

**Einsatz von Koreferaten, Studierendenlehreinheiten und Lerntagebüchern
als Mittel der Aktivierung und Steigerung der kritischen Reflexion von
Studierenden**

Fallstudienbericht (im Rahmen von ‚Didaktik à la Carte‘)

Silvia Jordan

Institut für Rechnungswesen, Steuerlehre und Wirtschaftsprüfung

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	2
2.	Projektziele & zentrale Fragestellungen mit Hintergrundinformationen	2
3.	Durchführungsplan	3
3.1	Ko-Referate	4
3.2	Studierendenlehreinheiten	4
3.3	Lerntagebücher	5
4.	Ergebnisse	5
4.1	Ko-Referate	5
4.1.1	<i>Perspektive der Studierenden</i>	5
4.1.2	<i>Perspektive (externer) Beobachter</i>	6
4.1.3	<i>Persönliche Perspektive</i>	6
4.2	Studierendenlehreinheiten	7
4.2.1	<i>Perspektive der Studierenden</i>	7
4.2.2	<i>Perspektive (externer) Beobachter</i>	7
4.2.3	<i>Persönliche Perspektive</i>	7
4.3	Lerntagebücher	8
4.3.1	<i>Perspektive der Studierenden</i>	8
4.3.2	<i>Persönliche Perspektive</i>	8
5.	Zusammenfassende kritische Interpretation	9
6.	Schlüsse für die Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenz	9

Einsatz von Koreferaten, Studierendenlehreinheiten und Lerntagebüchern als Mittel der Aktivierung und Steigerung der kritischen Reflexion von Studierenden

1 Einleitung: das Setting

Im Sommersemester 2008 habe ich die Lehrberatung von Herrn Kroath für zwei interaktive Lehrveranstaltungen im Vertiefungsmodul Management Accounting in Anspruch genommen. Es handelte sich dabei um ein einstündiges Seminar ‚Intellektuelles Kapital‘ und ein zweistündiges Seminar ‚Aktuelle Fragen des Management Accounting‘ (abgehalten in Co-Teaching mit Albrecht Becker). Im Seminar ‚Intellektuelles Kapital‘ geht es im Wesentlichen um die Erarbeitung und kritische Betrachtung unterschiedlicher Ansätze der Erfassung, Messung und Darstellung intellektuellen Kapitals anhand von Referaten und Seminararbeiten, im Seminar ‚Aktuelle Fragen des Management Accounting‘ hingegen um Erwerb und Anwendung unterschiedlicher Instrumente des (v.a. strategischen) Controllings anhand von komplexen Fallstudien, die ebenfalls in Referaten und Seminararbeiten präsentiert werden. An beiden Seminaren nehmen pro Semester maximal 30 Studierende (fortgeschrittene Studierende des neuen Bachelorstudiums BWL oder der Diplomstudien BWL, IWW, WiPäd oder VWL) teil. Da beide Seminare Teil des gleichen Kurses sind, handelt es sich dabei pro Semester um dieselben TeilnehmerInnen, wobei im einstündigen Seminar weniger Personen teilnehmen, da dieses nur für die Diplomstudien verpflichtend ist.

2 Projektziele & zentrale Fragestellungen mit Hintergrundinformationen

Das Seminar ‚Intellektuelles Kapital‘ wurde im Wintersemester 07/08 zum ersten Mal abgehalten. Die Studierenden mussten dort zu einem Ansatz ein Referat halten und eine Seminararbeit verfassen, und zu drei weiteren Ansätzen individuell Erschließungsfragen schriftlich bearbeiten. Die individuellen Ausarbeitungen hatten vor allem das Ziel, die jeweils nicht präsentierenden Studierenden zu befähigen, sich in die Diskussion stärker einzubringen. Eine angeregte Diskussion kam jedoch selten zustande. Es bestand für mich somit zum einen die Schwierigkeiten, alle SeminarteilnehmerInnen stärker in die Seminarinteraktion einzubinden. Zum anderen tendierten die Studierenden in den Präsentationen und Seminararbeiten dazu, äußerst unkritisch die jeweiligen Ansätze zu rekapitulieren, ohne auf Widersprüche, praktische Schwierigkeiten, idealisierte Vorstellungen, etc. hinzuweisen. Das von mir gesetzte Lernziel, am Ende des Seminars unterschiedliche Ansätze intellektuellen Kapitals bzw. zu Wissensbilanzen kritisch betrachten und vergleichen zu können, wurde

