62. Jahrgang

ISSN 0018-2974

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Bessere Seminare als Säulen des Studiums

- Berufungsverfahren für Universitätsprofessoren: Veränderung tut Not ...!?
- Einfach bessere Seminare – Chancen für eine lernintensive und faszinierende Veranstaltungsform
  Kreative Varianten der Vorbereitung, der Betreuung und des Einsatzes von Referaten und Texten in Seminaren – sowie ihre Alternativen
- „Emotionaler Konstruktivismus" – ein passendes Lehrkonzept an Hochschulen?
- Blockseminar als „Fachmesse" organisiert – ein innovatives Lehrveranstaltungskonzept für selbstorganisiertes Lernen
- „... neuartig und absolut sinnvoll" – Präsentieren in der Hochschule mit Videofeedback
- Die problembasierte-schreibintensive Lehre in der Studieneingangsphase
- Neue Systematisierung von Lehr-/Lernmethoden in der Hochschullehre
  Theoretische Fundierung des „Münchner Methodenkastens"
- Alternativen zum Referateseminar
  Erfahrungsbericht aus der Literaturwissenschaft
- Anregungen zur Durchführung von Übungsgruppen in Mathematik, Natur- und Technikwissenschaften
- Studentische Erfahrungen mit ‚Vielfalt der Verschiedenheit' – Diversitätsdimensionen im Blickfeld des Bachelor-Studiums in Sozialer Arbeit

UVW UniversitätsVerlagWebler

4+5 | 2014

www.hochschulwesen.info
www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. em. Dr. päd., Universität Lüneburg
Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil., Universität Halle-Wittenberg
Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld
Clemens Klockner, Prof. em. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008 Präsident der Fachhochschule Wiesbaden
Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c., Hamburg
Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing., Humboldt-Universität zu Berlin
Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover
Ulrich Teichler, Prof. em. Dr. phil., Universität Kassel
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)
Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut f. Erziehungswissenschaften, Abt. Hochschulforschung

Herausgeber-Beirat

Christian Bode, Dr., ehem. Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. em. Dr., Berlin
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., ehem. Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien
Gerd Köhler, ehem. Leiter des Vorstandsbereichs Hochschule und Forschung im Hauptvorstand der GEW, Mitglied des Stiftungsrats der Universität Frankfurt/M. & des Hochschulrates der Universität Halle/Saale , Frankfurt am Main
Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. em. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, ehem. Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig. a.D., ehem. Gen. Sekr. GWK, Bonn, Vorsitzender des Hochschulrates der Ruhr Universität Bochum
Johannes Wildt, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Origialbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten und nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandelt zu haben. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen" auf unserer Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de".

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

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
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

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

Druck: Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen: Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich
Satz: UVW **Redaktionsschluss:** 15.11.2014

Produkte des UniversitätsVerlagWebler sind nur im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag erhältlich – nicht im Versandbuchhandel (z.B. Amazon).

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

Bezugspreis:
Jahresabonnement: 98€/Einzelheft: 17€, Doppelheft: 31€
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

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 dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

62. 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

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

109

Hochschulentwicklung/-politik

Fred G. Becker
Berufungsverfahren für Universitätsprofessoren: Veränderung tut Not ...!? 111

Wolff-Dietrich Webler
Einfach bessere Seminare – Chancen für eine lernintensive und faszinierende Veranstaltungsform
Kreative Varianten der Vorbereitung, der Betreuung und des Einsatzes von Referaten und Texten in Seminaren – sowie ihre Alternativen 116

Roger Johner, Sandra Wilhelm & Antonio Teta
„Emotionaler Konstruktivismus" – ein passendes Lehrkonzept an Hochschulen? 132

Claudia Gehle
Blockseminar als „Fachmesse" organisiert – ein innovatives Lehrveranstaltungskonzept für selbstorganisiertes Lernen 139

Markus Grzella, Kristina Kähler & Patrick Voßkamp
„... neuartig und absolut sinnvoll" – Präsentieren in der Hochschule mit Videofeedback 144

Caterina Rohde
Die problembasierte-schreibintensive Lehre in der Studieneingangsphase 150

Barbara E. Meyer, Jana Antosch-Bardohn, Barbara Beege & Caroline Frauer
Neue Systematisierung von Lehr-/Lernmethoden in der Hochschullehre
Theoretische Fundierung des „Münchner Methodenkastens" 156

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Nora Hoffmann & Natalia Shchyhlevska
Alternativen zum Referateseminar
Erfahrungsbericht aus der Literaturwissenschaft 163

Wolff-Dietrich Webler
Anregungen zur Durchführung von Übungsgruppen in Mathematik, Natur- und Technikwissenschaften 171

Hochschulforschung

Maritza Le Breton, Annette Lichtenauer & Zuzanna Kita
Studentische Erfahrungen mit ‚Vielfalt der Verschiedenheit' – Diversitätsdimensionen im Blickfeld des Bachelor-Studiums in Sozialer Arbeit 175

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HM, ZBS, P-OE und QiW IV

4+5 | 2014

NEUERSCHEINUNGEN UniversitätsVerlagWebler:

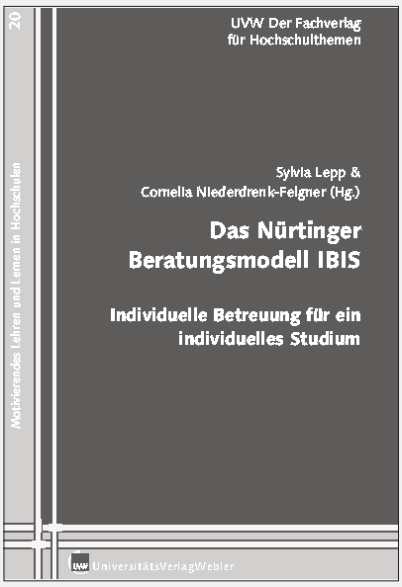
Peer Pasternack
Qualitätsstandards für Hochschulreformen
Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten

Seit Jahrzehnten sind fortwährend neue Hochschulreformen eine Dauererscheinung. Eines ihrer fundamentalen Versprechen lautet, dass dadurch die Qualität der Hochschulen gesteigert werde. Wenn jedoch die tatsächlichen Reformwirkungen untersucht werden, dann stellt sich fast immer heraus: Die jeweilige Reform hat zwar zupackende Qualitätsanforderungen an die Hochschulen formuliert, vermochte es aber nicht, diesen Anforderungen auch selbst zu genügen. Peer Pasternack analysiert dies für neun Hochschulreformen der letzten zwei Jahrzehnte. Auf dieser Basis schlägt er vor, dass die Hochschulreformakteure ihren Fokus verschieben sollten: von qualitätsorientierten Reformen hin zur Qualität solcher Reformen. Um eine solche neue Fokussierung zu erleichtern, werden im vorliegenden Band die dafür nötigen Qualitätsstandards formuliert.

ISBN 978-3-937026-92-3
Bielefeld 2014, 224 Seiten, 38.50 Euro

Reihe: Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis

Sylvia Lepp & Cornelia Niederdrenk-Felgner (Hg.)
Das Nürtinger Beratungsmodell IBIS
Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium



ISBN 978-3-937026-93-0
Bielefeld 2014, 207 Seiten, 32.00 €

Wachsende Studierendenzahlen und sinkende Betreuungsquoten, zunehmende Heterogenität, niedrigeres Studieneintrittsalter und ansteigende Orientierungslosigkeit verursachen ein höheres Maß an subjektivem Belastungserleben der Studierenden, sind Ursachen für abnehmende Identifikation mit dem Studienfach und steigende Studienabbrecherquoten.
Mit Mitteln aus dem Qualitätspakt Lehre entwickelt das Kompetenzzentrum Lehre der HfWU ein Beratungsmodell mit dem Ziel, zu einem höheren Studienerfolg aller Studierenden beizutragen. Das Team an Studienfach- und Lernberater/innen bietet unter dem Dach des Projekts „IBIS – Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium" den Studierenden Unterstützung in allen schwierigen Situationen, mit denen sie im Verlauf des Studiums konfrontiert werden können. Die Angebote sollen es ihnen erleichtern, ihren Weg über den gesamten Student-Life-Cycle hinweg selbstgewiss, entschieden und kompetent zu beschreiten. Sie umfassen die gesamte Bandbreite möglicher Aktivitäten: Beratung, Training und Coaching. Entsprechend angeboten werden individuelle Beratung und Coaching, Werkstätten und Workshops. Weitere wichtige Aufgabenfelder wie die Qualifizierung von Tutor/innen und Mentor/innen für die Studieneingangsphase, für die Phase der Entscheidung für eine Praxissemesterstelle, für die Wahl der Vertiefungsrichtung und den Übergang in den Beruf oder ein weiterführendes Studium runden das Bild der Aufgaben und Tätigkeitsbereiche des IBIS-Teams ab. Im vorliegenden Band werden ausgewählte über den Studienverlauf hinweg angebotene Maßnahmen theoretisch begründet, inhaltlich detailliert vorgestellt und auf Basis der Rückmeldung von Studierenden kritisch reflektiert und auf Entwicklungsmöglichkeiten hin überprüft.

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

Diese HSW-Ausgabe beginnt mit *Fred G. Beckers* Aufsatz zu **Berufungsverfahren für Universitätsprofessoren: Veränderung tut not ...!?** Alle wissen es, viele halten Änderungen für dringend notwendig, wenige werden tätig. Der Autor, in seinem Lehrstuhl für BWL, insb. Organisation, Personal und Unternehmungsführung hinlänglich mit solchen Fragen befasst, arbeitet heraus, warum und wo die Verfahren geändert werden müssten.

Die meisten ihrer Beiträge gruppiert diese Doppelausgabe um akademische Lehre, noch einmal focussiert unter dem Themenschwerpunkt **„Bessere Seminare als Säulen des Studiums"**. Seminare werden häufig den „Erstlehrenden" übertragen, die dann „ins kalte Wasser geworfen" etwas ratlos entweder die Muster imitieren, die sie selbst im Studium kennen gelernt haben oder sich in einer spontanen Kreativübung (in der didaktische Naturbegabung sich als nützlich erweist) in schwimmenden Suchbewegungen um neue Lösungen bemüht, weil die eigenen Studienerfahrungen eine Imitation gerade nicht empfohlen haben. Das jedenfalls ist die immer noch übliche Form, in der an vielen deutschen Universitäten („professionell, streng wissenschaftlich") in die „Nebenaufgabe der Lehre" – um im Bild zu bleiben – eingetaucht wird. Die einen Nachwuchskräfte verstehen die Botschaft und verbringen mit Lehre möglichst wenig Zeit, die anderen empfinden – gerade aus ihrer Studienzeit heraus – die Verantwortung gegenüber den Studierenden und besuchen zumindest hochschuldidaktische Einführungen in die Lehre, um Grundlagen menschlichen Lernens und Gestaltungsvarianten zu lernen. Die HSW-Ausgabe 3-2013 war dem Themenschwerpunkt „Vorlesungen" gewidmet. Dort wurde gezeigt, wie vielfältig die 8 Typen von Vorlesungen gestaltet werden können (und nur eine davon überflüssig ist). Die vorliegende Doppelausgabe beleuchtet nun die andere Säule akademischer Lehre, die Seminare, aus verschiedener Perspektive. Ähnlich wie schon bei den Vorlesungen, bei denen gezeigt werden konnte, dass sie sehr viel erfolgreicher (im Sinne der Lernintensität) gestaltet werden können als traditionell üblich, werden hier vielfältige Variationsmöglichkeiten der Seminargestaltung im Sinne der Intensivierung und vor allem Individualisierung des Lernens gezeigt – ein regelrechter Markt der Ideen.

Der Beitrag von *Wolff-Dietrich Webler* **Einfach bessere Seminare – Chancen für eine lernintensive und faszinierende Veranstaltungsform. Kreative Varianten der Vorbereitung, der Betreuung und des Einsatzes von Referaten und Texten in Seminaren – sowie ihre Alternativen** liefert zunächst einen Überblick über das ursprüngliche Konzept, die Ziele und zeigt seine Typologie von Seminaren. Mit diesem Überblick wird der Themenbereich eröffnet. Das ursprüngliche Konzept ist heute vielfach in Vergessenheit geraten oder missverstanden – besonders krass bei der Ursprungsidee des Referateseminars. Unter dem Motto „Nicht das Muster ist schon falsch, sondern erst die Art seiner Umsetzung" werden diese Grundlagen in Erinnerung gerufen und in Kurzform das geboten, was der Titel verspricht: kreative Varianten.

In ihrem Artikel **„Emotionaler Konstruktivismus" – ein passendes Lehrkonzept an Hochschulen?** prüft die Autorengruppe aus *Roger Johner, Sandra Wilhelm und Antonio Teta* die Eignung dieses Ansatzes („ein Konzept, welches unter anderem der Bedeutung der Emotionen im Fühlen, Denken und Handeln der Menschen Rechnung trägt.") als Lehrkonzept exemplarisch an der Methode „Projektarbeit" – mit eindrucksvollem Ergebnis (sonst würde es hier nicht präsentiert).

Claudia Gehle hat nach Möglichkeiten gesucht, „seminaristisches Lernen als selbstorganisiertes Lernen zu gestalten". Ausgehend von Teilthemen des Seminars, die auf gleicher Ebene liegen (wie in einem Tortendiagramm) und nicht sequenziell immer tiefer in ein Thema einführen, hat sie ein **Blockseminar als „Fachmesse" organisiert – ein innovatives Lehrveranstaltungskonzept für selbstorganisiertes Lernen.** Herausgekommen ist ein spannendes Konzept, zur Nachahmung und Variation einladend.

Die Autorengruppe aus *Markus Grzella, Kristina Kähler und Patrick Voßkamp* hat vielfältige Kritik an Referateseminaren aufgegriffen und in der eigenen Lehre eine Modifikation des üblichen Referateseminars entwickelt – bei Beibehaltung der Referate. Das Ergebnis ist **„... neuartig und absolut sinnvoll" – Präsentieren in der Hochschule mit Videofeedback.**

Ausgehend von mangelhaften schriftlichen Leistungen vieler Studierender und deren wirksamer Behebung stellt *Caterina Rohde* **Die problembasierte-schreibintensive Lehre in der Studieneingangsphase** vor, ein in die reguläre (Fach-)Lehre für alle Studierenden integriertes Angebot, das die Schwächen gesonderter, allein defizitorientierter Angebote vermeidet.

Je weiter die Entwicklung hochschuldidaktischer Methoden voranschreitet, desto unübersichtlicher bzw. u.U. schwerer zugänglich sind die für einen bestimmten Zweck verfügbaren Methoden. *Barbara Meyer, Jana Antosch-Bardohn, Barbara Beege und Caroline Frauer* wirken dem entgegen und stellen das Ergebnis vor: **Neue Systematisierung von Lehr-/Lernmethoden in der Hochschullehre. Theoretische Fundierung des „Münchner Methodenkastens".**

Auf dem Hintergrund der Kritik am gegenwärtigen Zustand vieler Referateseminare, die – soweit wissenschaftlich publiziert – von den Autorinnen aufgearbeitet worden ist, legen die beiden engagierten Lehrenden *Nora Hoffmann und Natalia Shchyhlevska* ihre Schlussfolgerungen als vielfältig anregendes Ergebnis vor: **Alternativen zum Referateseminar. Erfahrungsbericht aus der Literaturwissenschaft.** Der Bericht rundet in idealer Weise die vielfältigen Überlegungen und Konzepte dieser Doppelausgabe ab.

In einer Praxisanleitung insbesondere für neu mit akademischer Lehre beginnende Kolleginnen und Kollegen bietet *Wolff-Dietrich Webler* **Anregungen zur Durchführung von Übungsgruppen in Mathematik, Natur- und Technikwissenschaften.** Auch dieser Beitrag beginnt nach einer kurzen Bestandsaufnahme zunächst damit, dass Ziele insbesondere auch von den Studierenden verstanden worden sein müssen, um Motivation aufbauen zu können, bevor es zu praktischen Gestaltungshinweisen kommt.

In einer qualitativ angelegten Studie gehen *Maritza Le Breton, Annette Lichtenauer und Zuzanna Kita* der Frage nach, wie **Vielfalt und Diversität im Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit in der Perspektive der Studierenden** erlebt werden, um sie künftig curricular und didaktisch berücksichtigen zu können.

W.W.

Im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Klaus Dieter Bock

Seminar-/Hausarbeiten - ... betreut, gezielt als Trainingsfeld für wissenschaftliche Kompetenzen genutzt ... ein Schlüssel zur Verbesserung von Lehre und zur Reform von Studiengängen

Ein Text auch für Studierende

Reihe: Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen

Seminar- bzw. Hausarbeiten könnten ein besonders ergiebiges Trainingsfeld sein, auf dem die Kompetenzen, die insgesamt die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten ausmachen, geübt und entwickelt werden: z.B. argumentieren, analysieren, vergleichen, interpretieren, Theorien anwenden/ entwickeln. Die hier eigentlich vorhandenen Lernmöglichkeiten bleiben jedoch in der gegenwärtig üblichen Seminar-Praxis häufig ungenutzt. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten im Studium wird weithin dem Zufall überlassen, weshalb kaum jemand auf die Idee kommt, die Themen von Seminar- bzw. Hausarbeiten explizit so zu bestimmen, dass diese Fähigkeiten geübt werden könnten. Zur Verbesserung dieser immer wieder beklagten Situation genügt es also nicht, den Studierenden ausführlichere Rückmeldungen auf ihre Leistungen zu geben.

ISBN 978-3-937026-29-9
Bielefeld 2004, 48 Seiten, 9.95 Euro

Der Erwerb dieser Kompetenzen müsste zunächst explizit unter die Lehrziele „normaler" Veranstaltungen aufgenommen werden, damit man Seminar- bzw. Hausarbeiten gezielt fürs Training dieser Kompetenzen einsetzen kann. Erst dann ist es möglich, den Studierenden eine gezielte Rückmeldung zu geben und nicht nur irgendeine auf eine irgendwie gute Arbeit. Und nur so können Studierende erfahren, dass sie - im Sinne wissenschaftlichen Studiums - etwas gelernt haben, was sie gelernt haben und „wo sie stehen".
Zu dieser motivationsfördernden Erkenntnis und damit zur Verbesserung der Lehre könnten Seminar- bzw. Hausarbeiten beitragen, wenn Lehrende genauer bestimmen, wozu Seminar- bzw. Hausarbeiten - ausser zum blossen Erwerb eines „Scheins" - dienen sollen, und wenn sie die damit verbundenen Mühen auf sich nehmen. Solche Überlegungen sollen hier durch Klärung der komplexen Zusammenhängen angeregt werden.

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – selten im Versandbuchhandel (z.B. nicht bei Amazon).

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

Fred G. Becker

Fred G. Becker

Berufungsverfahren für Universitätsprofessoren[1]: Veränderung tut Not

The selection of professors at universities is a comprehensive decision-making process of central importance. From the perspective of the scientific personnel research the university practices in the German-speaking countries do not become sufficiently fair the necessary standards of a selection. In this paper the author describes an ideal-typical process with reference to the scientific research as well as to the monita.

1. Einleitung

Viele *ressourcenorientierte Strategieansätze* zeigen, dass der Erfolg einer Organisation im Wesentlichen von zwei zentralen Erfolgsfaktoren abhängig ist: einerseits den Ressourcen einer Organisation (je nach Aufgabengebiet: finanzielle, technologische, organisatorische, physische und/oder humane Ressourcen) sowie andererseits den organisationalen Fähigkeiten, diese Ressourcen ziel- und situationsorientiert einzusetzen. Die Kombination beider (Ressourcen + Fähigkeiten) schafft gegebenenfalls eine Kernkompetenz im gewählten Sachziel (s. zu Knyphausen-Aufseß 1997, S. 84, Prahalad/Hamel 1990, Barney 1991). Übertragen auf Universitäten heißt dies, nicht alleine die gegebenen Ressourcen sind im Hochschulmanagement von Bedeutung, sondern auch die Fähigkeit der Universität diese Ressourcen zu schaffen, zu formen und zu entwickeln. Übertragen auf die zentrale Ressource von Dienstleistungsorganisationen im Allgemeinen und Universitäten im Speziellen bedeutet dies: Es bedarf zum Ersten zur Ausrichtung der Universität geeigneter *Humanressourcen* an Forschern, Dozenten und Verwaltungsmitarbeitern sowie zum Zweiten dazu passender organisationaler Fähigkeiten im Universitätssystem (akademisches Personalmanagement, s. Becker 2015) und den verantwortlichen Aufgabenträgern, die dazu geeigneten Personen auszuwählen, zu lassen, zu führen, zu entwickeln, ihnen ein geeignetes Arbeitsfeld zur Verfügung zu stellen u.Ä. Das eine wird ohne das andere nicht wirklich funktionieren.

Diese Grundüberzeugung wird im Folgenden übertragen und konzentriert sich zum einen auf eine zentrale Personengruppe in Universitäten, die *Professoren*, sowie zum anderen auf die in *staatlichen Universitäten* – aufgrund der Lebenszeitanstellung – so zentrale Auswahl dieser Personengruppe. Ein Teilaspekt der organisationalen Fähigkeit respektive des akademischen Personalmanagements ist die Professorenauswahl, also die Auswahl einer zentralen Ressource. Ihre Qualität trägt mit dazu bei, dass die Human Ressource selbst universitäre Höchstleistungen vollbringen kann oder auch nicht.

Die Personalauswahl gilt allgemein als eines der *kritischen Elemente* eines Personalmanagements, da sie den Erfolg einer Unternehmung in ganz entscheidendem Maße mit bestimmt. Dies ist an Universitäten nicht anders: Der (mögliche) Erfolg in Forschung wie Lehre einer Fakultät und einer Universität wird wesentlich durch die beschäftigten Professoren mitbestimmt. Und diesem Erfolg geht, gewissermaßen vorsteuernd, die Auswahl dieser Erfolgsträger voraus. Nicht von ungefähr wird daher eine valide Auswahl in Bezug auf die universitäts- und stellenspezifischen Qualifikationsanforderungen als sinnvoll angesehen. Der ehemalige VRK-Vorsitzende Klaus Landfried (2006, S. 32) bemerkt in diesem Sinne: „Für Hochschulen als Stätten der Wissenschaft ist … eine optimale Gestaltung der Berufungsverfahren für Professuren … zentral …", sowohl im positiven wie im negativen Sinne. Fehlentscheidungen bei der Berufung eines Universitätsprofessors an einer staatlichen Universität auf eine unbefristete Beamtenstelle lassen sich selten korrigieren (u.U. drei Jahrzehnte nicht) und die „Investitionssumme" beträgt leicht 7 bis 8 Millionen Euro (s. Auer/Laske 2003, S. 188). Richtige Entscheidungen begründen dafür nachhaltig den Erfolg über einen längeren Zeitraum.

[1] Wenn hier nur die männliche Schreibform gewählt wird, so ist dies der Lesbarkeit des Textes geschuldet und keineswegs als Diskriminierung gedacht.

Seit einigen Jahren ist dieses traditionelle Berufungsverfahren zur Auswahl von Universitätsprofessoren Objekt nachhaltiger Kritik: Die Verfahren dauern zu lange, sehen zu wenig Zeit des Kennenlernens von Bewerbern vor, konzentrieren sich zu sehr auf die Leistungen in der Forschung oder gar nur auf Drittmittel, ignorieren insofern andere wichtige Teilaspekte des weiten Aufgabenprofils einer Professur, gewährleisten infolge keine ausreichende prognostische Validität, lassen des Weiteren Mikropolitik freien Raum, werden ausschließlich von Laien durchgeführt und ignorieren zudem noch die Erkenntnisse der personalwissenschaftlichen Fachdisziplin (s. z.B. Wissenschaftsrat 2005, Auer/Laske 2003, Voigt/von Richthofen 2007, Becker 2013) und professioneller Personalarbeit.

Allerdings darf in diesem Zusammenhang zweierlei nicht übersehen werden:

- Weder die Brisanz der Kritik, noch die einzelnen Kritikpunkte sind in weiten Teilen der universitären Berufungspraxis angenommen und entsprechend in verbesserten Vorgehensweisen umgesetzt (s. Becker u.a. 2012).
- Die Kritik spart im Allgemeinen große Teile des Berufungsverfahrens – und zwar gerade den Auswahlprozess – aus und bietet so auch kaum Alternativangebote von der Festlegung der Stellenbeschreibung über die Analyse der Bewerbungsunterlagen bis hin zu Vorstellungsgesprächen und der letztendlichen Entscheidung.

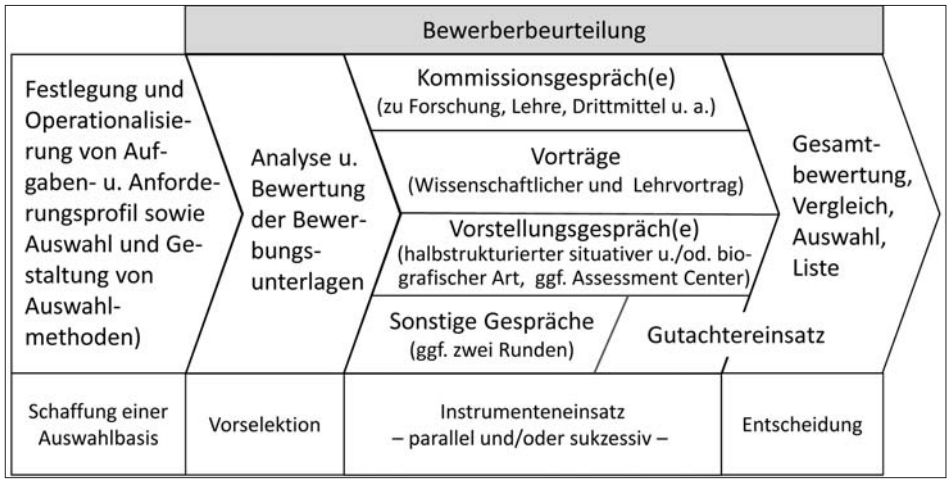
Gerade der zweitgenannte Aspekt wird in diesem Beitrag fokussiert. Er ist an diejenigen aus Hochschulrat, Hochschulleitung, Dekanaten und Berufungskommissionen gerichtet, die ein Berufungsverfahren mit offenem Ausgang anstreben. Er nimmt Bezug auf die Erkenntnisse des wissenschaftlich fundierten Personalmanagements und die üblichen Usancen im Wissenschaftsbetrieb. Zu beachten bleibt dabei auch, dass entgegen der Usancen in Profit-Organisationen nur wenige Spezialisten an der Personal- bzw. Professorenauswahl mitwirken. Es sind im Wesentlichen die Professoren selbst, die die zentralen Auswahlphasen umsetzen und die Entscheidung treffen.

Ein kurzer Blick in die Geschichte von Berufungen mit dem Ursprung und der Veränderung des Selbstergänzungs- und Berufungsrechts (u.a. Zölibat für Universitätslehrer, Lehrstuhlvererbung vom Vater auf den Sohn, Schaffung von Extraordinaten, Einsatz externer Autoritäten, Günstlingswirtschaft) zeigt ein Hin und Her der Einflussnahme sowie der Fremd- wie Selbststeuerung mit unterschiedlichen Resultaten (s. Webler 2008, Webler 2009, S. 129ff.). Auf *die* „gute" alte Tradition kann man sich also nicht unbedingt berufen, wenn Veränderungsimpulse gesetzt werden.

2. Personalauswahl- bzw. Berufungskette

Analog zur Personalauswahl in erwerbswirtschaftlichen Organisationen lässt sich der Auswahlteil eines Berufungsverfahrens in einer Berufungskette visualisieren (s. Abbildung 1). Diese ist eingebettet in die vorgelagerte Stellenbeantragung und Stellenausschreibung sowie die nachgelagerten Berufungsverhandlungen (s. Gaugler 1996). Der Terminus „Berufungskette" dient als Metapher: Eine Kette ist nur dann funktionsfähig, wenn jedes ihrer Glieder stets funktioniert und belastbar ist sowie damit auch die Verbindung der einzelnen Kettenmitglieder. Diese Eigenschaft trifft auch auf die Berufungskette zu. Die Güte der Auswahlentscheidung wird durch das schwächste Kettenglied eingeschränkt respektive durch eine fehlende Verbindung zweier Kettenglieder. In den folgenden Kapiteln werden die Phasen genauer thematisiert.

Abbildung 1: Idealtypische Berufungskette



3. Aufgaben- und Anforderungsprofil, Auswahlinstrumente

Ausgangspunkt eines zweckmäßigen Auswahlverfahrens ist die Festlegung des Aufgaben- und des Anforderungsprofils für die zu besetzende Professur. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die in der Stellenausschreibung angesprochene/n Ausrichtung, Aufgaben und Qualifikationsanforderungen zwar handlungsleitend (sein sollten), die einzelnen Aspekte selbst aber generell in Breite wie Tiefe so unbestimmt sind, dass sie konkretisiert werden müssen. Diese Aufgabe obliegt einer Berufungskommission, die allerdings auf Basis der Stellendenomination etwas in ihrer Freiheit eingeschränkt ist.

Da voneinander teilweise unabhängige Aspekte („Aufgabenprofil -> Anforderungen an die Qualifikation -> operationale Verhaltens- und/oder Ereignisindikatoren") mit dieser Stellenausschreibung angesprochen sind, ist es sinnvoll, sie einzeln zu betrachten (s. generell hierzu bspw. Berthel/Becker 2013, S. 241ff.):

- Zunächst werden aus der Arbeitsplatzanalyse und -prognose (via Ableitung aus der Entwicklungsplanung, Denomination, Aufgaben in Forschung und Lehre, Si-

tuationsmerkmale u.a.) die durch den Professor zu erfüllenden Aufgaben spezifiziert, in ihren Bedeutungen gewichtet und in einem Aufgabenprofil zusammengeführt. Das Aufgabenspektrum und die Arbeitssituationen von Universitätsprofessoren haben sich in den letzten Jahrzehnten verändert, wie folgende Stichworte belegen: international(er)e wie auch interdisziplinär(er)e Forschung, Drittmittelakquise, Projektmanagement, Betonung „guter" Lehre, professionelle Weiterbildungsangebote u.a. Insofern liegt es für eine Berufungskommission auf der Hand, aus veränderten und/oder zusätzlichen Aufgaben – in Vorabstimmung mit dem Dekanat und gegebenenfalls der Universitätsleitung – adäquate Qualifikationsanforderungen auf eine vakante Professur spezifisch abzuleiten.

- Die Tatsache „Aufgabe Qualifikationsanforderungen" wird oft unzureichend zur Kenntnis genommen. Dies kann zu verschiedenen prinzipiellen Fehlern führen, bspw.: (1) Implizite „Theorien" über den Zusammenhang zwischen hochwertiger Aufgabenerfüllung und Bewerbercharakteristika führen zu Bewertungen. (2) Die Bewerber werden nicht systematisch aufgabenbezogen miteinander verglichen. (3) Nicht aufgabenrelevante Eignungen (= Relation „Anforderungen/Qualifikationen") werden thematisiert, sondern lediglich (und leicht willkürlich) personenspezifische Qualifikations- und/oder Leistungsaspekte. Hochrangige Publikationsziffern und hohe Drittmitteleinwerbungen in der Vergangenheit oder richtiger „Stallgeruch" eines Bewerbers sind zum Beispiel nicht unbedingt die besten Prädiktoren für zukünftige Leistungen per se. Zur Vermeidung solcher systemischen Fehler bedarf es einer aufgabenspezifischen Ableitung – und später einer systematischen Anwendung – von Qualifikationsanforderungen. Was sollte jemand an Qualifikationen mitbringen, um den Aufgaben in Forschung, Drittelmittelakquise, Projektmanagement, Lehre etc. aus der Sicht der Berufungskommission ausreichend gewappnet zu sein? Diese Frage ist detailliert zu klären und in verbindliche Anforderungskriterien umzusetzen.
- Qualifikationen sind nur in wenigen Fällen gleich ersichtlich. Dies ist allenfalls bei den formalen Qualifikationen (Promotion, Habilitation, Zertifikate zur Lehre – allerdings alles ohne Qualitätsnote) der Fall. Schwieriger wird es, die informalen Qualifikationen zu erfassen, bspw.: „Erfahrungen im Bereich X …", „fundierte Kenntnis von Y …", „gutachterliche Erfahrung", „wissenschaftliche Expertise in Z …", „exzellent unterrichten". Es bedarf in der Berufungskommission einer Operationalisierung dieser Qualifikationsanforderungen in beobachtbare Verhaltensitems (bspw. beobachtbar in einem wissenschaftlichen Vortrag), ersatzweise einsetzbare Surrogate (bspw. mögliches Antwortverhalten bei situativen Interviews), erhebbarer Niveauindikatoren (bspw. bezogen auf Güte von Publikationen) sowie feststellbaren Erfahrungen (bspw. bei der Drittmittelakquise, bei Führungserfahrungen). Ohne eine solche Operationalisierung bleiben die Anforderungen zu unbestimmt und vieldeutig, so dass eine systematische, vergleichende Auswahl mit ihnen nicht möglich wird.

Die skizzierten Prozessphasen sind alle vor Lektüre der eingegangenen Bewerbungen umzusetzen. Nur so bleibt die Unabhängigkeit im Urteil aller Mitglieder der Berufungskommission gewahrt. Zudem sind sie mit allen Mitgliedern in der Berufungskommission umzusetzen, um eine gute Basis für eine gemeinsame Auswahlentscheidung und ein Commitment zu schaffen.

Der Vorprozess ist damit aber noch nicht abgeschlossen. Idealtypischerweise ist anforderungsbezogen noch die Mischung an einzusetzenden stellenspezifischen Auswahlinstrumenten (s.u.) festzulegen. Dies räumt auf mit der Vorstellung, dass ein wissenschaftlicher Vortrag und die daran anschließende Diskussion über den Vortrag und ein kurzes Gespräch schon ausreichend sind für eine fundierte Auswahlentscheidung. Nicht jedes Instrument ist zudem für jede Qualifikationsanforderung geeignet, insofern bedarf es verschiedener Instrumente. Außerdem ist es sinnvoll, situationsbezogen noch das eine und das andere Auswahlinstrument zu spezifizieren: Situative Interviews, als eine methodische Alternative, bedürfen stellen- und verhaltensspezifischer Fragen, die Lehrprobe bedarf der Vorgabe spezifischer Erwartungen etc.

4. Analyse und Bewertung der Bewerbungsunterlagen

Im ersten Schritt der Selektion der eingegangenen Bewerbungsunterlagen ist zu prüfen, inwieweit die Bewerber augenscheinlich für die Professur möglicherweise infrage kommen. Gerade die Nicht-Erfüllung der formalen Voraussetzungen führt hier zu einer Reduzierung der näher zu prüfenden Bewerbungen. In einem zweiten Schritt wird auf Basis der Angaben in Lebenslauf, Schriftenverzeichnis u.a. geprüft, wer von den restlichen Bewerbern nahe an die Anforderungskriterien herankommt und insofern vermutlich prinzipiell geeignet ist. Die Vorselektion bezieht sich im Rahmen dessen nur auf die Qualifikationsanforderungen, die auf Basis der Unterlagen geprüft werden können: fachliche und methodische Ausrichtung, Publikationswerte, Drittmittelerfahrungen u.Ä. Inwieweit die verwendeten Auswahlkriterien dabei gute Prädiktoren für die gesamte Eignung sind, entzieht sich weiterer Kenntnis – nicht jedoch den Vermutungen mancher Berufungskommissionsmitglieder. Hier gilt es diesen menschlichen Bewertungsfehlern entgegenzuwirken. Auch steht die Frage zu Klärung an, ob es ausreicht diejenige Person zu berufen, die „... das meiste Forschungstalent hat" (Schlinghoff 2002, S. 14) oder ob nicht auch andere Eignungsmerkmale gewichtig im Prozess zu berücksichtigen sind.

5. Persönliche Bewerbervorstellung

Die traditionellen Verfahrensschritte bieten zwar zweckmäßige Informationen zur Prüfung der Eignungsgrade der Bewerber, sie bieten aber nicht alle Informationen, die zur Prüfung der Eignung notwendig sind – weder für sich, noch in Kombination mit den schriftlichen Unterlagen. Sie bedürfen einer Ergänzung oder Ablösung, um die gesamte Breite des Aufgabenprofils sowie der abgeleiteten Bewertungsitems einigermaßen treffend beob-

achten und prüfen zu können. Nur so ist ein anforderungsbezogener und systematischer Bewerbervergleich möglich. Dabei ist sowohl eine absolute (Qualifikationen sind genügend zu Qualifikationsanforderungen vorhanden) als auch eine relative Eignungsbeurteilung (Vergleich der Eignungsgrade zueinander zur so genannten „Bestenauswahl") vorzunehmen.
Folgende *Auswahlinstrumente* kommen für beides prinzipiell in Betracht:

- *wissenschaftlicher Vortrag mit Diskussion* -> zur Prüfung der wissenschaftlichen Qualifikation (Qualität und Niveau der Forschung, adressatengerechte Verständlichkeit der Ausführungen, Diskussionsverhalten u. Ä.).
- *Darlegung des Forschungskonzepts* für die zu besetzende Stelle -> zur Prüfung der inhaltlichen Ausrichtung und Passbarkeit, des Niveaus, der Konsequenzen (Qualität der Forschung u.Ä.).
- *Lehrvortrag* in einem gewünschten Setting (große und/oder kleine Lehrveranstaltung, Anfänger und/oder Fortgeschrittene, studierende- und/oder dozentenzentrierte Veranstaltung u.Ä.) mit anschließender Diskussion über das didaktische Konzept -> zur Prüfung der didaktischen Qualifikation (Qualität der Lehre, adressatengerechte Verständlichkeit der Ausführungen, Diskussionsverhalten u.Ä.).
- *Vorstellung der Lehrkonzeption* für die zu besetzende Professur mit nachfolgender Diskussion über die didaktischen Vorstellungen -> zur Prüfung didaktischer Vorstellungen und der Passbarkeit zur Fakultätsausrichtung, der Ernsthaftigkeit der Bewerbung sowie gegebenenfalls für Festlegungen späteren Verhaltens.
- Einsatz teilstrukturierter *Interviews* situativer und/oder biografischer Prägung durch qualifizierte Interviewer (alternativ: speziell konstruierte Assessment Center) -> zur Prüfung weiterer Qualifikationsbestandteile zu stellenspezifischen Merkmalen (Verhalten in spezifischen Konfliktsituationen mit Mitarbeitern oder Studenten, in der Doktorandenbetreuung, in der Drittmittelakquise u.a.). Die weitverbreiteten Auswahlinterviews werden in der Wirtschaftspraxis (und nicht nur da) oft frei, d.h. unstrukturiert, nicht anforderungsbezogen und nicht vergleichend, geführt. Kein Wunder, dass ihre Aussagekraft weit von einem sinnvollen Validitätsgrad entfernt ist. Nur eine stellen- und personenbezogene Teil-Strukturierung, zumindest im Ablauf und in den Fragen, trägt zu einer zweckmäßigen Auswahlbeitrag bei.
- *Prüfung der einschlägigen Publikationen* idealtypischerweise durch die Lektüre mehrerer Mitglieder der Berufungskommission, ersatzweise durch die Verwendung von Zeitschriftenrankings (Welcher?) -> zur Prüfung der Forschungsausrichtung und -qualifikation und einer darauf basierenden Entwicklungsprognose. Hier ist auf zweierlei hinzuweisen: (1) Publikationserfolge der Vergangenheit sind nicht – wie wir aus der einschlägigen Forschungsmethodologie wissen – unbedingt ein guter Prädiktor für zukünftige Leistungen. (2) Das reine Addieren von Publikationswerten (ermittelt durch Rankings von Zeitschriften) ersetzt nicht das Lesen und eigenständige Bewerten zentraler Beiträge durch die Kommissionsmitglieder (s. Kieser 2010).
- *Prüfung der Drittmittelprojekte* -> zur Prüfung der Qualifikation zur Akquise und erfolgreichen Durchführung von Projekten unterschiedlicher Provenienz, Größe und Güte. Gegebenenfalls müsste hier getrennt bewertet werden nach Akquise/Projektmanagementerfolgen sowie eigenem wissenschaftlichen Beitrag.
- Einsatz weiterer *Gespräche* beim Mittag- und/oder Abendessen oder bei anderen gezielt eingesetzten Begegnungen -> zum weiteren Kennenlernen der Person und seiner Persönlichkeit und zur Prüfung der Passbarkeit zur Fakultät. Bewerber tendieren prinzipiell zu einem „Impression Management". In Folge ist eine „Strategie der Entschleierung" (Laske/Weiskopf 1996, S. 299ff.) angesagt. Gerade die informellen Runden sind in diesem Zusammenhang wichtig.

Aus der professionalen Personalauswahl von Erwerbsorganisationen „wissen" wir, dass die Umsetzung des Mehrfachprinzips die Qualität der Auswahlentscheidung erhöht. Dies bedeutet neben des bereits angesprochenen Instrumenten-Mixes, dass mehrere Personen aus der Berufungskommission beim Einsatz jedes Auswahlinstruments je Bewerber beteiligt sein sollten. Nur so lässt sich gegensteuern, um zufällige Beobachtungen, Unaufmerksamkeiten, anforderungsferne Eindrücke, rein individuell-subjektive Wahrnehmungen u.Ä. nicht zu stark in den Auswahlprozess einfließen zu lassen.
All diese Aktivitäten lassen sich nicht in einem pro Bewerber auf 1 ½ Stunden angelegten Vorstellungsblock konzentrieren. Um eine ausreichende Erfassung bzw. Wahrnehmung aller stellen- und bewerberrelevanten Informationen sicherzustellen, braucht es Zeit, Zeit pro Bewerber sowie Zeit der Vor- wie Nachbereitung der Eindrücke. Der notwendige Zeitraum ließe sich wie folgt kalkulieren: ¾ Stunde für den wissenschaftlichen Vortrag (inkl. Diskussion), ¾ Stunde für die Lehrprobe (inkl. Diskussion), ½ Stunde Gespräch über die Lehrkonzeption, 1 Stunde strukturiertes Interview (inkl. Beantwortung der Fragen der Bewerber), 1 ½ Stunden Pause (inkl. Essen) = 4 ½ Stunden pro Bewerber, ggf. verteilt auf zwei Tage (s. Müller 2006, Wissenschaftsrat 2005, 5 f.). Um den Zeitaufwand zu reduzieren, kann ein zweistufiges Verfahren gewählt werden: ein kürzeres mit Fachvortrag und Lehrprobe für eine größere Bewerbergruppe sowie danach für selektierte Bewerber noch eine zweite Vorstellungsrunde mit Einsatz der anderen Auswahlinstrumente. Üblicherweise stoßen solche zeitliche Vorstellungen auf wenig Verständnis von Berufungskommissionen. Hier muss immer wieder auf den grundsätzlichen Investitionscharakter einer Professorenauswahl sowie auf die negativen Transaktionskosten einer Fehlberufung hingewiesen werden.

6. Entscheidung: Listenvorschlag

Erst nach Abschluss des Einsatzes der Auswahlinstrumente findet eine Gesamtbewertung – ohne bewusste oder unbewusste vorentscheidende Urteilsprozesse – statt. Der sinnvolle Auswahlgrundsatz „Trennung von Beobachtung und Bewertung" lässt sich in solchen Auswahlverfahren nicht durchgehend umsetzen. Menschliche Beurteilungsprozesse lassen sich nicht gänzlich kon-

trollieren oder kontrolliert steuern. Am Prinzip der Trennung sollte aus guten Gründen (bspw. Vermeidung von Halo-Effekt, Vorurteil) jedoch festgehalten werden. Nur so lassen sich intrapersonelle Vorentscheidungen (bspw. aufgrund eines fehlleitenden Halo-Effektes) weitgehend verhindern.

Im Rahmen eines sukzessiven Vorgehens kann die Trennung phasenspezifisch aufrechterhalten bleiben, bspw. bei der Vorselektion, bei der Auswahl der einzuladenden Bewerber, bei den Bewerbern, die sich vorgestellt haben. Hier sind – jeweils bezogen auf die vorab festgelegten und in der spezifischen Phase anwendbaren Bewertungskriterien – gemeinsam die Eindrücke auszutauschen, bevor ein Gesamturteil über die Eignung der jeweiligen Bewerber für die Professur getroffen wird. Je nach Phase kann dies die Weiterverfolgung der Bewerbung (oder auch nicht), die Einschätzung der Listenfähigkeit (oder auch nicht) sowie die Listenplatzierung betreffen.

Der Einsatz von Gutachten kann an unterschiedlichen Stellen im Verfahren sowie in unterschiedlicher Art und Weise erfolgen. Wie auch immer: Gutachter können nicht alle Qualifikationsanforderungen mit Sachkenntnis thematisieren, schließlich fehlen sie bei wesentlichen Auswahlphasen. Nur die Berufungskommission ist in der Lage, begründet eine Liste zu erarbeiten, sofern sie sich an einen idealtypischen Prozess gehalten hat. Gutachten bieten, was die fachliche Einordnung der Personen zueinander betrifft, hilfreiche Informationen, mehr aber auch nicht. Die Kommission muss hier – sukzessive nach den Qualifikationsanforderungen und deren Gewichtungen – die Bewerber miteinander vergleichen. Durch unterschiedliche Wahrnehmungen und Interpretationen bedarf es dazu eines ergebnisoffenen Diskurses. Am Ende sind die übrig gebliebenen Bewerber entlang ihres Eignungsgrads für die Stelle zu reihen. Wichtig ist hier, dass die stellenspezifische Eignung und nicht die absolute Leistung der Vergangenheit oder die absolute Qualifikation zur Reihung führt.

7. Schlusswort

Laske/Auer (2006, S. 65) halten sehr treffend fest, dass „... im Personalmanagement ... in der Regel [es] nicht an klugen Büchern, sondern eher am simultanen Zusammentreffen von Problembewusstsein, Macht- und Fachpromotoren und Lösungsphantasien“ fehlt. Des Weiteren weisen sie darauf hin, vorsichtig zu sein, was die Übernahme von Unternehmenspraktiken betrifft. Unternehmen stellen weder einen „Hort der Planungsrationalität“ dar, noch sind sie als „Personalmanagement-Benchmark“ generell geeignet, da die „Übertragbarkeitsthese“ (Unternehmen auf Universitäten) aufgrund unterschiedlicher Pfade und Bedingungen nicht so ohne Weiteres zutrifft (s. Laske/Auer 2006, S. 66). Hinzuzufügen wäre noch, dass eine Qualifizierung der Kommissionsmitglieder für die skizzierten Aufgaben sowie die Hinzuziehung von beratenden Personalexperten eigentlich selbstverständlich sein sollte. Ebenso, wie das DHV-Gütesiegel zu Berufungsverhandlungen auch auf den Auswahlprozess ausgeweitet werden sollte. Damit könne nämlich nicht nur die Fairness in Verhandlungen, sondern auch die Qualität im Auswahlprozess ausgezeichnet werden.

Literaturverzeichnis

Auer, M./Laske, S. (2003): Personalpolitik an Universitäten. In: v. Eckardstein, D./Ridder, H.-G. (Hg.): Personalmanagement als Gestaltungsaufgabe in Nonprofit und Public Management. München & Mering, S. 181-201.

Barney, J.B. (1991): Firm resources and sustained competitive advantage. In: Journal of Management, Vol. 19/No. 1, S. 99-120.

Becker, F.G. (2013): Berufungsverfahren für Universitätsprofessoren: Umsetzung personalwirtschaftlicher Erkenntnisse. In: Hossfeld, H./Ortlieb, R. (Hg.): Macht und Employment Relations. München & Mering, S. 223-228.

Becker, F. (2015): Akademisches Personalmanagement: eine Annäherung In: Erkenntnis und Fortschritt. Festschrift für ... München & Mering:, i. D.

Becker, F.G. u. a. (2012): Ansichten und Anreize für „gute Lehre“ aus Sicht von Hochschulleitungen. In: die hochschule, Jg. 21/H. 2, S. 220-232.

Berthel, J./Becker, F.G. (2013): Personal-Management. 10., überarb. und akt. Aufl., Stuttgart.

Gaugler, E. (1996): Die Besetzung von Universitätsprofessuren. In: Das Hochschulwesen, Jg. 44/H. 2, S. 115-121.

Kieser, A. (2010): Die Tonnenideologie der Forschung. In: Frankfurter Allgemeinen Zeitung v. 11.06.2010, Feuilleton. Online: http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/akademische-rankings-die-tonnenideologie-der-forschung-1997844.html [15.02.2014].

Landfried, K. (2006): Thesen zur Optimierung von Berufungsverfahren und Rekrutierungsinstrumenten. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (Hg.). Akademisches Personalmanagement. Essen: Stifterverband, S. 32-34.

Laske, S./Auer, M. (2006): Strategische akademische Personalmanagement. In: Personal- und Organisationsentwicklung, Jg. 1/H. 3, S. 65-68.

Laske, S./Weiskopf, R. (1996): Personalauswahl – ... Was wird denn da gespielt? In: Zeitschrift für Personalforschung, Jg. 10/H. 4, S. 295-330.

Müller, W. (2006): Thesen zur Gesprächsrunde „Berufungsverfahren und Rekrutierungsinstrumente“ im Rahmen des Symposium des CHE Centrum für Hochschulentwicklung und des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft: „Akademisches Personalmanagement“, April 2006.

Prahalad, C. K./Hamel, G. (1990): The core competence of the corporation. In: Harvard Business Review, Vol. 68/No. 3, pp. 79-91.

Schlinghoff, A. (2002): Personalauswahl an Universitäten – die Berufungspraxis deutscher wirtschaftswissenschaftlicher Fakultäten in den neunziger Jahren. In: Albach, H./Schauenburg, B. (Hg.). Unternehmensentwicklung im Wettbewerb, ZfB-Ergänzungsheft 2, Wiesbaden, S. 139-147.

Voigt, I./v. Richthofen A (2007): Weiterentwicklung der Berufungsverfahren an Hochschulen. In: Personal- und Organisationsentwicklung, Jg. 2/H. 2, S. 30-34.

Webler, W.-D. (2008): Zur Entstehung der Humbofgbecker@uni-bielefeld.deldtschen Universitätskonzeption. Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland – ein historisches Beispiel. Bielefeld.

Webler, W.-D. (2009): Wohin geht die Personalergänzung an Hochschulen? Bemerkung zur Typisierung von Berufungen an Universitäten. In: Webler, W.-D. (Hg.). Universitäten am Scheideweg?! Chancen und Gefahren des gegenwärtigen historischen Wandels in Verfassung, Selbstverständnis und Aufgabenwahrnehmung. Bielefeld, S. 129-137.

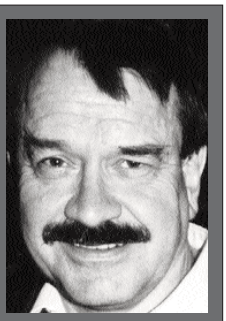
Webler, W.-D. (2010): Neue Grundlagen für Berufungen in Professorenämter. In: Forschung: Politik, Strategie, Management, Jg. /H. 2+3, S. 67-77.

Wissenschaftsrat (2005): Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren. Drs. 6709-05, Jena. Online: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6709-05.pdf [13.02.2013].

Zu Knyphausen-Aufseß, D. (1997): Strategisches Management auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. In: Die Betriebswirtschaft, Jg. 57/H. 1, S. 73-90.

■ **Dr. Fred G. Becker,** Professor für BWL, insb. Personal, Organisation und Unternehmungsführung, Universität Bielefeld, E-Mail: fgbecker@uni-bielefeld.de

Wolff-Dietrich Webler



Wolff-Dietrich Webler

Einfach bessere Seminare – Chancen für eine lernintensive und faszinierende Veranstaltungsform

Kreative Varianten der Vorbereitung, der Betreuung und des Einsatzes von Referaten und Texten in Seminaren – sowie ihre Alternativen

In many disciplines, seminars are the most popular learning situations besides lectures. In theory, students should actively exercise their skills. In reality, many times seminars are so overcrowded, having up to hundred students or more, that active interaction among them is not working. In many cases, even smaller seminars are "boring" because they are consisting of student presentations only, often without careful feedback by teachers and students. In this article, the original idea and goals of seminars are presented. After that, the author shows twelve different types of seminars and many strategies to organize fascinating sessions, where students grow enthusiastic and engage in learning.

In vielen Disziplinen bilden Seminare neben Vorlesungen die häufigste Veranstaltungsform. Theoretisch sollten Studierende dort ihre Fähigkeiten aktiv üben. In der Realität sind Seminare aber häufig mit bis zu hundert Studierenden und mehr so überfüllt, dass eine aktive Interaktion zwischen den Studierenden kaum stattfindet. In vielen Fällen sind sogar kleinere Seminare durch Monotonie langweilig, weil sie nur aus Referaten bestehen, oft sogar ohne sorgfältiges Feedback durch die Lehrenden und Studierenden. In diesem Artikel werden die ursprüngliche Idee, die Ziele von Seminaren und unterschiedliche Realisierungsformen vorgestellt. Der Autor unterscheidet 12 verschiedene Arten von Seminaren. Eine ganze Reihe methodischer Alternativen steht zur Verfügung, damit Studierende solche Seminare wieder als fesselnd erleben und intensiv lernen können.

I. Anlass für Diskussion und Gegenwartsanalyse von Seminaren

1. Häufig missverstanden und fehlorganisiert

Seminare (lat.: Pflanzschulen), d.h. Lehrveranstaltungsformen, in denen die Studierenden Gelegenheit zum aktiven Üben verschiedener wissenschaftlicher Techniken und Verhaltensformen erhalten, haben sich in der 2. Hälfte des 18. Jh. – ausgehend von den Philologien – entwickelt und waren ursprünglich als Abwechslung vom öden Einerlei der Vorlesungen begrüßt worden. Zweck des Seminars war es u.a., sich mit einem größeren Themengebiet durch *arbeitsteilige Erarbeitung* und *gemeinsame Verarbeitung* aktiv auseinanderzusetzen, also aktiv Wissen zu akkumulieren. (Zu weiteren Zielen s.u. Abschnitt 2).

Jahrzehntelang waren Seminare wichtiges Mittel des Studiums (zumindest in den Geistes- und Sozialwissenschaften). Zentrale Kompetenzen konnten auf diese Weise erworben werden: Ein (anspruchsvolles) Referat vorzubereiten führte zur Einübung wichtiger Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, zu kritischer Auseinandersetzung mit der Literatur, zwang dazu, Literatur mit eigener Fragestellung zu „durchkämmen" und die eigene Darstellung zu strukturieren. Als Hausarbeiten schriftlich ausgearbeitet, waren Referate letztlich wichtige Vorübungen für die Examensarbeit. Referat und Hausarbeit waren lange Zeit nicht alternativ gestellt, sondern i.d.R. kombiniert. Referate im Seminar vorzutragen war *auf Seiten der referierenden Studierenden* eine willkommene Gelegenheit, das Reden vor einem größeren Auditorium und begleitende (auch rhetorische) Präsentationstechniken einzuüben. *Auf Seiten der (zunächst) Zuhörenden* bot es die Chance, das Neue in das eigene Vorwissen zu integrieren und zu üben, gerade aufgenommene Inhalte in der Diskussion bereits kritisch unter die Lupe zu nehmen – Kompetenzen, die in kaum einem akademischen Beruf fehlen dürfen.

Über diese programmatischen Ziele von Seminaren herrscht weithin Konsens.[1] Aber deren Realisierung stößt auf zahlreiche Hindernisse. Seminare sind inzwischen als Veranstaltungsform in Verruf geraten. Heute beklagen sich sehr viele Studierende über das miserable Niveau insbesondere vieler Referateseminare. Sie bemängeln, das ganze Semester bestehe oft nur aus einer Kette inhaltlich nicht ausreichend erarbeiteter und oft schlecht vorgetragener (manchmal in Schriftdeutsch abgefasster und komplett vorgelesener) studentischer Referate, denen nur ein dünner Kommentar der Lehrenden und eine allenfalls mühsame (Schein-)Diskussion der Studierenden im Plenum folge. Es handelt sich bei solchen Erscheinungen offensichtlich um eine ursprünglich sinnvolle, inzwischen zu oft „verlotterte" Veranstaltungsform. *Hier ist nicht das Muster schon falsch*, sondern dessen Realisierung. Aus zahlreichen Eva-

[1] Wenn die ZEIT-AKADEMIE allerdings in ihrer Werbung ein „Video-Seminar `Ernährung" anpreist (Beilage zur Ausgabe vom 22.10.14), dann handelt es sich offensichtlich nicht um ein Seminar, sondern eine Begriffsverwirrung. Im Text heißt es richtigerweise dann weiter, es handele sich um 12 Lektionen des verantwortlichen Privatdozenten ...

luationsprojekten des Verfassers zur Studiensituation in Fachbereichen geht hervor, dass diese Seminarform mangels ausreichender Betreuung der Vorbereitung der Referate (mit der Folge geringen Niveaus, schlechten Vortrags etc.) und mangels angemessener Rückmeldung durch den Veranstalter in viel zu vielen Fällen regelrecht verkommen ist. Infolgedessen wird sie inzwischen vielfach von Studierenden abgelehnt. Ähnlich sieht es mit den sog. Textseminaren aus, also Sitzungen, die sich an (klassisch gewordenen) Texten abarbeiten (s.u.). Und die großen Chancen zum Wissenschaftsverständnis, die in klug angelegten Seminararbeiten liegen, bleiben vielfach ungenutzt (vgl. Bock 2004). Oft sind auch alternative, vielfach variierbare Formen der Seminare zu wenig bekannt.

Eine wesentliche Ursache liegt in einem verbreiteten Missverständnis der Ziele und der möglichen Stärken der Seminare. Dieses Missverständnis macht auch vor heutigen jungen Lehrenden nicht Halt, die in ihrem eigenen Studium schon nicht mehr erfahren haben, wozu Seminare (insbesondere Referateseminare) eigentlich gut sein sollen. Hier hilft, sich über die Ziele und Funktion der Seminare als Mittel des Lernens erneut klar zu werden. Viele Studierende glauben, Hauptziel sei es, das Referat abzuliefern, dann sei ihre Aufgabe erfüllt (Distanz zwischen „Kunden und Lieferanten" englische Formulierung typischerweise: „to deliver a lecture") weswegen nicht wenige Studierende aus den Sitzungen weg bleiben, sobald sie ihr Referat gehalten haben. Sie glauben, ihr Semesterziel erreicht zu haben. Die übrigen Studierenden seien mehr Staffage, damit sie ihr Referat nicht ohne Publikum halten müssen – sozusagen zur Sicherung realistischer Bedingungen. Das ist ein fundamentaler Irrtum.

