

Iris Wuttke-Hilke, Dirk Nicolas Wagner & Frank Widmayer

Anchored Instruction 2020 – von der Instruktion zur Konstruktion: Kontextbezogenes Lernen im Managementstudium

Zusammenfassung

Lehrende an Hochschulen sind zunehmend gefordert, fachliche, theoriebasierte Inhalte mit klar erkennbarem Praxisbezug zu verstehen, um die Studierenden bei der Entwicklung beruflich bedeutsamer Kompetenzen zu fördern, die deutlich über ein reines Fach- und Methodenwissen hinausgehen. Hierzu bietet sich in vielen Fachbereichen die Anwendung von Fallstudien oder Rollenspielen an. Im vorliegenden Beitrag wird ein Modul im Management-Studium vorgestellt und kritisch reflektiert, das eine umfangreiche, über zwölf Wochen fortschreitende Großstudie narrativ in einem herausfordernden Praxiskontext verankert. Die bisherigen Erkenntnisse und Erfahrungen werden umfassend evaluiert und analysiert. Konsequenzen und Empfehlungen hinsichtlich einer möglichen Übertragung des multimedial angelegten Konzeptes auf andere Anwendungsfälle schließen sich an.

Schlüsselwörter

Multimedia-Lernen; narrative Verankerung; Anchored Instruction; Praxisbezug; Scholarship of Teaching and Learning

Anchored Instruction 2020 - from instruction to construction: Context-related learning in management studies

Abstract

Teachers at universities are increasingly required to provide subject-related, theory-based content with a clearly recognisable practical relevance in order to support students in the development of vocationally significant competencies that go far beyond pure subject and methodological knowledge. In many subject areas, the use of case studies or role-plays is appropriate for that purpose. In this article, a module in a management study program is presented and critically analysed, which narratively locates an extensive large-scale study, progressing within a whole semester, in a challenging practical context. The previous findings and experiences are comprehensively evaluated and analysed. Consequences and recommendations with regards to a possible transfer of the multimedia concept to other use cases follows.

Keywords

Multimedia Learning; Anchored Instruction; interdisciplinary case study; practical relevance; Scholarship of Teaching and Learning.

1 Einleitung

Wie löst man Konflikte in einem Projektteam? Wie trifft man Entscheidungen bei Vorliegen widersprüchlicher Informationen? Kann ein Innovationsvorhaben, das neue Technologien einsetzt, durch Crowdfunding finanziert werden? Hochschulabsolventen sind in einer immer dynamischer werdenden Wirtschaftswelt nahezu sofort bei Beschäftigungsbeginn im Unternehmen mit komplexen, interdisziplinären Fragestellungen konfrontiert, zumal im Zusammenhang mit Megatrends wie Globalisierung und disruptiven Geschäftsmodellen in Unternehmen zunehmend ein Abrücken vom Senioritätsprinzip früherer Jahre stattfindet. Das bedeutet, dass entsprechende Fähigkeiten zum kollaborativen, bereichs- und branchenübergreifenden Arbeiten (idealerweise im internationalen Kontext) bereits im Studium erworben und trainiert werden müssen, um fachkundige Absolventen auszubilden, die die Erwartungen und Anforderungen in den Unternehmen erfüllen können (vgl. Hassan et al., 2018; Hochschulforum Digitalisierung, 2016). Dies verlangt auch an Hochschulen einen Paradigmenwechsel: Lehrende sind explizit gefordert, a) Studierende darin zu bestärken, dass sie sich über die Grenzen ihrer jeweiligen Fachdisziplin und Weltsicht hinaus bewegen, und b) die Studierenden zu befähigen, dass sie das selbständig Erarbeitete in knapper, klarer, verständlicher Weise kommunizieren können (vgl. Campion, 2019). Auf die hochschulische Praxis bezogen, bedeutet dies zweierlei: Zum einen, Studierende mit entsprechend komplexen, realitätsnahen, interdisziplinären Fragestellungen zu konfrontieren (vgl. Campion, 2019); zum anderen, ihren aktiven und kritischen Austausch untereinander und mit den Lehrenden zu fördern, um Kooperations- und Kommunikationskompetenzen zu entwickeln (vgl. Arnold, 2006). Dabei können Hochschulen auf die gleichen Möglichkeiten zurückgreifen wie Unternehmen: geeignete Elemente der Digitalisierung und zeitgemäße Formen der Teamarbeit.

Ein Konzept, das die Aspekte des aktiven, problemlösungsorientierten und kooperativen Arbeitens mit narrativen Elementen und dem Einsatz von Videos kombiniert, ist die ‘Anchored Instruction’. Entwickelt und intensiv erprobt wurde die Herangehensweise der Anchored Instruction als Lehr-Lernformat bereits in den 1990er Jahren von der Cognition and Technology Group at Vanderbilt University (vgl. CTGV, 1992, CTGV, 1993, und Scharnhorst, 2001). Sie hat in ihren Grundzügen seitdem nichts an ihrer Aktualität und Relevanz verloren, zumal der grundlegende Anspruch, Lernen bedeutsam zu machen (vgl. CTGV, 1992) auch heute stark betont wird (vgl. z.B. Pfäffli, 2015). Im Zuge der Digitalisierung kann und muss das Konzept verankerter Instruktion allerdings eine gezielte Weiterentwicklung erfahren, um den skizzierten Ansprüchen zu genügen. Im vorliegenden Beitrag wird das in englischer Sprache unterrichtete Modul ‚Resources: Financial Resources, Human Resources, Organization‘ (kurz: RESO) als Beispiel für eine solche, zielgerichtete Weiterentwicklung vorgestellt. RESO ersetzt klassische Lehrveranstaltungen im Bachelorstudium Management in den Fächern Finanzen, Organisation, Human Resources Management und integriert zudem Lernziele zu intrapersonellen und interpersonellen Kompetenzen, die sonst häufig in einem separaten Modul verfolgt werden. In den folgenden Abschnitten 2

und 3 wird dargestellt, wie RESO aufgebaut ist und was dieses Modul im Detail auszeichnet. Anschließend erfolgt in Abschnitt 4) im Sinne des Forschenden Lehrens – ‘Scholarship of teaching and learning’ – eine kritische Reflexion des bis dato Erreichten. Ziel ist es, das über einen Zeitraum von mehreren Jahren regelmäßig eingesetzte und überarbeitete Modul mit seinen Erfolgsfaktoren und Herausforderungen vorzustellen, zu reflektieren und zur Diskussion sowie möglicherweise Übertragung auf weitere Anwendungsfälle anzuregen.

2 Anchored Instruction im Modul RESO

2.1 Verankerte Instruktion trifft multimediales Zeitalter

Das Prinzip der verankerten Instruktion in einem Lehr-Lernformat (‘Anchored Instruction’ gemäß CTGV) zeichnet sich durch folgende Grundannahmen aus (vgl. Scharnhorst, 2001): Wissen wird von den Lernenden durch aktive Auseinandersetzung mit Lernsituationen und Inhalten erschaffen und erworben; Lernen wird als situations- und kontextgebunden verstanden; und Lernen, Denken und Problemlösen finden zunehmend in Form von sozial geprägten Vorgängen statt. Das Anchored Instruction-Konzept stellt dabei das Prinzip der Ermöglichung in den Mittelpunkt: Speziell erstellte, narrativ gestaltete Videos und herausfordernde Aufgaben (am Schluss eines jeden Videos) sollen den Zugang zum intuitiven Wissen der Lernenden und tiefergehendes exploratives Lernen in Teams ermöglichen; Ziel ist es, Lernende zu selbständigem Denken und Problemlösen zu erziehen anstatt zur reinen Anwendung erlernter Vorgehensweisen (vgl. CTGV, 1992). Von der CTGV konzipiert und in Zusammenarbeit mit Lehrkräften an Schulen intensiv beforscht wurde die mehrteilige sogenannte ‚Jasper Series‘, um Schülern den Zugang zu diversen Themenfeldern und Methoden der Mathematik nahezubringen, indem Verbindungen zur Welt außerhalb des Klassenzimmers im Sinne des Nutzens von Mathematik im Alltag in den Vordergrund gestellt wurden (vgl. CTGV, 1992). Als Ergebnis der Arbeit mit diesem Konzept problembasierten und situierten Lernens zeigte sich nicht nur, dass die Schüler mit den ‚Jasper Series‘ eine positive Einstellung zur Mathematik und deren Nutzbarkeit bekommen hatten, sondern auch, dass sie besser in der Lage waren, ein- bis mehrstufige Probleme zu lösen (vgl. CTGV, 1993).

Im Modul RESO spielt das Arbeiten und Lernen in kleinen Teams eine große Rolle; dabei erfolgt eine Anwendung und Weiterentwicklung des Anchored Instruction-Ansatzes unter Berücksichtigung aktueller technischer Möglichkeiten und didaktischer Konzepte. Eine wesentliche Rolle spielt multimediales Lernen, also „Wissenserwerb anhand von Informationen, die in unterschiedlichen Darstellungsformen (Text und Bild) und über unterschiedliche Sinnesmodalitäten (Auge und Ohr) angeboten werden“ (Schnitz, 2011, S. 173). Multimedia bietet neue Möglichkeiten für Instruktion, entdeckendes Lernen und – bei Angebot multiplexer Kontexte bzw. Perspektiven – für die Förderung kritischer Reflexionsprozesse (vgl. Ludwigs, 2004), die im kontextbezogenen Lernen sehr gezielt genutzt werden können. In didaktischer Hinsicht folgt RESO dem konstruktivistischen Ansatz; dabei stehen die Fähigkeiten des Analysierens und Anwendens im Vordergrund. Ein wesentliches Ziel ist es, die Studierenden an eine Schlüsselkompetenz heranzuführen, die beschrieben werden kann als „Lernen zu lernen, Gelerntes zielorientiert anzuwenden und Wissen intelligent zu vernetzen“ (Ludwigs, 2004, S. 152). Ergänzt um die Erfahrung, dass Wissen oftmals situations- und

kontextgebunden ist und auf Grundlage von sozialer Interaktion (Kollaboration, Enkulturation) erworben wird (vgl. Hoidn, 2007), wurde bei RESO bewusst eine Kombination gewählt: in Form von computerbasierter Verfügbarkeit von Rahmenhandlung, Informationen, Unterlagen und Kommunikationswegen, ergänzt um Vorlesungen und Coaching, bei denen sich Dozenten und Studierende gemeinsam in realen Räumen aufhalten und unmittelbar kommunizieren.