meiner Meinung nach nicht zufrieden stellend erreicht. Die Studierenden beklagten zudem, dass der Arbeitsaufwand für dieses einstündige Seminar sehr bzw. zu groß sei.

Das Seminar ‚Aktuelle Fragen des Management Accounting‘ hielten wir schon mehrere Semester ab, stellten es jedoch ebenfalls im Wintersemester 07/08 aufgrund des Starts der neuen Bachelor- und Masterstudien grundlegend um. Statt der Ausrichtung auf ein Instrument (Balanced Scorecard) und eine Fallstudie (Einführung der Balanced Scorecard in einer anästhesiologischen Schmerzzambulanz oder an der Fakultät für Betriebswirtschaft), die von allen Teilnehmern simultan bearbeitet wurde, behandeln wir jetzt mehrere Controllinginstrumente anhand unterschiedlicher Fallstudien. Hier bestand im Wintersemester 07/08 vor allem das Problem, dass eine Arbeitsgruppe sich jeweils sehr gut mit einer Fallstudie auskannte, während der Präsentation der Fallstudie die anderen TeilnehmerInnen aber überfordert waren und somit auch nicht mitarbeiten und –diskutieren konnten. Das Format der komplexen Fallstudien (anstelle einfacher kurzer Übungsaufgaben) wollten wir aber nicht aufgeben, da die Fallstudien einen starken Realitätsbezug aufweisen und so die Gefahr einer ‚blinden‘ Instrumentengläubigkeit vermitteln können.

Zusammengefasst bestanden somit vor allem zwei Fragestellungen, die ich auch beim Einführungsgespräch mit Herrn Kroath (als wissenschaftliche Begleitung meiner Lehre im letzten Semester) diskutierte:

- Wie können die SeminarteilnehmerInnen besser in die interaktive Lehrveranstaltung eingebunden werden (insbesondere ZuhörerInnen bei Referaten)?
- Wie kann eine kritische Reflexion innerhalb der interaktiven Lehrveranstaltung angeregt werden?

3 Durchführungsplan

Aus dem Beratungsgespräch mit Herrn Kroath sowie durch Methodenübertragung aus anderen Lehrveranstaltungen ergaben sich für mich insbesondere drei Lehrmethoden, die zur Aktivierung und kritischen Reflexion aller Beteiligten in den beiden Lehrveranstaltungen beitragen sollten: die Organisation der interaktiven Lehreinheiten mittels Ko-Referatsgruppen und Studierendenlehreinheiten und als Reflexionsaufgabe außerhalb der interaktiven Lehreinheiten das Verfassen von Lerntagebüchern.

