

Inhaltsübersicht

Vorwort	1
1. Zur Situation der Studienanfänger	3
2. Ansprüche und Realität von Orientierungseinheiten	20
3. Ziele von Orientierungseinheiten	33
4. Didaktische Prinzipien von Orientierungseinheiten	39
5. Modelle von Orientierungseinheiten	48
6. Lernsituationen von Orientierungseinheiten	59
6.1. Kennenlernen.	62
6.2. Studienberatung in der Orientierungseinheit	69
6.3. Fachbereichserkundung	95
6.4. Einführung in die Selbstverwaltung.	99
6.5. Lernen in Gruppen	125
6.6. Einführung in Probleme der Berufspraxis	146
6.7. Lernen und wissenschaftliches Arbeiten.	169
6.8. Einführung in die Wissenschaftstheorie.	196
6.9. Fachwissenschaftliche Orientierung.	206
7. Semesterbegleitende Veranstaltungen	242
8. Institutionalisierung und Träger von Orientierungseinheiten	246
9. Tutorentraining für Orientierungseinheiten	252
10. Evaluation von Orientierungseinheiten	296
11. Literaturverzeichnis	311

VI = vakant

Vorwort

Der Begriff "Orientierungseinheit" wurde in Anlehnung an die Planungsvorstellungen der Heidelberger Forschungsgruppe um E. WEIZÄCKER (1971) von der ARBEITSGEMEINSCHAFT AN DER UNIVERSITÄT HAMBURG (1974) geprägt, die eine der ersten Veranstaltungen dieser Art entwickelt hatte (s. KLÜVER/SCHULMEISTER 1973, S. 25). Der Begriff hat sich seitdem zur Bezeichnung von besonderen Einführungsveranstaltungen für Erstsemester eingebürgert, von denen allein in Hamburg mittlerweile ca. 25, in der gesamten Bundesrepublik mehr als 150 existieren (für Österreich vgl. KELLERMANN 1980).

Das didaktische Handbuch für Orientierungseinheiten, das ich hiermit der Öffentlichkeit vorlege, versucht die Vielfalt inhaltlicher und methodischer Anregungen so weit wie möglich aufzunehmen, die von dieser großen Zahl von Initiativen angeboten werden. Mit seinen ausführlichen Begründungen und Beschreibungen von Lernsituationen, mit seinem umfangreichen Methodenkompendium und den Trainingsunterlagen verfolgt das didaktische Handbuch das Ziel,

- die mit den Orientierungseinheiten gemachten Erfahrungen zu systematisieren, lerntheoretisch und didaktisch zu interpretieren und zu verbreiten
- einen überregionalen Erfahrungsaustausch anzuregen und dafür ein Hilfsmittel anzubieten
- das didaktische Handwerkszeug der Konstrukteure von Orientierungseinheiten zu erweitern und auf diese Weise zur Verbesserung der bestehenden Veranstaltungen beizutragen.

Grundlage dieses Handbuches sind

- die Informationen, die wir durch unsere Befragungen und Interviews von über 50 Veranstaltergruppen im Sommer 1981 gewinnen konnten, deren Auswertung wir als gesonderten Bericht dokumentieren
- die Ergebnisse der Diskussionen auf dem "Symposium für Träger von Orientierungseinheiten" vom 12.-15. Oktober 1981 in Hamburg und schließlich
- meine eigenen Erfahrungen, die ich mit über 13 Orientierungseinheiten sammeln konnte, an deren Entwicklung, Trainings und Durchführung ich mitbeteiligt war.

Bei der Darstellung der Themenkomplexe und Lernsituationen gehe ich von den umfangreichsten und fortgeschrittensten Exemplaren aus und berücksichtige weniger die "härteren" Bedingungen der kleineren Formate. Auf diese Weise kommt, nimmt man alle Kapitel zusammen, so etwas wie ein Idealmodell von Orientierungseinheiten heraus, wie ich es mir als Verallgemeinerung der bestehenden Veranstaltungen vorstellen könnte. Ich verkenne nicht, daß die Masse der Orientierungseinheiten jedoch jene Versuche sind, die nur wenige Tage eingeräumt erhalten, die unter widrigsten Umständen zustandekommen und die unter Anfeindung

und Schikanen, zumindest aber unter mangelnder Unterstützung zu leiden haben. Aber ich hoffe, daß gerade durch die Dokumentation und Propagierung des fortgeschrittensten Zustandes bildungspolitisch auch eine Lanze für die Benachteiligten gebrochen werden kann.

Meine Parteilichkeit für die didaktisch elaborierteren Formen von Orientierungseinheiten scheint durch die Darstellung hindurch. Ebenso wenig verbergen kann ich meine Präferenz für solche Lernmodelle, die durch sorgfältige methodische Konstruktion, strukturelle Arrangements und gründliche Trainings die Voraussetzungen dafür schaffen, daß die Lernaktivität der Erstsemester gesteigert und ihr selbsttätiges Lernen gefördert wird. Dies ist kein Handbuch für "offene", unstrukturierte Konzepte von Orientierungseinheiten, die ich für die Mehrheit der Erstsemester für ungeeignet halte. Dies ist auch kein Handbuch für "Hilfe-zur-Selbsthilfe"-Konzepte - davon verstehe ich nicht genug. Ich kann mir aber vorstellen, daß diese beiden Arten von Orientierungseinheiten in ihren besten Varianten ein besonders intensives Training voraussetzen, fast eine therapieähnliche Ausbildung, während ihre laienhaften Varianten eher schädlich sein können.

Das Handbuch wurde in einer Entwurfsfassung allen etwa 100 Teilnehmern am "Symposium für Träger von Orientierungseinheiten" vom 12.-15. Oktober 1981 in Hamburg vorgelegt. Den Teilnehmern habe ich zu danken für Kritik und Anregungen zur Ergänzung des Handbuches.

Ich freue mich aber besonders, daß ich mit der Fertigstellung dieses Werkes endlich einmal Gelegenheit habe, all jenen Freunden und Kollegen zu danken, die mit mir zusammen Orientierungseinheiten entwickelt und durchgeführt haben und deren Ideen in diesem Buch teilweise mitenthalten sind. Ich wünsche mir, daß das Handbuch eine Form des Dankes ist, die sie akzeptieren können.

Die Herstellung des Textes ist wegen der gewählten Form und den Graphiken ungewöhnlich schwierig gewesen. Dieser Arbeiten hat sich Inge Bocionek mit Geduld und Geschick angenommen. Dafür herzlichen Dank.

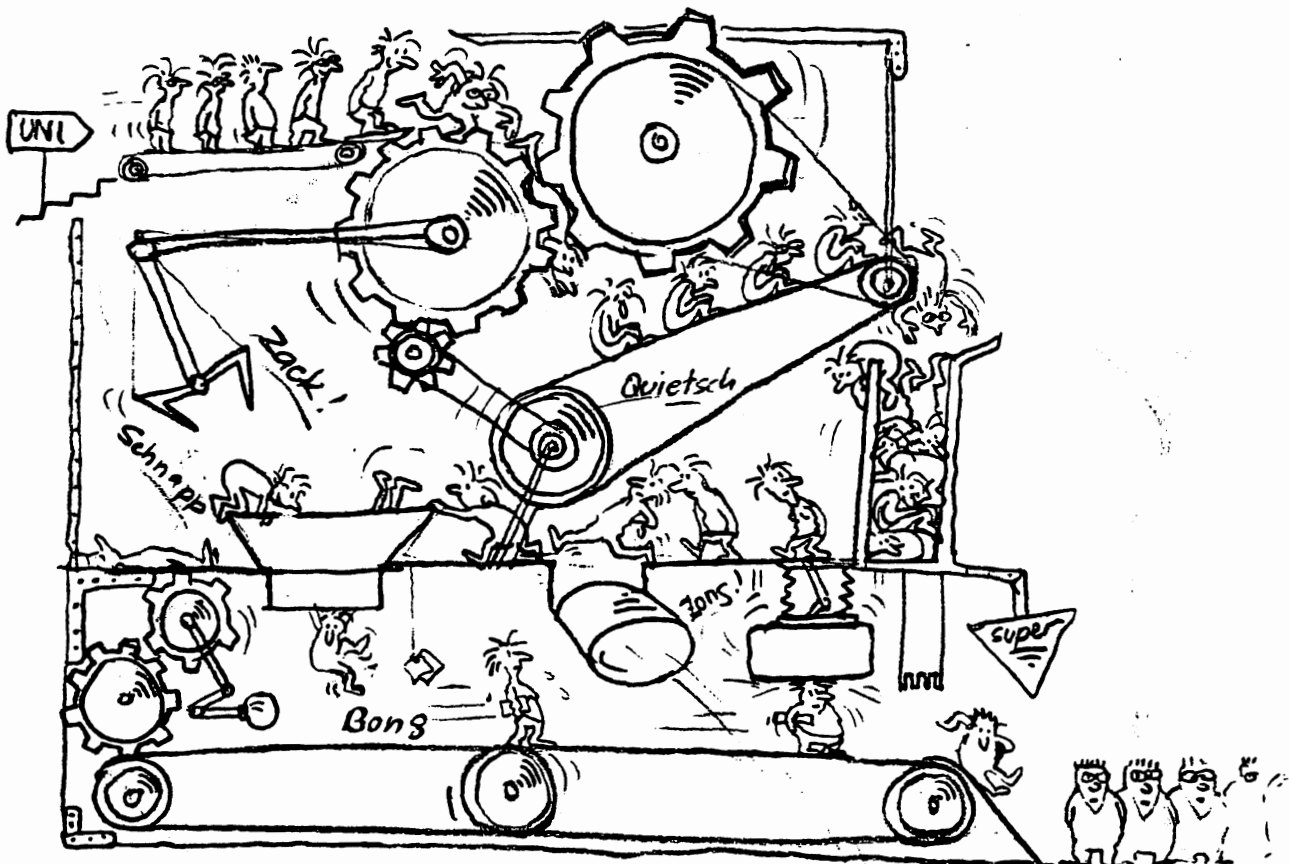
1. Zur Situation der Studienanfänger

Zusammenfassung:

Es werden sozialstatistische Daten zur Situation der Studenten herangezogen und Untersuchungen zum Studienverhalten genannt. Vor diesem Hintergrund wird die Situation der Studienanfänger beschrieben und interpretiert.

Inhalt:

1. Rahmendaten
2. Zur sozialen Lage der Studenten
3. Zur Situation der Studierenden an der Hochschule
4. Die Erstsemester
5. Zur Lage der Forschung
6. Statistischer Anhang



Die Einrichtung von Orientierungseinheiten kann als eine Reaktion auf die veränderten Studienbedingungen verstanden werden, die mit der quantitativen Expansion des Hochschulbereichs eingetreten sind. Ihre Rückwirkungen und Konsequenzen sind vor allem für die Studienanfänger bedeutsam. Aus diesem Grund soll hier kurz auf die Situation der Studienanfänger eingegangen werden. Wir können an dieser Stelle nicht alle Daten und Erkenntnisse zu dieser Problematik referieren und müssen auf die einschlägige Literatur verweisen.

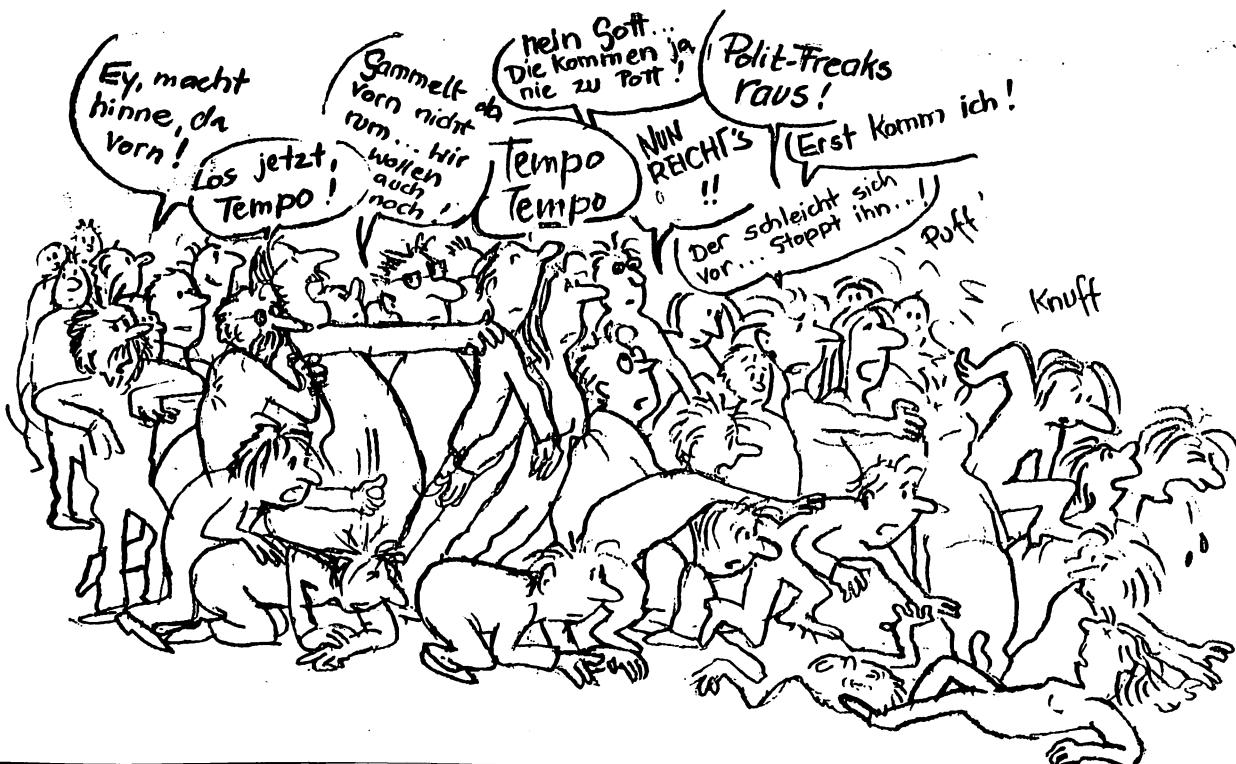
1. Rahmendaten

Seit 1950 ist die Zahl der Studenten und entsprechend die der Studienanfänger kontinuierlich gestiegen. Einen Eindruck von dieser Expansion vermittelt die folgende Tabelle. Dabei ist zu bedenken, daß sich die Berechnungsgrundlagen in den letzten drei Jahrzehnten geändert haben (z.B. Zurechnung der Studenten von Fachhochschulen) (BMBW 1979, S.86f).

	1950 ¹⁾	1960	1978	1980 ²⁾
Studenten	115 359	269 300	893 700	986 300
Studienanfänger	27 208	74 200	161 400	155 400

1) ALBERT/OEHLER 1969, S.168

2) STATIST. BUNDESAMT 1981, S.75



Mit der Expansion der Studentenzahlen hat sich auch die soziale Zusammensetzung der Studentenschaft geändert (Deutsches STUDENTENWERK 1980, S.34):

Stellung des Vaters im Beruf	Anteil an der Studentenschaft in %			
	1953	1967	1976	1979
Beamter	38	30	25	24
Angestellter	23	31	35	36
Selbständiger	34	30	24	22
Arbeiter	4	7	13	14

Der Prozentsatz der Studentinnen erhöhte sich von 20,6% (1953) auf 35,3% (1978). An Pädagogischen Hochschulen beträgt er 66,9% (1978) (BMBW 1979,S.96). Gestiegen ist auch der Anteil der Studenten, die über den Zweiten Bildungsweg ihre Zugangsberechtigung zur Hochschule erworben haben und bereits mit beruflichen Erfahrungen das Studium beginnen (MÜLLER/MÜLLER-KRÜGER 1978).

Auch das Durchschnittsalter der Studenten ist gestiegen (BMBW 1979):

1963 waren	1976 waren
27,6% unter 21 Jahre	22,7% unter 21 Jahre
53,6% zwischen 21 u.25 J.	47,3% zwischen 21 u. 25 J.
19,3% über 25 Jahre	30,0% über 25 Jahre

Gleichzeitig ist auch die Studiendauer kontinuierlich gestiegen (WISSENSCHAFTSRAT 1979):

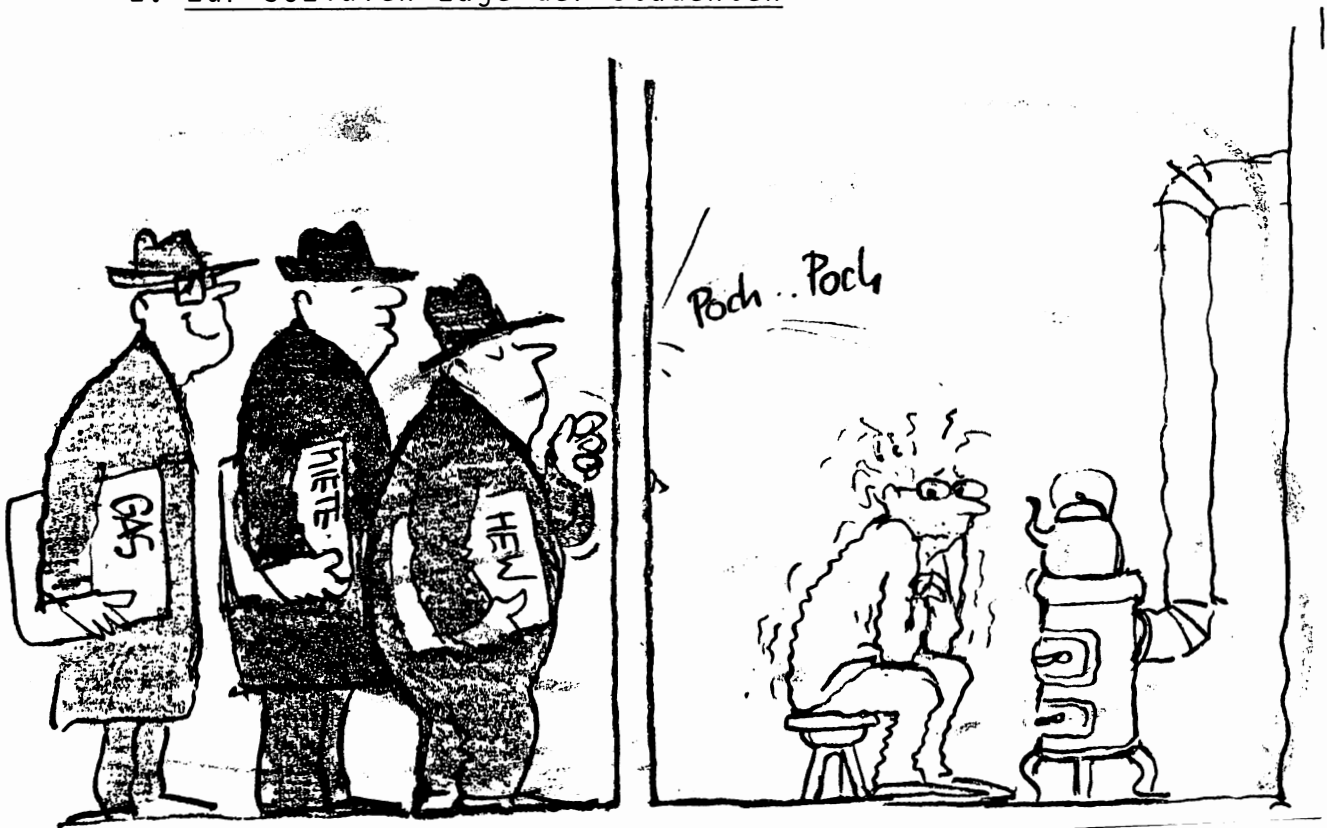
6 Jahre und länger sind an den Hochschulen

	nach Hochschulsemestern	nach Fachsemestern
1967/68	16,5%	12,8%
1974/75	21,8%	13,2%
1977/78	27,3%	16,6%

1977 betrug die mittlere Verweildauer der Studenten an wissenschaftlichen Hochschulen 6,38 Jahre und an den Fachhochschulen 3,85 Jahre.

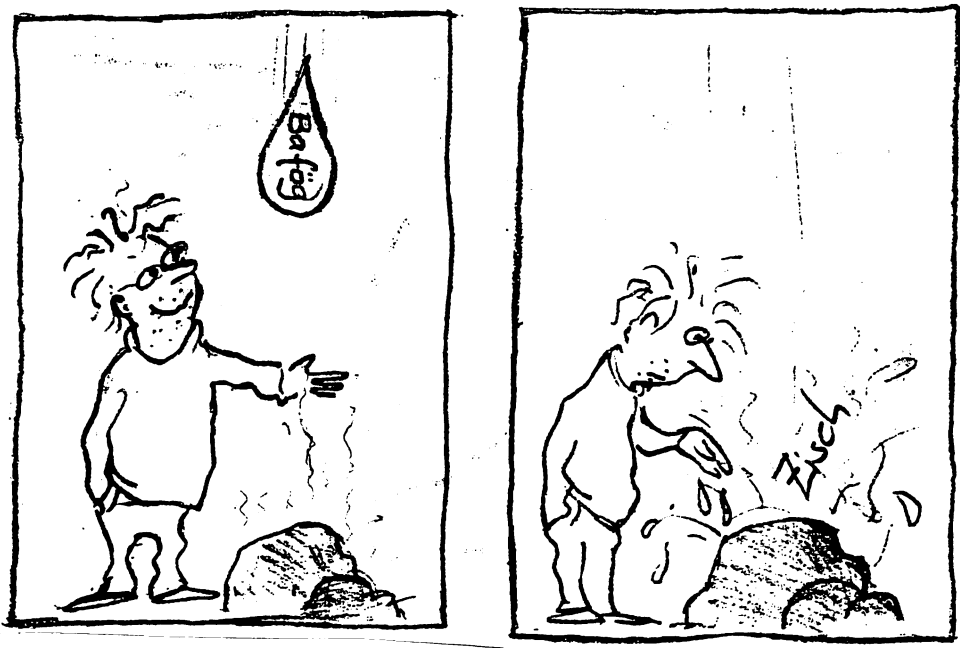
Die Übergangsquote, d.h. der Anteil der Studienanfänger an der Zahl der Studienberechtigten (Hoch- und Fachhochschulreife) ist seit einigen Jahren rückläufig. Sie betrug 1973 noch 89% und ist bis 1978 auf 73,5% gesunken (WISSENSCHAFTSRAT 1979). Dies hängt möglicherweise mit den sich verschlechternden Berufsaussichten für Hochschulabsolventen zusammen.

2. Zur sozialen Lage der Studenten



Die Finanzierung des Studiums erfolgt bei fast allen Studenten aus mehr als einer Einnahmequelle. Nur etwa ein Drittel aller Studenten an wissenschaftlichen Hochschulen und 61% der Fachhochschüler erhalten ein Stipendium aus öffentlichen Mitteln. Von diesen konnten lediglich 33% (1979) fast ausschließlich mit dem Stipendium ihr Studium finanzieren. 42% erhielten zusätzliche Hilfe von den Eltern, 18% gaben eine reine Erwerbstätigkeit an, die allerdings wiederum oberhalb eines bestimmten Freibetrages auf die Förderung nach dem BAFÖG angerechnet wird. 39% aller Studenten arbeiten gelegentlich oder laufend während des Semesters. In den Semesterferien steigt dieser Anteil auf 50% (STUDENTENWERK 1980, S.66). Diese Mischfinanzierung erklärt sich aus dem Umstand, daß selbst die Förderungshöchstsätze des BAFÖG erheblich unter den tatsächlichen Ausgaben liegen. Infolge der BAFÖG-Novellierung ist diese Relation noch schlechter geworden; gleichzeitig ist auch die Anzahl der Geförderten geringer geworden.

Die Folgen dieser von Seiten des Staates gesetzten Bedingungen auf das Studienverhalten lassen sich als indirekte Steuerung des Studiums beschreiben. Da die Förderungsdauer begrenzt ist, sind Studenten gezwungen, rechtzeitig Leistungsnachweise zu bringen, um nicht während des Examens aus der Förderung herauszufallen. Ein Studienfachwechsel ist ab dem 4. Semester sehr erschwert. Die Verschuldung beträgt bei Abschluß des Studiums bis



zu 18.000,- DM und löst erhebliche Existenzängste bei den Studenten aus, zumal da sie nach Abschluß des Studiums mit Arbeitslosigkeit rechnen. Die Werkarbeit während des Studiums oder in den Semesterferien wirkt sich erheblich auf das Zeitbudget der Studenten aus, wenn auch teilweise der Kontakt mit der Arbeitswelt als entlastend empfunden wird.

Die Wohnsituation der Studenten sah 1979 folgendermaßen aus (STUDENTENWERK 1980,S.89):

tatsächliche Wohnsituation		Wohnformwunsch
31%	eigene Wohnung	46%
22%	lebten bei Eltern/Verwandten	6%
15%	lebten zur Untermiete	4%
13%	lebten in Wohnheimen	12%
18%	lebten in Wohngemeinschaften	30%

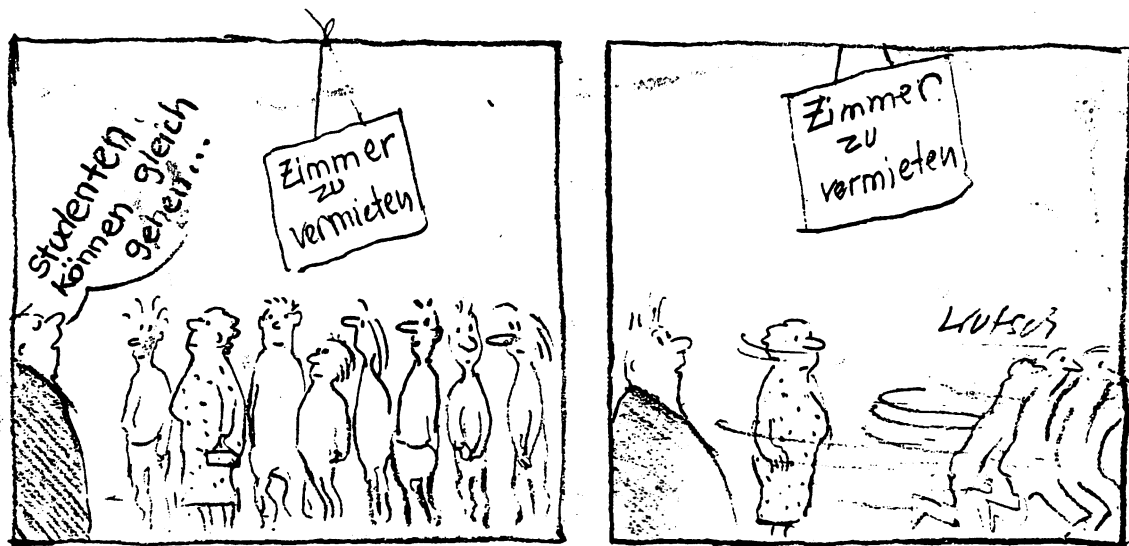
Diese Durchschnittswerte müssen regional je nach Lage der Hochschule stark differenziert werden. Stadtuniversitäten schaffen andere räumliche und klimatische Umwelten als Universitäten in industriellen Ballungszentren oder auf dem Land.

Einen Hinweis darauf geben die unterschiedlichen Werte für die Nutzung von Verkehrsmitteln für den Weg zur Hochschule im Bundesdurchschnitt (STUDENTENWERK 1980,S.196) und in Hamburg (SONDERAUSWERTUNG 1979,S.25).

Benutzte Verkehrsmittel in % (1979):

	alle Länder	Hamburg
zu Fuß/mit dem Fahrrad	32	18,5
Auto	37	26,0
öffentl. Verkehrsmittel	26	55,6

Ähnlich differenziert muß die Mietbelastung betrachtet werden. Der Median (Zentralwert) aller Mieten liegt mit 171,- DM erheblich über dem vom BAFÖG veranschlagten Satz von 160,- DM (STUDENTENWERK 1979,S.127). Die Streuung ist ganz erheblich und zudem regional sehr unterschiedlich.



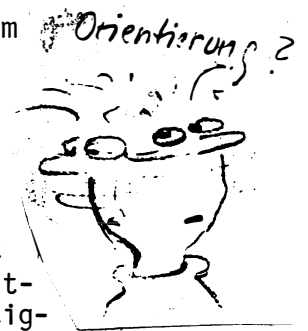
3. Zur Situation der Studierenden an der Hochschule

Durch eine ganze Reihe von Faktoren bedingt hat sich das Studienverhalten an den Hochschulen gewandelt. Dies kommt in mehreren Untersuchungen zum Ausdruck, die sich vor allem mit den Problemfällen, den Studienabbrechern, Fachwechslern und Langzeitstudenten befaßt haben:

- die Quote der Fachwechsler schwankt nach Angaben mehrerer Untersuchungen zwischen 10 und 20% (APENBURG 1977,S.26), wobei stärker berufsorientierte Studiengänge geringere Quoten aufweisen; die Gründe für den Studienfachwechsel sind nicht nur in einer uninformatierten und fehlgeleiteten Studienfachwahl (z.B. durch die Einwirkung des numerus clausus) zu suchen, sondern ebenfalls im Studienverlauf (ebda.S.29);

- die Quote der Studienabbrecher liegt im Durchschnitt zwischen 12 und 30%, in einigen geisteswissenschaftlichen Studiengängen bei 50% (ebda, S.37); ausschlaggebend für den Studienabbruch sind vermutlich die "psychologische Verarbeitung der Leistungssituation wie Zweifel an der persönlichen Eignung, Mangel an Erfolgserlebnissen, erlebte bzw. befürchtete Mißerfolge und enttäuschte Erwartungen" (KRAMER 1977, S.33); aber auch der Zwang zum Gelderwerb ist ein gewichtiger Grund für den Studienabbruch (GRIESBACH 1981, S.126);
- KRAMER (1977, S.35) ermittelte an einer Stichprobe von 3772 Studenten 10% sog. Langzeitstudenten; die Ursache für die lange Verweildauer dieser Studenten sieht er in der schlechten Planung des Studiengangs einerseits, in einer bewußt breiten Studienanlage und der Inanspruchnahme durch Gelderwerb andererseits;
- bei Studentinnen sind Studienschwierigkeiten in höherem Maße vertreten (HERVE 1973), da diese sich aufgrund ihrer Rollensituation noch größerem Druck ausgesetzt fühlen;
- darüberhinaus beklagen viele Studenten gravierende Lern- und Arbeitsstörungen, deren Ursachen im System einer Ausbildung zu suchen sind, "das den Studenten keine Richtlinien für effektives Arbeiten und kein "Feedback" über die getane Arbeit vermittelt" (APENBURG 1977, S.24); die vier am häufigsten genannten Schwierigkeiten der Studenten sind mangelnde Arbeitstechniken, Lernunlust, Konzentrations- und Behaltensschwierigkeiten und Prüfungsängste.

Die Gründe für die zunehmende Orientierungslosigkeit im Studium dürften im Auseinanderklaffen von individuellen Berufs- und Lebensperspektiven und den Möglichkeiten, die die Institution Hochschule zu ihrer Verwirklichung und Verarbeitung anbietet, zu suchen sein.



- Der ehemals relativ enge Zusammenhang zwischen einem Hochschulabschluß und sozial privilegierten Berufspositionen ist tendenziell aufgeweicht worden zugunsten einer längeren postgradualen Einarbeitungsphase und einer Beschäftigung in Tätigkeitsfeldern, die nicht mehr ausschließlich Akademikern vorbehalten sind. Die zudem auch unter Hochschulabsolventen bestehende (relativ geringe) Arbeitslosigkeit führt bei den Studenten zu einer hohen Erwartungsunsicherheit bezüglich ihrer beruflichen Perspektive. Die Ausbildung an der Hochschule thematisiert dieses problematische Verhältnis nicht. Ein Studium soll berufsqualifizierend sein, so steht es in den Prüfungsordnungen, aber eine stärkere Praxisorientierung des Lehrangebots ist noch nicht erfolgt.
- Der Grad der Strukturierung der Studiengänge hat erheblich zugenommen. Die konkreten Studienanforderungen in Form von Leistungsnachweisen, die in vorgeschriebenen Fächern und in mehr oder minder festgelegter Reihenfolge erbracht werden müssen, führen zu einem tendenziellen Abkoppeln der Berufsperspektive von den Lehrinhalten. Das Studium wird nicht selten zu einem "Job" mit 40-Stunden-Woche, Urlaub und "Freizeit" (OEHLER 1981). Die Studenten reagieren auf die stärkere Versachlichung und Strukturierung des Studiums einerseits und die Unsicherheit der Berufs- und Lebensperspektiven andererseits mit einer Differenzierung von Studienstrategien (TEICHLER 1979, S.294 ff).

Die Probleme, mit denen sich Studenten infolgedessen konfrontiert sehen, sind entsprechend zahlreich: Mehr als die Hälfte aller Studenten klagt über die Anonymität in den Massenfächern und die Schwierigkeit, Kontakte herzustellen (HITPASS 1972, S.92ff; OEHLER 1976, S.512; HINSENKAMP 1979, S.138; HOCHSCHULINFORMATIONSSYSTEM 1980). Die Kommunikation an der Universität, in den Seminaren ist verzerrt, weil ein jeder Angst vor der Nicht-

erfüllung der hohen, aber unklaren Erwartungen hat, die in den akademischen Bluff-Strategien zum Ausdruck kommen (WAGNER 1977, S.27ff.)

Bis zu 2/3 aller Studenten haben Schwierigkeiten, den Studienaufbau zu durchschauen und das eigene Studium vernünftig zu planen (OEHLER 1976, S.511; WILCKE 1976, S.362ff; S.374 ff.). Hier dürften sowohl der "Bluff", der ja Informationen über die tatsächlichen Anforderungen verhindert, als auch das Fehlen einer individuellen Studienberatung über Studienaufbau und -möglichkeiten dazu beitragen, daß Studenten das Lehrangebot nicht entsprechend ihren Interessen und Bedürfnissen für sich zu nutzen wissen (OEHLER 1981).



Etwa die Hälfte der Studenten klagt über eine zu hohe zeitliche Belastung und über zu hohen Leistungsdruck (OEHLER 1976, S.512; HINSENKAMP 1979, S.13; HOCHSCHULINFORMATIONSSYSTEM 1980, S.65). Dies ist angesichts der in den Studienplänen vorgesehenen Präsenzzeiten von bis zu 35 Semesterwochenstunden in vielen natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern durchaus verständlich.

Die drei hauptsächlichen Erwartungen an ein Hochschulstudium, nämlich auf einen interessanten Beruf vorbereitet zu werden, die persönlichen Fähigkeiten weiterentwickeln zu können und eine praxisbezogene, theoretisch fundierte Ausbildung zu erhalten, werden von der Hochschule nicht erfüllt (INFRATEST 1974; zit.nach WAGNER 1977, S.19). Die Institution bietet allerdings auch keine Möglichkeiten, diese Studienmotivation an den Anforderungen von seiten der Hochschule zu überprüfen oder zu verändern. Die daraus folgenden Lern- und Leistungsstörungen, die "Gleichgültigkeit gegenüber Inhalten" (APENBURG 1978, S.37) bei vielen Studenten sind mit methodischen Hilfen nicht zu beheben.

4. Die Erstsemester

Für Studienanfänger ist die Situation an der Hochschule noch prekärer. Sie kennen die akademischen Rituale noch nicht und müssen sich in den neuen Ritualen erst zurechtfinden. Allerdings geht das unheimlich schnell, wie WAGNER (1977, S.22) beschreibt.:

"Deshalb wird das erste Semester eine Zeit, in der sich die Schüler und Schülerinnen von einst mit ungeheurer Geschwindigkeit in Studentinnen und Studenten verwandeln, in den Äußerungsformen, in der Sprache, in der Kleidung, dem politischen Verständnis, der Wohnungseinrichtung."



Das Gefühl der Isolation und die Suche nach Kontakten werden für Erstsemester zu einem fast unüberwindlichen Problem. Es bedarf deshalb geeigneter Anlässe und angemessener Möglichkeiten, um den Erstsemestern die Chance zu geben, Kontakte untereinander aufzunehmen.

Zum vordringlichen Problem wird dabei die Informationsbeschaffung: Wo finde ich was? Wer weiß was? Was heißt ...? Die alltägliche Jagd nach wichtigen Nachrichten und "Schwarzen Brettern" wird lebensnotwendig.

Der Bruch mit früheren Lebensabschnitten Schule und evtl. Wehrdienst /Ersatzdienst könnte nicht größer sein. Dort wußte man, was und wozu, zu welchen Zeiten und an welchen Orten gelernt werden mußte, jetzt muß man all dieses selbst herausfinden. An der Schule hatte man spätestens in der Oberstufe einen sozial privilegierten Status erreicht, während man jetzt von vorn anfängt und zudem noch in Konkurrenz zu anderen tritt.

Diese beim Übergang von der Schule zur Hochschule auftretenden Probleme sind möglicherweise notwendige Verunsicherungen, die den Aufbau einer neuen "Lebensform" einleiten und begleiten. In diesem Fall kann sicherlich durch Informationsbeschaffung und Kontakte allein der Grund für die Schwierigkeiten nicht beseitigt werden. Diese Tatsache macht den Studienanfang aber zugleich zu einer interessanten Umbruchphase, in der Einstellungen und das Studienverhalten der Erstsemester durch Studienreformaßnahmen günstig beeinflußt werden können.

Der numerus clausus scheint sich an den Hochschulen sowohl in der Wahl des Studienfaches (APENBURG 1979,S.28) als auch in der Studienmotivation selbst und den daraus folgenden Motivationsproblemen niederzuschlagen (ebda,S.34). So scheint sich an der Universität ein Verhalten durchzusetzen, das - wie in der Schule - durch mißerfolgsorientierte Einstellungen und Motivation durch externe Sanktionen gekennzeichnet ist (GERTMANN/KEIL-SPECHT 1972). Genauere Untersuchungen, die dieses Bild differenzieren könnten, fehlen bisher allerdings noch.

Hingegen gibt es eine Reihe interessanter Untersuchungen, die nachdrücklich darauf hinweisen, daß die Studenten eine ausgesprochen heterogene Gruppe darstellen, so daß nicht immer pauschal von *den* Studenten oder *dem* Studenten gesprochen werden sollte: Studenten unterscheiden sich vor allem bezüglich Motivation, kognitiven Lernstilen, Studienverhalten, Einstellung zur Gruppenarbeit usw. Auf einige dieser Aspekte wird im Kapitel 6.7., das sich mit dem Lernen der Studenten befaßt, genauer eingegangen.

5. Zur Lage der Forschung

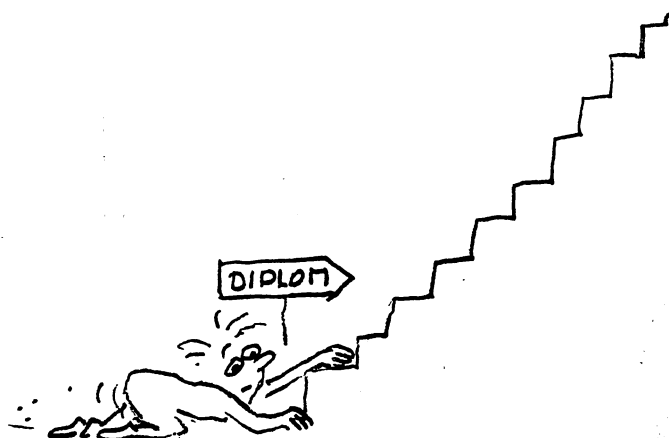
Eine wichtige Quelle zur Bestimmung von Zielen für Orientierungseinheiten sind die Bedürfnisse, Interessen und Probleme, mit denen Erstsemester in die Hochschule eintreten. Nun ist allerdings häufig bestritten worden, daß es möglich sei, eine Orientierungseinheit zu entwickeln, die genau den Bedürfnissen der Studienanfänger entspricht. Die Ursachen dafür sind einerseits Defizite der Studentenforschung und andererseits die Notwendigkeit, auch aus solchen Quellen Ziele für Orientierungseinheiten zu definieren, die nicht unbedingt den subjektiven Interessen der Erstsemester entsprechen wie z.B. fach- und berufsbezogene Lernziele (s. Kapitel 2)

Die Forschungen zu Motivationen und Bedürfnissen von Erstsemestern sind noch nicht sehr zahlreich, zudem bestehen noch ungelöste Probleme bei der Entwicklung wissenschaftlicher Konzepte und theoretischer Konstrukte, die der Erfassung studentischer Ein-

stellungen oder sozial-psychologischer Merkmale dienen sollen (z.B. was ist Motivation? was Sozialisation? usw.) So kann man heute kaum feststellen, ob sich Einstellungen und Interessen von Studenten während des letzten Jahrzehnts geändert haben. Möglicherweise haben die Erstsemester bereits immer ähnliche Probleme gehabt wie die Studienanfänger von heute, vielleicht sind diese Probleme nur durch die Massenausbildung evidenter und drängender geworden. Sogar die Behauptung, daß die Studenten heute mehr Lernschwierigkeiten hätten, muß nicht stimmen: es ist denkbar, daß die von Studenten massiv vertretene Forderung nach Lern- und Arbeitshilfen eher ein gesellschaftlich induziertes Bedürfnis ist, das durch den Boom an Literatur zu diesem Thema verursacht wurde. Eines ist jedenfalls deutlich, es haben sich die öffentlichen Erlaubnishaltungen geändert: es ist heute ohne weiteres möglich und akzeptiert, im Seminar über seine Lernschwierigkeiten zu sprechen, sein Desinteresse offen zu bekunden usw. Unklar bleibt, ob sich damit auch die individuellen Bewältigungsmechanismen geändert haben (ich darf aussprechen, daß ich nicht motiviert bin, darf ich es dann sein lassen, den Stoff zu lernen oder bringe ich genügend Energie auf, um mich den Anforderungen trotzdem zu stellen).

Immerhin, trotz der vielen Defizite der Forschung wissen wir einiges über Erstsemester, angefangen von der Erkenntnis, daß wir sie nicht alle über einen Kamm scheren dürfen, sondern stets von heterogenen Gruppen innerhalb der Gesamtpopulation sprechen sollten. Wir wissen über sie nicht nur aus Forschungen, sondern auch aus den Erfahrungen, die wir in Orientierungseinheiten gemacht haben, und den Evaluationsversuchen. Zu diesem Minimalwissen zählt, daß wir

- tatsächlich den Bedürfnissen der Erstsemester entgegenkommen, wenn wir in den ersten Tagen Kontaktprobleme, Kennenlernen und Gruppenarbeit in den Vordergrund stellen
- zu Beginn den Wunsch nach genaueren Informationen zum Studiengang und zum Studium befriedigen müssen
- der Mehrheit der Studienanfänger entgegenkommen, wenn wir konkrete Lernsituationen anbieten, die die eigene Lernaktivität herausfordern.



6. Statistischer Anhang

Abiturienten nach Studienabsicht 1973 - 1978

	Insgesamt		mit Studienabsicht		ohne Studienabsicht		unentschlossen					
												
1973	93.429	53.254	146.683	83.549	46.199	129.748	3.312	3.592	6.904	6.568	3.463	10.031
1974	101.689	61.631	163.330	87.568	50.668	138.236	4.420	5.436	9.856	9.711	5.527	15.238
1975	104.887	67.185	172.072	85.103	50.531	135.634	6.651	8.531	15.182	13.133	8.123	21.256
1976	108.630	74.531	183.161	85.465	52.454	137.919	6.467	10.489	16.956	16.698	11.588	28.286
1977	115.057	83.414	197.471	87.709	55.878	143.587	7.605	12.830	20.435	19.773	13.706	33.449
1978	117.337	86.876	204.207	85.225	56.236	141.461	9.699	15.413	25.112	22.407	15.227	37.634

(zusammengestellt nach: Statistisches Jahrbuch, Statistisches Bundesamt)

Vergleich Studienberechtigte/Studienanfänger

Jahr	Studienberechtigte	deutsche Studienanfänger
1960	55.000 (nur Abitur)	47.000
1965	52.000 (nur Abitur)	46.000 (nur
1970	89.000 (nur Abitur)	69.000 Universitäten)
1975	172.000 (Hoch- und Fach-	152.000 (Universitäten
1976	193.000 hochschulreife)	155.000 Gesamthochschulen
1977	211.000	152.000 Päd.Hochschulen
1978	219.000	161.000 Kunsthochschulen
1979	194.000	Fachhochschulen)
1980	222.000	

Quelle: Wissenschaftsrat, 1.6.79

Anteil der weiblichen Studienanfänger an den Studienanfängern
insgesamt nach Hochschularten

In Prozent

Jahr	Anteil der weiblichen Studienanfänger (Deutsche und Ausländer)					
	insge- samt	davon Gesamt- hoch- schu- len	Universitäten		Kunst- hoch- schu- len	Fach- hoch- schu- len
			insge- samt	darunter Päd. Hoch- schulen		
Bundesgebiet						
1960	23,9	--	30,2	62,7	27,0	°
1965	24,7	--	32,3	60,7	42,4	°
1970	32,2	--	37,7	73,0	40,4	15,0
1975	36,6	35,0	41,5	67,6	44,0	24,1
1978	39,8	34,6	43,7	74,9	46,6	30,9

Anteil der weiblichen Studenten an den Studenten insgesamt
nach Hochschularten

In Prozent

Jahr	Anteil der weiblichen Studienanfänger (Deutsche und Ausländer)					
	insge- samt	davon Gesamt- hoch- schu- len	Universitäten		Kunst- hoch- schu- len	Fach- hoch- schu- len
			insge- samt	darunter Päd. Hoch- schulen		
Bundesgebiet						
1960	23,5	--	27,1	62,5	38,8	°
1965	23,7	--	28,8	62,8	41,4	°
1970	30,7	--	34,5	62,8	39,4	11,8
1975	33,7	31,0	36,2	64,9	41,9	22,7
1978	35,3	30,5	37,8	66,9	45,1	26,3

Studiendauer

(6 Jahre und länger sind
in den Hochschulen):

Jahr	nach Hoch- schulsemester	nach Fach- semester
1967/68	16,5%	12,8%
1971/72	15,2%	10,6%
1973/74	21,3%	12,3%
1974/75	21,8%	13,2%
1975/76	23,2%	13,9%
1976/77	25,3%	15,0%
1977/78	27,3%	16,6%

Quelle: Wissenschaftsrat, 1.6.79

Studenten 1960 - 1978Studenten nach Hochschularten in Tausend

Jahr ¹⁾	Studenten insgesamt	davon Gesamthoch- schulen	davon Univer- sitäten	davon Kunsthoch- schulen	davon Fachhoch- schulen
<u>Deutsche und Ausländer</u>					
1960	291,1	--	238,4	8,5	44,2
1965	384,4	--	299,7	8,7	76,0
1966	406,7	--	320,8	8,9	77,0
1967	418,4	--	331,0	9,1	78,3
1968	443,6	--	352,9	9,5	81,2
1969	473,1	--	375,9	10,1	87,1
1970	510,5	--	410,1	10,9	89,5
1971	597,8	2,9	463,3	12,3	119,3
1972	661,5	27,9	508,7	14,2	110,8
1973	729,0	32,9	558,2	14,9	122,9
1974	790,5	39,1	602,8	15,2	133,4
1975	840,8	43,6	636,6	15,4	145,2
1976	877,3	49,0	656,0	15,3	157,1
1977	913,3	56,2	676,4	15,4	165,4
1978	945,9	61,7	695,2	16,2	172,8
<u>Deutsche</u>					
1960	269,3	--	218,6	7,7	43,0
1965	357,8	--	276,9	7,6	73,3
1966	380,1	--	298,4	7,6	74,1
1967	391,9	--	308,9	7,8	75,2
1968	416,9	--	330,8	8,2	77,9
1969	445,8	--	353,5	8,7	83,6
1970	482,1	--	386,8	9,4	85,9
1971	564,8	2,8	436,1	10,6	115,3
1972	622,9	27,1	478,6	12,2	105,1
1973	686,2	32,1	524,9	12,8	116,5
1974	745,0	38,0	567,5	13,0	126,6
1975	792,1	42,3	598,7	13,2	138,0
1976	827,4	47,4	617,7	13,1	149,2
1977	862,1	54,2	637,2	13,2	157,4
1978	893,7	59,5	655,9	14,0	164,2

1) Wintersemester

2) einschließlich eigenständigen Pädagogischen
Hochschulen

Quelle: BMBW-Grund- und Strukturdaten 1979



Studienanfänger 1960 - 1978
Studienanfänger nach Hochschularten in Tausend

Jahr ¹⁾	Studien- anfänger insgesamt	davon Gesamthoch- schulen	davon Univer- sitäten ²⁾	davon Kunsthoch- schulen	davon Fachhoch- schulen
<u>Deutsche und Ausländer</u>					
1960	79,4	--	60,0	2,6	16,8
1965	85,7	--	61,3	2,5	21,9
1966	102,6	--	76,6	2,9	23,1
1967	96,8	--	70,6	2,7	23,5
1968	114,6	--	86,5	2,9	25,2
1969	118,8	--	88,9	3,0	26,9
1970	125,7	--	91,6	3,4	30,5
1971	143,5	0,8	103,3	3,4	36,0
1972	155,5	9,4	106,9	3,2	36,1
1973	164,7	9,9	110,8	2,7	41,3
1974	168,3	10,7	112,4	2,6	42,5
1975	166,6	9,8	110,1	2,8	43,8
1976	168,1	11,1	107,9	2,6	46,5
1977	165,5	11,8	106,4	2,7	44,5
1978	172,5	12,7	112,7	3,3	43,9
<u>Deutsche</u>					
1960	74,2	--	55,6	2,3	16,3
1965	80,3	--	57,4	2,1	20,8
1966	96,9	--	72,6	2,4	21,9
1967	91,0	--	66,6	2,3	22,1
1968	108,3	--	82,1	2,4	23,8
1969	113,2	--	85,2	2,5	25,6
1970	119,8	--	87,5	2,9	29,4
1971	136,9	0,8	98,5	2,9	34,7
1972	144,0	9,1	97,9	2,6	34,4
1973	153,7	9,6	102,5	2,2	39,5
1974	158,2	10,4	104,8	2,2	40,7
1975	155,9	9,5	102,2	2,3	41,8
1976	157,4	10,7	100,1	2,1	44,5
1977	154,7	11,3	98,5	2,2	42,6
1978	161,4	12,2	104,7	2,6	41,9

1) Sommer- und folgendes Wintersemester

2) einschließlich eigenständige Pädagogische
Hochschulen

Quelle: BMBW 1979

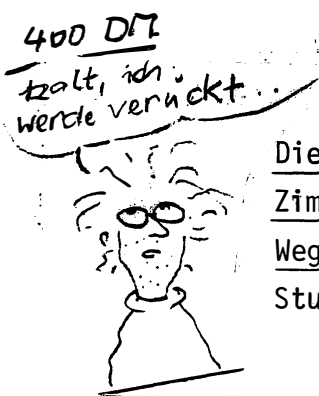
Studienanfänger nach Hochschularten und Geschlecht
in Prozent der gleichaltrigen Bevölkerung ¹⁾

Jahr	Studienanfänger						
	Insgesamt	davon					
				Gesamt- hoch- schu- len	Uni- versi- täten ²⁾	Kunst- hoch- schu- len	Fach- hoch- schu- len
Deutsche und Ausländer	Deutsche	Deutsche und Ausländer					
<u>Insgesamt</u>							
1960	7,9	•	--	6,0	0,3	1,7	
1965	13,3	•	--	9,5	0,4	3,4	
1966	14,2	•	--	10,6	0,4	3,2	
1967	12,8	•	--	9,3	0,4	3,1	
1968	14,2	•	--	10,8	0,4	3,2	
1969	14,2	•	--	10,6	0,4	3,2	
1970	15,4	•	--	11,2	0,4	3,8	
1971	17,5	•	0,1	12,6	0,4	4,4	
1972	18,8	•	1,1	12,9	0,4	4,4	
1973	19,5	20,0	1,2	13,1	0,3	4,9	
1974	19,8	20,2	1,3	13,2	0,3	5,0	
1975	19,5	19,6	1,1	12,9	0,3	5,1	
1976	19,1	19,0	1,3	12,2	0,3	5,3	
1977	18,3	18,2	1,3	11,8	0,3	4,9	
1978	18,5	18,3	1,4	12,1	0,3	4,7	
<u>Männlich</u>							
1972	23,7	•	1,6	15,0	0,4	6,7	
1973	24,0	24,2	1,6	14,6	0,4	7,4	
1974	23,6	23,9	1,6	14,3	0,3	7,5	
1975	24,2	24,2	1,5	14,8	0,4	7,5	
1976	24,3	24,3	1,7	14,5	0,3	7,5	
1977	21,8	21,6	1,7	12,9	0,3	6,9	
1978	21,7	21,4	1,7	13,2	0,4	6,3	
<u>Weiblich</u>							
1972	13,8	•	0,7	10,8	0,3	2,0	
1973	15,0	15,6	0,7	11,6	0,3	2,4	
1974	15,9	16,4	1,0	12,2	0,3	2,5	
1975	14,6	14,7	0,8	10,9	0,3	2,5	
1976	13,5	13,5	0,7	9,9	0,3	2,7	
1977	14,6	14,5	0,9	10,6	0,3	2,8	
1978	15,2	15,0	1,0	10,9	0,3	3,0	

1) Durchschnittsjahrgang aus der jeweils 19- bis unter 21jährigen Bevölkerung (Deutsche und Ausländer bzw. Deutsche)

2) Einschließlich eigenständige Pädagogische Hochschulen

Quelle: BMBW-Grund- und Strukturdaten 1979

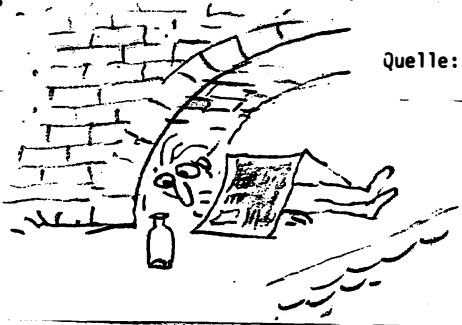


Die Studenten nach Hochschulen und nach der Höhe ihrer Zimmermieten, sowie nach der Art der für den täglichen Weg zur Hochschule vorwiegend benutzten Verkehrsmittel Stud. in % je Hochschule

Hochschule	Die Zimmermiete betrug je Monat in DM ¹⁾							Verkehrsmittel zur Hochschule ²⁾							
	bis 120	über 120 bis 150	über 150 bis 170	über 170 bis 190	über 190 bis 210	über 210	keine und o.A.	zu Fuß	Fahr-Kraft-rad	ei-rad genes Auto	frem- des Au-to/Mit-fahrt	Strab. U/S- Bahn	Ei- sen- Bahn		
(Spalte)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Bochum	23	45	9	4	5	6	8	14	3	2	61	11	6	2	
Bonn	9	31	13	12	13	15	7	22	21	3	27	4	18	5	
Erlangen	15	33	12	10	13	9	8	19	21	2	36	6	10	6	
Frankfurt a.M.	16	13	9	8	15	32	7	11	9	2	30	4	30	14	
Gießen	11	29	14	16	10	12	8	15	15	1	52	8	6	3	
Göttingen	16	24	15	12	11	17	5	30	32	3	25	3	7	+	
Hamburg	4	18	11	9	17	37	4	6	13	1	22	2	51	5	
Heidelberg	8	16	15	17	17	20	7	17	20	3	35	5	13	5	
Kiel	5	14	24	15	21	19	2	20	32	1	35	5	5	2	
Köln	8	18	16	13	18	20	7	20	14	2	36	5	16	7	
Mainz	13	17	18	13	14	17	8	21	12	1	44	4	13	5	
Regensburg	10	50	16	5	5	5	9	23	13	2	37	7	14	4	
Saarbrücken	15	29	18	8	11	9	10	11	3	1	58	11	11	4	
Tübingen	13	34	19	10	8	8	8	31	12	3	38	11	4	1	
Würzburg	18	32	16	10	10	7	7	24	15	4	38	4	13	1	
Berlin TU	19	13	15	12	14	20	7	4	5	2	29	3	56	+	
Hannover TU	7	25	19	12	18	14	5	12	24	2	33	2	21	5	
München TU	10	27	12	12	13	17	9	17	11	1	13	2	50	5	
Stuttgart TU	27	21	10	11	16	7	8	16	4	4	29	4	32	11	
Sämtliche	1979	12	26	15	11	13	16	7	17	15	2	34	5	21	5
	1976	1-55	1	12	11	1-17	1	5	18	9	3	39	3 ³⁾	22	6

1) Nur Studenten in Wohnheimen + Untermiete + Wohngemeinschaft, Fragebogen 1, Fragen 4.41. Antwort 2-9, n=7895
2) o.A. nicht angeführt, für Sämtl. +0,5%
3) nur Mitfahrer

Quelle: Deutsches Studentenwerk 1979



Die Studenten nach dem Beruf des Vaters
Stud. in %

Beruf des Vaters (A.Väter ohne Hochschulabschluß)	männlich	SS 1979 weiblich	sämtlich	SS 1976 ¹⁾ sämtlich	SS 1973 ²⁾ sämtlich	SS 1963 ³⁾ sämtlich
(Spalte)	1	2	3	4	5	6
I. Beamte						
Lehrer	0,3	0,3	0,3	0,4	0,3	4,8
Militärberuf	0,8	0,8	0,8	0,8	1,2	2,6
Beamter d. einf.u.mittl.D	3,9	3,5	3,8	4,5	4,4	3,6
Beamter d. gehob. Dienstes	4,1	4,0	4,1	4,5	5,1	6,5
Beamter d. höheren Dienstes	0,9	0,9	0,9	0,8	1,1	3,3
Alle Beamten	10,9	9,5	9,9	11,0	12,1	20,8
II. Angestellte						
Leitende Angestellte	7,1	6,7	7,0	6,4	6,8	12,8
Werkmeister	1,7	1,3	1,5	1,5	1,5	1,1
Sonstige Angestellten	11,6	9,7	10,9	12,1	11,7	8,1
Alle Angestellten	20,4	17,7	19,4	20,1	20,0	21,5
III. Arbeiter						
Facharbeiter unselbständige Handwerker	9,6	6,9	8,6	7,9	6,7	4,2
Angelernte Arbeiter	4,4	3,3	3,9	3,6	3,4	1,3
Ungelernte Arbeiter	1,7	1,0	1,5	1,6	1,4	0,4
Alle Arbeiter	15,7	11,1	14,0	13,1	11,5	5,9
IV. Selbständiger Landwirt	1,5	1,4	1,5	1,6	2,2	3,1
V. Handel- und Gewerbetreibender						
Fabrikant/Großhändler	0,9	1,1	0,9	1,0	1,8	3,3
Einzelhändler/Gastwirt	1,2	1,2	1,2	1,6	2,1	2,5
Selbständiger Handwerker	2,7	2,7	2,7	3,1	3,1	2,9
sonstiger Handel- u. Gewerbetreibender	1,8	2,0	1,9	1,9	2,6	2,1
Alle Handel-u.Gewerbetreibenden	6,6	7,0	6,7	7,6	9,6	10,8
VI. Angehörige sonstiger Berufe	0,8	1,0	0,9	0,7	0,9	2,7
Alle Väter ohne Hochschulabschluß	55,0	47,7	52,4	54,1	56,3	64,8

1) Ergebnisse der Sozialerhebung 1976

2) Ergebnisse der Sozialerhebung 1973

3) Ergebnisse der Sozialerhebung 1963

Quelle: Deutsches Studentenwerk 1979

2. Ansprüche und Realität von Orientierungseinheiten

Zusammenfassung

Die Forderung nach OEn aus der Sicht der Institution Hochschule wird diskutiert. So ergeben sich zusätzliche Anforderungen an OEn, die nicht aus der Situation der Erstsemester allein abgeleitet werden können. Ansprüche an OEn und Kritik an OEn werden besprochen.

Inhalt

1. Ansprüche an Orientierungseinheiten
 2. Ansprüche und Realität
 3. Zur Kritik an Orientierungseinheiten
- Beispiele für Kritik an Orientierungseinheiten



1. Ansprüche an Orientierungseinheiten

Aus Untersuchungen an Studienanfängern und Studienabbrechern lassen sich eine Reihe von Hinweisen auf Bedürfnisse und Interessen von Studienanfängern gewinnen. Neben diesem Bereich gibt es aber noch weitere Quellen, aus denen Zielbestimmungen für Orientierungseinheiten abzuleiten sind, nämlich

- Qualifikationsanforderungen, die die Hochschule an die Studenten richtet
- Qualifikationsanforderungen, die von der Berufspraxis an Hochschulabsolventen gestellt werden und
- die subjektiven Interessen der beteiligten Tutoren und Hochschullehrer.

Die problematische Situation der Studienanfänger (s. Kapitel 1) ist nicht der einzige Grund für die Einrichtung von Orientierungseinheiten. Zwar benötigen die Erstsemester unmittelbar zu Beginn des Semesters Unterstützung bei der Bewältigung der dringenden Aufgaben, doch eine wirklich wirksame Hilfe kann nur darin bestehen, langfristig sinnvolle Perspektiven anzubieten. Derart verstandene Orientierung sollte auch die Zielvorstellungen berücksichtigen, die die Institution Hochschule und das wissenschaftliche Fach vernünftigerweise zu vertreten haben, wie z.B.

- eine Beziehung von Studium und Beruf herzustellen, die Studenten zu motivieren, sich mit Aspekten der späteren Berufspraxis frühzeitig auseinanderzusetzen und deren Auswirkungen bereits auf ihr Studienverhalten zu reflektieren
- die Institution Hochschule als Mitbestimmungsfeld anzubieten und den Studenten zu motivieren, seine Rechte und Pflichten in der Selbstverwaltung wahrzunehmen
- das wissenschaftliche Fach mit seinen Inhalten, Strukturen und Praxisfeldern in exemplarischer Weise erfahrbar zu machen und den Studenten zu motivieren, sich selbständig und engagiert mit wissenschaftlichen Problemen zu beschäftigen.

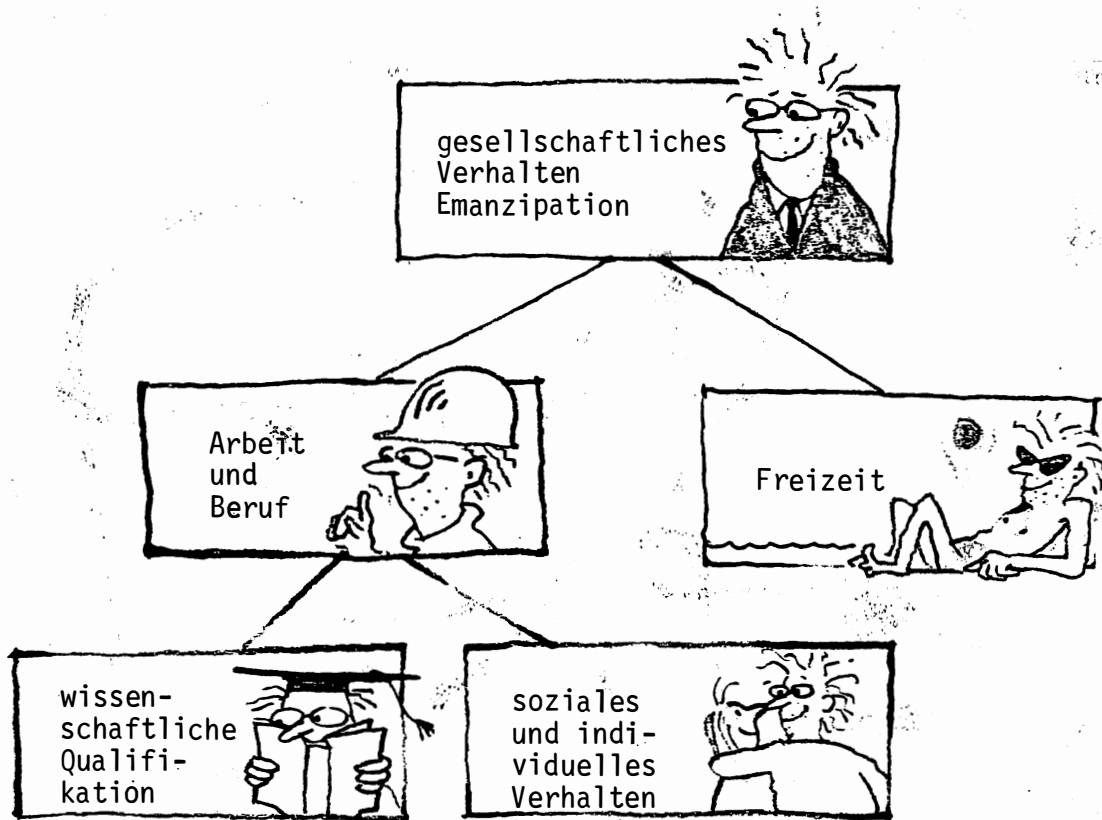
Unter diesen Zielen, die die Hochschule an die Studienanfänger herantragen sollte, ist der Bezug zur wissenschaftlichen und beruflichen Praxis vermutlich am wichtigsten, wie es z.B. der DGB in seinen "Leitsätzen zur Studienreform betont:

"In der Orientierungsphase soll den Studierenden die Funktion des Studiums als Berufsausbildung verdeutlicht und bereits der Bezug zur späteren Berufspraxis hergestellt werden. Dabei sollen Möglichkeiten und Grenzen der Wissenschaft aufgezeigt, die gesellschaftliche Entstehung und Verwertung wissenschaftlicher Erkenntnisse dargestellt und der politische und gesellschaftliche Zusammenhang des Studiums behandelt werden."

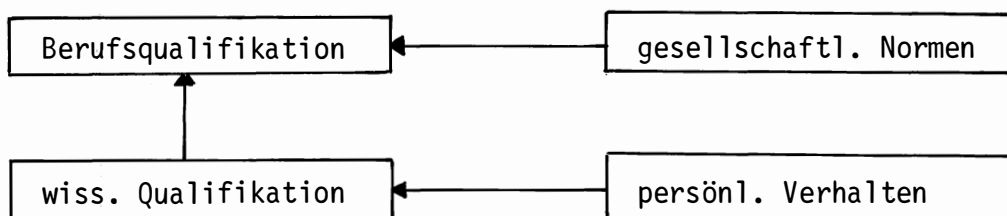
Die Hierarchie von Leitideen zum Studium lautet also nicht mehr "Persönlichkeitsbildung zuerst - dann Broterwerb", sondern "Orientierung der Hochschulausbildung an den gesamtgesellschaftlichen Belangen und den Erfordernissen der Berufspraxis" (DGB).

"Idealtypisch besteht die Möglichkeit, die Ausbildung gesellschaftlich-emanzipatorischen Verhaltens als oberste Norm zu setzen und aus ihr heraus oder ihr nachgeordnet andere Leitideen abzuleiten, wie Berufsqualifikation, wissenschaftliche Qualifikation etc.

In graphischer Form sieht dies so aus:



Eine Reflexion der Aufgaben des Ausbildungssektors dagegen kann allgemein gesellschaftliches Verhalten als implizite Norm zwar nicht ausklammern, zeigt aber doch, daß die der Ausbildung vordringlich zugewiesene Funktion die der Berufsqualifizierung ist, als deren Voraussetzung die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Verhalten gilt. Gesellschaftliche Normen und politische Werte spielen hier insofern herein und müssen kontrolliert werden, als die Arbeit ein gesellschaftliches Phänomen darstellt und weder wissenschaftliche noch berufliche Qualifikationen auf ihre instrumentalen Bestandteile reduziert werden können". (ARBEITSGEMEINSCHAFT 1974, S.24).

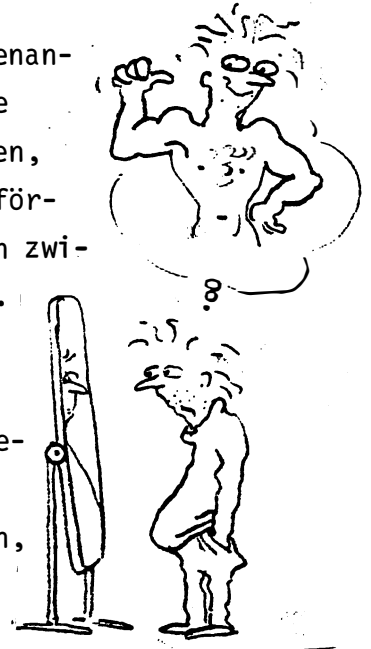


2. Ansprüche und Realität

Für die Erstsemester werden die Ansprüche der Orientierungseinheiten durchaus erkennbar, und - wie es Erfahrungsberichte aus den Fachbereichen zeigen - sie reagieren überwiegend positiv darauf:

- die Studenten verhalten sich selbständiger und aktiver als gewöhnlich, sie treten neugierig fragend auf und diskutieren wißbegierig;
- sie zeigen auch nach der Orientierungseinheit noch längere Zeit Interesse an den Belangen der Selbstverwaltung, Problemen der Berufspraxis und der Studienreform;
- sie bilden häufiger als früher studentische Arbeitsgruppen, kritisieren das Studienangebot in Erstsemester-Arbeitsgemeinschaften oder engagieren sich als Tutoren.

Jedem der Beteiligten drängt sich der Wunsch auf, die Studienanfänger mögen dieses selbständige aktive Lernverhalten mit in das weitere Studium nehmen; dies tun sie auch ein Stück weit, bis sie begriffen haben, daß die "normalen" Lernbedingungen des Studiums dieses Verhalten nicht fördern bzw. nicht zulassen. Die Studenten erleben einen regelrechten Bruch zwischen dem Lernmodell der Orientierungseinheit und dem Rest des Studiums. Es mag zu Enttäuschungen, vielleicht gar zur Resignation kommen, denn diese Woche ist zu kurz, um bei den Studenten ein Lernverhalten anzuregen oder prägen zu können, das sie notfalls auch gegen widrige Studienbedingungen und eine mangelnde didaktische Gestaltung des Unterrichts durchhalten können. Bereits aus diesem Grunde scheint es wichtig zu sein, die Ziele und das Lernmodell der Orientierungseinheiten weiter in das Curriculum auszudehnen.



Aber zugleich noch aus einem anderen Grund: Bisher umfassen Orientierungseinheiten im wesentlichen nur einen Kern gemeinsamer Lerneinheiten, die eine Einführung in allgemeine Probleme des Studiums und der Berufspraxis zum Ziel haben: Studienberatung, Fachbereichserkundung, Planspiel zur Selbstverwaltung und Berufserkundung. Die Orientierungseinheiten, dem gesamten Studium vorangestellt, aber ohne inhaltlichen Bezug zu ihm, scheinen verdammt "randständige Reformversuche" zu bleiben, ohne weitere Bedeutung für die herkömmlichen Studiengänge. Dabei böten sich Möglichkeiten zur Fortsetzung der didaktischen Bemühungen, die mit den Orientierungseinheiten ihren Anfang genommen haben. Z.B. in der Entwicklung fachwissenschaftlicher und berufskundlicher Einführungsveranstaltungen, die nach dem Lernmodell der Orientierungseinheiten zu gestalten sind: exemplarische Lernsituationen, in denen die Studenten auf dem Wege Entdeckenden Lernens sich die wesentlichen Inhalte und Methoden der jeweiligen Fachwissenschaften selbständig, praxisbezogen und problemorientiert erarbeiten können. Zur Fortsetzung der Orientierungseinheiten mit ähnlich lernaktivierenden Unterrichtsformen und fachwissenschaftlichen Inhalten bieten sich verschiedene Wege an wie z.B. die Einrichtung reformierter Grundlagenveranstaltungen, berufskundlicher Seminare, kleine Semesterprojekte mit einem Lernzielschwerpunkt auf den Gebieten Lernen und Arbeitstechniken. Natürlich setzt ein solcher Weg die Bereitschaft der Fachbereiche und Dozenten voraus, ihre bisherigen Veranstaltungen für derartige Innovationen zu öffnen.

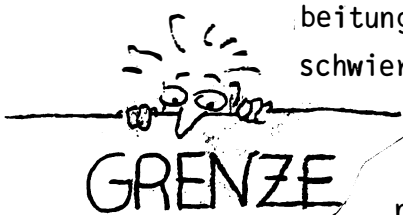


Zu den Zielen, die die Hochschule gegenüber den Studenten zu vertreten hat, zählt auch die Aufgabe, durch effektivere Studienberatung, Lernförderung und berufliche Orientierung einen Beitrag zur Verkürzung der durchschnittlichen Studiendauer und zur besseren Ausnutzung materieller Ressourcen zu leisten, beispielsweise durch Senkung der Studienabbrecherquoten:

"Wenn durch Orientierungsphasen unproduktive Umwege und Suchkosten des wissenschaftlichen Lernens verringert werden, können sich die Erstsemester sinnvoller auf die ohnehin notwendigen Studienleistungen konzentrieren." (LÜDE 1981, S.8)

Diese Ansicht trifft sicherlich zu, wenn auch im allgemeinen die Erwartung auf Studienzeitverkürzung durch Orientierungseinheiten übertrieben sein dürfte angesichts ihrer relativ kurzen Dauer und den nachfolgenden katastrophalen Studienbedingungen. Eine effektive Studienzeitverkürzung kann nur das Ergebnis der Reform ganzer Studiengänge, einer Verbesserung der Studienbedingungen und einer besseren materiellen Förderung der Studenten sein. Vorläufig verhält es sich jedoch so, daß die auf die Orientierungseinheiten folgende Studienrealität jene geringen Erfolge der Orientierungseinheiten wieder zunichte macht (machen kann).

Was aber können Orientierungseinheiten dann noch leisten, das den Aufwand wert wäre? Die wertvollste Funktion der Orientierungseinheiten liegt nach allen über längere Jahre durchgeführten Evaluationsversuchen im sozialen Bereich: in der Herstellung von Kontakten und Vertrauen, dem Abbau von Isolierung und Angst und der Förderung von Gruppenarbeit. Auf diese Weise tragen sie dazu bei, die individuelle Versagenssituation durch Lerngruppen aufzufangen oder zumindest zu mildern. Erfahrungen studentischer Lerngruppen haben nämlich gerade in den Anfangssemestern deutlich gemacht, daß die zunächst gemeinsame Aufarbeitung von Lehrveranstaltungen dazu beiträgt, erste Lern- und Verstehensschwierigkeiten durch gemeinsame Diskussionen abzubauen.



Eine Grenze finden solche Erfolge allerdings dort, wo nach wie vor Widersprüche zwischen den Zielen der Orientierungseinheit und der nachfolgenden Studienrealität sichtbar werden. Es wäre zuviel verlangt, eine vierzehntägige Orientierungseinheit als Instrument einer effektiven "Gegensozialisation" begreifen zu wollen, wenn der Studiengang Präsenzzeiten von über 30 Semesterwochenstunden, vorwiegend rezeptive Lernformen und mehrere Klausuren pro Semester vorsieht.

Eine weitere, häufig gestellte Frage lautet: ist eine Orientierung auf langfristige Perspektiven nicht dann eher leistbar, wenn die Erstsemester bereits konkrete Erfahrungen z.B. mit der Selbstverwaltung oder dem Lernen in der Hochschulwirklichkeit gesammelt haben? Spräche nicht vieles dafür, bestimmte Themen der Orientierungseinheit erst zu späteren Zeitpunkten im Semester anzubieten?

Diese Argumentation ist m.E. nur zum Teil richtig und teilweise ausgesprochen gefährlich für die Existenz der Orientierungseinheiten:

- Thematiken wie Lernmethoden, Lernverhalten und Arbeitsorganisation sind sicherlich im Zusammenhang fachwissenschaftlicher Veranstaltungen oder Projekte besser untergebracht als in Orientierungseinheiten; aber es geschieht nur allzu häufig, daß sich keine Dozenten bereit finden, ihre Seminare für diese Themen und Lernziele zu öffnen;
- die Argumentation trifft nicht für Themen wie Einführung in die Selbstverwaltung oder in die Berufspraxis zu, da es hier gerade darauf ankommt, Interesse an den Themen zu wecken und nicht auf vorhandene Erfahrungen zurückzugreifen; abgesehen davon stehen für eine anfängliche Orientierung auf diesen Gebieten geeignete Lernmethoden zur Verfügung, die eine motivierte Auseinandersetzung ohne vorhergehende Erfahrungen ermöglichen: ein Planspiel oder eine Erkundung betreiben Wissensvermittlung nicht vom Papier her, sondern in komplexen (z.T. simulierten) Handlungszusammenhängen;
- schließlich zeigen viele Erfahrungen mit nachgeschobenen Teilen von Orientierungseinheiten, daß die Beteiligung der Erstsemester stark reduziert wird; der Grund ist darin zu sehen, daß die freiwilligen Veranstaltungen mit den Pflichtveranstaltungen kollidieren, da die Studienanfänger dann bereits (zumindest subjektiv) dem Druck hoher Präsenzzeiten und zukünftiger Klausuren unterliegen.

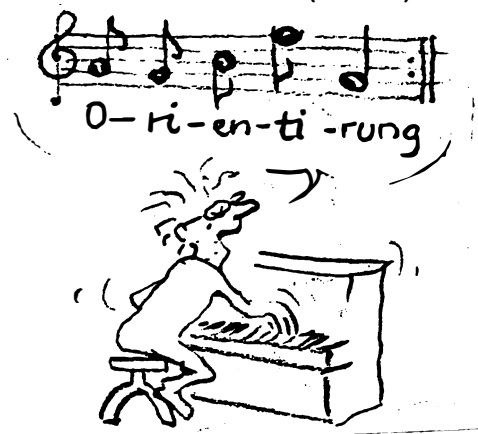
Als Fazit möchte ich festhalten: solange nicht die in der Orientierungseinheit geförderte Art des Lernens in das ganze Semester hineinreicht, kann nicht darauf verzichtet werden, so viel Raum wie möglich für eine Orientierungseinheit am Beginn des Semesters zu erstreiten.

