

Anmerkungen:

- Sie beginnen ihre Ausführungen mit einer aus unserer Perspektive sehr harten Einschätzung des Verhältnisses Lehrende/Lernende über den Begriff des Feindes. Gleichzeitig schreiben Sie gerade den Einleitungsteil sehr personalisiert. Hier wäre es wünschenswert entweder von Beginn an ihre Autorenperspektive deutlicher zu machen oder, wenn das behauptete Feindbild allgemeingültig betrachtet werden soll, dieses auf andern Wege zu belegen.

- Sie benennen die Klausur als Problem der Prüfung bestimmter Wissensformen und formulieren dann aus, dieses Problem nicht weiter betrachten zu wollen, verwenden aber gleichzeitig einen sehr langen Absatz mit Verweisen zum Thema. Hier wäre ggf. auch eine knappe Ausführung zum Thema mit etwas mehr Platzanspruch sinnvoll. –

Am Ende des Textes wäre ein Ausbau der Perspektive spannend. Können Sie abschätzen an welchen Hürden ein Transfer Ihres Ansatzes in andere Fachkulturen möglich wäre, mit welchen Studierendenzahlen das Konzept maximal umzusetzen ist und welche Auswirkungen auf die Klausurergebnisse sie erwarten?

Der Weg zum „User Generated Exam“ – eine Sackgasse?

Erfahrungswerte aus dem Lehrforschungsprojekt „Fragengeleitete Didaktik“

Harald Rau, Kathrin Munt¹

1. Fragengeleitete Didaktik – erste Erkenntnisse

Das vorliegende Lehrforschungsprojekt steht unter dem Arbeitstitel „Fragengeleitete Didaktik“ und führt im Rahmen einer Fallstudie hin zu einer konkreten Lehrveranstaltung, die sich in besonderer Weise neuer Methodik verschreibt. Das Projekt selbst lief in drei Jahrgängen des Studienganges Medienmanagement an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften in Salzgitter – in einer der grundlegenden Einführungsveranstaltungen (zweites Semester) zum Thema „Medienmärkte“, die jeweils curricular im Sommersemester angeboten wird. Für den vorliegenden Beitrag werden die Erfahrungen aus dem Jahr 2014 beispielhaft aufbereitet, da hierfür die umfassende inhaltsanalytische Auswertung einer qualitativen Vollerhebung im Kurs vorliegt. Diese wurde zum Ende des Semesters (jedoch noch vor dem Klausurtermin) durchgeführt. Um wesentliche Erkenntnisse schon vorwegzunehmen, die Analyse zeigt, dass Studierende, die eine Veränderung in

¹ Die Autoren bedanken sich für die Unterstützung des Projektes: zum einen bei Thomas Loepke, der als Lerncoach der Hochschule am Standort Salzgitter das Projekt maßgeblich begleitete und mitgestaltete, zum anderen bei XXXXXXX, die sich über das sorgfältige Kodieren des vorliegenden Materials in besonderer Weise um die Kategorienbildung verdient gemacht hat.

Kathrin Munt leitet die Hochschul(fach)didaktik an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, Standort Wolfenbüttel, sie ist Diplompädagogin und entwickelte maßgeblich das Profi-Programm, das Lehrende gezielt mit Alternativen zu herkömmlichen Lehrkonzepten konfrontiert und Keimzelle für eine an aktuellen Herausforderungen orientierten Lehre ist..

Harald Rau ist Professor für Kommunikationsmanagement an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, Campus Salzgitter, er studierte Wirtschaftswissenschaften in Hagen und Journalistik in Dortmund, dort promovierte er mit einer Arbeit zu „Redaktionsmarketing“, an der Universität Leipzig lehrte er über viele Jahre in den Bereichen Interviewtechnik und Medienökonomie und habilitierte sich in Kommunikations- und Medienwissenschaften. Über 25 Jahre lang arbeitete er erfolgreich und international mit eigenem Unternehmen in Journalismus und Medienproduktion.

ihrem Arbeitsverhalten bestätigt haben, die gesamte Lehrveranstaltung positiver beurteilen, dass jene, die im Sinne der Bloom'schen Taxonomie (vgl. 1976) eine höhere Stufe der Wissensverarbeitung erreichen, ihr Arbeitsverhalten im Sinne der Angebote verändert haben und dass schließlich jene Studierenden, die die Verantwortung für die Gestaltung der Lehrveranstaltung nicht bei sich sehen, auch jene sind, die sich zutiefst vom neuen und ungewohnten Format verunsichert fühlen, und die von der Durchführung mit ihrem vergleichsweise hohen Maß an Eigenverantwortung überfordert sind.

2. Rahmenbedingungen für das Projekt „Fragengeleitete Didaktik“

2.1. Seitenwechsel eher unwahrscheinlich

Die Idee erscheint ebenso einleuchtend wie simpel: Studierende formulieren ihre Klausur selbst, sie setzen die Schwerpunkte, stellen mögliche Fragen, verfassen die aus ihrer Sicht korrekten Antworten und erschließen sich damit das Feld auf eine neue und möglicherweise eher ungewohnte Weise. So kann Lernen eventuell leichter möglich werden – und sich darüber hinaus der wertvolle Effekt eines „inneren Seitenwechsels“ einstellen. Die Bildungssituation an Hochschulen ist vielfach durch ein Aufeinandertreffen : Lehrer – und hier macht es dann keinen Unterschied, ob es sich um einen Hochschullehrer handelt – auf der einen, Student auf der anderen Seite. Die Formulierung von Feindbildern oder zumindest eines Gegeneinanders scheint auf beiden Seiten – dort Lehrender hier Lernender – oft zu einer Selbstverständlichkeit geworden², und starke, lebendige Bildungsgemeinschaften, die nach Auffassung der Autoren ausschließlich aus einem vertrauensvollen Miteinander erwachsen³, stellen sich auf diesem Wege kaum ein. Dieses Gegeneinander kann letzten Endes auch transaktionsanalytisch begründet werden. Die Transaktionsanalyse (vgl. Berne 1961, 1970; Harris 1975) ist hierbei ein wertvolles Instrument, und ohne tiefer einsteigen zu wollen, sei darauf verwiesen, dass eben in einer Lehr-Lern-Beziehung Kommunikationsautobahnen zwischen Eltern-Ich und Kindheits-Ich (und hier eben rebellisch oder angepasst, beides eher als Form einer Abgrenzung zu sehen) ausgebildet werden können. Eine solche kommunikative Beziehung im pädagogischen Kontext befördert ein Gegeneinander. Zwettler (1981, S. 9, vgl. Perner 2010, S. 15) hat diese komplexe Beziehung gut beschrieben, indem Sie den Lehrer als Person der Öffentlichkeit beschreibt, an der „Autoritätsprobleme virulent und manchmal eher unkritisch ausgelebt“ würden und auf der Gegenseite wären aber Lehrer eben auch mit der eigenen „Autoritätsproblematik“ befasst (Zwettler 1981, S. 10). Man könnte an dieser Stelle die transaktionsanalytische Zugangsweise sowie auch den Zugang zum menschlichen Miteinander über die konstruktivistische Pädagogik sinnreich vertiefen, es sei aber, um beim Kern des Projektes zu bleiben, lediglich auf die weiterführende Literatur verwiesen (vgl. dazu Rau 2013, S.127 ff.).

Aus der persönlichen Perspektive der Verfasser ist eine Verfestigung von polarem Gegeneinander, die Lerngemeinschaften im Lehrer-Studierenden-Verhältnis zu verhindern weiß, mehreren Umständen geschuldet:

- 1.) einer grundsätzlichen Verschulung der Hochschulbildung, die verstärkt durch eng gefasste

² Dieses Thema ist tatsächlich in der Pädagogik zumindest aus Sicht der Autoren nicht ausführlich genug diskutiert. Für den Schulkontext sieht beispielsweise Dünser (2016, S. 16 ff.) die „Überindividualisierung“ als eines der wesentlichen Probleme, die die Lehr-Lern-Gemeinschaft mit Blick auf die Gesellschaftsentwicklung konterkarieren. Der dänische Familientherapeut Jasper Juul (vgl. 2013), hebt auf den Faktor „Beziehungskompetenz“ ab, um ein Gegeneinander zu fassen; die umfassendsten Studien hat in diesem Kontext vermutlich die österreichische Bildungsforscherin Rotraud A. Perner (vgl. 2019) vorgelegt, wengleich sie sich in ihren Studien vor allen Dingen „verhaltensauffälligen“ von ihr zu „verhaltensoriginellen“ umgewidmeten Schülern gewidmet hat, aber doch erheblich auch zur allgemeinen Reflektion der Schüler-Lehrer-Beziehung beigetragen hat, indem sie Konfliktverhalten betrachtet und Stresspotenziale offenlegt. Von Interesse im Sinne des hier gewählten Ansatzes ist bei Perner auch der Verweis auf konstruktivistische Ansätze der Pädagogik (2010, S. 15) und die Anforderung, die Bausteine einer aus ihrer Sicht fraglos modernen Pädagogik und bezogen auf die in akademischen Berufen übliche autoritäre Sprachdistanzierung, im Sinne der gemeinsamen Überzeugung von Aufklärern, dass man auch leben müsse, was man schreibe (vgl. v. Hentig 1985, S. 31), in eine adäquate Form gebracht werden. Interessant erscheint im Zusammenhang der Verweis auf konstruktivistische pädagogische Ansätze und die Wissenschafts poesie nach Lucas Pawlik (2009, 94).

³ Hierzu wäre auf das hierzulande noch immer und aus Sicht der Autoren unberechtigterweise unterrepräsentierte pädagogische Konzept nach Krishnamurti zu verweisen (vgl. dazu Krishnamurti 1953, darin insbesondere die Kapitel 1 und 2).

- Curricula im Bachelor-Master-System geprägt ist,
- 2.) einer zunehmenden Ökonomisierung der Hochschulbildung, hier nicht unter kommerzialisierenden Aspekten verstanden, sondern eher auf den „Handel“ mit „Credits“ bezogen – es wäre auf eine bedenkliche Zweck-Mittel-Verkehrung zu verweisen, der CP, der Credit Point wird zum eigentlichen Zweck, nicht das, für das er steht: Bildungserfolg (auch hier könnte man die Brücke zur Transaktionsanalyse schlagen und auf das Konzept der „Strokes“, der „Streicheleinheiten“ nach Berne verweisen (vgl. 1975, vgl. auch Perner 2010, die diese Brücke zur Pädagogik schlägt),
 - 3.) einer zunehmenden Dispersität von Studierendengruppen, die jene gemeinsamen Bildungserfahrungen verhindern, die Individuen in eher homogenen Soziostrukturen regelmäßig machen können (vgl. zu sozialer Integration und dem Bildungszugang unterschiedlicher sozial differenzierbarer Gruppen und Milieus Tippelt 2000, S. 69 ff. und die dort zitierte Literatur, insbesondere relevant erscheint die Betrachtung eines „hedonistischen Milieus“ (Tippelt 2009, S. 85) in dem das klassisch-humanistische Bildungsideal als „Feindbild“ erscheine).

