

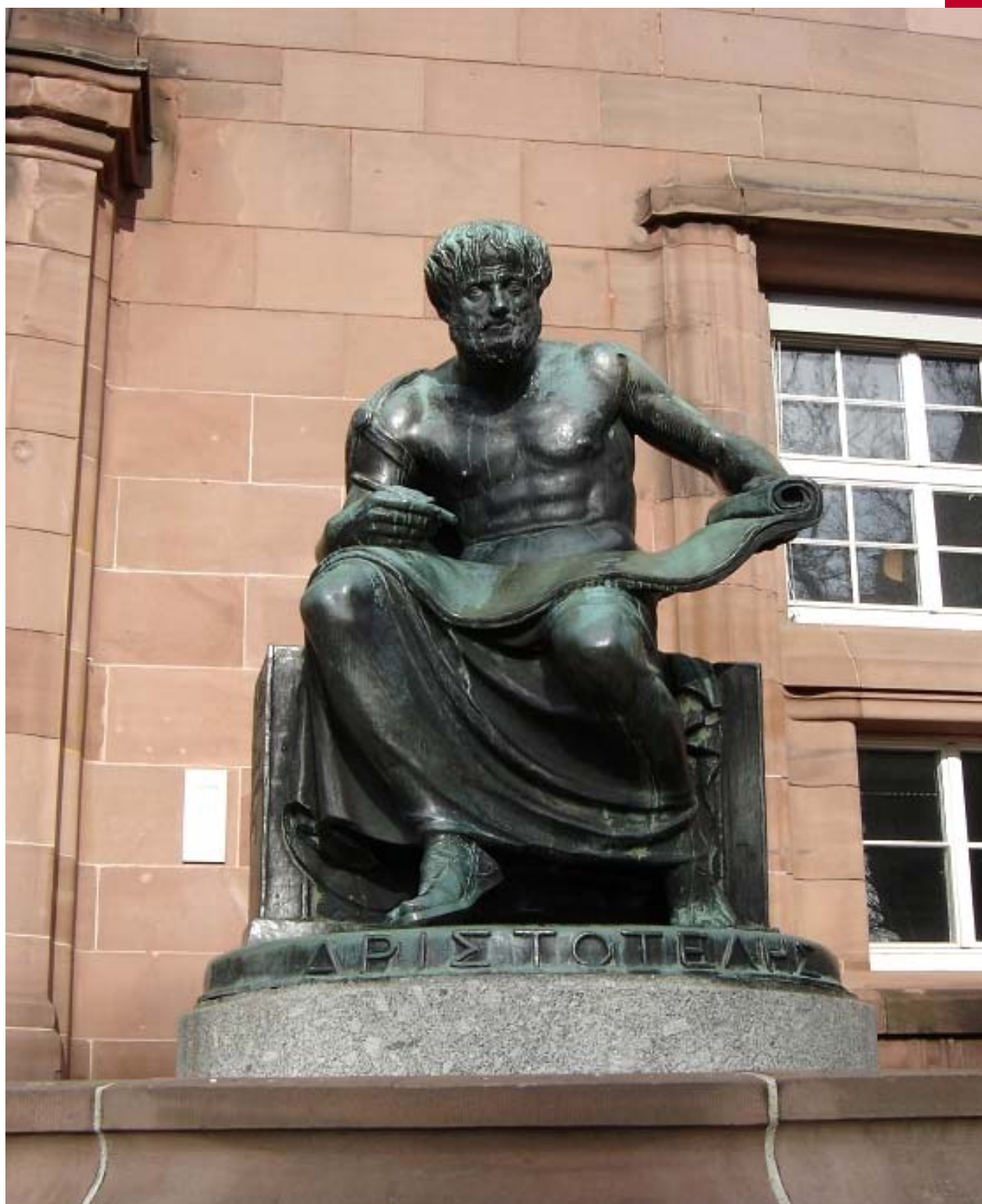
„Best Practice“ in Seminaren

Zehn erfolgreiche Seminarkonzepte aus der Praxis

Eine Aktion der Studiendekane und der Studienkommissionen
der Philosophischen Fakultät, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg



**UNI
FREIBURG**





Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
I. Was macht Qualität der Lehre in Seminaren aus?	4
II. Lektüresicherung und „Workload“ in Seminaren	10
III. Zehn Beispiele für erfolgreiche Seminarkonzepte	
1. Das Essay-Hauptseminar, Variante A	14
2. Das Essay-Hauptseminar, Variante B	17
3. Das referatefreie Hauptseminar	18
4. Das textproduktionsorientierte Hauptseminar	21
5. Das AG-Hauptseminar	22
6. Das aufgabenorientierte Proseminar	24
7. Das Essay-Proseminar	27
8. Das AG-Proseminar, Variante A	29
9. Das AG-Proseminar, Variante B	31
10. Das Essay-Proseminar mit Kleingruppencharakter	33



Vorwort

Die flächendeckenden systematischen Lehrevaluationen, die an der Philosophischen Fakultät seit dem Wintersemester 2007/08 durchgeführt werden, haben gezeigt, dass es – bei einer insgesamt hohen Zufriedenheit der Studierenden – gewisse wiederkehrende Kritikpunkte, aber auch Beispiele für besonders gelungene Lehrveranstaltungen gibt. Bei der Diskussion der Evaluationsergebnisse in der Studienkommission wurde die Idee geboren, einen Erfahrungsaustausch zwischen den Dozentinnen und Dozenten in die Wege zu leiten. Die Leiterinnen und Leiter von Seminaren, die als besonders gelungen gelten können, weil ihnen die Studierenden nicht nur sehr gute Bewertungen gaben, sondern ihnen auch eine hohe Arbeitsintensität und Effektivität attestierten, wurden daraufhin gebeten, ihre Konzepte schriftlich zu skizzieren.

Das Ergebnis dieser Aktion liegt nun vor: Zehn Beispiele für praxiserprobte erfolgreiche Seminare, zusammengestellt als Anregung für die Dozentinnen und Dozenten unserer Fakultät. Diese Handreichung soll keine hochschuldidaktische Fortbildung ersetzen, sondern im Gegenteil vielfach zu beobachtende Skepsis gegenüber Hochschuldidaktik abbauen helfen und einen Anstoß liefern, die eigene Lehre kritisch zu reflektieren, sich mit didaktischen Methoden und Konzepten auseinanderzusetzen, ausgetretene Pfade zu verlassen und Neues auszuprobieren.

Dieser Leitfaden hätte ohne die Mitwirkung der Dozentinnen und Dozenten, die bereit waren, ihre Konzepte zur Verfügung zu stellen, nicht verfasst werden können. Ihnen sei herzlich gedankt. Auf eine Nennung der Namen wurde bewusst verzichtet, um keine fächer- oder personenbezogenen Argumente und möglicherweise Abwehreffekte zu provozieren. Die es betrifft, haben durch die Einbeziehung in die Aktion und durch die positiven Rückmeldungen der Studierenden persönlich die verdiente Anerkennung erfahren.



I. Was macht Qualität der Lehre in Seminaren aus?

Qualitätsverständnis und Kriterien für gute Lehre

Die öffentliche und wissenschaftliche Aufmerksamkeit, die der Qualität von Hochschullehre in Deutschland entgegengebracht wird, ist in den letzten Jahren beträchtlich gestiegen. Diese Entwicklung steht im Zusammenhang mit den aktuellen Veränderungen im Hochschulsystem, aber auch mit gestiegenen Erwartungen von Seiten der Gesellschaft und des Arbeitsmarktes an Kompetenzen und Qualifikationen der Hochschulabsolventen. Und nicht zuletzt stellen heute auch die Studierenden selbst höhere Anforderungen an das Bildungssystem. Qualitativ hochwertige Lehre muss somit nicht nur den Ansprüchen des eigenen Fachgebietes, sondern auch den Erwartungen seitens der Gesellschaft und der Studierenden gerecht werden.¹

Problematisch ist allerdings die Frage nach den Kriterien, mit denen sich die Qualität von Hochschullehre bestimmen lässt. Diesbezüglich ist bis heute kein Konsens erzielt worden.² Dies liegt zum einen daran, dass verschiedene Gruppen – Hochschullehrer, Studierende, aber auch Politik und Öffentlichkeit – unterschiedliche Auffassungen von Lehrqualität besitzen. Für Studierende ist Lehre beispielsweise dann gut, wenn sie Interesse weckt, zu optimalen Prüfungsergebnissen verhilft oder als relevant für die spätere berufliche Tätigkeit empfunden wird. Von Hochschullehrer/innen hingegen wird Lehre möglicherweise dann als gut bewertet, wenn sie sich auf dem aktuellen Stand der Forschung befindet oder alle vorgesehenen Inhalte im Laufe eines Semesters vermittelt werden konnten. Politik und Öffentlichkeit betonen wiederum den Erwerb von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen über das fachliche Wissen hinaus als zentrales Kriterium für gelungene Lehre. In diesem Sinne ist Lehrqualität ein multidimensionales Konstrukt, das je nach Kontext und Anspruch unterschiedlich interpretiert wird.³

Zum anderen ist die Lehr-Lern-Situation derart komplex, dass es wissenschaftlich kaum haltbar ist, im Bezug auf Kriterien für gute Lehre Eindeutigkeit zu erzielen:

¹ MULDER, REGINA H., LAUBENBACHER, STEPHANIE: Studierendenzentrierte Gestaltung von Hochschullehre. - In: Hawelka, Birgit, Hammerl, Marianne u. a. (Hrsg.): Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Kröning 2007, S. 71-84, hier S. 79.

² Wissenschaftsrat der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium (4.7.2008), S. 19-20. <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/8639-08.pdf> (1.10.2009).

³ Ebd., S. 8; VOSS, RÖDIGER: Lehrqualität und Lehrqualitätsmanagement an öffentlichen Hochschulen. Problematik, Konzepte und Empfehlungen für die Gestaltung der Lehre. Hamburg 2004, S. 85-87.