3. Zur Kritik an Orientierungseinheiten

Nicht nur von Gegnern der Orientierungseinheiten, sondern auch von Befürwortern rein studentischer Initiativen der Gruppenbetreuung von Erstsemestern ("Selbsthilfe-Modelle") wird häufig der Verdacht geäußert, inhaltlich und lernmethodisch vorstrukturierte Orientierungseinheiten würden der Verschulung des Studiums Vorschub leisten (s. das Kritikbeispiel im Anhang). Von LÖDE (1981) greift diese Fragen auf:

"Wird nicht der Student durch die 0-Phase an der selbständigen Entwicklung der Fähigkeit zur kritischen Rezeption gehindert? (...) Verringert sie nicht die Chancen zur Erkenntnis, daß wissenschaftliches Lernen vor allem auch ein Prozeß des selbständigen Suchens, der Eigeninitiative, der Kreativität und des Ausbrechens aus vorgezeichneten Bahnen darstellt? Oder anders gefragt: Haben nicht die Hochschulangehörigen Recht, die in den 0-Phasen gerade ein Element starker Verschulung sehen, das den Bruch mit einer stärker auf Abhängigkeit ausgerichteten schulischen Perspektive eher verhindert als erleichtert!" (s.6ff)

Gut komponierte Orientierungseinheiten stellen zwar ein vorstrukturiertes Angebot an die Erstsemester, gemeinsam in die Beschäftigung mit bestimmten Themen und Problematiken einzutreten, doch sie bieten diese Inhalte in lernaktivierenden Unterrichtsformen (s. Kapitel 4. zur Didaktik von Orientierungseinheiten) und mit besonders trainierten Tutoren (s. Kapitel 9 zum Tutorentaining) an, die gerade zum Ziel haben, Lernaktivität zu stimulieren, die von der Schule mitgebrachte passiv-rezeptive



Grundhaltung zu durchbrechen und Interesse an neuen Themen zu wecken. Nicht der Verzicht auf Planung und vorstrukturierte Lerneinheiten macht das Selbsthilfepotential der Erstsemester frei, sondern gerade die detailliert vorgeplanten Lernchancen und -freiräume in den aktiven Lernformen sind geeignet, die zurückgehaltene Selbständigkeit und Selbsttätigkeit der Erstsemester herauszufordern.

"0-Phasen fangen zunächst orientierungslose Erstsemesterstudenten auf und organisieren die notwendigen Lernschritte und Erfahrungen zu Studienbeginn, die er andernfalls allein nachzuvollziehen hätte. Sie unterscheiden sich aber von mit "Schule" assoziierten Vorstellungen in zumindest einem entscheidenden Punkt. Im Sinne von "Hilfe zur Selbsthilfe" wollen sie sich selbst überflüssig machen, ihr Lernziel ist es gerade, Eigeninitiative zu fördern oder zu wecken und vorhandene Neugier konstruktiv zu wenden, damit sie sich nicht am untauglichen Objekt verschleißt. In diesem Sinne organisierte 0-Phasen weisen dem Erstsemester aktive Rollen zu, er muß den Gruppenprozeß mitgestalten, sich und seine Fähigkeiten einbringen, während der Tutor im Grunde nur Katalysatorenfunktion für die Initiierung von Selbstlernprozessen ausübt." (Von LÜDE 1981, S.7)

Etwas allgemeiner läßt sich zu dieser Problematik aus meiner Sicht folgende Argumentation finden: Orientierungseinheiten bringen eine Form der Pädagogisierung oder Psychologisierung der Hochschule mit sich, die die Lernprobleme der Studenten betont, ihre Lernfähigkeit zu fördern sucht und folglich den Stoff vornehmlich unter dem Gesichtspunkt seiner Lernbarkeit betrachtet. Diese Form der "Lernerzentriertheit" scheint sowohl wissenschaftlichen Ansprüchen an die Inhalte der Lehre als auch Ansprüchen an die absolute Freiheit der Studenten zu widersprechen. Doch muß berücksichtigt werden, daß bei der Mehrheit der Studienanfänger nicht von dem Vorhandensein einer selbständigen Lernfähigkeit ausgegangen werden kann und ein Verzicht auf vorsichtige Hilfen, ein Alleinlassen, eine Über-

forderung darstellen würde, ebenso wie der Anspruch auf strenge Wissenschaftlichkeit von Beginn an. Der Studienbeginn hat vor allem die Funktion, mit überlegten Unterstützungsmaßnahmen, mit Lernformen, die die Entfaltung der Lernbereitschaft ermöglichen und erleichtern, aber dennoch einen gewissen anfänglichen Halt bieten, die Lernfähigkeit zu verbessern und eine ausreichend wirksame Motivation anzuregen. Damit wäre dann eine lernpsychologische Basis gegeben, um die Lernenden selbst den Anspruch auf Lernfreiheit und Wissenschaftlichkeit einlösen zu lassen,

"denn vom Standpunkt des Lernenden gesehen ist die wissenschaftliche Form das zu erreichende Ziel, nicht der Ausgangspunkt, an dem er beginnen kann." (DEWEY 1964, S.257).



Kritik an Orientierungseinheiten

Ein Beispiel - eine Erwiderung

PEINLICH

Betr.: fh-info Nr. 23 "Didaktische Revision"

Der in der Januar-Ausgabe der FH-Zeitung warmherzig empfohlene Bericht über die "Orientierungseinheiten" sollte wirklich nicht ungelesen beiseite gelegt werden - aus entgegengesetzten als den angegebenen Gründen.

Offensichtlich handelt es sich bei diesen Unternehmen um das, was die psychoanalytische Fachsprache "infantile Regression" nennt. Die ausführlich dargestellten und leider auch so praktizierten Veranstaltungen ziehen eine einleuchtende Konsequenz aus herrschenden Reformtendenzen: von der massiven Pädagogisierung über uneingestandene Verschulung zurück zur angeblichen Geborgenheit kindlicher Lebenssituationen, deren Vorspiegelung bei Erwachsenen aber kindisch genannt werden muß. Das beginnt mit einer distanzlosen, plump-anbiedernden Duzerei (vor der unvorbelastete Studentinnen und Studenten natürlich zurückschrecken, auf Dauer aber nicht für hochmütig oder kontaktschwach gehalten werden wollen) und führt dann zu naiven Spielereien, wie sie in Kindergärten angebracht und üblich sind.

Statt solcher emotionaler oder experimenteller Mätzchen wäre nach wie vor klare, sachliche Information und nüchterne Hinweise am Platz. Anderenfalls bestärkt man nur Illusionen über den Sinn und Anspruch eines Studiums, das sich immerhin als Hochschulstudium ausweisen möchte.

Weniger eine "didaktische" als eine besonnene Revision dieser peinlichen Veranstaltungen wäre also zu wünschen - hoffentlich mit dem Ergebnis, den Unfug schmerzlos preiszugeben und zu vernünftigen Einführungsmöglichkeiten, deren Zweckmäßigkeit zu überprüfen wäre, zurückzufinden.

H. Hauptmann

(Doz. FB Bibliothekswesen)

aus: fh-info Nr.24 (1980),S.11



PEINLICH!

Betr.: Leserbrief zum fh-info Nr.24, "Didaktische Revision" von
H. Hauptmann: "Peinlich"

Peinlich: der Ton, dessen sich ein Hochschuldozent der Sprach- und Literaturwissenschaft in seinen Diskussionsbeiträgen befleißigt. Eines haben wir trotz aller "infantilen Regression", "naiver Spielereien" und "emotionaler .. Mätzchen" denn doch gelernt: auf diesem Niveau nicht zu diskutieren.

Deshalb nur einige nicht rhetorisch zu verstehende Fragen an Herrn Hauptmann:

- Haben Sie sich mit der Fachliteratur, auf die sich Lernziele und Lernformen der OE begründen, auseinandergesetzt?
- Haben Sie an einer OE oder einer ihrer Vorbereitungssitzungen teilgenommen?
- Wissen Sie, daß die Lernziele und Lernformen während eines einsemestrigen Tutorentrainings ständig erprobt und revidiert werden?
- Kennen Sie eine der regelmäßig durchgeführten Auswertungen der OE?
- Wieviele Studienanfänger haben Sie nach ihren Erfahrungen mit der OE befragt, wieviele haben sich bei Ihnen über "plump-anbiedernde" Duzerei beschwert?
- Nehmen Sie die gemeinsamen Aktivitäten zur Kenntnis, die die Studienanfänger aufgrund einer angstlosen Kennenlernphase gleich zu Beginn des Studiums miteinander verbindet?
- Worum ging es Ihnen, als Sie diese Lernsituation trotz der ausnahmslos positiven Resonanz der Studenten (siehe Auswertung) derart emotional verurteilten - um die Studenten?
- Wissen Sie, daß sich die OE-Tutoren intensiv auf eine "klare, sachliche Information" in der Studienberatung vorbereiten, und daß gerade diese am FB Bibliothekswesen mit großem Erfolg durchgeführt wurde (siehe Auswertung)?
- Was wissen Sie über die Berufsfelderkundung, die ebenfalls an "Ihrem eigenen" Fachbereich unter großem Arbeitsaufwand und Enthusiasmus der Erstsemester unternommen wurde?
- Und wie stehen Sie zu dieser Lehrform, die von einer bloßen Rezeption des dozentischen Vortrags fortführt? Welches ist "infantile Regression", welches Studiums?

Meines Erachtens müßte Herr Hauptmann diese und ähnliche Fragen prüfen, bevor eine sachliche Diskussion möglich ist. Ich beneide nicht diejenigen seiner wissenschaftlichen Kollegen, die ihrer Lehrverpflichtung u.a. durch mühevollen und zeitaufwendigen hochschuldidaktischen Fortbildung nachkommen, um anschließend in Gremienarbeit und Diskussion auf bloße Befangenheit zu stoßen.

Ute Krömmelbein (Stud.FB Bibliothekswesen)

aus: fh-info
Nr.25 (1980)S.14



DICKES LOB

Betr.: OE am FB Bibliothekswesen

Liebe Kommilitonen, Tutoren, Dozenten!

Mit großem Erschrecken haben wir gehört, daß die OE nicht - oder nicht mehr - in allen Fachbereichen selbstverständlich ist. Da wir dieselbe gerade hinter uns haben, möchten wir aus der Sicht der Betroffenen und Nutznießer darüber berichten.

Wir wurden erst in kleine, zufällig gebildete Kleingruppen eingeteilt - zwecks ersten Kennenlernens. Angesichts einer unüberschaubaren Menge fremder Gesichter war dies wahrlich eine Wohltat. Aufgeregte Gemüter beruhigten sich wieder. Aufatmend konnten wir feststellen, daß wir mit unserer Angst vor Isolation und Leistungsdruck nicht allein dastehen, sondern daß es den anderen genauso ging. Doch müssen wir hier wirklich die Vorteile einer Kleingruppe aufzählen?

Wem der erste Blick in das "info 3" zuhause nur Konfusion beschert hatte, konnte nun in der Studienberatung einen ersten Überblick bekommen, auf was er sich eigentlich für die nächsten drei Jahre eingelassen hatte, obwohl auf die einzelnen Fächer oder gar Dozenten nicht eingegangen wurde. Fairerweise wollten die Tutoren uns unsere Unvoreingenommenheit nicht nehmen. Zum Schluß der Veranstaltung wurden wir von einem Dozenten fotografiert. Da es sich um eine spontane Aufnahme handeln sollte, mußten wir dick auf die Tafel das Wort "Studienberatung" schreiben, uns selber im Halbkreis aufstellen und freundlich in die Kamera schielen.

Beim "Planspiel" bekamen wir anhand eines konstruierten Falles in kürzester Zeit einen Überblick über die Arbeitsweise der Selbstverwaltungsgremien und durften fluchend feststellen, wie gering die Einflußmöglichkeiten der Studenten auf hochschulpolitische Dinge sind. Um unseren Eindruck auf eine Kurzformel zu bringen: äußerst lehrreich und frustrierend.

Spätestens bei der "Berufsfelderkundung" (Interviews mit verschiedenen Bibliothekaren) wurden alte Vorurteile beseitigt (oder auch nicht) und neue gebildet.

Die "Abschlußfete" zeichnete sich, wie könnte es anders sein, durch zu laute Musik aus; es war nicht nur ein Problem, ein Gespräch anzufangen, vor unüberwindliche Hindernisse sah sich erst recht der gestellt, der es fortführen wollte. Ein Klönabend hätte den edlen Zweck des Kennenlernens wohl besser erfüllt.

Das anschließende Katerfrühstück schmeckte ausgezeichnet, aber das wird Euch sicherlich nicht interessieren.



Abschließend wurde die OE ausgewertet. Es wurde nicht nur gelobt, sondern auch, wir wollen es nicht verschweigen, kritisiert. Dies tat den ganzen Veranstaltungen jedoch keinen Abbruch – im Gegenteil. Wir haben fast alle von der OE wirklich profitiert.

An dieser Stelle gebührt daher auch den Tutoren und Dozenten ein ganz dickes Lob. Sie haben sich ein ganzes Semester auf diese Woche vorbereitet, und sie sollten wissen, daß ihre Mühe nicht umsonst war, und das ist wirklich ehrlich gemeint.

*20 Studentinnen und Studenten
der Erstsemester AG
(FB Bibliothekswesen)*

aus: fh.info Nr.25 (1980),S.14



Behinderung von Orientierungseinheiten

Beispiel: Erhalt der Problemorientierten Eingangstufe (POEST)

GEW- SPORTKOMMISSION

Diese Stellungnahme bezieht sich zwar auf den Entwurf der LPO für das Fach Sport, geht aber von folgenden allgemeinen Punkten aus:

- 1. Die einheitliche zeitliche Gewichtung aller Studiengänge in der neuen LPO ist zu begrüßen.*
- 2. Der Sportausschuß fordert nach wie vor die einphasige Lehrerausbildung für alle Lehrämter. Er verurteilt daher die Tatsache, daß mit dem Entwurf die Einteilung in 1. und -davon getrennt - 2. Phase fortgeschrieben wird.*
- 3. Eine Aufwertung des erziehungswissenschaftlichen Anteils des Studiums insbesondere für das Lehramt der Allgemeinen Oberstufe (aO) ist zu begrüßen, wenngleich diese Aufwertung noch nicht als ausreichend zu bezeichnen ist. Wir fordern einen Anteil von Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft im Verhältnis 1:1.*
- 4. Konkret zur neuen LPO Sport stellen wir fest:*
 - 4.1. Besonders kritikwürdig erscheint uns die unterschiedlichen formalen und zeitlichen Anforderungen für die unterschiedlichen Lehrämter, so daß von einer Einheitlichkeit und Gleichwertigkeit des Studiums nicht gesprochen werden kann.*
 - 4.2. Zu verurteilen sind ebenso die inhaltlichen Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrämtern, die sich insbesondere in der Relation von praktischen und theoretischen Veranstaltungen niederschlagen.*
 - 4.3. Anstelle der "Problemorientierten Eingangsstufe" (POEST), die in den letzten Jahren den Studenten einen sinnvollen, praxisorientierten und integrierten Einstieg in das weitere wissenschaftliche Studium ermöglichte, sind Vorlesungen als verpflichtende Bestandteile des Studiums getreten. Solche Veranstaltungen verhindern für die spätere Berufspraxis unerläßlich Lern- und Arbeitsformen wie "Forschendes Lernen", interdisziplinäres, praxisbezogenes und problemorientiertes Arbeiten und machen die Studenten zu rezipierenden Objekten wissenschaftlichen Arbeitens.*
 - 4.4. Die gegenüber der alten LPO erhöhten Anteile der sportpraktischen Ausbildung, insbesondere der Überprüfung von erweitertem technomotorischem Können und sportlicher Handlungsfähigkeit in 4 bzw. 3 Sportarten sind*



völlig ungerechtfertigt. Einmal mehr wird hier das Verständnis der Behörde von einem Sportlehrer als einem sportlichen Alleskönnen deutlich. Stattdessen haben wir stets die enge Verbindung von Theorie und Praxis der Sportarten im Studium in dem Sinne gefordert, daß die Praxis des Sportlehrers als Sport lehren und nicht als Sport treiben zu verstehen ist.

Demzufolge ist der isolierte Nachweis eigenen sportmotorischen Könnens sinnlos. Eigene sportmotorische Leistungen in diesem Zusammenhang können nur in Verbindung mit dem Nachweis der Lehrfähigkeit in diesen Sportarten (z.B. Demonstration grundlegender Fertigkeiten) sinnvoll sein.

5. Insgesamt legt der Entwurf der neuen LPO für das Fach Sport die Vermutung nahe, daß damit die Hamburger Reform der Sportlehrerausbildung in Richtung auf einen wissenschaftlich qualifizierten Sportlehrer durch ein ansatzweise projektorientiertes Studium (insbesondere durch die POEST) mit Hilfe eines behördlichen Erlasses zurückgeschraubt werden soll.

Da die Verbesserung oder Veränderung einzelner hier kritisierter Punkte diese Gesamteinschätzung nicht verändern würde, fordern wir die Rücknahme dieses Entwurfes der LPO für das Fach Sport. Wir werden uns gemeinsam mit anderen Betroffenen aktiv dafür einsetzen.

6. Wir fordern die Vorlage eines neuen Entwurfes, der folgende Prinzipien berücksichtigt:
 - Einheitlichkeit und Gleichrangigkeit aller Lehramtsstudiengänge
 - Gleichrangigkeit von fach- und erziehungswissenschaftlichen Anteilen am Studium
 - Projektorientiertes Studiums, d.h. auch Integration von schul- und unterrichtspraktischen Anteilen mit der möglichen Perspektive einer einphasigen Sportlehrerausbildung
 - das bedeutet auf jeden Fall: Erhalt der POEST!
 - Integration der Ausbildung in Theorie und Praxis der Sportarten in die fachwissenschaftlichen Studieninhalte z.B. in Projekten. d.h. z.B.
 - keine Eingangs- oder Eignungsprüfung
 - keine isolierte Überprüfung sportmotorischer Fertigkeiten.

Norbert Baumann

für den Sportausschuß

aus: Hamburger Lehrerzeitung 5/81



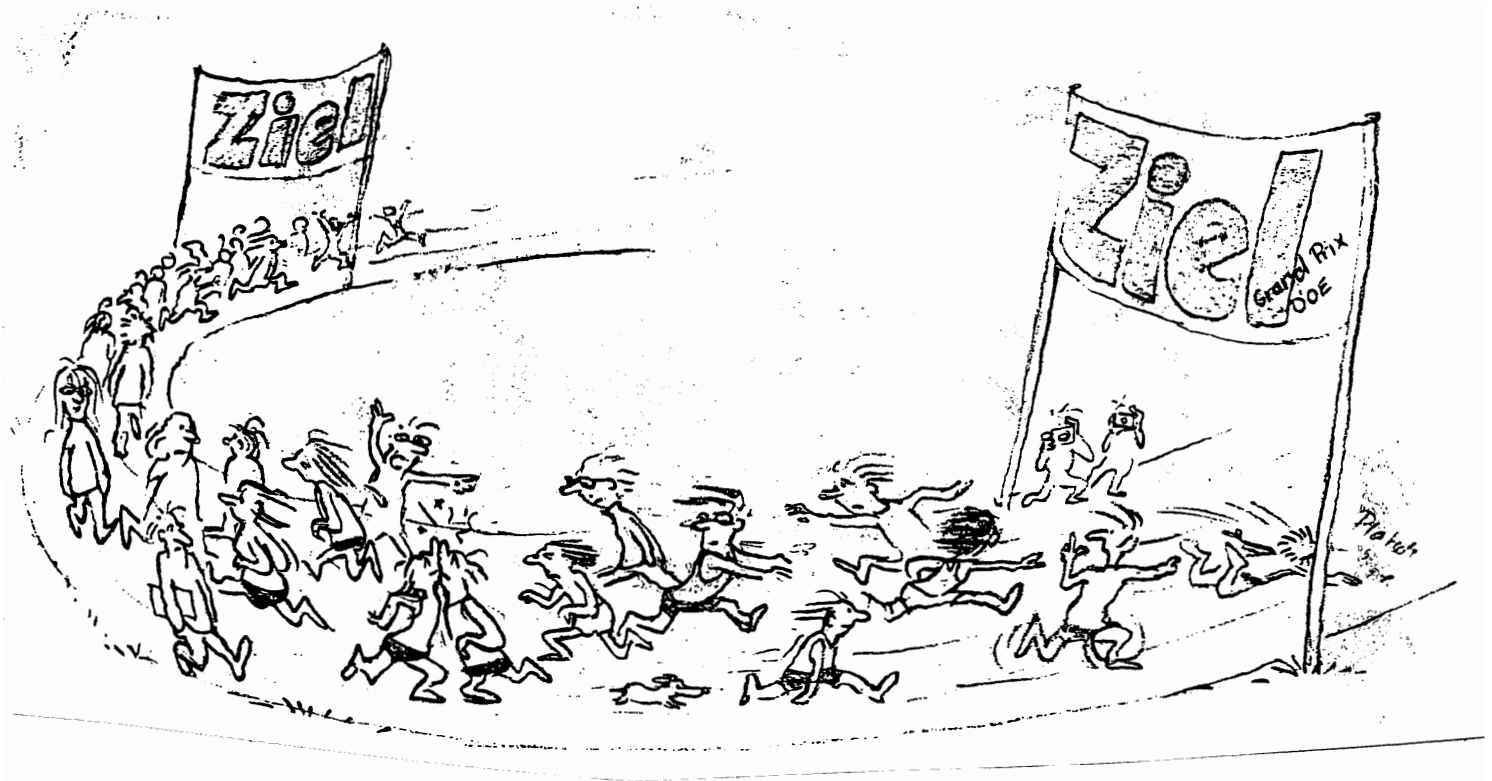
3. Ziele von Orientierungseinheiten

Zusammenfassung

Es werden verschiedene Fassungen der inhaltlich im wesentlichen identischen Leitideen für Orientierungseinheiten abgedruckt.

Inhalt

1. Leitideen - 3 Versionen
2. Kommentar
3. Hochschulsozialisation und fachwissenschaftlicher Bezug von OEn



1. Leitideen - 3 Versionen

Leitideen - Version 1

Arbeitsgemeinschaft 1973

1. Der Student muß aufgeklärt werden über sein sozialisationsbedingtes Verhalten und die Motive seiner Studienfachwahl und seines Handelns; er soll auf dem Wege einer Orientierung über die bewußtseins- und verhaltensprägende Wirkung voruniversitärer Ausbildung sein Verhalten und bereits getroffene Entscheidungen revidieren können.
2. Der Student muß informiert werden über die verschiedenen Dimensionen des Lernprozesses, über die intentionalen Lernziele und die Tatsache der institutionellen, nicht explizit intendierten Beeinflussungen sowie über die Aspekte sozialen Verhaltens in Gruppen und er soll auf diesem Wege eine Orientierung für die selbständige Planung und Kontrolle seines eigenen Lernprozesses sowie seines eigenen Verhaltens in Gruppen gewinnen können.
3. Dem Studenten muß die Möglichkeit einer Orientierung angeboten werden über die gesellschaftliche Bedeutung der Arbeit, die Rolle seines zukünftigen Berufs im gesellschaftlichen System der Arbeitsteilung, über die betriebliche Organisation der Arbeit und die Funktion der Intelligenz im kapitalistischen Gesellschaftssystem; er soll auf diesem Wege sich ein Wissen über notwendige Berufsqualifikationen erarbeiten können und motiviert werden, seine diesbezüglichen



Leitideen - Version 2

Anton-Erxleben u.a. 1978

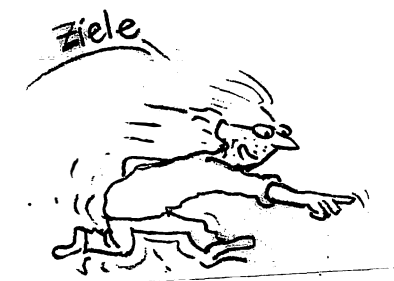
1. Der Student soll die Möglichkeit erhalten, seine Kommilitonen kennenzulernen, etwa vorhandene Kontaktschwellen abzubauen und Lern- und Arbeitsgruppen bilden können.
2. Der Student soll alle zum Studienbeginn benötigten Informationen erhalten, über das zukünftige Studium aufgeklärt werden, über Erwartungen und Ansprüche der Institutionen Universität und Fachbereich Biologie und soll befähigt werden, sie in Frage zu stellen und zu kritisieren.
3. Der Student soll aufgeklärt werden sowohl über offizielle Lernansprüche als auch über die ungeplanten, unbewußt ablaufenden Beeinflussungen seines Denkens und Verhaltens und er soll auf diese Weise zur selbständigen Auswahl von Lernzielen und Arbeitsformen und zur Planung und Kontrolle seines Lernprozesses befähigt werden.
4. Der Student soll die Bedingungen und Formen sozialen Verhaltens in Gruppen kennen. Er soll über gruppendynamische Prozesse und Methoden zur Beobachtung eigenen und fremden Verhaltens informiert werden. Er soll auf diese Weise in die Lage versetzt werden, einen kooperativen und solidarischen Arbeitsstil entwickeln zu können.
5. Der Student soll erkennen, daß Hochschulausbildung Berufsausbildung ist. Er soll über seine künftige berufliche

Leitideen - Version 1

- Interessen praktisch zu vertreten.
4. Der Student muß ansatzweise in Fragestellungen und Gegenstandsbereiche, Theorien und Methoden verschiedener Wissenschaften eingeführt werden und den spezifischen Charakter und den Geltungsbereich naturwissenschaftlicher Aussagen erkennen lernen; er soll auf dem Wege einer Orientierung über Fragen der Wissenschafts- und Erkenntnistheorie motiviert werden, naturwissenschaftliche Arbeit in größeren (z.B. gesellschaftlichen und interdisziplinären) Zusammenhängen zu reflektieren,
 5. Der Student muß nicht nur bekannt gemacht werden mit der Systematik des Faches, sondern auch mit den praktischen Arbeitsformen und der aktuellen Forschung dieser Disziplin; er soll demnach auf dem Wege einer Orientierung über Theorie und Praxis des Faches motiviert werden, sich mit selbstgewählten Fragestellungen intensiv zu beschäftigen.
 6. Der Student muß um den gesellschaftlichen und politischen Kontext seines Studiums - im Kontext der spezifischen Ausbildungssituation Universität - wissen; er soll auf dem Wege einer Orientierung über bildungspolitische Institutionen und Tendenzen und über Organe und Funktion der akademischen Selbstverwaltung motiviert werden, seine Interessen politisch zu vertreten und sich besonders in der studentischen Selbstverwaltung engagieren.

Leitideen - Version 2

- Tätigkeit, über seine soziale Rolle in hierarchisch gegliederten Arbeitsorganisationen aufgeklärt werden. Er soll sich auf diesem Wege Wissen über notwendige Berufsqualifikationen erarbeiten und erkennen, in welcher Weise er jetzt und in der Berufspraxis seine Interessen gemeinsam mit anderen vertreten kann.
6. Der Student soll eingeführt werden in den Gegenstandsbereich der Biologie, und er soll verschiedene allgemeine Erkenntnismöglichkeiten in der Biologie kennenlernen.
 7. Der Student soll darüberhinaus ansatzweise mit Fragestellungen der Wissenschaftstheorie am Beispiel der fachwissenschaftlichen Arbeit bekannt gemacht werden und dadurch motiviert werden, die Biologie in weitergefaßten theoretischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen zu betrachten und unter dem Gesichtspunkt der Verantwortung des Wissenschaftlers zu reflektieren.
 8. Der Student soll sich über gesetzgeberische hochschul- und bildungspolitische Tendenzen informieren können; er soll die Struktur und die Funktionen der Selbstverwaltung kennenlernen und motiviert werden, seine Interessen in Ausbildung und Forschung und Hochschulorganisation zu vertreten.



Leitideen - Version 3

Ritter 1974, S.23

1. Reflexion der Bestimmungsgründe und Konsequenzen der Studienentscheidung.
2. Überprüfung der Studienwahl anhand von sachlich richtigen und im Umfang angemessenen Informationen über fachliche Inhalte und Anforderungen, die im Studium gestellt werden, sowie über die Berufe und Tätigkeitsbereiche, für die Qualifikationen erworben werden sollen.
3. Reflexion der Stellung der Wirtschaftswissenschaften und von Wirtschaftswissenschaftlern in der Gesellschaft.
4. Einsicht in die Studiensituation und Studienorganisation sowie die Stellung der Studenten innerhalb der Universität und in der Gesellschaft.
5. Erwerb von Grundeinsichten in (und Reflexion über) zentrale ökonomische Fragestellungen, Methoden und wissenschaftstheoretische Positionen.
6. Abbau rezeptiver Lernhaltungen und Entwicklung einer aktiven Einstellung gegenüber der Gestaltung des eigenen Studiums.
7. Abbau extrinsischer Motivation und Weckung eines sachbezogenen Interesses.
8. Erlernen der Grundvoraussetzungen wissenschaftlichen Arbeitens im Hinblick auf methodisches Vorgehen, Arbeitstechnik und insbesondere die Fähigkeit zur Selbstorganisation von Lernprozessen sowie der Erwerb von Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die es dem Studenten ermöglichen, in kooperativen Arbeitsgruppen mitzuwirken.
9. Überwindung der sozialen Isolation in der Massenuniversität.



2. Kommentar

Was die Einschätzung und Beurteilung dieser Leitideen betrifft, so möchte ich mich auf frühere Ausführungen berufen (KLÖVER/SCHULMEISTER 1973, S.28):

"Es ist evident, daß diese Leitideen und allgemeinen Lernziele potentiell auf die Gestaltung eines Gesamtcurriculums zielen und auch nur so zu realisieren sind - jedenfalls nur zum geringen Teil in der Orientierungseinheit. Der Orientierungseinheit kommt damit so etwas wie eine paradigmatische Funktion für eine gesamte Curriculumreform zu; deswegen müssen zwei Kriterien besonders betont werden, die in Begründungen für die Auswahl von operationalisierten Lernzielen für die Orientierungseinheit implizit oder explizit eingegangen sind:

- a) Es sollen solche Lernziele in der Orientierungseinheit vordringlich vertreten sein, die dem Studenten die Diskrepanz zwischen den - den Studenten explizit mitgeteilten - Lernzielen der Orientierungseinheit und den - nur implizit vermittelten - Lernzielen des späteren Studienganges verdeutlichen können. Es sollen solche Lernziele ausgewählt werden, die dem Studenten die Erkenntnis vermitteln können, daß im Studium bestimmte Lernziele nicht erscheinen, auf die er ein besonderes Anrecht hat.
- b) Die Institutionalisierung der Orientierungseinheit muß mit der Forderung verbunden werden, die in ihr vertretenen oder über sie hinausweisenden Lernziele in die Gestaltung des Gesamtcurriculums zu übernehmen."

Da es sich bei diesen Leitideen um normative Vorstellungen handelt, die weit über die Orientierungseinheiten hinausweisen, dürfte ebenfalls selbstverständlich sein, daß es wenig Zweck hätte, den Erstsemestern entsprechende Programme im Sinne von Fitness-Kursen überzustülpen. Die Lernanlässe der Orientierungseinheit können nur exemplarisch sein und dem Ziel dienen, den Studenten eine Chance zur aktiven Auseinandersetzung mit ihrer neuen sozialen Situation, mit exemplarischen Aspekten des Faches und ihrer beruflichen Perspektive zu eröffnen, Erleichterungen für diesen Lernprozeß anzubieten und motivierende Anregungen zu geben.

Deshalb müssen die genannten Ziele unbedingt um ein weiteres, dieses Mal didaktisches Ziel ergänzt werden: Orientierungseinheiten haben die Funktion, das selbsttätige Lernen der Studenten zu wecken bzw. zu verstärken. Dieses Ziel kann aber nur in dem Maße erreicht werden, in dem die Orientierungseinheiten selbst lernaktivierende Unterrichtsmethoden einsetzen und in dem der nachfolgende reguläre Vorlesungsbetrieb dem Anfangserfolg nicht entgegenwirkt.

Aus beiden genannten Gründen (die Ziele weisen über die Orientierungseinheit hinaus, Orientierungseinheiten führen lernaktivierende Methoden in den Hochschulunterricht ein) wird die Folgerung verständlich, daß Orientierungseinheiten nur den Beginn einer reformierten Studieneingangsphase markieren, die die Lernziele der Orientierung und ihre didaktischen Mittel in den folgenden Semestern verfolgt. Orientierung in diesem Sinne, sowohl inhaltlich wie didaktisch, ist nicht nur eine Aufgabe der ersten Wochen oder des ersten Semesters, sondern des gesamten Grundstudiums. Deshalb sind Modelle zu begrüßen, die Orientierungseinheiten in reformierte Studieneingangsphasen integrieren und in denen auch die fachwissenschaftliche Ausbildung von den didaktischen Möglichkeiten der Orientierungseinheit lernt.

3. Hochschulsozialisation und fachwissenschaftlicher Bezug von Orientierungseinheiten

Viele Orientierungseinheiten finden ausschließlich zu Beginn des Studiums statt und besitzen keine Verbindung zur Fachwissenschaft. Von einigen Trägern werden fachwissenschaftliche Bezüge denn auch nicht als wichtige Funktion der Orientierungseinheit betrachtet, sondern ausschließlich die sozialisatorischen Prozesse in der Hochschule (z.B. Kennenlernen, Gruppenarbeit, Integration in die Hochschule, Reflexion von Lernbedingungen und von eigenen Lernprozessen). Ein möglicher Fachbezug scheint für die Vertreter dieser Position z.T. sogar eine Bedrohung darzustellen, die freie Sozialisationsprozesse eher behindern könnte. Zugestandenermaßen besteht zwischen Orientierungseinheiten und Fachstudium in der Regel ein Bruch, der die weitere Entfaltung der in der Orientierungseinheit begonnenen sozialen Lernprozesse häufig blockiert. Lediglich integrierte Modelle von Studieneingangsphasen, die Elemente des Lernens aus Orientierungseinheiten im weiteren Studium fortsetzen,

bieten solchen Lernprozessen eine Chance. Die Vertreter eines elaborierten fachwissenschaftlichen Bezuges weisen denn auch darauf hin, daß erst mit der Einbeziehung exemplarischer fachwissenschaftlicher Lernsituationen ein entscheidender Einfluß auf langfristige Sozialisationseffekte erreicht werden kann. Dies gilt um so mehr bei der Verbindung berufspraxisbezogener und fachbezogener, wissenschaftstheoretischer und fachwissenschaftlicher Aspekte.

Der Sinn der Behandlung fachwissenschaftlicher Themen besteht dann allerdings nicht darin, einen Überblick über die Fachwissenschaft zu geben, sondern in exemplarischer Weise Einblick in Grundkonzepte der wissenschaftlichen Tätigkeit in einem Fach zu ermöglichen (s. das Kapitel zur Einführung in die Fachwissenschaft) und den sozialisatorischen Kontext der Fachwissenschaft (= Wissenschaftskritik) anzusprechen. Gerade hierin könnte eine hochschuldidaktische Strategie von Orientierungseinheiten gesehen werden.

Übereinstimmend wurden von den Teilnehmern des Symposiums für Träger von Orientierungseinheiten folgende Themenkomplexe von Orientierungseinheiten für wichtig erachtet:

- (1) Kennenlernen und Kontakte bei Studienbeginn
- (2) Informationen zum Überleben, Studienberatung
- (3) Topographie der Hochschule, Fachbereichs und des Hochschulortes
- (4) Einführung in die akademische Selbstverwaltung
- (5) Einführung in Aspekte der Gruppenarbeit
- (6) Einführung in Probleme des Berufspraxisbezuges
- (7) Einführung in Fragen des Lernens
- (8) Einführung in Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens
- (9) Einführung in die Wissenschaftstheorie
- (10) Einführung in die Fachwissenschaft

In längst nicht allen Orientierungseinheiten konnten bisher sämtliche der genannten Themenkomplexe realisiert werden. Die meisten sind daher gezwungen, eine Auswahl aus der Liste zu treffen. Dabei werden überwiegend die Themen (1) - (4) gewählt. Offenbar gelten diese Themen für die meisten Veranstalter als unverzichtbar.



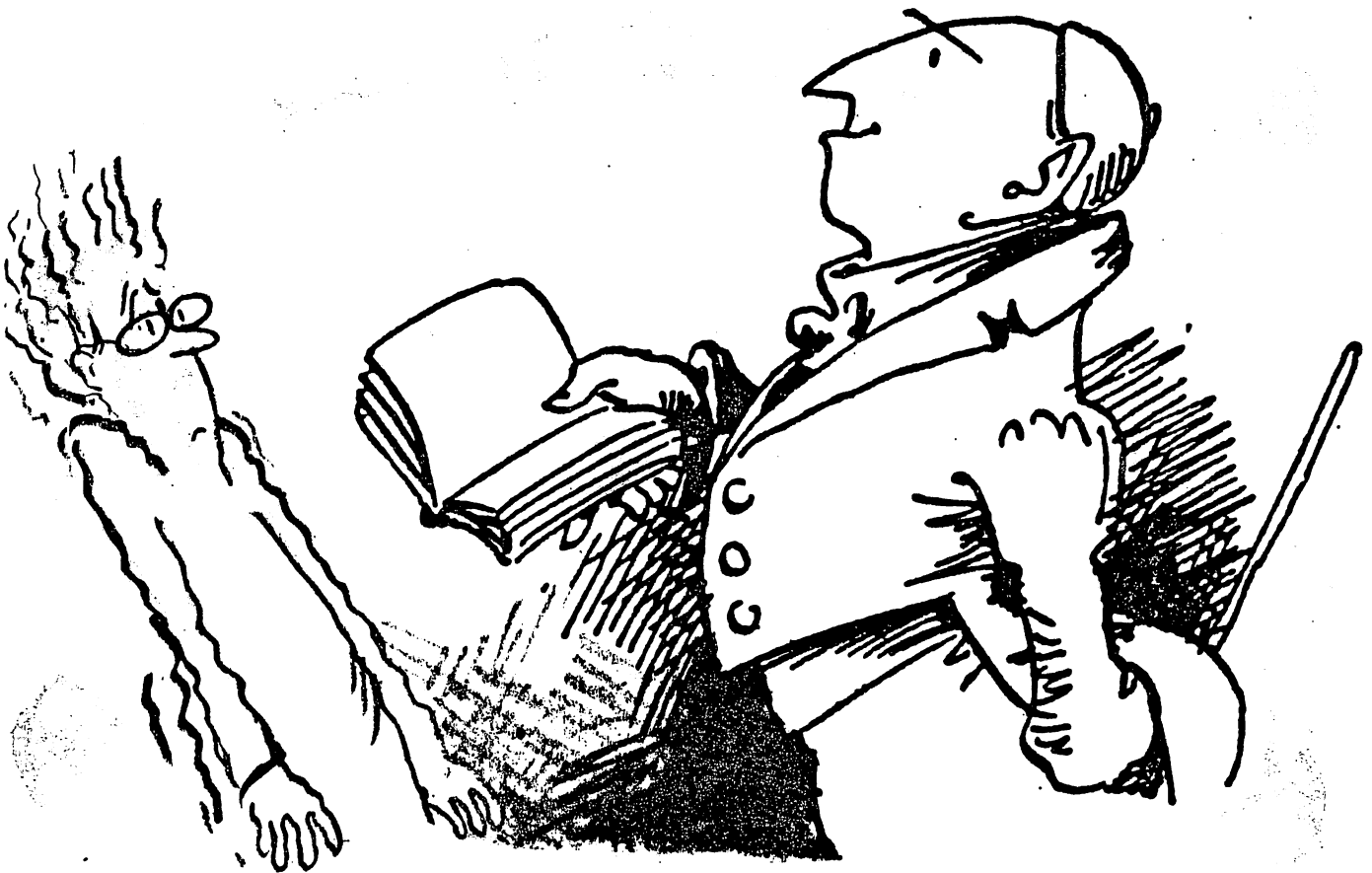
4. Didaktische Prinzipien von Orientierungseinheiten

Zusammenfassung

Es wird hingewiesen auf die didaktischen Elemente der Konstruktion von OEn: Leitideen, Lernziele und Lernsituationen. Als Lernmodell für die OEn wird das Konzept des Entdeckenden Lernens empfohlen und erklärt. Unterlagen für die Planung von OEn in Arbeitsgruppen werden vorgestellt.

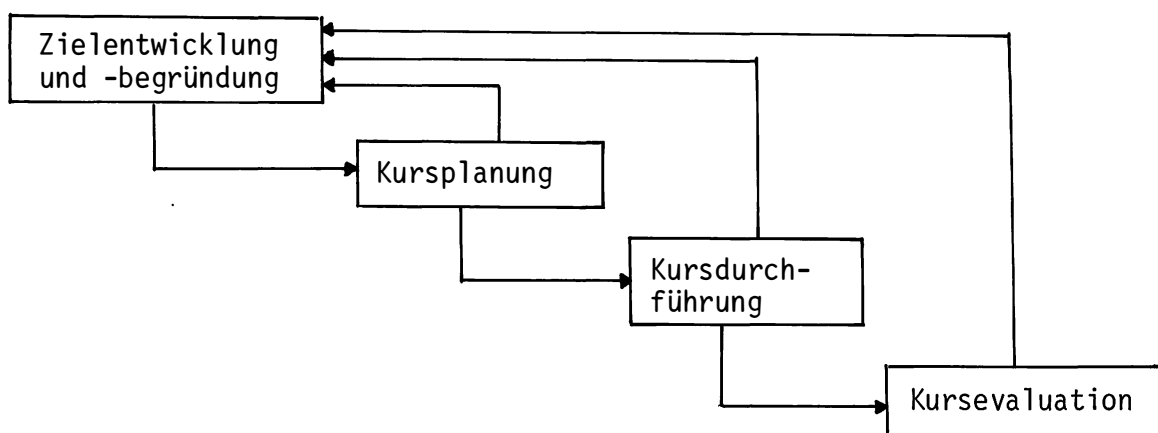
Inhalt

1. Didaktische Elemente von Orientierungseinheiten
2. Das Lernmodell der Orientierungseinheiten
3. Planung von Orientierungseinheiten



1. Didaktische Elemente von Orientierungseinheiten

Als geeignete Methode für die Konstruktion und Planung von Orientierungseinheiten bietet sich das Modell der "Kursplanung" an, das bereits für eine der ersten Orientierungseinheiten in Anspruch genommen wurde (s. ARBEITSGEMEINSCHAFT 1974, S. 8f). Danach orientiert sich die Planung an folgenden vier Phasen, die zwar aufeinander folgen, die aber jeweils rückgekoppelt werden an die früheren Phasen und zur Modifikation und Revision derselben führen:



aus: HEIPKE, Klaus/MESSNER, Rudolf: Einführung in wissenschaftstheoretische Fragen der Erziehungswissenschaft. Teil I: Didaktische Probleme bei der Beschreibung von Kurszielen (Monographien zur Hochschuldidaktik) Konstanz 1971

Die Instrumente, die für die didaktische Konstruktion von Orientierungseinheiten Anwendung finden können, sollen hier aufgelistet, nicht aber eingehend dargestellt werden (s. aber ARBEITSGEMEINSCHAFT 1974, S. 10-36, und das praktisch und gut aufgemachte Trainingsprogramm von MEYER 1974):

- Formulierung von Leitideen (s. auch Kapitel 3 des Handbuchs)
- Formulierung von Lernzielen nach der Bloomschen Taxonomie
- Operationalisierung von Lernzielen und ihre Darstellung in Form von Flußdiagrammen
- Gegenüberstellung von Lernzielen und Lernsituationen in einer Matrix (s. ARBEITSGEMEINSCHAFT 1974, S. 80; GAGE/BERLINER 1977, S. 468).

Die Formulierung von Lernzielen in mehreren Dimensionen (z.B. affektive und kognitive Lernziele) und ihre Operationalisierung in Form einer Taxonomie oder eines Flußdiagrammes scheint für viele Lehrende ein unangemessener Aufwand zu sein, möglicherweise auch ein methodologisch fragwürdiges Unternehmen, da eine letztgültige Operationalisierung oder logisch zwingende Deduktion von Lernzielen nicht möglich ist (zu dem gesamten Thema s. MEYER 1974). Alternative Konzepte gehen deshalb davon aus, daß es primär darum gehen müsse Lernsituationen zu finden und festzulegen (EISNER 1969: expressive objectives) und nicht Lernziele, denen noch der Vorwurf ihrer behavioristischen Herkunft angelastet wird.

Allerdings bietet die Formulierung und Hierarchisierung von Lernzielen einige Vorteile gerade für kooperative Planungsprozesse, auf die m.E. nicht verzichtet werden sollte. Lernziele und ihre hierarchische Darstellung können helfen:

- die verschiedenen Funktionen des Vorhabens gut einzuordnen und zueinander in Beziehung zu setzen
- die Absichten der verschiedenen Veranstalter transparent zu machen und übersichtlich darzustellen
- Entscheidungsprozesse über die Auswahl konkreter Ziele zu erleichtern und Begründungen der Auswahl nachvollziehbar zu machen
- auf Lücken in der Planung hinzuweisen und weitere gewünschte Ziele finden zu lassen
- die Entscheidung über eine Auswahl alternativer Lernsituationen zu erleichtern.



Es geht also keineswegs darum, auf logisch konsistentem Wege Lernziele deduzieren oder die Lernprozesse durch operationalisierte Lernziele vollständig zu verplanen, sondern die Lernziele als heuristische Methoden im gemeinsamen Verständigungs- und Entscheidungsprozeß einzusetzen.

Nicht alle Lernsituationen ermöglichen es, dieselben Ziele zu realisieren, oder anders herum formuliert, jede Entscheidung, eine bestimmte Lernsituation zu verwenden (z.B. ein Planspiel oder eine Podiumsdiskussion) bedeutet, eine Auswahl aus den angestrebten Zielen treffen zu müssen. Im Zweifelsfall ist diese Reduktion im Zielbereich schmerzlich und muß zu der Entscheidung führen, für dasselbe Thema zwei oder mehr Lernsituationen einzusetzen, die komplementäre Ziele verwirklichen helfen (z.B. ein Rollenspiel und eine Erkundung und Lektüre). Dabei gilt, daß neben den bereits festgelegten Lernzielen auch noch andere Kriterien herangezogen werden müssen, um die Wahl einer bestimmten Lernsituation oder Lernmethode zu begründen (s. SCHULMEISTER 1976) z.B. die lernfördernde, motivierende oder kommunikative Qualität einer bestimmten Methode.

2. Das Lernmodell der Orientierungseinheiten

Mit den Orientierungseinheiten werden vorrangig andere Ziele verfolgt als eine möglichst umfassende Information der Erstsemester. Vor allem kommt es darauf an, ein aktives Informationssucheverhalten anzuregen, die Bereitschaft zur Wahrnehmung von Kontakten zu fördern und die Studienanfänger zur Selbstreflexion anzuregen. Derartige Ziele werden eher in solchen Lernformen erreicht, in denen die Erstsemester durch die Anlage der Lernsituationen sich veranlaßt sehen, selbst aktiv zu werden, selbsttätig zu lernen. Orientierungseinheiten, die derartige aktivierende Lernsituationen einsetzen, wie z.B. Rollenspiele, Planspiele mit Reflexionsphasen (auch Würfelspiele), lassen sich als Realisation des lerntheoretisch begründeten didaktischen Konzepts des *Entdeckenden Lernens* beschreiben (s. BRUNER 1974, NEBER 1975; SCHULMEISTER 1981)



Das Entdeckende Lernen hat gewisse Berührungspunkte mit dem von FLITNER (1955) entwickelten Konzept des Exemplarischen Lehrens, das allerdings vorwiegend als Prinzip der Reduktion der Stofffülle gedacht war, wobei der Begriff exemplarisch solche Inhalte bezeichnete, die möglichst repräsentativ für eine ganze Bandbreite ähnlicher Inhalte waren. Das exemplarische Lehren hat durch WAGENSCHHEIN (1973) eine Ausweitung erfahren in Richtung auf ein "entdecken-lassendes" Lehrprinzip, das er als "Genetisches Lehren" bezeichnete. Als Entdeckendes Lernen ist dieses Prinzip des Exemplarischen erst durch die kognitionspsychologische Fundierung J.S. BRUNERS (1974) bekannt geworden.

Der Gesichtspunkt des Exemplarischen spielt auch bei Bruner noch eine Rolle, insofern es ihm darauf ankommen muß, solche Fachinhalte für eine Lernsituation auszuwählen, deren kognitive Konzepte möglichst zentral sind, um dem Lernenden das Verstehen der Fachstruktur zu erleichtern. Wie gesagt, handelt es sich bei Bruner allerdings um exemplarische kognitive Konzepte und nicht nur um möglichst repräsentative Inhalte.

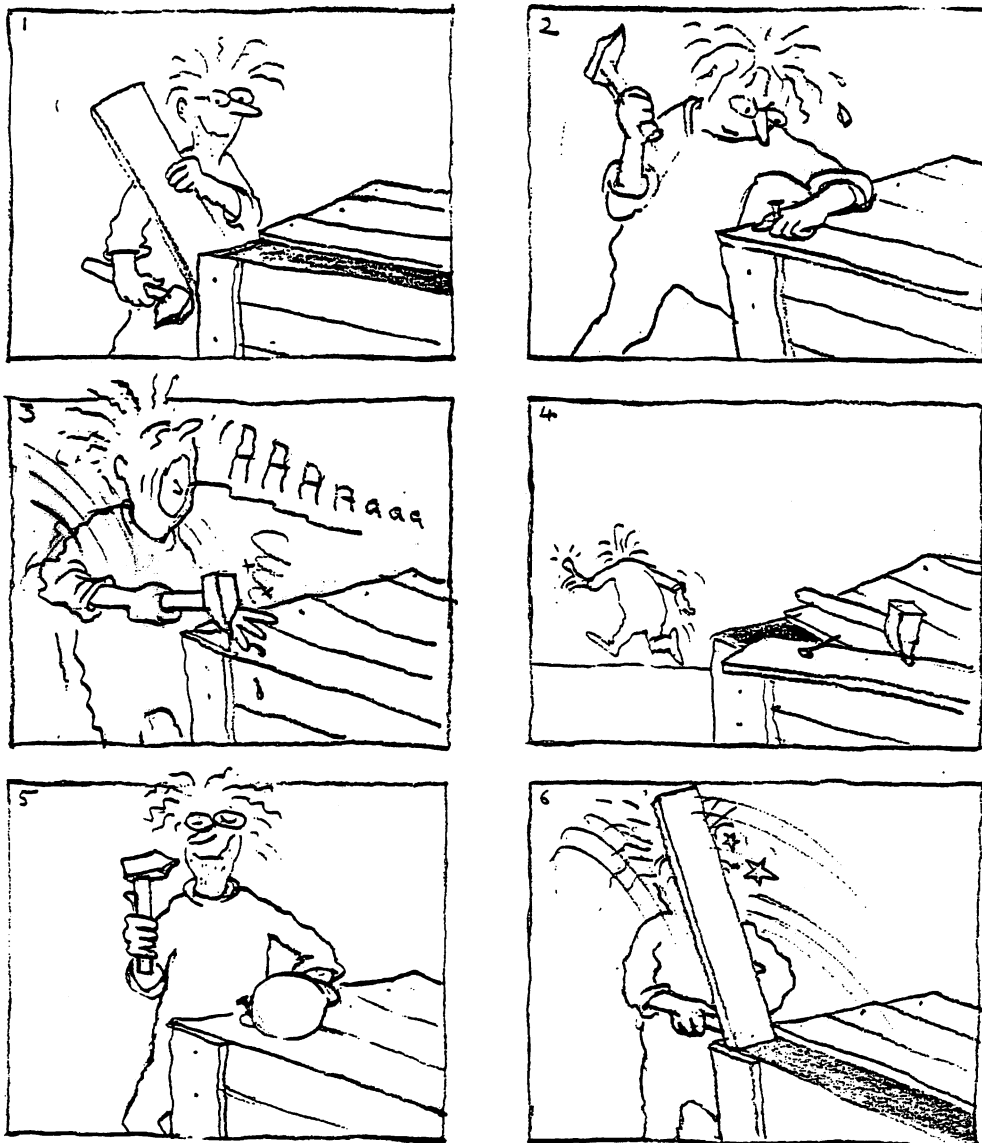
Die Auswahl der zentralen Konzepte steht noch vor dem Entdeckenden Lernen. Ebenso die Auswahl geeigneter Lernsituationen, die in der Regel aus Rätselaufgaben, Lernspielen, Experimenten, Beobachtungsspielen u.ä. bestehen. Die Lernspiele haben einen bestimmten Anforderungscharakter für die Lernenden, sie geben scheinbar diskrepante Informationen mit dem Anreiz, den Widerspruch zu lösen, oder Rätsel, die zum Lösen auffordern.

Läßt der Lernende sich auf ein derartiges Lernangebot ein, so kann er im Vollzug der Problemlösung relevantes Wissen "entdecken", aber auch Informationslücken, Regeln, Gesetze oder die "Logik der Sache". Der Weg vom Lernangebot zum Entdecken muß von den Lernenden selbständig gegangen werden. Ist das Angebot motivierend genug, so können die Lernenden auch entsprechend aktiv tätig werden.

Den Kern des Entdeckenden Lernens bilden die bei den Lernspielen oder Erkundungen gemachten Erfahrungen mit dem Gegenstand und mit dem eigenen Lernverhalten.

Die Elemente dieses Konzepts des Entdeckenden Lernens sind dem natürlichen Lernverhalten des Kindes nachempfunden worden: gerade das Kind lernt nicht nur, wenn der Erwachsene ihm förmlich dazu Gelegenheit gibt ("Belehrung", formale Lernprozesse), sondern es lernt ständig im Umgang mit Gegenständen und Menschen seiner Umwelt. Das Kind versucht, jeden neuen Gegenstand oder Sachverhalt mit seinen vorhandenen intelligenten Strukturen zu erfassen und modifiziert und erweitert sie auf diese Weise fortwährend. Das Kind kann ja gar nicht anders, als auf das ständige "Lernangebot", das die Umwelt darstellt, zu reagieren. Auf diese Weise lernt es z.B. in der kurzen Zeit zwischen 1 1/2 Jahren und 6 Jahren mehrere tausend Begriffe (Lexikon) und die grammatische Struktur (Syntax) der Sprache, ohne jemals einem formellen Lernprozeß ausgesetzt worden zu sein. Die Befürworter des Entdeckenden Lernens nehmen nun an, daß ein diesem Bild nachempfundenes Lernmodell motivierender wirkt als andere Lernformen, daß es die Selbsttätigkeit der Lernenden stärker herausfordert und das Lernverhalten selbst verbessert.

"Entdeckendes Lernen"

- 3. Planung von Orientierungseinheiten

Es bietet sich an, die gesamte Tutorengruppe in so viele Arbeitsgruppen aufzuteilen, wie Lerneinheiten vorgesehen sind; die Arbeitsgruppen erhalten die Aufgabe

- das Material für die Lerneinheiten zu sichten und für das eigene Fach umzuschreiben
- Lernziele zu formulieren, Lernsituationen zu beschreiben und Tutorenleitfäden vorzubereiten
- jeweils eine Sitzung vorzubereiten, in der den Ko-Tutoren diese Unterlagen vorgelegt werden, einzelne kritische Momente der jeweiligen Lernsituation simuliert und ausprobiert werden.

Die Arbeitsgruppen erhalten je eine Liste mit Aufgaben und eine Mappe mit Unterlagen (Grundlagenpapiere, Beispiele aus anderen Orientierungseinheiten, Tutorenleitfäden). Im folgenden gebe ich ein Beispiel für die Gruppeneinteilung, deren Aufgaben und den Inhalt der Arbeitsmappen.



Gruppe Organisation

Aufgaben:

(Zusammenarbeit mit Gruppe Kennenlernen)

(Zusammenarbeit mit Gruppe Studienberatung)

- Einladungsbrief
- Auswertungsfragebogen (Eingangs- und Endbefragung) überarbeiten
- Organisation einer Fete, Räume besorgen, Versicherung abschließen
- (frühe) Kontakte mit der Präsidialverwaltung wegen Materialverschickung, auf Termine achten
- Räume für die OE (Kontrolle des Stundenplans), Ausweisen der Räume durch Symbole und Wegweiser. Dieselben Symbole für die Einteilung der Erstsemester in die Gruppen benutzen, Einteilung nach Zufallskriterien (z.B. Verteilung von Kaugummis mit Symbolen)
- Organisation von Material (Stundenpläne etc, Pappen etc.); evtl. Funktion als Anlaufstelle für Material, frühzeitig Mittel beantragen.
- Information an alle Tutoren über Termine, Absprachen, Material, das von der Präsidialverwaltung versendet wird, ...
- Regelung zur Bezahlung der Tutoren mit der Verwaltung (erforderliche Unterlagen frühzeitig einsammeln: Lohnsteuerkarte, Immatrikulationsbescheinigung)
- Infos an FB-Leitung und an Professoren
- Organisation der Dozentenvorstellung (falls geplant Fotos) Hörsaal
- Organisation der Einschreibung der Tutoren in Seminare des 3. Semesters
- Vorschläge zur Bildung der Tutorengruppen(Stadtteile/Zufall)

Inhalt der Mappe:

- Einladungsbrief für Erstsemester
- Termine soweit bekannt
- Unterlagen zur Tutorenbezahlung
- Schreiben an Fachbereichssprecher, Präsidialverwaltung u.a.
- Beschlüsse des Fachbereichsrates zur OE
- Fragebogen aus dem vorigen Semester
- frühere Auswertungspapiere
- Adressen (Versicherung, Verwaltung)
- Symbole für Tutorengruppen
- Handbuch-Kapitel



Gruppe Studienberatung

Aufgaben I:

(Zusammenarbeit mit Gruppe Organisation)

- Liste von Beratungsthemen
- Material für die Tutoren zur Durchführung der "Beratung", z.B. Infos zu "Konsequenzen bei der Einschreibproblematik"
- Vorschläge an die Gruppe Organisation für Material, das die Studienanfänger bekommen
- Vorstellen des Materials und der Themen im Plenum, wichtig ist, daß jeder Tutor eine Mappe zur Studienberatung bekommt und daß alle Materialien auf dem neuesten Stand sind
- frühzeitige Information über BAFÖG wichtig, da es bald nicht mehr rückwirkend bewilligt wird.

Aufgaben II:

- Erstellen eines Erstsemesterinfos darin sollen auch Informationen über die OE gegeben werden, u.a. ein OE-Stundenplan (dieser muß mit der FB-Leitung abgesprochen werden).

Inhalt der Mappe:

- früheres Erstsemester-Info, Infos anderer Fachbereiche
- Informationsblätter der Zentralen Studienberatung, Pressestelle der Präsidialverwaltung, der Studienfachberatung
- Termine der Beratungsstellen
- Informationen des Studentenwerks, des BAFÖG-Amtes, Adressen und Termine
- Prüfungsordnung, Studienordnung, Studienplan
- Liste von Studienberatungsthemen und Vorschläge ihrer Behandlung in Gruppen, Tutorenleitfäden
- Lagepläne
- Gesetze (HRG, Landeshochschulgesetz, Satzung der Hochschule)
- Informationsmaterial des Bundesministeriums
- Handbuch-Kapitel



Gruppe Kennenlernen, Lernen und Arbeiten in Gruppen

Aufgaben:

- Auswahl von Kennenlernspielen
- Vorschläge zum Ablauf der Kennenlernsituation
- Simulation der Kennenlernphase in der Tutorengruppe
- Auswahl von Gruppenarbeitsspielen
- Überarbeitung von Vorlagen
- Simulation des Spiels in der Tutorengruppe
- Besorgung von Unterlagen, Material (Namenskarten, Pappen, Schere usw.)

Inhalt der Mappe:

- Spiele-Sammlung
- Grundlagen-Papiere
- Tutorenleitfäden
- Handbuch-Kapitel

Gruppe Rallye/ Erkundung des Fachbereichs

Aufgaben:

- Überarbeitung von Vorlagen, Erfindung neuer Rallye-Aufgaben
- Organisationsplan für Rallye
- Besorgung von Material (z.B. Fotoapparat, Kopiermöglichkeit, Umschläge für Aufgaben)
- Vorstellung der Rallye in der Tutorengruppe
- Ausprobieren der ungefähren zeitlichen Dauer

Inhalt der Mappe:

- frühere Aufgabenlisten und Organisationspläne
- Handbuch-Kapitel



Gruppe Planspiel

Aufgaben:

- Überarbeitung des Planspiels (Konflikt, Anweisungen)
- Material besorgen für die OE-Gruppen (Gesetze u.ä.)
- Durchführung des Planspiels mit Vor- und Nachbereitung mit der Gruppe der Tutoren (Simulation der OE-Situation)

Inhalt der Mappe:

- frühere Beispiele
- Gesetze
- Grundlagenpapiere zur Planspielmethode
- Handbuch-Kapitel

Gruppe Berufsfelderkundung

Aufgaben:

- Interviewleitfäden überarbeiten
- Kontaktadressen, Termine besorgen
- Material über Berufspraxis zur Selbstschulung besorgen
- Rollenspiele entwickeln
- Vorstellen der Erkundungsform im Plenum

Inhalt der Mappe:

- frühere Beispiele
- Beispiele für Rollenspiele
- Grundlagenpapiere zum Berufspraxisbezug
- Grundlagenpapiere zur Erkundungsmethode
- Adressen beruflicher Institutionen
- Erfahrungsberichte studentischer Gruppen
- Handbuch-Kapitel



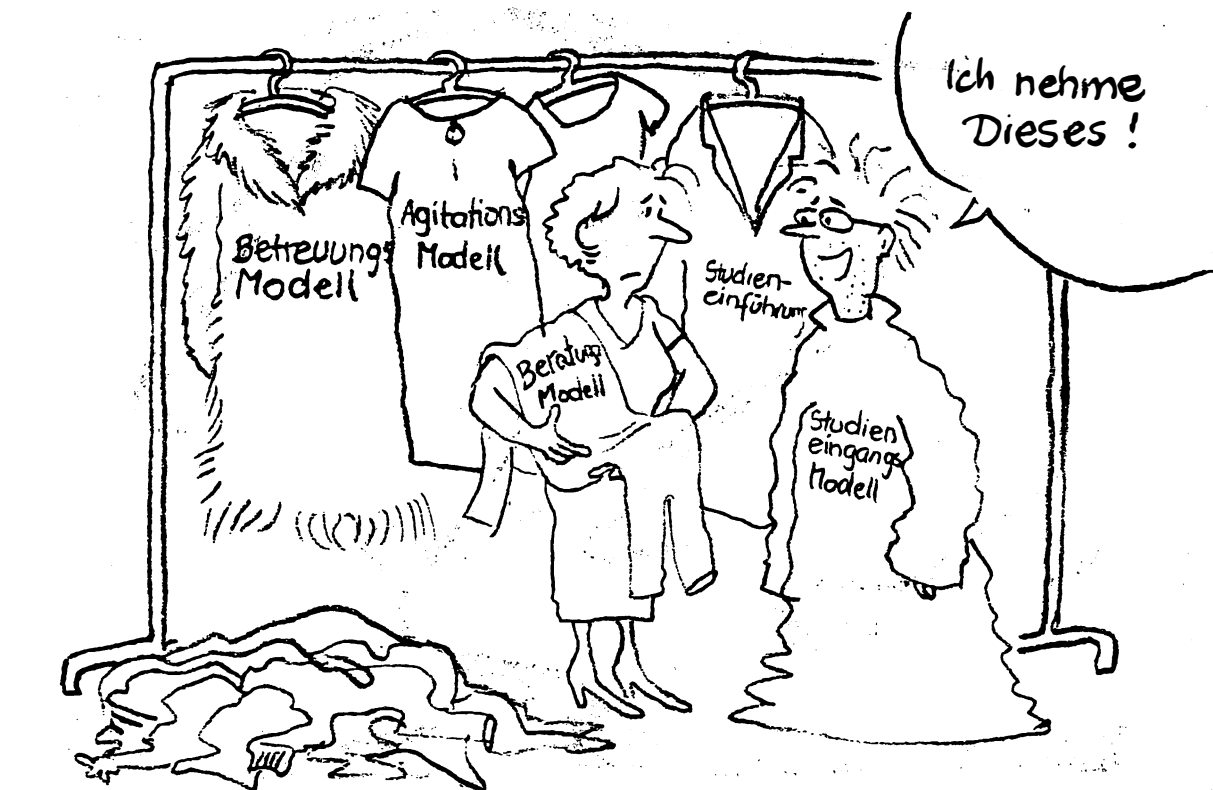
5. Modelle von Orientierungseinheiten

Zusammenfassung

Verschiedene OE-Modelle werden klassifiziert. Es werden divergente Zielmodelle von OEn (Betreuungsmodell, Beratungsmodell, Studieneinführung, Studieneingangsphase) und unterschiedliche lerntheoretische Modelle beschrieben (Vermittlungsmodell, Gesprächsmodell, Entdeckendes Lernen).

Inhalt

1. Anti-Modelle
2. Zweck der Modell-Rekonstruktion
3. Zielmodelle von Orientierungseinheiten
4. Lerntheoretische Modelle von Orientierungseinheiten
5. Organisationsform und zeitlicher Umfang
6. Nachbemerkung



1. Anti-Modelle

Wenn im folgenden anspruchsvoll von "Modellen" von Orientierungseinheiten die Rede ist, so darf nicht vergessen werden, daß die Realität an den Hochschulen der Bundesrepublik nicht diese Modelle sind. Deshalb aus der Dokumentation zur Verbreitung von Orientierungseinheiten einige Zitate (Antworten auf die erste Umfrage in Frühjahr 1981).

Die Regel, wenn überhaupt eine besondere Einführung in das Studium stattfindet, sind Kurzvorträge durch Fachbereichssprecher oder Studienberater. Hier einige Beispiele:

- "an unserem Institut gibt es zu Beginn jedes Semesters eine dreistündige Informationsveranstaltung für die Neuanfänger";
- "Informationen zum Studieneingang, Studienablauf und -organisation erhalten Studierende im Erstsemester im Rahmen eines etwa zweistündigen Referats, in dem auch die Studienordnung und der Studienplan erläutert werden."

Man kann das Problem der Studieneinführung auch noch kürzer erschlagen:

- "In ... werden Orientierungseinheiten oder besondere Formen der Studieneinführung mit ähnlichem Charakter nicht durchgeführt ... Ich erlaube mir, auf das beiliegende Merkblatt für Studienbewerber und Studierende ... hinzuweisen."



Daß nicht nur mangelnde Informiertheit über Orientierungseinheiten die Ursache für diese "Modelle" ist, sondern - zumindest an einigen Hochschulen - Abwehr der Ansprüche und Ziele von Orientierungseinheiten, belegen so manche Stellungnahmen, wie die folgende, die ein aufwendiges "Model I" schildert, welches jedoch den Studienreformzielen der Orientierungseinheiten diametral entgegengesetzt ist:

- "Angesichts der Veränderungen im Hochschulbereich, die während des vergangenen Jahrzehnts unter dem Schlagwort "Reform" durchgeführt worden sind, besteht spätestens nach den inzwischen vorliegenden Erfahrungen und bei den absehbaren weiteren Folgen in der Universität (X) Zurückhaltung bei der Verwendung des Wortes "Reform". Das gilt u.a. sowohl für die Anpassung von Studiengängen an die veränderten Bedingungen und Erfordernisse wie z.B. auch für die Einführung der Erstsemester. Studienreform im Sinne von kritischer Überprüfung und Überarbeitung der Studien- und Prüfungsordnungen mit dem Ziel bestmöglicher Qualifikation der Absolventen ist hier stets als fortwährende Aufgabe verstanden und betrieben worden. Das gilt auch für die Durchführung von Einführungs-Veranstaltungen für Erstsemester. Sie sind im Laufe der Jahre als Angebot für die neu-immatrikulierten Studenten ihren Bedürfnissen und der Nachfrage entsprechend erweitert und differenziert worden.



Die in der Universität angebotene Studieneinführung für Erstsemester gliedert sich in drei Phasen, wobei sich die erste und - in einigen Fakultäten - zweite Phase zeitlich auf einen Tag konzentrieren, während die dritte Phase studienbegleitend während des gesamten Semesters fort dauert.

1. "Phase"!

Zu der Einführungsveranstaltung für Erstsemester werden vom Präsidium alle neuimmatrikulierten Studenten schriftlich eingeladen. Die Veranstaltung wird vom Präsidium zusammen mit den Dekanen der sieben Fakultäten und den mit der Studienberatung beauftragten Professoren der Institute durchgeführt. Zusätzlich nimmt entweder ein Vertreter des AStA oder ein studentisches Mitglied im Senat aktiv an dieser Veranstaltung teil.

2. "Phase"!

3. "Phase"!

Nach zunächst allgemeinen Informationen über die Universität, ihre vielfältigen Angebote an die Studierenden und die Rahmenbedingungen eines Studiums wird die zweite Phase der Studieneinführung durch die Dekane wahrgenommen. In dieser Phase teilen sich die neuimmatrikulierten Studenten, je nach Studienfach, fakultätsweise auf. In der dritten Phase schließlich, die sich, wie bereits bemerkt, unterschiedlich lange von einer Woche bis zur Dauer des gesamten Studien-Semesters erstreckt, erfolgt die Betreuung durch besonders beauftragte Professoren der Universitäts-Einrichtungen."

2. Zweck der Modell-Rekonstruktion

Auffällig ist die Unterscheidung von Orientierungseinheiten nach Organisationsform (Blockform, semesterbegleitende Veranstaltung) oder Umfang (Orientierungstage, Orientierungswoche, Orientierungsseminar, Orientierungssemester) (s. VFS, Chemie und Medizin). Diese Merkmale können jedoch nicht den Rang "modellbildender" Kriterien beanspruchen. Im folgenden soll deshalb eine Klassifizierung von Orientierungseinheiten nach Zielen und Zielgruppen einerseits und aufgrund lerntheoretischer Kriterien andererseits versucht werden. Wir unterscheiden im Falle von Orientierungseinheiten also *Zielmodelle* und *Lernmodelle* wobei andere Merkmale wie Organisationsform ("Organisationsmodelle") und zeitlicher Umfang ergänzend herangezogen werden, da zwischen den verschiedenen Zielmodellen und Lernmodellen und den verschiedenen Organisationsmodellen eine gewisse Korrespondenz besteht.

Die Diskussion über verschiedene Modelle meint nicht nur das akademische Problem der theoretischen Klassifizierung und Rekonstruktion, sondern stellt einen Versuch dar, die aktuelle Kontroverse zwischen Vertretern sog. "offener" und "geschlossener" Orientierungseinheiten auf eine neue Grundlage zu stellen. Während die einen außer einem minimalen organisatorischen und sozialen Rahmen (Raumbelegung, Zeitfestlegung, Tutoreneinsatz) nichts an Themen und Lernsituationen planen, um den Erstsemestern selbst die inhaltliche Füllung zu überlassen, bieten die anderen häufig ein durchorganisiertes Programm mit einem Angebotspektrum an vorstrukturierten Lerneinheiten. Während den Vertretern der offenen Form "Überforderung der Erstsemester durch ungerechtfertigte Erwartungen an die Spontanität und Selbstorganisationsfähigkeit" der Studienanfänger vorgeworfen wird, werfen diese den Vertretern der geschlossenen Form "Verschulung von Lernprozessen und Überorganisation" vor. Betrachtet man die Kontrahenten genauer, so stellt sich allerdings heraus, daß diese Kontroverse z.T. von wechselseitigen Mißverständnissen lebt:

- Einerseits bietet kein Träger wirklich vollständig offene Orientierungseinheiten an, sondern im Grunde besitzen alle Orientierungseinheiten eine minimale didaktische Struktur, zu der Ziele, Themen und Lernsituationen gehören (z.B. Kennenlernen, Kenntnis der Örtlichkeiten, Studienberatung und auch Hochschulpolitik), sie unterscheiden sich nur im Grad der zeitlichen Variabilität;
- Andererseits sind die von den "hochschuldidaktischen" Orientierungseinheiten angebotenen Lerneinheiten gar keine geschlossenen Lernsituationen (wie ein Lernprogramm oder eine Vorlesung), sondern stellen lediglich strukturierte Lernanlässe, Arrangements dar, die von den Erstsemestern als Anreiz und Starthilfe für eigene und selbständige Lernprozesse genutzt werden können.

Zwar bleiben Unterschiede zwischen beiden Positionen bestehen; auf der einen Seite das Vertrauen in die Selbstorganisationsfähigkeit der Erstsemester, auf der anderen Seite die Einsicht in die Notwendigkeit pädagogisch verstandener Strategien der Lernaktivierung. Doch das gegenseitige Mißtrauen läßt sich möglicherweise durch die Erklärung unterschiedlicher Modelle und ihrer lerntheoretischen Rekonstruktionen eher abbauen.

3. Zielmodelle von Orientierungseinheiten

Orientierungseinheiten lassen sich nach dem Kriterium der vorrangig angestrebten Leitideen und Lernziele klassifizieren. Teilweise sind die Zielkomplexe der Orientierungseinheiten ausführlich und öffentlich festgelegt, teilweise hingegen bestehen sie lediglich aus einem Globalziel und mehr oder minder impliziten Zielbündeln, die im Veranstalterkreis wirksam sind, die aber nicht ausdrücklich schriftlich fixiert werden. Als unterschiedliche Zielmodelle können wir unterscheiden:

- Orientierungseinheiten, deren Ziel vorrangig in der sozialen Betreuung der Erstsemester besteht (*Betreuungsmodell*). Die Betreuungsmodelle werden meistens ausschließlich von Studenten für Studenten angeboten und häufig nach dem Motto "Hilfe zur Selbsthilfe" gestaltet,
- eher politische Absichten verfolgen Orientierungseinheiten, die gelegentlich von Fachschaften angeboten werden und in denen weniger die soziale Betreuung als hochschulpolitische Lernprozesse angestrebt werden; ich nenne dieses Zielkonzept wegen der dabei häufig eingeschlagenen Form des "Überredens" ein *Agitationsmodell*,
- Orientierungseinheiten, die sich ausschließlich als eine Form erweiterter und leicht modifizierter Studienberatung verstehen (*Beratungsmodell*),
- Orientierungseinheiten, die eine modifizierte Form der Studieneinführung anbieten, wobei in die Studieneinführung auch soziale Aspekte (Gruppenarbeit), institutionelle Bedingungen und hochschulpolitische Themen und Fragen der Berufsperspektive einbezogen werden (*Modell Studieneinführung*),
- Orientierungseinheiten, die über die Studieneinführung hinaus auch eine exemplarische Einführung in die Fachwissenschaft (Gegenstand, Problembezug) umfassen, entweder in Form reformierter Einführungskurse oder besonderer "Studienprojekte", und die auf diese Weise zu umfassenden Modellen von *Studieneingangsphasen* werden.

Diese verschiedenen Zielmodelle sollen im folgenden weiter beschrieben und auf ihre Vor- und Nachteile hin diskutiert werden:

Das *Betreuungsmodell* besteht entweder aus einigen wenigen Tagen einer Orientierungseinheit in Blockform und/oder einem Angebot semesterbegleitender Arbeitsgruppen; die in Eigenregie von der Fachschaft durchgeführt werden. Deren Absicht ist es vor allem, den Erstsemestern Kontaktgruppen anzubieten, in denen sie - unbelastet von Stoffdruck und Lehrprogramm - ihre Probleme mit dem Studium zur Sprache bringen können. Soziale Betreuung der Studienanfänger wird häufig als eine Betreuung *gegen* den Druck und die Anforderungen der Institution Hochschule verstanden, als Gegenbild zur institutionalisierten "Betreuung" durch den Studiengang, die "Programmierung" durch die Lehre oder die "Verwaltung" des Stu-

diums durch Prüfungen. Betreuungsmodelle in diesem Sinne sind ein Moment der von Studenten für Studenten angestrebten sog. Gegensozialisation. Sie konstituieren sich in der Regel als Selbsthilfemaßnahme und können sich eine institutionalisierte Lösung gar nicht vorstellen, im Gegenteil, eine von der Institution Hochschule anerkannte Orientierungseinheit schiene ihnen suspekt und korrumpiert.



In sozialer Hinsicht ist der Freiraum, den ein so verstandenes Betreuungsmodell den Erstsemestern bietet, vermutlich am größten von allen Formen von Orientierungseinheiten, die Funktion der sozialen Betreuung ist hier möglicherweise am reinsten zu realisieren. Entscheidende Kriterien sind das Engagement und die soziale Nähe der freiwilligen Tutoren zu den Studienanfängern. Der Vorbereitungs- und Durchführungsaufwand ist zudem relativ gering, da inhaltliche Programme in der Regel fehlen.

Nachteile des Selbsthilfe-Konzepts sind außer dem eingeschränkten Zielspektrum und Themenangebot folgende Phänomene:

- Die Unverbindlichkeit des Angebots für die Erstsemester führt dazu, daß nur ein geringer Prozentsatz an den Arbeitsgruppen teilnimmt; die geringe Teilnehmerquote wird aber häufig nicht als Mißerfolg verbucht, sondern als Absicht ausgegeben; demgegenüber ließe sich die Ansicht vertreten, daß in einer Orientierungseinheit sinnvolle Lernprozesse ermöglicht werden sollen, die für die Mehrheit der Studenten relevant sind;
- aufgrund der inoffiziellen Organisationsform fehlt in der Regel ein Tutorentraining, das die Tutoren erst qualifizieren würde, eine soziale Betreuungsfunktion wirklich auszuüben; es verhält sich ja nicht so, daß es *nur* auf den guten Willen und die eigene Nähe zum Problem ankäme, um soziale Prozesse in der Gruppe angemessen zu unterstützen.

Die Anbieter solcher Orientierungseinheiten sind andererseits auch oft dem Mißtrauen des jeweiligen Fachbereichs ausgesetzt. Oft wird der Verdacht der politischen "Indoktrination" geäußert. Daß die von der Studentenschaft gewählten Fachschaftsvertreter durchaus das Recht und die Pflicht haben, über die akademische Selbstverwaltung zu informieren, wird dabei leicht vergessen. Zur Illustration dieses Mißtrauens mag hier ein Beispiel genügen: Die Fachschaft bot als Einführungslektüre in ihrem Einladungsschreiben das Buch W. Wagner: Uni-Angst und Uni-Bluff an. Dieses Buch mußte die Fachschaft streichen, weil die Frau eines Hochschullehrers darin die Parole "Zerschlagt die Uni" gelesen hatte und: 'das ging ja zu weit'. Ein weiteres Problem dieser OE-Form liegt auch in der mangelnden Einsicht vieler Hochschullehrer, gerade aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, die eine Orientierung für unsinnig halten, denn wer rechnen könne, finde sich eben auch an der Uni zurecht.



