



**Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre**  
Polyvalenz in der Lehre – Eine Einführung



Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL12039 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

### Impressum

Herausgeber/Verleger	Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald Stabsstelle Integrierte Qualitätssicherung in Studium und Lehre und das BMBF-Projekt <i>interStudies</i> (Qualitätspakt Lehre) Domstraße 20a in 17487 Greifswald
Erscheinungsweise	Halbjährlich; im Mai und November
Erscheinungstermin	November 2013
editorial board	Prof. Dr. Wolfgang Joecks Ulrike Bruhn Ivonne Driesner Dr. Andreas Fritsch Pauline Glawe Martha Kuhnhen Birke Sander Adrienne van Wickevoort Crommelin
reviewer board	Prof. Dr. Monika Bessenrodt-Weberpals (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg) Julia Jetter (Christian-Albrechts-Universität Kiel) Dr. Thomas Köcher (Universität Bremen) Ursula Schnurpel (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg) Dr. Sabine Teichmann (Universität Rostock) Susanne Zemene (Universität Hamburg)
Layout & Gestaltung	Julia Schmetzer
Cover	Julia Schmetzer
Fotos	J.S.: Julia Schmetzer, A.U.: Anja Ullmann
ISBN	978-3-86006-403-0
Druckerei	Hoffmann-Druck GmbH Wolgast

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	Wolfgang Joecks	4
<b>Wissenschaftliche Beiträge</b>		
Die Idee polyvalenter Lehre und ihre Grenzen	Rüdiger Rhein	6
Polyvalenz – Überlegungen zu einem vielseitigen Begriff	Ivonne Driesner	16
Polyvalenz in Studium und Lehre – (k)ein Thema?	Ulrike Bruhn/ Adrienne van Wickevoort Crommelin	24
<b>Beste und Gute Praxis</b>		
„Peer Group Learning“ an der Universität Greifswald	Martin Wilmking/ Almuth Klemenz	40
Die Aufarbeitung der regionalen Vergangenheit – Erfahrungen mit Service Learning in einer polyvalenten Lehrveranstaltung	Jörg Driesner	47
Nordische Novellen IV – Auf dem (besten) Weg	Yvonne Bindrim	51
Elementarkompetenzförderung im Philosophiestudium: Das KAFFEE-Projekt am Greifswalder Institut für Philosophie	Micha Werner/ Maximilian Teske	57
<b>Über den Ryck geschaut</b>		
ProDiversität – Ein Programm zur Kompetenzentwicklung für den Umgang mit Diversität an der Universität Duisburg-Essen	Nicole Auferkorte-Michaelis/ Katja Restel/ Sarah Winter	64
Vor- und Brückenkurse zur Qualitätsverbesserung der Lehre	Heiner Richter/ Christina Möller/ Silke Krumrey	70
Polyvalenz in der forschungsorientierten Lehre – Populärkultur zur Erarbeitung von Themen und Techniken	Frédéric Falkenhagen	74
<b>Serviceseite</b>		80



**Prof. Dr. Wolfgang Joecks**  
Prorektor für Studium und Lehre,  
Universität Greifswald

## Vorwort

Polyvalenz als Potenzial der Hochschullehre zu erkennen und gezielt zu nutzen, erscheint hinsichtlich der stetig zunehmenden Heterogenität der Studierenden und Studienkonstellationen notwendig. Die Thematik „Polyvalenz“ bietet Diskussions- und Forschungspotenzial, dessen Erkundung sich die neuerscheinende Reihe „Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre“ widmet. Die Beiträge richten sich an Lehrende, Studierende sowie Vertreter des Hochschulmanagements und der Hochschuldidaktik, die eines eint – das Engagement für bessere Lehre. In der bisherigen Diskussion des Begriffes Polyvalenz wird diese vor allem als die Möglichkeit der Qualifizierung für divergente Berufsbereiche bezeichnet. Die Reihe möchte einen Beitrag zur Erweiterung des Begriffs der Polyvalenz auf Lehrveranstaltungen mit heterogenem Charakter leisten und damit auf universitäre Praxis Bezug nehmen, wie sie insbesondere an kleinen und mittelgroßen Hochschulen mit fachlich breitem Studienangebot zu finden ist. Konzeption, Umsetzung sowie Reflexion polyvalenter Lehrveranstaltungen bilden den thematischen Schwerpunkt der Artikel dieser Reihe. Hauptanliegen ist es, die wissenschaftliche Diskussion einer polyvalenten Lehre zu befördern sowie er-

probte Best-Practice-Beispiele als Anregung zum Umgang mit den hochschuldidaktischen Herausforderungen der Polyvalenz aufzuzeigen. Die Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre erscheinen zweimal jährlich. Im Turnus von Wintersemester und Sommersemester beleuchtet jede Ausgabe einen anderen Schwerpunkt polyvalenter Lehre in jeweils drei Rubriken: 1 Wissenschaftliche Beiträge, in welchen der Forschungsgegenstand aufbereitet wird; 2 Beste und Gute Praxis – outgoing – stellt geeignete Ansätze als Muster und Vorbild für andere Hochschulen dar; 3 Über den Ryck geschaut – incoming – stellt geeignete Ansätze anderer Hochschulen dar und leistet die Analyse der Transferfähigkeit. Im Appendix wird auf Quellen sowie Veranstaltungen verwiesen. Der erste Band dieser Schriftenreihe fokussiert auf eine Einführung in die Thematik polyvalenter Lehre und bietet Forschungs- und Arbeitsergebnisse, Konzepte, Praxiserfahrungen sowie Einsichten Lehrender und Studierender, die zur Diskussion der Thematik „polyvalente Lehre“ beitragen. Die nächste Ausgabe wird im Mai 2014 erscheinen und rückt die Zusammenhänge For-

schenden Lehrens und Lernens mit polyvalenter Lehre in den Blick. Parallel zur Schriftenreihe wird an der Universität Greifswald eine wissenschaftliche Tagungsreihe zum Thema Polyvalenz durchgeführt, die bis 2016 einmal jährlich aktuelle Forschungstrends und Fachbeiträge zu unterschiedlichen Themenaspekten der Polyvalenz präsentiert.

Lehr- und lernreiche Einsichten in die Gestaltung polyvalenter Lehre wünscht

Ihr Prof. Dr. Wolfgang Joecks  
im Namen des Redaktionsteams  
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald  
Prorektor für Studium und Lehre

## Weiterführende Informationen

Gesucht werden Ihre Abstracts für die nächsten Ausgaben der Greifswalder Beiträge. Weitere Informationen dazu finden Sie hier: [www.uni.greifswald.de/beitraege\\_zur\\_hochschullehre](http://www.uni.greifswald.de/beitraege_zur_hochschullehre)

In den Jahren 2013 bis 2016 wird in Greifswald eine Tagungsreihe zu Potenzialen und Herausforderungen polyvalenter Lehre durchgeführt. [www.uni-greifswald.de/interstudies](http://www.uni-greifswald.de/interstudies)

**Dr. Rüdiger Rhein**  
Leibniz Universität Hannover,  
Institut für Erziehungswissenschaft

## Die Idee polyvalenter Lehre und ihre Grenzen

*Polyvalente Lehre bedeutet, Wissenschaft nicht nur als epistemisches Projekt zu verstehen. Die Beschäftigung mit Wissenschaft im Kontext eines akademischen Studiums kann die Befähigung zum forschend-erkundenden und reflexiven Erarbeiten von Lösungsvorschlägen für komplexe und ergebnisoffene Problemstellungen zum Ziel haben; dabei würden Sachkunde, Sachverstand, Urteilskompetenz und Kreativität zentrale Bildungsziele darstellen. Um diese konzeptuelle Idee eines wissenschaftlichen Studiums für Lehrende und Studierende reflexiv verfügbar zu halten, bedarf es einer theoretischen Rückversicherung über Ziele und Zwecke von Wissenschaft sowie einer praktischen Vorstellung, wie sich die Bildungsziele des Studiums durch makro- und mikrodidaktische Arrangements realisieren bzw. wahrscheinlich machen lassen.*

### Polyvalente Lehre – Formen und Voraussetzungen

Die Idee polyvalenter Lehre unterstellt, dass Studierende in unterschiedlichen Studiengängen von derselben Lehrveranstaltung sinnvoll profitieren könnten.<sup>1</sup> Dabei finden sich mindestens folgende Formen:

1. Eine Lehrveranstaltung richtet sich sowohl an grundständig fachwissenschaftlich orientierte Studierende als auch an Studierende solcher Studiengänge, die in anwendungsorientierter Perspektive lediglich Gebrauch machen von Regeln, Methoden und Verfahren der Disziplin (z. B. Lehrveranstaltungen aus der Mathematik für Studierende der Physik oder der Ingenieurwissen-

schaften; Lehrveranstaltungen derjenigen Fächer, die aus der Perspektive einer zentrierenden Disziplin als „Hilfswissenschaften“ genutzt werden).

2. Eine Lehrveranstaltung richtet sich sowohl an grundständig fachwissenschaftlich orientierte Studierende als auch an Studierende solcher Studiengänge, die in interdisziplinärer Perspektive aus Gründen des tieferen Verständnisses ihres eigentlichen Gegenstandes auf Erkenntnisse und Methoden der hinzugezogenen Disziplinen angewiesen sind (z. B. Lehrveranstaltungen aus den Naturwissenschaften für Studierende der Medizin oder der Ingenieurwissenschaften, Lehrveranstaltungen aus der Psychologie für Studierende der Erziehungswissen-

<sup>1</sup> Unbenommen bleibt, dass polyvalente Lehre möglicherweise nur auf Ressourcenprobleme

reagiert.

schaften).

3. Eine Lehrveranstaltung richtet sich sowohl an grundständig fachwissenschaftlich orientierte Studierende als auch an Studierende in den Lehramtsstudiengängen, die dieses Fach als Unterrichtsfach studieren.

4. Eine Lehrveranstaltung findet im Rahmen des Studiums generale statt und richtet sich explizit an Studierende aus allen Fachrichtungen.<sup>2</sup>

Lässt sich aber eine Lehrveranstaltung umstandslos für verschiedene Studiengänge anbieten? Gegenstand des Studiums ist zwar Wissenschaft; diese ist aber Gegenstand unter einer schon bestimmten Perspektive auf Anschluss- und Verwendungsoptionen. Studiert wird nicht einfach ein Fach (oder mehrere), studiert wird unter der Perspektive einer spezifischen Zwecksetzung der lernenden Auseinandersetzung mit Wissenschaft, und unter dieser Perspektive müssen sich die Studierenden Sinn- und Handlungsressourcen erschließen, d. h. sich jeweils individuell die Frage beantworten, was sie mit den im Studium erworbenen Wissensbeständen und Fähigkeiten (potentiell) anfangen können. Polyvalente Lehrveranstaltungen setzen voraus, dass die Studierenden die jeweils verschiedenen Anschluss- und Verwendungsoptionen im Verlauf der

Lehrveranstaltung tatsächlich erschließen können – weil ihnen Gelegenheiten zur Klärung genau dieser Frage angeboten werden. Der Erfolg (oder der Misserfolg) polyvalenter Lehre hängt also davon ab, inwiefern es Studierenden gelingt, die nötigen Transformationsleistungen vorzunehmen, durch die sie die Inhalte einer als polyvalent ausgewiesenen Lehrveranstaltung auf ihre spezifischen Studienziele beziehen können.<sup>3</sup>

### Die konzeptuelle Idee des Studiums

Als Zwecksetzungen lernender Auseinandersetzung mit Wissenschaft lassen sich mindestens identifizieren:

1. Die Befähigung für eine wissenschaftliche Tätigkeit.
  2. Die Ausbildung einer spezifisch intellektuellen Haltung in Prozessen der Verständigung, der Aufklärung, und der theoretischen Bearbeitung praktischer Probleme qua Vermittlung zwischen Wissenschaft und außerwissenschaftlichen Anliegen.
  3. Die Vorbereitung der Studierenden auf ein professionelles Tätigkeitsfeld, das die Nutzung (fach)wissenschaftlichen Wissens und (fach)wissenschaftlicher Methoden bzw. Technologien zur Bearbeitung bzw. Lösung spezifischer Problemstellungen erfordert.
- Der letzte Punkt verweist darauf, dass

<sup>2</sup> Diesen Fall werde ich im Folgenden nicht weiter betrachten. <sup>3</sup> Unabhängig davon stellt sich die Frage, welche Vertiefungen und Spezialisierungen für die jeweiligen Zielgruppen notwen-

dig und welche verzichtbar sind; und es stellt sich die Frage nach der Angemessenheit jeweils damit verbundener formaler Leistungsanforderungen.

die wissenschaftlichen Fächer mehr oder weniger eindeutig (1.) mit institutionalisierten professionellen Tätigkeitsstrukturen sowie (2.) mit organisierten Berufs- und Arbeitsfeldern korrespondieren.<sup>4</sup> Bei den professionellen Tätigkeitsstrukturen handelt es sich um solche Tätigkeiten wissenschaftlich ausgebildeter Praktiker, die sich an fachlich-inhaltlichen, methodischen oder ethischen Standards orientieren, ohne dass schon externe Imperative eines konkreten Berufs- oder Arbeitsfeldes in Anschlag gebracht werden. Dabei definieren diese professionellen Tätigkeitsstrukturen Situationen und Thematiken, für die sie zuständig zeichnen. Sie haben im Verlauf ihrer Entwicklung spezifische Perspektiven und Umgangsformen mit Aufgabenstellungen und Problemlösungen entwickelt und verfügen über typische handlungsorientierende Programme.

Bei den Berufs- und Arbeitsfeldern handelt es sich dagegen um konkrete situativ und organisational verankerte Handlungskontexte, die durch je eigene Handlungslogiken und Anforderungen charakterisiert sind und in denen sich verschiedene professionelle Tätigkeitsstrukturen überlagern können.

Eine Pointe akademischer Bildung ist, dass die Studierenden durch ein wissenschaftliches Studium für die verant-

<sup>4</sup> Differenzbildend ist hier die Unterscheidung zwischen Institution und Organisation: Ärztin, Architektin, Ingenieur oder Lehrer zu sein referiert auf die professionellen Tätigkeitsstrukturen. Als Ärztin in einem bestimmten Kranken-

wortliche Bearbeitung komplexer Frage- und Problemstellungen substantiell disponiert, aber (noch) nicht für konkrete Berufs- und Arbeitsfelder qualifiziert werden. Es geht im Studium zunächst um die Befähigung für ein forschend-erkundendes, reflexives und methodisch basiertes begriffliches, konzeptuelles oder materiales verstehend-erklärendes Modellieren, Erarbeiten oder Entwerfen – als Prozess der Entwicklung von Antwortvorschlägen zu komplexeren, ergebnisoffenen Fragestellungen, wobei nicht nur zuhandenes Wissen einfließt, sondern auch neues Wissen im Prozess des Entwerfens von Antwortvorschlägen und Lösungsideen erarbeitet wird. Die Bearbeitung von komplexeren Problemstellungen erfordert Verantwortungsbewusstsein, Sachkunde, Sachverstand, Urteilskompetenz und Kreativität, die es im Studium (weiter) zu entwickeln gilt. Sachkunde besteht in einem breiten und grundlegenden Verständnis einschlägiger Sachverhalte; Sachkunde ist die Wissensbasis, das Wissen um etwas.

Sachverstand ist der kompetente Einsatz zielführender Mittel. Sachverstand umfasst die Fähigkeit, Sachverhalte und ihre Eigenschaften als zweckdienlich für die Realisierung einer Problemlösung zu erkennen und zu nutzen. Sachverstand

haus, als Architektin in einem bestimmten Büro, als Ingenieur in einem bestimmten Betrieb oder als Lehrer in einer bestimmten Schule zu arbeiten referiert auf die Berufs- und Arbeitsfelder.

als kluge Handlungsfähigkeit ruht auf verantwortlicher instrumenteller Vernunft – als angemessene Wahl der Mittel zur Realisierung eines Zwecks, wissend um die einschlägigen Gesetzmäßigkeiten bzw. Zusammenhängebeziehungen, die den Einsatz der Mittel sowohl bedingen als auch beschränken. Sachverstand profitiert dabei von der theoretischen Reflexion vorausgegangener Erfahrungen.

Urteilskompetenz bedeutet, einen Sachverhalt in seinen verschiedenen Dimensionen hinsichtlich definierter Kriterien bewerten zu können.

Kreativität sei verstanden als die Fähigkeit und Bereitschaft, über Gegebenes hinauszudenken.

### **Akademische Bildung als ressourcenorientierte Wissenschaftsrezeption**

Die Aneignung dieser Potentiale akademischer Bildung wird ermöglicht durch die Eigenstrukturen des Gegenstandes Wissenschaft, erfordert aber die Erschließung von Sinn- und Handlungsressourcen durch die Studierenden: Die

<sup>5</sup> Unbenommen bleibt, dass diese Kriterien für unterschiedliche Wissenschaftsfamilien (Formalwissenschaften, empirische Wissenschaften, Geisteswissenschaften, angewandte Wissenschaften) noch einmal spezifisch ausgelegt werden müssen. Hoyningen-Huene (2009: 22-27) identifiziert Systematizität „als das, was Wissenschaft ausmacht“. „Wissenschaftliches Wissen unterscheidet sich von anderen Wissensarten, besonders dem Alltagswissen, primär durch seinen höheren Grad an Systema-

Studierenden schreiben sich im Laufe ihres Studiums in die durch die jeweilige Fachwissenschaft artikulierten Wissens- und Könnensordnungen ein, indem sie deren Eigen-Sinn verstehen, eigene Fragestellungen entwickeln, sich Teilhabeoptionen erarbeiten und dieses mit subjektiver Bedeutsamkeit versehen.

Wissenschaft lässt sich verstehen als spezifische Praxis des methodologisch reflektierten Vernunftgebrauchs zu Erkenntniszwecken, also zur Erzeugung methodisch gewonnenen, dabei gleichwohl potentiell vorläufigen Wissens. Dieses Wissen bezieht sich „nicht nur auf Tatsachen, sondern auch auf Ursachen von Tatsachen“, es bezieht sich „nicht nur auf singuläre, sondern auch auf allgemeine Tatsachen“, es richtet „sich nicht nur auf wahrnehmbare, sondern auch auf nicht-wahrnehmbare Gegenstandsbereiche“, es wird „in logisch geordneter Form präsentiert“ und es ist „intersubjektiv überprüfbar und kontrollierbar – und damit prinzipiell kritisierbar und verbesserungsfähig“ (Detel 2007: 90 f.).<sup>5</sup> Wissenschaft zeigt sich in der Pluralität der verschiedenen Disziplinen, die jeweils

tizität“ (Hoyningen-Huene 2009: 22), wobei wissenschaftliches Wissen in neun Dimensionen systematischer ist als andere Wissensarten, nämlich hinsichtlich (1) Beschreibungen, (2) Erklärungen, (3) Vorhersagen, (4) der Verteidigung von Wissensansprüchen, (5) kritischem Diskurs, (6) epistemischer Vernetztheit, (7) dem Ideal der Vollständigkeit, (8) der Vermehrung von Wissen und (9) der Strukturierung und Darstellung von Wissen (Hoyningen-Huene 2009: 23).

einschlägige Gegenstände und Fragestellungen als zur jeweiligen Fachwissenschaft zugehörig und jeweils spezifische Verfahren der Erkenntnisgewinnung als „wissenschaftlich“ auszeichnen.

Neben Wissenschaft als epistemischem Projekt finden sich unterschiedliche akademische Praxen als spezifisch wissenschaftsbasiertes und begründet-reflektiertes Handeln im Hinblick auf den sachkundigen oder verantwortlichen Umgang mit Realgegenständen, also natürlichen (extrapersonal-objektweltlichen), mentalen und psychischen (intrapersonalen) oder sozialen, gesellschaftlichen oder kulturellen (interpersonalen bzw. trans- und suprapersonalen) Sachverhalten, den sachkundigen Entwurf, die sachverständige Produktion oder die adäquate Nutzung technischer oder kultureller Artefakte, sozial-kommunikative Prozesse in grundlegenden lebensweltlichen Praxen der Sinndeutung, der Gestaltung gesellschaftlicher Verkehrsformen, der Gestaltung diskursiver Räume, der Gestaltung von Wertordnungen u. ä. Akademische Praxen verwenden zum Zwecke solches verantwortlichen und sachkundigen Verrichtens, gekonnten Entwerfens, Konstruierens und Gestaltens oder professionellen Kommunizierens und Handelns nicht nur theoretisches (wissenschaftli-

ches) Wissen, sondern auch praktisches, technisches und reflektorisches Wissen, das aus überindividuell verfügbaren, aktuell bewährten Erfahrungen oder aus diskursiv-reflexiv generierten Einsichten gewonnen wurde.

Die einzelnen wissenschaftlichen Fächer sind typische integrale Verkoppelungen von wissenschaftlichen Disziplinen und akademischen Praxen: hier werden analytisch-empirische, theoretische, konzeptuell-programmatische, normative und ethische, praxeologisch-operative sowie reflexive Umgangsmodalitäten mit den einschlägigen Gegenständen auf eine jeweils typische Weise konfiguriert. Unbenommen bleibt, dass viele Fächer eine ausschließlich wissenschaftliche Ausrichtung aufweisen können – dies gilt u. a. für Mathematik, Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften. Andere Fächer dagegen greifen konstitutiv auch auf akademische Praxen zurück, wenn sie mit ihren Gegenständen nicht nur beobachtungswissenschaftlich oder hermeneutisch umgehen, sondern auch ein verantwortliches Handeln bzw. ein gekonntes Verrichten, Gestalten oder Interwenieren beabsichtigen (dies gilt u. a. für Ingenieurwissenschaften, Architektur, Erziehungswissenschaft, Psychologie, Medizin oder Rechtswissenschaft)<sup>6</sup>–

<sup>6</sup> Dies mag sich am Beispiel der Architektur illustrieren lassen, die als Fach verschiedene Disziplinen und akademische Praxen umfasst: Baukonstruktion, technische Gebäudelehre, Bauphysik, Entwurf, künstlerisches Gestalten, Architektursoziologie, Architekturgeschichte, Archi-

tekturtheorie u. a. m. müssen im Hinblick auf die Grundidee von Architektur integriert werden, nämlich nicht nur Häuser zu bauen, sondern Antworten auf die Frage zu suchen, wie wir wohnen, arbeiten und leben wollen.

diese Fächer sind insofern auf Wissenschaft bezogen, als sie eine epistemisch-theoretische Basis haben, sie gehen aber über ein eng gefasstes epistemisches Verständnis von Wissenschaftlichkeit immer dann hinaus, wenn sie neben theoretischer Erkenntnis-, Urteils- und Reflexionsfähigkeit auch ästhetische, diagnostische, normativ-ethische oder praktische Urteilsfähigkeit oder poetische Gestaltungsfähigkeit erfordern. Das Ziel von Wissenschaft als epistemischem Projekt ist Erkenntnis. Davon zu unterscheiden sind die Zwecke wissenschaftlicher Praxis, die mit dem Betreiben wissenschaftlicher Fächer verfolgt werden und die sich als Praxen der Verwendung bzw. der Transformation – wissenschaftlichen Wissens und als inner- und außerwissenschaftliche Anschlussoptionen wissenschaftlicher Fächer rekonstruieren lassen; unterscheidbar sind hier mindestens Wissenschaft selbst – als Bearbeitung selbstreferentiell generierter Forschungsfragen mit dem Ziel der Erweiterung des Wissens; wissenschaftliche Expertise – als Bearbeitung von singulären und kontextuell verorteten Fragen, deren Beantwortung zwar wissenschaftliche Methoden erfordert, aber keinen allgemeinen wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt generiert, sondern lediglich einen konkreten Sachverhalt aufklärt; Transdisziplinarität – als Ver-

mittlung zwischen Wissenschaft und außerwissenschaftlichen Anliegen; im Unterschied zur Expertise verbleibt das wissenschaftliche Wissen nicht exklusiv bei den wissenschaftlichen Experten, sondern wird geteilt, um durch das Teilen des Wissens zu neuen Einsichten oder Einschätzungen zu kommen; akademische Professionalität – als die sachkundige und sachverständige Bearbeitung komplexer Fragen und Problemstellungen in akademisierten Tätigkeitsfeldern und als Prozess der Generierung von Lösungen, dem die Entwicklung und Prüfung von implizitem und explizitem Wissen nicht nur vorausgeht, sondern inhäriert, ohne dass hier der Anspruch erhoben würde, Wissenschaft zu betreiben.

### **Studium als Erschließung von Sinn- und Handlungsressourcen**

Das Studium ist aus der Perspektive der Studierenden (a.) ein biographischer Abschnitt, der ihnen bestimmte fachliche, lebensweltliche und entwicklungsbedingte kognitiv-sozial-emotionale Leistungen abverlangt, und der sich durch verschiedene explizite und implizite Lernmotive auszeichnet, (b.) eine Topographie von Lernumgebungen, die geprägt sind durch die Institution Wissenschaft, die Organisation Hochschule und Ansprüche relevanter Umwelten der Hochschulen, und (c.) ein Prozess lernender

Auseinandersetzung mit Wissenschaft. Aus der Perspektive der Hochschullehre wird die Tatsache zu betonen sein, dass den einzelnen wissenschaftlichen Fächern spezifische Grundideen der Gegenstandskonstitution und der Gegenstandsbehandlung zugrunde liegen, die sich in fachtypischen Denkweisen, Konzepten und Methoden niederschlagen. Im Hinblick auf ein einzelnes Fach lässt sich üblicherweise benennen, was genau die besonderen Praktiken der Generierung von Wissen und die besonderen Praktiken des Methodengebrauchs sind und wie diese begründet werden, worin genau die spezifischen Herangehensweisen an Problemlösungen bestehen und welche typischen Bearbeitungsmodi bei Fragestellungen herangezogen werden, was die Praktiken des Urteilens und des Reflektierens in der Disziplin auszeichnet. Macht man die Praxis „Wissenschaft“ (oder ihre Verwendungs- und Anschlussoptionen) zu einem Lerngegenstand, dann heißt Lernen im Studium,<sup>7</sup> den Eigen-Sinn von Wissenschaft als epistemischer Praxis zu verstehen, in dieser spezifischen Praxis Erfahrungen zu sammeln und diese Erfahrungen zu reflektieren, und auf diese Weise ein Wissen und Können zu erwerben als Voraussetzung für die Teilhabe an den auf Wissenschaft und ihre Anschlussoptionen bezogenen Praxen.

