

TB
HD

Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik

Herausgegeben von
Christine Baatz und Regine Richter

Rolf Frankenberger

»Das zersägte Klassenzimmer«

Ein Gruppenpuzzle-Experiment
in Zeiten der Ökonomisierung
von Bildungsprozessen

Band 4/1
Tübingen 2008

ARBEITSSTELLE
HOCHSCHULDIDAKTIK

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



TBHD

Tübinger Beiträge
zur Hochschuldidaktik

Herausgegeben von
Christine Baatz und
Regine Richter

Rolf Frankenberger

»Das zersägte Klassenzimmer«

Ein Gruppenpuzzle-Experiment
in Zeiten der Ökonomisierung
von Bildungsprozessen

Band 4/1
Tübingen 2008

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliographie. Detaillierte biblio-
graphische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Bitte zitieren Sie dieses Dokument als:
URN: urn=urn:nbn:de:bsz:21-opus-32949
URL: <http://tobias-lib.ub.uni-tuebingen.de/volltexte/2008/3294/>

ISSN: 1861-213X

Redaktion und Satz dieses Bandes: Caroline Stock
Layout: Christine Baatz

© Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

Eberhard Karls Universität Tübingen
Sigwartstr. 20
72076 Tübingen
Tel.: +49 (0) 70 71–297 77 96
Fax: +49 (0) 7071–25 48 34
hochschuldidaktik@uni-tuebingen.de
www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik

Dieses Dokument wird bereitgestellt von TOBIAS-lib

Eberhard Karls Universität Tübingen
Wilhelmstr. 32
72074 Tübingen
Tel.: +49 (0) 70 71–297 28 46
Fax: +49 (0) 70 71–29 31 23
edl-publ@ub.uni-tuebingen.de
www.uni-tuebingen.de/ub/elib/tobias.htm

Inhaltsübersicht

1	Die politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen universitärer Lehre wandeln sich...	5
2	...und damit auch die Anforderungen an die Lehrenden	7
3	Bietet das Zersägen des Klassenzimmers eine Lösung?	9
3.1	Das Gruppenpuzzle als didaktische Methode	10
3.2	Forschung und Evaluation zum Gruppenpuzzle	12
4	Das Seminar »Macht und Herrschaft« als Gruppenpuzzle-Experiment	13
4.1	Institutioneller Rahmen, Lehr-/Lernziele und Konzeption des Seminars »Macht und Herrschaft«	14
4.2	Konkreter Aufbau und Ablauf des Seminars	18
4.3	Durchführung des Seminars	19
4.4	Die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation	22
4.4.1	Lehr-/Lernziele	22
4.4.2	Einschätzung des subjektiven Lernerfolgs	23
4.4.3	Lernverhalten und Arbeitsaufwand	25
4.4.4	Rollenverständnis des Dozenten aus studentischer Sicht	26
4.5	Änderungsbedarf und erneute Durchführung	27
5	Abschließende Betrachtungen	29
	Literatur	31

Editorial

Im Januar 2003 startete in Baden-Württemberg der Zertifikatskurs „Erwerb hochschuldidaktischer Kompetenzen“. Inzwischen haben 41 Lehrende mit dem Gesamtzertifikat abgeschlossen.

Im Rahmen der dritten und letzten Ausbildungsstufe gibt es die Möglichkeit, zu ausgewiesenen hochschuldidaktischen Fragestellungen eine schriftliche Ausarbeitung zu erstellen. Von dieser Möglichkeit im Sinne einer Abschlußarbeit haben viele der Absolventen des Gesamtkurses Gebrauch gemacht. Die hohe Qualität dieser Modularbeiten hat uns veranlaßt, sie der hochschuldidaktisch interessierten Öffentlichkeit zugänglich machen zu wollen. Damit war die Idee einer Zeitschrift geboren.

Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik – dieser Titel war schnell gefunden. Die Klärung unseres Anliegens auch: Wir möchten den hochschuldidaktischen Diskurs an der Universität Tübingen fördern und über die Universität Tübingen hinaus öffentlich machen. Der hohe Ertragswert der schriftlichen Arbeiten soll transparent werden, Anregungen, Hinweise und dokumentierte Erfahrungen sollen aufgenommen und zugänglich gemacht werden. Darüber hinaus soll die Zeitschrift eine Plattform für qualitätsvolle Beiträge bieten, die sich an hochschuldidaktisch Interessierte wenden, und damit einen Beitrag zur Gestaltung einer guten Lehre leisten.

Die Beiträge sollen Erstlehrenden und Lehrenden, die sich erstmals mit bestimmten didaktischen Herausforderungen konfrontiert sehen, Reflexionsaspekte und praktische Hilfestellungen bieten. In einer Zeit sich verändernder Lernbedingungen sollen jedoch auch erfahrene Lehrende in den Tübinger Beiträgen zur Hochschuldidaktik neue Anregungen finden können.

Themen wie die Planung, Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, Evaluation, Feedback und Bewertung, alternative Lehr- und Lernformen, Beratungs- und Prüfungssituationen, Struktur- und Curriculumsentwicklung, berufliche Weiterentwicklung, etc. stehen im Zentrum der Beiträge. Die Zeitschrift will einladen, didaktische und wissenschaftliche Fragestellungen in der Hochschullehre als eng miteinander verknüpft zu sehen. Sie bietet einen Ort für fachwissenschaftliche Überlegungen, will jedoch vor allem auch bewußt interdisziplinären Dialog fördern. Damit spiegelt sie die interdisziplinäre Zusammenarbeit, die sich an vielen Stellen aus dem interdisziplinären Austausch im Baden-Württembergischen Zertifikatskurs ergeben hat.

Um unseren Leserinnen und Lesern die abgedruckten Materialien unmittelbar nutzbar zu machen, haben wir uns bewußt für die Veröffentlichung im Internet entschieden. Die *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik* erscheinen als Einzelhefte in loser Folge, wobei die Beiträge eines Jahres jeweils zu einem Band zusammengefaßt werden.

Wir hoffen auf viele Leserinnen und Leser unserer Zeitschrift und freuen uns über Ihre Rückmeldungen.

Regine Richter, Christine Baatz

Tübingen, im Dezember 2007

»Das zersägte Klassenzimmer«

Ein Gruppenpuzzle-Experiment in Zeiten der Ökonomisierung von Bildungsprozessen

Rolf Frankenberger

Aufgrund einer zunehmenden Marktorientierung und des Wandels der Rahmenbedingungen universitärer Lehre durch die Harmonisierung der europäischen Hochschullandschaft und die Einführung von Studiengebühren gewinnen die sogenannten Schlüsselqualifikationen und Schlüsselkompetenzen an Bedeutung. Dozierende stehen vor der Herausforderung, die Förderung letzterer in die Vermittlung ersterer zu integrieren. Die zu der Überwindung der Rassentrennung in amerikanischen Schulen entwickelte Gruppenpuzzle-Methode kann mit ihren vielfältigen Effekten genau für diesen Zweck genutzt werden, wie die Konzeption, Durchführung, Evaluation, Weiterentwicklung, erneute Durchführung und Evaluation des politikwissenschaftlichen Proseminars »Macht und Herrschaft« zeigt. Das Gruppenpuzzle ist gerade in Zeiten der Ökonomisierung von Bildungsprozessen eine Alternative zu anderen Seminarformen, wenn gleich dabei einige Faktoren beachtet werden müssen.

1 Die politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen universitärer Lehre wandeln sich...

In den letzten Jahren wurden und werden die Rahmenbedingungen universitärer Lehre von zwei zentralen Prozessen nach und nach transformiert, der Umstellung der Lehrstruktur an deutschen Hochschulen im Zuge der Harmonisierung der europäischen Hochschullandschaft und der Einführung von Studiengebühren in einigen deutschen Bundesländern.

Mit der als „Bologna-Prozess“ bekannt gewordenen Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums bis zum Jahr 2010 gehen neben zahlreichen strukturellen Veränderungen und Vereinheitlichungen auch Neudefinitionen von Wissen und Wissenschaft einher. Erstere sind umfassend dokumentiert und hier stellvertretend für die umfassende Diskussion zusammengefasst dargestellt: „Die

Reform wirkt sich auf die Studiengangstruktur und die Studieninhalte, auf Organisationsabläufe in den Hochschulen, auf Prozesse in den Verwaltungen und Entscheidungen der Studierenden aus. Eine der größten Herausforderungen ist derzeit die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge und die damit zusammenhängenden Neuerungen: ECTS, Modularisierung, Output-Orientierung, Diploma Supplement, Akkreditierung“ (Hochschulrektorenkonferenz 2005, S. 7). Die Kernelemente der Hochschulreform sehen die Einführung eines zunächst zweistufigen Studiensystems vor. Im Unterschied zum bisherigen System mit Magister- und Diplomabschlüssen mit einer Regelstudienzeit von meist 9 Semestern soll mit dem Bachelor als Abschluss der ersten Stufe eine frühzeitigere Berufsqualifikation – in der Regel nach sechs Semestern – geschaffen werden und „für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationen attestieren“.¹ Damit ist auch schon das zweite wesentliche Ziel im Blick: Die Vereinheitlichung der europäischen Hochschullandschaft in Hinblick auf die Bedürfnisse von Unternehmen im europäischen Wirtschaftsraum und den globalisierten Kampf um den Bildungsstandort Deutschland, der sich gegen harte Konkurrenz insbesondere aus Großbritannien und den USA in Stellung zu bringen gedenkt. Gemeinsame europäische Studienstrukturen sollen „die europäischen Hochschulen im globalen Wettbewerb der Bildungssysteme attraktiver machen“ und die Europäische Union als „wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ profilieren.² Ökonomisch gesprochen sollen durch die Vereinheitlichung von Standards und Strukturen sowie deren Vergleichbarkeit und gegenseitige Anerkennung Transaktionskosten sowohl auf Seiten der Absolventen als auch der potentiellen Arbeitgeber und der jeweiligen Hochschulen minimiert werden. Dass dies in Zeiten knapper werdender (öffentlicher) Ressourcen und intensivierten Wettbewerbs sinnvoll ist, liegt auf der Hand. Allerdings ist zu bedenken, dass es mit der Implementierung neuer Strukturen in der Regel nicht getan ist, zumal dies zumindest auf der Ebene der Universitäten weitestgehend ohne den Einkauf von sogenanntem „tacit knowledge“, also nicht kodifizierbarem, und insbesondere nicht im ökonomischen Sinne kodifizierbarem Wissen geschieht. Ein weiteres Problemfeld der Output-Orientierung eröffnet sich, wenn man die Input-Seite betrachtet. Mehr Output impliziert in der Regel auch, dass mehr Input in das System Hochschule investiert wird. Es ergibt durchaus ökonomischen Sinn, räumliche Agglomerationen von Forschungsexzellenz und damit der Generierung von Innovation zu schaffen, wie dies die Exzellenzinitiative des Bundes denn auch umsetzt. Nur sollte darüber weder die Breite noch der Transfer von Wissen in der universitären Lehre vergessen werden.³

¹ Quelle: Hochschulrektorenkonferenz, Kernelemente der Reform im Rahmen des Bologna-Prozesses (lt. Bologna-Erklärung vom 19.06.1999), <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1982.php>; rev. 17.02.2008.

² Quelle: Hochschulrektorenkonferenz, Ziele und Motive, <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1915.php>; rev. 17.02.2008.

³ Die unlängst lancierten Vorschläge einer Exzellenzinitiative Lehre zeigen, bei kolportierten Summen von etwa 3 Millionen Euro im Vergleich mit den etwa 1,9 Milliarden Euro der „richtigen“ Exzellenzinitiative, den Stellenwert der universitären Lehre nur zu deutlich.

