

Entwicklung von Blended Learning- Modulen im Bereich Außenwirtschaft an der Hochschule Worms

Vorgehensweise und Ergebnisse

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 16OH21054, 16OH21055, 16OH21056 & 16OH21057 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei folgenden Autor*innen:
Sébastien Arbour, Irina Kunz & Tina Weiß.

Version: 1. Version

Worms, November 2017

Copyright: Vervielfachung oder Nachdruck auch auszugsweise zum Zwecke einer Veröffentlichung durch Dritte nur mit Zustimmung des Herausgebers

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	3
2	Grundlagen digitaler Lehre der Studienrichtung IBA.....	3
2.1	Hintergrund und Methodik.....	3
2.2	Verbreitete Lehrformen	4
2.3	Erfahrung mit digitaler Lehre	4
2.4	Erwartungen in Bezug auf Unterstützung bei digitaler Lehre	4
3	Vorgehensweise bei der Modulentwicklung.....	5
3.1	Akquise von Lehrenden	5
3.1.1	Extrinsische Motivation der Lehrenden	5
3.1.2	Intrinsische Motivation der Lehrenden.....	5
3.2	Prozess der Modulentwicklung	5
3.2.1	Gruppengespräche: Gestaltung Gesamtmodul	6
3.2.2	Einzelgespräche: Gestaltung Studieneinheit.....	6
4	Ergebnisse der Modulentwicklung	7
4.1	Einleitung.....	7
4.2	Grundlagen der Online-Kurse in OpenOLAT	8
4.2.1	Layout und Gestaltung.....	9
4.2.2	Struktureller Aufbau	10
4.3	Didaktische Konzepte	11
4.3.1	Multimedial lineares Konzept.....	11
4.3.2	WebQuest	12
4.3.3	Methodenmix	13
4.3.4	Anwendungsbezogenes Konzept (Fallstudien).....	16
4.3.5	Gamification	17
4.3.6	Anwendungsorientiertes Konzept (Softwarenutzung).....	18
5	Fazit.....	19
6	Literaturverzeichnis	20

Abkürzungsverzeichnis:

ECTS	European Credit Transfer System
IBA	International Business Administration
LMS	Learning Management System
VCRP	Virtueller Campus Rheinland-Pfalz

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Kognitive Prozessdimensionen der Lernzieltaxonomie nach Anderson et al. (2001).....	7
Abb. 2	Optische Gestaltung und Struktur eines Katalogeintrages in OpenOLAT (Modul 1 „Internationale Geschäftsabwicklung“).....	9
Abb. 3	Optische Gestaltung und Struktur eines modulübergreifenden Online-Kurses in OpenOLAT (Modul 1 „Internationale Geschäftsabwicklung“)	9
Abb. 4	Prinzipien der optischen Gestaltung.....	10
Abb. 5	Optische Gestaltung und Struktur eines Kurses/ einer Studieneinheit in OpenOLAT	11
Abb. 6	Zusammenhang zwischen Wissensvermittlung und Wissenskontrolle in einem WebQuest.....	12
Abb. 7	Beispiele eines Blended Learning-Lernarrangements	14
Abb. 8	Vorteile des kollaborativen Lernens.....	15
Abb. 9	Zyklus eines aufgabenstellenden Lehrverfahrens	17

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Übersicht didaktisches Konzept und Prüfungsform der Vertiefungsmodule Außenwirtschaft	8
--------	---	---

1 Einleitung

Das Projekt „work&study“ ist ein Verbundprojekt, das die folgenden vier Hochschulen aus drei verschiedenen Bundesländern vereint: die Hochschulen Worms, Koblenz, Bonn-Rhein-Sieg und die Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes. Die Zielvorgabe besteht darin, Berufstätigen, Personen mit Familienpflichten und sogenannten nicht-traditionell Studierenden einen angemessenen und zielgruppengerechten Zugang zur akademischen Bildung zu ermöglichen. Dafür wurden Bildungsangebote konzipiert und entwickelt, welche weitestgehend örtlich und zeitlich flexibel und modular aufgebaut sind. Weiterhin wird eine Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und akademischen Bildungssystem angestrebt. Die verbundweit entwickelten Module lassen sich den folgenden drei Vertiefungen zuordnen: Versicherungswirtschaft, Außenwirtschaft und Wirtschaftsinformatik. Die Projektmitarbeiter*innen der Hochschule Worms sind für die Module der Vertiefung Außenwirtschaft zuständig.

Die Zielgruppe der nicht-traditionell Studierenden umfasst verschiedene Gruppen, deren Eigenschaften und Bedarfe teilweise sehr unterschiedlich sind. Um diese Heterogenität zu berücksichtigen und ein genaueres Bild zu erhalten, wurde eine umfassende dreigliedrige Zielgruppenanalyse¹ durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Zielgruppen, trotz der Unterschiede, Ähnlichkeiten vorweisen, zum Beispiel einen höheren Bedarf an zeitlicher und örtlicher Flexibilität im Vergleich zu traditionell Studierenden. Für die Konzeption der Module wurde dementsprechend das Blended Learning-Format ausgewählt.

Insgesamt vier Module der Außenwirtschaft wurden im Rahmen des Projektes an der Hochschule Worms entwickelt. Eine große Vielfalt an eLearning-Szenarien ermöglicht viele verschiedene Blended Learning-Konzepte. Allerdings steigt mit der Anzahl an Möglichkeiten die Schwierigkeit, das richtige Konzept zu finden. Welche Kriterien spielen eine Rolle? Welches Konzept lässt sich optimal realisieren?

Um diese Fragen zu beantworten, wurden zunächst die eLearning-Grundlagen an der Hochschule Worms in Form von Expertenbefragungen erforscht, mit dem Ziel, die Erfahrungen der Dozierenden in Bezug auf eLearning zu ermitteln. Auf Basis dieser Grundlagen wurden Gruppen- und Einzelgespräche mit den Dozierenden geführt, die im Rahmen des Projektes ein oder mehrere Studieneinheiten (Teilmodule) erstellen. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Zielgruppenanalyse und der Dozentenbefragung wurden die Konzepte für die Module und im nächsten Schritt für die Studieneinheiten entwickelt.

2 Grundlagen digitaler Lehre der Studienrichtung IBA

2.1 Hintergrund und Methodik

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, wurden vorab im Rahmen der Zielgruppenanalyse Expertenbefragungen durchgeführt. Hierbei handelt es sich um standortübergreifende leitfragengestützte qualitative Experteninterviews. Ziel ist es u.a. die Lehrpraxis und -erfahrungen von Dozierenden der einzelnen Standorte zu ermitteln. Für die vorliegende Veröffentlichung sind lediglich die Ergebnisse der Befragungen der Dozierenden der Studienrichtung International Business Administration (IBA) am Standort Worms relevant. Diese Dozierenden sind nämlich maßgeblich an der Entwicklung und Umsetzung der Vertiefungsmodule im Bereich Außenwirtschaft beteiligt. Insgesamt elf Dozierende der Studienrichtung IBA wurden interviewt.

Die Leitfragen sind als offene Fragen konzipiert. Dadurch kommt man mit den Dozierenden ins Gespräch und es können viele Informationen, auch beiläufige und informelle Informationen, erfasst werden. Weiterhin wird das Risiko, unbewusst eine Richtung vorzugeben, gering gehalten. Die Hauptfragen lauten:

- Wie gestalten Sie Ihre Lehrpraxis? (Lehrform, Methodik, Betreuung)

¹ Raichle, N. & K. Voß (2016). Nicht-traditionell Studierende - Merkmale der Zielgruppe und mögliche Inwertsetzungen dieser für akademische Lehr-Lernangebote. Abrufbar unter: http://was.hs-koblenz.de/downloads/forschung/2016_Nicht-traditionell%20Studierende_Merkmale_der_Zielgruppe.pdf (Stand: November 2017).

- Welche Erfahrung haben Sie persönlich mit „digitaler Lehre“ gemacht?
- Welche Unterstützung – wie auch immer geartet – müsste Ihnen für Ihre ideale digitale Lehre zur Verfügung stehen?

Die Entwicklung und Durchführung der leitfadengestützten Experteninterviews erfolgte in enger Zusammenarbeit mit und an allen Hochschulstandorten des Verbundprojekts. Das Verfahren entspricht idealtypischen Prozessschritten einer qualitativen Expertenerhebung und ist im Detail in der Projektveröffentlichung Raichle & Voß 2016² in Kapitel 1 bis 4 beschrieben.

2.2 Verbreitete Lehrformen

Die Vorlesung stellt die meist verbreitete Lehrform dar, was für eine traditionelle Hochschule nicht unüblich ist. In diesem Sinne läuft das Lehren überwiegend synchron und frontal ab. Die Projektarbeit und die Exkursion gehören ebenfalls zu den genannten Lehrformen der befragten Dozierenden. Allerdings sind diese Formen weniger verbreitet. Die Lehrmethoden umfassen u.a. Fallstudien bzw. Case Studies und sind durch einen hohen Praxisbezug gekennzeichnet. Die Verzahnung mit der Praxis ist für die anwendungsorientierte Hochschule von hoher Bedeutung und stellt den Kerns der Hochschullehre dar. Als Methode wurde auch die Gruppenarbeit oder -diskussion erwähnt. Die Betreuung der Studierenden wird überwiegend nach Bedarf angeboten. Dies erfolgt sowohl persönlich als auch telefonisch oder per E-Mail. Dazu benutzen einige Dozierende digitale Medien wie beispielsweise den Videochat oder die Bildschirmübertragung als Betreuungsmethode.