Diese Überlegungen zusammengefasst, lautet eine zentrale Hypothese an dieser Stelle: Bislang hat die Hochschuldidaktik noch zu wenige adäquaten Werkzeuge entwickelt, um auf diese Problemstellungen zu reagieren.

2.2. Wandel der Prüfungsformenkultur

Das „User Generated Exam“ macht eine Not zur Tugend – bei Anwendung der Methode, sind die Studierenden gezwungen, die Seite zu wechseln, sie werden selbst zum Lehrer, zum Gestalter von Prüfungsleistungen, und mit Glück hilft dieses Verfahren dabei, das eigene Rollenbewusstsein zu verändern. Dabei folgt der Ansatz der Überzeugung, dass Fragen zentrales Moment der Pädagogik sind und bleiben – und man mit ihrer Hilfe das eigene Lernen strukturieren und Inhalte festigen kann. Der Beitrag zeigt – dies vorausgeschickt – im Lehr-Forschungsprojekt „Fragengeleitete Didaktik“ einen von Mediennutzungsgewohnheiten beeinflussten Wandel der „Prüfungsformenkultur“. Dies mag, so gesehen, auf einem neuen Feld den zum Beispiel in der Medienproduktion längst sichtbaren gesellschaftlichen Wandel nachvollziehen. In der Medienbranche haben sich gewohnte Routinen längst verschoben und neue Produktionsrealitäten geschaffen (vgl. Rau 2014a und 2014c).

Das Projekt erprobte an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften im Fachgebiet Medienmanagement über drei Jahre hinweg Möglichkeiten, wie Studierende „User Generated Content“ zur Klausurkonzeption generieren – unter Nutzung von Werkzeugen zur kollaborativen Online-Arbeit. Die faktische Umsetzung im Kurs wurde von Befragungen begleitet, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden.

Die über Hochschulpakt und für die doppelten Abiturjahrgänge zur Verfügung gestellten zusätzlichen Studienplätze hatten vielerorts zu deutlich größeren Kohorten geführt. Dies machte auch in Veranstaltungen und Fächern, die regelmäßig eher andere Prüfungsformate erfordern würden, Klausuren zur Prüfungsleistung erster Wahl. Über Sinn und Unsinn von Klausuren im Bildungskontext kann man trefflich streiten – dies beweist die einschlägige Literatur, auf die hier für all jene kurz verwiesen werden soll, die sich mit deren Ausgestaltung und mit passenden Alternativen auseinandersetzen wollen. Müller und Bayer (2007, S. 223-237) haben sich beispielsweise sehr praxisorientiert mit zentralen Problemen von Prüfungen an der Hochschule auseinandergesetzt – und dabei auch gezielt deren Funktion durchleuchtet, auch die weiteren Beiträge des Bandes (Hawelka et al. 2007) sind mit Blick auf Alternativen zu Klausuren durchaus lesenswert, es steht die Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre zur Debatte. Standardisierte Prüfungsformen nehmen daneben Terhart, Baumgart, Meder und von Sychowski (2009) für die Erziehungswissenschaften genauer unter die Lupe und empfehlen dabei auch eine tiefen- und sozialpsychologische Betrachtung der Prüfung mit Strauss (2006), der sich ganz grundsätzlich aus medizinisch-psychologischer Sichtweise mit

Prüfungssituationen auseinandersetzt (vgl. zu einer interdisziplinären Tradition des „geprüften Menschen“ und über „Sinn und Unsinn des Prüfungswesens“ auch Kodalle 2006).

2.3. Faktisch-Inhaltliche Lernziele – Medienmärkte und ihre Bedeutung

Zu den Rahmenbedingungen des Projektes: Recht genau 100 Studierende sollen sich über ein Semester lang mit deutschen und internationalen den Medienmärkten befassen, sie sollen verstehen, welche Besonderheiten die Medienwirtschaft aufweist – und warum diese Branche überhaupt einen ökonomischen Sonderstatus für sich reklamiert.

Es geht also zum einen darum, den Marktmechanismus zu verstehen, die Rolle des Marktes als Ausgleichsort für Angebot und Nachfrage zu akzeptieren und von dieser Basis aus auch die Besonderheiten zu erkennen, die der Tatsache geschuldet sind, dass die zentrale Währung einer massenmedial orientierten Medienwirtschaft „Aufmerksamkeit“ ist, dass hier zweiseitige Märkte bestehen, die zudem eng miteinander verflochten sind.

Darüber hinaus wird ein grundlegendes Verständnis der aktuellen Marktbedingungen in unterschiedlichen Mediengattungen (Print, Hörfunk, Fernsehen) geschaffen. Die Studierenden sollen nach dem erfolgreichen Besuch der Veranstaltung argumentationsfähig sein, sich über TV- oder Hörfunkmärkte in Deutschland und Europa austauschen können und ein Gefühl dafür entwickelt haben, welche Markteintrittsbarrieren bestehen, und wie zentrale wirtschaftliche Größen lauten. Insbesondere ist es ein Ziel dieser Veranstaltung, aktuelle Tendenzen beschreiben sowie die Entwicklung auf den verschiedenen Märkten – dem Werbe- und dem Rezipientenmarkt – nachvollziehen und in die Zukunft extrapolieren zu können. Eine besondere Herausforderung im Bereich der Medienwirtschaft liegt darin, dass für eine ungewisse Zukunft ausgebildet werden muss, dass sich Studierende Verfahren und Techniken aneignen sollten, die Flexibilität und Veränderung mitdenken. Die Medienbranche zählt zu jenen, die von der Digitalisierung besonders betroffen sind und damit einem vergleichsweise starken Veränderungsdruck unterliegen (vgl. Rau 2014c, 2014b). Auch dies gilt es über das Lehrangebot abzudecken – es geht um eine Vorbereitung auf berufliche Herausforderungen, die heute kaum souverän abzuschätzen sind. Auf den ersten Blick erscheint solches Wissen kaum über Klausuren prüfbar. Dennoch soll im Rahmen des Projekts „Fragengeleitete Didaktik“ genau dieses geleistet werden: Grundlagenverständnis plus aktuelles und aktualisierbares Marktwissen aufzubauen, um das Urteilsvermögen der Teilnehmer nachhaltig zu stärken.

Das Projekt selbst umfasst eine Laufzeit von insgesamt drei Jahren und wurde jeweils für die Lehre im Sommersemester neu angepasst. Im Rahmen der Begleitforschung ist insbesondere eine auf drei Fragen basierte, offene Evaluation der Veranstaltung „Medienmärkte“ von Relevanz, die im Anschluss inhaltsanalytisch ausgewertet wurde – und interessanterweise sehr gut unterschiedliche Arbeits- und Auseinandersetzungsniveaus entlang der Bloom'schen Taxonomie zeigt. Bevor näher auf die begleitende Inhaltsanalyse eingegangen wird, werden Ablauf sowie entscheidende Knackpunkte präsentiert.

2.4. Übergeordnete Lernziele – Management und Selbstorganisation

In einem ersten Schritt werden die Studierenden im Kurs mit der möglichen Aufgabe konfrontiert, und sie dürfen wählen. Sie können sich frei dafür entscheiden, die Klausurfragen selbst zu definieren – oder aber, die spätere Prüfung komplett vom Dozenten erstellen zu lassen. Der Vertrag, der dazu geschlossen wird, lautet: Für die 90minütige Klausur müssen mindestens 250 verschiedene Fragen entwickelt werden, die sich an einem Semesterapparat orientieren. Dieser besteht aus 22 über eine Lernplattform zur Verfügung gestellten Onlinedokumenten (wissenschaftliche Zeitschriftenbeiträge, Buchauszüge, White Paper) und aus 20 Büchern (Lehrbücher und wissenschaftliche Monografien, Marktreports), die in der Bibliothek zur Präsenznutzung bereitstehen.

Zugegebenermaßen ist das ein vergleichsweise umfangreicher Apparat, der die Studierenden im zweiten Semester vor durchaus ernst zu nehmende Herausforderungen stellt. Diese Überforderung im

Sinne eines kaum zu bewältigenden Berges, ist Teil der Veranstaltung, denn die Stofffülle macht es erforderlich, Prioritäten zu setzen, sich damit zu beschäftigen, welche der angegebenen Werke von besonderer Bedeutung sind und auf was vielleicht eher verzichtet werden kann. Es zeigt sich auch, inwiefern sich Studenten organisieren, wie sie die Menge der Inhalte auf das Semester verteilen, welche Schwerpunkte sie setzen und wie sie die Entscheidung darüber fällen, was sie integrieren oder was sie ignorieren wollen.

Das erklärte Ziel: Studierenden erschließen sich ihren Stoff selbst, sie organisieren ihn für sich und erkennen gleichzeitig, welche der Werke, die im Semesterapparat stehen, von höherer Bedeutung sind, welche eher vernachlässigt werden können. Das Projekt ist im Bachelor-Studiengang „Medienmanagement“ angesiedelt, eine Managementkomponente spielt in allen gelehrten Fächern und damit in den Modulen des Curriculums als übergeordnetes Lernziel eine Rolle. Im gleichen Atemzug darf also das Projekt „Fragengeleitete Didaktik“ auch die Selbst- und die autonome „Kursorganisation“ vorsehen. Konkret: Die Studenten im Kurs organisieren sich selbst – sie überlegen sich, wie man sich den umfassenden Semesterapparat so organisiert, dass man aus diesem entsprechend viele Klausurfragen generiert.

3. Anforderungen der verschiedenen Projektphasen

3.1. Projektphase 1 – der vorgegebene Gestaltungsrahmen

Zuerst einmal geht es jedoch geht es darum, die Entscheidung für das Verfahren herbeizuführen. Dieses soll ja nicht vom Kursleiter aufoktroiert werden, um die innere Motivation zu halten, es soll also in der 70 Köpfe zählenden Gruppe ein möglichst einmütiger Entscheid herbeigeführt werden. Hierbei zeigt sich, dass auch jene, in anderem Kontext eher aktiven Studierenden, den Kurs mehr oder weniger anführten – es bildet sich im gewählten Beispieljahrgang schnell ein positives Votum für das Selbstverfassen der Klausur. Die Abstimmung darüber erfolgt am Rande der Lehrveranstaltungen und über eine offene Debatte in einer Social-Media-Gruppe.

Die konkrete Aufgabe lautet dann: Der Katalog der 250 Fragen wird im laufenden Semester erstellt – seine Inhalte haben jedoch unter Gesichtspunkten der Qualitätssicherung noch eine weitere Hürde zu meistern: Sie werden vom Dozenten und vom begleitenden Lerncoach der Fakultät mit jeweils einer (Schul-)Note zwischen eins und fünf versehen, wobei ausschließlich jene Fragen auf die Gesamtzahl von 250 einzahlen, die von beiden Bewertern mindestens eine „drei“ erhalten haben. Jede gültige Frage muss darüber hinaus in einer Tabelle erfasst werden, die die folgenden Aspekte enthält:

- die Angabe eines Teilbereiches, dem die Frage zugeordnet ist,
- die Fragestellung selbst,
- die erwartete, ausformulierte Antwort,
- die exakte Angabe der Quelle (Autor, Werk, Seitenzahl)

Erst wenn dies in korrekter Weise vorliegt, wird die Bewertung durch Dozent und Lerncoach vorgenommen.

