

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Empirische Beiträge zur Qualität des Studiums

■ Was steht noch zur Wahl?

Wahlmöglichkeiten im Studium nach der Bologna-Umstellung.
Eine empirische Untersuchung der politikwissenschaftlichen
Bachelor-Studiengänge in Deutschland und der Schweiz

■ Neue Wege in der tertiären Bildung?
Bildungsentscheidungen von Studierenden
an Berufsakademien

■ Kreativitätsförderung in Hochschulen –
ein Rahmenkonzept

■ Die Wirksamkeit von Einlese-Zeit
auf die Ergebnisse in Hochschulprüfungen

■ Markt der Ideen und Wege der Erforschung –
Reflexion eines Methodenorientierten
Projektseminars der Humangeographie
Zusammenfassung

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. Dr. päd., Universität Lüneburg
Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil., Universität Halle-Wittenberg
Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld
Clemens Klockner, Prof. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008
Präsident der Fachhochschule Wiesbaden
Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c., Hamburg

Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing., Humboldt-Universität zu Berlin
Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover
Ulrich Teichler, Prof. em. Dr. phil., Universität Kassel
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Universität Bergen (Norwegen), Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)
Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., TU Dresden

Herausgeber-Beirat

Christian Bode, Dr., Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin
Michael Deneke, Dr., Darmstadt
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien

Gerd Köhler, Frankfurt am Main
Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Halle, Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig., Gen. Sekr. GWK, Bonn
Johannes Wildt, Prof. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen die Ergebnisse nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte die Datei des Manuskripts per E-Mail an die Redaktion (Adresse im Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage : [„www.universitaetsverlagwebler.de“](http://www.universitaetsverlagwebler.de). Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld
Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Übersetzung editorial: J. Kleinhelftwes

Druck: Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:

Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind folgender Homepage zu entnehmen: [„www.hochschulwesen.info“](http://www.hochschulwesen.info).

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 92 Euro/Einzelpreis: 16 Euro
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten.
Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Redaktionsschluss: 05.07.2010

Grafik:

Ute Weber Grafik Design, München
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

73

Hochschulforschung

Christian Schneiderberg & Isabel Steinhardt

Was steht noch zur Wahl?

**Wahlmöglichkeiten im Studium
nach der Bologna-Umstellung.**

Eine empirische Untersuchung der
politikwissenschaftlichen Bachelor-Studiengänge
in Deutschland und der Schweiz

74

Jürgen Budde

Neue Wege in der tertiären Bildung?

**Bildungsentscheidungen von Studierenden
an Berufsakademien**

82

Isa Jahnke & Tobias Haertel

**Kreativitätsförderung in Hochschulen –
ein Rahmenkonzept**

88

Georg Groh & Adi Winteler

**Die Wirksamkeit von Einlese-Zeit
auf die Ergebnisse in Hochschulprüfungen**

97

Hochschulentwicklung/-politik

Katharina Mohring & Jan Lorenz Wilhelm

Markt der Ideen und Wege der Erforschung –

**Reflexion eines Methodenorientierten Projektseminars
der Humangeographie - Zusammenfassung**

102

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte

Fo, HM, ZBS, P-OE und QiW

IV

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

René Krempkow

**Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre
Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz**



Mehr als eineinhalb Jahrzehnte sind vergangen, seit das Thema Bewertung der Hochschulleistungen und dabei vor allem der „Qualität der Lehre“ in Deutschland auf die Tagesordnung gebracht wurde. Inzwischen wird eine stärker leistungsorientierte Finanzierung von Hochschulen und Fachbereichen auch im Bereich der Lehre immer stärker forciert. Bislang nur selten systematisch untersucht wurde aber, welche (auch nicht intendierten) Effekte Kopplungsmechanismen zwischen Leistungsbewertungen und Leistungsanreizen wie die Vergabe finanzieller Mittel für die Qualität der Lehre haben können. Für die (Mit-)Gestaltung sich abzeichnender Veränderungsprozesse dürfte es von großem Interesse sein, die zugrundeliegenden Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz auch empirisch genauer zu untersuchen. Nach der von KMK-Präsident Zöllner angeregten Exzellenzinitiative Lehre und der vom Wissenschaftsrat angeregten Lehrprofessur sowie angesichts des in den kommenden Jahren zu erwartenden Erstsemesteransturms könnte das Thema sogar unerwartet politisch aktuell werden. Im Einzelnen werden in dieser Untersuchung die stark auf quantitative Indikatoren (v.a. Hochschulstatistiken) bezogenen Konzepte zur Leistungsbewertung und zentrale Konzepte zur Qualitätsentwicklung bezüglich ihrer Stärken und Schwächen sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten diskutiert. Bei der Diskussion von Leistungsanreizen wird sich über den Hochschulbereich hinaus mit konkreten Erfahrungen in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung auseinandergesetzt – auch aus arbeitswissenschaftlicher und gewerkschaftlicher Sicht. Bei der Diskussion und Entwicklung von Kriterien und Indikatoren zur Erfassung von Qualität kann auf langjährige Erfahrungen und neuere Anwendungsbeispiele aus Projekten zur Hochschulberichterstattung mittels Hochschulstatistiken sowie Befragungen von Studierenden und Absolventen sowie Professoren und Mitarbeitern zurückgegriffen werden. Abschließend werden Möglichkeiten zur Einbeziehung von Qualitätskriterien in Leistungsbewertungen und zur Erhöhung der Akzeptanz skizziert, die zumindest einige der zu erwartenden nicht intendierten Effekte und Fehlanreizwirkungen vermeiden und damit zur Qualität der Lehre beitragen könnten.

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung

ISBN 3-937026-52-5, Bielefeld 2007,
297 Seiten, 39.00 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.):

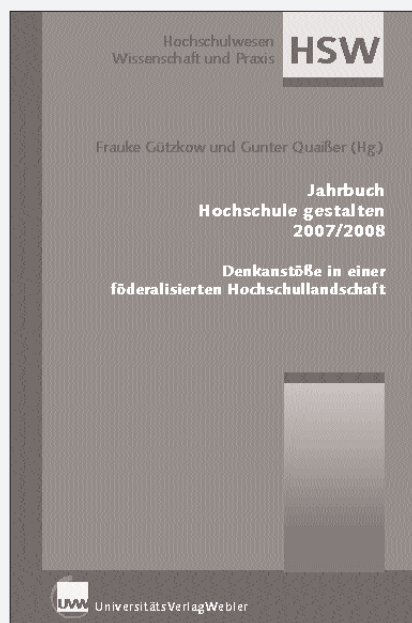
**Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008 -
Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft**

Die Auswirkungen der Föderalismusreform I auf das Hochschulwesen zeichnen sich ab: Nichts weniger als die Abkehr vom kooperativen Föderalismus steht an, das Hochschulrahmengesetz wird abgeschafft, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) auf eine Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) reduziert – der Rückzug des Bundes hat regelrecht ein Vakuum hinterlassen. Das Prinzip der Kooperation wird zugunsten des Wettbewerbs aufgegeben, einem zentralen Begriff aus der neoliberalen Ökonomie. Anscheinend arbeitet jeder darauf hin, zu den Gewinnern im Wettbewerb zu gehören – dass es zwangsläufig Verlierer geben wird, nicht nur unter den Hochschulen sondern auch zwischen den Hochschulsystemen der Länder, wird noch viel zu wenig thematisiert. Die Interessen der Studierenden und der Beschäftigten der Hochschule werden genauso vernachlässigt wie die demokratische Legitimation und die Transparenz von Entscheidungsverfahren.

Uns erinnert die Föderalismusreform an den Kaiser aus Hans Christian Andersens Märchen. Er wird angeblich mit neuen Kleidern heraus geputzt und kommt tatsächlich ziemlich nackt daher.

Mit Beiträgen von: Matthias Anbuhl, Olaf Bartz, Roland Bloch, Rolf Dobischat, Andreas Geiger, Andreas Keller, Claudia Kleinwächter, Reinhard Kreckel, Diethard Kuhne, Bernhard Liebscher, André Lottmann, Jens Maeße, Dorothea Mey, Peer Pasternack, Herbert Schui, Luzia Vorspel und Carsten Würmann.

ISBN 3-937026-58-4, Bielefeld 2008, 216 S., 27,90 Euro



Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Die in Deutschland auf spezifische Weise umgesetzte Variante des Bologna-Konzepts wurde in der hochschulpolitischen Öffentlichkeit von einer Seite für seine hohe Strukturiertheit gelobt, von anderer Seite wegen ihrer Verschulung kritisiert. Die Anhänger höherer Strukturierung glaubten a) überlange Studiendauern, hohe Abbrecher- und Fachwechslerquoten der Vergangenheit auf die Intransparenz und mangelnde Struktur der Studienangebote zurückführen zu können, die zu Orientierungsproblemen führten (eine monokausale, empirisch so nicht belegte Erklärung), b) unterstellten sie den Studierenden der Generation der Massenausbildung, zu einem freien Studium (angeblich) nicht mehr im Stande zu sein und auch nicht lernen zu können, Orientierungsprobleme aufzulösen und entscheidungsfähig zu werden. Die Kritiker der Kanalisierung der Studienverläufe dagegen argumentierten, Hochschulabsolventen seien gerade diejenigen in der Gesellschaft, die im Stande sein müssten, unstrukturierte Situationen aufzulösen bzw. zu strukturieren und entscheidungsfähig zu werden. Diese Fähigkeit würde traditionell im Studium erlernt; dabei könnten sie auch beraten werden. Die neue (Über-)Regelung bringe die Studierenden aber um diese Lernmöglichkeiten, sei also dysfunktional im Hinblick auf die erwarteten Leistungen dieser Gruppe in der Gesellschaft. Außerdem sei Verschulung jungen Erwachsenen nicht angemessen, wenn sie Ernst genommen würden.

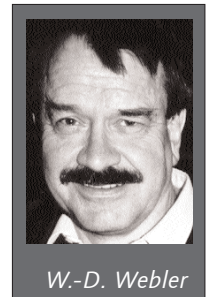
Die Autor/innen *Christian Schneijderberg & Isabel Steinhart* sind anhand eines Faches der Frage nachgegangen **Was steht noch zur Wahl? Wahlmöglichkeiten im Studium nach der Bologna-Umstellung. Eine empirische Untersuchung der Bachelorstudiengänge Politikwissenschaft in Deutschland und der Schweiz.** Das Ergebnis zeigt in dem interessanten - sicherlich zunächst noch engen - Ausschnitt eines Faches differenzierte Ergebnisse, die trotzdem ein gemeinsames Fazit zulassen. In einem Raum, in dem bisher vor allem mit „Impressionen“ argumentiert wurde, schaffen empirische Studien solide Grundlagen für anstehende curriculare Revisionsentscheidungen, die allen Seiten der Re-Akkreditierung Orientierung bieten können. Solche Untersuchungen sind für ein repräsentatives Spektrum von Studiengängen notwendig, da die Fachkulturen zu einer sehr unterschiedlichen Reglungsdichte schon traditionell, aber auch aus Anlass der Bologna-Reform geführt haben.

Seite 74

Der Entstehungs- und Entwicklungsweg der Berufsakademien kann hier nicht nachgezeichnet werden. Aber seit ihrer „Erfindung“ haben sie an Attraktivität für Studierende und Berufspraxis gewonnen. Sie haben die duale (Berufs-)Ausbildung in den tertiären Bereich getragen und mittlerweile zahlreiche duale Studiengänge ausgelöst - auch an Fachhochschulen. *Jürgen Budde* geht in seinem Artikel **Neue Wege in der tertiären Bildung? Bildungsentscheidungen von Studierenden an Berufsakademien** den Wirkungen nach, die diese Studienangebote im tertiären Sektor haben. Da bei dualen Studienangeboten überwiegend zunächst eine Einstellungsentscheidung eines Betriebes vorliegt, der seine Angestellten dann zum Studium entsendet, sodass in kurzen Zyklen verzahnt betrieblich gearbeitet und studiert wird, liegen hier völlig neue, betrieblich definierte Selektions- und härtere Studienerfolgskriterien vor. Die Beteiligten entwickeln auch ein neues Bildungsverständnis. Der Artikel beleuchtet die Statuspassage „Studium“ aus der Perspektive

der Studierenden und der Geschäftsbetriebe und diskutiert die Berufsakademien als „soziales Aufstiegsprojekt“. Die Forschungslage in diesem Feld ist bisher äußerst dünn, verdient aber (auch wegen ihrer grundsätzlichen Bedeutung) intensivere Forschung.

Seite 82



W.-D. Weblor

Anderson und Krathwohl (2001), die geistigen Nachfolger von Benjamin Bloom, der 1956 6 hierarchische Ebenen des Schwierigkeitsgrades von Denkopoperationen vorgelegt hatte, ordneten die drei obersten Stufen neu und stellten „create“, etwas erdenken - erschaffen, an die Spitze kognitiver Leistungen. Die Hochschulen sind zwar die höchsten Bildungsinstitutionen, die sich die Gesellschaft leistet, aber eine Sichtung des Anspruchsniveaus durchschnittlicher Hochschulprüfungen zeigt, dass sie (zumindest in Deutschland) dieses Niveau keineswegs regelmäßig verlangen (im Rückschluss: wohl auch nicht anbahnen). Oft kommen sie nicht einmal über die ersten beiden Stufen: „Wissen reproduzieren können“ und „verstehen“, hinaus. *Isa Jahnke & Tobias Haertel* haben in dieser Situation begonnen, für die **Kreativitätsförderung in Hochschulen - ein Rahmenkonzept** zu entwickeln, das sich einem größeren Forschungsprojekt „DaVinci“ einfügt. Mit den Ergebnissen kann Kreativitätsförderung in der Hochschullehre unterstützt werden.

Seite 88

Im Rahmen der Prüfungsforschung sind *Georg Groh und Adi Winteler* mit ihrer empirischen Studie **Die Wirksamkeit von Einlese-Zeit auf die Ergebnisse in Hochschulprüfungen** der Frage nachgegangen, ob der Erfolg in Klausuren gesteigert werden kann, wenn den Prüflingen Zeit gegeben wird, sich in die Aufgaben einzulesen. Dies ist in manchen Fachkulturen üblich, z.B. den Ingenieurwissenschaften. Verwandtschaft mit dem Konzept des advance organizers ließ diese Steigerung zunächst vermuten. Unterstützung erfahren damit aber nur Studierende ohne Deutsch als Muttersprache. Gleichzeitig wurde ein Verfahren der Prüfungsevaluation getestet, um methodisch gesicherte Hinweise zur Gestaltung und Optimierung von schriftlichen Prüfungen zu gewinnen, das auch in anderen Kontexten einsetzbar ist.

Seite 97

„Aus teilnahmslosen Zuhörern aktive Mitwirkende zu machen“, das hatten sich *Katharina Mohring & Jan Lorenz Wilhelm* für ihre Lernveranstaltung vorgenommen, über die sie in ihrem Beitrag **Markt der Ideen und Wege der Erforschung? Reflexion eines Methodenorientierten Projektseminars der Humangeographie** berichten. Erfahrungen und Elemente aus der Organisationsberatung werden aufgegriffen und zu einem auch theoretisch fundierten Veranstaltungskonzept entwickelt. Das Vorgehen zeigt eine hohe Übertragbarkeit auf andere Fächer, auch über Kontexte der Methodenausbildung in empirischer Sozialforschung hinaus. Das HSW bietet solchen Konzepten gerne ein Forum und trägt zu ihrer Verbreitung bei.

Seite 102

Literatur

W.W.

Anderson, L.W./Krathwohl (Eds.). (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York.

Christian Schneijderberg & Isabel Steinhardt

Was steht noch zur Wahl?

Wahlmöglichkeiten im Studium nach der Bologna-Umstellung. Eine empirische Untersuchung der politikwissenschaftlichen Bachelor-Studiengänge in Deutschland und der Schweiz*



Christian Schneijderberg



Isabel Steinhardt

Based on a subject, the authors *Christian Schneijderberg & Isabel Steinhardt* pursue the question **"What can be chosen? Choice of study options after the changes of Bologna. An empirical study of Bachelor degree courses in Political Science in Germany and Switzerland."** Within the interesting - certainly initially narrow - extract of a subject, the result shows differentiated outcomes, which nevertheless allow a conjoint conclusion. In an area that previously used "impressions" for argumentation, empirical studies provide solid foundations for pending curricular revision decisions, which provide guidance for all aspects of reaccreditation. These studies are necessary for a representative range of study courses, since the faculty cultures have - traditionally and under the Bologna structures - led to quite different levels of regulation.

„(...) nirgends werden sie [die Studierenden; Anm. der Verfasser/innen] hingetrieben, und nichts ist ihnen verschlossen. Niemand befiehlt ihnen diese oder jene Lehrstunden zu besuchen; niemand kann ihnen Vorwürfe machen, wenn sie es nachlässig thun oder unterlassen. Ueber alle ihre Beschäftigungen gibt es keine Aufsicht, als nur so viel sie selbst einem Lehrer freiwillig übertragen.“ (Schleiermacher 1808, S. 108f.)

Mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung vor mehr als zehn Jahren wurden die Reformen des Tertiärbereichs zum europäischen Großprojekt. Die für Hochschulbildung zuständigen Minister/innen hauchten mit ihrer Unterschrift dem zu entstehenden Europäischen Hochschulraum, der aktuell 46 Nationen umfasst, Leben ein. Der Prozess beruht dabei auf reinen Absichtserklärungen (Brunkhorst 2009), weshalb Veränderungsdruck an den Universitäten nur über nationale und regionale Gesetze sowie sich darauf beziehende Regelungen entstehen kann. Gerade in föderalen Staatengebilden wie Deutschland und der Schweiz setzt das eine nicht zu unterschätzende Eigendynamik auf die Umsetzung von Bologna frei, wie beispielsweise Schneijderberg und Gerhard in ihrem Aufsatz „Bachelor à la Suisse: die langen Wege in der kleinen Schweiz“ (Schneijderberg/Gerhard 2009) aufzeigen. So wurde bei der Konferenz der Bildungsminister/innen in Leuven/Louvain-la-Neuve im April 2009 das eigentliche Prozessende, das auf 2010 terminiert war, aufgrund des bedächtigen Fortschritts auf 2020 verschoben (Leuven-Kommunique 2009).

Im Zuge der Veränderungen in den nationalen Studiensystemen gibt es eine Vielzahl an Berichten und Unter-

suchungen. So werden für die alle zwei Jahre stattfindenden Bologna-Folgekonferenzen Beschreibungen von den „Bologna-Ländern“ vorgelegt, in denen dokumentiert wird, welche nationalen Fortschritte gemacht wurden. Berichtet wird vom Stand der Umsetzung der Einführung von Bachelor und Master, ECT-System, Modularisierung, und Vergabe von Diploma Supplement. Welchen Einfluss der Bologna-Prozess auf die Curricula in Europa hat, haben Huisman et al. in 32 europäischen Ländern untersucht (Huisman et al. 2006). Auszüge zu Case-Studies über die nationale Umsetzung von Bologna in einem Fach existieren beispielsweise zu den Studiengängen der Ingenieurwissenschaften in Deutschland (Witte/Huisman 2008) und dem Medizin-Studium in der Schweiz (Probst et al. 2008). Eine Beschreibung, wie der Umsetzungsprozess auf europäischer Ebene in einem Fach verläuft haben Kehm und Eckhardt mit der Studie *The Implementation of the Bologna Process Reforms into Physics Programmes in Europe* geliefert (Kehm/Eckhardt 2009). Ein systematischer Vergleich der Inhalte der Studiengänge eines Faches findet aber in den bisher durchgeführten Studien nicht statt. Genau hier erscheint Bedarf, nimmt man Klagen über Verschulung und geringe Flexibilität der Studiengänge, beispielsweise der Studierendenproteste in Deutschland 2009, ernst, die darin mündeten, dass Bildungsministerin Schavan Hochschulen und Länder zu einer deutlichen Kurskorrektur aufrief: „Durch eine umfassende Reform der Lehrpläne müsse die beklagte Stofffülle und Verschulung im Bachelor-Studium beseitigt, die Studienzeit-Vorgaben von Fach zu

* Für wertvolle Anregungen danken der/die Autor/in Prof. Dr. Ulrich Teichler, Dipl. Sozw. Bettina Alesi, Katharina Schneijderberg, Dr. Martin Winter und Dr. Johanna Witte

Fach flexibler gestaltet und der Zugang zum weiterführenden Master-Studium nicht künstlich beschränkt werden" (Zeit Online 2009¹). Das neue Studiensystem, so hat es den Anschein, ist demnach stark verschult und mit wenig Flexibilität oder Freiheit versehen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass im Studium geringe bis gar keine Wahlmöglichkeiten existieren. Dieser Fragestellung wurde am Beispiel der Bachelor-Studiengänge der Politikwissenschaft in Deutschland und der Schweiz nachgegangen. Betrachtet wurden alle 2008 in Deutschland und der Schweiz existierenden Bachelor-Studiengänge, welche Wahlmöglichkeiten es im Studium gab und ob aufgrund geringer Wahlmöglichkeiten von Verschulung gesprochen werden kann oder ob nicht doch die mit Bologna angekündigte Flexibilisierung stattgefunden hat (dazu mehr unter 2.). Einer tiefgehenden Analyse von Inhalt, Aufbau des Studiums und damit verbunden Verschulung und Flexibilisierung des Curriculums, wurde angesichts unterschiedlicher Landesgrößen und damit verbundener Anzahl an Universitäten und Instituten der Politikwissenschaft alle in der Schweiz vorhandenen Bachelor-Programme und die sechs am breitest gestreuten aus Deutschland unterzogen (Siehe Abschnitt 4.1). Als Quellen² dienten die Ordnungen bzw. Reglemente der entsprechenden Universitäten und des jeweiligen Fachbereichs, Vorlesungsverzeichnisse, Informationsbroschüren und Angaben auf den Internetseiten der politikwissenschaftlichen Institute.

1. Wahlmöglichkeiten und Flexibilisierung kein Widerspruch bei Bologna

Oftmals wird bei der Frage von Verschulung auf Bologna verwiesen, mit dem Argument, dass dort eben jene gefordert wurde. Dies ist anhand der Bologna³-Dokumente zu widerlegen. Bereits in der Sorbonne-Erklärung (1998) heißt es: „Wir schulden unseren Studenten und unserer Gesellschaft insgesamt ein Hochschulsystem, in dem ihnen die besten Möglichkeiten geboten werden, den Platz zu suchen und zu finden, für den sie am besten geeignet sind.“ Betont wurden der Paradigmenwechsel zum studierendenzentrierten Lernen („student-centred learning“) und die Fokussierung auf die individuelle Lernkultur (Tuning 2006). In der Bologna-Erklärung (1999) wird dies u.a. wiederholt, und im Prag-Kommuniqué (2001) elaboriert. Im Londoner-Kommuniqué wurde mit Blick auf konstatierte Mobilitätshindernisse (Förderung der Mobilität ist eines der wichtigsten Ziele von Bologna) die Forderung nach „Einrichtung flexibler Curricula“ erneuert (Londoner-Kommuniqué 2007). Mobilitätshindernisse wurden im Bericht *Trends V Universities Shaping the European Higher Education Area* vor allem der inkorrekten oder oberflächlichen Benutzung des ECTS-Systems zugeschrieben, durch die flexible Lernwege für Studierende verhindert werden (Crozier et al. 2007, S. 7).

Die Anforderung der Flexibilisierung des Systems ist jedoch nur erfüllbar, wenn das Curriculum jedes einzelnen Studiengangs Flexibilität bei Studienplanung und -verlauf aufweist. Dies bedeutet andauernde Anstrengungen für Hochschulen und Lehrende, wie die europäischen Bildungsminister/innen in Leuven im Mai 2009 erneut

betonten: „Curricular reform will thus be an ongoing process leading to high quality, flexible and more individually tailored education paths.“ (Leuven-Kommuniqué 2009) Die geforderte Individualisierung kann in diesem Artikel nicht umfassend behandelt werden, aber erste Anhaltspunkte werden aufgezeigt. So wird durch die Analyse der Wahlmöglichkeiten innerhalb der Studiengänge dargestellt, wo individuelle Studiengestaltung möglich ist. Wahlmöglichkeit und Flexibilisierung stehen dabei im Kontrast zu immer wieder geäußerten Befürchtungen, universitäre Studiengänge könnten im Zuge des Bologna-Prozesses verschult werden (Albrecht 2003, S. 26). In diesem Artikel wird eine erste wissenschaftliche Beleuchtung, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, genau dieser konträren Entwicklungen vorgenommen.

2. Verschulung vs. Flexibilisierung

Was aber bedeutet Verschulung im Kontext des universitären Studiums? In der öffentlichen Debatte wird Verschulung häufig als Negativfolie gebraucht, die nicht auf Bildung im emanzipatorischen Sinne angelegt wird, sondern auf die Vermittlung kanonisierten „Schulwissens“ in durchstrukturierten Lehrformen. Laut Winter bedeutet Verschulung der Studiengänge: „(...) fixe Stundenpläne, klassenorientierte Lehr- und Lernorganisation, Anleitung statt selbstorganisiertes Lernen, permanente Anwesenheitspflichten einhergehend mit einer hohen Kontrolldichte und Prüfungsinflation, wenig Wahlfreiheiten (hohe Anzahl von Pflichtmodulen) und Vermittlung von kanonisiertem „Schul“-Wissen.“ (Winter 2009, S. 49) Bei kompletter Verschulung, also rigider Anwendung der Negativfolie, bekommen Studierende im ersten Semester einen Stundenplan ausgehändigt in dem eingetragen ist, welche Seminare sie bei festgelegten Lehrenden in welchem Semester besuchen müssen. Ebenso ist der/dem Lehrenden vorgeschrieben, welcher Lernstoff zu vermitteln ist, bei ständiger Anwesenheitskontrolle, da Anwesenheitspflicht herrscht. Verschulung geht also mit einer nicht vorhandenen Wahlfreiheit sowohl für Studierende als auch für Lehrende einher. Die Freiheit der Lehre ist bei einer Verschulung von universitären Studiengängen außer Kraft gesetzt und damit auch eine an der Forschung, gerade bei neuen Forschungsbereichen, orientierte Lehre nicht mehr uneingeschränkt praktikabel.

Entgegen der Verschulung steht die Strukturierung des Studiums. Bologna zielt auf eine Modularisierung der Studiengänge, bei der einzelne Module durch Lernziele beschrieben und mit Credit Points (CP) bewertet werden um im Gesamten einen Studiengang zu ergeben, der einem definierten Inhalt- und Kompetenzkatalog folgt (KMK 2003; SUK 2003). Das Konzept inthronisierte in Deutschland und der Schweiz die Maßgabe der

¹ <http://www.zeit.de/online/2009/28/schavan-bologna>

² Angaben zu Struktur, Kursen etc. sind für das Wintersemester 2008/2009 gemacht worden. Es ist gut möglich, dass in der Zeit bis zur Publikation des Artikels Änderungen auftreten.

³ Wir verzichten an dieser Stelle auf eine ausführliche Darstellung des Bologna-Prozesses, verwiesen sei hier auf die vielfältigen Diskussionen in „Das Hochschulwesen“ seit 2005.

Outcome-Orientierung, d.h. Festlegung der Lernziele. Darunter werden Verknüpfung von Inhalten, Methoden und von den Studierenden zu erlernende Kompetenzen verstanden. Laut Witte erfordert gerade der Bachelor, „(...) eine kohärente curriculare Führung, die weniger das Forschungsinteresse der Lehrenden als vielmehr die akademische Entwicklung der Studierenden in den Mittelpunkt der Studiengestaltung stellt“ (Witte et al. 2004, S. 48) Das bedeutet nicht zwangsläufig Verschulung. Vielmehr könnte im Zuge der oben ausgeführten Vorgaben nach Bologna eine Flexibilisierung der Studiengänge stattfinden. Beispielsweise könnte die Modularisierung eines Studiengangs so gestaltet werden, dass Studierenden ein individuelles Studium abseits von vorgegeben Studienplänen ermöglicht wird. Diese individuelle Gestaltung des Studiums erfordert allerdings professionelle Unterstützung durch Studienberatung und entsprechend mehr Gelder für die Verbesserung der Betreuungsrelation, wie beispielsweise der Wissenschaftsrat fordert (Wissenschaftsrat 2008, S. 103).

Zusammengefasst bedeutet Flexibilisierung das Vorhandensein von individuellen Wahlmöglichkeiten innerhalb und zwischen Studiengängen. D.h., Module sind im Studiengang frei wählbar, Module anderer Studiengänge oder ein zweites Studienfach, das frei wählbar ist, können hinzugefügt werden.

Offen bleiben muss die Frage, inwieweit eine starke Strukturierung und damit eventuell einhergehende Vorgaben großer Stoffmengen zu einer Verringerung der Flexibilisierung führen. Es kann jedoch angenommen werden, dass eine Verringerung der Flexibilität einsetzt, wenn Module in viele Modulteilprüfungen zerlegt sind, da damit großer Arbeitsaufwand und enge Vorgaben des studentischen Lernens existieren und die Prüfungslast für Studierende und Lehrende zunimmt.⁴

Basierend auf den theoretischen Ausführungen zu Flexibilisierung und Verschulung geben wir im Folgenden zuerst einen Überblick über die allgemeine Entwicklung der politikwissenschaftlichen Studiengänge in Deutschland und der Schweiz, um eine Einordnung der Umsetzung des Bologna-Prozesses in der Politikwissenschaft vorzunehmen. In einem zweiten Schritt wird anhand von elf Fallbeispielen aufgezeigt, welche Wahlmöglichkeiten in den Bachelor-Studiengängen der Politikwissenschaft bestehen, bzw. ob und wenn wie sehr die Studiengänge verschult wurden.

3. Untersuchung der Bachelor-Studiengänge Politikwissenschaft

Für die empirische Untersuchung von Flexibilität und Verschulung im Bachelor nach dem Bologna-Modell wurde das Fach Politikwissenschaft gewählt. Dies hat zwei Gründe: Zum einen gehört Politikwissenschaft den Sozialwissenschaften an, deren Studiengänge vor Bologna hohe Anteile an Wahlmöglichkeiten im Sinne freier Studiengestaltung bei Vorlesungen, Seminaren etc. sowie deren Inhalten durch Lehrende und Studierende aufwiesen. Zum anderen handelt es sich um ein junges Fach, bei dem sich vier allgemein akzeptierte Teilbereiche der Politikwissenschaft ausgeprägt haben. Damit ist

eine Vergleichbarkeit der Studiengänge gut möglich (vgl. zur Entstehung der Politikwissenschaft in Deutschland Bellers 2006; Bleek 2001; für die Schweiz Linder 1996). Die vier Teilbereiche sind: Politische Theorie und Ideengeschichte, Innenpolitik und politisches System der Bundesrepublik Deutschland, Vergleichende Analyse politischer Systeme, Internationale Beziehungen und Außenpolitik. Hinzu kommt die politikwissenschaftliche Methodenausbildung (KMK 2002, S. 23; DVPW 2003). Für die Schweiz ist dies analog zutreffend.

Trotz der vier Teilbereiche plus Methoden der Politikwissenschaft zeichnet sich innerhalb der Länder Deutschlands und der Schweiz als auch zwischen den Universitäten ein sehr heterogenes Bild von politikwissenschaftlichen Studiengängen oder Studiengängen mit politikwissenschaftlichem Anteil ab. Der Unterschied zwischen den Ländern kann unter anderem auf die Bedeutung des Bachelors zurückgeführt werden: Nach deutschem Verständnis ist der Bachelor-Abschluss ein erster berufsqualifizierender Abschluss (KMK 2003), was das Vorhandensein starker fachlicher Inhalte und beruflicher Relevanz beschwört (Teichler 2007, Tegethoff 2008). In der Schweiz ermöglicht der Bachelor zwar den Zugang zum Arbeitsmarkt, wird aber vorwiegend als erste Etappe zum Master gesehen (SUK 2003).

