

Tanja Gabriele Baudson



Tanja Gabriele
Baudson

Konstruktivistische Lernansätze im Bachelor-Studium – ein Pilotversuch

Universitäre Seminare laufen häufig nachdem selben Schema ab: Vor Beginn des Semesters machen sich die Dozierenden Gedanken, wie sie ein (aus organisatorischen Gründen meist weit im Vorfeld festgelegtes) Thema sinnvoll gliedern können und welche Texte als sinnvolle Grundlage in Frage kommen. Zu Anfang der Veranstaltung werden Themen und Texte auf die teilnehmenden Studierenden aufgeteilt, die ihr Thema dann im Wochentakt mit Hilfe von PowerPoint-Folien präsentieren; ansonsten redet der Dozent bzw. die Dozentin. Idealerweise bekommt man ein Thema, das einen interessiert; ansonsten findet man sich damit ab, dass man für seine Credit Points auch mal in den sauren Apfel beißen muss. Aber muss das so sein? Was wäre, wenn die Themen nicht nach Gutdünken des Dozierenden, sondern nach Interessen der Studierenden ausgewählt würden? Wäre ein angemessenes Niveau unter diesen Umständen noch garantiert oder würde das Ganze in eine reine Spaßveranstaltung münden? Andererseits: Was wäre so schlimm daran, wenn universitäre Lehrveranstaltungen tatsächlich Spaß machen? In diesem Beitrag möchte ich ein Konzept vorstellen, welches ich im Rahmen eines Seminars im Bachelor-Studiengang Psychologie entworfen sowie erfolgreich erprobt habe und welches gerne von Kolleg/innen übernommen werden darf!

1. Vom Nürnberger Trichter zur kreativen Wissenskonstruktion

Etymologisch geht das Wort „Seminar“ auf das lateinische *seminarium* zurück, das wiederum von *semen*, „Saat, Samen“, abstammt. Offenbar geht es bei Seminaren also um gedankliche Befruchtung, darum, die geistige Saat zu legen, die dann – gute Pflege vorausgesetzt – irgendwann Blüte und Frucht tragen wird. Gespräche mit Studierenden zeigen jedoch, dass es in der Praxis vor allem an der Pflege der gehaltvollen Saat hapert. Die Einführung des stark verschulten Bachelor-/Master-Systems scheint eher dazu geeignet, die zarten Triebe frühzeitig zurecht zu stutzen, als sie überhaupt erst einmal groß werden zu lassen. Nichts gegen Frontalunterricht – auch der hat seine Berechtigung und ist sogar durchaus effektiv, wie eine Metaanalyse¹ des neu-seeländischen Bildungsforschers John Hattie (2008) zeigt. Hattie sagt aber auch, dass Lehrkräfte ihr Methodenrepertoire nicht darauf beschränken sollten. Unterschiedliche Lernstoffe, unterschiedliche Schüler/innen

erfordern unterschiedliche Herangehensweisen. Je mehr eine Lehrkraft davon kennt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass neues Wissen bei den Lernenden auch „andocken“ kann.

Konstruktivistische Ansätze: Lernen als aktive Konstruktion von Wissen

Konstruktivistische Lernformen wie Projektarbeit, entdeckendes und kollaboratives Lernen anhand lebensweltlich relevanter komplexer Probleme sehen die Lehrkraft weniger in der Rolle des „Wissensgebers“, sondern eher als Lernbegleiter, als Unterstützer (*facilitator*) im Prozess des Wissenserwerbs. Bei aller Vielfalt dieses sehr umfassenden (und teilweise auch als schwammig kritisierten) Gebietes, das unter der Bezeichnung „Konstruktivismus“ zusammengefasst wird (vgl. Woolfolk 2008, S. 419), haben die verschiedenen Ansätze und Definitionen doch einen gemeinsamen Kern: (1) Wissen wird aktiv konstruiert, d.h. Wissenserwerb ist Wissenskonstruktion; (2) Lernende interpretieren neue Informationen vor der Folie ihres bereits vorhandenen Wissens, schaffen also sinnvolle Verknüpfungen (und strukturieren ihr Wissen auch um, wenn dies notwendig ist), statt Informationen bloß anzuhäufen (vgl. Loyens/Gijbel 2008, S. 352). Lernende sind folglich keineswegs unbeschriebene Blätter, sondern bringen vielfältiges Vorwissen und individuelle Erfahrungen mit. In diese Strukturen müssen sie das neue Wissen so integrieren, dass es für sie einen Sinn ergibt. Für die Lehrkraft bedeutet das: Weg vom Nürnberger Trichter, stattdessen vielfältige Angebote bereitstellen und die Lernenden selber machen lassen – und erst dann helfend eingreifen, wenn Unterstützung tatsächlich benötigt wird.²

¹ Metaanalysen dienen dazu, die Ergebnisse verschiedener Studien zu integrieren. Im Gegensatz zu ihrer „kleinen Schwester“, der Metaanalyse, welche die Resultate von Einzeluntersuchungen zusammenfasst, analysiert die Metaanalyse Metaanalysen, ist also noch eine Ebene höher anzusiedeln. Der Vorteil solcher integrativer Untersuchungen liegt darin, dass Effekte (beispielsweise die Wirksamkeit verschiedener Unterrichtsformen) immer auch zum Teil auf Besonderheiten der Einzelstudien, wie zum Beispiel das Untersuchungsdesign, die Erhebungsmethode oder Eigenschaften der Stichprobe zurückgehen. Dadurch, dass Meta- und vor allem Metaanalysen viele solcher individueller Untersuchungen zusammenfassen (bei Hattie waren es mehr als 800 Metaanalysen, die ihrerseits insgesamt über 50 000 Einzelstudien umfassten – allerdings keine einzige aus dem deutschsprachigen Raum), können solidere Aussagen darüber getroffen werden, wie groß ein Effekt tatsächlich ist.

