

Einsatz des Problemorientierten Lernens in der betriebswirtschaftlichen Hochschullehre

Prof. Dr. Fred G. Becker, Dipl.-Kffr. Vanessa Friske, Dipl.-Kffr. Dr. Cornelia Meurer, Dipl.-Kfm. Yves Ostrowski, Dipl.-Ök. Sascha Piezonka und Dipl.-Kffr. Ellena Werning, Bielefeld



Prof. Dr. Fred G. Becker ist Professor für Betriebswirtschaftslehre, insbes. Organisation, Personal und Unternehmensführung an der Universität Bielefeld. Bevorzugte Forschungsgebiete: Demografieorientierte Personalarbeit, Evaluation der Personalentwicklung und Transfersteuerung, Anreize für gute Lehre, Personalmanagement für Professoren.

Dipl.-Kffr. Vanessa Friske, Dipl.-Kffr. Dr. Cornelia Meurer, Dipl.-Kfm. Yves Ostrowski, Dipl.-Ök. Sascha Piezonka und Dipl.-Kffr. Ellena Werning sind wissenschaftliche Mitarbeiter am Lehrstuhl von Prof. Dr. Fred G. Becker. Bevorzugte Forschungsgebiete: Mitarbeiterbindung, Personalentwicklung.

Der Beitrag handelt von Einsatz des POLs als Lehr- und Lernform in der betriebswirtschaftlichen Hochschullehre. Im Anschluss an die allgemeine Darstellung der Methode des POLs und deren Umsetzungsmöglichkeit anhand der Seven Steps wird die konkrete Anwendung des POLs und die damit erzielten Erfahrungen innerhalb von vier unterschiedlich konzipierten Lehrveranstaltungen vorgestellt.

Stichwörter: Problemorientiertes Lernen (POL), Hochschullehre, Kleingruppen, alternative Lehrformen, konstruktivistischer Ansatz

1. Zur Umsetzung von „guter Lehre“

„Gute Lehre“ ist ein Ziel vieler Hochschulen. Sie ist ein Konstrukt, das durch eine Mischung aus Studiengangkonzeption, Veranstaltungsinhalt, Qualifikation und Motivation des Lehrkörpers, Studiensituation (Fach, Räumlichkeit, Höreranzahl und -motivation u. Ä.) sowie Lehrmethodik beschrieben werden kann. Mit klassischen Vorle-

sungsvorträgen kann „gute Lehre“ nur in Grenzen umgesetzt werden. Solche Vorlesungen haben nach wie vor ihre Berechtigung, gerade in Einführungsphasen, zur Schaffung einer fachlichen Basis oder zur Vermittlung von Verständnis. Universitäre Lehre kann und soll aber mehr: Wer „die **aktive Verarbeitung des Wissens** durch die Studierenden vernachlässigt, verschenkt einen großen Teil ihrer möglichen Wirkung.“ (Hochschulrektorenkonferenz, 2008, S. 3)

Um eine **qualitativ hochwertige Hochschulausbildung** zu gewährleisten, ist es erforderlich, klassische Vorlesungsvorträge mit anderen Lehrmethoden zu kombinieren. Nur so kann eine Auseinandersetzung mit den Inhalten initiiert werden, die zur nachhaltigen Sicherung des Lernerfolgs beiträgt (vgl. Tippelt/Schmidt, 2005, S. 106). Ebenfalls wird „[...] die Forderung nach einer stärkeren Verknüpfung der Wissensvermittlung mit praktischen Anwendungsinhalten in den letzten Jahren immer deutlicher [...]“. (Tippelt/Schmidt, 2005, S. 109 f.) Das **Problemorientierte Lernen** zielt als Lehr-Lernansatz mit seinen methodischen Varianten sowohl auf den Anwendungsbezug als auch auf eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Lerninhalten ab. Dieser Ansatz wurde in Lehrveranstaltungen im Bachelor-Studiengang Wirtschaftswissenschaften (für Kern- wie für Nebenfachstudierende) an der *Universität Bielefeld am Lehrstuhl für BWL, insb. Organisation, Personal und Unternehmensführung*, als Substitut für klassische Vorlesungsvorträge in unterschiedlicher Intensität eingesetzt, um ein aktives, anwendungsorientiertes, situationsgebundenes, motivierendes und selbstständiges Lernen (auch gemeinsam mit anderen Personen respektive in Lerngruppen) sowie den Lerntransfer zu verstärken.

