54. Jahrgang

ISSN 0018-2974

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Innovative Veranstaltungsmodelle und Lehr-/Lernmethoden

- Bologna – ein Curriculum-Desaster oder: Ist curriculare und didaktische Ahnungslosigkeit steigerbar?
- Hochschulentwicklung in Deutschland im Zeichen von Studiengebühren und Studienplatznachfrage
- Fördern Zwei-Minuten-Pausen oder Anker die Wissensaneignung innerhalb von Vorlesungen? - Eine Pilotstudie und Fallanalyse
- Qualitätszirkel zur Verbesserung der Qualität der Lehre. Ein Erfahrungsbericht aus dem Geographischen Institut der Ruhr-Universität Bochum
- Projektbericht „Kommunikationsmodelle". Ein Modell für die Zukunft?
- Problembasiertes Lernen in einem Philosophieseminar
- Problemorientiertes Lehren und Betreuen im Literaturseminar

1 | 2006

UVW UniversitätsVerlagWebler

www.hochschulwesen.info
www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. Dr. päd.,
Präsidentin der Universität Lüneburg

Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil.,
Universität Halle-Wittenberg

Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c.,
Universität Bielefeld

Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c.,
Präsident der Universität Hamburg

Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing.,
Humboldt-Universität zu Berlin

Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D.,
Landesbergen b. Hannover

Ulrich Teichler, Prof. Dr. phil.
Universität Kassel

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer.soc.,
Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung
Bielefeld (geschäftsführend)

Herausgeber-Beirat

Hermann Avenarius, Prof. Dr., Frankfurt (M.)
Ralf Bartz, Univ. Kanzler, Hagen
Jost Bauer, Prof., Reutlingen
Winfried Benz, Dr., Gen. Sekr. WR i. R., Köln
Christian Bode, Dr., Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin
Gertraude Buck-Bechler, Prof. Dr., Berlin
Matthias Bunge, Min.Dirig., Wiesbaden
Rik van den Bussche, Prof. Dr., Hamburg
Michael Deneke, Dr., Darmstadt
Gerhild Framhein, Dr., Konstanz
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Gernot Graeßner, akad. Dir. Dr., Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), Bielefeld
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung
Jürgen Heß, Dr., Bonn
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien
Gerd Köhler, Mitglied des geschäftsführenden Vorstands der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt am Main
Artur Meier, Prof. Dr., Berlin
Sigrid Metz-Göckel, Prof. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c. , Bremen
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Halle, Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig., Gen. Sekr. BLK, Bonn
Klaus Schnitzer, Dr., Hannover
Carl-Hellmut Wagemann, Prof. em. Dr.-Ing., Berlin
Karl Weber, Prof. Dr., Bern
Johannes Wildt, Prof. Dr. Dr. h.c., Dortmund; Bundesvorsitzender der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD)

Hinweise für die Autoren

Senden Sie bitte jeweils ein Exemplar des Manuskripts an die Redaktion und an den geschäftsführenden Herausgeber, Herrn Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler (Anschrift siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autorin/der Autor den Gegenstand nicht vorher oder gleichzeitig in einer anderen Zeitschrift behandelt bzw. behandelt hat. Das Copyright publizierter Artikel geht auf den Verlag über.

Die Autoren bitten wir, Manuskripte möglichst in Microsoft Word oder WordPerfect in 12p-Schrift einzeilig zu übersenden. Zeichnungen und Abbildungen müssen in schwarzweiss und gut reproduzierbar sein. Weitere Informationen enthalten unsere „Hinweise für Autoren des HSW" auf dem hinteren Innenumschlag und auf der Homepage „www.hochschulwesen.info".

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung
UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Str. 1-3
33613 Bielefeld
Tel.: (0521) 92 36 10-12
Fax: (0521) 92 36 10-22

Satz:
Kathleen Gerber,
E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de
Übersetzung editorial: Jonathan Harrow

Anzeigen:
Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind der Homepage „www.hochschulwesen.info" zu entnehmen.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Redaktionsschluss: 15. März 2006

Bezugspreis:
Jahresabonnement 80 Euro /156.- SFR, Einzelpreis 13,50 Euro
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten.
Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Grafik:
Ute Weber Grafik Design, München
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Druck:
Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld, Tel.: 0521-946090

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Der Nachdruck von Artikeln, auch auszugsweise, sowie die Verwendung für Rundfunk/Fernsehen ist nur mit Quellenangabe und Genehmigung des Verfassers gestattet.

54. Jahrgang

Gegründet 1953 als „Das Hochschulwesen", vereinigt mit „Hochschulausbildung. Zeitschrift für Hochschulforschung und Hochschuldidaktik", gegründet 1982 von der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD).

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Editorial

1

In eigener Sache

2

Love Letters to Higher Education

Renate Pletl
Bologna – ein Curriculum-Desaster oder: Ist curriculare und didaktische Ahnungslosigkeit steigerbar? 3

Hochschulforschung

Michael Weegen
Hochschulentwicklung in Deutschland im Zeichen von Studiengebühren und Studienplatznachfrage 5

Silke Wehr
Fördern Zwei-Minuten-Pausen oder Anker die Wissensaneignung innerhalb von Vorlesungen? - Eine Pilotstudie und Fallanalyse 10

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Klaus Hellermann, Heribert Fleer, Harald Zepp, Bernd Marschner & Thomas Schmitt
Qualitätszirkel zur Verbesserung der Qualität der Lehre.
Ein Erfahrungsbericht aus dem Geographischen Institut der Ruhr-Universität Bochum 13

Daniel Händel
Projektbericht „Kommunikationsmodelle".
Ein Modell für die Zukunft? 19

Dorothea Wildenburg
Problembasiertes Lernen in einem Philosophieseminar 26

Regina Schneider
Problemorientiertes Lehren und Betreuen im Literaturseminar 33

Rezension

Peer Pasternack
Politik als Besuch
(Klaus Scholle) 38

Meldungen/Berichte

Ludwig Huber
Die „Neue Sammlung" sammelt nicht mehr.
Ein Nachruf auf eine Zeitschrift 39

1|2006

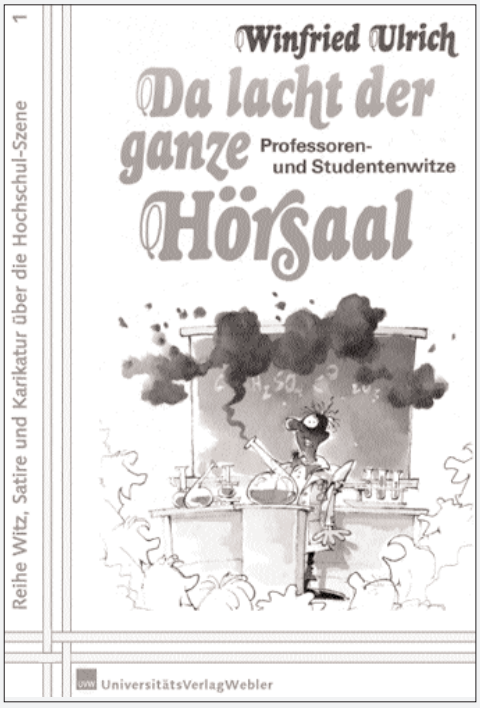
Winfried Ulrich

Da lacht der ganze Hörsaal - Professoren- und Studentenwitze

Haben Studierende heute noch etwas zu lachen? Wenn man Altherren-Erinnerungen folgt, war das Studentenleben früher fideler.

Vielleicht gab es in der Tat originellere Dozenten und schlagfertigere Examenskandidaten. Wenn man aber die vorliegende Sammlung aufblättert, stößt man nicht nur auf klassische Witze aus dem Hochschulbetrieb. Viele Texte entstanden in Hörsälen und Seminaren heute - ein Beweis dafür, dass es selbst fanatischen Reformbürokraten nicht gelungen ist, den Humor aus der Universität zu vertreiben.

Nebenbei:
Als Germanist lässt der Autor die Leser auch einen Blick tun in die universitäre Witzküche: Was passiert sprachlich und psychologisch, wenn der ganze Hörsaal lacht?



ISBN 3-937026-43-6
Bielefeld 2006, 135 Seiten, 14.90 €

Otto Wunderlich (Hg.)

Entfesselte Wissenschaft - Beiträge zur Wissenschaftsbetriebslehre

Das ideale Geschenk für Kolleg/innen zu

- Geburtstagen
- Jubiläen,
- Weihnachten
- Verabschiedung in den Ruhestand und
- als Geschenk für Sie selbst!

Sie können sich köstlich amüsieren! Oder es wird Ihnen etwas schwummerig, weil die sattsam bekannten Alltagserscheinungen satirisch so treffsicher auf den Punkt gebracht werden.

Die Beiträge nehmen alles aufs Korn, was uns an unserer Hochschule, Forschungseinrichtung usw. so lieb und teuer ist, dass wir gelegentlich Mordgelüste entwickeln, mindestens aber die Hochschule wechseln oder vorzeitig verlassen wollen.

Nehmen Sie es besser nicht so ernst - lesen Sie Otto Wunderlich!Bestellen Sie zwei Exemplare, weil Sie bedauern werden, eins verschenken zu sollen!

ISBN 3-937026-26-6
Bielefeld 2004, 186 Seiten, 24.00 €

Reihe Witz, Satire und Karikatur über die Hochschul-Szene

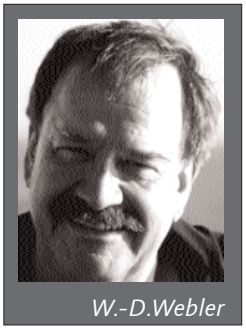
Das vorliegende Heft wendet sich als Themenschwerpunkt - bis auf den Artikel von Renate Pletl, den Aufsatz von Michael Weegen zur Hochschulentwicklung und von Klaus Hellermann u.a. zu einer Methode der Qualitätssicherung - modellhaften Lehrveranstaltungen und der Erweiterung des Methodenrepertoires in der Lehre zu.

Renate Pletl eröffnet mit ihrem Ausruf **Bologna - ein curriculares Desaster** die neue Kolumne Love Letters to Higher Education, mit der künftig regelmäßig Fehlentwicklungen im Hochschulbereich aufgegriffen und einer weiteren Diskussion zugeführt werden sollen. Die Autorin kennt die Akkreditierungen aus eigener Erfahrung, vergleicht den status quo mit den Forderungen des Bologna-Konzepts und kommt zu einem eindeutigen Urteil. Von Ausnahmen abgesehen, versagt das sog. Qualitätssicherungssystem der Akkreditierung in der gegenwärtigen Form kläglich. Die Folgen für die berufliche Bewährung der Absolventen werden gravierend sein. Man darf auf die Reaktion der beruflichen Praxis gespannt sein, wenn sie typische Leistungen eines Hochschulstudiums - insbesondere der Universitäten - nicht mehr erfüllt sieht.
Seite 3

Michael Weegen analysiert in seinem Aufsatz **Hochschulentwicklung in Deutschland im Zeichen von Studiengebühren und Studienplatznachfrage** die quantitative Entwicklung der Studienanfänger- und Absolventenzahlen bis 2020 und diskutiert die KMK-Prognose. Die jetzt schon sichtbar werdende Bremswirkung der Studiengebühren auf die Studierwilligkeit lässt die Prognose eher unwahrscheinlich erscheinen. Das hätte aber negative ökonomische Folgen. Besonders düster sieht die Entwicklung in den neuen Bundesländern aus. Angesichts der regionalen Entwicklungswirkung von Hochschulen müssen sie nicht sich selbst überlassen, sondern zweifellos in ihrer Existenz gestützt werden. Der Autor mahnt hier als politische Maßnahmen Zuwanderungsimpulse an. Um gravierende Einbrüche der Studierendenzahlen abzuwenden, schlägt der Autor dort Gebührenfreiheit, Go-East-Stipendien und ein Sonderprogramm vor.
Seite 5

Die Förderung von Gedächtnisleistungen ist wesentliche (Neben-)Aufgabe von Lehrveranstaltungen. Aufmerksamkeit ist eine wesentliche Voraussetzung dazu, und die Konzentrationsfähigkeit ist begrenzt. *Silke Wehr* hat daher die Frage gestellt: **Fördern Zwei-Minuten-Pausen oder Anker die Wissensaneignung innerhalb von Vorlesungen?** und hat dies in einer Pilotstudie und Fallanalyse untersucht. Das Ergebnis dieser Darstellung auf nur 3 Seiten ist überraschend.
Seite 10

Klaus Hellermann, Heribert Fleer, Harald Zepp, Bernd Marschner & Thomas Schmitt arbeiten in dem Beitrag **Qualitätszirkel zur Verbesserung der Lehre die Erfahrungen** auf, die sie mit dem Instrument bei der Verbesserung der Lehre gemacht haben. Das Geographische Institut der Ruhr-Universität Bochum wollte beim Aufbau des Bachelorstudiengangs keinen Etikettenschwindel begehen, sondern z.B. die Module ganz neu entwickeln. Das Ganze sollte in größtmöglichem Konsens geschehen. Da erinnerte man sich des Instruments des Qualitätszirkels und wandte es auf dieses Entwicklungsvorhaben an. Die positiven Erfahrungen damit lassen den Zirkel zu einer Empfehlung auch in anderen Fächern und Kontexten werden. Dann folgen Erfahrungsberichte mit Modellseminaren, die nach dem Prinzip der Projektorientierung bzw. des Problembasierten Lernens (PBL) organisiert waren. Diese Berichte stehen in der langen Tradition der PBL-Aufsätze im HSW: Angefangen mit Birte Klein (Heft 1-2001), über Manfred Hampe (6-2002) bis zu Nicola Rück (1-2005). Während es bei den ersten beiden um BWL und Maschinenbau ging, werden in diesem Heft drei geisteswissenschaftliche Beispiele präsentiert.


W.-D.Webler

Seite 13

Auch die Germanistik soll in den BA-Studiengängen berufsbefähigende Abschlüsse anbieten - nicht nur im Lehramt. Das von *Daniel Händel* entwickelte Seminar, das er in seinem **Projektbericht „Kommunikationsmodelle." - Ein Modell für die Zukunft?** vorstellt, liefert in seiner handlungsorientierten Ausrichtung einen expliziten Beitrag dazu. In Kooperation mit einer Firma wird ein Schulungskonzept für ein Kommunikationstraining entwickelt. Der Aufsatz präsentiert das Seminarkonzept, Ziele, Verlauf und Evaluationsergebnisse. Es stellt tatsächlich ein Modell für eine praxisorientierte, nachhaltige und die Studierenden höchst motivierende Form von Seminaren dar, dessen Grundstruktur des Projektseminars sich auf vielfache Kontexte transferieren lässt.
Seite 19

In dem Aufsatz **Problembasiertes Lernen in einem Philosophieseminar** trägt *Dorothea Wildenburg* ihre Erfahrungen mit diesem didaktischen Ansatz zusammen, der Studienziele besonders wirksam fördert. Sie schildert sehr plastisch die Gefahr der Dozentin, trotz eigener Überzeugung von dem neuen Ansatz unbedacht in alte Denkgewohnheiten zu verfallen und damit auch die alten Reaktionen der Studierenden hervorzurufen, die gerade überwunden werden sollten. Aber es bleibt trotzdem ein so innovativer Ansatz, dass die Eigenaktivitäten und die Motivation der Studierenden unvergleichlich viel besser gefördert werden als in traditionellen Seminaren.
Seite 26

Regina Schneider verfolgt ähnliche curriculare Ziele wie Daniel Händel. Auch sie möchte im BA-Studiengang einen größeren Praxisbezug ihrer Veranstaltungen in der Anglistik herstellen, geht einen ähnlichen Weg und verwendet **Problemorientiertes Lehren und Betreuen in einem Literaturseminar**. Sie berichtet über Anlage und Verlauf des Seminars und kann aus den Evaluationsergebnissen einen vollen Erfolg konstatieren. Das Konzept lässt sich auf viele ähnliche Seminare übertragen, in deren Mittelpunkt Texte als Gegenstand der Auseinandersetzung stehen.
Seite 33

W.W.

„Love Letters to Higher Education" - eine neue Kolumne im Hochschulwesen

Trotz z.T abenteuerlicher Entwicklungen und verantwortungslosen Spiels mit einem zentralen gesellschaftlichen Potential durch Politiker einerseits und durch Akteure in den Hochschulen andererseits ist die Berichterstattung über Hochschulen in Deutschland viel zu bieder, langweilig, wohlwollend. Das hilft den Hochschulen nicht weiter. Weder klärt sie ausreichend über absehbare Folgen jetzt ergriffener oder noch erwogener Maßnahmen auf, noch stellt sie ausreichend alternative Lösungskonzepte zur Verfügung. Sie macht bisher also keinen wirklichen Gebrauch von der erheblichen Expertise, die in der Hochschulforschung analytisch wie konzeptionell vorhanden ist. Das widerspricht durchaus den Absichten, die der Herausgeberkreis bei der Übernahme der Verantwortung für das HSW 1991 formuliert hatte. Das HSW sollte gegenüber dem Mainstream der Hochschulpolitik nicht zuletzt regelmäßiges Forum für die Darstellung und Diskussion alternativer Konzepte werden. Dieses Vorhaben ist bisher nur in Teilen und im Wesentlichen im Feld der Lehre und Studienreform eingelöst worden. Der Verlag beabsichtigt, die Zeitschrift HSW kritischer werden zu lassen. Das hat auch mit der Neuordnung des Zeitschriften-Angebots durch den UVW Verlag zu tun. Das HSW soll - immer im Rahmen einer Fachzeitschrift - in der Richtung einer kritischen Spiegelung der Hochschulszene weiterentwickelt werden. Die Herausgeber des HSW hatten seit längerer Zeit vor, eine ständige Kolumne mit kritischen Gastkommentaren zu eröffnen.

Sie sind als Leser und Autor hiermit zu solchen Kommentaren eingeladen. Die Kolumne soll dem Tenor folgen: „Was läuft falsch in den Hochschulen bzw. in der Hochschulpolitik?" Dies soll in ironischer Zuspitzung vom Jahrgang 2006 an verwirklicht werden. Der Titel „Love Letters to Higher Education" ist insofern ernst gemeint, als es darum geht, aus durchaus auch emotionaler Zuwendung zu den Hochschulen Übel von ihnen abzuwenden. Die Zeilen wenden sich mit Analysen besonders „liebevoll" den Fehlentwicklungen, Verrücktheiten und der haarsträubenden Inkompetenz zu, die in einigen Bereichen gepaart mit Ignoranz und Arroganz gerade zur Zeit gravierende Fehlentwicklungen einleitet bzw. zulässt oder positive Entwicklungschancen verschläft. Bei so kräftigen Worten ist vielleicht ein Beleg nötig:

Was im Feld der Bachelor-Studiengänge zur Zeit geschieht, spottet jeder Beschreibung. Der Verfasser ist seit Monaten jede Woche in einer anderen Hochschule und erhält aus erster Hand Berichte aus einer Fülle von Fachbereichen. Wenn Maßstäbe nicht ständig aufgeweicht, sondern streng interpretiert werden, dann bietet sich ein desolates Bild. Reihenweise kippen inkompetente Fachbereiche Fundamente eines wissenschaftlichen Studiums bedenkenlos über Bord. Der Deutsche Akkreditierungsrat versagt anscheinend in seiner Kontrolle der Praxis einiger Akkreditierungsagenturen, die viele Studiengänge bei tatsächlicher Anwendung der Bologna-Prinzipien nicht akkreditieren dürften. Jedenfalls erscheint nicht genügend gesichert, dass verhindert wird, Studiengänge zu akkreditieren, die die Bologna-Kriterien inhaltlich nicht erfüllen. Die Kontrolle der Gutachter durch die Agenturen versagt offensichtlich ebenfalls zu häufig - vielleicht versäumen auch die Akkreditierungskommissionen ihre Kontrollpflicht zu oft. Von den selbstverständlich vorhandenen, umsichtig und sorgfältig vorgehenden Gutachtern abgesehen, die Anerkennung verdienen. Tatsache ist, dass viel zu viele ungeeignete und schlicht nicht mehr Hochschulniveau einhaltende Studiengänge von - wenigstens in Teilen - überforderten, gleichgültigen oder gerade an diesem Ergebnis interessierten Gutachtern „durchgewunken" werden. In einer Steuerungskaskade fühlen sich A) Referenten verschiedener Landesministerien aufgerufen, zum Teil absurde Erlasse zur Gestaltung der Studiengänge herauszugeben, die erkennen lassen, dass sie selbst das Bologna-Konzept nicht verstanden haben. Wenn alle Module beispielsweise unterschiedslos 6 SWS (!) umfassen sollen, so ist das inkompetent. Solche Regelungsversuche erkennen nicht an, dass die Gestaltungsverantwortung für diese Reform der Idee nach aus der staatlichen Bürokratie heraus und über Akkreditierungsinstanzen in die Hände der Hochschulen gelegt werden sollte. Was diese Erlasse nicht geschafft haben, scheinen aber B) immer mehr Justitiare vor Ort zu vollenden - z.B. den Fachbereichen zu verkünden, sie müssten die „testierte Präsenzpflicht der Studierenden in allen Veranstaltungen" einführen (Universität X), sprich, die Ordnungen entsprechend ändern. Das bedeutet weitgehend das Ende der Lernfreiheit, auch wenn Fächer wie Medizin schon viel früher mit Testatpflicht begonnen hatten. Solche Justitiare kennen weder die bildungstheoretische, noch bildungshistorische, bildungssoziologische oder lern- und motivationspsychologische Bedeutung der Lernfreiheit; aber dann sollte man sich entweder vorher kompetent beraten lassen oder die Finger von Entscheidungen lassen, die man nur auf niedrigstem Informationsniveau treffen kann.

Wenn diese Vorgänge dutzendweise möglich sind, führt sich die Art der Umsetzung des Bologna-Konzepts und sein Qualitätssicherungssystem ad absurdum. Eine öffentliche Analyse und Kritik dieser Zustände hat nicht stattgefunden. Das muss sich ändern. W.W.

Renate Pletl

Renate Pletl

Bologna – ein Curriculum-Desaster oder: Ist curriculare und didaktische Ahnungslosigkeit steigerbar?

With her declaration, **Bologna: A Curricular Disaster**, *Renate Pletl* opens our new column Love Letters to Higher Education. This should regularly address adverse developments in higher education and subject them to further discussion. The author draws on her own personal experience with accreditation procedures and compares the status quo with the requirements set down in the Bologna concept. She comes to a clear judgment: Exceptions aside, the so-called quality assurance system of accreditation in its current form is deplorable. The consequences when graduates make the transition to gainful employment will be severe. We are curious to see how the job market will react when it sees that the typical standards of a higher education course—particularly at the universities—are no longer being achieved.

Die Stichworte Bachelor, Modularisierung und Credit-Points rufen in der Hochschullandschaft oft nur eine abfällige Einschätzung hervor: Ein politisches Vorhaben mit dem Ziel qualitativ minderwertiger Hochschulabschlüsse zum Zweck billiger Arbeitskräfte; Massenabfertigung, zahllose Prüfungen und Korrekturen, erschwerte Stunden- und Studienplanung, festgezurrte Lehrinhalte etc. „Daran ist nur Bologna Schuld!" ist das Resümee. – Nein, das Bologna-Konzept ist (richtig auf dem Stand der Lehr-/Lern- und der Curriculumforschung interpretiert) sehr fortschrittlich.

Aber nun rächt sich an den Universitäten die notorische Missachtung von Allem, was mit professioneller Lehre zusammen hängt. Man weiß doch (angeblich), wie Studiengänge auszusehen haben … Alle regeln mit: Verwaltungsjurist/innen in Hochschulministerien, von denen manche die selbst im Jurastudium erlebte Studienstruktur für eine anzustrebende Norm halten und sonst keine einschlägige Fortbildung erhalten haben; reine Fachwissenschaftler/innen in Hochschulgremien, darunter solche, die vor allem die Sicherung ihrer Routinen und ungeschmälerten Lehrgebiete im Sinn haben; kaum einschlägig ausgebildete Referent/innen in Hochschulstäben und Agenturen; fachlich solide, aber didaktisch und curricular weitgehend im Zustand der Unschuld verharrende Hochschullehrer/innen, als Gutachter/innen in Akkreditierungsverfahren eingesetzt, leisten keinen Widerstand gegen die Flut von Lehrveranstaltungen in den vorgelegten Studiengängen, die selbstständiges Studium und Selbststudium erstickt.

Kernbestandteile des Bologna-Konzepts sind bis heute nicht begriffen, wenn Module von Ministerien oder Hochschulsenaten in SWS festgelegt werden (SWS sind nur noch eine Abrechnungseinheit für Lehrdeputate, nicht einmal eine Planungsgröße für Lehrkapazität, da Bologna das Selbststudium stärken will!).

Die Regelungs- und Vereinheitlichungswut kennt kaum noch Grenzen: Schon auf Bundesebene haben KMK und HRK Vorgaben zur Struktur der modularisierten Studiengänge und der Vergabe von Credit-Points beschlossen (KMK 2005). Die Hochschulministerien der Länder haben all diese Beschlüsse aufgegriffen und ihrerseits weitere Regeln struktureller und inhaltlicher Art festgelegt. Schließlich haben sich auch die Hochschulleitungen und Beauftragte in den Studienabteilungen mit den Beschlüssen befasst und ihrerseits weitere Regeln vorgegeben, die teils in die Prüfungsordnungen Eingang fanden und teils in Empfehlungen ausgesprochen werden. Da die Akkreditierungsagenturen bundesländerübergreifend auf Basis dieser Beschlüsse Leitfäden zur Akkreditierung erstellen, ergeben sich oft widersprüchliche Angaben für die Fachbereiche bzw. Fakultäten (s.u.). Begründet werden all diese Regulierungen immer wieder mit Kosten- und Organisationsgründen, mit der Verhinderung des Missbrauchs bei der Studiengangsentwicklung und Vergabe von Credit-Points sowie mit der bundesweiten Sicherung von qualitativen Mindeststandards der modularisierten Studiengänge zugunsten einer Förderung von Flexibilität und Mobilität sowie einer Integrierung praxisorientierter Kompetenzen.

Die fehlenden Kenntnisse über die eigentlichen Ziele und Forderungen des Bologna-Prozesses (fachliche Flexibilität, angeleitetes Selbststudium, Transferleistung, Erlernen und Anwenden von Kernkompetenzen in Verbindung mit dem gewählten Studienfach etc. – Webler 2005, S. 19 ff.) in den genannten Einrichtungen, aber auch der starke Drang zur Regulierung aus Misstrauen gegenüber der (Un-)Kenntnis derjenigen, die in den Hochschulen und Fachbereichen bzw. Fakultäten die Modularisierung vornehmen sollen, und schließlich das Misstrauen gegenüber den Hochschullehrer/innen, die bei der Modularisierung neue Namen über alte Studiengänge stülpen könnten, sind meines Erachtens ebenso wesentliche Gründe für die zahllosen Regeln und Ordnungen. Sicherlich nicht nur auf Seite der Hochschullehrer/innen sind auch die traditionelle Vorstellung von Studiengängen und ihren Inhalten sowie die mangelnde Wertigkeit der Lehre und der damit verbundene Zeitaufwand von Bedeutung.

Mitglieder in Fachbereichen bzw. Fakultäten sind das letzte Glied in der Kette, die unter diesen Regulierungen die Entwicklung der Studiengänge vornehmen müssen. Manche dieser grotesken Ausformungen an verschiedenen Universitäten mehrerer Bundesländer sollen hier zur Anschaulichkeit vorgestellt werden:

Prüfungsordnungen schreiben - statt sinnvoll die erworbenen Kompetenzen in Modulprüfungen zusammen zu fassen,

wie es gefordert ist - je Veranstaltung eine Prüfung vor, so dass die Zahl der Prüfungen für die Studierenden und die Zahl der Korrekturen für die Lehrenden nicht mehr zu bewältigen sind.

- Eine Prüfungsordnung schreibt die Zahl der Semesterwochenstunden fest, so dass aufgrund der möglichen Credit-Points für die einzelnen Veranstaltungen keine Projektseminare oder Seminare mit höherem Selbststudium abgehalten werden können.
- Eine Prüfungsordnung schreibt eine/n Zweitprüfer/in bei allen Arten mündlicher Prüfungen (Referat, Präsentation, Pro- und Contra-Reden etc.) vor.
- Ein Senat setzt flächendeckend für die gesamte Hochschule nur eine Modulgröße und Anzahl der Credit-Points dieser Module fest, um Einheitlichkeit zu erreichen.
- Während eine Akkreditierungsagentur integrierte und praxisorientierte Vermittlung von Kernkompetenzen in den fachwissenschaftlichen Veranstaltungen fordert, schreibt das Ministerium und die Hochschulleitung in der Prüfungsordnung die Ableistung von Kernkompetenzen über den Besuch von Vorlesungen anderer Fachbereiche bzw. Fakultäten vor. Der Studiengang kann nicht akkreditiert werden, weil die Vorgaben sich widersprechen, eine Kompromisslösung ist nicht in Sicht.
- Die Hochschulleitung schreibt in Absprache mit dem Ministerium in der Prüfungsordnung 3 Praktika mit insgesamt 10 Wochen vor, d.h. ein Praktikum umfasst im Durchschnitt drei Wochen – viele Arbeitgeber/innen weigern sich Praktikant/innen unter 8 Wochen aufzunehmen, da von einer Einarbeitungsphase von 3-4 Wochen auszugehen ist.
- Ein Ministerium verfasst einen Erlass: wenn Credits für ein Praktikum vergeben werden, müssen auch Noten vergeben werden – keine Note, kein Praktikum. Die Akkreditierungsagentur schreibt ein Praktikum vor – kein Praktikum, keine Akkreditierung. Die Hochschulleitung schreibt in der Prüfungsordnung ein Praktikum ohne Benotung vor, da qualifizierte und betreute Praktika in vielen Fachbereichen bzw. Fakultäten nicht leistbar sind. Als Teil der Prüfungsordnung muss das Praktikum selbstverständlich mit Credit-Points versehen werden.
- Modularisierte Studiengänge benötigen einen weitaus höheren Betreuungsaufwand (Wildt 2004, S. 30ff., Rückert 2006, S. 24ff.) als traditionelle Studiengänge. Dies widerspricht dem vorhandenen Curricularnormwert und auch den geforderten Studierenden-Zielzahlen, die ein Ministerium gegenüber einer Universität einfordert. Da eine Steigerung der Hochschullehrer/innenzahlen nicht angestrebt ist, müssen je 150-200 Studierende gemeinsam eine Veranstaltung besuchen. Die Fachbereiche bzw. Fakultäten reagieren mit der Einrichtung von ausschließlich Vorlesungen. Gleichzeitig wird ein neues Betreuungs- und Mentoringsystem für die Studierenden von den Hochschullehrer/innen eingefordert zur Steigerung der Betreuungsqualität.
- Aufgrund der Credit-Points ist eine Anerkennung von Studienleistungen im ERASMUS-Programm problemlos. Die gleichen Credit-Points werden zwischen deutschen Hochschulen nicht anerkannt, weil die Veranstaltungen in den Modulen nicht deckungsgleich sind.

Nochmals: Schuld ist nicht „Bologna", sondern die Unkenntnis über die curricularen Elemente des Bologna-Prozesses, Misstrauen und reichliche Überregulierung. Es ist beschämend, auf halbem Wege der Reform festzustellen, dass „Bologna" oft allein mit der Länge und Größe von Modulen, der Anzahl von Credit-Points und der fragwürdigen und ungeliebten Vermittlung von Kernkompetenzen in Verbindung gebracht wird. Statt dessen sind es hochschuldidaktisch besonders relevante Bestandteile des Bologna-Konzepts, die eingelöst und in der Akkreditierung verschärft kontrolliert werden müssen:

A) Bezogen auf die Studiengangsentwicklung

- Gesamtorientierung des Studiengangs am Kompetenzerwerb (Abschlussprofil der Absolvent/innen)
- Gliederung in Sinnzusammenhänge (Module)
- Mobilitäts-/interkulturelle Elemente
- Praxiselemente

B) Bezogen auf die Gestaltung der Module und Lehrveranstaltungen

- Studieren in Sinnzusammenhängen (Modulen)
- Lerner-Zentrierung (insbesondere durch Workload-Bilanzen)
- Kompetenz-/outcome-Orientierung
- verstärktes Selbststudium
- Mobilität / Interkulturalität
- berufspraktische Handlungsfähigkeit / Employability (Webler 2005).

Für ein positives Ende des Bologna-Prozesses ist für alle Einrichtungen, angefangen bei den Stäben der Mitglieder der KMK bis hin zu den Hochschullehrer/innen, eine Fortbildung zu den Inhalten und Zielen des Bologna-Prozesses und ihrer adäquaten Umsetzung in modularisierten Studiengängen dringend notwendig, und zwar von Fachleuten in Lehr- und Lernprozessen und Curriculumentwicklung auf Hochschulniveau – ausgewiesen in der Literatur und leicht ermittelbar – und nicht zahllosen selbsternannten Experten bzw. ohne Ausbildung eingesetzte Berater/innen. Besser spät als nie!!

Literaturverzeichnis

http://www.ahpgs.de
http://www.aqas.de/
http://www.aquin.de/
http://www.asiin.de/
http://www.fibaa.de/
http://www.zeva.uni-hannover.de/

Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 22.09.2005

Rückert, H.W. (2006): Welche Beratung braucht der Bachelor? In: Zeitschrift für Beratung und Studium Jg. 1, H. 1, S. 24-28.

Webler, W. D. (2005): Modellhafter Aufbau moderner Studiengänge: Chancen von Bachelor- und Masterstudiengängen. In: Holdt, v./Stange, Ch./ Schobel, K. (Hg.): Qualitative Aspekte von Leistungspunkten, Bielefeld, S. 17-39.

Webler, W.D. (2004): Welches Niveau darf von einem Bachelorstudium erwartet werden? Wenn Curricula professionell entwickelt, Lehre professionell angeboten und Studium vernünftig angeleitet wären, dann ... In: Gützkow, F./ Quaißer, G. (Hg.): Hochschule gestalten. Denkanstöße aus Hochschulpolitik und Hochschulforschung. Bielefeld, S. 231-248.

Webler, W. D. (2002): Modellhafter Aufbau von Studiengängen. In: Das Hochschulwesen Jg. 50, H. 6, S. 217-223.

Wildt, Johannes (2004): Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen. In: Welbers, U. (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master, Bielefeld, S. 25-42.

■ **Dr. Renate Pletl,** Referentin des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel, E-Mail: pletl@uni-kassel.de

Michael Weegen

Michael Weegen

Hochschulentwicklung in Deutschland im Zeichen von Studiengebühren und Studienplatznachfrage

Folgt man der neuen KMK-Prognose wird es in Zukunft einen erheblichen Anstieg an Anfängern, Studierenden und Absolventen im deutschen Hochschulwesen geben. Arbeitsmarktpolitisch gesehen ist diese Zunahme erforderlich – bildungspolitisch ist sie gewollt. Bereits im zweiten Prognosejahr liegt aber die reale Entwicklung der Nachfrage erheblich unter dem Soll. In diesem Kontext könnte die geplante bzw. bereits realisierte Einführung von Studiengebühren eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. Der endgültige Beweis, dass sie den Anstieg abbremsen könnte, steht sicherlich noch aus. Wenn dies aber so wäre, würde eine demographisch und schulisch bedingte hohe Nachfrage in den nächsten Jahren ein gebührenbedingtes Abbremsen in den alten Ländern weitgehend kaschieren. Hingegen kündigt sich für die neuen Länder ein dramatischer Anfängerrückgang an den Hochschulen an, der eine forcierte Entgeltregelung heute schon in Frage stellt

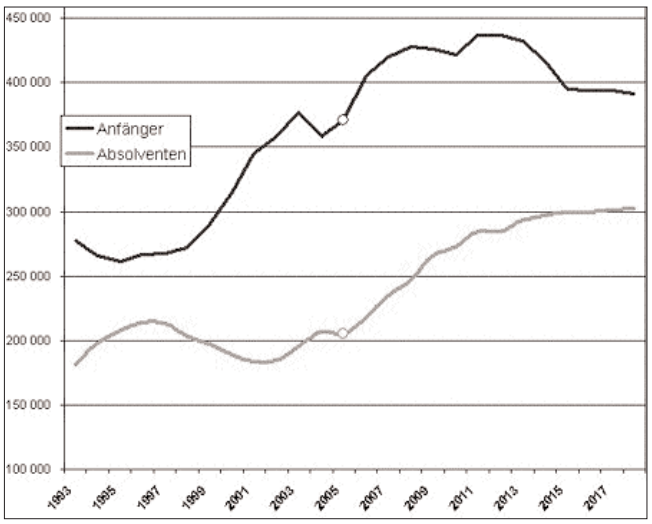
In his article **Higher Education Development in Germany Against a Background of Study Fees and the Demand for Study Places**, *Michael Weegen* analyzes quantitative trends in the numbers of new students and graduates up to 2020 and discusses the predictions of the standing conference of the German Ministries of Education (KMK). The already discernable dampening effect of fees on study aspirations makes these predictions appear rather improbable. However, this would impact negatively on the economy. Trends are particularly disturbing in the new German states. In view of their importance for regional development, higher education institutes should not be left to fend for themselves. They require clear support to keep them going. The author suggests that policymakers should encourage migration. To ward off drastic declines in the number of students, he proposes a selective waiving of study fees, providing "Go-East" grants, and the implementation of a special program.

