DHBW
Duale Hochschule
Baden-Württemberg
CAS
Center for Advanced Studies
ZHL
Zentrum für Hochschuldidaktik
und lebenslanges Lernen

Facetten der Lehre

SCHRIFTENREIHE #DUAL
BAND 1

Die Dualität ist das spezifische Merkmal des Lehrens und Lernens an der DHBW. Dabei stellt sie im Theorie-Praxis-Transfer Studierende wie Lehrende vor besondere Herausforderungen. Die Schriftenreihe #Dual fördert deshalb den Austausch innovativer Lehrideen und -konzepte von Lehrenden der DHBW.

Der erste Band beschreibt die ganze Bandbreite an unterschiedlichen Lehr-Lern-Konzepten. Sie reichen von Lehrtandems über Szenarien im Problembased Learning sowie Plan- und Rollenspiele bis zur Studierendenmotivation.

Die vielfältigen Ansätze geben einen Einblick in aktuelle hochschuldidaktische Arrangements und veranschaulichen sehr konkret die Besonderheiten der Lehre im Dualen System.

ZHL

Zentrum für Hochschuldidaktik und lebenslanges Lernen

Doris Ternes, Carsten Schnekenburger (Hrsg.)

ISSN: 2625-0594
ISBN: 978-3-9819673-0-2

Facetten der Lehre

Facetten der Lehre

#DUAL: ZHL-Schriftenreihe für die DHBW

Band 1

Herausgebende: Doris Ternes und Carsten Schnekenburger

Impressum

Herausgebende

Prof. Dr. Doris Ternes
Leitung Zentrum für Hochschuldidaktik und lebenslanges Lernen

Dr. Carsten Schnekenburger
Leitung Abteilung Hochschuldidaktik

Duale Hochschule Baden-Württemberg – Center for Advanced Studies
Zentrum für Hochschuldidaktik und lebenslanges Lernen (ZHL)
Bildungscampus 13
74076 Heilbronn

www.cas.dhbw.de/zhl

Die Verantwortung für den Inhalt der Beiträge sowie die Einhaltung wissenschaftlicher Standards liegt ausschließlich bei den Autorinnen und Autoren. Alle Beiträge in diesem Band wurden einheitlich lektoriert und nach den Vorgaben der DHBW zur geschlechtergerechten Sprache gestaltet.

ISSN (Print): 2512-9813
ISSN (Online): 2625-0594
ISBN: 978-3-9819673-0-2

© Copyright 2018

Korrektorat, Layout und Satz: Wissenschaftslektorat Zimmermann, Magdeburg

Covergestaltung: Judith Brahner, Hochschulkommunikation DHBW CAS

Druck: Walter Digital GmbH, Korntal-Münchingen

Dieses Werk ist unter einer Creative-Commons-Lizenz vom Typ „Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen – 4.0 International" zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Inhalt

Doris Nitsche-Ruhland
Grußwort 7

Doris Ternes & Carsten Schnekenburger
Vorwort 9

Ernst Deuer
Ursachen und mögliche Folgen der wahrgenommenen Lehrqualität
im Kontext des dualen Studiums 11

Andreas Jonen
Einsatz von realen Wirtschaftsszenarien zur Vertiefung der Inhalte
im betriebswirtschaftlichen Studium: Gründung eines Start-ups 19

Stephan Rüschen
Wettbewerbspräsentation vor der Geschäftsführung (Preismanagement) 33

Ludwig Hierl & Carsten Schnekenburger
Warum das Runde in das Eckige muss: Kompetenzaufbau
im Lehrmodul „Bilanzierung und Jahresabschlussanalyse“ 45

Matthias Hofmann
Didaktische Neukonzeption der Lehrveranstaltung Finanzierung und Investition
auf Basis eines realen Fallbeispiels eines mittelständischen Unternehmens 57

Manfred Schlatter
Innovationsmanagement – in studentischer Eigenregie 65

Alexander Th. Carey
Das „Quizshow-Prinzip“ als didaktisches Instrument in der Lehre 77

Jutta Maute & Tobias Thomas
Enjoy Economics! – Wie Volkswirtschaftslehre praxisorientiert
vermittelt und erlebbar gemacht werden kann 89

Daniel Bartschat, Birgit Zürn, Friedrich Trautwein & Christian Hühn

Planspielseminare zum Studieneinstieg – die Erstsemesterformate im Zentrum für Managementsimulation an der DHBW Stuttgart 101

Philipp Schließer & Patricia Lupberger

Tandemunterricht in Sprachkursen – Unterricht mit Mehrwert 111

René Gründer, Annemarie Habicht, Katrin Steinhauser & Lisa Hodapp

„Der Begegnung eine Chance!" – Ein modulübergreifendes Lehrforschungsprojekt zur Neukonzeptualisierung eines städtischen Begegnungszentrums 119

Matthias Moch

Der Arroganz der Theoretiker/-innen entspricht die Ignoranz der Praktiker/-innen – Wissen und Können (nicht nur) in der Sozialen Arbeit 129

Grußwort

Ein besonderes und wesentliches Merkmal der Dualen Hochschule Baden-Württemberg ist die Lehre. Sie besitzt seit jeher zwei einmalige Kennzeichen: zum einen die konsequente Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis – die Dualität. Lernen findet an der DHBW immer an zwei Lernorten statt – an der Studienakademie und in der Arbeitswelt, beim Dualen Partner. Lehrende aus diesen beiden Welten verbinden ihr Wissen und ihre beruflichen Erfahrungen in den Lehrveranstaltungen. Zum anderen das Lernen in kleinen Gruppen, das eine hohe Interaktivität ermöglicht und erfordert.

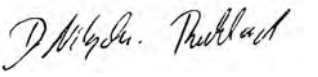
Jungen Menschen etwas beizubringen und zu sehen, wie die Erkenntnis und die Begeisterung für ein Themengebiet bei den Studierenden entfacht werden, ist nicht nur zutiefst befriedigend, sondern auch höchst anspruchsvoll und arbeitsintensiv.

Mit viel Motivation und Engagement bringen sich neben- und hauptberuflich Lehrende an der DHBW in die Lehre ein: Sie konzipieren Lehrveranstaltungen, erarbeiten Konzepte zur Wissensvermittlung und Prüfungsformate, entwickeln diese weiter und erproben Ideen. Die kleinen Lerngruppen der DHBW ermöglichen erst die Einbeziehung neuartiger Lehr- und Prüfungsformate. Die Nähe zu den Studierenden sichert zudem ein unmittelbares Feedback. In Zeiten der Digitalisierung werden die Möglichkeiten der Lehre auch an der DHBW noch vielfältiger.

Der vorliegende Band 1 der Schriftenreihe #DUAL mit dem Titel Facetten der Lehre soll erste Einblicke in die vielfältigen Lehrmethoden und -formate geben, die an der DHBW zum Einsatz kommen. Sie zeigen nur einen kleinen Ausschnitt – Facetten – angesichts der großen Anzahl von Lehrveranstaltungen, die bei ca. 34 000 Studierenden in Kleingruppen mit durchschnittlich 30 Studierenden jedes Jahr an der DHBW stattfinden. Die Beiträge belegen wie vielfältig Lehre an der DHBW ist. Sie sollen aber auch Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, Impulse und Ideen geben. Nutzen Sie die Chance, sich mit den Kolleginnen und Kollegen zu vernetzen und Erfahrungen auszutauschen!

Ein großer Dank gebührt Prof. Dr. Doris Ternes und Dr. Carsten Schnekenburger für die Initiierung dieser Schriftenreihe sowie allen Autorinnen und Autoren, ohne deren Mitwirkung dieser Band nicht möglich gewesen wäre. Aber auch allen Professorinnen, Professoren und Lehrbeauftragten, die dieses lehrzentrierte System mit großem Engagement tragen, möchte ich an dieser Stelle danken.

Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, wünsche ich vielfältige Anregungen und Freude bei der Lektüre!



Prof. Dr. Doris Nitsche-Ruhland
Nebenamtliches Mitglied des Präsidiums

nitsche-ruhland@dhbw.de

Vorwort

Interessante Lehre zu gestalten, ist eine Herausforderung, der sich Lehrende kontinuierlich stellen. Dabei kommt es nicht nur auf die fachlichen Inhalte an, die kontinuierlich fortgeschrieben und aktualisiert werden müssen, sondern auch auf den Einbezug der neuesten Forschungsergebnisse. Aufbereitet wird dies nach didaktischen Prinzipien und mit adäquaten Medien präsentiert und unterstützt. In der Retrospektive werfen Lehrende einen reflektierenden Blick darauf und konzipieren Verbesserungen und Ergänzungen für die kommende Veranstaltung. Woher kommen aber die Ideen für neue Veranstaltungskonzepte oder Veränderungen bestehender Veranstaltungssequenzen? Eine Möglichkeit stellt der Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen dar. Wenn Lehre zum Thema wird, entstehen Ideen zu alternativen Herangehensweisen und Verbesserungen. Der Erfahrungsaustausch mit Gleichgesinnten kann den entscheidenden Impuls geben, Dinge nicht nur neu zu denken, sondern auch wichtige Impulse zur praktischen Umsetzung zu bekommen. Die Schriftenreihe #DUAL ist ein weiterer Baustein im hochschuldidaktischen Angebot des ZHL. Neben Workshops, Hospitationen, Tag der Lehre und Fachdidaktischen Werkstätten bietet sie eine Möglichkeit, die eigene Lehre zu reflektieren und andere an den Überlegungen teilhaben zu lassen.

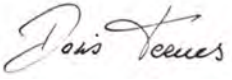
Die rege Beteiligung bereits zum Start der Schriftenreihe zeigt den Stellenwert der Lehre an der DHBW und das große Interesse, auch durch Publikationen den Diskurs über die Lehre zu führen. Die Autorinnen und Autoren zeigen eindrücklich ihre Kreativität, ihre große Leidenschaft für das eigene Fach und eine sehr breite Vielfalt an hochschuldidaktischen Methoden. Sie zeigen, wie abwechslungsreiche und innovative Lehre im dualen Studium aussehen kann. Deutlich wird, dass ihnen überzeugende Lehrbeispiele wichtig sind, bei denen es gelingt, Begeisterung für das jeweils eigene Fach in den Studierenden zu wecken. Dies gelingt oft durch das kleine „Mehr“ an Leistung und den Einsatz von beiden Seiten.

Mit diesem ersten Band beginnen wir damit, der Lehre an der DHBW in neuer Form zur Sichtbarkeit zu verhelfen. Innovative Lehre gibt es – und sie existiert in unterschiedlichen Varianten. Unsere Intention ist es, Sie alle miteinander ins Gespräch zu bringen. Vielleicht werden Sie durch die Anregungen der aktuellen Beiträge selbst Autor/-in eines Beitrags oder Sie sprechen Autoren/-innen der Beiträge an und tauschen sich überfachlich zur Lehre aus. Dann wäre ein wichtiges Ziel von #DUAL erreicht!

Und weil wir mit dem ersten Call sehr viele Beiträge erhalten haben, ist Band 2 mit dem Titel „E-Learning-Erfahrungen und -Strukturen“ bereits in Vorbereitung. Für die weiteren Bände werden wir einen jährlichen Turnus vorsehen. Der nächste Call wird im Herbst 2018 versendet und vielleicht ist das die Gelegenheit, um selbst einen Beitrag zu verfassen?

Wir freuen uns darauf, gemeinsam mit Ihnen viele weitere Bände zu publizieren.

Das Team der Herausgebenden



Prof. Dr. Doris Ternes
Leitung Zentrum für Hochschuldidaktik
und lebenslanges Lernen (ZHL)

Dr. Carsten Schnekenburger
Leitung Abteilung Hochschuldidaktik
am ZHL

Ursachen und mögliche Folgen der wahrgenommenen Lehrqualität im Kontext des dualen Studiums

Ernst Deuer

1 Hintergrund: Relevanz der Hochschullehre

Die Relevanz der Lehre ist unbestritten und wird regelmäßig betont. Die Verleihung des Landeslehrpreises in Baden-Württemberg seit 1993 und ein „Baden-Württemberg Tag der Lehre", der 2015 erstmals stattfand, sind hierfür sichtbare Belege. Gleichwohl gibt es immer wieder nachvollziehbare Zweifel daran, wie ernst diese Bekenntnisse zu nehmen sind. Schließlich wird oftmals ein Vorrang der Forschung implizit oder auch explizit unterstellt und bei öffentlichen Ausschreibungen und Akkreditierungen wird eher nachrangig die Qualität der erbrachten Lehre berücksichtigt (vgl. Egger, 2016, S. 33). Vor diesem Hintergrund ist auch die aktuelle Diskussion um die Gründung einer „Deutschen Lehrgemeinschaft" als Gegengewicht zur etablierten Deutschen Forschungsgemeinschaft einzuordnen (vgl. Konegen-Grenier, 2017, S. 4; Jorzik, 2017).

Eine Sichtweise, die der Lehre nur einen nachrangigen Stellenwert einräumt, greift aus verschiedenen Gründen zu kurz. Die Lehre ist eine Hauptaufgabe jeder Hochschule und sie sichert die Verbreiterung der Wissensbasis einer Gesellschaft. Dies gilt in besonderer Weise für die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW), die sich einer praxisorientierten und zugleich wissenschaftsbezogenen Qualifizierung verschrieben hat (Deuer & Träger, 2015, S. 187). Im Jahr 2011 hat sich die DHBW als eine der ersten Hochschulen bundesweit erfolgreich einer Systemakkreditierung unterzogen und verantwortet seitdem selbstständig die Qualitätssicherung in Studium und Lehre. Das duale Lehrkonzept zielt auf eine intensive didaktisch-curriculare Verzahnung von Theorie und Praxis ab, woraus die bestmögliche Nutzung beider

Erfahrungsräume und Handlungskompetenzen resultiert, welche bloßen Parallelerfahrungen in Form studienbegleitender Praktika weit überlegen ist (Beverungen & Vogel, 2009; Wissenschaftsrat, 2013).

Vor diesem Hintergrund widmet sich der vorliegende Beitrag der wahrgenommenen Lehrqualität im Kontext des dualen Studiums. Hierfür wird auf Daten des laufenden Studienverlaufspanels zurückgegriffen.

2 Wahrgenommene Qualität der Lehre im dualen Studium

Mit derzeit rund 34 000 Studierenden ist die DHBW die größte Hochschule in Baden-Württemberg. Durch den großen Anstieg der Studierendenzahlen und die Einrichtung neuer Studiengänge liegt das Augenmerk der Hochschule nun verstärkt auch darauf, die qualitativen Erfolgsbedingungen des dualen Studiums zu analysieren. Im Rahmen eines Studienverlaufspanels werden nun erstmals „Weichenstellungen, Erfolgskriterien und Hürden im Verlauf des dualen Studiums an der DHBW“ untersucht (Deuer, Wild, Schäfer-Walkmann, Heide & Walkmann, 2017).

Im Rahmen der zweiten Welle des Studierendenpanels wurden im Frühjahr 2017 die Studierenden der DHBW in einer Vollerhebung u. a. gebeten, die Qualität der Lehre zu bewerten. An der Studie beteiligten sich 5697 Studierende an allen Standorten und aus allen Studienbereichen.

Die Qualität der Lehre wurde durch acht Items (insbesondere Bezug nehmend auf Blüthmann, 2012; Thiel & Blüthmann, 2009, S. 19 f.) operationalisiert. Die Items beziehen sich insbesondere auf die Lehrveranstaltungen, aber auch auf die Lehrenden und die Rahmenbedingungen der Lehre. Anhand einer fünfstufigen Skala (von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“) konnten die einzelnen Merkmale bewertet werden. Abbildung 1 stellt dar, wie häufig diese Aussagen positiv bestätigt wurden, und fasst die Antworten „trifft eher zu“ sowie „trifft voll und ganz zu“ zusammen.

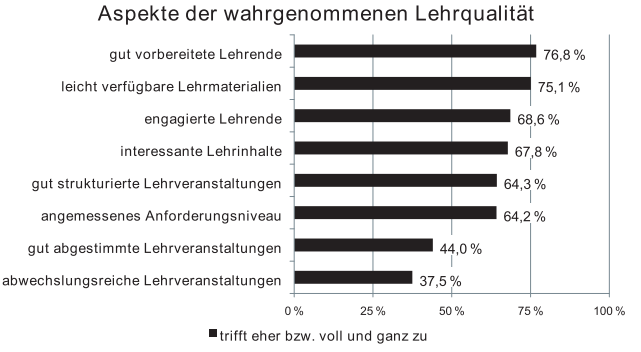


Abbildung 1: Lehrqualität aus der Sicht der dualen Studierenden (n = 5085 bis 5075)

Die Einschätzungen der Studierenden zeichnen ein recht positives Bild. Rund drei Viertel bestätigen, dass die Lehrmaterialien leicht verfügbar sind (75,1 %) und dass die Lehrenden gut vorbereitet sind (76,8 %). Jeweils rund zwei Drittel der Studierenden verweisen auf interessante Lehrinhalte (67,8 %), engagierte Lehrende (68,6 %), ein angemessenes Anforderungsniveau (64,2 %) und gut strukturierte Lehrveranstaltungen (64,3 %). Nur zwei Merkmale werden lediglich von einer Minderheit bestätigt, nämlich dass die Lehrveranstaltungen gut abgestimmt (44 %) bzw. abwechslungsreich (37,5 %) sind. Bei sieben von acht Items zeigt sich die höchste Zustimmung im Studienbereich Sozialwesen und bei allen acht Items zeigt sich die jeweils niedrigste Zustimmung im Studienbereich Technik.

Die Auswertungen zeigen somit, dass nicht zuletzt die Lehrenden selbst sehr positiv bewertet und von einer deutlichen Mehrheit der Studierenden als engagiert und gut vorbereitet wahrgenommen werden. Die Inhalte sind interessant und das Anforderungsniveau angemessen, aber Abwechslung kommt offensichtlich zu kurz. Dies spricht dafür, dass die vielfältigen Weiterbildungsangebote des ZHL an die Lehrenden der DHBW, die nicht zuletzt auch die Pluralität der Lehr- und Lernformen fördern sollen, weiterhin äußerst relevant sind. Die kritisierte fehlende Abstimmung der Lehrveranstaltungen ist dagegen in erster Linie eine organisatorische Herausforderung, was jedoch in einem System mit mehrheitlich externen Lehrkräften eine ständige Herausforderung beschreibt.

Aus den zustimmenden Antworten zu den acht Fragen zur wahrgenommenen Lehrqualität lässt sich ein additiver Index bilden, welcher Werte zwischen 0 und 8 annehmen kann, wobei der Wert 8 die höchstmögliche Ausprägung der wahrgenommenen Lehrqualität markiert. In diesem Fall treffen aus Sicht der Studierenden alle acht Merkmale „eher“ bzw. „voll und ganz“ zu. Im Folgenden werden Zusammenhänge zwischen der Ausprägung dieses Indexes und anderen Merkmalen vorgestellt.

3 Relevante Zusammenhänge

Die wahrgenommene Qualität der Lehre kann man (wie jede Lehrveranstaltungsevaluation auch) als „weiches“ Kriterium auffassen, weil es ja „nur“ Wahrnehmungen und somit subjektive und keine objektiven Urteile sind. Diese Verkürzung ist jedoch ein verhängnisvoller Trugschluss – einerseits weil es weder den Lehrenden noch einer Hochschule egal sein kann, wie die Lehre von den Studierenden wahrgenommen wird. Schließlich ist davon auszugehen, dass dies auch gegenüber relevanten Zielgruppen (Studieninteressierte, Duale Partner etc.) kommuniziert wird. In diesem Sinne fungiert die Zufriedenheit von Studierenden mit ihrer Hochschule und/oder ihren Studiengängen „als Aushängeschild“ (Blüthmann, 2012, S. 275) der Hochschulen: „Universities can best attract and retain quality students through identifying and meeting students’ needs and expectations.“ (Elliott & Shin, 2002, S. 197) Andererseits zeigen die Daten des Studierendenpanels auch, welche relevanten Zusammenhänge zwischen der Bewertung der Lehre und der Einschätzung des Theorie-Praxis-Bezugs sowie der Zufriedenheit mit dem Studiengang bestehen.

3.1 Wahrnehmung der Lehrqualität und des Theorie-Praxis-Bezugs

Die systematische Verbindung von Theorie und Praxis „gehört zu den profilbildenden Aspekten dualer Studiengänge“, weil sie über eine reine Parallelität hinausgeht. So können praktische Erfahrungen „theoretisch reflektiert und in neue Formen der Praxis überführt werden,

ebenso kann auch die praktische Erprobung theoretischer Elemente als Anregung für die theoretische Auseinandersetzung genutzt werden“ (Meyer-Guckel, Nickel, Püttmann & Schröder-Kralemann, 2015, S. 23).

Der Theorie-Praxis-Bezug wurde im Rahmen dieser Studie durch sechs Items operationalisiert (Deuer & Wild, 2017a). Hierbei ging es sowohl um die wahrgenommene Qualität als auch um die wahrgenommenen Synergien der Theorie-Praxis-Verknüpfung (siehe Tabelle 1). Grundlage bildete eine fünfstufige Skala.

Wahrgenommene Qualität der Theorie-Praxis-Verzahnung	Wahrgenommene Synergien der Theorie-Praxis-Verzahnung
Ich bin mit der zeitlichen Koordination zwischen betrieblicher Ausbildung und Hochschulausbildung […] zufrieden.	Meine praktischen Erfahrungen haben mir ein besseres Verständnis für die Theorie gebracht.
Ich bin mit der inhaltlichen Abstimmung zwischen praktischen und theoretischen Anteilen des dualen Studiums zufrieden.	In den Praxisphasen kann ich mein theoretisches Wissen anwenden.
Die Praxiserfahrungen der Studierenden werden systematisch in die Lehrveranstaltungen einbezogen und reflektiert.	Theorie- und Praxisphasen bauen meistens systematisch aufeinander auf und ergänzen sich.

Tabelle 1: Items zur Operationalisierung des wahrgenommenen Theorie-Praxis-Bezugs

Aus den zustimmenden Antworten zur erfolgreichen Verknüpfung von Theorie und Praxis wurde für den vorliegenden Beitrag ein additiver Index gebildet, welcher Werte zwischen 0 (sehr geringer) und 6 (sehr hoher Theorie-Praxis-Bezug) annehmen konnte. Ein Wert von 6 bedeutet demnach, dass alle sechs Aspekte besser als „teil/teils“ eingeschätzt wurden.

Die Auswertungen zeigen einen signifikanten Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Lehrqualität und dem wahrgenommenen Theorie-Praxis-Bezug (Korrelationskoeffizient nach Spearman: rs = ,432**).

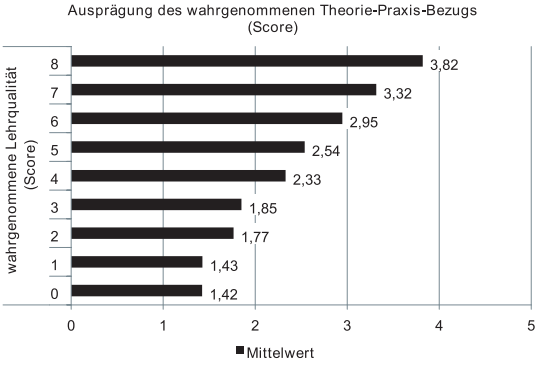


Abbildung 2: Wahrgenommener Theorie-Praxis-Bezug, differenziert nach dem Ausmaß der wahrgenommenen Lehrqualität

Abbildung 2 zeigt, dass Studierende, die nur eine geringe Lehrqualität wahrnehmen, auch den Theorie-Praxis-Bezug schlecht bewerten. Je besser jedoch die Lehrqualität bewertet wird, desto höher wird auch der Theorie-Praxis-Bezug eingeschätzt.

Da die strukturierte Verknüpfung von Theorie und Praxis ein Strukturmerkmal und einen Erfolgsfaktor des dualen Studiums darstellt, sind dieser Zusammenhang und somit auch die wahrgenommene Lehrqualität selbst von hoher Relevanz.

3.2 Wahrnehmung der Lehrqualität und Studiengangzufriedenheit

Die Zufriedenheit der Studierenden ist durchaus ein relevantes Kriterium und eignet sich auch als Kriterium zur Identifikation von Studienerfolg (Blüthmann, 2012, S. 275, Elliott & Shin, 2002, S. 197). Auch in einer Befragung der Professoren/-innen der DHBW zeigte sich diesbezüglich, dass eine Mehrheit die Studierendenzufriedenheit explizit als Erfolgsindikator erachtet (Deuer & Wild, 2017b).

Zufriedenheit resultiert aus dem Vergleich der wahrgenommenen Merkmale der Lernsituation mit den individuellen Erwartungen (Bihler & Schwadorf, 2011). Aufgrund positiver Zusammenhänge zwischen Zufriedenheit einerseits und Lernerfolg und Transfererfolg andererseits ist es sinnvoll, nicht nur die Zufriedenheit mit Bildungsmaßnahmen zu erheben, sondern diese auch gezielt zu fördern (Bihler & Schwadorf, 2011). „To this end it is imperative for universities to identify and deliver what is important to students." (Elliott & Shin, 2002, S. 197) Hierfür müssen jedoch die relevanten Einflussfaktoren, wie bspw. eine positive Wahrnehmung der Lehrqualität, bekannt sein.

Die Zufriedenheit mit dem Studiengang wurde anhand einer vierstufigen Skala erhoben. In Abbildung 3 ist dargestellt, wie hoch jeweils der Anteil der Studierenden ist, die mit ihrem gewählten Studiengang (eher) zufrieden sind. Aus Abbildung 3 geht ebenfalls hervor, dass zwischen der wahrgenommenen Lehrqualität und der Zufriedenheit mit dem gewählten Studiengang ein relevanter Zusammenhang besteht (Korrelationskoeffizient nach Spearman: $r_S = ,440^{**}$).

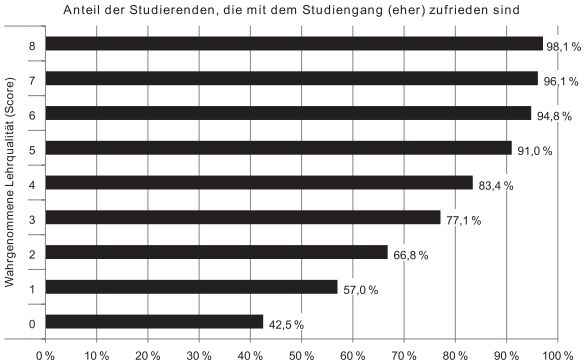


Abbildung 3: Lehrqualität aus der Sicht der dualen Studierenden (n = 5085 bis 5075)

Die weit überwiegende Mehrheit derjenigen Studierenden, die von einer hohen Ausprägung der Lehrqualität berichten, ist mit dem gewählten Studiengang zufrieden. Je schlechter die Lehrqualität eingeschätzt wird, desto geringer fällt auch die Zufriedenheit mit dem Studiengang aus. Bemerkenswert ist jedoch auch, dass selbst bei der niedrigsten Ausprägung der Lehrqualität noch ein nennenswerter Teil der Studierenden zufrieden ist. Dies spricht jedenfalls nicht dafür, dass die Studierenden unrealistisch hohe Erwartungen an die Hochschullehre haben, sondern eher für eine gewisse Frustrationstoleranz.

4 Fazit und Ausblick

Eine gut strukturierte und mit anderen Lehrveranstaltungen und/oder Erfahrungsmöglichkeiten in den Praxisphasen abgestimmte Hochschullehre, die sich auch durch interessante Inhalte und eine abwechslungsreiche Gestaltung auszeichnet, ist der Schlüssel für einen erfolgreichen Theorie-Praxis-Transfer und trägt entscheidend zur Zufriedenheit mit dem gewählten Studiengang bei.

Die hier vorgestellten Befunde basieren auf subjektiven Wahrnehmungen der Studierenden und sind daher in ihrer Aussagekraft limitiert. Allerdings bewerten Studierende die Lehrqualität nicht nur aufgrund individueller Voraussetzungen und Erwartungen unterschiedlich, sondern „vor allem aufgrund der objektiv verschiedenen Erfahrungen“ in Abhängigkeit davon, „in welchem Fachsemester sie sich befinden“ oder welche Studienschwerpunkte sie gewählt haben. Insofern lässt sich die Lehrqualität ohnehin „nur über subjektive Einschätzungen“ erfassen (Blüthmann, 2012, S. 277 f.).

Die wahrgenommene Lehrqualität ist aufgrund der vorgestellten Zusammenhänge alles andere als ein Selbstzweck. Welche Aspekte unter Lehrqualität beispielhaft subsumiert werden können, hat dieser Beitrag gezeigt. Bleibt die Frage, wie man diesen Anforderungen in der Lehre gerecht werden kann. Hierfür gibt es keinen singulären Königsweg, aber viele gute Beispiele – nicht zuletzt in diesem Buch.

Kontakt zum Autor

Prof. Dr. Ernst Deuer
DHBW Ravensburg
deuer@dhbw-ravensburg.de

Quellen

Beverungen, J. & Vogel, P. (2009). Die Evolution des Dualen Studiums – ein Referenzmodell. In: W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Ergänzungslieferung (S. 1–16). Berlin: Raabe.

Bihler, W. & Schwadorf, H. (2011). Zufriedene Lehrveranstaltungsteilnehmer: empirische Ergebnisse und Praxistipps. Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 22 (3), 36–39.

Blüthmann, I. (2012). Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15, 273–303.

Deuer, E. & Träger, M. (2015). Duale Studiengänge eröffnen neue Potenziale für die betriebliche Personalarbeit. In: T. Brüggemann & E. Deuer (Hrsg.), Berufsorientierung aus Unternehmersicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf (S. 187–198). Bielefeld: wbv.

Deuer, E. & Wild, S. (2017a). Der Theorie-Praxis-Bezug aus der Sicht der Studierenden (Arbeitspapier 3/2017). Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.

Deuer, E. & Wild, S. (2017b). Studienerfolgskriterien und wahrgenommene Kompetenzen von Studienanfänger*innen aus der Perspektive von Professor*innen an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (Forschungsbericht 3/2017). Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.

Deuer, E., Wild, S., Schäfer-Walkmann, S., Heide, K. & Walkmann, R. (2017). Die Panelstudie „Studienverlauf – Weichenstellungen, Erfolgskriterien und Hürden im Verlauf des Studiums an der DHBW". Gesamtbetrachtung, Notwendigkeit und Potenziale (Forschungsbericht 1/2017). Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.

Egger, R. (2016). Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Über den Zusammenhang institutioneller Rahmenbedingungen und die Steigerung der Lehrqualität. In: R. Egger & M. Merkt (Hrsg.): Teaching Skills Assessments. Wiesbaden: Springer VS.

Elliott, K. M. & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. Journal of Higher Education Policy and Management, 24 (2), 197–209.

Jorzik, B. (2017). Der Hochschullehre eine Stimme geben (Diskussionspapier der Friedrich-Ebert-Stiftung). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Konegen-Grenier, C. (2017). Handlungsempfehlungen für die Hochschule der Zukunft (IW-Report 29/2017). Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.

Meyer-Guckel, V., Nickel, S., Püttmann, V. & Schröder-Kralemann, A.-K. (2015). Qualitätsentwicklung im dualen Studium. Essen: Edition Stifterverband.

Thiel, F. & Blüthmann, I. (2009). Ergebnisse der Evaluation der lehrerbildenden Studiengänge an der Freien Universität Berlin. Sommersemester 2009, Berlin

Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2013). Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. o. O.

Einsatz von realen Wirtschaftsszenarien zur Vertiefung der Inhalte im betriebswirtschaftlichen Studium: Gründung eines Start-ups

Andreas Jonen

„We won't meet the needs for more and better higher education until professors become designers of learning experiences and not teachers."
(Spence, 2001, S. 12)

1 Einleitung

Der Studienplan des Studiengangs Accounting & Controlling sieht ein Integrationsseminar im 3. Studienjahr vor. Ziel des Integrationsseminars ist es, die Inhalte der vorangegangenen Vorlesungen aufzugreifen und miteinander in Verbindung zu bringen.

Die konzeptionelle Neukonstruktion des Seminars sollte nachfolgende Zielsetzungen erfüllen, die aus dem Modulhandbuch und aus Erfahrungen bei in der Vergangenheit durchgeführten Veranstaltungen abgeleitet wurden:

- Schaffung einer möglichst realistischen Anwendungssituation,
- breite Abdeckung der bis zu diesem Zeitpunkt des Studiums erlernten Instrumente und Vorgehensweisen,
- Weiterentwicklung der persönlichen Kompetenzen im Bereich Gruppenzusammenarbeit, Präsentationstechnik, Verteidigung der eigenen Gedanken und Konzeptdokumentation.

Aufgabenstellung ist die Entwicklung eines Businessplans für die Gründung eines Start-ups im Gebiet der Immobilienvermittlung. Diese Simulation soll in einer Form des aktivierenden Lernens umgesetzt werden, wobei folgende Prämissen festgelegt wurden:

- Roter Faden der Veranstaltung ist der Businessplan und seine Elemente, um Investoren dazu zu bewegen, in das Projekt zu investieren.
- Die Bearbeitung erfolgt im Rahmen eines Projekts.
- Es existieren wöchentliche Präsenztermine.
- Die Anwendungsaufgabe wird im Team gelöst (zur Relevanz der Teamfähigkeit in der Praxis siehe Wegner, 2014, S. 8).

2 Problemanalyse

In der Lehre wird – auch angetrieben durch den Bologna-Prozess und die darauf basierenden Curricula – ein Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen vorangetrieben. Dabei verändert sich die Rolle des/der Dozenten/Dozentin vom/von der Lehrenden zum/zur Lernbegleiter/-in oder Coach. Die Studierenden sind gefordert, den Lernprozess selbst zu gestalten, um so ihren eigenen Weg zu finden und den Wissensstand durch die dargebotene Information zu erweitern (vgl. Waldherr & Walter, 2014, S. 66).

Resultat ist die vermehrte Anwendung von Fallstudien und Übungen, die jedoch häufig inhaltlich sehr selektiv und stark instruierend sind bzw. aufgrund der zeitlichen Restriktionen entsprechend begrenzt sein müssen. Immer wieder findet sich diese Vorgehensweise (Behandlung von Einzelaspekten und starker Eingriff durch Dozenten/-innen) auch bei Seminaren, in denen die Randbedingungen an sich andere Vorgehensweisen zulassen würden.

3 Zielsetzungen

Zur Entwicklung eines Konzepts für ein Seminar, das den Ansprüchen an den Lernprozess gerecht wird, sollen Elemente der konstruktivistischen Sicht mit einem Fokus auf das problemorientierte Lernen (3.1) und Elemente der kooperativen Erarbeitung von Inhalten (3.2) umgesetzt werden, die im Folgenden vorgestellt werden.

3.1 Einbezug der konstruktivistischen Sicht

Basierend auf den Ergebnissen der Lernforschung, dass die aktuellen instruktiven Prozeduren (Hintergrund dabei ist die kognitivistische Sichtweise, vgl. Wegner, 2014, S. 40) nicht die gewünschten Ergebnisse erzielen (vgl. Fink, 2013, S. 4), hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Lehre an Hochschulen stärker die konstruktivistische Sicht einbeziehen sollte. Dies bedeutet, dass Lernen als aktiver (vgl. Burke & Hutchins, 2007, S. 276; Wegner, 2014, S. 40), sozialer und individueller Prozess verstanden werden sollte, der Eigenaktivität, Austausch und eine Selbstbestimmtheit hinsichtlich des Rhythmus benötigt (vgl. Reinmann & Mandl, 2006, S. 626).

Zur Einbindung der Konstruktion in die klassische Instruktion eignet sich in besonderem Maße das problemorientierte Lernen (vgl. Schwartz, Lin, Brophy & Bransford, 1999, S. 185). Bestandteile des problemorientierten Unterrichts sind die Problembeschreibung, Vorkennt-

nisse in dem betreffenden Bereich, Fragestellungen, die dazu motivieren, entsprechende Informationen einzuholen, und das gemeinsame Bearbeiten der Problemstellung (vgl. Moust, Bouhuijs & Schmidt, 1999, S. 2). Basis für die Vorgehensweise beim problemorientierten Lernen ist der Gedanke, dass man komplexe Ziele nicht in einem Schritt erreicht. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass Ziele in Teilziele zu untergliedern sind und das Anspruchsniveau allmählich erhöht wird, ähnlich wie beim Bergsteigen. Die einzelnen Niveaustufen werden in Abbildung 1 gezeigt.

Abbildung 1: Stufen des problemorientierten Lernens (in Anlehnung an Schwartz, Lin, Brophy & Bransford, 1999, S. 190)

Studierende sind jedoch häufig mit den Anforderungen der konstruktivistischen Methode, beispielsweise zur Auswertung von Informationen, überfordert, da sie in der Regel nicht über geeignete Strategien dazu verfügen (Heinze, Sporer & Jenert, 2008, S. 83 ff.). Dieses Strategiedefizit bezieht sich auf Informationsbeschaffung, deren kritische Reflexion sowie die Steuerung, Kontrolle und Motivation des Lernprozesses.

Ein Weg, diese Defizite zu reduzieren, ist die Schaffung einer Lernumgebung, die eine Balance von Instruktion und Konstruktion schafft (Reinmann & Mandl, 2006, S. 639). Ein Ansatz dazu ist die Bearbeitung einer authentischen Problemstellung in Kleingruppen mit einem kontinuierlichen begleitenden Coaching durch den/die Dozenten/Dozentin. Diese Begleitung zielt insbesondere darauf ab, Strukturen beispielsweise in der Form von Gliederungen oder Darstellung von Zusammenhängen zu liefern (vgl. Waldherr & Walter, 2014, S. 72). Diese Integration konstruktiver und instruktiver Aspekte zeigt Abbildung 2.

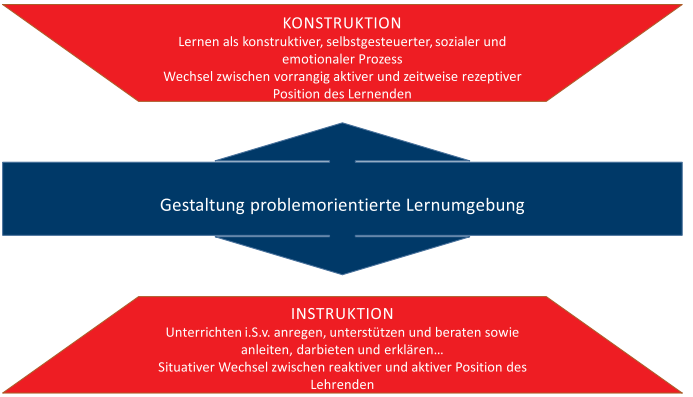


Abbildung 2: Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen (in Anlehnung an Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 625)

3.2 Kooperatives Lernen

Innerhalb der konstruktivistischen Sichtweise hat die Methode des kooperativen Lernens eine besondere Bedeutung als wirksames Mittel der Wissens- und Kompetenzvermittlung (vgl. Wegner, 2014, S. 43). Dabei wird Lernen nicht als rein individueller Vorgang angesehen, sondern als ein Prozess, der eine Reihe von sozialen, also interaktiven Aspekten beinhaltet (Fink, 2013, S. 8; Moust, Bouhuijs & Schmidt, 1999, S. 5). Das Lernen in Gemeinschaft kann zu einem tieferen Verständnis der bearbeiteten Themen beitragen, wenn die dadurch geförderten sachbezogenen Konflikte eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen und das Überdenken des eigenen Standpunkts anregen (Reimann & Mandl, 2006: S. 648; Waldherr & Walter, 2014, S. 73).

Die positiven Effekte des kooperativen Lernens sind durch empirische Befunde belegt worden (vgl. Wegner, 2014, S. 47). Dabei konnten günstige Effekte bezüglich der Leistung und Produktivität der Lernenden, des psychischen Wohlbefindens und der Selbstwertschätzung sowie auf die Einstellung zur Gruppenarbeit und zum Lernen festgestellt werden (Webb & Palincsar, 1996, S. 841 ff.). Darüber hinaus wurde identifiziert, dass bei Lernenden mit hohen Lernvoraussetzungen weniger strukturierte Situationen einen besonders positiven Effekt haben sowie eine längere Zusammenarbeit in der Gruppe bewirken (Springer, Stanne, Samuel & Donovan, 1999, S. 21 ff.).