² Natürlich erfordert auch der Frontalunterricht einen konstruktiven Lernprozess, um neues in bereits vorhandenes Wissen zu integrieren; in diesem Sinne ist nicht-konstruktivistisches Lernen streng genommen kaum möglich (vgl. Renkl 2009).

Anforderungen an die Lernenden

Von den Lernenden fordern diese Ansätze Selbstständigkeit und Selbststeuerungsfähigkeit, mithin ein gewisses Maß an Einsichtsfähigkeit, welche ihrerseits einen bestimmten kognitiven Entwicklungsstand voraussetzt. Jeder, der mit kleinen Kindern arbeitet, weiß, dass diese mehr Struktur brauchen als ältere Kinder. Aber auch, wenn die Entwicklung hinreichend vorangeschritten ist, heißt das nicht automatisch, dass diese Fähigkeiten auch vorhanden sind. Sie müssen erst entwickelt werden – vor allem, wenn Lernende an traditionelle Lehr- und Prüfungsformen gewöhnt sind. Das so genannte „Scaffolding“ – von englisch *scaffold*, „Gerüst“ –, ein Ansatz der konstruktivistischen Lerntheorie, verfolgt genau dieses Ziel, den Lernenden zunächst einen Rahmen vorzugeben, diesen aber mit zunehmender Selbstständigkeit abzubauen. Wo ein tragfähiges internales Gerüst aufgebaut wurde, wird die Stütze von außen überflüssig. So lässt sich auch einem der größten Nachteile des konstruktivistischen Ansatzes begegnen: seinem Mangel an Struktur, der viele Lernende vor Schwierigkeiten stellt.

Wann funktioniert konstruktivistisches Lernen?

Wenngleich die Verwendung konstruktivistisch orientierter Lernmethoden mit großen Hoffnungen im Hinblick auf höhere intrinsische Motivation, tiefere Informationsverarbeitung und somit größeren Lernerfolg einhergeht, sind die empirischen Befunde gemischt. Loyens und Gijbels (2008) geben jedoch zu bedenken, dass die bislang angelegten Erfolgskriterien möglicherweise zu einseitig kognitiv gewählt waren. Darüber hinaus liegt auf der Hand, dass nicht jede Methode gleichermaßen für alle Lernenden geeignet ist. Unterschiedliche (meta-)kognitive Fähigkeiten, Motivation, Leistungsniveaus etc. spielen eine wichtige Rolle dabei, wie jemand am besten lernt; Patentlösungen gibt es nicht. Aus dem bisher Gesagten lässt sich jedoch zusammenfassen: Konstruktivistische Lernansätze sind erfolgversprechend, wenn (1) die Lernenden bereits ein gewisses Maß an Vorwissen (= Struktur) mitbringen, (2) sie in der Lage sind, ihren Lernprozess eigenständig zu steuern, zu überwachen und zu bewerten, (3) die Aufgaben komplexe Probleme darstellen, die für die Lernenden relevant und somit von Interesse sind und (4) die Lernenden eine gewisse Aufgeschlossenheit für offene Problemstellungen mitbringen.

2. Kreatives Problemlösen

Dass diese genannten Merkmale auch als günstige Voraussetzungen für Kreativität diskutiert werden, ist kein Zufall. Denn im Grunde beschreibt die konstruktivistische Herangehensweise ja nichts anderes als einen kreativen Prozess: die Lösung eines komplexen Problems, indem Wissen neu verknüpft und somit neuer Sinn geschaffen wird, weil die üblichen Routinen versagen. Was genau Kreativität ist und welche Modelle dabei helfen können, dieses komplexe Konstrukt zu strukturieren, soll im Folgenden kurz erklärt werden.