1. Zielhorizont der KMK-Prognose: bildungspolitisch wünschenswert und ökonomisch unverzichtbar

Nach den zentralen Ergebnissen der jüngst vorgelegten KMK-Prognose (KMK 2005) wird sich die Zahl der Studienberechtigten aufgrund der Schulzeitverkürzung in Deutschland bis zum Jahr 2011 um 23% gegenüber der älteren Prognose (KMK 2003) erhöhen. In absoluten Zahlen ausgedrückt heißt das: Die Zahl der Schulabsolventen mit Studienberechtigung (Hochschulreife und Fachhochschulreife) soll von 370.000 (2003) auf voraussichtlich 446.000 (2011) ansteigen. Erst danach würde sie auf 376.000 (2015) bzw. 356.000 (2020) sinken (KMK 2005 S.5).

Mit Blick auf die zukünftigen Hochschuleintritte zeichnet sich im Anschluss daran ab, dass die Zahl der Studienanfänger (1. Hochschulsemester) mittelfristig von 368.000 (2004) auf 406.000 bis 450.000 (2012) ansteigen würde und danach je nach Übergangsquote wieder auf 353.000 bis 390.000 (2020) zurückginge (Abb. 1). Dies allerdings unter der Voraussetzung, dass sich die Quote für den Übergang der Studienberechtigten auf die Hochschulen - wie in den zurückliegenden Jahren - überwiegend zwischen 75% und 85% bewegen müsste. Bei den für die Personalkapazität der Hochschulen relevanten Studierendenzahlen (1. Fachsemester) würde sich die Zahl der Studienberechtigten von 502.000 (2004) - je nach Übergangsquote (75% oder 85%) - auf 552.000 bzw. 612.000 (2012) erhöhen. Danach würde sie auf 480.000 bis 530.000 (2020) sinken. Im Kontext mit arbeitsmarktpolitischen Erfordernissen zeigen derartige Projektionen sicherlich eine wünschenswerte Entwicklung auf. Dies heißt aber nicht, dass eine derartige Entwicklung zwangsläufig eintreten muss.

Abbildung 1: KMK-Prognose: Studienanfänger und Absolventen in Deutschland



Quelle: Statistisches Bundesamt 2005 und KMK 2005 (ohne Berufsakademien).
1) bis 1992 ohne neue Länder.
2) Ab 2005 Prognose gem. KMK 85% - Variante Anfänger/ Absolventen, KMK 2005, Dokumentation Nr. 176.

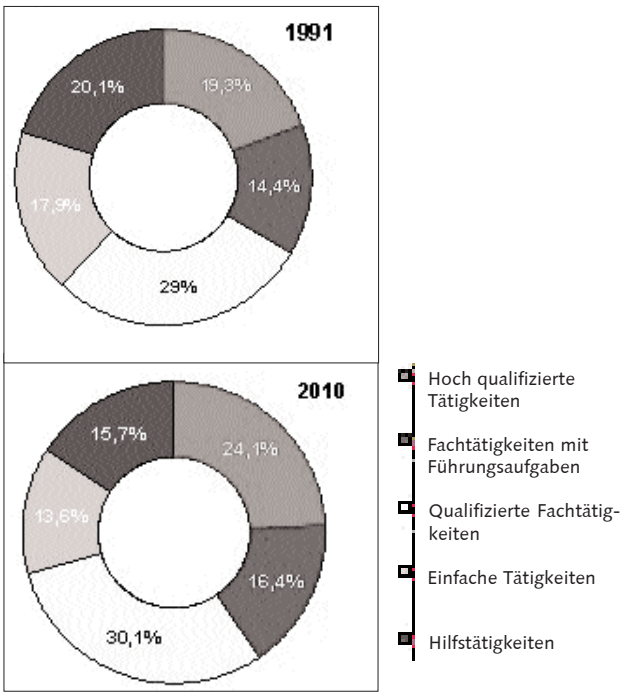
Jetzt schon absehbar haften an der dritten Fortschreibungsgröße - den Absolventenzahlen –aufgrund der Einführung gestufter Studiengänge erhebliche Unsicherheiten. Je nach

Übergangsverhalten der Studienberechtigten sollen die Absolventenzahlen langfristig auf 282.000 bis 313.000 (2018/19) ansteigen. Allerdings werden die zu erwartende Verkürzung der Studienzeiten (2011 - 2013) in einem Übergangszeitraum und die laufende Umstellung auf Bachelorstudiengänge die Absolventenzahlen mit Sicherheit vorzeitig in die Höhe schnellen lassen. Auch ein nicht auszuschließender Rückgang der Studienanfängerzahlen nach 2012 könnte zeitversetzt zu einem Absinken unterhalb der Bandbreite von 277.000 bis 308.000 Absolventen (2020) führen. Dass sich dieser Effekt wiederum negativ auf die späteren Studienanfängerzahlen auswirken könnte, ist mit Blick auf die Erfahrungen aus den bekannten Reaktionsmustern des sogenannten Schweinezyklus in Deutschland wahrscheinlich (Weegen 2005). Und er ist schon jetzt an den realen Daten tendenziell ablesbar. Bevor dieser Befund vertieft werden soll, erscheint ein kurzer Blick auf die jüngsten Ergebnisse der Arbeitsmarktforschung sinnvoll, um die gesellschafts- und wirtschaftspolitische Einbettung der Thematik nicht aus den Augen zu verlieren.

2. Wachsender Anteil hochqualifizierter Tätigkeiten

Die oben prognostizierte Entwicklung hat nicht nur wünschenswerten Charakter. Vielmehr scheint sie essentiell für die ökonomische und soziale Weiterentwicklung Deutschlands zu sein: Die vom IAB jüngst vorgelegten Eckwerte verdeutlichen den Innovationskurs allenthalben: Lag der Anteil der hochqualifizierten Tätigkeiten an den Erwerbstätigen im Jahr 1991 noch bei 19,3% (Allmendinger/Ebner 2006), so wird sich dieser Anteil auf mindestens 24,1% im Jahre 2010 erhöhen müssen, um einer weiteren Abkopplung des Tätigkeitsniveaus bei den Erwerbstätigen

Abbildung 2: Erwerbstätige nach Tätigkeitsniveau in Deutschland



im internationalen Vergleich entgegenzuwirken. Umgekehrt dürfte sich der Anteil von Hilfs- und einfachen Tätigkeiten von 38% auf 29,3% im gleichen Zeitraum verringern (Abb.2). Kurzum: Hilfstätigkeiten und einfache Fachtätigkeiten werden bei den Erwerbstätigen in Deutschland in Zukunft immer weiter abnehmen - einhergehend damit muss das Qualifikationsniveau insgesamt in Deutschland weiter wachsen. Um diesen Weg Deutschlands zur Wissensgesellschaft nicht zu gefährden, sind die von der KMK vorgelegten Rahmendaten eine Zielvorgabe für den Hochschulbereich, deren Bedeutung eigentlich nicht hoch genug eingeschätzt werden kann.[1] Die internationalen Vergleichsdaten bei den Studienanfängern und Abschlüssen gemessen an den Bevölkerungsgruppen unterstreichen den Nachholbedarf eindrücklich.

Alte Länder: Verhaltener Anstieg wegen Verunsicherung beim Übergang ins Studium

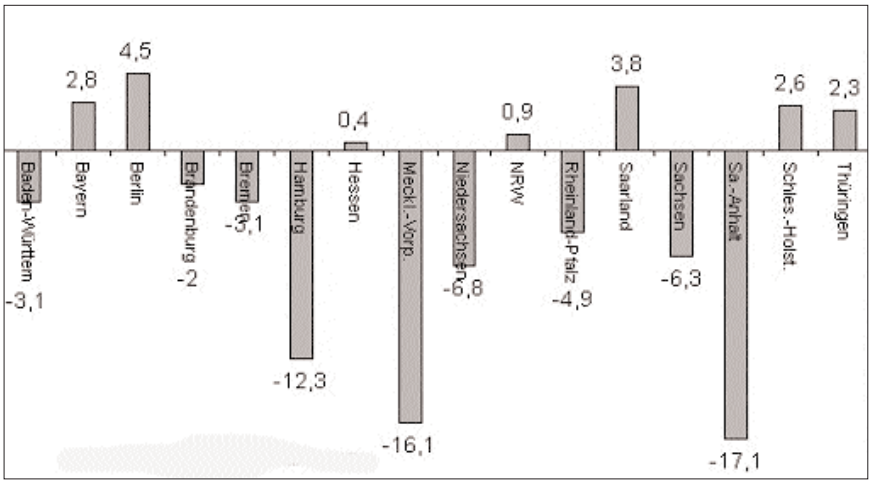
Vergleicht man die ersten beiden Prognosejahre der KMK-Prognose mit der realen Entwicklung in Deutschland insgesamt, so offenbart sich ein Auseinanderfallen von bildungspolitischen Zielvorgaben mit der tatsächlichen Entwicklung: Je nach nachdem, welche Prognosevariante man zugrunde legt, weichen die tatsächlichen Nachfragewerte erheblich ab. Im zweiten Prognosejahr liegen die Anfängerzahlen in einer Bandbreite zwischen 6% bis 14% (!) unter der realen Nachfrage. Laut Mitteilung des Statistischen Bundesamtes haben die Studienanfängerzahlen des Jahres 2005 nur den Wert von 351.900 erreicht. Hingegen setzen die beiden Prognoserwerte bei 414.100 (85%-Variante) bzw. 374.100 Anfängern (75%-Variante) auf. Die derzeitige Nachfrage fällt somit viel zu niedrig aus, um die erforderliche Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich wie angestrebt zu erreichen. Zwei Erklärungen lassen sich in den Strukturdaten der Studierendenstatistik für die Diskrepanz finden: In den alten Ländern sind die Anfängerzahlen nicht so stark gestiegen, wie man es zwei Jahre vorher prognostiziert hat. Die drei größten Bundesländer zeigen mit Blick auf das Vorjahr (2004/05) kaum Veränderungen bei den Neuimmatrikulationen. Ein signifikanter Rückgang zeigt sich in der Auswertung 2005/06 nur für Hamburg mit –12,3% (Verunsicherung durch Strukturreform?).

Weiter auffällig ist der Rückgang gegenüber dem Vorjahr in Niedersachsen mit –6,8%. Inwieweit hier die forcierte Umsetzung der Studiengebührenregelung von Relevanz ist, lässt sich bisher nicht eindeutig ablesen (Statistisches Bundesamt 2005). Der verhaltene Anstieg ist aber keineswegs auf eine zu geringe Zahl der Zugangsberechtigten zurückzuführen. In der entsprechenden Schülerzahlenprognose der KMK finden sich realitätsnahe Größen (KMK 2005a). Sondern er krankt am Übergangsverhalten der Studienberechtigten in den Hochschulbereich. Ausgehend von der Zahl der Studienberechtigten wäre ein klarer Anstieg zu erwarten gewesen. Von 316.030 (2005) könnten die Studienberechtigtenzahlen auf 396.530 im Jahre 2011 anstiegen und

[1] Dabei kann in den nachfolgenden Ausführungen nicht weiter thematisiert werden, inwieweit die Hochschulen der erforderlichen zukünftigen Nachfrage personell, strukturell und finanziell gewachsen sind, weil es keine Rahmendaten für eine Hochschulentwicklungsplanung in Deutschland gibt. Der Wissenschaftsrat hat in seinen Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems anhand kapazitärer und struktureller Parameter erste Größen abgebildet, die den enormen Ausbaubedarf verdeutlichen (vgl. Wissenschaftsrat 2006).

würden erst dann bis 2020 langsam auf 307.400 absinken (KMK 2005 und KMK 2005a).

Abbildung 3: Studienanfänger (1. Hochschulsemester)
Veränderung 2005/06 gegenüber 2004/05 in %



Quelle: Statistisches Bundesamt 2005

Unsicherer Übergang in den Hochschulbereich

Wesentliche Grundlage für die Erfassung des sogenannten Übergangsverhaltens sind die von HIS jährlich durchgeführten Befragungen zur Studierbereitschaft der Studienberechtigten in Deutschland. In ihrer jüngsten - und methodisch weiter verfeinerten - Untersuchung gelangen Heine, Scheller, Willich zu folgendem Ergebnis: Im Jahr 2005 bewegt sich die Studierbereitschaft der Studienberechtigten in einem Korridor von 62 bis 71 Prozent (Heine, Scheller, Willich 2005). Aufgrund methodischer Unterschiede ist hier zu den oben zitierten Übergangsquoten keine direkte Vergleichbarkeit zulässig. Allerdings konstatieren die Hochschulforscher von HIS gegenüber dem Jahrgang 2002 bereits eine Rückläufigkeit, deren Umfang und Ursachen erst gesichert mit der zweiten Befragung der Studienberechtigten aus dem Jahrgang 2005 von der Größenordnung her festgelegt werden kann. Beim Rückgang der Langzeitstudierenden und bei der nachlassenden Zweitstudiumsnachfrage lassen die Zusammenstellungen des Statistischen Bundesamtes eindeutig einen Zusammenhang mit der Einführung von forcierten Gebühren- und Entgeldregelungen erkennen (Statistisches Bundesamt 2005).[2] Beim Erststudium fehlen bislang gesicherte empirische und statistische Befunde. Als Ursache für den stockenden Anstieg in den alten Ländern könnten sich meines Erachtens Studiengebühren bzw. die entsprechenden politischen Ankündigungen als Hauptursache für die Stagnation herausstellen. Das steigende Studienberechtigtenniveau der nächsten Jahre könnte dabei eine über Studiengebühren verursachte zögerliche Studienentscheidung temporär erheblich kaschieren. Auch die überdurchschnittlich hohe - und sicherlich wünschenswerte - Bildungsaspiration von Befragten mit Migrationshintergrund (Heine, Scheller, Willich 2005) könnte weiter zu dieser Verdeckung beitragen. Gesichert scheint mit Blick auf die Übergangsentscheidung aber das folgende Resultat: Immer mehr unter den befragten Studienberechtigten fühlen sich bei ihrer Studienentscheidung erheblich verunsichert (Heine, Scheller, Willich 2005). Diese Unsicherheit führt gegenwärtig entweder zu einer Verzögerung oder zu einer verstärkten Nachfrage nach Ausbildungsplätzen. Legt man mit Blick auf den zuletzt angesprochenen Punkt eine Längsschnittbetrachtung des Bundesinstituts für Berufsbildung zugrunde, so hat sich die schulische Vorbildung der Azubis in Deutschland in den letzten dreißig Jahren extrem verändert: Besaß 1970 etwa 1% der Azubis eine Studienberechtigung, so lag deren Anteil im Jahr 2003 bereits bei 15,5 %. Für die Jahre 2004 und 2005 zeichnet sich eine ansteigende Tendenz ab (BIBB in BMBF 2005). Der wachsende Anteil Studienberechtigter an Ausbildungsplätzen - bei gleichzeitiger Reduzierung der Gesamtkapazität - hat im Endeffekt eine Verdrängung der Bewerber mit niedrigen schulischen Qualifikationen zur Folge - mit dem Ergebnis einer Einmündung in Programmförderung oder Jugendarbeitslosigkeit. Insgesamt kann in den alten Ländern der anhaltende Druck auf den Ausbildungsmarkt nur durch eine stärkere Sogwirkung aus dem Hochschulbereich verringert werden. Eine Erhöhung der Ausbildungsplatzkapazitäten insgesamt hingegen scheint unwahrscheinlich zu sein.[3]

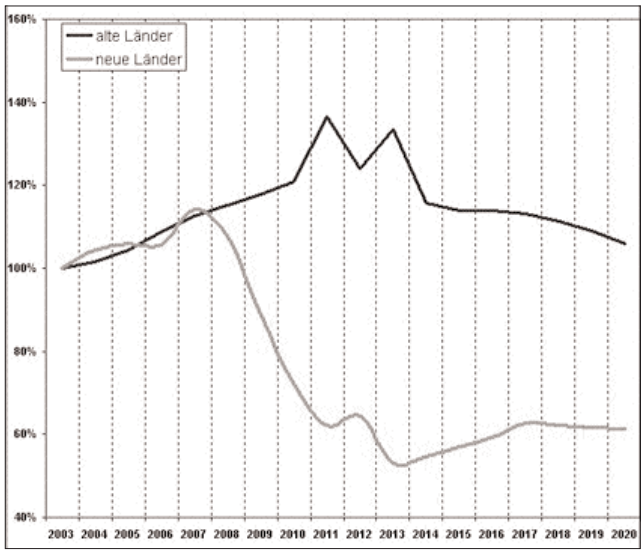
Neue Länder: Demographischer Erdrutsch versus Gebührendiskussion

In den neuen Ländern (ohne Berlin) setzt bereits im Jahr 2005 der Einbruch bei den Anfängerzahlen ein. An der Spitze bei den Hochschuleinschreibungen steht hier nach aktuellen Ergebnissen der Studentenstatistik für das Wintersemester 2005/2006 Sachsen-Anhalt mit einem Rückgang von 17,1% gegenüber dem Vorjahr 2004/05. Es folgt Mecklenburg/Vorpommern mit einem Minus von 16,1% im gleichen Zeitraum. Sachsen und Brandenburg verharren weitgehend auf dem Vorjahresniveau. Für Berlin trifft dies ebenfalls zu. Die signifikanten Rückgänge bei den Einschreibungen in Sachsen-Anhalt und Mecklenburg/Vorpommern sind keinesfalls als Ausreißer zu werten, sondern kündigen den Auftakt eines langanhaltenden Rückgangs an. Sicherlich werden 2008/09 in beiden Ländern – einmalig - die Berechtigtenzahlen aufgrund der vorausgegangenen Schulzeitverkürzung hochschnellen. Diese singuläre Erscheinung wird aber zwei Jahre später wieder vollständig verpufft sein und sie sollte landespolitisch nicht zu Fehlschlüssen verleiten. Als primäre Ursache für den Gesamttrend ist in erster Linie der beispiellose Geburtenrückgang in den neuen Ländern in den achtziger und neunziger Jahren anzuführen. In Sachsen beispielsweise sind die Geburtenzahlen von 1980 bis 1995 auf ein Drittel des Ausgangsbestandes geschrumpft (Wolter/ Frohwieser 2002). Selbst bei Forcierung der gesamten Bildungsbeteiligung auf einen deutschen Spitzenwert ließe sich ein gravierender

[2] Kurz nach der Einführung entsprechender Gebührenregelungen ist in den betroffenen Bundesländern jeweils ein Einbruch bei den Langzeitstudierenden zu beobachten.Die Einführung entsprechender gebührenpflichtiger Maßnahmen hatte laut Analyse des Statistischen Bundesamtes signifikante Auswirkungen auf die Anzahl der Studierenden in postgradualen Studiengängen

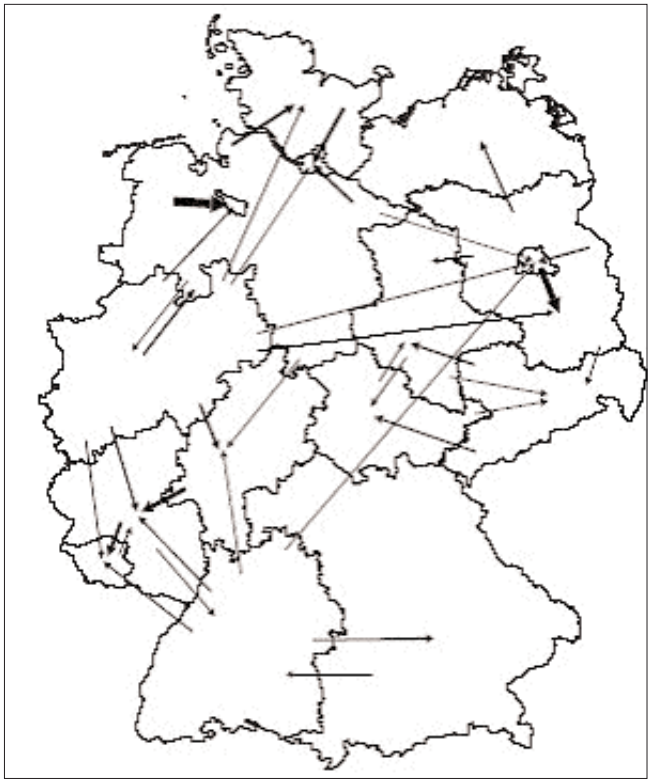
[3] Die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge war 2005 so niedrig wie noch nie im wiedervereinigten Deutschland (550.180)

Abbildung 4: Studienanfängerprognose Neue Länder/ Alte Länder (in %-Basis 2003)



Quelle: Statistisches Bundesamt 2005 und KMK 2005 (ohne Berufsakademien/ Ab 2000 einschließlich Bachelor- und Masterabschlüsse).
1) bis 1992 ohne neue Länder.
2) Ab 2005 Prognose gem. KMK 85% - Variante Anfänger/ Absolventen, KMK 2005, Dokumentation Nr. 176.

Abbildung 5: Zuwanderungen der deutschen Studierenden an Universitäten 2003



Quelle: KMK Dokumentation Nr. 178 - Dezember 2005. Die Mobilität der Studienanfänger und Studierenden in Deutschland von 1980 bis 2003, Bonn 2005.

Schrumpfungsprozess kaum noch verhindern. Bei reiner Fortschreibung der gegenwärtigen Parameter stünde die gesamte Hochschulentwicklung in den neuen Ländern unter ganz finsteren Vorzeichen: Insgesamt werden nämlich die Studienberechtigtenzahlen von 83.700 (2005) auf 41.980 (2013) also auf weniger als die Hälfte zusammenfallen. Bisher sind die Importströme aus den alten Bundesländern - mit Ausnahme Brandenburgs - (plus 19,7%) - in die neuen Länder sehr gering gewesen. Die Sesshaftigkeitsquote war eher überdurchschnittlich hoch. Unmissverständlich zeigen die jüngsten Ergebnisse der KMK- Veröffentlichungen zur Mobilität der Studienanfänger und Studierenden in Deutschland im Detail auf, dass es derzeit keine nennenswerte Zuwanderung aus den alten in die neuen Länder gibt (KMK 2005b, Abb.5). Eine Ausnahme bildet hier – wie schon erwähnt - nur Brandenburg, das seinen hohen Import aus Berlin erhält. Im wesentlichen leben die Hochschulen in den neuen Ländern von ihrer eigenen Nachfrage und diese wird in überschaubarer Zeit höchstens nur noch halb so groß sein, wie in den letzten Jahren. Bei fortschreitender Status-quo-Entwicklung der Verteilung würde der demographische Einbruch die zukünftige Entwicklung ganz entscheidend prägen. Als regionale Standortfaktoren haben Hochschulen gerade in den eher strukturschwachen Bundesländern eine zentrale Impulsgeberfunktion. Es ist offenkundig, dass der Arbeitsmarkt und das Beschäftigungssystem mit den erforderlichen Qualifikationen und einem entsprechenden Bildungspotenzial und Arbeitskräfteangebot versorgt werden müssen. Vor diesem Hintergrund mag es überraschen, dass die Einführung von Studiengebühren aktuell in einigen neuen Bundesländer ernsthaft in Betracht gezogen wird. Sie würden kaum dazu beitragen, den zukünftig dünnen Nachfragestrom wieder anschwellen zu lassen. Eher werden sie das Gegenteil bewirken.

3. Gebührenfreiheit, Go-east-Stipendien und Sonderprogramm

Wie schon eingangs dargelegt, werden wir in den meisten alten Ländern eine steigende Nachfrage nach Studienplätzen bis 2012/13 haben, die allerdings auch sehr flach verlaufen kann. Entgelte und Gebühren sind bei dem temporär stark wachsenden Studienberechtigtenpotential zunächst noch entwicklungsverträglich – nicht zuletzt deshalb, weil sich die Hochschulen in den alten Ländern immer noch in einer Überlastsituation befinden. Möglicherweise wird - und die meisten Anzeichen sprechen dafür - aber eine höhere Studienplatznachfrage durch Entgeltregelungen im bisherigen Stil gebremst werden. Wünschenswert kann das bei den eingangs aufgezeigten Entwicklungsdaten nicht sein. Von daher liegt eigentlich die Schlussfolgerung nahe, dass verstärkt potentielle Studienanfänger aus den alten Ländern Richtung neue Länder gehen bzw. strömen müssten. Die zukünftige Gebührenfreiheit der Hochschule in den neuen Ländern hätte einen nicht zu unterschätzenden Anreiz bzw. Steuereffekt, der kapazitär ausgleichend wirken würde. Von daher sind alle politischen Initiativen zur Einführung von Entgeltregelungen in den neuen Ländern eigentlich auf eine bereits vergangene Entwicklung gerichtet. Eine vorausschauende Sichtweise kann bei Zugrundele-

gung der wichtigsten Rahmendaten in neuen Ländern die Einführung von Gebühren nur verneinen. Zur Stimulierung der erforderlichen Wanderung scheinen vielmehr aktive Anreize wie Go-east-Stipendien sinnvoll zu sein. Ein entsprechendes Sonderprogramm würde sich ökonomisch auch gesamtstaatlich auszahlen.

Literaturverzeichnis:

Allmendinger, J./ Ebner, C.: Bildung, Bildung, Bildung. In: Die Zeit, Jg. 2006, H. 1, S. 69.

*Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (*2005*):* Berufsbildungsbericht. Berlin.

*Heine, C./ Scheller, P./ Willich, J. (*2005*):* Studienberechtigte 2005 - Studierbereitschaft, Berufsausbildung und Bedeutung der Hochschulreife. Ergebnisse der ersten Befragung der Studienberechtigten 2005 ein halbes Jahr vor Schulabgang - Pilotstudie. HIS- Kurzinformation A16/2005. Hannover.

KMK (2005): Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 176. Bonn.

KMK (2005a): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2003 bis 2020. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 173, Bonn.

KMK (2005b): Mobilität der Studienanfänger und Studierenden in Deutschland von 1980 bis 2003. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 178, Bonn.

KMK (2003): Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 167. Bonn.

Statistisches Bundesamt: Aktuelle Ergebnisse aus der Studentenstatistik für das Wintersemester 2005/2006, Wiesbaden 06.12.2005.

Statistisches Bundesamt: Hochschulstandort Deutschland 2005, Wiesbaden 12/2005.

Weegen, M. (2005): Der Schweinezyklus lebt. Oder: Warum ein rasches Absolventenhoch langfristig Akademikermangel verursachen kann. In: Das Hochschulwesen Jg. 53, H. 2, S. 49 - 55.

*Wolter, A./ Frohmieser, D. (*2002*):* Entwicklung der Studiennachfrage in Sachsen bis 2021, Dresdner Studien zur Bildungs- und Hochschulplanung 2.Die Zukunft des Humankapitals in Sachsen Studiennachfrage und HochschulabsolventenangebotIn Sachsen bis 2020.Dresden.

*Wissenschaftsrat (*2006*):* Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems, (Drs. 7083-06), Köln.

■ **Dr. Michael Weegen,** Leiter des Projekts „Informationssystem Studienwahl und Arbeitsmarkt (ISA)", AG Bildungsforschung und Bildungsplanung, Universität Essen, E-Mail: michael.weegen@uni-essen.de

Hochschulen werden schlüsselkompetent

Stiftung Mercator und Stifterverband zeichnen vier Hochschulen für ihre vorbildlichen Modelle zur Vermittlung überfachlicher Kompetenzen mit insgesamt 450.000 Euro aus.

In ihrem gemeinsamen Wettbewerb „Schlüsselqualifikationen plus" haben der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und die Stiftung Mercator aus insgesamt 93 teilnehmenden Hochschulen vier Preisträger ausgewählt. Je 100.000 Euro erhalten die Ruhr-Universität Bochum, die International University Bremen, die Universität der Bundeswehr München und die Universität Witten/Herdecke. Einen Sonderpreis der Jury in Höhe von 50.000 Euro erhielt die Initiative „femtec – Hochschulkarrierezentrum für Frauen Berlin".

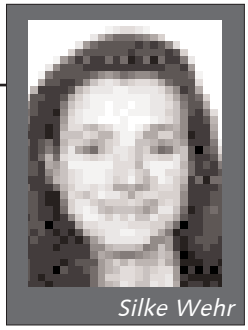
Die vom Stifterverband und der Stiftung Mercator eingesetzte Jury lobte die in der Endrunde des Wettbewerbs vorgestellten Konzepte. Im Sinne eines breiten Bildungsbegriffs ging es der Jury dabei um die Entwicklung derjenigen Kompetenzen von Studierenden, die über die fachliche Ausbildung hinaus neue Zugänge eröffnen und gesellschaftliche Teilhabe in einem umfassenden Sinne ermöglichen. „Hierunter fallen Orientierungswissen im Sinne eines Studium generale und auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion", erläutert Dr. Volker Meyer-Guckel, stellvertretender Generalsekretär des Stifterverbandes. „Es gilt deshalb", betont Robert Faulstich, Geschäftsführer der Stiftung Mercator, „Fachübergreifendes in das Curriculum einzubauen und mit den fachlichen Inhalten so zu verzahnen, dass an Hochschulen innovative Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten entstehen". Zwar seien auch die honorierten Modelle in Teilen noch entwicklungsfähig, so die Jury. Es sei aber deutlich geworden, dass die Notwendigkeit, Studierende umfassend zu bilden, von den Hochschulen, die es bis in die Endrunde des Wettbewerbs geschafft hatten, besonders ernst genommen werde.
Insgesamt hatten sich an dem Wettbewerb 93 Hochschulen mit ihren Konzepten beworben. 53 davon wurden von Universitäten eingereicht; das entspricht in Bezug auf die Gesamtzahl der Universitäten einer Beteiligungsquote von 45 %. Darüber hinaus beteiligte sich fast jede vierte Fachhochschule an dem Programm. Zehn der 93 Bewerber hatten Stifterverband und Stiftung Mercator zur ausführlichen Präsentation ihrer Konzepte vor der neunköpfigen Jury nach Bonn eingeladen.

Die Preisträger:
Ruhr-Universität Bochum (RUB)
International University Bremen (IUB)
Universität der Bundeswehr München (UniBWM)
Universität Witten/Herdecke (UWH)
Femtec – Hochschulkarrierezentrum für Frauen Berlin GmbH

Nähere Informationen zu den eingereichten Konzepten der Preisträger sowie zu den Mitgliedern der Jury können unter folgendem Link eingesehen werden: *http://idw-online.de/pages/de/news150158.*

Silke Wehr

Fördern Zwei-Minuten-Pausen oder Anker die Wissensaneignung innerhalb von Vorlesungen? - Eine Pilotstudie und Fallanalyse


Silke Wehr

Herkömmliche universitäre Vorlesungen dauern 90 Minuten und werden – zumindest in Deutschland – überwiegend ohne Pause durchgeführt. Die Begrenztheit der menschlichen Aufmerksamkeitsspanne ist allgemein bekannt, so dass zur Erholung kurze Pausen eingeführt werden müssten. Ebenso weisen Arbeiten zur Wissensaneignung und der Gedächtnisforschung darauf hin, dass für die elaborierte Aufnahme von Informationen eigene Verarbeitungsprozesse vollzogen werden müssen. Nur dann erfolgt die Vernetzung von Inhalten. In einer Pilotstudie wurde deshalb die Wirkung einer Zwei-Minuten-Pause auf die Wissensaneignung, insbesondere auf den Verarbeitungsgrad von Wissen, überprüft. Die Frage dabei war: Lernen Studierende in einer 45-minütigen Vorlesung mit Pause besser im Unterschied zu einer vergleichbaren Vorlesung ohne Pause? Oder sind Unterschiede auf prägnante subjektiv bedeutsame Anker zurückzuführen?

Training memory is a major (parallel) task of teaching. We all know that attention is an essential precondition for this, but that the ability to concentrate is limited. Therefore, *Silke Wehr* asks Do Two-Minute Breaks Promote the Knowledge Acquisition During Lectures? and examines this in A Pilot Study and Case Analysis. In what is only a three-page article, she reports some surprising outcomes

Für den Erwerb von nachhaltigem Wissen sind Verarbeitungsprozesse wie Enkodierung, Wiederholung, Elaboration und Organisation erforderlich. Es kommt dabei zu einer Vernetzung von neuen Außenreizen mit schon gespeicherten Informationen und deren Einordnung in bereits vorhandene Wissensnetze (Schneider und Büttner 2002). Je weiter verzweigt diese Wissensnetze sind, desto komplexer können anzueignende Inhalte sein. Vorwissen ermöglicht somit die Aufnahme abstrakterer Inhalte. Um neue Inhalte in die individuellen Wissensstrukturen einbauen zu können, bedarf es eigener Reflektions- und Verarbeitungszeit. Dies dient der elaborierten Verarbeitung neuer Inhalte. Ebenso ist die Konzentrationsfähigkeit des Menschen beschränkt. Eine Regeneration ist nur dann möglich, wenn rechtzeitige und genügend lange Pausen bei der Wissensvermittlung eingebaut werden.

1.Theoretischer Hintergrund

Grundlagen des Wissenserwerbs – Gedächtnisprozesse

Ein Modell, das den Prozess der Informationsverarbeitung veranschaulicht, ist das Multi-Speicher-Modell von Atkinson und Shiffrin (1968). Es wird heute noch vielfach für die Beschreibung von Gedächtnisprozessen verwendet, obwohl grundlegende Aussagen aufgrund neuerer Forschungsergebnisse nicht länger aufrechterhalten werden können (Anderson 1996). Dieses Modell konzeptualisiert das Gedächtnis als drei miteinander in Beziehung stehende Speicher (Schneider und Büttner 1995, Parkin 1996, S. 11ff.). Sinneseindrücke werden zunächst durch den sensorischen Speicher für Sekundenbruchteile festgehalten. Vom sensorischen Speicher aus gelangen Informationen, denen Aufmerksamkeit zuteil geworden ist, in den Kurzzeitspeicher. Durch weitere Aufmerksamkeit und Wiederholung können Informationen aus dem Kurzzeitgedächtnis in das Langzeitgedächtnis übergeführt werden. Damit neue Informationen längerfristig im Langzeitgedächtnis gespeichert werden, sind Verarbeitungsprozesse notwendig, an denen verschiedene Hirnregionen beteiligt sind (Enkodierstrategien, Erhaltungsstrategien). Schwierige Inhalte müssen beispielsweise mit schon bestehendem Wissen verknüpft werden. Zum Abruf von gespeichertem Wissen können sogenannte Abrufstrategien hilfreich sein, wie die Verwendung von Gliederungen, Stichwortlisten, Schemata oder Mind Maps (Lambiotte und Dansereau 1992). Ob eine Unterscheidung von Speicher- und Abrufstrategien überhaupt möglich ist, ist allerdings strittig. Der Erwerb von Wissen bedeutet also die Aufnahme von Informationen in das Langzeitgedächtnis durch Enkodierung, Wiederholung, Elaboration und Organisation (vgl. auch Weidenmann und Krapp 2001). Beim Lernen wird neue Information aufgenommen und durch Verarbeitungsprozesse in Wissen übergeführt. Forschungsbefunde zeigen, dass für das Behalten von neuen Informationen die Elaboriertheit, Reich- und Bedeutungshaltigkeit der Verarbeitung entscheidend ist (Craik und Lockhart 1972, Anderson 1996, S. 172). Es kommt also darauf an, wie Informationen verarbeitet werden, was eine unterschiedliche Verarbeitungstiefe zur Folge hat. Die Organisation von Informationen in kleinere besser handhabbare Einheiten durch eine reduktive Kodierung (Wessells 1994, S. 112 ff.) ist beispielsweise der längerfristigen Speicherung von Information nützlich. Ebenso können Menschen Informationen besser behalten, wenn sie sie mit sich selbst in Beziehung setzen (Rogers, Kuiper und Kirker 1977). Das Behalten von Informationen ist dabei nicht direkt proportional mit der zum Lernen aufgewendeten Zeit, sondern abhängig von der Qualität der Verarbeitungsprozesse.