Unterschiedliche Studierendengruppen, unterschiedliche Lehrpersönlichkeiten und die zu vermittelnden Inhalte erzeugen jeweils ganz eigene Lehr-Lern-Situationen. Lehrerfolg ist dabei kein Sachverhalt, dessen Merkmale allgemein festgelegt sind, sondern ein Produkt, das sich erst aus der Interaktion von Lehrenden und Lernenden ergibt. Es stellt daher ein heikles und auch kaum allgemein befriedigendes Unterfangen dar, einheitliche und objektive, allgemein gültige Kriterien für gute Lehre definieren zu wollen.⁴

Diese Erkenntnis befreit jedoch nicht vom Nachdenken über Gestaltung und Erfolg der eigenen Lehre. Und auch wenn einheitliche Kriterien für Lehrqualität nicht erreichbar sind, so gibt es doch wissenschaftliche Untersuchungen aus der Lehr- und Lernforschung, die zumindest nahe legen, dass manche Aspekte sowohl des Lehrens als auch des Lernens eher zu einem Lernerfolg auf Studierendenseite führen. Einige grundsätzliche Erkenntnisse der letzten Jahre werden im Folgenden kurz umrissen.

Lehrkonzepte: Vom Primat der Instruktion (Lehre) zum Primat der Konstruktion (Lernen)

Universitäre Lehre verfolgt traditionell in erster Linie einen strukturorientierten Ansatz: Gut strukturierte Lehrinhalte werden an Studierende weitergegeben mit dem Ziel, dass jeder Studierende am Ende möglichst über den gleichen Bestand an Wissen verfügt. Die Studierenden sind dabei passive Empfänger von Inhalten; Lernen bedeutet die Aufnahme und Wiedergabe von Wissen. Der Anwendungsbezug des Gelernten ist bei dieser Art der Wissensvermittlung meist nicht gegeben – die Studierenden verfügen lediglich über „träges“ Wissen.⁵

Gemessen an den Ergebnissen der aktuellen Lehr-Lernforschung ist diese Art von rein dozentenorientierten Lehrkonzeptionen für das Lehren an Hochschulen nicht mehr adäquat, da sie den komplexen Anforderungen an Lehren und Lernen nicht gerecht wird. Lernen bedeutet nicht länger passives Speichern von Fakten, sondern aktives Auseinandersetzen mit den jeweiligen Lehr-Lern-Inhalten sowie aktive Konstruktion von Wissen. Der Blickwinkel verschiebt sich somit hin zu einer studierendenorientierten Lehre.⁶ Der Lehrende tritt dabei zurück in den Hintergrund und

⁴ STELZER-ROTHE, THOMAS: Grundsätzliche Gedanken zum Stellenwert der Hochschullehre oder: Was ist eigentlich ein Professor/eine Professorin? - In: Ders. (Hrsg.): Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lernen und Lehren an Hochschulen. Rinteln 2005, S. 21-29, hier S. 24.

⁵ HAWELKA, BIRGIT: Problemorientiertes Lehren und Lernen. - In: Dies., Hammerl, Marianne u. a. (Hrsg.): Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Kröning 2007, S. 45-59, hier S. 45-46.

⁶ FLENDER, JÜRGEN: Didaktik der Hochschulen verstehen: Didaktik der Hochschullehre. - In: Stelzer-Rothe, Thomas (Hrsg.): Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln 2005, S. 168-204, hier S. 178.

nimmt die Rolle eines „Coaches“ an, der die Studierenden anleitet und ein Lernumfeld schafft, in dem in aktiven und selbstgesteuerten Lernprozessen Wissen konstruiert werden kann.

Allgemein formuliert lässt sich darum festhalten: Wesentlich für gute Lehre ist die optimale Unterstützung des Lernprozesses. Gute Lehre motiviert die Studierenden zu einer aktiven und kritischen Auseinandersetzung mit den Lehr-Lern-Inhalten. Dabei fördert sie gleichzeitig die Fähigkeit zum eigenverantwortlichen Lernen.⁷

Gute Lehre ist darüber hinaus effektive und nachhaltige Lehre. Entscheidend dafür ist nicht die Stoffmenge, sondern die Intensität der Auseinandersetzung, verbunden mit einer möglichst lange anhaltenden Aneignung von Wissen und Kompetenzen sowie der Weckung von Interesse und Freude. Nachhaltige Effektivität hat mehrere Dimensionen:

- **intellektuelle Begeisterung** durch Fachkompetenz und Ausstrahlung von Enthusiasmus;
- **intellektuelle Herausforderung** durch Aufgaben- und Problemstellungen;
- **Motivation und Ermutigung** durch Kontakt und Interaktion mit den Studierenden;
- **Hilfestellung** bei der Bewältigung von Aufgaben;
- **Rückmeldung** über erbrachte Leistungen.⁸

Erfolgreiche Lernprozesse: aktives, motiviertes und nachhaltiges Lernen

Wie kann ein Hochschuldozent/eine Hochschuldozentin den Lernprozess der Studierenden optimal unterstützen und gestalten, um ein nachhaltig effektives Lernen zu fördern? Wie lässt sich die intrinsische Lernmotivation der Studierenden steigern? Nach den Ergebnissen der aktuellen Forschung sind hierfür verschiedene Aspekte von zentraler Bedeutung:

1. **Autonomiefördernde Lernumgebungen:** Selbstbestimmt Lernende sind zufriedener mit ihrem Lernprozess. Sie eignen sich Wissen aktiver an, verarbeiten es auf einer tieferen Ebene und behalten das Gelernte länger. Hochschullehre ist dann motivationsfördernd und aktivierend, wenn sie den Studierenden Raum gibt, aktiv und individuell zu handeln und eigene Ideen und Vorschläge mit einzubringen. Dies gelingt mit studierendenzentrierten Lehrkonzeptionen am bes-

⁷ Ebd., S. 172 und 178.

⁸ Vgl. WINTELER, ADI: Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch. Darmstadt, 3. Auflage 2008, S. 22.

ten.⁹ Lehrende sind daher nicht nur „Inhaltsexperten“, sondern auch in hohem Maße „Lernmoderatoren“ und „Lernberater“, die Studierende beim Prozess des Lernens in unterstützender Weise begleiten.¹⁰

2. **Aktives Lernen:** Lernen, das auf Aktivitäten (Reden, Schreiben, Üben) beruht, ist effektiver als solches, das sich auf bloßes Zuhören beschränkt.¹¹ Aktive Lernmethoden (Diskussion, Gruppenarbeit, Verfassen von Texten usw.) setzen voraus, dass sich die Studierenden vorher intensiv mit den zu verarbeitenden Inhalten befasst haben. Diskussion ohne substantielle Wissensgrundlage ist unergiebig und auf Dauer ein frustrierender Leerlauf. Die Vorbereitung auf aktive Lernmethoden erfordert also in der Regel die Lektüre eines ausreichenden Quantum von Texten, über die sich die Studierenden das nötige Wissen aneignen und mit dem Forschungsstand vertraut machen. Diese Lektüre nicht nur zu verlangen, sondern auch sicherzustellen, dass sie tatsächlich erfolgt, ist eine Grundvoraussetzung für effektives Arbeiten in den Sitzungen.
3. **Kompetenzunterstützung:** Studierende werden vor allem dann nachhaltig motiviert und in ihrem Lernprozess unterstützt, wenn ihnen das Gefühl vermittelt wird, dass sie etwas können und Lernfortschritte erzielen. Zum einen ist es daher wichtig, auf die Voraussetzungen und Ziele der Studierendenseite einzugehen und mit dem Anforderungsniveau der Lehrveranstaltung an das studentische Vorwissen und die Erwartungen an das jeweilige Seminar anzuknüpfen. Zum anderen sind aber auch informierende und lernfördernde Rückmeldungen von zentraler Bedeutung für motiviertes Lernen.¹²
4. **Unterstützung der sozialen Einbindung:** Die Qualität von sozialen Interaktionen ist für das Gelingen von Lernprozessen von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Wenn sich Studierende in eine Lerngruppe eingebunden fühlen und ein freundliches Lernklima herrscht, wirkt sich das positiv auf die Lernerfolge aus. Kooperative Arbeitsformen ermöglichen dabei nicht nur die soziale Einbindung der Studierenden, sondern auch eigenständiges Erarbeiten und Formulieren von Wissen sowie die Diskussion mit Mitstudierenden.¹³ Soziale Einbindung umfasst auch den persönlichen Kontakt zwischen Studierenden und Dozenten innerhalb und außerhalb der Lehrveranstaltungen. Dieser spielt eine wichtige

⁹ MÜLLER, FLORIAN H.: Studierende motivieren. - In: Hawelka, Birgit/Hammerl, Marianne u. a. (Hrsg.): Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Kröning 2007, S. 31-45, hier S. 32 und S. 34-35.

¹⁰ BRINKER, TOBINA/JARRE, JAN: Aktivierende Methoden in der Hochschullehre: Überblick und Fallbeispiele. - In: Stelzer-Rothe, Thomas (Hrsg.): Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln 2005, S. 227-255, hier S. 229.

¹¹ WINTELER, Professionell lehren und lernen, S. 169.

¹² MÜLLER, Studierende motivieren, S. 36 sowie WINTELER, Professionell lehren und lernen, S. 22.

¹³ HAWELKA, Problemorientiertes Lehren und Lernen, S. 48; WENDORFF, JÖRG A.: Aktivierende Methoden der Seminargestaltung. - In: Hawelka, Birgit/Hammerl, Marianne u. a. (Hrsg.): Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Kröning 2007, S. 17-30, hier S. 18.