Es ist sicherlich wünschenswert, den Studierenden weit individuellere Studienwege und Qualifikationsprofile zu eröffnen und ihnen durch die internationale Anerkennung von Studienleistungen und Studienabschlüssen sowie die klare und arbeitsmarktorientierte Ausrichtung der Studiengänge weitere Zukunftschancen zu bieten. Besonders interessant wird diese Maßnahme jedoch dann, wenn sie mit dem zweiten maßgeblichen Prozess der Transformation des Bildungssystems koinzidiert: der Einführung von Studiengebühren in einigen Bundesländern. Diese stellt eine fundamentale Veränderung im bundesdeutschen System dar, das an der Schnittstelle zwischen Staat, Bildung und Wirtschaft am ehesten einer koordinierten Marktwirtschaft entspricht. Bisher zeichnete sich dieses korporatistische Modell im Bildungsbereich durch eine Kostenübernahme von staatlicher und unternehmerischer Seite her aus. Durch die Einführung von Ausbildungsgebühren wird in dieses System ein liberales Element eingefügt, das auf einer Logik des freien Marktes basiert. Die Verantwortung für die Berufsqualifizierung wird in guter neoliberaler Schule umgekehrt und in das Individuum verlagert, das nun neben den eh schon bestehenden Risiken der Arbeitslosigkeit auch noch die finanziellen Risiken der Ausbildung zu tragen hat, ohne deren institutionellen Rahmen maßgeblich mitgestalten zu können (etwa im Sinne einer „Shareholder“-Sperrminorität bei Gremienentscheidungen).⁴

2 ...und damit auch die Anforderungen an die Lehrenden

Die Lehrenden sind angesichts der sich verändernden Rahmenbedingungen mit verschiedenen Anforderungen konfrontiert. Seitens der Hochschulen und auch der Studierenden werden den Lehrenden aufgrund der vermehrten Berufsorientierung im Zuge des B. A.-Studiums und der intensivierten Ressourcennutzung⁵ zunehmend mehr Leistungen abverlangt. Die Studierenden fordern angesichts der Erhebung von (wenngleich im internationalen Vergleich geringen) Studiengebühren legitimerweise adäquate Gegenleistungen ein. Dies äußert sich für die Lehrenden etwa in einem vermehrten Begründungszwang der Seminarthemen und -konzeptionen, der Nachfrage nach qualitativ hochwertigen und umfassenden Seminarunterlagen sowie einem erhöhten Betreuungsbedarf. Kurz, die Rolle der Lehrenden wandelt sich mehr und mehr in Richtung eines Dienstleistungsunternehmers in der Wissensvermittlungsbranche.⁶

⁴ Die studentischen Mitspracherechte bei der Gestaltung etwa der universitären Lehre sind in diesem Zusammenhang nicht mehr als ein politisches Feigenblatt.

⁵ Darunter ist insbesondere das vorgesehene Lehrdeputat für akademische Mitarbeiter an baden-württembergischen Universitäten zu verstehen, das sich je nach Stellenprofil zwischen vier und 25 Semesterwochenstunden bewegt.

⁶ Allerdings ergeben sich zwangsläufig jene Interferenzen und funktionalen Defizite, die – systemtheoretisch gesprochen – auftreten, wenn versucht wird, das Medium eines funktional ausdifferenzierten gesellschaftlichen Subsystems auf ein anderes Subsystem zu übertragen.

Eine besondere Rolle spielen im Zusammenhang mit der immer stärker an den Erfordernissen des Marktes orientierten Entwicklung des universitären Bildungsauftrages die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und die Förderung von Schlüssel- oder Kernkompetenzen.⁷ Dieser subjektzentrierte Kompetenzenkatalog wird – wie etwa in Thiessens Schalenmodell beruflicher Handlungsfähigkeit (Thiessen 2005, S. 257) – in Individual-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenzen differenziert, wobei die Individualebenen als Kern der Entwicklung aller weiteren Kompetenzen angesehen werden können.⁸ Er umfasst in einem weiten Sinn alle Fähigkeiten zur berufsbezogenen Selbstorganisation sowie zur Entwicklung und Implementierung von Handlungsoptionen. Aus der Vielzahl an Kompetenzen werden immer wieder einige wenige als besonders relevant für die Berufsfähigkeit dargestellt. Dazu gehören auf Individualebene die Bereitschaft zur Selbstentwicklung und Verantwortlichkeit, auf der Ebene der Sozialkompetenzen etwa Teamfähigkeit und Konfliktlösungsbereitschaft, sowie auf der Methodenebene strukturierendes und analytisches Denken sowie planerisch-konzeptionelle Fähigkeiten.⁹

Während Schlüsselqualifikationen als auf die jeweilige Sachebene des Faches bezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der universitären Bildung schon immer inhärent waren, stellt die Förderung der individuellen Entwicklung von Schlüsselkompetenzen Lehrende mitunter vor neue Herausforderungen, insbesondere wenn sie – und das ist beim wissenschaftlichen Nachwuchs meist der Fall – nicht über eine solide didaktische Ausbildung verfügen. Das Problem besteht meist darin, geeignete didaktische Methoden nicht nur zu kennen, sondern sie auch gezielt einsetzen zu können. Denn die Förderung von Kompetenzen auf allen vier Ebenen ist nur dann gewinnbringend in die universitäre Lehre zu integrieren, wenn a) die Lehrenden entsprechende Lernangebote bieten, die der Erprobung studentischer Begabungen förderlich sind, und b) die Studierenden ihre Begabungen und Persönlichkeiten, Interessen und Ideen einbringen, reflektieren und erleben können. Zudem sollten sowohl das Lernumfeld als auch die eingesetzten Methoden der Vermittlung von Fachkenntnissen im Rahmen des Lehrgegenstandes angemessen sein und das Einüben fachspezifischer Schlüsselqualifikationen ermöglichen.

⁷ So haben viele Universitäten entsprechende Institutionen zur Vermittlung dieser Kompetenzen eingerichtet. Die Universität Tübingen etwa verfügt über ein „Career Center“, die Universität Freiburg hat ein „Zentrum für Schlüsselqualifikationen“ eingerichtet. Hier finden sich auch kurze Definitionen, was unter Kompetenzen und Qualifikationen jeweils verstanden wird, sowie ein Verzeichnis des Kursangebots. Vgl. dazu: <http://www.career-service.uni-tuebingen.de> und <http://www.zfs.uni-freiburg.de>.

⁸ Eine Abbildung des Modells findet sich im Internet auch unter: <http://www.zfs.uni-freiburg.de/wir-ueber-uns/begriffsverstaendnis-schlueselkompetenzen>.

⁹ Die fachliche Ebene wird hier vernachlässigt. Eine vollständige Aufzählung und Zuordnung der Kompetenzen findet sich etwa bei Thiessen 2005, weitere grundlegende Informationen etwa bei Eilles-Matthiessen/Janssen/Osterholz-Sauerlaender/El Hage 2007 und lehrbezogen bei Knauf/Knauf 2003.

3 Bietet das Zersägen des Klassenzimmers eine Lösung?

Im Rahmen hochschuldidaktischer Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen¹⁰ können interessierte Lehrende Methoden für die verschiedensten Lehrkontexte kennenlernen und die praktischen Kompetenzen zu deren Anwendung erwerben.¹¹ Bei der Auswahl von Methoden für die Hochschullehre in konkreten Veranstaltungen können mehrere Auswahlkriterien herangezogen werden. So sollte eine Methode etwa entlang der Kriterien Lernstoff, Lehr- und Lernziele, Studierendenzahl, Vorkenntnisse seitens der Studierenden und der Lehrenden sowie der institutionellen und räumlichen Rahmenbedingungen ausgewählt werden. Zwei kurze Beispiele illustrieren dies: Soll etwa Wissen aus dem Bereich der politischen Ideengeschichte vermittelt werden, wird es vergleichsweise weniger Sinn ergeben, eine Exkursion durchzuführen, als etwa im Falle eines Themas „Parteien und Regierungssystem“. Soll etwa die individuelle Fähigkeit Strukturierung von Wissen erprobt werden, bietet sich ein individuelles Mindmapping eher an als eine Meta-Plan-Gruppenarbeit.

Doch was haben nun hochschuldidaktische Konzepte und Methoden bzw. deren Auswahl anhand bestimmter Kriterien mit dem eher auf das Schreinerhandwerk denn auf hochschuldidaktische Zusammenhänge verweisenden Titel dieses Aufsatzes zu tun? Zum einen verweist er auf Erich Kästners für das aktive und forschende Lernen paradigmatische „fliegende Klassenzimmer“. Zum anderen verweist er auf eine konkrete Methode, die schon seit einiger Zeit immer wieder auch im Kontext universitärer Lehre Anwendung findet: die „Jigsaw¹²-Methode“, im Deutschen meist als „Gruppenpuzzle“ bezeichnet. Diese ist eine Sonderform von Gruppenarbeiten und basiert nun nicht auf dem Zersägen des Klassen- oder Seminarraums selbst, sondern auf einer – meist doppelten – Gruppierung der Studierenden in so genannte Stammgruppen und Expertengruppen, die sich jeweils aus unterschiedlichen Mitgliedern zusammensetzen, wobei die Studierenden je einer Experten- und Stammgruppe angehören.¹³

¹⁰ Der Autor selbst etwa hat im Rahmen einer vom Hochschuldidaktikzentrum der Universitäten des Landes Baden-Württemberg angebotenen hochschuldidaktischen Fortbildung im Umfang von 200 Unterrichtseinheiten das „Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik“ erworben. Ein besonderer Dank gilt in diesem Zusammenhang Frau Regine Richter, Arbeitsstelle Hochschuldidaktik der Universität Tübingen, und Frau Edith Kröber, Arbeitsstelle Hochschuldidaktik der Universität Stuttgart, für ihre wertvolle und professionelle Arbeit.

¹¹ Exemplarisch für Literatur zu Konzepten und Methoden in der Hochschuldidaktik sei hier verwiesen auf Berendt/Voss/Wildt 2001, Pfäffli 2005, Stelzer-Rothe 2005, Winteler 2004 und Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. 2000 und 2001.

¹² Jigsaw, engl. für „Laubsäge“.

¹³ Vgl. als Beispiel Kapitel 4.

3.1 Das Gruppenpuzzle als didaktische Methode

In dem Versuch, das Vermitteln von fachlichen Qualifikationen mit dem Fördern von Schlüsselkompetenzen zu verbinden, wird nicht nur in der Hochschuldidaktik schon seit längerem die Methode des Gruppenpuzzles in unterschiedlichen Formen eingesetzt. Dies liegt unter anderem daran, dass diese Sonderform der Gruppenarbeit sowohl in einer geschlossenen Unterrichtseinheit als auch über einen längeren Zeitraum angewandt werden kann. Darüber hinaus zeichnet sich diese Methode durch einige didaktische Besonderheiten aus, die ohne den Entwicklungszusammenhang in den frühen 1970er Jahren kaum zu verstehen sind, aber gleichzeitig die Stärke und vielseitige Verwendbarkeit in unterschiedlichen didaktischen Kontexten begründen.

Seit Beginn der 1970er Jahre hatte ein Team um den amerikanischen Psychologen Elliot Aronson die Auswirkungen und Veränderungen in Schulklassen nach der Aufhebung der Rassentrennung an Schulen in den USA untersucht.

Die Entscheidung des Supreme Court im Fall „Brown vs. Board of Education“ im Jahr 1954 basierte unter anderem auf sozialpsychologischen Erkenntnissen, die untermauerten, dass Vorurteile eine Grundlage des Teufelskreises Rassentrennung seien: “White prejudice against Blacks was seen as causing segregation. Being separated and deemed inferior lowered Blacks’ self-esteem. Black students’ expectations were reduced, hurting their academic achievement. This increased Blacks’ prejudice as they turned out their frustrations onto Whites. This also reinforced Whites’ prejudice as they attributed Blacks’ poor performance to their abilities and as they felt and feared Blacks’ hostility” (Aronson/Osherow 1980, S. 164). Daher wurde mit der Abschaffung der Rassentrennung in Schulen die Hoffnung verbunden, dass das Miteinander der Kinder dazu führen würde, diesen Prozess zu durchbrechen. Dass dazu einige Voraussetzungen erfüllt sein müssten, formulierte etwa Allport (1954, S. 281). Zwar könnten Vorurteile durch den gleichrangigen Kontakt zwischen Minderheit und Mehrheit abgebaut werden, dies bedürfe jedoch der institutionellen Unterfütterung sowie der Wahrnehmung gemeinsamer Interessen und Ziele der beiden Gruppen.