Begrenztheit bewusster Aufmerksamkeit – Notwendigkeit von Pausen
Ohne Aufmerksamkeit erfolgt kein Memorieren. Aufmerksamkeit und Gedächtnis stehen somit in enger Beziehung zueinander (Wessells 1994, S. 107). Menschen wenden ihre Aufmerksamkeit selektiv Reizen zu, was ihnen ermöglicht, jeweils Unwichtiges zu ignorieren. Dies ist aufgrund der begrenzten Fähigkeit zur Informationsverarbeitung erforderlich (Wessells 1994, S. 89). Bewusste Aufmerksamkeit kann nur über einen bestimmten Zeitraum aufrechterhalten werden und ist sehr störanfällig. Es ist zu vermuten, dass eine kurze Pause von zwei Minuten zur Regeneration beiträgt und hilft, über Gehörtes nachzudenken, mit Vorwissen zu verknüpfen, zu wiederholen, mit anderen darüber zu reden und damit zur Elaboration von Wissen beiträgt.

2. Pilotstudie

Hypothese
Der Verarbeitungsgrad von Wissen sowie der Anteil erinnerter Inhalte innerhalb einer 45-minütigen Vorlesung werden durch das Einfügen einer Zwei-Minuten-Pause erhöht.
Zwei Arten von Outcome beim freien Abruf von Wissen:
1. Ein erhöhter Verarbeitungsgrad zeigt sich darin, dass Elemente von Vernetzung und Übersicht auf ansatzweise elaboriertes Wissen schliessen lassen.
2. Bei einem geringeren Verarbeitungsgrad sind keine Anzeichen von Vernetzung zu erkennen; beim angeeigneten Wissen handelt es sich um bruchstückhaftes Einzelwissen.

Forschungsdesign und Stichprobe
In einer kleinen Pilot-Interventionsstudie wurde der Abruf von Wissen im Anschluss an eine Vorlesung (mit und ohne dazwischen geschalteter Pause) überprüft. Die Pilotstudie fand an einer Fachhochschule in Fribourg statt (FH Westschweiz für Gesundheit und Soziale Arbeit). Zwei von der gleichen Dozentin gehaltene Vorlesungen (45 Minuten) wurden einmal mit und einmal ohne Pause gehalten. Die Vorlesungen wurden von den gleichen Studierenden besucht. Die Dozentin teilte zunächst jeweils ein Skript zu den Vorlesungsinhalten aus (Migration bzw. Transkulturalität) und referierte dann 45 Minuten lang frei, zeitweilig unterbrochen durch Fragen, die sie den Studierenden stellte oder die die Studierenden an die Dozentin stellten. An der Tafel hielt die Dozentin Überschriften sowie Schlüsselbegriffe fest. Ansonsten gab es keine Visualisierungen der Vorlesungsinhalte. Das Skript diente zur Nachbereitung der Vorlesungsinhalte und enthielt die in der Vorlesung zur Transkulturalität besprochenen Statistiken. In der Interventionsbedingung wurde in der 45-minütigen Vorlesung (Migration) nach 20 Minuten eine Pause von zwei Minuten gegeben, die den Studierenden zur freien Verfügung stand. Die Studierenden nutzten die Pause für Diskussionen untereinander und für Fragen an die Dozentin. Im Anschluss an die Vorlesung erfolgte ein freier Abruf von Wissen. Die Studierenden sollten auf einem Blatt Papier für fünf Minuten die Inhalte notieren, an die sie sich erinnern konnten. In der Kontrollbedingung wurde eine 45-minütige Vorlesung (Transkulturalität: vergleichbar hinsichtlich Vorwissen und Komplexität der Inhalte) ohne Pause gehalten. Im Anschluss an die Vorlesung erfolgte ebenfalls ein freier Abruf von Wissen.

Auswertung der Pilotstudie
Die Inhalte, welche die Studierenden nach der jeweiligen Vorlesung auf einem Blatt frei notierten, wurden zunächst folgenden Kategorien zugeordnet:
- Tafelanschriften,
- Definitionen,
- inhaltliche Ausführungen,
- Fragen (+ entsprechende Ausführungen) an die Studierenden,
- Antworten zu Fragen von den Studierenden (während der Vorlesung),
- Antworten zu Fragen von den Studierenden (während der 2-Minuten-Pause),
- Diskussionen mit Studierenden.

Die Anzahl der Nennungen, die den jeweiligen Kategorien zugeordnet werden konnten, wurde gezählt. Im Anschluss daran wurde die Darstellung der Inhalte analysiert. Folgende Kategorien dienten der Analyse:
- Hauptüberschrift vorhanden
- gegliedert mit Hauptüberschrift und Unterüberschriften
- Unterüberschriften als Fragen formuliert
- Spiegelstriche zur Markierung von Aufzählungen
- Klammerungen
- Pfeile
- ganze Sätze
- falsche Über- und Unterordnungen
- willkürliche Gliederung.

Ergebnisse der Pilotstudie
Es konnten insgesamt mehr Inhalte der Vorlesung ohne Pause wiedergegeben werden als Inhalte der Vorlesung mit Pause. Auch bei der Analyse der Darstellung war eine größere Gliederung der Inhalte der Vorlesung ohne Pause festzustellen als der Vorlesung mit Pause. Somit hatte die Zwei-Minuten-Pause keinen Effekt auf das Behalten und den Verarbeitungsgrad der Vorlesungsinhalte.

Diskussion der Ergebnisse
Die Hospitation der beiden Vorlesungen (mit und ohne Pause) durch die Versuchsleiterin führte zur Hypothese, dass die didaktische und rhetorische Gestaltung der Vorlesung einen Effekt auf die Wissensaneignung innerhalb der Vorlesung hatte und nicht die Zwei-Minuten-Pause. Insbesondere wurde vermutet, dass in der Vorlesung ohne Pause mehr Anker von der Dozentin geliefert wurden, die der Wissensspeicherung und dem anschließenden Abruf dienlich waren, als in der Vorlesung mit Pause. Studierende setzen auch bei Lehrvorträgen zur Wissensverarbeitung eigene Schwerpunkte. Dies kann unterstützt werden durch subjektiv besonders bedeutsame oder allgemein hervorstechende Momente. Das nennen wir in Anlehnung an Weidenmann (2002, S. 56f.) „Anker". Weidenmann unterscheidet sensorische Markierungen (z.B. Folien), emotionale Markierungen (z.B. etwas, das Betroffenheit erzeugt), kognitive Markierungen (z.B. Wiederholungen, Ausschmückungen, Eselsbrücken) oder persönliche Erfahrungen der Zuhörer/innen. Der Begriff

wird hier anders verstanden als beim „anchored instruction" (Bransford et al. 1990). Bei diesem didaktischen Ansatz werden Lerninhalte in wirklichkeitsnahe Problemsituationen, in sogenannte „narrative Anker" eingebettet. In einem zweiten Schritt wurde deshalb eine Fallanalyse der Vorlesungsmitschrift hinsichtlich vorhandener, möglicherweise besonders hervorstechender und (subjektiv) bedeutsamer Anker vorgenommen.

3. Fallanalyse der Vorlesungen hinsichtlich Anker

Bei einer derartigen Auswertung ergaben sich folgende Anker, die der Wissensverarbeitung dienlich waren:

- Frage-Antwort-Sequenzen
- Diskussionen
- Definitionen
- Begriffsklärungen
- Antworten auf selbst gestellte Fragen
- Tafelanschriften
- kohärent und gut nachvollziehbar dargestellte Ausführungen
- Anfang und Schluss des Lehrvortrags
- für die Studierenden erstaunliche oder persönlich bedeutsame Inhalte.

Besonders gute Anker waren Tafelanschriften und Frage(n) an die Studierenden sowie der Anfang und Schluss des Lehrvortrags.

4. Zusammenfassung und hochschuldidaktische Implikationen

Die meisten Hochschullehrenden möchten lernintensive und motivierende Lehrveranstaltungen anbieten. Dies ist eine sehr anspruchsvolle Aufgabe. Dass Lernen nicht ein passiv-rezipierender Vorgang ist, ist inzwischen allgemein bekannt und anerkannt. Insbesondere für längerfristiges Behalten muss Wissen selbsttätig konstruiert und verarbeitet werden (Siebert 1999). Die aktive Auseinandersetzung mit Lerninhalten kann allerdings auch bei einem Lehrvortrag stattfinden (Weinert 1996). In einer Pilotstudie wurde die Hypothese untersucht, ob die Einführung einer Zwei-Minuten-Pause nach zwanzig Minuten Lehrvortrag der Wissensverarbeitung dienlich ist. Dies konnte im vorliegenden Vergleich (mit und ohne Pause) nicht gefunden werden. Allerdings gab es Hinweise darauf, dass in Vorlesungen sogenannte „Anker" hilfreich sind, um Inhalte zu erfassen und behalten zu können. Anker sind subjektiv besonders bedeutsame oder allgemein hervorstechende Momente. Deshalb wurde fallanalytisch analysiert, welche Anker in den jeweiligen Vorlesungen zu beobachten waren. Neben einer guten rhetorischen Gestaltung des Lehrvortrags wirkte in den beobachteten Vorlesungen Folgendes ankerbildend: Frage-Antwort-Sequenzen, Diskussionen, Definitionen, Begriffsklärungen, Antworten auf selbst gestellte Fragen, Tafelanschriften, kohärent und gut nachvollziehbar dargestellte inhaltliche Ausführungen, aber auch der Anfang sowie der Schluss des Lehrvortrags und vor allem Inhalte, die für die Studierenden erstaunlich oder persönlich bedeutsam waren. Die Wirksamkeit von Ankern kann möglicherweise mit der Herstellung eines Selbstbezugs erklärt werden. Informationen, die mit der eigenen Person in Beziehung gesetzt werden können, werden besser in die eigenen Wissensstrukturen integriert, als wenn dies nicht der Fall ist. Gute Lehre kann deshalb heißen, Ankerbildung zu fördern, zu unterstützen und zu ermöglichen. Die Verankerung der präsentierten Inhalte in die subjektiven Wissensbestände und in den individuellen Erfahrungshintergrund der einzelnen Studierenden ist die große Herausforderung von Hochschullehre. Sich für jede Lehrveranstaltung mögliche Anker zu überlegen, richtet die Aufmerksamkeit weg von der eigenen Perspektive auf die Lehrinhalte hin zur aktiven Wissensverarbeitung der Studierenden.

Literaturverzeichnis

Anderson, J.R. (1996): Kognitive Psychologie. Heidelberg u.a.

Atkinson, R.C./ Shiffrin, R.M. (1968): Human memory: A proposed system and its control processes. In: Spence, K.W.; Spence, J.T. (eds.): The psychology of learning and motivation, Vol. 2. New York.

Bransford, J.D./ Sherwood, R.D./ Hasselbring, T.S./ Kinzer, C.K./ Williams, S.M. (1990): Anchored instruction: Why we need it and how technology can help. In: Nix, D. & Sprio, R. (eds.): Cognition, education and multimedia. Hillsdale, NJ.

Craik, F.I.M./ Lockhart, R.S. (1972): Levels of processing: a framework for memory research. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, Vol. 11, No. 2, pp. 671-684.

Lambiotte, J.G./ Dansereau, D.F. (1992): Effects of knowledge maps and prior knowlegdge on recall of science lecture content. In: Journal of Eperimental Education, Vol. 60, No. 3, pp. 189-201.

Parkin, A.J. (1996): Gedächtnis. Ein einführendes Lehrbuch. Weinheim.

Rogers, T.B./ Kuiper, N.A./ Kirker, W.S. (1977): Self-reference and the encoding of personal information. In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 35, No. 1, pp. 677-688.

Schneider, W./ Büttner, G. (1995): Entwicklung des Gedächtnisses. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim.

Schneider, W./ Büttner, G. (2002): Entwicklung des Gedächtnisses bei Kindern und Jugendlichen. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim.

Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus – eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied.

Weidenmann, B./ Krapp, A. (Hrsg.)(2001): Pädagogische Psychologie. Weinheim u.a.

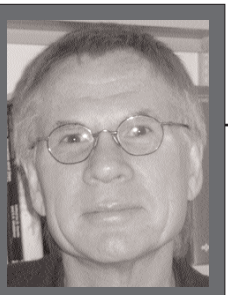
Weidenmann, B. (2002): Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. Weinheim u.a.

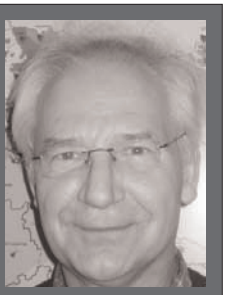
Weinert, F.E. (1996): Für und Wider die „neuen Lerntheorien" als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie Jg. 10, H. 1, S. 1-12.

Wessels, M.G. (1994): Kognitive Psychologie. Basel.

■ **Dr. Silke Wehr,** Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Koordinationsstelle für Weiterbildung, Hochschuldidaktik, Universität Bern, E-Mail: silke.wehr@kwb.unibe.ch

Klaus Hellermann, Heribert Fleer, Harald Zepp, Bernd Marschner & Thomas Schmitt


Klaus Hellermann


Heribert Fleer

Qualitätszirkel zur Verbesserung der Qualität der Lehre. Ein Erfahrungsbericht aus dem Geographischen Institut der Ruhr-Universität Bochum

Harald Zepp

Bernd Marschner

Thomas Schmitt.

Ins Blickfeld dieses Beitrags wird die Arbeit eines Qualitätszirkels gestellt, zu dem sich Lehrende des Geographischen Instituts mit dem Weiterbildungszentrum der Ruhr-Universität Bochum zusammengeschlossen haben. Dabei soll dargestellt werden, wie eine solche, die Lehre begleitende Einrichtung zur Verbesserung der im Folgenden skizzierten, schwierigen Lehrsituation beitragen kann. Das Modul „Landschaften und Ökosysteme Mitteleuropas" für Studierende des 3. Fachsemester des B.Sc.-Studiengangs Geographie ist als Beispiel gewählt worden, um die Arbeitsweise und die dadurch erzielten Fortschritte in der Lehre deutlich werden zu lassen. Hierbei stehen nicht die fachlichen Aspekte im Vordergrund, sondern die Übertragbarkeiten sollen herausgearbeitet werden.

In their article **Quality Circle to Improve Teaching**, *Klaus Hellermann, Heribert Fleer, Harald Zepp, Bernd Marschner, and Thomas Schmitt* analyze their experiences with this instrument. When setting up their bachelor's degree course, the Geographic Institute at the University of Bochum wanted to do more than just juggle with names, and even, for example, develop completely new modules. Wanting to carry out the entire process with as much consensus as possible, they recalled the quality circle instrument, and decided to implement it in this scheme. Their positive experiences suggest that quality circles can be recommended for other subjects and contexts as well.

1. Zur Studiensituation am Geographischen Institut der Ruhr-Universität Bochum

Die Reform der Hochschullehre vollzieht sich im Spannungsfeld zwischen Internationalisierung und Qualitätssteigerung einerseits sowie Unterfinanzierung und Stellenabbau andererseits. Als erstes Geographisches Institut in Deutschland hat das Geographische Institut der Ruhr-Universität Bochum die Lehre konsequent auf die neuen Studiengänge B.Sc., B.A., M.Sc., M.A. und M.Ed. (Master of Education) umgestellt. Im Jahr 2004 haben die ersten Absolventen nach 6 Semestern ihren B.Sc.-Abschluss erhalten. Die Einführung der neuen Studiengänge war mit der Konzipierung völlig neuer Studienmodule verbunden. Dieser Innovation war gegenüber der Modularisierung bestehender Lehrveranstaltungen der Vorzug gegeben worden, um Lehrinhalte zu überprüfen, gegebenenfalls neu zu strukturieren und einen grundständigen Geographie-Studiengang zu gestalten. Auch kapazitäre Erfordernisse gaben Anlass, Lehrangebote aus anderen Fächern für den Pflichtbereich festzuschreiben und geographische Studieninhalte neu zu gewichten. Während im traditionellen Diplom-Studiengang 50% des Lehrvolumens auf zwei Nebenfächer entfiel, wird im B.Sc. nur etwa ein Zehntel des Lehrvolumens im wahlfreien Bereich studiert. Bis 1998 verzeichnete das Geographische Institut einen stetigen Anstieg der Studierendenzahlen. Zum Zeitpunkt eines landesweiten NC lag die Auslastung bei 144%. Danach ging die Zahl der Neueinschreibungen zunächst um 40% zurück, wodurch die Auslastung auf den bisherigen Tiefstand von 76% im WS 2002/2003 absank. Seit der Einführung der gestuften Studiengänge und dem Wegfall der Zulassungsbeschränkungen ist erneut ein starker Anstieg der Neueinschreibungen von 170 (im Studienjahr 2000/2001) auf momentan 420 Studierende (im WS 2003/2004) zu verzeichnen, bei einem Verhältnis zwischen B.Sc. und B.A. von ca. 1 : 2. Bei der Konzeption der gestuften Studiengänge ging das Institut von maximal 120 Studierenden pro Jahrgang aus. Auf diese Zielzahl hin war das Lehrangebot (Kurse, Seminare, Praktika, Exkursionen) strukturiert. Eine Entlastung brachte die Einführung eines ortsinternen Numerus clausus zum WS 2004/2005 mit 150 Anfängern. Allein die Neustrukturierung der Lehre bedeutet für das Institut, einen Großteil seiner Ressourcen in die qualitative Ausgestaltung des Lehrangebots zu investieren. Vor dieser Ausgangslage werden Studierendenzahlen von mehr als 120 pro Jahrgang als zusätzliche Bürde empfunden. Eine Qualitätssteigerung der Lehre, die individuelle Betreuung der Studierenden drohen dabei auf der Strecke zu bleiben. Wie sind Kleingruppen zur Methodenvermittlung im Gelände, Labor, bei der Computerarbeit mit Geographischen Informationssystemen, bei der Satellitenbildauswertung zu realisieren? Dass die geltenden Bemessungsgrundlagen für die Lehrbelastung wie Semesterwochenstunden, Kapazitätsverordnungen

und Curricularnormwerte die heutigen Erfordernisse des Studienfaches ignorieren, weil sie aus den 1960er Jahren stammen, in denen die Bedingungen eines geisteswissenschaftlich ausgelegten, auf die Lehramtsausbildung konzentrierten Studiums galten, ist eine Ursache des Misstandes, die allerdings nicht kurzfristig zu beheben ist. Bedeuten die hohen Anfängerzahlen einen Rückfall in die Periode des Frontalunterrichts in Form von Vorlesungen mit Klausuren? Das Institut reagiert auf diese Situation in vielfältiger Weise. Eine Antwort ist die Standardisierung der Lehrveranstaltungen in den Eingangssemestern, so z.B. im hier beispielhaft aufgeführten Modul, um Freiraum in höheren Semestern zu gewinnen. Das darf jedoch nicht zu Lasten der Qualität der Lehre in den Eingangssemestern geschehen.

2. Einrichtung des Qualitätszirkels

2.1 Universitäre Qualitätszirkel als Instrument für Studienreformprozesse

Vor dem Hintergrund der geschilderten Situation im Fach Geographie fanden sich im WS 2003/2004 vier Professoren des Geographischen Institutes gemeinsam mit einem Mitarbeiter des Weiterbildungszentrums zu einem „Qualitätszirkel" zusammen. Intention dieses Qualitätszirkels war es, Ideen und Möglichkeiten zur Verbesserung der Lehr- und Lernsituation im Fach zu entwickeln. Qualitätszirkel entstammen im ursprünglichen Sinne dem industriellen Bereich und bezeichnen - dauerhaft angelegt - sich regelmäßig treffende Gruppen von Mitarbeitern, z.B. einer Abteilung, die über dort auftauchende Arbeitsprobleme miteinander sprechen, nach Lösungen suchen und die gefundenen Lösungen in der Arbeitspraxis einführen (Decker 1996, S. 178). Dabei wird Qualitätszirkelarbeit in der Regel von einem Moderator unterstützt. Neben verschiedenen organisatorischen Prinzipien (z.B. kontinuierliche und regelmäßige Sitzungen) sind hier vor allem drei Aspekte essentiell:

1. Die Mitglieder der Qualitätsgruppe sollen aus einem gemeinsamen Arbeitsbereich kommen.
2. Die Qualitätsgruppe stellt sich ihre Aufgaben selbst.
3. Die Qualitätsgruppe bearbeitet vorrangig Pläne, auf die Teilnehmer der jeweiligen Gruppe einen direkten Einfluss haben.

Mittlerweile haben Qualitätszirkel auch im universitären Bereich Eingang gefunden und werden hier vor allem etabliert, um die Verbesserung der Qualität von Lehre zu unterstützen und weiterzutreiben. Konkret läuft es darauf hinaus, dass die teilnehmenden Lehrenden (aus einem Institut oder einer Fakultät) in einem Qualitätszirkel Neuerungen gemeinsam entwickeln, planen, umsetzen und evaluieren. Ein wesentlicher Punkt in der Zirkelarbeit sollte es sein, Überlegungen darüber anzustellen, wie die Nachhaltigkeit der Veränderungen erreicht werden kann. Ein Schwachpunkt vieler Veränderungsprozesse ist die Tatsache, dass diese von und durch Personen getragen werden; verlassen diese Personen die Universität, werden die begonnenen Innovationen nicht mehr weitergeführt. Die bisherigen Qualitätszirkel zeigen, dass vor allem folgende Aspekte im Laufe des Arbeitsprozesses Wirkung zeigen (Golle/ Hellermann 2000):

1. Qualitätszirkel sind gut geeignet, die Kommunikation zwischen den Beteiligten zum Nutzen eines gemeinsamen Zieles zu intensivieren.
2. Ihr Nutzen liegt vor allem darin, dass Qualitätszirkelarbeit Innovationen hervorbringt, indem akkumuliertes Wissen in Handlungen umgesetzt wird.
3. Die Einführung von Qualitätszirkeln hebt die Anonymität zwischen den beteiligten Lehrenden auf; dies ist eine Voraussetzung dafür, dass Synergieeffekte entstehen.
4. Die Belastung und die Verantwortung der einzelnen Lehrenden für die erfolgreiche Durchführung von Umstrukturierungen verringert sich durch die gemeinsame Arbeit und Diskussion.

2.2 Rahmenbedingungen für den Qualitätszirkel am Geographischen Institut

Mit der konsequenten Modularisierung der Lehre und der Umstellung auf die neuen Studiengänge B.Sc. und B.A. am Geographischen Institut wurde eine völlige Neustrukturierung der Lehre und verbesserte Vermittlungsqualität angestrebt. Für das Modul „Landschaften und Ökosysteme Mitteleuropas", bedeutet dies konkret, dass durch die Integration unterschiedlicher Lehrformen innerhalb eines Moduls eine Verbindung zwischen der Vermittlung theoretischer Grundlagen und handlungsorientiertem Lernen geschaffen werden sollte. Im 3. Semester haben die Lehrveranstaltungen trotz gewisser Schwundraten in den ersten beiden Semestern immer noch große Studierendenzahlen. Neben 1-Fach B.Sc.-Studierenden nehmen am ersten Teil des Moduls im Wintersemester auch Studierende des 2-Fach B.A.-Modells, die Geographie als eines von zwei Fächern gewählt haben, mit bis zu 250 Studierenden teil. Die Veranstaltungen des Sommersemesters sind dagegen nur für die rund 100 Studierenden im BSc.-Studiengang verpflichtend. Der Lernerfolg in einem stark durchstrukturierten Studienplan unter weitgehendem Zurückdrängen kleiner Seminargruppen ist durch große Gruppen prinzipiell gefährdet. Durch einen reinen Vorlesungsbetrieb kann weder die wünschenswerte Motivation, die Wissensvermittlung, noch das Erlernen von Fertigkeiten oder gar die kritische Auseinandersetzung mit dem Stoff gewährleistet werden. Kleine Lerngruppen mit intensiver Anleitung in vorlesungsbegleitenden Übungen, Seminaren und Exkursionen sind aus kapazitären Gründen nur in einer begrenzten Anzahl von Parallelen möglich. Auch besteht die Notwendigkeit, den Arbeitsaufwand der Lehrenden bei der Vielzahl der Leistungsüberprüfungen auf ein vertretbares Maß zu reduzieren, ohne die gewünschte Vielfalt an Möglichkeiten (mündliche Prüfung, Klausur, Referat, Hausarbeit, Exkursionsbericht, Auswertung von Daten, Profildarstellung) und die Kompensationsregelung für die Studierenden einzuschränken. Als eine Besonderheit wird die Veranstaltung gemeinsam von vier Hochschullehrern konzipiert und gehalten. Damit werden zwei Ziele angestrebt: Zum Einen wird das gegenseitige Verständnis und die Kenntnis der präsentierten Inhalte gefördert. Die Beteiligten sehen darin eine sinnvolle Möglichkeit, die für nachfolgende höhere Fachsemester als bekannt anzusehenden Inhalte der jeweils anderen Lehrbereiche kennen zu lernen. Zum Anderen sichert die Beteiligung der vier durch die Hochschullehrer vertretenen Richtungen Geomorphologie, Bodenkunde, Klimatologie und Biogeographie, dass erwünschte und realisierbare Anforderungsstandards festgeschrieben und abgeglichen werden.

Stellung des Moduls im Studienplan

Das Modul erstreckt sich über das 3. und 4. Fachsemester (Tab. 1). Im ersten, einem WiSe, sowie auf einer 4-tägigen Exkursion im darauf folgenden SoSe werden die Landschaften in den Mittelpunkt gestellt, während im SoSe Ökosysteme thematisiert werden. Das Modul baut inhaltlich auf das Vorwissen der Studierenden über geologische (Modul: Einführung in die Geowissenschaften) und physisch-geographische Strukturen und Prozesse (Modul: Einführung in die Physische Geographie) aus den ersten beiden Semestern auf. Es ist wichtige Grundlage für eine weitergehende Vertiefung physisch-geographischer Inhalte im Modul „Anthropogene Umweltbeeinflussung".

Tabelle 1: Modulbeschreibung „Landschaften und Ökosysteme Mitteleuropas"

Anzahl der ECTS credit Points:	**Studentische workload:**	**Anzahl der SWS**	**Modus**	**Turnus**
10	300 Stunden	8 Semesterwochenstunden	Pflichtmodul	WiSe + SoSe

Veranstaltungen in dem Modul/Lehrmethoden:

Vorlesung Landschaften: 32 Stunden mit Folienskript für das vertiefende Selbststudium (im WiSe)
Übung: 16 Stunden Übungsaufgaben zur Vertiefung des Vorlesungsstoffes (im WiSe)
Vorlesung Ökosysteme: 12 Stunden mit Folienskript für das vertiefende Selbststudium (im SoSe)
Seminar: 24 Stunden; selbständige Bearbeitung und Präsentation eines Themas (im SoSe)
Exkursion: 24 Stunden mit nachbereitendem Selbststudium (im SoSe)

Inhalt des Moduls:

Teil I (im WiSe): Landschaften

Physisch geographische Grundlagen (Relief und Substrate, Bodenentwicklung, Klima, Vegetation) der großen Landschaftsräume in Mitteleuropa (Norddeutsches Tiefland, Mitteldeutsches Trockengebiet, Schichtstufen- und Karstlandschaften, Schwarzwald als kristallines Mittelgebirge)

Teil II (im SoSe): Ökosysteme

a) Allgemeine Grundlagen der Ökosystemlehre (Merkmale und Eigenschaften von Ökosystemen, Wasser-, Nährstoff-, Kohlenstoffhaushalt, Energie- und Stoffflüsse, Nahrungsketten und –netze)
b) Analyse von Ökosystemen in Mitteleuropa (Wald-, Agrar-, Auen-, Gewässer-, Küstenökosysteme)
c) 4-tägige Exkursion (Magdeburger Börde, Harz, Niedersächsisches Bergland)

Prüfungsmodalitäten:

Mündliche Prüfung (30%) im WiSe
4 Übungsaufgaben (20%) im WiSe
Referat und Ausarbeitung (30%) im SoSe
Exkursionsbericht (20%) im SoSe

Lehrziele

Die Veranstaltung verfolgt das Ziel, den Studierenden die naturräumliche Struktur und wesentliche Funktionsmerkmale mitteleuropäischer Landschaftsräume zu vermitteln. Mit diesem verbinden sich im ersten Teil des Moduls das Zusammenwirken der Geofaktoren Gesteinsuntergrund, oberflächennahe Sedimente und bodenbildende Substrate, das Relief, das Klima, die Böden sowie die Vegetation und die vorherrschende land- und forstwirtschaftliche Nutzung. Die Beschäftigung mit Landschaften ist durch eine Konzentration auf den kleinen und mittleren Maßstab (1:1 Mio bis 1:25.000) und auf die Behandlung von Prozessen der Relief-, Boden- und Vegetationsentwicklung sowie der klimatischen Differenzierung ausgerichtet, die schnelle Prozesse von kleiner als 1 Jahr ausschließt. Für jeden der vier ausgewählten Naturräume steht das Erlernen der Geofaktorenausprägung im Vordergrund und die integrative Verknüpfung der Teilgebiete der Physischen Geographie innerhalb eines Naturraumes, um die Genese von Landschaften auch eigenständig erkennen zu können. Letzteres soll insbesondere durch die originale Begegnung im Gelände, d.h. Lernen vor Ort gefördert werden. In einer 4-tägigen Pflichtexkursion werden den auf mehrere Gruppen aufgeteilten Studierenden ein gleicher Kanon an Naturraum-Eindrücken vermittelt. Durch die geeignete Wahl des Exkursionsgebietes soll die Kenntnis über das Gros der in der Vorlesung behandelten Landschaftstypen durch eigene Anschauung vertieft werden.

Naturräume als korrelative Merkmalskomplexe verstehen

Nach einer geologisch-geomorphologischen Einordnung der Naturräume werden für jeden Landschaftstyp Relief, Gesteine, Böden, Klima und Vegetation in dieser Reihenfolge nacheinander und jeweils aufeinander bezogen behandelt. Durch die gewählte Stoffanordnung soll das Lehrziel erreicht werden, dass Naturräume gedanklich in Systemkomponenten zerlegt werden können, die miteinander so genannte korrelative Merkmalskomplexe bilden. Ohne diesen Schlüsselbegriff der Landschaftsökologie für die Studierenden des dritten Semester zu problematisieren, soll bei den Studierenden Verständnis dafür geweckt werden, dass Substrate und Böden, Relief und Klima, Böden und Vegetation in funktionalen Zusammenhängen stehen.

Fertigkeiten im Umgang mit topographischen und thematischen Karten als Ausdrucks- und Arbeitsmittel erlernen

Hierzu gehört die Fähigkeit, Reliefcharakteristika aus topographischen Karten zu erfassen, in der Zusammenschau mit hydrographischen Karteninhalten und der Bodenbedeckung/ Landnutzung physisch-geographisch zu interpretieren, so dass wesentliche Strukturmerkmale der behandelten Naturräume sicher angesprochen werden können. Profilzeichnungen, Klimadiagramme, die Nutzung und Deutung komplexer thematischer Karten (geologische Karten, Bodenkarten, Vegetationskarten) werden als praktische Übungen während der gesamten Veranstaltung eingebunden.

Ökosystemare Zusammenhänge auf großer Maßstabsebene erarbeiten

Im Seminarteil des Moduls steht die Analyse ökosystemarer Beziehungen und Prozesse in typischen Ökosystemen Mitteleuropas im Vordergrund. Hierbei sollen die Studierenden durch die eigenständige Bearbeitung eines Themas sowohl die unterschiedlichen natürlichen Stoffkreisläufe als auch die anthropogenen Nutzungen als differenzierende und

prägende Ökosystemfaktoren vertiefen, so dass am Ende des Moduls eine umfassende Kenntnis über landschaftsökologische Zusammenhänge in Mitteleuropa und dessen Ökosystemen steht.

2.3 Ablauf und Arbeitsweise des Qualitätszirkels

Die angedachten Veränderungsintentionen im Geographischen Institut bewegten sich auf drei Ebenen:

- Effiziente Gestaltung von Lernprozessen vor dem Hintergrund großer Studierendenzahlen.
- Didaktisch-methodische Überlegungen hinsichtlich der sinnvollen Umgestaltung verschiedener Veranstaltungsformen.
- Die gemeinsame Umsetzung der gefundenen Ziele und Umgestaltungsmodelle.

Vor diesem Hintergrund hat der Qualitätszirkel im Wintersemester 2003/2004 seine Arbeit aufgenommen. Im Rahmen der kontinuierlich stattfindenden, jeweils ca. 2-stündigen Treffs wurden Veränderungsvorschläge hinsichtlich verschiedener Veranstaltungsformen intensiv diskutiert. Die Ergebnisse wurden protokolliert. Die gemeinsam entwickelten und getragenen Vorschläge wurden von den teilnehmenden Professoren in ihren jeweiligen Veranstaltungen erprobt, wobei die dabei gemachten Erfahrungen in den Qualitätszirkel zurückgemeldet wurden. Auf diese Weise erfuhren die verschiedenen Konzepte während des Gesamtprozesses häufiger Korrekturen und konnten dadurch stetig „verfeinert" werden. Am Ende des Wintersemesters wurde ein Rückmelde-Prozess bei den Studierenden verabredet und durchgeführt.

Tabelle 2: Prüfungselemente mit zugeordneten Lehrzielen und fachlichen Inhalten innerhalb des Moduls „Landschaften und Ökosysteme Mitteleuropas"

	Gewicht [%]	allgemeine Lehrziele in Anlehnung an Bloom (1976)	fachliche Lehrziele	fachliche Inhalte
3 Übungsaufgaben 1 Kurzklausur	20	Wissen über vorhandene Arbeitsmaterialien Verstehen von Inhalten und Aufbau der Materialien Anwenden von Analyse- und Auswertungsinstrumenten	Kenntnisse über thematische Kartenwerke und räumliche Daten, Fähigkeit zur Analyse und Interpretation von Karten und Daten	Signaturen topographischer Karten, Boden- und Vegetationskarten Analyse von Klimadaten (z.T. Gruppenarbeit)
mündliche Prüfung	30	Wissen über Fachinhalte Verstehen von fachlichen Zusammenhängen Anwenden von Analyse- und Auswertungsinstrumenten	Kenntnisse über Landschaften und die funktionalen Zusammenhänge zwischen deren Systemkomponenten	Inhalte der Vorlesung und Übungen
Kurzreferat auf Exkursion	5	Wissen über Fachinhalte Anwenden vor Ort	Präsentation von Fachinhalten im Gelände mit Ortsbezug	Spezialthemen zum Exkursionsgebiet (2er-Gruppen)
Exkursionsbericht	15	Wissen über Fachinhalte Verstehen von fachlichen Zusammenhängen	Darstellung der wesentlichen Exkursionsinhalte	Protokoll eines Tages der 4-tägigen Exkursion (2er-Gruppen)
Referat	10	Wissen und Verstehen von Fachinhalten Analyse und Synthese von verschiedenen Literaturquellen Anwenden von Präsentationstechniken	Präsentation eines Spezialthemas aus der Ökosystemforschung	siehe Themenliste zum Seminar
Hausarbeit	20	Wissen und Verstehen von Fachinhalten Analyse und Synthese von verschiedenen Literaturquellen	Schriftliche Ausarbeitung eines Spezialthemas aus der Ökosystemforschung	siehe Themenliste zum Seminar

3. Ergebnisse der Qualitätszirkelarbeit für die Studiensituation

Als wesentliche Neuerung im BSc.-Studiengang Geographie werden alle Module benotet und gehen nach CPs gewichtet in die Bachelor-Abschlussnote ein. Innerhalb eines Moduls sind wiederum mehrere verschiedene Prüfungsleistungen möglich, die mit unterschiedlicher Gewichtung in die Modulnote einfließen. Dadurch wird zum einen gewährleistet, dass Fachinhalte zeitnah zu den Veranstaltungen geprüft werden und zum anderen, dass durch verschiedene Formen von Prüfungsleistungen der Vielfalt an Lernzielen und Lerntypen besser Rechnung getragen wird. Die einzelnen Prüfungselemente für das Modul „Landschaften und Ökosysteme Mitteleuropas" mit den zugeordneten Gewichtungen und damit verknüpften Lehrzielen sind in Tabelle 2 aufgeführt. Im Wintersemester findet parallel zur Vorlesung eine Übung statt, in der die Studierenden den Umgang mit verschiedenen Kartenwerken erlernen sollen. Die konkrete Ausgestaltung dieser Übungsserie wurde im Qualitätszirkel mehrfach diskutiert und festgelegt: Es müssen drei Aufgaben bearbeitet werden, wofür verschiedene Kartenmaterialien, teilweise in digitaler Form zur Verfügung stehen. Die Bearbeitung kann in 2er oder 3er Gruppen mit einem mittleren Zeitaufwand von 6-8 Stunden erfolgen. Als viertes Prüfungselement innerhalb der Übungen findet eine Kurzklausur von 30 Minuten Dauer statt, in der das Auswerten topographischer Karten überprüft wird. Themensteller für die vier Aufgaben bzw. Kurzklausur ist jeweils ein anderer Dozent, so dass der Korrekturaufwand im vertretbaren Rahmen bleibt. Am Ende des Wintersemesters steht eine mündliche Prüfung über den Stoff der Vorlesungen und Übungen. Hierbei stehen Einzelkenntnisse über die Fachinhalte der vier Teildisziplinen nicht im Vordergrund; für

die mündliche Prüfung als Form der Leistungsüberprüfung hat sich der Qualitätszirkel entschieden, weil nur diese das Verständnis für die funktionalen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Systemkomponenten innerhalb einzelner Landschaften sichtbar machen kann. Da die Prüflinge immer zu zweit 20 Minuten lang nur einem Dozenten gegenüber sitzen, wurden vorab gemeinsam Disziplin übergreifende Prüfungsfragen (und -antworten) erarbeitet, die dann nach einem vorher festgelegten Zeitplan von allen vier Prüfern parallel innerhalb eines Tages abgehandelt wurden. Auch die Bewertungskriterien für die Benotung der Prüfungen wurden gemeinsam festgelegt.