Elemente der Kreativität

Ein klassisches Modell von Rhodes (1961) unterscheidet vier verschiedene Komponenten der Kreativität: (1) die

kreative Person, die bestimmte die Kreativität begünstigende Eigenschaften, wie Offenheit für neue Erfahrungen, mitbringt; (2) den kreativen Prozess; (3) das kreative Produkt als Ergebnis des kreativen Prozesses und schließlich (4) das kreative Umfeld, das Kreativität unterstützen (oder auch behindern) kann. Simonton (1990) ergänzte dieses „4P“-Modell, wie es im englischen Sprachraum auch genannt wird (*person, process, product und place oder press*), um ein weiteres P, nämlich *Persuasion*: Was kreativ ist, weicht notwendigerweise von der Norm ab. Um dem verbreiteten „Never change a running system“ zu begegnen, muss ein kreativer Mensch andere also davon überzeugen, dass der neuartige Weg besser ist, dass er tatsächlich kreativ (und nicht nur ein Schwätzer) ist.³ Ein sechstes und letztes P, *Potenzial*, stammt von Runco (2008), der zwischen kreativer Performanz und den Möglichkeiten dazu (die sowohl in der Person als auch im Umfeld liegen können) unterscheidet. Dies spiegelt sich auch in der bekannten Definition von Sternberg und Lubart wider: „Creativity is the ability to produce work that is both novel (i.e., original, unexpected) and appropriate (e.g., useful, adaptive concerning task constraints)“, also die Fähigkeit, etwas zu schaffen, das sowohl neuartig als auch zweckmäßig ist (Sternberg/Lubart 2009, S. 3; Hervorhebungen durch die Autorin).

Der kreative Prozess, der ja letztlich nichts anderes darstellt als die Umsetzung von kreativem Potenzial in kreative Leistung, gliedert sich in Anlehnung an das bekannte Modell von Graham Wallas (1926) in verschiedene Phasen: (1) die *Vorbereitung*, während der Informationen gesammelt werden, die an dieser Stelle noch nicht unbedingt auf das Thema fokussiert sein müssen; (2) die *Inkubation*, wo man zwar augenscheinlich nicht viel tut, wo sich aber um so mehr in einem tut; (3) die *Inspiration*, der Kuss der Muse, das Aha-Moment, in dem einem die plötzliche Einsicht kommt; (4) die *Evaluation*, in der überprüft wird, ob die Idee tatsächlich etwas taugt. Spätere Modelle ergänzen einen weiteren Schritt, die praktische *Umsetzung*. Das ist wichtig, denn allzu oft beschränkt sich der kreative Prozess auf das vorbereitende Sammeln von Ideen, oft unterstützt durch gängige Kreativitätstechniken („Lasst uns ein Brainstorming machen!“), während die Realisation zu kurz kommt.

Wie schafft man Kreativität?

Um Kreativität zu steigern, kann man an zwei Komponenten ansetzen: dem kreativen Prozess (um das vorhandene Potenzial besser umzusetzen) und dem kreativen Umfeld (das als Katalysator des kreativen Prozesses dienen kann und als solcher wiederum kreative Persönlichkeiten anzieht; vgl. Florida 2002). Um den kreativen Prozess zu unterstützen, können beispielsweise Kreativitätstechniken angewandt werden. Die Grundidee ist

³ Dieser Ansatz weist Parallelen zu systemischen Modellen auf, wie sie etwa Csikszentmihaly (2009) oder Westmeyer (2008) vorgeschlagen haben. Diese stellen die *Bewertung als kreativ* in den Vordergrund, die stets im sozialen und historischen Kontext gesehen werden muss: Demnach sind Personen, Prozesse oder Produkte nicht per se kreativ, sondern werden es erst dadurch, dass andere sie als kreativ anerkennen – eine wichtige Differenzierung, die unter anderem auch erklärt, warum das Werk mancher kreativer Talente (beispielsweise Camille Claudel oder Vincent van Gogh) zu Lebzeiten noch keine Würdigung erfährt, später aber dann um so mehr.

recht schlicht: Ideengenerierung und -bewertung müssen getrennt werden, um ungewöhnliche Gedanken nicht bereits im Keim zu ersticken (General 2008). So wird auch gleichzeitig ein Umfeld geschaffen, in dem Ideen willkommen sind: Dadurch, dass Ideen nicht gleich (ab-)gewertet werden, sinkt die Hemmschwelle, selbst welche zu generieren und vorzubringen – ebenso wie die Perfektionsansprüche, die man u.U. an sich selbst hat. Unterstützung von Neugier, Exploration und Risikofreude, Aufbau und Nutzung intrinsischer Motivation, Schaffung von Visionen und Zielen, Unterstützung beim Erwerb notwendiger Fähigkeiten und ein Fokus auf Selbstverbesserung, statt die Konkurrenz kritisch zu beäugen, sind weitere Umfeldfaktoren, die Kreativität begünstigen (zsf. Nickerson 2009).

Ein klassisches Beispiel: Brainstorming

Eine bekannte Technik ist das Brainstorming (Osborn 1953): Zunächst werden Ideen gesammelt, egal, wie verrückt sie sind; erst im darauf folgenden Schritt werden sie bewertet und priorisiert. Ob es tatsächlich funktioniert, hängt von verschiedenen Faktoren ab. So kann es insbesondere in größeren oder hierarchisch heterogenen Diskussionsrunden vorkommen, dass sich nicht alle Teilnehmenden in gleicher Weise einbringen können und/oder wollen, sei es aufgrund von Schüchternheit oder auch von Verantwortungsdiffusion (vgl. Diehl/Stroebe 1987). Jedoch lassen sich solche Schwierigkeiten auch abfangen, etwa, indem man die Teilnehmenden ihre Ideen zunächst einzeln aufschreiben lässt und erst dann in der großen Runde sammelt, eventuell noch weitere Ideen generiert und erst dann zur Evaluation übergeht.