3.2. Projektphase 2 – methodische Überlegungen zu möglichen Fragen

Im Vorfeld – also im Rahmen einer der ersten Veranstaltungen führt der Lerncoach der Fakultät die Studierenden in die Welt von Klausurfragen ein, erklärt, welche Fragetypen es gibt, und was man mit ihrer Hilfe erreichen kann, was sie abprüfen können und auf welcher Ebene sie wirken. Insbesondere geht es hier darum, den Studierenden konsequent selbst zu verdeutlichen, wie man mit verfügbaren Inhalten umgehen kann, um unterschiedliche intellektuelle Leistungen zu erfassen. Die folgenden Fragetypen werden diskutiert – und auf ihre Anwendbarkeit für eine Klausur im gewählten Fach ausgelotet.

	typisch	Beispiel	Gefahr
--	---------	----------	--------

Wissensfrage	Was ist ... Wer hat ... Wo war ... Wie entsteht ... Wann war ... Warum ist ...	Was macht eine Vollredaktion aus?	Die Antwort ist zu einfach Der Umfang der Antwort ist nicht festgelegt. Wie genau muss die Antwort formuliert sein.
Definitionsfrage	Definieren Sie ...	Definieren Sie die Opportunitätskosten in Bezug auf den Medienwettbewerb.	Die Frage muss die Antwort bereits sehr stark einengen
Beurteilungs-, Erklärungsfrage (Anwendungswissen)	Bewerten Sie ... Schätzen Sie ein ... Entscheiden Sie ... Wie reagieren Sie auf ... Erklären Sie	Erklären Sie, was Schumpeter unter dem „Prozess der schöpferischen Zerstörung“ versteht und wenden Sie es in zwei Sätzen auf ein Beispiel aus dem Medienmarkt an.	Fachwissen und Allgemeinwissen werden vermengt. Die Begriffe müssen im richtigen Zusammenhang verwendet werden und sprachlich richtig verknüpft.
Beispielfrage (Reflexion / Transfer)	Geben Sie ein Beispiel für ...		Die Menge der mögl. Antworten ist nahezu unbegrenzt.
Multiple Choice	Wählen Sie die richtigen/falschen Antworten aus (1 aus 4, 2 aus 5) Reihenfolgen festlegen (1., 2., 3.,)	Eine Frage – vier Antworten Richtige oder falsche Aussagen sind gemischt (Auswahl w/f) Welche Schritte werden der Reihe nach durchgeführt	Umgang mit falschen Aussagen. Ausnutzung statistischer Wahrscheinlichkeiten. Plausible aber falsche Antworten zu generieren ist schwer. Die Antworten müssen exakt sein.

Abbildung 1 – Fragetypen zur Prüfungsvorbereitung (Loepke 2014, S. 39-42).

3.3. Projektphase 3 – Herausforderung Prozessmanagement

Wichtig erscheint es, das Projekt von Anfang an so transparent wie möglich zu gestalten – also wird auch der Prozess der Benotung der eingereichten Fragen durch den Dozenten und den Lerncoach offengehalten. Dies geschieht auf die folgende Weise: Das von den Studenten eingereichte Dokument wird auf der jeweils aktuellen Basis zu einem Termin, der in etwa die Mitte des Semesters repräsentiert, offen bewertet. Dies geschieht direkt im Hörsaal. Dozent und Lerncoach führen ein Gespräch mit dem Rücken zum Publikum. Der Fragenkatalog wird mit Hilfe eines Beamers auf die Leinwand projiziert, beide arbeiten direkt im Dokument auf der Projektionsfläche, das bedeutet, jeder ihrer Schritte ist sofort nachvollziehbar und kann überprüft werden. Über jede einzelne der eingereichten Fragen führen Dozent und Lerncoach einen Dialog, sie sprechen über die Qualität der Frage, sie ordnen sie einem der vorgestellten Fragetypen zu und geben ihre persönliche Einschätzung zur Frage, zur Präzision mit der diese die Antwort einfordert, sie kommentieren, die Lösungsskizze und prüfen, ob alle Quellenangaben vorhanden sind. Anschließend vergeben beide unmittelbar eine Schulnote. Für die Studierenden ist dieses Format offenbar sehr anstrengend – da sich ein ungewöhnliches Setting im Hörsaal (auch die Dozenten blicken nach vorne und konzentrieren sich auf die Inhalte, ohne die Teilnehmer direkt anzusprechen) mit einer nun (erstmalig im Ablauf) bewusst

werdenden Stofffülle paart, und weil sich für jeden Einzelnen hier die persönliche Begrenztheit des eigenen Wissens spiegelt. Das Veranstaltungsformat führt jedem der Teilnehmer vor Augen, wo Lücken bestehen, welche Themen noch nicht erarbeitet wurden und wie umfangreich, mannigfaltig und anspruchsvoll die Inhalte sind. Zudem wird den Teilnehmern deutlich, dass die Fragen zwar in Rubriken eingeteilt sind, dass darüber hinaus jedoch eine klare Führung fehlt, die die inhaltliche Fülle strukturiert. Ein Skript, das durch den dispers zusammengestellten Semesterapparat führen könnte, ist ebenfalls nicht vorhanden und muss quasi intellektuell-intuitiv vom Einzelnen entwickelt werden.

3.4. Arbeitsteilung lässt Management scheitern

Das kritischste Moment liegt zu diesem Zeitpunkt (für Dozenten wie für Studenten) in der Erkenntnis, dass sich der Kurs möglicherweise eine falsche Organisation gegeben hat. Dies muss ausgeführt werden: Wie man das durchaus erwarten dürfte und wie es aus Managementsicht vereinfachend und sinnvoll erscheint, will sich der Kurs die Inhalte arbeitsteilig erschließen. Alle Bücher und alle elektronischen Dokumente werden selbstorganisiert im Kurs einzelnen Personen oder kleinen Gruppen zugewiesen – diese sollen sich dann jeweils individuell und spezifisch die Inhalte erarbeiten und dazu ausgewählte Fragen formulieren. Verständlicherweise bringt das jedoch kaum dem Ziel näher, dass sich jeder Einzelne mit dem gesamten Semesterapparat beschäftigt, möglichst viele Inhalte rezipiert und sich einen übergreifenden Eindruck von den angebotenen Inhalten verschafft. Für die Klausur wird es ja auch darum gehen, zu entscheiden, welche der Inhalte wichtiger, welche unwichtiger erscheinen. Dies wird – ohne konkret in die Texte zu gehen – in den Lehrveranstaltungen thematisiert und mit direkter Aufforderung sozusagen als Arbeitshinweis ungefähr wie folgt vorgegeben: „Ordnen Sie die verfügbaren Materialien auch in einer Weise, dass man erkennt, welche der angebotenen Inhalte für die Veranstaltung bedeutsam, welche eher wichtig, unwichtig oder schlichtweg zu detailliert sind, weil sie nur Randaspekte erfassen!“

3.5. Semesterapparat und Arbeitsweise

Der Semesterapparat ist entsprechend so aufgebaut, dass

- es grundlegende Inhalte gibt, die vornehmlich über zentrale Lehrbücher des Faches abgedeckt werden,
- vertiefende Leseangebote zu bedeutsamen aber ausgewählten Fragestellungen zur Verfügung gestellt werden,
- eher randständige Vertiefungsthemen angeboten werden, die man unter Priorisierungsgesichtspunkten eher zweitrangig behandeln kann.

Sich einen solchen Semesterapparat arbeitsteilig zu erschließen, ist in jener Weise unmöglich, wenn man darüber absichern will, dass sich alle Studierenden am Ende auf dem gleichen Wissensstand befinden. Statt sich den für das Modul angebotenen Apparat zu erarbeiten, sich darin zu orientieren, eignen sich die Teilnehmer dann nämlich Expertenwissen zu einzelnen Werken an – ohne Gewichtungen vorzunehmen und die Bedeutung einzelner Angebote herauszuheben. Eines der zentralen Probleme besteht zum Zeitpunkt der beschriebenen Eskalation also darin, dass der Hinweis, sich in der Bibliothek mit dem gesamten Apparat zu beschäftigen, von einem eher niedrigen Prozentsatz der Kursteilnehmer tatsächlich beachtet wird.

Damit wird mit Selbstorganisation des Kurses eines der wesentlichen Lernziele nicht erreicht – sich einen mannigfaltigen Apparat aus Büchern und digital zur Verfügung gestellten Texten und Videos selbständig und eigenverantwortlich zu eigen zu machen. Warum dies für einen Prüfungserfolg zentral ist, zeigt sich an folgendem Zusammenhang: Die Zahl der 250 einzureichenden Fragen war auch daran gemessen, dass es kaum gelingen wird, eine solch große Zahl von Fragen mit den Antwortschizzen auswendig zu lernen. Dies mag im Rahmen der Klausurvorbereitung noch recht gut bei 100 bis 150 Fragen gelingen – der Gesamtumfang jedoch dürfte nur von ausgewiesenen Auswendiglernern und trainierten Gehirnen zu speichern sein. Für die erfolgreiche Beantwortung der Fragen in der Klausur ist

mit entscheidend, inwiefern es dem Einzelnen gelingt, sich in deren Vorfeld den Kontext zu erschließen, alle Fragen entsprechend einordnen zu können, diese in einen Gesamtzusammenhang zu stellen. Im Kurs hat sich die Mehrheit der Teilnehmer auf die Verbindlichkeit des Fragenkataloges verlassen und im Anschluss versucht, ausschließlich mit diesem zu lernen. Damit kann ein Zielkonflikt in der Lehr-Lern-Situation festgehalten werden, der eben auch zeigt, wie verfestigt die Rollenbilder auch in neuen Lehrformen und Veranstaltungsformaten bestehen bleiben, der erhoffte „Seitenwechsel“ bleibt auch in und mit diesem Konzept eine Utopie.

3.6. Kompetenzorientierte Lehrziele – und wie sie angenommen werden

Studenten erschließen sich einen sehr umfangreichen Semesterapparat in einem anspruchsvollen, inhaltsschweren Lehrangebot, indem sie sich in die Rolle des Kursveranstalters und Dozenten einfühlen. Indem sie in Klausurfragen denken, begegnen sie den gegebenen Texten mit einem anderen Blick, sie strukturieren den Stoff auf eine andere Weise, die von ihnen selbst formulierten Fragen helfen dabei. Damit die unterschiedlichen Leistungsstände (aus Sicht des Autors eines der zentralen Probleme der Massenhochschulen) für jedes Individuum erkennbar werden, dürften und sollen die Studierenden ihre Fragen untereinander austauschen, bearbeiten, vielleicht auch bewerten und einordnen.

Konkret ergeben sich Lehrziele auf drei Ebenen:

- Steigerung der Urteilsfähigkeit bezogen auf Medienmärkte (inhaltliche Kompetenz)
- Eigenes Lern- und Arbeitsverhalten (Selbstmanagement) reflektieren und an die Anforderungen der Lehrveranstaltung anpassen (personale Kompetenz)
- Selbstbestimmtes Arbeiten in Gruppen organisieren und ausführen (Gruppenmanagement) (soziale Kompetenz)

Damit spiegelt die Anlage des Kurses auch die vier von Erpenbeck (vgl. 2004; vgl. Kopf et al. 2010) unterschiedenen Kompetenzen.