Die Veranstaltungen dieses Moduls im Sommersemester sind nur für die BSc.-Studierenden verpflichtend, so dass die Zahl der Teilnehmenden „nur" noch bei 70 bis 100 liegt. Schwerpunkt dieses Modulabschnitts sind Seminarveranstaltungen, in denen die Studierenden etwa 20-minütige Referate halten und diese als schriftliche Ausarbeitungen am Semesterende abgeben. Diese Seminare werden in mehreren Parallelveranstaltungen von verschiedenen Lehrenden betreut. Um auch hier zu gewährleisten, dass vergleichbare Inhalte bearbeitet und die mündlichen und schriftlichen Leistungen nach gleichen Kriterien bewertet werden, hat der Qualitätszirkel gemeinsam einen Themenkatalog zusammengestellt, in dem 10 Themen als verbindlich gelten und die übrigen Themen nach den individuellen Neigungen und fachlichen Hintergründen der Lehrenden angeboten werden. Für die Bewertung der Referate wurden Tabellen mit Einzelkriterien erarbeitet, die nach einem 5-stufigen System vor allem Präsentationsform und Vortragsstil bewerten. Eine ähnliche Tabelle mit Bewertungskriterien wird von allen Lehrenden für die Benotung der schriftlichen Hausarbeit genutzt. Der Qualitätszirkel hat sich dazu entschieden, die Bewertungskriterien vorab den Studierenden bekannt zu geben.

Im Sommersemester findet weiterhin eine 4-tägige Exkursion statt, an der auch interessierte BA-Studierende teilnehmen können, da hier in erster Linie der Stoff des Wintersemesters anschaulich vermittelt werden soll. Die Exkursionsroute wurde vorab von allen vier Lehrenden gemeinsam abgefahren, um alle einzeln in die Lage zu versetzen, eine Exkursionsgruppe alleine zu führen und auch Themen der anderen Fachgebiete anzusprechen. Um die Studierenden aktiver lernen zu lassen, holen sich die Exkursionsleiter Unterstützung bei den Studierenden, die alle ein Kurzreferat (5-10 Minuten) an bestimmten Exkursionspunkten halten müssen. Die Themen dieser Kurzreferate waren auch wiederum vorab gemeinsam durch die Lehrenden fest gelegt worden. Schließlich fertigen die Studierenden in 2-er Gruppen Protokolle von der Exkursion an, allerdings nur von jeweils einem Tag, um den Korrekturaufwand in Grenzen zu halten. Üblicherweise sind den Teilnehmern einer Exkursion die zu protokollierenden Teile vorab bekannt. Dies führt erfahrungsgemäß zu mangelnder Konzentration während der gesamten Exkursion. Deshalb ist im Qualitätszirkel die neuartige Idee verfolgt und umgesetzt, die Themen und zu protokollierenden Zeiträume erst auf der Rückfahrt von der Exkursion bekannt zu gegeben. Sicherlich hätte eine Lösung darin bestanden, von allen Studierenden die gesamte Exkursion protokollieren zu lassen. Doch dies hätte einen zu großen Korrekturaufwand bedeutet.

4. Zur Einschätzung der Qualitätszirkelarbeit

4.1 Perspektive der Studierenden

Zur Einschätzung der Veränderungen, die sich aufgrund der Qualitätszirkelarbeit für den Modulteil „Landschaften Mitteleuropas" ergaben, wurde ein Feedback der Studierenden in zwei Seminaren eingeholt. Die Gespräche wurden in Abwesenheit der Seminarleiter durch einen Mitarbeiter des Weiterbildungszentrums geführt. Im Rahmen der Reflexion der Feedbackresultate ist es wichtig sich deutlich zu machen, dass die Studierenden keinen Vergleich mit der Veranstaltung des vergangenen Jahres anstellen, sondern „nur" eine Einschätzung darüber abgeben konnten, wie sie Struktur, Ablauf und Arbeitsbelastung im aktuellen Modul beurteilen. So unterschiedlich wie die Gesprächsbereitschaft in beiden Seminargruppen, so unterschiedlich waren auch Betrachtungsfokus sowie Einschätzungen einzelner abgefragter Aspekte. Insgesamt konzentrierten sich die Einschätzungen der Studierenden auf folgende Themen:

- Grundsätzlich wird das gesamte Modul als gut strukturiert eingeschätzt. Es wird wahrgenommen, dass die Dozenten gemeinsam planen und sich untereinander abstimmen, was sich äußerst positiv auswirkt. Dies wird umso mehr von Studierenden wahrgenommen, die ursprünglich auf einen anderen Abschluss hin studiert haben. Darüber hinaus wird auch die allgemeine Zusammenarbeit mit den Dozenten für gut und hilfreich gehalten.
- Die Beurteilung der mündlichen Prüfung am Ende des Semesters ist differenzierter und vielschichtiger. Insgesamt gehen die Meinungen von „nicht schlecht" bis „gut". Unter diesen oberflächlichen Einschätzungen gibt es interessante Meinungen, die im Qualitätszirkel weiterdiskutiert werden sollten. Ein Teil der Studierenden hielt den Arbeitsaufwand für die mündliche Prüfung für entschieden zu hoch vor dem Hintergrund der allgemeinen Arbeitsanforderungen am Ende eines Semesters. Gleichzeitig sahen sie den Aufwand in keinem Verhältnis zur Punktzahl, die man für diese Prüfung bekommt. Der Aufwand ergibt sich für sie auch daraus, dass keine Eingrenzungen vorgenommen werden, sondern der gesamte Wissenskanon abgefragt werden kann. Andere wiederum hielten den Aufwand für angemessen. Eine weitere Teilgruppe war der Meinung, dass die Form „mündliche Prüfung" in ihrem bisherigen Studienablauf „komisch" und „ungewohnt" in dem Sinne sei, dass man bisher nur Klausuren geschrieben habe und nun säße man einem Prüfer direkt gegenüber. In dieser Situation seien nun andere Kompetenzen (auch soziale) erforderlich. Dieses Argument wurde erweitert um zwei andere Aspekte. Zum einen müsste sich die Tatsache, dass eine mündliche Prüfung nicht gelernt wurde, in der Benotung niederschlagen. Zum anderen wünscht man sich eine bessere Vorbereitung auf die Prüfung und dies hauptsächlich auf der Ebene „Wie läuft eine Prüfung ab" und „Was wird von mir erwartet (Kriterien der Anforderungen und des Verhaltens)".
- Es wurde in Richtung Prüferverhalten angeregt, in der Prüfung nicht nur auf einem Thema zu beharren, sondern auch andere Themen anzusprechen, wenn deutlich wird, dass die Prüflinge Probleme mit einem Fragenkomplex haben.

- Es wurde des Weiteren kritisiert, dass ein Teil der abgeprüften Themen im Verhältnis zu anderen in der Vorlesung zu knapp behandelt worden sei. Eine zeitliche Gleichbehandlung wäre effektiver gewesen.
- Die Aufgaben waren nach Ansicht der Studierenden durchaus sinnvoll und effektiv. Gleichzeitig wurde darauf verwiesen, dass eine Offenlegung der Benotungskriterien äußerst hilfreich gewesen wäre.

4.2 Perspektive der Dozenten

Die meist mehrstündigen Sitzungen des Qualitätszirkels waren geprägt von einer intensiven und sehr kreativen Arbeitsatmosphäre. Es fand eine offene und kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit den verschiedenen Lehrinhalten und -formen sowie den Prüfungsgestaltungen statt, die neue Ideen der Vermittlung hervorbrachte. Dabei wurde den Lehrenden auch deutlich, wie groß der Abstimmungsbedarf im Detail ist, wenn die intendierten transdisziplinären Lehrziele erreicht werden sollen. Für die Lehrveranstaltungen wurde aus Sicht der Dozenten trotz gestiegener Studierendenzahlen eine deutliche Qualitätssteigerung erreicht. Dies drückte sich unter anderem darin aus, dass die Studierenden offensichtlich befähigt wurden, die Lehrinhalte aus den verschiedenen von den einzelnen Dozenten vertretenen Teilgebieten selbständig zusammenzuführen. Das Konzept, durch die Vielfalt und Kombination von eng aufeinander abgestimmten Modulbestandteilen und -anforderungen vor allem handlungsorientierte Kenntnisse und Fähigkeiten zu fördern, scheint aufzugehen. Dies wurde sowohl bei originalen Begegnungen im Gelände als auch bei den mündlichen Prüfungen deutlich. Als nicht gelöst galt dagegen das Problem, dass im Seminarteil des zweiten Modulsemesters die aktive Beteiligung der Studierenden noch sehr viel zu wünschen übrig ließ. Hier soll nach Möglichkeiten gesucht werden, die Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft der Studierenden stärker einzufordern und zu fördern. Dies zeigt, dass die Arbeit des Qualitätszirkels nicht abgeschlossen ist. Auch ist geplant, die kritisch-konstruktive Begleitung der zukünftigen Lehre in diesem Modul fortzusetzen, um die erreichten Standards nachhaltig zu sichern.

5. Schlussfolgerungen

Den durch den Qualitätszirkel eingeleiteten Verbesserungsprozess der Qualität der Lehre im Modul „Landschaften und Ökosysteme Mitteleuropas", der zum ersten Mal durchgeführt wurde und von daher als Lernprozess für die Beteiligten bezeichnet werden muss, kann man als durchaus effektiv bezeichnen. Die formulierten Ansprüche und Intentionen an den Qualitätszirkel wurden weitgehend realisiert.

1. Es wurden transparente Anforderungsstandards und tragbare Lösungen für Veränderungen im Modul gefunden, die von den teilnehmenden Professoren in ihren jeweiligen Veranstaltungen erprobt und evaluiert wurden.
2. Das Reflektieren der gefundenen Lösungen führte nicht nur zu einer ständigen „Verfeinerung" des Gesamtkonzeptes und der einzelnen Bausteine, sondern auch dazu, dass die Nachhaltigkeit durch die Akzeptanz und das gemeinsame Tragen der Veränderungen durch die teilnehmenden Professoren gesichert ist.
3. Der Qualitätszirkel trug zum besseren Verständnis und zur Kenntnis des jeweils von verschiedenen Hochschullehrern präsentierten Inhaltes wesentlich bei.
4. Die gefundenen Lösungen besitzen handlungsorientierten Charakter. Sie wurden von den Studierenden nicht nur angenommen, sondern es wurde auch die einheitliche Struktur des Gesamtmoduls bzw. der aufeinander abgestimmten Modulbestandteile positiv wahrgenommen. Die gemeinsame Planung und Vorgehensweise hatte demnach „Außenwirkung" und hob sich nach Meinung der Studierenden wohltuend von den anderen Veranstaltungen ab.
5. Die Arbeit im Qualitätszirkel hat dazu geführt, dass das Modul eine hohe Dichte an Prüfungselementen aufweist. Sie sind sehr vielfältig und feindifferenziert auf die Lehrziele abgestimmt. Nach Ansicht der beteiligten Lehrenden garantiert dies einen optimalen Lernfortschritt.

Neben der Tatsache, dass bisher nicht alle Ziele erreicht wurden bzw. weitere Verbesserungen und Veränderungen angestrebt sind, impliziert gerade der Aspekt der Nachhaltigkeit, dass die begonnene Qualitätszirkelarbeit nicht abgeschlossen ist, sondern den Charakter eines auf Dauer angelegten Instrumentes hat.

Literaturverzeichnis

Bloom, B.S. (Hg.) (1976): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim.

Decker, F. (1996): Die neuen Methoden des Lernens und der Veränderung. München, S.178.

Golle, K./ Hellermann, K. (2000): Qualitätszirkel als Instrument zur Verstetigung von Studienreformprozessen. Handbuch Hochschullehre. Berlin.

■ **Dipl.-Päd. Klaus Hellermann,** Weiterbildungszentrum, Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: klaus.hellermann@ruhr-uni-bochum.de

■ **Dr. Heribert Fleer,** Professor, Klimageographie, Geographisches Institut, Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: heribert.fleer@rub.de

■ **Dr. Harald Zepp,** Professor, Angewandte Physische Geographie, Geographisches Institut, Ruhr-Universität Bochum, E-Mail:harald.zepp@rub.de

■ **Dr. Bernd Marschner,** Professor, Bodenkunde/ Bodenökologie, Geographisches Institut, Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: bernd.marschner@rub.de

■ **Dr. Thomas Schmitt,** Professor, Landschaftsökologie/ Biogeographie, Geographisches Institut, Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: thomas.schmitt@rub.de

Daniel Händel

Daniel Händel

Projektbericht „Kommunikationsmodelle". Ein Modell für die Zukunft?

German studies should also offer occupationally worthwhile qualifications in bachelor's courses—and not just for the teaching profession. In his **Project Report "Communication Models:" A Model for the Future?**, *Daniel Händel* presents a seminar that makes an explicit contribution to this through its action-oriented approach. He has developed a schooling concept for communication training in cooperation with a business company. This article presents the seminar concept, goals, course, and evaluation findings. It truly provides a model for a practice-oriented, sustainable, and, for the students, highly motivating form of seminar. Through its basic structure as a project seminar, it is capable of being transferred to a variety of contexts.

1. Einleitung

1.1 Motive und Motivation

Die ersten Überlegungen zu einem Projektseminar mit einem echten Praxisbezug für Studierende der Germanistik gehen zurück auf meine Teilnahme an einer kollegialen Fallbesprechungsgruppe des Weiterbildungszentrums der RuhrUniversität Bochum (WBZ) am Anfang des Wintersemesters 2004/2005.[1] Dort wurden u.a. verschiedene Arten problemorientierten Lehrens und Lernens vorgestellt und diskutiert. Die Frage, ob auch in den Geisteswissenschaften – speziell in der Germanistik – eine handlungsorientierte universitäre Lehrveranstaltung konzipiert und durchgeführt werden kann, wurde ebenfalls thematisiert. Aus dieser Frage heraus entstand die Idee, ein Projekt zu initiieren, das nach Möglichkeit in Kooperation mit einer Firma durchgeführt werden sollte, um (a) realistische Bedingungen für das noch zu planende Projekt zu schaffen und (b) den Studierenden einen echten Praxiskontakt zu ermöglichen. Dahinter stand und steht vor allem der Gedanke, dass Studierende der Germanistik im Rahmen ihres Studiums (einmal abgesehen vom Lehramt bzw. Master of Education) eher selten einen Transfer der Studieninhalte auf berufsspezifische Situationen vornehmen (sollen). Dies erscheint aber gerade im Hinblick auf die Forderung notwendig, den B.A.-Abschluss als berufsbefähigenden Studienabschluss zu sehen. Dieser Anspruch wird z.B. von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sehr deutlich unterstrichen: „Die Bachelorprogramme müssen als erster berufsbefähigender Studienabschluss den Absolventen auch tatsächlich eine gute Chance auf dem Arbeitsmarkt bieten …" (HRK 2005) Diese Chance erhöhen Absolventen[2] meines Erachtens vor allem dadurch, dass sie im Laufe ihres Studiums Praxiserfahrungen sammeln und Kontakte zu potentiellen Arbeitgebern knüpfen. Hier sind zunächst die Studierenden gefragt, die durch Praktika und/ oder Nebenjobs genau dies tun können; ich denke aber, dass auch die Universitäten diese Aspekte aufgreifen und in die Curricula integrieren müssen. Insofern stellt ein handlungsorientiertes Projektseminar in Kooperation mit einem Wirtschaftsunternehmen auch einen Versuch dar, einen Anstoß für einen entsprechenden institutionellen (Um-) Denkprozess zu geben.

1.2 Methodische Vorüberlegungen

Insgesamt sollen die Studierenden im Projektseminar handlungs- und produktorientiert arbeiten. Zu einer handlungsorientierten Lehrveranstaltung gehören vor allem die folgenden Schritte (vgl. hierzu u.a. Gudjons (1997a und 1997b), Meyer (1997) und Werning & Kriwet (1999), obwohl diese Texte sich vor allem mit handlungsorientiertem Unterricht in der Schule befassen):

- die zielgerichtete Auseinandersetzung mit einem Problem,
- die eigenständige und eigenverantwortliche Planung der Problemlösung,
- die aktive, selbstständige Durchführung des entwickelten Konzeptes und
- die Reflexion und Überprüfung der eigenen Aktivitäten.

Insgesamt soll eine handlungsorientierte Lehrveranstaltung im Idealfall ganzheitlich und interdisziplinär sein, an den Interessen der Studierenden anknüpfen und sich an einem Produkt orientieren. Ganz bewusst gibt es dabei keinen vorgegebenen Lösungsweg; vielmehr geht es ja darum, dass die Studierenden individuelle Wege entwickeln, das gegebene Problem zu lösen. Durch die Arbeit in Gruppen können die Studierenden zudem ihre Teamfähigkeit überprüfen.[3] Aus diesen Vorüberlegungen entstand schließlich die konkrete Idee, ein Proseminar der Germanistischen Linguistik als Projektseminar durchzuführen: das Pro(jekt)seminar „Kommunikationsmodelle". Im Folgenden werde ich dieses Pro(jekt)seminar und dessen Ablauf detailliert beschreiben und außerdem am Ende eine eigene Einschätzung über den Erfolg des Seminars geben. Dazu gehört auch die Diskussion einiger Evaluationsergebnisse.

[1] Informationen zum Programm und Team des WBZ gibt es auf der Homepage: http://www.rub.de/wbz/

[2] Aus Gründen der Einfachheit wird im Folgenden stets das generische Maskulinum benutzt.

[3] Dass mit einer solchen Veränderung der Lernwege auch eine Veränderung der Lehrerrolle einhergeht, ist folgerichtig und muss bei der Planung einer solchen Lehrveranstaltung berücksichtigt werden; vgl. hierzu auch den Abschnitt Aufgaben des Seminarbetreuers.

2. Projektbericht „Kommunikationsmodelle"

2.1 Seminarform

Das Proseminar „Kommunikationsmodelle" fand im Sommersemester 2005 statt und gehörte zum Lehrangebot der Germanistischen Linguistik am Germanistischen Institut der Ruhr-Universität Bochum. Formal handelte es sich um ein reguläres Proseminar im Rahmen des B.A.-Studiengangs Germanistik; allerdings unterschied es sich in Zielsetzung und Ablauf erheblich von üblicherweise angebotenen Proseminaren, und zwar insofern, als es – wie in der Einleitung dargestellt – eine produktorientierte und projektartige Lehrveranstaltung war. Allerdings ist die Bezeichnung Lehrveranstaltung irreführend, da dieser Begriff impliziert, dass es sich um eine klassische Veranstaltung handelt, in der ein Lehrender die anwesenden Teilnehmer bestimmte Inhalte lehrt. Im Rahmen dieses Seminars hingegen sollten die Teilnehmer sich selbstständig, eigenverantwortlich und produktorientiert mit einem bestimmten Thema befassen. Die konkrete Produktorientierung und die Realisierung als Projektseminar entwickelte sich erst nach Drucklegung des kommentierten Vorlesungsverzeichnisses, was daran lag, dass es sich als relativ schwierig herausstellte, eine Firma für die Kooperation zu gewinnen. Die zunächst sehr allgemeinen inhaltlichen Schwerpunkte des Seminars änderten sich dementsprechend auch auf Basis von Absprachen mit dem Kooperationspartner, der sich schließlich nach diversen Kontakten mit verschiedenen Firmen fand: die Abteilung Training & Quality (T&Q) der QVC Call Center GmbH, Bochum.[4]

2.2 Ergebnis des Seminars: das Produkt

Das Ziel für die Teilnehmer war es, ein ganz konkretes Produkt zu entwickeln: ein Schulungskonzept für ein Kommunikationstraining. Dieses Ziel wurde dabei zusammen mit der Abteilung T&Q von QVC entworfen und den Studierenden mit einem Ausschreibungstext bekannt gemacht. Der Text lautete folgendermaßen:

Tabelle 1: Ausschreibungstext im Original (gekürzt um eine Kontaktadresse)

Ausschreibungsszenario

„Effiziente Kommunikation für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit zukünftigem Arbeitsschwerpunkt in der Beratung interner Kunden verschiedener Hierarchieebenen"

Wir suchen einen professionellen Anbieter, der die Schulung „Effiziente Kommunikation für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit zukünftigem Arbeitsschwerpunkt in der Beratung interner Kunden verschiedener Hierarchieebenen" inhouse durchführt. Geschult werden sollen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unserer Qualifizierungsabteilung in Bochum.

Ziel ist, im Rahmen der eintägigen Schulung ein Kommunikationsmodell einzuführen, das

[1] die bereits intensiv genutzten Modelle der Transaktionsanalyse und von Schulz von Thun (Vier-Seiten-Modell) sinnvoll ergänzt,
[2] für die anfallenden Aufgaben geeignet ist und
[3] gut in die kommunikativen Abläufe in unserem Haus integriert werden kann.

Neben der Konzipierung und Durchführung umfasst der vollständige Auftrag noch die Entwicklung eines geeigneten Fragebogens zur Trainingserfolgskontrolle.

Konzeptvorstellung und -bewertung: Samstag, 16. Juli 2005
[...]

Der Ausschreibungstext entstand in enger Kooperation mit den zwei Ansprechpartnern der Abteilung T&Q bei QVC. Zusammen mit der Ausschreibung wurde auch ein erster Kriterienkatalog für die Bewertung der Konzepte entwickelt. Das Ergebnis der Arbeit der Studierenden sollte ein angemessenes Konzept sein. Die einzelnen Konzepte wurden am Ende der Vorlesungszeit seminaröffentlich präsentiert und von einer Jury bewertet. Diese Jury setzte sich explizit nicht aus anderen Hochschullehrenden zusammen, sondern aus Personen mit entsprechender Berufserfahrung.[5] Der besondere Clou war, dass das Konzept, das von der Jury am besten bewertet wurde, auch umgesetzt werden sollte: „die Siegerschulung" wurde nach Ende der Vorlesungszeit einmal (einen Tag lang) von den Konzeptentwicklern durchgeführt. Die Personen, die an diesen Schulungen teilnahmen, waren Mitarbeiter der Abteilung T&Q, die tatsächlich zukünftig die in der Ausschreibung beschriebenen Aufgaben übernehmen sollen. Das „Produkt" war also absolut realitäts- und praxisbezogen – sicherlich ungewöhnlich für eine universitäre „Lehrveranstaltung", insbesondere eine geisteswissenschaftlich-philologische!

2.3 Seminarziele

Neben dem konkreten Ergebnis waren mit dem Seminar selbstverständlich weitere Ziele verbunden, die durch die Arbeit am konkreten Produkt erreicht werden sollten. Diese Ziele sind eng mit den in der Einleitung verbundenen Ansprüchen an handlungsorientierte Lehrveranstaltungen verbunden und lassen sich in drei große Bereiche unterteilen: in fachliche, methodische und persönlich-soziale Ziele.
Zu den fachlichen Zielen zählten:

- Auseinandersetzung mit verschiedenen Arten, Kommunikation zu betrachten (deskriptiv vs. präskriptiv/ normativ)
- Interdisziplinarität/ verschiedene fachliche Perspektiven: Integration verschiedener Wissensstände der Studierenden, ggf. besondere Berücksichtigung der anderen Studienfächer und somit Integration verschiedener fachlicher Ansätze

Methodische Ziele waren:

- eigenverantwortliche Arbeit innerhalb eines vorgegebenen Rahmens (Projektorientierung)
- selbstständige Arbeitsorganisation und -verteilung (Organisationsfähigkeit)
- Selbst-/ Zeitmanagement (Planungsfähigkeit)
- Arbeiten für ein praktisch verwertbares Produkt, das von Experten begutachtet wird (Produktorientierung)
- Umsetzung theoretischer Inhalte für Nicht-Fachleute (Didaktisierung)
- zusammenfassende Darstellung eigener Ideen (Präsentationsfähigkeit)
- eigenständige Literaturrecherche und -auswahl (Entscheidungsfähigkeit)

In den Bereich persönlich-soziale Ziele fielen die beiden folgenden Aspekte:

- Reflexion der Arbeitsschritte mit entsprechender Unterstützung (doppelte Selbst- und Fremdwahrnehmung der eigenen Arbeitsleistungen: Studierende(r) – Arbeitsgruppe – Dozent/ Jury)
- Klärung bzw. Förderung der Kooperations-/ Teamfähigkeit; ggf. Konfliktbewältigung im Team mit Unterstützung von außen

[4] Im Weiteren kurz QVC; weitere Informationen zur Firma gibt es online: http//www.qvc.de/

[5] siehe Anhang

2.4 Organisatorisches

2.4.1 Arbeitsform

Die Teilnehmer organisierten sich in Arbeitsgruppen, die in der ersten Seminarsitzung gebildet wurden. Diese Arbeitsgruppen blieben bis zum Ende des Pro(jekt)seminars zusammen und erarbeiteten gemeinsam ein Konzept, das die in der Ausschreibung genannten Kriterien erfüllen sollte. Die Zeit und Häufigkeit sowie der Ort der Treffen war dabei den einzelnen Gruppen überlassen.[6] Die Arbeit der einzelnen Arbeitsgruppen konnte zudem über Blackboard, das Blended-Learning-System der Ruhr-Universität Bochum, koordiniert werden. Dieses System bietet die Möglichkeit, innerhalb des Online-Kurses „Kommunikationsmodelle" Gruppenseiten/ -räume anzulegen, in denen ausschließlich die Gruppenmitglieder kommunizieren (E-Mail-Funktion), diskutieren (Gruppenforum) und Dateien austauschen (Online-Speicher) können.[7] Insgesamt bildeten sich sieben Arbeitsgruppen, wobei nur vorgegeben war, dass minimal vier und maximal sieben Personen in einer Gruppe sein dürfen. Die relevanten Daten – Name der Gruppe, Gruppenmitglieder, Gruppensprecher – wurden auf einem Gruppenstammblatt festgehalten. Außerdem wurde die Funktion des Gruppensprechers eingeführt, um einen Ansprechpartner zu haben und die Kommunikation effektiv und so effizient wie möglich zu gestalten.

2.4.2 Eckdaten/ Meilensteine des Seminars

Neben den Treffen der Arbeitsgruppen gab es noch einige feste Termine, an denen alle Studierenden teilnehmen mussten.

Tabelle 2: Übersicht über die festen Termine

Termin	*Thema/ Inhalt*
13. Februar 2005	verpflichtende Vorbesprechung vor der Seminaranmeldung
20. April 2005	konstituierende Sitzung: Gruppenbildung, Organisatorisches
27. April 2005	Vorstellung der Ausschreibung durch die beiden Ansprechpartner von QVC
8. Juni 2005	Zwischenbilanzierung und Bewertung des Arbeitsprozesses
16. Juli 2005	ganztägiger Block: Konzeptpräsentation
20. Juli 2005	Evaluation, Auswertung und Nachbesprechung

Abgesehen von der Vorbesprechung und vom Blocktermin fanden alle Sitzungen zur normalen Seminarzeit statt.

2.5 Aufgaben des Seminarbetreuers

2.5.1 Rolle des „Lehrenden"

Die Rolle des „Lehrenden" in diesem Seminar unterschied sich fundamental von der, die ich sonst in Veranstaltungen übernehme, insgesamt war ich eher Seminarbetreuer als Lehrender. Das liegt an sehr unterschiedlichen Gründen, von denen hier einige genannt und diskutiert werden sollen.

1. **Ich habe keine Modelllösung für das Problem, das den Anlass für das Seminar darstellt.** Ich kann keine Musterlösung für ein Schulungskonzept, wie wir es in der Ausschreibung beschrieben haben, anbieten. Das liegt (1) daran, dass ich nicht alle in Frage kommenden theoretischen Ansätze zur Kommunikation kenne und kennen kann, und (2) auch daran, dass es unterschiedlichste Möglichkeiten und Ansätze dafür gibt, eine Schulung zu realisieren. Insofern lerne ich zusammen mit den Teilnehmern meiner Lehrveranstaltung – die Ideen und Vorstellungen der einzelnen Arbeitsgruppen nehme ich auf und überprüfe sie für mich. Am Anfang des Seminars habe ich allerdings drei grundlegende Texte zur Verfügung gestellt, damit alle Teilnehmenden in etwa gleiche Voraussetzungen haben (Maiwald & Schick 2001, Meggle 1997 sowie Fittkau & Schulz von Thun, 1994).
2. **Die Arbeitsleistung der Arbeitsgruppen entzieht sich teilweise meiner Kontrolle, da ich hauptsächlich moderierende und beratende Funktion habe.** Eine Kontrolle der Arbeitsleistung erfolgt prinzipiell nur durch die Präsentation vor der Jury. Allerdings habe ich mich nach einer längeren Diskussion mit einer Studierenden vor Seminarbeginn dazu entschlossen, einige Kontrollmechanismen einzubauen. Diese dienten vor allem dazu, bei Problemen rechtzeitig eingreifen zu können, sodass gewährleistet war, dass am Ende des Seminars tatsächlich auch Konzepte vorgestellt werden konnten. Diese Kontrollmechanismen waren im Einzelnen: (1) zwei verpflichtende Gespräche mit jeder Gruppe bzw. mit jedem Gruppensprecher, eins in der ersten und eins in der zweiten Hälfte der Vorlesungszeit; (2) Zwischenbilanzierung in der Mitte der Vorlesungszeit, bei der alle Gruppen ihre bisherigen Arbeitsformen (keine Inhalte oder Ergebnisse!) seminaröffentlich reflektieren, sodass auch ein Austausch zwischen den einzelnen Arbeitsgruppen entstehen kann – allerdings nur im Hinblick auf methodische und arbeitsorganisatorische Dinge.
3. **Die inhaltliche Entwicklung der Konzepte ist völlig frei und offen, eine inhaltliche Lenkung durch mich erfolgt prinzipiell nicht.** Ziel des Seminars war nicht, dass die Teilnehmer meine Vorstellungen eines Kommunikationstrainings realisieren, sondern ganz explizit, dass sie selbst kreativ sind. Allerdings haben die Studierenden im Verlauf des Seminars rasch erkannt, dass der Ausschreibungstext im Hinblick auf die Funktion und Tätigkeit der internen Berater sehr unspezifisch ist, sodass hier Klärungsbedarf entstand. Im Gespräch mit QVC konnte die Klärung allerdings nur teilweise erfolgen, da die Rolle und Aufgabe der internen Berater auch bei QVC selbst noch nicht endgültig geklärt war. Aus diesem Grund wurde im Verlauf des Seminars entschieden, einige weiterführende Hinweise zu geben, welche kommunikativen Fähigkeiten für das Training als relevant erschienen: *moderieren, schlichten, fragen* und *lenken*.

2.5.2 Beratungsmöglichkeiten

Neben den beiden obligatorischen Beratungsterminen konnten die Studierenden noch weitere Beratungsmöglichkeiten wahrnehmen. Dazu gehörten zwei Onlinesprechstunden über Blackboard, an denen auch die beiden Spezialisten von QVC teilnahmen. Außerdem war ich während der offiziellen Seminarzeit im Seminarraum (bzw., wenn die Gruppen an andere Arbeitsorte wechselten, in meinem Büro) präsent und stand für Fragen und Beratungen zur Verfügung. Daneben war zudem jederzeit die Möglichkeit gegeben, Fragen per E-Mail zu stellen; ggf. wurden E-Mails mit der Bitte um Antwort auch an QVC weitergeleitet.

[6] Da das Proseminar ganz regulär als zweistündige Veranstaltung angekündigt wurde, d.h. einmal wöchentlich, nämlich mittwochs von 16 bis 18 Uhr, hatten sich die Studierenden allerdings dieses „Zeitfenster" blockiert, sodass sie sich zu diesem Zeitpunkt auf jeden Fall treffen konnten. Außerdem stand zu dieser Zeit ein Seminarraum zur Verfügung, sodass hier auch die Möglichkeit zu einem Arbeitstreffen gegeben war.

[7] Informationen zu Blackboard an der Ruhr-Universität Bochum gibt es hier: http://www.rub.de/blackboard. Das System selbst erreicht man über folgende Web-Adresse: http://elearning.rub.de/

2.5.3 Arbeitsaufwand
Der Arbeitsaufwand für die Veranstaltung war hoch. Dazu führte neben der intensiven Vorbereitung auch der Koordinations- und Gesprächsbedarf mit den anderen am Seminar beteiligten Personen. So mussten zum Beispiel im Vorfeld Vorgespräche mit QVC geführt und Absprachen getroffen werden. Auch die Beratung und Betreuung der Studierenden erwies sich als sehr zeitaufwändig, vor allem in der Anfangsphase. Dazu kamen noch die Präsenzveranstaltungen, die Präsenz zu allen Seminarsitzungen – unabhängig davon, ob es sich um Präsenz- oder Gruppenarbeitstermine handelte – sowie der Blocktermin und der Durchführungstag, an dem ich als Beobachter teilnahm. Insgesamt muss also festgestellt werden, dass der Arbeitsaufwand weit über normale Seminarveranstaltungen hinausgeht.
2.5.4 Betreuung des Betreuers
Während der Planungs- und Durchführungsphase wurde ich selbst auch „gecoacht", da diese Seminarform für mich Neuland bedeutete. Dabei konnte ich auf die Kompetenzen und Erfahrungen des WBZ der Ruhr-Universität Bochum zurückgreifen; dort beriet man mich vor allem bei der Entwicklung des Konzeptes und bei auftretenden Problemen.

2.6 Probleme im Verlauf des Seminars

Als besonders problematisch erwies sich für beinahe alle Gruppen, dass es sehr schwer war, ein konkretes Ziel für die eigene Arbeit zu definieren. Das hing einerseits mit der Neuartigkeit der Seminarform und der geringen Erfahrung der Studierenden mit selbstorganisierter, eigenverantwortlicher Gruppenarbeit zusammen; andererseits aber sicherlich auch mit der Tatsache, dass die Aufgaben und Funktionen der internen Berater auch bei QVC noch nicht endgültig geklärt waren und damit auch nicht klar und deutlich kommuniziert werden konnten. Dies zeigt sich übrigens auch sehr deutlich in der Bewertung des Seminars (s.u.) Daneben traten noch einige weitere Probleme auf:

1. Eine der sieben Arbeitsgruppen hat ihre Arbeit eingestellt und sich selbst aufgelöst. Die Gründe erschienen nicht wirklich nachvollziehbar; in einer E-Mail ungefähr sechs Wochen nach Seminarbeginn hieß es: „[…] unsere Gruppe existiert noch, es war uns leider bisher jedoch noch nicht möglich in irgendeiner Form zusammenzuarbeiten. Dies hatte zeitliche und organisatorische Gründe." Die Auflösung der Gruppe war daher nur konsequent; die Studierenden verloren damit allerdings auch jede Möglichkeit, CP für das Seminar zu erwerben. Eine Umverteilung auf die anderen Arbeitsgruppen kam nicht in Frage, da dies den anderen, regelmäßig aktiven Teilnehmern gegenüber unfair gewesen wäre.
2. In einer Arbeitsgruppe kam es zu Problemen mit einem Gruppenmitglied, da dieses regelmäßig nicht an den Gruppentreffen teilnahm. Die Gruppe löste dieses Problem, indem sie frühzeitig einen verbindlichen Termin für ein Gruppentreffen festlegte und angekündigte, und zwar mit dem Hinweis, dass Nichtteilnahme zum Ausschluss führe. Da das Gruppenmitglied nicht teilnahm und sich auch erst nach dem Termin per E-Mail meldete, wurde es aus der Gruppe ausgeschlossen – mit den gleichen Folgen wie oben beschrieben.
3. Je nach Gruppengröße zeigten sich unterschiedliche (erwartbare) Probleme. Bei großen Gruppen wurde anfänglich viel diskutiert; die Entscheidungsfindung nahm viel Zeit in Anspruch. Bei drei Gruppen klappte die Kommunikation anfänglich nicht, weil einige Gruppenmitglieder nur einen beschränkten Zugriff auf E-Mail und das Internet hatten. Allerdings konnten diese Probleme von allen Gruppen eigenständig behoben werden, sodass in allen sechs verbliebenen Gruppen produktives Arbeiten möglich war.