2.3 Erfahrung mit digitaler Lehre

Die befragten Lehrenden haben bereits Erfahrungen mit verschiedenen eLearning-Tools und -Methoden als Anreicherung von Präsenzvorlesungen. Mit dem Abstimmungstool TED stellen einige Dozierende den Studierenden Fragen, die sie während der Vorlesung beantworten müssen. Die anonymisierten Ergebnisse sind danach für alle sichtbar und ermöglichen den Dozierenden, eine unmittelbare Lernkontrolle durchzuführen und seine Lehre dementsprechend anzupassen. Das Voting-System wird via Smartphone oder ausschließlich dafür verwendbaren Clickern von den Studierenden bedient und ermöglicht eine anonyme Abstimmung oder Befragung live in der Veranstaltung. Für synchrone Online-Vorlesungen oder Webinare benutzen Dozierende entweder Mikogo oder Adobe Connect. Damit lässt sich die Vorlesung komplett online ausführen und ermöglicht einem Gast, teilzunehmen, z.B. internationale Gastdozierende, die aus zeitlichen oder örtlichen Gründen nicht vor Ort an die Hochschule kommen können. Dazu stehen sämtliche Kursskripte den Studierenden auf der Lernplattform moodle zur Verfügung. In der Lernumgebung werden ebenfalls einige Online-Selbsttests zum Zweck der freiwilligen Lernkontrolle veröffentlicht. Ein eLearning-Support-Mitarbeiter fungiert als Unterstützung für die Dozierenden und hilft bei der Umsetzung von eLearning-Elementen in der Lehre.

2.4 Erwartungen in Bezug auf Unterstützung bei digitaler Lehre

Die vorhandene Unterstützung für eLearning wird von den befragten Lehrenden als unzureichend empfunden. Neben der eLearning-Support-Stelle der Studienrichtung International Business Administration steht der gesamten Hochschule nur eine halbe Stelle eLearning-Support zur Verfügung. Verschiedene Schulungen und eine halbjährlich stattfindende eLearning- bzw. eTeaching-Veranstaltung werden von Befragten als Maßnahmen zur Förderung der digitalen Lehre wahrgenommen.

Die konkreten Wünsche im Hinblick auf Unterstützung im Bereich der digitalen Lehre umfassen zahlreiche Aspekte. Bezüglich der Technik wünschen sich die Befragten eine technische Ausstattung für die Produktion

² Raichle, N. & K. Voß (2016): Leitfadengestützte Experteninterviews zur Charakterisierung der Zielgruppe der nicht-traditionell Studierenden. Abrufbar unter: http://was.hs-koblenz.de/downloads/forschung/2016_Experteninterviews_zur%20Charakterisierung_der_Zielgruppe.pdf (Stand: November 2017).

von eLearning-Inhalten, u.a. für die Video- und Audioproduktion. Um diese zu benutzen, braucht die Hochschule laut der Dozierenden eine entsprechende Unterstützung für Lehrende. Dies könnte in Form von Personal, Schulungen oder Workshops geschehen. Oft erwähnt wird zudem die komplexe Rechtslage, wie z.B. das Urheberrecht. Weiterhin wünschen sich die Lehrenden eine Gesamtstrategie zum Thema Digitalisierung der Lehre. Somit könnten sie einer klaren Richtung innerhalb der Hochschule folgen.

3 Vorgehensweise bei der Modulentwicklung

3.1 Akquise von Lehrenden

Für die Akquise der Dozierenden für die Zusammenarbeit der Modulentwicklung von vier Vertiefungsmodulen im Bereich der Außenwirtschaft wurde das Projekt und seine Ziele auf dem Professorenzirkel der Studienerichtung IBA vorgestellt. Des Weiteren wurde der inhaltliche und strukturelle Aufbau der vier Module gemeinsam mit den Dozierenden diskutiert und konzipiert. Sie wurden von Anfang an in den Entwicklungsprozess mit eingebunden. Nachdem der Bund-Länder-Wettbewerb und die Ziele des Verbundprojektes kommuniziert wurden und die inhaltliche Aufstellung der Vertiefungsmodule fixiert war, wurden die Lehrenden je nach Fachgebiet für die Umsetzung in Blended Learning der einzelnen Studieneinheiten bzw. Module gewonnen. Bei der Gewinnung der Dozierenden für die Zusammenarbeit im Rahmen von „work&study“ spielte sowohl die extrinsische als auch die intrinsische Motivation eine große Rolle.

3.1.1 Extrinsische Motivation der Lehrenden

Hauptaspekt der extrinsischen Motivation stellt der finanzielle Ausgleich in Form eines Lehrauftrages im Nebenamt dar. Hierbei wird der Aufwand für die Entwicklung und Umsetzung einer Studieneinheit bzw. eines Moduls abhängig vom Umfang (Kreditpunkte) finanziell entschädigt. Des Weiteren stellt die Deputatsermäßigung, ebenfalls gemessen am Umfang des zu entwickelnden Moduls, eine attraktive Möglichkeit dar, die Arbeit der Lehrenden zu honorieren. Da die Mehrheit der Dozierenden der Fachrichtung IBA bereits Deputatsüberhänge vorweisen, wird die erstgenannte Option mehrheitlich gewählt.

Faktoren wie technischer, didaktischer und personeller Support sowie eine adäquate Ausstattung für die Produktion von eLearning-Inhalten spielen eine weitere Rolle im Bereich der extrinsischen Motivation (siehe auch Kapitel 2.4).

3.1.2 Intrinsische Motivation der Lehrenden

Ein weitaus wichtigerer Punkt im Vergleich zur extrinsischen Motivation ist die intrinsische Motivation der Dozierenden. Da der Aufwand für die erstmalige Erstellung und Produktion von Blended Learning-Lerneinheiten meist sehr hoch ist, ist eine intrinsisch geleitete Motivation sehr förderlich, um ein zufriedenstellendes Ergebnis zu erzielen. Aus Erfahrung bei der Zusammenarbeit mit den IBA-Dozierenden stehen u.a. folgende Gründe hinter der intrinsischen Motivation:

- | Weiterentwicklung und neue Erfahrungen auf didaktischer Ebene,
- | Profilierung als Dozierende,
- | Profilierung im Fach,
- | Anerkennung,
- | Trendbewegung Digitalisierung und
- | gesellschaftlicher Nutzen (in Bezug auf die Zielgruppe der nicht-traditionell Studierenden).

3.2 Prozess der Modulentwicklung

Nachdem die Verantwortlichkeiten für die Modulentwicklung in Blended Learning unter den Dozierenden aufgeteilt war, fanden zunächst Gruppengespräche zur Planung des gesamten Moduls mit allen am Modul beteiligten Dozierenden statt. Im zweiten Schritt erfolgten die Einzelgespräche mit den jeweiligen verantwortlichen Dozierenden der Studieneinheiten.

3.2.1 Gruppengespräche: Gestaltung Gesamtmodul

Die Mehrheit der zu entwickelnden Module setzt sich aus verschiedenen Studieneinheiten zusammen, die von unterschiedlichen Dozierenden verantwortet werden. Um einen roten Faden und ein ganzheitliches Konzept für die aus mehreren Lerneinheiten bestehenden Modulen zu schaffen, fanden zu Beginn des Prozesses Treffen zwischen den Projektmitarbeiter*innen und allen am Modul beteiligten Lehrenden statt. Folgende Punkte wurden gemeinsam diskutiert:

- | **Modulverantwortung & Modulhandbuch:**
 - Benennung des Modulverantwortlichen für Modul X.
 - Vorlage für Modulbeschreibung muss zeitnah vom Modulverantwortlichen in Absprache mit den Teilmodulverantwortlichen ausgefüllt werden.
- | **Kompetenzmatrix & Modulziele:**
 - Zusammenführung der Kompetenzmatrizen für Modul X.
 - Formulieren der Lernziele für Modul X.
- | **Inhaltliche Schnittstellen & Aufbau/ Ablauf:**
 - Roter Faden auf Inhalts- und Kompetenzebene für gesamtes Modul.
 - Modulaufbau und -ablauf.
- | **Blended Learning-Szenarien, insb. Präsenzeinheiten:**

Welche Blended Learning-Szenarien und Gestaltungsprinzipien eignen sich für das Modul? Hierbei ist vor allem die Präsenz (physisch und virtuell) zu besprechen.
- | **Modulprüfung:**

Wie könnte die Modulprüfung aussehen?

3.2.2 Einzelgespräche: Gestaltung Studieneinheit

Im Anschluss an die Gruppengespräche werden vermehrt Einzelgespräche mit den verantwortlichen Dozierenden geführt zur Grob- und Feinplanung der Studieneinheiten. Bis auf eine Ausnahme, bei der ein Dozierender für ein gesamtes Modul verantwortlich ist, bearbeitet jeder Dozierende nur Teile eines Moduls. Dabei handelt es sich um ein bis zwei Studieneinheiten im Umfang von jeweils zwei Kreditpunkten (ECTS). Die inhaltliche Zuordnung ergibt sich aufgrund der bisherigen Lehrerfahrung der Dozierenden in Präsenzstudiengängen und ihren entsprechenden Fachkompetenzen.

Zu Beginn der Erarbeitung der Bildungsangebote wird zunächst über die Bedeutung der ECTS gesprochen. Ein ECTS umfasst 25 Zeitstunden, die sich ein/eine Lernende/r durchschnittlich betrachtet mit dem Lernprozess der vorhandenen Lehr-/Lernmaterialien befassen sollte.