<sup>7</sup> Dabei ist grundsätzlich vorausgesetzt, dass die Studierenden mit einer gewissen Lernkompetenz ausgestattet sind und mit den Anforde-

Entscheidend ist, dass es mehrere konzeptuelle Ideen des Studiums gibt – und dass die Art und Weise und die Tiefe der verstehend-lernenden Auseinandersetzung mit Wissenschaft immer schon durch diese konzeptuellen Ideen und die durch sie ausgedrückten Anschlussoptionen präfiguriert sind.

### **Polyvalente Lehre – Beispiel Lehramtsstudium**

Exemplarisch mag sich dies am Lehramtsstudium verdeutlichen, in dem Lehramtsstudierende häufig Lehrveranstaltungen gemeinsam mit Studierenden der grundständigen Fächer besuchen. Eine zentrale Frage für das Lehramtsstudium lautet: Wie tief müssen künftige Lehrerinnen und Lehrer in die jeweilige Fachwissenschaft (ihres Unterrichtsfaches) eindringen? Wie stark darf, und wie stark sollte eine fachliche Reduktion schon im Studium erfolgen (was fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen speziell für Lehramtsstudierende bedeuten würde), und bis zu welcher Abstraktionsebene sind fachwissenschaftliche Kenntnisse für die Tätigkeit als Lehrer unverzichtbar?

Lehrer sind Fachleute für die Erschließung lebensweltlich bedeutsamer Bildungsinhalte durch die Schüler, wobei sie sich aus lern- und aus bildungstheoretischen Gründen an den Erlebens-

rungen, die der Lerngegenstand als Gegenstand stellt, adäquat umgehen können.

und Erfahrungsräumen ihrer Schüler orientieren. Insofern sind Lehrer nicht Wissenschaftler, die ihren Schülern wissenschaftliche Kenntnisse vermitteln, sondern transdisziplinäre Akteure, die ihre Schüler darin begleiten, in als relevant erachteten Bildungsinhalten subjektiv bedeutsame Sinn- und Handlungsressourcen zu entdecken. Das Ziel ihrer Vermittlungs- und Zueignungshandlungen ist, dass die Schüler mit dem erworbenen Wissen und mit den erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten ihre lebensweltlichen Angelegenheiten erfolgreicher und sachgemessener regulieren können als sie es ohne dieses Wissen und ohne diese Fähigkeiten könnten.

In dieser Perspektive müssen die jeweiligen Fachwissenschaften zwar auf angemessen hohem Niveau, dabei aber auch orientiert an schulischen Anforderungen studiert werden.<sup>8</sup> Lehramtspezifische Ausbildung bedeutet die Orientierung an lebensweltlichen Kontexten mit ihren Wissens- und Könnensanforderungen. Ausgangspunkt sind die bildungsrelevanten Inhalte, die dann wissenschaftlich erschlossen werden; es geht im Lehramtsstudium weniger um die Aneignung wissenschaftlichen Wissens um seiner selbst willen, ebenso geht es in der Schule weniger um

<sup>8</sup> Ich konzentriere mich hier auf das Studium der Fachwissenschaften im Lehramtsstudium, die in Bezug zu den künftigen Unterrichtsfächern stehen; nicht berührt sind fachdidaktische so-

die Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen als solchem, sondern um die Aufklärung fachlicher und lebensweltlicher Sachverhalte – dies allerdings mit dann wissenschaftlichen bzw. an Wissenschaft orientierten Wissensbeständen und Methoden.

Gegenstand des Lehramtsstudiums ist also weniger der Aufbau spezialisierter fachlicher Expertise, sondern die Befähigung für Transformationsleistungen. Lehrer müssen den Charakter von Wissenschaft verstehen, sie müssen über dasjenige Wissen verfügen, das ihnen ermöglicht, bildungsrelevante Sachverhalte angemessen, dabei wissenschaftlich fundiert, erklären zu können, aber ihr Bezug zur Wissenschaft ist letztlich die wissenschaftliche Aufschlüsselung lebensweltlich oder gemeinschaftlich relevanter Sachverhalte<sup>9</sup> zum Zwecke ihres vertieften Verständnisses, nicht jedoch die wissenschaftliche Systematik selbst und ihre umfassende Erschließung.

Gleichwohl müssen Lehrer dazu wissenschaftlich so weit qualifiziert sein, dass sie Veränderungen in der Wissensordnung, Innovationen und neue Erkenntnisse selbständig nachvollziehen können; wissenschaftliches Wissen wird im Lehramtsstudium als Erklärungs-, Interpretations- und

wie erziehungs- und bildungswissenschaftliche Fragestellungen. <sup>9</sup> Zu diesen gemeinschaftlich relevanten Sachverhalten gehört auch die Wissensbasierung moderner Gesellschaften.

Reflexionswissen erworben – und folgt damit einer anderen Sinnkonfiguration als der Wissenserwerb in grundständigen Studiengängen.

### **Polyvalenz und differente Sinnhorizonte**

Studieren bedeutet, den spezifischen Charakter wissenschaftlichen Wissens und wissenschaftlichen Arbeitens zu begreifen und diesen in Bezug zu setzen zu den Zwecksetzungen und Anschlussoptionen wissenschaftlicher bzw. wissenschaftsbezogener Praxis. Für polyvalente Lehrveranstaltungen bedeutet dies, dass sich die Anforderungen und Niveaustufen im Hinblick auf das grundlegende Verständnis von Wissenschaft zwar auf einer allgemeinen Ebene ähneln: Das Ziel des Studiums ist idealerweise eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Fach und seinen spezifischen Formen der Erschließung von Sachverhalten.

Im Hinblick auf die konkreten Ziele des Studiums unterscheiden sich die Anforderungen und die jeweiligen Durchdringungstiefen allerdings:

Die Orientierung an Wissenschaft als epistemischem Projekt erfordert neben dem vertieften Nachvollzug systematischer Beschreibungen, Erklärungen oder Verstehenshorizonte state-of-the-art auch den Ausweis ihrer Geltungsbedingungen, somit fundierte metho-

dische und methodologische Kenntnisse. Die Orientierung an professionellen Tätigkeitsfeldern erfordert Verfügungswissen über Ressourcen und Prozesse im Hinblick auf die geschickte Produktion von Artefakten oder auf zielführendes, effizientes Verrichten; oder sie erfordert professionsbezogenes Wissen über die Koproduktionsbedürftigkeit von kundenbezogenen Leistungen.

Die Orientierung an intellektuellen Haltungen erfordert die Arbeit an Antwortvorschlägen auf die Frage nach den Formen und Ermöglichungsbedingungen individueller bzw. kollektiver leiblich-seelischer, ökologischer, ökonomischer, kultureller oder ethischer lokaler bzw. globaler lebenspraktischer Grundlagen und gelingender Lebensvollzüge und den Theoriefiguren zu ihrer Rechtfertigung.

### **Polyvalenz, Studierbarkeit und Räume zur Reflexion**

Studierbarkeit ist mehr als die zeitliche Bewältigung eines bestimmten Stoffumfangs. Studierbarkeit bedeutet, dass die Gelingensbedingungen des Studiums – Verstehen, Erwerb von profundem Wissen und Aufbau von Können – durch das Arrangement einer adäquaten Lernarchitektur wahrscheinlich gemacht werden. Dieses erfordert Räume zur Reflexion und Räume zur Integration von Lernerfahrungen im Studium.

Solche Räume müssen nicht immer

formal ausgewiesen sein, sie können auch innerhalb von (als polyvalent ausgewiesenen) Lehrveranstaltungen geschaffen werden, wenn etwa Binnendifferenzierungen vorgenommen werden oder wenn explizit an die unterschiedlichen Zwecksetzungen der jeweiligen Studiengänge angeknüpft wird.

Entscheidend ist, dass sich im Verlauf des Studiums die verschiedenen (Lern-) Erfahrungen für die Studierenden zu einer (mehr oder weniger) kohärenten Bildungserfahrung fügen können, statt dass sich – aus der Perspektive studentischen Erlebens – die einzelnen Lehrveranstaltungen und Lehrinhalte als eine bunte Mischung darstellen, ohne dass Verschränkungen und Differenzen transparent geworden wären.

### **Konsequenzen für polyvalente Lehre**

Überlegungen und Konzepte zu polyvalenter Lehre erfordern ein Verständnis der Eigen-Logik des Lehr-Gegenstandes Wissenschaft, an der seine polyvalenten Auslegungs- und Aneignungsoptionen überhaupt erst anschließen können; eine Spezifikation der durch die Studierenden zu erbringenden akademisch-intellektuellen Leistungen im Nach-Vollzug dieser Eigen-Logik – auch im Bezug auf die Erschließung von Sinn- und Handlungsressourcen; ein Zurückdenken auf Ziel und Zweck der lernenden

Auseinandersetzung mit Wissenschaft als Gegenstand des Studiums; eine Konzeptualisierung geeigneter Lernräume, in denen Studierende auf ihre Lern- und Bildungsprozesse reflektieren können.

### **Literatur**

[1] Detel, W. (2007): Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. Stuttgart.

[2] Hoyningen-Huene, P. (2009): Systematizität als das, was Wissenschaft ausmacht. In: Information Philosophie 37 / 1. S. 22 – 27.



Foto: A.U.



## Polyvalenz – Überlegungen zu einem vielseitigen Begriff

*Der Begriff Polyvalenz wurde in der Vergangenheit in unterschiedlicher Bedeutung gebraucht; besondere Aktualität und Brisanz entfaltete sich vor allem in Bezug auf das Lehramt, als in den 80er-Jahren die wachsende Arbeitslosigkeit von Lehrerinnen und Lehrern dazu führte, dass Polyvalenz aus beruflicher Perspektive als Möglichkeit der Flexibilität und Mobilität verstanden wurde. Im Zuge des Bologna-Prozesses bezog sich Polyvalenz vor allem auf Studiengänge, die durch den Aufbau breiter Kompetenzen vielfältige Anschlussmöglichkeiten garantieren sollten. Dieses Verständnis führte bei Kritikern zum Teil zu einer Gegenüberstellung von Polyvalenz und Professionalisierung. Wenngleich vielfach deutlich geworden ist, dass diese Aspekte sich nicht ausschließen, ist universitäre Lehre nach wie vor gefordert, diese in sich zu vereinen. Begreift man Polyvalenz auf der Ebene der Lehrveranstaltungen als das gemeinsame Lernen von Studierenden unterschiedlicher Studiengänge, so bietet das nicht nur die Möglichkeit, gleichsam Flexibilität und Professionalität auszubilden, sondern auch einen Ansatz von inklusivem Denken.*

**Ivonne Driesner**  
Universität Greifswald,  
Rektorat,  
Projekt *interStudies*

Als Kulturgut steht Bildung in wechselseitiger Beziehung zu den Bedarfen der Lebenswelt. Die Anpassungsprozesse der Hochschulbildung an die Erfordernisse der Gegenwart und Zukunft haben zum Teil zu heftigen Debatten geführt, denen im letzten Jahrzehnt vor allem durch den Bologna-Prozess eine neue Richtung verliehen wurde. Die Diskussion, inwieweit Ausbildung polyvalent – also vielseitig anwendbar – sein soll und kann, wurde neu geführt. Da das Thema für die Hochschulen in mehrfacher Hinsicht relevant ist, scheint es notwendig, den Begriff

Polyvalenz ohne den Anspruch der Vollständigkeit in seinen semantischen Zuordnungen zu erhellen und wesentliche Einflussebenen auf die universitäre Praxis herauszuarbeiten. Dabei soll es das Ziel sein, vor allem die Lehre, deren Gelingen zunehmend vom Umgang mit Diversität und Heterogenität abhängt, im Zusammenhang mit Polyvalenz zu betrachten.

### **Zur Geschichte des umstrittenen Begriffs**

Der Begriff Polyvalenz tritt in der Bundes-

republik Deutschland auf dem Bildungsektor in den 1960er-Jahren bzw. Anfang der 1970er-Jahre zunächst im Bereich der Berufsbildung und in der arbeitsmarkt-orientierten Flexibilitätsforschung auf (Schützenmeister 2002: 27). In den ersten konkreten Definitionsversuchen wurde Polyvalenz verstanden als Fähigkeit der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, sich wechselnden Berufsanforderungen anzupassen (Stratenwerth 1969: 7; Gentz 1971: 13ff.). Zu erklären ist die Forderung einer solchen Flexibilität mit der Zusammenfassung einiger Ausbildungsberufe, der fortschreitenden Technisierung und der einsetzenden Rezession (Stratenwerth 1969: 18ff./Gentz 1971: 2f.). Polyvalenz wurde klar unterschieden von der in diesem Kontext nicht angestrebten beruflichen Mobilität, die einen tatsächlichen Berufswechsel beschrieb. (Stratenwerth 1969: 7). Dieses Verständnis zog die Aufgabe nach sich, die Ausbildung so zu gestalten, dass möglichst viele Tätigkeitsfelder eines Berufes vermittelt werden und eine breitere Qualifikation entsteht (Schützenmeister 2002: 30). Vorgeschlagen wurde dafür beispielsweise ein gestuftes Studienmodell, deren Grundausbildung fundierte Kenntnisse für mehrere Berufszweige vermitteln sollte (Stratenwerth 1969: 25ff.) – ein System, das heute mehr oder weniger unter dem Namen Bologna-Reform die Hochschullehre bestimmt.

Im Rahmen der Hochschulreformen in den 1960er- und 1970er-Jahren wurde die Forderung nach einer an der Berufspraxis und den aktuellen Bedarfen orientierten Ausbildung auch an die Universitäten herangetragen, deren Abschlüsse längst nicht mehr solide Beschäftigungsverhältnisse garantierten (Haft 1985: 424). In der Lehrerbildung fiel dieser Diskurs mit weit reichenden Umstrukturierungen zusammen, in deren Zuge die pädagogischen Hochschulen fast vollständig in Universitäten überführt wurden. Dies entfachte eine Auseinandersetzung zwischen Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern sowie hauptsächlich mit der Lehrerbildung betrauten Dozentinnen und Dozenten über das richtige Maß praxisrelevanter Lehre für den Lehrerberuf sowie das Verständnis von Professionalisierung (Winter 2012: 123f.; Terhart et al. 1986: 255ff.). Die angespannte Arbeitsmarktlage für Lehrerinnen und Lehrer in den 1980er-Jahren regte die Diskussion erneut an und führte zu einer Wiederbelebung des Begriffs Polyvalenz (Emert 1985; Schützenmeister 2002: 33). Dieser erweiterte sich jedoch um die Bedeutungsdimension der beruflichen Mobilität und schloss im Sinne der Arbeitsmarktlage nun berufsfremde Beschäftigungsfelder für Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr aus (Wittkämper 1981: 34). Auch die Ausbildung sollte dementsprechend auf

mehrere Berufe vorbereiten, wenngleich strittig war, ob darunter eine Anreicherung mit fachwissenschaftlichen und wirtschaftsnahen Elementen zu verstehen sei (Fluck 1985: 272) oder eine Stärkung der Professionalität, die die Kompetenz des Transferierens einschließt (Falk 1985: 417).

Obwohl die unterschiedliche Auslegung einer polyvalenten Ausbildung deutlich macht, dass Professionalisierung und Polyvalenz sich keineswegs ausschließen müssen, sondern Anpassungsfähigkeit auch mit berufsbezogenen Qualifizierungen vereinbar sind (Falk 1995: 417; Terhart 2000: 72; Schützenmeister 2002: 469), wurde diese Opposition im Rahmen der Bologna-Reform wiederum zum Streitpunkt. Die Einführung einer gestuften Studienstruktur, die nach wenigen Semestern einen berufsqualifizierenden Abschluss vorsieht und im Bereich der weiterführenden Masterausbildung ein höheres fachliches und wissenschaftliches Niveau anstrebt (HRK 2004: 20ff.), entfachte – abgesehen von weiteren Nebenschauplätzen – eine Diskussion über die tatsächliche Berufsbefähigung eines polyvalent ausgebildeten Bachelors und seine Bewährung auf dem Arbeitsmarkt. Während derartige Befürchtungen empirisch nicht bestätigt werden konnten (u.a. Schomburg 2010: 3), war es in der Lehrerbildung ungleich schwerer, sich ein gestuftes Studium vorzustellen. Fach-

wissenschaftliche Interessensvertreter verbanden mit der neuen Struktur das Ziel fachliche Anteile im Bachelorstudium zu konzentrieren, um dadurch Polyvalenz zu wahren (Winter 2012: 123ff.; Fried 2004: 234). Lehrerbildende Akteure sprachen sich vermehrt gegen polyvalente Strukturen aus und konnten dies durchaus plausibel damit begründen, dass ein Bachelorabschluss mit Lehramtsausrichtung eben noch nicht für einen Berufseinstieg in die schulische Laufbahn ausreiche und generell nicht um die Mobilität von grundständig ausgebildeten LehrerInnen zu fürchten sei (Bellenberg 2002: 114ff.; Fried 2004: 235). Mit den Quedlinburger Beschlüssen schuf die Kultusministerkonferenz einen Kompromiss und legte fest, dass auch lehramtsbezogene Bachelorstudiengänge bereits schulpraktische und bildungswissenschaftliche Ausbildungsanteile integrieren müssten (KMK 2005: 2f.). Obwohl die Konstruktion des Gegensatzes zwischen Professionalisierung und Polyvalenz auch danach nicht ganz überwunden werden konnte (z.B. Lemke 2007: 292), waren die Hochschulen in den letzten Jahren gefordert, dem KMK-Beschluss zu entsprechen und beide Aspekte berücksichtigen, was zu vielseitigen Studienstrukturen geführt hat (Bosse 2012: 12ff.). Die deutlich von Bildungspolitik und Arbeitsmarktorientierung geprägte Diskussion um den Sinn polyvalenter Stu-

diengänge hat sich jedoch allmählich erschöpft und findet im universitären Alltag kaum noch Platz. Stattdessen scheint Polyvalenz nunmehr auf anderen Ebenen diskutiert zu werden.

### **Polyvalenz weitergedacht**

In seinem 2010 erschienenen Aufsatz zu erziehungswissenschaftlichen Studiengängen weist Lutz Reuter darauf hin, dass Polyvalenz in einem anderen als dem gängigen Begriffsverständnis die Lehrpraxis beeinflusse, da nach der Integration des Lehramts und der Erziehungswissenschaften in die Universitäten, diese nun Lehrveranstaltungen sowohl für Studierende der Lehramts- als auch der Hauptfachstudiengänge anbieten müssten (Reuter 2010: 41f.). Gleichzeitig charakterisiert Reuter in seinen Ausführungen die von ihm dargestellte Polyvalenz als Mangelverwaltung, indem er als Ursache die eingeschränkten Ressourcen herausstellt (ebd.). Darüber hinaus warnt er vor der mit einer Ausweitung des gemeinsamen Lernens von Studierenden verbundenen „Gefahr des Profilverlustes der Studiengänge“ (ebd.: 48). Trotz dieser deutlichen Kritik lädt die Sichtweise vor dem Hintergrund der dargelegten semantischen Zuordnungen des Begriffs zum Weiterdenken ein.

Zunächst scheint die Verwendung des Begriffs „Polyvalenz“ durch Reuter nicht

weit von den anfänglichen Fragestellungen der Polyvalenzdebatte entfernt zu sein. Bedenkt man, dass am Beginn der Auseinandersetzungen vor allem die Frage im Mittelpunkt stand, wie man die Dispositionen zur beruflichen Flexibilität entwickeln kann (Stratenwerth 1969: 7), so wird deutlich, dass man Polyvalenz auf mehreren Ebenen betrachten kann. Die bisher üblichen Beobachtungen nahmen vorwiegend die dem Lehren und Lernen übergeordneten Strukturen in den Blick. Entgegen dem profilierten Verständnis ist es jedoch auch möglich, Polyvalenz ausgehend von einzelnen Kompetenzen sowie ihrer Anbahnung zu denken und damit die Mikrostrukturen zu beleuchten. Dies entspräche nicht nur dem geforderten Primat der Kompetenzorientierung, sondern hebt gleichzeitig Barrieren auf, indem Studierende nicht mehr in den Kategorien von Studiengängen betrachtet werden. Demnach bedeutet Polyvalenz auf der Ebene der Lehre, dass einzelne Veranstaltungen, die Qualifikationen anbahnen, deren Relevanz für vielfältige Tätigkeitsbereiche gegeben ist, auch unterschiedlichsten Studierenden Zugang bieten – und zwar ungeachtet der Studiengänge oder anderen Voraussetzungen. Damit eröffnet sich gleichzeitig eine Dimension von Inklusion an der Hochschule, die eine aktive Akzeptanz und Zusammenführung von Verschiedenheit

(Diversität) der Studierenden bedeutet (Erk et al. 2012: 3). Indem Studierende gemeinsam lernen, deren Voraussetzungen und Berufswünsche und damit deren Wahrnehmung und Verarbeitung der Lerninhalte in Anwendung auf spätere Tätigkeitsfelder vermeintlich differieren sind, entsprechen polyvalente Veranstaltungen eben diesem Gedanken. Polyvalenz wird damit zu einem Aspekt der als Heterogenität bezeichneten Uneinheitlichkeit einer Lerngruppe und stellt die Lehrenden vor die Aufgabe, diese Aspekte in ihrer Lehre zu berücksichtigen und im Sinne der Inklusion der Verschiedenheit Raum zu geben (Baumert 2012: 19; Erk et al. 2012: 3ff.). Eine solche didaktische Verschiebung hin zu einem grundlegenden Konzept von Inklusion beeinflusst die universitäre Praxis in vielen weiteren Bereichen und stellt zweifellos auch eine organisatorische Herausforderung dar, die beispielsweise durch die Notwendigkeit der Erstellung und Beachtung unterschiedlicher Prüfungsordnungen und -modalitäten oder des divergenten Beratungs- und Betreuungsbedarfs entsteht. Dementsprechend muss dieser Prozess von unterstützenden Maßnahmen begleitet werden, damit Polyvalenz alle Beteiligten nicht allzu schnell an ihre Grenzen stoßen lässt. Polyvalente Lehre scheint in besonderem Maße dazu geeignet, berufliche

Flexibilität und auch Mobilität zu fördern, wenn die in einer Veranstaltung zu vermittelnden Kompetenzen auf die unterschiedlichen, von den Studierenden angestrebten Berufsfelder bezogen werden und anwendungsorientiert gearbeitet wird. Damit wird deutlich, dass diese Polyvalenz vor allem auf die (Zusammen-) Arbeit der Studierenden und Dozierenden auswirkt. Lehrende werden in die Pflicht genommen, selbst hochgradig flexibel in der Vorbereitung und Durchführung der Lehrveranstaltung zu agieren, um der Heterogenität durch eine anwendungsorientierte und kooperative Gestaltung des Lernens gerecht zu werden. Studierende sind gefordert, diese Studierendenzentrierung effektiv und verantwortungsvoll aktiv mitzugestalten und sich frühzeitig mit unterschiedlichen Berufsbildern auseinanderzusetzen (Erk et al. 2012: 3). Letztlich werden polyvalente Lehrveranstaltungen nur dann Horizonte erweitern und Flexibilität fördern können sowie Profilverlust für die Studiengänge verhindern, wenn diese Heterogenität als Chance begriffen wird sowie Räume geschaffen und genutzt werden, um die verschiedenen Anwendungsgebiete der Inhalte gemeinsam zu diskutieren. Obwohl Reuter seine Ausführungen ausschließlich auf die erziehungswissenschaftlichen Studiengänge bezieht, ist zu vermuten, dass der polyvalente Cha-

rakter von Lehrveranstaltungen bereits weit verbreitet ist und vor allem dort die Lehrpraxis beeinflusst, wo Ressourcen begrenzt sind. Dementsprechend scheinen vor allem Universitäten mit begrenzten Ressourcen gehalten, Lehrveranstaltungen für mehrere Studiengänge anzubieten, um ein breites Studienangebot zu gewährleisten (vgl. dazu auch Winter 2012: 144). Dies gilt sicherlich vornehmlich für die Fächer, die neben dem Hauptfach auch das Lehramt anbieten bzw. einzelne Lehrveranstaltungen für fachfremde Studiengänge anbieten. Letztlich bleibt festzuhalten, dass es nicht erst seit Bologna unzählige Fächer gibt, die nicht in vorgegebene Berufe münden, sondern Absolventinnen und Absolventen in verschiedenste Tätigkeitsbereiche entlassen, was für jede einzelne Lehrveranstaltung voraussetzt, Kompetenzen derart zu vermitteln, dass sie mühelos auf verschiedene Tätigkeits- und Berufsfelder anwendbar sind.