Rolle für das Engagement der Studierenden und die Vermittlung der Lehr- und Forschungskultur des jeweiligen Faches.¹⁴

5. **Relevanz der Inhalte und Interesse der Lehrenden:** Die subjektive Bedeutung von Inhalten ist wesentlich für die Entwicklung von thematischem Interesse und damit auch für motiviertes Lernen. Zentral ist dabei aber auch die intellektuelle Begeisterung und die Fachkompetenz des Lehrenden: Empirische Studien haben gezeigt, dass Studierende mehr lernen und höheres Engagement an den Tag legen, wenn Lehrende Enthusiasmus für ihr Fach zeigen und diesen weiterzugeben wissen.¹⁵
6. **Anforderungen und Ziele:** Gute Lehre stellt bewusst hohe Ansprüche und fordert die Studierenden intellektuell heraus. Die Akzeptanz von Leistungsanforderungen steigt mit ihrer authentischen Verkörperung durch die Lehrperson und mit ihrer Transparenz und Einsichtigkeit.¹⁶ Dabei kommt es darauf an, sowohl die Feinziele der jeweiligen Seminarsitzung als auch die Lernziele der gesamten Veranstaltung deutlich zu machen. Lehrzielklarheit ist darüber hinaus Voraussetzung dafür, dass eine Lehre, die auf das selbstgesteuerte Lernen der Studierenden abzielt, überhaupt gelingen kann. Transparenz und Klarheit sind ebenfalls wichtig in Bezug auf die Anforderungen, die in der Lernzielkontrolle an die Studierenden gestellt werden. Hohe Anforderungen definieren sich vor allem über die Qualität der gestellten Aufgaben. Diese zielen auf kritisches, kreatives und problemlösendes Denken ab. Letzteres setzt voraus, dass die Studierenden über die erforderliche Grundlage an Wissen, Kenntnissen und Kompetenzen verfügen.
7. **Seminarstruktur und Methodeneinsatz:** Es wirkt sich motivationsfördernd aus, wenn der Seminarablauf von den Lehrenden klar strukturiert ist und diese Struktur auf die Lehr- und Lernziele Bezug nimmt. Förderlich für die Lernmotivation ist außerdem der Einsatz von unterschiedlichen Lernaktivitäten, wobei nicht alle Methoden für die verschiedenen Lernziele eines Seminars Erfolg versprechend sind.¹⁷

Lehre, die sich an diesen grundsätzlichen Aspekten aus dem Gebiet der Lernmotivation und der aktivierenden Seminargestaltung orientiert, berücksichtigt wesentliche Elemente, die sich für gelungene Lernprozesse als zentral herausgestellt haben. Sie trägt darüber hinaus dazu bei, den Studierenden nicht nur Fachkompetenz,

¹⁴ Vgl. WINTELER, Professionell lehren und lernen, S. 168-169.

¹⁵ FLENDER, Didaktik der Hochschulen verstehen, S. 176 und S. 179.

¹⁶ Vgl. WINTELER, Professionell lehren und lernen, S. 169.

¹⁷ MÜLLER, Studierende motivieren, S. 37; WINTELER, Professionell lehren und lernen, S. 22.

sondern auch Methoden- und Sozialkompetenz zu vermitteln, darunter Problemlösefähigkeit, Lernstrategien, Kooperationsfähigkeit, die Befähigung zur Konfliktbewältigung und viele weitere Schlüsselqualifikationen.

Verschiedene Faktoren haben sich allerdings als erschwerend für die Umsetzung studierendenzentrierter Lehrkonzepte herausgestellt, so beispielsweise die zunehmende Konsumentenhaltung der Studierenden, die oft nur mangelnde Selbstlernkompetenz, die divergierenden Vorkenntnisse aufgrund von unterschiedlichen Lernbiographien, die Betreuung hoher Studierendenzahlen, zeitlich knappe Ressourcen für die Lehrvorbereitung und die oft mangelhaften räumlichen und technischen Verhältnisse an den Hochschulen.¹⁸ Als optimal für den Lehr- und Lernerfolg wird in der Forschung daher ein Seminarkonzept erachtet, das den Wechsel von passiven rezeptiven Phasen und aktiven, konstruktiven Phasen kombiniert.¹⁹


Resümee

Die Qualität von Hochschullehre im Allgemeinen und guter Lehre in Seminaren im Besonderen lässt sich nicht allgemeingültig definieren. Qualitativ hochwertige Lehre ist aber nach den Ergebnissen der Lehr-Lernforschung vor allem dann realisierbar, wenn die Lehrkonzeption des Dozenten auf die Studierenden fokussiert ist und darum bemüht ist, effektives und nachhaltiges studentisches Lernen zu fördern. Eine aktivierende Seminargestaltung, die die eigenständige und intensive Arbeit der Studierenden sowie die Förderung von Lernmotivation in den Vordergrund stellt, kann dazu wesentlich beitragen. Fachliche Kompetenz sowie Enthusiasmus und anspruchsvolle Lehrangebote, eine strukturierte Vorgehensweise und klar definierte Lehr- und Lernziele, Methodenkompetenz, Offenheit und Kooperationsbereitschaft von Seiten der Lehrenden sowie zeitnahe und konstruktive Rückmeldungen über erbrachte Leistungen verstärken den positiven Lerneffekt.

Letztlich gibt es aber kein Patentrezept, das bei allen Studierendengruppen und über Fächergrenzen hinweg anwendbar ist und Qualität der Lehre im Seminar garantiert. Die große Kunst ist und bleibt es daher, sich jeder Lehr-Lern-Situation neu zu stellen, das eigene Tun kritisch zu reflektieren, nach Verbesserungen zu suchen und im gegebenen Rahmen – fachliche Voraussetzungen der Studierenden, Zusammensetzung der Gruppe, Thema, zeitliche und räumliche Bedingungen etc. – die jeweils bestmöglichen Bedingungen für den Lernprozess zu schaffen.

¹⁸ ACKERMANN, DAGMAR/BECKER, WALTER: Erprobung neuer Lehrkonzepte mit Lernteamcoaching. - In: Von Richthofen, Anja/Lent, Michael (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre. Bielefeld 2009, S. 183-198, hier S. 184-185.

¹⁹ WENDORFF, Aktivierende Methoden der Seminargestaltung, S. 29.



II. Lektüresicherung und „Workload“ in Seminaren

Lektüresicherung als Voraussetzung für aktives Lernen

Die Überlegungen zur Qualität der Lehre verdeutlichen einmal mehr die Binsenweisheit, dass zu einem guten Seminar die aktive Arbeit der Studierenden in den Sitzungen gehört. Nur dann ist gewährleistet, dass sich die Studierenden auch jenseits des individuell zu bearbeitenden Themas (z.B. Referat, Hausarbeit) intensiv mit den Inhalten des Seminars auseinandersetzen. Ein Seminar, auf das sich die Teilnehmer/innen nicht oder nur flüchtig vorbereiten, wird in der Regel kein gutes Seminar sein können. Selbst ein Feuerwerk innovativer didaktischer Methoden wird verpuffen, wenn es sich nicht auf die nötige Auseinandersetzung der Studierenden mit der Forschungsliteratur gründen kann.

Sehr viele Studierende beklagen sich in den Freitextkommentaren der Evaluationen über mangelnde Effizienz und über Eintönigkeit von Seminaren, in denen viele Referate gehalten werden, aber Diskussionen substanzlos bleiben, weil nur wenige Seminarteilnehmer die vorbereitenden Texte gelesen haben. Seminare, die vom traditionellen Referate-Schema abweichen und das Gewicht vom Rezipieren auf das aktive Arbeiten verlagern, erfreuen sich hingegen auffallend guter Bewertungen, obwohl (oder weil?) sie den Teilnehmern erheblich mehr wöchentlichen Zeitaufwand abverlangen. Die arbeitsintensiven Seminare – im Folgenden wird definiert, was darunter zu verstehen ist – erzielten bei den Evaluationen der vergangenen Semester mehrheitlich stets weit überdurchschnittliche Bewertungen seitens der Studierenden. Im Sommersemester 2009 beispielsweise landeten 9 von 15 arbeitsintensiven Seminaren bei der statistischen Gesamtwertung aller abgefragten Parameter im obersten Viertel, 8 sogar unter den ersten 20.

Berechnung des angemessenen „Workloads“

Der Forderung nach Sicherstellung der zwischen den Sitzungen zu erbringenden Vorbereitungsleistungen wird häufig entgegengehalten, dass die Belastungen der Studierenden im Bachelor-Master-System zu groß seien und man nicht zu viel an Lektüre zwischen den Seminarsitzungen erwarten könne. Vor dem Hintergrund dieses Diskurses von der Überlastung der Studierenden durch zu viele und zu hohe

Leistungsanforderungen wurde in den Lehrevaluationen der Philosophischen Fakultät auch nach dem zeitlichen Arbeitsaufwand der Studierenden gefragt. Die Ergebnisse²⁰ zeigen, dass diesbezüglich immense Unterschiede zwischen den Seminaren verschiedener Dozent/inn/en und tendenziell auch zwischen den Fächern bestehen. Sie deuten insgesamt darauf hin, dass der durch die ECTS-Punkte definierte „Workload“ in den meisten Seminaren nicht erreicht wird. Die Sorge, die Studierenden durch das Einfordern eines angemessenen wöchentlichen Lektürepensums zu überlasten, ist also unberechtigt. Die Studierenden honorieren im Gegenteil Seminare, in denen das geschieht, in signifikanter Weise mit guten Bewertungen.

Wenn Studierende über zu hohe zeitliche Inanspruchnahme durch Seminare klagen, dann liegt das häufig an falschen Erwartungen. Die Angaben über „zu hohen“ zeitlichen Aufwand korrespondieren nur selten mit den Angaben über die tatsächliche wöchentliche Vorbereitungszeit. Sowohl Studierende als auch Lehrende haben noch zu wenig verinnerlicht, dass die ECTS-Punkte ein Zeitäquivalent sind: 1 ECTS entspricht 30 Arbeitsstunden.²¹ Dabei wird von einer Jahresarbeitszeit der Studierenden von 1.800 Arbeitsstunden (60 ECTS) ausgegangen. Das entspricht 45 Wochen zu 40 Arbeitsstunden, also einer Vollzeitbeschäftigung. Das Problem dürfte für viele Studierende darin liegen, dass sie das Studium eben nicht als Vollzeitbeschäftigung verstehen, sondern nebenher anderen Tätigkeiten nachgehen müssen oder wollen.

Dozenten haben bei der Konzipierung ihrer Lehrveranstaltungen von den zu vergebenden ECTS-Punkten auszugehen, um sowohl eine Überforderung als auch eine Unterforderung zu vermeiden. Seminare sind in der Regel mit 8, 10 oder gar 12 ECTS bepunktet. Das entspricht (bei 1 ECTS = 30 Stunden) 240 bzw. 300 bzw. 360 Arbeitsstunden. Davon entfallen in der Regel nur 30 Stunden auf die Anwesenheit in den Sitzungen; der weitaus größere Teil entfällt hingegen auf die Vor- und Nachbereitung derselben und die Anfertigung von Referaten, Hausarbeiten und andere Leistungen.