Ganz anders geht es bei dem Modell einer Orientierungseinheit zu, das - leicht karikierend - als *Agitationsmodell* bezeichnet wurde. Sofern überwiegend politische Motive für die Einrichtung einer Orientierungseinheit maßgeblich waren, besteht in der Regel ein fester Katalog *inhaltlicher* Zielvorstellungen: aus der Sicht mancher Fachschaften scheint

(schon Marx
hat immer
gesagt....)



alles dafür zu sprechen, den Studienanfängern ganz bestimmte hochschulpolitische Themen nahezubringen und ihnen ganz bestimmte politische Lernprozesse zuzumuten. Andere Ziele (soziale, Studienberatung usw.) werden nur als Vehikel für politische Ziele in Kauf genommen. Eine derartige Auffassung verträgt sich nicht mit den Zielen des bereits skizzierten Betreuungsmodells und ist aus naheliegenden Gründen kurzsichtig: das Agitationsmodell mutet den Erstsemestern zu wenig Freiheiten zu, sie wehren sich relativ rasch gegen offensichtliche Indoktrinationsversuche. Der Versuch, eigene Erfahrungen und Wertentscheidungen sozusagen per Vortrag und im Schnellverfahren vermitteln zu wollen, muß an den eigenen, inneren Lernmodellen der Studienanfänger scheitern. Aus diesem Grunde erreicht auch das Agitationsmodell nur einen geringen Prozentsatz der ins Auge gefaßten Klientel. Deshalb besteht gerade bei solchen Konzepten von Orientierungseinheiten häufig die paradoxe Absicht, eine institutionelle Anerkennung zu erlangen, um eine größere Menge von Adressaten zu erreichen, obwohl es sich um eine Gegeneinrichtung zur etablierten Hochschullehre handelt.

In der Form analoges bietet das *Beratungsmodell*, dessen Ziele allerdings auf Studienberatung in einem sehr engen Sinne beschränkt sind (Information über Studiengang, Vertiefungsfächer, Veranstaltungen im ersten Semester u.ä.). Weitergehende Ziele wie Einführung in die Selbstverwaltung, berufliche Orientierung, soziales Lernen usw., die im Grunde erst den Namen einer "Orientierung" verdienen, haben im Beratungsmodell keinen Platz, das am ehesten von allen Orientierungseinheiten mit traditionellen Formen der Studieneinführung verglichen werden kann ("Die Fakultät stellt sich den Erstsemestern vor"): Einseitige Darstellung des Wissenswerten aus der Sicht der Institution und seiner Träger; die Konkurrenz der Fächer wird als Erbe weiter mitgetragen. Die Analogie zum Agitationsmodell ist nicht weit hergeholt: das Bewußtsein der Erfahrenen entscheidet darüber, was die Anfänger zu lernen haben, ohne daß diese in die Arbeit einbezogen worden wären.

Also lautet der
Beschluss, daß der
Mensch was lernen
muß....



Auch das Beratungsmodell verfehlt also die Bedürfnisse und Erwartungen der Erstsemester: in der Form didaktisch unzureichend präsentierte Informationsangebote können in der Regel dem Umfang nach von den Studienanfängern gar nicht aufgenommen werden; unmittelbare Bedürfnisse der Erstsemester nach sozialen Kontakten, die von dem Betreuungsmodell befriedigt wurden, werden häufig vernachlässigt oder gar unterdrückt. Die Folgen eines reinen Beratungsmodells sind ähnlich katastrophal wie in den bisher besprochenen Fällen: die angebotenen Informationen entfalten keine handlungsorientierende Qualität, die Erstsemester bleiben in sozialer Hinsicht alleingelassen und eine perspektivische Orientierung in Richtung auf Studium, Selbstverwaltung, Fachwissenschaft und Beruf bleibt aus. Das Beratungsmodell ist eine Art Institutionenmodell, aber kein auf die Bedürfnisse von Studienanfängern zugeschnittenes Konzept für Erstsemester.

Ein solches ist eher in den beiden noch zu besprechenden Modellen der Studieneinführung oder Studieneingangsphase zu erreichen, sofern sie den Aspekt des Betreuungsmodells miteinbeziehen und nicht lediglich Lernprogramme anbieten.

Orientierungseinheiten mit dem Ziel der *Studieneinführung* oder als komplette *Studieneingangsphase* konzipiert, bieten in der Regel eine Reihe von Lernsituationen oder Lerneinheiten an, die viele verschiedene Funktionen erfüllen sollen:

- Kennenlernen, Kontakterleichterung, Sozialbetreuung
- Studienberatung, Orientierung im Hinblick auf das Studium
- Einführung in die Interessenvertretung und Selbstverwaltung
- Orientierung im Hinblick auf Fachwissenschaft und Beruf.

Die Lerneinheiten stellen eine Art Angebotsstruktur dar, eine Form organisierten Unterrichts, der je nach Tendenz mehr oder weniger Möglichkeiten zur Eigenaktivität der Erstsemester bieten kann. Im besten Fall sind derartige Modelle didaktisch so konzipiert, daß die Studienanfänger zu eigenem Lernen aktiviert werden, im schlechteren Fall nähern sie sich traditionellen rezeptiven Lernformen. In der Regel aber sind diese Modelle vorwiegend didaktisch motiviert und wollen durch gezielte Lernangebote die Erstsemester selbständiger machen und ihre Lernaktivität anregen. Die Vorteile dieser Modelle, die eine Institutionalisierung voraussetzen, liegen

- in der hohen Kontinuität bei den Veranstaltern
- in der geringen Schwundquote bei den Erstsemestern
- in der leichten Imitierbarkeit und Wiederholbarkeit der Lerneinheiten, des Ablaufs und der Organisation für andere Träger
- in der Tutorierbarkeit, d.h. der Möglichkeit, Tutoren gezielt inhaltlich und didaktisch auf ihre Aufgaben vorzubereiten.

4. Lerntheoretische Modelle von Orientierungseinheiten

Bereits im vorigen Abschnitt wurden die verschiedenen Zielmodelle von Orientierungseinheiten auch immer schon unter lerntheoretischen oder didaktischen Gesichtspunkten charakterisiert und diskutiert. Dies soll an dieser Stelle nur deutlich expliziert werden. Auch aus lerntheoretischer Sicht lassen sich Orientierungseinheiten klassifizieren (zur lerntheoretischen Interpretation von Lernsituationen siehe ausführlicher SCHULMEISTER 1981):

- in manchen Orientierungseinheiten lassen sich Korrespondenzen zur klassisch behavioristischen Lernauffassung entdecken, in denen vorwiegend per Vortrag und/oder dozentenorientiertem Unterrichtsgespräch studienrelevante Informationen vermittelt werden sollen; wir können diese Form als *Vermittlungsmodell* bezeichnen; die größte Übereinstimmung dieses didaktischen Modells besteht zu den im vorigen Abschnitt diskutierten Modellen der Beratung und der Agitation;
- nur wenige Orientierungseinheiten hingegen stellen sich als freies *Gesprächsmodell* dar, das eine gleichberechtigte Teilnahme aller am Dialog voraussetzt,

wie es das Ideal der humanistischen Psychologie formuliert; angestrebt ist ein solches Modell wohl am ehesten im Modell einer sozialen Betreuung, einer Hilfe zur Selbsthilfe;

- überwiegend verwirklicht finden wir allerdings jenes Muster einer Orientierungseinheit, die nach dem Konzept des *Entdeckenden Lernens* der strukturalistischen kognitiven Lernpsychologie entwickelt wurde;
- andere mögliche didaktische Modelle wie z.B. Forschendes Lernen (BAK 1970) und Projektstudium finden wir aus verständlichen Gründen bei Orientierungseinheiten nicht.

Das *Vermittlungsmodell* hat in den Augen seiner Autoren zumeist den Vorteil, daß alle Informationen auch abgeliefert werden, mit denen seine Adressaten bekannt gemacht werden sollen. Allerdings besitzt das Vermittlungsmodell die traditionell bekannten Schwächen einer eingleisigen Kommunikation:

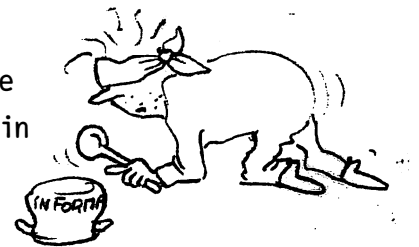


- Informationslastigkeit: soziale, emotionale und motivationale Voraussetzungen der Lernenden bleiben unberücksichtigt, wodurch die Chancen geringer werden, Informationen aufzunehmen und sinnvoll zu verarbeiten;
- Informationsüberflutung: die Menge der vermittelten Informationen übersteigt in der Regel die Aufnahmekapazität der Lernenden;
- fehlende Rückkopplung: die Informationen können nicht angewendet, ihr Zusammenhang kann nicht durch Rückkopplung überprüft werden; das rezipierte Wissen wird nur in geringem Maße handlungsrelevant.

Diese Nachteile werden im *Gesprächsmodell* vermieden, sofern darunter nicht eine Abfrage- oder Befragungssituation verstanden wird, sondern - wie in diesem Fall definiert - eine studentenzentrierte Gesprächssituation, die unterstützt wird durch ein "nichtdirektives" Tutorienverhalten. Derartige Modelle bieten die besten Chancen für eine erfolgreiche Selbstreflexion und für produktive Selbstfindungsprozesse in der Gruppe, aber nur dann, wenn ein starkes Eigeninteresse und eine hohe Bereitschaft der Studenten vorausgesetzt werden kann, was meistens nur in kleinem Rahmen und engen Grenzen zu realisieren ist, und auch nur dann, wenn ein entsprechendes Tutorentraining vorhanden ist, da das studentenzentrierte, nichtdirektive Tutorenverhalten nur durch intensives Training erreicht werden kann. Für die Mehrheit der Studenten ist das Modell - ohne irgendeine weitere Form propädeutischer Veranstaltung - ungeeignet, weil es sie durch den Mangel strukturierter Themen- und Lernangebote überfordert.



Vorstrukturierte Themen- und Lernangebote präsentieren Orientierungseinheiten nach dem *Modell des Entdeckenden Lernens*. Die Angebote sind auf die Bedürfnisse und Interessen der Erstsemester hin abgestimmt. Spielerische Lernformen wie Planspiele, Rollenspiele, Rallyes, Erkundungen und Problemlösungsaufgaben sind geeignet, die Lernaktivität der Studienanfänger zu wecken, ihre Lernbereitschaft herauszufordern. Innerhalb des vorstrukturierten Rahmens können sich



spielerische Lernformen

die Lernenden frei bewegen. Das Modell des Entdeckenden Lernens erscheint als geeignete Kompromißform zwischen dem Vermittlungsmodell und dem Gesprächsmodell, das die Vorteile beider übernimmt und deren Nachteile vermeidet. Ein Nachteil dieses Modells besteht lediglich darin, daß es ein hohes Maß an Vorbereitungsaufwand erfordert und entsprechend geringe Möglichkeiten zu spontanen Veränderungen bietet.

5. Organisationsform und zeitlicher Umfang

Gewisse Überschneidungen mit den genannten Modellen zeigen sich auch dann, wenn man die Orientierungseinheiten unter den Gesichtspunkten ihrer zeitlichen Dauer oder ihrer Organisationsform betrachtet. Der Verein zu Förderung der Studienreform (1978 a und b) unterschied am Beispiel Chemie und Medizin beispielsweise

- Orientierungstage (mit und ohne zusätzliche semesterbegleitende Arbeitsgruppen)
- Einwöchige Orientierungseinheiten
- Mehrwöchige Orientierungseinheiten
- Studieneingangsphasen in Seminarform.

Als Organisationsformen unterschied der VFS (1977) am Beispiel von Orientierungseinheiten in der Physik

- die in Blockform an den Anfang des Semesters gestellte *vorgezogene Studieneingangsphase*;
- das *Parallelmodell*, eine studienbegleitende Orientierungs-Veranstaltung, die parallel zu fachwissenschaftlichen Veranstaltungen durchgeführt wird;
- das *Integrationsmodell*, eine Orientierungseinheit, in der semesterbegleitend sowohl allgemeine wie fachwissenschaftliche Inhalte angeboten werden.

Am häufigsten von diesen Typen sind noch die Orientierungstage von 1-3 Tagen Dauer. In ihnen kann im wesentlichen nur Studienberatung betrieben werden. Vielfach besteht die Absicht, die Orientierungstage in Arbeitsgruppen fortzusetzen. Die Erfahrung zeigt jedoch, daß dies nur in wenigen Fällen gelingt. Einwöchige Orientierungseinheiten können bereits Probleme der Selbstverwaltung und berufliche Orientierung behandeln, gelegentlich auch Lernen und Gruppenarbeit oder Sozialisation. Aber erst mehrwöchige Orientierungseinheiten sind in der Lage, auch exemplarische fachwissenschaftliche Einführungen anbieten zu können.

Die Blockform ist im Prinzip eine sinnvolle Organisationsform, da zu Beginn möglichst konzentriert rasch die Bedürfnisse der Erstsemester angesprochen (Kennenlernen, Kontakte), ihre Fragen beantwortet und wichtige Informationen ausgetauscht werden müssen (Studienberatung).

Darüberhinaus wäre es durchaus sinnvoll, die Orientierungseinheit studienbegleitend weiterzuführen und bestimmte Themen erst dann zu behandeln, wenn die Erstsemester bereits einige Erfahrungen mit dem normalen Hochschulbetrieb gemacht haben (Selbstverwal-

tung, Beruf, Lernen und Gruppenarbeit). Allerdings ist eine derartige zeitliche Anordnung der Orientierungseinheit aufgrund äußerer Umstände nur selten möglich.

Studieneingangsphasen in Seminarform lassen sich nur als Pflichtveranstaltungen realisieren, wenn sie nicht unter dem Schein- und Klausurdruck der anderen Veranstaltungen zu kurz kommen sollen. Dazu wäre es sinnvoll, wenn die Orientierungseinheit mit die Funktion früherer fachwissenschaftlicher Einführungsphasen übernehmen würde.

6. Nachbemerkung

Johannes Wildt, Bielefeld, hat in seinem Beitrag zum "Symposium für Träger von Orientierungseinheiten" im Anschluß an meine Überlegungen eine durchweg analoge Typologie von Modellen entwickelt. Er unterscheidet bei den Ziel-/Inhaltsmodellen:

- das wissenschaftspropädeutische Modell
- das Beratungs-/Betreuungsmodell
- das Orientierungsmodell.

Bei den didaktischen Modellen differenziert er wie folgt:

- das Unterweisungsmodell
- das Kommunikationsmodell
- das aktive Lernmodell.

Er führt diese Modelle auf bekannte Prototypen zurück und ordnet ihnen einen theoretischen Hintergrund zu, der möglicherweise eine konsistentere Fassung des diskutierten Problems erlaubt: während das wissenschaftspropädeutische Modell und das Unterweisungsmodell behavioristische Grundlagen zu haben scheinen, fordern gut gemachte Beratungs- und Betreuungsmodelle und Kommunikationsmodelle eine solide Fundierung durch die humanistische Psychologie und deren Richtungen wie z.B. Gesprächstherapie, symbolischer Interaktionismus (dies ist ein Postulat allerdings, das nirgends erfüllt zu sein scheint). Orientierungs- und aktive Lernmodelle schließlich sind auf der Grundlage der kognitiven Psychologie und dem Entdeckenden Lernen konzipiert worden. Ich drucke an dieser Stelle seine tabellarische Übersicht über diesen Klassifikationsansatz ab.

Modelle von Orientierungseinheiten

Proto- typen	Organisa- tionsmodelle	Ziel-/In- haltsmodelle	Didaktische Modelle	theoretische (Re-) Kon- struktionsmodelle
fachbezo- gene Ein- führung	Eingangspha- se in Semi- narform	wissenschafts propädeuti- sches Modell	Unterwei- sungsmodell	programmierte Instruktion/ meaningful reception learning
Studien- beratung	punktuell, informell ggfls. Infor- mationstage	"Beratungs"- bzw. Betreu- ungsmodell	Kommunika- tions- modell	Gesprächstherapie, Gruppen- dynamische Modelle symbolischer Interaktio- nismus
Orientie- rungsein- heit	ein- oder mehrwöchig	Orientie- rungsmodelle	aktives Lernmodell	purposeful learning Entdeckendes Lernen etc.



6. Lernsituationen von Orientierungseinheiten

Im folgenden Kapitel werden einige der gängigsten Lerneinheiten von Orientierungseinheiten ausführlich begründet und vorgestellt. Aus der von uns gesondert erstellten Dokumentation gehen sowohl die Häufigkeit des Vorkommens als auch die Verbreitung dieser Lerneinheiten hervor. Es ist verständlich, daß bei der überwiegend geringen Dauer der Orientierungseinheiten am häufigsten die Kennenlernspiele, die Studienberatung und die Fachbereichserkundung vorkommen, während die anderen Lerneinheiten nur in längeren Orientierungseinheiten (ab 5 Tagen Dauer) erscheinen.

Die Darstellung der ausgewählten Lerneinheiten folgt relativ einheitlich der folgenden Gliederung:

- (1) Begründung der Lerneinheit, ihrer Ziele und Funktion im Rahmen einer Orientierungseinheit
- (2) Darstellung didaktischer Möglichkeiten, eine derartige Lerneinheit zu verwirklichen
- (3) Dokumentation einer (oder mehrerer) gelungener Lernsituationen, mit der (denen) diese Lerneinheit gestaltet worden ist
- (4) Nachweis der bekannten Lernsituationen in Form eines "Methodenkompendiums" (Kurzbeschreibung der Ziele, Durchführung, Materialien und Quellenangabe).

Einige Anmerkungen zum Gebrauch der Begriffe "Lerneinheit" und "Lernsituation" scheinen notwendig zu sein. Mit Lerneinheit werden in diesem Handbuch auf die Leitideen der Orientierungseinheiten (s. Kapitel Ziele) bezogene Themenkomplexe bezeichnet, die in einer zeitlich und organisatorisch abgeschlossenen Form während der Orientierungseinheit stattfinden (z.B. "Selbstverwaltung" Mittwoch vormittag bis nachmittag). Mit Lernsituationen hingegen wird die konkrete Realisierung einer solchen Lerneinheit bezeichnet (z.B. "Planspiel zur Selbstverwaltung" mit den Lernsituationen "Vorbereitung des Planspiels", "Durchführung des Planspiels" und "Auswertung des Planspiels"). Der Sinn der Verwendung des Begriffs Lernsituation besteht in folgender Überlegung: Das komplexe Unterrichtsgeschehen in jedem Moment einer Orientierungseinheit wie auch in jeder anderen Lehrveranstaltung ist durch den Begriff der Unterrichtsmethode nur unzureichend beschrieben; der Lehr-Lern-Prozeß umfaßt mehr als nur eine Methode, denn eine wichtige Rolle spielt der gesamte Kontext, in dem die Methode Anwendung findet: die beteiligten Personen, die kommunikative Interaktion zwischen ihnen, die wissenschaftlichen Inhalte und die materialen und formalen Komponenten, die den Lehr-Lern-Prozeß regulieren sollen. Ich habe dies an anderer Stelle wie folgt zusammengefaßt (SCHULMEISTER 1981):

- "am Lehr-Lern-Prozeß sind verschiedene Personen mit unterschiedlichen Erfahrungen, Fähigkeiten, Einstellungen, Zielen, Funktionen, Verhaltensweisen und Strategien beteiligt;
- der Lehr-Lern-Prozeß ist als kommunikativer Interaktionsprozeß zwischen den beteiligten Personen zu konzeptualisieren und zwar in der Weise, daß er gegenüber den einzelnen Elementen, die in ihm Eingang finden, eine eigene Wirklichkeit darstellt, gebildet aus wechselseitigen Perzeptionen und Antizipationen der beteiligten Subjekte;
- in einem Interaktionsprozeß spielen Wissenschaften mit ihren Normen und Inhalten eine besondere Rolle, und zwar differenziert nach Wissenschaftssorten, Fachdisziplinen, Theorieebenen und Methodologien, wobei die wissenschaftlichen Inhalte auch sozialisatorische Auswirkungen haben;
- auf die Interaktion wirken ferner materiale und formale Komponenten der Lernsituation wie Lernziele, Lernmaterial, Aufgabenstellungen, Tätigkeitsformen, Ort, Zeit und Zahl der Beteiligten sowie Belohnungen und Sanktionen, schließlich Situationsdefinitionen und Regeln, die qua Unterstellung, Macht und Vereinbarung gelten und durch die Lehr-Lern-Situationen in den Köpfen der Beteiligten Bedeutungszuweisungen erfahren;
- schließlich findet der Lehr-Lern-Prozeß innerhalb einer sozialen Institution mit eigenen Traditionen und Regeln statt und wird beeinflußt durch eine Reihe sozialer Faktoren (Planung, Mittelzuweisung, Prüfungen usw.), durch die das gesellschaftliche Umfeld Einfluß auf die Ausbildung zu nehmen weiß.

Mit dem Begriff der Lernsituation ist also nicht ein einzelner Faktor des Unterrichts bezeichnet, sondern sowohl der organisatorisch-zeitliche Rahmen des Unterrichts als auch die in ihm ablaufenden Prozesse, deren Struktur und Dynamik.

Abschließend einige Bemerkungen zu der Frage, ob es eine optimale zeitliche Reihenfolge der verschiedenen Lerneinheiten gibt, die in Orientierungseinheiten beachtet werden sollte:

Unmittelbar einsichtig dürfte sein, daß die Phase des Kennenlernens der Erstsemester untereinander Vorrang vor jeder inhaltlichen Lerneinheit haben sollte. Danach haben sich folgende Erfahrungen als relevant für die Anordnung der Lernsituation erwiesen:

- Das Bedürfnis der Erstsemester nach Informationen zum Studiengang ist hoch; Studienberatung rangiert in Befragungen der Erstsemester vor und nach der Orientierungseinheit regelmäßig an erster bzw. an zweiter Stelle nach dem Kennenlernen von Kommilitonen; Studienberatung sollte deshalb nicht zu lange hinausgezögert werden;
- Die Erkundung des Fachbereichs und der Hochschuleinrichtungen erleichtert es den Erstsemestern, sich gerade während der ersten Tage zurechtzufinden und nimmt der Studienberatung einige schwierige Aufgaben ab; diese Gesichtspunkte sprechen dafür, eine Rallye kurz vor oder nach der Studienberatung durchzuführen;
- Übungen zur themenzentrierten Interaktion fördern nachhaltig das Kennenlernen der Studenten und das dort geübte Feedback wirkt sich möglicherweise noch günstig auf die Gruppenarbeit aus; während dieser Gesichtspunkt dafür spricht, die Gruppenkooperationsspiele möglichst früh einzusetzen, ließe sich das Feedback-Verfahren auch am Ende der Orientierungseinheit praktizieren, dann aber als Nachbesprechung zu den vorher abgelaufenen Lern- und Kooperationsprozessen;

- Zur Reihenfolge weiterer Lernsituationen läßt sich nichts allgemeingültiges sagen; häufig wird argumentiert, daß einführende Lernsituationen in Lernmethoden, Fachwissenschaft und Berufspraxisbezug viel günstiger zu einem späteren Zeitpunkt im Semester durchgeführt werden können, wenn die Erstsemester bereits Erfahrungen mit regulären Lehrveranstaltungen gesammelt haben; dies ist im Prinzip richtig, in der Realität jedoch werden später durchgeführte Lerneinheiten nicht mehr von vielen Studenten angenommen, da sie zu dem Zeitpunkt bereits den Klausurdruck verspüren und subjektiv von den scheinpflichtigen Veranstaltungen voll beansprucht werden.

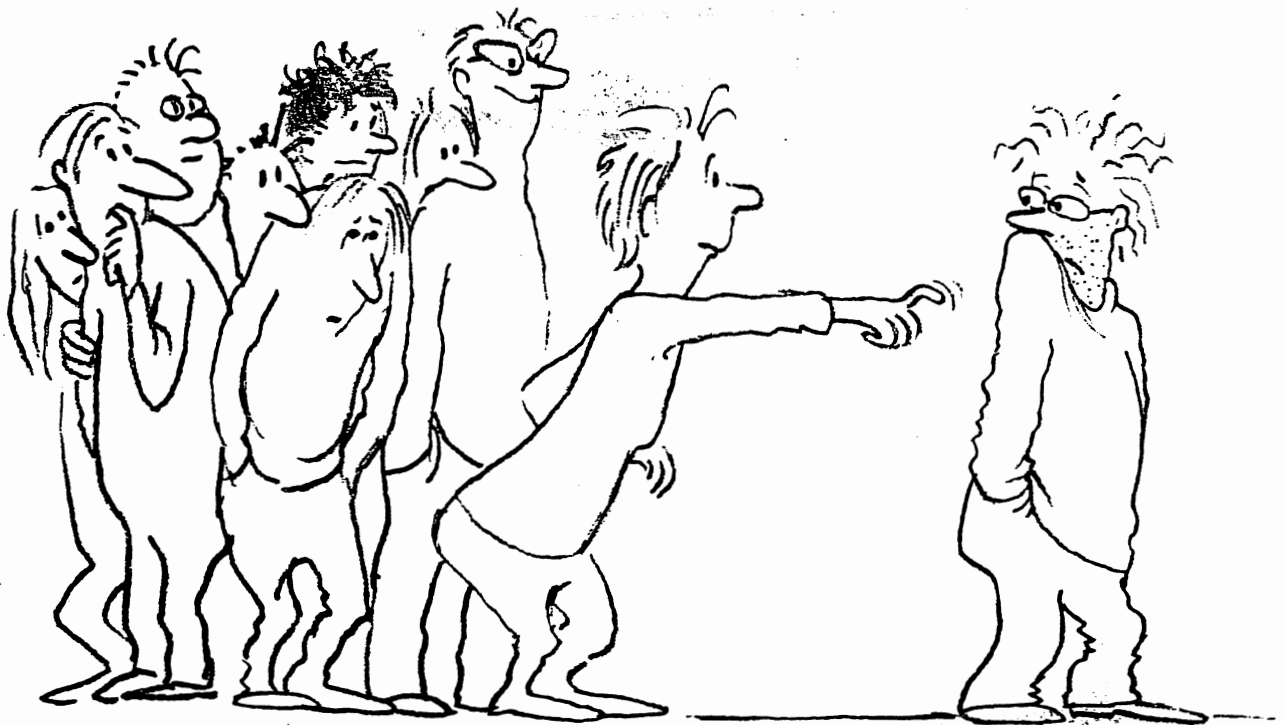
6.1. Kennenlernen in der Orientierungseinheit

Zusammenfassung

Die Begegnung von Erstsemestern in der Orientierungseinheit bedarf einer eigenen Lernsituation, in der arrangierte Kennenlernspiele Einsatz finden können.

Inhalt

1. Begründung der Lernsituation und Ziele der Kennenlernphase
2. Kennenlernspiele
3. Methodenkompendium



1. Begründung der Lernsituation und Ziele der Kennenlernphase

Aus Gesprächen mit Studienanfängern ist immer wieder zu erfahren, wie beklemmend und angsterregend eine neue Situation wie der Studienbeginn erlebt wird: "mit gemischten Gefühlen", umgangssprachlich treffend umschrieben. Auch aus Befragungen wird deutlich, wie sehr Studienanfänger unter der Anonymität und Kontaktlosigkeit in der Institution Fachhochschule oder Universität nicht nur zu Studienbeginn, sondern häufig auch während des ganzen Studiums zu leiden haben, wenn sie allein gelassen werden, sich selbst zurecht finden müssen mit den neuen Menschen und der fremden Umgebung. Diesem zu begegnen, ist eine der wichtigen Aufgaben der Orientierungseinheit. Es ist vielleicht eine für Erwachsene schwer zu akzeptierende Tatsache, daß nicht nur Kinder, sondern auch sie selbst Hilfen zur Eingewöhnung in neue Umgebungen und Aufgaben und Unterstützung bei neuen Kontakten benötigen, wenn sie sich schneller frei und sicher bewegen sollen. Die Erstsemester schätzen diese Aufgabe der Orientierungseinheiten, die nicht nur zu Beginn in Form von Kennenlernspielen aufgegriffen wird, sondern in allen Lernsituationen der Tutorengruppen eine Rolle spielt, häufig als die wichtigste und zugleich gelungenste Aufgabe der Orientierungseinheiten ein.

Durch die Einführung einer besonderen Kennenlernphase soll den Studienanfängern geholfen werden

- sich auf neue die neue Lebenssituation des Studiums einzustimmen,
- Schwellenängste abzubauen
- sich mit der neuen Umgebung vertraut zu machen
- sich intensiver als durch bloße Namensvorstellung untereinander bekannt zu machen,
- Vertrauen zueinander aufzubauen und Selbstvertrauen zu fördern
- auch zu älteren Kommilitonen und Dozenten zwanglose Kontakte zu knüpfen
- Mut zu machen, Fragen zu stellen und Informationen abzufordern,
- einen sozialen Rahmen für die weiteren gemeinsamen Lernprozesse herzustellen.

Ein erster Schritt zum Kennenlernen ist bereits ein persönlich gehaltener Einladungsbrief, der den Erstsemestern frühzeitig zugeschickt werden sollte.

2. Kennenlernspiele



Man sollte sich aus den obigen Überlegungen heraus ausreichend Zeit für die Kennenlernphase nehmen und auch während der gesamten Orientierungseinheit darauf achten, daß bei Neuzusammenstellungen von Kleingruppen anfangs eine erneute Kennenlernphase vorgesehen wird.

Die übliche Form des Sich-Vorstellens in einer Gruppe ist wenig geeignet, um wirkliches Kennenlernen zu fördern: die von jedem Teilnehmer gegebenen Informationen sind stark selektiert, die Form der Selbstdarstellung in der Regel nüchtern und die Aufmerksamkeit der gesamten Gruppe relativ gering. Demgegenüber gibt es eine Vielzahl von Kennenlernspielen, die die Kennenlernsituation mit Spaß und Gefühl anreichern, die passive rezeptive Situation des Informiertwerdens teilweise aktiv wenden. Allerdings haben derartige Spiele auch eine Grenze oder Schwelle, die nicht überschritten werden sollte und die von den Adressaten abhängig ist: so lassen sich beispielsweise Bewegungsspiele mit Sportstudenten begründet veranstalten, während sie bei Philologen auf Ablehnung stoßen können. Von vielen Orientierungseinheiten wird als Kennenlernspiel deshalb das Paarinterview bevorzugt: hierbei lernen sich bereits zwei Teilnehmer sehr intensiv kennen und die Angstschwelle des Sich-Selbst-Vorstellens wird dadurch gemindert, daß man durch den jeweils anderen Interviewpartner, das "alter ego", vorgestellt wird. Steht aber genügend Zeit zur Verfügung, so sollte man durchaus zwei oder mehrere Kennenlernspiele mit unterschiedlichen Zielrichtungen anbieten.

Die Aufgabenstellung für die Kennenlernspiele kann mündlich oder schriftlich erfolgen, im ersteren Fall sollte die Einführung des Kennenlernenspiels durch den Tutor im Training simuliert werden. Die notwendige Einteilung in Kleingruppen (am besten nach Zufall) kann sinnvoll mit der Kennenlernphase verbunden werden. Dazu ein Beispiel:

"Am Eingang erhielten die Studenten Namensschilder = Bibliothekskarteikarten mit farbigen Nashörnern, die individuell mit farbigen Filzstiften zu beschriften waren (Die Vorlage für diese Nashörner stammt aus einem Kinderbuch). Die Farbe diente als Kriterium für die Einteilung in 10er Gruppen mit je zwei Tutoren. Das Nashörner waren häufig ein harmloser Anknüpfungspunkt für Gespräche und lösten Heiterkeit aus." (aus BERKING, B. u.a. 1979)

In der Gruppe sollten Namensschilder oder Klebestreifen mit Namen getragen oder auf den Tisch gestellt werden, um das persönliche Ansprechen der anderen zu erleichtern. Der Tutor sollte sich während der Kennenlernphase auf jeden Fall Notizen machen, um auf bestimmte Informationen während der nachfolgenden Studienberatung zurückgreifen zu können (z.B. Interessen, berufliche Erfahrungen, Zweitstudium, Ortskenntnis, Fragen zum Studienaufbau und zur Prüfungsordnung).

Die Auswahl der Kennenlernspiele muß vom Tutor getragen werden. Es hat wenig Sinn, den Erstsemestern mehrere Spiele zur eigenen Auswahl vorzuschlagen, da dies in der Regel zu einer unnötigen und für alle ärgerlichen Verfahrensdiskussion führt.



3. Methodenkompendium

Lernsituation	Paarinterview
Ziele	Kennenlernen anderer Teilnehmer; Erleichterung von Kontakten; Austausch von Erwartungen und Interessen; Verringerung der Hemmschwelle, über sich selbst zu berichten
Lernform	Paarinterview: je 2 Teilnehmer befragen sich gegenseitig ; anschließend berichten sie der Gruppe, was sie über den jeweils anderen erfahren haben
Gruppengröße	6-8
Dauer	Interview 2 x 5 Minuten; Berichte im Plenum 20-30 Minuten; zusammen 30-40 Minuten
Unterlagen Material	evtl. nützlich schriftliches Aufgabenblatt mit Erläuterungen der Methode und genauer inhaltlicher Fragestellung, z.B. "Wie bist Du zu dem Studium von ... gekommen?"
Probleme bei der Durchführung	gelegentlich Abneigung einzelner Teilnehmer gegen diese Form
Hinweise zur Durchführung	überzeugende Begründung seitens des Tutors notwendig; der Tutor muß selbst vom Sinn dieser Form überzeugt sein
Hinweise zum Tutorenttraining	Simulation der Einführung des Paarinterviews und der Begründung der Methode sinnvoll
geeignete Vertiefungspapiere	keine
Abwandlungen	siehe weitere Kennenlernspiele
Quellen	ANTONS (1978) s.99 KIRSTEN/MÜLLER-SCHWARZ (1973) S.73

Lernsituation	Wer-bin-ich-Party
Ziele	Kontakterleichterung, Kennenlernen anderer Personen
Lernform	Aufgabe: nicht mehr als 5 Informationen über sich selbst zu Papier bringen (schreiben oder zeichnen) = 1. Teil; Karton umhängen und herumgehen, dabei nur mit Gesten und Mimik kommunizieren = 2. Teil; mit 2-3 Teilnehmern über die erhaltenen Informationen sprechen = 3. Teil
Gruppengröße	nicht festgelegt
Dauer	1. Teil 10 Minuten 2. Teil 10 Minuten 3. Teil 15 Minuten
Unterlagen Material	Kartonpapier, Stifte, Band
Probleme bei der Durchführung	
Hinweise zur Durchführung	während des 1. und 2. Teils darf nicht gesprochen werden! Anschließend kann im Plenum über zwei allgemein interessierende Fragen diskutiert werden
Hinweise zum Tutoren-Training	
geeignete Ver- tiefungspapiere	
Abwandlungen	
Quellen	DIEPOLD/RITTER (1975) S.112

Lernsituation	Namen memorieren
Ziele	Sich-Kennenlernen, Anreden lernen, erste Hemmschwelle überwinden
Lernform	Gruppe; ein Teilnehmer nennt seinen Namen; die nächsten Teilnehmer wiederholen die vor ihnen genannten Namen, bevor sie ihren eigenen nennen
Gruppengröße	8-10
Dauer	ca. 20-30 Minuten
Unterlagen Material	
Probleme bei der Durchführung	sollte nicht allein, sondern in Zusammenhang mit anderen Kennenlernübungen durchgeführt werden
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutoren-Training	
geeignete Ver- tiefungspapiere	
Abwandlungen	
Quellen	VOPEL

Lernsituation	Wechselnde Paare
Ziele	Sich-Kennenlernen
Lernform	Gruppengespräche; je zwei Teilnehmer unterhalten sich 5 Min. zu einer vorgegebenen Frage; nach 5 Min. suchen sie sich einen anderen Partner und sprechen über eine zweite Frage usw.
Gruppengröße	8 - 15
Dauer	ca. 30 Minuten und 30 Minuten Plenum
Unterlagen Material	Fragenliste, z.B. Woher kommst Du? Wie bist Du auf das Studium von ... verfallen? Was ist Dir bisher an der Uni aufgefallen? Welche Fragen brennen Dir auf den Nägeln? usw.
Probleme bei der Durchführung	kein freies Kennenlernen möglich, deshalb besser als Ergänzung zu anderen Kennenlernspielen
Hinweise zur Durchführung	Die Fragen sollten so gewählt werden, daß sie dem Tutor den Übergang zur nächsten Phase (z.B. Studienberatung) erleichtern
Hinweise zum Tutoren-Training	
geeignete Ver- tiefungspapiere	
Abwandlungen	
Quellen	

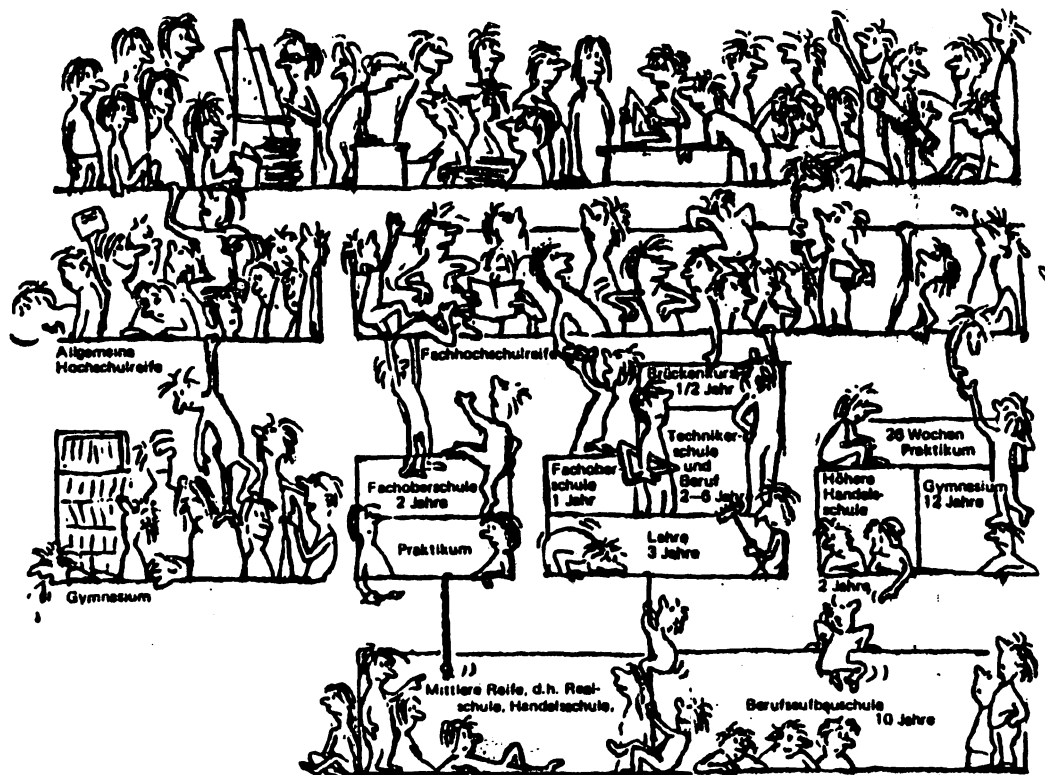
6.2. Studienberatung in der Orientierungseinheit

Zusammenfassung

Die Studienberatung im Rahmen der OE ist eine der schwierigsten Lernsituationen für den Tutor. Von der Erwartung der Erstsemester her gesehen, ist sie aber unumgänglich. Welche Faktoren in diese Situation eingehen und welche praktikablen Möglichkeiten zur Durchführung der Studienberatung zur Verfügung stehen, wird an Beispielen erläutert.

Inhalt

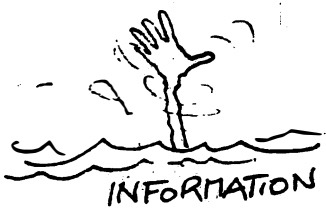
1. Erwartungen der Erstsemester an die Studienberatung
2. Der Umfang der Studienberatung in der OE
3. Ziele der Studienberatung
4. Studienberatung als Lernsituation
5. Leitfaden zur Studienberatung
6. Ein Würfelspiel im Rahmen der Studienberatung
7. Studiengangsplanung als Planspiel
8. Methodenkompendium



1. Erwartungen der Erstsemester an die Studienberatung

Der Orientierungseinheit vorausgegangen sind für viele Studienanfänger Kontakte mit dem Studentensekretariat und der Zentralen Studienberatung. Viele Hochschulen verteilen auch Beratungsbroschüren. Was die Studienanfänger darüberhinaus erwarten sind detaillierte, fachspezifische Informationen über den Aufbau des Studiengangs, den möglichen Stundenplan und das Lehrangebot. Verständlicherweise erwarten die Erstsemester "Informationen", und sie erwarten, daß ihnen diese Informationen "vermittelt" werden, verständlicherweise sagte ich, denn wie könnte es anders sein, als daß diejenigen, die über Wissen verfügen, dieses an die Nicht-Wissenden weitervermitteln? Die Erwartungen stellen zunächst eine Belastung für ein hochschuldidaktisches Unternehmen dar, das die Selbsttätigkeit und Lernbereitschaft seiner Klientel wecken will.

In der Tat gibt es gerade in der Studienberatung viele Fakten und Informationen, die prinzipiell vermittelt werden könnten. Doch läßt man sich an diesem Punkt erst einmal auf die Konsumentenhaltung der Erstsemester ein, so hat man es später nur noch schwerer, die Studenten zur Beteiligung an lernaktiveren Unterrichtsformen zu bewegen. Deshalb muß alles darauf ankommen, gerade bei der Studienberatung, die in der Regel zu Beginn der Orientierungseinheit liegt, bereits die Erwartungshaltung der Studienanfänger zu modifizieren. Deshalb liegt das Gewicht für das Konzept zur Studienberatung, das hier vertreten wird, auf der Suche nach geeigneten Formen der Beteiligung der Erstsemester an der Informationssuche und -verarbeitung. Wie ein solches Konzept seitens des Tutors realisiert und trainiert werden kann, wird ausführlich im Kapitel Tutoren-Training besprochen.

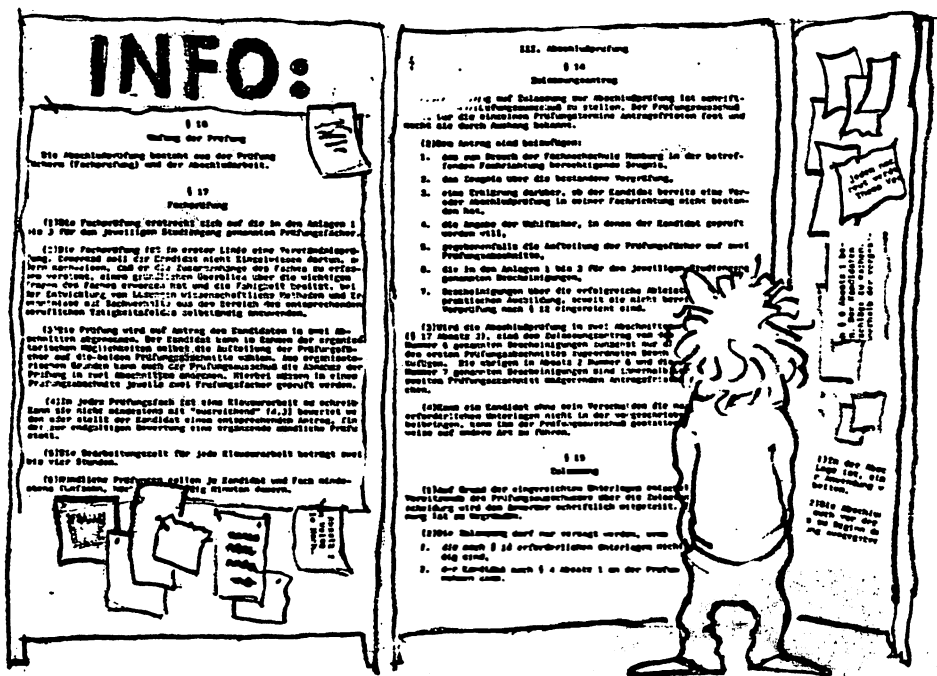


Aus traditionellen Studieneinführungen ist der Effekt bekannt, daß die Erstsemester über die Flut der Informationen klagen, kaum die Hälfte davon behalten können und auch auf seiten der Lehrenden der Eindruck besteht, daß die vermittelten Informationen nicht handlungsrelevant verarbeitet werden. In dem Konzept von Gruppenberatung, das hier empfohlen wird, regulieren die Erstsemester die Menge und die Verarbeitung der Informationen selbst. Möglicherweise - ich bin mir da nicht ganz sicher - ist eine Reduktion der gesamten Informationsmenge das Resultat, ein sicheres Ergebnis ist aber, daß die Erstsemester die Informationen, die sie selbst nachfragen, suchen und sich selbst erarbeiten, auch besser behalten. Wie an anderer Stelle in der Wissenschaft, so sollte auch in der Studienberatung im übrigen mehr Wert auf den Umgang mit Quellen und Heuristiken gelegt werden, als auf die absolute Zahl der einzelnen Fakten (also z.B. mit Prüfungsordnungen umgehen können, den Studienplan lesen können, wissen, in welchen Heften/Verzeichnissen sich einschlägige Adressen finden lassen).

Aus den genannten Gründen (Beginn der Orientierungseinheit, Art des zu behandelnden Stoffes, Erwartungshaltung der Erstsemester) ist die Studienberatung als die aus hochschuldidaktischer Sicht schwierigste Lerneinheit in der Orientierungseinheit zu be-

trachten. Die angestrebten Ziele (Anregung des Informationssucheverhaltens, Aktivierung der Lernbereitschaft, Förderung der Selbsttätigkeit) sind nun keineswegs dadurch zu erreichen, daß man sich als Tutor "natürlich" oder "möglichst locker" gibt. Erfahrungen zeigen, daß der bloße Vorsatz zu lockerem Verhalten in der Regel in Tutor-Monologen endet. Ein sorgfältiges und intensives Training ist deshalb gerade für die Studienberatung unabdingbare Voraussetzung. Dies gilt im übrigen auch *und gerade* dann, wenn Hochschullehrer in der Studienberatung Tutorenfunktion übernehmen sollten, was hier allerdings nicht empfohlen wird. Ich zitiere zu diesem Punkt die Erfahrungen eines Fachbereichs, der zunächst großen Wert auf die Beteiligung der Dozenten gelegt hatte (wegen der Qualität der "Sachinformation"):

"Die Vorträge der Dozenten über Studieninhalte und Berufsanforderungen wurden in der Gesamtbewertung als wenig hilfreich kritisiert, da sie offensichtlich eher Verwirrung als Klärung brachten. Es zeigte sich, daß aufgrund mangelnder Vorbereitung (Dozenten scheinen hierzu weniger bereit zu sein als Studenten) und Koordinierung untereinander nicht die eigentlichen Bedürfnisse der Studienanfänger berücksichtigt, sondern lediglich Sachinformationen auf unterschiedlichste Art gegeben wurden. Die Studienanfänger wurden zu passiven Konsumenten, wagten die "Autoritäten" nicht zu unterbrechen, zu fragen, trauten sich erst danach, allein mit den Tutoren, auch ganz persönliche, für sie wichtige Fragen zu stellen. Nicht nur die Distanz zu den Lehrenden, sondern auch die Abkehr vom Prinzip des Entdeckenden Lernens erwies sich im nachhinein als hinderlich. Die Teilnahme von Dozenten erschien zunächst wünschenswert, zum einen um die im Fachbereich vorhandenen Vorurteile gegenüber der Orientierungseinheit durch eigene Anschauung zu relativieren, zum anderen, weil Studenten sich nicht in der Lage sahen, sich kompetent zu Studieninhalten zu äußern, Es fehlt ihnen der Überblick über einzelne Fächer und der Zusammenhang der Fächer untereinander, eine Folge des in viele Einzelveranstaltungen zerstückelten Studiums. Es schien uns sinnvoll, diese Erfahrungen mitzuteilen, um anderen unnötige Umwege zu ersparen." (aus BERKING, B. u.a. 1979)



2. Der Umfang der Studienberatung in der Orientierungseinheit

Der Begriff der Studienberatung, wie er im Alltag der Hochschulen verwendet wird, ist nicht klar definiert. Man unterscheidet gelegentlich eine allgemeine Studienberatung von einer fachlichen Studienberatung, daneben existiert an einigen Hochschulen auch eine therapeutische Beratungsmöglichkeit. In der Orientierungseinheit spielen sowohl Elemente der allgemeinen wie der Studienfachberatung eine Rolle, man könnte dahin tendieren, eine Orientierungseinheit insgesamt als eine Studienberatungsmaßnahme zu bezeichnen, wie auch den Begriff der Studienberatung auf die Lernsituation innerhalb der Orientierungseinheiten zu beschränken, die sich ausschließlich oder schwergewichtig mit der Vermittlung von Informationen über den Studiengang befaßt.

Studienberatung *im weiteren Sinn* muß auch den Kontext eines Curriculums, die Studienmotivation, Probleme des Studienverhaltens, die Vertreter studentischer Interessen wie die Vermittlung einer Berufsperspektive umfassen (s. L.HUBER: Studienberatung = Hochschuldidaktische Stichworte 8, Hamburg IZHD 1974), im Prinzip also alles das, was Orientierungseinheiten leisten wollen. Studienberatung *im engeren Sinn* befaßt sich mit einer Lernsituation innerhalb der Orientierungseinheit mit der Vermittlung von Informationen über Studien- und Prüfungsordnungen u.ä.

Alle Orientierungseinheiten sehen eine besondere Lernsituation "Studienberatung" (im engeren Sinne) vor, die in kleinen Gruppen, unterstützt von Tutoren, am ersten und/oder zweiten Tag der Orientierungseinheit durchgeführt wird. In der Regel besteht diese Studienberatungssituation aus einer von den Veranstaltern mit Hilfe von Erstsemester-Infos, Vorlesungsverzeichnis und anderen Materialien vorstrukturierten Frage- und Informationsrunde, in der die Studienanfänger Fragen stellen und ihre Informationsbedürfnisse befriedigen können.

In einigen Fachbereichen ist diese Aufgabe der Studienberatung besonders umfangreich, z.B. dann, wenn

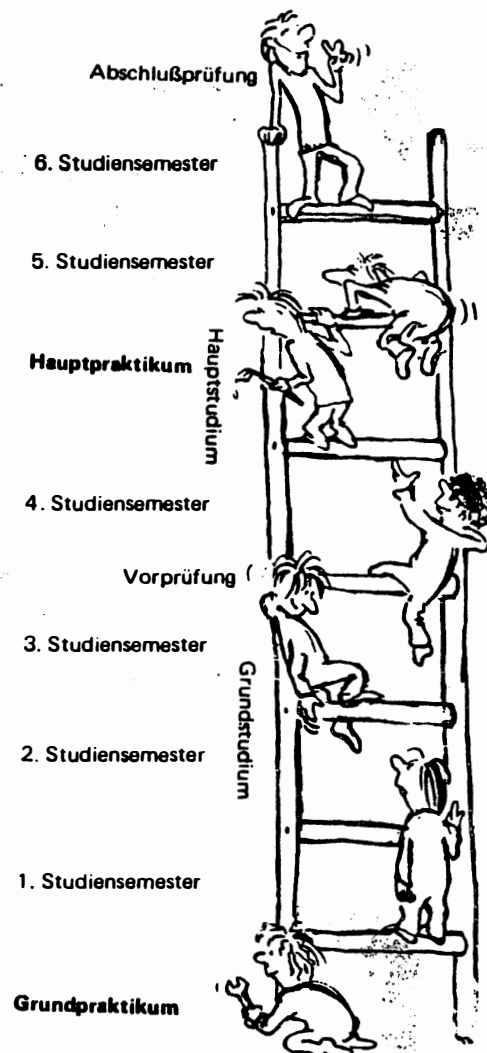
- im Lehrveranstaltungsangebot des ersten Semesters bereits große Wahlmöglichkeiten bestehen
- bereits im ersten Semester Nebenfächer hinzugewählt werden müssen oder Entscheidungen für Spezialisierungs- und Vertiefungsfächer verlangt werden.

Die Gefahr ist groß, daß die Orientierungseinheit auf diese Weise mit der Studienberatung thematisch überladen wird. Aus diesem Grunde sollte nach Möglichkeiten gesucht werden, derart schwerwiegende Entscheidungen (z.B. über die Wahl eines Nebenfaches) zeitlich zu verlagern. Wenn - oder besser solange - dieses nicht möglich ist, sollte großer Wert darauf gelegt werden, aktive Lernsituationen zu finden und zu arrangieren, in denen die Erstsemester sich selbst mit den genannten Problemen beschäftigen können, denn die Fülle der verbal und/oder schriftlich vermittelten Informationen übersteigen die kognitiven Verarbeitungskapazitäten der Studienanfänger und es spielen bei den Fragen bereits Sachverhalte eine Rolle, die an keine Lernvoraussetzungen bei den Studienanfängern anknüpfen können,

um verstanden zu werden. Außerdem wirken Informationsveranstaltungen mit einem hohen Anteil rezeptiver Lernphasen dem Ziel der Orientierungseinheit entgegen, das aktive Lernverhalten der Erstsemester zu stimulieren.

3. Ziele der Studienberatung

Studien- ablauf



Lernziel
1

Verständlicherweise muß es zunächst das Ziel der Studienberatung in der Orientierungseinheit sein, die Studienanfänger zu befähigen, alle mit dem Studienanfang zusammenhängenden Informationen aufzunehmen und terminlich gebundene Aufgaben und Schritte zu erledigen:

Lernziel 1

Die Studienanfänger sollen mit der Startphase ihrer neuen Ausbildungssituation fertigwerden ("Überleben in den ersten Wochen") können und wissen, wo und wie sie die notwendigen Informationen erhalten können.

Lernziel
2

Eine Orientierungseinheit, die sich dieser banalen Aufgabe nicht stellt, kann nicht mit hohen Teilnehmerquoten rechnen. Allerdings ist es bereits bei dieser Aufgabe teilweise notwendig, auf längerfristige Perspektiven einzugehen, da einige Aufgaben bereits Entscheidungen von den Erstsemestern verlangen (z.B. beim Belegen von Veranstaltungen, Nebenfächern usw.)

Lernziel 2

Die Studienanfänger sollen einen Überblick darüber haben, was sie in ihrer Ausbildung inhaltlich bis zum Vordiplom erwartet.

Diese Aufgabe birgt einige Schwierigkeiten für den Tutor, da vermieden werden sollte, daß der "Überblick" durch Vortrag vermittelt wird. Angemessene schriftliche Darstellungen zur Lektüre und Diskussionen sind deshalb notwendige Voraussetzungen. Der Einsatz eines Spiels zu diesem Zweck (Würfelspiel s. Anhang) ist empfehlenswert. Im Zuge dieser Aufgabe kann es in vielen Fällen zur Diskrepanz zwischen Erwartungen der Studienanfänger und offiziellen Anforderungen kommen, die ausdiskutiert werden sollten:

Lernziel
3

Lernziel 3

Die Studenten sollen erfahren, daß ihre Erwartungen an die Hochschulausbildung in vieler Hinsicht mit der Wirklichkeit nicht übereinstimmen. Sie sollen Fehleinschätzungen des Studiums abbauen.

Es bietet sich vielfach an, die Diskussion dieses Themas mit der Diskussion von Studiererwartungen und Studienfachwahlmotiven zu verbinden und somit das Kennenlernen der Studenten untereinander zu vertiefen:

Lernziel 4

Die Studienanfänger sollen den Übergang von der Schule zur Hochschule bewußt verarbeiten und als gemeinsame Konfliktsituation bewältigen lernen.

Lernziel
4

Besondere Unterlagen oder eine speziell arrangierte Lernsituation wäre bei diesem Thema allerdings nützlich (privater Rahmen, Filme, Rollenspiele, Sozialisationsfragebogen). Ob und wie weit dieser Themenstrang ausgeweitet werden kann, hängt im wesentlichen von dem Zeitbudget der Orientierungseinheit ab. Wichtige Ziele einer Ausweitung der Studienberatungssituation sind beispielsweise die folgenden (aus: VFS Chemie 1978):

Lernziel
5/6

Lernziel 5

Die Studienanfänger sollen wissen, daß ihre Ausbildung Defizite hat. Sie sollen erkennen, daß ihnen die zusätzliche Beschäftigung mit in der Ausbildung ausgesparten Themen notwendige Qualifikationen vermittelt.

Lernziel 6

Die Studienanfänger sollen wissen, daß ihre fachliche Ausbildung nicht folgerichtig und "logisch" geordnet ist. Sie sollen auf dieser Grundlage eine kritische Haltung zum Studium entwickeln.

*Lernziel 7*

Die Studierenden sollen den ihnen vorgegebenen Studiengang nicht wie ein Naturgesetz hinnehmen, sondern lernen, daß er unter angebbaren historischen Bedingungen entstanden ist.

Lernziel 8

Die Studierenden sollen erkennen, welche Ursachen und Bedingungen die derzeitige Organisation des Studiengangs bestimmen; sie sollen auf dieser Grundlage ihre Ausbildungsinteressen erkennen und Fehleinschätzungen des Studiengangs abbauen.

Lernziel 9

Die Studierenden sollen erkennen, daß der Studiengang nach Inhalt und Organisation verändert werden kann, wenn sie sich selbst bemühen, gemeinsam mit ihren Kommilitonen solche Änderungen zu begründen und durchzusetzen.

Erfahrungsgemäß werden diese Ziele nicht erreicht im Rahmen einer Orientierungseinheit, dennoch sollten sie als Orientierungsgrundlage für die leichter erreichbaren Ziele von den Beteiligten (Veranstalter, Tutoren) akzeptiert werden, um sich von dem Bewußtsein dieser Probleme auch "im kleinen" bestimmen zu lassen. Günstig für diese Ziele ist eine längere Orientierungseinheit mit fachwissenschaftlichen und wissenschaftstheoretischen Lerneinheiten (s.a. Planspiel zur Studiengangsentwicklung).

Gewarnt werden muß aber davor, diese Ziele durch Darstellungen und Vorträge seitens der Veranstalter abdecken zu wollen, da - abgesehen von der ungünstigen Lernform - die Erstsemester schnell dazu neigen, eine derart parteiliche Einflußnahme auf ihrem eigenen Lernprozeß als Indoktrination abzulehnen und zurückzuweisen.





4. Studienberatung als Lernsituation

Die Studienberatung beginnt am besten bereits vor der Orientierungseinheit mit der Zusendung eines gut ausgemachten Infos, in dem - soweit möglich - eine Einladung zur Orientierungseinheit mit Terminplan und Adressen der Tutoren, Auszüge aus der Prüfungs- und Studienordnung und erläuternde Artikel enthalten sind.

Sowohl das Info als auch weitere schriftliche Unterlagen können in der Gruppenberatungssituation zu Beginn der Orientierungseinheit genutzt werden als Unterlagen zum Nachschlagen von Informationen oder als Texte, die gemeinsam gelesen und diskutiert werden, um die Masse der Redeanteile des Tutors zu verringern. Die Gruppenberatungssituation selbst ist vermutlich nicht zu vermeiden, obwohl sie didaktisch gesehen sehr schwierig ist: aber es

gibt Fragen und Bedürfnisse oder Probleme bei den Erstsemestern, die angesprochen werden müssen. Für den Tutor kommt es in der Gruppenberatungssituation darauf an, ein gewisses Repertoire an Beteiligungstechniken und Techniken der Rückverlagerung von Fragen zu beherrschen und zu wissen, welches Thema günstigerweise wie behandelt werden sollte, um die Aktivität der Studienanfänger anzuregen (eine Liste der Beratungsthemen und Methoden ihrer Behandlung findet sich im Anhang an dieses Kapitel).

Zusätzlich zur Gruppenberatungssituation besteht die Möglichkeit Planspiele und Rollenspiele einzusetzen. Am Fachbereich Bibliothekswesen der Fachhochschule Hamburg wurde beispielsweise ein Würfelspiel ersonnen, um Informationen zur Studienordnung wirksam vermitteln zu können. Ich gebe anschließend den Bericht über die erste Durchführung mit den Kommentaren zu Schwierigkeiten der Durchführung, der Kritik und den Verbesserungsvorschlägen wieder, um anzuregen, Ähnliches zu probieren und damit Erfahrungen zu sammeln.

Würfelspiele liegen möglicherweise an der unteren Grenze der sinnvoll einzusetzenden Lernmethoden.

Ein aufwendiges Lernspiel stellt das für den Fachbereich Seefahrt an der Fachhochschule Hamburg entwickelte Planspiel zur Curriculumentwicklung dar, das ich ebenfalls dokumentiere. Andere Lernspiele, die im Rahmen der Studienberatung mit Nutzen eingesetzt werden können, sind u.a.

- eine "Analyse des Studiengangs" in Form eines Interviewwettbewerbs (Fachbereich Chemie der Universität Hamburg)
- ein Rollenspiel oder Sketch zum Thema "Uni-Angst und Uni-Bluff" nach dem gleichnamigen Buch von WAGNER 1977
- ein Rollenspiel oder Sketch zu Aspekten des Studienverhaltens, das sog. "Schlumpfe-Spiel" (HOYE 1978).

5. Leitfaden zur Studienberatung

Fachbereich Informatik

Orientierungseinheit '81

Studienberatung in Kleingruppen

1. Vorstellung

- Vorstellung des Tutors (falls dies nicht im Vorstellungsspiel erfolgen kann: Name, Funktion, Ziele der OE, Selbsterfahrung, Nebenfach, Studienmotivation)
- Vorstellungsspiel vorschlagen und erklären (Sinn des Spiels begründen, Fragen bzw. Ziele mitangeben, die durch Fragen erreicht werden solle, Stichworte notieren lassen, Zeitlimit festlegen, z.B. jeweils 10 Minuten)
- Namenskarten (Lochkarten mitnehmen!)
- u.U. zu geeigneter Zeit eine Namensliste der Kleingruppen erstellen und vervielfältigen.

Wichtig: Nicht unsicher oder zögernd auftreten, aber auch nicht abweisend erscheinen!

2. Fragen aufarbeiten

- an das Vorstellungsspiel anknüpfen
- Fragen (an der Tafel) sammeln
- mit Hilfe der Kleingruppen zu Problemkreisen ordnen (z.B. numerieren, geordnet an die Tafel schreiben)
- Erfahrungen z.B. älterer Studenten nutzen
- falls keine Fragen kommen: z.B. Studienführer oder Erstsemester-Bits gemeinsam durchgehen, im Notfall auch "brain-storming" (jeder überlegt sich auf einem Zettel drei Fragen)

3. Probleme behandeln

- Material benutzen (z.B. Vorlesungsverzeichnis, Studienführer, Bits)
- Erfahrungen nutzen (z.B. Fachwechsler fragen)
- auf Quellen verweisen, Orientierung in die Materialien geben
- Konzept haben! (Gesprächsführung muß Auswuchern der Fragen verhindern)

Wichtig: keine langen Monologe! Eigeninitiative fördern! Informationsvermittlung ist nicht das einzige Ziel dieser Lernphase!

4. Rundgang durch die Uni

- (gemeinsames Essen in der Hauptmensa); FBI'S ... Villa ... Curio-Haus ... AHS ... Hauptgebäude (evtl. HS B) ... Stabi ... WiWi-Bunker ... AStA ... Hauptmensa ... Audi-max ... Phil-Turm ... FBI'G ... FBI'S



Vorgehen bei typischen Fragen

1a. Studienplan

Material: Studienführer

Methodik: Durchgehen der einzelnen Veranstaltungen
Vorlesungen im Studienplan mit Fächern in Verbindung bringen
auf Erfahrungen zurückgreifen

1b. Vorlesung, Seminar, Übung, Praktikum

Material: Vorlesungsverzeichnis, Infos, Bits

Methodik: Erfahrungen nutzen ("Kennt einer von Euch ...")
Schul- und Uni-Erfahrungen

1c. Prüfungen, Scheine

Material: Prüfungsordnung (Studienführer)

Methodik: allgemeine Erläuterungen (Ablauf)
Verweis: noch nicht relevant

2. Nebenfächer

Material: Studienführer

Methodik: Überblick
Verweis auf die speziellen OE-Veranstaltungen

3. Belegen, Fristen

Material: Vorlesungsverzeichnis, Belegbogen, Bits

Methodik: kurze Erläuterungen (z.B. anhand der Bits)
Simulation (Vorlesungsnummer herausuchen)
Verweise: Studienplan, Vorlesungsverzeichnis, kommentiertes Vorlesungs-
verzeichnis, Aushänge

4a. Regelstudienzeit

Material: HmbHG (hinten im Vorlesungsverzeichnis)

Methodik: "Welche Vorstellungen habt Ihr davon?";
Durchgehen relevanter Passagen des Gesetzes

4b. Interessensvertretungen

Material: Infos, Studienführer, Bits

Methodik: kurze Darstellung einzelner Vertretungen
Verweis auf Planspiel

4c. Politische Gruppen

Material: Bits, Flugblätter etc.

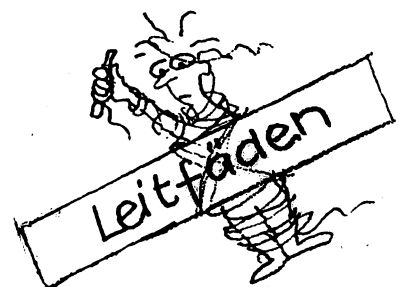
Methodik: Verweis auf Quellen (z.B. in der Mensa)

5a. allgemeine Beratungsmöglichkeiten

Methodik: Verweis auf Infos, Bits

5b. BAFÖG

Methodik: Verweis auf BAFÖG-Amt



Materialien zur Studienberatung

1. Vorlesungsverzeichnis

- Jede Kleingruppe sollte mindestens ein Exemplar haben
- Den Studienanfängern ist das Verzeichnis zu empfehlen, da im Anhang sehr viel nützliche Informationen enthalten sind (HmbHG, Organisationen der Uni etc.)

1a. kommentiertes Vorlesungsverzeichnis Informatik

- Der Tutor sollte ausreichend viele Exemplare für seine Kleingruppe mitbringen (übrige Exemplare zurücklegen)
- Hinweis, daß und wo diese kommentierten Verzeichnisse jeweils zu Semesterbeginn ausliegen
- Die enthaltenen Informationen sind aktueller als im Verzeichnis der Uni, aber kurzfristige Änderungen sind noch möglich
- Auch an einer Reihe anderer Fachbereiche gibt es jeweils kommentierte Vorlesungsverzeichnisse

2. Studienführer Informatik

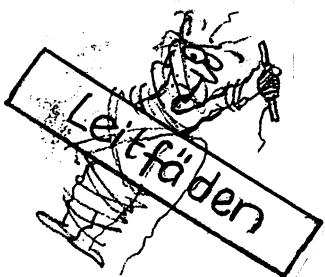
- Der Tutor besorgt für jeden Erstsemester ein Exemplar
- Die Studienanfänger sollten sich den Studienführer aufbewahren und bei Gelegenheit mal wieder reinschauen

3. Infos für Erstsemester

- Die Erstsemester-Bits bekommt jeder! (auch an den folgenden Tagen wieder mitbringen lassen)
- Möglicherweise bringt auch der AStA wieder eine Broschüre für Erstsemester heraus!
- Den Wegweiser durch die Universität Hamburg gibt es bei der Uni-Pressestelle oder im Studentensekretariat im Hauptgebäude, falls sie nicht jedem zugeschickt worden ist!

4. Sonstiges

- Stadtplan (evtl. aus Vorlesungsverzeichnis oder Wegweiser)
- Belegbogen/Studienbuch
(rechtzeitig rückmelden, damit der Belegbogen noch vor Semesterbeginn zurück ist! Und belegt doch mal 00.815 oder 04.711)
- AStA-Breitensportprogramm



Diese Liste ist zur Vorbereitung der Tutoren vor der OE gedacht. Einige Informationslücken sollen so schon im vorweg erkannt werden können. Durch die Auswahl von Stichworten kann man sich auch ein Konzept für die Studienberatung zusammenstellen!

1. Formalia

Belegen, Fristen, Immatrikulation, Exmatrikulation, Korrekturbelegen, Beurlauben, Krankenversicherung, Fachwechsel, Studentenausweis, Fahrschein (Monatskarten), Rückmelden, Semesterbeitrag, Einberufungen zur Bundeswehr/zum Zivildienst

2. Studium

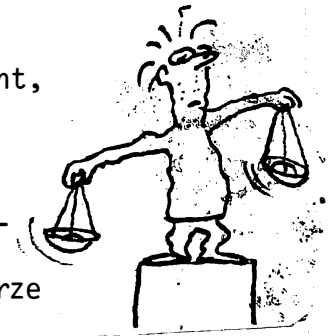
Vorlesungen, Seminare, Übungen, Praktika, Arbeitsgruppen, Scheine, Klausuren, Vordiplom, Studienarbeit, Diplom, Diplomarbeit, Stundenplan, Prüfungen, Prüfungsordnung, Vorlesungszeit, Semesterferien, Semesterwochenstunden, Pflichtsemester, Nebenfächer, Skripten, Bücher, Bibliotheken, Vorlesungsverzeichnis, kommentierte Vorlesungsverzeichnisse.

3. Recht

HRG, HmbHG, BAFÖG, Regelstudienzeit, Mindeststudienzeit, Ordnungsrecht, Demonstrationsrecht, politisches Mandat

4. Allgemeines, Soziales

Wohnen, Sport, Freizeit, Uni-Fete, Burschenschaften, politische Gruppen, FBI-Fete, WG's, Mitfahrgelegenheit, Studenten-Ermäßigung, Stipendien, BAFÖG, Wohnheime, Förderungen, Arbeitsvermittlung, Schwarze Bretter

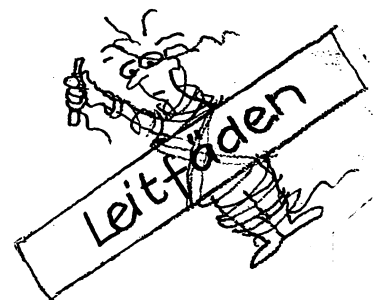


5. Information und Hilfe

Studienberatung (Uni, Fachbereich, Fachschaft), psychologische Beratung, Studienführer, Gesundheitsvorsorge, Studentenwerk, Rechtsberatung, Bibliotheken, Pressestelle, Sozialberatung (BAFÖG)

6. Orte

Mensen, Audimax, Phil-Turm, WiWi.Bunker, AStA, Campus, Studentensekretariat, Prüfungsamt, Jobberhöhle, Amerika-Haus, Studentenwerk, BAFÖG-Amt, Geomatikum, Hauptgebäude, Staatsbibliothek, Fotokopieren.



6. Ein Würfelspiel im Rahmen der Studienberatung



Bei der Entwicklung des Spiels ging die Vorbereitungsgruppe davon aus, daß es einmal nötig wäre, die Formulierungen aus den offiziellen Unterlagen in studentische Alltagssprache zu übersetzen, und daß es zweitens nötig wäre, die sehr allgemein gehaltenen Regelungen in konkrete Fälle einzukleiden.

Solche Fälle wurden in einem schriftlichen Brain-storming (Methode (6-3-5) zunächst im Plenum gesammelt und dann der verantwortlichen Kleingruppe zur weiteren Bearbeitung übergeben.

Die Kleingruppe erarbeitete daraus Ereigniskarten, entwarf Spielregeln und ein erstes Spielfeld. Die Ereigniskarten spiegeln verschiedene Gruppen von Lernzielen :

1. Bereitschaft, neue Arbeitsformen, besonders Gruppenarbeit, zu erproben (11 Karten, Beispiel 1)
2. Bereitschaft, sich und andere zu informieren (5Karten, Beispiel 2)
3. Bereitschaft und Fähigkeit, die eigenen Arbeits- und Lebensbedingungen sinnvoll zu organisieren (8 Karten, Beispiel 3)
4. Kenntnis der Seminar- und Prüfungsbedingungen (24 Karten, Beispiel 4)
5. Bereitschaft, in studentischen Gremien mitzuwirken (2 Karten, Beispiel 5)
6. Bereitschaft und Fähigkeit, Kommunikation und Freizeit zu gestalten (6 Karten, Beispiel 6)
7. Bereitschaft zur Eigeninitiative im Berufsfeld (5 Karten, Beispiel 7)
8. Kenntnis der Praktikumsorganisation (10 Karten, Beispiel 8)
9. Karten zur Auflockerung, um Spielatmosphäre zu schaffen (11 Karten, Beispiel 9).

Beispiele für Ereigniskarten

(Nummern in Klammern beziehen sich auf einen vollständigen Satz Karten)

1. Du und Rot und Schwarz und Grün! Eure AG hat die EDV-Klausur erfolgreich bestanden - dank der hervorragenden Gruppenarbeit. Jeder zwei Felder vor! (2.3)
2. Du erklärst mit Rot zusammen einem Nachzügler, wie das hier so läuft. Ihr könnt zwei Felder weiter (1.7).
3. Du hast noch kein Zimmer in Hamburg gefunden und fährst jeden Tag zwischen ... und ... hin und her. Zwei Felder zurück (1.2).
4. Du willst ein Mathematik-Proseminar belegen. Es gibt keines. Du machst ausfindig, das das Technik-Proseminar anrechenbar ist. Ein Feld vor (1.6)
5. Du hast zusammen mit allen anderen Mitspielern im Fachbereichsrat mitgeholfen, die Orientierungseinheit durchzusetzen. Alle vier Felder vor! (1.12)



6. Du hast Deine Arbeitsgruppe (nach vollbrachter Arbeit) vor der muffeligen Uni-Klausur bewahrt, indem Du ihnen was Besseres vorgestellt hast. Und zwar ...?! Zwei Felder weiterrücken (3.25)
7. Du und Braun wart im Krankenhaus und habt "Karlson vom Dach" vorgelesen und mit den Kindern gespielt. Ihr zieht drei Felder weiter (3.13)
8. Du bekommst einen bezahlten Praktikumsplatz und brauchst im Semester nicht zu jobben. Fünf Felder vor (2.25)
9. Porträtiere kurz Deinen linken Nachbarn an der Tafel. Gefällt es Ihm: fünf Felder vor! Wenn nicht, leider nur zwei Felder! (1.15)

Durchführung des Würfelspiels und Probleme

Bei der Verwendung des Spiels in den Kleingruppen der Orientierungseinheit gab es zahlreiche Varianten:

- Der Zeitpunkt, wann das Spiel eingesetzt wurde, war unterschiedlich in den Gruppen. Teils wurde sofort nach dem Dozentenvortrag zum Studieninhalt mit dem Spiel begonnen, teils wurde der Nachmittag damit eingeleitet, und die Zeit am Vormittag zur Information in Frage und Antwort mit den Tutoren genutzt, teilweise auch mit den Dozenten, soweit sie in den Kleingruppen geblieben waren.
- Motivation und Teilnahmebereitschaft waren unterschiedlich. Während einige Gruppen leicht für die Form des Spiels zu gewinnen waren, forderten andere Gruppen sofort nach Sachinformationen in Form von Frage und Antwort.
- Die Ereigniskarten wurden unterschiedlich verwendet. In einigen Gruppen wurden von den Tutoren sofort Erläuterungen zu den Kurzinformationen gegeben und weiterführende Fragen beantwortet, in anderen wurde das Spiel fortgesetzt, und die Fragen wurden für die Phase nach dem Spiel gesammelt.
- Der Umgang mit den Fragen der Erstsemester war unterschiedlich. In allen Gruppen versuchten wohl die Tutoren, die Fragen an die Erstsemester zurückzugeben und mit Hilfe der ausgegebenen Materialien (Erstsemester-Info und info 3) klären zu lassen. In einigen Gruppen wurde jedoch das Verfahren nicht gut angenommen und auch z.T. aus Zeitmangel nicht durchgehalten.

Die Tutoren gerieten so in Konflikt mit den Vorsätzen und Zielen aus der Tutorenschulung. Im nachhinein erschien ihnen eine Mischform aus direkter Beantwortung leichter Fragen und gemeinsamer Klärung komplizierterer Sachverhalte anhand der Materialien als angemessene Form für diese Lernsituation.

Allgemein bedauerten die Tutoren, daß die Vorbereitung auf die Studienberatung nicht noch gründlicher durchgeführt worden war. Sie fühlten sich in dieser Lernsituation sehr unsicher, weil sie selbst mit den zu vermittelnden Fakten z.T. noch unzureichend vertraut waren.



Bewertung durch die Teilnehmer

Das Würfelspiel hatte, im Gegensatz zu der Skepsis die in den Gruppen anfangs zu überwinden war, bei der Bewertung durch die Teilnehmer der Orientierungseinheit ein sehr positives Echo



und erbrachte in der abschließenden Plenumsdiskussion eine Reihe konstruktiver Vorschläge:

- Studienberatung in Form eines Spiels: Lockere Atmosphäre
- Würfelspiel löste zwanglos viele Frage zum Studienverlauf in den ersten Semestern
- Anhand des Würfelspiels traten Fragen auf, die sonst nicht gestellt worden wären.
- Anhand des Spiels wurden mehr Fragen beantwortet, als man auf Anhieb gestellt hätte. Außerdem wurde dadurch dieses Thema nicht so trocken behandelt.

Änderungsvorschläge und Kritik der Teilnehmer:

- Spiel ändern: Fragen zum Studienablauf (multiple choice) beantworten müssen, dann weiter. Mehr weiße Felder (=Felder, die kein Ereignis auslösen). Quiz
- Ich hätte es besser gefunden, wenn es auch Einzelberatung (oder : in der Gruppe fragt jeder nach seinen konkreten Sachen) gegeben hätte. Das, was bei dem Würfelspiel herauskam, war mir zu allgemein und zufällig, unstrukturiert etc. Durch das Würfeln und Spielsteinsetzen ging viel Zeit verloren, die besser hätte genutzt werden können.
- Man hat jetzt wenigstens einen Durchblick. Müßte aber wiederholt werden, wenn mehr Fragen aufgetaucht sind.
- Würfelspiel war ziemlich langatmig, und der Lerneffekt war gering. Ansonsten nicht schlecht, obwohl die Studienberatung sich, da durch den Zeitpunkt bedingt, auf technische Fragen (Seminare etc.) beschränken mußte.

Forderungen für künftige Vorbereitung und Durchführung

Die Beurteilung durch die Tutoren und durch die Teilnehmer der Orientierungseinheit kann allgemein dazu ermutigen, das Würfelspiel als Lernsituation beizubehalten.

In der Vorbereitungsphase sollten die Tutoren mit den zu vermittelnden Inhalten intensiver vertraut gemacht werden. Beginn und Durchführung des Spiels sowie der Umgang mit den auftretenden Fragen sollten in das Training durch Simulation einbezogen werden.

Zur Verbesserung des Spiels selbst sollten die Anregungen aus der Plenumsdiskussion aufgenommen werden (z.B. Multiple-Choice-Fragen als Ereigniskarten). Lernziele und -inhalte, die durch die Ereigniskarten vermittelt werden, sollten überprüft und ggf. ergänzt oder verändert werden.

