

Isa Jahnke & Tobias Haertel

Kreativitätsförderung in Hochschulen – ein Rahmenkonzept

*Isa Jahnke**Tobias Haertel*

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

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

1. Einleitung: Kreativität in Hochschulen?!

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

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

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

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

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

2. Zum Begriff Kreativität

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

Entwicklungshistorische Betrachtung

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

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

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

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

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

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

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

Definitionsvielfalt, teils widersprüchliche Definitionen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Begriffsbestimmung und Untersuchungsdesign

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Ergebnis: Ein Rahmenkonzept zur Kreativitätsförderung in der Hochschullehre

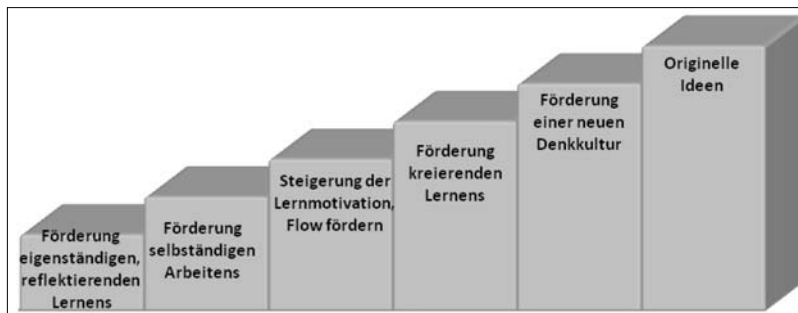
Als ein Ergebnis dieser Gespräche kann festgehalten werden, dass der Kreativitätsbegriff auch in der deutschen Hochschullandschaft äußerst heterogen aufgefasst wird. Die Auffassung darüber, was Kreativität ist, schwankt zwischen einem alltäglichen Phänomen, das durch die Veränderung unserer „Achtsamkeit“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

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

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

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

Abbildung 1: Steigerung der Lernmotivation: Flow fördern



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

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

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

Tabelle 1: Sechs Förderziele zur Kreativitätsförderung in der hochschulischen Lehre