- Personale Kompetenz: Es ist die Fähigkeit, sich selbst gegenüber klug und kritisch zu sein, produktive Einstellungen, Werthaltungen und Ideale zu entwickeln.
- Aktivitäts- und Handlungskompetenz: Es ist die Fähigkeit, alles Wissen und Können, alle Ergebnisse sozialer Kommunikation, alle persönlichen Werte und Ideale auch wirklich willensstark und aktiv umsetzen zu können und dabei alle anderen Kompetenzen zu integrieren.
- Fach- und Methodenkompetenz: Da ist die Fähigkeit, mit fachlichen und methodischem Wissen gut ausgerüstet, schier unlösbare Probleme schöpferisch zu bewältigen.
- Sozial-kommunikative Kompetenz: Da ist die Fähigkeit, sich aus eigenem Antrieb mit anderen zusammen- und auseinandersetzen. Kreativ zu kooperieren und zu kommunizieren.

Ergebnis und praktische Umsetzung: Die Studenten teilen den Stoff unter sich auf, um den Semesterapparat schnell (und in diesem Falle vermeintlich effizient) für die Klausur aufzubereiten. Ziel ist es, den Arbeitsaufwand für den Einzelnen zu minimieren und anschließend mit dem erarbeiteten Katalog für die Klausur zu lernen. Das neue Verfahren wird nicht als Angebot gesehen, das eigene Lernverhalten zu reflektieren, in Frage zu stellen oder zu verändern.

Es zeigen sich sehr offensichtlich die differierenden Ziele von Studenten und Dozent. Der Dozent auf der einen Seite sieht das „User Generated Exam“ als Mittel zum Zweck zur Erreichung der auf mehreren Kompetenzebenen verankerten Lehrziele, für die Studierenden auf der anderen Seite ist das „User Generated Exam“ auf den ersten Blick attraktive Vereinfachung der Prüfung. Diese Prüfung in

Form einer Klausur zu bestehen, ist für sie das eigentliche und einzige Ziel der Lehrveranstaltung - unabhängig davon, wie explizit die mehrschichtigen Lehr-Lernziele vom Dozenten im Kurs kommuniziert werden. Die Divergenz des Zielsystems wird im empirischen Teil dieses Beitrages zu vertiefen sein.

4. Konkrete Hürden im Beispielfall – Veränderung der Rahmenbedingungen

Zurück in den Hörsaal und hinein in die beschriebene Blockveranstaltung. Die Studierenden haben bis zu diesem Zeitpunkt eine Liste mit recht genau 130 Fragen entwickelt. Die bereits beschriebene Vorgehensweise mit einer offenen Bewertung durch die Dozenten bringt am Ende folgendes Ergebnis: Auf der Liste bleibt etwa ein Drittel der Fragen als „genehmigt“ übrig – diese Fragen erreichen einen Notenwert von eins bis drei im Urteil von Dozent und Lerncoach – für die Studierenden ein frustrierendes Erlebnis.

4.1. Steigendes Frustrationspotenzial

Diese Fragenbewertung wird in der Mitte des Semesters in einem Vorlesungsblock angeboten und erstreckt sich über einen ganzen Tag. Während am Vormittag die Anwesenheit noch etwa bei rund 80 Prozent des Kurses liegt, so sorgt vermutlich steigende Frustration und das durchaus anstrengende „Setting“ mit einem dynamischen Wechsel zwischen den Fragen dafür, dass die Teilnahme von Stunde zu Stunde und von Pause zu Pause abnimmt. In der Pause zum zweiten Nachmittagsblock bricht sich der Frust dann völlig Bahn: Glücklicherweise kann der Lerncoach – selbst Raucher – bei einer geteilten Zigarettenlänge das hohe Maß an Frustration aufnehmen, integrieren und später in der Veranstaltung zurückspielen.

Der Lerncoach formuliert dazu aus der eigenen Erinnerung (Loepke 2015): „In einer Pause, nachdem bereits die Feedbackrunde zu den Fragen begonnen hat, wurde ich von einem Studenten angesprochen, dass das gesamte vereinbarte Verfahren der Prüfungsvorbereitung – wörtlich – „Bullshit“ und völlig ungeeignet sei. Der Student wünsche sich das „übliche“ Verfahren – mit Vorlesung, eigener Lernorganisation und Stellung der Klausur durch den Dozenten zurück – war aber sicher, dass es dafür eigentlich zu spät sei. Der Student wurde nach kurzer Zeit flankiert von einem zweiten Studenten, der aufgrund der Anzahl der, zu diesem Zeitpunkt vorliegenden, etwa 130 Fragen und der bis dahin mehrheitlich ungenügenden Bewertung der eingereichten Fragen, die Befürchtung äußerte, dass das Verfahren in der aktuellen Form nicht funktionieren werde – zumal sich nicht alle an der Erstellung der Fragen beteiligen würden. Die Äußerungen der Studierenden hatten neben der Sachebene – und damit der Befürchtung, das Verfahren würde für den Kurs insgesamt nicht funktionieren sowie technisch-organisatorische Probleme in der Kommunikation – auch eine starke Selbstbekundungsebene. Kommuniziert wurden die Unsicherheit über die Prüfungsform, die Unzufriedenheit über die Verteilung des Workload und die damit verbundene Ungerechtigkeit.“ (Loepke 2015). Auf Basis seiner Erfahrungen betrachtete der Lerncoach in diesem Moment die Beziehungsebene sowie den formulierten Appell als vorrangig. Die von den Studierenden formulierten Aussagen hätten auch innerhalb der Veranstaltung besprochen werden können. Der Lerncoach dazu: „Ausgehend von zwei Fragen lässt sich die Kommunikation und die Situation anders bewerten: Warum wird dieses Thema in der Pause angesprochen und welche Handlung erwartet der Student vom Dozenten? Als Interpretation der Situation bietet sich Folgendes an: Der vorgetragene Sachinhalt und die empfundene Unzufriedenheit sollte im geschützten Rahmen der Pause kommuniziert werden, in der das eigentliche Dozenten-Studentenverhältnis aufgehoben ist – auch weil das Gespräch beim Rauchen begonnen wurde. In der Pause konnten, geschützt durch den informellen Rahmen, leichter Unmut und Wunsch nach Änderung der Situation geäußert werden. Durch die Ansprache des Dozenten wurde auch die Verantwortung für die Situation und den Fortgang des Lehr-Lern-Prozess auf den Lerncoach übertragen.“ (Loepke 2015).

4.2. Neuorganisation des Kurses in der zweiten Semesterhälfte

Für den Lernerfolg wird dieser „Bildungsmoment“ als entscheidend angesehen. Hier erkennt das noch

verbliebene Viertel der Teilnehmer, dass die bisher geübte Arbeitsweise, die Art und Weise, wie sich der Kurs organisiert hatte, gescheitert ist. Die Dozenten verändern ihre Funktion und Rolle – werden für die folgenden zwei Stunden zu Moderatoren und Ermutigern. Die Gruppe organisiert sich neu, weist Schwerpunktt Themen zu, ändert das Managementkonzept und „dreht“ an diesem Nachmittag die Veranstaltung.

1. Das Veranstaltungsformat – Durchgehen der Fragestellungen und Bewertung im Hörsaal – wird unmittelbar verändert, als der Lerncoach die angesprochene Verantwortung übernommen hat und das Thema aus der Pause zurück in den Hörsaal bringt. Die Studierenden brechen die Veranstaltung ab, treffen sich spontan in einem der verfügbaren Poolräume, um dort gemeinsam und konzentriert am Fragenkatalog zu arbeiten. Sie behalten die vorher festgelegten Gruppenthemen als Rubriken der Veranstaltung bei, bestimmten aber unter den Anwesenden neue Verantwortliche.
2. Das Abstimmungsformat im Kurs – ein aufwändiges „Nacheinander-Bearbeiten“ einer Tabelle mit gemeinsam abgestimmten Zeiten, wann welche Gruppe an diesem Dokument arbeiten und dieses in eine über Social Media organisierte Gruppe hochladen darf – wird ebenfalls nachhaltig verändert. Die Teilnehmer richten ein gemeinsames Onlinedokument ein, an dem sie kollaborativ und gleichzeitig arbeiten können, ohne dass Änderungen verloren gehen.
3. Die verbliebenen Teilnehmer entscheiden auch: Die nicht anwesenden Kursteilnehmer werden über die Veränderungen im Prozess informiert und dürfen sich an der Erstellung des Fragenkataloges weiter beteiligen. Dies war im Vorfeld von den Dozenten freigestellt worden, da jedem ja die Möglichkeit gegeben war, an diesem Prozessschritt auch teilzuhaben und dieser eigenverantwortlich entscheiden konnte, weiter am Thema zu arbeiten, oder gefrustet nach Hause zu gehen.

Für Lernerfahrungen auf dem Feld Prozessmanagement ist diese Phase sehr bedeutsam: Hier entwickeln die noch anwesenden Teilnehmer die Erkenntnis, dass man mit Mut auch in einer Teilgruppe Prozesse für eine größere Gesamtheit nicht nur nachhaltig verändern, sondern eben auch grundlegend und vor allem mit Erfolg neu ausrichten kann. Und dies, ohne alle jene, die es betrifft, auch direkt zu beteiligen. Interessanterweise wird an dem beschriebenen Nachmittag, über die für die Lehrveranstaltung eigentlich vereinbarte Zeit hinaus, konzentriert am neugefassten Tabellendokument gearbeitet.

4.3. Neue Abläufe, neue Verantwortlichkeiten, Selbstverpflichtung

In der Folge organisiert sich der Kurs bei an diesem Nachmittag neu geschaffenen Verantwortlichkeiten so, dass der Katalog am Ende nicht 250 sondern 408 „genehmigte“ Fragen enthält. Dieses Ergebnis wird innerhalb von zwei Wochen erzielt und zeigt, wie bedeutsam die moderierte Neuorientierung auf Prozessebene für den Gesamterfolg des Projektes ist. Die folgende Reaktion der Studierenden ist vor diesem Hintergrund verständlich und wird in Form einer E-Mail an die Dozenten formuliert:

„Wir freuen uns sehr, dass wir es doch noch geschafft haben die Zahl von 250 Fragen für die Medienmärkteklausur zu erreichen und das alles so schnell und reibungslos Ihrerseits geklappt hat. Doch tun sich unsererseits jetzt einige Unstimmigkeiten auf, was unseren „Deal“ betrifft. Abgemacht war, 250 Fragen zu erstellen, welche bezüglich der Klausur relevant sein könnten. Über die Situation, wie sie jetzt ist, hatten wir nun noch einige Diskussionen semesterintern und es hat sich herausgestellt, dass wir mit der jetzigen Situation nicht zufrieden sind. Denn in dem finalen Dokument befinden sich 408 Fragen. Und auch wenn sich viele der Fragen ähnlich sind, sind das etwa ein Drittel mehr als vereinbart und diese Fragen müssen nichtsdestotrotz auch gelernt werden. Dies entspricht leider nicht ganz unserer anfänglichen Abmachung und bedeutet einen enormen Mehraufwand für uns. Unsere Frage ist nun, ob die ganze Datei nicht auf 250 Fragen gekürzt werden könnte, so wie es im „Deal“ vereinbart war? Das wäre wirklich toll und dafür wären wir Ihnen sehr dankbar!“

Dem Wunsch der Studierenden wird entsprochen, der Katalog „genehmigter“ Fragen wird auf 250

gekürzt. Das Schreiben der Studierenden wird hier insbesondere auch deshalb mit aufgenommen, weil es deutlich zeigt, dass der bereits beschriebene Zielkonflikt nach wie vor besteht. Auch der ausführlich dokumentierte und von allen Beteiligten als einschneidend und motivierend erlebte Moment mit einer bemerkenswerten Veränderung von Prozessabläufen und Verantwortlichkeiten, hat an der Grundhaltung nicht gerüttelt. Die zusammengetragenen Klausurfragen bleiben Mittel zum Zweck.