Da alle Modulinhalte in Präsenz im Regelbetrieb von IBA gelehrt werden, sind zu Beginn des Entwicklungsprozesses bereits sehr viele Lehrmaterialien vorhanden. Allerdings ändern sich die Lernziele in den „work&study“-Modulen im Vergleich zu den bestehenden Präsenzmodulen des IBA-Studiengangs. Der ECTS-Umfang unterscheidet sich ebenfalls, sodass die „work&study“-Studieneinheiten im Vergleich zu den bestehenden Präsenzangeboten hinsichtlich der Arbeitsbelastung (Workload) gekürzt werden. Daraufhin finden Absprachen zum groben didaktischen Aufbau statt: Findet sehr viel Wissensvermittlung statt oder arbeiten die Teilnehmenden eher problem- und aufgabengeleitet? Wird eine regelmäßige Betreuung angeboten oder soll der Lernprozess weitestgehend selbstständig ablaufen, sodass möglicherweise Fragen oder Herausforderungen bei den Lernenden durchaus gewünscht sind und sie lernen sollen damit umzugehen? Diese Punkte werden mit den Lehrenden anhand ihrer vorab formulierten Lernziele des Moduls besprochen. Sind die Taxonomien auf den niedrigeren Stufen angesetzt, wird ein großer Teil als Wissensvermittlung und Wissensstandkontrollen vorbereitet (Anderson et al., 2001). Wenn jedoch viel Wert auf das Anwenden oder sogar Weiterentwickeln gelegt wird, ist vermehrt Aktivität oder Interaktion von den Teilnehmenden gefordert.

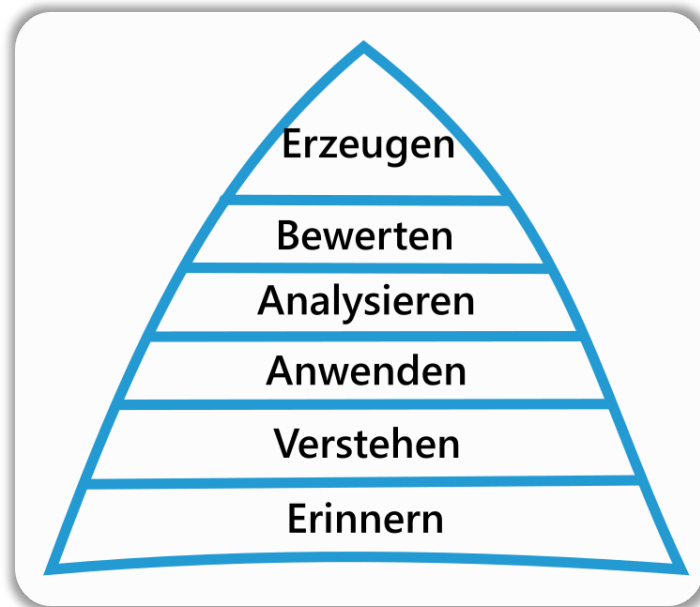


Abb. 1 | Kognitive Prozessdimensionen der Lernzieltaxonomie nach Anderson et al. (2001)

Anschließend wird der Ablauf des Blended Learning-Szenarios besprochen, was bedeutet, dass Überlegungen bezüglich Umfang und Inhaltsbereichen der Präsenz- und Online-Phasen getroffen werden. Insbesondere die Gestaltung der Online-Phasen und des dazugehörigen Online-Kurses hat für die Projektmitarbeiter*innen als auch für die Dozierenden sehr viel Zeit in Anspruch genommen. Dazu zählt die Produktion der Lernmedien, beispielsweise Videos, Podcasts oder Quiz. Darüber hinaus wird ein umfangreicher Ablaufplan erstellt, in dem festgelegt wird, wann die Teilnehmenden welche Arbeitsaufträge bearbeitet haben müssten, wie die Bewertung der Lernergebnisse gestaltet ist und ob eine automatisierte Rückmeldung oder ein situatives individuelles Feedback vom Dozierenden mitgeteilt wird. Außerdem werden zur Motivationssteigerung Erinnerungsnachrichten über das Lernmanagementsystem (LMS) vorprogrammiert, sodass die Lernenden regelmäßig über wichtige Termine und Leistungsanforderungen informiert werden.

4 Ergebnisse der Modulentwicklung

4.1 Einleitung

In Übereinstimmung mit dem Projektantrag zur ersten Förderphase entspricht das Ergebnis der Modulentwicklung an der Hochschule Worms vier Vertiefungsmodulen aus dem Bereich der Außenwirtschaft. Diese Module sind im Curriculum des „work&study“-Projektes verankert. Wiederrum teilen sich die Module in verschiedene Studieneinheiten, sodass insgesamt neun Teilbereiche – acht Studieneinheiten und ein gesamtes Modul – konzipiert und umgesetzt wurden. Ausgehend von den Gesprächen mit den verantwortlichen Dozierenden sind sechs verschiedene Konzepte zur Entwicklung einer Studieneinheit entstanden.

Im Folgenden sind die vier Vertiefungsmodule im Bereich der Außenwirtschaft mit entsprechendem didaktischen Konzept und der Prüfungsform tabellarisch dargestellt:

Tab. 1 | Übersicht didaktisches Konzept und Prüfungsform der Vertiefungsmodule Außenwirtschaft

Vertiefung:	Vertiefung 1	Vertiefung 2	Vertiefung 3	Vertiefung 4
Modul:	Internationale Geschäftsabwicklung	Finanzielle Abwicklung Auslandsgeschäfte	Controlling in Internationalen Unternehmungen	Logistik Internationaler Unternehmen
Studieneinheit:	Grundlagen des Außenhandels & Zölle und Handels- schränken Didaktisches Konzept: <u>Multimedial lineares Konzept</u> (Kap. 4.4.1)	Auslandszahlungs- verkehr Didaktisches Konzept: <u>Multimedial lineares Konzept</u> (Kap. 4.4.1)	Controlling in Internationalen Unternehmungen (keine Untergliederung in Studieneinheiten) Didaktisches Konzept: <u>Methodenmix</u> (Kap. 4.4.3)	Gestaltung logistischer Systeme Didaktisches Konzept: <u>Anwendungsbezogener Ansatz</u> (Kap. 4.4.4)
Studieneinheit:	Außenhandelsrisiken & Exportmanagement Didaktisches Konzept: <u>Multimedial lineares Konzept</u> (Kap. 4.4.1)	Außenhandels- finanzierung Didaktisches Konzept: <u>Multimedial lineares Konzept</u> (Kap. 4.4.1)		Supply Chain Management Didaktisches Konzept: <u>Lernwerkstatt</u> (Kap. 4.4.5)
Studieneinheit:	Intercultural Management Didaktisches Konzept: <u>Multimedial lineares Konzept</u> (Kap. 4.4.1)	Recht im Außenhandel Didaktisches Konzept: <u>WebQuest</u> (Kap. 4.4.2)		Business Intelligence Didaktisches Konzept: <u>Virtuelles Labor</u> (Kap. 4.4.6)
Prüfungsform:	fallbasierte Klausur in Essayform	mündliche Prüfung		Klausur und Seminar- arbeit

4.2 Grundlagen der Online-Kurse in OpenOLAT

Für jedes Vertiefungsmodul gibt es einen entsprechenden Kurs auf der Online-Lernplattform OpenOLAT des Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (VCRP). In diesen Kursen befinden sich grundlegende Informationen über das Modul sowie Verlinkungen zu den dazugehörigen Studieneinheiten. Damit werden die Organisation und die Verankerung der einzelnen Online-Kurse vereinfacht. Weiterhin dienen die modulübergreifenden Kurse als Leitfaden, sodass Teilnehmende die Zusammenhänge zwischen den Studieneinheiten des Moduls besser überblicken können.

Mit Ausnahme des Moduls „Controlling in internationalen Unternehmungen“ sowie der Studieneinheiten „Gestaltung logistischer Systeme“ und „Supply Chain Management“, die zusammen in einem Kurs abgebildet sind, besitzt jede Studieneinheit einen eigenen Online-Kurs. Alle Kurse sind bezüglich ihrer Struktur und optischen Gestaltung einheitlich gehalten, sodass ein Wiedererkennungseffekt im Hinblick auf das Verbundprojekt und den Standort Worms vorhanden ist.

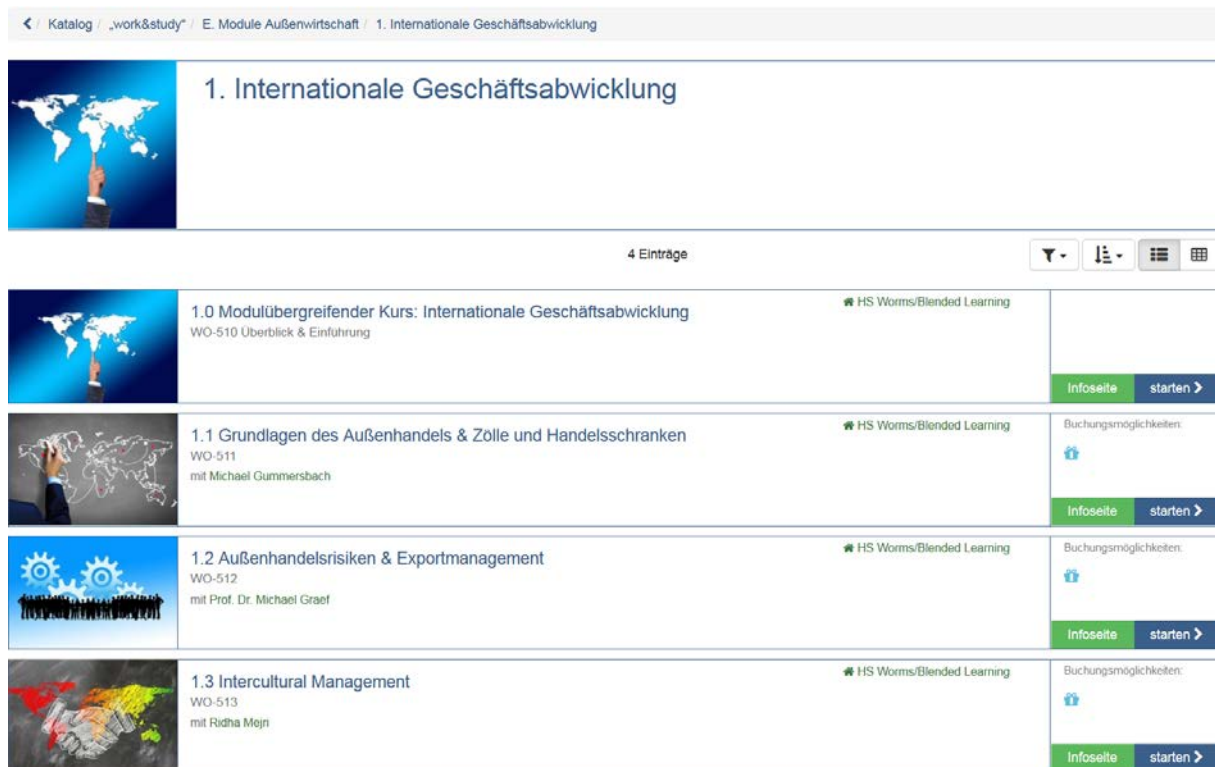


Abb. 2 | Optische Gestaltung und Struktur eines Katalogeintrages in OpenOLAT (Modul 1 „Internationale Geschäftsabwicklung“)