Es sollte der Stellenwert der Lernsituation "Spiel" innerhalb des Komplexes Studienberatung überprüft werden. Das Zusammenwirken mit anderen Lernsituationen (Frage-Antwort-Gespräch, Dozentenvortrag) sollte bei der Planung und Vorbereitung stärker berücksichtigt werden.



7. Studiengangsplanung als Planspiel

(aus BERKING, B. u.a. 1979, S.64-67)

Ziele der Lernsituation

Das Ziel der Lernsituation besteht darin, den Erstsemestern Einsicht in den Aufbau des Studiengangs Seefahrt unter besonderer Berücksichtigung von

- berufsorientierten Lernzielen
- unterschiedlicher Berufserwartung (See/Land)
- Zusammenhang zwischen Fachkenntnissen und Grundkenntnissen
- der Gewichtung der Fachgebiete
- der Belastung der Studenten

zu ermöglichen

Aufbauend auf den bereits erarbeiteten Lernzielen und Lerninhalten ist ein Studienplan für ein 6semestriges Studium für Seefahrt zu entwickeln. Darin soll zwischen unterschiedlichen Berufsansprüchen differenziert und eine Rollenaufteilung vorgenommen werden:

1. Studenten, die langfristig zur See fahren wollen
2. Studenten, die möglichst bald eine Landstellung anstreben.



Beide erwarten eine entsprechende Ausbildung. Es soll erkannt werden, welche Sachzwänge bei der Studiengangsplanung bestehen und wie unterschiedliche Ansprüche zu verschiedenen Studienplänen führen können.

Beschreibung der Lernsituation "Studiengangsplanung Seefahrt"

Es wird vorausgesetzt, daß die Studienanfänger folgende Lernsituationen bereits erlebt haben: Analyse der Lernziele für das Studium der Seefahrt in der Lerneinheit: "Analyse notwendiger Fähigkeiten und Kenntnisse eines Nautikers anhand eines Kapitänsberichtes". Formulierung von Lerninhalten für das Studium der Seefahrt in der Lerneinheit: "Analyse der Abhängigkeiten zwischen Fachkenntnissen und Grundkenntnissen am Beispiel der Naturwissenschaften".

Die Erkenntnisse aus diesen beiden Lernsituationen sollen nun konstruktiv in der Planung eines Studiengangs für Seefahrt angewendet werden. Als Arbeitsmaterial wird ein Informationspapier zur Verfügung gestellt, welches Aufgabenstellung, Rollenvorgaben, Definitionen von Lernzielen, Lerninhalten und Ausbildungsgraden sowie Arbeitsanweisungen enthält, außerdem zwei tabellarische Formblätter.

Weiteres zur Lernsituation kann dem Informationspapier selbst entnommen werden.



Ablauf der Lernsituation "Studiengangsplanung Seefahrt" während der Orientierungseinheit

Die Lernsituation fand am fünften und letzten Tag der Orientierungseinheit statt. Die Studenten arbeiteten wieder in zwei Gruppen von je sieben bis acht Mitgliedern, wobei die eine Gruppe den Studienplan für eine seeorientierte, die andere Gruppe für eine landorientierte Ausbildung erstellte.

Nach einer kurzen allgemeinen Information wurden die Gruppen sich selbst überlassen. Die Tutoren bildeten die Spielleitung, die die Entwürfe der Gruppen auf Vollständigkeit der wesentlichen Lernziele, Lerninhalte und Ausbildungsgrade zu überprüfen hatte. Nur einer der Gruppen (Landgruppe) gelang es, eine Handlungsstrategie vorzulegen.

In der 1. Phase wurden Lernziele, Lernformen, Lerninhalte und Ausbildungsgrade gesammelt und in Tabelle 1 eingetragen. Das Ergebnis wurde von der Spielleitung überprüft. Die Ergebnisse beider Gruppen waren in dieser Phase nicht sehr unterschiedlich.

In der 2. Phase wurden die Lerninhalte der einzelnen Fachgebiete relativ zueinander gewichtet und nach ihrem Gehalt in Stundenzahlen umgesetzt. Das Ergebnis spiegelt die verschiedenen Vorgaben der Gruppen wieder. Es ist zusammen mit dem z.Zt. gültigen Studienplan des Fachbereichs Seefahrt in der Abbildung dargestellt.

Die vorgesehene 3. Phase (Erstellen eines Studienplans, dem beide Gruppen zustimmen können) konnte aus Zeitnot nicht mehr bearbeitet werden.

In der 4. Phase wurden nicht so sehr die Lernsituation und ihre Ergebnisse diskutiert, sondern das Grundsatzthema "Chancen zur See - Chancen an Land" vertieft.

Arbeitsergebnis zum Planspiel Studiengangsplanung Fachbereich Seefahrt

Gewichtung der Lehrinhalte nach Fachgebieten

Fach	land-orientiert	see-orientiert	vorhandener Studienplan
Navigation	14	17	19
Mathematik	8	10	5
Seemannschaft	10	18	14
Meteorologie	4	6	4
Schiffahrtsrecht	9	8	16
Soziologie	4	5	6,5
Sprachen	10	8	6,5
Nachrichtenwesen	2,5	2	4
Chemie	1	2	2,5
Wirtschaftswiss.	24	10	11,5
Schiffstechnik	5	5	2,5
Elektrotechnik	8	8	12
Politik	-	-	2,5
Hygiene	Sem.	1	-
Gesamtstundenzahl	156	192	160

Die Werte stellen Prozentzahlen dar und sind aus den als wünschenswert bezeichneten Stundenzahlen für die einzelnen Fachgebiete errechnet. Dabei ergab sich eine Gesamtstundenzahl von jeweils



Kommentar:

In zahlreichen Fachgebieten stimmen die Vorstellungen der Studenten mit den Werten aus dem tatsächlichen Studienplan überein. In anderen (Seemannschaft, Wirtschaftswissenschaften) zeigt sich die Berufserwartung durch extrem abweichende Werte. In diesen Fällen stellt der vorhandene Studienplan einen Mittelwert dar.

Die größten Abweichungen liegen im Fachgebiet Schiffahrtsrecht vor. Es blieb unklar, ob die Komplexität des Schiffahrtsrechts (Verkehrsrecht, Handelsrecht u.a.) nicht erkannt wurden, oder ob von den seeorientierten Studenten das Seehandelsrecht und von den landorientierten Studenten das Seeverkehrsrecht nicht als wichtig angesehen wird.

Auswertung der Lernsituation "Studiengangsplanung"

Insgesamt können Ablauf, Aktivität der Studenten, Arbeitsergebnis (= gestalteter Studienplan) und der Gewinn des Verständnisses des Studienaufbaus als positiv bewertet werden. Die Beurteilung dieser Lernsituation durch die Teilnehmer kann dem beigefügten Auszug aus dem Fragebogen zur Orientierungseinheit entnommen werden. Es zeigte sich jedoch trotz des Erfolges dieser Lerneinheit, daß die Studenten mit dem dritten "Workshop" innerhalb weniger Tage überfordert waren (nach Kapitänsbericht und Fachkenntnisse/Grundkenntnisse). So ist zu bemerken, daß die "landorientierte" Studentengruppe mehr Initiative entwickelte, die "seeorientierte" schnell ermüdet war, was sich letztlich in der wohl nicht ernsthaft anzustrebenden hohen Gesamtstundenzahl von 192 Stunden äußert.

Bei einer Neugestaltung der Orientierungseinheit sollte jedoch diese Lerneinheit beibehalten werden.

Material für die Lernsituation "Studiengangsplanung"

Aufgabenstellung

Ihr sollt gemeinsam den Studienplan für ein 6semestriges Studium am Fachbereich Seefahrt entwerfen. Sinn dieser Aufgabe ist, daß Ihr erkennt, wie der Studienplan aufgebaut ist und wie unterschiedliche Ansprüche zu verschiedenen Studienplänen führen. Hierzu sollt Ihr in verschiedenen Gruppen mit unterschiedlichen Rollen einen Studienplan entwerfen, dessen Ziel die Ausbildung zum nautischen Schiffsoffizier und Kapitän auf großer Fahrt ist, der außerdem noch eine Reihe von Landstellungen in der Seeverkehrswirtschaft abdecken soll.

Rollen

Gruppe A: Studenten, die nach Beendigung des Studiums und einer gewissen Praxiszeit möglichst bald an Land wollen. Sie erwarten eine entsprechende Ausbildung.

Gruppe B: Studenten, die planen, langfristig zur See zu fahren, und möglichst bald die Kapitänsstellung erreichen wollen. Sie erwarten eine entsprechende Ausbildung.

Entwickelt Eure Vorstellungen ausschließlich aus der Sicht Eurer Gruppenvorgabe heraus! Benutzt dabei in keinem Fall das info 3!!!



Erste Phase

Informationen

In dieser Phase soll das umfassende Ziel "Ausbildung zum nautischen Schiffsoffizier und für Landstellungen im Bereich der Seeverkehrswirtschaft" in einzelne kleinere Lernziele aufgliedert werden. Ihr sollt den Lernzielen die dazugehörigen Lerninhalte zuordnen und Euch für dafür geeignete Lernformen entscheiden.

Lernziele beschreiben die Kenntnisse und Fähigkeiten, über die man am Ende der Ausbildung verfügen soll. Beispiel: Schiffsposition bestimmen können (Fähigkeit). IMCO-Stauvorschriften kennen (Kenntnisse). Aus weit gefaßten Lernzielen lassen sich kleinere/genauere ableiten, die eine logische Kette bilden; z.B. Navigation beherrschen - Schiffsposition bestimmen - Funkpeiler bedienen. Zwischen den Lernzielen gibt es auch Unterschiede in der Zielsetzung (hier Ausbildungsgrad genannt): Wissen: 1. Einblick, 2. Überblick, 3. Kenntnis, 4. Vertrautheit. Können: 1. Fähigkeit, 2. Fertigkeit, 3. Beherrschung. Überlegt Euch bei Eurer Aufzählung der Lernziele, bis zu welchem Ausbildungsgrad Ihr in sechs Semestern kommen könnt/wollt. Verliert Euch nicht in zu kleinen Details der abgeleiteten Lernziele, sondern formuliert sie umfassend.

Lerninhalte beschreiben den Stoff, die Fächer und deren Teilgebiete, die zur Erreichung der Lernziele nötig sind. Beispiel: Seerecht - Seestraßenordnung, Mathematik - Integralrechnung ...

Lernformen beschreiben die Art und Weise, wie der Stoff erlernt, wie die Lernziele erreicht werden sollen. Beispiel: Vorlesung, Übung, Laborpraktikum, Seminar, Gruppenarbeit ...

Arbeitsanweisungen

Diskutiert wie Ihr vorgehen wollt, entwerft eine "Handlungsstrategie", legt Prioritäten fest. Haltet das Ergebnis Eurer Diskussion kurz in einem Protokoll fest; gebt einen Durchschlag des Protokolls an die Spielleitung. Zeit: 30 Minuten.

Füllt Tabelle 1 gemäß Euren Vorstellungen aus. Bemüht Euch darum, eine Ordnung in die Tabelle zu bringen (z.B. erst alles über Navigation, dann Recht etc.). Gebt einen Durchschlag der Tabelle an die Spielleitung. Zeit: 60 Minuten.

Die Spielleitung prüft Lernziele, -inhalte, -formen und die Ausbildungsgrade auf den Bezug zur Rolle und auf Vollständigkeit. Sie kann den Entwurf zur Nachbesserung zurückgeben, wenn falsche und unlogische Stellen enthalten sind. Sie kann sich gegebenenfalls eine Begründung geben lassen.

Zweite Phase

Informationen

Jetzt geht es darum, die Lerninhalte auf die sechs Semester des Studiums zu verteilen. Damit es nicht zu schwierig wird, sollt Ihr nur die Anteile der einzelnen Fächer in Prozenten am Gesamtstudium angeben (z.B.



Recht 22%, Navigation 12%). Ihr sollt Euch Gedanken machen, wieviel Pflichtwochenstunden Ihr in den einzelnen Semestern haben wollt/müßt und in welcher Reihenfolge eigentlich die Fächer im Studium auftreten sollen. Überlegt Euch bitte auch, ob Ihr zusätzlich Wahlveranstaltungen haben wollt; wieviele in welchen Semestern, und gebt möglichst Beispiele dafür an.

Arbeitsanweisungen

Entscheidet, wieviele Pflichtwochenstunden je Semester angeboten werden sollen. Tragt diese Zahlen am besten in die erste Zeile der Tabelle 2 ein. Übertragt die zu Fächern zusammengefaßten Lerninhalte von Tabelle 1 in Tabelle 2. Tragt ein, wieviel Prozent die einzelnen Fächer am Gesamtstudium haben sollen, wobei 100% weder über- noch unterschritten werden sollen.

Kreuzt an, in welchen Semestern Euch welche Lerninhalte sinnvoll erscheinen. Achtet darauf, daß die Fächer in sinnvoller Reihenfolge im Studiengang erscheinen. Verteilt dabei die Inhalte so gleichmäßig auf die Semester, wie es Eure Vorgabe an Pflichtwochenstunden erfordert. Ändert gegebenenfalls noch einmal Eure Stundenverteilung ab. Tragt jetzt noch die Wahlveranstaltungen und ihr Verteilung auf die Semester ein. Gebt zwei Durchschläge dieses Entwurfs an die Spielleitung. Zeit: 45 Minuten.

Die Spielleitung vergleicht das Ergebnis der zweiten Phase mit dem der ersten Phase auf konsequente Einhaltung der Vorgaben. Sie überprüft die Studienverteilung und gibt sie bei falschen oder unsinnigen Angaben noch einmal zum Nachbessern zurück.

Dritte Phase

Informationen

Ihr habt jetzt auch den Entwurf der anderen Gruppe erhalten. Nun geht es darum, einen Studienplan vorzulegen, dem beiden Gruppen zustimmen können. Trotzdem verfolgt Ihr natürlich Euer Ziel gemäß Eurer Rollenvorgabe weiter. Ihr müßt also untersuchen, wo die Übereinstimmung und wo die Unterschiede zwischen Eurem Entwurf und dem der anderen Gruppe liegen, und wo Ihr, ohne wesentliche Positionen aufzugeben, Euch der anderen Gruppe annähern könnt. Entscheidet Euch gleichzeitig, welche Teile Euch unverzichtbar erscheinen und wo Ihr Euren Standpunkt fest vertreten wollt.

Arbeitsanweisungen

Vergleicht Euren Entwurf mit dem der anderen Gruppe. Markiert die Unterschiede. Entscheidet, in welchen Punkten Ihr den anderen Entwurf übernehmen wollt, über welche Punkte Ihr Euch nicht sicher seid und welche Punkte Ihr auf keinen Fall aufgeben wollt. Erarbeitet einen Kompromißvorschlag und tragt ihn in die Tabelle ein. Markiert hier die Unterschiede zu Eurem ersten Entwurf farbig. Wählt einen Sprecher, der Euren zweiten Entwurf im Plenum vertreten soll. Gebt einen Durchschlag dieses Entwurfes an die Spielleitung. Zeit: 30 Minuten.

Vierte Phase

Besprechung des Planspiels und seiner Ergebnisse im Plenum.



8. Methodenkompodium

Lernsituation	Studienberatung - Material
Ziele	Informationsmaterial über den Arbeitsmarkt für Akademiker, über Studiengänge, Studienberatung, soziale Probleme der Studenten, Stipendien und Stiftungen und viele andere Themen finden sich in der von der Bundesanstalt für Arbeit (Nürnberg) herausgegebenen Zeitschrift "uni-Berufswahl-Magazin", die 1982 ihren 6. Jahrgang erreicht hat.
Lernform	
Gruppengröße	
Dauer	
Unterlagen Material	
Probleme bei der Durchführung	
Hinweise zur Durchführung	Einschlägige Artikel sollen recherchiert und in die Erstsemester-Zeitschrift eingearbeitet werden
Hinweise zum Tutorentaining	Informationen lesen und besprechen auf Vorschlag der entsprechenden Vorbereitungsgruppe
geeignete Ver- tiefungspapiere	
Abwandlungen	
Quellen	Zurückliegende Hefte erhältlich bei: Uni-Berufswahl-Magazin, Presse-Versand-Service, Postfach 700, 7107 Neckarsulm Bestellungen über: dsb, Zeitschriften-Vertriebs-GmbH, Postfach 83, 7107 Neckarsulm

Lernsituation	Studienberatung: Steckbrief-Galerie
Ziele	Kennenlernen der Hochschullehrer, die in der Regel an der OE nicht beteiligt sind
Lernform	Gruppendiskussion
Gruppengröße	10
Dauer	ca. 1-2 Stunden
Unterlagen Material	Steckbriefe der Hochschullehrer (selbst verfertigte Aussagen der Dozenten zum Studium, zur Studienreform und den Anfängerveranstaltungen) evtl. mit Bild
Probleme bei der Durchführung	Vagheit, Ungenauigkeit, Spekulation, entsprechend korrigierendes, neutralisierendes Verhalten des Tutors
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutorentaining	Genauere Vereinbarung über Sinn, Ziel und Richtung der Behandlung dieses Themas notwendig
geeignete Ver- tiefungspapiere	
Abwandlungen	Vorstellung der Hochschullehrer (nicht empfehlenswert); vorbereitete Interviews mit Hochschullehrern
Quellen	

Lernsituation	Lehrstuhlbefragung
Ziele	Erkennen von Studienzielen und -anforderungen, Analyse und Reflexion diskrepanter Informationen
Lernform	Interview und Gruppendiskussion (oder Fragebogen)
Gruppengröße	
Dauer	
Unterlagen Material	keine näheren Angaben in der u.a. Quelle
Probleme bei der Durchführung	
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutoren-Training	
geeignete Vertiefungspapiere	
Abwandlungen	Studiengangsanalyse
Quellen	SPIEKER u.a. 1975,S.34

Lernsituation	Studiengangsanalyse
Ziele	Analyse der Studienziele und -anforderungen, Analyse diskrepanter Anforderungen
Lernform	Interview und Gruppenarbeit: mit gezielten Fragen Personen vom Lehrkörper und in bestimmten Einrichtungen (Praktikum, Labor) spätere Semester befragen, Informationen in Gruppen sammeln und mit Studien- und Prüfungsordnung vergleichen
Gruppengröße	
Dauer	2-4 Stunden
Unterlagen Material	Prüfungs- und Studienordnungen
Probleme bei der Durchführung	Verabredung mit wichtigen Stationen
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutoren-Training	
geeignete Ver- tiefungspapiere	Darstellungen des Faches aus der Sicht von Verbänden, Fachvertretern, Fakultätstagen
Abwandlungen	Lehrstuhlbefragung
Quellen	Fachbereich Chemie, Universität Hamburg VFS, Chemie 1978

Lernsituation	Studienberatung "Student-Ärgere-Dich"
Ziele	Simulation des Studienverlaufes, Reflexion über typische Probleme und Erfahrungen von Studienanfängern
Lernform	Würfelspiel
Gruppengröße	6
Dauer	
Unterlagen Material	Spielplan, Spielfiguren, Würfel, 60 Ereigniskarten, 16 Diskussionskarten, 12 Informationskarten
Probleme bei der Durchführung	
Hinweise zur Durchführung	s. Quelle
Hinweise zum Tutoren-Training	
geeignete Ver- tiefungspapiere	
Abwandlungen	
Quellen	RIECK 1981; S.144 ff.

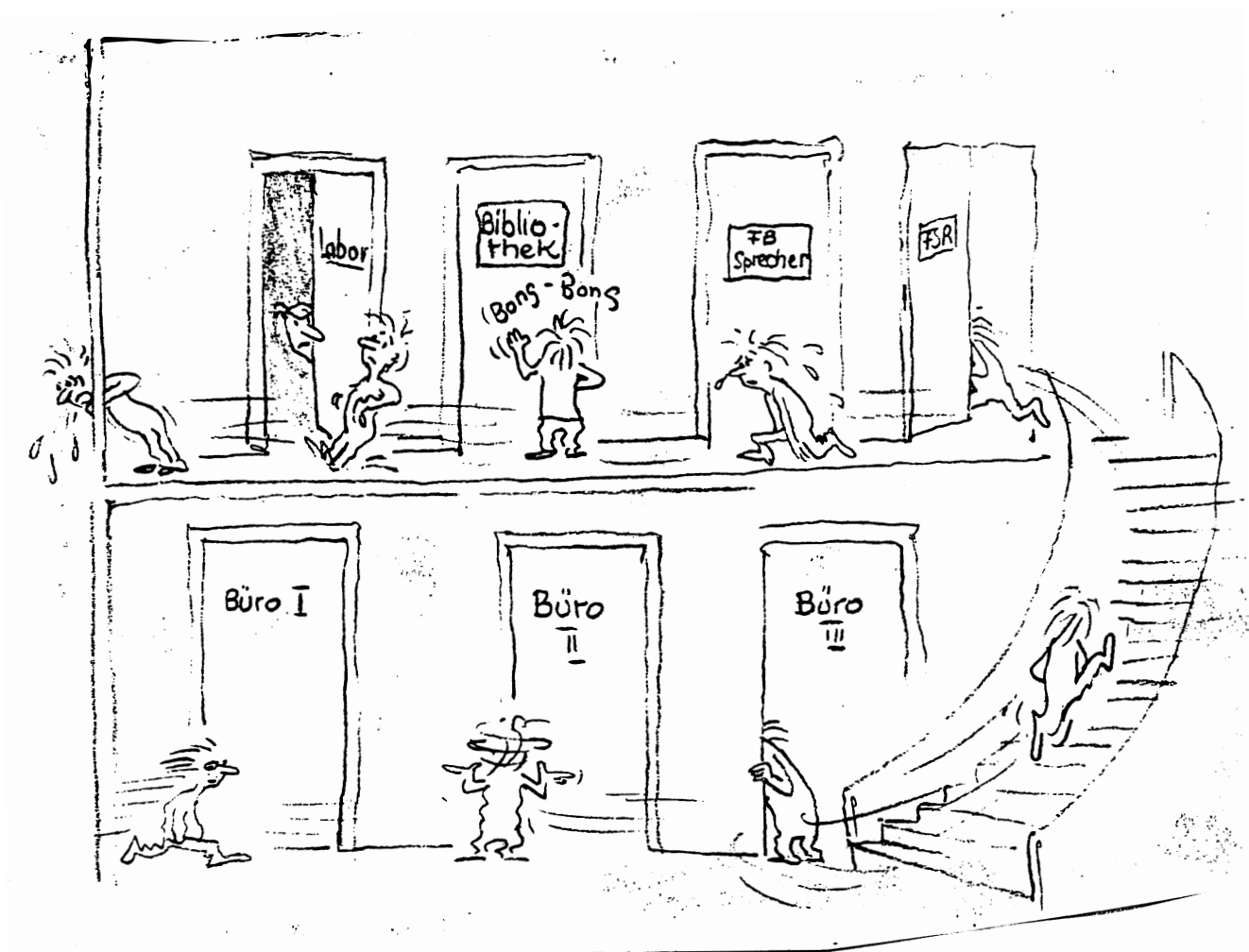
6.3. Fachbereichserkundung

Zusammenfassung:

Eine rasche und gründliche Einführung in die neue Umgebung verspricht eine Rallye oder Fachbereichserkundung. Von anderen Formen der Ortseinführung (Führung) wird abgeraten.

Inhalt:

1. Ziele der Fachbereichserkundung
2. Möglichkeiten der Fachbereichserkundung
3. Beispiel



1. Ziele der Fachbereichserkundung

Erstsemesterstudenten werden an der Hochschule mit vielen neuen Eindrücken konfrontiert. Sie lernen neue Menschen kennen, neue Arbeits- und Lernsituationen. Dies alles geschieht vorwiegend in fremden, verwirrenden Gebäuden. Kennt der Studienanfänger die Örtlichkeiten, in denen er ständig zu tun hat, so kann er sich schneller und leichter einleben. Er kann sich beinahe wie zuhause fühlen, zumindest aber nicht mehr in der "Fremde". Das "Sich zurechtfinden" in den Räumen der Hochschule dauert normalerweise lange, das Entdecken der Räumlichkeiten, der Angebote im Hause erfolgt schrittweise. Man kümmert sich zuerst um das Notwendigste - Verwaltung, Vorlesungsräume - und erfährt u.U. erst im dritten oder vierten Semester, daß z.B. auch ein Sprachlabor im Hause existiert.

WO IST
DIE
BIBLIOTHEK
!!!!

In der Orientierungseinheit soll dieser Prozeß des Erwerbs von Ortskenntnis beschleunigt werden. Hauptziel der Lernsituation ist das Entdecken der wichtigsten Einrichtungen im Gebäude. Daneben sollen auch die Zusatzangebote bekannt gemacht werden. Ein Überangebot, sprich Vollständigkeit, muß dabei vermieden werden. Damit würden die Studienanfänger überfordert werden und der Effekt der Erkundung ginge verloren.

2. Möglichkeiten der Fachbereichserkundung

Ein Kennenlernen des Gebäudes in Form einer Führung durch das Haus sollte vermieden werden. Erfahrungsgemäß läßt sich die Vielzahl der Informationen, die dabei vermittelt werden, nicht recht kontrollieren und in Grenzen halten. Da die Studenten sich bei einer Führung rezeptiv verhalten, behalten sie in der Regel nur einen Bruchteil der vermittelten Kenntnisse. Die Auswahl der Stationen für die Rallye sollte auf die Relevanz ihrer Funktionen für die Studenten Rücksicht nehmen. Es kommt durchaus nicht auf Originalität, sondern Nützlichkeit an. Allgemeine Stationen (Mensa, Cafeteria) sollten mit besonderen Funktionsräumen (Labore) gemischt werden. Ein Hang zur Vollständigkeit allerdings kann zur Überfrachtung der Rallye und damit zur Unzufriedenheit der Teilnehmer beitragen. Auch der zeitliche Ablaufplan sollte nicht zu dicht organisiert werden, um die Teilnehmer nicht zu hetzen.

Offenbleiben muß die Frage, ob es besser ist, zum Spaß einen kleinen Preis auszusetzen oder nicht. Gelegentlich entsteht dadurch (und sei es nur eine Art Phantasie-Wanderpokal der OE) Wettbewerbsdruck, der nachträglich als unsinniger Konkurrenzkampf bedauert wird. Andererseits wirkt der geringe Anreiz manchmal durchaus anregend und erhöht den Spaß an der Rallye.

Zu einem späteren Zeitpunkt ließe sich die Rallye sinnvoll als "Betriebserkundung" durchführen und vertiefen (s. VFS, Chemie 1978, S.40f), wobei an den Laborplätzen Interviews mit Assistenten und älteren Studenten durchgeführt werden könnten, um Forschungsthemen, Forschungsbedingungen und die sozialen Probleme von Mitarbeitern und Diplomanden kennenzulernen.



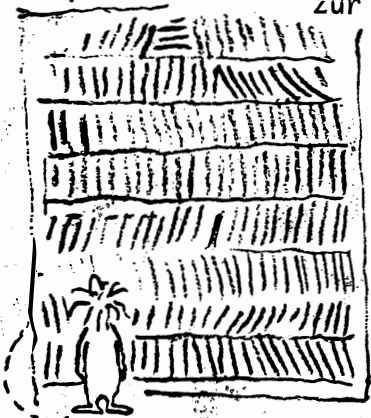
- Macht gemeinsam einen Vierzeiler über den ersten Eindruck am Fachbereich und photokopiert diesen einmal.
- Laßt Euch in der Verwaltung die Broschüre info 2, 'Daten und Informationen FH Hamburg' geben. An wen habt Ihr Euch gewandt?



- Ihr wollt Frau/Herrn die Nachricht hinterlassen, daß das gemütliche Treffen des BKS heute am 19.03.79 um 20.00 Uhr im Roten Hahn nicht stattfinden kann, weil dort Betriebsruhe ist, sondern stattdessen in der Blauen Blume stattfindet. Hinterlegt eine entsprechende Nachricht in ihrem/seinem Postfach.

Notiert auf einem Zettel Ihre/seine Postfachnummer.

- Ihr kommt zu der als Ergänzung zum Vorlesungsverzeichnis angekündigte Medienveranstaltung Herr Mischmasch 'Werken mit Abfallmaterial'. Wann und wo findet die Veranstaltung statt? Ihr kommt pünktlich am 27.03. zur ersten Veranstaltung und befindet Euch mit zwei Kommilitonen allein im Raum. Was ist mit Herrn Mischmasch?



- In einem Seminar des Dozenten Scharfmann werden regelmäßig Anwesenheitslisten geführt, d.h. die Studenten müssen auf einem Zettel für die jeweilige Stunde ihren Namen eintragen.

Ihr seid der Meinung, daß dies eine unzulässige Kontrolle bedeutet und wendet Euch an den Fachschaftsrat (FSR).

Notiert

- a) die Sprechzeiten des FSR
- b) Namen und politische Gruppierung der Mitglieder des FSR

- Geht in die Bibliothek. Entnehmt dem Buch Müller E.F. und Thomas A. 'Einführung in die Sozialpsychologie', Hogrefe, Göttingen 1976², Ex. 10 ein Notizblatt. Schreibt auf das Notizblatt, welche Fachabteilungen es in der Bibliothek gibt.



- Geht in die Bibliothek. Entnehmt dem Buch Schenk-Danzinger, Entwicklungspsychologie, Österreichischer Bundesverlag, Wien, Ex 2¹, ein Notizblatt. Schreibt auf das Notizblatt, welche Fachabteilungen es in der Bibliothek gibt.



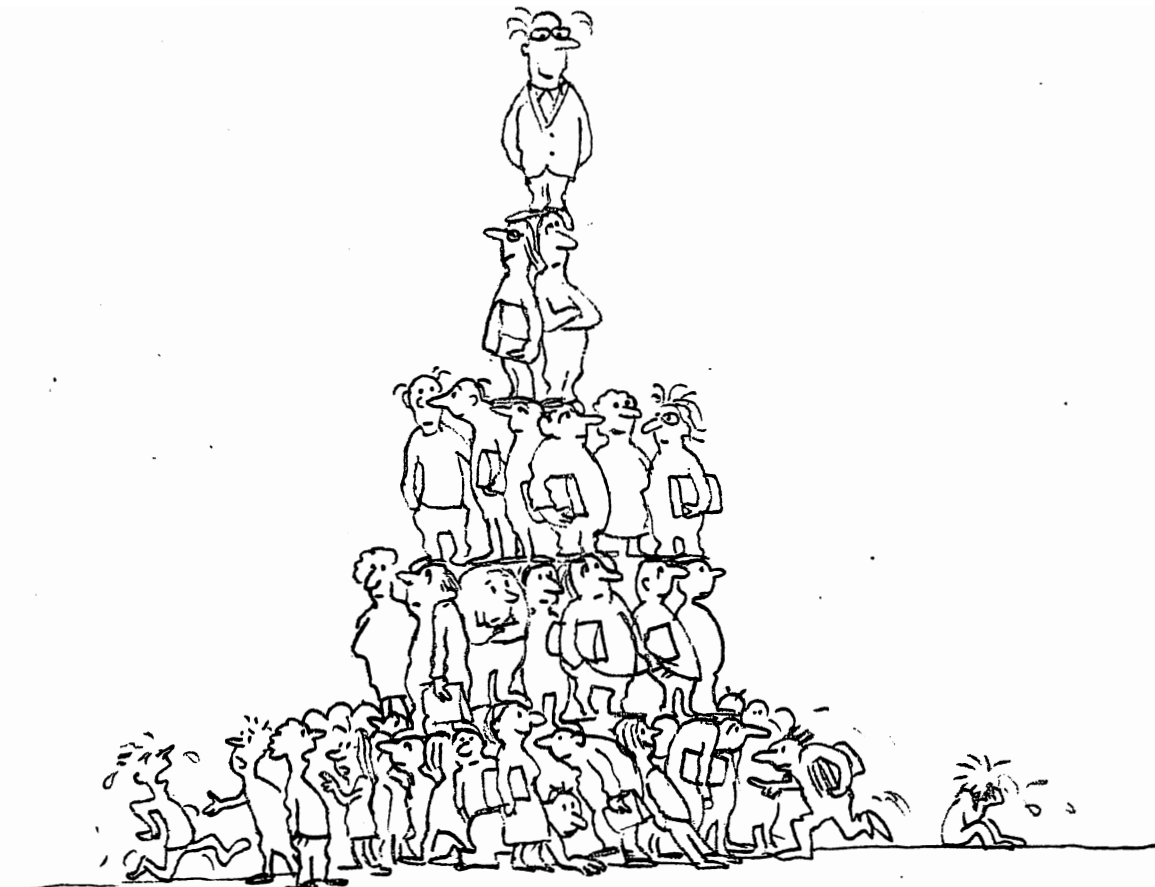
6.4. Einführung in die Selbstverwaltung

Zusammenfassung

Eine Einführung in die Selbstverwaltung zählt zu den Verpflichtungen der demokratischen Hochschulen. Als günstige Methode der Einführung in das bei Erstsemestern häufig unbeliebte Thema wird die Form des Planspiels empfohlen und mit Beispielen illustriert.

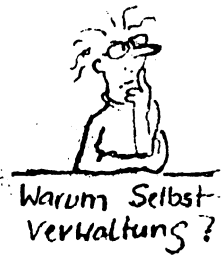
Inhalt

1. Begründung der Lerneinheit
2. Ziele der Lerneinheit
3. Lernformen für das Thema Selbstverwaltung
4. Zur Beurteilung des Planspiels
5. Konstruktion und Ablauf des Planspiels
6. Tutorenleitfaden für die Planspielvorbereitung
7. Themen der Planspiele zur Selbstverwaltung in mehreren Fachbereichen
8. Methodenkompendium



1. Begründung der Lerneinheit

Mancher mag sich fragen, warum die Einführung in das Studium auch das Thema "Selbstverwaltung" aufgreifen sollte, hat es doch offenbar nichts mit Wissenschaft zu tun und ist anscheinend eine freiwillige Angelegenheit der Hochschulmitglieder. Nun hat aber das Studium es nicht nur mit wissenschaftlichen Inhalten zu tun, sondern es besitzt einen institutionellen Kontext, in dem es stattfindet. Wissenschaft und Studium sind "verwaltet", und dieser gesellschaftlich-institutionelle Rahmen regelt und beeinflusst das Studium und er ist im Sinne der Reform und des Fortschritts von Wissenschaft und Studium wiederum beeinflussbar. Dabei spielen gesellschaftliche und Interessen der Status-Gruppen an der Hochschule keine unerhebliche Rolle. Dieses "Spiel der Kräfte" und die gesetzlichen Regeln, nach denen es abläuft, sollten allen Mitgliedern der Hochschule durchschaubar sein, und durch ein Kennenlernen dieser Problematik sollten ihnen zumindest Chancen zur Mitwirkung eröffnet werden. Aus diesen Gründen bestimmt das Hochschulrahmengesetz (und die meisten Landes-Hochschulgesetze) in § 37:



"Die Mitwirkung an der Selbstverwaltung ist Recht und Pflicht der Mitglieder."

Wenn es sich auch um eine Pflicht handelt, dann hat auch die Hochschule eine Verpflichtung ihre Mitglieder auf diese Aufgabe vorzubereiten. Und angesichts einer derartigen Verpflichtung reicht es nicht hin, den Studienanfängern die Lektüre des Hochschulgesetzes freizustellen. Aus dieser Aufgabe erwächst die Begründung für eine besondere Lerneinheit, die sich mit der Thematik der Selbstverwaltung beschäftigt.

2. Ziele der Lerneinheit

An Zielen für den Themenkomplex Selbstverwaltung werden in der Literatur viele unterschiedliche Ziele genannt (s. bes. VFS, Chemie und Medizin, ARBEITSGEMEINSCHAFT 1974). Einige richten sich mehr an die studentische Selbstverwaltung, wie die folgenden (VFS, Chemie 1977, S.59 ff).

Lernziel 1

Die Studenten sollen am Beispiel der Fachschaftsarbeit die Möglichkeiten der studentischen Interessenvertretung in der Verfaßten Studentenschaft kennenlernen. Sie sollen nach der Orientierungseinheit die Erfahrung mitnehmen, daß das, was sie dort erlebt haben, Fachschaftsarbeit ist. Sie sollen wissen, daß sie sich in ihrem eigenen Interesse an dieser Arbeit beteiligen müssen.

Lernziel 2

Die Studenten sollen erkennen, daß sie von den Vorgängen an der Hochschule gemeinsam betroffen sind und gemeinsame Vorgehensweisen entwickeln müssen. Sie sollen wissen, daß im Studium Konflikte auf sie zukommen, die kollektive Lösungsstrategien erforderlich machen.

Lernziel 3

Die Studienanfänger sollen verschiedene Formen der studentischen Interessenvertretung kennen und der jeweiligen Situation angemessen einsetzen können.

Andere sind auf die akademische Selbstverwaltung gerichtet:

Lernziel 1

Die Studierenden sollen ihre Stellung in der Hochschule erkennen.

Lernziel 2

Die Studierenden sollen erfahren, wie die universitären Gremien zusammengesetzt und mit welchen Kompetenzen sie ausgestattet sind. Sie sollen aufgrund dieser Kenntnisse ihre Funktion analysieren können.

Lernziel 3

Die Studierenden sollen erfahren, welche Möglichkeiten der Einwirkung auf die Gremien und ihre Entscheidungsprozesse durch persönliches Engagement bestehen, sowie welcher Stellenwert studentischen Aktionen zukommt und wo diese ihre Grenzen haben.

Lernziel 4

Die Studierenden sollen das Wirken, die Verflechtungen und die verschiedenen Interessen der beteiligten Gruppen bei der akademischen Selbstverwaltung kennenlernen.

Lernziel 5

Die Studierenden sollen sich Kenntnisse über das Uni-Gesetz und andere gesetzliche Regelungen und Verordnungen dieses Bereiches aneignen.

Lernziel 6

Die Studierenden sollen die akademische Selbstverwaltung und studentische Interessenvertretung als exemplarischen Fall von Mitbestimmung begreifen.

Gegenstände, die im Rahmen dieser Lerneinheit eine wichtige Rolle spielen sind u.a.:

- das Hochschulrahmengesetz
- das Landeshochschulgesetz
- die Satzung der Studentenschaft
- Prüfungs- und Studienordnungen
- Positionen und Stellungnahmen von AStA und politischen Studentengruppen.

3. Lernformen für das Thema Selbstverwaltung

Das Thema Selbstverwaltung wird in den Orientierungseinheiten in völlig verschiedenen Lernformen angeboten, von denen im folgenden die bekanntesten Formen aufgeführt werden:

- Lektüre schriftlichen Materials mit und ohne anschließender Diskussion
- Gespräch in kleinen Gruppen mit Tutoren und Vertretern des Fachschaftsrates über Aufgaben der Fachschaft
- Besuch bei dem Allgemeinen Studentenausschuß mit Vorstellung der Referate
- Veranstaltung einer Vollversammlung zu Studienbeginn
- Vorstellung der politischen Studentengruppen in Form von Referaten oder in Form einer Podiumsdiskussion
- Besuch einer Sitzung des Fachbereichsrates
- Durchführung eines Planspiels über einen fiktiven Selbstverwaltungskonflikt.





Wenn es darauf ankommen soll, politische Zusammenhänge und gesetzlich geregelte Strukturen durchsichtig zu machen, dann muß alles daran gesetzt werden, eine *didaktische Form* zu finden, in der dieses Ziel optimal erreicht werden kann. Die Vor- und Nachteile der o.a. Lernformen sind deshalb daraufhin zu untersuchen, welche Lernziele durch sie vornehmlich gefördert werden. Dabei möchte ich vor der Diskussion der Vor- und Nachteile folgende Setzung vornehmen: m.E. sollte es in dieser Lerneinheit nicht nur darum gehen, sich das Wissen über die gesetzlichen Regeln, institutionelle Strukturen und den Aufbau der Selbstverwaltung als bloßes Faktenwissen anzueignen; eine Handlungsorientierung (nicht: Handlungsanleitung) läßt sich bei diesem Thema nur gewährleisten, wenn es möglich ist, sich das relevante Wissen in Hand-

lungsvollzügen anzueignen oder handelnd damit umzugehen. In dem Fall werden nämlich für den Lernenden neben den formellen Strukturen auch die informellen Prozesse sichtbar, die das Funktionieren der Selbstverwaltung ausmachen.

A) Zur Lektüre und Gruppenarbeit

Es ist einleuchtend und bekannt, daß die Lektüre von Gesetzestexten ohne problemorientierten Gehalt und ohne Anwendungsperspektive ein sehr hohes Anspruchsniveau setzt und demotivierend wirkt. Dasselbe gilt für Vorträge oder Gruppenarbeit, in denen die Erfahrungen *anderer* vermittelt werden, weil der objektiv mögliche Zusammenhang der eigenen Situation mit den Erfahrungen der anderen subjektiv nicht herstellbar ist. Durch langweilige Paragraphen oder Anekdotenerzählen ("wir in der Studentenrevolte anno '68") können Erstsemester kaum motiviert werden, sich selbst mit Sinn und Funktion der Selbstverwaltung auseinanderzusetzen.

B) Erleben der Arbeit von Selbstverwaltungsgremien

Besser geeignet erscheinen schon solche Formen wie der Besuch einer Sitzung oder des AstA, die quasi "sinnliches" Erleben der Hochschulrealität möglich machen. Doch hier ergeben sich Einwände, die die *Planbarkeit* solcher Situationen und des in ihnen enthaltenen politischen Gehalts betreffen. Die aktuellen Inhalte von Gremiensitzungen sind nicht vorhersehbar, und nicht jede Selbstverwaltungsthematik ist gleich gut geeignet, Erstsemestern einen Einblick in hochschulpolitische Zusammenhänge zu verschaffen. Die in vielen Gremien ablaufenden "grauen Alltagsgeschäfte" lassen sich kaum auf Interessen, Gruppenantagonismen und Entscheidungsstrukturen hinterfragen. Desinteresse bei Erstsemestern ist eher die Folge als Motivation. Ein Lernzielbereich, der die Situation Beruf (Qualifikation!), Studienreform (Erwerb der Qualifikation!) und Prüfung (Sanktionsgewalt, politische Bedingungen) mit Selbstverwaltung (Durchsetzung der Qualifikationsinteressen, Abbau von Herrschaft, Demokratisierung als Voraussetzung) verbindet, scheint noch am besten die Ziele dieses politischen Themenkomplexes (Aufklärung, Motivierung etc) zu realisieren.

Da hochschulpolitische Konflikte und die Thematiken von Gremiensitzungen weder zeitlich noch von ihrer Lernzielorientiertheit her planbar sind, scheint es sinnvoller zu sein, die *idealen Aspekte*, Bedingungen usw. politischer Konflikte durch *Simulation von Konflikten* zu erreichen.

C) Podiumsdiskussion

Die Form der Podiumsdiskussion und der Vorstellung von politischen Gruppen ist m.E. nicht weit von den Formen Vortrag oder "Beeindruckung durch Anekdoten aus der eigenen Erfahrung" entfernt. Bereits die Menge an Informationen, die in diesen Formen, aber auch ihre Art (z.B. spezialisiertes Wissen, breite Empirie oder aber Werturteile ohne empirisch nachvollziehbare Basis) ist für den Erstsemester-Studenten kaum nachvollziehbar.

Insbesondere aber sind die den Lernzielen entgegenwirkenden Beeinflussungen der Studenten durch die persönlichen Repräsentanten nicht kalkulierbar. So vermag in vielen Fällen eine Person von ihrem persönlichen Auftreten her zu überzeugen und dadurch politische Erkenntnisse zu verhindern (viele Vorlesungen erhalten sich auf diese Weise am Leben). Dasselbe gilt für Podiumsdiskussionen, in denen die politischen Programme häufig genug hinter die (sie vertretenden) Persönlichkeiten zurückfallen. Die Lernziele dieses Komplexes sind deshalb in diesen Lernformen aller Wahrscheinlichkeit nach am geringsten zu realisieren.

D) Simulation von Selbstverwaltungshandeln

Die Simulation von Strukturen und Prozessen aus der Realität etwa in Form von Planspielen hat den Vorteil, daß

- Konflikte und Problemorientierung wählbar und planbar sind
- die Zielauswahl vorhersehbar ist und optimal gestaltet werden kann
- die Aneignung notwendiger Kenntnisse anwendungsorientiert, problemorientiert erfolgen kann und deshalb motivierend wirkt.

Nun wird teilweise gegen Planspiele eingewandt, daß sie - da sie einen *zumeist fiktiven Konflikt* planen - in einer Atmosphäre der Künstlichkeit und Sterilität stattfinden, weil sie eben *nicht real* sind. Mir scheint dieses Argument unzutreffend zu sein: wenn es durch die Gestaltung des Spiels gelingt, den geplanten Konflikt *spielbar* zu machen, dann wird dieser Konflikt, nach allen Erfahrungen, als wirklicher Konflikt während des Spiels erlebt. Es scheint paradox zu sein, wenn man formuliert, daß der Konflikt *als realer gespielt* wird, aber es wird damit etwas Wahres benannt: Motivation und alle anderen affektiven Faktoren tragen dazu bei, die potentielle Macht von Rollen, politischen Schritten, Konstellationen durchleben zu lassen. In der Regel liegt die größere Gefahr bei Rollenspielen sogar darin, daß es nur schwer gelingt, die Spieler das Geschehen *rational, kognitiv* bewältigen zu lassen, weil sie sich mit dem Geschehen affektiv zu sehr identifiziert haben. Daraus begründet sich die didaktische Bedeutung einer gründlichen Vor- und Nachbereitung des Spiels.



Insgesamt habe ich also folgende Gesichtspunkte zur Auswahl möglicher Lernsituationen für einen Themenkomplex wie Akademische Selbstverwaltung genannt:

- Konfliktorientierung des Themas;
- Lernzielorientierung der Situation, bewußte planbare Entscheidung über Auswahl;
- motivierende didaktische Struktur der Lernsituation;
- anwendungsorientierter Kontext für notwendigen Erwerb von Kenntnissen, kognitiven Stoffen, Lektüre;
- problemorientiertes Arbeiten der Studenten, Möglichkeiten eigenen Handelns;
- affektive Beteiligung der Studenten, wodurch eher Möglichkeiten zur Einsicht in eigenes Verhalten und Bereitschaften zur Veränderung von Einstellungen als auf rational-kognitivem Wege (Lektüre, Diskussion) möglich sind. Die affektiven Grundlagen von Wertorientierungen und Verhalten müssen angesprochen und aufgebrochen werden. Dies ist in der politischen Realität durch Betroffenheit möglich, in der Simulation durch die Bedingung des Rollen-Handelns und Spielens.

Zum Abschluß noch ein Wort zu der Frage, warum die Rollen möglichst nicht in direktem Kontakt zueinander spielen (mündlich agieren) sollen:

- zum einen scheint es mir gefährlich für die politischen (kognitiven) Lernziele zu sein, wenn gar zu direkt, spontan gespielt wird, weil so die affektive Beteiligung der Spielenden sich erhöht und die rationale Bewältigung des Konflikts nur noch erschwert wird. Es gibt soz. eine Schwelle im Spiel, an der sich entscheidet, ob der Spieler noch wieder zum Regisseur werden kann oder nicht. Diese Schwelle scheint mir dort zu liegen, wo in den Rollengruppen noch zusätzliche Rollen gespielt werden.
- zum anderen hängt der Erfolg des Spiels im Hinblick auf die rationalen Einsichten, die in ihm gewonnen werden können, wesentlich vom Verlauf des Spiels ab und der Schärfe, die der Konflikt erreicht. Verzettlung von Aktionen, Dahinplätschern der Schritte ist schädlich und demotivierend. Deshalb muß das Spiel von einer Spielleitung gesteuert werden können, d.h. es müssen konfliktverschärfende Maßnahmen ergriffen werden können. Dies geschieht durch Steuerung von Informationen (selektive Verteilung der Spielschritte), Terminsetzung, Abwehr von Spielschritten und zusätzliche Maßnahmen (Sanktionen, Eingriffe) der Spielleitung. Diese Steuerbarkeit des Spiels durch die Spielleitung könnte nun aber durch direkte Kontakte der Rollengruppen untereinander erheblich reduziert werden.

Häufig scheint es den Trägern von Orientierungseinheiten nicht möglich zu sein, die für ein Planspiel erforderliche Zeit (mit Vor- und Nachbereitung ca. 8 Stunden) aufzubringen. Doch aufgrund der Vorteile, die das Planspiel bietet, sollte man versuchen, entsprechende Verlängerungen der Orientierungseinheit zu erkämpfen.

4. Zur Beurteilung des Planspiels

Statt einer eigenen Darstellung gebe ich an dieser Stelle den Bericht des Vereins zur Förderung der Studienreform e.V. wieder (Projektbereich Medizin, S.79 ff):

"Das Planspiel ist eine sehr aufwendige, nicht einfache und deshalb nicht risikofreie Methode: wenn es nicht klappt, kann der Schaden (Frustration, Unver-

ständnis, Aversionen gegen die Organisatoren, halbe Lerneffekte, die zu falschem Handeln mit hohem Mißerfolgsrisiko führen usw.) größer sein, als wenn gar nichts passiert wäre.

Wir weisen hier nicht deswegen so ausführlich darauf hin, weil wir vom Gebrauch der Methode "Planspiel" abraten wollen, im Gegenteil: für den beschriebenen Zweck hat ein gelungenes Planspiel in der Regel einen hohen Lerneffekt. Wir wollen aber unterstreichen, daß über die Probleme der Methode nicht die Inhalte vergessen werden sollen, um die es eigentlich geht. Wenn wir daher hier die Methode "Planspiel" für den Inhalt "Studentische Interessenvertretung in der Hochschule" beschreiben, dann wollen wir einmal dazu beitragen, daß diese Methode auch für den, der zum ersten Mal eine OE durchführt, leichter handhabbar wird.

- Die Spielenden werden am konkreten Spielfall zur Erkenntnis ihrer Interessen und der der anderen Gruppen geführt.
- Durch angemessene Zeitplanung können Realitätsbezug gut hergestellt, Verhaltensweisen reflektiert und dadurch besser verstanden werden.
- Der Transfer vom Spiel zur Praxis wird durch die abschließenden Gruppen- und Plenumsdiskussionen erleichtert.
- Die Kenntnisse über die studentische Selbstverwaltung werden anwendungsorientiert und problemorientiert angeeignet.
- Der Konflikt, der zur Grundlage des Planspiels gemacht wird, kann im Hinblick auf seine inhaltliche Relevanz für Erstsemester ausgewählt und zielorientiert geplant werden.
- Die Spielsituation selbst ist anregend und daher motivierend, das Zusammensein der Spielgruppen in einem Raum kommt dem Kontaktbedürfnis der Erstsemester entgegen.
- Durch das Durchspielen eines Konflikts werden die Studenten auch affektiv angesprochen; die Konfliktsituation wird als real erlebt und so die potentielle Macht von Rollen, politischen Konstellationen und Schritten erfahren.
- Eine übermäßige Identifikation mit den Rollen, die kognitive Einsicht in politische Zusammenhänge verhindern könnte, wird durch das Spiel in Gruppen, durch die Diskussion der Spielschritte, durch die schriftliche Interaktion und durch die Steuerung durch die Spielleitung verhindert.
- Ein Abgleiten in "Theaterspielen" wird weiterhin durch Unterbrechungen des Spiel verhindert. Diese Unterbrechungen dienen der kritischen Reflexion der abgelaufenen Spielschritte im Hinblick auf ihre immanente Richtigkeit und sollen weiterhin die Studenten veranlassen, ihre bisherigen Erfahrungen und Kenntnisse zu dem Spiel in Beziehung zu setzen.

Wichtig für das Gelingen eines Planspiels ist die Auswahl des Konflikts. Bei diesem schwierigen Problem müssen mehrere Faktoren berücksichtigt werden.

- es soll möglichst ein historischer oder an existierenden Problemen aufgezogener Konflikt ausgewählt werden;
- es soll sich um einen möglichst fachbereichsnahe formulierten Konflikt handeln, damit das Spiel nicht über den Fachbereich hinaus in die noch unbekannten, weiten Gefilde der Bildungspolitik oder Gesundheitspolitik geführt wird.

Aufgrund der bisherigen Erfahrungen können folgende Ergebnisse dieser Lernsituation als einigermaßen gesichert gelten:

- Das Planspiel kommt bei den Studienanfängern gut an. Sie identifizieren sich ziemlich rasch mit ihren Rollen und legen Wert darauf, daß das Spiel möglichst realitätsnah abläuft.

- Die Studierenden lernen den organisatorischen Aufbau und den Ablauf der akademischen Selbstverwaltung kennen.
- Die Studierenden erkennen, daß studentische Initiativen zur Verbesserung der Ausbildungs erforderlich sein können.
- Die Studierenden werden motiviert, sich an der studentischen Interessenvertretung im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung zu beteiligen.

Falls genügend Zeit zur Verfügung steht, sollen die Veranstalter in der Vorbereitung des Planspiels durch jede Spielgruppe ein Strategiepapier anfertigen lassen. Ein solches Strategiepapier kann die Auswertung des Planspiels sehr erleichtern, weil die Teilnehmer dann die Möglichkeit haben, ihre Planung mit ihren tatsächlichen Spielhandlungen zu vergleichen.

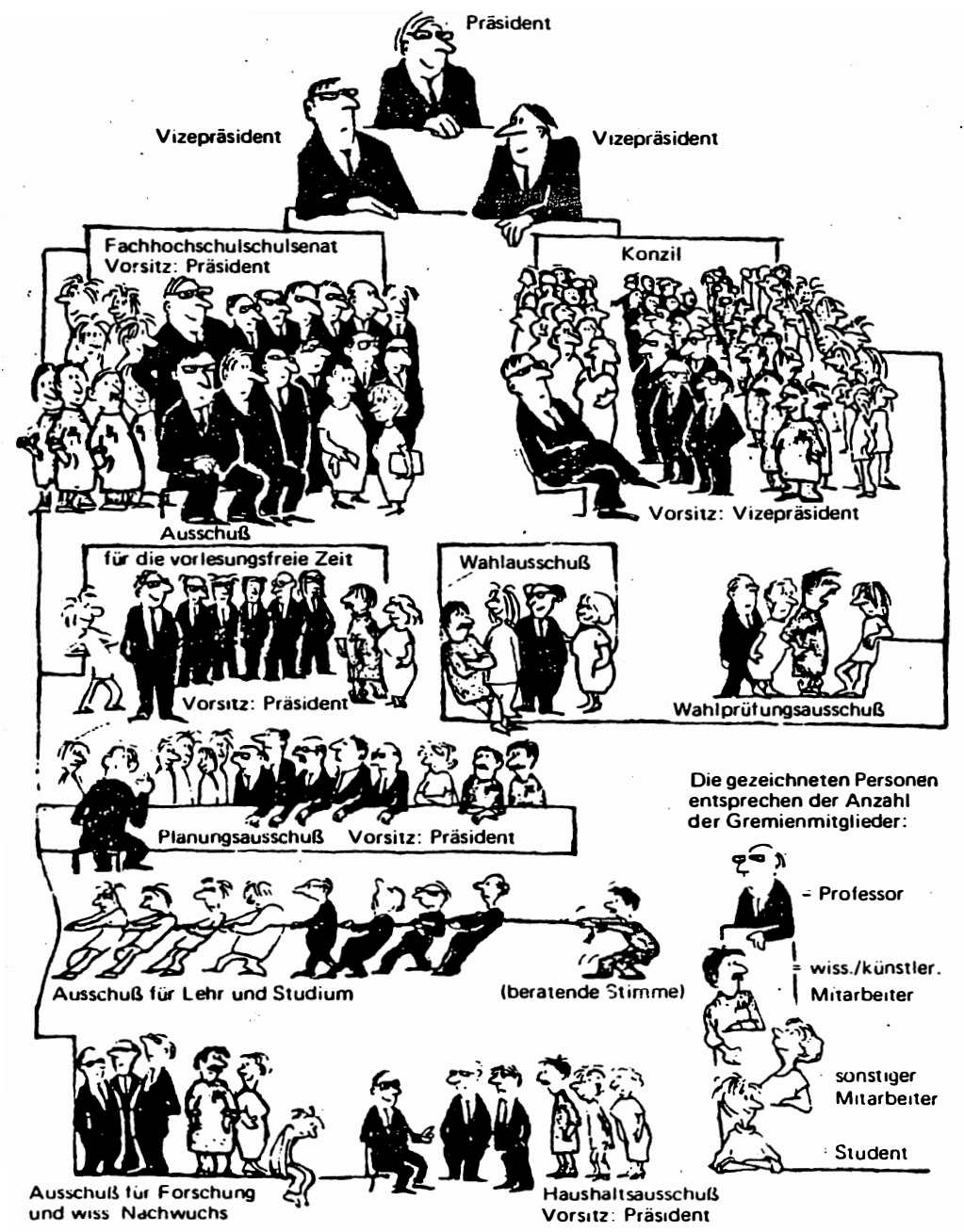
Weiterhin müssen von den Veranstaltern zwei Dinge beachtet werden:

- Die Rollenverteilung läßt sich nicht immer mittels freiwilliger Aufteilung der Studenten auf die einzelnen Gruppen regeln. Es gibt immer mehr oder weniger begehrte Rollen. In der Regel kommen die Veranstalter nicht darum herum, die Aufteilung selbst vorzunehmen, um eine angemessene Besetzung der Gruppen zu gewährleisten.
- Langfristige Verhaltensänderungen bei den Studenten sind durch das Planspiel allein nicht zu erreichen.
Das Planspiel muß vielmehr als Mittel angesehen werden, bestimmte Inhalte leichter als auf anderem Wege zu erlernen."



Aufbau und Organisation

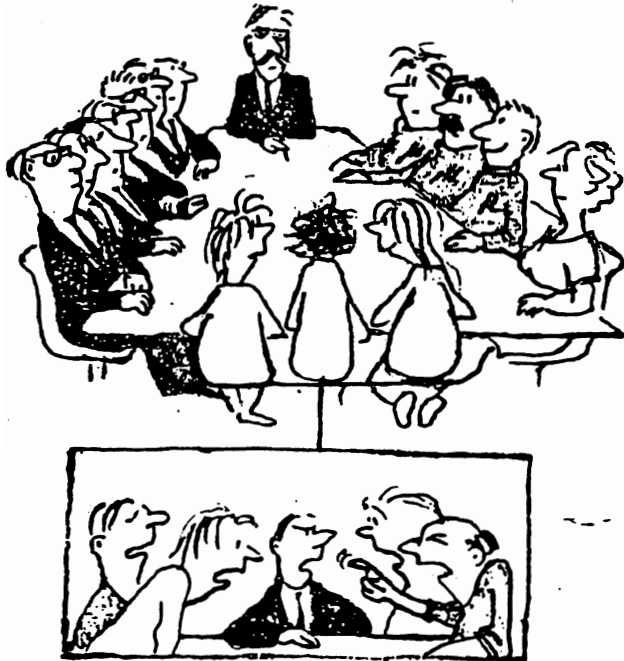
Akademische Selbstverwaltung: zentrale Organe



Akademische Selbstverwaltung: de-zentrale Organe

Fachbereich ¹⁾

Vorsitz: Fachbereichssprecher



Studienreformausschuß ²⁾

Beiräte:

- 2 Vertreter verschiedener Gewerkschaften*
 - 2 Vertreter der Arbeitgeber, von denen einer dem regionalen Fachverband einer Arbeitgeberorganisation angehören muß*
 - 2 Vertreter von Berufsverbänden*
 - 2 Vertreter, die von der Handelskammer, der Handwerkskammer, Behörden oder anderen Organisationen mit öffentlich rechtlichen Aufgaben benannt werden*
 - je 1 Vertreter der dem Fachbereichsrat angehörenden Gruppen.*
- Ihnen können darüber hinaus bis zu vier beratende Mitglieder angehören; dabei ist die gleichmäßige Vertretung der Gewerkschaften und der Arbeitgeber zu gewährleisten.*

- 1) In den Fachbereichen Bibliothekswesen und Ernährung und Hauswirtschaft, denen weniger als 16 Professoren angehören, sieht die Zusammensetzung wie folgt aus: Fachbereichssprecher (Vorsitz), 3 weitere Professoren, 1 wiss./künstler. Mitarbeiter, 1 Student, 1 sonstiger Mitarbeiter.*
- 2) Die Zusammensetzung in den einzelnen Fachbereichen ist gesetzlich nicht festgelegt. Die dem Fachbereichsrat angehörenden Gruppen sind unterschiedlich vertreten.*



5. Konstruktion und Ablauf des Planspiels

Ein Planspiel ist formal durch folgende Elemente charakterisiert:

- das Spiel beginnt mit einem Konflikt, der Ausgangssituation
- an dem Spiel beteiligt sind eine Reihe verschiedener Rollen, im Fall des Planspiels zur Selbstverwaltung sind die Handlungsträger Rollengruppen
- eine dieser Rollengruppen ist die Spielleitung
- gespielt wird nach vorab festgelegten Spielregeln
- der Spielverlauf umfaßt eine Vorbereitungsphase, eine Spielphase und eine Auswertungsphase.

Im Anhang werden diese Spielelemente durch ein Beispiel illustriert, das möglichst vor den folgenden Erläuterungen gelesen werden sollte, die deshalb notwendig sind, weil die Technik eines solchen Planspiels nicht ganz einfach zu beherrschen ist und ein mangelhaft durchgeführtes Planspiel eher Ärger verursacht als Interesse weckt.

Interesse am Thema

Das Interesse der Erstsemester für das Thema Selbstverwaltung ist nicht sehr groß. Wird es versäumt, für das Planspiel zu werben, wobei die spielerische Form besonders hervorgehoben werden sollte, so nehmen in der Regel nur die Hälfte der Erstsemester daran teil. Diejenigen, die am Spiel teilnehmen, beurteilen diese Lernsituation aber häufig als die beste in der Orientierungseinheit.

Vorbereitungsphase

Nach einer kurzen Vorstellung der Planspielform, des Ausgangskonflikts und der Rollen werden die Erstsemester in Rollengruppen eingeteilt, wobei keine Rollengruppe weniger als 5 und mehr als 8-10 Teilnehmer haben sollte. Bei 5-6 verschiedenen am Spiel beteiligten Rollen kann das Spiel demnach nur von minimal 25 bis maximal 60 Studenten (plus Tutoren und Dozenten) gespielt werden. Bei mehr als 60 Studienanfängern müssen zwei Spiele parallel durchgeführt werden. Dies ist sehr aufwendig, ermöglicht jedoch in der Auswertungsphase einen interessanten Vergleich.

Die eigentliche Vorbereitung erfolgt in den einzelnen Rollengruppen, die zu diesem Zweck folgende Unterlagen erhalten:

- Planspielunterlagen (Ausgangskonflikt, Rollenbeschreibungen, Regeln)
- Material zu ihrer Rolle (z.B. Protokolle des Fachbereichsrats, Papiere des Studienreformausschusses, Flugblätter der Fachschaft).

Die Vorbereitung verfolgt das Ziel, sich die Kenntnis der einschlägigen Grundlagen anzueignen und eine eigene Strategie protokollarisch festzulegen (s. den Tutorenleitfaden zur Vorbereitungsphase im Anhang). Es hat sich immer wieder erwiesen, daß eine nachlässige Behandlung der Vorbereitungsphase das gesamte Spiel, vor allem aber die Auswertung

beeinträchtigt. Da es aber das Ziel ist, nicht nur spaßhaft zu spielen, sondern politisch-strategische Reflexion zu ermöglichen, wird hier auf der Vorbereitungsphase insistiert. Eine protokollarisch festgelegte Strategiediskussion eröffnet eine gute Vergleichsmöglichkeit von Plan und Spielablauf in der Auswertung.

Ausgangskonflikt

Die Wahl des Ausgangskonflikts ist entscheidend dafür, ob das Thema überhaupt spielbar ist. Es sollte ein Thema ausgewählt werden,

- das bei den Erstsemestern auf Interesse stößt, möglicherweise persönliche Betroffenheit auslöst (z.B. Prüfungskonflikt, innerer NC)
- das einer Gruppe betroffener Studenten unmittelbar handfeste Sanktionen verspricht (z.B. ein Semester Verzögerung, Exmatrikulation)
- das zu der Studienrealität noch eine gewisse Beziehung aufweist, aber zum Zweck der Erhöhung des Spieldrucks durchaus einige fiktive Zuspitzungen enthalten kann
- dessen Sanktionen in nicht allzu weiter Ferne liegen, also einen nicht allzu großen Zeitraum umfaßt (maximal 1 Semester).

Natürlich ist die Auswahl eines zukünftigen Konflikts immer problematisch in einem Fachbereich. Die Diskussion muß hier vorwiegend über den Sinn der Lernform, nicht über das Beispiel geführt werden. Günstig für das Klima im Fachbereich sind deshalb historische, reale, aber bewältigte Konflikte oder Zuspitzungen bildungspolitischer Trends. Zu vermeiden sind personalisierte Konflikte.

Die Ausgangssituation ist so zu beschreiben, daß von mindestens einer Rollengruppe sofortiges Handeln verlangt wird, damit das Spiel zu Beginn sich nicht zögernd hinschleppt. Eine Simulation des Spiels in der Tutorengruppe ist unerläßlich, um zu probieren

- welche Handlungsmöglichkeiten der Konflikt eröffnet
- ob das Problem nicht zu schnell gelöst werden kann
- welche Phantasie die Spielleitung entfalten kann, um das Spiel in Gang zu halten, zu verschärfen, vorzeitige Lösungen zu vermeiden.

Rollenbeschreibungen

Ein heikler Punkt der Beteiligung des Lehrkörpers an der Orientierungseinheit ist die Formulierung der Rollenbeschreibungen. Es muß common sense sein, daß es hier darum geht, ein Spiel zu ermöglichen, nicht aber sich selbst günstig zu beschreiben. Wenn möglich, sollten Angehörige der verschiedenen Status-Gruppen ihre Rollen selbst schreiben. Ansonsten kann auf Grundsatzpapiere der verschiedenen hochschulpolitischen Gruppen (Hochschulverband, AStA, MSB, Assistentenrat usw.) zurückgegriffen werden.



Spieldurchführung - Spielablauf

Das das Spiel schriftlich durchgeführt wird, sollten den Rollengruppen Schreibmaschinen und Durchschreibblöcke zur Verfügung stehen. Die Spielleitung veröffentlicht ein Exemplar aller Spielschritte an einer Wandtafel; sie führt ein Kurzprotokoll aller Spielschritte, das für die Auswertung vorgelegt wird. Normalerweise hat das Spiel einen zögernden Beginn. Die meisten Rollen warten auf Benachrichtigung durch andere, erwarten den ersten Schritt der Betroffenen. Die Spielleitung kann den Spielfluß beschleunigen durch präzise Zeitvorgaben (z.B. "am 15.5. = 11.30h ist der Termin für die Klausur gesetzt worden"). Die Spielleitung observiert die Übereinstimmung von realem und fiktivem Zeitablauf (z.B. "wir haben jetzt um 10.30h bereits den 10.5. erreicht"), gibt diesen den Rollengruppen in Abständen bekannt, um zu verhindern, daß die Rollen auf zeitlich verschiedene Ereignisse durcheinander reagieren.

Spielauswertung

Die Auswertung hat ihren Sinn darin, die persönliche Verhaftetheit im Spiel, die Identifikation mit der Rolle und dem Handlungsdruck zu lösen und den Teilnehmer wieder eine strategische Reflexion zu ermöglichen. Ein Vergleich von Strategieprotokollen vor Beginn des Spiels mit dem Kurzprotokoll des Spielverlaufs ist deshalb günstig. Im Anhang wird ein Beispiel für einen Tutorenleitfaden zur Auswertung abgedruckt.

Spielregeln

Regeln

- 
1. Handlungspartner im Planspiel sind Spielgruppen, die verschiedene Rollen (Gremien, Institutionen, Gruppen) spielen. Jede Spielgruppe ist mit mehreren Studenten und einem Tutor besetzt.
 2. Die Spielgruppen befinden sich in einem großen Raum oder in mehreren benachbarten Räumen, sie sind durch eine gewisse räumliche Distanz voneinander getrennt.
 3. Eine Gruppe, an der möglichst Dozenten beteiligt sein sollten, auf jeden Fall mehrere Tutoren, übernimmt die Spielleitung.
 4. Die Spielgruppen treten nur schriftlich über die Spielleitung miteinander in Verbindung. Mündliche Kontakte zwischen den Spielgruppen müssen bei der Spielleitung beantragt werden. Die Spielleitung entscheidet darüber, wann das schriftliche Spiel nach einer mündlichen Phase (z.B. Vollversammlung) wieder aufgenommen wird.
 5. Jeder Spielschritt dauert maximal 15 Minuten. Das heißt: Innerhalb von 15 Minuten haben die betroffenen Empfänger von Nachrichten bzw. die vom vorhergehenden Spielschritt Betroffenen ihre Entscheidung zu fällen. Spielschritte sollen auch von nicht unmittelbar Betroffenen ausgehen, wenn sie Eingriffe in die Entwicklung des Geschehens aus ihrer Sicht für geboten halten.
 6. Ist eine Gruppe nicht unmittelbar zur Handlung genötigt oder will sie gerade nicht eingreifen, so erwägt sie die mögliche Weiterentwicklung des Falls und die ihrer Rolle entsprechenden Aktionsmöglichkeiten.
 7. Der beschlossene Spielschritt einer Gruppe wird in knapper Form und möglichst zusammen mit einer kurzen Begründung niedergeschrieben. Im "Kopf" des Spielschrittes sind der Absender und der (oder die) Empfänger des Spielschrittes und die Uhrzeit zu vermerken. Der Spielschritt wird in sechsfacher Ausfertigung bei der Spielleitung abgeliefert. Diese übernimmt die Verteilung. Sie kann Informationen über Spielschritte auch anderen als den vorgesehenen Empfängern zugänglich machen.
 8. Die Spielleitung kann unsinnige, unrealistische und nicht rechtmäßige Entscheidungen annullieren und die entsprechende Gruppe zur Neubearbeitung verpflichten. Die Spielleitung kann außerdem durch eigene Spielzüge die Lage verändern, den Spielablauf komplizieren oder beschleunigen.
 9. Die Spielleitung übernimmt alle Rollen, die im Verlauf des Spiels überraschend eintreten, die sie erfinden kann und die durch eigene Rollengruppen schlecht spielbar wären (z.B. Präsident, Hochschulbehörde, Verwaltungsgesicht).
 10. Die Spielleitung kann durch Aushang an der Tür eine zeitlich befristete Auszeit bekanntgeben, falls sie selbst eine Strategiephase benötigt und durch den Druck der reinkommenden Spielzüge überlastet ist.
 11. Die Spielgruppen sollen sich bei der Diskussion und der Formulierung ihrer Spielschritte an die von ihnen akzeptierten Rollenvorgaben halten und die ihre Gruppe betreffenden rechtlichen Bestimmungen beachten. Das zur Verfügung stehende Material sollte dazu benutzt werden. Die Gruppen können fehlende Informationen oder Beratung bei den beratenden Tutoren einholen. Über die Beratungen in den Gruppen sollte ein stichwortartiges Kurzprotokoll geführt werden, das bei der späteren Analyse Anhalt über Argumentationen Motive und Differenzen in der Gruppe gibt.
 12. Die Spielleitung beendet das Spiel mit einem deutlich demonstrativen Schritt.

6. Tutorenleitfaden für die Planspielvorbereitung

Die Planspielvorbereitung verfolgt mehrere Ziele:

1. Verteilung der Teilnehmer und Tutoren auf Rollengruppen
2. Vorbereitung der Rollengruppen auf das Spiel
3. Vorbereitung von Unterlagen für die Auswertung des Planspiels

1. Rollenverteilung



Die Verteilung der Rollen sollte nach Interesse der Teilnehmer vorgenommen werden ; dabei sollte jedoch auf eine etwa gleich starke Besetzung der Rollen geachtet werden. Jeder Rollengruppe wird nach Möglichkeit ein Tutor zugeordnet; er hat die Aufgabe, die Teilnehmer auf wichtige gesetzliche Grundlagen und andere wichtige Informationsquellen hinzuweisen. Der Tutor darf der Gruppe jedoch keine Tips geben, z.B. "was sie als nächstes tun könne", sondern eher Anregungen in Form von Fragen, wie z.B. "welche gesetzlichen Möglichkeiten habt Ihr?", "wie wird vermutlich die eine oder die andere Gruppe auf Euren Schritt reagieren?"

2. Rollenvorbereitung

Die Vorbereitung auf das Planspiel umfaßt:

- Das Studium des Ausgangskonfliktes und der dazu gehörenden Unterlagen (HmbHG, Prüfungsbestimmungen, Protokolle, Flugblätter etc.)
- die Lektüre und Diskussion der Rollenbeschreibungen
- die Diskussion der Planspielregeln, um einen reibungslosen Ablauf des Spiels zu gewährleisten.

Der Tutor kann durch gezielte Nachfragen die Vorbereitung intensivieren. Das Ergebnis der Vorbereitung mündet in der Abfassung eines Protokolls über die Strategiediskussion (s.3.)

3. Strategiediskussion

Die Rollengruppen sollen als Ergebnis der Rollenvorbereitung eine Strategiediskussion führen und schriftlich fixieren. In diesem Protokoll halten sie ihre Absicht fest, notieren mögliche Reaktionen anderer Rollengruppen und stellen Vermutungen über Ablauf und Ausgang des Spiels an. Diese protokollarische Unterlage kann bei der Planspielauswertung mit dem realen Verlauf des Spiels konfrontiert werden.



Im einzelnen stellen die Rollengruppen folgende Überlegungen an:

- welches Ziel strebt unsere Gruppe an?
- welche Handlungsmöglichkeiten bietet unsere Rolle?
- welche Schritte beabsichtigen wir zu unternehmen? (zunächst oder evtl. später)
- welche Reaktionen anderer Gruppen erwarten wir auf unsere Schritte?
- mit welchen Handlungen der anderen Gruppen haben wir überhaupt zu rechnen?
- was können wir gegen diese Handlungen unternehmen, bzw. wie können wir sie unterstützen?
- wie könnte das Spiel verlaufen? welche Gruppen werden sich durchsetzen? welches Ergebnis wird vermutlich beim Spiel herauskommen?
- auf welche Grundlage stützen wir unsere Absichten, Erwartungen und Vermutungen über Handlungen anderer den Ausgang des Spiels.

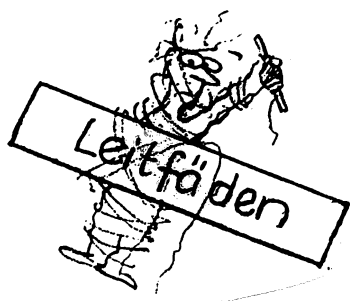
4. Auswertung

Nach einem Bericht der Spielleitung über den Verlauf des Spiels (Kurzprotokoll) soll eine Auswertungsdiskussion in den Rollengruppen geführt werden, die zur Vorbereitung der allgemeinen Auswertung im Plenum dient.

In den Rollengruppen soll das während der Vorbereitung des Planspiels erarbeitete Strategieprotokoll mit dem tatsächlichen Ablauf des Spiels verglichen werden.

Dabei können u.a. folgende Fragen behandelt werden:

- welche unserer Vermutungen sind zutreffen gewesen? (unzutreffend?)
- welche Ursachen sind dafür maßgeblich?
- haben wir alle unsere Möglichkeiten genutzt?
- haben die Studenten ihre Möglichkeiten optimal genutzt?
- durch welche Bedingungen/Faktoren o.ä. sind überhaupt die Durchsetzungschancen der verschiedenen Rollen bestimmt?
- welche Chancen zur Durchsetzung ihrer Interessen besitzen Rollen außerhalb formaler Regelungen (oder über diese hinaus!)?
- ist das Spiel realitätskonform verlaufen?
- hat das Spiel zu Erkenntnissen eigener (studentischer) Interessen beigetragen?
- hat das Spiel zu einem Wissenszuwachs über die Struktur der Fachhochschule, des Fachbereichs und der Selbstverwaltung geführt?



7. Themen der Planspiele zur Selbstverwaltung in mehreren Fachbereichen

Fachbereich Seefahrt

Planspiel Selbstverwaltung "Verweigerung eines Leistungsnachwieses"
(Prüfungskonflikt)

Am Ende des dritten Semesters müssen alle Studenten für die Veranstaltung "Meteorologie I" eine Klausur von 90 Minuten schreiben. Das Lehrangebot dieses Faches beträgt vier Stunden pro Woche. Die Klausur ist Teil der Vorprüfung, die das Grundstudium von drei Semestern abschließt. Sie muß wenigstens die Note "4,0" erhalten, um für die Vorprüfung zu gelten. Die Klausur kann im darauffolgenden Semester nachgeholt werden, was auch von einer Reihe von Studenten ausgenutzt wird, weil das dritte Semester mit 32 Pflichtstunden das vollste vom ganzen Studium ist.

Der Dozent für Meteorologie, Dr. Frosch (einen anderen gibt es nicht) ist von der 7. bis zur 16. Woche des Semesters krank gewesen. Als er am Anfang der verbleibenden zwei Wochen des Semesters wieder erscheint, kündigt er gleich an, daß in der Klausur "selbstverständlich der gleiche Stoff wie in einer vollständig abgehaltenen Vorlesung abgeprüft" würde, denn: "Wir sind ja keine Klippschule, sondern eine Hochschule und man muß davon ausgehen, daß die Studenten in der Zeit, die durch den Ausfall der Vorlesung zur Verfügung stand, sich das Wissen selbständig angeeignet haben."