3.1 Ko-Referate

Einsatz: im einstündigen Seminar ‚Intellektuelles Kapital‘

Beschreibung: Zwei Studierendengruppen befassen sich jeweils mit demselben Thema und bereiten ein Referat anhand von drei von mir vorgegebenen Leitfragen vor (Was bedeutet Intellektuelles Kapital in diesem Ansatz? Wie wird Intellektuellem Kapital in diesem Ansatz gemessen? Inwiefern ermöglicht dieser Ansatz ein ‚Management‘ von Intellektuellem Kapital?). Zusätzlich erarbeitet eine der beiden Gruppen Vorteile des Ansatzes, während die andere Gruppe sich auf Nachteile/Schwierigkeiten des jeweiligen Ansatzes konzentriert. Diese Differenzierung soll den Dialog zwischen den beiden Gruppen anregen. Im Seminar entscheidet das Los darüber, welche Gruppe das Referat und welche Gruppe daraufhin ein Ko-Referat hält. Die Ko-Referatsgruppe soll auf das erste Referat reagieren, Gemeinsamkeiten und unterschiedliche Sichtweisen herausstreichen und gegebenenfalls Fragen an die andere Gruppe stellen. Dabei besteht schon zuvor die Möglichkeit sich auf die Argumente der jeweils anderen Gruppe vorzubereiten, da jede Gruppe bereits 5 Tage vor der Präsentation ihre Folien der anderen Gruppe zur Verfügung stellt. Diese Folien dürfen bis zur Präsentation nicht mehr geändert werden. Für die Seminararbeit, die zu Semesterende abzugeben ist, können bzw. sollen jedoch sämtliche Anmerkungen (der anderen Gruppe, der Lehrveranstaltungsleiterin, anderer TeilnehmerInnen) aufgegriffen werden.

Ziel/Zweck: Förderung kritischer Reflexion, Förderung des Dialogs zwischen Studierenden (im Unterschied zu reiner ‚Vortragstätigkeit‘).

3.2 Studierendenlehreinheiten

Einsatz: im zweistündigen Seminar ‚Aktuelle Fragen des Management Accounting‘

Beschreibung: Studierendengruppen bearbeiten jeweils eine komplexe Fallstudie. Die Ausarbeitung wird im Seminar präsentiert, zwei Wochen nach der Präsentation muss zusätzlich eine schriftliche Fassung der Fallstudie abgegeben werden. Alle Studierenden, die an einem Seminartermin nicht präsentieren, müssen die Angabe zur Fallstudie lesen und eine kurze Aufgabenbeschreibung schriftlich via e-campus abgeben. Damit soll sichergestellt werden, dass alle TeilnehmerInnen die Fragestellung der Fallstudie kennen. Die Lehreinheiten betreffen nun die jeweils präsentierende Gruppe. Sie haben die Aufgabe, innerhalb ihrer Präsentation für die anderen Gruppen eine Teilaufgabe der Fallstudie zu formulieren, die anderen Gruppen bei der Bearbeitung dieser Teilaufgabe zu coachen (ca. 10 – 15 Minuten) und dann ihre Lösung der Teilaufgabe zu präsentieren (bzw. gemeinsam mit den anderen Studierenden zu erarbeiten).

Ziel/Zweck: Einbezug aller Studierenden in alle zu bearbeitenden Fallstudien sowie Vermittlung von Lehr-/Coachingkompetenz.

3.3 *Lerntagebücher*

Einsatz: im einstündigen Seminar ‚Intellektuelles Kapital‘

Beschreibung: Die TeilnehmerInnen sollen zu mindestens 4 von 6 Lehreinheiten eine kurze Reflexion schreiben, die dann gesammelt zu Semesterende abzugeben ist und einen Teil der benoteten Seminarleistung ausmacht. Im Wesentlichen soll sich die Reflexion auf eigene Lernergebnisse, Irritationen sowie offene und weiterführende Fragen beziehen.

Ziel/Zweck: Einbezug aller Studierenden in die interaktive Lehrveranstaltung (gesteigerte Aufmerksamkeit durch die Notwendigkeit, darüber zu schreiben) sowie Förderung kritischer Reflexion (bezogen auf die dargebotenen Inhalte und das eigene Verständnis der Inhalte).

4 Ergebnisse

Im Folgenden werde ich einen persönlichen Erfahrungsbericht, ergänzt durch die Sicht der Studierenden und der Sicht zweier externer Beobachter, Herr Kroath und Herr Mitterhofer¹ (KollegInnenfeedback), für alle drei Methoden, die in dieser Form von mir erstmals eingesetzt wurden, geben. Neben den erfahrenen Vorteilen sollen dabei auch die aufgetretenen Schwierigkeiten nicht zu kurz kommen.