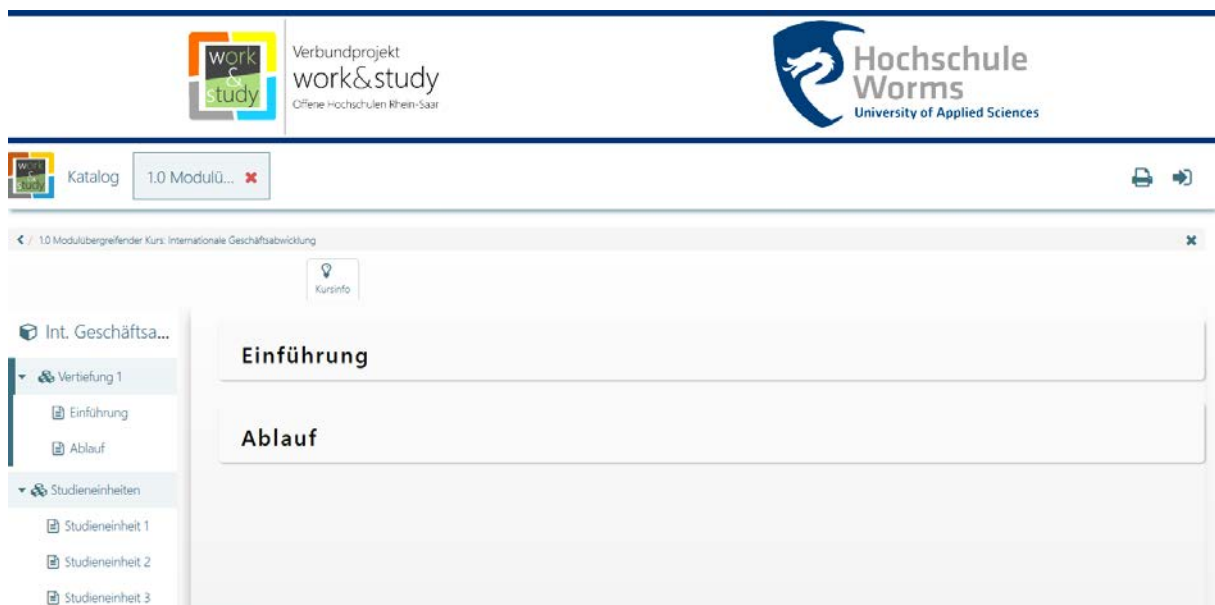


Abb. 3 | Optische Gestaltung und Struktur eines modulübergreifenden Online-Kurses in OpenOLAT (Modul 1 „Internationale Geschäftsabwicklung“)

4.2.1 Layout und Gestaltung

Da die Kurse in HTML-Format erstellt wurden, lassen sich das Layout und die optische Gestaltung anhand einer CSS3-Datei technisch leicht realisieren. Im Rahmen des Projektes wurde eine Datei entwickelt, in der u.a. Schriftart und -größe definiert sind. Weiterhin wurden Intro- und Abspannvideosequenzen sowie Jingles für Videos und Podcasts entwickelt. Damit wurden die Grundlagen für eine projektübergreifende optische

und audiovisuelle Gestaltung gelegt, sodass die Lernenden, die an Kursen verschiedener Standorte teilnehmen, den Inhalt mit dem Projekt in Verbindung bringen. Die Leitprinzipien bei der optischen Gestaltung bestehen darin, das Lernen zu fördern und Lernstörfaktoren wie z.B. unangemessene Farbkontraste oder überflüssige Bewegungen zu vermeiden. Insofern richtet sich die optische Gestaltung nach den „Richtlinien für barrierefreie Webinhalte (WCAG) 2.0“³. Diese Richtlinien sind ebenso für die Gestaltung aller Kurse wichtig. Weiterhin bieten die Grundlagen des Layouts einfache Möglichkeiten, sich am Zwei-Medien Prinzip zu orientieren. Dieses Prinzip lässt sich aus den Ergebnissen der im Projekt durchgeführten Zielgruppenanalyse ableiten (Raichle, Voß, 2016).

Neben dem projektübergreifenden Layout und der optischen Gestaltung wurden standortspezifische Grundlagen entwickelt mit dem Ziel, die Projekt- und Standortzugehörigkeiten harmonisch zu kombinieren und fachspezifische Elemente zu berücksichtigen. Diese Grundlagen betreffen meist die Farbgebung, die an das Farbschemata der Hochschule Worms angepasst wurde. Weiterhin wurden einige Anpassungen durchgeführt, die die Anwendung des freien CSS-Framework Bootstrap ohne optisch bemerkbare Unterschiede ermöglicht. Dies vereinfacht u.a. die Konzeption von responsiven Webdesigns.

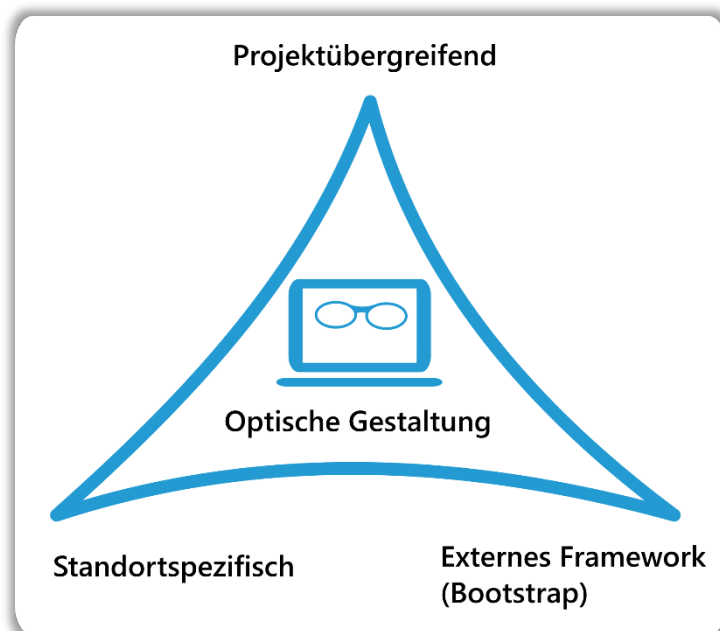


Abb. 4 | Prinzipien der optischen Gestaltung

Das Layout wurde ebenso an die didaktischen Bedürfnisse der Dozierenden am Standort Worms angepasst. Dafür wurde beispielsweise ein spezifisches Layout für Informationskästen erstellt. Diese unterteilen sich in zwei Kategorien: die blauen Kästen für Lernziele und Leitfragen und die roten Kästen für Aufgaben, Kontrollfragen und Fallstudien. Mithilfe dieses Layouts erkennen Lernende zügig wichtige Aufgaben, die für den erfolgreichen Abschluss des Kurses bedeutend sind.

4.2.2 Struktureller Aufbau

Alle Online-Kurse der Studieneinheiten in OpenOLAT sind ähnlich strukturiert. Drei Strukturbausteine bilden dabei das Grundgerüst des Kurses. Der Strukturbaustein „Einführung“ dient dem Zweck, die Grundinformationen über den Kurs, den Dozierenden, die Methodik sowie den Ablauf abzubilden. Im nächsten Strukturbaustein „Organisation“ stehen sämtliche Kommunikationstools zur Verfügung. Sie sind entweder asynchron, wie z.B. das Forum, oder synchron, wie beispielsweise der virtuelle Klassenraum. Darüber hinaus erhält der Strukturbaustein Informationen zur Sprechstunde, zu technischen Hinweisen etc. Der letzte Strukturbaustein

³ <https://www.w3.org/Translations/WCAG20-de/>; Stand: November 2017.

enthält den „Inhalt“ des Kurses und ist, abhängig vom didaktischen Konzept des Kurses, unterschiedlich gestaltet.

Durch die standardisierte Struktur in den Kursen kann die Orientierungszeit der Kursteilnehmenden verkürzt werden. Weiterhin beschleunigt es die Konzeption der einzelnen Kurse.