Das kreative Feld

Behält man bei der Frage nach dem kreativen Umfeld außerdem im Hinterkopf, wie wichtig die Umsetzung kreativer Ideen ist, wird schnell deutlich, dass dabei eine ganze Reihe verschiedener Fähigkeiten gefragt ist – und dass jede Phase des kreativen Prozesses unterschiedliche Fähigkeiten erfordert. In der Vorbereitungsphase ist es günstig, seine Fühler möglichst in alle Richtungen auszustrecken, um möglichst viel an Wissen, Erkenntnissen und Ideen zu sammeln. Ich bezeichne das als den „divergenten Modus“ – im Gegensatz zum „konvergenten Modus“, der dann gefragt ist, wenn es an die Konkretisierung und Umsetzung von Ideen geht: Hier gilt es, sich auf die eigentliche Lösung des Problems zu fokussieren, Ablenkungen möglichst auszublenden und zielgerichtet auf das kreative Produkt hin zu arbeiten. Bei größeren Projekten kann es daher sinnvoll sein, die unterschiedlichen geforderten Fähigkeiten auf verschiedene Personen zu „verteilen“: So liegt die Stärke einer Person möglicherweise im schnellen Anlesen neuen Wissens, welches eine zweite dann kreativ verknüpft, während eine dritte gut darin ist, Zeitpläne im Auge zu behalten und die konkrete Umsetzung des Projekts zu überwachen. In einem solchen kreativen Feld ist idealerweise jede Person mit einer Aufgabe betraut, die ihr am ehesten liegt und Freude macht (vgl. Burow 1999).

3. Umsetzung: Wie gelingen kreative Seminare?

Nachdem der Fokus dieses Beitrags bislang so stark auf der Realisierung von Ideen lag, gilt es natürlich, die hier vorgestellten theoretischen Grundlagen und empirischen Befunde auch in die Praxis umzusetzen. Angewandt wurde das hier vorgestellte Konzept bislang in drei meiner eigenen Seminare für Studierende des Bachelor-Studiengangs Psychologie sowie in zwei Seminaren von Kollegen an anderen Universitäten. Zwei der Veranstaltungen behandelten das Thema „Kreativität“, aber das ist keine Voraussetzung – auch mit anderen Themenschwerpunkten lässt sich das Konzept erfolgreich umsetzen. Im Folgenden will ich beschreiben und erklären, wie ich mich der Frage „Wie gelingen kreative Seminare?“ angenähert habe.

Themenfindung

In der ersten Sitzung klärten wir hauptsächlich organisatorische Fragen – insbesondere wurde die Themenvergabe vorbereitet, denn die verschiedenen Präsentationen der Studierenden sollten den Kern der Wochenend-Blocktermine bilden. Die etwa 40 bis 50 Themenvorschläge, die ich im Vorfeld gesammelt hatte, dienten lediglich der ersten Orientierung und Inspiration. Wer etwas anderes behandeln wollte, was einigermaßen zum Seminarthema passte, konnte seine Ideen ebenfalls einbringen. Ziel war es, dass die Teilnehmenden im Laufe der ersten Semesterwochen Themen finden sollten, die sie persönlich interessieren und über die sie aus intrinsischer Motivation mehr erfahren wollen.

Teilnehmende

Mit jeweils etwa 20 Teilnehmer/innen waren die Seminare nicht eben klein. Das hatte allerdings auch den Vorteil, dass ein großes Themenspektrum abgedeckt werden konnte. Die Voraussetzungen für erfolgreiches konstruktivistisches Lernen waren gegeben: Die Studierenden hatten bereits drei bis sechs Semester Erfahrung, somit einiges an Struktur, Vorwissen (bzw. Gewilltheit, sich dieses anzueignen) und metakognitiven Fähigkeiten. Die Probleme, die sie lösen sollten, können als komplex eingestuft werden: Jeder der Teilnehmenden sollte sein Thema den anderen in schriftlicher und mündlicher Form nahe bringen (in zwei Seminaren in englischer Sprache, was vermutlich noch einmal größere Offenheit voraussetzt).

Seminarblog

In schriftlicher Form – das bedeutete in diesem Fall durch regelmäßige Beiträge zum Seminarblog. Für viele war das Neuland; aber abschrecken ließ sich durch die anfänglichen Schwierigkeiten niemand. Beispielhaft möchte ich die Kernidee des Blogs anhand der beiden Kreativitätsseminare erläutern; die Idee lässt sich aber auch an andere Themenbereiche adaptieren. In diesen Seminaren stand das Blog unter drei Leitfragen: (1) Was hast du Neues über dein Thema gelernt? (2) Wo kannst du Kreativität im Alltag beobachten? und (3) Bei welcher Gelegenheit warst du selbst kreativ? Für eine erfolgreiche Teilnahme mussten die Studierenden min-