4.1 *Ko-Referate*

4.1.1 Perspektive der Studierenden

Eine schriftliche Evaluation der Studierenden zu dieser Methodik liegt mir nicht vor. In der letzten Einheit habe ich jedoch kurz mit den TeilnehmerInnen über ihre Wahrnehmung der Methodik gesprochen. Sie erwähnten, dass sie es als anspruchsvoll bzw. sehr schwierig empfanden, eine Ko-Präsentation quasi aus dem Stehgreif durchzuführen und dass ihnen der Zweck der Ko-Referate zu Beginn nicht klar war.

Die eigene Präsentation konnte vorbereitet werden, aber für die Ko-Präsentation lagen nur die Powerpoint-Folien der anderen Gruppe vor. Auf Powerpointfolien sind jedoch nicht immer alle Inhalte eindeutig ersichtlich und es fehlen notgedrungen relevante Informationen. Somit wäre es einfacher für die ko-präsentierenden Gruppen gewesen, wenn eine ausformulierte Präsentation in Form einer Seminararbeit vorgelegen hätte. Andererseits meinten die Studierenden, dass eine solche Ausformulierung – die sie beim gegenwärtigen

¹ Hermann Mitterhofer ist mit der Aufhebung seiner Anonymität in dieser Arbeit einverstanden.

Veranstaltungsdesign erst zu Ende des Semesters abliefern mussten und bei der sie das Feedback aus der Präsentation einarbeiten sollten – bereits vor der Präsentation ebenfalls Nachteile gehabt hätte: es hätte keine Möglichkeit der Verbesserung gegeben und es wäre zeitlich schwer zu bewerkstelligen gewesen.

Positiv an den Ko-Präsentationen sahen die Studierenden, dass die Zuhörer den gleichen Stoff zweimal, jeweils unterschiedlich vorgetragen, hörten. Da nicht alle Präsentationen immer didaktisch gut gestaltet sind, fiel es den Zuhörern somit leichter, die Inhalte aufzunehmen und nachzuvollziehen.

4.1.2 Perspektive (externer) Beobachter

Im Rahmen des KollegInnenfeedbacks besuchte Hermann Mitterhofer (Fakultät für Bildungswissenschaften) eine Lehrveranstaltungseinheit des Seminars ‚Intellektuelles Seminar‘, in dem ich das Instrument der Ko-Referate einsetzte. Ihm fiel auf, dass die Studierenden die Ko-Referate nur mangelhaft dazu nutzten, tatsächlich auf das Referat der anderen Gruppe einzugehen. Vielmehr erfolgte eine zweite Präsentation, weitgehend unabhängig davon, was bereits in der vorhergehenden Präsentation erwähnt wurde bzw. ohne ‚Position zu beziehen‘ und auf divergente Standpunkte hinzuweisen. Er bestärkte damit meinen Eindruck zu den bisherigen Ko-Referaten. Hermann Mitterhofer machte mir jedoch zusätzlich bewusst, dass bei Studierenden, die diese Form der Auseinandersetzung nicht gewohnt sind, eine einmalige Vorstellung des ‚Konzepts‘ nicht ausreichend ist.

4.1.3 Persönliche Perspektive

In meiner Wahrnehmung, fiel den Studierenden insbesondere die Darstellung divergenter Auffassungen (unterschiedliche Behandlung der Fragen) äußerst schwer. Nachdem Hermann Mitterhofer mich darauf hingewiesen hatte, dass es notwendig sein könnte, den Zweck und die Methodik der Ko-Referate mehrfach zu erklären, versuchte ich in den darauf folgenden Seminarstunden verstärkt, die Diskussion zwischen den Gruppen durch Aufzeigen von Differenzen zwischen den beiden Referaten, gezielten Nachfragen, etc. anzuregen. Aus meiner Perspektive stellte sich dies als wertvolle Hilfestellung für die Studierenden heraus. Trotz dieser Bemühungen kam jedoch nach wie vor selten eine selbständige Diskussion zwischen den Studierenden zustande. Ich vermute, dass dies auch an einer Art ‚Beißhemmung‘ zwischen den Studierenden liegt. Wahrscheinlich ist es sinnvoll, von Seminarbeginn an verstärkt zu betonen, dass eine Kritik einer Gruppe an der Ausarbeitung der anderen Gruppe meine Beurteilung dieser Ausarbeitung nicht negativ beeinflusst, sondern eine kritische Diskussion zwischen den Gruppen explizit erwünscht ist. Positiv sehe ich die ‚Spannung‘, die durch diese für Studierende der Betriebswirtschaft eher ungewohnte Form