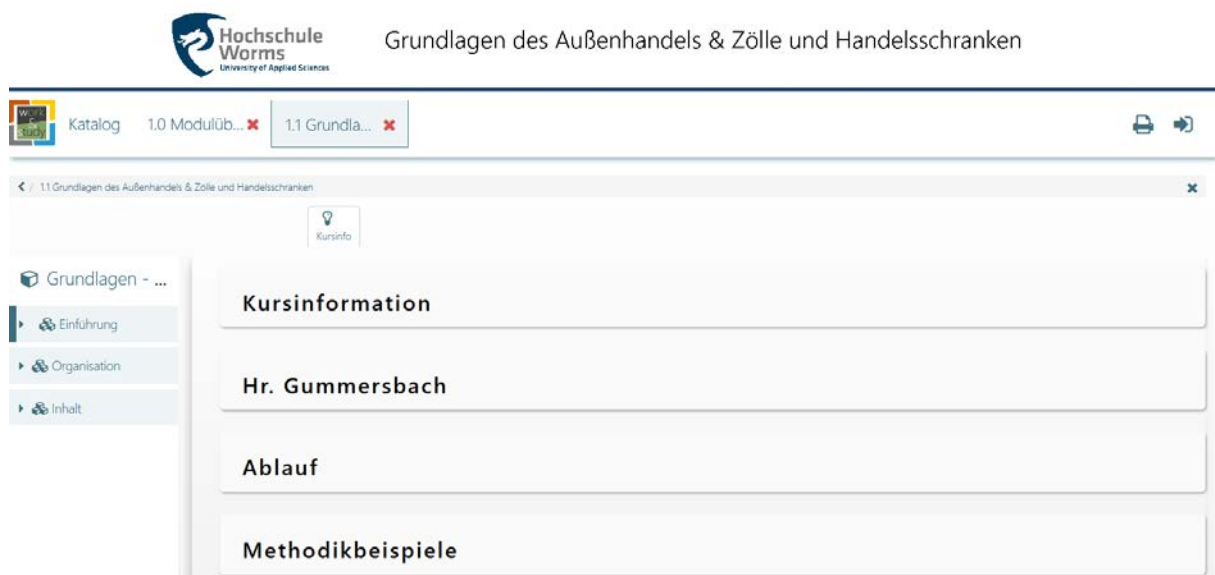


Abb. 5 | Optische Gestaltung und Struktur eines Kurses/ einer Studieneinheit in OpenOLAT

4.3 Didaktische Konzepte

Insgesamt sechs didaktische Konzepte wurden im Rahmen des Projektes entwickelt und für die Umsetzung der Studieneinheiten im Blended Learning-Format verwendet: das multimedial lineare Konzept, das WebQuest, der Methodenmix, das anwendungsbezogene Konzept (Fallstudien), Gamification und das anwendungsorientierte Konzept (Softwarenutzung). Für jedes Konzept wurden ein Ablauf und die Rolle des Dozierenden festgelegt. Weiterhin berücksichtigen die Konzepte die für die Studieneinheit spezifischen Methodenkompetenzen sowie fachlichen und sozialen Kompetenzen.

4.3.1 Multimedial lineares Konzept

Das multimedial lineare Konzept wurde für die folgenden fünf Studieneinheiten angewendet: Grundlagen des Außenhandels & Zölle und Handelsschranken, Außenhandelsrisiken, Intercultural Management, Auslandszahlungsverkehr und Außenhandelsfinanzierung.

Der Kurs wird in dem Sinne linear abgebildet, dass der Inhalt sukzessive abzuarbeiten ist. Allerdings existieren keine teilspezifischen Fristen, sodass die Aspekte des asynchronen und flexiblen Lernens überwiegend erhalten bleiben. Der Inhalt wird in Form verschiedener Medien aufbereitet, oft in zwei Formaten gleichzeitig, sodass die Lernenden über eine Auswahl an multimedialen Formaten verfügen und eine Form wählen können, die ihren individuellen Lernstrategien entspricht. Die multimedialen Formate umfassen Videos, Podcasts und Texte.

Anwendungsbeispiele und Quiz, die teilweise als Übung aufbereitet sind, bereichern den Kurs an. Diese bieten ein hohes Maß an Interaktivität und sind mithilfe moderner Web-Technologien wie JavaScript und dessen Framework jQuery gestaltet. Mit der Interaktivität entwickeln Teilnehmende u.a. ein eigenes und tieferes Verständnis für die entsprechenden Fächer und wählen dafür ihr eigenes Lerntempo (Bremer, 2017:316).

Das Lernarrangement folgt dem Blended Learning-Konzept, das eine Kombination aus Präsenz- und Onlinephasen vorsieht. Der Präsenzanteil hat bei diesem Konzept eine geringe Gewichtung. Er begrenzt sich in der Regel auf lediglich eine Kick-off-Veranstaltung zu Beginn des Kurses. Somit liegt der Schwerpunkt deut-

lich auf dem eLearning-Teil. Allerdings richtet sich dieses Konzept eng der bereits bestehenden Form der Vorlesung aus, sodass sich die Übertragung des Inhalts in eLearning als wenig aufwendig erwies.

Das kann ein zentraler Vorteil gegenüber anderen Konzepten sein, insbesondere bei Dozierenden, die sich hinsichtlich Blended Learning-Formaten skeptisch zeigen. Schwierigkeiten entstehen bei der Einschätzung des Arbeitsaufwandes. Dozierende befürchten eine höhere Arbeitsbelastung bei der Konzeption und Durchführung eines eLearning-Kurses. Da dieses Konzept zu den am wenigsten aufwendigen Blended Learning-Formaten zählt, könnte es als Einstieg in die digitale Lehre dienen und insofern als Teil einer Strategie der schrittweisen Einführung von eLearning-Elementen (Smith, 2012:175).

4.3.2 WebQuest

Bei der Studieneinheit „Recht im Außenhandel“ werden die Lernenden in Form eines WebQuests durch das Blended Learning-Angebot geleitet. Begleitet wird der Lernprozess durch Online-Quellen und -Literatur. Hauptmedium der Studieneinheit ist das Werk „Grundzüge des Internationalen Wirtschaftsrechts. Internationales Privatrecht, Europäisches Wirtschaftsrecht, Welthandelsrecht“ (2013) von Enders, sodass das WebQuest nicht ausschließlich im Internet stattfindet. Allerdings müssen Teilnehmende zusätzliche Informationen im Internet selbstständig finden und benutzen.

Anhand fragengeleiteter Einzelarbeit erarbeiten sich die Lernenden eigenständig die relevanten rechtlichen Themen des Außenhandels. Häufig steht ein Hinweis zur Recherche bei den Fragen dabei, sodass auch auf Literatur oder eine offene Suche im Internet verwiesen wird. Dabei handelt es sich zum einen um offene Fragestellungen, welche mit wenigen Sätzen beantwortet werden können. Zum anderen sind Multiple Choice und Zuordnungsaufgaben eingebettet. Letztere dienen mehr der Selbstkontrolle und können in mehreren Versuchen wiederholt werden, sodass letztendlich die richtige Lösung herausgearbeitet werden kann. Die offenen Fragestellungen sind mit einem Abgabebaustein versehen und jeder Teilnehmende muss seine Antwort auf die Frage einsenden.



Abb. 6 | Zusammenhang zwischen Wissensvermittlung und Wissenskontrolle in einem WebQuest

Die Lösungen werden punktuell vom Dozierenden betrachtet und bei Bedarf wird Rückmeldung dazu gegeben. Weiterhin wird der Online-Kurs durch mehrere Diskussionsforen begleitet. Diese werden von den Lernenden für inhaltliche Rückfragen und den dadurch entstehenden Austausch mit anderen Teilnehmenden und dem Dozierenden oder für aktuelle Informationen und diskussionsanregende Aussagen von Seiten der Dozierenden genutzt.

Die fachlichen Kompetenzziele umfassen u.a. ein Verständnis für die Bedeutung des Rechts im Außenhandelsgeschäft und der grundlegenden Rechtsquellen. Als Methodenkompetenzen zählen das juristische Den-

ken und die Fähigkeiten, richtige juristische Quellen im Internet zu finden und zu analysieren. Insbesondere diese Kompetenzziele werden durch das Konzept des WebQuest gefordert.

4.3.3 Methodenmix

Der Begriff „Methodenmix“ lässt sich für die Konzeption dieses Moduls in zwei Ebenen unterscheiden. Es betrifft zunächst das Lernarrangement, das sich am Blended Learning-Format ausrichtet. Dieses Konzept wurde bereits mehrfach und auf unterschiedlichen Ebenen definiert (Chadde et al., 2015:4). Für dieses Modul dient die folgende Definition als Leitfaden: „Blended Learning ist ein integriertes Lernarrangement, in dem die heute verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet und Intranet in Verbindung mit „klassischen“ Lehrmethoden und -medien optimal genutzt werden“ (Erpenbeck, Sauter & Sauter, 2015:29). In Anbetracht der Bedürfnisse der Zielgruppe der nicht-traditionell Studierenden wird der Schwerpunkt auf eLearning gelegt (Raichle, Voß, 2016:60).

Durch das Blended Learning-Lernarrangement werden Teilnehmende in das Thema des selbstständigen Online-Lernens schrittweise eingeführt. Das Lernen in einer Online-Umgebung braucht gewisse Strukturen und benötigt entsprechende Kenntnisse und Kompetenzen. Die Details können in einer traditionellen Präsenzphase erklärt werden, sodass die Lernenden sich schneller und effizienter in der Lernumgebung bewegen können. Allerdings versteht man unter Methodenmix im Kontext dieses Moduls auch eine Mischung von eLearning-Szenarien, die hier zusammenspielen. Diese Vielfalt an Szenarien umfasst sowohl kooperatives als auch selbstständiges Lernen und benotete als auch unbenotete Aufgaben.

Der Methodenmix ermöglicht das Testen verschiedener Lernformen zum Forschungszweck. Er stellt sogar die optimalste Möglichkeit im Projekt dar, Einsätze wie das selbstgesteuerte Lernen im Team in einer Online-Umgebung im Rahmen des Projektes sinnvoll zu verwirklichen. Weiterhin stellt sich die Frage, ob und inwiefern so ein Methodenmix den Lernerfolg beeinflusst? Laut Eyerer und Krause 2008 spielt der Methodenmix eine wichtige und positive Rolle für die Motivation und den Lernerfolg der Lernenden und hilft bei der Entwicklung wichtiger Schlüsselqualifikationen. Allerdings wurde die Effizienz des Methodenmix nur unzureichende innerhalb einer Online-Lernumgebung erforscht.