2. Ziele von Seminaren

Seminare sollen semesterlange Lerngemeinschaften sein. *In ihnen erschließen alle Mitglieder (lediglich* ***mit Unterstützung*** *der Lehrenden) gemeinsam und selbstverantwortlich durch arbeitsteilige Erarbeitung und gemeinsame Verarbeitung von Informationen ein größeres Semesterthema, das über die Leistungsmöglichkeiten einer Einzelperson im gegebenen Zeitraum hinausgeht* (Vorteile der Arbeitsteilung). Dieser Sinn muss den Studierenden durch sorgfältige Auswahl und erkennbare wechselseitige Ergänzung der Teilthemen (als immer erkennbares Ganze) deutlich werden, die zusammen ein auch wissenschaftlich interessantes (und ggfls. praxisrelevantes) *Tortendiagramm* ergeben. Jedes Thema (z.B. Referat) bildet ein Tortenstück, und allmählich setzt sich das Gesamtbild zusammen. Das kann, das sollte auf das Gesamtergebnis neugierig machen. Damit ist auch der Streit um studentische Präsenzpflicht beantwortet: Die Anwesenheit fällt rechtlich unter die Lernfreiheit und ist individuell entscheidbar; sozial aber ist der Eintritt in ein Seminar verknüpft mit Anwesenheitspflicht, wenn die Lerngemeinschaft gelingen soll.

Solche *Lerngemeinschaften erfordern das Engagement von allen*, um anspruchsvoll vorgehen zu können. So besteht die Chance, sich mit (z.T. selbst gewonnenen und wechselseitig referierten) wissenschaftlichen Fragestellungen auseinanderzusetzen oder Originaltexte aufzuarbeiten, also aktiv Wissen zu akkumulieren, verbunden mit den Chancen wechselseitiger, konstruktiver Korrektur. Vorgegangen wird häufig in Form gemeinsamen Textstudiums bzw. mit Hilfe von *arbeitsteiligen, spezialisierten Beiträgen der Studierenden (meist in Form von Referaten und Hausarbeiten, manchmal in Thesenpapieren und kleinen Essays).* ***Ziel des Seminars war und ist es vor allem, sich die Fähigkeit, wissenschaftlich zu arbeiten, in hoher Perfektion und Selbstverständlichkeit (nicht nur als typische Arbeitstechniken, sondern auch als Haltung) anzueignen und einzuüben.***

Zu den Mitgliedern dieser Lerngemeinschaft zählen (ganz im Humboldtschen Sinne) ausdrücklich auch die Lehrenden selbst! Sie sind nicht prinzipiell, sondern mit ihrem Vorsprung nur graduell verschieden von den Studierenden, weil sie alle auf der Suche nach Wahrheit sind. Das klingt alles sehr idealistisch; die Vernachlässigung oder sogar Missachtung dieser Grundideen führt jedoch zu gravierenden Niveau- und Sinnverlusten im Studium – eben zu den Symptomen, die oft im heutigen Studium bzw. an heutigen Studierenden beklagt werden. Ergebnis ist dann – unbestritten – Monotonie und oft unzureichende Qualität der Seminare.

Mit einigen Akzentuierungen und Änderungen kann hier abgeholfen werden (vgl. Teil II dieses Artikels). Zunächst geht es aber darum, die Ursprungsidee der Seminare auch für die Studierenden lebendig werden zu lassen. Eine ganze Reihe methodischer Alternativen steht zur Verfügung, damit Studierende solche Seminare wieder als fesselnd erleben können. Damit wird auch ein Beitrag zur Motivation und Berufszufriedenheit der Lehrenden geleistet.

Lehr- und Lernveranstaltungen sind neben dem Selbststudium die Orte, an denen die Ziele des Studiums angebahnt und eingelöst werden müssen. Dementsprechend intensiv muss über die obersten Ziele des Studiums nachgedacht, müssen sie auf Veranstaltungsebene operationalisiert und von den Studierenden (neben darüber hinausgehenden persönlichen Zielen) aktiv angestrebt werden. Am Ende des Studiums (schon des berufsqualifizierenden Bachelor-Studiums) sollen die Persönlichkeiten herangewachsen sein, die die mitteleuropäische Gesellschaft zu ihrem Bestand und ihrer Weiterentwicklung benötigt. Das knüpft wieder an die Grundidee der humboldtschen Universität an, die davon ausgeht, dass dort junge Erwachsene erscheinen, die an der Universität aktiv und selbstverantwortlich in ihre persönliche Zukunft investieren wollen. Dies ist keine idealistische Vorstellung, die leider nicht der Realität entspricht, sondern muss den Studierenden zunächst begreiflich gemacht und aktiv eingefordert werden. Das Studium bildet dann ihr ganz persönliches Projekt, das sie selbst betreiben – lediglich unterstützt von der Hochschule, z.B. durch ihre Lehr- und Lernveranstaltungen, durch Tutorien und Beratung.[2] Bei einer solchen Sicht des Ganzen und einem entsprechenden, konsequenten Verhalten der Lehrenden, die es mit einem selbstverantwortlichen, autonomen Gegenüber zu tun haben, werden sehr viele der Motivations- und Verhaltensprobleme vermieden (oder treten nur abgeschwächt auf), mit denen sich

[2] Kritiker wenden immer wieder ein, dies seien typische Vorstellungen des Bildungsbürgertums, die Studierende aus anderen Sozialschichten bzw. Milieus benachteiligen würden. Diese Kritik spiegelt subjektive Befürchtungen, ist empirisch aber nicht belegt – in der Alltagserfahrung sogar vielfach widerlegt. Diese Gefahr kann – wenn sie schon nicht bis zum Abitur beseitigt war – durch eine entsprechende Anlage der Studieneingangsphase vermieden werden. Schon in der Vergangenheit waren „Arbeiterkinder" bzw. Studierende über den zweiten Bildungsweg vielfach erfolgreicher als Studierende aus dem Bildungsbürgertum.

die Lehrenden (z.T. selbst verschuldet) herumschlagen. Im Moment allerdings ist ein Prozess zu beobachten, der in immer höhere Passivität durch „Beschulung" und „Unterrichtung" der Studierenden hineinführt. Studierende werden vielfach unterschätzt und unterfordert. Hier ist eine Kehrtwendung dringend notwendig, wenn die in der Gesellschaft fortbestehenden Erwartungen an Hochschulabsolvent/innen erfüllt werden sollen. *Die Formel heißt: Hohe Standards – mit geeigneten Hilfen angebahnt.*

Welchen Beitrag können Seminare dazu leisten? Während Vorlesungen dadurch gekennzeichnet sind, dass das Plenum in Tempo und Schrittfolge den jeweiligen Lehrenden folgen muss, bieten Seminare die Gelegenheit zur *Individualisierung des Lernens.* Deren Bedeutung hat mit der steigenden Heterogenität der Studierenden wesentlich zugenommen. Methodisches Mittel dafür ist selbst organisiertes Lernen, das durch die Anlage der Seminare ermöglicht und gefördert werden muss.

Zu den übergreifenden Zielen zählen:

- Studierende sollen lernen, wissenschaftliche Standpunkte zu erarbeiten und gegen argumentative Kritik mündlich zu vertreten,
- sie sollen auch lernen, Texte kritisch zu erschließen (Original- und Sekundärliteratur), d.h. Texte anhand von Qualitätskriterien zu prüfen (äußere und innere Quellenkritik: Autor, Entstehungszusammenhang, möglicherweise damit verbundene Interessen usw.; Struktur, Stringenz, logischer Aufbau usw.),
- Textdistanz zu gewinnen (d.h. eine eigene Fragestellung im selbst zu bearbeitenden Thema quer zu mehreren Texten zu entwickeln und durch zu halten und nicht auf die Perspektive des Autors/der Autorin einzuschwenken) usw. (quasi als Forschungsansatz; was interessiert mich? Was will ich herausfinden? Habe ich eine Vermutung über die Lösung – Hypothesenbildung. Verfolgung der Fragen bis zu einer Antwort),
- als Beitrag zur Einsicht in die Relativität von Standpunkten und Wahrheiten immer mehrere Texte zu einem Thema zu verwenden und zu prüfen (nicht nur einen Text zusammenzufassen. Bei nur einem Text bleibt auch die Perspektive des Autors erhalten, ja es wird zur „Werktreue" angehalten (was nur in Ausnahmefällen Ziel sein kann).

Ergänzende Einzelziele:

- Erwerb der Techniken und Regeln wissenschaftlichen Arbeitens, insbesondere
  - aktive eigene Informationsbeschaffung,
  - Anlage von Exzerpten,
  - strukturierte (schriftliche oder mündliche) Zusammenfassung in Referat, Hausarbeit oder kleineren Essays,
- kritische Prüfung von wissenschaftlichen Positionen, Hypothesen anderer,
- Anwendung von Theorien,
- lernen, aktiv themenfocussiert Wissen zu akkumulieren und
- anhand einer eigenen Fragestellung/Thematik zu organisieren,
- sich mit (z.T. selbst gewonnenen und wechselseitig referierten) Informationen auseinanderzusetzen,
- die Fähigkeit zu erwerben, Auswahlkriterien für Informationen zu entwickeln,
- Beurteilungsmaßstäbe/Kriterien für die Qualität wissenschaftlicher Arbeiten zu gewinnen.

3. Überfüllte Seminare

Vor der Betrachtung unterschiedlicher Arten von Seminaren (es gibt nicht „das Seminar") soll hier zunächst auf das Überfüllungsphänomen eingegangen werden, das die ursprünglichen Ziele der Seminararbeit unerreichbar zu machen scheint.

Viele Seminare sind heute überfüllt. Was heißt das? Gibt es einen Maßstab für Überfüllung? Durchaus. Die oben dargestellten Ziele sind nur erreichbar, wenn die Merkmale einer Übung für ihre Mitglieder erhalten bleiben und die Veranstaltung nicht in eine Variante von Vorlesungen abgleitet. Denn auch in überfüllten Seminaren gelten im Grundsatz die gleichen Ziele weiter: Individualisierung des Lernens, möglichst weitgehend nach eigenem Tempo und auf eigenen Wegen und (in einem Spektrum der Möglichkeiten), der Wechsel vom Zuhören zum Handeln, z.B. zum Einüben wissenschaftlichen Schreibens (Bock/Stäheli 1999; Bock 2000; Kruse u.a. 2003; Lahm 2010) mit allen Voraussetzungen der Schreibergebnisse (Einüben der Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, Strukturierung, Aufbau einer eigenen wissenschaftlichen Position mit Argumentationsketten usw.), dem mündlichen Austausch in Lerngruppen auf dem Wege zu einem individuellen bzw. Gruppenergebnis bis hin zum Vortragen einer solchen eigenen wissenschaftlichen Position mit deren Verteidigung gegen Einwände.

Wenn die Studierenden in großer Zahl zugelassen sind, mit welchen methodischen Mitteln kann es gelingen, die Ziele der Seminararbeit trotz Überfüllung zu erreichen? Individuelles Lernen und hohe Eigenaktivität sind nur über konsequent eingeforderte und eingehaltene Selbststudienanteile und zumindest Phasen gelingender Gruppenarbeit zu ermöglichen – Gruppenarbeit, die im Raum des Seminarplenums organisiert werden kann. (Zu näheren methodischen Details siehe Teil II des Artikels in der nächsten Ausgabe).

Leider hat bei der Formulierung von Modulzielen in vielen Modulhandbüchern die didaktische Fantasie der Autor/innen nicht ausgereicht, sich die Verfolgung typischer Ziele des seminaristischen Lernens auch mit großer Teilnahmezahl vorzustellen. Sonst wäre man nicht auf die Idee verfallen, Studienleistungen (als einzige Möglichkeit, sie zu erbringen) daran zu binden, dass je ein Referat gehalten wurde. (Auch die Begutachtung im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens war offensichtlich ungeeignet, solche „Fallen" aufzufinden). Die Folgen für ein Seminar mit 60 Studierenden waren auch seinerzeit schon absehbar. Gruppenreferate von 20 Minuten, denen ihre mündliche Verarbeitung im Seminarplenum aus Zeitgründen fehlt, sind untaugliche Realität geworden. Das induziert viele Probleme bei der Erstellung der Referate in Gruppen, in denen dann die Einzelleistungen nicht zu Gruppenleistungen verarbeitet, sondern nur mit der Klammer zusammengeheftet worden sind. In solchen Strukturen die Vorteile der Arbeit in Seminaren und die eigentlichen Seminarziele einzulösen, ist sehr erschwert. Entsprechende Modulhandbücher müssen so schnell als möglich zugunsten einer größeren Vielfalt an wahlweisen Studienleistungen von diesen Verirrungen befreit werden (was entgegen verbreiteter Annahme ohne Neu-Akkreditierung möglich ist).

4. Typisierung von Seminaren

Der Verfasser unterscheidet 12 Arten von Seminaren; das lässt schon erkennen, dass Generalurteile über Seminare kaum möglich sind. Wie schon erwähnt, sind Seminare ihrem Ursprung nach Übungsfelder für aktives Handeln und Einüben der Studierenden, für interaktive, kommunikative Übungsformen wissenschaftlichen (Er-)Arbeitens von Themen. Sie sind auch ein Feld, in dem die Studierenden – verknüpft mit Erfahrungslernen – die Fülle der Möglichkeiten aktiver Informationsbeschaffung in der Wissenschaft (bis hin zur eigenen Informationserzeugung durch gegenseitige Interviews, Gruppendiskussionen, kleinere schriftliche Befragungen oder die Simulation von Praxissituationen und deren Auswertung) erleben können. Die Fülle der Möglichkeiten ist unübersichtlich. Um die vielen Variationen der Gestaltung zu strukturieren und besondere Merkmale besser erkennbar zu machen, werden hier Seminartypen gebildet. In der Realität treten wegen unterschiedlicher Ziele oder einfach um Monotonie zu vermeiden oft Mischformen auf. Zur Typisierung von Seminaren kann aber auch das Leitmedium dienen, aus dem Informationen geschöpft und zur Steuerung des Seminars eingesetzt werden:

1. Textseminare
2.Referateseminare
3. Dozentenzentriertes Seminar
4. Multimediale Seminare
5. E-learning bzw. Blended Learning-Seminare
6. Studierendenzentriertes (offenes) Seminar
7. Schreibseminare
8. (Selbst-)Erfahrungsseminare
9. Problembasierte Seminare
10. Projektorientierte Seminare
11. Seminare zur Praxiserkundung
12. Schulpraktische Studien/Praxissemester in Schulen

Sonstige Formen

Eine ausführliche Behandlung aller Seminartypen würde hier den Rahmen sprengen, ist aber an anderer Stelle vorgesehen. In Abschnitt III wird auf die beiden häufigsten Seminare: *Textseminare* und *Referateseminare* eingegangen werden. Zur knappen Kennzeichnung und Unterscheidung aller 12 Seminartypen kann überblicksartig gesagt werden:

1. Textseminare

Diese Seminarform wird dominiert durch (oft klassisch gewordene) Aufsätze oder Einzelkapitel umfangreicherer Werke, an denen entlang ein Thema durch Textstudium (Analyse, Interpretation, Diskussion) gemeinschaftlich – i.d.R. nicht arbeitsteilig – erarbeitet wird. Klassisch werden solche Texte genannt, weil es den Autor/innen gelungen ist, ein Thema meisterhaft auf den Begriff zu bringen.

2. Referateseminare

Hier wird das übergreifende Semesterthema in Teilthemen zerlegt und durch arbeitsteilige Literatur-Recherche erschlossen. Das Ergebnis der einzelnen „Literatur-Erkundungen" wird der Reihe nach referiert, sodass aus dem Mosaik ein Gesamtbild entsteht. Das Schema wird am besten durch ein Tortendiagramm symbolisiert, bei dem jedes Referat ein „Tortenstück" zum Gesamtbild liefert. Wenn sich die Studierenden als Beiträger zu diesem Gesamtbild fühlen, können sie ihre Arbeit anders verorten und die eigene Leistung und die der anderen Studierenden in größerem Rahmen (nicht nur als formale, pflichtgemäße Semesterleistung, sondern auch in ihrem inhaltlichen Beitrag wertschätzen. Die Güte von Seminaren unterscheidet sich u.a. durch geschickte oder weniger geschickte Aufteilung des Gesamtthemas und dadurch, dass den Studierenden das Gesamtbild klar ist und mit jedem Beitrag durch Interpretation und Einordnung deutlicher wird.

3. Dozentenzentriertes Seminar

Hier ziehen die Lehrenden die wesentliche Steuerungsfunktion an sich. Sie üben sie nicht nur durch die Wahl des Semesterthemas und der wesentlichen Literatur und sonstigen Studienmaterialien, der Bestimmung der Arbeitsweise und der Bewertung der Leistungen aus, sondern auch durch ihre – kaum je aus der Hand gegebene – Art der Gesprächsführung im Seminar. Dies ist eine relativ häufige Erscheinungsform bei jungen, relativ unerfahrenen Lehrenden, die Seminare z.B. über ihre Dissertation veranstalten, aber auch erfahrenen Lehrenden, die gerne (und sicherlich fundiert) dozieren. Wird die Abfolge der Redebeiträge notiert, stellt sich heraus, dass jeder Äußerung von Studierenden ein die Antwort kommentierender oder weiterführender Beitrag der Lehrenden folgt. Sie reihen sich auch häufig nicht in die Redeliste ein, sondern billigen sich Rederecht zu jeder Zeit zu. Damit dokumentieren sie, dass sie sich nicht als Teil der Lerngemeinschaft betrachten. Wortwechsel allein zwischen Studierenden – eine Gesprächsführung gar durch Studierende – kommen dort kaum zustande. Eine frontale Anordnung der Stühle bildet das dazu passende Signal. Hier üben nicht Studierende, erproben sich nicht, werden nicht zur Selbständigkeit angeleitet, sondern werden trotz äußerer Form als Seminar „belehrt", „unterrichtet" – so heißt das dann auch.

4. Multimediale Seminare

In diesem Seminar werden die neuen Lernmöglichkeiten multimedialer Erschließung von Themen eingesetzt (also Standbild, Bewegtbild, geschriebener und gesprochener Text, Licht, Ton, computerunterstützte Sequenzen usw.), die es insbesondere auf neue Weise erlauben, Lernen in Tempo und Reihenfolge zu individualisieren (serielle Lerner, holistische Lerner) und Praxissituationen medial in den Seminarraum raum- und zeitunabhängig hereinzuholen, im Ablauf anzuhalten, zu zerlegen und auf diese Weise seminaristisch bearbeitbar zu machen.

5. E-learning bzw. Blended Learning-Seminare

Hier werden in einer Kombination aus Präsenzlehre, Studienmaterial für das Selbststudium und E-Learning innovative Lernprozesse gestaltet. Sie haben vor allem den Vorteil, hochgradig individualisiert ablaufen zu können. Die Beteiligten sind nicht mehr – wie in einer Präsenzveranstaltung – auf die Übereinstimmung von Zeit und Ort für alle Beteiligten angewiesen. Alle können die Aufgaben bearbeiten, wann und wo es ihnen am Besten möglich ist. Außerdem ist bei mediendidaktisch gut konzipierten Programmen möglich, die Bearbeitung des Programms durch die Nutzer wahlweise für serielle oder holistische Lerner/innen zu organisieren (alternativ wählbare Zugänge).

6. Studierendenzentriertes (offenes) Seminar
Solche Seminare sind idealerweise schon von einer (zumindest Mit-)Bestimmung des Semesterthemas durch Studierende gekennzeichnet. Semestergliederung, Teilthemen, Zugänge, gewählte Materialien und Arbeitsweise sind ebenfalls weitgehend von den Studierenden bestimmt. Die Rolle der Lehrenden wandelt sich zum Verwalter der Standards des Faches, also zumindest noch am Anfang zum Hüter der Qualitätsmaßstäbe (bevor die Studierenden auch diese Funktion übernehmen) und zum Hintergrundexperten, der gefragt wird, wenn die Studierenden in ihren Aktivitäten in für sie nicht ohne weiteres lösbare Probleme geraten. Hier findet zwar vielleicht nicht im Zeithaushalt, aber in der Lernintensität besonders effektives, für die Studierenden bedeutungsvolles Lernen statt, wenn sie sich arbeitsmethodisch auf diese Seminarform vorbereiten konnten und lernen konnten, ihre Arbeitsprozesse effektiv zu organisieren. Die extreme Ausprägung dieser Seminarform bildet das autonome Seminar („autonome Studiengruppen"), bei dem die Studierenden für ein Semesterthema, das sie als Gruppe ohne Lehrende allein bearbeiten möchten, einen „Paten" (nicht einmal Betreuer) unter den Lehrenden suchen, um das Thema und die Produkte (schriftlich) zu vereinbaren, an denen eine erfolgreiche Semesterarbeit abgelesen werden kann. Bei deren Vorlage wird die Semesterleistung anerkannt (zu autonomen Studiengruppen vgl. die Fortsetzung in HSW 6-2014).

7. Schreibseminare
Ein vor allem in den USA üblicher, weit entwickelter Seminartyp, der in den letzten Jahren auch in Deutschland immer häufiger wird, in dem die Studierenden in relativ kurzen, das Semester begleitenden, selbst produzierten Texten die Stufen wissenschaftlichen Schreibens erfahren (z.B. „Essaytraining"), wissenschaftlich (fach- bzw. disziplintypisch) Denken lernen und ihr eigenes, im Seminar erworbenes Wissen produzieren. Textentwürfe werden mehrfach durchgesehen, kommentiert und zur Überarbeitung zurückgegeben, bevor sie akzeptiert werden (vgl. Bock/Stäheli 1999).

8. (Selbst-)Erfahrungsseminare
In diesen Seminaren dominieren besonders wahrnehmungsbezogene, erlebnis-/erfahrungsbezogene Zugänge bis hin zur eigenen Informationserzeugung durch gegenseitige Interviews, Gruppendiskussionen oder Simulation von Praxissituationen und deren Auswertung. Insbesondere in der praktischen Erprobung eigenen Verhaltens (auch bei Methodenanwendungen) als Selbsterprobung in Realsituationen oder Simulationen, als Praxiserfahrungen oder Rollenerfahrungen gewinnen die Studierenden neue (Selbst-) Erkenntnisse. Unter den Simulationen kommen Planspiele, Rollenspiele, Computersimulationen, Szenarios u.ä. in Betracht. Die Wirkung wird intensiviert, wenn die Erfahrungen supervisorisch aufgearbeitet werden können.

9. Problembasierte Seminare
Problembasierte Seminare bezeichnen das inzwischen im angelsächsischen Raum, in Skandinavien und den Niederlanden sehr verbreitete, in Deutschland ebenfalls (wenn auch langsam) vordringende didaktische Prinzip des problembasierten Lernens (PBL), bei dem ein komplexes theoretisches oder mit Hilfe wissenschaftlicher Ansätze praktisch zu lösendes Problem in den Mittelpunkt gestellt wird. Aus dem Versuch zur Problemlösung heraus ergibt sich die Notwendigkeit, sich aufgrund von Lösungshypothesen mit den notwendigen theoretischen und empirischen Grundlagen zu beschäftigen – ein attraktiver, weil lösungsorientierter Ansatz. Ohne Grundlagen keine Lösung – die Arbeitsrichtung ist unmittelbar plausibel, der Ansatz für (insbesondere holistische) Lerner, also die weite Mehrheit motivierend. Das Seminar kann auch aus einer Kette kleinerer „Fälle" bestehen (z.B. Harvard Case Study Method). Der Ansatz des PBL entstammt ursprünglich der deutschen Reformpädagogik in Verbindung mit dem US-Amerikaner John Dewey und kommt – auf Hochschulen bezogen – aus Canada (Medizinerausbildung der Universität in Hamilton/Ontario). Zu unterscheiden sind einfacher angelegte Seminare, in denen den Studierenden fertige Problemformulierungen zur Problemlösung vorgelegt werden, und anspruchsvollere, der beruflichen Realität nähere, bei denen den Studierenden „lediglich" ein unstrukturiertes Problemfeld (Gegenstandsfeld) präsentiert wird, in dem mehrere Probleme vermutet werden. Die Studierenden erhalten eine feste Sequenz von 8 Arbeitsschritten, die einzuhalten ist (ein „Geländer" der Schrittfolge), bewegen sich aber inhaltlich völlig frei. Die Erschließung, Strukturierung und Identifikation von Problemen bis hin zu ihrer Lösung müssen sie selbständig vornehmen.

10. Projektorientierte Seminare
Diese Seminare haben sich ein meist umfangreicheres, in einem Semester (oder zwei) bearbeitbares Thema vorgenommen, das mit einem gemeinschaftlich erarbeiteten theoretischen oder praktischen Produkt als Ergebnis endet. Projektorientierte Seminare sind noch nicht (autonome) Projekte der Studierenden, aber schon von hoher Selbständigkeit der Studierenden in Planung und Durchführung gekennzeichnet.

11. Seminare zur Praxisbegleitung/-erkundung
Solche Seminare begleiten Praxissemester, Praktika und sonstige Praxisphasen. Sie dienen a) dazu, alltägliche Praxiserfahrungen der Studierenden auszuwerten und auf das Fachwissen (insbesondere Theorien der Praxis) zu beziehen, um die (sehr) unterschiedlichen Wahrnehmungsebenen zu überbrücken. Außerdem sorgen sie b) dafür, dass die Studierenden die sie umgebende Praxis vielfältiger und differenzierter wahrnehmen. Das ist besonders wichtig, wenn Wahrnehmungsraum (Betrieb als soziales Gebilde) und fachlicher Focus (z.B. Maschinenbau) tendenziell auseinander fallen. Die Seminare sind besonders erfolgreich, wenn die Studierenden arbeitsteilig (meist anhand von Erkundungsfragen) spätere Praxisfelder erkunden und dem Seminarplenum darüber berichten. Die Antworten auf die Erkundungsfragen (ca. 10 pro Erkundungsphase; 20 oder 30 insgesamt) können nicht alle beobachtet, sondern müssen z.T. auch im Praxisfeld erfragt werden („Was verdient ein Arbeiter in diesem Betrieb?" „Woran kann man in einer Ansammlung von Betriebsangehörigen Vorgesetzte erkennen?"„Ist dieser Betrieb mal bestreikt worden? Wann und warum?" usw.). In den Seminarsitzungen berichten dann die Studierenden aus „ihrem" Betrieb alle nach dem gleichen (Frage-)Schema und damit gut vergleichbar.

12. Schulpraktische Studien
Diese Seminarform ist eng mit den Typen 10 und 11 verwandt. Schulpraktische Studien folgen im Allgemeinen a) einem fachwissenschaftlichen Seminar, in dem (Schul-)Unterrichtsinhalte fachlich erarbeitet und b) einem fachdidaktischen Seminaranteil (oft im Semester mit den schulpraktischen Studien kombiniert) in dem aus diesen Fachanteilen Unterrichtssequenzen unter Anwendung der Theorien schriftlich und detailliert erarbeitet werden. Indem der Unterricht von den Studierenden dann in schulpraktischen Übungen an Schulen selbst gehalten wird, entsteht eine besondere Ernstsituation, die über die Seminare 10 und 11 hinausgeht. Eine wichtige Rolle spielt dabei, den Unterrichtserfolg aufzuarbeiten und Schlussfolgerungen für einen Wiederholungsfall zu ziehen. Da schulpraktische Übungen in Gruppen durchgeführt werden, werden über die eigene Erprobung hinaus auch wertvolle Erfahrungen in der Beobachtung anderen Unterrichts gesammelt.

Sonstige Formen
In diesen anderen Seminarformen dominieren andere Zugänge, Medien, Strategien, z.B. durch eingeschobene Experten-Anhörungen, Podiumsdiskussionen, Pro-Contra-Debatten. Über die Dauer des Semesters gesehen, werden sie hier aber nicht als die Seminarform prägend, nicht als typenbildend angesehen, sondern als Methodenvariation eingeordnet.

II: Lerntheoretische, motivationale und ausbildungspolitische Begründung von Seminaren

1. Allgemeines
Vorlesungen sind geeignet, große Überblicke zu bieten, Einzelfälle auch mal im Detail darzustellen, in ihren verschiedenen Varianten auch Lösungswege zu demonstrieren. *Seminare* verfolgen prioritär andere Ziele, wie zu zeigen war. Wenn Seminare nicht von frontaler Instruktion beherrscht werden, nicht als Variation der Vorlesung den Vortrag des Lehrenden lediglich durch die Referate der Studierenden ersetzen, dann bieten sich alle Chancen intensiven, individualisierten wissenschaftlichen Lernens.
Wie erwähnt, kann hiermit Heterogenität der Voraussetzungen sehr gut aufgefangen werden.
In dieser Veranstaltungsform lässt sich neugiergeleitetes Selbststudium in den Vor- und Nachbereitungsphasen der Seminarsitzungen ebenso organisieren, wie der wissenschaftliche Diskurs in den Seminarplena geübt werden kann. Wenn Seminare gut angelegt sind, werden mehr Fragen aufgeworfen und verfolgt als fertige Antworten geboten. Wenn dann auch noch Wahlmöglichkeiten eröffnet werden und die Relevanz für die Studierenden deutlich wird, sind die Voraussetzungen für motiviertes und im Sinne konstruktivistischer Lerntheorie erfolgreiches Lernen gegeben. Denk- und Handlungsabläufe sind so miteinander verbunden, dass die Studierenden bis zur Stufe 6 kognitiver Operationen (selbst Lösungen entwerfen) gefordert werden. Die vielen Aspekte der Selbständigkeit, die die selbstverantwortliche Organisation eigenen Tuns, Eigeninitiative und Urteilsfähigkeit fördern, tragen auch aus ausbildungspolitischer Perspektive dazu bei, dass Absolvent/innen sich heranbilden, die dann im Stande sind, Führungsaufgaben in der Gesellschaft zu übernehmen.

2. Fähigkeiten der Lernenden im Bereich Lerntechniken/ Wissen über das eigene Lernen
Für die Vorbereitung des bevorstehenden Lernprozesses durch Lehrende ist es wichtig zu wissen, über welche Lerntechniken die Lernenden verfügen und wie groß ihr Wissen über das eigene Lernen ist (Metakognition). Als Faktoren sind zu nennen:
- Erfahrung mit neuen Lernformen wie z.B. problembasiertem Lernen oder selbstgesteuertem Lernen,
- das Maß der Selbststeuerung des Lernens,
- der persönliche Lernstil,
- die Fähigkeiten und Erfahrungen der Lernenden im Bereich der Bildungsziele:
  - intelligentes Wissen,
  - Medienkompetenz,
  - Soziale und kommunikative Kompetenzen,
  - Lernkompetenz,
  - Wertorientierung.

2.1 Erfahrung mit neuen Lernformen
2.1.1 Selbststeuerung des Lernens
Zur Bearbeitung einer Aufgabe oder zum Lösen eines Problems werden Fähigkeiten benötigt, die sich auf die Steuerung des Lernprozesses selbst und die Organisation geistiger Prozesse insgesamt beziehen, also metakognitive Fähigkeiten.
Experten eines Wissensgebietes verfügen zumeist auch über die ausgeprägteren metakognitiven Fähigkeiten zur Bearbeitung von Aufgabenstellungen dieses Gebiets und können deshalb Probleme schneller und mit effektiveren Strategien bearbeiten: *Experten* verwenden im allgemeinen mehr Zeit auf die Identifizierung des Problems und wenden danach Top-Down-Strategien zur Lösung an, die auf das Erreichen des Gesamtziels orientiert sind. *Novizen* verwenden oftmals Step-for-Step-Strategien, d.h. sie verwenden in der jeweils aktuellen Situation den ersten passenden der unmittelbar möglichen Schritte, wenden diesen an, wählen dann den nächsten Schritt aus etc. Dieses Vorgehen ist zumeist langwieriger und ineffektiver als die auf das Gesamtziel orientierte Strategie der Experten.
Bei der Erstellung von netzbasiertem Lernmaterial bilden sich die metakognitive Strategien in dem Weg durch die Lerneinheit ab. Insbesondere für Lerner mit wenig Vorwissen und eher ungünstigen Bearbeitungsstrategien ist es deshalb sinnvoll, einen Weg von vornherein festzulegen. Bei dieser Festlegung sollte darauf geachtet werden, die Vorgaben zwar auf den effektiven Experten-Strategien aufzubauen, diese aber nach einem Schritt-für-Schritt-Prinzip darzubieten, so dass auch unerfahrene Benutzer sie nachvollziehen und somit den bestmöglichen Lernerfolg erzielen können.
Die neuen Lernformen sind nicht an sich für den Einsatz von Multimedia spezifisch, sie eignen sich aber durch ihre Eigenschaften wie Flexibilität und weitreichende Verfügbarkeit teilweise sehr gut dazu, zusammen mit dem Einsatz von Multimedia Anwendung zu finden. Hier werden sie als evtl. Vorhandene Fähigkeiten der Lernenden behandelt (wurden vorher z.T. als typenbildend schon einmal erwähnt).

2.1.2 Kooperatives, dislozierten Lernen mit Hilfe der neuen Medien
In (auch räumlich getrennten) Gruppen wird ein bestimmtes Wissensgebiet anhand einer konkreten Problemstellung erarbeitet, ohne dass eine Anleitung durch eine explizite Lehrperson erfolgt. Die Kooperation erfolgt zweckmäßig über Email/Newsgroup/Videokonferenz, konkrete Inhalte können über eine Lernplattform oder gemeinsame Dokumente erworben werden.
Durch die Realitätsnähe wird ein „aktives" Wissen erarbeitet, das in dieser Form auch gut in der täglichen Arbeit umgesetzt werden kann. Bei der Bearbeitung von mehreren unterschiedlichen Problemfällen in Folge erfolgt eine weitgehende Flexibilisierung des Wissens. Durch die elektronische Unterstützung können die verschiedenen Probleme und Lösungsansätze leicht miteinander verglichen und Kommentierungen und Fragen (sowie die Antworten) für alle verfügbar gemacht werden, der Informationsfluss wird verbessert. Dies setzt allerdings eine Umstellung der gewohnten Verhaltensmuster voraus und muss evtl. durch Moderator//innen oder Mentor//innen unterstützt werden. Ist schon Erfahrung in dieser Art des Lernens vorhanden, so kann die Unterstützung geringer ausfallen bzw. es muss weniger Zeit und Aufwand für eine Orientierungsphase eingeplant werden.

2.1.3 Selbstgesteuertes Lernen
Im Bereich der Computer/Web based Trainings (CBT/WBT) ist in verstärktem Maße ein fast vollständig selbstgesteuertes Lernen gefragt. Die Vorteile liegen in der weitest möglichen Flexibilisierung von Lerninhalt, -zeitpunkt und -ort. Allerdings ergeben sich erhöhte Anforderungen an die Lernenden, die gleichsam die Funktionen des Lehrenden mit übernehmen müssen. Durch eine angemessene Gestaltung der Übungen (z.B. Vorauswahl von Inhalten bzw. relevanten Texten/Autor/innen aus der Flut der Angebote) können hier einige Funktionen durch den elektronischen „Lernpartner" übernommen und somit die Lernenden entlastet werden. Solche Maßnahmen sollten dabei auch bei Inhalten eingeplant werden, die nicht in erster Linie als Teil eines CBTs geplant sind, um so eine Modularisierung und ein selbständiges Lernen zu erleichtern.
Für die Lernenden beinhaltet selbstgesteuertes Lernen einen (oft ungewohnten) Organisationsanteil. Der Umgang mit den angebotenen Hilfsmitteln und der fehlenden externen Kontrolle muss geübt werden, um ein effektives Ergebnis zu erzielen.

2.2 Lernstil
Der Lernstil ist allgemein definiert als eine Tendenz oder Präferenz, Informationen auf eine bestimmte Weise zu verarbeiten. Es gibt verschiedene Ansätze zur Differenzierung von Lernstilen, die auf verschiedenen Abstraktionsebenen angelegt sind. So kann u.a. nach der Präsentationsform der Information, also z.B. auditiv oder visuell oder nach dem bevorzugten Erlebens- und Verarbeitungsstil, also z.B. abstrakt-reflektiv oder konkret-aktiv unterschieden werden.

2.2.1 Lernstil und multimediale Lernumgebungen
Bei der *Erstellung multimedialer Lernumgebungen* ist eine solche Differenzierung dann relevant, wenn es mehrere sinnvolle Darstellungsmöglichkeiten eines Lerninhaltes gibt. Der lernenden Person kann die Auswahl zwischen diesen verschiedenen Darstellungsarten überlassen werden. Viele Sachverhalte implizieren eine bestimmte Darstellungsform, z.B. lassen sich räumliche Verhältnisse in einem Text oft nur unzureichend beschreiben. In einem solchen Fall sollte der für den Inhalt angemessenen Präsentationsform der Vorrang vor dem von der lernenden Person präferierten Lernstil gegeben werden. Oft ist die Selbsteinschätzung des Lerners nicht zutreffend, so dass eine Einstufung des Lernstils evtl. nur unzureichend möglich ist. Dann kann sie nicht als das maßgebliche Kriterium für die Auswahl oder Vorgabe eines bestimmten Lernweges dienen. Eine Überfrachtung der Lernumgebung sollte aber in jedem Fall vermieden werden. Es ist nicht sinnvoll, alle möglichen Darstellungsformen zu einem Inhalt gleichzeitig anzubieten, da hierdurch die lernende Person zu sehr mit der Auswahl beansprucht wird und sich weniger auf den eigentlichen Inhalt konzentrieren kann. Es kann aber sinnvoll sein, nach der ursprünglichen Präsentation in einem Format zu einem späteren Zeitpunkt den Zugang zu einem anderen Format zu ermöglichen (z.B. nach einem Vortrag eine entsprechende schriftliche Dokumentation bereitzustellen), um so verschiedene Zugangsmöglichkeiten zu berücksichtigen.
Auch muss die Aufbereitung des Materials an das entsprechende Medium angepasst werden, da z.B. ein gesprochener Text anders aufgebaut sein sollte als ein zu lesender Text und beide wiederum anders als eine entsprechende grafische Darstellung. Der Vorbereitungsaufwand ist somit deutlich höher als bei einer Veranstaltung, bei der die Information nur in einem Format angeboten wird.
Eine multimediale Aufbereitung empfiehlt sich deshalb vor allem für einen hohen Selbststeuerungs-Anteil. Hier kann sich die lernende Person selbst auswählen, auf welche Art und Weise sie die Information präsentiert bekommen möchte, allerdings sollte die lernende Person in jedem Fall durch die Gestaltung der Lernumgebung und die Vorgabe von interaktiven Mitteln bei einer sinnvollen Auswahl unterstützt werden.

2.2.2 Welchen Lernstil habe ich?
Der Lernstil kann teilweise über verhältnismäßig einfache Tests ermittelt werden. Einige Beispiele finden sich unter
- http://www.gwdg.de/~hhaller/KOLB.doc
- http://till.schnupp.net/honey-mumfort/
- http://it-resources.icsa.ch/Pedagogie/LernerStyles/LLStylesD.html (auf englisch)

Ein solcher Test kann auch ein sinnvoller Einstieg in ein schwerpunktmäßig selbstgesteuertes Lernen sein, da er die lernende Person dazu anregt, sich mit ihren individuellen Lernbedingungen auseinander zu setzen.

III: Methodische Varianten für erfolgreichere Seminare

Allgemein gültige Regel: Ein gutes Lernklima schaffen
Eine der wichtigsten Voraussetzungen für erfolgreiche, d.h. lernintensive Seminare besteht in Einstellungsvoraussetzungen der Beteiligten, insbesondere im *Interesse der Lehrenden an den Studierenden* und ihrem Lernerfolg. Dazu gehört *Respekt gegenüber und Interesse für Studierende*

(vgl. Webler 2013 zur Lehrkompetenz). Viele Studierende vermissen diese Einstellung bei Lehrenden. Überaus negative Bilder von Lehrenden über Studierende sind häufig anzutreffen. Wenn das Lehrdeputat, wenn die Veranstaltungen nur als ungeliebte Pflicht empfunden und stoffzentriert statt lernerzentriert durchgeführt werden, stehen die Chancen für nachhaltig erfolgreiche Seminare schlecht. (Durch Lerndruck kann zwar Pauken ausgelöst werden, aber dadurch erzwungenes Lernen erzielt nur geringe Gedächtnisleistungen und kippt sogar leicht in „Bulimie-Lernen"). Eng damit verknüpft ist die Grundeinstellung „Fördern und Fordern statt Auslese". Lehre, die die Entwicklungsmöglichkeiten in den Studierenden fördern will, sieht anders aus als Lehre, an der Studierende scheitern sollen. Die Strategien in manchen Fachbereichen, auf diese Weise als zu viel empfundene Studierendenzahlen zu reduzieren, ist nicht nur menschlich makaber zu nennen, sondern auch testtheoretisch äußerst fragwürdig, weil die Veranstaltung, in der diese Absicht verfolgt wird, in ihrer Prognosewirkung für negativen Studienerfolg einer methodischen Überprüfung in der Regel nicht standhält. Hier wird in einer sich ständig auf Wissenschaft berufenden Einrichtung mit unwissenschaftlichen Methoden gearbeitet, statt sich auf didaktische Methoden zu konzentrieren, mit deren Hilfe auch große Studierendenzahlen ein anspruchsvolles Studium bewältigen können. Dabei geht es nicht um Senkung der Standards, sondern darum, dass Lehre Hilfen bietet, diese Standards ungemindert zu erreichen.

Auf Seiten der Studierenden geht es darum, Studium in seinem gedachten Sinn als persönliche Investition in die Zukunft zu begreifen und zu betreiben. Das muss aber erst zum Thema gemacht und in einen Selbstfindungsprozess eingebracht werden, wie es die fortschrittlichsten Orientierungsphasen inzwischen leisten (vgl. Webler 2012). Daraus ergeben sich Eigeninitiative und Eigenverantwortung. Dieser Grundhaltung entspricht die *Auffassung von Seminaren als Lerngemeinschaften* (wie eingangs ausgeführt).

Studierende sind in ihrer bisherigen Bildungsgeschichte so stark an die Rezeption mehr oder weniger fertig angebotener Bildungsinhalte gewöhnt worden, dass sie große Mühe haben, selbst aktiv an unübersichtlichen Stoff heranzugehen und eigenes Leseinteresse, eigene Fragen an den Stoff zu entwickeln. Im Vordergrund steht viel zu sehr die Frage, was andere von ihnen an Lernen erwarten. Daher besteht (auch im Hinblick auf spätere berufliche Anforderungen an Hochschulabsolvent/innen) eine wesentliche Aufgabe von Seminaren darin, eine Neugier- und Fragehaltung mit den Studierenden zu entwickeln. Eine der methodischen Möglichkeiten, das zunächst anzubahnen besteht darin, Nachbarschaftsgruppen zur Generierung von Fragen zu bilden (als Methode näher beschrieben in Webler 2013).

Seminare leben geradezu vom Austausch von Perspektiven, Erprobung von Sichtweisen, Übung der Entwicklung von Argumentationsketten auf dem Weg der Schärfung logischen Denkens als wesentliches Studienziel. Diesem Austausch steht aber die Befürchtung entgegen, sich mit Unvollkommenheiten oder gar Fehlern bei den Kommilitonen „zu blamieren". Dieses Motiv ist stärker als die Furcht, sich vor den jeweiligen Lehrenden „zu blamieren". Die Folge ist Schweigen – die Scheu, sich mit Irrtumsrisiko zu erproben. Ein Ziel der Lehre muss es also sein, Lerngelegenheiten für logisches Denken und Argumentieren zu schaffen. Dazu gehört, eine positive Fehlerkultur zu erzeugen. Hauptargument des Verfassers in seinen Veranstaltungen: „Die Hochschule erwartet nicht, dass Ihr die Studieninhalte schon kennt und die Anforderungen schon erfüllt – dann müsstet Ihr nicht hier sein – die Hochschule geht zunächst von Unkenntnis und Nicht-Können aus! Das ist der Normalfall – und nicht Grund zur Zurückhaltung." Und: „Hier ist der Raum der eigenen Erprobung, des Ausprobierens neu erlangter Fähigkeiten – die letzte Gelegenheit vor den beruflichen Anforderungen. Im Beruf können Fehler zu Haftungskosten, schlimmstenfalls zum Verlust des Arbeitsvertrages führen. Nutzt diesen sanktionsfreien Übungsraum Studium. Macht Fehler!" Diese Aufforderung wird als dramaturgisches Mittel bis zur „Publikumsbeschimpfung" gesteigert, bis die Botschaft verstanden ist. Zur Ermutigung, Fehler zu machen, gehören sehr eng sozial verträgliche Feedback-Regeln, d.h. Regeln, die auch gewagte Beiträge in ihren Kommentaren ermutigen.

Und schließlich gehören zur Entwicklung der Fähigkeit, das eigene Lernen selbst zu organisieren und zu steuern (und zwar lebenslang) metakognitive Fähigkeiten. Um sie zu entwickeln, müssen eigene Lernprozesse thematisiert und rekonstruiert werden, nicht – wie üblich – nur Ergebnisse (noch dazu nur auf richtig/falsch) betrachtet werden. Soweit einige allgemeine, aber zentrale Gestaltungshinweise, ohne deren Beachtung Seminare nicht gelingen werden.

Von den Seminartypen können hier nur zwei exemplarisch in ihren abwechslungsreichen Gestaltungsmöglichkeiten vorgestellt werden. Ausgewählt wurden allerdings die beiden Varianten, die bei vielen Studierenden als besonders langweilig bzw. unergiebig gelten und gleichzeitig die häufigsten sind: Referateseminare und Textseminare. Weitere methodische Varianten werden in der Fortsetzung dieses Artikels in der nächsten Ausgabe der Zeitschrift präsentiert. Die ursprünglichen Ziele wieder sicherer auf hohem Niveau zu erreichen,, z.B. *ungenügende Referate und langweilige Textseminare zu vermeiden*, dieses als Lehrende anzuleiten und je nach spezifischen Lehrzielen über vielfältige Gestaltungsvarianten zu verfügen, dafür gibt es zahlreiche Möglichkeiten.

1. Referateseminare und deren Verbesserung

1.1 Endlich wieder ein spannendes Seminar! – Hauptakzente

Den eingangs geschilderten Missständen und Missverständnissen kann mit einigen Akzentuierungen und Änderungen abgeholfen werden. Diese Änderungen beziehen sich z.B. auf

- bessere Orientierung über Ziele und Nutzen der Veranstaltung als Seminarform
- eine Verstärkung der Neugier der Studierenden,
- die Hilfestellung bei der Vorbereitung der Referate,
- Qualitätskontrolle vor Abschluss der Vorbereitungen,
- kreative Varianten der Einleitung der Sitzungen,
- die Präsentation und deren Anleitung selbst,
- die Diskussion von Teilfragen des Referates,
- die Provokation unterschiedlicher Sichtweisen und
- die Besprechung des Referates als wissenschaftliche Leistung im Seminar (Feedback).

Einige Gestaltungsvorschläge hierzu werden anschließend näher ausgeführt.

Viele alltägliche Fragen der Lehrenden kommen hinzu:

- Wie können Studierende in solchen Seminaren, in denen im wesentlichen viel geredet wird, ein Gefühl von Lernfortschritt gewinnen?
- Wie kann er dokumentiert werden?
- Wie sichere ich als Lehrende/r ein gutes Niveau der Referate?
- Unterbreche ich bei falsch referierten Inhalten?
- Wie gestalte ich das Feedback?
- Wie kann ich die Studierenden aktivieren?
- Wie leite ich zu guter Gruppenarbeit an?
- Wie vermeide ich in der Seminarorganisation die langweiligen Rituale der Gruppenberichte im Plenum?
- Und, bei einem Mix von Referaten und Texten: Wie schaffe ich es, dass Texte regelmäßig gelesen sind?

Wichtige Fragen, aber viel zu viele „ichs". Wie schaffen wir es grundsätzlich, dass *statt der Lehrenden wieder Studierende* auf diesem Niveau ihr eigenes Studium und die oben genannten Problemlösungen aktiv selbst in die Hand nehmen? Eine ganze Reihe methodischer Alternativen stehen zur Verfügung, damit Studierende solche Seminare wieder als fesselnd erleben können. Wie eingangs schon erwähnt, tragen solche Seminare auch zur Motivation und Berufszufriedenheit der Lehrenden bei. Welche Möglichkeiten gibt es?

1.1.1 Zur besseren Orientierung über Ziele und Nutzen der Veranstaltung als Seminarform

Wie eingangs als Ziele des Seminars dargestellt, geht es vor allem um eine aktive Auseinandersetzung der Studierenden mit einem Themengebiet durch *arbeitsteilige Erarbeitung* und *gemeinsame Verarbeitung*. Seminare mit großen Teilnehmerzahlen, in denen kaum Beteiligungschancen der einzelnen Studierenden mehr bestehen bzw. der Redeanteil der Lehrenden zu groß wird, sollten nicht Seminar genannt werden. Sie sind allenfalls interaktive Vorlesungen. An die Materialgrundlagen und Arbeitsformen sollten ebenfalls Ansprüche gestellt werden: a) In der Regel sollte es nicht genügen, einen einzelnen vorhandenen wissenschaftlichen Text komprimiert zu referieren. b) Statt dessen sollte eine Themenstellung quer zu mehreren Aufsätzen etc. verfolgt oder c) zu einem vorhandenen Text und seinen Positionen evtl. abweichende Positionen in der Literatur gesucht, in Beziehung gesetzt und dargestellt werden.

Bei Referateseminaren registrieren wir als *Lerneffekte für die Vortragenden* (und machen dies transparent): Für sie handelt es sich um eine Übung, ein überschaubares wissenschaftliches Thema mit Hilfe der Techniken wissenschaftlichen Arbeitens aufzuarbeiten und das Ergebnis strukturiert und in geeigneter Weise visualisiert zu präsentieren bzw. interaktiv in Szene zu setzen. Referateseminare misslingen daher z.T. auch als Folge unzureichenden Erwerbs der Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, weil die Fächer nicht genug Wert darauf legen. Als *Lerneffekte für die übrigen Seminarteilnehmer* bilden alle an einem Seminar Teilnehmenden – wie immer wieder zu betonen ist unter Einschluss der Lehrenden – eine typische Lerngemeinschaft. Hier besteht die Chance, Themengebiete in einer Semesterarbeitsteiligkeit gemeinsam zu erarbeiten, ohne insoweit (bis auf das individuell übernommene Thema) selbst viel Mühe aufwenden zu müssen. Hier wird als Kompetenz auch geübt, einem wissenschaftlichen Vortrag zu folgen, Stärken und Schwächen der inhaltlichen Positionen bzw. der Stoffaufbereitung zu erkennen, spontan Fragen und begründete Zweifel zu entwickeln und in einer Plenumsdiskussion angemessen argumentieren zu lernen. Damit trägt gerade das Referateseminar dazu bei, genuine Ziele eines wissenschaftlichen Studiums zu erreichen.

1.1.2 Verstärkung der Neugier der Studierenden

Wenn wir von einem autonomen Wesen ausgehen, das sich selbstverantwortlich seiner Weiterqualifikation zuwendet, indem es ein Studium beginnt, dann haben Studierende ein Anrecht darauf, erklärt zu bekommen, warum ihnen durch eine obligatorische Sequenz von Veranstaltungen, von vorgesetzten Semesterthemen und u.U. sogar zugeteilten Referatethemen die eigenen Gestaltungsfreiheiten genommen worden sind.

Nun gibt es gute Gründe für curriculare und veranstaltungsbezogene Vorentscheidungen. Aber die Studierenden müssen diese Gründe auch erfahren. Das unterstützt nicht nur ihre Motivation, sondern fördert – als wesentliches Studienziel – auch ihre Urteilsfähigkeit.

Auch was das Semesterthema und die einzelnen Referatethemen angeht, sind gute Gründe zu unterstellen. Bleiben sie auch den Lehrenden unklar, sollten sie hinterfragt und ggfls. schleunigst abgeschafft werden.

Neugier steigernd sind Informationen darüber, warum die Lehrenden das Thema spannend finden (z.B. wissenschaftshistorische Bedeutung als Meilenstein in der Disziplinengeschichte), wie die Lehrenden sich vielleicht im eigenen Studium und danach damit auseinander gesetzt haben und was es den Studierenden bringt – ob sie einen Bezug zu ihrem eigenen Leben und seiner Entwicklung herstellen können. Diese Fragen befriedigend zu behandeln, kann den ganzen Semesterverlauf positiv beeinflussen.

1.1.3 Hilfestellung bei der Vorbereitung der Referate/Qualitätskontrolle vor Abschluss der Vorbereitungen

Zu Beginn des Semesters sollten klare Hinweise zum Aufbau von Referaten, zur Art der (schriftlichen) Vorbereitung und (mündlichen) Gestaltung gegeben werden (s. Bromme/Rambow 1993). Dies kommt als Anforderung des Faches daher (Standards), vertreten durch die jeweiligen Lehrenden, nicht als persönliche Anforderung dieser Lehrenden. (Das hilft auch, Verlegenheiten zu reduzieren, die sich evtl. aus dem erst jüngst vollzogenen Rollenwechsel der Lehrenden gegenüber gleichaltrigen oder sogar noch bekannten ehemaligen Kommilitonen ergeben). Begrenzung auf 15 Seiten für die schriftliche und 30-45 Minuten für die mündliche Darstellung ist zweckmäßig. (Daumenregel: 3 Minuten pro Seite – aber nicht vorgelesen und nicht in komplexen, geschriebenen Sätzen formuliert). Auch sollte mit Nachdruck darauf hingewiesen werden, dass die vortragenden Studierenden ihren Kommilitonen gegenüber Verantwortung übernehmen für das Niveau der Veranstaltung und die Ergiebigkeit des Semesters.

Rechtzeitig vor dem Referat sollte – je nach Zeitpunkt aufgrund einer elaborierten Gliederung oder schon eines Thesenpapiers – ein *obligatorisches Vorgespräch* in der Sprechstunde stattfinden, um Niveau und Ausrichtung des Referates zu kontrollieren und zu betreuen. Niemand sollte vortragen dürfen, der nicht in der Sprechstunde war. Dies erscheint unverzichtbar wegen der vorab notwendigen Orientierung und Qualitätsverbesserung von Referaten,

auch als Teil unserer Verantwortung als Lehrende für das Niveau der Veranstaltung und für die Zeit der Studierenden.

1.1.4 Kreative Varianten der Einleitung der Sitzungen
Als Anwärmphase, zur Mobilisierung eigenen Vorwissens, zur Entwicklung eines eigenen Bezuges der Studierenden zum Thema und zur Unterstützung des Lernens sollen Teilfragen des Referatthemas 15 Minuten in Nachbarschaftsgruppen diskutiert werden, bevor das Referat gehalten wird.Damit können die Studierenden entdecken, dass sie schon mehr über das Thema wissen, als zunächst angenommen. Da Lernen nicht zuletzt dadurch gelingt, dass neue Informationen mit dem Vorwissen verknüpft werden, verstärkt dieser Beginn die Lerneffekte. Auch stoßen sie auf Fragen, was das Interesse erhöht. Gleichzeitig entdecken die Studierenden, was das Thema mit ihnen selbst zu tun hat.

1.1.5 Die Präsentation und deren Anleitung selbst
Hierzu liegen in den Artikeln von Bromme/Rambow und von Gold/Souvignier genügend Hinweise vor, sodass darauf verwiesen werden kann.

1.1.6 Eingreifen bei unbefriedigendem Verlauf?
Wenn der Vortrag dann – trotz dieser Schutzvorkehrungen – inhaltlich oder auch formal unbefriedigend verlaufen sollte, dann sollten wir als Lehrende zumindest nicht ständig unterbrechen und eingreifen. Das wäre Zeugnis allzu großer Stofffixierung der Lehrenden und auch ausgeprägten Misstrauens der Fähigkeit der übrigen Studierenden gegenüber, Minderleistungen auch selbst erkennen und einschätzen zu können. Derartiges Verhalten der Lehrenden wird von den vortragenden Studierenden als völlig frustrierend und auch die weiteren Referent/innen abschreckend beschrieben. In einer typischen Lerngemeinschaft ist das Gesamtseminar und sein Erfolg nicht von der Perfektion seiner Vorträge abhängig. Aus diesem Missverständnis heraus fordern Studierende auch immer wieder den Vortrag der Lehrenden. Ziele von Referateseminaren sollten nicht allein darin bestehen, möglichst perfekte Referate abzuliefern (englisch typischerweise: „to deliver a lecture"). Lieber sollten die Lehrenden Notizen für ein eigenes anschließendes kurzes Correferat machen, in dem eingangs die Ergänzungsbedürftigkeit des ersten Vortrags benannt, aber die Studierenden nicht völlig deklassiert und abgekanzelt werden. Vielleicht schaffen die Lehrenden es aber auch, erst einmal eine Plenardebatte zu beginnen und dort die Defizite zusammen mit den Studierenden aufzuarbeiten, statt selbst ein zweites Referat zu halten. Auf jeden Fall sollten notwendige Richtigstellungen und Ergänzungen vor Ende der Sitzung stattfinden, damit sich falsche Inhalte nicht bis zur nächsten Sitzung festsetzen können.

1.1.7 Zur Diskussion von Teilfragen des Referates, die Provokation unterschiedlicher Sichtweisen
Dem/den Referentinnen und Referenten sollte (schon bei der Vergabe des Themas) eine Fragegruppe bzw. Thesengruppe gegenüber gestellt werden (also kein Co-Referat, sondern als eingeschränkter Auftrag), die bis dahin Fragen bzw. Thesen entwickelt hat, sodass es am Ende des Referates im Plenum – vielleicht in einer ersten Runde – zu einer regelrechten Disputation kommen könnte, bevor die eigentliche Diskussion beginnt. Sehr nützlich kann auch sein, wenn die Vortragenden selbst Vorschläge für Diskussionspunkte machen (z.B. kontroverse wissenschaftliche Meinungen, bestimmte Positionen von Autoren, verbliebene Unklarheiten als diskussionswürdig herausstellen usw.).

1.1.8 Zur Besprechung des Referates als wissenschaftliche Leistung im Seminar (Feedback)
Wenn zu Beginn des Semesters die Anforderungen an ein gutes Referat mit den Studierenden erarbeitet worden sind, dann sind die Studierenden – bei entsprechender Übung, die jetzt erworben werden soll – auch urteilsfähig. Zur Bewertung des Referats sollten einfache DIN A 7 Karteikarten an die Studierenden verteilt, mit einem „Plus" auf der Vorder- und einem „Minus" auf der Rückseite versehen und dann mit Kommentaren zu beiden Aspekten ausgefüllt werden. Die Lehrenden füllen ebenfalls diese Karte aus. Dies soll nach den Feedback-Regeln geschehen (s. Extra-Merkblatt), m.a.W. differenziert, sorgfältig beobachtet und formuliert und in der Nennung von Stärken und Schwächen ausgewogen. Die Karten werden eingesammelt. Die Vortragenden bekommen Gelegenheit, als erste ihre Leistung zu kommentieren, dann werden die Karten durch die Lehrenden vorgelesen (erst alle „Plus", dann alle „Minus"); die Vortragenden haben ein Schlusswort. Angelehnt an diese Erfahrungen sollte noch einmal grundsätzlicher auf Gestaltungs- und Präsentationsregeln eingegangen werden, um die nachfolgenden Referate weiter anzuleiten. Dabei haben die zu Beginn des Semesters gehaltenen Referate einen „dicken Bonus", weil sie ohne Vorbilder gehalten wurden, während die späteren daran schon viel lernen konnten. Der gelegentliche Wunsch, die Nachbesprechung nicht im Plenum durchzuführen, sondern in die Sprechstunde zu verlegen, wird von mir regelmäßig abgewiesen. Eine vor der Seminaröffentlichkeit erbrachte Leistung muss auch vor dieser gleichen Öffentlichkeit vertreten werden. An diese Art von Verantwortung muss sich gewöhnt werden. Umgekehrt sorge ich durch die Feedback-Regeln und notfalls Mahnungen oder Eingriffe für eine faire Art der Rückmeldung.