der Referatsorganisation entstanden ist. Sie wurden dadurch ein wenig aus dem Alltagstrott sonst üblicher Referate gerissen, was das Seminar für alle Beteiligten (mich eingeschlossen) interessanter machte.

4.2 Studierendenlehreinheiten

4.2.1 Perspektive der Studierenden

Feedback von Studierenden erhielt ich zu dieser Methode insbesondere in den Sprechstunden, die jeweils vor der Präsentation und damit verbundenen Lehreinheit mit den einzelnen Gruppen stattfanden. Die Studierenden empfanden die Aufgabe als anspruchsvoll und wünschten sich klarere Hinweise bezüglich der Ausgestaltung der Lehreinheit. Häufig fragten sie mich nach einem ‚Musterbeispiel‘. Ich gab ihnen jedoch nur eine zeitliche Vorgabe, und den Hinweis, dass die Aufgabe für die anderen Studierenden, die noch nicht das spezifische Vorwissen zu dem jeweiligen Thema hatten, nicht zu schwierig sein sollte, da die gesamte Übung in maximal ca. 15 Minuten durchgeführt werden sollte. Positiv empfanden einige Studierende an dieser Methode einen Auflockerungseffekt: die sonst oft recht monotonen Präsentationen wurden durch diese Methode interaktiver und aus Perspektive der Studierenden damit für die ‚Zuhörer‘ auch mit mehr Engagement verbunden.

4.2.2 Perspektive (externer) Beobachter

Hierzu fand keine Beobachtung im Rahmen der internen Fortbildung statt. Allerdings wandte ich diese Maßnahme zusammen mit Prof. Albrecht Becker an, der mit mir im Co-Teaching das Seminar ‚Aktuelle Fragen des Management Accounting‘ durchführte. Er äußerte sich über die Studierendenlehreinheiten positiv – wobei er den Lerneffekt für die jeweils ‚lehrenden‘ Studierenden höher einschätzte als für die Zuhörer.

4.2.3 Persönliche Perspektive

Diese Maßnahme habe ich als äußerst positiv empfunden. Neben dem Effekt, dass die sonst nur passiv zuhörenden Studierenden sich (zumindest kurzzeitig) aktiv mit dem dargebotenen Fall auseinandersetzen mussten, ergab sich hier auch ein Lerneffekt für die Studierenden, welche die Lehreinheiten organisierten. Diese Aufgabe erwies sich für manche Studierenden als relativ anspruchsvoll. So wurden manchmal zu schwierige oder zu leichte Aufgabenstellungen formuliert, es wurde zuweilen zu wenig Information zur Bearbeitung der Aufgabe gegeben und die Aufgaben hatten manchmal wenig mit der konkreten Fallstudie zu tun. Somit konnten neben den inhaltlichen Fragen der Fallstudie zusätzlich auch die Lehreinheiten in der Gruppe diskutiert werden. Diese Methode empfand ich somit nicht nur hilfreich zur Aktivierung und Einbindung aller Studierenden während Präsentationen, sondern

auch zur Bewusstmachung und Übung von Perspektivenübernahme und Informationsübermittlung. Die beschriebenen Schwierigkeiten sehe ich daher nicht als Manko, sondern als Stärke dieser Methode.