Lehrveranstaltungen mit polyvalentem Charakter sind demnach seit jeher Bestandteil der universitären Praxis. Dennoch hat auch hier der Prozess der Modularisierung zu Debatten geführt, die sich vor allem auf die Freiheit der universitären Lehre beziehen. So verweisen sowohl Lutz Reuter als auch Martin Winter darauf, dass die inhaltliche Umstrukturierung des Studiums dazu

führte, dass fachliche Standards mit den von der KMK formulierten Standards für die Lehrerbildung abgeglichen werden mussten (Reuter 2010: 44; Winter 2012: 144). Vor allem Winter macht darauf aufmerksam, dass in polyvalenten Modulen und Veranstaltungen daher eine sukzessive Einflussnahme des Staates auf die Ausbildung der Studierenden, deren Studiengang allein der Universität untersteht, gegeben ist (Winter 2012: 144). Wenngleich diese Einwirkung nicht ausgeschlossen werden kann, sollte man versöhnlich festhalten, dass die Standards der KMK durchaus wissenschaftliche Kompetenzen festlegen, deren Schnittmengen mit fachlichen Richtlinien nicht als gering einzuschätzen sind und letztlich auch gewährleisten, dass Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiums Zugang zur Promotion erhalten und damit die geforderte berufliche Flexibilität gewahrt wird.

### Fazit

Die Übertragung des Polyvalenzbegriffs auf die Lehre gibt den Blick frei auf eine neue und bisher wenig betrachtete Dimension von Heterogenität in der universitären Lerngruppe. Der Mehrwert von Veranstaltungen, die mehreren Studiengängen offenstehen, entfaltet sich vor allem in der Zusammenführung der verschiedenen Perspektiven auf den

Inhalt und bietet Gelegenheit, verschiedene Anwendungsfelder zu diskutieren. Studierende werden so angehalten, über das angestrebte Berufsfeld hinausgehende Erfahrungen zu machen und arbeiten so verstärkt an der eigenen Berufsbiographie. Gleichzeitig fordert polyvalente Lehre neue Ansätze u.a. des kooperativen Lernens und des Umgangs mit Heterogenität in der Hochschule heraus.

### Literatur

- [1] Bellenberg, G. (2002): Polyvalenz für die Schule – ein anderer Blick auf die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung. In: Breidenstein, Georg/Helsper, Werner/Kötters-König, Catrin im Auftrag des Zentrums für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift (Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Bd. 16. Opladen. S. 113-124.
- [2] Bosse, D. (2012): Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Bosse, D./Criblez, L./Hascher, T. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Perspektiven und Forschung. Immenhausen. S. 11-28.
- [3] Emert, K. (Hrsg.) (1981): Professionalisierung und Polyvalenz? Möglichkeiten und Voraussetzungen außerschulischer Tätigkeitsfelder und alternativer Studiengänge für Geisteswissenschaftler. Loccumer Protokolle 16/1981. Rehburg-

Loccum.

- [4] Erk, J./Knauf, H. (2012): Inklusion in der Hochschule. Partizipation, Vielfalt und Verantwortung im Dialog. In: Zeitschrift für Inklusion 1/2. S. 1-16.
- [5] Falk, R. (1985): Polyvalenz im Spannungsverhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 19. Weinheim. S. 415-417.
- [6] Fluck, B. (1985): Ist das Lehrerbeschäftigungsproblem lösbar? In: Die höhere Schule 9. S. 271-272.
- [7] Fried, L. (2004): Polyvalenz und Professionalität. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn. S. 232-242.
- [8] Gentz, H. (1971): Die Polyvalenz in der Berufsausbildung in den Ländern der Gemeinschaft, Brüssel.
- [9] Haft, H. (1985): Polyvalente Lehrerbildung als Problem der Hochschule. In: Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit, a.a.O., S. 424-426.
- [10] HRK (2004): Bologna Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bolognaprozesses an deutschen Hochschulen. Bonn ([http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/5.\\_Aufl.\\_final.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/5._Aufl._final.pdf); [16.08.2013]).

- [11] KMK (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der Kultusministerkonferenz von 02.06.2005 ([http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_06\\_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf); [16.08.2013]).
- [12] Lemke, D. (2007): Bologna – Anfang und Ende der europäischen Universität. Eine Polemik. In: Ohidy, A./Terhart, E./Zsolnai, J. (Hrsg.): Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland und Ungarn. Wiesbaden. S. 277-295.
- [13] Loser, F./Terhart, E. (1986): Lehrerbildung und Lehrerarbeitslosigkeit: Professionalisierung als Problem. In: Bildung und Erziehung 39. S. 255-262.
- [14] Reuter, L. R. (2010): Zu den Schnittmengen und zur Polyvalenz erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. In: Erziehungswissenschaft 21. S. 21-50.
- [15] Schomburg, H. (2010): Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Germany. Beitrag zur internationalen Konferenz "Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe – EMBAC 2010" ([http://www.uni-kassel.de/wz1/pdf/10EMBAC\\_Beitrag\\_DE\\_Schomburg\\_2003.pdf](http://www.uni-kassel.de/wz1/pdf/10EMBAC_Beitrag_DE_Schomburg_2003.pdf); [16.08.2013]).
- [16] Stratenwerth, W. (1969): Bildungsmaßnahmen zur Vergrößerung der be-

- ruflichen Polyvalenz. Studie über den gegenwärtigen Stand und die Problematik der in der BRD ergriffenen Berufsbildungsmaßnahmen zur Vergrößerung der beruflichen Anpassungs- und Umstellungsfähigkeit der Arbeitskräfte (Berufserziehung im Handwerk; Bd. 26). Köln.
- [17] Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim. Basel.
- [18] Winter, M. (2012): Die Neuordnung der Lehrerbildung an den Hochschulen. Entwicklungen und Ergebnisse. In: Sauerland, F./Uhl, S. (Hrsg.): Selbstständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und die Lehrerbildung. Kronach. S. 123-145.
- [19] Wittkämper, G. W. (1991): Professionalisierung und Polyvalenz. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Emert, K. (Hrsg.): Professionalisierung und Polyvalenz?. a.a.O. S. 33-41.



**Ulrike Bruhn, Adrienne van Wickevoort Crommelin**  
 Universität Greifswald,  
 Philosophische Fakultät,  
 Projekt *interStudies*

## Polyvalenz in Studium und Lehre – (k)ein Thema?

*Mit einer explorativ angelegten Fallstudie möchten wir einen empirischen Beitrag zur Diskussion von Polyvalenz an Hochschulen leisten. In neun Interviews fragten wir Lehrende und Studierende der Universität Greifswald, wie sich Polyvalenz aus Sicht unterschiedlicher Fachkulturen darstellt, wo Handlungsbedarf besteht und welche Lösungen sich entwickeln ließen. Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte nach Lehrveranstaltungstypen und Studiengängen der natur-, wirtschafts- und geisteswissenschaftlichen Fächer. Die Gespräche zeigen, dass Handlungsbedarf nicht nur in der Weiterentwicklung didaktischer Methoden für Lehrveranstaltungen, z.B. in der vermehrten Schaffung von Anreizen zum Peer Learning besteht, sondern auch im Bereich der Organisationsentwicklung sowie in der Gewinnung von Erkenntnissen über das studentische Lernverhalten.*

Die bisherige Diskussion zum Thema Polyvalenz bezog sich überwiegend auf die Frage der Lehrerbildung sowie die Berufsqualifizierung von Akademikern (vgl. hierzu die ausführliche Darstellung der historischen Entwicklung des Begriffs von I. Driesner in diesem Band). Zwar ist die polyvalente Anlage von Lehrveranstaltungen seit geraumer Zeit gängige Praxis in vielen Fächern, allerdings wurde bislang noch nicht systematisch die Frage bearbeitet, welche konkreten praktischen Folgen dies für die Gestaltung von Lehre und Prüfungswesen und die Organisationsentwicklung der Universität selbst hat. Da wir vermuteten, dass die Zunahme polyvalenter Lehrveranstaltungen in einer

Vielzahl von Fächern mit einer Anreicherung der Konzeption von Polyvalenz um neue Dimensionen verbunden sein würde, haben wir eine explorative Studie angelegt. Wir wollten herausfinden, ob und inwieweit Polyvalenz für Lehrende und Studierende der Universität Greifswald ein Thema ist, wo sie jeweils Potenziale vermuten und wo in ihren Augen die Herausforderungen und Risiken polyvalenter Lehrveranstaltungen liegen. Als Mitarbeiterinnen des im Rahmen des Qualitätspakts Lehre durchgeführten Projekts *interStudies* waren wir jedoch nicht nur an einer Beschreibung und problematisierenden Analyse interessiert, sondern nutzten die Gespräche, um gemeinsam

über Lösungswege und praktische Maßnahmen in verschiedenen Handlungsfeldern wie z.B. der Hochschuldidaktik, der Lehr- und Prüfungsorganisation und der Entwicklung von Studiengängen nachzudenken.

### 1 Konzeption der Studie

#### 1.1 Kategorien der Erhebung und Auswahl der Interviewpartner

Für die Auswahl unserer Interviewpart-

	Naturwissenschaften	Geisteswissenschaften	Wirtschaftswissenschaften
Gruppe der Lehrenden	Geografie, Chemie (insb. Vorlesung)	Geschichtswissenschaft (insb. Vorlesung), Anglistik/Amerikanistik, Deutsche Philologie	Wirtschaftswissenschaften (insb. Vorlesung)
Gruppe der Studierenden	B. Sc. Humanbiologie	B. A. Kunstgeschichte/ Germanistik, LA Deutsch/Geschichte	

Tabelle 1: Übersicht der Interviewpartner

ner war der Gedanke leitend, dass die Wahrnehmung und Problematisierung je nach Statusgruppe, Lehrveranstaltungstyp und Fächerkultur variieren würde. Wir bezogen daher die beiden hauptsächlich betroffenen Statusgruppen der Lehrenden und Studierenden ein,<sup>1</sup> wobei wir unsere Untersuchung auf die Fächer mit einem hohen Aufkommen polyvalenter Lehrveranstaltungen konzentriert haben.<sup>2</sup> Zudem nahmen wir an, dass sich Vorlesungen von anderen Lehrveranstaltungen wie Seminaren oder Übungen stark unterscheiden, und haben daher

drei Lehrende gezielt zu diesem Veranstaltungstyp befragt. Auf studentischer Seite sprachen wir mit Vertretern der am stärksten von polyvalenten Lehrangeboten betroffenen Studiengänge Bachelor of Arts, Bachelor of Science und Lehramt (LA). Angesichts des zur Verfügung stehenden Rahmens haben wir die Zahl der im Sommersemester 2013 durchgeführten Interviews auf neun beschränkt. Unser Sample gestaltete sich wie folgt:

Da wir uns in erster Linie an den praktischen Folgen der polyvalenten Gestaltung von Lehre interessierten, war für uns das Erfahrungswissen, über das die Studierenden und Lehrenden durch ihre tägliche Auseinandersetzung mit polyvalenter Lehre verfügten, von entscheidender Bedeutung. Unsere Gespräche haben wir daher als Experteninterviews konzipiert, durchgeführt und ausgewertet (Meuser/Nagel 1991; Gläser/Laudel 2009; Bogner/Metz 2009; zum Begriff des Experten vgl. Schroer 1994).<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Als weitere Akteursgruppe käme das technische und Verwaltungspersonal in Betracht.

<sup>2</sup> In Greifswald sind in hohem Maße einige Fächer aus den Natur- und Geistes- und Wirtschaftswissenschaften betroffen. Unsere Wahl

fiel daher auf Lehrende und Studierende dieser Fächer. <sup>3</sup> Die aktuelle Literatur zum Experteninterview ist nach wie vor an der von Meuser und Nagel im Jahr 1991 erstmals eigens entwickelten Methode des Experteninterviews orientiert.

## 1.2 Ausgangshypothesen

Für die Befragung waren folgende Hypothesen leitend<sup>4</sup>:

1. Die Ausrichtung polyvalenter Lehrveranstaltungen auf die mit verschiedenen Fächern und Studiengängen verbundenen unterschiedlichen Verwertungszusammenhänge setzt der Vertiefung und Spezialisierung Grenzen. Eine große Herausforderung von Polyvalenz besteht in der Öffnung auf verschiedene Anwendungsbereiche bei gleichzeitiger Wahrung des jeweiligen fachlichen Profils.
2. Die Studierenden unterschiedlicher Studiengänge bringen nicht nur heterogene Voraussetzungen in Bezug auf ihre Wissensbestände mit, sondern auch unterschiedliche Lern- und Denkstile und haben eine je andere Haltung zu ihrem Studium und den Inhalten. Dies stellt die Lehrenden vor zusätzliche Herausforderungen.

## 1.3 Gestaltung des Leitfadeninterviews

Die 12 (für Studierende) bzw. 13 (für Lehrende) Fragen des Interviewleitfadens variierten zwar in ihren Formulierungen nach Veranstaltungsart und Akteursgruppe, folgten aber demselben Muster. Am Beginn fragten wir in offener Form nach dem allgemeinen (Vor-)Verständnis des Begriffs Polyvalenz. Anschließend wollten wir erfahren, welche Phänomene auf Ebene der eigenen Fakultät und

des eigenen Fachs (3.1) mit Polyvalenz in Verbindung gebracht werden. Wir fragten nach der Thematisierung des Begriffs auf Peer- bzw. kollegialer Ebene (3.2). Der nächste Abschnitt war der Problematisierung polyvalenter Lehre im Vergleich zu anderen Fakultäten sowie der fächer- und fakultätsübergreifenden Zusammenarbeit bei der Gestaltung polyvalenter Lehrveranstaltungen gewidmet (3.3–3.4). Im darauf folgenden Teil baten wir die Befragten um eine Einschätzung der Stärken und Chancen sowie Schwächen und Risiken polyvalenter Lehrveranstaltungen (3.1–3.4). Die beiden letzten Fragen galten den Lösungsansätzen und konkreten Maßnahmen, die aus den vorangegangenen Überlegungen abgeleitet werden konnten (4).

## 2 Darstellung der Ergebnisse

Die Aufzeichnungen wurden nach der einfachen Transkriptionsmethode (Dresing/Pehl 2012) verschriftlicht und in fünf Schritten (Meuser/Nagel 1991) ausgewertet. Die Ergebnisdarstellung haben wir entsprechend den o.g. Abschnitten unseres Leitfadeninterviews angeordnet. Da die Studierenden und z.T. auch die Lehrenden nicht nur den Umgang auf Ebene der Universität thematisiert haben, sondern darüber hinaus auch den Beitrag polyvalenter Lehre zur Qualifizierung für den Arbeitsmarkt und gesellschaftliche Zusammenhän-

<sup>4</sup> Um zu gewährleisten, dass unsere Interviewpartner nicht von unseren Hypothesen beein-

flusst sind, sind diese nicht explizit in den Fragebogen aufgenommen worden.

ge, wurde dieser Punkt zusätzlich in die Ergebnisdarstellung mit aufgenommen (3.5). Die Analyse der Stärken und Chancen sowie Schwächen und Risiken folgt jeweils gleich im Anschluss an die Beschreibung und Problematisierung. Die Maßnahmen und unsere Interpretation werden jeweils in einem gesonderten Abschnitt geschildert.

## 2.1 Polyvalenz auf der Ebene der Lehr-, Lern- und Prüfungssituation

Mit Polyvalenz bringen unsere Gesprächspartner zunächst das Zusammenreffen von Angehörigen verschiedener Studiengänge und -abschnitte, Fächer und Fakultäten in einer Lehrveranstaltung in Verbindung. Polyvalenz wird von Lehrenden und Studierenden vor allem im Zusammenhang mit Lehrexport gesehen (L=5, S=2)<sup>5</sup>. Lehrexport bedeutet hier, dass eine Lehreinheit bzw. Fachrichtung die Lehrveranstaltung für den Studiengang einer anderen Lehreinheit/Fachrichtung bereitstellt. Studierende und Lehrende gehören also a priori verschiedenen Fachrichtungen an. Hier sei die didaktische Herausforderung der Berücksichtigung unterschiedlicher Wissensstände und Herangehensweisen offensichtlich. So wird teilweise beobachtet, dass sich für fachfremde Studierende die Bedeutung eines Inhaltes für ihr eigenes Fach nicht unmittelbar

<sup>5</sup> Hier und im Folgenden steht die Abkürzung L für Lehrperson und S für Studierende/r. <sup>6</sup> An Lehrveranstaltungen im Ergänzungsbereich der

erschließt, was eine geringe Lernmotivation zur Folge haben könne (L=3, S=1). In ähnlicher Weise scheint dies für einen Teil der Lehrveranstaltungen im Ergänzungsbereich der B.A.-Studiengänge zuzutreffen, der dem Erwerb überfachlicher, so genannter Schlüsselkompetenzen dient. In den Veranstaltungen, die zusätzlich für den Ergänzungsbereich offen wären, würden sehr unterschiedliche Leistungsniveaus zusammentreffen. Die fachfremden Studierenden hätten im Unterschied zu den anderen Teilnehmern mit erheblichen fachlichen und methodischen Defiziten zu kämpfen (L=2<sup>6</sup>, S=1). In allen Gesprächen sind die unterschiedlichen Prüfungsordnungen, mit denen Lehrende und Studierende in polyvalenten Lehrveranstaltungen konfrontiert sind, ein wichtiges Thema. Die Unsicherheiten erschwerten sowohl die Betreuung der Studierenden durch die Lehrenden als auch die Möglichkeiten der gegenseitigen Beratung unter Studierenden. Der damit verbundene organisatorische Aufwand belastete die Lehrenden vor allem in zeitlicher Hinsicht. Zwei Lehrende sehen einen Zusammenhang zwischen den je nach Studiengang verschiedenen Prüfungsanforderungen und unterschiedlichen Ausprägung der intrinsischen und extrinsischen Motivation der Studierenden (L=2).

In Vorlesungen bestehe zusätzlich das

BA-Studiengänge sind insgesamt drei der sechs an den Interviews teilnehmenden Lehrenden beteiligt.

Problem, dass Lehrende nur bedingt Rückmeldungen von den Studierenden bezüglich zum Niveau und Tempo der Stoffvermittlung erhielten (L=2). In den Naturwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften werden die tendenziell schlechteren Prüfungsleistungen fachfremder Studierender thematisiert (L=2). Allerdings sei es nicht anstrebenswert, das Niveau der Prüfungsanforderungen entsprechend den schlechteren Leistungen der als benachteiligt erscheinenden Studierenden herabzusetzen (L=1).

Die Vorteile von Polyvalenz sehen Lehrende und Studierende in der Ressourcenschonung (L=4; S=2) und in der Chance für einen stärkeren Einsatz des Peer Learning. Die heterogene Zusammensetzung der Studierenden spreche dafür, den wechselseitigen Austausch unter Studierenden zu fördern, allerdings sei zu bedenken, dass Lehrende den Austausch zwischen den Studierenden immer wieder gezielt initiieren müssten, z.B. durch Gruppenarbeitsphasen, und der Raum für einen Austausch auf Peer-Ebene nicht automatisch vorhanden sei (L=2, S=1).

Für vertiefende Lehrveranstaltungen bzw. für spätere Studienabschnitte seien polyvalente Lehrveranstaltungen tendenziell weniger geeignet (L=5, S=2). Am stärksten profitieren lasse sich von den Vorteilen der Polyvalenz im Bereich einführender Veranstaltungen.

## 2.2 Polyvalenz bezogen auf die Voraussetzungen, das Lernverhalten

und die Motivation der Studierenden Unabhängig von den Studiengängen wird Polyvalenz von allen Gesprächspartnern im weiteren Sinn als Heterogenität der Wissensstände bei den Studierenden verstanden. Besonders in einführenden Studienabschnitten und beim Einstieg in neue Themen gelte es, die Wissensstände aneinander anzugleichen, um eine gemeinsame Basis für weiterführende Vertiefungen zu schaffen (L=4, S=2). Die Verschiedenartigkeit der Wissensbestände, Herangehensweisen und Denkstile seitens der Studierenden bereichere die Lehre (S=1, L=2) und fördere die Weiterentwicklung didaktischer Methoden im Bereich kooperativer Lernformen sowie die kollegiale Reflexion (L=3).

Bezogen auf die Motivation und das Lernverhalten der Studierenden liege ein Problem polyvalenter Lehrveranstaltungen in der Überforderung der Leistungschwächeren und in der Unterforderung der Leistungsstärkeren (L=4, S=2). In großen Lehrveranstaltungen könnten die Unterschiede im Niveau sogar noch verstärkt werden (L=2). Einige Lehrende sehen, dass Studierende gerade für diejenigen Veranstaltungen, die vom fachlichen Kanon abweichen, besonderes Interesse finden und den Blick für neue Zusammenhänge begrüßen (L=2). Andere Lehrende treffen gerade bei jüngeren

Studierenden diesbezüglich eher auf geringes Interesse bzw. Engagement (L=2). Für die Motivation der Studierenden sei die glaubhafte Vermittlung wichtig, dass ihr eigenes Fach bzw. ihr Studiengang von der Universität als gleichrangig mit anderen Fächern und Studiengängen anerkannt wird (S=2).

## 2.3 Polyvalenz auf der Ebene der Universität als Ort der Forschung und Lehre

Drei Lehrende beziehen Polyvalenz mit je unterschiedlicher Akzentuierung auf die starke interdisziplinäre Ausrichtung der Wissenschaft in den letzten Jahrzehnten. Ausgehend von der Orientierung der Lehre am Aufbau und der Systematik der Wissenschaft heiße Polyvalenz, einen Inhalt nicht nur unter dem Gesichtspunkt der eigenen Disziplin aufzubereiten, sondern bei der Vermittlung den Blick auch auf Anschlussmöglichkeiten für andere Fächer zu lenken. Weitergedacht entspreche dem eine Zusammenarbeit mit Kollegen und Studierenden anderer Fächer in der Lehre.

Bezogen auf das Verhältnis von Orientierung an einem Kerncurriculum des Fachs und interdisziplinärem Arbeiten gelte es, die Balance zwischen dem Aufspüren bislang unerkannter Verbindungen in interdisziplinärer Arbeit und der Orientierung an Kernfragen der Disziplin zu wahren (L=3, S=1). Sonst bestehe die Gefahr

eines Profilverlustes (L=3).

## 2.4 Polyvalenz auf der Ebene der Universität als Organisation

Die Mehrzahl der Interviewpartner führt die polyvalente Ausrichtung der Lehrveranstaltungen in erster Linie auf die Notwendigkeit der Ressourcenschonung zurück. Eine weitere Zusammenlegung verschiedener Studiengänge und -abschnitte in einzelnen Lehrveranstaltungen berge das Risiko eines massiven Qualitätsverlusts, da die angemessene individuelle Betreuung der Studierenden sowie die Profilierung des Faches gefährdet sei (L=4, S=2).

Insbesondere bei Beteiligung Studierender verschiedener Fächer und Fakultäten an einer Veranstaltung sei die Organisation der Prüfungen kompliziert, immer wenn eine Prüfungsordnung überarbeitet wird, gelten über bestimmte Zeiträume nicht nur verschiedene Prüfungsordnungen, sondern auch jeweils parallele Fassungen, wie ein Lehrender feststellt. Bei Veränderungen der Studien- und Prüfungsordnungen zwischen den Fakultäten erfolge die Information anderer Fakultäten manchmal zeitlich verzögert (L=1). Insgesamt sei bei der Komplexität verschiedener Studien- und Prüfungsordnungen die Planung von Lehrveranstaltungen, die in Kooperation mit Kollegen anderer Fächer durchgeführt werden sollen, schwierig (L=2), so stelle

sich bei Kooperation mit Kollegen bei der Durchführungen von Lehrveranstaltungen die Frage der Verrechnung mit dem Deputat (L=2). Gerade für neu hinzugekommene Lehrende könnten diesbezügliche Informationen hilfreich sein (L=1).

### 2.5 Polyvalenz auf der gesellschaftlichen und beruflichen Ebene

Für Studierende ist die Frage der Qualifizierung für den Arbeitsmarkt durch universitäre Bildung ein wichtiges Thema (S=2). Ziele die Forderung nach polyvalenter Ausbildung an Universitäten ursprünglich auf ein breiteres Spektrum bzw. auf stärkere Formalisierung, die zu Lasten der Spezialisierung und inhaltlichen Vertiefung ging (vgl. I. Driesner in diesem Band), so werden von unseren Interviewpartnern unter umgekehrter Perspektive mitunter Bedenken dahingehend formuliert, dass die Gefahr bestehe, dass in polyvalenten Lehrveranstaltungen tendenziell zu wenig tiefer gehende fachliche Expertise vermittelt würde bzw. die Vorbereitung auf die spätere Professionalisierung nur in eingeschränktem Maße erfolgen könnte (S=2, L=1).

## 3 Praktische Implikationen

### 3.1 Maßnahmen auf der Ebene der Lehr-, Lern- und Prüfungssituation sowie des Lernverhaltens und der Motivation der Studierenden

Eine Antwort auf die didaktisch-methodische Herausforderung der Heterogenität und Diversität der Studierenden sehen die hier befragten Lehrenden in der Schaffung zusätzlicher Angebote (L=3) und in Begleitung zu Vorlesungen (L=2), z.B. in Form von nach Leistungsniveau differenzierten begleitenden Übungsgruppen. Aus der Perspektive der naturwissenschaftlichen Fächer sollten die Vorlesungsinhalte in zusätzlichen Seminaren für die Studiengänge in einer angemessenen Gruppengröße vertieft werden. Zudem könnten begleitend zum Studium gezielte Lehrveranstaltungen zur Prüfungsvorbereitung in der Studienordnung verankert werden, hier könnten Studierende in Austausch mit Kommilitonen treten, die sich in einer ähnlichen Situation befinden.

Des Weiteren wird der Einsatz von E-Learning in Kombination mit einer Vorlesung zur Unterstützung beim Ausgleich der individuellen Wissensstände als sinnvoll erachtet. Diese Zusatzangebote geben den Studierenden die Chance, ihr Leistungsniveau selbstständig und individuell anzupassen. Lehrende wiederum können durch das unmittelbare Feedback ihre Veranstaltung besser angleichen und auf Defizite eingehen. Tutoren könnten hier den Lehrenden unterstützend zur Seite stehen (L=2).