Fachbereich Bibliothekswesen

Planspiel zur Selbstverwaltung "Klausur in Kataloglehre"

(Änderung der Prüfungsordnung)

Das Fach Kataloglehre, um das es in unserem Konfliktfall geht, ist in unserer Ausbildung ein zentrales Fach. Es wird im Grundstudium in allen drei Semestern gelehrt - im Hauptstudium bildet das Fach Sacherschließung die thematische Fortsetzung - und hat momentan einen Anteil an der Gesamtstundenzahl des Studiums von ca. 9%. Am Ende des dritten Semesters wird in diesem Fach eine Klausur geschrieben, die den Stoff der ersten drei Semester behandelt und eine Voraussetzung für das Vordiplom, also Teil der Vorprüfung ist. Das Planspiel beginnt damit, daß die Gruppe "Studenten des dritten Semesters" sich entschließt, die Klausur in Kataloglehre nicht zu schreiben, d.h. sie zu verweigern. Für die Verweigerung hatte sie folgende Gründe:

- a) Um sich ausreichend auf die Kataloglehre-Klausur vorbereiten zu können, muß man ein breites Literaturangebot zur Verfügung haben. Dies ist für die betroffenen Studenten aber nicht gegeben, da die Fachbereichsbibliothek zum einen zu kurze Öffnungs- und Ausleihzeiten hat, und da die benötigten Bücher kurz vor der Prüfung plötzlich verschwinden;
- b) Am Ende des Zweiten Semesters hat der Kataloglehre-Dozent den Fachbereich verlassen, und die Studenten mußten sich - ein halbes Jahr vor der Vorprüfung - plötzlich an einen neuen Dozenten gewöhnen (unterschiedlicher Lehrstil, andere Schwerpunkte);
- c) Da am Ende des dritten Semesters außer Kataloglehre auch Alphabetische Katalogisierung und Bibliographie in Klausuren abgeprüft werden, ist die Belastung viel zu groß;
- d) Die Klausur in Kataloglehre wäre sowieso nicht nötig, weil Kataloglehre zusätzlich am Ende des dritten Semesters mit einer mündlichen Prüfung belegt ist (diese mündliche Prüfung ist nach Meinung der Studenten ohnehin die bessere Art des Leistungsnachweises, da da eine gezielte Vorbereitung besser möglich ist.)



*Fachbereich Gestaltung**Planspiel zur Selbstverwaltung "Laborpraktikum Fotografie"**(innerer Numerus clausus)*

Das Fach Fotografie ist für alle Studenten des Studiengangs Kommunikationsdesign im ersten Studienabschnitt Pflichtfach (Vorläufiger Studienplan für den Studiengang Kommunikationsdesign, info 3, S.11). Im welchem Semester des ersten Studienabschnittes die Studenten das Fach Fotografie belegen, ist ihnen freigestellt; zur Zwischenprüfung müssen sie jedoch einen Leistungsnachweis Fotografie vorlegen (Prüfungsordnung §11 Abs.2).

Die Teilnehmerzahl der Lehrveranstaltung Fotografie ist wie die anderen Lehrveranstaltungen auf 15 Studenten beschränkt (info 4, S.2). Der Gerätebestand (Kameras usw.), die Anzahl der Laborplätze und der Mangel an technischen Assistenten (es gibt für Fotografie nur einen) läßt eine Überschreitung der Teilnehmerzahl nicht zu.

Bei der Belegung zu Beginn des Semesters haben sich für die Lehrveranstaltung Fotografie des Dozenten A. insgesamt 35 Studenten in die Belegliste eingetragen. A. zeichnet nur für 15 Studenten gegen, die restlichen 20 werden von der Liste gestrichen. Auch für die parallel angebotenen Lehrveranstaltungen Fotografie sind mehr Bewerber vorhanden als Plätze angeboten werden. Die abgewiesenen Studenten sprechen sich ab und beschließen, trotz ihrer Ablehnung die Lehrveranstaltung des Dozenten A. zu besuchen, um so ihre Aufnahme zu erreichen. Für dieses Verhalten haben sie folgende Gründe:

1. Fünf der abgewiesenen Studenten sind im fünften Semester und benötigen den Schein Fotografie für ihre Zwischenprüfung. Können sie den Schein nicht vorweisen, so droht ihnen die Exmatrikulation (vgl. Hamburgisches Hochschulgesetz §56, Absatz 5 und Prüfungsordnung §4 Absatz 2 und 7)
2. Die Studenten bestehen auf ihrem "Recht", sich ihre Lehrveranstaltungen frei wählen zu können (Vgl. HmbHG. §44, Absätze 1,2,3)
3. Dozent A. ist bekannt für seine qualifizierte und motivierende Art, die Studenten zu eigener Arbeit anzuleiten.
4. Die Studenten des Fachbereich fordern seit längerem, u.a. auf Vollversammlungen und durch den FSR, daß zusätzliche Dozenten und Assistenten für Fotografie eingestellt werden und daß mehr Arbeitsplätze im Labor und im Studio geschaffen werden.

Zum ersten Termin der Lehrveranstaltung des Dozenten A. erscheinen 35 Studenten. Nach dem vergeblichen Versuch, die Studenten davon zu überzeugen, daß mit 35 Studenten keine sinnvolle Arbeit möglich ist, bricht A. die Lehrveranstaltung ab.



*Fachbereich Sozialpädagogik**Planspiel zur Selbstverwaltung "Verweigerung einer Klausur"**(Prüfungsproblem)*

Am Ende des zweiten Semesters müssen alle Studenten im Fach Jugend- und Familienrecht eine zwei- bis dreistündige Klausur schreiben. Das Lehrangebot für dieses Fach beläuft sich auf vier Semesterwochenstunden und wird in der Regel von drei bis vier verschiedenen Dozenten wahrgenommen. Die zu erbringende Klausur ist Teil der Vorprüfung, die das Grundstudium von drei Semestern abschließt. Theoretisch ist diese Klausur im vierten Studiensemester zwar nachholbar, praktisch ist das jedoch für kaum einen Studenten zu leisten, da zu dieser Zeit bereits das theoriebegleitende Praktikum (zwei Tage = 16 Stunden) begonnen hat. Bei einer Wochenstundenzahl von insgesamt 32 Stunden (16 Stunden Theorie + Leistungsnachweise!) im vierten Semester ist es daher kaum möglich, auch noch die Lehrveranstaltungen des zweiten Semesters zusätzlich zu besuchen, um eine Klausur nachzuschreiben.

In den vergangenen Jahren durften bei der Klausur alle Unterlagen (Gesetzestexte, eigene Aufzeichnungen, Literatur) benutzt werden; die Klausur wurde von allen Studenten gemeinsam im Hörsaal geschrieben.

Das Planspiel beginnt damit, daß die Fachdozenten in einem Aushang am Prüfungsbrett, am 15.4.1979 den Klausurtermin - 29.4.1979 - bekanntgeben und zugleich weitere Bedingungen nennen:

- a) außer Gesetzestexten dürfen keine weiteren Unterlagen benutzt werden
- b) die Klausur wird in verschiedenen Räumen geschrieben und jeder Student "sitzt allein an einem Tisch".

Die betroffenen Studenten des zweiten Semesters weigern sich, unter diesen neuen Bedingungen die Klausur zu schreiben.



*Fachbereich Kulturwissenschaften, Universität Hamburg
Planspielunterlage Konflikt*

Zeit: April 1981

Die im SS 80 angefangenen Studenten befinden sich im 3. Semester.

Dem Fachbereichsrat ist vom Hochschulamt folgendes Schreiben zugegangen (und den anderen Spielgruppen zur Kenntnis gegeben worden):

" Das Hochschulamt hat festgestellt, daß die geltenden Studien-, Magister- und Promotionsordnungen für Studierende des Fachbereichs Kulturgeschichte und Kulturkunde nicht dem Hamburger Hochschulgesetz entsprechen. Wir weisen Sie deshalb nochmals nachdrücklich darauf hin, daß nach §177 (HHG) bis zum 30.8.81 die notwendigen Änderungen zu beschließen sind. Darüberhinaus fordern wir den Fachbereichsrat dringend auf, die geltende gesetzliche Bestimmung in §55 (HHG) zu beachten, wonach in Studiengängen, die in Studienabschnitte gegliedert sind, eine Zwischenprüfung vorzusehen ist. Da dies gegeben ist (seit dem 30.4.76 siehe Studienplan), ist bis spätestens 30.8.81 eine entsprechende Form der Prüfung zu beschließen und sofort, d.h. für die Studenten, die im WS 81/82 im 4. Semester sind (Studienanfänger SS 80) anzuwenden. Wir weisen darauf hin, daß die Musterprüfungsordnung der überregionalen Studienreformkommission für die Zwischenprüfung den schriftlichen Nachweis ausreichender Lateinkenntnisse, sowie studienbegeitende Leistungsnachweise und eine Klausur vorsieht."

Für die betroffenen Studenten (Studienanfänger SS 80) ergeben sich folgende Konsequenzen: Anscheinend müssen sie in kürzester Zeit die erforderlichen Leistungsnachweise erbringen. Alle individuellen Zeitplanungen sind damit hinfällig. Da bisher das Hauptstudium ohne Prüfung automatisch nach dem 4. Semester begonnen werden konnte, konzentrierten sich die meisten Studenten nicht nur auf die z.T. überfüllten Anfängerseminare, sondern nahmen auch an den anderen Lehrveranstaltungen teil oder belegten vorwiegend Seminare in ihren Nebenfächern. Einige haben auch den Lateinnachweis auf das Hauptstudium herausgeschoben. Das alles müßte jetzt in gut einem Semester nachgeholt werden, was fast unmöglich ist für die ganze Studentenschaft im Fachbereich, besonders für die jüngeren Semester und den FSR ergeben sich darüberhinaus die Notwendigkeit, in kürzester Zeit ihre prinzipiellen Vorstellungen über die Zwischenprüfung, den damit verbundenen Leistungsdruck, die Lateinkenntnisse usw. zu erarbeiten, zu begründen, zu artikulieren und die Studenten zu mobilisieren, um ihren Forderungen Druck zu verleihen. Sie müssen bis zum 30.8.81 möglichst viele ihrer Interessen und Forderungen an die neuen Studien-, Magister- und Promotionsordnungen verankert haben. (Der Einfachheit halber sollten wir uns in diesem Spiel auf die Zwischenprüfungsproblematik beschränken).

Rollenbeschreibungen

Das Planspiel soll auf die Möglichkeiten der Studenten, ihre Interessen durch die akademische und studentische Selbstverwaltung zu wahren, hinweisen. Die politisch unmittelbar handelnden Kräfte in diesem Planspiel zugrunde liegenden Konflikt sind folgende Gruppen:



1. Die betroffenen Studenten,

die sich ihrer Meinung nach ungerechtfertigten Repressionen ausgesetzt sehen. Durch ihre gemeinsame Betroffenheit bilden sie eine einheitliche, aber nicht homogene Gruppe. Die Erkenntnis ihrer gemeinsamen Betroffenheit ermöglicht ihnen aber ein gemeinsames Handeln auf ein Ziel hin. Diese Studenten wenden sich meist an den Fachschaftsrat (FSR) oder - sofern aktiv vorhanden - an politische Hochschulgruppen. Sie bilden häufig die Öffentlichkeit bei den Ausschußsitzungen, in denen ihr Konfliktfall behandelt wird. Darüber hinaus wirken sie auf die in den Ausschüssen sitzenden studentischen Vertreter ein.



2. Der Fachschaftsrat (FSR),

als Organ der Verfaßten Studentenschaft (VS), der die objektiven Interessen der Studenten vertritt. Er wird von der Vollversammlung des jeweiligen Instituts für jeweils ein Semester gewählt. Der FSR ist der Studentenschaft gegenüber berichts- und rechenschaftspflichtig. Es ist üblich, daß zum FSR nicht Einzelpersonen, sondern Kollektive mit einem Programm kandidieren, bisher überwiegend gewerkschaftlich orientierte Kollektive (MSB, SHB, Juso, Unorg.), z.Z. besteht der FSR fast nur aus unorganisierten Studenten. Da die Hochschulpolitik eingebettet ist in die allgemeine Politik, sind Mitglieder des FSR auch gesellschaftlich stark engagiert.

Aufgabe des FSR ist es, als Vertretung der Studenten bei der Durchsetzung ihrer Interessen zu helfen. Er informiert auf Vollversammlungen, durch Wandzeitungen, Flugblätter und Ansagen in Lehrveranstaltungen und beantwortet Fragen einzelner Studenten. Er hat die Arbeit der studentischen Vertreter in den Gremien zu koordinieren und den Kontakt zum AstA zu halten. Letzteres geschieht durch regelmäßige Teilnahme an den Conti-Tagungen, den Treffen aller FSRäte und des AstA.

Die Sitzungen des FSR sind öffentlich. Zur Durchsetzung der studentischen Interessen versucht der FSR mit den Betroffenen kontinuierlich arbeitende Gruppen zu bilden (z.B. Erstsemestergruppen, Frauengruppen, Gruppen zu hochschulpolitischen und Studienreformfragen). Durch Gespräche mit dem Lehrkörper des Instituts können kleinere Konflikte - meist ohne Behandlung in den Ausschüssen - vom FSR und den Studenten beigelegt werden. Um zu massiven Aktionen wie z.B. ein Go-in oder einen Vorlesungsboykott zu mobilisieren, kann der FSR Beschlußvollversammlungen einberufen, auf denen er Aktionsvorschläge macht und die Diskussion leitet.

Meine sehr
veehrten Damen
und Herren....

3. Der Fachbereichsrat (FBR),

besteht aus den Gruppen der Professoren, Assistenten, Studenten und des Technischen und Verwaltungspersonals (TVP); siehe dazu § 99 des Hamburger Hochschulgesetzes.



Augenblickliche Zusammensetzung unseres FBR: 8 Professoren, 3 Assistenten, 3 Studenten und ein Vertreter des TVP. Der FBR versucht oft, Konflikte durch Kompromisse zu lösen. Einiges zu den Gruppen:

Die Professoren treten in der Mehrzahl für einen überwiegend stofforientierten Lehrplan und daran gekoppelt konventionelle Wissenprüfungen ein. Ihr Verständnis für die Probleme der Studenten reicht oft nicht aus, da sie zu wenig Einblick in deren Situation haben. Neuere Strömungen der Hochschuldidaktik werden von ihnen meist skeptisch betrachtet. Die Professoren haben im FBR die absolute Mehrheit der Stimmen.

Die Vertreter der Studenten werden jährlich von den Studenten des Fachbereichs durch Briefwahl gewählt. Eine Grundaufgabe der studentischen Vertreter besteht darin, die Probleme und Entscheidungen des FBR in die Öffentlichkeit zu tragen und die Studenten selbst zur Vertretung ihrer Interessen am Fachbereich zu aktivieren. Allerdings ist in der Praxis die Verbindung der Studentenschaft zu ihren Vertretern im FBR unsystematisch und sporadisch. Ein imperatives Mandat, das die studentischen Vertreter verpflichten würde, die Meinung der Vollversammlung durchzusetzen, existiert nicht. Die Gruppe der Studenten versucht, alle Mitglieder des FBR mit ihren Problemen bekanntzumachen und sie für Lösungen im Interesse der Studenten zu gewinnen. Bezüglich der anderen Gruppen ist hierbei mit der Gruppe der Assistenten am schnellsten ein Konsens zu erzielen.

Die Assistentenzeit an der Hochschule dauert 2 mal 3 Jahre. Innerhalb dieser Zeit sollen die Assistenten die wissenschaftliche Qualifikation zum Hochschullehrer erwerben, einige Lehrveranstaltungen durchführen, sowie wissenschaftliche und verwaltungstechnische Serviceleistungen erbringen. Da mit dieser Vielzahl von Aufgaben eine hohe Arbeitsleistung und -belastung verbunden ist, die Assistenten aber nicht mit Sicherheit auf eine Stelle an der Hochschule rechnen können, sind sie in vielen Fällen bereit, sich - ähnlich wie die Studenten - für eine Verbesserung ihrer Situation einzusetzen.

Das TVP ist in Fragen der Berufung und der Lehre von Abstimmungen ausgeschlossen. Ansonsten stellt es auch eine Bündnismöglichkeit für die Studenten dar.

Die FBR-Sitzungen sind öffentlich, mit Ausnahme der Personaldiskussionen. Es kann auch für Nichtmitglieder ein Rederecht beantragt werden.



4. Der Studienreformausschuß (SRA), siehe auch §102 Hamburger Hochschulgesetz, ist ein vom FBR eingesetzter, paritätisch besetzter Ausschuß. Im SRA unseres FBR arbeiten 1 Professor, 2 Assistenten und 3 Studenten, die mit ihren Vertretern alle Institute unseres FBR repräsentieren. Aufgrund dieser Zusammensetzung und des besonderen Charakters seiner Empfehlungen (§102,2), ist er ein relativ wirksames Instrument zur Durchsetzung studentischer Interessen in allen Studienreformangelegenheiten des Fachbe-



reichs. Seine Sitzungen sind öffentlich.

Der SRA hat die Aufgabe, in Angelegenheiten des Lehrangebots, des Studiums und der Studienreform Empfehlungen an den FBR zu geben. Er faßt keine bindenden Beschlüsse. Der SRA klärt auch keine fachbezogenen Probleme, er hat vielmehr den Auftrag, die Neuordnung von Studiengängen (Studienplan, Magisterordnung, Promotionsordnung) zu erarbeiten. Hierunter fallen:

- Die Folgerungen, die sich aus der Entwicklung der Wissenschaften und beruflichen Tätigkeiten ergeben
- die formalen Anforderungen an die Prüfungen
- die für den jeweiligen Studiengang angemessene Studienzeit

Die Empfehlungen können auch Reformmodelle vorsehen.

Der Handlungsspielraum des SRA wird eingeschränkt durch die staatliche Exekutive in Form der neuerdings eingerichteten überregionalen Studienreformkommissionen. Damit wird versucht, die politischen und ökonomischen Vorstellungen des Staates bezüglich der einzelnen Studiengänge in eigener Kompetenz außerhalb der Universität, zu verwirklichen.

5. Das Hochschulamt,

bzw. dessen übergeordnete Instanz, die Behörde für Wissenschaft und Kunst, kann auf dem Wege der Rechtsaufsicht in Studien- und Prüfungsangelegenheiten bei Konflikten eingreifen, um den im Hamburger Hochschulgesetz niedergelegten Prinzipien Geltung zu verschaffen. Wegen der schwierigen Rolle des Hochschulamtes, dessen Entscheidungen manchmal sehr undurchsichtig sind, wird die Spielleitung diesen Part übernehmen.



8. Methodenkompendium

Lernsituation	Akademische Selbstverwaltung
Ziele	Kennenlernen des Aufbaus und der Ziele der studentischen und akademischen Selbstverwaltung; Information über die gesetzlichen Grundlagen; Evaluation der Interessen und Rollenzwänge verschiedener Gruppen
Lernform	Planspiel mit 5-6 verschiedenen Rollengruppen und einer Spielleitung
Gruppengröße	ca. 30-60 Teilnehmer
Dauer	Vorbereitung 2 Stunden Durchführung 3-4 Stunden Auswertung 1 Stunde
Unterlagen Material	Material für jede Rollengruppe Beschreibung des Ausgangskonflikts und der Rollen, Begründung der Planspielform und gesetzliche Grundlagen
Probleme bei der Durchführung	unbedingt notwendig ist die Vorbereitungsphase, da sonst Schwierigkeiten bei der Auswertung auftreten; schleppender Beginn, wenig zugkräftige Schritte
Hinweise zur Durchführung	Tutorenleitfaden zur Vorbereitungsphase wichtig, Spielleitung muß über Varianten verfügen, das Spiel schneller zu machen. Zugzwänge zu erzeugen
Hinweise zum Tutoren-Training	Simulation des Konflikts wichtig; Spielleitung steht im Zentrum der Simulation
geeignete Verteilungspapiere	RUHLOFF 1970 FLECHSIG 1978 REINISCH 1980
Abwandlungen	Hopoli
Quellen Beispiele	BERKING u.a. 1979 VFS Medizin 1977 ARBEITSGEMEINSCHAFT 1974 BÖNDER, W./KITTSTEINER, J./SCHMIDT, J./SCHULMEISTER, R. 1973

Lernsituation	Hopoli
Ziele	Kennenlernen von Studienproblemen und -schwierigkeiten, Aufbau der Selbstverwaltung; Analyse von Handlungsmöglichkeiten
Lernform	Würfelspiel mit Diskussion
Gruppengröße	
Dauer	
Unterlagen Material	Brett, Karten, Steine, Würfel
Probleme bei der Durchführung	
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutoren-Training	
geeignete Ver- teifungspapiere	
Abwandlungen	
Quellen	Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg Fachbereich Gestaltung, Fachhochschule Hamburg

6.5. Lernen in Gruppen

Zusammenfassung

Die Notwendigkeit, Gruppenarbeit hochschuldidaktisch vorzubereiten und zu trainieren, wird begründet. Die Methode der Themenzentrierten Interaktion wird als Vorbild für die Lerneinheit "Lernen in Gruppen" empfohlen und erläutert.

Inhalt

1. Zur Bedeutung der Gruppenarbeit
2. Die Themenzentrierte interaktionelle Methode (TZI)
3. Beispiel
4. Einwände gegen die TZI in der OE
5. Methodenkompendium



1. Zur Bedeutung der Gruppenarbeit

Gruppenarbeit, ob tutorengestützt oder autonom, ist eine der wichtigsten Lernformen des Studiums. In einigen Fachbereichen zählt die Gruppenarbeit zu den integralen und offiziellen Lernformen, in anderen wird Gruppenarbeit von den Studenten außerhalb der offiziellen Lehrveranstaltungen zur Vor- und Nachbereitung, zur Prüfungsvorbereitung u.a.m. praktiziert. Gruppenarbeit ist aber zugleich auch eine der schwierigsten Lernformen, die im Grunde einer besonderen Einführung, Übung und Reflexion bedürfen, denn häufig treten in der Gruppenarbeit Probleme im Arbeitsprozeß und zwischen den Teilnehmern auf, die bei einiger Erfahrung und Übung in Beobachtungs- und Kommunikationsmethoden der Gruppendynamik leichter überwindbar sind.

Ob nun mit dem Stichwort Teamarbeit oder Kooperation versehen, mittlerweile zählt die Forderung nach Gruppenarbeit im Studium zu den fast unumstrittenen Studienreformmaßnahmen.

Beispiel: aus den Leitsätzen des DGB:

Leitsätze

- „17. Bei der Vermittlung von Lernzielen und Lerninhalten muß sich Hochschul- ausbildung solcher Methoden bedienen, die qualifiziertes Handeln in Beruf und Gesellschaft fördern
18. Vorlesungen sollen zugunsten von lernintensiven und kooperativen Arbeits- formen eingeschränkt werden. Vor allem ist das Arbeiten in Kleingruppen anzuregen und zu fördern. Die Kleingruppenarbeit dient der Vertiefung, der Ergänzung und der Kritik des Lehrangebots und der Unterstützung praxisbezogener Arbeitsformen. Kleingruppen sollen auch zu Selbst- lerngruppen entwickelt werden. Fernen sollen sie hochschulpolitische Experimente begleiten.
20. Vor allem in den ersten Semestern sind Tutoren einzusetzen. Sie sol- len die Kleingruppenarbeit so unterstützen, daß der Lerneffekt ver- stärkt und der Leistungsvorteil genutzt wird.“

Von den Studenten wird die Gruppenarbeit nicht uneingeschränkt begrüßt. Während einige Studenten Gruppenarbeit euphorisch bevorzugen, haben andere negative Erfahrungen ge- macht, die sie Gruppenarbeit ablehnen lassen. Kritische Punkte der Gruppenarbeit sind u.a.:

Kritik

- Die Gruppenarbeit eignet sich im Prinzip gut dafür, heterogene Lernvoraus- setzungen auszugleichen; dies erfordert allerdings viel Zeit und Geduld von seiten aller Teilnehmer; leistungsorientierte Studenten fühlen sich dadurch behindert;
- der mögliche Leistungsvorteil der Gruppenarbeit wird durch Privatgespräche und sozial gerichtete Interaktion gelegentlich eingeschränkt; die sozialen Aspekte der Gruppe werden von einigen Mitgliedern als ausgesprochen wichtig erlebt und gewünscht, während andere sie als unerwünschte Behinderung der Produktivität betrachten;
- die Gruppen schwanken generell zwischen der Konzentration auf den Stoff und der Konzentration auf die soziale Interaktionen, deren jeweilige Relevanz von den Mitgliedern der Gruppe unterschiedlich beurteilt werden;
- die einzelnen Gruppenmitglieder bringen geprägte Verhaltensweisen mit in die Gruppe ein, die sich auf die gemeinsame Arbeit fördernd oder behindernd aus-

wirken können; negatives Rollenverhalten aber kann nur durch Thematisierung und feed-back in der Gruppe modifiziert werden, worauf die Studenten in der Regel nicht vorbereitet sind.

Im folgenden zitiere ich einige weitere interessante Gesichtspunkte zur Gruppenarbeit, die als Schlußfolgerungen zu einer Untersuchung an Psychologie-Studenten in der Statistik-Ausbildung entstanden sind (s. SCHULMEISTER u.a. 1981):

"Die Ergebnisse zur Gruppenarbeit scheinen von drei Bedingungen bestimmt zu sein:

1. Die Einstellung zur Gruppenarbeit beeinflußt die Wahrnehmung dessen, was Gruppen bewirken können. Bei positiver studentischer Einstellung werden auch günstigere Erfahrungen berichtet; zumindest der eigene Beitrag zur Gruppenarbeit und das eigene Erleben werden als erfolgreich beschrieben.
2. Die Einstellung zur Gruppenarbeit ist nicht indifferent gegenüber Gruppenerfahrungen. Die Teilnahme an einer als erfolgreich erlebten Gruppe kann eine (bedingt) negative Einstellung beeinflussen (...)
3. Für das Verstehen und die Arbeitsbereitschaft der Studenten haben Gruppen unterschiedliche Wichtigkeiten für den einzelnen. Studenten, die es vorziehen, individuell zu arbeiten (oder auch unfähig zur Gruppenarbeit sind), sind gegenüber anderen Erfahrungen in der Gruppe zurückhaltend und bestätigen eher ihre eigene Einstellung durch ihr Verhalten. Studenten, die stark auf Hilfe durch die Gruppe angewiesen sind (oder den Wert der Gruppenarbeit kennen), wirken darauf hin, daß die Erfahrungen positiv werden, und sind geduldiger gegenüber auftretenden Gruppenproblemen" (Evaluationsbericht "Einstellung zur Gruppenarbeit").

Die meisten Orientierungseinheiten setzen tutorengestützte Kleingruppenarbeit ein; nur eine Minderheit allerdings sieht sich bisher in der Lage,

- die Tutoren durch ein gruppendynamisch orientiertes Training auf ihre Aufgaben vorzubereiten
- eine besondere Lerneinheit zum "Lernen von Gruppenarbeit" in die Orientierungseinheit aufzunehmen.

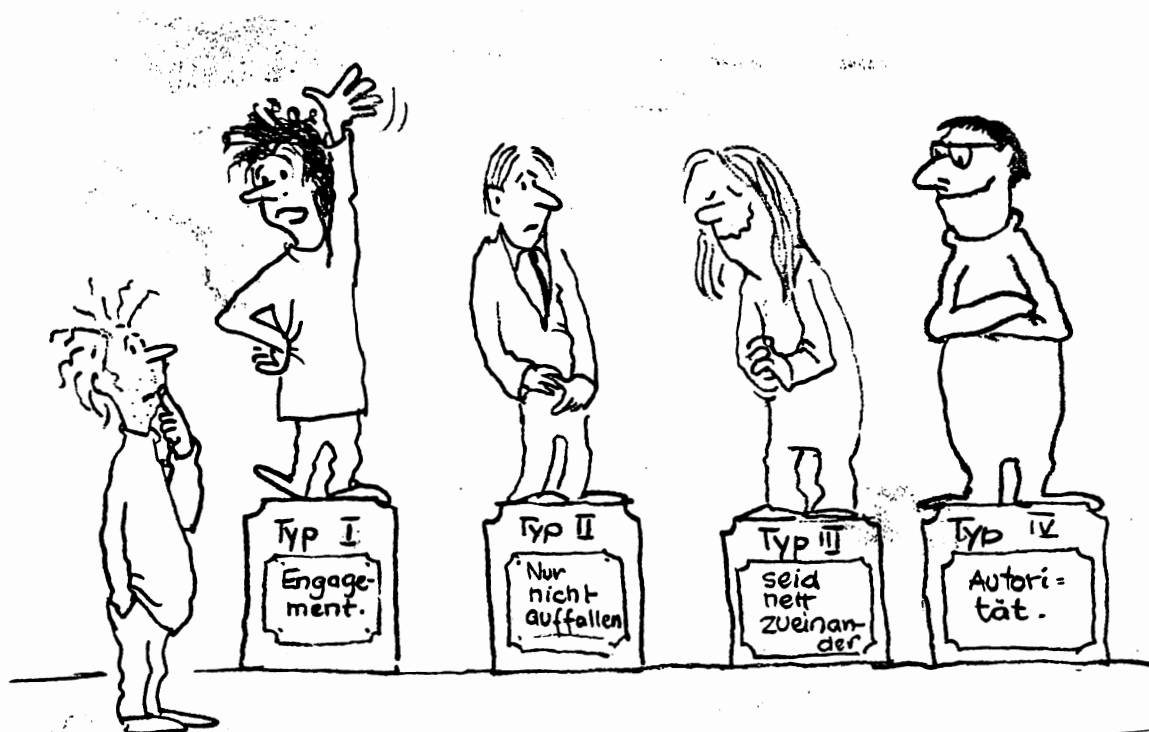
Aus diesem Grunde wird die von einigen Fachbereichen für die Einführung der Gruppenarbeit gewählte Lernsituation im folgenden ausführlich theoretisch begründet und dokumentiert. Das vorgestellte Konzept geht dabei davon aus, daß es ausreicht, wenn die Trainer eine gewisse gruppendynamische Kompetenz besitzen, um ein Tutorentaining zu leiten.

Die Ziele, die mit Lerneinheiten zur Gruppenarbeit in der Orientierungseinheit verfolgt werden, können selbstverständlich nicht darauf gerichtet sein, ein förmliches "Lernen von Gruppenarbeit" absolvieren zu lassen. Es kann nur darauf ankommen, eine erste Begegnung der Studenten mit Methoden der Reflexion von Gruppenarbeit zu initiieren und sie anzuregen, sich später mit diesen Methoden weiter zu beschäftigen. Deshalb müssen die Lernziele dieses Komplexes u.a. auf die folgenden Ziele beschränkt bleiben:

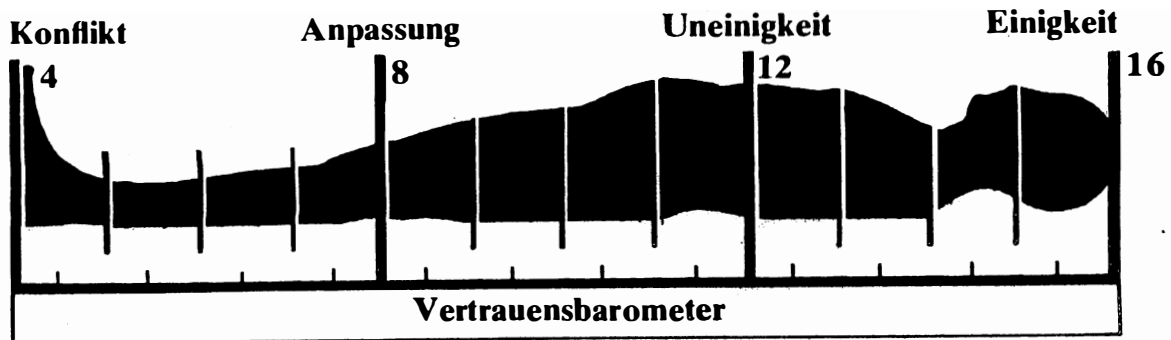
- Sensibilisierung für Effekte der Gruppenarbeit auf den Einzelnen
- Anwenden auf Verhaltensstrukturen und -formen in der Gruppe
- Lernen, eigene Gefühle beschreiben und aussprechen zu können
- Bereitschaft zu entwickeln, Konflikte in einer Gruppe gemeinsam lösen zu wollen.

Schließlich sollte nicht unerwähnt bleiben, daß Gruppenlernsituationen ein weiterer Beitrag sein können, die Kontaktprobleme der Erstsemester anzusprechen und ihre Kontaktbedürfnisse zu befriedigen. Denn nach KRAUSE u.a. (1980), einer Befragung von Studenten an 5 großen Hochschulen der BRD, stimmte immerhin ca. 50% der Studenten der Aussage zu (S. 257):

"Angesichts der Anonymität einer Massenuniversität finde ich schwer Kontakt zu Kommilitonen"	
Bonn	21,8%
Berlin	45,2%
Frankfurt	49,0%
Hamburg	45,5%
Heidelberg	43,0%
Gesamt	41,3%



2. Die Themenzentrierte interaktionelle Methode (TZI)



Die TZI ist ein methodisch-didaktischer Ansatz, der neben themen- und sachorientiertem Lernen auch Interaktionsprozesse in Gruppen berücksichtigt. Im Mittelpunkt bleibt immer die Bearbeitung des Themas oder die Lösung des Problems; darüber hinaus aber wird angestrebt, durch stärkere Beachtung und Schulung der Eigen- und Fremdwahrnehmung auch Einstellungen, Gefühle und Bedürfnisse der Gruppenmitglieder sowie die Belange der Gruppe in den Lernprozeß zu integrieren.

Ziele

Ziele der TZI

"Die TZI will die Kommunikationsprozesse in Lern- und Arbeitsgruppen verbessern, indem sie jedem einzelnen Gruppenmitglied eine aktive und mit seinen Bedürfnissen abgestimmte Teilnahme an der Arbeit ermöglicht.

Ziel ist es, die Bedürfnisse des Einzelnen (Ich), der Gruppe (Wir) und die Aufgaben (Es) so miteinander in Einklang zu bringen, daß ohne Unterdrückung oder Manipulation von Bedürfnissen und ohne Ausklammerung von Sachproblemen alle Beteiligten eine sie befriedigende Lösung der (Arbeits- oder Lern-) Aufgaben erzielen".
(MEYER-ALTHOFF u.a. 1976)

Vorgehen in der TZI

Ein wesentliches Element für das Erlernen der neuen Verhaltensweisen in Gruppen ist die Strukturierung der Situation. Diese wird erreicht durch das Thema oder die Aufgabe und eine Reihe von Kommunikationsregeln. Die Regeln sollen gegenseitige Akzeptierung und Unterstützung und eine gleichberechtigte Kommunikation aller Mitglieder in der Gruppe erleichtern.

Vorgesehen ist, die Einhaltung der Regeln durch einen Gruppenleiter zu gewährleisten. Die Rolle des Gruppenleiters kann von jedem Gruppenmitglied übernommen werden, so daß jeder befähigt wird, das Gruppengeschehen zu beobachten und auszubalancieren.

Die neuen Regeln oder Interaktionsnormen verlangen vor allem eigenverantwortliche Beteiligung jedes einzelnen am Gruppenprozeß: Der erste und wichtigste



Grundsatz der TZI heißt: "Sei dein eigener Chairman". Die hiermit geforderte Selbststeuerung der Gruppenmitglieder beinhaltet auch die Aufgabe der Erwartung, der Gruppenleiter müsse für das Wohlbefinden und erfolgreiche Arbeit sorgen. Der Gruppenleiter kann in der TZI den Gruppenmitgliedern das eigene Lernen durch Modellverhalten erleichtern.

Die weiteren Regeln sind dem ersten Postulat untergeordnet Ihre Anwendung und Auslegung soll in diesem Sinne erfolgen.

"Im einzelnen verlangen sie, daß jedes Gruppenmitglied sich als Person artikuliert ("ich" statt "man"), bei Fragen sein Informationsbedürfnis mitformuliert (keine Prüfungs- oder Interviewfragen), offen aber bewußt ausgewählt seine Empfindungen und Meinungen über andere mitteilt (kein Verschweigen, aber auch kein Abreagieren am anderen), seine Reaktion auf andere als eigene persönliche Empfindung äußert (keine Interpretation und Verallgemeinerung), sein Interesse/Desinteresse an einem Problem artikuliert (kein Sachzwang zur Unterdrückung oder Verschleierung von Bedürfnissen)" (MEYER-ALTHOFF u.a.1976, S.263), sowie eigene und fremde Körpersignale beachtet.

Die Regeln werden in der Anwendung geübt, d.h. die bisherigen eingefahrenen Verhaltensweisen werden nur langsam und schrittweise durch neues, den Regeln entsprechendes Verhalten und die gewünschten Erfahrungen ersetzt.

Die TZI in der Orientierungseinheit

Zum Erlernen der oben beschriebenen TZI werden normalerweise Kurse und Workshops veranstaltet, Seminargruppen brauchen Wochen, um die Methode ansatzweise mit Erfolg zu praktizieren (s. PRIOR 1970). - Warum also TZI als Lernsituation innerhalb der oft nur einwöchigen Orientierungseinheiten?

Wie bei fast allen anderen hier beschriebenen Lernsituationen auch, geht es nicht darum, ein Wissensgebiet "abzuhaken", sondern darum

- Denkanstöße zu bekommen
- neue Lern- und Arbeitsmethoden kennenzulernen
- erste Erfahrungen damit und mit sich selbst zu machen.

Die Lernsituation TZI versucht, diese Ziele zur Verbesserung von "Lernen und Arbeiten in Gruppen" gleich in einer Lernform zu erreichen, in der TZI erfahren und praktiziert wird.

3. Beispiel

Vorgegeben wird ein Spielthema, über das etwa eine Stunde in Kleingruppen gesprochen wird. Das Thema selbst ist von geringerer Bedeutung. Es soll vor allem eine inhaltliche Auseinandersetzung zwischen den Gruppenmitgliedern gewährleisten. Zur Veranschaulichung hier:

Eure Gruppe möchte sich gerne gemeinsam auf die Leistungsnachweise (Hausarbeiten, Referate, Klausuren) vorbereiten, die für die Vorprüfung notwendig sind. Von der gemeinsamen Arbeit hängt also einiges für den Erfolg jedes einzelnen ab. Deshalb kommt es darauf an, möglichst gut und effektiv zusammenzuarbeiten. Allerdings fehlt in Eurer Gruppe noch eine Person. Bitte wählt aus den folgenden Personenbeschreibungen noch eine Person aus, mit der Eure Gruppe am besten zusammenarbeiten würde.

Wenn sich mehrere Gruppen um diesselbe Person bewerben, würde dieser der Gruppe zugeordnet werden, die am einsichtigsten begründen kann, daß durch ihre Wahl die vorhandene Gruppenkonstellation am besten ergänzt oder erweitert werden kann. Es ist also wichtig, daß Ihr Überlegungen zu Eurer Gruppe anstellt und diese in die Begründung einbezieht.

Unter den folgenden Personen ist zu wählen:

Manfred

ist bekannt als schneller und blendender Formulierer. Er durchschaut schwierige Zusammenhänge erheblich leichter als andere und arbeitet sehr zielgerichtet. Das hat häufig zur Folge, daß die Gruppenarbeit sich stark auf ihn konzentriert, wahrscheinlich ohne daß er selbst es beabsichtigt. Die Gruppe begibt sich dann sehr leicht in seine Abhängigkeit und ist ohne ihn ziemlich hilflos.

Gabi

wird vor allem wegen ihrer steten Arbeitsbereitschaft geschätzt. Sie ist ständig bestrebt, die Gruppenarbeit in Gang zu halten und dringt stets auf ihre Fortsetzung. Zu ihrem ökonomischen Arbeitsverhalten gehört es aber auch, nur so lange Energien in die Gruppe zu investieren, als mit einiger Wahrscheinlichkeit entsprechende Ergebnisse zu erwarten sind. Im persönlichen Umgang wird ihr Unnahbarkeit nachgesagt; vielleicht hängt das damit zusammen, daß sie sich in jeder freien Minute und am Wochenende ihrer kleinen Tochter widmet.

Arne

läßt sich bei seinen Handlungen und Äußerungen von seinen politischen Grundsätzen leiten. Da er in einer politischen Studentengruppe und im Fachschaftsrat tätig ist, ist er in seiner Zeit ziemlich gebunden. Auf seine Studienleistungen hat sich das bisher nicht deutlich negativ ausgewirkt, wahrscheinlich weil es ihm gut gelingt, sich auf Wesentliches zu konzentrieren. Anderen gegenüber wird er dann leicht etwas ungeduldig. Auch hat er in Gruppen gelegentlich Schwierigkeiten, anderen verständlich zu machen, worauf es ihm ankommt.



Veronika

verfügt neben einer überdurchschnittlichen Intelligenz und einer bemerkenswerten äußeren Erscheinung auch schon über einschlägige berufspraktische Erfahrungen. Sie fügt sich gut in Gruppen ein, wobei besonders ihre Gabe auffällt, in taktvoller und manchmal raffinierter Weise ihre Vorstellungen gegenüber anderen durchzusetzen, ohne aber eine ausgesprochene Führungsposition anzustreben. Freunde nehmen ihr es manchmal übel, daß sie - auch in entscheidenden Arbeitsphasen - unverhofft für einige Tage unauffindbar sein kann, ohne dies vorher angekündigt zu haben.

Joan

ist Ausländerin und daher sprachlich ein wenig auf die Hilfe ihrer deutschen Kommilitonen angewiesen. Allerdings scheint sie nicht unbegabt zu sein und verfügt über eine schnelle Auffassungsgabe. Aufgrund ihrer Vorerfahrungen ist Gruppenarbeit für sie eine Selbstverständlichkeit. So ist sie es gewohnt, Probleme und Schwierigkeiten anzusprechen, was ihr einige Kommilitonen allerdings manchmal übelnehmen.

Helmut

steht in dem Ruf, ein Unglücksrabe zu sein - waran das liegt, weiß keiner so recht. Er ist allerdings sehr gehemmt und hat Schwierigkeiten, sich in der Gruppe zu äußern. Vielleicht heißt es deshalb, er sei nicht besonders kooperativ. Einmal übernommene Aufgaben hat er jedoch immer mit großem Fleiß und zuverlässig gelöst. Darüber hinaus arbeitet er selbständig an kleinen empirischen sozialwissenschaftlichen Untersuchungen, die er häufig mit Mitgliedern des Lehrkörpers bespricht. Vermutlich möchte er später weiterstudieren.

Thea

kann, wenn sie motiviert ist, durch zähe und engagierte Arbeit sehr fundierte und originelle Ergebnisse produzieren. Allerdings bewirkt Leistungsdruck bei ihr gerade das Gegenteil von Motivation. Vielleicht hat sie deshalb bisher einige Leistungsnachweise nicht geschafft. In Gruppen versteht sie es, dafür zu sorgen, daß die Gruppe sich als Einheit versteht und fast familiäre Kontakte aufbaut.



Leitfaden für Tutoren:

Gruppenarbeit - Themenzentrierte Interaktion

Anders als bei der beschriebenen "klassischen" Form der TZI werden in der Lernsituation TZI der Orientierungseinheit den Gruppenteilnehmern kaum Vorabinformationen (Regeln) für den Verlauf gegeben; d.h. das Gruppenspiel ist nicht als Übungsphase zu verstehen. Im folgenden wird anhand des "Leitfadens für Tutoren" das Vorgehen verdeutlicht:

Ziele

- sprechen lernen über die eigenen emotionalen Erfahrungen und die der anderen Gruppenmitglieder
- Gruppenprozesse beobachten und unterschiedliches Verhalten von Gruppenmitgliedern unterscheiden und beschreiben lernen
- Vorstellungen zu angemessenem und unangemessenem Gruppenverhalten, die Gruppenarbeit fördernden und sie behindernden Bedingungen und Verhaltensweisen entwickeln lernen.

So geht es



Spielverlauf

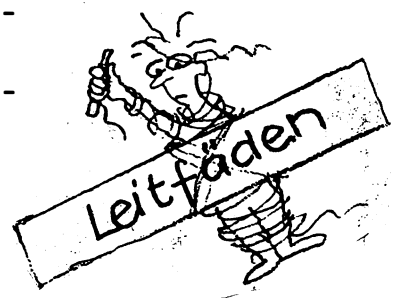
- Gruppenbildung (5 Minuten)
- Informationen über Ziele der Lernsituation, ihre Regeln und ihren Ablauf (5 Minuten)
- Spiel (60 Minuten)
- Ergebnisse des Spiels (15 Minuten)
- Pause (15 Minuten)
- Auswertung des Spiels (30 bis 60 Minuten)

Der Tutor muß der Gruppe die Ziele und den Spielverlauf erläutern, seine Rolle als Beobachter erklären und verdeutlichen, daß es in der Auswertung des Spiels nur noch um die Gruppenarbeitsprozesse und nicht mehr um die Inhalte, den Gegenstand des Spiels geht.

In der Auswertungsphase muß der Beobachter strikt auf die Einhaltung der nachstehenden Regeln achten. Der Lernprozeß erfolgt durch deren Anwendung.

Regeln für die Auswertungsphase (feed-back)

- Es wird nur über das Verhalten der Gruppenmitglieder, nicht mehr über das Thema des Gruppenspiels gesprochen.
- Die Teilnehmer sprechen der Reihe nach, ohne von den anderen unterbrochen oder korrigiert zu werden, bis alle einmal geredet haben; jedes Gruppenmitglied nimmt dabei zu folgenden Fragen Stellung:
 - wie habe ich mich während des Spiels gefühlt?
 - war ich mit dem Spiel zufrieden? Fühlte ich mich behindert?
 - was ist mir am Verhalten der anderen Gruppenmitglieder aufgefallen? (der Reihe nach zu jedem Mitglied etwas sagen, und dabei sorgfältig auf Positives wie auf Negatives achten).



- Jeder soll sich möglichst subjektiv äußern und sich durch Wahrnehmungen und Äußerungen anderer nicht irritieren lassen; möglichst "ich"-Aussagen verwenden.

Der Mensch
an sich ist....



- Allgemeinheiten vermeiden, auf allgemeine Behauptungen oder Einsichten ("es ist immer so...", "der Mensch ist ...") verzichten
- Andere genau zu verstehen suchen; keine ironischen oder "unechten" Fragen stellen
- Andere möglichst direkt ansprechen; stets auf bestimmte Situationen, Geschehnisse, Verhaltensweisen und Personen Bezug nehmen.



4. Einwände gegen die TZI in der Orientierungseinheit

Ein Einwand wird oft gegen diese Lernsituation erhoben: Es sei für viele Studienanfänger eine Überforderung, die in der TZI geforderte Offenheit, Selbstdarstellung und evtl. Konfliktaustragung zu leisten. Mit mehr Vorwurf wird der Einwand vorgebracht, die Tutoren seien nicht gruppenspezifisch geschult, sie könnten Gefahrenmomente innerhalb des Gruppenprozesses nicht rechtzeitig erkennen, geschweige denn ihnen begegnen. Die Durchführung der TZI sei im Rahmen der Orientierungseinheit deshalb nicht zu verantworten.

Es ist richtig, daß bei einer großen Anzahl der Erstsemesterstudenten Kontakt- und Kommunikationsprobleme dieser Art zu finden sind: Ängste und auch positive Gefühle werden voreinander versteckt. Die Beziehungen sind oft gekennzeichnet durch "Miteinander konkurrieren" und durch Leugnen oder Umgehen von Konflikten im Privat- und Arbeitsbereich. Konsequenzen daraus sind soziale Isolierung der Studenten, Unzufriedenheit und Unsicherheit im Lernverhalten.

Die Lerneinheit TZI will nun ganz sicher nicht von den Studienanfängern gegenseitige Offenheit und Selbstsicherheit im Verhalten fordern, die ihnen so viele Probleme machen, sondern sie will sensibilisieren und Kommunikation anleiten, d.h. sie will Hilfen geben, diesen Problembereich als solchen zu erkennen, zu entdecken, daß es sich nicht um individuelle Probleme handelt, und sie will Ansätze zeigen, diese Schwierigkeiten anzugehen und neue Verhaltensweisen einüben.

Es ist jedem Studenten selbst überlassen, wie weit er das Lernangebot annimmt, das ihm durch die TZI-Regeln gemacht wird. Lernhilfen bekommt er hauptsächlich von der Methode, weniger durch den Gruppenleiter oder Tutor.

Damit sind wir beim zweiten Einwand: Verantwortung des Tutors für den Gruppenprozeß. Wie oben bereits erwähnt, besteht die Einflußmöglichkeit des Tutors hauptsächlich darin, auf die Einhaltung der Regeln zu achten und Modell für die Gruppenmitglieder zu sein. Er ist nicht verantwortlich für den Gruppenprozeß. Dieser Punkt ist wesentlich für den Lernerfolg der Gruppenmitglieder.

Zwei Fragen bleiben:

- wenn sich nun aber gruppenspezifisch brisante Situationen ergeben, wer sorgt dafür, daß sie richtig angepackt und geklärt werden?
- fordert nicht das Thema Konflikte und Auseinandersetzungen in der Gruppe geradezu heraus - wäre ein neutraler Gegenstand evtl. günstiger?
- zu 1.:

Die mehrjährige Erfahrung mit der Durchführung der TZI innerhalb der Orientierungseinheiten zeigt, daß die Studienanfänger generell sehr vorsichtig miteinander umgehen und so durch Selbstschutz der Gruppenmitglieder "brisanter" Situationen kaum auftreten können. Durch die vorgegebenen Regeln wird diese Vorsicht unterstützt und gesteuert, gleichzeitig wird aber eine Erweiterung des Verhaltensrepertoires erreicht.

- zu 2.:

Die ausgewählte Situation hat sich nach ausführlicher Diskussion und ebenfalls nach langjähriger Erfahrung als besonders günstig für den Lernprozeß und als unproblematisch für die Gruppendynamik gezeigt. Sie ist bewußt so angelegt, daß nicht ein einzelner aus der Gruppe positiv oder negativ eine Mittelpunktrolle erhält (was z.B. bei "Abwahl einer Person" passieren könnte), aber dennoch unterschiedliche Gruppenerfahrungen möglich sind, die die anschließende Reflexion interessant und lehrreich machen.

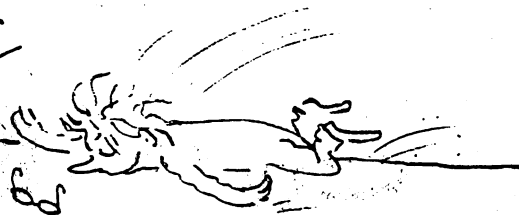
Facit! Folgerungen für die Lerneinheit



Aus den unterschiedlichen Auswertungsergebnissen der beteiligten Fachbereiche lassen sich folgende Konsequenzen für künftige Orientierungseinheiten festhalten:

1. Die TZI ist ein wichtiger und funktionaler Bestandteil der Orientierungseinheit.
2. Das Spielthema hat sich bewährt; die Beschreibungen im einzelnen können an die besonderen Bedingungen und Konflikte der Fachbereiche angepaßt werden.
3. Die TZI sollte am Anfang der Woche liegen; auch im Rahmen einer nur einwöchigen Orientierungseinheit müssen für die Lernsituation mindestens drei Stunden vorgesehen werden, damit die feed-back-Runde ohne Zeitdruck verläuft.
4. Die Gruppen sollten nicht mehr als fünf bis acht Mitglieder umfassen.
5. Im Tutorentraining muß der Vorbereitung der TZI besonders Beachtung geschenkt werden; die Tutoren müssen im Training Gelegenheit erhalten, genügend eigene Gruppenerfahrungen zu sammeln. Sie müssen in Simulationsverfahren lernen, die Ziele der Lernsituation zu vertreten und die Regeln der TZI während des Spiels einzuhalten.

Geschafft!



5. Methodenkompendium

Lernsituation	Gruppenarbeit
Ziele	Kennenlernen eigenen und fremden Verhaltens in Gruppen; lernen, Geschehen in Gruppen zu beobachten; sensibilisiert werden für Rollen- und Kommunikationsprobleme; Üben von feed-back und Kooperation
Lernform	Diskussionsspiel (Themenzentrierte Interaktion) "Auswahl eines weiteren Gruppenmitgliedes"
Gruppengröße	6-8
Dauer	2 - 2 1/2 Stunden; 1 Stunde Spiel, 1 Stunde feed-back
Unterlagen Material	Personen- und Aufgabenbeschreibung Tutorenleitfaden
Probleme bei der Durchführung	Abneigung einiger Teilnehmer, sich persönlich in die Gruppenarbeit einzubringen; ungleiche Behandlung einiger im feed-back
Hinweise zur Durchführung	Begründung notwendig; gute Einleitung der feed-back-Runde erforderlich
Hinweise zum Tutoren-Training	Selbsterfahrung in einem gruppendynamischen Spiel notwendig; klären, ob die Tutoren von dem Sinn des Spiels überzeugt sind
geeignete Ver- tiefungspapiere	COHN,R. (1974) ANTONS,K. 1976
Abwandlungen	Turmbau-Spiel
Quellen	HELLING,D., Fachbereich Chemie, Universität Hamburg

Lernsituation	Gruppenarbeit
Ziele	Beobachtung eigenen und fremden Gruppenverhaltens, Üben von Kooperation, Sensibilisierung für gruppendynamische Phänomene, Üben von feed-back
Lernform	Gruppenspiel "Turmbau"
Gruppengröße	6 - 8
Dauer	1 Stunde Spiel, 1 Stunde feed-back
Unterlagen Material	pro Gruppe 5 Pappen, Zeichenpapier, 1 Bleistift, 1 Schere, 1 Lineal, 1 Klebetube; Tutorenleitfaden
Probleme bei der Durchführung	
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutoren-Training	Selbsterfahrung in einem gruppendynamischen Spiel wichtig
geeignete Vertiefungspapiere	COHN,R. (1974) ANTONS,K. 1976
Abwandlungen	Brückenbau
Quellen	

Lernsituation	Gruppenarbeit
Ziele	s. andere Spiele
Lernform	Gruppendiskussion "Berufungskommission"
Gruppengröße	6 - 8
Dauer	Spiel 1 Stunde, feed-back 1 Stunde
Unterlagen Material	Persónaldaten und persönliche Stellungnahmen von 4 -6 Kandidaten/Bewerbern
Probleme bei der Durchführung	s. andere Spiele
Hinweise zur Durchführung	s. andere Spiele
Hinweise zum Tutoren-Training	s. andere Spiele
geeignete Ver- tiefungspapiere	s. andere Spiele
Abwandlungen	
Quellen	HELLING,D., Fachbereich Chemie, Universität Hamburg

Lernsituation	Gruppenarbeit
Ziele	s. andere Spiele
Lernform	Gruppendiskussion "Entwicklung einer Orientierungseinheit"
Gruppengröße	6 - 8
Dauer	Spiel 1 Stunde, feed-back 1 Stunde
Unterlagen Material	Liste von Themen und Lernsituationen für eine Orientierungseinheit
Probleme bei der Durchführung	s. andere Spiele
Hinweise zur Durchführung	auch geeignet zur Auswertung einer OE, am Ende der OE zu spielen
Hinweise zum Tutoren-Training	
geeignete Vertiefungspapiere	s. andere Spiele
Abwandlungen	
Quellen	HELLING,D., Fachbereich Chemie, Universität Hamburg

Lernsituation	Gruppenarbeit
Ziele	s. andere Spiele
Lernform	Gruppenspiel "Städteplanung"
Gruppengröße	6 - 8
Dauer	Spiel 1 Stunde, feed-back 1 Stunde
Unterlagen Material	Karten mit Gebäuden und Gebäudeteilen, käuflich z.B. bei Ravensburg
Probleme bei der Durchführung	s. andere Spiele
Hinweise zur Durchführung	s. andere Spiele
Hinweise zum Tutoren-Training	s. andere Spiele
geeignete Ver- tiefungspapiere	s. andere Spiele
Abwandlungen	selbstangefertigte Karten
Quellen	SCHULMEISTER,R.

Lernsituation	Gruppenarbeit
Ziele	Erleben von Gefühlen in der Gruppenarbeit, Beobachtung von Kooperation in der Gruppe, Üben von Feed-back
Lernform	"Spiel der Stummen" oder "Quadrate-Spiel"
Gruppengröße	5
Dauer	Spiel zwischen 5 und 15 Minuten Feed-back 20-30 Minuten
Unterlagen Material	5 Umschläge mit Quadrat-Teilen Spielanweisung mit Regeln (ANTONS (1976) S.118)
Probleme bei der Durchführung	
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutoren-Training	
geeignete Ver- tiefungspapiere	Kooperation und Wettbewerb (ANTONS (1976) S.141 ff)
Abwandlungen	Gruppenspiel "Mipps und Wors" bei KIRSTEN/MÖLLER-SCHWARZ (1973)
Quellen	BROCHER,T. 1967 ANTONS,K. (1976), S. 117 ff .

Lernsituation	Lernen in Gruppen: Gruppen-Regeln
Ziele	Reflexion von Interaktions- und Kommunikationsregeln verbunden mit Selbsterfahrungslernen
Lernform	Gruppen-Kooperations-Übung mit anschließendem Feed-back; Thema "Die 10 wichtigsten Regeln für Kooperation in einer Gruppe"
Gruppengröße	6-10
Dauer	ca. 90 Minuten
Unterlagen Material	Karteikarten, Wandzeitung oder Tafel
Arbeitsauftrag	"Bitte stellt die 10 wichtigsten Regeln zusammen, die bei einer Kooperation in einer Gruppe beachtet werden sollten (45 Minuten)"
Hinweise zur Durchführung	Es muß unbedingt ein Feed-back angeschlossen werden, in dem der eigene Kooperationsprozeß bei der Erstellung der Regeln reflektiert wird
Hinweise zum Tutorentaining	Beobachter-Funktion üben; Tutoren sollten keine Interpretation des Verhaltens einzelner vornehmen; feste Vereinbarungen über Tutorenrolle diskutieren
geeignete Vertiefungspapiere	s. andere Spiele
Abwandlungen	Berufungskommission, Auswahl eines Gruppenmitgliedes
Quellen	FU Berlin, Modellversuch Fremdsprachenausbildung

Lernsituation	Gruppenarbeit
Ziele	s. andere Spiele
Lernform	Gruppenspiel "Herstellung eines Video-Filmes"
Gruppengröße	6 - 8
Dauer	Spiel 2 - 2 1/2 Stunden, Feed-back 1 Stunde
Unterlagen Material	Liste mit 2-3 vorgeschriebenen und 1 freien Thema, Aufgabenbeschreibung: Drehbuch, Filmherstellung; 1 Video-Set mit Aufnahmemöglichkeit
Probleme bei der Durchführung	s. andere Spiele
Hinweise zur Durchführung	s. andere Spiele
Hinweise zum Tutoren-Training	s. andere Spiele
geeignete Ver- tiefungspapiere	s. andere Spiele
Abwandlungen	
Quellen	SCHULMEISTER.R.

Lernsituation	Gruppenarbeit / Reflexion von Gruppenarbeit
Ziele	1) Realistische Einschätzung der Tätigkeiten während einer Gruppenarbeitsphase 2) Vergleich der Eigen- mit der Fremdwahrnehmung zur Frage: "Was haben wir eigentlich gemacht/geleistet?" 3) Kritische Diskussion der Begriffe "Arbeit" "Leitung", "Effektivität"
Lernform	Gespräch
Gruppengröße	10 - 25
Dauer	1 - 1 1/2 Stunden
Unterlagen Material	Arbeitsblatt (s. Quelle)
Probleme bei der Durchführung	Ehrliches und individuelles Ausfüllen des Arbeitsblattes
Hinweise zur Durchführung	Jedes Gruppenmitglied füllt allein aus seiner Rückerinnerung (am selben Tag/am Tag danach) die Tätigkeiten der betreffenden Kleingruppe in 10 min.-Abschnitten aus. Die Arbeitsbögen werden dann nach Kleingruppen zusammengesetzt und für alle sichtbar aufgehängt. Aus den Tätigkeiten (Bücher geholt, Fragen überlegt, getippt etc). werden im Plenum möglichst trennscharfe Kategorien gebildet, z.B.1)Arbeitsvorbereitung 2) Gespräch über die Gruppensituation 3)Privatgespräch 4)"Reine" Arbeitszeit 5) ... Die Arbeitsbögen werden nach diesen Kategorien koloriert/schraffiert und nach den Zielen (s.o.) ausgewertet.
Hinweise zum Tutoren-Training	
geeignete Vertiefungspapiere	
Abwandlungen	
Quellen	RHODE-JÜCHTERN,T., Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld

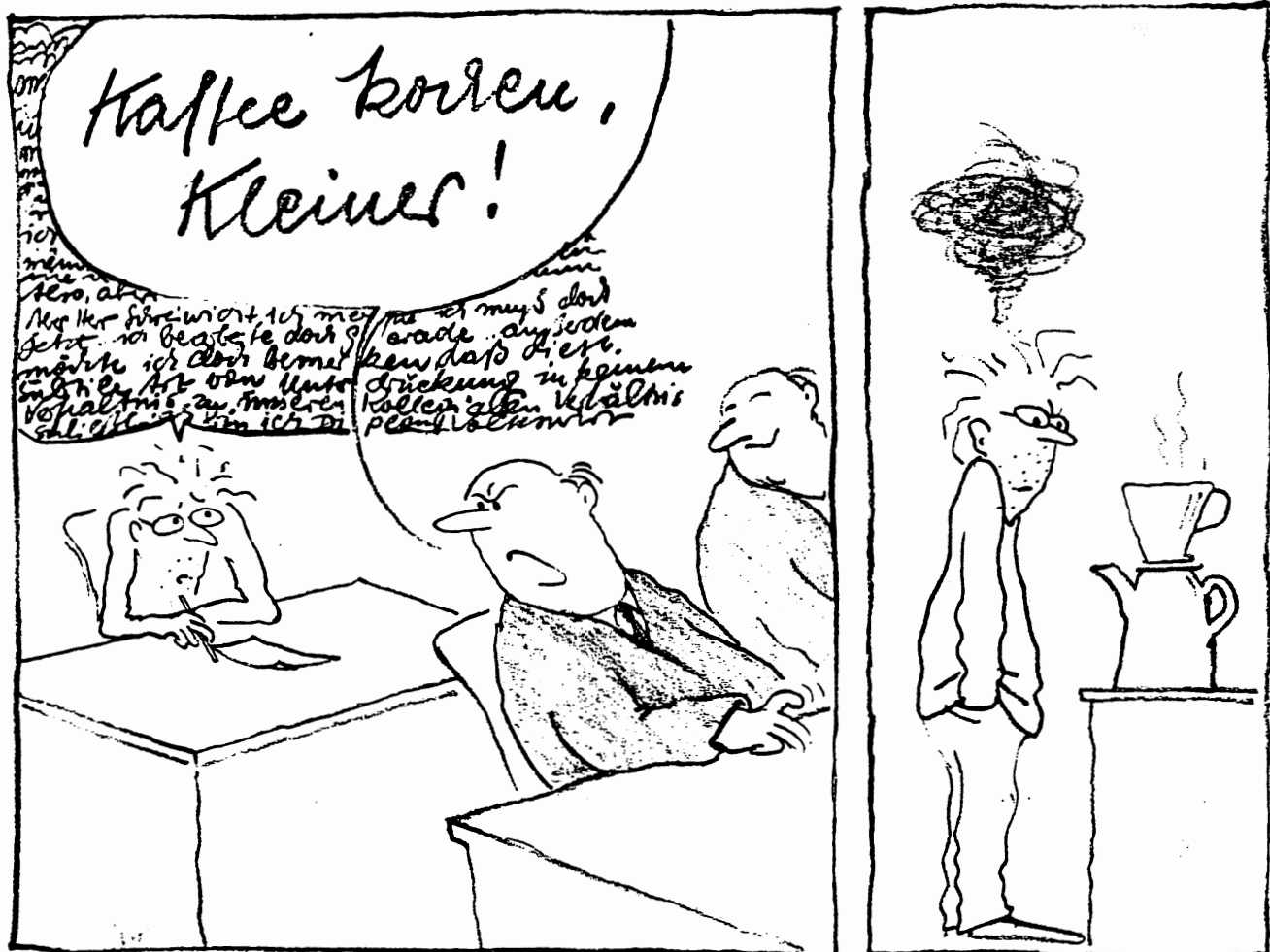
6.6. Einführung in Probleme der Berufspraxis

Zusammenfassung

Aus der Sicht der Hochschule muß auf möglichst frühen Berufspraxisbezug Wert gelegt werden. Verschiedene didaktische Formen der Realisierung des Berufspraxisbezugs werden vorgestellt. Besonders empfohlen wird die Methode der Berufserkundung.

Inhalt

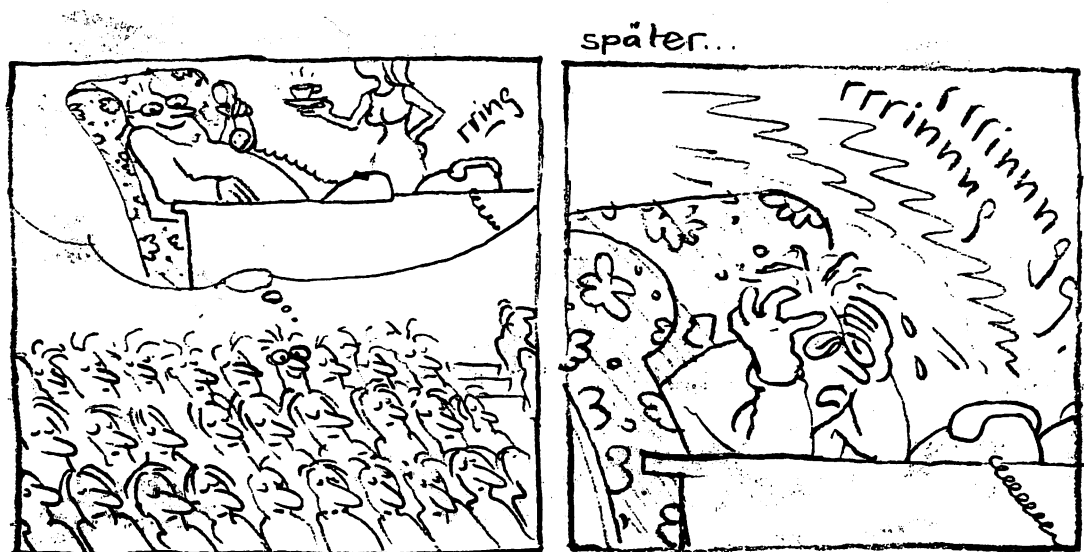
1. Begründung des Berufspraxisbezugs in der Orientierungseinheit
2. Ziele des Berufspraxisbezuges
3. Die Erkundung als Form des Berufspraxisbezugs
4. Beispiele und Materialien
5. Methodenkompendium



1. Begründung des Berufspraxisbezugs in der Orientierungseinheit

Seitdem sich bis in die Gesetzgebung das Bewußtsein durchgesetzt hat (Hochschulrahmengesetz), daß die Hochschulausbildung nicht vorrangig irgendwelche individuellen oder bürgerlichen Bildungsvorstellungen zu befriedigen hat, sondern in erster Linie eine wissenschaftliche Form der Berufsausbildung ist, können berufspraxisorientierte Lernphasen nicht mehr als wissenschaftsfremde Veranstaltungen gelten. Exemplarisch ist diese Position in den "Leitsätzen zur Studienreform" des Deutschen Gewerkschaftsbundes herausgearbeitet worden.

Der Aspekt der Berufsqualifikation und -perspektive muß aus der Sicht der Institution Hochschule der zentrale Aspekt jeder Studienorientierung sein (s.a. Kap.: Begründung von Orientierungseinheiten), auch und gerade wenn dies nach den Interessen und Motivationen der Studienanfänger nicht immer der Fall ist. Studienanfänger haben häufig ungenaue oder sogar falsche Vorstellungen von ihren zukünftigen Berufsfeldern und Arbeitsplätzen. Viele geben sich Illusionen hin ("ich möchte zu denen gehören, die nach oben kommen")



oder verdrängen jeden Gedanken an den Beruf, an ungünstige Berufsaussichten und widerwärtige Inhalte der Berufsrolle.

Einen sinnvollen Praxisbezug mit der Orientierungseinheit herzustellen, heißt demnach vorrangig, diese falschen Erwartungshaltungen zu modifizieren und die Studienanfänger zu motivieren, sich mit Problemen der Berufspraxis auseinanderzusetzen.

Bei dieser frühen Herstellung eines Berufspraxisbezuges kann es noch nicht darum gehen, umfassende Kenntnisse über das Berufsfeld zu vermitteln, auch nicht, berufliche Qualifikationen fachlicher oder sozialer Art zu erwerben. Im Vordergrund steht die Aufgabe, Zusammenhänge zwischen Beruf und Studium (Qualifizierung) aufzuzeigen, Interesse am Praxisbezug zu wecken und die Tatsache herauszuarbeiten, daß im Beruf eine besondere Rolle die sozialen Seiten der Berufstätigkeit spielen, die hierarchischen Strukturen der Berufswelt, die Kooperation im Betrieb usw. Eine frühe Konfrontation der Studenten mit ihren zukünfti-

gen beruflichen Aufgaben kann sich möglicherweise noch während des Studiums sinnvoll auswirken, und eine eingehende Auseinandersetzung mit den sich verändernden Strukturen der Berufsfelder wird die berufliche Qualifikation der Absolventen erhöhen.

Aus den genannten Überlegungen heraus erklärt sich auch der Stellenwert dieses Themenkomplexes in der Orientierungseinheit an so früher Stelle im Studium. Prinzipiell wäre es auch sinnvoll, diesen Themenkomplex etwas später anzubieten, doch die Erwartungshaltung der Erstsemester, die in der vorwiegenden Wissenschaftsorientierung eher traditionellen Studiengänge ihre Bestätigung findet, führt regelmäßig dazu, daß später angebotene Berufspraxisveranstaltungen nicht von einer Mehrheit der Studenten angenommen werden.

Diese Chance darf nicht versäumt werden, auch wenn die allgemeinen Probleme des Berufspraxisbezuges wissenschaftliche gesehen noch weitgehend ungeklärt sind. Für eine Diskussion dieser Gesichtspunkte wird auf die einschlägige hochschuldidaktische Literatur verwiesen (KRÜGER/MÜLLER 1974; OTTERSBACH 1978; HERZ 1975, FALTIN/HERZ 1974; HARTUNG u.a. 1974).

2. Ziele des Berufspraxisbezuges

Die möglichen Lernziele für einen Themenkomplex Berufspraxisbezug sind zahlreich. An dieser Stelle können nur einige ausgewählt werden. Für einen gründlichen Einblick wird auf den "Kriterienrahmen für eine Studienreform im Arbeitnehmerinteresse" verwiesen (CANARIS u.a. 1980, S. 185-221), der bislang noch die umfassendste Darstellung von Zielen für die Hochschulausbildung enthält.

- (1) Die Studenten sollen erkennen, daß Hochschulausbildung eine wissenschaftliche Form der Berufsausbildung ist.
- (2) Die Studenten sollen motiviert werden, sich bereits während des Studiums mit Fragen ihrer künftigen Berufspraxis auseinanderzusetzen.
- (3) Die Studenten sollen die ihnen offenstehenden Berufsfelder kennenlernen.
- (4) Die Studenten sollen die gegenwärtige und zukünftige Arbeitsmarktsituation analysieren.
- (5) Die Studenten sollen Berufssillusionen ("Forscherleitbild") abbauen und falsche Berufsvorstellungen und -erwartungen revidieren.
- (6) Die Studenten sollen konkrete Arbeitsplätze kennenlernen und deren Stellung in der betrieblichen Organisation analysieren.
- (7) Die Studenten sollen erkennen, daß außer Fachwissen im Beruf auch außerfachliche Qualifikationen verlangt werden.
- (8) Die Studenten sollen informiert sein über die gesetzlichen Regelungen der Interessenvertretung und Mitbestimmung.
- (9) Die Studenten sollen den Zusammenhang von Studium und Beruf erkennen und kritisch beurteilen können. Aus gewerkschaftlicher Sicht läßt sich hinzufügen (VFS, Chemie 1977).

- (10) Die Studenten sollen wissen, daß ihre Interessen als abhängig Beschäftigte mit den Interessen anderer Arbeitnehmergruppen in den Grundsätzen identisch sein werden.
- (11) Die Studenten sollen die Notwendigkeit gewerkschaftlicher Organisation erkennen und für sich akzeptieren.

Die Studenten sollen mal vernünftig ausschlafen....



Prinzipiell bieten sich viele verschiedene Methoden an, Aspekte der Berufspraxis in der Orientierungseinheit zu behandeln, doch der besondere Lernzielschwerpunkt der Orientierungseinheit bedingt eine Selektion der aktiven Lernformen. So

kommen z.B. Vorträge von Berufspraktikern und Vertretern von Berufsorganisationen oder Podiumsdiskussionen nur bedingt in Betracht, da sie auch bei intensiver Vor- und Nachbereitung den Erstsemestern nur relativ beschränkte Beteiligungschancen einräumen. Als relativ schwierig und nicht besonders motivierend erweisen sich Lektüre und Diskussion von Texten über die Berufspraxis. Es bleiben jedoch eine Vielzahl von Methoden, die sich auch gut gegenseitig ergänzen können:

- Rollenspiele zu Situationen aus der Berufspraxis mit anschließender Diskussion (mit Themen wie "Einstellung", "Beurteilung")
- Planspiele zu beruflichen Problemen (mit Themen wie "Rationalisierung", "Kündigung", "Streik")
- Unterrichtsfilme mit anschließender Hospitation
- Praktikerbefragung und Gespräche mit Lehrern und Praktikern.

Vor- und nachbereitete Hospitationen haben besonders im Bereich der Lehrerbildung eine Funktion. Ihr Einsatz im Rahmen der Orientierungseinheit ist jedoch nicht immer notwendig, sofern die betreffenden Fachbereiche über - an die Orientierungseinheit anschließende- (reformierte) praxisbezogene Einführungsveranstaltungen verfügen.

3. Die Erkundung als Form des Berufspraxisbezugs

Im Gegensatz zur "Besichtigung" eines Betriebes oder einer beruflichen Institution versteht die Hochschuldidaktik unter der "Erkundung" eine aktive Lernform, die durch folgende Merkmale charakterisiert werden kann (s. VFS, Erkundungen 1977, S. 7):

- die Vor- und Nachbereitung der Praxisphase
- die thematische Konzentration auf wenige theoretisch interessante Aspekte
- die Begegnung mit Praktikern während der Besichtigung und
- die selbständige Datenerhebung in der Praxis

Diese Merkmale sollen im folgenden eingehender dargestellt werden (vgl. FLECHSIG u.a. 1978, S.26 ff):



Vorbereitung der Praxisphase

Die Vorbereitung der Praxisphase kann eingeleitet werden durch Lektüre kurzer Artikel über die Berufspraxis oder durch eine Reihe kurzer Rollenspiele zu Situationen im Beruf, da die Erstsemester in der Regel derart geringe Vorstellungen über Berufsfeld, Betriebe und Arbeitsplätze haben, daß sie es nicht besonders leicht finden, auch nur Fragen zu stellen, geschweige denn sog. "informierte Fragen". Eine besondere themenzentrierte warming-up-Phase ist deshalb gelegentlich sinnvoll.

In der Vorbereitungsphase geht es darum, die vorhandenen Lernvoraussetzungen der Studenten aufzudecken, ihre Meinungen kennenzulernen und sie selbständig Fragen formulieren zu lassen, die sie an Gesprächspartner in den zu besichtigenden Betrieben stellen können, um auf diese Weise ihr Wissensdefizit zu verringern. Auf die Notwendigkeit einer an vorher festgelegten Kriterien stattfindenden Auswertung der Lernsituation im Berufsfeld verweisen KOPF u.a. (1974).

Die Phase der Erarbeitung von Fragen für einen Interviewleitfaden ist didaktisch gesehen besonders schwierig, besonders in solchen Studiengängen, in denen die Studenten überwiegend geringes Interesse an beruflichen Perspektiven mitbringen. Andererseits ist es unerläßlich, daß die Erstsemester die Fragen selbständig entwickeln und sie später auch selbst stellen und auswerten. Dies kann leichter gelingen, wenn zu diesem Zweck Gruppenarbeitsformen wie brain-storming, Paarinterview u.a. (s. Kap. Tutorentraining) eingesetzt werden.

Dabei erscheint es günstig, Art und Zahl der erwünschten und zu verwertenden Erkenntnisse möglichst einzuschränken und sich *auf ein Thema oder wenige Themen zu konzentrieren* (VFS, Erkundungen 1977, S.7), um nicht durch die Vielfalt empirischer Daten verwirrt zu werden, sondern möglichst exemplarisch Strukturzusammenhänge betrieblicher Wirklichkeit zu erfassen, soziologisch relevante Phänomene, die auch theoretischer Verarbeitung prinzipiell zugänglich sind, geht es doch schließlich darum, die "soziologische Phantasie" (Negt) anzuregen, sozialwissenschaftliche Denkweisen zu trainieren.

"Insgesamt ist die Erkundung also eine auf ein Thema ausgerichtete Lehrveranstaltung, die aus mehreren Lernsituationen besteht. Die Lernsituationen, bei denen die Studenten in das Berufsfeld gehen, sind nur eine Teil der Erkundung und alleine noch keine wissenschaftliche Lernsituation. Die Gleichsetzung von "Erkundung" mit dem Teil der Lehrveranstaltung, der im Berufsfeld stattfindet, ist mindestens ein mißbräuchlicher Sprachgebrauch, weil er naheulegen scheint, daß z.B. Vor- und Nachbereitung nicht zur eigentlichen "Erkundung" gehören. Dabei sichern erst die angegebenen Definitionsmerkmale, daß Lernprozesse auf Ziele hin organisierbar werden und nicht bloß zufällig ablaufen - für wissenschaftliche Ausbildung eigentlich eine Selbstverständlichkeit." (VFS, Erkundungen 1977, S.9).

Für die Erkundung spielt die konkrete Anschauung des Betriebes nicht die Hauptrolle. Dies gilt eher für die traditionelle Form der Besichtigung. Für die Erkundung hingegen hat die Praxisphase die Aufgabe, direkte Kontakte mit Praktikern zu ermöglichen und auf diese Weise die "Authentizität der gewonnenen Information" (ebd.) zu gewährleisten. Es

ist eine andere Qualität des Wissens, die uns Erkundungen als Lernform den Vorzug vor anderen geben lassen. Allerdings muß einschränkend bemerkt werden, daß Erkundungen aus eben den genannten Gründen ausgesprochen für den Erstkontakt der Studenten mit der Praxis geeignet sind und keineswegs spätere Lektüre und längere Praxisphasen ersetzen können. Das Ziel von Erkundungen kann nicht der Erwerb unmittelbar handlungswirksamer und verwendungsfähiger Kenntnisse sein, sondern die reflektierte Aneignung von Wissen über berufliche Praxis. (vgl. Erkundungen (1975).

Die Praxisphase

Die Betriebserkundung sollte gezielt so organisiert werden, daß es zu Kontakten und Gesprächen mit Arbeitnehmern am Arbeitsplatz kommt. Es ist uns bekannt, daß eine derartige Form nicht von allen Unternehmensleitungen gern gesehen wird, stattdessen in der Regel "Führungen" durch den Betrieb und ein "Gespräch" mit der Unternehmensleitung angeboten werden. Es setzt intensive Kontakte und Verhandlungen voraus, um den Sinn dieser didaktischen Form verständlich zu machen.