Das kooperative Lernen hilft so den Studierenden, die Wissensbasis zu erweitern, selbst wenn diese ein unterschiedliches Kompetenzniveau haben. Die potenziellen Möglichkeiten werden deutlich besser ausgeschöpft als in traditionellen Lernszenarien (Heinze, Sporer & Jenert, 2008, S. 86).

4 Vorgehensweise/Rahmenbedingungen

4.1 Grundidee

Das Integrationsseminar findet in den letzten beiden Semestern des Bachelorstudiengangs Accounting & Controlling statt. Ziel ist es, die unterschiedlichen Themengebiete des Studiums noch einmal aufzunehmen und miteinander zu verbinden.

Zur Umsetzung des Seminars wurde eine Aufgabenstellung konstruiert, in der die Studierenden ein Start-up-Unternehmen in der Immobilienbranche gründen sollen. Das Start-up hat aufgrund seiner besonderen Rolle als Startpunkt eines neuen Unternehmens sowie im Rahmen des „Intrapreneurship" (Antoncica & Hisrich, 2001, S. 495 ff.) als Förderung des Unternehmertums innerhalb von bestehenden Unternehmen eine besondere Relevanz.

Das Geschäftsfeld sollte im Bereich der Vermietung auf Zeit und zwar von Wohn-, Büroimmobilien oder Grundstücken liegen. Als Randbedingung wurde festgesetzt, dass sich die finanziellen Ressourcen für die Gründung des Unternehmens im Rahmen der Möglichkeiten einer studentischen Gruppe bewegen sollen, also keine hohe Erbschaft oder Ähnliches Basis der Finanzierung sein sollte. Damit sollten Geschäftsideen, die Investitionen von mehreren Millionen Euro benötigen, ausgeschlossen werden.

Inhaltliche Zielsetzung war, dass die Teilnehmenden ein intensives Verständnis zu den auszuführenden Schritten bei einer Unternehmensgründung erlangen. Wesentliche Schritte waren dabei die praktische Anwendung des Marketinginstrumentariums inklusive tiefgehender Marktanalysen, die Entwicklung von Geschäftsplänen inklusive der notwendigen kostenrechnerischen Aspekte, die Abwägung der rechtlichen Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Gesellschaftsformen und das Aufstellen von prognostizierten Bilanzen, Gewinn- und Verlust- sowie Zahlungsflussrechnungen.

Kognitive Lernziele waren zum einen der Kompetenzerwerb im Bereich der kommunikativen Fähigkeiten innerhalb der Gruppe (Moust, Bouhuijs & Schmidt, 1999, S. 8) und bei der Präsentation und Verteidigung der Ergebnisse. Zum anderen ist es die schriftliche Darstellung einer komplexen Situation in einem limitierten Rahmen.

Ein weiterer Bereich, der adressiert werden sollte, war die Sozialkompetenz. Es gibt verschiedene Fähigkeiten im Bereich des Umgangs mit anderen Menschen, die gefördert werden sollten. Dazu gehören die Verwirklichung von sozialem Handeln in Konfliktsituationen und die Empathiefähigkeit (vgl. Wegner, 2014, S. 24 f.). Dabei organisierten sich die Projektteams selbst (zum Selbststudium vgl. Brinker & Schumacher, 2014, S. 108) und koordinierten ihre Arbeitsteilung. Ein wichtiger Punkt war ein strukturiertes und methodisches Projektmanagement.

Der/die Dozent/Dozentin fungierte in seiner/ihrer Rolle als Supervisor/-in (Burke & Hutchins, 2007, S. 281 f.) als Betreuer/-in und Berater/-in des Projektteams, der/die die getroffenen Entscheidungen kritisch hinterfragt und methodische Anregungen gibt (vgl. Waldherr & Walter, 2014, S. 75). Prinzipiell stehen bei dieser aktivierenden Methode die Studierenden im Mittelpunkt (vgl. Brinker & Schumacher, 2014, S. 61).

4.2 Ablauf der Veranstaltung

Das Seminar wurde bisher drei Mal in dieser Form durchgeführt. Der konkrete Ablauf wird in Tabelle 1 dargestellt.

#	Themen	Verantwortlich
1	Vorstellung der Problemstellung, Vorgehensweise und Literaturquellen	Dozent/-in
2	Einteilung der Studierenden in Gruppen mit jeweils zwei bis vier Mitgliedern	Dozent/-in
3	Durchführung eines Ideengenerierungs-Workshops mit abschließender Vorstellung der gewählten Methodik und der entstandenen Geschäftsideen	Studierende
4a	Präsentation relevanter Theoriethemen: – Gesellschaftsformen (Vor- und Nachteile, Kosten, steuerliche Aspekte) – Finanzierung (Möglichkeiten, Vor- und Nachteile, Kosten) – Marktanalyse (Instrumente, insb. Umfragetechniken) – Wesentliche Elemente eines Businessplans – Prognosen (Gewinn- und Verlustrechnung, Bilanz, Zahlungsflussrechnung	Studierende
4b	Statusbericht	Studierende
5	Zwischenpräsentation: Vorstellung finaler Geschäftsidee, durchgeführter Evaluationen und weitere Vorgehensweise	Studierende
6	Abgabe Probeseite des Businessplans	Studierende
7	Anforderungen an den Businessplan (kritische Auseinandersetzung mit Ergebnissen der Probeseite)	Dozent/-in
8	Schlusspräsentation	Studierende
9	Überarbeitung und Abgabe des schriftlichen Businessplans	Studierende

Tabelle 1: Seminarablauf

Für die Ideengenerierung (3) werden durch den/die Dozenten/Dozentin unterschiedliche Brainstorming-Methoden vorgestellt, aus denen die Studierenden eine auswählen sollen, mithilfe derer eine erste Idee für ein Start-up in dem skizzierten Geschäftsbereich entwickelt werden soll. Dabei geht es insbesondere darum, das kreative Potenzial der Gruppe zu nutzen. Als Methoden werden den Studierenden vorgeschlagen (vgl. Osterwalder & Pigneur, 2010, S. 138 ff.):

- **Kunden-Nutzen-Produkt-Matrix:** Ermittlung der möglichen Kundengruppen, deren Bedürfnisse und abgeleitet daraus des Nutzens, der durch ein neues Produkt generiert werden kann.
- **Clustering:** Mithilfe von Gruppen und Verknüpfungen wird versucht, unterschiedliche Themenfelder in Relation zu setzen.
- **Baum-Diagramm:** Ableitung von Teilideen aus einer zentralen Idee, die den Stamm des Baums darstellt, von dem die Äste mit einem immer höheren Detailierungsgrad der jeweiligen Basisidee abgehen.
- **Journalistische Vorgehensweise:** Stellen typischer journalistischer Fragen, um die Situation zu analysieren. Dabei werden Nachfragen im Stil von „Wer?“, „Wo?“ und „Was?“ gestellt.

Bei der Präsentation der relevanten Theoriethemen (4a) wird besonderer Wert darauf gelegt, dass die Themenschwerpunkte nach dem Grad der Relevanz für ein Start-up-Unternehmen ausgewählt werden. So ist beispielsweise die Finanzierung über einen Börsengang in dieser frühen Phase nur sehr bedingt relevant. Außerdem sollten die verwendeten Quellen auf den jeweiligen Folien angegeben werden, um den Kommilitonen/-innen eine vertiefende Recherche zu einzelnen Themengebieten zu ermöglichen. Wichtig war außerdem, zum Abschluss der Präsentation ein Fazit einzubringen, d. h. darauf einzugehen, welche Ausgestaltungen (z. B. Finanzierung oder Rechtsform) empfehlenswert für bestimmte Grundsituationen von Start-ups sind. Durch diese Vorgehensweise werden die Studierenden in die Rolle des/der Lehrenden gebracht und vermitteln ihren Kommilitonen/-innen die wichtigsten Sachverhalte zur Entwicklung des eigenen Unternehmens und der Aufstellung des Businessplans (vgl. Waldherr & Walter, 2014, S. 67).

Parallel zur Erarbeitung der theoretischen Grundlagen wurde alle zwei Wochen ein Statusbericht (4b) zur Gründung des Start-ups vorgestellt. Die Studierenden waren dabei frei hinsichtlich des Präsentationsformats (z. B. Folien, freie Rede oder Tafelbild). Die Dauer war inklusive Diskussion auf ca. zehn Minuten angesetzt. Abbildung 3 zeigt ein Beispiel für eine solche Zwischenpräsentation.

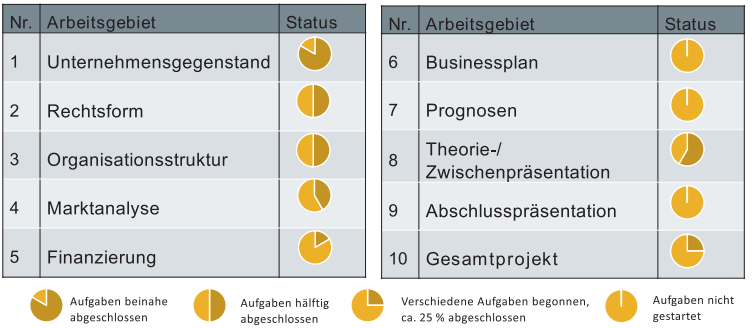


Abbildung 3: Beispiel Statusbericht

Der schriftliche Businessplan (9) sollte einen Umfang von maximal zehn Seiten Haupttext haben. Zusätzlich sollte die Excel-Datei mit den Berechnungen der Prognoseszenarien für Bilanz, Gewinn- und Verlust- sowie Zahlungsflussrechnung abgegeben werden. Zur Sicherstellung der Reflexion wird gefordert, zum Abschluss der Ausarbeitung eine sogenannte SWOT-Analyse anzufertigen, welche die Stärken und Schwächen sowie Chancen und Risiken des Start-ups zusammenfassend darstellt (erste Ansätze zur SWOT-Analyse sind zu finden bei Learned, Christensen, Andrews & Guth (1969), die jedoch nicht explizit die SWOT-Analyse erwähnen). Vor Abgabe des Businessplans reichen die Studierenden eine Probeseite (6) ein, in der sie Feedback zu ihrer Vorgehensweise und auch zur Struktur des Businessplans erhalten.

4.3 Bewertung

Die Bewertung der Leistung der Studierenden musste sich an den Anforderungen des Studienplans orientieren, nachdem die Note zu 50 % auf Theorieanteilen und zu 50 % auf Praxisanteilen basieren soll. Insgesamt existierten mit dem Theorievortrag, der Zwischen- und Abschlusspräsentation sowie der schriftlichen Ausarbeitung vier Bewertungselemente. Außer bei dem schriftlichen Beitrag wurde bei den drei Präsentationselementen immer eine Aufteilung in einen individuellen und einen kollektiven Teil vorgenommen. Dabei waren individueller und kollektiver Teil immer gleichgewichtet, wie Tabelle 2 zeigt.

Mit dieser Bewertungsstruktur wird sichergestellt, dass nicht nur das Endergebnis bewertet wird, sondern der gesamte Prozess, der zu dem Produkt geführt hat (vgl. Rummler, 2012, S. 51). Mit der Wahl einer formativen Leistungsnote (Bestimmung von Lernstand und Lernfortschritt während des Lernprozesses) war das Ziel verbunden, ein institutionalisiertes Feedback und entsprechende Steigerungen des Engagements bei den Zwischenschritten zu erreichen.

Theorienote/Praxisnote	Leistungsbereich	Anteil Gesamtnote
Praxis	Individuelle Leistung Zwischenpräsentation	10 %
Praxis	Gesamtleistung Zwischenpräsentation	10 %
Theorie	Individuelle Leistung Theorievortrag	10 %
Theorie	Gesamtleistung Theorievortrag	10 %
Praxis	Individuelle Leistung Abschlusspräsentation	15 %
Praxis	Gesamtleistung Abschlusspräsentation	15 %
Theorie	Gesamtleistung schriftliche Ausarbeitung	30 %
	SUMME	100 %

Tabelle 2: Zusammensetzung der Gesamtnote

Diese Vorgehensweise bei der Bewertung hat zur Folge, dass lediglich die Qualität des Produkts, aber nicht die Qualität des Handelns der Gruppe einbezogen wurde. Damit wird beispielsweise der aufgestellte Zeitrahmen oder die Mitwirkung der einzelnen Gruppenmitglieder an der Problemlösung nicht einbezogen. Ein möglicher Weg zum Einbezug dieser Aspekte wäre die Beteiligung der Studierenden an der Beurteilung, beispielsweise über eine „Poolnote“, bei der die Studierenden eine Aufteilung der Kollektivnote in Einzelnoten bis zu einem gewissen Grad innerhalb der Gruppe vornehmen dürfen (vgl. Rummler, 2012, S. 53 f.).

4.4 Rahmenbedingungen

Der Einsatz der vorgestellten Seminarform ist lediglich unter bestimmten Rahmenbedingungen möglich, die sich auf die Konstruktion der Aufgabe und die Studierenden beziehen. Hinsichtlich des Lernenden sind folgende Merkmale relevant:

– weitestgehend gleicher Wissensstand durch Curriculum für Kernwissensgebiete,

- Willen, bei Bedarf über Probleme zu diskutieren und gemeinsam Aufgabe zu bearbeiten (vgl. Reimann & Mandl, 2006, S. 649),
- Lernende haben in ihrem Studium bereits erste Erfahrungen mit der selbstständigen Analyse von Problemstellungen und der Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten gesammelt. Dies kann häufig erst in einer späteren Phase des Bachelorstudiums vorausgesetzt werden (vgl. Heinze, Sporer & Jenert, 2008, S. 87).

Bei der Stellung der Aufgabe sollte beachtet werden, dass diese aufgrund der Anforderungsstruktur nur durch kooperative Aufgabenteilung bewältigt werden kann (Cohen, 1994, S. 1 ff.). Außerdem sollte die Aufgabenstruktur auf der einen Seite nicht zu eng und damit kreativitätseinengend gefasst sein, auf der anderen Seite jedoch auch die Strukturierung bieten, um ineffektives Arbeiten in der Gruppe zu verhindern.

Darüber hinaus ist es wichtig, dass die Anreizstruktur sowohl den Erfolg der Gruppe belohnt, als auch versucht, individuelle Leistung einzubeziehen. Die installierten Kontrollmechanismen sollten eine engmaschige Überprüfung des Lernerfolgs gewährleisten.

5 Evaluation aus Sicht der Lehrenden und Studierenden

5.1 Perspektive der Lehrenden

Die Neukonzipierung des Seminars bedeutet zunächst entsprechenden Aufwand, genauso wie die kontinuierliche Rückmeldung zur Entwicklung der Geschäftsidee vor und nach jeder Präsentation und zur Entwicklung des Businessplans (vgl. Wegner, 2014, S. 57 f.). Es konnte jedoch direkt beobachtet werden, wie sich viele der Geschäftsideen sehr gut weiterentwickelt haben. Tabelle 3 zeigt einige in den bisher durchgeführten Integrationsseminaren entwickelte Beispielprojekte.

#	Name	Beschreibung
1	EasyRoom	Angebot günstiger, einfacher Übernachtungsmöglichkeiten für junge Leute
2	Seniors Best Choice	Altersgerechte Wohnungen mit Gemeinschaftsbereichen und Dienstleistungen
3	Generation WHAT	Zielsetzung ist es, Wohnraum für alleinerziehende Eltern sowie alleinstehende Rentner zu einem bezahlbaren Mietpreis in einem Mehrgenerationen-Haushalt anzubieten.
4	Home 2 Go	Angebot möblierter Appartements, das sich an Pendler und Geschäftsleute mit einem längeren beruflichen Aufenthalt in einer Stadt richtet
5	FlexFood	Ziel ist es, Personen, die planen, ein Gewerbe im gastronomischen Bereich zu eröffnen, für zwei Wochen eine Restaurantfläche anzubieten, um ihre Geschäftsidee zu testen.
6	StudUp Plus	Wohneinheiten für Studierende mit besonders luxuriöser Ausstattung und Dienstleistungen
7	DiffeRent Rooms	Das Unternehmen bietet vollmöblierte Büroräume unterschiedlicher Gestaltungs- und Preiskategorien, Branchenlösungen bspw. für berufseinsteigende Zahnärzte sowie ausgestattete Seminar- bzw. Konferenzräume inklusive verschiedener Servicepakete.
8	Sch(l)äf-chenBox	Verkauf und Vermietung von Schlafboxen, die an unterschiedlichen Orten aufgestellt werden

Tabelle 3: Beispielprojekte

Problembereiche aus Sicht des/der Lehrenden sind zum einen im Bereich der Gruppeneinteilung zu finden (vgl. Wegner, 2014, S. 53). Starke Leistungsunterschiede und auch Animositäten innerhalb der Gruppe reduzierten teilweise die Ziele, die mit dem Seminar verbunden waren, genauso wie „Minderleister" innerhalb der Gruppen. Eine wesentliche Aufgabe war das Durchbrechen der rezeptiven Lernhaltung, an die Studierende durch überwiegend lehrerzentrierte Unterrichtsformen über Jahre gewöhnt wurden. Hilfreich war hier ein intensives Verdeutlichen der Lernziele zu Beginn der Veranstaltung (vgl. Wegner, 2014, S. 61).

5.2 Perspektive der Studierenden

Zur kontinuierlichen Qualitätsverbesserung ist die Evaluation einer Lehrveranstaltung ein unverzichtbarer Bestandteil (vgl. Waldherr & Walter, 2014, S. 92). Wesentliche Ergebnisse dieser Evaluation bei den bisher durchgeführten Veranstaltungen sind in Tabelle 4 zusammengefasst, unterteilt in positive und negative Rückmeldungen.

Positive Aspekte	Negative Aspekte
– strukturierter Aufbau	– zu hohe Stofffülle
– Anwendungsbezug	– zu zeitaufwändig
– aktive Mitarbeit gefördert	– zu hohe Anzahl der Präsentationen
– konstruktives Feedback	– zu kompetitiv, insbesondere da die Präsentationen mit zeitlichem Versatz stattfanden und nachfolgende Gruppen immer mindestens das Niveau der vorherigen erreichen wollten
– interessantes Thema	
– Niveau angemessen	

Tabelle 4: Wesentliche Ergebnisse der Veranstaltungsevaluation

Basierend auf der Evaluation kann das Feedback als wesentlicher Faktor identifiziert werden. Dieses wird kontinuierlich in jeder Sitzung an die Teilnehmenden gegeben, um eine entsprechende Weiterentwicklung der methodischen Anwendung und der persönlichen Fähigkeiten beispielsweise bei Präsentationen oder in Fragerunden zu verbessern (vgl. Böss-Ostendorf & Senft, 2014, S. 269). Das Feedback ist bereits in mehreren Studien als ein wesentlicher Faktor für den Lernerfolg identifiziert worden (Burke & Hutchins, 2007, S. 274 f.).

6 Fazit

Auf Basis der vorgenommenen Evaluation kann die Neukonstruktion des Integrationsseminars in weiten Teilen als Erfolg gewertet werden. Es gibt jedoch in einigen Bereichen noch Verbesserungspotenziale. Um diese realisieren zu können, wurden folgende Erweiterungs- bzw. Adjustierungsideen erarbeitet:

– Um den Charakter der Schlusspräsentation noch realitätsnäher zu gestalten, könnte ein/eine Vertreter/-in einer Bank oder Investmentgesellschaft in das Gremium, vor dem der Businessplan vorgestellt wird, eingeladen werden.

- Um die Studierenden des nachfolgenden Jahrgangs besser auf die Situation bezüglich Anforderungen und Arbeitsaufwand vorzubereiten, könnten diese zur Schlusspräsentation eingeladen werden.
- Zum Feedback gehört auch die Beurteilung in Form einer Note. Kernforderung an die Note ist, dass diese aussagekräftig und vergleichbar sein soll. Daraus kann auch die Forderung abgeleitet werden, das gesamte Notenspektrum auszunutzen (vgl. Böss-Ostendorf & Senft, 2014, S. 275), was bei der Beurteilung von Präsentationen noch seltener der Fall ist als bei der Prüfungsform der Klausur. Ein Lösungsweg wäre hier die Vergabe von Punkten, die dann mithilfe einer Gauß-Verteilung in Noten umgerechnet werden.

Kontakt zum Autor

Prof. Dr. Andreas Jonen
DHBW Mannheim
andreas.jonen@dhbw-mannheim.de

Literaturverzeichnis

Antoncica, B. & Hisrich, R. D. (2001). Intrapreneurship: Construct refinement and cross-cultural validation. Journal of Business Venturing, 16 (5), 495–527.

Böss-Ostendorf, A. & Senft, H. (2014). Einführung in die Hochschul-Lehre: Ein Didaktik-Coach. Stuttgart: UTB.

Brinker, T. & Schumacher, E.-M. (2014). Befähigen statt belehren. Neue Lehr- und Lernkultur an Hochschulen. Bern: hep-Verlag.

Burke, L. & Hutchins, H. (2007). Training transfer – an integrative literature review. Human Resource Development Review, 6 (3), 263–296.

Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. Review of Educational Research, 64 (1), 1–35.

Fink, L. D. (2013). Creating Significant Learning Experiences. An Integrated Approach to Designing College Courses. San Francisco: Jossey-Bass.

Heinze, N., Sporer, T. & Jenert, T. (2008). Projekt i-literacy: Modell zur Förderung von Informationskompetenz im Verlauf des Hochschulstudiums. In: S. Zauchner, P. Baumgartner, E. Blaschitz & A. Weissenbäck (Hrsg.), Offener Bildungsraum Hochschule – Freiheit und Notwendigkeiten, Band 48 (S. 83–92). Münster: Waxmann.

Learned, E. P. & Christensen, C. R. & Andrews, K. R. & Guth, W. D. (1969). Business Policy. Text and Cases. Homewood: McGraw Hill.

Moust, J. H. C., Bouhuijs, P. A. J. & Schmidt, H. G. (1999). Problemorientiertes Lernen. München u. a.: Urban & Fischer Verlag.

Osterwalder, A. & Pigneur, Y. (2010). Business Model Generation – Ein Handbuch für Visionäre, Spielveränderer und Herausforderer. Frankfurt am Main u. a.: Campus.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, 4. Aufl. (S. 603–646). Weinheim: Beltz.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, 5. Aufl. (S. 613–658). Weinheim: Beltz.

Rummler, M. (2012). Innovative Lehrformen: Projektarbeit in der Hochschule – projektbasiertes und problemorientiertes Lehren und Lernen. Weinheim u. a.: Beltz.

Schwartz, D. L., Lin, X., Brophy, S. & Bransford, J. D. (1999). Toward the development of flexibly adaptive designs. In: C. M. Reigeluth (Hrsg.), Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory (S. 183–213). London: Taylor & Francis Inc.

Spence, L. D. (2001). The Case against Teaching. In: Change, 33 (6), 10–19.

Springer, L., Stanne, M. E., Samuel, S. & Donovan, S. S. (1999). Effects of Small-Group Learning on Undergraduates in Science, Mathematics, Engineering, and Technology: A Meta-Analysis. Review of Educational Research, 69 (1), 21–51.

Waldherr, F. & Walter, C. (2014). didaktisch und praktisch – Ideen und Methoden für die Hochschullehre. Stuttgart: Schäffer-Poeschl.

Webb, N. M. & Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. In: D. C. Berliner & R. Calfee (Hrsg.), Handbook of educational psychology (S. 841–873). New York: Macmillan.

Wegner, J. (2014). Kooperatives Lernen als Vorbereitung auf die Arbeitswelt: Kompetenzen in der Schule vermitteln. Hamburg: Diplomica Verlag.

Wettbewerbspräsentation vor der Geschäftsführung (Preismanagement)

Stephan Rüschen

1 Summary

1.1 Motivation für die didaktische Vorgehensweise

Recht haben und Recht bekommen sind zweierlei. Übertragen auf die betriebliche Praxis eines Unternehmens bedeutet dies, dass nicht immer derjenige die größte Zustimmung für seinen Vorschlag erhält, der die scheinbar besseren Sachargumente vorbringt. Denn Entscheidungen in Unternehmen, insbesondere auf Geschäftsführungsebene, stellen nicht nur ein Abwägen von Pro und Contra dar, sondern sind häufig von den persönlichen und/oder funktionalen Interessen der Geschäftsführer/-innen beeinflusst.

Diese Prozesse in einer Geschäftsführung lassen sich durch den Stakeholder-Ansatz erklären. Stakeholder sind Menschen oder Institutionen, die die Entscheidung eines Unternehmens beeinflussen können (und/oder von diesen beeinflusst werden). Der Stakeholder-Ansatz wird v. a. zur Erklärung überbetrieblicher Prozesse bei der Entscheidungsfindung verwendet und dient beispielsweise ebenso der Erklärung des Einflusses von NGOs oder Städten und Gemeinden auf Unternehmensentscheidungen.

Jedoch finden diese Prozesse auch innerhalb einer Geschäftsführung statt, denn die einzelnen Geschäftsführenden vertreten häufig ihre eigenen funktionalen Interessen. Außerdem haben Sie als Gruppe bereits eine Vergangenheit, d. h., in der Vergangenheit kann es bereits zu fachlichen und auch persönlichen Konflikten zwischen einzelnen GF-Mitgliedern gekommen sein. Diese können bei aktuellen Entscheidungen eine Rolle spielen:

– Der Kollege/Die Kollegin hat mir bei einer der letzten Entscheidungen geholfen oder hat gegen mich argumentiert.

- Der Kollege/Die Kollegin hat bei einer Präsentation meiner Abteilung unsachlich und polemisch argumentiert.
- Der Kollege/Die Kollegin hat mir geholfen, als ich mit meiner Abteilung unter Druck geraten bin.
- Für den Vertrieb hätte diese Entscheidung negative Folgen, für den Einkauf wäre sie jedoch positiv.
- Aus Sicht des/der GF Finanzen sind mit einer Entscheidung hohe Risiken verbunden, die der/die GF Einkauf aber eingehen würde.

Der Verfasser hat in seiner 16-jährigen Tätigkeit in Handelsunternehmen häufig solche Situationen erlebt. Manchmal agierten Kollegen/-innen sehr offensichtlich, manchmal eher hintergründig. Vor wichtigen Entscheidungen war es daher immer von Bedeutung, die Situation in der Geschäftsführung richtig zu verstehen, um bei der Entscheidungsfindung ggf. bereits auf Vorbehalte und Positionen eingehen zu können.

- Zwar wird die oben beschriebene Thematik in Vorlesungen durchaus erläutert, jedoch können die Studierenden nur auf Basis einer Frontal-Vorlesung nicht alle Verhaltenskonstellationen sowie deren Konsequenzen erfassen. Daher ist es das Ziel, mithilfe der vorliegenden Didaktik eine solche Situation zu simulieren und somit für die Studierenden konkret greifbar zu machen.
- Mit der im Folgenden aufgezeigten Didaktik sollen die Studierenden verstehen, dass eine Geschäftsführung ein soziales Gebilde ist, das eigene, individuelle Ziele und Interessen vertreten kann. Sie sollen lernen, darauf einzugehen, aber auch die Konsequenzen spüren.

1.2 Kurzfassung des Konzepts

- Je zwei Teams (3–4 Studierende) erarbeiten für eine Problemstellung im Preismanagement zwei signifikant unterschiedliche Lösungsvorschläge.
- Den Teams stehen dazu Case-Study-Unterlagen zur Verfügung, die die Ist-Situation des Unternehmens beschreiben. Die Studierenden müssen sich darüber hinaus weitere Informationen zu den real existierenden Unternehmen und zur Preispolitik beschaffen.
- Diese Lösungsvorschläge werden von den beiden Teams der Geschäftsführung präsentiert. Die Geschäftsführung muss sich in dieser Geschäftsführungssitzung für eines der beiden Konzepte entscheiden.
- Da vier verschiedene Case Studies („real“, „tegut“, „Globus“ und „REWE“) existieren, kann jede/r Studierende mindestens drei Rollen übernehmen: einmal im Team („Betroffener“), einmal in der GF („Agierender“), einmal als Zuschauer/-in („Analysierender“).
- Die Geschäftsführung (bestehend aus Studierenden) hat aufgrund eines Briefings unterschiedliche funktionale und persönliche Interessen bezüglich der Lösungsvorschläge. Daher kommt es in der Diskussion zu unterschiedlichen Auffassungen und Auseinandersetzungen. Die Geschäftsführung ist funktional organisiert, d.h., es existieren ein/e Sprecher/-in der GF, GF Personal, GF Einkauf, GF Vertrieb, GF Orga & IT, GF Finanzen und GF Marketing.

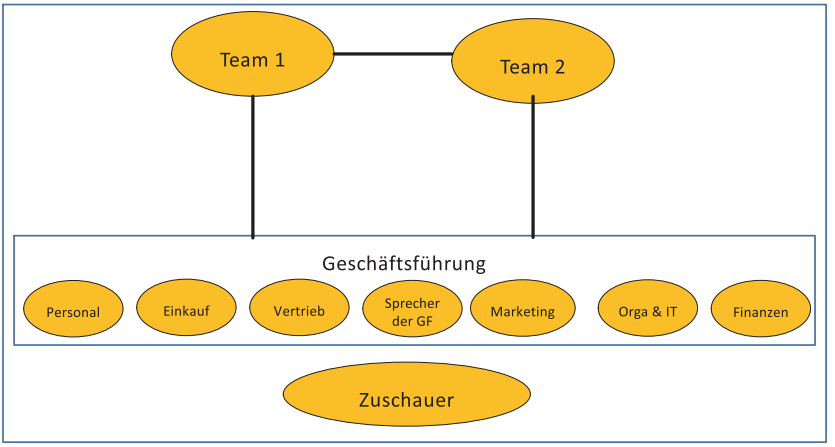


Abbildung 1: Rolle der Studierenden

2 Lehrveranstaltung „Wettbewerbspräsentation vor der Geschäftsführung (Preismanagement)"

2.1 Problemstellungen der Case Studies

Bei den vier Case Studies handelt es sich um Problemstellungen, die der Verfasser selbst in seiner beruflichen Praxis erlebt hat. Firmen und Zahlen in den Case Studies sind zwar grundsätzlich fiktiv, jedoch sind die Problemstellungen real und auch heute in der Unternehmenspraxis von Handelsunternehmen aktuell. Dabei gibt es nicht die „eindeutige" optimale Lösung, sondern dieselbe Problemstellung wird in unterschiedlichen Situationen anders entschieden.

Die beiden Teams werden jeweils beauftragt, Lösungen zu erarbeiten, die sich von der Grundrichtung signifikant unterscheiden:

Case Study 1: REWE – Maßnahmen zur Umsatzsteigerung: Kundenkarte oder Promotion

Case Study 2: real – Preisstrategie: EDLP (Every Day Low Price) oder Promotion driven

Case Study 3: Globus – Verbesserung des Preisimages: Kommunikation oder Preisreduktion

Case Study 4: tegut – Verbesserung des Preisimages: Kommunikation oder Preisreduktion

Exemplarisch ist im Folgenden die Aufgabenstellung für den tegut-Case dargestellt:

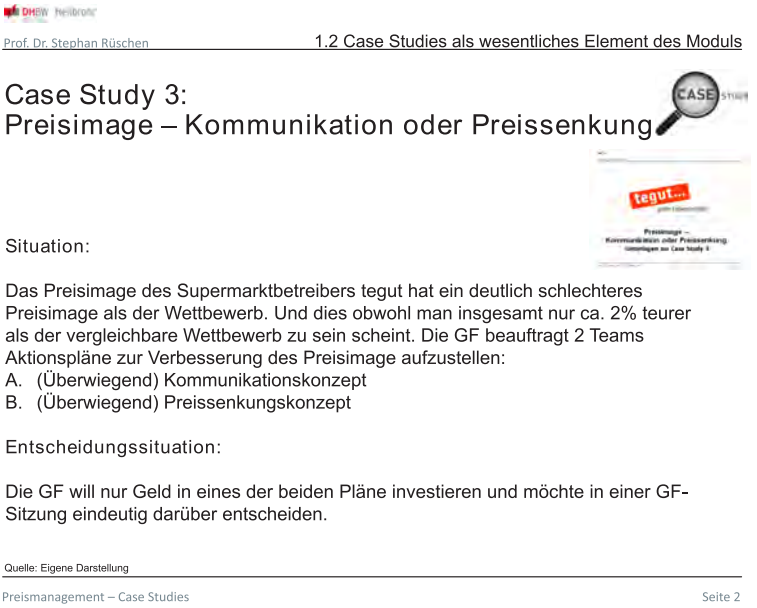


Abbildung 2: Aufgabenstellung für einen Case (Beispiel tegut)

2.2 Durchführung der Lehrveranstaltung

Die Lehrveranstaltung teilt sich in vier Phasen (mit insgesamt acht Vorlesungsterminen à vier Unterrichtseinheiten) und erstreckt sich über ein gesamtes Semester (z. B. elf Wochen):

1. Phase: Einführung (1. und 2. Vorlesung in den Wochen 1 und 2),

2. Phase: Bearbeitung der Case Study in Gruppenarbeit und Erstellung der Präsentationen (3. und 4. Vorlesung sowie Gruppenarbeit außerhalb der Vorlesungen in den Woche 3–8),

3. Phase: Geschäftsführungssitzungen – Vorbereitung und Durchführung der 5.–7. Vorlesung in den Wochen 8 und 9 sowie Einzel- und Gruppenarbeit,

4. Phase: Feedback (8. Vorlesung in Woche 10).

Die folgende Abbildung zeigt die Prozessphasen mit den terminierten Vorlesungen. Die Zielsetzungen der jeweiligen Vorlesungen sowie die To-dos für die Studierenden sind ebenfalls in der Abbildung enthalten.

Die Veranstaltung ist Teil des Moduls „Handelsmanagement“ im 5. oder 6. Semester des Studiengangs Konsumgüterhandel an der DHBW Heilbronn.

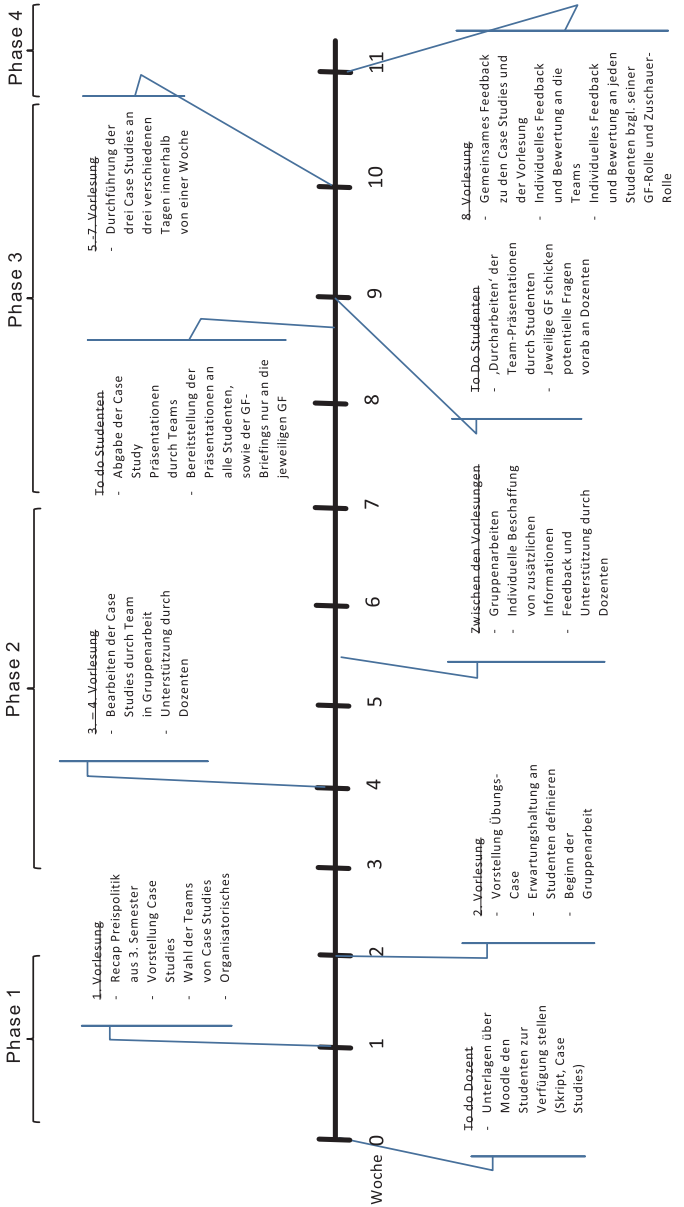


Abbildung 3: Prozessphasen der Veranstaltung

2.3 Überblick über die eingesetzten didaktische Instrumente

Es werden verschiedene didaktische Instrumente eingesetzt, wobei die wesentliche didaktische Innovation in der Wettbewerbspräsentation vor der (gebrieften) Geschäftsführung liegt. Die weiteren didaktischen Elemente sind jedoch notwendig und hilfreich, um eine umfassende Erweiterung der fachlichen, methodischen und persönlichen Kompetenzen der Studierenden zu erreichen:

- Bearbeitung von Case-Study-Unterlagen: Transfer von erworbenem Wissen auf konkrete praxisrelevante Problemstellungen; Relevantes von nicht Relevantem unterscheiden können.
- Gruppenarbeit in Teams von je drei bis vier Studierenden.
- POL (Problemorientiertes Lernen): Die Studierenden lernen, ausgehend von einem Problem die relevanten Methodiken und Informationen zu beschaffen und einzusetzen.
- Dozent/-in begleitet die Case-Study-Bearbeitung und steht den Studierenden v. a. in der 3. und 4. Vorlesung zur Verfügung. Darüber hinaus kann (und wird) der/die Dozent/-in zwischen den Vorlesungen jederzeit angesprochen werden.
- Interaktive Präsentation: Darstellung und Verteidigung des eigenen Vorschlags (Präsentationskompetenz). Studierende werden hier in eine Stresssituation gebracht, wie sie in der realen Berufswelt immer wieder entsteht.
- Gemeinsame Reflexion und Feedback durch Studierende am Ende der 5., 6. und 7. Vorlesung.
- Simulation und vernetztes Denken: Auswirkungen der Entscheidungen im gesamten Unternehmen erkennen und auf die gesamte Profit-&-Loss-Berechnung (Umsatz, Marge, Kosten, EBIT) über die nächsten drei Jahre simulieren.
- Leistungsrückmeldung in der letzten Vorlesung.

2.4 Nutzen für Studierende

Die didaktische Vorgehensweise soll dazu führen, dass die fachlichen, methodischen und persönlichen Kompetenzen der Studierenden verbessert werden:

- Studierende lernen, ihren Vorschlag gegen ein konkurrierendes Konzept zu verteidigen (persönliche Kompetenz).
- Studierende lernen die Unberechenbarkeit von GF-Mitgliedern und Möglichkeiten, darauf einzugehen (persönliche Kompetenz), kennen.
- Studierende lernen die Auswirkungen preispolitischer Entscheidungen auf die Profit-&-Loss-Rechnung eines Unternehmens kennen (fachliche und methodische Kompetenz).
- Studierende wenden erlerntes Wissen aus dem 3. Semester zur Preispolitik (und anderen Modulen) von Handelsunternehmen an einer konkreten Fragestellung an (fachliche und methodische Kompetenz).
- Studierende müssen sich darüber hinaus Wissen zur Preispolitik und zu konkreten Unternehmen beschaffen (fachliche und methodische Kompetenz).

- Studierende erarbeiten in Gruppenarbeit eine Lösung (persönliche Kompetenz und soziale Kompetenz).
- Studierende lernen, ihren Lösungsvorschlag mit geeigneten Medien zu präsentieren (persönliche Kompetenz).
- Studierende lernen, aus den Case-Study-Unterlagen Relevantes von nicht Relevantem für ihre Aufgabenstellung zu differenzieren (fachliche Kompetenz).

Die umfassenden Fallstudien mit einem Mix an didaktischen Instrumenten verbessern und fördern die verschiedenen Kompetenzen der Studierenden. Die Studierenden erkennen, wie relevant die persönliche Kompetenz ist, um fachliches und methodisches Wissen in einem Unternehmen tatsächlich zielgerichtet einsetzen zu können.