2.2 Kontext und praktische Umsetzung

Fallstudien spielen beim Lernen in der Aus- und Weiterbildung national und international eine grundlegende Rolle (vgl. Zumbach, Haider & Mandl, 2008; Karl, 2013). In der Praxis zu finden sind E-Learning-Formate, die auf völlig individuelles Lernen einzelner Personen zu selbstgewählten Zeiten am eigenen Computer ausgelegt sind (z.B. eine Fallstudie zur Meerökologie, vgl. Zumbach & Reimann, 2003) ebenso wie beispielsweise eine Online-Simulation, die Master-Studierende hinsichtlich der Teilnahme an internationalen Ausschreibungen in der Baubranche trainiert, wobei unter anderem verschiedene Variablen (z.B. Materialpreise und Lohnkosten) in einem selbst zu erschaffenden Management-Informationsystem zu berücksichtigen sind (vgl. Karl, 2013). Beispiel für ein komplexes, kooperatives Lehr-Lern-Format ist das Planspiel ‚PlayING/Holistic‘, in dem Studierende der Ingenieurwissenschaften als Vertreterinnen und Vertreter fiktiver Firmen bzw. Abteilungen in einem realen Raum aufeinandertreffen: Als ‚Life-Cycle-Manager‘ fällen sie dabei im Rahmen ihrer zuvor erarbeiteten Unternehmensstrategie Entscheidungen, deren Konsequenzen hinsichtlich divergierender Ziele mittels einer Simulationssoftware abgebildet werden (vgl. Böhme, Othmer & Herrmann, 2019).

Fallbasiertes Vorgehen in der Art, dass gelernte Inhalte möglichst unmittelbar an lebensweltlich verorteten Problemen angewendet werden, trägt gerade „in Bereichen, wo komplexe Probleme auftreten und wo es keine rezeptartige Lösung gibt“ (Zumbach, Haider & Mandl, 2008, S. 2), dazu bei, eigene Erfahrungen zu sammeln und Problemlösekompetenz zu entwickeln. Auch die Führung eines Unternehmens auf Basis der erforderlichen betriebswirtschaftlichen Kenntnisse stellt eindeutig einen Bereich dar, in dem unterschiedlichste Lösungen möglich sind, und bietet sich daher stark für fallbasiertes Lernen im wirtschaftswissenschaftlichen Studium an.

Bei RESO werden die Studierenden über zwölf Wochen hinweg auf eine sehr realistische Weise in die Situation eines Geschäftsleitungsteams für einen Freizeitpark versetzt. Informationen erhalten die Studierenden mittels unterschiedlicher Medien, und jede Woche sind neue unternehmerische Herausforderungen zu lösen. Konkret erfolgt im RESO-Modul die Kombination verschiedener Medien und Präsentationsformen: Videos liefern zu Beginn der wöchentlichen Lehrveranstaltung die jeweilige Weiterentwicklung der Story innerhalb des generellen Rahmens (Interims-Management eines Freizeitparks). Die Vermittlung notwendiger Grundlagen und Methoden für die an diesem Tag anstehenden Problemstellungen erfolgt in vormittäglichen Vorlesungen zu den jeweiligen Themen aus den Bereichen Organisation, Personal und Finanzen. Aufgeteilt in drei Gruppen à etwa 30 Personen hören die Studierenden nacheinander alle drei Vorlesungen. Oft sind kurze Übungen oder Gruppenarbeiten Bestandteil in diesen Präsenzzeiten. Am Nachmittag erfolgt im großen Plenum eine kurze, einheitliche *Instruktion und Vorstellung der Aufgaben* („Challenges“). Verständnisfragen zu den Aufgaben können unmittelbar gestellt und für alle Anwesenden

einheitlich beantwortet werden. Diverse Dokumente mit Fakten, Zahlen und Zusatzinformationen (etwa acht bis zehn ergänzende Dateien pro Seminartag bzw. Woche) werden über die Internet-Plattform Moodle bereitgestellt. Es folgt Zeit für Teamarbeit zur Aufgabenbearbeitung/Problemlösung (mindestens drei Stunden); dabei sind die drei Dozenten als Coaches präsent und können situativ von den Teams angesprochen werden. In der Eigenverantwortung der Teammitglieder liegt es, zu entscheiden: Wie teilen sie sich die Arbeit an den zu lösenden Teilaufgaben auf? Wer arbeitet zusammen, wer alleine? Welche Informationen fehlen vielleicht noch, was erfordert eine Diskussion innerhalb des Teams? Wer stellt die Lösungen im abzugebenden Bericht („Report“) zusammen? Bis zum Mittag des nachfolgenden Tages muss die Einreichung der gelösten Aufgaben pro Team über Moodle erfolgen. Die Coaches begutachten die auf der Plattform eingereichten Ausarbeiten, geben jedem Team innerhalb von drei Tagen ein schriftliches Feedback und benoten die Berichte ebenfalls über die Plattform. Der Anschluss an die Vorwoche erfolgt, indem in der Folgewoche eines der Teams seine erarbeiteten (und ggf. korrigierten) Lösungen präsentiert. So sind nicht nur Nachfragen seitens der anderen Studierenden möglich, sondern auch ein gemeinsamer Wiedereinstieg ins Thema und in die Fallstudie. Jedes Team definiert schon früh eine eigene Mission, eine Vision und ein Wertegesetze für seinen Park. Dramaturgisch wird jede Woche ein neues Kapitel aufgeschlagen. Die Studierenden befassen sich intensiv mit ihrem Freizeitpark, sie investieren in große Projekte, erleben euphorische Zeiten des Wachstums und finden sich wenig später in Krisensituationen wieder, die bewältigt werden müssen. Den Abschluss des Moduls bildet am Semesterende eine simulierte Gesellschafterversammlung: die mündliche Prüfung mit Präsentation und Frage-Antwort-Part. Die Studierenden sollen (bezüglich der festgelegten Lernziele) nach Abschluss des Moduls in der Lage sein, a) im Sinne eines Managementprozesses finanzielle und personelle Ressourcen einzuschätzen, auszuwählen, zu entwickeln und ggf. zu beschaffen und b) diese begrenzten Ressourcen unter wechselnden Bedingungen sowie in Konfliktsituationen zielgerichtet und sinnvoll einzusetzen.

2.3 Die Bedeutung des virtuellen Lehr-Lernraumes

Der Lehr-Lernplattform Moodle kommt bei RESO eine zentrale Bedeutung zu, weil sie es ermöglicht, die unterschiedlichen medialen Darstellungs- und Kommunikationsformen im RESO-Kursraum strukturiert zusammenzuführen: Zu vorab bestimmten Zeitpunkten erhalten die Studierenden automatisch eine Freischaltung für den Zugriff auf die entsprechenden Materialien (Videos, Texte, Skripte, weiterführende Informationen, Arbeitsaufträge) für den jeweiligen Seminartag. Später werden die von den Teams erarbeiteten Ergebnisse (Texte, Berechnungen, ggf. auch kurze Videos) dort gespeichert und sind den Dozenten zugänglich. Auch das darauffolgende Feedback wird direkt in Moodle vorgenommen, und die Teams werden vom System informiert, sobald jene Rückmeldungen seitens der Dozenten vorliegen. In den Folgewochen bleiben die bis dahin absolvierten Termine mit all ihren Materialien geöffnet, so dass bei Bedarf auf jene Inhalte zurückgegriffen werden kann. Letzteres schätzen viele Studierende in der Phase der Vorbereitung auf die abschließende mündliche Prüfung. Die Dozenten profitieren von der digitalen Struktur auch in der Hinsicht, dass sie ihrerseits Materialien dezentral erarbeiten und zentral verfügbar machen können und dass sogar kurzfristig ergänzendes Material im jeweiligen Verzeichnis für den aktuellen Termin eingestellt werden kann. Im Falle eines Wechsels im Dozententeam wäre

es zudem unproblematisch, der/dem neuen Lehrenden Zugriff auf den RESO-Raum in Moodle zu geben, so dass auch eine selbständige Einarbeitung ins Modul sehr praktikabel wäre. Insgesamt wird der virtuelle RESO-Raum zur digitalen Grundlage für die sichtbare Struktur des gesamten Moduls, für instruktionale Bausteine sowie für Arbeitsergebnisse und deren Bewertung. Ohne eine solche Plattform wäre die Studie in ihrer Komplexität und Vielfalt deutlich schwieriger handhabbar.

2.4 Mehr als eine Fallstudie

Das komplexe, aber einfach organisierbare Konstrukt von RESO ermöglicht in seiner Gesamtheit eine intensive, kollaborativ geprägte und unvergessliche Lernerfahrung. Konzeptionell vereint RESO dabei die Grundzüge einer Fallstudie mit Charakteristika von Rollenspielen und Ansätzen von Immersion: Der mehrteilige Fall soll die Lernenden in ihrer Herangehensweise an komplexe Problemstellungen trainieren; er basiert dazu auf einer Rahmenhandlung und Ereignissen, die einen Bezug zu der Erfahrungs-, Berufs- und Lebensumwelt der Lernenden haben – wie es für *Fallstudien* typisch ist (vgl. Riedl, 2012; Göthlich, 2003). Im Sinne eines *Rollenspiels* kommt hinzu, dass die Teilnehmer sich aktiv mit ihrer Rolle als Manager, deren Motivation und Handlungen befassen und – kombiniert mit ihrer eigenen Persönlichkeit – in einem spielerischen Kontext Konfliktsituationen bewältigen müssen (vgl. Riedl, 2012). Die Identifikation mit der Rolle ‚Geschäftsleitungsteam‘ ist bei RESO wesentliche Voraussetzung für ein langfristig erfolgreiches eigenständiges Arbeiten des jeweiligen Teams. Mit der Identifikation verbunden sind auch Ansätze von *Immersion* im Sinne eines Eintauchens oder Versenkens (*Immersion* als „*the fact of becoming completely involved in something*“ lt. Cambridge Dictionary Online); ein solches zeigt sich bei RESO insbesondere in der Form, dass sich die Studierenden stark für ihre Ergebnisse und die von ihnen selbst erdachten Lösungswege einsetzen, was durchaus auch eine Herausforderung darstellt (vgl. Abschnitt 4.4.2 in diesem Artikel).