In der letzten Befragung (Sommersemester 2009) gaben die meisten Studierenden an, für Referat und Hausarbeit zusammen zwischen 50 und 100 Arbeitsstunden aufzuwenden. Nur ein Fünftel der Studierenden gab an, mehr als 100 Stunden dafür zu investieren. Hier sind sicherlich noch weitere Erhebungen nötig, die auch fächer-spezifische Unterschiede berücksichtigen müssen. Vielen Studierenden dürfte es schwer fallen, während des Semesters den Zeitaufwand für die noch zu schreiben-

²⁰ Die nicht personenbezogenen Auswertungen der fakultätsweiten Evaluationen sind online abrufbar unter: <http://www.philosfak.uni-freiburg.de/evaluation>

²¹ An der Universität Freiburg ging man bisher von 25-30 Arbeitsstunden aus. Die Kultusministerkonferenz hat aber 2009 verbindlich festgelegt, dass für 1 ECTS 30 Arbeitsstunden zu veranschlagen sind.

de Hausarbeit realistisch zu kalkulieren. Dass die Angaben völlig daneben liegen, ist allerdings unwahrscheinlich, denn die überwiegende Mehrheit der befragten Studierenden absolvierte nicht ihr erstes Seminar, sondern konnte schon auf Erfahrungen aus vorangegangenen Semestern zurückgreifen.

Geht man sicherheitshalber vom höheren Wert (100 Stunden) aus, verbleiben somit bei einer Gesamtpunktezahl von 8 ECTS etwa 110 Arbeitsstunden (7-8 Arbeitsstunden je Woche) für die Vor- und Nachbereitung der Sitzungen, bei 10 ECTS etwa 170 Arbeitsstunden (12 Arbeitsstunden je Woche), bei 12 ECTS sogar 230 Arbeitsstunden (mehr als 16 Arbeitsstunden je Woche).

Nur in wenigen Seminaren kreuzte eine größere Zahl von Studierenden Werte von 5 oder mehr Stunden an. Die große Mehrheit der Studierenden empfindet einen Aufwand von 1-3 Stunden pro Woche zur Vor- und Nachbereitung eines Seminars als „angemessen“. Bei allen Unsicherheiten der Daten zum Zeitbedarf für die Anfertigung der Referate und Hausarbeiten besteht also eine substantielle Diskrepanz zwischen dem, was die Mehrheit der Studierenden als „angemessen“ einschätzt und dem, was das ECTS-System als Anforderungen definiert. Das betrifft vor allem Seminare, die mit 10 oder gar 12 ECTS bepunktet sind.

Falschen Erwartungshaltungen und Maßstäben wird dadurch Vorschub geleistet, dass viele Dozent/inn/en ihrerseits von den Studierenden nur ein geringes Maß an wöchentlicher Vorbereitung einfordern oder die Anforderungen nicht transparent genug machen. Es sollte eigentlich selbstverständlich sein, gegenüber den Studierenden zu Beginn der Veranstaltung die Leistungsanforderungen zu definieren und zu begründen. Darüber hinaus empfiehlt sich, das auf den zu vergebenden ECTS-Punkten beruhende Zeitkalkül offen zu legen. Die Erfahrung zeigt, dass mit der Transparenz auch die Akzeptanz steigt.

Die „Best-Practice“-Seminarkonzepte: arbeitsintensiv und gleichzeitig sehr gut bewertet

Für die folgende Zusammenstellung von „Best-Practice“-Seminarkonzepten wurden Veranstaltungen ausgewählt, die zwei Kriterien erfüllen mussten:

1. Mindestens die Hälfte der Teilnehmer/innen investierte pro Woche 5 oder mehr Arbeitsstunden in die Vor- und Nachbereitung der Sitzungen.
2. Das Seminar erhielt von den Studierenden sehr gute Bewertungen.

Die Zusammenschau der abgefragten Seminarkonzepte zeigt, dass es tendenziell Gemeinsamkeiten, aber auch größere Unterschiede gibt. Wie so oft können ver-

schiedene Wege ans Ziel führen. Nicht jeder wird dasselbe Modell übernehmen wollen und sich möglicherweise aus verschiedenen Anregungen sein eigenes entwickeln.

Um die Wirksamkeit der dargelegten Methoden im Hinblick auf die Lektüresicherung einschätzen zu können, wurden ausgewählte Evaluationsparameter beigefügt:

- die Teilnehmerzahl
- der Anteil derer, die angaben, mindestens 5 Stunden pro Woche aufzuwenden;
- der Median (= der Wert, der eine Verteilung in zwei gleich große Hälften teilt)
- der kleinste angekreuzte Wert (in Klammern die Zahl der Nennungen)
- der größte angekreuzte Wert (in Klammern die Zahl der Nennungen)

Daraus ist unschwer zu erkennen, dass der zeitliche Arbeitsaufwand in den Seminaren durchaus unterschiedlich war. Dort, wo ein beträchtlicher Teil der Studierenden den Maximalwert („mehr als 8 Stunden pro Woche“) ankreuzte, wurde möglicherweise das ECTS-Zeitäquivalent überschritten. Jedenfalls sollte bei Anwendung dieser Seminarmodelle die Gesamtbelastung unter Berücksichtigung aller zu erbringenden Leistungen sorgfältig kalkuliert und ggf. mit den Studierenden während des Semesters zwischendurch besprochen werden.

Einige der im Folgenden beschriebenen Seminare sind als dreistündige Veranstaltungen angelegt. Das lässt sich konzeptionell gut begründen, kann aber bei breiter Anwendung dazu führen, dass die Zahl der angebotenen Lehrveranstaltungen sinkt, insbesondere, wenn Dozenten statt dreier zweistündige Veranstaltungen zwei dreistündige anbieten. Hier müssten ggf. in den Fächern Regelungen getroffen werden, damit es nicht zu Engpässen bei der Versorgung der Studierenden kommt.

III. Zehn Beispiele für erfolgreiche Seminarkonzepte

1. Das Essay-Hauptseminar, Variante A

Evaluationsergebnisse	WS 2007/08	SS 2009
Abgegebene Fragebögen	17	19
Wöchentliche Vorbereitungszeit der Studierenden (ohne die Arbeit am eigenen Referat bzw. Hausarbeitsthema)	100% ≥5 h Median: 8 h Min.: 6 h (2) Max.: >8 h (8)	100% ≥5 h Median: >8 h Min.: >8 h Max.: >8 h (17)

1. Das Hauptseminar ist dreistündig. Dadurch ist ausreichend Zeit für Besprechung von Arbeiten, gemeinsamer Lektüre und Diskussion. Der Vorteil gegenüber den zweistündigen Seminaren ist erheblich. Die Arbeitshaltung ist besser, es ist ruhiger, die Beteiligung ist deutlich höher.
2. Ich setze nichts voraus, die Anmeldung findet in der ersten Sitzung nach Vorstellung des Seminarkonzepts statt. Bei der Vorstellung nenne ich genau (auch schriftlich) meine Erwartungen, den Leseaufwand, die Bedingungen für den Scheinerwerb. Dadurch wissen die Studierenden genau, was auf sie zukommt. Wer danach bleibt, springt selten ab. Spätestens nach der dritten Woche bleibt die Teilnehmerzahl konstant.
3. Für jede Sitzung bekommen die Studierenden eine schriftlich formulierte Aufgabe mit einem oder mehreren zu bearbeitenden Texten. Die Aufgabe benennt exakt, was sie tun sollen. Die Lektürepflicht liegt bei 50 bis 150 Seiten pro Woche. Die Studierenden schreiben dazu einen Text („Essay“), der 2-3 Seiten lang ist (2000 Anschläge/Seite). Die regelmäßige, vollständige Bearbeitung dieser Aufgaben ist Voraussetzung, um zur Hausarbeit zugelassen zu werden. Die Texte sind unterschiedlich schwierig, je nach Thema zu 10 bis 50% englisch. Der Schwierigkeitsgrad der Fragestellungen steigert sich von einfachen Reproduktionsaufgaben zu analytischen Aufgaben, Transfers und Vergleichen.
4. In den ersten 10 von angenommenen 15 Sitzungen liegt das Augenmerk auf diesen Aufgaben und den Texten; diese Phase ist arbeitsgleich organisiert. Im letzten Drittel stehen Vorträge der Studierenden im Vordergrund – das ist arbeitsteilig. Die Essay-Verpflichtungen laufen aber weiter und beziehen sich je-

weils auf die Vorbereitung der zu hörenden Vorträge. Durch die regelmäßigen und aufwändigen Essays, die zudem wöchentlich eingesammelt, korrigiert und bewertet werden, ist die Quote der Studierenden, die gut oder sehr gut vorbereitet sind, von 30 auf nahezu 100 Prozent gestiegen. Dadurch ist auch die aktive Beteiligung an den Diskussionen und Textbesprechungen angestiegen, insbesondere sonst stillere Kandidaten nehmen jetzt aktiver teil.

5. Die Essay-Sitzungen laufen etwa so ab: Der Dozent oder ein Studierender fassen kurz wichtige Ergebnisse der vorangegangenen Sitzung zusammen. Zuvor hat der Dozent zwei Studierende gebeten, ihre Essays vorzustellen. Während der Zusammenfassung geht eine wissenschaftliche Hilfskraft, um die beiden Essays für alle zu kopieren. Anschließend werden diese beiden Essays vom jeweiligen Verfasser vorgelesen, danach von einem zuvor bestimmten Kommentator kommentiert, dann im Plenum diskutiert – und zwar a) formal und b) inhaltlich. Das dauert insgesamt etwa eine Stunde. Da jeder die beiden Essays vorliegen hat, kann das ziemlich intensiv erfolgen.
6. Dann werden die in den Essays zur Sprache gekommenen Aspekte und Fragen formuliert und die Arbeit mit den Texten beginnt. Das dauert eine bis eineinhalb Stunden. Am Ende – nicht immer – wird ein zusätzlicher kurzer Text ausgegeben, der sich thematisch anschließt und vielleicht etwas anspruchsvoller ist. Der wird gelesen, in Stillarbeit bearbeitet und dann diskutiert.
7. Die Studierenden erhalten wöchentlich die korrigierten, kommentierten und bewerteten Essays zurück. Die Essaykorrektur teile ich mir in der Regel mit einem Teaching Assistant. Diese regelmäßige Rückmeldung der Essays ist der vermutlich wichtigste Teil des Seminarkonzepts. Nichts wirkt so motivierend und leistungssteigernd, vor allem weil es möglich ist, hierbei auf individuelle Fehler und Stärken einzugehen.
8. Die Referate werden mit den Referenten oder Arbeitsgruppen vorher in der Sprechstunde vorgeplant. Die zur Verfügung stehende Zeit darf nicht über- oder unterschritten werden. Beamer- oder Folienunterstützung sind sparsam einzusetzen. Nach dem Referat hat das Plenum 15 bis 20 Minuten Zeit, die Referenten zu befragen – Vorbild sind hier die Diskussionen in den Colloquien, die auf diese Weise eingeübt werden. Am Ende erhalten die Referenten ausführliche Rückmeldungen vom Seminarleiter (oft auch vom Teaching Assistant) über sachliche und formale Aspekte des Vortrags.