3 Unterlagen für Studierende – Beispiel „tegut-Case“

3.1 Case-Study-Unterlagen

Die Case-Study-Unterlagen sind für beide Teams einer Case Study identisch. Sie enthalten Informationen zur Wirtschaftlichkeit des Unternehmens, zu internen Kennziffern der Preispolitik, zu Wettbewerbern und allgemeine Marktinformationen.

Die Studierenden müssen sich darüber hinaus noch Informationen zur den real existierenden Unternehmen beschaffen sowie ggf. auch Informationen zu speziellen Instrumenten der Preispolitik.

Der „tegut-Case“ (als Beispiel) enthält folgende Informationen:

Seiten 1–3: Titel, Aufgabenstellung, Inhaltsverzeichnis der Unterlagen,

Seite 4: Kurzbeschreibung des Konzepts von tegut,

Seite 5: Marktforschung: Einkaufskriterien von tegut-Kunden,

Seite 6: Zielgruppen von tegut,

Seite 7: Preisvergleich zwischen tegut und Wettbewerbern,

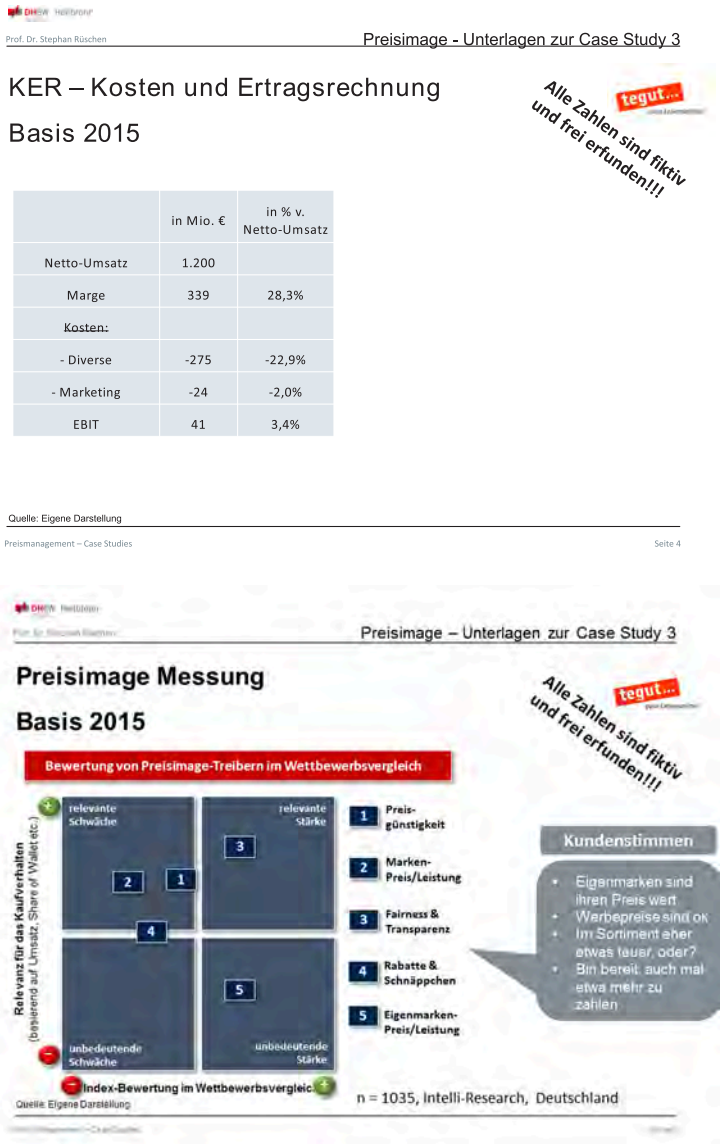
Seite 8: Kosten und Ertragsrechnung von tegut,

Seite 9: Preisimage-Messung bei tegut,

Seite 10: Umsatz und Marge mit Normal- und Werbe-Umsatz,

Seite 11: Margenwasserfall: Margeninvest durch die verschiedenen Preisinstrumente.

Im Folgenden seien exemplarisch die Seiten 8–9 des „tegut-Cases“ veranschaulicht:



Prof. Dr. Stephan Rüschen

Preisimage - Unterlagen zur Case Study 3

KER – Kosten und Ertragsrechnung

Basis 2015

Alle Zahlen sind fiktiv und frei erfunden!!!

	in Mio. €	in % v. Netto-Umsatz
Netto-Umsatz	1.200	
Marge	339	28,3%
Kosten:		
- Diverse	-275	-22,9%
- Marketing	-24	-2,0%
EBIT	41	3,4%

Quelle: Eigene Darstellung

Preismanagement – Case Studies

Seite 4

Preisimage – Unterlagen zur Case Study 3

Preisimage Messung

Basis 2015

Alle Zahlen sind fiktiv und frei erfunden!!!

Bewertung von Preisimage-Treibern im Wettbewerbsvergleich

Relevanz für das Kaufverhalten (basierend auf Umsatz, Share of Wallet etc.)

relevante Schwäche

relevante Stärke

unbedeutende Schwäche

unbedeutende Stärke

Index-Bewertung im Wettbewerbsvergleich

1 Preis-günstigkeit

2 Marken-Preis/Leistung

3 Fairness & Transparenz

4 Rabatte & Schnäppchen

5 Eigenmarken-Preis/Leistung

Kundenstimmen

- Eigenmarken sind ihren Preis wert
- Werbepreise sind ok
- Im Sortiment aber etwas teuer, oder?
- Bin bereit auch mal etwa mehr zu zahlen

n = 1035, Intelli-Research, Deutschland

Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 4: Exemplarische Briefing-Informationen („tegut-Case“)

3.2 Briefing für Geschäftsführung

Jede/-r Studierende nimmt einmal die Rolle eines Mitglieds der Geschäftsführung ein. Die Geschäftsführung ist funktional organisiert: Sprecher/-in der GF, GF Personal, GF Einkauf, GF Orga & IT, GF Vertrieb, GF Marketing und GF Finanzen. Neben der Zuweisung der GF-Rollen erhält die GF ein schriftliches Briefing. Zielsetzungen dieses schriftlichen Briefings sind:

- Für die Studierenden die eigene Funktion konkretisieren und somit im Sinne des Stakeholder-Ansatzes ihre jeweiligen spezifischen Interessen verdeutlichen,
- Konflikte zwischen den Geschäftsführungs-Mitgliedern provozieren,
- zwei GF-Mitglieder sollen sich zu den Teams eher neutral verhalten, zwei GF-Mitglieder sind eher auf der Seite von Team A, zwei GF-Mitglieder sind eher für Team B. Gegen Ende der GF-Sitzung dürfen sich die GF-Mitglieder unabhängig vom Briefing für Team A oder B entscheiden.

Die vortragenden Teams kennen das GF-Briefing nicht und sind daher teils von den Positionen/Anmerkungen der einzelnen GF überrascht. Es ist eben auch die Aufgabe der Teams, in den Präsentationen auf die Positionen der einzelnen GF situativ einzugehen: Im Folgenden sei exemplarisch das Briefing für die Geschäftsführung des „tegut-Case" veranschaulicht:

Allgemein:

Als Geschäftsführung konnten Sie bisher sehr fundierte und besonnene Entscheidungen treffen. Jedoch geraten Sie jetzt erstmals unter Druck, da Ihnen mehrere Berater aufgezeigt haben, dass Ihr Preisimage im Vergleich zum Wettbewerb unbefriedigend ist. Ihr Eigentümer ist bisher mit einer EBIT-Marge von ca. 0,9 % grundsätzlich zufrieden. Weniger sollte es aber auch nicht werden.

- Was also tun?

Vertrieb:

Sie wittern Ihre Chance, endlich Preissenkungen durchzusetzen. Sie glaubten schon immer, dass dieser spannenorientierte Einkauf die falschen Preise machen würde. Dies werfen Sie dem Einkaufs-GF auch persönlich vor: „Das ist das Ergebnis Ihrer verfehlten Preispolitik, Herr/Frau Kollege/-in."

- Sie fordern v. a. niedrigere und aggressivere Werbepreise. Das zieht die Leute in den Laden.
- Sie glauben v. a. daran, dass man Markenartikel wir Nutella, Coca Cola und Persil auf den Titel setzen sollte.
- Von dem „Kommunikationsquatsch" halten Sie nicht viel.

Sie können sich gegen Ende der Sitzung auf Basis der vorgebrachten Argumente für eine der beiden Vorschläge entscheiden.

4 Beurteilungskriterien

Die Studierenden werden in allen drei Rollen bewertet – als Teammitglied bei der Bearbeitung und Präsentation ihrer Case Study, als GF-Mitglied und als Zuschauende. Dabei werden die Leistungen in den drei Positionen in Abhängigkeit zur Komplexität und des Anspruchs an die Rollen unterschiedlich gewichtet:

- Case Study 60 %,
- GF-Rolle 30 %,
- Zuschauer/-innen-Rolle 10 %.

Es wird somit auch ein Vorschlag erarbeitet, wie neben den klassischen Klausuren v. a. die verschiedenen Kompetenzen der Studierenden bewertet und benotet werden können (im Sinne einer alternativen Prüfungsform). Die folgenden Bewertungskriterien werden den Studierenden bereits in der ersten Vorlesung transparent gemacht und anhand dieser Kriterien erfolgt in der letzten Vorlesung das Feedback an die Studierenden.

Bewertungskriterien für Team-Leistung Case Study (60 %)

1. Vorstellung eines konkreten Vorschlags
2. Quantifizierung des Vorschlags
3. Konkrete Schritte für die Umsetzung
4. Nutzung und Anwendung der Materialien sowie Beschaffung zusätzlicher Informationen zum realen Unternehmen
5. Präsentation/Charts/Medien
6. Vortragsstil

Bewertungskriterien für GF-Rolle (30 %)

1. Umsetzung des Briefings
2. „Knackpunkte" der Team-Präsentationen identifizieren
3. „Taktieren"
4. Beitrag zur Entscheidungsfindung
5. Aktivität (Anzahl Beiträge)
6. Qualität der vorab eingereichten Fragen

Bewertungskriterien für Zuschauer/-innen-Rolle (10 %)

1. Identifizierung der Stärken und Schwächen der Team-Präsentationen – Verbesserungsvorschläge
2. Identifizierung der Stärken und Schwächen der GF-Mitglieder – Verbesserungs-vorschläge
3. Der/die Dozent/-in verwendet Formblätter, in denen er/sie pro Team und Studierende/n die Beurteilung und Bewertung zu den einzelnen Kriterien dokumentiert.

5 Feedback von Studierenden

Die Veranstaltung wird von den Studierenden mit Evaluierungen zwischen 1,2 und 1,4 im methodisch-didaktischen Bereich und 1,5 und 1,7 im fachlichen Bereich evaluiert (Skala von 1 = sehr positiv bis 5 = sehr negativ). Folgende Statements von Studierenden zeigen, dass die gewünschten Zielsetzungen erreicht werden konnten:

- „Sehr nachhaltiges Lernen"
- „Jetzt habe ich verstanden, wie Entscheidungen in Unternehmen zustande kommen."
- „Es war für mich eine neue Erfahrung, meinen Vorschlag so intensiv verteidigen zu müssen."
- „Case Study ist insofern eine sehr gute Methodik gewesen, da man sich intensiver mit der Thematik beschäftigt."
- „Ich habe meinem Chef von der Veranstaltung erzählt. Er sagte mir, dass es v. a. auf Geschäftsführungsebene genauso ‚läuft'."
- „Die Zusammenhänge der Preispolitik zu anderen Bereichen im Unternehmen sind mir nun verständlich. In der Vorlesung Handelsmarketing im vorherigen Semester war mir das noch nicht klar."
- „Ich habe eine ähnliche Situation auch schon während einer Praxisphase erlebt. Jetzt weiß ich besser, wie ich damit umgehen kann."
- „Wir sollten so etwas öfter machen, statt ‚trockener' Vorlesungen."

6 Nachhaltige Nutzbarkeit und Übertragung der Didaktik auf andere Veranstaltungen

Die didaktische Vorgehensweise ist unabhängig von der Preismanagement-Ausrichtung auf alle in einem Unternehmen zu treffenden Entscheidungen (v. a. auf Geschäftsführungsebene) übertragbar – grundsätzlich immer wenn mindestens zwei signifikant unterschiedliche Optionen für eine Problemstellung existieren.

Insofern ist die dargestellte didaktische Vorgehensweise im Lehrbetrieb dauerhaft und nachhaltig einsetzbar und kann an die jeweiligen fachlichen Besonderheiten angepasst werden. Sie ist für die Vertiefung von Sachverhalten im 5. und 6. Semester und für die Vernetzung von mehreren Fach-Vorlesungen geeignet (z. B. im Rahmen eines Integrationsseminars im 6. Semester). Darüber hinaus eignet sich das vorgestellte Konzept sehr gut für eine Lehrveranstaltung im Rahmen des Masterstudiums an der DHBW.

Kontakt zum Autor

Prof. Dr. Stephan Rüschen
DHBW Heilbronn
stephan.rueschen@heilbronn.dhbw.de

Warum das Runde in das Eckige muss: Kompetenzaufbau im Lehrmodul „Bilanzierung und Jahresabschlussanalyse“

Ludwig Hierl & Carsten Schnekenburger

Insbesondere bei quantitativ orientierten Grundlagenfächern der Betriebswirtschaftslehre ist davon auszugehen, dass die für einen Kompetenzerwerb erforderliche intrinsische Motivation bei Studierenden nicht immer hinreichend ausgeprägt ist. Umso wichtiger ist es, die Studierenden emotional einzubinden. Im Gegensatz zur reinen Wissensvermittlung sollte ein nachhaltiger Kompetenzaufbau („das Eckige“) immer an förderliche Emotionen („das Runde“) geknüpft sein. In diesem Beitrag wird ein Konzept aufgezeigt, wie reale Fallbeispiele von wirtschaftlich orientierten Profifußballklubs zu einer Steigerung der Attraktivität und des Verständnisses für komplexere Lehrinhalte im Fachbereich Externes Rechnungswesen beitragen. Zusätzlich wird eine Verbesserung des Lernerfolgs angestrebt. Ausgehend von der ersten Idee werden Einsatzmöglichkeiten, die theoretische Verortung sowie praktische Erfahrungen und Impulse zur Weiterentwicklung vorgestellt.

Beweggrund für eine methodisch-didaktische Lehrveranstaltungsrevision

Innerhalb der bisherigen Lehrveranstaltungskonzeption zum Teilmodul „Bilanzierung und Jahresabschlussanalyse“ wurden zur Veranschaulichung und besseren Nachvollziehbarkeit bereits verschiedene reale Anwendungsbeispiele, unter anderem aus den Branchen Energie, Gesundheit, Maschinen- und Anlagenbau sowie Telekommunikation einbezogen. Eine offensichtliche Diskrepanz zwischen erfreulichen Evaluations- und weniger erfreulichen Klausurergebnissen führte allerdings zu der Schlussfolgerung, dass sich die Lerninhalte noch nicht

nachhaltig verfestigen konnten. Eine diesbezügliche Ursachenanalyse unter Einbezug von persönlichen Gesprächen lieferte die Erkenntnis, dass im unmittelbaren Umfeld der Studierenden zumeist keine emotionale Bezugsbasis durch eigene Erfahrungen oder die Tätigkeit von Familienangehörigen vorhanden war, die zu einer Verfestigung der Lerninhalte hätte beitragen können. Die gewählten Praxisbeispiele konnten somit die Kluft zwischen Theorie und Praxis schließen, aber kein nachhaltiges Lernen ermöglichen.

In einem ersten Ansatz zur intendierten Verbesserung der Lehrveranstaltungskonzeption wurde zunächst überlegt, die Jahresabschlüsse der dualen Ausbildungspartner der Studierenden und damit häufig große, international agierende Handelsgruppen zu analysieren. Die Konzernstrukturen der in dieser Branche tätigen Unternehmen sind allerdings üblicherweise hochkomplex. Eine kleingliedrige Unterteilung unter anderem in rechtlich selbstständige Beschaffungs-, Produktions-, Vertriebs- und Verwaltungsgesellschaften in Verbindung mit Auslands- und Stiftungsmodellen stützt bei einer Betrachtung von Handelsunternehmen die These, dass diese den Umfang und die Nachvollziehbarkeit der publizierten Rechnungslegung geringhalten möchten. Die Erkenntnisse aus der Analyse von Handelskonzernen wären daher nur begrenzt aussagekräftig und zudem das Anspruchsniveau für eine Grundlagen schaffende Bachelor-Veranstaltung zu hoch gewesen. Diese Option wurde nicht weiter verfolgt.

In den repetitiven Prozess der Überdenkung von konzeptionellen Verbesserungsansätzen wurde fachliche und nicht fachliche Unterstützung einbezogen. Es entstand in einem zweiten Schritt schließlich die Idee, eine Lehrveranstaltungsausrichtung an einem Themenbereich zu wagen, der in Deutschland neben Politik und Religion vielleicht mit am stärksten polarisiert und sich spätestens seit der Heim-Weltmeisterschaft 2006 sehr großer Bekanntheit und Beliebtheit erfreut: Fußball. Mit 7 043 964 Mitgliedern (vgl. DFB, 2018), einer ausgeprägten regionalen und überregionalen Vereinsstruktur und einer garantierten hohen Emotionalität schien dieser Bereich ideal zu sein.

Bei diesem Thema wurde, gestützt auf eigene Beobachtungen und Erhebungen, davon ausgegangen, männliche und weibliche Studierende gleichermaßen gefühlsmäßig tangieren zu können, was sich später als zutreffend zeigte. Zusätzlich bietet das Thema einige fachliche Vorteile. Zum einen bestehen Publizitätspflichten: Die Jahresabschlüsse in kapitalistische Strukturen ausgelagerter Profifußballabteilungen sind im Bundesanzeiger zu veröffentlichen. Zum anderen können einzelne Sachverhalte, wie beispielsweise die finanziellen Auswirkungen von Spielertransfers (vgl. exemplarisch Hierl & Häberle, 2017), isoliert dargestellt und auf diese Weise die Komplexität reduziert werden. Emotionen sind ein wesentlicher Bestandteil von Handlungen und damit für den Aufbau von Kompetenzen (vgl. Erpenbeck & Sauer, 2015, S. 19). Mit dem neu gewählten Themenschwerpunkt Fußball ist eine Emotionalisierung zur Kompetenzförderung und damit eine „Torerzielung“ möglich. Ausgehend von diesen Überlegungen wurde das Lehrveranstaltungskonzept in Teilen grundlegend revidiert.

Rahmenbedingungen

Das revidierte Konzept wird zwischenzeitlich in verschiedenen Veranstaltungen mit unterschiedlicher Ausgestaltung und Intensität erfolgreich eingesetzt. Im Folgenden wird ein Beispiel aus dem Bachelor-Studium Betriebswirtschaftslehre mit der Vertiefung Konsumgüterhandel aufgezeigt. Das Lehrgebiet Bilanzierung und Jahresabschlussanalyse umfasst dort innerhalb des im zweiten Studienjahr durchzuführenden Moduls „Unternehmensrechnung“ bislang insgesamt 44 Präsenzeinheiten mit jeweils 45 Minuten Unterricht. Professor Hierl lehrt dieses Teilmodul durchschnittlich in zwei Gruppen (Kursen) je Studienjahr. Wie an der

DHBW aufgrund des seminaristisch geprägten Unterrichtskonzepts üblich liegen die Kursgruppengrößen in der Regel bei knapp 30 Studierenden.

Die Fußball-Illustrationen werden abgesehen von später noch darzustellenden Beispielen zunächst ohne festen Rahmen thematisch gezielt eingestreut. Bisweilen erfolgt auch eine flexible Integration auf Basis von Fragen innerhalb der Kurse zur Verdeutlichung und Lösung von Verständnisproblemen. Eine typische Herausforderung Externen Rechnungswesens sind die Restriktionen bezüglich der Aussagekraft von Jahresabschlussdaten, die zu einem festgelegten Bilanzstichtag festgehalten werden. Die Formulierung, dass sich beispielsweise die Liquiditätssituation für ein Unternehmen bereits einen Tag vor oder einen Tag nach dem verwendeten Bilanzstichtag völlig anders darstellen kann, klingt zunächst sehr abstrakt. Für Studierende ist die Bedeutung dieser wichtigen Feststellung oftmals schwierig greifbar. Mit realen, weithin bekannten Anwendungsbeispielen können gedankliche Brücken geschaffen und so der vorgesehene Kompetenzerwerb gestärkt werden. Zur Konkretisierung dieses Ansatzes nachfolgend ein Beispiel: Es ist davon auszugehen, dass weite Teile der Studierenden den Torschützen des entscheidenden Tors im WM-Finale 2014 gegen Argentinien kennen: Mario Götze. Dass dieser zuvor im Sommer 2013 von Dortmund nach München wechselte, ist auch eher nicht als Geheimnis zu werten. Wann hat der FC Bayern die Ablösesumme in Höhe von 37 Millionen Euro 2013 nach Dortmund überwiesen? Fristgerecht am 1. Juli. Und wann hat der BVB seinen Jahresabschluss erstellt? Wie üblich am 30. Juni. Diese Botschaft (vgl. Abbildung 1) führt dazu, dass zumindest dieses Lernpuzzleteil der Stichtagsproblematik in der Regel keine Schwierigkeiten mehr bereitet.

DHBW Heilbronn
Folie 176, © Prof. Dr. Ludwig Hierl

Beispiel zu Grenzen der Aussagekraft der Jahresabschluss-Analyse

Bildquelle: Dominik Asbach
für WirtschaftsWoche

Bei genauer Betrachtung Ihrer Zahlen fällt auf, dass von 305 Millionen Euro Umsatz nur zwölf Millionen Euro Liquidität übrig blieben. Das scheint etwas dürftig; das viel zitierte Festgeldkonto Ihres Rivalen FC Bayern ist 13-mal so dick.
Das liegt zum Teil an Buchungsfristen, die 37 Millionen Euro etwa aus dem Transfer von Mario Götze gingen einen Tag nach Bilanzstichtag ein. Dann haben wir dieses Jahr mit dem Dauerkartenverkauf zwei Wochen später begonnen. Sie brauchen sich in der Bilanz nur unsere hohen Forderungen anzuschauen, da steckt ein Gutteil dieses Geldes drin. Wenn wir die Liquidität optimieren wollten, könnten wir leicht mehr rausholen. Stichtagsbezogene Liquidität ist aber kein Selbstzweck, zumal wir keine neuen Kredite aufnehmen müssen.

Quelle:
Wirtschaftswoche (2013): „Mehr rausholen“, Interview mit BVB-Geschäftsführer Hans-Joachim Watzke, Ausgabe Nr. 42 vom 14.10.2013, S. 96

Abbildung 1: Stichtagsproblematik am Beispiel von Borussia Dortmund

Während der Lehrveranstaltungsvorbereitungen und -aktualisierungen entstanden immer mehr Praxisbeispiele aus dem Fußballbereich, um die inhaltlichen Schlüsselelemente der Unternehmensrechnung zu verdeutlichen. Die Sammlung umfasst zwischenzeitlich Grundlagen und Übungen zur Buchführung, zur Bilanzierung, zur Prüfung und zur Offenlegung im Allgemeinen sowie zum Ansatz, zur Bewertung und zum Ausweis von Vermögensgegenständen und Schulden im Besonderen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Einzel- und Konzernabschlüssen sowie von HGB- und IFRS-Abschlüssen werden ebenso herausgearbeitet wie fallbezogene Vermögens-, Finanz- und Ertragsanalysen. Die Unterrichtsmaterialien sind regelmäßig an die fachbereichsbezogen üblichen legislativen Änderungen anzupassen.

Kompetenzaufbau mithilfe von Fußball-Illustrationen

In einer ersten Annäherung wurde dargestellt, dass die Beispiele aus dem Bereich Fußball aktuell, bekannt und interessant sein sollten. Daneben ist für einen gezielten Einsatz in der Lehre eine didaktische Aufbereitung erforderlich. Durch die an der DHBW in das Studienmodell fest integrierten Praxiserfahrungen beim Dualen Partnerunternehmen kennen die Studierenden einen Teil der Zusammenhänge bereits, sie sollten diese jedoch auch durchdringen. Daher ist es notwendig, die Beispiele aus dem Fußballbereich ebenfalls mit Arbeitsaufgaben, bewussten Leerstellen sowie mit Hilfestellungen unterschiedlichster Art und Ausprägung zu ergänzen.

Im Modul „Unternehmensrechnung“ steht zunächst der Erwerb von grundlegenden Sachkompetenzen im Vordergrund (vgl. DHBW, 2011, Modul „Unternehmensrechnung“). Das reine Faktenwissen wird allerdings möglichst zügig auf reale Anwendungssituationen übertragen, um dadurch die Analyse- und Beurteilungsfähigkeit der Studierenden zu stärken. Im Sinne einer übergreifenden Handlungskompetenz eignen sich die Studierenden ein fundiertes konzeptionelles wie methodisches Wissen an zu Fragen der Unternehmensrechnung und deren zentraler Relevanz in der betrieblichen Praxis.

Durch die Entwicklung eines Verständnisses für die Bedeutung und die Folgen abschlusspolitischer Entscheidungen sowie deren Kommunikation mit verschiedenen Anspruchsgruppen eines Unternehmens (sogenannte Stakeholder) wird darüber hinaus die sozial-ethische Kompetenz gestärkt. Unterstützend kann hier beispielsweise die Aufarbeitung von aufgedeckten fehlerhaften Bilanzierungen erfolgen, die es auch im Fußballbereich gab.

Schließlich wird bei einer gegebenenfalls aktiv anzuregenden Beteiligung der Studierenden durch Fragen und Diskussionen deren Selbstkompetenz gefördert. Studierende sollen unter anderem dazu befähigt werden, situative Anwendungsprämissen zu erkennen und vor dem Hintergrund konkreter Problemstellungen in ihren Unternehmen eine reflexiv-kritische Bewertung und Umsetzung vorzunehmen (vgl. DHBW, 2011, Modul „Unternehmensrechnung“).

Es wird deutlich, dass diese Veranstaltung – wie viele andere auch – immer in einem Spannungsfeld zwischen Wissensvermittlung und Kompetenzaufbau steht. Entsprechend relevant ist es, die Studierenden als aktiv Gestaltende einzubinden (vgl. Pfäffli, 2015, S. 102).

Systematischer Einsatz in unterschiedlichen Phasen der Lehrveranstaltung

Wie eingangs erwähnt dienen die Beispiele zunächst dazu, den Studierenden das Verständnis für zentrale Begriffe und deren Zusammenhänge zu erleichtern sowie sie emotional zu erreichen. In der Regel wird dafür ein zweistufiges Verfahren genutzt.

In Anlehnung an das Sandwich-Prinzip (vgl. Hepting, 2008, S. 47–50; Wahl, 2013, S. 97–218) erfolgt zunächst eine Wissensvermittlung in einer rezeptiven Phase (sogenannte Aufnahmephase). Hier werden gezielt, aber keinesfalls ausschließlich, Beispiele aus dem Fußballbereich eingesetzt. Anschließend wenden Studierende in einer Aktivitätsphase im Rahmen einer selbstständigen Aufgabenbearbeitung in Kleingruppen das erworbene Wissen an. Eine Verbindung mit dem Konzept „Lernen durch wechselseitiges Lehren“ (Hepting, 2008, S. 49) ist möglich. Beispiele aus unterschiedlichen Branchen mit verschiedenen Rechtsformen und Unternehmensgrößen fördern eine sachverhaltsunabhängige, übergeordnete Handlungskompetenz.

Der Zeitansatz für die aktive Phase bewegt sich in Abhängigkeit von Umfang und Komplexität der Aufgabenstellung in einer Spannweite von etwa fünf bis zu 90 Minuten. Es werden unterschiedliche Typen von Aufgaben eingesetzt, die von den Studierenden in Einzel- oder in Gruppenarbeit gelöst werden. Eine Arbeitsteilung innerhalb von Teams wird immer dann angeregt, wenn eine funktionale Arbeitspaketuntergliederung vorliegt. Kurze Ergebnispräsentationen mit Fazit, Ausblick und Reflexionshinweisen in einer nachbereitenden Phase runden die Veranstaltungen ab.

Wie persönliche Rückmeldungen von Studierenden und schriftliche Evaluationen bestätigen, sind bei diesem Ansatz Wiederholungsstunden sowie eine gesonderte Prüfungsvorbereitung nicht mehr erforderlich. Erfahrungsgemäß ergeben sich mit näher rückendem Klausurtermin noch Fragen, die im Plenum idealerweise von Studierenden und nicht allein vom Dozierenden beantwortet werden (zum sogenannten LdL, d. h. Lernen durch Lehren, vgl. grundlegend Martin, 1994).

Die Beispiele werden in unterschiedlichen Stufen der Komplexität eingesetzt. Eine Strukturierung erfolgte im Rahmen einer intensiven Aufbereitung in Anlehnung an die von Bloom geprägte Lernzieltaxonomie (zitiert nach Brinker & Schuhmacher, 2014, S. 34). Weil ein vollständiger Überblick den vorgesehenen Rahmen weit übersteigen würde, wird nachfolgend, exemplarisch für eine typische Erfolgskennzahl (sogenannter Key Performance Indicator), eine entsprechende Einordnung vorgenommen (vgl. Tabelle 1). Daran anschließend finden sich weitere Beispiele, die als Impuls dienen können.

Themengebiet Bilanzierung und Jahresabschlussanalyse			
Bloom'sche Taxonomie-Stufen	**Anwendungsbeispiel: Eigenkapitalrentabilität**	**Gruppen-größe**	**Komplexität/ Anspruch**
Wissen	Kennzahl Eigenkapitalrentabilität kennen	alle	gering
Verständnis	Die Verwendung der Formel verstehen, d. h., wann wird im Zähler der Jahresüberschuss, das EBIT oder ein internes Ergebnis verwendet und wann bzw. warum wird im Nenner ein Anfangs-, ein End- oder ein Durchschnittswert für das Eigenkapital angesetzt?	alle	mittel
Anwendung	Bspw. Recherche von realen Unternehmensabschlüssen (z. B. über Börsen, Unternehmensregister oder Investor-Relations-Abteilungen) und Ermittlung einer Eigenkapitalrentabilität	3–5	mittel
Analyse	Bspw. Einflussfaktoren auf die Veränderung der Eigenkapitalrentabilität identifizieren sowie hinsichtlich ihrer Auswirkungen quantifizieren (Wirkungs- und Sensitivitätsanalyse)	3–5	mittel
Synthese	Bspw. Abgleich mit der vom Unternehmen ausgewiesenen Eigenkapitalrentabilität	3–5	hoch
Bewertung	Bspw. Bewertung der Ertragslage auf Basis von internen und externen Vergleichswerten	3–5	hoch

Tabelle 1: Anwendungsbeispiel zu den Taxonomie-Stufen nach Bloom (zitiert nach Brinker & Schuhmacher, 2014, S. 34)

Weitere, ungeordnete Beispiele mit Mehrfachzuordnungsoption zur Taxonomie nach Bloom:

- Wissen und Verständnis: Was ist z. B. der Unterschied zwischen Rücklagen und Rückstellungen, zwischen Geld und Kapital sowie zwischen Erfolgs- und Zahlungswirksamkeit?
- Anwendung, Analyse und Synthese: Warum muss z. B. Borussia Dortmund mehrmals im Jahr und sehr zeitnah einen IFRS-Abschluss erstellen und publizieren, wohingegen es beim FC Bayern München ausreichend ist, nur einmal im Jahr und zudem sehr zeitverzögert, einen HGB-Abschluss offenzulegen?
- Verständnis und Analyse: Wie können durch eine Konzerngestaltung Einzelabschlussergebnisse verbessert werden (vgl. Hertha BSC)? Wie kann durch eine Reintegration von zuvor ausgelagerten Konzerntöchtern in das Mutterunternehmen basierend auf dem deutschen Umwandlungsrecht das Eigenkapital vermehrt werden (vgl. 1. FC Köln und Hamburger Sport-Verein)? Stehen solche Gestaltungsoptionen nicht im Widerspruch zu zentralen HGB-Buchführungsgrundsätzen beziehungsweise inwiefern sind diese rechtlich zulässig?
- Anwendung, Analyse und Synthese: Warum werden Cristiano Ronaldo (Real Madrid) und Robert Lewandowski (FC Bayern München) in den jeweiligen Klubabschlüssen quasi als „bilanzielle Null" gewertet und warum hat Bastian Schweinsteiger erst nach seinem Abgang von der FC Bayern München AG erstmals einen bilanziellen Spielerwert (dann bei Manchester United plc) generiert?

Anwendung, Analyse, Synthese und Bewertung: Warum war Manchester United plc 2013 finanziell (vermeintlich) so erfolgreich? Lösungshinweis: Manchester United plc mit Firmensitz nicht in Manchester, sondern auf den Cayman Islands, hat 2013 natürlich keinen Kredit (vielleicht naheliegende, aber falsche Übersetzung von „Tax credit“) vom Finanzamt erhalten, zumal dies nicht erfolgswirksam in der Gewinn- und Verlustrechnung (GuV), sondern lediglich bilanzwirksam abgebildet worden wäre. Das ungewöhnlich gute GuV-Ergebnis in 2013 ist allein auf latente Steuersachverhalte zurückzuführen. Ohne diese Sondereffekte wäre das GuV-Ergebnis sogar negativ gewesen (vgl. Abbildung 2).

DHBW Heilbronn
Folie 263, © Prof. Dr. Ludwig Hierl

Steuerlatenz-Anwendungsbeispiel Manchester United

Vgl. Hierl/Weiß (2015), S. 191

UNITED STATES
SECURITIES AND EXCHANGE COMMISSION
Washington, D.C. 20549

FORM 20-F

Commission File Number 001-35627

MANCHESTER UNITED plc
(Exact name of Registrant as specified in its charter)

Not Applicable
(Translation of Company's name into English)

Cayman Islands
(Jurisdiction of incorporation or organization)

International Financial Reporting Standards as issued by the International Accounting Standards Board

	Year ended 30 June				
	2013	2012	2011	2010	2009
	(£'000, unless otherwise indicated)				
Income Statement Data					
Revenue	363,189	320,320	331,441	286,416	278,476
Total operating expenses	(310,337)	(285,139)	(272,653)	(235,491)	(235,131)
Operating profit before profit on disposal of players' registrations	52,852	35,181	58,788	50,925	43,345
Profit on disposal of players' registrations	9,162	9,691	4,466	13,385	80,185
Operating profit	62,014	44,872	63,254	64,310	123,530
Finance costs	(72,082)	(50,315)	(52,960)	(110,298)	(118,743)
Finance income	1,275	0,779	1,710	1,715	1,317
Net finance costs	(70,807)	(49,536)	(51,250)	(108,583)	(117,426)
(Loss)/profit on ordinary activities before tax	(8,793)	(4,664)	12,004	(44,273)	6,104
Tax credit/(expense)	155,212	27,977	0,986	(3,211)	(0,844)
Profit/(loss) for the year	**146,419**	23,313	12,990	(47,484)	5,260

Auszug aus der steuerlichen Überleitungsrechnung für das Geschäftsjahr 2013	
(Loss)/profit before tax	(8,793)
...	...
Recognition of additional **US tax base**	153,317
...	...
Total tax credit	155,212

Auszug aus der Aktivseite der Bilanz für die Geschäftsjahre 2013 und 2012		
Non-current assets (Auszug)	**2013**	**2012**
Property, plant and equipment	252,808	247,866
Goodwill	421,453	421,453
Players' registrations	119,947	112,399
Deferred tax asset	**145,128**	-

Bildquelle: Manchester United (2013) Annual Report 2013 Manchester United plc pursuant to section 13 or 15(d) of the Securities Exchange Act of 1934. http://ir.manutd.com/~/media/Files/M/Manutd-IR/Annual%20Reports/manchester-united-plc-20f-20131024.pdf. Zugriff: 25.02.2015

Abbildung 2: Anwendungsbeispiel für latente Steuereffekte in Anlehnung an Hierl & Weiß, 2015, S. 191

Grundsätzlich werden alle lehrrelevanten Inhalte während der Präsenzunterrichtszeit behandelt und kurz geübt. Um im Hinblick auf die Prüfungsleistung (Klausur) die Sicherheit bei der Bearbeitung von Aufgaben unter Zeitdruck zu fördern, wird den Studierenden in einer Nachbereitungsphase eine selbstständige Reflexion und Übung angeraten. Den Umfang legen die Studierenden in Eigenverantwortung unter Einbezug von Kenntnisstand und Prüfungszielergebnis fest. Konzeptionell sind aus der Perspektive des/der Lehrenden einerseits konkrete weitere Übungsaufgaben mit Lösungshinweisen, andererseits in Anlehnung an den seminaristischen Unterricht die abstrakte Befähigung der Studierenden zum eigenständigen Kreieren von Übungsaufgaben vorgesehen. Auf Wunsch erfolgt eine gemeinsame Besprechung

während der Präsenzzeiten. Auch ohne Evidenznachweis ist davon auszugehen, dass die Klausurergebnisse der Studierenden, die ein Selbststudium durchführen, signifikant besser sein sollten als bei den Studierenden, die hierfür keine Zeit entbehren können.

Arbeitsaufwand für die Erstellung von Beispielen

Der Zeitbedarf für die Erstellung von Anwendungsbeispielen divergiert in Abhängigkeit des Schwierigkeitsgrads. Bei einem eher niedrig ausgeprägten Schwierigkeitsgrad, wie im oben skizzierten Götze-Beispiel, können die Veranstaltungsunterlagen im Grundsatz innerhalb weniger Minuten angepasst werden. Ein Bezug zu gegenwärtig medial präsenten Informationen kann so nahezu ohne Zeitverzug hergestellt werden.

Für das oben im Rahmen der Bloom-Taxonomie skizzierte Konzernrechnungslegungsbeispiel (Reintegration von zuvor ausgelagerten Tochterunternehmen in die Konzernmutter), das neben dem 1. FC Köln auch der Hamburger Sport-Verein (HSV) angewandt hat, wurden mehrere Tage für eine didaktisch zielführende Aufbereitung und Reduzierung der Komplexität benötigt. Den Zeitbedarf erweiterte hier zudem die nicht theoriekonforme Darstellung von Abschlussunterlagen. Beim 1. FC Köln kam es voraussichtlich aufgrund von Inkompatibilitäten beim Datenupload zu Verschiebungen bei der Anzeige der Jahresabschlussunterlagen im Bundesanzeiger. Dies bedingte einen Zeitansatz von mehreren Stunden allein dafür, die Daten zunächst eigenständig korrekt zuzuordnen und den Sachverhalt vollumfänglich nachzuvollziehen. Für Studierende ist die Problemidentifikation in Verbindung mit dem anknüpfenden Versuch der Adjustierung der Darstellung im Grundsatz eine sehr interessante und herausfordernde Übung, wird in den Lehrveranstaltungen bislang aber aufgrund des sehr hohen Schwierigkeitsgrads und angesichts begrenzter Zeitressourcen nur in Ansätzen eingesetzt. Allerdings gelingt auch bei einer lediglich auszugsweisen Würdigung dieser realiter anzutreffenden Theorie-Praxis-Transferproblematik eine Verbesserung der Vorbereitung auf den Berufseinstieg. Anhand einer schrittweisen Analyse können die Studierenden unter Anleitung zudem nachvollziehen, wie kreativ gerade auch Fußballklubs den legalen Bilanzierungsgestaltungsrahmen ausschöpfen.

Schließlich erfolgen ein Abgleich der einzelnen Konzeptbestandteile mit den Bloom'schen Taxonomie-Stufen und eine Anpassung an die angestrebten Kompetenzstufen. Mit zunehmender Erfahrung geschieht dies beinahe intuitiv. Trotzdem sollte der Prozess immer wieder reflektiert werden, um die Studierenden mit den Beispielen auch tatsächlich zu motivieren.

Zusammenfassend ergibt sich ein Zeitbedarf für die Erstellung von Fallbeispielen in einer Bandbreite von wenigen Minuten bis zu einigen Tagen. Im arithmetischen Mittel kann eine Bearbeitungsdauer von drei Stunden pro Beispiel zum Ansatz gebracht werden.