Sowohl Lehrende als auch Studierende erachten für polyvalente Lehrveranstal-

tungen einen verstärkten Einsatz des Peer Learning als sinnvoll (L=4, S=2). Auch im Rahmen von Vorlesungen ließen sich punktuell Gruppenarbeitsphasen einbinden oder ergänzende, tutoriell angeleitete Arbeitsgruppen einrichten (L=2, S=1). Insbesondere bei fächerübergreifender Zusammensetzung der Teilnehmenden könnten Studierende frühzeitig auf die interdisziplinäre Zusammenarbeit vorbereitet werden und über den Tellerrand ihres eigenen Fachs hinausschauen.

### 3.2 Maßnahmen auf der Ebene der Universität als Ort der Forschung und Lehre

Aus studentischer Sicht der geisteswissenschaftlichen Fächer wird ange-regt, mehr Lehrveranstaltungen, die der Vertiefung und Spezialisierung dienen sollen, jeweils exklusiv für Studierende eines bestimmten Studiengangs anzubieten (S=2)<sup>7</sup>, bspw. für Lehramtsstudierende (S=1). Zudem solle das Lehrveranstaltungsangebot für den Ergänzungsbereich der B.A.-Studiengänge thematisch erweitert werden, um stärkeres Interesse zu wecken und einer eventuellen Über- bzw. Unterforderung entgegenzuwirken (S=1). Aus studentischer Sicht eines naturwissenschaftlichen Fachs wird hingegen für eine Stärkung gemeinsamer Vorlesungen, Seminare und Übungen für Angehörige unterschiedlicher Studiengänge plädiert,

um den interdisziplinären Austausch und die Kommunikation unter den Studierenden zu fördern (S=1).

Lehrende wünschen sich Maßnahmen, um die interdisziplinäre Zusammenarbeit nicht nur im Bereich der Forschung, sondern auch im Bereich der Lehre zu fördern (L=2). Wenn Lehrende sicher sein könnten, dass die verschiedenen Anerkennungsverfahren und Prüfungsordnungen verschiedener Institute und Fakultäten entsprechend aufeinander abgestimmt sind, würden sich Lehrende beispielsweise stärker ermutigt fühlen, interdisziplinäre Inhalte in Kooperation mit Kollegen anderer Fächer in fachübergreifenden Lehrveranstaltungen zu vermitteln.

### 3.3 Maßnahmen auf der Ebene der Universität als Organisation

Die befragten Lehrenden und Studierenden sind der Auffassung, dass polyvalente Lehrveranstaltungen nur mit überschaubaren Lerngruppen gelingen können. Bezogen auf die Größe der Teilnehmerzahlen haben sie den Eindruck, dass in vielen Fällen die Grenze der Zusammenlegung verschiedener Studiengänge in einer Lehrveranstaltung erreicht wurde. Eine Lehrperson aus den Naturwissenschaften regt in diesem Zusammenhang an, zukünftig bei der Mittelvergabe für die Fakultäten und Institute auch den Lehrexport zu berück-

<sup>7</sup> Für Lehrveranstaltungen, die für spätere bzw. vertiefende Studienabschnitte vorgesehen sind,

ist dies bereits vielfach der Fall.



sichtigen. Dies könnte zur Gewährleistung einer angemessenen Betreuungsrelation beitragen.

Eine Qualitätssteigerung für polyvalente Lehrveranstaltungen könnte, so ein Vorschlag einer Lehrperson aus den Naturwissenschaften, durch speziell für junge Lehrende und Nachwuchswissenschaftler attraktive Anreize bewirkt werden, z.B. indem man im Rahmen von Wettbewerben oder auf andere Wegen zusätzliche Ressourcen bereitstellt und ihnen öffentliche Anerkennung zukommen lässt.<sup>8</sup>

Schließlich ließen sich, so ein Hinweis einer anderen Lehrperson aus den Geisteswissenschaften, auf der Ebene der Qualitätssicherung und -entwicklung die Umfragen sowie die Evaluation noch stärker als bisher dem Shift from teaching to learning anpassen, indem noch gezielter und stärker das eigenverantwortliche Studierverhalten sowie kooperative Lernformen ins Zentrum gerückt werden.

#### 4 Auswertung und Diskussion

Wenngleich der Begriff Polyvalenz an der Universität Greifswald nicht explizit in die Verständigung über die Gestaltung der Lehre einget, decken sich die Beob-

<sup>8</sup> Im Rahmen des Projekts *interStudies* werden derzeit an der Universität Greifswald jährlich Mittel zur Unterstützung von Lehrinnovationen ausgeschrieben, die von Lehrenden und/oder Studierenden beantragt werden können.

<sup>9</sup> An der Universität Greifswald trat die Modularisierung der Lehramtsstudiengänge zum Wintersemester 2012/13 in Kraft. Das Fach

achtungen und Einschätzungen unserer Interviewpartner überwiegend mit der aktuellen hochschuldidaktischen und -politischen Entwicklung. Unsere Gesprächspartner sind sich bewusst, dass Polyvalenz nicht mehr allein die Forderungen des Arbeitsmarktes oder den Bereich der Lehramtsstudiengänge bezieht, sondern die universitäre Lehre in einer grundlegenden Weise. Auch in Greifswald wird Polyvalenz im Zusammenhang mit dem Bolognaprozess thematisiert.<sup>9</sup> Unsere Interviewpartner beziehen den Begriff Polyvalenz allerdings nicht allein auf die Frage der Vermittlung von Wissensinhalten an Angehörige verschiedener Studiengänge, sondern erweitern die Diskussion analog zu den jüngsten Tendenzen der hochschuldidaktischen Entwicklung auf die Frage des Umgangs mit einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft vor dem Hintergrund der Dynamisierung von Gesellschaft und Wissenschaft (vgl. I. Driesner in diesem Band; Achtenhagen/Gogolin 2002).

Das Konzept polyvalenter Lehre lässt sich offenbar nicht auf das Ziel der Ressourcenoptimierung reduzieren. Eine inhaltliche Erweiterung um den Aspekt der Heterogenität nicht nur einzelner

BWL wird in Greifswald nach wie vor als Diplomstudiengang angeboten, Theologie wird mit dem Staatsexamen abgeschlossen. Das Nebeneinander von nicht modularisierten und modularisierten bzw. nicht gestuften und gestuften Studiengängen wird den Hochschulalltag in Greifswald über einen längeren Zeitraum weiter bestimmen.

Wissensinhalte, sondern auch verschiedener Zugänge und Methoden im Umgang mit Wissen auf Seiten der Studierenden, wie sie in unseren Gesprächen immer wieder anklingt, erscheint viel versprechend. Polyvalente Lehre könnte, so wird von einigen unserer Gesprächspartner vermutet, in besonderen Maße dazu geeignet sein, Studierende auf die genannten Anforderungen einer sich verändernden Gesellschaft und interdisziplinär organisierten Wissenschaft angemessen vorzubereiten.

Damit scheinen zwar unsere beiden eingangs genannten Ausgangshypothesen bestätigt. Wichtiger erscheinen uns allerdings einige im Verlauf der Gespräche gegebene Hinweise, inwiefern die Diskussion vertiefend weiter geführt werden könnte.

Ohne dass wir mit unserer Studie in hinreichendem Maße Daten für ein fundiertes Urteil hinsichtlich dieser Vermutung vorliegen haben, soll im Folgenden entlang unseres Materials im Ansatz umrissen werden, welche unterschiedlichen lerntheoretischen und didaktischen Implikationen mit der Vermutung, dass polyvalente Lehre einen Beitrag zur Vorbereitung der Studierenden auf eine komplex organisierte und dynamische Wissensgesellschaft in besonderem Maße geeignet sind, verknüpft sind. Daraus ließen sich dann im nächsten Schritt Fragen entwickeln, die jeweils

weiter verfolgt werden könnten – in Form empirischer und weitergehender theoretischer Untersuchungen.

Die Ambivalenz polyvalenter Lehrveranstaltungen, die sich insbesondere für Lehrende der Geisteswissenschaften als Herausforderung der Balance zwischen der Anschlussfähigkeit für verschiedene Anwendungsfelder und der Wahrung des disziplinären Kerns bzw. Profils darstellt, lässt sich lerntheoretisch wie folgt formulieren: Der für polyvalente Lehrveranstaltungen kennzeichnende multiperspektivische und zur Generalisierung neigende Zugang zu den Inhalten begünstigt die Förderung der individuellen Kompetenzen im Bereich des so genannten prozeduralen, formalen oder auch als performativ bezeichneten Wissens (Wulf 2005; bezogen auf die Lehramtsausbildung: Lüthmann 2003). In bildungspolitischen und -theoretischen Zusammenhängen wird häufig betont, dass in Zeiten mit hohem Innovationsbedarf das performative, handlungsorientierte Wissen immer stärker an Bedeutung gewinnt,<sup>10</sup> dies zeigt sich in der verbreiteten rhetorischen Formel von der immer kürzeren Halbwertszeit des Wissens (vgl. hierzu kritisch: Wolff 2008). Die Forderung nach Stärkung eines anwendungsbezogenen Wissens ist in der Annahme begründet, dass es gerade dieses Wissen ist, welches das Überleben der Gesellschaft in Zeiten

<sup>10</sup> Einer der avancierteren Ansätze hierzu findet sich bei Faßler 2008a; 2008b.

starker Veränderung garantiere, da es das performative Wissen sei, welches in der Lage ist, bestehende Strukturen zu transformieren.

Aus lerntheoretischer Perspektive ist allerdings zu bedenken: Jegliches prozedurale Wissen, das eine Transformation bestehender Verhältnisse zu ermöglichen verspricht, kann sich stets nur im Wechselspiel zwischen Vertiefung, Spezialisierung und dem Heraustreten und einer Reflexion dieses Spezialwissens durch eine Einbettung in größere Kontexte und allgemeine Zusammenhänge herausbilden (vgl. Huber 1995: 24). Ein Wissen, das nicht auf materialem Wissen aufbaut, bzw. sich nicht in vertiefter Auseinandersetzung mit einem tradierten Wissen einer Fachdisziplin und der Reflexion in Bezug auf allgemeine gesellschaftliche Kontexte und Folgen herausbildet und sich nicht mehr von den einzelnen Gegenständen in ihren Besonderheiten affizieren lässt (Meyer-Drawe 2008), verliert an gesellschaftlicher Legitimation und läuft leer.

In didaktischer Hinsicht finden sich bei unseren Interviewpartnern zwei Tendenzen: Ein Teil der Lehrenden leitet die Konzeption einer polyvalenten Lehrveranstaltung und die Vermittlung in erster Linie aus dem zu vermittelnden

<sup>11</sup> Die u.a. an Reich (2002) und Kösel (1995) als bekannten Vertretern der Pädagogik orientierte Adaption der konstruktivistischen Grundannahmen auf das Feld der Hochschuldidaktik ist mittlerweile so stark ausdifferenziert, dass hier nur exemplarisch auf die Arbeiten von

Gegenstand, dem Was der Didaktik, ab (pointiert ausgearbeitet ist diese Position bei Gruschka 1997; 2011). So gesehen bezieht sich Polyvalenz in erster Linie auf wissenschaftstheoretische oder wissenschaftshistorische Überlegungen und die Polyvalenz einer Veranstaltung bezieht sich in erster Linie auf die Möglichkeit, die Gegenstände, Fragestellungen und Methoden auch für andere Gegensandsbereiche oder Fächer verwertbar zu machen.

An einem anderen didaktischen Verständnis – im weitesten Sinn ließe sich dieses dem so genannten gemäßigten Konstruktivismus zuordnen – orientieren sich die Äußerungen zu den unterschiedlichen Voraussetzungen und Lernstile der Studierenden als den Adressaten der Lehre. In diese Richtung zielen die Anregungen für verstärkte E-Learning-Angebote als Unterstützung von „Selbst-Lern-Techniken“; auch die Vorschläge, Studierende gezielter zur selbst gesteuerten Gruppen- und Projektarbeit anzuleiten, ließen sich u.E. einem konstruktivistischen Verständnis von Didaktik zuordnen, ohne dass dieser Begriff in den Gesprächen explizit genannt worden wäre.<sup>11</sup>

In Ansätzen zeichnete sich in unseren Gesprächen eine weitere Differenz ab,

Gabi Reinmann und Silvia Sippel (2011), Wey-Han Tan (2008) sowie Silke Wehr und Helmut Ertel (2008) verwiesen sei, deren Arbeiten die Anwendung konstruktivistischer Ansätze in der Hochschullehre reflektieren.

die für eine weitergehende Analyse verschiedener Fachkulturen bezogen auf Lehr- und Lernverständnis fruchtbar sein könnte – die von Basil Bernstein getroffene Unterscheidung des curricularen Codes in den Kollektionscode und Integrationscode: Mit Kollektionscode ist eine nach innen stark hierarchisch organisierte Gliederung des Wissens sowie eine scharfe Abgrenzung nach außen gemeint; im Gegensatz dazu arbeitet der Integrationscode mit weniger scharfen Grenzziehungen nach innen und nach außen, was sich auch in einer weniger starken Ausprägtheit verschiedener Abschnitte des Lernens artikuliert (vgl. Huber 2011, 121f.). Immer dann, wenn auf die Notwendigkeit eines Abgleichs verschiedener Wissensstände verwiesen wurde, scheint eine Organisation des Wissens nach dem Kollektionscode vorhanden zu sein. Wenn auf verschiedene Zugänge, Methoden oder gar Denkstile der Studierenden verwiesen wird, die sich für die Bearbeitung einer Fragestellung als fruchtbar erweisen oder ein Vertreter eines Fachs sich hinsichtlich der Anschlussmöglichkeiten des von ihm erarbeiteten Wissens bzw. seiner Methoden für andere Fächer als „Generalist“ bezeichnet (L=1), liegt einer solchen Äußerung mit Bernstein gesprochen der Integrationscode vor. Interessanterweise liegen diese drei Differenzierungen – es ließen sich in weite-

ren Durchgängen durch unser Material sicher weitere Unterscheidungskriterien anlegen – quer zu den drei Fächergruppen der Rechts- und Staatswissenschaften, der Geistes- und Sozialwissenschaften und der Naturwissenschaften. Eine detaillierte Analyse der Interviews würde zeigen, dass die Äußerungen der Lehrenden und Studierenden sich im Verlauf des Gesprächs sich nicht zu einer, sondern mehreren dieser Positionen zuordnen lassen.

Diese erste Einordnung unseres Materials könnte einen groben Rahmen liefern für die Bearbeitung der Fragestellung, welche Faktoren für das Gelingen polyvalenter Lehrveranstaltungen maßgeblich sind. Diese Differenzen, die dem lerntheoretischen, didaktischen und soziologischen Feld entnommen sind, müssten mindestens jeweils bezogen werden auf die epistemologischen Strukturen der in polyvalenten Lehrveranstaltungen zu vermittelten Inhalte und wahrscheinlich noch mit weiteren Faktoren in Beziehung gesetzt werden, um handlungsleitende Aussagen über die Möglichkeiten und Grenzen sowie die Qualität polyvalenter Lehre treffen zu können.

## 5 Fazit

Zur Frage der angemessenen didaktischen Gestaltung polyvalenter Lehrveranstaltungen lassen sich keine eindeutigen Aussagen ableiten – ob hier mit

konstruktivistischen Modellen oder nach anderen, aus der Tradition der Geisteswissenschaft und Kritischen Theorie stammenden Auffassungen gearbeitet wird, hängt in hohem Maße von der jeweiligen Präferenz der befragten Person ab. Eindeutiger lassen sich aus den Interviews Hinweise für den Umgang mit der steigenden Zahl der Studierenden in Lehrveranstaltungen gewinnen. Zwar ist die zunehmende Größe von Lehrveranstaltungen zunächst kein spezifisches Problem polyvalenter Lehre. Allerdings stellt dieser Faktor für polyvalente Lehre eine ungleich höhere Herausforderung dar, der durch begleitende Maßnahmen wie bspw. Tutorien oder E-Learning-Angebote begegnet werden könnte, wobei diese Maßnahmen sich mit den Fragen der Vermittlung und Gestaltung von Lernszenarien auseinanderzusetzen hätten.

### Literatur

[1] Achtenhagen, F./Gogolin, I. (2002) (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften. Beiträge zum 17. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen.  
 [2] Bernstein, B. (1977): Über Klassifikation und Rahmung pädagogisch vermittelten Wissens. In: Ders. (Hrsg.): Beiträge zur Theorie des pädagogischen Prozesses, Frankfurt/M. S. 125-161, zit. nach Huber 2011.

[3] Bogner, A./Menz, W. (2009): Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine intensivierende Methodendebatte. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, 3., grundl. überarb. Aufl., Wiesbaden. S. 7-34.

[4] Dresing, T./Pehl, T. (2012): Praxisbuch Interview & Transkription. Regelsysteme und Anleitungen für qualitative ForscherInnen, 4. Aufl., Marburg, Quelle: [www.audiotranskription.de/praxisbuch](http://www.audiotranskription.de/praxisbuch) [10.07.2013].

[5] Driesner, I. (2013): Polyvalenz – Überlegungen zu einem vielseitigen Begriff, in: Polyvalenz – Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre 1/2013. S. 18-25.

[6] Ertel, H./Wehr, S. (2008): Lernprozesse fördern durch Praxisgemeinschaften. In: Dies. (Hrsg.): Lernprozesse fördern an der Hochschule. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis, Bern, S. 47-70.

[7] Faßler, M. (2008a): Communities of Projects oder: Die Große Welt der kleinen Erzählungen. In: Gächter, Y./Ortner, H./Schwarz, C. et al. (Hrsg.): Erzählen – Reflexion im Zeitalter der Digitalisierung/Storytelling – Reflections in the Age of Digitalization, Innsbruck, S. 29-56.

[8] Faßler, M. (2008b): Collaborative Intelligence. In: Meyer, T./Scheibel, M./Schwalbe, C.; et al. (Hrsg.): Bildung im Neuen Medium. Education Within a

New Medium, Münster, S. 136-150.

[9] Gläser, J./Laudel, G. (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, Wiesbaden, 3. Aufl.

[10] Gruschka, A. (1997): Das Studium. Für Wissenschaft, Beruf oder allgemeine Menschenbildung? In: Essener Unikat. Berichte aus Forschung und Lehre Bd. 9. Bildung durch Wissenschaft? S. 36-48.

[11] Gruschka, A. (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart.

[12] Huber, L. (1995): Von der Heterogenität zur Homogenisierung oder umgekehrt? Probleme der »Studierfähigkeit«. In: Das Hochschulwesen 43 (1), S. 21-27.

[13] Huber, L. (2011): Fachkulturen und Hochschuldidaktik. In: Weil, M./Schiefer, M./Eugster, B. et al. (Hrsg.): Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs, Münster, S. 109-127.

[14] Kösel, Edmund (1995): Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik, Elztal.

[15] Lühmann, H. (2003): Die Praxis als Ent-Täuschung. In: Zur Ungleichzeitigkeit von Theorie und Praxis. Mitteilungen des Germanistenverbandes, H. 4, S. 528-533.

[16] Meyer-Drawe, K. (2008): Diskurse des Lernens, München.

[17] Meuser, M./Nagel, U. (1991): Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Me-

thodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen, Opladen, S. 441-471.

[18] Reich, K. (2002): Konstruktivistische Didaktik, Neuwied.

[19] Reinmann, G./Sippel, S. (2011): Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen. In: Meyer, T./Mayrberger, K./Münste-Goussar, S. et al. (Hrsg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz des E-Portfolios in Bildungsprozessen, Wiesbaden, S. 185-202.

[20] Schroer, N. (1994): Routiniertes Expertenwissen. Zur Rekonstruktion des strukturalen Regelwissens von Vernehmungsbeamten. In: Hitzler, R./Honer, A./Maeder, C. (Hrsg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit, Opladen, S. 214-231.

[21] Tan, W.-H. (2010): ‚e-Learning‘ als Vermittlung zwischen dem Analogen und dem Digitalen. In: Meyer, T./Appelt, R./Schwalbe, C./Tan, W.-H. (Hrsg.): Medien & Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel, Wiesbaden, S. 93-110.

[22] Wolff, C. (2008): Die Halbwertszeit der Wissenszweige. Anmerkungen zu einigen „Mythen“ der Wissensgesellschaft.

In: Geisenhanslüke, A./Rott, H. (Hrsg.): Ignoranz. Nichtwissen, Vergessen und Missverstehen in Prozessen kultureller Transformationen, Bielefeld, S. 7-31.

[23] Wulf, C. (2005): Zur Genese des So-

zialen. Mimesis, Performativität, Ritual,  
Bielefeld.



## „Peer Group Learning“ an der Universität Greifswald

*In der Studieneingangsphase weisen Studierende oft sehr unterschiedliche Voraussetzungen z. B. hinsichtlich ihres fachbezogenen Wissens und ihrer Fähigkeiten zum selbstorganisierten Lernen auf. Gruppenarbeit kann dort helfen. Hier stellen wir das Konzept des „Peer Group Learning“ (Diskussionsblöcke in Studierendenkleingruppen innerhalb einer Vorlesung) vor, eine didaktische Methode zur Aktivierung von Studierenden während der Vorlesung, die sich besonders gut zur Verbesserung polyvalenter Lehrveranstaltungen eignet. Das Konzept wurde beispielhaft in zwei Vorlesungen<sup>1</sup> am Institut für Botanik und Landschaftsökologie der Universität Greifswald eingeführt. Prüfungen zu Semesterende wurden teilweise als mündliche Gruppenprüfung in den bestehenden Peer Groups durchgeführt, und es wurden verstärkt komplexe situationsbezogene Aufgaben gestellt. Die Evaluation der Vorlesungen zeigte eine Win-Win-Situation: Sowohl die Studierenden als auch der Lehrende schätzten die aktiven Diskussionsphasen als sehr bereichernd für die Vermittlung von Lehrinhalten ein, die Studierenden gehen besser vorbereitet in die Prüfung und erleben die Prüfung als weniger stressbehaftet als Einzelprüfungen.*

In der Studieneingangsphase, vor allem im ersten Semester, weisen die Studierenden hinsichtlich ihres fachbezogenen Wissens und ihrer Fähigkeiten zum selbstorganisierten Lernen sehr unterschiedliche Voraussetzungen auf. Diese Heterogenität ist in polyvalenten Lehrveranstaltungen<sup>2</sup> besonders stark, da sich hier die Auswirkungen unterschiedlicher persönlicher Voraussetzungen der Studierenden und damit ihrer Fähigkeit, mit der für sie neuen Studiensituation

zurechtzukommen, mit denen der bestehenden unterschiedlichen fachlichen Kompetenzen überlagern.

Für die Biowissenschaften in Greifswald sind polyvalente Lehrveranstaltungen gerade in der Studieneingangsphase charakteristisch. Eine didaktische Gestaltung, welche der individuellen Heterogenität und fachlichen Diversität der Studienanfänger angemessen Rechnung trägt, ist eine zentrale Herausforderung, um schon in den Einführungsveranstal-

<sup>1</sup> „Einführung in die Landschaftsökologie“: 3 Studiengänge, B.Sc. und M.Sc. Level sowie „Principles of Landscape Ecology“: 2 Studien-

gänge, einer davon international, beide M.Sc. Level. <sup>2</sup> Lehrveranstaltungen, die für mehrere Studiengänge gleichzeitig geöffnet sind.

tungen den Grundstein für erfolgreiches Studieren zu legen und Studienabbruch vorzubeugen.

Wie können nun Lehrveranstaltungen so gestaltet werden, dass sie einerseits unter Berücksichtigung der oben dargestellten Herausforderungen die Selbstlernkompetenzen der Studierenden fördern, andererseits aber auch die Modulverpflichtungen erfüllen? Für die Hochschuldidaktik kann ein Schlüssel zur Umsetzung dieser Ansprüche in der Aktivierung, in der interaktiven Einbindung der Studierenden in die Lehrveranstaltungen liegen. Die klassische Form der Vorlesung erweist sich unter diesen Umständen nämlich oft als unzureichend, da dort der Großteil der Studierenden die zu vermittelnden Lehrinhalte nur passiv aufnimmt (Herreid 2006).

In dem vorliegenden Beitrag soll eine allgemein anwendbare Verbesserungsmaßnahme zur Lösung dieses generellen



Abbildung 1: Studierende während einer Peer Group Diskussion

Problems polyvalenter Lehrveranstaltungen vorgestellt werden: Peer Group Learning. Das Konzept des Peer Group Learning beinhaltet, dass sich Personen gleicher Qualifikationsstufe („Peers“) in Kleingruppen untereinander zu einer Frage austauschen und gemeinsam über deren Lösungsmöglichkeiten diskutieren, s. Abb. 1. Vor allem in den USA wird Peer Group Learning bereits seit mehreren Jahren sehr erfolgreich eingesetzt. Smith et al. (2009) konnten nachweisen, dass die erhöhte Anzahl der richtigen Antworten bei Multiple Choice Fragen, die nach der Durchführung von Peer Group Diskussionseinheiten beobachtet werden konnte, auf ein tieferes Verständnis der Studierenden zurückzuführen war und nicht auf den Einfluss sachkundigerer Kommilitonen.

An der Universität Greifswald wurde das Konzept der Peer Learning Groups beispielhaft in zwei Vorlesungen des WiSe 2012/2013 mit dem Ziel umgesetzt, die so gewonnenen Erfahrungen als möglichen blueprint für alternative Lehrangebote an der Universität Greifswald bzw. an anderen Hochschulen zu nutzen.