3.1 Entwicklungsstand der politikwissenschaftlichen Bachelor-Studiengänge

Für Deutschland wurden in einem ersten Schritt 56 politikwissenschaftliche Studiengänge an 47 Universitäten⁵ untersucht, und zwar die Studien- und Prüfungsordnungen des Wintersemesters 2008/09. Für die Analyse wurden drei Kategorien erstellt, in welche die politikwissenschaftlichen Studiengänge eingeteilt wurden: Ein-Fach-Bachelor, Zwei-Fach-Bachelor und interdisziplinäre Studiengänge.⁶ In einem zweiten Schritt wurden die sechs Extreme, also die Studiengänge mit den meisten und geringsten politikwissenschaftlichen Anteilen der jeweiligen Kategorien ausgewählt. Für die Schweiz wurden die fünf existierenden politikwissenschaftlichen Studiengänge in die Untersuchung aufgenommen.

In Deutschland konnten 24 Studiengänge als Ein-Fach-Bachelor bezeichnet werden, da das Fach Politikwissenschaft das Haupt-Fach stellte, der politikwissenschaftliche Anteil variierte zwischen 70 und 140 CP. Dabei konnte zwischen politikwissenschaftlichem Anteil und Größe des Instituts keine Verbindung ermittelt werden. Alle Studiengänge sahen neben den politikwissenschaftlichen Anteilen noch andere Fächer oder einen Bereich General Studies (auch Schlüsselqualifikationen genannt)

⁴ Zu bedenken ist auch der Aspekt der Profilbildung von Universitäten und Studiengängen durch individuelle Gestaltung der Studiengänge. Durch den Wegfall der Rahmenprüfungsordnungen bei Bachelor- und Master-Studiengängen konnten die Universitäten und damit die Fachbereiche Studiengänge spezifisch gestalten und eine Profilbildung vorantreiben. Welche Auswirkungen diese Profilbildung auf die Curricula haben, ist allerdings nicht Gegenstand dieses Artikels.

⁵ In diese Statistik wurden nur Universitäten aufgenommen, die vor Einführung der neuen Studiengänge, also 1999, bereits einen Magister oder Diplom-Studiengang Politikwissenschaft hatten.

⁶ Dieser Überblick kann aufgrund von Platzmangel nicht hier erscheinen. Bei Interesse kann er aber gerne bei dem/der Autor/in angefragt werden.

oder beides im Curriculum vor. Die zweite Kategorie ist der Zwei-Fach-Bachelor, in der zwei Fächer in etwa gleichberechtigte Studienanteile stellen. Dieser Kategorie wurden neun Studiengänge zugerechnet. Die Anteile der Politikwissenschaft variierten zwischen 65 und 76 CP. Die dritte Kategorie bilden interdisziplinäre Studiengänge, in denen es variable politikwissenschaftliche Anteile gibt. Dazu wurden 23 Studiengänge gezählt. Die politikwissenschaftlichen Anteile lagen zwischen 25 CP und 96 CP. Erwähnenswert ist, dass es sieben Institute gab, die neben einem Einfach-Bachelor Politikwissenschaft auch Anteile in interdisziplinären Studiengängen beitrugen.

Zur Schweiz: analytisch gehörten die Studiengänge der Politikwissenschaft in der Schweiz zur Kategorie der Einfach-Bachelor. Dabei unterschieden sich die Anteile der Politikwissenschaft teilweise erheblich: Bern (BE) mit 120 CP, Genf (GE) 150-162 CP, Lausanne (LA) 120 CP, Luzern (LU) 87-122 CP und Zürich (ZH) 120 CP.

An dieser Stelle wird bereits deutlich, dass aufgrund der CP-Verteilung sowohl in Deutschland als auch der Schweiz ein leichtes Wechseln zwischen den politikwissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen schwierig war. Selbst bei identischen Gesamt-CP-Anteilen der Studiengänge erschwerten unterschiedliche Modulgrößen, wie im Weiteren gezeigt wird, Flexibilität im System sowohl innerhalb des eigenen Landes, als auch mit Blick auf Europa. Dies hat Auswirkungen auf die Mobilität der Studierenden und erschwert die Anrechnung von extern erbrachten Studienleistungen.

Auch bei der Bezeichnung der Studienelemente fällt auf, dass eine Vergleichbarkeit schwierig ist. Besonders kreativ waren beispielsweise in Deutschland die Bezeichnungen der sogenannten Schlüsselqualifikationen. Für die deutschen Bachelors finden sich insgesamt vierzehn unterschiedliche Bezeichnungen: Ergänzungsbereich, Allgemeine Berufsvorbereitung, Professionalisierungsmodule, General Studies, Allgemeine Qualifikation, Berufsfeld, Berufsfeldorientierte Schlüsselqualifikationen, Professionalisierungsbereich, Schlüsselqualifikationen, allgemeine berufsqualifizierende Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen/berufsfeldbezogene Qualifikationen, übergreifende Kompetenzen, Berufsorientierte Studien, Professional Skills. Genauso wie die Bezeichnungen variierten, waren Inhalte als auch zu absolvierende CP-Anzahl unterschiedlich.

Schlüsselqualifikationen konnten in den schweizer Bachelor-Studiengängen nicht als Extrakurse/Module gefunden werden, was daran liegen könnte, dass die Bachelor-Studiengänge der Schweiz nicht berufsqualifizierend zugeschnitten werden müssen. Oder die geforderte Verknüpfung mit den Inhalten in der Outcome-Orientierung wurde implementiert, woran die Studie *Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen: Stand und Perspektiven der Umsetzung der Bologna-Reform anhand ausgewählter Aspekte* (Hildbrand et al. 2008) starke Zweifel anbringt.

Auffällig ist in der Schweiz die Aufgliederung des Studiums in Blöcke bzw. Studienabschnitte: siehe Tabelle 1. Dazu hat das so genannte Assessmentjahr (siehe Abschnitt 4.3 Verschulungstendenzen) beigetragen. Evi-

Tabelle 1: Profile der Bachelor Politikwissenschaft Hauptfach in der Schweiz

Profil	BE	GE	LA	LU	ZH
1. Teil	60 CP	60 CP	42 CP	30 CP	40 CP
2. Teil	60 CP	120 CP	78 CP	68 CP	40 CP
3. Teil					40 CP

Quellen: Studienordnungen, Informationsbroschüren und Internetangebot; eigene Zusammenstellung

dent ist eine starke Strukturierung des Studienablaufs. Wollen Studierende während ihres Studiums die Universität wechseln, musste jeweils individuell die Anerkennung erfolgreich absolvierter Module im Block-Kontext geprüft werden. Dies wird besonders offensichtlich bei der Dreiteilung Assessment-, Vertiefungs- und Spezialisierungsstufe in Zürich, wobei die Inhalte hier nicht näher unterschieden werden können. Teilweise Einblicke gibt der folgende Abschnitt.

3.2 Die Fallbeispiele

In die Untersuchung wurden alle schweizer Bachelor-Studiengänge und für Deutschland aufgrund der Gesamtmenge an Studiengängen, sechs Beispiele für die eingehende Untersuchung ausgewählt. Aus den drei Kategorien Einfach-, Zweifach-, Interdisziplinärer Studiengang wurden jeweils die Bachelor-Studiengänge untersucht, die den größten und den geringsten Anteil politikwissenschaftlicher Inhalte aufweisen, dies sind die ein-Fach-Bachelor Berlin (B) und Eichstätt (EI); die zwei-Fach-Bachelor Aachen (AA) und Greifswald (GW); die interdisziplinären Bachelor Augsburg (A) und Heidelberg⁷ (HD).

Über die Inhalte⁸ der untersuchten schweizer und deutschen Bachelor-Studiengänge lassen sich zwei Aussagen treffen: zum einen dass kein Studiengang auch nur annähernd inhaltlich dem anderen gleich, was die Vergabe der CP betrifft. Zum anderen ließen sich aber in Bezug auf gemeinsame Inhalte die oben angeführten fünf Kernbereiche in allen, bis auf die zwei deutschen interdisziplinären, Studiengängen finden.

Zum ersten Aspekt einige Zahlen um zu illustrieren, wie different sich die CP-Verteilung darstellte. Der Kernbereich Methoden umfasste als Maximalbeispiel in Genf 30 CP, in Augsburg 32 CP, als Minimalbeispiel 14 CP in Zürich und 8 CP in Heidelberg. Für das Propädeutikum (das in allen Studiengängen zu finden war) wurden in Aachen 16 CP vergeben, in Zürich nur 4 CP. Bei den Kernbereichen zeigt sich ein ähnlich heterogenes Bild, was die CP-Verteilung angeht. So legten beispielsweise Genf und Lausanne mit 30 CP in Pflichtmodulen am meisten Wert auf den Bereich der Politischen Theorie/Ideengeschichte, sowie Berlin mit 26 CP. Dahingegen vergab Zürich die meisten Pflicht-CP (26) im Bereich

⁷ Heidelberg hat dabei nur den zweit geringsten Anteil, wurde aber gewählt, da sonst Eichstätt zweimal in die Untersuchung hätte aufgenommen werden müssen.

⁸ Ein detaillierter tabellarischer Überblick kann bei Interesse gerne bei den Autorinnen angefragt werden, er wurde hier aufgrund von Platzmangel weggelassen.

Vergleichende Analyse/Systeme. Flexibel gestalteten dagegen Bern mit 25,5-31,5CP und Eichstätt 70 CP die Vergabe von Creditpoints in diesen Bereichen, da sie Studierenden die Wahl ließen, mit der Einschränkung, dass jeder Kernbereich besucht werden musste. Nach diesem kurz gehaltenen Einblick wird deutlich, dass es schwierig ist, eine Aussage über Optionen zur inhaltlich flexiblen Studiengestaltung durch die Studierenden zu machen. Für die Schweiz kann aber konstatiert werden, dass größere räumliche Nähe nicht zu einer Verminderung der Diversität oder zu einer Vergleichbarkeit des Studienaufbaus führte. Auch die obligatorische Trennung nach Deutsch- und Westschweiz ist nicht anzutreffen. Selbsterklärend ist, je höher der Grad der Verschulung, desto einfacher beschreibbar wird der Studiengang.

3.3 Zu findende Verschulung

In der Schweiz weist vor allem das Assessmentjahr, das es in dieser Form in Deutschland nicht gibt, deutliche Zeichen von Verschulung auf. Das Assessmentjahr dient der Feststellung der Studierfähigkeit und existiert in allen fünf Bachelor-Programmen.

Tabelle 2: Assessmentjahr Bachelor Politikwissenschaft Schweiz

	BE	GE	LA	LU	ZH
Pflicht CP	51	60	36	30	40
Wahlpflicht CP	9	-	6	-	-
CP global vergeben	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein
Kompensation	-	Ja oder extra Prüfung	Max 12 CP mit genügend	-	-
Zeitrahmen in Semester	2-5 (Jus bis 7)	2 (4)	k. A.	2 (3)	k. A.

Quellen: Studienordnungen, Informationsbroschüren und Internetangebot; eigene Zusammenstellung

An den Universitäten Genf und Zürich erhielten die Studierenden im Assessmentjahr einen Stundenplan, in dem genau angegeben war, welche Veranstaltungen zu absolvieren sind – umfassend verschult. Eine gewisse Anzahl an Veranstaltungen aus dem Wahlpflichtsegment gab es in Lausanne oder im Nebenfach in Luzern. Besonders deutlich wird der Aspekt der Verschulung auch durch die globale Vergabe der CP in Genf und Lausanne. Das Assessmentjahr kann als ein, im Vollzeit-Studium, einjähriges Makro-Modul aufgefasst werden. Der Regel-Zeitrahmen bis zur erfolgreichen Absolvierung der Assessmentstufe ist begrenzt variabel. Er wurde generell als Vollzeit-Studium mit einem Jahr bzw. zwei Semestern angegeben. Für das Teilzeit-Studium, welches häufig nicht explizit erwähnt wurde, bzw. den Fall des Nichtbestehens, wurde ein erweitertes Zeitfenster angeboten. Die Angabe „keine Angabe“ bedeutet nicht, dass ein endloses Hinauszögern möglich war. In Zürich konnte das zweite Studiendrittel beispielsweise erst nach erfolgreichem Abschluss der Assessmentstufe begonnen werden. Studierende konnten einmalig eine nicht bestandene Pflichtveranstaltung wiederholen. Zusammengefasst werden kann, dass sich die Schule, mit Abstufungen, in die Universität hinein verlängert hat.

Nicht so eindeutige, aber doch vorhandene Verschulungstendenzen fanden sich auch bei den deutschen Beispielen. So waren in Greifswald 13 von 18 Veranstaltungen nicht wählbar. Zudem war vorgegeben, in welchem Semester und bei wem die Veranstaltungen stattfanden, da aufgrund der Institusgröße nur ein/e Lehrende/r pro Modul Veranstaltungen anbot. Alle Einführungsveranstaltungen waren Vorlesungen, welche nur alle zwei Semester als Pflichtveranstaltungen angeboten wurden.

Keine Wahlfreiheiten jenseits der Fachinhalte hatten Studierende im Bachelor Politikwissenschaft in Berlin. Allerdings muss für Berlin festgehalten werden, dass das Otto-Suhr-Institut das größte politikwissenschaftliche Institut in Deutschland ist und somit innerhalb der fünf Teilbereiche eine breite Palette an Angeboten existiert. Eine Studienvertiefung und damit Schwerpunktsetzung (30 CP) erfolgte im Aufbau- und Spezialisierungsmodul. Gewählt werden konnte zwischen den Bereichen Politische Theorie und Grundlagen der Politik, Politische Systeme oder Internationale Beziehungen.

Ein kurzes Schlaglicht soll noch auf den Arbeitsaufwand der Studierenden in den untersuchten Studiengängen in Deutschland gerichtet werden. In Augsburg wurden für den Bachelor-Abschluss 23 Leistungen (Klausur, kleine Hausarbeit, Hausarbeit) plus die Bachelor-Arbeit verlangt. Dies erklärt sich durch die kleinteilige CP-Verteilung pro Modul. Den Gegensatz in der Untersuchung bildet Berlin. Ein Modul war mit zehn CP bewertet, verteilt auf zwei Veranstaltungen aber nur mit einer Modulabschlussprüfung. Insgesamt waren hier im Studienverlauf zwölf Prüfungen plus Bachelor-Arbeit abzulegen.

3.4 Es gibt doch noch Wahlmöglichkeiten

Hinweise auf Wahlmöglichkeiten innerhalb der Studiengänge gibt die Betrachtung der Module. In Studiengängen fanden sich Wahlmodule oder Wahlpflichtmodulen, die eine eingeschränkte Wahl zulassen und der individuellen Vertiefung des Faches dienen. Die Universität Heidelberg machte beispielsweise folgende Unterscheidung: „Pflichtmodule: müssen von allen Studierenden absolviert werden; Wahlpflichtmodule: die Studierenden können aus einem begrenzten Bereich auswählen; Wahlmodule: Die Studierenden haben die freie Wahlmöglichkeit innerhalb des Modulangebotes des Faches.“ Eine Wahlmöglichkeit bestand in diesem Beispiel also nur innerhalb des Faches, der Blick über die Fachgrenzen war zumindest in Wahlmodulen nicht vorgesehen – eine völlig freie Wahlmöglichkeit nicht gegeben. Allerdings war auch dies an den Universitäten nicht kohärent. Festzustellen ist, dass es unterschiedliche Freiheitsgrade in diesem Bereich in Deutschland gab. Unterschieden werden kann zwischen: erstens Studiengängen

mit „frei wählbarem Bereich“ (Veranstaltungen können ohne Vorgaben frei gewählt werden); zweitens Studiengängen mit „eingeschränkt wählbarem Bereich“ (Veranstaltungen aus einer vorgegebenen Liste können gewählt werden); drittens Studiengängen mit „zweitem Fach“ als Nebenfach-Bereich (die Wahl des Nebenfachs ist frei wählbar, oder aus einer Liste wählbar); und viertens Studiengänge ohne andere Fachinhalte im Wahlbereich, aber mit der Wahlmöglichkeit im Bereich der Schlüsselqualifikationen.

allen Studiengängen vorgesehen, auch wenn er in Bern nicht abgerufen werden musste. In der Schweiz schwankte er zwischen 0 CP in Bern und 32 CP in Luzern. Für Deutschland waren freie Studienleistungen nur in zwei der untersuchten Studiengänge zu finden. Mit 45 CP waren in Eichstätt freie Studienleistungen ein wichtiger Bestandteil des Studiums. In Augsburg, mit 16 CP, bildeten sie einen kleineren Anteil.

In Ergänzung der formalen Wahlmöglichkeiten wurde das Augenmerk auf die individuelle Flexibilität innerhalb eines Studiengangs gerichtet. Diese zeigte sich an der Kombinierbarkeit von Modulen d.h. wenn Module so aufgebaut sind, dass eine flexible und vergleichbare Struktur des Studiums gewährleistet ist. In diese Richtung zielt der Vorschlag von Winter, bei der Gestaltung von Studiengängen nur Module mit 5, 10, oder 15 CP zu erstellen und vermittelte Inhalte und Kompetenzen sowie studentischen Arbeitsaufwand daran anzupassen. Laut Winter hätte das System den Vorteil – bei Anwendung in allen Universitäten – der erleichterten Anrechnung von Studienleistungen anderer Studiengänge oder Universitäten. Zudem würde es den Studierenden die Zusammen-

Tabelle 3: Wahlfreiheiten der deutschen politikwissenschaftlichen Bachelor⁹

Bereiche	Anzahl	Bezeichnung
frei wählbar	12	Externe Wahlfachmodule; General Studies; Ergänzungsmodul; Wahlbereich; sonstige studiengangsspezifische Lehrveranstaltungen; Ergänzungsbereich; Wahlmodul; benachbarte Fächer; Optionaler Bereich; freier Wahlbereich; Erweiterungsmodul (aus einem Fach das noch nicht belegt wurde); Wahlmodul; Ergänzungsbereich
eingeschränkt wählbar	13	Wahlpflichtbereich (Auswahl aus 8 Fächern); Ergänzungsbereich (Auswahl aus 4 Fächern); fachübergreifendes Modul (Wahl zwischen 4 Modulen); Optionalbereich (Techniken und Präsentation, Praktikum, Exkursion); Wahlfachgebieten (Auswahl aus 3 Fächern); Profilmodule (Auswahl aus 7 Fächern); Themenmodule Nachbarwissenschaften (Auswahl aus 5 Fächern, Wahlpflichtbereich (Auswahl aus 2 Fächern); Wahlbereich (aus 3 Fächern); Wahlbereich (Auswahl der Module eines Faches); Wahlbereichsmodule (Auswahl aus 8 Fächern); Schwerpunkt 2 (Auswahl aus 8 Fächern); Wahlmodul (aus drei Fächern wählbar)
ein zweites Fach	21	Sehr diverses Bild
keine anderen Fachinhalte wählbar	3	Ergänzungsbereich, allgemeine Berufsqualifizierung bezieht sich nur auf EDV-Anwendung und Soft Skills

Quellen: Studienordnungen, Informationsbroschüren und Internetangebot; eigene Zusammenstellung

Wie sich zeigt, gab es lediglich drei Studiengänge, die keinerlei andere fachliche Ergänzung zu den politikwissenschaftlichen Studieninhalten zuließen. Eine komplette Verschulung kann für keinen der untersuchten Studiengänge konstatiert werden, da zumindest im Zusatzangebot Wahlmöglichkeiten gegeben waren. Allerdings ermöglichten nur zwölf der 56 Studiengänge den Studierenden Veranstaltungsinhalte absolut frei zu wählen. Bei den anderen Fällen, auch in der Wahl des zweiten Faches, waren die Entscheidungsmöglichkeiten eingeschränkt.

Bei der Betrachtung der CP-Verteilung nach Studienstruktur der elf ausgewählten Beispiele in Deutschland und der Schweiz zeigt sich folgendes Bild: siehe Tabelle 4.

Bei der Betrachtung der freien Studienleistungen zeigt sich sowohl für die Schweiz als auch für Deutschland ein sehr heterogenes Bild. Dieser Bereich war in der Schweiz in

Tabelle 4: Übersicht Studienstruktur Bachelor Politikwissenschaft nach CP

	BE	GE	LA	LU	ZH	A	AA	B	EI	GW	HD
Gesamt CP	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Gesamt CP Politikwissenschaft	120	141	120	98	120	94	76	150	70	65	29
Pflicht CP	72,5	129	78	45	48	64	52	90	70	65	98
Wahlpflicht CP	25,5-31,5	36	42	52	52	58	24	45	35	-	50
Freie Studienleistungen CP	60	9	-	8	12	16	-	-	45	-	-
Außerfachliche CP	Mögl Minor -Fach	6	60 Minor	51 Minor	8+60 Minor	-	76 (2. Fach)	-	-	65 (2. Fach)	-
Schlüsselqualifikationen	-	-	-	-	-	-	11	30 (inkl. Praktikum)	20	28	20
Praktikum	6-12	Mögl.	-	-	-	24	5	-	-	12	-
BA-Arbeit	10	-	-	20	-	18	12	15	10	10	12
Social CP	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-
Zeitraumen in Semester	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6

Quellen: Studienordnungen, Informationsbroschüren und Internetangebot; eigene Zusammenstellung

⁹ In dieser Tabelle sind Doppelnennungen möglich.

stellung ihrer Studienpläne erleichtern und auch hier für Flexibilität sorgen (Winter 2004).

In der Schweiz wurden die Studierenden animiert Studienleistungen ausserhalb der Politikwissenschaft zu erbringen. Je nach Studiengang konnten die Studierenden – sozusagen der institutionalisierte Freiraum für das Interessen-Studium – über den Tellerrand hinaus blicken. In Zürich beispielsweise wurde dieser Freiraum mit acht CP fest dem Studium generale zugeordnet. Eine helvetische Besonderheit waren die Social CP in Luzern, welche Studierende nach Absprache mit Lehrenden durch die Organisation von Studien- und Lesegruppen oder ehrenamtlichem Engagement erhalten.

Wahlmöglichkeiten gibt es, wie der Name schon sagt, in den Wahlpflicht- und Wahlbereichen. In den deutschen Fallbeispielen gab es eine Spannweite von keinem wählbaren Bereich in Greifswald bis hin zu 60 CP an der FU Berlin. In der Schweiz hatte der Wahlbereich die Größe von maximal sechs CP in Lausanne bis zu maximal 38 CP in Luzern.

Der Bachelor Politikwissenschaft in Eichstätt stellte eine Besonderheit in der Untersuchung dar, da es sich hier um einen deutsch-französischen Studiengang handelte, bei dem das zweite Studienjahr (drittes und viertes Semester) in Rennes verbracht werden musste. Durch diese Konstruktion hatten die Verantwortlichen der Politikwissenschaft in Eichstätt und Rennes eine Verständigung über Inhalte und Anrechnung von CP erzielt. Eine Modulaufschlüsselung konnte leider nicht gefunden werden. Die institutionalisierte Mobilität in diesem Studiengang ermöglichte den Studierenden einen Auslandsaufenthalt, auch bei vollen Lehrplänen und erfüllte damit eine Forderung von Bologna.

4. Fazit

Gezeigt wurde mit der empirischen Untersuchung der Bachelor-Studiengänge Politikwissenschaft in Deutschland und der Schweiz, dass sich die untersuchten Studiengänge bezüglich Verschulung, Wahlmöglichkeiten und flexibler Studiengestaltung stark voneinander unterscheiden. Besonders das Assessmentjahr in der Schweiz kann als Einzug der Schule in die Universitäten betrachtet werden. Bei der Analyse der ausgewählten Studiengänge ist die in den Bologna-Dokumenten geforderte Flexibilität nur in Ansätzen zu finden, speziell die Wahlmöglichkeiten für Studierende sind teilweise sehr gering ausgeprägt. In Genf oder Berlin können nur wenige CP von den Studierenden frei hinzugefügt werden. Des Weiteren wurde ebenso deutlich, dass Wahlmöglichkeiten im Rahmen von Wahlveranstaltungen oder frei zu erbringenden Studienleistungen existierten. Die Analyse des Studienaufbaus und anzutreffender Modulgrößen belegen allerdings, dass Entwicklungsmöglichkeiten, so gewünscht, vorhanden sind. Es ist offensichtlich, dass die dem ECTS-System immanenten Flexibilisierungsmöglichkeiten von den Studiengangsentwickler/innen nicht ausgeschöpft wurden.

Methodisch hat sich die vorliegende Untersuchung teilweise auf Neuland gewagt. Zwar konnten einige Studien (siehe Einleitung) zur Orientierung herangezogen wer-

den. Eine tiefgehende Analyse über Studiengänge und deren Entwicklungsstand am Beispiel einer Fachdisziplin existiert gegenwärtig nach Kenntnis der Autor/innen nicht. Dokumente wie Studien- und Prüfungsordnungen und Webseiten boten eine verfestigte Basis für die Analyse von Verschulungs- und Flexibilisierungstendenzen im Aufbau der Studiengänge in der Politikwissenschaft. In einem zweiten Schritt wurden drei Typen von Studienprogrammen identifiziert und in Kategorien eingeteilt: Ein-Fach-Bachelor, Zwei-Fach-Bachelor und Interdisziplinärer Bachelor. Drittens wurde die Binnenstrukturierung der Bachelor-Studiengänge analysiert. Der Vergleich verdeutlichte, dass die Struktur im Studienaufbau zwischen einem und drei Studienabschnitten variierte, unabhängig von ihrem Typ. Im vierten Schritt wurde zur Feinkörnigkeit der Studiengänge die Modularisierung und Beschreibung der Module in CP verglichen. Dabei wurden erhebliche Unterschiede festgestellt. Der Aufbau von Modulen und deren Beschreibung in CP variierten von einem bis zu 16 CP. In diesem Zusammenhang wäre beispielsweise die Angemessenheit von Winters Vorschlag zur Standardisierung von Modulgrößen zu diskutieren (Winter 2009; für politikwissenschaftliche Studiengänge hat Schüttemeyer 2006 diese gefordert). Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass die verschiedenen Profile und teils sehr rigiden Strukturen der Studiengänge der im Rahmen von Bologna geforderten Schaffung von Vergleichbarkeit nicht zuträglich sind. Es ist allgemein bekannt, dass aufgrund von verschiedenen Schwierigkeiten, wie Kollisionen von Pflichtveranstaltungen (Hildbrand et al. 2008), personellen Veränderungen oder sich wandelnden politischen Vorgaben einige Curricula innerhalb weniger Jahre mehrfach nachgearbeitet wurden. Eine gewisse Reformmüdigkeit ist bei den Lehrenden daher zu verspüren, dennoch bleibt die Entwicklung der Curricula in Bewegung. Dabei ist darauf zu achten, nicht noch weitere unintendierte Barrieren und statische Elemente für Studierende und Lehrende zu kreieren.

Dabei ist wenig Gottgegebenes oder von der Politik vorgeschriebenes im Weg. Gerade für die recht junge sozialwissenschaftliche Disziplin Politikwissenschaft könnte es von Vorteil sein, dass sie über einen allgemein akzeptierten Kanon mit vier Teilbereichen plus Methoden verfügt. Diese Teilbereiche waren in allen Fällen als Kerncurriculum zu erkennen. Anknüpfend daran wäre zu überlegen, ob es sich anböte, diesen Teilbereichen ähnlich den für England existierenden *Subject Benchmark Statements Politics and International Relations* (QAA 2007) Ausdruck zu verleihen. Würden diese Benchmarks als akzeptierter Fachkanon bei der Curriculumentwicklung berücksichtigt, könnte die Mobilität von Studierenden und Lehrenden sowie auch die Anrechenbarkeit von andernorts erworbenen CP erleichtert werden. Dabei ist den Autor/innen durchaus bewusst, dass durch die Forderung eines Kerncurriculums eine weitere Verschulung vorangetrieben werden könnte. Es stellt sich also die Herausforderung, wie solch ein Kerncurriculum gewinnbringend angewendet werden kann, in der Vermittlung der Kerninhalte an die Studierenden bei gleichzeitiger Möglichkeit zu individueller Schwerpunktk-

setzung – vor allem über Fachgrenzen hinaus. Zu beachten wäre, dass keine Festlegung auf einen Kanon von „Schulwissen“, wie oben beschrieben, erfolgt. Mit einer Einigung auf eine Mindestanzahl von politikwissenschaftlichen CP könnte auch bei Akkreditierungen ein Argument gefunden werden, frei wählbare Anteile und damit individuellen Spielraum für Studierende und Lehrende zu gestalten. Damit wäre auch eine gute Möglichkeit der Profilbildung für Institute geschaffen bei gleichzeitiger Vereinfachung beim Master-Übergang.

Bei der Untersuchung der ausgewählten politikwissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen, d.h. der Herausarbeitung der Vergleichbarkeit anhand von Verschulung und Flexibilität wurde festgestellt, dass eine Vergleichbarkeit trotz großer Ähnlichkeit kaum gegeben ist, somit eine Flexibilisierung des Systems nicht stattfinden kann. Die geringen Wahlmöglichkeiten innerhalb der Studiengänge legen diesen Schluss nahe. Auch die rigide Struktur, die den meisten Studienplänen zu entnehmen ist, zeugt nicht von der Flexibilisierung des Studiums nach Bologna-Vorgaben. Diese Feststellung wird durch geringe individuelle Wahlmöglichkeiten unterstrichen – es kann von einem deutlich verschulerten Studiensystem gesprochen werden. Die Minister/innen haben im Leuven-Kommuniqué konstatiert, dass die vollständige Schaffung des Europäischen Hochschulraums bis 2020 erreicht werden soll. Es bleibt damit genug Zeit, um aus den Erfahrungen im Interesse der Studierenden und Lehrenden zu lernen.

Literaturverzeichnis

- Albrecht, C. (2003):* Das Erbe der klassischen Universitätsidee. Zwischen Selbstbildung und Verwertbarkeit. In: Die politische Meinung, Bd. 400, S. 22-26.
- Bologna-Erklärung (1999):* Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, URL: http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf.
- Brunkhorst, H. (2009):* Bologna oder der sanfte Bonapartismus der transnational vereinigten Exekutivgewalten. In: Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, S. 1-6.
- Crosier, D., Purser, L. und Smidt, H. (2007):* Trend V: Universities shaping the European Higher Education Area, URL: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Report_May_10.pdf.
- Hildbrand, T./Trempp, P./Jäger, D./Tückmantel, S. (2008):* Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen: Stand und Perspektiven der Umsetzung der Bologna-Reform anhand ausgewählter Aspekte, veröffentlicht von der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten CRUS, Bern.
- Huisman, J./Witte, J./File, J. (Hg.) (2006):* The extent and impact of higher education curricular reform across Europe. Final report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission, CHEPS: Enschede, URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/lisbon_en.html
- Kehm, B. M./Eckhardt, A. (2009):* The Implementation of the Bologna process reforms into physics programmes in Europe, in cooperation with Tubail, A./Xu, Z., published by European Physical Society, Mulhouse.
- KMK - Kultusministerkonferenz (2003):* 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland, URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf.
- Leuven-Kommuniqué (2009):* The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, URL: http://www.eurashe.eu/FileLib/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_9_April_2009.pdf.
- Linder, W. (1996):* Schweizerische Politikwissenschaft: Entwicklungen der Disziplin und ihrer Literatur. In: Swiss Political Science Review, Bd. 2, S. 1-98.
- Londoner-Kommuniqué (2007):* Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung, URL: http://www.bmbf.de/pub/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf.
- Prag-Kommuniqué (2001):* Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Kommuniqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister, URL: http://www.bmbf.de/pub/prager_kommunique.pdf.
- Probst, C./de Weert, E./Witte, J. (2008):* Die Umstellung des Medizinstudiums auf die Bachelor-Master-Struktur: Das Beispiel der Schweiz. In: Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Heft 21, Stuttgart (Adaptierte Übersetzung des Beitrags E 8.13 im EUA Bologna Handbook).
- QAA - Quality Assurance Agency for Higher Education (2007):* Subject Benchmark Statements Politics and International Relations, URL: <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/honours/politics.pdf>.
- Schleiermacher, F. D. (1808):* Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn, Berlin.
- Schneijderberg, C./Gerhard, S. (2009):* Bachelor à la Suisse. Die langen Wege in der kleinen Schweiz. In: Liesner, A./Lohmann, I. (Hg.): Bachelor bolognaise. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur, S. 57-80.
- Schüttemeyer, S. (2006):* Anmerkungen zur Bachelor-Planung mit 60/90/120 Leistungspunkten, URL: <https://www.dvpw.de/fileadmin/docs/BAMA1.pdf>.
- Sorbonne-Erklärung (1998):* Sorbonne Erklärung. Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung, URL: http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Sorbonne_Erklärung.pdf.
- Tegethoff, H. G. (2008):* Non universitati, sed vitae discimus! Employability als Herausforderung für Lehre und Studium. In: Jäger, W./Schützeichel, R. (Hg.): Universität und Lebenswelt, Festschrift für Heinz Abels, Wiesbaden, S. 134-153.
- Teichler, U. (2007):* Berufliche Relevanz und Bologna-Prozess. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Bd. 29, S. 10-31.
- Tuning (2006):* Tuning Educational Structures in Europe. Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess, URL: http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_brochure_German_version.pdf.
- Winter, M. (2004):* Gestaltungsgrundsätze für Bachelor- und Master-Studiengänge. Das Modell der Universität Halle-Wittenberg. In: die hochschule, Bd. 13, H. 2, S. 137-139.
- Winter, M. (2009):* Das neue Studieren – Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. In: HoF-Arbeitsbericht 1/2009, Wittenberg.
- Wissenschaftsrat (2006):* Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/7067-06.pdf>.
- Witte, J./Huisman, J. (2008):* Der Umbau der ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge in Deutschland im Kontext des Bologna-Prozesses. In: Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen, 2. Auflage, Stuttgart, S. 1-30 (Adaptierte Übersetzung des Beitrags E 5.11 im EUA Bologna Handbook).