Erfahrungen und studentische Reaktionen

Aufgrund nicht repräsentativer und verschiedenen Verzerrungen unterliegender Teilerhebungsdaten lässt sich an dieser Stelle (noch nicht) konstatieren, dass sich aufgrund der Umsetzung der revidierten Lehrkonzeption im Bereich „Bilanzierung und Jahresabschlussanalyse" die Klausurergebnisse signifikant verbessert haben und sich die Lerninhalte bei den Studierenden nachhaltiger verfestigen konnten (für Ansätze zur Verbesserung von Prüfungsergebnissen vgl. Hochschulrektorenkonferenz, 2018). Auch auf Basis der zum Ende eines Se-

mesters üblichen Studierendenevaluationen sollte diese These weder falsifiziert, noch auf Kursaggregatebene vorschnell verifiziert werden.

In Befragungen werden folgenden Aussagen von Studierenden immer wieder aufgegriffen:

- „Sehr gute Strukturierung und praxisbezogene Anwendungsaufgaben.“
- „Einbezug der Studierenden ist top! Das festigt die gelernten Inhalte.“
- „Angenehmer Unterricht, spannend zuzuhören, sehr praxisrelevant.“
- „Sehr interessant, sodass jeder zuhört.“
- „Ein eigentlich trockenes Fach – super aufgelockert und interessant gestaltet.“

Nach einem erfolgreichen Studium ist für Handels-Studierende als Anschlussverwendung in ihren Dualen Partnerunternehmen vielfach eine Tätigkeit im Bereich Einkauf oder Vertrieb vorgesehen. Eine übergewichtete Einarbeitung in diese Aufgabenbereiche bereits während der verpflichtenden Praxisphasen des Studiums ist daher zwar diskussionswürdig, aber nachvollziehbar. Bei den dadurch quasi systeminhärent bedingt lediglich in geringerem Umfang möglichen Einblicken in das zudem häufig strenger Geheimhaltung unterlegene Rechnungswesen kann eine Begeisterung quasi „auf breiter Front“ für Unternehmensrechnungsspezifika somit trotz anschaulicher und temporär überzeugender Fußballtransferthemen nur eingeschränkt gelingen. Für eine nachhaltige Lerninhaltsverfestigung wird angeregt, die diesbezüglichen Chancen modulübergreifender Veranstaltungen wie beispielsweise Unternehmenssimulationen noch konsequenter zu nutzen.

Empfehlungen für Kolleginnen und Kollegen

Wie in vorhergehenden Abschnitten ausgeführt, können reale Fallbeispiele genutzt werden, um den Kompetenzaufbau zu fördern. Demgegenüber ist zu beachten, dass solche Beispiele aufgrund der emotionalen Betroffenheit erheblich diskussionsanregend wirken können, ohne dass dabei zwingend Fachinhalte Berücksichtigung finden. Es bedarf daher eines guten Zeit- und Moderationsmanagements, um die entfachte intrinsische Motivation nicht gleich wieder abzulöschen und das Lehrgespräch dennoch wieder auf die eigentlichen Lehrinhalte und Lernziele zurückzuführen. Bei 44 verfügbaren Unterrichtsstunden und sehr umfassenden Modulinhalten ist dies entscheidend für den Erfolg des Konzepts. Grundsätzlich funktioniert die Leitidee mit hochaktuellen und nicht immer leicht zu durchschauenden Beispielen aus dem Bereich Fußball, um die Studierenden zu motivieren und Lernprozesse anzuregen. Allerdings lassen sich nicht alle Hürden mit Emotionalisierung lösen.

Der vorgegebene Gesamtzeitansatz in Verbindung mit den kursindividuellen Vorkenntnissen sowie dem Vorankommen in der Lehrveranstaltung sind die wichtigsten restringierenden Komponenten für den Umsetzungsumfang des Konzepts. Von Studierenden wird im Fall der Bilanzierung und Jahresabschlussanalyse zum Beispiel gerne vorgebracht, dass keine ausreichenden Buchführungsgrundlagen aus dem ersten Studienjahr vorhanden sind. Das vorgebrachte Begründungsspektrum für diesen Umstand ist bisweilen umfassend und kreativ, jedoch häufig ohne kritische Reflexionsbefähigung hinsichtlich des eigenen Einflussbereichs.

Auch interessante Beispiele benötigen ein gewisses Grundwissen, um verstanden werden zu können. Das zwischenzeitlich öfter zu beobachtende Phänomen von taktischem Nichtwissen bei Studierenden stellt sich hier als Hindernis dar. Studierende machen bisweilen die Erfahrung, dass der Vorlesungsumfang von Dozierenden begrenzt wird, wenn aus Vorkursen scheinbar keine ausreichenden Kenntnisse vorhanden sind oder das Vorankommen entsprechend behindert wird. Die für Lehrende zunächst als sehr vorteilhaft zu wertenden kleinen Kursgruppen wirken hier effektverstärkend. Vereinfacht formuliert ist davon auszugehen, dass Lehrende darauf achten, möglichst alle Studierenden „mitzunehmen" bzw. ins „Spiel" einzubeziehen. Unter „taktischem Nichtwissen" werden Ausprägungen des Phänomens subsumiert, dass manchmal selbst hervorragende Studierende so tun, als würden sie nicht folgen können beziehungsweise wenig verstehen, um im vorgegebenen fixen Zeitrahmen die klausurrelevanten Inhalte zu begrenzen. Diesbezügliche Eingeständnisse erfolgen üblicherweise erst nach dem erfolgreichen Studienabschluss, beispielsweise im Rahmen von Absolventenfeierlichkeiten.

Beim vorliegend dargestellten Konzept ist die Auflösung der oben beschriebenen Fragestellung zu Manchester United quasi die Belohnung für eine erfolgreiche Bearbeitung aller sonstigen modulrelevanten Lehrinhalte. Die Incentivierung im Sinne einer extrinsischen Motivationsförderung ergibt sich, weil den Studierenden zu einem Aha-Effekt verholfen wird und sie in erheblich komplexitätsreduzierender Weise erkennen können, welche globalen Gestaltungsmöglichkeiten von eigentlich regional verwurzelten Fußballklubs genutzt werden können. Es wird empfohlen, Studierende im Vorfeld darauf hinzuweisen, dass der im Rahmen der Auflösung dargestellte Themenbereich „Latente Steuern" im Bachelor-Studium von einer Klausurrelevanz ausgenommen bleibt, um die intendierte anspornende Wirkung nicht zu konterkarieren.

Abschließend wird für die Auswahl von praktischen Anwendungsbeispielen angeregt, nur solche Themengebiete einzubeziehen, zu denen Lehrende selbst einen Bezug haben. Wie heißt es so schön: „In dir muss brennen, was du in anderen entzünden willst" (Augustinus Aurelius, zitiert nach Schefter, 2018).

Daher ist das vorgestellte Konzept eher nur für Kolleginnen und Kollegen zu empfehlen, die dem Fußball zumindest nicht ganz abgeneigt gegenüberstehen. Der konzeptionelle Impuls sollte jedoch auf andere Anwendungsbereiche relativ einfach übertragen werden können.

Weiterentwicklung und Ausblick

Auch wenn ein statistischer Nachweis noch nicht zweifelsfrei erbracht werden konnte, wird das Konzept von Studierenden als motivierend und lernanregend befunden.

Bei einem pragmatischen Blick in die praktische Umsetzung von theoretischen Grundlagen scheint die Buchführungspraxis insbesondere bei Fußballklubs sehr kreativ zu sein. Der Zustrom an weiteren interessanten Beispielen aus realen Unternehmensabschlüssen im Umfeld von Fußballklubs sollte sich daher fortsetzen.

Trotzdem ist es erstrebenswert, weitere Bereiche zu erschließen. Aktuell ist geplant, die Buchhaltungspraxis im Bereich Mode/Textil näher zu betrachten. In dieser Branche gibt es keine eindeutige Erfolgsrechnungspräferenz für das Gesamt- oder das Umsatzkostenverfahren. Die durch die entsprechende Auswahl bedingten Auswirkungen unter anderem auf Working-Capital-Analysen lassen sich daher am Beispiel von Modeunternehmen besonders gut aufzeigen.

Auf der Suche nach methodisch-didaktischen Verbesserungsmöglichkeiten wurden bereits vor geraumer Zeit Ansätze des Game-based Learning aufgegriffen und unter anderem gezielt Spielelemente in Form von an die Unterhaltungssendung „Wer wird Millionär?“ angelehnten Lernkontrollfragen eingestreut. Emotional fordernde Aufgabenstellungen mit Wettbewerbscharakter unter den Studierenden (Stichwort Game-based Learning, vgl. Robra-Bissantz & Eckardt, 2018, S. 52–54) können zusätzlich zu einer Verstärkung des Lerneffekts führen. Nachdem erste Tests mit der Online-Plattform Kahoot! (vgl. Kahoot, 2018) sehr erfolgreich verliefen, werden diese weiter ausgebaut und eine Umstellung von analogen zu digitalen Abfragen vorgenommen werden (vgl. Abbildung 3). Auf diese Weise könnte das Selbststudium der Studierenden noch besser unterstützt werden. Fernziel bleibt die Entwicklung mobilgerätebasierter Lernapplikationen. Entsprechende Konzeptideen sind vorhanden, eine Finanzierung ist noch anzubahnen.

Abbildung 3: Beispiel für eine Lernkontrollfrage mithilfe der Lernplattform Kahoot!

Kontakt zu den Autoren

Prof. Dr. Ludwig Hierl
DHBW Heilbronn
ludwig.hierl@heilbronn.dhbw.de

Dr. Carsten Schnekenburger
Zentrum für Hochschuldidaktik und lebenslanges Lernen
c.schnekenburger@cas.dhbw.de

Literaturverzeichnis

Brinker, T., Schuhmacher, E.-M. (2014). Befähigen statt belehren. Neue Lehr-und Lernkultur an Hochschulen. Bern: Hep-Verlag.

DFB (Deutscher Fußballbund) (2018): Mitgliederstatistik. URL: https://www.dfb.de/verbandsstruktur/mitglieder. Aufruf am 02.03.18.

DHBW (Duale Hochschule Baden-Württemberg) (2011): Studienbereich Wirtschaft. Modulbeschreibungen in der Studienrichtung Handel. Stand 27. Mai 2011 (internes Dokument).

Erpenbeck, J., Sauter, W. (2015). Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung. Wiesbaden: Springer.

Hepting, R. (2008). Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Hierl, L., Weiss, R. (2015). Bilanzanalyse von Fußballvereinen. Praxisorientierte Einführung in die Jahresabschlussanalyse (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.

Hierl, L., Häberle, K. (2017). Financial Fairplay im Profifußball. Zeitschrift für Bilanzierung, Rechnungswesen und Controlling (Ausgabe 5; Jahrgang 41), 237–238.

Hochschulrektorenkonferenz (2018). Projekt nexus. URL: https://hrk-nexus.de. Aufruf am 10.03.18.

Kahoot (2018). Log In bzw. Sign Up. URL: https://create.kahoot.it. Aufruf am 10.03.18.

Martin, J.-P. (1994). Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht. Habilitation, Universität Eichstätt 1992. Tübingen: Gunter Narr.

Pfäffli, B.K. (2015). Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen (2. Aufl.). Bern: Haupt-Verlag.

Robra-Bissantz, S., Eckardt, L. (2018). Game-based Learning. WISU, 2018 (1), 52–54.

Schefter, T. (2018). Aphorismen. URL: https://www.aphorismen.de/zitat/151332. Aufruf am 02.03.18.

Wahl, D. (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Didaktische Neukonzeption der Lehrveranstaltung Finanzierung und Investition auf Basis eines realen Fallbeispiels eines mittelständischen Unternehmens

Matthias Hofmann

Ausgangssituation

Im folgenden Beitrag wird die Lehrveranstaltung „Finanzierung und Investition" mit einem Umfang von 33 Präsenzstunden betrachtet. Gemeinsam mit den Lehrveranstaltungen „Bilanzierung und Grundzüge der Jahresabschlussanalyse" sowie „Betriebliche Steuerlehre" bildet diese das Modul Unternehmensrechnung im dritten Semester des Studiengangs BWL an der DHBW. Das Modul wird mit einer 180-minütigen Klausur abgeschlossen, davon entfallen 60 Minuten auf die Lehrveranstaltung „Finanzierung und Investition".

Laut Modulbeschreibung ist für den Bereich der Finanzierung und Investition der Erwerb folgender Sachkompetenzen vorgesehen: Studierende sollen die relevanten Verfahren kennen, diese anwenden und kritisch bewerten können. Außerdem sollen sie in der Lage sein, Finanzplanungen zu erstellen und zu bewerten. Zudem sollen sie die sozial-ethische Kompetenz erwerben, angemessen mit verschiedenen Anspruchsgruppen zu finanzpolitischen Themen zu kommunizieren. Studierende sollen außerdem – im Sinne einer übergreifenden Handlungskompetenz – befähigt werden, die zuvor genannten Aspekte im Rahmen ihres Führungshandelns zu berücksichtigen. Hinzu kommt, dass auch im Rahmen dieser Veranstaltung die Fähigkeit zur Mitarbeit in Arbeitsgruppen sowie die Teilnahme an fachlichen Diskussionen gefördert werden soll.

Das bisherige Lehrkonzept war so gestaltet, dass eine vom Dozenten erstellte Präsentation eingesetzt wurde, um theoretische Konzepte zu erläutern sowie an Beispielen zu illustrieren. Außerdem wurden ausgewählte Inhalte in Diskussionen mit den Studierenden schrittweise hergeleitet. Als Begleitliteratur wurde das Buch „Grundlagen der Finanzierung und Investition" von Ulrich Pape (2015) verwendet. Zur Übung der vorgestellten und diskutierten Konzepte wurden Aufgaben eingesetzt, die zum Teil in einer moderierten Diskussion gemeinsam im Kurs, zum Teil in Kleingruppen und zum Teil einzeln bearbeitet wurden. Insgesamt betrachtet war das Lehrkonzept so ausgestaltet, wie es in quantitativ orientierten Fächern häufig zum Einsatz kommt und von vielen Dozierenden als Best Practice angesehen wird.

Alle bisher stattgefundenen Lehrveranstaltungen wurden nach Abschluss von den Studierenden evaluiert. Für zehn Veranstaltungen kam eine Kurzevaluation zum Einsatz. Dort lagen die arithmetischen Mittel der Gesamtbewertung zwischen 1,1 und 2,2 auf einer sechsstufigen Skala von 1 (sehr positiv) bis 6 (sehr negativ). Zwei Veranstaltungen wurden im Detail evaluiert: Die Gesamtbewertung dieser Veranstaltungen lag bei einem arithmetischen Mittel von 5,7 bzw. 6,4 auf einer siebenstufigen Skala von 1 (sehr unzufrieden) bis 7 (sehr zufrieden). Nach der Analyse der offenen Kommentare der Evaluationen sowie zahlreichen Gesprächen mit Studierenden kann festgestellt werden, dass die Ergebnisse der Evaluationen nicht als Rückmeldung zur fachlichen Qualität bzw. Richtigkeit interpretiert werden können. Sie liefern auch keinen verlässlichen Anhaltspunkt dafür, ob bei den Studierenden ein nachhaltiges Lernen stattgefunden hat. Aus Sicht des Autors bewerten Studierende im Rahmen der Evaluationen, ob sie der Lehrveranstaltung gut folgen konnten, ob sie das Handeln des Dozierenden als fair empfanden und ob sie sich ausreichend auf die Klausur vorbereitet fühlten.

Die gestellten Klausuren waren im Schwerpunkt darauf ausgerichtet, die in der Modulbeschreibung geforderten Sachkompetenzen zu prüfen. Im Sinne der Lernzieltaxonomie nach Bloom wurden somit insbesondere die Kategorien Wissen, Verstehen und Anwenden geprüft (vgl. Roloff, 2008, S. 313–315; grundlegend vgl. Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1976, S. 71–155). Der Schwierigkeitsgrad der Klausuren wurde über die zwölf Veranstaltungen hinweg konstant gehalten, indem sich jede Klausur aus vier Aufgaben zu verschiedenen Themen der Vorlesung zusammensetzte. Jede Aufgabe wiederum beinhaltete ein Rechenverfahren, die Interpretation der Ergebnisse sowie daran anknüpfende Verständnisfragen. Während der Korrektur der Klausuren fiel immer wieder auf, dass ein zu großer Teil der Studierenden kein echtes Verstehen der Herausforderungen im finanzwirtschaftlichen Bereich vollzogen hatte. Dies konnte im Rahmen der Korrektur immer wieder an abwegigen Interpretationen von Rechenergebnissen sowie an falschen oder oberflächlichen Antworten bei den Verständnisfragen erkannt werden. Diese Beobachtung deutet darauf hin, dass die Lehrveranstaltung in dieser Form trotz Einbezug kritischer Diskussionen bei zu vielen Studierenden nicht zum tieferen Verständnis der Inhalte geführt hat.

Es muss somit gefolgert werden, dass trotz der hohen Zufriedenheit der Studierenden mit der Lehrveranstaltung das bisherige Lehrkonzept nicht optimal geeignet war, den Kompetenzerwerb der Studierenden zu fördern. Der Erwerb der in der Modulbeschreibung geforderten Sach-, sozial-ethischen und übergreifenden Handlungs-Kompetenzen konnte nach Überzeugung des Autors nur mithilfe einer grundlegenden didaktischen Neukonzeption der Lehrveranstaltung erreicht werden. Im Folgenden wird beschrieben, wie auf Basis eines realen Fallbeispiels eines mittelständischen Unternehmens und dessen Herausforderung beim Betriebsübergang im Jahr 2012 die Veranstaltung „Finanzierung und Investition" didaktisch grundlegend neu gestaltet wurde und welche Vorteile sich hierbei für den Kompetenzerwerb bei den Studierenden ergeben haben.

Neukonzeption

Das Ziel der didaktischen Neukonzeption der Lehrveranstaltung war es, Studierende in die Lage zu versetzen, die höheren Stufen der Lernzieltaxonomie nach Bloom zu erreichen. Sie sollten neue Problemstellungen selbstständig analysieren, Lösungsvorschläge erarbeiten sowie evaluieren können (vgl. Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1976, S. 156–216). Die neu konzipierte Veranstaltung sollte somit sicherstellen, dass neben einem vertieften Erwerb der Sachkompetenzen insbesondere die sozial-ethischen und übergreifenden Handlungs-Kompetenzen tatsächlich von den Studierenden erworben werden. Hinzu kommt, dass die intrinsische Motivation der Studierenden für das Fach und dessen Fragestellungen deutlich erhöht werden sollte, u. a. weil dies den Kompetenzerwerb erleichtert.

Zum Erreichen dieser Ziele wurde das bisherige didaktische Vorgehen, zunächst theoretische Konzepte zu erläutern und dann an Beispielen zu illustrieren, umgedreht: Vom Dozenten wurde zunächst die reale Situation eines mittelständischen Unternehmens nach einem Betriebsübergang vorgestellt und erläutert. Diese Situation des Unternehmens und dessen Herausforderungen in den folgenden Jahren waren dem Dozenten persönlich bekannt. So war sichergestellt, dass in allen Facetten des Beispiels ein ausreichender Kontext erläutert werden konnte. Der Verzicht auf eine vorherige Thematisierung theoretischer Überlegungen oder Konzepte hatte einen positiven Effekt auf die aktive Beteiligung der Studierenden. Im Vergleich zum vorherigen Lehrkonzept konnte eine deutlich gesteigerte Mitarbeit und Diskussionsbereitschaft festgestellt werden.

Die verschiedenen Facetten des Praxisbeispiels wurden gezielt beleuchtet, um dann schrittweise ein Verständnis für die dahinterliegenden theoretischen Begriffe und Konzepte bei den Studierenden zu erzeugen. Dabei wurde auf die Nutzung eines Vorlesungsskripts verzichtet, lediglich das Fallbeispiel wurde auf einigen Folien präsentiert.

Die Vorlesung lief mit dem neuen Lehrkonzept für die Studierenden und auch für den Dozenten deutlich anders ab als zuvor: Die Diskussion der praktischen Problemstellung und möglicher Lösungsansätze nahm mehr Zeit ein und wurde spürbar stärker von Studierenden geprägt. Es war einfacher, Fragen zu stellen, die Studierende zum Denken anregen, weil die Antworten nicht schon im Skript vorweggenommen werden. Die theoretischen Konzepte und Instrumente konnten nicht ausschließlich von den Studierenden selbst erschlossen werden. Daher sieht das neue Lehrkonzept auch weiterhin Kurzinputs durch den/die Lehrende vor. Dennoch bestehen im neuen Lehrkonzept deutlich mehr Möglichkeiten, interaktive Lehrmethoden, wie gezielte Fragen, Diskussionen sowie Gruppenarbeiten, sinnvoll einzusetzen. Diese differenzierte Vorgehensweise steht im Einklang mit empirischen Forschungsbefunden, die klassischen Vorlesungen Vorteile bei der Vermittlung von Wissen bescheinigen. Dagegen ergeben sich Nachteile bei der Vermittlung komplexerer Konzepte sowie anwendbarer Fähigkeiten (vgl. Gerhard, Heidkamp, Spinner, Sommer, Sprick, Simonsmeier & Schneider, 2015, S. 15). Zudem kam eine Aufgabensammlung zum Einsatz, um Konzepte an weiteren Beispielen üben zu können. Die Wissenssicherung der erarbeiteten sowie der vorgetragenen Inhalte erfolgte durch Anschrift an das Whiteboard. Zudem wurde im Rahmen der Neukonzeption das Thema „Umsetzung von finanzwirtschaftlichen Fragestellungen“ mithilfe von Tabellenkalkulationsprogrammen in die Lehre eingebunden, weil diese Programme in der Unternehmenspraxis – gerade im Bereich der Finanzierung und Investition – ein sehr wichtiges Hilfsmittel darstellen.

Ablauf der neu konzipierten Lehrveranstaltung

Den Studierenden wurden vor Beginn der Lehrveranstaltung eine Themenübersicht in Form einer Gliederung, eine Sammlung von Übungsaufgaben sowie eine Formelsammlung über Moodle zur Verfügung gestellt.

Die Lehrveranstaltung fand an acht halben Tagen statt. Der Ablauf der Veranstaltung ist im folgenden Schema dargestellt (vgl. Tabelle 1).

Veranstaltung	Inhaltliche Schwerpunkte	Adressierte Lernstufen (Schwerpunkte)
1	Vorstellen des Finanzierungs-Mixes des realen Beispielunternehmens	Verstehen, Analyse
2	Finanzwirtschaftliche Begriffe und Ziele Außenfinanzierung (ausgewählte Aspekte)	Wissen, Verstehen Wissen, Verstehen, Anwenden
3	Innenfinanzierung (ausgewählte Aspekte) Leverage-Effekt	Wissen, Verstehen, Anwenden Verstehen, Anwenden, Analyse
4	Umsetzung ausgewählter Finanzierungsfragenstellungen in Excel	Anwenden, Analyse, Synthese, Evaluation
5	Vorstellen von Investitionsbeispielen des realen Beispielunternehmens	Verstehen, Analyse
6	Statische Investitionsrechenverfahren Dynamische Investitionsrechenverfahren	Wissen, Verstehen, Anwenden Wissen, Verstehen, Anwenden
7	Dynamische Investitionsrechenverfahren	Wissen, Verstehen, Anwenden
8	Umsetzung ausgewählter Investitionsfragestellungen in Excel	Anwenden, Analyse, Synthese, Evaluation

Tabelle 1: Ablauf der Lehrveranstaltung

Das Vorgehen der Lehrveranstaltung wird im Folgenden illustriert am Beispiel des Vorlesungsteils „Finanzierung“ (Veranstaltungen 1–4). Zu Beginn der Vorlesung wurde den Studierenden die Situation des realen Beispielunternehmens im Jahr 2012 vorgestellt: Zu dieser Zeit kam es zu einem Betriebsübergang eines mittelständischen Unternehmens mit 25 Mitarbeitern/-innen. Das Unternehmen war auf die Herstellung von Industriewerkzeugen spezialisiert. Es wurde eine neue GmbH gegründet und die Anlagegüter, das Materiallager sowie die Mitarbeiterverträge in die neue GmbH übernommen. Der Kaufpreis betrug 1,05 Mio. EUR. Außerdem ergab sich ein zusätzlicher Kapitelbedarf für die Startphase von 150 000 EUR. Die Neugründung wurde von der LfA Förderbank Bayern gefördert.

Auf Basis dieser Situation wurde die Lehre so gestaltet, dass die Studierenden die in der Modulbeschreibung geforderten Kompetenzen erwerben konnten: Studierende können Finanzplanungen diskutieren, können Finanzierungsverfahren anwenden und bewerten sowie die Kommunikation mit Anspruchsgruppen und die Berücksichtigung der genannten Aspekte im Rahmen ihres Führungshandelns durchdenken.

Im Rahmen der ersten Veranstaltung wurde den Studierenden der Finanzierungs-Mix gezeigt, den das Unternehmen im Jahr 2012 gewählt hatte. Er gliederte sich wie folgt:

Gewählter Finanzierungs-Mix (01.07.2012)

a) Eigenkapital 25 000 EUR,

b) LfA-Startkredit: 310 000 EUR, Laufzeit: 8 Jahre, 2 Jahre tilgungsfrei, Zinssatz: 1,90 % (Preisklasse B; 01.07.2012), Tilgungsdarlehen,

c) LfA-Darlehen: 675 000 EUR, Laufzeit: 10 Jahre, 2 Jahre tilgungsfrei, Zinssatz: 2,05 % (Preisklasse B; 01.07.2012), Tilgungsdarlehen,

d) Reguläres Darlehen von der Hausbank: 40 000 EUR, Laufzeit: 5 Jahre, Zinssatz: 3,00 %, Tilgungsdarlehen, 1 % Disagio, Sondertilgung möglich,

e) Gesellschafterdarlehen: 50 000 EUR, keine Tilgung, Zinssatz: 5,00 %,

f) Kreditlinie für Kontokorrentkredit: 200 000 EUR, Sicherheit: 100 000 EUR, Grundschuld (auf ein Grundstück des Gesellschafters), Verzinsung bei Inanspruchnahme: 7,00 %, keine Bereitstellungsprovision.

Ausgehend von diesem Finanzierungs-Mix ergaben sich zahlreiche relevante Fragen, die thematisiert werden konnten:

- Was sind die Vor- und Nachteile der Finanzierung mit Eigen- bzw. Fremdkapital?
- Warum hat das Unternehmen verschiedene Finanzierungsformen kombiniert?
- Warum finanziert sich dieses Unternehmen größtenteils über Fremdkapital?
- Welche Liquiditätsbelastung ergibt sich in den Folgejahren aufgrund von Kredittilgung und Zinszahlungen?
- Wie funktionieren Darlehen? Wie werden diese getilgt? Was ist Disagio?
- Wie können Tilgungspläne in Excel abgebildet werden?
- Warum gibt der Gesellschafter seinem eigenen Unternehmen ein Darlehen?
- Welche Funktion erfüllt ein Kontokorrentkredit? Welche Funktion hat die Grundschuld?
- Warum unterscheiden sich die Zinssätze bei den verschiedenen Fremdkapitalbestandteilen?
- Was sind mögliche alternative Finanzierungsformen statt der hier gewählten?

Diese Fragestellungen wurden im Rahmen der Veranstaltungen 1–4 dann schrittweise diskutiert und beantwortet. Zum einen wurden so die unteren Stufen der Lernzieltaxonomie berücksichtigt: Studierende wissen und verstehen relevante Aspekte der Außen- und Innenfinanzierung und sind in der Lage, diese beispielhaft anzuwenden. Zum anderen wurden aber auch die oberen Stufen der Lernzieltaxonomie berücksichtigt, weil u. a. der Finanzierungs-Mix als Ganzes analysiert wurde. Außerdem wurden übergreifende finanzwirtschaftliche Fragestellungen analysiert, eigene kreative Lösungen von den Studierenden entwickelt sowie anschließend evaluiert.

Reflexion des Lehrkonzepts

Aufgrund der erläuterten Vorgehensweise ergab sich in der Lehrveranstaltung ein geringeres Lerntempo als in den Veranstaltungen, denen das alte Lehrkonzept zugrunde lag. Entsprechend bestand die Notwendigkeit zu einer stärkeren didaktischen Reduktion. So wurden in der Vergangenheit im Rahmen der Vorlesung auch die Themen Aktien- und Anleihefinanzierung behandelt. Diese Themen konnten im Rahmen des neuen Lehrkonzepts nicht mehr im Detail erläutert werden. Dieses Vorgehen steht im Einklang mit der Empfehlung von Gerhard und Co-Autoren/-innen (Gerhard, Heidkamp, Spinner, Sommer, Sprick, Simonsmeier & Schneider, 2015, S. 17), die auf Basis empirischer Befunde fordern, in Lehrveranstaltungen auf eine eher geringe Anzahl von Themen einzugehen und diese ausführlich zu erläutern, anstatt viele Themen eher oberflächlich zu behandeln.

Die Studierenden brachten sich nach Empfinden des Dozenten im Rahmen der Lehrveranstaltung deutlich stärker ein. Dieser subjektive Eindruck wurde von den Studierenden im Rahmen einer detaillierten Evaluation bestätigt: Die Aussage „Der/die Lehrende fördert Fragen und die aktive Mitarbeit der Studierenden." wurde mit einem arithmetischen Mittel von 6,6 auf der siebenstufigen Skala von 1 (überhaupt nicht) bis 7 (voll und ganz) bewertet. (Teilnahme: 27 von 32 Studierenden; die Antwortskala war bei allen Fragen gleich.) Die aktive Mitarbeit deutet auf eine erhöhte Motivation der Studierenden hin. Dies ist aus Sicht des Autors insbesondere darauf zurückzuführen, dass Nutzen und Relevanz der Veranstaltungsinhalte klar erkennbar waren (arithmetisches Mittel: 6,6) sowie der Anwendungsbezug hergestellt wurde (arithmetisches Mittel: 6,3). Das Interesse an der Lehrveranstaltung „Finanzierung und Investition" ist vor dem Start der Veranstaltung typischerweise eher gering ausgeprägt. Die Rückmeldungen der Teilnehmenden auf die Aussage „Mein Interesse an den Themen der Lehrveranstaltung, bevor ich diese besucht habe, war groß." ergaben ein arithmetisches Mittel von 4,6. Sowohl aus Gesprächen mit den Studierenden während der Pausen als auch aus den offenen Rückmeldungen der Evaluation ergab sich ein erfreulich positives Bild. Dazu zwei exemplarische Kommentare: „Die Lehrveranstaltung ohne Skript zu machen, war ein gelungener Versuch. In diesem Modul waren die Aufgaben und mündlichen Erklärungen völlig ausreichend."; „Normalerweise fallen mir solche Themen schwer, aber dieses Mal hatte ich sogar richtig Spaß daran."

Der Verzicht auf ein Skript war aus Sicht des Autors ein wichtiger Faktor, um die Aufmerksamkeit der Studierenden durchgehend hochzuhalten. Allerdings gab es auch ein paar negative Rückmeldungen bezüglich des Skripts im Rahmen der offenen Antworten der Detailevaluation. Beispielhaft dazu: „Ein Skript würde helfen, Themen noch mal in Eigenregie durchzugehen." Außerdem wurde darauf verwiesen, dass ein Skript helfen könnte, Fachbegriffe zu erläutern, den roten Faden besser zu verdeutlichen sowie das Nacharbeiten zu vereinfachen. Um diese Nachteile abzumildern, könnte in Zukunft ein Glossar eingeführt werden, in das wichtige Fachbegriffe aufgenommen werden. Ebenso könnten Verweise auf die entsprechenden Seiten der Begleitliteratur gegeben werden.

Die Ausrichtung und der Schwierigkeitsgrad der Klausur wurden im Rahmen der Neukonzeption der Lehrveranstaltung nicht verändert, um eine gewisse Vergleichbarkeit mit den vorherigen Klausuren zu realisieren. Im Rahmen der Korrektur konnte – im Vergleich zu den vorherigen Klausuren – festgestellt werden, dass die Studierenden die in der Klausur geprüften Sachkompetenzen durch das neue Lehrkonzept besser verinnerlicht haben. Jedoch könnte das gute Klausurergebnis teilweise auch auf besonders leistungsstarke Studierende oder auf eine unbeabsichtigt leichtere Klausurstellung zurückzuführen sein.

Es ist außerdem zu bedenken, dass durch die didaktische Neukonzeption weitere Kompetenzen vermittelt wurden, die bisher nicht im Fokus der bisherigen Lehrveranstaltungen standen: So erwarben die Studierenden die Fähigkeit, mit verschiedenen Anspruchsgruppen angemessen zu kommunizieren, finanzpolitische Themen im Rahmen des Führungshandelns zu berücksichtigen sowie in Arbeitsgruppen mitzuarbeiten. Zur Überprüfung dieser sozialethischen bzw. übergreifenden Handlungs-Kompetenzen würde sich der Einsatz von ergänzenden bzw. alternativen Prüfungsformen anbieten.

Fazit

Durch den die gesamte Veranstaltung flankierenden realen Praxisfall konnten in den Diskussionen mit den Studierenden direkte Theorie-Praxis-Bezüge hergestellt werden. Es konnten sehr anschaulich die theoretischen Konzepte durch direkte Anwendung auf die Praxis ausprobiert und mit den durch das Unternehmen tatsächlich umgesetzten Ansätzen verglichen werden.

Bei der Neukonzeption einer Lehrveranstaltung ist folgendes Vorgehen aus Sicht des Autors empfehlenswert: Zunächst sollten – unter Rückgriff auf die Modulbeschreibung – die Kompetenzen festgelegt werden, die die Studierenden im Rahmen der Veranstaltung erwerben sollen. Dann sollten vom Dozierenden eigene reale Fallbeispiele ausgewählt werden, die sich zum Erwerb der festgelegten Kompetenzen eignen. Als nächster Schritt ist ein Ablaufplan zu erstellen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass ein wie in diesem Artikel beschriebenes Lehrkonzept weniger planbar ist als die Lehre entlang eines Vorlesungsskripts. Der hohe Freiheitsgrad führt regelmäßig zu Fragen und Aspekten, die man nicht voraussehen kann und entsprechend muss tendenziell mehr Zeit für einzelne Themen eingeplant werden. Eine gezielte didaktische Reduktion ist daher anzuraten. Schließlich sollte im letzten Schritt noch die passende Prüfungsform festgelegt werden. Diese richtet sich an den vermittelten Kompetenzen aus.

Kontakt zum Autor

Prof. Dr. Matthias Hofmann
DHBW Heilbronn
matthias.hofmann@heilbronn.dhbw.de

Literatur

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1976): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Gerhard, D., Heidkamp, P., Spinner, A., Sommer, B., Sprick, A., Simonsmeier, B. A. & Schneider, M. (2015). Vorlesung. In: M. Schneider & M. Mustafic (Hrsg.), Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe (S. 13–38). Heidelberg: Springer.

Pape, U. (2015). Grundlagen der Finanzierung und Investition. Mit Fallbeispielen und Übungen (3. Aufl.). Berlin u. a.: De Gruyter Oldenbourg.

Roloff, R. (2008): Prüfungen in der Hochschullehre. In: T. Stelzer-Rothe (Hrsg.), Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen (2. Aufl., S. 310–363). Rinteln: Merkurs Verlag.

Innovationsmanagement – in studentischer Eigenregie

Manfred Schlatter

1 Einführung

Bereits im Koalitionsvertrag vom 7. Februar 2018 steht: „Deutschland muss ein Innovationsland bleiben" und „[…] wollen wir mit einem Rahmenprogramm ‚Innovation und Strukturwandel' zielgenaue Förderinstrumente entwickeln […] sowie weitere Maßnahmen zum Ausbau der Innovationskompetenz an regionalen Hochschulen und Forschungseinrichtungen und zur Vernetzung von Innovationsakteuren vor Ort." (Koalitionsvertrag, 2018, S. 34)

Diese Bestrebungen sind nicht neu und nur die ständigen Bemühungen um Innovation haben dazu geführt, dass Deutschland seinen hervorragenden Platz in der Weltwirtschaft erreicht hat. Bereits an den Hochschulen bei der Ausbildung der künftigen Führungskräfte, der Ingenieure und Entwickler, muss dies in genügender Weise gefördert werden.

Daher wurde bei der Einführung einer zusätzlichen Vertiefung „Produktionstechnik" im Studiengang Maschinenbau an der DHBW Lörrach als lokales Profilmodul das „Innovationsmanagement" verwirklicht und gleichzeitig das Ziel verfolgt, eine innovative Form der Wissensvermittlung zu garantieren (Modulhandbuch Maschinenbau, 2017).

2 Motivation und Grundlagen der Gestaltung dieses Moduls

Eine der Triebkräfte, dieses Fach besonders nachhaltig zu gestalten, begründete sich auch auf der Erkenntnis, dass ein Stoff durch Eigenarbeit und eigene Erfahrung auf wesentlich fruchtbareren Boden fällt als durch jede andere Art des „Stofftransports" wie Laborübungen und durch Vorlesungen, obwohl diese in sehr vielen Fällen wahrscheinlich unumgänglich sind.

Wie für die spätere berufliche Praxis erwünscht sollte auch die Umsetzung einer wirklichen Teamarbeit in die Veranstaltung aufgenommen werden und statt einer Prüfung in Form kurzzeitiger und aus dem Zusammenhang gerissener Klausuren sollte der gesamte Schaffensprozess in die individuelle Note für dieses Modul einfließen. Eine Prüfung in Form einer Klausur ist nicht praxisgerecht, da eine solche Situation, eine Klausur, im Berufsleben eines Ingenieurs nicht vorkommt – der Zwang zu einem verwertbaren Ergebnis in vorgegebener Zeit zu gelangen, auch unter Druck, dagegen schon.

Aufgrund dieser komplexen Forderungen flossen auch die Grundlagen der Lernzielvermittlung in die Planung des Moduls ein. Daher sollten wenn möglich alle Taxonomiestufen des kognitiven Bereichs nach Benjamin Bloom (Bloom et al., 1971) abgedeckt werden, also der Stoff nicht in einer einfachen Abfrage geprüft, sondern nach Stufe K3 auch angewendet, nach den Stufen K4 und K5 gleichsam analysiert und synthetisiert und mit Stufe K6 schließlich evaluiert werden. Außer der Fachkompetenz sollten zusätzlich folgende Aspekte der Sozialkompetenz in die Bewertung des Kurserfolgs einfließen:

- Motivation,
- Selbstständigkeit,
- Zuverlässigkeit,
- Teamfähigkeit,
- Kommunikationsfähigkeit,
- Präsentationskompetenz.

3 Vorgehensweise, Ablauf der Veranstaltung

Die Veranstaltung läuft im 6. Theoriesemester und ist auf fünf Semesterwochenstunden mit einer gesamten Dauer von zwölf Wochen angelegt. Die Zahl der Studierenden in diesen Kursen liegt in der Regel unter 20 und die Veranstaltung findet immer in einem Raum mit PCs und Internet statt.

3.1 Einführung in das Thema und Teambildung

Zunächst erarbeiten die Studierenden individuell Inhalt und Bedeutung der Begriffe ‚Innovation' und ‚Innovationsmanagement' vor allem im Unterschied zur Invention. Bereits diese Arbeit wird „benotet". Anschließend erfolgen eine Einführung anhand einer Präsentation und die Bildung von Teams zu je drei bis fünf Personen.

3.2 Ideenfindung

Schließlich wird spätestens innerhalb von zwei Wochen die Aufgabe definiert, das Kreieren einer neuen Produktidee, die im Anschluss auszuarbeiten ist. Dafür wird der Rest des Semesters genutzt. Den Studierenden sind mehrere Methoden der Ideenfindung aus einer früheren Vorlesung bekannt (siehe Abbildung 1) und trotzdem entscheiden sich viele Gruppen für Brainstorming, im Glauben, dass mit dieser Methode die Ideenfindung am schnellsten verläuft und sie wenige Hemmnisse enthält.

