

Robert KORDTS¹ (Bergen) & Christian B. SCHNEIDER (St. Gallen)

Interaktionsprozesse in Führungssituationen – Erfahrungs- und fallbasiertes Lernen an der Universität St.Gallen (HSG)

Zusammenfassung

Auf der Grundlage von Studien zum fallbasierten und erfahrungsbasierten Lernen in der universitären Führungslehre untersucht der Beitrag, inwieweit Bachelor-Studierende Theorien der Führung fallbasiert erlernen können sowie wie die Studierenden diesen Lehransatz beurteilen. Hierfür wird das Konzept eines fallbasierten und erfahrungsbasierten Kurses an der Universität St.Gallen anhand der Lernziele, Lehr- und Prüfungsmethoden vorgestellt. Die qualitative und quantitative studentische Kursevaluation aus sechs Semestern deutet darauf hin, dass die Studierenden den Ansatz positiv bewerteten. Insbesondere lobten sie die eingesetzten Lehrmethoden bei gleichzeitig differenzierten Verbesserungsvorschlägen. Der Beitrag diskutiert die Fragestellungen auch auf einer persönlichen Einschätzung der Autoren.

Schlüsselwörter

Führungslehre, leadership, Fallbasiertes Lernen, Erfahrungsbasiertes Lernen, Scholarship of Teaching and Learning

Danksagung

Wir bedanken uns herzlich bei Dr. Karen Tinsner-Fuchs und Joris de Vries für ihre Unterstützung.

¹ E-Mail: robert.kordts@uib.no



Interaction processes in leadership situations: Experience- and case-based learning at the University of St. Gallen (HSG)

Abstract

Based on studies on case-based and experiential learning in university leadership teaching, this paper investigates the extent to which bachelor students can learn leadership theories in a case-based way, as well as how students evaluate this teaching approach. For this purpose, we present a case- and experience-based bachelor course at the University of St.Gallen, while presenting its learning objectives, teaching and assessment methods. Qualitative and quantitative student course evaluations from six semesters indicate that students rated this approach positively. In particular, they appreciated the teaching methods used, while making differentiated suggestions for improvement. The paper discusses the leading questions, including the teachers' own experiences.

Keywords

leadership, leadership education, case-based learning, experience-based learning, teaching and learning scholarship

1 Hintergrund und Fragestellungen

Organisationen benötigen reflektierte und kompetente Führungskräfte. Es ist fraglich, wie gut die bisherige Hochschullehre in der Management- und Führungslehre diese Eigenschaften und Kompetenzen bei den Studierenden fördert. Welche didaktischen Ansätze in Lehrveranstaltungen und welche Methoden sind hierfür gut geeignet? Wie kann die etablierte Methode der Fallarbeit für die Entwicklung von Führungskompetenzen weiterentwickelt werden?

Die folgenden Abschnitte geben einen Überblick über relevante Entwicklungen im Bereich der hochschulischen Führungslehre und schließen mit den leitenden Fragestellungen. Die folgenden Kapitel beantworten die Fragen zum einen mit der Darstellung einer Lehrveranstaltung, die wir als Lehrende an der Universität St. Gallen

(HSG) durchführten, zum anderen mit der Auswertung der studentischen Lehrveranstaltungsevaluation, die wichtige Hinweise zur Einschätzung relevanter Aspekte der Veranstaltung gibt.

1.1 Fallmethode in Führungslehre

Als Teil der aktuellen Kritik an der Führungslehre als Bestandteil der Managementlehre kritisieren Autor:innen neben anderen Aspekten (vgl. MINTZBERG, 2004) u. a. die zu stark auf Vermittlung von Theorie und kognitive Aspekte der Führung angelegten Lehransätze. So schlagen u. a. ALLEN, ROSCH und RIGGIO (2022) vor, stärker erwachsenenpädagogische Elemente in die Führungslehre einzuführen, die neben dem *Wissen* auch das *Tun* und *Sein* fokussieren. Gleichzeitig zeigen Studien, dass Elaboration und Praxis sich als für das tatsächliche Lernen zu Themen der Management-Lehre relevante Faktoren herausgestellt haben und entsprechend gefördert werden sollten (vgl. BACON & STEWART, 2022). Als diesen Prinzipien nahekommendes Format wird in der Managementlehre seit Längerem die Fallmethode in den Wirtschaftswissenschaften angewendet. Beschrieben wird sie als „discussion-based teaching tool that requires the active participation of students who discuss concrete management situation(s) and who try to provide solutions or recommendations for the management issues at stake“ (MESNY, 2013, S. 57).

Laut PAUL (2005) weist die Fallstudienmethode eine Reihe positiver Aspekte auf, darunter das Üben ganzheitlicher Problemlösungsmethodiken und das Training verschiedener Soft Skills wie Team- und Kommunikationsfähigkeit. Daneben wird auf die Förderung der studentischen Motivation bei fallbasierten Ansätzen hingewiesen (vgl. ZUMBACH, HAIDER & MANDL, 2007) sowie das Potenzial zur Anwendung theoretischen Wissens betont (PAUL, 2005, S. 352). Diese Aspekte scheinen uns besonders interessant für das Studium auf Bachelorstufe. BUHL et al. (2018) haben für die Lehrerbildung aufgezeigt, dass Fallstudien Theorie und Praxis in beiden Richtungen integrieren helfen: Fälle können sowohl der Illustrierung theoretischen Wissens anhand konkreter Situationen dienen („Theorie → Praxis“, BUHL et al., 2018, S. 352f.) als auch der Diskussion von in den konkreten Situationen erkannten Theorien („Praxis → Theorie“, BUHL et al., 2018, S. 352f.).