Alle Internetverweise wurden zuletzt am 21.12.2009 kontrolliert.

- **Christian Schneijderberg**, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand, Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER), Universität Kassel, E-Mail: schneijderberg@incher.uni-kassel.de
- **Isabel Steinhardt**, Dipl.-Politologin, Leiterin des Forschungsprojekts „Förderung des Teilzeitstudiums“, Goethe-Universität Frankfurt am Main, E-Mail: steinhardt@em.uni-frankfurt.de

Jürgen Budde



Jürgen Budde

Neue Wege in der tertiären Bildung? Bildungsentscheidungen von Studierenden an Berufsakademien

In this context, we can not trace the development and the evolution of universities of cooperative education. But since its "invention" they have become quite attractive for students and professionals. They have borne the dual (vocational) education in the tertiary sector and now triggered numerous dual degree programs - even at universities of applied sciences. In his article: **"New directions in tertiary education? Educational decisions of students at the universities of cooperative education"**, Jürgen Budde observes the effects that these courses have in the tertiary sector. While in the dual degree programs there is first of all a hiring decision made by a company, which in turn sends its employees to study, causing short intertwined cycle of study and work, there are now entirely new, operationally defined selection criteria and tougher academic success metrics. All participants also develop a new understanding of education. The article examines the status passage "study" from the perspective of students and businesses and discusses universities of cooperative education as "social promotion project". The current state of research in this field has been extremely thin, but deserves (also because of its fundamental importance) more intensive research.

Der Prozess des Übergangs von der Schule in berufliche Ausbildungen oder tertiäre Bildungsinstitutionen findet seit einiger Zeit zunehmende empirische Beachtung (z.B. Klieme 2008; Baethge et al. 2007; BMBF 2007). Dies erklärt sich nicht zuletzt durch die Tatsache, dass der Übergang seit Jahrzehnten zahlreichen Transformationen und Unwägbarkeiten unterliegt. Im Zuge dieser Transformationen entstehen neuartige Formate tertiärer Bildung. Der Überblicksartikel diskutiert unter Rückgriff auf den – überschaubaren – Stand der Forschung die These, dass sich das duale Studium an einer Berufsakademie als relativ neues Format tertiärer Bildung als eine Konkurrenz zu etablierten Hochschulen auf Bachelor-Niveau erweisen könnte. Daran an schließt sich die Frage nach der Studienmotivation dual Studierender, sowie die Skizzierung zentraler Desiderate hochschulischer Bildungsforschung.

1. Das duale Studiums in der tertiären Bildungslandschaft

(Bildungs-)Ökonomische Transformationen tertiärer Bildung

Aktuell kommt es zu Nejustierungen des Verhältnisses zwischen allgemeiner, beruflicher und akademischer Bildung, die sich anhand mehrerer Entwicklungslinien charakterisieren lassen. Dazu gehören (unter anderem) eine Neugestaltung der Statuspassage des Übergangs von der Schule in berufliche oder hochschulische (Aus-)Bildungsgänge aufgrund der zunehmenden Transformationen des beruflichen Sektors sowie eine vertikale wie ho-

rizontale Neustrukturierung und Ausweitung des tertiären Bildungssektors (z. B. Klieme 2008; Baethge et al. 2007; BMBF; Sackmann, Ketzmerick 2009; Boud/Solomon 2001; Maclean/Sadlak 2006). Damit einher gehen neuartige Überschneidungen zwischen Bildungsinstitutionen und Wirtschaft (Kurtz 2002), die von humankapitaltheoretischen Ansätzen geprägt sind (vgl. Münch 2009).

Mit den angesprochenen Nejustierungen und Transformationen erfährt der akademische Sektor selber eine Neuausrichtung. Traditionelle Vorstellungen (z.B. Einheit von Lehre und Forschung, Selbstverwaltung der Universitäten, staatlicher Finanzierung, Autonomie der Hochschule; Müller et al. 2007) sowie die damit zusammenhängende Konzeption von Bildung (z.B. als Selbstzweck und Selbstbildung, als intellektuelle Verfeinerung, als Weg zur Mündigkeit; Koller 2009) verlieren an Relevanz, es kommt zu einer Transformation des Bildungsbegriffes selber – und damit zusammenhängend zu Konkurrenzen um den Bildungsbegriff –, der stärker auf Output und das Leitbild der „Employability“ orientiert ist (z.B. Nida-Rümelin 2005). Akademische Bildung tritt in Konkurrenz zu anderen Bildungsvorstellungen. Während im herkömmlichen akademischen Verständnis unter Bildung in Anlehnung an Humboldt (1793/1980) der Prozess der Person-Werdung eines Individuums bzw. der Entfaltung individueller Anlagen in „Wechselwirkung“ mit der Welt verstanden wurde, werden aktuell verstärkt marktwirtschaftliche Prinzipien in den Hochschulsektor eingeführt und auf diese Weise eine Orientierung an ökonomischen Modellen vorangetrie-

ben. Diese Entwicklung steht auch im Zusammenhang mit der Nachfrageverschiebung nach Akademikern weg vom Staatsbereich hin zur Privatwirtschaft (vgl. Bourdieu 2004). Die mit dieser „bildungsökonomischen Wende“ intendierte Steigerung des Humankapitals und des akademischen Outputs kann auch als *Ökonomisierung von Bildung* und ihrer (tertiären) Vermittlungsinstitutionen bezeichnet werden (Münch 2009). Dies führt – so meine These – auch zu Konkurrenzen zwischen kulturellem (d.h. akademisches kulturelles Kapital als ästhetische, moralische und geistige Disposition und Distinktion) und ökonomischem Kapital im Feld hochschulischer Bildung (Bourdieu 2004).

Im Zuge dieser bildungsökonomischen Wende zeichnet sich eine Ausdifferenzierung des deutschen Hochschulsektors ab, die sich als „Spitze-Breite-Dilemma“ (Kreckel 2009) beschreiben lässt und die neben einer horizontalen Stratifizierung vor allem im Zuge der Exzellenzinitiative geprägt ist von zunehmender vertikaler Heterogenität tertiärer Bildungsorte – nicht zuletzt mit dem Ziel der Steigerung der Studienquote in Deutschland. Zentrale Bedeutung kommt bei der vertikalen Ausdifferenzierung der Einführung des „berufsqualifizierenden Bachelors“ als tertiärer Erstabschluss zu, mit dem „Employability“ als Studienziel in den Bachelor-Studiengängen angestrebt wird (Gangl 2003). In Folge dieser Ausdifferenzierung bilden sich innovative, „hybride“ Formate wie Früh-Studium oder Business Schools heraus, denen eine Vorreiterfunktion bei der Erschließung neuer Karrierewege und bei der Ausdifferenzierung des tertiären Bildungssystems zukommt. Das duale Studium¹ an einer Berufsakademie² stellt ebenfalls ein solches Format dar.

Berufsakademien als tertiärer Bildungsort

Berufsakademien lassen sich als Zusammenschluss von Studienakademien als Einrichtungen des tertiären Sektors und der Wirtschaft verstehen. Im dualen Studium absolvieren die Studierenden³ eine dreijährige Berufsausbildung in einem Wirtschaftsunternehmen und studieren parallel an einer Berufsakademie oder seltener an einer Fachhochschule (BKL 2003). Am Ende verfügen die Studierenden sowohl über eine abgeschlossene Berufsausbildung als auch einen Bachelor-Titel. Berufsakademien „offer a dual form of education integrating academic studies with on-the-job training. These institutions thus represent a cross between the traditional forms of vocational training in the dual system or at full-time vocational schools on the one hand and higher education on the other“ (Müller et al. 2007, S. 18). Das Format weitet sich seit der Etablierung in Baden-Württemberg in den 1970er Jahren sukzessive aus, nach 1990 ist es in fast allen Bundesländern zu Neugründungen durch unterschiedliche staatliche, privatwirtschaftliche oder gemeinnützige Träger gekommen, im Vergleich mit Fachhochschulen und Universitäten ist die Stellung der Berufsakademien jedoch als marginal zu bezeichnen (Pastohr/Hortsch 2007). So waren im Wintersemester 2007/08 insgesamt 1.941.763 Studierende an deutschen Hochschulen eingeschrieben, davon studierten 32.038 Studierende an einer Berufsakademie, dies entspricht

einem Anteil von 1,6 Prozent. Eine Ausnahme stellt Baden-Württemberg dar, hier besuchen ca. 15 Prozent aller Studierenden eine Berufsakademie. International findet dieses Modell lediglich in wenigen Ländern Resonanz (Sellers 2002; Fulst-Bleil/Ebner 2005; Boud/Solomon 2001; Maclean/Sadlak 2006; bspw. für Südafrika Groenewald/Thulukanam 2005; für Indien und Indonesien Reinhard 2006). Damit liegen Berufsakademien an den Rändern des hochschulischen Feldes. Felder sind nach Bourdieu nicht statische, fest definierte Einheiten, sondern entstehen in sozialen Aushandlungen jeweils mit Bezug zum Feld der Macht (Bourdieu 1992). Jedes Feld endet dort, wo die Feldkräfte ihre Wirkung verlieren, gleichzeitig konstituieren die Ränder das jeweilige Feld.

Zugangsvoraussetzung ist ein Abitur und ein entsprechender Ausbildungsvertrag mit einem kooperierenden Betrieb. Als besondere Merkmale einer Berufsakademie definiert Schmidt ein kurzes, sehr komprimiertes Studium, der ständige Wechsel zwischen Theorie und Praxis, eine schnelle Anpassung der Studieninhalte an Entwicklungen in der Wirtschaft, der Bezug einer Ausbildungsvergütung, Anwesenheitspflicht während der Praxis- und Theoriephasen sowie die frühzeitige Einbindung in betriebliche Abläufe (Schmidt 2002, S. 74, auch Zabeck et al. 1995). Der Besuch einer Berufsakademie geht mit hohen Belastungen und einer starken Strukturierung des Studiums einher (Maaz 2006; Lischka 2006; Becker/Hecken 2007; Mayer u. a. 2007; Heine et al. 2008).

Leitbilder von Berufsakademien

Vor allem von Seiten der Berufsakademien wird vermutet, dass die Zusammenarbeit mit der Wirtschaft neue Perspektiven für den Hochschulsektor eröffnen könnte: „The German Berufsakademie model [...] indicate that greater interaction between educational institutions and industry can assist the academic sector with various issues“ (Reinhard 2006, S. 20). Damit könnte die in den Berufsakademien vermittelte wirtschaftsorientierte Bildung geradezu als Präzedenzfall der bildungsökonomischen Transformationen beschrieben werden. Die Innovation der Berufsakademien liegt vor allem in ihrer engen Verzahnung mit Wirtschaftsbetrieben begründet. Die Berufsakademien positionieren sich als zukunftsweisendes Format tertiärer Bildung. Eine Auswertung der Leitmotive aller 63 auf dem Informationssystem „studieren.de“ (<http://studieren.de> - letzter Zugriff: 03.12.2009) vertretenen Berufsakademien macht deutlich, dass vor allem drei Figuren in Stellung gebracht werden, um ein besonderes Profil geltend zu machen.

- Dies ist erstens die „*einzigartige Verzahnung von Theorie und Praxis*“ (Berufsakademie Plauen). Damit

¹ Die Bezeichnungspraxis ist uneinheitlich. In diesem Beitrag wird die Bezeichnung duales Studium verwendet, da die Hochschulbildung im Mittelpunkt steht.

² Auch hier ist die Bezeichnungspraxis uneinheitlich, mittlerweile bezeichnen sich viele ehemalige Berufsakademien als University of Cooperative Education. Hier wird die Bezeichnung Berufsakademie beibehalten, die auch in amtlichen Statistiken Verwendung findet.

³ Da die Teilnehmenden sowohl Studierende als auch Auszubildende sind, bedarf es einer einheitlichen Sprachregelung. Da die Studie auf Hochschulbildung fokussiert, wird im Folgenden der Begriff Studierende verwendet.

ist eine enge Verflechtung beruflicher und hochschulischer Bildung als besonderes Profil herausgestrichen.

- Eng damit hängt auch die zweite Diskursfigur zusammen, die den *Erfolg* herausstreicht. Dies wird beispielsweise in der von der Berufsakademie Villingen-Schwenningen propagierten Gleichung „Theorie + Praxis = Erfolg“ deutlich, auch die Berufsakademie Breitenbrunn verspricht ein „Erfolgs-Studium“. Erfolg wird gleichgesetzt mit ökonomischem Erfolg.
- Die dritte zentrale Diskursfigur koppelt gute Übergangsquoten mit sozialer Mobilität unter einer *Aufstiegs*perspektive. Das duale Studium bietet „steilen Aufstieg, beste Aussichten“ oder einem „Aufstieg nach Maß“ (Berufsakademie Breitenbrunn).

Auch in den Leitmotiven anderer Berufsakademien lassen sich ähnliche Argumentationsfiguren finden (z.B. Leibniz-Akademie Hannover, Berufsakademie Bankwirtschaft Rendsburg). Lediglich an zwei Berufsakademien wird im Leitmotiv Bezug auf einen wissenschaftlichen Anspruch gelten gemacht; so positioniert sich die duale Hochschule Lörrach mit dem Leitmotiv „Durch Wissen wachsen“. Andere Diskursfiguren konnten nicht identifiziert werden, allerdings verzichtet die Mehrzahl der Berufsakademien auf die Darstellung eines Leitmotivs auf ihrer Homepage. Alle drei Diskursfiguren zielen darauf, das duale Studium als besonders zeitgemäße Konzeptionierung von Bildung im Sinne von Employability und bildungsökonomischen Argumentationsmustern auszuweisen.

Passförmigkeit von Habitus und betrieblichen Welten als positives Selektionskriterium

Ein besonderes Merkmal des dualen Studiums ist weiter, dass die Selektionsentscheidungen in den ausbildenden Betrieben durch die dort verantwortlichen Gatekeeper getroffen werden und nicht am tertiären Bildungsort. Die wenigen existierenden Studien weisen darauf hin, dass die beteiligten Ausbildungsbetriebe hoffen, eine interne Betriebselite auf mittlerer Führungsebene binden zu können, die eine kostengünstige Alternative zur Einarbeitung von (Fach-)Hochschulabsolvent/innen bieten. Auf betrieblicher Seite wirkt Innovationsdruck als zentrale Feder zur Ausweitung des Engagements im dualen Studium. So steigt die Bereitschaft, sich an dualen Studiengängen zu beteiligen vor allem in jenen Betrieben, die neue Produkte einführen wollen oder den Umbau der Organisation anstreben (Mucke/Schwiedrzik 2000). Da die Bewerber/innenzahlen weit über dem Angebot an Plätzen liegen, findet eine Selektion statt, bei der besonders geeignete Kandidat/innen ausgewählt werden. Die Entscheidung über den Zugang zum dualen Studium liegt damit in der Verantwortung der beteiligten Ausbildungsbetriebe, bei denen ein spezifisches Kalkül bei der Auswahl von Lehrlingen vermutet werden kann. Zu vermuten ist m.E., dass neben dem zu erwartenden ökonomischen Profit und der Personalbindung Passungsverhältnisse der Kandidat/inn/en mit den betrieblichen „Welten“ (Imdorf 2009) eine zentrale Rolle spielen – hier bedarf es weiterer Studien. Imdorf legt dar, dass Einstellungsentscheider/innen ihre Auszubildenden auf-

grund einer als positiv erachteten Passung mit den Bedürfnissen der „häuslichen“, der „projekt-“ und der „marktförmigen“ Welten noch vor den Anforderungen der „industriellen“ Welt auswählen. Somit ist davon auszugehen, das soziale Rekrutierungsmuster bei den Einstellungsentscheider/innen am Werke sind (Hartmann 2006). Dies bedeutet, dass sich Studierende nicht nur selber für geeignet halten müssen, sondern sie müssen auch durch die verantwortlichen Gatekeeper in den Ausbildungsbetrieben erwählt werden, ihr Habitus muss als „passend“ anerkannt sein. Wirtschaftlich-berufliche Orientierung ist in dieser Perspektive nicht nur grundlegender Bestandteil des dualen Studiums, sondern nachgerade Zugangsvoraussetzung für die Studierenden, denn dual studieren kann nur, wer sich bereits gegenüber den Einstellungsentscheider/innen in den Betrieben erfolgreich bewährt hat.

Hegemoniekonkurrenzen auf Bachelor-Niveau?

Die mit dem dualen Studium einhergehende vertikale Differenzierungsdynamik in der Mitte des Bildungssektors führt m.E. bei allen tertiären Bildungseinrichtungen (gleich ob Universität, Fachhochschule oder Berufsakademie) zu einer stärkeren Profilbildung, zu einer erhöhten Notwendigkeit der Legitimation sowie zu Konkurrenzen und neuen Durchlässigkeiten untereinander (Mayer et al. 2003; Sackmann/Ketzmerick 2009). „Im Zuge von Bologna und Kopenhagen beginnen die Grenzen zu verschwimmen. Wachsende Vielfalt der Zugangswege zum Hochschul-Studium. So können berufliche Ausbildungen als Einstieg in ein Studium fungieren, einige Ausbildungsberufe treten in Konkurrenz zu entsprechenden Studienangeboten, duale Studiengänge ermöglichen die Integration von Studium und Berufsausbildung“ (Gangl 2003, S. 103). Diese Konkurrenzen beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte wie Studierendenzahlen, finanzielle Förderungen aber auch die symbolische, kulturelle und ökonomische Wertigkeit der vergebenen Bildungstitel oder die zugrundegelegte Konzeption von Bildung. Krempkow und Pastohr (2009) weisen im Rahmen ihrer SWOT-Analyse für Berufsakademien in Sachsen auf die Bedeutung der demographischen Entwicklung in, die zu einem generellen Rückgang der Studierendenzahlen führt und die Konkurrenz um die Studierenden verschärft wird. Parallel dazu kommt es zu einer tendenziellen Einebnung der Differenzen zwischen den unterschiedlichen tertiären Bildungsorten im Bachelor-Studium, die zu einer „Aufhebung der Unterscheidung zwischen ‚theorieorientierten‘ und ‚anwendungsorientierten‘ Studiengängen“ (Georg 2008, S. 97) führt. Die traditionelle Kluft zwischen Fachhochschulen und Universitäten verringert sich, da sich an Fachhochschulen ein upward academic drift verzeichnen lässt, der beispielsweise in einer verstärkten Orientierung auf Forschung oder im Promotionsrecht deutlich wird, während sich an vielen Universitäten mit einem downward academic drift das gegenteilige Phänomen beobachten lässt, indem das Bachelor-Studium stärker auf eine spätere beruflich Praxis ausgerichtet wird (Krempkow/Pastohr 2009). Damit ist die Frage nach der Stellung der Berufsakademien im Feld der tertiären Bildung aufgerufen.

Das duale Studium mit seiner konsequenten Praxisbindung könnte ein prägnantes Alleinstellungsmerkmal vorweisen, indem es sich als Qualifizierungsweg auf Bachelor-Niveau erweist, der die bildungsökonomisch begründeten Transformationen des Bildungsbegriffs in besonderer Weise verbürgt und so zukünftig innerhalb der Bachelor-Studiengänge eine exklusive Stellung einnehmen (kritisch Trautwein et al. 2006). Denkbar ist, dass die vertikale Differenzierung zur Ausformung und Tradierung einer spezifischen (praxisorientierten) Bildungsorientierung bei den Anbietern und Studierenden führen kann. Es ist davon auszugehen, dass die Wertigkeit des Bachelor-Titels umkämpft ist, somit handelt es sich bei Berufsakademien um einen Bildungsort, dessen Legitimität nicht bereits anerkannt ist, sondern Teil von Auseinandersetzungen. Zur Verhandlung steht der Geltungsanspruch unterschiedlicher akademischer Karrierewege. In diesem Sinne stellt das duale Studium gleichsam eine Herausforderung für die Legitimierung des Geltungsanspruchs von Universitäten und auch Fachhochschulen dar.

Die Folgen für das duale Studium sind bislang unklar: aufgeworfen ist die Frage, „ob die derzeitige Einführung von Bachelor-Studiengängen in Deutschland die Attraktivität des Studiums an einer Berufsakademie verändern wird“ (Trautwein et al. 2006, S. 410). Dabei wird einerseits vermutet, dass die Einführung des Bachelors mittelfristig zu einer Attraktivitätsminderung des dualen Studiums führen könnte, da auch die Hochschulbildung praxisnäher ausgerichtet wird (Sackmann/Ketzmerick 2009; Trautwein et al. 2006). Ebenso denkbar ist jedoch, dass die mit der dualen Bildung einhergehende Differenzierung innerhalb der Bachelor-Abschlüsse zur Aufwertung aufgrund des spezifischen (praxisorientierten) Bildungsverständnisses im dualen Studium führen kann, die in der Praxisnähe und dem hohen ökonomischen Nutzen des dualen Studiums begründet liegt (Vester et al. 2001). Auch Georg geht davon aus, dass „Berufsakademien angesichts der Gleichstellung ihrer B.A.- und M.A.-Abschlüsse mit denen der Universitäten aus Sicht der Studenten wie auch der potenziellen Arbeitgeber an Attraktivität gewinnen“ (Georg 2008, S. 106). Da an den universitären Bachelor-Abschlüssen die Verflachung des Niveaus und die unklare berufliche Perspektive kritisiert wird, könnte sich das duale Studium aufgrund der hohen Praxisanteile durch die betriebliche Bildung, der niedrigen Abbrecherzahlen sowie guter Übernahmequoten als zukunfts- und aufstiegssicherndes Studium erweisen und sich so gegen andere Bachelor-Studiengänge absetzen (Schmidt 2002; international: Göhringer 2002).

2. Duales Studium aus Studierendenperspektive

Statuspassage Studienwahl

Die dual Studierenden treffen ihre Entscheidung in Anbetracht eines zunehmend ausdifferenzierten tertiären Bildungssektors. Aus Studierendenperspektive manifestiert jeder Übergang von der Schule in hochschulische Bildungssysteme dauerhaft soziale Lebenslagen durch die beginnende Strukturierung der beruflichen Positio-

nierung; die schulische Moratoriumsphase wird ersetzt durch eine (berufsbildungs-)biographische Festlegung zumindest für die Zeit des Studiums. Der Einstieg in das duale Studium gestaltet sich somit für die Studierenden als Statuspassage (Friebertshäuser 2005). Als Gründe für ein duales Studium werden das Interesse am Fach, Arbeitsplatzsicherheit und Arbeitsmarkchancen sowie die enge Verzahnung mit der Praxis, die Hoffnung auf eine gute Studienbetreuung und die regionale Nähe angesehen (Brungs/Horn 2003; Lischka 2006; international z.B. Aleisa/Alabduhfez 2002).

Da die Berufsakademien zum einen (außer in Baden-Württemberg) ein relativ neues Format darstellen, welches – wie oben plausibilisiert – an den Rändern tertiärer Bildung angesiedelt ist, beinhaltet die Statuspassage eine Art „Restrisiko“, da die dual Studierenden tendenziell unbekannte Wege gehen. Entscheidende Funktion bei der Gestaltung der Statuspassage kommt dem Habitus zu, der als eine Art Scharnier zwischen gesellschaftlich-regulierender und subjektiv-milieugebundener Perspektive Einfluss auf die Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf nimmt. Der Habitus ist nach Bourdieu eine Art „gesellschaftlicher Orientierungssinn“ (Bourdieu 1982, S. 728), der situationsangemessenes Verhalten ermöglicht, ohne dieses permanent bewusst zu reflektieren. Je nach Feld finden sich dabei unterschiedliche Habitus. Bourdieu schreibt zu den Entstehungsbedingungen des Habitus: „Die Konditionierung, die mit einer bestimmten Klasse von Existenzbedingungen verknüpft sind, erzeugen Habitusformen als System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen“ (Bourdieu 1987, S. 98). Die Berufswahl ist aus diesem Grund keine tatsächliche ergebnisoffene Entscheidung, sondern gerahmt und strukturiert durch den Habitus, denn die Wahl eines Studiums wird legitimiert und verbürgt vor dem Hintergrund des Habitus des Herkunftsmilieus. In diesem Sinne könnte eine habituelle Orientierung auf ein ökonomisches Verständnis von Bildung vermutet werden, gleichzeitig zeigen sie eine gewisse Risikobereitschaft aufgrund der tendenziellen Ungewissheit der Stellung von Berufsakademien in der tertiären Bildung.

Analog zum Begriff der „Lebensstilpioniere“ kann m.E. vermutet werden, dass es sich bei den Studierenden im dualen Studium um „berufliche Bildungspioniere“ handelt, welche die alternativen Formate kreativ in Passung zu ihrer sozialen Vergangenheit, ihrer aktuellen Lebenssituation und ihren zukünftigen Plänen bringen und ihren potentiellen Exzellenzanspruch neben den herausragenden Leistungen gerade aus dem Innovationsgehalt des besuchten dualen Studiums beziehen. Da die Studieninhalte in höchst komprimierter Form vermittelt werden, vermuten Trautwein u.a., dass die Studierenden besonders gute Lernvoraussetzungen mitbringen (Trautwein et al. 2006).

Duales Studium als soziales Aufstiegsprojekt?

Da das Abitur die Zugangsvoraussetzung darstellt, stehen den Studierenden in der Statuspassage formal sämtliche Wege einer beruflichen oder akademischen (Aus-)Bildung offen, sie vollziehen ihre Entscheidung für ein

duales Studium nicht nur vor dem Hintergrund möglicher Alternativen. Die Wahl einer Berufsakademie muss also mit spezifischen Gründen zusammenhängen. Wieso entscheiden sich Abiturient/innen für ein duales Studium? Eine Antwort auf die aufgeworfene Frage nach den Gründen muss sich notwendigerweise auf theoretische Reflexionen stützen, denn – so Trautwein – die „Charakteristika der Abiturienten, die eine Ausbildung an einer Berufsakademie anstreben sind unklar“ (Trautwein et al. 2006, S. 394). Die Akteursperspektive der dual Studierenden stellt aus Sicht rekonstruktiver Forschungsverfahren eine große Leerstelle dar.

Eine mögliche Antwort auf die Frage nach den Gründen erhält man, wenn man danach fragt, welche jungen Menschen ein duales Studium ergreifen. Wer wird von dem Versprechen der Kopplung von Theorie und Praxis, von Erfolg und Aufstieg angesprochen? Ins Auge sticht an dieser Stelle vor allem die soziale Herkunft: dual Studierende weisen eine weniger günstige soziale Herkunft auf als Studierende an einer Fachhochschule oder gar einer Universität (Trautwein et al. 2006; Horn/Brungs 2004, S. 45; Becker/Hecken 2008, S. 20). Aus Akteursperspektive erweist sich das duale Studium somit vor allem für jene Milieus als interessant, die eine stärkere Orientierung auf berufliche Bildung mitbringen und weniger Interesse an einem ‚rein akademischen‘ Bildungsverständnis (Budde 2010). Entsprechend kann vermutet werden, dass für viele die Orientierung an ökonomischem Kapital als erwartete Rendite im Vordergrund steht, die Akkumulation von (inkorporiertem) kulturellem Kapital könnte sich hingegen kaum als vorherrschender Studiengrund erweisen (Pastohr et al. 2006). Damit könnte sich nicht nur der Bildungsweg, sondern auch der Bildungsgehalt des dualen Studiums als Konkurrenz zu einem traditionellen Verständnis tertiärer Bildung erweisen. Da die Pionierfunktion eher von sozial weniger günstig positionierten Abiturient/innen wahrgenommen wird, möchte ich abschließend die These aufstellen, dass viele mit ihrem Studium ein individuelles Aufstiegsprojekt verbinden („going-in higher position“), es handelt sich hier um bislang unerforschte Rekrutierungswege zukünftiger Führungskräfte im mittleren Management und somit um einen Pfad zur Realisierung von Bildungsaufstiegen, die mit Habitustransformationen einhergehen können (Becker 2007; Fuchs, Sixt 2007).

3. Ausblick

Das duale Studium erweist sich vor dem Hintergrund der hier angestellten theoretisch fundierten Überlegungen als Konkurrenz zu den etablierten hochschulischen Bildungsinstitutionen, die Position kann jedoch (mit Ausnahme von Baden-Württemberg) bislang als randständig und umkämpft bezeichnet werden. Das duale Studium verbürgt durch die intensive Praxisbindung, bis hin zur Aufnahmeentscheidung in die kooperierenden Betriebe hinein, in besonderer Weise eine bildungsökonomische Wende. Entsprechend kann bei dual Studierenden eine habituelle Orientierung an einem ökonomischen Verständnis von Bildung gepaart mit einer gewissen Risikobereitschaft aufgrund der tendenziellen Unge-

wissheit der Stellung von Berufsakademien in der tertiären Bildung vermutet werden. Die Tatsache, dass das duale Studium für vergleichsweise sozial weniger günstig positionierte Abiturient/innen attraktiv ist, legt nahe, dass es sich hier um einen Bildungsweg zur Realisierung von sozialem Aufstieg handeln könnte. Inwieweit dies zu einer Habitustransformation durch die spezifische Ausgestaltung der Statuspassage führt, muss bislang spekulativ bleiben.

Aus den Überlegungen ergeben sich einige Herausforderungen für die tertiäre Bildungsforschung. Aktuell mangelt es an Studien, die vergleichend zwischen unterschiedlichen Berufsakademien oder Studiengängen sowie zwischen unterschiedlichen tertiären Bildungseinrichtungen vorgehen. Da die Forschungslage zum dualen Studium zu Recht als äußerst dünn bezeichnet werden kann und lediglich quantitative Studien vorliegen, sollte zukünftig die Akteursperspektive von dual Studierenden intensiver in den Blick genommen werden. Es fehlen rekonstruktive Untersuchungen zu individuellen Bildungskarrieren, die in ein Studium an einer Berufsakademie münden, auch im Kontrast zu Universitäts-Studierenden. Da bislang der Charakter neuer sozialer Gruppen unklar ist, die sich anschicken, in höhere Positionen aufzusteigen, fehlen weiter Untersuchungen zu Bildungsaufstiegen, die nicht als „Herstellung feiner Unterschiede“ (Bourdieu 1982) wirken, sondern als Kämpfe an den Rändern des Feldes und mit Habitustransformationen durch Bildungsaufstiege verbunden sein können.

