. Approximately one in four of the respondents at OTH Regensburg showed an interest in starting a business or taking over an existing company within four years of the end of their studies. This proportion was substantially higher among students at VŠTE České Budějovice. Particularly interesting was the fact that approximately half of the students at both partner schools had never thought of the possibility of starting their own business. This result suggests that the majority of students mainly perceive their studies as an opportunity to improve their chances of finding a stable position as an employee with a regular income. The opportunity to establish a company, to develop innovative thinking, and to take risks on the basis of the professional knowledge acquired during their studies appears to be attractive to only a small number of students. The fundamental causes of this lack of interest may lie in insufficient information or the desire to avoid the problems associated with running a business. Consequently, the most important tasks of a tertiary school are to strengthen the presence of this topic in the curriculum, to support interest in this sphere, but also to inform students about the problems involved in running a business. An additional comparison of the research results showed that the economics students at both tertiary schools evaluated the academic environment the same in terms of the support and development of entrepreneurial competences, knowledge of the establishment of a company and interest in running a business.

Based on the findings, greater emphasis will now be put on the mediation of entrepreneurial competences and their optimal inclusion in the curricula. The preparation of the general educational concept, which will focus on the development of entrepreneurial competences in the students of both universities of applied sciences, will therefore become a priority in the following period.

Literaturverzeichnis

AJZEN, I., 1988. *Attitudes, personality, and behavior*. Chicago: Dorsey Press. IBSN 9780-335-217038.

AJZEN, I., 1991. The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes,* **50** (2), 179-211. ISSN 0749-5978.

ALDRICH, H. E. & CLIFF, J., 2003. The Pervasive Effects of Family on Entrepreneurship: Toward a Family Embeddedness Perspective. *Journal of Business Venturing*, **18**, 573-596. ISSN 0883-9026.

ALDRICH, H. E., ROSEN, B. & WOODWARD, W., 1986. *Social behaviour and entrepreneurial networks. Frontiers of Entrepreneurial Research*. Wellesley MA: Babson College, 239-240.

ALDRICH, H. E., ROSEN, B. & WOODWARD, W., 1987. *The impact of social networks on business foundings and profit: A longitudinal study. Frontiers of Entrepreneurial Research.* Waltham MASS, 184-168.

ALDRICH, H. E. & ZIMMER, C., 1986. Entrepreneurship through social networks. In: SEXTON, D. *The art and science of Entrepreneurship*. Cambridge MASS: Ballinger, 3-108. ISBN 978-0887300707.

ANDERSON, J. R., 1982. Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, **89** (4), 369-403. ISSN 0033-295X.

ANDERSON, J. R., 1987. Skill acquisition: compilation of weak-method problem solutions*. Psychological Review*, **94** (2), 192-210. ISSN 0033-295X.

ARTELT, C., 2000. *Strategisches Lernen*. Münster: Waxmann. ISBN 978-3-89325-793-5.

AQAS, 24.05.2017. *Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen*. [online]. Köln: AQAS. Available at: http://www.aqas.de/ueber-aqas/.

BACIGALUPO, M., KAMPYLIS, P., PUNIE, Y. & VAN DEN BRANDE, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union, EUR 27939 EN. ISBN 978-92-79-58538-8.

BAE, T. J., QIAN, S., MIAO, C. & FIET, J. O., 2014. The relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: A meta-analytic review. *Entrepreneurship Theory and Practice*, **38** (2), 217-254. ISSN 1540-6520.

BANDURA, A., 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman. ISBN 978-0-716-72850-4.

BARNIR, A., WATSON, W. E. & HUTCHINS, H. M., 2011. Mediation and moderated mediation in the relationship among role models, self-efficacy, entrepreneurial career intentions, and gender. *Journal of Applied Social Psychology.* **41** (2), 270-297. ISSN 1559-1816.

BARON, R. A., 2012. *Entrepreneurship: An Evidence-based Guide.* Cheltenham, Northampton: Edward Elgar. ISBN 978-178-1000-397.

BARRICK, M. R., MOUNT, M. K. & GUPTA, R., 2003. Meta-analysis of the relationship between the five-factor model of personality and Holland's occupational types. *Personnel Psychology,* **56** (1), 45-74. ISSN 1744-6570.

BATINIC, B., HAUPT, C. M. & WIESELHUBER, J., 2006. Validierung und Normierung des Fragebogens zur Erfassung von Trendsetting (TDS). *Diagnostica,* **52** (2), 60-72. ISSN 0012-1924.

BAYERISCHE STAATSKANZLEI, 20.05.2017. Bayerisches Hochschulgesetz. [online]. München: Bayerische Staatskanzlei. Available at: http://www.gesetze- bayern.de/Content/ Document/ BayHSchG.

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUR, WISSENSCHAFT UND KUNST, 2017. 24.05.2017. *Innovationsbündnis Hochschule 2018.* [online]. München: Bayerisches Staatsminiisterium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. Available at: https://www.km.bayern.de/studenten/ wissenschaftspolitik/innovationsbuendnis.html.

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND MEDIEN, ENERGIE UND TECHNOLOGIE, 2017. 09.04.2017. *Ziel ETZ – Dokumente*. [online]. Europäische Union. Available at: https://www.by-cz.eu/dokumente/.

BECKER, G. S., 1993. *Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens.* Tübingen: Mohr Siebeck Verlag. ISBN 3-16-146046-4.

BECKER, W. & DIETZ, J., 2002. Einfluss der Netzwerkmitgliedschaft auf das Innovationsverhalten von Unternehmensgründungen. In: KLANDT, H., NATHUSIUS, K., SZYPERSKI, N. and HEIL, H., *G-Forum 2001*, Köln, 383-399.

BEGLEY, T. & BOYD, D., 1987. Psychological characteristics associated with performance in entrepreneurial firms and smaller business. *Journal of Business Venturing*, **2**, 79-93. ISSN 0883-9026.

BEIERLEIN, C., KOVALEVA, A., KEMPER, C. J. & RAMMSTEDT, B., 2015. 03.04.2017. *Kurzskala zur Erfassung der Risikobereitschaft (R-1)* [online]. Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. GESIS-Working Papers. Available at:

http://www.gesis.org/fileadmin/_migrated/content_uploads/ WorkingPapers_2014-34.pdf.

BERGMANN, G. & DAUB, J., 2006. *Systemisches Innovations- und Kompetenzmanagement.* Wiesbaden: Gabler Verlag. ISBN 978-3834901439.

BERGMANN, H. & GOLLA, S., 2016. *Unternehmertum an Hochschulen in Deutschland - Ergebnisse des Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey (GUESSS) 2016*. St. Gallen / Fulda: Schweizerisches Institut für Klein- und Mittelunterunternehmen der Universität St. Gallen, Hochschule Fulda.

BIGGS, J., 2003. Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*, [online]. University of Aveiro. Available at: https://www.dkit.ie/ga/system/files/Aligning_Reaching_and_Assessing_to_Course_Objectives_John_Biggs.pdf.

BIGGS, J. & TANG, C., 2011. *Teaching for quality learning at university*. Berkshire: Open University Press. ISBN 978-0-33-524275-7.

BIRLEY, S., 1985. The Role of Networks in the Entrepreneurial Process. *Journal of Business Venturing,* **1** (1), 107-117. ISSN 0883-9026.

BITZER, M., 1991. *Intrapreneurship – Unternehmertum in der Unternehmung.* Stuttgart, Zürich: Schäffer, Verlag für Wirtschaft und Steuern. ISBN 3-8202-0615-9.

BLICKLE, G., 2004. Einflusskompetenz in Organisationen. *Psychologische Rundschau,* **55** (2), 82-93. ISSN 0033-3042.

BLUNT, A. & PYCHYL, T. A., 2005. Project systems of procrastinators: a personal projectanalytic and action control perspective. *Personality and Individual Differences,* **38** (8), 1771-1780. ISSN 0191-8869.

BOSMA, N., HESSELS, J., SCHUTJENS, V., VAN PRAAG, M., & VERHEUL, I., 2012. Entrepreneurship and role models. *Journal of Economic Psychology*, **33** (2), 410-424. ISSN 0167-4870.

BOYD, N. G. & VOZIKIS, G. S., 1994. The influence of self-efficacy on the development of entrepreneurial intentions and actions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, **18** (1), 63-63. ISSN 1540-6520.

BRANDSTÄTTER, H., 2011. Personality aspects of entrepreneurship: A look at five meta-analyses. *Personality and Individual Differences,* **51** (3), 222-230. ISSN 0191-8869.

BRAUKMANN, U., 2001. Wirtschaftsdidaktische Förderung der Handlungskompetenz von Unternehmensgründerinnen und –gründern. In: KOCH, L. T. & ZACHARIAS, C., *Gründungsmanagement*, München, Wien: Oldenbourg, 79 - 94. ISBN 978-3-486-25745-8.

BRAUKMANN, U., 2005. Zur Integration von Aus- und Weiterbildung als gründungsdidaktische Voraussetzung einer innovativen und effizienten Förderung von Unternehmensgründungen aus Hochschulen. In: KONRAD, E. D., *Aspekte erfolgreicher Unternehmensgründungen*, Münster, New York: Waxmann, 27-40. ISBN 978-3-8309-1598-0.

BRUEDERL, J. & PREISENDÖRFER, P., 1998. Network Support and the Success of Newly Founded Businesses. *Small Business Economics*, **10** (3), 213-225. ISSN 0921-898X.

BUNDESVERFASSUNGSGERICHT, 2010. 02.04.2017. Beschluss vom 13. April 2010 – Az. 1 BvR 216/07. [online]. Available at: http://www.bundesverfassungsgericht.de/entscheidungen/rs20100413_1bvr021607.html.

CAHA, Z., 2009. Rakouské Fachhochschulen jako příklad dobře fungujících vysokých škol neuniverzitního typu. In *Pět let členství ČR v EU (Bilance a perspektivy, trendy a vize)*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, o.p.s, České Budějovice, 29-37. ISBN 978-80-86708-79-9.

CALIENDO, M., FOSSEN, F. & KRITIKOS, A., 2011. Selbständige sind anders: Persönlichkeit beeinflusst unternehmerisches Handeln. *DIW Wochenbericht*, **78** (11), 2-8. ISSN 1860-8787.

ČERYCH, L., 1990-1991. Tendence vývoje vysokého školství v západní Evropě. *Alma mater*, **1** (1), 11-23.

ČERYCH, L., 1996. Vyšší odborné školy v mezinárodní perspektivě. *Alma mater*. **6**(5), 266-276. ISSN 1210-05-44.

ČESKO, 1998. Zákon č. 111 ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: Sbírka zákonů České republiky. Částka 39, s. 5388–5419. ISSN 1211-1244.2), 381-404. ISSN 0149-2063.