Inwieweit das Potenzial der Fallmethode zur Förderung der komplexen Kompetenzen allerdings in der Praxis ausgeschöpft wird, ist in der Literatur zur Führungs-

lehre durchaus umstritten. Unter anderem benennt KOMIVES (2011) die Nutzung eigener Erfahrungen für das Lernen (erfahrungsbasiertes Lernen) als wichtigen Ansatz in der Führungslehre. Wenn die Studierenden allerdings nur vorgegebene Fälle bearbeiten, zu denen sie eher weniger Bezug haben, kann dies dieses Anliegen konterkarieren (MESNY, 2013).

Die zuletzt genannte Weiterentwicklung zeigt, dass sich die Fallmethode als genereller Ansatz in der Führungslehre eignet und mit erfahrungsbasierten Elementen verknüpft werden kann. Wie lässt sich erfahrungsbasiertes Lernen mit Fällen auch für Bachelorstudierende umsetzen?

1.2 Erfahrungsbasiertes Lernen mit Fällen

Um die eigenen Erfahrungen der Studierenden in das Lerngeschehen einzubringen, sollte die Fallmethode u. E. mit einem erfahrungsbasierten Ansatz kombiniert werden. Basierend auf der Theorie erfahrungsbasierten Lernens nach KOLB (1984) sind dabei alle Aspekte umzusetzen: konkrete Erfahrung, Beobachtung, abstrakte Konzeptionalisierung und aktives Experimentieren. Die Metaanalyse von BURCH et al. (2019) weist für das erfahrungsbasierte Lernen Vorteile gegenüber klassischen Ansätzen u. a. für die kognitive und soziale Entwicklung von Studierenden auf. Entsprechend schlagen u. a. HUBER (2002) und GUTHRIE und BERTRAND JONES (2012) die Verwendung erfahrungsbasierten Lernens auch für die Führungslehre vor.

Zwei mögliche Ansätze zur Verknüpfung der Fallmethode mit erfahrungsbasiertem Lernen sollen hier dargestellt werden: Aus der allgemeineren Managementlehre beschreiben LUND DEAN und FORNACIARI (2002) die Kombination aus Fallmethode und Rollenspiel. Hierbei versetzen sich die Studierenden nach Lektüre der Fallbeschreibung in Kleingruppen in ihre jeweiligen Rollen und arbeiten sich im Rollenspiel durch den Fall. Die anderen Studierenden beobachten und kommentieren, während die Lehrenden relevante externe Faktoren personifizieren, z. B. Marktveränderungen. Während der Debriefing-Session stellen die Lehrenden Zusammenhänge zwischen dem im Rollenspiel Erlebten und den relevanten Theorien her. Für dieses Konzept äußerten die Studierenden trotz anfänglicher Unsicherheiten überwiegend positives Feedback (LUND DEAN & FORNACIARI, 2002).

Zum anderen wurde die Verwendung von Live-Fällen diskutiert (MESNY, 2013). So beschreiben beispielsweise FOSTER & CARBONI (2009) die Anwendung einer stark studierendenfokussierten Fallmethode in einem MBA-Kurs zu Führungsthemen (also in der Executive Education). Dabei ließen sie die Teilnehmenden selbst erlebte Situationen als Basis zur Konstruktion relevanter Fälle beschreiben, die u. a. zur Entwicklung alternativer Verhaltens- und Denkweisen genutzt wurden (FOSTER & CARBONI, 2009).

Während sich das Rollenspiel u. E. prinzipiell auch für Studierende eignet, die bisher wenig eigene Erfahrungen als Führungsperson gesammelt haben, scheinen die Live-Fälle mangels eigener Führungserfahrungen wenig angemessen. Allerdings verfügen auch Bachelorstudierende i. d. R. über Erfahrungen als Geführte in verschiedenen Kontexten (Praktika, Militär, Schule etc.). Entsprechend entwickelten wir ein Lehrveranstaltungskonzept, das auf Rollenspielen basiert und den Studierenden ermöglichte, eigene (Live-)Fälle einzubringen.

1.3 Fragestellungen

Frage 1: Wie kann eine Bachelor-Lehrveranstaltung zur Führungslehre mit Fällen erfahrungsbasiert gestaltet werden?

Frage 2: Wie beurteilen Studierende diese Lehrveranstaltung?

Frage 1 wird im folgenden Kapitel durch die Darstellung unserer eigenen Lehrveranstaltung beantwortet. Für die Beantwortung der Frage 2 stellen wir Ergebnisse der studentischen Lehrveranstaltungsevaluation vor.

2 Lehrveranstaltung

Zur Beantwortung der ersten Frage stellen die folgenden Absätze das Konzept des Kurses „Interaktionsprozesse in Führungssituationen verstehen, gestalten und analysieren“ an der Universität St. Gallen (HSG) als exemplarischen Ansatz vor. Hierfür wird zunächst der Kontext der Universität und dann die Lehrveranstaltung selbst beschrieben.