4.4. Selbstorganisation als die größte Herausforderung

Die größten Herausforderungen liegen nicht in der eigentlich als schwierig erachteten (inhaltlichen) Aufgabe sondern:

1. in der Selbstorganisation des Kurses. Hier wurden (wie formuliert) unterschiedliche Verfahren der Online-Kollaboration mit geringem und größerem Erfolg getestet;
2. in der Organisation der Bearbeitungsprozesse – dieses Thema erhält durch die gegebene Materialfülle eine besondere Note, wobei das eigentliche Problem im folgenden besteht: Statt dass sich *alle* Studierenden mit *allen* angebotenen Materialien beschäftigen, werden diese für die Entwicklung von Fragen verteilt und arbeitsteilig bearbeitet – für die Klausurergebnisse ist dies interessanterweise ein schwerwiegender Aspekt, der zu suboptimalen Leistungen führt, da wesentliche Stoffbestandteile für weiterführende Fächer nur rudimentär zur Verfügung stehen;
3. in der für die Teilnehmer frustrierenden Erfahrung, dass anfänglich nur etwa jede dritte formulierte Frage einen Notenwert zwischen 1 und 3 und damit das Prädikat „klausurtauglich“ erhält;
4. in der Vermittlung der übergeordneten Lernziele im Bereich personale und soziale Kompetenz: Hier werden Medienmanager ausgebildet, die sich im Rahmen des Bachelorstudiums auch wesentliche Managementtechniken und Verfahren zur Prozessoptimierung aneignen sollen; dieser Subtext aus Sicht der Lehre kann über das Semester hinweg durch den entstehenden Leidensdruck vergleichsweise gut vermittelt werden, als Lernziel wird dies jedoch von den Studierenden auch bei expliziten Verweisen darauf nicht erkannt oder ernstgenommen.

5. Empirie: wesentliche Erkenntnisse und der Versuch einer Typologie

Das „Setting“ des Praxisprojektes und sein klar begrenzter Rahmen erlauben die qualitativ angelegte Begleitforschung. Eine Vollerhebung im Kurs konzentriert sich im direkten Anschluss an die letzte im Block angebotene Lehrveranstaltung – also auch noch vor dem Schreiben der Klausur – auf die folgenden Fragen:

- Was ist das Wichtigste, das Sie in dieser Veranstaltung aus Ihrer Sicht gelernt haben?
- Wie fühlen Sie sich bezogen auf Ihre Urteilskraft – zur Einschätzung von Medienmärkten?
- Inwiefern hat die Vorlesung dazu beigetragen, Ihre (gewohnte) Arbeitsweise zu verändern?
- Wie beurteilen Sie das Verfahren (Studierende stellen sich die Klausur selbst?) und welche Erfahrungen haben Sie persönlich gemacht?

5.1. Theorierahmen – hierarchisch gegliederte Taxonomie

Diese Fragen werden von den Teilnehmern schriftlich beantwortet. Es sind zur Befragung 50 Studierende anwesend, die alle einen handschriftlich ausgefüllten Bogen abgeben. Im Unterschied zu einer reinen Textanalyse, erfolgt die Inhaltsanalyse hier theoriegeleitet. Das bedeutet, das Material beziehungsweise die Ergebnisse werden vor einem gegebenen Theoriehintergrund interpretiert. Dieser wird hier über die Verbindung zu einem Qualifikationsrahmen geschaffen, der die Zuordnung von Lernergebnissen zu einem bestimmten Niveau erleichtert. Als Referenzsystem wird das Taxonomie-Stufenmodell von Bloom (vgl. et al. 1976) angewandt. Die Anwendung von Taxonomien ist für die Formulierung von Lernergebnissen grundlegend und zwischenzeitlich als bewährtes Verfahren anerkannt. Am Stufenmodell von Bloom (et al. 1976) ist besonders interessant, dass es ein hierarchisch aufgebautes Klassifizierungssystem von Lernergebnissen zur Verfügung stellt, das mit

einer Liste von Verben gekoppelt ist, die eine Formulierung von Lernergebnissen vereinfacht. Diese Basis lässt sich nun in hervorragender Weise auch mit der hier gewählten inhaltsanalytischen Vorgehensweise verschränken, Lehrziele wie Lernergebnisse, die in der Befragung angegeben werden, lassen sich nun mit einer Niveaustufe verknüpfen (vgl. Anderson/Krathwohl 2001, Bloom 1965, DAAD 2008, Europäische Kommission 2008). Die Hierarchie des Konzeptes erlaubt auch, Studierende qualifizierend einzuschätzen und damit den Jahrgang typologisch zu durchdringen, wie dies als Ausgangsziel der Untersuchung ja ebenfalls formuliert wurde, je höher nämlich die erkannte Taxonomiestufe, desto höher im Konzept nach Bloom (et al. 1976) die Anforderungen desto abstrakter sind sie in ihrer inhaltlichen Natur .

Stufe	Beschreibung, Klassifizierung	Zugeordnete Tätigkeiten
1. Wissen	Einzelne Sachverhalte können exakt wiedergegeben werden, es besteht Faktenwissen, Bestandteile von Theorien sind bekannt	angeben, reproduzieren, aufzählen, benennen
2. Verstehen	Inhalte können mit eigenen Worten wiedergegeben werden	beschreiben, erläutern, interpretieren, übersetzen, verdeutlichen, erklären, umschreiben, übertragen
3. Anwenden	Allgemeine Aussagen können auf konkrete Anwendungsfälle übertragen werden.	beweisen, ausführen, gebrauchen, berechnen, anwenden
4. Analysieren	Aussagen über Sachverhalte können in ihre Struktur zerlegt werden	ableiten, analysieren, untersuchen, identifizieren, auflösen, gliedern, klassifizieren, vergleichen, zuordnen, darlegen
5. Synthetisieren	Aussagenelemente können nun zu einem neuen Aussagenkomplex zusammengefügt werden.	Entwerfen, entwickeln, abfassen, kombinieren, konstruieren, aufbauen, planen, ausarbeiten
6. Beurteilen/ Bewerten/ Evaluieren	Aussagen über Sachverhalte können nach Kriterien beurteilt werden	bewerten, auswerten, beurteilen, messen, entscheiden, prüfen, vergleichen

Abbildung 2 – Taxonomie von Lernzielen in Anlehnung an DAAD 2008 und Bloom et al. 1976

5.2. Inhaltsanalyse als Methode der Wahl

Zurück zur Vorgehensweise: Die Inhaltsanalyse zeichnet sich auch dadurch aus, dass sie nach expliziten Regeln abläuft, die in der Folge von anderen insgesamt nachvollzogen und überprüft werden können (vgl. Mayring 2010, 11-15). Anders als bei anderen Textanalyseformen wird hier das Material unmittelbar innerhalb seines Kommunikationszusammenhangs analysiert, das Verfahren

bietet sich für diese Forschungsarbeit also besonders gut an (vgl. dazu Mayring 2010, 48). Ein zentrales Merkmal einer mit Mayring angelegten qualitativen Inhaltsanalyse, ist die Festlegung eines Ablaufmodells, welches vorab die Reihenfolge sowie die Analyseschritte an sich definiert (vgl. Mayring 2010, 49) – der aus Sicht der vorliegenden Forschungsarbeit jedoch entscheidende Aspekt für die Wahl der inhaltsanalytischen Vorgehensweise liegt in der Erfordernis ein Kategoriensystem auszuprägen. Für dessen Konstruktion müssen die Kategorien entweder vorab anhand von einschlägigen Quellen begründet werden – oder direkt als Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse erkannt sein (Mayring 2010, 50). Im vorliegenden Fall werden diese Kategorien direkt aus dem vorhandenen Material gewonnen, es wird also eine induktive Kategorienbildung angestrebt. Das Ziel der Inhaltsanalyse soll hier schließlich sein, die verschiedenen Lehrziele aus Sicht des Studienganges zu spiegeln.

Eine weitere Hoffnung ist mit der Vorgehensweise verbunden: Die klare Strukturierung des Forschungsprozesses erlaubt es möglicherweise, unterschiedliche Gruppen herauszulösen, den betrachteten Jahrgang damit im weitesten Sinne mit Hilfe des gewählten Theorierahmens zu typologisieren. Damit sind die hier durchgeführten Forschungsarbeiten anschlussfähig, der Beitrag schafft darüber hinaus eine Basis, auf der künftige Forschung zu einer fragengeleiteten Didaktik aufbauen kann. Wie sich zeigen wird, lassen sich die gewählten Konzepte mit den Ergebnissen gut verschränken, was das induktive Vorgehen im Nachhinein ausgesprochen wertvoll macht.

Die Interpretation der vorliegenden Ergebnisse und deren Einordnung ist, wie beschrieben, ein konsequent qualitativer Prozess. Dieser jedoch kommt regelmäßig nicht um Quantifizierungen herum, deshalb wird auch im Rahmen der hier durchgeführten Inhaltsanalyse zur Erstellung der Kategorien mit Häufigkeiten operiert – dies ist in der Literatur diskutiert (Früh 2007, 67) und soll hier nicht weiter ausgeführt werden. Die durchgeführte Methode ist in jedem Fall mit dem sozialwissenschaftlichen Kanon konform.

5.3. Aussagekraft der Analyse ist zu relativieren

Zur Analyse des Ausgangsmaterials darf die Entstehungssituation nicht unberücksichtigt bleiben, da die Kommunikation als Gegenstand der Inhaltsanalyse entsprechend durch den Kontext ihrer Entstehung geprägt ist, Faktoren die im jeweiligen Verfasser selbst liegen, die Rolle anderer Beteiligter und deren Handlungshintergründe (kognitiv sowie emotional), die Zielgruppe und der soziokulturelle Hintergrund sind von besonderer Bedeutung (Mayring 2010, 50-51). Für den vorliegenden Fall heißt das, sich bei der Ergebnisdarstellung bewusst zu machen, dass

- das Veranstaltungsformat für intensive Auseinandersetzung in der Gesamtgruppe sorgt,
- die Veranstaltung schon in ihrem Verlauf zeigt, dass die Studierenden selbst in sehr unterschiedlicher Weise mit den gestellten Herausforderungen umgehen,
- die Befragung der Teilnehmer in einer Phase emotional wie inhaltlich durchaus intensiver Auseinandersetzung durchgeführt wird,
- die Befragung noch vor der eigentlichen Prüfung erfolgt, die Teilnehmer also noch keine Aussage über den konkreten Erfolg ihrer Arbeitsweise treffen können. Sie haben vermutlich die eigene Position bezogen auf die gestellten Anforderungen noch unzureichend reflektiert.