destens alle zwei Wochen einen Eintrag von maximal 200 Wörtern verfassen und Beiträge der anderen Teilnehmer/innen kommentieren. So blieb nicht nur der Kontakt in der Gruppe erhalten; gleichzeitig gewährleistete dieser moderate „Produktionszwang“ die kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Thema (über Frage 1) und mit dem Seminarthema insgesamt (über Frage 2 und 3 sowie die Beiträge der Mitstudierenden). Somit unterstützte das Blog gleichermaßen divergente wie konvergente Arbeitsprozesse. Auch die Dozentin nutzte das Blog, um organisatorische Fragen zu klären und um zu helfen, wo Unterstützung nötig war (dieses „Scaffolding“ wurde bei Bedarf durch persönliche Gespräche in der Sprechstunde ergänzt). So entstand ein kollektives Kreativprodukt: eine Art gemeinsames „Lernstagebuch“, in dem sich die Studierenden gegenseitig mit Beobachtungen, Literaturhinweisen und konstruktiver Kritik darin unterstützten, ihre Themen auszufeilen und ähnliche Schwerpunkte voneinander abzugrenzen. Dabei kam es vor, dass Studierende ihren anfänglichen Fokus änderten (teilweise sogar mehrmals), was aber auch völlig in Ordnung war – frei nach einem Zitat von Edison, der nach eigenen Angaben niemals Fehler gemacht, sondern lediglich Wege identifiziert hatte, die nicht funktionierten. Die Blogs der beiden Kreativitätsseminare sind – mit Einverständnis der Studierenden – öffentlich zugänglich; sie finden sich unter <http://creativity1011.wordpress.com> und <http://creativesummer2011.wordpress.com>.

Blocktermine

Wie zu erwarten, war die Spannbreite der Themen groß – von der konkreten Anwendung von Kreativitätstechniken über Fotoserien der Arbeitsplätze kreativer Menschen, Vorführungen eigener Kompositionen einschließlich der Darstellung des Prozesses, der diesen vorangegangen war, Kreativitätstests, Wahrnehmungsexperimente, Erfahrungen aus dem Praktikum bei einer Werbeagentur, empirischen Befunden zur Genie-Wahnsinns-Hypothese bis hin zu Videos über molekulares Kochen als Innovation in der Küche, um nur einige wenige zu nennen. Darüber hinaus wurden externe „Kreativitätsexperten“ aus der Theater-, Musik- und Filmbranche eingeladen. Ich brachte diese Vielfalt in eine inhaltlich kohärente und didaktisch sinnvolle Reihenfolge; relevante Themen, für die sich im Vorfeld niemand hatte erwärmen können, übernahm ich selbst.

Die Studierenden hatten 10-15 Minuten Zeit, um ihre Ergebnisse als Impulsreferate, in Form praktischer Übungen o.ä. vorzustellen. Das ist nicht viel; jedoch waren die Teilnehmenden so gezwungen, eigenständige Entscheidungen zu treffen, welche Inhalte bedeutsam genug waren, um mitgeteilt zu werden – neben der Entscheidung für oder gegen ein Thema, die sie im Vorfeld getroffen hatten. Diese Urteilsfähigkeit ist meiner Ansicht nach ein wichtiges Lernziel für das universitäre Studium. Die Kürze hatte außerdem den Vorteil, dass genug Zeit für Diskussionen blieb; je nachdem, wie eng die verschiedenen Themencluster von je etwa 2-4 studentischen Präsentationen zusammenhingen, diskutierten wir nach den einzelnen Vorstellungen oder am Ende eines Themenblocks. Im Anschluss an jeden Block gab es eine

viertelstündige Kaffeepause, nach zwei bis drei Themenblöcken eine etwas längere Pause. Das „Kaffeepausen-Phänomen“, dass einem die besten Ideen nicht während des fachlichen Inputs, sondern beim informellen Miteinander in der Kaffeepause kommen, mag dem einen oder anderen bekannt sein. Auch in diesem Seminar war es nicht anders, sodass wir die Pause teilweise sogar gezielt nutzen konnten, um Kreativitätstechniken in der Praxis zu erproben. Eine Kaffeemaschine und ein Wasserkocher (für die Teetrinker) finden sich immer. Ein paar Euro zusätzlich in kleine Annehmlichkeiten wie Kekse oder Gummibärchen zu investieren, ist gut angelegtes Geld, um den Blutzucker und die Stimmung hoch zu halten (und kann sogar als Werbungskosten geltend gemacht werden). So konnte die große Themenvielfalt in relativ kurzer Zeit abgedeckt und in den Diskussionen weiter vertieft werden – bei konstant hohem Engagement der Studierenden!

Abschlussreflexion

Um über die Blogbeiträge hinaus einen Eindruck davon zu bekommen, was die Studierenden gelernt haben und wie sie das Seminar insgesamt bewerten, ließ ich sie abschließend ihren Entwicklungsprozess über das Semester beschreiben. Die im nächsten Teil vorgestellten Ergebnisse beruhen auf der qualitativen Analyse der Reflexionen der 16 Teilnehmerinnen und 3 Teilnehmer des Sommersemester-Kurses. Verbesserungsvorschläge aus dem vorangegangenen Semester waren bereits berücksichtigt worden, sodass die Ergebnisse repräsentativer für das aktuelle Konzept sind.