2.1 Institutioneller Kontext

Die Universität St. Gallen (HSG) versteht sich als „führende Wirtschaftsuniversität“, die „weltweit Maßstäbe“ setzt, indem sie „integratives Denken, verantwortungsvolles Handeln und unternehmerischen Innovationsgeist in Wirtschaft und Gesellschaft förder[t]“ (HSG, o. J. a). Das „Lehren in komplexer Wirklichkeit“ beinhaltet laut Eigenaussage die „ständige innovative Weiterentwicklung unserer Studienprogramme“ (HSG, o. J. a).

Der hier beschriebene Kurs wurde sowohl in der Wirtschaftspädagogischen Ausbildung (WiPäd) auf Bachelorstufe als auch im Kontextstudium für Studierende aller Studienprogramme im Bachelor und Master angeboten. Die WiPäd-Ausbildung begleitet als Zusatzausbildung zur:m Dipl. Wirtschaftspädagogen:in auf der ersten Stufe auf Bachelorniveau. Das Kontextstudium soll den Studierenden aller Studienprogramme „ein soziales, historisches und kulturelles Bewusstsein mit auf den Weg geben“ (HSG, o. J. b).

Neben der hier dargestellten bietet die HSG weitere Veranstaltungen zum Thema Führung an. Zu nennen ist hier insbesondere die auf theoretisches Wissen fokussierte Vorlesung *Leadership and Human Resource Management*, die v. a. BWL-Studierende vor unserem Kurs besucht hatten.

2.2 Beschreibung der Lehrveranstaltung

Die Lehrveranstaltung fand im vierzehntägigen *Semesterbreak* der HSG ca. zur Mitte des jeweiligen Semesters mit max. 24 Studierenden statt. Ihre *Lernziele* waren:

- Die Studierenden können nach Abschluss des Kurses Führungssituationen in verschiedenen Kontexten und Branchen (Wirtschaft und Bildung) analysieren und als Interaktionsprozesse gestalten.
- Wissen: Die Lernenden können ein Modell der Interaktion in Führung erläutern und einzelne Aspekte des Modells vertieft erklären.
- Fertigkeiten: Die Lernenden können selbst erlebte Führungssituationen, sowohl vorgängig als auch im Verlauf des Kurses, erfahren, mit Führung auf der Grundlage eines Modells der Interaktion in Führung analysieren und reflektieren.

- Fertigkeiten: Die Lernenden können Methoden und Techniken zur Gestaltung verschiedener Interaktionssituationen in Führungskontexten vorbereiten und durchführen.
- Einstellungen: Die Lernenden entwickeln die Bereitschaft, eigene Verantwortlichkeiten und Handlungsspielräume in Führungssituationen anzuerkennen und wahrzunehmen.

Die Lernziele basierten vorwiegend auf dem Situations- und dem Persönlichkeitsprinzip (EULER & HAHN, 2014) als Legimitationsquellen. Zusammenfassend fokussierte die Lehrveranstaltung die anspruchsvolle Verknüpfung von Wissen über Führungstheorien mit der Anwendung in selbst erfahrenen Führungssituationen sowohl in Richtung „Praxis → Theorie“ als auch in der umgekehrten Richtung „Theorie → Praxis“ (BUHL et al., 2018, S. 352f.).

Zentraler *theoretischer Inhalt* der Veranstaltung war ein empirisch fundiertes erweitertes Modell der Führung nach NERDINGER (2014) mit Aspekten der Führungspersönlichkeit, der Führungsansätze/des Führungsverhaltens, der Ethik in Führung sowie der Organisationskultur, das mit Inhalten zur Kommunikationspsychologie (v. a. SCHULZ VON THUN, RUPPEL & STRATMANN, 2004) angereichert wurde (Abbildung 1).

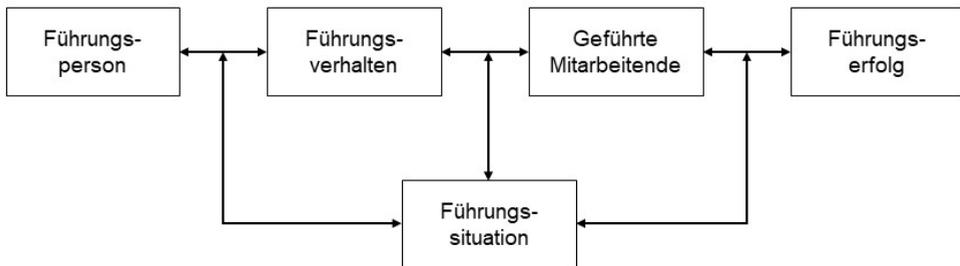


Abb. 1: Erweitertes Modell der Führung (eigene Abbildung in Anlehnung an NERDINGER, 2014, S. 85).

Die folgenden didaktischen Prinzipien leiteten die Kursentwicklung:

Aktives Lernen (vgl. BONWELL & EISON, 1991) und *erfahrungsbasiertes Lernen* (KOLB, 1984): Entsprechend dieser Prinzipien bot der Kurs den Studierenden Gelegenheit und Anregung zu konkreter Erfahrung, Beobachtung, abstrakter Konzeptionalisierung und aktivem Experimentieren. Bezüglich der konkreten Erfahrung war uns wichtig, dass die Studierenden sowohl an eigene vorherige Erfahrungen mit Führung anknüpften als auch Erfahrungen während der Kurszeit gewannen.