4.3 *Lerntagebücher*

4.3.1 Perspektive der Studierenden

Die Perspektive der Studierenden zu dieser Methode ist mir einerseits durch die schriftliche Evaluation der Lehrveranstaltung teilweise zugänglich – nur teilweise, da sich nicht alle Studierenden zu dieser Methode in der Evaluation explizit äußerten. Andererseits reflektierten manche Studierenden in den Lerntagebüchern, die mir alle vorliegen, nicht nur über die Inhalte, sondern auch über die Methodik der Lerntagebücher selbst.

In den schriftlichen Evaluationen bemerkten einige Studierende, dass die Lehrveranstaltung insgesamt viel aufwändiger war als die meisten vergleichbaren Lehrveranstaltungen an unserer Fakultät. Dieser Aufwand entstand durch eine Präsentation, eine schriftliche Fassung der Präsentation (beides Gruppenarbeiten) und durch die individuell zu erstellenden Lerntagebücher und wurde als nicht gerechtfertigt erachtet. Diese Kritik bezieht sich jedoch nicht auf die Methodik der Lerntagebücher an sich, sondern vielmehr auf die Kombination mehrerer Methoden bzw. den Umfang der von den Studierenden zu erbringenden Leistungen. Zu den Lerntagebüchern an sich gab es seitens der Studierenden ein paar Kommentare in den Lerntagebüchern selbst, die durchwegs positiver Natur waren und sich insbesondere auf den Wert der Methodik zur Rekapitulation (prüfungs-)relevanter Inhalte bezogen, wie beispielsweise folgendes Zitat eines Studierenden belegt:

„In punkto Prüfungsvorbereitung muss ich sagen, dass ich zunächst nicht wusste, in welcher Art und Weise die Fragen zu beantworten sind. Die detaillierte Ausarbeitung im Lerntagebuch, hilft mir jedoch bezüglich Herangehensweise und Ausarbeitung der Prüfungsfragen erheblich weiter.“

4.3.2 Persönliche Perspektive

Diese Methode – wie bereits die beiden oben beschriebenen - war für die SeminarteilnehmerInnen unbekannt. Dies wurde mir jedoch erst bewusst, als ich die Lerntagebücher zu Semesterende begutachtete. Großteils hatten die Studierenden Zusammenfassungen der Seminarinhalte verfasst, jedoch keine Lernreflexion (inklusive aufgetretener Schwierigkeiten, Fragen, etc.) beigefügt. Den Zweck der gesteigerten Aufmerksamkeit während der interaktiven Lehreinheiten hat diese Methode trotzdem erfüllt. Die TeilnehmerInnen schrieben mehr mit als in meinen bisherigen Seminaren und stellten

auch verstärkt Fragen. Ich denke auch, dass die TeilnehmerInnen durch diese Methode besser als sonst auf die Fachprüfung vorbereitet waren.

Für mich wurde deutlich, dass ich in kommenden Lehrveranstaltungen Zweck und Ausführung eines Lerntagebuchs genauer und wiederholt erklären muss, damit auch das Ziel der kritischen Reflexion erreicht werden kann. Eine Möglichkeit bestünde auch darin, die Lerntagebücher nicht gesammelt am Ende zu begutachten, sondern z.B. nach der ersten Hälfte des Seminars eine gemeinsame Reflexion im Seminar anzustellen.