2.7 Durchführung der Schulung

Die Gruppe, deren Konzept durch die Jury ausgewählt wurde, führte die Schulung am 1. August 2005 in Trainingsräumen der QVC Call Center GmbH in Bochum durch. Insgesamt nahmen acht Personen an der Schulung teil, zusätzlich gab es noch zwei Beobachter: die Abteilungsmanagerin von QVC und mich. Geleitet wurde die Schulung von vier der insgesamt sechs Gruppenmitglieder. Die Gruppe konnte ihr Konzept sehr überzeugend umsetzen; insgesamt beeindruckte vor allem die Souveränität und Professionalität im Auftreten der Trainerinnen. Das Feedback der Teilnehmer fiel entsprechend positiv aus.

3. Bewertung des Seminars durch die Studierenden

Nach Ende des Seminars und einer gemeinsamen Reflexion in der Schlusssitzung wurden die Studierenden gebeten, die Veranstaltung anonym zu evaluieren. Der Bogen gliederte sich in insgesamt zehn Blöcke, die ersten vier davon mit skalierten Antwortmöglichkeiten (Zustimmung zu oder Ablehnung von Aussagen anhand einer Skala von 1 – „stimme gar nicht zu" – bis 4 – „stimme voll zu"), die letzten sechs zum freien Beantworten. Die Ergebnisse der skalierten Antwortfelder werden im Folgenden wiedergegeben und diskutiert; von den freien Antwortfeldern – die die Studierenden sehr eifrig ausgefüllt haben – werde ich mich auf zwei Blöcke beschränken.

3.1 Antwortmöglichkeit auf Skalen

3.1.1 Block A: Seminarform
Tabelle 3: Werte zum Block A: Seminarform

		n[8]	Ø	SD
A1.	Ich habe bereits ähnliche Projektseminare besucht.	30	1,43	0,90
A2.	Ich halte Projektseminare für überflüssig.	30	1,23	0,57
A3.	Formen selbstständiger Gruppenarbeit in universitären Lehrveranstaltungen halte ich für sinnvoll.	30	3,40	0,81
A4.	Die Konkurrenzsituation zwischen den Arbeitsgruppen empfand ich als störend.	30	1,77	0,90
A5.	Ich glaube, dass ich in meinem späteren Berufsleben mit ähnlichen Konkurrenzsituationen fertig werden muss.	30	3,30	0,95
A6.	Meiner Meinung nach sollten öfter alternative Seminarformen angeboten/ ausprobiert werden.	30	3,83	0,38

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Items A1 bis A6 deutlich, dass die Studierenden die Seminarform akzeptiert und größtenteils wertgeschätzt haben. Das ist insofern bemerkenswert, als zu Beginn der Veranstaltung von einigen Studierenden in persönlichen Gesprächen noch Zweifel

[8] Insgesamt wurden 30 Bögen zurückgegeben. Allerdings wurden einige Bögen unvollständig ausgefüllt, sodass es notwendig ist, die Zahl der ausgewerteten Antworten bei jedem Item anzugeben.

geäußert wurden. Interessant sind die Antworten zu A4 und A5. Während des Seminars wurden die Studierenden mehrfach darauf hingewiesen, dass sie in Konkurrenz zueinander stehen. Das empfanden einige Studierende nach eigener Aussage als störend bzw. ungewöhnlich, stellten allerdings zugleich auch fest, dass solche Konkurrenzsituationen je nach Berufswunsch nicht ungewöhnlich, oft sogar normal sind.

3.1.2 Block B: Inhalte und Methoden

Tabelle 4: Werte zum Block B: Inhalte und Seminarform

		n	Ø	SD
B1.	Ich fühle mich nun sicherer im Hinblick auf die Analyse von kommunikativen Problemen bzw. von Kommunikationssituationen/ -konstellationen.	30	2,87	0,68
B2.	Das Seminar hat mich motiviert, mich weiter mit dieser Thematik zu befassen.	30	2,73	0,87
B3.	Ich denke, dass ich in diesem Seminar mehr gelernt habe, als ich in einem vergleichbaren 'normalen' Proseminar gelernt hätte.	30	2,95	0,93
B4.	Neben inhaltlichen Dingen habe ich etwas über mein eigenes Arbeitsverhalten und meinen Arbeitsstil erfahren.	30	3,13	0,86
B5.	Ich habe das Projektseminar nutzen können, um herauszufinden, ob ich mit projektbezogener Gruppenarbeit klarkomme.	30	3,23	0,90
B6.	Ich fand es sinnvoll, praxisorientiert zu arbeiten.	29	3,72	0,53
B7.	Im Rahmen des Projektseminars habe ich Dinge gelernt, die ich für wichtig im Hinblick auf meine spätere Berufstätigkeit halte.	30	2,83	0,91
B8.	Praktische Elemente im Studium gehören in die Berufsausbildung oder an die Fachhochschule, nicht an eine Universität.	29	1,21	0,56
B9.	Insgesamt war ich mit dem Seminar zufrieden.	28	3,57	0,69

Die Items B1 und B2 reflektieren die vor allem am Anfang des Seminars gelegentlich geäußerte Meinung, dass eine tiefergehende Beschäftigung mit unterschiedlichen Kommunikationsmodellen im Rahmen des Seminars zu kurz kam. Item B3 hingegen zeigt recht deutlich, dass der Lernerfolg im Pro(jekt)seminar „Kommunikationsmodelle" dennoch als relativ hoch eingeschätzt wird. Diese Einschätzung wird auch durch die mündlichen Prüfungen bestätigt, die einige Studierende im Anschluss an das Seminar abgelegt haben, um zusätzlich CP zu erwerben. In den Prüfungen konnten die Studierenden zum Teil sehr eindrucksvoll unter Beweis stellen, dass sie sich intensiv mit der Materie auseinandergesetzt haben; dies zeigte sich vor allem an den erbrachten Transferleistungen. (Das Gleiche gilt übrigens auch für die abgegebenen Hausarbeiten!) Allerdings ist den Studierenden – wie eine Abschlussdiskussion bestätigte – durchaus bewusst, dass sie in diesem Seminar nicht nur fachliche, sondern vor allem auch methodische und soziale Kompetenzen erworben haben. Das spiegelt sich auch in B4 und in B5 wider.

Tabelle 5: Werte zum Block C: Seminarleitung/ Jury

		n	Ø	SD
C1.	Ich denke, dass der Seminarleiter durch den Wegfall der Präsenzveranstaltungen insgesamt weniger Arbeit hatte als mit einem 'normalen' Proseminar.	29	2,12	0,82
C2.	Ich hatte das Gefühl, dass der Seminarleiter das Projektseminar ernst genommen hat.	30	3,90	0,55
C3.	Ich hatte den Eindruck, dass die Jury kompetent war.	30	3,33	0,84
C4.	Ich glaube, dass die Jury alle Konzepte fair bewertet hat.	30	3,40	0,62
C5.	Insgesamt war ich mit der Organisation zufrieden.	30	3,33	0,61
C6.	Insgesamt war ich mit dem Seminarleiter zufrieden.	30	3,93	0,25

3.1.3 Block C: Seminarleitung/ Jury

Besonders interessant erscheint mir hier Item C1, das sehr deutlich macht, dass Studierende den Arbeitsaufwand, der mit dieser Art von Seminar verbunden ist, zum Teil anders einschätzen als Seminarbetreuer. Obwohl durchaus erkannt wurde, dass das Seminar von mir sehr ernst genommen wurde (C2), wird hier verkannt, wie viel vor allem organisatorische Arbeit in der Veranstaltung steckt. Die Items C3 und C4 lassen erkennen, dass die Studierenden mit der Jury und daher vermutlich auch mit deren Entscheidung einverstanden waren (siehe Tabelle 5).

3.1.4 Block D: Allgemeines

Tabelle 6: Werte zum Block D: Allgemeines

		n	Ø	SD
D1.	Ich würde im Verlauf meines Studiums gern weitere Angebote im Bereich 'Praktische Linguistik' nutzen.	30	3,50	0,86
D2.	Ich glaube, dass das Studium insgesamt durch ein Zusatzangebot 'Praktische Linguistik' profitieren würde.	30	3,67	0,55
D3.	Ich werde selbst versuchen, das Wissen und die Kompetenzen, die ich im Rahmen des Seminars erworben habe, auch außerhalb der Universität beruflich zu nutzen.	29	2,91	0,93
D4.	Ich kann mir gut vorstellen, nach Studienabschluss eine Tätigkeit im Bereich 'Sprachberatung/ Sprachmanagement/ Fort- bzw. Weiterbildung' auszuüben.	30	2,37	1,06
D5.	Ich kann mir gut vorstellen, meine Abschlussarbeit im Rahmen eines projektbasierten Forschungsseminars zu schreiben.	30	2,83	1,15

Die Items D1 und D2 zeigen deutlich, dass praktische, d.h. anwendungsorientierte Veranstaltungen in Zukunft in der Germanistischen Linguistik eine größere Rolle spielen sollten. Das wird ebenfalls deutlich in Block I. Einige Studierende haben die Veranstaltung nach eigener Aussage dazu genutzt, sich Klarheit im Hinblick auf die eigenen Berufsvorstellungen zu verschaffen – zum Teil auch mit dem Ergebnis, dass sie nicht in den Bereich „Fortbildung/ Schulung/ Erwachsenenbildung" gehen möchten (Item D4). Die Idee, die eigenen Abschlussarbeit (B.A. oder M.A.) über ein eigenes Projekt oder im Rahmen eines eigenen Projektes zu schreiben, finden einige Studierende attraktiv, andere hingegen bevorzugen offensichtlich die „klassische" Abschlussarbeit (Item D5)

3.2 Freie Kommentare (Auswahl)

3.2.1 Block E: Vorschläge zur Organisation

In diesem Abschnitt machten die Studierenden die folgenden Vorschläge: siehe Tabelle 7.[9]

3.2.2 Block I: Schwerpunkt „Linguistik in der Praxis"

Die genaue Fragestellung zu diesem Block lautete: „Was halten Sie von der Idee, im Rahmen des Masterstudiengangs „Germanistische Linguistik" in Bochum einen Schwerpunkt auf 'Linguistik in der Praxis: Sprachwissenschaft in Theorie und Praxis' (o.ä.) setzen zu können?" Die Studierenden haben das folgendermaßen beantwortet: siehe Tabelle 8.

[9] Die Zahlen vor den Kommentaren geben die Nummer der willkürlich durchnummerierten Evaluationsbögen wieder. Die Nummerierung wurde vorgenommen, um im Zweifelsfall bzw. zur Kontrolle schnell den richtigen Bogen zur Hand zu haben. Die Antworten der Studierenden werden grundsätzlich wörtlich wiedergegeben, lediglich ggf. in der Rechtschreibung angepasst. Unlesbare und offenbar vergessene Wörter wurden in eckigen Klammern hinzugefügt; ebenso werden nicht transkribierbare Elemente in eckigen Klammern beschrieben. – Doppelte Schrägstriche kennzeichnen den Anfang eines neuen Absatzes auf einem Bogen.

Tabelle 7: Werte zum Block E: Vorschläge zur Organisation

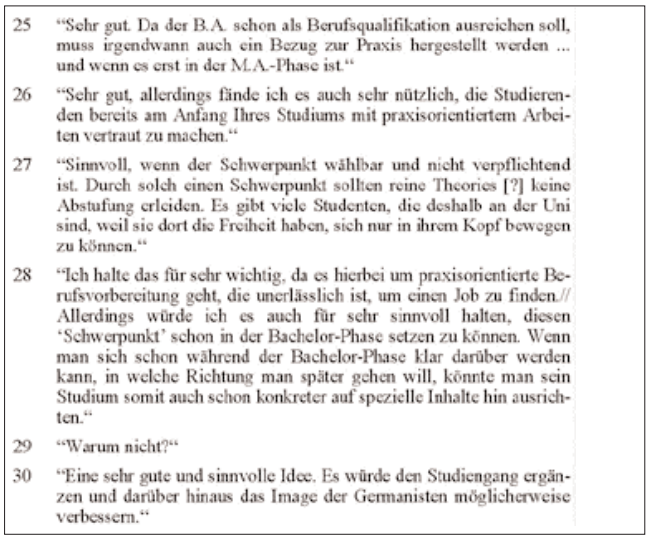
Bogen	Kommentar
1	"Arbeitsauftrag konkretisieren"
2	"mehr Zeit, eventuell 2 Semester"
3	"das Seminar als komplettes Modulangebot"
4	"Das Seminar über zwei Semester anlegen!"
5	"Modul-Aufteilung in Theorie und Praxis// Treffen mit dem ganzen Kurs zum Kennenlernen vor Beginn der Veranstaltung"
9	"Mehr Präsenztermine, in denen Grundlagenwissen vermittelt wird, um den Einstieg in das Thema (innerhalb der Gruppen) zu vereinfachen."
11	"war gut so"
12	"Das Modul über 2 Semester laufen lassen"
13	"Richtlinien/ Leitfaden für Gruppenarbeiten, mit Möglichkeiten der Sanktion"
14	"keine neuen Vorschläge// die Benutzung des "E-Learning-Systems' (Blackboard) fand ich sehr sinnvoll"
15	"wie bereits festgestellt war es problematisch, dass die Zielsetzung nicht ganz klar war// ansonsten fand ich das Seminar gut organisiert"
16	"Organisation über Blackboard war sehr nützlich"
17	"Die Methodik könnte sicherer sein, wenn in dieser Hinsicht deutlicher angeleitet würde. Natürlich sollte hier abgewogen werden, inwieweit Anleitungen zu stark determinieren würden. Es sollte eher ein praktisches Modul darstellen als nur ein praktisches Seminar. Die Vorlesung, die ich hierzu besuchte, war ziemlicher Humbug (Angewandte Sprachwissenschaft). Hier könnten die Veranstaltungen besser Hand in Hand gehen. Vielleicht könnte es sinnvoll sein, in einer Vorlesung Methoden zu erörtern, im selben Seminar [Semester?] in einer Übung diese auszuprobieren und im Folgesemester das Seminar zu besuchen. Sie hätten ein Jahr bis ich Master mache, dieses Modul zu konzipieren [Smiley mit ausgestreckter Zunge]."
21	"vorher mehr Informationen herausgeben// dem Kurs das Ziel konkret verdeutlichen"
22	"Die Aufgabe bzw. das Ziel war zu offen bzw. zu schwammig. Auswahl und Spezialisierung entsprechend schwer möglich; die Themenbereiche, die mit der Aufgabe in Verbindung stehen, sind zu breit und zahlreich. Das Ziel war z.T. nicht gesteckt, sondern es war Teil der Aufgabe, ein passendes Ziel zu finden. Dies ist problematisch, da trotz der Offenheit auf Seiten der Jury konkrete Anforderungen existierten, die so nicht aus der Ausschreibung hervorgingen. D.h. es wäre eigentlich nötig gewesen, die Anforderungen und Probleme, die gelöst werden sollen, zu untersuchen, anstatt von allgemeinen, potenziellen auszugehen."
23	"Das Seminar schon im Voraus als Projekt mit Gruppenarbeit und großer Präsentation ankündigen, damit alle Teilnehmer engagiert sind und keine Angst vor der Präsentation haben."
24	"Vielleicht gemeinsames Wissen im Seminar vermitteln, bevor die Gruppenarbeit startet"
25	"Hat schon gut funktioniert. Das Blackboard müsste besser funktionieren."
26	"Ein Projektseminar auf 2 Teile aufzuteilen.// Mehr Zeit für die Projekte einräumen"
29	"Eine Möglichkeit der direkten Absprache bzw. Erreichbarkeit der QVC oder anderer 'Auftraggeber'"
30	"Das Seminar sollte nicht so spät am Nachmittag stattfinden"

Tabelle 8: Werte zum Block I: Schwerpunkt „Linguistik in der Praxis"

Bogen	Kommentar
1	"Sehr gute Idee"
2	"Habe ich im allgemeinen für sehr gut, sofern ein umfangreiches Angebot besteht (z.B. Psychollinguistik, Klinische Linguistik)"
3	"im Bachelor wär das auch nicht schlecht :)"
4	"Generell eine gute Idee. Für mich persönlich aber nicht so interessant, denn ich habe mich auf NDL spezialisiert und strebe auch den Master of Education an!"
5	"Sicherlich interessant. Da ich mich aber mit dem Masterstudiengang noch nicht genauer befasst habe, kann ich mir die Konkreten Auswirkungen und Veränderungen nicht so genau vorstellen."
6	"Finde ich gut. Neue Ideen müssen ausprobiert werden. Wenn's nicht gut läuft, kann's wieder abgeändert werden."
7	"Das halte ich für sinnvoll, weiß aber nicht, ob das etwas für mich wäre."
8	"persönlich kann ich damit nichts anfangen -> habe es aber trotzdem für eine gute Idee"
9	"Grundsätzlich positiv unter den folgenden 2 Prämissen: 1. Die Wahlmöglichkeit diesen Bereich wahrzunehmen bleibt erhalten -> Es wird keine Pflichtveranstaltung // 2. Man wird im Voraus über den Gehalt informiert, da die Spezialisierung auf dieses Thema im Master evtl. etwas zu spät ist, weil ja gerade der BA-Studiengang praxisorientiert und berufsqualifizierend sein sollte -> Also vielleicht eher verstärkt im BA."
10	"Einen Schwerpunkt halte ich für übertrieben, die Möglichkeit, etwas in diese Richtung belegen zu können, jedoch für sinnvoll."
11	"wäre eine sehr interessante Angelegenheit// Praxisbezug ist wahrscheinlich immer von Vorteil"
12	"Ja, übrigt interessant, aber bevor es angeboten wird, muss es noch konkreter werden"
13	"Sehr gut, da das so gespeicherte Wissen den eigenen Standpunkt darstellt. Es ermöglicht ein anderer Zugang zum lernenden Stoff."
14	"Praxis im Studium ist immer sinnvoll -positiv zu bewerten -> Ein Hoch !!!"
15	"Ich halte diese Idee für sehr gut, da sich für Germanisten meiner Ansicht nach ein immer größer werdendes Betätfeld im Bereich der Sprachberatung/ -management auftut. Natürlich sind Hospitationen etc. nötig, um berufspraktische Erfahrungen zu sammeln, aber gerade deshalb wäre es sehr sinnvoll, auch im Studium die Praxis zu fördern. Im Rahmen des Masterabschlusses etwas Praktisches im Bereich "Linguistik in der Praxis" vorweisen zu können, würde sicherlich bei Bewerbungen von großem Vorteil sein."
16	"Die Idee finde ich sehr gut, allerdings sollte meiner Meinung nach bereits in der Bachelorphase damit begonnen werden! Ohne Praxiserfahrung, ohne zu wissen, 'wie Arbeiten wirklich funktioniert', sehe ich kaum Chancen auf einen Job nach dem Studium!"
17	"Ich finde einen 2. Versuch (vermutlich) sehr gut. Darauf schwanke ich noch etwas zwischen Medizinistik und Linguistik. Ein derartiges Angebot könnte dann ausschlaggebend sein. Das würde ich schon mit Spannung verfolgen. Außerdem wäre eine Gruppe problembewußter Studenten im Hauptstudium für Unternehmen wohl noch interessanter für eine Kooperation."
18	"Ich denke, dass das auf jeden Fall ein gutes Angebot wäre und noch eine zusätzliche Möglichkeit."
19	"interessante Idee, findet bestimmt Zustimmung/ Nachfrage unter den Studierenden"
20	"Habe dies für eine gute Idee, obwohl [ich] zugeben muss, dass ich den tatsächlichen Gewinn nur schwer einschätzen kann -> praktische Orientierungen sind im Hinblick auf mögliche Berufsfelder definitiv hilfreich!"
21	"Diese Idee erscheint mir sehr sinnvoll, um den Studierenden mehr Berufsmöglichkeiten vorzustellen. Viele beginnen ihr Studium ohne eine genaue Vorstellung davon, was sie später mit dem hier vermittelten Wissen anfangen sollen und wo dies konkret angewendet werden kann. Indem nun die Möglichkeit erhält, sein erlerntes Wissen schon während des Studiums anzuwenden, erhält man schon jetzt mehr Erfahrungen und sicherern Umgang mit praktischen Tätigkeiten im Beruf."
23	"Sehr gut! Viele Germanisten sind perspektivlos und kennen kaum Arbeitsbereiche // So kann man Hemmungen entgehen, Erfahrungen sammeln, neue Wege einschlagen – und auch feststellen, für welchen Bereich man nicht geeignet ist."
24	"Finde ich sehr gut, wenn trotzdem weiterhin eine Auswahlmöglichkeit bestehen bleibt, d.h. dass Studierende, die eher theoretisches Wissen möchten, auch Kursangebote angeboten werden"

3.2.3 Diskussion der Kommentare

Insgesamt scheint ein stärkerer Praxisbezug für die Studierenden sehr reizvoll zu sein. Im Block I haben sich 15 Studierende sehr positiv und 11 positiv zu der Idee geäußert, einen Studienschwerpunkt „Linguistik in der Praxis" setzen zu können, wobei mehrfach betont wird, dass es sich um einen fakultativen Schwerpunkt handeln muss. 3 Studierende haben generelle Zustimmung signalisiert, aber gleichzeitig auch deutlich gemacht, dass ihre Studienschwerpunkte nicht in der Linguistik liegen, sodass ein entsprechender Studienschwerpunkt für sie kaum interessant wäre. In Verbindung



25 "Sehr gut. Da der B.A. schon als Berufsqualifikation ausreichen soll, muss irgendwann auch ein Bezug zur Praxis hergestellt werden ... und wenn es erst in der M.A.-Phase ist."

26 "Sehr gut, allerdings fände ich es auch sehr nützlich, die Studierenden bereits am Anfang Ihres Studiums mit praxisorientiertem Arbeiten vertraut zu machen."

27 "Sinnvoll, wenn der Schwerpunkt wählbar und nicht verpflichtend ist. Durch solch einen Schwerpunkt sollten reine Theories [?] keine Abstufung erleiden. Es gibt viele Studenten, die deshalb an der Uni sind, weil sie dort die Freiheit haben, sich nur in ihrem Kopf bewegen zu können."

28 "Ich halte das für sehr wichtig, da es hierbei um praxisorientierte Berufsvorbereitung geht, die unerlässlich ist, um einen Job zu finden.// Allerdings würde ich es auch für sehr sinnvoll halten, diesen 'Schwerpunkt' schon in der Bachelor-Phase setzen zu können. Wenn man sich schon während der Bachelor-Phase klar darüber werden kann, in welche Richtung man später gehen will, könnte man sein Studium somit auch schon konkreter auf spezielle Inhalte hin ausrichten."

29 "Warum nicht?"

30 "Eine sehr gute und sinnvolle Idee. Es würde den Studiengang ergänzen und darüber hinaus das Image der Germanisten möglicherweise verbessern."

mit den Kommentaren in Block E – sieben Studierende schlagen eine Ausweitung auf zwei Seminare oder ein ganzes Modul vor – zeichnet sich hier meiner Meinung nach sehr deutlich die Idee ab, ein praxisorientiertes Modul in das Angebot der Germanistischen Linguistik aufzunehmen, wobei vier Studierende darauf hinweisen, dass dieses Angebot schon im B.A.-Studiengang gemacht werden sollte.

4. Fazit und Ausblick

Insgesamt verlief das Seminar nach meiner Einschätzung sehr zufriedenstellend. Besonders hervorzuheben ist, dass sich die Studierenden sehr engagiert gezeigt haben; sechs von sieben Arbeitsgruppen waren überaus aktiv, sehr produktiv und haben bei der Konzeptpräsentation zum Teil hervorragende Leistungen gezeigt. Auch die Leistungen im Anschluss an das Seminar, insbesondere die zum Teil hervorragenden mündlichen Prüfungen, dokumentieren, dass diese Seminarform Studierende dazu motiviert, sich intensiv und selbstständig mit einzelnen Themen auseinanderzusetzen. Dazu trug m.E. vor allem die ausgesprochene Ziel- bzw. Produktorientierung des Seminars bei: Studierende lernen so die Inhalte nicht, weil sie sie lernen müssen, sondern vielmehr, weil sie sie als wichtig für das Erreichen des Gesamtzieles identifiziert haben. Die insgesamt sehr positive Resonanz in Verbindung mit den Ergebnissen der Auswertung fordern geradezu dazu auf, praxisorientierte Inhalte und „innovative" Lehrkonzepte nachhaltig in das Curriculum germanistischer Studiengänge, vor allem im Teilbereich der Germanistischen Linguistik, zu integrieren. Nachhaltigkeit könnte zum Beispiel dadurch erreicht werden, dass ein Modul Angewandte Linguistik, Betriebslinguistik oder Linguistische Beratung Bestandteil der Modulstruktur im B.A.- oder M.A.-Studiengang wird. Auch eine fakultative Zusatzqualifikation erscheint denkbar. Ein Projektseminar könnte fester Bestandteil eines solchen Moduls sein; auch die produktorientierte, praxisnahe Konzeption eines solchen Seminars könnte in der Modulstruktur verankert werden.[10] Voraussetzung ist allerdings, dass sich entweder punktuell Firmen für eine Kooperation in einem bestimmten Seminar oder aber Firmen für eine längerfristige Kooperation in möglicherweise strategisch geplanten unterschiedlichen Seminaren gewinnen lassen. Das Themenspektrum reicht dabei in der Germanistischen Linguistik von der linguistischen Analyse und Optimierung gesprochener oder geschriebener Kommunikation über die Entwicklung von Modellen und Konzepten etwa für Publikationen oder betriebslinguistische Schulungen bis hin zu der linguistischen Analyse komplexer, ganzheitlicher Prozesse der Unternehmenskommunikation und dem Management von kommunikativen Veränderungsprozessen (vgl. z.B. Habscheid 2003, Händel 2004, Kleinberger Günther 2003).

Literaturverzeichnis

Empfehlung zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen: Beschluss des HRK-Plenums vom 14. Juni 2005 (zitiert als HRK 2005), Quelle: http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_2628.php; gesichtet am 30. August 2005.

Fittkau, B./ Schulz von Thun, F. (1994): Grundzüge unseres Kommunikations- und Verhaltenstrainings für Berufspraktiker. In: Fittkau, B./ Müller-Wolf, H. M./ Schulz von Thun, F. (Hrsg.): Kommunizieren lernen (und umlernen). Trainingskonzeptionen und Erfahrungen. 7. Auflage. S. 101-113. Aachen.

Gudjons, H. (1997a): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn (= Erziehen und unterrichten in der Schule).

Gudjons, H. (1997b): Handlungsorientierter Unterricht. Begriffskürzel mit Theoriedefizit. In: Pädagogik, Jg. 49, H.1, S. 6-10.

Habscheid, S. (2003): Sprache in der Organisation. Sprechreflexive Verfahren im systemischen Beratungsgespräch. Berlin/ New York (= Linguistik – Impulse & Tendenzen 1).

Händel, D. (2004): Zur Schulung kommunaler Verwaltungen im Hinblick auf Fachsprache und Textoptimierung. Ein Erfahrungsbericht über Sprachwissenschaft in der Praxis. In: Fachsprache, Jg. 26 , H. 3-4, S. 148-159.

Kleinberger Günther, U. (2003): Kommunikation in Betrieben. Wirtschaftslinguistische Aspekte der innerbetrieblichen Kommunikation. Bern u.a. (= Zürcher Germanistische Studien 57).

Maiwald, J./ Schick, A. (2001): Hören, reden, überzeugen. Die Kunst der erfolgreichen Argumentation. München.

Meggle, G. (1997): Theorien der Kommunikation. Eine Einführung. In: Lueken, G.-L. (1997) (Hrsg.): Kommunikationsversuche: Theorien der Kommunikation. Leipzig.

Meyer, H. (1997): Unterrichtsmethoden. Bd. 2: Praxisband. Frankfurt am Main.

Werning, R./ Kriwet, I. (1999): Problemlösendes Lernen. In: Pädagogik, Jg. 51, H. 10, S. 7-11.

Anhang

Zur Jury gehörten neben mir als Seminarleiter die folgenden Personen (in alphabetischer Reihenfolge):

- Klaus Hellermann, Mitarbeiter des Weiterbildungszentrums der Ruhr-Universität Bochum und Personaltrainer
- Doris Herberg, Mitarbeiterin der Weststadt-Akademie Gesellschaft für Weiterbildung, Coaching und Vermittlung mbH, Essen, und freiberufliche Personaltrainerin
- Sven Leimbach, Training & Quality Specialist, QVC Call Center GmbH, Bochum
- Gabriele Loer, Managerin Training & Quality, QVC Call Center GmbH, Bochum
- Thomas Soer, freiberuflicher Projektmanager, Personal-/ Kommunikationstrainer und systemischer Coach.

[10] Diese Verankerung würde übrigens auch das Problem lösen, das sich im Hinblick auf die Kreditierung der Studierendenleistungen gestellt hat. Da für einen CP in Bochum ein „Workload" von 30 Stunden Arbeitszeit zugrunde gelegt wird, stellt sich die Frage, ob eine intensive Projektarbeit in Verbindung mit den Präsenzterminen und dem kompletten Präsentationstage nicht eine höhere Kreditierung gerechtfertigt hätten – was aber aufgrund der Modulstrukturen kaum sinnvoll hätte durchgeführt werden können.

■ **Daniel Händel,** M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Altgermanistik, Germanistisches Institut der Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: daniel.haendel@rub.de

Dorothea Wildenburg

Dorothea Wildenburg

Problembasiertes Lernen in einem Philosophieseminar

In her article **Problem-Based Learning in a Philosophy Seminar**, *Dorothea Wildenburg* collates her experiences in using this teaching approach with its particularly effective promotion of study goals. She gives a very vivid description of the risk that the teacher, despite being convinced by the new approach, may subconsciously slip back into old thinking modes and end up evoking the old reactions of students that she had wanted to overcome. Despite such risks, it still remains an innovative approach that encourages the personal initiative and motivation of the students incomparably better than traditional seminars.

Problemorientiertes Denken ist sicher nicht nur, aber gerade auch in der Philosophie eine unerlässliche Fähigkeit. Wo es darum geht, komplexe Sachverhalte zu durchdringen, schwierige Texte auf ihren Kern zu reduzieren oder komplizierte Gedankengebäude zu erschließen, ist es notwendig zu wissen, welche Fragen man beantworten, welches Problem man lösen oder welchen konkreten Aspekt einer Theorie man analysieren möchte. Die traditionelle universitäre Lehre – in Form von Vorlesungen oder Referateseminaren – wird der Vermittlung dieser Kompetenz selten gerecht. Die Probleme werden den Studierenden vorgesetzt, die Themen sind vorab entschieden, die Fragen gestellt. Während die traditionellen Veranstaltungen das individuelle Interesse der Studierenden (und damit zugleich *deren* Fragen) damit letztlich ignorieren, setzt das Konzept des problembasierten Lernens just an dieser Schwachstelle an – und scheint wesentlich geeigneter, das für wissenschaftliches Arbeiten so wichtige Instrumentarium vermitteln zu können.[1] Ein weiterer Aspekt, warum sich das problembasierte Lernen gerade auch für die Philosophie empfiehlt, ist die Förderung selbständigen Denkens und Arbeitens sowie der kritischen Diskussions- und Argumentationskompetenz.

Vor allem die Phase der eigenverantwortlich durchgeführten Gruppenarbeit sowie auch die Präsentation der Resultate vor Expert/innen bieten dazu ein hervorragendes Übungsfeld. Im folgenden möchte ich Verlauf und Ergebnisse eines Seminars zur Moralphilosophie vorstellen, das auf der Grundlage des problembasierten Lernens konzipiert und im Sommersemester 2004 an der Philipps-Universität Marburg durchgeführt wurde. Zunächst wird kurz der geplante Aufbau sowie der tatsächliche Ablauf des Seminars dargestellt (1. *Planung und Ablauf des Seminars*). Im zweiten Schritt sollen die Studierenden zu Wort kommen, die das Seminar mittels zweier Fragebögen sowie in mündlicher Form evaluiert haben (2. *„Mehr gearbeitet, aber lieber!"*). Abschließend werden einige Problempunkte der Seminarkonzeption, wie sie sich aus dem Ablauf des Seminars ergeben haben, dargestellt. (3. *Was kann man besser machen?*).

1. Planung und Ablauf des Seminars

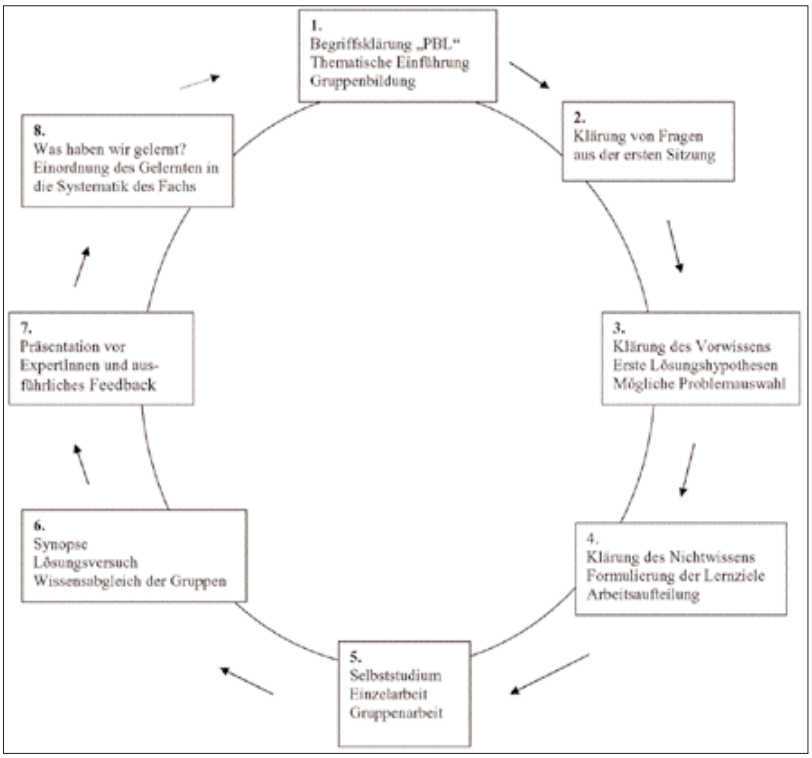
Das Seminar mit dem Titel „Was sollen wir tun? Ansätze der Moralphilosophie" richtete sich an Anfänger/innen der Philosophie und wurde als ein solches angekündigt, das auf dem Konzept des problembasierten Lernens (PBL) beruht. Als Literaturhinweise wurden allgemeine Einführungen in die Ethik angegeben. Zusätzlich wurde darauf hingewiesen, dass sich die Studierenden je nach individuellem Interesse vorab auch selbst Literatur zu einem Themengebiet der Ethik suchen sollten.