Reflective Practice (SCHÖN, 1983): Zur Stärkung der Reflexionskompetenz der Studierenden enthielt der Kurs zum einen Elemente zur *reflection on action*, u. a. bei der Verknüpfung eines konkreten Führungs-Falls mit theoretischen Modellen in der schriftlichen Hausarbeit, siehe unten. Zum anderen wurden die Studierenden zur *reflection in action* angeleitet, u. a. bei den Besprechungen der Fallbearbeitungen.

Blended Learning (vgl. SCHNEIDER, 2021) und *Flipped Classroom* (vgl. REIDSEMA, HADGRAFT & KAVANAGH, 2017): Die Vermittlung des theoretischen Stoffes fand weitgehend vor der Präsenzzeit statt. Hierfür nutzten wir die Möglichkeiten des LMS Canvas u. a. für die Bereitstellung der Texte sowie für die Einschreibung der Studierenden in die Expertengruppen.

An Lehrmethoden enthielt die Lehrveranstaltung die folgenden Elemente:

Jigsaw (Gruppenpuzzle): Alle Studierenden bearbeiteten vor dem Präsenzkurs denselben einführenden Text (NERDINGER, 2014), der das Rahmenmodell vorstellte. Die Studierenden wählten sich vorab in eine Expertengruppe ein, in der sie einen zusätzlichen Text zu jeweils einem spezifischen Subthema bearbeiteten (Persönlichkeitsfaktoren, Kommunikation, Organisationskultur oder Ethik). Die Zusammenfassung und Reflexion des Gelesenen hielten die Studierenden schließlich bereits vor dem Präsenzkurs in einem kurzen abzugebenden Text fest (siehe Prüfung). Während des Präsenzkurses präsentierten die Studierenden in ihren Expertengruppen am ersten Kurstag die aus ihrer Sicht relevanten Aspekte des Gelesenen und entwickelten so ein visuelles Arbeitsmodell, das für die gesamte Kurszeit sichtbar blieb. Wir moderierten und ergänzten zu den theoretischen Aspekten und ordneten die behandelten Inhalte in das Gesamtmodell ein. Ebenfalls am ersten Kurstag begannen die Studierenden in ihren Stammgruppen (je 3–5 Mitglieder aus je allen Expertengruppen) die Bearbeitung der Fälle.

Fallbearbeitung: In den Stammgruppen bearbeiteten die Studierenden am ersten und zweiten Kurstag in drei Durchgängen jeweils einen Fall zum Thema Führung aus der Sammlung von KAUDELA-BAUM, NAGEL, BÜRKLER & GLANZMANN (2018) in ca. 2 bis 2,5 Stunden, ausgewählt nach steigendem Komplexitätsgrad. Sie hatten jeweils die Wahl zwischen zwei bis drei von den Lehrenden vorausgewählten Fällen. Die Gruppen sollten den Fall zunächst verstehen (d. h. lesen, Fakten vs. Vermutungen unterscheiden, Akteure beschreiben), dann die problematischen Aspekte mithilfe des theoretischen Modells finden und analysieren, daraufhin das Führungsziel definieren und schließlich ein Gespräch als Schritt zum Umgang mit den problematischen Aspekten planen und umsetzen.

Video-Rollenspiel und Fallbesprechung: Jedes Gespräch sollte max. 7 Minuten dauern und von den Studierenden auf Video aufgezeichnet werden. Die Videos zeigten i. d. R. zwei bis fünf der im Fall vorkommenden Rollen, die im Gespräch Ansätze zur Falllösung simulierten. Nach jeder Fallbearbeitung präsentierte je eine Stammgruppe ihr Video, woraufhin wir das Gesehene teils in Kleingruppen, teils im Plenum besprachen und analysierten, gestaltet nach dem Prinzip des Scaffolding (vgl. WOOD, BRUNER & ROSS, 1976): bei der ersten Fallbesprechung stärkere Aktivität der Lehrenden und Ergänzung durch Studierende, bei der zweiten stärkere Aktivität der Studierenden mit Einteilung der zu besprechenden Theoriebereiche durch die Lehrenden, bei der dritten selbstständige Durchführung durch die Studierenden mit Ergänzung durch die Lehrenden. Die Fallbesprechungen anhand der Videos dienten der Rückführung des Erlebten zum theoretischen Modell sowie der Veranschaulichung der Interpretationsvielfalt desselben Verhaltens. So interpretierte eine Gruppe ein im Video gezeigtes Verhalten einer fiktiven Führungsperson z. B. als besonders wertschätzend und offen, während eine andere Gruppe dasselbe Verhalten als besonders dominant erlebte, was zur Vertiefung der theoretischen Modelle im Plenum führte.

Variation: Neben anderen kleineren Variationen wurde der Kurs wegen der globalen COVID-19-Pandemie zwischen Frühjahrssemester (FS) 2020 und FS 2021 online über das Konferenztoll Zoom durchgeführt; die Ziele, Abläufe und verwendeten Materialien blieben dabei weitgehend gleich der Durchführung face-to-face.