COLLINS, A., BROWN, J. S. & NEWMAN, S. E., 1989. Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In: RESNICK, L. B., *Knowing, learning and instruction*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 453-494. ISBN 978-0-805-80460-7.

CORNO, L., 2011. Studying self-regulation habits. In: ZIMMERMAN, B. J. & SCHUNK, D. H., *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance,* New York: Routledge, 401-415. ISBN 978-0-415-87111-2.

CREUZNACHER, I. C., 2008. *Persönlichkeitsentfaltung zu unternehmerischen Kompetenzen in Schule und Universität. Eine bildungsökonomische Antwort auf theoretische Zielvorstellungen von Schumpeter*. Marburger Förderzentrum für Existenzgründer, Norderstedt: Books on Demand. ISBN 978-3-8370-8428-3.

CZECH REPUBLIC. *Zákon č. 172 Sb. ze dne 4. května 1990 o vysokých školách.* In: Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky [online]. [accessed 1990-05-04]. Available at: https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=172&r=1990.

CZECH REPUBLIC. *Zákon č. 111 Sb. ze dne 29. května 1998 o vysokých školách.* In: Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky [online]. [accessed 1998-05-29]. Available at: https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=111&r=1998.

CZECH REPUBLIC. *Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.* In: Portál veřejné správy České republiky [online]. [accessed 2004-09-24]. Available at: https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=58471&nr=561~2F2004&rpp=15#local-content.

DANIEL, A. D., 2016. Fostering an entrepreneurial mindset by using a design thinking approach in entrepreneurship education. *Industry and Higher Education,* **30** (3), 215-223. ISSN 0950-4222.

DE JONG, T. & FERGUSON-HESSLER, M. G., 1996. Types and qualities of knowledge. *Educational Psychologist*, **31** (2), 105-113. ISSN 0046-1520.

DENT, A. L. & KOENKA, A. C., 2016. The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, **28** (3), 425-474. ISSN 1040-726X.

DHLIWAYO, S., 2008. Experiential learning in entrepreneurship education: A prospective model for South African tertiary institutions. *Education+ Training*, **50** (4), 329-340.

DOUGLAS, E. J. & SHEPHERD, D. A., 2002. Self-employment as a career choice: Attitudes, entrepreneurial intentions, and utility maximization. *Entrepreneurship Theory and Practice*, **26** (3), 81-90. ISSN 1540-6520.

DRESEL, M. & ZIEGLER, A., 2006. Langfristige Förderung von Fähigkeitsselbstkonzept und impliziter Fähigkeitstheorie durch computerbasiertes attributionales Feedback. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, **20** (1/2), 49-63. ISSN 1010-0652.

EDELMAN, L. F., MANOLOVA, T. S. & BRUSH, C. G., 2008. Entrepreneurship Education: Correspondence Between Practices of Nascent Entrepreneurs and Textbook Prescriptions for Success, *Academy of Management Learning & Education,* **7** (1), 56-70.

EICKHOFF, M. T., 2007. Unternehmerisches Denken und Handeln fördern! – Förderung in der beruflichen Bildung. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis,* ***36***. Jahrgang, 2/2007, 36-37.

ERPENBECK, J. & ROSENSTIEL, L., 2007. *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis.* Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag. ISBN 978-3-7910-2477-6.

ERPENBECK, J. & SAUTER, W., 2015. *Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung.* Wiesbaden: Springer Gabler. ISBN 978-3-658-09954-1.

EUROPÄISCHE KOMMISSION, 2004. *Hilfe zum Aufbau einer unternehmerischen Kultur.* Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft. ISBN 92-894-6172-1.

EUROPÄISCHE KOMMISSION, 2005. 27.04.2017. *Jugendpolitik in Europa*. [online]. Rat der Europäischen Union. Available at: https://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2205/schluesselkomlebensllernen.pdf.

EUROPÄISCHE KOMMISSION, 2007. *Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen – Ein europäischer Referenzrahmen.* Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Available at: http://www.kompetenzrahmen.de/files/ europaeische-kommission2007de.pdf

EUROPEAN COMMISSION, 13.02.2017. Eurydice. Czech Republic. higher education [online]. Available at:: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Czech-Republic: Higher_Education

EUROPÄISCHE UNION, 2008. Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Europäische Union. Available at: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX: 32008H0506(01)&from=DE.

FALLGATTER, M. J., 2002. *Theorie des Entrepreneurship - Perspektiven zur Erforschung der Entstehung und Entwicklung junger Unternehmen.* Wiebaden: Deutscher Universitäts-Verlag. ISBN 382-4-49091-9.

FALLGATTER, M. J., 2004. Entrepreneurship: Konturen einer jungen Disziplin. *Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung (ZfbF)*, **56** (1), 23-44. ISSN 0341-2687.

FALLGATTER, M. J., 2004a. Das Handeln von Unternehmern: Eine Überlegung zum Kern des Entrepreneurship. In: ACHLEITNER, A.-K., *Jahrbuch Entrepreneurship 2003/2004: Gründungsforschung und Gründungsmanagement*, Berlin: Springer, 11-31. ISBN 3-540-03701-2.

FALLGATTER, M. J., 2005. Zur Erforschung der Erfolgsfaktoren junger Unternehmen: Determinanten oder Impulse des unternehmerischen Handelns? In: ACHLEITNER, A.-K., *Jahrbuch Entrepreneurship 2004/05*, Berlin, Heidelberg: Springer, 61-76. ISBN 978-3-540-22517-1.

FALLGATTER, M. J., 2005a. Zur betriebswirtschaftlichen Disziplin "Entrepreneurship": Einige Überlegungen zur Lehrbarkeit von unternehmerischem Handeln. In: Konrad, E. D., *Aspekte erfolgreicher Unternehmensgründungen*, Münster: Waxmann, 17-26. ISBN 978-3830915980.

FAYOLLE, A., 2006. Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. *Journal of European Industrial Training*, **30** (9), 701-710. ISSN 0309-0590.

FRESE, M., GARST, H. & FAY, D., 2007. Making things happen: Reciprocal relationships between work characteristics and personal initiative in a four-wave longitudinal structural equation model. *Journal of Applied Psychology*, **92** (4), 1084-1102. ISSN 0021-9010.

FRESE, M., FAY, D., HILBURGER, T., LENG, K. & TAG, A., 1997. The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* **70** (2), 139-161. ISSN 2044-8325.

FRITSCH, M., 2016. *Entrepreneurship - Theorie, Empirie, Politik.* Wiesbaden: Springer Gabler. ISBN 978-3-662-45394-0.

GARCIA, T. & PINTRICH, P. R., 1994. Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-schemas and self-regulatory strategies. In: SCHUNK, D. H. and ZIMMERMAN, B. J., *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Applications,* NJ: Erlbaum, 132-157. ISBN 978-0-805-81335-7.

GIELNIK, M. M., 2013. Kreativität und Entrepreneurship. In: KRAUSE, D. E., *Kreativität, Innovation und Entrepreneurship,* Wiesbaden: Springer, 77-92. ISBN 978-3-658-02550-2.

GOLLA, S., HALTER, F., FUEGLISTALLER, U. & KLANDT, H., 2006. Gründungsneigung Studierender – Eine empirische Analyse in Deutschland und der Schweiz. In: *Jahrbuch Entrepreneurship 2005/06*, Berlin, Heidelberg: Springer, 209-237. ISBN 978-3-540-28360-7.

GOLLWITZER, P. M. & WIEBER, F., 2010. Overcoming procrastination through planning. In: ANDREOU, C. and WHITE, M. D., *The Thief of time. Philosophical Essays on procrastination,* New York: Oxford University Press, 185-205. ISBN 978-0-195-37668-5.

GRANOVETTER, M. S., 1973. The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, **78** (6), 1360-1380. ISSN: 0002-9602.

GRANOVETTER, M. S., 1983. The strength of weak ties: A network theory revisited. *Sociological Theory*, **1**, 201-233. ISSN 07352751.

GRANOVETTER, M. S., 1985. Economic action and social structur: The problem of embeddedness. *American Journal of Sociology*, **91** (3), 481-510. ISSN: 0002-9602.

GRANOVETTER, M. S., 1993. The natute of economics. *Explorations in economic sociology,* 3. ISBN 978-0-87154-840-5.

GREULICH, ANDREAS, 2002. *Von der kurfürstlichen Akademie zur University of Applied Sciences, Die Fachhochschule Mainz im Spiegel ihrer Geschichte.* Heidelberg: Kehrer Verlag.

GRICHNIK, D., BRINCKMANN, J., SINGH, L., & MANIGART, S., 2014. Beyond environmental scarcity: Human and social capital as driving forces of bootstrapping activities. *Journal of Business Venturing*, **29** (2), 310-326. ISSN 0883-9026.

GRONDSTEIN, ERIKA, 2013. Die Situation von Professorinnen in historischer und soziologischer Sicht: dargestellt am Beispiel der Universität-Gesamthochschule Essen 1972 – 1997: eine Fallstudie. Dissertation, Universität Duisburg-Essen.

GRUBER, H., HARTEIS, C. & REHRL, M., 2006. Professional learning. Erfahrung als Grundlage von Handlungskompetenz. *Bildung und Erziehung*. **59** (2), 193-203. ISSN 0006-2456.

GRUBER, H. & MANDL, H., 1996a. Das Entstehen von Expertise. In: HOFFMANN, J. & KINTSCH, W., *Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 583-615. ISBN 978-3801705367.

GUNNESCH-LUCA, G., KLÖBLE, U., GÖRITZ, A. S. & MOSER, K., 2013. Soziale Normen, Akzeptanz von Innovationen und die moderierende Rolle von Trendsetting. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie,* **57** (4), 177-184. ISSN 0932-4089.

GUNNESCH-LUCA, G., MOSER, K. & KLÖBLE, U., 2010. Adoption und Weiterempfehlung neuer Technologien: Die Bedeutung von Trendsetting. *Markt,* **49** (1), 53-64. ISSN 0025-3863.

GÜNZEL-JENSEN, F. & ROBINSON, S., 2017. Effectuation in the undergraduate classroom: Three barriers to entrepreneurial learning. *Education+ Training*, in print.

HAHN, V. C., FRESE, M., BINNEWIES, C. & SCHMITT, A., 2011. Happy and proactive? The role of hedonic and eudaimonic well-being in business owners‘ personal initiative. *Entrepreneurship Theory and Practice,* **36** (1), 97-114. ISSN 1540-6520.

HALBERŠTÁT, L., P. ZELENÝ & M. KARPÌŠEK, 1992. Alternativní vysoké školství. II. díl. *Učitelské noviny*. **95**(20), 8.