### Rahmenbedingungen und Methoden

Innerhalb des Studienganges „Landschaftsökologie und Naturschutz“ wird im ersten Semester die polyvalente Vorlesung „Einführung in die Landschafts-

ökologie“ angeboten. Diese Vorlesung ist in den Prüfungs- und Studienordnungen der Studiengänge „Landschaftsökologie und Naturschutz“ B.Sc. 1. Semester, „Biologie“ B.Sc. 3. Semester und „Nachhaltigkeitsgeografie“ M.Sc. 1. Semester verankert und eignet sich daher besonders als Fallbeispiel für eine polyvalente Lehrveranstaltung (drei Studiengänge, verschiedene Semester, hier als Besonderheit auch unterschiedliche Qualifikationsstufen: B.Sc. und M.Sc. Studierende). Des Weiteren wurden Peer Learning Groups in der englischsprachigen Vorlesung „Principles of Landscape Ecology“ eingeführt, die in den Studiengängen „Landscape Ecology and Nature Conservation“ internationaler M.Sc. im 1. Semester und „Landschaftsökologie und Naturschutz“ M.Sc. im 1. Semester als obligatorische Lehrveranstaltung in den entsprechenden Ordnungen vorgesehen ist. Darüber hinaus wurden zu Semesterbeginn zwei externe Experten eingeladen, die in einer 4-stündigen Veranstaltung den Studierenden beider Vorlesungen eine theoretische sowie praktische Einführung in das Peer Group Learning gaben.

### Praktische Umsetzung

Die Vorlesungen werden grundlegend umstrukturiert: Nach kurzen Inputvorträgen des Lehrenden folgen jeweils ca. 10-minütige Diskussionsblöcke in den

Peer Groups. Die Ergebnisse der Diskussionen kann der Lehrende in den Verlauf der Vorlesung mit einfließen lassen und gegebenenfalls Inhalte wiederholen. Pro Vorlesung sind mehrere Diskussionsblöcke möglich, siehe Abb. 2. In der Praxis haben sich ein bis zwei Diskussionsblöcke pro Vorlesung bewährt.

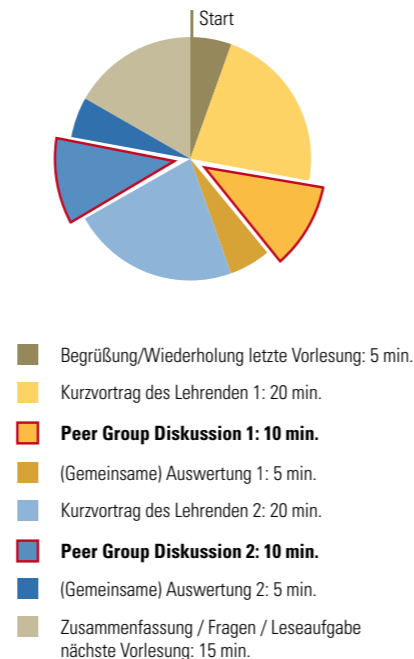


Abbildung 2: Modellhafter Verlauf einer 90-minütigen Vorlesung, in der zwei Vortrags-einheiten des Lehrenden mit darauf folgenden Peer Group Diskussionseinheiten (rote Umrangung) kombiniert werden.

Angewandt auf das WiSe 2012/2013 wurden die Studierenden der deutschsprachigen Vorlesung (hauptsächlich B.Sc. Level) zu Beginn der Vorlesung

in Kleingruppen zu jeweils vier Studierenden eingeteilt. Diese Kleingruppen blieben das ganze Semester über bestehen, d. h. in jeder Vorlesung saßen die Studierenden in den Kleingruppen räumlich eng zusammen. Die Prüfung am Semesterende erfolgte als mündliche Gruppenprüfung in den bestehenden Kleingruppen. Pro Kleingruppe wurde eine Prüfungsdauer von einer Stunde veranschlagt, entsprechend einer 15-minütigen Einzelprüfung pro Prüfling. In der englischsprachigen M.Sc. Vorlesung bildeten sich die Kleingruppen spontan während jeder Vorlesung. Die mündliche Prüfung am Ende des Semesters war eine Einzelprüfung.

Die Evaluation beider Vorlesungen erfolgte zentral durch die „Stabsstelle Integrierte Qualitätssicherung in Studium und Lehre“ der Universität Greifswald mit Hilfe eines Online-Fragebogens der EvaSys-Software.

### Ergebnisse

Die Evaluationen der Vorlesungen waren sehr positiv.<sup>3</sup> Im Vergleich zum Vorjahr, als ohne Peer Learning Groups gearbeitet wurde, verbesserte sich die Bewertung um jeweils ca. 0.2 Punkte. Von den Studierenden des deutschsprachigen B.Sc. „Landschaftsökologie und Naturschutz“ wurde die Vorlesung mit 1.7

bewertet, die englischsprachige Vorlesung wurde von den Studierenden des M.Sc. „Landscape Ecology and Nature Conservation“ (internationaler Studiengang) und von den Studierenden des M.Sc. „Landschaftsökologie und Naturschutz“ jeweils mit der Gesamtnote 1.4 bewertet. Beide Bewertungen wichen deutlich positiv vom Durchschnitt aller Evaluationsergebnisse der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät des betreffenden Semesters ab. Ein Vergleich der Prüfungsergebnisse mit (WiSe 2012/13) und ohne (WiSe 2011/12) Peer Learning Groups war nicht möglich, da Umstellungen der Studienordnungen verschiedene Prüfungsformen nach sich zogen.

Der Lehrende empfand beide Vorlesungen als deutlich angenehmer, abwechslungsreicher und interessanter. Die Aufmerksamkeit der Studierenden schätzte der Lehrende deutlich höher ein, da die Studierenden 1) ihren Austausch auf die festgelegten Diskussionszeiten beschränkten und 2) deutlich besser zuhörten, da sich die Aufgaben, die während der Diskussionsphasen zu bearbeiten waren, oft auf das gerade Erlernete bezogen.

### Diskussion

Das Konzept des Peer Group Learning ist

<sup>3</sup> Beispielhaft einige O-Töne aus der Evaluation speziell zum Peer Group Learning: „Die Peer-groups sind sehr gut, helfen beim Verstehen und machen die Vorlesung angenehm interaktiv!“ „Peer-Groups sehr gut – lockert alles auf

und erhöht die Aufmerksamkeit.“ „The peer group actions while the lecture were really good. I didn't have done things like this before in a lecture.“

an deutschen Hochschulen zwar nicht neu, jedoch wird es innerhalb von Vorlesungen bislang nur sporadisch umgesetzt. Unseren Erfahrungen nach stellt es aber ein sehr gut geeignetes Mittel dar, um Studierende aktiv in die Vorlesung mit einzubeziehen und damit die Selbstlernkompetenzen der Studierenden zu fördern. Dies ist besonders in der Studieneingangsphase ein wichtiger Schritt, der sich auf das spätere Lernverhalten der Studierenden auswirken wird. Durch die aktiven Phasen während der Vorlesung wird eine bessere, nachhaltigere Vermittlung von Lehrinhalten möglich. Auch in der neueren didaktischen Diskussion wird die Aktivierung der Studierenden als Schlüssel für nachhaltiges, lebendiges Lernen verstanden. Nach Arnold (2012) bedeutet Lernen Selbstlernen, wobei die Lernenden „Eigentümer ihres eigenen Lernprozesses“ sind. Nachhaltiges, lebendiges Lernen ist selbstgesteuert, produktiv, aktivierend und situativ – „Körper und Geist [...], Person und Situation sowie [...] Emotion und Kognition“ werden miteinander verknüpft (Arnold 2012; Schüßler 2011).

Gerade für polyvalente Lehrveranstaltungen erachten wir Peer Group Learning als besonders sinnvoll, denn die fachliche Diversität und individuelle Heterogenität der Studierenden wird hier nicht als Problem, sondern als Potential verstanden,

das die Studierenden zu konstruktiven Diskussionen mit kreativen Lösungen anregen kann. Ein weiterer Vorteil des Peer Group Learning besteht darin, dass den Studierenden während der Diskussionsblöcke ausdrücklich Zeit zum Reden gegeben wird, was den Drang zum Austausch während der Inputreferate stark mindert und somit dem Lehrenden ein ruhigeres Auditorium sichert.

Oft wird angemerkt, dass die Diskussionsblöcke auch zum Austausch über fachfremde Themen wie z. B. das abendliche Kulturprogramm der Stadt genutzt werden könnten. Diese Erfahrung kann nicht bestätigt werden. Es war sicher auch hilfreich (bei der deutschsprachigen Vorlesung mit Gruppenprüfung), dass die Studierenden motiviert waren, die kommende „Prüfungssituation“ schon während der Vorlesungen üben zu können. Die Prüfungsfragen zu Semesterende sollten daher ähnlich wie die Peer Group Fragen während der Vorlesung aufgebaut sein. Andererseits kann natürlich die willkürliche Einteilung der Peer Groups, die keinerlei Freundschaften berücksichtigt, fachfremden Gesprächsthemen vorbeugen. Dennoch kann es vorkommen, dass in den Peer Groups einzelne Studierende die Diskussionen dominieren oder sich „Diskussionsmuster“ bilden, die sich über den Semesterverlauf wiederholen. Hier sollte der Lehrende eventuell eingreifen

und die Gruppen während des Semesters noch einmal neu mischen. Weiterhin entscheidend für den Erfolg von Peer Group Diskussionen ist die Qualität der Fragestellungen (Beatty et al. 2006). Hier hat sich gezeigt, dass vor allem die anspruchsvollen, fordernden Fragen geschätzt werden. Es bleibt eine Herausforderung für den Lehrenden, in Vorbereitung auf die Vorlesung „gute“ Fragen zu formulieren. Dies ist ein Lernprozess, der sicherlich einige Zeit dauern wird.

Im Vergleich beider Lehrveranstaltungen hat sich herausgestellt, dass vor allem die M.Sc. Studierenden die Peer Group Diskussionsblöcke wertschätzten. Dies könnte daran liegen, dass hier schon viele fachliche Vorkenntnisse vorhanden sind und somit die Diskussionen auf einem viel höheren Niveau stattfinden können als das bei den Studienanfängern der Fall sein kann. Die B.Sc. Studierenden schätzten dagegen sehr die Gruppenprüfung, die sie als deutlich stressfreier als Einzelprüfungen empfanden. Die besseren Evaluationsergebnisse geben einen Hinweis auf die gute Annahme dieser Lehr- und Lernform und den Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen der Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät, können aber natürlich auch auf völlig andere Faktoren und nicht die Einführung der Peer Learning Groups zurückzuführen sein. Hier wäre eine größere Stichprobenmenge mit An-

wendungen in verschiedenen Studienfächern und von verschiedenen Lehrenden wünschenswert.

Der wichtigste Faktor für den Erfolg einer Methode, die Motivation, liegt dennoch bei jedem selbst. Daher muss letztendlich jede/r, Studierende wie auch Lehrende, selber herausfinden, welche Methode des Lehrens bzw. Lernens am zielführendsten für ihn/sie ist.

### **Ausblick und Transferpotential**

Die Autoren haben das Konzept des Peer Group Learnings im SoSe 2013 bereits auf weitere Lehrveranstaltungen ausgeweitet und beabsichtigen, das Konzept stetig weiterzuentwickeln. Abhängig von der Motivation der Lehrenden ist die Methode der Peer Group Diskussions-einheiten während der Vorlesung relativ leicht auf andere naturwissenschaftliche Studiengänge sowie Studiengänge anderer Fachbereiche übertragbar. Allerdings ist zu beachten, dass zunächst ein erhöhter Vorbereitungsaufwand durch die Umstrukturierung der Vorlesungsfolien entsteht. Erwiesenermaßen wird dies aber durch den Erfolg der Peer Group Diskussionsblöcke gerechtfertigt. Es ist geplant, das Konzept der Peer Learning Groups sensibilisierten Professor/innen der Universität Greifswald über das vom BMBF-Projekt *interStudies* bereitgestellte Forum vorzustellen und sie zum Ausprobieren anzuregen. Auf



Bundesebene böten verschiedene Netzwerke, wie z. B. das Netzwerk „Exzellenz in der Lehre“ des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft, Tagungen und Workshops zur Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik eine geeignete Plattform, um das Projektvorhaben einem großen interessierten Publikumskreis zu präsentieren.

#### Literatur

- [1] Arnold, R. (2012): Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell. Heidelberg.
- [2] Beatty, I. D./Gerace, W. J./Leonard, W. J./Dufresne, R. J. (2006): Designing effective questions for classroom response system teaching. *American Journal of Physics*. Vol. 74. Issue 1. S. 31-39.
- [3] Herreid, C. F. (2006): „Clicker“ Cases: Introducing Case Study Teaching Into Large Classrooms. *Journal of College Science Teaching*. Vol. 36. Issue 2. S. 43-47.
- [4] Schüßler, I. (2011): Wirklichkeit widerfährt – zur Bedeutung leiblich-sinnlicher Erfahrungen in der akademischen Lehre. In: Arnold, R. (Hrsg.): *Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Changemanagement. Systemia – Systemische Pädagogik*. Band 6. Baltmannsweiler.
- [5] Smith, M. K./Wood, W. B./Adams, W. K./Wieman, C./Knight, J. K./Guild, N./Su, T. T. (2009): Why Peer Discussion Improves Student Performance on In-Class Concept Questions. *Science*. Vol. 323. S. 122-124.

## Die Aufarbeitung der regionalen Vergangenheit – Erfahrungen mit Service Learning in einer polyvalenten Lehrveranstaltung

*Das am Historischen Institut stattfindende Projekt zur Anklamer Stadtgeschichte verbindet universitäre Lehre mit gesellschaftlichem Engagement für die Demokratieentwicklung in der Region. Studierende verschiedener Studiengänge werden in Zusammenarbeit mit dem Anklamer Geschichtsverein „Schwedenmühle e.V.“ dazu ermuntert, ihre fachwissenschaftlichen Erkenntnisse für unterschiedliche Personengruppen aufzubereiten und mit diesen zu diskutieren. Damit können Studierende gemäß ihrer angestrebten Berufslaufbahn eigenverantwortlich binnendifferenziert arbeiten.*

In vielen Fachbereichen kleinerer Universitäten werden Lehrveranstaltungen für mehrere Studiengänge geöffnet, sofern die Prüfungs- und Studienordnungen im relevanten Modul dieselben Inhalte aufweisen. Auch im Historischen Institut der Universität Greifswald wird dies praktiziert. Neben den Bachelor- und Masterstudierenden werden auch Lehramtsstudierende in grundständiger Studienstruktur ausgebildet. Die Studierenden lernen durch die weitgehende thematische Übereinstimmung gemeinsam in vielen Lehrveranstaltungen, streben jedoch verschiedene Abschlüsse und damit unterschiedliche Berufsfelder an. Während Seminare, die der Vermittlung von grundlegenden Kompetenzen dienen, weniger anwendungsorientiert sein können, sollten Fachseminare des Hauptstudiums bzw. der Vertiefungsphase in jedem Fall Bezüge zur späte-

ren Berufspraxis aufweisen. Das stellt für die Lehrenden eine Schwierigkeit dar, denn die Erwartungen an eine dem möglichen Berufsfeld angepasste Praxisorientierung sind deutlich different. Lehramtsstudierende sind vorrangig an Inhalten und Methoden interessiert, die im späteren Schulalltag anwendbar sind; eine Praxisorientierung für Hauptfachstudierende sollte hingegen für verschiedenste wissenschaftliche Berufsfelder geeignet sein. Demnach stehen Lehrende in derart polyvalenten Veranstaltungen vor der Herausforderung, Inhalte und Methoden so auszuwählen, dass Praxisorientierung für Studierende beider Studiengänge möglich ist.

### Service Learning in polyvalenten Lehrveranstaltungen

Um Forschungs- und Praxisorientierung für die verschiedenen Studiengänge

**Dr. Jörg Driesner**  
Universität Greifswald,  
Historisches Institut



zu verbinden und in einem Seminar zusammenzuführen, kann die Lehr-Lern-Methode „Service Learning“ herangezogen werden. Dabei handelt es sich um ein aus den USA stammendes Konzept, das sich innerhalb der letzten Jahrzehnte an deutschen Universitäten etablieren konnte (Backhaus-Maul/Roth 2013: 129f.). Service Learning führt nach dem Modell des Erfahrungslernens wissenschaftliche Seminarinhalte der universitären Lehre mit gemeinnützigem Engagement zusammen: Studierende werden angeregt, theoretische Seminarinhalte anzuwenden, um damit eigene Kompetenzen weiterzuentwickeln und gleichzeitig dem gesellschaftlichen Gemeinwohl zu dienen (Reinmuth/Saß/Lauble 2007: 17-20). Dazu wird mit externen Einrichtungen oder Institutionen (Community Partner) zusammengearbeitet, die einen zum Seminarinhalt passenden Bedarf an Unterstützung formulieren (Reinmuth/Saß/Lauble 2007: 17). Service Learning kann damit eine Öffnung der Universität für außeruniversitäre Projektträger erwirken und Lehre öffentlichkeitswirksam etablieren, die ein wissenschaftliches Arbeiten mit Praxisfeldern verknüpft. Vor allem jedoch ist mit Hilfe dieser Lehr-Lern-Methode eine Verbindung von Theorie und verschiedenen Praxisbereichen möglich, wenn man die gemeinnützigen Betätigungsmöglichkeiten nach den angestrebten Berufsfeldern

der heterogenen Studierenden in polyvalenten Veranstaltungen differenziert. Daher war es in dem vorliegenden Konzept von Bedeutung, abgestimmte Service-Möglichkeiten sowohl für Lehramts- als auch für Bachelorstudierende zu finden und damit der Heterogenität gerecht zu werden.

### Umsetzung der Ziele

Im Sommersemester 2013 wurde mit Unterstützung des vom BMBF geförderten Projekts *interStudies* an der Universität Greifswald ein zweisemestriges Seminar initiiert, das sich aktiv um die Erforschung der Stadtgeschichte Anklams bemüht. Dies erfolgte von Beginn an in Kooperation mit dem lokalen Verein „Schwedenmühle e.V.“, der ein Interesse an der Aufarbeitung ausgewählter Aspekte der nationalsozialistischen Vergangenheit der Stadt formulierte. Unter anderem handelte es sich dabei um die Umstände der Entstehung einer Wohnsiedlung, die speziell für eine ortsansässige Flugzeugfabrik gebaut wurde und das Stadtbild bis heute prägt.

Entgegen dem herkömmlichen Ablauf von Service Learning in der universitären Lehre, der sich dadurch beschreiben lässt, dass das Seminar ausschließlich im gewohnten Umfeld stattfindet und sich die Ausgestaltung des Service auf die Selbststudienzeit der Studierenden beschränkt (Reinmuth/Saß/Lauble

2007: 18), wurden von Beginn an eine engere Verzahnung der Theorie- und Praxisbestandteile sowie eine projektformige Arbeit angestrebt. Das Seminar begann mit einer wissenschaftlichen Betrachtung der Stadtgeschichte mithilfe intensiver Studien in verschiedenen Bibliotheken und Archiven sowie mittels Zeitzeugenbefragungen und Feldstudien vor Ort. Kontinuierlich wurden der lokale Geschichtsverein und weitere Institutionen, die ein Interesse an der Aufarbeitung zeigten, wie beispielsweise Museen der Region, in diesen Prozess einbezogen, so dass sich die wissenschaftliche Analyse von Beginn an deren Bedürfnissen ausrichtete. Dieses



Abbildung 1: Studierende bei der Planung nächster Arbeitsschritte

projektformige und vernetzte Arbeiten allein schulte die Studierenden bereits in vielen Kompetenzbereichen, die in verschiedenen Berufsfeldern, die ihnen später als offen stehen werden, zur Anwendung kommen werden.

In der Weiterführung des Seminars wird eine Aufbereitung der Erkenntnisse erfolgen, die das Erstellen von Broschüren und Postern anhand der Ergebnisse sowie die Vorbereitung und Durchführung eines Workshop-Angebots beinhaltet, das sich an Bürgerinnen und Bürger, Schülerinnen und Schüler sowie Vereine der Region wendet. Diese Aufgabenfelder beinhalten sowohl für die Bachelor- als auch für die Lehramtsstudierenden Anknüpfungspunkte zu einer möglichen Berufspraxis und bieten reichhaltige Möglichkeiten anwendungsorientierter Kompetenzentwicklungen. Darüber hinaus wird ein Beitrag zur geschichtlichen Aufarbeitung der Zeit zwischen 1933 und 1945 in der Region geleistet und Engagement der Studierenden in der kulturellen Ausbildung von Demokratiekompetenz gezeigt.

### Fazit und Ausblick

Empirische Studien zu den Effekten des Service Learning sind bisher noch ein Desiderat der Forschung zur Hochschulbildung (Backhaus-Maul/Roth 2013: 8). Daher kann die Wirkung dieser Lehr- und Lernform nur aus eigener Perspektive betrachtet werden. Wie auch aus der Sekundärliteratur zum Service Learning hervorgeht und die Lehrpraxis bestätigt, bedeutet dieses Konzept sowohl für Studierende als auch für Lehrende einen deutlichen Mehraufwand (Baltes/



Kroneberg 2007: 143). Die Studierenden müssen weitaus mehr Zeit für die Organisation und Durchführung der projektartigen Selbststudien aufbringen als in einem konventionellen Seminar, das auf wenige Orte und die Interaktion weniger Personen beschränkt bleibt. Die Lehrenden hingegen sind aufgefordert, die Studierenden auch in diesen Phasen außerhalb des Seminars zu begleiten und zu betreuen, um den Erfolg sicherzustellen. Dennoch haben sich fast alle Studierenden des im Sommersemester durchgeführten ersten Teils Service-Learning-Seminars freiwillig dazu bekannt, sich auch ein zweites Semester in dieses Projekt einzubringen. Dies liegt – folgt man den studentischen Rückmeldungen – vor allem an den praktischen Betätigungsfeldern, die auf die verschiedenen beruflichen Ziele abgestimmt werden können. Für viele Studierende eröffneten sich Möglichkeiten des direkten Kontakts mit bisher unbekannt regionalen Institutionen und Einrichtungen. Diese Kontakte liefern nicht nur ein genaueres Bild von möglichen Einsatzfeldern, sondern schulen gleichzeitig die Fähigkeiten zur Vernetzung. Darüber hinaus ist zu beobachten, dass Studierende die Verantwortungsübernahme durchaus positiv in Bezug auf ihre Selbstwirksamkeit empfinden – eine Eigenschaft, die in jeder beruflichen Tätigkeit von enormer Bedeutung ist und deren Förderung daher

auch Ziel von universitärer Bildung sein sollte.

### Literatur

[1] Backhaus-Maul, H./Roth, Chr. (2013): Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines Jungen Phänomens. Wiesbaden.

[2] Baltés, A. M./Kroneberg, S. (2007): Passt es? Reflexionen über ein anglo-amerikanisches Lehrkonzept an deutschen Hochschulen. In: Baltés, A. M./Hofer, M./Sliwka, A. (Hrsg.): Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Hochschulen. Weinheim/Basel. S. 142-150.

[3] Reinmuth, S. I./Saß, Chr./Lauble, S. (2007): Die Idee des Service Learning. In: Baltés, A. M./Hofer, M./Sliwka, A. (Hrsg.): Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Hochschulen. Weinheim/Basel. S. 13-28.

## Nordische Novellen IV – Auf dem (besten) Weg

*Studierende verschiedener Philologien übersetzen Kurzprosa ins Deutsche, Kunststudierende illustrieren die Texte. Das Ergebnis wird als Anthologie veröffentlicht, deren Covergestaltung sowie Layout ebenfalls die Kunststudierenden übernehmen. Begleitend wird mit dem Aufbau einer Übersetzungsdatenbank zu Kulturspezifika (Realien) begonnen und ein Leitfaden für zukünftige ähnliche Projekte erstellt.*

*In projektorientierter Arbeitsweise sollen verschiedene fachliche, fachübergreifende und berufspraktische Kompetenzen der Studierenden durch diverse Lernformen ausgebaut sowie die Soft Skills und die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung gefördert werden. Die Projektlaufzeit ist auf ein Jahr angelegt.*

Das Übersetzungs- und Illustrationsprojekt „Neue Nordische Novellen IV – Auf dem Weg“ ist bei den Studierenden der Fremdsprachenphilologien sowie der Bildenden Kunst auf großes Interesse gestoßen. Die Anthologie erscheint als vierter Band der Reihe „Neue Nordische Novellen“ (NNN).

Im Unterschied zu den früheren Projekten beginnt die studentische Beteiligung nicht erst beim Übersetzen, sondern bereits mit der Suche nach geeigneten Kurzgeschichten. Erweiterungen sind auch die beiden Teilprojekte der Erstellung der Datenbank sowie der Entwicklung des Leitfadens zur Durchführung eines Übersetzungsprojekts.

Das Projekt wird am Lehrstuhl für Fennistik von der Projektleiterin und einer studentischen Hilfskraft koordiniert. Eine weitere studentische Hilfskraft ist für den Aufbau der Übersetzungsdatenbank und die Dateneinpflege zuständig. Die beiden Hilfskräfte werden aus Mitteln des BMBF-geförderten Projekts *inter-Studies* finanziert.

### Die Teilprojekte

Das Projekt „Neue Nordische Novellen IV“ besteht aus den drei Teilprojekten „Anthologie“, „Datenbank“ und „Leitfaden“ (s. Abb. 1). Im Folgenden soll nur die Arbeit an der Anthologie mit ihren studentischen Übersetzungen und Illust-

### Yvonne Bindrim

Universität Greifswald,  
Institut für Fennistik und  
Skandinavistik

rationen detaillierter erläutert werden, da die anderen beiden wenig polyvalent angelegt sind.