Literaturverzeichnis

- Aleisa, A. M./Alabdulahfez M. A. (2002): Cooperative Education at the Riyadh College of Technology: Successes and Challenges. In: Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, Vol. 3/No. 2, pp. S. 1-7
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Online verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf> [letzter Zugriff 03.12.2009]
- Becker, R. (2007): Wie nachhaltig sind Bildungsaufstiege wirklich? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 59/H. 3, S. 512–523.
- Becker, R./Hecken, A. E. (2009): Studium oder Berufsausbildung? In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 26, S. 100–117.
- BLK (2003): Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich. Bonn. Online verfügbar unter: www.blk-bonn.de/papers/heft110.pdf [letzter Zugriff 03.12.2009]
- BMBF (2007): Berufsbildungsbericht 2007. Unterrichtung durch die Bundesregierung. Berlin: Bundestag. (Verhandlungen des Deutschen Bundestages Drucksachen, 16/5225).
- Boud, D./Solomon, N. (2001): Work-based learning. A new higher education? Philadelphia.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1992): Homo academicus. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (2004): Der Staatsadel. Konstanz.
- Bourdieu, P. (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main.
- Breen, R./Goldthorpe, J. H. (1997): Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. In: Rationality and Society, Jg. 9/H. 3, S. 275–305.
- Brungs, M./Horn, H. W. (2003): Studienmotivation und soziale Biografie von Studierenden an der Berufsakademie. In: Das Hochschulwesen, Jg. 51/H. 4, S. 147–152.
- Budde, J. (2010): Duales Studium als Aufstiegsprojekt? Bildungswege, Milieulagen und Habitus von Studierenden an Berufsakademien. In: die hochschule, Jg. 19/H. 1, S. 135-147.
- Elias, N./Scotson, J. L. (1993): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt am Main.

- Friebertshäuser, B. (2005):* Statuspassage Erwachsenwerden und weitere Einflüsse auf die Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern. In: Schenk, Barbara (Hg.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden, S. 127–144.
- Fuchs, M./Sixt, M. (2007):* Zur Nachhaltigkeit von Bildungsaufstiegen. Soziale Vererbung von Bildungserfolgen über mehrere Generationen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 59/H. 1, S. 1–29.
- Fulst-Bleil, S./Ebner, H. (2005):* Duale Berufsbildung im internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 101/H. 2, S. 176–185.
- Gangl, M. (2003):* Bildung und Übergangrisiken beim Einstieg in den Beruf. Ein europäischer Vergleich zum Arbeitsmarktwert von Bildungsabschlüssen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 6/H. 1, S. 72–89.
- Georg, W. (2008):* Studium und Beruf. Zum Wandel des Verhältnisses von Hochschule und Berufsausbildung. In: Jäger, W./Abels, H. (Hg.): Universität und Lebenswelt. Wiesbaden, S. 84–117.
- Göhringer, A. (2002):* University of Cooperative Education: The Dual System of Higher Education Germany. In: Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, Jg. 3/H. 2, S. 53–58.
- Groenewald, T./Thulukanam, M. (2005):* Work-integrated learning at a comprehensive higher education institution. In: Progressio, Jg. 27/H. 1&2, S. 84–91.
- Hartmann, M. (2006):* Leistungseliten – Soziale Selektion durch Herkunft und Hochschule. In: Ecarius, J./Wigger, L. (Hg.): Elitebildung - Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit. Opladen.
- Heine, C./Spangenberg, H./Willich, J. (2008):* Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Online verfügbar unter: <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1658.pdf> [letzter Zugriff: 03.12.2009].
- Hilmert, S./Jacob, M. (2003):* Social Inequality in Higher Education. Is Vocational Training a Pathway Leading to one away from University? In: European Sociological Review, Jg. 19/H. 3, S. 319–334.
- Horn, H. W./Brungs, M. (2004):* Studenten der Sozialpädagogik an der Berufsakademie. In: Soziale Arbeit, Jg. 53/H. 2, S. 42–48.
- Humboldt, W. v. (1793/1980):* Theorie der Bildung des Menschen. In: ders.: Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. Flitner/K. Giel. Bd. 1., 3. Aufl. Darmstadt, S. 234–240.
- Imdorf, C. (2009):* Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren. In: Krüger, H. H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden, S. 263–278.
- Klieme, E. (2008):* Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.
- Koller, H. C. (2009):* Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisationstheorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse. In: Budde, J./Willems, K. (Hg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim, München, S. 19–34.
- Kreckel, R. (2009):* Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. In: Krüger, H. H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaft, S. 239–262.
- Krempkow, R./Pastohr, M. (2009):* Berufsakademien: Unterschätztes Erfolgsmodell tertiärer Bildung? In: die hochschule, Jg. 18/H. 2.
- Kurtz, T. (2002):* Zur strukturellen Kopplung von Erziehung und Wirtschaft. In: Wingens, M./Sackmann, R. (Hg.): Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft. Weinheim, S. S. 23–38.
- Lischka, I. (2006):* Entwicklung der Studierwilligkeit. Juli 2006 (HoF-Arbeitsberichte 3'06). Herausgegeben von HoF Wittenberg.
- Maclean R./Sadlak, J. (2006):* Vocational Content in Mass Higher Education. Meeting Report. UNESCO-UNEVOC / UNESCO-CEPES: Bonn/Bucharest. Online verfügbar unter http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/Report_CEPES.pdf [letzter Zugriff 03.12.2009]
- Maaz, K. (2006):* Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden.
- Mayer, K. U./Müller, W./Pollak, R. (2003):* Institutional change and inequalities of access in German higher education. Revised paper presented at the First Workshop of the International Comparative Project on Higher Education: Expansion, institutional forms, and equality of opportunity. Prague.
- Mucke, K./Schwiedrzik, B. (2000):* Duale berufliche Bildungsgänge im tertiären Bereich – Möglichkeiten und Grenzen einer fachlichen Kooperation von Betrieben mit Fachhochschulen und Berufsakademien. (Abschlussbericht über das BIBB-Projekt).
- Müller, K. U./Mayer, W./Pollak, R. (2007):* Germany: Institutional Change and Inequalities of Access in Higher Education. In: Shavit, Y. (Hg.): Stratification in higher education. A comparative study. Stanford, S. 240–265.
- Münch, R. (2009):* Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main.
- Nida-Rümelin, J. (2005):* Die Zukunftsfähigkeit universitärer Bildung. In: Allmendinger, J./Meyer, M. (Hg.): Karriere ohne Vorlage. Junge Akademiker zwischen Studium und Beruf. Hamburg, S. 15–29.
- Pastohr, M./Hortsch, H. (2007):* Abschlussbericht zum Modellversuch „InDuS - Innovationen für die Durchlässigkeit von Studiengängen“. Dresden.
- Pastohr, M./Hortsch, H./Meier, C. (2006):* Berufsakademieabsolventen – eine Zielgruppe für Master-Studiengänge an Hochschulen? In: Das Hochschulwesen, Jg. 55/H. 4, S. 128–134.
- Reinhard, K. (2006):* Berufsakademie as a Potential Higher Education Model for East and West. In: Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, Jg. 7/H. 1, S. 16–21.
- Sackmann, R./Ketzer, T. (2009):* Differenzierungsdynamik und Ungleichheiten in der Mitte der Gesellschaft. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft 3, im Druck.
- Schmidt, S. (2002):* Umfang und Bedeutung dualer Bildungssysteme unter besonderer Berücksichtigung der Berufsakademien. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 2/H. 4, S. 68–90.
- Sellers, E. T. (2002):* Images of a new sub-culture in the Australian university. Perceptions of non-nurse academics of the discipline of nursing. In: Higher education, Jg. 43/H. 2, S. 157–172.
- Statistisches Bundesamt (2004):* Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2003/2004. Online verfügbar unter: <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1016.pdf> [letzter Zugriff 03.12.2009].
- Trautwein, U./Maaz, K./Lüdtko, O./Nagy, G./Husemann, N./Watermann, R./Köller, O. (2006):* Studieren an der Berufsakademie oder an der Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9/H. 3, S. 393–412.
- Vester, M./Oertzen, P. v./Geiling, H. T./Müller, D. (2001):* Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main.
- Zabeck, J./Zimmermann, M. (Hg.) (1995):* Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie. Weinheim.
- Zimmermann, M. (1995):* Zur „Nachfrage“ der Abiturienten – eine Studie zu den Determinanten der Wahl des Ausbildungsweges und zur Stabilität der Ausbildungsentscheidung. In: Zabeck, J./Zimmermann, M. (Hg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie. Weinheim, S. 57–86.

■ **Dr. Jürgen Budde**, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, E-Mail: juergen.budde@zsb.uni-halle.de

Isa Jahnke & Tobias Haertel

Kreativitätsförderung in Hochschulen – ein Rahmenkonzept



Isa Jahnke



Tobias Haertel

Anderson and Krathwohl (2001), spiritual successors to Benjamin Bloom, who presented the six hierarchical levels of Intellectual Skill Building in 1956, rearranged the first three levels presented "create", inventing – creating, at the top of cognitive performance. Universities are indeed the highest educational institution afforded by society. But, a sighting of the aspiration level of average academic exams shows that they (at least in Germany) do not regularly require this level (In Conclusion: scarcely not initiate). Too often they do not even get beyond the first two levels: "ability to produce knowledge" and "to understand". In this context, *Isa Jahnke and Tobias Haertel* have written their article "**Fostering of creativity in higher education - a framework**" which blends in the larger research project "DaVinci". With the help of these results the fostering of creativity in higher education can be supported.

Was macht Kreativität aus und wie kann Kreativität insbesondere in der Hochschule gefördert werden? In diesem Beitrag wird ein Rahmenkonzept zur *Kreativitätsförderung* in Hochschulen insbesondere für die Lehre entworfen. Es werden Elemente und Rahmenbedingungen beschrieben. Zudem werden Chancen, Potenziale aber auch Schwierigkeiten und Herausforderungen erläutert, die mit der Analyse, Erprobung und Evaluation kreativitätsförderlicher Lehr-/Lernkulturen an Hochschulen verbunden sind.

1. Einleitung: Kreativität in Hochschulen?!

Wenn von Kreativität und Kreativitätsförderung die Rede ist, sind noch immer viele Gesprächspartner/innen Hochschulen, Wissenschaftler/innen und Interviewte skeptisch. Zusammengefasst lässt sich eine gewisse Paradoxie beobachten: „Wir benötigen keine kreativen Menschen, sondern Menschen, die flexibel denken können, offen sind, Bestehendes kritisch hinterfragen, Probleme aufdecken und (neue) Lösungen finden, innovative Produkte und Prozesse entwickeln“ (Tenor in unseren Interviews, siehe Kapitel 2). Genau dies aber sind Merkmale für Kreativität. Kreatives Denken bedeutet auch, bestehende Wertsysteme zumindest für eine bestimmte Zeit außer Kraft zu setzen. Diese Art von Denk- und Verhaltensmuster kann erlernt und gefördert werden.

Universitäten spielen hierbei eine besondere Rolle, denn sie sollten Menschen ausbilden, die die Entwicklung kreativer und innovativer Ideen vorantreiben. Hochschulen stehen so vor der Herausforderung, neben der Vermittlung von Fachwissen auch die Kreativitätspotenziale ihrer Studierenden zu entwickeln bzw. zu steigern. So reicht es nicht aus zu lernen, wie man Fachwissen erwirbt, reproduziert, anwendet und ggf. reflektiert. Viel-

mehr müssen Studierende auch lernen, über das Spektrum vorhandener Optionen hinauszudenken und hinauszugehen, um Bestehendes neu miteinander zu kombinieren und völlig neue Konzepte oder bisher unberücksichtigte Querverbindungen entdecken zu können.

Im Verbundprojekt „DaVinci“ (gefördert vom BMBF) forscht der Lehrstuhl für Informations- und Technikmanagement am Institut für Arbeitswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum, das Hochschuldidaktische Zentrum der Technischen Universität Dortmund und das Institut für Angewandte Kreativität in Köln zu der Frage, wie die Hochschullehre kreativitätsförderlicher als bisher entwickelt werden kann (Carell/Jahnke 2009). Erste empirische Ergebnisse zeigen, dass Universitäten eine kreativitätsförderliche Lernkultur bisher nicht oder nur kaum im Blick haben. Hochschulen sind weder genügend darauf vorbereitet, eine kreativitätsförderliche Lehr-/Lernkultur zu entwickeln, noch verfolgen sie überhaupt dieses Ziel. Es wird auch anhand gängiger Evaluationsinstrumente für die Lehre deutlich (z.B. Ernst 2008), dass Lehre in Deutschland bisher nicht daran gemessen wird, ob sie auch kreativitätsförderlich ist. Das bedeutet jedoch nicht, dass es keine Lehrenden gibt, die kreativitätsförderliche Lehre planen und umsetzen. Es sind Einzelpersonen, die bspw. als Lehrpreisträger sichtbar werden und solche, die das Thema Kreativität als Gegenstand von Forschung oder Lehre haben. Eine strategische Ausrichtung von Universitäten hin zu kreativitätsunterstützender Lehre wird nicht verfolgt – zumindest in Deutschland. Es mangelt an Konzepten, wie Kreativität in Hochschulen gefördert, wissenschaftlich untersucht, gestaltet und evaluiert werden kann. Dass es anders gehen kann, zeigt zum Beispiel Großbritannien (Norman Jackson 2003, 2006; Paul Kleiman 2008).

In diesem Artikel entwickeln wir ein Rahmenkonzept für die Kreativitätsförderung in der hochschulischen Lehre und erläutern die Elemente und Bausteine dazu.

2. Zum Begriff Kreativität

Dem oft zitierten Verständnis nach ist Kreativität etwas Neues, das wertvoll (Brodbeck 2006) bzw. für eine bestimmte Personengruppe *nützlich* ist (Sternberg 1999, S. 3): "Creativity is the ability to produce work that is both novel (i.e., original, unexpected) and appropriate (i.e. useful, ...)". Das nützliche Neue wird in einem individuellen und sozialen Erstellungs- oder Erzeugungsprozess gefunden: „You cannot be creative without creating something“ (Interview Gerhard Fischer, 2009). Ideen, und die damit verbundene ideen-generierende Person, sind demnach erst dann kreativ, wenn eine andere Instanz diesen Ideen einen Wert beimisst. Allerdings stellt sich die Frage, für wen das Erzeugte etwas Neues und Wertvolles ist. Kreativität ist somit im Verhältnis von Idee, Person und Gruppe, die dem Erzeugten einen Wert beimessen, relativ.

Entwicklungshistorische Betrachtung

In der frühen Phase der Kreativitätsforschung (Guilford 1956; vgl. Sonnenburg 2007) dominierten die personenzentrierten Ansätze aus der Psychologie zur Erklärung und Erforschung von Kreativität. Beim *great mind approach* (Welling 2007)¹ wird den neuen Ideen oder Produkten Kreativität zugeschrieben, wenn herausragende Erfinder für ein Problem zur rechten Zeit eine „geniale“ Lösung bieten. Im Gegensatz dazu wird von den Verfechtern psychometrischer Methoden Kreativität als kognitive Größe aufgefasst, die sich vor allem durch die Fähigkeit zum divergenten Denken ausdrückt, über die grundsätzlich alle Menschen verfügen, wenn auch in unterschiedlichen Ausprägungen (Sonnenburg 2007, S. 14f). Auch in den experimentellen Verfahren der Psychologie wird Kreativität als eine individuelle kognitive Fähigkeit und als Persönlichkeitsmerkmal definiert, welche jedoch von verschiedenen Größen beeinflusst wird, z.B. durch Arbeits- und Raumgestaltung (Amabile et al. 1999), der zur Verfügung stehenden Zeit (Amabile/Hadley/Kramer 2002) und Führungsverhalten (Amabile et al. 2004). Somit wirken verschiedene Faktoren auf die Ideengenerierung des Individuums ein, indem sie der Person verschiedene Möglichkeiten eröffnen und Beschränkungen auferlegen. Im systemischen Verständnis werden neben der kreativen Person auch der kreative Prozess, das kreative Produkt und die Bewertung der Kreativität betrachtet. Als prägende Autoren für diese Sichtweise gelten Csikszentmihalyi (1996) und Gardner (1993). Sie betrachten Kreativität als ein Interaktionsergebnis zwischen einem Individuum (das nach wie vor die Ideen generiert), einem Feld von Experten, die (eingebettet in einen gesellschaftlichen Kontext) die kreative Leistung bewerten und einer Domäne, die symbolische Regeln umfasst (Sonnenburg 2007, S. 43).

Mit dem Aufkommen der systemischen Sichtweise ist eine Auseinandersetzung über den Fokus der Kreativitätsforschung entstanden. Lenk (2000) kritisiert das systemische Verständnis und vertritt die Ansicht, dass es

sich hierbei um die Beschreibung zweier unterschiedlicher Begriffe handle, Kreativität und Kreativitätsakzeptanz (vgl. Lenk 2000, S. 8). Boden (1994) insistiert darauf, dass der Ursprung kreativer Ideen und nicht die Bewertung das eigentliche Anliegen der Kreativitätsforschung sei. Dresler hält die „Uneinigkeit über den Fokus auf psychologische oder soziale Prozesse“ (Dresler 2008, S. 9) für eine anscheinend „unüberbrückbare Kluft“. Die Unterscheidung zwischen Individuum und (sozialer) Umgebung gewann auch bei der Frage nach dem Ursprung kreativer Ideen an Bedeutung.

Elizabeth Watson (2007) stellt einen ersten Rahmen bereit, der die personenzentrierten Ansätze mit den Arbeiten kontrastiert, die neben den Individuen auch Gruppen, Teams und Organisationen *Handlungsträgerschaft* bei kreativen Leistungen zubilligt („social creativity“, vgl. Fischer et al. 2004). Watson identifiziert drei Ebenen ‚kreativer Akteure‘:

- Die Individuen einer Gruppe sind die Urheber der kreativen neuen Ideen.
- Das Ergebnis eines Individuums ist eine sozial-beeinflusste individuelle Kreativität und somit eine sozial-konstruierte kreative Leistung. Das kreative Schaffen im Team unterscheidet sich von der kreativen Leistung einzelner Individuen. Herrmann (2009) bezeichnet dies mit „collaborative creativity“.
- Organisationen können ebenfalls Handlungsträger von kreativen Leistungen sein. Sie stellen dabei den kreativen Teams oder Gruppen einen Rahmen zu Verfügung, innerhalb dessen sie mit anderen Teams oder Gruppen interagieren können

Watsons Bemühungen, das eng verwobene Geflecht der Forschungsarbeiten zu Kreativität trennscharf zu differenzieren, zeigen die hohe Komplexität des Diskussionsstandes (vgl. auch Greene 2001).

Dresler (2008) versucht auf andere Weise, den Begriff der Kreativität zu unterscheiden. Er identifiziert unter anderem alltägliche Kreativität, historische Kreativität, psychologische Kreativität, Gruppenkreativität, nicht-menschliche Kreativität, technologische Kreativität, künstlerische Kreativität, spontane Kreativität und ordnet sie, soweit möglich, den Dimensionen Prozess, Produkt und Person zu. Diese Aufzählung ließe sich noch erweitern, Dresler zeigt aber auch, wie wenig hilfreich diese Ausdifferenzierung am Ende doch ist: „Trotz – oder gerade wegen – dieser Mannigfaltigkeit an Kreativitätskonzepten ist bis heute keine präzise Definition des Kreativitätsbegriffs verfügbar“ (ebd., S. 15).

Definitionsvielfalt, teils widersprüchliche Definitionen

Mit der Vielfalt (sich teils gegenseitig ausschließender) Definitionen bleiben viele Fragen in der Kreativitätsforschung offen. Neben der Uneinigkeit über die Priorität von personenzentrierten und systemischen Ansätzen bleiben unterschiedliche Standpunkte in Bezug auf einen quantitativen oder qualitativen Zugang zum Phänomen Kreativität, zur Verortung von Kreativität als allgemeines oder kontextspezifisches Phänomen und zu

¹ Auch als „biographische Kreativitätsdiagnostik“ (Sonnenburg 2007) oder Geniethorie (Brodbeck 2006) bezeichnet.

anderen, weniger dringlichen Aspekten wie der Frage, ob auch Tiere oder Maschinen kreativ sein können. Dresler (2008) weist auf verschiedene Autoren hin, die die Leistung der Kreativitätsforschung vor diesem Hintergrund zu Recht (mitunter schon sarkastisch) kritisieren und spricht sich daher in Anlehnung an Weitz (1972) für Kreativität als offenes Konzept aus.² Kreativität ist dabei ein nicht genau zu definierender Oberbegriff, der einen gemeinsamen Bezugsrahmen für die ansonsten sehr unterschiedlichen Konzepte zur Kreativität darstellt. Dies ermöglicht es, konfliktfrei mit verschiedenen Sichtweisen auf den Kreativitätsbegriff zuzugreifen. „Statt nach einem allgemeingültigen Kriterium, einer verbindlichen Definition oder einem weithin akzeptierten Fokus zu suchen, sollte die Kreativitätsforschung daher die ihr inhärente Vielfalt akzeptieren“ (Dresler 2008, S. 17). Dabei muss durchaus nicht auf wissenschaftliche Präzision verzichtet werden.

Brodbeck vertritt wie Tosey (2006) die Auffassung, dass nicht die Entwicklung von Kreativität an sich im Fokus stehen sollte, sondern die Frage, unter welchen Bedingungen Kreativität entstehen kann: „Andererseits können wir aber sagen: Wenn wir eng, verbohrt, aufgeregt, im Stress, verschlossen, engstirnig sind, dann kann sich Kreativität nicht ereignen. Man kann Kreativität einschränken“ (Brodbeck 2007). Ob oder was Kreativität einschränkt, ist allerdings stets vom Subjekt abhängig. So kann es sein, dass ‚Druck‘ für den einen hemmend wirkt, für andere jedoch kreativitätsförderlich ist (in der Not werden manche erfinderisch).

Als erwiesen gilt jedoch, dass Routinen und Gewohnheiten Kreativität einschränken (de Bono 1992, 2005), und bestimmte Kreativitätstechniken dazu beitragen können, solche Barrieren abzubauen. Die Ermöglichung von Kreativität setzt somit immer auf zwei Ebenen an:

- An äußeren Einflüssen, die die Entstehung von Kreativität verhindern und
- an inneren Einflüssen in Form von selbstauferlegten Denkblockaden durch z.B. Gewohnheiten und vorgefertigte Auffassungen.

Brodbeck und de Bono weisen in diesem Zusammenhang auch darauf hin, dass nach gängigen Modellen der Hirnforschung das menschliche Gehirn gerade auf die Verwendung von Mustern und Routinen trainiert ist. Kreatives Denken bedeutet diese Muster außer Kraft zu setzen.

Das „Imaginative Curriculum Netzwerk“ in Großbritannien (Kleiman 2008) hat sich in seiner auf die Veränderung von Lehr-/Lernkulturen ausgerichteten Vorgehensweise von der wissenschaftlichen Auseinandersetzung in der Kreativitätsforschung gelöst und stattdessen mit einem Ansatz gearbeitet, der sich an den Bedürfnissen der Zielgruppe orientiert. Es verzichtet auf eine allgemeingültige Definition, zwar werden einige Elemente der Kreativität genannt („Kreativität ist...“), jedoch wird auch betont, dass für jeden Lehrenden und für jeden Lernenden andere Kreativitätskonzepte existieren.

Für Universitäten entsteht somit die Herausforderung, ihre Lehr-/Lernkultur so zu gestalten, dass möglichst viele dieser äußeren Barrieren abgebaut werden und gleichzeitig Lehr-/Lernszenarien zum Einsatz kommen,

die die Studierenden daran heranzuführen, Denkblockaden abzubauen und „anders“ zu denken. Kreativitätsförderung kann insofern nur als integrierter Ansatz gelingen, der neben den Lehr-/Lernszenarien und den individuellen Faktoren auch die institutionellen und medialen Einflüsse fokussiert und steuert.

Begriffsbestimmung und Untersuchungsdesign

Wir verstehen Kreativität als offenes Konzept. Kreativität ist subjektiv, jeder Mensch hat seine eigene Vorstellung darüber, was für sie/ihn kreativ ist. Mehrheitsverständnisse über kreative oder nicht-kreative Leistungen können trügerisch sein.³ Kreativität ist zu kontextualisieren.⁴ Die Herausforderung hierbei ist, Kreativität in einem bestimmten Kontext zu definieren. Vor diesem Hintergrund erscheint es angebracht zu sein, zunächst einmal offen die vorliegenden subjektiven Kreativitätskonzepte der Hochschulangehörigen in Erfahrung zu bringen. Statt die Förderung von Kreativität von vorneherein auf einzelne Aspekte zu beschränken, sollte vielmehr versucht werden, mit einem Portfolio möglicher Ansätze möglichen unterschiedlichen Kreativitätsverständnissen gerecht zu werden.

Im DaVinci-Projekt (Teilprojekt hochschuldidaktische Aspekte) wurden daher 20 Interviews durchgeführt: Die erste Erhebungswelle umfasste 10 qualitative Expert/inneninterviews mit herausragenden Lehrenden. Dazu gehörten Lehrpreisträger (z.B. ars legendi oder unicum „Professor des Jahres“) sowie Professor/innen und wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, die von den Studierenden im Internetportal „MeinProf.de“ besonders gut bewertet worden sind. In einer zweiten Welle wurden 10 Lehrende in der Universitäts-Allianz-Metropole-Ruhr (UAMR bestehend aus den Universitäten Bochum, Dortmund, Duisburg-Essen) befragt, die in den Disziplinen Pädagogik und Informatik tätig sind.

Die Interviews wurden u.a. mit dem Ziel geführt, Hinweise auf unterschiedliche Facetten von Kreativität in der Hochschullehre zu erhalten.

Die Interviews wurden im zweiten Halbjahr 2009 bei den Interviewten vor Ort durchgeführt, in der Regel mit zwei Interviewern. Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und anschließend transskri-

² Nach Weitz ist ein offenes Konzept zwar von Anwendungskriterien geleitet, jedoch sind diese Kriterien nicht notwendig oder hinreichend, und jedes dieser Kriterien ist sinnvoll kritisierbar.

³ Individuum und bewertende Instanz (z.B. durch Mehrheitsmeinungen einer relevanten Domäne oder Zielgruppe) stehen bei der kreativen Ideenentwicklung in einem strukturellen Spannungsverhältnis. Die kreative Person kann beim Durchbrechen von Denkblockaden kollektiv anerkannte Normen und Werte von Gruppen oder ganzen Gesellschaftsteilen in Frage stellen oder ästhetischen Empfindungen zeitlich voraus sein. Dies kann bei der Mehrheit schnell zu Ablehnungen führen, der kreativen Person wird dann (bestenfalls nur) die Kreativität abgesprochen. Kreative Ideen können also, wenn sie Normen und Werte der bewertenden Instanz herausfordern, eher zu einer negativen als zur positiven Sanktionierung führen. In solchen Fällen ist gerade das Vertrauen auf die eigene Kreativität entgegen der Mehrheitsmeinung wichtig. Ein geschichtlich relevantes Beispiel (neben einigen Künstlerinnen und Künstlern, die zu Lebzeiten als arm galten und deren Kunstwerke heute hohe Auktionserlöse erzielen) ist z.B. auch Galileo Galilei, 1564-1642, der als erster behauptete, dass die Erde nicht der Mittelpunkt des Universums ist und damit zu seiner Zeit mehr als Unverständnis auslöste.

⁴ Kreativität im Privaten kann für das Individuum etwas anderes bedeuten als in Lehrveranstaltungen, in Unternehmen, in der Forschung etc. und ist ggf. jeweils anders zu fördern.

biert. Zusätzlich wurden Notizen angefertigt. Mittels des offenen Codings nach Meuser/Nagel (1991) wurden die Interviews ausgewertet. Im Sinne der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1990) wurden die empirischen Daten zur Theorie-/Modellbildung „Rahmenkonzept zur Kreativitätsförderung: 6 Stufen“ genutzt.

3. Ergebnis: Ein Rahmenkonzept zur Kreativitätsförderung in der Hochschullehre

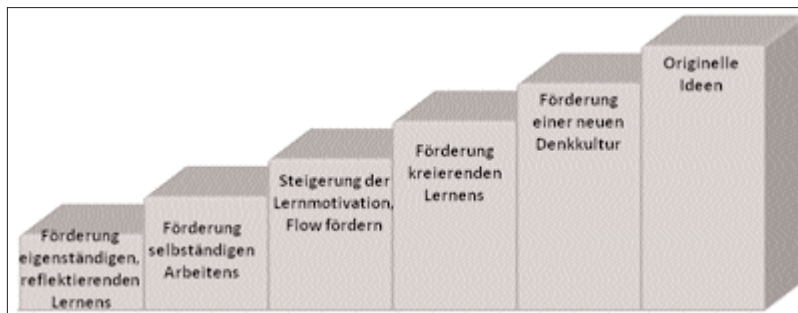
Als ein Ergebnis dieser Gespräche kann festgehalten werden, dass der Kreativitätsbegriff auch in der deutschen Hochschullandschaft äußerst heterogen aufgefasst wird. Die Auffassung darüber, was Kreativität ist, schwankt zwischen einem alltäglichen Phänomen, das durch die Veränderung unserer „Achtsamkeit“ beeinflusst werden kann, über die Entwicklung eigener Ideen, die zwar generell schon existiert haben können, jedoch durch das Individuum selbst erarbeitet (statt einfach übernommen) wurden und die kreative Vernetzung bislang unverknüpfte Ideen oder Gedanken bis hin zu der Fähigkeit, auf Dinge und Zusammenhänge aus anderen Perspektiven heraus zu schauen, gewohnte Denkmuster zu verlassen und schließlich gänzlich neue, noch nie da gewesene Ideen zu schaffen und umzusetzen.

Dieser pluralistische Charakter des Kreativitätsbegriffs in der Hochschullehre findet sich auch in der Einschätzung der Lehrenden zu der Frage wieder, ob Kreativität überhaupt erlernt werden kann, ob Menschen Ideen „machen“ können oder sie eine Idee „bekommen“. Die Entfaltung von Kreativität kann jedoch gefördert – oder auch blockiert – werden, diese Ansicht wurde weit vertreten. Allerdings unterliegt auch diese Förderung wieder der Subjektivität – auf einen Gesprächspartner wirkten Restriktionen herausfordernd und motivierend für die eigene kreative Aktivität, während andere Expertinnen und Experten Restriktionen als hinderlich für ihre kreative Arbeit bezeichneten.

Unabhängig vom zugrunde liegenden Kreativitätsverständnis hielten die Lehrenden der 1. Welle es für wichtig, den Studierenden zur Förderung ihrer Kreativitätsentfaltung während ihres Studiums ausreichend Möglichkeiten zu geben, selbst Ideen, Gedanken, Produkte zu entwickeln, sie also selbst etwas „schaffen“ zu lassen.

Um den unterschiedlichen Kreativitätskonzepten in der Hochschullehre gerecht zu werden, werden im DaVinci-Projekt mehrere Ansätze zur Förderung der Kreativität entwickelt. Zusammen bilden sie ein Rahmenkonzept, das es Studierenden, Lehrenden und Institutionen ermöglicht, individuelle Strategien zu entwickeln. In Anlehnung an

Abbildung 1: Steigerung der Lernmotivation: Flow fördern



die in den Expert/inneninterviews identifizierten Facetten zielt die Kreativitätsförderung auf folgende Förderziele ab, die in Abbildung 1 genannt werden.

Die Förderung kann somit auf unterschiedlichen Niveaustufen stattfinden. Die sechs Förderziele werden in Tabelle 1 beschrieben. Die Stärkung eigenständigen, reflektierenden Lernens oder die Forcierung selbständigen Arbeitens kann unter widrigen Bedingungen (z.B. Vorlesungen vor mehreren Hundert Studierenden mit vorgegebenen Inhalten und Prüfungen) bereits eine wesentliche Verbesserung im Sinne der Kreativitätsförderung sein, während diese Ziele z.B. bei Projektseminaren von selbst erfüllt werden. Für solche Lehr-/Lernformen bieten sich eventuell höhere Stufen der Kreativitätsförderung an. Die Entscheidung über die angestrebte Stufe (und die damit verbundene Gestaltung der Lehr-/Lernszenarien) liegt bei den Lehrenden. Um die Unterstützung zu erleichtern kann bspw. die Kreativitätsförderung in die Programme von BA- und MA-Studiengängen einfließen (vgl. Abschnitt 3.2).