HARTEIS, C., BAUER, J. & GRUBER, H., 2008. The culture of learning from mistakes: How employees handle mistakes in everyday work. *International Journal of Educational Research*, **47** (4), 223-231. ISSN 0883-0355.

HAWELKA, B., 2003. *Erwerb von Handlungskompetenz in der Medizin durch multimediale Lernsoftware.* Regensburg: Roderer. ISBN 3-89783-354-9.

HAWELKA, B., 2013. *Handreichung zur Formulierung von Lernzielen*. Universität Regensburg, Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik.

HAWELKA, B., 2017. 21.02.2017. *Handreichung zur Kodierung qualitativer Evaluationsdaten aus Teaching Analysis Poll* [online]. Universität Regensburg, Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik. Available at: https://epub.uni-regensburg.de/35379/1/Kodierleitfaden_ maerz17.pdf.

HECKHAUSEN, J. & HECKHAUSEN, H., 2010. *Motivation und Handeln.* Berlin, Heidelberg: Springer. ISBN 978-3-642-12693-2.

HEINRICHS, K., 2016. Dealing with critical incidents in the postformation phase: Design and Evaluation of an Entrepreneurship Education course. *Vocations and Learning*, **9** (3), 257-273. ISSN 1874-7868.

HENDRYCHOVÁ, J., 1996. České vysoké školství v 1. polovině devadesátých let. Alma mater. 6(3), 121-161. ISSN 1210-06658.

HENDRYCHOVÁ, J. & L. ČERYCH (ed.), 1997. *Terciární vzdělávání ve vyspělých zemích : Vývoj a současnost.* Praha : ÚIV.

HINTZ, A. J., 2013. *Erfolgreiche Mitarbeiterführung durch soziale Kompetenz.* Wiesbaden: Springer Gabler. ISBN 978-3834924414.

HINZ, A., SCHUMACHER, J., ALBANI, C., SCHMID, G. & BRÄHLER, E., 2006. Bevölkerungsrepräsentative Normierung der Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. *Diagnostica*, **52** (1), 26-32. ISSN 0012-1924.

HOCHSCHULE BAYERN E.V., 27.06.2017. Verband. [online]. München: Hochschule Bayern. Available at: http://www.hochschule-bayern.de/verband/grussworte/staatsminister.html.

HOCHSCHULE FULDA, 03.04.2017. Promotionsrecht: Promotionsrecht für forschungsstarke Bereiche hessischer Fachhochschulen. [online]. Available at: https://www.hs-fulda.de/forschen/promovieren/informieren/promotions recht-fuer-forschungsstarke-bereiche/.

HOCHSCHULE FÜR TECHNIK UND WIRTSCHAFT BUDWEIS, 13.05.2017. *VŠTE Budweis, Admission process 2017/2018.* [online]. Available at: http://www.vstecb.cz/en/Admission-process-2017-2018-1297.htm.

HOCHSCHULE FÜR TECHNIK UND WIRTSCHAFT BUDWEIS, 26.01.2017. *VŠTE Budweis, Statistik.* [online]. Available at: https://is.vstecb.cz/ auth/studium/statistika?fakulta=5610.

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ, 11.05.2017. *Audit „Internationalisierung der Hochschulen“.* [online]. Bonn: HRK. Available at: https://www.hrk.de /audit/audit/hochschulen/.

JACK, S. L. & ANDERSON, A. R., 2002. The effects of embeddedness on the entrepreneurial process. *Journal of Business Venturing*, 17, 467-487. ISSN 0883-9026.

JALLADE, J., P., 1992. Srovnávací pohled na vysokoškolské studium v Evropě: Struktury vysokého školství: Organizace a obsah studia. *Alma mater*. **3**(1), 34-50. ISSN 1210-044.

JOHANNISSON, B., 1995. Entrepreneurial networking in the Scandinavian context-theoretical and empirical positioning. *Entrepreneurship & Regional Development*, **7** (3), 189-192. ISSN 0898-5626.

JOHANNISSON, B. & MØNSTED, M., 1997. Contextualizing entrepreneurial networking: The case of Scandinavia. *International Studies of Management & Organization*, **27** (3), 109-136. ISSN 0020-8825.

JOHANNISSON, B., 2000. Networking and entrepreneurial growth. In: SEXTON, D. & LANDSTROM, H., *The Blackwell handbook of entrepreneurship*. Hoboken, New Yersey: Wiley-Blackwell. ISBN 978-0-631-21573-8.

JOHN, O. P., NAUMANN, L. P. & SOTO, C. J., 2008. Paradigm shift to the integrative Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In: JOHN, O. P., ROBINS, R. W. and PERVIN, L. A. Pervin, *Handbook of personality: Theory and research.* New York: Guilford Press, 114-158. ISBN 978-1-609-18059-1.

JUSTUS, X., 2017. *Selbstregulation im virtuellen Studium*. *Volitionale Regulation, Lernzeit und Lernstrategien in Online-Seminaren.* Münster: Waxmann. ISBN 978-3-8309-3608-4.

KALLUS, K. W., 2010. *Erstellung von Fragebogen*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandlungs AG. ISBN 978-3-8252-3277-1.

KARPÍŠEK, M., 1996. Současný stav a perspektivy vyššího odborného školství. *Alma mater*. **6**(5), 251-265. ISSN 1210-05-44.

KASSEAN, H., VANEVENHOVEN, J., LIGUORI, E. & WINKEL, D. E., 2015. Entrepreneurship education: a need for reflection, real-world experience and action. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, **21** (5), 690-708. ISSN 1355-2554.

KIM, W. C. & MAUBORGNE, R., 2005. *Blue Ocean Strategy*. Boston, Massachusetts: Havard Business Review Press. ISBN 978-1-59139-619-2.

KING, A. S., 1985. Self-analyses and assessment of entrepreneurial potential. *SIMULATION & GAMES*, **16** (4), 399-416. ISSN 1046-8781.

KLIEME, E., 2004. Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? Pädagogik (Weinheim), 56, S. 10-13. [online]. Available at: http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/pflichtmodule_unterlagen/2004/11/Bildungsstandards/Was%20sind%20Kompetenzen%20und%20wie%20lassen%20sie%20sich%20messen%20-%20Klieme.pdf.

KLUSEDICK, M., 2007. Kognitionspsychologie: Einblick in mentale Prozesse. In: NADERER, G. & BALZER, E., *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen, Methoden und Anwendungen.* Wiesbaden: Gabler, 103-118. ISBN 978-3-834-92925-9.

KOL. AUTORŮ, 2009. *Bílá kniha terciárního vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, January 2009 [accessed: 2009-02-01]. ISBN 978-80-254-4519-8. Aufrufbar im Internet unter: http://www.msmt.cz/uploads/bila_kniha/schvalena_bktv/Bila_kniha_terciarniho_vzdelavani2.pdf

KOLLMANN, T., STÖCKMANN, C., HENSELLEK, S. & KENSBOCK, J., 2016. *Deutscher Startup Monitor 2016.* Berlin: KPMG, Bundesverband Deutsche Startups e. V. (BVDS). [online]. Available at: http://deutscherstartupmonitor.de/ fileadmin/dsm/dsm-16/studie_dsm_2016.pdf.

KOLVEREID, L. & MOEN, Ø., 1997. Entrepreneurship among business graduates: does a major in entrepreneurship make a difference? *Journal of European Industrial Training*, **21** (4), 154-160. ISSN 0309-0590.

KOVALEVA, A., BEIERLEIN, C., KEMPER, C. J. & RAMMSTEDT, B., 2012. 03.04.2017. *Eine Kurzskala zur Messung von Kontrollüberzeugung: Die Skala Internale-Externale-Kontrollüberzeugung-4 (IE-4)* [online]. Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. GESIS-Working Papers. Available at: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/ publikationen/gesis_ reihen/geges_arbeitsberichte/WorkingPapers_2012-19.pdf.

KRAPP, A. & HASCHER, T., 2014. Theorien der Lern- und Leistungsmotivation. In: AHNERT, L., *Theorien in der Entwicklungspsychologie.* Heidelberg: Springer VS, 252-281. ISBN 978-3642348044.

KRISTIANSEN, S. & INDARTI, N., 2004. Entrepreneurial intention among Indonesian and Norwegian students. *Journal of Enterprising Culture*, **12** (01), 55-78. ISSN 0218-4958.

KRUEGER, N., 1993. The impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture feasibility and desirability. *Entrepreneurship: Theory and practice*, **18** (1), 5-22. ISSN 1540-6520.

KRUEGER, N., 2009. Entrepreneurial intentions are dead: Long live entrepreneurial intentions. In: CARSRUD, A., BRÄNNBACK, M., *Understanding the Entrepreneurial Mind*. Heidelberg, New York: Springer, 51-72. ISBN 978-1-4419-0443-0.

KRUEGER, N., 2017. Is Research on Entrepreneurial Intentions Growing? Or… Just Getting Bigger?.In: *Revisiting the Entrepreneurial Mind*. Heidelberg, New York: Springer International Publishing, 35-40. ISBN 978-3-319-45543-3.

KRUEGER, N. F. & CARSRUD, A. L., 1993. Entrepreneurial intentions: applying the theory of planned behaviour. *Entrepreneurship & Regional Development,* **5** (4), 315-330.

KRUEGER, N. F., REILLY, M. D. & CARSRUD, A. L., 2000. Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, **15** (5), 411-432. ISSN 0883-9026.

KUEHN, K. W., 2008. Entrepreneurial intentions research: Implications for entrepreneurship education. *Journal of Entrepreneurship Education*, **11** (1), 87-98. ISSN 1528-2651.

KUHL, J., 2001. *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme.* Göttingen: Hogrefe. ISBN 978-3-801-71307-2.

KUHL, J. & FUHRMANN, A., 1998. Decomposing self-regulation and self-control: The volitional components checklist. In: HECKHAUSEN, J. and DWECK, C., *Life span perspectives on motivation and control.* NJ: Erlbaum, 15-49. ISBN 978-0-521-10148-6.

KULICKE, M., STAHLECKER, T., HEMER, J., WOLF, B., MALCHEREK, A., WRANIK, A., HERCHER, A., 2004. *Forschungslandkarte Fachhochschulen. Potenzialstudie im Auftrag des BMBF*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn: Selbstverlag. Im Internet zuletzt aufgerufen am 02.04.2017 unter: http://forschungslandkarte.isi-projekt.de/pdf/ endbericht.pdf.

KUßMAUL, H., 2008. *Betriebswirtschaftslehre für Existenzgründer: Grundlagen mit Fallbeispielen und Fragen der Existenzgründungspraxis*. München: Oldenbourg Verlag. ISBN 978-3486587166.

KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.): Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg. Reihe A Nr. 5., Villingen; Selbstverlag, Oktober 1967.

LEUTNER, F., AHMETOGLU, G., AKHTAR, R. & CHAMORRO-PREMUZIC, T., 2014. The relationship between the entrepreneurial personality and the Big Five personality traits. *Personality and Individual Differences,* **63**, 58-63. ISSN 0191-8869.

LICHTER, S. J., KING, A. S. & CATANELLO, R. F., 1983. Entrepreneurial potential: An experiential exercise in self-analysis and group assessment. Developments in Business Simulation and Experiential Learning, **10**, 88-91.

LUSZCZYNSKA, A., SCHOLZ, U. & SCHWARZER, R., 2005. The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *The Journal of Psychology,* **139** (5), 439-457. ISSN 0022-3980.

MANDL, H. & HENSE, J., 2004. 28.02.2017. Lernen unternehmerisch denken: Das Projekt Tatfunk [online]. Universität München. Forschungsbericht Nr. 169, Department Psychologie, Institut für Pädagogische Psychologie. Available at: https://epub.ub.uni-muenchen.de/362/1/FB_169.pdf.

MATLAY, H., 2006. The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial outcomes. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, **15** (2), 382-396. ISSN 1462-6004.

MAYER, WERNER, 2001. *Bildungspotential für den wirtschaftlichen und sozialen* Wandel. Verlag Klartext.

MÄKIMURTO-KOIVUMAA, S. & PUHAKKA, V., 2013. Effectuation and causation in entrepreneurship education. *International Journal of Entrepreneurial Venturing*, **5** (1), 68-83. ISSN 1742-5379.

McCLELLAND, D. C., 1961. *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand. ISBN 978-1-891-39639-7.

McCLELLAND, D. C., 1965. Achievement and entrepreneurship. *Journal of Personality and Social Psychology*, **1** (4), 389-392. ISSN 0022-3514.

McCLELLAND, D. C., 1973. Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist,* **28** (1), 1-14. ISSN 0003-066X.

McCLELLAND, D. C., 1987. Characteristics of successful entrepreneurs. *Journal of Creative Behaviour*, **21** (3), 219-233. ISSN 2162-6057.

McCLELLAND, D. C. & WINTER, D. G., 1969. *Motivating Economic Achievement.* New York: Free Press. ISBN 978-0-029-20500-6.

McGRAIL, M. R., RICKARD, C. M., & JONES, R., 2006. Publish or perish: a systematic review of interventions to increase academic publication rates. *Higher Education Research & Development*, 25(1), 19-35.

MILLER, W. W., 2010. *An Experimental Learning Approach to Entrepreneurship Education (*Doctoral dissertation, California State Polytechnic University, Pomona).

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2017. 24.01.2017. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Available at: http://dsia.uiv.cz/vystupy/vu_vs_f2.html.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2017. 26.01.2017. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Available at: http://krakatau.uiv.cz/registrvssp/csplist.aspx.

MISCHO, C., 2006. Der “Saisonarbeiter” genauer betrachtet. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, **20** (1/2), 97-110. ISSN 1010-0652.

MŠMT, 2001. *Národní program vzdělávání v České republice. Bílá kniha.* Praha: ÚIV Tauris.

MÜLLER, G. F., 1999a. Indikatoren unternehmerischen Verhaltens bei Psychologiestudierenden. *Report Psychologie*, **24** (7), 462-473. ISSN 0344-9602.

MÜLLER, G. F., 1999b. Dispositionelle und familienbiografische Faktoren unselbständiger, teilselbständiger und vollselbständiger Erwerbsarbeit. In: VON ROSENSTIEL, L. & LANG-VON WINS, T., *Existenzgründung und Unternehmertum*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, 157-180. ISBN 978-3-791-01315-2.

MÜLLER, G. F., 2000. Eigenschaftsmerkmale und unternehmerisches Handeln. In: MÜLLER, G. F., *Existenzgründung und unternehmerisches Handeln: Forschung und Förderung.* Landau: Verlag Empirische Pädagogik. ISBN 3-933967-10-4.

MÜLLER, G. F., 2013. Unternehmerische Kompetenz. In: SARGES, W., *Management-Diagnostik.* Göttingen: Hogrefe Verlag, 467-473. ISBN 978-3-8017-2385-9.

MÜLLER, G. F., DAUENHAUER, E. & SCHÖNE, K., 1997. Selbständigkeit im Berufsleben. *ABO-aktuell*, **4** (2), 2-7. ISSN 1611-9207.

MÜLLER, G. F., SAUERLAND, M. & RAAB, G., 2016. *Wir alle sind Unternehmer! – Die Psychologie erfolgreicher Gründung und Führung von Unternehmen.* Hamburg: Windmühle Verlag. ISBN 978-3-86451-034-2.

MUMMENDEY, H. D. & GRAU, I., 2008. *Die Fragebogen-Methode.* Göttingen: Hogrefe Verlag. ISBN 978-3-801-71948-7.

OECD, 2006. *Tematické hodnocení terciárního vzdělávání v České republice*. *Zpráva hodnotitelů.* Praha.

OSTBAYERISCHE TECHNISCHE HOCHSCHULE REGENSBURG, 11.05.2017. *Akademisches Auslandsamt*. [online]. Regensburg: OTH Regensburg. Available at: https://www.oth-regensburg.de/international.html.

OSTBAYERISCHE TECHNISCHE HOCHSCHULE REGENSBURG, 27.04.2017. *Fakultät Betriebswirrtschaft, Studiengänge.* [online]. Available at: https://www.oth-regensburg.de/ fakultaeten/ betriebswirtschaft/studiengaen ge.html.

OSTBAYERISCHE TECHNISCHE HOCHSCHULE REGENSBURG, 29.05.2017. *Fakultäten der Ostbayerischen Technischen Hochschule.* [online]. Available at: https://www.oth-regensburg.de/ de/fakultaeten.html.

OSTBAYERISCHE TECHNISCHE HOCHSCHULE REGENSBURG, 2016. 03.04.2017. *Forschungsbericht 2016.* ISBN 978-3-9818209-1-1. [online]. Available at: https://www.oth-regensburg.de/fileadmin/media/forschung/Dateien_2017/Forschung_an_der_OTH/PDF_Version_2016_klein.pdf.

OSTBAYERISCHE TECHNISCHE HOCHSCHULE REGENSBURG, 17.05.2017. *Organisation OTH Regensburg*. [online]. Regensburg: OTH Regensburg. Available at: https://www.oth-regensburg.de /de/hochschule/organisation.html.

OSTBAYERISCHE TECHNISCHE HOCHSCHULE REGENSBURG, 29.05.2017. *Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg - Wir über uns*. [online]. Available at: https://www.oth-regensburg.de/hochschule/hochschulprofil.html.

OSTBAYERISCHE TECHNISCHE HOCHSCHULE REGENSBURG, 24.05.2017. *OTH Regensburg – Zahlen und Fakten*. [online]. Available at: https://www.oth-regensburg.de/hochschule/ hochschulprofil/zahlen-und-fakten.html.

OSTBAYERISCHE TECHNISCHE HOCHSCHULE REGENSBURG, 11.05.2017. *Partnerschaften mit Ausländischen Hochschulen.* [online]. Regensburg: OTH Regensburg. Available at: https://www.oth-regensburg.de/international/ partnerhochschulen.html.

OSTBAYERISCHE TECHNISCHE HOCHSCHULE REGENSBURG, 11.05.2017. *Stabsstelle Qualitätsmanagement und Organisation (QuO).* [online]. Regensburg: OTH Regensburg. Available at: https://www.oth-regensburg.de/hochschule/organisation/qualitaets-management. html.

OSTBAYERISCHE TECHNISCHE HOCHSCHULE REGENSBURG, 24.05.2017. *Technische Hochschule: Feiern in Regensburg und Amberg-Weiden*. [online]. Available at: https://www.oth-regensburg.de/weiterbildung/nachrichten/einzelansicht/news/technische-hochschule-feiern-in-regensburg-und-amberg-weiden.html.

PICHT, GEORG, 1965. *Die deutsche Bildungskatastrophe*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

PIHIE, Z. A. L. & AKMALIAH, Z., 2009. Entrepreneurship as a career choice: An analysis of entrepreneurial self-efficacy and intention of university students. *European journal of social sciences*, **9** (2), 338-349. ISSN 1450-2267.

PINCHOT, G., 1988. *Intrapreneuring – Mitarbeiter als Unternehmer.* Wiesbaden: Gabler. ISBN 978-3409187022.

RAMMSTEDT, B. & JOHN, O. P., 2005. Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K): Entwicklung und Validierung eines ökonomischen Inventars zur Erfassung der fünf Faktoren der Persönlichkeit. *Diagnostica,* **51** (4), 195-206. ISSN 0012-1924.

RAUCH, A. & FRESE, M., 2007a. Born to be an entrepreneur? Revisiting the personality approach to entrepreneurship. In: BAUM, J. R., FRESE, M. and BARON, R. J., *The psychology of entrepreneurship.* Mahwah, NJ: Erlbaum, 41-65. ISBN 978-0-415-65266-7.

RAUCH, A. & HULSINK, W., 2015. Putting entrepreneurship education where the intention to act lies: An investigation into the impact of entrepreneurship education on entrepreneurial behavior. *Academy of Management Learning & Education,* **14** (2), 187-204.

REIGELUTH, C. M., BEATTY, B. J. & MYERS, R. D., 2017. *Instructional-Design Theories and Models. The learner-centered paradigm of education*. New York, London: Routledge. ISBN 978-1138012936.

RENKL, A., 2009. Wissenserwerb. In: WILD, E. & MÖLLER, J., *Pädagogische Psychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer, 3-26. ISBN 978-3-540-88572-6.

RHEINBERG, F. & VOLLMEYER, R., 2012. *Motivation.* Stuttgart: Kohlhammer. ISBN 978-3-170-22189-5.

RIPSAS, S. & TRÖGER, S., 2015. *Deutscher Startup Monitor 2015.* Berlin: KPMG, Bundesverband Deutsche Startups e. V. (BVDS). [online]. Available at: http://deutscherstartupmonitor.de/fileadmin/dsm/dsm-15/studie_dsm_2015.pdf.

ROBINSON, P. & MALACH, S., 2004. Multi-disciplinary entrepreneurship clinic: Experiential education in theory and practice. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, **17** (4), 317-332.

RUOHOTIE, P. & KOIRANEN, M., 2000. In the pursuit of conative constructs into entrepreneurship education. *Journal of Entrepreneurship Education*, **3** (9), 9-22.

SARASVATHY, S. D., 2001. Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *The Academy of Management Review,* **26** (2), 243-264.