4. Evaluation: Funktioniert das Konzept?

Die mittels Inhaltsanalyse identifizierten Themen sollen im Folgenden vorgestellt und in Bezug zum Seminarkonzept gesetzt werden. Außerdem kommen Verbesserungsvorschläge der Studierenden zur Sprache, die über das spezifische Seminarthema hinaus für die Durchführung von Interesse sind. Angaben über die Häufigkeit der spontanen Nennungen stehen in Klammern.

Grundidee

Die Wahlfreiheit bei den Themen kam gut an: Die Studierenden nahmen als Folge davon eine erhöhte intrinsische Motivation bei sich selbst, aber auch bei den Kommiliton/innen wahr (11). Für drei Studierende ist das eine unabdingbare Voraussetzung, um zu lernen. Vier erlebten die ungewohnte Freiheit zunächst als überwältigend; zwei von ihnen erwähnten genau die Herausforderung, damit umgehen zu müssen, jedoch als Lerneffekt. Auf die Gefahr eines Mangels an Struktur wies ein weiterer Teilnehmer hin.

Die berichteten Emotionen waren überwiegend positiv: Spaß (14), u.a. aufgrund der guten Atmosphäre (11) sowie Stolz auf die eigene Leistung (5). Vier Teilnehmer/innen fanden, das Seminar verbinde Lernen und Spaß; die Arbeit sei Vergnügen und keine Qualerei gewesen. Nervosität und Angst, insbesondere verursacht durch die ungewohnte Herausforderung, auf Englisch präsentieren zu müssen, berichteten fünf der Studierenden – davon sagten allerdings vier, ihre Angst habe sich

in der Situation schnell gelegt bzw. sei gar nicht erst aufgekommen.

Themen

Positiv wurde auch die Vielfalt aufgefasst – nicht nur der Themen selbst (7), sondern auch der unterschiedlichen Herangehensweisen (5). Dass der Blickwinkel dabei auch teilweise über den Tellerrand des Fachs hinausging, fanden fünf Teilnehmende gut, einer zu „unpsychologisch“. Eine Teilnehmerin integrierte diesen scheinbaren Widerspruch, indem sie Kreativität als genuin psychologisches Thema definierte, das die verschiedenen Themen zusammenhalte. Die Themen der anderen wurden als „interessant“ (3), „faszinierend“ (2) und „lehrreich“ (1) beschrieben. Aufgrund der Vielfalt der Möglichkeiten fiel die Themenwahl nicht immer leicht (3). Hilfreich bei der Konkretisierung waren die anfänglichen Themenvorschläge (1) und der Austausch im Blog (1).

Blog

Die Einstellung zum Blog war überwiegend positiv: Es machte den Teilnehmenden Spaß, die Beiträge der anderen zu lesen (8), in einem Fall sogar so sehr, dass die Studentin selbst darüber das Schreiben fast vergessen hätte! Als Kommunikationsmittel scheint das Blog ebenfalls geeignet (5). Es ermöglicht größere zeitliche Unabhängigkeit des Austauschs und hat das Potenzial, physische Treffen zumindest teilweise zu ersetzen (4). Die Vielfalt der Perspektiven wirkt nach Ansicht der Studierenden aktivierend und schafft eine kreative Atmosphäre (4). Aus Autorensicht wurde fünf Mal erwähnt, dass sie den Wunsch gespürt hätten, ihr neu erworbenes Wissen und ihre Ideen mit den anderen zu teilen. Es war interessant, das Bloggen einmal ausprobiert zu haben (2), zumal der Umgang mit dem Web 2.0 als wichtige Kompetenz gesehen wird (2). Zwei Studierende haben im Verlauf des Seminars sogar ein eigenes Blog eröffnet und wollen dieses auch weiterhin fortführen.

Die Beschränkung der Einträge auf 200 Wörter fanden die Studierenden gut (3). Von diesen bemerkte eine, klare Regeln gäben ihr Sicherheit. Ein Teilnehmer bemängelte, es habe zu wenig Diskussionen im Blog gegeben, und wünschte sich noch mehr Aktivität der Dozentin. Eine Teilnehmerin hatte die Idee, nicht nur eine Mindestzahl an Einträgen, sondern auch an Kommentaren vorzugeben – auch das wäre sicherlich eine Lösung. Technische Hilfestellung zu Anfang trägt dazu bei, die ersten Hürden zu nehmen. Im Fall dieses Seminars hatte ich auftretende Probleme mit den Studierenden per Email oder vor Ort während meiner Sprechstunde gelöst. Eine gesonderte Kurzeinführung, wie sie sich drei Studierende gewünscht hätten, wäre sicherlich auch eine gute Lösung.

Organisation der Blocktermine

Die studentischen Präsentationen stellen das Produkt aus einem längeren kreativen Prozess dar – und dass die Themenfindung Zeit erfordert, bestätigten die meisten (11); zwei von ihnen sahen das als Herausforderung. Die Studierenden diskutierten ihre Themen im Zuge der Vorbereitung teilweise auch mit Personen außerhalb des Seminars (3). Dass sie eigenständig recherchiert hatten, er-

wähnten fünf Studierende; zwei von ihnen fanden diese ungewohnte Arbeitsweise zunächst schwierig. Letztlich überwog jedoch der Stolz (s.o.).