1.1 Seminarplanung

Der Ansatz des PBL geht im Normalfall von Möglichkeiten zu mehrstündigen bis mehrtägigen, selbständig gestalteten Arbeitsphasen von Studierenden (meist in Gruppen) aus. Traditionelle Semesterstrukturen geben diese Zeitblöcke nur selten her. In der Planung galt es zunächst, die acht Schritte der Konzeption des problembasierten Lernens in vierzehn Seminarstunden (à 90 Minuten) „aufzuteilen", und zwar der für die einzelnen Phasen benötigten Zeit angemessen. Schließlich kristallisierten sich folgende fünf Phasen heraus (siehe Abb. 1). Die *erste Phase* (fünf Sitzungen) sollten dem gegenseitigen Kennenlernen, dem Kennenlernen der Methode des PBL sowie dann vor allem dem Einstieg in die Thematik dienen. In der *zweiten Phase* (zwei Sitzungen) sollten sich mittels konkreter Fragen bzw. Themengebiete die Arbeitsgruppen formieren. Die *dritte Phase* (fünf Sitzungen) bestand in erster Linie in selbständiger Arbeit der Kleingruppen. Hier war es den Studierenden überlassen, wann und wo sie arbeiteten. Dabei bestand während der üblichen Seminarzeit durchgehend die Möglichkeit, im Seminarraum zu arbeiten und sich mit aufkommenden Fragen oder Problemen an die Dozentin zu wenden. Geplant waren in dieser Phase zudem eine propädeutische Sitzung zur Literaturrecherche sowie eine Sitzung zum Wissensabgleich der Gruppen (Näheres s.u.). In der *vierten Phase* (ein ganzer Tag) sollten die Ergebnisse der Kleingruppen im Plenum präsentiert und diskutiert werden. Zu diesem Zweck war ein sogenannter „Institutstag" geplant, zu dem die Angehörigen des Instituts für Philosophie als „Experten", aber auch die interessierte Öffentlichkeit

[1] Im folgenden beziehe ich mich dabei in einer leichten Variation auf die Konzeption problembasierten Lernens, wie sie Wolff-Dietrich Webler weiterentwickelt hat (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Modell PBL (nach Wolff-Dietrich Webler, variiert)



eingeladen werden sollte. Die *letzte Phase* (eine Sitzung) sollte schließlich dem ausführlichen Feedback sowie der Reflexion auf das Gelernte und dessen Einordnung dienen. Die Entscheidung, die Bildung der Arbeitsgruppen nicht direkt zu Beginn des Seminars vorzunehmen, ergab sich aus der Überlegung, dass es zunächst wichtig sei, die Teilnehmer/innen in die moralphilosophische Thematik einzuführen. Da sich das Seminar an Anfänger/innen richtete, war nicht davon auszugehen, dass sie über ein Wissen der grundlegenden Begriffe (etwa „Moral" oder „Ethik") verfügten. Ohne ein solches Wissen schien jedoch die Formulierung konkreter moralphilosophischer Fragen schwierig. Diese Vorüberlegung bestätigte sich zwar auch im Verlauf. Trotzdem lag hier – im Rückblick – ein Rückfall in traditionellen, der Systematik, nicht der Neugier folgenden Aufbau des Lernens vor. Die Studierenden hätten sich die Grundbegriffe schon in den ersten Schritten selbständigen Lernens (auch als Auftrag verstärkt) selbst angeeignet.

1.2 Seminarablauf

a) Erste Phase: Kennenlernen des PBL, Thematische Einführung, Klärung des Vorwissens

Die Sitzungen der ersten Phase wurden wie geplant durchgeführt, wobei der große Zulauf vor allen Dingen die Plenumsdiskussionen der ersten Sitzungen erschwerte. Diese sollten vor allem dazu dienen, die Studierenden zu eigenständigem und kritischem Nachdenken zu motivieren und ihnen an konkreten moralphilosophischen Beispielen die Problematik moralischer und ethischer Diskussion deutlich machen. Die ersten Sitzungen mit Gruppenarbeit (wobei hier noch wechselnde Gruppen gebildet wurden, die mit denen der später gebildeten Kleingruppen nicht identisch waren) dienten dem Kennenlernen untereinander sowie der Reflexion auf das eigene, bereits vorhandene Wissen. Die Ergebnisse wurden mit Hilfe von Folien und des Overheadprojektors dem Plenum vorgestellt. Die Einführungsphase wurde durch eine sich thematisch jeweils an die vorhergehende Stunde anschließende „Hausaufgabe" unterstützt (ein jeweils ein- bis zweiseitiges Essay zu einer vorgegebenen, individuell auszuwählenden Frage).[2] Die Idee, diese schriftlichen Arbeiten einzufordern, ergab sich zum einen aus dem Eindruck der Dozentin, dass die Studierenden von sich aus zunächst *keine* Initiative ergriffen, um sich die während des Seminars angesprochenen Probleme und Fragen (etwa den Unterschied von Moral und Ethik) selbstständig zu erarbeiten. (Dieses traditionelle Verhalten konnte allerdings auch durch den traditionellen Seminarbeginn mit fachlicher Einführung durch die Dozentin ausgelöst sein). Zum anderen sollte dadurch die Möglichkeit eröffnet werden, sich auch schriftlich in selbstständigem und von „Autoritäten" (d.h. klassischen Philosoph/innen) zunächst freiem Reflektieren zu üben.

b) Zweite Phase: Klärung des Nichtwissens

Mit der ersten Sitzung der zweiten Phase begann die „Klärung des Nichtwissens". Hierbei stellte sich in der konkreten Planung der Sitzung ein sicher nicht unbekanntes Problem: Wie soll man klären, was man nicht weiß, wenn man doch (noch) nicht weiß, was man nicht weiß? Nachdem in der vorhergehenden Sitzung aber eine erstaunlich umfangreiche Liste von Moralphilosoph/innen und unterschiedlichen Typen der Ethik erarbeitet worden war, ergab sich für die Klärung des Nichtwissens folgender Weg: Das in Gruppen aufgeteilte Seminar erhielt vier Frageaufforderungen, die zunächst jeder für sich auf einzelnen Karten beantworten sollte (eine Frage pro Karte).[3] Diese Fragen sollten anschließend in den Gruppen diskutiert und gebündelt werden, bevor die einzelnen Studierenden sie dann mittels Metaplan dem Plenum präsentierten und kurz erläuterten. Auf diese Weise entstand ein weites Tableau an Fragen sowohl historischer als auch systematischer Natur. (Im Rückblick war hier immer noch sehr viel Strukturierung durch die Dozentin enthalten; die Studierenden arbeiteten diese Struktur ab, hatten also viel Führung, statt selber gezwungen zu sein, sich in ein spannendes, aber weitgehend unbekanntes Themengebiet einzuarbeiten. Diese Fähigkeit wird z.B. über „entdeckendes Lernen" in vielen Lebenslagen geübt und

[2] Insgesamt wurden fünf „Hausaufgaben" gestellt, von denen die Studierenden zum Scheinerwerb mindestens drei abliefern mussten Beispiel: „Diskutieren Sie eine der folgenden Positionen: 1. Etwas ist dann moralisch richtig/ gut, wenn ich nach meinem Gefühl handle. 2. Etwas ist dann moralisch richtig/ gut, wenn ich danach handle, was mir mein Gewissen sagt. 3. Etwas ist dann moralisch richtig/ gut, wenn ich stets die zehn Gebote beachte. 4. Etwas ist dann moralisch richtig/ gut, wenn ich immer nach den gesellschaftlichen Normen handle. 5. Etwas ist dann moralisch richtig/ gut, wenn die Folgen meines Handels nützlich sind. 6. Etwas ist dann moralisch richtig/ gut, wenn es nicht gegen die geltenden Gesetze verstößt."

[3] Die Frageaufforderungen waren folgende: „1. Über welche/n Moralphilosoph/in bzw. welchen moralphilosophischen Ansatz möchte ich gerne mehr wissen, 2. Wenn ich ihn/ sie [gemeint war der oder die Philosoph/in aus Frage 1] treffen würde: Welche Frage würde ich ihm oder ihr stellen?, 3. Welche moralphilosophische (systematische) Frage brennt mir auf den Nägeln?, und 4. Welcher moralphilosophisch wichtige Begriff (z.B. Freiheit, Determination, Pflicht, Glück etc.) interessiert mich besonders?"

von Hochschulabsolvent/innen geradezu erwartet). Die Studierenden erhielten abschließend die Aufgabe, sich zur nächsten Stunde das von ihnen favorisierte Thema auszuwählen. In den nächsten beiden Sitzungen formierten sich dann die Kleingruppen, die während des restlichen Seminars zusammenbleiben und gemeinsam ein konkretes Problem behandeln und ausarbeiten sollten. Auf diese Weise kamen sieben Kleingruppen von je vier bis sechs Teilnehmer/innen zustande. Die Themenschwerpunkte waren bis dato noch sehr vage und weit gefasst.

c) Dritte Phase: Selbständiges Arbeiten

Damit begann die Phase des selbständigen Arbeitens. Auf Wunsch der Studierenden fiel die geplante propädeutische Sitzung angesichts der wenigen Stunden, die für die Arbeit in den Kleingruppen noch übrig blieb, aus; stattdessen wurde ein Informationsblatt zum Thema verteilt. Auch der geplante Wissensabgleich der Gruppen wurde nicht durchgeführt. Als Ausgleich wurde auf die eigens für das Seminar eingerichtete Diskussionsliste verwiesen, mittels derer sich die Studierenden austauschen sollten – ein Kommunikationsinstrument, das von den Studierenden allerdings so gut wie nicht angenommen wurde. Da den Studierenden freigestellt war, wo und wann sie sich zur gemeinsamen Arbeit trafen, waren zu den festgesetzten Seminarstunden nicht immer alle Teilnehmer/innen anwesend. Zu jeder Stunde kamen dennoch einzelne Gruppen, die von der Dozentin – je nach Wunsch – in Einzelgesprächen betreut wurden. Im Laufe dieser Phase transformierten sich die zunächst sehr weit und abstrakt gefassten Themen durch alle Gruppen hinweg in konkrete und leichter zu bearbeitende Fragestellungen – so dass bald auch ein konkretes Programm für den Institutstag erstellt werden konnte. Auf diese Weise wurde z.B. aus dem zunächst formulierten Thema „Wert des Lebens" die Frage nach der moralischen Legitimation von Organtransplantation bei alten Menschen; die Frage nach der Notwendigkeit eines göttlichen Gesetzgebers für die Moral wurde zu der Frage, ob Monogamie moralischer sei als Polygamie etc.

d) Vierte Phase: Präsentationen

Die Entscheidung darüber, ob der geplante Institutstag öffentlich, institutsöffentlich oder aber seminarintern stattfinden sollte, fiel den Studierenden offensichtlich schwer: Es gab Bedenken, von den Zuhörer/innen, die *nicht* aus dem Seminar selbst kämen, zu stark kritisiert zu werden. Der „Institutstag" wurde schließlich nur innerhalb des Instituts angekündigt. Vor dem „Institutstag" kam es zum Probelauf (Präsentation der Ergebnisse; Moderation durch einen Teilnehmer, der nicht zu dieser Gruppe gehörte, Diskussion und abschließend Präsentationsfeedback). Der „Institutstag" selbst fand schließlich an einem Samstag statt. Die einzelnen Gruppen hatten dabei jeweils 50 Minuten zur Verfügung, von denen 30 Minuten dem Vortrag, 20 Minuten der Diskussion gewidmet sein sollten. Ein – wenn nicht *das* zentrale – Problem des „Institutstages" war allerdings, dass dieser nicht als für alle verpflichtend eingeführt wurde. So waren nicht durchgängig alle Teilnehmer/innen präsent, einige kamen nur zur Präsentation ihrer eigenen Ergebnisse – ein Verhalten, das später (nicht nur von der Dozentin) kritisiert wurde.

e) Fünfte Phase: Evaluation

Wie oben schon erwähnt, erfolgte die Evaluation des Seminars einerseits durch zwei Fragebögen, andererseits durch eine Diskussion über das Seminar in der letzten Seminarsitzung. Ein Standardbogen, mittels dessen die *Projektgruppe Lehrevaluation* an der Philipps-Universität Marburg die Lehrveranstaltungen der verschiedenen Fachbereiche begutachtet, wurde gegen Ende des Seminars ausgeteilt. Da dieser Evaluationsbogen jedoch dem auf der Konzeption des problembasierten Lernens beruhenden Seminar kaum angemessen erschien, wurde zusätzlich ein anderer Fragebogen entworfen, den die Studierenden in der letzten Seminarsitzung in ca. 20 Minuten ausfüllen konnten (siehe Anhang 1/2). Die Ergebnisse des letzteren sollen im folgenden überblicksartig dargestellt werden.

2. „Mehr gearbeitet, aber lieber!"

2.1 PBL

Auf die Frage, wie das methodische Konzept des PBL beurteilt werde, antworteten fast alle Studierenden positiv. Vor allem das freie, individuelle und ungezwungene Lernen, das durch die eigenständige Themenwahl sowie die Arbeit in den Kleingruppen ermöglicht wurde, hob die Mehrzahl positiv hervor. Dabei spielten auch die Diskussionen im Plenum sowie innerhalb der Kleingruppen eine wichtige Rolle. Negativ angemerkt wurde insbesondere, dass auf diese Weise die Vermittlung von Basiswissen zu kurz komme. Einige Teilnehmer/innen hätten sich zudem konkretere Begriffsdefinitionen gewünscht. Von einer Teilnehmer/in wurde diesbezüglich vorgeschlagen, in den ersten Sitzungen vorlesungsartige Einschübe seitens der Dozentin durchzuführen, um auf diese Weise ein gewisses Basiswissen zu vermitteln und problematische Begriffe zu klären. Zwei Teilnehmer/innen wünschten sich „konkretere Fragestellungen" sowie auch „konkretere Antworten". Letzteres ist gerade in der Philosophie ein häufig zu beobachtendes Phänomen, was möglicherweise damit zusammenhängt, dass es „endgültige" Antworten in dieser Disziplin kaum gibt, dies jedoch – psychisch – oft nur schwer auszuhalten ist. Diese Erwartungen an mehr Informationen durch die Dozentin zeigten, dass das Grundprinzip des PBL – selbst verantwortetes, selbst gesteuertes Lernen (auch in der nötigen Gründlichkeit), noch nicht ausreichend verstanden oder als eigene Verhaltensänderung noch nicht ausreichend akzeptiert war. Im Wiederholungsfall müsste hierauf stärkeres Gewicht gelegt werden.

2.2 Gruppenarbeit

Zum zweiten Fragenkomplex, der Frage nach der Zusammenarbeit in den Themengruppen, fielen die Antworten teilweise sehr unterschiedlich aus.[4] In einigen Kleingruppen funktionierte die Zusammenarbeit hervorragend, andere hatten zum Teil enorme Schwierigkeiten, im Team zusam-

[4] Hierauf gab es teilweise so unspezifische Antworten wie „Viel" – „Ne Menge" oder ähnliches. Etwas konkretere Antworten in Bezug auf die Philosophie im Allgemeinen betrafen meist die gewonnene Einsicht in die unterschiedlichen Perspektiven auf ein Thema, das Erlernen der philosophischen Argumentations- und Herangehensweisen der Philosophie sowie auch einzelne philosophische Kompetenzen wie Reflexion oder klares Denken. Bezüglich der Ethik bzw. des gewählten Themas wurden z.B. die Vielschichtigkeit von ethischen Konflikten genannt, der Überblick über die Vielfalt des Gebiets, Reflexion über Moral und Erziehung, Hintergrundinformationen oder die hohe Komplexität des Themas. Ganz philosophisch fiel eine Antwort aus: „Das[s] ich keine Ahnung habe." Kritisiert wurde unter anderem, – wiederum – dass es keine abschließende Definition oder Erkenntnis gegeben habe.

menzuarbeiten. Diese unterschiedlichen gruppendynamischen Prozesse wirkten sich auf alle Teilfragen dieses Fragekomplexes aus. Die Teilnehmer/innen, die einer „gut funktionierenden" Gruppe angehörten, äußerten sich zu fast allen Teilfragen durchgängig positiv, lediglich die konkrete Themenfindung stellte für die meisten zunächst ein Problem dar. Davon abgesehen, konnten die meisten Teilnehmer/innen dieser Gruppen ihre eigenen Interessen einbringen, auch wenn zur Erarbeitung des Themas teilweise die Zeit fehlte oder das „Niveau" der Gruppenmitglieder zu unterschiedlich war. Die Arbeitsteilung verlief größtenteils ausgewogen und fair, vor allem, wenn innerhalb der Gruppe klare Absprachen getroffen wurden. Die Organisation innerhalb der Gruppe (Terminabsprachen und ähnliches) verlief größtenteils ebenfalls positiv, lediglich die Nichteinhaltung von vereinbarten Terminen – vor allem ohne vorherige Absage – wurde als negativ empfunden sowie auch die Schwierigkeit, einen für alle passenden Termin zu finden. Konflikte innerhalb der Gruppe gab es nicht oder kaum. Gänzlich anders fielen die Antworten derjenigen Studierenden aus, die sich in einer Konfliktgruppe befanden. Hier gestaltete sich die konkrete Themenfindung sehr schwierig, die Arbeitsteilung funktionierte weniger gut, ebenso wenig die Organisation innerhalb der Gruppe. Der Konflikt, der sich offensichtlich an der mangelnden Integrationsfähigkeit einer einzelnen Person entzündete, wurde nicht direkt angesprochen und daher auch nicht gelöst. Dies führte nicht nur zu einer „belastenden Atmosphäre" innerhalb der Gruppe, die das Einbringen eigener Interessen schwierig machte, sondern auch dazu, dass eine Teamarbeit unmöglich war. Jede/r der Teilnehmer/innen arbeitete schließlich für sich alleine, das Resultat der Gruppenarbeit war ein Patchwork.

2.3 Persönlicher Lernerfolg

Der dritte Fragekomplex betraf die Einschätzung des eigenen Lernerfolgs. Viele Lernerfolge bleiben zwar zunächst verborgen und klären sich (im Zusammenspiel mit anderen Informationen) oft erst Monate später, aber Einiges ist bereits registriert und wirkt als Erfolgserlebnis motivierend. Auf die erste Frage, was bezüglich des speziellen Themas bzw. bezüglich der Philosophie gelernt wurde, fielen die Antworten sehr unterschiedlich aus. Die Frage, ob diese Form des Seminars zu eigenständigem Arbeiten motiviert habe, wurde größtenteils positiv, nur in einigen Fällen negativ beantwortet. Als Begründungen für die positive Einschätzung wurden unter anderem die motivierende Arbeit und die Diskussionen in den Gruppen erwähnt, die gegenseitige Verpflichtung und das daraus resultierende Verantwortungsgefühl den anderen gegenüber, das Vertrauen der Dozentin in die Selbständigkeit der Studierenden sowie die selbstbestimmte Arbeitsweise und Gestaltungsmöglichkeiten. Auch die gestellten Hausaufgaben wurden als motivierendes Element genannt. Überwiegend positiv wurde die Frage beantwortet, ob für dieses Seminar mehr oder weniger gearbeitet wurde als für andere Seminare. Von 21 Studierenden antworteten 13 mit „mehr", fünf mit „etwa gleichviel", eine/r mit „regelmäßiger", eine/r mit „weniger gelesen, aber mehr philosophiert" und nur eine/r mit „weniger". Als Kompetenzen, die durch ein PBL-Seminar *mehr* gefördert werden als durch ein traditionelles Seminar – etwa ein Referateseminar –, wurden von den Studierenden folgende genannt:

- Soziale Kompetenz (Verständigung in den Gruppen, Teamarbeit oder „kooperatives Arbeiten", Toleranz, Kompromiss- und Kritikfähigkeit, Kontakt zu anderen Studierenden),
- Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit im Denken („den eigenen Kopf zu benutzen", „Querdenken", „Man denkt mehr", „kreatives Denken"),
- eigenständiges Recherchieren und wissenschaftliches Arbeiten,
- eigenständige Organisation (auch zeitlich),
- Diskussions-, Argumentations- und Kommunikationsfähigkeit, Auseinandersetzung mit Themen und anderen Meinungen,
- aktives Einbringen („anstatt passivem Anwesendsein"),
- Flexibilität,
- Präsentation,
- weiteres Blickfeld auf das Thema.

Kompetenzen, die durch ein solches Seminar *weniger* gefördert werden, waren nach Ansicht der Studierenden die folgenden:

- Vor allem das „traditionelle" wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben,
- kritischer Umgang mit der Literatur,
- fundiertes Faktenwissen, Fach-/Sachkompetenz,
- Strukturierung der Fragestellungen,
- pure Wissensvermittlung,
- Pflichtlektüre.

Diese Antworten – die nicht auf die Methode PBL, sondern die individuellen Arbeitsweisen der Studierenden zurückgehen – verweisen auf hohe Abhängigkeit von Dozentenmeinungen und geringes Vertrauen in das, was die Studierenden selbst erarbeitet haben. Diese Aspekte wären im Wiederholungsfall stärker zu unterstreichen. Auf die Frage, welche Seminarform den Studierenden lieber sei, die eher traditionelle oder die auf PBL basierende, antworteten die meisten (12), dass sie das problemorientierte Lernen vorziehen, einige (7) mochten sich nicht zwischen diesen beiden Formen entscheiden, unter anderem deshalb, weil jede Seminarform ihre spezifischen Stärken und Schwächen habe. Lediglich ein/e TeilnehmerIn sprach sich explizit für die traditionelle Seminarform aus, eine/r hat sich dazu nicht geäußert.

2.4 Verbesserungsvorschläge/ Frage nach besserer Unterstützung durch die Dozentin

Abschließend nach Verbesserungsmöglichkeiten in der Seminarführung sowie auch nach Vorschlägen befragt, in welcher Weise die Dozentin die Studierenden in einem solchen Seminar besser fördern oder unterstützen konnte, antworteten die Studierenden relativ wenig. Neben einigen allgemeinen positiven Bewertungen wurden konkretere Themen und Fragen zur Diskussion gefordert sowie eine stärkere Zielorientierung während der „moderierten Sitzungen" (vermutlich bezieht sich diese Kritik auf die Plenumsdiskussionen zu Beginn des Seminars). Bezüglich der Diskussionen wurde außerdem gewünscht, dass diese „einen Schluss haben mit einer Antwort/ mehreren Antworten". Zu jeder Stunde sollte Literatur angegeben werden (um sie nicht selbst suchen zu müssen, was aber unerlässlicher Teil der Selbständigkeit ist). Die Mailingliste wurde als „nicht notwendig" bewertet. Bezüglich der Gruppenbildung wurde vorgeschlagen, diese nach unterschiedlichen Vorkenntnis-

sen einzuteilen. Der/die DozentIn sollte darüber hinaus von den Arbeitsgruppen Zwischenergebnisse verlangen, die durchgesehen und kritisiert werden sollten. Am Institutstag wurde zudem kritisiert, dass er einerseits nicht verbindlich war, dass die Vorträge andererseits kürzer sein sollten, um der Diskussion mehr Raum geben zu können.

3. Was kann man besser machen?

Auch ohne professionelle sozialempirische Analyseinstrumente scheint es doch nicht abwegig zu sein, die Bewertung des Seminars durch die Studierenden insgesamt als positiv einzuschätzen. Im folgenden möchte ich anhand der auch erkennbaren negativen Stimmen einige Kritikpunkte ansprechen, die mir für diese Lehrkonzeption wichtig zu sein scheinen, zumindest aber als Probleme reflektiert werden sollten.

3.1 Die Kunst des Fragens

Das Problem, das sich hier stellt, ist dasjenige, dass das problemorientierte Lernen die Fähigkeit, Fragen zu stellen (ob in einfacher oder fortgeschrittener Form) *voraussetzt* und diese Fähigkeit *zugleich* im Verlauf des Seminars *erlernt* werden soll. Die Reflexion auf das Gegebene, das kritische Abstandnehmen zum Alltäglichen, das Hinterfragen von bis dahin vermeintlich sicheren Überzeugungen, das „philosophische Staunen" oder auch einfach nur die intellektuelle Neugier – all dies sind Fähigkeiten, die nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden können, und zu dem die Studierenden auch im und durch den Seminarverlauf selbst (häufig) allererst ermuntert werden müssen. Es scheint mir daher notwendig, diesen Aspekt – das Fragenlernen – verstärkt in die Konzeption des problembasierten Lernens einzubeziehen und die Studierenden schon am Anfang stärker auf diese Anforderung hinzuweisen.

3.2 Mut zur Autonomie

Die Unfähigkeit, sich selbst Fragen zu stellen und diese auch ernstzunehmen, hängt möglicherweise mit einem weiteren Problem zusammen, der Tatsache nämlich, dass die meisten Studierenden bislang mit einer solchen Methode des Studiums nicht vertraut sind. In einer aufschlussreichen Kritik eines/einer Studierenden hieß es, dass das problembasierte Lernen deshalb „schlecht" sei, weil es „zu selten angewandt" werde, und dass „daher das Werkzeug zur Umsetzung" fehle. Anders gesagt: Die Studierenden sind es nicht gewohnt, ihren eigenen Interessen entsprechend, selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu lernen – und eben auch zu fragen. Hieraus resultieren vermutlich auch die teilweise widersprüchlichen Einschätzungen: Auf der einen Seite zeigten sich zwar viele gerade aufgrund der Selbständigkeit des Arbeitens und der eigenständigen Koordination und Organisation begeistert, ebenso viele fühlten sich jedoch überfordert, wünschten sich mehr „Definitionen" und „Antworten". Die Studierenden sollten also – zumindest in einem universitären Umfeld, indem diese Form des Lernens nicht verbreitet ist – in jedem Falle deutlich auf diese „Umstellung" des Lehrens und Lernens vorbereitet werden. Auch Autonomie will gelernt und eingeübt sein.

3.3 Mut zum Konflikt (und dessen Lösung)

Es wurde bereits angesprochen, dass sich in diesem Seminar eine „Konfliktgruppe" befand – und dieser Konflikt stellte nicht nur für die Studierenden, sondern auch für mich als Dozentin eine eindeutige Überforderung dar. Hier einen Lösungsweg zu finden, scheint deshalb von enormer Bedeutung zu sein, da durch diesen Konflikt nicht nur die Arbeit in der Gruppe stark beeinträchtigt wurde und bei manchen Teilnehmer/innen zu extremer Demotivierung führte, sondern auch deshalb, weil die „Konfliktkompetenz" eine nicht zu unterschätzende Fähigkeit ist, derer man nicht nur in der Philosophie bedarf. Die Tatsache, dass der Konflikt in der Gruppe offensichtlich weder angesprochen noch – konsequenterweise – gelöst wurde, zeigt deutlich, dass – wie schon die Fähigkeit, Fragen zu stellen – auch die Konfliktfähigkeit bei Auftreten des Problems zu erlernen (z.B. Literatur zur Konfliktbewältigung zu Rate und praktische Konsequenzen daraus zu ziehen) als Teil der selbständigen Lernfähigkeit mangels Übung noch schwer fällt. Hier gälte es, diese Fähigkeit als expliziten Bestandteil sowie als Lernprozess stärker in die Konzeption des PBL zu integrieren.

3.4 Angst vor den „Expert/innen"

Die Tatsache, dass sich die Studierenden durch die Präsentationen vor „Expert/innen" beängstigt fühlten, wurde erst im Laufe des Seminars deutlich. In dieser Hinsicht scheint es sehr wichtig, diese Ängste von Beginn an und explizit anzusprechen. Es sollte dabei deutlich werden, dass es sich bei den Präsentationen vor Expert/innen *nicht* um eine Prüfungssituation handelt. Vielmehr sollte klargemacht werden, dass diese Expert/innen der Bereicherung dienen: Einerseits, um vielleicht vergessene Aspekte, die ebenfalls wichtig sind, einzubringen; andererseits um auf Widersprüche und Ungereimtheit aufmerksam zu machen, die als solche jedoch keine „Fehler" sind, sondern zu jedem Lernprozess notwendig dazugehören; nicht zuletzt aber auch, um die Ergebnisse der Gruppenarbeit angemessen würdigen zu können. Nicht zu unterschlagen ist jedoch auch die motivierende Funktion dieser Expert/innen bzw. der „Öffentlichkeit" der Präsentationen für einige der Teilnehmer/innen. Je näher der Präsentationstag rückte und je klarer umrissen das mögliche Publikum war, desto eifriger, so schien es zumindest, waren einige Studierende bei der Sache. Mein persönliches Fazit: 1. Es bedarf in jedem Falle einer intensiveren (psychologischen) Vorbereitung auf die Präsentation. 2. Die Teilnahme muss verpflichtend sein. 3. Die Vorträge sollten von vorneherein (mindestens) universitätsöffentlich angekündigt werden. Bei vorhandenem Geldbudget wäre es zudem ideal, mit Beginn der Arbeit in den Kleingruppen die thematisch sich anbietenden Expert/innen anzuschreiben und einzuladen, so dass die Studierenden bereits zu Beginn des Seminars wissen, wer ihnen am Ende bei der Präsentation ihrer Ergebnisse zuhören wird.

3.5 Explizitere Reflexion auf den Lernerfolg und die Lerninhalte

Zwei Dinge waren es, die mich bei der Kritik der Studierenden besonders überrascht haben. Einerseits die Kritik, dass die Vermittlung des wissenschaftlichen Arbeitens zu kurz gekommen sei, andererseits die doch meistenteils unsicheren

Antworten auf die Frage, inwiefern die Studierenden das Gefühl hätten, auf das Verfassen einer Hausarbeit nach diesem Seminar besser vorbereitet zu sein. Offensichtlich ist hier nicht deutlich genug (gemacht) worden, dass der Prozess, den durchweg alle Gruppen und Studierenden „durchgemacht" haben, gerade für den wissenschaftlichen Forschungsprozess von enormer Wichtigkeit ist. Hier klafften die Einschätzung der Dozentin und die der Studierenden erheblich auseinander. Lediglich in einigen positiven Antworten wurde das – nach meiner Einschätzung tatsächlich realisierte – Lehr- und Lernziel als solches erkannt, etwa in der Äußerung: „Man hat Fragestellungen entwickelt, Probleme erörtert, Literatur interpretiert." Während ich als Dozentin – geradezu begeistert – beobachten konnte, dass sich die von den Studierenden zunächst sehr weit gefassten (und daher nicht zu bewältigenden) Fragen in konkrete Problemstellungen transformierten, wie die Studierenden damit begannen, Literatur zu suchen und zu sichten, diese miteinander diskutierten und versuchten, die Präsentation in argumentativer Form zu gliedern, wie sie die Frustration der Überfülle an vorhandenem Stoff „aushielten" und sich darum bemühten, sich im Dschungel der Literatur und Sekundärliteratur eine Schneise zu schlagen und selbst darin Position zu beziehen, wurden diese Lernerfolge wissenschaftlichen Arbeitens von den Studierenden offensichtlich selbst nicht oder kaum als solche erkannt. Die Erweiterung des PBL-Konzepts um den achten Punkt, wie sie Webler vorschlägt (siehe Abbildung 1, Punkt 8: Was haben wir gelernt? Einordnung des Gelernten in die Systematik des Fachs) scheint daher wesentlich zu sein, um den Lernerfolg auch den Studierenden sichtbar zu machen. Dabei sollte es jedoch nicht nur um die inhaltlichen Aspekte des Gelernten gehen, sondern in jedem Falle auch um die Selbstreflexion bezüglich der erlernten Kompetenzen, sowohl wissenschaftlicher als auch sozialer Art.

3.6 „Mehr gearbeitet, aber lieber"

Die Antwort eines/einer Student/in auf die Frage, ob für dieses Seminar mehr gearbeitet wurde als für „herkömmliche" Seminare („Mehr! Man hat es aber lieber getan als für andere SE."), gilt – dies soll abschließend nicht unerwähnt bleiben – auch für die Dozentin selbst. Auch wenn man zunächst glauben könnte, dass ein solches Seminar in Vorbereitung und Durchführung weniger arbeitsaufwändig sei, da die Studierenden in einer langen Phase selbständig arbeiten und man selbst dann letztlich nur „zusehen" könnte, sollte jedem und jeder klar sein (vor allem denjenigen, die ein hohes Lehrdeputat haben), dass dies ein Trugschluss ist. Sowohl die Tatsache, dass man sich eben auch mit den von den Studierenden ausgewählten Texten (die man selbst möglicherweise noch nicht kennt) auseinandersetzen muss, als auch die Organisation des Seminars kosten mehr Zeit und Mühe, als dies bei einem „Standard"-Seminar der Fall ist. Natürlich hilft hier – „in the long run" – wie bei allen anderen Seminaren auch die Routine. Der Kommentar, der mich am meisten berührt hat (positiv wie negativ), war eine Antwort auf die Frage, ob diese Form des Seminars zu eigenständigem Arbeiten motiviert habe. Die Antwort lautete: „Ja! In über vier Jahren Studium war es die einzige Veranstaltung, die vom Vertrauen der Dozentin auf die eigenständige Arbeit der Studenten getragen wurde: Dies erhöht die Motivation ungemein!" Warum ich von dieser Bemerkung positiv berührt war, bedarf keiner Erklärung. Was mich daran erschreckte, war die Einsicht, dass dieses Vertrauen nicht die Regel zu sein scheint.

■ **Dr. Dorothea Wildenburg,** ehemalige Lehrbeauftragte am Institut für Philosophie der Philipps-Universität Marburg, E-Mail: wildenbu@staff.uni-marburg.de

Anhang 1: Seminarplan

Erste Phase	(1.)	Einführungssitzung: Kennenlernen – Erläuterung: Problembasiertes Lernen – **Plenumsdiskussion**: Wann urteilen und handeln wir moralisch?
	(2.)	**Plenumsdiskussion**: Probleme des moralischen Urteilens und Handelns?
	(3.)	**Gruppenarbeit**: Was ist Ethik? Wozu brauchen wir Ethik? (Aufgaben, Ziele, Grenzen) Welche Voraussetzungen müssen wir mitbringen, um Ethik zu betreiben? **Präsentation der Ergebnisse im Plenum**
	(4.)	**Plenumsdiskussion**: Argumentationsformen der Ethik
	(5.)	**Gruppenarbeit**: Welche „Typen" der Ethik kennen wir? Welche „Namen" können wir mit diesen Ansätzen verbinden? **Präsentation der Ergebnisse im Plenum**
Zweite Phase	(6.)	**Plenumsdiskussion**: Welche „Typen" der Ethik kennen wir *nicht*?
	(7.)	Ergebnissicherung der letzten Sitzungen Bildung der Arbeitsgruppen, Formulierung der konkreten Lernziele der einzelnen Gruppen Arbeitsaufteilung innerhalb der Gruppen
Dritte Phase	(8.)	**Propädeutische Sitzung**: Wie finden wir Literatur zum Thema?
	(9.)	Selbständiges Arbeiten
	(10.)	Selbständiges Arbeiten
	(11.)	**Plenum**: Wissensabgleich der Gruppen, Programmerstellung für „Institutstag"
	(12.)	Selbständiges Arbeiten (evt. „Vortragstraining")
Vierte Phase	(13)	Öffentlicher „Institutstag": Vorträge der Gruppenergebnisse mit Diskussion
Fünfte Phase	(14.)	**Abschlusssitzung**: Feedback: Was haben wir gelernt? Was hätte anders/besser laufen können etc.?

Anhang 2: Fragen zur Beurteilung des Seminars „Was sollen wir tun?"

(1) Wie beurteilen Sie das methodische Konzept des *Problembasierten Lernens*?
(Was hat Ihnen besonders gut, was hat Ihnen gar nicht gefallen?)

(2) Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit in den Themengruppen?
a) Wie funktionierte die konkrete Themenfindung? Würden Sie sich hier mehr Hilfe seitens des/der DozentIn wünschen? Wenn ja, in welcher Form?
b) Haben Sie Ihre persönlichen Interessen für Sie befriedigend einbringen können? Wenn nein, warum nicht?
c) Wie funktionierte die Arbeitsteilung? Hatten Sie das Gefühl, mehr / weniger als die anderen arbeiten zu müssen als die anderen?
d) Wie funktionierte die Organisation? (wurden Terminabsprachen eingehalten etc.)
e) Gab es Konflikte in der Gruppe? Wenn ja, welche und wie wurden sie gelöst?

(3) Wie beurteilen Sie Ihren persönlichen Lernerfolg?
a) Was haben Sie bezüglich des speziellen Themas gelernt, was bezüglich der Philosophie? (Stichworte)
b) Hat sie diese Form des Seminars zu eigenständigem Arbeiten motiviert? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
c) Wenn Sie eine Hausarbeit zu einem moralphilosophischen Thema schreiben müssten: Haben Sie das Gefühl, jetzt besser damit umgehen zu können als vor dem Seminar? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
d) Haben Sie für dieses Seminar mehr oder weniger gearbeitet als für andere Seminare?
e) Welche Kompetenzen werden Ihrer Meinung nach in einem solchen Seminar *mehr* gefördert als in einem traditionellen (etwa Referateseminar)?
f) Welche Kompetenzen werden in einem solchen Seminar Ihrer Meinung nach *weniger* gelernt als in einem traditionellen?
g) Welche Seminarform ist Ihnen lieber und warum?

(4) Was glauben Sie, könnte man an dieser Form der Seminardurchführung verbessern?

(5) Inwiefern könnte der/die DozentIn eines solchen Seminars Ihrer Meinung nach die Studierenden besser fördern / unterstützen?

Meldung

POD - Professional and Organizational Development Network in Higher Education

The POD Network is devoted to improving teaching and learning in post-secondary education with a focus on faculty, graduate student, instructional, and organizational development. Founded in 1975, POD provides members with resources to assist them in their work and promotes the spirit of networking among over 1600 members in North America and beyond to 23 countries.