Die *Prüfung* bestand aus zwei Prüfungsteilen: Die *mündliche Prüfung* wurde als Gruppenprüfung (15 Minuten) am letzten Tag des Präsenzkurses durchgeführt. Zur Vorbereitung wählten die Gruppen jeweils ein Fallvideo aus, das sie während der

Prüfung besprechen wollten. Die Prüfer stellten Fragen zu Zusammenhängen zwischen den Theorien und der im Video enthaltenen Fallbearbeitung sowie zu hypothetischen Situationen und zu eigenen Erfahrungen der Studierenden. Die mit den Studierenden vorab geteilten Beurteilungs-Rubrics lauteten:

- Fundierung der Analyse im erweiterten Modell nach Nerdinger
- Einschätzung der Bedeutung von zwischenmenschlicher Interaktion für die Situation
- Qualität der Vorschläge im Fall und der Entscheidung für einen Vorschlag
- Verknüpfung der Inhalte mit eigenen Erfahrungen mit Führung
- Notwendigkeit von Nachfragen bzw. Prompts während Prüfung

Die *schriftliche Prüfung* wurde als Hausarbeit mit Abgabetermin ca. einen Monat nach dem Präsenzkurs durchgeführt. Empfohlener Umfang der Hausarbeit waren 10–13 Seiten und sie bestand aus drei Teilen, wobei die Studierenden eine erste Version des ersten Teils bereits vor dem Kurs in der ersten Semesterhälfte erstellen sollten (mit einer Überarbeitungsoption). Während der erste Teil auf die Reflexion des Vorwissens fokussierte (Was ist gute Führung für Sie? Welche Inhalte der gelesenen Texte waren interessant? etc.), skizzierten die Studierenden im zweiten Teil ein bisher nicht bearbeitetes, idealerweise selbst entwickeltes und auf eigenen Erfahrungen oder Erwartungen basierendes Fallbeispiel (ähnlich zu den Live-Fällen, vgl. FOSTER & CARBONI, 2009), das sie mithilfe der behandelten Theorien schriftlich analysierten. Der dritte Teil fokussierte auf die Reflexion des im Kurs erworbenen Wissens sowie die Planung künftigen Verhaltens. Als Rubrics wendeten wir an:

- Fachliche Korrektheit der Theorieanwendung
- Angemessenheit der Theorieanwendung für Fallbearbeitung
- Vollständigkeit der Reflexion der Kompetenzentwicklung
- Erkennbarkeit der eigenen Position
- Wissenschaftliche Qualität der (zusätzlich heranzuziehenden zwei) externen Quellen

- Geeignetheit der externen Quellen
- Formale Korrektheit

Abbildung 2 gibt einen Überblick über die Zusammenhänge zwischen den Lernzielen und didaktischen Prinzipien respektive den Lehrmethoden.

Kompetenzkategorien				
	<i>Wissen:</i> Modell erläutern und einzelne Aspekte vertieft erklären.	<i>Fertigkeit 1:</i> Führungssituationen analysieren und reflektieren.	<i>Fertigkeit 2:</i> Methoden und Techniken zur Gestaltung von Interaktionssituationen vorbereiten und durchführen	<i>Einstellung:</i> Verantwortlichkeiten und Handlungsspielräume anzuerkennen und wahrzunehmen
Didaktische Prinzipien				
Aktives Lernen	X	(X)	X	(X)
Reflective Practice		X	(X)	X
Blended Learning	X	X	X	(X)
Lehrmethoden				
Jigsaw	X	(X)	X	(X)
Fallbearbeitung		X	X	
Video-Rollenspiel und Fallbesprechung		X	(X)	(X)
Variationen	X			X
Prüfung mündlich	X	X	X	(X)
Prüfung schriftlich	(X)	X	X	X

Abb. 2: Zusammenhänge zwischen Lernzielen und didaktischen Prinzipien respektive Lehrmethoden.

3 Studentische Lehrveranstaltungsevaluation

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung werden im Folgenden die Ergebnisse der studentischen Lehrveranstaltungsevaluation dargestellt, die in ausgewählten Semestern zwischen dem Herbstsemester (HS) 2018 und dem Frühjahrssemester (FS) 2022 durchgeführt wurde.

3.1 Methodik

Die Studierenden der Kurse in HS 2018, FS 2020, und HS 2020 bis FS 2022 erhielten während bzw. nach der Kursdurchführung den Link zum zentralen Online-Fragebogen der HSG zum Ausfüllen zugesendet. Die Rückläufe variierten zwischen 20,5% (5, HS 2020) und 100% (8, HS 2018), $M = 54,5\%$.

Die Inhalte des Fragebogens wurden durch die an der HSG zuständige Stelle für Qualitätsentwicklung bestimmt. Die folgende Auswertung enthält die Daten der Items, die in diesem Zeitraum weitgehend konstant blieben.

3.2 Quantitative Einschätzung

Die folgende Abbildung gibt die zusammengefassten quantitativen Befunde wieder.