3 Anchored Instruction 2020: Ankerelemente und Wirkung

Insgesamt sieben Ankerelemente tragen zu einer erfolgreichen Verankerung und somit zum Erreichen der angestrebten Lern- bzw. Kompetenzziele bei (siehe Abbildung 1). Diese Elemente und die Abbildung stellen ein durch die Autoren selbst erarbeitetes, erweitertes Modell zur Anchored Instruction dar, wobei der Fokus im hochschulischen Bereich liegt. Die Ankerelemente basieren auf den drei oben erwähnten Grundprinzipien der Anchored Instruction der CTGV (vgl. Scharnhorst, 2001), die sie zugleich detaillieren und ergänzen (vgl. Abb. 1).

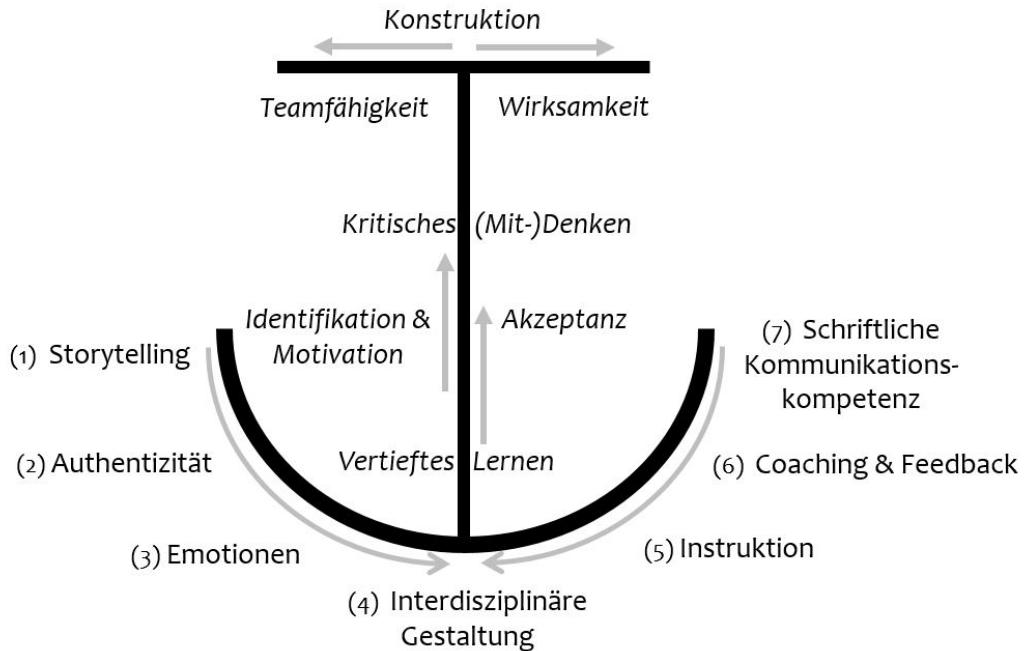


Abbildung 1: Ankerelemente der Anchored Instruction 2020

Storytelling (1) und Authentizität (2) sind wesentliche Voraussetzungen für situations- und kontextgebundenes Lernen; durch die Berücksichtigung als zwei einzelne Elemente bekommen beide nun ein noch stärkeres, bewusstes Gewicht bei der Erstellung und Durchführung eines entsprechenden Lehr-Lern-Szenarios. Emotionen (3) und die interdisziplinäre Gestaltung (4) tragen ganz besonders zur *aktiven Auseinandersetzung mit Lernsituationen und Inhalten* bei. Vor allem mit dem Schritt zur Interdisziplinarität geht das neue Modell über die ursprüngliche Gestaltung von Anchored Instruction hinaus. Sowohl Instruktion (5) als auch Problemlösen in Teams mit Coaching und Feedback (6) betonen und fördern den Wissens- und Kompetenzerwerb in Form von unterschiedlichen sozial geprägten Vorgängen. Das Element der schriftlichen Kommunikationskompetenz (7) stellt schließlich – sowohl im Sinne der Sichtbarkeit der eigenen (Team-)Ergebnisse als auch hinsichtlich der Wirksamkeit – die stärkste Ergänzung dar; es basiert auf der Erkenntnis, dass heute ein weit größerer Teil von Kommunikation als Ende des 20. Jahrhunderts in schriftlicher Form erfolgt, so dass eine entsprechende, klare Ausdrucksfähigkeit darüber entscheidet, ob und wie stark jemand mit seinen Aussagen wahrgenommen wird (vgl. Reiter & Sommer, 2009). Die herausgearbeiteten sieben Ankerelemente der Anchored Instruction 2020 werden nachfolgend noch detaillierter vorgestellt. Zudem wurden sie im Sommer 2019 auf Basis der Befragung von Absolventen des RESO-Moduls in Form einer qualitativ-empirischen Untersuchung hinsichtlich ihrer Wirkung evaluiert (siehe Abschnitt 4 dieses Artikels).

3.1 Storytelling für Identifikation und Motivation

Storytelling hat eine lange Tradition und bedeutete ursprünglich ganz allgemein „das Erzählen von Geschichten in unterschiedlichen sozialen, historischen und medialen Kontexten“ (Till, 2019, S. 125). Eine wesentliche Stärke der erzählenden (narrativen) Darbietung

liegt darin, dass glaubwürdig gestaltete, konsistente Geschichten vom Rezipienten als gegeben akzeptiert werden und Empathie ermöglichen, was dafür sorgt, dass das Erzählte nahezu wie ein persönliches Erleben erfahren wird (vgl. Till, 2019). In Unternehmen angewandt, kann narratives Vorgehen Veränderungsprozesse begleiten und dazu beitragen, Identitäten aufzubauen (vgl. Till, 2019); beim fallbasierten Lernen ist von ähnlichen Effekten der narrativen Verankerung auszugehen, weil sie vor allem die affektive Komponente anspricht und so wesentlich zum Gelingen des Lernens beitragen kann (vgl. Jahn et al., 2018). Narrative Anker im Sinne der Anchored Instruction schaffen einen ‚Makrokontext‘ und somit eine gemeinsame Basis für Lehrende und Lernende (vgl. CTGV, 1992). Den narrativen Rahmen bildet bei RESO die generelle Ausgangslage, dass die Studierenden (Drittsemester) in ihren selbstgewählten Teams als Interims-Manager einen kleinen, in England beheimateten Freizeitpark eigenverantwortlich führen sollen. Hierzu erfahren sie in der ersten Veranstaltung in einer Kombination aus Live-Performance und Video die Geschichte des Parks und weitere Hintergrundinformationen; Dokumente in Word, Excel und Powerpoint liefern diverse Informationen zur aktuellen (unter anderem: finanziellen) Situation. Damit die Teams von Beginn an eigene Identitäten entwickeln und den Park zu ‚ihrem‘ Park machen, besteht die erste Aufgabe darin, ‚ihrem‘ Park jeweils einen neuen Namen zu geben, der zur ebenfalls von den Teams zu erarbeitenden grundsätzlichen strategischen Ausrichtung passen soll. In jeder Semesterwoche treten dann neue Entwicklungen auf (jeweils per Video kommuniziert), die zu berücksichtigen sind und neue Herausforderungen an die Management-Teams stellen. Jene Herausforderungen und Aufgaben sind ihrerseits narrativ gestaltet und werden konsequent in der Rahmenhandlung verankert. So kommt es zum Beispiel in einem der Restaurants des Freizeitparks zu Lebensmittelvergiftungen, auf die seitens des Personalmanagements und organisatorisch professionell reagiert werden muss. Die Auslegung der Fallstudie auf zwölf Wochen ermöglicht es, dass die Geschichte mit jeder realen Woche um ein fiktives Quartal voranschreitet.

Weil die Teams selbst einen Namen festlegen und eine (zumindest teilweise) individuelle Identität ihres Parks entwickeln, und indem manche Aufgaben mehrere mögliche Lösungen bieten, findet innerhalb des Moduls auch seitens der Studierenden eine Art von Storytelling statt. Beispielsweise sind in einer Aufgabe von jedem Team Vorstellungsgespräche mit Bewerbern zu führen und in Form von Video oder schriftlichem Dialog zu dokumentieren. Im Rahmen dieses (eher impliziten) Storytellings auf studentischer Team-Ebene sind interessante Effekte zu beobachten: Die Studierenden setzen sich besonders intensiv und teils in unerwarteter Weise mit dem jeweiligen Thema auseinander, sie diskutieren Ideen, überprüfen ihr Vorwissen und zeigen in der Regel eine starke Identifikation mit den erarbeiteten Ergebnissen (ähnliche Beobachtungen liefert auch eine Studie von Sadik, 2008).

3.2 Authentizität als wesentliche Voraussetzung für Akzeptanz

Ein zentrales Ziel der Anchored Instruction liegt darin, dass Lernende sehen und verstehen, warum es wichtig ist, die im Fokus des Curriculums stehenden Fähigkeiten zu erwerben und wann diese Fähigkeiten von Nutzen sind (vgl. CTGV, 1992). Somit gelten drei zentrale Kriterien für die Gestaltung der Rahmenhandlung: „(a) Faktischer Realitätsbezug in der Ankergeschichte; (b) Authentizität der Probleme für die Lernenden; (c) Authentizität bezüglich der angestrebten Lerninhalte“ (Scharnhorst, 2001, S. 483-484 mit Verweis auf CTGV 1990).

Geht man davon aus, dass das Merkmal der Authentizität seinerseits „eng verknüpft [ist] mit dem Grad der Bekanntheit bzw. Vertrautheit eines Lernenden mit einem Kontext, so kann der gewählte Lebensweltbezug nahe an der Alltagswelt (Alltagsbezug) von Lernenden, aber auch relativ weit entfernt davon sein (Besonderheit)“ (Habig, van Horst & Sumfleth, 2018, S. 101). Die Wahl eines Freizeitparks als generelles Umfeld für die Handlung erfolgte bei RESO schlicht deshalb, weil fast jede:r persönliche Erlebnisse mit derartigen Parks verbindet. Mit diesen authentischen Erfahrungen einher geht auch die Chance auf Immersion und Identifikation – nämlich: in die Rolle eintauchen und sich die Entwicklungen, die später auftreten werden bzw. zu bewirken sind, lebhaft vorstellen zu können. Zugleich wird die Besonderheit des generellen Schauplatzes und der Handlung dadurch betont, dass ein Besuch in einem Freizeitpark in der Regel ein seltenes und außergewöhnliches Erlebnis darstellt, so dass Aufmerksamkeit und Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit diesem speziellen, freizeitorientierten Umfeld als besonders hoch eingestuft werden können.