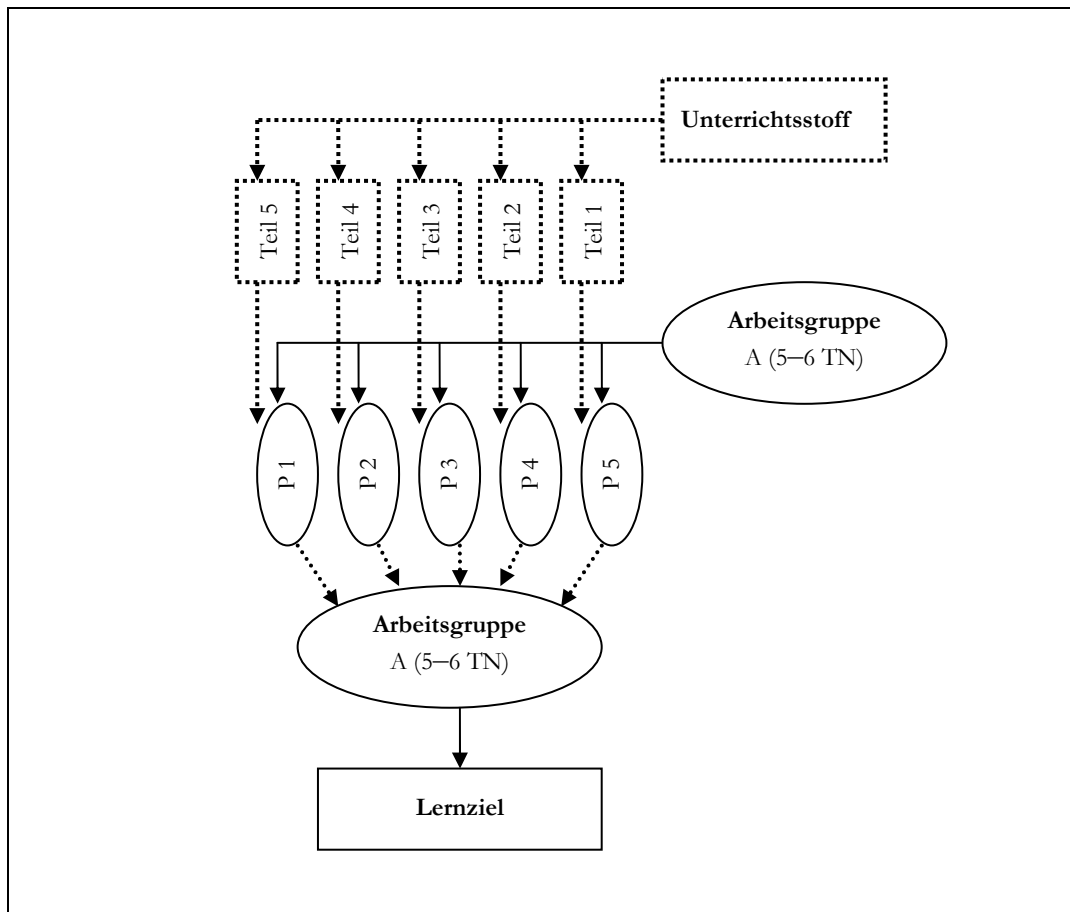
Mit Verweis auf die Erkenntnisse eigener Studien sowie eine Langzeituntersuchung von Gerard und Miller (1975) ziehen Aronson und Osherow 1980 jedoch eine ernüchternde Bilanz der Auswirkungen der Aufhebung der Rassentrennung: “We have had to confront evidence that its [desegregation’s] effects are not inevitably better either for minority children or White children, and it does not always bring racial peace. (...) They found, as we did, that long after the schools were desegregated, White, Black, and Mexican-American children tended not to integrate but to stay in their own ethnic groups. Moreover, anxiety increased and remained high long after desegregation occurred” (Aronson/Osherow 1980, S. 165).¹⁴

¹⁴ Diese Erkenntnis erinnert sehr stark an die in Deutschland wieder verstärkt geführten Debatten um die Integration von Mitbürgern mit Migrationshintergrund und die Gefahr der Bildung von so genannten „Parallelgesellschaften“.

Zahlreiche Beobachtungen zur Bedeutung von Autoritäten, des Verfolgens gemeinsamer Ziele und des gleichrangigen Kontakts im Prozess der Rassengleichstellung mündeten in Aronsons Schlussfolgerungen, dass die frontale, kompetitive und von Ungleichheiten geprägte Struktur des Unterrichts transformiert werden müsse (Aronson/Osherow 1980, S. 166–172). Die Entwicklung kooperativer Interaktion wird dabei als bedeutendster Faktor in diesem Transformationsprozess gesehen. Das Verfolgen eines gemeinsamen Ziels verhindert nicht nur, dass Kinder aufgrund mangelhafter Leistungen zu „Verlierern“ gestempelt werden, sondern erzeugt ein Klima, in dem Kinder aufgrund des gemeinsamen Ziels von ihren MitschülerInnen mehr Unterstützung erfahren und so auch mehr Selbstbewusstsein entwickeln können. Letztlich kann Kooperation so zu besseren Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern führen und durch den direkten Kontakt Vorurteile abbauen helfen (Aronson/Bridgeman/Geffner 1978, S. 16–17). Um ein kooperatives oder interdependentes Umfeld zu schaffen, das genau diese Effekte zu erzeugen vermag, entwickelten Aronson et al. die „Jigsaw“-Methode (Aronson/Blaney/Sikes/Stephan/Snapp 1975): Die Lernenden werden in kleine Gruppen mit fünf bis sechs Personen eingeteilt. Der Lernstoff wird dann vom Lehrenden in gleichwertige Teile aufgeteilt, so dass jede(r) Lernende für einen Teil des Stoffes verantwortlich zeichnet. Das Lernziel ist jedoch nur erreichbar, wenn alle Lernenden ihren Lernstoff vorbereiten und die Ergebnisse ihrer Beschäftigung den anderen Gruppenmitgliedern mitteilen. Da die jeweils anderen Gruppenmitglieder keinen anderen Zugang zum Spezial- oder Expertenwissen eines Gruppenmitglieds haben, sind sie darauf angewiesen, diesem zuzuhören. Erst wenn alle Teile des Lernstoff-„Puzzles“ zusammen gesetzt sind, kann das Lernziel erreicht werden (vgl. dazu Abbildung 1 auf der folgenden Seite). Die so geschaffene Interdependenz in einer Lerngruppe ist zum einen hochstrukturiert und stellt zum anderen hohe Anforderungen an die einzelnen Gruppenmitglieder, die weit über den eigentlichen Lernstoff hinausgehen: “The structure induces children [and students] not only to imitate and model skills of group dynamics and social interaction, such as listening carefully and asking good questions, but also requires them to integrate these skills cognitively in their interactions with fellow group members. Indeed, group process receives explicit consideration as the members spend the last few minutes of their meeting reviewing how their group proceeded and suggesting improvements” (Aronson/Osherow 1980, S. 174). In diesem Zusammenhang ändert sich auch die Rolle der Lehrperson deutlich. Im Unterschied etwa zum Frontalunterricht übergibt sie das Vermitteln von Lerninhalten weitestgehend an die Lernenden selbst. Ihre Aufgabe besteht erstens darin, den Lernstoff für das Gruppenpuzzle in gleiche Puzzleteile zu zersägen. Zweitens wird die Lehrperson zum Moderator und Fazilitator von Gruppenprozessen und überwacht durch einen zu definierenden Feedback-Mechanismus deren Arbeit, um in einem „Notfall“ einzugreifen.¹⁵

¹⁵ Die Intensität der Kontrolle von Gruppenprozessen hängt dabei genauso wie die Art und Intensität der Intervention vom Bedürfnis der Lehrperson ab, diese Prozesse kontrollieren zu wollen. Von „laissez-faire“ bis „big brother“ ist alles denkbar.

Abbildung 1: Grundstruktur des Gruppenpuzzles



3.2 Forschung und Evaluation zum Gruppenpuzzle

Zur Methode des Gruppenpuzzles und seinen Auswirkungen gibt es zahlreiche Forschungsarbeiten. Die Arbeitsgruppe um Aronson selbst führte zur Untersuchung der Effekte sowohl Experimente als auch Feldstudien durch. So untersuchten sie etwa seit dem Jahr 1977 zehn Schulklassen mit über 300 Schülerinnen und Schülern über einen Zeitraum von sechs Wochen. Davon wurden drei Klassen als Kontrollgruppen verwendet (bei ihnen wurde normaler „Frontalunterricht“ gehalten). Die Ergebnisse seien hier kurz dargestellt. Kinder in den Gruppenpuzzle-Klassen hatten am Ende der Arbeit in der Gruppe einen höheren Grad an *Sympathie* („peer liking“) für ihre Gruppenmitglieder entwickelt, was als wesentliche Grundlage für eine Zunahme von Selbstbewusstsein betrachtet werden kann. Auch konnten positive Effekte hinsichtlich der *Motivation* der Schülerinnen und Schüler („liking for school“) über das Schuljahr beobachtet werden. Während die Kontrollgruppen einen deutlichen Motivationsabfall zeigten, war die Motivation in den Jigsaw-Klassen auch nach sechs Wochen gleich geblieben. Bezüglich des *Selbstwertgefühls* der Kinder

konnten interessante Befunde gemacht werden. Mit einem Wechsel von einer kompetitiven zu einer kooperativen Lernsituation, so die Vermutung der Forscher, könne man die Produktion von Verlierern weitestgehend vermeiden und so für positive Erfahrungen und Ergebnisse sorgen, was wiederum zu einem Anstieg des Selbstwertgefühls führen sollte. Auch hier zeigte sich in den Jigsaw-Gruppen ein signifikant höherer Zuwachs als in den Kontrollgruppen. In den Jigsaw-Gruppen nahm darüber hinaus das Maß an *Wettbewerbsorientierung* ab und die Ansicht, von den Mitschülerinnen und Mitschülern etwas lernen zu können, zu (vgl. Blaney/Stephan/Rosenfield/Aronson/Sikes 1977 sowie Aronson/Osherow 1980, S. 178–184).

In einer anderen Untersuchung mit sechs Klassen, die für zwei Wochen „zersägt“ unterrichtet wurden, wurde gezielt der Effekt der Gruppenpuzzle-Methode auf *akademische Leistung und Erfolg* („academic performance“) untersucht (bei fünf Kontrollgruppen). Die Auswertung der Daten zeigte einen signifikant größeren Leistungszuwachs in den Jigsaw-Gruppen, was nach Aronson/Bridgeman/Geffner (1978, S. 22) insbesondere auf die besseren Leistungen derjenigen Probanden zurückzuführen sei, die einer ethnischen Minderheit angehörten. Gleichzeitig konnten alle hochbegabten Schülerinnen und Schüler ihr Leistungsniveau halten. In diesem Zusammenhang wurde zudem darauf verwiesen, dass Kooperation als Fähigkeit erlernt werden könne: “The goal of the jigsaw technique is not to train young people to be so cooperative that they will be out of place in a highly competitive society. Rather, the aim is to teach cooperation as a skill so that the individual can call on that skill under suitable conditions, when cooperation is the most appropriate way to perform a task” (Aronson/Osherow 1980, S. 193).

Weitere Forschungen aus neuerer Zeit bestätigen sowohl den Selbstwert-Effekt (Lazarowitz 1991) als auch abnehmende Aggressionsbereitschaft und höheren Lernerfolg (Frey-Eiling/Frey 1999) in den Klassen. Zudem deuten zahlreiche Erfahrungsberichte von Praktikern sowohl auf Effektivität als auch Effizienz der Methode hin, wenngleich in einigen Publikationen (etwa Staiger 2003, S. 191) auf Nachteile wie etwa hohen Vorbereitungsaufwand und höheren Zeitbedarf bei der Durchführung hingewiesen wird.

4 Das Seminar »Macht und Herrschaft« als Gruppenpuzzle-Experiment

Die Gruppenpuzzle-Methode schafft eine interdependente Lernsituation, in der Kooperation der Schlüssel zum Lernerfolg ist. Zugleich induziert sie gruppendynamische Prozesse, die oft zu einer größeren Sympathie für die Gruppenmitglieder führt und ein weniger egoistisches und kompetitives Verhalten fördert. Übertragen auf die eingangs geschilderten Veränderungen des universitären Lernumfelds eignet sie sich neben der Vermittlung von Fachwissen insbesondere für das Fordern und Fördern von Schlüsselqualifikationen. Die Struktur des Gruppenpuzzles mit Interdependenz und dem damit verbundenen Zwang zur Kooperation erfordert und

fördert im Idealfall Teamfähigkeit und Konfliktlösebereitschaft. Je nach gewährter Gestaltungsfreiheit sind Verantwortlichkeit für den Lernfortschritt, planerische Fähigkeiten in Bezug auf Arbeitsschritte und strukturiert-analytisches Denken hinsichtlich der Problemlösung bzw. des Lernerfolgs in unterschiedlichem Maß gefordert. Und nicht zuletzt können die Studierenden aus den daraus resultierenden Lernerfolgen und Erfahrungen einen weiteren Schritt der Persönlichkeitsentwicklung vollziehen.