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

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

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

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

3.1 Personen (und ihre Kompetenzen)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

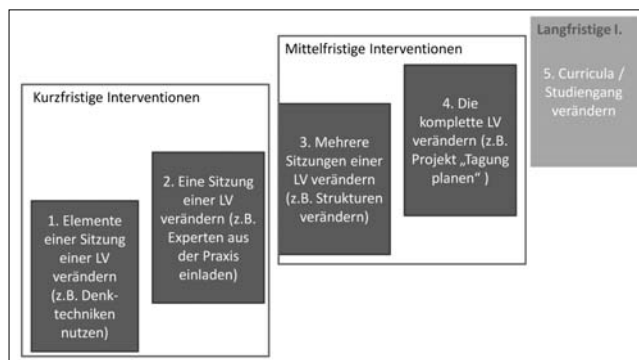
3.2 Maßnahmen zur Ebene „Lehre“

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

Instrumente zur Kreativitätsförderung (z.B. Denktechniken

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

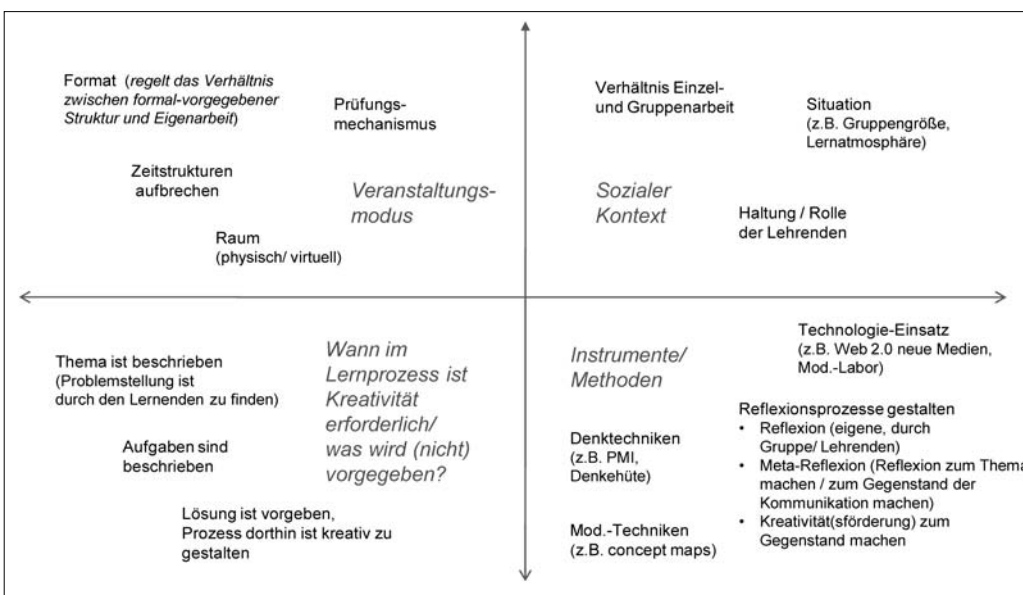
- Förderung des Perspektivenwechsel: Die Aufforderung „Denken Sie das Unmögliche“ und die Anleitung zum Perspektivenwechsel helfen, eingefahrene Denkmuster zu hinterfragen, eingeschliffene Denkbahnen zu verlassen und somit die Dinge aus einem neuen und ungewohnten Blickwinkel betrachten zu können, um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

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

3.3 Ebene „Institution“

Lehrende, Studierende und die durch sie konstruierten Lernkulturen sind eingebettet in ein institutionelles Umfeld, das die Gestaltung von Lehr-/Lernszenarien beeinflusst.

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



Der Lehrstuhl, die Fakultät, die Universität, Regierungseinrichtungen und Institutionen der akademischen Selbstverwaltung ermöglichen und beschränken mit ihren Normen und Ressourcenentscheidungen die Art und Weise, wie Lehre an Universitäten betrieben werden kann. Für das Vorhaben, kreativitätsförderliche Lehre an Hochschulen zu forcieren, müssen diese Zusammenhänge erkannt und bewertet werden. Mit dieser Aufgabenstellung wird sich das DaVinci-Projekt in einer weiteren Projektphase ebenfalls ausein-