Für die vorliegende Studie geht es darum, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 2010, 65), damit wäre sie dem Feld der Strukturierung zuzuweisen, die zu den drei Grundformen des Interpretierens zählt, wie sie Mayring (2010, 64) aus den verschiedenen „Techniken systematischer Interpretation“ ableitet. Für die vorliegende Analyse wird eine inhaltliche Strukturierung angestrebt, die bestimmte Inhalte des Materials extrahiert (ebd. 66). Aus der gewählten Analysetechnik ergibt sich dann basierend auf Mayring (2010, 93ff) das folgende Ablaufmodell (vgl. Abbildung 3):

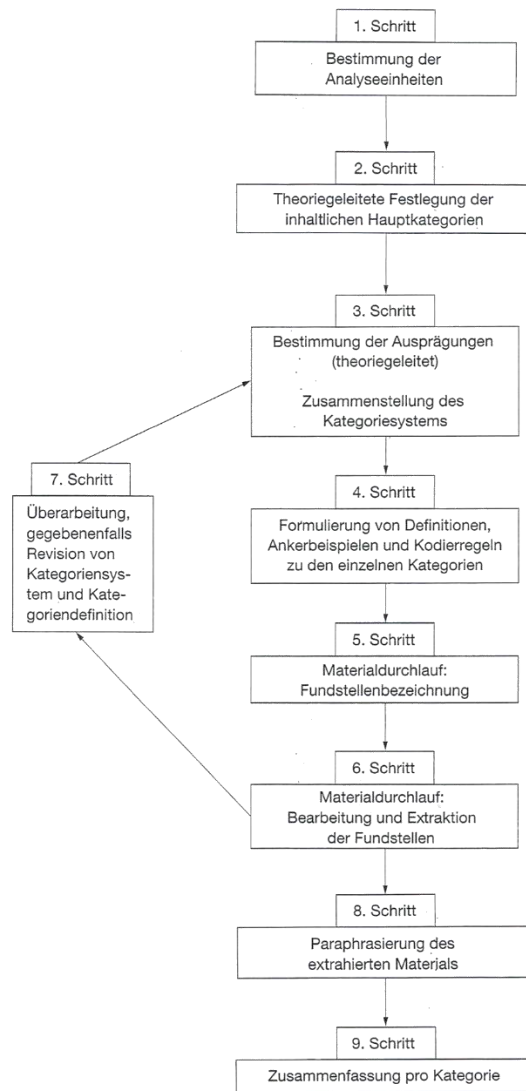


Abbildung 3 – Ablaufmodell der inhaltlichen Strukturierung, Quelle: Mayring 2010, S. 93.

Die Hauptkategorien mit entsprechenden Unterkategorien bilden zusammen das Kategoriensystem. Die Definition der einzelnen Kategorien gibt dann Aufschluss darüber, welche Bestandteile welcher Kategorie zugeordnet werden. Dazu muss jedoch ebenfalls festgelegt werden, unter welchen Umständen ein Materialbestandteil zu einer Kategorie gehört. Mit Hilfe von Ankerbeispielen wird daher exemplarisch dargestellt, welche konkreten Textstellen unter die jeweilige Kategorie fallen. Sofern es zwischen einzelnen Kategorien zu Abgrenzungsproblemen kommt, werden noch entsprechende Kodierregeln für die Kategorien verfasst, damit eine eindeutige Zuordnung möglich und nachvollziehbar ist. (vgl. Mayring 2010, 92)

Das Material wurde von einer einzigen Person kodiert, die Kodierung dann bezogen auf die Nachvollziehbarkeit noch einmal von einer weiteren Person vollständig auf Sinnhaftigkeit und Schlüssigkeit überprüft – Interkoderreliabilität müssen bei dieser Vorgehensweise also nicht weiter sichergestellt werden. Gleichwohl muss an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass die Erfassung gleichzeitig auch eine Interpretation des Kodierers darstellt, der die Bildung beziehungsweise Bezeichnung eines Merkmales vornimmt.

5.4. Die qualitative Inhaltsanalyse generiert 17 Kategorien

Für die vier gestellten Fragen konnten im Rahmen der inhaltsanalytischen Vorgehensweise insgesamt 17 Kategorien aggregiert werden. Zur besseren Erläuterung werden die für die Kodierung genutzten Ankerbeispiele aus den Fragebögen hier mit angegeben – die angegebene Zahl kennzeichnet die in der Inhaltsanalyse verwendete Nummer des Fragebogens (Rechtschreib- und Grammatikfehler werden aus den Fragebögen bei der Dokumentation der Ankerbeispiele übernommen, in Klammern ist jeweils nach dem Zitat die Nummer des Fragebogens für das Ankerbeispiel angemerkt).

5.4.1. Auswertung – Frage 1: Lerninhalte

Was ist das Wichtigste, das Sie in dieser Veranstaltung aus Ihrer Sicht gelernt haben?

Bei der Beantwortung der Frage werden in hohem Maße konkrete inhaltliche Aspekte der Veranstaltung Medienmärkte angeführt.

K 1 = Inhaltliche Wissenszuordnung

„Medienmeritorik war für mich das interessanteste Thema mit den meisten ‚Aaahh‘- Momenten“ (23); „inhaltlich: Meritorik; relevanter Markt; Konzentrationsprozesse von Märkten; Börsengeschehen im Groben...“ (26); „das Wirtz’sche Dreieck...“ (47).

K 2 = Zusammenhänge der Inhalte erkennen und verknüpfen

„Zusammenhänge zwischen Markt und Wettbewerb, z. B. Zusammenhänge Inhaltebeschaffungsmarkt, Rezipientenmarkt, Werbemarkt“ (2); „Zusammenhänge Medien und Ökonomie und die Komplexität dieses Themas“ (17); „das Verhältnis von Markt und Wettbewerb und deren Zusammenhang“ (31); „komplexes Denken; durch den roten Faden habe ich erkannt, dass sich Sachen von unterschiedlichen Ebenen miteinander verknüpfen lassen“ (41).

K 3 = Erkenntnisse verwenden, Methoden zuordnen und anwenden in anderem Bereich

„Veranstaltungsinhalte auf (...) Medienmärkte anwenden (auch unbewusst)“ (12)
„Kontinuierliche Nacharbeit der Vorlesung um den roten Faden nicht zu verlieren.“ (18); „dass man immer mehrere Faktoren auf bestimmte Bereiche und Systeme einbeziehen muss, dass viele Wirkungsstränge ein Thema verbinden“ (40); „die Art und Weise wie sich eine größere Gruppe von Menschen mit dem selben Ziel organisiert und versucht dieses zu erreichen“ (16)

5.4.2. Auswertung – Frage 2: Inhaltliche Urteilskraft

Wie fühlen Sie sich bezogen auf Ihre Urteilskraft – zur Einschätzung von Medienmärkten?

K 4 = Urteilskraft sicher

„Abgrenzung der Märkte fällt leichter; die Komplexität der Medienmärkte ist deutlicher geworden“ (8); „Relativ sicher. Ich habe durch die Vorlesung einige neue Betrachtungsweisen/ -kriterien von verschiedenen Medienmärkten kennengelernt, dir mir in Zukunft bei der Beurteilung helfen werden.“ (14); „Die Urteilskraft wurde auf jeden Fall gestärkt. Dadurch, dass man die Zusammenhänge versteht, ist es leichter sich in den Bereich der Medienmärkte zurechtzufinden. Wir kennen Folgen bestimmter Aktionen und Wirkungen von Entwicklungen und können diese bewerten.“ (46).

K 5 = Urteilskraft gering verbessert

„Grundzusammenhänge lassen sich dank der Vorlesung verstehen. Um tiefer einblicken zu können bedarf es aber noch intensiverer Arbeit.“ (4); „Dem Unterricht konnte ich inhaltlich gut folgen. Beurteilen könnte ich Märkte jedoch nur spärlich. Mir haben persönliche Übungen gefehlt, um das Erlernte gleich anzuwenden und zu verfestigen“ (18); „Ich könnte Medienmärkte sicher erklären (Unterteilung) und kann die Aufteilung nachvollziehen. Allerdings habe ich nicht das Gefühl, eine extreme Abweichung davon analysieren/bewerten zu können“ (42).

K 6 = Ich fühle mich in meiner Urteilskraft eher unsicher/schlecht und hätte mir mehr Unterstützung gewünscht (in Bezug auf den Inhalt)

„Verunsichert, da ich das Gefühl habe nicht genug zu wissen. Nicht ausreichend informiert um auf dem Markt alles beurteilen zu können.“ (19); „Eher unsicher, die Grundlagen wurden gelegt, jedoch finde ich es schwierig daraus alleine einen Medienmarkt zu bewerten. Mir fehlt ein Beispiel oder ein

zusammenhängender Überblick“ (34); „Dennoch fühle ich mich ziemlich unsicher was die Beurteilung von Medienmärkten betrifft. Ich hatte oft das Gefühl in die falsche Richtung zu denken. Das hat mich manchmal frustriert.“ (44)

K 7 = Ich fühle mich schlecht/sehr schlecht

„Da ich bzw. wir das an dieser Stelle ja ganz offen sagen sollten: Richtig scheiße! Ich habe keinen durchgängigen Faden in der Vorlesung gesehen, da immer hin & her gesprungen wurde. Die ganze Sache um die Erstellung der Fragen hat meiner Meinung nach viel zu viel Zeit in Anspruch genommen. Ich hätte gerne einmal einen kleinen Medienmarkt analysiert und das ganze angewendet.“ (1); „Schlecht, einige Themen waren zu komplex. Man wurde nicht genau an das Thema herangeführt, sodass man oft das Gefühl der Verwirrung hatte. Ich persönlich wäre nicht in der Lage, speziell Medienmärkte zu bewerten.“ (40).

5.4.3. Auswertung – Frage 3: Veränderung der Arbeitsweise

Inwiefern hat die Vorlesung dazu beigetragen, Ihre (gewohnte) Arbeitsweise zu verändern?

K 8 = geringfügige Veränderung

„Ich habe gelernt Fragen richtig zu stellen. Ansonsten habe ich meine Arbeitsweise gar nicht verändert“ (15); „Eine extreme Änderung meiner Arbeitsweise fand nicht statt. Ich habe zwar häufiger etwas in den Büchern nachgelesen, um teilweise unklare Zusammenhänge zu verstehen, aber eine große Änderung fand nicht statt“ (32).

K 9 = Keine Veränderung

„Gar nicht“ (5); „Das Verfahren hat meine Lernweise kaum bis gar nicht beeinflusst, da ich Aufgaben immer sofort erledige, um die Chance zu haben mich, oder das geleistete zu verändern und/ oder zu verbessern“ (19); „Nach wie vor halte ich es für sinnvoll, nicht nur die Fragen zu lernen, sondern auch das, was dahintersteht um die Fragen auch verstehen zu können. In der Hinsicht, also eigentlich nicht.“ (31).