1.1.9 Übergänge zwischen den Seminarsitzungen
Sehr belebend wirkt die Übung, jeweils *erst am Ende der Sitzung* den/die Protokollanten zu bestimmen, der/die gerade abgelaufene Sitzung protokolliert! Ebenso wirksam für die bessere Vorbereitung und Verfolgung des Seminars ist die Regel, *zu Beginn der nachfolgenden Sitzung* erst (z.B. per Los) denjenigen zu bestimmen, der zur Einstimmung noch einmal einen Rückblick auf die vergangene Sitzung gibt. Diese Methoden wurden von einer Lehrenden praktiziert, die (trotzdem?) auf Vorschlag „ihrer" Studierenden Lehrpreisträgerin der Universität Bielefeld wurde.

1.2 Ein Übergang vom Referate- zum Textseminar – die konkrete Erfahrung einer Studentin als Fallbeispiel:[3]
In einem Seminar der Literaturwissenschaft besteht eine klare Vereinbarung: Zu Beginn des Semesters wird eine Titelliste der zu lesenden Bücher mit dem Termin ihrer Beratung ausgeteilt. Die Referate werden in der ersten Sitzung vergeben. Alle Teilnehmer am Seminar haben das verein-

[3] Ein dem Verfasser vorliegender Bericht einer ihm bekannten Studentin.

barte Buch pro Woche gelesen. Eine Gruppe von Studierenden bereitet die Sitzung über das Buch noch intensiver vor als die anderen. Dann bietet sie zu Beginn ein Spektrum von Gesichtspunkten als Grundlage der Diskussion an. Beispiele: Figurenkonstellation/Form und Sprache/Kommunikation der Charaktere untereinander/Erinnerung/Nostalgie in diesem Roman (Lebensbilanz anhand verschiedener Lebensabschnitte)/nationale versus persönliche Identität/Gleichzeitigkeiten in der historischen Epoche der Handlung. „Die Referatsgruppe leitet ein mit einem Kommentar zur Biografie des Autors sowie zum historischen Hintergrund des Buches; anschließend können die Studierenden die Themen auswählen, die sie interessieren. Dann beginnt die Sitzung. Die Gruppe hebt einige Zusammenhänge des Textes unter diesem Aspekt hervor und interpretiert ihn. Daraufhin beginnt die Diskussion – auch als Widerspruch zu den Äußerungen. Wenn das ausreichend diskutiert scheint, wird der nächste Aspekt gewählt und der Ablauf beginnt von vorn. Die Sitzung wird von der Gruppe moderiert. Der Lehrende schaltet sich nur für unbedingt notwendige Ergänzungen oder – wenn das Plenum das nicht selbst merkt und korrigiert – für Richtigstellungen ein. Unser Professor macht gern längere Einwürfe, obwohl er sich jede Woche vornimmt, nichts zu sagen. Er hat aber auch immer etwas zu sagen und seine Beiträge sind eine Bereicherung. Diese Variante des Seminars macht Spaß, weil man nicht passiv 1,5 Std. einem Referat zuhören muss, sondern selber aktiv mitdiskutiert und die Inhalte selber durch das Plenum erschlossen werden."

2. Textseminare und deren Verbesserung

2.1 Relevanz von Textseminaren für Studierende

Textseminare sind als typenprägendes Merkmal – wie erwähnt – durch intensives Studium ausgewählter Texte gekennzeichnet. Sie werden teilweise genutzt, um den verbalen Vortrag von Inhalten durch höhere Lektüre-Anteile zu ersetzen (s.u.), teilweise aber, um sorgfältiges Lesen (Textstudium), Textanalyse und Textkritik zu lernen bzw. zu vertiefen – zumindest in den Geistes- und Sozialwissenschaften, Jura, Theologie sind dies unverzichtbare Fähigkeiten. In der Realität der Semesterabläufe werden Referate und Texte häufig kombiniert – z.B. das Semester mit Texten begonnen, bis die ersten Referate vorbereitet sind, oder als Ersatz beim kurzfristigen Ausfall von Referaten.
Innerhalb der Forschung dient Textarbeit vor allem dazu, einen Überblick über das Themengebiet und den Forschungsstand zu gewinnen. Sie dient der Vermeidung von Doppelforschung, Fixierung der Forschungslücken, Schärfung der Sensibilität für geistiges Eigentum sowie als Instrument zur Überprüfung der wissenschaftlichen Aussagen. *Innerhalb der Lehre* kommen als Instrumente des Lernens in Seminaren viele Ziele und Zwecke für die Verwendung von Texten hinzu. Die Studierenden über diese Ziele, Funktionen, den Nutzen der Verwendung von Texten in Seminaren aufzuklären, gehört schon als allgemeine Forderung an die Lehrenden zu den Voraussetzungen eines selbst verantworteten Studiums. Der Sinn der Verwendung von Texten in Seminaren ist – außer der unkritischen Nutzung als Informationsquelle – manchen Studierenden unklar (vor allem natürlich in den ersten Semestern). Hier ist mehr Information notwendig.

Nicht jedes Textseminar verläuft problematisch, und nicht alle Studierenden haben Schwierigkeiten mit Texten. Aber es handelt sich doch um ein überall zu beobachtendes, verbreitetes Problem, für das Lösungen zu sichten sich lohnt. Das Phänomen unterteilt sich (ohne Ursachenanalyse) in zwei Aspekte, die von Studierenden und Lehrenden als gravierend benannt werden: a) Die der Sitzung zugrunde gelegten Texte werden häufig nicht (gründlich) gelesen und b) können viele Studierende nicht wirklich aufmerksam lesen, d.h., die Texte werden nicht verstanden. Daher fällt ihnen eine kritische (das heißt auch: distanzierte) Textanalyse ungemein schwer. Bei a) ist mangelndes Interesse zu vermuten, bei b) sind es Mängel der Lesefähigkeit. Diesen beiden Phänomenen wird in ihren Ursachen und Abhilfemöglichkeiten hier weiter nachgegangen.

2.2 Einige Ursachen für mangelndes studentisches Interesse an Texten

Viele Lehrende berichten enttäuscht, dass die angebotenen Texte von allzu vielen Studierenden nicht oder nicht gründlich genug gelesen werden (s.u.). Damit fehlen wesentliche Voraussetzungen für die einzelne Seminarsitzung, die sich der Verständigung über ein Thema anhand der Texte zuwenden wollte. Es scheint sich zunächst überwiegend um ein Motivationsproblem der Studierenden zu handeln. Aber wie kommt diese negative Motivation zu Stande? Mangelnde Motivation, also mangelndes Interesse könnte generell auf mangelnde Studienmotivation, aber auch auf ein Problem bei der Textauswahl und ihrer Begründung hinweisen. *Das erste ist mehr bei den Studierenden, das zweite bei den Lehrenden zu verfolgen.*

2.2.1 Ursachen, die auf Lehrende zurückgehen

Das Hauptproblem scheint darin zu liegen, dass unserem Tun und Unterlassen ständig Prioritätenentscheidungen vorangehen. Bekanntlich ist es unzutreffend, zu behaupten, man habe keine Zeit gehabt; das ist physikalisch unrichtig. Die durchaus vorhandene Zeit ist nur nach anderen Prioritäten verteilt worden. Daher kommt mangelndem Interesse zentrale Bedeutung zu bei der Frage, warum Seminartexte nicht, allenfalls unzureichend gelesen worden sind. Die Ursachen liegen in den Studienstrukturen und nicht – wie häufig von Lehrenden leichtfertig geurteilt wird – in der Faulheit oder mangelnden Eignung zum Studium. Die gleichen Personen leisten in anderen Lebenssituationen ein Vielfaches und sind höchst engagiert – in Feldern, mit denen sie sich identifizieren. So wie Studium heute in vielen Fällen aufgebaut ist, gibt es wenig Raum für die Studierenden, ihre eigenen Interessen zu entwickeln und ihr persönliches Studium zu verfolgen. *Studium ist nicht ihr persönliches Ding, das sie selbstverantwortlich mit hoher Identifikation angehen,* sondern bedeutet fremdbestimmte Strukturen, in die man sich fügen muss, um erfolgreich zu sein. In einem solchen entfremdeten Studium sich zu engagieren, fällt doppelt schwer. Hinzu kommt, dass die einzelnen Lehrveranstaltungen von den Lehrenden, die sich fast ausschließlich als Fachwissenschaftler/innen verstehen, weitgehend als ihr Eigentum angesehen werden. Die Possessivpronomen und sonstigen sprachlichen Formen beweisen es: „Mein" Seminar, „meine" Studenten, „ich versuche die Studierenden zu beteiligen" oder „wie kann ich die Studierenden beteiligen?" sind gut gemeinte, verrä-

terische Formeln. Es müsste statt dessen das *Seminar der Studierenden sein* – lediglich unter Anleitung, Ratschlag der Lehrenden. Bei diesen Akzenten sähe die Leseleistung der Studierenden ganz anders aus, wie Erfahrungen mit weithin selbst gestalteten Studienprojekten leicht erkennen lassen. Mit diesem Problem ist nicht das ganze Leseproblem erklärt; aber ein großer Teil – von den nachfolgenden Gründen abgesehen. Darüber hinaus gibt es – wie oben schon erwähnt – mangelnde Lesegewohnheiten sowie durchaus auch mangelnde Selbstdisziplin. Aber bei entsprechend starkem Interesse vermag das ebenfalls Berge zu versetzen.

2.2.2 Ursachen, die auf die Studierenden selbst zurückgehen
Warum also werden Texte in Seminaren so häufig nicht gelesen? Es kann u.a. an äußeren, nicht dem Text inhärenten Gründen liegen, etwa falschem Lernverständnis, einem grundlegenden Missverständnis, dass Lernen angeblich ein von außen aufgegebenes, der Umgebung geschuldetes Verhalten darstellt, das dann aus extrinsischen Motiven heraus (Furcht vor Misserfolg und seinen sozialen Konsequenzen in Familie und Freundeskreis bzw. Hoffnung auf Erfolg und Anerkennung in Familie und Freundeskreis) vollzogen wird. Ein eigenes, inhaltliches Interesse am Thema, die Überzeugung, selbst durch Lernen bereichert zu werden (interessante Zusammenhänge zu erkennen, die eigene Urteilsfähigkeit zu steigern, letztlich lebenssicherer zu werden), eine grundlegende Neugierde und Offenheit Neuem gegenüber ist bei Studierenden mit relativ geringer Lesemotivation eher schwach entwickelt, wie die Lehrpraxis des Verfassers und seine Evaluationen zeigen. Folgende Gründe sind erkennbar:

- Fehlbeurteilung des Verhältnisses von Aufwand und Ertrag: Textumfang erscheint zu groß (d.h. die Motivation bzw. die Nutzenerwartung übersteigend oder zeitlich angesichts der Anforderungen in Parallelveranstaltungen tatsächlich oder anscheinend nicht zu schaffen), Mit den vorstehenden Punkten zusammenhängend; wenn der Ertrag nicht einleuchtet, dann erscheint der Aufwand leicht als zu hoch;
- mangelnde Lesegewohnheiten; wer bisher schon relativ wenig aus eigenem Antrieb gelesen hat, dem fallen solche Anforderungen im Studium schwerer als anderen; bei mangelnder Selbstdisziplin verstärkt sich das noch.
- Ziel ist zwar angegeben, aber nicht verstanden: Hier fehlt die Angabe, warum der Text nun genau gelesen werden soll, m.a.W. welche Kompetenzen mit seiner Hilfe erworben werden sollen und wie der Text im Seminarplenum behandelt werden soll;
- Nutzen unklar: Wenn die Studierenden den Eindruck haben, die angegebenen Texte hätten nur mittelbar mit dem Seminarthema zu tun, wird ihre Lesebereitschaft deutlich gedämpft sein – es sei denn, der Text selbst fasziniert. Besonders wenig zum Lesen motivierend sind viel zu umfangreiche, unkommentierte Leselisten, die für ein Seminar ausgegeben werden. An Kommentaren erwartbar wäre, welches Buch bzw. welcher Aufsatz durch andere in der Liste im Hinblick auf welchen Aspekt ersetzt werden kann, wenn der andere Titel zur Zeit nicht verfügbar ist. Und Hinweise zu den bei bestimmten Titeln im Vordergrund stehenden Aspekten, die zur Aufnahme in die Liste geführt haben usw.
- medial verwöhnt: sind inzwischen viele Studierende. Sie sind gewöhnt an visuelle Reize, an graphisch oder vom layout her aufwendig gestaltete Seiten. Relativ monotone Textseiten erscheinen als langweilige „Bleiwüsten" und senken die Lesebereitschaft. Anzustreben ist eine Motivation, die bereitwillig auch schwer zugängliche und schlecht aufbereitete Informationen aufsucht, weil sie am inhaltlichen Gehalt interessiert ist. Zu den klassischen Zielen eines Hochschulstudiums zählt der Erwerb der Bereitschaft zum geduldigen, u.U. mühsamen „Bohren dicker Bretter" als einem wichtigen Studienziel, das betont werden sollte;
- mangelnde Übung, in inneren Bildern zu denken: Wenn in der Phantasie der Leser/innen allein durch die Textinhalte innere Bilder erzeugt werden können, erscheint ein Text nicht mehr langweilig. Auch dies kann geübt, darauf kann hingewiesen werden.

Wenn Studierende Seminartexte unergiebig bzw. langweilig finden (dazu müssen sie sie immerhin gelesen haben), können insbesondere drei Gründe vorliegen, von denen nur einer (c) auf die Studierenden selbst zurückgeht:
a) der Text war schlecht ausgewählt,
b) der Stellenwert des Textes war nicht (ausreichend) erklärt. Daher war es nicht gelungen, Interesse für den Text zu wecken,
c) die Studierenden haben den Text nicht sorgfältig genug gelesen und somit nicht verstanden (was auch Folge von a+b sein kann).

Natürlich richtet sich die Zweckmäßigkeit der Auswahl eines Textes an den Zielen aus. Ob Literaturgattungen kennen gelernt werden sollen, das Gesamtwerk eines Autors untersucht, eine historische Entwicklung mit Hilfe von Quellen rekonstruiert oder etwas Ähnliches begonnen werden soll: in jedem Fall soll wissenschaftliches Vorgehen anhand der Texte kennen gelernt bzw. eingeübt werden. In einigen der Fälle geht es darum, die Intentionen des Autors/der Autorin kennen zu lernen; in anderen geht es gerade darum nicht, sondern um die Verfolgung von Fragen, die quer zum Einzeltext liegen, sodass in erster Linie interessiert, inwieweit der Text zu der eigenen Fragestellung beiträgt. In beiden Fällen muss der Einzeltext untersucht werden. Das sähe in Soziologie oder Volkswirtschaftslehre bei einem Seminar zu Max Weber oder in Physik bei der Beschäftigung mit Aspekten des Werkes von Albert Einstein deutlich anders aus. Eine Textanalyse obiger Art gehört selten zum Methodenrepertoire dieser Fächer. Aber auch dort stellt sich die Frage, ob Interesse am Einzeltext geweckt werden kann. Jedenfalls ist wissenschaftliches Arbeiten ohne Studium des (schriftlich fixierten) Erkenntnisstandes zum Thema unmöglich.
So systematisch und reflektiert haben zumindest Erstsemester sicherlich bisher nicht über die Vorteile der Auseinandersetzung gerade mit Texten nachgedacht (und – soweit sie noch wenig Lehrerfahrung haben – manche ihrer Lehrenden auch nicht). Erst wenn die Studierenden darüber informiert sind, können sie darüber auch Entscheidungen fällen. Außerdem gehört es zu den Bringschulden einer Hochschule, die den Studierenden bestimmte Leistungen vorschreibt, diese Vorgaben, die eine freie Textwahl einschränken, auch zu begründen (z.B. die orientierende Wir-

kung für spätere Auswahlentscheidungen in einem Meer von Literatur hervorzuheben). Studierende sind ungeübt im Nachdenken über die qualifikatorischen Ziele der Textarbeit. Aufklärung tut not.

3. Ziele, Funktionen, Nutzen der Verwendung von Texten in Seminaren

3.1 Funktionen von Texten als Informationsquelle und Lernanreiz

Der Gebrauch von Texten zur authentischen Übermittlung von Informationen aus Sicht der Textautorinnen führt i.d.R. zu einer exakteren Aussage als beispielsweise der mündliche Vortrag über die gleichen Informationen, weil Texte (abgewogener formuliert und ggfls. mehrmals korrigiert) eine höhere Qualität erreichen. *Der Gebrauch von Texten als Informationsquelle und Anreiz zum Lernen* hat auch im multimedialen Zeitalter viele Vorteile:

- Texte dienen mit Hilfe von Schrift bzw. Papier als Medium, insbesondere wenn keine Möglichkeit besteht, mit den Autor/innen direkt zu sprechen,
- sie können der Demonstration einer wissenschaftlichen Lehrveranstaltung dienen: In den Texten wird – als Teil von Wissenschaftlichkeit – der Nachweis der Herkunft von Informationen/Lehrmeinungen geführt,
- auf Tischen liegend, sind Texte eine stumme Aufforderung, sich mit ihnen zu beschäftigen; demgegenüber bleibt die gedankliche Gewissheit, bestimmte Informationen in elektronischer Form heranziehen zu können, für viele Menschen eher abstrak,
- sie lassen Lernen nach dem individuellen Lernstil zu: man kann mit dem Lesen vorne anfangen oder sich sprunghaft nach attraktiven Schlüsselbegriffen eine eigene Reihenfolge zusammenstellen, sich zunächst einen Überblick verschaffen oder sich von Zwischenüberschriften fesseln lassen,
- der Text lässt im Gegensatz zum Vortrag ein eigenes Tempo des Lernens zu (schon Lesegeschwindigkeiten sind extrem unterschiedlich!), lässt Pausen nach eigenem Bedürfnis einlegen, rückblättern, wiederholen so oft man will,
- an eigene Textausgaben können Randbemerkungen (Marginalien) geschrieben werden, Textpassagen können je nach individueller Bedeutungszuweisung farbig markiert oder unterstrichen und damit für das Gedächtnis auch optisch verstärkt werden,
- Texte, von denen die Studierenden den Eindruck haben, sie sollten nur als Ersatz für Dozentenvortrag oder als Referateersatz dienen, gewinnen noch nicht an Attraktion; hier müssen Verbindungen zu den Zielen der Veranstaltung hergestellt werden. Allerdings ist der beabsichtigte methodische Wechsel von personalen zu papierenen Medien auch eine hinreichende Begründung,
- Texte können – erweiternd – den unmittelbaren Kontext eines Spezialthemas sichtbar machen,
- sie können – einordnend – das Einzelthema in einen größeren Zusammenhang einbetten,
- einer allgemeinen, wichtigen Horizonterweiterung dienen (Vorsicht: in einem allzu allgemeinen Sinn ist das fast immer richtig und berechtigt, aber nicht mehr motivierend),
- umgekehrt: Texte können auch – verengend, focussierend,
- eine exemplarische Vertiefung und detaillierte Betrachtung eines Themas leisten und damit richtig gewählt sein,
- Texte in Papierform sind ein nachhaltigeres sinnliches Erlebnis als ein Bildschirm,
- Texte als Medium des Lernens sind als lose Kopien, Zeitschrift oder Buch (also Papierform) hochmobil, zeit- und ortsunabhängig verwendbar (allerdings von Smartphones, Tablets usw. inzwischen erreicht),
- Texte können die maßgeblichen Standpunkte zum Thema repräsentieren; sind sie kontrovers, können sie weitere Wirkungen entfalten (s.u. Ziff. 3.2),
- Texte können (wichtig insbesondere in den ersten Semestern) modellhaft demonstrieren, wie Literatur in einen eigenen, entstehenden Text eingearbeitet wird,
- in gleicher Weise kann insbesondere Anfangssemestern demonstriert werden, wie ein „wissenschaftlicher Apparat" aufgebaut wird und wie er die Funktion erfüllt, die Herkunft übernommener wissenschaftlicher Ergebnisse bzw. anderer Lehrmeinungen nachzuweisen und als Grundlage der Überprüfbarkeit dient,
- Texte können unmittelbar dem Kompetenzerwerb der Studierenden dienen (s.u.).

Fazit: Texte, insbesondere in Papierform, sind ein Lernmedium mit vielen Vorteilen.

3.2 Kompetenzerwerb durch Texte

Durch das Studium von Texten, d.h. der kritischen Auseinandersetzung mit ihnen, können zahlreiche Fähigkeiten und Grundlagen für diese Fähigkeiten erworben werden:

- im jeweils gegebenen thematischen Feld kann Wissen als eine Grundlage der Urteilsfähigkeit erworben werden,
- mit Texten kann ein größeres Thema erschlossen werden, um dessen Dimensionen und Vernetzungen zu erfassen und darin arbeiten zu können,
- Textstudium erzieht zur Genauigkeit des Lesens (z.B. über unverstandene Begriffe und Sätze nicht hinwegzugehen), des Verständnisses, der Wiedergabe etc.,
- bei der Verwendung von Texten verschiedener Autoren zum gleichen Thema mit divergierenden inhaltlichen Positionen können die Studierenden die Texte nicht kritiklos konsumieren: Die Widersprüchlichkeit führt zu Textdistanz als Grundlage eigener Meinungsbildung, die Studierenden lernen sorgfältig zu lesen, differenziert aufzunehmen und zu vergleichen,
- wissenschaftliche Texte zu lesen übt in wissenschaftliche Denkweisen ein, in eine entsprechende Argumentation, in den logischen Aufbau einer Gedankenkette,
- je nach Fragestellung bzw. Thema wird logisches, analytisches, synthetisches Denken auch durch den Austausch der Seminarteilnehmer über das Gelesene gefördert,
- nicht nur Denken, davon kaum trennbar wird auch die Sprachkompetenz durch das Einüben in wissenschaftliche, sprachliche Darstellung, Fachsprache, sprachlichen Aufbau gefördert.

Aufgrund alldieser Wirkungen lohnt sich die detaillierte Auseinandersetzung mit dem Text!

Diese mit Texten erwerbbaren Kompetenzen sind auch Kriterien für die Textauswahl.

4. Sorgfältige Auswahl von Texten

Besonders geeignet für solche Ziele ist die Verwendung „klassischer" Texte; aber was macht einen Text „klassisch"? Dass die Autorin/der Autor die Dinge vorbildlich, modellhaft, grundlegend und damit eine längere Zeit überdauernd auf den Begriff gebracht hat. Klarheit, Kompaktheit, Prägnanz einer Gedankenführung sind weitere Merkmale eines klassischen Textes.

Die Bereitschaft Seminartexte zu lesen hängt auch vom Ausmaß des Vertrauens ab, das die Studierenden gegenüber den Lehrenden bezüglich einer verantwortungsvollen Vorbereitung des Seminars entwickelt haben. Die Studierenden erwarten wegen der parallelen Anforderungen aus anderen Veranstaltungen eine Beschränkung der Texte in Umfang und Anzahl auf das unbedingt Notwendige; dies fällt Lehrenden aber besonders schwer. Zum einen können sie kaum einschätzen, wie vielen Anforderungen sich die Studierenden gleichzeitig gegenüber sehen und zweitens verlieren sie auch als Lehrende leicht die Distanz zum Thema und halten all zu viele Details für unverzichtbar. Daher ist es für Lehrende wichtig, sich vorher bereits an abstrakte Auswahlkriterien zu binden, an denen sie ihre eigenen Entscheidungen überprüfen können – an die in den o.g. Abschnitten 3.1 und 3.2 entwickelten.

Stichwort Textdistanz: Häufig ist zu beobachten, dass Studierende (insbesondere der Anfangssemester) sich beim Lesen kaum von der Perspektive der Autor/innen lösen können, sie relativ kritiklos konsumieren und eigene Suchfragestellungen quer oder gegen den Text kaum durchhalten. Das kann durch geschickte (d.h. zielführende) Auswahl der Texte wesentlich gefördert werden, indem – wie erwähnt – konträre Texte ausgewählt werden, die nicht unkritisch nebeneinander konsumiert werden können, sondern zur Auseinandersetzung herausfordern. Ähnliche Wirkungen können in sich widersprüchliche Texte haben – obwohl da manche Überraschung zur Oberflächlichkeit des Lesens wartet, wenn Widersprüche unbemerkt bleiben.

5. Methoden, regelmäßiges Lesen zu fördern

Gehen wir von der momentanen Situation in einer Seminarsitzung aus, so helfen uns für kurzfristige Lösungen tiefgründige und langfristige Analysen nur begrenzt weiter. Was können wir kurzfristig tun, um das Seminar in Gang zu bringen – und das auf hohem Niveau? Zunächst einmal bleibt festzustellen, dass unter Zwang erwirkte Leistungen schlechter im Gedächtnis haften als die freiwillig erbrachten. Aber deutliche Minderleistungen können nicht hingenommen werden, wenn sie die ganze Veranstaltung tangieren. Es gibt Seminare – insbesondere bei größerer Teilnahmezahl, bei der die soziale Kontrolle nicht mehr funktioniert, also jenseits von 10-12 Studierenden – in denen sich herausstellt, dass zu einzelnen Sitzungen gerade noch die berühmten 3-5 Studierenden gelesen haben, die immer vorbereitet sind. Der Rest hat nicht oder nur äußerst flüchtig gelesen.

In dieser Verlegenheit eröffnen sich ziemlich regelmäßig zwei Gelegenheiten: Da fragen Studierende: „Könnten Sie nicht mal eben den Text für uns zusammenfassen...? Sie kennen ihn doch am besten!" Diesen Vorschlag anzunehmen ist für Lehrende gefährlich, weil von ihm das falsche Signal ausgeht. Aus dem Seminar wird tendenziell eine Vorlesung, oder *die Lehrenden* und nicht *die Studierenden* beweisen, dass sie den Text sorgfältig gelesen haben und ihn zusammengefasst darstellen können. Die Studierenden sind anschließend keineswegs im Stande, mit der nötigen Kenntnis über den Text oder ein damit verwandtes Thema zu sprechen. Die zweite Versuchung für die Lehrenden besteht darin, die Sitzung im wesentlichen nur mit den vorbereiteten Studierenden zu bestreiten (was obendrein angenehm ist). Sie führt jedoch ebenfalls in eine Sackgasse: Die übrigen Studierenden verstehen nicht genug von der Diskussion, langweilen sich, im Ergebnis ist es noch weniger *ihre* Veranstaltung – es bleibt die Veranstaltung der Lehrenden, mit der sie wenig zu tun haben. Der Verfasser hat dann lieber die Sitzung abgebrochen und auf die kommende Woche vertagt, weil wesentliche Voraussetzungen für die Durchführung nicht gegeben waren. Die Studierenden waren über diese Entscheidung schockiert. In der Folgewoche waren sie wesentlich besser präpariert; aber das Mittel nutzt sich sehr schnell ab. Die vorbereiteten Studierenden hat der Verfasser dann zu einem Kaffee eingeladen, damit sie sich nicht bestraft fühlten.

Der Aufbau von intrinsischer Motivation kann einige Sitzungen dauern. Und was kann bis dahin getan werden? Wie können Studierende für eine regelmäßige Textlektüre gewonnen werden? Die Lesebereitschaft könnte, auch wenn sie durch lange Gewohnheiten geprägt ist, vor allem durch vier Elemente gesteigert werden:

1. Texte sollten nicht wie selbstverständlich eingesetzt werden, sondern – wie immer wieder betont – Ziele und Zwecke, Nutzen, erwartete Wirkungen ihres Einsatzes sollten den Studierenden im Hinblick auf den erwarteten Lernerfolg begründet werden. Dies bildet eine Voraussetzung für ihr selbstverantwortetes Lernen.
2. Gelingt dies, kann Vertrauen geschaffen werden in eine sorgfältige, funktional angemessene Auswahl der Texte; Umfang und Art sind den Zielen angemessen;
3. Selbstverständlichkeiten sollten auch selbstverständlich werden: Größere Seitenumfänge zu lesen ist normal und insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften sowie Jura notwendig.
4. Nicht unbesonnen zu lesen beginnen: In der Lehrveranstaltung sollte Neugierde und eine Fragehaltung aufgebaut werden, bevor zu einem Text gegriffen wird, der darauf Antworten zu geben verspricht. In wissenschaftlicher Arbeit sollte nie zu einem Text gegriffen werden, ohne vorher überlegt zu haben, was die lesende Person aus dem Text erfahren will – wozu dieser etwas liefern könnte. Also: Vorab ein gerichtetes Interesse am Text entwickeln.

Damit werden zwar nicht alle Studierenden motivational zu erfassen sein, aber alle grundsätzlich studienmotivierten schon. Angesichts allzu leicht überbordender Leseerwartungen (insbesondere als Addition paralleler Veranstaltungen) sind motivationale Widerstände gegen die Menge zu lesender Texte immer Ernst zu nehmen und die eigene Forderung von Seiten der Lehrenden erneut zu überprüfen. Was als (noch) angemessen erscheint, divergiert in den Fachkulturen erheblich und ist auch abhängig vom Schwierigkeitsgrad, also vom erwarteten Tempo des Lesens und Verstehens. In der Literaturwissenschaft und Linguistik ist beim Studium von Originalwerken gegenwartsnaher Literatur (von Ausnahmen abgesehen) von einem größeren

Volumen auszugehen als von wissenschaftlichen Texten der Sekundärliteratur. Je fremder ein Text den Studierenden erscheinen muss, desto länger werden sie zu seinem Studium brauchen. Im heutigen Studienbetrieb zu verlangen, dass neben den Veranstaltungen (von zeitlich begrenzten Suchphasen für ein Referat o.ä. abgesehen) täglich ein zusammenhängender 20seitiger wissenschaftlicher Text gelesen ist (also rd. 100-120 Seiten pro Woche), wird – obwohl eher an der Untergrenze des Erwartbaren angesiedelt – viele Studierende schon an den Rand ihrer Motivation bringen. Der Spielraum, falsche Mengenmaßstäbe der Studierenden nach oben zu korrigieren, ist relativ gering. Es ist nur durch erhöhtes inhaltliches Interesse oder – bei tatsächlich unvertretbar niedrigen Maßstäben der Studierenden, die das Niveau und den Seminarcharakter der Veranstaltung gefährden – durch Argumentation, notfalls vorübergehende, sehr nachdrückliche Forderungen zu steigern (s.u. Ziff.. 6.7).

6. Weitere variable didaktische Methoden für lebendige Seminare

6.1 Abstract zum Text abliefern: Die Studierenden werden gebeten, bis zur nächsten Sitzung den Text nicht nur zu lesen, sondern über den Inhalt eine knappe Zusammenfassung zu schreiben. Die abstracts sind mit Namen versehen an die Lehrenden abzugeben. Die Erfüllung dieser Übung geht in die Voraussetzungen für die Anerkennung des Semesters mit ein. Häufig wird von den ungeübten Autor/innen dann eine kurze Nacherzählung des Textes versucht. Damit wird nicht mehr als ein deskriptiver Text erzeugt. Um das einzudämmen und eine analytische Dimension hineinzubekommen, können folgende Fragen helfen, auch wenn die Fragen nicht in allen Fällen einschlägig sind: Anlass und Gegenstand des Textes? Wogegen wendet sich der Text? Was ist die Hauptbotschaft; was will der Autor mitteilen? Mit welchem erkennbaren Ziel ist der Text geschrieben? Was ist für die betreffenden Leser/innen neu an dem Text? Welche Überlegungen löst dies aus?

6.2 Gegenthesen zum Text formulieren: Diese Methode ist besonders geeignet, Textdistanz zu erzeugen. Auch sie zwingt die Studierenden, über einige Leitfragen nachzudenken, ähnlich den vorstehenden: Wogegen wendet sich der Text? Was ist die Hauptbotschaft; was will der Autor mitteilen? Mit welchem erkennbaren Ziel ist der Text geschrieben? Was ist neu an dem Text? Die einzelnen Aussagen werden in Hypothesen gefasst, um dann jeweils Gegenthesen formulieren zu können. Die Schreibübung führt zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Text und mit der Basis seiner Aussagen. Gleichzeitig wird über die Textanalyse und die Formulierung von Gegenthesen der differenzierte Umgang mit Sprache geübt.

6.3 Wie könnte der Text bzw. das darin enthaltene Projekt fortgeführt werden? Diese Denk- und Schreibübung wird den Studierenden des Seminars neben dem Auftrag mitgegeben, den Text für die nächste Seminarsitzung zu lesen. Sie fördert einerseits die Analysefähigkeit für Texte, andererseits die Kreativität, sich in den Aufbau und Verlauf des Textes hineinzudenken und den Text bzw. den Gegenstand weiterzudenken. Auch diese Übung setzt sorgfältiges Lesen voraus.

6.4 Was behandelt der Text nicht, was er seinem Thema nach bzw. nach Ankündigung des Autors behandeln müsste? Auch dieses ist eine analytische Aufgabe. Mit dieser Übung wird über den Text hinausgedacht. Thema und Ausführung werden noch einmal gedanklich getrennt (Textdistanz) und aufgrund des Themas wird eine eigene Erwartung an den Text formuliert. Durch Vergleich von Erwartung und Ausführung wird angebbar, welche Lücken der Text aufweist. Dies wird knapp zusammengefasst, schriftlich in die Seminarsitzung mitgebracht und eingesammelt.

6.5 Expert/innen ernennen: Einzelne Studierende bzw. bei größeren Seminaren Gruppen von Studierenden (z.B. Tischgruppen) werden zu Experten für bestimmte Teilthemen bzw. Fragestellungen ernannt, die dann auch regelmäßig bei einschlägigen Themen gefragt werden (sehr motivierend, dieser Expertenrolle auch gerecht zu werden).

6.6 Rezensionen schreiben lassen: Diese Übung bringt die Studierenden dazu, Distanz zum Text (hier Buch) zu gewinnen. Um den ungeübten Autor/innen die Arbeit zu erleichtern, sind hier typische Fragestellungen einer Rezension als Schema beigefügt (am Beispiel eines Bandes über Hochschulmanagement:

1. Allgemeine Lage/Anlass für den Band (oft im Klappentext enthalten)
   Mit der steigenden Betriebsförmigkeit von Hochschulen, den seit Jahren anhaltenden Forderungen nach „Gerichtsfestigkeit des Handelns", steigender Drittmittelfinanzierung und infolgedessen ansteigender Bürokratisierung wurde der Einsatz von Managementtechniken in der Hochschulverwaltung und bei Wissenschaftlern immer notwendiger. Die Mitglieder der Hochschule sind darauf aber in der Regel nicht vorbereitet. Allenfalls im Wege der Weiterbildung können sie sich besser auf diese Aufgaben vorbereiten. Auch die in der Verwaltung immer breiter eingesetzten modernen Informationstechnologien bringen neue Anforderungen mit sich.
2. Hierzu hat (Autor) eine Studie vorgelegt.
3. Beschreibung: Wie ist sie entstanden?/Wie ist sie aufgebaut?
4. Was bietet das Buch? Was will es bieten (Klappentext)/ Löst es den eigenen Anspruch ein? (Was *wollte* der Autor sagen, was *hat er faktisch* gesagt?)/Was fehlt/ist schlecht?/Was sollte es bieten (was könnte ein solches Buch verbessern)?
5. Nutzen für den Leser?
6. Abschließendes Urteil/Empfehlung.

Diese Übung kann leicht auch anhand eines einzelnen Aufsatzes durchgeführt werden.

6.7 Förderung regelmäßigen Lesens: 10 Fragen an den Text entwickeln: Die Studierenden dazu zu motivieren, die für Seminarsitzungen zentralen Texte auch tatsächlich zu lesen, ist nicht einfach. Diese Versuche sind häufig mit vielen Frustrationen auf Seiten der Lehrenden (und der kooperationswilligen Studierenden) verknüpft. Bei englischsprachigen Texten wird es noch schlimmer. Am dringendsten wäre es, Erstsemester umzustimmen, damit sie mit den notwendigen Lernstrategien für erfolgreiche wissenschaftliche Arbeit in das Studium gehen. Aber gerade dort

erinnern zur Lektüre bis zum nächsten Mal aufgegebene Texte allzu sehr an Hausaufgaben in der Schule und rufen die dortigen Arbeitsformen wach. Bei den wenigsten findet dort eine sorgfältige Lektüre statt. Da helfen auch moralische Appelle wenig – eher schon Kontrasterfahrungen von gut und von schlecht vorbereiteten Sitzungen.
Zu empfehlen ist daher, gleich zu Beginn des Semesters eine Übung zur Förderung regelmäßigen Lesens einzuführen: Die Studierenden formulieren zur Vorbereitung einer Seminarsetzung 10 Fragen an den Text.[4] Sie schreiben ihr Ergebnis auf ein mit Namen versehenes Blatt und geben das Blatt bis zum Vorabend der nächsten Seminarsitzung dem Lehrenden ab (Einwurf in den Briefkasten an der Arbeitszimmertür) bzw. übersenden ihre Fragen per E-Mail. Die lückenlose Abgabe im Semesterverlauf ist Voraussetzung für die Anerkennung des Semesters. Die Lehrenden sichten die Fragen der Studierenden: Auf den besten Fragen wird die folgende Seminarsitzung aufgebaut. Soweit die Studierenden nicht aus den Textwissenschaften kommen, sollte ihnen beim ersten Durchgang durch Beispiele geholfen werden, Fragen an den Text zu entwickeln. Diese Übung führt dazu, dass Texte nicht nur überflogen werden, sondern für vernünftige Fragen regelrecht durchgearbeitet werden müssen. Das stellt eine friedliche, wahrscheinlich unproblematische Form der Einführung produktiver Arbeitsbedingungen dar. Deren Erfolg erwies sich seinerzeit in einem eher konfliktharten Kontext: Die Studierenden protestierten gegen diese Bedingung. Aber zu ihrem Erstaunen wandelte sich die Veranstaltung vollständig. Hatten sie vorher mehrheitlich einen Text – schlecht informiert – zu diskutieren versucht, so hatten sie jetzt den Text regelrecht durchgearbeitet. Entsprechend intensiv beherrschten sie den Inhalt. Nach dem Urteil der Studierenden war die Veranstaltung in ihrem inhaltlichen Niveau nicht wieder zu erkennen. Sie begann, regelrecht Spaß zu machen. Originalkommentar einer Teilnehmerin: „Die Veranstaltung ist prima". Alle diese vorstehenden 7 Übungen sollten im Laufe des Semesters abgewechselt werden, um tatsächlich verschiedene Kompetenzen zu fördern und keine Monotonie in den Anforderungen aufkommen zu lassen. Erfahrungsgemäß steigt das Niveau der Besprechung der Texte im Seminar durch die verschiedenen Schreibübungen sprunghaft an. Die Studierenden bekommen auch subjektiv das Gefühl von Lernerfolg und arbeiten motivierter mit. Die Ursachen der Leseunwilligkeit von Studierenden liegen vielfach bei den Lehrenden, auch wenn die Folgen bei den Studierenden beobachtet werden können. Sorgfalt und Selbstdisziplin sind auch bei Lehrenden in der qualitativen und quantitativen Auswahl der Texte angebracht.

7. Resümee

Referateseminare sind durch allzu häufig auftretende Fehler und Verkürzungen des ursprünglichen Konzepts in Verruf geraten. Textseminare sind vielfach durch ungeeignete Auswahl, mangelnde Lektüre und monotone Behandlung weit unter ihren Möglichkeiten geblieben. Wie der Artikel zeigen konnte, muss das nicht so sein. Der Weg zu einem spannenden Studium lässt sich durch didaktische Fantasie mit vergleichsweise geringem Aufwand ebnen.
Bei allen vorstehenden methodischen Vorschlägen ergibt sich jedoch das Problem, dass die Studierenden deutlich erkennen müssen, dass sie diese Arbeit für sich selbst erbringen – nicht für Dritte – und vor allem selbst davon profitieren. Die mit den einzelnen Übungen verbundenen Ziele bzw. erwerbbaren Kompetenzen sollten vorab mit den Studierenden als ein weiteres motivierendes Element besprochen werden. Dies alles geschieht auf dem Hintergrund, persönlich professionelle Fähigkeiten erwerben zu wollen. Dahin müssen die Studierenden durch Aufklärung über die kurz- und langfristigen Folgen bei Erfolg oder Misserfolg gebracht werden. Wenn dieses Ziel stark ist, verblasst Fremdkontrolle in ihrer Bedeutung. Sonst entsteht das permanente Problem, wie die Arbeitsschritte oder -produkte der Studierenden bei Teilnahmezahlen über 30 von den Lehrenden noch nachgehalten werden sollen oder wie Ergebnisse noch von allen Studierenden in Referaten vorgetragen werden sollen. Das ist organisatorisch nicht zu schaffen. Seminare entfalten eine erhebliche Dynamik des Lernens, sobald sich wieder auf das *Grundkonzept der Lerngemeinschaft* verständigt wird, die Ziele und Lernchancen transparent sind und dieses Konzept mit Hilfe vielfältiger Methoden umgesetzt wird. In der Fortsetzung dieses Artikels in der kommenden HSW-Ausgabe wird noch einmal auf Details der methodischen Gestaltung von Seminaren einzugehen sein.

Literaturverzeichnis

Bligh, D.A. (1972): Whats the use of lectures? Harmondsworth.
Bock, K.D. (2000): Überlegungen zu der Frage, wie man lehren kann, schreiben zu lernen. Im Anschluss an die Lektüre des Buchs von Wolf-Dieter Narr/Joachim Stary (Hg.): Lust und Last des wissenschaftlichen Schreibens. In: Das Hochschulwesen, Jg. 48/H. 3, S. 94ff.
Bock, K. D. (2004): Seminar-/Hausarbeiten – ... betreut, gezielt als Trainingsfeld für wissenschaftliche Kompetenzen genutzt ... ein Schlüssel zur Verbesserung von Lehre und zur Reform von Studiengängen. Ein Text auch für Studierende. Bielefeld.
Bock, K.D./Stäheli, U. (1999): Blockung, Essaytraining, Anwendungsbezug. Kernelemente einer neu(artig)en Veranstaltung. In: Das Hochschulwesen, Jg. 47/H. 4, S.124ff.
Bromme, R./Rambow, R. (1993): Verbesserung der mündlichen Präsentation von Referaten: Ein Ausbildungsziel und zugleich ein Beitrag zur Qualität der Lehre. In: Das Hochschulwesen, Jg. 41/H. 4, S. 289-295.
Gold, A./Souvignier, E. (2001): Referate in Seminaren. Warum man sie beibehalten und verbessern sollte. In: Das Hochschulwesen, Jg. 49/H. 3, S. 70-74.
Kruse, O./Jakobs, E-M./Ruhmann, G. (Hg.)(2003): Schlüsselkompetenz Schreiben. 2. Aufl., Bielefeld.
Lahm, S. (2010): Lehrend in die Wissenschaft. Die Qualifizierung von Doktorand/innen für schreibintensive Lehre am John S. Knight Institute for Writing in the Disciplines, Cornell University, USA . In: Das Hochschulwesen, Jg. 58/H. 1, S. 21ff.
Preiser, S. (1995): Feedback nach Referaten. Ein Beitrag zur Verbesserung der Lehre. In: Das Hochschulwesen, Jg. 43/H. 2, 114-116.
Renkl, A. (1997a): Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen. Wiesbaden.
Renkl, A. (1997b): Methoden zur Aktivierung von Studierenden. In: Das Hochschulwesen, Jg. 45/H. 2, S. 109-112.
Viebahn, P. (1999): Psychologische Bedingungen der Veranstaltungsbeteiligung. In: Das Hochschulwesen, Jg. 47/H. 3, S. 157-161.
Webler, W.-D. (Hg.)(2012): Neue Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! 2 Bde, Bielefeld.
Webler, W.-D. (2013): Was bedeutet die Fähigkeit, „professionell" an Hochschulen zu lehren? Ein konstitutives Element des Berufsbildes der Hochschullehrer/innen. In: P-OE, Jg. 8/H. 1, S. 10-15.

[4] Für Beispiele solcher Fragen vgl. den Text über wissenschaftliches Lesen in der Fortsetzung des Artikels.

■ **Dr. Wolff-Dietrich Webler,** ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway); Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB),
E-Mail: webler@iwbb.de

Roger Johner, Sandra Wilhelm & Antonio Teta

„Emotionaler Konstruktivismus" – ein passendes Lehrkonzept an Hochschulen?

Roger Johner

Sandra Wilhelm

Antonio Teta

„Emotional Constructivism" is one of the most current concepts in adult education (cf. Arnold 2009). It emphasizes the importance of emotions in how people feel, think, and act. This raises the question of whether emotional constructivism can also be applied in higher education. Self-organized learning is becoming increasingly prevalent in university study programs (cf. DG Education and Culture in the EU 2009, p. 13); one such example is the use of project work as a teaching technique. These new forms of learning are affecting lecturers' teaching styles. Using project work as an example, this article examines the suitability of emotional constructivism as an approach to university teaching

1. Einleitung

Nach einem grundsätzlichen Paradigmenwechsel in der Lernpsychologie und der Didaktik hin zu einer konstruktivistischen Grundhaltung vor mehr als 30 Jahren (vgl. Müller 1996) haben sich die entsprechenden Konzepte zunehmend ausdifferenziert und verfeinert. Eines der aktuellsten Konzepte der Erwachsenenbildung ist der „Emotionale Konstruktivismus" (vgl. Arnold 2009). Ein Konzept, welches unter anderem der Bedeutung der Emotionen im Fühlen, Denken und Handeln der Menschen Rechnung trägt. Diese Erkenntnisse der lernpsychologischen Forschung werden durch die neuesten neurobiologischen Erkenntnisse bestätigt (vgl. Roth 2011, S. 178ff).

Es stellt sich die Frage, inwieweit es sich in der Hochschullandschaft als Lehrkonzept anwenden lässt. Im Zusammenhang mit der Bologna-Reform nehmen nämlich selbstorganisierte Lernformen im Studium einen immer größeren Platz ein (vgl. GD Bildung/Kultur der EU 2009, S. 13). Ein Beispiel dieser Entwicklung ist der Einsatz der Methode „Projektarbeit". Die lehrende Rolle der Dozierenden erweitert sich dabei um eine begleitende und beratende Funktion. Damit verändert sich sinnvollerweise auch die Lehrhaltung, das zu Grunde liegende didaktische Lehrkonzept.

In diesem Beitrag soll die Eignung des Emotionalen Konstruktivismus als Lehrkonzept exemplarisch an der erwähnten Methode „Projektarbeit" aufgezeigt werden.

2. Die Grundsätze eines „Emotionalen Konstruktivismus"

Um den Begriff „Emotionaler Konstruktivismus" wissenschaftstheoretisch einordnen zu können, wird im Folgenden der Forschungshintergrund dieses Ansatzes beschrieben (Kap 2.1). Anschließend werden die 10 Grundlinien des Emotionalen Konstruktivismus dargelegt (Kap. 2.2).

2.1 Das konstruktivistische Paradigma

Der Emotionale Konstruktivismus, der Emotionen als Vorstufe zum Kognitionsbegriff begreift, stellt eine Variante der wissenspsychologischen Konstruktivismus-Konzepte dar, spitzt diese aber gleichzeitig zu (vgl. Ar-

nold 2009, S. 61). Zeitgeschichtlich basiert er auf dem „… konstruktivistischen kognitiven Paradigma, das sich vom älteren informationstheoretischen kognitiven Paradigma losgelöst hat …" (vgl. Müller 1996, S. 71).
Die Wissenspsychologie ist an Fragen des Wissenserwerb und des Wissenstransfers interessiert. Konstruktivistisch ist dabei die Annahme, dass jeder Lernprozess auf einer individuellen, aktiven Organisationsleistung beruht, die zum Aufbau einer jeweils eigenen Wirklichkeit führt (vgl. ebd.). Insofern ist damit Wissen als objektivierbare Wahrheit in Frage zu stellen. „Selbst die scheinbar so exakte Physik verfügt eben nicht über universelle Gesetze, sondern über Gesetze von Beobachtern für bestimmte Beobachtungszwecke" (Reich 2000, S. 10). Beschrieben wird diese für den Konstruktivismus grundlegende Einsicht von Paul Watzlawick als „These von der prinzipiellen Nicht-Erkennbarkeit der Welt" (vgl. Arnold/Sieber, 1999 S. 15). Ein konstruktivistisches Lehrverständnis macht nachdrücklich klar, dass „… wir es nie mit der Wirklichkeit schlechthin zu tun (haben), sondern immer nur mit Bildern der Wirklichkeit, also mit Deutungen" (Watzlawick 1991, zit. nach Arnold/Siebert, ebd.). Damit zerfällt die Entschiedenheit des Arguments und der konstruktivistisch denkende und handelnde Mensch muss lernen, sich von Versus-Argumentationsstilen zu lösen und, statt Richtig-Falsch-Zuordnungen zu suchen, eine Pluralitätskompetenz (vgl. Welsch 1994, zit. nach Arnold/Siebert, ebd.) auszubilden.
Das Konzept des Konstruktivismus zieht ein verändertes Lehrverständnis nach sich, es hat unmittelbare Relevanz für das pädagogische Denken und Handeln. Was eine konstruktivistische Lehr-Lernkultur ist, lässt sich unter anderem an folgenden didaktischen Prinzipien beschreiben:

- *Soziales Lernen:* Weil es keine Objektivität der Erkenntnis gibt, ist der gegenseitige Austausch mit den Mitmenschen notwendig (vgl. Arnold/Sieber 1999, S. 89). Lernen ist damit als Ko-Konstruktion zu verstehen. „Der Sinn des Lernens kann es deshalb auch nicht sein, äußere Wirklichkeiten abzubilden, sondern erfolgreiche Handlungen zu ermöglichen, unsere selbstgestellten Probleme zu lösen und dabei mit anderen zu kommunizieren, in eine mit anderen geteilte Welt einzutreten (vgl. Varela 1990, zit. nach Arnold/Sieber 1999, S. 88).
- *Handlungsorientierung:* Lernen heißt nicht, Vorgegebenes abbilden, sondern Eigenes gestalten (ebd.)
- Lehrpersonen schaffen lediglich „… Bedingungen für die Selbstorganisation der Lernenden. Mit anderen Worten 'erzeugt' der Lehrer nicht mehr das Wissen, das 'in die Köpfe der Schüler soll', er 'ermöglicht' (…) Prozesse der selbsttätigen und selbständigen Wissenserschließung und Wissensaneignung" (Arnold 1993, zit. nach Arnold/Sieber 1999, S. 91). Die Belehrungsdidaktik wird damit durch eine „Animationsdidaktik" (vgl. ebd.) ersetzt.
- Lernende denken auf verschiedenen Ebenen über sich nach. Das kann problemorientiert (Ebene 1) geschehen oder auch lern- und verhaltensbezogen (Ebene 2) oder auf die individuellen Bildungsziele bezogen (Ebene 3) stattfinden. Um das Bewusstsein für die Eigenverantwortung für das Lernen zu fördern, sind alle möglichst alle drei Ebenen anzusprechen (vgl. Jenert 2008, S. 12f).

2.2 Grundsätze des Emotionalen Konstruktivismus

Der Emotionale Konstruktivismus „… stellt nicht nur eine weitere Variante im Kreis der Konstruktivismus-Konzepte dar, sondern radikalisiert diese, indem er sie deutlich an die emotionalen Grundlagen des Denkens erinnert, die letztlich auch das bestimmen, was uns denkmöglich erscheint" (Arnold 2009, S. 61). Eine sinnvolle moderne Pädagogik rückt demnach den Gefühlskörper in den Mittelpunkt. Nur wenn die Lernenden die limitierenden und selektierenden Faktoren ihrer Gefühle ins Bewusstsein holen, wird nachhaltiges Lernen und Kompetenzentwicklung möglich (vgl. a.a.O. 2009, S. 15). Im Folgenden sollen deshalb als Basis für die anschließende Betrachtung der Praxis an Hochschulen die 10 Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus (vgl. a.a.O., S. 64ff) dargelegt werden.

2.2.1 Die 10 Grundlinien des Emotionalen Konstruktivismus

2.2.1.1 Emotionen artikulieren sich in Gefühlen

Gefühle sind Ausdrucksweisen von Emotionen. Damit beschreiben sie eher kurzfristige Zustände, während Emotionen beständige Grundlagen unseres Seins sind. Sie sind Einspurungen aus unserer frühen Kindheit und beeinflussen unser Denken und Handeln. Damit zeigt sich uns die Wirklichkeit „… in den Wirkungen, die sie bei uns auslösen kann …" (Arnold 2009, S. 66).

2.2.1.2 Emotionen sind alt

Diese frühen Festlegungen unserer Emotionen, ausgedrückt und festgehalten in unserem Gefühlskörper, führen oft zu unangepassten Reaktionen. Das heißt, dass wir auf aktuelle Situationen mit „alten" Mustern reagieren. Unser Gefühlskörper verhindert eine angemessene Einschätzung der Situation und eine entsprechende Reaktion unsererseits.

2.2.1.3 Gefühle sind vorübergehend

Gefühle sind vorübergehend. Trotz dieser Flüchtigkeit ist es wichtig, darauf angemessen zu reagieren. Denn sonst ist es wahrscheinlich, dass sich eine Eskalationsspirale zu drehen beginnt. Sämtliche Beteiligten projizieren dann „alte" Erfahrungen auf das „Hier und Jetzt" und ihr Handeln bezieht sich auf antiquierte Muster.

2.2.1.4 Emotionen sind dauerhafte Beleuchtungsbereitschaften

Neben den oben beschriebenen kurzfristigen Gefühlsausbrüchen gibt es eine konstante Ebene der Emotionen, die uns begleitet: unsere Gestimmtheit. Wir Menschen harren in einer uns eigenen bestimmten Gefühlsfärbung. Unbewusst und unreflektiert trachten wir ständig danach, uns in diese Stimmung zu begeben und uns darin aufzuhalten. Entsprechend gefärbt ist unsere Wahrnehmung, aus der heraus wir unsere Wirklichkeit konstruieren und darauf reagieren.

2.2.1.5 Emotionen entspringen seelischen Programmierungen
Bei der Wahrnehmung unseres Selbst spielen die Emotionen eine wichtige Rolle. Verschiedene Autoren (u.a. Roth 2011) wiesen in ihren Arbeiten darauf hin, dass das limbische System als Sitz emotionaler Reaktionen unsere „bewussten" Gehirnareale übersteuert oder zumindest beeinflusst. „Es ist diese Impulsivität der emotionalen Seele, die am deutlichsten für den Sachverhalt steht, dass wir keineswegs Herr (oder Frau) im eigenen Haus sind, sondern vielmehr auch Ausdruck des Lebendigen, das sich in uns und durch uns vollzieht" (Arnold 2009, S. 78).

2.2.1.6 Emotionen sind produktiv, nicht reaktiv
Wir glauben, mit unseren Emotionen und mit unserem Denken auf Eindrücke unserer Umwelt zu reagieren. Das ist zwar richtig, aber trotzdem nur die halbe Wahrheit, weil es impliziert, dass wir diesem Mechanismus zwischen Wahrnehmung und ausgelösten Emotionen ausgeliefert sind. Tatsächlich tendieren wir beim Wahrnehmen und Beurteilen dazu, unsere eingespurten Muster und Überzeugungen bestätigt zu bekommen. Das heißt, wir hören oder sehen beispielsweise nur das, was wir bereits kennen oder auszuhalten vermögen. Wir stiften uns damit Eindeutigkeit. Das ist kein reaktiver, sondern ein höchst produktiver Vorgang unserer emotionalen Seele.

2.2.1.7 Emotionen sind unwillkürlich
„Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit ist auch deshalb in ihrer Kraft so subtil, da unsere Emotionen sich unwillkürlich in die Wahrnehmung einmischen" (Arnold 2009, S. 85). Unser Gefühlskörper bestimmt also außerhalb unserer Kontrolle mit, was wir wahrnehmen. Wir Menschen trachten danach, aus Situationen immer wieder die gleichen uns bekannten Gefühle abzuholen.

2.2.1.8 Emotionen bestimmen unser Denken
Unsere emotionale Seele bestimmt, was in unser Bewusstsein tritt. Dieser Vorgang lässt sich evolutionshistorisch erklären und neurobiologisch nachweisen. In diesem Sinne sind auch unsere Denkprozesse stark emotional verwurzelt. Eine Trennung, bzw. ein Ausklammern der Emotionen, wie sie in der abendländischen Philosophie („cogito ergo sum") oder in den Wissenschaften passiert, ist unrealistisch und führt zu wissenschaftlichen Eindeutigkeiten, die nicht Ausdruck der Praxis sind. Die Suche nach Eindeutigkeit lässt außer Acht, dass das wahre Wesen der Wirklichkeit mehrdeutig ist.

2.2.1.9 Emotionen orientieren unser Verhalten
Unser Gefühlskörper bestimmt, wie bereits dargelegt, wie wir die Umwelt kognitiv erfassen und emotional bewerten. Damit bildet er die Basis unseres Verhaltens. Auch das ist nicht ein rein reaktiver Vorgang, in dem Sinne dass wir mechanisch auf unsere Eindrücke reagieren, sondern wir trachten danach, durch unser Verhalten die Situation zu beeinflussen. Und zwar so, dass wir in ihr unsere emotionalen Einspurungen wiederbeleben können.

2.2.1.10 Emotionen können kaum verändert werden
Wie bereits mehrfach angedeutet, können wir unseren Gefühlskörper nicht nach Belieben verändern. Das Grundgerüst unserer emotionalen Seele bleibt uns in seiner durch unsere Erfahrung gewachsenen Form erhalten und beeinflusst unser Fühlen, unser Denken und unser Verhalten.
Wir können aber lernen, mit diesem Gefühlskörper umzugehen. „Ein emotional-transformatives Lernen kann die biografische Eindeutigkeit fördern, indem es hilft, die Grenzlinien zwischen eigenem und Übernommenem zu durchspüren, die bevorzugten eigenen Konzeptualisierungsmuster zu verstehen und so mehr und mehr auch zu einer andern Form des Identitätserlebens und der Identitätsentwicklung fähig zu werden" (Arnold 2009, S. 100). Erwachsenenbildung dient dazu, die Einspurungen im Fühlen, Denken und Handeln aufzuspüren, aufzuweichen, und weiterzuentwickeln. Damit entstehen neue Handlungsalternativen, welche sich nicht nur mehr auf antiquierte Muster abstützen, sondern sich aus freiem Willen, orientiert an eigenen Zukunftsmöglichkeiten, bilden. Methodisch lässt sich ein solches Vorgehen im Setting der Projektarbeit umsetzen. Sie wird deshalb im folgenden Kapitel 3 mit Fokus auf Hochschulen detailliert aufgezeigt.