Wie die Abbildung verdeutlicht, verfolgt das Teilprojekt „Anthologie“ den Ausbau weitgefächerter Kompetenzen, die den Studierenden auch nach Projektabschluss zugutekommen (verdeutlicht durch die Pfeile am oberen Rand der Grafik), ob im weiteren Studium oder im Berufsalltag. Der Nutzen der Datenbank geht für die beteiligten Philologien ebenfalls über die Projektlaufzeit hinaus. Be-

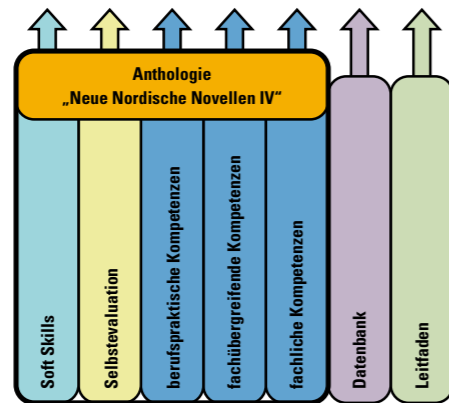


Abbildung 1: Schematische Darstellung der Teilprojekte

gleitend wird ein Leitfaden erstellt, der nach Projektabschluss Leitern ähnlicher Vorhaben zur Verfügung steht.

Das umfangreichste Teilprojekt sowohl in Bezug auf den Arbeitsaufwand als auch auf die studentische Beteiligung ist die Herausgabe der Anthologie „Neue

Nordische Novellen IV – Auf dem Weg“. Das Übersetzungsprojekt richtet sich an Studierende von Fremdsprachenphilologien – in diesem Fall der Baltistik, Fennistik, Skandinavistik und Slawistik – mit guten Kenntnissen der jeweiligen Landessprache(n) und -kultur(en) sowie an Studierende der Bildenden Kunst. Übersetzungserfahrung ist von Vorteil. Die Projektteilnehmer bildeten nach Ausgangssprachen festgelegte Übersetzergruppen von drei bis sechs Personen bzw. eine Kunstgruppe und bestimmten jeweils einen Teamleiter, der Ansprechpartner für die Projektleitung ist und die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe organisiert.

Jedes Team begann mit der Recherche nach einem Kurzgeschichtenautor aus ihrem jeweiligen Land, der noch nicht auf Deutsch veröffentlicht ist. Dabei setzen sich die Philologiestudierenden mit Literaturfestivals, -preisen und -zeitschriften ihres jeweiligen Landes auseinander, treten mit Verlagen und ggf. Autoren in Kontakt und lernen Newcomer der Literaturszene kennen. Wenn der Verlag bzw. Autor eine thematisch passende Kurzgeschichte zur Veröffentlichung zur Verfügung gestellt hat, konnte die Gruppe diese übersetzen. Unterstützt wurden die Studierenden dabei von Professoren und dem wissenschaftlichen Mittelbau sowie einem Lektor des Instituts für Fennistik und Skandinavistik

durch einen Workshop zu übersetzungstheoretischen Grundlagen. Die Kunststudierenden erarbeiteten Vorschläge zu Illustrationstechniken, Papierqualität, ihrem Vorgehen u.ä.

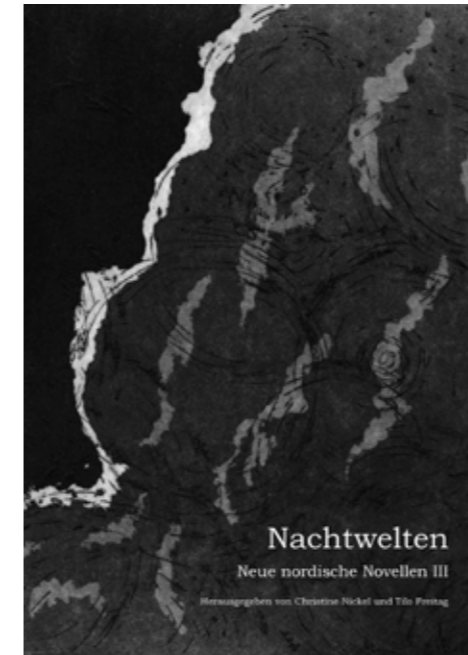


Abbildung 2: NNN3, Illustration: Svea Cichy

Bei einem Treffen überreichten die Übersetzer den Kunststudierenden ihre Rohübersetzungen zur Illustration und stellten die Texte kurz vor. Gemeinsam arbeiteten sie heraus, welche Szenen illustriert werden sollten, damit sie sich dem Leser leichter erschließen. Zum

Schluss übernimmt eine Kunststudierende auch die thematisch passende Gestaltung des Covers.

Wenn die Übersetzungen abgeschlossen sowie korrekturgelesen und auch die Illustrationen sowie das Cover fertig sind, wird eine Kunststudierende nach den Vorgaben des Verlags die Anthologie layouten und eine Druckfahne erstellen. Die Original- und Übersetzungstexte werden in einer Datenbank gesammelt, die sich nach kulturgebundenen Begriffen (Realien<sup>1</sup>) und deren Übersetzungsmethoden durchsuchen lässt: Bsp.: Wurde finn. kettukarkkeja (Kategorie: Alltagsrealie, Nahrung) übersetzt als Fuchssüßigkeiten (Lehnübersetzung<sup>2</sup>), als Süßigkeiten (Hyperonym<sup>3</sup>), Geleebonbon (erklärende Übersetzung) usw. (nach Kujamäki 1998: 26-27, 83-88). Sie bietet Hilfestellung bei späteren Übersetzungsarbeiten und kann jederzeit im Umfang erweitert und/oder unter anderen Aspekten aufbereitet werden.

Aufgrund der unregelmäßigen Organisation des Projekts können Erfahrungen einer „Herausbergeneration“ nicht an die nächste weitergegeben werden. Der Leitfaden enthält deshalb Informationen zu den einzelnen Arbeitsphasen und eine Übersicht über mögliche Koopera-

<sup>1</sup> Realien sind „Konkreta, die an eine Kultur und deren Institutionen, auch an kulturgebundene Haltungen oder einen geographischen Raum gebunden sind. (aus: Paul 1989: 268. Zitiert nach Kujamäki 1998: 21). <sup>2</sup> Kujamäki 1998: 84: Den Begriff Lehnübersetzung „definieren Bödeker/Freese (1987: 146f.) in Anlehnung an

Lewandowski (vgl. 1990: 647) als 'eine Glied-für-Glied-Übersetzung' [...].“ <sup>3</sup> Kujamäki 1998: 86: „Bei dieser Vorgehensweise ersetzt im Zieltext eine semantisch allgemeinere Bezeichnung (Hyperonym) die spezifischere (Hyponym) des Ausgangstextes.“

tionspartner (Ansprechpartner für die Workshops, des herausgebenden Verlags, Unterstützer der Finanzierung der Druckkosten u. v. a.).

### Lernformen

Die Teamarbeit ist v.a. von kooperativem Lernen geprägt, einer „Interaktionsform, bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben“ (Konrad/Traub 2001: 5). Die Studierenden wurden ermutigt, z. B. in der Recherchephase nach einer abgewandelten Methode des Gruppenpuzzles zu arbeiten: Jedes Gruppenmitglied erhält eine Teilaufgabe, „forscht“ dazu und berichtet dann als „Experte“ über seine Ergebnisse, sodass basierend auf dem Gesamtwissen der Gruppe gemeinsam eine informierte Entscheidung getroffen werden kann.

Aufgrund der intensiven Interaktion ist das kooperative Lernen prädestiniert, die Soft Skills der Beteiligten wie kooperative und kommunikative Fähigkeiten weiterzuentwickeln. So müssen, wenn die Studierenden regelmäßig ihre individuell angefertigten Übersetzungsvorschläge diskutieren, Alternativen abgewägt und Lösungen gemeinsam erarbeitet werden. Jeder muss eine Rolle und damit Verantwortung im Team übernehmen.

Die Projektbeteiligten treten auch gruppenübergreifend in Dialog: Sie berichten

in Gruppen bestehend aus jeweils einem Vertreter einer jeden Übersetzergruppe von ihrer Arbeit. Auf diese Weise können bestehende Probleme diskutiert und gemeinschaftlich gelöst, aber auch Erfolgserlebnisse erinnert und mit anderen geteilt werden, was sich positiv auf die Motivation auswirkt. Bei den Illustratoren findet der Austausch in der Gruppe analog über Gestaltungsideen statt.

### Polyvalenz des Projekts

Die Studierenden erwerben und schulen durch die Projektteilnahme weitgefächerte Kompetenzen, von denen sie sowohl im weiteren Studium als auch im Berufsleben profitieren.

Zu den fachspezifischen Kompetenzen gehören der Überblick über die literarische Landschaft und übersetzungstheoretisches Wissen sowie insbesondere auch das Bewusstsein für die sprachpaarspezifischen Herausforderungen des Übersetzens.

Der fachübergreifende Austausch zwischen Philologen und Kunststudierenden findet statt, wenn erstere in den Prozess der Gestaltung einbezogen werden. Die Studierenden lernen so, die gleichen Texte aus der Sicht der jeweils anderen Gruppe zu betrachten, bspw. wie Text und Bild sich ergänzen.

Die berufspraktischen Kompetenzen umfassen die gezielte Suche nach Informationen und Bewertung dieser, den pro-

fessionellen Kontakt mit Autoren und Verlagen, geplantes und zielgerichtetes Vorgehen sowie Selbstorganisation.

Die Kunststudierenden müssen in Absprache mit dem Verlag Techniken ermitteln, die sich in Abwägung der Auswirkung auf die Kosten besonders für die Gestaltung der Anthologie eignen. Bei der Illustration der Texte und beim Layouten sollen sie einerseits Kreativität beweisen, andererseits auch die Vorstellungen der Übersetzergruppe bzw. Verlagsvorgaben berücksichtigen und letztendlich eine fertige Druckfahne erstellen. Die Covergestaltung erfolgt dabei nicht nur unter künstlerischen, sondern auch unter verkaufsfördernden Gesichtspunkten.

Ein weiteres Ziel des Projekts ist es, sich selbst und seine Arbeit kritisch einschätzen zu lernen. Dazu wurden die Studierenden regelmäßig gebeten, sich in acht Schlüsselkompetenzen – darunter Teamwork, selbständiges Arbeiten und Zeitmanagement – auf Evaluationszettelchen (Bürger/Schmid o.J.: 18-19) einzuschätzen. Die Selbstevaluation wurde anonym durchgeführt, d.h. sie diente hier nicht – wie sonst meist im schulischen und universitären Zusammenhang – der Kontrolle, sondern dazu, Erkenntnisse über sich selbst zu gewinnen (Bürger/Schmid o.J.: 3-5). Die untersuchten Kompetenzen wurden nach der ersten Selbstevaluation realistischer,

später durchschnittlich und subjektiv im Verlauf des Projekts als verbessert eingeschätzt. Die Beteiligten sollten außerdem in einer Stärken-Schwächen-Analyse (SWOT-Analyse, bei Bürger/Schmid o.J.: 19 als SOFT-Analyse bezeichnet<sup>4</sup>) über die Gruppenarbeit reflektieren und den eigenen Beitrag dazu in Beziehung setzen (interne und Selbstevaluation).

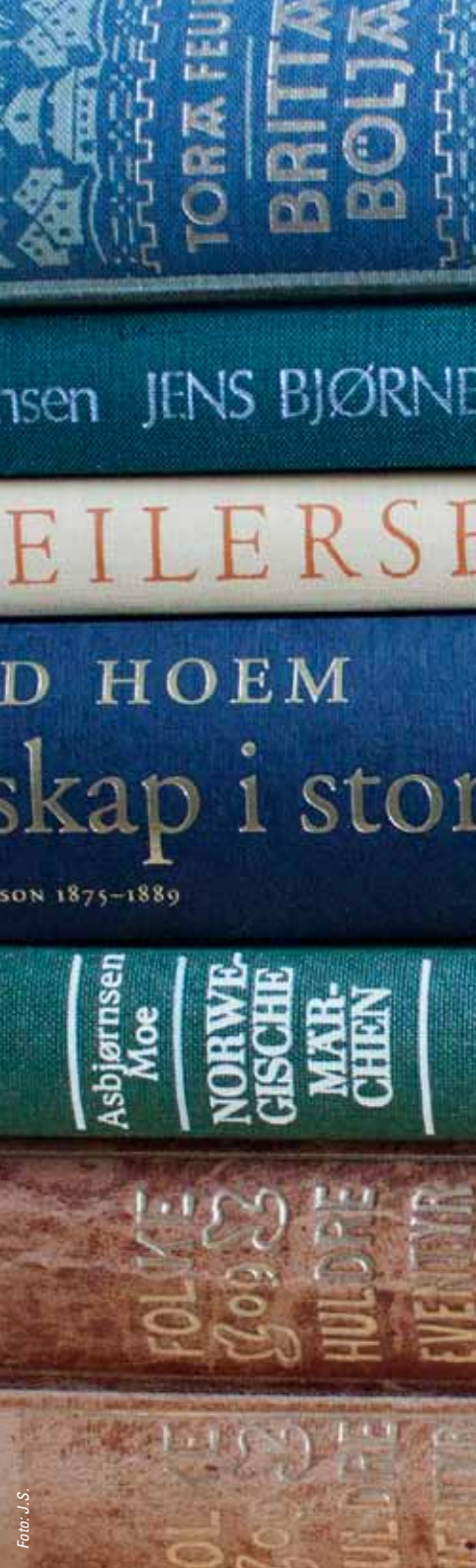
### Analyse der Stärken und Schwächen

Das Übersetzungsprojekt erreicht einerseits mit über 40 Interessierten eine Zahl von Studierenden, die weit über die eines Seminars hinausgeht. Andererseits profitieren von der zusätzlichen Förderung in erster Linie diejenigen, die ohnehin bereits über ein gutes Vorwissen verfügen, da sich hauptsächlich diese Studierenden auch außerhalb von Kursen engagieren.

Die projektorientierte Arbeitsweise, die sich in der Berufswelt immer weiter durchsetzt, was sich im Studium bisher jedoch zu wenig bemerkbar macht, ist für die meisten Studierenden zwar neu und ungewohnt, aber durchaus attraktiv und wirkt motivierend. Sie können ihr Wissen und ihre Fähigkeiten praktisch anwenden und ausbauen und halten am Projektende das Ergebnis ihrer Arbeit in der Hand. Die verschiedenen Kompetenzen werden nicht isoliert voneinander

<sup>4</sup>SWOT: S=Strength, W=Weaknesses, O=Opportunities und T=Threats; SOFT: S=Satisfaction,

O=Opportunities, F=Faults und T=Threats.



gefördert, sondern ineinandergreifend und nachhaltig weiterentwickelt. Die regelmäßigen Reflexionsmomente unterstützen den Lernprozess.

### Die Transferfähigkeit

Strukturelle Voraussetzungen zur Durchführbarkeit des vorgestellten Projekts sind das Vorhandensein eines breiten Angebots an Fremdsprachenphilologien und eines künstlerisch-gestalterisch ausgerichteten Studiengangs sowie die Möglichkeit, die Studierenden z.B. durch Vermittlung übersetzungstheoretischen Wissens zu unterstützen.

Die teilnehmenden Studierenden müssen eine längerfristige „Verpflichtung“ zum Projekt eingehen können. Dennoch muss aufgrund der langen Projektlaufzeit mit einer gewissen Fluktuation gerechnet werden. Bei einer zu geringen Zahl an Teilnehmern sollte eine alternative Art der Veröffentlichung in Betracht gezogen werden, bspw. eine Onlineveröffentlichung.

### Literatur

[1] Bürger, R./Schmid, K. (o.J.): Einführung in die interne Evaluation. Theorie und Materialien. Skript ([http://www.modus21.forschung.uni-erlangen.de/inhalt/Skript\\_Interne\\_Evaluation.pdf](http://www.modus21.forschung.uni-erlangen.de/inhalt/Skript_Interne_Evaluation.pdf) [23.01.2013]).

[2] Frank Armin Paul (1989): Die literarische Übersetzung. Der lange Schatten

kurzer Geschichten. Berlin.

[3] Konrad, K./Traub, S. (2001): Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.

[4] Kujamäki, P. (1998): Die deutschen Stimmen der „Sieben Brüder“. Ideologie, Poetik und Funktionen literarischer Übersetzung. Frankfurt/M.

## Elementarkompetenzförderung im Philosophiestudium: Das KAFFEE-Projekt am Greifswalder Institut für Philosophie

*In diesem Beitrag wird das Projekt „Koordinierte Aktion Fördern und Fordern von Elementarkompetenzen in der Eingangsphase“ (KAFFEE) vorgestellt. Für eine strukturierte Kompetenzvermittlung innerhalb der polyvalenten Lehre der philosophischen Studiengänge wird von den Mitgliedern des Instituts für Philosophie zum einen ein Leitfaden verfasst und zum anderen werden Tutorien entwickelt. Mit dem Projekt wird die Verbindung zwischen methodischer sowie inhaltlicher Einführung vertieft und Erwartungssicherheit zwischen Studierenden und Dozierenden geschaffen. Da die Elementarkompetenzen der Philosophie auch für andere Studienfächer grundlegend sind, ist eine umfangreiche Transferfähigkeit des Projekts gegeben.*

### Polyvalenz als Herausforderung

Absolventen der Philosophie stehen viele Türen offen. Zugleich ist kein klassisches Berufsbild vorhanden. Das trifft für Bachelor-, Master- und teils auch für Lehramtsstudierende zu. In diesen drei Studiengängen kann an der Universität Greifswald das Fach Philosophie studiert werden. Den vielfältigen Ansprüchen, die an eine Absolventin der Philosophie auf dem Arbeitsmarkt gestellt werden, entspricht ein breites Spektrum von Anforderungen an die Lehre. Wie bei anderen polyvalenten Studienangeboten gilt es, eine Vielzahl von Kompetenzen abzudecken. Zugleich stellt das Fach Philosophie besondere Anforderungen, etwa an die Stringenz und

Transparenz logischen Argumentierens. Die Eigentümlichkeit der Philosophie als einer in besonderem Maße selbst-reflexiven Disziplin erweist sich nicht zuletzt darin, dass die fachspezifischen Kompetenzen eng mit den eigentlichen Inhalten des Fachs verbunden sind.

### Drei Elemente des KAFFEE-Projekts

Das Projekt „Koordinierte Aktion Fördern und Fordern von Elementarkompetenzen in der Eingangsphase“ (KAFFEE) zielt auf eine didaktisch durchdachte und strukturierte Vermittlung der für ein erfolgreiches Philosophiestudium erforderlichen Kompetenzen. Hierzu wird als Erstes in

**Prof. Dr. Micha Werner,  
Maximilian Teske**  
Universität Greifswald,  
Institut für Philosophie

einem Prozess, in den alle Lehrenden des Instituts sowie der Fachschaftsrat einbezogen sind, ein Leitfaden verfasst, der diese Kompetenzen auch für Studienanfänger/innen verständlich erläutert, Hinweise und Tipps für den Erwerb der betreffenden Kompetenzen gibt und auch entsprechende Leistungsanforderungen festlegt. Zu den im Leitfaden behandelten Kompetenzen zählen Präsentations- und Diskussionskompetenzen ebenso wie die Fertigkeit zur hermeneutisch reflektierten Texterschließung sowie zum korrekten und stilistisch adäquaten Verfassen akademischer Beiträge. Konsistentes Argumentieren und methodisch geleitetes Klären und Bilden von Begriffen spielen unter den Elementarkompetenzen in der Philosophie eine besondere Rolle.

Als zweites Vorhaben sollen im Rahmen des Projekts KAFFEE auch Lehrveranstaltungen entwickelt und realisiert werden, die primär die Vermittlung der philosophischen Elementarkompetenzen zum Ziel haben und zugleich mit den studiengangübergreifenden Modulen verknüpft sind. Dabei ist an vorlesungsbegleitende Tutorien zu denken, die im Zusammenhang mit der polyvalenten Vorlesung „Einführung in die Philosophie“ von fortgeschrittenen Studierenden angeboten werden. So erfolgt die Vermittlung von Kompetenzen anhand konkreter Inhalte des Studienfaches,

während die Verbindung zwischen methodischer und inhaltlicher Einführung vertieft wird. Die Aufgabe der Tutoren ist dabei, die im Leitfaden aufgeführten Kompetenzen aufzubereiten und an Beispielen, also Themen der Lehrveranstaltung, zu vermitteln. Inhaltlich bietet sich diese Einführungsveranstaltung zur Umsetzung des Vorhabens an, da dort ein breites Themenspektrum abgedeckt wird. Überblickartig werden Disziplinen und Methoden der Philosophie sowie wichtige Vertreter dieser Disziplinen vorgestellt. Aus dieser Vielfalt können die Studierenden Themen wählen, an denen sie methodische Kompetenzen schulen. Dieser Prozess beginnt bei einer Literaturrecherche, vertieft sich über kompetentes Lesen sowie korrektes Zitieren und endet in der Anfertigung eines Referats, Essays oder Protokolls. Dabei kommen weitere Elementarkompetenzen der Philosophie zum Einsatz, die ebenfalls im Leitfaden erläutert werden. Dazu gehören u.a. das Argumentieren, das Bilden und Klären von Begriffen sowie das Formulieren philosophischer Fragen.

Ein drittes Element des Projekts KAFFEE besteht darin, die Vermittlung der Kompetenzen auf verschiedene Lehrveranstaltungen innerhalb des Studienprogramms zu verteilen, so dass in einzelnen Veranstaltungen jeweils besonderer Nachdruck auf eine oder zwei Elementar-

kompetenzen gelegt wird. Idealerweise werden dazu diejenigen Veranstaltungen ausgewählt, die im Kanon aller philosophischen Studiengänge enthalten sind. (Dies wird durch die weitgehende Parallelität der Basismodule in den neuen modularisierten Lehramts- und Bachelorstudiengängen erleichtert.) Dadurch kann pointierter auf bestimmte Kompetenzen eingegangen werden. Überdies steigert eine entsprechende Verteilung das Verantwortungsgefühl von Lehrenden für die Kompetenzförderung.

### **Ein Blick auf die Gestaltung des Kompetenzleitfadens**

Der zu erstellende Kompetenzleitfaden ist sowohl für Studierende als auch für Dozierende von Nutzen. Studierende haben jederzeit die Möglichkeit, bestimmte Kompetenzen nachzuschlagen und haben somit einen verlässlichen Referenzpunkt, der ihnen in vielen methodischen Fragen weiterhelfen kann. Als Referenzpunkt wird der Leitfaden zugleich auch Dozierenden Orientierung bieten. Auch sie können sich rasch über das Anforderungsniveau informieren und in der Kommunikation mit Studierenden – etwa bei Hinweisen zu Präsentationen oder in der Kommunikation über Hausarbeiten – auf die entsprechenden Passagen des Leitfadens verweisen. Damit ist wechselseitige Erwartungssicherheit gewährleistet, weiterhin wird

Lehrkräften das oftmals wiederholende Erklären bestimmter Arbeitsweisen erleichtert. Die rasche Orientierung in dem Leitfaden soll durch eine entsprechende Aufarbeitung des Textes mit prägnanten Zusammenfassungen, hervorgehobenen Textkästen etc. gewährleistet werden. In den verschiedenen Phasen der Erstellung des Leitfadens ist stetig Rücksprache mit den Angehörigen des Instituts zu halten. Bei der Verständigung auf Elementarkompetenzen und deren Darstellung kommt es gelegentlich zu kontroversen Diskussionen. Im Rahmen des Prozesses ist es unvermeidlich, bestehende (möglicherweise bislang noch gar nicht offenkundig gewordene) Dissense über didaktische oder methodische Fragen explizit zu machen und nach Möglichkeit gemeinsame Positionen zu finden. So müssen auf Institutsebene immer wieder – insbesondere bei der Endredaktion – Gelegenheiten geboten werden, Änderungen vorzunehmen. Der ständige Einbezug des gesamten Instituts bringt einen nicht unerheblichen Koordinationsaufwand mit sich, der allerdings gleichzeitig eine Stärke des Projekts ist. Denn so wird ein Leitfaden verfasst, der (idealerweise) von allen Betroffenen als ein eigenes Produkt angesehen werden kann. Die damit einhergehende Identifikation mit dem Leitfaden steigert die Wahrscheinlichkeit, dass er auch tatsächlich als Ar-

beitsgrundlage akzeptiert werden wird. Probleme können sich generell aus der Komplexität des Leitfadens ergeben. Zum einen besteht bei umfangreichen Dokumenten gerade für Studierende in der Eingangsphase die Gefahr, dass sie sich vom schieren Umfang abschrecken lassen und sich daher nicht hinreichend damit auseinandersetzen. Dieser Abschreckungsgefahr kann mit einer klaren Gliederung, geeigneten Zusammenfassungen u. ä. zumindest entgegengewirkt werden. Der Leitfaden muss dergestalt aufbereitet sein, dass die Studierenden sich gezielt über bestimmte Kompetenzen informieren können und nicht jedes Mal den gesamten Leitfaden zur Kenntnis nehmen müssen. Eine Herausforderung entsteht durch zeitgebundene Inhalte des Leitfadens, wie Hinweise auf bestehende Kompetenzförderungsmöglichkeiten an der Universität Greifswald oder auf technische Hilfsmittel bei der Literaturrecherche. Solche Inhalte erzeugen einen fortwährenden Aktualisierungsbedarf, wofür wiederum Zuständigkeiten geklärt werden müssen.