Ein Faktor, zu dem die beschriebene Authentizität wesentlich beiträgt, liegt in der erforderlichen Akzeptanz der kompletten Falles, des zu erreichenden übergeordneten Ziels, der zu erfüllenden Rolle bzw. der zu lösenden Aufgaben seitens der Lernenden (vgl. Lasch & Schulte, 2008). Es ist davon auszugehen, dass „die Bereitschaft, sich aktiv mit einem Problem zu befassen, den Lernfortschritt begünstigt“ (Bennies, 2019, S. 401). Deshalb ist es für die Bearbeitung der übergeordneten Aufgabe auch wichtig, dass die Adressaten das Gefühl haben, „tatsächlich in das Geschehen einbezogen zu sein“ (Zumbach & Reimann, 2003, S. 185). Die Entwicklungen, die für RESO kreiert wurden und als Basis für die Aufgaben („Challenges“) dienen, sind deshalb solche, die auch in der Realität eines Freizeitparks vorkommen. Als Beispiele seien genannt: Besucherrückgang; Erfordernis neuer Ideen und Fahrgeschäfte, um die Attraktivität des Parks auch mittelfristig sicherzustellen; Recherche und Entscheidungen bezüglich der Finanzierung von Investitionsvorhaben; sowie Herausforderungen hinsichtlich Kommunikation und Führung. Die Akzeptanz solcher (betriebswirtschaftlich typischen) Fragestellungen ist bei den Studierenden in einem wirtschaftswissenschaftlichen Studium erfahrungsgemäß hoch.

3.3 Emotionen für vertieftes Lernen

Im konstruktivistischen Ansatz gilt, dass Lernende (neues) Wissen auf Grundlage ihrer individuellen kognitiven Strukturen und Erfahrungen konstruieren und organisieren und dass nur jenes, was an diese subjektiven Strukturen anschlussfähig ist, nachhaltig behalten werden kann (vgl. Hoidn, 2007). Gerade im Lernen mit digitalen Medien erweist sich zudem die bewusste Berücksichtigung der emotionalen Komponente zunehmend als sinnvoll und wichtig; hinsichtlich der Aufgabenstellung bedeutet das, an „die Neugier und das Bedürfnis nach Exploration, aber auch das Streben nach Autonomie und Kompetenz sowie das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit“ (Reinmann-Rothmeier, 2003, S. 34) anzuknüpfen. Neugierde, Exploration und Kompetenzerfahrungen werden bei RESO in besonderer Weise durch den ganztägigen Besuch eines real existierenden Freizeitparks aufgegriffen und gefördert. Zum einen findet hier emotionales Erleben (auch im Sinne des Erkundens und Sich-Überraschen-Lassens) bewusst Eingang in die ganzheitliche (Lern-)Erfahrung im RESO-Modul. Zum anderen sind im Vorfeld jenes Besuches Rechercheaktivitäten der Teams und ihre Beschäftigung mit realen Fragestellungen, die seitens der Geschäftsleitung des Freizeitparks kurz zuvor vorgegeben wurden, zu leisten. Die besten Ausarbeitungen

werden am Besuchstag durch ausgewählte Teams präsentiert und mit einem Delegierten des Parks intensiv diskutiert. Hierdurch erfahren die Studierenden ein Maß an Kompetenzentwicklung und Einbezogen-Sein, das im Hochschulalltag üblicherweise nicht stattfinden kann. Sowohl das aktive Erleben des Parks aus Besuchersicht als auch die fachlichen Gespräche wirken sich – so die bisherige Erfahrung – zudem positiv auf die Motivation für die weitere Arbeit mit der Fallstudie aus. Bezogen auf die Prinzipien der Anchored Instruction werden insbesondere die aktive Auseinandersetzung mit den authentisch gestalteten Inhalten sowie das kontextgebundene Lernen durch die Exkursion verstärkt.

3.4 Interdisziplinäre Gestaltung der Inhalte für kritisches (Mit-)Denken

Viele mathematische Fragestellungen und Methoden (wie sie bei den ‚Jasper Series‘ der CTGV vorkommen, beispielsweise bzgl. Berechnung von Wegezeiten oder Benzinverbrauch eines Flugzeugs, vgl. CTGV 1993) können gut isoliert betrachtet werden. Wie es jedoch beispielsweise bei Sprachen sinnvoll ist, sich nicht nur auf Vokabeln und Grammatik zu konzentrieren, sondern auch kulturelle und geschichtliche Aspekte einzubeziehen, wenn man in der Lage sein möchte, erfolgreich interkulturell zu kommunizieren, so sind im betriebswirtschaftlichen Praxiskontext kaum Unternehmensbereiche zu finden, die nicht mit anderen in Wechselwirkung stehen. Die bewusste Interdisziplinarität bei entsprechenden Modulen an der Hochschule versetzt Studierende in die Lage, fachliches Wissen und soziale Kompetenzen in fachübergreifenden Zusammenhängen zu erproben und eine ganzheitliche Perspektive einzunehmen (vgl. Kauffeld et al., 2018).

Im Interesse des vernetzten Erwerbs von Kompetenzen, die fürs Berufsleben vorausgesetzt werden, wird mit Anchored Instruction 2020 deshalb ein bereichsübergreifendes Denken angestrebt und trainiert, das über theoretisches Wissen hinausgeht und verlangt, dass unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden. Beispielsweise sind die Studierenden in einer Aufgabe zum möglichen Outsourcing eines Geschäftsbereichs gefordert, wechselseitig die Sichtweisen von Betriebsrat und Geschäftsleitung in einem Rollenspiel einzunehmen und argumentativ zu vertreten, wobei diverse bereichsübergreifende Aspekte Berücksichtigung finden müssen. Zusätzlich zu operativer Problemlösung und strategischem Handeln steht so – nicht nur bei einzelnen Aufgaben, sondern bei der gesamten RESO-Studie – die Metaebene der Reflexion im Fokus. Dies folgt der Grundidee, dass das Konstrukt einer solch realitätsnahen Studie Erkenntnisse und Lerneffekte ermöglichen sollte, die zukunftsrelevant für die Studierenden sind, und dass die mittels der Bearbeitung gewonnenen Erfahrungen verallgemeinerungsfähig sein sollten (vgl. Riedl, 2012).

3.5 Instruktion als Voraussetzung für Konstruktion

Die Sequenzierung von Lerninhalten – also die Entscheidung über die Reihenfolge, in der die Inhalte vorgestellt und bearbeitet werden – liegt in erster Linie bei den Lehrenden, wenn sie Lehr-Lern-Prozesse gestalten (vgl. Schnottz, 2011). Dies betrifft auch die Art der Instruktion: Es sollten strukturelle und inhaltliche Rahmenbedingungen geschaffen werden, auf Basis derer die Lernenden Aufgaben aus eigener Kraft bewältigen können, damit ein Kompetenzerlebnis im Sinne der Wahrnehmung wirksamen Handelns möglich wird (vgl. Knaisch, 2016). Bei der Analyse der ‚Jasper Series‘ unterscheidet die CTGV drei typische Modelle der Instruktion im Lehr-Lernkontext: Basics First/Direct Instruction, Structured

Problem Solving, Guided Generation (vgl. CTGV, 1992). Das von der CTGV favorisierte Modell, die Guided Generation, zeichnet sich dadurch aus, dass auf vorgegebene Gerüste verzichtet wird und das selbständige Vorgehen der Lernenden komplett im Vordergrund steht, wobei die Lehrperson eher die Rolle eines Coaches einnimmt (vgl. CTGV, 1992). Die entsprechende Form des Lehrens und Lernens wird aktuell auch als ‚entdeckendes Lernen‘ („discovery learning“) bezeichnet und z.B. von Clark & Feldon (2014) definiert als eine Instruktion, die die Studierenden dazu herausfordert, in einer umfangreichen, aber unstrukturierten Lernumgebung zu navigieren und mit minimaler instruktionaler Unterstützung die erforderlichen Informationen und Fähigkeiten zu entdecken bzw. zu entwickeln, die erworben werden sollen (vgl. Clark & Feldon, 2014). Dies entspricht auch einer didaktischen Grundidee der Hochschule, an der RESO entwickelt wurde und eingesetzt wird: Anstelle eines ‚Push‘-Ansatzes, bei dem die Lehrenden die Lerninhalte instruktiv an die Lernenden herantragen, wird ein ‚Pull‘-Effekt angestrebt, bei dem die Studierenden bei den Coaches Unterstützung suchen, wenn ihnen dies erforderlich erscheint („Guided Generation“). RESO profitiert von einer Mischung aus ‚Push‘ und ‚Pull‘: Es gibt einen Anteil von bewusster Instruktion im Sinne eines ‚Basics First‘, indem die Studierenden in den Vorlesungen mit Themen vertraut gemacht werden. Dies folgt der Auffassung, dass beim Design eines Lehr-Lernarrangements eine Analyse der studentischen Ausgangslage erfolgen muss und Instruktion dann sinnvoll ist, wenn ein ganz neues Thema begonnen wird oder wenn frühere Schwierigkeiten der Studierenden bei dessen Verständnis bzw. Anwendung bekannt sind (vgl. Czerkawski & Lyman, 2016). Es folgt die ‚Pull Phase‘ im Form der Bearbeitung von Aufgaben im Team. Hier erhalten die Studierenden diverse Materialien und Informationen, von denen nicht alle unmittelbar verwendet werden müssen. Zum Beispiel wird wöchentlich jeweils eine Fortschreibung der Umsatzzahlen, Kosten, Beschäftigtenzahlen und weiterer Daten als Dokument zur Verfügung gestellt, obwohl manche dieser Informationen nur in wenigen der zu lösenden Aufgaben benötigt werden. Relevante Informationen müssen also von nicht-relevanten unterschieden und zusätzlicher Recherche- bzw. Klärungsbedarf muss aufgedeckt werden. So werden Wahrnehmungs-, Analyse- und Urteilsfähigkeit der Studierenden gefördert, und sie konstruieren eigenständige Lernerfahrungen und Ergebnisse, die erheblich mehr sind als eine Ansammlung vorgegebener Wissensinhalte (vgl. Riedl, 2012).