2. Grundlagen zum Problemorientierten Lernen

2.1. Herkunft des Problemorientierten Lernens

Ursprünglich 1969 an der kanadischen *McMaster-Universität*, Hamilton, zur Verbesserung der Medizinausbildung (Ziele: **Überwindung der Diskrepanz zwischen Fachwissen und Anwendung** in der Praxis) entstanden, ist das „Problem Based Learning“ (vgl. Barrows, 1985; Barrows/Tamplyn, 1980) – als Lehr- und Lernansatz an vielen medizinischen Fakultäten – vereinzelt auch in betriebswirtschaftlichen Fachdisziplinen (vgl. Stinson/Milner, 1996;

Zirus, 2003) und gar universitätsweit, wie an der *Universität Maastricht* in den Niederlanden, der *Universität Newcastle* in Australien oder der *Universität Linköping* in Schweden, verbreitet (vgl. Skelin [u. a.], 2008, S. 452). Die Methode kann in verschiedenen Varianten (Kleingruppentutorien, problembasierten Vorlesungen, Großgruppendifkussionen, problembasierten Übungen u. a.) umgesetzt werden (vgl. Kaufman, 1995). Im deutschsprachigen Raum wird es oft als „Problemorientiertes Lernen“ (POL) bezeichnet.

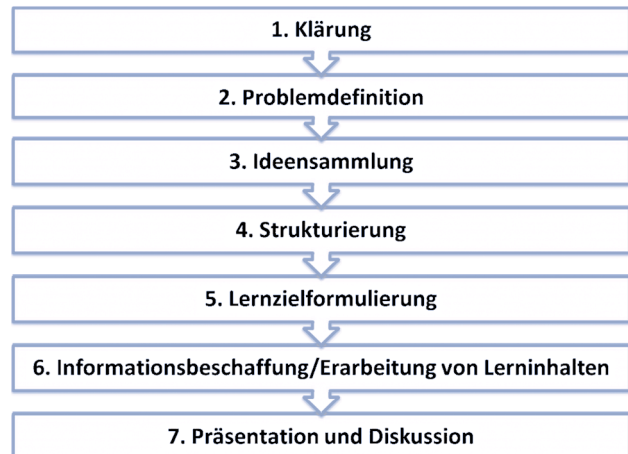
Lerntheoretisch lässt sich POL am ehesten im **konstruktivistischen Ansatz** (vgl. Arnold, 2004; Kohler, 1998, S. 32 ff.) verorten: Die Lernenden sollen aktiv neue Know-how-Strukturen aufbauen oder vorhandene reflektieren, indem auf Basis des Vorwissens miteinander Know-how vernetzt, bestehendes mit neuem „Wissen“ verknüpft, das Know-how in immer wieder neuen Situationen verwendet wird und konkrete Lernerfahrungen dann zu einem Zuwachs an individuellem Know-how führen. Lehren „erzeugt“ nach diesem Verständnis kein neues Know-how, sondern regt allenfalls an, das selbst-konstituierte Know-how zu verändern.

2.2. Begriff und Ziele des Problemorientierten Lernens

In der Literatur existieren unterschiedlich weite Auffassungen über den Begriff des POL. Im engeren Sinne wird es als Lehr- und Lernform bezeichnet, bei dem das Lernen durch die konkrete und weitgehend **selbstständige Auseinandersetzung** in einer Kleingruppe („voneinander und miteinander“) mit einem authentischen (real oder fiktiv), eher komplexen Fallbeispiel – mit einer oder mehreren Problemstellung/en – aus der Praxis erfolgt. Die Problemstellung wird nicht explizit benannt, sondern sie zu definieren ist Teil des Lernens. Das Fallbeispiel wird in Kleingruppen und unter der Moderation eines Dozenten in prinzipiell vorgegebenen Arbeitsschritten bearbeitet (vgl. Reusser, 2005, S. 159, 173). Im Gegensatz zum ähnlich konzipierten „*Case-based Learning*“ (Fallstudienlernen; vgl. Christensen/Hansen, 1987) setzt das POL nicht allein auf die Arbeit an Fällen, sondern fördert die aktiven-konstruktiven Leistungen seitens der Lernenden (vgl. Reinmann/Mandl, 2006, S. 639).