9. In manchen Fällen, v.a. bei eindeutigen formalen Defiziten, wird ein Referat auch wiederholt. Das hat sich bewährt, weil dadurch der Trainingscharakter der Referate unterstrichen wird.

10. In der letzten Sitzung werden die Studierenden in vier bis fünf Großgruppen gebeten, die Ergebnisse des Seminars thesenartig zusammenzustellen. Dazu wird eine konkrete Leitfrage formuliert, die zu beantworten ist. Die Ergebnisse der Gruppen werden mit Folie projiziert und dann im Vergleich besprochen.

11. Die Schriftlichen Hausarbeiten sind oft – nicht immer- in Verbindung mit dem Referat. Die Themen werden noch während des Semesters mit den Einzelnen in der Sprechstunde diskutiert. Es gibt dazu einen Leitfaden, Wie schreibe ich eine Hausarbeit?, in der v.a. auf Aufbau, Gliederung, Einleitung etc. Bezug genommen wird.

2. Das Essay-Hauptseminar, Variante B

Evaluationsergebnisse	WS 2007/08	SS 2008	SS 2009
Abgegebene Fragebögen	8	11	10
Wöchentl. Vorbereitungszeit der Studierenden (ohne die Arbeit am eigenen Referat bzw. Hausarbeitsthema)	90% ≥5 h Median: >8 h Min.: 30' (1) Max.: >8 h (5)	80% ≥5 h Median: 8 h Min.: 4 h (2) Max.: >8 h (4)	90% ≥5 h Median: 8 h Min.: 4 h (1) Max.: >8 h (4)

- 8 Essays (Wintersemester 2007/08) bzw. 5 Essays (Sommersemester 2008) à 1500 bis 2000 Wörter auf der Basis der Quellen und Sekundärliteratur (ca. 200-250 Seiten pro Woche); Vorlagenblätter mit genauer Aufgabenstellung und gesamte Lektüre stehen im Netz.
- Essays werden von erfahrenem Lehrassistenten in inhaltlicher und formaler Absprache mit dem Seminarleiter korrigiert; pro Essay eine halbe Seite Feedback mit Stichworten oder, wenn nötig, auch ausformulierter Bewertung (Notengebung erst ab dem dritten Essay)
- bei Wunsch der Gruppe Diskussion der Fortschritte und allgemeinen Probleme der Essays im Plenum, auch individuelle Beratung und Rücksprache mit Lehrassistent und Seminarleiter möglich
- nur Impulsreferate von maximal 10 Minuten mit Zuspitzung einer Forschungsthese auf der Basis der von allen gelesenen Forschungsliteratur, dann ausführliche Diskussion
- Thesenpapier wird eine Woche vor Referatstermin mit dem Seminarleiter in Sprechstunde ausführlich besprochen
- weitere Teilnahmevoraussetzungen: Stundenprotokolle und Hausarbeit
- Zwischenevaluation vor Weihnachten, um die Wahrnehmung der Seminarform durch die Studierenden zu überprüfen

3. Das referatefreie Hauptseminar

Evaluationsergebnisse	SS 2007	SS 2008 ²²
Abgegebene Fragebögen	15	7
Wöchentliche Vorbereitungszeit der Studierenden (ohne die Arbeit am eigenen Referat bzw. Hausarbeitsthema)	50% ≥5 h Median: 4 h Min.: 2 h (3) Max.: 8 h (1)	90% ≥5 h Median: 6 h Min.: 4 h (1) Max.: 8 h (1)

Grundprinzip: Aktivierung aller Teilnehmer statt Rezipieren von Referaten

- Es gibt keine herkömmlichen Referate, sondern höchstens Kurzreferate (5-10 Minuten), in denen ein Artikel oder ein begrenzter Sachverhalt zusammengefasst wird.
- Die Sitzungen sind so organisiert, dass jede(r) Teilnehmer(in) ständig gefordert ist, sich jede Woche intensiv vorbereiten und in der Sitzung mehrmals einbringen muss.
- Der gesamte Lesestoff ist eingescannt und samt ausformulierter Aufgabenstellung in CampusOnline zum Herunterladen verfügbar.
- Ebenfalls in CampusOnline bereitgestellt werden: Semesterplan, Auswahlbibliographie, Themenliste für die Hausarbeiten, Übersicht über die Leistungsanforderungen.
- Wichtig ist mir, die Studierenden stets spüren zu lassen, dass mich das Thema selbst interessiert und dass mir der Lernerfolg und Zugewinn für die Studierenden ein Anliegen ist.
- Ich biete den Studierenden Hilfestellungen an: schriftliche Leitfäden in CampusOnline zur Literatursuche und zum Abfassen von Hausarbeiten; persönliche Beratung und Besprechung von Hausarbeitsentwürfen und Rechercheproblemen in der Sprechstunde.
- Die Leistungsanforderungen formuliere ich mit allen zu erbringenden Einzelleistungen in der ersten Sitzung präzise und stelle sie zum jederzeitigen Nachlesen in CampusOnline.
- Die Aktivierung der Studierenden beginnt schon in der ersten Sitzung. Ich beschränke meine eigenen Erläuterungen auf das Notwendigste und bringe die Studierenden so schnell wie möglich zum Reden, zum Beispiel durch ein Bild, einen Filmausschnitt oder eine kurze Textquelle.
- Die folgenden Seminarsitzungen sind jeweils einem Thema gewidmet. Die Studierenden bereiten sich auf jede Sitzung inhaltlich vor und bringen sich über verschiedene aktivierende Arbeitsformen ein (Diskussionen, Gruppenarbeiten,

²² Andere Lehrperson, aber analoges Konzept.

Partnerarbeiten, Rollenspiele, Stationsbetrieb, Freiarbeit mit Themenplakaten, Mindmapping usw.). Die Arbeitsformen und die vorbereitende Lektüre lege ich im Seminarplan fest.

- Die Hausarbeiten werden aus einer Liste frei gewählt. Sie beziehen sich inhaltlich auf die Sitzungen, haben aber organisatorisch mit ihnen nichts zu tun und fließen in keine Referate oder sonstigen Präsentationen ein. Für die Anfertigung der Hausarbeit sind Zwischenschritte (Literaturliste, Gliederung) zu festgesetzten Fristen während des Semesters vorzulegen.
- Dieses Konzept hat sich besonders bei sehr großen Gruppen (30-45 Teilnehmer) bewährt, weil die Sitzungen nicht durch unzählige Referate überfrachtet werden und viele Teilnehmer gleichzeitig aktiv arbeiten können.

Lektüresicherung

- Eingangssessay von der ersten auf die zweite Sitzung: Die Studierenden erhalten Lektüre im Umfang von ca. 40-50 Seiten und müssen zu einem konkreten Thema einen Essay (7.500-8.000 Zeichen) schreiben. Dieser muss per e-mail (Frist mit Uhrzeit) zwei Tage vor der nächsten Sitzung abgeliefert werden. Er wird korrigiert, kommentiert und benotet zurückgegeben. Der Eingangssessay hat mehrfach positive Wirkung:
 - o Er erübrigt zeitaufwändige Anmeldeverfahren im Vorfeld des Seminars. In die erste Sitzung kann kommen, wer will. Das Seminar weiter besuchen darf nur, wer den Essay fristgerecht und mit positiver Bewertung abliefern.
 - o Die Studierenden zahlen einen „Eintrittspreis“ in das Seminar. Das Engagement ist im Folgenden deutlich höher.
 - o Die Studierenden erhalten eine individuelle Rückmeldung über erbrachte Leistungen und lernen dadurch eine Menge dazu. Ich selbst übernehme die inhaltliche Korrektur, die Lehrassistentin (studentische Hilfskraft) macht die sprachliche Korrektur.
 - o Die Erfahrung zeigt, dass im Besonderen schüchterne Studierende durch gute schriftliche Leistungen an Selbstwertgefühl gewinnen und sich in der Folge auch stärker in das Seminar einbringen. Das Essay-Schreiben kommt tendenziell Frauen zugute, die häufig in Seminaren durch dominante und redegewandte männliche Seminarteilnehmer an den Rand gedrängt werden.
- Zwischenklausur in der Mitte des Semesters über die bis dahin zu lesende Pflichtlektüre.
- Prüfungssimulation: In einem Seminar habe ich gute Erfahrungen damit gemacht, zu Beginn jeder Sitzung 15 Minuten lang zwei ausgelosten „Kandidaten“ Prüfungsfragen zur Pflichtlektüre zu stellen. Diese „Prüfung“ wurde zwar nicht

benotet, hatte aber enorme Wirkung auf die Motivation und wurde als Training von den Studierenden sehr gut angenommen. Diese Methode wende ich allerdings nur an, wenn sich das Thema dafür eignet. Außerdem Sorge ich für einen humoristischen Grundton der Aktion, damit das Seminar nicht den Charakter einer unangenehmen Prüfungssituation annimmt.

- Schriftliche Hausarbeiten. Auch die schriftlichen Hausarbeiten werden detailliert korrigiert und mit in der Regel 1-2-seitigen Kommentaren versehen. Die Lehrassistentin steuert die sprachliche Korrektur bei.
- Jede nicht oder schlecht erbrachte Leistung muss kompensiert werden: Wer zu spät kommt, nicht adäquat vorbereitet ist, eine Sitzung versäumt (über das tolerierte Maß von 2 Sitzungen hinaus), muss über die jeweilige Sitzung einen Essay abliefern.