Abbildung 1: Ideenfindung

Vor allem anfangs kam auch das Brainwriting bzw. die Methode 635 bzw. je nach Zahl der Teilnehmer/-innen auch eine davon abgewandelte Form zum Einsatz (Hartschen, Scherer & Brügger, 2009). Die entsprechenden Sitzungen werden gemäß den betreffenden Richtlinien in weniger als einer Stunde durchgeführt. Die anschließende Auswertung für die Auswahl einer Idee ist zeitlich nicht begrenzt und soll vor allem hinsichtlich der auszuarbeitenden Innovation Sicherheit garantieren.

In den letzten fünf Jahren wurden von insgesamt acht Teams 362 Produktideen formuliert (siehe Abbildung 2).

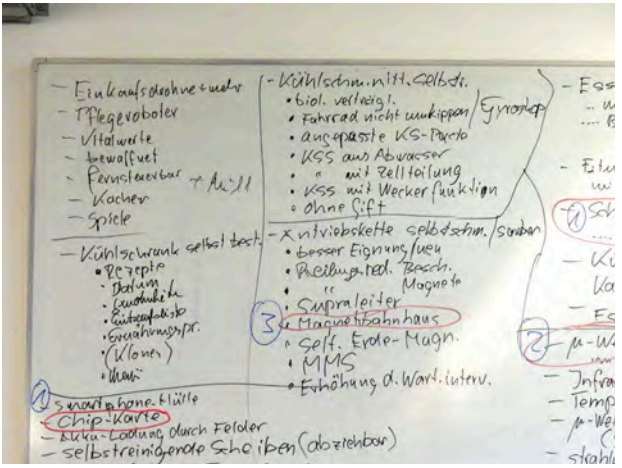


Abbildung 2: Beispiel einer Ideensammlung aus dem Jahr 2014

Alle Aktivitäten werden von den Studierenden koordiniert und durchgeführt. Der/die Dozent/-in ist permanent anwesend, greift aber nur ein, wenn etwas völlig aus dem Ruder gerät, was praktisch nicht vorkommt, oder wenn er/sie ausdrücklich gefragt wird, was gelegentlich der Fall ist.

Die Ideen werden anhand gewichteter Kriterien mit einer Nutzwertanalyse bewertet (siehe Abbildung 3).

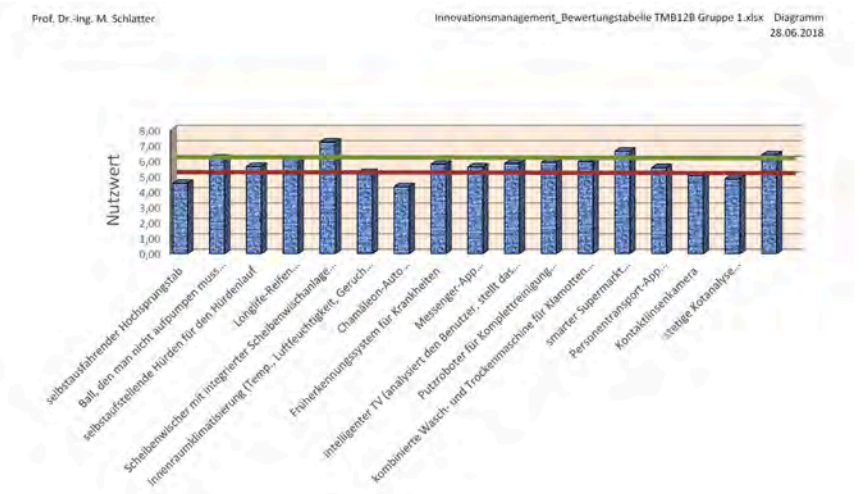


Abbildung 3: Muster einer Nutzwertanalyse aus dem Jahr 2015

Aus den Listen wird pro Gruppe eine Idee ausgewählt, mit der das Innovationsmanagement bis zum Ende durchgezogen wird. Dies ergab u. a. folgende Innovationen (um nur eine Aufzählung in den Text zu nehmen, sind hier auch die Endergebnisse an jedes Projekt angehängt):

- 2013: 56 Ideen; ausgewählt wurde „Der intelligente Kühlschrank“, der den Einkauf organisiert, den Speisezettel kreiert und praktisch alle Denkarbeit zu den kühl zu lagernden Lebensmitteln übernimmt.
- 2015: 56 Ideen; ausgewählt wurde „Die intelligente Handtasche (Smartbag)“, die kontrolliert, ob alles Wichtige enthalten ist und ggf. Alarm auslöst (fehlendes Handy oder Schlüssel); Abschlussbericht, 87 Seiten.
- 2017: 54 Ideen; ausgewählt wurde „Das Cutting-Board“. Es sieht aus wie ein Tablet, enthält einen entsprechenden PC mit Touchscreen, hält Rezepte bereit, ist gleichzeitig zum Schneiden der Zutaten geeignet und spülmaschinenfest; Abschlussbericht mit Besprechungsprotokollen, 169 Seiten.

Anfangs wird die Ideenfindung auf einen Termin begrenzt, aber nach einem inzwischen umgesetzten Verbesserungsvorschlag kann die Ideenfindung bei Bedarf revidiert und neu bearbeitet werden. Trotzdem kommt es gelegentlich zu Problemen bei der späteren Ausarbeitung, weil Schwierigkeiten im Detail in dieser Phase von den Studierenden noch nicht sicher beurteilt werden können.

3.3 Laufende Teamarbeit

Entsprechend der Vorgehensweise in der Literatur (z. B. Disselkamp, 2012) werden die Arbeiten im Team in die Gruppen „Markt", „Technik", „Organisation" sowie „Planung und Steuerung" unterteilt, wobei die letzte Gruppe auch eine/n Teamsprecher/-in stellt bzw. nur aus dieser einen Person besteht. Je nach Anzahl der Studierenden in einem Team sind einzelne Positionen von zwei Personen besetzt. Dies richtet sich nach der Art der Innovation (mehr technisch, mehr in Richtung Dienstleistung, mehr in Richtung Markt). Die laufenden Arbeiten werden zeitweise in Einzelarbeit im PC-Raum und immer wieder zwischendurch in Gruppen durchgeführt und laufend in Teambesprechungen abgestimmt. Die Notwendigkeit und Intensität der Teambesprechungen werden im Team festgelegt, bei zu großen Pausen vom Dozenten angeregt. Bei den Einzel- und Recherchearbeiten wird intensiv das Internet genutzt und bei Problemen und stockenden Arbeiten ist immer wieder festzustellen, dass Lücken in Heimarbeit geschlossen werden. Alles erfolgt in Absprache mit dem/der Dozenten/-in.

Das Team „Markt" hat die Aufgabe, zu ergründen, ob es für die Innovation einen Markt gibt und wie groß die Chancen wären, ein entsprechendes Produkt zu vermarkten. Wenn dies gesichert ist, werden ein Marketingkonzept und eine Marketingstrategie entworfen. Dies führt bis zum Firmennamen und zu einem Firmen- oder Produktlogo oder zu weiteren Einzelheiten (siehe Abbildungen 4 und 5).

Abbildung 4: Entwurf der intelligenten Handtasche

Abbildung 5: Design des Cutting- oder Smartboards

Das Team „Technik“ entwickelt die Details der Innovation. Dies reicht von einer Zusammenstellung von Zukaufteilen bis zu detaillierten Konstruktionen, jeweils mit genau ausgearbeiteten Kosten, im Fall der „Kaffeemaschine to go“ bis zu einem Prototypen aus dem 3D-Drucker, der allerdings der Anschaulichkeit wegen nur im Querschnitt gedruckt wurde (siehe Abbildung 6).

Im Team „Organisation“ wird zusammen mit Markt und Technik an einer Organisationsform für ein geeignetes Unternehmen gearbeitet. Es wird gemeinsam mit den anderen Teams festgestellt, wo die Schwerpunkte liegen und ob eine Fertigung aufgebaut werden soll. Darüber hinaus unterstützten die Mitglieder dieses Teams sowohl die Teammitglieder von „Markt“ und „Technik“ als auch den/die Teamsprecher/-in.

Das „Team Planung und Steuerung“ besteht meist aus einer Person, die alle anderen Teammitglieder koordiniert. Sie hält als Stellvertreter des gesamten Teams den Kontakt mit dem Dozenten, soweit er nicht ohnehin als Zuhörer an den Teambesprechungen teilnimmt, und sie sorgt dafür, dass die Ergebnisse der anderen, inhaltlich arbeitenden Gruppen in Menge und Qualität termingetreu zusammengeführt werden. Der bzw. die Teamsprecher/-in führt auch die Texte der anderen Gruppen zu einem Dokument zusammen.

Abbildung 6: Kaffeemaschine to go im Querschnitt

Je nach Erfordernis werden die laufenden Arbeiten in Zwischenpräsentationen vorgestellt, wobei immer alle Studierenden mitwirken und sich sowohl gegenseitig anspornen als auch von Ideen zur Vorgehensweise voneinander profitieren (Beispiele aus zwei Präsentationen im Jahr 2015; siehe Abbildungen 7 und 8).

Abbildung 7: Inhaltsangabe zu einer automatischen Gitterbox

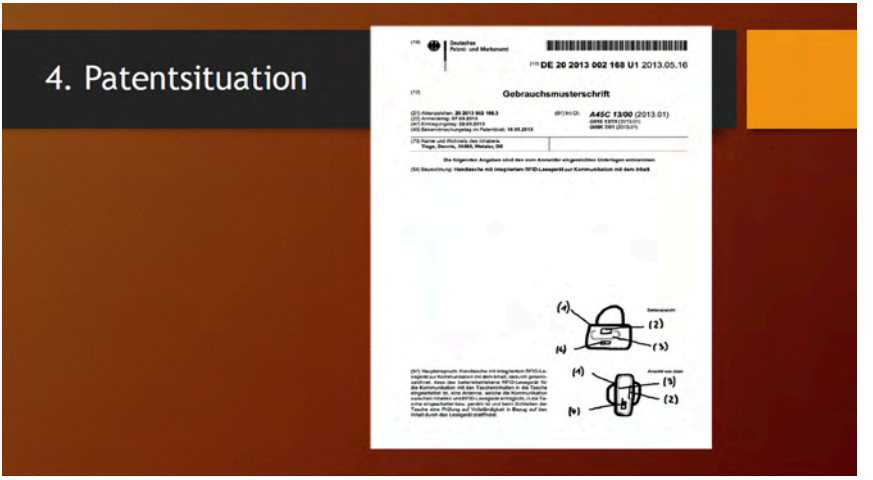


Abbildung 8: Patentanalyse zur Smartbag

Der bzw. die Teamsprecher/-in führt zusammen mit den anderen einen Projektplan oder Terminplan und sorgt dafür, dass die Dokumentation zum vereinbarten Zeitpunkt abgegeben wird. Dieser Zeitpunkt wird zwischen den Teams und dem/der Dozenten/in ausgehandelt. Die

Dokumentation ist von Jahr zu Jahr umfangreicher geworden, weil die Teams auch infolge von Tipps des/der Dozenten/-in aus Erfahrungen der Vorjahre effektiver werden. Außerdem wollten die Teilnehmenden in manchen Fällen die Arbeiten der Vorjahre sehen – und dies war oft Ansporn, es noch besser machen zu wollen, was sich nicht nur, aber auch in der Ausführlichkeit der Dokumentation zeigte.

Den Abschluss des Projekts bildet die Beantwortung von zehn Fragen in Form einer Evaluation über eine Zeit von 90 Minuten. Diese Fragen lauten seit Beginn (2013) ähnlich bzw. in den letzten Jahren nahezu gleich. Vorgabe ist, dass niemand den Raum vorzeitig verlässt und alle die Zeit für die Beantwortung der Fragen wirklich nutzen. Beispiele für Fragen aus dem Jahr 2017 sind:

Frage 3:

Hattest du den Eindruck, dass ihr in eurer Gruppe eine Reihe guter Ideen gefunden habt, oder was hat euch daran gehindert, falls du mit den gefundenen Ideen nicht zu-frieden warst?

Frage 8:

Was würdest du für eine Zusammensetzung für eine Gruppe vorschlagen, die noch bessere Ideen kreiert und auch wirklich nahe an eine tatsächliche Vermarktung herankommt? Wie viele Mitglieder sollte eine solche Gruppe haben und mit welchen Detailthemen sollte sie sich beschäftigen?

Frage 10:

Sonstige Kommentare zu diesem Fach Innovationsmanagement? Ist die Methode der Form eines Workshops in diesem Fall hilfreich oder wäre eine Vorlesung besser, weil dann mehr Theorie vermittelt werden könnte? Hätte ich euch noch andere Unterstützung bieten müssen, anstatt nur die Einleitung zu geben und als Muster eine Innovation des Vorjahrs?

Besonders aussagekräftig und für die Weiterentwicklung des Projekts nützlich sind die Antworten auf Frage 10. Hierzu zwei Beispielantworten aus den Jahren 2015 und 2017:

Antwort 1 auf Frage 10:

Ich finde, das Fach Innovationsmanagement ist gut aufgebaut. Zu Beginn bekommt man einen guten Einstieg, wie man was zu machen hat und was es zu beachten gibt. Anschließend folgt eine lange Selbstarbeitsphase, in der man nur noch angeleitet wird und das erworbene Wissen direkt anwenden kann bzw. sich viel selbst erarbeiten kann. Besonders gut finde ich, dass wir uns komplett selbst anleiten durften, also dass wir keine vorgefertigten Rollen bekommen haben, und dass wir uns selbst aussuchen durften, was für ein Unternehmen wir sein möchten. Zudem konnten wir unsere Innovation selbst bestimmten und haben direkt eine Verbindung zu dem jeweiligen Produkt. Stimmig finde ich, dass wir keine Klausur schreiben, sondern das selbst Erarbeitete bewertet wird.

Antwort 2 auf Frage 10:

Ich finde den Workshop durchaus interessant und hilfreich. Durch diese Unterrichtsmethode konnte man sich nötige Inhalte selbst erarbeiten und bekam sofort einen Bezug zum tatsächlichen Ablauf. Das ist ja unter anderem ein Motto der Dualen Hochschule: Gelerntes gleich in die Tat umsetzen. Dadurch dass man selbst ein Projekt erarbeitete, beschäftigte man sich auch viel intensiver mit der Materie und bekam einen Eindruck wie umfangreich das Innovationsmanagement tatsächlich ist. Der beobachtende Unterrichtstil war im Großen und Ganzen durchaus in Ordnung. Die Einleitung am Anfang war nach meinem Empfinden etwas zu kurz und hätte gerne umfangreicher sein können. Das Muster des Vorjahrs war in meinen Augen vielleicht sogar eher hinderlich, weil man sich somit die ganze Zeit an diesem Muster orientierte und keinen wirklich eigenen Lösungsweg mehr gesucht hat.

4 Bewertung der Arbeiten

Anstelle einer Prüfungsleistung in Form einer Klausur findet die Bewertung laufend während des gesamten Semesters in unregelmäßigen Abständen je nach Fortschritt (Meilensteine) der Arbeit statt. Solche Meilensteine sind am Ende der Ideenfindung, nach der Nutzwertanalyse und der ausgewählten Produktidee, nach ca. zehn Stunden Einzel-, Team- und Recherchearbeit und kurz vor Beendigung der Gruppenarbeiten bzw. vor der Erstellung der Endfassung des Berichts. Danach wird der Bericht analog zu einer Studienarbeit bewertet, ergibt aber keine eigene Note, sondern fließt in die Tabelle der Punkte ein. Die Beantwortung der Fragen fließt je nach Umfang der Bewertung der vorangehenden Arbeiten mit ca. 15 bis 25 % in die Endnote ein. Dies wird den Studierenden vorher mitgeteilt, damit sie die Beantwortung der Evaluationsfragen ernst nehmen. Dabei spielt natürlich der Inhalt keine Rolle, sondern nur die Qualität der Antworten.

Insgesamt fließen in die Benotung bis zu 20 einzelne Kriterien mit jeweils 5 bis 20 Punkten ein, die sich sowohl auf die Durchführung der Arbeiten (z. B. korrekte Durchführung des Brainstorming) als auch auf Umfang der Arbeiten und vor allem auf die Qualität der Ergebnisse beziehen. Beispiele für solche Kriterien aus dem Jahr 2017 sind:

- Brainstorming – Durchführung, Ergebnisse, Qualität,
- Bewertungskriterien – Umfang und Qualität sowie Bewertung der Ideen,
- Vertiefende Recherche – Umfang und Qualität,
- Qualität der Teamarbeit,
- Inhalte, Vortragsweise und Layout der Referate zur Präsentation der Ideen und Auswahl sowie der Schlusspräsentation,
- Inhalt, Gliederung, Umfang und Layout des Abschlussberichts.

Einzelne Bewertungen werden je nach Bedarf entweder individuell oder für ein komplettes Team schriftlich begründet, wenn dies zum Verständnis oder zur Akzeptanz der vergebenen Noten beiträgt.

5 Evaluation

Die bereits mehrfach erwähnten Antworten auf die zehn Fragen am Ende der Veranstaltung sind mit ca. 50 Antwortbögen zu je zehn Fragen zu umfangreich, um alle darstellen zu können, und da alle als freier Klartext formuliert sind, auch wenig geeignet, um sie zusammenfassend auswerten zu können. Die oben zitierten Beispiele zeigen, dass die Arbeiten zu diesem Fach ernst genommen und wirklich kritisch reflektiert werden. Dies führte in der Vergangenheit immer wieder zu Verbesserungen im Ablauf und zu einer deutlich besseren Qualität der Ergebnisse. Dabei gab es in keinem Fall vernichtende Urteile, sodass an diesem Konzept auch aufgrund dieser Antworten festgehalten wird.

6 Investitionsmanagement

Obwohl das Fach „Innovations- und Investitionsmanagement" heißt, kommt das Investitionsmanagement bewusst deutlich zu kurz, weil selbst die Zeit für das Innovationsmanagement nicht ausreicht, um eine umfangreiche Arbeit bis ins Details anzufertigen. Verschiedene Versuche, von einer deutlichen Berücksichtigung des Investitionsmanagements im Bereich bis zu 30 % bis zum kompletten Wegfall dieses Teils zeigten bis heute nicht eindeutig, ob dieses zusätzliche Tool hilfreich ist oder nicht. Am besten war es bisher, das Investitionsmanagement in Form eines einfachen Planspiels zu Erstellung von Businessplänen in die Innovation einfließen zu lassen. Positiv fiel dies den Studierenden auf, weil es einen Einblick in dieses Thema erlaubt und zeigt, dass Investitionsentscheidungen oft sehr schwierig zu fällen sind, und negativ, weil die Vorbereitung für den Umgang mit dem Planspiel in der Regel zu kurz ausfällt. Das Planspiel auf der Basis von MS-Excel-Tabellen kann als Freeware einschließlich eines kurzen Handbuchs aus dem Internet heruntergeladen werden: https://www.sihk.de/starthilfe/existenzgruendung/intensivberatung/bpt_sihk_index/812030.

Die Erfahrungen mit den ausgefüllten Tabellen reichen von völlig unrealistischen bis zu sehr realistischen Werten, wobei die unrealistischen Zahlen meist auf Fehler beim Ausfüllen und nicht auf die Investitionsentscheidung zurückzuführen sind.

7 Zusammenfassung

Ausgehend von einem Modul oder Studienfach zum Innovationsmanagement wurde eine Unterrichtsform entwickelt, die auf der mehr oder weniger bekannten Gruppenarbeit beruht, dabei aber nicht kleine und zeitlich eng begrenzte Aufgaben, sondern eine große, über 50 Anwesenheitsstunden dauernde und sehr freie Aufgabe zum Inhalt hat. Eher unüblich sind die Beobachtung der Arbeitsweise der Studierenden und zusammen mit kontinuierlich entstehenden Ausarbeitungen die Verdichtung zu einer Note statt einer Klausur. Ebenfalls nicht üblich ist die Verwendung der Evaluation der Veranstaltung zur Notenfindung, was sich realisieren lässt, wenn Inhalt und Qualität der Antworten streng getrennt werden.

Wesentliche Teile der Antworten auf die Fragen zur Evaluationen bestätigen die Richtigkeit dieser Vorgehensweise. Dies ist in mehreren Fällen zu überprüfen, wenn z. B. während der Betreuung von Bachelorarbeiten oder anlässlich der Absolventen/innen-Feier dieses Fach noch einmal angesprochen wird und sich Einschätzungen ehemaliger Teilnehmender mit den zuvor niedergelegten schriftlichen Antworten vollständig decken. Es ist aus diesen Erfahrungen zu schließen, dass nicht nur in einem Fach „Innovationsmanagement", sondern auch in

weiteren Fächern eine innovative Planung der Unterrichtsmethoden sinnvoll wäre. Ähnliche Versuche in anderen „Vorlesungen“ führten jedoch bisher nicht zu einer weiteren geschlossen darstellbaren Methode – diese sind noch im Versuchsstadium.

Kontakt zum Autor

Prof. Dr.-Ing. Manfred Schlatter
DHBW Lörrach
schlatter@dhbw-loerrach.de

Literatur

Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1971). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.

Disselkamp, M. (2012). Innovationsmanagement. Wiesbaden: Springer-Gabler.

Hartschen, M., Scherer, J. & Brügger, C. (2009). Innovationsmanagement. Offenbach: Gabal-Verlag.

Ohne Autor (2017). Modul T2MB9236 „Innovations- und Investitionsmanagement". Modulhandbuch der Dualen Hochschule Baden-Württemberg. URL: http://www.dhbw.de/fileadmin/user/public/SP2/Loerrach/Maschinenbau/Produktionstechnik/T2MB9236.pdf, Zugriff am 02.07.2018.

Ohne Autor (2018). Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. URL: https://www.cdu.de/system/tdf/media/dokumente/koalitionsvertrag_2018.pdf?file=1, Zugriff am 02.07.2018.

Enjoy Economics! – Wie Volkswirtschaftslehre praxisorientiert vermittelt und erlebbar gemacht werden kann

Jutta Maute & Tobias Thomas

1 Einleitung

Das duale Studium behauptet mit einigem Recht von sich, die mit Blick auf die unmittelbare Ausrichtung auf berufspraktische Kompetenzanforderungen effizienteste akademische Ausbildung zu sein. Im Rahmen eines Intensivstudiums Semester für Semester die an der Hochschule erworbenen wissenschaftlichen Erkenntnisse und Methoden unmittelbar im Ausbildungsbetrieb reflektieren und anwenden: Dieses Konzept kommt nicht nur den Anforderungen der Wirtschaft entgegen, Fach- und Führungskräftenachwuchs passgenau auszubilden. Es beinhaltet auch, wie die jüngere neurodidaktische Forschung belegt, eine der lernpsychologisch fruchtbarsten Methoden des Lernens (Stelzer-Rothe, 2008). Auch wenn dieser Aspekt regelmäßig nicht an erster Stelle der zahlreichen Vorteile des dualen Studiums genannt wird, steht er doch im Zentrum der Faktoren, die das duale Studienmodell baden-württembergischer Provenienz zu dem Erfolgsmodell gemacht haben, das es nach mehr als 40 Jahren noch immer ist.

Absolventinnen und Absolventen eines dualen Studiums der Betriebswirtschaftslehre lernen also in diesem Sinne effizient „ihr Business“, indem sie es kognitiv erfassen und in unmittelbarem zeitlichen Zusammenhang reflektieren und praktisch anwenden. Dieser Theorie-Praxis-Transfer ist sehr gut darstellbar mit quasi allen Lerninhalten der BWL-Kern- und Profilmodule, der Schlüsselkompetenz- und natürlich der Methodenmodule. Nur sehr schwierig ist er realisierbar, wenn es um die in diesem Sinne „exotischen“ Module der Volkswirtschaftslehre

geht. Wie sollen in der Praxisphase etwa makroökonomische Zusammenhänge angewandt, „gespürt", praktisch erlebt werden?

Lehrkräfte der Volkswirtschaftslehre sehen sich daher regelmäßig vor der Herausforderung, Studierenden die (Praxis-)Relevanz der VWL-Inhalte zu verdeutlichen und sie, soweit möglich, dazu anzuregen, im Betrieb wie auch im Privaten volkswirtschaftliche Zusammenhänge aufzuspüren und zu reflektieren. Das gelingt in aller Regel gut mit den Inhalten der Mikroökonomik, da sich diese weitgehend in der Lebenswirklichkeit der Studierenden wiederfinden und anhand dieser reflektieren lassen. Deutlich weiter entfernt von der studentisch und betrieblich greifbaren Realität sind die Module der Makroökonomik und der Wirtschaftspolitik.

Die Finanzkrise, die vor gut zehn Jahren ihren Lauf nahm und spätestens in ihrer ausgewachsenen Gestalt der Wirtschafts- und Eurokrise in die Lebensrealität nahezu aller Betriebe und Haushalte Einzug hielt, hat zweierlei schmerzhaft zutage befördert: erstens, wie wenig die „dismal science", als die die Volkswirtschaftslehre bisweilen tituliert wird, auf diese Ereignisse vorbereitet war, sie antizipieren oder mit ihrem klassischen Instrumentarium auch nur einigermaßen komplett erklären konnte (The Economist, 2009). Und zweitens, wie dementsprechend realitätsfern sich die Lehre volkswirtschaftlicher Zusammenhänge – nach Jahrzehnten relativer makroökonomischer Stabilität, während derer ein etwaiger Mismatch zwischen Modellen und Realität nicht auffiel oder jedenfalls nicht schmerzte – nun plötzlich herausstellte.

Die Kritik an der Vermittlung der Volkswirtschaftslehre kommt seither auch aus dem Lager der Unternehmen: Sie trage der Komplexität der realen ökonomischen Zusammenhänge nicht ausreichend Rechnung, sie vernachlässige die Finanzmärkte, es fehle an wirtschaftshistorischer Perspektivenvermittlung und Einbezug aktuellster Entwicklungen sowie ganz grundsätzlich an ausreichender kritischer Reflexion ökonomischer Modelle und an einer engeren Verzahnung von BWL und VWL (Rocholl, 2017). Zusammengefasst wird mit all diesen Kritikpunkten der mangelnde Praxisbezug beklagt: Absolventinnen und Absolventen betriebswirtschaftlicher Studiengänge müssen mehr denn je befähigt werden, in ihren Berufen Entscheidungen zu treffen, die den volkswirtschaftlichen Kontext berücksichtigen und die damit „richtiger" sind. Es stellt sich daher die Frage, wie dieses Ziel in der „Volkswirtschafts-Lehre" didaktisch effektiv und lernpsychologisch effizient erreicht werden kann.

Dieser Beitrag zeigt auf, wie die in der BWL-Didaktik bewährte und erfolgreiche Methode der Unternehmenssimulation auf die Lehre der VWL übertragen werden kann. Ein bestehendes VWL-Planspiel wird passend zum Kompetenzerwerb der Studierenden in das BWL-Curriculum der DHBW integriert und mit gezielten Interventionen der Lehrenden angereichert, die die oben genannten Herausforderungen aufgreifen. Wie in diesem Beitrag gezeigt wird, eignet sich dieses Konzept ideal zur Überwindung der dargestellten Herausforderungen und Problemfelder.

2 Das Konzept „Enjoy Economics"

Betriebswirtschaftliche Planspiele haben sich in den letzten Jahren im Rahmen der Führungskräfteentwicklung in Unternehmen und an den Hochschulen in der Lehre flächendeckend durchgesetzt. Sie sind nicht zuletzt deshalb so erfolgreich, weil sie durch ihre Dynamik

einen hohen Grad an Handlungs- und Ergebnisorientierung der Teilnehmenden garantieren. Durch das in der Regel hohe Engagement der Mitwirkenden stellen sie ein besonders wirksames Instrument des Wissenstransfers dar. Die Teilnehmenden an einer klassischen, betriebswirtschaftlich ausgerichteten Managementsimulation übernehmen die Führung eines virtuellen Unternehmens. Als Team konkurrieren sie mit anderen Unternehmen auf einem simulierten Markt. Im Rahmen der Entscheidungsfindung im Team setzen sie sich aktiv mit zentralen Wirkungszusammenhängen auseinander und erleben typische Zielkonflikte in der Unternehmensführung hautnah (Thomas, 2011). Die Vorteile der Methode können auch für die Vermittlung der Volkswirtschaftslehre genutzt werden. Vor diesem Hintergrund entstand die Idee, ein Konzept zu erarbeiten, in dem die vorgestellten Anforderungen bestmöglich aufgegriffen und in einer Lehrveranstaltung umgesetzt werden können.

Bei „Enjoy Economics" handelt es sich um eine (im Idealfall) dreitägige VWL-Veranstaltung, bei der die Inhalte der vorangegangenen VWL-Vorlesungen aufgegriffen und angewandt werden. Der Name leitet sich aus dem Anspruch ab, bei den Studierenden einen möglichst hohen Lernerfolg zu generieren und das Format so auszugestalten, dass es gut angenommen wird. Erste Evaluationen zeigen, dass es auf exzellente Resonanz stößt.

Es existieren einige wenige volkswirtschaftliche Planspiele, die in der Regel deutlich komplexer als betriebswirtschaftliche Simulationsmodelle sind. Die Wahl fiel auf die computergestützte Simulationssoftware von TOPSIM – Applied Economics der Firma Tata Interactive Systems. Hierbei handelt es sich um ein rollenbasiertes Planspiel, das sich – sinnvoll an die Bedarfe und Vorlesungsinhalte angepasst – zum Erreichen der beschriebenen Ziele sehr gut eignet. Es verbindet betriebswirtschaftliche Basiskonzepte mit volkswirtschaftlichen Zusammenhängen so, dass die Studierenden unterschiedliche Sektoren einer virtuellen Volkswirtschaft „spielen". Entscheidend ist, dass die Rahmenbedingungen, unter denen die Entscheidungen der Studierenden gesamtwirtschaftlich wirksam werden, von der Seminarleitung im System gesteuert und auf spezifische Lernziele hin ausgerichtet werden können. Dieses Planspiel bildet das Herzstück von „Enjoy Economics".

In der Simulation werden die Sektoren einer Volkswirtschaft modellhaft abgebildet: Die Regierung von „Makropoly" vertritt den Staat durch das Wahrnehmen typischer Regierungsaufgaben. Sie ist verantwortlich für die Bereitstellung eines Angebots an öffentlichen Gütern und für das Erreichen der wirtschaftspolitischen Ziele. Hierzu steht eine Reihe unterschiedlicher fiskal-, sozial- und industriepolitischer Entscheidungen zur Verfügung. Die (von der Regierung unabhängige) Zentralbank, im Seminar von der Seminarleitung gespielt, ist für die Steuerung der Geldmenge und Stabilität der Währung zuständig. Zwei (sehr große) Unternehmen konkurrieren mit einem ausländischen Konkurrenten und repräsentieren damit den Unternehmenssektor. Sie produzieren Konsumgüter, die sie sowohl im Inland als auch im Ausland absetzen können. Die Entscheidungen der Unternehmen umfassen die gesamte Wertschöpfungskette – vom Marketing-Mix, dem Einkauf von Rohstoffen und der Beschaffung von Fertigungsanlagen über die Produktion und die Personalpolitik bis hin zu Finanzierungsentscheidungen. Zwei große Geschäftsbanken agieren aktiv- und passivseitig mit dem Unternehmens-, dem (systemseitig gesteuerten) Sektor der privaten Haushalte, dem Staat und den Verbänden und sind auf inländischen und ausländischen Kapitalmärkten aktiv. Gewerkschaften und Verbraucherschutzverbände sind im Planspiel gebündelt in einem Interessensverband, der die Anliegen der Arbeitnehmerschaft wie auch die von Konsumentinnen und Konsumenten vertritt. Im Rahmen der in jeder Periode stattfindenden Tarifverhandlun-

gen werden unter anderem Löhne, Arbeitszeiten und freiwillige Sozialleistungen ausgehandelt sowie Ausbildungsvereinbarungen getroffen; zudem vertritt die Gruppe auch die Interessen der Verbraucherinnen und Verbraucher und der Umweltverbände.

Bei der Erarbeitung des Konzepts standen unterschiedliche Aspekte im Vordergrund: erstens die Ausrichtung der Inhalte an den Vorkenntnissen der Studierenden und zweitens die konsequente Verzahnung der Lerninhalte und -methoden mit den Lernzielen (das sogenannte Constructive Alignment, vgl. Biggs & Tang, 2011). Die in den VWL-Modulbeschreibungen festgelegten Lern- und Kompetenzziele erreichen die nach der Bloom'schen Taxonomie höchste Ordnungsstufe kognitiver Lernziele (also neben Wissen und Verstehen auch Anwenden, Analyse, Synthese und Evaluation; vgl. Bloom, 1976). Ihre Realisierung erfordert aktivierende Methoden und damit als dritten zentralen Aspekt das Schaffen eines Rahmens zur Erzielung eines hohen Commitments der Studierenden.

Im Folgenden wird skizziert, wie diese Aspekte in den einzelnen Phasen bestmöglich berücksichtigt werden können.

2.1 Phase 1: Einführung in das Planspielseminar

Um das Zusammenwirken unterschiedlicher Akteure in einer offenen Volkswirtschaft zu verstehen, bedarf es zuallererst eines soliden Verständnisses der zentralen betriebswirtschaftlichen Zusammenhänge. Hinzu kommen volkswirtschaftliche Basiskenntnisse, insbesondere im Bereich der Makroökonomik und der Wirtschaftspolitik. Diese werden in den BWL-Studiengängen der DHBW im zweiten und dritten Studienjahr gelehrt, sodass ein solches Planspiel im dritten Studienjahr, frühestens jedoch nach Abschluss des Moduls „Makroökonomik/ Geld & Währung" des zweiten Studienjahrs sinnvoll durchzuführen ist. Im Vorfeld des Planspiels werden die zentralen Inhalte insbesondere der kurzfristigen makroökonomischen Zusammenhänge nochmals aufgegriffen, wiederholt und an den relevanten Stellen vertieft. Dies sorgt für ein möglichst optimales inhaltliches „Onboarding" der Teilnehmenden. Zudem ist es wichtig, die Studierenden auf die sie erwartende Komplexität des Spiels und auf das anfangs fast unumgängliche Gefühl der Überforderung (das sprichwörtliche „kalte Wasser") einzustimmen, um sie motivational nicht gleich zu Beginn zu „verlieren".

2.2 Phase 2: Entscheidungsfindung im Team für den jeweiligen Sektor

Die Studierenden sollen die Mechanismen und Abhängigkeiten, die die Entwicklung einer modernen sozialen Marktwirtschaft in einer globalisierten Welt bestimmen, so weit wie möglich „am eigenen Leib erfahren". Dies geschieht, indem sie die oben skizzierten Sektoren der Volkswirtschaft aktiv steuern, Ziele setzen und Strategien zu ihrer Erreichung entwickeln. Um erfolgreich zu sein, müssen die einzelnen Gruppen (Sektoren) sich so im Team aufstellen, dass sie ihre Entscheidungen, zumeist unter Zeitdruck, möglichst effizient und effektiv treffen. Dabei sind die Konsequenzen ihrer Entscheidungen auf den jeweils eigenen Sektor, auf die weiteren Sektoren sowie auf die gesamte Volkswirtschaft im Vorhinein abzuschätzen. Viele der Entscheidungen können nur in Abstimmung mit den anderen Sektoren der Volkswirtschaft getroffen werden, so zum Beispiel die Kreditkonditionen zwischen Banken und Unternehmen oder die Tarifabschlüsse zwischen Gewerkschaft und Arbeitgebern. Da die Agierenden des Privatsektors mit jeweils sehr großen Marktanteilen modelliert sind, bestimmen ihre Entscheidungen das gesamtwirtschaftliche Geschehen spürbar mit (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Die Volkswirtschaft als interdependentes System (eigene Darstellung in Anlehnung an die TOPSIM-Lehrunterlagen)

Die Wettbewerbskonstellation innerhalb des Unternehmens- und des Bankensektors, die Notwendigkeit, mit Banken und Gewerkschaften zu verhandeln, gegebenenfalls bei der Regierung Lobbyarbeit zu betreiben, dabei einen Datenkranz aus vergangenen und prognostizierten in- und ausländischen Makrodaten wie auch die von Regierung und Zentralbank angekündigten wirtschaftspolitischen Maßnahmen zu berücksichtigen – diese Herausforderungen interaktiv in der Gruppe und mit den anderen Sektoren anzugehen, schafft in aller Regel ein hohes Commitment der Teilnehmenden.

Abbildung 2: Die Schaltzentrale der Regierung (Screenshot aus dem Planspiel, TOPSIM – Applied Economics, Teilnehmer-Software)

Abbildung 2 zeigt beispielhaft die (virtuelle) Schaltzentrale der Regierung, die in die Teilnehmersoftware eingebettet ist. Die Teammitglieder fühlen sich für ihre Sektoren verantwortlich und agieren – so die Eindrücke aus den ersten Veranstaltungen – mit überdurchschnittlichem Engagement und Spaß. An den Schnittstellen zu den anderen Sektoren lernen die Studierenden das Anwenden und Reflektieren kooperativer Verhandlungsstile und gezielter Eskalationen, zum Beispiel durch einen Warnstreik. Neben der Wiederholung in den Vorlesungen gelehrter Inhalte werden – quasi als Nebeneffekt – die Soft Skills der Studierenden trainiert.

2.3 Phase 3: Auswertungen und Vertiefungen

Die zentralen (und direkt steuerbaren) Lernprozesse finden in den Auswertungsphasen nach jeder gespielten Periode statt. Spätestens hier entsteht bei der gemeinsamen Auswertung der Ergebnisse der einzelnen Sektoren bei den Teilnehmenden die wichtige Erkenntnis, dass bei noch so großer Fachkompetenz die eigenen Geschicke nur begrenzt selbst gesteuert werden können und letztlich „alle im selben Boot sitzen". Hier wird Volkswirtschaft erlebt und tiefer verstanden, als dies mit bloßen Theorieeinheiten geschehen kann. Es entwickelt sich von Periode zu Periode ein zunehmendes Verständnis für die wesentlichen Zielsetzungen und Zusammenhänge, die das Entscheiden und Wirken der Akteure bestimmen.

Die Studierenden lernen, gesamtwirtschaftliche wie auch sektorale und einzelwirtschaftliche Kennzahlen und Informationen zu strukturieren, zu analysieren und daraus Handlungsimpulse abzuleiten. Hierzu erhalten sie ein umfangreiches Berichtswesen mit makroökonomischen Daten (z. B. Inflationsrate, Arbeitslosenquote, BIP-Wachstum etc.) sowie ausführliche sektorspezifische und betriebswirtschaftliche Berichte (z. B. internes und externes Rechnungswesen, Staatshaushalt, Streikkasse etc., vgl. Abbildung 3).

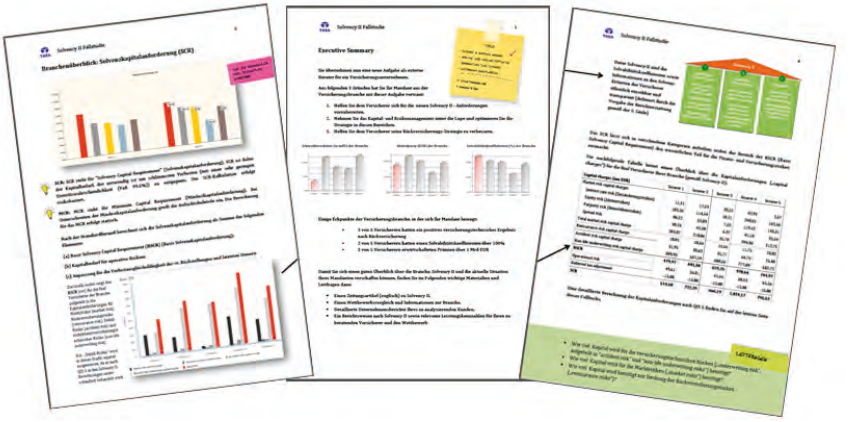


Abbildung 3: Analyse der Berichte der einzelnen Sektoren (Thomas & Schiebel, 2012, S. 119)

Die gemeinsamen Auswertungen der Perioden unter Anleitung der Seminarleitung, die beispielhaft in Kapitel 3 dargestellt werden, fördern ein übergreifendes Verständnis der Makro-Umwelt, in der Unternehmen auf globalen Märkten agieren. Je nach Stand der Vorkenntnisse der Studierenden und je nach Zielsetzung werden in dieser Phase außerdem maßgeschneiderte Theorieeinheiten (sogenannte Learning Nuggets) eingebaut, beispielsweise zu den Themenfeldern „Rolle der Gewerkschaften", „Devisenmarkt und Wechselkurs" oder „Wirkung geldpolitischer Maßnahmen". Es wird damit immer wieder temporär aus der Spielsituation herausgetreten, um ein Schlaglicht auf aktuell interessierende Sachverhalte zu werfen und die Verankerung des Erlebten mit erworbenem Theoriewissen zu verstärken.