Darüber hinaus kann das Problemorientierte Lernen im weiteren Sinne auch als „Unterrichtsphilosophie“ (Schwarz-Govaers, 2008, S. 13 ff.) verstanden werden. Demnach ist es nicht mehr die Aufgabe der Dozenten die fertig vorbereiteten Lehrinhalte zu präsentieren, sondern „nur noch“ den Lernprozess der Studierenden zu initiieren und zu begleiten.

Das Ausbildungsziel des POL ist es, „[...] über die konkrete Problemlösung hinaus **transferfähiges Wissen** und **fachspezifische Lern- und Denkstrategien** zu erwerben“ (Reusser, 2005, S. 159). Mit den zu vermittelnden Kompetenzen soll ein besserer Fit zu den Qualifikationsanforderungen der Praxis (Lernfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Selbstständigkeit, Teamfähigkeit, Analysefähigkeit u. Ä.) erreicht werden – auch für akademische Berufsfelder.



Quelle: In Anlehnung an Schmidt, 1983, S. 13 ff.

Abb. 1: Die „Seven Steps“ des Problemorientierten Lernens

2.3. Umsetzung mittels der „Seven Steps“

In der Literatur werden verschiedene Vorgehensweisen des Problemorientierten Lernens aufgegriffen (vgl. Barrows, 1985, S. 62 ff.; Schmidt, 1983; Marks/Thömen, 2002). Eine verbreitete Vorgehensweise ist die Methode der „**Seven Steps**“ (auch „Siebensprung“, „Seven Jumps“ oder POL-Bogen genannt, vgl. Reusser, 2005, S. 159; Pfaff, 1996, S. 7 ff.; Weber, 2007, S. 29 ff.). Hierbei wird die Bearbeitung des Fallbeispiels in sieben Schritte („Steps“) unterteilt, wie Abb. 1 zeigt (vgl. Schmidt, 1983, S. 13 ff.).

Step 1 „Klärung“: Das Problemorientierte Lernen startet mit der Ausgabe eines echten oder fiktiven, realitätsbezogenen Fallbeispiels aus der Praxis an die Studierenden. Dieses kann unterschiedliche Problemaspekte zu einem oder mehreren Themengebieten enthalten. Nach einem ersten Durcharbeiten des Falls können inhaltliche Unklarheiten (Achtung: keine fachlichen!) in einer offenen Frageunde innerhalb der Kleingruppe – und bei Bedarf gegebenenfalls mit dem Dozenten – geklärt werden.

Step 2 „Problemdefinition“: Im zweiten Step tragen die Studierenden die Problemaspekte, die aus ihrer Sicht im Fall enthalten sind, schriftlich zusammen. Da eine konkrete Fragestellung nicht vorgegeben ist, definieren sie selbst das Kernproblem bzw. die Kernprobleme des Falls. Dies kann dazu führen, dass jede Gruppe ein anderes Problem identifiziert und auch bearbeitet.

Step 3 „Ideensammlung“: Die Sammlung und Generierung von Ideen zur Handhabung des identifizierten Problems erfolgt in der dritten Phase. In diesem Arbeitsschritt werden, ähnlich einem Brainstorming, Vorkenntnisse, Vermutungen und Ideen von Gruppenmitgliedern durch die Gruppe gesammelt und für alle sichtbar (auf Metaplankarten, Flipchart o. a.) visualisiert. Auch vordergründig abwegige Ideen sind willkommen.

Step 4 „Strukturierung“: Danach ist es die Aufgabe der Studierenden, die Ideen nach selbstgewählten Kriterien zu strukturieren und zu gewichten. Auch muss darüber entschieden werden, ob einzelne Aspekte aussortiert werden

oder alle Aspekte für die Handhabung des definierten Kernproblems relevant sind.

Step 5 „Lernzielformulierung“: Im fünften Step halten die Gruppenmitglieder zusammen schriftlich fest, welche Sachverhalte für die Lösung der Probleme aus ihrer Sicht relevant sind. Über die Formulierung von Lernzielen (i. S. v. Arbeitsaufträgen) legt die Gruppe fest, wie – und durch wen – systematisch die Erweiterung des Vorwissens vorgenommen werden soll. Dabei wird erfasst, ob alle Aspekte zur Lösung des Falls in der Gruppe bekannt sind oder ob Wissensdefizite noch abgedeckt werden müssen, um die Aufgabe abschließend bearbeiten zu können.