4.1 Institutioneller Rahmen, Lehr-/Lernziele und Konzeption des Seminars »Macht und Herrschaft«

Die Studierenden der Politikwissenschaften an der Universität Tübingen absolvieren im Rahmen des Grundstudiums ein zweistündiges Seminar zur Politischen Theorie. Das Theorieseminar sollte zwischen dem zweiten und vierten Semester belegt werden, wobei in der Regel mehrere Seminare aus dem Themenbereich Politische Theorie angeboten werden. Aufgrund des noch nicht abgeschlossenen Bologna-Prozesses bedient das Institut neben B. A.- und M. A.- auch Magister- und Lehramtsstudiengänge sowie einige Diplomstudiengänge, bei denen Politikwissenschaft als Beifach zugelassen ist. Die Folgen sind eine mehr oder weniger heterogene Zusammensetzung der Seminare und eine mitunter stark divergierende Wissensbasis. Gemeinsamer Kern aller Theorie-Seminare ist nach Institutskonsens die Vermittlung grundlegender Konzepte, Begriffe und Bedeutungen des (politik-)wissenschaftlichen Theoriebegriffs. Dieses Wissen wird als Basis für den weiteren Seminarverlauf ebenso benötigt wie für den weiteren Verlauf des Studiums. An diesen Block schließt in der Regel eine Vertiefung einzelner Ansätze und Grundbegriffe der Politischen Theorie an. Im vorliegenden Fall war dies der für die Politikwissenschaft zentrale Themenbereich „Macht und Herrschaft“. Ausgehend von einem Überblick über die im Fach sehr heterogene Beschäftigung mit Machtphänomenen und Herrschaftsverhältnissen sollten die Ansätze zentraler Theoretiker vertieft werden.¹⁶

Das oftmals von den Studierenden als „trocken“ empfundene Teilgebiet Politische Theorie sollte darüber hinaus durch die Anwendung der bearbeiteten Theorien auf gesellschaftliche Phänomene problem- und wirklichkeitsorientierter gestaltet werden. Zu diesem Zwecke wurden Politikfelder aus dem Bereich des Politischen Systems Deutschlands ausgewählt¹⁷ und Problembereiche mit möglichst aktuellem

¹⁶ Bei der ersten Durchführung des Seminars im Sommersemester 2006 waren die gewählten Theoretiker Max Weber, Niklas Luhmann und Michel Foucault. Diese wurden aufgrund ihrer unterschiedlichen theoretischen Positionen und Prämissen gewählt. Bei der zweiten Durchführung im Sommersemester 2007 wurde Niklas Luhmann gegen Hannah Arendt ausgetauscht.

¹⁷ Der Bereich Politisches System Deutschlands wurde ausgewählt, da zumindest B. A.- und Magisterstudierende nach dem Studienplan schon ein entsprechendes Seminar hätten absolviert haben sollen. Aufgrund der jeweils recht hohen Zahl an Nebenfach- und Lehramts-

Bezug formuliert, die mit den zuvor bearbeiteten Theorien untersucht werden sollten.¹⁸ Ein zentrales Anliegen war dabei, zu testen, welche Theorie auf den Fall wie angewendet werden kann und wie groß/klein ihre jeweilige Erklärungskraft sei. Am Ende sollte dann ein Vergleich der Theorien hinsichtlich der Qualitätskriterien und der Praxistauglichkeit stehen. Diese Konzeption bietet den Vorteil, den einleitenden Teil des Seminars mit Vertiefung und Theorietest in einer Aufgabenstellung zu verbinden und simuliert so relativ realitätsnah die Arbeit von Wissenschaftlern.

Weitere Überlegungen zielten auf das im Bologna-Prozess verankerte Fördern von Schlüsselkompetenzen, so dass zusammen mit den inhaltlichen Überlegungen konkrete Lernziele des Seminars auf der Seite der Studierenden¹⁹ formuliert wurden:

1. *Wissenschaftstheorie/Politische Theorie:*
 - Grundlegende Konzepte, Begriffe und Sinn des (politik-)wissenschaftlichen Theoriebegriffs kennenlernen (Wissen und Verstehen);
 - Diese grundlegenden Konzepte und Begriffe anwenden können, etwa um eine Theorie zu beurteilen (Anwenden).
2. *Zu Macht und Herrschaft (Syntheseziel):*
 - Theorien zu Macht und Herrschaft kennenlernen (Wissen und Verstehen);
 - Theorien einschätzen lernen (Analysieren);
 - Theorien anwenden können;
 - Ergebnisse präsentieren und einordnen können.
3. *Zum Inhalt insgesamt (Verständnisziel):*
 - Inhalte/Kenntnisse wiedergeben und erklären können (individuelle Lernerfolgskontrolle durch Klausur).
4. *Schlüsselkompetenzen und Schlüsselqualifikationen:*
 - Selbstverantwortung;
 - Selbstentwicklung;
 - Planungs- und Analysefähigkeiten;
 - Teamfähigkeit;
 - Konfliktlösebereitschaft;
 - Aufbereitung, Ausarbeitung und Präsentation von Fragestellungen in Einzel- und Teamarbeit.

studierenden waren die Vorkenntnisse jedoch andere als erwartet, da diese Studierenden größtenteils das entsprechende Seminar nicht besucht hatten. Die eigentlich intendierte bessere Vernetzung der Seminare über das Studium war also nicht möglich, was einige Schwächen in den Studienordnungen aufzeigte, welche eine solche Vernetzung erschweren.

¹⁸ Im Sommersemester 2007 wurden u. a. die Themen Föderalismusreform, Videoüberwachung und Massenmedien im Falle Christian Klar bearbeitet.

¹⁹ Man könnte sich überlegen, ob Lernziele nicht gemeinsam mit den Studierenden erarbeitet werden sollten, um eine größtmögliche Kohärenz zwischen der Sicht der Lehrenden und der Studierenden herzustellen. Aufgrund der fehlenden Möglichkeit einer Vorbesprechung, der die Lernziele zum Teil vorgebenden Quasi-Bildungsaufträge und des experimentellen Charakters des Seminars entschied sich der Autor für die etwas autoritärere Variante.

Aufgrund der Einbindung der Planung und Durchführung des Seminars in die hochschuldidaktische Fortbildung des Autors ergab sich zudem eine Reihe von Lehrzielen seitens des Dozenten, die unter anderem auf eine Verbesserung der Lehr- und Methodenkompetenz ausgerichtet waren:

- Fachwissen vermitteln und Schlüsselkompetenzen fördern können;
- die studentischen Lernziele erreichen helfen;
- eine neue Methode erproben;
- Vor- und Nachteile dieser Methode kennen lernen und analysieren;
- die Methode und ihre Umsetzung optimieren können;
- Fehler in der eigenen Arbeit erkennen können und die Arbeit als Dozent optimieren.

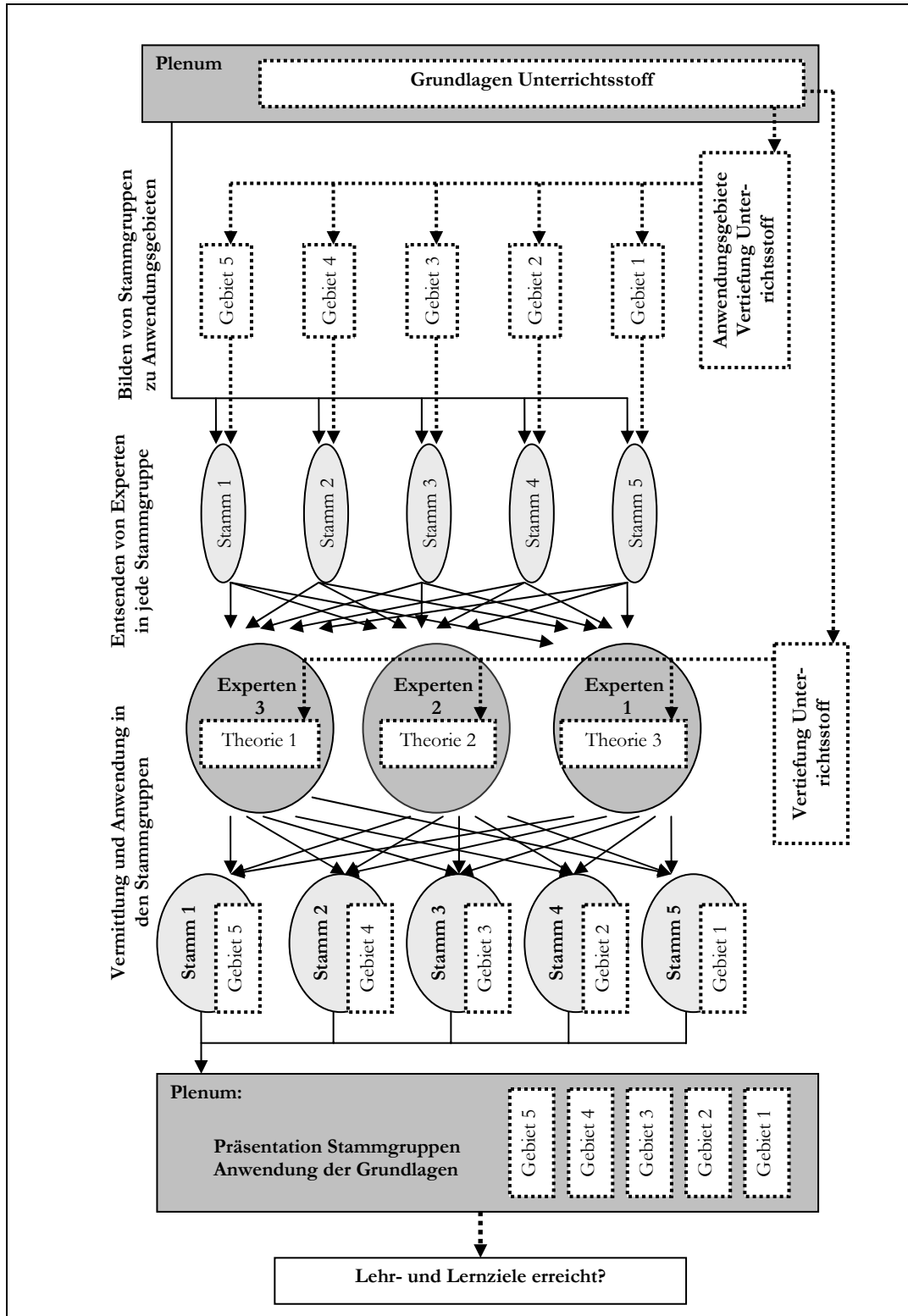
Eine ganze Reihe dieser Lehr-/Lernziele erforderte eine umfassende Rückmeldung zum Seminar. Diese sollte in einem zweistufigen Verfahren auf der Basis quantitativer Fragebögen und einer qualitativen Befragung in Form von Gruppeninterviews evaluiert werden.²⁰

Der Aufbau des Gruppenpuzzles für das Seminar „Macht und Herrschaft“ ist eine modifizierte Form des in Abbildung 1 aufgezeigten Schemas. Sie zielt darauf ab, sowohl interdependente Arbeitsgruppen zu schaffen als auch die Möglichkeit des Vergleichs zwischen den Arbeiten einzelner Gruppen zu ermöglichen. Dazu ist eine Erweiterung und Einbindung der in Abbildung 1 gezeigten Struktur des Gruppenpuzzles notwendig, wie Abbildung 2 zeigt. Zunächst werden im Plenum Thema, Lernziele und inhaltliche Grundlagen bearbeitet. Dann wird eine doppelte Gruppenstruktur implementiert. Im ersten Schritt werden sogenannte Stammgruppen gebildet, denen ein Anwendungsgebiet zugeordnet wird und in denen sich die einzelnen Mitglieder für ein Expertenthema entscheiden müssen.²¹ Im zweiten Schritt werden die Stammgruppen aufgelöst und Expertengruppen gebildet, in denen sich die Experten aus den verschiedenen Stammgruppen treffen und ihre Lerninhalte erarbeiten. Im dritten Schritt kehren die Experten in ihre Stammgruppen zurück und vermitteln dort ihr Expertenwissen, um anhand der Ergebnisse die gemeinsame Aufgabe des Anwendungsgebiets der Stammgruppe zu bearbeiten. In einem vierten Schritt stellen die Stammgruppen im Plenum ihre Ergebnisse vor. Entweder in diesem Schritt oder in einem fünften Schritt werden die zu Beginn des Seminars bearbeiteten Grundlagen angewandt.

²⁰ In diesem Zusammenhang gilt mein besonderer Dank Edith Kröber von der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik und Anita Maria Faugel von der Arbeitsstelle Lehrevaluation (beide Universität Stuttgart) für Organisation und Durchführung der Gruppeninterviews sowie deren Transkription und Caroline Backes für ihre Mithilfe. Die unterschiedlichen Gruppeninterviews sind im folgenden mit den Ziffern 1 bis 4 bezeichnet.

²¹ Dabei ist es sinnvoll, *mindestens* einen Experten pro Thema in einer Stammgruppe zu haben, im Idealfall gibt es zwei Experten, die sich gegenseitig ergänzen und/oder ersetzen können. Da es durchaus vorkommt, dass SeminarteilnehmerInnen im laufenden Semester krank werden oder ganz aus einem Seminar aussteigen, bietet es sich an, Experten zu ‚doppeln‘, um eventuelle Ausfälle zu kompensieren.