3 „Enjoy Economics": ein Fallbeispiel

Es soll hier beispielhaft aufgezeigt werden, wie in einer typischen Seminarsituation mittels einer gezielten Intervention der Seminarleitung die eingangs beschriebenen Anforderungen an die Vermittlung von Volkswirtschaftslehre erfüllt werden können.

Vorbedingung für eine solcherart motivierte Intervention der Seminarleitung ist es, dass bereits einige Perioden (Vorschlag: mindestens zwei, besser drei) regulär gespielt wurden, sodass die Studierenden mit den Wirkungsmechanismen innerhalb „ihrer" Volkswirtschaft vertraut sind. Dies wird in der Regel im Laufe des zweiten Planspieltags erreicht. Die gesamtwirtschaftlichen Szenarien dieser ersten Spielperioden sind, soweit möglich gesteuert durch die Vorgabe der exogenen Rahmendaten, geprägt von Sachverhalten, die charakteristisch sind für die Situation Deutschlands in den Jahren 2006 bis 2008: wirtschaftlicher Aufschwung, starke Exportorientierung, sinkende Arbeitslosigkeit, mäßiger Lohnkosten- und Inflationsdruck. Nun steuert die Seminarleitung einen negativen Nachfrageschock aus dem Ausland ein, der die infolge der US-Subprime-Krise einbrechenden deutschen Exporte simuliert.

An dieser Stelle wird als Exkurs die Genese dieses Nachfrageschocks besprochen. Dies liefert die Gelegenheit, je nach Wissensstand der Studierenden Gesichtspunkte wie die Immobilienmarktblase, die Funktionsweise von Asset Backed Securities, internationale Finanzmarktverflechtungen, prozyklische Wirkungsmechanismen, verhaltensökonomische Aspekte, Sinn und Zweck von Finanzmarktregulierung und anderes mehr zu thematisieren und zu diskutieren.

Zurück im Planspiel stellen sich die noch unter alten Bedingungen und Erwartungen getroffenen Entscheidungen als nicht mehr zu den neuen Realitäten passend heraus. Dies stellt die Studierenden vor größere Herausforderungen als zuvor, denn intersektorale Kooperation und Koordination der Entscheidungen werden, wo sie zuvor bisweilen der Verfolgung sektor-„egoistischer" Ziele nachgeordnet werden konnten, in der Krise für das eigene Überleben unabdingbar. Um die Studierenden zu diesem Erkenntnisgewinn zu führen, analysiert die Seminarleitung mit den Studierenden, wie auch in den Vorperioden geschehen, im Plenum Sektor für Sektor die Ergebnisse und ihr Zustandekommen.

Die inländischen Unternehmen stellen fest, dass ihre Preis-, Produktions-, Faktoreinsatz- und Finanzierungsentscheidungen nicht „aufgegangen" sind, der tatsächliche Absatz bleibt weit hinter den Plandaten zurück. Hohe Lagerbestände, Unterauslastung von Maschinen und Arbeitskräften, negative operative und Finanz-Ergebnisse, letztere noch verschärft durch die nötige Inanspruchnahme teurer Überziehungskredite, sind die Folge. Diese Situation wird im Plenum anhand des Berichtswesens, insbesondere der Gewinn- und Verlustrechnungen und

der Bilanzen der beiden Unternehmen diskutiert, indem die Einzelposten angesprochen und ihr Zustandekommen und ihre Auswirkungen innerhalb der eigenen Rechnungslegung wie auch auf die des Konkurrenten und die der finanzierenden Banken thematisiert werden.

Ebenso wird mit den Ergebnissen der beiden Geschäftsbanken verfahren, die gekennzeichnet sind durch Kreditausfälle, Liquiditätsengpässe im Interbankenmarkt, Inanspruchnahme teurer Überbrückungsfazilitäten und anderes. Relativ ungeschoren kommt (noch) die Gewerkschaft davon, da unterjährig noch keine Entlassungen erfolgt sind und der Organisationsgrad noch nicht betroffen ist. Demgegenüber sieht sich die Regierung aufgrund von Steuerausfällen einem größeren Haushaltsdefizit und einer schrumpfenden Wiederwahlwahrscheinlichkeit gegenüber. Auch die Zentralbank, gesteuert von der Seminarleitung, hat ihre geld- und währungspolitischen Entscheidungen unter falschen Erwartungen getroffen, ihre Geldmengen- und Zinsentscheidungen stellen sich als zu restriktiv heraus. Erschwert wird die Situation durch die Tatsache, dass die geldpolitischen Weichenstellungen mit einer Wirkungsverzögerung behaftet sind, die im Planspiel eine Periode beträgt.

Nun folgt der spannendste und lernerfolgreichste Teil des Planspiels: Es müssen die Entscheidungen für die kommende Periode getroffen werden. Wie auch in den Vorperioden wird eine erste Orientierungsphase vorgeschaltet, in der die Studierenden in ihren eigenen Sektoren mögliche Entscheidungsalternativen diskutieren und vorbereiten. Insbesondere müssen in dieser Orientierungsphase Regierung und Zentralbank ihre wirtschafts- und geldpolitischen Strategien erarbeiten und sie im Anschluss an die Orientierungsphase in Form einer gespielten „Regierungserklärung“ und einer „Veröffentlichung der Ergebnisse der Sitzung des Zentralbankrats“ im Plenum verkünden. Die Studierenden, die die Sektoren des privaten Sektors spielen, erkennen spätestens jetzt, wie elementar eine gesamtwirtschaftliche Erwartungssteuerung ist und dass die Kenntnis des aktuellen wirtschaftspolitischen Geschehens für die individuelle Zielerreichung unabdingbar ist – ein wichtiges Lernergebnis angesichts der oft anzutreffenden Unlust der Studierenden, sich mit Wirtschaftsnachrichten auseinanderzusetzen.

Je nach Kenntnisstand der Studierenden kann die Orientierungsphase von der Seminarleitung dafür genutzt werden, insbesondere die Regierung für Spielräume in ihren fiskalpolitischen Möglichkeiten zu sensibilisieren und historisch tatsächlich ergriffene Maßnahmen zu rekapitulieren. Die Seminarleitung greift hier also mehr in den Spielablauf ein als zuvor, indem sie darauf hinwirkt, das entscheidende Regierungs- und Zentralbankhandeln der historischen Realität nachzustellen.

Selbstverständlich könnte alternativ oder auch zusätzlich eine Welt ohne eine solche aktive Konjunkturpolitik reinszeniert werden, um z. B. die Great Depression der 1930er Jahre zu simulieren und auf diesem Wege entsprechende Lernergebnisse zu erzielen. In flankierenden Lehrgesprächen kann zusätzlich thematisiert werden, welche Argumente und wirtschaftspolitischen Grundüberzeugungen hinter den historisch so unterschiedlichen wirtschafts- und geldpolitischen Reaktionen stehen und welche Folgen sie jeweils haben. Die zumeist als trocken empfundene Dogmenhistorie der Volkswirtschaftslehre wird so zum hochrelevanten Schlüssel für ein Verständnis aktueller Entwicklungen.

Hat nun die Regierung erklärt, dass sie gewillt ist, mit ihrem haushalts-, arbeitsmarkt-und industriepolitischen Instrumentarium Beschäftigung und inländische Kaufkraft zu erhalten, und hat die Zentralbank erklärt, dass sie gewillt ist, eine solche Wirtschaftspolitik mit entsprechenden geldpolitischen Maßnahmen zu flankieren, gehen die Sektoren in die Verhandlungs- und Entscheidungsrunde.

Nun dürfen die Studierenden gemeinsam „die Krise bewältigen“. Sie erleben hier unmittelbar, wie ihr einzelwirtschaftliches Handeln durch die angekündigten wirtschafts- und geldpolitischen Maßnahmen beeinflusst und (hoffentlich) unterstützt wird. Je nach Stärke des Initialschocks wird schnell klar, dass die Überwindung der Krise selbst bei gut koordinierten Sektor-Entscheidungen nicht innerhalb einer Periode zu leisten ist. Für die Lernziele der Intervention ist es jedoch auch nicht erforderlich, die gesamte „Erholung“ nachzustellen. Sinnvoller ist es, nach empfohlenen zwei „Nachkrisenperioden“ aus dem Planspiel herauszutreten und die Lernerfolge zu sichern. Dieses „Offboarding“ soll das Spielgeschehen zusammenfassen, reflektieren und insbesondere auch eine Diskussion der Pros und Contras der gespielten Krisenbewältigung und der zu erwartenden Folgen und Risiken – nebst Abgleich mit der historischen Realität – beinhalten.

4 Fazit

Die Erfahrungen mit einem in einer solchen Weise maßgeschneiderten und mit Theorieinputs unterfütterten Planspiel sind durchweg sehr positiv, was sich in abschließenden Feedback-Runden wie auch in den Lehrveranstaltungsevaluationen zeigt. Einige potenzielle Fallstricke bestehen jedoch: Der Erfolg des Konzepts steht und fällt erstens mit der Fach- und Methodenkompetenz der Seminarleitung. Als sehr fruchtbar hat sich herausgestellt, wenn hier je ein betriebs- und ein volkswirtschaftlicher Hintergrund vertreten sind, sodass die Studierenden von beiden Perspektiven profitieren und diese im Plenum wie auch bei der unterstützenden Beratung in den Entscheidungsphasen erleben. Unbedingt davon abzuraten ist, das Seminar mit nur einer Leitungsperson durchzuführen, denn neben den organisatorischen und IT-Anforderungen (hier ist vorab der Besuch einer entsprechenden Seminarleitungsschulung unbedingt zu empfehlen) muss insbesondere ausreichend fachkundige Kapazität für Hilfestellungen an die Studierenden sichergestellt sein.

Die zweite Herausforderung besteht im Finden des richtigen Maßes, was die Anzahl der gespielten Perioden und damit die Dauer des Seminars anbelangt. Erfahrungsgemäß gilt auch hier, dass man aufhören sollte, wenn es am schönsten ist – ein studentisches Bedauern darüber, dass es „schon vorbei“ sei, ist einem Motivationsverlust vorzuziehen, der sich einstellt, wenn das Spielen als Routine empfunden wird. Eine Dauer von drei ganzen Tagen, idealerweise an einem externen Tagungsort, hat sich als guter Umfang herausgestellt, der ein Spielen von in der Regel fünf Perioden erlaubt. Mit diesem relativ engen zeitlichen Korsett wird gleichzeitig auch dem dritten Risiko vorgebeugt, das darin besteht, das Planspiel zu sehr mit flankierenden Theorieeinheiten zu überfrachten. Diese Learning Nuggets sollten kurze, gehaltvolle Impulse sein, damit der Spannungsbogen des Planspiels erhalten bleibt. Hier zeigt sich, wie wichtig die vorausgehende Ausrichtung der Theorieinhalte auf das Seminar ist.

Schließlich sollten die eingangs thematisierten Lernziele im Sinne eines Constructive Alignment auch entsprechend abgeprüft werden. Innerhalb der für die VWL-Module vorgegebenen Prüfungsform „Klausur“ ist das beispielsweise darstellbar mit einer „Planspielaufgabe“, in der eine gesamtwirtschaftliche Situation für Makropoly zu analysieren, zu bearbeiten und zu evaluieren ist.

Ein eingespieltes Seminarleitungsteam ist mit „Enjoy Economics“ in der Lage, auf jeweils aktuelle Entwicklungen einzugehen oder auch andere (historische oder prognostizierte) gesamtwirtschaftliche Entwicklungen zu induzieren. Mit diesem Konzept wird im Rahmen des

dualen Studiums auch für die Volkswirtschaftslehre ein Theorie-Praxis-Transfer „live“ ermöglicht und gleichzeitig den eingangs formulierten Anforderungen an ihre bestmögliche Vermittlung entsprochen.

Kontakt zu den Autoren/-innen

Prof. Dr. Jutta Maute
DHBW Heilbronn
jutta.maute@heilbronn.dhbw.de

Prof. Dr. Tobias Thomas
DHBW Heilbronn
tobias.thomas@heilbronn.dhbw.de

Quellen

Biggs, J. & Tang, C. (2011). Teaching for Quality Learning at University. Buckingham: Open University Press/McGraw Hill.

Bloom, B. (1976). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Beltz.

Ohne Autor (2009). What went wrong with economics. The Economist vom 16.07.

Rocholl, J. (2017). Aus zwei mach eins. Wirtschaftswoche, 27, 42.

Stelzer-Rothe, T. (2008). Befunde der Lernforschung als Grundlage des Hochschullehrens und -lernens. In: T. Stelzer-Rothe (Hrsg.), Kompetenzen in der Hochschullehre (2. Aufl., S. 32–58). Rinteln: Merkur.

Thomas, T. (2011). Innovative Ansätze im Talentmanagement. In: F. Müller & P. Siepmann (Hrsg.), Jahrbuch eLearning & Wissensmanagement – Bildung in Zeiten von Web 2.0. Hagen i. B.: Siepmann Media.

Thomas, T. & Schiebel, T. (2012). Die dynamische Fallstudie als innovatives Lehr- und Lernkonzept. Beschreibung des Methodenverbunds am Beispiel des Themas „Financial Due Diligence“. In: S. Schwägele, B. Zürn, D. Baratsch & F. Trautwein (Hrsg.), Planspiele – Lernen im Methodenmix. Integrative Lernkonzepte in der Diskussion (S. 113–126). Zentrum für Managementsimulationen (ZMS), Norderstedt: Books on Demand.

Planspielseminare zum Studieneinstieg – die Erstsemesterformate im Zentrum für Managementsimulation an der DHBW Stuttgart

Daniel Bartschat, Birgit Zürn, Friedrich Trautwein & Christian Hühn

1 Einleitung

Planspiele stellen seit Langem einen wichtigen Baustein des Studiums an der DHBW dar. Im Zentrum für Managementsimulation an der DHBW Stuttgart werden pro Jahr ca. 200 Planspielseminare organisiert und teils von Lehrenden der DHBW selbst, teils von externen Lehrbeauftragten durchgeführt. In dieser Quantität und Vielfalt ist dies ein Alleinstellungsmerkmal der DHBW in der Hochschullandschaft. Knapp 5000 Studierende nehmen in der Fakultät Wirtschaft in Stuttgart jährlich an den Seminaren teil, im Durchschnitt absolviert jede/r Studierende im Bachelor einmal pro Jahr ein Planspiel.

Der vorliegende Artikel hat zum Ziel, verschiedene Facetten der Seminargestaltung zum Studieneinstieg zu beleuchten, bei denen ein Planspiel zum Einsatz kommt. Zudem möchte er einen Überblick über die dafür vorhandene Planspiellandschaft vermitteln.

Der inhaltliche Fokus der Einstiegsseminare liegt auf einem interaktiven Einstieg in die Betriebswirtschaftslehre. Ergänzend können Themen wie Nachhaltigkeit integriert werden. Zum Einsatz kommen dafür sowohl haptische als auch hybride und computergestützte Planspiele.

Die Studieneinstiegsseminare ermöglichen ergänzend den Einbau interaktiver Übungen mit dem Schwerpunkt „Kommunikation und Team Building“. Eine Variante ist auch der Einsatz von LEGO Serious Play® zum Einstieg in das Thema „Aufbau und Funktion von Unternehmen“. Integrierbar sind zudem kleine Übungen wie das Kennzahlenpuzzle oder das ZMS-

Kartenspiel „Not just a game." (siehe http://zms.dhbw-stuttgart.de/planspielplus/spielend-lernen/zms-kartenspiel.html).

Bei einigen der Erstsemesterseminare wird die Veranstaltung durch eine Betriebsbesichtigung ergänzt, im Rahmen derer das im Planspiel Erlebte sofort mit der Praxis in Verbindung gebracht werden kann.

2 Ziele des BWL-Einführungsseminars zum Studieneinstieg

Zum Start in das Studium werden die Studierenden mit einer Vielzahl an Herausforderungen konfrontiert: Es gilt, nicht nur die Studienstruktur zu begreifen, sondern auch neue Kommilitonen/-innen kennenzulernen, sich auf die Gruppe einzulassen und schließlich in die fachliche Materie einzusteigen.

Die hier vorgestellten Einführungsseminare sollen abseits des klassischen Vorlesungsformats einen speziellen Rahmen bieten. Sie helfen den Studierenden dabei, Anfangsschwierigkeiten adäquat zu begegnen, und ermöglichen einen gelungenen Start ins Studium. Die Planspiele flankieren Vorlesungen oder sind in entsprechende thematisch passende Vorlesungen integriert. Die Planspielseminare sind nicht freiwillig und zusätzlich, sondern Teil des jeweiligen studienspezifischen Curriculums. Sie eröffnen einen Lernraum für folgende Kompetenzbereiche:

- Fachkompetenz: unternehmerische Wertschöpfungsprozesse, Verständnis für betriebliche Funktionsbereiche, Abläufe und Steuerungsinstrumente der BWL, Elemente des betrieblichen Rechnungswesens,
- Methodenkompetenz: interaktiver Umgang mit einfachen betriebswirtschaftlichen Modellen und Methoden,
- Sozial- und Persönlichkeitskompetenz: Soft Skills wie Problemlösefähigkeit, Kritikfähigkeit und Teamfähigkeit.

3 Grundstruktur des BWL-Einführungsseminars zum Studieneinstieg

Studierenden wird in diesem Seminar mit integriertem Planspiel ein erster Einblick in unternehmensinterne Prozesse und Maßnahmen ermöglicht. Die Teilnehmenden werden im Planspiel in Kleingruppen eingeteilt. Ihnen wird die Leitung eines fiktiven Unternehmens übertragen, das sie durch mehrere Wirtschaftsjahre führen. Die Seminare bedürfen keines spezifischen Vorwissens und sind bereits zu Beginn des 1. Semesters durchführbar.

Zur Durchführung der Seminare ist ein zeitlicher Rahmen von einem halben bis zu drei Tagen notwendig. Für eine Gruppengröße von ca. 30 Teilnehmenden sollten im Idealfall mindestens zwei Trainer/-innen mit entsprechenden Qualifikationen zur Verfügung stehen.

Das BWL-Einführungsseminar zum Studieneinstieg lässt sich modular gestalten. Je nachdem, wie viel Zeit zur Verfügung steht, können Module ergänzt oder weggelassen werden.

Eine Aufteilung in Module von jeweils einem halben Tag Dauer ergibt folgenden Grundaufbau:

Modul	Inhalt
1. Halbtag	Gruppenübungen und Kennenlernen/LEGO Serious Play®
2. Halbtag	Einstieg ins Planspiel, Durchführung Periode 1 oder Durchführung einer Kurzsimulation
3. Halbtag	Durchführung Periode 2
4. Halbtag	Werksbesichtigung
5. Halbtag	Reflexion der Werksbesichtigung, Durchführung Periode 3
6. Halbtag	Durchführung Periode 4, Schlussrunde mit Gesamt-Reflexion

Auf dieser Basis kann nun individuell je nach zur Verfügung stehenden Stunden oder gewünschten Zielen der Lehrenden ein spezifisches Setting zusammengestellt werden, beispielsweise Gruppenübungen – Kurzsimulation – Werksbesichtigung (1,5 Tage) oder 4 Perioden Planspiel ohne Zusatzübungen (2 Tage).

Der zeitliche Rahmen für ein Einstiegsplanspiel bewegt sich je nach verwendetem Planspiel (vgl. nachfolgende Ausführungen) also zwischen 0,5 und 3 Tagen, wobei der Zeitrahmen individuell zum Curriculum passend gestaltet werden kann.

In den kommenden Kapiteln werden Planspiele vorgestellt, die in das BWL-Einführungsseminar integriert werden können. Dies ist eine exemplarische Auswahl, es sind weitere geeignete Planspiele auf dem Markt verfügbar.

4 Planspiele für das BWL-Einführungsseminar

4.1 Brettplanspiel BTI Global Strategy[1]

Ein sehr gut geeignetes Planspiel für das BWL-Einführungsseminar ist „BTI Global Strategy“ (zu den Planspielen der BTI Business Training International GmbH siehe https://www.bti-online.com/). Dabei handelt es sich um ein Brettplanspiel. Diese haben gegenüber computergestützten Planspielen den großen Vorteil, dass sie durch die physische Handlungsumgebung die Orientierung im Spiel und die Aneignung von Inhalten gerade zu Studienbeginn erleichtern (vgl. Gust & Klabbers, 2009, S. 81 ff.).

BTI Global Strategy ist ein General-Management-Planspiel. Ziel der Teilnehmenden ist es, über mehrere Geschäftsjahre eine selbst erarbeitete Unternehmensstrategie, die Entscheidungen über Produktion, Vertrieb, Finanzen und Produktportfolio einschließt, erfolgreich umzusetzen. Dabei stehen sie in direkter Konkurrenz mit anderen Unternehmen um Kunden, Märkte und Ressourcen.

Für Erstsemester-Studierende ohne ausgeprägtes betriebswirtschaftliches Vorwissen erscheint die Komplexität der Ursprungsvariante (4 Märkte mit 4 Produkten und einer Vielzahl an Entscheidungsvariablen) etwas zu hoch. Daher kann in den Erstsemester-Seminaren eine vom ZMS entwickelte „Light-Version“ des Planspiels zum Einsatz kommen, bei der die Kom-

[1] Zu den Planspielen von BTI Business Training International GmbH siehe https://www.bti-online.com/.

plexität der Produkte und Märkte reduziert wurde.

Die Teilnehmenden erhalten ein Handbuch/Arbeitsbuch, das ihnen ein strukturiertes Vorgehen ermöglicht und den Umgang mit den vielen Informationen vereinfacht.

4.2 Brettsimulation BTI Factory

Für Seminare, für die nur ein halber oder ein Tag zur Verfügung steht, ist die Brettsimulation BTI Factory eine Einsatzmöglichkeit. Sie ist eine vereinfachte Variante des oben beschriebenen Spiels BTI Global Strategy.

Die Teams stehen hier nicht im Wettbewerb, sondern simulieren einen geführten Prozess von typischen Geschäftsvorfällen in einem produzierenden Unternehmen. Das Geschäftsjahr wird dabei in vier Quartale aufgeteilt. Das erste Quartal spielen alle Teams geführt durch die Seminarleitung gleichzeitig miteinander, die übrigen Quartale werden anschließend von den Teams selbstständig nachvollzogen. Zum Abschluss stellt jedes Unternehmen eigenständig eine Gewinn- und Verlustrechnung sowie eine (hoffentlich aufgehende) Bilanz auf. Zur Bewertung des Jahresergebnisses werden verschiedene betriebswirtschaftliche Kennzahlen analysiert. Bevor es ins nächste Geschäftsjahr geht, werden verschiedene Optimierungsoptionen besprochen und umgesetzt.

Diese einfache Variante benötigt zwar wenig Zeit, die Teilnehmenden bedauern allerdings oft die fehlenden eigenen Entscheidungsmöglichkeiten. Das Spiel eignet sich daher vor allem, um Grundlagenwissen der BWL in kurzer Zeit erlebbar zu machen, weniger um Anwendungswissen für bereits Gelerntes zu schaffen bzw. zu trainieren.

4.3 Brettplanspiel BTI Hospital Akut

Für Studierende aus dem Gesundheitswesen gibt es mit BTI Hospital Akut eine thematische Variante des Spiels BTI Factory. Der inhaltliche Fokus liegt dabei auf unternehmerischen Prozessen in einem Krankenhaus. Anstelle von Produktionsaufträgen wird der Wertschöpfungsprozess bei der Versorgung von Patienten/-innen abgebildet und nachvollzogen.

4.4 Hybrides Planspiel coludo Industry[2]

Die Themenfelder „Kosten- und Leistungsrechnung“ sowie „Finanzbuchhaltung“ stehen beim Brettplanspiel coludo Industry im Fokus (zu den coludo-Unternehmenssimulationen siehe http://www.coludo.de/index.htm). Dort sollen den Teilnehmenden Methoden des betrieblichen Rechnungswesens anschaulich und erlebbar gemacht werden. Ein Unternehmen wird mit allen Funktionsbereichen auf einem Spielbrett simuliert, die Teilnehmenden betreuen insbesondere das interne und externe Rechnungswesen sowie die Produktions- und Verwaltungsprozesse des Unternehmens. Die Teilnehmenden arbeiten am Spielbrett, für die Seminarleitung steht ein unterstützendes Programm zur Verfügung, um den Markt zu simulieren.

Es ist von Vorteil, wenn die Teilnehmenden bereits erste BWL-Kenntnisse vorweisen können, da sowohl das interne als auch das externe Rechnungswesen integriert sind und die Komplexität somit etwas höher ist. Allerdings ist es mit entsprechender inhaltlicher Flankierung (kurze Inputs an dafür geeigneten Stellen) auch gut für Einsteigerkurse geeignet.

[2] Zu den coludo-Unternehmenssimulationen siehe http://www.coludo.de/index.htm.

Lernziele und Inhalte des Seminars sind u. a.:

- Instrumente der internen und externen Rechnungslegung werden (besser) kennengelernt und verstanden,
- betriebswirtschaftliche Themen wie Beschaffung, Produktion und Absatz können interaktiv erlebt und mitgestaltet werden.

4.5 Computerbasiertes Planspiel TOPSIM – easyManagement[3]

Für Studierende mit ersten Basiskenntnissen in der BWL ist der Einsatz des computergestützten Planspiels TOPSIM – easyManagement geeignet (zu TATA Interactive Systems GmbH, Entwickler der TOPSIM-Planspiele, siehe http://www.topsim.com/de/startseite/startseite.html). Hierbei übernehmen die Studierenden die Geschäftsleitung eines Zeltherstellers mit überschaubaren Preis-Mengen-Strukturen. Dieser steht im Wettbewerb mit meist drei bis fünf Konkurrenzbetrieben, die ebenfalls von Studierenden gemanagt werden. Lernziele und Inhalte des Seminars sind:

- Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln,
- Vermittlung von Grundlagenkenntnissen des Marketing-Mixes, der Kosten- und Leistungsrechnung und des externen Rechnungswesens,
- Stärkung der Entscheidungsfähigkeit durch das Treffen von strategischen und operativen Entscheidungen in einem konkurrierenden Markt,
- Förderung des systematischen und zielorientierten Arbeitens im Team.

Wichtig ist, dass die computerbasierte Simulation für die Studierenden keine Blackbox bleibt. Einem dezidierten Debriefing kommt also eine zentrale Rolle zu. Den Studierenden müssen Wirkungszusammenhänge transparent gemacht werden. Um den gewünschten Lernerfolg zu fördern, müssen die Zusammenhänge mit den Studierenden erarbeitet werden, damit diese in der Breite verstanden werden und der Lerntransfer gelingen kann. Mehr noch als in haptischen Planspielen kommt der Planspielleitung also eine immanent wichtige Rolle zu, die neben der fachlichen auch eine ausgeprägte methodisch-didaktische Kompetenz erfordert.

5 Integrierte Übungen und Ergänzungsmodule

5.1 Gruppenübungen und Kennenlernen

Zum Einstieg in die Erstsemester-Seminare kann ein halber Tag genutzt werden, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich gegenseitig besser kennenzulernen und „Erfolgsrezepte“ für die zukünftige Zusammenarbeit im Team und gemeinsam im Kurs zu erarbeiten.

Wichtig ist ein schnelles „Ins-Tun-Kommen“. Dies kann beispielweise mit folgender Einstiegsübung geschehen: Die Studierenden überlegen sich zunächst ihr persönliches „Erfolgsrezept der Zusammenarbeit“ und schreiben dieses auf eine Moderationskarte. Anschließend stellen sie sich (und ihren Dualen Partner = ihr Ausbildungsunternehmen) reihum vor und geben zu folgenden Punkten Auskunft:

[3] Zu TATA Interactive Systems GmbH, Entwickler der TOPSIM-Planspiele siehe http://www.topsim.com/de/startseite/startseite.html.

- Was ist Ihr persönliches Erfolgskriterium/-rezept für Gruppenarbeit?
- Verraten Sie etwas Persönliches, das keine/r der Anwesenden von Ihnen weiß!

Alle Erfolgsrezepte werden an eine Pinnwand gepinnt. Die Wand dient als Ausgangspunkt für Reflexionseinheiten zur Zusammenarbeit während der gesamten drei Tage. Die Integration der persönlichen Frage macht die Vorstellungsrunde interessant und abwechslungsreich und schafft eine offene und entspannte Atmosphäre.

Im Anschluss an diesen Einstieg können verschiedene Gruppenübungen durchgeführt werden, in denen in Kleingruppen, aber auch gemeinsam in der Großgruppe Aufgaben gelöst werden müssen. Die Pinnwand mit den Erfolgskriterien aus der ersten Übung kann bei den Gruppenübungen jederzeit ergänzt werden.

Für solche Übungen lassen sich beispielsweise verschiedene Tools der Firma Metalog einsetzen. Sehr häufig kommt etwa der „Tower of Power" zum Einsatz (vgl. Voss, 2011). In der anschließenden Reflexion werden die „Lessons Learned" herausgearbeitet. Oft werden hier genannt:

- Teamarbeit muss strukturiert werden.
- Viele Personen haben viele wichtige und gute Ideen.
- Unterschiedliche Perspektiven bereichern nicht nur, sie helfen auch, Aufgaben besser zu lösen.
- Manche Aufgaben lassen sich nicht alleine lösen – Kooperationen sind hilfreich.

Beliebt sind auch verschiedene Aufstellungsübungen im Raum. Dafür bietet sich zum Beispiel eine räumliche Sortierung nach den Themen Herkunft, Hobbys etc. an. Mithilfe der Aufstellung in Reihe nach BWL-Vorkenntnissen lassen sich am Ende ganz leicht Teams zusammenstellen, in denen sowohl Personen mit Vorkenntnissen als auch Personen ohne Vorwissen zusammenkommen.

5.2 LEGO Serious Play®

In Seminarformaten, in denen unternehmerische Entscheidungen von zentraler Bedeutung sind, kann als Einstieg vor dem Planspiel ein etwa zweistündiges Modul mit LEGO Serious Play® zum Einsatz kommen. Jedes Team erhält eine Box mit Legosteinen und die Aufgabe, mit dem zur Verfügung stehenden Material ein Unternehmen aufzubauen. Anschließend werden anhand der entstandenen Modelle die verschiedenen Funktionsbereiche im Unternehmen herausgearbeitet und definiert. Zudem haben die Teams die Aufgabe, die verschiedenen Stakeholder des Unternehmens zu identifizieren und in Beziehung zueinander zu setzen.

5.3 Werksbesichtigung

Das Modul „Werksbesichtigung" kann in Seminaren aus didaktischer Sicht an vielfältigen Stellen eingebaut werden. In der Regel wird die Produktion/das Werk eines Unternehmens in der Region besichtigt. Dies soll den Bezug des Planspiels zur Realität aufzeigen und auch kritisch hinterfragen helfen. Zudem bringt ein gemeinsamer Ausflug eine willkommene Ab-

wechslung zur Hochschule und die Möglichkeit, sich auch privat auf der Fahrt und vor Ort zu unterhalten.

Wichtig ist es, im Anschluss an die Besichtigung die gewonnenen Eindrücke noch einmal zu reflektieren. Nach einer kurzen offenen Runde (Wie hat es Ihnen gefallen?) werden drei Pinnwände mit je einer Aussage im Raum verteilt:

- Das wusste ich noch nicht …
- Das hat mich beeindruckt bzw. fasziniert …
- Hier sehe ich Unterschiede zum Planspiel …

In drei kurzen Phasen können die Studierenden ihre Gedanken sammeln. Abschließend werden die Eindrücke gemeinsam im Plenum diskutiert und ergänzt.

5.4 Schlussrunde mit Gesamtreflexion

Es ist didaktisch sinnvoll und wichtig, am Ende der Veranstaltung das Erlebte noch einmal zusammenzufassen und aufzuarbeiten. Bei der Abschlussübung „Erinnerungskarten", welche eine flexibel einsetzbare Übung darstellt, werden von allen Studierenden Moderationskarten, was sie aus der Veranstaltung schlussendlich „mitnehmen" möchten, an eine Wand gepinnt. Sinnvoll scheint es, hier eine gewisse Rahmung mitzugeben. Für Studieneinstiegsseminare könnten dies beispielsweise die drei Überbegriffe „Zusammenarbeit im Kurs", „Lust auf BWL" und der „Praxisbezug des Planspiels" sein.

5.5 Kursübergreifende Seminare

Eine besondere Variante der Planspielseminare zum Studieneinstieg bringt die Studierenden kursübergreifend in Kontakt. Durch das in Kursen organisierte Studium ist es nicht selten so, dass nur wenige Schnittpunkte zwischen den Kurssäulen eines Studiengangs bestehen.

In diesem modularen „Kick-off-Seminar" werden die Studierenden mehrerer Kurse eines Studiengangs gezielt gemischt, damit sie sich bereits zu Beginn des Studiums kursübergreifend kennenlernen. Ein mögliches Setting integriert beispielsweise drei parallel startende Erstsemesterkurse, dauert eineinhalb Tage und ist in drei Module aufgeteilt, die jeweils einen halben Tag in Anspruch nehmen und parallel durchgeführt werden:

Modul 1: „BWL zum Anfassen": Unternehmenssimulation mit BTI Factory,

Modul 2: Nachhaltige Unternehmensführung mit einem Planspiel,

Modul 3: Teamarbeit und Kommunikation bzw. Teamarbeit und Projekte.

In Modul 1 liegt der Fokus auf betriebswirtschaftlichen Prozessen und Kennzahlen, die in einer einfachen Simulation erfahrbar werden.

In Modul 2 versuchen die Teilnehmenden, eine Firma unter Berücksichtigung ökonomischer, ökologischer und sozialer Aspekte der Nachhaltigkeit erfolgreich zu führen. In diesen beiden Modulen werden die Studierenden kursübergreifend zufällig „zusammengewürfelt".

Für das Modul 3 kommen sie in derjenigen Konstellation zusammen, in der sie im Laufe des Studiums auch als Kurs eingeteilt sind. Hier liegt der Fokus auf Kennenlernen im Kurs, Teamarbeit und Gruppendynamik.

Das frühe gemeinsame Arbeiten bewirkt häufig freundschaftliche Beziehungen unter den Teilnehmenden der Kurse, die sie bis zum Studienende pflegen.

6 Infrastruktur

Nicht unerwähnt bleiben sollen die räumlichen Rahmenbedingungen, unter denen ein Planspielseminar stattfindet. Im Planspielseminar lässt sich ganz bewusst ein Lernraum schaffen, der sich vom sonstigen Lehrbetrieb unterscheidet. Der Einfluss der Raumgestaltung auf den Planspielerfolg ist nicht zu unterschätzen. Eine optimierte Infrastruktur scheint die Lern- und Transferprozesse positiv zu beeinflussen (vgl. Schwägele, 2016, S. 245).

Neben einem großen Plenumsraum für die Auswertungs- und Reflexionsphase im Planspielseminar ist es ideal, wenn es Gruppenräume als Rückzugsmöglichkeiten für die einzelnen Teams gibt, um ungestört Strategien entwickeln und Aufgaben bearbeiten zu können. In diesem Zusammenhang kommt einer seminargerechten Möblierung eine besondere Bedeutung zu. Hierfür sind leichte, flexibel stellbare Tische, stapelbare Stühle und ausreichend Moderationswände eine optimale Grundlage.

Ergänzend werden ausreichend Moderationsmaterialien, Flipcharts, Whiteboards o. Ä. benötigt. Eine mobile Seminarausstattung mit Laptops, Druckern und Moderationsmaterial für den Einsatz in externen Seminarräumen kann das Angebot abrunden. Bei computergestützten Designs ist zusätzlich die entsprechende Technik erforderlich.

7 Fazit

Der Artikel verdeutlicht die Vielfalt möglicher betriebswirtschaftlicher Einstiegsveranstaltungen, die ein Planspiel integrieren. Besonders vorteilhaft erscheint, dass sich hierbei verschiedene Elemente flexibel kombinieren lassen, sodass es für unterschiedliche Rahmenbedingungen passende Lösungen gibt.

Die vorgestellten Planspiele werden im ZMS in insgesamt 35 Kursen im ersten Semester eingesetzt, wobei haptische, brettbasierte Planspiele aufgrund der besseren Übersichtlichkeit und „Greifbarkeit“ für die Studierenden dominieren.

Speziell das dreitägige Einstiegsevent mit Planspiel ist ein gelungenes Kick-off ins Studium. Eine Investition von drei Tagen im Rahmen des Curriculums ist durchaus sinnvoll und scheint gerechtfertigt. Durch diese kombinierte Veranstaltung aus fachlichem Einstieg, der frühen Verknüpfung zur Realität und der bewussten Zusammenarbeit in Kleingruppen und im gesamten Kurs wird ein schneller, attraktiver, lernintensiver und einprägsamer Start in das Studium ermöglicht. Nicht zuletzt ist es auch für die Lehrenden eine gute Möglichkeit, die Studierenden frühzeitig kennenzulernen und deren Kompetenzen – fachlicher, methodischer und sozialer Art – einzuschätzen. Hierzu trägt insbesondere das interaktive und lockere Arbeitssetting, das die Studieneinstiegsseminare prägt, bei.

Kontakt zu den Autoren/-innen

Dipl.-Finw. (FH) Daniel Bartschat
DHBW Stuttgart
daniel.bartschat@dhbw-stuttgart.de

Dipl. oec. Birgit Zürn
DHBW Stuttgart
birgit.zuern@dhbw-stuttgart.de

Prof. Dr. Friedrich Trautwein
DHBW Stuttgart
friedrich.trautwein@dhbw-stuttgart.de

Christian Hühn M. A.
DHBW Stuttgart
christian.huehn@dhbw-stuttgart.de

Literatur

Blötz, Ulrich (Hrsg.) (2008). Planspiele in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen – Aktueller Planspielkatalog 2008. Multimedia-Publikation mit CD-ROM (4. Auflage). Bonn: W. Bertelsmann (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung).

Gust, Mario & Klabbers, Jan (2008). Gruppen-Planspiele in Brettform. In: Ulrich Blötz (Hrsg.): Planspiele in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen – Aktueller Planspielkatalog 2008. Multimedia-Publikation mit CD-ROM (4. Auflage, S. 81–92). Bonn: W. Bertelsmann (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung).

Schwägele, Sebastian (2016). Planspiel – Lernen – Lerntransfer. Eine subjektorientierte Analyse von Einflussfaktoren. Norderstedt: Books on Demand.

Voss, Tobias (2011): Die METALOG Methode. Hypnosystemisches Arbeiten mit Interaktionsaufgaben. Berlin: Gert Schilling.

Tandemunterricht in Sprachkursen – Unterricht mit Mehrwert

Philipp Schließer & Patricia Lupberger

An der DHBW Lörrach gibt es seit 1997 den Studiengang Trinationale Mechatronik. Jeder Kurs besteht aus 30–35 Studierenden und zu ungefähr je einem Drittel aus Studierenden aus der Schweiz, Frankreich und Deutschland. Nach erfolgreich abgeschlossenem dreieinhalbjährigen Studium erhalten die Studierenden einen Bachelor (D + CH) und eine Licence (französischer Bachelor). Dabei studieren sie abwechselnd an den drei Hochschulstandorten Lörrach, Muttenz und Mulhouse und absolvieren mindestens eine Praxisphase im anderssprachigen Ausland. Je nach Vorlesung findet der Unterricht in Französisch, Deutsch oder Englisch statt. Zum Aufbau der notwendigen sprachlichen Kompetenz absolvieren die Studierenden in den ersten drei Semestern Deutsch- bzw. Französischsprachkurse, die meist parallel laufen. Das Fremdsprachniveau der Studierenden bewegte sich meist zwischen B1 und C1.