3. Projektarbeiten an Hochschulen[1]

Projektarbeiten sind eine geeignete Möglichkeit, den neuen Anforderungen an die Didaktik an Fachhochschulen aus dem Bologna-Prozess (vgl. GD Bildung/Kultur der EU 2009, S. 13) gerecht zu werden und mit Studierenden auch überfachliche Kompetenzen (Sozial- und Selbstkompetenzen) und arbeitstechnische Fähigkeiten (z.B. Projektmanagement) zu entwickeln und zu trainieren (vgl. Pfäffli 2005, S.189f).
Die folgenden Kapitel geben eine Übersicht über die wesentlichsten Merkmale von Projektarbeiten (Kap. 3.1) und deren angemessene strukturelle (Kap. 3.2) und operative (Kap. 3.3) Begleitung.

3.1 Merkmale von Projektarbeiten

Projektarbeit im schulischen Umfeld bedeutet in erster Linie, „… dass sich die Lernenden ein Betätigungsfeld vornehmen, sich darin über die geplanten Betätigungen verständigen, das Betätigungsgebiet entwickeln und die dann folgenden verstärkten Aktivitäten im Betätigungsgebiet zu einem sinnvollen Ende führen. Oft entsteht [dabei] ein vorzeigbares Produkt" (Frey 1998, S. 14). Diese definitorische Annäherung macht deutlich, dass es bei dieser Methode um weit mehr geht als um reine Aneignung von Fachwissen. Sie macht klar, dass die Methode „Projektarbeit" in höchstem Mass kompetenzorientiert ist. Im Mittelpunkt stehen dabei die beiden Faktoren Bedarfsorientierung und soziale Interaktion:

- *Bedarfsorientierung:* Lerninhalte werden bei dieser Lehrform nicht quasi auf Vorrat vermittelt, sondern von den Studierenden selbst bedarfsorientiert, das heißt, bezogen auf ihr Lernprojekt aufgearbeitet. Das setzt

[1] Dieses Kapitel bezieht sich weitgehend auf Johner (2011).

voraus, dass die Studierenden Gelegenheit und Anleitung kriegen, ihre individuellen Wissens- und Handlungsbestände zu reflektieren, bzw. zu antizipieren.
Die Bedarfsorientierung bezieht sich auch auf den Einsatz und die Entwicklung persönlicher Arbeits- und Lernstrategien. Sie werden durch lern- und verhaltensbezogene und auf die individuellen Bildungsziele bezogene Reflexion bewusst gemacht, auf ihre Tauglichkeit hin überprüft und allenfalls bedarfsorientiert weiterentwickelt (vgl. Jenert 2008, S. 12). Projektarbeiten bieten den Studierenden im Weiteren eine Plattform für den Erwerb von Basisfertigkeiten im Bereich des Projektmanagements (vgl. Landwehr/Müller 2006, S. 46).
- Neben der fachlichen und methodischen Kompetenzentwicklung ist bei dieser Methode auch die Entwicklung von sozialen und persönlichen Fähigkeiten zentral. Das prozessorientierte Handeln in Gruppen fördert Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit. Daneben werden auch persönliche Fähigkeiten wie Selbständigkeit und Verantwortungsbewusstsein gefördert.

In der Regel müssen zuerst ein gewisses Mass an Reflexionsfähigkeit und eine entsprechende Lernhaltung geschaffen werden (vgl. Jenert 2008, S. 7f), damit sich die beabsichtigten Effekte schliesslich einstellen. Dazu braucht es eine angemessene Begleitung, sinnvollerweise auf zwei Ebenen: Auf der strukturellen und auf der operativen Ebene. Im Folgenden werden sie mit ihren jeweiligen Funktionen dargelegt.

3.2 Strukturelle Begleitung: Contracting und Methodik

Strukturelle Begleitung stellt die Frage in den Vordergrund, welche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, um ein zielorientiertes Arbeiten zu ermöglichen. Es handelt sich dabei um Aspekte des Auftrags (Contracting) und des methodischen Settings.
Damit die Studierenden im Arbeitsprozess die erwünschten Kompetenzen entwickeln können, muss ihnen ihr Spielraum bekannt sein. Es braucht einen klaren Auftrag mit Abmachungen betreffend:
- *Ziele:* Sie fokussieren nicht nur auf den Fachinhalt, sondern auch auf den Arbeitsprozess. „Die Werte stecken auch im Verfahren, im Wie, in der Methode. Es gibt nicht zuerst das Was, dann das Wie, nicht zuerst die Didaktik, dann die Methodik und nicht den Zweck, der die Mittel heiligt" (Frey 1998, S. 31).
- *Ressourcen:* Transparenz über die zur Verfügung stehenden Ressourcen (Infrastruktur, Quellen, Finanzen, Zeitfenster etc.) gibt den Studierenden Sicherheit und die Möglichkeit, sich auf die wesentlichen Aspekte der Arbeit zu konzentrieren.
- *Systemgrenzen, Rollen:* In einer Projektarbeit sind verschiedenste Anspruchsgruppen vertreten. Die Systemgrenze ist durch die Leitung sorgfältig festzulegen. Weitere Betroffene sind entsprechend zu lokalisieren und bedarfsgerecht in die Projektarbeit einzubeziehen. Für die Studierenden ist es wichtig zu wissen, welche Personen in welcher Rolle/Funktion in das Projekt integriert sind.

Idealerweise werden diese Abmachungen durch die Dozierenden angedacht und anschließend mit den Arbeitsgruppen diskutiert und verbindlich festgelegt. Den Studierenden bietet sich damit eine erste Gelegenheit, Verantwortung zu übernehmen.
Auf das prinzipielle methodische Vorgehen einer Projektarbeit soll an dieser Stelle nicht im Detail eingegangen werden. Es ist an anderer Stelle grundsätzlich (Frey 1998) oder auf den Hochschulbereich bezogen (Landwehr/Müller 2006) beschrieben worden.

3.3 Operative Begleitung: Rollenset und Leitungsverhalten

Aus den bisherigen Ausführungen wurde bereits mehrmals sichtbar, was den „Prozess" einer Projektarbeit ausmacht. Zusammenfassend kann festgehalten werden (vgl. Landwehr 2001, S. 156):
- Es können sowohl in inhaltlicher als auch in sozialer und arbeitstechnischer Hinsicht wichtige Erkenntnisse gemacht werden, auch wenn der Lern- bzw. Erkenntnisprozess dem jeweiligen Projektziel untergeordnet ist.
- Das, was gelernt wird, muss sich letztlich im praktischen Tun bewähren.
- Im Fokus der Arbeit steht die eigenverantwortliche Tätigkeit der Studierenden.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Arbeit des Dozierenden in einer angemessenen Lernprozessbegleitung besteht. Das bedingt Rollenflexibilität und ein passendes Leitungsverhalten.

3.3.1 Das Rollenset der Dozierenden in Projekten

3.3.1.1 Rolle als Lehrende

Lernprozesse und Kompetenzentwicklung brauchen Spielraum für die Studierenden, aber eben auch Spielregeln und Leitplanken zu deren Entfaltung. Vor allem zu Beginn von Projektarbeiten, wenn die strukturelle Rahmenbedingungen, sprich Auftrag und Spielregeln, aufgestellt werden und die Arbeit auch inhaltlich angeschoben werden muss, sind die Dozierenden als Experten gefragt, die die Richtung bestimmen und die ersten Schritte voran gehen. Die Studierenden brauchen diesen Input, um anschließend selbständig arbeiten zu können. Das betrifft sowohl die inhaltliche wie auch die gruppendynamische Ebene.
Im späteren Verlauf des Projekts wird diese Rolle der Lehrenden mehrheitlich abgelöst. Die Studierenden erarbeiten sich Inhalte und Vorgehensweisen innerhalb der Rahmenbedingungen selbständig. Allenfalls kann es nötig sein, als Lehrende steuernd einzugreifen, wenn Spielregeln elementar verletzt werden oder die Gruppe aus anderen Gründen nicht mehr arbeitsfähig ist.

3.3.1.2 Rolle als Beratende

Das ist die Rolle, die Dozierende während einer Projektarbeit zur Begleitung der Lernprozesse hauptsächlich einzunehmen haben. Das legt die didaktische Grundidee dieser Methode mit dem Paradigmenwechsel hin zum „Hol-Prinzip" nahe. Frey (1998) hat dafür den treffenden Ausdruck „Hintergrundlehrer" geprägt (vgl. S. 241). Der Begriff subsummiert neben der Beratung auch Funktio-

nen wie Animator, Supervisor, Helfer, u.ä. darunter (vgl. Reichen 1995, S. 91). In dieser Rolle fokussiert die Leitung vor allem auf den Arbeitsprozess. Sie behält neben der inhaltlichen Projektentwicklung die gruppendynamischen und die arbeitstechnischen Prozesse im Auge. Dabei soll sie sich in Entscheidungsprozessen mit ihrer eigenen Meinung zurückhalten. Ihre Leitungsmacht macht es den Studierenden nämlich schwer, ihre Meinung angemessen zu gewichten. Dies verlangt von Dozierenden die Bereitschaft, die eigene Meinung stets zu zügeln, zu überprüfen und gegebenenfalls zu ändern (vgl. Reichen 1995, S. 91).

3.3.2 Unterstützendes Leitungsverhalten in Projekten

Neben den beschriebenen rollenspezifischen Leitungsaktivitäten lassen sich auch einige grundsätzliche Verhaltensweisen von Dozierenden beschreiben, mit denen sie die Studierenden sinnvollerweise in ihrer Projektarbeit unterstützen.

3.3.2.1 Sich langsam zurückziehen

Ein Rollenwechsel der Leitung geht mit einem Wechsel der Verantwortung einher, vom „Bring-Prinzip" zum „Hol-Prinzip". Nach einer leitungszentrierten Startphase brauchen die Studierenden Zeit, sich mit der Selbständigkeit und der Eigenverantwortung auseinanderzusetzen und sie anzunehmen. Es ist ein erster Lernschritt. Ein zu schnelles Ausklinken des Dozierenden kann zu einer Überforderung der Studierenden führen und damit den weiteren Projektfortschritt gefährden.

3.3.2.2 Aushalten

Lernen heißt, Erfahrungen machen. Das schließt Erfolgserlebnisse ebenso mit ein wie Misserfolge. Wer als Dozierender die Studierenden an solchen Erfahrungen hindert, behindert schlussendlich deren Kompetenzentwicklung. Oft ist es weniger die Sorge um die Sicherheit der Lernenden, die die Leitungen zu überbehütendem Verhalten antreibt, als vielmehr das eigene Lehrkonzept. „Es darf keine Zeit vergeudet werden. Es muss stets etwas „Produktives" passieren. (…) Wenn ich als Lehrerin aktiv bin und das Geschehen bewege (zumindest kontrollierend durchschaue), dann ist der Unterricht produktiv und effizient. Das trifft natürlich zu, aber nur für den Part der Lehrerin" (Frey 1998, S. 243). Mit einem solchen Lehrkonzept ist bei der Begleitung von Projektarbeiten sehr achtsam umzugehen, weil es dabei darum geht, auch das scheinbar Unproduktive auszuhalten.

3.3.2.3 Vielfalt zulassen

Aushalten heißt nicht nur, unproduktive Zeiten zuzulassen, sondern auch, unterschiedliche Lösungswege und -möglichkeiten anzuerkennen. Über die strukturellen Rahmenbedingungen (s. oben) beeinflusst die Leitung, in welchem Rahmen sich Lösungsmöglichkeiten entwickeln können und wohin sie führen sollen. Dazwischen befindet sich aber der Spielraum der Lernerfahrungen. Es ist das Vertrauen der Dozierenden in die Arbeit der Studierenden, die ihnen in solchen Momenten die Sicherheit gibt, sich auf Prozesse einzulassen und damit Lernchancen wahrzunehmen.

3.3.2.4 Beobachten

Aushalten heißt nicht, sich ganz aus der Verantwortung zurückzuziehen und das Projekt unkontrolliert laufen zu lassen. Für die Dozierenden ist es wichtig, aus dem Hintergrund den Verlauf auf den drei Ebenen Inhalt, Soziale Interaktion und Arbeitstechnik (Projektmanagement), zu beobachten. Ihr Expertenwissen hilft ihnen bei der Einschätzung der Situationen und der allenfalls daraus resultierenden zu ergreifende Maßnahmen.

3.3.2.5 Unterstützen

Für die Studierenden ist es wichtig, bei unüberwindbaren inhaltlichen, sozialen und arbeitstechnischen Problemen Hilfe beanspruchen zu können. Für die Dozierenden heißt das in Projektarbeiten in erster Linie, Hilfe zur Selbsthilfe anzubieten. In der Rolle der Beraterin fällt die Dozentin also keine Entscheide für die Gruppe, sondern sie befähigt sie darin, dies selbst zu tun. Damit bleibt das Handeln der Studierenden selbstbestimmt.
Manchmal muss die Intervention allerdings auch direkter sein. Wenn beispielsweise die Gruppe ohne direkti-

Abbildung 1: Einsatz von Case Studies als Projektarbeiten an einer Hochschule

	Modul: BWL (Betriebswirtschaftslehre) Skills
Richtziele	• Förderung der Handlungskompetenz als Verbindung von Fach- und Methodenkompetenz durch Transfer der theoretischen Konzepte auf praxisrelevante Problemstellungen. • Förderung der Reflexionskompetenz, um den Anspruch und die Relevanz des Studiums für das erfolgreiche Bestehen in der Arbeitswelt zu verstehen.
Lernziele auf Unterrichtsebene	• Die Studierenden analysieren und beurteilen Problemstellungen aus der unternehmerischen Praxis auf Basis theoretischer Konzepte und Modelle. • Die Studierenden üben verschiedene praxistaugliche Methoden (BWL-Tools) an konkreten authentischen betriebswirtschaftlichen Problemstellungen. • Die Studierenden entwickeln Empathie für verschiedene Sichtweisen und nehmen bei der Lösungsfindung bewusst Rücksicht auf verschiedene gruppenspezifische Aspekte. • Die Studierenden planen ihr Handeln und übernehmen Verantwortung für ihre Entscheidungen.
Leitidee zur Umsetzung	• *Fach- und Methodenkompetenz* Einsatz von integrativen Fallstudien, die in Zusammenarbeit mit Unternehmen entwickelt und durchgeführt werden. Die Studierenden werden dazu angeleitet, auf Basis ihres bestehenden Fachwissens die Problemstellung zu erkennen sowie konkrete Lösungsansätze zu entwickeln. • *Selbst- und Sozialkompetenz* In Kleingruppen werden konkrete Entscheidungen und Begründungen erarbeitet. Die individuelle Reflexion erfolgt in einem Lernbericht.

Abbildung 2: Synopsis zur Passung der Grundzüge des Emotionalen Konstruktivismus und Projektarbeiten an einer Hochschule

	Perspektive Studierende		Perspektive Dozierende
Merkmal Bedarfsorientierung	Bezug zu den Case Studies	• Selbstreflexiv eigene Wissensbestände und Kompetenzen erfassen • Meilensteine zur inhaltlichen Reflexion • Selbständiges Organisieren der Wissenserschliessung und -aneignung	• Lernprozesse anregen und begleiten • Vermittler zwischen Unterricht und Unternehmenswelt • Hilfe zur Selbsthilfe bieten • Vielfalt zulassen
	Didaktische Prinzipien des Emotionalen Konstruktivismus	• Handlungsorientierung • Autopoiesis • Reflexives Denken, vor allem bezogen auf Fach- und Methodenkompetenzen (problemorientierte Reflexion)	• Lehrende zu Beginn • Beratende im Prozess
Merkmal Soziale Interaktion	Bezug zu den Case Studies	• Arbeiten in Kleingruppen • Gemeinsam Entscheidungen treffen und Begründungen formulieren • Interaktion mit unterschiedlichen Anspruchsgruppen • Erleben und Reflexion eigener Denk-, Fühl- und Handlungsmuster	• Prozesse beobachten • Feedback geben • Reflexion anregen
	Didaktische Prinzipien des Emotionalen Konstruktivismus	• Soziales Lernen • Reflexives Denken, vor allem bezogen auf Selbst- und Sozialkompetenzen (lern- und verhaltensbezogene Reflexion)	• Beratende im Prozess • Lehrende wenn nötig

ven Eingriff nicht mehr weiter kommt. Hilfe kommt dann nicht mehr aus der Rolle der Beraterin, sondern als Lehrende. Der richtige Zeitpunkt eines solchen Rollenwechsels und das richtige Ausmaß der Interventionen zu finden, ist anspruchsvoll (vgl. Landwehr/Müller 2006, S. 47).

4. Synthese

Die Passung der Grundsätze eines Emotionalen Konstruktivismus in den Kontext von Projektarbeiten an Hochschulen erweist sich als signifikant deutlich. Dies soll anhand eines Praxisbeispiels einer Fachhochschule (Kap. 4.1) erklärt und in einer Synopsis (Kap. 4.2) dargestellt werden.

4.1 Ein Praxisbeispiel: Einsatz von Case Studies als Projektarbeiten an einer Fachhochschule

Das nachfolgend skizzierte Beispiel eines BWL-Moduls stellt Case Studies in den Mittelpunkt von Projektarbeiten. Im Fokus steht dabei die Entwicklung der Fach- und Methodenkompetenz über problemorientiertes reflexives Denken (Ebene 1). Im Spannungsfeld zwischen Praxistauglichkeit und Hochschulanspruch bzw. zwischen dem damit verbundenen Auftrag zur Berufsbefähigung und dem Wissenschaftlichkeitsanspruch ergeben sich besondere Anforderungen an die didaktische Gestaltung. Dabei wird spezielles Gewicht auf die didaktischen Prinzipien einer konstruktivistischen Lehr- und Lernkultur gelegt, auf eine ausgeprägte Handlungsorientierung sowie einen hohen Grad an Selbstorganisation. Damit werden zusätzlich Selbst- und Sozialkompetenzen gefördert. Um die weiter unten hergestellten Bezüge zum Emotionalen Konstruktivismus nachvollziehbar zu machen, wird an dieser Stelle eine kurze Übersicht über die Ziele des angesprochenen Moduls sowie der didaktischen Leitidee gegeben (Abb. 1).

4.2 Zur Passung von Emotionalem Konstruktivismus und Projektarbeiten

Projektarbeiten gelten vor dem Hintergrund des Emotionalen Konstruktivismus als „Erlebenspädagogik" (vgl. Arnold 2009, S. 93). Beide wesentlichen Merkmale solcher Arbeiten, Bedarfsorientierung und soziale Interaktion (siehe Kap. 3.1), bergen die didaktisch-pädagogische Idee in sich, sich als Studierender in einer konkreten Praxissituation zu erleben, das eigene Fühlen, Denken und Handeln zu reflektieren und gemäß den eigenen Zielvorstellungen und -möglichkeiten weiterzuentwickeln. Wie dies im Kontext von Projektarbeiten am Beispiel der Auseinandersetzung mit Case Studies aussieht, wird in der folgenden Grafik verdeutlicht (Abb. 2). Die Passung wird dabei aus der Perspektive der Studierenden, bzw. derjenigen der Dozierenden begründet.

4.3 Fazit

Die Grundzüge eines Emotionalen Konstruktivismus eignen sich als Lehrkonzept an Hochschulen, die sich im Zuge der Bologna-Reform an einer kompetenzorientierten Didaktik ausrichten, welche das Lernen in den Mittelpunkt stellt (vgl. GD Bildung/Kultur der EU 2009). Die erwartete stärkere Entwicklung im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen der Studierenden, wie sie beispielsweise mit der Projektmethode gezielt gefördert wird, betreffen den Kern des Emotionalen Konstruktivismus.

Die Schwierigkeit bei der Umsetzung eines solchen Konzepts bestehen in den hohen Anforderungen sowohl an die Studierenden als auch an die Lehrpersonen. Von den Studierenden wird ein Stück weit vorausgesetzt, was sie

erst in der Arbeit entwickeln sollen, nämlich Reflexionsfähigkeit (vgl. Jenert 2008, S. 7). Für die Dozierenden bedeutet gerade dieser Umstand, dass sie selbst über die von den Studierenden erwarteten und zu entwickelnden Kompetenzen, beispielsweise eine hohe Reflexionsfähigkeit, verfügen. Sie werden sonst nicht glaubwürdig im Sinne eines Vorbilds und mit dem nötigen Einfühlungsvermögen beraten und begleiten können.

Literaturverzeichnis

Arnold, R. (2009): Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus. Heidelberg.

Arnold, R./Siebert, H. (1999): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler.

Frey, K. (1998): Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim.

Generaldirektion Bildung & Kultur der Europäischen Union (2009): ECTS-Leitfaden. Luxemburg.

Jenert, T. (2008): Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen. Bildungsforschung, Jg. 5/H. 2. URL: http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/76/79, Stand vom 27. Februar 2013.

Johner, R. (2011): Begleitung von Projekten im Hochschulstudium. In: Honegger, M./Suter, P./Thomann, G. (Hg.): Zwischen Beraten und Dozieren. Praxis, Reflexion und Anregungen für die Hochschullehre, Bern, S. 121-132.

Landwehr, N./Müller, E. (2006): Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen. Bern.

Landwehr, N. (2001): Neue Wege der Wissensvermittlung. Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen in schulischer und beruflicher Aus- und Fortbildung. Aarau.

Müller, K. (1996): Wege konstruktivistischer Lernkultur. In: K. Müller (Hg.): Konstruktivismus. Lehren - Lernen - Ästhetische Prozesse, Neuwied, S. 71-115.

Pfäffli, B.K. (2005): Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Bern.

Reich, K. (2000): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied.

Reichen, J. (1995): Sachunterricht und Sachbegegnung. Zürich.

Roth, G. (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart.

■ **Roger Johner,** Dozent Erwachsenenbildung, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, E-Mail: roger.johner@zhaw.ch

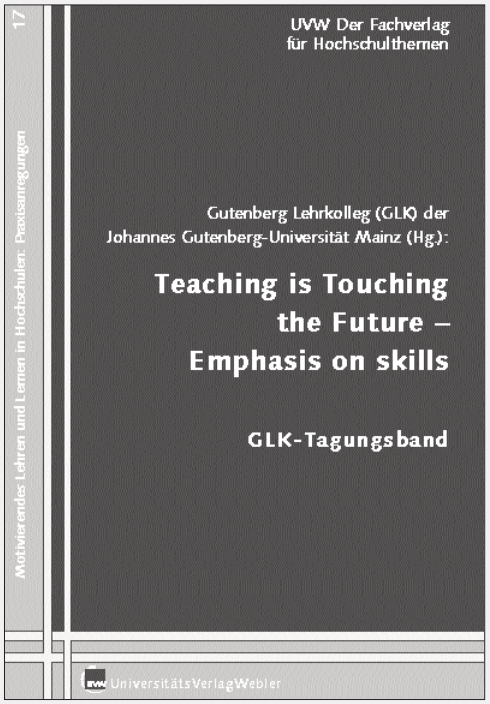
■ **Sandra Wilhelm,** Leiterin Weiterentwicklung Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Stiftung éducation21,
E-Mail: sandra.wilhelm@education21.ch

■ **Dr. Antonio Teta,** Leiter von Aus- und Weiterbildungen an Hochschulen und in der Verwaltung, E-Mail: dr.a.teta@bluewin.ch

Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hg.):
GLK-Tagungsband
Teaching is Touching the Future – Emphasis on Skills

Am 29. und 30. November 2012 veranstaltete das Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz die internationale Tagung "Teaching is Touching the Future – Emphasis on Skills".
Im Rahmen dieser Tagung wurde die Neuorientierung der akademischen Lehr- und Lernformen an deutschen Hochschulen diskutiert, bei der die Lernerzentrierung in den Fokus rückt.
Mit Vorträgen und Postern wurden Forschungsergebnisse und Umsetzungsbeispiele zum "shift from teaching to learning" vorgestellt und fachspezifisch wie fachübergreifend erörtert.
Der vorliegende Sammelband beinhaltet die Tagungsbeiträge in schriftlicher Form. Zu Themen wie Kompetenzmessung/-modellierung, Kompetenzen der Lehrenden, Kompetenzorientiertes Prüfen oder Vermittlung von Schlüsselqualifikationen/überfachliche Kompetenzentwicklung werden verschiedene Ansätze einer Kompetenzorientierung im Kontext von Studien- und Lehrveranstaltungsplanung präsentiert.
Auch werden neue Herausforderungen deutlich, die sich durch die notwendige Abstimmung von Lernzielen, Lehr- und Lernmethoden sowie Prüfungsformen ergeben.

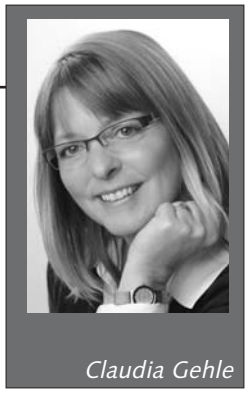


Bielefeld 2013, ISBN 13: 978-3-937026-85-5,
435 Seiten, 49.50 Euro

Erhältlich nur im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – nicht im Versandbuchhandel (z.B. Amazon).
Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Claudia Gehle

Blockseminar als „Fachmesse“ organisiert – ein innovatives Lehrveranstaltungskonzept für selbstorganisiertes Lernen



Claudia Gehle

The article describes the particular learning organization of a weekend seminar, held at the University of Kassel/Germany in the context of teacher education. The seminar is offered in the form of organization of "trade fair". The starting point of this project is the idea of designing seminar learning as self-directed learning. The innovation in this approach is the combination of two previously used always separate methods: Jigsaw method and learning circles come in a mixed form for use. The result is an organizational framework in which self-directed learning in an open form of learning is possible.

Der Artikel beschreibt die besondere Lernorganisation eines Blockseminars, das im Rahmen der Lehrerausbildung an der Universität Kassel stattfindet. Das Seminar wird in der Organisationsform einer „Fachmesse“ angeboten. Ausgangspunkt dieses Projekts ist die Idee, seminaristisches Lernen als selbstorganisiertes Lernen zu gestalten. Die Innovation innerhalb dieses Ansatzes besteht in der Kombination zweier bisher immer getrennt eingesetzter Methoden: Jigsaw-Methode und Lernzirkel. Grundlegend notwendig hierfür ist eine Struktur des Seminarthemas, dessen Unterthemen nicht linear, sondern über eine netzartige Struktur miteinander verbunden sind. Als organisatorische Grundprinzipien kommen die Jigsaw-Methode (Gruppenpuzzle) und der Lernzirkel bzw. das Stationenlernen in einer Mischform zum Einsatz: Entsprechend der Anzahl der Unterthemen werden Expertengruppen gebildet, die als Messeteams zwei Aufgaben bekommen: Erstens sollen sie einen Ausstellungsstand zu ihrem Thema entwerfen (als Lernstation im Lernzirkel). Im Verlauf der Fachmesse versammeln sich an diesem Stand wechselnde Stammgruppen, um sich dort über die dargebotenen Inhalte zu informieren. Zweitens sollen die Messeteams einen Fachvortrag i.S. einer Unterrichtseinheit gestalten, mit dem Ziel einen vertiefenden Aspekt des Teilthemas dem Plenum (große Stammgruppe) darzubieten. Das Ergebnis ist ein lernorganisatorisches Gerüst, in dem selbstorganisiertes Lernen in einer offenen Lernform möglich wird.

1. Problemstellung

Blockseminare werden im universitären Alltag überwiegend so gestaltet, dass eine Person den anderen mitteilt, was sie gelesen und sich erarbeitet hat, z.B. in Form eines Referates. Oder es wird über Gelesenes gemeinsam diskutiert. Meist folgt ein Vortrag auf den nächsten, die Studierenden arbeiten nicht aktiv mit. Die Aktivität beschränkt sich bestenfalls auf das aktive Zuhören und Notizenmachen, unterbrochen von Diskussionsrunden. Schnell ist die geistige Aufnahmekapazität und Konzentrationsfähigkeit der Teilnehmer erschöpft, so dass vom Inhalt der Beiträge oft nicht viel behalten wird und der Lernerfolg fragwürdig ist. Diese Form des Lernens ist nicht geeignet, um handlungsorientierte Lernprozesse zu ermöglichen. Das methodisch-didaktische Problem bei der Organisation des seminaristischen Lernens besteht also darin, eine abwechslungsreiche Lernorganisation zu schaffen, die es ermöglicht, auch noch nach mehrstündiger Teilnahme für neue Lerninhalte Interesse und Aufmerksamkeit zu wecken. Lerninhalte müssen mit konkreten Beispielen veranschaulicht und Teilnehmer zu Aktivität angeregt werden.

2. Lehr- und Lernziele

Die Lernorganisation als Fachmesse verfolgt folgende Ziele:

- Förderung des selbstorganisierten Lernens durch konsequente Anwendung entsprechender Organisationsformen und damit die Förderung von Fach- und Methodenkompetenzen,
- Schaffung einer sozialen Lernstruktur durch kooperative Lernformen und damit die Förderung der Kommunikations- und Teamfähigkeit,
- Stärkung von Selbstverantwortung für den eigenen Lernfortschritt und damit die Förderung von Selbstkompetenz durch Einforderung von studentischer Eigeninitiative.

Das selbstgesteuerte Lernen nimmt im Studium einen großen Stellenwert ein, Studierende müssen über die Kompetenz verfügen, ihre Lernprozesse selbst zu organi-

sieren, ihre Lernfortschritte selbst zu bewerten und ihre vorhandenen Kenntnisse selbst einzuschätzen. Dies gilt für alle Fachrichtungen. Gleichermaßen ist es insbesondere für Lehramtsstudenten inhaltlich wichtig, sich mit Methoden des selbstorganisierten Lernens zu beschäftigen, da sie später als Lehrer an Schulen eben diese Methoden in der Praxis anwenden müssen, z.B. das SOL-Konzept (Herold/Landherr 2000). Somit ist die Fachmesse ein „pädagogischer Doppeldecker" in der Lehrerausbildung, der einerseits als Organisationsform eine Erfahrungsmöglichkeit für selbstorganisierte Lernprozesse bietet und andererseits eben diese Themen zum Seminarinhalt hat.

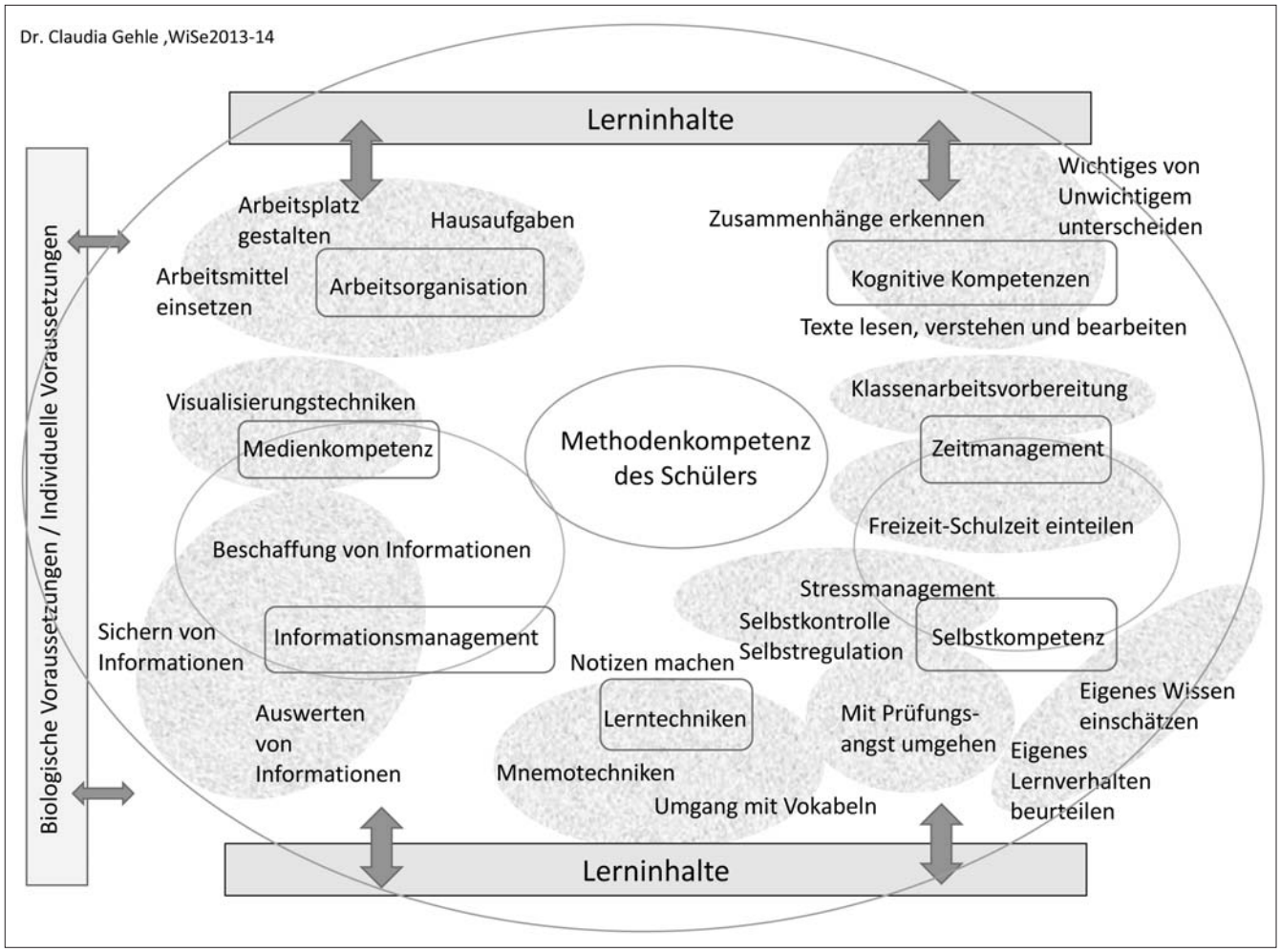
3. Didaktische Leitidee

Das Blockseminar wird in Form einer „Fachmesse" organisiert. Dieser methodische Zugriff eignet sich für Seminarthemen, deren Unterthemen gleichberechtigt und netzartig untereinander verbunden sind. Lerninhalte, deren Teilbereiche hierarchisch voneinander abhängen, sind für diese Seminarorganisation ungeeignet, da sie eine bestimmte Reihenfolge in der Vermittlung implizieren. Unser konkretes Seminarthema „Lernmethoden und Arbeitstechniken" als Teil der Methodenkompetenz von Schüler/innen, die sich im Laufe der Schulzeit entwickelt und deren Entwicklung entsprechend schulisch zu fördern ist, weist die erforderliche Netzstruktur auf. Die einzelnen Themen sind miteinander vernetzt und weisen Überschneidungen auf, wie eine visuelle Darstellung zeigt: siehe Abbildung 1.

Diese Darstellung dient gleichzeitig als Advance Organizer in der Einführungsstunde, welcher einen Überblick über die Themen des Blockseminars im Sinne einer Lernlandkarte bietet.

Für die Lernorganisation der Fachmesse werden die Jigsaw-Methode, auch als Gruppenpuzzle bekannt (Frey-Eiling/Frey 2011), und der Lernzirkel (Hegele 2011) miteinander kombiniert. Beim Gruppenpuzzle wechseln sich Wissenserarbeitung in themengleichen Expertengruppen und Wissenserwerb in themenverschiedenen Stammgruppen ab. Im vorliegenden Fall entspricht die Expertengruppe dem einzelnen Messeteam. Jedes Messeteam erarbeitet in Eigenregie das zugewiesene Thema. Das Messeteam muss sich auch überlegen, wie sich die anderen Seminarteilnehmer die dargebotenen Inhalte aneignen können, es sind also methodisch-didaktische Entscheidungen zu treffen, was für die im konkreten Fall teilnehmenden Lehramtsstudenten eine sinnvolle Ergänzung der Aufgabe darstellt. Die Stammgruppe ist zum

Abbildung 1: Advance Organizer, Themenkreise des Seminars



einen das Plenum der übrigen Seminarteilnehmer, welche in Form eines Fachvortrages vom Messeteam informiert werden, zum anderen bilden sich aber auch spontan und zeitlich begrenzt immer wieder neue Stammgruppen am Messestand während der Messerundgänge, die dort Kurzpräsentationen erleben und den zuständigen Experten befragen können.
Ein weiteres lernorganisatorisches Grundprinzip der Fachmesse ist das Stationenlernen oder auch der Lernzirkel. Im Wechsel mit den Fachvorträgen erhalten die Teilnehmer Zeit für sog. Messerundgänge. Während dieser Phasen haben die Teilnehmer Gelegenheit, sich nach ihren Präferenzen einem fremden Messestand zuzuwenden und sich dort über die angebotenen Inhalte zu informieren. Durch die Vielseitigkeit und Variabilität der ausgestellten Themen und Materialien können die Teilnehmer gemäß ihren eigenen Lernvorlieben sich dem Thema annähern: Auditiv über Erklärungen und Gespräche mit dem Experten des Messestandes, visuell über Bücher und Plakate oder kurze Videofilme, haptisch über mitgebrachte Materialien. Es werden in Diskussionen viele Erfahrungen ausgetauscht und neue Erkenntnisse gewonnen. Die Gruppe von Interessierten, die sich während eines Messerundganges um einen Stand bildet, stellt eine Stammgruppe „auf Zeit" dar.

4. Benachbarte Erfahrungen mit dem Einsatz der Jigsaw-Methode im seminaristischen Lernen

Das Gruppenpuzzle wurde ebenfalls von Joachim Stary im seminaristischen Unterricht an der FU Berlin in modifizierter Form eingesetzt. Er hat aber auf die Bildung von Expertenteams verzichtet, weil er durch diese weitere Binnendifferenzierung ein Auseinanderbrechen der Teams befürchtete. Seine Befürchtung besteht sicherlich zu Recht, wenn man hierbei die Organisation eines wöchentlich stattfindenden Seminars mit ca. 10-15 Veranstaltungen vor Augen hat. Im geschilderten Beispiel von Stary wurden Stammgruppen gebildet, deren Mitglieder arbeitsteilig in Einzelarbeit Textabschnitte anhand eines Arbeitsauftrags bearbeitet haben. Innerhalb der Stammgruppen wurden anschließend die Ergebnisse zusammen getragen und zu einer gemeinsamen Präsentation für das Plenum verknüpft. Die Erfahrungen mit dieser Lernorganisation waren positiv: Die mit der Methode Gruppenpuzzle verknüpfte Leistungsanforderung an jeden Teilnehmer und die Verantwortung des Einzelnen für die Stammgruppe und das Plenum sind als motivierend beurteilt worden (Stary 2011).
Ein zweites Beispiel aus der Universität Stuttgart zeigt ebenfalls gute Erfahrungen mit der Jigsaw-Methode: Ein wöchentlich stattfindendes Seminar wurde im klassischen Sinn als Gruppenpuzzle mit drei Stamm- und fünf Expertengruppen organisiert. Im Anschluss zeigte eine Evaluation mit halbstrukturieren Interviews, dass der Lernerfolg im Vergleich zu herkömmlichen Seminaren hoch eingeschätzt wurde. Ebenfalls positiv wurde hervorgehoben, dass innerhalb der Expertengruppen die Teilnehmer viel voneinander profitiert haben (Lin-Klitzing/Neff/Kröber 2005).
Diese durchweg positiven Erfahrungen aus den genannten Beispielen unterstützen das vorliegende Konzept, welches die Jigsaw-Methode in die Lernorganisation einbindet.

5. Lernorganisatorische Umsetzung konkret

Im Wintersemester 2013/14 wurde das Blockseminar mit dem Titel „Lernmethoden und Arbeitstechniken für Schülerinnen und Schüler" erstmalig in Form einer Fachmesse an der Universität Kassel organisiert. Das Seminar bestand aus einer Vorbesprechung, einer Selbststudienphase für die Teilnehmer, einem fakultativen Beratungsangebot mit der Seminarleitung und aus einer Präsenzveranstaltung.
In der Vorbesprechung wurde zunächst ein Vortrag als Einführung von der Seminarleitung gehalten.[1] Daraus wurden zehn Themenkomplexe entwickelt, die im weiteren Verlauf des Seminars inhaltlich näher bestimmt wurden (siehe Abbildung 1). Im nächsten Schritt wurden die Teilnehmer in Gruppen eingeteilt, die sog. Messeteams. Jedem Messeteam wurde ein Thema zugewiesen. Hierbei wurde bei einigen Themen darauf geachtet, dass sie auch zum Studienfach bzw. Studiengang der Teams passten, z.B. das Thema Vokabeln lernen für Studenten einer Fremdsprache. Die meisten Themen sind übergreifend für alle Lehramtsstudiengänge und Fächer relevant, so dass hier ausgelost werden konnte.
Anschließend bekam jedes Team einen Leitfaden von der Seminarleitung, der als Gerüst für die folgende Teamarbeit dient. Der Leitfaden besteht aus

- einer inhaltlichen Umschreibung des Themenkomplexes und damit verbunden der inhaltlichen Mindestanforderungen,
- Hinweisen auf grundlegende Fachliteratur, gedacht als Hilfestellung und Ausgangspunkt für die eigene Recherche,
- Aufgabenstellungen, die das Messeteam zu erfüllen hat:
  - Entwicklung und Umsetzung eines Messestandes, an welchem das Thema präsentiert wird,
  - Erstellung eines Flyers, in welchem die wesentlichen Kernpunkte des Themas zusammengefasst werden und der für alle Messeteilnehmer zum Mitnehmen gedacht ist,
  - Vorbereitung eines Fachvortrags, mit dem Ziel, einen vertiefenden Aspekt des Themas den anderen Teilnehmern darzubieten (45 Minuten).
- Hinweise zur Gestaltung der später abzuliefernden Hausarbeit.

Im Anschluss wurden erste Ideen in den Teams gesammelt, die Arbeit organisiert und weitere Fragen mit der Seminarleitung geklärt.

[1] Der Vortrag bezog sich auf eine Einführung in das Thema Lernstrategien, insbesondere die Unterscheidung und Erklärung von Elaborations-, Organisations-, Selbstregulations- und Wissensnutzungsstrategien als kognitiven Strategien, sowie Kooperationsstrategien, Ressourcennutzung und Motivationsstrategien (vgl. Mandl/Friedrich, 2006). Daran anschließend wurden Bestandteile der Methodenkompetenz von Schülerinnen und Schülern entwickelt, die während der Schulzeit benötigt werden und deren Entwicklung zu fördern ist.

In der Selbststudienphase arbeiteten die Teams eigenverantwortlich und selbstorganisiert an ihrer Aufgabenstellung aus dem Leitfaden. Für inhaltliche und organisatorische Probleme stand die Seminarleitung mit einem fakultativen Beratungsangebot zur Verfügung, welches auch genutzt wurde. Um die Selbststudienphase zeitlich zu strukturieren und um eine inhaltliche Kontrollmöglichkeit zu schaffen, gab es einen festen Abgabetermin für die Entwürfe der Teams. Die Vorhaben zu Messestand, Flyer und Fachvortrag mussten schriftlich per Email eingereicht werden.
Die Präsenzphase war mit einem festen Zeitrahmen strukturiert. Nach einer Einführungsphase (Kennenlernen, Schaffung eines positiven Lernklimas, lernorganisatorische Hinweise) bauten die Teams ihre Messestände auf. Es entstand eine Vielzahl sehr kreativer Lernstationen, um die später die Seminarteilnehmer im Sinne eines Lernzirkels „kreisen" konnten. Der Seminarablauf sah einen ständigen Wechsel von Fachvorträgen und Messerundgängen vor. Jedes Team war verantwortlich für die Weitergabe des Wissens an die anderen Seminarteilnehmer an seinem Messestand und hat dafür jeweils einen Experten im Wechsel abgestellt. Während der Rundgangzeiten lernten die Teilnehmer im Sinne des Stationenlernens an den Messeständen: Sie konnten sich Ausstellungsstücke und Kurzpräsentationen anschauen, teilweise selbst ausprobieren, die Experten befragen und mit ihnen diskutieren sowie Informationsmaterial in Form des Flyers mitnehmen.
Die Fachvorträge waren für die Lehramtsstudenten im Sinne einer Unterrichtsstunde zu konzipieren, d.h. es sollte ein sinnvoller methodisch-didaktischer Zugriff auf das Thema erfolgen, die Teilnehmer sollten aktiviert werden. Die Gestaltung dieser Fachvorträge war sehr vielfältig, es wurden neben Präsentationen auch Diskussionen, praktische Übungen, Gruppenarbeit und Gesprächsformen realisiert.

Abbildung 2: Setting eines Fachvortrags mit inkludierter Gruppenarbeit

6. Evaluation

Eine Punktabfrage wurde zum Abschluss der Veranstaltung mit 30 Teilnehmern durchgeführt. Gefragt wurde nach Einschätzungen zum Lernklima und zur Lernorganisation. Insgesamt wurde von 25 Teilnehmern sowohl das Lernklima also auch die Art der Lernorganisation auf einer offenen Skala im guten bis sehr guten Bereich bewertet. Das Ergebnis gilt unter der Einschränkung, dass solche Punktabfragen nach den Einschätzungen der Teilnehmer zu bestimmten Aspekten direkt nach einem Seminar oft emotional gefärbt sind. Aus diesem Grund wurde mit einem Abstand von vier Tagen eine Teilnehmerbefragung über die moodle-Plattform der Universität initiiert. Diese Umfrage bestätigt das Ergebnis zum positiven Lernklima während des Blocks: 100% bestätigten die Aussage „Es herrschte eine angenehme Arbeits-/ Lernatmosphäre während der Bildungsmesse" mit *trifft voll zu* oder *trifft größtenteils zu*. Auch die Fragen nach der Lernorganisation „Die Arbeits-/Ablauforganisation als „Bildungsmesse (in der Präsenzphase) mit Messerundgängen und Fachvorträgen hat mir gefallen" und „Der zeitliche Ablauf während der Präsenzphase (Freitag und Samstag) war angemessen und abwechslungsreich" wurden von der überwiegenden Anzahl der Teilnehmer mit *trifft voll zu* bzw. *trifft größtenteils zu* eingeschätzt.
Vor Beginn der Veranstaltung wurden die Teilnehmer explizit auf das Lernziel der Fachmesse (auf der fachlich-inhaltlichen Ebene) hingewiesen: Alle Teilnehmer sollen nach der Fachmesse über alle Themen etwas gelernt haben! Die Wege zu diesem Ziel wurden in der Einführungsrunde thematisiert: Jeder Teilnehmer informiert sich während der Messerundgänge jeweils an zwei Messeständen über die Inhalte; alle verpflichten sich zu Pünktlichkeit und durchgängiger Anwesenheit; jeder ist für seinen Lernerfolg selbst verantwortlich. Rückblickend stellt sich die Frage nach dem Erreichen dieses Lernzieles. Sicher ist, dass die Messeteams über „ihr" Expertenthema alles wissen, hierfür kann als Lernzielkontrolle der von den Teams gestaltete Fachvortrag gelten, alle Vorträge waren inhaltlich auf einem guten Niveau. Schwierig ist die Lernzielkontrolle bezüglich der anderen Themen. Von einigen Messeteams wurden Erfolgskontrollen in den Vortrag eingebunden, von anderen nicht. An dieser Stelle wird für den nächsten Durchlauf des Seminars über die Möglichkeiten einer verbesserten Lernerfolgskontrolle nachgedacht, z.B. mit Hilfe eines „Laufzettels". Auf diesem könnten die Studierenden ihre Gedanken, Fragen und kritischen Anmerkungen zu jeder Lernstation/ jedem Thema schriftlich fixieren und hätten gleichzeitig einen Überblick darüber, welche Messestände schon besucht worden sind und welche nicht. Zum Seminarabschluss könnte ein Austausch darüber stattfinden.

Abbildung 3: Messerundgang – angeregte Diskussion

Ein solcher „Laufzettel" könnte weiterhin Stichpunkte i.S.v. inhaltlichen Mindestanforderungen für jedes Thema enthalten, über die man sich nach Seminarende Kenntnisse angeeignet haben sollte. Des Weiteren müssen zukünftig in der anschließenden moodle-Umfrage Fragen zur sozialen Lernstruktur und zur Arbeitskultur in den Expertenteams aufgenommen werden, um nach der Art der Umsetzung der Selbstorganisation zu forschen.

7. Übertragbarkeit

Das vorliegende methodische Konzept der Fachmesse ist auf alle Blockseminare/Fachgebiete übertragbar, in denen sich unter einem übergeordneten Themenkomplex verschiedene Einzelthemen auftun, die miteinander vernetzt sind. Die Größe der gebildeten Expertengruppen sollte zwischen zwei und vier Teilnehmern liegen, bei größeren Gruppen treten leicht gruppendynamische Probleme in den Vordergrund, das gilt es zugunsten einer effektiven Gruppenarbeit zu vermeiden. Die Anzahl der Expertengruppen entspricht der Anzahl der Themen. Um eine Atmosphäre wie auf einer Fachmesse entstehen zu lassen müssten es mindestens acht Messestände sein, gerne auch mehr, die max. Anzahl wird begrenzt durch die zur Verfügung stehende Zeit und die räumlichen Gegebenheiten.

Aus hochschuldidaktischer Sicht ist die „Fachmesse" als Methode für das selbstorganisierte Lernen ein Beitrag zur aktuellen Diskussion. Das Gruppenpuzzle wird an vielen Hochschulen als Teil eines Methodenkoffers für Lehrende aufgeführt. Das Stationenlernen hingegen ist als Methode an Universitäten eher unterrepräsentiert. An der Universität Kassel gibt es bisher keinen „virtuellen Methodenkoffer für Lehrende" (wie z.B. der Methodenkoffer der Universität der Bundeswehr München oder der Methodenpool der Universität Köln), die Entwicklung eines solchen wäre ein weiteres Projekt für die Zukunft.

Literaturverzeichnis

Frey-Eiling, A./Frey, K. (2011): Das Gruppenpuzzle. In: Wiechmann, J.(Hg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim und Basel, 5. Aufl.

Hegele, I. (2011): Stationenarbeit – Ein Einstieg in den offenen Unterricht. In: Wiechmann, J. (Hg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis.Weinheim und Basel, 5. Aufl.

Herold, M./Landherr, B. (2000, 2003): SOL. Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für Unterricht (Theorie und Praxisbände).

Lin-Klitzing, S./Neff, B./Kröber, E. (2005): „Offene" Lehr-Lernformen an der Hochschule – ein hochschuldidaktisches Fortbildungskonzept. Durchführung, exemplarische Umsetzung, Evaluation. O.J. Abrufbar unter: http://www.post-graduates.net/wps/pgn/dl/showfile/teaching_centre/2774/Lin-Klitzing_InnovativLit.wiss_Fortbildung.pdf. Abgerufen am 20.02.2014. Auch zu finden in: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hg.) (2005): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin.

Mandl, F./Friedrich, H. (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen.

Stary, J. (2011): Die Jigsaw-Methode: Textarbeit in Seminaren verbessern. Abrufbar unter: http://userpage.fu-berlin.de/~stary/NHHSL%20JSM.pdf. Abgerufen 07.02.14.

■ **Dr. Claudia Gehle,** Lehrkraft für besondere Aufgaben, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Kassel,
E-Mail: claudia.gehle@uni-kassel.de

Standard-Literatur im UniversitätsVerlagWebler

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Anke Hanft (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements

Das Buch liefert grundlegende Informationen zu Managementkonzepten und -methoden sowie zu den derzeit diskutierten Reformansätzen im Hochschulbereich. Erstmalig werden dabei auch die durch den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehre und Administration ausgelösten Veränderungen umfassend berücksichtigt. Etwa 100 Begriffe werden in alphabetischer Reihenfolge erläutert. Durch vielfältige Querverweise und ein umfassendes Stichwortverzeichnis ist sichergestellt, dass Leserinnen und Leser schnell und gezielt auf die ihn interessierenden Informationen zugreifen können.

Bielefeld 2004 - 2. Auflage - ISBN 10 3-937026-17-7 -525 Seiten - € 34,20

Markus Grzella, Kristina Kähler & Patrick Voßkamp

„...neuartig und absolut sinnvoll" – Präsentieren in der Hochschule mit Videofeedback

Markus Grzella

Kristina Kähler

Patrick Voßkamp

Student presentations play an integral part in university courses. At the same time, criticism of these oral presentations is frequently voiced, both by students and lecturers. Banishing them altogether from university teaching does not seem feasible as they allow students to gain basic skills in preparing, designing and presenting talks. From this perspective, adequate feedback on student's performance is vital to the pedagogical process. The fleeting nature of oral presentations, however, does not allow detailed analysis.
These reflections led to the cooperation between the Forum Mündliche Kommunikation (FMK) and the department of German language teaching methodology at the University of Duisburg- Essen, Germany. As a result, the seminar concept "Video-Based Feedback of Student Presentations" was developed.

Am Studium ist nichts so furchtbar wie schlechte Referate. Da stottern und schwitzen die Nervösen, da produzieren sich Selbstdarsteller, da nerven die Pedanten, da langweilen die Lustlosen.

(Leppin/Trenkamp 2012, S. 1)

Studentische Referate gehören in den meisten Lehrveranstaltungen einfach mit dazu. So häufig Referate gehalten werden, so lang ist aber auch die Liste der Kritik und Vorurteile an dieser mündlichen Handlungsform: Für manche Lehrende scheinen Referate lediglich eine bequeme Art, das Seminar über die Bühne zu bringen. Für Studierende können sie ein lästiges Übel auf dem Weg zum Modulbucheintrag darstellen. In allzu vielen Fällen gilt, dass die Anforderungen an ein Referat bestenfalls vage sind und eine Feedbackkultur im Seminar nicht entwickelt ist. Diese Liste ließe sich fortführen.
Sollte man Referate deshalb aus den Seminarsitzungen verbannen? Mitnichten, mit Blick auf Lehramtsstudierende wäre es fahrlässig, Referate innerhalb des universitären Lehr-Lern-Diskurses zu vernachlässigen. Schließlich begleiten sie ihre Schüler/innen später dabei, dies zeigt der Blick auf Kernlehrpläne und Bildungsstandards, Kompetenzen im Bereich des Referierens und Präsentierens auszubilden (vgl. Voßkamp 2009, S. 164f.). Vor allem aber erwerben Studierende in den Geisteswissenschaften mit dem Vorbereiten, Erstellen und Präsentieren eines Referates grundlegende Fertigkeiten, und zwar im Sinne einer fachbezogenen, studienbezogenen sowie wissenschafts- und allgemein berufsbezogenen Professionalisierung (vgl. Guckelsbeger 2009, S. 83). Unter Berücksichtigung der didaktischen Perspektive von Referaten (Wissen wird kommunikativ konstruiert) lässt sich außerdem die Schlussfolgerung ziehen, dass mit einer „Verbesserung der Unterrichtsfunktion von Referaten auch ein Beitrag zur Verbesserung der Lehrqualität" geleistet werden kann (Bromme/Rambow 1993, S. 289). Zugleich stellen Referate aus linguistischer, kommunikationswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive einen interessanten Untersuchungsgegenstand dar (vgl. Guckelsberger 2009).
In einem Pilotprojekt an der Universität Duisburg-Essen (UDE) haben wir, d.h. die wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen des Forum Mündliche Kommunikation (FMK) und Dr. Patrick Voßkamp (Germanistik/Sprachdidaktik), uns zusammengetan und überlegt, wie man es schaffen

kann, dass Referate für die Beteiligten zu einem gewinnbringenden Bestandteil eines Seminares werden können. Was, wenn in einem Seminar zunächst die theoretischen Grundlagen zum Thema Rhetorik und Präsentieren gelegt werden, die studentischen Referate dann auf Video aufgezeichnet würden und die Studierenden anschließend nicht nur vom Plenum eine Rückmeldung angeboten bekämen, sondern in einer eigenen Sitzung ein fundiertes, professionelles Videofeedback?
Das Seminarkonzept, das aus diesen Überlegungen entstanden ist, wird im Folgenden dargestellt.

1. Das Forum Mündliche Kommunikation an der Universität Duisburg-Essen

Das Forum Mündliche Kommunikation ist eine neue Einrichtung der Universität Duisburg-Essen und schafft im Sinne einer Sprechwerkstatt Räume, in denen Studierende unter fachlicher Anleitung und mit professioneller Unterstützung an ihren sprachlichen Fähigkeiten arbeiten können. Das Forum wurde im Februar 2012 im Rahmen des Projektes „Bildungsgerechtigkeit im Fokus" der Universität Duisburg-Essen gegründet und wird über das Bund-Länder-Programm „Qualitätspakt Lehre" finanziert. Mit dem Projekt „Bildungsgerechtigkeit im Fokus" verfolgt die Universität das Ziel, die Diversität ihres Studierendenklientels in der Lehre zu berücksichtigen, denn die Studierenden der Universität Duisburg-Essen sind zu einem großen Teil Bildungsaufsteiger und haben eine Zuwanderungsgeschichte (vgl. Müller 2012).
Die Aufgabe der drei wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen des FMK besteht darin, Studierende im Bereich der mündlichen wissenschaftlichen Kommunikation zu schulen. Im ersten Jahr der Arbeit etablierten sich drei Schwerpunkte: ein eigenes (1) Seminarangebot rund um das Thema mündliche Kommunikation an der Hochschule, ein passgenaues (2) Service-Angebot und die sogenannte (3) Seminarbegleitung. In (1) Seminaren und Crashkursen unterstützt das FMK die Studierenden beim Erwerb sowohl reflexiven Wissens über verschiedene universitäre Sprechanlässe – unter anderem durch eine gesprächsanalytische Perspektive – als auch praktischen Wissens, das durch viele fundierte Praxiseinheiten in den Kursen sichergestellt wird. Das (2) Serviceangebot umfasst eine Referatewerkstatt und eine Videosprechstunde, bei denen Studierende individuelle Fragen zu ihren Referaten stellen können. Zusätzlich fällt in diesen Bereich ein Kursangebot, welches es anderen Fakultäten ermöglicht, an der sprach- und kommunikationsanalytischen Perspektive auf Hochschulkommunikation zu partizipieren. Bei der (3) Seminarbegleitung flankiert das Team des FMK ein Fachseminar über ein gesamtes Semester oder über einen ausgewählten Zeitpunkt hinweg, unterstützt den Dozenten/die Dozentin wahlweise bei der Hinführung zum Thema Referate, zeichnet die Referate dann auf und erarbeitet mit den Studierenden in einer separaten Sprechstunde ein ausführliches und individuelles Feedback zu ihrer Referatsleistung.