Abbildung 2: Erweiterte Struktur des Gruppenpuzzles



4.2 Konkreter Aufbau und Ablauf des Seminars

Ein Gruppenpuzzle ist sowohl für einzelne Sitzungen als auch über ein ganzes Semester hinweg einsetzbar. Aufgrund des Umfangs von Inhalten und Lernzielen ist es sinnvoll, das komplette Seminar über das ganze Semester hinweg in der Form des Gruppenpuzzles zu organisieren. In einer einführenden Sitzung sollten Seminar-konzeption, Arbeitsweise und Zielsetzung des Seminars erläutert und die Stammgruppen gebildet werden. Die Fragestellungen für die Stammgruppen orientierten sich dabei an den Fallbeispielen, die mit den später in den Expertengruppen erarbeiteten Theorien analysiert werden sollten. Folgende Fragen sollten in den Stammgruppen in die Bearbeitung mit einfließen: Finden sich Macht- und Herrschaftsphänomene in ihrem Fallbeispiel? Wenn ja, welcher Art und mit welcher Theorie können sie identifiziert bzw. erklärt werden? Welche Vor- und Nachteile bezüglich der Erklärungskraft besitzen die einzelnen Theorien im Vergleich? Worauf ist das zurückzuführen?

In einer Doppelsitzung sollten Studierende und Dozent gemeinsam im Plenum theoretische Grundlagen aufarbeiten und einen Kriterienkatalog zur Beurteilung von Theorien erarbeiten. Dies sollte auf der Basis von Pflichtlektüre geschehen, deren Ergebnisse in einer Kombination aus Mindmapping und Meta-Plan-Verfahren gesichert werden sollten und als Grundlage zur Beurteilung von Theorien dienen.

In der nächsten Sitzung sollten sich die Stammgruppen treffen, um ihr Thema zu konkretisieren. Dies sollte auf der Basis von Pflichtlektüretexten und eigenen Interessen der Studierenden erfolgen. Zudem sollten sie ihre Experten benennen.

Drei weitere Sitzungen waren für die Beschäftigung der Expertengruppen mit dem Vertiefungsstoff – die Theoretiker Max Weber, Niklas Luhmann und Michel Foucault – vorgesehen. Die Expertengruppen sollten jeweils die Grundbegriffe und Grundzüge der Theorie zu Macht und Herrschaft herausarbeiten. Die Ergebnisse jeder Expertengruppe sollten schriftlich ausgearbeitet auf etwa 10 Seiten dokumentiert werden. Diese Papiere sollten dann eine Arbeitsgrundlage für die Stammgruppen bilden und gleichzeitig als Ergebnissicherung allen Studierenden zur Verfügung stehen, um sich auf die abschließende Klausur vorbereiten zu können. Um die Qualität dieser Papiere zu überprüfen, würde ich sie dann auch zeitnah vor der Vorstellung in den Stammgruppen korrigiert haben müssen. Damit sollte der möglicherweise unterschiedlichen Qualität des Expertenwissens vorgebeugt und gleichzeitig die Ergebnissicherung gewährleistet werden.

In den darauf folgenden drei Sitzungen sollten sich die Studierenden wieder in ihren Stammgruppen zusammenfinden, ihre Ergebnisse aus den Expertengruppen präsentieren und dann ihr Fallbeispiel analysieren. Auch hier sollte zur Ergebnissicherung ein 10-seitiges Papier abgefasst werden, das dann nach Prüfung durch den Dozenten Grundlage der abschließenden Präsentation der Ergebnisse im Plenum darstellen sollte. Insgesamt würde man als Ergebnis der Arbeiten der Gruppen jedes Fallbeispiel anhand jeder Theorie analysiert haben und so aufgrund der unterschiedlichen Fallbeispiele ein Bild davon gewinnen können, unter welchen Bedingungen eine Theorie viel bzw. wenig Erklärungskraft hat. Gleichzeitig würde man anhand

der Fallbeispiele die Theorien vergleichen können. Dies sollte dann im Plenum diskutiert werden. Den Abschluss des Seminars sollte dann eine Klausur bilden, die der individuellen Lernerfolgskontrolle dienen würde.

Zum Seminar wurde ein virtueller Seminarraum im ILIAS-System eingerichtet. Dort fanden sich alle Pflichtlektüretexte sowie eine umfangreiche Literaturliste zum Thema. Zudem sollte über den Seminarverlauf hin ein Glossar mit wichtigen Grundbegriffen zur Politischen Theorie entstehen auf der Basis des in den Plenumsitzungen Erarbeiteten. Des Weiteren sollten die Studierenden dort ihre Papiere zugänglich machen und von jeder Stamm- bzw. Expertengruppensitzung sollte ein Ergebnisprotokoll hinterlegt werden. Darüber hinaus wurden die Möglichkeit eines Chats zum Thema und eine Plattform für Fragen eingerichtet.

4.3 Durchführung des Seminars

Bei der Seminargruppe im Sommersemester 2006 handelte es sich um eine heterogene Gruppe von insgesamt 28 Studierenden, davon acht Lehramtsstudierende, vier B. A.-Studierende, fünf Magisterstudierende im Hauptfach, eine Diplom-Geographin, eine Austauschstudierende und neun Magister-Nebenfachstudierende. Die Studierenden waren zunächst von der Arbeitsform des Seminars überrascht, da diese nicht vorher angekündigt worden war. Entgegen der Erwartungen des Dozenten gab es kaum Vorbehalte, nachdem die Methode des Gruppenpuzzles erläutert und die zur Auswahl stehenden Themen vorgestellt worden waren.²²

Es wurden vier Stammgruppen gebildet, die aus jeweils sieben Personen bestanden. Diese Gruppengröße war im Nachhinein wohl zu groß, da der Koordinationsaufwand in den Gruppen doch relativ hoch war. Die Gruppengröße hatte allerdings auch den Vorteil, dass zu jedem Theoretiker mindestens zwei Experten in einer Stammgruppe waren. Um eine größtmögliche Informationsbasis zu schaffen, gab es zu jedem Theoretiker zwei Expertengruppen, so dass es insgesamt sechs Expertengruppen gab, die aus drei bzw. vier Personen bestanden. Dabei wurde jeder Expertengruppe möglichst nur ein Experte aus einer Stammgruppe zugeordnet.

Aufgrund der räumlichen Situation am Institut trafen sich anfangs jeweils mehrere Gruppen in den beiden zur Verfügung stehenden Seminarräumen. Nach zwei Sitzungen allerdings nahmen einige Gruppen die angebotene Möglichkeit wahr, sich in einem anderen Rahmen zu treffen. Eine Teilnahmekontrolle fand über die Protokolle der jeweiligen Treffen statt.

Die größte und gleichzeitig negativ zu bewertende Überraschung war das geringe Interesse am Beratungsangebot des Dozenten. Obwohl mehrfach explizit darauf hingewiesen wurde, dass ein Termin beim Dozenten jederzeit möglich und ggf. auch sinnvoll sei, etwa wenn inhaltliche Fragen oder auch Probleme innerhalb der

²² Acht Studierende kannten die Methode. Insgesamt reagierten die Studierenden überwiegend neutral bis positiv auch darauf, dass sie quasi Teil eines Lehrexperiment sein konnten (mussten). Allerdings regte sich wie erwartet „Protest“ bezüglich der als sehr intensiv und umfangreich empfundenen Leistungsanforderungen.

Gruppen aufkommen würden, wurde das Angebot nur von einer Minderheit aktiv und auf eigenes Betreiben hin wahrgenommen. Ein kleiner Teil konnte zudem noch zu wenigstens einer Besprechung motiviert werden. Ungefähr die Hälfte des Seminars nahm das Angebot nicht wahr.²³ Die Auswertung der qualitativen Interviews zeigt, dass das Betreuungsangebot zwar überwiegend positiv, aber gleichzeitig auch heterogen bewertet wurde:

- Interview 1:*
- Doch auf die Fragen, die man gestellt hatte, hat er die richtige Antwort gewusst, war kompetent diesbezüglich, hat beziehungsweise auch auf Literatur verwiesen, die man sich, oder um das Thema zu erschließen, mit der man sich dann nähern konnte, ja also soweit kein Problem, wenn man Fragen hatte.
 - Ja, aber er hat eher wenig von sich aus was gemacht, also man muss ihn wirklich fragen.
- Interview 2:*
- Das ist halt was anderes, wenn er im Raum ist, aber dann noch mal extra hinzugehen und in die Stadt zu fahren oder was weiß ich, wo man wohnt, allein, ... das ist schon noch mal ein großer Stress einfach ...
- Interview 3:*
- Also, jetzt ein Beispiel, als ich dort war? Also, dass es auch zu diesem Paper, zu diesem Expertenpaper gute Hilfe gab, dass er auch gesagt hat, was schlecht ist, aber auch was gut ist und dass man das noch mal verbessern konnte, fand ich sehr gut.

Der Schluss aus diesen Ergebnissen der Evaluation kann eigentlich nur sein, dass man sich nicht auf das eigenverantwortliche Handeln der Studierenden verlassen sollte. Hilfreich wäre sicherlich ein gewisser Grad an Institutionalisierung der Betreuung in Form von Pflichtterminen.²⁴

Hinsichtlich der Erreichung der Lernziele seitens der Studierenden zeichnet sich erneut ein nicht eindeutiges Bild ab. Die inhaltlichen Lernziele wurden anhand der Gruppenpapiere und -präsentationen sowie der Klausur überprüft. Es wäre wohl zu erwarten gewesen, dass die Ergebnisse der Gruppenleistungen und der Individualleistung positiv korreliert sind. So einfach gestaltete sich das jedoch nicht. Zumindest für eine Stammgruppe konnte dieser Zusammenhang bestätigt werden, für die anderen traf dies nicht so eindeutig zu. Ein zentraler Faktor war dabei offenbar das Arbeitsklima innerhalb der Stamm- und Expertengruppen, wie sich hinterher einerseits aufgrund persönlicher Gespräche mit einzelnen SeminarteilnehmerInnen und

²³ Dies schlug sich dann auch zum Teil in den Ergebnissen der Gruppenarbeiten nieder. Aus statistischer Sicht würde man sagen, dass das Wahrnehmen von Begleitungsangeboten und die Qualität der Papiere und Präsentationen deutlich positiv korreliert waren. Es zeigte sich bei einer Stammgruppe und zwei Expertengruppen, dass die Studierenden nicht erkannt hatten, dass sie etwa inhaltlich in eine falsche Richtung arbeiteten oder ihre Themen nicht hinreichend präzisiert hatten. Bei anderen Gruppen konnten die Ursachen nicht geklärt werden.

²⁴ Dies würde aber vermutlich dazu führen, dass über die Studierenden diesen noch höheren Aufwand beklagen würden.

andererseits anhand der Evaluationsergebnisse herausstellte. Diejenigen, die sich über schlechte Zusammenarbeit in den Gruppen beklagten, taten dies offenbar zu Recht. Bei den Gruppen, in denen es offenbar soziale Probleme gegeben hatte, fiel die Gruppenleistung zum Teil deutlich schlechter aus als in den Gruppen, in denen ein produktives Arbeitsklima herrschte. Darüber hinaus konnte man anhand eines Vergleichs der Klausurergebnisse mit den Gruppenergebnissen relativ genau identifizieren, in welchen Gruppen es Probleme gegeben hatte. Insbesondere die Personen, die sich über mangelnde Kommunikation und Kooperation beklagt hatten, schnitten in der Klausur zum Teil deutlich besser ab als ihre Kommilitonen. Es steht daher zu vermuten, dass es zur Verschlechterung von Ergebnissen durch eine negative Gruppendynamik kam, die dem individuellen Leistungsstand einzelner Gruppenmitglieder nicht gerecht wurde. Wenn man allerdings davon ausgeht, dass die Befähigung zur Teamarbeit ein wesentliches Lernziel des Seminars war, haben auch diejenigen Studierenden viel gelernt, die in einer „schlecht“ funktionierenden Gruppe waren. Zumindest sollten sie gelernt haben, dass man sich in Zukunft frühzeitig um Probleme wie *free-riding* oder mangelnde Kooperationsbereitschaft oder Kooperationsfähigkeit kümmern muss und dass es gegebenenfalls sinnvoll wäre, frühzeitig auf „externe“ Begleitungsangebote zurückzugreifen. Sollte dies der Fall sein, so wäre zumindest dieses Lernziel, wenn auch auf etwas negative Weise, erreicht. Andererseits gab es auch zwei Stammgruppen, von denen eine sehr gute Ergebnisse und die andere gute bis sehr gute Ergebnisse in der Gruppenleistung erzielen konnte. Hier kam es offensichtlich zu einer positiven und produktiven Gruppendynamik, von der alle Gruppenmitglieder profitieren konnten. Diese Einschätzung wird auch dadurch untermauert, dass einige der Gruppenteilnehmer in der individuellen Lernerfolgskontrolle deutlich schlechter abschnitten. Dies kann nun am vermuteten positiven Effekt des Gruppenlernens liegen, aber auch daran, dass individuelle Lernstrategien zur Klausurvorbereitung nicht sonderlich erfolgreich waren. In die Richtung dieser Interpretation weisen auch zahlreiche Aussagen aus den Interviews, von denen hier einige exemplarisch wiedergegeben seien:

- Interview 2:*
- Also bei mir war's, in der Expertengruppe war's wie gesagt schlecht, aber in der Stammgruppe war's dann wieder, eigentlich sehr, sehr gute Information. Also das kommt halt immer darauf an, was für Menschen dort sind, mit was für einer Einstellung sie dort hingehen. Es waren alle irgendwie bereit zu kooperieren und irgendwas gemeinsam zu erarbeiten. Dementsprechend ist es auch gelaufen, sie haben sich alle aufeinander eingelassen, es war eine angenehme Atmosphäre einfach...
 - Ich hatte beides Mal fähige, also mit den Leuten konnte man beides Mal zusammenarbeiten.
- Interview 3:*
- Also, ich fand's, teilweise war's in Ordnung, es gab Leute, mit denen hat man sich gut verstanden und es gab auch Leute, weniger also nicht so gut, wo ich gesagt habe okay, aber ich find, das bringt auch was, also es gab viele Leute, also es gab wenig Leute, mit denen ich mich nicht verstanden habe, aber ich find, so was bringt auch mal was, weil man wird in seinem Leben immer mit Leuten zu tun haben, die man nicht leiden kann auch aus

persönlichen Gründen vielleicht einfach mal und mit Leuten trotzdem auskommen muss und das hier schon zu lernen, finde ich eigentlich besser wie dann später im Beruf da zu stehen und es nicht zu können oder Riesenprobleme zu haben, finde ich es eigentlich, das fand ich gut. Klar ist's in der Situation schlecht, wenn man mit Leuten nicht auskommen kann, weil die eine völlig andere Einstellung haben, gerade eine andere Arbeitsmoral, aber man lernt, ich glaub, das ist was, was ich dadurch gelernt habe, mit Leuten auszukommen, was durchzugehen und zu denken, okay danach will ich mit denen nie wieder was zu tun haben.

Darüber hinaus sind drei weitere Aspekte herauszustellen. Erstens beschwerten sich mehrere Studierende über eine ungerechte Behandlung, da die Gruppenarbeiten auch als solche bewertet wurden.²⁵ Hier zeigte sich dann ein weiterer Vorteil der expliziten Formulierung von Lehr-/Lernzielen. Diese sind nicht nur sinnvoll, um ein Seminar didaktisch und inhaltlich sinnvoll planen zu können, sondern dienen auch der formaljuristischen Absicherung des Dozenten: Wenn man auf vorab schriftlich fixierte Lernziele wie etwa die Befähigung zur Teamarbeit hinweisen kann, die mit der Bewertung einer Gruppenleistung als solche gekoppelt sind, steht man als Dozent auch rechtlich auf der sicheren Seite. Zweitens fiel die quantitative Evaluation des Seminars sowohl im Vergleich zu anderen Seminaren des Dozenten als auch im Institutsvergleich deutlich ab. Insgesamt war die Bewertung zwar positiv, aber doch deutlich schlechter und in weiten Teilen unter dem Institutsdurchschnitt. Zunächst hat dies nun keine konkreten Auswirkungen, solange Evaluationen nicht stellenrelevant sind. Dies mag an der suboptimalen Planung einiger Aspekte gelegen haben, in Frage kommen jedoch auch Faktoren wie der subjektiv erhöhte Aufwand an Eigenarbeit oder die grundsätzliche Ablehnung der Methode. Dieser Zusammenhang konnte für das Seminar im Übrigen statistisch, wenn auch schwach, so doch tendenziell, bestätigt werden. Wer in der Lehre experimentiert, muss Evaluationen im Sinne von Zensuren ignorieren, sie aber gleichzeitig dahingehend ernst nehmen, als dass sie Hinweise auf Schwachstellen liefern. Dies ist auch die dritte konkrete Auswirkung: Das Seminar wurde auf der Basis der Evaluation überarbeitet und im Sommersemester 2007 erneut in Form des Gruppenpuzzles angeboten.

4.4 Die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation

4.4.1 Lehr-/Lernziele

Die Aussagen der Studierenden bezüglich der auch explizit auf dem Seminarplan festgehaltenen Lernziele waren verwirrend. Zwar wurden sie teilweise verstanden, teilweise aber auch nicht. Die Ziele waren entweder doch nicht klar formuliert oder die Studierenden hatten sich nicht die Mühe gemacht, den Seminarplan zu lesen.

²⁵ Dass dies insbesondere B. A.-Studierende betraf, ist nicht weiter verwunderlich, da bei ihnen alle Noten aus Seminaren und Vorlesungen mit in die Endnote einfließen.

Zumindest konnten die wenigsten angeben, welche verschiedenen Lernziele mit dem Seminar verbunden waren.

Interview 3: ■ Ich fand's klar, die Theoretiker können und die Theoretiker anwenden können und allgemein was zur Theorie wissen

Interview 4: ■ Also, wenn ich jetzt mal das Lernziel nehme, den Theoretiker auf eine bestimmte Situation oder Gegebenheit, dann ist das Ziel auf jeden Fall auch von Anfang an eigentlich schon klar gewesen und wir haben eigentlich immer darauf hingearbeitet.

■ Ja gut, aber da stand auch nicht so viel drin. Mir fehlt auch so der politische Theoriebezug bei dem Ganzen, also bei den ganzen Theoretikern. Weil wir haben das schon, wie die Theorie anwendbar ist und so, aber jetzt nicht unbedingt auf dieser Ebene von politische Theorie, inwieweit das jetzt eine politische Theorie ist. Das kam nach meiner Meinung ein bisschen zu kurz.

■ Ich denke, dass da eben auch mehr die Praxis und die Anwendung anstatt als auf die in Anführungsstrichen trockene Theorie.

Interview 3: ■ Also, ich fand's, teilweise war's in Ordnung, es gab Leute, mit denen hat man sich gut verstanden und es gab auch Leute, weniger also nicht so gut, wo ich gesagt habe okay, aber ich finde, das bringt auch was, also es gab viele Leute, also es gab wenig Leute mit denen ich mich nicht verstanden habe, aber ich finde, so was bringt auch mal was, weil man wird in seinem Leben immer mit Leuten zu tun haben, die man nicht leiden kann auch aus persönlichen Gründen vielleicht einfach mal und mit Leuten trotzdem auskommen muss und das hier schon zu lernen, finde ich eigentlich besser wie dann später im Beruf da zu stehen und es nicht zu können oder Riesenprobleme zu haben, finde ich es eigentlich, das fand ich gut. Klar ist's in der Situation schlecht, wenn man mit Leuten nicht auskommen kann, weil die eine völlig andere Einstellung haben, gerade eine andere Arbeitsmoral, aber man lernt, ich glaub, das ist was, was ich dadurch gelernt habe, mit Leuten auszukommen, was durchzugehen und zu denken, okay danach will ich mit denen nie wieder was zu tun haben.

Was offensichtlich weitgehend unterging waren die mit der Erprobung von Schlüsselkompetenzen verbundenen Lernziele. Lediglich ein(e) Befragte(r) ging darauf ein, wenn auch in anderem Kontext.

4.4.2 Einschätzung des subjektiven Lernerfolgs

In der quantitativen Evaluation schätzten 16 Befragte den Lernerfolg durch die Methode des Gruppenpuzzles wie folgt ein: sechs als hoch oder sehr hoch, weitere sechs als weder hoch noch niedrig und vier als niedrig. Den Lernerfolg im Vergleich zu anderen Seminarformen schätzten drei Personen als geringer, sechs als gleich, vier als höher und drei als sehr viel höher ein. Dieses Ergebnis ist aus meiner Sicht zufriedenstellend, zumal man nicht alle verschiedenen Lerntypen gleichermaßen ansprechen kann. Ganz ähnlich wurde der Lernerfolg in den Interviews einge-

schätzt, wengleich hier die eher problematischen oder negativen Einschätzungen eher ausgeführt wurden, aber auch auf positive Aspekte verwiesen wurde.

Interview 4: ■ Also, ich würde es auf 5 [höchste Kategorie] einstufen und zwar aus folgendem Grund, erstens war bei mir mit den anderen Theoretikern die Kommunikation weitaus besser. Ich habe mich jetzt über den anderen Theoretiker mit der jeweiligen, mit den beiden anderen Expertengruppenleuten von diesen Theoretikern, habe ich mir stundenlang eine Diskussion geliefert und das Ziel war ja, laut der Beschreibung auch, dass man praktisch mit dem Paper der Expertengruppe für den Lernfortschritt der anderen verantwortlich ist, und das war bei mir also 100% der Fall. Also ich habe für die Klausur nur mit den Papern der Expertengruppe gelernt und hab das auch äh, also ich konnte von den ‚nicht-bearbeiteten-Theoretiker‘ fast mehr als von meinem eigenen.

Interview 3: ■ Also, dann fange ich an. Bei mir liegt's bei 1, also sehr schlecht, weil der Lernerfolg, im Endeffekt, von jedem anderen abhängt und wenn man dann mit 5 Leuten in einer Expertengruppe sitzt und nur 2 Leute die Texte gelesen haben und der Rest sich denkt, wird schon jemand gemacht haben, dann bringt das alles nichts. Also, so war's bei uns und in der Stammgruppe ging's wieder besser, aber in der Expertengruppe lief die Arbeit schlechter.

■ Und das hört sich jetzt vielleicht hart an, aber es gibt Leute, die studieren auf Magister und es gibt Leute, die studieren auf Bachelor, und für die Bachelor-Leute zählt im Grundstudium alles und für die Magister-Leute nicht und viele sagen sich dann halt, ist mir dann egal, was für eine Note ich habe und den anderen kommt's halt dann schon drauf an und wenn's dann eine gemeinsame Note gibt, find ich das eben nicht so gut. Wenn man eine Note hat, das find ich schlecht, weil wenn man sieht, jeder hat einen Teil geschrieben in dem Paper und der eine ist eigentlich ganz gut und der andere find ich nicht so, man kriegt aber eine gemeinsame Note, dann ist das nicht gut.

Sehr aufschlussreich waren diejenigen Aussagen, die konkrete Probleme und Verbesserungsvorschläge enthielten. So wurde unter anderem der Wunsch in allen Interviews genannt, dass der Dozent in zusätzlichen Seminarsitzungen einen Überblick über die bearbeiteten Themen vermitteln sollte. Darüber hinaus wurden mehr Feedback zu einzelnen Papieren (Interview 1), kleinere Gruppen (Interview 2) und klarere Arbeitsanweisungen (Interview 2 und 4) gewünscht. Besonders hilfreich waren die folgende Abschnitte aus Interview 4, in dem die meisten Verbesserungsvorschläge prägnant auf den Punkt gebracht wurden:

Interview 4: ■ Also, vielleicht wäre es gut gewesen, noch eine gemeinsame Sitzung im Plenum zu machen und dann kurz die Theoretiker mal anzusprechen, alle zusammen.

■ Nach den Expertengruppen – die Expertengruppen haben das erarbeitet und das Niveau oder auch die betrachteten Punkte an sich waren teilweise sehr unterschiedlich, dass heißt auch die Startbedingungen an sich, in der

Beziehung. Es war teilweise auch, dass man sehr viel Zeit brauchte, da noch mal nachzu...

- Ja, und da wäre halt dieses Gemeinsame gut gewesen, damit man dann halt auch sieht, was jetzt wirklich wichtig ist an den Theoretikern und vielleicht auch, was dann vielleicht in der Klausur wichtig ist, was der Dozent vielleicht findet, was ja wichtig ist, bei den meisten Theoretikern so, die Grundpunkte halt, die man vielleicht bei den anderen beiden Theoretikern, die man nicht bearbeitet hat.
- Und den, teilweise auch den einzelnen Gruppen, noch mehr Freiheit bei der Termineinteilung, also nicht praktisch so und so die Wochen festgelegt, sondern nur generell einen Zeitraum, da muss man sich so und so oft treffen, und dann den Zeitraum generell die Präsentation lieber weiter nach vorne gepackt hätte und den einzelnen Lerngruppen dann überlassen hätte, wie sie sich das zeitlich dann einteilen.
- Das wäre im Wintersemester dann schon geschickter gewesen.
- Ja, das Sommersemester war zu kurz, für die Intensität des Ganzen und vielleicht als ganz kleine Ergänzung: etwas dosierteres Pensum, weil wenn man das wirklich richtig machen wollte, mir fällt jetzt gerade kein besseres Wort dafür ein, dann hatte man da schon ganz schön zu knabbern.