SASSMANNSHAUSEN, S. P. & GLADBACH, S., 2013. Entrepreneurship Education between Theory and Practice: Reflections on Case Study Based Teaching. *Journal of Asia Entrepreneurship and Sustainability*, **9** (1), 57-94. ISSN 1177-4541.

SCHELLINGS, G., 2011. Applying learning strategies questionnaires: Problems and possibilities. *Metacognition and Learning*, **6** (2), 91-109. ISSN 1556-1623.

SCHIEFELE, U., 2009. Motivation. In: WILD, E. & MÖLLER, J., *Pädagogische Psychologie.* Berlin: Springer, 151-177. ISBN 978-3-642-41291-2.

SCHIEFELE, U., KRAPP, A., WILD, K.-P. & WINTELER, A., 1993. Der „Fragebogen zum Studieninteresse“ (FSI). *Diagnostica,* **39** (4), 335-351. ISSN 0012-1924.

SCHULER, H. & PROCHASKA, M., 2000. Entwicklung und Konstruktvalidierung eines berufsbezogenen Leistungsmotivationstests. *Diagnostica,* **46** (2), 61-72. ISSN 0012-1924.

SCHULTZ, Theodore, 1992. *The economic value of education. Studies in the economics of education*. Aldershot: Edward Elgar. ISBN 1-85278-542-X.

SCHUMPETER, J., 2006. *Theorie der Wirtschaftlichen Entwicklung – Nachdruck der 1. Auflage von 1912.* Berlin: Duncker & Humblot. ISBN 3-428-11746-8.

SCHWARZER, R., 27.04.2017. *Ralf Schwarzer, Freie Universität Berlin*, *General Self-Efficacy Scale*. [online]. Freie Universität Berlin. Available at: http://userpage.fu-berlin.de/~health/faq_gse.pdf.

SCHWARZER, R. & HALLUM, S., 2008. Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analysis. *Applied Psychology: An International Review,* **57** (s1), 152-171. ISSN 1464-0597.

SCHWARZER, R. & JERUSALEM, M., 1999. 14.03.2017 *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen.* [online]. Freie Universität Berlin. Available at: http://www.psyc.de/skalendoku.pdf.

ŠEBKOVÁ, H. (ed), 2006. *Tertiary Education in the Czech Republic: Country Background Report for OECD. Thematic Review of Tertiary Education*. Praha: Center of Higher Education Studies.

SIEWERT, A., 2016. *Existenzgründung als biographische Chance: Berufliche Selbständigkeit im Kontext lebensgeschichtlichen Lernens.* Wiesbaden: Springer Gabler. ISBN 978-3-658-12739-8.

SOSCI SURVEY GMBH, 13.05.2017. *Fragebogen zur unternehmerischen Kompetenz*. [online]. Available at: https://www.soscisurvey.de/puk/.

SOUITARIS, V., ZERBINATI, S. & AL-LAHAM, A., 2007. Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business venturing*, **22** (4), 566-591. ISSN 0883-9026.

SPECTOR, J. M. & KIM, CM., 2014. Technologies for intentional learning: Beyond a cognitive perspective. *Australian Journal of Education*, **58** (1), 9-22. ISSN 0004-9441.

SPIRO, R. J. & JEHNG, J. C., 1990. Cognitive flexibility and hypertext. In: NIX, D. & SPIRO, R. J., *Cognition, education, and multimedia. Exploring ideas in high technology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 163-205. ISBN 9781136461569.

STACH, M., 1981. *Studierfähigkeit ohne Hochschulreife: Überlegungen u. Untersuchungen zur Öffnung integrierter Studiengänge an den nordrhein-westfälischen Gesamthochschulen für Fachoberschulabsolventen und zu einer Reform der Studieneingangsphase*. Dissertation vorgelegt an der Universität Osnabrück, Fachbereich Sozialwissenschaft.

STEVENSON, H. H. & GUMPERT, D., 1985. The heart of entrepreneurship. *Harvard Business Review*, **63** (2), 85-94. ISSN 0017-8012.

STIFTVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT e. V., 11.05.2017. *Diversity Audit.* [online]. Essen: Stifterverband. Available at: https://www.stifter-verband.org/ diversity-audit.

TECHNISCHE UNIVERSITÄT MÜNCHEN, 27.04.2017. *Constructive Alignment*. [online]. Technische Universität München. [online]. Available at: http://www.lehren.tum.de/themen/lehre-gestalten-didaktik/erfolgsfaktoren-guter-lehre/constructive-alignment/.

TEICHLER, U., 2005. *Hochschulen im Umbruch*. *Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten*. Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH. ISBN 3-593-37976-9.

TEICHLER, U., 1996. Vysoké školství a zaměstnání. *Alma mater*. **6**(1), 1-13. ISSN 1210-0544.

TH KÖLN, 2017. 03.04.2017. *Wissenswertes auf einen Blick: Zahlen und Fakten.* [online]. Available at: https://www.th-koeln.de/hochschule/wissenswertes-auf-einen-blick_7516.php.

TRENDENCE INSTITUTE GMBH, 13.05.2017. *Über trendence*. [online]. Available at: http://www.trendence.com/unternehmen/ueber-trendence.html.

TROW, M., 1997. Problémy přechodu z elitního na masové školství. In: HENDRICHOVÁ, J & L. ČERYCH (ed)*: Terciární vzdělávání ve vyspělých zemích: Vývoj a současnost*. Praha: ÚIV, 1997.

TURKER, D. & SONMEZ SELÇUK, S., 2009. Which factors affect entrepreneurial intention of university students? *Journal of European Industrial Training*, **33** (2), 142-159. ISSN 0309-0590.

UNIVERSITÄT LEIPZIG, 13.05.2017. *Projekt Deutscher Wortschatz*. [online]. Available at: http://corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=deu_ newscrawl_2011.

VAN AUKEN, H., FRY, F. L. & STEPHENS, P., 2006. The influence of role models on entrepreneurial intentions. *Journal of developmental Entrepreneurship*, **11** (02), 157-167. ISSN 1084-9467.

VAŠUTOVÁ, J., 2002. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. 1.vyd. Praha: UK PedF, 40–46. ISBN 80-86349-09-8.

VOCHOZKA, M. & ROWLAND, Z.,2013. Professionally oriented education as a new element in the system of tertiary education in the Czech Republic. In *Global co-operation in business education: Pan-European initiative : ECBE's 18th annual conference*. Vienna: European Council for Business Education, 2013. s. 86-95, 14 s. ISSN 1534-9373.

VON KORTZFLEISCH, H. F., ZERWAS, D. & MOKANIS, I., 2013. Potentials of Entrepreneurial Design Thinking for Entrepreneurship Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, **106**, 2080-2092. ISSN 1877-0428.

WARHUUS, J. P., TANGGAARD, L., ROBINSON, S. & ERNØ, S. M., 2017. From I to We: collaboration in entrepreneurship education and learning? *Education+ Training*, 59 (3), 234-249. ISSN 0040-0912.

WEINERT, F. E., 2001. Competencies and key competencies: Educational perspective. In: SMELSER, N. J. & BALTES, B., *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Science*. Amsterdam, Oxford: Elsevier. ISBN 978-0080430768.

WEINERT, F. E., 2001 A. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: RYCHEN, D. S. und SALGANIK, L. H., *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 45-65. ISBN 0-88937-248-9.

WEINERT, F. E., 2001 B. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F. E., *Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 27-28. ISBN 978-3407252562.

WEINSTEIN, C. E., ACEE, T. W. & JUNG, JH., 2011. Selff-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, **126**, 45-53. ISSN 1536-0768.

WEINSTEIN, C. E. & MAYER, R. E., 1986. The teaching of learning strategies. In: WITTROCK, M. C., *Handbook of research in teaching.* New York: Macmillan, 315-327. ISBN 978-0-029-00310-7.

WHITE, R. H., 1959. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review,* **66** (5)*,* 297-333. ISSN 0033-295X.

WILD, K.-P., 2000. *Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen*. Münster: Waxmann. ISBN 978-3-89325-791-1.

WILD, K.-P., 2005. Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerbildung*, **23** (2), 191-206. ISSN 0259-353X.

WILD, K.-P. & SCHIEFELE, U. 1994. Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, **15** (4), 185-200. ISSN 1614-0001.

WILSON, K., 2008. Entrepreneurship Education in Europe. OECD. ISBN 978-9-264-04409-8.

WOLL, ARTUR, 1977. 02.04.2017. Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen. In: Justus-Liebig-Universität Gießen: Gießener Universitätsblätter Nr. 101. [online]. Available at: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9827/.

WOOD, R. & BANDURA, A., 1989. Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review,* **14** (3), 361-384.

YAMAKAWA, Y., MCKONE-SWEET, K., HUNT, J. & GREENBERG, D., 2016. Expanding the Focus of Entrepreneurship Education: A Pedagogy for Teaching the Entrepreneurial Method. Journal of Business and Entrepreneurship, **27** (2), 19-46.

YANG, Y.-T. C. & CHOU, H.-A., 2008. Beyond critical thinking skills: Investigating the relationship between critical thinking skills and dispositions through different online instructional strategies. *British Journal of Educational Technology*, **39** (4), 666-684. ISSN 1467-8535.

ZHAO, H. & SEIBERT, S. E., 2006. The Big Five personality dimensions and entrepreneurial status: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology,* **91** (2), 259-271. ISSN 0021-9010.

ZHAO, H., SEIBERT, S. E. & HILLS, G. E., 2005. The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of Applied Psychology*, **90** (6), 1265-1272. ISSN 0021-9010.

ZHAO, H., SEIBERT, S. E. & LUMPKIN, G. T., 2010. The relationship of personality to entrepreneurial intentions and performance: A meta-analytic review. *Journal of Management,* **36** (2), 381-404. ISSN 0149-2063.

ZHOU, J. & SHALLEY, C. E., 2013. Zum Verständnis von Kreativität am Arbeitsplatz: Ein Überblick zu verschiedenen Ansätzen der Kreativitätsforschung. In: KRAUSE, D. E., Kreativität, Innovation und Entrepreneurship. Wiesbaden: Springer, 1-41. ISBN 978-3-658-02551-9.