3.6 Coaching und Feedback für Fortschrittskontrolle und Teamfähigkeit

Feedback kommt – im Interesse eines Abgleichs von Erreichtem und Lernzielen, von wertfreier Außenperspektive und Selbsteinschätzung – in kontinuierlichen Lernprozessen eine hohe Bedeutung zu (vgl. Greif & Breckwoldt, 2012). Auch die RESO-Feedbacks dienen dazu, dass die Studierenden klar erkennen, in welchem Maß sie die gesteckten Ziele erreicht haben, wo gegebenenfalls (fachliche oder prozessbezogene) Verbesserungen erforderlich sind und was das für ihr weiteres Vorgehen im Team zur Erreichung des übergeordneten Ziels bedeutet, während im Interesse der Motivation zugleich auf eine gute Balance zwischen korrigierenden und anerkennenden Rückmeldungen geachtet werden muss. Während bei der Anchored Instruction der 1990er Jahre das unmittelbare, verbale Feedback im Klassenverband im Vordergrund stand, geben die Dozenten im RESO-Modul regelmäßig in verschiedenen Formaten Feedback. Als erstes erhält jedes einzelne Team jede Woche ein

schriftliches Feedback. Dabei bilden vorher erarbeitete und dokumentierte mögliche Vorgehensweisen und Musterlösungen einen Rahmen, der aber individuelle, teils originelle Herangehensweisen der Studierenden-Teams nicht ausschließt, sondern eine wertschätzende Würdigung explizit möglich macht. Der Ablauf, bestehend aus Instruktion - Coaching - Abgabe der erarbeiteten Team-Ergebnisse via Plattform - Begutachtung und Feedback durch die Dozenten, ist im Modul standardisiert, wird gleich zu Beginn des Semesters kommuniziert und erfolgt während der ganzen Laufzeit des Moduls (d.h. über zwölf Wochen) in gleicher Weise. Als zweites eröffnet die Präsentation der Ergebnisse der Vorwoche zum nächsten Vorlesungsbeginn die Gelegenheit für ein mündliches Feedback im größeren Kreise unter Einbeziehung der Ausarbeitungen oder Fragen der anderen anwesenden Teams. In der Coachingphase am Nachmittag kommt dann ein drittes Format zum Tragen: das ausführliche Feedback auf Team- oder Einzelgespräch-Ebene. Diese Gespräche werden nach Bedarf von den Lehrenden (als ‚Push‘) oder von den Studierenden (als ‚Pull‘) initiiert. Dabei finden alle Dimensionen des Lernprozesses (inklusive z.B. fachlicher Defizite, Probleme in der Zusammenarbeit oder Potenziale bei der Präsentation von Lösungsvorschlägen) Berücksichtigung.

3.7 Schriftliche Kommunikationskompetenz für Wirksamkeit

Ein immenser Teil an privater und beruflicher Kommunikation findet heute in Form von SMS, Chats oder E-Mails und somit schriftlich statt (vgl. Malik, 2014). Um in der beabsichtigten Weise wahrgenommen zu werden, ist es von zentraler Bedeutung, knapp, klar und gut verständlich kommunizieren zu können (vgl. Reiter & Sommer, 2009) sowie digitale Medien souverän zu nutzen (vgl. Hochschulforum Digitalisierung, 2016). Es genügt also nicht, explorative Lern- und Problemlöseprozesse zu initiieren und zu unterstützen; vielmehr müssen die Prozesse und Erfahrungen von den Lernenden selbst auch artikuliert und reflektiert werden (vgl. Scharnhorst, 2001; ähnlich auch Sadik, 2008). Im RESO-Modul dienen hierzu die wöchentlich von den Teams zu erstellenden Reports. In diesen Unterlagen dokumentieren die Teams ihre gewählten Werkzeuge bzw. Vorgehensweisen und die erarbeiteten Ergebnisse zu den Aufgaben („Challenges“), und es besteht Raum für eine Reflexion der aktuellen Erfahrungen als Team. Darüber hinaus steht hier das Training der klaren Verschriftlichung im Fokus: Die Studierenden müssen den Dozenten in den Reports auf begrenztem Raum (circa eine DIN A4-Seite pro Aufgabe, insgesamt maximal vier Seiten) alle wesentlichen Inhalte liefern, ohne dabei abzuschweifen. Das Vorbild hierfür kommt aus der Unternehmenspraxis: die Vorstands- oder Aufsichtsratsvorlage (vgl. Gleißner, 2011). Geraade hier zeigt sich immer wieder ein echter Bedarf an kritischer Rückmeldung durch die Coaches, da insbesondere zu Beginn der Fallstudie oft noch ausführlich ‚prozesserzählend‘ geschrieben wird anstatt knapp und ergebnisorientiert. Die Verschriftlichung im Sinne des Reports leistet als Teil der Gestaltung der Lernumgebung auch einen Beitrag dazu, Missverständnisse, Fehlinterpretationen und Anwendungsfehler zu erkennen und zu beheben (vgl. Czarkowski & Lyman, 2016), weil die Studierenden jeweils kurz darlegen müssen, warum sie sich für welche Vorgehensweise entschieden und auf welche Teile der Instruktionsinhalte sie sich dabei bezogen haben. Wenn beim Begutachten der Reports auffällt, dass Inhalte falsch verstanden oder angewendet worden sind, kann der jeweilige Dozent nicht

nur im schriftlichen Feedback, sondern auch in den nächsten Veranstaltungen aktiv zur Klärung beitragen; dabei können auch Umwege oder Irrwege diskutiert/angesprochen werden und zu positiven Lernerfahrungen beitragen.

4 Kritische Reflexion des RESO-Moduls im Sinne der Scholarship of Teaching and Learning

4.1 Forschung zur eigenen Lehre

Im Sinne der ‚Scholarship of Teaching and Learning‘ soll die eigene Lehre zum Gegenstand eigener Erkundung und Reflexion gemacht werden – nicht nur für sich selbst und für die curriculare Weiterentwicklung, sondern auch im Interesse eines fachdidaktischen Austauschs mit anderen Akteuren (vgl. Huber, 2014). Eine entsprechend Reflexion zum RESO-Modul orientiert sich an einer Methode, die bei Webb & Welsh (2019) als ‚phänomenologischer Forschungsansatz‘ zu finden ist und bei dem die Beschreibung der gemeinsamen Bedeutung der gelebten Erfahrung beteiligter Personen hinsichtlich eines bestimmten Phänomens im Mittelpunkt steht (vgl. Webb & Welsh, 2019): Auf Basis von individuellen Forschungsfragen, Theorien, Beobachtungen und Interpretationen wird ein Verständnis entwickelt, das keinen Anspruch auf universelle Gültigkeit erhebt, sondern sich auf einen bestimmten Kontext und die beteiligten Personen bezieht.

4.2 Grundlegendes Forschungsinteresse bei RESO

In dem betrachteten RESO-Modul wird eine interdisziplinäre Studie mit starkem Praxisbezug mit den jeweiligen Drittsemestern durchgeführt, die Elemente der Instruktion, Konstruktion und Reflexion in sehr spezieller Weise verbindet. Dabei sind Theorien und Werkzeuge direkt in einem simulierten Managementprozess anzuwenden und zu erproben. Die herausgearbeitete Kern-Forschungsfrage bei der kritischen Betrachtung des RESO-Moduls ist: *Inwieweit leistet die Fallstudie das, was sie leisten soll – nämlich: die Studierenden auf ihr Berufsleben vorzubereiten?*

4.3 Zentrale Erkenntnisse aus Kurzumfrage, Analyse und Evaluation

Das in Kapitel 3 vorgestellte Modell Anchored Instruction 2020 wurde auf Basis der in diesem Beitrag diskutierten einschlägigen Literatur in Verbindung mit den nachfolgend beschriebenen, empirischen Erkenntnissen entwickelt. Beim vorliegenden RESO-Modul wurden – als erster Ansatzpunkt für eine explizite, strukturierte Forschung zur eigenen Lehre in diesem Modul – die Freitext-Kommentare aus den Evaluationen analysiert sowie diverse Rückmeldungen und Beobachtungen einbezogen, die im Laufe der sehr intensiven Zusammenarbeit mit den Studierenden erfasst worden sind. All diese Informationen und Eindrücke wurden vor dem Hintergrund von fünf Jahren Erfahrung mit dem RESO-Modul in einem Workshop analysiert, evaluiert und reflektiert. Zudem wurde 165 Absolventen und Studierenden mit Studienbeginn zwischen 2011 und 2015 im Juli 2019 – also mit zeitlichem Abstand zum Absolvieren des RESO-Moduls – in schriftlicher Form die Frage gestellt:

„Welche (Lern-)Erfahrungen aus dem Modul RESO betrachtest Du als wichtig für Dein Berufsleben?“ 58 Rückmeldungen in Textform erfolgten; sie wurden in einer Datei erfasst und dann einer induktiven sowie einer deduktiven qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Bei

der deduktiven Analyse wurden die sieben herausgearbeiteten Ankerelemente als Kriterien zugrunde gelegt. Um soweit wie möglich die Qualität der Auswertung und Zuordnung sicherzustellen, wurde das Material zuerst dezentral von den drei Autoren unabhängig voneinander analysiert, bevor der Austausch über die Ergebnisse erfolgte. Zur Illustration sind einige Ausführungen in folgender Tabelle auszugsweise dargestellt und den Kernelementen zugeordnet (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Auszüge aus Rückmeldungen zum RESO-Modul (aus Umfrage im Juli 2019)