In den Interviews (Welle 2) wurden erste fachkulturelle Unterschiede deutlich. Anscheinend bedeutet Kreativitätsförderung in der Informatik eher produktorientiert

Tabelle 1: Sechs Förderziele zur Kreativitätsförderung in der hochschulischen Lehre

Förderungsziel	Beschreibung/Inhalte
6 Originelle, völlig neue Ideen	Kann nicht erzwungen werden, ggf. Förderung von vielen Ideen durch Kreativitätstechniken und geeignete Umgebungen, „die Möglichkeit des Anflugs vorbereiten“, Fehler zulassen/fördern
5 Die Förderung einer neuen Denkkultur	Perspektivwechsel, Gewohnheitsmuster und Routinen durchbrechen, andere Haltung einnehmen, Abbau von Vorurteilen, Provokationen integrieren, Umgang mit Ambiguitäten, Reflektion über eigene Kreativität und eigene Denkstruktur, Wissen über die Arbeitsweisen des Gehirns, permanentes Hinterfragen
4 Die Förderung kreierenden Lernens	„Schaffen“ – Ideen, Gedanken (Thesen), Vernetzungen, Texte, Präsentationen, Forschungsarbeiten, Transferleistung erbringen „Projektitis“ (campus community-, outreach projekte)
3 Steigerung der Lernmotivation: Flow fördern	Flow fördern, z.B. mit Metaphern, Humor, Abwechslung, Begeisterung, Individualisierung in Massenstudiengängen, interessante Frage-/ Problemstellungen entwickeln, Praxisbezug herstellen (abhängig vom Fach)
2 Die Förderung selbständigen Arbeitens	Aneignung des Wissens selbst in Gang setzen, Lernprozesse eigenverantwortlich steuern, eigene Entscheidungen treffen
1 Die Förderung eigenständigen, reflektierenden Lernens	Selbst Wissen erarbeiten, statt es nur zu übernehmen, inneren Dialog führen, „rezeptiven Habitus“ aufbrechen, Querdenken, regt an Bekanntes zu hinterfragen

zu sein, die insbesondere auf die Förderziele 4 bis 6 abzielt, während die Pädagogik eher prozessorientiert ist und vor allem die Förderziele 1 bis 3 fokussiert. Dies muss noch weiter untersucht werden.

Um die Förderungsziele zu erreichen, bedarf es mehrerer Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen. Im Kern sprechen sie eine Veränderung personaler Haltungen und sozialer Handlungen an, schließlich sollen Studierende und Lehrende „kreativer“ werden. Dies soll erreicht werden durch bestimmte „Lehr-/Lernszenarien“, die die Individuen zur Entfaltung ihrer Kreativität (in den oben beschriebenen Facetten) anregen und sie dabei unterstützen.

Grundsätzlich ist dabei zu unterscheiden zwischen der (Sub-) Ebene Studierende/Lehrende, auf der mittels geeigneter Lehr-/Lernszenarien die Kreativitätsentfaltung insbesondere der Studierenden gefördert werden soll, und der Ebene Lehrende/hochschuldidaktische Multiplikatoren, auf der in hochschuldidaktischen Weiterbildungsworkshops die Entwicklung einer individuellen Strategie zur kreativitätsförderlichen Gestaltung der eigenen Veranstaltungen von Lehrenden angestoßen werden soll. Die Lehr-/Lernszenarien (beider Subebenen) und die personalen Haltungen und Handlungen sind eingebettet in ein institutionelles Umfeld. Dieses Umfeld kann durch seine Einflüsse auf die anderen Ebenen förderlich oder hinderlich wirken, daher müssen entsprechende Maßnahmen zur Kreativitätsförderung auch diese Ebene berücksichtigen und geeignete Gestaltungsvorschläge benennen. Das Rahmenkonzept zur Kreativitätsförderung umfasst daher die Bereiche „Personen“, „Lehre“, und „Institutionen“.

3.1 Personen (und ihre Kompetenzen)

Bei der Übertragung der identifizierten Ziele zur Kreativitätsförderung auf die Zielgruppe der Studierenden fällt auf, dass es sich nur teilweise um erlernbare Fertigkeiten und Fähigkeiten handelt, die mit dem Kompetenzbegriff gefasst werden können. Nach der weit verbreiteten Definition von Weinert meint Kompetenz „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.).

Auf der untersten Stufe der Kreativitätsförderung (*Förderung des eigenständigen Lernens*) steht die Fähigkeit der Lernenden, sich selbst Wissen durch eine eigene Auseinandersetzung anzueignen. Diese Fach- und Methodenkompetenz wird in den einzelnen Disziplinen unterschiedlich stark gefordert und trainiert. Die nächste Stufe der Kreativitätsförderung (*Förderung selbständigen Arbeitens*) zielt auf die Selbstständigkeit der Studierenden ab und spricht damit eine zu erlernende Kompetenz an, die auf der eigenständigen Aneignung von Wissen aufbaut. Darüber hinausgehend meint sie die eigenverantwortliche Steuerung der Lernprozesse durch die Studierenden, z.B. die selbst initiierte Füllung entdeckter Wissenslücken bei der Aneignung neuen Wissens, die eigene Durchführung von Recherchen und Literatur-

beschaffung, die selbständige Planung von Arbeitsschritten und das Treffen eigener Entscheidungen (auch darüber, wann welche Hilfestellung einzuholen ist). Dieses Kompetenzprofil ist bereits komplexer, neben anspruchsvollen Fach- und Methodenkompetenzen werden hier auch Fähigkeiten und Bereitschaften in den Dimensionen der Selbstkompetenz (z.B. Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Leistungsbereitschaft sowie Verantwortungsbewusstsein) und Sozialkompetenz (z.B. Kommunikations-, Konflikt- und Teamfähigkeit) verlangt.

Die *Steigerung der Lernmotivation* als nächster Stufe der Kreativitätsförderung bezieht sich vordringlich auf die Gestaltung von Lehr-/Lernszenarien durch die Lehrenden, aber auch die Lernenden können im Rahmen ihrer Selbstkompetenz eigene Strategien zur Motivationssteigerung erlernen (z.B. durch ein eigenes System des Leistungsanreizes und der Schaffung individuell motivierender Lernumgebungen).

Die nächste Ebene des *kreierenden Lernens* hebt das Kompetenzprofil der ersten beiden Stufen auf ein höheres Niveau: Bei der Schaffung eigener Gedanken, Vernetzungen, Texte, Thesen, Präsentationen usw. müssen die Lernenden ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten aus Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz zusammenfließend als Handlungskompetenz nutzen, um Aufgaben oder Problemstellungen im Studium zu bewältigen, bei denen sie etwas (für sie Neues) kreieren müssen. Über das bloße Lernen hinaus geht es in dieser Stufe um die Schaffung eigener „Produkte“ (z.B. in der Ausführung von kleinen Forschungsarbeiten), die allerdings auch auf die persönliche Ebene beschränkt bleiben können (wie z.B. bei der individuellen, aktiv betriebenen Verknüpfung neuen Wissens mit bestehenden Erfahrungen als Teil einer Lernmethode für Sprachen).

Die *Förderung einer neuen Denkkultur* auf der nächsten Stufe der Kreativitätsförderung bereitet die letzte Stufe (die Entwicklung neuer Ideen) vor, ist aber noch der Sphäre des Kompetenzerwerbs zuzuordnen. Während die bisher angesprochenen Kompetenzen (die von einigen der befragten Lehrenden dem Bereich der „Kreativitätsförderung“ zugeschrieben wurden) sich decken mit den Kompetenzen, die in hochschuldidaktischen Modellen zur guten Lehre enthalten sind (z.B. dem Modell der problembasierten Lehre, des forschenden Lernens oder der aktiven Lehre), sind bei der neuen Denkkultur spezifische, kreativitätsförderliche Kompetenzen angesprochen. Dazu zählen die Dimension der Fachkompetenz (z.B. das Wissen über die Arbeitsweisen des Gehirns, über Denkblockaden), der Methodenkompetenz (die Auswahl und Anwendung geeigneter Methoden, um Denkblockaden zu überwinden und Perspektivwechsel zu unterstützen) und der Selbstkompetenz (die eigene Reflexion über Vielperspektivität und Kreativitätsförderung). Der systematische Perspektivwechsel zum Abbau von Vorurteilen (und zur Überwindung von Selbstzensur und Denkblockaden) und die Selbstreflexion über die eigene Kreativität können gelernt bzw. trainiert werden.

Die letzte Stufe der Kreativitätsförderung zielt auf die *Entwicklung origineller, gänzlich neuer Ideen* ab. Solche Ideen lassen sich nicht erzwingen, es ist auch nicht er-

lernbar, originelle Ideen „zu bekommen“. Insofern kann in diesem Zusammenhang nicht von einer Kompetenz gesprochen werden. Dennoch kann die individuelle „Empfangsbereitschaft“ für originelle Ideen erhöht werden. Die Entfaltung der eigenen Kreativität kann positiv beeinflusst werden („den Anflug vorbereiten“), so dass sich auch hier Ansatzpunkte zur Gestaltung auf der Ebene der Personen finden lassen. Kreativitätstechniken können die Entstehung vieler (und nicht notwendiger Weise origineller) Ideen unterstützen. Die Schaffung einer angenehmen Atmosphäre kann ein Flow-Erlebnis und einen Ideenfluss begünstigen. Die Wirkung solcher Maßnahmen bleibt jedoch vollständig subjektiv, die entsprechenden Mittel zur Kreativitätsförderung müssen dementsprechend stets individuell festgelegt werden. Auch dann kann aber die Hervorbringung origineller Ideen niemals gewährleistet werden, sie kann immer nur begünstigt oder eingeschränkt werden.

Auch bezogen auf die Lehrenden lässt sich festhalten, dass es je nach zugrunde gelegtem Ziel zur Kreativitätsförderung unterschiedlicher Kompetenzen auf mehreren Niveaustufen bedarf. Grundsätzlich benötigen Lehrende für alle Stufen der Kreativitätsförderung jeweilige Fach- und Methodenkenntnisse über geeignete Lehr-/Lernszenarien, sowie die zur Umsetzung gehörenden Sozial- und Selbstkompetenzen. Ab der 3. Stufe, der Förderung der Lernmotivation, ergeben sich besondere Anforderungen an die Sozial- und Selbstkompetenz. Die Erhöhung der Lernmotivation der Studierenden geht einher mit einem Perspektivwechsel der Lehrenden in die Rolle der Lernenden und einer Selbstreflexion zur Erkennung der eigenen Lehridentität. Die Motivation der Studierenden wird u.a. beeinflusst durch die eigene Begeisterung der Lehrenden für ihr Fach, durch ihre Fähigkeit, ihre Lehre abwechslungsreich und verständlich (weder unter- noch überfordernd) zu gestalten und nicht zuletzt durch einen eigenen, authentischen „Stil“. Die 4. und 5. Stufe verlangen von den Lehrenden zusätzlich die Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf „eigene“ Ideen, Produkte, Denkweisen der Studierenden einzulassen und die gewonnene Vielperspektivität mit disziplinären Fragestellungen, Paradigmen und Theorien in Verbindung zu halten. Auf der letzten Stufe der Kreativitätsförderung, der Entwicklung origineller Ideen, verschärft sich diese Notwendigkeit noch einmal. Mit zunehmendem Anteil subjektiver oder mehrperspektivischer Inhalte verlieren objektive Bezugspunkte an Bedeutung, werden in Frage gestellt. Dies kann z.B. dann zum Problem werden, wenn es um die Bewertung von originellen Studierendenleistungen geht (s. dazu auch die Hinweise bei den Lehr-/Lernszenarien).

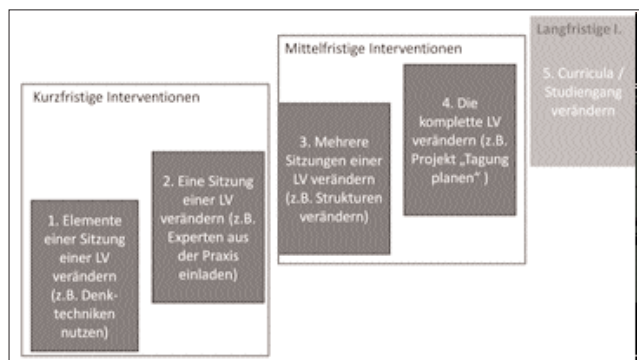
3.2 Maßnahmen zur Ebene „Lehre“

Für die Ebene der an den Hochschulen gegebenen Lernkulturen und eingesetzten Lehr-/Lernszenarien ergeben sich daraus vielfältige Ansatzpunkte. Je nach zugrunde gelegtem Kreativitätsverständnis und damit verbundenen Förderzielen bieten sich für die Lehrenden unterschiedliche Interventionen an. Aus dem hier vorgestellten Rahmenkonzept können sich Lehrende für ihre Förderziele entscheiden und sich bei der Erarbeitung eigener Konzepte zur Implementation geeigneter Maßnahmen inspi-

rieren lassen. Das Konzept soll nicht normativ verstanden werden. Vielmehr soll es Lehrende dazu ermuntern, sich das eigene Verständnis von Kreativität bewusst zu machen, über die Bedeutung von Kreativität in der Lehre zu reflektieren und zu überlegen, wie Kreativität in den eigenen Lehr-/Lernszenarien gefördert werden kann. Eine Lehrveranstaltung kreativitätsförderlich zu gestalten bedeutet, kurzfristige, mittelfristige oder langfristige Maßnahmen und Interventionen zu integrieren (langfristige Maßnahmen siehe Abschnitt 3.3. „Ebene Institution“). Kurz- und mittelfristige Interventionen können folgende sein (vgl. Abbildung 2):

- Elemente einer Sitzung einer Lehrveranstaltung (LV) werden verändert,
- eine komplette Sitzung einer LV wird verändert,
- mehrere Sitzungen in einer LV werden verändert,
- eine komplette Veranstaltung wird verändert.

Abbildung 2: Interventionen zur Kreativitätsförderung innerhalb einer Lehrveranstaltung (LV)



Ansätze für eine kreativitätsförderliche Gestaltung und somit Umgestaltung bestehender und Entwicklung neuer Lehrveranstaltungen gibt es insbesondere in folgenden vier Bereichen:

1. Veranstaltungsmodus (z.B. Zeitstrukturen, Raum, Formate überdenken, Prüfungsmechanismen, Technologien wie Web 2.0),
2. sozialer Kontext (z.B. Gruppengröße, Verhältnis von Einzel- und Gruppenarbeit),
3. Instrumente (z. B. Denktechniken wie PMI) und
4. Lernprozess (wann im Lernprozess ist Kreativität erforderlich).

Die vier Bereiche werden in Abbildung 3 mit Beispielen übersichtlich dargestellt. Die Elemente in Abbildung 3, die in einer Lehrveranstaltung oder einer einzelnen Sitzung verändert werden können, um zur Kreativitätsförderung beizutragen, sind teils voneinander abhängig und nicht vollständig. Sie sind bislang keinen konkreten Stufen (1-6) zugeordnet, sondern können je nach Lernszenario variiert eingesetzt werden.

Im Bereich *Veranstaltungsmodus* können verschiedene Modi einer Lehrveranstaltung reflektiert werden. So kann die Umgebung kreativitätsförderlicher eingerichtet werden: Der Raum kann anders gestaltet werden (z.B.

⁵ Unter einer Sitzung werden die Einzeltermine von Lehrveranstaltungen innerhalb eines Semesters verstanden.

Moderationswände, kreisförmige Anordnung der Bestuhlung) und Präsenz- und Online-Zeiten können verändert bzw. aufgebrochen werden (z.B. anstatt wöchentlicher Sitzungen ein größeres Treffen pro Monat). Um Lernkulturen kreativitätsförderlicher zu gestalten ist auch der Prüfungsmechanismus kritisch zu durchleuchten. Ein Experte betonte in diesem Zusammenhang, dass es notwendig sei, die Inhalte von Prüfungen zu verändern. Es dürfe nicht nur reines Fachwissen abgefragt werden. Wenn in der Veranstaltung zuvor kreative Prozesse gefördert werden, ist der Prüfungsmechanismus zu verändern (z.B. Assessments statt Klausur; Einschätzung des Lernfortschrittes auch während der Veranstaltung; Fachwissen *und* Kompetenzen prüfen). Schließlich kann das Format mit Bezug auf Kreativitätsförderung verändert werden, welches das Verhältnis zwischen formalvorgegebenen Strukturen durch die Lehrenden und Eigenarbeit von Studierenden regelt. Im Bereich *sozialer Kontext* ist die Situation (z.B. Gruppengröße, Veranstaltungs- und Lernatmosphäre), das Verhältnis von (kreativer) Einzel- und Gruppenarbeit sowie die Haltung des Lehrenden zu reflektieren und je nach Kreativitätsförderungsszenario (vgl. 6 Stufen der Förderziele in Tabelle 1) zu verändern. Ein dritter Bereich ist die *Lehr-/Lernprozess-Gestaltung* d.h. wann im Prozess Kreativität erforderlich wird. Dies kann an ganz unterschiedlichen Prozessstellen erfolgen, z.B.:

- Die Lösung wird durch den Lehrenden vorgegeben, und der Prozess dorthin ist kreativ zu erarbeiten (kreativer Prozess).
- Die Aufgabe ist beschrieben, Lösung und Ergebnis sind kreativ zu bewältigen (kreativer Prozess und kreatives Produkt).
- Nur das Thema ist erläutert: Die Problemstellung, die Lösung und der Vorgang zur Problemlösung ist kreativ zu bestreiten (kreativer Prozess der Problemfindung und des Lösungsweges sowie kreatives Produkt).

Instrumente zur Kreativitätsförderung (z.B. Denktechniken wie die Synektiktechnik, allgemeine Moderationstechniken wie Brainstorming, Mind-Mapping, Plus-Minus-Interesse (PMI), Kopfstand-Übungen, Denkhüte-Methode, Instrumente die die Reflexion fördern) können hilfreich sein, um insbesondere die Stufen 4, 5 und 6 (vgl. Abs. 3) zu unterstützen, z.B.:

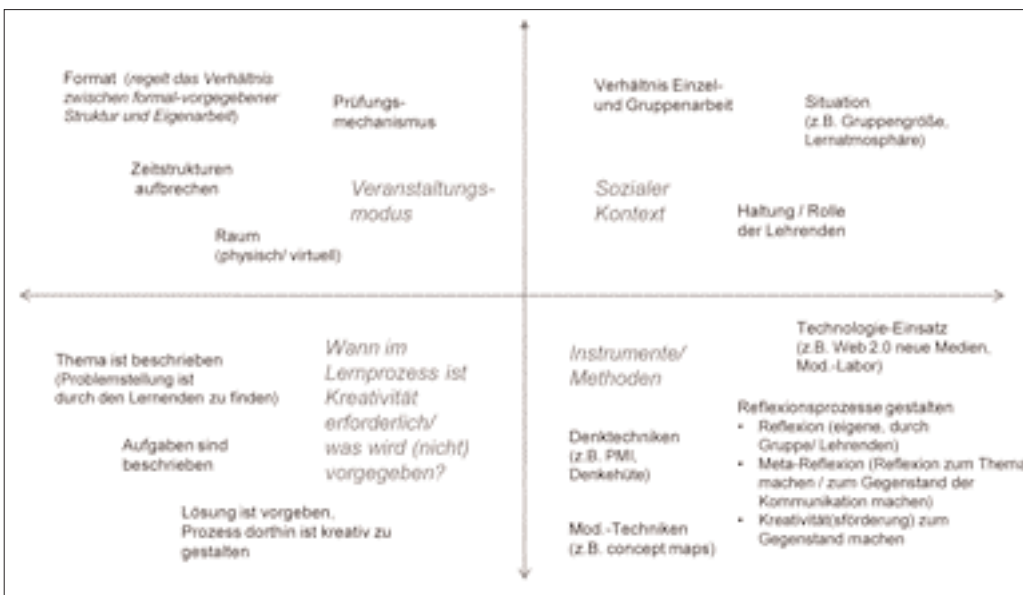
- Förderung des Perspektivenwechsel: Die Aufforderung „Denken Sie das Unmögliche“ und die Anleitung zum Perspektivenwechsel helfen, eingefahrene Denkmuster zu hinterfragen, eingeschliffene Denkbahnen zu verlassen und somit die Dinge aus einem neuen und ungewohnten Blickwinkel betrachten zu können, um zu kreativen Gedanken und Problemlösungen zu gelangen.
- Förderung, eine Distanz zwischen sich und der Situation herstellen zu können (und sie dadurch aus einer anderen Perspektive sehen zu können)
- Abbau kreativer Blockaden, die sich in Resignation und Stagnation äußern können, erzeugt im Wesentlichen durch System-/Umweltbedingungen, z.B. ökonomische Abhängigkeit, sind nicht nur mit Mitteln der Logik und Rationalität zu überwinden, sondern vor allem durch schöpferische Problemlösungsstrategien (z.B. laterales Denken).

Instrumente zur Förderung kreativen Denkens sind bereits zahlreich veröffentlicht worden, z.B. bei de Bono (1992) und Boos (2007). Kreativitätsförderung kann auch mit einem Technologie-Einsatz unterstützt werden (beispielsweise Web 2.0 Einsatz, bestehende Lernmanagementsysteme an der jeweiligen Universität, oder Nutzung von modernen Moderationslaboren mit interaktiver Wand).

3.3 Ebene „Institution“

Lehrende, Studierende und die durch sie konstruierten Lernkulturen sind eingebettet in ein institutionelles Umfeld, das die Gestaltung von Lehr-/Lernszenarien beeinflusst. Der Lehrstuhl, die Fakultät, die Universität, Regierungseinrichtungen und Institutionen der akademischen Selbstverwaltung ermöglichen und beschränken mit ihren Normen und Ressourcenentscheidungen die Art und Weise, wie Lehre an Universitäten betrieben werden kann. Für das Vorhaben, kreativitätsförderliche Lehre an Hochschulen zu forcieren, müssen diese Zusammenhänge erkannt und bewertet werden. Mit dieser Aufgabenstellung wird sich das DaVinci-Projekt in

Abbildung 3: Vier-Felder-Matrix; Veränderung von Elementen zur Kreativitätsförderung in der Lehre



einer weiteren Projektphase ebenfalls auseinandersetzen. Ein Beispiel für eine hier ansetzende (langfristige) Maßnahme für die Veränderung der Studienstruktur ist bereits das „Kreativjahr im Bachelor-Studium“ von Wolf Wagner (2010, S. 99-102).

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die Herausforderung bestand darin, Kreativität in einem bestimmten Kontext (hier: Hochschule) zu definieren. Vor diesem Hintergrund erschien es angebracht, zunächst die vorliegenden subjektiven Kreativitätskonzepte von ausgewiesenen Lehrenden (Lehrpreisträger, hohes Ranking bei „MeinProf.de“) in Erfahrung zu bringen. Statt die Förderung von Kreativität von vorneherein auf einzelne Aspekte zu beschränken, wurden die teils unterschiedlichen Kreativitätsverständnisse der Interviewpartner zusammengetragen.

So ist ein erstes Rahmenkonzept zur Kreativitätsförderung an Hochschulen insbesondere zur Gestaltung kreativitätsförderlicher Lernkulturen entstanden. Es kann zur Reflexion und Anleitung dienen, Kreativitätsförderung an unterschiedlichen Stellen in der Lehre zu integrieren. Im Fokus der Kreativitätsförderung stehen sechs Förderziele, die aus Forschungsstand und empirischen Befunden abgeleitet wurden:

- Die Entwicklung origineller, völlig neuer Ideen.
- Die Förderung einer neuen Denkkultur.
- Die Förderung kreierenden Lernens.
- Die Steigerung der Lernmotivation (Flow fördern).
- Die Förderung selbständigen Arbeitens.
- Die Förderung eigenständigen, reflektierenden Lernens.

Zudem wurden auf der Ebene der Personen (Studierenden und Lehrende) sowie auf der Ebene der Lernkulturen, Ansätze für eine kreativitätsförderliche Umgestaltung bestehender und Entwicklung neuer Lehrveranstaltungen geliefert. Diese vier sind: Veranstaltungsmodus, sozialer Kontext, Instrumente und Lernprozess (wann im Lernprozess ist Kreativität erforderlich). Ob hierbei lediglich Elemente einer Sitzung oder eine komplette Sitzung einer Lehrveranstaltung verändert werden, ist je nach Ziel des Lehr-/Lernszenario differenziert zu gestalten. Es können auch mehrere Sitzungen einer Veranstaltung oder die komplette Veranstaltung verändert werden.

Weitere Schritte im DaVinci-Projekt sind a) die weitere empirische Prüfung des Rahmenkonzeptes und b) die Erprobung von Interventionen anhand konkreter Lehrveranstaltungen, die empirische Evaluation der Gestaltungsmaßnahmen sowie ggf. Anpassung bzw. Veränderung der Maßnahmen sowie c) die Entwicklung und Erprobung eines Weiterbildungskonzeptes für Lehrende. Darüber hinaus zeigen erste empirische Befunde, dass die Haltung von Lehrenden in Bezug auf Lehre im Allgemeinen und kreativitätsförderliche Lehre im Besonderen einen anscheinend höheren Zusammenhang aufweisen als erwartet. Interviewte der ersten Welle (Lehrpreisträger etc.) betonten ihre gesellschaftliche Verantwortung für junge Menschen und deren Bildung. Die Leidenschaft der Befragten, „sehr gute“ Lehre anzubieten und

diese stets weiterzuentwickeln, wurde in den Interviews der ersten Welle im Vergleich zur zweiten Befragungswelle sehr deutlich. Daraus ergibt sich die offene Forschungsfrage, inwiefern die Haltung der Lehrenden, die sich u.a. in der gesellschaftlichen Verantwortung ausdrückt (aber auch andere Faktoren können hier eine wichtige Rolle spielen) eine kreativitätsförderliche Gestaltung von Lehre beeinflusst (und ggf. ihrerseits positiv beeinflusst werden kann).

Literaturverzeichnis

- Amabile, T./Schatzel, E./Moneta, G./Kramer, S. (2004): Leader behaviors and the work environment for creativity: perceived leader support. In: *The Leadership Quarterly*, Vol. 15, pp. 5-32.
- Amabile/T., Hadley, C./Kramer, S. (2002): Creativity under the gun. In: *Harvard Business Review*, Vol. 80, pp. 52-61.
- Amabile, T./Conti, R./Coon, H./Lazenby J./Herron, M. (1996): Assessing the Work Environment for Creativity. In: *Academy of Management Journal*, Vol. 19/No. 5, pp. 1154-1184.
- Csikszentmihalyi, M. (1997): *Kreativität – Wie sie das Unmögliche schaffen und ihre Grenzen überwinden*. Stuttgart.
- Boden, M.A. (1994): *Precis of The creative mind: Myths and mechanisms*. Behavioral and Brain Sciences, 17, pp. 519-570.
- Boos, E. (2007): *Das große Buch der Kreativitätstechniken*. München.
- Brodbeck, K.-H. (2007): *Entscheidung zur Kreativität. Wege aus dem Labyrinth der Gewohnheiten*. Darmstadt.
- Brodbeck, K.-H. (2006): Neue Trends in der Kreativitätsforschung. *New trends in creativity research*, in: *Psychologie in Österreich*, H. 4&5 (26), S. 246-253.
- Carell, A./Jahnke, I. (2009): *Medien und kreativitätsfördernde Lehr-/Lernkultur an der Hochschule: Projekt „DaVinci“*. In: Hornung-Prähauer, V./Luckmann, M. (Hg.): *Kreativität und Innovationskompetenz im digitalen Netz*. 5. EduMedia Fachtagung 2009, Salzburg: Salzburg Research Forschungsgesellschaft. S. 197-205.
- Csikszentmihalyi, M. (1996): *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York.
- De Bono, E. (2005): *De Bonos neue Denkschule: kreativer denken, effektiver arbeiten, mehr erreichen*. Heidelberg.
- De Bono, E. (1992): *Laterales Denken: ein Kurs zur Erschließung Ihrer Kreativitätsreserven*. Heidelberg.
- Dresler, M. (2008): *Einleitung: Kreativität als offenes Konzept*, In: Dresler, M./Baudson, T. (Hg.): *Kreativität. Beiträge aus den Natur- und Geisteswissenschaften*. Stuttgart, S. 7-20.
- Ernst, St. (2008): *Manual Lehrevaluation*. Wiesbaden.
- Fischer, G./Scharff, E./Ye, Y. (2004): *Fostering Social Creativity by Increasing Social Capital* In: Huysman, M./V. Wulf (Eds.): *Social Capital and Information Technology*, Cambridge (MA), pp. 355-399.
- Gardner H. (1993): *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. New York.
- Greene, R. T. (2001): *A Garbage Can Model of Creativity - the Four Cycle Model - Derived from a Model of 42 Models of Creativity*, *Journal of Policy Studies*, Sanda, Japan, pp. 1-204.
- Guilford, J. P. (1956): *The structure of intellect*. In: *Psychological Bulletin* 54, pp. 267-293.
- Herrmann, Th. (2009): *Design Heuristics for Computer Supported Collaborative Creativity*. In: *Proceedings of the 42nd Hawaii International Conference on System Sciences*, HICSS, IEEE Computer Society, pp. 1-10.
- Jackson, N. (2003): *Imaginative Curriculum Nurturing Creativity Project*. <http://www.surrey.ac.uk/Education/ic/imaginative-curriculum-creativity-project.pdf>, Download am 23.02.2009.
- Jackson, N. (2006): *Imagining a different world*, in: Jackson, Norman/Oliver, Martin/Shaw, Malcom/Wisdom, James (Hrsg.): *Developing Creativity in Higher Education. An imaginative curriculum*. London u.a., pp. 1-9.
- Kleiman, P. (2008): *Towards transformation: conceptions of creativity in higher education*, in: *Innovations in Education and Teaching International*, H. 3/No. 45, pp. 209-217.
- Lenk, H. (2000): *Kreative Aufstiege: zur Philosophie und Psychologie der Kreativität*. Frankfurt am Main.
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): *Experten/innen-Interviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*, In: Garz, D./Kraemer, K. (Hg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen.
- Sonnenburg, St. (2007): *Kooperative Kreativität: theoretische Basisentwürfe und organisationale Erfolgsfaktoren*. Wiesbaden.
- Sternberg, R. J. (1999): *Handbook of Creativity*, New York.

- Strauss, A./Corbin, J. (1990):* Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park (CA).
- Tosey, P. (2006):* Interfering with the interference: an emergent perspective on creativity in higher education. In: Jackson, N./Oliver, M./Shaw, M./Wisdom, J. (Ed.): Developing Creativity in Higher Education: An Imaginative Curriculum, 2006, New York, pp. 29-42.
- Wagner, W. (2010):* Tatort Unversität. Vom Versagen deutscher Hochschulen und ihrer Rettung. Stuttgart.
- Watson, E. (2007):* Who or What Creates? A Conceptual Framework for Social Creativity, In: Human Resource Development Review, H. 4 (6), pp. 419-441.
- Weinert, F. (2001):* Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim.
- Weitz, M. (1972):* Open concepts, In: Revue Internationale de Philosophie, H. 26, pp. 86-110.

- Welling, H. (2007):* Four Mental Operations in Creative Cognition: The Importance of Abstraction, in: Creativity Research Journal, H. 2-3 (19), pp. 163-177.