Anhang

Anhang 1: Module zu unternehmerischen Kompetenzen – OTH Regensburg….....XXIX
Anhang 2: Partnerschaften mit ausländischen Hochschulen – OTH Regensburg ….....XLI

Studiengang	Aufbau	Fach und Lehrinhalte	Veranstaltungsform Lehr- und Lernmethoden	Prüfungsform	Qualifikationsziele (Lernziele)	UK
Betriebswirtschaft B.A.	7 FS (6 th, 1 pr), davor 6wö Praktikum, Vollzeitstudium, 210 ECTS-Credits (1=30 St) FS: Fachsemester th: Theorie pr: Praxis wö: wöchiges St: Stunden	**Unternehmensplanspiel (Business Game):** - Computergestütztes Planspiel (virtuelles Unternehmen unter Wettbewerbsbedingungen) - Analyse, Aufbereitung von Entscheidungen	Überwiegend studierendenzentriert Seminar mit Übungen kooperatives Lernen (Teamarbeit), Ansätze des situierten Lernens, Learning-by-Doing	Klausur Zulassung: Teilnahme am Planspiel i. V. m. Sonderaufgaben, im Rahmen der Businesspläne, z. B. Präsentation oder Geschäftsbericht	**Fachkompetenz:** - Kenntnisse in der Unternehmensgründung und Unternehmensführung - Nutzung des Rechnungs- und Finanzwesens sowie der Kennzahlen für die Unternehmenssteuerung **Methodenkompetenz:** - Strategisches Denken (Strategien an Ziele koppeln und in Entscheidungen umsetzen) - Problemanalyse und Problemlösung (Unternehmensgründung sowie Unternehmensführung) - Erarbeitung der wichtigen Erfolgsfaktoren der Unternehmensgründung und der Unternehmensführung - Durchführung von Planungsrechnungen und Beurteilung der Ergebnisse - Kritische Analyse von den komplexen betriebswirtschaftlichen Zusammenhängen - Erstellung von Businessplänen **Sozialkompetenz:** - Entscheidungen im Team erarbeiten - Teamfähigkeit - Konfliktfähigkeit - Diskussionsvermögen **Persönliche Kompetenz:** - Persönlichkeitsbezogene Gründungskompetenzen - Wissen über die Folgen von wettbewerbs- und erfolgsorientierten Entscheidungen, Einbezug in ein persönliches Wertekonzept	(1) Deklaratives und prozedurales Wissen in der Unternehmensgründung, -führung und -steuerung (2) Analyse- und Problemlösefähigkeit (im Kontext der Unternehmens-gründung sowie der Unternehmensführung) (3) Strategisches Denken (zielorientiertes Handeln und eine effektive Entscheidungsumsetzung) (4) Kritisches Denken (kritisches Prüfen) und Interpretationsfähigkeit (5) Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit (6) Konfliktfähigkeit (7) Kommunikationsfähigkeit, Diskussionsfähigkeit (Argumentationsfähigkeit) (8) Verantwortungs-bereitschaft, soziale Unternehmensführung

Studiengang	Aufbau	Fach und Lehrinhalte	Veranstaltungsform Lehr- und Lernmethoden	Prüfungsform	Qualifikationsziele (Lernziele)	UK
Betriebswirtschaft B.A.	7 FS (6 th, 1 pr), davor 6wö Praktikum, Vollzeitstudium, 210 ECTS-Credits (1=30 St)	**Technik, Unternehmertum und Management:** - Erstellung und Tests von Business Cases - Businessplan-Erstellung - Lean Start-up Methodologie - Entrepreneurial Marketing - Industriestrukturanalyse - Business-Model-Canvas - Give and Get / Risk and Reward-Matrix - Fish-Bone Analyse - Preisplanung - Produktionsplanung - Kapazitätsplanung - Investitionsplanung - Kostenplanung - Finanzplanung - Marktpositionierung	Überwiegend studierendenzentriert Seminar mit Fallstudien Erstellung eines Business Cases sowie Businessplans, Präsentation, Gruppenarbeit	Studienarbeit	**Fachkompetenz:** - Erstellung von Business Cases und Businessplans - Kennen die Verzahnung zwischen technischen Komponenten einerseits und kaufmännischen Erwägungen eines Businessplans andererseits - Verstehen die Rolle von Unternehmensgründern und Innovationsmanagern im Prozess der Geschäftsplanung - Kennen Erfordernisse der Produktionsplanung usw. in Hinblick auf die Kapazitäts- und Personalplanung - Kennen die Möglichkeiten der Finanzierung von technologiebasierten Start-ups **Methodenkompetenz:** - Beherrschung der Methoden der Geschäftsplanung - Kennen die Lean-Start-up-Methodik **Sozialkompetenz:** - Zielorientiert im Team arbeiten (Teamfähigkeit, ergebnis- und wettbewerbsorientiert) - Vortragen von Ergebnissen und Meinungen sach- und zielgerecht (Präsentationskompetenz) - Fachliche Darlegung des eigenen Standpunktes (Argumentationskompetenz) **Persönliche Kompetenz:** - Bewusstsein von den potenziellen Folgen von Entscheidungen (Einbau in eigenes Wertesystem) - Innovations- und gründungsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung - Konstruktive Problemlösekompetenz - Kalkulierte Risikobereitschaft - Ambiguitätstoleranz	(1) Deklaratives und prozedurales Wissen in der Unternehmensgründung sowie Unternehmenssteuerung (2) Interpretationsfähigkeit (3) Planungsfähigkeit (4) Team- und Kooperationsfähigkeit (5) Präsentations- und Argumentationsfähigkeit (6) Verantwortungs-bereitschaft, soziale Unternehmensführung (Ethik) (7) Innovations- und gründungsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung (8) Analyse- und Problemlösefähigkeit (9) Kalkulierte Risikobereitschaft (10) Ambiguitätstoleranz

XXX

Studiengang	Aufbau	Fach und Lehrinhalte	Veranstaltungsform Lehr- und Lernmethoden	Prüfungsform	Qualifikationsziele (Lernziele)	UK
Betriebswirtschaft B.A.	7 FS (6 th, 1 pr), davor 6wö Praktikum, Vollzeitstudium, 210 ECTS-Credits	**Unternehmensführung (Business Management):** - Einführung in die Unternehmensführung - Normative Unternehmensführung - Strategische Unternehmensführung - Operative Unternehmensführung - Controlling - Organisation	Überwiegend dozierendenzentriert Vorlesung Vortrag des Dozenten, Diskussion von Übungsaufgaben	Klausur	**Fachkompetenz:** - Kenntnisse der zentralen Aufgabe sowie der Inhalte der Unternehmensführung - Kenntnisse über die wesentlichen Elemente des normativen, strategischen und operativen Managements sowie des Controllings (und ihre Unterschiede) - Kritische Reflexion der Leistungsfähigkeit und Anwendungsgrenzen der Ansätze und Methoden zur Unternehmensführung - Kenntnisse über die differenzierenden Effekte organisatorischer Maßnahmen und der Notwendigkeit der organisatorischen Integration - Kenntnisse über die wesentlichen Organisationsformen und Integrationsinstrumente - Kenntnisse über die wesentlichen Ergebnisse der empirischen Führungsforschung - Kenntnisse über ausgewählte Führungskonzepte - Kritische Reflexion der Grenzen der Führungskonzepte **Methodenkompetenz:** - Anwendung der Ansätze und Methoden der normativen, strategischen und operativen Unternehmensführung sowie des Controllings - Entwicklung der Gestaltungsvorschläge für organisatorische Problemstellungen **Sozialkompetenz:** - Argumentationsfähigkeit und Diskussionsfähigkeit sowie die Erarbeitung der gemeinsamen Lösungen - Wissen über die Notwendigkeit, Veränderungsprozesse sozio-emotional zu unterstützen **Persönliche Kompetenz:** - Wissen von der Notwendigkeit, die Interessen der Shareholder und Stakeholder eines Unternehmens bei der Führung in Ausgleich zu bringen und Bewusstsein für die menschlichen Bedürfnisse sowohl bei der Organisationsgestaltung als auch bei der Mitarbeiterführung	(1) Deklaratives und prozedurales Wissen in der Unternehmensführung und im Controlling (2) Kommunikationsfähigkeit, Diskussionsfähigkeit (Argumentationsfähigkeit) (3) Analyse- und Problemlösefähigkeit (im Kontext der Unternehmensführung sowie des Controllings) (4) Kritisches Denken (kritisches Prüfen, kritische Reflexion) und Interpretationsfähigkeit (5) Verantwortungs-bereitschaft, soziale Unternehmensführung (Ethik) (6) Bereitschaft zur Selbstreflexion

Studiengang	Aufbau	Fach und Lehrinhalte	Veranstaltungsform Lehr- und Lernmethoden	Prüfungsform	Qualifikationsziele (Lernziele)	UK
Betriebswirtschaft M.A.	3 FS, Vollzeitstudium, 90 ECTS-Credits FS: Fachsemester	**Entrepreneurship:** - Motive, Aufgaben, Anforderungen, Rollen und Alltag von Entrepreneuren - Psychologische Aspekte von Gründungspersönlichkeiten - Ursprung und Gewinnung von Geschäftsideen - Phasen und Prozesse unternehmerischen Handelns - Beschreibung und Analyse von Geschäftsideen und Geschäftsmodellen - Aufstellen, präsentieren und evaluieren von Businessplänen - Erarbeitung von gründungsspezifischen Marketingkonzepten - Besonderheiten des strategischen Managements - Frühes Wachstum, methodische Wachstumsansätze - Formen und Durchführung der Finanzierung und Bewertung von Start-ups, Börsengang, Verkauf, Übergänge - Rechtsformen der Unternehmensgründung - Managementstile und Governance - Gründungsformen - Alternative Sonderformen des unternehmerischen Handelns	Überwiegend dozierendenzentriert Vorlesung mit Fallstudien und Übungen Exemplarische Fallbeispiele	Klausur	**Fachkompetenz:** - Kenntnisse der Methoden, Konzepte und Vorgehensweisen zur Entwicklung, Konkretisierung und Evaluation von Geschäftsideen - Kenntnisse über strategische Umsetzung (Ressourcengewinnung, Markteintritt usw.) **Methodenkompetenz:** - Entwicklung, Ausarbeitung, Konkretisierung und Evaluation von Geschäftsideen - Managen von Start-ups unter Berücksichtigung der besonderen Spezifika früher Unternehmensphasen - Ableitung von zielgerichteten Lösungsansätzen aus Handlungsalternativen **Sozialkompetenz:** - Einbringen von sachgerechten Positionen in Planungs- und Entscheidungsprozessen - Sachgerechte, zielgruppenorientierte Argumentation - Vorliegen von der personalen Voraussetzung unternehmerisch handelnder Personen - Kenntnisse der Bedeutung teamorientierter Führung für den Gründungserfolg **Persönliche Kompetenz:** - Bewältigung der betriebswirtschaftlichen Problemstellungen in der Gründungsphase eines Unternehmens - Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit und Diskussionsvermögen - Anwendung von betriebswirtschaftlichen und juristischen Denk- und Argumentationstechniken	(1) Deklaratives und prozedurales Wissen im Entrepreneurship (2) Analyse- und Problemlösefähigkeit (im Kontext des Entrepreneurships) (3) Kommunikationsfähigkeit, Diskussionsfähigkeit (Argumentationsfähigkeit) (4) Kritikfähigkeit (5) Fähigkeit zum selbständigen Arbeiten (6) Strategisches Denken (zielorientiertes Handeln und eine effektive, nachhaltige, Entscheidungsumsetzung) (7) Interpretationsfähigkeit