Element	Auszüge
Storytelling für Identifikation und Motivation	<p>„Ich finde, es hat gezeigt, dass man durch geschicktes Storytelling auch trockene Lerninhalte wie Finance vermitteln kann“ (Stud15051).</p> <p>„When running the theme park, even though it was fictional, we put ourselves into management shoes and tried to make the best, well-thought out decisions“ (Stud13191).</p>
Authentizität als wesentliche Voraussetzung für Akzeptanz	<p>„[...] dass es einfach einzigartig realistisch war, wie Human Resources, Financial Resources und Organizational Resources verzahnt wurden“ (Stud12183).</p> <p>„Außerdem hat mir die beispielhafte Erklärung an einem Vergnügungspark dabei geholfen, schnell und effektiv sich in neue Geschäftsmodelle einzuarbeiten und zu sehen, wo das Unternehmen/beziehungsweise das Projekt finanziell da steht. Das hat enorm geholfen, um schnell in aktuelle Diskussionen einzusteigen, sodass ich nicht als Praktikant wahrgenommen werde, sondern als richtiger Mitarbeiter.“ (Stud15193).</p> <p>„[...] am Beispiel des Freizeitparks musste man nicht nur mit Erfolgen umgehen, sondern auch mit Krisensituationen. Das Umgehen mit Problemen ist gerade in der Praxis hilfreich“ (Stud15043).</p>
Emotionen für vertieftes Lernen	<p>„Im Arbeitsalltag ist es mir des öfteren vorgekommen, dass in Abteilungen Konfliktpotenzial besteht, da sie das Gefühl haben, dass die anderen sie blockieren. Hier diese Empathie entwickelt zu haben, dass dahinter eben aufwendige Prozesse stecken, ist extrem wertvoll“ (Stud15053)</p> <p>„Um aus den Erfahrungen lernen, sich schnell an neue Fragestellungen anpassen und kreative Lösungen im Team entwickeln zu können, ist mentale Flexibilität essentiell. Dieses wird durch das RESO Modul besonders gefordert/gefordert, da man sein bisheriges Wissen in einem neuen Kontext anwenden muss. Dadurch hat man die Möglichkeit zu erleben, dass nicht unbedingt inhaltliches Wissen maßgebend für die Lösung eines Problems ist, sondern eher die Art und Weise wie man ein Problem simplifiziert & löst“ (Stud13162).</p>
Interdisziplinäre Gestaltung für kritisches (Mit-)Denken	<p>„[...] stark in Erinnerung geblieben: Zuerst die Vogelperspektive, die man durch das Modul auf Management, HR und Finance erhält und wie alles miteinander funktioniert. [...] Zweitens die unvorhersehbaren Konsequenzen, auf die wir jede Woche reagieren [...] mussten“ (Stud15053).</p> <p>„Wahrscheinlich war das Erlernen wie man Zusammenhänge erkennen und sich einen Blick aus mehreren Perspektiven verschaffen kann, die wichtigste Erfahrung“ (Stud12029).</p>

Element	Auszüge
Interdisziplinäre Gestaltung für kritisches (Mit-)Denken (Forts.)	<p>„Besonders dieser ganzheitliche Ansatz begegnet mir in meinem Beruf immer wieder - ich muss mich immer in neue, mir unbekannte Felder einarbeiten, und gleichzeitig zukunftsgewandt und risikoorientiert hinterfragen, welche Konsequenzen meine Ideen und Vorschläge haben“ (Stud15181).</p>
Instruktion als Voraussetzung für Konstruktion	<p>„Die Theorie frühs hat einen für die praktischen Aufgaben am Nachmittag vorbereitet. So konnte man die Inhalte gut verinnerlichen und auch der gesetzte Zeitrahmen hat auf Deadlines im Arbeitsleben vorbereitet“ (Stud15192).</p> <p>„The combination was great: academic input in the morning, and then practical work in the afternoon where we could put the learnings into practice, making it stick more“ (Stud13191).</p> <p>„Ich glaube, die ganzheitliche Betrachtung betriebswirtschaftlicher Fragestellungen im Rahmen einer konkreten Fallstudie hat mir sehr geholfen, mein theoretisches Wissen aus Büchern/Vorlesungen direkt umzusetzen“ (Stud13112).</p> <p>„Mit Bezug auf den Arbeitsalltag würde ich sagen, dass die damalige Gruppenarbeit selbst und das strukturierte Angehen von Problemen die wichtigste Lernerfahrung für meine jetzige Arbeit ist“ (Stud15080).</p> <p>“[...] habe ich bemerkt, wie gut ich fallbasiert Inhalte aufnehme und mir aneigne. Und hier liegt für mich (wieder besonders im Finance Teil der Vorlesung) eine der Stärken von RESO. Die morgens gehörte Theorie muss im Nachgang direkt angewandt werden. Das macht es unumgänglich sich damit zu beschäftigen“ (Stud13095).</p>
Coaching und Feedback für Fortschrittskontrolle und Teamfähigkeit	<p>„Als Team wurde man konstant gefordert und musste auch unter Zeitdruck flexibel, kreativ und trotzdem präzise agieren“ (Stud12183).</p> <p>„[...] sich zu organisieren und miteinander zu arbeiten. Das ist etwas, das dem projektbezogenen Zusammenarbeiten im Berufsleben sehr nahe kommt“ (Stud15053).</p> <p>„Es [das Modul] hat mir auch das Selbstbewusstsein gegeben, bei allen drei Praktika wirklich zu Entscheidungen zu kommen, diese gut zu untermauern, aber auch empfänglich für Kritik zu sein“ (Stud15193).</p>
Schriftliche Kommunikationskompetenz für Wirksamkeit	<p>„Die Bearbeitung der Aufgaben im Team war hilfreich, da man Ergebnisse in der Gruppe immer wieder zusammenfassen musste (leadership development)“ (Stud15051).</p> <p>„Ich glaube jedes Team kann diese Learnings erleben, wenn gezielte Reflektion und offene, lösungsorientierte Kommunikation verlangt und beigebracht wird“ (Stud13162).</p>

Übergreifend ist festzustellen, dass viele Rückmeldungen zu den inhaltlichen und persönlichen Erfahrungen in Teams erfolgt sind; beispielsweise die vier folgenden: „Das [Lösen von Aufgaben im Team] hat mir gezeigt, dass man im Team viel mehr schaffen kann, als man als einzelner hinbekommen würde – sowohl zeitlich als auch fachlich“ (Stud14026); „Das Modul RESO hat mich [...] gestärkt. Vor allem im Sinne von Kommunikation im Team, Team Management (mit Krisen Management) und unkonventionellem Denken“

(Stud13157); „Der Kurs hat mir vor allem gezeigt, dass man die Unterschiede, Stärken und Schwächen der Teammitglieder als Chance sehen sollte um Aufgaben sowie Probleme aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, um so auch unkonventionelle Lösungen zu erarbeiten“ (Stud15046); „Wie setzt man die Kenntnisse und das Wissen der Teammitglieder möglichst effizient ein, um in der limitierten Zeit alle Aufgaben bestmöglich zu lösen? Wie geht man mit Spannungen im Team um? Was macht man, wenn das Team nicht vollzählig ist, aber die Deadline gleich bleibt? Mit all diesen Fragen musste ich mich auseinandersetzen und habe nachhaltig davon profitiert“ (Stud15042).

Aus den situativen Rückmeldungen während der Arbeit im Modul und in den standariserten Lehrevaluationen ergaben sich allerdings auch Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten, insbesondere in Hinblick auf das mit RESO angestrebte vernetzte Denken: Immer wieder entwickelten Teams über die zwölf Wochen hinweg einen Hang dazu, ‚Experten in einzelnen Bereichen‘ auszubilden: Wer sowieso viel in Personalwesen wusste, konzentrierte sich auf die Bearbeitung der Aufgaben(teile), die primär mit Personal zu tun haben; wer Finanzen nicht mag, mied es, sich mit entsprechenden Fragestellungen zu befassen. Das ist möglich (wenn auch nicht sinnvoll oder erwünscht), weil die Lösungen als Teamergebnisse abgegeben werden. Als problematisch erweist sich ein ‚Expertentum‘ spätestens in der mündlichen Prüfung, in der jedem Prüfling Fragen aus allen drei Bereichen gestellt werden. Nichtsdestotrotz scheint das Expertentum für die Studierenden ein wichtiger Punkt zu sein, denn in der Kurzumfrage wurde z.B. angemerkt: „Ich verstehe natürlich, dass die Professoren es wichtig finden, dass jeder mal in jede Funktion reinschnuppert, aber ich hätte es realistischer empfunden, wenn jeder sich für das gesamte Projekt um einen Bereich kümmert“ (Stud15134). Und ein anderer merkte an: „[...] auch eine "Spezialisierung" innerhalb auf Themengebiete macht da Sinn - auch wenn es vielleicht didaktisch nicht immer gerne gesehen ist“ (Stud13095).

Für die Weiterentwicklung im Denken ist es immer wieder erforderlich, über die Grenzen der jeweiligen Disziplinen hinaus zu schauen und mit anderen Menschen zusammenzuarbeiten, die auf Basis anderer Annahmen und Werte auf das Gesamtbild blicken (vgl. Campion, 2019, S. 92). Gerade hierzu können Fallstudien, Rollenspiele und ähnliche Methoden einen wesentlichen Beitrag leisten, weil sie „geeignet [sind], starre Denk- und Handlungsmuster aufzubrechen“ (Riedl, 2012, S. 113). Offenbar besteht bei RESO zumindest für einzelne Studierende eine gewisse Notwendigkeit, die Verknüpfungen noch deutlicher werden zu lassen. Daher sollen im nächsten Schritt sowohl in den Instruktions- und Interaktionsphasen als auch in den Aufgaben diese Verzahnungen noch stärker herausgestellt bzw. im Dialog mit den Studierenden erarbeitet werden.

4.4 Weitere Erkenntnisse aus der Reflexion des RESO-Konzeptes und deren Übertragung auf andere Anwendungsfälle

4.4.1 Aktualität im Interesse der Authentizität

Fast scheint es so, als wenn Fallstudien üblicherweise nur auf ein- oder zweimaligen Einsatz ausgelegt wären, denn in der Literatur (und auch bei der CTGV) ist kaum eine Notiz dazu zu finden, wie fallbasierte Studien oder Rollenspiele über einen längeren Zeitraum aktuell gehalten werden. Zugleich sind für die Realitätsnähe aktuelle Bezüge definitiv wichtig, und

„Lerninhalte [werden] zukünftig in deutlich kürzeren Zyklen aktualisiert werden müssen“ (BMBF, 2016). Allerdings erfordert die Erstellung einer umfangreichen (und insbesondere einer multimedial angelegten) interaktiven Großstudie immens viel Zeit, Kreativität, Genauigkeit und Erfahrung. Umsetzbar ist ein Aktuell-Halten der Materialien (im vorliegenden Fall: zehn fünfminütige Videos, 36 Skripte und mehr als 100 Dokumente mit Zusatzinformationen) über mehrere Semester hinweg nach bisherigen Erkenntnissen nur, wenn man nicht grundlegend in den kompletten Fortgang der Studie eingreift.