- **Dr. Isa Jahnke**, Juniorprofessorin für Hochschulforschung, Hochschuldidaktisches Zentrum (HDZ), Technische Universität Dortmund, E-Mail: isa.jahnke@tu-dortmund.de
- **Dr. Tobias Haertel**, Hochschuldidaktisches Zentrum (HDZ), Technische Universität Dortmund, E-Mail: tobias.haertel@tu-dortmund.de

Wolff-Dietrich Webler (Hg.):

Universitäten am Scheideweg ?! - Chancen und Gefahren des gegenwärtigen historischen Wandels in Verfassung, Selbstverständnis und Aufgabenwahrnehmung Ergebnisse des Hochschulforums Sylt 2008

Ist der Weg von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden zu Universitäten in differenzierten Leistungsklassen als Produktionsunternehmen für wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und hoch qualifizierte Arbeitskräfte unumkehrbar? Gibt es einen dritten Weg?

Die Entwicklung hat sich schon Jahrzehnte abgezeichnet – jetzt ist der Wandel in vollem Gange (und vermutlich unumkehrbar). Die Universitätsleitungen in Deutschland sehen sich – von ihnen gewollt oder nicht – einer Entwicklung gegenüber, die "ihre" Universität täglich verändert und die – provokant zugespitzt – in die Formel gefasst werden kann:

Von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden in grundsätzlich gleichen (gleichrangigen) Universitäten zu einem Produktionsunternehmen in differenzierten Leistungsklassen, das Wirtschaftlichkeitsregeln durchgängig folgt und das vordringlich wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und Arbeitskräfte erzeugt.

Diese Situation, die die deutsche Universität so nachhaltig verändern wird wie kaum etwas anderes vorher, stand im Zentrum des Hochschulforums Sylt 2008. Dort wurde gefragt:

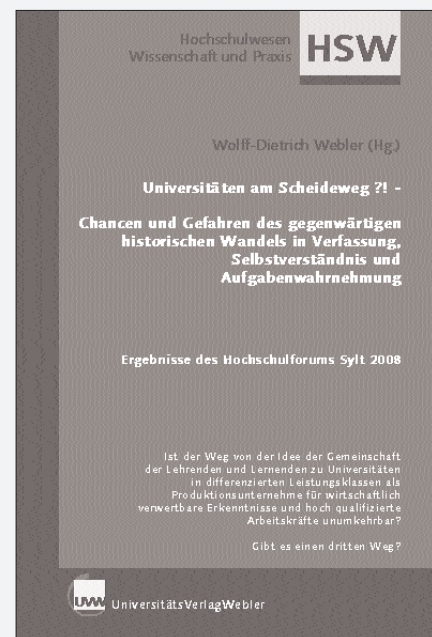
Gibt es einen dritten Weg?

Die zentrale These lautet: Wenn nicht korrigierend eingegriffen wird, dann wird die Universität als kollegiale Veranstaltung verlassen – mit weitreichenden Folgen für Zusammenhalt, Produktivität, Verantwortungsstrukturen, für Art, Niveau und Profil von Forschung, Lehre und Studium bzw. Art, Niveau und Profil der Absolvent/innen. Bisherige kollegial integrative Meinungsbildungs-, Entscheidungs-, personelle Ergänzungs-(Berufungs-)verfahren werden von betriebsförmigen Strukturen abgelöst. Dieses Neue enthält Chancen und Gefahren – in welchem Umfang und mit welchem Ergebnis ist offen. Das Ergebnis aber ist für die deutsche Gesellschaft und weit darüber hinaus von allergrößter Bedeutung. Hier setzt das in diesem Band vorgelegte Konzept des Hochschulforums 2008 an.

Hochschulforscher, Universitätsrektoren/-präsidenten und Mitglieder aus Wissenschaftsministerien haben sich für acht Tage in Klausur begeben, mit dem Ziel die weiteren Konsequenzen der Maßnahmen zu vergegenwärtigen und sich zu vergewissern, ob und wie diese Folgen gewollt werden.

Das Ergebnis – bestehend aus Analysen und Handlungsempfehlungen – wird hiermit vorgelegt.

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22



ISBN 3-937026-64-9, Bielefeld 2009,
296 Seiten, 39.80 Euro

Mit Beiträgen von:

Philip G. Altbach, Tino Bargel,
Hans-Dieter Daniel, Christiane Gaehtgens,
Ludwig Huber, Wilhelm Krull,
Stephan Laske, David Lederbauer,
Bernadette Loacker,
Claudia Meister-Scheytt,
Klaus Palandt, Ulrich Peter Ritter,
Thomas Rothenfluh, Christoph Scherrer,
Jürgen Schlegel, Boris Schmidt,
Dieter Timmermann, Carsten von Wissel,
Wolff-Dietrich Webler, Gülsan Yalcin,
Frank Ziegele.

Georg Groh & Adi Winteler

Die Wirksamkeit von Einlese-Zeit auf die Ergebnisse in Hochschulprüfungen



Georg Groh



Adi Winteler

Within the context of auditing research, *Georg Groh and Adi Winteler's* empirical study on **"The effectiveness of reading-time on the results of academic exams"**, explores the question whether the success in exams can be increased if the examinees receive time to read up on the tasks. This is common in many faculty cultures, for example in engineering. A relatedness to the concept of advance organizers lead to the assumption. But only non-native German speakers received support. At the same time a procedure to evaluate academic exams has been tested, in order to obtain methodologically secure information to design and optimize of written tests, which can be used in other contexts as well.

Der Beitrag untersucht die Wirksamkeit von Einlese-Zeit als einer speziellen Variante des advance organizer Konzepts am Beispiel einer Klausur in einem technischen Fach an einer deutschen Universität. Die Klausur wurde aufgrund eines Verfahrensfehlers gleichzeitig von einer Studierenden-Gruppe mit und einer Studierenden-Gruppe ohne Einlese-Zeit geschrieben. Die große Teilnehmerzahl und die parallel zur Prüfung durchgeführte Prüfungs-Umfrage, die bspw. die Messung des wahrgenommenen Schwierigkeitsgrades zum Ziel hatte, erlauben aussagekräftige Rückschlüsse auf die Wirksamkeit des Konzept Einlese-Zeit für den geschilderten Kontext. Es zeigt sich, dass außer für Nicht-Muttersprachler die Einlese-Zeit keinen signifikanten Effekt für die Ergebnisse der Prüfung hat.

In schriftlichen Hochschulprüfungen soll in der Regel die vorhandene Wissensstruktur von Studierenden zum betreffenden Stoffgebiet möglichst unbeeinflusst von Störvariablen erfasst werden. Hierzu werden normalerweise die Prüfungsbestimmungen (Unterschleif etc.) vorgelesen, anschließend werden den Studierenden die Prüfungsunterlagen ausgehändigt, und sie können sofort mit der Bearbeitung der Aufgaben beginnen. In manchen technischen Fächern ist es mittlerweile Usus, den Studierenden eine sogenannte Einlese-Zeit vor der eigentlichen Bearbeitung zu gewähren, in der ein Überblick über die Aufgaben insgesamt gewonnen werden kann. Dies geschieht in der Annahme, dass diese Vorstrukturierung die erfolgreiche Bearbeitung der Aufgaben erleichtert.

Im folgenden Beitrag untersuchen wir die Frage, ob die gewährte Einlese-Zeit als „advance organizer“ dienen und die Ergebnisse der schriftlichen Prüfung verbessern kann. Darüber hinaus wird ein Evaluationsinstrument für schriftliche Prüfungen vorgestellt.

Das Konzept der advance organizers

Bereits in den 60er Jahren hat David Ausubel das Konzept der advance organizers als ein Mittel entwickelt, Lernende dabei zu unterstützen, neue Informationen in bereits bestehende „kognitive Landkarten“ zu integrieren. Dabei wird der zu lernende Stoff zu Beginn im Überblick zusammengefasst. Vergleiche von Lehrtexten zeigten sehr gute Lernerfolge bei Texten mit einem Advance Organizer (Ausubel, 1963, 1968, 1978, s.a. Mayer, 1987). Übertragen auf die Prüfungssituation kann danach die Einlese-Zeit als vorbereitende Organisationshilfe die Studierenden dabei unterstützen, die neue Information (die Prüfungsaufgaben) mit ihrem bestehenden Vorwissen abzugleichen. Die Einlese-Zeit dient dabei als „comparative organizer“ (co), mit dem versucht wird, eine Verbindung zwischen den Anforderungen der Aufgaben und der vorhandenen Wissensstruktur herzustellen. In der Folge, so die Annahme, wird die Aufmerksamkeit fokussiert, ein besseres Verstehen der Aufgaben erreicht, und es können Missverständnisse geklärt werden. Ob diese Annahme auch für Einlese-Zeiten zutrifft, die den Studierenden gewährt wird, soll im Folgenden untersucht werden.

Die Klausur

Im Februar 2009 wurde an einer großen deutschen Universität im Fach „Grundlagen Betriebssysteme und Systemsoftware“ (3 SWS Vorlesung + 2 SWS Übung) eine Klausur geschrieben. Von den 174 Teilnehmenden der Klausur waren 143 Studierende aus dem Bachelor-Studiengang Informatik (3. Semester) sowie 31 weitere Studierende von wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen, der Elektro- und Informationstechnik, der Mathematik und von Aufbaustudiengängen Informatik.

Von den Teilnehmenden waren 23 weiblich und 151 männlich. Weiterhin waren 23 Nicht-Muttersprachler

(bezogen auf Deutsch als Muttersprache) unter den Teilnehmenden.

Die Klausur enthielt 5 Aufgaben á 8 Punkte. Die ersten vier Aufgaben waren auf je einem Aufgabenblatt gedruckt, die letzte Aufgabe auf drei Blättern. Es waren keine Hilfsmittel erlaubt. Zum Bestehen waren 16 von 40 Punkten nötig. Die Bearbeitungszeit der Klausur war 90 Minuten, wie in der entsprechenden Modul-Beschreibung des Faches vorgesehen. Dies wurde vor der Klausur mit Hilfe eines Merkblattes bekannt gegeben, das per Mail an alle Studierenden kommuniziert. Das Merkblatt enthielt zudem Angaben zur Anmeldung zur Klausur, zum Klausur-Organisations-Rahmen (Wann, Wo etc.), zum Stoff der Prüfung, zum Aufbau der Klausur (Art und Zahl der Aufgaben etc.) und Tipps zur Klausur-Vorbereitung. Das Klausur-Merkblatt enthielt ebenfalls die Ankündigung, dass vor der eigentlichen Bearbeitungszeit 15 Minuten Einlese-Zeit gewährt würden, in der die Klausur nur gelesen, jedoch nicht geschrieben werden dürfte.

Zur Klausur wurde ein Prüfungs-Evaluations-Umfragebogen zusammen mit den Arbeitsblättern und dem Aufgabenblatt ausgeteilt. Der Bogen enthielt 10 Fragen, die auf einer siebenstufigen Skala beantwortet werden konnten, die bspw. den Schwierigkeitsgrad der Klausur (Skala „absolut trivial“ bis „extrem schwer“) abfragten oder um eine Einschätzung zu Statements wie „Für die Klausur musste ich zu viel auswendig lernen“ baten (Skala „trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll zu“).

Die Klausur wurde wegen der großen Teilnehmerzahl in zwei getrennten Hörsälen geschrieben. Die Teilnehmer für jeden Hörsaal wurden nach Zugehörigkeit zu Übungsgruppen bestimmt. Die Aufgaben wurden in beiden Hörsälen nicht vorgelesen. Zu den Aufgaben wurden keine weiteren Hinweise gegeben. Im ersten der beiden Hörsäle (im Folgenden „ohne co“ genannt) mit 98 Teilnehmern wurde vom Aufsichtsführenden trotz entsprechender ausführlicher schriftlicher Anweisung der Übungsleitung vergessen, eine Einlese-Zeit von 15 Minuten vor der eigentlichen Bearbeitungszeit von 90 Minuten zu gewähren. Im zweiten Hörsaal („mit co“) mit 76 Teilnehmern wurden ankündigungsgemäß 15 Minuten Einlese-Zeit ohne die Möglichkeit zum Schreiben vor der Bearbeitungszeit gewährt.

Die Studenten im Hörsaal ohne Einlese-Zeit erhielten daraufhin die Möglichkeit, wegen der vermuteten Benachteiligung ihre Klausur (ohne Kenntnis der erreichten Note) annullieren lassen zu können und die Prüfung kurze Zeit darauf wiederholen zu können. Von der Möglichkeit zur Annullierung aufgrund der Benachteiligung machten 30 Studenten Gebrauch.

Verhalten der Studierenden während der Einlesezeit

Die Studierenden im Hörsaal mit co wurden (wie im Hörsaal ohne co auch) durch drei Personen beaufsichtigt. Während der 15-minütigen Einlese-Zeit war zu beobachten, dass sich fast alle Studierenden in den ersten 10 Minuten der Einlese-Zeit konzentriert mit den Aufgabenblättern beschäftigten. In den letzten 5 Minuten der Einlese-Zeit war bei ca. einem Drittel der Studierenden eine gewisse Unruhe zu bemerken. Diese äußerte sich bspw. in häufigem Hin- und Her-Blättern in den Aufga-

ben oder Umherschauen im Hörsaal. Ein qualitativ sehr ähnliches Verhalten war auch bei der Wiederholungsklausur zu beobachten.

Inhalte, Prüfungsziele und Ergebnisse der Klausur

Überprüft werden sollte zunächst, inwieweit die Studenten die Inhalte aus der Vorlesung (dokumentiert durch ein 225-seitiges Skript und eine Variante des Skripts mit Flash-Animationen sowie vertieft durch das Buch von Tanenbaum (2001), „Modern Operating Systems“, das als begleitende Lektüre diente, verstanden hatten und wiedergeben konnten. Details aus dem begleitenden Buch, die über die Inhalte des Skripts hinausgingen wurden nicht verlangt. Die Kenntnisse, die mit Hilfe dieses Prüfungsziels geprüft werden sollten, umfassen Methoden, Algorithmen, Modelle und Modellierungstechniken des Faches „Betriebssysteme und Systemsoftware“ und sollen die Studenten in die Lage versetzen, weiterführende Lehrveranstaltungen auf diesem Gebiet (bspw. auf Master-Niveau) verstehen zu können bzw. sich selbständig in das Gebiet weiter einarbeiten zu können, etwa um eigene Konzepte auf diesem Gebiet in Forschung und Industriepraxis entwickeln und implementieren zu können.

Neben der Überprüfung des ausreichenden Kenntniserwerbs der Vorlesungsinhalte wurden auch Fertigkeiten abgeprüft, die in der Übung zur Vorlesung erworben werden konnten. Das wöchentliche Aufgabenblatt enthielt zu einem Thema in der Regel 3 Hausaufgaben und 3 Tutoraufgaben. Die Tutoraufgaben wurden in der Übungsstunde gemeinsam erarbeitet. Bei Erreichen eines qualitativen und quantitativen Mindestniveaus bei der Abgabe der Hausaufgaben zusammen mit genügender Mitarbeit in den Übungsgruppen wurde ein Bonus von 0,3 Notenpunkten auf die Klausurnote gewährt. Die Studenten erhielten für alle Aufgaben nach Abschluss der Besprechung Musterlösungen. Die entsprechenden Klausuraufgaben erforderten eine Kombination bzw. einen Transfer der in den Übungen erworbenen Fertigkeiten.

- Aufgabe 1 (Thema: Speicherverwaltung) enthielt neben zwei kleineren Reproduktions-Aufgaben, die Aufgabe, einen zuvor nicht behandelten Algorithmus in einer Weise anzuwenden, wie sie mit anderen Algorithmen bereits in der Übung behandelt wurde. Zuletzt sollten als Transferleistung Vor- und Nachteile des neuen Algorithmus diskutiert werden.
- Aufgabe 2 (Thema: Process-Scheduling) enthielt neben einer kleinen Reproduktionsaufgabe die Aufgabe, einen in der Übung behandelten Algorithmus in einer den Studenten aus der Übung der Struktur nach bekannten Art und Weise auf ein in der Aufgabe spezifiziertes Problem anzuwenden.
- Aufgabe 3 bestand aus vier kleineren Reproduktionsaufgaben verschiedener Themenbereiche der Vorlesung.
- Aufgabe 4 (Thema: C-Programmierung) bestand aus einem anspruchsvollen Transfer der in der Übung besprochenen Aspekte der Sprache C. Ein kleines aber nicht unkompliziertes Stück Code sollte in vier Punkten genau analysiert werden.

• Aufgabe 5 (Thema: Nebenläufigkeit und Nebenläufigkeit in Java) präsentierte zunächst in einem zweiseitigen Text, der neben einigen Stücken Code eine praxisrelevante Geschichte enthielt, in der Mitglieder eines Programmerteams verschiedene Lösungen zu einem spezifizierten Problem vorschlugen. Aufgabe war es, die Beiträge der Team-Mitglieder unter verschiedenen Gesichtspunkten vergleichend zu analysieren. Dabei mussten Kenntnisse und Fertigkeiten aus der Übung im Transfer angewendet werden.

Tabelle 1: Ergebnisse der Klausur im benachteiligten Hörsaal. (Teilnehmer: 98; Durchgefallenen: 9; Durchfallquote: 9.18 %)

	A1	A2	A3	A4	A5	Σ Punkte	Ø Note ohne Boni	Ø Note mit Boni
# Worte in Aufgabenstellung	ca. 265	ca. 220	ca. 110	ca. 310	ca. 560			
Durchschnitt	5,72	6,32	5,47	3,59	4,75	26,24	2,47	2,29
Median	6	7	5,5	3,5	5	27,75	2,15	2
Standardabweichung	1,77	1,90	1,85	2,31	2,50	7,06	0,99	1,06

Tabelle 2: Ergebnisse der Klausur im nicht benachteiligten Hörsaal. (Teilnehmer: 76; Durchgefallenen: 4; Durchfallquote: 5.26 %)

	A1	A2	A3	A4	A5	Σ Punkte	Ø Note ohne Boni	Ø Note mit Boni
# Worte in Aufgabenstellung	ca. 265	ca. 220	ca. 110	ca. 310	ca. 560			
Durchschnitt	5,95	6,73	5,71	3,83	4,74	26,97	2,38	2,19
Median	6,5	7	6	4	5	28,25	2	2
Standardabweichung	1,79	1,62	1,84	2,55	2,13	7,29	0,92	0,98

Da die Teilnehmer der jeweiligen Hörsäle über ihre Übungs-Gruppen-Nummern den Hörsälen zugewiesen wurden, ist es nicht völlig auszuschließen, dass so zunächst von der Einlese-Zeit abgesehen eine a priori leistungsmäßig inhomogene Verteilung in beiden Hörsälen vertreten war. Bspw. waren alle Studierenden (Anzahl < 10) der wirtschaftswissenschaftlichen Stu-

Abbildung 1: Differenz zwischen den beiden Hörsälen der durchschnittlich erreichten Punktzahlen pro Aufgabe versus Zahl der Worte in der Aufgabe



Tabelle 3: Vergleich der Leistungen von Nicht-Muttersprachlern

		A1	A2	A3	A4	A5	Σ Punkte	Ø Note ohne Boni	Ø Note mit Boni
Nicht benachteiligter Hörsaal (10 Studierende)	Durchschnitt	5,55	6,41	5,27	4,09	3,59	24,91	2,61	2,43
	Median	6,50	7,00	7,00	5,00	4,00	29,50	2,00	2,00
	Standardabweichung	2,66	2,28	2,74	2,80	2,55	11,18	1,34	1,42
benachteiligter Hörsaal (13 Studierende)	Durchschnitt	4,11	5,39	4,54	2,68	3,04	19,75	3,38	3,26
	Median	4,50	5,75	5,00	2,00	2,25	17,75	3,85	3,85
	Standardabweichung	2,48	2,04	2,47	2,53	3,09	10,15	1,28	1,40

diengänge aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Übungsgruppe im nicht benachteiligten Hörsaal. Allerdings sprechen sehr viel mehr Argumente für eine a priori leistungsmäßig homogene Verteilung auf die beiden Hörsäle. So folgt bspw. die Verteilung der überwiegenden Mehrheit der Studenten (Informatik Bachelor) auf die Übungsgruppen keinem erkennbaren Schema (so dass bspw. die Studenten mit Nebenfach Mathematik, die erfahrungsgemäß in der Regel überdurchschnittlich leistungsstark sind, in bestimmten Gruppen signifikant gehäuft aufgetreten würden). Deshalb gehen wir im Folgenden von einer leistungsmäßig homogenen Verteilung auf die beiden Hörsäle aus.

Interessant in Bezug auf die Ergebnisse der Klausur ist es zunächst einmal, dass im benachteiligten Hörsaal eine nur um 0.73 Punkte niedrigere Durchschnittspunktzahl erzielt wurde. Dieses Ergebnis ist nicht signifikant niedriger als das Ergebnis im nicht benachteiligten Saal. Desweiteren ist die Durchfallquote im benachteiligten Saal zwar doppelt so hoch, allerdings lassen die kleinen absoluten Zahlen keinen wirklich statistisch eindeutigen Schluss zu, inwieweit dieser Effekt auf die Benachteiligung zurückzuführen ist.

Die nahe liegende Annahme, das Vorhandensein der Einlese-Zeit wirke sich insbesondere bei Aufgaben mit längerem Aufgabentext aus, kann durch die vorliegenden Daten nicht bestätigt werden. Wie Abbildung 1 zeigt, ist keine Korrelation zwischen der Differenz zwischen den beiden Hörsälen der durchschnittlich erreichten Punktzahlen pro Aufgabe einerseits und der Zahl der Worte in der Aufgabe andererseits erkennbar. Die Punktedifferenz ist insbesondere bei der letzten und textlich mit Abstand längsten Aufgabe verschwindend klein. Der insgesamt

hohe absolute Punktedurchschnitt bei dieser Aufgabe zeigt, dass die kleine Differenz nicht etwa dadurch bedingt wäre, dass die Studenten sich etwa aufgrund von Zeitmangel dieser letzten Aufgabe nicht mehr in Ruhe widmen konnten und so in beiden Hörsälen eine gleichermaßen kleine Punktzahl erreicht worden wäre.

Interessant ist der Vergleich zwischen den beiden Hörsälen in Bezug auf die Nicht-Muttersprachler unter den Studierenden. (Die Identifikation als Nicht-Muttersprachler wurde durch Analyse des Namens und nach Rücksprache mit den Tutoren, die Ihre Studierenden ja aus dem Übungsbetrieb gut kennen, ermittelt). Die Unterschiede, die in Tabelle 3 dargestellt werden, fallen wesentlich deutlicher aus, als für die gesamte Klausur. Dies deckt sich mit entsprechenden Äußerungen zu Frage (13) der Prüfungsevaluation, in denen die sich dort äußernden Studenten, darauf hinwei-

sen, dass die Einlese-Zeit für Nicht-Muttersprachler sehr nützlich sei. Man kann in den deutlicheren Leistungsunterschieden einen (wenn auch wegen der kleinen absoluten Zahlen vorsichtigen) Hinweis darauf erkennen, dass die Einlese-Zeit für Nicht-Muttersprachler tatsächlich einen deutlichen Vorteil bringt.

Inhalt, Ziele und Ergebnisse der Prüfungsevaluation

Die Prüfungsevaluation wird hier diskutiert, um die Klausur als Ganzes zumindest in Bezug auf die darin erfassten Aspekte besser einordnen zu können. Diese Einordnung wiederum ist im Hinblick darauf relevant, inwieweit der hier vorgestellte Fall für die Beurteilung des Konzepts „Einlese-Zeit“ als repräsentativ herangezogen werden kann.

Die Prüfungsevaluation hatte das Ziel, die Wahrnehmung der Studierenden bzgl. einiger wichtiger Aspekte der Klausur (bspw. des Schwierigkeitsgrades) quantitativ zu charakterisieren. Hintergrund war die subjektive Wahrnehmung, dass der Leistungsdruck auf die Studierenden im Zuge der Umsetzung des Bologna-Prozesses stark steigt. Als Grund hierfür kommt etwa in Frage, dass die einzelnen Lehrstühle oft das Niveau ihrer, nun bezüglich jeder Lehrveranstaltung unmittelbar fälligen Prüfungen nur unzureichend auf die zur Verfügung stehende knappe Vorbereitungszeit bzw. das Niveau der restlichen Prüfungen in

der Prüfungsperiode abstimmen. Daher sollte den Studierenden Gelegenheit gegeben werden, sich zu den damit in Zusammenhang stehenden Fragen zu äußern, um diese Äußerungen bei der Planung zukünftiger Prüfungen berücksichtigen zu können. Die Fragen der Prüfungsevaluation sind unten zusammen mit den Ergebnissen wiedergegeben. Unglücklicherweise wurden die Evaluationsergebnisse der beiden Hörsäle vermischt und weitgehend ausgewertet bevor der Verfahrensfehler entdeckt wurde. Daher war es nicht mehr möglich, signifikante Unterschiede bei beiden Gruppen in Bezug auf die Prüfungsevaluation herauszuarbeiten. Die Auswertung von 152 abgegebenen Bögen ist in Tabelle 4 wiedergegeben (angegeben sind Mittelwert M und Standardabweichung s auf der siebenstufigen Skala).

Diskussion der Ergebnisse der Prüfungsevaluation

Aufgrund der Vorversuche („Probe-Rechnen“) mit studentischen Tutoren war zu erwarten, dass die Klausur im gewählten Schwierigkeitsgrad in der Bearbeitungszeit ganz bearbeitet werden konnte. Die Ergebnisse der Fragen (1), (2) und (3) zeigen (damit im Einklang) deutlich, dass die Klausur in Bezug auf das gewählte Schwierigkeitsniveau von den Studenten als dem Umfeld ange-

Tabelle 4: Auswertung der Prüfungsevaluation der Klausur

Nr	Item	M	s
1	Für mich war die Klausur („absolut trivial“ ... „mittel schwer“ ... „extrem schwer“)	4,61	1,15
2	Die Klausur war als GBS-Klausur an der <Name der Uni> meiner Meinung nach („viel zu leicht“ ... „angemessen schwer“ ... „extrem schwer“):	4,54	0,94
3	Bzgl. Schwierigkeitsgrad entsprach die Klausur meinen Erwartungen („sehr sehr viel leichter als erwartet“...„genauso schwer wie erwartet“... „sehr sehr viel schwerer als erwartet“):	5,19	1,08
4	Ich habe speziell für die Klausur insgesamt so viele Tage gelernt (Textfeld):	5,07	4,13
5	Art, Umfang und Organisation der Prüfung entsprachen insgesamt den Vorankündigungen („trifft gar nicht zu“...„trifft voll zu“):	5,28	1,62
6	Mir war bei den Aufgaben insgesamt klar, was ich tun soll / welche Antwort von mir verlangt wird („trifft gar nicht zu“...„trifft voll zu“):	4,98	1,55
7	Für die Klausur musste ich zu viele Sachen auswendig lernen („trifft gar nicht zu“...„trifft voll zu“):	3,89	1,58
8	Die Klausur prüfte Verständnis für Betriebssysteme und Systemsoftware („trifft gar nicht zu“...„trifft voll zu“):	4,57	1,49
9	Das Lernen für die Klausur hat mir für mein Wissen und mein Verständnis in Bezug auf Betriebssysteme und Systemsoftware zusätzlich etwas gebracht („trifft gar nicht zu“...„trifft voll zu“):	5,15	1,54
10	Die Übungen haben mich gut auf die Klausur vorbereitet („trifft gar nicht zu“...„trifft voll zu“):	5,23	1,48
11	Ich möchte lieber eine Klausur mit mehr Hilfsmitteln (Skript, Bücher, Musterlösungen etc.), die dann aber deutlich schwerer sein muss bzw. noch tieferes Verständnis und fast gar keine Reproduktion prüfen muss („viel viel lieber“...„wäre mir egal“...„auf keinen Fall“):	5,14	1,89
12	Ich habe folgende weitere Prüfungen in dieser Prüfungsperiode (Datum und geschätzter Lernbedarf in Tagen) (Textfeld): (nicht quantitativ ausgewertet)	-	-
13	Bemerkungen / Anregungen / Kritik / Das könnte man besser machen (Textfeld): (nicht quantitativ ausgewertet).	-	-

messen, als leicht schwerer als erwartet und insgesamt als mittelschwerig (mit leichten Tendenzen zu schwierig) betrachtet wurde. Frage 5 zeigt insbesondere den Einfluss des Umstandes, dass die „versprochene“ Einlese-Zeit für einen erheblichen Teil der Teilnehmenden nicht gewährt wurde. Frage 11 zeigt, dass der Modus der Klausur („closed book“) von den Studierenden gut angenommen wird. Die Evaluation zeigt, dass die Klausur insgesamt als typisch für das Umfeld eines technisch-ingenieurwissenschaftlichen Bachelor-Studienganges angesehen werden kann.

Inhalt, Ziele und Ergebnisse der Prüfungsevaluation der Wiederholungsklausur

Die Prüfungsevaluation bei der Nachklausur hatte einen vergleichbaren Umfang wie die Prüfungsevaluation der ersten Klausur. Inhalt und Ziel des ersten Teils der Fragen war mit den Fragen der ersten Prüfungsevaluation identisch. Der zweite Teil der Fragen war allerdings darauf ausgerichtet, Feedback speziell zur Einlese-Zeit zu erhalten. Teilnehmer der Nachklausur waren die Studenten aus der ersten Klausur, die dort durchgefallen waren und diejenigen aus dem benachteiligten Hörsaal, die sich für eine Annullierung entschieden hatten, sowie die

Studenten, die zur ersten Klausur gar nicht angetreten waren. Bis auf einige wenige bei der ersten Klausur im nicht-benachteiligten Hörsaal durchgefallene, die nun wieder angetreten waren, hatte keiner der Teilnehmenden vorher Erfahrung mit der Einlese-Zeit.

An der Wiederholungsklausur nahmen 54 Studierende teil. Die 51 abgegebenen Prüfungsevaluationen dieser Wiederholungsklausur wurden folgendermaßen beantwortet (angegeben sind Mittelwert und Standardabweichung auf der siebenstufigen Skala):

Tabelle 5: Auswertung der Prüfungsevaluation der Nach-Klausur

Nr	Item	M	s
1	Für mich war die Klausur („absolut trivial“ ... „mittel schwer“ ... „extrem schwer“):	4.63	1.09
2	Bzgl Schwierigkeitsgrad entsprach die Klausur meinen Erwartungen („sehr sehr viel leichter als erwartet“... „genauso schwer wie erwartet“... „sehr sehr viel schwerer als erwartet“):	4.89	1.02
3	Ich habe speziell für die Klausur insgesamt so viele Tage gelernt (Textfeld):	5.82	4.27
4	Art, Umfang und Organisation der Prüfung entsprachen insgesamt den Vorankündigungen („trifft gar nicht zu“... „trifft voll zu“):	5.78	1.58
5	Mir war bei den Aufgaben insgesamt klar, was ich tun soll / welche Antwort von mir verlangt wird („trifft gar nicht zu“... „trifft voll zu“):	4.80	1.71
6	Die Einlese-Zeit von 15 Minuten fand ich für mich hilfreich. („trifft gar nicht zu“... „trifft voll zu“):	5.88	1.58
7	Die Einlese-Zeit von 15 Minuten sollte generell für alle Klausuren gewährt werden.	5.37	2.16
8	Meine Nervosität nahm während der 15 Minuten Einlese-Zeit zu.	3.00	1.76
9	Ich habe in den 15 Minuten Einlese-Zeit geplant, welche Aufgaben ich in welcher Reihenfolge angehen möchte.	4.55	2.05
10	Ich fand es störend, in den 15 Minuten Einlese-Zeit nicht schreiben zu dürfen.	4.43	2.26
11	Ich fand die 15 Minuten Einlesezeit zu lang.	3.12	2.05
12	Bemerkungen / Anregungen / Kritik / Das könnte man besser machen (Textfeld): (nicht quantitativ ausgewertet).	-	-

Die Ergebnisse der Fragen 1-5 zeigen, dass die Klausur von den Studierenden als mittelschwer, etwas schwerer als erwartet und weitgehend klar formuliert empfunden wurde. Die entsprechenden Wertungen sind denen der ersten Evaluation sehr ähnlich.