Alle Items wurden als eher positiv eingeschätzt, insbesondere das Lehrendenengagement, die Studierendenmotivierung, das Themenverständnis und die Wissensanwendung. Am niedrigsten wird der Lernzuwachs und das Lehrmaterial eingeschätzt. Der Balken zur Herausforderung lässt darauf schließen, dass die Studierenden sich etwas unterfordert gefühlt haben, der empirische Mittelwert liegt allerdings sehr nah am theoretischen Mittel. Insgesamt beurteilten die Studierenden die Lehrveranstaltung als positiv.

Mittels Varianzanalyse verglichen wir die quantitativen Evaluationsdaten zwischen den Durchführungsmodi (face-to-face vs. online), was keine signifikanten Unterschiede ergab.

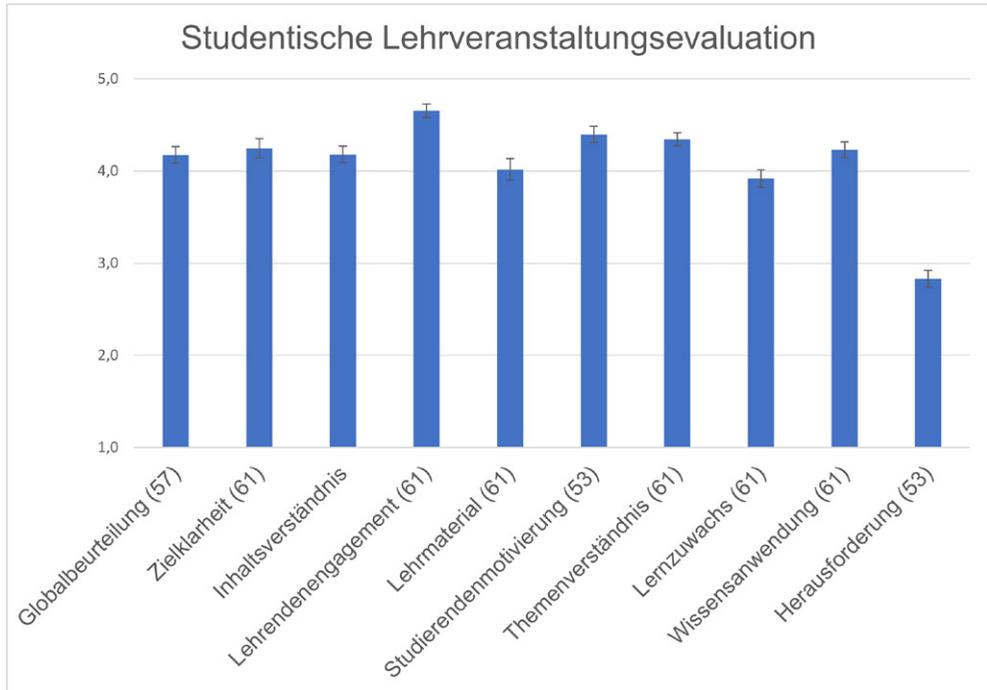


Abb. 3: Quantitative Aspekte der studentischen Lehrveranstaltungsevaluation (Mittelwerte und Standardfehler des Mittelwerts), HS 2018 bis FS 2022, in Klammern jeweils die Stichprobengröße; 1 = überhaupt nicht bzw. sehr gering/schlecht; 5 = sehr stark/hoch/gut; Skala *Herausforderung*: 1 = unterfordert [3 = Optimum], 5 = überfordert.

3.3 Qualitative Einschätzung

Die qualitativen Daten der $N = 87$ Einträge der jeweils drei offenen Fragen (siehe Tabelle 2) wurden mit einer Variante der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING ((2000), Methode der Zusammenfassung) ausgewertet. Wir kategorisierten die offenen Fragen im Evaluationsbogen anhand eines an das Auswertungsschema der Teaching Analysis Poll (TAP) von HAWELKA (2017) angelehnten Kategoriensystems.

Zunächst unterschieden wir positive von kritischen Äußerungen, woraufhin alle Äußerungen mindestens einer Kategorie des Auswertungsschemas zugeordnet wurden. Einzelne Äußerungen enthielten Aussagen zu mehreren Kategorien ($N = 104$ Kategorisierungen).

Quantitativ betrachtet überwiegen bei den positiven Kommentaren solche zu den *Lehrmethoden* ($n = 38$). Die Studierenden lobten u. a. die Relevanz des Kurses, was das folgende Zitat veranschaulicht: „alles sehr praxisnah“. Zweitens fiel ihnen die Fallmethodik positiv auf: „Ich fand es eine super Mischung zwischen Gruppenarbeiten und Diskussionen im Plenum. Durch die konkreten Fallbearbeitungen konnten wir Studierenden das neue Wissen anwenden“. Drittens kommentierten sie Aspekte der konkreten Durchführung: „Die Jig-Saw Methode habe ich sehr ansprechend gefunden, zumal man somit eine kleine Gruppe kennenlernen konnte und sich trotzdem auch im Plenum austauschen konnte [...]“. Zweithäufigste Kategorie waren die *Globalurteile* ($n = 13$), die den gesamten Kurs lobten: „Vielen Dank, war einer der besten Blockkurse bisher!“ Von wenigen Studierenden hervorgehoben wurden ferner die *Atmosphäre* im Kurs ($n = 5$): „Die Lernveranstaltung fand in einer sehr guten Atmosphäre statt, das heisst die Diskussionskultur hat wesentlich zum Lernerfolg beigetragen“, sowie das eigene *Lernen* ($n = 5$): „Das Arbeiten ohne Folien in der ‚Realität‘ (z. B. Das Modell an der Wand, Interaktionen und Diskussionen) hat eine ganz andere Art des Lernens ermöglicht [...]“.