Der Vielfalt der Lernmethoden entspricht die Vielfältigkeit der Aufgaben eines oder einer Controller*in, sei es die regelmäßige Managementberichterstattung oder die Pflege des Kennzahlensystems. Zusätzlich fordert und fördert das eLearning Kompetenzen, die für den Digitalisierungsprozess in der Arbeitswelt notwendig sind. So wie in anderen Branchen stellt die Digitalisierung einen wichtigen Trend des Controllings dar und der Methodenmix ermöglicht, das Lernen diesem Thema anzupassen (Behringer, 2018). Außerdem fördert der Einsatz des eLearnings bei den Teilnehmenden, sich mit einer Lernmethode vertraut zu machen, die in der Weiter- und Fortbildung an Bedeutung weiterhin zunehmen wird, bei der soziales und kollaboratives Lernen eine wichtige Rolle spielen wird (Niemeier, 2017:74).

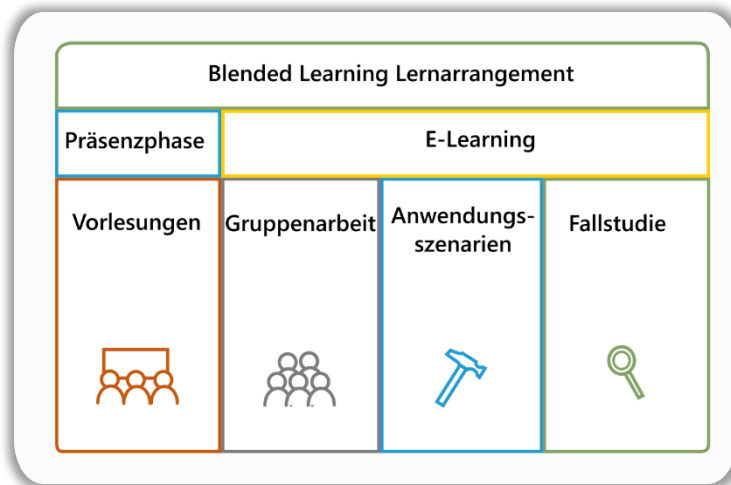


Abb. 7 | Beispiele eines Blended Learning-Lernarrangements

Die klassische Präsenzlehre stellt die **erste Phase des Moduls** dar. Sie erstreckt sich auf drei Wochen und findet im Rahmen von drei Vorlesungen statt. Diese klassische Form des Lernens stellt die meist verbreitete Form des Lehrens an der Hochschule Worms dar. Insofern können die Dozierenden sich auf ihre eigenen didaktischen Kenntnisse, Kompetenzen und Erfahrungen beziehen. Andersherum kennen die Studierenden u.U. bereits das Format.

Die Kompetenzziele dieser Phase beziehen sich vorwiegend auf die Dimension des Fachwissens und Verstehens. Die Grundlagen des Controllings werden hauptsächlich im Rahmen der klassischen Vorlesung vermittelt. Dennoch umfasst diese erste Phase ebenso die soziale Kompetenzdimension, auch wenn nur begrenzt, da die Teilnehmenden in dieser Phase die Möglichkeit haben, sich persönlich vor Ort kennenzulernen.

Dass die Präsenzphase direkt am Anfang des Moduls stattfindet, hat verschiedene Gründe. Eine Rolle spielt dabei das sogenannte „Kick-off-Meeting“, wie es ebenfalls in anderen Modulen geplant ist. Hierbei ist die organisatorische und inhaltliche Einführung in das Modul, aber auch das Kennenlernen sehr wichtig. Im vorliegenden Modul kann aufgrund der längeren Präsenzphase zu Beginn des Kurses zusätzlich zur Einführung beim Kick-off bereits die Grundlagenvermittlung sowie Gruppenbildung stattfinden. Je besser sich die Teilnehmenden kennen, desto einfacher die Gruppenfindung und zukünftige Zusammenarbeit.

Die **zweite Phase des Moduls** findet online statt und bedient sich einer innovativen Form des selbstgesteuerten Lernens im Team unter Zuhilfenahme eines Wikis⁴. Die Teilnehmenden sind aufgefordert, selbstständig und online ihre Teams zu bilden. Die Größe der Teams variiert zwischen drei und sechs Personen, abhängig davon, wie viele Teilnehmende sich insgesamt registrieren. Die Kontrolle der Gruppengröße ist wichtig, um zu vermeiden, dass Personen mehr Aufwand mit der Aufgabe haben als andere. Weiterhin dient diese Größenordnung als Balance zwischen einer nicht zu aufwendigen Koordination und einer gesunden Gruppendynamik (Berg, 2006:42). Grundsätzlich gilt, dass das Lernen am besten in Kleingruppen funktioniert (ebd.). Wenn alle Gruppen ihre Aufgaben erledigt haben, werden die Dokumente für Lernzwecke allen Teilnehmenden im LMS zugänglich gemacht.

Insgesamt zehn Aufgaben stehen den Gruppen zur Auswahl zur Verfügung. Diese Aufgaben sind vorstrukturiert und haben eine begrenzte Bearbeitungsdauer, sodass das selbstgesteuerte Element dieser Phase eher in den Hintergrund rückt. Eine Benotung erfolgt nicht. Der Anreiz zur Beteiligung an der Gruppenarbeit wird

⁴ „Ein Wiki (hawaiianisch für „schnell“) ist ein Hypertext-System für Webseiten. Im Gegensatz zu HTML-Seiten können Wiki-Seiten von den Benutzern nicht nur gelesen, sondern auch geändert werden. Ein Wiki kann Gruppenarbeiten dokumentieren oder als Wissensbasis für Ihren Kurs dienen. Wiki-Seiten werden mit Hilfe einer Wiki-Syntax erstellt, bearbeitet und untereinander verlinkt. Quelle: <https://confluence.openolat.org/display/OO110DE/Allgemeines+zum+Wiki> (Stand: November 2017).

vielmehr durch soziale Aspekte geschaffen. Lernende sind durch ihre sozialen Bedürfnisse intrinsisch motiviert, die sogenannte „wahrgenommene soziale Einbindung“ (Berg, 2006:33). Weitere Vorteile des kollaborativen Lernens stellen die gegenseitige Unterstützung und Motivation, die Bestätigung und Unterstützung für die eigene Argumentation sowie die Konfrontation mit unterschiedlichen Denkperspektiven dar (Berg, 2006:40-41).



Abb. 8 | Vorteile des kollaborativen Lernens

Die anvisierten Kompetenzziele der zweiten Phase gliedern sich in drei Kategorien. Auf Ebene des Fachwissens und Verstehens steht der Erwerb eines breiten und integrierten Wissens im Bereich des internationalen Controllings im Vordergrund. Hinsichtlich der systemischen Methodenkompetenz entwickeln Teilnehmende die Fähigkeit, sich fremde Sachverhalte anzueignen und neue Wissensgebiete des internationalen Controllings im Selbststudium zu vertiefen. Der gesamte eLearning-Teil findet im Selbststudium statt. Hierbei steht das soziale und kollaborative Lernen in Teams im Vordergrund. Soziales Lernen lässt sich wie folgt definieren: „(...) eine Form der Lernorganisation, bei der das Lernen in einem sozialen Kontext situiert ist und im Austausch mit anderen stattfindet“ (Kerres, Relm, 2015:34). Als soziale und kommunikative Kompetenz zählt die Fähigkeit, wissenschaftlich, argumentativ und effektiv in Gruppendiskussionen zu kommunizieren.

Die Rolle des Dozierenden liegt in der Unterstützung und Qualitätskontrolle der Aufgaben. Da der Dozierende die Qualität seines Kurses verantworten muss, kontrolliert er alle Aufgaben und schickt sie ggfs. zum Nachbessern zurück. Außerdem steht er den Teilnehmenden für fachliche Fragen zur Verfügung, verfolgt die Diskussion im Kursforum und nimmt eine ähnliche Rolle wie die des „Lernberaters“ an, indem er als „Modellgeber“, „Berater“ und „Unterstützer“ agiert (Berg, 2006:45).

Die **dritte Phase des Moduls** dreht sich um Anwendungsszenarien. Nach einer textbasierten Einführung in das Thema „Instrumente des operativen und strategischen Controllings“ wird jedes Controlling-Instrument online präsentiert. Die Vorstellung der Instrumente verläuft ebenso textbasiert und folgt einem gewissen Muster, bei dem die Charakteristika, eine Abbildung des Instrumentes, eine konzeptionelle Einordnung, Vorteile und Nachteile sowie Beispiele erklärt werden.

Im nächsten Schritt wird das Lernlabor mithilfe eines Textes erklärt und die Teilnehmenden werden mit vier Szenarien konfrontiert, in denen ein unternehmerisches Problem beschrieben wird. Zwei davon müssen die Lernenden auswählen und ein oder mehrere Instrumente benutzen, um eine Lösung zu finden. Dann wird ein Themenforum benutzt, in dem ein*e Moderator*in einen Austausch einleitet und begleitet (Sauter, Staudt, 2017:554). Die Lösungsansätze werden anschließend von den Kursteilnehmenden im Forum erörtert und mindestens eine andere Lösung wird kritisch kommentiert. Diese Phase wird ebenfalls nicht benotet. Hier spielt erneut die soziale Ebene, ähnlich wie bei der Gruppenarbeit, eine motivationale Rolle.