Step 6 „Informationsbeschaffung/Erarbeitung von Lerninhalten“: Die folgende Informationsbeschaffung dient der Bearbeitung der formulierten Lernziele bzw. Arbeitsaufträge. Sie kann entweder durch die Bereitstellung von Recherchematerial von Seiten des Dozenten erfolgen oder durch die Nutzung anderer Ressourcen (Bibliothek, Internet, Expertengespräche u. Ä.) innerhalb eines Selbststudiums der Studierenden – auch außerhalb der POL-Präsenzveranstaltung. Ebenfalls erfolgt hier die strukturierte und selektive Aufbereitung der erarbeiteten Inhalte zur späteren Visualisierung in der Schlussphase.

Step 7 „Präsentation und Diskussion“: Im letzten Step werden die erarbeiteten Falllösungen den anderen Kleingruppen präsentiert, verglichen und diskutiert. Letztlich steht dabei nicht die Lösung (oft gibt es mehrere sinnvolle) des jeweilig bearbeiteten Problems im Vordergrund der Diskussion, sondern – ganz im konstruktivistischen Sinne – die Reflexion der Vorgehensweisen und Argumentationen.

Die „Seven Steps“ können durchaus abweichend gestaltet werden. So besteht die Möglichkeit, je nach Einbindung in ein entsprechendes Curriculum, nicht immer alle Phasen in Gänze zu durchlaufen oder einzelne Phasen unterschiedlich zu konkretisieren (vgl. *Reusser*, 2005, S. 173). Ebenfalls kann der Ausgangsfall je nach Lernziel gestaltet und durch Hinzuführen einzelner Problemstellungen über mehrere Sitzungen hinweg erweitert werden. Auch die Präsentation der Ergebnisse kann – je nach Gruppenanzahl und/oder zur Verfügung stehender Zeit – unterschiedlich vorgenommen werden (klassischer, auch mediengestützter Vortrag, Tisch- oder Posterpräsentation u. a.). Die Aneinanderreihung von Fallbeispielen als eine komplette Lehrveranstaltung ist ebenso denkbar wie der Einsatz als Substitut spezifischer Vorlesungsteile (oder deren Ergänzung). Zudem lässt sich auch ein **achter Step** hinzufügen. Er bietet zum Abschluss die Möglichkeit, die Lernprozesse und Gruppendynamiken miteinander zu reflektieren, um jenseits des spezifischen Anwendungsbezugs auch Lerneffekte auf der Meta-Ebene realisieren zu können (vgl. *Marks/Thömen*, 2002, S. 2 ff.).

Beim Einsatz des Problemorientierten Lernens und seiner Varianten sollte die Sinnhaftigkeit dieses Lernansatzes für die entsprechende Veranstaltung und die zu vermittelnden **Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen** im Vorder-

grund stehen. Zudem sollte, bei einer notwendigen Benennung, auf die Abstimmung der Prüfungsform geachtet werden, damit die durch das POL erworbenen Kompetenzen entsprechend nachweisbar sind (vgl. *Boonen*, 2008; *Zumbach*, 2002, S. 20 f.).

Eine im Vergleich zur klassischen Lehre „neue“ Rolle kommt beim Problemorientierten Lernen dem **Dozenten** zu. Er hat eher eine unterstützende Rolle, in der es darum geht, den eigenständigen Lernprozess sowie den Gruppenprozess der Studierenden zu begleiten und sie dabei nicht zu überfordern. Dies geschieht durch aktive Impulse und kritische Begleitung wie auch durch reaktive Unterstützung und Beratung. Deshalb wird der Dozent im Sinne des POL auch vielfach als **Moderator** oder **Coach** bezeichnet (vgl. *Skelin [u. a.]*, 2008, S. 453; *Darmann-Finck*, 2008 S. 97 ff.; *Marks/Thömen*, 2002, S. 16).