In Bezug auf die Einlese-Zeit offenbaren die Fragen 6-11 interessante Erkenntnisse:

- Die Einlese-Zeit wurde als sehr hilfreich empfunden.
- Die Nervosität nahm in der Einlese-Zeit wenig zu.
- Der angestrebte Effekt der Einlese-Zeit, den Studenten eine bessere Planung ihrer Zeiteinteilung zu ermöglichen, wurde einigermaßen gut erreicht.
- Die Einlese-Zeit wurde im Großen und Ganzen als angemessen empfunden.

Natürlich ist bei diesen Antworten ein gewisser Bias der Studierenden zu berücksichtigen, die im Zweifelsfall eine

Tendenz haben werden, mehr oder minder direkt für mehr Arbeitszeit (gleich in welcher Form) zu votieren.

Zusammenfassung und Diskussion

Der diskutierte Fall zeigt keine deutlichen Einflüsse einer gewährten bzw. nicht gewährten Einlese-Zeit durch die Studierenden selbst. Das Ursprungskonzept der advance organizers zeigt die besten Ergebnisse, wenn dies durch einen vorgestellten Textteil und durch weitere Erläuterungen der Lehrenden selbst unterstützt wird. Erst dann ist mit einem signifikanten Effekt zu rechnen. Es ist also zu empfehlen, in schriftlichen Klausuren entsprechend zu verfahren.

Eine wichtige Erkenntnis im Zeitalter der multikulturellen Studentenschaft ist das Ergebnis, dass für Ausländer durchaus signifikante Unterschiede vorhanden sind. Die Einlese-Zeit erbringt für Nicht-Muttersprachler tatsächlich einen deutlichen Vorteil im Prüfungsergebnis.

Das Konzept der Prüfungsevaluation ergibt wichtige Hinweise für die Gestaltung von schriftlichen Prüfungen und ist ein geeignetes Mittel, um ein statistisch gesichertes Feedback der Studierenden zu erhalten, um Parameter der Prüfung wie bspw. den Schwierigkeitsgrad den Gegebenheiten anpassen zu können und entsprechende Fehlanpassungen dieser Parameter erkennen zu können.

Die Prüfungsevaluation hat im geschilderten Fall gezeigt, dass es sich bei der vorliegenden Klausur um eine im besten Sinne durchschnittliche Prüfung gehandelt hat, was durchaus für eine Übertragbarkeit der gefundenen Erkenntnisse auf Klausuren mit ähnlicher Struktur und Zielsetzung etwa in den Ingenieur- oder Naturwissenschaften spricht.

Literaturverzeichnis

- Ausubel, D. P. (1963): The psychology of meaningful verbal learning. New York.
- Ausubel, D. P. (1968): Educational psychology: A cognitive view. New York.
- Ausubel, D. P. (1978): In Defense of Advance Organizers: A Reply to the Critics. Review of Educational Research Vol. 48/No. 2, pp. 251-257.
- Mayer, R. E. (1987): Educational Psychology: A cognitive approach. Boston.

■ **Dr. Georg Groh**, Akademischer Rat, Lehrstuhl für Angewandte Informatik/Kooperative Systeme, TU München,
E-Mail: grohg@in.tum.de

■ **Dr. Adi Winteler**, Wissenschaftlicher Direktor, Zentralinstitut studium plus, Universität der Bundeswehr München,
E-Mail: Adolf.Winteler@unibw.de

Katharina Mohring & Jan Lorenz Wilhelm

Markt der Ideen und Wege der Erforschung – Reflexion eines Methodenorientierten Projektseminars der Humangeographie - Zusammenfassung



*Katharina
Mohring*



*Jan Lorenz
Wilhelm*

In the sphere of private enterprises, social work or neighbourhood management you can find a great variety of interesting tools and methods on how to work effectively with large groups of employees or citizens. Methods like Open Space, Mini Lab and World Café help for instance to create an intense and self organized working atmosphere and guarantee interesting results – in which context so ever. These experiences inspired the Institute for Geography at the University of Potsdam (Germany) to reorganize a type of seminar in which students are shown how to conceptualize and to carry out small research projects.

In Unternehmen, im Stadtteilmanagement oder in der Sozialarbeit gibt es einen großen Erfahrungsschatz über die Arbeit mit Großgruppen. Vielfältige, interessante Methoden aus der Organisationsentwicklung – wie Open Space, Mini Lab oder Stimmungsbarometer – helfen, aus teilnahmslosen Zuhörern aktive Mitwirkende zu machen. Eine methodisch kontrollierte Arbeit mit Großgruppen ist deshalb ebenso für die Lehre im Hochschulstudium eine wertvolle Ergänzung. Es gilt, neue Lehrmethoden zu erproben, um aktive Mitarbeit, Diskussion und Projektarbeit zu gewährleisten. Im Rahmen des Methodenorientierten Projektseminars – bei dem Studenten eigene Projektstudien durchführen – integriert das Institut für Geographie der Universität Potsdam gezielt Erfahrungen aus der Organisationsberatung.

1. Einleitung

Üblicherweise wird in der deutschen Hochschullehre Wissen in der tradierten Form des „Vorlesens“ von Inhalten vermittelt. Dahinter steht die Annahme, ein gutes Input ergäbe auch ein gutes Output oder anders gesagt: Lehren und Lernen stehen in einem eindeutigen Kausalzusammenhang. Neuere Lernansätze zeigen jedoch, dass Lehrinhalte nur sehr selektiv im Rahmen des Erfahrungskontextes des „Belehrten“ aufgenommen werden. Lernprozesse ergeben sich aus vielfältigen Irritationen aus der Umwelt, die nicht selten vor allem dann ankommen und im individuellen Bewusstseinssystem verarbeitet werden, wenn unterschiedlichste inhaltliche und situative Verknüpfungen die Irritationen verstärken. Eine Anforderung an die Lehre sollte es also sein, stärker „anzustoßen“, herauszufordern, zu irritieren und zum Austausch anzuregen (vgl. z.B. Uhlenwinkel 2006).

Erfahrungen mit unterschiedlichen Ansätzen zu Aktivierung kreativer Gruppenprozesse liegen in einigen außeruniversitären Bereichen – z.B. bei Strategieentwicklungen in Wirtschaftsunternehmen oder Bürgeraktivierung im Stadtteilmanagement – bereits sehr vielfältig vor. Insbesondere Organisationsberater bieten diverse methodische Pakete an. Es ist ein naheliegender Schritt, diese Methodiken sowie die Empfehlungen und Erfahrungen in Lehrveranstaltungen an Universitäten zu integrieren. Wesentliche Kennzeichen einer erfolgreichen, ergebnisorientierten Arbeit mit großen Gruppen sind dabei vor allem: Wenig Vorträge, viel Arbeit in fixen Kleingruppen, abwechselnde Spannungs- und Ruhephasen, viel Zeit für Reflexion und ein gesundes Maß an Struktur (vgl. Königswieser, Keil 2002). In diesem Beitrag wird eine Lehrveranstaltungskonzeption im Fach (Human-)Geographie vorgestellt, welche diese Aspekte in den Vordergrund stellt und mit einer entsprechenden Fachmethodik unterstützt. Diese Lehrveranstaltung ist ein Projektseminar, das explizit darauf abzielt, an überschaubaren fachlichen Themenstellungen den Umgang mit Methoden der empirischen Sozial- und Regionalforschung zu lehren („Methodenorientiertes Projektseminar“). Es richtet sich an Bachelorstudenten in den ersten Semestern. Sie sollen in diesem Seminar lernen, wie man einen empirischen Forschungsprozess konzipiert und umsetzt. Hierzu führen sie selbst kleinere Projektstudien durch und erproben in Projektform empirische Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden.

In den folgenden Ausführungen werden Einblicke in die konzeptionellen Kernelemente des Methodenorientierten Projektseminars und die generierten Erfahrungen vermittelt. Dazu wird zunächst in das zugrunde gelegte Forschungsverständnis eingeführt und das gewählte Ver-

anstellungsdesign sowie die angewandte Methodik skizziert. Daran anschließend sind es zwei Besonderheiten wert, weiter konkretisiert zu werden: Zum einen die Open Space-Methode, die insbesondere für größere Seminargruppen eine erfolgreiche Methode ist, um Themenfindung und Gruppenbildung zu forcieren, zum zweiten die Umsetzung der Methodenräume als ein zentrales Element eines methodenorientierten Projektseminars. Der Beitrag wird schließlich durch resümierende Überlegungen abgerundet.

2. Forschungsprozess

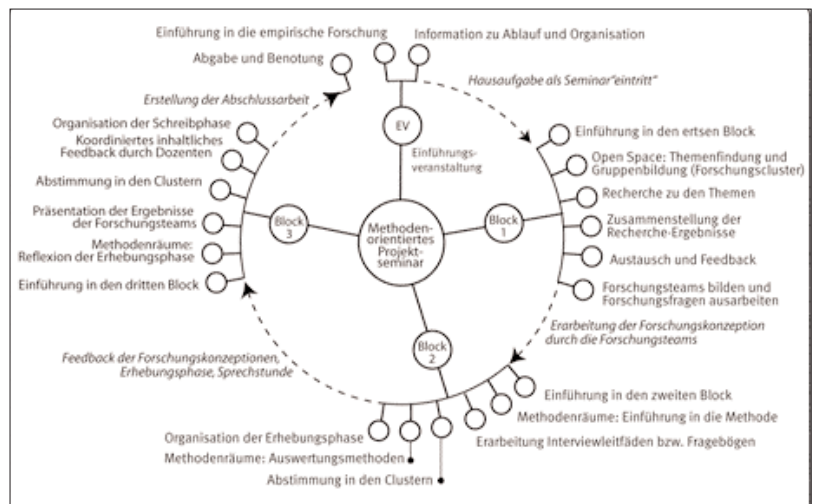
Den Studierenden soll im Laufe des Seminars ein bestimmtes Verständnis zur Durchführung eines projektorientierten, empirischen Forschungsprozesses vermittelt werden, welches durchaus von dem in der Literatur häufig dargestellten Bild abweicht. Denn die zahlreichen Handbücher und wissenschaftlichen Publikationen zur empirischen Forschung erwecken trotz verschiedener inhaltlicher Spielarten (beispielsweise im Hinblick auf die Präferenz quantitativer oder qualitativer Forschungsmethoden) in der Regel den Eindruck, dass ein Forschungsprozess linear und damit gut planbar sei (Beispielhaftes Zitat: „Nach der Entscheidung, was untersucht werden soll, beginnt die Phase der Theoriebildung.“, Schnell/ Hill/ Esser 1999, S.9). Unserer Erfahrung nach schwankt man dagegen in der Forschungspraxis deutlich stärker als häufig suggeriert, zwischen Planung und Probieren, Ordnung und Chaos, Testen, Hinterfragen, Verwerfen oder Anpassen. Die strukturierte Darstellung in der Literatur ist deshalb nicht falsch, da sie lediglich eine sehr komplexe (Forschungs-) Wirklichkeit geordnet und systematisch darstellt. Im Rahmen der Lehrveranstaltung gilt es jedoch, den Glauben an die Vorhersehbarkeit und Planbarkeit eines Forschungsablaufes frühzeitig soweit zu relativieren, dass Flexibilität und Motivation der Studenten auch nach (unumgänglichen) Frustrationen möglichst erhalten bleiben.¹ Daraus erwachsen für den Veranstaltungsablauf diverse Konsequenzen. Die Studenten müssen unserer Meinung nach vorrangig selbst ausprobieren und voneinander lernen. Es muss also neben der inhaltlich-methodischen Seite ein großer Schwerpunkt bei der Vermittlung von Kooperations- und Abstimmungskompetenzen, dem Umgang mit Unsicherheiten und Fehlern liegen. Die Veranstaltung braucht folglich Platz für Diskussionen, Aushandlungen, Reflexionen und Feedback.

3. Veranstaltungsdesign: Erst eins, dann zwei, dann drei

Aus dem eben skizzierten Verständnis über einen Forschungsprozess und den studienbedingten Voraussetzungen leiten sich spezifische Bedingungen für das Veranstaltungsdesign ab. So muss zur Entwicklung einer eisdynamischen Seminaratmosphäre entsprechender Spielraum für Austausch und Feedback zur Verfügung stehen. Das klassische Seminarkonzept einer 90-minüti-

gen Präsenzveranstaltung pro Woche würde diesem Anspruch nicht gerecht werden. Die Präsenztermine werden deshalb auf drei Wochenend-Blockveranstaltungen mit den drei inhaltlichen Schwerpunkten *Forschungsinhalt*, *Forschungsmethodik* und *Ergebnispräsentation* verteilt (vgl. hier und im folgenden Abb. 1). Zwischen den zeitlich nah beieinander liegenden ersten beiden Blöcken und dem dritten Block liegt eine längere Phase, die der empirischen Erhebung und Datenauswertung vorbehalten ist. Die Wochenendtermine eröffnen die Möglichkeit, unterschiedliche Arbeitsphasen in verschiedenen Räumlichkeiten umzusetzen und inhaltlich zusammenhängende Lehrinhalte ohne Unterbrechung abzuarbeiten.

Abbildung 1: Ablaufskizze des Methodenorientierten Projektseminars (Entwurf: Ute Dolezal, Universität Potsdam)

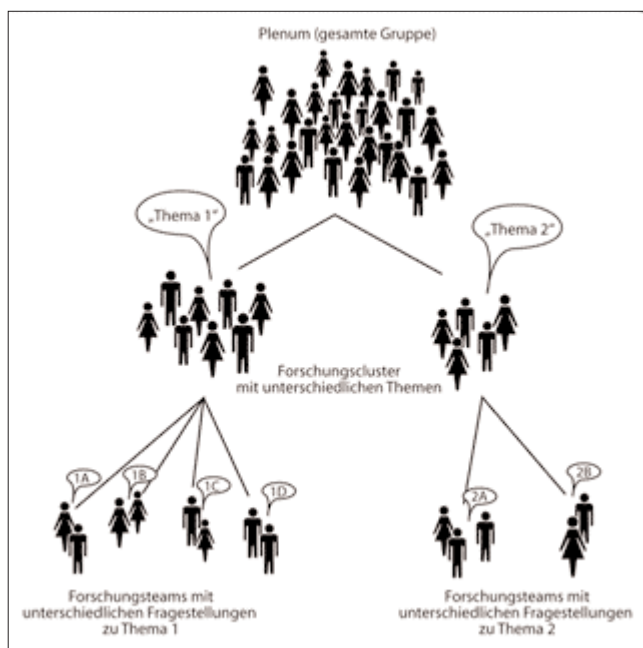


Ein Schlüsselement der **ersten Blockveranstaltung** besteht darin, dass die Studierenden auf einem so genannten Marktplatz an Forschungsideen aus einem großen Spektrum humangeographischer Themen frei wählen und deren Inhalte mitbestimmen. Dahinter steht der Gedanke, die Motivation der Teilnehmer zur Mitarbeit durch eine selbstbestimmte Themenwahl zu steigern. Es erfordert ein besonderes Geschick, eine möglichst große Anzahl an Teilnehmern für Themen zu begeistern und gleichzeitig die Themenvielfalt so weit einzuschränken, dass sich in der Veranstaltung mehrere Themencluster bilden. Denn der Veranstaltungsaufbau wird als ein zweites Schlüsselement von einer Gliederung in thematische Cluster bestimmt, d.h. alle Studierenden finden sich in verschiedenen Forschungsclustern zusammen (vgl. Abbildung 2). Bei einer optimalen Zusammensetzung der Cluster sind ca. 8 Studierende beteiligt, die bezogen auf ihr Forschungsthema mehrere Forschungsfragen entwickeln und dann in fixen Forschungsteams zu

¹ Das heißt nicht, dass damit die Existenz unterschiedlicher Forschungsphasen negiert werden sollen. Im Gegenteil: Auch unsere Veranstaltung durchläuft durch ihre inhaltliche Ausrichtung natürlich bestimmte Phasen und impliziert dadurch eine gewisse Linearität. Die Studenten müssen eine Forschungsfrage oder Forschungshypothesen erstellen, daraus ein Forschungskonzept ableiten, mit einer gewählten Erhebungsmethode Daten im Feld erheben, diese auswerten und in Bezug auf Fragestellung/Hypothesen interpretieren.

zweit (seltener auch zu dritt) im weiteren Veranstaltungsverlauf bearbeiten. Die arbeitsteilige Erforschung gemeinsamer Forschungsthemen ermöglicht, dass sich die Forschungsteams während des Forschungsprozesses gegenseitig unterstützen können und insgesamt auf eine breite Datengrundlage zurückgreifen können. Sowohl die offene Themenwahl als auch die Gruppenfindung und die selbstorganisierte Recherche in Bibliotheken und im Internet wird mit Hilfe des Open Space-Verfahrens organisiert (vgl. Owen 2001; Maleh 2001; Königswieser; Keil 2002). Bis zur nächsten Blockveranstaltung erstellen die Forschungsteams eigene Forschungskonzeptionen, in denen sie die inhaltlichen und organisatorischen Ziele sowie vor allem die empirische Erhebungsmethode ihrer Forschungsstudie festlegen. Jedes Forschungsteam wählt zwischen einer qualitativen Erhebung in Form von (Experten-) Interviews oder einer quantitativen Erhebung in Form einer Befragung mit standardisierten Fragebögen.

Abbildung 2: Forschungscluster und Forschungsteams (Entwurf: Ute Dolezal, Universität Potsdam)



Die Studenten haben in der Mehrzahl keine Erfahrung mit Datenerhebung und -auswertung. Entsprechend detailliert muss die Vorbereitung auf die empirische Erhebungsmethode ausfallen. Dies ist Gegenstand der **zweiten Blockveranstaltung**. Die Arbeit in dieser Blockveranstaltung läuft zu einem großen Teil in Methodenräumen ab. Dabei handelt es sich um zwei Seminarräume, in denen getrennt voneinander in die quantitative und qualitative Datenerhebung und -auswertung eingeführt wird. Das Ziel des zweiten Blocks ist eine intensive Einarbeitung in die Untersuchungsmethodik, die allerdings aufgrund der umfangreichen Inhalte selbstständig und auf der Basis der gegenseitigen Hilfe durch die Studenten weitergeführt werden muss.

In der Phase zwischen dem zweiten und dem dritten Block organisieren die Forschungsteams die empirische

Erhebung und Auswertung sowie Interpretation ihrer Daten. Die Dozenten bieten hierzu spezifische Feedbackphasen. Hierbei geht es vor allem darum, die Fragebögen oder Interviewleitfäden sowie die Forschungskonzeptionen zu bewerten. Die Forschungsteams erhalten aber auch die Möglichkeit Fragen zur Erhebungsphase oder zur Auswertung mit den Dozenten in einer Sprechstunde zu diskutieren.²

Der **dritte Blocktermin** dient dazu, dass die Forschungsteams die Ergebnisse ihrer Erhebungsphase reflektieren und präsentieren. Im Stil der bisherigen Veranstaltungsstruktur wird die methodische Umsetzung wieder in den „Methodenräumen“ reflektiert. Die inhaltliche Präsentation dagegen wird in den Forschungsclustern gemeinsam erarbeitet und es bekommt auch jeweils das gesamte Cluster ein inhaltliches Feedback durch die Dozenten. Im Anschluss können die Studierenden in die Hausarbeits-Schreibphase entlassen werden.

4. Veranstaltungsmethodik: Wandeln und Erproben

Die methodische Umsetzung des Veranstaltungsdesigns erfolgt anhand vielfältiger Lehr- und Lernformen deren wesentlichen Kernelemente nachfolgend herausgestellt werden.

4.1 Wechselnde Arbeitsphasen

Es gibt einen ständigen Wechsel zwischen Plenums-, Wandel- und Teamarbeitsphasen. In den Plenumsphasen werden die Tagesagenda mit dem ungefährem Zeitablauf³, den Aufgaben und der Vorgehensweise der nächsten Arbeitsphase erläutert. Es gibt die Möglichkeit für Gruppenfeedback, Blitzlicht⁴, Stimmungsbarometer⁵, Minilab⁶ und Besprechung organisatorischer oder inhaltlicher Fragen, die die gesamte Gruppe betreffen. Wandelphasen zielen auf Austausch zwischen den Forschungsclustern. Hier werden Plakate anderer Gruppen betrachtet, es gibt die Möglichkeit für verdecktes oder offenes Feedback und Diskussionen. Die Teamarbeits-

² Um die Flut von Nachfragen einzudämmen, ist es ratsam, Stichtage für Feedbackwünsche bzw. Terminwünsche anzugeben. Anfragen außerhalb dieser Stichtage können dann nur in Ausnahmefällen berücksichtigt werden.

³ Je nach Arbeitsauftrag und -rhythmus der einzelnen Arbeitsgruppen variiert der Zeitbedarf und muss eventuell angepasst werden.

⁴ Bei einem Blitzlicht bekommt jeder Teilnehmer die Möglichkeit, sich mit einem Satz (also ganz knapp und ohne Bezug auf die anderen Äußerungen) ganz persönlich zu einem Thema bzw. einer Frage äußern. Mit dieser Methode lässt sich beispielsweise feststellen, warum in der Gruppe eine plötzliche Unruhe herrscht (vgl. Methoden für Tutorien). Die Methode eignet sich aber auch, und so ist sie in dieser Veranstaltung gedacht, um eine Veranstaltung einzuleiten. So kann am zweiten Tag der ersten Blockveranstaltung gefragt werden: „Nach einmal drüber Schlafen: Was denke ich über das Seminar...“.

⁵ Stimmungsbarometer können als anonymes Feedback eingesetzt werden. Auf einem Flipchart werden ein Koordinatensystem oder eine Skala aufgezeichnet, die z.B. Spaß/Lerneffekt abbilden. Die Teilnehmer kleben verdeckte Punkte an der für sie zutreffenden Stelle. Das Ergebnis kann in der Gruppe reflektiert werden (vgl. Methoden für Tutorien).

⁶ Zur Durchführung eines MiniLab teilt sich die Großgruppe in Kleingruppen (bestehend aus 4-5 Studenten) auf, die jeweils in Stuhlkreisen Platz nehmen. In einem Zeitraum von 1 bis 1,5 Stunden stellt der Moderator verschiedene Fragen, deren Antworten in den Kleingruppen ausgetauscht werden. „Durch die Intimität der Kleingruppe, die Art der Fragen und die knappe Zeittaktung werden rasch Nähe, Tiefe und Vertrauen hergestellt.“ (Königswieser/Hildebrandt 2005, S. 73).

phasen ermöglichen einen intensiven Austausch im Forschungsteam. Konzepte werden entworfen und Ergebnisse zumeist auf Flipcharts bzw. Metaplanwänden⁷ visualisiert. Diese ständigen Arbeitsphasenwechsel (die z.B. auch durch abwechselnde Anleitung durch Dozenten und Selbstarbeit unterstützt werden) erhalten und fördern eine stetige Dynamik und provozieren verschiedene Formen des Austausches.

4.2 Vielfältige Lern- und Lehrräume

Die verschiedenen Arbeitsphasen werden an unterschiedlichen Orten realisiert. Plenum- und Wandelphasen brauchen ausreichend Platz für die gesamte Seminargruppe. Als Ort der Zusammenkunft, der Ergebnispräsentation und des gegenseitigen Austauschs eignet sich beispielsweise ein großes Foyer. In den Teamarbeitsphasen sind ruhige Orte zur konzentrierten Arbeit wichtig, wie z.B. Seminarräume oder ruhige Plätze im Freien.

4.3 Große und kleine Lerngruppen

Die Studenten arbeiten in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen, was unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit, der Teamarbeit und des interaktiven Lernens ermöglicht. Bezugsgruppe ist immer das Forschungscluster, das ein Thema bearbeitet. Innerhalb des Clusters untersuchen kleinere Forschungsteams ihre eigene Forschungsfrage zum Clusterthema, führen die empirische Erhebung durch und schreiben letztendlich zu zweit (bzw. dritt) den Forschungsbericht. Synergien zwischen den Forschungsteams der Cluster sind erwünscht, werden durch gezielten Gruppenaustausch gefördert und bei der Benotung der Forschungsarbeiten berücksichtigt. Während der methodischen Vertiefung finden sich alle Forschungsteams zusammen, die die gleiche Erhebungsmethode zur Umsetzung gewählt haben, so dass ein Austausch bei Fragen zur Methodik auch außerhalb des Clusters möglich ist.

4.4 Flexibles Zeitmanagement

Das Seminar lebt insgesamt von einem konsequent flexiblen Zeitmanagement. Die zeitliche Planung der Arbeitsphasen ist im Vorfeld nur grob möglich und muss während des Ablaufes immer wieder angepasst werden. Die unterschiedlichen Arbeitsweisen und -geschwindigkeiten der Gruppen können dadurch berücksichtigt werden. Hierzu zählt auch ein Verzicht auf eine geregelte Pausenplanung. Pausen werden durch die Arbeitsgruppen selbst organisiert. Es ist wichtig, feste Zeitkorridore für die Unterstützung der Arbeitsgruppen durch die Lehrenden anzubieten. Immer wieder müssen die Cluster oder die Forschungsteams die Möglichkeit für Rücksprache und Fragen bekommen, deshalb ist es notwendig, die Feedbackphasen im Veranstaltungsverlauf gesondert zu planen und ihnen ein eigenes Zeitfenster einzuräumen.

4.5 Dozenten als Tandemgespann

Der inhaltliche und organisatorische Anspruch erfordert ein bestimmtes Rollenverständnis der Dozenten. Sie leiten an und geben die Struktur vor, lassen jedoch genug Freiraum für die Entfaltung der einzelnen Studierenden und Gruppen. Für die Betreuung der Studenten hat ein

Team aus zwei Dozenten im Gegensatz zu einem einzelnen Seminarleiter deutliche Vorteile. Zwei Dozenten können sich in Moderation und Visualisierung unterstützen. Ihre unterschiedlichen Erfahrungen und Forschungsschwerpunkte erleichtern die Betreuung der großen Themenvielfalt.⁸ Auch das Feedback an eine große Anzahl verschiedener Gruppen ist allein aus zeitlichen Gesichtspunkten (Wartezeiten vermeiden) für zwei Dozenten leichter und rascher zu organisieren. Der Methodenraum mit einer parallelen Betreuung zweier Studentengruppen mit verschiedener methodischer Ausrichtung lässt sich ebenfalls am besten zu zweit umsetzen. Der Austausch außerhalb der Präsenzveranstaltungen kann gut durch eine eLearning-Plattform (z.B. moodle) unterstützt werden. Hier können Anfragen organisiert, Dokumente und Dokumentationen der Veranstaltung zur Verfügung gestellt und Hausaufgaben hochgeladen werden. Dies kann die Lehrenden organisatorisch entlasten.

5. Open Space und Markt der Ideen

Die Herausforderung der ersten Blockveranstaltung liegt im Kick-Off des selbst organisierten Forschungsprozesses: Die Studenten müssen Themen benennen und ausloten, die sie im weiteren Forschungsverlauf erforschen werden. Dazu müssen sich Gruppen finden, die bereit sind, gemeinsam an einem Thema zu arbeiten. Organisiert wird diese Themenwahl und Gruppenzusammenführung mit Hilfe der Open Space-Methode. Dies ist eine Konferenzmethode, die von dem Amerikaner Harrison Owen entwickelt wurde und seit 1996 auch in Europa eingesetzt wird (Maleh 2001, S. 10). In Großunternehmen kommt die Methode primär mit dem Ziel zum Einsatz, schnelle und kreative Ansätze für Veränderungsprozesse zu entwickeln und die Identifikation der Beteiligten mit der Organisation zu verbessern. Das Faszinierende dabei ist, dass die Open Space-Methode nur das Leitthema und einen Rahmen vorgibt, in welchem die Teilnehmer selbstorganisiert und aus eigener Motivation heraus Problemstellungen und Konzepte erarbeiten. Open Space wird in diesem Zusammenhang deshalb mit offenem Raum oder Freiraum übersetzt (Maleh 2001, S. 10f.).

Dieser Freiraum wird dabei folgendermaßen strukturiert: Zu Beginn eines jeden Open Space-Verfahrens erfolgt zunächst im Rahmen einer Plenumsitzung eine Einführung in das Regelwerk und eine inhaltliche Einstimmung der Teilnehmer. Diese erste, kurze Phase bestimmt den Erfolg der gesamten Veranstaltung. Es ist daher vor allem wichtig, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen (Owen 2001, S. 59). Anschließend erhalten die Teilnehmer die Möglichkeit, die auf der Konferenz zu diskutierenden inhaltlichen Schwerpunkte zu benennen, die öffentlich – auf dem sogenannten Markt-

⁷ So ganz nebenbei lassen sich hier auch Visualisierungstechniken vermitteln (z.B. Kärtchen, Mind Map etc.).

⁸ Das heißt jedoch nicht, dass sämtliche Forschungsthemen durch die Dozenten bereits „beforscht“ sein sollten. Die inhaltliche Betreuung der Gruppen konzentriert sich vor allem auf die Einschätzung der Konsistenz der Annahmen und Schlussfolgerungen weniger auf inhaltliche „Richtigkeit“.

platz – ausgehängt werden. In einer intensiven Arbeitsphase arbeiten die Teilnehmer anschließend in wechselnden Arbeitsgruppen an und mit den verschiedenen Themen. Zu dieser Phase werden vier einprägsame Grundsätze vorgegeben (Owen 2001, S. 45; Maleh 2001, S. 18):

1. Wer immer kommt, ist gerade die richtige Person.
2. Was auch geschehen mag – es ist das Einzige, was geschehen kann.
3. Wann immer es beginnt, ist es die richtige Zeit.
4. Vorbei ist vorbei.

Diese vier Regeln legen den Freiraum und die Freiheit der Teilnehmer während der Arbeitsphasen fest. Niemand soll sich gezwungen fühlen, über eine bestimmte Dauer an einer festgelegten Thematik zu arbeiten. Unterstützt wird dieser Ansatz durch das so genannte Gesetz der zwei Füße. „Es besagt, daß jeder Teilnehmer das Recht hat, eine Arbeitsgruppe oder Interaktion zu verlassen, wenn er das Gefühl hat, in dieser Situation nicht zu lernen oder nichts dazu beitragen zu können.“ (Petri 2002, S. 151). Der Charme und das Potenzial der Open Space-Methode liegen erfahrungsgemäß darin, dass die Teilnehmer ihr unterschiedliches Wissen, ihr unterschiedliches Beobachtungsvermögen und ihre unterschiedlichen Arbeitsweisen ideal einbringen können. Im Rahmen des Methodenorientierten Projektseminars ermöglicht die Open Space-Methode in leicht modifizierter Weise, dass die Studenten – trotz der großen Teilnehmerzahl – aus eigenem Interesse und unter Einbringung ihres Wissens mögliche Forschungsthemen benennen und mögliche Forschungsfragen entwickeln. Das eingesetzte Verfahren gliedert sich in drei Phasen, und es wird dafür im Methodenorientierten Projektseminar ein halber Tag angesetzt.

1. Plenumsphase und Themenvorschläge (45 Min.)

Die Plenumsphase erfolgt in einem großen Stuhlkreis, der so angeordnet ist, dass alle Teilnehmer in Kontakt zueinander stehen können und die frontal eingerichtete Informationswand für alle einsehbar ist. In der Mitte des Kreises befindet sich ein Stapel Flipchartpapier, Marker und eine Schale mit Gummibärchen. Die Eröffnung erfolgt, indem die Dozenten langsam den Kreis abschreiten und die Teilnehmer auffordern, Blickkontakt aufzunehmen. Die Dozenten treten anschließend in den Kreis und fordern schwunghaft all diejenigen Studenten auf, die Interesse und Leidenschaft für ein mögliches Forschungsthema verspüren, in den Kreis zu treten. Sie sollen ein mögliches Forschungsthema auf ein Blatt schreiben und kurz dem Plenum vorzustellen. Die vorgeschlagenen Themen können von Herausforderungen der globalisierten Landwirtschaft, über Formen des Geographieunterrichts bis hin zu Formen der sozialen Segregation in Berliner Stadtteilen reichen und spiegeln dabei die unterschiedlichen Interessen und Kontextuierungen der Studenten wieder. Die Themenblätter werden unterschiedlich farblich markiert und anschließend an der Informationswand aufgehängt.