Die angestrebten Kompetenzen für die Anwendungsszenarien umfassen das Fachwissen und Verstehen, insbesondere in Bezug auf die operativen und strategischen Controlling-Instrumente, aber auch auf Controlling-Systeme. Die Instrumente tragen weiterhin zur Entwicklung von instrumentellen und systemischen Methodenkompetenzen bei. Teilnehmende sollen Situationen analysieren und problemlösend entscheiden, welches Instrument einzusetzen ist. Darüber hinaus wird ein anders konzipierter Einsatz des Selbststudiums in Gruppen eingesetzt, indem die Teilnehmenden im Forum ihre Lösungsvorschläge schildern und sich mit anderen Vorschlägen kritisch auseinandersetzen und argumentativ erläutern. Des Weiteren fördert die Gruppendiskussion soziale und kommunikative Kompetenzbereiche.

Der Dozierende nimmt in dieser Phase eine zurückhaltende Rolle ein. Auf Anfrage leistet er fachliche Unterstützung und moderiert das Themenforum, um zu vermeiden, dass grobe Fehler das Lernen negativ beeinflussen. Allerdings darf er nicht sofort eingreifen, sodass die Teilnehmenden selbst die Gelegenheit ergreifen können, sich damit argumentativ auseinanderzusetzen. Damit überlässt der Dozierende die Lernkontrolle überwiegend den Teilnehmenden und greift lediglich ein, wenn die Diskussion in eine deutlich falsche Richtung geht und keiner der Teilnehmenden sie korrigiert.

Die **vierte und letzte Phase des Moduls** ist die Fallstudie. Um sie erfolgreich zu bearbeiten, müssen Teilnehmende das im Kurs erworbene Wissen und die entwickelten Kompetenzen einsetzen. Diese Phase wird benotet und dient als individuelle Lernkontrolle für das gesamte Modul.

Der Ablauf der Fallstudie fängt mit einer textbasierten Einführung in die Aufgabe an. Dort werden Rahmenbedingungen wie beispielsweise Anmelde- und Abgabetermine sowie die Vorgehensweise geschildert. Die Teilnehmenden müssen sich anschließend für eine von zwölf Fragen entscheiden und danach eines von 30 Unternehmen auswählen. Die Lernenden müssen finanzielle Informationen über das Unternehmen selbstständig recherchieren, analysieren und zum Zweck der Problemlösung einsetzen.

Die Qualifikationsziele für die Fallstudie richten sich an einer Verfestigung des erworbenen Wissens und der entwickelten Kompetenzen aus. Der Kompetenzbereich Fachwissen und Verstehen fokussiert die Anwendung des Gelernten auf konkrete und komplexe internationale unternehmerische Entscheidungssituationen. Auf Ebene der Methodenkompetenz wird die Problemlösefähigkeit abverlangt. Im Bereich der kommunikativen Kompetenzen fördert die Fallstudie die Fähigkeit, unternehmerische Entscheidungen wissenschaftlich zu fundieren und argumentativ zu vertreten.

Ähnlich wie bei den Anwendungsszenarien befindet sich der Dozierende eher im Hintergrund. Er steht für fachliche Fragen sowie Fragen über den Ablauf zur Verfügung und korrigiert die Fallstudie.

4.3.4 Anwendungsbezogenes Konzept (Fallstudien)

Das didaktische Konzept der Studieneinheit „Gestaltung logistischer Systeme“ lässt sich als anwendungsbezogen beschreiben. Das Lernarrangement orientiert sich wie bei den anderen Modulen und Studieneinheiten am Blended Learning-Format. eLearning spielt hier eine deutlich größere Rolle als beim Modul „Controlling in internationalen Unternehmungen“, da die Präsenzphase sich auf eine Kick-off-Veranstaltung begrenzt. Hierbei wird Bezug genommen auf die Ergebnisse der im Rahmen des Projektes durchgeführten Zielgruppenanalyse (Raichle, Voß, 2016). Nicht-traditionell Studierende brauchen mehr zeitliche Flexibilität und dementsprechend ist das Lernmaterial überwiegend asynchron gestaltet. Nichtsdestotrotz werden synchrone Webinare angeboten, sodass der Kontakt zwischen dem Dozierenden und den Teilnehmenden aufrechterhalten wird.

Das Prinzip dieses Konzepts basiert auf einem aufgabenstellenden Lehrverfahren (Böss-Ostendorf, Senft, 2010:219). Dabei müssen Teilnehmende nach einer Phase des Selbststudiums verschiedene Fallstudien bearbeiten, um das neu erworbene Wissen auf konkrete, logistische Probleme zu übertragen. Ein Webinar schließt die Fallstudie ab, in dem der Dozierende den Lösungsansatz erklärt und Teilnehmende Fragen stellen und ihre Erfahrungen mitteilen können. Dieser Zyklus „Wissensvermittlung → Fallstudie → Webinar“ findet mehrmals statt.



Abb. 9 | Zyklus eines aufgabenstellenden Lehrverfahrens

Der Kick-off stellt den Startpunkt der Studieneinheit dar und dauert ungefähr eine Stunde. Während der Kick-off-Veranstaltung wird in die Grundlagen der Logistik eingeführt und die Struktur des Kurses erklärt. Weiterhin gilt der Kick-off als Phase des Kennenlernens.

Die erste Phase der Zyklen stellt die Wissensvermittlung dar. Diese findet ausschließlich online und asynchron statt. Allerdings stehen den Teilnehmenden Tools zur Verfügung, um Fragen an den Dozierenden oder andere Kommiliton*innen zu stellen. Ähnlich wie beim multimedial linearen Konzept wird das Wissen text- und videobasiert in Form von Screencasts vermittelt. Dazu kommen ausgewählte wissenschaftliche Textausschnitte zur Wissensvertiefung.

Nach der Phase der Wissensvermittlung kommt die Fallstudie. Teilnehmende müssen ein logistisches Problem lösen, indem sie ihr neu erworbenes Wissen einsetzen. Die Fallstudie ist weiterhin mithilfe moderner, webbasierter Technologien interaktiv gestaltet, sodass eine aktive Teilnahme gefördert wird. Dies ist besonders sinnvoll, da es den aktuellen Entwicklungen der Logistik in Bezug auf das Informationsmanagement entspricht.

Das Webinar schließt den Zyklus. Es dient als Austausch zwischen den Teilnehmenden und dem Dozierenden. Der Dozierende erklärt die Lösungsansätze für die Fallstudie und die Teilnehmenden haben die Gelegenheit, Fragen zu stellen. Weiterhin können Teilnehmende ihre eigene Lösung vortragen. Die Webinare finden synchron statt. Die Lernenden haben die Wahl, sich entweder schriftlich oder mithilfe eines Mikrofons zu beteiligen. Insofern wird vermieden, dass sie sich aufgrund fehlender oder mangelhafter technischer Kenntnisse oder Ausstattung ausgrenzen.

Die Kompetenzziele auf der Ebene des Fachwissens und des Verstehens werden hauptsächlich während der Phase der Wissensvermittlung anvisiert. Ein vertieftes Verständnis der internationalen Logistik sowie der Charakteristik und des Nutzens logistischer Netze wird angestrebt. Dazu sollen Teilnehmende die Komplexität und Abhängigkeit bei der Gestaltung logistischer Systeme verstehen. Zu diesem Zeitpunkt spielt die Fallstudie eine wichtige Rolle, da die Aufgabe dieses Thema besonders anwendungsorientiert behandelt.

Weiterhin fördert die Fallstudie die Methodenkompetenz. Dabei sollen die Lernenden in der Lage sein, logistische Lösungen zu erklären, zu bewerten und auf praktische Situationen anzuwenden. Die ausgewählten Textausschnitte dienen als erster Anreiz, sich fremde Sachverhalte im Selbststudium zu erarbeiten.

4.3.5 Gamification

Das didaktische Konzept der Studieneinheit „Supply Chain Management“ ist das einzige, das sich am Lernarrangement der klassischen Präsenzvorlesung orientiert und stellt eine Art Lernwerkstatt dar. Abgesehen von

der Dokumentenablage auf der Lernplattform spielt eLearning keine Rolle. Um die eher eingeschränkte zeitliche Flexibilität der nicht-traditionell Studierenden zu berücksichtigen, findet die Studieneinheit synchron in Form einer Blockveranstaltung am Wochenende statt. Die Veranstaltung ist bereits Teil des Regelbetriebes im Bachelorstudiengang „International Business Administration and Foreign Trade“. Insofern verfügt der Dozierende schon über umfassende Erfahrungen bezüglich des vorliegenden didaktischen Konzepts.

Die Studieneinheit beinhaltet verschiedene Ansätze des „Gamification-Konzeptes“, bei dem Spielelemente, wie beispielsweise ein Punktesystem und variierende Szenarien, in das Lernarrangement eingeführt werden, um die Lernmotivation zu steigern (Richter et al., 2015:21). Teilnehmende in verschiedenen Teams übernehmen abwechselnd drei verschiedene Rollen: Produzent, Käufer und Endkunde. Pro Runde muss jedes Team über Produktion und Bestellungen mithilfe selbsterstellter Prognosen entscheiden. Im Laufe der Veranstaltung werden die Lernenden mit verschiedenen Szenarien konfrontiert, z.B. eine Preisänderung von Rohstoffen, die die vorliegende Situation ändert.

Diese Szenarien fördern insbesondere die Methodenkompetenz, da die Teilnehmenden die erstellten Prognosen und gefällten Entscheidungen an spontane Änderungen anpassen und darauf reagieren müssen. Weiterhin sind die Analyse und Bewertung von neuen Situationen wichtige Kompetenzen. Die sozialen Kompetenzziele umfassen vor allem Kommunikationsfähigkeiten, sodass die Teilnehmenden ihre Entscheidung begründen und verteidigen können, aber sich auch für bessere Lösungen von anderen Teilnehmenden entscheiden können.