3. Integration des POL in betriebswirtschaftlichen Lehrveranstaltungen

Seit dem Sommersemester 2009 wird POL systematisch in verschiedenen Bachelor-Veranstaltungen des Lehrstuhls eingesetzt: „HR I: Verhalten in Organisationen“ (Wintersemester 09/10), „HR II: Personalfunktion“ (SS 09) und „Strategisches Management“ (WS 09/10). Für das „Proseminar – Wissenschaftliches Arbeiten“ zur Vorbereitung auf die Bachelorarbeit ist die Umsetzung im SS 10 vorgesehen. Die Teilnehmerzahl, der Einbezug von POL in die Veranstaltung, intendiertes Ziel und Umfang der POL-Veranstaltungen sowie die Gruppengrößen werden in der *Tab. 1* dargestellt. Wie der Inhalt der Tabelle deutlich macht, wurde keine der Veranstaltungen als reine POL-Veranstaltung aufgebaut. Im Wesentlichen diente das POL als **Ergänzung zu der klassischen Vorlesung** oder als **Substitut einzelner Veranstaltungstermine**. Die Integration in die bestehenden Veranstaltungsstrukturen erfolgte unterschiedlich.

So wurde die Veranstaltung „HR I“ in einzelne Themenblöcke unterteilt, zu deren Beginn Fachwissen und -verständnis im Rahmen eines klassischen Vorlesungsvortrags vermittelt wurde. Am nachfolgenden Termin erweiterten studentische Vorträge, Podcasts und/oder Manuskripte das Wissen (und die Methodenkompetenz). Den Abschluss eines jeden Blocks bildete der POL-Termin. In der Veranstaltung „HR II“ fanden der klassische Vorlesungs- oder der Praktikervortrag im stetigen Wechsel mit POL statt. Die studentischen Vorträge und Manuskripte dienten dazu, Einzelthemen, die in der Vorlesung nicht vertieft werden konnten, aufzugreifen und, wie auch in „HR I“ intendiert, die Studierenden methodisch im Hinblick auf die Präsentation oder die Verschriftlichung von Inhalten zu schulen. Die Veranstaltung „Strategisches Management“ wurde in drei thematisch abgegrenzte Blöcke unterteilt, die jeweils aus ein bis zwei Vorlesungsvorträgen, einer eLearning-Einheit, einer Übung sowie einem interaktiven Lehrgespräch zu ausgewählten Themen bestanden. Das POL fand im Rahmen der 90-minütigen Übungen statt. Das „Pro-

Veranstaltung	HR I: Verhalten in Organisationen	HR II: Personal- funktion	Strategisches Management	Proseminar zum wissenschaftlichen Arbeiten
Teilnehmer der Veranstaltung	72	48	90	12
Aufbau der Veranstaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Vorlesungen • Studentische Fachreferate, Manuskripte, Podcasts • POL 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorlesungen • Praktiker-vortrag • POL • Studentische Fachreferate, Manuskripte 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorlesungen • E-Learning • POL • Lehrgespräch 	<ul style="list-style-type: none"> • POL • Kolloquien • Studentische Manuskripte
Umfang der POL Sitzungen	1 x 90 Min.: 2x 2 x 90 Min.: 1x	1 x 90 Min.: 2x 2 x 90 Min.: 1x	1 x 90 Min.: 1x 2 x 90 Min.: 1x	1 x 90 Min.: 4x
Ziel der POL Sitzungen	Eigenständige Vertiefung und Erweiterung gewonnener Kenntnisse sowie deren praxisorientierte Anwendung			Eigenständige Erarbeitung von Kenntnissen
Teilnehmer einer POL Sitzung	12 Studierende	12 Studierende	18 Studierende	12 Studierende
Kleingruppen innerhalb der jeweiligen POL Sitzung	3-4 Studierende	3-4 Studierende	4-5 Studierende	Entscheiden die Studierenden selbst

Tab. 1: Zum Einsatz von POL in den Lehrveranstaltungen

seminar“ setzt sich aus zwei thematisch abgegrenzten Blöcken zusammen. Im ersten Block erarbeiten sich die Studierenden selbstständig mittels POL das Fachwissen, welches sie zur Erstellung der individuellen Manuskripte im zweiten Block benötigen.