Auch bei den kritischen Äußerungen waren die *Lehrmethoden* ($n = 23$) am häufigsten vertreten. Die Studierenden kritisierten u. a. die Anzahl der Fallbearbeitungen: „Letzter Videodreh und anschliessende Analyse haben keinen grossen Mehrwert mehr geliefert“. Einige wünschten sich dagegen längere Theorie-Besprechungen: „Theorie vielleicht noch einmal aufgreifen in den Expertengruppen, ging sehr schnell alles“, und generell gab es kritische Stimmen zur Online-Durchführung 2020–21: „Nicht mehr online – einfach, weil zu lange“. Als zweithäufigste Kate-

gorie war die *Prüfung* ($n = 8$) vertreten. Die Studierenden kritisierten u. a. den mit der Prüfung verbundenen Aufwand sowie Unklarheiten der Anforderungen: „Ich denke die erwartete Leistung (8–12 Seiten) Arbeit und mündliche Prüfung sind zu hoch angesetzt [...] Die genauen Lernziele/Erwartungen in der mündlichen Prüfung sind eher schwammig definiert.“ Schließlich kritisierten wenige Studierende auch Aspekte der *Inhalte* des Kurses ($n = 4$): „Mehr auf das Thema gute Führung umsetzen/anwenden und nicht nur auf Führung verstehen und analysieren [eingehen]“.

Insgesamt spiegelt die Auswertung der offenen Antworten eine differenzierte studentische Perspektive wider. Insbesondere die Lehrmethoden Videofallbearbeitung (Rollenspiel) und Jigsaw wurden von den Studierenden als positiv wahrgenommen. Kritik war in der Regel konstruktiv.

4 Diskussion und Fazit

Die folgenden Absätze beantworten die oben gestellten Fragen auf der Basis der beiden vorangehenden Kapitel. Dabei gehen auch unsere, als Autoren und Lehrende des Kurses, eigenen Erfahrungen und Reflexionen ein.

4.1 Beantwortung der Fragen

Frage 1: Wie kann eine Bachelor-Lehrveranstaltung zur Führungslehre mit Fällen erfahrungsbasiert gestaltet werden?

Den beschriebenen Kurs erlebten wir als Lehrende sehr positiv, insbesondere die videoaufgezeichneten Rollenspiele aus den Fällen. Allerdings verwendeten wir Live-Fälle weder im Kurs, noch mussten die Studierenden eigene Fälle einbringen; sie konnten dies jedoch mit genügend Vorlaufzeit in der schriftlichen Hausarbeit tun. Neben der frühzeitigen Orientierung an den didaktischen Prinzipien und Methoden, dem gemeinsamen Arbeitsort bei unterschiedlichen disziplinären Hintergründen ist aus unserer Sicht die Abstimmung der Lernziele mit den Lehrmethoden und Prüfung im Sinne des Constructive Alignment (BIGGS, 2014) wichtig. Kritisch sehen wir, dass wir die Studierenden wenig zur Erstellung effektiver Fälle instruierten, allerdings war die Mehrzahl der selbstformulierten Fälle durchaus gut geeignet.

Frage 2: Wie beurteilen Studierende diese Lehrveranstaltung?

Wie die Evaluationsdaten zeigen, beurteilten die Studierenden den Kurs, v. a. die angewendeten Lehrmethoden, ihre eigene Motivation sowie die Wissensanwendung als sehr positiv. Wichtig für uns war die Erkenntnis, dass sie sich – trotz anfänglicher widerlaufender Aussagen – insgesamt durch die komplexe Fallarbeit nicht überfordert fühlten. Die von den Studierenden als kritisch genannten Aspekte wie die Anzahl der Fallbearbeitungen und die Prüfungsumfänge haben wir durchaus diskutiert. Während wir für den Vorschlag der Reduktion der Fallbearbeitungen nicht das Scaffolding opfern wollten, waren wir bei der Gestaltung der Prüfungsumfänge weitgehend an die Rahmenbedingungen der Institution HSG gebunden. Obwohl wir die Prüfungsformate inhaltlich und prozessual bereits weit auslegten, stießen wir dabei an Grenzen des Machbaren.

4.2 Fazit

Insgesamt betrachtet lässt sich aus unserer Sicht schlussfolgern, dass auch auf der Bachelorstufe erfahrungsbasiertes Lernen mit Fällen zu Führungsthemen umgesetzt werden kann. Auch wenn Studierende fast keine Erfahrungen als Führende haben, lassen sich die im Kurs gemachten Erfahrungen wissenschaftlich fundiert reflektieren und für ihre Zukunft nutzbar machen.

Das Konzept ist u.E. übertragbar auf Themen und Kurse, die sich mit ähnlichen kommunikativen Prozessen beschäftigen, z. B. zu Coaching/Beratung, in der Lehrerbildung etc. Fraglich ist vermutlich, ob auch einzelne Aspekte daraus gut in anderen Konzepten übernommen werden können oder ob es gerade das Gesamtpaket ist, das den Erfolg ausmachte. An Rahmenbedingungen, die wir berücksichtigten, waren der dreitägige Blockkurs in der Semestermitte, die beschränkte Studierendenzahl sowie das Co-Teaching vermutlich relevant. Insofern sind die Gestaltungsmöglichkeiten oft begrenzt, sei es durch curriculare Vorgaben oder Ressourcenlimitierungen.