Die Rolle des Dozierenden liegt in der Moderation. Er ist bei der Veranstaltung stets anwesend und macht eine Einführung zu den Grundlagen der Logistik. Im Verlauf der einzelnen Spielrunden steht er zur Verfügung, um Fragen zu beantworten, lässt die Gruppen allerdings überwiegend selbstbestimmt arbeiten. Weiterhin entscheidet er, wann die verschiedenen Szenarien eingespielt werden.

4.3.6 Anwendungsorientiertes Konzept (Softwarenutzung)

Die didaktische Grundlage der Studieneinheit „Business Intelligence“ besteht darin, dass Lernende sich und ihre Arbeitsweise selbstständig strukturieren können und diese Kompetenz auf die grundsätzlich unstrukturierten Datensätze des Bereiches Business Intelligence übertragen. Dadurch ergibt sich ein vierteiliger methodischer Aufbau.

Das Bildungsangebot beginnt mit einer Präsenzveranstaltung. In dieser lernen sich die Teilnehmenden untereinander sowie ihren Dozierenden kennen. Dieser Termin wird genutzt, um erste Grundlagen von Business Intelligence den Teilnehmenden in Form einer Vorlesung zu vermitteln und den Ablauf sowie Besonderheiten im Arbeitsprozess und Rückfragen zu klären. Im Anschluss daran beginnt eine Online-Phase, welche in Einzelarbeit durchgearbeitet wird. Dafür wird eine angeleitete Online-Simulation der Harvard University eingesetzt, sodass die Lernenden den Umgang mit Daten und den dazugehörigen wirtschaftlichen Zusammenhang mit entsprechenden Hilfestellungen kennenlernen. Die Ergebnisse dieser Simulation werden an einem Präsenztermin reflektiert und durch den Dozierenden bewertet, um ein Feedback für mögliche Verbesserungen mitzuteilen.

Die darauffolgende Online-Phase dient dazu, das Verständnis und die Anwendung von Big Data-Tools zu entwickeln. Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, zwei verschiedene Tools entsprechend ihres Interessengebiets oder ihrer beruflichen Tätigkeit auszuwählen. Die Tools sind in einem virtuellen Labor verfügbar und können von den Lernenden über eine VPN-Verbindung von jedem Lernort abgerufen und genutzt werden. Die Arbeit mit den Tools wird durch kleine Arbeitsaufträge begleitet. Dieser Arbeitsschritt kann sowohl in Einzelarbeit als auch in Zweier-Teams gelöst werden.

Es folgt eine Phase des selbstständigen Bearbeitens eines Datensatzes. Diese Lernmethode orientiert sich sehr nah an der beruflichen Arbeitsweise im Umgang mit „Big Data“ und „Business Intelligence“. Die Teilnehmenden erhalten nichts weiter als Datensätze aus verschiedenen wirtschaftlichen Kontexten. Aus diesen Datensätzen wählen die Teilnehmenden angelehnt an ihren Interessen einen Datensatz aus und formulieren

selbstständig eine Forschungsfrage, die in dem wirtschaftlichen Kontext von Interesse sein könnte. Darauf aufbauend werden die notwendigen Analysen zur Beantwortung der Frage mithilfe des vorab erlernten Tools durchgeführt. Die Ergebnisse der Analyse werden zum einen an einem Präsenztermin präsentiert, um die Präsentationsfähigkeit als auch mündliche Argumentation zu fördern. Zum anderen erfolgt die Verschriftlichung der Ergebnisse eingebettet in das gesamte Modul „Logistik internationaler Unternehmen“.

Punktuelle Fragen und Probleme werden bei allen Online-Phasen durch die Nutzung des Kursforums betreut. Weiterhin werden einzelne Termine für Fragerunden angeboten, bei denen beispielsweise der Arbeitsfortschritt der einzelnen Personen besprochen wird und individuelle Fragen geklärt werden.

5 Fazit

Zahlreiche Faktoren beeinflussen die Wahl des passenden Blended Learning-Konzeptes für eine Studieneinheit. Zunächst sollte die Zielgruppe berücksichtigt werden, insbesondere deren Lernpräferenzen und -kompetenzen.

Weiterer Ausgangspunkt für die Entscheidung hinsichtlich des Blended Learning-Konzeptes sind die Lehrpräferenzen und didaktischen Kompetenzen der Dozierenden, insbesondere in Bezug auf eLearning bzw. digitale Lehre. Aufgrund des (anfänglich) hohen Aufwands spielt ebenfalls die Motivation der Lehrenden eine bedeutende Rolle. Ohne Engagement seitens der Dozierenden lassen sich Blended Learning-Formate nur schwer konkretisieren und umsetzen. Hierbei bietet sich insbesondere das multimedial lineare Konzept an, welches einen sanften Einstieg in das eLearning ermöglicht. Weiterhin ist dieses Engagement Teil einer Strategie in Bezug auf die nachhaltige und inkrementelle Implementierung von neuen Blended Learning-Formaten und – ganz allgemein – die Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und akademischen Bildungssystem.

Die fachspezifische Didaktik spielt ebenso eine Rolle, wenn auch von geringem Umfang. Zudem müssen die Kompetenzziele der Module bzw. Studieneinheiten während der Konzeption einbezogen werden. Wichtig ist, dass die Lernziele und die Didaktik im Vordergrund stehen und nicht die Technik mit ihren zahlreichen Möglichkeiten das Lernszenario dominiert.

Im nächsten Schritt gilt es, die umgesetzten Konzepte im Rahmen einer Pilotphase systematisch zu evaluieren und bei Bedarf zu justieren. Die Veröffentlichung der Evaluationsergebnisse ist für Anfang 2018 geplant.

6 Literaturverzeichnis

- Anderson, L. W. & D. R. Kratwohl (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing – A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives. Longman: New York.
- Arnold, P., Kilian, L., Thilosen, A. & G. Zimmer (2015): Handbuch E-Learning – Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 4. Aufl. W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld.
- Behringer, S. (2018): Controlling. Springer Gabler: Wiesbaden.
- Berg, C. (2006): Selbstgesteuertes Lernen im Team. Springer Medizin Verlag: Heidelberg.
- Böss-Ostendorf, A. & H. Senft (2010): Einführung in die Hochschul-Lehre – Ein Didaktik-Coach. Verlag Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills.
- Bremer, C. (2017): Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre: Szenarien und Mehrwerte für die Kompetenzentwicklung. In: Erpenbeck, J. & W. Sauter [Hrsg.]. Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Schäffer Poeschel: Stuttgart. 307-336.
- Chadde, Y., Hodam, H., Kunz, I. Schorn, T. & K. Voß (2015): Blended Learning in der Hochschullehre - Beschreibende Eigenschaften, Leistungsmerkmale und Modelle, aktuelle Umsetzungsbeispiele / Best Practices für die Inwertsetzung im Verbundprojekt „work&study“ Offene Hochschulen Rhein-Saar. Projekt „work&study: Koblenz. Abrufbar unter: <http://was.hs-koblenz.de/downloads/forschung/Blended%20Learning%20in%20der%20Hochschullehre.pdf> (Stand: November 2017).
- Erpenbeck, J., Sauter, S. & W. Sauter (2015). E-Learning und Blended Learning – Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung. Gabler Verlag: Wiesbaden.
- Eyerer, P. & D. Krause (2009). Methoden-Mix erhöht die Lehr-Lern-Effektivität und deren Effizienz – Theo-Prax ist eine Kombination aus Frontal-Vorlesung, Lehre im Dialog, projektorientierten Gruppenübungen und Projektarbeit. In: Berendt, B., Szczyrba, B., Voss, H.-P. & J. Wildt [Hrsg.]: Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Raabe: Stuttgart.
- Kerres, M. & M. Rehm (2015): Soziales Lernen im Internet – Plattformen für das Teilen von Wissen in informellen und formellen Lernkontexten. In: HMD – Praxis der Wirtschaftsinformatik 2015, 52. 33-45.
- Niemeier, J. (2017): Digitalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft. In: Erpenbeck, J. & W. Sauter [Hrsg.]. Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Schäffer Poeschel: Stuttgart. 67-80.
- Raichle, N. & K. Voß (2016): Nicht-traditionell Studierende - Merkmale der Zielgruppe und mögliche Inwertsetzungen dieser für akademische Lehr-Lernangebote. Projekt „work&study: Koblenz. Abrufbar unter: http://was.hs-koblenz.de/downloads/forschung/Nicht-traditionell%20Studierende_Merkmale%20der%20Zielgruppe.pdf (Stand: November 2017).
- Raichle, N. & K. Voß (2016): Leitfadengestützte Experteninterviews zur Charakterisierung der Zielgruppe der nicht-traditionell Studierenden. Abrufbar unter: http://was.hs-koblenz.de/downloads/forschung/2016_Experteninterviews_zur%20Charakterisierung_der_Zielgruppe.pdf (Stand: November 2017).
- Richter, G., Raban, D. R. & S. Rafaeli (2015): Studying Gamification: The Effect of Rewards and Incentives on Motivation. In: Reiners, Torsten & Lincoln C. Wood [Hrsg.]. Gamification in Education and Business. Springer International Publishing: Cham. 21-46.
- Sauter, S. & F.-P. Staudt (2017): Vom Learning-Management-System zur Sozialen Kompetenzentwicklungs-Plattform. In: Erpenbeck, J. & W. Sauter [Hrsg.]. Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Schäffer Poeschel: Stuttgart. 539-570.

Smith, K. (2012): Lessons learnt from literature on the diffusion of innovative learning and teaching practices in higher education. In: *Innovations in Education and Teaching International* 49, 2. 173-182.

Wichelhaus, S., Schüler, T., Ramm, M. & K. Morisse (2008): Medienkompetenz und selbstorganisiertes Lernen – Ergebnisse einer Evaluation. In: Zauchner, S., Baumgartner, P., Blaschitz, E. & A. Weissenböck [Hrsg.]. *Offener Bildungsraum Hochschule*. Waxmann: Münster. 124-133.