5 Zusammenfassende kritische Interpretation

An den obigen Ausführungen wird deutlich, dass die eingesetzten Lehrmethoden nicht unabhängig von dem konkreten Anwendungskontext zu bewerten sind. So war in meinen Lehrveranstaltungen insbesondere die Art der Begleitinformation an die Studierenden von entscheidender Bedeutung. Ich hatte den Studierenden oft zu wenig an Information zur Verfügung gestellt und damit einige mit dieser Fülle an ungewohnten Methoden überfordert. Manche der Methoden (v.a. Ko-Referate und Studierendenlehreinheiten) sind auch für den LV-Leiter/die LV-Leiterin anspruchsvoller als die übliche Referatsorganisation. Der kritische Dialog entsteht nicht quasi ‚von selbst‘ durch die Organisation von Ko-Referaten. Eigene kritische Fragen (und die Vermeidung von vorschnellen ‚Antworten‘) stellten für mich eine zusätzliche Herausforderung dar – eine Erfahrung, die meine Lehrkompetenz jedoch hoffentlich erweitert hat. Zudem ist eine weitere Erkenntnis aus der Anwendung der oben genannten Methoden, dass ein ‚mehr‘ an Methoden (die an Studierendenleistungen geknüpft sind) nicht immer sinnvoll ist. Im einstündigen Seminar ‚Intellektuelles Kapital‘ habe ich mit Referaten, Ko-Referaten, schriftlicher Ausarbeitung der Referate und Verfassung von Lerntagebüchern ein sehr hohes Leistungspensum der Studierenden verlangt – und damit auch mir selbst mehr an Korrektur- und Feedbackarbeit aufgelastet. Sinnvoller als eine hohe Quantität an Prüfungsleistungen ist meines Erachtens daher der Einsatz reflexionsfördernder Methoden, die für Studierende und Lehrende weniger Aufwand mit sich bringen, wie beispielsweise Kurzreflexionen in Zweiergruppen jeweils zu Ende einer Lehrveranstaltungseinheit.

6 Schlüsse für die Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenz

In dem Abschlussgespräch zum Lehre-Coaching mit Herrn Kroath (September 2008) diskutierten wir die wesentlichen Erfahrungen des letzten Semesters. Im Zuge dessen habe ich noch einige Instrumente/Gestaltungsvorschläge zur Anregung kritischer Diskussionen

erhalten. Eine Methode, die ich bislang noch nicht bewusst eingesetzt habe und die mir sehr sinnvoll erscheint, besteht in der Durchführung von Fachdiskussionen zwischen dem Lehrveranstaltungsleiter/der Lehrveranstaltungsleiterin und einem eingeladenen Fachkollegen/einer Kollegin, um den Studierenden ein Vorbild für kritische Diskussion zu bieten bzw. zu verdeutlichen, dass es auch unter ‚Fachleuten‘ Meinungsverschiedenheiten gibt und somit auch die Studierenden zu kritischen Fragen und Diskussionen zu motivieren. Ich habe versucht, diese Anregung auf zweierlei Weise in meinen Lehrveranstaltungen aufzugreifen:

- Seit Wintersemester 2008/2009 leite ich ein Forschungsseminar des Forschungsschwerpunktes Accounting Theory & Research. In diesem Forschungsseminar präsentieren Mitglieder des Forschungsschwerpunkts sowie externe Vortragende aktuelle Arbeiten aus den Bereichen Auditing, Financial Accounting, Management Accounting und Controlling sowie Taxation. In diesem Semester habe ich die Vortragenden insbesondere darauf hingewiesen, noch unfertige Arbeiten (Forschungsprojekte/working papers) zu präsentieren. Zudem habe ich meine Studierenden aus anderen Kursen (v.a. Vertiefungsmodul Management Accounting und Masterstudium Organization Studies) zu diesen Präsentationen eingeladen. Neben der Forschung innerhalb des Forschungsschwerpunktes soll dieses Seminar somit auch der Annäherung Studierender der Betriebswirtschaft an Forschungsfragen und damit an kontroverse Diskussionen zwischen ForscherInnen einer spezifischen *scientific community* dienen. Bislang haben nur wenige Studierende dieses Angebot angenommen. Ich denke, dass eine solche freiwillige Teilnahme an Seminaren nicht der bisherigen Studienkultur an unserer Fakultät entspricht und die mangelnde Inanspruchnahme seitens der Studierenden daher rührt. Andererseits zeigt sich bei den wenigen freiwillig teilnehmenden Studierenden ein besonderes Engagement, das nicht nur für die Studierenden, sondern auch für unsere Forschungsdiskussionen bereichernd ist.
- Seit Wintersemester 2008/2009 halte ich eine englische Vorlesung im Rahmen des Master Programms Organization Studies zu „Organizational Knowledge and Management Development“. In diesem ersten Masterdurchgang studieren nur sechs Personen, was eine eingehende Diskussion (auch im Rahmen einer Vorlesung) möglich macht. Eine vorbildhafte Diskussion zwischen ForscherInnen findet hier nicht im wörtlichen Sinne als Gespräch statt. Ich habe jedoch in der Konzeption dieser Lehrveranstaltung versucht, dies auf andere Weise umzusetzen: Jeder