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

4. Zusammenfassung und Ausblick

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

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

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

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

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

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

Literaturverzeichnis

- Amabile, T./Schatzel, E./Moneta, G./Kramer, S. (2004): Leader behaviors and the work environment for creativity: perceived leader support. In: *The Leadership Quarterly*, Vol. 15, pp. 5-32.
- Amabile/T., Hadley, C./Kramer, S. (2002): Creativity under the gun. In: *Harvard Business Review*, Vol. 80, pp. 52-61.
- Amabile, T./Conti, R./Coon, H./Lazenby J./Herron, M. (1996): Assessing the Work Environment for Creativity, In: *Academy of Management Journal*, Vol. 19/No. 5, pp. 1154-1184.
- Csikszentmihalyi, M. (1997): Kreativität – Wie sie das Unmögliche schaffen und ihre Grenzen überwinden. Stuttgart.
- Boden, M.A. (1994): *Precis of The creative mind: Myths and mechanisms*. Behavioral and Brain Sciences, 17, pp. 519-570.
- Boos, E. (2007): *Das große Buch der Kreativitätstechniken*. München.
- Brodbeck, K.-H. (2007): *Entscheidung zur Kreativität. Wege aus dem Labyrinth der Gewohnheiten*. Darmstadt.
- Brodbeck, K.-H. (2006): *Neue Trends in der Kreativitätsforschung. New trends in creativity research*, in: *Psychologie in Österreich*, H. 4&5 (26), S. 246-253.
- Carell, A./Jahnke, I. (2009): *Medien und kreativitätsfördernde Lehr-/Lernkultur an der Hochschule: Projekt „DaVinci“*. In: Hornung-Prähauser, V./Luckmann, M. (Hg.): *Kreativität und Innovationskompetenz im digitalen Netz*. 5. EduMedia Fachtagung 2009, Salzburg: Salzburg Research Forschungsgesellschaft. S. 197-205.
- Csikszentmihalyi, M. (1996): *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York.
- De Bono, E. (2005): *De Bonos neue Denkschule: kreativer denken, effektiver arbeiten, mehr erreichen*. Heidelberg.
- De Bono, E. (1992): *Laterales Denken: ein Kurs zur Erschließung Ihrer Kreativitätsreserven*. Heidelberg.
- Dresler, M. (2008): *Einleitung: Kreativität als offenes Konzept*, In: Dresler, M./Baudson, T. (Hg.): *Kreativität. Beiträge aus den Natur- und Geisteswissenschaften*. Stuttgart, S. 7-20.
- Ernst, St. (2008): *Manual Lehrevaluation*. Wiesbaden.
- Fischer, G./Scharff, E./Ye, Y. (2004): *Fostering Social Creativity by Increasing Social Capital* In: Huysman, M./V. Wulf (Eds.): *Social Capital and Information Technology*, Cambridge (MA), pp. 355-399.
- Gardner H. (1993): *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. New York.
- Greene, R. T. (2001): *A Garbage Can Model of Creativity - the Four Cycle Model - Derived from a Model of 42 Models of Creativity*, *Journal of Policy Studies*, Sanda, Japan, pp. 1-204.
- Guilford, J. P. (1956): *The structure of intellect*. In: *Psychological Bulletin* 54, pp. 267-293.
- Herrmann, Th. (2009): *Design Heuristics for Computer Supported Collaborative Creativity*. In: *Proceedings of the 42nd Hawaii International Conference on System Sciences, HICSS, IEEE Computer Society*, pp. 1-10.
- Jackson, N. (2003): *Imaginative Curriculum Nurturing Creativity Project*. <http://www.surrey.ac.uk/Education/ic/imaginative-curriculum-creativity-project.pdf>, Download am 23.02.2009.
- Jackson, N. (2006): *Imagining a different world*, in: Jackson, Norman/Oliver, Martin/Shaw, Malcom/Wisdom, James (Hrsg.): *Developing Creativity in Higher Education. An imaginative curriculum*. London u.a., pp. 1-9.
- Kleiman, P. (2008): *Towards transformation: conceptions of creativity in higher education*, in: *Innovations in Education and Teaching International*, H. 3/No. 45, pp. 209-217.
- Lenk, H. (2000): *Kreative Aufstiege: zur Philosophie und Psychologie der Kreativität*. Frankfurt am Main.
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): *Experten/innen-Interviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*, In: Garz, D./Kraemer, K. (Hg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen.
- Sonnenburg, St. (2007): *Kooperative Kreativität: theoretische Basisentwürfe und organisationale Erfolgsfaktoren*. Wiesbaden.
- Sternberg, R. J. (1999): *Handbook of Creativity*, New York.
- Strauss, A./Corbin, J. (1990): *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park (CA).

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

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

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

■ **Dr. Tobias Haertel**, Hochschuldidaktisches Zentrum (HDZ), Technische Universität Dortmund, E-Mail: tobias.haertel@tu-dortmund.de

Wolff-Dietrich Webler (Hg.):

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

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

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

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

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

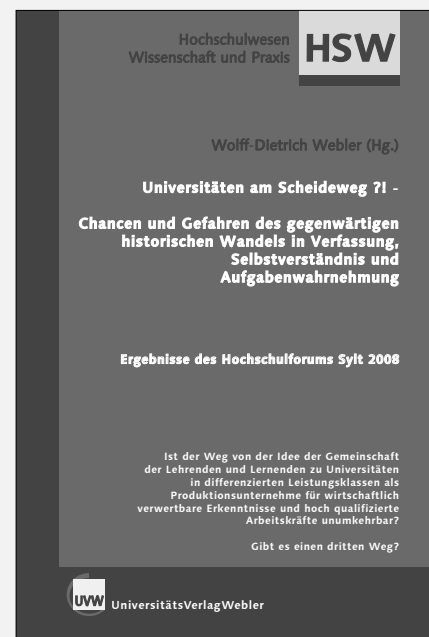
Gibt es einen dritten Weg?

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

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

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

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



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

Mit Beiträgen von:

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