The 31 st annual conference of the POD Network will be held October 25-29, in Portland, Oregon, U.S.A. This year´s conference theme is "Theory and Research for a Scholarship of Practice". Registration details will be posted on the POD website under "conferences".

POD Network, P.O. Box 271370, Fort Collins, Colorado 80527-1370, U.S.A. E-Mail: podnetwork@podweb.org, URL: http://www.podnetwork.org

Meldung

Fachhochschulen Schweiz - Tag der Forschung

Am 11. Mai 2006 laden die sieben öffentlichen Fachhochschulen der Schweiz zum ersten nationalen Tag der Forschung. Zeitgleich finden an den Fachhochschulen Präsentationen der Forschungsaktiväten und –schwerpunkte statt. Am Vortag leitet eine nationale Kick-off-Veranstaltung in Bern in den Tag der Forschung ein. Sie bilanziert den Stand des Aufbaus der anwendungsorientierten Forschung und Entwicklung an den Schweizer Fachhochschulen, präsentiert Highlights aus den Forschungslabors und entwickelt Zukunftsperspektiven.

Mit diesem ersten nationalen Forschungstag wollen die 1997 geschaffenen Fachhochschulen Entscheidungsträgern in Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur sowie einer interessierten Öffentlichkeit präsentieren, was sie im Leistungsauftrag aF&E bereits erreicht haben. Sie zeigen den Nutzen ihrer aF&E für Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur auf.

Die Spezialität der Fachhochschulen ist die anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung. Sie orientiert sich an den Bedürfnissen von Wirtschaft und Gesellschaft und liefert Antworten für alltägliche Problemstellungen. Mit ihrer konsequenten Ausrichtung auf die Praxis ist die Fachhochschulforschung ein wichtiges Element für den Forschungsplatz und den Wirtschaftsraum Schweiz.

Die Fachhochschulen werden in Dokumentationen zu Innovation, Forschung und Entwicklung ihre Visionen, ihr Forschungspotential, interessante Forschungsprojekte sowie ihre Vernetzung mit nationalen und internationalen Forschungspartnern auch schriftlich präsentieren. (KFH/HSW)

Regina Schneider

Regina Schneider

Problemorientiertes Lehren und Betreuen im Literaturseminar

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „Problem" in seiner ursprünglichen doppelten Bedeutung als sowohl „Schwierigkeit" wie auch als „Aufgabe" verwendet. Diese Doppelbedeutung liegt auch der didaktischen Struktur der hier vorgestellten Seminarform zugrunde, die sich einerseits auf einen konkreten Lernauftrag abstützt und andererseits den Schwierigkeiten der Studierenden im Literaturstudium angemessen Rechnung trägt. Die übliche seminaristische Anlage des Literaturstudiums mit seinen Diskussionen in der Gruppe und den traditionellen Vorträgen der Studierenden ist eigentlich nur sehr beschränkt praxisrelevant; die eigentlichen Probleme wie das Erkennen und Formulieren von möglichen interessanten Fragestellungen oder das selbständige Erarbeiten von neuen Kenntnissen zur Analyse eines unbekannten Textes werden meiner Erfahrung nach im herkömmlichen Setting kaum sichtbar und können somit von den Betreuenden auch nur schwer begleitet werden. Entsprechend ist der Transfer der gewonnenen Erkenntnisse in den Alltag und in konkrete Situationen nur schlecht zu bewältigen. Mein in dieser Arbeit dokumentiertes Anliegen war es deshalb im Sinne des problemorientierten Lehrens, einerseits ein realeres, d.h. auftragsorientiertes Setting anzubieten, und die Studierenden gleichzeitig durch eine schwierigkeitsorientierte Betreuung gezielter zu unterstützen.

Regina Schneider is interested in similar curricular goals to Daniel Händel. She also wants to introduce a stronger career orientation for bachelor's degrees in her English studies course. Taking a similar path, she has applied **Problem-Oriented Teaching and Coaching in a Literature Seminar**. In this article, she reports on the design and course of this seminar. The results of evaluation confirm that it is a complete success and that the concept can be transferred to a number of similar seminars that focus on texts as the object of study.

1. Ausgangslage

Als Assistentin am Departement für Englisch und Slavistik an der Universität Fribourg bin ich in der mehr oder weniger komfortablen Lage, Aufbau und Durchführung meiner Seminare (vorwiegend auf B.A. Stufe) selber bestimmen zu können; die Themen werden jeweils in Absprache mit dem Lehrstuhlinhaber festgelegt. Um sowohl den Studierenden wie auch mir selbst eine gewisse Diversifizierung zu ermöglichen, fiel unsere Wahl für das Sommersemester 2004 deshalb auf „Satire: Swift, Pope and Johnson".

2. Problemstellung

Bei der Form des Proseminars stellte sich mir daraufhin die Frage der besten Vermittlungsart, wobei verschiedene Probleme berücksichtigt werden wollten:

1. Satiren sind zwar sehr vielseitig, aber auch generell relativ schwierige Texte. Sie stellen deshalb gerade auf Anfängerniveau eine besondere Herausforderung an die Lehrenden dar.
2. Satiren können ganz verschiedene Formen annehmen: Erzählungen, nicht-fiktionale Polemiken, Episteln (in Versform und in Prosa), und so weiter. Da ich verschiedene Autoren berücksichtigen sollte, stellte sich die Frage, wie ich den Kurs am besten aufbauen könnte: chronologisch? gattungsbezogen?
3. Wie könnte ich die Studierenden am besten motivieren, gerade wenn es sich um schwierige Texte handelt?

Auf einem allgemeineren Niveau stellte sich auch die Frage der Relevanz meiner Lehre an und für sich. Mit der Einführung der Bolognareform (an der Phil. Fakultät der Universität Fribourg ab Herbst 2003) wird vor allem auf B.A. Niveau ein verstärkter Praxisbezug des Studiums gefordert, der aber meiner Ansicht nach - abgesehen von der Lehrerausbildung - bei uns gänzlich vernachlässigt wird.[1] Sehr eng mit diesem Problem des Praxisbezugs ist natürlich auch die Frage nach den Lehrzielen unseres Studiums verknüpft gerade auch im Hinblick auf die Bolognareform, aufgrund derer ja die Anforderungen für ein vierjähriges Lizentiat neu auf einen dreijährigen Bachelor plus einen zweijährigen Master aufgeteilt werden müssen. Auch auf diesem allgemeineren Niveau bestand m. E. Handlungsbedarf:

4. Wie immer wieder in unserem Departement betont wird, stellt das Verfassen von schriftlichen (Literatur)Analysen eine der Kernkompetenzen dar, die wir vermitteln wollen; diese Arbeiten gelten daher auch als eigentliche Prüfung am Ende eines Semesters. Allerdings müssen die Studierenden diese Arbeiten größtenteils, wenn nicht ganz und gar, auf sich alleine gestellt zu Hause schreiben, und sie werden mit den einzelnen Verfasser/innen (wenn überhaupt) individuell meistens nur nach dem Abgabetermin besprochen. In den Seminaren selber (sowohl im Grund- wie im Hauptstudium) werden verschiedene, meist Primärtexte lediglich gelesen und diskutiert. Überraschenderweise wird bei uns dann oft das niedrige

[1] Die gemeinsame Erklärung der europäischen Erziehungsminister vom 19. Juni 1999, im Volksmund „Bologna-Deklaration" genannt, kann z.B. unter der folgenden Webadresse nachgelesen werden: http://www.education uouv.fr/realisations/educationlsuoerieur/bologne.htm.

Niveau der schriftlichen Arbeiten besonders zu Beginn des Studiums beklagt. Wie könnte ich diese Diskrepanz zwischen Veranstaltung und Prüfung zumindest verkleinern und somit auch den Praxistransfer der erworbenen Kenntnisse erleichtern?

5. Der Inhalt dieser Arbeiten war in unserem Departement bis dahin gänzlich auf das Schreiben von literaturwissenschaftlichen Arbeiten ausgerichtet; es schlägt aber nur eine verschwindend kleine Anzahl unserer Studierenden auch wirklich eine akademische Laufbahn ein. Die Praxisrelevanz dieser Arbeiten war also eher gering. Ich fragte mich deshalb, welche anderen Tätigkeitsfelder kämen für Absolvent/innen unserer Ausbildung sonst noch in Frage und welche Methoden sollten sie da beherrschen?

3. Lösungsansatz

Als Antwort auf diese verschiedenen Schwierigkeiten bot sich das Konzept des problemorientierten Lehrens und Lernens an (Gräsel 1997). Obwohl dieses Konzept in der Fachliteratur meist in Zusammenhang mit dem Medizinstudium besprochen wird, ist das Umgehen mit neuen, komplexen Analysesituationen gerade auch im wenig strukturierten Literaturstudium von zentraler Bedeutung. Dennoch wird die Idee des problemorientierten oder zumindest situierten Lernens meines Wissens bei uns kaum oder gar nicht angewendet. Ich beschloss also, das Lehrziel meines Proseminars vom Sommersemester 2004 von Grund auf anders zu gestalten und diesen Ansatz in den Mittelpunkt meiner Semesterplanung zu stellen. Diese Neuorientierung veranlasste mich, sowohl die Lehrziele meines Proseminares wie auch dessen Gestaltung leicht zu ändern:

3.1 Neue Lehrziele

A: Das Verfassen der schriftlichen Arbeiten wurde in den Mittelpunkt des Proseminars gestellt, um so die Betreuung der Studierenden zu verbessern. Teile der Arbeit würden schon während des Semesters verfasst und deren Besprechung soweit wie möglich in den Kurs integriert. In der Lehrveranstaltung selber sollten vor allem allgemeine Fragen besprochen werden, die das Verfassen dieser Arbeiten betraf, während ein individuelles Feedback von Fall zu Fall immer noch im direkten Gespräch außerhalb des Proseminares möglich war.

B: Um die Relevanz dieser Arbeiten und des Kurses an sich zu erhöhen, gab ich den Studierenden zu Beginn des Semesters einen konkreten Auftrag. Statt des üblichen, rein textanalytischen Essays sollten sie zu den verschiedenen Texten einen „Study Guide" in der Art der York Notes schreiben, d.h. ein Hilfsmittel, das sie selber wie auch ihre Kommilitonen zur Prüfungsvorbereitung (Zwischenprüfung für Lizentianden, B.A. Abschlussprüfung) benutzen können.[2] Mit diesem Ziel klärte sich auch die für Studierende immer wieder problematische Frage, welche Art Informationen in einer solchen Arbeit erklärt werden müssen (weder bei Adam und Eva anfangen, noch irgendwelche hochtrabenden Ausdrücke unbesehen übernehmen), da sie als Leserschaft so klar ihre Kommiliton/innen im Visier hatten.

C: Neben der reinen Textanalyse umfassten die Arbeiten neu auch einen literarhistorischen, sowie einen biographischen Teil, in denen das Werk der Autoren in den zeitgeschichtlichen Kontext eingebettet wurde. Diese Einbettung wird an den mündlichen Prüfungen von unseren Studierenden verlangt, aber selten explizit in die Lehre miteinbezogen. So konnte ich gleichzeitig auch die Prüfungsrelevanz meines Kurses erhöhen. Als positiven Nebeneffekt dieses Vorgehens erhoffte ich mir auch, dass die Studierenden lernen würden, wie unproduktiv diese sehr beliebten aber schlussendlich nutzlosen Study Guides für die Prüfungsvorbereitung sind, da nachhaltiges Verstehen durch kurzfristiges Auswendiglernen ersetzt wird. Selbstständig erarbeitete Information hingegen ist viel nachhaltiger und hilft so, den Prüfungsstress abzubauen. Außerdem sollte das Selbstvertrauen der Studierenden steigen, wenn sie merken, dass sie das Niveau dieser Study Guides auch selbst erreichen können.

3.2 Neue Seminargestaltung

Um wirklich eine mögliche Problemstellung „im freien Feld" zu simulieren und die Komplexität der Materie nicht zum vornherein durch eine von mir vorgegebene Semestergliederung zu reduzieren, entschloss ich mich, es den Studierenden im Sinne einer partizipativen Seminargestaltung zu überlassen, wann sie welches Wissen zusätzlich erwerben wollten; ein von mir bestimmtes Vorgehen bedeutet ja immer schon eine gewisse Vorverdauung des Stoffs. Anstatt ihnen von Anfang an einen festen Semesterplan vorzulegen, bat ich die Teilnehmer/innen, den Ablauf selber festzulegen. Ich gab lediglich die Aufgaben für die ersten beiden Wochen vor; die Gestaltung der restlichen 12 Wochen lag an ihnen. Um unserem doch sehr freien Proseminar dennoch eine gewisse Struktur, oder zumindest einen Rahmen zu geben, beschloss ich, die Internet-Plattform „Moodle" zur Unterstützung heranzuziehen. Sie sollte uns als zusätzliche Diskussionsplattform außerhalb des Klassenzimmers dienen, als Briefkasten, Archiv, externes Gedächtnis etc. Die Idee der „Problemorientierung" wurde also nicht nur auf das Lösen einer gestellten Aufgabe beschränkt, sondern beinhaltete auch eine verbesserte instruktionale Unterstützung der Studierenden (Gräsel, S. 46 ff.), d.h. eine verstärkte Betreuung beim Lösen dieser Aufgabe und bei ihrem Lernen, mit allfällig auftauchenden Schwierigkeiten besser umzugehen.

4. Durchführung

Der Verlauf des Proseminares kann auf der Moodle Plattform der Universität Fribourg nachvollzogen werden.[3] Was folgt ist eine Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte.

4.1 Einstieg

Die erste Aufgabe der Studierenden bestand darin, innerhalb

[2] Für Nicht-Anglisten: Die „York Notes" sind beliebte Kurzzusammenfassungen von Klassikern nicht nur der englischen und amerikanischen Literatur, die im angelsächsischen Raum zur Vorbereitung von Prüfungen dienen. Neben einer Plot-Zusammenfassung enthalten sie jeweils auch Testfragen und geben einen Überblick über die wichtigsten Aspekte eines Romans, Theaterstücks, oder längeren Gedichtes.

[3] Interessierte können den Verlauf des Seminars auf der Moodle Plattform der Universität Fribourg nachvollziehen (http://nte.unifr.ch/moodle - Département Anglais et Slavistique - Archives; das nötige Passwort können sie bei der Verfasserin beziehen. Was folgt ist eine Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte.

zweier Wochen sämtliche Texte ohne weitere Hilfsmittel ein erstes Mal zu lesen. Stattdessen sollten sie drei verschiedene Listen folgenden Inhaltes anlegen:

A: Um ihre Selbstreflexion zu aktivieren, bat ich die Studierenden zunächst, eine erste Liste zu erstellen, auf der sie festhielten, aus welchen Gründen sie in welcher Reihenfolge diese Texte lasen.

B: Um sich ihres Verhältnisses zum Stoff bewusst zu werden, sollten sie eine zweite Liste erstellen mit allem, was sie bereits an Vorwissen mitbrachten, bzw. notieren, was Ihnen irgendwie bekannt vorkam. Diese Liste sollte den Studierenden helfen, sich ihrer Ausgangslage bewusst zu werden. Zudem sollte sie ihr Selbstvertrauen dem neuen Material gegenüber stärken und allfällige Vorurteile - „das ist so schwierig", „das kann ich nicht"- abbauen helfen.

C: Um das noch zu erwerbende aus dem bestehenden Wissen herauszukristallisieren, bzw. um ihre eigentliche Aufgabe zu erkennen, erstellten sie eine dritte Liste mit allen Fragen, die sie bezüglich der Texte hatten.

Sämtliche Hausaufgaben des Kurses, diese Listen wie auch alle folgenden Aufgaben mussten die Teilnehmenden jeweils am Vorabend in einem Moodle Forum hinterlegen. Dadurch konnte ich einerseits die Fragen und Probleme bündeln und so gezielt im Proseminar besprechen, andererseits hatten auch die Studierenden jeweils im Vorfeld der Sitzungen die Gelegenheit, sich schon einmal mit den Gedanken ihrer Kolleg/innen vertraut zu machen; eine Grundidee des (dem problemorientierten zugrunde liegenden) situierten Lernens wie auch unserer Seminare im allgemeinen ist es ja, dass Lernen immer auch ein sozialer Prozess ist (Gräsel, S. 33 f.). In der zweiten und dritten Sitzung diskutierten wir die bis dahin aufgetauchten Fragen zu den bereits gelesenen Texten. Nachdem ich die vollständigen Listen in der dritten Sitzung erhielt, ordnete ich die Gesamtheit aller Fragen unter B und stellte pro Autor eine nach Werken und Themen gegliederte Liste zusammen, die ich den Studierenden wieder verteilte (siehe auch Moodle: Wochen 4, 6 und 7). Auf diesen Listen führte ich drei Kolonnen ein: „n" und „d" vor jeder Frage, und „v" dahinter. „n" stand dabei für „necessary", also Fragen deren Beantwortung für das Verständis des Textes unabdingbar waren „d" stand dagegen für „desirable", d. h. Informationen, die zwar an sich vielleicht interessant waren, aber nicht direkt zum Textverständnis beitrugen. Meine Idee war, dass die Studierenden im Laufe des Semesters diese Blätter immer wieder einmal hervornehmen und ankreuzen sollten, ob sie

A: diese Fragen inzwischen beantworten konnten (Selbstevaluation) und

B: zu unterscheiden, ob die dementsprechende Information nötig war zum Verständnis des Textes oder lediglich interessantes Beigemüse; die Studierenden sollten sich so der Relevanz der erarbeiteten Informationen bzw. ihrer ursprünglichen Fragen vermehrt bewusst werden.

Um ihre Fähigkeiten zur Selbststeuerung zu verbessern, sollten sich die Studierenden gleichzeitig aufgrund ihrer Fragen Gedanken zum weiteren Verlauf des Proseminars machen: was wollten sie zuerst lernen, welche Texte und welche Aspekte zuerst erarbeiten? Wir diskutierten in der dritten Sitzung dann ihre Prioritäten und legten gemeinsam den Inhalt der kommenden Sitzungen fest.

4.2 Verlauf

Die Studierenden entschieden sich, chronologisch vorzugehen und vorläufig je eine Sitzung einem der zu besprechenden Autoren zu widmen. Daraufhin sollten dann die verschiedenen Werke auf ihren satirischen Gehalt hin verglichen und je nach Bedarf weitere Themen zur vertieften Behandlung festgelegt werden. Dieses Vorgehen unterstützte ich mit einer Zwischenbefragung nach knapp der Hälfte des Semesters, aus der hervorging, dass die Studierenden bisher zwar viel über den historischen Hintergrund gelernt hatten, ihnen aber eine präzisere Definition der Gattung Satire fehlte. Diesem Problempunkt wurde unmittelbar Rechnung getragen: In einem ersten Schritt bat ich die Studierenden, aus möglichst verschiedenen Quellen Definitionen der Satire zusammenzutragen (Moodle: Woche 8); in einem zweiten Schritt formulierten sie dann ihre eigenen Definitionen, die besonders den von ihnen gewählten Texten entsprachen (Moodle: Woche 9). Die allgemeinen Definitionen besprachen wir im Proseminar selber, die Anwendung dieser Definitionen kam individuell im Rahmen der Betreuung der schriftlichen Arbeiten zur Sprache. Auch einer zweiten Bitte wurde nachgekommen, indem wir ab der achten Sitzung (wie vorgesehen) die Texte ein zweites Mal besprachen, diesmal allerdings im Vergleich zu einander und anhand verschiedener gemeinsamer Aspekte.

4.3 Abschluss

Für die letzten beiden Sitzungen bat ich die Teilnehmenden, die Listen mit den Fragen zu den drei Autoren und ihren Werken mitzubringen. Gemeinsam gingen wir sämtliche Fragen nochmals kurz durch und vertieften diejenigen Punkte im Gespräch, die noch unklar waren. Dabei sollten die Studierenden ihre Fragen in erster Linie gegenseitig beantworten, während ich mich wo immer möglich auf die Moderation des Gesprächs beschränkte. Es war wohl eines der schönsten Seminarerlebnisse, die ich je hatte, als die Studierenden bei so und so vielen Fragen lachten, als sie sahen, welche Informationen sie am Anfang noch als notwendig erachteten, bzw. was ihnen 14 Wochen zuvor noch als schwierig erschien.

4.4 Seminararbeiten

Am Anfang des Semesters hatte ich die Studierenden auch gebeten, sich ebenfalls auf die dritte Sitzung hin für einen der Texte zu entscheiden, den sie in ihrer schriftlichen Arbeit vertieft behandeln wollten. Um die Vollständigkeit unserer Study Guides möglichst zu gewährleisten, wählte jede/r Teilnehmende einen anderen Text bzw. Teil davon. Wie oben erwähnt, sollten diese Arbeiten aus mehreren Teilen bestehen:

A: einem einführenden Abriss in den literar-historischen Kontext des späten 17. und frühen 18. Jahrhunderts

B: eine Kurzbiographie des betreffenden Autors

C: die eigentliche Analyse des von ihnen gewählten Textes.

Aufgrund der Zwischenbefragung beschloss ich, dieser Arbeit einen vierten Bestandteil hinzuzufügen, nämlich eine Definition der Satire, die die Studierenden mit ihren eigenen Worten formulieren sollten (siehe 4.2). Auf die fünfte

Sitzung[4] hin hatten die Studierenden die Aufgabe, eine vorgegebene Kurzbiographie auf 250 Wörter zu kürzen; dabei sollten sie sich auf diejenigen Angaben beschränken, die zum verbesserten Verständnis des zu besprechenden Textes nötig waren. Die Schwachstellen und die guten Aspekte dieser Biographien besprachen wir im Seminar; für die folgende Sitzung führten die Studierenden dieselbe Übung für die anderen beiden Autoren durch und berücksichtigen dabei die Erkenntnisse der ersten Runde mit. Diese Kurzbiographien wurden wiederum besprochen. Somit hatten die Studierenden bereits einen Teil der Schlussarbeit erstellt (oder zumindest einen ersten Entwurf dafür). Dasselbe Vorgehen wiederholte ich mit Bezug auf die Definition von Satire (siebte und achte Sitzung; Moodle: Wochen 8 und 9) und den literar-historischen Kontext (elfte und zwölfte Sitzung; Moodle: Wochen 13 und 14). Außerdem wünschten die Studierenden eine Kurzzusammenfassung des Inhaltes aller Texte, die jede/r einzelne ebenfalls für die zwölfte Sitzung erstellte und auf Moodle (Woche 14) den anderen zugänglich machte. Nachdem wir alle Texte einzeln im Seminar besprochen und verschiedene mögliche Aspekte von Satire herausgearbeitet hatten, war in der neunten Sitzung schließlich auch eine erste Version des textanalytischen Teils (rund 2.000 Wörter) fällig. Wie vorgesehen besprachen wir allgemeine Probleme im Seminar, während ich zu den Arbeiten selber auch via Moodle individuell Feedback gab. Studierende, die dies wünschten, konnten mit ihren Fragen und allfälligen Problemen auch in meine Sprechstunde kommen.

5. Evaluation

Um die Qualität dieses für alle Beteiligten ungewohnten Vorgehens sicherzustellen, führte ich zwei Befragungen der Teilnehmenden durch, die erste wie oben erwähnt nach der Hälfte des Semesters und die zweite ganz am Schluss. Die Ergebnisse der ersten Befragung besprach ich mit den Studierenden in der darauffolgenden Sitzung mit den oben erwähnten Folgen (siehe 4.2). Die Resultate der Schlussbefragung ergaben, dass vor allem die Übung zur Definition der Satire erfolgreich war: Am Ende des Semesters war die Gattungsdefinition das weitaus meistgenannte Lernresultat des Kurses. Auch die Hauptschwierigkeit der Zwischenbefragung, die ungewohnte Sprache und Komplexität der Materie, taucht nur noch in einer einzigen Antwort auf und auch dort nur in Bezug auf einen der drei Autoren. Insgesamt würde ich das Proseminar als vollen Erfolg werten. Nicht nur hatten die Studierenden den Eindruck, die inhaltlichen Ziele des Proseminars erreicht zu haben - Erkennen und Definieren von Satire, sich vertraut machen mit den drei Autoren Swift, Pope und Johnson - auch die Arbeit mit Moodle schien den meisten Teilnehmenden zu gefallen, wenn sie dieses Medium auch hauptsächlich für (passive) Abfragen benutzten und praktisch nicht für die aktive Diskussion mit ihren Kolleg/innen.

Die anderen zwei methodischen Ziele des Kurses - die literarische Analyse einerseits und das Arbeiten gemäß akademischer Standards - figurierten in der Schlussbefragung wahrscheinlich nicht, weil die Studierenden sich vor der Korrektur ihrer Schlussarbeit noch nicht voreilig zum Thema äußern wollten. Aber auch diese Arbeiten waren im großen und ganzen sehr zufriedenstellend, vor allem in Anbetracht des schwierigen Themas. Von den zehn Arbeiten, die eingereicht wurden, konnte ich auf Anhieb deren vier annehmen; normalerweise sind es ein oder zwei Arbeiten auf ca. fünfzehn Studierende. Zwei weitere Arbeiten waren nach einer Korrekturrunde auf dem nötigen Niveau, eine Studentin benötigte einen zweiten Korrekturdurchgang.[5] Die drei restlichen Studierenden, deren Arbeiten grundlegender Restrukturierung bedurft hätten, haben sich leider auch auf Aufforderung hin nie wieder bei mir gemeldet; es waren allerdings auch genau diejenigen Teilnehmenden, die sich am wenigsten am Seminar beteiligten. Einerseits würde ich natürlich diese Studierenden gerne noch besser fördern. Andererseits bleibt aber immer auch die Frage, inwieweit gewisse Absolvent/innen gerade des ersten oder zweiten Semesters in unserem Studiengang überhaupt am richtigen Platz sind - nicht so sehr aufgrund ihres Könnens und Wissens, sondern weil sie sich vom Englischstudium unter Umständen etwas anderes erhofft haben - und welche Maßnahmen überhaupt ein besseres Abschneiden solcher Studierender bewirkt hätten. Für mich ist ein Ausscheiden solcher Teilnehmenden zwar bedauerlich aber keinesfalls negativ zu bewerten. Als weitere Evaluationsform dieses Proseminares waren eigentlich das Abschneiden dieser Studierenden bei den Zwischenprüfungen für Lizentiat und B.A. sowie an ihrer B.A. Abschlussprüfung vorgesehen (siehe Idee des Study Guide). Leider wurden an unserer Fakultät inzwischen sowohl die Zwischen- wie auch die Schlussprüfung für B.A. Studierende zugunsten weiterer schriftlicher Arbeiten abgeschafft, was bedeutet, dass diese Evaluationsform bei sieben der zehn Kandidat/innen entfällt. Eine der drei Lizentiandinnen, für die die Zwischenprüfung nach wie vor Pflicht ist, hat die ihre gut bestanden (nicht zuletzt wegen ihrer guten Kenntnisse des 17. und 18. Jahrhunderts, wie sie mir versicherte), während mir von den anderen beiden keine Resultate bekannt sind. Leider haben sich die Studierenden am Ende des Proseminars nicht dazu durchringen können, ihre (korrigierten) Arbeiten auf Moodle der Allgemeinheit zur Verfügung zu stellen. Außerdem ist mit dem Wegfall der Zwischen- und der Schlussprüfung auf B.A. Niveau auch der Anreiz für das Zusammenstellen der geplanten Study Guides dahin. Ich hoffe aber, dass der Lernprozess der Teilnehmenden auch ohne das angestrebte Produkt dieses Prozesses längerfristig erfolgreich war und ist.

[4] Aufgrund der Feiertage verschob sich leider die Nummerierung der Sitzungen gegenüber der Wochenangabe auf Moodle. Ich habe mich für diese Arbeit entschieden in erster Linie die durchgehende Nummerierung zu verwenden, weil sie m. E. einen besseren Eindruck über den Verlauf des Proseminars ergibt. Nur bei Dokumentationsverweisen auf Moodle selber sind die Wochen angegeben.

[5] Von den insgesamt 14 Teilnehmer/innen des Kurses besuchten ihn deren 3 nur aus Interesse; da sie bereits im Hauptstudium waren, brauchten sie keine Hausaufgaben einzureichen, noch irgendwelche Arbeiten zu schreiben. Ein 4. Student brach den Kurs kurz vor Ende des Semesters ab und reichte ebenfalls keine Arbeit ein.

6. Reflexion / Empfehlungen

Für die Lehrenden liegt das Gros der Arbeit auf der Nach- und weniger auf der Vorbereitung des Unterrichts. Dies ist einerseits eine relativ effiziente Vorgehensweise, da die Informationsbeschaffung und -aufbereitung genau auf den Seminarverlauf abgestimmt werden kann, und nicht „auf Vorrat" beschafft werden muss. Dies bedingt aber auch große Flexibilität der Lehrenden und wahrscheinlich eine Umstellung ihres Zeitmanagements, da die Hauptlast der Arbeit neu während des Semesters anfällt und nicht mehr in der vorlesungsfreien Zeit vorher erledigt werden kann. Dasselbe gilt für die Studierenden, die ihre schriftlichen Arbeiten bisher immer in den Semesterferien geschrieben haben. Aber deren Unwille legt sich in meiner Erfahrung angesichts der verbesserten Betreuung sehr schnell. Das Einbeziehen der Betreuung der schriftlichen Arbeiten in die eigentliche Seminarzeit ist besonders für die Lehrenden ressourcenfreundlich, da die oftmals repetitiven Besprechungen in Einzelsitzungen größtenteils wegfallen. Eine solche Zeiteinsparung ist m. E. aber durchaus gerechtfertigt, wenn es wie im vorliegenden Fall beim Abfassen von schriftlichen Arbeiten um das Erarbeiten einer Kernkompetenz geht. Dieses Vorgehen eignet sich auch gut für Seminare im Hauptstudium/ auf M.A. Niveau. Dort kann dann das Verfassen der Lizentiatsarbeit bzw. der M.A. Thesis in den Mittelpunkt des Seminars gestellt und z.B. das Umgehen mit Sekundärliteratur vertieft geübt werden. Die Motivation der Teilnehmer/innen im Kurs ist sehr hoch, da sie selber bestimmen können, wo es lang geht. Allerdings muss damit gerechnet werden, dass zahlreiche Studierende nach den ersten Sitzungen aussteigen, da ihnen genau diese Selbstverantwortung zu anstrengend ist. Meiner Erfahrung nach ist diese passive Selektion für die Lehrenden aber eher von Vorteil, da die motivierten Studierenden im Kurs bleiben, während die weniger Motivierten zu denjenigen Kollegen abwandern, wo ihnen die Wissensnahrung bereits in Skriptform vorverdaut wird. Auch dieser Aspekt kann sich als Zeitersparnis erweisen, da wahrscheinlich insgesamt weniger Arbeiten korrigiert werden müssen, bzw. die zu korrigierenden Arbeiten von vorneherein von besserer Qualität sind.

Literaturverzeichnis

Charlier, B. (1998): Apprendre et changer sa pratique d'enseignement: Expériences d'enseignants. De Boeck. Paris.

Erklärung der europäischen Erziehungsminister (1999): Bologna-Deklaration) vom 19. Juni.

Gräsel, C. (1997): Problemorientiertes Lernen: Strategieanwendung und Gestalt. Hogrefe. Göttingen.

■ **Dr. Regina Schneider,** Departement für Englisch und Slavistik, Universität Freiburg, E-Mail: regina.schneider@unifr.ch

Exzellenz in der Hochschullehre! - Stifterverband und HRK vergeben erstmals Ars Legendi–Preis für exzellente Lehre

Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) loben in diesem Jahr erstmals den „Ars Legendi-Preis für exzellente Hochschullehre" aus. Der mit 50.000 Euro dotierte Preis wird jährlich alternierend in verschiedenen Disziplinen bzw. Fächergruppen verliehen, im Jahr 2006 im Fach Medizin. „Unser Ziel ist es, den deutschen Lehrpreis schlechthin zu etablieren", erklärte der Präsident des Stifterverbandes, Arend Oetker, anlässlich der Veröffentlichung der Ausschreibung in dieser Woche. Der Preis solle die besondere Bedeutung der Hochschullehre für die Ausbildung des akademischen Nachwuchses würdigen. „Wir wollen einen karrierewirksamen Anreiz schaffen, sich in der und für die Hochschullehre zu engagieren."

Der amtierende HRK-Präsident Prof. Dr. Burkhard Rauhut betonte, Exzellenz in der Lehre sei individuelle Leistung, aber wesentlich auch Aufgabe der Hochschulen insgesamt. „Sie ist im Wettbewerb der Hochschulen ein ebenso wichtiges Kriterium wie Leistungen in der Forschung. Hier liegt eine zentrale Zukunftsaufgabe der Hochschulen, und auch das wollen wir mit diesem Preis klar machen", betonte er.

Der Preis wird an einen Wissenschaftler oder eine Wissenschaftlerin - gegebenenfalls auch stellvertretend für ein Team - für herausragende und innovative Leistungen in Lehre, Prüfung, Beratung und Betreuung an Hochschulen verliehen. Für die Auszeichnung ist neben einer exzellenten Didaktik und Lehrqualität ausschlaggebend, inwieweit der Preisträger/die Preisträgerin über die eigenen Lehrveranstaltungen hinaus Impulse für die Weiterentwicklung der Hochschullehre gegeben hat. Eine Jury von Experten der Lehre in der Medizin wird über die Bewerbungen entscheiden. „Zu diesen Experten zählen selbstverständlich ganz maßgeblich die Studierenden", betonten Oetker und Rauhut.