Auch wenn der Aufbau der Veranstaltungen geringfügig voneinander abweicht, bestand das übergreifende Ziel der POL-Veranstaltungen darin, **Inhalte** durch **selbstständiges Lernen** zu erwerben und zu vertiefen sowie den **Anwendungsbezug** der **theoretischen Vorlesungsinhalte** herzustellen. Die Gesamtzahl der Teilnehmer wurde zu den einzelnen POL-Terminen in POL-Gruppen à vorwiegend zwölf Personen aufgeteilt. Innerhalb dieser Gruppe wurden weitere Kleingruppen (bestehend aus etwa drei bis vier Personen) gebildet, welche jeweils den vorgelegten POL-Fall anhand der vorgegebenen Schritte bearbeiteten. Nach Bearbeitung des Falls wurden die Lösungsvorschläge von den einzelnen Kleingruppen der gesamten POL-Gruppe vorgestellt und von den Teilnehmern diskutiert.

Während die Teilnehmer bei der Methode des POL idealerweise die oben beschriebenen „Seven Steps“ durchlaufen, fand die Einhaltung gerade zu Beginn der POL-Veranstaltungen in abgeschwächter Form statt. Insbesondere die

selbstständige Erarbeitung von Lerninhalten (Step 6) wurde durch Hinweise seitens des Dozenten unterstützt. Dies lag darin begründet, dass die Teilnehmer erst an die neue Lernmethode herangeführt werden mussten. (Zur Einführung diente auch das Vorführen eines selbst inszenierten Films, der zum Abschluss einer Pilotphase entstanden war.) Im weiteren Verlauf wurden die „Seven Steps“ jedoch strikt befolgt.

Die einzelnen POL-Veranstaltungen wiesen wie *Tab. 1* zeigt, unterschiedliche Zeitumfänge auf. Relativ einfache Themen wurden in POL-Veranstaltungen mit einem Umfang von einmal 90 Minuten behandelt. POL-Veranstaltungen zu komplexeren Sachverhalten erstreckten sich über zweimal 90 Minuten. Die ersten 90 Minuten dienten der Erarbeitung der Steps eins bis fünf. Step 6 wurde von den Studierenden in der Zeit zwischen den beiden POL-Veranstaltungen erarbeitet. Die Präsentation der Ergebnisse fand in der zweiten POL-Einheit statt.

4. Erfahrungen

Als positiv hat sich erwiesen, dass die Bearbeitung eines **praxisbezogenen Falls** innerhalb der POL-Veranstaltungen den Studierenden aufgezeigt hat, dass das vermeint-

lich nur theoretische Wissen, was an der Universität gelehrt wird, zugleich für die Anwendung notwendiges Wissen darstellt.

Durch die eigenständige, aktive Bearbeitung von Themen und den selbstständigen Neuerwerb von Wissen fand eine **intensivere Auseinandersetzung** mit Inhalten als in der klassischen Vorlesung statt. Die Intensität der Erarbeitung von neuem Wissen führte dazu, dass Inhalte besser verinnerlicht und damit die Fachkompetenz erhöht wurde. Dies zeigte sich durch das aktivere Einbringen der Studierenden in nachfolgende, klassische Vorlesungen und die gezeigte **Fähigkeit zur Übertragung** des bereits gelernten Wissens auf neue Themen.

Durch das eigenständige Suchen nach Problemen, die sich aus den Fällen ergaben, wurde die Fähigkeit der Studenten zum **problemorientierten Denken** erhöht. Die Lösung der Fälle simulierte eine in der Praxis alltägliche Herausforderung, nämlich, dass eine Situation besteht, ohne dass die dahinter liegenden Probleme im Einzelnen bekannt sind. Diese mussten die Studierenden zunächst analysieren, um zu einer Lösung zu gelangen. Zugleich wurde das analytische Denken geschult. Darüber hinaus entwickelten sich die Studierenden in ihren **Präsentationsfähigkeiten** weiter.

Die Arbeit in den POL-Kleingruppen entwickelte auch die Fähigkeit, im Team zusammenarbeiten. Innerhalb der Teams entstanden Konflikte durch unterschiedliche Probleminterpretationen oder Lösungsvorschläge. Hier war es die Aufgabe eines jeden Gruppenmitglieds, auf die anderen Mitglieder einzugehen, zuzuhören und **Kompromisse** zu schließen.

Den Studierenden wurde auch deutlich, dass es nicht immer nur eine Probleminterpretation und eine Lösung für ein Problem gab, sondern, dass Probleme in unterschiedlichen Gruppen unterschiedlich wahrgenommen und/oder auch unterschiedlich angegangen wurden.