Die Praxisphase ist für die Studenten das Feld der Datensammlung. Ihre Methoden sind die Befragung und die Beobachtung. Sie führen systematisch Protokoll, entsprechend den vorher festgelegten Interviewleitfäden.

An den Gesprächen im Betrieb sollten auf jeden Fall nicht-akademische Arbeitnehmer, Frauen und Vertreter des Betriebsrates beteiligt sein. Auch dies muß in den Verhandlungen mit dem Betrieb geklärt werden. Der VFS schlägt vor (s. VFS, Erkundungen 1977, Chemie 1977), gesonderte Gespräche mit Betriebsratsmitgliedern zu organisieren, falls der Betriebsrat an der Erkundung behindert wird.

In der Herstellung direkter Kommunikation zwischen "Praktikern" aus dem Berufsfeld, Studenten und Dozenten ist das wesentliche Element von Erkundungen zu sehen:

"Einerseits soll es den Studenten in dieser Arbeitsform möglich sein, die gesellschaftliche Relevanz der praktischen Anwendung theoretischer Kenntnisse zu

erkennen und damit bereits im Studium eine anwendungsbezogene Haltung zu entwickeln, andererseits könnte durch den systematischen Kontakt mit Praktikern den Studenten die Einsicht vermittelt werden, daß sie sich an der Universität solche Kenntnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen erwerben müssen, die es ihnen ermöglichen, zu einem späteren Zeitpunkt ihre Berufsfelder aktiv und bewußt zu gestalten." (vgl. MÜLLER 1974, S.166).

Die Nachbereitung oder Auswertung

Bei einer Erkundung muß unbedingt vermieden werden, bei den Studenten den Eindruck hervorzurufen, daß das "Praxiserlebnis" bereits das angestrebte Lernziel sei. Aus diesem Grund ist die Auswertungsphase und ihre systematische Verknüpfung mit der Vorbereitungsphase wichtig. Erst durch die Auswertung wird die Erkundung zu einer wissenschaftlichen Lernform, die zwar nicht den Weg über die Vermittlung abstrakter Kenntnisse über Berufspraxis nimmt, aber letztlich doch bei generalisierten Erkenntnissen und soziologischen Abstraktionen enden soll.

Um dieses Ziel zu erreichen, sollte die Auswertung streng über die Protokolle organisiert, und ein "Ausrutschen" in Richtung auf "Anekdoten über die Praxiserlebnisse" vermieden werden. Sofern Zeit zur Verfügung steht, können die bisherigen Erkenntnisse durch Lektüre (z.B. Tarifverträge, Mitbestimmungsgesetz und wissenschaftliche Aufsätze) und Diskussionen vertieft werden. Es hat sich allerdings als unpraktisch erwiesen, die Auswertung der Erkundung auf den letzten Tag der Orientierungseinheit zu legen.

Besonderheiten und abweichende Formen für Lehrer

Für Lehrerstudenten bietet sich eine analoge Form vor- und nachbereiteter Hospitationen an. Im Fachbereich Physik der Universität Hamburg wird sogar eine eigene "Physik-Lehrer-OE" angeboten. Jedoch ist überlegenswert, daß auch Lehrerstudenten in naturwissenschaftlichen Fächern die berufliche Realität in den Betrieben der Industrie kennenlernen sollten, auf die ihr Fach hin ausgebildet. Über vor- und nachbereiteten Hospitationen außerhalb der sogenannten "Praxisbezogenen Einführungen" für Lehrerstudenten (s. MALIN 1978) berichtet MEYER-ALTHOFF (1978).

Interview-Leitfaden für die Berufspraxis-Erkundung
(Beispiel Chemie)

- I. Arbeitsplatz und Tätigkeit
- II. Sozialer Status, Stellung in der Hierarchie
- III. Einflußnahme und Kontrolle
- IV. Berufliche Werdegänge
- V. Selbsteinschätzung
- VI. Politische und gewerkschaftliche Betätigung
- VII. Lage der Chemikerin
- VIII. Umweltschutz

zu I:

1. Aufgabenbereich, Arbeitsaufgabe, Objekte der Arbeit
2. Tagesablauf
3. Arbeitsbelastung, wöchentliche Arbeitszeit
4. Beeinflussung des Privatlebens durch die berufliche Tätigkeit
5. Anforderung an das Wissen (welche an der Universität erworbenen Kenntnisse können Sie in der heutigen Position verwenden bzw. auf welchen Gebieten haben Sie sich neue Kenntnisse aneignen müssen?)

zu II:

1. Wirtschaftliche Lage, Marktwert (besonders bei Firmenwechsel)
2. Vertragsbedingungen
3. Einfluß der Stellung auf Arbeitsplatzbedingungen
4. Betriebshierarchie (Fähigkeiten, Stellung, Kompetenz)

zu III:

1. Einflußnahme auf Arbeitsbedingungen
 - Arbeitsgebiet
 - Forschungsfreiheit
 - Sachausstattung (Haushalt)
 - Sicherheitsmaßnahmen
 - Teamarbeit
2. Bewertung der eigenen Person durch Vorgesetzte
3. Einflußnahme auf die Beförderung von Untergebenen
4. Kontrolle der eigenen Arbeit (In welchen Angelegenheiten werden Sie von wem kontrolliert?)

zu IV:

1. Voraussetzung für Einstellung
2. Einstellungsgespräche
3. Probezeit



4. Qualifikationen (Welche fachlichen und außerfachlichen Fähigkeiten werden von den Firmen verlangt und welche Aufstiegsmöglichkeiten ergeben sich daraus?)
5. durch die Firma geförderte Weiterbildung (außerfachlich und fachlich)
6. Spezialisierung (Fördert die Spezialisierung die Karriere?)
7. Sicherheit des Arbeitsplatzes (Nimmt die Sicherheit des Arbeitsplatzes mit zunehmendem Alter ab?)

zu V:

1. Arbeitsplatzeinschätzung (Welche Vorstellung von Ihrer Tätigkeit hatten Sie bei der Einstellung und sind diese Erwartungen erfüllt worden?)
2. Einsatz nach Fähigkeiten und Interesse
3. Entlohnung (Wie schätzen Sie Ihren Verdienst in Bezug auf Ihre Fähigkeiten ein?)
4. Kriterien für Bezahlung
5. Motive für die Arbeit (Gehalt, Prestige, Interesse an der Forschung)
6. Gesellschaftlicher Standort (Fühlen Sie sich als Arbeitnehmer, leitender Angestellter oder Unternehmensvertreter?)
7. Stellung zum Betriebsverfassungsgesetz (Haben Sie zum Betriebsrat gewählt?)

zu VI:

1. Interessenvertretung (Welche Organisationen sind im Betrieb vertreten?)
2. Mitbestimmung (speziell für Chemiker!)
3. Zugehörigkeit zu Organisationen
4. Arbeitskampf (Angenommen es kommt zum Arbeitskampf, welche Haltung nehmen Sie dann ein oder wird Ihnen eine Haltung nahegelegt?)
5. Arbeitsbelastung und politische Betätigung

zu VII:

1. Prozentualer Anteil der Chemikerinnen an der Gesamtzahl der Chemiker
2. Spezielle Einstellungskriterien für Chemikerinnen (Verpflichtung für mehrere Jahre, schlechtere Bezahlung?)
3. Status und Ansehen der Chemikerinnen (Gibt es Chemikerinnen als Vorgesetzte für andere Chemiker? Wird sie als Vorgesetzte anerkannt?)
4. Arbeitsbereich (Gibt es besondere Tätigkeitfelder für Chemikerinnen z.B. Dokumentation u.a.?)
5. Probleme der Mutterschaft

zu VIII:

1. Berücksichtigung möglicher Umweltverschmutzung bei der Herstellung spezieller Produkte?
2. Berücksichtigung der Umweltprobleme bei der Planung von Projekten?
3. Mögliche Kosten bei der Berücksichtigung von Umweltproblemen



4. Beispiele und Materialien

*Analyse notwendiger Fähigkeiten und Kenntnisse eines Nautikers
anhand eines "Kapitänsberichtes"*

(aus BERKING, B. u.a. 1979)

Die Idee war, den Studienanfängern die Lernziele nicht einfach "vorzusetzen", vielmehr sollten sie diese in der Darstellung einer berufspraktischen Situation selbst entdecken. Gewählt wurde ein fiktiver Kapitänsbericht. Erreicht werden kann durch diese Lernform Einsicht im Zusammenhänge zwischen bisherigen praktischen Erfahrungen und zukünftigen theoretischen Lerninhalten und dadurch voraussichtlich eine stärkere Studienmotivation und aktive Teilnahme an der Ausbildung. Darüber hinaus sollten die Studenten in dieser Lernsituation eine Arbeitsmethode kennenlernen, die für das spätere Studium und den Beruf relevant ist, nämlich das Problemlösen in Gruppen. Es sollte hier die Chance gegeben werden, mit dieser Arbeitsmethode ohne Leistungsdruck erste Erfahrungen zu sammeln.

Beschreibung der Lernsituation

Die Lernsituation besteht aus einer Informationsphase, in der Thema und Unterlagen vorgestellt werden, einer aktiven Gruppenarbeitsphase zum Bearbeiten des Kapitänsberichtes und einer Diskussion, in der das Erreichte diskutiert wird. Die genaue Aufgabenstellung für die Gruppenarbeitsphase wird in einem Arbeitsbogen beschrieben (der nach dem Kapitänsbericht abgedruckt wird). Seine Lektüre ist zum Verständnis der Lernsituation notwendig.

Das Material

Der Kapitänsbericht: Von den Schiffsleitungen werden regelmäßig Tätigkeitsberichte für die Reederei verfaßt. Für unsere Lernsituation wurde ein fiktiver Bericht erstellt. So konnten möglichst viele relevante Tätigkeitsbereiche eines Kapitäns mit aufgenommen werden. Auch durch den Aufbau des Berichts und durch die Gewichtung in der Darstellung von Sachverhalten konnten die Inhalte leichter mit den Studieninhalten und -zielen am Fachbereich Seefahrt verknüpft werden.

Ablauf der Lernsituation während der Orientierungseinheit

Nach einer kurzen Information über den Sinn dieses Veranstaltungsteiles werden den Studenten die Arbeitspapiere ausgeteilt. Es folgt eine Lesephase von ca. 20 Minuten. Danach wird der Kapitänsbericht mit Hilfe des Arbeitsbogens analysiert (ca. 2 1/2 Stunden). Die Gruppen benutzen für die Strukturierung der Arbeitsmittel Karteikarten und eine Wandtafel. Zunächst werden die "gefundenen" Tätigkeiten des Kapitäns in der Reihenfolge ihrer Nennung auf Karteikarten geschrieben und ohne Gewichtung und Wertung an die



Tafel geheftet. Nächste Schritte sind dann Sichten, Ordnen und Klassifizieren.

Dann werden zu den Tätigkeiten und Fähigkeiten Lernziele formuliert und diese Lernziele einzelnen Wissenschaftsbereichen zugeordnet. Ansatzweise kann dadurch eine Lernzielhierarchie aufgestellt werden.

Abschließend werden die Gruppenergebnisse verglichen und im Plenum diskutiert.

Kapitansbericht

8. November, Montreal: Da die Räume mit der Höchstladungsmenge von 15.000t, die in der Charterpartie vorgesehen waren, ohnehin nicht ganz ausgefüllt werden konnten und die Frachtrate sehr schlecht ist, habe ich entsprechend der Mengenoptionsklausel in der Charterpartie nur 14.750t Ladung zur Übernahme aufgegeben und statt dessen voll gebunkert, um die extrem günstigen Bunkerpreise ausnutzen zu können. Um den Stabilitätsanforderungen von Kap. VI SOLAS 74 zu genügen, mußten ein Mittellängsschott in Luke VI und Feeder für Luken I und VI UR gebaut werden. Zwar hätte Luke I ganz gefüllt werden können, dann wäre jedoch ein vorlastiger Trimm von 1' entstanden. Wie wir aus den Kusstetigkeitsversuchen der vergangenen Reise festgestellt haben, verschlechtert sich hierbei die Steuerfestigkeit so erheblich, daß das auf der langen Reise nicht in Kauf genommen werden kann.

9. November: Um das Schiff bis zum Cancelling Date andienen zu können, mußte ich für die Deckbesatzung in erheblichem Umfang Mehrarbeit zum Bau von Schotten und Feedern anordnen, da die Zimmermannsgänge in Montreal streikten. Die Forderung der Bordvertretung, für diese Arbeiten den kanadischen Zimmermannslohn an die Leute zu zahlen, habe ich mit dem Hinweis auf die §§ 77(3) und 87(1) BVG zurückgewiesen. In diesem Zusammenhang möchte ich hervorheben, daß die Bordvertretung auch bei sachlichen Differenzen stets um eine gute Zusammenarbeit bemüht war. Das Holz für den Bau der Feeder mußte trotz aller Bemühungen der Agentur sehr ungünstig eingekauft werden, da nur die Firma Dupont sofort zu liefern bereit war, dafür aber \$10,- teurer als die Firma Walker, die erst zwei Tage später liefern konnte. Die Firma Lagrange weigerte sich, mit Hinweis auf den Streik überhaupt zu liefern.

10. November: Vorbereitungsarbeiten beendet, 17.30 Uhr Schiff ladebereit gemeldet.

12. November: Um 15.30 Uhr Laden beendet. Das Ansinnen des Abladers, ein auf den 10. November rückdatiertes Konnossement zu zeichnen, habe ich zurückgewiesen. 15.45 Uhr Lotse an Bord. Tiefgang bei Abfahrt: V.: 31'06" M.: 31'09" H.: 32'00". 16.00 Uhr Maschine Achtung, Abfahrt Montreal.

13. November: 11.30 Uhr Father Point, Lotse von Bord. 12.00 Uhr Anfang der Seereise. Trotz des Telegramms von der Reederei vom 12. November mit der Empfehlung, den kürzesten Weg über Belle Isle und Pentland Firth zu nehmen, entschloß ich mich nach eingehendem Studium der vorliegenden Wetterberichte, der Monatskarte für den Nordatlantik und des Seehandbuchs, die Südroute durch die Cabot Straße und über Cap Race nach Bishop



Rock zu wählen, da sich östlich von Belle Isle auf 52°N 45°W ein festliegendes Tief befand und auf 40°N 57°W ein stationäres Hoch. Außerdem ist auf der Nordroute um diese Jahreszeit mit viel schlechtem Wetter und bei Belle Isle mit Eis zu rechnen.

15.November: 03.40 Uhr passieren Cap Race in 12 sm Abstand. Um 04.20 Uhr wurde gemeldet, daß der Ing.Ass. Grimm auf dem Hauptniedergang der Maschine gestürzt war und sich erheblich verletzt hatte (vgl. Telegramm an die Reederei vom 15.November). Da er erhebliche Kopfverletzungen und evtl. auch innere Verletzungen hatte, entschloß ich mich, St. John's anzulaufen und den Verletzten dort in ein Krankenhaus zu geben. Erreichten um 12.20 Uhr St. John's Reede. Der Verletzte wurde dort von der Coast Guard übernommen und in das vom Makler benannte Krankenhaus befördert. Da der Verletzte ohne Bewußtsein war, wurde der Konsul durch den Makler telefonisch verständigt und ihm die Papiere und Effekten zugeschickt. Setzten um 13.45 Uhr die Reise fort. Im weiteren Verlauf der Reise bis Bishop Rock wurden SW-liche Winde in Stärken 5-7 angetroffen.

18.November: Das Schiff wurde in Kreuzseen, die durch die hohe N-liche Dünung entstanden, sehr stark beansprucht. Während der Überreise haben der II.Offizier Geist und ich die Werftunterlagen für die Stabilität und Trimm zur Eingabe in einen programmierbaren Taschenrechner aufbereitet, um in Zukunft die erforderlichen Rechnungen schneller durchführen zu können.

21.November: Um 18.30 Uhr passierten Bishop Rock in 18 sm Abstand. Im Kanal unlaufende Winde 1-2, verminderte Sicht, zeitweise Nebel.

22.November: Steward Schluck war trotz striktem Alkoholverbots zum wiederholten Mal betrunken und griff den I.Offizier Fromm gegen 4.30Uhr auf dessen Wache tätlich an. Ich habe deshalb Schluck nach Anhörung der Bordvertretung, die keine Einwände hatte, fristlos gekündigt. Kurz nach Passieren von Casquets um 9.40Uhr fiel das True-Motion-Gerät aus. Den Herren Fromm und Geist gelang es, mit Hilfe der an Bord vorhandenen technischen Unterlagen, das Gerät wenigstens für Relativ-Anzeigen betriebsklar zu machen.

23.November: 00.00Uhr Ende der Seereise. 00.24Uhr Lotsenübernahme bei der Maastonne. 03.30Uhr fest im Waalhaven. Für Einlaufen Hamburg bitte ich um Ablösung des III.Offiziers Kümmerlich. Er sit seinen Aufgaben in keiner Hinsicht gewachsen. So hat er während der Reise nur zweimal ein fehlerfreies Mittagsbesteck gerechnet, und auch im Umgang mit Decca und Funkpeiler unterlaufen ihm so häufig Fehler, daß ihm ein selbständiges Wachegehen nicht zugetraut werden kann. Auch hinsichtlich seiner sonstigen Aufgaben ist er zwar bemüht, aber nicht in der Lage, sie selbständig zu lösen.



Arbeitsbogen für Erstsemester

Den Studenten wurde für ihre Analyse des Kapitänsberichts ein Frage- und Arbeitsbogen vorgegeben, der als Leitfaden für die Gruppenarbeit gedacht war.

1. Wo ist der Text für Euch unverständlich?
2. Welche Tätigkeiten verrichtet der Kapitän? Nach welchen Gesichtspunkten kann man die einzelnen Tätigkeiten zusammenfassen? Welchen Bereichen kann man die einzelnen Tätigkeiten zuordnen?
3. Über welches Wissen muß der Kapitän verfügen, um die unter 2. genannten Tätigkeitsbereiche erledigen zu können?
4. Aus welchen Wissenschaftsbereichen (Fächern) könnte das unter 3. genannte Wissen stammen?
5. Bringt die verschiedenen Bereiche des Wissens, das der Kapitän beherrschen soll, in eine Rangfolge nach dem Grad der Wichtigkeit und dem Gewicht/Umfang, mit dem es in der Ausbildung vermittelt werden sollte. Wo ist Eurer Meinung nach ein umfangreiches Grundwissen, wo mehr praktisches, anwendungsbezogenes Wissen erforderlich?
6. Über welche Fähigkeiten (über 3. hinaus) muß der Kapitän verfügen, um sein Wissen wirkungsvoll einsetzen und seine Arbeit erfolgreich durchführen zu können?
7. Sucht in der Bibliothek einzelne Buchtitel zu den herausgefundenen Tätigkeitsbereichen heraus.



Tutorenleitfaden zum Kapitänsbericht

Bei der Vorbereitung der Lernsituation wurde ein Tutorenleitfaden ausgearbeitet, in dem die wichtigsten Ergebnisse der Arbeit zusammengestellt waren. Die Tutoren hatten dadurch eine Kontrollhilfe zur Hand; außerdem blieb ihnen durch diese Arbeitserleichterung genügend Zeit, auf die Studienanfänger einzugehen.

zu 2. mögliche Gliederung der Tätigkeiten:

Klassen von Tätigkeiten:

Organisation

Disposition

Planung

Kontrolle

Beurteilung

Entscheidungen treffen

Anweisungen geben

Anweisungen ausführen?

Tätigkeiten im Innenverhältnis: Schiff, Besatzung

Tätigkeiten im Außenverhältnis: Agentur, Reederei

Tätigkeiten im Hafen/auf See

Tätigkeiten nach Bereichen:

a) wirtschaftlicher Bereich

8.11. Charterpartie, Frachtrate, Mengenoption, Kalkulation (Bunker)

9.11. Cancelling Date, Überstunden der Besatzung, Holzeinkauf

10.11. Meldung: ladebereit

12.11. Konnossement zeichnen

13.11. Telegramm der Reederei: Routenwahl (kürzester Weg)

b) rechtlicher Bereich

8.11. Charterpartie-Klauseln, SOLAS (Sicherheitsvorschriften)

9.11. Bordvertretung, BVG

12.11. Konnossement zeichnen (keine Rückdatierung)

22.11. Kündigung

c) sozialer Bereich

9.11. Überstunden, Zusammenarbeit mit der Bordvertretung

15.11. Krankheitsfall (Gesundheitsfürsorge)

22.11. Alkoholverbot, Kündigung (Personalführung)

23.11. Beurteilung (Personalführung)

d) naturwissenschaftlicher/technischer Bereich

8.11. Trimmrechnung, Stabilitätsanforderungen, Kursstetigkeitsversuche

13.11. Wetterberichte, Monatskarte und Handbuch, Routenwahl

15.11. Gesundheitsfürsorge (Medizin)

18.11. Werftunterlagen Stabilität und Trimm, Taschenrechnerprogramm

22.11. Radarreparatur

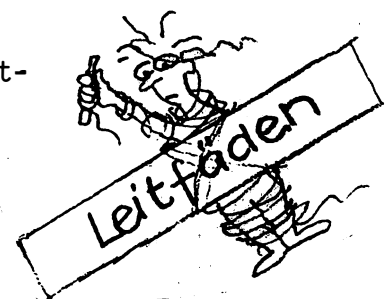
zu 3./4.

a) Wirtschaftswissenschaften

Betriebswirtschaft, Seeverkehrsbetriebslehre (Seefrachtgeschäft, Kostenrechnung)

b) Recht

Seehandelsrecht, Seeverkehrsrecht (SSO, Sicherheitsvorschriften), Arbeitsrecht (BVG, SMG)



- c) Sozialwissenschaften
Soziologie (Personalführung, Konfliktbewältigung)
- d) Naturwissenschaften/Technik
Schiffstheorie, Seemannschaft, Navigation, Meteorologie, Mathematik, Elektrotechnik

weiteres Wissen:

Englisch (nautisches Englisch, Wirtschaftsenglisch)

Die Wissensbereiche (3.) können aus den einzelnen Tätigkeiten abgeleitet und danach zu Wissenschaftsbereichen (4.a,b,c,d) zusammengefaßt werden.

zu 5.:

Wo liegen Abhängigkeiten/Überschneidungen zwischen Wissensbereichen?

z.B. Seefrachtgeschäft - Seehandelsrecht

Stabilität - Sicherheitsvorschriften

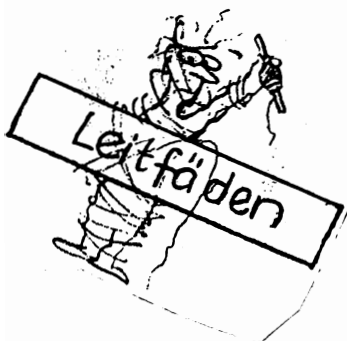
Personalführung(Überstunden) - Betriebswirtschaft

Sind ein/mehrere Wissensgebiete im Arbeitsbereich des Kapitäns von größerer Wichtigkeit als andere?

Eine strenge Reihenfolge kann man vielleicht nicht festlegen (?)

zu 6.:

- Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen (Textbeispiel)
- Verantwortungsbewußtsein
- Repräsentation des Schiffes/der Reederei
- Wo sind Erfahrungen/durch Erfahrungen erworbene Kenntnisse wichtig?
 - genaue Kenntnis des Schiffes/des Fahrtgebietes
 - Erfahrungen mit Ladungen/mit Fahrtgebieten
 - Erfahrungen mit Wetterlage
- Arbeitsweise diskutieren
- Ergebnisse/Gliederungen vielleicht auf der Tafel festhalten oder in einem Arbeitspapier zusammenfassen.



Berufsbezogene Rollenspiele über soziale Konflikte an Bord
(aus BERKING, B. u.a. 1979)

Ziele der Rollenspiele

Die soziale Situation an Bord macht vielen jungen Schiffsoffizieren sehr zu schaffen. Einige der Probleme sind: ausgeprägte Hierarchie, Isolation von der Familie, Freizeitbeschränkungen, Arbeiten und Wohnen auf engstem Raum, Isolation an Bord, rascher Besatzungswechsel und reine Männergesellschaft.

Diese den Schiffsbetrieb kennzeichnenden sozialen Probleme sowie äußere Belastungsfaktoren wie Lärm, Seegang, Hitze, Vibrationen und Klimawechsel begünstigen Aggressionen und andere unerwünschte Verhaltensweisen.

Ein wesentlicher Teil der späteren Berufsausübung der Absolventen des Fachbereichs Seefahrt ist Menschenführung sowohl an Bord der Schiffe als auch in der Seewirtschaft an Land. Die genannten Bedingungen zeigen die Schwierigkeit dieser Aufgabe. Mit dieser Lernsituation ist beabsichtigt, schon den Studienanfänger für diesen Aufgabenbereich zu sensibilisieren und zu interessieren, um eine zielgerichtete Studium auch in diesem Bereich zu fördern.

Für die Einführung in Aspekte des sozialen Verhaltens eignen sich besonders solche Lernformen, die es den Lernenden ermöglichen, eigene Erfahrungen zu machen und andere beobachten zu können, wie Simulationen und Rollenspiele. Die von uns gewählten Rollenspiele "sensibilisieren" für das Thema, sie verlangen von den Teilnehmern eine aktive Mitarbeit, und sie erlauben es, Formen des Verhaltens im Beruf spielerisch erfahrbar zu machen, zu denen der Student auf kognitivem Weg nur schwer einen Zugang finden würde. Zudem macht Lernen in dieser Lernform den Studenten auch noch Spaß.

Beschreibung der Lernsituation

Bei der Entwicklung der Rollenspiele haben wir uns bemüht, typische Situationen an Bord heranzuziehen, die jeder Studienanfänger in seinem Praktikum so oder ähnlich schon erlebt hat. Dies hatte den Vorteil, daß das Spiel und insbesondere auch die Diskussion immer unter Einbeziehung eigener Erfahrungen stattfinden konnte. Das erste Thema "Beurteilungsgespräch" bietet u.a. Gelegenheit, das Vorhandensein, die Notwendigkeit und die Veränderbarkeit von Hierarchien anzusprechen.

Das zweite Rollenspiel "Überstundenkonflikt" betrifft besonders den Bereich des sozialen Zusammenlebens an Bord und ermöglicht kritische Auseinandersetzung mit Begriffen wie Solidarität, Individualinteresse und Toleranz.

Gleichzeitig enthalten beide Spiele Probleme aus dem Rechtsbereich. Sie dienen so auch der Auseinandersetzung mit juristischen Fragen.

Das Material für diese Lernsituationen besteht aus den Rollenbeschreibungen und Handlungsanweisungen für die Mitspieler sowie



einem Leitfaden für die Beobachter, der wichtige Fragestellungen für die Beobachtung während des Spiels und für die anschließende Diskussion enthält.

Ablauf der Lernsituation

Gearbeitet wurde beim ersten Rollenspiel in Gruppen zu etwa sieben Studenten, die aus den bisherigen Gruppen neu zusammengestellt worden waren.

Nach einer kurzen Erklärung über Ziele und Formen von Rollenspielen wurde den Studienanfängern die erste Spielsituation erläutert. Mitspieler meldeten sich freiwillig, nachdem die Anfangsscheu überwunden war. Es wurden die Rollenbeschreibungen verteilt und gelesen.

Die nicht beteiligten Studenten bekamen den Auftrag, den Spielverlauf zu beobachten und dabei auf bestimmte Fragestellungen zu achten. Die besonders zu beachtenden Fragen wurden ihnen schriftlich vor Spielbeginn ausgegeben. Dann folgte die etwa zehn Minuten dauernde Spielphase. Danach wurde das Spiel mit seinem Ergebnis aber auch in seinen Möglichkeiten und Konsequenzen ausführlich diskutiert.

Unter Berücksichtigung der Diskussionsergebnisse wurde das Spiel erneut gespielt und wieder diskutiert. Eine Gruppe schaffte in der zur Verfügung stehenden Zeit auch noch einen dritten Durchlauf, so daß alle Studienanfänger auch einmal selbst gespielt hatten.

Danach wurde in gleicher Weise das zweite Rollenspiel in größerer Besetzung von etwa 14 Studenten gespielt. Hierbei spielten alle Studenten mit; d.h. es waren im Gegensatz zu dem ersten Rollenspiel keine Beobachter dabei, die den Spielverlauf unvoreingenommen durch eine Rolle verfolgen konnten. Bei diesem "großen" Rollenspiel fand wegen Zeitmangel nur ein erster Durchgang mit anschließender Diskussion statt.

Rollenspiel: Personalbeurteilung

Situation: Über den III. Offizier soll eine Personalbeurteilung verfaßt werden. Sie enthält in der Regel folgende Angaben: (nach BROICH 1977³, S.41)

Verhalten am Arbeitsplatz:

- Eingliederung in die Arbeitsgruppen (Teamarbeit)
- Verhalten zu Dienstvorgesetzten
- Verhalten zu Mitarbeitern (gleiche Ebene)
- Verhalten zu Besuchern und Kunden

Arbeitsverhalten:

- Arbeitstempo, Arbeitsbelastbarkeit, Fleiß
- Sorgfalt, Genauigkeit, Ordnungssinn, Zuverlässigkeit
- Handhabung von Arbeitsgeräten
- Einstellung zur Arbeit
- Bindungsfähigkeit am Arbeitsplatz
- Mobilität



Denkverhalten:

- Verstehen von Aufträgen, Aufmerksamkeit, Konzentration
- Denken, Beurteilen, Merken
- Organisations- und Dispositionsfähigkeit
- Kombinieren, Finden, Formen

Sonderfaktoren

- Sprachverständnis, Mitteilungsfähigkeit
- Beherrschung von arbeitsspezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten
- Rechtschreibung etc.

Kapitän und III. Offizier hatten in letzter Zeit mehrfach Auseinandersetzungen über den Führungsstil an Bord.

1. Rolle: Der Kapitän will aufgrund der Auseinandersetzung folgende Beurteilung aufnehmen:

"...eigene Vorstellungen vom Umgang mit der Mannschaft vertritt er beharrlich, so daß Absprachen und eine gemeinsames Vorgehen nicht immer leicht sind ..."

Der Kapitän reagiert auf Einwände des Betroffenen unnachgiebig, er redet viel, fragt, kritisiert und unterbricht seinen Gesprächspartner.

2. Rolle: Der III. Offizier bemüht sich - auf verschiedenen Wegen - den Kapitän davon abzubringen, den fraglichen Absatz in das Zeugnis zu schreiben.

- er beruft sich auf ein Grundsatzurteil des Bundesarbeitsgerichts von 1963: "Ein Zeugnis darf nicht ... das weitere Fortkommen eines Arbeitnehmers unnötig erschweren."
- er argumentiert noch einmal in der Sache: Er führt an, daß er für die Auswirkungen seines Verhaltens der Mannschaft gegenüber allein verantwortlich ist; daß er ein anderes als das gezeigte Verhalten nicht vertreten und zeigen kann; daß die Mannschaft hinter ihm steht; daß er den Kapitän durch seine abweichende Meinung nie behindert hat.

Der Dritte spricht ruhig, sachlich, geht auf die Argumente des Kapitäns ein, vertritt aber doch entschieden seine Meinung.

Zur Auswertung: In der nach dem Spiel stattfindenden Diskussion sollte auf folgende Punkte eingegangen werden:

- auf wessen Seite steht Ihr und warum?
- könnt Ihr Euch in die jeweils andere Rolle hineinversetzen? (dann argumentiert für diese!)
- hätte sich der Kapitän anders verhalten können?
- hätte sich der III. Offizier anders verhalten können?
- welche Formulierung könnte der Dritte vielleicht eher akzeptieren?
- gibt es Möglichkeiten für den III. Offizier, sich gegen eine "ungerechtfertigte" Beurteilung zu wehren?
- ist diese Beurteilung überhaupt gerechtfertigt, und gehört die genannte Beurteilung überhaupt in ein Zeugnis?



Tutorenleitfaden:

Ablauf und Auswertung der Rollenspiele

Das Spiel wird einmal durchgespielt. Die Dauer sollte dabei bei ca. 15 Minuten liegen; danach wird das Spiel, egal ob ein Ergebnis vorliegt oder nicht, abgebrochen. Die Spieler werden daraufhin nach ihrem Befinden in ihrer Rolle und im Spielerkreis gefragt, jeder soll etwas sagen können. Wem etwas Besonderes am Verhalten anderer Mitspieler aufgefallen ist, der sollte dieses nicht verschweigen.

Anschließend wird eine Diskussion im Plenum angeregt, wie deren Eindruck von dem Spiel war, was ihnen gefallen hat und was nicht (mit Vorschlägen zur Verbesserung des Spielinhaltes), und Lösungsmöglichkeiten für den jeweiligen Konflikt. Auf jeden Fall müssen die Anmerkungen zur Auswertung beachtet werden!

Ist nach Meinung des Tutors das Wichtigste zum Rollenspiel gesagt worden, wird dieses Spiel (evtl. mit neuer Besetzung) wiederholt. Dieses Mal wird die Forderung aufgestellt, innerhalb der Spielzeit (ca. 20 Minuten) eine spruchreife Lösung zu finden. Die Auswertung findet nach dem gleichen Schema wie beim ersten Mal statt.



5. Methodenkompodium

Lernsituation	Studium und Beruf
Ziele	Informationen über Berufsfelder, Strukturen und Hierarchien in Berufsinstitutionen; Analyse fachlicher und sozialer Qualifikationen von Absolventen u.a. Arbeitnehmer; Information über Betriebsverfassungsgesetz, Tarifverträge, Arbeitsverträge u.ä.
Lernform	Erkundung Vorbereitung durch Erstellung eines Interviewleitfadens
Gruppengröße	Paare a 2 Studenten in kleineren Institutionen, 10-15 Studenten in größeren Institutionen
Dauer	Vorbereitung 2 Stunden Erkundung 4 Stunden (plus An- und Abfahrt) Auswertung 2 Stunden
Unterlagen Material	Interviewleitfaden Aufsätze über Berufsfeld, Organisationssoziologie, BVG, Tarifverträge, Informationen des IAB
Probleme bei der Durchführung	kaum Kontakte zu Arbeitnehmern im Betrieb; strikte Leitung durch Unternehmensführung; u.U. eher Vortrag als Gespräch
Hinweise zur Durchführung	vorher präzise Verabredungen über Form der Durchführung mit Unternehmensleitung bzw. Betriebsrat treffen
Hinweise zum Tutorentraining	Simulation der Vorbereitungsphase sinnvoll, in der der Interviewleitfaden erarbeitet werden soll
geeignete Vertiefungspapiere	s. Quellen
Abwandlungen	
Quellen	KOPF/MÜLLER, W. 1974 ARBEITSGEMEINSCHAFT 1974

Lernsituation	Wissenschaft - Beruf
Ziele	Reflexion der Auswirkungen des Rationalisierungshandelns auf Arbeitsplätze in der Industrie
Lernform	Film und Diskussion "Im Büro wird aufgeräumt" (ARD wrd 2.2.79)
Gruppengröße	10 - 15
Dauer	2 1/2 Stunden
Unterlagen Material	Film Unterlagen und Daten zur Rationalisierung
Probleme bei der Durchführung	keine
Hinweise zur Durchführung	keine
Hinweise zum Tutorentaining	Analyse des Films selbst üben
geeignete Ver- tiefungspapiere	
Abwandlungen	
Quellen	Fachbereich Informatik, Universität Hamburg

Lernsituation	Berufspraxis-Erkundung - Beispiele
Ziele	
Lernform	
Gruppengröße	
Dauer	
Unterlagen Material	KOPF u.a. 1974, S.113-147 BERKING u.a. 1979 ARBEITSGEMEINSCHAFT 1974,S.54-75 VFS, Chemie 1977 VFS, Medizin 1977, S.107-175
Probleme bei der Durchführung	
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutorentaining	
geeignete Ver- tiefungspapiere	
Abwandlungen	
Quellen	

Lernsituation	Berufspraxis - Material
Ziele	Arbeitsmarkt-Information fächerspezifisch
Lernform	entfällt
Gruppengröße	
Dauer	
Unterlagen Material	laufend erscheinende Arbeitsmarktberichte in: uni Berufswahlmagazin hg.v. der Bundesanstalt für Arbeit
Probleme bei der Durchführung	
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutorentaining	
geeignete Ver- tiefungspapiere	
Abwandlungen	
Quellen	

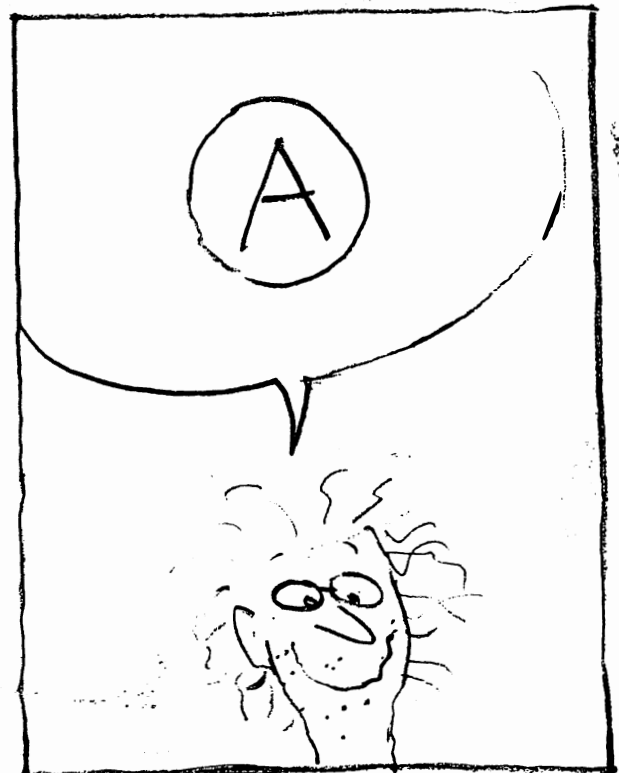
6.7. Lernen und wissenschaftliches Arbeiten

Zusammenfassung

Kognitive Defizite und Mangel an geeigneten Lerntechniken werden in Untersuchungen von Studenten festgestellt. Eine Einrichtung besonderer Lerneinheiten wird nicht empfohlen, stattdessen wird für die Thematisierung dieser Frage im Zusammenhang mit fachwissenschaftlichen Lerneinheiten plädiert.

Inhalt

1. Lernverhalten von Studenten
2. Kognitive Denkniveaus und kognitive Lernstile
3. Konsequenzen im Blick auf das Thema
4. Ziele des Themenkomplexes Lernverhalten und Studientechniken
5. Möglichkeiten der Behandlung des Themas in der Orientierungseinheit
6. Methodenkompendium



Nach praktikablen Lernsituationen zur Behandlung von Themen wie Lernmethoden, Lernstrategien, Lernprobleme und -Schwierigkeiten, Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens u.ä. besteht eine in letzter Zeit rapide wachsende Nachfrage. Dabei ist die Konstruktion von Lernsituationen zu diesem umfangreichen Themenkomplex vielleicht der schwächste Punkt nicht nur der Orientierungseinheiten, sondern der Hochschuldidaktik generell. Die wenigen Lernsituationen, die von einigen Orientierungseinheiten zu diesem Thema angeboten werden, stellen noch keine befriedigende Lösung der Problematik dar, die insbesondere unter zwei Randbedingungen leidet:

- die vielfältigen Aspekte des Themenkomplexes erfordern eine Vielzahl komplementärer Lernsituationen, die in den Orientierungseinheiten zeitlich nicht unterzubringen sind.

Fragen des Lernens sowie Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens sollten prinzipiell im Zusammenhang mit fachwissenschaftlichen Lernprozessen und nicht auf einem abstrakt-allgemeinen Niveau abgekoppelt von Fachinhalten und konkreten Lern- und Arbeitsprozessen thematisiert werden.

Es böte sich deshalb viel eher an, im Anschluß an die Orientierungseinheit eine exemplarische Einführung in die Fachwissenschaft (eine Art Semesterprojekt) zu wählen und kontinuierlich Übungen zum Lernen oder zu Studientechniken während dieser Einführung zu veranstalten.

1. Lernverhalten von Studenten

Studenten unterschiedlicher Motivation zeigen auch ein unterschiedliches Arbeitsverhalten (WILCKE 1976; ENTWISTLE/WILSON 1977, S.129; ENTWISTLE u.a. 1979, S.366). Besonders mißerfolgsorientierte Studenten zeigen sich wenig informiert über Arbeitstechniken, sind kommunikativ gehemmt, haben eher Angst vor Prüfungen und meiden Rückmeldungen über ihre Arbeitsprozesse und Leistungen. Nach APENBURG (1979, S.27) zeigt der überwiegende Teil der Studenten einen Mangel an Arbeitstechniken. Damit sind aber nicht nur die sogenannten "study skills" (BEARD/BLIGH 1967) gemeint wie z.B. Lesetechnik, Lesegeschwindigkeit und Arbeitsmethodik, sondern auch die soziale Fähigkeit, Defizite des eigenen Verhaltens zu regulieren (ZIOLKO 1969) wie z.B. Kommunikationsängste, Konzentrationsmangel und Störungen der Leistungsmotivation.

Nach einer Untersuchung von WÖLLER (1978) an 713 Studenten zeigen 14% der Studenten psychische Störungen (S.284), deren Ursachen überwiegend in der Kommunikations- und Arbeitsstruktur der Hochschule gesehen werden, aber auch in Orientierungsproblemen, der Praxisferne des Studiums und der Sinnlosigkeit der Lerninhalte, 17% der Studenten leiden unter Arbeitsstörungen (S.288) und hier sind weibliche Studenten besonders betroffen. Vielfach werden auch Kontaktstörungen beklagt und häufigere soziale Bekräftigung für notwendig erachtet (HECKHAUSEN 1970, S.103; SADER 1970, S.31; KEIL/PIONTOWSKI 1973, S.136)



Motivation, soziales und methodisches Lernverhalten und kognitive Lernstrategien erweisen sich in neueren Untersuchungen als untrennbar voneinander (ENTWISTLE u.a. 1979).

In vielen Untersuchungen scheinen sich Konstrukte als gewichtiger für die Vorheraussage von Studienerfolg zu erweisen, die eine Mischung aus motivationalen Faktoren, Arbeitsgewohnheiten und psychischen Faktoren darstellen, so z.B. ein Konstrukt, das als "psychische Stabilität" (TROST 1975; ENTWISTLE/WILSON 1977, S.129 ff) oder als "emotionale Stabilität" bezeichnet wird. Diese verhaltenspsychologischen Kategorien verbinden sich leicht mit sozialen Studienorientierungen: ENTWISTLE und WILSON (1977) fanden im Anschluß an eine Untersuchung von HUDSON (1963) und PARLETT (1970) heraus, daß die Studenten über unterschiedliche Freiheitsgrade im Umgang mit dem durch Prüfungs- und Studienordnung vorgeschriebenen Kanon an Lerninhalten (syllabus) verfügen. So lassen sich Studenten, die "kanonisch" (syllabus-bound) studieren, von solchen unterscheiden, die nach selbstgewählten Kriterien (syllabus-free) studieren. Diese Unterscheidung stimmt in erstaunlicher Weise überein mit der Charakterisierung von hochzufriedenen Studenten und intrinsisch motivierten Studenten bei WILCKE (1976) (vgl. auch ENTWISTLE u.a. 1979, S.366 und BIGGS 1979, S.382). In der Untersuchung von BREUER (1975, S.31) erweist sich die strikte Orientierung auf Prüfungsanforderungen und am Scheinerwerb als die verbreitetste Haltung unter Studenten; sie bevorzugen "passiv-rezeptive Informationsquellen" und konzentrieren sich auf fachimmanente Themen; sie orientieren sich an Lernzielen eher niedrigeren Niveaus (gemessen an Lernzieltaxonomien) und zeigen eine innere Gleichgültigkeit gegenüber Lerninhalten (S.28-39). Entsprechend dominieren im Studienverhalten solche Tätigkeiten, die sich auf die Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen beziehen, während in der eigenständigen Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Inhalten und in der Verarbeitung und Kommunikation der Lerninhalte Defizite erkennbar werden (KLEIBER 1975, S.97). Die bisherigen Untersuchungen lassen sich auf weitere Bereiche verlängern: der aktiven vs. passiven Informationssuche und -verarbeitung und der aktiven Kommunikationssuche vs. Kommunikationshemmung (MEIER 1975); auch eine Interferenz zwischen Motivation und dominanten Interaktionsstilen ist zu beobachten: hochzufriedene Studenten bevorzugen traditionelle Unterrichtsformen und autoritäre Unterrichtsstile, intrinsisch motivierte Studenten hingegen das selbständige Studium und demokratische Interaktionsstile (WILCKE 1976).

2. Kognitive Denkniveaus und kognitive Lernstile

Ähnliche Defizite der Studenten finden sich in Bereichen der Denkentwicklung, Lernstrategien und Lernstile. Kognitionspsychologische Studien zu den bevorzugten Denkniveaus der Studenten zeigen, daß auch die Entwicklung des Denkens bei Studenten noch nicht abgeschlossen ist (PERRY 1975). Die meisten dieser Untersuchungen orientieren sich an der Entwicklungstheorie Piagets, der eine Abfolge von Entwicklungsstadien postuliert, die von einer sensomotorischen Denktätigkeit, über das intuitiv-prälogische Denken und das konkret-

anschauliches Denken bis zum formalen Denken reicht. Uns interessieren an dieser Stelle die beiden letzten Entwicklungsstufen: das konkrete Denken arbeitet noch mit anschaulichen Mitteln der Erfahrung, während das formale Denken ohne konkrete Anschauung auskommt. Zwar wird die letzte Entwicklungsstufe nach Piaget mit dem Alter ab 12 Jahren erreicht, doch lassen sich immer wieder intellektuelle Unterschiede bei Erwachsenen finden (LEON 1977), von denen erwartet werden kann, daß sie sich im Studium praktisch auswirken werden. Tests mit Piaget-Aufgaben an Erwachsenen zeigen, daß sich die große Mehrheit der Erwachsenen noch zwischen dem Niveau konkret-anschaulicher Operationen und dem Niveau des formalen Denkens befinden (SCHIRKS/LAROCHE 1970). Verschiedene Untersuchungen mit Piaget-Aufgaben an Collage-Studenten (LOVELL 1961; ELKIND 1962; TOWLER/WHEATLEY 1971) haben ebenfalls Indizien dafür geliefert, daß der größte Teil der Studenten noch nicht völlig über das Niveau des formalen Denkens verfügt. Danach scheinen nur 25% der Studenten zweifelsfrei das formale Denken zu beherrschen, während 75% bis 50% der Studenten kognitive Aufgaben noch mit Hilfe konkreter Operationen lösen. HAMMOND (1974) und DILLING (1974) (referiert in HERRRON 1975) haben ermittelt, daß sich der kognitive Leistungsstand der Studenten beeinträchtigend bzw. fördernd auf das Erlernen chemischen Fachwissens auswirkt. Herron selbst hat hohe Korrelationen zwischen dem Abschneiden in Piaget-Aufgaben und in Chemie-Tests ermittelt, deren Aufgaben nach konkretem und formalem Niveau differenziert wurden.

Diese Befunde werden in Untersuchungen von Psychologie-Studenten beim Lernen der Statistik im wesentlichen bestätigt (BIRKHAN/SCHULMEISTER 1980 und 1981). Allerdings ist bisher nicht entscheidbar, ob es sich bei den intellektuellen Unterschieden um verschiedene Denkniveaus handelt oder um Differenzen in den kognitiven Fähigkeiten, verschiedene Komplexitätsniveaus von formal-abstrakten Aufgaben zu bewältigen (BIRKHAN/SCHULMEISTER 1980).

Eine Erklärung für diese Beobachtungen (s. Piaget 1972) ist vermutlich in der Feststellung zu suchen, daß die Entwicklung des Denkens mit der Adoleszenz noch nicht abgeschlossen wird, sondern auch von der Art des Gegenstandsbereichs abhängig ist und in Relation zum Schwierigkeitsgrad der Aufgaben steht. Der Student wird nicht in allen Gegenstandsbereichen gleichermaßen auf dem Niveau formalen Denkens arbeiten (sachstrukturelle Gründe) und angesichts zu schwieriger Aufgaben gelegentlich auf niedrigere Denkniveaus regredieren. PERRY (1975) hat in Anlehnung an Piaget und an KOHLBERGs (1974) Untersuchungen zur Entwicklung des moralischen Urteils ein Modell der Entwicklung intellektueller Fähigkeiten bei Studenten während des Studiums vorgeschlagen, in dem er neun Stufen vorsieht, die von einem Denken in den polaren Vorstellungen "richtig - falsch" bis zu einem relativistischen Denken reichen.

Die Frage, wie hochschuldidaktisch mit derartigen Befunden umzugehen sei, ist nicht leicht zu beantworten. Durch besondere Trainings lassen sich die kognitiven Fähigkeiten der Studenten teilweise verbessern. Erzielte Fortschritte im formalen Denken wirken sich dabei sogar auf den Lernfortschritt in wissenschaftlichen Seminaren aus, wie HIGELE



(1970) zeigen konnte. Das formale Denken der Studenten ist aber auch und vermutlich eher durch didaktische Strategien im Unterricht beeinflussbar. So erzielte TALLEY (1973) bei Physikstudenten erhebliche Verbesserungen im Lernergebnis, indem er darauf achtete, psychologische Aufgabenstellungen zunächst auf dem Niveau konkret-anschaulicher Operationen anzubieten und dann erst schrittweise in ein formales Niveau zu überführen. Besondere Trainings, abgehoben von bestimmten Lerninhalten und vom normalen Studium, stellen aus hochschuldidaktischer Sicht nicht den besten Weg dar, die Denkfähigkeit der Studenten zu verbessern. Eine Einrichtung isolierter Trainingseinheiten in der Orientierungseinheit ist deshalb nicht empfehlenswert, eher eine Thematisierung dieser Probleme im Zusammenhang mit fachwissenschaftlichen Lerneinheiten.

Gewisse Ähnlichkeiten mit den Untersuchungen zum kognitiven Niveau der Studenten weisen Untersuchungen zu *kognitiven Lernstrategien und -stilen* auf. Auch ähnliche Schlußfolgerungen sind bei ihnen angebracht. GOLDMAN (1972) hat zwei Arten von Lernstrategien unterschieden, eine logische und eine mnemonische, und hat bei Psychologiestudenten eine hohe Übereinstimmung zwischen der logischen Lernstrategie und dem Erfolg in Statistikkursen festgestellt. PASK (1972) hat die kognitiven Verarbeitungsprozeduren näher untersucht, die Studenten bei der Lösung von hierarchisch geordneten Problemen aktivieren (z.B. lernen von Taxonomien), und hat eine serialistische und eine holistische Lernstrategie unterscheiden können. Holisten formulieren zunächst Hypothesen über das Gesamte, die Struktur u.a., bevor sie Einzelheiten darin einordnen. Serialisten lernen Fakten Schritt für Schritt. Diese Typologie weist Ähnlichkeit mit den Typen des deduktiven und induktiven Denkens auf (s. DANIEL 1975). PASK (1976) nimmt an, daß hinter diesen besonderen Lernstrategien relativ umfassende *Lernstile* zu entdecken seien, die er als "comprehension learning" und "operation learning" bezeichnet. BIGGS (1979) zeigt, daß auch die Lernresultate der Studenten in Form einer hierarchisch geordneten Taxonomie beschreibbar sind, deren verschiedene Niveaus durchaus Ähnlichkeit mit den Piagetschen Entwicklungssequenzen besitzen (S.384/385). BIGGS weist ebenfalls nach, daß Konzeptualisierungen von Lernstilen nach motivationalen Faktoren korreliert sind: Mißerfolgsängstliche neigen eher zu bedeutungsvollem Lernen. Bei LAURILLARD (1979, S.401 ff) korrelieren extrinsische Motivation mit oberflächlichem Lernen und intrinsische Motivation mit tieferem Verstehen. Auch mit den Konzeptualisierungen von Lernstrategien und Lernstilen liegen demnach offenbar Ansätze vor, komplexere soziale Verhaltensweisen zu beschreiben. Eine allgemeine Auswertung dieser Untersuchungen und ein Versuch, sie zu einem einheitlichen Paradigma zusammenzufassen, findet sich bei ENTWISTLE und WILSON (1977, S.148 ff) und bei ENTWISTLE u.a. (1979). Hier wird eine ganze Familie verwandter und komplementärer Konstrukte in Relation zueinander gebracht, die Motivation, Lernstrategien, Lernstile und -resultate differenzieren.

Aufgrund der hohen korrelativen Beziehungen zwischen motivationalen und kognitiven Faktoren in dieser Art von Studentenforschung sind jedoch Bedenken angebracht gegen eine allzu einseitige kognitive Interpretation der Konstrukte von Lernstrategien und Lernstilen.

BIGGS (1979,S.392) weist nach, daß die Instruktion, sich entweder auf Details oder auf den roten Faden zu konzentrieren, die Qualität der Lernresultate unabhängig von Einstellungen beeinflußt. LAURILLARD (1979,S.400) äußert Kritik an der Konsistenz der Konstrukte und zeigt ihre Aufgaben- und Kontextbedingtheit auf. Individuelle Differenzen bei der Perzeption und Interpretation der Lernumwelt scheinen ebenfalls die Wahl der Lernstrategie zu beeinflussen (ebda.,S.407). Auch RAMSDEN (1979) und BREW und McCORMICK (1979) weisen den Einfluß der Perzeption von Instituten, Fächern und Dozenten auf die Wahl des Lernstils nach. Möglicherweise ist die kontextgebundene Variabilität der Lernstil-Konstrukte größer als ihre persönlichkeitspezifische Konsistenz. In welcher Weise die bereits entwickelte Fähigkeit, sein eigenes Lernverhalten zu reflektieren und zu thematisieren, die Lernfähigkeit verbessert, ist noch nicht untersucht worden. SÄLJÖ (1979) weist zumindest Differenzen im Grad des Bewußtseins über den eigenen Lernstil bei Studenten nach und vermutet, daß die subjektive Kognition des eigenen Lernstils Einfluß auf die Lernfähigkeit hat und daß vermehrte Gelegenheit, bewußte Erfahrungen mit eigenem Lernen zu machen und reflektieren zu können, zur Modifikation des eigenen Lernverhaltens führen kann.



3. Konsequenzen im Blick auf das Thema

Die Frage nach den Konsequenzen derartiger Analysen muß auf mehreren Ebenen beantwortet werden: Zunächst einmal scheinen angesichts der Interferenz motivationaler Problemlagen mit Aspekten des Lernverhaltens hochschuldidaktische Forderungen nach Problembezug der Lehre, Praxisbezug des Studiums usw. bestätigt werden. Gerade die innere Differenzierung des Unterrichts durch Dialogisierung der Lernsituation kann es den Studenten ermöglichen, ihre sozialen und inhaltlichen Studienorientierungen zu thematisieren und reflektieren (SÄLJÖ 1979). Ob dadurch Verhaltensmodifikationen möglich werden, muß mangels Untersuchungen vorläufig offenbleiben.

Während Studenten, die rezeptiv und "kanon-gebunden" studieren, durch offene Lernsituationen (in der Art des forschenden Lernens, d. BAK 1970) eher überfordert werden, werden Studenten, die "kanonfrei" studieren, durch Lernsituationen nach der Art des expositorischen Lehrens (s. AUSUBEL 1970) eher unterfordert und demotiviert. Notwendig erscheint es, Lernsituationen zu entwickeln, die zwischen Theorie und Anwendung alternieren und die eher rezeptiv-passiv eingestellte Studenten durch häufige Rückmeldungen zu mehr problem-lösendem Lernverhalten anzuregen. Als Kompromiß bieten sich Lernsituationen nach dem Konzept des Entdeckenden Lernens an, in denen die Studenten Heuristiken des Lernens und eher selbständiges Lernverhalten entwickeln können.

Schließlich sollten in den Lernsituationen zusätzliche Hinweise auf arbeitsmethodische Hilfen und kontrolliertes Arbeitsverhalten angeboten werden (ENTWISTLE/HOUNSELL 1975,S.191). Zwar sind Lern- und Arbeitstechniken prinzipiell auch in gesonderten Kursen vermittelbar (HOUNSELL 1979), doch ist an solchen Konzepten die Trennung von wissenschaft-

lichen Inhalten und Lerntechniken zu kritisieren. Eine vom sonstigen Studium isolierte Methodik- oder Technikvermittlung vergrößert die Lücke zwischen Diagnose und Therapie in unnötiger Weise und läßt sie in einigen Fällen unüberbrückbar erscheinen (HOUNSELL 1979,S.466). Möglicherweise, wie in Fällen therapeutischer Gruppen bei Prüfungsangst, sind verhaltenspsychologisch orientierte Trainingsprogramme zur Selbstregulation der Lesefähigkeit oder des Arbeitsverhaltens angezeigt (z.B. GÜNTHER u.a.1977).

FRANCK und STARY (1980), die laut Rückriem (s. Vorwort) "die erste wissenschaftliche und internationale Dokumentation und Evaluation des Standes der Forschung" zum Thema Studientechniken verfertigt haben, "weisen in konkreten Analysen nach, daß alle Versuche zur Vermittlung einer instrumentellen Fähigkeit ohne Bezug auf konkrete Inhalte fehlschlagen" müssen (vgl. bereits JAHNKE 1971,S.23).

Franck und Stary haben viele Programme und Kurse zur Vermittlung von Studien- und Arbeitstechniken untersucht und deren Evaluation einer Sekundäranalyse unterzogen, wobei Themen wie die folgenden eine Rolle spielen:

- Ermittlung von Literatur
- Rezeption und Verarbeitung von Informationen
- Speichern von Informationen
- Anfertigung schriftlicher Arbeiten
- Studiengewohnheiten
- Gruppenarbeitstechniken
- Prüfungsvorbereitung
- Studien- und Lernstrategien
- Konzentrationsfähigkeit

Sie kommen zu dem überzeugenden Schluß:

"Wie optimal einzelne Veranstaltungen zur Vermittlung von Studientechniken aber auch immer gestaltet werden, sie können in keinem Falle eine Alternative, einen ausreichenden Ersatz für eine integrierte Studienphase, in der neben der Vermittlung fachlicher Inhalte und Fähigkeiten die Gesamtheit der Fragen und Schwierigkeiten des Studienanfangs curricular aufgegriffen werden, darstellen." (S.307).

4. Ziele des Themenkomplexes Lernverhalten und Studientechniken

Ziele



An anderer Stelle werden relativ allgemeine Ziele der folgenden Art für diesen Themenkomplex vertreten (VFS,Chemie, 1978,S.47 ff):

- die Studienanfänger sollen sich darüber klar werden, daß sie während des Studiums selbst handeln müssen, um ihre Ausbildung ihren Bedürfnissen entsprechend zu organisieren
- die Studenten sollen die verschiedenen Bestandteile des Lernprozesses in der Hochschule kennenlernen und befähigt werden, ihren eigenen Lernprozeß selbständig zu planen
- die Studenten sollen die Vorteile eines kooperativen Arbeitsstils kennenlernen. Sie sollen lernen, wie sie in einer Gruppe miteinander auskommen und zusammenarbeiten können

- die Studienanfänger sollen die Vor- und Nachteile der verschiedenen Veranstaltungstypen in der Hochschule kennen, um sich begründet für oder gegen bestimmte Veranstaltungsformen entscheiden zu können
- die Studienanfänger sollen die aus der Schule mitgebrachten Individualstrategien bewußt abbauen beginnen. Sie sollen erkennen, daß individuelles Konkurrenzverhalten ihre Lage noch verschärft, und sie sollen sich dementsprechend bemühen, solidarisches Verhalten zu erlernen.

Diese Ziele sind relativ allgemein, formulieren generelle Normen, die mit einiger Berechtigung als normative Orientierung diesem Thema zugrunde gelegt werden können: Abbau von Konkurrenzverhalten, Entwicklung kooperativen Lernverhaltens, Reflexion der eigenen Sozialisation, Entwicklung selbständigen und solidarischen Verhaltens. Sie reichen jedoch nicht hin, um konkrete Lernsituationen zu begründen.

Spezifischere Ziele dieses Themenkomplexes hingegen könnten etwa die folgenden sein:

- Analyse eigener Lerngewohnheiten im Umgang mit Texten, Lehrveranstaltungen und anderen Medien
- Reflexion der eigenen kognitiven Lernstile und Lernstrategien in experimentellen Situationen
- Lernen, das eigene Arbeitsverhalten und die tägliche Arbeitsorganisation effektiver zu regulieren
- Anwenden von Heuristiken in Problemlösungsaufgaben
- Vergleich und Bewertung von Studienfachmotiven und Fachstruktur
- Erkennen von Unterschieden in Motivation und Einstellung gegenüber Fachinhalten und Aufgaben
- Analyse eigener und möglicher Lernprozesse und unterschiedlich regulierter Lernmethoden
- Erkennen der Leistungsvorteile von Gruppenarbeit in Abhängigkeit von spezifischen Aufgabenstellungen
- Anwendung und Übung von Techniken zur Verbesserung der Lesefähigkeit
- Anwendung und Übung von Techniken der Informationssuche, -verarbeitung und -speicherung

Schließlich können auch Lernziele für Themen formuliert werden, die Lernprobleme, Strategien der Prüfungsvorbereitung, das Erkennen und den Abbau von Prüfungsangst betreffen.

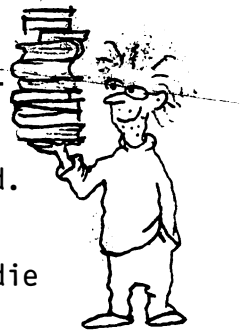
Es wird deutlich, daß diese Ziele, wenn man sie in dieser Weise und möglicherweise noch konkreter ausformuliert, viele Berührungspunkte mit anderen Lerneinheiten oder Themenkomplexen von Orientierungseinheiten aufweisen: Gruppenarbeit - Lernen in Gruppen, Sozialisation, Fachwissenschaft usw. Es wird ebenfalls deutlich, daß sich diese Ziele teilweise mit Aufgaben überschneiden, die von der allgemeinen Studienberatung oder der Fachstudienberatung behandelt werden: Studienfachwahlmotive, Lern- und Leistungsmotivation, Lernprobleme und Lernstörungen, Regulierung des Arbeitsverhaltens, Prüfungsangst, Bibliographieren usw. Die Berechtigung eines eigenen Themenkomplexes in der Orientierungseinheit für diese Ziele resultiert im Grunde nur aus zwei Rahmenbedingungen:

- weder die zentrale Studienberatung noch die Fachstudienberatung können diese Ziele für alle Studenten ausreichend abdecken, so daß eine Integration dieser Lernziele in das Studium unbedingt notwendig wird.
- mangels ausreichender Kompetenz in diesem Lernzielbereich unterbleibt in der Regel die Behandlung dieser Ziele in den regulären fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, so daß manche Veranstalter von Orientierungseinheiten sich gezwungen fühlen, in der Orientierungseinheit zumindest exemplarisch auf derartige Defizite des Studiums hinzuweisen.

5. Möglichkeiten der Behandlung des Themas in der Orientierungseinheit

Eine einfache, wenn auch wenig effektive Möglichkeit, die Ziele dieses Themenkomplexes in der Orientierungseinheit anzusprechen, besteht in der Empfehlung der einschlägigen Literatur an die Studienanfänger. Es gibt eine Vielzahl von preiswerten Taschenbüchern auf dem Markt, die teilweise gut lesbar sind. Allerdings lassen sich mit diesem Weg kaum Hoffnungen verbinden,

- das Thema wirklich ausführlich und erschöpfend anzusprechen, da die meisten dieser Bücher einen sehr engen Blickwinkel auf das Thema wählen (z.B. Lerntechniken, Anfertigung schriftlicher Arbeiten)
- daß die Lektüre handlungsorientierende Effekte auf die Studienanfänger haben könnte.



Die günstigste Möglichkeit, die Lernziele dieses Komplexes zu behandeln, ist im Zusammenhang mit einem einführenden fachwissenschaftlichen Seminar (1) zu sehen oder im Zusammenhang mit einem kleinen "Semesterprojekt" (2). Dafür könnte ich zwei Beispiele geben:

- (1) in der "orientierenden Einführung in die psychologische Methodik" am Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg wird den Studenten zunächst ein Film über beobachtete Lernstörungen bei Studenten angeboten; es folgt eine Selbstreflexionsphase, und anschließend werden ihnen sowohl fachwissenschaftliche Texte als auch Trainingsprogramme zur Verbesserung der Lesefähigkeit und des Arbeitsverhaltens angeboten.
- (2) Im Fachbereich Kulturgeschichte und Kulturkunde der Universität Hamburg wird den Studenten im Anschluß an die Orientierungseinheit ein kleines Fach- oder Semesterprojekt angeboten. Ich schildere die Version dieses Projekts aus dem Wintersemester 79/80: als Thema des Projekts wurde das Gebäude gewählt, in dem das Kulturgeschichtliche Seminar seine Räume hat, das großbürgerliche Mietshaus Moorweidenstraße 18 aus dem Ende des 19. Jahrhunderts. Die Studenten klärten in Arbeitsgruppen die Geschichte des Hauses, den Baustil, dokumentierten und fotografierten die Architekturformen, den Grundriß, die Binnenstruktur, die Funktionsaufteilung und Stuckornamentik. Sie ordneten das Haus ein in die wirtschaftliche und soziale Entwicklung Hamburgs im 19. Jahrhundert, in die Stadtteilgeographie usw. Am Ende schrieben alle Beteiligten eine ausführliche Monographie des Hauses; während dieser Lern- und Arbeitsprozesse klärten die Studenten ihren Kunstbegriff, den Begriff des Gegenstandes der Kunstgeschichte, lernten eine ganze Reihe von Arbeits- und Dokumentationstechniken, wie z.B. Fotografieren, Zeichnen, Quellen benutzen, Bibliographieren, Zitieren, Interviews führen. (vgl. auch das Beispiel aus uni, hh 13 (1982/2) im Anhang zum Kap. "Fachwissenschaftliche Orientierung").

Für einige Lernziele dieses Komplexes bieten sich Trainingsprogramme zum Selbststudium an, sog. Selbstmodifikationsprogramme, die als moderne Versionen zumeist auf verhaltenstherapeutischer Grundlage entstanden sind und die der Student parallel zum Besuch fachwissenschaftlicher Veranstaltungen durchführen kann, z.B.

- ein Programm zur Verbesserung der Lesefähigkeit bei Texten (GÜNTHER u.a. 1977)
- ein Programm zur Analyse und Modifikation der eigenen Arbeitsorganisation (GÜNTHER u.a. 1977)
- Programme zum Anti-Angst-Training (HUBER 1975)
- Gruppenarbeitstrainingsprogramme (SCHWÄBISCH/SIEMS 1974)
- Leitfäden zur Prüfungsvorbereitung (GASCH 1977).

Einige dieser Programme sehen gründliche Phasen der Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle vor und führen die eigenen Fehlverhaltensweisen deutlich vor Augen. Sie belassen Analyse und Modifikation nicht in allgemeinen Niveaus der normativen Selbstreflexion, sondern geben konkret beobachtbare Verhaltensweisen an. Gerade darauf mag ihr Erfolg beruhen.

Schließlich lassen sich auch in der Orientierungseinheit einzelne exemplarische Lernsituationen zu diesem Themenkomplex anbieten, von denen einige im Methodenkompendium dokumentiert werden. allerdings sollte deren Lernzielschwerpunkt dann

- nicht als Anwendung und Übung von Techniken definiert werden (sog. skill-training)
- realistischerweise nicht mit der Absicht einer Modifikation verbunden sein
- sondern ausschließlich in der Intention durchgeführt werden, die Studienanfänger auf Aspekte des Themas aufmerksam zu machen und sie zu einer späteren Selbstbeschäftigung mit diesen Problemen zu motivieren.

Möglicherweise ist die Behandlung einzelner Aspekte dieses Themenkomplexes auch gut geeignet für studienbegleitende Tutorengruppen *nach* der Orientierungseinheit, in denen die ersten Erfahrungen mit dem Lernen in Lehrveranstaltungen thematisiert und bewältigt werden. Allerdings sollten Angebote studienbegleitender Arbeitsgruppen dann ein gewisses Minimum an thematisch festgelegten und im Training vorbereiteten Lernsituationen anbieten und nicht ausschließlich darauf setzen, durch ungeplanten Erfahrungsaustausch und Bereitschaft zur "Spontaneität" auf seiten der Tutoren derart schwierige Themen behandeln zu wollen.

Das Thema Prüfungsvorbereitung scheint in einer Orientierungseinheit noch reichlich früh zu sein, doch später wird es in der Regel nicht mehr berührt. Zumindest läßt sich ein Papier mit guten Literaturhinweisen erstellen und verteilen. In einigen Studiengängen finden auch bereits am Ende des ersten Semesters mündliche Kolloquia und schriftliche Klausuren statt. In einem solchen institutionellen Kontext bietet sich u.a. das Thema "Prüfungsvorbereitung" als guter Aufhänger für ein Angebot an, die Tutoren-Gruppen aus der Orientierungseinheit semesterbegleitend weiterzuführen. Als Grundlage empfehle ich das (preiswerte) Heft von RITTER (1977).

6. Methodenkompodium

Lernsituation	Kommunikation
Ziele	Demonstration der Schwierigkeiten bei einer Einweg-Kommunikation; Üben des genauen Zuhörens
Lernform	"Kontrollierter Dialog"
Gruppengröße	3
Dauer	1 bis 1 1/2 Stunden
Unterlagen Material	Instruktionsblatt (ANTONS (1976) S.88)
Probleme bei der Durchführung	
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutorentaining	
geeignete Ver- tiefungspapiere	Kontrollierter Dialog (ANTONS (1976) S.89) Kommunikation (ANTONS (1976) S.90-92)
Abwandlungen	
Quellen	BROCHER,T. 1967

Lernsituation	Problemlösen Tanaland
Ziele	Problemlösen in komplexen Systemen, Erkennen von Denkdefiziten beim Problemlösen
Lernform	Computersimulation , Planspiel
Gruppengröße	
Dauer	
Unterlagen Material	Computer, Spielanweisung
Probleme bei der Durchführung	Zeitzugriff auf den Computer
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutorentaining	
geeignete Ver- tiefungspapiere	
Abwandlungen	
Quellen	DÖRNER,D., in: Bild der Wissenschaft 2 (1975)

Lernsituation	Problemlösen BIONIC-Spiel "LIFE"
Ziele	komplexes Schlußfolgern, Denken in Analogien
Lernform	Paperand Pencil-Test
Gruppengröße	1 und mehr
Dauer	ab 10 Minuten
Unterlagen Material	Papier, Instruktionsblatt oder Computer für komplexere Aufgaben
Probleme bei der Durchführung	
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutorentaining	
geeignete Ver- tiefungspapiere	
Abwandlungen	
Quellen	CANNAIN,M./VOIGT,W., Kühnes Denken Reinbek b. Hamburg 1978, S. 238 ff

Lernsituation	Problemlösen Das MEM-Spiel
Ziele	Training des Denkens in Analogien Erkennen von isomorphen Abbildungen
Lernform	Brettspiel mit 32 verschieden farbigen Steinen; zu beziehen über Stelledar Inc. 1700, Walnut Street, Philadelphia, Pa.19103
Gruppengröße	2
Dauer	20 - 30 Minuten
Unterlagen Material	Brett, 32 Steine, Spielregeln
Probleme bei der Durchführung	Verstehen der Spielregeln
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutorentaining	
geeignete Ver- tiefungspapiere	
Abwandlungen	
Quellen	Anoto1 W. Holt Hopfenburg; CANNAIN,M./VOIGT,W. Kühnes Denken, Reinbek b.Hbg. 1978,S.229 ff

Lernsituation	Problemlösen Das WUMPUS-Game
Ziele	Erkennen von Problemlösungsverfahren; Erlernen heuristischer Prinzipien und logischer Methodik des Problemlösens
Lernform	Wumpus-Game. Ein Lernspiel mit einem Computer coach
Gruppengröße	1
Dauer	
Unterlagen Material	Programm oder Spielunterlagen
Probleme bei der Durchführung	
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutorentaining	
geeignete Ver- tiefungspapiere	
Abwandlungen	
Quellen	GOLDSTEIN,I: Developing Computational Representation for Problem Solving skills . In: TUMA,D.T./REIF,F.: Problem Solving and Education 1980,S.53 ff

Lernsituation	Lernformen
Ziele	Kennenlernen verschiedener Lernformen und ihrer theoretischen Grundlagen; Erfahrung eigener Lernprozesse in unterschiedlichen formal regulierten Kontexten
Lernform	Programmierter Unterrricht vs. Gruppenarbeit mit Aufgaben nach dem Konzept des Entdeckenden Lernens
Gruppengröße	5 - 10
Dauer	2 - 3 Stunden
Unterlagen. Material	Programm-Text und sinngleiche Problemlösungsaufgabe
Probleme bei der Durchführung	
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutorentaining	
geeignete Ver- tiefungspapiere	SCHULMEISTER 1981
Abwandlungen	
Quellen	SCHULMEISTER,R. 1981

Lernsituation	Lerngewohnheiten
Ziele	Selbstreflexion eigener Lerngewohnheiten, Kennenlernen alternativen Lernverhaltens
Lernform	Film, Selbstbefragung und Diskussion
Gruppengröße	6 - 10
Dauer	2 - 3- Stunden
Unterlagen Material	Film, Fragebogen
Probleme bei der Durchführung	Reihenfolge Film - Selbstbefragung ausprobieren
Hinweise zur Durchführung	Fragebogen erst individuell ausfüllen, dann die ausgefüllten Bögen austauschen lassen
Hinweise zum Tutorentaining	
geeignete Ver- tiefungspapiere	VESTER-Buch
Abwandlungen	
Quellen	VESTER, Fernsehfilm 3. Folge "Lernen, Denken und Vergessen"; auch als Buch erschienen

Lernsituation	Sozialisation
Ziele	eigene Sozialisation reflektieren lernen
Lernform	Diskussion anhand offenen Fragebogens
Gruppengröße	5 - 6
Dauer	2 - 4 Stunden
Unterlagen Material	Fragebogen, mit vielen offenen Fragen zur Sozialisation
Probleme bei der Durchführung	divergente Interessen im Hinblick auf die diskussionswerten Fragen; angemessenes Lernklima Voraussetzung
Hinweise zur Durchführung	Fragebogen lesen lassen; Fragen auswählen; über die zu diskutierenden Fragen Einigung erzielen
Hinweise zum Tutorentaining	
geeignete Ver- tiefungspapiere	REIB/SCHULMEISTER 1976
Abwandlungen	
Quellen	Fragebogen ohne Quellenangabe, erhältlich über SCHULMEISTER

Lernsituation	Studienstrategien
Ziele	Studienstrategien und -verhalten verschiedener Typen erkennen; Probleme von Angst und Bluff analysieren
Lernform	Figuren-Rollenspiel oder als Sketch von Tutoren vorzutragen: das "Schlumpfe-Spiel"
Gruppengröße	6 Spieler, beliebig viele Zuhörer
Dauer	problematisch, Spiel muß gekürzt werden
Unterlagen Material	Schlumpfe-Figuren, Spielbrett, Regeln und Spielkarten
Probleme bei der Durchführung	festgelegte Reihenfolge der Ereigniskarten wirkt ermüdend; als Sketch von Tutoren vorzutragen in Kurzform vermutlich besser
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutorentaining	
geeignete Ver- tiefungspapiere	WAGNER 1977 BOYE 1982
Abwandlungen	
Quellen	BOYE 1978

Lernsituation	Studienstrategien
Ziele	Reflexion der Faktoren, die zum Studienerfolg beitragen
Lernform	Würfelspiel
Gruppengröße	6 - 8
Dauer	2 Stunden
Unterlagen Material	Spielbrett, Figuren, Ereigniskarten und manipulierte Würfel
Probleme bei der Durchführung	der Sinn des Spiels kommt erst bei vielen Spielen richtig zur Geltung; dann aber dauert das Spiel zu lange; die Ereigniskarten sind noch zu typisch Britisch
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutorentaining	
geeignete Ver- tiefungspapiere	ENTWISTLE/WILSON 1977
Abwandlungen	
Quellen	ENTWISTLE/WILSON 1977

Lernsituation	Lernprobleme
Ziele	Reflexion eigener Lernprobleme; Selbstbeobachtung und Kontrolle eigenen Arbeitsverhaltens
Lernform	Film und Trainingsprogramm
Gruppengröße	bis 25
Dauer	mehrere Sitzungen und Hausarbeit
Unterlagen Material	Film, Trainingsprogramm
Probleme bei der Durchführung	Verpflichtung der Teilnehmer, das Trainingsprogramm verbindlich zu akzeptieren
Hinweise zur Durchführung	im Rahmen eines fachwissenschaftlichen Seminars
Hinweise zum Tutorentaining	
geeignete Ver- tiefungspapiere	
Abwandlungen	
Quellen	Film vom E.L.M.A.-Projekt (erhältlich über IZHD, Hamburg) Trainingsprogramm GÜNTHER u.a. 1977

Lernsituation	Lesefähigkeit
Ziele	Einübung von Techniken zur Verbesserung der Lesefähigkeit
Lernform	Trainingsprogramm
Gruppengröße	bis 25
Dauer	mehrere Sitzungen und Hausarbeit
Unterlagen Material	Trainingsprogramm, fachwissenschaftliche Texte
Probleme bei der Durchführung	Bereitschaft der Teilnehmer zum Lesen mehrerer Texte
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutorentaining	
geeignete Ver- tiefungspapiere	
Abwandlungen	
Quellen	GÜNTHER u.a. 1977

Lernsituation	Lernen
Ziele	Förderung selbsttätigen Lernens, Selbstdiagnose und Selbst- aufklärung von Lernstilen, Lernplänen und Lernbedingungen
Lernform	hier: Material
Gruppengröße	
Dauer	
Unterlagen Material	
Probleme bei der Durchführung	
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutorentaining	
geeignete Ver- tiefungspapiere	Autoren: Hans-Dieter Haller, Wilhelma Müller, Karl-Heinz Flehsig: Interne Arbeitspapiere 1-6
Abwandlungen	
Quellen	hrsg. v. Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik und Unterrichts- forschung im Pädag. Seminar der Universität Göttingen Kreuzberggring 24, 3400 Göttingen

Lernsituation	Der autoritäre Unterricht
Ziele	Reflexion der Figuren des "guten Studenten" und des "guten Dozenten", Sensibilisierung für Konformismus und Bluff-Strategien
Lernform	Rollenspiel
Gruppengröße	6 - 10
Dauer	ab 1 Stunde
Unterlagen Material	Regeln und Rollenbeschreibungen
Probleme bei der Durchführung	Steuernde Diskussionsleitung durch Spielleiter erforderlich
Hinweise zur Durchführung	s. Quelle
Hinweise zum Tutorentaining	Simulation erforderlich
geeignete Ver- tiefungspapiere	s. Quelle
Abwandlungen	
Quellen	ROSSMANN, Michael: The Totalitarian Classroom - A Learning Game. In: WALLERSTEIN, I./STARR, P. (Eds): The University Crisis Reader Vol. I. Vintage Books, New York 1969, S.538 ff

Lernsituation	Lehrveranstaltungsformen
Ziele	Verarbeitung von Erfahrungen mit ersten Besuchen in regulären Lehrveranstaltungen; Bewußtmachen eigener Lerneinstellungen und Methodenpräferenzen
Lernform	Gruppendiskussion
Gruppengröße	6 - 10
Dauer	2 Stunden
Unterlagen Material	"Lerntypetest", ein Fragebogen zu eigenen Verhaltensweisen und Einstellungen (FB Informatik, Universität Hamburg)
Probleme bei der Durchführung	erste Erfahrungen mit Lehrveranstaltungen notwendige Voraussetzung; der "Lerntypetest" sollte verbessert werden; Tutor kommt zu leicht in die Rolle, eigene Erfahrungen zu berichten
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutorentaining	Simulation notwendig
geeignete Ver- tiefungspapiere	
Abwandlungen	
Quellen	VESTER,F.; Fachbereich Informatik, Universität Hamburg

Lernsituation	Einstellung zum Studium
Ziele	Bewußtmachen unterschiedlicher Studienstrategien, Analyse der Erfolge und Gefährdungen verschiedener Studienstrategien; Analyse und Reflexion verschiedener Studienziele
Lernform	Rollenspiel
Gruppengröße	6 - 10
Dauer	2 Stunden
Unterlagen Material	Rollenunterlagen, Thesenpapiere für drei verschiedene Strategietypen und Darstellung allgemeiner Studienziele
Probleme bei der Durchführung	
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutorentaining	Simulation notwendig
geeignete Ver- tiefungspapiere	BOYE 1982
Abwandlungen	Schlümpfe-Spiel
Quellen	Fachbereich Informatik, Universität Hamburg

Lernsituation	Problemlösen
Ziele	Kennenlernen verschiedener Problemlösungsstrategien an einem fachlich orientierten Aufgabentypus, Reflexion über Auswirkungen der Informatik und ihrer Teilgebiete
Lernform	Gruppenarbeit
Gruppengröße	6 - 10
Dauer	2 - 3 Stunden
Unterlagen Material	Spielunterlagen "Ein Strich-Code-Leser für Tante Emmas Gemischtwarenladen"
Probleme bei der Durchführung	
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutorenttraining	selbst spielen lassen
geeignete Vertiefungspapiere	
Abwandlungen	FOSIRIS
Quellen	Fachbereich Informatik, Universität Hamburg

6.8. Einführung in die Wissenschaftstheorie

Zusammenfassung

Die Bedeutung der wissenschaftslogischen und gesellschaftstheoretischen Aspekte der Wissenschaftstheorie werden diskutiert. Die wenigen Erfahrungen mit wissenschaftstheoretischen Lerneinheiten werden berichtet.