### **Erwartbare praktische Ergebnisse des KAFFEE-Projekts**

Da unser Projekt im Wintersemester 2013/14 in der Lehre erste Anwendungen findet, werden die praktischen Ergebnisse des KAFFEE-Projekts im nächsten Heft vorgestellt. Aus Erfahrun-

gen mit einem ähnlichen Projekt an der Universität Utrecht lassen sich jedoch erwartbare Ergebnisse formulieren. Am Departement für Philosophie der Universität Utrecht war erstmals im Jahr 2005 von mehreren Dozierenden unter Leitung von Stephanie Roels und Bert van den Brink ein recht umfangreicher Kompetenzleitfaden (Was man sagt und wie man es sagt – Akademische Kompetenzen im Fach Philosophie<sup>1</sup>) erarbeitet und den Studierenden in gedruckter sowie elektronischer Fassung zugänglich gemacht worden. Dieser Leitfaden dient seitdem als Grundlage der Kompetenzvermittlung vor allem im ersten Studienjahr. Der Leitfaden wurde im Jahr 2010/11 im Rahmen einer Umfrage unter Studierenden und Dozierenden evaluiert, auf Basis der Evaluationsergebnisse von einer aus Dozierenden und Studierenden bestehenden Arbeitsgruppe überarbeitet und im Mai 2011 in einer revidierten Fassung veröffentlicht. Die Überarbeitung betrifft insbesondere die Gebrauchsfreundlichkeit des 81 Seiten langen Texts, der nun durch deutlicher hervorgehobene Merksätze und „Checklisten“ einen besseren Zugang und schnellere Orientierung ermöglichen soll. Soweit sich die Utrechter Erfahrungen auf die Situation in Greifswald übertragen lassen, ist zu erwarten, dass KAFFEE insbesondere dann erfolgreich sein wird, wenn der Leitfaden eng in die

Lehre eingebunden wird. Dazu müssen die Dozierenden nicht nur allgemein auf die Existenz des Leitfadens hinweisen, sondern diesen Leitfaden problembezogen in ihren Lehrveranstaltungen verwenden. Das kann auch bedeuten, den Leitfaden im Zusammenhang mit Referats- oder Hausarbeitsaufträgen oder auch bei der Korrektur und Bewertung von Studienleistungen heranzuziehen. Übungen, in denen die Ausbildung von Elementarkompetenzen gefördert wird, sollten möglichst in das normale Fachstudienprogramm integriert werden, denn insbesondere im Hinblick auf die Lernmotivation funktioniert „learning by doing“ besser als „Trockenschwimmübungen“.

Die Utrechter Erfahrungen legen weiterhin nahe, dass es sinnvoll ist, die Förderung der diversen Lese-, Interpretations-, Recherche-, Schreib- und Präsentationskompetenzen auf verschiedene Veranstaltungen zu verteilen, in dem Sinne, dass in den Pflichtveranstaltungen jeweils ein besonderes Augenmerk auf eine bestimmte Elementarkompetenz gelegt und dies auch entsprechend kommuniziert wird. In Utrecht ist diesbezüglich ein „Kompetenzschema“ in Gebrauch, das festlegt, in welcher Pflichtveranstaltung besonderes Gewicht auf welche Kompetenzen gelegt wird (z.B. stehen in der Ethikeinführung Schreibkompetenzen im Mittelpunkt – dort wer-

den zwei Essays geschrieben, wobei die Studierenden ausführliches Feedback auf eine vorläufige Version erhalten – in einer der philosophiehistorischen Veranstaltungen liegt der Fokus auf dem Umgang mit Quellen, angemessenem Literaturgebrauch und Zitierweise, etc.). Dies schützt vor Überlastungen (Dozierende können nicht, zusätzlich zur Sorge um die Vermittlung der Fachinhalte, allen Kompetenzen gleichzeitig dasselbe hohe Maß an Aufmerksamkeit widmen). Zudem stärkt es das Verantwortungsgefühl und erhöht die Aufmerksamkeit. Schließlich gilt für das Erlernen von Elementarkompetenzen in besonderer Weise, was für Lernen generell gilt: Wiederholungen sind essentiell. Auch dies ist im Rahmen des Utrechter Projekts deutlich geworden: Kompetenzfördernde Veranstaltungen im ersten Studienjahr allein garantieren nicht, dass die erlernten Kompetenzen auch noch bei Studienabschluss vorliegen, sofern die betreffenden Fertigkeiten nicht auch in späteren Semestern eine Rolle spielen. Das bedeutet natürlich nicht, dass im gesamten Studium immer wieder dieselben Fördermaßnahmen wiederholt werden müssten. Entscheidend ist aber, dass die notwendigen Elementarkompetenzen immer wieder explizit thematisiert und im Zusammenhang mit Prüfungsleistungen eingefordert werden. Die explizite Festlegung von Leistungs-

<sup>1</sup> van den Brink, B. et al. (2011): Wát je zegt en hóe je het zegt – Academische vaardigheden in

Wijsbegeerte Utrecht.

anforderungen bzw. von Kriterien für die Qualität von Prüfungsleistungen im Kompetenzleitfaden kann hier eine Hilfe sein. Bisher ist die Entwicklung einiger Elementarkompetenzen, wie das Halten von Referaten, noch nicht ausreichend und einheitlich in der polyvalenten Lehre im Fach Philosophie verankert. In diesem Zusammenhang soll KAFFEE auch darüber Aufschluss geben, auf welche Weise sich die nötigen Fördererlemente am besten in das durch die Prüfungsordnung vorgezeichnete Studienprogramm integrieren lassen und welche Anpassungen ggf. wünschenswert wären.

### **Transfertauglichkeit**

Die Schnittmenge der philosophischen Elementarkompetenzen mit denen anderer polyvalenter Studienfächer ist erheblich. Hier ist neben dem Verfassen von wissenschaftlichen Texten und dem Halten von Referaten der geschulte Umgang mit Argumentationen, Fragen und Begriffen hervorzuheben. Im Rahmen der Leitfadenerstellung und der Entwicklung des eigenen Tutorienangebots trägt das Projekt daher von Anfang an den intern von Dozierenden und an anderen Instituten bereits geleisteten Vorarbeiten und vergleichbaren (ergänzenden) Angeboten (z. B. *interFoKoS*) Rechnung. Ferner kann das Projekt an langjährige positive Erfahrungen anknüpfen, die am Department für Philosophie der Univer-

sität Utrecht (Niederlande) mit einem analogen Modell der Kompetenzvermittlung gemacht wurden. Wir erwarten, dass entsprechende Projekte in anderen Fachbereichen umgekehrt auch von dem Projekt KAFFEE profitieren und auf dessen Erträgen aufbauen können.

### **Literatur**

[1] van den Brink, B. et al. (2011): *Wát je zegt en hóe je het zegt – Academische vaardigheden in Wijsbegeerte*. Utrecht.





## ProDiversität – Ein Programm zur Kompetenzentwicklung für den Umgang mit Diversität an der Universität Duisburg-Essen

*Elementarer Bestandteil der Diversity-Strategie der Universität Duisburg-Essen ist das Programm ProDiversität. Das erklärte Ziel dieses Programms ist die Professionalisierung der individuellen Kompetenzen, um den Umgang mit Heterogenität an der Universität weiterzuentwickeln. Hierbei steht der Bereich Studium und Lehre besonders im Fokus. Die Angebote richten sich an Personen, die in der Lehre, Beratung und Führung tätig sind, sie beinhalten vier aufeinander aufbauende Zielsetzungen: Sensibilisierung, Verständnis, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie Handeln.*

Das Lehren und Lernen verkörpert für die Universität nicht nur eine Aufgabe, sondern stellt auch gleichzeitig eine Herausforderung für die eigene Entwicklung dar. Aus genau diesem Grunde bedarf es adäquater Qualifizierungsmaßnahmen für den akademischen wie auch nicht-akademischen Bereich.

Durch die stetigen Veränderungen der Studienstruktur wächst die Notwendigkeit einer professionellen Information, Beratung und Betreuung der Studierenden. Dies bezieht sich auf alle Beschäftigten mit direktem Kontakt zu Studierenden. Speziell die Lehrenden sind mit der Forderung nach einer studierendenzentrierten Lehre konfrontiert, welche „Studierende zu Konstrukteuren ihres Bildungsprozesses“ (Wildt/Szczyrba/Wildt 2005: 5; vgl. auch ESU 2010: 3f.) befähigen soll. Lehre soll demnach nicht mehr

(nur) reine Wissensvermittlung, sondern auch Lernbegleitung sein. Dies impliziert, dass von den Lehrenden nicht nur ein umfassendes Leistungsspektrum, sondern auch ein verändertes Rollenrepertoire verlangt wird.

Zentral in diesem Kontext ist die Frage nach dem Profil, welches Lehrende haben sollten, um studentisches Lernen durch ihre Lehre effektiver gestalten zu können (vgl. Auferkorte-Michaelis 2005). In ihrer akademischen Ausbildung erworbene fachliche und wissenschaftliche Kompetenzen sind eine wichtige Grundlage – darüber hinaus bedarf es jedoch auch methodisch-didaktischer Kompetenzen, die nicht zwingend Bestandteil des Studiums sind. Das Aneignen von Methoden und Techniken ist allerdings kein Garant für aktivierende Lernräume oder erfolgreich gestaltete

Beratungsgespräche. Das Gelingen solcher Interaktionen hängt auch von der individuellen Einstellung gegenüber den beteiligten Personen ab (vgl. Klein 2005; Hattie 2008). Deshalb sollen die Angebote von ProDiversität auch die Auseinandersetzung der Akteure mit dem eigenen Selbst- und Rollenverständnis unterstützen, um ihre Aufmerksamkeit für Diversitätsaspekte zu steigern.

### Rahmenbedingungen und Methoden der Programmaufbau von ProDiversität

Das Programm wurde unter der Schirmherrschaft der Prorektorin für Diversity Management der Universität Duisburg-Essen Prof. Dr. Ute Klammer ins Leben gerufen. Grundlegend für die Programmentwicklung ist, dass bereits vorhandene Angebote gebündelt und neu strukturiert für ProDiversität genutzt werden, ohne dabei eine neue Einrichtung in der Universität zu schaffen, sondern vielmehr die Expertise der Kooperationspartnerinnen und -partner zu nutzen. Die Veranstaltungen werden vor Ort in den Organisationseinheiten entwickelt und zentral in einem Programmkatalog gebündelt. Zentraler Gedanke für die Programmentwicklung ist es auch, dass bereits vorhandene Expertisen der Zielgruppen berücksichtigt werden sollen, so dass bereits motivierte Personen sich weiterentwickeln können und gleichzei-

tig neue Akteure durch Angebote zur Sensibilisierung erreicht werden können. Neue, bisher eher nicht motivierte Zielgruppen zu sensibilisieren und gleichzeitig die engagierten Mitglieder der Hochschule nicht zu demotivieren, ist ein Balanceakt. Deshalb hält ProDiversität Angebote für Laien, Expertinnen und Experten bereit. Dies soll durch einen kompetenzentwickelnden Ansatz im Programmaufbau unterstützt werden, indem entsprechend Sensibilisierung, Verständnis, Weiterentwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie inte-

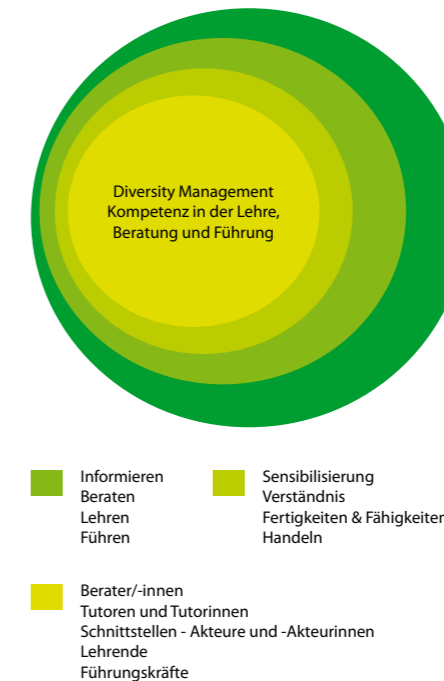


Abbildung 1: ProDiversität: Zielgruppen, Handlungsfelder und Kompetenzstufen

**Dr. Nicole Auferkorte-Michaelis,  
Katja Restel,  
Sarah Winter**  
Universität Duisburg-Essen,  
Kompetenzentwicklung  
für Studium und Lehre

gratives Handeln gefördert werden. Dabei ist zu beachten, dass sich die Funktionen und Aufgabenprofile sowie die Ziele überschneiden können. Personen sollen entsprechend ihren Erfahrungen mit Lehr-, Beratungs- und Führungsaufgaben an der Universität Duisburg-Essen von den Angeboten angesprochen werden, sich selbst weiterentwickeln zu können.

Die Angebote des Programms beschäftigen sich implizit wie explizit mit der Diversität in Studium und Lehre, Beratung und Führung. Des Weiteren setzt die Programmentwicklung auf formatives Feedback der Teilnehmenden, Bedarfserhebungen und kollegiale Gespräche mit den Kooperationspartnerinnen und

-partnern, dass in regelmäßigen Abstimmungen und Planungskonferenzen diskutiert und in neue Angebote oder Formate umgesetzt wird. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit, (fach-)bereichsspezifische Bedarfe anzugeben, damit spezifisch auch sogenannte „inhouse-Angebote“ entwickelt werden können. Die Angebote lassen sich vier Modulen zuordnen: „Lehren und Lernen“, „Beraten und Betreuen“, „Führen und Leiten“ und „Informieren und Unterstützen“.

Die in Modul II „Beraten und Betreuen“ angebotenen Veranstaltungen sind konzipiert für Tutorinnen/Tutoren, Mentorinnen/Mentoren und an den Schnittstellen tätigen Akteurinnen und Akteuren, die in der direkten Kommunikation mit

den Studierenden stehen. Die Angebote aus Modul III richten sich an Personen mit Führungsaufgaben. Besonders empfehlenswert für Lehrende sind die Angebote in Modul I „Lehren und Lernen“ und in Modul II „Beraten und Betreuen“. Die Veranstaltungen des Moduls IV „Informieren und Unterstützen“ sollten idealerweise von allen Zielgruppen besucht werden.

### Ergebnisse

Das Programm ist vielseitig. Beispielsweise wird im Modul I die Veranstaltung „Wenn die Sprache nicht reicht – Kommunikation ohne Sprache mit heterogenen Gruppen“ für Lehrende angeboten. In diesem Workshop werden prozessorientierte Übungsmethoden ausprobiert, die Präsenz und Wahrnehmung im körpersprachlichen Ausdruck fördern. Diese Praktiken unterstützen die Teilnehmenden dabei, ein Bewusstsein für die gestische Körpersprache zu entwickeln und eigene Vorstellungs- und Sichtweisen zu erweitern, indem neue methodisch-praktische Werkzeuge für die Seminarinteraktion ausprobiert werden können. Die Teilnehmenden des Workshops „Training für die diversitätssensible Begleitung von Lernprozessen der Studierenden“ sollen für diverse Lernprozesse sensibilisiert werden. Es ist ein Angebot, welches speziell für Personen mit Lehr- und Beratungsfunktionen zugeschnitten

ist, um Lernprozesse besser einschätzen und begleiten zu können..

Der Workshop „Führen in Veränderungsprozessen – Diversity Management und Innovation“ richtet sich an Führungskräfte, Stabsstellen und alle Koordinierenden. Das Anliegen der Veranstaltung ist es, die Teilnehmenden dahingehend zu motivieren, die Heterogenität ihrer Beschäftigten als Ressource zu erkennen und darauf aufbauend innovationsfördernde Strategien und Maßnahmen zu konzipieren.

### Diskussion

ProDiversität ist ein kooperativ angelegtes Projekt, das sowohl auf die Mitarbeit der beteiligten Einrichtungen als auch der Fakultäten und einzelnen Zielgruppen angewiesen ist. Diese Konzeption ist für das Gelingen des Projekts und die Sensibilisierung der Akteure von zentraler Bedeutung. Nichtsdestotrotz ist dieser Aspekt gleichzeitig die größte Herausforderung. In diesem Prozess der Absprachen, Rücksprachen und Weiterentwicklung müssen vor allem sowohl ein hoher Zeitaufwand als auch eine wertschätzende Perspektivenvielfalt berücksichtigt werden.

### Ausblick und Transferfähigkeit für andere Hochschulen

Der zentrale Aspekt des Diversity Managements ist die Wertschätzung der

	Modul I Lehren und Lernen (30 AE)	Modul II Beraten und Betreuen (30 AE)	Modul III Führen und Leiten (30 AE)
	Lehr-, Lernprozesse, Planung, Gestaltung, Methodik (20 AE)	Beratung, Betreuung, Prüfungen (20 AE)	Organisationsentwicklung, Strukturentwicklung (20 AE)
	&		
Modul IV Informieren und Unterstützen (30 AE)	Informieren (10 AE)	Informieren (10 AE)	Informieren (10 AE)

Tabelle 1: Module des Programms Pro Diversität

Vielfalt. Im Hinblick auf die Universität hat dieser Gedanke auf allen Organisationsebenen auch eine soziale Komponente: Die Universität profitiert zwar auch durch die Nutzbarmachung aller handelnden Akteurinnen und Akteure, allerdings steht sie auch vor der Aufgabe, einer äußerst heterogenen Studierendenschaft gerecht zu werden. Um eine „Hochschule für alle“ zu werden (HRK 2009), sieht sich die Hochschule mit einer Anzahl interner und externer Ansprüche von diversen Akteursgruppen konfrontiert, welche konzeptionell und praktisch zu bewältigen sind. Zu Kernelementen der Diversity-Strategien im Hochschulbereich gehören somit nicht nur die Verpflichtung zu Chancengerechtigkeit, sondern auch der Einsatz gegen Diskriminierung. Die Universität Duisburg-Essen stellt sich als eine der großen Hochschulen im Ruhrgebiet der Herausforderung des kompetenten Umgangs mit Diversität. Diversität wird hierbei auch als Ziel von Bildung und Persönlichkeitsentwicklung verstanden, weshalb sich die Universität Duisburg-Essen mit der profilgebenden Aufgabe befasst, der steigenden Heterogenität der Studierendenschaft, aber auch den gesellschaftlichen Anforderungen an einen kompetenten Umgang mit Diversität, mit adäquaten Maßnahmen des Diversity Managements gerecht zu werden. Hierbei bildet der Weiterbil-

dungskatalog ProDiversität eine Grundlage der hochschulinternen Ziel- und Leistungsvereinbarungen 2012, die vom Rektorat mit den Fakultäten und der Verwaltung verhandelt wurden.

### Literatur

- [1] Auferkorte-Michaelis, N. (2005): Hochschule im Blick. Innerinstitutionelle Forschung zu Lehre und Studium an einer Universität. Münster.
- [2] Charta der Vielfalt (2006): Die Charta im Wortlaut ([www.charta-der-vielfalt.de/charta-der-vielfalt/die-charta-im-wortlaut.html](http://www.charta-der-vielfalt.de/charta-der-vielfalt/die-charta-im-wortlaut.html) [08.02.2013]).
- [3] ESU, European Students Union (Hrsg.) (2010): Student Centered Learning. A Survey on the Views of National Universities of Students and Higher Education Staff. Bukarest. ([http://www.esib.org/documents/publications/official\\_publications/Survey\\_Analysis\\_T4SCL.pdf](http://www.esib.org/documents/publications/official_publications/Survey_Analysis_T4SCL.pdf) [03.05.2013]).
- [4] Hattie, J. (2008): Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London.
- [5] HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2009): Eine Hochschule für alle. Zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. Bonn. ([www.hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/Entschliessung\\_HS\\_Alle.pdf](http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Entschliessung_HS_Alle.pdf) [06.02.2013]).
- [6] Klein, I. (2005): Gruppenleiten ohne Angst. 10. Aufl. Donauwörth.
- [7] Information und Technik Nordrhein-

Westfalen (2012): Hochschulen in NRW. Neuer Rekord bei den Studierendenzahlen. Düsseldorf. Pressemitteilung 085/2012. ([www.it.nrw.de/presse/pressemitteilungen/2012/pres\\_085\\_12.html](http://www.it.nrw.de/presse/pressemitteilungen/2012/pres_085_12.html) [10.10.2012]).

- [8] Maurer, A./Schmid, M. (Hrsg.) (2002): Neuer Institutionalismus. Zur soziologischen Erklärung von Organisation, Moral und Vertrauen. Frankfurt/M.
- [9] Stammen, K. H. (2010): Ergebnisse der Studierenden-Befragung im Auftrag der Prorektorin für Diversity Management der Universität Duisburg-Essen. Kurzbericht. Duisburg. ([www.uni-due.de/imperia/md/content/zfh/kurzbericht\\_diversity\\_stand\\_november\\_2010.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/zfh/kurzbericht_diversity_stand_november_2010.pdf) [10.10.2012]).
- [10] UDE, Universität Duisburg-Essen (2012): ProDiversität. Programm zur Kompetenzentwicklung für den Umgang mit Diversität im Rahmen von Lehr-, Beratungs- und Führungsaufgaben. ([www.uni-due.de/imperia/md/content/diversity/katalog\\_pro-divers\\_12122011.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/diversity/katalog_pro-divers_12122011.pdf) [10.10.2012]).
- [11] Wildt, J./Szczyrba, B./Wildt, B. (Hrsg.) (2006): Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Bielefeld.



**Prof. Dr. Heiner Richter,  
Christina Möller,  
Silke Krumrey**  
Fachhochschule Stralsund,  
Centrum für bessere Übergänge  
und Studienbedingungen

## Vor- und Brückenkurse zur Qualitätsverbesserung der Lehre

*Im Projekt CÜS der Fachhochschule Stralsund, dem Centrum für bessere Übergänge und Studienbedingungen, existieren, neben der Gestaltung von Schnittstellen zu Tutorien und Mentoring, Vor- und Brückenkurse, die von den vorgezogen berufenen Professorinnen und Professoren (Prof.es) im Turnus Mathematik, Recht, Mathematik studiengangübergreifend durchgeführt werden.*

*Die Fachgremien MathemaTisch und JurisTisch identifizierten divergierende Bedarfe in Mathematik und Recht, die unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen der Studierenden, hier zu nivellierende, dort fehlende Vorbildung, reflektieren.*

Prof.es an Hochschulen sind zumeist Laien, was die Didaktik angeht: Learning by doing ist die Devise. Das gilt auch für unser Projekt CÜS, ein vom BMBF gefördertes Centrum für bessere Übergänge und Studienbedingungen. Hier widmet man sich vornehmlich:

1. der Verbesserung der Personalausstattung,
2. der Sicherung der Lehrqualität sowie
3. der Optimierung der Studienbedingungen und Entwicklung innovativer Studienmodelle.

Der Sicherung der Qualität der Lehre bzw. Verbesserung von Studienbedingungen im weiteren Sinne zugeordnet sind die durch die Projektförderung ermöglichte Intensivierung von Mentoring- und Tutorienprogrammen.

Die Personalausstattung der Hochschu-

le wird schlicht, aber durchaus effektiv dergestalt verbessert, dass aufgrund Altersteilzeit grundsätzlich erst später besetzbare Professuren vorgezogen besetzt werden, und zwar alternierend in den Bereichen Mathematik, Jura und Mathematik.

Sich mit einem eng begrenzten vorgegebenen Thema, wie hier der Polyvalenz in der Lehre, auseinanderzusetzen, bietet uns den willkommenen Anlass, unseren weiterhin zu konstatierenden theoretischen Laienstatus heraus und auf das praktische Tun aus Sicht des Projekts abzustellen.

### **Rahmenbedingungen an der Hochschule Bereich Mathematik**

Maßnahmen bezüglich heterogener Lern-

gruppen waren zunächst im Bereich der ersten zu besetzenden Professur Mathematik erforderlich. Wie Erfahrungen der an der Fachhochschule Stralsund in diesem Bereich tätigen Prof.es zeigten, war bei den Studierenden zu Beginn ihres Studiums zum Teil Vorwissen nicht präsent und abrufbar. Die Bandbreite des Vorwissens reichte dabei umgangssprachlich von „Spitze“ bis „saumäßig“. Die im Fachbereich Elektrotechnik und Informatik, im Fachbereich Maschinenbau und im Fachbereich Wirtschaft tätigen Prof.es fanden sich in einem fachbereichsübergreifenden Gremium zusammen, dem MathemaTisch, um ihre Bedarfe an Vorwissen für ihre Vorlesungen abzustimmen. Einhelliges Ergebnis war: Die Vorkurse sollen für alle drei Fachbereiche angeboten werden. Die Vorkurse finden als Präsenzveranstaltung eine Woche vor dem Vorlesungsbeginn statt, um den Studierenden einen besseren Studienstart zu ermöglichen. Die Themen und Zeiten sind im Internet jeweils auf der CÜS-Seite<sup>1</sup> zu finden. Erstmals gab es so im Jahr 2012 an der Fachhochschule Stralsund zentral gesteuerte Mathematik-Vorkurse für alle drei Fachbereiche. Inhaltlich unterschieden sich die Bedarfe der Studierenden indes geringfügig, sodass es je Fachbereich unterschiedliche Vorkurse gab. Die zu spezifizierende Polyvalenz erschöpfte sich in studiengangüber-

greifenden Veranstaltungen, wohingegen keine fachbereichsübergreifenden Veranstaltungen angeboten wurden.

Maßnahmen:

Der CÜS-Mathematikprofessor gab die fachliche Einführung ins Thema und zur



Abbildung 1: Erstsemester der FH Stralsund

Vorlesung, zu welcher den Studierenden ein Skript digital zur Verfügung gestellt wurde. Im Anschluss wurde das nunmehr aufgefrischte Wissen im Rahmen von Kleingruppen in Tutorien unter der Leitung von Studierenden gefestigt.

Für diese Übungsstunden wurden von dem CÜS-Mathematikprofessor wiederum die Aufgaben entworfen. Neben der jeweiligen Präsenzveranstaltung wurde noch ein Online-Kurs angeboten, in dem den Studierenden Aufgaben zum eigenständigen Bearbeiten zur Verfügung gestellt werden. In den Online-Kursen zeigte sich die mögliche Polyvalenz deutlich, denn Unterschiede je Fachbereich gab es lediglich in einem Umfang von geschätzt 8% der Aufgaben.