2. Eine fruchtbare Kooperation

Sprechen gehört zum studentischen Alltag: in Seminaren äußern Studierende mündliche Beiträge, in Sprechstunden stimmen sie die nächste Hausarbeit ab oder stellen das erworbene Wissen in mündlichen Prüfungen dar. Während des Referats rücken Studierende nun in den Fokus des Seminargeschehens und sind damit einer größeren Öffentlichkeit ausgesetzt. Sie präsentieren ihr erarbeitetes Wissen und treten als Experten auf.
Dieser kommunikative Vollzug ist, wie jede mündliche Kommunikation, flüchtig und entzieht sich somit einer detaillierten Analyse (vgl. Becker-Mrotzek 2009, S. 70ff). Um diese authentische Situation einzufangen und den Studierenden eine Reflexion der eigenen kommunikativen Fähigkeiten zu ermöglichen, bot es sich für das Forum Mündliche Kommunikation an, seine Arbeit an bestehende Seminare anzubinden und die darin gehaltenen Referate aufzuzeichnen.[1] Ein erster Versuch stand im Sommersemester 2012 an, für die Auswahl eines geeigneten Seminars waren folgende Faktoren relevant:
1. Referate sind Bestandteil des Seminars,
2. die Veranstaltung ist thematisch passend, behandelt also den Bereich mündliche Kommunikation/Rhetorik,
3. zudem wäre ein Berufsbezug wünschenswert.

Die Entscheidung fiel auf das Hauptseminar „Rhetorik und Präsentieren in der Sek. I und II". Es richtet sich an angehende Lehrer/innen und ist in der germanistischen Sprachwissenschaft verortet. Nach einer Absprache mit dem Dozenten, bei der die Referate als Praxisbezug in die Seminargestaltung zielgerichtet eingeplant wurden, konnte das Experiment starten.

3. Das Konzept

Wir beginnen im Seminar zunächst mit den theoretischen Grundlagen und Spezifika mündlicher Kommunikation (vgl. Becker-Mrotzek 2009) und mündlicher Kommunikationskompetenz (vgl. Quasthoff 2009). Schließlich handelt es sich beim mündlichen Präsentieren „um eine sprachlich basierte, schulisch wie außerschulisch relevante Handlungsform" (Berkemeier/Pfennig 2009, S. 544). Darüber hinaus ist zu beachten, dass in Präsentationen „die gesprochene Sprache des Vortrags mit Bildern, Text, Ton- oder Videodokumenten sowie mit Gestik und Mimik des Vortragenden verknüpft" wird (Niemann/Krieg 2011, S. 111). Daher gilt auch für uns: „Präsentationen sind nicht Vorträge oder Reden in neuem Gewand, Präsentationen sind etwas anderes" (Lobin 2012, S. 9). Es handelt sich bei ihnen um eine „Kommunikationsform mit spezifischen Charakteristika: Sie ist technikabhängig, multimodal, performativ, interaktiv und archivierbar" (Niemann/Krieg 2011, S. 11). Diese Aspekte versuchen wir in unserem Konzept zu berücksichtigen.

[1] Für die Analyse mündlicher Kommunikation ist sowohl eine teilnehmende Beobachtung als auch eine Aufzeichnung wichtig, was unter anderem schon Schmitz (1998) herausgearbeitet hat.

Die Referate

So sollen neben den theoretischen Grundlagen im Seminarverlauf auch Referate gehalten werden, um praktisch die Präsentationsfähigkeiten zu fördern. Inhaltlich geht es in diesen Gruppenreferaten, die von uns für ein detailliertes Feedback per Video aufgezeichnet werden, um Themen zur mündlichen Kommunikation im schulischen Kontext. Diese reichen von den Bildungsstandards der Grundschule bis zum Berufskolleg sowie zum gegenwärtigen Stand der empirischen Unterrichtsforschung und Spezifika der Unterrichtskommunikation. Auf diesem Weg sollen die Studierenden nicht nur Präsentationsfähigkeiten erwerben, sondern auch den Kommiliton/innen die Gelegenheit geben, ihre Fachkenntnisse zu erweitern.

Die Dauer der Referate ist auf zwanzig Minuten beschränkt, um anschließend im Seminar diskutieren und Rückmeldungen geben zu können. Zudem wollen wir Studierende dabei unterstützen, ein Gespür für Zeitmanagement zu entwickeln und während ihres Vortrags zu berücksichtigen.

Peergroup-Feedback

Das unmittelbare Feedback im direkten Anschluss an die Referate ist ebenfalls ein zentraler Aspekt des Seminars. Dieses Peergroup-Feedback orientiert sich an Bewertungsrastern, die die Studierenden zuvor selbst erarbeitet haben (vgl. Brüning 2003). So umfasst unser Raster verschiedene Aspekte, die von Medieneinsatz über Zeitmanagement bis hin zu Sprache, Struktur des Referats und Körpersprache reichen. Auf Basis dieser selbst formulierten Kriterien etablieren wir gemeinsam mit den Studierenden eine Feedbackkultur im Seminar.[2] Diese Feedbackraster ermöglichen es den Studierenden außerdem, sich schon bei der Vorbereitung an diesen Kriterien zu orientieren. In den studentischen Rückmeldungen zu unserem Seminar wird übrigens immer wieder betont, dass in zahlreichen Seminaren sowohl von Dozent/innen als auch von Studierenden kein oder kaum Feedback – und schon gar kein kritisches – gegeben werde. Gerade dies, das zeigt unsere Seminarevaluation, wird von Studierenden aber besonders gewünscht.

Medieneinsatz

Was den Medieneinsatz betrifft, haben wir im Vorfeld festgelegt, dass die Referent/innen PowerPoint-Präsentationen einsetzen. Dass dies kritisch gesehen werden kann, leuchtet ein (vgl. Coy/Pias 2009). Allerdings handelt es sich um das am meisten verbreitete Präsentationsprogramm, das den Studierenden mit hoher Wahrscheinlichkeit in deren beruflichen Alltag begegnen wird.[3]

Da von Lehrer/innen als zukünftigen Berufssprechern erwartet wird, dass sie in der Schule Aspekte wie *Betonung, Lautstärke, Sprechtempo, Klangfarbe, Stimmführung oder Körpersprache* (Gestik, Mimik) thematisieren – ohne sich diese Fähigkeiten im Studium angeeignet zu haben (vgl. Voßkamp 2009, S. 165) –, gehört zu unserem Seminarkonzept auch der Besuch einer Logopädin, die in einem „Crashkurs" die wichtigsten Informationen zum Gebrauch (und zur Schonung) der eigenen Stimme gibt.

Das Videofeedback: Die Nachbesprechung

Die Nachbesprechung der Präsentation findet außerhalb des Seminars statt – und in den meisten Fällen auch ohne Beteiligung des Dozenten. Durch den so entstandenen geschützten Raum können die Teilnehmenden offen z.B. über Probleme während der Vorbereitung sprechen und diese reflektieren. Den Studierenden wird zunächst die Möglichkeit gegeben darzustellen, wie sie selbst die Referatssituation wahrgenommen haben und wie sie ihre Darstellung in der Situation und ihre Wirkung auf die anderen Teilnehmer/innen einschätzen. Erst danach steigen wir in die gemeinsame Analyse des Videomaterials ein. So wird gewährleistet, dass der Unterschied zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung herausgearbeitet wird und das Feedback „zu einem überraschenden und klärenden Perspektivenwechsel" (Reich 2008, S. 6) verhelfen kann. In der Sequenzanalyse des Videomaterials (siehe u.a. Reichertz 2011 oder Bohnsack 2011) werden verschiedene Schwerpunkte gesetzt, da sowohl Verbales, Paraverbales als auch Nonverbales mit den Referierenden analysiert wird.[4]

Der zusätzliche Aufwand für die Studierenden ist verhältnismäßig gering. Sie nehmen lediglich an einer einmaligen Nachbesprechung teil, bei der sie sich mit ihrer Präsentation bzw. der eigenen Performanz auseinandersetzen. Wichtig für die Nachbesprechung ist die persönliche Begleitung in der Referatssituation selbst, da sie den Mitarbeiter/innen des FMK die Möglichkeit bietet, den Referatsstil in der authentischen Situation wahrzunehmen und in Bezug zu der Videoaufzeichnung zu setzen.

4. Die Technik

Für die Videoaufzeichnung in der Seminarbegleitung wurden eine Videokamera und ein Mikrofon angeschafft. Die Kamera ist eine Sony Handycam (HDR-PJ10E) und nimmt in Full HD auf. Die Kamera wird im hinteren Bereich des Seminarraums auf der linken Seite platziert. Dadurch werden die Studierenden in ihrem Handeln nicht gestört, die Kamera ist also nicht dominant präsent. Mithilfe des 30-fachen optischen Zooms bleiben Mimik und Gestik der Studierenden dennoch sichtbar. Für eine angemessene Audioqualität wird an den Mikrofonanschluss der Kamera ein Sender-Empfän-

[2] Das ist ein anderer Ansatz als der von Bromme und Rambow (1993, S. 290), die Studierenden eine konkrete Handreichung mit „Empfehlungen für die Vorbereitung und für die mündliche Präsentation von Referaten" zur Verfügung stellen.

[3] Das Forum Mündliche Kommunikation bietet im Rahmen eines Trabantensystems Kurse an, die das begleitete Seminar ergänzen. Diese Tagesveranstaltungen richten sich bedarfsorientiert an die Teilnehmenden des Seminars und können von ihnen gebucht werden. Darunter finden sich u.a. Veranstaltungen zu PowerPoint oder zu Vortrags- und Präsentationstechniken.

[4] Siegfried Preiser schlug bereits 1995 ein schriftliches qualitatives Peergroup-Feedback vor, das Entwicklungsmöglichkeiten bzw. „persönliche Lernhinweise" konkret benennt. In unserem Konzept bekommen Studierende dieses Qualitative Feedback nicht nur durch ihre eigene Peergroup (s. S. 3), sondern können Verbesserungsaspekte auch anhand einer empirisch fundierten Videoanalyse selbst entwickeln.

ger-System angeschlossen (Sennheiser Freeport Headset Bundle). Das Headset Mikrofon des Bundles wurde allerdings durch ein Lavalier Mikrofon ersetzt und wird während der Aufnahme auf dem Tisch gelegt. So werden die Referierenden in ihrer Bewegung nicht eingeschränkt. Mit der hervorragenden Bild- und Tonqualität ergibt sich eine gute Ausgangsbasis für die Nachbesprechung und für eine weitergehende Analyse.

4.1 Erster Durchlauf im Sommersemester 2012

Im ersten Semester nahmen an der Veranstaltung 40 Studierende teil. Allen wurde freigestellt, wer und wie viele aus den neun Referatsgruppen präsentieren sollten. Es referierten schließlich 23 Seminarteilnehmende. Auf die Zeitvorgabe von 20 Minuten (15 Minuten Referat plus 5 Minuten Diskussion) wurde im ersten Durchlauf nicht explizit geachtet.

Das Seminar wurde durch ein offenes Feedback evaluiert. Dieses Feedback gab uns Aufschluss darüber, wie diese Seminarform bei den Studierenden angekommen ist und wo sie Entwicklungspotential sehen. An der offenen Evaluation haben insgesamt 29 Studierende teilgenommen. Die Rückmeldungen der Studierenden waren durchweg positiv und das, obwohl sie zunächst skeptisch waren, *„[d]iese Skepsis legte sich jedoch im Laufe des Seminars und schließlich zog ich – was ich bei der Videoanalyse merkte – einen relativ großen Nutzen aus dieser Form der Seminargestaltung"* (12-1-7).

Die Rückmeldungen

Die Studierenden waren mit der Seminargestaltung – inhaltlicher Aufbau, Atmosphäre in der Veranstaltung und der Nachbesprechung – besonders zufrieden. Den inhaltlichen Aufbau und die Atmosphäre hoben jeweils 13 Studierende hervor. Des Weiteren fiel die Bewertung der Nachbesprechung bei 24 Studierenden sehr positiv aus. Häufig wurden auch beide Bereiche zusammengefasst: *„Bei dem Seminar fand ich sowohl den Aufbau und die Abfolge der Themen als auch die Nachbesprechung anhand der Videoaufnahmen sehr sinnvoll"* (12-1-5).

Insgesamt wurde die Stimmung und die Atmosphäre des Seminars wie auch der Videofeedback-Sitzung von den Studierenden positiv bewertet: *„Eine nette & produktive Atmosphäre & durch die Hilfe der beiden Profis im Bereich der Präsentation eine auflockernde & ungehemmte Atmosphäre bei der Besprechung der Referate"* (12-1-6). Auch eingesetzte Methoden wie Gruppenarbeit und Kriterienraster wurden als effektiv im Zusammenhang mit der Seminargestaltung erwähnt.

Direkte Kritik am Seminar gab es nur wenig, vielmehr nannten die Studierenden Entwicklungspotentiale für diese Seminarform: Neben den Bemerkungen zur Raumgröße und Änderungswünschen für die Uhrzeit wurden zwei zentrale Kategorien von den Studierenden benannt und zielten auf die konkrete Ausgestaltung der Referate und den Zeitpunkt des Seminars im Studium ab.

Referate im Studium sind ein leidiges Thema, wenn sie nicht zielgerichtet im Seminargeschehen eingesetzt werden. Dabei lautete der Wunsch der Studierenden, dass die Referate inhaltlich informativer und abwechslungsreicher gestaltet werden sollten (vgl. 12-1-16). Ein weiterer Vorschlag zielte darauf ab, *„keine reinen Referatssitzungen" zu veranstalten, sondern die Referate „besser als Unterrichtsstunde [zu] planen (mit verschiedenen Sozialformen)"* (12-1-23).

Studierende präsentieren in der Regel im gesamten Studium, daher sollten Veranstaltungen, die Grundlagen zum Vortragen behandeln, früher Teil des Studiums sein. Dieser Wunsch wurde in verschiedenen Aussagen der Studierenden deutlich oder auch konkret benannt (vgl. 12-1-3). In einem Bewertungsbogen wird dieser Vorschlag weitergedacht: man könne die erste und die letzte Präsentation im Studium aufzeichnen, sodass eine individuelle Entwicklung sichtbar werde (vgl. 12-1-5). Die Sitzung zum Thema PowerPoint gehört laut Aussage der Studierenden ebenfalls zu den Angeboten, die früher Bestandteil des Studiums sein sollten (vgl. 12-1-13/12-1-14). Im zweiten Durchlauf wurde diese Sitzung aus dem Seminarplan genommen und interessierten Studierenden als Trabantenkurs angeboten.

4.2 Zweiter Durchlauf im Wintersemester 2012/2013

Aufbauend auf den Rückmeldungen des ersten Durchlaufs wurden für die Seminarkonzeption im Wintersemester 12/13 zwei wesentliche Dinge geändert. Zunächst sollte bei den 41 Studierenden nun explizit auf die Zeitvorgabe geachtet werden: Die Referatsgruppen, die zum Teil aus bis zu sechs Studierenden bestehen, mussten nun ihr Thema in 20 Minuten (in den letzten fünf Minuten gab der Dozent einen Hinweis) auf den Zeitpunkt genau vorstellen. Eine besondere Herausforderung, denn das zeitliche Timing ist ein zentraler Punkt der Performanz eines Referats. Eine gute Absprache unter den Referierenden ist hierbei unerlässlich. Zusätzlich musste in den Vorbesprechungen auch festgelegt werden, ob alle Gruppenmitglieder präsentieren sollen oder ob es sich angesichts der knappen Zeit nicht eher anbietet, dass nur einzelne Studierende präsentieren.[5]

Eine Sitzung zum Thema „Feedback geben und nehmen" ergänzte den zweiten Durchlauf. Hintergrund war, dass viele Studierende uns erneut auf die in vielen Bereichen/Fächern mangelnde oder gar nicht vorhandene Feedbackkultur hingewiesen hatten – gilt in den meisten Seminaren doch anscheinend das unausgesprochene Gesetz „Eine Krähe hackt der anderen kein Auge aus". Und wie sollen die Fähigkeiten von Studierenden im Bereich Präsentieren besser werden, wenn sie keine qualifizierten Rückmeldungen darüber erhalten, wie sie auf andere wirken? Schließlich hat jeder Mensch eine Art „blinden Fleck" in seiner Selbstwahrnehmung und entsprechend Verhaltensbereiche, die einem selbst unbekannt sind (vgl. Fengler 1998, S. 16f.). Feedback ist in diesem Zusammenhang eine „wertvolle Informationsquelle" (Reich 2008, S. 6), die dazu genutzt werden kann, seine Wirkung auf andere – seine Stärken und Schwächen – besser einzuschätzen und gezielt daran zu arbeiten.

[5] Diese Gruppendynamiken in den Vorbesprechungen, von denen die Studierenden in den Nachbesprechungen häufig berichteten, könnten in Zukunft einen eigenen Untersuchungsgegenstand bilden.

Gemeinsam mit den Studierenden wurden Regeln erarbeitet, nach denen das Feedback im folgenden Referate-Abschnitt des Seminars gegeben und auch angenommen werden sollte: Es wurden diverse Feedback-Methoden vorgestellt (Blitzlicht, Würfelmethode…), mit denen im Seminar (und später in der Schule) gearbeitet werden kann und soll.[6] Auch die Formulierungen von Feedback-Botschaften wurden gemeinsam erarbeitet. Die ausführliche Erörterung der Funktionen von Feedback und das gemeinsame Festlegen von Regeln und Formulierungen stellen sicher, dass keiner der Referierenden sich angegriffen fühlt.

Die Evaluation

Die freie Evaluation in diesem Semester gleicht in vielen Teilen der des ersten Durchlaufs; positiv erwähnen die 23 an der Evaluation teilnehmenden Studierenden erneut mehrfach die Videoaufzeichnung mit Nachbesprechung (20 Erwähnungen) als *„tolle Gelegenheit zur Selbstreflexion"* (12/13-1-4) und *„sehr gute Möglichkeit, seinen Vortrag selbst zu reflektieren"* (12/13-1-2). Auch der thematische/strukturelle Aufbau des Seminars (insgesamt 28 Erwähnungen), die Qualität bzw. die Themen der Referate (insgesamt 13 Erwähnungen) und die Einführung einer Feedbackkultur (7 Erwähnungen) wurden positiv erwähnt.

5. Fazit

Die *„Kamerabegleitung [ist] neuartig und absolut sinnvoll"* (12/13 1-14). Das Zitat aus der Evaluation des Wintersemesters 2012/2013, das wir auch als Überschrift für diesen Aufsatz gewählt haben, hat uns nicht nur gefreut – es trifft auch den Kern unseres Konzeptes. Den Studierenden wird auf eine Art und Weise die Chance zur Selbstreflexion gegeben, die sie so nicht kennen; eine Videoaufzeichnung von sämtlichen Referaten eines Seminars und derartig zeitintensive individuelle Nachbesprechungen sind an einer Massenuniversität wie der UDE nicht selbstverständlich.

Fragen wie „Wie habe ich referiert? Wie wirke ich auf andere? Präsentiere ich mein Thema verständlich? Stehen die Folien im Mittelpunkt oder ich als Referent?" werden in unserem Seminar nicht nur von den Kommilitonen und dem Dozenten beantwortet, sondern können vom Referierenden anhand des Videomaterials selbst ermittelt werden. Die Aha-Effekte, die dabei in den Nachbesprechungen fast bei jedem Studierenden auftraten, sind in ihrer Wirkung für die weitere Entwicklung eines eigenen, gelungenen Präsentations-Stils nicht zu unterschätzen. Nicht zuletzt wohl deshalb meldeten uns die Studierenden in der Evaluation häufig zurück, dass sie sich diese Art Seminar mit Videobegleitung bereits zu einem früheren Zeitpunkt ihres Studiums gewünscht hätten. Damit decken sich unsere Erkenntnisse mit denen von Gold und Souvignier (2001), die ebenfalls festgestellt haben, dass die Nutzung eines Beratungsangebotes positiv zur Optimierung von Referaten beitragen kann - ebenso wie eine strukturierende Planung des Vortragsaufbaus und die Probe vor Zuhörenden. Ihr Konzept bezieht sich allerdings auf die Vorbereitung, während bei uns zunächst aus dem konkreten Verhalten im Referat eine Erkenntnis für die Vorbereitung des nächstens Referats generiert wird.

Die Ankopplung an den laufenden Seminarbetrieb bietet viele Vorteile für das noch junge Team des FMK, das dadurch Probleme und Stärken der Seminarteilnehmer/-innen beim Präsentieren und Sprechen herausfinden kann. Dieses authentische Bild der Studierenden der Universität Duisburg-Essen hilft, das Angebot passgenau zuzuschneiden und neue Crashkurse zu entwickeln.

Das Konzept der Seminarbegleitung mit Videofeedback wurde mittlerweile ausgebaut. Im Sommersemester 2013 begleiteten wir vier unterschiedliche Seminare mit einem jeweils an die Vorgaben des Dozierenden angepassten Konzept.

Die Auswertung der Seminare und Vorträge bietet zudem viele Anknüpfungspunkte für die weitere Arbeit: Im Sinne einer Korpuserstellung können aus dem Videomaterial zentrale Kategorien herausgearbeitet werden (z.B. der Umgang mit Unbekanntem, die Gruppenprozesse in den Vorbesprechungen, sprachliche Eigenheiten der Referierenden) und so zum Gegenstand weiterer – auch gesprächsanalytischer – wissenschaftlicher Forschung werden.

Literaturverzeichnis

Becker-Mrotzek, M. (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Ders. (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (=Bd. 3; Handbuch: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Hrsg. v. Winfried Ulich). Baltmannsweiler, S. 66-83.

Berkemeier, A./Pfennig, L. (2009): Schüler/innen präsentieren. In: Becker-Mrotzek, M.(Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (=Bd. 3; Handbuch: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Hrsg. v. Winfried Ulich). Baltmannsweiler, S. 544-552.

Bohnsack, R. (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. 2. Auflage. Opladen & Farmington Hills.

Bromme, R./Rambow, R. (1993): Verbesserung der mündlichen Präsentation von Referaten: Ein Ausbildungsziel und zugleich ein Beitrag zur Qualität der Lehre. In: Das Hochschulwesen, Jg. 41/H. 6, S. 289-295.

Brüning, L. (2003): Schüler entwickeln Standards für Fachvorträge selbst. In: Deutschunterricht, Heft 5, S. 32-36.

Brünner, G. (2009): Analyse mündlicher Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, M.(Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (=Bd. 3; Handbuch: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Hrsg. v. Winfried Ulich). Baltmannsweiler, S. 52-65.

Coy, W./Pias, C. (2009) (Hg.): PowerPoint. Macht und Einfluss eines Präsentationsprogrammes. Frankfurt am Main.

Fengler, J.(1998): Feedback geben. Strategien und Übungen. Weinheim und Basel.

Gold, A./Souvignier, E.(2001): Referate in Seminaren. Warum man sie beibehalten und verbessern sollte. Das Hochschulwesen, Jg. 49/H. 3, S. 70-74.

Guckelsberger, S. (2009): Mündliche Referate in der Universität: linguistische Einblicke, didaktische Ausblicke. In: Lévy-Tödter, M./M.(Hg.): Hochschulkommunikation in der Diskussion. Frankfurt/Main, S. 71-88.

Leppin, J./Trenkamp, O. (2012): Referate an der Uni: Sie reden, wir leiden. In: Spiegel Online vom 16.11.2012: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/typologie-der-referenten-uni-vortraege-des-grauens-a-867538.html>. [letzte Zugriff am: 14.03.2014]

Lobin, H. (2012): Die wissenschaftliche Präsentation. Konzept – Visualisierung – Durchführung. Paderborn.

[6] In dieser Sitzung wurde u.a. der „Feed-Mac" eingeführt; den Studierenden wurde der Tipp gegeben, ihr Feedback nach der Sandwich-Methode aufzubauen: die negative Rückmeldung soll stets eingebettet sein in die positiven Rückmeldungen.

Müller, U. M. (2012): Wie sind Studierende mit Migrationshintergrund definiert bzw. charakterisiert und haben sie mehr Probleme im Studium? In: Das Hochschulwesen, Jg. 60/H. 2, S. 51-57.
Niemann, Ph./Krieg, M. (2011): Von der Bleiwüste bis zur Diashow: zur Rezeption zentraler Formen wissenschaftlicher Präsentationen. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik (ZfAL), Heft 54, S. 111-143.
Preiser, S. (1995): Feedback nach Referaten. Ein Beitrag zur Verbesserung der Lehre. In: Das Hochschulwesen, Jg. 43/H. 2, S. 114-116.
Reich, K. (Hg.): Methodenpool. In: URL: http://www.methoden pool.uni-koeln.de/download/feedback.pdf [letzter Zugriff am 14.03.2014].
Reichertz, J./Englert, C. J. (2011): Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse. Wiesbaden.
Schmitz, H. W. (1998): „Vielleicht überschätzen wir die Erlösung vom Zeigfeld,..." Argumente für eine ethnographisch orientierte Gesprächsanalyse. In: Ders. (Hg.): Vom Sprecher zum Hörer. Münster, S. 31-53.
Voßkamp, P. (2009): Bildungsstandards für die Sekundarstufe I. In: Becker-Mrotzek, M. (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (=Bd. 3; Handbuch: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Hg. v. Winfried Ulich). Baltmannsweiler, S. 160-178.

■ **Markus Grzella,** M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Forum Mündliche Kommunikation, Fakultät für Geisteswissenschaften, Universität Duisburg-Essen,
E-Mail: markus.grzella@uni-due.de
■ **Kristina Kähler,** M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Forum Mündliche Kommunikation, Fakultät für Geisteswissenschaften, Universität Duisburg-Essen,
E-Mail: kristina.kaehler@uni-due.de
■ **Dr. Patrick Voßkamp,** Studienrat im Hochschuldienst, Fakultät für Geisteswissenschaften, Universität Duisburg-Essen,
E-Mail: patrick.voßkamp@uni-due.de

Reihe: Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis

Heinz W. Bachmann:
Systematische Lehrveranstaltungsbeobachtungen an einer Hochschule
Verläufe von Lehrveranstaltungen an einer schweizerischen Fachhochschule bei Einführung der Bologna-Studiengänge – eine Fallstudie

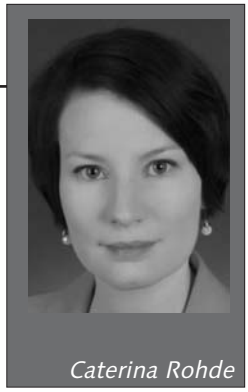
ISBN 3-937026-65-7, Bielefeld 2009, 172 Seiten, 24.90 Euro

Seit Herbst 2006 bieten alle Fachhochschulen der Schweiz Studiengänge organisiert nach dem Bachelor-Master-System an, wie das in der Bologna-Deklaration beschlossen worden war. Einer der Haupttriebfedern des Reformprozesses, neben der akademischen Mobilität und der Vorbereitung der Hochschulabsolventen auf den europäischen Arbeitsmarkt, ist die Steigerung der Anziehungskraft der europäischen Hochschulen zur Verhinderung von brain drain und der Förderung von brain gain. Neben diesem globalen Wettbewerb wird durch die gegenseitige Anrechenbarkeit der Studienleistungen in den verschiedenen Ländern auch die Konkurrenz der Hochschulen untereinander gefördert.
Die Bologna-Reform geht von einem neuen Lehrverständnis aus von der Stoffzentrierung hin zu einer Kompetenzorientierung, begleitet von einem shift from teaching to learning. Der Fokus liegt also nicht beim Lehren, sondern auf der Optimierung von Lernprozessen. Vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse aus der Lernforschung wird auch deutlich, dass das Vermitteln von Wissen im traditionellen Vorlesungsstil nur noch bedingt Gültigkeit hat. Unter Berück¬sichtigung der obigen Erkenntnisse müsste man heute eher vom Hochschullernen als von der Hochschullehre sprechen. Die vorliegende Studie wird zum Anlass genommen, ein Instrument vorzustellen, mit dem Lehre systematisch beobachtet werden kann. Mit dem beschriebenen Instrument wird der Frage nachgegangen, inwieweit an der untersuchten schweizerischen Pädagogischen Hochschule die oben beschriebene Neuorientierung in der Lehre schon stattgefunden hat. Mit Hilfe des VOS (VaNTH Observational System) sollen systematisch Lehrveranstaltungsbeobachtungen gemacht und festgehalten werden. Das Ziel dieser Studie ist es, Lehrveranstaltungsverläufe an der untersuchten Pädagogischen Hochschule zu erheben im Hinblick auf die Entwicklung von Kursen in Hochschuldidaktik. Die gefundenen Ergebnisse sollen mit der Schulleitung besprochen werden, vor allem auch auf dem Hintergrund des neuen Lernens an Hochschulen. Basierend auf den gewonnen empirischen Daten und den von der Schulleitung entwickelten Zielen können hochschuldidaktische Kurse geplant und umgesetzt werden. Zusätzlich besteht die Chance, bei einer Wiederholung der Studie in einigen Jahren mögliche Veränderungen in der Lehre festzustellen. Es wird davon ausgegangen, dass das Untersuchungsdesign und die erhobenen Daten nicht nur von Interesse für die betroffene Hochschule sind, sondern generell Fachhochschulen interessieren dürften, die in einem ähnlichen Prozess der Neuorientierung stecken.

Erhältlich nur im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – nicht im Versandbuchhandel (z.B. Amazon).
Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Caterina Rohde

Die problembasierte-schreibintensive Lehre in der Studieneingangsphase



Caterina Rohde

This article focuses a didactical concept of writing-intensive teaching integrated into the regular curriculum of Bachelor courses. Exercises for students' improvement of writing skills are joint with methods of problem-based learning, which helps students to develop their writing technique and build up scientific knowledge at the same time. This concept aims at introducing students in the beginning of their Bachelor studies to standards and strategies of academic writing in their discipline so that they will be able to deepen their writing skills during the course of their studies.

Dass Studierende heute nicht mehr schreiben können, hat sich in den Hochschulen und Universitäten als Diskurs unter Lehrenden verbreitet (vgl. auch Erhart 2012, S. 37). Was sich hinter mangelhaften schriftlichen Leistungen verbirgt, reicht von fehlender orthographischer und grammatikalischer Korrektheit über die Missachtung formaler Kriterien, mangelndem Verständnis von Informationen aus wissenschaftlichen Texten und Mängeln bei der Strukturierung und Abfassung eigener Texte bis zur Unfähigkeit, ein korrektes wissenschaftliches Vokabular zu verwenden (Wingate 2009). Ursachen der Probleme von Studierenden sind neben einem unzureichenden Kompetenzerweb in der Schule und einer Ausrichtung der Lehre auf theoretische Unterweisungen in das wissenschaftliche Schreiben (Lindroth 1997, S. 169), die mit der zunehmenden Quantität der Studierendenzahlen einhergehende Heterogenität der Studierenden in Hinblick auf ihre soziale und kulturelle Herkunft, ihre vorhergehenden Bildungs- und Berufswege und ihre Lebensgestaltung während des Studiums (Sander 2010).

Die Herausforderungen, mit denen Studierende konfrontiert sind, ergeben sich dadurch, dass notwendige Fähigkeiten des wissenschaftlichen Schreibens in der Lehre nicht systematisch erworben werden, da die hauptsächliche Kommunikationsform innerhalb der Seminare und Vorlesungen das Präsentieren, Vortragen und Diskutieren ist. Um auf die Schwierigkeiten einiger Studierender mit dem Verfassen wissenschaftlicher Texte zu reagieren, wurden bereits in den 60er und 70er Jahren an amerikanischen Universitäten Einrichtungen zum Erwerb akademischer Schreibkompetenzen begründet, die später, ab den 1990er Jahren, auch als Schreibzentren nach Deutschland kamen. Ansätze dieser Art zielen darauf ab, Studierenden, die ein besonderes Lerninteresse haben, neben dem Curriculum Unterstützung durch Schreibberatung oder Schreibworkshops zu bieten. Dies kann in der Regel als defizitorientierter Ansatz verstanden werden (Wingate 2009, S. 15, auch Ruhmann 1997), da solche Maßnahmen nicht darauf ausgerichtet sind, alle Studierenden einzubeziehen. Allerdings stellt sich hier die Frage, ob diese Angebote tatsächlich von leistungsschwachen Studierenden wahrgenommen werden. Jüngere Maßnahmen verfolgen dem entgegen oft einen Ansatz, bei dem schreibdidaktische Lehreinheiten in das Curriculum integriert sind und von allen Studierenden durchlaufen werden (weiterführend dazu Ruhmann 1997). Dieser Artikel diskutiert ein solches Lehrkonzept[1] für die schreibintensive Lehre, die in das reguläre Curriculum eingebettet werden kann. Hierbei werden Prozesse des Schreibens mit dem didaktischen Ansatz des problembasierten Lernens („problembased learning“) verbunden, so dass Lernprozesse des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens mit dem Erwerb fachlicher Kenntnisse ineinander fallen. Ziel dieses Konzeptes ist es, Studierende schon in der Studieneingangsphase des Bachelor-Studiums an das wissenschaftliche Schreiben ihrer Disziplin heranzuführen und so eine Grundlage für den Erwerb relevanter Kompetenzen im weiteren Studium zu schaffen. Kernelemente der problembasierten-schreibintensiven Lehre sind, wie im Folgenden ausgeführt, die Erarbeitung eines Seminarthemas durch Einzelprojekte, die Studierende in Arbeitsgruppen mit Hilfe mehrerer aufeinander aufbauender Textprodukte bearbeiten.

[1] Dieses Konzept wurde über mehrere Jahre hinweg in unterschiedlichen Kontexten erarbeitet. Die grundlegende Idee konnte ich im Rahmen meiner Ausbildung als Schreibcoach im Schreiblabor Bielefeld entwickeln und möchte mich besonders bei meinen Ausbilderinnen Swantje Lahm und Stefanie Haacke, sowie meinem Kollegen Ralf Rapior bedanken. Eine Weiterentwicklung des Konzeptes erfolgte im Rahmen des Projektes „Optimierung von Studienverläufen“ an der FH Bielefeld in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Gudrun Dobslaw und Bettina Sagebiel, denen ich für ihre zahlreichen Anregungen und Rückmeldungen zu Dank verpflichtet bin.

1. Zum Stand der Praxis schreibdidaktischer Ansätze an Hochschulen

In den früheren hochschuldidaktischen Ansätzen der Schreibzentren und Schreibwerkstätten wurde wissenschaftliches Schreiben in der Regel unabhängig von der wissenschaftlichen Disziplin gelehrt. Neuere Ansätze, die eine Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens in der regulären Lehre verankern, weichen von dieser Herangehensweise ab. Hier wird Schreibdidaktik zum Bestandteil des fachspezifischen Curriculums und richtet sich an die Standards der Disziplin. Graefen spricht sich entschieden für einen solchen Ansatz aus, indem sie argumentiert, dass es keine „außerfachliche Wissenschaft" gebe: „Das Erlernen der *Sprache* der Wissenschaft *getrennt* von wissenschaftlicher Tätigkeit wäre eine sinnlose Überforderung. Ein ernsthafter Umgang mit der Wissenschaftssprache […] kann also erst dann stattfinden, wenn man bereits in die wissenschaftliche Arbeit und Kommunikation involviert ist" (Graefen 2009, S. 108). Dies bedingt, dass das wissenschaftliche Schreiben an Textprodukten der Disziplin geübt wird und so mit einer Wissensaneignung einhergeht, denn ohne dies können keine Schreibübungen erfolgen (in Anlehnung an Brandl 2008, S. 163).

Heutigen Lehrenden wurde in ihrem Studium häufig keine systematische Einführung in wissenschaftliches Schreiben angeboten, deshalb können sie vielfach nicht auf klare Kriterien für Anforderungen an studentische Texte zurückgreifen und verfügen nicht über ein Repertoire an spezifischen didaktischen Ansätzen des wissenschaftlichen Schreibens (O'Farrell 2005, Banzer et al 2010). Dies macht es erforderlich, dass Lehrende reflektieren, welche Prozesse sie selbst beim wissenschaftlichen Schreiben durchlaufen und welche Kompetenzen dabei notwendig sind. So schreibt Ruhmann: „Mit Lehrenden als routinierte Autoren wissenschaftlicher Texte haben die Hochschulen reichhaltige Kenntnisse darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. Dieses Wissen ist jedoch größtenteils unbewusst und bleibt deshalb didaktisch ungenutzt" (Ruhmann 1997, S. 129). Anhand einer Vielzahl von Arbeitshilfen, Merkblättern oder ähnlichen Papieren, die von einzelnen Lehrenden oder übergreifend für Fakultäten und Hochschulen ins Internet gestellt werden, mit denen Studierende lernen können, wie sie ihre Texte gestalten sollen, lässt sich erkennen, dass es in folgenden Punkten eine Übereinstimmung zu Anforderungen an studentische Texte (mind. im Bereich geistes- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge) gibt: So sollen studentische Texte einer Fragestellung nachgehen, Begriffe mit Rückgriff auf theoretische Ansätze definieren und einen relevanten Forschungsstand aufzeigen, bevor eine eigene Untersuchung vollzogen wird. Hieraus ergibt sich allerdings die Problematik, dass Studierende so zwar lernen können, welche Leistungen von ihnen erbracht werden müssen, aber nicht wie sie die dafür notwendigen Kompetenzen des wissenschaftlichen Schreibens erwerben können (Arkoudis/Tran 2010, S. 176). Deshalb bietet es sich an, dass Lehrende die Schreibprozesse ihrer Studierenden für schriftliche Prüfungsleistungen schon während des laufenden Semesters begleiten und damit den Erwerb dieser Kompetenzen fördern (vergleiche auch Banzer et al 2010). Gleichzeitig ermöglicht dies den Studierenden die Erfahrung zu machen, dass Schreiben als „Vehikel" des fachlichen Lernens dienen kann (Lahm 2010, S. 21).

2. Kompetenzerwerb des wissenschaftlichen Schreibens durch problembasiertes Lernen

Im Folgenden soll die theoretische Fundierung des Konzeptes der problembasierten-schreibintensiven Lehre entwickelt werden. Hierzu wird der Begriff wissenschaftlich-literaler Kompetenz erarbeitet, in grundlegende Annahmen zu wissenschaftlichen Schreibprozessen eingeführt und schließlich der didaktische Ansatz des problembasierten Lernens in das didaktische „Gerüst" eines schreibintensiven Seminars integriert.

Wissenschaftlich-literale Kompetenz

Die Basis des hier vorgestellten Konzeptes bilden lerntheoretische Annahmen zum Erwerb von Kompetenzen, die für die Abfassung wissenschaftlicher Texte im Studium maßgeblich sind. Nach Preußer und Sennewald (2012) setzt sich „Kompetenz" aus ineinandergreifenden kognitiven Fähigkeiten und praktischen Fertigkeiten zusammen, die aktiviert werden, um ein bestimmtes Problem zu lösen. Es handelt sich also um Problemlösungshandeln, das nicht statisch ist, sondern prozessual erworben und entwickelt wird (Preußer/Sennwald 2012, S. 8). In Anlehnung an den im englischen Sprachraum häufig zur Thematisierung der schriftlichen Leistungen Studierender verwendeten Begriff *literacy* definiert Feilke die Kompetenzform, die für das wissenschaftliche Schreiben maßgeblich ist, als literale Kompetenz. Diese umfasse „die Gesamtheit von Einstellungen und Fähigkeiten, gesellschaftlichen Rollen und Institutionen, die für den Fortbestand einer Schriftkultur gebraucht werden" (Feilke 2011, S. 1). Diese Definition kann näher spezifiziert werden: Bei der im Studium relevanten Sub-Schriftkultur handelt es sich um den wissenschaftlichen Text, so dass im Folgenden von wissenschaftlich-literaler Kompetenz gesprochen werden soll. Hierbei ist anzunehmen, dass der Spracherwerb, welcher in der Schulzeit stattfindet, die Herausbildung von wissenschaftlich-literaler Kompetenz nicht oder nur partiell umfasst und die eigentliche Entwicklung erst während des Studiums stattfindet (Preußer/Sennwald 2012, S. 24). Lesen und Schreiben als wissenschaftlich-literale Kompetenz beinhaltet kognitiven Fähigkeiten und praktischen Fertigkeiten, wissenschaftliche Texte anderer Autor/innen nachvollziehen und diese in einer Abstraktionsleistung für die Erstellung einer eigenen Argumentation heranziehen zu können, um diese als wissenschaftlichen Text mit seinen sprachlichen und formalen Merkmalen zu verschriftlichen. Dies geschieht normalerweise mit einem fixen Einreichungstermin der Leistung, so dass für die Erstellung studentischer Texte auch Zeitmanagement, Selbstdisziplin und Selbstkritik äußerst relevant sind, damit die eigenständige Erarbeitung dieser Prüfungsleistungen gelingt.

Hinter dem Vorgang der Verschriftlichung steht ein Prozess, der sich in Anlehnung an Brandl in Teilprozesse differenziert. Dies sind die Erarbeitung und Planung eines Themas insbesondere in Hinblick auf die Formulierung

einer Fragestellung, die (schriftliche) Produktion einer eigenständigen Untersuchung mit Bezug auf verwendete Literatur und die inhaltliche, sprachliche und formale Überarbeitung des so entstandenen Textproduktes (Brandl 2008, S. 164). Um diese Teilprozesse wiederum durchführen zu können, bedarf es Recherche, Beschaffung und Lektüre von wissenschaftlicher Literatur, sowie Reproduktion und Verarbeitung der daraus gewonnenen Erkenntnisse in einem eigenen Textprodukt unter Beachtung bestimmter sprachlicher und formaler Standards. Der Ansatz des Bielefelder Schreiblabors (in Anlehnung an Kruse 1999) differenziert die oben genannten Teilprozesse noch stärker und gibt folgende Arbeitsphasen der Erstellung wissenschaftlicher Texte vor: 1) Orientierung und Planung, 2) Recherche und Materialbeschaffung, 3) Strukturieren des Materials, 4) Abfassung der Rohfassung und 5) Überarbeitung und Korrektur (Frank et al 2007).

Problembasiertes Lernen

Folgt man einem konstruktivistischen Verständnis von Lernprozessen, sind diese am effektivsten, wenn Studierende Lösungen und Antworten individuell erarbeiten können, anstatt zwischen vorgegebenen Möglichkeiten zu wählen, und damit erfahrungsbasiert lernen – dies sind Annahmen, die nach Wingate (2009) in der Schreibdidaktik Beachtung finden sollten und eine Verbindung zum problembasierten Lernen herstellen.

Innerhalb der deutschen Hochschuldidaktik hat sich in den letzten Jahren das „problembased learning" als ein Ansatz des konstruktivistischen Lernens stark verbreitet, obgleich dieser Ansatz schon in den 1960er Jahren in Kanada begründet und seit drei Jahrzehnten vor allem an der Universität von Maastricht systematisch weiterentwickelt wurde. Nach Schmidt liegen der problembasierten Lehre die Annahmen zu Grunde, dass hochschuldidaktische Methoden am erfolgreichsten sind, 1) wenn sie Studierenden dazu verhelfen, relevantes, bereits bestehendes Wissen zu einem Problem zu aktivieren, 2) wenn Übungen für Studierende Bedingungen darstellen, unter denen die erworbenen Kompetenzen angewendet werden sollen und 3) wenn sie Studierende dazu anregen, ihr Wissen zu erweitern (Schmidt 1983). Diesen Annahmen entsprechend vollzieht sich die problembasierte Lehre in folgenden Arbeitsschritten: Den Studierenden wird in Arbeitsgruppen ein Problem aus ihrem späteren Arbeitsfeld gegeben (z.B. eine Fallbeschreibung in der Medizin). Um dieses Problem zu lösen (eine Diagnose und Therapie zu erstellen), müssen sie folgende Schritte in Gruppenarbeit absolvieren (Schmidt 2003, S. 1): Klärung von Begriffen und Konzepten, 2) Definition des Problems, 3) Analyse des Problems, 4) systematische Strukturierung der Analyse, 5) Formulierung von Lernzielen, 6) Beschaffung zusätzlicher Informationen und 7) Synthese und Überprüfung der neuerworbenen Informationen.

Diese Arbeitsschritte können zusammengefasst werden in Lernprozesse der Identifikation und Benennung eines Problems, der kollaborativen Aktivierung von bestehendem Wissen der Arbeitsgruppe, der Identifikation von Bedarf an zusätzlichem Wissen mit anschließender Recherche und Wissenserwerb, der Synthese von zusätzlichem Wissen in der Arbeitsgruppen und damit einem kollaborativen Wissenszuwachs (vgl. auch Moust et al 2005). Das problembasierte Lernen ist in dieser Hinsicht mit dem forschenden Lernen verwandt, bei dem Studierende eigenständig Themen erarbeiten, indem sie Problemlösungsstrategien für ergebnisoffene Forschungsproblematiken entwickeln (Lahm 2010, S. 26). Als Bestandteil dieses forschenden Lernens sollte dabei die Abfassung von Texten nicht vernachlässigt werden.

Die problembasierte-schreibintensive Lehre

Das problembasierte Lernen weist Überschneidungen mit Teilprozessen des wissenschaftlichen Schreibens auf. Wie auch im Konzept von Banzer et al (2010), die sich mit Methoden des Feedbacks bei der Texterstellung von Studierenden beschäftigen, kommt in beiden didaktischen Ansätzen der Lehrperson die „Rolle als Moderator[In, CR]" (Banzer et al 2010, S. 15) zu, der/ die keine Inhalte vorgibt, sondern Lernprozesse anleitet.

Daher lassen sich die problembasierten Lernprozesse in die Arbeitsphasen des wissenschaftlichen Schreibens integrieren, wenn die Erstellung eines Textproduktes als Prüfungsleistung (i.d.R. einer Hausarbeit) bereits während des laufenden Semesters und teilweise in Arbeitsgruppen geschieht.

Aus der Zusammenführung dieser beiden Ansätze entsteht ein didaktisches Gerüst für schreibintensive Seminare, welches sowohl für Blockveranstaltungen als auch wöchentlich stattfindende Veranstaltungen verwendbar ist. Das (Ober-)Thema des Seminars kann dabei in der ersten Phase (Einführung in das Seminarthema) durch ein oder mehrere Grundlagentexte eingeführt werden. Das Seminarthema wird von den Studierenden anhand unterschiedlicher Einzelthemen erarbeitet, Bezüge zwischen Einzelthemen und Seminaroberthema werden durch wiederkehrende Präsentationen (z.B. Referat), Diskussionen und Reflektionen im Plenum hergestellt.

Die Phasen der Bearbeitung resultieren in unterschiedliche, aufeinander aufbauende Schreibprodukte, deren inhaltliche und formale Gestaltung sich sukzessive einem wissenschaftlichen Text annähert:

- Motivationsschreiben: Studierende legen formlos ihr Interesse am Projekt und ihr Vorwissen dar,
- Exzerpte: Studierende erarbeiten zusätzliches Wissen durch das Exzerpieren von Fachliteratur (inklusive wissenschaftlicher Zitierkonventionen),
- Systematisches Mindmap: Studierende entwerfen eine Gliederung des Projektes,
- Vortragsskript: Studierende schreiben das Skript ihres Vortrages unter Beachtung der Konventionen des wissenschaftlichen Schreibens,
- Präsentation und Handout: Studierende präsentieren mit Hilfe eines Handouts ihre Einzelthemen,
- Hausarbeit: Studierende verfassen unter Berücksichtigung der vorherigen Schreibaufgaben ihre Hausarbeit.

Jedes dieser Textprodukte wird durch eine Einführung der zugrunde liegenden Textkonventionen und ein Peer-Feedback begleitet. Um sicherzustellen, dass alle Studierenden die unterschiedlichen Textprodukte verfassen, ist es möglich, als Prüfungsleistung ein sogenanntes Portfolio einzufordern, das alle Textprodukte des Seminars in-

Tabelle: Ablauf des problembasierten-schreibintensiven Seminars

Seminarphasen	Ziel der Einheiten	didaktische Methoden	Textprodukte
Einführung in das Seminarthema	Klärung des Seminarthemas	Lektüre und Besprechung eines Grundlagentextes zum Seminarthema im Plenum	Formlose Mitschrift der Diskussion zum Grundlagentext
Themenfindung- und klärung	Bildung von Einzelthemen der Arbeitsgruppen	Bestimmung von Einzelprojekten durch Aktivierung von Vorwissen und Wissen aus Grundlagentext, Entwicklung von Fragestellungen in Kleingruppen und Plenum	Formlose schriftl. Darstellung des eigenen Interessenschwerpunktes als „Motivationsschreiben" für ein Unterthema
Recherche und Quellenarbeit	Erarbeitung der Einzelthemen durch Information, Recherche und Studium der Quellen/Literatur	Eigenständiger Wissenserwerb, Wissenssynthese in der Arbeitsgruppe	Literatursammlung und Exzerpte inklusive direkter und indirekter Zitate
Strukturieren, Gliedern, Formulieren	Vertiefung der Einzelthemen, Strukturierung des Wissens, Reflektion und Überarbeitung der Projekte	Kollaboratives Lernen in der Arbeitsgruppe durch Herstellen einer Gliederung, ggf. zusätzliche Recherche und Lektüre	Inhaltliche Gliederung des Referats, ggf. Ausarbeitung eines Skripts als Rohfassung der Hausarbeit
Referieren	Vermittlung von Wissen der Arbeitsgruppen an Seminargruppe durch Kurzreferate, Reflektion zu inhalt. Zusammenhängen der Einzelthemen im Plenum	Präsentation der Arbeitsgruppen, mündliche Diskussion und Reflektion im Plenum	ggf. PPT und Handout,
Seminarabschluss	Vertiefung des Seminarthemas unter Bezugnahme auf Ergebnisse der Arbeitsgruppen	Im Plenum: Zusammenfassung und Diskussion des Seminarthemas, ggf. unter Rückgriff auf Grundlagentext und Einzelergebnisse, Einbettung der Einzelthemen in das Seminarthema	
Vorlesungsfreie Zeit	Fertigstellung der Hausarbeit		

Quelle: eigene Darstellung

klusive der Hausarbeit enthält und so die vollzogenen Entwicklung des Schreibprozesses nachzeichnet. Welche der genannten Arbeitsschritte des Erstellungsprozesses einer Hausarbeit in den Arbeitsgruppen durchgeführt werden (ggf. auch gemeinsame Hausarbeit) oder individuell erbracht werden müssen, kann von der Lehrperson je nach Bedarf bestimmt werden.

Die einzelnen Seminarsitzungen beinhalten Phasen des ‚Inputs' durch die lehrende Person, in der Schreibstrategien und Vorgehensweisen expliziert und gemeinsam erarbeitete Erkenntnisse resümiert werden sowie Phasen der praktischen Arbeit an den Schreibprojekten. Beide Phasen befassen sich dabei immer mit technischen Aspekten des Schreibens und auch mit inhaltlichen Aspekten der Schreibprojekte – dies folgt der Annahme, dass eine Loslösung des wissenschaftlichen Schreibens von einem konkreten Inhalt als auch der wissenschaftlichen Disziplin nicht gelingt.

Lehreinheit 1: Einführung in das Seminar. Ein oder mehrere Grundlagentexte zum Seminarthema sollten so ausgewählt werden, dass sich nach der gemeinsamen Besprechung in einer oder mehreren Lektüresitzungen möglichst breite Anknüpfungspunkte für unterschiedliche Einzelthemen (beispielsweise als unterschiedliche empirische Fälle, die mit einer bestimmten theoretischen Herangehensweise untersucht werden) bieten.

Lehreinheit 2: Themenfindung. Im Rückgriff auf die Grundlagentexte und das Vorwissen der Studierenden werden in Gruppenarbeit und Plenumsdiskussionen Fragestellungen erarbeitet, die sich zu Einzelthemen entwickeln lassen. Hausaufgabe zu dieser Lehreinheit ist die Verfassung eines „Motivationsschreibens", in dem Studierende formlos ihre Vorkenntnisse und ihr Interesse an den Einzelthemen darlegen. In der darauffolgenden Sitzung werden diese Texte entweder im Plenum oder in Kleingruppen bzw. Partnerarbeit diskutiert.

Lehreinheit 3: Entwicklung einer Fragestellung. Auf inhaltlicher Ebene gilt es, die unterschiedlichen Motivationsschreiben der Arbeitsgruppe in eine (vorläufige) Fragestellung zusammenzuführen, im Plenum zu präsentieren und zu diskutieren. Die Entwicklung der Fragestellung ist Grundlage für den nächsten Arbeitsschritt der gezielten Recherche.

Lehreinheit 4, 5: Recherche und Quellenarbeit. Inhaltlich zielt dieser Arbeitsschritt darauf ab, den Forschungsstand in Hinblick auf theoretische und methodische Ansätze und Erkenntnisse zu erarbeiten. Studierende erhalten die Hausaufgabe, geeignete Literatur für ihre Einzelthemen zu recherchieren und zu exzerpieren. Das Verfassen von Exzerpten leitet den Übergang zum wissenschaftlichen Schreiben ein, denn Exzerpte sollen direkte und indirekte Zitate enthalten und in einem wissenschaftlichen Sprachstil formuliert sein. Weiterhin dienen die Exzerpte der vertieften Auseinandersetzung mit einem Text und der schriftlichen Darstellung von aus dem Text gewonnen Wissen.

Lehreinheit 6: Synthese und Reflektion des individuell erarbeiteten neuen Wissens. In dieser Sitzung geben sich die Mitglieder der Arbeitsgruppen gegenseitig Rückmeldung zu ihren Exzerpten in Hinblick auf inhaltliche Nachvollziehbarkeit und Verständlichkeit oder korrekte Zitier-

weise. Die Rückmeldung ermöglicht, dass Studierende die Perspektive einer anderen Person erhalten und dadurch überprüfen können, ob ihr Text verständlich ist. In einem weiteren Schritt werden diese Exzerpte nun für die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Seminarthema genutzt, indem das so erarbeitete Wissen durch die Gruppenmitglieder zusammengeführt wird. Zur Unterstützung dieser Syntheseleistung können in Gruppenarbeit Brainstormings oder Begriffscluster erstellt und dann im Plenum diskutiert werden. Hierbei ist wichtig, dass die anschließende Rückmeldung durch das Plenum für die Arbeitsgruppen konstruktiv in Hinblick auf die nächsten Arbeitsschritte ist, z.B. weiteren Recherchebedarf oder Möglichkeiten der Eingrenzung aufzeigt.

Lehreinheit 7: Gliedern des erarbeiteten Wissens. Bei unerfahrenen Studierenden kann zu Beginn dieser Lehreinheit ein Input zum Aufbau von studentischen Texten (Hausarbeit, Essay) beziehungsweise studentischen Referaten gegeben werden. Kernstück dieses Arbeitsschrittes ist die Erstellung einer Gliederung für das Referat und das spätere Schreibprojekt (beides sollte soweit wie möglich identisch sein) in den Arbeitsgruppen mit Hilfe von Visualisierungen, wie einem systematischen Mindmap[2], das wichtige Begriffe des Projektes in den Zusammenhängen und Beziehungen darstellt. Auch hierzu kann in Gruppenarbeit oder im Plenum Feedback gegeben werden. Die nächste Hausaufgabe besteht darin, auf Grundlage dieses Mindmaps und der bisher erarbeiteten Texte ein Skript für das Referat und ein Handout zu erstellen. Es bietet sich an, Studierende darauf hinzuweisen, in ihrem Referat bereits die Kernelemente des späteren Schreibprojektes zu präsentieren, wie Fragestellung, Forschungsstand, theoretische und ggf. methodische Ansätze, ihr Untersuchungsdesign, sowie bereits vorhandene Ergebnisse, damit sie hierzu eine Rückmeldung einholen können.

Lehreinheit 8: Verbreitung von Wissen zu Einzelthemen. Das Referat ist ein klassischer Bestandteil der Seminarkommunikation, bei dem individuell erarbeitetes Wissen zu Teilaspekten des Seminarthemas von Studierenden mündlich verbreitet wird. Studierende können vom Referieren als Vorstufe der schriftlichen Ausarbeitung profitieren, wenn ihnen die strukturierte Rückmeldung ihrer Kommiliton/innen und der Lehrperson eine Fremdperspektive bietet. Das Handout ist hierbei eine gute Grundlage, um präzise Stärken und Schwächen des Projektes aufzuzeigen. Die Lehreinheit des Referierens ist sehr zeitintensiv und lässt sich bei großen Seminargruppen schwierig umsetzen. Meist muss sie über mehrere Sitzungen gestreckt werden und Studierende können nur Kurzreferate[3] halten.

Lehreinheit 9: Zusammenhänge der Einzelthemen herstellen. An die Lehreinheit des Referierens schließt eine Einheit an, in der die Erörterungen zu den Einzelthemen und ihre Zusammenhänge miteinander reflektiert werden sollen, um das Seminarthema ausdifferenziert zu diskutieren. Das Seminar wird mit einer Lehreinheit beendet, die den Wissensstand, der in den ersten Sitzungen erarbeitet wurde, noch einmal in Erinnerung ruft (idealerweise gibt es dazu Mitschriften, Protokollen, Notizen, etc.) und vor diesem Hintergrund das neuerworbene Wissen diskutiert. Arbeitsgruppen mit Themenschnittpunkten interagieren und kollaborieren, indem sie ihre Ergebnisse vergleichend diskutieren und für die Fertigstellung ihrer Schreibprojekte Exzerpte und Literatur austauschen. Im Plenum oder in mehreren Kleingruppen kann abschließend ein Mindmap zur Visualisierung des Zusammenhanges der Einzelthemen erstellt werden. In der vorlesungsfreien Zeit stellen die Studierenden dann ihre Schreibprojekte, z.B. als Hausarbeiten, fertig.