4.4.3 Lernverhalten und Arbeitsaufwand

Im Rahmen des Interviews wurde auch gefragt, ob sich das individuelle Lernverhalten kurz- und/oder längerfristig verändert habe. Als symptomatisch kann folgende Aussage aus Interview 4 gewertet werden, in der zum Ausdruck kommt, dass man, wenn, dann allenfalls in Bezug auf das konkrete Seminar Strategien geändert und sich mehr auf Kooperation und Eigenleistung eingelassen hat, was im Übrigen mit den Befunden Aronsons zu Kooperation und Wettbewerb übereinstimmt:

- Interview 4:*
- Er setzt schon viel mehr Wert drauf, dass man das auch selber erarbeitet, man selber sieht, was wichtig ist. Das kriegt man in anderen Seminaren teilweise schon vorgekaut, durch die Referate und durch die Struktur, die man halt schon hat, die man sich halt hier selber erarbeiten muss. Ich würde jetzt auch sagen, dass das allgemein nicht so viel geändert hat. Also, konkret jetzt dieses Seminar schon.

Der Arbeitsaufwand im Vergleich zu anderen Seminaren und Seminarformen wurde in der quantitativen Befragung von 17 Studierenden folgendermaßen eingeschätzt: vier Studierende schätzten ihn als gleich, sechs als eher höher und weitere sechs als deutlich höher ein. Zudem sagten von 17 Befragten sechs, dass der Aufwand in keinem guten Verhältnis zum Ertrag stand, weitere sechs äußerten sich dazu nicht und fünf schätzten das Verhältnis von Aufwand und Ertrag als gut bis sehr gut ein. Dazu passt, dass von 11 Befragten neun den Stoffumfang als zu groß einschätzten. Die durchschnittliche Vor- und Nachbereitungszeit gaben die Studierenden mit etwa 3 Stunden pro Woche an, wobei die Varianz mit 1,985 und der Range von 5 sehr hoch waren. Minimal wurden 1 Stunde und maximal 6 Stunden angegeben. Ich per-

sönlich schätze eine Vor- und Nachbereitungszeit von 3 Stunden als realistisch, aber fast etwas zu wenig ein, um das Pensum bewältigen zu können.²⁶

4.4.4 Rollenverständnis des Dozenten aus studentischer Sicht

In den Interviews wurde gezielt nach der veränderten Aufgabenverteilung zwischen Studierenden und Dozent gefragt. Die Ergebnisse an sich sind schon sehr aufschlussreich, können aber darüber hinaus als Indikator für das Rollenverständnis der Studierenden gewertet werden. Zum Ausdruck kommen die unterschiedlichsten Einschätzungen und damit auch Rollenverständnisse. Einige sahen sich als forschende Lernende und den Dozenten als Moderator, andere sahen sich als „konsumierende“ Lernende und den Dozenten als Entertainer. Gelegentlich wurde der Dozent als Wissensinstanz angesehen, die die letztgültige Wahrheit zu verkünden hat. Einige Beispiele:

- Interview 1:*
- Ja also, irgendwie das Rollenverständnistausch, dass man das Gefühl hat, die Studenten haben mehr zu tun und der Dozent vielleicht ein bisschen weniger.
 - Also das ist natürlich höhere Anforderungen an die Studenten, würde ich sagen, aber das ist damit ja auch eine Herausforderung und dann kann man die annehmen und sagen, ich mach jetzt mehr dafür, und dann kann's, glaub ich, positiv ausgehen oder es kann halt auch den gegenteiligen Effekt haben.
- Interview 2:*
- Ärger, dass Dozent nicht so viel zu tun hat, (...) nicht mehr frontal wie in der Schule
 - Arbeitsaufwand für Dozenten sicherlich geringer.
- Interview 3:*
- Also ich weiß jetzt nicht, wie es bei IB [Internationale Beziehungen] sein wird oder bei den anderen noch, die kommen werden. Aber das BRD-Seminar war genau so aufgebaut, nur Referate, wobei ich das insgesamt nicht gut finde, weil ich finde es eindeutig besser, wenn der Dozent vorne steht uns natürlich was mitteilt und zusätzlich Referate gehalten werden, weil die Papers, die man vom Dozenten bekommt, davon kann man 100% ausgehen, dass er weiß, um was es geht, davon gehen wir zumindest mal aus und das man da zumindest eine gute Übersicht hat, gut, dass man weiß, das kann ich lernen, das ist auch richtig. Wenn aber jemand ein Referat hält und plötzlich der Dozent sagt, ‚du hör mal zu, das ist falsch‘ und ich behalte das Paper von ihr, dann bringt mir das nichts, weil dann muss ich ja nochmal alles lesen, was derjenige schon gelesen hat, und dann habe ich wieder noch mehr Lernaufwand als es wäre, wenn der Dozent es machen würde.
- Interview 4:*
- Ja, der Dozent war halt eher Moderator, ich fand das nicht schlecht, halt mehr Eigenverantwortung und es bleibt halt auch mehr hängen, wenn man alles selbst macht.

²⁶ Von den 28 Seminar TeilnehmerInnen hatten 11 kein schriftliches Feedback gegeben.

- Es schützt eben manche Dozenten auch vor sich selbst, wenn sie solche Methoden anwenden. Also, es gibt Dozenten, die haben doch sehr den Hang dazu, die Stunden dann in Eigenregie zu beenden und das ist da eher weniger so, also man entscheidet sich nicht direkt für sich, dass man selbst entscheidet wie man da jetzt mit dem Dozenten, verkehrt kann man hier nicht sagen, aber inwieweit man ihn da mit einbezieht.

4.5 Änderungsbedarf und erneute Durchführung

Aus der Auswertung der Evaluation lässt sich eine ganze Reihe an Änderungsvorschlägen extrahieren. Nicht davon betroffen sind die grundlegenden Lernziele, der inhaltliche Umfang und die Arbeitsweise des Seminars. Die Interviews unterstreichen die Notwendigkeit einer offenen, auf Selbstverantwortung seitens der Studierenden bauenden Lehrform, zumal wenn es darum geht, die Studierenden mehr und mehr auf das konkrete Berufsleben vorbereiten zu müssen, wie dies im Zuge der Umstellung der Studiengänge im Bologna-Prozess verlangt wird. Komplexe Aufgabenstellungen mit einer Verbindung von Theorie und Praxis, die Auseinandersetzung in Teams und mit Mitarbeitern, sowie das selbstständige Aufsuchen von Hilfsangeboten bilden zentrale Grundzüge des Arbeitslebens. Allerdings wurden für das Sommersemester 2007 einige konkrete Änderungen in der Durchführung des Seminars vorgenommen.

Um den aufgetauchten Problemen bezüglich der Lehr- und Lernziele vorzubeugen, wurden die Lernziele noch deutlicher formuliert und mehr Zeit auf deren Erläuterung verwendet. Zudem wurde die Zuordnung von Lernzielen zu Leistungsnachweisen deutlicher expliziert.

Zweitens wurde am Ende der Expertengruppenphase eine weitere Plenumsitzung eingeschoben. In dieser Sitzung wurden die wesentlichen Ergebnisse der Expertengruppenarbeiten kurz vorgestellt und vom Dozenten in einem Überblick ergänzt und zusammengefasst. Hier kann auch eine weitere Einbindung der Lernziele umgesetzt werden, indem diese Sitzung der besseren Ergebnissicherung und der Herstellung größtmöglicher Transparenz dient.

Drittens wurden die Studierenden auf den Besuch von mindestens 2 Sprechstundenterminen verpflichtet, die je in der Mitte der Experten- und Stammgruppenphase stattfanden. Hier bestand die Möglichkeit, sich sowohl über inhaltliche als auch über gruppensdynamische Fragen oder Probleme auszutauschen. Insbesondere nach letzteren wurde auch gezielt gefragt. Diese „Früherkennungsmethode“ zielt im wesentlichen darauf, Fehlentwicklungen insbesondere bezüglich der Gruppendynamik vorzubeugen.

Diese konkreten Änderungen wurden im Sommersemester 2007 umgesetzt und mit dem identischen quantitativen Fragebogen evaluiert. Insgesamt zeigte sich eine deutliche Verbesserung der Werte, insbesondere in den Bereichen Schwierigkeitsgrad, Definition von Lernzielen und der Anregung zu wissenschaftlichem Arbeiten. Es wurde nach wie vor konstatiert, dass der Zeitaufwand auf studentischer Seite

höher sei als bei einem „normalen Seminar“, jedoch standen Ertrag und Aufwand aus studentischer Sicht in einem ausgeglichenen Verhältnis (bei einer Fünfer-Skala war das arithmetische Mittel 2,67). Auch wurde der Lernerfolg als insgesamt eher hoch (arithmetisches Mittel 2,38 bei einer Vierer-Skala, forced choice) und im Vergleich zu „normalen“ Seminaren als etwas höher (arithmetisches Mittel 3,35 bei einer Fünfer-Skala, negativ gepolt) eingeschätzt. Interessant war auch die Einschätzung der Studierenden hinsichtlich der Berufsorientierung des Seminars (arithmetisches Mittel 2,83 bei einer Fünfer-Skala), die leicht negativ ausfiel. Dies mag zum einen mit den sehr heterogenen Berufszielen der Studierenden und zum anderen mit dem wenig präzisen Berufsbild für PolitikwissenschaftlerInnen zu tun haben. Aus den offenen Fragen ging hervor, dass die Studierenden trotz des durchaus vorhandenen Wunsches nach mehr Plenumsitzungen und Frontalunterricht die Freiheiten der Gruppenarbeit ebenso schätzten wie die Möglichkeit zum eigenständigen wissenschaftlichen Arbeiten. Dies lässt darauf schließen, dass die Lernziele hinsichtlich der Schlüsselkompetenzen deutlicher wahrgenommen wurden. Im Zusammenhang mit der Methode des Gruppenpuzzles wiederholte sich die schon im Sommersemester 2006 festgestellte ambivalente Einschätzung. Es gibt Studierende, die mit dieser Methode aus unterschiedlichen Gründen unglücklich sind. Dazu zwei Beispiele aus den Evaluationsfragebögen:

- Die Methode des Gruppenpuzzles ist zwar für die Vermittlung des Stoffes gut, doch hat sich meine anfängliche Befürchtung bestätigt, dass die Arbeit in den Gruppen nicht gleichmäßig verteilt hat, da es dann doch Kommilitonen gab, die Termine nicht wahr genommen haben und auch auf Emails, etc. nicht antworteten.
- Schwierige Koordination in den Gruppen, weil z. T. nur sehr schwer gemeinsame Termine gefunden werden konnten.

Eine weitere Rückmeldung warnt nicht nur vor einer Überdidaktisierung von Seminaren und der Abnutzung von Gruppenmethoden, sondern wirft gleichzeitig ein Licht auf die deutlich wahrzunehmende Leistungsorientierung insbesondere von B. A.-Studierenden:

- Allgemein finde ich die Idee des Gruppenpuzzles nicht schlecht, allerdings ist man an der Uni aufgrund der Teilnehmerzahlen eh in so gut wie jeder Veranstaltung zu Gruppenarbeit gezwungen, was dazu führt, dass einem diese Arbeitsform allmählich zum Hals raushängt. Problematisch ist immer, dass jeder eine andere Zielsetzung hat und daher immer einer oder mehrere die Deppen sind, die gezwungenermaßen die ganze Arbeit machen, weil sie eben gern eine gute Note hätten, während der Rest fast nichts macht.

5 Abschließende Betrachtungen

Die Universität als Ort der Forschung und des Lernens vollzieht im Rahmen des Bologna-Prozesses einen tief greifenden Wandel, der eine Ökonomisierung der Bildung nach sich zieht. In diesem Kontext erlangen die didaktischen Fähigkeiten der Dozierenden einen gänzlich neuen Stellenwert. Sie werden zum Schlüssel für die Vermittlung von Fachwissen, Schlüsselqualifikationen und Kernkompetenzen. In Hinblick auf die Zielerreichung in allen drei Bereichen erscheinen die Kenntnis eines möglichst breiten Methodenspektrums und der mit den Methoden verbundenen Vor- und Nachteile unerlässlich.