Ergebnissicherung

- Zu jeder Sitzung gibt es ein Ergebnisprotokoll. Dieses Ergebnisprotokoll wird von jeweils zwei Studierenden verfasst. Es sind aber auch alle anderen Seminarteilnehmer aufgerufen, an der Abfassung und Korrektur mitzuwirken. Die Protokolle werden auf einer Wiki-Plattform online geschrieben und sind sofort für alle Teilnehmer und für mich sichtbar (passwortgeschützt). Auf diese Weise kann das Protokoll korrigiert und ergänzt werden, ohne dass dafür Sitzungszeit benötigt wird. Es entfallen dadurch alle Probleme, die mit der Verteilung fehlerhafter oder unvollständiger Protokolle verbunden sind. Jeder Seminarteilnehmer hat jederzeit Zugang zu allen Protokollen.
- In der letzten Sitzung wird eine inhaltliche und didaktische Bilanz gezogen. Die inhaltliche Bilanz erfolgt entweder durch eine Abschlussdiskussion (im Plenum oder als Podiumsdiskussion mit ausgelosten „Experten“ als Ergebnis einer Gruppenarbeit) oder über eine Kartenabfrage mit anschließender Sichtbarmachung und Strukturierung an der Pinnwand. Die didaktische Bilanz besteht in der gemeinsamen Besprechung der Evaluationsergebnisse.

4. Das textproduktionsorientierte Seminar

Evaluationsergebnisse	WS 2007/08
Abgegebene Fragebögen	10
Wöchentliche Vorbereitungszeit der Studierenden (ohne die Arbeit am eigenen Referat bzw. Hausarbeitsthema)	60% \geq 5 h Median: 5 h Min.: 3 h (1) Max.: 6 h (2)

Dieses Seminar ist eine Variante des referatfreien Seminars, das sich aber nur für kleine Gruppen (bis 12 Teilnehmer) eignet. Die ersten Wochen laufen nach dem im Beispiel 3 beschriebenen Modell ab. In der zweiten Hälfte des Semesters sind jeder Seminarsitzung 1-2 Hausarbeitsthemen zugeordnet. Die Studierenden arbeiten ab der zweiten Semesterwoche an ihren Hausarbeiten (parallel zur Pflichtlektüre) und legen jeweils eine Woche vor dem zugeordneten Sitzungstermin einen 10-seitigen Hausarbeitsentwurf vor. Dieser muss formal bereits den Kriterien einer Hausarbeit entsprechen, kann sich aber auf ausgewählte Kapitel oder eine Kurzform des Ganzen beschränken. Diesen Hausarbeitsentwurf stelle ich umgehend in CampusOnline. Er muss von allen Seminarteilnehmern bis zur Sitzung gelesen werden. Ein Teilnehmer wird zum Kommentator bestellt.

Zum Ausgleich für diese Zusatzarbeit wird in der zweiten Semesterhälfte die vorbereitende Lektüre reduziert. Die Studierenden müssen dennoch zusätzlich zu den Hausarbeitsentwürfen auch Sekundärliteratur und Quellentexte lesen, um sich mit den Entwürfen auch wirklich auseinandersetzen zu können.

Ich selbst erstelle zum Hausarbeitsentwurf einen schriftlichen Kommentar. Die Lehrassistentin versieht den Entwurf mit sprachlichen Korrekturen.

In der Sitzung wird dann über die Hausarbeitsentwürfe diskutiert. Die Verfasser haben Gelegenheit, in 5 Minuten den Kontext ihres Themas zu erläutern. Darauf folgt der Kommentar eines Studierenden und mein Kommentar. Im Anschluss wird über das Thema oder einen größeren Kontext diskutiert.

Auf der Grundlage der allseitigen Rückmeldungen werden die Hausarbeiten in der Folge überarbeitet. Die Endfassungen sind wie üblich abzuliefern.

Diese Arbeitsform erhöht die Abgabequote der Hausarbeiten auf praktisch 100 Prozent. Auch die Qualitätssteigerung zwischen dem Entwurf und der Endfassung ist deutlich.

5. Das AG-Hauptseminar

Evaluationsergebnisse	WS 2007/08	SS 2008
Abgegebene Fragebögen	10	28
Wöchentliche Vorbereitungszeit der Studierenden (ohne die Arbeit am eigenen Referat bzw. Hausarbeitsthema)	75% \geq 5 h Median: 5 h Min.: 2 h (1) Max.: >8 h (3)	30% \geq 5 h Median: 3 h Min.: 1 h (1) Max.: 7 h (1)

Voraussetzungen

Seminar mit 12 Studierenden, dreistündig

Das Seminar war auch offen für Studierende, die keinen Seminarschein erwerben wollten. Teilnahmevoraussetzung für alle Teilnehmer: Sie bereiten die wöchentliche Lektüre vor (30-40 S.), schreiben einen Essay, bereiten in einer AG eine Sitzung vor. Wer einen Hauptseminarschein erwerben möchte, schreibt zusätzlich eine Hausarbeit.

Einstieg

Der Einstieg in das Thema des Hauptseminars war anspruchsvoll: Die Teilnehmer hatten schon zur zweiten Sitzung einen sehr dichten, englischsprachigen Forschungsüberblick zu lesen und in einem Essay Antworten auf Fragen zu diesem Text zu bearbeiten (Textverständnis, Transfer). Der arbeitsintensive Einstieg hat sich in vielen Seminaren bewährt. Die Studierenden sind schnell im Thema, sie haben sich gleich zu Beginn des Seminars schon schriftlich damit auseinandergesetzt, und sie können den Arbeitsaufwand, der auf sie zukommen wird, früh einschätzen.

Durchführung

Die ersten vier Sitzungen dienten der Einarbeitung in das Thema bzw. der Vertiefung einzelner Aspekte. Je nach Thema (es gibt keine feste Regel) geschah das in unterschiedlichen Arbeitsformen: Diskussion der vorbereiteten Texte, Arbeit mit Quellen, Erarbeitung von vorgegebenen Fragestellungen, wechselnd im Plenum oder in Arbeitsgruppen. Die Vorbereitung dieser Sitzungen übernehme ich.

Ab der 5. Sitzung haben die Studierenden in AGs die Sitzungen vorbereitet. Die Themenbereiche waren vorgeben. In enger Absprache mit dem Dozierenden, die

spätestens drei Wochen vor der Sitzung der AG beginnt, wird ein thematischer Schwerpunkt ausgewählt, werden Fragestellungen, Auswahl der Lektüre, Quellentexte, Lernziel besprochen. Über die inhaltliche Vorbereitung hinaus sind die AGs verantwortlich für den Ablauf und die Arbeitsformen in „ihrer“ Sitzung (Kurzreferat, AGs oder Einzelarbeit, Diskussionen im Plenum, Moderation ...).

Als Seminarleiterin greife ich in der Sitzung u.a. dann ein, wenn inhaltliche Korrekturen oder Ergänzungen notwendig oder offene Fragen zu klären sind. Damit die Vorbereitung gut funktioniert, treffe ich mich mindestens zweimal, gelegentlich auch dreimal vor der Sitzung mit der AG (jew. ca. 20-30 Minuten). Dieses Verfahren hat den Vorteil, dass die AGs sehr zielgerichtet und intensiv über den überschaubaren Zeitraum von 3 oder 4 Wochen ihre Sitzung vorbereiten. Die Studierenden werden außerdem mit in die Verantwortung für das Gelingen des Seminars genommen: Allen wird deutlich, wie notwendig die vorbereitende Lektüre für die Sitzung ist. (Jeder erwartet, dass die anderen Teilnehmer lesen, was man selbst als vorzubereitende Lektüre angibt.) Wichtig ist, dass die Sitzung dann auch auf die Pflichtlektüre Bezug nimmt.

Feedback

Das Feedback auf die Sitzung der AGs geben sich die Studierenden wechselseitig: Unmittelbar im Anschluss an die Sitzung kommentieren diejenigen, die die kommende Sitzung inhaltlich und didaktisch gestalten werden, die Arbeit ihrer Vorgänger. Die AG berichtet dann von den eigenen Erfahrungen; ich ergänze.

Hausarbeiten

Die Hausarbeiten werden schon vor Semesterende vorbereitet: Die Studierenden verfassen drei Wochen vor Ende der Vorlesungszeit ein schriftliches Exposé, das kurz vor Beginn der Semesterferien individuell besprochen wird. Den Schein für ihre Hausarbeiten bekommen die Studierenden in einem Gespräch zusammen mit einer kurzen schriftlichen Auswertung.

6. Das aufgabenorientierte Proseminar

Evaluationsergebnisse	WS 2007/08 (1. PS)	WS 2007/08 (2. PS)	SS 2009
Abgegebene Fragebögen	18	19	16
Wöchentl. Vorbereitungszeit der Studierenden (ohne die Arbeit am eigenen Referat bzw. Hausarbeitsthema)	83% ≥5 h Median: 6 h Min.: 2 h (1) Max.: >8 h (3)	75% ≥5 h Median: 5 h Min.: 2 h (1) Max.: >8 h (3)	100% ≥5 h Median: 8 h Min.: 5 h (2) Max.: >8 h (7)

Textpensum

- Mindestens 2 Texte pro Sitzung, Gesamtumfang 50-70 Seiten
- Im Laufe des Semesters sollten möglichst viele verschiedene Textsorten vorgestellt werden: Forschungsaufsatz, Essay, Literaturbericht, Buchkapitel, verschiedene Quellensorten

Konkrete Arbeitsaufgaben zur Vorbereitung auf die Sitzung

- Die Arbeitsaufgaben sind eng auf die Texte bezogen.
- Mit ihnen werden verschiedene Text- und Analysekompetenzen eingeübt.
- Auf das gesamte Semester gesehen werden sie so verteilt, dass a) möglichst alle wichtigen Operationen im Umgang mit wiss. Texten geübt werden, und b) von einfacheren zu schwierigeren Aufgaben fortgeschritten wird.
- Zum Beispiel:
 1. Sitzung: Text gliedern und zusammenfassen
 2. Sitzung: These(n) und Argumentationsgang eines Textes herausarbeiten
 3. Sitzung: Thesen eines Texts diskutieren (Pro- und Contra-Argumente entwickeln), Kritik formulieren
 4. Sitzung: Forschungsbericht lesen, bisher gelesene Texte in die Forschung einordnen
 5. Sitzung: formale und inhaltliche Quellenanalyse
 6. Sitzung: These eines Sekundärtextes anhand von Quellenanalysen überprüfen
 7. Sitzung: konträre Thesen zweier Texte gegenüberstellen und diskutieren
 8. Sitzung: methodischen Ansatz von Texten bestimmenetc.
- Dabei sind mit den einzelnen Textanalyseschritten inhaltliche Einheiten verbunden.