K 10 = Veränderung hat stattgefunden

„Themen werden zunehmend in einem breiten Kontext gesehen“ (12); „Durch diese Vorlesung bin ich öfter in die Bücherei gegangen als im letzten Semester“ (21); „Das Verfahren hat mich eher unter Druck gesetzt, ich habe zwar mehr zum Thema Medienökonomie gelesen, allerdings unter Zeitdruck und fehlender eigener Motivation sich weiteres Wissen anzueignen.“ (35).

K 11 = starke Veränderung

„Die Veranstaltung hat mich zur weiteren Recherche angeregt. Gerade heute (letzte Veranstaltung, Anm. d. Kodierers) hat sich für mich der Kreis geschlossen und bietet mir jetzt die Möglichkeit an Texte verständlicher heranzugehen“ (18); „Durch die vielen Gedankenanstöße habe ich häufiger das Interesse verspürt mich auch nach der Veranstaltung zu informieren. Was ich eine gute Leistung finde, da ich dieses Gefühl in anderen Veranstaltungen kaum so empfinde. Im großen und ganzen würde ich sagen, dass mich Ihre Veranstaltung zum Lernen motiviert und das ich auch zur Literatur greife.“ (30).

5.4.4. Auswertung – Frage 4: Stellungnahme zum Verfahren

Wie beurteilen Sie das Verfahren (Studierende stellen sich die Klausur selbst?) und welche Erfahrungen haben Sie persönlich gemacht?

K 12 = Die Verantwortung für den Inhalt, den Arbeitsprozess und die Gruppendynamik sehen die Studierenden nicht bei sich

„Nur 20% des Kurses haben an einem Strang gezogen und durften für den Rest mitarbeiten. Es hat außerdem dazu geführt, dass eine relativ schlechte Grundstimmung im gesamten Kurs herrscht.“ (25); „feste Deadlines und gleiche Bedingungen für alle (jeder sollte einen Zugriff auf die Plattform bekommen)“ (12); „Andererseits nervt mich, dass manche Kommilitonen fordern, zu überprüfen wer wie viele Fragen gestellt hat. Geht überhaupt nicht.“ (15); „Desweiteren bedarf es einer stetigen Kontrolle der Arbeit der Studenten durch den Dozenten, nicht nur zum arbeiten aufzufordern.“ (28); „Ich denke, für viele von uns ist es schwer, ohne richtigen Ablauf der Veranstaltung die

Zusammenhänge zu verstehen. Für mich ist es einfacher, klar definierte Veranstaltungen zu haben.“ (4); „unstrukturiert (mehr Anleitungen wären besser)“ (19); „Falls die Studenten es nicht schaffen sollten die Fragen voll zu bekommen, wäre es schön wenn man einen Schlüssel hätte um den Prozentteil zu ermitteln wie viele (...) genommen werden. (...) So ist es selbst zu definieren was man für die Klausur im Ernstfall (keine 250 Fragen) Können muss.“ (29).

K 13 = Konkretes Optimierungspotential für die Gestaltung der LV

„Verbesserungsvorschläge wären zum Beispiel Fragerunden nach jeder Vorlesung, in der die einzelnen Studenten verschiedene Inhalte der Stunden mit Hilfe der Fragen reflektieren und entsprechende Antworten von Studenten ebenfalls erbracht werden.“ (35); „Einfacher wäre es, wenn nach jeder Ihrer Veranstaltungen zu den jeweiligen Themen, schon bis zur nächsten Woche vielleicht jeder eine Frage dazu stellen würde. Auch ein häufigeres Auswerten der Fragen wäre sinnvoll und frühere Deadline:“ (37); „Es wäre besser, wenn vorab festgelegt wird, welche Gruppe sich mit welchem Themengebiet befasst. Was natürlich von den Studenten selbst geregelt werden könnte.“ (40); „(...) hier wäre es eine Idee, die Fragengenerierung mit in die Vorlesung ein zu Arbeiten. Vielleicht kann man am Ende des Blockes gemeinsam Fragen entwickeln. (...) Anwesenheit eines Wissenden (Dozenten) wichtig. Das müsste sich aber nicht das gesamte Semester hinziehen.“ (44)

K 14 = Negative Kosten - Nutzen - Analyse/ Unsicher in Bezug auf Verfahren

„(...) damit ist nur 1/3 der Modulklausur abgedeckt. Diskussion der Fragen nimmt zu viel Zeit in Anspruch. Man beschäftigt sich mehr mit entsprechender Literatur, allerdings ist dies aufgrund anderer Verpflichtungen (zeitintensives Projekt) nicht wirklich sinnvoll, da man sich nicht wirklich in die Thematik einarbeiten kann.“ (7); „(...) es geht viel zu viel Zeit der eigentlichen Vorlesung für Diskussionen verloren. Lieber mit Skript! (und das auch immer benutzen)“ (8); „(...) es hat mir in meinem Lernprozess kaum geholfen (...). Was bei mir hängen geblieben ist, sind die Inhalte, die in den Vorlesungen mithilfe von Folien und Diskussionen vermittelt wurden.“ (14); „spannend/mal was anderes“ (Nr.19); „(...) durch die Fragen an sich wurde der Unterricht vernachlässigt, was bedeutet, wenn 250 Fragen ausgewählt werden, wir einfach nur ein stumpfes Auswendig lernen für die Klausur hätten!!! (...)“ (32).

K 15 = Verunsicherte Studierendengruppe, Angst, Kontrollverlust (dies ist ein Unteraspekt von K 14)

„(...) Im Nachhinein bereue ich es, dass wir uns auf dieses Verfahren geeinigt haben.“ (14); „(...) Ich weiß bis jetzt noch nicht, wie und wo ich genau mit dem Lernen anfangen soll und gehe wahrscheinlich mit einem schlechten Gefühl in die Prüfung.“ (25); „ich fand das Verfahren katastrophal (...) lieber konkreter Unterricht.“ (23).

K 16 = Pro und Contra-Analyse

„(...) mir ist aufgefallen, dass wenn Fragen dabei waren, dessen Thematik wir schon im Unterricht durchgenommen haben, als zu leicht eingestuft wurden. Demnach läuft dies eher auf ein Selbststudium hinaus (...)“ (43); „An sich finde ich das Verfahren gut, da man so „gezwungen“ wird, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Außerdem ist die Motivation größer, wenn man sich seine eigene Klausur erstellen darf, im Gegensatz zum herkömmlichen Vorgehen. (...)“ (31); „(...) zwar verstehe ich den Sinn dahinter, sich mit weiterführender Literatur zu beschäftigen, (...). Mit den Aufzeichnungen aus der Vorlesung und selbst erstellten Mind-Maps zu lernen finde ich interessanter und sinnvoller. (...)“ (36); „Zu diesem Projekt habe ich keine einheitliche Meinung. Pro & Contra-Argumente halten sich hier bei mir die Waage. (...)“ (41); „(...) eine große Gefahr sehe ich unter letzterem Umstand besonders darin, dass man in der Phase vor der Klausur dazu neigt, die Fragen auswendig zu lernen, statt sich mit dem Inhalt auseinander zu setzen.“ (45); „Ich habe mich zwar über einige Bereiche sehr stark informiert, über andere allerdings kaum. (...) Es ist schwer, sich über alle Bereiche im gleichen Maße anzulesen.“ (48).

K 17 = Positive Kosten-Nutzen-Analyse

„(...) Wir Studierenden waren dadurch sozusagen gezwungen zu lernen und nicht nur einen Woche vor der Klausur. (...)“ (21); „(...) Durch das Verfahren habe ich mich dennoch an vorher kaum verständliche

Texte herangewagt und diese durch die Fragenentwicklung besser aufbereitet, als eine Textzusammenfassung.(...)“ (35).

5.5. Ergebnisse aus der Übersicht über alle Kategorien

In einem weiteren Analyseschritt wurden die den Fragebögen zugeordneten Kategorien noch einmal parallel zusammengestellt, das heißt die 50 verfügbaren Antworten zu den vier Fragen wurden auf das Vorhandensein gebildeter Kategorien ausgezählt. Dies wurde in einer Gesamtschau zusammengeführt. Aus diesem Überblick kann man nun die folgende Hypothesen formulieren, die sich auf den Zusammenhang zwischen verschiedenen Kategorien beziehen:

- Studierende, die eine Veränderung in ihrem Arbeitsverhalten bestätigt haben, beurteilen die gesamte Lehrveranstaltung positiver.
- Studierende, die eine tiefere Wissensverarbeitung beschreiben, haben auch ihr Arbeitsverhalten verändert.
- Verbesserungsvorschläge im Sinne von „Interactive Engagement“ werden insbesondere von jenen Studierenden vorgeschlagen, deren Beurteilung mindestens eine durchaus differenziertere Betrachtungsweise haben, da sie Pro- und Contra-Argumente für die Lehrveranstaltung anführen oder deren Nutzen-Aufwand-Analyse einen positiven Wert ergibt.
- Studierende, die die Verantwortung für die Gestaltung der Lehrveranstaltung nicht bei sich sehen, decken sich mit verunsicherten Studierenden. Ihre Erwartungen an Lehrveranstaltungen passen nicht zu dem tatsächlichen Erleben.

5.6. Konsequenz aus der Inhaltsanalyse: Der Versuch einer Typologie

Gleicht man die hier gebildeten Hypothesen am gewählten Theorierahmen ab, so fällt auf, dass tatsächlich unterschiedliche Gruppen von Studierenden in der Grundgesamtheit nachgewiesen können, die jeweils einen anderen Anspruch an die Lehrveranstaltung stellen. Um dieses mit Hilfe der Kategorien hier vergleichsweise reduktionistisch abzubilden, kann man die folgenden Cluster herausarbeiten – für die folgende Typologie werden neben den Ergebnissen der Inhaltsanalyse auch persönliche Erkenntnisse des Dozenten mit verwertet:

1.) Typ 1 – der Angepasste

Es gibt eine durchaus stark vertretene Gruppe von Studierenden, die in der Veranstaltung (wie vermutlich generell im Studium) einen wissensbasierten Zugang zu den Inhalten erwarten, die sich gemäß der Bloom'schen Taxonomie überwiegend an Fertigkeiten der Stufen 1 und 2 (Wissen und Verstehen, vgl. Abbildung 3) orientieren, sie wünschen sich auf einem Skript basierende Inhalte, sehen das Projekt der fragengeleiteten Didaktik als wenig zielführend, können für sich selbst schlechter definieren, wie genau sie lernen wollen, fordern „konkreten Unterricht“ (23), beschreiben einen auf sich bezogen negativen Kosten-Nutzen-Abgleich; sie erwarten die Vermittlung von Wissen in der Veranstaltung selbst, sehen die Klausurfragen als Mittel zum Lernen, als „Auswendiglernpakete“ (32). Vertretern dieser Gruppe fällt es eher schwer, einen Roten Faden zu erkennen, sich den Stoff alleinverantwortlich und in der Gänze zu erschließen und damit aus den geübten (Lern-)Mustern auszubrechen, respektive diese zu überwinden.