Inhalt

1. Aspekte der Wissenschaftstheorie
2. Möglichkeiten didaktischer Gestaltung wissenschaftstheoretischer Lerneinheiten
3. Ein Beispiel
4. Methodenkompendium



1. Aspekte der Wissenschaftstheorie

Wissenschaftstheoretische Fragestellungen werden in vielen Studiengängen gar nicht behandelt; in den meisten natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern wird Lernen auf reines Fachwissen reduziert, während in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern wissenschaftslogische, methodologische und gesellschaftstheoretische Aspekte schon von der Art des Gegenstandsbereichs her nicht völlig ausgeklammert werden können. Gelegentlich finden sich Wahlseminare zur Wissenschaftstheorie. Eine integrierte Behandlung wissenschaftstheoretischer Probleme am jeweiligen Fachinhalt bleibt jedoch jedem Lehrenden selbst überlassen - eine fatale Auswirkung des Dogmas von der Freiheit der Wissenschaft, die nur eine lernzielorientierte Planung der Studiengänge überwinden könnte.

In Anerkennung der Defizite auf diesem Gebiet haben einige Orientierungseinheiten auch solche Lernsituationen entwickelt, die bereits den Studienanfänger auf die Relevanz einer wissenschaftstheoretischen Reflexion hinweisen sollen. Dabei werden unter dem Begriff Wissenschaftstheorie vorwiegend zwei Aspekte des Themas vertreten:

- Wissenschaftslogik und Erkenntnistheorie behandeln Fragen der Theorie- und Modellbildung: wissenschaftliche Begriffe und Aussagen, die Formulierung von Hypothesen und Gesetzen, die Logik wissenschaftlicher Methoden, die Rolle der Sprache in wissenschaftlichen Theorien usw.
- Wissenschaftskritik und Gesellschaftstheorie konzentrieren sich auf die Aspekte des Erkenntnisinteresses der Wissenschaft, der Entstehung und Verwertung wissenschaftlicher Themen und Resultate in gesellschaftlich-historischem Rahmen, die Reflexion und Verantwortung des Wissenschaftlers und der Folgen seiner Tätigkeit.

Die Relevanz des zweiten Aspektes steht zumindest seit der Studentenrevolte und der Rezeption der kritischen Theorie (Adorno, Habermas, Apel) in den sechziger Jahren außer Frage; zunehmendes Bewußtsein der Umweltbedrohungen und die gewerkschaftliche Diskussion um die gesellschaftliche Rolle der Wissenschaftler haben diesen Strang wissenschaftstheoretischer Diskussion noch verstärkt. Für die Relevanz der wissenschaftslogischen und methodologischen Aspekte der Wissenschaftstheorie im Studium spricht die Hypothese, daß diese Ebene wissenschaftstheoretischer Reflexion den Studierenden überlegen über die Vielzahl einzelner konkurrierender Theorien machen könnte, ihm metakritische Möglichkeiten eröffnet und möglicherweise dadurch ein Höchstmaß an Transfer beim Erlernen fachwissenschaftlicher Theorien und Methoden gestattet.

Die weiteren Begründungen für den Sinn wissenschaftstheoretischer Lerneinheiten oder Lernziele in einem Studiengang sind jeweils fachspezifischer oder historischer Natur: so steht bei der Chemie beispielsweise die industrielle Verwertung chemischer Erkenntnisse im Vordergrund, bei der Medizin möglicherweise der spezifische Medizinbegriff im jeweiligen Gesundheitsversorgungssystem, hingegen in der Psychologie vermutlich das Menschenbild der verschiedenen Methoden- und Therapieschulen. Auf diese Differenzierungen kann in diesem Rahmen nicht eingegangen werden, jedoch Gegenstand der Tutorenschulung sollten sie schon sein, wenn wissenschaftstheoretisch orientierte Lerneinheiten behandelt werden.

2. Möglichkeiten der didaktischen Gestaltung wissenschaftstheoretischer Lerneinheiten



Wissenschaftstheorie, gerade Wissenschaftslogik, ist didaktisch, zumal in einer Orientierungseinheit, besonders schwierig zu behandeln. Der Gegenstand ist bereits relativ abstrakt (Metaebene wissenschaftlicher Reflexion), und man kommt nicht ohne ein gewisses Maß formal-logischer Argumentation aus. Gerade deshalb ist das Interesse von OE-Veranstaltern an den vorhandenen Lernsituationen zu diesem Thema groß. Die didaktischen Möglichkeiten, die bei diesen Themen sofort einfallen, sind die traditionellen Wege der Lektüre, des Vortrags und der Diskussion (nach einer Informationsvermittlungsphase). Entdeckendes Lernen im Bereich der Wissenschaftstheorie hingegen scheint schwierig zu sein. Dies ist der Grund dafür, warum ich mich entschlossen habe, die wenigen Beispiele Entdeckenden Lernens zu diesem Themenkomplex relativ ausführlich zu dokumentieren, auch wenn diese Beispiele stark fachspezifisch sind, denn ihre Struktur und ihre Gestaltung können möglicherweise doch gute Anregungen darstellen für die Konstruktion ähnlicher Lerneinheiten in anderen Fächern.

Das Interesse der Studienanfänger an wissenschaftstheoretischen Themen ist zunächst gering, besonders dann, wenn wissenschaftslogische Aspekte eine Rolle spielen. Wissenschaftstheorie ist also ein Aspekt der Studienreform, den die Institution Hochschule gegenüber den Studierenden zu vertreten hat. Aber gerade deshalb sollte zu Beginn der Schwerpunkt nicht auf Wissensvermittlung gelegt werden, sondern es sollte alles getan werden, um die Erstsemester für das Thema zu interessieren und ihre erste Begegnung mit Wissenschaftstheorie attraktiv zu machen.



Wie dies geschehen kann, dafür lassen sich angesichts der geringen vorliegenden Erfahrungen kaum allgemeine Gesichtspunkte nennen. Ich vermute, daß die folgenden Kriterien auch nur einen Teil der Problematik treffen:

- es sollten allgemein interessierende fachwissenschaftliche Themen als Grundlage gewählt werden; was "allgemein interessierende" Themen sind, läßt sich nur in der jeweiligen Fachwissenschaft entscheiden (z.B. Ökologiefragen in der Biologie? Recyclingprobleme in der Chemie? Therapiemethoden in der Psychologie?);
- berühmte und bekannte Beispiele aus der Wissenschaftsgeschichte bieten sich als anregende Diskussionsgrundlage an, da diese offenbar für die Motivation der Erstsemester ohnehin eine bedeutsame Rolle spielen;
- für wissenschaftslogische Themen sollten Spiele in der Art von Problemlösungsexperimenten verwendet werden, um die Möglichkeit selbsttätiger Auseinandersetzung mit dem schwierigen Thema zur Entwicklung eines Interesses zu nutzen (und Überforderung zu vermeiden);
- am günstigsten ist selbstverständlich die Thematisierung wissenschaftstheoretischer Probleme innerhalb fachwissenschaftlicher Lerneinheiten der Orientierungseinheit.

3. Ein Beispiel

Das Spiel wurde von Dietrich Helling, Universität Hamburg, Fachbereich Chemie entwickelt. Ich drucke im folgenden eine etwas vereinfachte Version ab, die sich leicht auch in den Kontext anderer Fächer übersetzen läßt.

Das Spiel umfaßt folgende Phasen:

1. Problemlösungsprozeß in kleinen Gruppen anhand der Spielvorgabe (Hilfsmittel: Dia-Projektor und Tischcomputer, können auch entfallen)
2. Play-back der Video-Aufzeichnung von markanten Stellen aus dem Problemlösungsprozeß der Gruppen
3. Reflexionsphase über die Problemlösungsstrategien und deren wissenschaftslogische Begründung bzw. Form (trial-and-error, Hypothesenprüfung, Falsifikation).

Aufgabe:

Im Jahr 1 nach der "Großen Katastrophe" beginnen die überlebenden Exemplare der Species Cognitas ihre Welt nach alten Überlieferungen wieder aufzubauen. Unter anderem ist ihnen ein Synthetisator verblieben, der Synthesen chemischer Substanzen zu produzieren vermag, die dringend für die Arzneimittel- und Energieproduktion benötigt werden. Leider sind die Code-Bücher für den Synthetisator verlorengegangen. Es ist lediglich der Code für den

blaugrünen Feststoff 7 101 63

überliefert. Dringend gesucht wird aber ein

rotes Gas.

Es wird in Gruppen a'4 - 6 Personen gespielt. Jede Gruppe kann, um weitere Informationen zu erhalten, Experimente mit dem Synthetisator anstellen, indem sie ihm bestimmte Zahlen eingibt. Da die Experimente wegen Energieknappheit kostspielig sind, können zunächst nur drei Experimente ohne Begründung durchgeführt werden.

Sobald eine Gruppe das rote Gas gefunden hat, bemüht sie sich, das Code-System des Synthetisators herauszufinden.

Vorschlag für ein Code-System

Die erste Zahl (ein Beispiel ist die 7) setzt den Synthetisator in Gang, gibt genügend Rechnerzeit vor usw. Jede andere Zahl an dieser Stelle ergibt kein Ergebnis.

Die zweite bis vierte Zahl stellt eine Einheit dar, mit deren Hilfe das Farbenspektrum codiert wird und zwar nach dem Binärzahlensystem:

000	Gelb	100	Blau
001	Orange	101	Blaugrün
010	Rot	110	Grün
011	Lila	111	Gelbgrün



Jede andere Zahl in dieser Einheit produziert indirekte Hinweise auf das Binärzahlensystem (z.B. eine Graphik des Farbenspektrums, eine Graphik der Binärzahlen, den Hinweis "transformation required" u.ä.).

Die fünfte bis sechste Zahl stellt wiederum eine Einheit dar, die den Aggregatzustand codiert, und zwar muß jede Zahl durch 7 geteilt werden und der Rest (also 0 bis 6) bezeichnet folgende sieben Aggregatzustände:

- Teiler 7, Rest 0 = Feststoff
- Teiler 7, Rest 1 = Feststoff im Übergang zur Flüssigkeit
- Teiler 7, Rest 2 = Flüssigkeit
- Teiler 7, Rest 3 = Flüssigkeit im Übergang zum Gas
- Teiler 7, Rest 4 = Gas
- Teiler 7, Rest 5 = Gas im Übergang zum Plasma
- Teiler 7, Rest 6 = Plasma

Für von diesem Lösungsrahmen abweichende Versuche kann sich jeder Experimentator witzige Anregungen ausdenken (z.B. Statistik des Verkehrsaufkommens, Pro-Kopf-Verbrauch an Kosmetika).

Die ausgefeilte Version des Spiels ist bei D. Helling erhältlich.



4. Methodenkompodium

Lernsituation	FOSIRIS (Wissenschaftstheorie)
Ziele	Simulation des Ablaufs von Forschungsprozessen in der Chemie: trial-and-error-Prozesse, Hypothesenbildung und Falsifikation
Lernform	Problemlösungsspiel: Auflösung eines Computer-Codes
Gruppengröße	gleichzeitig mehrere Gruppen a 6 - 10 Teilnehmer
Dauer	2 - 3 Stunden
Unterlagen Material	Spielbeschreibung und Code-Schlüssel evtl. Tischrechner und Dias
Probleme bei der Durchführung	Schwierigkeitsgrad der Verschlüsselung angemessen wählen
Hinweise zur Durchführung	Auswertung des Spiels mittels Video-Aufzeichnungen und Tutorenprotokollen
Hinweise zum Tutorentaining	Schulung für gute qualitative Protokollführung wichtig
geeignete Ver- tiefungspapiere	
Abwandlungen	
Quellen	HELLING,D., Fachbereich Chemie, Universität Hamburg

Lernsituation	"Schwarze Löcher"
Ziele	Erkenntnislogische Probleme der Physik, Funktion von Empirie und Theorie im Erkenntnisprozeß
Lernform	Demonstration, Lektüre und Diskussion (evtl Film)
Gruppengröße	10
Dauer	2 - 4 Stunden
Unterlagen Material	
Probleme bei der Durchführung	
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutorantraining	
geeignete Ver- tiefungspapiere	
Abwandlungen	
Quellen	ARBEITSGEMEINSCHAFT 1974, S.81-101

Lernsituation	"Fritz Haber: Ammoniak-Synthese und Giftgas"
Ziele	Erkennen der Ambivalenz naturwissenschaftlicher Erkenntnisse, Reflexion der Verantwortung des Naturwissenschaftlers
Lernform	Lektüre und Diskussion
Gruppengröße	10
Dauer	1 Tag
Unterlagen Material	s. Quellen
Probleme bei der Durchführung	
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutorentaining	
geeignete Ver- tiefungspapiere	
Abwandlungen	
Quellen	ARBEITSGEMEINSCHAFT 1974, S.130-143

Lernsituation	"Krankheitsbegriff in der Medizin"
Ziele	Anregung wissenschaftlicher Reflexion, Kritik am naturwissenschaftlichen Medizinbegriff
Lernform	Kleingruppendiskussion
Gruppengröße	10
Dauer	k.A.
Unterlagen Material	s. Quellen
Probleme bei der Durchführung	k.A.
Hinweise zur Durchführung	k.A.
Hinweise zum Tutorentaining	k.A.
geeignete Ver- tiefungspapiere	s. Quellen
Abwandlungen	
Quellen	VFS, Medizin 1977, S.176-186

Lernsituation	Wissenschaftstheorie
Ziele	Erkennen von Forschung als soziales System, Analyse der Arbeitsbedingungen und Kommunikationsregeln der sog. "Forschergemeinschaft"
Lernform	Erkundung (von Forschungsgruppen, Laborgemeinschaften usw.) mit vorbereitetem Interviewleitfaden
Gruppengröße	5 - 6
Dauer	variabel 1-4 Stunden, je nach Anzahl der Stationen pro Interviewgruppe
Unterlagen Material	über Forschungsgruppen (Themen, Beteiligte, Finanzierung)
Probleme bei der Durchführung	Stationen müssen vorher auf den Besuch vorbereitet werden
Hinweise zur Durchführung	klarer Arbeitsauftrag mit Lernzielschwerpunkt wichtig
Hinweise zum Tutorentraining	Nachbereitung in Kleingruppen sollte strukturiert werden; evtl. Simulation nützlich
geeignete Vertiefungspapiere	
Abwandlungen	
Quellen	Fachbereiche Chemie, Physik, Universität Hamburg FU Berlin, Modellversuch Sprachenausbildung

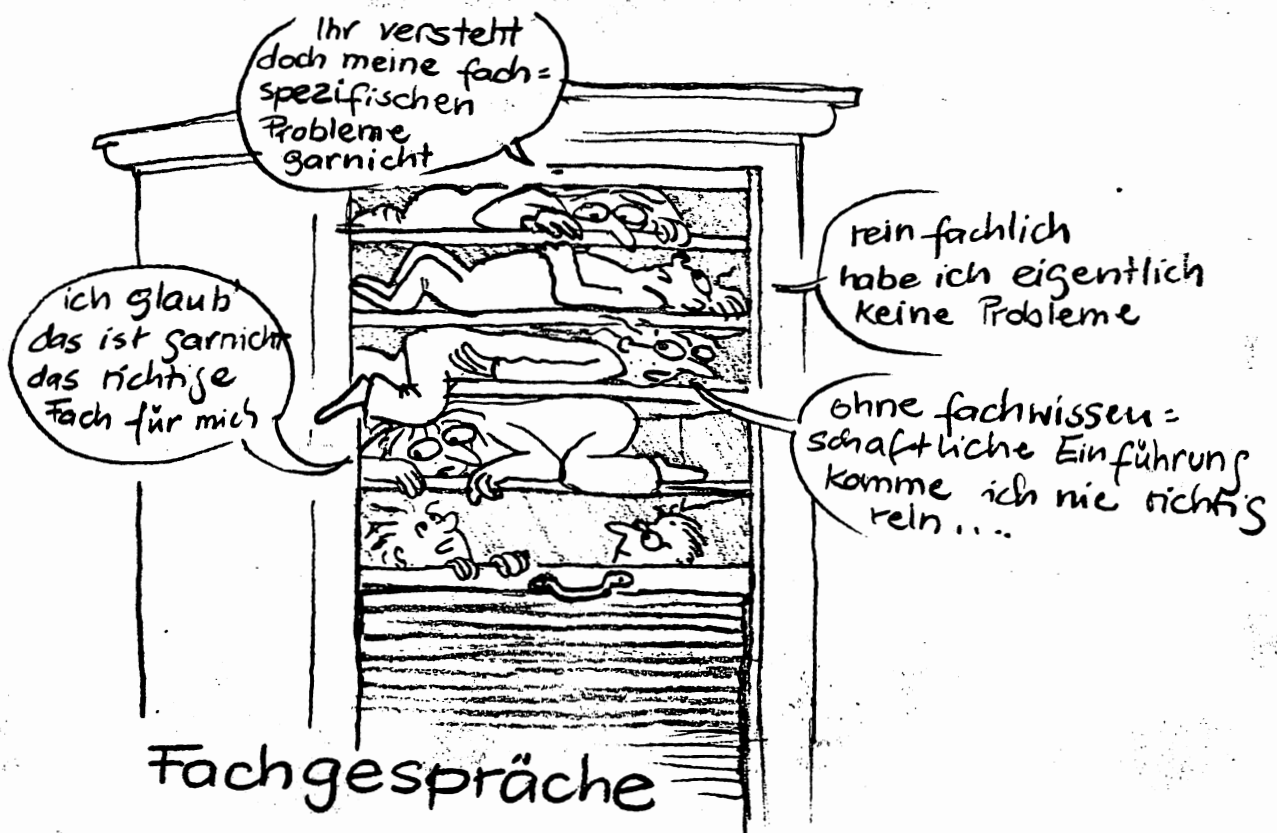
6.9. Fachwissenschaftliche Orientierung

Zusammenfassung

Der Fachbezug stellt bisher das größte Defizit der Orientierungseinheiten dar. Dies Problem wird als Anlaß strategischer Überlegungen genommen, Orientierungseinheiten weiter zu entwickeln.

Inhalt

1. Überlegungen zur fachlichen Orientierung
2. Implikationen des Fachbezugs für Orientierungseinheiten
3. Beispiele fachorientierter Lerneinheiten



1. Überlegungen zur fachlichen Orientierung

Der Fachbezug der Orientierungseinheiten ist der kritische Punkt für die Beurteilung ihrer Position innerhalb der Studienreform. Am Fachbezug entscheidet sich, ob die Orientierungseinheiten "randständige" Reformversuche bleiben oder aber zu Startpunkten einer generellen Curriculumrevision werden, die mit der Studieneingangsphase ihren Beginn nimmt. Die Beobachtung, daß es bisher nur wenigen Orientierungseinheiten gelungen ist, den Bezug zur fachwissenschaftlichen Ausbildung im ersten Semester herzustellen, scheint für die These zu sprechen, "daß Orientierungseinheiten dazu angetan sind, den Sonderstatus eines 'prä-curricularen' Propädeutikums einzunehmen", deshalb "Alibifunktion für Studienreform" hätten und als "Ausdruck reformierter Ohnmacht" zu betrachten seien (BÜRMANN 1976, S. 86 ff).

Diese Einschätzung von 1976 gilt im wesentlichen noch heute, auch wenn sich die hochschulpolitische Position der Orientierungseinheiten durch die Programmbeschlüsse von DGB und Bundesministerium (s. Kap. 2) inzwischen verbessert hat. Ähnliche Einschätzungen liefern ANTON-ERXLEBEN u.a. (1978) und OTTERSBACH (1978). Es wäre durchaus eine berechtigte Schlußfolgerung aus dieser empirischen Feststellung, darauf zu verzichten,

"Reformen in dieser Phase des Studiums und in dieser Form als willkommene Möglichkeit der Professionalisierung der hochschuldidaktischen Tätigkeit aufzufassen. Daraus folgt für die Hochschuldidaktiker, die Orientierungseinheiten noch mehr in Richtung auf die Selbstorganisation von Lernprozessen zu konzipieren, um damit diese Phase der Ausbildung in die Hände derjenigen zu legen, die ein existentielles Interesse an ihr haben, nämlich die Studenten."
(OTTERSBACH 1978, S. XI).

Man kann jedoch ebenso gut die Konsequenz daraus ziehen, alle Anstrengungen zu unternehmen, den mangelnden Fachbezug der Orientierungseinheiten durch Entwicklung neuer Lerneinheiten, Lernsituationen, durch Revision von fachwissenschaftlichen Einführungs- und Anschlußveranstaltungen überhaupt erst herzustellen. Indizien aus den letzten Semestern zeigen m.E., daß dieser Weg in einigen Fällen erfolgreich war und eventuell in weiteren Fällen bei entsprechenden Bemühungen erfolgreich sein kann.

Im übrigen halte ich es für unumgänglich, diesen Weg zu nehmen, wenn man nicht die gesamte Studieneingangsphase sich selbst überlassen will. Die Orientierungseinheit demonstriert ein neues, vielleicht ein anderes Lernmodell, und die Hochschuldidaktik sollte daran interessiert sein, dieses "alternative" Lernmodell als wissenschaftsdidaktisches und lernmethodisches Prinzip auf das fachwissenschaftliche Lernen in der Studieneingangsphase zu übertragen und zu verallgemeinern. Dieses Ziel ist über die Entwicklung und Erweiterung von Orientierungseinheiten aus möglicherweise zu erreichen, die sich bisher auch als ausgesprochen verbreitungsfähige Studienreformmodelle erwiesen haben.

Etwas Allgemeines zur Problematik der fachwissenschaftlichen Orientierung sagen zu wollen, ist in gewisser Weise ein Widerspruch, kann im Grunde nur für einzelne Fächer geschehen. Ein fachdidaktischer Kommentar setzt zumindest ein Wissen um die Strukturen und



Konzepte, um das Exemplarische der jeweiligen Fachwissenschaft voraus. Ich werde deshalb in diesem Kapitel im wesentlichen Beispiele anführen, jene wenigen Beispiele, in denen exemplarische fachwissenschaftliche Einführungen gelungen zu sein scheinen. Nur wenige allgemeine, fast triviale Gesichtspunkte zur Konstruktion fachwissenschaftlicher Lerneinheiten sollen vorab noch angesprochen werden:

- nicht "Überblick" oder "Abriß" eines Faches, seiner Gegenstände und Inhalte, kann das Ziel fachorientierter Lerneinheiten sein, sondern der Versuch, allgemeine Strukturen und zentrale wissenschaftliche Konzepte des Faches in Theorie und Praxis erkennbar werden zu lassen;
- nicht "Vollständigkeit" des Gegenstandsbereichs oder der Methoden sollte als Prinzip der Einführung gelten, sondern die Beschränkung auf das Exemplarische eines Faches, auf "Paradigmen" oder wie immer man diesen Gesichtspunkt bezeichnen mag;
- auch nicht auf die Systematik der Darstellung kommt es an, sondern auf die Problemorientierung des gewählten Themas;
- nicht sogenanntes Grundwissen sollte vermittelt werden, das dann im Nachher reflektiert werden darf, sondern das zur Lösung des gewählten Problems notwendige Wissen sollte im motivierten Prozeß des Lernens mit angeeignet werden können;
- nicht darstellende Lehrmethoden mit mehr oder minder großen Freiräumen für Diskussionen sollten als Methode gewählt werden, sondern es sollte durch die Anlage der Lernsituationen eine selbständige Auseinandersetzung der Studienanfänger mit dem Thema erreicht werden.

Geeignete Lernmethoden, mit denen diese Ziele realisiert werden können, sind vor allem Problemlösungsspiele, historische Themen, Planspiele und kleine Fachprojekte, jedenfalls den wenigen bekannten Beispielen nach zu urteilen. Fachorientierte Lerneinheiten sind eine Möglichkeit, vom Entdeckenden zum Forschenden Lernen (BAK 1970) überzugehen. Günstige Voraussetzung für die Realisierung der genannten Ziele bieten fest institutionalisierte Orientierungseinheiten, in deren Umfeld sich weitere Studienreformaßnahmen ansiedeln oder bereits berufskundliche Seminare und reformierte Einführungsveranstaltungen vorhanden sind (z.B. einphasige Juristenausbildung, Universität Hamburg; Sportwissenschaften, Universität Hamburg; Psychologie, Universität Hamburg).

Schließlich ist zu erwähnen, daß bei Ausdehnung des Fachbezugs der Orientierungseinheit die Verbindung zu den Themenkomplexen "Arbeits- und Lerntechniken" und "Wissenschaftstheorie" wichtig wird (s. dort).

2. Implikationen des Fachbezugs für Orientierungseinheiten

Während autonome studentische Träger von Orientierungseinheiten häufig einen Bezug zur Fachwissenschaft ablehnen, gilt er für die von Hochschuldidaktikern entwickelten Orientierungseinheiten als ultima ratio (s. Kap. "Institutionalisierung"). Dies nicht wegen der bloß formalen Integration in das offizielle Curriculum, sondern weil damit ein Anfang

für eine kritische Reflexion der sozialisatorischen Auswirkungen des fachwissenschaftlichen Lernens gemacht wird. Diese Verbindung von wissenschaftskritischen und sozialisations-theoretischen Aspekten ist es, die den besonderen Stellenwert exemplarischer Facheinheiten oder -einführungen in hochschuldidaktischen Konzepten kennzeichnet: Es geht um

- die kritische Rekonstruktion von Strukturen der Disziplin (vgl. KLÜVER 1977);
- die Selbstreflexion von Studienfachwahlmotiven und deren Korrespondenz mit bzw. Verstärkung durch die wissenschaftstheoretischen Eigencharakteristika des Faches (s. REIB/SCHULMEISTER 1976);
- die persönlichkeitsbildenden Einflüsse der Beschäftigung mit den historisch vorgeprägten Gegenständen und Strukturen der Fachwissenschaft;
- die Gewinnung eines Kontaktes zum Fach, der Relationen zwischen Theorie und Praxis, Modell und Anwendung, Wissenschaft und Beruf herstellt.

Kurz, das Ziel fachwissenschaftlicher Einführungen aus hochschuldidaktischer Sicht besteht weniger in der Einführung in das Vorgefundene als vielmehr darin, den Studenten einen sich selbst und die gewählte Disziplin kritisch reflektierenden Zugang zum Studium zu ermöglichen, die persönlichkeitsbeeinflussenden Lernprozesse im Fach bewußt zu machen, und auf diese Weise zur "Produktion" einer neuen Wissenschaftsgeneration beizutragen.

Diese Aufgabe - so sehr sie in Orientierungseinheiten nur im Ansatz zu schaffen ist - ist selbstverständlich nicht ohne Hochschullehrer zu bewältigen. Von vielen Trägern von Orientierungseinheiten wird deshalb in fachwissenschaftlichen Lernsituationen eine gute Möglichkeit gesehen, Hochschullehrer in diese Aufgabe zu integrieren und zwischen Erstsemestern und Hochschullehrern erste Kontakte herzustellen, die ansonsten beim Konzept tutorengestützter Kleingruppen unterbleiben. Dies scheint auch aus der Sicht der Erstsemester ein Desiderat zu sein.

Die potentielle Bedeutung dieses Themenkomplexes und der Zusammenarbeit von Studenten und Hochschullehrern scheint auch konservativen Hochschullehrern aufgefallen zu sein, wenn sie beispielsweise in der Stellungnahme der Westdeutschen Rektorenkonferenz zu den "Grundsätzen" der Ständigen Kommission für Studienreform (bei der Kultusministerkonferenz) Orientierungseinheiten zwar anerkennen, aber in den Bereich der sozialbetreuerischen Maßnahmen abdrängen, und ihn nur gern ausschließlich den studentischen Fachschaften überlassen wollen.

3. Beispiele fachorientierter Lerneinheiten

Fachbereich Mathematik
Universität Hamburg

Lernsituation "Unternehmensberatung"

Anleitung für die Teilnehmer

Begründung

Bei der Verwendung von Mathematik zur Lösung realer Probleme (der zentralen Aufgabe vom Mathematikern in Wirtschaft und Industrie) treten häufig Schwierigkeiten auf, die mit den Schwierigkeiten beim Lösen einer mathematischen Aufgabe nicht zu vergleichen sind. Eine dieser Schwierigkeiten besteht darin, daß reale Probleme zunächst nicht genau formuliert sind. Eine exakte Formulierung muß erst erstellt werden, um so eine mathematische Behandlung des Problems möglich zu machen. Mit anderen Worten: Das mathematische Problem muß erst gefunden werden, bevor man es lösen kann. Diese Problemfindung ist häufig nur möglich durch einen Dialog mit Auftraggebern, die an der Lösung des realen Problems interessiert sind. In dieser Lerneinheit soll zunächst eine solche Problemfindung simuliert werden.

Ausgangslage

Sehr geehrte Damen und Herren Unternehmensberater, in der Abteilung der Kraftfahrzeugebau-Werke, der ich vorstehe, befindet sich ein Fließband, an dem 10 Arbeiter nacheinander je eine Tätigkeit an dem auf dem Fließband stehenden Kraftfahrzeug ausführen (Anschrauben des Rückspiegels, Montage des linken Vorderreifens usw.)

Zur Erledigung dieser Arbeiten habe ich von der Personalabteilung 10 Mitarbeiter zugewiesen bekommen, die natürlich unterschiedliche Fähigkeiten haben.

Von Ihrer Firma möchte ich beraten werden, wie ich diese 10 Mitarbeiter optimal einsetzen kann. Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie einen ersten Gesprächstermin am 14.4.80 wahrnehmen könnten.

Mit verbindlichem Gruß

gez. Fink

Daten: Tätigkeit

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	28	15	22	27	28	30	25	39	19	24
2	27	14	30	35	31	18	27	37	23	24
3	32	20	41	26	32	22	29	31	25	25
4	40	17	21	32	25	19	34	26	22	22
5	28	12	21	28	19	24	38	24	22	29
6	31	13	13	40	24	26	30	29	22	30
7	33	19	26	31	21	25	30	32	21	21
8	29	21	22	38	27	24	31	31	20	24
9	30	23	31	29	31	23	29	30	17	23
10	38	18	29	30	29	26	27	29	18	25

Vom Arbeiter i für die Tätigkeit j benötigte Zeit in sec.



Leitidee

Die Studenten sollen lernen, die Fachwissenschaft in größere Zusammenhänge einzuordnen. Sie sollen angeregt werden, sich während ihres Studiums mit der Geschichte und der gesellschaftlichen Bedeutung der Mathematik zu beschäftigen und auseinanderzusetzen.

Lernziele

1. Die Studenten sollen wissen, daß während ihres Studiums Mathematik ihnen nur sehr verkürzt, nämlich rein fachwissenschaftlich und an der bestehenden Fachsystematik orientiert dargeboten wird und daß die Rolle der Mathematik in Geschichte und Gesellschaft normalerweise aus dem Studium ausgeklammert bleibt.
2. Die Studenten sollen erkennen, daß sie ein Anrecht haben, während des Studiums mit dem Gesamtprozeß und nicht nur mit Teilaspekten mathematischer Tätigkeit in Berührung zu kommen.
3. Die Studenten sollen lernen, daß sich reale Probleme mathematisch formulieren lassen, daß die mathematische Formulierung aber immer nur einen Teilaspekt der Realität widerspiegelt, den man nicht für das Ganze nehmen darf.
4. Die Studenten sollen lernen, daß die Art und Weise, wie aus einem realen Problem ein mathematisches Modell abstrahiert wird, nicht durch objektive Gesetzmäßigkeiten bestimmt, sondern durch gesellschaftliche Interessen und subjektive Voreinstellungen beeinflusst wird.
5. Die Studenten sollen erkennen, daß mit der Anwendung mathematischer Methoden auf die gesellschaftliche Realität der Bereich der "wertfreien" Wissenschaft verlassen wird und daß Mathematiker Verantwortung für die Verwendung ihrer Ergebnisse tragen.

Leitfaden für Tutoren

Ziel

Aufmerksam machen auf die Probleme der gesellschaftlichen Verwendung von Mathematik

Ablauf

1. Spiel zur Unternehmensberatung
 - 1.1. Die Teilnehmer werden in Gruppen von je 3-4 Personen zusammengefaßt ("Beratungsteams"), einem Tutor stehen 2-3 Beratungsteams gegenüber. Der Tutor spielt im Wechsel den "Auftraggeber" bzw. Diskussionsleiter (evtl. je Rolle ein Tutor).
 - 1.2. Ausgabe der "Anleitung für die Teilnehmer", Erläuterung des Spielablaufs. Die Beratungsteams versuchen, das Problem des Auftraggebers mathematisch zu formulieren. Dies ist wahrscheinlich nur mithilfe zusätzlicher Informationen möglich, die sie von dem Tutor erfragen. Der Tutor beschränkt sich in dieser Phase auf die Rolle des Auftraggebers, eines mathematischen Laien. Er antwortet auf Fragen, die gestellt werden. Die Fragen werden offen gestellt und beantwortet, d.h. alle Beratungsteams hören alle Fragen und Antworten mit. Der Tutor gibt die Antworten so, daß am Ende die Daten erfragt werden, die vorbereitet sind.
 - 1.3. Nachdem alle Beratungsteams eine mathematische (d.h. vor allem eine präzise, nicht so sehr eine formalisierte) Formulierung des Problems mehr oder weniger gefunden haben, wird das Spiel unterbrochen, um die Beratungsteams auf den gleichen Stand zu bringen.



Der Tutor ist jetzt Diskussionsleiter. Die Untergruppen einigen sich auf eine mathematische Formulierung und stellen fest, welche Daten sie zur Lösung des Problems benötigen.

- 1.4. Der Tutor gibt ("drei Tage später") die Daten an die Beratungsteams aus. Diese versuchen, das mathematische Problem zu lösen.
- 1.5. Abbruch des Spiels frühestens, wenn ein, spätestens wenn alle Beratungsteams das mathematische Problem gelöst haben. Bericht über die mathematische Lösung und die Wege dorthin.
2. Diskussion über Probleme der Verwendung von Mathematik.
 - 2.1. War die Lösung des Problems für den Auftraggeber brauchbar? Welche vom Standpunkt des Auftraggebers wichtigen Aspekte wurden nicht berücksichtigt? Sind andere mathematischen Modelle denkbar?
 - 2.2. Welche Interessen haben bei der mathematischen Formulierung des Problems Einfluß genommen? Gibt es für Mathematiker als Unternehmensberater andere Möglichkeiten zu agieren?
Eingabe zusätzlichen Materials.
3. Diskussion über die Thematisierung des Verwendungszusammenhangs im Studiums. Gehören die eben diskutierten Fragen zum Studium der Mathematik oder sind sie uninteressant oder schrecken sie nur vom Mathematikstudium ab?
Wie lassen sie sich ins Studium integrieren?



Lernsituation "Angewandte Wissenschaft"

(aus: ARBEITSGEMEINSCHAFT 1974)

Planung der Lernsituation

Diese Lernsituation war komplementär zur Lernsituation "Reine Wissenschaft" geplant worden und in ihr sollten die technischen Konsequenzen der Naturwissenschaft, also deren unmittelbare gesellschaftliche Dimension, behandelt werden. Gemäß der einheitlichen didaktischen Grundstruktur, die für alle Lernsituationen des Bereichs Fachwissenschaft/Wissenschaftstheorie entwickelt war, war auch hier der Ausgangspunkt ein naturwissenschaftliches Problem, anhand dessen Behandlung dann auch die nicht naturwissenschaftlichen Lernziele dieser Lernsituation realisiert werden sollten. Die Grundstruktur dieser Lernsituation stand damit fest; die zentralen Lernziele, die für diese Lernsituation bestimmend waren, bezogen sich auf den Themenkomplex "Wissenschaft im gesellschaftlichen Verwertungsprozeß". Als Ausgangsproblem für diese Lernsituation war ursprünglich "Polymerisation und Crackung von Polystyrol" vorgesehen; im Verlauf des Planungsprozesses wurde das Thema abgeändert in "Polymerisation und Crackung von Polyäthylen", da die beabsichtigten Experimente sich mit Polyäthylen leichter durchführen ließen.

Als (kognitive) Lernziele wurden für die Lernsituation folgende festgelegt:

- Erkennen gesellschaftlicher Bedürfnisse und des Stellenwertes der Kunststoffchemie im industriellen Produktionsvolumen
- Erkennen des Zusammenhangs zwischen verschiedenen chemischen und technischen Bereichen sowie der Verknüpfung von chemischer Forschung mit technischer Anwendung
- Erkennen gesellschaftlicher Konsequenzen naturwissenschaftlicher Forschung und naturwissenschaftlicher Möglichkeiten, auf schädliche Konsequenzen einzuwirken
- Erkennen der ökonomischen und ökologischen Bedingungen für die Entwicklung von Industrien auf naturwissenschaftlich-technischer Basis
- Erkennen des gesellschaftlichen Einflusses auf naturwissenschaftliche Forschung (Forschungspolitik und Forschungsförderung)
- Kennenlernen chemischer Grundoperationen
- Kennenlernen eines exemplarischen analytischen Verfahrens (Gaschromatographie)
- Kennenlernen des Entstehens chemischer Fragestellungen

Selbstverständlich konnte es sich bei diesen Lernzielen - wie grundsätzlich in der Orientierungseinheit - nur darum handeln, daß die einzelnen Lernziele durch signifikante Beispiele verdeutlicht wurden, um die Notwendigkeit erkennbar zu machen, die entsprechenden Problemkomplexe in naturwissenschaftlichen Studiengängen zu behandeln. Gemäß diesem bescheidenen Ansatz konnten die Lernziele als "erreicht" gelten, wenn ein entsprechendes Problembewußtsein geschaffen war. Das Thema "Polyäthylen" war einmal deswegen gewählt worden, weil sich für die beabsichtigten Lernziele ein Gebiet der Kunst-



stoffchemie anbot- die Relevanz der Kunststoffchemie für diesen Themenkomplex liegt auf der Hand, insbesondere auch für die Fragen der Berufsperspektive und damit auch die Verbindung zur Lernsituation Betriebsexkursion - und zum anderen, weil durch Kooperationsangebote des Instituts für Angewandte Chemie die Möglichkeit bestand, die entsprechenden Experimente in einem Institut durchzuführen, das sich ohnehin mit derartigen Problemen beschäftigt.

Die konkrete Planung dieser Lernsituation allerdings wurde dadurch erschwert, daß der ursprünglich Verantwortliche, der die Lernsituation konzipiert hatte und sich auch um die Realisierungsmöglichkeiten in der Angewandten Chemie gekümmert hatte, während der Planungsphase die Universität Hamburg verließ; deswegen mußte relativ kurzfristig eine Gruppe gebildet werden, die sich um die Konkretisierung und Durchführung kümmern mußte, wobei die Mitglieder dieser Gruppe weitgehend bereits mit anderen Lernsituationen beschäftigt waren.

Es zeigte sich bei der Durchführung, daß die Planung nicht konkret genug gewesen war, so daß die Durchführenden zuweilen improvisieren mußten, dies wirkte sich auf den Erfolg dieser Lernsituation aus.

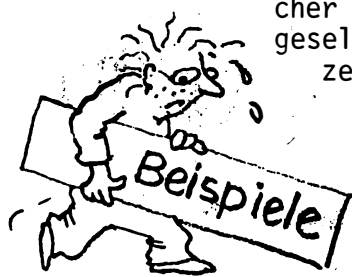
Am Ende der Planungsphase war die Lernsituation folgendermaßen konzipiert: Sie sollte parallel zur Lernsituation "Akademische Selbstverwaltung" stattfinden, also zweimal durchgeführt werden und jeweils die Hälfte der beteiligten Studenten erfassen. Als Gesamtdauer waren jeweils 2,5 Tage vorgesehen, die sich wie folgt aufteilten:

- 1.Tag: Experimente zur Polymerisation in der Angewandten Chemie (1/2 Tag) und Diskussion in kleineren Gruppen über vorbereitete Themen.
- 2.Tag: Experimente zur Crackung in der Angewandten Chemie und Fortführung der Diskussionen.
- 3.Tag: Diskussion der Ergebnisse der Untergruppen im Plenum, eingeleitet durch einen Vortrag.

Als Themen für die Untergruppen waren dabei vorgesehen:

- a) Chemische Probleme des Polyäthylens (z.B. der Entstehungsprozeß biologische Assimilation - Erdöl - Raffinierung - Äthylen - Polyäthylen; Verknüpfung von Monomeren zum Kunststoff).
- b) Polyäthylen als Kunststoff: Bedeutung der Kunststoffe und die Gründe für ihre Entwicklung, Kunststoffmarkt, Industrieabfälle, Haushaltsabfälle, Umweltbelastung.
- c) Möglichkeiten der Beseitigung von Kunststoffen - gegenwärtige Möglichkeiten, zukünftige Möglichkeiten, die Rolle staatlicher Forschungspolitik bezogen auf diese Probleme.
- d) Einfluß und Rolle des Naturwissenschaftlers: Verwertung naturwissenschaftlicher Ergebnisse, Einflußmöglichkeiten des einzelnen Naturwissenschaftlers, gesellschaftliche Determinanten des naturwissenschaftlichen Forschungsprozesses, gesellschaftliche Situation des einzelnen Forschers.

Es war bei der Festlegung dieser Themen nicht daran gedacht, daß jeweils ein Thema einer Untergruppe entsprechen sollte, sondern eine Gruppe konnte durchaus mehrere Themen diskutieren; dies wurde den Stu-



denen auch mitgeteilt. Als vorbereitetes Diskussionsmaterial wurde neben den chemischen Informationen, die während der Experimente in der Angewandten Chemie gegeben werden sollten, mehrere Zeitschriftenartikel zum Umweltschutzproblem ("Der Spiegel") sowie eine größere Broschüre über ein von der chemischen Industrie veranstaltetes Umweltschutzsymposium mit verschiedenen Referaten vorgesehen. Dazu kam noch ein Vortrag des Direktors des Instituts für Angewandte Chemie über Probleme der Rohstoffknappheit und Recyclingprozesse.

Die Themen- und Materialwahl war vor allem unter dem Aspekt vorgenommen worden, daß die gesellschaftlichen Konsequenzen von industriell-technisch verwerteter Forschung sich am plastischsten am Problem des Umweltschutzes behandeln ließen - dies jedenfalls bei der geringen Zeit, die im Rahmen der Orientierungseinheit zur Verfügung stand.

Bei der Planung wurde davon ausgegangen, daß die Diskussionsgruppen unter der Anleitung studentischer Tutoren sich die über reine Umweltschutzfragen hinausgehenden Probleme selbst erarbeiten sollten.

Durchführung der Lernsituation

Bei der Durchführung zeigte sich nun, daß die inhaltliche Verbindung des rein chemischen Teils der Lernsituation - die Experimente und Demonstrationen in der Angewandten Chemie - mit den übergreifenden Themen der Diskussionsgruppen so gut wie gar nicht geleistet werden konnte. Im einzelnen läßt sich zur Durchführung folgendes sagen:

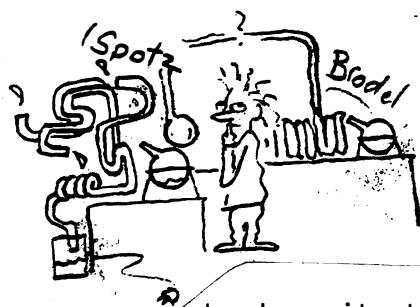
Ein Einstieg in das Gebiet der angewandten Wissenschaft gelingt zweckmäßig durch die Demonstration an größeren Versuchsanlagen, die mehr zeigen, als es einfache Versuchsanordnungen oder Reagenzglasversuche vermocht hätten und die zudem schon von der Schule her bekannt sind. Außerdem sollte das Experiment ein möglichst relevantes Gebiet aus der Chemischen Industrie behandeln und die Reflexion auf mögliche Folgewirkungen (Umweltbelastung) durch die erzeugten Produkte auf eine leicht einsehbare Weise ermöglichen.

Diese Punkte konnten unter dem Aspekt, daß sich ca. 50% aller chemischen Betriebe mit der Herstellung von Monomeren und Polymeren oder mit der Verarbeitung von Kunststoffen beschäftigen, durch die Demonstration der Polymerisation von Äthylen in einem Autoklavblock und der Verschrottung von Kunststoffen in einem Fließbett weitgehend berücksichtigt werden. Aufgrund dieser Themenwahl war als Ort für die Durchführung der Versuche die Angewandte Chemie vorgegeben, neben der Möglichkeit, dort grundsätzlich Experimente in halbertechnischen Anlagen vorzuführen.

Um die Studenten in dieses Thema einer angewandten Wissenschaft einzuführen, sie dadurch vielleicht stärker zur Chemie zu motivieren, jedoch durch Einzelheiten und Stofffülle nicht zu verwirren, wurde folgende Veranstaltungsform gewählt:

1. Einführung in das Gebiet der Olefinpolymerisation
2. Demonstration der Äthylenpolymerisation
3. Eigenbetätigung durch Reagenzglasversuche
4. Demonstration der Kunststoffverschrottung





Für die Durchführung der Polymerisation wurden in der Angewandten Chemie drei Autoklavenblöcke bereitgestellt, um die gleichzeitige Durchführung von drei Gruppen zu ermöglichen. Da die Teilnehmer an der Lernsituation bereits in zwei Blöcke von je ca. 30 Studenten aufgeteilt waren, die nacheinander die Lernsituation "Polyäthylen" durchliefen, der andere Block nahm jeweils an der Lernsituation "Akademische Selbstverwaltung" teil, konnte jeder Block dreigeteilt werden, so daß eine Gruppe aus ca. 10 Studenten bestand.

Zu Beginn des Versuches wurden die einzelnen Gruppen an der Tafel mit der Olefinpolymerisation und möglichen Mechanismen der Ziegler-Natta-Katalyse vertraut gemacht. Die Studenten konnten dabei auch erkennen, daß großtechnisch durchgeführte Prozesse, wie z.B. die Herstellung von Niederdruckpolyäthylen, auch heute noch nicht in allen Einzelheiten geklärt sind, und daher Gebiete wissenschaftlicher Untersuchungen darstellen.

Die in einem thermostatisierbaren 1-Liter-Glas-Autoklaven vorgeführte Polymerisation von Äthylen mit Hilfe eines Titan-Aluminium-Ziegler-Katalysators demonstrierte anschaulich, wie aus einem Gas sich in Flocken abschneidender Kunststoff gebildet wurde. Gleichzeitig wurde den Studenten die Funktion und das Prinzip wichtiger Apparateile erläutert (z.B. Gasreinigungsanlage, Vakuumanlage, stopfbuchslose Magnetrührer, Autoklaven). Durch ein Meßgerät, das die Temperatur im Inneren des Reaktorgefäßes anzeigte, wurde darauf aufmerksam gemacht, daß bei chemischen, speziell bei dieser Polymerisation, Wärme entwickelt wird, die trotz Temperierung des Reaktors nicht schnell genug (Grundoperation Wärmeübergang) abgeführt werden konnte. Dies zeigte sich daran, daß im Reaktorinneren während der Polymerisation ständig eine höhere Temperatur vorhanden war als im Kühlmantel.

Fragen zum Experiment, der Erzeugung, Verwendung und wirtschaftlichen Bedeutung von Kunststoffen wurden während der Durchführung des Versuches rege diskutiert. Jedoch konnten die Studenten erst in dem Augenblick eigene Aktivitäten entwickeln, als die Polymerisation abgebrochen und der Autoklav mit dem erzeugten Kunststoffgranulat abgeschraubt wurde. Nach Filtration wurde in Reagenzglasversuchen von einzelnen Studenten die chemische Stabilität des erzeugten Polyäthylens z.B. durch Behandlung mit konzentrierter Schwefelsäure gezeigt. Daneben demonstrierten andere Studenten die Brennbarkeit und mit einem kleinen Extruder auch die Formbarkeit des gerade erzeugten Polyäthylens. Neben der Eigenbetätigung sollten Anknüpfungspunkte zu weiteren Lernzielen eröffnet werden.

Die in den Reagenzglasversuchen beobachtete Brennbarkeit und Zersetzung des Polyäthylens, und im Gegensatz dazu, die Unmöglichkeit, ihn in angemessener Zeit durch Säuren oder Laugen oder Lösungsmittel abzubauen, führten zum zweiten Teil der Demonstrationsversuche mit der Frage "Wie lassen sich der so gewonnene Kunststoff und die daraus erzeugten Produkte wieder beseitigen?" Die Diskussion ergab, daß dabei dem Recycling auf lange Sicht Vorrang einzuräumen ist. Einerseits wird durch ein Recycling eine Ver-



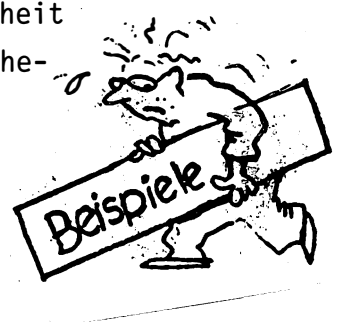
minderung der Rohstoffnachfrage z.B. Erdöl ermöglicht, zum anderen ist es im Hinblick auf den Umweltschutz die eleganteste Möglichkeit, Abfälle in wieder verwertbare Produkte zu überführen.

Nacheinander wurde den einzelnen Gruppen die Pyrolyse des Polyäthylens in einem Fließbett-Reaktor vorgeführt (diese Form mußte gewählt werden, da erstens nur eine Apparatur vorhanden war und zweitens der Raum für die gleichzeitige Anwesenheit aller Studenten zu klein war. In der Zwischenzeit hatten die anderen Gruppen Möglichkeit zur Diskussion).

In einer Sandwirbelschicht von fünf Zentrimetern in wirbelndem Zustand wurden sowohl 500 l/h Wirbelglas als auch 100 g/h Kunststoff bei 850° durchgesetzt. An der laufenden Apparatur konnten Aufbau und Wirkungsweise mehrerer Grundoperationen gezeigt werden (z.B. Wirbelschicht, Elektrofilter, Kondenzabschneider, Zyklone, Umwälzpumpen). Die Spaltprodukte wurden in einem Gaschromatographen analysiert, der hier exemplarisch für ein analytisches Verfahren stehen sollte.

Die Diskussionsgruppen nun, die sich nach den Polymerisationsexperimenten bildeten, waren offenbar durch das Diskussionsmaterial und die erhaltenen chemischen Informationen nicht hinreichend motiviert, über die Umweltschutzproblematik, die von den Planern dieser Situation als Aufhänger vorgesehen war, wesentlich hinaus zu diskutieren; während der ersten Durchführung jedenfalls blieben alle Diskussionsgruppen relativ unverbindlich bei der Diskussion von Umweltproblemen, wobei allgemein resignierende Gefühle geäußert wurden: "Als einzelner Wissenschaftler kann man ohnehin nichts machen". Da die Diskussionen auf dieser allgemeinen Ebene blieben, wurden in der Lernsituation Längen sichtbar: Die Zeit, die zur Diskussion zur Verfügung gestellt worden war, erwies sich bei diesem Verlauf der Diskussion als zu lang.

Bei der zweiten Durchführung versuchten die für diese Lernsituation Verantwortlichen erste Konsequenzen zu ziehen: der Übersichtsvortrag wurde als Einleitung an den Beginn der Lernsituation genommen, die Lernsituation wurde zeitlich gestrafft und die einzelnen Diskussionsgruppen erhielten konkrete Diskussionsthemen; insbesondere ging es dabei um Aufgaben wie ideologiekritische Analyse einiger Artikel sowie um Einwirkungs- und Einflußmöglichkeiten der Naturwissenschaftler hinsichtlich der Umweltprobleme. Trotz der hierdurch erreichten Verbesserungen der Lernsituation muß, wie oben bereits bemerkt, noch einmal betont werden, daß es in dieser Lernsituation nur sehr unvollkommen gelungen ist, eine inhaltliche Verbindung von naturwissenschaftlichen mit nicht-naturwissenschaftlichen Themenstellungen zu erreichen. Dies ist natürlich nicht nur für diese Lernsituation das zentrale Problem; es gilt für die übrigen Lernsituationen der Orientierungseinheit und ist das zentrale Problem jeder inhaltlichen Studienreform in den mathematisch - naturwissenschaftlichen Bereichen.



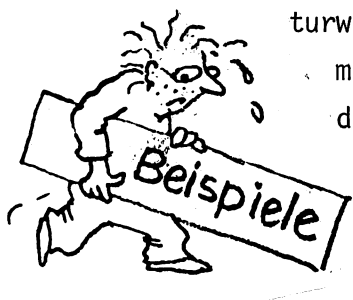
Evaluation der Lernsituation und Konsequenzen

Die Evaluation der Lernsituation durch einen Fragebogen ergab folgende Ergebnisse: 22 Fragebögen sind abgegeben worden. Die Frage nach typischen Eigenschaften des Polyäthylens wurden von 10 mit dem Hinweis auf schwierige (biologische oder natürliche) Abbaubarkeit beantwortet; jeweils 5 wiesen auf die Brennbarkeit und den spezifischen Schmelzpunkt hin, 6 nannten hohe chemische Resistenz, 3 die Wasserundurchlässigkeit, 3 die Schmelzbarkeit und 3 die Molekülstruktur. Es ist anzumerken, daß hier kein schriftliches Material vorlag, sondern daß die auf das Polyäthylen bezogenen Informationen nur in mündlichen Vorträgen gegeben wurden. Auf die Frage nach einem Zersetzungsmechanismus von Polyäthylen in Äthylen nannten 5 das Aufbrechen durch Erhitzung, 5 wiesen darauf hin, daß Polyäthylen durch Pyrolyse in Aromate und Kohlenwasserstoff zerlegt werden kann und 7 schilderten z.T. sehr ausführlich den Crackungsmechanismus, der vorgeführt wurde. Aus den Fragebögen jedenfalls entsteht der Eindruck, daß die Versuche in der Angewandten Chemie allgemein interessiert haben.

In der nächsten Frage sollte ein naturwissenschaftliches Problem benannt werden, das mit den Stichworten Rohstoffe und Verwertung zusammenhängt. Speziell wohl unter dem Eindruck des diesbezüglichen Vortrags nannten 9 Probleme des Recyclings, 7 nannten das Problem umweltfreundlicher Produkte und Produktionsverfahren, 5 die Rohstoffknappheit, 2 die Schaffung neuer Energiequellen und andere einzelne Probleme. Der Begriff "gesellschaftliches Bedürfnis, bezogen auf die Naturwissenschaften", nach dem in der nächsten Frage gefragt wurde, wurde von 7 als die gesamtgesellschaftlichen Bedürfnisse, die von den Naturwissenschaftlern gelöst werden können, definiert, 4 nannten die Erhöhung des Lebensstandards, 4 den Schutz der Umwelt, jeweils 2 Erkenntniserweiterung sowie Garantierung des allgemeinen Fortschritts und jeweils einer nannte die Erschließung neuer Energie- resp. Rohstoffquellen.

Die Frage nach den vom Staat zu setzenden Forschungsprioritäten wurde, wie zu erwarten, überwiegend mit der Forderung nach Forschungsförderung für Umweltschutzprobleme beantwortet; 4 forderten, daß mehr als bisher die Interessen aller berücksichtigt werden sollten, 4 wollten die Forschung auf Energieprobleme konzentrieren, 3 forderten Forschung für Möglichkeiten des Recyclings, 2 verlangten den Abbau der Kriegsforschung und einer schließlich will die Forschung auf das Problem der sozialen Gerechtigkeit konzentrieren. 6 meinten, daß gegenwärtig zu wenig Priorität für die Umweltschutzforschung bestehe und 6 glauben, daß der Staat gegenwärtig zu sehr den Forschungsinteressen der Industrie nachgäben. 18 erklärten auf eine entsprechende Frage, daß die gesellschaftliche Funktion des Naturwissenschaftlers darin bestünde, im Bewußtsein gesellschaftlicher Zusammenhänge die naturwissenschaftlichen Probleme zu lösen, die im Interesse der gesamten Gesellschaft liegen.

Die meisten Studenten haben gegenwärtig noch kein Spezialgebiet vor Augen, auf das sie sich später konzentrieren möchten. Genannt wurden - außer dem Lehrerberuf - Kunststoffchemie (2), Biochemie (3), Lebens-



mittelchemie (1) und Arzneimittelchemie (1).

Die Fragebögen ergaben, daß die chemischen Informationen gut angekommen waren, was bei Studienanfängern der Chemie auch nicht verwunderlich ist. In der Endevaluation ist diese Lernsituation eher etwas negativer beurteilt worden, was zweifellos an den bereits erwähnten Längen lag. Zumindest jedoch ist es wohl gelungen, den abstrakten Begriff der gesellschaftlichen Funktion der Naturwissenschaft zu konkretisieren; so daß einzelne Probleme in diesem Zusammenhang genannt wurden.

Als Konsequenz für die Lernsituation ergeben sich nach der erstmaligen Durchführung: Die Lernsituation soll wegen der zentralen Wichtigkeit des Themas auch in dieser Form beibehalten werden, wobei es sich nach wie vor als günstig erweist, Experimente auch an halbtechnischen Anlagen durchzuführen; hierdurch kann gleich zu Beginn des Studiums ein Eindruck der industriellen Produktion vermittelt werden. Es sollen jedoch folgende Änderungen durchgeführt werden: Die Diskussionen müssen in dem Sinne vorstrukturiert werden, daß die einzelnen Diskussionsgruppen konkrete Themen erhalten, zu denen sie auch Material gestellt bekommen. Aufgrund der bisherigen Erfahrungen bieten sich folgende Themen an:

Notwendigkeit und Möglichkeiten von Recyclingprozessen.

Dieses Thema stieß von Anfang an auf Interesse - wahrscheinlich, weil es ein Beispiel für gesellschaftlich sinnvolle Forschung darstellt. Das Material dazu soll einzelne Verfahren und Möglichkeiten beschreiben, wodurch auch der Anschluß an die Thematik der Experimente in der Angewandten Chemie hergestellt wäre.

Gesellschaftliche Rollen und politische Möglichkeiten der Naturwissenschaftler in Bezug auf Umweltprobleme.

Hierbei könnten jeweils gerade aktuelle Probleme aus der Region Hamburg aufgegriffen werden. Bei diesem Thema ginge es um die spezifischen Möglichkeiten, die speziellen Qualifikationen als Naturwissenschaftler politisch einzusetzen, wobei dies von der Entwicklung und Propagierung umweltfreundlicher Verfahren bis zur Mitarbeit in Bürgerinitiativen reicht.

Prioritäten staatlicher Forschungspolitik und Forschungsförderung.

Hier ginge es um die konkreten Aktivitäten, die auf forschungspolitischer Ebene eingenommen werden und werden sollten.

Vor diese allgemeine Diskussion jedoch soll ein Erfahrungsaustausch hinsichtlich der Demonstration und eigenen Versuche in der Angewandten Chemie geschaltet werden, wobei sich in der Angewandten Chemie als notwendig erweist, die Eigenaktivität der Studenten zu verstärken. Deswegen ist bei einer erneuten Durchführung der Demonstrationsversuche in der Angewandten Chemie geplant:

1. Die in drei Gruppen parallel abgehaltenen "Einführungen in die Olefinpolymerisation" genauer zu strukturieren und aufeinander abzustimmen und
2. die Reagenzglasversuche zu erweitern, um sowohl den Studenten mehr Gelegenheit zu geben, sich selbst zu betätigen, als auch weitere Lernziele dieser Lernsituation anzusprechen. Im einzelnen ist vorgesehen, die Reagenzglasversuche in vier Gruppen aufzuteilen
 - 2.1. Demonstration der Brennbarkeit des Polyäthylens (Wärmetönung), Nachweise von CO_2 und H_2O als



Produkte der Verbrennung, dadurch Feststellung, daß der Kunststoff tatsächlich aus Kohlenstoff und Wasserstoff besteht. Hinweis auf die Einheitlichkeit (Polymerverteilung) im Unterschied zu anderen chemischen Verbindungen

- 2.2. Aufschmelzung des gerade erzeugten Kunststoffes in einem kleinen Extruder und Herstellung eines einfachen Gegenstandes (Endlosband), Hinweis auf Anwendungstechnik, Verarbeitung, Markt.
- 2.3. Überprüfung der schnellen chemischen Abbaubarkeit durch anorganische Verbindungen z.B.
konzentrierte Schwefelsäure
50%ige Natronlauge
Salzlösung
und der Löslichkeit in organischen Verbindungen z.B.
Petroläther
Benzol
Aceton
Die Erkenntnis der weitgehenden Resistenz führt zum Problem der Umweltbelastung durch Abfallstoffe; Frage nach sinnvoller Beseitigung.
- 2.4. Feststellung eines Fließpunktes durch Erwärmen des Polyäthylens im Reagenzglas, bei hoher Temperatur Zersetzung in paraffinähnliche Bestandteile (Geruch) und damit erste Hinweise für einen sinnvollen Abbau des Kunststoffes, der zu wieder verwertbaren Ausgangsstoffen führt (Recycling).



Das Konzept eines "Einführenden Allgemeinbiologischen Praktikums" enthielt neben den bekannten Lerneinheiten der Orientierungseinheit (Studienberatung, Kennenlernen, Rallye, Lernen in Gruppen, Selbstverwaltung und Berufserkundung) die auf den folgenden Seiten dargestellten fachorientierten Lerneinheiten.

Für die Konstruktion eines allgemeinbiologischen Praktikums waren folgende Gedanken ausschlaggebend:

- Der Gegenstandsbereich der Biologie sollte als einheitlicher, "allgemeinbiologischer" dargestellt werden (und nicht getrennt nach Botanik und Zoologie);
- Die Erkenntnisse, Erklärungen bzw. Theorien der Biologie sollten nicht losgelöst von den erkenntnisgewinnenden Verfahren der Biologie behandelt werden;
- die biologischen Erkenntnismethoden sollten differenzierte Zugriffsmöglichkeiten auf den einheitlichen Gegenstand der Biologie repräsentieren, also unterschiedliche Erkenntnisquellen einer "allgemeinen" Biologie hervorheben. (s. hierzu ausführlicher die Darstellung in der o.a.Quelle).

Lernsituation "Biologische und morphologische Analysen"

(aus: ANTON-ERXLEBEN u.a.1978)

Diese Lernsituation ist die erste in der Einführungsveranstaltung, die sich schwerpunktmäßig mit biologischen Inhalten beschäftigt. Sie ist nicht so sehr durch die biologische Leitidee geprägt, als vielmehr durch die Bildung von Arbeitsgruppen, Planung und Versuchen und besonders vom ersten Kontakt mit Versuchstier und Versuchspflanze, die während des ganzen Semesters die Arbeitsobjekte sein werden.

- (1) Die Studenten sollen Interesse entwickeln, mit den Objekten biologisch zu arbeiten;
- (2) sie sollen die Lebensäußerungen der Objekte, ihr Empfindlichkeit und Robustheit, ihre Reaktionsmöglichkeiten kennenlernen und sich darauf einstellen können;
- (3) sie sollen die äußere Gestalt der Objekte analysieren und die wesentlichen Teile benennen und mit der biologischen Nomenklatur dafür vertraut gemacht werden;
- (4) sie sollen die morphologische Bearbeitungsweise lernen und dafür das erste optische Hilfsmittel, das Stereomikroskop, einsetzen können.

Nach technischen Vorbereitungen wie Geräteausgabe u.ä. werden ein Käfig mit Heuschrecken, Samen, Schößlingen und blühende oder fruchtende Maispflanzen zur Verfügung gestellt. Jeder kann sich eine Weile mit den interessierenden Objekten beschäftigen, sie anfassen und beobachten. Im geschlossenen Raum kann auch das Sprung- und Flugvermögen der Heuschrecken, etwa in einem Wettflug, getestet werden.

Es werden Arbeitsgruppen gebildet, die sich mit verschiedenen Aspekten der Morphologie der Objekte beschäftigen. Ergebnisse werden in Form von Schemata auf die Tafel oder auf Overhead-Projektor-Folien gezeichnet, um dem Plenum eine Grundlage für die Zusammenfassung zu geben. Abschluß ist eine vollständige Verwertung der bearbeiteten Maiskolben, sorgfältig gekocht und mit Butter serviert.



Lernsituation: "Anatomische Präparationen"

In der Lerneinheit "anatomische Präparationen" werden der Aufbau und die innere Organisation von Organismen beispielhaft an Zea und Locusta erarbeitet. Es soll dabei besonders auf die Analogie biologischer Systeme eingegangen werden, die sich darin zeigt, daß gleichartige Funktionsanforderungen oft eine ähnliche Lösung finden wie z.B. bei dem Problem des Stofftransports und der Stabilität.

Folgende Lernziele werden angestrebt:

- (1) Die Studenten sollen durch eigenes Präparieren den Aufbau von Organismen kennenlernen;
- (2) sie sollen die gewonnenen Ergebnisse protokollieren und dazu verschiedene Zeichnungen anfertigen;
- (3) sie sollen die innere Organisation von Locusta und
- (4) sie sollen die Grobstruktur von Zea mays kennen;
- (5) sie sollen die Präparationstechnik und eine sinnvolle Protokollführung beherrschen.

Innerhalb dieser Lerneinheit sollten sich die Studenten die Hauptinhalte erarbeiten. Jeder einzelne führt dabei die praktischen Tätigkeiten wie Präparieren und Zeichnen selbst aus. Dabei kann er unbeeinflusst von Vorschriften - aber, wenn nötig, mit Hilfestellung des Tutors - vorgehen. Zusammen mit 2 bis 3 anderen Studenten stellt er ein Protokoll des Arbeitsprozesses zusammen, dem jeder seine Zeichnungen beifügt. Auftretende Fragen werden innerhalb dieser Gruppe und mit Hilfe angebotener Fachliteratur gelöst.

Die Ergebnisse werden einmal mit dem Tutor in kleinen Gruppen ausgewertet. Dies geschieht am besten im Gespräch bei einer gemeinsamen Präparation. Evtl. können zum Erläutern verschiedener Zeichentechniken einige Details gezeichnet werden. Zum anderen werden in einem Plenumsgespräch die übergreifenden Gesichtspunkte der Ergebnisse besprochen.



Lernsituation: "Histologische und cytologische Untersuchungen"

Gerade eine Lerneinheit Cytologie/Histologie bietet die Möglichkeit, die Einheitlichkeit der Biologie zu demonstrieren. Gegenstand sind der allgemeine Zellaufbau und die grundlegenden Vorgänge der Mitose und Meiose. Dadurch werden Voraussetzungen geschaffen für das Verständnis physiologischer Vorgänge und für die Genetik. Zudem ermöglicht die Kenntnis des Aufbaus und der Funktion verschiedener Gewebe in systematischer Hinsicht ein Verständnis der Gesamtorganisation pflanzlicher und tierischer Organismen.

Folgende Lernziele werden in dieser Lerneinheit verfolgt:

- (1) Analyse und Vergleich von Zellstrukturen bei Tier und Pflanze;
- (2) Analyse und Vergleich verschiedener Zellstadien;
- (3) Formulierung von Hypothesen über Prozesse der Zellteilung;
- (4) Analyse und Vergleich verschiedener Gewebe und ihrer Funktionen;
- (5) Kenntnis der wichtigsten Zellorganellen und Gewebetypen und ihrer Aufgaben;
- (6) Kenntnis der Vorgänge Mitose und Meiose;
- (7) Verständnis der Einheitlichkeit cytologischer und histologischer Strukturen in der Biologie;
- (8) Anwendung eines Lichtmikroskops;
- (9) Anfertigung von Präparaten für cytologische und histologische Untersuchungen;
- (10) Analyse der Ultrastruktur anhand von TEM-Aufnahmen;
- (11) Erkennen der methodischen Grundlagen des Mikroskopierens und histologischer Techniken.

Die Studenten sollen möglichst selbständig in kleinen Gruppen an die Analyse von Zellen und Geweben herangehen. Nach eigener Wahl können sie sich verschieden gefärbte Schnittpräparate des Stengels, bzw. Blattes des *Zea mays* und von Locustateilen anfertigen und die Zellteilungsvorgänge an Quetschpräparaten der Wurzelhaare von *Zea mays* bzw. Gonade von *Locusta* erarbeiten.

Die Studenten haben die Möglichkeit, die theoretischen Grundlagen aus der Fachliteratur bzw. Skripten zu entnehmen und in Gruppen zu erarbeiten. Die Ergebnisse der Gruppen werden im Plenum ausgewertet. Im Vergleich der verschiedenen Zeichnungen der Präparate lassen sich einheitliche Zellstrukturen und Unterschiede erkennen. Die Vorgänge der Mitose und Meiose können von den Studenten im Versuch der Rekonstruktion verschiedener Teilungsstadien bei Vergleich der Zeichnungen entdeckt und gedeutet werden.



Lernsituation "Stoffwechselphysiologische Experimente"

1. Lebensprozesse von Organismen stellen offene Reaktionssysteme dar, die mit ihrer Umwelt in einem ständigen Stoffaustausch stehen.
2. Dieses läßt sich als Fließgleichgewicht charakterisieren.
3. Innerhalb der einzelnen Reaktionsschritte und hinsichtlich der an Ihnen beteiligten Stoffe besteht weitgehend Übereinstimmung bei allen Organismen.
4. Die ablaufenden Prozesse werden in der Stoffwechselphysiologie analysiert und beschrieben.

Von den bestehenden Austauschprozessen mit der Umwelt sollen Atmung, Assimilation, Verdauung sowie Wasser- und Mineralhaushalt behandelt werden. Diese Themen erscheinen durchschaubar und Versuche sind ohne Schwierigkeiten durchführbar. Ferner sind die Prozesse für ökologische Phänomene von großer Bedeutung.



Die Studenten sollen nach Abschluß der Lerneinheit

- (1) die wesentlichen Vorgänge der Assimilation und der Atmung von Organismen kennen und die notwendigen äußeren Bedingungen hierfür wissen,
- (2) die grundlegenden Tatsachen der Verdauung sowie des Wasser- und Mineralhaushaltes kennen,
- (3) einige Nachweisreaktionen von Nährstoffen wissen, durchführen und diese Kenntnisse bei der Lösung eines entsprechenden Problems anwenden können,
- (4) fähig sein, eine Mangelkultur anzusetzen und auszuwerten,
- (5) in der Lage sein, möglichst selbständig eine vorgegebene Versuchsanordnung aufzubauen,
- (6) die Apparatur sinnvoll bei der Bearbeitung eines Problems einzusetzen,
- (7) in der Lage sein, einen bekannten Versuch so abzuwandeln, daß die Lösung weiterer Fragestellungen möglich wird,
- (8) das Erarbeitete vor dem Plenum darstellen und auf diese Weise die Kommilitonen informieren können.

Die Erarbeitung der unterschiedlichen Fragestellungen soll durch weitgehend selbständige Tätigkeit der Studenten erfolgen. Dabei sollen sie sich in kleinen Gruppen der Bearbeitung einer Aufgabe widmen. Diese arbeitsteilige Tätigkeit ist vorgesehen, um trotz der begrenzten zur Verfügung stehenden Zeit eine intensive Auseinandersetzung mit der Aufgabenproblematik zu ermöglichen. Die Studenten werden zunächst einen weitgehend vorgegebenen Versuch aufbauen und durchführen. Im einem weiteren Schritt modifizieren sie die bekannten Versuchsanordnungen. Abschließend stellen die Gruppen dem Plenum ihre Ergebnisse vor, die zuletzt diskutiert werden.



Lernsituation "Ökologische Beziehungen zwischen Pflanze und Tier"

Die Ökologie beschreibt die Beziehungen der Organismen zu ihrer belebten und unbelebten Umwelt. Sie hat damit die zentrale Aufgabe, ein komplexes Gefüge darzustellen, aus dem hervorgeht, daß kein Organismus ohne andere leben kann. Eine ökologische Lerneinheit muß also einen Teil dieses, alle lebenden Organismen umfassenden, Systems darzulegen versuchen.



Für die beiden Objekte Heuschrecke und Mais werden dafür ökologische Situationen beispielhaft experimentell gestellt. Besonders hingearbeitet wird auf Versuche zum Stoffkreislauf, z.B. des Stickstoffs und des Kohlenstoffs, die sich eng anschließen an die Versuche zur Stoffwechselphysiologie. Die Stoffkreisläufe zeigen nämlich besonders deutlich die Notwendigkeit eines Gleichgewichts zwischen autotrophen und heterotrophen Organismen auf der Erde.

- (1) Der Student soll einfache Versuche zu Umweltbeziehungen von Pflanze und Tier planen und durchführen können.
- (2) Er soll die gegenseitige Abhängigkeit von Pflanze und Tier durchschauen und Mechanismen und Vorgänge darstellen können, die diese Abhängigkeit steuern.
- (3) Er soll den Geltungsbereich der Erkenntnisse aus einer sehr einfachen ökologischen Beziehung diskutieren können.

Im Anschluß an andere Lerneinheiten kann der Student davon ausgehen, daß Mais eine geeignete Nahrung für die Heuschrecke ist. Darauf aufbauend planen die Studenten in Arbeitsgruppen Versuche zum möglichen Zusammenlegen der beiden Arten. Denkbar ist ein Versuch, der zeigt, wann ein stabiles Gleichgewicht in einem geschlossenen System erreichbar wäre, d.h. wann der Mais genausoviel wächst, wie die Heuschrecken ihn auffressen. Auch können Vergleichskulturen von Mais angesetzt werden, einerseits auf geglühtem Sand mit destilliertem Wasser, andererseits nach Zugabe von Heuschreckenkot. In einer weitgehend gasdichten Apparatur kann untersucht werden, ob das von der Heuschrecke erzeugte Kohlendioxid das Wachstum der Maispflanzen fördert. Die Aufarbeitung all dieser Versuche erfordert intensive Diskussion zur Aussagekraft der Ergebnisse.



Lernsituation "Erkundung eines angewandt-biologischen Bereichs:
Bauernhof mit Maisanbau"

In dieser Lerneinheit kommt es darauf an, das biologisch untersuchte Objekt "Mais" unter Bedingungen der landwirtschaftlichen Produktion zu betrachten, denn auch in der Biologie können Probleme der Anwendung und Verwendung nicht vom Grundlagen-Forschungsbereich getrennt werden.

Die Studenten sollen

- (1) ein Mais-Biotrop und die Ansprüche von Mais-Pflanzen kennen,
- (2) wissen, in welcher Weise biologische Methoden und Erkenntnisse bei der landwirtschaftlichen Produktion Anwendung finden,
- (3) die volkswirtschaftliche Bedeutung des Mais-Anbaus kennen,
- (4) die Probleme landwirtschaftlicher Anbaubedingungen aufgrund biologischer Kenntnisse identifizieren können,
- (5) die Berufsmöglichkeiten in dem angewandt-biologischen Bereich realistisch einschätzen können.

Bei der geplanten Veranstaltung im Gelände ist bewußt nicht an eine herkömmliche Exkursion gedacht, die die Studenten leicht in die Rolle der Konsumenten drängt. Stattdessen sollen sie bei der vorgesehenen Erkundung aktiv an der Planung und Durchführung beteiligt werden.

Die Lerneinheit besteht aus einer Vorbereitungsphase, der Erkundung und einer Nachbereitungsphase. In der Vorbereitungsphase erarbeiten die Studenten zu jeweils unterschiedlichen Themen in kleinen Gruppen einen Katalog von praktischen Aufgaben und Fragen. Dies geschieht unter Anleitung eines Tutors.