- Variation ist ein wichtiges Prinzip, und zwar mehr noch, was die Text- und Analyseoperationen betrifft, als was die Arbeitsformen (Gruppenarbeit, Referate etc.) betrifft.

Sitzungen als Übung

- Die Sitzungen bauen auf den Arbeitsaufgaben auf, mit denen sich die Studierenden auf die Sitzung vorbereitet haben.
- Die Textkompetenzen, die erlernt werden sollen, werden geübt; d.h. die Arbeitsschritte werden in der Sitzung durchgeführt, besprochen und wiederholt – gerade serielle Aufgaben sind sinnvoll, d.h. dass mehrere Studierende hintereinander den gleichen Arbeitsschritt vollziehen.
- Beispiel: Bestand die Arbeitsaufgabe für die Sitzung darin, die These eines Texts herauszuarbeiten und zu kritisieren, lesen zunächst mehrere Studierende die These vor, die sie erkannt haben, dann lesen mehrere Studierende die Kritikpunkte vor, die sie entwickelt haben; beides wird dann diskutiert.
- Über das ganze Semester wird im Plenum detailliert an Texten gearbeitet: Einzelne Passagen werden vorgelesen und besprochen, Begriffe werden diskutiert, Studierende werden aufgefordert, Thesen in den Texten zu markieren, ihre eigenen Aussagen an Texten zu belegen etc.
- Eingehendere Diskussionen werden dadurch nicht gehemmt; sie kommen etwas später im Semester zustande, etwa ab der Mitte, und finden dann, wenn die Übungen funktioniert haben, auf einem deutlich höheren Niveau statt.

Obligatorische Ausarbeitungen

- Zu möglichst vielen Sitzungen müssen die Studierenden Ausarbeitungen machen, mit denen unterschiedliche Kompetenzen geübt werden sollen.
- Zum Beispiel:
 - o faktische Übersichten oder Schemata (am Anfang des Semesters, um sich einen Überblick über das Gesamtthema zu verschaffen),
 - o Textexzerpte (sehr hilfreich für den Dozierenden, wenn es darum geht, Textverständnis und Abstraktionsfähigkeit der Studierenden kennenzulernen)
 - o mündliche Textpräsentation (statt Referat: Vorstellung eines Textes, den alle gelesen haben, z.T. nach vorgegebenem Schema; mehrere Präsentationen hintereinander, die dann diskutiert werden)

- Essays (verschiedene Formen: Textaussagen zusammenfassen, Pro/Contra-Diskussion von Thesen, Quellenanalyse – im Grunde können alle oben genannten Aufgaben schriftlich durchgeführt werden)
- Die Ausarbeitungen werden in den Sitzungen vorgestellt und besprochen, z.T. illustriert durch Folien; Beispiel Essay: Mehrere Essays werden vorgelesen, den Zuhörern werden bestimmte Aufgaben zugeteilt, worauf sie achten und was sie kommentieren sollen.
- Der Dozierende korrigiert und kommentiert alle schriftlichen Ausarbeitungen bis zur nächsten Sitzung.

Verbindlichkeit und Rückmeldung

- Ein Klima der Verbindlichkeit entsteht, wenn alle Beteiligten merken, dass alle Beteiligten ernsthaft und intensiv arbeiten (einschließlich des Dozierenden), dass das, was von den Studierenden gefordert wird, auch praktiziert (und korrigiert) wird, und dass die gestellten Aufgaben zu Lernfortschritten führen.
- Rückmeldungen sind dafür besonders wichtig und außerdem für die Studierenden motivierend; sinnvoll ist es, mit möglichst vielen Studierenden mindestens einmal im Semester ein Einzelgespräch zu führen, in dem Studierenden Probleme ansprechen können und in denen ihnen der Dozierende sagt, was ihnen bisher gut gelungen ist und was sie noch verbessern können.
- Die Kehrseite der Verbindlichkeit sind Sanktionen: Es muss deutlich sein, dass Studierende, die die formalen Anforderungen nicht erfüllen, nicht am Seminar teilnehmen können; das ist auch eine Frage der Gerechtigkeit für die Teilnehmer bzw. wird so wahrgenommen.

7. Das Essay-Proseminar

Evaluationsergebnisse	WS 2007/08
Abgegebene Fragebögen	16
Wöchentliche Vorbereitungszeit der Studierenden (ohne die Arbeit am eigenen Referat bzw. Hausarbeitsthema)	90% \geq 5 h Median: 8 h Min.: 3 h (1) Max.: 8 h (9)

Vorweg: ein solch gelungenes Proseminar hatte ich zuvor noch nicht. Hier passte einfach alles. Der Dozent durfte nur nicht stören. Neben dem „Glück“ würde ich noch ein paar andere Faktoren bemühen, die zur Kombination „viel Arbeit – große Zufriedenheit“ beigetragen haben:

Die Frage der Mittel ist nicht schwer zu beantworten. Die Studenten und Studentinnen mussten einen hohen Aufwand betreiben – das hatte ich bereits in den „Geschäftsbedingungen“ definiert. Richtlinie war: ein Tag Vorbereitung plus Sitzung. Der Lektüreumfang betrug ca. 50 Seiten (anspruchsvolle Texte) und mindestens jede zweite Sitzung war ein Essay von ca. 4500 Zeichen zu schreiben. Das hatte den Vorteil, dass jeder mitsprechen konnte, weil jeder einen Essay geschrieben hatte. Und jeder hatte zuvor gründlich gelesen und nachgedacht. Ein oder zwei Essays dienten dann als Grundlage für die Seminarstunde. Zur Motivation trägt sicherlich generell bei, dass der Dozent die Essays sofort liest und ausführlich kritisiert (bzw. lobt). Ein Dozent sollte m. E. in etwa ebensoviel Zeit investieren, wie er von den Studenten abfordert.

Ein „Erfolgsrezept“ im konkreten Fall war sicherlich die Gruppendynamik (die allerdings nicht planbar ist). Die Studierenden haben sich gegenseitig angetrieben, durch lebhaftes Diskussionen, politische Motivationen und wissenschaftliche Neugierde gegenseitig zu Höchstleistungen gepusht. Hilfreich war sicherlich ein am Ende des Seminars stehendes Blockseminar, zu dem zwei Prominente eingeladen waren, die dann den Studierenden „gehörten“. Dieses „grande finale“ galt es während des Semesters vorzubereiten.

Sicherlich nicht unwichtig: Mit der Lektüreauswahl hatte ich ein glückliches Händchen. Die Studierenden wurden immer wieder mit neuen Perspektiven und damit Überraschungsmomenten konfrontiert. Einer sagte das mal so: „Nach der letzten Sitzung hatte ich das Gefühl, einen Standpunkt bezogen zu haben. Bei der Vorbereitung zur heutigen Sitzung ist der schon wieder Vergangenheit.“

Zum Führungsstil: Am Anfang war ich eher streng und hielt Linie. Als es lief, wurde ich immer netter und ließ Abweichungen und Ausnahmen zu.

Die Hausarbeit erachtete ich zwar als wichtig (niemand wurde zugelassen ohne Exposé und individueller Absprache), gewichtete sie aber angesichts der vielen Essays etwas herunter. Mehr noch die Klausur. Das wurde durchaus positiv angenommen (ist aber vielleicht formal nicht in Ordnung). Referate habe ich keine halten lassen. Alles wurde gemeinsam erarbeitet. Ab und zu gab es Gruppenarbeit (in Sitzungen ohne Essays).

8. Das AG-Proseminar, Variante A

Evaluationsergebnisse	WS 2007/08
Abgegebene Fragebögen	16
Wöchentliche Vorbereitungszeit der Studierenden (ohne die Arbeit am eigenen Referat bzw. Hausarbeitsthema)	60% \geq 5 h Median: 5 h Min.: 30' (1) Max.: 8 h (2)

Voraussetzungen

Seminar mit 18 Teilnehmer/innen, darunter nur 6, die einen PS-Schein erwerben und 5, die eine ZP zum Thema ablegen möchten.

Teilnahmevoraussetzung für alle Teilnehmer: die wöchentliche Lektüre vorbereiten (20-30 Seiten), drei Recherchen durchführen und die Ergebnisse schriftlich fixieren, ein Kurzreferat in einer AG oder einzeln vorbereiten. Außerdem fanden zwei Exkursionen statt (Freiburg und Basel); die Teilnahme an einer Exkursion war für alle Studierenden obligatorisch. Wer einen Schein brauchte, schrieb zusätzlich eine Klausur und die Hausarbeit.

Einstieg

Die erste Recherche im Seminar ist schon zur zweiten Sitzung durchzuführen; die schriftlichen Ergebnisse werden eingesammelt und kommentiert. Der rasche arbeitsintensive Einstieg hat sich bewährt. Die Studierenden sind schnell im Thema, sie haben sich schon zu Beginn des Seminars schriftlich mit dem Thema auseinandergesetzt und können den Arbeitsaufwand, der auf sie zukommen wird, früh einschätzen.

Durchführung

Ähnlich wie das „AG-Hauptseminar“, mit zwei Abweichungen:

- In Proseminaren stelle ich zu Beginn des Semesters einen Seminarreader zusammen, den die Studierenden in der ersten Woche kaufen können. Die Grundlagen-Lektüre für das kommende Semester ist damit „sichtbar“ (später kommt vertiefende Literatur zu den Themen der Sitzungen hinzu). Für den Dozierenden bedeutet das, die inhaltliche Vorbereitung schon zu Beginn des Semesters

weitgehend abzuschließen; in Ausnahmefällen wird der Reader im laufenden Semester ergänzt oder ein Text darin durch einen anderen ersetzt.)