Für die Konzeption und Erstellung einer neuen Großstudie legen die bisherigen Erfahrungen bei RESO mehrere Empfehlungen nahe:

1. Auf die Nennung real existierender Personen oder Unternehmen sollte in Handlung und Aufgaben verzichtet werden (denn Personen oder Unternehmen könnten in der Realität Entwicklungen nehmen, die für die Fallstudie ungünstig sind).
2. Reale Beispiele (wie Auszüge aus echten Jahresabschlüssen real existierender Unternehmen) sollten so platziert werden, dass eine Aktualisierung nur an dieser Stelle erfolgen muss (z.B. in der Vorlesung) und daher machbar ist.
3. Dinge, bei denen abzusehen ist, dass sie regelmäßiger (z.B. jährlicher) Aktualisierung bedürfen, sollten von den Erstellenden (i.d.R. von den Dozenten) in einer gesonderten Liste erfasst werden, damit die Aktualisierung kontrollierbar bleibt und rechtzeitig erfolgt.
4. Es ist nach bisheriger Erfahrung sehr sinnvoll, Freiräume für neue Entwicklungen – beispielsweise Gesetzesänderungen oder aktuelle gesellschaftliche Themen – in den Präsenzzeiten (und nicht in den Dokumenten) vorzusehen, so dass idealerweise nicht nur eine situative Integration, sondern auch ein direkter Austausch mit den Studierenden möglich ist.

4.4.2 Zum Umgang mit unterschiedlichen Lösungen zu gestellten Aufgaben

Offenheit bzgl. unterschiedlicher Lösungen ist in der weiterentwickelten wie in der ursprünglichen Anchored Instruction ein wichtiges Element, zumal (mathematische ebenso wie betriebswirtschaftliche) Probleme und Fragestellungen oft mehr als einen Lösungsweg erlauben. Die auch im Interesse der empfundenen Eingebundenheit bedeutende Offenheit bezüglich möglicher Lösungen hat bei RESO den Effekt, dass unterschiedliche Teams teilweise tatsächlich sehr unterschiedliche Lösungen erarbeiten. Diese eigenen, teils sehr kreativen und gut durchdachten Ideen können ihrerseits in der Fortschreibung der Fallstudie nur sehr begrenzt berücksichtigt werden. In einer der Rückmeldungen seitens der Studierenden wurde hierzu beispielsweise angemerkt: „Was ich klasse fände (aber Ressourcen technisch nicht allzu leicht umzusetzen ist), wäre eine Simulation in der ich als Student die Konsequenzen meiner Entscheidungen auch tragen muss. Klar, wir wenden erst mal fallbasiert an und bekommen dann auch eine Rückmeldung d. Professors (direktes Feedback ist hier echt super!), dennoch ist der Verlauf der Geschichte des Amusement Parks durchaus festgeschrieben“ (Stud13095). Tatsächlich wäre der Fortgang der Story mit diversen, spontan angepassten Versionen (bei mehr als 20 Teams und zwölf Wochen) kaum handhabbar. Um daraus resultierende negative Effekte möglichst zu vermeiden, haben sich bisher folgende Schritte bewährt, um Offenheit für eine Bandbreite auch unerwarteter Lösungswege zu wahren und dennoch die Praktikabilität sicherzustellen:

1. Gleich zu Beginn des Semesters (zu Beginn der Fallstudie) wird darauf hingewiesen, dass die Dozenten eigene und originelle Ideen der Teams begrüßen und wahrnehmen, aber leider nicht alle weiterverfolgen bzw. kurzfristig in den Fortgang der Handlung einbauen können.
2. Besonders gelungene Lösungswege oder Ideen werden bei nächster Gelegenheit im Plenum wertschätzend vorgestellt, sei es von den Dozenten oder von dem Team selbst, das vorher darüber informiert wurde.
3. Gelegentlich wird eine besonders gute Lösungsidee kurzfristig an einer geeigneten Stelle in die Geschichte oder in ergänzendes Material aufgenommen, ohne dass sie Auswirkungen auf den grundlegenden Fortgang der Handlung hat.
4. In der Abschlusspräsentation im Rahmen der mündlichen Prüfung bekommt jedes Team die Chance, auf drei Präsentationsfolien mit komplett frei wählbarem Inhalt (zusätzlich zu etwa 15 Folien mit definierten Inhalten) speziellen Team-Ideen noch einmal besonderen Raum zu geben.

Auch wenn auf diese Weise in den vergangenen Jahren geeignete Herangehensweisen entwickelt worden sind, stellt der Aspekt der Offenheit hinsichtlich der Motivation der Studierenden auch weiterhin eine besondere Herausforderung dar.

4.4.3 Veränderte Rollen von Dozenten und Studierenden

In der Diskussion zu multimedialen Lehr-Lern-Arrangements findet man häufig die Forderung, dass die Lehrenden zunehmend Funktionen im Sinne von Coaching, Beratung und Unterstützung der eigenverantwortlichen Lernprozesse von Lernenden übernehmen sollen (vgl. z.B. Mandl & Reinmann-Rothmeier, 1999; BMBF, 2016). Arnold spricht in diesem Zusammenhang von einer Entwicklung "vom Lehrsaal zur Lernwerkstatt" (Arnold, 2006, S. 25). Sieht man Lehren und Lernen als ein gemeinsames Erforschen des ‚Noch-Nicht-Gewussten‘, dann kommt Lehrenden gerade in Zeiten des E-Learning verstärkt die Rolle eines Lern-Helfers zu, der Neugierde weckt und die Suche nach Antworten oder Lösungen unterstützt (vgl. Reinmann-Rothmeier, 2003). Pluspunkt ist, dass Dozenten in aller Regel nicht nur Experten für das jeweilige Unterrichtsfach sind, sondern auch selbst lern-erfahren und in der Lage, Fragen zu stellen, die Studierende an kritisches Denken heranführen (vgl. Czerkawski & Lyman, 2016).

Auch für die Studierenden ergeben sich veränderte Rollen und Aufgaben, und sie müssen in der hochschulischen Ausbildung Zugang zu verschiedensten Formen des Lernens finden und sie trainieren (Online- und Blended Learning, forschendes, kollaboratives und interaktives Lernen), weil diese Fähigkeiten bei zukünftigen Arbeitgebern vorausgesetzt und zur Beurteilung herangezogen werden (vgl. Hassan et al., 2018). Dem kollaborativen Lernen kommt dabei eine besondere Rolle zu, da es unterschiedliche Facetten enthält – beispielsweise das Teilen und Diskutieren von Informationen, Wissen und Ansichten, sowie die Übernahme von Verantwortung für den gemeinsam erarbeiteten Lösungsweg –, die effektives (studentisches und später berufliches) Lernen und die Übernahme einer aktiven Rolle fördern (vgl. Hassan et al., 2018).

Bei der Analyse des RESO-Moduls wird hinsichtlich der Rollen von Lehrenden und Studierenden deutlich: Ein solch umfangreiches und multimedial ausgelegtes Konstrukt erfordert jedes Mal (bei jeder Durchführung, an jedem Seminartag, bei jeder Erweiterung oder

Überarbeitung) in ausgeprägtem Maße Flexibilität, Einsatzbereitschaft, Konzentration, Kreativität, Initiative und Begeisterungsfähigkeit von allen Beteiligten.

5 Zusammenfassung und Schlussbetrachtungen

Mit dem im vorliegenden Artikel vorgestellten RESO-Modul wird das Ziel verfolgt, Bachelor-Studierende auf möglichst authentische, praxisorientierte Weise an bereichsübergreifende Management-Fragestellungen heranzuführen. Hierzu wurde ein umfangreiches Konzept erschaffen, das mit Online- und Offline-Komponenten, mit dem Einsatz von speziell erstellten Videos, Texten, Tabellen und anderen Dokumenten, Präsenzvorlesungen und Coaching-Phasen, Teamarbeit, Einreichungen und Feedback (mittels einer Internetplattform) über ein ganzes Semester hinweg praxisbezogenes Lernen anhand einer einzigen, narrativ verankerten Großstudie ermöglicht. Nach detaillierter Analyse der bisherigen Rückmeldungen und Erfahrungen kann gesagt werden, dass die RESO-Studie bereits einen wichtigen Baustein in der curricularen Ausbildung der Bachelor-Studierenden darstellt. Eine Studentin schrieb beispielsweise: „Insgesamt hat mir RESO geholfen, die Theorien an sehr greifbaren und realen Cases anzuwenden [...], was auch dazu beiträgt, zielorientiert und strukturiert Fragestellungen in der Praxis anzugehen“ (Stud14115). Und jemand anderes resümierte: „RESO [half] natürlich in Sachen Teamwork, Workflow Management, Reflexion und Learning (es gab ja immer Feedback zu unseren Ergebnissen), und auch Big Picture Thinking — das Modul war glaube ich dreigleisig aber die Aufgaben letztlich oftmals nur gut lösbar durch eine ganzheitliche Betrachtung“ (Stud13114).

Wenn es um eine mögliche Übertragung des hier vorgestellten Konzeptes geht, erscheinen zwei Punkte grundlegend: Bezuglich der im Interesse der Authentizität gewählten narrativen Anker ist zu bedenken, dass sie im sozio-kulturellen Umfeld der Lernenden verortet werden müssen (vgl. Scharnhorst, 2001; ähnlich auch Jahn et al., 2018). Man sollte also die Zielgruppe, für die eine narrativ verankerte Studie erstellt werden soll, möglichst gut kennen, um einschätzen zu können, welche Art der Verankerung und welche Aufgabenstellungen funktionieren werden. Bezuglich des angestrebten angeleiteten, konstruktivistisch geprägten Selbststudiums mit einem solchen, interaktiven Modul liegt die Herausforderung für die Erstellenden und zugleich die Chance für alle Beteiligten darin, die im jeweiligen Medium vorzufindenden Stärken und Funktionen von Printmedien (Selbstlernmaterialien), Präsenzphasen und internetbasierten Elementen (z.B. Videos, Aufgabenstellungen, Feedback) zu erkennen und die Medien synergetisch, also als ganzheitliches Konzept, zur Anwendung zu bringen (vgl. auch Arnold, 2006). Wenn die Großstudie entsprechend gestaltet wird und wenn die Lernenden über die erforderlichen fachlichen und inhaltlichen Voraussetzungen und Kenntnisse verfügen, mit denen sie ihrer anspruchsvollen Rolle kompetent gerecht werden können (vgl. Riedl, 2012), trägt Anchored Instruction 2020 nach aktuellen Erkenntnissen wesentlich dazu bei, Studierende praxisorientiert auf das Berufsleben vorzubereiten.