3. Schlussfolgerungen

Das problembasierte-schreibintensive Seminar bietet eine Möglichkeit, auf den Schreibprozess der Erstellung schriftlicher Prüfungsleistungen, wie eine Hausarbeit, Einfluss zu nehmen, indem dieser nach dem Ansatz des Bielefelder Schreiblabors in Arbeitsschritten unterteilt zu Bestandteilen der Seminarsitzungen wird. Studierende erarbeiten ihre Prüfungsleistungen als Projekte einer Arbeitsgruppe. Über den Seminarverlauf hinweg werden sie darin begleitet, ein wissenschaftliches Problem in der Erstellung eines wissenschaftlichen Textes zu lösen. Dies ermöglicht, dass Studierende gleichzeitig neues inhaltliches Wissen ihres Studienfaches aufbauen und Kompetenzen des wissenschaftlichen Schreibens in ihrer Disziplin entwickeln, da sie Strategien zu Themenfindung, Recherche, Quellenarbeit, Gliederung und Verschriftlichung sowie das mehrfache Einholen von Rückmeldung für Überarbeitungen mit dem damit verbundenen zeitlichen und praktischen Aufwand kennenlernen.
Der Erwerb von Kompetenzen, die für das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben notwendig sind, wird nur unzureichend durch die schulische Bildung vieler Studierender gewährleistet, insbesondere im Fall von sogenannten „nicht-traditionellen" Studierenden. Verzichten Hochschulen darauf, den Kompetenzerwerb im Kurrikulum zu fördern, bedeutet dies, dass Studierende auf Kenntnisse und Fähigkeiten verwiesen sind, die sie aus ihrer Schulbildung „mitbringen" oder autodidaktisch erwerben können. Dies birgt das Risiko, dass sich eine bereits vorhandene Ungleichheit verschärft. Es ist deshalb notwendig, den Erwerb wissenschaftlich-literaler Kompetenz bereits in der Eingangsphase durch spezielle didaktische Konzepte gezielt zu fördern, damit eine langfristige Entwicklung dieser Kompetenz über den Studienverlauf hinweg stattfinden kann.
Schreibintensive Seminare erfordern dabei immer, dass ein bestimmter Anteil der zur Verfügung stehenden Zeit für die allgemeine Diskussion von Schreibprozessen, Anforderungen, Lösungsmöglichkeiten und Problemen der Studierenden mit ihrem individuellen Arbeitsprojekt

[2] Hierfür eignet sich beispielsweise eine „Post-its- Übung", bei der Studierende wichtige Begriffe ihres Projektes auf Grundlage der Literaturbasis auf kleine Post-its schreiben und diese dann in einem zweiten Schritt so auf ein DinA3 Blatt kleben, dass sie die Reihenfolge der Thematisierung in Referat und Schreibprojekt aufzeigen. Im dritten Schritt wird zu diesem „Ablaufplan" der Argumentation Rückmeldung eingeholt und zur Präzisierung der Argumentation Begriffe aussortiert bzw. hinzugefügt.

[3] Beispielsweise können dann 10 Minuten für Referat und 10 Minuten für Rückmeldung kalkuliert werden. Wenn nötig, kann eine intensivere Rückmeldung in der Sprechstunde erfolgen.

verwendet werden muss. Wenn eine Auseinandersetzung mit dem Seminarthema verstärkt am eigenen Arbeitsprojekt stattfindet, bietet dies die Möglichkeit, Erfahrungen des wissenschaftlichen Arbeitens parallel zum Wissenserwerb zu machen. Gleichzeitig zeigte sich aber bei meinem bisherigen Einsatz dieses Lehrkonzeptes, dass oftmals Studierende mit ähnlichen Leistungsniveaus dazu tendieren, Arbeitsgruppen zu bilden. Dies führt dazu, dass sich die Leistungsunterschiede zwischen den Arbeitsgruppen potenzieren können und schwächeren Studierenden passende Lernpartner/innen fehlen, um gezielt an Defiziten ihres Textes zu arbeiten. Ob aus diesem Grund die Lehrperson Einfluss auf die Zusammensetzung von Arbeitsgruppen nehmen sollte, muss an anderer Stelle diskutiert werden.

Literaturverzeichnis

Arkoudis, S./Tran, L.(2010): Writing Blah, Blah, Blah: Lectureres' Approaches and Challenges in Supporting International Students. In: International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, Vol. 22/ No. 2, pp. 169-178.

Banzer, R./Zwingenberger, A./vom Brocke, C. (2010): Schreibintensive Seminare. Ein Seminarkonzept zum wissenschaftlichen Schreiben im Bachelor-Studium. In: Das Hochschulwesen, 58. Jg/H. 1, S. 13-20.

Brandl, H. (2008): Schwierigkeiten beim Verfassen akademischer Texte in der Fremdsprache Deutsch: Schreibdidaktische Konsequenzen für Studienbegleitung und -vorbereitung. In: Gutjahr, J./Yu X. (Hg.): Aspekte der Studienvorbereitung und Studienbegleitung: Band mit Beiträgen zur chinesisch-deutschen Fachkonferenz vom 21.-22. Mai 2007 am Deutschkolleg-Zentrum zur Studienvorbereitung der Tongji-Universität in Shanghai, Onlinepublikation. URL: http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2008/475/pdf/10_beitrag_brandl.pdf [Stand: 31.05.2013].

Erhart, W. (2012): Schreibkrise, Schreibforschung, Hochschulreform – Einige einleitende Perspektiven. In: Preußer, U./Sennewald, N. (Hg.) (2012): Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule. Frankfurt a.M., S. 37-55.

Feilke, H. (2011): Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. www.leseforum.ch No. 1, URL: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf [Stand: 17.09.2013].

Frank, A./Haacke, S./Lahm, S. (2007): Schreiben in Studium und Beruf. Stuttgart, Weimar.

Graefen, G. (2009): Die Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens: Möglichkeiten der Umsetzung. In: Gfl-journal, No. 2-3, S. 106-127. URL: http://www.gfl-journal.de/2-2009/graefen.pdf [Stand: 24.05.2013].

Kruse, O. (1997): Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden; sie sind auch Probleme der Wissenschaft selbst. In: Jakobs, E./Knorr, D. (Hg.) (1997): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt a.M. u.a. S. 141-158 URL: http://www.prowitec.rwth-aachen.de/p-publikationen/band-pdf/band1/band1_kruse.pdf [Stand: 31.05.2013].

Lahm, S. (2010): Lehrend in die Wissenschaft. Die Qualifizierung von Doktorand/innen für schreibintensive Lehre am John S. Knight Institute for Writing in the Disciplines, Cornell University, USA. In: Das Hochschulwesen, 58. Jg./H. 1, S. 21-27.

Lindroth, H. (1997): Praktische Rhetorik und wissenschaftliches Schreiben. Überlegungen zur rhetorischen Produktionslehre. URL: http://www.prowitec.rwth-aachen.de/p-publikationen/band-pdf/band1/band1_lindroth.pdf [Stand: 14.05.2013].

Moust, J.H.C./van Berkel, H.J.M./Schmidt, H.G. (2005): Signs of erosion: Reflections on three decades of problem-based learning at Maastricht University. In: Higher Education, No. 50, pp 665-683.

O'Farrell, C. (2005): The Write Approach: Integrating Writing Activities Into Your Teaching. In: O'Neill, G./Moore, S./ McMullin, B. (Eds.): Emerging Issues in the Practices of University Learning and Teaching. Dublin, pp. 149-157.

Preußer, U./Sennewald, N. (2012): Literale Kompetenzen an der Hochschule – eine Einleitung -. In: Preußer, U./Sennewald, N. (Hg.) (2012): Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule. Frankfurt a.M., S. 7-33.

Ruhmann, G. (1997): Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. URL: http://www.prowitec.rwth-aachen.de/p-publikationen/band-pdf/band1/band1_ruhmann.pdf [Stand: 14.05.2013].

Ruhmann, G. (2003): Präzise denken, sprechen, schreiben – Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik. In: Ehrlich, K./Steets, A. (Hg.) (2003): Wissenschaftlich Schreiben – Lehren und Lernen. Berlin, New York, S. 211-231.

Sander, T. (2010): 'Den Menschen da abholen wo er steht'-Kompetenzkonzept und Hochschulbildung. In: Das Hochschulwesen, 58. Jg/H. 1, S. 3-11.

Schmidt, H. (1983): Problem-based learning: Rationale and description. Medical Education, Vol 17, pp 11-16.

Schmidt, H. (2004): The Rationale Behind Problem-based Learning. In: New Directions for Medical Education Frontiers of Primary Care 1989, pp. 105-111.

Wingate, U. (2009): Developing students' academic literacy: an online approach. In: Journal of Academic Lan-guage&Learning, Vol. 3/No. 1, p. 14-25.

■ **Dr. Caterina Rohde,** Fakultät Gesellschaft und Ökonomie, Hochschule Rhein-Waal, E-Mail: caterina.rohde@hochschule-rhein-waal.de

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Gefährdungssituationen in der Beratungspraxis
Handlungsempfehlung für Mitarbeitende in Hochschulen und Schulen, Einrichtungen der Jugendhilfe, in Behörden und in Beratungsstellen allgemein
Amok – Gewalt – Suizidalität – Stalking

Autor/innen: Thea Rau, Andrea Kliemann, Jörg M. Fegert, Marc Allroggen

ISBN-10: 3-937026-89-3,
ISBN-13: 978 3-937026-89-4,
Bielefeld 2014, 80 Seiten, 19.80 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – selten im Versandbuchhandel (z.B. nicht bei Amazon).
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Barbara E. Meyer, Jana Antosch-Bardohn, Barbara Beege & Caroline Frauer

Neue Systematisierung von Lehr-/Lernmethoden in der Hochschullehre

Theoretische Fundierung des „Münchner Methodenkastens“

Barbara E. Meyer

Jana Antosch-Bardohn

Barbara Beege

Caroline Frauer

The use of interactive teaching and learning methods supports the learning process of students, whether they take part in seminars, lectures or exercises. For lecturers it is often difficult to find appropriate methods that suit their content or group sizes. To facilitate the implementation of methods in university courses, a new systematization of teaching and learning methods, the Munich Method Box, was established by the team of Sprachraum at the centre of higher education at the LMU Munich. The Munich Method Box enables intuitive access to teaching and learning methods for lecturers. It is made up of two dimensions: the AVIVA-learning aims and the social forms. Using this systematization makes it easier for lecturers to find methods that suit their learning aims, content and other important criteria when planning their teaching units. In addition, this systematization can integrate all existing teaching and learning methods.

In der Hochschuldidaktik ist schon über einen längeren Zeitraum ein Wandel von der Gestaltung von Lehreinheiten spürbar. Dies zeigt sich gerade in hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen zum Thema Didaktik oder Methodik. Lehrende sind immer mehr auf der Suche nach verschiedenen aktivierenden Lehr-/Lernmethoden und versuchen den klassischen, frontalen Lehrstil aufzubrechen bzw. zu variieren. Passende Methoden zu finden fällt ihnen dabei nicht leicht, vor allem ist es schwer, die in der Literatur vorgeschlagenen Methoden an die jeweilige Lehrsituation anzupassen, was den Einsatz oft scheitern lässt.

In diesem Artikel wird eine neue Herangehensweise an eine Lehr-/Lernmethodensystematisierung vorgeschlagen. Diese unterstützt Lehrende darin, gezielt Methoden zu finden, Ideen zur Umsetzung derselben zu erhalten und insgesamt mehr Sicherheit beim Einsatz von interaktiven Methoden zu bekommen. Dazu werden nach einer Reflektion über den derzeitigen Einsatz von Lehr-/Lernmethoden die unterschiedlichen Anforderungen an eine Methodensystematisierung dargestellt, vor allem unter der Berücksichtigung bestehender Methodensystematisierungen. Daran anknüpfend wird der Münchner Methodenkasten vorgestellt und mit den aufgeführten Anforderungen in Beziehung gesetzt. Abschließend wird vorgestellt, wie die Systematisierung in der Praxis Anwendung findet.

1. Einführung

Der abwechslungsreiche Einsatz von interaktiven Lehrmethoden unterstützt die Studierenden im Lernprozess – sei es in Seminaren, Übungen oder Vorlesungen. Für die meisten Lehrenden stellt es allerdings eine Schwierigkeit dar, eine zum Thema passende Lehr-/Lernmethode zu finden, die sie zielführend einsetzen können – und das, obwohl sich in der Literatur und auch im Internet diverse Vorschläge finden, welche Methoden in Lehrveranstaltungen verwendet werden können. Unter Lehr-/Lernmethoden wird in diesem Kontext– „… die didaktische Aufbereitung von Lerninhalten im Schul-, Hochschul- und Weiterbildungskontext“ (Meyer/Thielsch 2013) verstanden.

Aufgrund dieser Erfahrung hat „Sprachraum" (ein Team von 8 Sprachwissenschaftlern/Trainern, die sich die Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre zum Ziel gesetzt haben) in Zusammenarbeit mit Programm PROFiL, der Hochschuldidaktik der LMU München, 2007 eine Systematisierung entworfen, die Dozierenden einen intuitiven Zugriff auf die geeignete Methode ermöglichen soll: Der „Münchner Methodenkasten"[1]. Diese Systematisierung hat sich ausgehend von der LMU und TU München schnell und fächerübergreifend an vielen Hochschulen etabliert und stößt bei Hochschuldozierenden auf positive Resonanz.

Mit diesem Artikel sollen nun die Systematisierung des „Münchner Methodenkastens" sowie die theoretischen Grundlegungen desselben einem breiten Publikum vorgestellt und erläutert werden. Dazu wird zuerst betrachtet, warum bei einer studierendenzentrierten Lehr- und Lernhaltung der Einsatz von Methoden sinnvoll ist. Gleichermaßen wird erläutert, warum es für Lehrende häufig schwierig ist, Methoden zu nutzen und wie der Methodenkasten die Anwendung begünstigt.[2] Schließlich werden die konkreten, an den Bedürfnissen von Lehrenden orientierten Anforderungen an eine Systematisierung von Methoden aufgezeigt. Bezüglich dieser Anforderungen werden dann bestehende Methodensystematisierungen kritisch beleuchtet (Tabellenform). Als nächster Schritt folgt die Beschreibung der gewählten Dimensionen und Kategorien, die sich in der Systematisierung des „Münchner Methodenkastens" finden. Die Entscheidung für die einzelnen Systematisierungseinheiten wird jeweils begründet. Nachdem der „Münchner Methodenkasten" in seiner Ganzheit dargestellt wurde, wird in Hinblick auf Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrende der Praxisbezug hergestellt.

2. Einsatz von lernendenzentrierten Lehr-/Lernmethoden

In der Didaktik haben sich die konstruktivistischen, lerner- bzw. studierendenzentrierten Ansätze gegenüber den instruktionalen, lehrzentrierten Ansätzen durchgesetzt (Krapp/Weidenmann 2006, Winteler 2007). Autoren sprechen dabei vom „Shift from teaching to learning" (Forster/Winteler 2006; Barr/Tagg 1995). Zudem fand in den letzten Jahren eine Output-Orientierung statt. Dadurch steht nun nicht mehr im Fokus, welche und wie viele Inhalte die Lehrenden vermitteln, sondern, welche Einstellungen, Fähigkeiten bzw. Kompetenzen die Lernenden am Ende eines Bildungsprozesses besitzen sollen (Metz-Göckel et al. 2012, Stelzer-Rothe 2005; Winteler/Forster 2007).

Die Wissensvermittlung in Form von reinem Frontalunterricht wird somit immer mehr in Frage gestellt. Studien belegen, dass Studierende bei tendenziell lernendenzentrierten Dozierenden nicht nur von einer höheren Zufriedenheit (Blüthmann 2012) berichten, sondern auch ihren eigenen Kompetenzzuwachs höher einschätzen (Braun/Hannover 2008, Braun/Hannover 2011). Auch wenn die Selbsteinschätzung eines Kompetenzzuwachses mit Vorsicht zu betrachten ist, gibt es doch eine ganze Reihe von Indikatoren, die dafür sprechen, dass aktivierende Lehr-Lernformen zielgerichtet eingesetzt den Kompetenzzuwachs bei Studierenden fördern (vgl. die Zusammenfassung von Effekten bei Winteler/Forster 2007). Ein zielorientierter Einsatz von neuen Lehr-/Lernmethoden wird in Fach- und Forschungsliteratur daher immer wieder gefordert (Jaudzims 2011, Paetz et al. 2011).

Praktische Umsetzung in der Hochschullehre

In der Praxis verläuft jedoch der Perspektivenwechsel hin zu einer konstruktivistischen Lernenden- und Outputorientierung zögerlich. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund interessant, dass Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler der Lehre eigentlich einen hohen Stellenwert einräumen und motiviert sind gut zu lehren (Desdar et al. 2012).

Einerseits liegt die Tatsache, dass lernendenzentriere Lehr-/Lernmethoden nur wenig eingesetzt werden wohl daran, dass in Deutschland der Stellenwert der guten Forschung gegenüber dem der guten Lehre bei weitem höher liegt und diese beiden Ziele bei Nachwuchswissenschaftler/innen konfligieren (Desdar et al. 2012). Ein weiterer wesentlicher Grund aber ist, dass intuitives Wissen, welches auf Erfahrungen basiert, Handlungen weit stärker beeinflusst als lediglich kognitiv vorhandenes Wissen (Groeben/Scheele 2010; Wahl 1991). In der englischsprachigen Literatur findet sich in Bezug auf die Lehre dazu schon seit längerem der Ausspruch „we teach as we were taught rather than as were taught to teach" (Boardman/Meske/Duerksen 1985, S. 66). Demnach müssen Lehrende intuitives Wissen über den sinnvollen Einsatz neuer Lehr-/Lernmethoden erwerben, damit diese auch tatsächlich in der Praxis „ankommen".

Unter dem Begriff *intuitiv* kann *selbsterklärend* oder *aus sich selbst heraus* bzw. *aufgrund von allgemeinen Konventionen verständlich und schlüssig* verstanden werden. Der Königsweg zum intuitiven Umgang wäre das „selbst tätig sein", das heißt das Erleben von Methoden durch Mitmachen sowie das Anleiten von Methoden beispielsweise in Simulationssituationen in Seminaren. Aber da im Rahmen der Lehrtradition im deutschsprachigen Raum aktivierende Lehr-Lernmethoden wie beschrieben nicht sehr intensiv zum Einsatz kommen, können unerfahrene Lehrende ohne Weiterbildung den Effekt dieser Methoden kaum selbst erleben.

Bei der Betrachtung dieser Umstände scheint also ein schneller Zugriff auf passende Lehr-Lernmethoden sowie ein möglichst intuitiv zielführender Einsatz derselben besonders wichtig. Diese Aspekte sollten demnach auch in der Vermittlung von Lehr-/Lernmethoden berücksichtigt werden. Kriterien, denen eine Methodensystematisierung folgt, sollten also unter Beachtung dieser Ziele definiert werden.

[1] Ursprünglich (2007) hieß die Systematisierung „Sprachraum-Methodenkasten". Sie wurde 2013 in „Münchner Methodenkasten" umbenannt. Die Entwickler des Teams Sprachraum sind (alph.): Antosch-Bardohn, Jana/Beege, Barbara/Beckmann, Matthias/Frauer, Caroline/Hendrich, Andreas/Hübner, Christine/Meyer, Barbara/Primus, Nathalie.

[2] In einer Studie zum Münchner Methodenkasten (insg. 32 TN) hat sich bei 68% der Befragten der Einsatz von Lehrmethoden verändert, seit sie die Systematisierung kennen.

Im Folgenden wird auf die entsprechenden Kriterien und Anforderungen, denen eine Systematisierung unterliegen müsste, näher eingegangen.

3. Neun Anforderungen an eine Methodensystematisierung

Das Wissen über Lehr-/Lernmethoden muss den Lehrenden bei der Veranstaltungsplanung und gegebenenfalls bei spontanen Anpassungen in einer Lehrveranstaltung zur Verfügung stehen. Daher müssen Enkodierung, Speicherung und der Abruf von Methoden effizient und effektiv möglich sein.

Wenn eine Systematisierung grafisch dargestellt wird, sollte sie daher einen guten Überblick über die Methoden bieten und die real **vorhandene Komplexität reduzieren (1)**. Das menschliche Fassungsvermögen aber auch die oft papiergebundene Darstellungsmöglichkeit legt dabei **zwei oder höchstens drei Dimensionen (2)** zur Systematisierung der Methoden nahe. Diese Dimensionen sollten **aussagekräftig (3)** sein, einen Aufschluss über den Inhalt bieten und möglichst **ohne großes Vorwissen erfassbar (4)** sein.

Innerhalb der Dimensionen kann eine weitere Aufteilung in Kategorien erfolgen. Aus der Gedächtnisforschung ist bekannt, dass in der Regel maximal sieben Einheiten gut erfasst und erinnert werden können (Hofmann 2004). In einer guten Systematisierung sollten die zwei bis höchstens drei Dimensionen daher **höchstens sieben Kategorien (5)** beinhalten. Auch die Kategorien sollten aussagekräftig formuliert und bestenfalls für Laien erfassbar sein.

Lehr-/Lernmethoden sollten von Dozierenden, die sich nicht intensiv mit didaktischen Fragen auseinandergesetzt haben, auch ohne weitere Erklärung schnell richtig in eine Systematisierung eingeordnet werden können. Daher ist die **Trennschärfe der Dimensionen und Kategorien (6)** eine weitere wichtige Anforderung.

Weiterhin müssten in eine Methodensystematisierung natürlich möglichst **alle existierenden bzw. in der Literatur beschriebenen Lehr-/Lernmethoden einzuordnen (7)** sein, da ansonsten eine schwer fassbare „Restkategorie" übrig bliebe.

Neben den bisher genannten formalen Kriterien muss schließlich die inhaltliche Anforderung angefügt werden, dass die **Ziele der Methoden zuvorderst in den Blick (8)** genommen werden.

Zu guter Letzt sollte eine Lehr-/Lernmethodensystematisierung nicht nur Aufforderungs- sondern auch – **durch konkrete Formulierungen – Handlungscharakter (9)** besitzen. Sind die Beschreibungen der Methoden so abstrakt, dass dabei keine Ideen für die Umsetzung in der Lehre entstehen, ist die Wahrscheinlichkeit des Einsatzes gering.

Bestehende Systematisierungen im Blick

Nachdem sich bisher keine Methodensystematisierung endgültig durchgesetzt hat, ist es interessant, existierende Systeme für Lehr-/Lernmethoden daraufhin zu untersuchen, ob sie den vorgeschlagenen Kriterien entsprechen. Zu diesem Zweck wurden diverse bestehende Methodenanordnungen im Schul- und Hochschulkontext betrachet: (Adl-Amini 1993, Berendt et al. 2006, Baumgartner 2011, Einsiedler 1981, Flechsig in Baumgartner 2011, Gage/Berliner 1986, Jaschinsky 2008, Meyer 2002, Siebert 2008, Waldherr/Walter 2009, Winkel 1982, Winteler 2011) betrachtet. Ausschlaggebend dafür, ob eine Systematisierung in die Bewertungsmatrix aufgenommen wurde, waren folgende Kriterien: Es sind mindestens 2 Dimensionen vorhanden und handelt sich um eine echte Systematisierung (z.B. keine reine Aufzählung). Aussortiert wurden daraufhin Adl-Amini, Berendt, Siebert, Waldherr/Walter, Winteler. Weiterhin sollte eine gewisse Aktualität sowie ein angemessener Bekanntheitsgrad gegeben sein (Einsiedler und Winkel entsprachen diesen Kriterien nicht). Die übrigen Systematisierungen von Meyer, Flechsig, Baumgartner, Jaschinski und Gage wurden schließlich vom Autorenteam bezüglich oben aufgeführter Anforderungen im kommunikativen Prozess validiert, die Ergebnisse in Tabellenform aufbereitet (aus Platzgründen einsehbar unter www.profil.uni-muenchen.de).

Keine der betrachteten Systematisierungen genügte allen Kriterien. Vermutlich ist das durch die schwere Vereinbarkeit von Abstraktion, die mit einer Systematisierung einhergeht und der größten möglichen Konkretheit, um den Bedürfnissen der Dozierenden gerecht zu werden, bedingt. Gerade diese Diskrepanz soll der Münchner Methodenkasten überwinden.

4. Umsetzung der Anforderungen im „Münchner Methodenkasten"

Der „Münchner Methodenkasten" wird nun systematisch anhand der beschriebenen Kriterien entwickelt.

Die erste Dimension und ihre Kategorien

Der zielorientierte Einsatz von Methoden ist ein solch bedeutendes Kriterium, dass es in Form einer Dimension berücksichtigt wird. Im Folgenden wird ausgeführt, welche Kategorien dieser Dimension untergeordnet werden. Dies wird jeweils begründet.

Kategorien: AVIVA

Lehr- bzw. Lernziele stehen nicht für sich, sondern bauen im Rahmen einer Lehreinheit aufeinander auf. Im Rahmen von Phasenschemata wird versucht, Denkprozesse nachzuvollziehen, die beim Lernen aufeinander folgen. Besonders bekannt sind im deutschsprachigen Raum die Schemata von Herbart bzw. die erstarrten Adaptionen seiner Nachfolger (z.B. Ziller, Rein), die Vorschläge Deweys bzw. Kerschensteiners Adaptionen, aber auch die Abfolge von Heinrich Roth sowie jene, die im Rahmen der tätigkeitstheoretischen Didaktik formuliert wurden (vgl. Kiel 2012). Ein Phasenschema, das im deutschsprachigen Raum den Paradigmenwechsel auf Kompetenz- und Lernerorientierung fokussiert, ist das in der Schweiz begründete AVIVA-Schema. Andreas Grassi, Katy Rhiner und Willy Obrist begründen dieses in Ihrer Veröffentlichung (2010) mit vielfältigen Erkenntnissen aus der Lernpsychologie.

A steht dabei für „Ausrichten", V für „Vorwissen aktivieren", I für „Informieren", das zweite V für „Verarbeiten" und das zweite A für „Auswerten". Die fünf Buchstaben

stehen für Phasen bzw. Ziele, die in einer Lehrveranstaltung erfüllt werden sollen. Diese AVIVA-Ziele müssen mit fachspezifischen inhaltlichen Zielen verknüpft werden. Ist beispielsweise das AVIVA-Ziel „Ausrichten" und das fachspezifische Ziel „Spracherwerb beim Kind", so bietet sich als eine Realisierungsmöglichkeit die Frage an die Studierenden nach ihrer Einschätzung an, wann der Spracherwerb beim Kind beginnt und wann er abgeschlossen ist. Damit wurden die Studierenden auf den neuen Inhalt ausgerichtet und es kann mit der nächsten AVIVA-Phase fortgefahren werden.
An der Ludwig-Maximilians-Universität München findet das AVIVA-Schema sowohl in der Lehrer- wie in der Hochschullehrerbildung seit vielen Jahren Verwendung. Es lässt sich unabhängig davon, ob eine lehrenden- oder eine lernendenzentrierte Didaktik verfolgt wird, realisieren. Die Erfahrungen zeigen, dass das Schema von den Lehrenden schnell verstanden, für sinnvoll befunden und gut erinnert wird. Vor allem aber zeigen die schriftlichen Ausarbeitungen von Ablaufplänen für Lehrveranstaltungen, dass es Lehrenden schnell gelingt, das Schema bei der Planung von Unterrichtseinheiten einzusetzen. Zudem ist das AVIVA-Schema unter allen Phasenabbildungen eines der flexibelsten, was daran festgemacht werden kann, dass alle Phasen aus oben genannten Modellen in das AVIVA-Schema eingeordnet werden könnten. Aus diesen Gründen erscheint das AVIVA-Schema als Operationalisierung von Lernzielen im Rahmen einer Unterrichtseinheit sinnvoll (auch wenn es dringend notwendig wäre, diese aus der Erfahrung gebildeten Hypothesen zu beforschen).
An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass mit dem AVIVA-Schema eigentlich Feinziele fokussiert werden, was an die lernzielorientierte Didaktik erinnert, die im Laufe der Zeit einiges an Kritik erfahren hat (z.B. in Gudjons/Winkel 1999). Dennoch erfordert eine didaktisch sinnvoll aufbereitete Lehreinheit das Setzen von Zielen. Ob diese nun als Ziele, als zu erreichende Kompetenzen oder Standards bezeichnet werden, ist dabei nicht ausschlaggebend. Insofern ist jede outputorientierte Didaktik zielorientiert.

Kategorie: Lernatmosphäre gestalten

Eine weitere Kategorie in der ersten Dimension ist **Lernatmosphäre gestalten**. Dem Beziehungsaspekt und damit dem sozialen Lernen und den emotionalen Reaktionen auf Inhalte werden so hohe Relevanz beigemessen. Reich (2012), der die „konstruktivistische Didaktik" begründete, die in vielen Überblickswerken als aktuellstes didaktisches Modell vorgestellt wird (z.B. Lehner 2009, Siebert 2012) spricht sogar von einer Beziehungsdidaktik. Und auch Winkel (2006) pointiert in seinem Modell der „kritisch-kommunikativen" Didaktik die Bedeutung der Beziehungsebene zwischen Dozierenden und Studierenden.
Lehr-/Lernmethoden, die vor allem die Beziehungsqualität im Blick haben (Kennenlern-, Teambuilding-, Auflockerungsmethoden,etc.) wären nur schwer in das AVIVA-Schema einzuordnen. Sie haben jedoch einen hohen Stellenwert in der Lehre, da sie die Aufnahmebereitschaft und Lernmotivation wesentlich beeinflussen. Daher wurde die Lernatmosphäre als Kategorie ergänzt. Betont werden muss, dass die meisten Methoden innerhalb der Phasen des AVIVA-Schemas die Bildung der Lernatmosphäre als zusätzliches Ziel haben. Deswegen wird die Lernatmosphäre als „Rahmen" dargestellt. Dieser Rahmen soll gleichzeitig verdeutlichen, dass die aktive Gestaltung der Atmosphäre besonders zu Beginn und zum Abschluss einer Stunde im Vordergrund steht (vgl. Tabelle 1).

Die zweite Dimension und ihre Kategorien

Neben der ersten Dimension „Ziele" sollten für die zweite Dimension besonders die Kriterien „intuitives Verständnis" und „spielerischer Charakter" berücksichtigt sein und wiederum die Anforderung, dass alle Methoden in dieser Dimension erfasst werden können. Eine geeignete Dimension, die auch in anderen Systematisierungen häufig gewählt wird (Saalfrank 2011), ist die **„Sozialform"**, in der die Methode durchgeführt wird. Innerhalb dieser Dimension werden im Münchner Methodenkasten folgende **Kategorien** unterschieden: **Einzelarbeit, Partner- bzw. Gruppenarbeit, Plenum interaktiv, Plenum untereinander und Plenum frontal**. Diese hinzuzunehmen bringt mehrere Vorteile mit sich: Eine breite Aktivierung und die Aufrechterhaltung eines „Unterrichtsflusses" (Kounin 2005) kann methodisch gesehen durch den gezielten Wechsel zwischen den Sozialformen, in denen die Methoden ausgeführt werden, erreicht werden. Dieser Wechsel wirkt auf Lernende anregend und motivierend, da die Aufmerksamkeit länger gehalten werden kann.

Zusammenwirken der zwei Dimensionen

Die Sozialform als zweite Dimension erzeugt in Kombination mit der ersten Dimension den gewünschten spielerischen Charakter: Eine Unterrichtseinheit ist im Hinblick auf die Zielerreichung vielversprechend, wenn je Phase (AVIVA) von oben nach unten eine Methode ausgesucht wird und dabei zwischen den Sozialformen gewechselt wird (siehe Tabelle 1). Sich dafür verschiedene Szenarien auszudenken macht den Dozierenden erfahrungsgemäß Freude und vermindert die Hemmschwelle, auch neue Lehr-Lernmethoden auszuprobieren.

Zusammenfassung: Aufbau des Münchner Methodenkastens

Vertikal ist der Methodenkasten nach den Phasen und Zielen (Dimension 1) unterteilt, operationalisiert durch das AVIVA+L-Schema (= +(Lern-)Atmosphäre gestalten)(Kategorien). Horizontal werden die Methoden nach der Sozialform (Dimension 2) kategorisiert, also mit welcher Teilnehmerformierung die Methoden umgesetzt werden: Einzelarbeit, Partner- bzw. Gruppenarbeit, Plenum interaktiv, Plenum untereinander und Plenum frontal (Kategorien). Der Münchner Methodenkasten ist bei der Aushändigung an Dozierende mit Methoden befüllt und in dieser Form abrufbar unter www.profil.uni-
muenchen.de. Zusätzlich wurde eine farbliche Hinterlegung der Methoden vorgenommen, die sich für Großgruppen (40+) eignen, damit Lehrenden auch in Lehrformaten mit höherer Teilnehmerzahl ein schneller Zugriff auf die passende Methode ermöglicht wird. Zudem ver-

Tabelle 1: grafische Darstellung des „Münchner Methodenkastens“

PHASEN UND ZIELE		SOZIALFORMEN				
AVIVA +	Kategorien	Einzel-arbeit	Gruppen-arbeit	Plenum unterein-ander	Plenum interaktiv	Plenum frontal
+ (Lern-) Atmosphäre gestalten	Kennenlernen	*Methode X, Y*	*Methode Z…*			
	Persönlicher (Erfahrungs-) Austausch					
	Gruppengefühl stärken					
	Auflockerung					
A Ausrichten	Auf Thema einstimmen / Sensibilisieren					
	Über Ziele / Ablauf informieren					
V Vorwissen aktivieren	Vorwissen erfragen			*Methode für große Gruppen*		
	Inhalte wiederholen					
I Informieren / Konstruieren	Wissen darstellen					
	Wissen konstruieren					
V Verarbeiten	Kritische Auseinander-setzung					
	Wissen anwenden / umsetzen					
	Wissen festigen					
A Auswerten	Wissen abfragen					
	Lernprozess reflektieren					
	Feedback einholen					
	Prüfen					
	Abschluss					

fügt der Methodenkasten über freie Felder, in denen fachspezifische Methoden oder persönliche Methodenkombinationen, die sich bewährt haben, hinzugefügt werden können.

Lehrende formulieren also erst das inhaltliche Ziel, prüfen dann, in welcher AVIVA-Phase sie sich befinden und in welcher Sozialform die Methode realisiert werden soll. Betrachtet man den Münchner Methodenkasten nun konkret unter den Gesichtspunkten, unter denen auch die anderen dargestellten Systematisierungen untersucht wurden, kann man festhalten, dass der Methodenkasten den gestellten Anforderungen in allen Kategorien gerecht wird (siehe Tabelle 2).

5. Anwendung des Münchner-Methodenkastens in hochschuldidaktischen Seminaren

Die Erfahrung an verschiedenen Hochschulen zeigt, dass der Münchner Methodenkasten intuitiv erfassbar und leicht anwendbar ist.[3] Dies zeigt sich auch in der Vermittlung von Methodenwissen und -fertigkeiten im Rahmen von hochschuldidaktischen Seminaren. Folgendes Vorgehen hat sich dabei (bei der Durchführung durch das Sprachraum-Team) bewährt:

Schritt 1: Sämtliche theoretische Inhalte von didaktischen Grundschulungen (nicht nur im Bereich der Methodik) werden anhand von Methoden aus dem Methodenkasten vermittelt. Weiterhin können auch Inhalte aus dem Erfahrungsbereich der Teilnehmenden in Methoden thematisiert werden.

Schritt 2: Der Münchner Methodenkasten mit seiner Systematisierung wird den Lehrenden vorgestellt.

Schritt 3: Für die Lehrenden wird während des Seminars transparent gestaltet, in welcher AVIVA-Phase sie sich befinden und sie können die durchgeführten Methoden im Methodenkasten schnell wiederfinden.

Schritt 4: Ausprobieren von bisher noch nicht verwendeten Methoden durch die Teilnehmenden, Simulation der Anleitung dieser Methoden.

Beispiele für Methoden und Inhalte, die in einem mehrtägigen hochschuldidaktischen Seminar am „Methodentag“ angewendet werden finden sich in Tabelle 3.

Die Kombination aus dem direkten Erfahren der Methoden und der transparenten Offenlegung, in welcher Phase des AVIVA-Schemas sich die Methoden, die die Teilnehmer gerade durchführen, befinden, hilft die Berührungsängste mit den Methoden zu minimieren. Damit steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Lehrenden Methoden tatsächlich in der Praxis umsetzen.

6. Ausblick

Der Münchner Methodenkasten ist eine anwenderfreundliche Methodensystematisierung, die sowohl von erfahrenen als auch von jungen Hochschuldozierenden leicht verstanden, intuitiv zu benutzen und sofort anzuwenden ist. Die Entwicklung des Münchner Methodenkastens wurde nicht mit dem Anspruch verfolgt, einen fertigen Baukasten vorzugeben. Die Lehrenden sollen den Münchener Methodenkasten vielmehr an ihre individuellen Anforderungen anpassen und ihn mit eigenen fachspezifischen Methoden ständig erweitern. Ziel ist es, dass Lehrende Methoden zielgerichtet, thematisch passend und sicher einsetzen können, worin sie die Münchner Methodensystematisierung unterstützt.

In der App MobiDics, die Programm PROFiL in Kooperation mit der TUM, Lehrstuhl für Medientechnik, entwickelt hat, wird der Methodenkasten auch digital abgebildet (Möller et al 2011, Möller et al 2012, Kranz et al 2013). Hier werden die Methoden detailliert beschrieben, mit vielen Hinweisen, Beispielen und konkreten

[3] In einer Studie zum Münchner Methodenkasten (insg. 32 TN) gaben 65% an, dass sie den Kasten regelmäßig nutzen, 26% unregelmäßig und nur 9% gar nicht nutzen. Zudem finden 24 der 32 Befragten den Kasten intuitiv bis sehr intuitiv verständlich und 28 gaben an dass er leicht bis sehr leicht erlernbar ist.

Tabelle 2

Item	Kriterium	Münchner Methodenkasten
1	**Reduzierte Komplexität**	++ Methodenkasten ist grafisch auf einen Blick erfassbar
2	**Insgesamt nur 2-3 Dimensionen**	++ AVIVA Schema und Sozialformen
3	**Dimensionen und Kategorien sind aussagekräftig**	++ leicht erfassbar und intuitiv anwendbar
4	**Dimensionen und Kategorien sind ohne großes Vorwissen erfassbar**	++ Das AVIVA-Schema ist erklärungsbedürftig, aber schnell verständlich (vgl. Fußnote 3)
5	**Jeweils höchstens sieben „Unterpunkte" (Kategorien) in den Dimensionen**	++ maximal fünf Unterpunkte
6	**Dimensionen und Kategorien trennscharf**	+ Bis auf eine Ausnahme ((Lern-) Atmosphäre gestalten) sind die Kategorien trennscharf
7	**Es ist möglich, alle gängigen Methoden einzusortieren**	++ Alle in der Literatur beschriebenen Methoden können in den Münchner Methodenkasten eingeordnet werden. Zudem zeigt die Lehrpraxis, dass es den Dozenten gelingt, neue Methoden intuitiv richtig einzuordnen.
8	**Dimensionen mit Zielen (=sinnvoller Anwendung) verknüpft**	++ Methoden werden durch das AVIVA-Schema automatisch mit Zielen verknüpft
9	**Methodenbeschreibungen sind konkret (geben eine Idee, wie man sie umsetzen kann)**	+ Die Position einer Methode gibt bereits Aufschluss über die Umsetzung (was ist das Ziel/der Zweck der Methode und in welcher Sozialform wird sie umgesetzt). Zudem ist eine kurze Schilderung im Rahmen der Papierform einer Darstellung möglich.

Tipps für die Umsetzung in der Lehre. Das Methodenrepertoire der App wird kontinuierlich von hochschuldidaktischen Expertinnen und Experten sowie von Lehrenden, gerade auch im Hinblick auf die Anwendung von Methoden auf ihre speziellen Fachgebiete, erweitert. (Informationen unter www.mobidics.org)

Durch die Verbreitung des Münchner Methodenkastens soll im Sinne des „Shift from Teaching to Learning" ein Beitrag geleistet werden, Methoden systematisch in die Lehrveranstaltungsplanung zu integrieren und interaktive Lehr-/Lernmethoden vermehrt in der Hochschullehre einzusetzen.

Tabelle 3

Ziel	Beispielmethode und Beispielthema
A für Ausrichten	**Bodenaufstellung**: „Wie viele Methoden setzen Sie in Ihrer Lehrveranstaltung ein?"
V für Vorwissen aktivieren	**Glückstopf** mit Wiederholungsfragen zu den Inhalten des vorigen Seminartages
I für Informieren	**TILT** zum Thema „Wissensstufen nach Bloom"
V für Verarbeiten	**Kugellager** zum Thema „Was gibt es für Interaktionsmöglichkeiten in Großgruppen?"
A für Auswerten	**6-Hüte-Technik** als Seminarfeedback

Literaturverzeichnis

Adl-Amini, B. (1993): Systematik der Unterrichtsmethode. In: *Adl-Amini, B./Schulze, T./Terhart, E. (Hg.):* Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung. Bilanz und Perspektiven. Weinheim: Beltz (Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Bd. 8), S. 82-110.

Adl-Amini, B./Schulze, T./Terhart, E. (Hg.) (1993): Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung. Bilanz und Perspektiven. Weinheim: Beltz (Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Bd. 8).

Barr, R.B../Tagg, J. (1995): From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education. In: Change, Vol. 27/H. 6, S. 12-25.

Baumgartner, P. (2011): Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt. Münster.

Berendt, B./Voss, H-P./Wildt, J. (Hg.) (2006): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart.

Blüthmann, I. (2012): Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15, S. 273-303.

Boardman Meske, E./Duerksen G. (1985): Teacher Education: A Wedding of Theory and Practice. In: Bulletin of the Council for Research in Music Education 81, S. 65-76. Online verfügbar unter http://www.jstor.org/stable/40317883.

Braun, E./Hannover, B. (2008): Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (9), S. 277-291.

Braun, E./Hannover, B. (2011): Gelegenheiten zum Kompetenzerwerb in der universitären Lehre. Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen Studierender und unabhängigen Beobachtungen relevanter Merkmale universitärer Lehrveranstaltungen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 43/H. 1.

Einsiedler, W. (1981): Lehrmethoden. Probleme und Ergebnisse der Lehrmethodenforschung. München, Wien, Baltimore.

Esdar, W./Gorges, J./Wild, E. (2012): Karriere Konkurrenz und Kompetenzen. Arbeitszeit und multiple Ziele wissenschaftlichen Nachwuchses. In: die hochschule (2), S. 273-290.

Forster, P./Winteler, A. (2006): Vom Lehren zum Lernen: Ein neues Paradigma für die Hochschullehre. In: Engelhardt-Nowitzki, C. (Hg.): Ausbildung in Der Logistik, S. 191-210.

Gage, N.L./Berliner, D.C. (1986): Pädagogische Psychologie. 4., völlig neu bearb. Aufl. Weinheim.

Groeben, N./Scheele, B. (2010): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: Mey, G. und Mruck, K. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. 1. Aufl. Wiesbaden, S. 151-165.

Gudjons, H./Winkel, R. (Hg.) (1999): Didaktische Theorien. 10. Aufl. Hamburg.

Gudjons, H. (2011): Frontalunterricht - neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. 3. Aufl. Bad Heilbrunn.

Hofmann, E. (2004): Erfolgreich Lernen. Effiziente Lern- und Arbeitsstrategien fur Schule, Studium und Beruf. Gottingen.

Jaschinski, C. (2008): Grundlagen der Methodik. In: Stelzer-Rothe, T./Brinker, T. (Hg.): Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. 1. Aufl. Rinteln.rl.

Jaudzims, S. (2011): Learning Outcomes - Paradigmenwechsel in der Hochschullehre. Hamburg: Kova (Schriftenreihe Lehre & Forschung, 19).

Kiel, E. (2012): Strukturierung. In: Kiel, E. (Hg.): Unterricht sehen, analysieren, gestalten. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 21-36.

Kranz, M./Möller, A./Diewald, S./Roalter, L./Beege, B./Meyer, B./Hendrich, A. (2013): Mobile and Contextual Learning: A Case Study on Mobile Didactics in Teaching and Education. In: International Journal of Mobile Learning and Organization (IJMLO).

Kounin, J.S. (2005): Techniken der Klassenführung. Münster.

Krapp, A./Weidenmann, B. (2006): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Kapitel Lernmotivation S. 212-238. 5. Aufl.

Lehner, M. (2009): Allgemeine Didaktik. Bern, Stuttgart, Wien.

Lehner, M. (2012): Didaktische Reduktion. Bern.

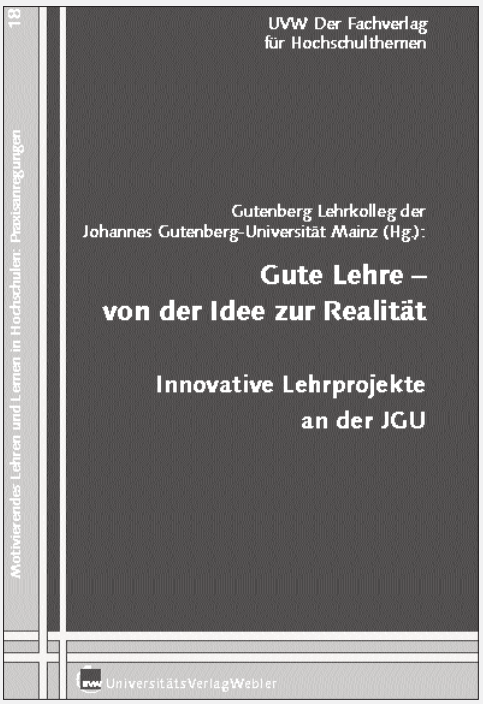
Metz-Göckel, S./Kamphans, M./Scholkmann, A. (2012): Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. In: Z Erziehungswiss, Vol. 15/H. 2, S. 213-232.

Meyer, H. (2002): Unterrichtsmethoden. In: Kiper, H./Meyer, H./Topsch, W. (Hg.): Einführung in die Schulpädagogik. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 109-121.

Möller, A./Beege, B./Diewald, S./Roalter L./Kranz, M. (2012): MobiDics: Collaborative Mobile E-Learning for Teachers. 11th World Conference on Mobile and Contextual Learning (mLearn 2012), Helsinki, October 2012
Möller, A./Thielsch, A./Dallmeier, B./Hendrich, A./Meyer, B.E./Roalter, L./Diewald, S./Kranz, M. (2011): MobiDics – Eine mobile Didaktik-Toolbox für die universitäre Lehre. In: H. Rohland/A. Kienle/S. Friedrich (Hg.): GI Proceedings 188 Delfi 2011 – Die 9. e-learning-Fachtagung Informatik. Bonn, S. 139-150.
Paetz, N.-V./Ceylan, F./Fiehn, J./Schworm, S./Harteis, C. (2011): Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre. 1. Aufl. Wiesbaden.
Reich, K. (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. 5. Aufl. Weinheim, Bergstr.
Saalfrank, T. (2011): Unterrichtsmethoden. In: Kiel, E./Zierer, K. (Hg.): Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Praxis. 1. Aufl. Baltmannsweiler, S. 61-74.
Siebert, H. (2008): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren. 3. Aufl. Bielefeld.
Siebert, H. (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 7. Aufl. Augsburg.
Städeli, C./Grassi, A./Rhiner, K./Obrist, W. (2010): Kompetenzorientiert unterrichten. Das AVIVA-Modell. 1. Aufl. Bern.
Stelzer-Rothe, T./Brinker, T. (Hg.) (2008): Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. 1. Aufl. Rinteln.
Wahl, D./Wölfing, W. (1991): Erwachsenenbildung konkret. Mehrphasiges Dozententraining; eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten u. Dozenten. Weinheim.
Waldherr, F./Walter, C. (2009): Didaktisch und praktisch. Ideen und Methoden für die Hochschullehre. Stuttgart.
Winkel, R. (1982): Die siebzehn Unterrichtsmethoden. In: Gudjons, H., Teske, R./Winkel, R. (Hg.): Unterrichtsmethoden. Grundlegung u. Beispiele ; Aufsätze aus d. Zeitschr. Westermann pädagogische Beiträge. 1. Aufl. Braunschweig, S. 11-23.
Winkel, R. (2011): Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten. 10. Aufl. Baltmannsweiler.
Winteler, A./Forster, P. (2007): Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. In: HSW, Jg. 55/H. 4, S. 102-109.
Winteler, A. (2011): Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch. 4. Aufl. Darmstadt.

■ **Dr. Barbara E. Meyer,** wissenschaftliche Mitarbeiterin, Kommunikationstrainerin, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Ludwig-Maximilians-Universität München,
E-Mail: meyer@sprachraum.lmu.de
■ **Jana Antosch-Bardohn**, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Kommunikationstrainerin, Doktorandin, Ludwig-Maximilians-Universität München,
E-Mail: antosch-bardohn@sprachraum.lmu.de
■ **Barbara Beege,** M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Kommunikationstrainerin, Doktorandin, Ludwig-Maximilians-Universität München,
E-Mail: beege@sprachraum.lmu.de
■ **Caroline Frauer,** M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Kommunikationstrainerin, Ludwig-Maximilians-Universität München,
E-Mail: frauer@sprachraum.lmu.de

Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hg.):
Gute Lehre – von der Idee zur Realität
Innovative Lehrprojekte an der JGU



Exzellenz in der Lehre ist ein Schlüsselfaktor, wenn es um die Attraktivität einer Hochschule geht. Steigende Studierendenzahlen und die Anforderungen der Wissensgesellschaft – gekennzeichnet durch Informationsflut, Globalisierung und Wettbewerb – bewirken einen Wandel an den Hochschulen und verlangen eine Neuorientierung in den Lehr- und Lernformen sowie eine Optimierung von Lernprozessen.
In diesem Sammelband werden innovative methodisch-didaktische Konzepte, die vom Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz gefördert wurden, vorgestellt, ihr Modellcharakter und ihre Wirkung für die Lehrpraxis evaluiert: von der Trainingsapotheke am Institut für Pharmazie und Biochemie über die Konzeption neuartiger E-Übungsaufgaben für mathematische Service-Lehrveranstaltungen bis hin zur Entwicklung eines Klang-Licht-
Bootes für die Luminale 2012 in Frankfurt. So entsteht ein Überblick über die Vielfältigkeit kreativer Lehrideen sowie deren Nachhaltigkeit, Übertragbarkeit und Potential für hochschulweite Strukturveränderungen.

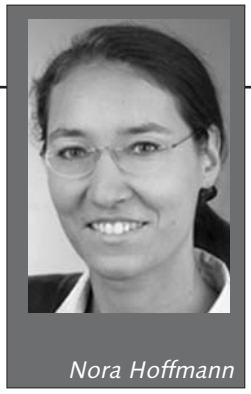
Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

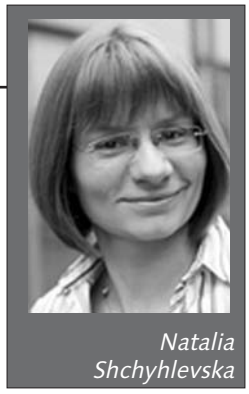
Bielefeld 2013, ISBN 13: 978-3-937026-86-2,
205 Seiten, 38.60 Euro

Erhältlich nur im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – nicht im Versandbuchhandel (z.B. Amazon).
Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Nora Hoffmann & Natalia Shchyhlevska

Alternativen zum Referateseminar Erfahrungsbericht aus der Literaturwissenschaft


Nora Hoffmann


Natalia Shchyhlevska

Seminars where students give presentations are still widespread in the arts, though their benefit for students is questionable, especially in times where student skills and initiative are emphasized. Nor are they valued by lecturers who often perceive them as an annoying obligation. The authors have therefore tried an alternative concept for their seminar in team teaching, which aimsat counteracting these deficits by promoting cooperative and autonomous learning.

„Man soll Denken lehren, nicht Gedachtes."
Cornelius Gurlitt

Referateseminare sind in den Geisteswissenschaften noch immer weit verbreitet, obwohl ihr Nutzen für Studierende gerade in Zeiten der Kompetenzorientierung und Studierendenaktivierung zu hinterfragen ist. Auch den Lehrenden bieten sie wenig Mehrwert, sondern werden vielfach als lästige Pflichtübung empfunden. Die Verfasserinnen haben daher ein alternatives Seminarkonzept im Team Teaching erprobt, das mit seiner Ausrichtung auf kooperatives und selbstbestimmtes Lernen darauf abzielte, den Defiziten für beide Gruppen entgegenzuwirken.

1. Rahmenbedingungen des dargestellten literaturwissenschaftlichen Seminars

Das im folgenden Beitrag vorgestellte Hauptseminar haben die Autorinnen im Sommersemester 2012 im Fach Neuere Deutsche Literaturwissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz erprobt. Geöffnet war die Veranstaltung zu Christoph Martin Wielands ‚Geschichte des Agathon' für eine heterogene Studierendengruppe aus den Studiengängen Bachelor of Education, Bachelor of Arts sowie Magister. Teilgenommen haben zwölf Studierende der genannten Studiengänge aus dem vierten bis zum zehnten Fachsemester. Diese geringe Teilnehmerzahl hing zusammen mit einer relativ späten Ankündigung der Veranstaltung (diese konnte erst nach der Genehmigung des Lehrauftrages für die Lehrenden durch den Fachbereich erfolgen), der engen thematischen Fokussierung und nicht zuletzt mit der in der Veranstaltungsbeschreibung mitgeteilten Teilnahmevoraussetzung – „die Bereitschaft zur eigenständigen und aktiven Mitarbeit in Kleingruppen sowie zur sorgfältigen Lektüre des Romans (700 Seiten)". Aufgrund dieser Rahmenbedingungen ist davon auszugehen, dass sich vor allem engagierte Studierende anmeldeten.

2. Lehrziele des vorgestellten Seminartyps

Literaturwissenschaftliche Hauptseminare zielen auf die Vertiefung von Fach- und Methodenkompetenzen sowie auf soziale und Selbst- bzw. Personalkompetenzen.[1] In Übereinstimmung und Ergänzung der Vorgaben der Modulhandbücher[2] sollte speziell ein Seminar des angebotenen Typs folgende Lehrziele erfüllen:
Die Studierenden
- können die behandelte Epoche [in unserem Fall Aufklärung und Empfindsamkeit] in den kultur- und mediengeschichtlichen Kontext einordnen,
- können die behandelte Epoche in den Kontext der Literaturgeschichte einordnen und literarhistorische Entwicklungen und deren Bedingungen darstellen und analysieren,
- können Themen, Stoffe, Motive, Gestaltungsweisen und spezifische Merkmale der behandelten Epoche bestimmen und darstellen sowie diese in einem vorliegenden Text erkennen und ihn anhand derselben begründet der Epoche zuordnen,

1 Vgl. zu den Kompetenzdimensionen den Leitfaden des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz http://www.uni-mainz.de/studlehr/dateien/Leitfaden_Lernergebnisse.pdf (Abgerufen am 10.01.2014).
2 Das Seminar ist im Modulhandbuch zum Bachelor of Arts Studiengang als SFNL-Veranstaltung einzuordnen: http://www.germanistik.uni-mainz.de/studium/2012/12-ModulhbBA-23-11-2011-korr.pdf (Abgerufen am 12.01.2014). Im Bachelor of Education gilt es ebenfalls als SFNL: http://www.germanistik.uni-mainz.de/studium/2012/ModulHB-BEd-29-11-2011-final-korr.pdf (Abgerufen am 12.01.2014).

- können intertextuelle Verbindungen herstellen, erläutern und Einflüsse anhand von Textmerkmalen begründen [in unserem Fall die verschiedenen Romantraditionen, an die Wielands ‚Agathon' anknüpft],
- können Verbildungen zu außerliterarischen Diskursen herstellen sowie interdisziplinäre Wechselwirkungen zu Nachbardisziplinen erkennen und erläutern [in unserem Fall zur Philosophie],
- können die Entstehungsgeschichte eines behandelten Textes skizzieren,
- können eigenständige, auf eine spezifische Forschungsfrage eingegrenzte Herangehensweisen an einen literarischen Text entwickeln und Kommilitonen/innen zur entsprechenden Texterschließung anleiten,
- können Mittel der Textgestaltung und ihre Funktion bestimmen,
- können grundlegende Verfahren der Texterschließung und Interpretation bei der konkreten Textanalyse anwenden und vermitteln,
- sind bereit dazu, gemeinsam Hypothesen über einen literarischen Text zu bilden, für eigene Theorien zu argumentieren und sich aktiv am Seminargeschehen zu beteiligen,
- können Sekundärliteratur gezielt recherchieren, erschließen und synthetisieren,
- können wissenschaftliche Probleme, Fragestellungen und Ergebnisse zu einem literarischen Text präzise und verständlich präsentieren,
- können in Teams von zwei und mehr Personen Aufgaben planen und erfüllen, auf andere eingehen und ihre Fähigkeiten konstruktiv einbringen,
- sind bereit dazu, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und die Seminararbeit aktiv mitzugestalten.

3. Eigene Erfahrungen mit Literaturseminaren als Referateseminare

Literaturwissenschaftliche Seminare laufen nach den im eigenen Studium gesammelten Erfahrungen der Autorinnen sowie entsprechend der Aussagen von Kolleg/innen über deren Gestaltung von Lehrveranstaltungen für gewöhnlich so ab, dass ein/e Dozierende/r zu Semesterbeginn Referatsthemen vorgibt und verteilt. Je nach Lehrperson werden dann während des Semesters im einen Extremfall komplette Sitzungen durch Studierendenreferate gefüllt, im anderen Fall die Sitzungen vom Dozierenden gestaltet und die Referate als kurze Inputs eingefügt. Dazwischen sind verschiedene Abstufungen verbreitet, am häufigsten mehrere Referatsblöcke, zwischen denen nach Leitfragen des Referierenden oder der/s Lehrenden Diskussionen geführt werden. In allen Varianten sind die Studierenden meist passiv Rezipierende, die sich nach dem längeren Anhören eines (selten lebendig, strukturiert und informativ präsentierten) Referats kaum noch intensiv in Diskussionen einbringen möchten (bzw. dies lieber einer konstanten Gruppe besonders Interessierter überlassen). Dieser vorwiegende Zuhörerstatus mit dem Wissen, dass die nötigen Informationen in jedem Fall geboten werden, führt vielfach zudem dazu, dass die notwenige Textgrundlage nicht immer gelesen wird.

Diese negative Ausprägung von Referateseminaren geht am ursprünglichen Ziel dieser Seminarform vorbei, im Unterschied zur Vorlesung ein Forum zu bieten, in dem Studierende selbst aktiv werden und wissenschaftliche Arbeitsweisen einüben können. In der vielfach praktizierten Form jedoch bleibt eine aktive, gemeinsame und reflektierte Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff, die eine längerfristige Aneignung und tiefenorientiertes Lernen ermöglicht, meist aus, sodass der Nutzen für die Studierenden als gering anzusehen ist. Zudem wird durch diese Vorgehensweise ein individueller, persönlicher Zugang zur Literatur, der nicht nur motivationsförderlich ist, sondern zudem eine Grundbedingung für literaturwissenschaftliches Handeln, erschwert statt gefördert. Die vielfach gängige Lehrpraxis setzt den Leseprozess und eigenständigen Zugang zum Text oftmals ohne gezielte Thematisierung oder gar Überprüfung als selbstverständlich voraus und steigt bei der rein wissenschaftlichen Auseinandersetzung ein. Die Folge ist, dass Studierende die Texte schon bei der ersten Lektüre (sofern sie überhaupt noch stattfindet) durch die Brille der Forschung wahrnehmen und eine eigene Forschungs- und Fragehaltung, ein eigenes Interesse am Text nur schwer noch zu erreichen ist. Literatur wird zu einem rein theoretisch, anhand vorgegebener Perspektiven und Fragestellungen abzuhandelnden Gegenstand, der allein durch Sekundärliteratur und deren ‚Wissen' über den Text zugänglich gemacht wird. Die eigene Neugier und Versuche, selbst Zugänge zur Literatur zu entwickeln und sich kritisch mit ihr auseinanderzusetzen, unterbleiben dadurch zugunsten einer Konsumhaltung im Verlauf des Studiums mehr und mehr, anstatt sich zu entwickeln, was eigentliches Lehrziel eines literaturwissenschaftlichen Studiums sein sollte.