2.) Typ 2 – der Effiziente

Eine zweite Gruppe sieht den Kurs pragmatisch, konzentriert sich auf den „Wert“ im Sinne von Credits und versteht die Systematik als „Erleichterungsangebot“, im Nachhinein wird die Vorgehensweise als Mogelpackung gesehen. Vertreter dieser Gruppe suchen einen effizienten Weg und erkennen, wie umfassend die Aufgabe zu sehen ist („nur ein Drittel der Modulklausur“ (7)) und kritisieren die problematische Kosten-Nutzen-Relation. Sie sehen die Aufgabe darin, sich den Stoff anzueignen (Wissen), diesen in der Prüfung reproduzieren zu können und dafür zu verstehen – um erfolgreich zu sein. Erfolg wird an der Menge des

Wissens gemessen, das man in der Klausur abrufen kann. Die inhaltlichen Hinweise zu Frage 1 zeigen, dass ein tieferes Verständnis vorhanden ist, es handelt sich häufig um fleißige Studierende, die einen tiefen inneren Wunsch haben, erfolgreich zu studieren.

3.) Typ 3 – der Veränderbare

Die dritte Gruppe steht hier für jene, die ein höheres Maß an Veränderungsbereitschaft einbringt, deren Individuen sich durch die Anlage des Kurses (individuell) mehr oder weniger verändern lassen, durch das gegebene Format häufiger die Bibliothek besuchen, sich „an schwierigere Texte“ heranwagen. In dieser Gruppe finden sich häufiger jene, die im Rahmen der Evaluation eine Pro-und-Contra-Analyse vornehmen. Eine Veränderung findet im Übrigen leichter statt, wenn die Studierenden die Verantwortung für den Inhalt, den Arbeitsprozess und die Gruppendynamik nicht bei anderen suchen. Kriterium zwölf, das diesen Kontext beschreibt, wird im Übrigen als besonders bedeutsam für die Aussagekraft der Studie gewertet. Hier ergibt sich zum Beispiel häufig die direkte Verbindung zu Kriterium drei, das den Lerneffekt auf die Verwendung von Erkenntnissen, sowie die Zuordnung von Methoden auch auf andere Bereiche hin abstrahiert und damit in der Bloom'schen Taxonomie (vgl. et al. 1976) in die Stufen Analysieren, Synthetisieren sowie Beurteilen führt.

4.) Typ 4 – der Skeptiker

Die „Skeptiker“ fühlen sich ungerecht behandelt, haben das Gefühl, dass nicht alle in der Gruppe den gleichen Arbeitsumfang einbringen und beschreiben eine überwiegend negative Kosten-Nutzen-Relation. Sie sehen die Unsicherheiten und das Risiko der Veränderung, lassen sich aber durchaus auf die Rahmenbedingungen ein und bemühen sich, den Wert des Verfahrens zu erkennen. Sie fühlen, dass sich ihre inhaltliche Urteilskraft nicht maßgeblich verbessert hat, und sie hätten sich klarere Rahmenbedingungen sowie mehr Führung gewünscht. Bezogen auf die Kriterien eins bis drei, finden sich häufig die Angaben, dass Zusammenhänge erkannt werden und Inhalte verknüpft werden können, bei einigen Vertretern auch Kriterium drei das die Fähigkeiten umschreibt, Erkenntnisse auch der direkten Anwendung in anderen Feldern zuführen zu können. Bezogen auf die Taxonomie wäre das Selbstkonzept über die gesamte Bandbreite gestreut.

5.) Typ 5 – der Trittbrettfahrer

Dieser Typ muss im Grunde nicht weiter beschrieben werden, er findet sich in allen Studierendengruppen, wird aber oft nicht von den übrigen Teilnehmern ausgegrenzt. Er profitiert von den motivierten Typen, die den Kurs vorantreiben. Im gegebenen Verfahren wird es dennoch für den Trittbrettfahrer schwer, die Klausur zu bestehen. Er beteiligt sich nicht an der Zusammenstellung der Fragen und verlässt sich darauf, dass schon genügend Inhalte zusammenkommen werden. Die geringe Motivation wirkt sich aber auch auf die Beschäftigung mit dem Semesterapparat aus – auch hier ist der Trittbrettfahrer zurückhaltend und distanziert. Dies rächt sich später in der Klausur selbst.

5.7. Zur Zukunft – eine systematische Erweiterung der Typologie

Den Autoren dieses Beitrages ist bewusst, dass die gewählte Typisierung stark interpretativ angelegt ist – dennoch sind sie der festen Überzeugung, dass die Taxonomie tatsächlich in ausgesprochen guter Weise mit den Kriterien der Inhaltsanalyse zu verschränken ist und die beschriebenen Typen als ein Angebot an die Hochschuldidaktik gesehen werden können, in Richtung einer konsistenten Typologie weiterzudenken. Es hat sich zudem gezeigt, dass aktuelle Studierenden-Jahrgänge tatsächlich eine sehr hohe Bandbreite an Selbstkonzepten vorführen und Gruppen mit sehr unterschiedlichem, nachgerade diametral entgegengesetztem Lernverständnis nachgewiesen werden können. Auffällig ist dabei: Studierende, die sich über das gewählte Format aktivieren lassen, erkennen eine Veränderung im eigenen Verhalten. Sie tun dies allerdings überwiegend, ohne dieses zwingend als dauerhaft anzunehmen und gut zu finden. Diese, auch vom Dozenten angestrebte, Haltung findet sich bei etwa einem Fünftel der Teilnehmer.

Das Projekt „Fragengeleitete Didaktik“ führt auf diese Weise vor, wie sich ältere Konzepte wie die Taxonomie von Bloom (vgl. et al. 1976 und 1956) in aktuelle Fragestellungen integrieren lassen. Darüber hinaus lädt es ein, sich weitere Gedanken über zielführende Typologien zu machen. Die Autoren vermuten dabei, dass eine frühe Konfrontation von Studierenden mit solchen Typologien dazu beitragen kann, stärkere Veränderungen hervorzurufen.

Literatur

- Anderson, L.W.; Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York.
- Berne, E. (1961): *Transactional Analysis in Psychotherapy*. New York: Grove Press.
- Berne, E. (1970): *Spiele der Erwachsenen*. Psychologie menschlicher Beziehungen. Berlin: Rohwolt.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York.
- Bloom, B.S.; Engelhart M.D.; Furst E.J.; Hill, W.H. (Hrsg.) (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*, 5. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz
- DAAD (Hrsg.) (2008). *Lernergebnisse (Learning Outcomes) in der Praxis: Ein Leitfaden*. Bonn.
- Erpenbeck, J. (2004). *Informelles Lernen – Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen*, Tagung, Bonn 30./31. März 2004. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a45_fachtagung_informelleslernen_03_erpenbeck_kode.pdf
Zugegriffen: 20. Juni 2016.
- Dünser, Ch. (2016): *Warum Schule nicht gelingen kann: Die Ohnmacht der Schüler, Lehrer, Eltern*. Salzburg: Centaurus.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2008). *Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)*. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_de.pdf Zugegriffen: 20. Juni 2016.
- Früh, W. (2007). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. 6. Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Harris, Th. (1975): *Ich bin o.k. – Du bist o.k.*. Rohwolt: Berlin.
- Hawelka, B.; Hammerl, M.; Gruber, H. (Hrsg.). *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis*. Kröning: Asanger Verlag.
- Juul, J. (2013): *Schulinfarkt: Was wir tun können, damit es Kindern, Eltern und Lehrern besser geht*. München: Kösel.
- Krishnamurti, J. (1953): *Education and the significance of Life*, New York: Harper and Row.
- Kodalle, Klaus-M. (Hrsg.) (2006). *Der geprüfte Mensch. (Kritisches Jahrbuch der Philosophie 2005)*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kopf, M.; Leipold, J.; Seidl, T. (2010). *Kompetenzen in Lehrveranstaltungen und Prüfungen. Handreichung für Lehrende. (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Band 16. herausgegeben vom Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung.)* Mainz.
- Loepke, Thomas (2014). *Zur Arbeit mit Prüfungsfragen*. Präsentation im Rahmen der Veranstaltung „Medienmärkte“ im Studiengang Medienmanagement an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, Salzgitter, März 2014.
- Loepke, Thomas (2015). *Situationsanalyse. Einschätzungen zum Projekt „Fragengeleitete Didaktik“ – internes Arbeitspapier, Lerncoaching Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, Salzgitter*.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Müller, F. H.; Bayer, C. (2007). *Prüfungen: Vorbereitung – Durchführung – Bewertung*. In: Hawelka, B.; Hammerl, M.; Gruber, H. (Hrsg.), *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis*. Kröning: Asanger Verlag.
- Pawlik, L. (2009): *Wissenschaftspoese als öffentliche Privatangelegenheit. Patterns of regeneration*. Hollabrunn: Presshaus Sonnberg.
- Perner, R. A. (2010): *PROvokativpädagogik*. In: dies., Pawlik, M. (Hrsg.): *Provokativ Pädagogik*. Wien & Berlin: Lit.
- Perner, R.A. (2009): *Feindbild Lehrer?*. Matzen & Wien: Adaptos.
- Rau, H. (2013): *Einladung zur Kommunikationswissenschaft*. Stuttgart: utb.
- Rau, H. (2014a). *Medienkrise – Journalismuskrise – Managementkrise. Aufmerksamkeitsökonomisch*

- induziertes Krisengeschehen und Hinweise für eine zukunftsorientierte Ökonomie des Journalismus. In: Lobigs, Frank; v. Nordheim, Gerret, *Journalismus Ist kein Geschäftsmodell* (S. 113-138). Baden-Baden: Nomos.
- Rau, H. (2014b). Die digitale Herausforderung: Entmaterialisierung meint mehr als nur Entstofflichung – ein Essay. In: ders. (Hrsg.), *Digitale Dämmerung*. Baden-Baden: Nomos.
- Rau, H. (2014c) (Hrsg.). *Digitale Dämmerung. Die Entmaterialisierung der Medienwirtschaft*. Baden-Baden: Nomos.
- Rau, H. (2016). Der Souverän – wir haben ihn längst zu Grabe getragen. In Friedrichsen, Mike, & Bisa, Peter-J. (Hrsg.), *Digitale Souveränität* (S. 79-92). Wiesbaden: Springer.
- Strauss, B. (2006). Die Psychologie des Prüfens und Geprüft-Werdens. In Kodalle, Klaus-M. (Hrsg.), *Der geprüfte Mensch. Über Sinn und Unsinn des Prüfungswesens. Kritisches Jahrbuch der Philosophie, Beiheft 6* (S. 45-55). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Terhart, E., Baumgart, F., Meder, N., von Sychowski, G. (2009). Standardisierte Prüfungsverfahren in der Erziehungswissenschaft: Kontext, Formen, Konsequenzen. *Erziehungswissenschaft* 20 (2009) 38, 9-36.
- Tippelt, R. (2000): Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen. In: Benner, D., Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert*. Weinheim: Beltz, S. 69-90.
- v. Hentig, H. (1985): *Die Menschen stärken, die Sachen klären*. Stuttgart: Reclam.
- Zwettler, S. (1981): *Warum Lehrer Lehrer werden. Eine hilfreiche Verhaltensstudie für Eltern, Lehrer und Schüler*. Wien: Orac Pietsch.