<sup>1</sup> [www.cues.fh-stralsund.de](http://www.cues.fh-stralsund.de).

### Bereich der Jurisprudenz

Die zweite interimistisch projektfinanzierte Professur wird eine Jurawidmung aufweisen und zum Wintersemester 2013/14 besetzt werden können. Im Vorfeld fanden sich die im Fachbereich Wirtschaft und im Fachbereich Maschinenbau lehrenden Prof.es mit rechtlichen Professurwidmungen – bzw. auch die steuerwissenschaftlich lehrenden Kolleginnen und Kollegen – in einem bereichsübergreifenden Gremium, dem Juristisch, zusammen, um ihre Bedarfe in den Vorlesungen abzustimmen.

Das Ergebnis war auch hier einhellig, dass nämlich das Konzept wie in Mathematik eines Vorkurses überhaupt nicht komparabel oder gar auf Jura übertragbar ist. Für Rechtsvorlesungen ist es vielmehr völlig ungeeignet, da hier kein zu nivellierendes Schul-Grundwissen als vorhanden vorausgesetzt werden kann; alle Studierenden sind Neulinge in dem Bereich. Eine weitaus größere Akzeptanz und ein erheblicher Bedarf werden für ein zusätzliches Angebot in Art von Brückenkursen beim Übergang vom dritten zum vierten Semester des Bachelor-Studiums „Betriebswirtschaftslehre“ und zu Beginn des Master-Studiums „Management von KMU“<sup>2</sup> gesehen. Inhaltlich sollen sich diese Kurse mit der Methodik der Rechtsanwendung befassen, bevor die Studierenden Vertiefungsrichtungen wählen bzw. ihr Mas-

ter-Studium aufnehmen. Kurse vor Semesterbeginn des Master-Studiums als Zusatzangebot könnten ein geeignetes Mittel sein, eventuelle Lücken Studierender aus anderen Hochschulen zu schließen, die sich aus dem konsekutiven Charakter des Master-Studiums ergeben.

Die Bedarfe in technisch orientierten Studiengängen sind ähnlich zu sehen; auch für den Studiengang „Wirtschaftsingenieurwesen“ bietet sich nach dem dritten Semester ein Kurs an, um Studierenden den Anschluss an das vierte Semester zu erleichtern.

### Ergebnisse

Mit dem Angebot in Mathematik konnten zahlreiche Studierende erreicht werden; die Kurse wurden von etwa 40% der Studierenden zu Beginn ihres Studiums besucht.

In den Fachbereichen „Elektrotechnik und Informatik“ sowie „Maschinenbau“ fanden eine Woche vor Semesterbeginn je eine Einheit Vorlesung mit zwei Einheiten Tutorien statt, die von Studierenden geleitet wurden.

Im Fachbereich „Wirtschaft“ fanden Mathematik-Vorkurse in der Blockwoche ohne zusätzliche Begleitung durch Tutorien statt, da aufgrund von Parallelveranstaltungen keine Studierenden dafür gewonnen werden konnten.

Darüber hinaus ergab die Resonanz ei-

niger Teilnehmerinnen und Teilnehmer, dass Über- wie Unterforderungen im Bereich der Mathematikvorkurse sinnvollerweise durch Selbsteinschätzungstests begegnet werden könnte. Daraufhin wurden über die Plattform LON-CAPA durch das Projekt solche Selbsteinschätzungen online für das Wintersemester 2013/14 zur Verfügung gestellt. Im Wege einer genauen Zuordnung der identifizierten Wissenslücken zu den entsprechenden Themen bzw. Vorkursterminen kann schon derzeit ein fachbereichsübergreifendes Vorkursangebot ermöglicht werden. Die Evaluierung der vergangenen Vorkurse ergab erfreulicherweise eine vereinfachende Anpassung der zu wiederholenden Themen. In allen Fachbereichen werden nun zu Beginn der Kurse polyvalent zunächst die gleichen Themen behandelt und lediglich am Ende des Kurses fachbereichsspezifische Themen angeboten, u. a. Trigonometrie in den technischen Studiengängen und Finanzmathematik in den Wirtschaftsstudiengängen. Außerdem wird mit einem neu erstellten Lernmodul der Versuch unternommen, den Studierenden Hilfestellung zu den Aufgaben zu geben. Eine aus dem Projekt initiierte Master-Abschlussarbeit, die an der Universität Rostock betreut wird, befasst sich derzeit mit der Ausarbeitung eines Blended-Learning Kurses, der sich über ein Semester erstrecken soll.

Im Bereich der Rechtsvorlesungen wird im nächsten Jahr mit der Etablierung von Brückenkursen begonnen.

### Verbesserungsmöglichkeiten und Ausblick

Wie groß die durch Vor- und Brückenkurse erzielten Verbesserungen sind, wird sich erst erweisen; die Mutmaßungen der Mathematik-Prof.es zeugen von einer schon dem Zeitumfang geschuldeten Skepsis. Der eo ipso zum vollständigen Vorwissensausgleich im Bereich der Mathematik nicht hinreichende zeitliche Umfang von ein bis zwei Wochen Präsenz-Vorkurs steht allerdings unverrückbar fest. Konzepte anderer Hochschulen weisen hier auch keinen Weg aus dem Dilemma. Vielleicht könnte dieser erkannten Mangelsituation durch ein Mehr an Polyvalenz entgegengetreten werden.

Wie das zu forcieren ist? Menschen allgemein – und erfahrene Prof.es unserer Erfahrung nach sowieso – tendieren dazu, ihnen Fremdes nicht vorschnell gutzuheißen. Wollte man Polyvalenz zum Beispiel aus Hochschulleitungsinteresse top-down verordnen, wäre eine xenophobe Reaktanz statt xenophiler Akzeptanz zu erwarten: Ein Mehr an polyvalenter Lehre kann – breit akzeptiert – nur freiwillig bottom-up verwirklicht werden.



<sup>2</sup> KMU=Kleine und mittlere Unternehmen.

**Dr. Frédéric Falkenhagen,**  
Carl-von-Ossietzky-Universität  
Oldenburg,  
Institut für Sozialwissenschaften

## Polyvalenz in der forschungsorientierten Lehre – Populärkultur zur Erarbeitung von Themen und Techniken

*Im Rahmen des Seminars „Regieren im plurinationalen Raum“ wird eine praktische Arbeit des forschenden Lernens auch als didaktischer Input zur Gestaltung vertiefender Schullehre genutzt. Es werden nationalistische Liedtexte aus Rock und Folk vergleichend analysiert und der Einsatz ähnlicher Quellen für die schulische Lehre geplant und diskutiert. Hierbei können die Studierenden verschiedene Techniken wissenschaftlichen und didaktischen Arbeitens praktisch einsetzen.*

Im Rahmen des Seminars „Regieren im plurinationalen Raum I“ zur Soziologie des Nationalismus wird eine praktische Arbeit des forschenden Lernens auch als didaktischer Input zur Gestaltung vertiefender Schullehre genutzt. Hierbei werden nationalistische Liedtexte aus Rock und Folk vergleichend analysiert und daran anschließend ihr Einsatz im Unterricht gemeinsam reflektiert. Die unterschiedlichen Profile der Studierenden verschiedener Fachbereiche mit und ohne Lehramtsbezug werden hier nicht als Hindernis der erfolgreichen Lehre verstanden, sondern als ihr Werkzeug eingesetzt, um sowohl wissenschaftliche als auch didaktische Fähigkeiten parallel zu entwickeln.

### Rahmenbedingungen

Das Seminar „Regieren im plurinatio-

nenal Raum I“ wurde im Rahmen des Projekts Forschungsorientierte Lehre im Fokus (FLiF)<sup>1</sup> der Universität Oldenburg entwickelt. FLiF hat sich zum Ziel gesetzt die Lehr- und Lernkultur an der Universität zu verändern. „Regieren im plurinationalen Raum“ besteht aus zwei grundsätzlich unabhängigen Seminaren, die verschiedenen Modulen zugeordnet sind. Teil I ist im Professionalisierungsbereich (PB) im Modul „Globalisierung“ angesiedelt, das für den 1- und 2-Fach-Bachelor Sozialwissenschaften (empfohlen), den 2-Fach-Bachelor Politik-Wirtschaft (Gymnasiallehramt, Wahlpflicht) sowie für alle anderen Lehramtsbachelors der Universität (Wahlpflicht) angeboten wird. Im Seminar treffen Studierende der Sozialwissenschaften mit und ohne Lehramtsbezug auf Studierende anderer Fachbereiche mit Lehramtsbe-

zug. Grundsätzlich kann das Modul ab dem 2. Semester belegt werden, jedoch wird das Seminar vor allem von Studierenden des 4. Semesters besucht. Die Diversität des Ausbildungsstandes und der Studienziele verlangen nach polyvalenter Lehre.

### Lehrkonzept

Da das Modul über ein Portfolio verschiedener Leistungen geringen Umfangs validiert wird, ist die Möglichkeit zu einer kleinen praktischen Übung gegeben. Dies bietet die Gelegenheit, das Seminar von einer eher forschungsvermittelnden Position in einen stärker forschungsbasierten Modus zu überführen (s. hierzu Healey 2005: 71-72).

Das Ziel der praktischen Übung ist, die theoretischen Konzepte zum Nationalismus neben den Aspekten der praktischen Forschung zu vertiefen und zu veranschaulichen. In Anbetracht der Vorqualifikation der Studierenden bietet sich die Textanalyse an, da sie nicht nur in vielen Studiengängen aktiv eingesetzt wird, sondern in ihren Grundzügen auch zum Abiturwissen gehört.

Die Bedeutung der vernakulären (Alltags-)Kultur für die Entwicklung des Nationalismus ist relativ unumstritten (Kymlicka 2001, Smith 1986, Gellner 1983) und bietet didaktische Chancen. Zunächst stellen alltagsweltliche Primärquellen geringere Einstiegsbarrieren

vor allem für fachfremde Studierende dar. Bei sorgfältiger Auswahl ist auch eine direktere Relevanz des Kursinhalts für alle Studierende möglich. Zwei kurze Quellen im Vergleich erleichtern durch ihre Kontrastwirkung den Zugang weiter und begrenzen den Arbeitsaufwand. Als aktuelle Ausdrucksform der Alltagskultur ist populäre Musik mit gesungenem Text ein passendes Quellenreservoir.

Im Feld des Seminarthemas wurden zwei möglichst kontrastreiche Texte ausgewählt, die die klassischen Spannungen des Nationalismus zwischen eher ethnisch und eher staatsbürgerlich geprägten Argumentationssträngen (s. hierzu Smith 1986) veranschaulichen. Die Wahl fiel einerseits auf den Titel „Wahre Werte“ der Südtiroler Rockgruppe Frei.Wild als Beispiel einer abwehrenden und stärker ethnisch begründeten Identitätskonstruktion und „Lettre à Lévesque“ (der Text wurde in Übersetzung zugänglich gemacht) der Quebecer Folkgruppe Les Cowboys Fringants als Beispiel für eine deutlich staatsbürgerlichere Argumentation, die explizit Minderheiten und Migranten einzubinden sucht.

### Praxis

Die Quellen sind von den Studierenden aktiv aufgenommen, eingehender bearbeitet und reflektiert worden als ursprünglich geplant.

Der erste Aspekt dieses gesteigerten In-

<sup>1</sup> Das Projekt FLiF wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen des Programms „Gemeinsames Bund-

Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre“ unter dem Förderkennzeichen 01PL11056 gefördert.

teresses war eine selbstbestimmte und vom Lehrenden unabhängige mediale Erweiterung der Analyse um die musikalische, aber auch die visuelle Umsetzung (Musikvideo) der Texte. Verstärkend wirkte hier die erhöhte Aufmerksamkeit, die der Gruppe Frei.Wild in den Medien seit dem Sommersemester 2012 zuteil geworden ist. Es wurden nicht nur die ursprünglichen Ziele der Lehrinheit erreicht, sondern auch deutlich erweitert. Durch die vielfältigeren Quellenformate (Text, Ton und Bewegtbild) sind die verschiedenen methodologischen Profile der Studierenden zum Tragen gekommen. Durch harmonische und dynamische Analyse der Musikstücke konnte die Textanalyse bereichert und konkretisiert werden. Die Ikonographie der Musikvideos hat der Diskussion weitere Dimensionen hinzugefügt. Insbesondere konnte die Rekonstruktion der Realität im Zuge der Erschaffung des Ideal-Typs der nationalen Heimat (Smith 1986, Anderson 1983) gezeigt werden. Hier sind Textquellen häufig uneindeutig. Die von den Studierenden ausgehende mediale Erweiterung konnte also zunächst für eine methodologische und analytische Vertiefung eingesetzt werden. Die unterschiedlichen Kenntnisse der Studierenden erforderten eine detaillierte Aufarbeitung der Analysemethoden und Inhalte. Dies ist zwar grundsätzlich aufwändig, bietet allerdings auch eine der

großen Chancen der Polyvalenz, da hier fach- und studiengangübergreifend Methodenerfahrungen ausgetauscht werden können.

Die offene Diskussion wissenschaftlicher Methoden, als zweiter Aspekt der Themenaneignung, hat auch eine Reflektion über didaktische Methoden zum Einsatz populärer Musik im Unterricht zum Themenbereich Nationalismus eingeleitet. Die didaktische Diskussion wurde von zukünftigen Deutsch- und Geschichtslehrerinnen und -lehrern angestoßen, deren Fachcurriculum sie vor Herausforderungen stellte, auf die sie sich wenig vorbereitet fühlten. Vor allem die niedrige Zugangshürde zu einem komplexen, relativ weit von der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entfernten Thema, wurde hervorgehoben. Es wurden schultauglichere Quellen gesucht, die sowohl vom Inhalt als auch vom Stil noch zugänglicher und zielgruppenrelevanter sind. Für die Studierenden ohne Lehramtsbezug eröffnete sich hier die Möglichkeit Techniken der Quellenakquise und Bewertung anzuwenden, die sonst nur theoretisch behandelt werden können, und so trotz der schulischen Ausrichtung der Seminaraktivitäten ihre Forschungsausbildung zu vertiefen.

Die erweiterte Bearbeitung des Themas hat somit neue didaktische Ideen gefördert (auch über das ursprüngliche Seminarthema hinaus) und gleichzei-

tig auch verschiedene Themenzugänge für eigene studentische Forschungsvorhaben geöffnet. Die Arbeit am didaktischen Projekt und der Bedeutung verschiedener Kulturniveaus trägt auch zur Legitimation alltagsweltlicher und populärkultureller Primärquellen als Objekte der wissenschaftlichen Untersuchung bei. Sie hat so einen positiven Effekt auf die forschende Lernkultur im Fachbachelor. Seitdem dieses Seminar durchgeführt wird, steigt im Fachbachelor Sozialwissenschaften die Anzahl forschender Hausarbeiten anhand von Quellen aus der Alltagswelt, nicht nur zu Fragen des Nationalismus.

#### **Diskussion: Stärken und Schwächen**

Die große Stärke des Seminars liegt darin, dass die Themenrelevanz durch Absenkung der Barrieren durch die bewusste Integration von alltagsweltlichen Quellen hergestellt wird. Die geplante fachliche Vertiefung konnte schnell bewerkstelligt werden, jedoch sind die sekundären Effekte für die langfristige Bewertung auch jenseits des anekdotischen Charakters relevanter. Die didaktische Öffnung für das forschende Lernen wurde doppelt und komplementär ausgenutzt, indem die Reflektion des Dozenten durch die Studierenden weitergedacht und auf ihr Berufsbild angewandt wurde: einerseits für die

Lehramtsstudierenden die Aufbereitung komplexer Themengebiete durch den Einsatz von Alltagskultur, andererseits für die Studierenden des Fachbachelors die Benutzung alltagsweltlicher Quellen zur aktiven Forschung auch mit studentischen Mitteln und für alle Beteiligten die sinnvolle Benutzung verschiedener Medien (Text, Musik, Film) im Lehr- und Forschungskontext.

Die Schwächen und Risiken des Ansatzes sind bereits in den Stärken angelegt. So lebt die Dynamik des Seminars von der aktiven gestalterischen Beteiligung der Studierenden, die vom Lehrenden zwar stimuliert werden muss, jedoch nicht erzwungen werden kann, und die er auch nicht behindern darf. Die Abstimmung zwischen Anregung, Regulierung, Zeit- und Inhaltsmanagement ist heikel und kann scheitern. Der Dozent muss diesen Mut zum Risiko aufbringen wollen und durch Flexibilität und Freiräume von seinem institutionellen Umfeld zugestanden bekommen. Im konkreten Fall war durch das Projekt FLiF eine Experimentierlizenz vorhanden und es wurde aufseiten der Modulverantwortlichen große Freiheit in der Seminargestaltung gelassen. Da die Ziele des Moduls in Kompetenzen (Analyse und Reflektion internationaler Zusammenhänge) formuliert waren, die im Seminar auf alternative Weise erreicht werden konnten, und nicht als konkreter Wissenskanon,

war hier strukturelle Flexibilität gegeben. Auch musste mehrfach die Seminarplanung grundlegend verändert und Inhalte angepasst werden. Dies ist aus verschiedenen Gründen nicht immer möglich und bedeutet vor allem eine Rollenveränderung für den Dozenten vom leitenden Lehrenden zum Teilnehmer (und manchmal nur Passagier) einer experimentellen Reise.

Die Studierenden sind der zentrale Faktor für das Gelingen des Seminars. Sowohl die hohe intrinsische Motivation als auch die Bereitschaft sich mit den Zielen anderer Studiengänge auseinanderzusetzen sind unverzichtbar für die Semindynamik. Auch hier ist eine Kultur der Polyvalenz im Sinne einer Reflektion eigener Interessen im Kontext der polyvalenten Hochschule nötig. Die begrenzte Seminargröße (knapp 20 Studierende) kann hier förderlich gewirkt haben, da der Kontakt immer personen- und nicht gruppenbezogen stattfand, interne Segregationstendenzen somit nicht überhand nehmen konnten.

Der direkte Transfer des Seminars ist nur eingeschränkt möglich, da neben den Strukturen vor allem die Seminargruppe (Studierende und Dozent) bestimmt, wie sich ein solches Seminar entwickelt und welche Rollenverteilungen den Teilnehmern passend erscheinen. Das Angebot einer praktischen Forschungsaufgabe mit verringerter Zugangsbarriere kann aller-

dings je nach Themenbereich sehr breit eingesetzt werden. Inwiefern daraus entstehende Ansätze weiterverfolgt werden können und sollen, muss im Einzelfall von der Gruppe oder vom Dozenten entschieden werden.

Die Verantwortung für den Inhalt dieses Beitrages liegt beim Autor.

### Literatur

- [1] Anderson, B. (1983): *Imagined Communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London.
- [2] Gellner, E. (1983): *Nations and Nationalism*. London.
- [3] Healey, M. (2005): *Linking research and teaching. Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning*. In: Barnett, R.: *Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*. McGraw Hill / Open University Press. S. 67-78.
- [4] Kymlicka, W. (2001): *Politics in the Vernacular*. Oxford.
- [5] Smith, A.D. (1986): *The Ethnic Origins of Nations*. London.





### Veranstaltungen

#### **Neue Tagungsreihe „Polyvalenz in der Hochschullehre“**

In den Jahren 2013 bis 2016 wird an der Universität Greifswald eine Tagungsreihe zu Potenzialen und Herausforderungen polyvalenter Lehre durchgeführt, um das bislang kaum beachtete Phänomen stärker in den Fokus zu rücken. Die wissenschaftlichen Tagungen „Polyvalenz in der Hochschullehre“ richten sich an ein regionales und überregionales Publikum, an Lehrende, Studierende und scientific experts, aber auch an Akteure des Hochschulmanagements und der Hochschuldidaktik. Es werden aktuelle Ergebnisse der Hochschulforschung sowie beste Praxis der Hochschullehre vorgestellt und diskutiert.

Die erste Tagung dieser Tagungsreihe zum Thema „Polyvalenz – Potenziale für Hochschullehre und Studium“ stellt die Jahrestagung des vom BMBF geförderten Projekts *interStudies* (Qualitätspakt

Lehre) dar, welches eine höhere Studierbarkeit und eine breitere Kompetenzentwicklung der Studierenden, aber auch eine weitere Professionalisierung in Lehre und Prüfungswesen anzielt. Nachdem die Auftaktveranstaltung im Jahre 2012 dem Thema „Studierbarkeit verbessern, Kompetenzen entwickeln“ gewidmet war, wird nunmehr das Thema Polyvalente Lehre als typische Herausforderung für kleine und mittlere Hochschulen mit fachlich breitem Studienangebot in den Fokus gerückt.

#### **Anmeldung und weitere Informationen unter**

[www.uni-greifswald.de/interStudies](http://www.uni-greifswald.de/interStudies)

*Wissenschaftliche Tagung  
des Projekts interStudies  
am 14. November 2013*

#### **HDS.Forum Lehre 2013: Die heterogene Hochschule**

An der Hochschule Zittau/Görlitz am Campus Zittau findet das HDS.Forum Lehre unter dem Titel „Die heterogene Hochschule“ statt. Das Phänomen der Heterogenität soll in all seinen Facetten thematisiert werden. Die Heterogenität von Studierenden steht bei der Planung und Gestaltung von Lehre bereits jetzt im Fokus vieler Lehrender. Auf dem HDS.Forum Lehre 2013 soll aber auch über diesen wichtigen Aspekt von Hetero-

genität hinaus gedacht werden und sich mit der Heterogenität der Lehrenden, der Studienbedingungen sowie der fach- und hochschul(typ)spezifischen Lehr- und Lernkulturen auseinandergesetzt werden.

#### **Mehr Informationen unter**

<https://www.hds.uni-leipzig.de/fileadmin/media/Jahrestagung/Kurzprogramm2013.pdf>

*21. und 22. November 2013*

#### **Interdisziplinäre Tagung zur Gender-Forschung an der Universität Rostock: „Migration – Geschlecht – Lebenswege“**

Die AG Gender-Forschung der Universität Rostock lädt Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aller Fachdisziplinen ein, aus historischer, zeitgenössischer und kulturvergleichender Perspektive nach den wechselseitigen Bedingtheiten von Migration, Geschlecht und Lebenswegen zu fragen. Globalisierungsprozesse in allen sozialen, wirtschaftlichen und politischen Bereichen sind weltweit

zunehmend von Migrationsbewegungen begleitet. Lassen durch Migration geprägte individuelle Lebenswege geschlechterspezifische Differenzierungen erkennen?

#### **Mehr Informationen unter**

[www.gender.uni-rostock.de/veranstaltungen/kolloquium-2013/](http://www.gender.uni-rostock.de/veranstaltungen/kolloquium-2013/)

*21. und 23. November 2013*

## Publikationen

Reinmann, G./Ebner, M./Schön, S. (Hrsg.) (2013): **Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister.**

Books on Demand.

In der Hochschuldidaktik offenbart sich eine große Vielfalt und Heterogenität in den Lehrformaten und -methoden. Insbesondere die Nutzung digitaler Technologien erweitert die didaktischen Möglichkeiten, eröffnet neue methodische Horizonte und die Fragestellung nach deren sinnvollem Einsatz. Die Autorinnen und Autoren widmen sich der Frage nach hochschuldidaktischen Erfahrungen, neuen Formaten und Strategien sowie aktuellen Diskussionen.

### Weblink

<http://www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/festschrift.pdf>

**Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS). Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte.**

Ausgabe 2/2013, Schwerpunkt: „Nicht-traditionelle Studierende“.

### Weblink

[www.universitaetsverlagwebler.de/inhalte/zbs-2-2013.pdf](http://www.universitaetsverlagwebler.de/inhalte/zbs-2-2013.pdf)

Emmerich, M./Hormel, U. (2012):

**Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden.**

Soziale Kategorien zeigen im Erziehungs- und Bildungssystem Wirkung. Insbesondere die sozialen Unterscheidungen nach Ethnizität und Geschlecht verhindern Bildungsgleichheit. Heterogenität und Diversität begünstigen die Intersektionalität und somit die Diskriminierung auf verschiedenen Ebenen, wie hier aufgedeckt und kritisiert wird.

Rokitte, R. (2012):

**Studierende mit Migrationshintergrund und Interkulturalität im Studium.**

Expertise im Rahmen des Projekts „Chancengleichheit und Begabtenförderung“ der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.

### Weblink

[www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_248.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_248.pdf)

Schumann, A. (Hrsg.) (2012):

**Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz. Bielefeld.**

Spätestens im Zuge der Internationalisierung der Hochschule ist interkulturelle Handlungskompetenz auch dort zu einer Schlüsselqualifikation geworden. Dieser Band präsentiert Ergebnisse eines Forschungsprojektes zur Analyse interkultureller Missverständnisse und zur

Förderung interkultureller Kompetenzen in der Hochschule. Die Beiträge stellen Critical Incidents und eine Typologie studiumsbezogener Missverständnisse ebenso vor wie Konzepte und Materialien zur praktischen Arbeit im Rahmen von Interkulturellen Trainings. Das Buch eignet sich damit sowohl für die Reflexion als auch für die praktische Entwicklung hochschulspezifischer Förderprogramme zur Interkulturellen Kommunikation.

### Weblink

[www.transcript-verlag.de/ts1925/ts1925.php](http://www.transcript-verlag.de/ts1925/ts1925.php)

Reisz, R. D./Stock, M. (2011)

**Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung (HoF-Arbeitsbericht 6'2011).**

Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität. Halle-Wittenberg.

### Weblink

[www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_6\\_2011.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_6_2011.pdf)

Ausgabe 1  
November 2013

ISBN 978-3-86006-403-0



SPONSORED BY THE  
Federal Ministry  
of Education  
and Research