Studiengang	Aufbau	Fach und Lehrinhalte	Veranstaltungsform Lehr- und Lernmethoden	Prüfungsform	Qualifikationsziele (Lernziele)	UK
Europäische Betriebswirtschaft B.A.	8 FS (davon 2 Jahre Auslandserfahrung), Vollzeitstudium, 240 ECTS-Credits FS: Fachsemester	**Business Plan Writing:** - Reasons for and processes in business planning - What a business plan should include - Useful tools and theories in business planning - Marketing	Überwiegend studierendenzentriert Projektseminar Gruppenübungen, Präsentationen von Studierenden	Seminararbeit	**Fachkompetenz:** - Knowledge of company formation, strategic positioning, business modelling, new venture finance, resource assembly, break even analyses, going concerns and the target audiences for whom business plans are written - Students are able to present business plans to bankers, investors or to senior management - In-depth knowledge of marketing concepts **Methodenkompetenz:** - Students can take decisions related to business startups - They can appraise the outcomes of their own decisions and ideas - They are able to make effective use of marketing opportunities - They are able to design effective marketing programmes **Sozialkompetenz:** - Students are able to reason and articulate their viewpoints in planning and decision making processes - They are able to facilitate group work directed at the development of business plans **Persönliche Kompetenz:** - Students are able to work in small teams, build arguments and reason logically in team discussions - They can deploy market instruments in an ethical way - They develop the ability to criticise constructively - They develop the ability to present their outcomes professionally	(1) Deklaratives und prozedurales Wissen in der Unternehmenskonzeption (Erstellung von Businessplänen) (2) Kommunikations- bzw. Präsentationsfähigkeit (Diskussions- und Argumentationsfähigkeit) (3) Planungs- sowie Entscheidungsfähigkeit (4) Team- und Kooperationsfähigkeit (5) Fähigkeit zur konstruktiven Kritik (6) Bereitschaft zur Selbstreflexion (7) Soziale Unternehmensführung (Ethik) (8) Chancen erkennen (Marketing)

Studiengang	Aufbau	Fach und Lehrinhalte	Veranstaltungsform Lehr- und Lernmethoden	Prüfungsform	Qualifikationsziele (Lernziele)	UK
Europäische Betriebswirtschaft B.A.	8 FS (davon 2 Jahre Auslandserfahrung), Vollzeitstudium, 240 ECTS-Credits FS: Fachsemester	**Business Game:** - successfully manage a virtual business under competitive conditions	Überwiegend studierendenzentriert Seminar mit Übungen Kooperatives Lernen, Ansätze des situierten Lernens	Presentation, Case study, Written examination	**Fachkompetenz:** - Knowledge of how businesses are set up and managed - Students are able to apply managerial and financial accounting and key indicators for corporate management **Methodenkompetenz:** - Students are able to think strategically - Students are able to implement their decisions - Students can deal with problems and important success factors - Students gain a knowledge of budgeting and can evaluate results **Sozialkompetenz:** - Students are able to work in groups (work in a team and organise team work) - Students are able to make decisions within a team - Students know how to deal with conflicts and resolve them as a part of a team **Persönliche Kompetenz:** - Students appreciate the impact of competitive and success-oriented decisions and can inncorporate personal values into their decisions	(1) Deklaratives und prozedurales Wissen in der Unternehmensgründung, -führung und -steuerung (2) Strategisches Denken (Planfähigkeit, zielorientiertes Handeln und eine effektive Entscheidungsumsetzung) (3) Analyse- und Problemlösefähigkeit (im Kontext der Unternehmensführung sowie der Unternehmenssteuerung) (4) Team- und Kooperationsfähigkeit (auch gemeinsame Entscheidungsfindung sowie Konfliktlösung) (5) Präsentationsfähigkeit (6) Interpretationsfähigkeit

Studiengang	Aufbau	Fach und Lehrinhalte	Veranstaltungsform Lehr- und Lernmethoden	Prüfungsform	Qualifikationsziele (Lernziele)	UK
Europäische Betriebswirtschaft B.A.	8 FS (davon 2 Jahre Auslandserfahrung), Vollzeitstudium, 240 ECTS-Credits FS: Fachsemester	**Business Management (Internationale Unternehmensführung):** - Intruduction in management - Normative Management - Strategic Management - Operative Management - Managerial Accounting - Organisation-Concepts and issues - Selected management concepts	Überwiegend studierendenzentriert Seminar mit Übungen	Written examination	**Fachkompetenz:** - Students acquire a detailed knowledge of the basic principles required to run a business - Students are able to distinguish between normative, strategic and operative management dimensions as well as managerial accounting - Students acquire a detailed knowledge of the key forms of organisation and tools of integration - Students acquire a detailed knowledge oft he empirical management research and selected management concepts - Students are able to unterstand differences in organisational needs for startups, SMEs, family firms - Students acquire a knowledge of the life cycle concepts of organisational evolution and innovation **Methodenkompetenz:** - Students are able to apply concepts of management as well as managerial accounting - Students are able to improve on existing organisational structures - Students can comprehend and analyse case studies in organisational practice **Sozialkompetenz:** - Students can express their views in group discussions, construct viable arguments and listen to arguments put forward by others - Students are conscious oft he need for socio-emotional support in any change process - Students can discuss cases **Persönliche Kompetenz:** - Students are able to recognise the need to balance stakeholder and shareholder values - Students can take human needs into account when designing an organisation structure and taking management	(1) Deklaratives und prozedurales Wissen in der internationalen Unternehmensführung (2) Verantwortungs-bereitschaft (3) Kommunikationsfähigkeit, Diskussionsfähigkeit (Argumentationsfähigkeit, aktives Zuhören) (4) Analyse- und Problemlösefähigkeit (im Kontext der Unternehmensführung) (5) Interpretationsfähigkeit

Studiengang	Aufbau	Fach und Lehrinhalte	Veranstaltungsform Lehr- und Lernmethoden	Prüfungsform	Qualifikationsziele (Lernziele)	UK
Europäische Betriebswirtschaft M.A.	2 FS (evtl. 1 FS im Ausland), Vollzeitstudium, 60 ECTS-Credits FS: Fachsemester	**Innovation and Entrepreneurship:** - The motives of entrepreneurship and the process of entrepreneurial action as seen by different theories - origins of business ideas - developing, describing and analysing business models - forms and processes of startup financing - tasks, activities and management heuristics for entrepreneurs - formulating HR requirements and ressources of entrepreneurial action - success factors for startups - special forms of entrepreneurship - guerrilla marketing for startups, market launch, sales channels and sales arguments - models of innovation management - functions and stakeholders of innovation management - initial phase of innovation processes - generating innovative alternatives and creativity techniques - control, evaluation and selection of innovation process - strategic innovation and technology management	Überwiegend studierendenzentriert Seminar	Klausur	**Fachkompetenz:** - Knowledge of the methods, concepts, theories and practices employed in developing, evaluating, elaborating and concretising entrepreneurial ideas and their strategic implementation - Knowledge of the methods, concepts and approaches to the management of innovations and technologies **Methodenkompetenz:** - Skills to develop and concretise business idea - Students are able to identify and select target-oriented solutions from a range of alternative courses of action - Students are able to apply corporate entrepreneurship schemas with a strategic and innovation-oriented focus - Students are able to analyse critically and appraise ideas put toward for innovation - Students can develop their own roadmaps designed to promote innovation **Sozialkompetenz:** - Students can make valuable contributions to the planning and decision-making processes - Students are able to present arguments appropriate to different target groups **Persönliche Kompetenz:** - problem solution - self-reliant, critical abilities and discussion skills - Students can assume leadership responsibilities	(1) Deklaratives und prozedurales Wissen in der Unternehmenskonzeption sowie in der Innovation (2) Analyse- und Problemlösefähigkeit (im Kontext der Unternehmensgründung) (3) Fähigkeit zum selbständigen und eigenverantwortlichen Arbeiten (4) Kritikfähigkeit (5) Kommunikationsfähigkeit, Diskussionsfähigkeit (Argumentationsfähigkeit) (6) Führungskompetenz (7) Strategisches Denken (Planfähigkeit, zielorientiertes Handeln und eine effektive Entscheidungsumsetzung) (8) Kritisches Denken (kritisches Prüfen, kritische Reflexion der innovativen Ideen) und Interpretationsfähigkeit (9) Kreativität (in Bezug auf die Geschäftsideen und Innovationen)

Studiengang	Aufbau	Fach und Lehrinhalte	Veranstaltungsform Lehr- und Lernmethoden	Prüfungsform	Qualifikationsziele (Lernziele)	UK
Betriebswirtschaft B.A. und Europäische Betriebswirtschaft B.A.		**Wahlpflichtfach** **Entrepreneurship-Gründen-Wachsen-Fortführen: Perspektiven für Praxis und Theorie:** - praktischer Umgang mit Entrepreneurship-Theorien - Unternehmerische Persönlichkeiten und Gründerteams - Erkennen oder kreieren, Evaluieren und Nutzen unternehmerischer Gelegenheiten - Systematisches Beurteilen von Geschäftsideen - Gründungsplanung - Entwurf strategisch überlegener Geschäftsmodelle - Gründungsfinanzierung - Markteintritt - Zielgruppenauswahl, Preisgestaltung und Kapazitätsplanung - Gründungsforschung	Überwiegend studierendenzentriert Projektarbeit (Einzel- oder Gruppenarbeit)	Präsentation und schriftliche Projektarbeit	- Beherrschung der Grundsätze der Erstellung von Businessplänen - Fähigkeit, selbständig Businesspläne zu erarbeiten - Anwendung bestimmter betriebswirtschaftlicher Analyse- und Planungsinstrumente - Beherrschung der Formulierung und Strukturierung wissenschaftlicher Arbeiten (speziell in der Entrepreneurship-Forschung) - Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens und der empirischen Forschung - Kennen von Möglichkeiten der Literatur- und Informationsrecherche	(1) Deklaratives und prozedurales Wissen in der Unternehmensgründung (2) Fähigkeit zum selbständigen Arbeiten (3) Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten und zur empirischen Forschung