Damit die Studierenden dem Unterricht in der Fremdsprache folgen können, definiert die Modulbeschreibung als Hauptlernziel die „Fähigkeit, sich in der jeweiligen Fremdsprache (Deutsch oder Französisch) schriftlich und mündlich korrekt auszudrücken" (Modulbeschreibung Trinationale Mechatronik – Fremdsprachen 2009). Jedoch kann es im Fremdsprachenunterricht gekünstelt wirken, wenn Lernende einer gemeinsamen Muttersprache in Case Studies etc. in einer Fremdsprache miteinander sprechen. Im ungünstigsten Fall lernen sie die Fehler ihrer Mitstudierenden.

Das Gruppen-Tandem zielte darauf ab, den Unterricht durch bessere Nutzung der vorhandenen Ressourcen zu verbessern. Literatur und Forschung zu diesem Thema sind überschaubar. Konsens ist, dass die Tandemmethode nicht per se gut sei, sondern vieles hänge vom „Einfallsreichtum und der Phantasie der Lehrer ab und ihrer Fähigkeit, die Tandemprinzipien, Hinweise und Materialien so für ihren Kontext anzupassen, dass Tandem für ihre Schüler zu einer handhabbaren, bedeutsamen, flexiblen und ertragreichen Lernerfahrung wird" (Brammerts & Kleppin, 2001, S. 17). Das Lehrprojekt fokussierte sich daher darauf, die

Tandemmethode so an den speziellen Kontext (DHBW, Fremdsprachenunterricht als Nebenfach etc.) anzupassen, dass sie erfolgreich eingesetzt werden kann.

Ziel dieses Beitrags ist es deshalb, Erfahrungen weiterzugeben, damit Interessierte sich daran orientieren können und nicht von Neuem beginnen müssen. Die detaillierten Schilderungen können bei Bedarf als Blaupause dienen.

Ziel des Tandemunterrichts

Folgende Ziele wurden durch den Tandemunterricht verfolgt:

- verbesserte Sprechkompetenz durch gesteigertes Selbstbewusstsein: Indem Studierende die Erfahrung machten, dass a) sie (meist) problemlos verstanden werden und b) die meisten Mitstudierenden in ihrer Fremdsprache ebenfalls mal stocken/Wörter nicht kennen etc., bauen sie Hemmschwellen beim Sprechen ab,
- höhere Lernendenautonomie bzw. individuelles Lerntempo in Tandem(klein)gruppen (insbesondere wichtig bei Gruppen mit sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen der Fremdsprache),
- erweiterte Problemlösungsstrategien im sprachlichen Bereich, d. h., Wörterbuch im Handy ist nicht die einzige/beste Hilfe, Mitstudierende können effektiver helfen,
- Automatismen überwinden, die dem sprachlichen Lernen entgegenstehen/die eigene Komfortzone verlassen, d. h., nicht nur mit leistungsstarken Personen in der Fremdsprache interagieren, sondern auch bewusst wechseln,
- authentische Szenarien: Für Studierende ist es authentischer und hilfreicher (sprachlich, inhaltlich und kulturell), in einer sprachlich gemischten Gruppe in der zu lernenden Fremdsprache zu sprechen, als dies im regulären Unterricht mit anderen diese Fremdsprache Lernenden der Fall wäre (Terler & Kulovics, 2015, S. 109 ff.).

Tandemunterricht-Erfahrungen im DHBW Kontext

Im Dreiländereck, in welchem Lörrach liegt, gibt es eine hochschuldidaktische Einrichtung, die bereits viel Erfahrung mit Tandemmethoden besitzt. Das NovaTris – Centre de compétences transfrontalières, eine Einrichtung der Université de Haute-Alsace (UHA), arbeitet bereits seit 15 Jahren mit grenzübergreifenden Studiengängen. Dort hat Tandemlernen in einigen dieser Studiengänge, die jeweils zur Hälfte aus deutschen und französischen Studierenden bestehen, komplett den Sprachkurs ersetzt. Das dort verwendete Modell mit seiner Struktur (abwechselnde Sprache jede Stunde, anwesende (unterstützende) Tutoren, detaillierte Einführung der Methode, Definition von Lernzielen, Lerntagebuch und Verfassen einer reflektierenden Arbeit) wurde teilweise als Rahmen übertragen, vereinfacht und den Anforderungen des Moduls angepasst (aufgrund weiterer Anforderungen weniger Zeit für Tandemarbeit etc.) (Gröger 2013a und 2013b).

Konkrete Umsetzung des Tandemunterrichts

Verschiedene Szenarien wurden getestet, um den erfolgreichsten Ansatz herauszufinden, mit dem Einsatz der verschiedenen Sprachen experimentiert und auch mit der Wahl der Tandemgegenüber. Dies auch vor dem Hintergrund, dass es keine allgemeingültigen Antworten zu den Fragen bezüglich des optimalen Tandemszenarios gibt und sie von den Zielen und der Ausgangssituation abhängen (Baumann, 2007). Im Folgenden werden unterschiedliche Varianten für eine idealtypische Vorgehensweise kurz skizziert. Konzeptionell verändert werden die Sprachszenarien, der Spracheinsatz und die Wahl der Tandempartner, während Vorbereitung, Rolle der Lehrpersonen und die Präsentation in dieser prototypischen Darstellung nicht verändert werden.

Vorbereitung

Die Dozenten/-innen der beiden Gruppen finden gemeinsam einen Termin und Raum, sprechen das Konzept ab und bereiten je nach Konzept die Tandemstunde(n) vor, indem sie gemeinsam Texte auswählen, Themen vorbereiten etc. Aufgrund der notwendigen Kommunikation bzw. Koordination ist der Arbeitsaufwand im Vorfeld etwas höher als bei regulärem Unterricht.

Sprachszenarien

Das erste Szenario folgte einem fachlichen Ansatz und sollte die Lernenden ganz gezielt fordern: Studierende mussten fünf bis zehn Fragen zu einem für sie unverständlichen Themenbereich der Fachvorlesung formulieren und den Dozenten/-innen zusenden.

Vorteile: Die Studierenden merkten, dass es nicht an ihren Sprachkenntnissen lag, sondern am schwierigen Stoff, was ihr sprachliches Selbstbewusstsein stärkte. Teilweise lernten sie nicht nur die Sprache, sondern auch Fachinhalte bzw. unterstützen sich beim fachlichen Lernen (über den Umweg des Sprachlernens).

Nachteile: Es stellte sich heraus, dass die Verständnisprobleme nicht im Sprachlichen, sondern im Fachlichen lagen. Dies wirkte demotivierend und den Studierenden gefiel dieses Szenario/die Tandemarbeit mit diesem Szenario deutlich weniger gut (Ergebnis der mündlichen Auswertungsrunden). Ein weiterer negativer Aspekt war der hohe Anteil englischer Wörter am Fachvokabular der IT. Zudem erhöhte sich der Vorbereitungsaufwand der Dozenten/-innen, da sie sicherstellen mussten, von allen Studierenden vorab Fragen zu erhalten.

Das zweite Szenario bestand aus allgemeinen Texten auf Französisch, die sich mit Zukunftsthemen (z. B. im Jahr 2013: benzinfreies Auto, Berufe der Zukunft, energieneutrale Hochhäuser, 3D-Drucker) befassten. Diese lasen die Tandemgruppen, fassten sie auf Deutsch zusammen und präsentierten sie anschließend im Plenum.

Vorteile: Die Lernenden gewöhnen sich durch den progressiven Prozess langsam an die Methode. Zuerst lesen sie zusammen und können sich bei Textfragen unterstützen, dann diskutieren sie mündlich über den Text und schreiben als Abschluss gemeinsam eine Zusammenfassung oder halten eine Präsentation vor der Gruppe. Je spannender die Texte, umso intensiver die anschließende Diskussion im Tandem. In den Feedbackrunden kam diese Variante bei den Studierenden am besten an.

Risiko: Bei der Auswahl der Texte sollte darauf geachtet werden, dass sie nicht zu lang (Richtwert eine Seite Text) und nicht zu einfach sind. Zu lange Texte nehmen durch langes Lesen viel Zeit in Anspruch und bei zu leichten Texten müssen die Lernenden nicht zusammenarbeiten, um sie zu verstehen.

Das dritte Szenario bestand aus einem interkulturellen Ansatz, wobei verschiedene Aufgaben zur Wahl gestellt wurden, darunter: Gefühle ausdrücken in den drei Sprachen – anschließend der Gruppe präsentieren/Gefühlswörterbuch erstellen; Jugendwörter/Slang – anschließend der Gruppe präsentieren; Flirten in den jeweiligen Ländern – Lesen der beiden Texte, Zusammenfassen, mit eigenen Meinungen ergänzen und als Szene aufführen. Was bewundere ich an den Menschen der jeweiligen anderen Länder? Diskussion und danach Liebesbrief an die Franzosen und Französinnen (auf Französisch) beziehungsweise die Deutschen und Schweizer/-innen (auf Deutsch) schreiben.

Vorteil: Jede/r Lernende konnte etwas zu den Themen sagen.

Nachteile: Einige der Inhalte hatten die Teilnehmer bereits zu früheren Zeiten in anderen Kursen/der Schule bearbeitet. Die lockere Atmosphäre des Tandemunterrichts, die prinzipiell positiv ist, da sie Hemmschwellen abbaut, wurde fast zu locker und der Lerneffekt nahm ab.

Die Rückmeldungen der Studierenden in den mündlichen Feedback-Runden (Blitzlicht-Methode) am Ende jeder Tandemrunde stützen den Eindruck aufgrund der Beobachtungen während der Stunde: Zur Tandemmethode im vorhandenen Setting passte am besten der zweite Ansatz. In diesem erhielten die Studierenden einen Text-Input, der ein nicht zu spezifisches, aber aktuelles Thema (kein Fachaufsatz, eher ein Artikel aus einer Zeitschrift, wie „Das benzinfreie Auto“) behandelt. Hierbei kamen die Stärken der Methode am besten zur Geltung.

Spracheinsatz

Zwei verschiedene sprachliche Vorgehensweisen wurden ausprobiert. Entweder sollten die Studierenden ausschließlich in ihrer Fremdsprache/Nicht-Muttersprache sprechen oder sie erhielten den Auftrag, eine bestimmte Zeitspanne nur Französisch (z. B. 30 min) zu sprechen und danach ebenso lang nur Deutsch.

Beide Varianten hatten spezifische Vor- und Nachteile, auf welche im Abschnitt Evaluation eingegangen wird.

Rolle der Dozenten/-innen während der Tandemstunde

Bewusst nahmen sich die Dozenten/-innen zurück, um nicht (nach der Anmoderation/Vorstellung der Tandemprinzipien und der Aufgabenverteilung) als Lehrer im Mittelpunkt zu stehen, sondern nur als eine Art Berater/-in behilflich zu sein. Sie gingen von Gruppe zu Gruppe, um zu beobachten, zu unterstützen (falls notwendig) und gegebenenfalls Fragen zu beantworten (Ciekanski, 2017). Falls eine Gruppe deutlich schneller fertig wurde, erhielt sie kleinere zusätzliche Aufgaben durch die Lehrkräfte.

Präsentation der Ergebnisse

Je nachdem, ob zwei oder drei UE zur Verfügung standen und ob vorher mehr schriftlich oder mündlich gearbeitet worden war, wurden folgende Varianten ausgewählt: a) Präsentation jeder Gruppe im Plenum, b) jeweils zwei Gruppen, die sich gegenseitig ihre Ergebnisse

präsentierten, oder c) schriftliche Ergebnisse auf Metaplankarten notiert an die Wand geheftet und die Ergebnisse individuell von den Studierenden gelesen.

Tandemwahl

Anfänglich durften die Studierenden ihre Tandemgegenüber selbstständig wählen. Dabei war beobachtbar, dass Studierende, die bereits viel miteinander zu tun hatten, auch im Tandem zusammenarbeiteten. Deshalb wurden die Studierenden später bewusst zufällig in Gruppen eingeteilt. Dies hatte auch den Vorteil, dass die Studierenden in ungewohnten Situationen/mit für sie unbekannten Gegenübern ihre Komfortzone verlassen mussten und erlebten, dass die Verständigung dennoch funktionierte. Im besten Fall bestand eine Tandemgruppe aus zwei Teilnehmenden (einer deutschsprachigen und einer französischsprachigen Person). Im oft vorkommenden Fall, dass die Anzahl der Teilnehmenden pro Sprache unterschiedlich war, wurden die Gruppen so eingeteilt, dass in jeder Gruppe mindestens eine Sprecherin/ein Sprecher beider Sprachen teilnahm.

Rahmen

Eingerahmt waren die Tandemstunden (meist 3 x 45 min) von passenden Auflockerungsübungen oder interkulturellen Videos, um insgesamt ein lockeres Setting zu etablieren. Beide Lehrkräfte sprachen in diesem Kontext ausschließlich in ihrer jeweiligen Muttersprache.

Ergebnisse der Evaluation

Die ersten Tandemerfahrungen wurden am Ende der jeweiligen Tandemstunde mündlich evaluiert, sodass die Ergebnisse in die Planung der weiteren Durchgänge einfließen konnten. Im November 2017 erfolgte eine schriftliche Evaluation eines Tandemunterrichts (90 min). Dabei antworteten zwölf der dreizehn Teilnehmenden, dass der Tandem-Unterricht ihnen gefalle, fünf davon schrieben, dass es ihnen sehr gut gefalle/super gewesen sei.

Zudem antworteten sie auf die Frage, was ihnen bezüglich des Spracheinsatzes besser gefallen habe: das Sprechen in der Nicht-Muttersprache oder das abwechselnde Sprechen (je 20 min) in einer der Sprachen. Sieben Studierenden gefiel das Abwechseln besser und sechs bevorzugten das Sprechen in der Fremdsprache. Einige Studierende merkten an, dass das kontinuierliche Sprechen in der Fremdsprache ihnen schwerer gefallen sei (aber sie es dennoch bevorzugten).

Auf die Frage, was gut gewesen sei, antworteten die Studierenden u. a.: „mehr ‚Interaktionen' als im klassischen Sprachunterricht", „die Gruppenarbeit, da man sich so gegenseitig helfen kann", „schöne Diskussion", „einmal zusammen Unterricht zu haben, das Niveau der anderen zu sehen", „das viele Reden mit den anderen sowie das Argumentieren über die Artikel. Zielorientiertes Arbeiten und die ‚chillige Atmosphäre' und ‚interaktiv'".

Auf die Frage, was besser gemacht werden könnte, kam vor allem die Antwort, dass mehr Zeit gut gewesen wäre (viermal) und die Texte schwer waren. Das heißt, hier bietet es sich an, wenn die Möglichkeit besteht, drei Unterrichtseinheiten statt nur zwei für den Tandemunterricht einzusetzen.

Vergleich mit den Zielen

Diese Evaluation bestätigte die vorherigen Beobachtungen, dass es positiv empfunden wurde, das Niveau der Kommilitonen/-innen der anderen Fremdsprache kennenzulernen („die zwei Partner haben die gleichen Schwierigkeiten"), die eigene Komfortzone überschritten zu haben („Ich mag lieber gezwungen werden, die Partnersprache zu sprechen"), und dass die Szenarien interaktiver und authentischer wirkten („die Arbeit mit den französisch-Muttersprachlern hat mir sehr gefallen, da die Betonung und Wortwahl doch anders sind"). Bei der Beobachtung fiel des Weiteren auf, dass im Vergleich zu den regulären Sprachkursstunden die Aktivität der Studierenden deutlich höher war und sie motivierter wirkten.

Bezüglich des Spracheinsatzes sollten einzelne Ziele priorisiert werden: Für das Selbstbewusstsein beim Sprechen und den Abbau von Hemmschwellen ist es sinnvoll, wenn die Teilnehmenden alle jeweils ausschließlich in ihrer Fremdsprache sprechen. Für die Erweiterung des Sprachwortschatzes, bessere Betonung etc. und authentischere Szenarien ist es hingegen sinnvoller, wenn jeweils zeitlich begrenzt nur in einer der Sprachen kommuniziert wird. In der Praxis in Lörrach wurden bisher pro Tandemunterricht beide Spracheinsatzvarianten realisiert.

Weder gab es am Ende eine Prüfung, noch waren die Inhalte der Tandemstunden klausurrelevant. Zeitlich machten sie je nach Semester drei bis sechs von insgesamt 30 Unterrichtseinheiten aus.

Verwendbarkeit für andere DHBW Standorte

Für den Kompetenzerwerb in der Fremdsprache auf fortgeschrittenem Niveau (mindestens B1) ist der Tandemunterricht unter folgenden Gesichtspunkten zielführend: Ziel des Unterrichts ist der kommunikative Aspekt – besonders das Sprechen (aber auch das Schreiben) kann in Tandems gut und mit schnellen Erfolgserlebnissen geübt werden. Notwendig sind Muttersprachler/-innen, die die jeweils andere Fremdsprache selbst erlernen, und Dozenten/-innen, die unkonventionelle Ansätze ausprobieren sowie am Anfang einen etwas höheren Vorbereitungsaufwand in Kauf nehmen. Je nach Unterzielen können aus den obigen Erfahrungswerten diejenigen Ansätze bzw. Einstellungen ausgewählt werden, die zum lokalen Kontext passen.

Mit dem Wissen, dass die DHBW Lörrach durch ihre zwei trinationalen Studiengänge andere Voraussetzungen mitbringt als die anderen Standorte, sollen an dieser Stelle zusätzliche Anregungen für die Verwendbarkeit der Tandemidee mitgeben und weiterführende neue Ideen beigesteuert werden:

- Je nach Anzahl der Incoming-Studierenden kann ein regulärer Englischkurs mit deutschen Studierenden einen Tandemunterricht mit einer Gruppe Incoming-Studierender, die Deutsch lernen, durchführen. Auch wenn die Muttersprache vieler Incomings nicht Englisch ist, wird so doch authentischer eine internationale Verhandlungssimulation simuliert.
- Technisch ist es mittlerweile unkompliziert möglich, gemeinsame Vorlesungseinheiten per Videokonferenz/Skype mit einer Partnergruppe, z. B. in Frankreich, durchzuführen.
- Einzel-Tandems außerhalb des regulären Unterrichts zu organisieren, ist eine weitere Möglichkeit. Dabei werden Incomings mit deutschen Studierenden gepaart, die die jeweils andere Sprache erlernen wollen (auch erprobt in Lörrach), und treffen sich selbstständig.

Gegebenenfalls kann dafür auch an bereits existierende Möglichkeiten angeknüpft werden, wie z. B. in der Region Lörrach/Basel über Untergruppen auf Couchsurfing, die sich gezielt der Sprachtandemvermittlung widmen, lokale thematische Facebook-Gruppen oder Volkshochschulen. Bei einzelnen Sprachtandems, die nur vermittelt, aber nicht betreut werden, kann der Einsatz von Lerntagebüchern hilfreich sein. Dadurch erhält das Sprachtandem Struktur und wird erfolgreicher. Beispiele für solche Lerntagebücher sind u. a. auf der Website der Pädagogischen Hochschule Freiburg zu finden (Huneke, 2013).

Kontakt zu den Autoren/-innen

Philipp Schließer
DHBW Lörrach
schliesser@dhbw-loerrach.de

Patricia Lupberger
DHBW Lörrach
pl@lupberger.de

Evaluationsergebnisse (schriftl. Zusammenfassung) werden auf Wunsch gerne zugeschickt.

Literatur

Baumann, I., Bricaud, B., Chollet, I. u. a. (2007). Die Tandem-Methode: Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen. DFJW/OFAJ. URL: http://www.tele-tandem.de/public/Tandem_Handbuch.pdf, Zugriff am 05.12.17.

Brammerts, H. & Kleppin, K. (2001). Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch. Tübingen: Stauffenberg.

Ciekanski, M. (2017). Kompetenzentwicklung in der Lernsituation Tandem: Welche Rolle können die Kursleitenden spielen? In: A. Jardin (Hrsg.), Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem: Akteure, Ressourcen, Ausbildung – Eine deutsch-französische Studie. Nr. 29. (S. 101–136). Paris, Berlin: OFAJ/DFJW.

Gröger, A. (2013a). Unterricht per angeleitetem Tandem an der UHA/Tutorenschulung. [unveröffentlichter Arbeitsbericht].

Gröger, A. (2013b). Mémo – L'apprentissage des langues en Tandem-Tutoré. PDF [unveröffentlichter Arbeitsbericht].

Huneke, H. (2013) Lerntagebuch für Sprachlerntandems: Sprachen lernen im Austausch. In: N. Hahn, K. Reinecke (Hrsg.), Erfahrungen mit Sprachlerntandems: Beratung, Begleitung und Reflexion. Beiträge der Freiburger Tandem-Tagung 2012 (S. 146–199). Freiburg: Pädagogische Hochschule.

Terler K. & Kulovics N. (2015). Sprachlernmethoden auf der Spur: Simulation globale und Sprachtandem im Zweierpack. ÖDaF-Mitteilungen, 31 (2), 109–119.

„Der Begegnung eine Chance!“ – Ein modulübergreifendes Lehrforschungsprojekt zur Neukonzeptualisierung eines städtischen Begegnungszentrums

René Gründer, Annemarie Habicht, Katrin Steinhauser & Lisa Hodapp

Vorbemerkung

Während zahlreiche innovative Lehrformen vor allem durch theoretische Interessen, didaktische Erfahrungen und fachliche Hintergründe von Dozenten/-innen initiiert werden dürften, wird hier ein stärker „Praxisproblem-getriebener“ Ansatz vorgestellt: die Integration des externen Forschungsauftrags einer Kommune als Lehrforschungsprojekt in das Studium der Sozialen Arbeit. Ein wesentlicher Aspekt liegt dabei auf der Erarbeitung und administrativen Umsetzung eines semester- und modulübergreifenden Lehrforschungskonzepts innerhalb eines vom Kooperationspartner mitbestimmten Zeitrahmens. In diesem Beitrag möchten wir anhand eines Praxisbeispiels aus den Jahren 2015–2017 darstellen, wie sich die externe Beauftragung zur konzeptionellen Weiterentwicklung einer kommunalen (Senioren-)Begegnungsstätte fachdidaktisch gewinnbringend in drei unterschiedlichen Modulen des Curriculums im Bachelorstudium der Sozialen Arbeit für eine studentische Projektgruppe mit personaler Kontinuität über eine ca. zweijährige Laufzeit umsetzen ließ. Als Referenzrahmen der Lehrzieldefinition sowie -evaluation soll neben der Idee des Theorie-Praxis-Transfers insbesondere auf die vier Kompetenzfeldbereiche (Fach-, Selbst-, Handlungs- und sozialethische Kompetenz) Bezug genommen werden.

1 Praxisauftrag: Der demografische Wandel als Herausforderung für die Gestaltung einer generationengerechten Kommunalpolitik

Der zunehmende Anteil älterer Menschen in der Einwohnerschaft stellt Kommunen vor Herausforderungen, die heute vielfach unter dem Schlagwort einer „demografiefesten Kommunalentwicklung" (vgl. Hoberg, Klie & Künzel, 2013; Kricheldorff, Klott & Tonello, 2015) diskutiert werden. Dabei geht es unter anderem um die Frage, wie ein qualitativ gutes altersgerechtes Wohnen und Leben vor dem Hintergrund infrastruktureller Anpassungsleistungen durch die Gemeinden gewährleistet werden kann. Nicht zuletzt die Vorstellung, durch eine Stärkung nachbarschaftlicher Hilfenetzwerke und deren Einbindung in einen vielfältigen Welfare-Mix die Lebensqualität im Vorfeld von Pflegebedürftigkeit zu steigern und perspektivisch Kosten für unnötige stationäre Pflegemaßnahmen durch sozialräumlich nahe ambulante Betreuungsnetze senken zu können, wird heute etwa über Projekte der Caring Community gefördert. In diesem Problemfeld der demografischen Transformation von (hier: kleinstädtischen) Kommunen war das Projekt „Der Begegnung eine Chance – Neue Ideen für die Begegnungsstätte Herbrechtingen" (vgl. Habicht, Steinhauser, Hodapp & Gründer, 2017) angesiedelt.

Ausgangspunkt bildete die Interessensbekundung des Bürgermeisters der Stadt Herbrechtingen an einer konzeptuellen Weiterentwicklung der bereits Ende der 1990er Jahre in Zusammenarbeit mit der damaligen Berufsakademie Heidenheim entwickelten Begegnungsstätte für Menschen über 60 Jahren. Diese Einrichtung ist im Erdgeschoss eines Altenheims des DRK untergebracht und umfasst neben einem Café, einem Tagungsraum mehrere Werkstätten, in denen unter anderem Holzbearbeitung, Computerarbeit und Videoschnitt von unterschiedlichen Seniorengruppen angeboten werden. Nun sollte untersucht werden, inwiefern die Konzeption der Einrichtung nach 20 Jahren an die veränderten Interessenlagen älterer Menschen (Stichwort: veränderte Rollenmodelle, Freizeitinteressen und kulturelle Ansprüche) anzupassen sei, welche neuen Zielgruppen mit einer aktualisierten Konzeption durch welche Themen und Angebotsformen erschlossen werden könnten und letztlich welche sozialräumliche Funktion und Bekanntheit die Einrichtung im Ort überhaupt erfährt.

In Vorabgesprächen im Herbst 2015 formulierten Vertreterinnen und Vertreter der kommunalen Verwaltung und der Begegnungsstätte, dass sich hier einerseits Phänomene sozialer Schließung im Hinblick auf die unzulängliche Einbindung jüngerer Seniorinnen und Senioren an vorhandenen Angeboten und Gruppen zeigten und andererseits die zunehmende „Überalterung" etablierter Gruppen die Gewinnung neuer Adressatengruppen nahelegte. Aus Sicht der Projektgruppe an der DHBW wurde darüber hinaus auch die Frage nach Zugänglichkeit (Barrierefreiheit) und sozialräumlicher Bedeutung der Einrichtung in der Kommune gestellt.

Nach einer ersten groben Analyse und „Übersetzung" der Vorstellungen des Kooperationspartners in die Strukturlogik des Studiums Sozialer Arbeit konnten Kompetenz- und Qualifikationsbereiche identifiziert werden, zu deren Vermittlung eine Bearbeitung der Auftragsstellung in Lehrveranstaltungen sinnvoll wäre:

- Fachkompetenz zur analytischen Nutzung von Sozialraumkonzepten und Wissen um die (zielgruppenspezifische) Bedeutung niederschwelliger Begegnungsmöglichkeiten,
- Fach- und Handlungskompetenzen zur sachgerechten Anwendung von Methodenkenntnissen in der empirischen Sozialforschung (Triangulation qualitativer und quantitativer Forschungsdesigns),

- Selbstkompetenzen sowie sozialethische Kompetenzvermittlung bei der Konzeption und Moderation aktivierender Bürgerversammlungen und Gruppendiskussionsverfahren (z. B. Zukunftswerkstatt, World-Café),
- Fachkompetenzen zur Soziologie der Lebensalter und zu den Lebenswelten älterer Menschen im Wandel,
- sozialethische Kompetenz zur Reflexion der Rolle Sozialer Arbeit im Spannungsfeld von Kommunalpolitik und Bürgerinteressen,
- Handlungskompetenz zur Konzeptionsentwicklung im Bereich kommunaler Seniorenarbeit.

In einem weiteren Schritt wurde nach Lehrveranstaltungen gesucht, in denen einzelne „Pakete“ bzw. Teilzielstellungen des Kooperationsvorhabens durch studentische Teams bearbeitet werden können.

2 Lehrinhalte thematisch geeigneter Module: Sozialräumliche Konzepte Sozialer Arbeit, Methoden der Sozialarbeitsforschung und Moderation aktivierender Bürgerbeteiligungsverfahren

Im Modulplan des Bachelorstudiums der Sozialen Arbeit an der DHBW Heidenheim wiesen drei Lehrveranstaltungen inhaltliche Anknüpfungspunkte bzw. formale Anschlussmöglichkeiten für die Umsetzung eines kooperativen Vorhabens im eingangs erläuterten Rahmen auf. Dies sind zum einen Lehrveranstaltungen zur Gemeinwesenarbeit und zu sozialraumorientierten Ansätzen der Sozialen Arbeit im vierten Semester und zum anderen das semesterübergreifende, in zwei Blöcken im dritten und vierten Semester angebotene Seminar zur Sozialarbeitsforschung bzw. zu den Methoden empirischer Sozialforschung in der Sozialen Arbeit. Schließlich existiert mit den im fünften und sechsten Semester vorgesehenen Arbeitsfeldseminaren ein inhaltlich flexibler Wahlpflichtbereich im Studienschwerpunkt, in dem jeweils fünf- bis 15-stündig praxisbezogene Kleingruppenveranstaltungen angeboten werden können.

3 Die Lehridee: Modulübergreifende Konzeption eines Kooperationsprojekts der DHBW Heidenheim und der Stadt Herbrechtingen

Aus den vorangegangenen Überlegungen ergab sich ein Lehrkonzept, das modul- bzw. lehrveranstaltungsübergreifend in vier Semestern (Laufzeit Februar 2016 bis September 2017) mit einem festen studentischen Team an einer empirisch fundierten und unter Zielgruppenbeteiligung realisierten Überarbeitung der Konzeption für die Kommune arbeitete. Bei der Bildung des Kern-Projektteams wurde auf Freiwilligkeit und Eigeninitiative inhaltlich interessierter Studierender gesetzt. Das bedeutet, dass alle Studierenden eines Kursjahrgangs im dritten Semester im Rahmen einer Exkursion während der Einführungsveranstaltung zur Sozialarbeitsforschung vor Ort in der Begegnungsstätte über den Projektrahmen, mögliche Teilzielstellungen und Herausforderungen informiert wurden. Anschließend fanden sich drei Studierende bereit, sich über den Projektzeitraum vertieft in der Umsetzung zu engagieren. Dieses Projektteam zeichnete für die Erhebung und Auswertung aller empirischen Daten im

Projekt verantwortlich und erarbeitete auf deren Grundlage Handlungsempfehlungen für die Neuausrichtung der Begegnungsstätte. Ein Teil der gesamten Kursgruppe (ca. zehn Studierende) wurde im Projektverlauf zusätzlich bei der Gestaltung und Moderation einer „Ideenwerkstatt Begegnungsstätte" im Herbst 2016 einbezogen, die in Anlehnung an die World-Café-Methode (vgl. Wilbert, 2017) in Kleingruppendiskussion und Plenum organisiert wurde. Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Abendveranstaltung mit über 40 Herbrechtinger Bürgerinnen und Bürgern unter Beteiligung von Bürgermeister Dr. Sipple und Verwaltungsmitarbeiterinnen erfolgten (inklusive Vorbereitungs- und Reflexionsphase) im Rahmen eines 15-stündigen Arbeitsfeldseminars im fünften Semester. Die Überprüfung der erbrachten studentischen Leistungen erfolgte durch die Benotung der Seminararbeiten des Lehrmoduls „Empirische Sozialforschung". Anschließend wurde aus einer Synopsis der Seminararbeiten der Abschlussbericht des Projekts für die Kommune erstellt.

4 Ziele, Projektplan und Umsetzung des Kooperationsforschungsvorhabens

Für die Strukturierung des Projekts wurden zunächst folgende Teilzielstellungen (TZ) entwickelt, die inhaltlich aufeinander aufbauen:

- Sozialwissenschaftliche Erkundung des aktuellen „Images" bzw. Bekanntheitsgrads der „Begegnungsstätte Herbrechtingen" in der Bevölkerung und Analyse der dort aktuell bestehenden Nutzungen (Gruppen und Aktivitäten).
- Erkundung potenzieller Nutzungsinteressen und erweiterter Angebotsmöglichkeiten in den Räumen durch Expertenbefragung (bisherige Nutzer/-innen sowie noch nicht eingebundene Multiplikatoren/-innen der Generation über 60 im Ort).
- Durchführung einer „Ideenwerkstatt" zur Etablierung bzw. Neuausrichtung von Angeboten in der Begegnungsstätte durch Vernetzung der Interessenten und Etablierung neuer Nutzungsgruppen unter Berücksichtigung der bereits bestehenden Angebote.
- Überarbeitung bzw. Aktualisierung des bestehenden Konzepts der Begegnungsstätte „Herbrechtingen über 60" von 1998 auf Grundlage der Ergebnisse von Befragung und Bürgerwerkstatt in Abgleich mit einer sozialräumlichen Prognose auf Basis von Demografie und Kommunalstatistik.

Die Umsetzung des Kooperationsforschungsvorhabens und die Erreichung der vereinbarten Teilziele sollten mithilfe von Studierenden der DHBW in folgenden Schritten vollzogen werden:

TZ 1 (Februar bis Mai 2016):

Quantitative Erhebung (Beobachtung/Protokollierung) der aktuellen Nutzungen und Auslastung der Angebote in der Begegnungsstätte sowie schriftliche Befragung zum „Image" der Begegnungsstätte unter Einwohnern Herbrechtingens (Anteil Kommune: Organisation der Verteilung und Rücklauf der Erfassungsbögen).

TZ 2 (Mai bis September 2016):

Qualitative problemzentrierte Experten/-innen-Interviews mit 8–15 Bürgern/-innen der Stadt durch Studierende und Erstellung eines zusammenfassenden Kurzberichts zu Interessenlagen und Engagementbereitschaft für die Begegnungsstätte (Anteil Kommune: Vermittlung der Kontakte und Unterstützung bei der Organisation der Befragungen in der Begegnungsstätte).

TZ 3a (Oktober bis Dezember 2016):

Durchführung des aktivierenden Beteiligungsverfahrens „Ideenwerkstatt Begegnungsstätte“ (auf Einladung des Bürgermeisters) durch Studierende (Anteil Kommune: Öffentlichkeitsarbeit, Bereitstellung der Räumlichkeiten, Organisation, Einladung der Gäste).

TZ3b (Januar bis März 2017):

Quantitative schriftliche Befragung (randomisierte Stichprobe: Einwohner über 60 Jahre) zur Akzeptanz der in der Ideenwerkstatt erarbeiteten Vorschläge in der Einwohnerschaft (Generation über 60) Herbrechtingens und Erstellung einer Kurzauswertung der Ergebnisse für die Stadtverwaltung (Anteil Kommune: Stichprobenziehung Materialbereitstellung/Druck und Verteilungslogistik der Umfragebögen).

TZ 4 (April bis Juni 2017):

Überarbeitung der Konzeption der Begegnungsstätte mit Perspektiven auf a) künftige Zielstellungen und Angebote sowie b) die Erarbeitung einer Tätigkeits-/Funktionsbeschreibung für eine künftige Fachkraft zur Vernetzung seniorenspezifischer Angebote in der Kommune durch Studierende der DHBW Heidenheim (Sozialwesen) und Einbringung der überarbeiteten Konzeption in den Gemeinderat (Anteil Kommune: Beratung und Feedback durch verantwortliche Mitarbeiter/-innen im Prozess der Abstimmung über die künftige Gestaltung der Konzeption für die Bürgerbegegnungsstätte).

Diese am Projektbeginn im Kooperationsforschungsvertrag zwischen der Stadt Herbrechtingen und der DHBW Heidenheim festgehaltenen Projektinhalte wurden im Kern durch ein Projektteam von drei Studierenden in Begleitung durch den projektverantwortlichen Professor sowie unter punktueller Hinzuziehung weiterer Studierender für die Ideenwerkstatt realisiert. Vorteilhaft war, dass die Stadt Herbrechtingen die Umsetzung des Projekts finanziell unterstützte, sodass mit den drei Studierenden des Projektteams drei geringfügige Beschäftigungsverträge (über je ca. zehn Std./Monat) abgeschlossen werden konnten.

Die Forschungskonzeption und die (Zwischen-)Ergebnisse der Teilprojekte wurden – ebenso wie die Handlungsempfehlungen für die Stadt am Ende des Projekts – sowohl den Nutzerinnen und Nutzern der Begegnungsstätte als auch dem Gemeinderat der Stadt Herbrechtingen durch das Projektteam an drei Präsentationsterminen zur Diskussion gestellt. Im September 2017 konnte ein ca. 100-seitiger Abschlussbericht mit detaillierten Empfehlungen zur strategischen Weiterentwicklung der Begegnungsstätte der Gemeinde vorgelegt und am 27.10.2017 auf der Strategiesitzung des Gemeinderats präsentiert werden (Habicht, Steinhauser, Hodapp & Gründer, 2017). Bei diesem Abschlussbericht handelt es sich im Kern um eine überarbeitete Synopse der drei Seminararbeiten im Modul „Sozialarbeitsforschung“, die durch die Studierenden der Projektgruppe 2016 zu unterschiedlichen Einzelthemen verfasst wurden, ergänzt um die Befunde der Einwohnerbefragung.

5 Highlights und Ergebnisse des Lehrforschungsprojekts

Was konnte in diesem Projekt durch Studierende und Projektleitung aus der Interaktion mit den Kooperations- und Gesprächspartnerinnen und -partnern vor Ort in Herbrechtingen gelernt werden? Zunächst generierte die offene Haltung der Kommune Herbrechtingen im Hinblick auf Methodeneinsatz und Umfang der Datenerhebung einen breiten Rahmen zur risikoarmen Erprobung unterschiedlicher Feldforschungsoptionen durch die Studierenden. So konnten unterschiedlichste Methoden qualitativer und quantitativer Sozialforschung (Experten/-innen-Interviews, Raumnutzungsprotokolle, Straßenumfrage, Postalische Bürgerbefragung) triangulativ in ihren Befunden aufeinander bezogen werden, um schließlich einen gemeinsamen Beitrag zur Beantwortung einer Forschungsfrage (Welche Entwicklungspotenziale hat die Begegnungsstätte?) zu liefern.

Auf einer weiteren, für die sozialethische Selbst- und Handlungskompetenz Sozialarbeitender bedeutsamen Ebene erfuhren Studierende im Bürgerbeteiligungsverfahren „hautnah" das Aufbrechen von Interessengegensätzen zwischen unterschiedlichen Erwartungen bzw. Interessenlagen der Bürgerinnen und Bürger einerseits und der Kommunalpolitik bzw. -verwaltung andererseits. Am handlungskompetenzorientierten Beispiel der Moderation thematisch fokussierter Gruppendiskussionen („Ideenwerkstatt" in Anlehnung an Prinzipien der World-Café-Methode und der Zukunftswerkstatt) konnten Strategien fachlicher Selbstpositionierung in latent konflikthaften Räumen eingeübt und im Rahmen der Projektpräsentation vor dem Gemeinderat die Möglichkeiten kommunalpolitischer Handlungsspielräume im Hinblick auf die Weiterentwicklung von Gemeinwesen ausgelotet werden.

Für die konkrete Fragestellung nach Möglichkeiten der Weiterentwicklung des Angebots und der Struktur der Begegnungsstätte in Herbrechtingen wurde im Projektverlauf unter anderem aufgezeigt, dass die laufenden Angebote vielfach nicht mehr auf die Interessen jüngerer Senioren treffen. Eine Liste neuer Angebotsformen wurden in der Ideenwerkstatt mit den Bürgerinnen und Bürgern entwickelt, später in der Bürgerbefragung zur Interessenbekundung der Einwohnerschaft vorgelegt und seit Sommer 2017 unter Mitwirkung durch aktivierende Befragung gewonnener neuer Ehrenamtlicher realisiert.

6 Lessons learned aus Studierendensicht

Die folgenden Einschätzungen wurden von den drei Projektmitarbeiterinnen und Co-Autorinnen dieses Beitrags auf der Grundlage des Kompetenzfelder-Modells aus dem Curriculum Sozialer Arbeit aus studentischer Perspektive getroffen.