Ein klarer Vorteil der Blockstruktur ist ihre Konzentriertheit. Ein Nachteil, den auch eine Studentin nannte, ist die Schwierigkeit, einander kennenzulernen. Hier böte sich ein zusätzlicher Termin an, ggf. auch außerhalb der Universität. Aber obwohl die Teilnehmer/innen sich beim ersten Blocktermin noch kaum kannten, herrschte von Anfang an eine freundliche, konstruktive und sehr persönliche Stimmung, in der sich eventuelle Ängste meist schnell verloren (s.o.). Die Diskussionen, die teilweise noch in den Pausen fortgesetzt wurden, erwähnten elf Studierende als positiven Aspekt (eine Studentin fand sie allerdings etwas lang). Zeit dafür blieb insbesondere aufgrund der Kürze der Präsentationen, was ebenfalls sehr gut ankam (9) – zum einen, weil die Blocktermine dadurch abwechslungsreich und kurzweilig waren, zum anderen, weil man selbst dadurch gezwungen war, den eigenen Vortrag auf das Wichtigste zu beschränken. Eine Studentin lobte außerdem die Zusammenstellung der Themen in inhaltlich kohärente Blöcke durch die Dozentin. Die Kaffee-, Tee- und Kekspausen kamen sehr gut an (5) und förderten die Konzentration (2).

Lerneffekte und über das Seminar hinausgehende Auswirkungen

Fast alle Studierenden berichteten spontan, etwas über Kreativität gelernt bzw. ihren Kreativitätsbegriff erweitert zu haben (18). Die Arbeit mit dem Blog (4) und Verbesserung der englischen Sprachfähigkeiten (2) sind weitere Lerneffekte. Zum letzten Punkt erwähnten zwei Teilnehmende, das Seminar habe sie zur Arbeit an ihren sprachlichen Fähigkeiten motiviert. Drei Studierende berichteten persönliche „Baustellen“ wie Selbstorganisation und Schüchternheit, durch die sie auf das Seminar aufmerksam geworden waren. Drei weitere hatten aus Fehlern in der Vorbereitung und während der Präsentation gelernt. Zwei erwähnten außerdem den verantwortungsvollen Umgang mit Freiheit als einen Lerneffekt. Eine Studentin schrieb, sie habe durch die vielen „Sackgassen“ auf dem Weg zu ihrem Thema ein verbessertes Durchhaltevermögen entwickelt. Auf themenspezifische Aspekte, wie etwa die Bedeutung von Entspannung, die Situation psychisch Kranker oder architektonisch interessante Reiseziele, bezogen sich fünf weitere Kommentare. Zwei Studierende thematisierten die Nützlichkeit des Gelernten für andere Seminare bzw. Hausarbeiten. Möglicherweise noch spannender ist jedoch, was die Teilnehmer/innen über sich selbst gelernt haben: Sechs thematisierten den positiven Effekt des Seminars auf ihre persönliche Entwicklung. Drei schrieben, sie hätten etwas über ihre Kommiliton/innen gelernt. Das Seminar inspirierte und ermutigte zu eigener Kreativität (8) und schaffte größere Offenheit und Aufmerksamkeit für Kreativität im Alltag (7). Es regt zum Denken an (4) und erweiterte den Horizont (2), brachte einen dazu, eigene Überzeugungen zu hinterfragen (1) und mehr Experimente im Alltag zu wagen (1). Eine Person will an ihrem Thema auch über das Seminar hinaus weiter arbeiten. Am meisten gefreut haben mich persönlich jedoch Kommentare von insgesamt vier Teilnehmer/innen, die zu

Beginn des Semesters noch an ihrer Studienwahl bzw. dem Studium überhaupt gezweifelt hatten. Diese berichteten, im Zuge des Seminars wieder entdeckt zu haben, was sie ursprünglich einmal zu ihrer Entscheidung motiviert hatte.

Verbesserungsvorschläge

Kritisiert wurden hauptsächlich seminarspezifische Themen wie konkrete Übungen. Wichtig für die Anwendung des Konzepts an sich ist zum einen, dass der Seminarplan rechtzeitig bekannt gegeben werden sollte (2; hier war ich in der Tat etwas spät dran – eine bis zwei Wochen vor den Präsentationen wäre sicherlich gut) und dass es ein Treffen (deutlich) vor dem ersten Blocktermin geben sollte, damit man sich untereinander kennenlernen und auch die Blögeinträge besser zuordnen kann (1). Eine Teilnehmerin regte außerdem an, nach den ersten Präsentationen gezielt Feedback einzufordern, um die erste Schüchternheit schneller zu überwinden. Ein Student fand die Atmosphäre teilweise zu positiv bzw. zu wenig autoritär; eine Studentin, die sich selbst als „tendenziell etwas faul“ bezeichnete, meinte, ihr hätte etwas mehr Druck gut getan ...