Vorlesungstermin bezieht sich auf einen Fachartikel, der einen Forschungsansatz zu Organisationalem Wissen oder Lernen repräsentiert. Die Artikel beziehen sich häufig aufeinander, widersprechen sich jedoch auch oft, da es sich um unterschiedliche Ansätze zu dieser Thematik handelt. Um unterschiedliche Auffassungen zwischen den Ansätzen für die Studierenden deutlich zu machen, erhielten dieses den Auftrag die Artikel insbesondere hinsichtlich dreier Fragen zu lesen:

- Was verstehen die AutorInnen unter Organisationalem Wissen / Lernen?
- Welche Einflussfaktoren auf Organisationales Wissen / Lernen werden in dem Artikel beschrieben?
- Was bedeutet dies für die Steuerbarkeit von Organisationalem Wissen / Lernen im Sinne eines „Wissensmanagements“?

Anhand dieser Fragen sollten Unterschiede zwischen den Artikeln bzw. den Ansätzen deutlich und diskutierbar werden. In diesen Lehrveranstaltungen fanden häufig rege Diskussionen statt, wobei dies sicherlich auch auf die Vorbildung der Studierenden (diese hatten zu diesem Thema bereits Masterkurse im vorhergehenden Semester absolviert) zurückzuführen ist. Eine weitere Lehrstrategie besteht darin, manchen AutorInnen, die ich persönlich kenne, kritische Fragen der Studierenden zu dem jeweiligen Artikel zu übermitteln und sie um eine Stellungnahme zu beten, die wir dann wiederum in der Vorlesung diskutieren. Ich denke, dass diese Maßnahme eine weitere Motivation zur kritischen Reflexion und Diskussion bewirkt. An einem Vorlesungstermin beobachtete Herr Kroath die Lehrveranstaltung und achtete dabei u.a. auch auf kritische Diskussion bzw. auf meine Strategien zur Anregung und Moderation solcher Diskussionen. Er erstellte dazu ein detailliertes Protokoll, das die Anzahl der Wortbeiträge aller Studierenden, eine Beschreibung meiner angewandten Lehrstrategien und einige kritische Fragen und Anregung hinsichtlich alternativer Möglichkeiten der Lehrgestaltung enthielt. Nach Absprache mit Herrn Kroath habe ich dieses Protokoll in der nächsten Lehrveranstaltungseinheit mit meinen Studierenden diskutiert. Die Themen umfassten hier Fragen des Zeitmanagements (ist ein Überziehen der Lehrveranstaltung für alle Beteiligten in Ordnung?) sowie Themen des Umgangs mit sprachlichen Schwierigkeiten (Unterricht in der Fremdsprache Englisch) sowie Themen der Organisation von Diskussionsprozessen (Offenheit der Diskussion und stärkere Einbeziehung von Studierenden, die sich bislang weniger einbrachten). Eigene Lehrprozesse hatte ich bislang noch nie explizit in einer Lehrveranstaltung zusammen mit Studierenden reflektiert (mit Ausnahme kurzer LV-

Abschlussrunden). Auch dies ist eine Methode, die ich jedoch in künftigen Lehrveranstaltungen verstärkt (insbesondere während des Semesters und nicht erst zu Semesterschluss) einsetzen möchte.