Der Preis wird im Rahmen der Jahresversammlung der HRK am 4. Mai 2006 in Greifswald übergeben.
Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft entwickelt Förderprogramme und unterstützt Initiativen, die exemplarisch zur Lösung struktureller Problemen in der Wissenschaft beitragen. Fördersumme jährlich: über 100 Millionen Euro. Er vereint rund 3.000 Unternehmen, Unternehmensverbände. (www.stifterverband.de)

Die HRK ist der freiwillige Zusammenschluss der staatlichen und staatlich anerkannten Universitäten und Hochschulen in Deutschland. Sie ist die Stimme der Hochschulen gegenüber Politik und Öffentlichkeit und das Forum für den gemeinsamen Meinungsbildungsprozess der Hochschulen. (www.hrk.de)

Pasternack, Peer.: Politik als Besuch. Ein wissenschaftspolitischer Feldreport aus Berlin. UniversitätsVerlagWebler Bielefeld 2005 - ISBN 3-937026-40-1 - 253 S. - 29.70 €

Es war eine Überraschung, als der Hochschulforscher Peer Pasternack zu Beginn des Jahres 2002 als Staatssekretär für Wissenschaft und Forschung des Landes Berlin berufen wurde, wobei nicht unerwähnt bleiben darf, dass die Position des Wissenschaftsstaatssekretärs im Land Berlin deshalb eine herausgehobene ist, weil der amtierende Senator eine Doppelzuständigkeit für die Ressorts Kultur und Wissenschaft besitzt und bekanntermaßen das Kulturressort inhaltlich präferiert. Pasternack war etwa zeitgleich mit Jan-Hendrik Olbertz der zweite Vertreter des Instituts für Hochschulforschung in Wittenberg (HoF), der als „Wanderungsimport" im gleichen Fachgebiet von der Forschung in die Politik wechselte. Während Olbertz' Amtszeit als Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt noch bis heute andauert, amtierte Pasternack nur bis zum Herbst des Jahres 2003, also rund eineinhalb Jahre, bevor er seine Position im rot-roten Senat aus eigener Entscheidung wieder aufgab. In der Deutschen Universitätszeitung (DUZ) vom 23.9.2005 erläutert Pasternack in einem Interview auf Seite 29 seine damalige Entscheidung wie folgt: „Wer in die Politik gehen möchte, sollte (…) vorher die politischen Gestaltungsspielräume ausloten. In Berlin sind diese aufgrund der angespannten Haushaltslage so klein, dass ich kaum mehr tun konnte, als die Kürzungspläne des Finanzsenators abzuwehren. Das ist mir zu 75% gelungen, aber das war mir nicht genug." Über die Episode als Berliner Wissenschaftsstaatssekretär hat Pasternack ein Buch geschrieben, dessen Titel „Politik als Besuch" sich auf Max Webers berühmten Vortrag „Politik als Beruf" bezieht und die vom Autor in der Berliner Wissenschaftsverwaltung verbrachte Zeit als politikwissenschaftliche ex post facto-Feldforschung rearrangiert. Die ca. 250 Seiten starke Veröffentlichung gliedert sich in ein Einleitungs- und vier Hauptkapitel. Schwerpunkt des ersten Kapitels sind die Berliner Haushaltsangelegenheiten, die in Art und Form ihrer Verhandlung für Bürger anderer Bundesländer gewöhnungsbedürftig sind. Wie das „Sparen, bis es quietscht" (Wowereit) in einem Land voller „übelriechender Beamter", in dem zudem „viele Menschen im Trainingsanzug herumschlurfen" (Finanzsenator Sarrazin), im Bereich von Wissenschaft und Forschung und darüber hinaus funktioniert, stellt der an Bertolt Brecht geschulte Peer Pasternack mit trockenem Humor dar und lässt den Leser dabei erkennen, dass Berliner Landespolitik immer auch gleichzeitig Kommunalpolitik ist. Im zweiten Kapitel stehen einige prominente Beispiele Berliner Hochschulpolitik im Mittelpunkt, u.a. die Reform der Hochschulmedizin, die Aushandlung der Hochschulverträge und die spezielle Berliner Variante der Studiengebührendebatte. Nebenbei erfährt der Leser, welche herausgehobene Bedeutung unter den lokalen Berliner Bedingungen die Fähigkeit zur Erstellung von PowerPoint-Folien für erfolgreiches politisches Handeln besitzt, außerdem wird er z.B. mit Details über die Untersuchungspraxis der Unternehmensberatung Berger versorgt. Im dritten Kapitel wechselt Pasternack die Perspektive und argumentiert - ausgehend von einer ideologiekritischen Position – zu zentralen Themen der aktuellen hochschulpolitischen Debatte: Hochschulsteuerung, Exzellenzförderung, Juniorprofessuren. Abgeschlossen wird dieses Kapitel von einer recht ausführlichen Beschreibung und Analyse der Ost-West-Transformation des Wissenschaftsbetriebs, dem Spezialgebiet des Autors, dem er sich seit Gründung der Zeitschrift „Hochschule Ost" (heute: „Die Hochschule") im Jahr 1991 widmet. Ein erneuter Perspektivenwechsel ergibt sich im Schlusskapitel. In dessen Zentrum macht Pasternack Vorschläge für eine teilweise Erneuerung der Berliner Hochschulpolitik als Innovationspolitik, die als Schnittmenge zwischen Wirtschafts- und Wissenschaftspolitik die unterschiedlichen Funktionslogiken von Wirtschaft und Wissenschaft synchronisieren soll. Wer in der Veröffentlichung intime Details sucht, die bislang der interessierten Öffentlichkeit nicht hätten bekannt sein können, wird (mit Recht) enttäuscht. Pasternack bleibt auch als Staatssekretär a.D. seinem Diensteid verpflichtet und rekonstruiert seine Amtszeit aus öffentlich zugänglichen Quellen, insbesondere auf Grundlage

von Berichten der Berliner Presse, die allerdings dank reichlich vorhandener undichter Stellen in Verwaltung und Politik traditionell nur über wenige Angelegenheiten nicht gut informiert ist. Inhaltlich oszilliert das Buch zwischen Realsatire, Forschungsbeitrag und wissenschaftspolitischem Statement und lässt sich keinem dieser Genres eindeutig zuordnen – dies ist aber auf keinen Fall als Defizit zu werten. Das Buch verfügt – obwohl nicht primär als Forschungsarbeit konzipiert - über den Pasternack-typischen akribischen Anmerkungsapparat und ist außerordentlich gut lesbar. An einigen wenigen Stellen merkt man der Veröffentlichung an, schnell (man darf mit guten Argumenten vermuten: in einer schmalen Lücke zwischen zwei Forschungsprojekten) geschrieben worden zu sein. Dass die Angaben über den Autor nicht – wie im Inhaltsverzeichnis angegeben – auf Seite 254, sondern auf Seite 4 zu finden sind, ist zu verschmerzen. Insgesamt bietet das Buch ein hohes Lesevergnügen. So wird zum Beispiel von einem Berliner Universitätspräsidenten berichtet, der öffentlich bekundete, das in der Volksrepublik China praktizierte politische Führungsprinzip gerne auf die Universitäten übertragen zu sehen. Maximaler Lesegenuss stellt sich in solchen Zusammenhängen natürlich erst dann ein, wenn vom Autor nicht namentlich genannte Personen durch den Leser identifiziert werden können. Besonders für Kenner der Berliner Hochschullandschaft gewinnt das Buch so die Qualität eines guten Universitätsromans. Aber auch allen Nichtberlinern, die sich Vorgänge rund um die Hochschul- und Wissenschaftspolitik aus einer ungewöhnlichen Perspektive berichten lassen wollen, sei es dringend empfohlen.

■ **Klaus Scholle,** Freie Universität Berlin, E-Mail: scholle@zedat.fu-berlin.de

Die Neue Sammlung sammelt nicht mehr. Nachruf auf eine Zeitschrift.

Die Herausgeber und Verlage (Klett-Cotta/Friedrich) haben sich - man darf unterstellen: schweren Herzens - entschlossen, die Neue Sammlung zum Ende des Jahres 2005 einzustellen. Hauptgrund sind zu weit sinkende Verkaufszahlen. Das ist eine Nachricht, die auch die ja an Hochschulfragen interessierten Leser/innen unserer Zeitschrift betreiben wird und einen Kommentar verdient. Um den uns nächstliegenden Grund zuerst zu nennen: Diese Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft war die einzige pädagogische Zeitschrift von Rang, die sich wenigstens in gewissen Abständen und in einigem Umfang, in früheren Jahren noch mehr als letzthin, auch mit Hochschulproblemen befasste. Während die beiden Spitzenzeitschriften der erziehungswissenschaftlichen Profession, die Zeitschrift für Pädagogik und die Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, wie diese selbst um Hochschule als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Reflexion eher einen großen Bogen machen und von Ausnahmen abgesehen Artikel zu Hochschulthemen nur aufzunehmen pflegen, wenn es um die Lehrerbildung geht, sind in der Neuen Sammlung in den 45 Jahren ihres Bestehens immer wieder Aufsätze und zuweilen ganze Hefte den Fragen von Hochschulinstitution und Forschung, von Lehre und Studium gewidmet gewesen. Dietrich Goldschmidt hat wiederholt darin geschrieben (z.B. zur deutschen Universität am Ende ihrer bürgerlichen Epoche 1973/1, zum Übergang zur Massenuniversität in 1977/6 - einem Heft, das auch noch weitere Aufsätze zur Universität versammelte, von Klaus Schaller, Hanns-Albert Steger, Arye Carmon-, zur Zukunft und gesellschaftlichen Verantwortung der technischen Universitäten in 1980/2) und weitere Mitglieder der Arbeitsgruppe Hochschulforschung des Max-Planck-Institutes, solange es diese gab (Christoph Oehler zu Student und Studium, Ulrich Teichler, z.B. zu Studium und Beruf in Japan, 1976/5); Ingrid Herlyn (zu Studien- und Berufswahlberatung 1974/3), Peter Diepold (zu Tutorenarbeit ebd.), Kretschmer/Stary (Lehrer als Studenten 1990/2), Bertrand Girod de l´Ain (Macht der Diplome 1981/5); Ludwig Huber (zu Hochschulsozialisation 1974/1, Hochschullehrerfortbildung 1976/5 Studierendensituation 2004/4 u.a.) und Eckart Liebau (Studentische Erfahrung 1981/1, Fachkulturen 1985/3); Hellmut Becker (mehrfach zur Zukunft des Bildungssystems und der Weiterbildung im besonderen, vgl. 1980/2, 1982/3)), Reimut Jochimsen (Wissenschaft und Politik, 1981/5) und Wolfgang Huber (Verantwortung der Intellektuellen 1983/4) und natürlich und vor allem immer wieder Hartmut von Hentig, der spiritus rector der Zeitschrift, selbst (neben zahlreichen Aufsätzen zu Bildung, die auch die Universität angehen, im besonderen Wissenschaftsdidaktik 1970/ Sonderheft 5, Wissenschaftspropädeutik 1987/2). Die hier nur herausgegriffenen Beispiele zeigen: das Spektrum der Themen reichte von einzelnen Problemen der Hochschuldidaktik über breitere Analysen der Universität bis hin zu grundsätzlichen Fragen der Verantwortung der Wissenschaft. Ein zweiter Grund für diesen Nachruf reicht über unser Feld hinaus und ist vielleicht noch gewichtiger. Die Neue Sammlung stellte das Thema der Bildung, ihr eigentliches Anliegen, immer in einen größeren Zusammenhang mit Themen aus anderen Feldern der Kultur und der Politik, die gebildete Pädagogen interessieren könnten, und mit Problemen des Aufwachsens Jugendlicher und gesellschaftlichen Entwicklungen, die engagierte Didaktiker interessieren müssten. Von den oben genannten und weiteren pädagogischen Zeitschriften unterschied sich die Neue Sammlung durch den weiter reichenden Horizont, in dem eine intellektuelle Öffentlichkeit angesprochen wurde: in ihr konnten auch biographische und autobiographische Äußerungen bedeutender Geister oder Würdigungen von solchen erscheinen, Werke der schönen Literatur unter pädagogischem Interesse betrachtet, philosophische Fragen diskutiert, Leben, Lebensweisen und Lebensnöte von Kindern und Jugendlichen geschildert, politische Streitfragen diskutiert und gelegentlich Zukunftsvisionen entwickelt werden. Die vorherrschende Textsorte war der Essay, dessen Kunst hier noch gepflegt wurde, seltener die der empirischen Untersuchungen, deren eigenen Bornierungen vielmehr manche kritische Auseinandersetzung gewidmet war. Von den intellektuellen Zeitschriften andererseits, deren es in der Bundesrepublik ja immer weniger und mit immer geringeren Auflagen gibt, also z.B. von Merkur, Akzente, Neue deutsche Rundschau, hob sich die Neue Sammlung durch die grundsätzliche Blickrichtung auf die Bildung ab, auf die irgendwie immer präsente Frage, was alle die behandelten Erscheinungen und Entwicklungen für die Möglichkeit oder Unmöglichkeit von Bildung bedeuten könnten. Tenorth und Oelkers (2004, S. 791) ordnen sie ein wie folgt:

Die Sammlung, 1946 von Hermann Nohl, Wilhelm Flitner, Erich Weniger und Otto Friedrich Bollnow als Zeitschrift für Kultur und Erziehung gegründet und schon im programmatischen Titel Teil der Nachkriegsanstrengungen, Kultur und Gesellschaft im Medium eines fachübergreifenden Gesprächs zu erneuern, endete mit dem 15. Jahrgang 1960 ... [Sie] wird als Neue Sammlung, von neuen Herausgebern, zuerst als Göttinger Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, jetzt als Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft fortgeführt. Sie ist nach Stil und Selbstverständnis ein Unikat in der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation geblieben, eher eine Kulturzeitschrift als ein fachwissenschaftliches Organ. Mehr als ein solches zu sein, war genau die Absicht der Herausgeber, zu denen über die Jahre und im Wechsel viele, Pädagogen und Intellektuelle zugleich, gehörten, u.a. Gerold Becker, Hellmut Becker, Wolfgang Edelstein, Peter Fauser, Anne Frommann, Jürgen Gidion, Hermann Giesecke, Wolfgang Harder, Ludwig Liegle, Katharina Rutschky und Jürgen Zimmer - und immer Hartmut von Hentig.

Es muss etwas neben der Zeitschrift für Pädagogik, neben der Neuen Deutschen Schule und der Pädagogik, also neben der erziehungswissenschaftlichen, der gewerkschaftlichen und der schulpraktischen Darstellung der Pädagogik geben - eben die pädagogische, die sich durch Politik und Gesellschaft,

Philosophie und Literatur beunruhigen, in Frage stellen, zu etwas wie Weit-Blick nötigen lässt (H.v.Hentig. Einige Worte zum Ende der Neuen Sammlung. Ms. 5.9.2005, S. 1) Und: Die Neue Sammlung war eine ständige Übung in jenem nun schon mythischen Öffentlichen Diskurs, den die politische und die kulturelle Republik brauchte (ebd. S.2). Das steht, immer noch, in Kontinuität zu den Motiven schon der Vorgängerin der Nachkriegszeit, der Sammlung (s.o.) und zu einer Erklärung der eigenen Intentionen von 1969: Die Neue Sammlung hat also die Kommunikation zu stiften zwischen Erfahrung und Abstraktion, zwischen verifizierbarem Detail und gedanklichem Entwurf ..., zwischen den drei oder vier Kulturen, in die wir auseinander zu fallen drohen, und zwischen den vielen gleichzeitigen Generationen, die von immer unterschiedlicheren geschichtlichen Erfahrungen geprägt sind. Sie soll, ihrem Titel gemäß, versammelnde Kommunikation der Atomisierung unserer Erkenntnis entgegensetzen (Hentig in 1969/1, S. 3f.) und dies immer, wie es später noch einmal heißt, historisch, grundsätzlich, ohne Scheu vor Grenzüberschreitung, engagiert (nicht parteilich!) und in sprachlicher Dignität (Hentig in 1997/1, S. 3f.). Wie weit ein so weit gefasster und hoher Anspruch immer eingelöst werden konnte, ist eine andere Frage, die wohl schon die selbstkritischen Herausgeber immer wieder beschäftigt hat und deren Beantwortung eine umfassende und vergleichende Analyse von nun 45 Jahrgängen verlangen würde. Aber allein schon, dass diese Zeitschrift einem solchen Ziel nachgestrebt hat, zeichnet sie aus und lässt die Lücke fühlen, die ihr Ausscheiden hinterlassen wird. Dass darüber gerade zur Zeit des 80. Geburtstages von H.v.Hentig entschieden wurde, der nach allem Augenschein und nach dem Zeugnis seiner Mitherausgeber (vgl. deren Vorwort zu Heft 2005/3, mit dem sie ihn zu diesem Tage ehrten) der spiritus rector, engagierteste Einwerber und penibelste Lektor der Beiträge war, ist fast schon tragisch zu nennen. Was Tenorth/Oelkers in der Fortsetzung des obigen Zitats (2004, S.791) über das Ende der alten Sammlung sagen: [es] zeigte damit auch, wie begrenzt die Chancen für diese Fokussierung der Kommunikation über Bildungsfragen inzwischen geworden waren, das mag erst recht für das Ende der Neuen Sammlung gelten, aber es lässt dann auch die jetzige Zeitschriftenwelt auch um genau diese Kommunikation ärmer erscheinen.

Literaturverzeichnis

Tenorth, H.-E./Oelkers, J.(2004): 50 Jahre Zeitschrift für Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 50, H. 6, S. 791-797.

■ **Dr. Dr. h.c. Ludwig Huber,** Prof. em., Universität Bielefeld, E-Mail: lhuber@gmx.de

Minister Jürgen Zöllner will Systemwechsel hei der Hochschul- und Forschungsfinanzierung

Der rheinland-pfälzische Wissenschaftsminister Prof. Dr. Jürgen Zöllner (SPD) will in seinem Land eine studienplatzbezogene Hochschulfinanzierung einführen. Zugleich plädierte der Koordinator der SPD-geführten Länder in wissenschafts- und bildungspolitischen Fragen für einen radikalen Systemwechsel in der bundesdeutschen Forschungsförderung.

In seiner Regierungserklärung am 15. Februar vor dem Mainzer Landtag kündigte Minister Zöllner an, bereits ab dem kommenden Jahr, gestützt auf die leistungs- und belastungsorientierte Mittelverteilung, eine studienplatzbezogene Finanzierung für alle rheinland-pfälzischen Hochschulen einzuführen. Das Land werde damit bundesweit eine Vorreiterrolle übernehmen; „Wir möchten und wir werden zeigen, dass ein solches Finanzierungssystem den Wettbewerb zwischen den Hochschulen fördert und somit zur Weiterentwicklung des gesamten Wissenschaftssystems beiträgt", so Zöllner. Einige Länder genügten nicht ihrer gesamtstaatlichen Verantwortung. Der Minister sieht die seit Humboldt befolgte Einheit von Forschung und Lehre, von Breite und Spitze dadurch gefährdet, dass einige Länder ihrer gesamtstaatlichen Verantwortung nicht gerecht würden, weil sie nicht genügend Studienplätze zur Verfügung stellten. Das Humboldtsche Prinzip sei auch dadurch gefährdet, dass die Verteilung von Forschungsfördermitteln des Bundes die historisch bedingte Kluft zwischen finanzstarken und finanzschwachen Ländern vertiefe. Namentlich Bayern und Baden-Württemberg hielt Minister Zöllner vor, sie hätten in der Vergangenheit vom Ungleichgewicht der bundesdeutschen Forschungsförderung profitiert: Es verwundere nicht, dass diese Länder die großen Gewinner der ersten Antragsrunde der Exzellenzinitiative von Bund und Ländern seien, denn mit Hilfe der überregionalen Forschungsförderung des Bundes hätten Bayern und Baden-Württemberg bis in die 80er Jahre hinein eine beachtliche Forschungsinfrastruktur aufbauen können. Auf dieser Grundlage hätten die beiden Länder ihre Forschungskapazitäten deutlich ausgeweitet, während ihr Studienplatzangebot stagnierte oder sogar rückläufig sei. Anhand aktueller Daten belegte Minister Zöllner, dass in Rheinland-Pfalz die Zahl der Studierenden von 1994 bis 2004 um 22 Prozent gestiegen sei: „der größte Zuwachs unter allen alten Flächenländern". In diesem Zeitraum sei in Baden-Württemberg ein Anstieg um lediglich 2,6 Prozent ve rzeichnet worden, während die Quote in Bayern sogar um 2,4 Prozent gesunken sei.

Echter Wettbewerb durch Vorteilsausgleich: Um den bundesweit wachsenden Bedarf an Studienplätzen befriedigen zu können, schlug Zöllner einen Systemwechsel in der Hochschulfinanzierung vor, der auf zwei Säulen beruht. Zum einen müsse der Staat den Hochschulen die notwendigen Basiskosten von besetzten Studienplätzen zur Verfügung stellen. Zum anderen müsse für deren Finanzierung dasjenige Land aufkommen, aus dem die Studierenden kämen, und nicht dasjenige, das Studienplätze zur Verfügung stelle. Auf der Grundlage eines solchen Vorteilsausgleichs nach Schweizer Vorbild könnten Hochschulen und Länder miteinander um kluge Köpfe wetteifern. Damit geht Zöllner auf Konfrontationskurs mit den anderen Bundesländern, denn die sollen die Kosten tragen, wenn ihre Abiturient/innen an rheinland-pfälzischen Hochschulen studieren wollen.

Quelle: zweiwochendienst, Jg. 21, Heft 03-04/2006, S. 9.

Hinweise für Autor/innen der Zeitschrift „Das Hochschulwesen"

Sehr geehrte Autor/innen,
wir freuen uns darüber, dass Sie an einer Publikation in dieser Zeitschrift interessiert sind. Grundsätzlich werden nur Arbeiten publiziert, die an keiner anderen Stelle eingereicht, im Druck oder bereits publiziert sind. Gelegentlich gibt es jedoch Vorabdrucke aus geplanten Buchpublikationen oder Nebenabdrucke mit anderen Fachzeitschriften, deren Leserkreis ein völlig anderer ist; derartige Angebote bedürfen der Absprache mit dem geschäftsführenden Herausgeber. Die Angebote durchlaufen ein Gutachterverfahren. Über die Annahme eines Manuskripts entscheiden die Herausgeber. Für die Zukunft ist es ganz besonders wünschenswert, wenn Autoren/innen noch klarer als bisher herausstellen, was nun in dem vorliegenden Text genau das Neue gegenüber dem bisherigen Stand der Forschung oder des Meinungsaustausches ist bzw. welcher Entwicklungsstand mit ihrem Beitrag überwunden werden soll.
Manuskripte sind in das Textlayout der Zeitschrift zu bringen. Die Vorlage finden Sie auf der Homepage „www.hochschulwesen.info" zum Herunterladen; sie ist auf Anfrage auch in der Redaktion erhältlich. Ihr Manuskript, das in einem gängigen Textverarbeitungsformat (z.B. Microsoft Word, WordPerfect) vorliegt, können Sie an den geschäftsführenden Herausgeber (webler@universitaetsverlagwebler.de) oder an den Verlag (info@universitaetsverlagwebler.de) per E-Mail senden. Fall Sie hierzu keine Möglichkeit haben, reicht auch eine Diskette bzw. Daten-CD (zusammen mit dem Manuskriptausdruck) an die Redaktion. Bei der Abfassung des Manuskripts bitten wir, folgende Gesichtspunkte zu beachten:

1. Verständlichkeit des Manuskripts

Das Manuskript muss in kurzen, prägnanten und klaren Sätzen verständlich abgefasst sein. Vermeiden Sie **Schachtelsätze.** Bedenken Sie, dass auch Dritte Ihre Gedankengänge nachvollziehen können; schreiben sie für und nicht gegen den Leser. Grundsätzlich ist eine 10 bis 15zeilige zusammenfassende **Einleitung** oder Hinführung zum Thema voranzustellen, die keine Überschrift und keinen Gliederungspunkt enthalten darf. **Wecken Sie mit der Einleitung das Interesse des Lesers. Abkürzungen** sind grundsätzlich zu vermeiden, es sei denn, sie sind allgemein verständlich. Namen und Institutionen, die abgekürzt werden, müssen bei erstmaliger Erwähnung einmal ausgeschrieben und dort mit dem Kürzel versehen werden.

2. Umfang

Hauptbeiträge sollen **10 Seiten** (Orientierung: rd. 35.000 Zeichen), Kurzartikel **4 bis 5 Seiten** (rd. 20.000 Zeichen) in **12p-Proportionalschrift, Zeilenabstand 1** (in Word = „Einfach") umfassen und zwar einschließlich Zusammenfassung, Abbildungen, Tabellen und Literaturverzeichnis. Nur bei größeren Überblicksarbeiten (Länderberichten, Artikeln zum state of the art etc.) darf dieser Umfang nach Absprache mit dem geschäftsführenden Herausgeber überschritten werden. In seltenen Fällen wird auch einmal ein Beitrag mit zwei in sich verständlichen Teilen über zwei Hefte verteilt.

3. Auszeichnung

Textstellen können *kursiv* und **fett** hervorgehoben werden. Sie sollten jedoch mit dieser Auszeichnungsmöglichkeit sparsam umgehen, damit das Schriftbild nicht unruhig wirkt und nur **wesentliche** Aussagen oder Merkmale hervorgehoben werden. Unterlegen Sie den Text, die Grafiken und die Tabellen nicht mit einem Raster, da hier bei der Weiterverarbeitung Probleme auftreten.

4. Gliederung/Illustrationen

Eine leserfreundliche Gliederung sollte auch in Ihrem Interesse liegen. Die einleitenden Ausführungen (vgl. Ziffer 1) erhalten keine Überschrift. **Wichtig**: die Hauptgliederungsteile werden numeriert und zur besseren Leserführung mit ausreichend häufigen Zwischenüberschriften versehen. So werden die gefürchteten „Bleiwüsten" (Seiten, die -fast- nur aus dem laufenden Text bestehen) vermieden. Titel und Abschnittsüberschriften werden nicht in Blockbuchstaben geschrieben. Soweit möglich, bitte Beiträge durch Grafiken und Abbildungen illustrieren. Benötigt werden reproreife Vorlagen (wenn fremde Rechte bestehen, bitte Quelle angeben und Abdruckgenehmigung einholen). Tabellen, Grafiken, Fotos etc. müssen in **schwarz-weiß** sein, **mindestens 300 dpi Auflösung** besitzen, **in einer separaten Datei im EPS- oder JPEG-Format gespeichert** werden, **nicht im Fließtext eingebunden** sein. Für den **Fließtext benutzen Sie das WordPerfect- oder MS Word-Format** Im Fließtext ist zu vermerken, wo die jeweilige Abbildung in etwa plaziert werden soll (z.B.: „Hier etwa Abbildung 3 einfügen").

5. Fußnoten

Fußnoten sind im Desktop-Publishing-Programm (im Gegensatz zu Textverarbeitungsprogrammen) nur aufwendig herstellbar. Sie müssen daher sparsam verwendet werden und nur Erläuterungen enthalten, die auf einer anderen Ebene angesiedelt sind als der Haupttext, also Bemerkungen zum Forschungsstand, Kontroversen etc. Sie werden fortlaufend numeriert und an das Ende der jeweiligen Manuskriptseite gestellt. Fußnoten, die Hinweise auf Literaturangaben enthalten, sind aufzulösen und die Angaben dem Literaturverzeichnis beizufügen.

6. Zitierweisen

Literaturhinweise im Text werden in Klammern wie folgt aufgenommen: (Müller 1998, S. 10); bei mehreren, im gleichen Jahr erschienenen Werken des Autors: 1998a, 1998b usw. Die Autoren werden nicht in Blockbuchstaben gesetzt. Der vollständige Titel wird dann in das (dem Aufsatz nachgestellte) Literaturverzeichnis aufgenommen. Autor/innen werden mit abgekürzten Vornamen zitiert. Im Literaturverzeichnis heißt es dann: Porzig, W. (1950): Das Wunder der Sprache. München und Bern. Beiträge aus Sammelbänden lauten: Berger, P. (1950): Sprachliche Entwicklung. In: Porzig, W. (Hrsg.): Das Wunder der Sprache. München und Bern. Zeitschriften: Müller I. (1992): Der Lebensweltbezug der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildung, 5. Jg. 1992, H. 2, S. 99. Da die traditionelle Kennzeichnung der Zeitschriften einschließlich der Jahreszahl das Auffinden und die Rückübertragung in traditionelle Literaturlisten sehr erleichtert, wird das Erscheinungsjahr auch bei Jahrgang und Heft wieder erwähnt. Englischsprachige Titel werden in allen Teilen in Englisch aufgenommen: *Kälvemark, T. and van der Wende, M.* (eds.)(1998): National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe. Stockholm: National Agency for Higher Education. Englische Zeitschriftenartikel werden zitiert als: Teichler, U. (1998): „Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe". In: Tertiary Education and Management, Vol. 5, 1998, No. 1, pp. 5-23.

7. Angaben zum/r Autor/in

Von den Autor/innen benötigen wir folgende Angaben:
Name, Titel, akademische Grade, berufliche Tätigkeit, (bei Professoren Ausrichtung der Stelle: „Prof. für ..."), Institutionen sowie Hinweise auf Funktionen (z.B. Vorsitzender einer wissenschaftlichen Gesellschaft oder eines Gremiums). Ferner Anschrift des Autors/ der Autorin, soweit vorhanden E-Mail-Adresse sowie ein aktuelles Portraitfoto (Passfoto), mit den unter Ziffer 4 genannten Dateieigenschaften (schwarz-weiß, 300dpi, EPS- oder JPEG-Format).

Für Rückfragen an den geschf. Herausgeber: Telefon: (0521) 92 36 10-11, Fax: (0521) 92 36 10-22
E-Mail: webler@universitaetsverlagwebler.de

Zeitschriften im UniversitätsVerlagWebler

Fachverlag für Hochschulthemen

Das Hochschulwesen (HSW)

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Forschungsmanagement (FM)

Zeitschrift für die Entwicklung und Leitung von Forschung und Forschungspolitik in Forschungszentren, Hochschulen, Politik und Förderorganisationen

Hochschulmanagement (HM)

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

Qualität in der Wissenschaft (QiW)

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Vielfalt und Inklusion in Hochschulen (VIH) - Diversity and Inclusion

Analysen, Visionen und Handlungskonzepte für Hochschule, Forschung und Beratung

Freuen Sie sich auf interessante, Ihre Arbeit unterstützende Lektüre in diesem Spektrum von Zeitschriften!

Gleichzeitig bieten sich hier die Publikationsmöglichkeiten für Sie.

Wir laden Sie ein, Ihren/unseren Zeitschriften Aufsätze einzureichen:
Umfang 2-8 Seiten, 12pt-Schrift, Times New Roman, einzeilig.
Näheres erfahren Sie unter „Autorenhinweise" auf www.universitaetsverlagwebler.de.

Alle Beiträge mit Forschungsbezug (Empirie, Analyse, Theorie) oder mehr konzeptionellem, programmatischem, gestaltenden Charakter oder auch Erfahrungsberichte/ Anregungen für die alltägliche Praxis sind willkommen.

Wir wünschen uns auch Rezensionen (neutral, keine Gefälligkeiten) und Berichte (z.B. Tagungsberichte).

Die Aufsätze werden von zwei Gutachtern (i.d.R. von den Herausgebern) durchgesehen und (neben Annahme oder Ablehnung) u.U. mit Anregungen zur Überarbeitung zurück gegeben.

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

Zeitschriften-Abonnement:

Faxvorlage an den UVW-Verlag, Fax-Nr. 0521-923 610 22

Hiermit bestelle ich folgende Zeitschrift/en (bitte ankreuzen)

- Das Hochschulwesen (HSW)
- Hochschulmanagement (HM)
- Forschungsmanagement (FM)
- Qualität in der Wissenschaft (QiW)
- Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)
- Vielfalt und Inklusion in Hochschulen (ViH)
- Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

A) als *festes Abonnement* (bitte ankreuzen)

- HSW im Jahresabonnement (6 Hefte) 80 €
- alle übrigen im Jahresabonnement (4 Hefte) 69 €
- im Kombi-Jahresabonnement von HSW plus einer anderen Zeitschrift zum Vorzugspreis von zusammen 122 €
- im Kombi-Jahresabonnement von zwei Zeitschriften (ohne HSW) zum Vorzugspreis von zusammen 91 € (und jede weitere, oben angekreuzte Zeitschrift mit 42 €)

B) als *Probeabonnement* von zwei Heften (bitte ankreuzen)

- im Probeabonnement zusammen 23 € (HSW) bzw. 22 € (alle übrigen)
- im Kombi-Probeabonnement von zwei Zeitschriften (HSW plus eine andere) zum Vorzugspreis von 42 € (und jede weitere Zeitschrift mit 20 €)
- im Kombi-Probeabonnement von zwei Zeitschriften (ohne HSW) zum Vorzugspreis von zusammen 41 € (und jede weitere, oben angekreuzte Zeitschrift zusammen 20 €)

Alle genannten Abonnement-Preise verstehen sich zzgl. Versandkosten.
Werden Probeabonnements nicht bis 2 Wochen nach Lieferung des 2. Heftes gekündigt, gehen sie in feste Abonnements über. Die Bestellung gilt zunächst bis zum Ende des laufenden Jahrgangs. Zahlungsweise: jährlich im Januar im voraus. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn nicht 6 Wochen vor Jahresende (Eingang beim Verlag) gekündigt wird.

Name, Vorname (in Blockbuchstaben):

Tel. bzw. E-Mail für Rückfragen:

1. Lieferadresse

Titel / Name / Vorname

Straße / Hausnummer

PLZ Ort

2. Rechnungsadresse (falls abweichend von 1.)

Titel / Name / Vorname

Straße / Hausnummer

PLZ Ort

Datum, Unterschrift:

ISBN 3-937026-42-8
Bielefeld 2005, 195 Seiten, 26.00 €

Christa Cremer-Renz / Hartwig Donner (Hg.)
Die innovative Hochschule
Aspekte und Standpunkte

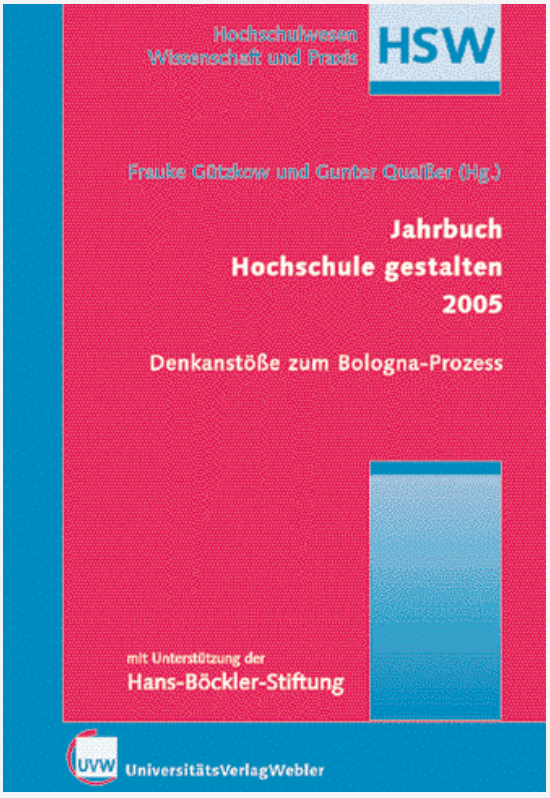
Machen Finanznot, politische Wechselbäder und gesellschaftliches Anspruchsdenken die Hochschulen kaputt? Oder birgt auch die aktuelle Krise unseres Bildungssystems eine Chance? Not macht erfinderisch, weiß nicht nur der Volksmund. Die elf Autor/innen dieses Sammelbandes – durchweg bildungspolitische Expert/innen – belegen mit Fallbeispielen und stichhaltigen Analysen, dass der Legitimationsdruck, dem sich die Hochschulen seit einigen Jahren ausgesetzt sehen, nicht nur negative Auswirkungen hat. Neben Befürchtungen und Widerstand gegen Sparmaßnahmen und daraus erwachsende grundsätzliche Veränderungen im Bildungssystem werden zunehmend die Impulse für eine innovative Hochschulpolitik sichtbar. Niedersachsen beispielsweise hat mit seinem Hochschuloptimierungskonzept 2003 schmerzliche Einschnitte in das Hochschulsystem des Landes beschlossen. Zugleich gelang mit der Fusion von Universität Lüneburg und Fachhochschule Nordostniedersachsen ein großer Schritt nach vorn in Richtung Hochschulreform. Seit dem 1. Januar 2005 sind die beiden Hochschulen zu einer Modelluniversität im Bologna-Prozess zusammen geführt. Aufgaben, Profil und Struktur der neuen Universität waren im Wintersemester 2004/05 Thema einer Ringvorlesung mit namhaften nationalen und internationalen Expertinnen und Experten. Die Beiträge zur Vortragsreihe dokumentiert dieser Sammelband.

Mit Beiträgen von: Christa Cremer-Renz, Hartwig Donner, Wolff-Dietrich Webler, Ingrid Moses, Karl-Heinrich Steinheimer, Frank Ziegele, Mathias Pätzold, Anke Thierack, Bodo Kayser. Hans N. Weiler, Uwe Schmidt, Ulrich Teichler, Johanna Witte

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Frauke Gützkow / Gunter Quaißer (Hg.)
Jahrbuch Hochschule gestalten 2005
Denkanstöße zum Bologna-Prozess

In den letzten Jahren hat die Hochschulpolitik, angestoßen durch den Bologna-Prozess, eine ungeahnte Dynamik entwickelt. Das Jahrbuch Hochschule gestalten 2005, das mit Unterstützung der Hans-Böckler-Stiftung erscheint, liefert handfeste Informationen zum Stand der Umsetzung, aber auch eine kritische Reflexion des Prozesses im internationalen Vergleich. Die Zusammenstellung der Beiträge bietet einen differenzierten Zugang zu verschiedenen Aspekten des Bologna-Prozesses, insbesondere zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Im Kontext mit weiteren aktuellen hochschulpolitischen Debatten und Entwicklungen wie Elite, Hochschulsteuerung, Geschlechtergerechtigkeit oder Qualitätssicherung werden in den Beiträgen grundlegende Fragen der Hochschulgestaltung und Hochschulpolitik bearbeitet. Die Autor/innen kommen aus unterschiedlichen Bereichen der Hochschulforschung sowie aus Kultusverwaltung, Hochschulleitung und Gewerkschaft. Die Lektüre des Jahrbuchs soll „Denkanstöße zum Bologna-Prozess" geben - für die Menschen, die sich in der Hochschulforschung oder an den Fachbereichen mit der Studienreform auseinandersetzen und für diejenigen, die die Hochschulen gestalten oder von Hochschulgestaltung betroffen sind: In Hochschulleitungen und -gremien, in Akkreditierungsagenturen, Ministerien, Verbänden, Gewerkschaften, Stiftungen, Personal- und Betriebsräten, Allgemeinen Studierendenausschüssen oder als Gleichstellungsbeauftragte.



ISBN 3-937026-41-X
Bielefeld 2005, 235 Seiten, 19.90 €

Mit Beiträgen von: Gangolf Braband, Margret Bülow-Schramm, Michael Hartmann, Christoph Heine, Birger Hendriks, Heike Kahlert, Andreas Keller, Christian Kerst, Clemens Klockner, Karsten König, Jürgen Lüthje, Roland Richter, Sonja Staack, Wolf Jürgen Röder und Andrä Wolter.