Grundlegend wurde die wissenschaftliche Fachkompetenz erworben, ein triangulatives Forschungsdesign zu entwickeln und in der Praxis umzusetzen. Konkret umfasste dies Methoden der qualitativen und quantitativen Sozialforschung und deren Kombination. Dies forderte von den Studierenden ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Zuverlässigkeit sowie transparentes Vorgehen und gute Kommunikationsstrukturen innerhalb des Teams. Darüber hinaus konnte theoretisch erworbenes Wissen aus dem Bereich der Gemeinwesensarbeit im Rahmen der Zukunftswerkstatt praktisch umgesetzt werden. Bei diesem Vorhaben lag die Schwierigkeit darin, im Vorfeld die Bürger/-innen zur Teilnahme zu motivieren und die verschiedenen Perspektiven der Teilnehmenden möglichst ergebnisorientiert aufzuarbeiten und für den weiteren Projektverlauf sinngebend zu nutzen. Es wurde zudem erkannt, dass ein

durchdachtes Forschungsdesign alleine nicht ausreichend ist, sondern ein gutes Ergebnis von der Beteiligung der Zielgruppe und kooperierenden Auftraggebern – in diesem Fall der Stadtverwaltung – abhängig ist. Zudem konnten die Studierenden ihre Kenntnisse zum Thema bürgerschaftliches Engagement aus der Theorie nutzen und anwenden.

Das Projekt stellte eine Transferleistung dar, weil die praktische Überarbeitung einer Konzeption nicht zu Studieninhalten zählt. Somit vermittelte das Forschungsprojekt einige grundlegende Fähigkeiten, die für den sozialpädagogischen Arbeitsalltag unabdingbar sind. Ein Beispiel dafür stellt der Umgang mit Interessenkonflikten dar. Die erlernten Gesprächsführungskompetenzen ermöglichten es, damit adäquat umzugehen. Darüber hinaus wurde vermittelt, wie Sozialarbeitende sich als Außenstehende Zugang zu einem „fremden“ Netzwerk verschaffen, die formellen, aber insbesondere informellen Strukturen kennenlernen und auf die dort vorhandenen Ressourcen zurückgreifen können. Das Wissen aus den Vorlesungen „Gemeinwesenarbeit“ und „Sozialforschung“ konnte praktisch erprobt und angewendet werden, wobei festgestellt wurde, dass durchaus eine Diskrepanz zwischen theoretischem Vorgehen und praktischer Anwendung bestehen kann.

Eine Erkenntnis des Forschungsteams war es, dass sich der Umgang mit informellen Informationen teilweise schwierig gestaltete. Es wurde im Projektverlauf deutlich, dass neben dem offiziell kommunizierten Hauptauftrag diverse „versteckte“ Aufträge und Erwartungen von Akteuren/-innen im Gemeinwesen an die Studierenden kommuniziert wurden. Es wurde teilweise versucht, die Forschungsergebnisse bewusst zu beeinflussen, um die Einzel- und Gruppeninteressen durchzusetzen. Diesem moralischen Konfliktfeld galt es standzuhalten bzw. (forschungs)ethisch angemessen zu begegnen.

Durch die Teilnahme am Forschungsprojekt wurde vor allem das selbstständige Arbeiten gefestigt. Die Studierenden verbesserten ihr Zeitmanagement und ihre Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit. Durch das Mitwirken bei öffentlichen Sitzungen des Auftraggebers wurden Präsentationsfähigkeit und Auftreten in der Öffentlichkeit geschult. Aus Sicht der Studierenden war das Projekt sehr gelungen, da sie in verschiedensten Bereichen ihr Wissen erweitern konnten.

7 Gelingensbedingungen und Herausforderungen für die Übertragbarkeit des Lehrkonzepts

Die Umsetzung erfolgreicher Kooperationsforschung mit kommunalen Auftraggebern im Fachbereich Sozialwesen erfordert – insbesondere wenn die Einrichtung drittmittelfinanzierter studentischer Hilfskraftstellen an der DHBW ansteht – eine seriöse Kalkulation des Verwaltungsaufwands bei Vertragsabschluss. Hierfür liegen heute, anders als bei Projektbeginn, geeignete Kalkulationsschemata vor, die für eine Vertragsgestaltung in diesem Handlungsfeld (Sozialwesen, Kommunen) einen angemessenen Overhead definieren. Grundsätzlich sollten Motivations- und Gerechtigkeitsaspekte nicht unterschätzt werden, wenn es darum geht, Studierenden für ihre wissenschaftlichen und konzeptionellen Leistungen im Rahmen solcher Projekte eine Vergütung zukommen zu lassen. Gleichzeitig stärkt die vertragliche Einbindung studentischer Projektteams die Verbindlichkeit der Leistungserbringung im Zeitrahmen. Vorteilhaft für die didaktische Umsetzung solcher Projekte ist es, wenn sich Lehrende der projektbezogenen Seminarmodule gut koordinieren oder die Lehre der relevanten Module ohnehin in der Hand eines/r Dozenten/-in liegt. Formale Prüfungsleistungen können durch

studentische Projektmitarbeiter/-innen einerseits im Rahmen regulärer schriftlicher Modulabschlussprüfungen (Hausarbeiten) erbracht werden, aber auch die Weiterentwicklung von Themen im Hinblick auf individuelle Bachelorarbeiten ist möglich. Sicherlich ist die Übertragbarkeit solcher Konzepte auf andere Studiengänge der Sozialen Arbeit naheliegend und wurde in der einen oder anderen Form auch an anderen Standorten bereits erfolgreich praktiziert. Daher sei an dieser Stelle lediglich auf die Bedeutung einer modulspezifisch plausiblen und didaktisch sinnvollen Integration einzelner Elemente eines kooperativen Lehrforschungsprojekts in die reguläre Lehre hingewiesen. Dies ist insbesondere deshalb wichtig, weil natürlich die Lehrforschungspraxis letztlich die Kompetenzvermittlung durch ihr Beispiel unterstützen bzw. „illustrieren" sollte und nicht etwa die Lehrinhalte den Aufträgen und Wünschen externer Kooperationspartner unterzuordnen sind.

Fazit und Reflexion

Als klassische „Querschnittsthemen" empfehlen sich sozialraumbezogene Gemeinwesen-Projekte bzw. die Erstellung von Sozialraumanalysen und die Durchführung von Bürgerbeteiligungsverfahren zur Stadtteilentwicklung für die Lehrforschung im Sozialarbeitsbereich, da hier eine Vielzahl aktivierender und/oder rein sozialforscherischer Methoden projektorientiert angewendet werden kann. Gleichzeitig bilden Quartiersmanagement bzw. Gemeinwesenarbeit ein Feld, das (leider) noch zu selten von unseren Partnereinrichtungen als Praxisfeld für dual Studierende angeboten wird. Mithin sind solche Projekte für die Mehrzahl dual Studierender im Sozialwesen Lernfelder, die einerseits etwas „unspezifisch" erscheinen (weil vergleichsweise schwach institutionalisiert), die aber andererseits eine Vielzahl „generalistischer" Möglichkeiten des fachlichen wie sozialethischen Kompetenzerwerbs bieten (etwa im Umgang mit heterogen(st)en Zielgruppen, Netzwerkarbeit, Kommunalpolitik, Moderation von Konflikten im Gemeinwesen etc.). Kommunale Auftraggeber sind hierbei meist sehr offen für Methodenpluralismus und stützen sich gern auf fachlich abgesicherte Entscheidungsgrundlagen. Studierende können hier also (in)direkt die soziale Wirklichkeit mitgestalten. Gleichzeitig gewinnen Sozialarbeiter/-innen eine neue Außensicht auf ihre Handlungsfelder. Soziale Arbeit ist nicht allein als „Feuerwehr" für die Bearbeitung sozialer Probleme von Individuen zu erfahren, sondern vielmehr als moderierender, aktiver Part bei der Gestaltung einer lebenswerten Sozialwelt für alle Generationen und Lebenslagen im Gemeinwesen.

Kontakt zu den Autoren/-innen

Prof. Dr. René Gründer, M. A., Dipl.-Soz.Päd (FH)
DHBW Heidenheim
gruender@dhbw-heidenheim.de

Literatur

Habicht, A., Steinhauser, K., Hodapp, L. & Gründer, R. (2017). Treffpunkt Mühlstraße – Der Begegnung eine Chance! Weiterentwicklung der Begegnungsstättenkonzeption „Herbrechtingen Ü60“ (Abschlussbericht eines Kooperationsforschungsprojekts der DHBW Heidenheim, Fachbereich Sozialwesen und der Stadt Herbrechtingen 2016–2017).

Hoberg, R., Klie, T. & Künzel, G. (2013). Strukturreform Pflege und Teilhabe. Politikentwurf für eine nachhaltige Sicherung von Pflege und Teilhabe. Freiburg i. Br.: AGP Sozialforschung an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg.

Wilbert, A. (2017). Methodeneinsatz – World Café. URL: http://www.kas.de/wf/de/71.9278/, Zugriff am 18.11.17.

Kricheldorff, C., Klott, S. & Tonello, L. (2015). Sorgende Kommunen und Lokale Verantwortungsgemeinschaften. Modellhafte Ansätze zur Sicherung von gelingendem Altern und Pflege im Quartier. Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie, 48 (5), 408–414.

Der Arroganz der Theoretiker/-innen entspricht die Ignoranz der Praktiker/-innen – Wissen und Können (nicht nur) in der Sozialen Arbeit

Matthias Moch

Zugegeben – ein etwas provokanter Titel. Aber was soll man machen angesichts der Tatsache, dass im Bildungsbereich – und speziell an den Hochschulen – der Mangel an Theorie-Praxis-Bezügen zwar oft beklagt, inhaltlich aber kaum präzise bestimmt und in Bezug auf seine „Logik" genauer untersucht wird.

In den Qualitätsberichten der DHBW schneiden die Lehre und die Praxis jeweils für sich genommen relativ gut bis sehr gut ab, jedenfalls in den Augen der Studierenden. Aber auf die Frage, wie gut der Theorie-Praxis-Transfer funktioniert, liegen die Urteile gerade mal im Mittelfeld der Skala – und zwar in allen Studienbereichen.

1 Einleitung

Was – nicht nur – die Soziale Arbeit anbetrifft, so erfährt ihre Professionalisierung eine sehr widersprüchliche Entwicklung: Einerseits greifen die Merkmale der Wissensgesellschaft stärker in die Arbeitsprozesse und Konzepte ein: Elektronische Kommunikation, Dokumentation und Evaluation lassen die Wissensbestände geradezu explodieren. Fachwissen zu allen Wissensbereichen steht heute weltweit und in Echtzeit zur Verfügung. Auf der anderen Seite wenden sich die Profession und auch das Studium Sozialer Arbeit verstärkt der Umsetzung praktischer Fragen zu, ohne dass dazu explizit die Wissenschaft bemüht wird.

Viele Träger der Sozialen Arbeit experimentieren mit neuen Praktiken, erproben Modelle und setzen pragmatische Lösungen um, die dem Alltag und den Bedürfnissen der Menschen gerecht werden. Diese „pragmatische Wende" hat nun längst auch das Nachdenken über das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Sozialen Arbeit erfasst. Was kann „die Theorie" aus „der Praxis" lernen? Oder auch: Wo unterschätzen Praktiker/-innen die verfügbaren theoretischen Ressourcen? Im vorliegenden Beitrag geht es also um die Frage, mit welchen Hoffnungen, Vorurteilen und Bereitschaften sich „Wissen" und „Können" in der Sozialen Arbeit gegenüberstehen.

Vielleicht könnte man das Dilemma so auf den Punkt bringen: Theoretiker/-innen verzichten auf Handeln, sie wissen Bescheid! Praktiker/-innen verzichten auf Wissen, sie handeln. Während die einen ihre Aufgabe in der Wissensgesellschaft darin sehen, Wissen herzustellen, verfügbar zu machen und zu vermitteln, kämpfen die anderen mit drängenden gesellschaftlichen Problemen wie etwa Kinderarmut, Langzeitarbeitslosigkeit, psychische Krankheit, Sinnverlust, aber auch mit Internationalisierung, ökologischen Schäden und politischer Polarisierung. In manchen Bereichen der Sozialen Arbeit hat es den Anschein, dass einer zunehmenden „Verwissenschaftlichung" durch die Bedeutung von Meta-Wissen (in Bereichen wie Public Relations, Ökonomie, Recht usw.) eine schleichende De-Professionalisierung (etwa in den Bereichen Schulbetreuung, Förderung von Migranten/-innen, Versorgung von Senioren/-innen etc.) gegenübersteht.

Insofern scheint es berechtigt, dass in der Bildungslandschaft nach der wechselseitigen Anschlussfähigkeit dieser beiden Sphären gefragt wird. Und prinzipiell folgerichtig sind die Bemühungen, „der Praxis" auch im akademischen Studium ein zunehmendes Gewicht zu verschaffen und in diesem Sinne die Attraktivität – hier – des Studiums Soziale Arbeit zu erhöhen.

2 Problemstellung

In welchem Verhältnis stehen also „Theorie" und „Praxis" zueinander? Ist es so, dass die Theorie der Praxis Wege vorgibt und Lösungen bereithält, welche die Praxis umsetzen soll? Oder ist es eher so, dass die Praxis Probleme erkennt und (teilweise) löst, die dann in der Theorie aufgegriffen und beschrieben werden? Oder stehen sich Theorie und Praxis mehr oder weniger unverbunden als getrennte Bereiche einander gegenüber?

Bei genauerem Hinsehen sind diese Fragen irreführend. Denn Theorie und Praxis sind – zumindest in Bezug auf das Denken und Handeln von Menschen – gar keine strikt getrennten Ebenen. Denken und Handeln, Wissen und Können sind komplementäre – sich wechselseitig notwendigerweise ergänzende – Prozesse des erkennenden Bewusstseins. Alle Menschen sind zugleich Theoretiker/-innen und Praktiker/-innen, aber niemals gleichzeitig (und durchaus mit unterschiedlichen Kompetenzen auf beiden Seiten). Verdeutlichen kann man diesen Tatbestand anhand der „Figur-Grund-Unterscheidung". Eines der berühmtesten Bilder dafür ist die „Rubin'sche Vase" (siehe Abbildung 1). Beim Betrachten des Bilds wird schnell klar: Wir können Theorie und Praxis nur unterscheiden, indem wir jeweils mit einem bestimmten (und mehr oder weniger bewussten) Blick auf ein und dieselbe Sache schauen. Das eine Mal steht „die Praxis" (die Vase), das andere Mal steht „die Theorie" (die Gesichter) im Vordergrund. Die andere Sphäre bildet dann jeweils den komplementären Hintergrund. Aber jedes Mal haben wir es mit einer Gesamtheit zu tun.

Unseren Blick können wir gewissermaßen „voreinstellen". Dann bedeutet „Theorie" etwa die Suche nach widerspruchsfreien wahren Aussagen. Sie dient vielleicht der Planung von Handlungen (Wie werden die Dinge voraussichtlich laufen?) oder deren Auswertung (Wo steckt der Fehler? Warum ist dies schiefgegangen?). „Praxis" mag dann bedeuten: „Versuche, ein aktuell vorliegendes Problem zu lösen!" (etwa: einen Schulverweigerer zur Schule bringen; eine verzweifelte Mutter zu trösten). Wie aber sehen mögliche Verbindungen aus? In welcher Beziehung stehen die jeweiligen Bemühungen um theoretische Grundlegung einerseits und praktische Problemlösung andererseits zueinander?

Abbildung 1: Die „Rubin'sche Vase" (Rubin, 1921, modifiziert)

3 Theorie und Praxis im Widerspruch – Selbstbilder

3.1 (Selbst-)Überschätzung der Theorie

Haben Sie schon einmal versucht, Ihrem Sohn am Telefon zu erklären, wie man einen Krawattenknoten bindet? Warum soll dies so schwierig sein? Wir haben es hier mit einem Instruktionsproblem zu tun. Bestimmte Handlungen kann man zwar (ggf. wie im Schlaf) ausführen, aber mit Worten nur schwerlich beschreiben. In der Regel ist das bei allen motorischen Kompetenzen der Fall. Wir finden dieses Phänomen aber auch in Bezug auf soziale Fähigkeiten, etwa „empathisch sein", „ein hilfreiches Gespräch führen", „eine Überzeugung zum Ausdruck bringen". Auf einer generellen Ebene bringt der Neurophysiologe Gerhard Roth (2008, S. 43) diesen Tatbestand folgendermaßen zum Ausdruck: „Denken und Handeln stehen im Alltag in einem seltsam widersprüchlichen Verhältnis. Wir nehmen gewöhnlich an, dass wir umso besser handeln können, je gründlicher wir vorher nachgedacht haben. Auf der anderen Seite wissen wir aus Erfahrung, dass ein guter Denker keineswegs

zwangsläufig ein guter Handelnder ist – viele entscheiden gar nicht rational, sondern intuitiv oder – wie wir sagen – ‚aus dem Bauch heraus'. Ist die Intuition also dem Verstand überlegen?"

Der allergrößte Teil unseres Handelns läuft durchaus sehr planvoll, aber ohne jegliche bewusste Steuerung ab. Alltagshandeln, Routinen, aber auch Ad-hoc-Entscheidungen sind weder planlos noch absolut vorgeplant (Polanyi 1985). Vielmehr ist unser Handeln implizit orientiert an vielfältigen Vorerfahrungen, die wir im Verlauf unseres Lebens gemacht und gedanklich-reflexiv ausgewertet haben. Zugleich jedoch passen wir unser Handeln jeweils an die aktuelle Situation an. Entsprechend beruht kompetente Lebensbewältigung auf einem Wechselspiel zwischen Vorhaben und spontanem Sich-Einlassen. John Lennon hat dies einmal auf folgende Formel gebracht: „Leben ist das, was dir passiert, während du eifrig dabei bist, andere Pläne zu machen."

Wie wir im Alltag zurechtkommen und ohne nachzudenken alltägliche Probleme lösen, lässt sich am deutlichsten an handlungspraktischen Fähigkeiten zeigen. Einen Hammer kann man beschreiben und definieren, die Bedeutung eines Hammers kann jedoch nur derjenige erfassen, der ihn gebraucht. Im kunstfertigen („kompetenten") Gebrauch des Hammers erfasst der Nutzer den Sinn (Wert, Bedeutung) dessen, was den Hammer als solchen ausmacht. Indem er den Hammer gebraucht, verändert sich das Wissen des Nutzers.

Um also zu verstehen, was ein Hammer ist, genügt es nicht, einen Hammer etwa zu sehen. Hilfreicher wäre bereits, einem Handwerker zuzusehen, wie er den Hammer benutzt. Ein tieferes Verstehen dessen, was einen Hammer ausmacht, entsteht erst, wenn man ihn selbst nutzt. In diesem Gebrauch verändert der Nutzer nicht nur sein Wissen. Darüber hinaus beginnt er im Gebrauch auch zu verstehen, in welchen Situationen es sinnvoll sein kann, einen Hammer zu gebrauchen (vgl. Brown, Collins & Duguid, 1989).

Ein anderes Beispiel: Bitte beachten Sie einmal genau sich selbst und Ihre Reaktionen, wenn Sie versuchen, die folgende Frage zu beantworten: Wenn Sie mit dem Fahrrad fahren und merken, dass Sie zur linken Seite umzukippen drohen: In welche Richtung müssen Sie lenken, damit Sie nicht umfallen?

Interessant ist, dass wir zur Beantwortung dieser Frage in der Regel unsere Körpererfahrung nutzen müssen. Rein kognitiv wären nur die Wenigsten in der Lage, eine richtige Antwort zu geben. Was muss man also können, um das Gleichgewicht auf dem Fahrrad zu halten. Mit Wissen dürfte da wenig zu machen sein.

Bevor Sie Ihr Kind auf ein Fahrrad setzen, bläuen Sie ihm (nicht unbedingt) die folgende Regel ein (Neuweg, 2015, S. 31): „Jeder auftretende Neigungswinkel ist zu kompensieren durch eine Lenkbewegung in die Richtung des Ungleichgewichts, die eine die Wirkung der Schwerkraft aufhebende Zentrifugalkraft auslöst, wobei der Radius der mit der Lenkbewegung beschriebenen Kurve dem Quadrat der Fahrgeschwindigkeit dividiert durch den Neigungswinkel entsprechen muss."

Natürlich ist Fahrradfahren keine professionelle Kompetenz. Aber Körpererfahrung ist der Beginn jeder intellektuellen Entwicklung. Es war der Schweizer Entwicklungspsychologe und Erkenntnistheoretiker Jean Piaget (1992), der den Zusammenhang zwischen elementaren motorischen Aktivitäten und der Entwicklung intellektueller Fähigkeiten bei Kindern aufgezeigt hat. Durch gezielte Versuche mit Objekten, Zahlen und Begriffen tasten sich Kinder an das logische Denken heran. Die ersten Theorien – etwa der Kausalität – entwickeln junge Menschen durch körperliche Aktivität. Nur durch das eigene Ausprobieren und sukzessive

Verallgemeinern werden abstrakte Inhalte wie etwa Masse, Perspektive, Objektklasse oder Transitivität intellektuell erfasst.

Das Entscheidende ist: Viele körperlich-technische, dann aber auch soziale Fertigkeiten kann man sich nicht durch Instruktion aneignen. Die unmittelbare Auseinandersetzung mit den Gegenständen ist für das Verstehen unabdingbar. Es ist also die Praxis, die der Theorie vorausgeht und sie letztlich erst möglich macht. Voraussetzung gelingender Theorieaneignung ist also die tatsächlich selbst erfahrene Praxis.

3.2 (Selbst-)Unterschätzung der Praxis – Bedeutung der Sprache

Wir können leicht erkennen, dass Praxis in weiten Bereichen des beruflichen Lebens durchaus erfolgreich, oftmals aber auch relativ theoriefrei abläuft. Jürgen Oelkers hat bereits in seiner 1976 veröffentlichten Dissertation dieses Problem in Bezug auf die Erziehung(-swissenschaft) mit folgenden Worten beschrieben: „Zwischen Einzelwissenschaften und Handlungspraxis gerät die Pädagogik unvermittelt in das Dilemma, praktisch nicht leisten zu können, was sie theoretisch weiß, und theoretisch nicht wissen zu können, was sie praktisch tun muss." (Oelkers, 1976, S. 22) Auch in Bezug auf das aktuelle Studium der Sozialen Arbeit und die Identifikation der Absolventen/-innen liegen interessante Forschungsergebnisse vor: Erfahrene Berufspraktiker/-innen, aber auch fortgeschrittene Studierende im Berufspraktikum gewinnen ihre berufliche Identität weniger vor dem Hintergrund kollektiv verbindlicher, einheitlicher, theoriegestützter und wissensbasierter Reflexionsmuster als vielmehr über alltagsweltliche, vortheoretische Erfahrungen in Form von „Alltagsdeutungen, [die] durch eine Verwissenschaftlichung modifiziert" (Ackermann & Seeck, 1999, S. 14) werden.

Nicht nur im Umgang mit der Objektwelt folgt die Theoriebildung der Praxis nach. Auch in der Gestaltung sozialer Beziehungen werden wir zuallererst von Erfahrungen geprägt, die dann im Nachhinein zur Erklärung von Verhaltensweisen und Beziehungen herangezogen werden. So können wir in der Regel nicht voraussehen, ob eine Begegnung mit einem anderen Menschen für uns befriedigend ablaufen wird. Auch können wir im Vorhinein nicht genau wissen, was wir tun oder sagen müssen, damit wir eine andere Person überzeugen oder gar für etwas begeistern. Wenn wir uns von etwas oder von jemandem angezogen fühlen, wird erst die konkrete Handlungssituation darüber entscheiden, ob und wie unsere Strebungen befriedigt und unsere Vorstellungen erfüllt werden (Joas, 1996, S. 239).

Auf dieser Grundlage ist auch sofort nachvollziehbar, warum eine Beziehung zwischen Sozialpädagogen/-innen und Klienten/-innen (aber auch etwa zwischen Verkäufern/-innen und Kunden/-innen) nicht nach abstrakten Regeln gestaltet werden kann. Zwar stehen die professionellen und berufsethischen Grundlagen fest, doch kann erst die konkrete Gestaltung einer Begegnung darüber entscheiden, welche professionellen Handlungsweisen letztlich zur Umsetzung der professionellen Ziele führen.

Während technische Fertigkeiten in der Regel ohne Sprache auskommen (Aber: Wie erklären Sie einem Unwissenden, was eine Wendeltreppe ist?), beruhen soziale Interaktionen in den allermeisten Situationen auf sprachlicher Kommunikation. Je mehr wir uns also dem Feld der Sozialen Arbeit annähern, desto stärker müssen wir in den Blick nehmen, wie wir sprachlich miteinander kommunizieren.

Das Verwenden von Sprache ist eine Praxis. Im Sprechen stellen wir Vermutungen an, machen Vorschläge, formulieren Hypothesen, treffen Vorhersagen, beschreiben unsere Handlungen. Wir erschließen die abstrakte Welt, indem wir Begriffe verwenden und damit auf konkrete Tatbestände Bezug nehmen. Indem wir Realität sprachlich abbilden, bilden wir Theorien. Überhaupt erweist sich das Bilden von Begriffen als das Kernstück jeder Theoriebildung.

Wie aber bilden und verwenden wir sprachliche Begriffe, etwa wenn wir von „Inobhutnahme" oder von „Kindeswohlgefährdung" sprechen. Wir unterstellen dabei ein Bündel von Erfahrungen, die sich langsam im Verlauf der Kommunikation zu einem Begriff verdichtet haben. In ihren beispielhaften Ausführungen machen Dreyfus und Taylor (2016, S. 161) klar, wie sich im Alltagshandeln Begriffe bilden, indem praktische Erfahrungen und sprachliche Vermittlung sich wechselweise ergänzen und zu „theoretischen" Verständnissen verdichten. Die „bisher stummen Hilfsmittel [des Handelns sind] in den Raum des Sprachlichen hineingezogen" (ebd.) worden. Ein Begriff wurde gebildet, der sich erst im Laufe einer Beschreibung einer Handlung als „praktisch" erwiesen hat.

Unsere Alltagssprache hat ihren Ursprung somit zunächst immer in konkreten Erfahrungen. Sie dient der Verständigung in sozialen Situationen. Interaktionspartner unterstellen einander, dass sie mit ihren Worten auf Situationen Bezug nehmen, in denen sie (erfolgreiche) Handlungen vollziehen. Die Worte selbst haben somit nicht von vorneherein einen begrifflichen Charakter. Ein bestimmter Begriff gewinnt seinen Sinn zuerst im Zusammenhang mit (der Vorstellung) einer konkreten Handlung und kann dann in einem zweiten Schritt zunehmend abstrahiert werden.

Auf diese Weise erfolgt auch das Entwickeln von Fachbegriffen, einer Fachsprache. Die Beteiligten bemühen sich um gemeinsames Beschreiben und Verstehen eines Sachverhalts. Dies ist auch Gegenstand der Praxisanleitung: Dabei muss tatsächlich geübt werden, wie eine mehr oder weniger erfolgreiche Praxis so in Sprache übertragen werden kann, dass darüber eine Verständigung möglich wird.

Diese situationsbezogene Begriffsbildung geht auf die Tatsache zurück, dass der Mensch innerhalb seiner langen Entwicklungsgeschichte in sozialen Zusammenhängen kultiviert wurde. Mithilfe der Sprache können Menschen sich nur dann wechselseitig über ihre Erkenntnisse und Erfahrungen verständigen, wenn jeder Interaktionspartner eine Vorstellung davon hat, wie das Gegenüber die konkrete Situation versteht, in welcher der Begriff einen Sinn ergibt (Tomasello, 2014).

3.3 (Selbst-)Überschätzung der Praxis

Indem wir die Bedeutung von Sprache und Begriffsbildung angesprochen haben, befinden wir uns bereits auf halbem Weg zur Erklärung der Bedeutung von Theorie. Denn immer dann, wenn über Erfahrungen berichtet wird, wenn Handlungen kommentiert und Vergangenes wiedererinnert wird, brauchen wir Sprache und benutzen wir (mehr oder weniger) abstrakte Begriffe. Wenn wir dies tun, betreiben wir Theorie. Handlungen bewusst durchführen, über Handlungsergebnisse nachdenken, Handlungsresultate vergleichen und Praxis reflektieren sind notwendige Aktivitäten professioneller Praxis. Dabei muss durchaus auf bereits vorliegende Konzepte zurückgegriffen werden.

Oftmals bleiben Praktiker/-innen jedoch einem vortheoretischen Denken verhaftet, d. h., sie überschreiten nicht ihre ungeprüften Alltagstheorien. Diese sind in der Regel fehlerbehaftet, weil Vorurteile neue Sichtweisen verhindern (Moch, 2015), weil Wahrscheinlichkeiten

von Ereignissen falsch eingeschätzt werden (Kahneman, 2011) oder weil eigene Fähigkeiten nicht ausreichen, eine Situation fachgerecht zu beurteilen (Joas, 1996, S. 235).

Wo Routinen das Handeln prägen, kann dieses nur erfolgreich sein, wenn die Randbedingungen immer gleich bleiben. Das ist in der Regel aber nicht der Fall. Daher bleiben Fehlentwicklungen oft unentdeckt oder führen im Ernstfall zu erheblichen Problemen (wovon z. B. viele Beispiele aus der Praxis des Kinderschutzes zeugen, etwa Fegert, Ziegenhain & Fangerau, 2010).

Durchaus können auch persönliche Bedürfnisse der Praktiker/-innen nach lautloser Bewältigung ihrer Aufgaben oder gar nach Selbstbestätigung ihrer Leistungen eine prinzipiell theoriefeindliche Rolle spielen. Dies mag auch durchaus unbewusst geschehen, was im Bereich der Sozialen Arbeit dazu führen kann, dass Helfen-Wollen als Primärmotiv die eigene Bedürftigkeit des/der Helfers/-in ausblendet (Schmidbauer, 2009).

Eng mit diesen Problemen verbunden ist das Nicht-in-Rechnung-Stellen unbeabsichtigter Nebenfolgen des Handelns. Indem wir uns vollständig auf ein intendiertes Ziel konzentrieren, sind die Folgen unseres Handelns doch niemals vollständig abschätzbar. Es ist daher notwendig, Handlungsabläufe in gedanklicher Vorausschau durchzuspielen und auf ihre möglichen Konsequenzen hin zu befragen.

Alle diese Aspekte verweisen auf die Notwendigkeit, theoretische Überlegungen als Grundlagen professionellen Handelns anzuerkennen und zu fordern.

3.4 (Selbst-)Unterschätzung der Theorie

Wenn wir davon überzeugt sind, dass wie oben beschrieben Theorie unser Handeln nicht direkt anleiten kann, welche Rolle spielt sie dann? Allgemein gesprochen sind es vor allem zwei Aspekte der gesellschaftlichen Entwicklung, die strukturelle Veränderungen provozieren: zum einen die große Komplexität, die durch die Vernetzung informatorischer und sozialer Prozesse hervorgerufen wird, zum zweiten die Geschwindigkeit, mit der diese gesellschaftlichen Entwicklungen ablaufen. Daher gehört es zu den ersten Aufgaben von Theorie, die Komplexität der Ereignisse so zu reduzieren, dass rationale Entscheidungen unter Einbezug des verfügbaren Wissens möglich werden (Moch, 2015). Worauf es dabei ankommt ist, dass Denkmuster als solche erkannt und vorgegebene Einstellungen hinterfragt werden.

Theorie ist überall dort relevant, wo bewusstes Handeln stattfindet. Unbewusste Erwartungen, Enttäuschungen und Überraschungen begleiten ständig unsere Handlungen (Moch 2014). Darüber hinaus gilt: Je mehr wir bestrebt sind, unser Handeln mit professionellen Argumenten zu begründen, desto mehr sind wir gezwungen, unsere Theorien zu befragen und neue zu entwickeln. Dennoch dürfen wir nicht vergessen, dass Theorie und Praxis in einem komplementären, nicht hierarchischen Verhältnis zueinander stehen.

Aber keineswegs ist Theorie immer auf Praxis bezogen. Vielmehr gilt: Sobald man den Anspruch aufgibt, dass theoretische Lehrinhalte praxisrelevant sein müssen, kann man die Bedeutung der Theorie als solche stärken. Analyse, Synthese und Modellbildung haben ihren eigenen Wert, wenn man ihnen einen Raum getrennt von der Praxis einräumt, in dem theoretische Aussagen ihre eigene Gültigkeit haben können. In dem Augenblick, in dem wir unsere praktischen Erfahrungen und Vermutungen sprachlich zum Ausdruck bringen, heben wir sie auf eine andere Stufe, was letztlich bedeutet, dass wir Theorie gewissermaßen als konzeptuelles Spiegelbild erfahrener Praxis ansehen.

Auf diese Weise sind wir imstande, kritisch zu erfahrener Praxis Stellung zu nehmen. Wir gewinnen unsere Fähigkeit zur Kritik aus der Tatsache, dass wir beispielsweise Routinen oder inadäquates Handeln nicht allein mit bestehenden Theorien vergleichen, sondern auch mit unserem impliziten Wissen. Wir erkennen und „wissen", dass etwas nicht stimmt. Dieses implizite Wissen ist jedoch nichts anderes als eine bisher nicht explizit validierte Theorie (Moch, 2014). Im Sinne einer erhöhten „Achtsamkeit" (Weick & Sutcliff, 2010, S. 166) kommt es darauf an, Problemstellungen immer wieder neu zu bewerten und auf Unerwartetes vorbereitet zu sein. Insofern nimmt Theorie nicht die Rolle einer gewissermaßen vorgegebenen Rezeptur ein, sondern stellt Wissen zur Verfügung, das bei Planungen, bei der Suche nach alternativen Wegen und beim Finden von Erklärungen für begangene Fehler, nach gescheitertem Handeln zurate gezogen werden kann.

4 „Faustregeln" für eine transferorientierte Hochschullehre

Welche Schlussfolgerungen sind aus diesen Ausführungen für eine transferorientierte Hochschullehre zu ziehen? Wenn sich weder klassische Lehrformen („Unterweisungen") noch zielgerichtete, einübende Verfahren („lernziel-orientiert") als geeignete Mittel herausstellen, was bleibt an Vermittlungsformen zwischen Lehrenden und Studierenden übrig? In welcher Weise werden Handlungskompetenzen im praxisintegrierten Studium weitergegeben und erworben? Dazu seien abschließend einige „Faustregeln" vorgeschlagen.

Studierende sollten lernen, ihre impliziten Handlungsregeln zu hinterfragen. Voraussetzung dafür ist, dass der/die Lehrende selbst bereit und fähig ist, zunächst ihre/seine eigenen Handlungsreflexionen zu explizieren (Neuweg, 2004). Was spricht für, was spricht gegen die eigene Lehrmeinung? Ein Diskurs über diese „Hintergründe" kann verdeutlichen, ob und inwieweit das infrage stehende Denken einer bestimmten „Faustregel" (Gigerenzer, 2007, S. 57) folgt und welche Randbedingungen es begünstigt haben.

Im Dialog über eine aufgestellte These vollzieht der/die Lehrende also zunächst seine/ihre eigenen Überlegungen nach. Damit legt er/sie seine/ihre (mehr oder weniger impliziten) Annahmen über den gegebenen Sachverhalt offen dar und bezieht sie in die gemeinsame Reflexion mit dem/der Studierenden ein. Diese/-r hat dann die Möglichkeit, seine/ihre eigenen Deutungen in Bezug sowohl auf das Denkmodell als auch auf das eigene Handeln zu hinterfragen bzw. zu korrigieren.

Im Handlungslernen sollten jene Ereignisse in den Mittelpunkt gerückt werden, die einer Routinisierung von Handlungsabläufen entgegenwirken. Vor allem sind solche Situationen gemeint, die den/die Studierende/-n mit Folgen seines/ihres Handelns konfrontieren, die sie/er nicht erwartet hat, auf die er/sie nicht vorbereitet war. In der Konfrontation mit dem Unerwarteten, d. h., mit der eigenen Reaktion auf unerwartete Handlungsfolgen, entsteht verschärfte Notwendigkeit zur Reflexion.

Ähnliches gilt überall dort, wo Situationen nicht eindeutig sind und dementsprechend versuchsweise Deutungen eingebracht und „getestet" werden müssen. Immer dann, wenn keine Routinen verfügbar sind, wenn unvorhergesehene Situationen zu spontanem Handeln zwingen, ist der Blick auf handlungsleitende „Faustregeln" besonders geschärft.

Studierende sind häufig mit Situationen konfrontiert, in denen sie an der Richtigkeit und Angemessenheit ihres Handelns zweifeln und dennoch agieren müssen. In der Aufarbeitung dieser Situationen kommt es darauf an, dass die handlungsleitenden impliziten Regeln, Deutungsmuster, Vorannahmen (Hoffnungen, Befürchtungen, Überzeugungen) im Diskurs aufgedeckt und damit einer gemeinsamen Erörterung zugänglich gemacht werden. Handlungskompetenz entsteht also, indem man die eigenen impliziten Regeln im Diskurs öffentlich macht, zur Diskussion stellt, von anderen hinterfragen lässt.

Im Unterschied zur Unterweisung in einem technischen Beruf ist Hochschullehre in der Sozialen Arbeit durch die Besonderheit einer „Lernkaskade" gekennzeichnet: Studierende (Lernende) sollen angeregt und gefördert werden, ihrerseits Entwicklungen und Lernprozesse bei Klienten/-innen (die ihrerseits Lernende sind) instruieren und fördern zu können. Ähnliche Prozesse finden also auf unterschiedlichen Ebenen statt. Eine der grundlegenden Fähigkeiten besteht nun darin, dass die/der Dozent/-in im Prozess transferorientierter Hochschullehre solche Interaktionsmuster (Anerkennung, Teilnahme, Reflexion) zeigt, die den Studierenden im Umgang mit Klienten/-innen (aber auch Kunden/-innen, Kollegen/-innen) nützlich sein können.

Mögen auch einzelne Hochschulbeteiligte – in einer Art Tunnelblick – sich als „Theoretiker/-innen" oder „Praktiker/-innen" verstehen und einander in ignoranter oder gar arroganter Weise entgegentreten, so führt doch kein Weg an der Erkenntnis vorbei, dass Wissen und Können komplementäre Kompetenzen jedes erkennenden Subjekts sind.

Kontakt zum Autor

Prof. Dr. Matthias Moch
DHBW Stuttgart
moch@dhbw-stuttgart.de

Literatur

Ackermann, F. &. Seeck, D. (1999). Soziale Arbeit in der Ambivalenz von Erfahrung und Wissen. Neue Praxis, 29, 7–22.

Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. Educational Reseacher, 18, 32–42.

Dreyfus, H. & Taylor, C. (2016). Wiedergewinnung des Realismus. Berlin: Suhrkamp.

Fegert, J.M.; Ziegenhain, U. & Fangerau, H. (2010). Problematische Kinderschutzverläufe: mediale Skandalisierung, fachliche Fehleranalyse und Strategien zur Verbesserung des Kinderschutzes. Weinheim: Juventa.

Gigerenzer, G. (2007). Bauchentscheidungen – Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München: Bertelsmann.

Joas, H. (1996). Die Kreativität des Handelns. Frankfurt: Suhrkamp.

Kahneman, D. (2011). Schnelles Denken, langsames Denken. München: Pantheon.

Moch, M. (2014). Mitspieler und Zuschauer – Eine Metaphorik zum Theorie-Praxis-Verhältnis. Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, 65 (2), 95–100.

Moch, M. (2015). Langsames Denken oder Bauchgefühl – Worauf gründen professionelle Entscheidungen? Neue Praxis, 45, 132–144.

Neuweg G.H. (2015). Das Schweigen der Könner. Münster: Waxmann.

Neuweg, G.H. (2004). Könnerschaft und implizites Wissen – Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann.

Oelkers, J. (1976). Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik. München: Kösel.

Piaget, J. (1992). Biologie und Erkenntnis. Frankfurt am Main: Fischer.

Polanyi, M. (1985). Implizites Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Roth, G. (2008). In: Die Zeit, 20.11.2008, S. 43.

Rubin, E. (1921). Visuell wahrgenommene Figuren – Studien in psychologischer Analyse. Kopenhagen: Gyldendalske Boghandel.

Schmidbauer, W. (2009). Hilflose Helfer – über die seelische Problematik der helfenden Berufe. Reinbek: Rowohlt.

Tomasello, M. (2014). Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens. Berlin: Suhrkamp.

Weick, E. & Sutcliffe, M. (2010). Das Unerwartete managen – wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen. Stuttgart: Klett-Cotta.