Die Veranstaltungsevaluationen zu den oben genannten Veranstaltungen „HR I“, „HR II“ und „Strategisches Management“ haben gezeigt, dass die Studierenden gerade das **abwechslungsreiche POL** im Vergleich zur klassischen Vorlesung schätzen. Weiterhin wurde eine höhere **Motivation** für die Auseinandersetzung mit den Fachinhalten durch das Erkennen des Praxisbezugs des erlernten Wissens positiv vermerkt. Zudem fühlten sich die Studierenden durch diese Veranstaltungsform besser auf das **Berufsleben** vorbereitet.

Für die Lehrenden stellte es sich teilweise zunächst als schwierig heraus, durch die Fallbeschreibung den Studierenden nicht zu deutlich zu machen, welche Inhalte sie erarbeiten sollten. Den Studierenden fiel es anfangs nicht leicht, die einzelnen Arbeitsschritte auseinander zu halten. Zudem benötigt es etwas Erfahrung, die Bearbeitungsdauer der einzelnen Arbeitsschritte einzuschätzen und angemessen detaillierte Fälle zu kreieren.

5. Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass durch die intensive und aktive Auseinandersetzung mit den betriebswirtschaftlichen Veranstaltungsinhalten Fachwissen besser verinnerlicht wurde und darüber hinaus Methoden- und Sozialkompetenz, die in einer klassischen Vorlesung nur schwer oder gar nicht vermittelt werden können, weiterentwickelt wurden.

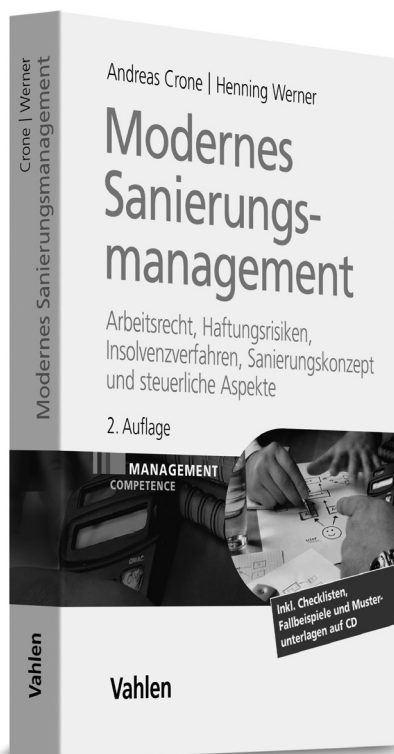
Insgesamt bietet das POL auf Basis der gemachten Erfahrungen eine gute Möglichkeit, auch in der Betriebswirtschaftslehre eine **fundierte universitäre Ausbildung** mit einem **hohen praktischen Bezug** zu verbinden und darüber hinaus, die geforderte Kompetenzstärkung bei den Studierenden zu erreichen. Allerdings: Nur durch den Einsatz von Studienbeiträgen zur Beschäftigung von Lehrkräften mit besonderen Aufgaben war die Begleitung der Kleingruppenarbeit (bis zu sechsmal die Woche zwei akademische Stunden) möglich.