4. Kritik von Referateseminaren in der Literatur

In ihrem Plädoyer für die Beibehaltung und Verbesserung von Referateseminaren unterscheiden Andreas Gold und Elmar Souvignier erstmals hochschuldidaktische Zielsetzungen dieses Lehrveranstaltungsformats im Hinblick auf unterschiedliche Adressatenkreise. So sollen die Referierenden „selbst(-organisiert) vertieftes Wissen in einem Spezialgebiet erwerben; anderen Studierenden fachwissenschaftliche Kenntnisse vermitteln; das wissenschaftliche Vortragen üben" (Gold/Souvignier 2001, S. 70-74; vgl. hierzu u.a. auch Hochreiter/Klingenböck 2006; Webler 2003; Eberhardt 2010). Die zuhörenden Seminarteilnehmenden sollen „fachwissenschaftliche Kenntnisse erwerben und wissenschaftliche Argumentations- und Diskussionsmuster einüben" (Gold/Souvignier 2001, S. 71). In der Praxis allerdings trete die Vermittlung an andere Studierende häufig in den Hintergrund, wenn Referate in erster Linie für die/den bewertenden Lehrende/n gehalten würden, sodass der eigentlich intendierte Aspekt des „Lernens durch Lehren" (ebd.) nicht zum Tragen komme, da das Referieren selbst nicht als Lernsituation, sondern vielmehr als Leistungssituation begriffen werde. Bei derart gestalteten Referaten profitierten also weder die Referierenden, noch die zuhörenden Seminarteilnehmen-

den, die oftmals „passiv, störend oder desinteressiert" (ebd., S. 73) reagierten. Um die ursprünglichen Ziele zu erreichen, seien daher förderliche Rahmenbedingungen notwendig, wie etwa eine gute Betreuung und Vorbereitung der Referierenden, die Möglichkeit zur Themenwahl, ein fortgeschrittenes Vorkenntnisniveau der Studierenden, eine überschaubare Zahl der Seminarteilnehmenden und Peer-Feedback auf gehaltene Referate, das besser angenommen werden könne als die Rückmeldung durch Lehrende (ebd.). Insbesondere von Bedeutung sei jedoch, dass Lehrende Referierenden die Aufgabe der Vermittlung an Kommiliton/innen explizit kommunizierten und bewusst machten.

Weitere Aufgaben für Lehrende lägen darin, die Referate in eine zusammenhängende Gesamtveranstaltung zu integrieren und Diskussionen zu leiten. Zudem sollten sie die Referierenden in intensiven Vorbesprechungen unterstützen, wodurch abseits der Lehrveranstaltung ein zweites Spielfeld entstehen würde, in dem Lehrende ihren Wissensvorsprung einbringen könnten. Die tatsächliche Umsetzung dieses Modells im universitären Alltag ist aus mehreren Gründen – hohes Lehrdeputat, große Seminare, durch Modulbücher vorgegebene Seminarpläne etc. – eher unwahrscheinlich.

Problematisch sind zudem die zwiespältigen Rollenverständnisse, auf welche die Forschung hinweist (ebd.): Die Referierenden sollen einerseits als Vermittelnde für Mitstudierende auftreten, wissen aber andererseits, dass sie dennoch von dem/der Lehrenden bewertet werden; die Lehrenden hingegen sollen einerseits die Referierenden in der Vorbereitung beraten und unterstützen, andererseits aber deren spätere Leistung bewerten. Ein Ansatz, mit dieser Problematik umzugehen, kann darin liegen, Erwartungen und Rollenverständnisse gemeinsam zu klären sowie die Bewertung der Referierenden teilweise an die Seminarteilnehmenden zu delegieren.

5. Auf der Suche nach Alternativen: Konzept und Entwicklung des eigenen Modells

Da die verbreiteten, den eigentlichen Zielen entgegenlaufenden Referateseminare also weder für Studierende noch für Lehrende eine optimale Form darstellen, haben die Autorinnen eine alternative Seminarform erprobt, um gemeinsames, selbstgesteuertes Lernen mit- und voneinander zu fördern, sowohl zwischen Studierenden, als auch zwischen ihnen und den Lehrenden sowie schließlich zwischen den Lehrenden untereinander. (Auch folgende Sammelbände plädieren für das Ablösen der Referateseminare in der Literaturwissenschaft durch die Erprobung alternativer Formen: Hochreiter/Klingenböck 2006; Birke/Butter/Sproll 2008.) Es zielte darauf ab, den Studierenden mehr Mitbestimmung und Verantwortung für die gesamte Seminargestaltung, sowohl bei Themenwahl als auch Methodik, einzuräumen und selbstgesteuertes, kooperatives Lernen aktiv zu fördern. Damit schließt es sich aktuellen Ansätzen der Hochschuldidaktik zur Förderung studierendenzentrierten, kooperativen Lernens an. Konkret war das Seminar dazu so aufgebaut, dass wir die ersten Sitzungen selbst mit aktivierenden Methoden gestalteten (z.B. Partner- und Gruppenarbeit, reziprokes Lesen), sodass die Studierenden sich zunächst an die aktive Zusammenarbeit gewöhnen und einander kennen lernen konnten. Anschließend legten die Studierenden gemeinsam die weiteren Sitzungsinhalte fest. Die zweite Semesterhälfte wurde dann in Rücksprache mit uns von Studierendengruppen so gestaltet, dass alle Seminarteilnehmenden in jede Sitzung aktiv einbezogen wurden.

In Anlehnung an in der hochschuldidaktischen Literatur empfohlene Konzepte des Team Teaching (vgl. Kempen/Rohr 2011; Bäumler 2011), die zum einen auf die Verbesserung der Lehre durch den intensiven Ideenaustausch und die gemeinsame Planung abzielen, zum anderen als Gegenmaßnahme zum wissenschaftlichen Einzelkämpfertum zu verstehen sind, schlossen wir Dozentinnen uns ebenfalls zusammen. Dadurch konnten wir selbst die Kooperation erfahren und vorleben, die wir von unseren Studierenden erwarteten, welche jeweils zu zweit für eine Sitzung verantwortlich waren. Für die Weiterentwicklung unserer Lehrkompetenz war es uns wichtig, sich gegenseitig kollegiales Feedback zu geben und über den Verlauf der Sitzungen auszutauschen, denn gerade in einer vertrauensvollen kollegialen Atmosphäre wird es möglich, Unsicherheiten und Probleme offen anzusprechen und Lösungen zu überlegen. Im universitären Alltag sind Lehrende meist auf sich allein gestellt und erhalten wenig Rückmeldung zum Vorgehen, und wenn, dann fast ausschließlich aus Studierendenperspektive.[3] Zudem erfolgt dieses Feedback oftmals erst gegen Semesterende durch die mittlerweile an vielen Hochschulen verbreiteten Lehrveranstaltungsbefragungen. Es fehlt damit an kollegialem Feedback, Austausch über die Lehre und der Möglichkeit, Rückmeldungen in Veränderungen des Lehrhandelns umzusetzen. Als weiterer Aspekt ist zu nennen, dass Referateseminare Lehrenden meist auch inhaltlich kaum Neues durch studentische Beiträge bieten, da vielfach nur ihnen bekannte Forschungsliteratur zusammengefasst wird. Sowohl methodisch als auch inhaltlich tatsächlich wechselseitiger Austausch kommen damit zu kurz und Lehre wird zu einer Routineaufgabe, von der wenig bis keine Anregungen für die eigene Forschung oder künftige Lehre zu erwarten sind.

Das Interesse an hochschuldidaktischen Fragen, der Wunsch, das in hochschuldidaktischen Fortbildungsseminaren erworbene Wissen praktisch umzusetzen und das eigene Lehrprofil zu entwickeln, und nicht zuletzt die Freude am gemeinsamen Arbeiten motivierten uns zum Experiment „Team Teaching".

[3] Mittlerweile wurden diese Defizite erkannt und so bietet beispielsweise das Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung an der Universität Mainz sowohl im Rahmen des Pilotprojekts „Kollegiales Coaching" als auch im dritten Modul „Individuelle Schwerpunktbildung mit Anwendung & Erprobung" des „Rheinland-Pfalz-Zertifikats für Hochschuldidaktik" die Möglichkeit für eine kollegiale Rückmeldung bzw. Durchführung der Lehrveranstaltung mit „Hospitation inkl. Selbstbericht, Fremdrückmeldung und Hörerbefragung" und „Umsetzung des Feedbacks in zweiter LV mit Hospitation inkl. Beratung" (vgl. „Das hochschuldidaktische Programm", In: http://www.hochschulevaluierungsverbund.de/142.php, abgerufen am 5.03.2014).

6. Team Teaching: Eigene Erfahrungen und Reflexionen

In der universitären Lehrpraxis wird das Team Teaching bereits durch die Vorgaben der Stundenkontingente verhindert.[4] Im Fall des beschriebenen Seminars teilten wir uns einen Lehrauftrag und die Sitzungen, da die Teilnehmerzahl unter der für germanistische Seminare üblichen Größe blieb, während wir bei einer größeren Gruppe die Sitzungen jeweils gemeinsam geleitet und die Gruppe bei entsprechenden Aufgaben geteilt hätten. Der verbreiteten Vorstellung, dass Lehrende durch die Zusammenarbeit entlastet würden[5], können wir beschränkt zustimmen: Im Hinblick auf die zeitliche Kapazität ermöglichte die Aufteilung der Sitzungen in der Tat eine bessere Vorbereitung des Seminars und eine intensivere Betreuung der Studierenden. Da wir aber auf eine aktivierende, lerner- und handlungsorientierte Lehre abzielten und unser Seminarplan thematisch zur Hälfte aus studentischen Vorschlägen bestand, war eine intensive Kommunikation nicht nur mit den Studierenden, sondern auch zur Abstimmung zwischen uns Lehrenden im Nachhinein betrachtet eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen dieses Experiments. Im Austausch konnten wir uns gegenseitig die Beteiligung und den Lernprozess der Studierenden zurückspiegeln, unsere eigenen Methoden hinterfragen und unsere literaturwissenschaftlichen Interessen berücksichtigen. Als Lehrende haben wir von der gemeinsamen Konzeption des Seminars und vom kollegialen Feedback profitiert, weil wir neue Methoden und Lehrformen ausprobierten, die im gemeinsamen Ideenaustausch entstanden und zu deren Umsetzung die gegenseitige Unterstützung ermutigte. So sammelten wir positive Erfahrungen mit lerner- und nicht inhaltzentrierter Seminargestaltung und reflektierten zudem die eigene Rolle als Lehrende und den Lernprozess der Studierenden.

Ein Team Teaching würden wir auch deshalb empfehlen, weil es die Möglichkeit bietet, sich über die Inhalte des Seminars und über die neuesten Forschungsarbeiten zum behandelten Thema mit dem Co-Teacher auf Augenhöhe auszutauschen. Oft sind Dozierende von der Lehre frustriert: Sie verläuft vertikal, man gibt sein Wissen an Studierende weiter, erhält aber kaum Anregungen für die eigene wissenschaftliche Arbeit, so dass es nahe liegt, Lehre in Konkurrenz zur eigenen Forschung zu sehen. Das kaum erkannte Potenzial des Team Teaching besteht darin, dass es eine fachliche Auseinandersetzung mit konkreten thematischen Aspekten ermöglicht und dafür einen besonderen Raum bietet. Ein Dialog, ein Disput oder sogar ein Streitgespräch zweier Fachkollegen/innen, die sich im Seminar Bälle zuspielen, würde Studierende faszinieren und zum selbständigen kritischen Denken motivieren. So könnten der Seminarraum und die Universität in der Tat „zum Ort des Lernens in der Einheit von Forschung und Lehre" werden, wie es im Leitbild der Johannes Gutenberg-Universität verankert ist. Wie schnell müssten dann die aus der Sekundärliteratur zusammengestellten Referate und bereits kanonisch gewordenen Themen mit repetierenden Inhalten einer lebendigen, abwechslungsreichen und handlungsorientierten Lehre weichen? Gerade in großen Seminaren (mit 40 TN) würde das Team Teaching ermöglichen, die Gruppe für gewisse Arbeitsphasen zu splitten, um beispielsweise Präsentationen von Partner- und Teamarbeit parallel durchzuführen. Dadurch würden Lernende besser individuell gefördert und den Lehrenden wäre der Druck, möglichst viel Stoff in einer Sitzung abzuarbeiten, genommen. Darüber hinaus begünstigt das Team Teaching eine bessere Binnendifferenzierung, wodurch die Universitäten der Heterogenität der Studierenden insbesondere im Zuge der wachsenden Internationalisierung der deutschen Hochschulen gerechter werden könnten. Bei unserem ersten Versuch moderierten wir aus dem pragmatischen Zeit-Grund sowie wegen der geringen Gruppengröße nur die abschließende Sitzung gemeinsam. Unsere positiven Erfahrungen mit dem Team Teaching ermutigen uns, diese Ideen in weiteren Seminaren umzusetzen.

7. Seminarablauf/Sitzungsplan

Der konkrete Seminarablauf sah folgendermaßen aus, wobei jeweils im Wechsel eine der beiden Lehrenden die Sitzung gehalten hat bzw. Ansprechpartnerin für die studentische Sitzungsgruppe war: siehe Tabelle 1.

Konkrete Darstellung ausgewählter Elemente

Im Folgenden möchten wir einige der Elemente vorstellen, die wir eingesetzt haben, um die oben genannten Ziele zu erreichen.

7.1. Gemeinsame Regelfestlegung

Um gleich zu Beginn des Seminars zu verdeutlichen, dass die Studierenden mit Ihrem Vorwissen sowie ihren Erwartungen im Mittelpunkt stehen und Mitverantwortung für das Gelingen der Veranstaltung tragen, haben wir in der ersten Sitzung neben den Leistungsanforderungen keinen kompletten Sitzungsplan vorgestellt, sondern einen nur zur Hälfte vorgegebenen, und verdeutlicht, dass die zweite Hälfte gemeinsam beschlossen werden sollte. Dann fragten wir einerseits fachlich das Vorwissen und die Erwartungen der Studierenden ab, andererseits legten wir methodisch gemeinsam Regeln für eine konstruktive Zusammenarbeit fest. Dazu erhielten die Studierenden in Partnerarbeit jeweils eine inhaltliche und eine methodische Frage aus der folgenden Liste:

Inhaltliche Fragen

- Was bedeutet „Aufklärung"?
- Welche Themen und Motive vermuten Sie in der Aufklärung?
- Welche Themen und Motive vermuten Sie in der Empfindsamkeit?
- Welche Themen und Motive vermuten Sie in der Klassik?

[4] Nicht umsonst bezieht sich die vorhandene Forschungsliteratur zum Team Teaching fast ausschließlich auf Berichte und Erfahrungen aus der Schulpraxis oder nichtuniversitären Erwachsenenbildung (vgl. u.a. Sandermann 2010; Halfhide/Frei/Zingg 2001; Huber 2000; Dechert 1982; Team Teaching 2013).

[5] Vgl. Team Teaching 2013. Allerdings vermuten wir, dass viele Lehrende ohne Team Teaching-Erfahrung befürchten, die Zusammenarbeit koste sie mehr Zeit.

Tabelle 1:

Sitzungsinhalt	studentische Aktivität
1. Organisatorisches, Einführung	Partnerarbeit zur Sammlung des Vorwissens über die behandelte literarische Epoche sowie zur gemeinsamen Regelfestlegung über das Verhalten im Seminar; für Details siehe Abschnitt 7.1
2. Vorbericht des ‚Agathon'	Gruppenarbeit zur Erstellung und Präsentation einer umfangreichen inhaltlichen Gliederung für den vorgegeben Textteil; Einzel- oder Partnerarbeit zur Analyse des Textes im Hinblick auf zwei Aspekte: Die „Botschaften" des Erzählers und die ersten Informationen zu ‚Agathon'
3. Einstieg in den Text durch gemeinsame Lektüre des ersten Kapitels im ersten Buch	in Fünfergruppen reziprokes Lesen der ersten Absätze mit rotierenden Fragestellungen (Fragen zum Absatz formulieren; Zusammenfassung; Verständnisschwierigkeiten formulieren; literarische Besonderheiten kommentieren; begründete Vermutungen zum weiteren Textverlauf aufstellen)
4. Biografie Wielands und Entstehungsgeschichte des ‚Agathon'	ein einführendes Referat von drei Studentinnen. Diesem ging eine Hausaufgabe an alle Seminarteilnehmerinnen voraus, sich anhand der zur Verfügung gestellten Materialien einen ersten Überblick über das Leben und Werk Wielands zu verschaffen.
5. Romantraditionen und -innovation	Partnerarbeit zur Auswertung der Definitionen von Romangattungen und Analyse der innovativen Elemente im ‚Agathon'
6. Zwischenevaluation, Klärung der weiteren Themen und Vorgehensweise	Gruppenarbeit zur Inhaltsübersicht des Romans sowie zur Strukturierung und Auswahl der Themen, die im weiteren Seminar behandelt werden sollen; für Details siehe Abschnitt 7.3
7. bis 11. Sitzungsgruppen zu verschiedenen, von der Seminargruppe gewählten Aspekten (Liebeskonzepte; Frauenfiguren; philosophische Konzepte; Antike/Mythologie; Rolle des Erzählers)	zur Sitzungsvorbereitung in Rücksprache mit den Dozierenden Konkretisierung des grob umrissenen Sitzungsthemas und Gestaltung einer Sitzung, in der alle Teilnehmenden aktiv mitarbeiten
12. Information zum Verfassen der Hausarbeiten	
13. Auswertung und Abschluss des Seminars	In Einzel- oder Partnerarbeit wurden Studierende um einen individuellen vertiefenden Rückblick auf Inhalte des Seminars in Form eines kreativen Transfers (für Details siehe Abschnitt 7.4) sowie auf Methoden, Arbeitsformen und Organisation des Seminars gebeten.

- Nennen Sie bitte historische Kontexte der Aufklärung.
- In welchem Verhältnis stehen Aufklärung und Empfindsamkeit zueinander?

Methodische Fragen
- Eine Sitzung ist gut gestaltet, wenn:
- Eine Sitzung ist schlecht gestaltet, wenn:
- Wenn ich in einer Sitzungsgruppe aktiv bin, wünsche ich mir
  - o von der Dozentin:
  - o von meinen KommilitonInnen innerhalb der Gruppe:
  - o von meinen KommilitonInnen im Seminar, während ich die Sitzung halte:
- Für die Hausarbeit wünsche ich mir von der Dozentin für die Betreuung:
- Ich bin mit meiner Hausarbeit zufrieden, wenn:
- Ich bin mit diesem Seminar zufrieden, wenn:
- Ich bin mit diesem Seminar unzufrieden, wenn:
- Im Leitbild unserer Universität von 2002 steht: „Die Johannes Gutenberg-Universität Mainz ist ein Ort des Lernens in der Einheit von Forschung und Lehre." Wie verstehen Sie diesen Satz? Was müsste dies für Ihr Studium bedeuten?
- Im Leitbild unserer Universität von 2002 steht: „Die Johannes Gutenberg-Universität Mainz ist ein Ort des Lernens in der Einheit von Forschung und Lehre." Was erwarten Sie diesbezüglich von Ihren Dozent/innen?
- In den Mainzer Beiträgen zur Hochschulentwicklung (Bd. 16, 2010) wird gefordert, im Studium neben Methoden- und Fachkompetenz auch Sozial- und Selbstkompetenz zu vermitteln. Wie stehen Sie zu dieser Forderung? Wie müsste diese Lehrveranstaltung aussehen, um ihr gerecht zu werden?

Im Plenum wurden zunächst die fachlichen Antworten gesammelt und auf Overheadfolie zusammengetragen, in Beziehung zueinander gesetzt, diskutiert und ergänzt. Anschließend wurden die methodischen Antworten gesammelt, gemeinsam Regeln festgelegt, verbindlich für alle Teilnehmenden durch eine Protokollantin festgehalten und in der Onlineplattform hochgeladen.

7.2 Leseprotokoll

Das Leseprotokoll verfolgte zum einen das Ziel, sicherzustellen, dass alle Seminarteilnehmer/innen den umfangreichen Text tatsächlich lasen und sich damit intensiv auseinandersetzten. Dazu gab es durch strukturierende Fragen verschiedene Perspektiven vor, aus denen sich die Studierenden dem Text nähern konnten und durch deren Beantwortung ein erster allgemeiner Zugang geschaffen wurde. Zum anderen gab es allen Studierenden die Möglichkeit, eigene Ideen und Fragen zum Text ins Seminar einzubringen und bewusst nicht den Vorgaben der Forschung zu folgen, sondern sich persönliche Reaktionen auf den Text bewusst zu machen und zu reflektieren.
Die Studierenden erhielten dazu die Aufgabe, innerhalb von vier Wochen folgendes Leseprotokoll auszufüllen und uns zu mailen:
- Kurze Zusammenfassung der Handlung (max. 7 Sätze/ 200 Wörter)
- Figurenkonstellation (max. 5 Sätze/150 Wörter):
  - wichtigste Figuren
  - ähnliche oder entgegengesetzte Figuren

  - Besonderheiten der Figurenkonstellation
- Erzählebene (max. 4 Sätze/130 Wörter):
  - Erzählerrolle
  - Verhältnis erzählte Zeit und Erzählzeit
- Themen (max. 120 Wörter):
- Sprachliche Analyse, bitte jeweils mit Textbeispielen (max. 200 Wörter):
  - Syntax
  - stilistisch-rhetorische Mittel
- Intertextualität bzw. Ähnlichkeiten mit anderen Werken (max. 50 Wörter)
- Wirkung: Was hat Sie persönlich angesprochen, überrascht, irritiert, amüsiert, genervt etc. (max. 200 Wörter)
- Was halten Sie persönlich in diesem Roman für sehr wichtig? (max. 200 Wörter)
- Über welche Aspekte/Textstellen/Thesen möchten Sie gern mit Ihren Kommilitonen/innen diskutieren? (max. 200 Wörter).

7.3. Gemeinsame Themenfestlegung

Wir werteten alle Leseprotokolle aus und nutzten sie in der Folgesitzung als Grundlage von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten. Die eine Hälfte der Seminarteilnehmer/innen erarbeitete ein Plakat mit einer für den weiteren Seminarverlauf als Überblick und zur Orientierung nutzbaren Inhaltsübersicht, die andere Hälfte strukturierte die Vorschläge für Seminarthemen. Dazu erhielten die Gruppen folgende Arbeitsaufträge:

Gruppe Inhaltsübersicht

1. Einzelarbeit (ca. 10 Min)

- A: Lesen Sie die Inhaltszusammenfassungen Ihrer Kommilitoninnen. Überlegen Sie, welche Informationen Sie daraus nutzen können, um eine Übersicht zum ‚Agathon' zu erstellen. Überlegen Sie auch, welche weiteren Angaben Sie benötigen.
- B: Lesen Sie die Inhaltszusammenfassung aus dem Wieland-Handbuch. Überlegen Sie, welche Informationen Sie daraus nutzen können, um eine Übersicht zum ‚Agathon' zu erstellen. Überlegen Sie auch, welche weiteren Angaben Sie benötigen.
- C und D (jeweils einzeln für sich): Halten Sie (evl. mit Hilfe einer MindMap) stichpunktartig fest, welche Informationen auf einer Romanübersicht für unser Seminar enthalten sein sollten, damit wir uns im weiteren Verlauf des Semesters daran orientieren können.

2. Partnerarbeit (ca. 10 Min)

- A + C; B + D (jeweils zu zweit): Skizzieren Sie grob auf einem DIN A4-Blatt, wie eine Inhaltsübersicht zum ‚Agathon' aussehen könnte.

3. Gruppenarbeit (ca. 25 Min)

- Betrachten Sie die Skizzen der Partnerarbeit und tauschen Sie sich aus, um zu einer gemeinsamen Übersicht zu gelangen: Welche Informationen werden im Seminar benötigt? Wie lassen diese sich sinnvoll visuell darstellen?
- Erstellen Sie anschießend ein entsprechendes Plakat.

Gruppe Themenübersicht

1. Einzelarbeit: (ca. 10 Min)

- Jede von Ihnen erhält unterschiedliche Themenvorschläge. Lesen Sie diese bitte jede für sich und erfassen Sie die zentrale Information. Halten Sie anschließend je einen Vorschlag mit je einem Stichwort auf je einem Kärtchen fest.

2. Gruppenarbeit: (ca. 35 Min)

- Stellen Sie der Gruppe die von Ihnen gelesenen Themenvorschläge vor. Beantworten Sie ggf. Fragen dazu, holen Sie ggf. Korrekturen durch diejenige, deren Themenvorschlag sie vorgestellt haben, ein, und tauschen Sie sich in der Gruppe über den Vorschlag aus (machbar in einer Sitzung? interessant? evl. zu ergänzen? Kritikpunkte? ...?). Legen Sie abschließend Ihre Stichwortkärtchen strukturiert auf den Boden.
- Strukturieren Sie im Laufe der Vorstellungsrunde die Stichwortkärtchen zu Themenfeldern. Bilden Sie dabei ggf. Ober- und Unterkategorien (evl. mit verschiedenen Farben) und stellen Sie Zusammenhänge zwischen Themen dar. Ergänzen Sie ggf. neue Ober- oder Unteraspekte mit weiteren Kärtchen. In diesem Arbeitsprozess kann es durchaus vorkommen, dass Sie Ihre Kategorien je nach neu hinzugekommenen Vorschlägen überdenken und ändern müssen.
- Wenn Sie zu einer endgültigen Struktur gekommen sind, kleben Sie die Kärtchen auf dem Plakat fest.

Die Ergebnisse wurden anschließend im Plenum präsentiert und besprochen. Per Abstimmung wurde festgelegt, welche der vorgeschlagenen Themenkomplexe in den folgenden Sitzungen behandelt werden sollten und zum Abschluss die Sitzungsgruppen festgelegt. Ihre Aufgabe bestand darin, in Rücksprache mit einer Lehrenden aus dem festgelegten Themenfeld für eine Seminarsitzung angemessene Einzelaspekte auszuwählen, sich durch Lektüre des Primärtextes sowie der Sekundärliteratur darüber zu informieren und die Sitzung so zu gestalten, dass alle Seminarteilnehmenden aktiv einbezogen werden. Zur genauen Absprache kamen die Sitzungsgruppen zwei Wochen vor ihrer Sitzung in die Sprechstunde.

7.4 Kreatives Schreiben

In der abschließenden Sitzung präsentierten wir unseren Seminarteilnehmerinnen Aufgabenstellungen, die neben der Wiederholung und Reflexion im Seminar erworbener Kenntnisse zum einen kreatives und spontanes Schreiben fördern, zum anderen zur nächsten Arbeitsphase – dem Verfassen der Hausarbeiten – überleiten sollten. Durch das Hineinversetzen in eine fiktive Schreibsituation wollten wir die durchaus vorhandenen Berührungsängste mit dem Prozess des Schreibens vorwegnehmen.

Folgende Aufgaben standen zur Wahl:

- Was würden Sie Wieland gerne zu Ihrer ‚Agathon'-Lektüre mitteilen? Schreiben Sie ihm einen Brief über Ihre Lektüreerlebnisse mit Ihren Fragen, Lob oder Kritik.
- Was würden Sie Agathon (oder wahlweise einer anderen Figur des Romans) gerne mitteilen? Überlegen Sie

sich, zu welchem Zeitpunkt seiner Entwicklung Sie sich an ihn wenden möchten. Schreiben Sie ihm dann einen Brief mit ihren Anmerkungen zu ihm, Fragen, Kritik oder Ratschlägen.
- Sie als Literaturagent haben das Manuskript des ‚Agathon' (der bisher fiktionalerweise nicht veröffentlicht wurde) entdeckt und möchten das Buch einem Verleger anpreisen. Schreiben Sie einen Brief, in dem Sie die Vorzüge dieses Romans anpreisen und deutlich machen, warum er auch heutzutage unbedingt veröffentlicht werden muss.
- Ihnen als Verleger wird von einem Literaturagenten das Manuskript des ‚Agathon' (der bisher fiktionalerweise nicht veröffentlicht wurde) angeboten. Schreiben Sie einen Antworbrief, in dem Sie die Veröffentlichung dieses Romans begründet ablehnen.
- Ihnen als Verleger wird von einem Literaturagenten das Manuskript des ‚Agathon' (der bisher fiktionalerweise nicht veröffentlicht wurde) angeboten. Wollen Sie den Roman ins Programm aufnehmen oder nicht? Schreiben Sie einen Antwortrief, in dem Sie Ihre Entscheidung begründen.
- Sie als Verlagslektor betreuen Wieland und haben gerade sein neues Manuskript ‚Geschichte des Agathon' erhalten. Wie reagieren Sie darauf? Teilen Sie Wieland in einem Brief Ihre Lektüreerlebnisse mit Ihren Fragen, Lob und Verbesserungsvorschlägen mit.
- 2013 wird Wielands 200. Todesjahr sein. Anlässlich dieses Jubiläumsjahres bittet ein Literaturjournal Sie als Frauenrechtlerin, eine Stellungnahme zum ‚Agathon' einzureichen. Verfassen Sie sie.
- Als renommierte Literaturprofessorin werden Sie am 20. Januar 2013 anlässlich des 200. Todestages von Wieland für das Literatur-Feuilleton der NZZ interviewt. Was antworten Sie dem Journalisten auf die Frage: „Was macht ‚Agathon' zu einem Roman der Aufklärung und Empfindsamkeit?"
- Ein renommierter Hollywood-Regisseur interessiert sich für Ihr Drehbuch zu Wielands ‚Agathon'. Stellen Sie bitte Ihr Konzept vor. Gehen Sie insbesondere auf die von Ihnen vorgenommenen Aktualisierungen des Stoffes ein.

8. Evaluationsergebnisse

In der sechsten Sitzung holten wir ein Zwischenfeedback der Studierenden ein, um frühzeitig auf deren Bewertung reagieren zu können. Es richtete sich inhaltlich an den gemeinsam in der ersten Sitzung erarbeiteten Erwartungen an die Lehrenden sowie die Studierenden aus. Die Studierenden bewerteten uns in einer kleinen schriftlichen Befragung.[6] Deren Ergebnisse besprachen wir in der darauffolgenden Sitzung, in der wir auch unsererseits der Studierendengruppe eine Rückmeldung gaben.

Zu Semesterende wurde das Seminar zum einen mit der standardisierten Lehrveranstaltungsbewertung des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) der JGU evaluliert.[7] Zum anderen erfragten wir in der letzten Sitzung in einer Feedbackzielscheibe an der Tafel die Zufriedenheit mit der gemeinsamen Vorbereitung und Durchführung der von den Studierenden selbst gestalteten Sitzungen.[8]

Insgesamt zeigten alle Befragungsergebnisse eine hohe Zufriedenheit der Studierenden mit einem Seminar, das die Hälfte laut Selbstaussagen allein als ‚Pflichtveranstaltung' belegt hatte. Referiert werden sollen diese hier nur auszugsweise, sofern sie speziell das Seminarkonzept betreffen. So wuchs das Interesse der Studierenden am Thema laut Lehrveranstaltungsbewertung während des Semesters, was wir auf die Mitwirkung aller Studierenden bei der inhaltlichen Konzeption sowie ihre durchgehend intensive aktive Beteiligung zurückführen, die vielfach positiv hervorgehoben wurde. Die gemeinsame Regelfestlegung zu Semesterbeginn, die den Studierenden ihre Mitverantwortung für das Gelingen des Seminars verdeutlichte, spielte hierbei sicher ebenso eine Rolle, wie die Verbindlichkeit und Verantwortung gegenüber den Kommiliton/innen sowohl der eigenen als auch anderer Sitzungsgruppen. Zudem gaben viele Studierende an, sie würden Fragen stellen, wenn ihnen etwas unklar sei, was für das Gelingen unserer Bemühungen um eine offene Seminaratmosphäre steht, die ein gemeinsames Erarbeiten ermöglicht.

Am aufschlussreichsten für die Bewertung des Seminarkonzepts mit Sitzungsgruppen war das gezielte Feedback hierzu, das wir in der letzten Sitzung per Feedbackzielscheibe einholten. Die hohe Zufriedenheit der Studierenden mit der Arbeitsform der Sitzungsgruppen wurde hierbei deutlich, da fast alle der folgenden Aspekte zur Zusammenarbeit innerhalb der Gruppen sowie zu den durchgeführten Sitzungen und deren Ergebnissen mit Markierungen genau in der Mitte oder zumindest in einem der innersten Ringe als äußerst positiv bewertet wurden:
- Themeneingrenzung,
- Literatursuche,
- Stundenkonzeption,
- Absprache und Aufteilung mit der Kommilitonin,
- Ihre Zufriedenheit mit der gehaltenen Sitzung,
- Ihre Zufriedenheit mit der Mitarbeit des Plenums bei der von Ihnen gehaltenen Sitzung,
- Unterstützung durch die Dozentin,
- Lerneffekt durch diese Form der Sitzungsgestaltung.

Auch einige studentische Antworten auf die Frage „Was hat Ihnen an der Veranstaltung besonders gut gefallen" weisen darauf hin, dass die Mitsprache und Aktivität aller Teilnehmenden positiv bewertet wurden und

[6] Bewertet wurden auf einer Skala mit ‚ja – ok – nein – Enthaltung' folgende gemeinsam abgestimmte Aspekte: 1. gute Betreuung, 2. Erreichbarkeit, 3. umfassendes Feedback, 4. Vermittlung neuer Fachkenntnisse, 5. Vermittlung methodischer Herangehensweisen, 6. Vermittlung fachübergreifenden Wissens, 7. Kenntnis der Forschungsliteratur, 8. alle Teilnehmer aktiv in Sitzungen einbezogen, 9. klare, der Gruppe kommunizierte Struktur der Sitzungen, 10. klare, der Gruppe kommunizierte Zielsetzung der Sitzungen, 11. Ergebnissicherung. Zudem gab es ein Feld für freie Kommentare.

[7] Verwendet wurde der Musterfragebogen Seminar/Übung FB 05, der eingesehen werden kann unter http://www.zq.uni-mainz.de/295.php (abgerufen am 19.01.2014).

[8] Die Feedbackscheibe malten wir auf die Tafel und verließen den Raum, während jede/r Studierende für jeden Aspekt einen Punkt auf der Scheibe markierte. Je höher die Zufriedenheit, desto mittiger sollte die Markierung gesetzt werden.

zudem geschätzt wurde, dass durch die gewählten Methoden eine intensive und spannende thematische Auseinandersetzung stattfand:

- „Dass ich das Gefühl hatte, dass die Themen sehr intensiv bearbeitet wurden."
- „Die Interaktion, gute Themen, engagierte Studenten & Dozenten, interessantes Thema."
- „1. Sehr durchdachte Möglichkeiten zur stud. Mitgestaltung: ein sehr demokratisches Seminar. 2. Zwei sehr kompetente + engagierte Dozentinnen, die sich auch sehr gut informieren. 3. Hohe Qualität der einzelnen Sitzungen/Referate; ‚Blick über den Tellerrand'."
- „Die Offenheit, mit der alles angesprochen werden konnte."

Abschließend ziehen wir daher das Fazit, dass die vorgestellte Seminargestaltung zwar sowohl von uns Lehrenden als auch von den Studierenden mehr Aufwand und Zeit forderte als ein traditionelles Referateseminar, beide Gruppen dafür aber mehr als entlohnte durch ein deutlich intensiveres, engagierteres und anregendes Lernen von- und miteinander. Ohne dass wir Lehrende uns zusammen getan hätten, hätten wir dieses Seminarformat vermutlich nicht erprobt, und zwar nicht wegen der Unsicherheit etwas Neues auszuprobieren, sondern aus einem sehr pragmatischen Grund: Der Aufwand bei der Betreuung der Studierenden war höher als in geläufigen Referateseminaren und mit der teilweisen Abgabe der inhaltlichen Konzeption des Seminars an Studierende waren wir gefordert, unseren Wissensstand in den von Seminarteilnehmern gesetzten Schwerpunkten entsprechend zu aktualisieren. Das Team Teaching ermöglichte uns darüber hinaus ein willkommenes kollegiales Feedback. Das erprobte Seminarformat ist allerdings keineswegs an das Team Teaching gekoppelt und lässt sich gut auch von einer Lehrperson umsetzen. In diesem Fall wäre denkbar, das bei Tagungen praktizierte Modell eines Responses (einer kurzen Stellungnahme) zum gehaltenen Vortrag in Seminare zu implementieren. Das Format eines Responses durch eine/n Seminarteilnehmende/n müsste im Vorfeld mit Studierenden festgelegt werden und sollte nicht nur eine polemische oder kontroverse Diskussion einleiten, sondern eine begründete Empfehlung für die Bewertung des Referates an die Lehrperson aussprechen. Dies könnte andere Seminarteilnehmende motivieren, sich an der Diskussion zu beteiligen und eine kritische, forschende Haltung zu entwickeln und würde darüber hinaus zu einem Zusammenspiel aller Beteiligten – Referierende, zum Referat Stellungnehmende, andere Seminarteilnehmende und Lehrperson – beitragen.

Literaturverzeichnis

Bäumler, C. (2011): Team Teaching als Einstieg in die Lehre. In: NHHL, L 3.7.

Birke, D./Butter, S./Sproll, M. (Hg.) (2008): Literaturwissenschaftliche Lehr-Stücke. Konzepte und Anwendungsbeispiele für die Hochschuldidaktik. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2010/7515/ (Abgerufen am 19.02.2013).

Dechert, H.-W. (1982): Team Teaching in der Schule. München.

Eberhardt, U. (Hg.) (2010): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik: Sprach- und Literaturwissenschaften. Wiesbaden.

Gold, A./ Souvignier, E. (2001): Referate in Seminaren: Warum man sie beibehalten und verbessern sollte. In: Das Hochschulwesen, Jg. 49/H. 3, S. 70-74.

Halfhide, T./Frei, M./Zingg, C. (2001): Teamteaching. Wege zum guten Unterricht. Zürich.

Hochreiter, S./Klingenböck, U. (Hg.) (2006): Literatur Lehren Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft. Wien.

Huber, B. (2000): Team-Teaching. Bilanz und Perspektiven. Eine empirische Untersuchung im Kärntner Volksschulbereich/Integrationsklassen (Schuljahr 1998/99) zur Thematik/Problematik der Zusammenarbeit im Zweierteam. Frankfurt am Main.

Kempen, D./Rohr, D. (2011): Team Teaching in Higher Education. In: NHHL, L 3.6.

Sandermann, A. (2010): Chancen und Grenzen des Team Teaching. Studienarbeit. München.

Team Teaching (2013): http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/teamteaching/team_kurzbeschreibung.html (Abgerufen am 18.05. 2013).

Webler, W.-D. (2003): Das Werkstattseminar „Motivierendes Lehren und Lernen an Hochschulen - Reflexion, häufigste Probleme und aktivierende Lösungen". In: Welbers, U. (Hg): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung: Stand, Strukturen, Perspektiven. Bielefeld.

■ **Dr. Nora Hoffmann,** Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ), Johannes Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: nora.hoffmann@zq.uni-mainz.de

■ **Dr. Natalia Shchyhlevska,** Institut für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: shchyhlevska@uni-mainz.de

Reihe: Rechtsdidaktik in Lehre, Studium und Unterricht

im Palandt·Webler Verlag erhältlich:

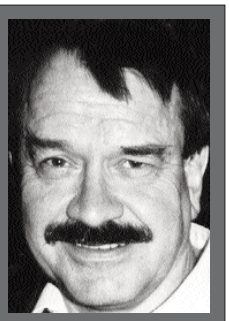
Peter Dyrchs: Didaktikkunde für Juristen
Eine Annäherung an die Kunst des juristischen Lehrens

ISBN 10: 3-937026-81-9, ISBN 13: 978-3-937026-81-7,
Bielefeld 2013, 337 Seiten, 44.60 Euro zzgl. Versandkosten

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – selten im Versandbuchhandel (z.B. nicht bei Amazon).
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Wolff-Dietrich Webler

Anregungen zur Durchführung von Übungsgruppen in Mathematik, Natur- und Technikwissenschaften



Wolff-Dietrich Webler

In this article, you will find several proposals to intensify learning in workgroups of students in mathematics, science and technical studies, mainly fed by experiences of many years. Dialogues with colleagues about their view upon studies in their discipline and about their teaching problems were a useful basis.

Der nachfolgende Text stellt eine Praxisanleitung dar, die sich auf jahrelange, ihrerseits theoriegeleitete Erfahrungen in Lehre und Weiterbildung stützt. Dabei waren die vielen Gespräche mit Lehrenden der Mathematik, Natur- und Technikwissenschaften über ihre Sicht und ihre Probleme in der Lehre ein wichtiges Entwicklungselement.

1. Voraussetzungen und Motivation

Die Durchführung von Übungsgruppen stößt sehr häufig auf Schwierigkeiten, weil

1. viele Studierende nicht die erforderlichen Mathematikkenntnisse mitbringen und dann entmutigt herumsitzen,
2. Studierende noch keine angemessene Einstellung zum eigenen Studium und zur eigenen Weiterentwicklung erworben haben,
3. ihnen wenig einsichtig ist, warum sie diese Aufgaben rechnen sollen und ihnen das Vorgehen daher auch extrem trocken und entmotivierend vorkommt.

Zu 1: Mangelnde inhaltliche Voraussetzungen sind verbreitet und ein hohes Hindernis; sie gehen nicht immer auf persönliche Faulheit der ehemaligen Schüler, sondern häufig auf Mängel der Schulmathematik zurück. Insoweit trifft die ehemaligen Schüler kein Verschulden; sie sind eher „System-Opfer" einer mangelnden Abstimmung zwischen Schulsystem und Hochschulsystem. Die Folgen sind nicht individuell an den Studierenden auszulassen, sondern auf bildungspolitischer Ebene zu lösen. Soweit nicht Semester-Vorkurse und Brückenkurse diese Mängel beseitigen konnten, liegt es allerdings in der Verantwortung der Studierenden, die sich zu einem entsprechenden Fachstudium mit hohen Mathematik-Anteilen entschlossen haben, die Mängel in kurzer Zeit in Eigenarbeit zu beheben. Dazu sollten ihnen aber Hilfen angeboten werden. Zunächst sollten sie möglichst genau über die Anforderungen informiert werden, um einschätzen zu können, was sie nachzuholen haben. Dann sollte aber auch auf die unterschiedlichen Begabungstypen für Mathematik Rücksicht genommen werden (induktive und deduktive Mathematik entspricht zwei Begabungstypen). Entsprechend differenziert sollten die Angebote aus Lehrbüchern und sonstigen Lehrmaterialien sein.

Zu 2: Häufig wird über die schülerhafte Einstellung der Studienanfänger/innen geklagt. Sie warten darauf, von den Lehrenden informiert zu werden, alles vorgemacht (regelrecht vorgekaut) zu bekommen und nur noch konsumieren zu müssen. Sie haben noch nicht verstanden, dass sie selbst die Verantwortung für sich und ihr Handeln übernehmen müssen bzw. Wehren sich dagegen. Hier ist fundamental an der Einstellung zu sich selbst und dem Studium zu arbeiten, also an Grundlagen der Studienmotivation. Hier von Seiten der Lehrenden zu investieren, lohnt sich, setzt aber Grundkenntnisse in Motivationspsychologie und Lernpsychologie voraus – schließlich ist man Hochschullehrer. Diese Kenntnisse zu erwerben, dazu bietet die hochschuldidaktische Ausbildung der Lehrkompetenz die Gelegenheit. Mit einer Erhöhung des äußeren Drucks auf die Studierenden ist jedenfalls nur in Grenzen weiter zu kommen.

Zu 3: Der Eindruck von trockenem und abgehobenem Stoff, dessen Sinn verborgen bleibt und der – anscheinend reine Formal-Anforderung – entsprechend lustlos gelernt wird, ist sehr verbreitet. Wenn Studierende in ihren grundsätzlich unabhängigen Ausbildungsentschei-

dungen ernst genommen werden, dann muss ihnen auch plausibel erklärt werden, warum sie bestimmte Inhalte in bestimmter Folge und in bestimmter methodischer Aufbereitung erlernen müssen. Diese anstelle der Studierenden getroffenen Entscheidungen müssen sich zunächst einmal legitimieren. Hier sind die Fächer aber aufgefordert, neu nachzudenken. Denn die moderne Lehr- und Lernforschung hat ergeben, dass manches traditionelle Vorgehen in der Lehre nicht optimal ist, oft nur einzelne Begabungstypen bevorzugt und insgesamt Lernen eher erschwert hat. Diese Erschwerung kann nicht als besondere „Qualität" gepriesen werden. Statt dessen versperrt sie schnelleres und weitergehendes Verständnis. Etwa zwei Drittel der Bevölkerung sind *holistische (ganzheitliche) Lerner*, die im Lernen leichter und motivierter von komplexen Problemen ausgehen, deren Lösung sie interessiert. Daher ist es im Wortsinne frag-würdig, warum nach wie vor fast ausschließlich den Bedürfnissen der *seriellen Lerner* entsprechend vorgegangen wird. Das Schein-Naturgesetz („erst Grundlagen, dann Anwendung"), nach dem viele Studiengänge traditionell aufgebaut sind, entspricht nicht dem natürlichen, neugiergeleiteten menschlichen Lernen (Probleme lösen und das dazu notwendige Wissen – auch Grundlagenwissen – gezielt und höchst motiviert im Lösungsprozess erwerben). Dieses Lernen stellt übrigens unwidersprochen auch das Prinzip des Lernens und Vorgehens im Forschungsprozess dar... In der Verfolgung eines Forschungsproblems sind viele der zur Lösung führenden Kenntnisse und Methoden den Forschern (= Lernern) noch nicht bekannt und werden z.T. im Prozess erst entwickelt. Forschung stellt aber das mit Abstand motivierendste und erfolgreichste Lernprinzip dar, das die Universität kennt! Also muss auch in den hier relevanten Fächern darüber nachgedacht werden, wie dem Dauerproblem mangelnder Motivation begegnet werden kann. Die Einbindung von Aufgaben in ihren Lösungskontext (s.u. „Integrierter Methodenkurs") könnte hier einen Ausweg bieten.

2. Didaktik der Übungsgruppen

2.1 Zeitliche Organisation

2.1.1 als Blockkurs ganztags

Wenn die Übungsgruppen als Blockkurs ganztags organisiert werden, dann werden typische Anlaufschwierigkeiten kontinuierlicher Arbeitsprozesse für die Studierenden auf einen Anlauf für viele Stunden beschränkt. Diese zeitliche Organisation erhöht die Effektivität der Arbeit beträchtlich. In so organisierten Übungsgruppen werden Aufgaben nur dort gerechnet – keine zusätzlichen Hausaufgaben gestellt. Damit wird das alte Problem nicht erledigter Hausaufgaben und damit steigender Heterogenität der Lernfortschritte weitgehend vermieden.

2.1.2 Organisation in 2-stündigen Sitzungen

Soweit Blockkurse aufgrund irgendeines Vetos oder eines objektiven Hindernisses nicht organisiert werden können, bleibt nur die kurze 90-Minuten-Sitzung, i.d.R. kombiniert mit Hausaufgaben oder der Weg, ganz auf Übungsgruppen zu verzichten (vgl. Ziff. 6). Mit Hausaufgaben auftretende Probleme der Nicht-Bearbeitung und deren Überwindung werden in Ziff. 3 behandelt.

2.2 Inhaltliche Organisation

2.2.1 Traditionelles Vorgehen

Traditionelle Übungsgruppen verlaufen meist so, dass Aufgaben vom Übungsgruppenleiter vorne an der Tafel vorgerechnet und von den Studierenden mitgeschrieben werden. Zu Hause sollen die Aufgaben dann noch einmal nachvollzogen und weitere, gleichartige Aufgaben übungshalber gerechnet werden. Dieses kontinuierliche Lernen unterbleibt aus mangelnder Selbstdisziplin in vielen Fällen; Aufgaben werden dann höchstens noch einmal kurz vor den Klausuren gepaukt. Das ist einerseits zu wenig, andererseits in zu kurzer Zeit zu viel, um es wirklich auf Dauer lernen zu können. Schon 8 Tage nach der Klausur ist Vieles vergessen, wenige Monate später noch mehr. Schwierigkeiten treten auch auf, wenn die Vorlesung, denen die Übungsgruppen zugeordnet sind, den vorgesehenen Stoff nicht vollständig geschafft hat und die Übungsgruppen den Stoff zum Teil nicht wiederholen und vertiefen, sondern erstmals vermitteln müssen. Das dann erforderliche Tempo und die Stofffülle machen den Übungsgruppenleitern erheblich zu schaffen – und den Studierenden noch mehr. Hier hilft nur, das Problem des Tempos und der Schwerpunktsetzung der Vorlesung mit den Studierenden vorsichtig zu besprechen und noch stärker auf Hausarbeiten als Selbststudium zu setzen. Die Übungsgruppen sollten dann eher zum Ziel haben, Neugierde zu wecken, nur die Hauptlösungsmuster zu demonstrieren und durch interessante Aufgabenstellungen für die Nacharbeit zu motivieren. Ein erheblicher Teil muss dann zu Hause im Selbststudium erledigt werden. Die zeitliche Anlage der Stunden sollte dann eher mehr Zeit für die Nachbetreuung dieser Hausarbeiten vorsehen, damit sich nichts Falsches einprägt. (Zu unterschiedlichen Wegen, diese Hausarbeiten zu kontrollieren bzw. ihre Bearbeitung notwendig zu machen, s.u.).

2.2.2 als „integrierter Methodenkurs"

Aus den Statistikveranstaltungen einiger sozialwissenschaftlicher Fächer ist bekannt, dass die traditonelle Statistik in Trockenkursen nicht halb so beliebt ist – und so erfolgreich gelernt wird – wie im so genannten „integrierten Methodenkurs", bei dem die Statistik schon an den lebendigen Forschungsfragestellungen entwickelt wird. Zwar ist der Zeitaufwand etwas größer; aber der Verwendungszusammenhang macht die Aufgaben nicht nur interessanter, sondern vermindert auch das Transferproblem: Studierende haben oft große Schwierigkeiten, ein Lösungsmuster, das sie gelernt haben, auf neue Situationen zu übertragen. Ist diese Situation mit der anderen vergleichbar? Kann dieses Muster hier angewandt werden? Es handelt sich um Probleme der Mustererkennung, die im integrierten Methodenkurs wesentlich vermindert werden.

3. Methodisches Vorgehen

Gute Erfahrungen sind damit gemacht worden, zwar am Anfang des Semesters Frontalübungen durchzuführen, aber dann

- Übungsblätter für die nächste Übungsstunde auszugeben, zum Lösen während der Woche zu Hause einzuladen,
- in der Übungsstunde die zur Lösung notwendigen „Grob-Rechenregeln" noch mal kurz in Erinnerung zu rufen, dann
- die Aufgaben in der Stunde durch die Studierenden einzeln lösen zu lassen,
- durch die Reihen zu gehen und ggfls. zu helfen,
- am Ende die Musterlösung anzuschreiben.

Meist wollen die Studierenden noch genauere Kommentare zu ihren Aufgabenzetteln haben, aber mehr individuelle Betreuung ist den Übungsgruppenleitern meist nicht möglich.
Eine **Variante A** dazu sieht vor, denjenigen, die die Aufgaben zu Hause gelöst hatten, in der Sitzung interessante weitere Aufgaben zu geben, an denen sie sich erproben können (Binnendifferenzierung der Anforderungen). Außerdem kann angeboten werden, zu Hause gerechnete Aufgabenzettel tatsächlich einzeln zu kommentieren, um das Üben zu Hause attraktiver zu machen.
Eine **Variante B** sieht vor, die zu Hause bearbeiteten Übungsblätter einzusammeln, zu korrigieren und erneut überarbeiten zu lassen. Damit wird insbesondere am Anfang des Studiums sowohl mehr individuelle Hilfestellung geboten, als auch im gleichen Zeitraum des Abschieds von Schulgewohnheiten eine gewisse Kontrolle darüber ausgeübt, dass die Aufgaben tatsächlich gerechnet (oder rechtzeitig abgeschrieben) worden sind ...
Variante C besteht darin, dass Aufgaben in der Übungsstunde grundsätzlich immer in „Tischgruppen" gelöst werden, nicht einzeln. Auf diese Weise können sich Studierende gegenseitig weiterhelfen. Oft haben die Studierenden nicht alle an der gleichen Stelle Schwierigkeiten, sodass sie sich jeweils ergänzen und sich wechselseitig Lösungswege erklären können. Das entlastet einerseits die Übungsleiter und bietet eine Chance, auch unterschiedliche Voraussetzungen in den Gruppen mittelfristig auszugleichen. Damit nicht immer die Matadoren die Lösung vorgeben, sollte als feste Regel eingeführt werden, dass reihum bei jeder neuen Aufgabe ein anderes Mitglied der Gruppe den Lösungsversuch beginnt. Da die Studierenden sich besonders ungern vor den eigenen Kommilitonen „blamieren", hat diese Regelung zur Folge, dass die Gruppenmitglieder sich besser vorbereiten; damit steigt die Wahrscheinlichkeit, dass auch zu Hause geübt wird (und übrigens weniger abgeschrieben wird, weil mans dann nicht vorrechnen kann). Durch Tischgruppen lassen sich auch große Übungs„gruppen" von 50 und mehr Studierenden noch einigermassen zu individuellem Lernen veranlassen. Auch die Gefahr – bei Arbeit am Laptop – dass die Studierenden reihenweise surfen, statt sich mit den Aufgaben zu beschäftigen, ist viel geringer.
Variante D: Hier werden nicht längst gewohnte Aufgaben demonstrierend vorgerechnet, sondern neue Aufgabenlösungen entwickelt, sodass eine Musterlösung am Ende der Stunde als Ergebnis erreicht ist. Zwar erfordert dieses offenere Vorgehen mehr Souveränität von den Übungsgruppenleitern – auch im Zugeben von Sackgassen oder Irrtümern – aber damit wird auch höhere Motivation ausgelöst; es ist spannender, mit neuen Aufgaben umzugehen, als längst bekannte Aufgaben immer „nachzuklappern".
Variante E: Hier wird der Weg umgekehrt – die Studierenden werden dabei aus ihrer Konsumhaltung „aufgeschreckt". Sie entwickeln in Tischgruppen gemeinsam attraktive Aufgaben und Musterlösungen dazu. Dadurch sind sie gezwungen, die Materie von einer ganz anderen Seite zu durchdenken – insbesondere darüber nach zu denken, mit welchen Aufgabenstellungen ein Problem besonders eingängig geübt bzw. vermittelt werden kann.
Variante F: An jeden Teilnehmer der Veranstaltung wird eine Aufgabe verteilt. Die Studierenden müssen sich dann vorbereiten, die Aufgabe dann einmal im Semester samt Musterlösung vorzustellen. Sie werden damit „Experten" für dieses Lösungsmuster. Je nach Größe der Veranstaltung kann das dazu führen, dass ein großer Teil der Sitzungszeit durch solche studentischen „Referate" ausgefüllt ist. Eine Weiterführung dieser Methode des Vorgehens könnte darin bestehen, zu der Musteraufgabe dann Übungsaufgaben von allen Studierenden zu Hause rechnen zu lassen und die Aufgabenzettel von dem betreffenden Studierenden als Experten dann durchsehen zu lassen.
Variante G: Soweit es sich um Informatik oder informatiknahe Problemstellungen handelt, können Aufgaben z.B. mathematische Modelle, parallel zur Vorlesung auch programmiert werden; das stößt dann bei nicht wenigen Studierenden auf erheblich mehr Motivation als das traditionelle Rechnen von Aufgaben.

4. Punktevergabe als Motivator?

In vielen Fachbereichen scheinen für die Hausaufgaben keine Kreditpunkte vergeben zu werden. Studierende fragen immer wieder nach, ob sie für das Lösen der Aufgaben zu Hause nicht auch Kreditpunkte erhalten könnten. Das sei für sie eine Motivationshilfe. Zwar ist es wenig erfreulich und zeigt eine oberflächliche Leistungsauffassung, wenn diese äußerlichen Motivationshilfen gebraucht werden, um sich an die Übungsaufgaben auch zu Hause zu machen.
Aber formal ist diese Verweigerung schwer nachvollziehbar. Der Verfasser dieses Merkblatts ist über die Praxis solcher Fachbereiche überrascht. Kreditpunkte sind ein quantitatives Maß für den gesamten Lernumfang (studentisches Arbeitspensum, „workload") als Summe aus Präsenzveranstaltungen **und** Selbststudium. Für Hausaufgaben also eine (anteilige) Vergabe von Kreditpunkten zu verweigern, deutet darauf hin, dass das Bologna-Konzept an dieser Stelle noch nicht verstanden ist.

5. Beteiligung der Studierenden an der Erstellung von Klausuren

Die Beteiligung der Studierenden an der Erstellung von Klausuren klingt zunächst äußerst ungewöhnlich. Der Verfasser selbst und Kolleg/innen haben als Lehrende aber außerordentlich gute Erfahrungen damit gemacht (Arnold/Bogner 2009, S. 20ff.). Nachdem der Rahmen und die Lehrziele (insbesondere zu erwerbende Kompe-

tenzen) den Studierenden einer Veranstaltung noch einmal verdeutlicht worden sind, werden sie eingeladen, geeignete Klausurenaufgaben zu entwerfen und einzureichen. Aus der Fülle von Vorschlägen wählt der Lehrende die nach unterschiedlichem Niveau und Anforderungsspektrum geeigneten aus (zum Aufbau von Klausuren s. den Prüfungsworkshop). Schon der Entwurf der Aufgaben durch die Studierenden ist ein eigener Lern- und intensiver Übungsvorgang. In der Regel wird in den vorgeschlagenen Aufgaben das ganze Spektrum des behandelten Stoffes repräsentiert. Niemand von den Studierenden weiss, welche Aufgaben ausgewählt worden sind. Wenn eine größere Zahl Aufgaben gestellt wird, streuen sie so, dass der Vorteil für diejenigen, deren Aufgaben ausgewählt worden sind, ausreichend gering ist. Sie wissen nicht schon Alles vorher. Trotzdem wird die Qualität der Vorschläge indirekt in der Klausur mit berücksichtigt und indirekt prämiert, weil die betreffenden Studierenden ihre eigenen Aufgaben schon kennen. Ihre Vorleistung wird also indirekt mit in die Wertung aufgenommen. Dieses Vorgehen ist sehr motivierend für die Studierenden, weil die Klausur einen Teil ihrer ursprünglichen und didaktischen Funktionen zurück erhält, nämlich Bilanz eines erfolgreichen Lernprozesses zu sein, zu dem die Studierenden bis zuletzt beitragen.
Nachteile dieses Vorgehens sind nicht bekannt. Weder können die Studierenden angesichts der Fülle der Vorschläge alle diese Aufgaben vorher gerechnet haben; noch gab es bisher Absprachen der Studierenden, die den Zweck der Klausur verfälschen könnten.