Abbildung 3: Markt der Ideen
(Foto: Universität Potsdam)



2. Arbeitsphase und Markt der Forschungsideen (3 Std.)

Nach der Erläuterung der vier Grundsätze und des einen Gesetzes des Open Space sind alle Teilnehmer aufgefordert, Ideen, Fragen und Gedanken zu den Themen zu diskutieren und zu visualisieren. Diesbezüglich stehen der Anzahl der Themen entsprechend viele und mit den unterschiedlichen Farben versehene Arbeitsbereiche im Raum verteilt zur Verfügung. Idealerweise können die Arbeitsbereiche dabei in einem großen Raum so angeordnet werden, dass sie von den Teilnehmern gut überblickt werden können, so dass ein Wandeln begünstigt wird. (vgl. Abbildung 3) Jeder Arbeitsbereich ist mit verschiedenen Materialien, wie Flipchart, Markern, Metaplan-Kärtchen und einer Stellwand ausgestattet und wird zunächst von den so genannten „Einberufern“⁹ der Forschungsthemen betreut. Charakteristisch für die Arbeitsphase ist, dass sich die Forschungsthemen unterschiedlich schnell und dynamisch entwickeln. Während einige Themen sofort das Interesse vieler Teilnehmer

Abbildung 4: Wahl der Forschungsthemen
(Foto: Universität Potsdam)



⁹ Als „Einberufern“ werden die Studenten bezeichnet, die ein Thema vorgeschlagen haben.

wecken, werden andere Arbeitsbereiche durchaus erst nach und nach „entdeckt“. In Form von Stichwörtern, Symbolen und Anmerkungen entsteht auf den Flipcharts und in den Köpfen der Teilnehmer ein Markt von Forschungsideen.

3. Feedbackphase und Festlegung der Forschungsteams (1 Std.)

Die mehrere Stunden andauernde Arbeits- und Wandelphase produziert nicht nur erstaunlich detailreiche Visualisierungen zu den verschiedenen Themen, sondern bietet den Teilnehmern darüber hinaus die Möglichkeit der Kontaktaufnahme und der Abstimmung der eigenen Forschungsinteressen. Im Rahmen einer abschließenden Plenumsitzung ist es zunächst zentral, in Form einer kurzen Feedbackrunde noch einmal die Eindrücke der Arbeitsphase zu reflektieren und offene Fragen zu beantworten. Erst anschließend scheinen die Teilnehmer bereit, den entscheidenden Schritt zu gehen und sich für den weiteren Seminarverlauf verbindlich einem Forschungsthema zuzuordnen. Innerhalb der so entstehenden Gruppen mit gleicher Forschungsthematik (so genannter Forschungscluster) schließen sich dann jeweils zwei Personen zu Forschungsteams zusammen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Open Space-Methode gut dafür eignet, den Kick-Off des Forschungsprozesses zu gestalten. Für die Eröffnungsphase stellt es sich als sehr hilfreich dar, wenn die Teilnehmer bereits in der vorbereitenden Hausaufgabe kurz ein selbst präferiertes Forschungsthema skizzieren. Die anschließende Wandelphase verläuft in der Regel für die meisten Teilnehmer bis zuletzt sehr lebhaft. Dabei kann es durchaus zu Auseinandersetzungen kommen. So beschwerte sich einmal eine Studentengruppe über einen „Einberufer“, der voller Leidenschaft partout nicht von seinen Themenvorstellungen abrücken wollte und somit eine Entwicklung des Forschungsthemas verhinderte. An dieser Stelle hilft, noch einmal auf die Regel hinzuweisen, dass ein gemeinsames Arbeiten und Diskutieren ausdrücklich erwünscht sind.

Faszinierend zu beobachten ist, dass auf diese Art und Weise selbstorganisiert innerhalb weniger Stunden ein Markt von Forschungsthemen entsteht, der den Studenten vielfältige Themenwahlmöglichkeiten bietet. Damit kann in weiteren – außerhalb des Open Space liegenden – Arbeitsphasen der Forschungsprozess systematisch fortgeführt werden, indem zunächst die Forschungsteams anhand ausführlicher Recherchen die ersten Ideen zu den Forschungsthemen weiter konkretisieren bzw. relativieren und anschließend auf der Grundlage einer ausgewählten Methode der empirischen Sozialforschung anfangen, die Forschungsdesigns zu entwickeln.

6. Methodenräume

Jedes Forschungsteam muss sich zur Durchführung seines Forschungsprozesses entweder für die qualitative Methode der Interviewführung und -auswertung oder für die quantitative Methode der standardisierten Befragung und Auswertung entscheiden. Beide empirische Methodengruppen benötigen eine ganz unterschiedli-

che Betreuung und Vorbereitung. Dies muss in der Veranstaltung berücksichtigt werden. Aus diesem Grund bietet sich im Veranstaltungsverlauf eine Trennung der inhaltlichen und methodischen Ausbildung an. Die methodische Ausbildung erfolgt dann unter fachlicher Anleitung eines zuständigen Dozenten in so genannten Methodenräumen (vgl. Abbildung 1). Die Idee dieser Methodenräume besteht darin, dass die zwei Methodengruppen getrennt voneinander ein räumliches Umfeld betreten, in welchem sie sich anhand verschiedenster Materialien und Hilfestellungen wichtige methodenspezifische Eckpunkte der Umsetzung und Auswertung empirischer Daten aneignen können. Die Methodenräume sind also nicht nur ein Ort für angeleitete Gruppen- und Einzelarbeit, sondern bieten viel mehr – unterstützt durch Plakate, Computerarbeitsplätze und ausliegende Literatur - Raum zum Stöbern, Ausprobieren und Diskutieren. Dabei ist jeder Methodenraum durch ein spezifisches Design gekennzeichnet.

1. Methodenraum I: Erhebungsmethode - Fragebogen

Die Forschungsteams, die sich für eine quantitative Methode entscheiden, müssen in einem ersten Schritt die Fragebögen entwerfen. Dabei gilt es ein Bewusstsein für mögliche Fallstricke zu entwickeln. Häufige Fehler sind z.B. dass die Fragen bereits das von dem Forscher erwartete Ergebnis widerspiegeln, dass suggestiv oder einseitig gefragt wird, dass Zusammenhänge konstruiert werden, die die Befragten in diese Zusammenhänge zwingen oder dass die Antwortvorgaben unvollständig sind. Die Studenten erarbeiten deshalb als erstes in drei Gruppen Grundlagen der Kommunikationstheorie, Fragebogenstruktur und -design sowie Fehler in der Frageformulierung. Dazu liegen Fachtexte (und Materialien zur Visualisierung bereit). Die Ergebnisse werden vorgestellt und diskutiert. Hierbei muss vor allem zum Ausdruck kommen, wie schwierig es ist, in der speziellen Kommunikationssituation „Befragung mit Fragebogen“ die Sprache des Befragten zu sprechen und Fragen zu formulieren, die nicht unbeabsichtigt manipulieren. Die Konzeption des Fragebogens beansprucht relativ viel Zeit, und es ist unwahrscheinlich, dass während der Präsenzveranstaltung mehr als ein grober Entwurf erstellt wird. Deshalb haben alle Forschungsteams die Möglichkeit, innerhalb einer vereinbarten Frist außerhalb der Blockveranstaltung ein Feedback von den Dozenten zu bekommen. Ein zweiter sehr umfangreicher und didaktisch schwieriger Schritt ist das Erlernen oder Vertiefen des Umgangs mit einem Statistikprogramm (z.B. SPSS). Hierzu ist eine Grundvoraussetzung der Zugang zu mehreren Computern bzw. mobilen PCs, die mit einem entsprechenden Programm ausgestattet sind. Besonders beim Erlernen von PC-Programmen ist „Learning by doing“ ein nicht zu unterschätzender Aspekt: Die Studenten erstellen daher anhand ihres Fragebogen-Entwurfes eine Datenmaske. Es ist hilfreich, wenn mehrere, gut sichtbar aufgehängte Plakate wesentliche Schritte aufzeigen, die die Studenten je nach Fortschritt als Information individuell nutzen können. In diesem Teil der Methodenausbildung kann nur eine Heranführung an das Auswertungsprogramm erfolgen. Vertiefte Erfahrungen werden

erst bei der Bearbeitung des eigenen Datensatzes entstehen. Dazu bekommen die Studenten Materialien zur Verfügung gestellt und sie werden explizit zu einem Austausch untereinander aufgefordert. Das Ziel soll es sein, dass sich die Forschungsteams in diesem Methodenraum bei auftretenden Schwierigkeiten zunächst untereinander um Rat fragen als sogleich den Dozenten um Hilfe zu bitten.

2. Methodenraum II: Erhebungsmethode Experteninterview

Das große Feld der qualitativen Forschungsmethoden wurde in der Form eingeschränkt, als dass den Forschungsteams „nur“ die Durchführung von (insgesamt mindestens vier) Experteninterviews und eine Auswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Bogner et al. 2005; Flick 2002; Lamnek 1995) empfohlen werden). Die Gestaltung des Methodenraums richtet sich daran aus, sowohl eine Orientierung über das Spektrum und die Anwendungsmöglichkeiten der qualitativen Methodik, als auch eine Plattform zum gegenseitigen Austausch zu bieten. Neben der plakatgroßen Visualisierung von exemplarischen Interviewpassagen, Leitfäden und Interviewauswertungen werden Stellwände, ein Stuhlkreis und Flipcharts bereitgestellt. Aufgrund der unterschiedlichen Methodenvorkenntnisse der Teilnehmer einerseits und den ganz unterschiedlichen Erwartungen an den Methodenraum andererseits, ist es empfehlenswert sich jeweils zu Beginn einer Methodensitzung gemeinsam auf eine Agenda zu einigen. Als zentral zu erarbeitende Lerninhalte stellen sich in der Regel Techniken der Gesprächsführung, der Datenerfassung und -auswertung sowie – ganz praktisch – Tipps zur Beurteilung eines Expertenstatus dar. Diesbezüglich können verschiedene Lernformen zum Einsatz kommen. So bietet eine Interviewübung, bei welcher sich Studenten gegenseitig zu nichtfiktiven Themen wie Sicherheitsempfinden oder Studienortwahl interviewen, die Möglichkeit sowohl Erfahrungen in der Leitfadenerstellung, als auch der Gesprächsführung zu gewinnen. Wertvoll erscheint, wenn die exemplarisch geführten Interviews nach der so genannten Fish Bowl-Methode von anderen Teilnehmern beobachtet und dann gemeinsam reflektiert werden. Dabei sollen nicht nur Fragetechniken und Interviewverlauf, sondern auch nonverbale Aspekte der Kommunikation beachtet werden. Die Datenauswertung nach Mayring sollte neben einem theoretischen Input – z.B. in der Form einer Textarbeit¹⁰ oder exemplarischen Codierung einer Interviewpassage – unbedingt durch praxisrelevante Hinweise ergänzt werden. Dazu können die Studenten ihre Erfahrungen mit Interviewauswertungen in der Form von Handlungsanweisungen zusammenstellen und so helfen, insbesondere für die Teilnehmer ohne Methodenkenntnisse, die theoretischen und linearen Ausführungen zu relativieren und Eindrücke des oftmals chaotisch-kreativen Forschungsalltags zu vermitteln.

Letztendlich wird der Erkenntnisgewinn jedoch entscheidend vom Ausprobieren und der anschließenden Reflexion bestimmt. Deswegen sieht die Veranstaltungskonzeption vor, dass sich die Studenten auch im dritten

Block – und somit nach der Phase der Datenerhebung – noch einmal in den Methodenräumen zusammenfinden. Es können Erfahrungen der Erhebungsphase ausgetauscht und Probleme angesprochen werden. Die Methodenräume sind eine erfolgreiche Konzeption, um eine Methode vertieft zu lehren. Das getrennte Umfeld lenkt die Konzentration ausschließlich auf die eigene Methode, so dass ein „Roter Faden“ beim Durchdenken, Planen und Bearbeiten der entsprechenden Datengrundlagen beibehalten wird. Es bleibt genug Zeit, den komplexen Vorgang einer Forschungsplanung zu durchdenken. Das Konzept wirkt natürlich zuungunsten der jeweils anderen Methode, was einige Studenten zur Kritik veranlasste. Letztendlich ist die Entscheidung für eine Methode der zeitlichen Rahmung geschuldet.

7. Resümierendes

Die Erfahrungen des Methodenorientierten Projektseminars zeigen, dass sich die Ansätze der empirischen Sozial- und Regionalforschung sinnvoll anhand selbst durchgeführter Forschungsprojekte vertiefen lassen. Entscheidend dabei ist, dass die Wahl des Veranstaltungsdesigns und der ausgewählten Methoden die für Forschungsprozesse wichtigen Reflexions- und Anpassungsphasen ermöglichen. Diesbezüglich spielen die in Rückgriff auf die Organisationsberatung eingesetzten vielfältigen Methoden eine wichtige Rolle. Einen besonderen Stellenwert nimmt dabei die Open Space-Methode ein. Durch ihren Einsatz kann besser als in klassischen Seminarkonzeptionen erreicht werden, dass unterschiedlichste Forschungsinteressen integriert werden können. Voraussetzung dafür ist die großzügige Bereitstellung von Zeit und Platz. Nur dann kann der auf Freiraum basierende Austausch innerhalb einer Großgruppe optimal organisiert werden. Und so ist faszinierend zu beobachten, wie zahlreiche und hinsichtlich der Themenwahl und Zusammensetzung sehr unterschiedliche Forschungsteams in weniger als drei Monaten gemeinsam den Weg des Forschungsprozesses durchlaufen und durchleben können. Inspiriert durch den Markt der Ideen entwickeln die Forschungsteams im Seminarverlauf ein zufriedenstellendes Abstraktionsvermögen hinsichtlich des Forschungsthemas und der angewandten Erhebungsmethodik. Die anfänglich fast idealistischen Forschungsideen differenzieren sich im Laufe der Konzeptionsphasen und der eigenen Datenerhebung immer mehr. Dabei erweist sich auch die Kombination von theoretischer Konzeptionierung einerseits und Generierung praktischer Erfahrungen andererseits als wichtige Voraussetzung zur Erfüllung der Lernziele des Projektseminars.

In dem Veranstaltungsfeedback¹¹ durch die Teilnehmer kommen zwei zentrale Aspekte wertschätzend zum Ausdruck. Zum einen heben die Studenten hervor, dass das Durchschreiten eines Forschungsprozesses – angefangen bei der Entwicklung der Fragestellung bis hin zur computerunterstützten Dateneingabe und -auswertung

¹⁰ Ein Beispiel für eine Textarbeit findet sich bei Lamnek 1995, S. 207f.

– eine wichtige Erfahrung auch für den weiteren Studienverlauf darstellt. Dabei hilft insbesondere die Erkenntnis, dass „viele komplizierter ist, als es erscheint“. Darüber hinaus schätzen die Teilnehmer offenkundig die eingesetzten Lehrmethoden in ihrer Art und Vielfalt. Von einigen Studenten wird die Veranstaltungsmethodik dann auch im Studienkontext als innovativ bezeichnet. Neben dem Abwechslungsreichtum wird insbesondere die Möglichkeit der Eigeninitiative geschätzt. Vor dem Hintergrund der doch recht positiven Seminarbewertung wünschen sich einige Studenten eine noch detailreichere Unterstützung durch die Dozenten. Darüber hinaus würden einige Studenten anstelle nur einer Methodik, gleich mehrere erlernen. Richtig ist, dass der unterschiedliche Betreuungsbedarf der Teilnehmer auch von dem individuell unterschiedlichen Engagement im Forschungsteam und auf die unterschiedlichen Synergieeffekte innerhalb der Forschungscluster zurückzuführen ist.

Vor dem Hintergrund dieser Seminarerfahrungen sollen abschließend Überlegungen angestellt werden, welche Variabilitäten bei der Umsetzung des Veranstaltungskonzepts möglich sind und wie sich ein Transfer auf andere Lehrveranstaltungen gestalten ließe.

Erstens ist diese Veranstaltung in ihrer inhaltlichen Ausrichtung – der Vermittlung von Kenntnissen der qualitativen und quantitativen Sozial- und Regionalforschung – selbstverständlich für alle Wissenschaftsdisziplinen relevant, die diese Qualifikation in ihrem Studienprogramm haben (z.B. Soziologie, Psychologie). Ein Transfer lässt sich durch die themenoffene Herangehensweise leicht bewerkstelligen. Zumal die Methodik der empirischen Sozialforschung keine fachliche Zuordnung besitzt und für alle empirischen Wissenschaften gilt.

Zweitens sind einige Variationen dieses Veranstaltungskonzeptes denkbar. Zwar sollte bei gleicher inhaltlicher Ausrichtung die grundlegende Struktur (insbesondere die Open Space-Methode) nicht verändert werden. Variabel ist der Ansatz jedoch zum Beispiel hinsichtlich der Teilnehmerzahlen. Das Open Space-Verfahren lässt sich problemlos bei mehreren 100 Personen umsetzen. Daraus leiten sich einige Konsequenzen ab: Höherer Betreuungsaufwand, mehr Platzbedarf (v.a. in der Plenumsphase) und längere Wartezeiten in den Feedbackphasen. Dem kann durch eine Erhöhung der Betreuerzahl begegnet werden. Mit Blick auf die begrenzten Lehrkapazitäten ist der Einsatz von studentischen Tutoren aus höheren Semestern eine attraktive Möglichkeit. Abgesehen von solch eher organisatorischen Veränderungsmöglichkeiten sind der Kreativität der Dozenten beim Einsatz weiterer Aktivierungsmethoden im Verlaufe der drei Blöcke keine Grenzen gesetzt. Anregungen für die Anfangs- und Endphase, Evaluation und Feedback oder zum Erfassen und Ändern von Unzufriedenheit gibt es in großer Zahl (vgl. z.B. Methoden für Tutorien).

Abschließend sollte betont werden, dass der grundsätzliche Ansatz zur Arbeit mit Großgruppen nicht auf wenige fachliche Disziplinen beschränkt ist, sondern für jede Wissenschaftsdisziplin relevant sein kann. Die Grundprinzipien zur Aktivierung einer Vielzahl von Menschen unter Ausnutzung des Potenzials jedes Einzelnen funk-

tionieren in der gesellschaftlichen „Praxis“ ebenso wie in der wissenschaftlichen Lehre. Es gibt viele Inspirationsquellen wie die Organisationsberatung oder innovative Unterrichtsmethoden für Lehrer, mit deren Hilfe Hochschuldozenten ihre fachliche Ausbildung mit einer lebendigen Lehre verknüpfen können.

Literaturverzeichnis

- Atteslander, P. (2006):* Methoden der empirischen Sozialforschung. 11. neub. u. erw. Auflage. Berlin.
- Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hg.) (2005):* Das Experteninterview. Theorie. Methode, Anwendung. 2. Auflage. Wiesbaden.
- Flick, U. (2002):* Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 6. Auflage. Hamburg.
- Kelle, U./Kluge, S. (1999):* Vom Einzelfall zum Typus. Opladen.
- Königswieser, R./Hildebrand, M. (2005):* Einführung in die systemische Organisationsberatung. 2. Auflage. Heidelberg.
- Königswieser, R./Keil, M. (Hg.) (2002):* Das Feuer der Großgruppen. Konzepte, Designs, Praxisbeispiele für Großveranstaltungen. 2. Auflage. Stuttgart.
- Kromrey, H. (2006):* Empirische Sozialforschung. 11. Auflage. Stuttgart.
- Lamnek, S. (1995):* Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. 3. Auflage. Weinheim.
- Maleh, C. (2001):* Open Space: effektiv arbeiten mit großen Gruppen. Ein Handbuch für Anwender, Entscheider und Berater. 2. Auflage. Weinheim und Basel.
- Mayring, P. (1988):* Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Methoden für Tutorien:* Internet: <http://www.uni-duesseldorf.de/ttt/?kat=> (Universität Düsseldorf, letzter Zugriff: 31.08.2008)
- Owen, H. (2001):* Erweiterung des Möglichen. Die Entdeckung von Open Space. Stuttgart.
- Petri, K. (2002):* Open Space Technology. In: Königswieser, R./Keil, M. (Hg.): Das Feuer der Großgruppen. Konzepte, Designs, Praxisbeispiele für Großveranstaltungen. 2. Auflage. Stuttgart. S. 147-163.
- Schnell, R./Hill, B./Esser, E. (2005):* Methoden der empirischen Sozialforschung. 7. Auflage. München.
- Simon, F. B. (2005):* „Radikale“ Marktwirtschaft. Grundlagen des systemischen Managements. 5. aktualisierte Auflage. Heidelberg: Carl Auer.
- Strauss, A.L. (1998):* Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. München.
- Uhlenwinkel, A. (2006):* „Todos diferentes – todos iguales“. Binnendifferenzierung als theoretische und praktische Herausforderung für den Geographieunterricht. In: Bremer Beiträge zur Geographie und Raumplanung, Heft 42, Tagungsband zum 30. Deutschen Schulgeographentag in Bremen 2006, Bremen.

¹¹ Die Eindrücke der Studenten werden systematisch am Ende der dritten Blockveranstaltung in einem geschützten und für alle zugänglichen Raum anhand von Evaluationsplakaten erhoben. Auf den Plakaten können sowohl quantitative Aussagen (mit Hilfe von Klebepunkten) als auch schriftliche Kommentare zu den Inhalten und der Organisation der Veranstaltung sowie zur Betreuung durch die Dozenten festgehalten werden. Neben dieser anonymen Form der Veranstaltungsbewertung werden Spontaninterviews mit ausgewählten Teilnehmern geführt und teilweise auf Video aufgezeichnet.

¹² Es könnten hier Schlüsselqualifikationen anerkannt werden. Das würde jedoch eine gesonderte Betreuung und Ausbildung der Tutoren erfordern.

■ **Katharina Mohring**, Dipl. Geogr., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Geographie, Universität Potsdam,
E-Mail: kmohring@uni-potsdam.de

■ **Jan Lorenz Wilhelm**, Dipl. Geogr., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Geographie, Universität Potsdam,
E-Mail: jwilhelm@uni-potsdam.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HM, ZBS, P-OE und QiW

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2009

Deutsch als Wissenschaftssprache -
Wissenschaft ist vielsprachig

Forschung über Forschung

Arie Rip

Towards Post-Modern Universities

Forschungsentwicklung/-politik

Tim Flink

Außenwissenschaftspolitik: ein neues
Handlungsfeld?

Wolff-Dietrich Webler

Ausbau der Promotions- und Postdoc-
Phase für vielfältige Aufgaben über For-
schung hinaus - Teil IV

Konrad Ehlich

Deutsch als Wissenschaftssprache
für das 21. Jahrhundert

Svetlina Nikolova

On the use of "Lingua Franca" and local
languages in the publications on the hu-
manities

Ralph Mocikat, Wolfgang Haße &

Hermann H. Dieter
Sieben Thesen zur deutschen Sprache
in der Wissenschaft

Falk Reckling & Christoph Kratky

Die Wissenschaft spricht englisch - aber
nicht nur

Christoph Kratky

Die Positionierung des Fonds zur Förde-
rung der wissenschaftlichen Forschung
(FWF) zum Thema Antragsprache

Forschungsgespräche

Gespräch mit Thomas Brunotte

Gespräch mit Prof. Dr. Ralph Mocikat

Gespräch mit Dr. Peter Gauweiler

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von
Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 2/2010

Entwicklung von Hochschulen

Entwicklung, Gestaltung und
Verwaltung von Hochschulen
und Wissenschaftseinrichtungen

Hellmut Wagner

Das Karlsruhe Institut für Technologie
(KIT) - Eine neue Form der Koopera-
tion im Wissenschaftssystem

Volker Breithecker & Martin Goch

Wie hoch soll das Eigenkapital einer
staatlichen Hochschule sein?
Die Stunde Null einer Hochschule

Organisations- und
Managementforschung

Simon Sieweke

Leistungsbewertung im Hochschulbe-
reich durch Peer-Review-Verfahren

Georg Krücken & Elke Wild

Zielkonflikte – Herausforderungen für
Hochschulforschung und Hochschulm-
anagement

Rezension

Werner Heinrich

„Hochschulmanagement“
(Frank Ivemeyer)

Tagungsbericht

Föderalismus und Hochschulen.
Von neuen Kompetenzen und alten
Ordnungen

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 2/2010

Beratung von ausländischen
Studierenden

Christian Thimme

Ausländische Studierende in
Deutschland: Betreuungsinstrumente
des Deutschen Akademischen
Austauschdienstes und der
Hochschulen

Anna Wojciechowicz

Welchen Bedarf an Beratung haben
studieninteressierte Schülerinnen mit
Migrationshintergrund beim Übergang
Schule-Studium?

„Wir strengen uns mehr an!“

ZBS-Interview mit Britta Baron,
University of Alberta, Kanada

Jessica Ana Maria Price

Systemic support needed for
international graduates with psychosis
to continue their academic work in
Europe

Studierendenforschung

Julia Willich

Informationsverhalten und Entschei-
dungsfindung von Studienberechtig-
ten bei der Studien- und Berufswahl -
Ergebnisse der HIS-Studienberechtig-
tenbefragung 2008

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Hubert Liebhardt, Katrin Prospero,

Johanna Niehues & Jörg M. Fegert
Evidenzbasierte Beratung und Studi-
enverlaufsmonitoring für studierende
Eltern in der Medizin - Ein Praxisbei-
spiel an der Universität Ulm

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

POE 1/2010
Varianten der Betreuung studentischen Lernens: Tutorien und Mentoring

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Christian K. Karl
Ausgezeichnet – Hochschuldidaktische Innovationen in den Bauwissenschaften

Ingeborg Stahr & Franz Bosbach
Gut beraten: Das Mentoring-System der Universität Duisburg-Essen

Nicole Auferkorte-Michaelis & Annette Ladwig
Kompetenzentwicklung ECTS-kreditiert: Lernen im Tutorienprogramm an der Universität Duisburg-Essen

Tobina Brinker, Anne Barkey & Eva-Maria Schumacher
Studienbegleitende Tutorien zur Beratung und Unterstützung der Studierenden im Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Bielefeld

Wolff-Dietrich Webler
Sekretärinnen mit besonderen Aufgaben - eine vergessene Gruppe der PE? Konzept zur Aus- und Weiterbildung von exponierten Sekretärinnen bzw. Assistentinnen der Hochschulleitung

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Anja von Richthofen, Ina Voigt & Michael Lent
Weiterentwicklung der Berufungsverfahren an Hochschulen
Teil 2: Erfahrungsberichte

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2010
Qualitätspolitik/
Qualitätsentwicklung

Michael Craanen
Fakultätsübergreifendes Monitoring der Veranstaltungsqualität am Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

E. W. Udo Küppers
Das Bachelor-Studium aus systemischer Sicht

Diskussionsforum

Wolff-Dietrich Webler
Internationale Vergleichbarkeit von Noten im Hochschulbereich? Problematik der Notenvergabe, Referenzgrößen und der Verwendung der Gaußschen Normalverteilung

Jonas Kunze & Andreas Geyer-Schulz
ECTS-Notenzuweisung:
Pragmatische Kohortenbildung



Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Heinz W. Bachmann:
Systematische Lehrveranstaltungsbeobachtungen an einer Hochschule
Verläufe von Lehrveranstaltungen an einer schweizerischen Fachhochschule
bei Einführung der Bologna-Studiengänge – eine Fallstudie

Seit Herbst 2006 bieten alle Fachhochschulen der Schweiz Studiengänge organisiert nach dem Bachelor-Master-System an, wie das in der Bologna-Deklaration beschlossen worden war. Einer der Haupttriebfedern des Reformprozesses, neben der akademischen Mobilität und der Vorbereitung der Hochschulabsolventen auf den europäischen Arbeitsmarkt, ist die Steigerung der Anziehungskraft der europäischen Hochschulen zur Verhinderung von brain drain und der Förderung von brain gain. Neben diesem globalen Wettbewerb wird durch die gegenseitige Anrechenbarkeit der Studienleistungen in den verschiedenen Ländern auch die Konkurrenz der Hochschulen untereinander gefördert.

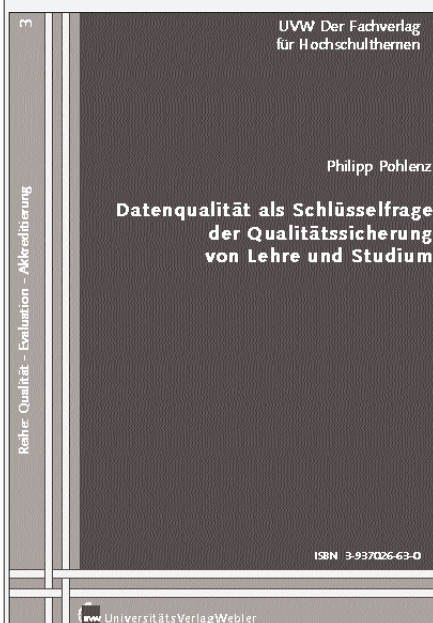
Die Bologna-Reform geht von einem neuen Lehrverständnis aus von der Stoffzentrierung hin zu einer Kompetenzorientierung, begleitet von einem shift from teaching to learning. Der Fokus liegt also nicht beim Lehren, sondern auf der Optimierung von Lernprozessen. Vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse aus der Lernforschung wird auch deutlich, dass das Vermitteln von Wissen im traditionellen Vorlesungsstil nur noch bedingt Gültigkeit hat. Unter Berücksichtigung der obigen Erkenntnisse müsste man heute eher vom Hochschullernen als von der Hochschullehre sprechen. Die vorliegende Studie wird zum Anlass genommen, ein Instrument vorzustellen, mit dem Lehre systematisch beobachtet werden kann. Mit dem beschriebenen Instrument wird der Frage nachgegangen, inwieweit an der untersuchten schweizerischen Pädagogischen Hochschule die oben beschriebene Neuorientierung in der Lehre schon stattgefunden hat. Mit Hilfe des VOS (VaNTH Observational System) sollen systematisch Lehrveranstaltungsbeobachtungen gemacht und festgehalten werden. Das Ziel dieser Studie ist es, Lehrveranstaltungsverläufe an der untersuchten Pädagogischen Hochschule zu erheben im Hinblick auf die Entwicklung von Kursen in Hochschuldidaktik. Die gefundenen Ergebnisse sollen mit der Schulleitung besprochen werden, vor allem auch auf dem Hintergrund des neuen Lernens an Hochschulen. Basierend auf den gewonnen empirischen Daten und den von der Schulleitung entwickelten Zielen können hochschuldidaktische Kurse geplant und umgesetzt werden. Zusätzlich besteht die Chance, bei einer Wiederholung der Studie in einigen Jahren mögliche Veränderungen in der Lehre festzustellen. Es wird davon ausgegangen, dass das Untersuchungsdesign und die erhobenen Daten nicht nur von Interesse für die betroffene Hochschule sind, sondern generell Fachhochschulen interessieren dürften, die in einem ähnlichen Prozess der Neuorientierung stecken.



ISBN 3-937026-65-7, Bielefeld 2009,
172 Seiten, 24.90 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Philipp Pohlenz:
Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium



Hochschulen wandeln sich zunehmend zu Dienstleistungsunternehmen, die sich durch den Nachweis von Qualität und Exzellenz gegen ihre Wettbewerber durchsetzen müssen.

Zum Vergleich ihrer Leistungen werden verschiedene Evaluationsverfahren herangezogen. Diese stehen jedoch vielfach in der Kritik, bezüglich ihrer Eignung, Leistungen der Hochschulen adäquat abzubilden.

Verfahren der Evaluation von Lehre und Studium wird vorgeworfen, dass ihre Ergebnisse bspw. durch die Fehlinterpretation hochschulstatistischer Daten und durch die subjektive Färbung studentischer Qualitätsurteile verzerrt sind. Im Zentrum des vorliegenden Bandes steht daher die Untersuchung von potenziellen Bedrohungen der Aussagefähigkeit von Evaluationsdaten als Steuerungsinstrument für das Management von Hochschulen.

ISBN 3-937026-63-0, Bielefeld 2009,
170 Seiten, 22.80 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22