Die hier vorgestellte Methode des Gruppenpuzzles kann gewinnbringend aus ihrem Entstehungskontext heraus in den universitären Kontext transferiert werden. Dabei bleiben Struktur und Grundintention gleich: Studierende lernen weitgehend selbstständig – individuell oder in Gruppen – in einem interdependenten Lernumfeld. Sollte die Methode ursprünglich dazu dienen, Vorurteile gegenüber Minoritäten abzubauen, so stehen hier andere Ziele im Vordergrund.²⁷ Im Zentrum des hier beschriebenen Seminars standen die praxisnahe Vermittlung von theoretischem Wissen und dessen Anwendung sowie das Üben von Schlüsselkompetenzen.

Die Evaluation zeigt, dass viele Studierende von der Methode profitieren und praxisnahe Erfahrungen machen konnten – oft, ohne dass dies ihnen bewusst wurde. Zugleich zeigte sich in beiden Versionen des Seminars, dass nicht wenige Studierende Schwierigkeiten in den Bereichen Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Problemlösestrategien hatten. Dies zu erkennen bzw. sich einzugestehen und externe Hilfe heranzuziehen, war ein oft unüberwindbarer Schritt. Wo dieser getan wurde, konnten die Studierenden profitieren.

Ein weiterer Punkt der Evaluation, der von entscheidender Bedeutung bei der Verwendung der Methode des Gruppenpuzzles sein dürfte, ist der Wunsch der Studierenden nach einer umfassenden Ergebnissicherung und Ergänzung durch den Dozenten. Offenbar perpetuiert sich in letzterem eine Haltung, die nur zu gut in die Konsumgesellschaft unserer Tage passt. Durchaus berechtigt ist jedoch der Wunsch nach Ergebnissicherung, der sich auch in der stärkeren Strukturierung im Sommersemester 2007 niederschlug. Es erscheint insbesondere bei Studierenden in niedrigeren Semestern ratsam, zwischen die einzelnen Phasen des Gruppenpuzzles Sitzungen zur Ergebnissicherung einzuschieben, in denen der Dozent eine aktivere Rolle übernehmen soll.

Auf der Seite der Dozierenden sollten mehrere Punkte beachtet werden. Erstens ist die Methode in der Tat sehr vorbereitungsintensiv, wenn ein Seminar zum ersten

²⁷ Aufgrund dieser ursprünglichen Zielsetzung dürfte sich das Gruppenpuzzle besonders in einem kulturell heterogenen und internationalisierten Lernumfeld auch an Hochschulen bewähren. Darüber hinaus scheint die Methode auch im professionellen Bereich des Teambuilding einsatzfähig, da sie nicht nur dazu dient, einander besser kennenzulernen, sondern auch Stärken und Schwächen anderer sowie die gegenseitige Ergänzung zu erfahren.

Mal so gestaltet wird. Bei jeder Wiederholung jedoch reduziert sich nicht nur der Vorbereitungsaufwand auf die Optimierung des Seminars, sondern erhöht sich auch die Sicherheit des Dozierenden in Hinblick auf voraussehbare Probleme und mögliche Lösungsstrategien. Zweitens kann ein solches Seminar sehr betreuungsintensiv sein, wenn die Studierenden die Angebote wahrnehmen. Auf der anderen Seite reduzieren sich jedoch die fixen Seminartermine auf ein Minimum. Drittens sollten sich Dozierende darüber im Klaren sein, dass das Gruppenpuzzle, auch wenn es nachweisbar sehr gute Ergebnisse erbringt, von den Studierenden nicht unbedingt geliebt wird. Diese Ablehnung kann bis hin zu manifesten Auseinandersetzungen um die Notengebung und persönlichen Animositäten reichen. Daher ist es unabdingbar, von vornherein Lehr- und Lernziele zu explizieren und dokumentieren. Auch sollte überprüft werden, ob Gruppenleistungen in den jeweiligen Studienordnungen zugelassen sind, da für die Ernsthaftigkeit der Studierenden eine Gruppenbewertung sicherlich von Vorteil ist.

Auch wenn die Beurteilung des Seminars bezüglich der Umsetzung und Erreichung der Lernziele seitens der Studierenden durchaus ambivalent ausfiel, so haben doch alle Studierenden zumindest Teile der Lernziele erreicht. Viele Papiere und Klausuren bewegten sich auf einem inhaltlich-fachlich sehr hohen Niveau und einige Beiträge zeichneten sich durch ein hohes Maß an wissenschaftlicher Kreativität aus. Es zeigte sich zudem, dass sich die meisten der aus der Gruppenpuzzle-Forschung bekannten Effekte einstellten, wenn die Gruppen nicht von Trittbrettfahrern nach unten gezogen wurden.²⁸ Insgesamt erscheint das Gruppenpuzzle nicht nur für die Studierenden als eine gewinnbringende und praxisnahe Alternative zu herkömmlichen Seminaren, die zudem deutlich spür- und dokumentierbare Lernerfolge zeitigt. Auch Dozierende können beim Einsatz dieser Methode eine Menge über sich selbst und ihren Lehrstil erfahren.

²⁸ Dieses Problem ließe sich wohl am ehesten darüber kontrollieren, dass alle TeilnehmerInnen in Kenntnis der Methode freiwillig teilnehmen. Eine vorherige Ankündigung sowie das Schließen eines Lehr-Lernvertrags erscheinen in diesem Zusammenhang sinnvoll.

Literatur

- Allport, G. (1954): *The Nature of Prejudice*. Reading, MA.
- Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. (2000): *Besser lehren: Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für die Lehrenden in Hochschule und Weiterbildung*. Heft 2: Methodensammlung. Weinheim.
- Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. (2001): *Besser lehren: Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für die Lehrenden in Hochschule und Weiterbildung*. Heft 3: Methoden zur Förderung aktiven Lernens. 2. Aufl., Weinheim.
- Aronson, E. (1990): Applying social psychology to desegregation and energy conservation. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 118-132.
- Aronson, E. (2000): Nobody left to hate: Developing the empathic schoolroom. In: *The Humanist*, 60, 17-21.
- Aronson, E. (2001): *Nobody Left to Hate. Teaching Compassion after Columbine*. New York.
- Aronson, E./Blaney, N./Sikes, J./Stephan, C./Snapp, M. (1975): Busing and racial tension: The jigsaw route to learning and liking. In: *Psychology Today*, 8, 43-50.
- Aronson, E./Bridgeman, D. (1979): Jigsaw groups and the desegregated classroom: In pursuit of common goals. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5, 438-446.
- Aronson, E./Bridgeman, D./Geffner, R. (1978): Interdependent interactions and prosocial behavior. In: *Journal of Research and Development in Education*, 12, 16-27.
- Aronson, E./Goode, E. (1980): Training teachers to implement jigsaw learning: A manual for teachers. In: Sharan, S./Hare, P./Webb, C./Hertz-Lazarowitz, R. (Hrsg.): *Cooperation in Education*. Provo, Utah, 47-81.
- Aronson, E./Osherow, N. (1980): Cooperation, prosocial behavior, and academic performance: Experiments in the desegregated classroom. In: *Applied Social Psychology Annual*, 1, 163-196.
- Aronson, E./Patnoe, S. (1997): *The jigsaw classroom: Building Cooperation in the Classroom*. 2. Aufl., Beverly Hills.
- Blaney, N. T./Stephan, C./Rosenfield, R./Aronson, E./Sikes, J. (1977): Interdependence in the classroom: A field study. In: *Journal of Educational Psychology*, 69, 121-128.

- Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.) (2001ff.): Neues Handbuch Hochschullehre (ständige Aktualisierung), Bonn.
- Blankertz, H. (1973): Theorie und Modelle der Didaktik. 7. Aufl., München.
- Bohlmeyer, E. M./Burke, J. P. (1987): Selecting cooperative learning techniques: A consultative strategy guide. In: School Psychology Review, 16, 36-49.
- Bridgman, D. (1981): Enhanced role-taking through cooperative interdependence: A field study. In: Child Development, 52, 1231-1238.
- Carroll, D. W. (1986): Use of the jigsaw technique in laboratory and discussion classes. In: Teaching of Psychology, 13, 208-210.
- Eilles-Matthiessen, C./Janssen, S./Osterholz-Sauerlaender, A. El Hage, N. (2007): Schlüsselqualifikationen kompakt. Ein Arbeitsbuch für Personalauswahl und Personalentwicklung. Bern.
- Frey-Eiling, A./Frey, K. (1999): Das Gruppenpuzzle. In: Wiechmann, J. (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden: Vielfalt für die Praxis. Weinheim, 50-57.
- Gerard, H./Miller, N. (1975): School Desegregation: A Long-Term Study. New York.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. (Service-Stelle Bologna). Beiträge zur Hochschulpolitik 8. 2. Aufl., Bonn.
- Jank, W./Meyer, H. (1991): Didaktische Modelle, Frankfurt a. M.
- Knauf, H./Knauf, M. (2003): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Bielefeld.
- Lazarowitz, R. (1991): Learning biology cooperatively. In: Cooperative Learning 11 (3), April, 19-21.
- Lazarowitz, R./Hertz-Lazarowitz, R./Baird, J. H. (1994): Learning science in a cooperative setting: Academic achievement and affective outcomes. In: Journal of Research in Science Teaching, 31, 1121-1131.
- Lin-Klitzing, S./Neff, B./Kröber, E. (2006): Offene Lehr/Lernformen an der Hochschule – ein hochschuldidaktisches Fortbildungskonzept. Durchführung – exemplarische Umsetzung – Evaluation. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin, L 1.5, 1-26.
- Lucker, W./Rosenfield, D./Sikes, J./Aronson, E. (1977): Performance in the interdependent classroom: A field study. In: American Educational Research Journal, 13, 115-123.
- Pfäffli, B. (2005): Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenz, Bern.
- Purdom, D. M./Kromrey, J. D. (1995). Adapting to cooperative learning strategies to fit college students. In: College Student Journal, 29, 57-64.

- Renkl, A. (1997): Lernen durch Lehren: Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen. Wiesbaden.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. In: Review of Educational Research, 50, 241-271.
- Singh, B. R. (1991): Teaching methods for reducing prejudice and enhancing academic achievement for all children. Educational Studies, 17, 157-171.
- Slavin, R. E. (1980): Cooperative learning in teams: State of the art. In: Educational Psychologist, 15, 93-111.
- Staiger, S. (2003): „Gruppenpuzzle“ und weitere Unterrichtskonzepte (auch) für den Lernfeldunterricht. Überblick und Konkretisierung an einem Beispiel aus der Pneumatik. In: Die berufsbildende Schule, 55 (2003) 6, 189-192.
- Stelzer-Rothe, T. (Hrsg.) (2005): Kompetenz in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln.
- Thiessen, B. (2005): Inter- und Transdisziplinarität als Teil beruflicher Handlungskompetenzen. Gender Studies als Übersetzungswissen. In: Kahlert, H./Weller, I. (Hrsg.): Quer denken – Strukturen verändern: Gender Studies zwischen Disziplinen. Wiesbaden.
- Walker, I./Crogan, M. (1998): Academic performance, prejudice, and the jigsaw classroom: New pieces to the puzzle. In: Journal of Community and Applied Social Psychology, 8, 381-393.
- Wallace, J. (1995): Cooperative learning in college classrooms: Getting started. In: College Student Journal, 29, 458-459.
- Williams, D. (2004): Improving race relations in higher education: The jigsaw classroom as a missing piece to the puzzle. In: Urban Education, 39, 316-344.
- Winteler, A. (2004): Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch. Darmstadt.

Anschrift des Autors:

Dr. Rolf Frankenberger
Institut für Politikwissenschaft
Abteilung Vergleichende Analyse politischer Systeme
und Empirische Politikforschung
Universität Tübingen
Melanchthonstr. 36
72074 Tübingen
rolf.frankenberger@gmx.net
<http://www.uni-tuebingen.de/uni/spi/>
<http://kopfmaennchen.wordpress.com>

Anschrift der Herausgeberinnen:

Regine Richter

Leiterin der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

Kontakt:

Arbeitsstelle Hochschuldidaktik
Eberhard Karls Universität Tübingen
Sigwartstr. 20
72076 Tübingen
+49 (0) 70 71–297 77 96
+49 (0) 70 71–25 48 34
regine.richter@uni-tuebingen.de
www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik

Christine Baatz

Akademische Mitarbeiterin
Kompetenzzentrum für Hochschuldidaktik in Medizin Baden-Württemberg

Kontakt:

Kompetenzzentrum für Hochschuldidaktik in Medizin Baden-Württemberg
Medizinische Fakultät
Eberhard Karls Universität Tübingen
Elfriede-Aulhorn-Str. 10
72076 Tübingen
+49 (0) 70 71–297 7942
+49 (0) 70 71–29 5218
christine.baatz@med.uni-tuebingen.de
www.medidaktik.de