Literatur

- Arnold, R. (2006). Die Unzeitgemäßheit der eLearning-Didaktik. In R. Arnold & M. Lermen (Hrsg.), *eLearning-Didaktik; Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung* (11-29). Band 48. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Bennies, J. (2019). Verständnisfördernde Lehr-Lernmethoden in den Fächern Wirtschaftsmathematik und Wirtschaftsstatistik durch Anwendung, Visualisierung und Aktivierung. *die hochschullehre*, Jahrgang 5/2019, 399-420. Online unter: www.hochschullehre.org
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016). Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft – Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Oktober 2016. Online unter <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/24721/bmbf-bildungsoffensive-fuer-die-digitale-wissensgesellschaft>
- Böhme, S., Othmer, J. & Herrmann, C. (2019). PlayING und Holistic: ein spielbasiertes Lehr-Lern-Konzept zur Vermittlung eines ganzheitlichen Life Cycle Management. In S. Kauffeld & J. Othmer, (Hrsg.), *Handbuch Innovative Lehre* (255-268). Wiesbaden: Springer.
- Campion, L. (2019). Leading for Learning - Something New under the Sun. *TechTrends* (2019) 63, 88-95. Association for Educational Communications and Technology. doi.org/10.1007/s11528-018-0358-6
- Clark, R.E. & Feldon, D.F. (2014). Ten Common but Questionable Principles of Multimedia Learning. In R.E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (151-173). Second Edition. Cambridge University Press.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt University (CTGV) (1992). The Jasper Experiment: An Exploration of Issues in Learning and Instructional Design. *Educational Technology, Research and Development*, Vol. 40(1), 65-80.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt University (CTGV) (1993). The Jasper Experiment: Using video to furnish real-world problem-solving. *The Arithmetic Teacher*. Vol. 40, No. 8 (April 1993), 474-478.
- Czerkawski, B.C. & Lyman III, E.W. (2016). An Instructional Design Framework for Fostering Student Engagement in Online Learning Environments. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, Vol. 60(6), 532-539. doi.org/10.1007/s11528-016-0110-z
- Gleißner, W. (2011). Kritische Analyse von Entscheidungsvorlagen – Ein praxisorientierter Ansatz zur Reduzierung der Informationsasymmetrie zwischen Vorstand und Aufsichtsrat. In R. Heyd & M. Beyer (Hrsg.), *Die Prinzipal-Agenten-Theorie in der Finanzwirtschaft – Analysen und Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis* (243-257). Berlin: Erich-Schmidt-Verlag.
- Göthlich, S.E. (2003). Fallstudien als Forschungsmethode: Plädoyer für einen Methodenpluralismus in der deutschen betriebswirtschaftlichen Forschung. *Manuskripte aus den Instituten für Betriebswirtschaftslehre der Universität Kiel*, No. 578.
- Greif, R. & Breckwoldt, J. (2012). Warum lebenslanges Lernen ohne effektives Feedback nicht wirkungsvoll ist – Von „Feedback“ zum „Feedforward“. *Notfall + Rettungsmedizin*, 3 / 2012, 193-197. doi.org/10.1007/s10049-011-1518-9
- Habig, S. & van Vorst, H. & Sumfleth, E. (2018). Merkmale kontextualisierter Lernaufgaben und ihre Wirkung auf das situationale Interesse und die Lernleistung von Schülerinnen und Schülern. *ZfDN* (2018) 24, 99-114. doi.org/10.1007/s40573-018-0077-8
- Hassan, N.F.B., Bin Puteh, S. & Sanusi, A.B.M. (2018). Elements of Technology Enabled/Enhanced Active Learning (TEAL) to Enhance Quality and Employability of Bachelor's Students. *MATEC Web of Conferences* 150. doi.org/10.1051/matecconf/201815005005
- Hochschulforum Digitalisierung (2016). Curriculum 4.0 – Auswirkungen der Digitalisierung auf die Gestaltung von Studiengangsreformen an deutschen Hochschulen. Ausschreibung Förderprogramm Curriculum 4.0. Online unter: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/aktivitaeten/curriculum-4-0-auswirkungen-der-digitalisierung-auf-die-gestaltung-von>
- Hoidn, S. (2007). Selbstorganisiertes Lernen im Kontext – einige Überlegungen aus lerntheoretischer Sicht und ihre Konsequenzen. *bwp@*, 13/Dezember 2007. Online unter: bwpat.de/ausgabe13/hoidn_bwp13.pdf

- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzepte, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber et al. (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (19-36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Jahn, D., Tress, D., Attenberger, Chr. & Chmel, L. (2018). Lernvideos können mehr als nur erklären: Eine Studie zum Einsatz narrativer Filmanker in einer Online-Weiterbildung. In J. Buchner et al. (Hrsg.), *Inverted Classroom: Vielfältiges Lernen*, Begleitband zur 7. Konferenz Inverted Classroom and Beyond 2018 (149-163); Fachhochschule St. Pölten GmbH.
- Karl, C. K. (2013). Integrative Learning: Exploring Opportunities in Business Simulations. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, vol. 40, 2013, 48-57. ABSEL 2013 Conference, Oklahoma City. Online unter: <https://absel-ojs-ttu.tdl.org/absel/index.php/absel/article/view/15>
- Kauffeld, S., Herrmann, Chr., Heuer, K., Pulst, S. & Kühne, M. (2018). GLuE – Gemeinsam Lernen und Erfahren: Eine innovative und interdisziplinäre Lehr-Lern-Kooperation. In S. Robra-Bissantz et al. (Hrsg.): *Teaching Trends 2018: Die Präsenzhochschule und die digitale Transformation* (36-42). Münster: Waxmann.
- Knaisch, K. (2016). Studierende für ein ungeliebtes Randfach motivieren. *die hochschullehre*, Jahrgang 2/2016, 1-17. Online unter: www.hochschullehre.org.
- Lasch R. & Schulte G. (2006). *Quantitative Logistik-Fallstudien*. Wiesbaden: Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9884-2>
- Ludwigs, S. (2004). E-Learning – Ein praxisorientierter Überblick. In M. Gertler (Hrsg.), *Kommunikation oder Unterhaltung? Aufgabenstellungen der Medien. Schriften zur Medienvirtschaft und zum Medienmanagement* (151- 176). Band 10. Baden-Baden: Nomos.
- Malik, F. (2014). *Führen Leisten Leben: Wirksames Management für eine neue Welt* (vollständig überarbeitete und erweiterte Fassung). Campus Verlag.
- Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. (1999). Lernen mit neuen Medien – eine Chance für neue Konzepte und innovative Ideen; nach einem Hauptvortrag, gehalten anlässlich der Informationstagung Mikroelektronik ME 99 am 29.09.1999. e&d 116. Jg. (1999) H. 9, 495-498.
- Pfäffli, B. K. (2015). *Lehren an Hochschulen – Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bern: Haupt Verlag / utb.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). Es fehlt einfach was! Ein Plädoyer für „mehr Gefühl“ durch Aufgabengestaltung im E-Learning. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2003(2): Erfahrungen mit Neuen Medien*, 21-42. Online unter: <https://www.die-bonn.de/doks/reinmann-rothmeier0301.pdf>
- Reiter, M. & Sommer, S. (2009). *Perfekt schreiben* (3. Auflage). München: Carl Hanser Verlag.
- Riedl, A. (2012). Interaktive Lehr-Lern-Methoden: Fallstudie, Rollenspiel, Planspiel, Zukunftswerkstatt und Szenario. In L. Korneeva (Hrsg.), *Aktuelle Fragen des Fremdsprachenunterrichts, der interkulturellen Kommunikation und der Fachrichtung Übersetzen an der Hochschule. Sammlung von Beiträgen zur internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz* (104-114). Jekaterinburg: UrFU.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 2008, Vol.56(4), 487-506. doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8
- Scharnhorst, U. (2001). Anchored Instruction: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23 (2001) 3, 471-492. urn:nbn:de:0111-opus-37765
- Schnottz, W. (2011). *Pädagogische Psychologie kompakt* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz.

- Till, D. (2019). Überzeugen durch Erzählen: Umriss eines interdisziplinären Forschungsfeldes. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Heft 49 (2019), 121-137. doi.org/10.1007/s41244-019-00123-5
- Webb, A. & Welsh, A. (2019). Phenomenology as a Methodology for Scholarship of Teaching and Learning Research. *Teaching and Learning Inquiry*, 7(1), 168-181. doi.org/10.20343/teachlearninqu.7.1.11
- Zumbach, J., Haider, K. & Mandl, H. (2008). Fallbasiertes Lernen; Theoretischer Hintergrund und praktische Anwendung. In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis* (1-14). Göttingen: Hogrefe.
- Zumbach, J. & Reimann, P. (2003). Computerunterstütztes fallbasiertes Lernen: Goal-Based Scenarios und Problem-Based Learning. In F. Thissen (Hrsg.), *Multimedia-Didaktik* (183-197). Heidelberg: Springer.

Autoren

Dipl.-Kffr. Iris Wuttke-Hilke. Karlshochschule International University, Karlsruhe, Deutschland;
Email: iwuttke@karlshochschule.de

Prof. Dr. Dirk Nicolas Wagner. Karlshochschule International University, Karlsruhe, Deutschland; Email: dwagner@karlshochschule.org

Prof. Frank Widmayer, Karlshochschule International University, Karlsruhe, Deutschland;
Email: fwidmayer@karlshochschule.org

Zitievorschlag: Wuttke-Hilke, I. & Wagner, D.N. & Widmayer, F. (2020).



Anchored Instruction 2020 – von der Instruktion zur Konstruktion: Kontextbezogenes Lernen im Managementstudium. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020, S. 61-82 online unter: www.hochschullehre.org