6. Alternativen zu Übungsgruppen

Als eine Entwicklungsperspektive, mit der das Mathematik lernen wesentlich intensiviert werden kann und Studierende deutlich erfolgreicher sind als in traditionellen Vorlesungen mit abgetrennten Übungen, können die Übungen auch direkt in die Vorlesung integriert werden. In dem Konzept wechseln sich Informationsblöcke und selbständige Arbeitsphasen der Studierenden in Partner- und Gruppenarbeit miteinander ab. Neue Sachverhalte und Fragestellungen werden von den Studierenden eigenständig durchdacht. Außerdem werden Aufgaben von je zwei Studierenden vorbereitet und den übrigen Studierenden vorgestellt. Eine intensive Arbeitsatmosphäre auf Seiten der Studierenden in der Vorlesung, stark erhöhte Motivation und größeres Stoffverständnis sind die Folge. In dem Konzept werden verschiedene methodische Elemente, wie handlungsorientiertes, entdeckendes Lernen, mit dem Ziel kombiniert, die Studierenden die in der Vorlesung vorgestellten Probleme unmittelbar danach in der gleichen Veranstaltung aktiv lösen zu lassen. Diese veränderte Vorlesung hat Verwirklichungschancen, wenn entweder der die Vorlesung haltende Professor bereit ist, Änderungen vorzunehmen oder der bisherige Übungsgruppenleiter (z.B. durch Habilitation, als Juniorprofessor o.ä.) in die Lage kommt, selbst Vorlesungen zu halten und über deren Gestaltung zu entscheiden. Die Erprobung des Konzepts in Mathematikvorlesungen an der Universität Bochum liegt im Detail publiziert vor (Siburg/Hellermann 2002).

7. Weitere Anreize

Um Studierende bzw. Studierendengruppen zu motivieren, sich auch mit anspruchsvolleren Problemen auseinander zu setzen, lobt die Technische Fakultät der Universität Bielefeld einmal im Semester einen Wettbewerb aus. Für die möglichst elegante Lösung eines (meist anwendungsbezogenen) Problems werden 1.000€ Preisgeld ausgesetzt. Probleme dieser Art gibt es genug. Der Wettbewerb wird erfahrungsgemäß sehr gut angenommen, und zahlreiche Gruppen arbeiten mit Feuereifer (und hohem Lernerfolg) an Lösungen. Gleichzeitig schärft sich noch ihr Qualitätsbewusstsein, wenn sie die Entscheidungsgründe der Jury nachvollziehen.

Literaturverzeichnis

Arnold, R./Bogner, C. (2009): Lernen ohne Aufsicht. Partizipative, selbstgesteuerte und entgrenzte Ausbildung am Beispiel der Lehramtsausbildung in der Hochschule. Das Hochschulwesen Jg. 57/H. 1, S. 20ff.

Siburg, K.F./Hellermann, K. (2002): Die Vorlesung mit integrierten Übungen. Ein neues Konzept für interaktives, kreatives Lernen am Beispiel von Mathematikvorlesungen. In: Das Hochschulwesen Jg. 51/H. 6, S. 113-117.

Görts, W. (Hg.)(2003): Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften. Bielefeld.

Risch, M. (2009): Fehlverständnisse in Mathematik und Naturwissenschaften. In: Das Hochschulwesen, Jg. 57/H. 4, S. 124

Risch, M. (2003): Schulbildung und Anfangsschwierigkeiten von Ingenieurstudenten in Mathematik und Physik. In: Das Hochschulwesen, Jg. 51/H. 5, S. 195.

Schlömerkemper, A. (2005): Didaktische Fortbildung von Tutorinnen und Tutoren in der Mathematik. In: Das Hochschulwesen, Jg. 53/H. 5, S. 198.

Siburg, K.F. (2004): Das aktive Seminar. Ein neues Konzept für kreatives Lehren und Lernen am Beispiel von Mathematikseminaren. In: Das Hochschulwesen, Jg. 52/H. 1, S. 25

Siburg, K.-F./Hellerman, K. (2003): Die Vorlesung mit integrierten Übungen. Ein neues Konzept für interaktives, kreatives Lernen am Beispiel von Mathematikvorlesungen. In: Das Hochschulwesen, Jg. 51/H. 3, S. 113.

■ **Dr. Wolff-Dietrich Webler,** ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway); Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB),
E-Mail: webler@iwbb.de

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen"

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

UVW UniversitätsVerlagWebler, Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, Fax: 0521 - 92 36 10-22

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

Maritza Le Breton, Annette Lichtenauer & Zuzanna Kita

Studentische Erfahrungen mit ‚Vielfalt der Verschiedenheit' – Diversitätsdimensionen im Blickfeld des Bachelor-Studiums in Sozialer Arbeit

Maritza Le Breton

Annette Lichtenauer

Zuzanna Kita

From May 2011 to October 2012, two organizational units of the FHNW School of Social Work cooperated on a qualitative study on diversity and heterogeneity from the perspective of students doing a Bachelor of Arts in Social Work. The study aimed to provide new insights into how undergraduate students of Social Work experience diversity and heterogeneity on their degree course. Especially students with different or disparate life plans, such as undertaking vocational field training, meeting family commitments and/or being single parents, experienced difficulties; also, students with a migrant background or students with disabilities or another kind of impairment pointed out multiple burdens and tensions that they have to balance and master in their everyday student life.

Chancengleichheit und Partizipation respektive der Abbau von Partizipationsbarrieren ist auch in hochschulischen Ausbildungskontexten mit notwendigen Gestaltungsprozessen verbunden, welche Anstrengungen erfordern, um einen kreativen und produktiven, damit auch zukunftsweisenden Umgang mit Vielfalt und Heterogenität zu ermöglichen. Im Auftrag der Bachelor-Studienleitung in Sozialer Arbeit und im Rahmen einer Kooperation zwischen zwei Organisationseinheiten der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW Schweiz wurde von Mai 2011 bis Oktober 2012 eine qualitativ angelegte Studie zum Thema Vielfalt und Heterogenität im Bachelor-Studium aus der Perspektive der Studierenden realisiert. Ziel dieser Studie war es, neue Aspekte und Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Vielfalt und Heterogenität im Bachelor-Studium von den Studierenden selber erfasst und erlebt werden, sowie allfällige Differenzsetzungen bzw. -kategorien (Geschlecht, Migration resp. nationale Zugehörigkeit, Behinderung und Beeinträchtigung, sexuelle Orientierung, Alter, Religion, etc.) und Handlungsfelder in diesem Bereich zu erfassen. Daraus wurden Empfehlungen zur Erarbeitung von diversitätsgerechten Ansätzen im Kontext des Studiums abgeleitet, welche eine Grundlage zur Entwicklung von weiterführenden Projekten im Bachelor-Studium bilden.

1. Vielfalt und Heterogenität im gesellschaftlichen Kontext

Vielfalt und Heterogenität gelten in der heutigen Zeit als zentrale gesellschaftliche Herausforderungen, womit sich Politik, Wirtschaft aber auch die Wissenschaft zunehmend auseinandersetzen (Riedmüller/Vinz 2009). Obwohl moderne Gesellschaften durch Heterogenität und Vielfalt durchzogen und charakterisiert sind und die Vielfältigkeit von Lebensverhältnissen im Zeitalter von Globalisierung eine positive Konnotation aufweist (Schröer 2006), wird Heterogenität je nach Kontext nach wie vor als gesellschaftliches Problem betrachtet. So werden beispielsweise heterogene Lebenswelten der Adressat/innen der Sozialen Arbeit eher als Konfliktquelle denn als Ressource gedeutet (Ehret/Eicke 2009). Im Fokus der Betrachtung von Diversität in der Sozialen Arbeit stehen insbesondere die lebensweltlichen Bedin-

gungen der Adressat/innen oder die Hilfeeinrichtungen. Heterogenität und damit verbunden die Entwicklung von diversitätsgerechten Ansätzen in der Schule resp. in Bildungslandschaften – Schule, Jugendhilfe – stellen seit geraumer Zeit, insbesondere im Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, ein vieldebattiertes Thema dar. In Bezug auf das (Fach-) Hochschulstudium in Sozialer Arbeit und die Situation der Studierenden hinsichtlich Diversität und deren Gestaltung besteht allerdings großer Forschungs- und Handlungsbedarf. Denn obwohl soziokulturelle Heterogenität mittlerweile als gesellschaftliche Normalität verstanden wird, und Lern- resp. Ausbildungskontexte aus gender- und diversitätstheoretischer Perspektive Fragen nach deren strukturellen Bedingungen und Ausgestaltung aufwerfen, lässt sich festhalten, dass viele Aspekte von Vielfalt und Heterogenität und deren Ausgestaltung wissenschaftlich erst ansatzweise erforscht und folglich viele grundlegende Fragen hierzu offen oder sogar strittig sind (Krell et al. 2007).

Da Bildung und Ausbildung einen wichtigen gesellschaftlichen Teilbereich darstellen, der wesentlich über den Zugang zum Arbeitsmarkt entscheidet, ist es Aufgabe der Sozialen Arbeit, auch im (Aus-) Bildungskontext Partizipationsbarrieren zu hinterfragen. Im Weiteren ist zu berücksichtigen, dass (Fach-)Hochschulkontexte durch die unterschiedlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsansätze ihrer Angehörigen charakterisiert und geprägt werden und die vielfältigen biographischen und soziokulturellen Erfahrungshintergründe der Studierenden und Mitarbeitenden einer Hochschule wesentlich zur Bereicherung der Lehre, Forschung sowie des alltäglichen zwischenmenschlichen Zusammenlebens beitragen (http://www.univie.ac.at/diversity/wissen.html). Das bedeutet letztlich, dass es Aufgabe der Sozialen Arbeit sowie auch der Hochschule ist, in den Ausbildungsgängen Vielfalt und Heterogenität zu fördern und zu gestalten sowie Benachteiligungen und Hindernisse zu bewältigen, die sich aufgrund von unterschiedlichen Dimensionen entlang von Alter, Geschlecht, Behinderung und Beeinträchtigung, nationaler Zugehörigkeit und Migrationshintergrund usw. ergeben.

Das vorliegende Forschungsvorhaben versuchte, ansatzweise diese Lücke zu schließen und folglich neue Aspekte und Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Vielfalt und Heterogenität im Bachelor-Studium von den Studierenden selber erfasst und erlebt wird. Ziel war es, Grundlagen zur Entwicklung von Maßnahmen für einen adäquaten Umgang mit Vielfalt und Diversität im Bachelor-Studium zu erarbeiten sowie eine kritische Betrachtung möglicher Grenzen und Fixierungen resp. so genannter „normaler" Strukturen vorzunehmen. Allfällige Differenzsetzungen resp. -kategorien sollten dabei aus einer offenen Perspektive und in anderen Relationen wahrgenommen und beobachtet werden.

2. Theoretische Überlegungen

Die Analyse der Begrifflichkeit zu Diversity und Vielfalt verdeutlicht, dass es sich dabei meist nicht nur um Synonyme resp. Übersetzungen handelt. Denn dabei stehen sich teilweise unterschiedliche, mehr oder weniger ausdifferenzierte, durchaus nicht immer eindeutige Theoriekonzepte und praktische Zugänge gegenüber. Einem, in unterschiedlichen Disziplinen geführten Diskurs rund um Diversität ist gemeinsam, dass damit verbundene Achsen, wie Differenz, Diskriminierung, Ungleichheit, Pluralismus, Integration und Inklusion im Zentrum der Auseinandersetzung stehen. Eine Schwierigkeit der theoretischen Annäherung an die Debatte zu Vielfalt, Heterogenität und Diversität besteht u.a. darin, dass sich der Diskurs hierbei je nach Perspektive aus unterschiedlichen theoretischen Konzepten und Blickfeldern speist. So bilden u.a. Ungleichheitstheorien, der Intersektionalitätsansatz, Antidiskriminierungsansätze oder Bildungstheorien, aber auch Managementtheorien die theoretischen Grundlagen dieser Debatte (Allemann-Ghionda 2006; Döge 2004 und 2008; Iber/Virtbauer 2008; Krell et al. 2007; Le Breton 2011; Meyerhofer/ Jeive 2010; Riedmüller/Vinz 2009; Schröer 2004; Winker/Degele 2009). Allemann-Ghionda (2006) betont explizit, dass die Diskussion zu Heterogenität und Vielfalt keineswegs neu ist, auch wenn die gegenwärtig unter dem Begriff Diversity geführte Debatte dies vermuten lässt. So liegt es für sie beispielsweise „auf der Hand, dass Bildungseinrichtungen mit heterogenen Gruppen arbeiten, da Menschen untereinander viele Unterschiede aufweisen" (ebd.). Der Diskurs über den Umgang mit Heterogenität im Bildungsbereich hat aus dieser Perspektive denn auch eine lange historische Tradition. Unterschiedliche gesellschaftliche Entwicklungen rund um Globalisierung, Migration, soziale Emanzipationsbewegungen, aber auch der Wertewandel haben dazu geführt, dass heute „eine zunehmende Diversität an Identitäten, Lebensformen und Lebenslagen" festzustellen ist (Krell et al. 2007). Wobei der Diskurs zu Vielfalt gegenwärtig jedoch vornehmlich vor dem Hintergrund des ökonomisch geprägten Diversity Management Konzepts geführt wird, welches in den 1990er Jahren in den USA entstanden ist.

Die Beschäftigung mit Vielfalt in der Sozialen Arbeit ist ihr seit je her eigen (Schröer 2004). So waren stets unterschiedliche Zielgruppen mit ihren je verschiedenen Problemlagen Gegenstand der Sozialen Arbeit. Dabei war und ist ein normatives Ziel Sozialer Arbeit stets die Herstellung von sozialer Gerechtigkeit bzw. der damit verbundene Ausgleich von (negativer) Ungleichheit zwischen den einzelnen gesellschaftlichen Gruppen. Für Schröer kann die Soziale Arbeit insofern vom Diversity Management Konzept lernen, als dass sie sich von einer „minderheitenorientierten Zielgruppenarbeit mit ihren Ausgrenzungen und Stigmatisierungen" löst und sich zu einer „Anerkennung von Diversity als Querschnittsaufgabe" hinwendet (ebd.). Damit kann das Diversity Konzept einen Beitrag dazu leisten, Vielfalt im Kontext von Sozialer Arbeit weniger als zu bearbeitendes Problem zu betrachten, sondern Diversität positiv zu konnotieren (Ehret /Eicke 2009). Festhalten lässt sich also, dass im Kontext von Sozialer Arbeit eine Haltung von Diversity bzw. Vielfalt gefragt ist, die sowohl den Gerechtigkeits- und Gleichheitsaspekt berücksichtigt, wie auch die Anerkennung von Vielfalt als Ressource beinhaltet. Eine Haltung, um mit Prengel zu sprechen, die eine Gesellschaft vor Augen hat, die „ihren Individuen und Gruppen beides gewährt: Gleichberechtigung wie auch Aner-

kennung der Verschiedenheit" (Prengel 2007). Um diese Sichtweise zu verdeutlichen und der Gefahr einer Verkürzung des Diversity Begriffs auf ökonomische Belange zu entgehen, wurde in dieser Studie deshalb im Weiteren dem Begriff „Vielfalt" gegenüber dem Begriff Diversity der Vorrang gegeben.
Vielfalt bzw. die damit zusammenhängende Verschiedenheit ist immer auch Gegenstand von Bildung und Erziehung. Dabei galt die Verschiedenheit der Schüler/innen als zentrales Problem im Schulunterricht sowie der Chancengerechtigkeit im Bildungssystem. Heute besteht ein breiter Konsens darüber, dass es Aufgabe des Bildungssystems ist, allen Kindern unabhängig von ihren jeweiligen Verschiedenheiten „die individuell bestmöglichen Bildungschancen" zu gewährleisten (Tanner/Wehrle 2006). In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion lautet heute die Antwort auf Verschiedenheit Integration bzw. Inklusion statt Separation (Allemann-Ghionda 2006). Die Pädagogik der Vielfalt differenziert sich im Hinblick auf stets neu hinzukommende und sich verändernde Heterogenitätsdimensionen weiter. Nachdem es beispielsweise zunächst darum ging, die zweigeschlechtliche Differenz sichtbar zu machen, wird heute die Überwindung dieser und die Berücksichtigung „vielfältiger geschlechtlicher Lebensweisen" gefordert (Prengel 2007). Die Grundsätze einer Pädagogik der Vielfalt in erster Linie die wertschätzende Anerkennung einer gleichwertigen Verschiedenheit stellen wesentliche Grundsätze des Professionsverständnisses Sozialer Arbeit dar.
Vor dem Hintergrund des Untersuchungsgegenstands zu Vielfalt und Heterogenität im Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit stellt sich die Frage nach der Thematisierung und Gestaltung von Vielfalt im Hochschulkontext. Da wie Iber und Virtbauer (2008) hervorheben nicht nur Wirtschaftsunternehmen, sondern auch Hochschulen immer mehr gefordert sind, auf Entwicklungen wie Globalisierung, demographische und arbeitsmarktliche Veränderungen usw. zu reagieren, müssen sich folgerichtig auch Hochschulen mit der Vielfaltthematik auseinandersetzen. Vom Bildungssystem insgesamt wird heute erwartet, „dass es komparative Vor- und Nachteile nivelliert und die Chancengleichheit (…) gewährleistet" (Bundesamt für Statistik 2010, zit. in: Fröse 2012). In einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft ist es deshalb von Interesse, solche Zugangsbarrieren im Hochschulkontext zu analysieren und sichtbar zu machen. Damit sind Hindernisse gemeint, die sowohl die Aufnahme eines Studiums erschweren bzw. verhindern als auch das Verbleiben während des Studiums an einer Hochschule beeinflussen. Deshalb befassen sich immer mehr Hochschulen mit Diversity und beschäftigen sich in diesem Zusammenhang mit Diversity Management. Trotzdem wird in den entsprechenden Fachhochschulgesetzen und -verordnungen die Förderung von Vielfalt nicht bzw. kaum erwähnt und die in der Bundesverfassung geforderte „Nichtdiskriminierung" ist nicht „umfassend konkretisiert" (Pärli/Wantz 2012). Zu konstatieren ist zudem, dass in der Regel hauptsächlich die Geschlechtergleichstellung thematisiert wird, die anderen Vielfaltsdimensionen finden bis anhin jedoch kaum Beachtung, so wird beispielsweise Behinderung meist verkürzt lediglich vor dem Hintergrund baulicher Barrieren diskutiert (ebd.).

3. Methodisches Vorgehen

Die Erfassung von Diversitätsdimensionen der Studierenden des Bachelor-Studiums in Sozialer Arbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW und damit zusammenhängende Problem- und Handlungsfelder stellte einen komplexen, vielschichtigen und bisher kaum explorierten Forschungsgegenstand dar. Vor diesem Hintergrund gelangten in dieser Studie qualitativ-empirische Methoden zur Anwendung. Die Gewinnung der Daten erfolgte anhand themenzentrierter Interviews in Anlehnung an das Verfahren des problemzentrierten Interviews (PZI) nach Witzel (2000), wobei im Vordergrund die Themenzentrierung stand.
Im Zeitraum von Juli 2011 bis August 2012 wurden themenzentrierte Interviews mit 20 Studierenden im Alter von 21 bis 52 Jahren aus verschiedenen Semestern und beiden Hochschulstandorten Basel und Olten geführt. Befragt wurden je zehn weibliche und männliche Studierende unter Berücksichtigung folgender Auswahlkriterien: Studienmodus, Behinderung und Beeinträchtigung, nationale Herkunft bzw. Migrationshintergrund, sexuelle Orientierung sowie Weltanschauung/Religion. Die Gespräche folgten zwar in Anlehnung an den für dieses Projekt entwickelten Leitfaden mit jeweils derselben thematischen Abfolge, basierten allerdings auf einem offenen und kommunikativen Prozess, der nicht lediglich durch eine Frage-Antwort-Struktur charakterisiert war. So war es möglich, unvorhergesehene Fragen anzusprechen und Themen zu gewichten, welche die befragten Studierenden als relevant erachteten. Die Auswertung des Datenmaterials orientierte sich am Verfahren des offenen Kodierens der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) sowie an der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 1997). Anhand dieser Methodenkombination erfolgte die Verdichtung der Daten in mehreren Vorgängen. Die Ergebnisse aus der Datenauswertung wurden regelmäßig vom Forschungsteam diskutiert und auf diese Weise konsensual validiert.

4. Diversitätsdimensionen im Fokus – Perspektiven der Studierenden auf die „Vielfalt der Verschiedenheit"

Das Studium der Sozialen Arbeit an der HSA gestaltet sich u.a. hinsichtlich Studienmodus, Standort und curricularen sowie pädagogisch-fachlichen Ansätzen und Angeboten verschiedenartig und weitreichend. Dementsprechend bilden Studierende der Sozialen Arbeit keine homogene Zusammensetzung. Folglich wurden in dieser Studie Studierende mit unterschiedlichen Merkmalen und Voraussetzungen berücksichtigt. Die je zehn weiblichen und männlichen befragten Studierenden widerspiegeln in den Erzählungen verschiedene gesellschaftliche Konstellationen, (Denk-)Strukturen, Werthaltungen und eigene Präferenzen resp. Interessenslagen; verweisen auf organisationale Prozesse und dualistische gesellschaftspolitische Diskurse sowie Machtkonstellationen,

so beispielsweise entlang von Behinderung bzw. Beeinträchtigung, Alters- oder Migrationsfragen. Trotz der Deutungsunschärfe der „Vielfalt der Definitionen von Vielfalt" (Iber/Virtbauer 2008, S. 21) und der Gefahr, Mehrdimensionalitäten innerhalb der einzelnen Kategorien sowie deren entsprechenden Interdependenzen nicht gebührend zu berücksichtigen, lässt sich festhalten, dass die befragten Studierenden mit wenigen Ausnahmen die Bewältigung des Studiums als große Herausforderung empfinden. Insbesondere Studierende mit unterschiedlichen resp. ungleichartigen Lebensentwürfen, beispielsweise solche, die die studienbegleitende Praxisausbildung absolvieren, familiäre Verpflichtungen haben und/oder alleinerziehende Eltern sind; Studierende mit Migrationshintergrund oder Studierende mit einer Beeinträchtigung verweisen auf Mehrfachbelastungen sowie Spannungsverhältnisse, welche sie im Studium auszubalancieren resp. zu überwinden haben. So lässt sich aus den Daten ableiten, dass die Ausgangslage der Studierenden sich je nach biographischen Ressourcen und lebensweltlichen Konstellationen unterschiedlich gestaltet. Obwohl sie auf heterogene resp. ungleiche Lebensentwürfe und Bedingungen von sich selbst sowie von anderen Studierenden hinweisen und für eine anerkennende Praxis von Vielfalt und die damit verbundenen Verschiedenheiten eintreten, konstruieren sie sich durch die Markierung von Differenzen bzw. Prozessen der Fremd- und Selbstzuschreibungen als anders. Dadurch reproduzieren sie binäre Konstruktionslogiken entlang von Kategorien wie Jung-Alt, Mehrheit-Minderheit, ländlich-urban, traditionell-modern, Einheimische-Migrant/innen und weiteren inneren oder äußeren Merkmalen, welche hierarchische Verhältnisse im Kontext des Studiums verfestigen. So weisen ältere Studierende auf fehlende Lebens- und Berufserfahrungen von jüngeren Studierenden hin und zweifeln, ob diese den Herausforderungen der Praxisausbildung gewachsen seien. Folglich wird ihnen u.a. aufgrund ihres Alters weniger Eigenständigkeit, Verlässlichkeit, Disziplin und Effizienz attestiert. Studierende, die die studienbegleitende Praxisausbildung absolvieren, grenzen sich gegenüber Vollzeit-Studierenden ab, einheimische gegenüber Studierenden mit Migrationshintergrund und umgekehrt. Solche Verschiedenheiten resp. Ungleichheitswertigkeiten manifestieren sich besonders in direkten Lernarrangements und kollektiven Gruppenprozessen, welche eher als „erzwungene und konkurrierende Konstellationen" bzw. als „Konfliktfelder" denn als Reflexions- und Austauschgefäße betrachtet, in denen explizite oder subtile Ausschließungspraxen erfahren werden. Dadurch wird verdeutlicht, „dass (…) Diversitätsdimensionen entlang von Grunddualismen angeordnet sind (…)" (Breinbauer 2008, S. 73). Zwar erscheinen diese Grunddualismen zunächst als komplementär, de facto sind sie jedoch hierarchisch verwiesen. Denn dabei fungiert eine Dimension in der Regel als Norm, während die andere Seite als Abweichung gilt (ebd.), was insbesondere die Erzählungen von K. Karber, C. Ferreira und R. Lünger[1] veranschaulichen. In diesem Zusammenhang kann beispielsweise die Aussage von C. Ferreira verortet werden, der das Studium von jungen Schweizer/innen mit Mittelschulabschluss geprägt sieht, dabei von Normalitätsvorstellungen an der Hochschule ausgeht und zugleich auf Erfahrungen des „Anders-Seins" und als Minderheitszugehöriger verweist. Als Repräsentant eines „fröhlichen, strahlend offenen und extrovertierten […] Landes" (Z. 465ff.) fühlt er sich auch aufgrund seines früheren Studiums und seiner Kommunikationsfähigkeit in einer Sonderposition, wodurch er sich von anderen Studierenden mit Migrationserfahrung abgrenzt, gleichzeitig aber auf Hierarchisierungen innerhalb der Dimension Migration resp. nationale Zugehörigkeit hinweist. Neben „Überreglementierungen" entlang der verschiedenen Instanzen und Module des Bachelor-Studiums betont er als älterer Student der studienbegleitenden Praxisausbildung mit familiären Verpflichtungen und Migrationshintergrund besondere Anstrengungen hinsichtlich Organisationsbedarf und Abklärungen von Gruppenaufgaben sowie sprachlichem Mehraufwand. Trotz Unterstützung seitens seiner Mitstudierenden stellt die Sprache für C. Ferreira eine stark zu überwindende Hürde dar. De facto befindet sich C. Ferreira in einer im Bachelor-Studium unterrepräsentierten Gruppe, denn von 1'101 Studierenden beträgt der Anteil an Studierenden mit einem ausländischen Studienberechtigungsausweis lediglich 7,4%.[2] Berechtigt ist hierbei die Frage nach den Ursachen für diese Unterrepräsentanz von Studierenden mit Migrationshintergrund an der Hochschule sowie nach adäquaten Bedingungen für ein erfolgreiches Studium (Discher/Plösser 2010). Da die Sprache häufig als Beweis für fachliche Kompetenz, soziale Anerkennung und Zugehörigkeit fungiert, wird deutlich, dass hierarchische Zugehörigkeiten entlang von Sprachkenntnissen verhandelt werden, dies obwohl Normalitätsvorstellungen, „(…) die Sprache der Mehrheitsgesellschaft perfekt zu beherrschen", sich als „irrige Vorstellungen" erweisen (ebd., S. 9f.). Denn „in einer monokulturellen Sprachordnung, in der weder sprachliche Pluralitäten noch auf Normalisierung abzielende sprachliche Bemühungen hinreichend (an-)erkannt werden, machen Studierende mit Migrationshintergrund zwangsläufig die Erfahrung fehlender Wirksamkeit und fehlender Mitgliedschaft" (ebd., S. 10). Folglich vermögen Sprachdiskurse, Machtverhältnisse zu stabilisieren, was Studierende mit Migrationshintergrund mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besonders betrifft.

Auch K. Karber, eine politisch-bewusste Studentin und zugleich alleinerziehende Mutter stößt auf Diskriminierungen seitens gläubiger Mitstudierender, da sie ihren geschlechtsspezifischen Vorstellungen und religiösen Weltanschauungen nicht entspricht. Deshalb problematisiert sie die absoluten Ansichten christlich-gläubiger Studierender und verweist auf ethische Fragen im Zusammenhang mit deren fehlender Akzeptanz gegenüber vielfältigen Lebensentwürfen ihrer Mitstudierenden sowie hinsichtlich Vereinbarkeit absoluter Positionen mit ethischen und fachlichen Grundsätzen und Pflichten angehender Sozialarbeitenden.

[1] Sämtliche Daten sowie Hinweise auf Module und Prozesse des Bachelor-Studiums wurden vollständig anonymisiert.

[2] Stand immatrikulierter Studierender an der HSA FHNW im April 2013.

Und obwohl P. Lünger als Studentin mit einer Hörbeeinträchtigung das Studium im Allgemeinen positiv erfährt, kann sie sich aufgrund eigener Erfahrungen mit Studierenden mit Migrationshintergrund hinsichtlich sprachlicher und kommunikativer Anforderungen solidarisieren. Dies auch in Anbetracht eigener schwieriger Erfahrungen aufgrund fehlender einheitlicher Regeln, was den Umgang mit Behinderung und Beeinträchtigung im Studium und insbesondere betreffend Kompensationsleistungen im Prüfungswesen anbelangt.

Auch wenn Differenz und Ungleichheit in den Geistes- und Sozialwissenschaften kein „Modethema" postmoderner Gesellschaften darstellt, ist die Auseinandersetzung damit „zu einem zentralen Thema philosophischer, kulturwissenschaftlicher, soziologischer oder psychologischer Diskurse" (Kleve 2001, S. 1) geworden. Die Thematisierung von Differenz, Ungleichheit und Anerkennung ist in der Sozialen Arbeit sowohl in der theoretischen und analytischen als auch in der professionellen Praxis konstitutiv. Auf mehreren Ebenen erfolgen Auseinandersetzungen rund um die Frage nach der Darstellung und der Gestaltung menschlicher Vielfalt. Es ist unbestreitbar, dass „Differenz und Umgang mit Differenz (…) sowohl aufgrund des sozialarbeiterischen Bezugs auf Gerechtigkeit, Klassenlage und gesellschaftliche Teilhabe- und Teilnahmemöglichkeiten von Gruppen [Einzelpersonen, Familien, Gemeinwesen] als auch in den professionellen Interaktionen (…) bedeutsam (wird)" (Heite 2010, S. 193, Hinzufügung durch die Verf.). Zwar stellen wissenschafts- und professionstheoretische Diskurse rund um soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Differenzierungs- und Ausschließungsprozesse sowie auch gerechtigkeits- und anerkennungstheoretische Ansätze zentrale curriculare Themenfelder des Bachelor-Studiums der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW dar, allerdings geht aus den Erfahrungen der befragten Studierenden hervor, dass der Fokus solcher inhaltlicher Auseinandersetzungen in der Regel auf die Adressat/innen sowie auf institutionelle und organisationale Kontexte der Sozialen Arbeit ausgerichtet ist. Studierende der Hochschule selber stehen dabei selten im Blickfeld. Herausforderungen, die im Zusammenhang mit Vielfalt und Diversität im Studium stehen sowie Ungleichheitsdimensionen, die die Situation einzelner Studierender betreffen, wie beispielsweise Behinderung resp. Beeinträchtigung, Alter, Migration, sexuelle Orientierung werden im Studium in der Regel nicht explizit aufgegriffen. Zwar verdeutlichen die im Rahmen der Interviews artikulierten Erfahrungen der Studierenden gleichzeitig, dass die Hochschule mit Flexibilität, Unterstützungs- und Beratungsangeboten auf die Anliegen und Bedürfnisse der Studierenden eingeht, was ihrerseits hoch geschätzt wird. Dennoch verweisen die Erfahrungen der Studierenden darauf, dass Regeln und Systematiken, die lebensweltliche Diversität und Vielfalt im Curriculum sowie im hochschulischen Kontext gezielt angehen und Studierende mit unterschiedlichen Bedürfnissen sowie Diskriminierungserfahrungen entsprechend berücksichtigen, teilweise fehlen. Einzelne Studierende unterstreichen zwar, dass Grundsätze der Nicht-Diskriminierung für die Hochschulkultur ein äusserst wichtiges Anliegen darstellen. So legen die Studienleitung als auch Dozierende großen Wert auf eine pluralistische Hochschulkultur und bemühen sich, solche Grundsätze zu verwirklichen. Allerdings lässt sich aus den Daten ableiten, dass trotz „Diversity-Politik" der FHNW vom 31.10.2011 sowie den „Grundsätzen des Umgangs mit Diversität in der Ausbildung von Professionellen der Sozialen Arbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW" vom 14.12.2011/19.01.2012 eine programmatische Strategie zur Gestaltung von Vielfalt und Diversität und folglich zur Umsetzung der erwähnten Grundsätze an der Hochschule sowie im Studium noch nicht vorliegt. Denn Vielfalt kann keinesfalls Selbstzweck darstellen und sollte in den institutionellen Kontext der Hochschule(n) eingebunden sein.

5. Fazit – Überlegungen zu einer diversitätsbewussten Haltung im Bachelor-Studium

Obwohl die befragten Studierenden der Hochschule generell ein gutes Zeugnis ausstellen und mehrheitlich eine weitgehende Zufriedenheit mit den bestehenden Angeboten manifestieren, kann in der Interviewanalyse ein gewisser Handlungs- und Unterstützungsbedarf hinsichtlich den erwähnten Problembereichen und Konfliktfeldern entlang der beschriebenen Diversitätsdimensionen herauskristallisiert werden. Die Gestaltung von Vielfalt kann sich nicht nur auf die Einführung punktueller Verbesserungen beschränken, sondern meint eine Haltung zu konstruieren, welche „das Prinzip der anerkannten Gleichwertigkeit mit demjenigen der anerkannten Verschiedenheit verbindet" (Hoffmann 1999, zit. in: Schröer 2006, S. 1) und diese Haltung im Rahmen einer pluralistischen Hochschulkultur programmatisch und somit produktiv umsetzt. Verschiedentlich wird in den Erzählungen von den Studierenden betont, dass die Hochschule durchaus eine differenzsensible Perspektive vertritt und die Dozierenden mit großer Offenheit auf lebensweltliche Besonderheiten reagieren. So legt B. Hätinger dar, wie es aufgrund seiner Sehbehinderung immer wieder zu Schwierigkeiten komme, aber:

> *„(...) grundsätzlich, Chancengleichheit (...), ich glaube, sie machen viel dafür, dass, mhm, und ich merke auch, dass die Dozierenden bereit sind, mir entgegenzukommen und mhm, ich glaub, das nehmen sie wirklich gut wahr (...)"* (Z. 299-302).

Auch C. Studer ist der Ansicht, dass gerade bei Prüfungen den Studierenden mit körperlicher Beeinträchtigung in verschiedener Hinsicht entgegengekommen wird. Wenn es bei ihr einmal nicht geklappt habe, habe sie auf den Mentor zurückgegriffen, der sie dann sehr effektiv unterstützt habe. Man müsse eben immer wieder fighten, meint sie. Ebenfalls positive Eindrücke berichtet S. Hürlimann hinsichtlich eines von ihm durchlittenen Burnouts. Allerdings werden auch gegensätzliche Erfahrungen geschildert. So beklagt R. Lünger mangelnde Unterstützungsleistungen seitens der Dozierenden und C. Çiçek fühlt sich im Studium nicht immer verstanden, obwohl sie mehrfach ihre Überforderung schriftlich dargelegt habe. Die gegensätzlichen Erfahrungen, die die Studierenden zum Ausdruck bringen, weisen darauf hin, dass der Umgang mit Vielfalt und Heterogenität trotz

vielseitiger Bemühungen und hochschulischer Grundsätze immer wieder von einzelnen Personen resp. deren Kompetenzen und Verhältnis zu den von den Normen abweichenden alltagsweltlichen Realitäten abhängig ist. Während einige Studierende offen bezweifeln, dass die Hochschule bezüglich der auftretenden Probleme Lösungen erbringen oder mehr Unterstützung leisten kann, vertreten andere die Ansicht, dass rund um unterschiedliche lebensweltliche Konstellationen bereits genug getan werde. Zudem könne die Hochschule nicht auf jedes Begehren eingehen. Wieder von anderen werden ganz konkrete Bedürfnisse formuliert sowie auch entsprechende Vorschläge zur Verbesserung der Gestaltung von Diversität eingebracht.
Von Studierenden, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, wird hauptsächlich sprachliche Unterstützung bei der Erstellung schriftlicher Arbeiten sowie vermehrte Flexibilität hinsichtlich des sprachlichen Ausdrucks und der Zeitlimiten in Prüfungssituationen erwünscht. In diesem Zusammenhang wird wieder auf den Schweizer Dialekt als Erschwernis in der sprachlichen Verständigung verwiesen. C. Çiçek fasst dieses Anliegen in folgende Worte:

> *„ (…) Zum Beispiel im ersten Semester könnten Dozenten, Dozentinnen eine Bemerkung machen, dass die ausländischen Studenten auch unter uns sind und deshalb sie sollten, ehm, in den Gruppen auch Hochdeutsch, Standarddeutsch sprechen. Ehm ja, solche Sachen, kann es sein, dass sie auch richtig wahrnehmen, dass sie das so machen sollten. (…) Das ist eine persönliche Bitte. Vielleicht eine Bemerkung von Dozenten, Dozentinnen kann, kann veranlassen, dass sie darauf, wie sagt man, aufpassen oder so"* (Z. 579-587).

Verschiedentlich wird mehr Information gewünscht, generell oder spezifisch für Studierende mit Migrationserfahrungen. Konkrete Ideen betreffen weiter die Schaffung einer Online-Bibliothek, welche sehbeeinträchtigten Studierenden Zugang zu digitalisierten Büchern verschaffen könnte. B. Hätinger denkt an ein Credit-Point-System zur Aufbesserung der studienbegleitenden Praxisausbildung im Sinne einer Anerkennung des Mehraufwands der Studierenden gegenüber dem Vollzeitstudium und A. Montebello meint, es wäre interessant besonders an einer Hochschule für Soziale Arbeit eine Sozialarbeiterin bzw. einen Sozialarbeiter für studentische Belange anzustellen. M. Rüell vertritt die Ansicht, dass es wünschenswert wäre, sensible Themenfelder, wie beispielsweise sexuelle Orientierung, vertieft im Studium anzugehen. Im Austausch und der dadurch angeregten Selbstreflexion, so ist sie überzeugt, könnten auch die eigenen Ressourcen der Studierenden berücksichtigt werden.
Die Nutzung eigener Ressourcen stellt ein sich wiederholendes Thema dar, beispielsweise meinen mehrere Befragte, dass Netzwerke unter den Studierenden geschaffen werden sollten, welche nicht nur dem Fachaustausch, sondern auch der persönlichen Unterstützung dienten. In eine ähnliche Richtung zielt die Schaffung eines Mentoring-Programms unter den Studierenden selbst, wobei es darum gehen soll, gezielt Informationen weiterzugeben oder auch sprachliche Unterstützung zu leisten. Ebenso wird die Stärkung der Fachschaft thematisiert, um im Rahmen studentischer Initiativen den Benachteiligungen und Hindernissen entgegenzuwirken, welche sich aufgrund der differenten alltagsweltlichen Konstellationen ergeben.
Angesichts der Vielfalt der unterschiedlichen Diversitätsdimensionen dürfte die Erarbeitung einer Strategie und konkreter Formen der Umsetzung, die über Normalisierungsprozesse hinausgehen und normative sowie strukturell hervorgebrachte Differenzmarkierungen aufgreifen, die die Lebensbedingungen von Menschen prägen, eine besondere Herausforderung darstellen. Denn die Fokussierung auf bestimmte Differenzdimensionen bzw. Personengruppen und folglich die Subdisziplinbildung (Interkulturelle Pädagogik, Alterspädagogik, Integrationspädagogik usw.) wird aufgrund des Zuordnungscharakters dieser Personengruppen unter anderem Kritiker/innen der Interkulturellen Erziehungswissenschaft infrage gestellt. Demnach werden in der Literatur Lösungsansätze diskutiert, die über den Begriff der Anerkennung des Anderen hinausführen und die Auseinandersetzung mit der Andersheit und Fremdheit des Anderen nicht durch Assimilation verharmlosen. Ziel dabei ist es, durch die Berücksichtigung von „Diversity" das Identitätsdenken zu neutralisieren, indem Identitätspositionen relativiert und durch Identitätsvervielfältigung bestärkt werden. Ein solcher Ansatz dürfte es ermöglichen, Vielfalt und Diversität im Kontext des Bachelor-Studiums über Normalitätsvorstellungen und Identitätsfixierungen hinweg zu betrachten und folglich aus einer offeneren Perspektive anzugehen. Im Vordergrund dabei sollen in erster Linie ressourcenorientierte anstatt defizitorientierte Ansätze stehen. In diesem Zusammenhang sind die Ziele und Verpflichtungen der Sozialen Arbeit zu beachten, nämlich „(…) eine Reproduktion der Mechanismen der Herabwürdigung, Stigmatisierung, Diskriminierung und des Ausschlusses von Menschen in ihrer Praxis zu verhindern und einen Umgang mit Diversität zu pflegen, der von Akzeptanz und Bestärkung geprägt ist (…)". („Grundsätze des Umgangs mit Diversität in der Ausbildung von Professionellen der Sozialen Arbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW" vom 14.12.2011/19.01.2012, S. 1).

Literaturverzeichnis

Allemann-Ghionda, C. (2006): Differenz und Ungleichheit – verkannte Herausforderungen für Bildungsinstitutionen? In: Tanner, A./Badertscher, H./Holzer, R./Schindler, A./Streckeisen, U. (Hg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich.

Breinbauer, I.M. (2008): Pädagogik auf unsicherem Terrain: Die Vielfalt der Differenzen und die Unsicherheit über Weg und Ziel ihrer Bearbeitung als Herausforderung für Diversity-Pädagogik. In: Iber, Karoline/Virtbauer, Birgit (Hg.): Diversity Management. Eine transdisziplinäre Herausforderung. Göttingen, S. 69-81.

Discher, K./Plösser, M. (2010): Projektbericht: „Erfahrungen von Studierenden mit Migrationshintergrund an der Fachhochschule Kiel". URL: http://www.fh-kiel.de/fileadmin/data/technologietransfer/institut_frauenforschung/pdfs/Ergebnisbericht_fertig1._doc.pdf [Zugriffsdatum: 15.11.12].

Diversity Management – Universität Wien (2012): URL: http://www.univie.ac.at/diversity/wissen.html [Zugriffsdatum: 14.03.2012].

Döge, P. (2004): Managing Diversity Von der Antidiskriminierung zur produktiven Gestaltung von Vielfalt. In: Theorien und Praxis der Sozialen Arbeit, 2004, H. 3, S. 11f.

Döge, P. (2008): Von der Antidiskriminierung zum Diversity-Management. Ein Leitfaden. Göttingen.
Ehret, R./Eicke, M. (2009): Vielfalt als Ressource nutzen. Managing Diversity in der Sozialen Arbeit. In: Sozial Aktuell. Die Fachzeitschrift für Soziale Arbeit, H. 10, S. 44f.
Fröse, M.W. (2012): Bildungsnähe und Bildungsferne oder doch Schicht und Klasse? In: Meyerhofer, U./Jeive, M. (Hg.): „Gender und Diversity an Hochschulen: Praxisbeispiele aus Deutschland, Grossbritannien und Norwegen und Empfehlungen zur Umsetzung". Brugg/Olten.
Heite, C. (2010): Anerkennung von Differenz in der Sozialen Arbeit. Zur professionellen Konstruktion des Anderen. In: Kessl, F./Plösser, M. (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden, S. 187-200.
Iber, K./Virtbauer, B. (2008): Diversity Management an der Universität Wien. In: Iber, K./Virtbauer, B. (Hg.): Diversity Management. Eine transdisziplinäre Herausforderung. Göttingen.
Kleve, H. (2001): Differenz und Soziale Arbeit. Von Wegen im Umgang mit dem Verschiedenen. URL: http://www.ibs-networld.de/Ferkel/Archiv/kleve-h-01-09_differenz.html [Zugriffsdatum: 26.10.2012].
Krell, G./Riedmüller, B./Sieben, B./Vinz, D. (Hg.) (2007): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt.
Le Breton, M. (2011): Sexarbeit als transnationale Zone der Prekarität Migrierende Sexarbeiterinnen im Spannungsfeld von Gewalterfahrungen und Handlungsoptionen. Wiesbaden.
Mayring, P. (1997): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 6 Aufl., Weinheim/Basel.
Meyerhofer, U./Jeive, M. (Hg.) (2012): „Gender und Diversity an Hochschulen: Praxisbeispiele aus Deutschland, Grossbritannien und Norwegen und Empfehlungen zur Umsetzung". Brugg/Olten.
Pärli, K./Wantz, N. (2012): Die rechtliche Verankerung von „Diversity" an schweizerischen Fachhochschulen. In: Meyerhofer, U./Jeive, M.(Hg.): „Gender und Diversity an Hochschulen: Praxisbeispiele aus Deutschland, Grossbritannien und Norwegen und Empfehlungen zur Umsetzung". Brugg/Olten.
Prengel, A. (2007): Diversity Education. Grundlagen und Problem. In: Krell, G./Riedmüller, B./Sieben, B./Vinz, D. (Hg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt/New York.
Riedmüller, B./Vinz, D. (2009): Diversity als Herausforderung für die Sozialpolitik. In: Andresen, S./Koreuber, M./Lüdke, D. (Hg.): Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur „Modernisierung" von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik. Wiesbaden.
Schröer, H. (2006): Vielfalt gestalten. Kann Soziale Arbeit von Diversity-Konzepten lernen? In: Migration und Soziale Arbeit, H.1, S. 60-68.
Schröer, H. (2004): Die Umsetzung von Gender Mainstreaming im Jugendamt der Landeshauptstadt München. In: Regiestelle E&C der Stiftung SPI (Hrsg.): Strategien der kommunalen Umsetzung von Gender Mainstreaming – Dokumentation der Konferenz für Vertreter/-innen der Städte und Gemeinden aus E&C-Gebieten am 29./30. April 2004. URL: www.eundc.de [Zugriffsdatum: 15.10.2012]
Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
Tanner, A./Wehrle, M. (2006): Einleitung. In: Tanner, A./Badertscher, H./Holzer, R./Schindler, A./Streckeisen, U. (Hg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich.
Winker, G./Degele, N. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.
Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative-Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, Vol. 1/No. 1, Art. 22. URL: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520 [Zugriffsdatum: 07.08.2012].

■ **Dr. Maritza Le Breton,** Professorin für Soziale Arbeit und qualitative Methoden der Sozialforschung, Institut Integration und Partizipation, Hochschule für Soziale Arbeit,
E-Mail: maritza.lebreton@fhnw.ch
■ **Annette Lichtenauer,** wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut Integration und Partizipation, Hochschule für Soziale Arbeit,
E-Mail: annette.lichtenauer@fhnw.ch
■ **Zuzanna Kita,** M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Studienzentrum Soziale Arbeit, Hochschule für Soziale Arbeit,
E-Mail: zuzanna.kita@fhnw.ch

Jenna Voss:
Zielgerade Promotion. Auszüge aus dem Tagebuch einer Doktorandin

Maja hat sich entschlossen, ihren beruflichen Traum wahr zu machen:
Sie will eine Doktorarbeit schreiben und Wissenschaftlerin werden.
Zuversichtlich startet sie ihr Promotionsprojekt, doch der Weg zum Titel wird schon bald zu einem unberechenbaren Schlängelpfad durch unübersichtliches Gelände.
Ihr Projekt verwandelt sich in ein siebenköpfiges Ungeheuer, das sie zu verschlingen droht.
Doch sie gibt nicht auf.
Das Tagebuch beschreibt den Umgang mit Höhen und Tiefen beim Schreiben einer Doktorarbeit auf der Prozessebene.
Die Ich-Erzählerin, Maja, schildert ihre Erfahrungen und zeigt Möglichkeiten und konkrete Bewältigungsstrategien auf, mit denen sie schwierige Phasen, Zweifel, Konflikte, Blockaden und sonstige Hürden in der Promotionsphase erfolgreich überwindet.
Sie nutzt ihre Erkenntnisse für eine tiefgreifende Persönlichkeitsentwicklung. Ihre beharrliche Selbstreflexion führt sie durch alle Hindernisse hindurch bis zum Ziel.

Reihe Campus-Literatur

3-937026-75-4, Bielefeld 2012, 124 S., 18.90 Euro

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

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HM, ZBS, P-OE und QiW

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3/2014

Forschungsentwicklung/-politik

Ulrich Schreiterer
Weltniveau im Visier
Chinas Wissenschaft nimmt Kurs auf die Spitze

Fritjof Karnani
Das Wissen, von dem deutsche Hochschulen nicht wissen, dass sie es wissen.
– Warum Wissensmanagement auch an Hochschulen notwendig ist.

Forschung über Forschung

Michael Baurmann & Gerhard Vowe
Governing the Research Club.
Wie lassen sich Kooperationsprobleme in Forschungsverbünden lösen?

Maren Lay & Anette Fomin
Should I stay or should I go?
Karriereziele von Postdoktorand/innen und die notwendige Unterstützung im Falle einer beruflichen Umorientierung außerhalb des Wissenschaftssystems

HM

Hochschulmanagement

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

HM 2/2014
Hochschulmarkt-Performance

Organisations- und Managementforschung

Alexander Dilger & Laura Lütkenhöner
Publikationsangaben auf den Webseiten von BWL-Professoren

Matthias Klumpp, Peter Westergerling & Stephan Zelewski
Effizienz universitärer Forschung – eine Fallstudienerhebung an der Universität Duisburg-Essen

Daniel Weimar, Markus Schauberger & Joachim Prinz
Studiengangswahl und Gründungsaffinität:
Eine empirische Untersuchung deutscher Hochschulen

Stefan Heinemann
Aspekte der Grundlegung und Anwendungsperspektiven einer Ethik des Hochschulmanagements

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2014
Karrierekompetenz - eine Herausforderung für Lehre und Beratung

Karrierekompetenz – Theorie und Praxis

Peter A. Zervakis
Karrierekompetenz – Anspruch und Wirklichkeit
Wissenschaftlich qualifizieren für den Arbeitsmarkt

Andreas Woisch
Beschäftigungsfähigkeit im Urteil von Studierenden.
Empirische Anhaltspunkte aus dem Studienqualitätsmonitor SQM

Andreas Eimer
Konzeptionelle Grundlagen und Arbeitspraxis von Career Services an deutschen Hochschulen

Gerhart Rott
Karrierekompetenz:
Aufgaben und Chancen

Paul Dowson
Integrated: personal and professional development for business students in a global age

Andrea D. Schwanzer, Svenja Rehse & Sandra Frei
Aufbau und Förderung von Studier- und Karrierekompetenzen im Rahmen der hochschulischen Ausbildung

Beratungsentwicklung/-politik

Karin Gavin-Kramer
Einstimmig beschlossen:
nfb-Standards für gute Beratung
Tagungsbericht

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 1+2/2014

Susanne Schulz
Keine OE ohne PE – ganzheitliche Personalentwicklung als Schlüsselgröße für die systemische Organisationsentwicklung an Universitäten

Martin Mehrtens
Förderung mit Perspektive und Organisationsbezug Personal- und Organisationsentwicklung zwischen aktiver Positionierung und systemischer Bescheidenheit

Jael Fuck & Ute Symanski
Kongress Personalentwicklung an Hochschulen – ein externer Blickwinkel

Cornelia Ruppert
Netzwerk „PE-NRW" gegründet

Stefan Schohl & Kristin Unnold
Der Beitrag des Gesundheitsmanagements an der Universität Bielefeld zum Inplacement

Hildegard Guderian
Funktionen als Mittel des Organisationsmanagements

Meike Ganzer
Organisationsgestaltung an Universitäten am Beispiel des Projekts „Campusmanagement" an der Universität Duisburg-Essen

Judith Hoffmann, Frank Meier & Martin Schultze
Potenziale und Handlungsempfehlungen für die hochschuldidaktische Weiterbildung

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 2+3/2014
Lehrveranstaltungsevaluation – zwischen methodischem Anspruch, Partizipation und Wirkung

Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel
Studentische Evaluation von Lehre – Eine themenorientierte Bestandsaufnahme der wissenschaftlichen Literatur

Volkhard Fischer
Die Evaluation von Lehrveranstaltungen an der Medizinischen Hochschule Hannover

Uwe Schmidt et al.
Modellbasierte Lehrevaluation: Konzept und empirische Ergebnisse

Tobias Wolbring
Wie valide sind studentische Lehrveranstaltungsbewertungen? Sachfremde Einflüsse, studentische Urteilerstandards, Selektionseffekte

Susanne Weis, Christiane Karthaus & Tanja Lischetzke
Elemente der Lehrveranstaltungsevaluation an der Universität Koblenz-Landau: Theoretische Einordnung und empirische Befunde

Jörg Jörissen & Michael Heger
Zur Wirkung hochschuldidaktisch fundierter und in den Fachbereichen verankerter Lehrveranstaltungsevaluation

Benjamin Ditzel
Evaluationsverfahren als Ausgangspunkt für Diskussions- und Reflexionsprozesse. Erfahrungen mit dem Aufbau eines hochschulweiten Qualitätsmanagements an der Universität Hildesheim

UVW

Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Neuerscheinungen im UniversitätsVerlagWebler:

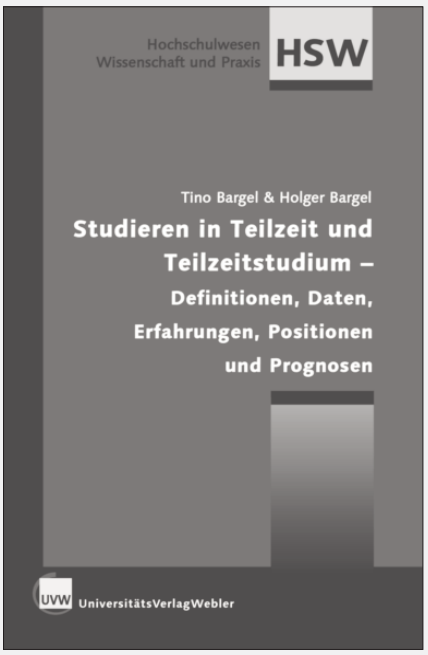
Reihe: Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis

Tino Bargel & Holger Bargel:
Studieren in Teilzeit und Teilzeitstudium – Definitionen, Daten, Erfahrungen, Positionen und Prognosen

Die Studie – erstellt im Auftrag des MWK Stuttgart – arbeitet das bislang unübersichtliche Feld des Studierens in Teilzeit und des Teilzeitstudiums mit einem breiten Themenspektrum auf. Sie umfasst Definitionen und Differenzierungen, amtliche Daten und Statistiken, Studien und empirische Befunde, Gesetzestexte und Regularien, Stellungnahmen und Empfehlungen, Einrichtung und Erfahrungen, Positionen und Prognosen.

Im einzelnen wird das Teilzeitstudium gegen andere Studierformen abgegrenzt und intern differenziert. Bislang fehlende amtliche Daten über das Teilzeitangebot und dessen Besuch werden vorgelegt. Erstmals werden differenziert anhand empirischer Studien, insbesondere der Zeitreihe des Studierendensurveys, Zusammensetzung und Profil, Erfahrungen und Forderungen der Teilzeitstudierenden dargestellt. Die Passagen der Hochschulgesetze der Bundesländer zum Teilzeitstudium werden ebenso wie die Erfahrungen verschiedener Hochschulen mit der Einrichtung eines Teilzeitstudiums miteinander verglichen. Die Haltungen verschiedener Instanzen, z.B. Hochschulrektorenkonferenz und Wissenschaftsrat, oder Verbände, wie fzs, GEW, Stifterverband, und die Empfehlungen wissenschaftlicher Experten werden vorgestellt. Ausführlich eingegangen wird auf die Befunde einer eigenen Online-Befragung bei Hochschulleitungen über deren Erfahrungen und Positionen zum Teilzeitstudium. Schließlich erfolgt erstmals eine Prognose zum Bedarf und zur Nachfrage nach Studienmöglichkeiten in Teilzeit; dafür wird ein Grundmodell aufgestellt und die grundsätzlichen Parameter der Berechnungen entwickelt.

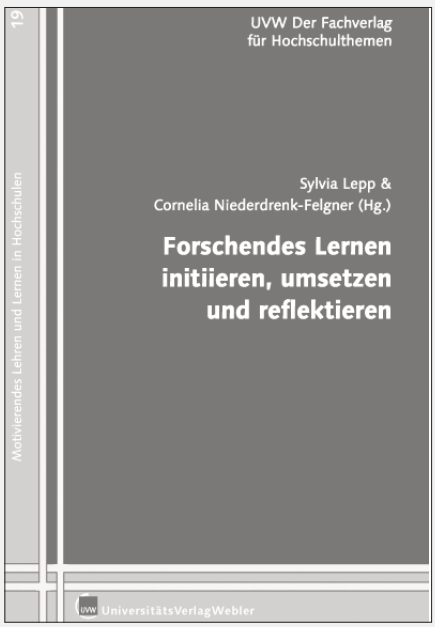
Es ist damit ein umfassendes und aktuelles Kompendium zum ‚Studieren in Teilzeit (Teilzeitstudium)' entstanden, das als Plädoyer für flexible Studienmöglichkeiten, individualisierte Studienverläufe, eine Öffnung der Hochschulen und Diversifizierung der Lehre im Rahmen eines Konzeptes zum Lebenslangen Lernen zu verstehen ist.



ISBN: 978-3-937026-90-9
Bielefeld 2014,
265 Seiten, 39.80 €

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Sylvia Lepp & Cornelia Niederdrenk-Felgner (Hg.)
Forschendes Lernen initiieren, umsetzen und reflektieren



ISBN: 978-3-937026-91-6
Bielefeld 2014, 188 Seiten, 32.00 €

Von der Lehrveranstaltung zur Lernhrveranstaltung: Der oft geforderte „shift from teaching to learning" und die durch Bologna angestoßene Kompetenzorientierung regen zu einer kritischen Diskussion der Lehr-/Lernsituationen an, die an der Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen (HfWU) zu der Implementation von Forschendem Lernen führte. Nach einem einführenden Beitrag zu Diskussion, Ablauf und Anforderungen des Forschenden Lernens beschreiben acht Professor/innen der HfWU ihre Erfahrungen mit der Umstellung auf das neue Format. Dabei stellen sie Veranstaltungskonzepte, Ergebnisse der Studierenden und Reflexionen aus Studierenden- und Lehrendensicht dar.

Der Kanon der Projektberichte bezieht sich auf Veranstaltungen aus unterschiedlichen Studiengängen in unterschiedlichen Phasen des Student-Life-Cycles. Ob Grundlagenfach, Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten, Studienprojekt oder Veranstaltung im Masterstudiengang: Dieser Sammelband präsentiert als einer der ersten im deutschsprachigen Raum die Ergebnisse einer Scholarship of Teaching and Learning. Damit bietet er tiefgehende Einblicke in die Durchführung und Ergebnisse forschender Lehrveranstaltungen auf verschiedenen Ebenen, die als wertvolle Hilfestellung für weitere Arbeiten dienen können.

Erhältlich nur im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – nicht im Versandbuchhandel (z.B. Amazon).
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22