Literatur

- Arnold, R., Lernen und Lerntheorien, in: E. Gaugler, W. A. Oechsler, W. Weber (Hrsg.), Handwörterbuch des Personalwesens. 3., überarb. u. erg. Aufl., Stuttgart 2004, Sp. 1096–1103.
- Barrows, H. S., How to Design a Problem-Based Curriculum for the Preclinical Years, New York 1985.
- Barrows H. S., Tamblyn R. M., Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education, New York 1980.
- Boonen, A., Kompetenzbasierte Prüfungen im Rahmen eines POL-Curriculums, in: I. Darmann-Finck, A. Boonen (Hrsg.), Problemorientiertes Lernen auf dem Prüfstand: Erfahrungen und Ergebnisse aus Modellprojekten, Hannover 2008, S. 137–156.
- Christensen, C. R., Hansen, A. J., Teaching and the Case Method, Boston 1987.
- Darmann-Finck, I., Was müssen Tutoren können? Zur Professionalität von Tutoren, in: I. Darmann-Finck, A. Boonen (Hrsg.), Problemorientiertes Lernen auf dem Prüfstand: Erfahrungen und Ergebnisse aus Modellprojekten, Hannover 2008, S. 97–110.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen (3. Mitgliederversammlung der HRK am 22.4.2008), Bonn 2008.
- Kaufman, D. M., Preparing Faculty as Tutors in Problem-Based Learning, in: W. A. Wright & Ass. (Hrsg.), Teaching Improvement Practices – Successful Strategies for Higher Education, Bolton, MA, 1995, S. 101–125.
- Kohler, B., Problemorientierte Gestaltung von Lernumgebungen, Weinheim 1998.
- Marks, F., Thömen, D., Die Moderation des Problemorientierten Lernens (POL) – Die Rekonstruktion der Wirklichkeit, in: B. Berendt, H.-P. Voss, J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten, Berlin 2002, Teil C 1.4, S. 1–23.
- Pfaff, M., Problemorientiertes Lernen, London u. a. 1996.
- Reinmann, G., Mandl, H., Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: A. Krapp, B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch, 5., vollständig überarb. Aufl., Weinheim, Basel 2006, S. 613–687.
- Reusser, K., Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung, in: Beiträge zur Lehrerbildung, 23. Jg. (2005), Heft 2, S. 159–182.
- Schmidt, H. G., Problem-based Learning: Rationale and Description, in: Medical Education, 17. Jg. (1983), Heft 1, S. 11–16.

- Schwarz-Goavers, R., Problemorientiertes Lernen (POL) und Subjektive Theorien (ST) – was hat das eine mit dem anderen zu tun?, in: Darmann-Finck, I., Boonen, A. (Hrsg.), Problemorientiertes Lernen auf dem Prüfstand: Erfahrungen und Ergebnisse aus Modellprojekten, Hannover 2008, S. 13–24.
- Skelin, S., Schlueter, B., Rolle, D., Gaedicke, G., Problemorientiertes Lernen, in: Monatsschrift Kinderheilkunde, 156. Jg. (2008), Heft 5, S. 452–457.
- Stinson, J. E., Miltner, R. G., Problem-Based Learning in Business Education: Curriculum Design and Implementation Issues, in: New Directions for Teaching and Learning, 68. Jg. (1996), S. 33–42.
- Tippelt, R., Schmidt, B., Besser Lehren – Neues von der Hochschuldidaktik?, in: B. Schmidt, R. Tippelt (Hrsg.), Zeitschrift für

- Pädagogik, 50. Beiheft, Hochschullandschaft im Wandel, Weinheim/Basel 2005, S. 103–114.
- Weber, A., Problem-Based Learning: Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe. 2., überarb. Aufl., Bern 2007.
- Zirus, W., Problemorientierte Lehrveranstaltungen in der Betriebswirtschaftslehre einer Fachhochschule: Konzepterstellung, Umsetzung und Evaluation, München 2003.
- Zumbach, J., Authentische Probleme in der Lehre: Problemorientiertes Lernen in der Hochschullehre, in: B. Berendt, H.-P. Voss, J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten, Berlin 2002, Teil C 1.4, S. 1–23.



Erfolgreich sanieren und restrukturieren.

Praxisnah

vermittelt das Werk das notwendige Handwerkszeug, um Krisen vorzubeugen, zu erkennen und zu bewältigen. Das Buch erläutert die Grundlagen eines erfolgreichen Sanierungskonzeptes und stellt wichtige arbeitsrechtliche, finanzwirtschaftliche und steuerliche Sanierungs- und Restrukturierungsmaßnahmen vor.

Die 2. Auflage

berücksichtigt bereits das MoMiG und das Finanzmarktstabilisierungsgesetz.

Die praktische CD enthält zahlreiche Fallbeispiele und **wichtige Musterunterlagen**, die Ihre tägliche Arbeit wesentlich erleichtern.

Hrsg. von StB WP Andreas Crone, Mannheim, und Prof. Dr. Henning Werner, Heidelberg
2. Auflage. 2010. XXIII, 439 Seiten.
Gebunden mit CD-ROM € 64,80
ISBN 978-3-8006-3705-8

Bitte bestellen Sie bei Ihrem Buchhändler oder beim:
Verlag Vahlen · 80791 München · Fax (089) 3 81 89-402
Internet: www.vahlen.de · E-Mail: bestellung@vahlen.de

Vahlen