5 Literaturverzeichnis

Allen, S. J., Rosch, D. M. & Riggio, R. E. (2022). Advancing leadership education and development: Integrating adult learning theory. *Journal of Management Education*, 46(2), 252–283.

Bacon, D. R. & Stewart, K. A. (2022). What works best: A systematic review of actual learning in marketing and management education research. *Journal of Marketing Education*, 44(1), 6–24.

Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5–22.

Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991). Active learning: creating excitement in the classroom. *ASH-ERIC Higher Education Report No. 1*. Washington, D.C.: The George Washington University.

Buhl, H. M., Bohndick, C., Bonanati, S., Greiner, C., Hilkenmeier, J. & Kordts-Freudinger, R. (2018). Fallbasierte Modulabschlussprüfungen zur Verzahnung von Theorie und Praxis im Master des Lehramtsstudiums. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XII* (S. 351–357). Aachen: Shaker.

Burch, G. F., Giambatista, R., Batchelor, J. H., Burch, J. J., Hoover, J. D. & Heller, N. A. (2019). A meta-analysis of the relationship between experiential learning and learning outcomes. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 17(3), 239–273.

Foster, P. & Carboni, I. (2009). Using student-centered cases in the classroom. An action inquiry approach to leadership development. *Journal of Management Education*, 33(6), 676–698.

Guthrie, K. L. & Bertrand Jones, T. (2012). Teaching and learning: Using experiential learning and reflection for leadership education. *New Directions for Student Services* 140, 53–63.

Hawelka, B. (2017). *Handreichung zur Kodierung qualitativer Evaluationsdaten aus Teaching Analysis Poll* (Schriftenreihe Nr. 5). Universität Regensburg: Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik.

HSG. (o. J. a). *Vision und Leitbild HSG*. <https://www.unisg.ch/de/universitaet/ueber-uns/vision>

HSG. (o. J. b). *Das Kontextstudium an der HSG*. <https://www.unisg.ch/de/studium/darum-hsg/kontextstudium/kontextstudium>

Huber, N. S. (2002). Approaching leadership education in the new millennium. *Journal of Leadership education*, 1(1), 25–34.

Kaudela-Baum, S., Nagel, E., Bürkler, P. & Glanzmann, V. (Hrsg.). (2018). *Führung lernen. Fallstudien zu Führung, Personalmanagement und Organisation* (2. Auflage). Berlin: Springer Gabler.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Komives, S. R. (2011). Advancing Leadership Education. In S. R. Komives, J. P. Dugan, J. E. Owen, C. Slack, W. Wagner & Associates (Hrsg.), *The Handbook for Student Leadership Development* (2. Aufl.; S. 1–34). San Francisco: Jossey-Bass.

Lund Dean, K. & Fornaciari, C. J. (2002). How to create and use experiential case-based exercises in a management classroom. *Journal of Management Education*, 26(5), 586–603.

Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1.

Mesny, A. (2013). Taking stock of the century-long utilization of the case method in management education. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des sciences de l'administration*, 30, 56–66.

Mintzberg, H. (2004). *Managers, not MBAs. A hard look at the soft practice of managing and management development*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Nerdinger, F. W. (2014). Führung von Mitarbeitern. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 83–102). Berlin: Springer.

Paul, H. (2005). Fallstudien. Plädoyer für einen stärkeren Einsatz in der betriebswirtschaftlichen Lehre und Ausbildung. *Wirtschaftswissenschaftliches Studium WiSt, Zeitschrift für Studium und Forschung*, 34(6), 349–353.

Reidsema, C., Hadgraft, R. & Kavanagh, L. (2017). Introduction to the Flipped Classroom. In C. Reidsema, L. Kavanagh, R. Hadgraft & N. Smith (Hrsg.), *The Flipped Classroom* (S. 3–14). Singapur: Springer Nature.

Salewong, D., Suwannatthachote, P. & Kuhakran, S. (2012). Case-based learning on web in higher education: A review of empirical research. *Creative Education*, 3(Supplement), 31–34.

Schneider, C. (2021). *Didaktische Gestaltung von Lernumgebungen mittels Blended Learning*. Hamburg: Dr. Kovac.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schulz von Thun, F., Ruppel, J. & Stratmann, R. (2004). *Miteinander reden. Kommunikationspsychologie für Führungskräfte* (3. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.

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. Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 1–11). Göttingen: Hogrefe.

Autoren



Dr. Robert KORDTS || University of Bergen, Department of Education || Postboks 7807, N-5020 Bergen, Norwegen

<https://www.uib.no/en/persons/Robert.Kordts>

robert.kordts@uib.no



Dr. Christian B. SCHNEIDER || Universität St.Gallen (HSG), School of Management (SoM-HSG) || Dufourstrasse 50, CH-9000 St.Gallen, Schweiz

<https://www.alexandria.unisg.ch/persons/6248>

christian.schneider@unisg.ch