Gesamtbewertung

Die Studierenden kamen mit Neugier (2) und Interesse (2) in den Kurs. Sechs weitere hatten von Studierenden aus dem Vorsemester gehört, die Teilnahme lohne sich. Vier weitere erwähnten, ihre hohen Erwartungen seien nicht enttäuscht, sondern eher noch übertroffen worden. Der Kurs wurde als inspirierend (8) und als Gegenmittel zum üblichen Uni-Stress beschrieben (4), ebenso als studierendenzentriert (2) und motivationsförderlich (1), mit einer perfekten Balance zwischen Organisation und Freiheit bzw. Selberdenken (2). Solche Seminare solle es öfter geben (4). Drei erwähnten explizit, diese Idee solle breiter bekannt gemacht werden – ich hoffe, ich bin diesem Desiderat hiermit angemessen nachgekommen!

5. Fazit

Dieses Seminar ist speziell – und vielleicht ziehen das Thema Kreativität und die Verwendung der englischen Sprache auch eher aufgeschlossene Studierende an. Ich glaube aber, dass sich die Grundidee auch auf andere Themenbereiche übertragen lässt. Insofern will ich mit diesem Konzept Denkanstöße geben, ob es wirklich immer die 90-minütige PowerPoint-Präsentation samt Hausarbeit sein muss. Freiheit bringt die Leute nicht auf dumme, sondern im Gegenteil auf äußerst kluge Gedanken: So kamen die Teilnehmer/innen eigenständig auf die zentralen Fragen des Themengebiets, dachten Theorien eigenständig weiter und fanden sogar die eine oder andere Forschungslücke. Ich finde, genau so sollte es sein. Wenn wir, wie es immer wieder proklamiert wird,

das geistige Potenzial unserer Studierenden nutzen wollen, müssen wir ihnen erst mal die Gelegenheit geben, es selbst zu nutzen – auch wenn das vielleicht bedeutet, dass wir uns aus der eigenen Komfortzone herausbewegen und selbst kreativ und flexibel sein müssen, dass wir nicht immer alles vorausplanen können. Aber andererseits: Macht es uns als Dozierenden wirklich so viel mehr Spaß, Frontalpräsentationen über immer wieder dieselbe Literatur zu hören? Ich finde es toll, wenn die Studierenden die eigene Begeisterung teilen und in ihrem Thema „voll drin sind“ – und genau das kann gelingen, wenn wir intelligenten und kreativen jungen Menschen herausfordernde Lernumgebungen bieten, in denen sie Unterstützung finden, wenn sie sie brauchen, aber keine unnötige Gängelung erfahren, wo sie selbst explorieren wollen. Eine Studentin bringt es auf den Punkt: „Das Seminar war großartig. Ich habe das Gefühl, dass ich etwas erreicht habe und dabei sogar noch etwas über mich selbst gelernt habe. Das ist es doch, was ‘Universität’ bedeutet!“

Literaturverzeichnis

- Burow, O. A. (1999): Die Individualisierungsfalle. Stuttgart.
- Csikszentmihaly, M. (2009/1999): Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: Sternberg, R.J. (Ed.): *Handbook of Creativity*. Cambridge u. a.
- Diehl, M./Stroebe, W. (1987): "Productivity loss in brainstorming groups: Toward the solution of a riddle." In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 53, pp. 497-509.
- Florida, R. (2002): *The rise of the creative class*. New York.
- General, S. (2008): *Kreatives Arbeiten mit Techniken*. In: Baudson, T.G./Dresler, M. (Hg.): *Kreativität und Innovation*. Stuttgart.
- Hattie, J. (2008): *Visible Learning*. London und New York.
- Loyens, S.M.M./Gijbels, D. (2008): "Understanding the effects of constructivist learning environments: Introducing a multi-directional approach." In: *Instructional Science*, Vol. 36, pp. 351-357.
- Nickerson, R.S. (2009/1999): Enhancing creativity. In: Sternberg, R.J. (Ed.): *Handbook of Creativity*. Cambridge u.a.
- Osborn, A.F. (1953): *Applied imagination: Principles and procedures of creative thinking*. New York.
- Renkl, A. (2009): "Why constructivists should not talk about constructivist learning environments: a commentary on Lyens and Gijbels (2008)". In: *Instructional Science*, Vol. 37, pp. 495-498.
- Rhodes, M. (1961): "An analysis of creativity". In: *Phi Delta Kappan*, Vol. 42, pp. 305-310.
- Runco, M.A. (2008): "Creativity and education". In: *New Horizons in Education*, Vol. 56, pp. 107-115.
- Simonton, D.K. (1990): History, chemistry, psychology, and genius: an intellectual autobiography of historiometry. In Runco, M.A./Albert, R.S. (Eds.): *Theories of creativity*. Newbury Park.
- Sternberg, R.J./Lubart, T. (2009/1999): The concept of creativity: prospects and paradigms. In: Sternberg, R.J. (Ed.): *Handbook of creativity*. Cambridge u.a.
- Wallas, G. (1926): *The art of thought*. New York.
- Westmeyer, H. (2008): *Das Kreativitätskonstrukt*. In: Dresler, M./Baudson, T.G. (Hg.): *Kreativität*. Stuttgart.
- Woolfolk, A. (2008): *Pädagogische Psychologie*. München, Boston u.a.

■ **Dr. Tanja Gabriele Baudson**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Hochbegabtenforschung und -förderung, Universität Trier, E-Mail: baudson@uni-trier.de