Studiengang	Aufbau	Fach und Lehrinhalte	Veranstaltungsform **Lehr- und Lernmethoden**	Prüfungsform	Qualifikationsziele (Lernziele) > nicht näher definiert	UK
Für alle Fachrichtungen (nicht für Studierende der BW)	Fünftägige Lehrveranstaltung	**GROW Ferienakademie (Existenzgründung):** - Vermittlung von betriebswirtschaftlichen und unternehmerischen Grundlagen, Managementkenntnissen und persönlichen Schlüsselqualifikationen - Businessplan - Buchführung und Jahresabschluss - Steuerrecht für Gründer und Gründerinnen - Finanzierung, Mediation und Verhandlungstechnik - gewerbliche Schutzrechte - Arbeitsrecht - Marktforschung - Marketing	Überwiegend dozierendenzentriert Seminar mit Vorträgen sowie einer Unternehmensgründungs-Simulation am PC	Leistung im Unternehmensplanspiel und Klausur	**Fachkompetenz:** - **Methodenkompetenz:** - **Sozialkompetenz:** - **Persönliche Kompetenz:** -	(1) deklaratives und prozedurales Wissen in der Unternehmensgründung 2) Analyse- und Problemlösefähigkeit (im Kontext der der Unternehmensgründung) (3) strategisches Denken (zielorientiertes Handeln und eine effektive Entscheidungs-umsetzung im Rahmen einer Simulation am PC) (4) Kritisches Denken (kritisches Prüfen) und Interpretationsfähigkeit (5) Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit (6) Konfliktfähigkeit (7) Kommunikations-fähigkeit

Studiengang	Aufbau	Fach und Lehrinhalte	Veranstaltungsform **Lehr- und Lernmethoden**	Prüfungsform	Qualifikationsziele (Lernziele) > nicht näher definiert	UK
Für alle Fachrichtungen (nicht für Studierende der BW)		**Existenzgründung I:** - Die Rolle des Unternehmers in der Marktwirtschaft - Grundlagen: Marketing - Investition und Finanzierung	Überwiegend dozierendenzentriert Vorlesung	Klausur	**Fachkompetenz:** - **Methodenkompetenz:** - **Sozialkompetenz:** - **Persönliche Kompetenz:** -	(1) deklaratives und prozedurales Wissen in der Unternehmensgründung
Studiengang	**Aufbau**	**Fach und Lehrinhalte**	**Veranstaltungsform** **Lehr- und Lernmethoden**	**Prüfungsform**	**Qualifikationsziele (Lernziele)** > nicht näher definiert	**UK**
Für alle Fachrichtungen (nicht für Studierende der BW)		**Existenzgründung II:** - Businessplan - Technologieorientierte Unternehmensführung - Grundwissen Projektmanagement - Unternehmensnachfolge	Überwiegend dozierendenzentriert Vorlesung	Klausur	**Fachkompetenz:** - **Methodenkompetenz:** - **Sozialkompetenz:** - **Persönliche Kompetenz:** -	(1) deklaratives und prozedurales Wissen in der Unternehmensgründung, -führung und -nachfolge

Studiengang	Aufbau	Fach und Lehrinhalte	Veranstaltungsform Lehr- und Lernmethoden	Prüfungsform	Qualifikationsziele (Lernziele) > nicht näher definiert	UK
Für Studierende der technischen Fakultäten		**Unternehmerisches Denken und Handeln** - Unternehmensführung - Personalwesen - Buchführung - Bilanzierung - Rechtsformen von Unternehmen und Schutzrechte	Dozentenvorträge, Vorlesung Unternehmenssimulation	Klausur	**Fachkompetenz:** - **Methodenkompetenz:** - **Sozialkompetenz:** - **Persönliche Kompetenz:** -	(1) deklaratives und prozedurales Wissen in der Unternehmensführung, im Personalwesen, in der Buchführung, in der Bilanzierung und in den Rechtsformen von Unternehmen

Ausländische Hochschulen	Studiengänge
achtzehn Hochschulen in Spanien	Ingenieurwesen, BWL, Informatik, Architektur, Maschinenbau, International Relations and Management, Europäische Betriebswirtschaft, Bauingenieurwesen, Informatik, Angewandte Sozial und Gesundheitswissenschaften, Elektro- und Informationstechnik, Mikrosystemtechnik
elf Hochschulen in Frankreich	International Relations and Management, Informatik, Elektro- und Informationstechnik, Maschinenbau, BWL, Architektur, Ingenieurwesen, Europäische Betriebswirtschaft
elf Hochschulen in Italien	Ingenieurwesen, Informatik, Maschinenbau, Bauingenieurwesen, Architektur, BWL, International Relations and Management, Elektro- und Informationstechnik, Automotive Electronics, Electrical and Microsystems Engineering
elf Hochschulen in Polen	Maschinenbau, Elektro- und Informationstechnik, Informatik, Architektur, Biomedical Engineering, Bauingenieurwesen, Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften, BWL
acht Hochschulen in Großbritannien	Maschinenbau, Informatik, BWL, Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften, Europäische Betriebswirtschaft
acht Hochschulen in der Tschechischen Republik	Maschinenbau, Bauingenieurwesen, BWL, Elektro- und Informationstechnik, Informatik, International Relations and Management, Mathematik
acht Hochschulen in der Türkei	Ingenieurwesen, Informatik, Architektur, Maschinenbau, Bauingenieurwesen, Industriedesign, BWL
sieben Hochschulen in Brasilien	International Relations and Management, BWL, Ingenieurwesen, Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften, Informatik, Mathematik, Bauingenieurwesen, Architektur
sechs Hochschulen in China	Elektro- und Informationstechnik, Informatik, BWL, Architektur, Mikrosystemtechnik, Bauingenieurwesen
fünf Hochschulen in Finnland	Ingenieurwesen, Informatik, Mathematik, Europäische Betriebswirtschaft, BWL, International Relations and Management
fünf Hochschulen in Griechenland	Bauingenieurwesen, Elektro- und Informationstechnik, Informatik, Maschinenbau
fünf Hochschulen in Neuseeland	Informatik, Mathematik, Maschinenbau
fünf Hochschulen in Österreich	BWL, Bauingenieurwesen, Architektur, Maschinenbau, Elektro- und Informationstechnik
vier Hochschulen in Argentinien	International Relations and Management, Ingenieurwesen, Bauingenieurwesen, Maschinenbau, Elektro- und Informationstechnik, Architektur, Industriedesign, Informatik, Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften, BWL
vier Hochschulen in Irland	International Relations and Management, BWL, Informatik
vier Hochschulen in den USA	Maschinenbau, Informatik, BWL, Architektur
vier Hochschulen in Rumänien	Architektur, Informatik, Mathematik, Ingenieurwesen

drei Hochschulen in Mexiko	Ingenieurwesen, Bauingenieurwesen, International Relations and Management, BWL
drei Hochschulen in Portugal	Informatik, Elektro- und Informationstechnik, BWL, Ingenieurwesen
drei Hochschulen in Russland	Elektro- und Informationstechnik, BWL, International Relations and Management, Maschinenbau, Mikrosystemtechnik, Architektur
drei Hochschulen in der Schweiz	Bauingenieurwesen, Ingenieurwesen, BWL, International Relations and Management
zwei Hochschulen in Australien	International Relations and Management, BWL, Informatik
zwei Hochschulen in Estland	Bauingenieurwesen, Informatik, Mathematik, International Relations and Manegment
zwei Hochschulen in Ghana	Für alle Studiengänge möglich
zwei Hochschulen in Taiwan	Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften, Informatik
zwei Hochschulen in Ungarn	Maschinenbau, Elektro- und Informationstechnik, Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften
zwei Hochschulen in Lettland	BWL, International Relations and Management
zwei Hochschulen in Malaysia	Mikrosystemtechnik, Informatik, Sensorik und Analytik, Elektro- und Informationstechnik
zwei Hochschulen in der Niederlande	BWL, International Relations and Management
zwei Hochschulen in Peru	International Relations and Management, Ingenieurwesen
zwei Hochschulen in Slowenien	BWL, Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften, International Relations and Management
eine Hochschule in Armenien	Architektur
eine Hochschule in Bolivien	BWL, International Relations and Management
eine Hochschule in Chile	Für alle Studiengänge möglich
eine Hochschule in Dänemark	Industrial Engineering, BWL, Soziale Arbeit
eine Hochschule in Ecuador	Architektur, Bauingenieurwesen, BWL, International Relations and Management
eine Hochschule in Georgien	Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften
eine Hochschule in Indien	Ingenieurwesen
eine Hochschule in Indonesien	International Relations and Management
eine Hochschule in Island	Bauingenieurwesen
eine Hochschule in Japan	Elektro- und Informationstechnik, BWL, International Relations and Management

eine Hochschule in Jordanien	Architektur, Informatik, BWL, International Relations and Management
eine Hochschule in Kanada	Informatik, BWL
eine Hochschule in Kasachstan	BWL, International Relations and Management
eine Hochschule in Kolumbien	Für alle Studiengänge möglich
eine Hochschule in Korea	Für alle Studiengänge möglich
eine Hochschule in Kosovo	Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften, BWL, International Relations and Management
eine Hochschule in Kroatien	International Relations and Management
eine Hochschule in Malta	Elektro- und Informationstechnik
eine Hochschule in Marokko	International Relations and Management
eine Hochschule in Nepal	Historische Bauforschung
eine Hochschule in Norwegen	Ingenieurwesen
eine Hochschule in Schweden	Ingenieurwesen
eine Hochschule in Senegal	BWL
eine Hochschule in Singapur	Informatik
eine Hochschule in der Slowakischen Republik	Maschinenbau
eine Hochschule in Südafrika	Architektur
eine Hochschule in der Ukraine	BWL, International Relations and Management, Maschinenbau, Informatik
eine Hochschule in Uruguay	BWL
eine Hochschule in Vietnam	Informatik, Mathematik
eine Hochschule in Zypern	Bauingenieurwesen

Unternehmerische Kompetenzen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften

am Beispiel einer Hochschule in Ostbayern und Südböhmen

Zdeněk Caha
Hochschule für Technik und Wirtschaft in České Budějovice
(Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích)

Sean Patrick Sassmannshausen
Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg

Johann Fabian Faltermeier
Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg

Xenia Justus
Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg

Cover: autors
Edition: first
Number of pages: 301
Number of copies: 100
Number of tables: 80
Number of figures: 49
Edition of scientific and technical literature
Published by: RAM - Verlag, Germany

© Copyright 2017 by RAM-Verlag
Publisher:
RAM-Verlag
Stüttinghauser Ringstr. 44
D-58515 Lüdenscheid
GermanyRAM-Verlag@t-online.de
http://www.ram-verlag.eu

The publisher cannot be held responsible for any linguistic errors in the book:
Such responsibility is only up to the authors.

ISBN 978-3-942303-54-5