- Die ersten beiden Sitzungen führen inhaltlich in das Thema ein. Ab der dritten Sitzung halten die Studierenden einzeln oder in kleinen Gruppen (je nach Teilnehmerzahl) ein Kurzreferat mit Handout (max. 20 Minuten). Das Thema ist vorgegeben; die Wahl der Medien – nur Vortrag oder zusätzlich Tafel, Folien, PowerPoint bleibt ihnen überlassen. Die Referate bespreche ich in einem Treffen vor der Sitzung (etwa 20 Min.). In der Sitzung wird das Thema nach dem Kurzreferat gemeinsam mit dem Plenum vertieft. In Proseminaren übernehme ich die Vorbereitung der Sitzung (Lernziel, Grundlagenlektüre, Arbeitsformen) und moderiere die Durchführung. Die Studierenden können sich auf den Inhalt konzentrieren.

Das **Feedback** auf das Kurzreferat geben sich die Studierenden wechselseitig: Unmittelbar im Anschluss an die Sitzung kommentieren diejenigen, die das nächste Referat vorbereiten die Arbeit ihrer Vorgänger. Die AG berichtet dann von den eigenen Erfahrungen; ich ergänze.

Die **Hausarbeiten** werden auch im PS schon vor Semesterende vorbereitet: Die Studierenden verfassen drei Wochen vor Ende der Vorlesungszeit ein schriftliches Exposé, das kurz vor Beginn der Semesterferien individuell besprochen wird. Den Schein für ihre Hausarbeiten bekommen die Studierenden in einem Gespräch zusammen mit einer kurzen schriftlichen Auswertung.

9. Das AG-Proseminar, Variante B

Evaluationsergebnisse	WS 2007/08	SS 2008	SS 2009
Abgegebene Fragebögen	31	22	26
Wöchentl. Vorbereitungszeit der Studierenden (ohne die Arbeit am eigenen Referat bzw. Hausarbeitsthema)	50% ≥5 h Median: 4 h Min.: 1 h (2) Max.: >8 h (1)	30% ≥5 h Median: 4 h Min.: 2 h (3) Max.: >8 h (1)	60% ≥5 h Median: 5 h Min.: 2 h (2) Max.: >8 h (2)

- Ein von Anfang an klar strukturiertes Programm für das Semester, das stringent umgesetzt wird.
- Dreistündiges Seminar, um eine intensive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema zu ermöglichen (dazwischen eine viertelstündige Pause)
- Eine detaillierten Literaturliste, mit der das ganze Semester hindurch intensiv gearbeitet wird. In der zweiten Sitzung wird die Liste ausführlich vorgestellt. Ich mache Vorgaben, welche Grundlagenliteratur gelesen werden muss bzw. welche ergänzend zu empfehlen ist. Ferner: Wie orientiere ich mich in der Überblicksliteratur zu einem bestimmten Thema? Welche Literatur ist für die einzelnen Themen besonders wichtig? Welche edierten Quellen gibt es zum Seminarthema? Im Tutorat wird dann die Literatursuche intensiv geübt.
- Zu jeder Sitzung gibt es neben der ohnehin begleitend zu lesenden Überblicksliteratur zusätzliche Pflichtlektüren (25-40 Seiten), die in der Literaturliste explizit vermerkt sind. Die Texte werden zu Beginn des Semesters in einem Reader verteilt.
- Thematische Sitzungen: Die Arbeitsgruppen bereiten jeweils die spezifischen Themen vor. Hierzu müssen die Studierenden mehrfach in die Sprechstunde kommen. Abgesprochen werden Umfang, Gliederung, spezielle Literatur, Quellengrundlagen usw. Ich erwarte von jeder AG, dass sie die wichtigste Literatur kennt. Die AG erstellt ein Papier mit 3-4 Seiten ausformuliertem Text (oft wird der Text etwas länger) und Thesen zum Thema. Darüber hinaus muss sie ein Quellenpapier vorlegen.
- Die AG trägt 20-25 Minuten vor, komprimiert und strukturiert. (Nachdem die Studierenden in früheren Evaluationen mehr Kritik an der Arbeit der AGs verlangt haben, bespreche ich jetzt nach der Sitzung mit der AG noch einmal das Ergebnis ihrer Arbeit.)

- Anschließend Diskussion über das Thema und die Forschungspositionen, in der zweiten Hälfte der Sitzung werden Schlüsselquellen analysiert. Grundlagen für die Sitzung sind die Texte der Pflichtlektüre und das Thesen- und Quellenpapier, das einen Tag vor der Sitzung für jeden Teilnehmer im Ordner bereit liegen muss. Ich gehe mit übrig gebliebenen Papieren jedes Mal durch die Reihen und überprüfe, ob auch jeder das Papier hat. Das wirkt....
- Zu Beginn jeder Sitzung Kontrolle der Anwesenheit. Auf diese Weise kann ich mir dann auch die Namen merken.
- Danach fasse ich das Thema der vergangenen Sitzung nochmals zusammen (5-10 Minuten). In den Evaluationen wird immer positiv vermerkt, dass der „rote Faden“ nicht verloren geht.
- Detaillierte Organisation, straffe Seminarführung, „sanfter“ Druck und Appelle – das ganze Semester hindurch. Standardsätze etwa „Geschichtsstudium heißt lesen, lesen, lesen...“ „Nur wer ein fundiertes Wissen hat, kann überhaupt mitreden“.
- Zur Motivation trägt sicherlich auch das Begleitprogramm bei, das ich für jedes Seminar mit Filmen und Exkursionen zum Thema zusätzlich organisiere.
- Intensive Betreuung in den Sprechstunden, nicht nur der Arbeitsgruppen, sondern auch zur Vorbereitung der Hausarbeiten.

10. Das Essay-Proseminar mit Kleingruppencharakter

Evaluationsergebnisse	WS 2007/08
Abgegebene Fragebögen	4
Wöchentliche Vorbereitungszeit der Studierenden (ohne die Arbeit am eigenen Referat bzw. Hausarbeitsthema)	75% \geq 5 h Median: 6 h Min.: 4 h (1) Max.: 8 h (2)

Zwei eher äußere Elemente scheinen mir zentral für den relativ hohen zeitlichen Aufwand, den die Teilnehmer des Proseminars für seine Vor- und Nachbereitung investiert haben:

Erstens: Dass es sich um eine dreistündige Lehrveranstaltung handelte; zweitens: dass sie mit sieben Teilnehmern ausgesprochen klein war und damit der Zwang für jeden Einzelnen, sich im Plenum selbstständig zu äußern, während des gesamten Semesters gewahrt blieb.

Ich hatte bereits vor der ersten Sitzung einen Reader zusammengestellt, der alle Texte – Quellen und wissenschaftliche Literatur – enthielt, die während des Semesters besprochen werden sollten bzw. die die Grundlage der einzelnen Seminarsitzungen bildeten. (Diesen Reader mussten die Studierenden in einem Copyshop kaufen – es gab keine Entschuldigung für „ausgeraubte Seminarordner“.) Das heißt, die Studenten wussten in der ersten Sitzung genau, was sie für welche Sitzung zu lesen hatten, und ich habe darauf geachtet, dass dieser Semesterplan auch immer eingehalten wurde. Es kam so gut wie nicht vor, dass Texte, deren Lektüre angekündigt und aufgetragen worden war, nicht auch im Seminar besprochen wurden. Frustrationen blieben somit aus. Dabei war das Lektürepensum für die einzelnen Sitzungen oft vergleichsweise hoch: Zwei bis drei Aufsätze oder zwei Aufsätze und eine Quelle, das waren die durchschnittlichen Anforderungen.

Ich habe für ca. die Hälfte der Sitzungen von allen Teilnehmern Essays von ca. zwei Seiten verlangt; dabei handelte es sich entweder um typische „Essayfragen“ auf der Grundlage der vorzubereitenden Texte oder um Quelleninterpretationen oder um die Zusammenfassung und pointierte Zuspitzung einzelner Aufsätze. Diese ließ ich mir per E-Mail bis zum Morgen des Seminartages zusenden, habe sie korrigiert und einen oder zwei Essays im Seminar vorlesen und diskutieren lassen. Dabei wurden diese studentischen Arbeiten wirklich eingefordert – man konnte einen nicht geschriebenen Essay nachreichen, aber nur ein Mal, und man musste alle Essays verfasst haben, um den Schein zu erhalten – und relativ deutlich kritisiert, auch

hinsichtlich der sprachlichen Gestaltung. Dabei hoffe und glaube ich allerdings, dass diese Kritik immer konstruktiv war und eher ermutigt als entmutigt hat.

Ansonsten habe ich – nicht immer aber fast immer – Arbeitsblätter zu den einzelnen Aufsätzen oder Quellen konzipiert und in den Seminarsitzungen verteilt; ich habe die Studenten aufgefordert, die Fragen stichwortartig zu beantworten und sich auf eine Darstellung ihrer Überlegungen in der nächsten Sitzung vorzubereiten. Auch das hat sich *grosso modo* bewährt, war aber im Verhältnis zu den Essays nicht ganz so leicht kontrollierbar und damit auch weniger effizient. Dass die Studenten in die Vorbereitung zur nächsten Sitzung ohne explizite Hinweise auf die Texte oder Leitfragen entlassen wurden, kam niemals vor.

Die Tatsache, dass es sich um ein vergleichsweise arbeitsintensives Seminar handelte, habe ich von Beginn an explizit thematisiert und dies auch während des Semesters immer wieder getan. Dabei habe ich mich bzw. die Seminarkonzeption nicht verteidigt, das erscheint mir unwürdig. Wohl aber habe ich darauf hingewiesen, dass die auch gesellschaftlich und inneruniversitär sehr anerkannten Studiengänge wie Medizin oder Jurisprudenz ihren Rang auch einer hohen Arbeitsintensität verdanken und dass die Studierenden unseres Faches sich ihren hohen intellektuellen Anspruch nicht durch „Faulheit“ verspielen dürften. Zudem habe ich deutlich gemacht, dass Lesen und Schreiben Grundtechniken geisteswissenschaftlichen Arbeitens sind, die man eben nicht „einfach so“ beherrscht, sondern die gerade im Grundstudium durch sehr ausdauernde Praxis eingeübt werden müssen.

Redaktion und für den Inhalt verantwortlich: Dietmar Neutatz, Studiendekan

Autorin des Kapitels I: Kathrin Schäuble

Letzte Änderung: 5.11.2009

Die Vervielfältigung und Weitergabe dieses Leitfadens ist ausdrücklich erwünscht.