Am folgenden Praktikumstag besuchen alle Studenten, Tutoren und die beteiligten Dozenten einen Bauernhof, der Mais anbaut und Silage betreibt. Hier führen die Studentengruppenweise eine Erkundung durch.

In der Nachbereitung werten die Kleingruppen zunächst ihre Ergebnisse aus. Die abschließende Plenumsveranstaltung dient der Information aller Praktikumsteilnehmer (Berichte der Arbeitsgruppen) sowie der Zusammenfassung der Arbeitsergebnisse.



Lernsituation "Auswertung von Langzeitversuchen zur Ontogenese"

Allen Organismen gemeinsam ist die Notwendigkeit und die Fähigkeit der ontogenetischen Entwicklung. Der fertige Organismus ist nur verständlich durch Kenntnis der Bildungsprozesse der Strukturen; auch als Hilfsmittel zur Aufklärung phylogenetischer Probleme ist die Ontogenese wichtig.

Sie soll ausschnittsweise erarbeitet werden an unseren beiden Objekten. Voraussetzung ist die Lerneinheit über Mitose und Meiose, die die cytologischen Grundlagen über die Keimzellenbildung und die Befruchtung gelegt hat. Auch die Adulti sind bekannt. In dieser Lerneinheit sollen nun Abschnitte zwischen Embryo und Adultus bearbeitet und eine Gesamtübersicht über die Entwicklung gefunden werden. Es werden also vor allem die Wachstumsprobleme behandelt.

- (1) Die Studenten sollen den Verlauf ontogenetischer Vorgänge beobachten lernen, daraus Gesetzmäßigkeiten, etwa über Wachstum in bestimmten Zeiteinheiten, ableiten können.
- (2) Sie sollen die wichtigsten ontogenetischen Inhalte begrifflich zu fassen versuchen; der Begriffbildungsprozeß wird unterstützt durch Eingabe herkömmlicher Begriffe.
- (3) Sie sollen in der Lage sein, Langzeitversuche sinnvoll zu planen und kontinuierlich durchzuführen.
- (4) Sie sollen Meßverfahren, besonders Wägung und Längenmessung, an biologischen Objekten durchführen und die damit zusammenhängenden theoretischen Probleme erkennen können.

Am Anfang des Semesters gibt es eine Planungsphase, in der über den Ansatz von Mais- und Heuschreckenkulturen beraten wird. Diese Kulturen werden dann den Beratungen und der dabei gefundenen Problemen gemäß angesetzt; gleichzeitig werden für die laufende Betreuung verantwortliche Arbeitsgruppen eingesetzt. Mögliche Probleme wären z.B. die Keimgeschwindigkeit des Maises oder die Häutungshäufigkeit der Heuschrecken, wobei die Studenten erarbeiten können, von welchen Außenfaktoren solche ontogenetische Prozesse abhängig sein können.

Gegen Ende des Semesters werden die Ergebnisse zur Diskussion im Plenum gestellt, und es wird versucht, daraus Hypothesen abzuleiten über generelle ontogenetische Gesetzmäßigkeiten. Dabei wird intensiv die Literatur herangezogen.



Die Facheinheit: Das Planspiel Tarifaueinandersetzung in der Metall-
industrie Hamburgs

(aus: EILERS/REINISCH 1978)

Die Facheinheit schließt sich der Orientierungseinheit an und wird zweistündig semesterbegleitend durchgeführt. Von ihrer Konzeption her stellt sie den Versuch der Einbringung von Elementen des Projektstudiums in traditionelle Studiengänge dar. Sie ist integraler Teil der PoE und zwar nicht nur hinsichtlich der zu diskutierenden Inhalte, sondern auch im Hinblick auf die gleichgewichtig angestrebten wissenschaftspropädeutischen kognitiven und affektiven Lernziele.

Der Grundgedanke ist, über eine Beschäftigung mit zentralen ökonomischen Fragestellungen den Einstieg ins Studienfach und das wissenschaftliche Arbeiten zu erleichtern, um so gleichzeitig die Studienanfänger anzuregen, sich mit den Fachinhalten auseinanderzusetzen. Soweit direkt fachliche Ziele angestrebt werden, geht es nicht so sehr um die Vermittlung positiven Wissens als um die Identifizierung von Problemen, die Überleitung vorwissenschaftlicher Fragen in wissenschaftliche Fragestellungen, die Konfrontation mit der Interdependenz vordergründig separater Aspekte der Wirtschaftstätigkeit, die Vermittlung, daß in der Wissenschaft alternative Lösungsansätze miteinander konkurrieren und den Hinweis, inwieweit die aufgeworfenen Probleme im Grund- bzw. Hauptstudium eine Antwort finden. Es handelt sich bei diesen dem kognitiven Bereich zugeordneten Lernzielen wie gesagt um wissenschaftspropädeutische Zielsetzungen.

Die drei Bedingungen, die an die Facheinheit gestellt werden (anknüpfen am vorwissenschaftlichen Verständnis der Teilnehmer und ihrem allgemein politischen/-wirtschaftlichen Interesse, Verfolgung wissenschaftspropädeutischer Zielsetzungen und Motivierung der Teilnehmer durch die Anregungsbedingungen der Lernsituation), erfordern eine spezifische Auswahl und didaktische Aufbereitung der Lerninhalte. Prinzipiell eignen sich für die Facheinheit solche wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Themen, die in der aktuellen öffentlichen Diskussion eine wichtige Stellung einnehmen und sich auf gesellschaftliche Konfliktsituationen beziehen, beispielsweise Probleme der Arbeitslosigkeit, Inflation, Unternehmenskonzentration etc. Diese Themenvorstellungen sind dann für ihre Bearbeitung in den Gruppen, vom Konflikt und nicht von der Systematik der Fachwissenschaft ausgehend, aufzubereiten. Diese Form der didaktischen Aufbereitung gesellschaftlicher Konfliktfelder bezeichnen wir als *problemorientiert*.

An die Auswahl der Lerninhalte und die Bestimmung von Prinzipien der didaktischen Aufbereitung schließt sich die Frage nach den Lernmitteln an, mit deren Hilfe die Bearbeitung des Gegenstandes erfolgen soll. Unter Lernmitteln sind Bücher, Skripten, Unterrichtsfilme etc., aber auch Rollen- und Planspiele zu verstehen. Die Entscheidung, welches Lernmittel eingesetzt werden soll, kann auf der Basis vorgängiger Erfahrungen und/oder bekannter oder vermuteter Vor- und Nachteile getroffen werden, die für



den Lernprozeß der Adressaten aus dem Einsatz von Unterrichtsmedien erwachsen bzw. zu erwarten sind. Auf dieser Grundlage hat sich die Planungsgruppe der PoE im SS 74 entschieden, ein Planspiel zum Thema "Tarifkonflikt in der Metallindustrie Hamburgs" zu entwickeln und durchzuführen. Seitdem haben fünf Durchläufe des Planspiels stattgefunden. Diese Entscheidung basierte im wesentlichen auf vier Annahmen und Anforderungen an das einzusetzende Lernmittel:

- Das Lernmittel muß dazu beitragen, daß die Lernsituation handlungsorientiert ist und die Teilnehmer zu eigenen Aktivitäten anregt.
- In der Facheinheit sollen solche Lerninhalte bearbeitet werden, die sich auf komplexe, konflikthafte Interaktion zwischen gesellschaftlichen Interessengruppen beziehen, um den Bezug zum realen Erkenntnisbereich der Wirtschaftswissenschaften als einer gesellschaftswissenschaftlichen Disziplin herzustellen. Zur didaktischen Aufbereitung solcher Problemfelder ist insbesondere das Planspiel geeignet, da es sich um eine Form der Simulation gesellschaftlicher Konflikte durch Personen handelt.
- Die Bearbeitung solcher Lerninhalte stellt hohe Anforderungen an die Abstraktions- und Problematisierungsfähigkeit der Teilnehmer. Es muß daher berücksichtigt werden, daß es den Teilnehmern schwerlich gelingen kann, die angesprochene komplexe Problematik allein durch das Rezipieren theoretischer Darstellungen zu erlernen. Das einzusetzende Lernmittel muß wie das Planspiel also Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten bieten.
- Die Lernsituation soll eine weitgehende Selbststeuerung der Lernprozesse durch die Teilnehmer ermöglichen, so daß die Lehrfunktion möglichst umfassend vom Lernmittel (nicht vom Tutor) übernommen werden muß. Dies ist beim Planspiel der Fall, zudem ist davon auszugehen, daß es gerade in Bezug auf die Funktion, die Lernenden zu motivieren, sich mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen, anderen Lernmitteln überlegen sein dürfte.

Auf dieser Basis sind für die Facheinheit bzw. das Planspiel Groblernziele entwickelt worden; eine ausführliche Darstellung würde jedoch den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen, zumal sie an anderer Stelle bereits dargestellt und diskutiert worden sind. (vgl. dazu den ausführlichen Bericht von EILERS u.a. 1975, S.63-95).

Wir halten es aber für sinnvoll, nachdem die Leitziele der Veranstaltung aufgeführt wurden, auch auf die unterste Ebene der Lernzielhierarchie - die von uns sog. lernzielorientierten Aufgabenstellungen - einzugehen, um aufzuzeigen, daß die zunächst abstrakten und ambivalenten Leitziele der Veranstaltung im Zuge der Unterrichtsplanung bis auf eine operationale Ebene der Konkretisierung transformiert worden sind. Mit diesen lernzielorientierten Aufgabenstellungen glauben wir, der potentiellen Gefahr begegnen zu können, daß die nicht unmittelbar handlungsanleitenden Groblernziele nur zu einer fehlerhaften Umsetzung der verfolgten Intentionen in der Unterrichtspraxis führen.

Im folgenden geben wir einige Beispiele:

1. Beschaffung und Analyse von Datensammlungen, welche die Erarbeitung eines gesamtwirtschaftlichen Datenkranzes für die unterstellte historische Situation ermöglichen.
2. Festlegung der Forderungen der Handlungsträger im simulierten Tarifkonflikt; Erarbeitung eines Begründungsmusters dieser Forderungen und Festlegung der Gewinnkriterien.



3. Analyse der Handlungsmöglichkeiten der Handlungsträger im Tarifkonflikt.
4. Beschaffung der zur Festlegung der eigenen Strategie und zur Analyse der Handlungsstrategien der anderen Gruppen benötigten Materialien.
5. Analyse und Datensammlung hinsichtlich eines möglicherweise eingeflossenen Interessenstandpunkts.

Diese Punkte beziehen sich auf die Aufgabenstellungen während der Entwicklungsphase. In der Durchführungsphase sind unter anderen folgende Schritte zu beachten:

1. Analyse der Spielschritte der Handlungspartner und -gegner.
2. Erarbeitung von Aktions- und Reaktionsmustern, entweder für eigene Initiativen oder als Folge auf Angebote oder Forderungen.
3. Überprüfung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und -strategien.

Darüberhinaus formulieren die einzelnen Tutorengruppen bzw. Handlungsträger im Zuge ihrer Arbeit im Einklang mit dem Lernziel der Selbstorganisation von Lernprozessen eigene Aufgabenstellungen, die jeweils in den Gruppenprotokollen festgehalten werden.

An dieser Stelle kann das entwickelte Planspiel nicht ausführlich vorgestellt werden, der folgende Überblick zur Ausgangslage und zum Ablauf kann aber ein grobes Bild der Lernsituation vermitteln (vgl. dazu R.EILERS u.a., a.a.O.).

Die Teilnehmer wählen zu Beginn der Facheinheit eine Rolle, die sie in der Tutorengruppe ausgestalten und im Spiel darstellen. Zur Wahl stehen folgende Gruppen: Gewerkschaft, Belegschaft, Arbeitgeberverband, Presse, Regierung, Betriebsleitung und Sachverständigenrat. Vorgegeben ist die jeweilige Tarifrunde, also etwa die Metalltarifrunde 1975/76. In der Vorbereitungsphase haben die Gruppen die Aufgabe, ihre Rolle zu konkretisieren, d.h. sie müssen sich zunächst den gesellschaftlichen Konflikt Tarifauseinandersetzung, dessen politische, soziale, institutionelle und rechtliche Dimension erarbeiten, daran anschließend ist die jeweilige wirtschaftliche und politische Situation in der BRD zum Zeitpunkt der Tarifrunde zu analysieren, um auf dieser Basis Forderungen und Strategien zu entwickeln. Diese Punkte sowie eine Analyse des Gruppen- und Arbeitsprozesses werden in einem Rollenpapier festgehalten, das nach dem Spiel den anderen Gruppen bekannt gemacht wird. Für die Vorbereitungsphase sind etwa acht zweistündige Tutorengruppensitzungen vorgesehen. Das Spiel selber, also die schriftliche und mündliche Kommunikation findet an einem Sonabend mit sechsstündiger Spielzeit statt. Die etwa vier zweistündige Sitzungen umfassende Nachbereitung erfolgt in Gruppen- und Plenumssitzungen nach bestimmten Kriterien, etwa Zielerreichung, Realitätskonformität der Darstellung, inhaltliche Entwicklung des Konflikts, Gruppenprozeß während des Spiels etc. Den Abschluß der Facheinheit bildet zum einen eine weitere Fachstudienberatung, in der anknüpfend an offene Probleme aus der Facheinheit, über Ort und Form der weiteren Diskussion gesellschaftlicher Konflikte im Ökonomiestudium gesprochen wird, zum anderen eine ausführliche Unterrichts-kritik der gesamten PoE.

U.E. kann das von uns entwickelte Planspiel in Lernsituationen der Studieneingangsphase in sämtlichen gesellschaftswissenschaftlichen



Studiengängen eingesetzt werden; dies setzt allerdings eigenständige Planung und Modifikationen des von uns entwickelten Modells voraus. Die von der Planungsgruppe vorgenommene Evaluation der Lernsituation und die Selbsteinschätzungen des Lernprozesses durch die Teilnehmer zeigen deutlich, daß sich die Hoffnungen und Erwartungen, die wir mit der Durchführung des Planspiels verbinden, nahezu vollständig erfüllt haben. Insbesondere war ein erstaunliches Maß an Eigenaktivität der Teilnehmer zu beobachten, kooperatives Arbeiten in der Gruppe hat zunehmend stattgefunden, und es wurde deutlich, daß die Intervention von Wissenschaft und Wissenschaftlern im gesellschaftlichen Konflikt nicht dem vorgeblichen Prinzip der "Wertfreiheit" folgt, sondern dabei durchaus im Sinne eigener Interessen oder der Interessen der Auftraggeber vorgegangen wird. Lernsituationen in Form von Planspielen, die handlungs- und zielorientiert sind, und welche die Motivationsbedingungen berücksichtigen, sind daher sowohl zum Erwerb von fachlichen und wissenschaftspropädeutischen Kenntnissen aber auch zur Förderung der Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit geeignet.

Die zunehmende Etablierung und Strukturierung der Veranstaltung birgt neben allen positiven Aspekten jedoch auch neue Probleme geradezu in Bezug auf die Facheinheit in sich, auf die hier abschließend eingegangen werden soll. Die häufige Durchführung und intensive Evaluation des Planspiels hat dazu geführt, daß diese Lerneinheit in inhaltlicher wie auch didaktischer Sicht ständig elaborierter gestaltet worden ist. So sind spezifische Lernmaterialien erarbeitet worden, Orientierungseinheit und Facheinheit sind miteinander verzahnt (durch die ausführliche Vorstellung der letzteren in der Orientierungseinheit), das Medium ist von seinen Möglichkeiten, Funktionen, Begrenzungen und Evaluationsinstrumenten her ausgelotet worden etc. Parallel zu diesem Prozeß sind jedoch auch die Anforderungen und Erwartungen der Planungsgruppe an die Teilnehmer in der Praxis in einem fast naturwüchsigen Prozeß stetig gestiegen.

Zusammen mit der zunehmenden Studienbelastung der Anfänger hat dies im letzten Semester (SS 77) erstmals dazu geführt, daß die Teilnehmer häufiger über zu starke Belastungen in der Facheinheit Klage führten und teilweise die von ihnen erwartete Eigenarbeit nur unvollständig leisteten. Hinzu kommt die Tendenz, mit zunehmender Strukturierung der Lerneinheit und ausgehend von den mehr systematischen - als Infrastruktur gedachten - Lernmaterialien, von einer durchgängigen Problemorientierung abzurücken und sich dem systematischen Lernen wieder anzunähern. Dies führt zu einem Abfall der Motivation bei den Teilnehmern, abgesehen von der Gefährdung der der Veranstaltung zugeordneten Lernziele.

Die Benennung dieser Probleme dürfte von allgemeinem Interesse sein, da anzunehmen ist, daß ähnliche Entwicklungen in allen über längere Zeit geführten Reformexperimenten auftreten können. Ohne sie für die hier beschriebene Veranstaltung dramatisieren zu wollen, kann gesagt werden, daß die Planungsgruppe in nächster Zeit ihre Arbeit vor allem auf eine Abwehr der benannten Entwicklung legen wird. So muß jeweils für alle Teilsequenzen geprüft werden, ob die gestellten Anforderungen mit den vernünftigerweise zu



erwartenden Belastungen im Grundstudium kompatibel sind, und ob sie etwa über die durch die primär wissenschaftspropädeutisch ausgerichteten Lernziele gesteckten Grenzen hinausgehen. In Bezug auf die Problemorientierung wird eine Konsequenz unserer Überlegungen darin bestehen, zu Beginn der Facheinheit den Gruppen mehr Zeit für eine Diskussion ihrer Rolle und ihrer spezifischen Interessen zur Verfügung zu stellen, damit sie eher in die Lage versetzt werden, die in der Vorbereitungsphase gebotenen Informationen ihrer Rolle gemäß zu gewichten und deren Relevanz zu beurteilen.



Schmerzende Spuren großer Vergangenheit

Kunststudenten schrieben Institutsgeschichte

(aus: uni hh 23 (1982/2) S.15 ff)

"Sie haben eine erstaunliche Dokumentation zusammengetragen, und man kann sie zu dieser Leistung, die noch späteren Generationen eine große Hilfe sein wird, nur beglückwünschen!"

Dieses Lob ist an 28 Erstsemester-Studenten gerichtet und kommt von Hugo Buchthal, der 1933 in Hamburg von dem großen Kunsthistoriker Erwin Panofsky promoviert wurde und heute als Professor für byzantinische Kunstgeschichte in London lebt. Die jungen Studenten aus dem Kunstgeschichtlichen Seminar der Universität Hamburg hatten Buchthal eine in Gemeinschaftsarbeit erstellte kleine Dokumentation mit dem Titel "Chronik des Kunsthistorischen Seminars der Universität Hamburg 1919-1949" übersandt. Darin haben sie nach oft komplizierten Recherchen das Lebensschicksal all jener 52 Absolventen dargestellt, die von 1922 bis 1945 am Hamburger Lehrstuhl für Kunstgeschichte ihr Studium mit der Promotion abschlossen. In einem zweiten Teil dieser Arbeit ist auch allen ehemaligen Dozenten der Hamburger Kunstgeschichte in Kurzbiographien gedacht.

Alte Akten, in- und ausländische Nachschlagewerke, schriftliche und mündliche Aussagen noch lebender Absolventen aus jener Zeit sowie Nachrichten, die von den Angehörigen bereits verstorbener 'Ehemaliger' stammen, bildeten die Hilfsmittel dieser studentischen Spurensicherung. "Anhand der Recherchen lernten wir Techniken kennen, mit denen Kunsthistoriker arbeiten", schreiben die Verfasser einleitend über den Sinn ihrer Bemühungen. Daneben wird ein weiteres Motiv für diese Arbeit genannt: Angesichts der derzeit schlechten Berufsaussichten für Kunsthistoriker interessierte die Studenten, was aus ihren früheren Kommilitonen beruflich geworden war.

In den Lebensläufen der Absolventen und Dozenten tauchen der wissenschaftliche Glanz, aber auch das elende Ende einer großen Zeit kunstgeschichtlicher Forschung und Lehre in Hamburg zwischen dem Anfang der 20iger Jahre und 1933 wieder auf.

"Offenbar ging es den Nazis nicht nur darum, Hochschullehrer jüdischer Herkunft zu verfolgen, sondern auch darum, nie wieder eine derartige lokale wissenschaftliche Gemeinschaft sich bilden zu lassen, wie sie Warburg, Panofsky, Saxl und Bing zusammen mit anderen nicht unmittelbar kunsthistorischen Gelehrten vorgelebt hatten",

schreiben die Verfasser. Erwin Panofsky, aus Hannover stammender Lehrstuhlinhaber seit 1926, wurde 1933 seiner Hamburger Professur enthoben und emigrierte in die USA. Fritz Saxl war Leiter der berühmten kulturwissenschaftlichen Bibliotheks Aby Warburgs in Hamburg; ihm und seiner Mitarbeiterin Gertrud Bing gelang noch die Verschiffung dieser Bibliothek nach London, wo sie zum Grundstock des heute der dortigen Universität angeschlossenen "Warburg Institute" wurde.

Mit ihrem Lehrern gingen viele Schüler in die Emigration. Die Hamburger Kunststudenten verfolgten ihre Spuren in detektivischer Kleinarbeit bis z.B. nach Israel oder in die USA. Claire Lachmann, heute



fast achtzigjährig, erinnert sich in einem Anfang 1981 nach Hamburg gesandten langen Brief, der in der Dokumentation veröffentlicht ist:

"Wir waren eine große Familie, unsere Professoren waren nur zehn Jahre älter als wir. Wir lebten zusammen, es war eine ganz nahe, menschlich warme Gemeinschaft, diese Menschlichkeit strahlte Saxl aus mit der Bing im Hintergrund. Der weise Berater war Warburg selbst. Der sprühende Geist ...war Panofsky, betreut von seiner Frau Dora. All dies lebte von 24-33, dann brach es zusammen".

Ein anderer Brief, den die Hamburger Studenten von einer 'Ehemaligen' erhielten, ist von ergreifender Kürze. Helen Rosenau, Jahrgang 1900, gleichfalls in Hamburg bei Panofsky promoviert, schreibt aus London:

"Meine Erinnerungen an Hamburg sind zu schmerzlich, um darüber zu schreiben. Falls Sie oder ein anderes Mitglied Ihrer Gruppe nach London kommen, werde ich gerne mit Ihnen über Hamburg sprechen. Es ist ein weites Feld ..."

Die "Chronik 1919-1949" ist bereits die zweite historische Gemeinschaftsarbeit, die Erstsemester des Kunstgeschichtlichen Seminars vorgelegt haben. 1980 erschien, von einer Gruppe des Studienjahres 1979(80 erstellt eine "Monographie Moorweidenstraße 18" (vgl. "uni hh" 6/7 1980), in der die wechselvolle Geschichte jenes früheren Wohnhauses nachgezeichnet wird, in dem sich heute das Kunstgeschichtliche Seminar der Universität befindet. Bei dieser Untersuchung erwies sich, daß - ein trauriger Zufall der Geschichte - auch dieses Haus eng mit dem Schicksal jüdischer Bürger Hamburgs verbunden ist. 1933 erwarb die Stadt das Gebäude, die meist jüdischen Bewohner - Ärzte, Kaufleute, Professoren - wurden hinausgetrieben; man konnte nicht mehr über ihren weiteren Lebensweg erfahren.

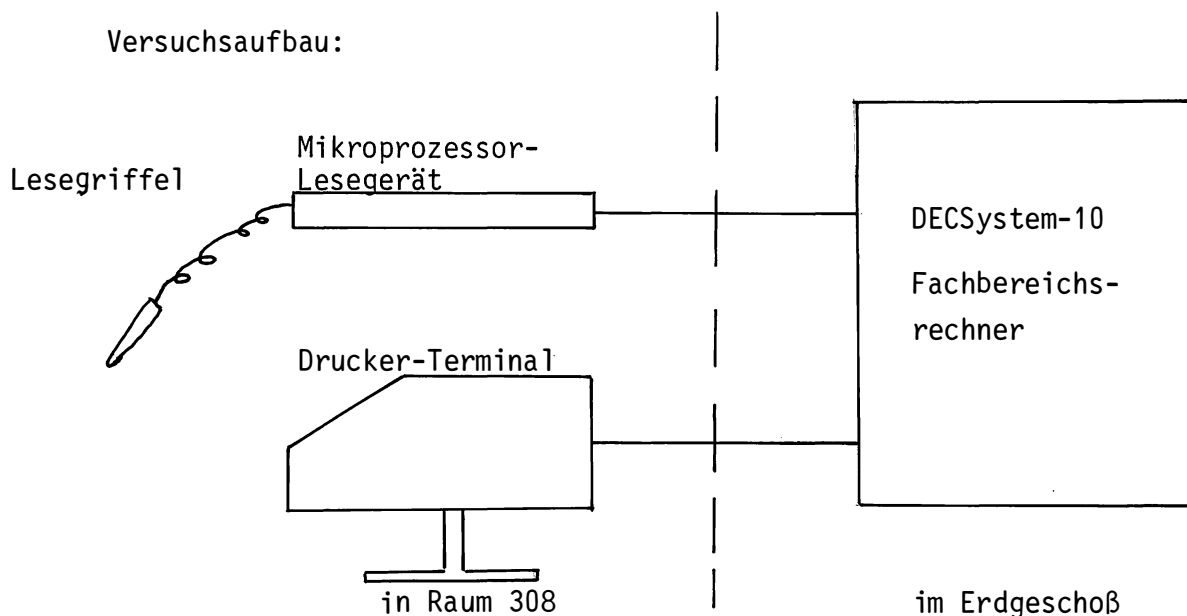


Ein Strichcodeleser für Tante Emmas Gemischtwarenladen

Es ist sicherlich vielen aufgefallen, daß Verpackungen von Waren aller Art immer häufiger Strichcodemarkierungen aufweisen, die etwa so aussehen:



Wie und wozu so ein Strichcode (auch Zebracode, Barcode, Balkencode genannt) eingesetzt werden kann, soll anhand eines kleinen Versuchsaufbaus illustriert werden. Sie sollen dabei nicht zum Strichcodeexperten gemacht werden, sondern an einem aktuellen Beispiel einige Teilgebiete der Informatik kennenlernen, z.B. Mikroprozessortechnologie, Codierung von Zeichenfolgen, Mustererkennung, Datenübertragung, Sucherverfahren, interaktive Programme. Gleichzeitig macht dieses Beispiel auch auf Probleme der Auswirkungen eines Informatikproduktes aufmerksam.

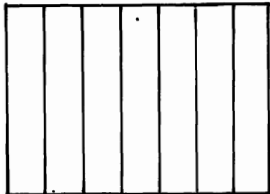


Wie ist ein Strichcode aufgebaut?

Wie der Name sagt, werden Striche benutzt, um etwas zu codieren, d.h. nach bestimmten Regeln darzustellen. Es handelt sich in der Regel um mehrstellige Zahlen, die durch die Strichcodedarstellung automatisch lesbar gemacht werden sollen. Dazu gibt es ein Lesegerät, das die Darstellungsregeln (den "Code") "kennt" und aus den Strichen Zahlen liest. Bei unseren Versuchen verwenden wir einen im europäischen Raum verbreiteten Code, den EAN-8. Man kann damit 7-stellige Zahlen codieren, und zwar auf folgende Weise:



- 1. Es sei die Zahl 1023886 zu codieren. Zunächst berechnet man aus den 7 Ziffern eine Prüfziffer, die als achte Ziffer angehängt wird. Man addiert alle Ziffern ungeradzahlgiger Position (also die 1., 3., 5. und 7.) und multipliziert sie mit 3. Dazu addiert man die Ziffern an geradzahlgiger Position. Wenn man diese Summe zum nächsten Zehner ergänzt, erhält man die Prüfziffer, hier also 8.
- 2. Die jetzt achtstellige Zahl - im Beispiel 10238868 - wird Ziffer für Ziffer in eine Strichfolge umgesetzt. Jeder Ziffer ist ein siebenfach unterteiltes Feld zugeordnet:



Von den sieben Unterfeldern werden je nach Ziffer einige dunkel und einige hell gefärbt. Dabei entstehen je Ziffer stets zwei Striche von meist unterschiedliche Dicke. Die Angelegenheit ist noch etwas komplizierter dadurch, daß jede Ziffer auf zwei verschiedene Weisen codiert werden kann, mit einem "Linkscod" oder einem "Rechtscod". Der Linkscod wird für die ersten vier Ziffern und der Rechtscod für die letzten vier Ziffern verwendet. Die folgende Tabelle zeigt die beiden Codes, wobei "1" für dunkel und "0" für hell steht.

Zeichen	Zeichensatz	
	Linkscod	Rechtscod
0	0 0 0 1 1 0 1	1 1 1 0 0 1 0
1	0 0 1 1 0 0 1	1 1 0 0 1 1 0
2	0 0 1 0 0 1 1	1 1 0 1 1 0 0
3	0 1 1 1 1 0 1	1 0 0 0 0 1 0
4	0 1 0 0 0 1 1	1 0 1 1 1 0 0
5	0 1 1 0 0 0 1	1 0 0 1 1 1 0
6	0 1 0 1 1 1 1	1 0 1 0 0 0 0
7	0 1 1 1 0 1 1	1 0 0 0 1 0 0
8	0 1 1 0 1 1 1	1 0 0 1 0 0 0
9	0 0 0 1 0 1 1	1 1 1 0 1 0 0
Randzeichen	1 0 1	
Trennzeichen	0 1 0 1 0	

- 3. Ein vollständiger EAN-8 Code entsteht, indem man die vier linken und rechten Strichcodes von einem Mittezeichen (01010) getrennt und durch Anfangs- und Endzeichen (101) eingefaßt zusammensetzt. Der Strichcode für die Zahl 10238868 sieht dann so aus:

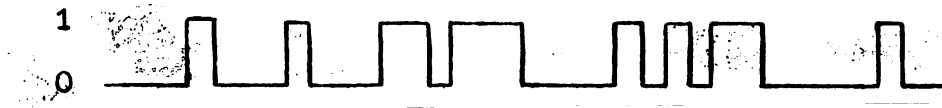


- 4. Damit Strichcodes auch von Menschen gelesen werden können, werden die entsprechenden Ziffern mit Klartext darunter gedruckt.

Aufgaben

1. Decodieren

- 1.1. Der Lesegriffel erzeugt beim Überstreichen eines Strichcodes ein Signal, das für die Balken "1" ist, dazwischen "0". Hier ist ein Ausschnitt:



Wie muß dieses Signal verarbeitet werden, um die zugrundeliegende Zahl ermitteln zu können? Bedenken Sie, daß man den Strichcode mit dem Lesegriffel

- in verschiedenen Geschwindigkeiten
- von links oder rechts

überstreichen kann.

- 1.2. Versuchen Sie, den folgenden Strichcode zu decodieren, ohne das Lesegerät zu benutzen:



- 1.3. Stellen Sie sich vor, einzelne Unterfelder (von den sieben Unterfeldern je Ziffer) sind durch Flecken oder dergleichen schwarz statt weiß geworden, oder umgekehrt. Wieviele solcher Störungen müssen mindestens auftreten, damit statt des beabsichtigten Codes ein anderer gültiger Code entsteht und damit also eine falsche Zahl gelesen wird. Denken Sie auch an die Prüfziffer!

2. Verwendung des Zebracodes an der Kasse

Z u k ü n f t i g wird zur Abrechnung eines Einkaufs an der Kasse der Zebracode verwendet werden. Jede Ware trägt eine maschinenlesbare Artikelnummer. Im Rechner ist eine Liste der Artikelnummern gespeichert. Unter jeder Artikelnummer werden bestimmte, den Artikel kennzeichnende Daten gespeichert wie Name und Preis. Wird der Preis geändert, geschieht dies in der Liste, an der einzelnen Ware wird nichts mehr verändert. Bei der Abrechnung fährt die Kassierererin mit dem Leser über den Code. Es wird automatisch decodiert und die Artikelnummer steht zur Verfügung. Nun wird ein Programm gestartet, das die Artikelnummer in der Liste sucht und den dort eingetragenen Preis zur Kasse übermittelt. Dort werden Artikel und Preis ausgedruckt und später addiert.

Das Programm KASSE 1 simuliert den Kassenbetrieb eines Supermarktes. Im Computer sind die Daten von 50 Artikeln gespeichert. Werden Artikel gekauft, so sind deren Nummern mit dem Zebracodeleser zu lesen.

Und nun die Aufgaben:

- 2.1. Probieren Sie, welche Möglichkeiten dieses Programm einem Kaufmann bietet.
- 2.2. Welche Möglichkeiten fallen Ihnen ein, das Programm sinnvoll zu erweitern?



3. Versuch zur Suche der Artikelnummer

Die Artikelnummern sind im Rechner in einer Liste in aufsteigender Ordnung eingetragen. Unter jeder Nummer sind Informationen über den Artikel eingetragen. Wir wollen untersuchen, auf welche Weise eine Nummer in dieser Liste gesucht werden kann. In unserem Versuch benutzen wir einen Stapel Karteikarten. Auf jeder Karte befindet sich eine Artikelnummer, die Karten sind geordnet von 0 bis 999999. Da wir nur 500 Karten haben, existiert nur ein Bruchteil der möglichen Artikelnummern. Wird eine Nummer gesucht, so ließe sich Karte für Karte mit der gesuchten Nummer vergleichen. Man könnte aber auch versuchen, bei einem Vergleich Karten zu überspringen.

Nun zur Aufgabe:

- 3.1. Stellen Sie fest, welcher Artikel die Nummer 340127 hat. Beschreiben Sie dabei ganz genau in Stichworten, wie Sie die Nummer finden, so daß ein anderer nach diesen Anweisungen vorgehen kann. Stellen Sie fest, wieviele Vergleiche erforderlich waren.
- 3.2. Lassen Sie Ihre Anweisungen von einem anderen Kommilitonen ausführen. War Ihre Beschreibung ausreichend?
- 3.3. Können Sie die gesuchte Nummer mit einer beschränkten Anzahl von Zugriffen (Herausnehmen einer Karte mit anschließendem Vergleich) finden? Wenn ja, gibt es Verfahren, die bei etwa 500 Karten garantiert mit 20, 15, 10, 9, 8, 7 ... Zugriffen zum Ziel kommen?

4. Erweiterte Anwendungsmöglichkeiten

Im Programm KASSE 2 sind einige zusätzliche Verwendungsmöglichkeiten des Strichcodelesers an der Kasse realisiert.

- 4.1. Probieren Sie das Programm aus.
- 4.2. Waren die Erweiterungen sinnvoll?
- 4.3. Welche Möglichkeiten hat ein Kaufmann, mithilfe dieses Programms - und ggf. zusätzlichen Erweiterungen - den Effekt von Werbung zu untersuchen?

5. Datenschutz

Nehmen Sie an, daß im Zuge des bargeldlosen Zahlungsverkehrs die Möglichkeit eingerichtet wird, den Zahlungsbetrag direkt vom Konto des Kunden abzubuchen. Dazu muß dieser dem Kaufmann natürlich die Kontonummer mitteilen und vermutlich auch Namen und Adresse dazu. Legen Sie sich jetzt bitte die folgenden Fragen vor:

- 5.1. Wer könnte Interesse daran haben, die sich beim Kaufmann sammelnden Daten, also die Einkaufsliste nebst Kont-Nr. und ggf. Kundenidentifikation, einzusehen?
- 5.2. Könnte der Kaufmann mit diesen Daten ein Geschäft machen?
- 5.3. Was müßte man tun, um Mißbräuche ggf. zu verhindern?



Tilman Rhode-Jüchtern

Das Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld

Das Oberstufen-Kolleg erprobt in einer Verbindung von Sekundarstufe II und Studieneingangsphase unter anderem, wie sich spezialisiertes Fachstudium und ein neues Konzept von Allgemeinbildung gestalten lassen. Das erste von 8 Ausbildungssemestern ist ganz als Orientierungssemester organisiert, in dem 1. eine Einführung in die neue Lernumwelt gegeben und 2. die Voraussetzungen für eine rationale Fachwahl geschaffen werden sollen.

Die allgemeine Einführung dauert 5 Wochen à 24 Stunden (120 Stunden). Die Facheinführung geschieht in 4 verbindlichen Orientierungskursen von je 6 Wochen à 6 Stunden (36 Stunden); die Studierenden sollen dabei veranlaßt werden, ihre Fachwahl zu überprüfen und Alternativen zur Kenntnis zu nehmen.

Das Konzept der Facheinführungskurse geht von einigen gemeinsamen Prinzipien aus: Die Einführung soll Einblick in die spätere Studierfähigkeit in diesem Fach geben, sie soll einen ersten Begriff von einer Berufstätigkeit in diesem Fach vermitteln, sie soll bereits dem Anfänger Eigentätigkeit zumuten und sie soll in Themen- und Methodenwahl verhindern, daß bereits zu Anfang des Studiums Lebens- und Arbeitszeit nur abgesehen und vertan wird.

Es bestand die Absicht, an dieser Stelle 4 Beispiele für Fachorientierungskurse vorzustellen. Aus Gründen der Platzersparnis können jedoch diese interessanten Beiträge nur angekündigt werden. Adresse der Autoren: Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld, Universitätsstraße 23, 4800 Bielefeld.

Wolfgang Emer / Uwe Horst, Orientierungskurs Geschichte

Für das Fach Geschichte haben wir versucht, ein Konzept zu entwickeln, das von folgenden zentralen Fragen und Problembereichen ausgeht:

- (a) Welche Gegenstände und Inhalte behandelt das Fach Geschichte ?
- (b) Nach welchen Auswahlkriterien werden diese ausgesucht ?
- (c) Welche spezifischen Fragestellungen und Probleme greift das Fach auf und welche dahinterstehenden wissenschaftstheoretischen Überlegungen - in ersten Ansätzen - lassen sich erkennen ?
- (d) Mit welchen spezifischen Arbeitsformen und Methoden arbeitet die Geschichtswissenschaft?
- (e) Welche Anwendungsperspektiven aus (a)-(d) ergeben sich und d.h. letzten Endes, welche Berufsperspektive eröffnet sich ?

Dem zukünftigen Studenten soll dann eine, wenn auch vorläufige Antwort auf einige zentrale Fragen gegeben werden:

- (f) Betrifft Geschichte mich überhaupt persönlich ?
- (g) Wenn ja - warum und wie ?
- (h) Was und wie werde ich studieren ?
- (i) Warum und wofür soll ich dieses Fach Geschichte studieren, d.h. was werde ich später damit anfangen ?
- (k) Warum und wie betrifft Geschichte andere Menschen ?
- (l) Welche inhaltlichen Akzente will ich setzen, welche Perspektive wählen ?

Nach unseren Erfahrungen sind es 4 Arbeitsbereiche, die in einem Einführungskurs beachtet werden sollten:



- (1) Arbeitsweise des Historikers: besonders Fragen (a), (b), (c), (d)
- (2) Gesellschaftliche Bedeutung des Faches: besonders Fragen (e), (f), (k), (l)
- (3) Studiengang: besonders Fragen (e), (i), (k)

Vgl. dazu: P. Böhning, W. Emer, U. Horst: Orientierungskurs "Geschichte": Möglichkeiten der fach- und berufsorientierenden Einführung; in: K. Bergmann, G. Rüsen (Hg.): Geschichtsdidaktik: Theorie für die Praxis. Düsseldorf 1978, S.128-148.

Werner Glenewinkel / Jörg Werner
Eine Einführung in das Fach Jura

Die Kollegiaten werden im Rahmen einer Einstiegsphase mit einer Bilderauswahl konfrontiert, die in erster Linie als prägnante Schilderung von Lebenssituationen, erst in zweiter Linie als denkbare 'juristisches' Thema ausgewählt wurde. Die Bildbearbeitung (anstelle der herkömmlichen Fall-Bearbeitung) mit Hilfe weniger offener Arbeitsfragen läßt Freiraum für die Ansprache unterschiedlicher Aspekte, entspricht den individuellen Voraussetzungen und Interessen der Lerngruppe. Dieses Vorgehen bietet zudem gesteigerte sinnliche Erfahrbarkeit des Sachverhaltes und wirkt motivationsfördernd, vor allem wenn es aktuelle Probleme anspricht. In dieser ersten Annäherung an den Wahlfachunterricht Jura findet demnach der Umgang mit einem Sachverhalt auf unmittelbare und nicht konstruierte Weise statt.

Die ausgewählten Bilder aus einer Bilderkette machen Situationen anschaulich, die den einzelnen Kapiteln einer (fiktiven, aber realistischen) Geschichte von 'Familie Rauch' zugeordnet werden können; sie stellt eine sich entwickelnde Ereigniskette von der Kündigung des Vaters bis zum Ladendiebstahl des Sohnes dar und schließt sich als zweite Phase an. Indem die gesamte in Entwicklung befindliche Familiengeschichte als Bedingungsfeld für das Entstehen wie für die Lösung auftauchender Probleme wirkt, wird auch in dieser Arbeitsphase ein künstliches Verkürzen zum Rechtsfall (und dessen Abkoppelung vom Lebenssachverhalt) vermieden: nur mit Blick auf die sozialen Ursachen und Konfliktlagen und unter Abwägen der sozialen Folgen denkbarer Entscheidungen kann u.E. eine Lösung erfolgen.

Die Kollegiaten erhalten auf diese Weise

- einen Überblick über den Studiengang
- eine Vorstellung von problemlösendem Arbeiten im Fach
- Einblick in juristische Berufsfelder (unterstützt durch Erkundungen).

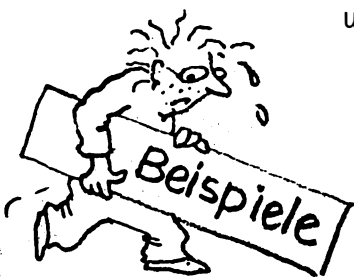
Rainer Schüren
Englisch studieren. Ein Orientierungskurs

- (1) Was heißt: Englisch können ?

Die Behandlung dieser Fragestellung geht von der Auswertung eines Einstufungstests aus, den alle Kursteilnehmer nach einem einleitenden Gespräch bearbeiten. Es wird eingegangen auf die Art der Testaufgaben, auf deren Schwierigkeiten und auf das Phänomen der Fehlerhäufung. Der Ansatz, Fehlerhäufung durch kontrastive Sprachbetrachtung zu erklären, führt zum Begriff des Sprachsystems und zum Problem des Zusammenhangs zwischen Sprache und Denken. Die Frage schließt sich an, was denn der Test eigentlich messe und wie seine Ergebnisse zu bewerten seien. Die Diskussion weitet sich auf die Themen Leistungsmessung und Leistungsmotivation aus.

- (2) Wozu lernt man, englische Literatur zu verstehen ?

Die Behandlung dieser Fragestellung geht aus von der Lektüre einer Kurzgeschichte von Muriel Spark, "You Should Have Seen the Mess". Es handelt sich um die fiktive Selbstdarstellung eines 17-jährigen Mädchens aus der oberen Unterschicht, das "etwas Besseres" werden will, bei ihren Aufstiegsbemühungen aber immer wieder an



ihrer Eingebundenheit in ein System schichtenspezifischer Verhaltensmuster scheitert. Die Heldin der Geschichte wirkt als Person wenig anziehend, sie hat einen Sauberkeitstick und eine bornierte Art, Urteile über Mitmenschen zu fällen. Die Heldin spricht als Ich-Erzählerin zu einem englischen Publikum; der soziale Hintergrund der Geschichte erscheint nur in Andeutungen. Die Geschichte verlangt bei aller scheinbaren sprachlichen und inhaltlichen Einfachheit vom deutschen Leser eine erhebliche Verstehensleistung; einige Sitzungen intensiven Lernens (close reading) müssen den Studienanfängern zugemutet werden.

Alle Teildisziplinen des Faches spielen bei der Behandlung der Themen eine, wenngleich unsystematische, aber dennoch demonstrierbare Rolle. Beide hierzunächst kurz umrissenen Themen haben mit durchgehenden Problemen der Studien- und Berufspraxis des Lehrers zu tun: die Kursteilnehmer sollen rückblickend über den von ihnen durchlaufenen Prozeß des Fremdsprachenerwerbs und die damit verbundenen Lernziele und Lernsituationen reflektieren; andererseits sollen sie vorausblickend versuchen einzuschätzen, was in sprachpraktischer und sprachdidaktischer Hinsicht auf sie zukommt. Sie sollen dabei erkennen, daß Sprachbeschreibung und Sprachtheorie wichtige, praktisch relevante Teilgebiete des Fachs sind.

Siehe die detaillierte Darstellung in: AMBOS-Diskussionspapier 5 (1981), hrsg. v. Oberstufen-Kolleg. S.a. R. Schüren: Wozu Englische Literatur studieren? Eine Unterrichtseinheit über eine Kurzgeschichte von Muriel Spark; in: Gulliver. Deutsch-Englische Jahrbücher 11/1982.

Es liegt außerdem ein Bericht vor: Dieter Wild, Zum Wahlfach Energietechnik, der aus Platzgründen hier nicht erscheinen kann. Siehe die detaillierte Darstellung in: Dieter Wild: Bericht über zum Studium motivierende und studienbegleitende Projekte; in: Neef/Hamann (Hg.): Projektstudium. Erscheint demnächst in der Reihe 'Blickpunkt Hochschuldidaktik' der Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik (AHD), Hamburg.



7. Dauer von Orientierungseinheiten

Zusammenfassung

OEn umfassen in der Regel einen zeitlichen Block zu Semesterbeginn und unterschiedliche Formen der Fortsetzung im Semester (Tutorien, Arbeitskreise, Fachprojekte). Überlegungen zur Dauer des Blocks und zur Verbesserung der semesterbegleitenden Aktivitäten werden angestellt.

Inhalt

1. Dauer von Orientierungseinheiten
2. Semesterbegleitende Veranstaltungen

Am Anfang.... mittendrin....

am Ende...



1. Dauer von Orientierungseinheiten

Die meisten der uns in der Umfrage 1981 bekanntgewordenen Orientierungsveranstaltungen sind nur zwischen 1 bis 3 Tagen lang. Nur ganz wenige Orientierungseinheiten umfassen mehr als 5 Tage. Auf dem "Symposium für Träger von Orientierungseinheiten" im Oktober 1981 ging die Meinung der Teilnehmer fast einhellig dahin, daß eine Orientierungseinheit mindestens 5 Tage und einen semesterbegleitenden Teil umfassen sollte, wobei der Block zu Beginn die allgemeinen Lernsituationen (Studienberatung, Gruppenarbeit, Berufspraxis, Selbstverwaltung) enthalten und der semesterbegleitende Teil aus einem Fach- oder Studienprojekt gebildet werden sollte.

Besonders die ersten 5 Tage mit den "bewährten Lernsituationen" wurde für "unverzichtbar" erklärt, wobei in Fällen, in denen die Studienberatung mehr Raum einnimmt (z.B. bei Nebenfacheinführung, Einführung in Grundseminare), mehr als 5 Tage für die allgemein orientierenden Themen zur Verfügung gestellt werden müßten. Zudem ist es fachspezifisch zu entscheiden, wie relevant einzelne dieser Themen für die Studenten sind und wie komplex und umfangreich sie deshalb abgehandelt werden sollten (z.B. 5tägige Berufserkundungen für Mediziner in verschiedenen Versorgungsbereichen).

Eine Veranstaltung, die weniger als jene fünf Tage umfaßt, kann eigentlich nicht als "Orientierungseinheit" bezeichnet werden. Wie kommt man zu diesem Urteil? Aus dem, in den ersten Kapiteln des Handbuches gemachten Darlegungen zu Zielen und zur Begründung von Orientierungseinheiten geht deutlich hervor, daß Veranstaltungen von 1-3 Tagen fast ausschließlich Kennenlernen und Studienberatung betreiben, also unmittelbare ("Überlebens"-) Hilfen zum Studieneinstieg anbieten können. während die *orientierende* Qualität des Lernangebots für die Erstsemester durch jene Lernsituationen konstruiert wird, die sich auf die zukünftige Berufspraxis, die Verbindung von Studium und Beruf und die exemplarische Einführung in die fachwissenschaftliche Tätigkeit richten. Nur diese Themen fordern Studienanfänger zur Auseinandersetzung mit für sie selbst relevanten Handlungsperspektiven heraus und können auf diese Weise zu einer Handlungsorientierung beitragen.

2. Semesterbegleitende Veranstaltungen

Es wurde bereits mehrfach darauf verwiesen, daß der dauerhafte Erfolg der Orientierungseinheit davon abhängig ist, ob eine Fortsetzung des Lernens in der Orientierungseinheit bis in das Semester hinein möglich ist. Auch habe ich dafür plädiert, eine exemplarische Einführung in die Fachwissenschaft (oder ein Studienprojekt) semesterbegleitend an die Orientierungseinheit anzukoppeln und mit Fragen des Lernens und der Lerntechnik zu verbinden. Derartige Weiterentwicklungen des Reformansatzes, der mit Orientierungseinheiten begonnen wurde, führen zum Modell einer reformierten Studieneingangsphase, das allerdings bisher nur in wenigen Fällen realisiert wurde.

Ganz andere Überlegungen führen zur Einrichtung semesterbegleitender Arbeitsgruppen oder Tutorien. In der Regel wollen Fachschaften, die nur 1-3 Tage zur allgemeinen Orientierung ihrer Kommilitonen zugestanden bekommen haben, die Erstsemester weiterhin betreuen und richten deshalb Arbeitsgruppen ein, in denen Studien- und Lernhilfen, Lehrveranstaltungen und Prüfungen, aber auch hochschulpolitische und wissenschaftstheoretische Themen besprochen werden sollen. Zumeist gibt es für diese Gruppen kein geplantes Programm, sondern die Themenwahl wird vom Interesse der Teilnehmer abhängig gemacht. Allerdings werden gelegentlich auch Arbeitskreise angeregt und gebildet, die sich auf ein festes Thema konzentrieren, wie z.B.

- Studienreform
- Berufsperspektive
- Wissenschaftskritik
- Umweltschutz
- Frauenstudium
- Friedensproblematik

Manche Fachschaften bieten auch statt Tutorien regelmäßig oder unregelmäßig stattfindende öffentliche Veranstaltungen zu einigen der genannten Themen an.

Die Erfahrungen, die mit derartigen semesterbegleitenden Aktivitäten vorliegen, sind - von wenigen gelungenen Beispielen abgesehen - durchweg enttäuschend. Die Angebote werden längst nicht von allen Erstsemestern angenommen, die Veranstaltungen werden gering besucht, die Teilnahme an den begleitenden Tutorien bröckelt im Verlauf des Semesters rapide ab. Die Gründe dafür sind stets dieselben:

- die wenigen Orientierungstage zu Beginn reichen nicht hin, um die Erstsemester für diese Art des Lernens zu begeistern oder für die Beschäftigung mit anderen Themen wie Berufsperspektive, Umweltprobleme usw. zu motivieren;
- die Tutoren sind gar nicht oder nicht ausreichend geschult, um die schwierigen, thematisch offenen Tutorien wirklich kompetent leiten zu können; sie erkennen die Probleme nicht oder nicht rechtzeitig, die zum Verfall der Gruppe führen, und könnten sie im übrigen auch nicht adäquat angehen;
- die Erstsemester spüren bereits nach wenigen Wochen den Druck, der von den regulären Lehrveranstaltungen und den bevorstehenden Klausuren/Prüfungen ausgeht, und sehen sich objektiv gezwungen, ihre Beteiligung an freiwilligen Veranstaltungen zu reduzieren;
- von den Fachschaften angebotene öffentliche Veranstaltungen sind häufig nicht dazu angetan, eine didaktische Alternative zu den regulären Veranstaltungen zu bieten (Vorträge und Podiumsdiskussionen statt eigenaktiver Lerntätigkeit).

Dennoch soll hier nicht dafür plädiert werden, auf das Anbieten semesterbegleitender Tutorien zu verzichten. Es müßte nur versucht werden, die üblichen Fehler dabei zu vermeiden. In dem Fall scheinen mir folgende Empfehlungen angemessen zu sein:



- Voraussetzung ist ein qualifiziertes Training für die beteiligten Tutoren, in dem auch auf Probleme semesterbegleitender Lerngruppen eingegangen wird;
- ein fester Termin und ein fester Raum sind notwendige Bedingungen, ebenfalls eine kontinuierliche Teilnahme des Tutors;
- es sollte nicht völlig auf ein Programm verzichtet werden; einige für Erstsemester wichtige Themen lassen sich vorhersehen und planen, es lassen sich attraktive Lernsituationen dafür entwickeln, und auf diese Weise können Erstsemester eher zur Teilnahme motiviert werden als durch die Ungewißheit, welchen Fragen sich die Gruppe wohl zuwenden wird;
- zu den für Studienanfänger relevanten Themen zählen mit Sicherheit Fragen des Lernens, der Verarbeitung von Lehrveranstaltungen und der Vorbereitung auf Prüfungen; auf die Herausstellung von Themen, die primär in den Augen der Fachschaft relevant sind (z.B. Berufsperspektive, Wissenschaftskritik, Hochschulpolitik) sollte zunächst verzichtet werden, bis sich darüber eine Meinung in der Gruppe abzeichnet.

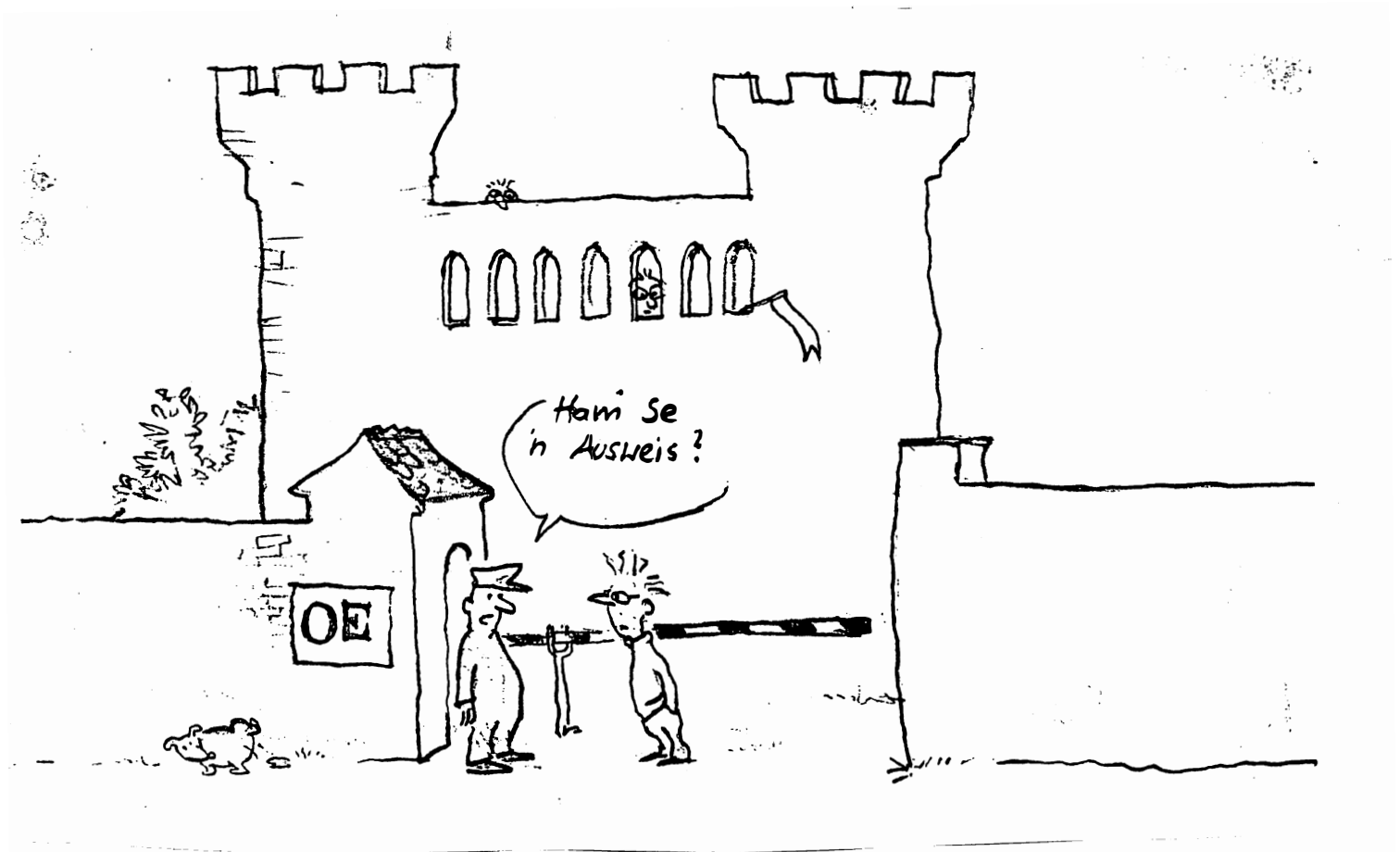
8. Institutionalisierung von Orientierungseinheiten

Zusammenfassung

Es gibt sowohl vehemente Befürworter als Gegner der Anerkennung und Institutionalisierung von Orientierungseinheiten durch die offiziellen Gremien. Die beiden Positionen werden dargestellt, und es wird nach Möglichkeiten eines Kompromisses gesucht, der beiden Seiten gerecht zu werden vermag.

Inhalt

1. Autonome und institutionalisierte Orientierungseinheiten
2. Bedingungen der Institutionalisierung
3. Zusammenarbeit mit zentralen Einrichtungen



1. Autonome und institutionalisierte Orientierungseinheiten

Orientierungseinheiten sind in Reaktion auf Probleme der Studienanfänger und auf die schlechten Lernbedingungen an der Hochschule entstanden. Folglich enthalten sie immer auch ein Moment der Kritik an den herkömmlichen Strukturen der Ausbildung. Ihr Ziel ist es demnach nicht, die Erstsemester an den bestehenden Studienbetrieb anzupassen - nach dem Motto: wie komme ich mit der schlechten Vorlesung zurecht? -, sondern sie zu befähigen, ihre Interessen selbst wahrzunehmen, und sie zu motivieren, auf Veränderung und Studienreform zu drängen.

Es ist aus dieser Sicht zu verstehen, wenn studentische Träger von Orientierungseinheiten einer Beteiligung von Hochschullehrern und einer Institutionalisierung von Orientierungseinheiten skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen, da diese Faktoren eventuell mit gravierenden Anpassungsfolgen verbunden wären. Viele studentische Träger halten deshalb lieber an ihrer Autonomie fest und verzichten dafür auf mögliche Vorteile, die eine Institutionalisierung für Tutoren und Erstsemester haben könnte, wie z.B.

- Ausfall konkurrierender Veranstaltungen
- Empfehlung des Fachbereichs an die Erstsemester, die Orientierungseinheit zu besuchen
- fraglose Verfügung über Unterrichtsräume
- Vervielfältigungsmöglichkeiten und Postdienste
- Tutorenbezahlung (nach Tutorenttraining)

Autonome studentische Träger legitimieren ihre Position häufig mit dem Argument, daß die wichtigste Funktion der Orientierungseinheit "Hilfe zur Selbsthilfe" sei, ein Konzept, das per se gegen eine offizielle Trägerschaft durch Fachbereich und Hochschullehrer spräche, denn

- studentische Bedürfnisse und Interessen können nicht stellvertretend für Studenten durch Hochschullehrer definiert werden (s. unsere Argumentation in Kap.1)
- eine reguläre Lehrveranstaltung sei ein Widerspruch zum Selbsthilfepostulat ("offene versus geschlossene Orientierungseinheit", s. unsere Argumentation in Kap.4)
- mit der Beteiligung von Hochschullehrern kämen zwangsläufig andere Inhalte in die Orientierungseinheit, die ihre Funktion als "Gegensozialisation" gegen bestehende Studienbedingungen korrumpieren würden.

Von den Befürwortern einer Institutionalisierung von Orientierungseinheiten werden hingegen vor allem folgende Argumente ins Feld geführt:

- Orientierung sei primär eine curriculare Aufgabe, die in der Orientierungseinheit zunächst als Kritik formuliert sei, dann aber Eingang in den offiziellen Studiengang finden solle
- nur mit einem offiziellen Veranstaltungsangebot würden alle Studienanfänger erreicht werden

- die erforderlichen organisatorischen Voraussetzungen für die Durchführung der Orientierungseinheit und die notwendigen Qualifikationen auf Seiten der Tutoren seien erst mit der Institutionalisierung gewährleistet.

Im übrigen wird von Befürwortern einer Institutionalisierung darauf verwiesen, daß bei autonomer studentischer Trägerschaft häufig folgende Probleme entstehen:

- geringe Verbindlichkeit in Planung und gemeinsamer Arbeit (mangelhafte Absprachen der Tutoren untereinander, diskontinuierliche Teilnahme an Tutorentrainings)
- geringe Kontinuität der Veranstaltergruppe über mehrere Semester (Verlust einmal erworbener Planungs- und Trainingskompetenzen, Verfall des Konzepts der OE)
- geringe Zuverlässigkeit in der Organisation (nicht fristgerechte Umsetzung von Entscheidungen, nicht rechtzeitige Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien).

Allerdings sind diese Erfahrungen keine Argumente, die prinzipiell gegen eine studentische Trägerschaft sprechen, denn es gibt einige Beispiele, in denen es Fachschaften (meist aber in Zusammenarbeit mit Hochschuldidaktischen Zentren oder Studienberatungszentren) gelungen ist, die genannten Fehler über mehrere Semester zu vermeiden.

Die scheinbar unversöhnliche Opposition studentischer versus institutionalisierter Orientierungseinheiten ist mit dem bisher genannten Argumenten nicht aufzulösen. Eine Lösung des Konflikts muß in einem tiefergehenden Verständnis der gegenseitigen Positionen gesucht werden.

Orientierungseinheiten bieten die gewünschte Hilfe zur Selbsthilfe am besten durch folgende Faktoren: die didaktischen Strukturen der arrangierten, aber halboffenen Lernsituationen nach dem Konzept des Entdeckenden Lernens und ein sorgfältig geschultes Tutorenverhalten. Vor allem diese beiden Gesichtspunkte, lernaktive Unterrichtsmethoden und ein qualifiziertes Tutorentraining, werden eigentlich von allen Trägern von Orientierungseinheiten als wichtig anerkannt und damit zugleich die Unterstützung durch professionelle Trainer (Hochschuldidaktiker, Studienberater, entsprechend ausgebildete Hochschullehrer).

Während studentische Träger von Orientierungseinheiten häufig jeden Bezug zur Fachwissenschaft ablehnen (s.o. Sozialbetreuungs-Modelle), da dies in der Regel eine Auseinandersetzung mit dem Fach und in der Folge Kooperation mit Hochschullehrern bedeuten könnte, gilt der Fachbezug als höchstes erstrebenswertes Ziel bei jenen Orientierungseinheiten, die von Hochschuldidaktikern oder Hochschullehrern entwickelt und betreut werden. Die Basis zu einer Verständigung zwischen beiden Positionen scheint mir immer dort gegeben zu sein, wo sich Einverständnis über die sozialisatorischen Auswirkungen der Fachwahlmotivation und des Lernens in einem Fach erzielen läßt. Mit anderen Worten: auch studentische Träger erkennen in der Regel die Relevanz eines Fachbezuges an, wenn dieser unter dem Blickwinkel einer kritischen Hochschulsozialisation aufgegriffen wird.

Diese wenigen Beispiele - Tutorenausbildung und Sozialisation - zeigen, daß die gelegentlich vorhandene Opposition von studentisch-autonomen und institutionalisierten

Orientierungseinheiten keine prinzipielle, sondern eine pragmatische ist, deren Überwindung von den konkret möglichen Bedingungen und Einigungsprozessen abhängt (z.B. vorhandene Bereitschaft von Hochschullehrern mit Tutoren gleichberechtigt zusammenzuarbeiten, positive Einstellung der Fachbereichsmehrheit). Der Schlüssel für die Lösung der Institutionalisierungs-Diskussion ist vielleicht eher in einer genauen lernziel- und funktionsgerechten Kompetenzteilung zwischen Studenten und Hochschullehrern zu suchen:

- Es muß anerkannt werden, daß Orientierungseinheiten trotz professioneller Hilfe durch Hochschuldidaktiker, Studienberater oder Hochschullehrer auf studentisches Engagement angewiesen sind und deshalb mit Tutoren arbeiten müssen;
- Die Tutoren sind es deshalb, die die studentischen Lerngruppen in der Orientierungseinheit unterstützen, die als Ansprechpartner (peers) zur Verfügung stehen und die gemeinsamen Lern- und Arbeitsprozesse begleiten;
- Die Rolle der Hochschullehrer könnte vor allem in der Beteiligung an der Entwicklung der Orientierungseinheit und in der regelmäßigen Durchführung von Tutorentrainings gesehen werden, für die sie eine größere Kontinuität bieten;
- Die Mitarbeit des Lehrkörpers wird aber auch aus dem Grunde für wichtig gehalten, um eine unnötige Spaltung von Hochschullehrern und Studenten und daraus entstehendes gegenseitiges Mißtrauen zu vermeiden; zum gegenseitigen Kennenlernen werden speziell arrangierte Lernsituationen und ein geeigneter sozialer Rahmen bevorzugt.

2. Bedingungen der Institutionalisierung

An die Institutionalisierung von Orientierungseinheiten sind darüberhinaus folgende Bedingungen zu stellen:

1. Die Institutionalisierung sollte auf der Ebene der Fachbereiche erfolgen. Ein formaler Beschluß des Fachbereichs ist notwendig, eine Aufnahme dieses Beschlusses in die Studienordnung wünschenswert;
2. Das lernaktive Modell der Orientierungseinheit stellt die Grundlage jeglicher Vereinbarung dar;
3. Die Orientierungswoche mit ihren bewährten Lernsituationen ist unverzichtbar; die Fortsetzung der Orientierungswoche durch exemplarische fachbezogene Lernsituationen oder Studienprojekte muß eine Verhandlungschance haben;
4. Die Orientierungseinheit muß über einen definierten zeitlichen Rahmen verfügen, der frei von konkurrierenden Veranstaltungen für die Erstsemester ist;
5. Der Fachbereich muß die benötigten Räume zur Verfügung stellen und die Kosten der Veranstaltung übernehmen (Material, Druck, Porto);
6. Die beteiligten Hochschullehrer müssen für ihre Mitarbeit ein entsprechendes Lehrdeputat zugewiesen bekommen;
7. Die beteiligten Tutoren müssen für ihre Tätigkeit bezahlt werden, wobei die Ausbildung (Training) als Teil der Arbeitszeit gilt;
8. Die Tutoren müssen eine qualifizierte Ausbildung erhalten; die Beteiligung von Hochschuldidaktikern und Studienberatern daran ist wünschenswert.

3. Zusammenarbeit mit zentralen Einrichtungen

Sachkompetenz für die Beratung bei der Entwicklung einer Orientierungseinheit und für die Durchführung von Tutorentrainings besitzen

- hauptamtliche Berater in Studienberatungseinrichtungen
- wissenschaftliche Mitarbeiter in Hochschuldidaktischen Zentren.

Nur an wenigen Hochschulen bestehen Hochschuldidaktische Zentren. Diese sind in der Regel bereits sowohl an der inhaltlichen und didaktischen Entwicklung der Orientierungseinheiten beteiligt als auch an der Durchführung von Tutorentrainings. Die meisten Hochschulen hingegen verfügen über Studienberatungseinrichtungen, die in der Regel bei der Verwaltung etatisiert sind. Die Mitarbeiter der Studienberatung besitzen zumeist methodische Kompetenzen in Beratung und Gruppenbetreuung, die sie für die Supervision von Tutorentrainings qualifizieren. Eine Beteiligung an Orientierungseinheiten wird von vielen Studienberatern auch als sinnvolle Aufgabe betrachtet, da sie auf diese Weise mit ihren Beratungsmaßnahmen viele Studenten ansprechen, die sie in ihrer sonstigen Einzel- und Gruppenberatung gar nicht erreichen. Aus der Sicht der Studienberatung lassen sich Orientierungseinheiten sogar teilweise als eine effektivere Form der Studienberatung begreifen, da in ihnen nicht nur beraten wird, sondern da sie zugleich einen Teil der Studienbedingungen und der institutionellen Kontexte des Studiums wirksam verändern. Wenn man so will, so ist Studienreform für alle die Studenten, für die die Studienbedingungen entscheidende Barrieren darstellen, die bessere Studienberatung.



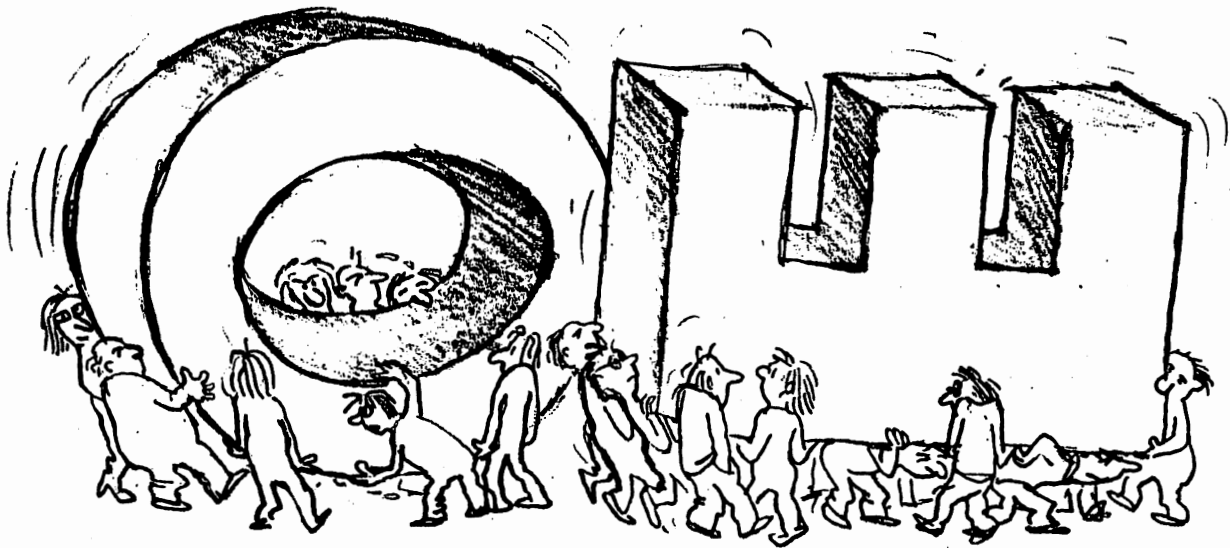
Zusammenarbeit mit den Gewerkschaften

Im Studienreformprojekt des Vereins zur Förderung der Studienreform e.V. (VFS) wurden zwischen 1975 und 1977 Modelle der Zusammenarbeit von Hochschulangehörigen und Gewerkschaften erprobt (S. CANARIS u.a. 1980). Gegenstand der Zusammenarbeit waren auch Berufserkundungen und berufskundliche Veranstaltungen im Rahmen von Orientierungseinheiten beispielsweise in den Fächern Medizin mit der ÖTV (s. VFS, Medizin 1977), Ingenieurwissenschaften mit der IG Bau-Steine-Erden (s. VFS, Erkundungen 1977) und Chemie mit der IG Chemie-Papier-Keramik (s. VFS, Chemie 1977). Sowohl die IG Chemie als auch die IG Bau-Steine-Erden haben, um die Kollegen in den Bezirksstellen auf die Kooperation mit Hochschulangehörigen vorzubereiten, sogenannte Kooperationshandbücher herausgegeben (s. IG Chemie 1978 und IG BSE 1977 und 1979).

Nach den Erfahrungen, die im VFS mit der Kooperation bei Berufserkundungen gesammelt wurden, bietet sich folgende Vorgehensweise an: Es ist wichtig, bereits die zu erkundenden Betriebe zusammen mit Kollegen aus der Bezirksstelle der zuständigen Gewerkschaft auszuwählen, denn nicht in allen Betrieben sind die Betriebsratsmitglieder bereit oder in der Lage zu einer Zusammenarbeit. Die Bezirksstelle sollte die Betriebsräte eingehen vorbe-

reiten. Gelegentlich sind die Unternehmensleitungen nicht bereit, Mitglieder des Betriebsrates an der Erkundung zu beteiligen. In solchen Fällen können Treffen der Studenten mit dem Betriebsrat nach der Erkundung außerhalb des Unternehmens vereinbart werden, um dort Stellungnahmen der Gewerkschaftler zu den im Betrieb vermittelten Eindrücken zu erhalten.

Aus solchen punktuellen Anfänger einer Kooperation mit den Gewerkschaften haben sich in mehreren Fällen während des VFS-Projekts längerfristige Perspektiven der Zusammenarbeit ergeben, die sich weit über die kooperative Durchführung von Berufserkundungen hinaus erstrecken auf Fachprojekte (z.B. Durchführung chemischer Untersuchungen in Betrieben, gemeinsame Durchführung eines Studienreformkongresses von VdS und IG Chemie).



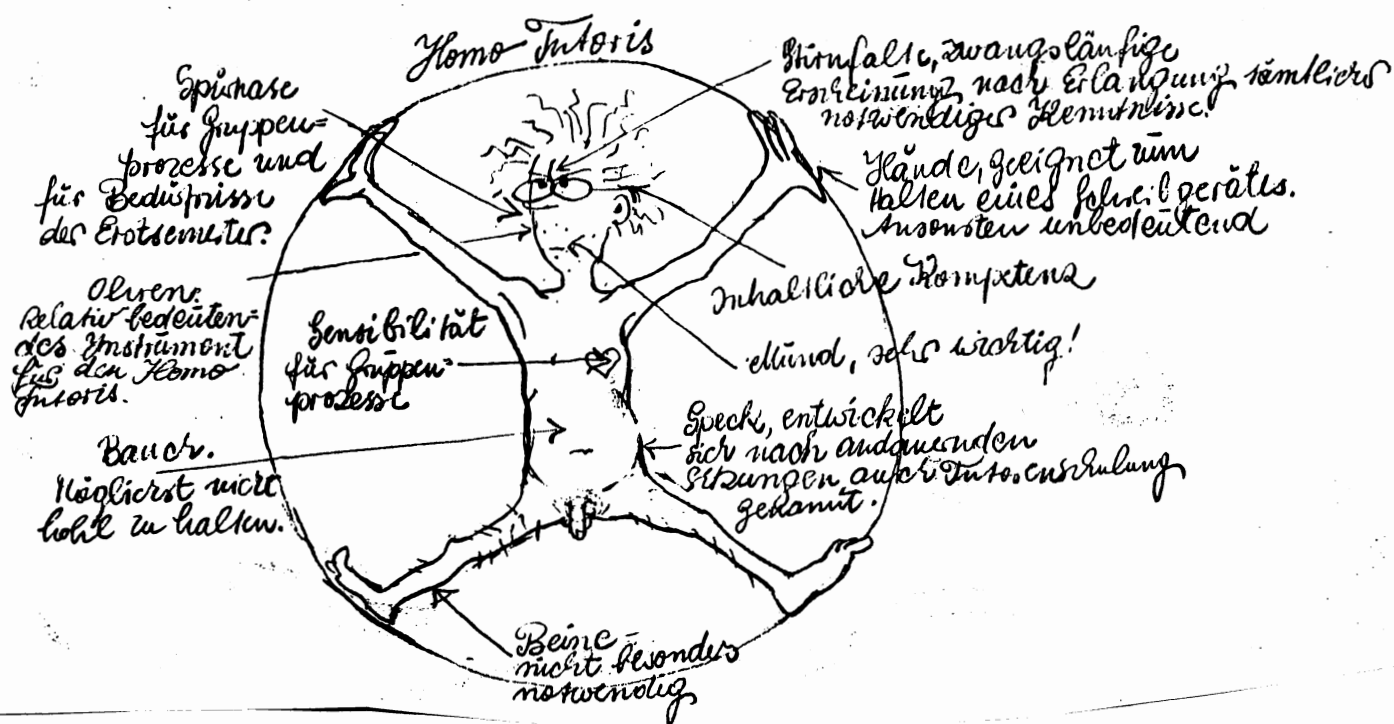
9. Tutorenttraining für Orientierungseinheiten

Zusammenfassung

Für das Training der Tutoren werden gruppendynamische Übungen, Simulationen und Rollenspiele vorgeschlagen. Die Methoden werden durch ausführliche Anleitungen illustriert. Sie sollen vier Funktionen übernehmen: die Vermittlung einer inhaltlichen Kompetenz, die Erweiterung des unterrichtlichen Handlungsrepertoires, die Entwicklung eines Rollenbewußtseins und einer Sensibilität für Gruppenprozesse.

Inhalt

1. Tutorenqualifikation und Funktionen des Trainings
 - (1) Inhaltskompetenz
 - (2) Didaktische Kompetenz
 - (3) Rollenbewußtsein
 - (4) Sensibilität für Gruppenprozesse
2. Lern und Trainingsmethoden
 - (1) Simulation
 - (2) Rollenspiel
 - (3) Themenzentrierte Interaktion
 - (4) Probleme der Tutoren
3. Konkrete Hilfen zur Anwendung der Trainingsmethoden
 - (1) Allgemeine Hinweise
 - (2) Simulation Studienberatung
 - (3) Simulation weiterer Situationen
 - (4) Themenzentrierte Interaktion
 - (5) Rollenspiele
4. Methodenkompendium



1. Tutorenqualifikation und Funktionen des Trainings

Nicht nur in staatlichen Richtlinien (s. MÜLLER/SCHULMEISTER 1972), sondern auch in der hochschuldidaktischen Literatur werden veranstaltungsergänzende, experimentelle und lehrangebotsergänzende (HUBER 1976, S.291) Tutorien unterschieden. Diese Typologie läßt sich ohne weiteres noch differenzieren (BRANAHL u.a. 1977, S.13 ff). Entscheidend bleibt die Trias von Tutorien-Typen, die komplementär zu bestehenden Lehrveranstaltungen stehen, sich kritisch-konfrontierend dazu verhalten oder autonom unabhängig von jedem institutionellen Angebot sind.

Tutorengruppen, die in Orientierungseinheiten eingesetzt werden, sind zunächst sicher als Teil hochschuldidaktischer Experimente zu verstehen. Dies zeigt auch ihre Geschichte in der Hamburger Universität: finanziert wurden sie jeweils für einige Semester aus dem Fond für Studienreformexperimente, bis sie dann aus dem regulären Grundbetrag der Fachbereiche für Tutorien finanziert werden sollten. Stattdessen gibt es heute einen eigenen Fond für Tutorien in der Studieneingangsphase, nachdem erkannt wurde, daß Orientierungseinheiten didaktisch so gestaltet sind, daß sie mit Tutoren arbeiten müssen und zwar nicht nur in ihrem experimentellen Stadium. Ob diese Tutorien eine komplementäre, kritische oder autonome Funktion besitzen, hängt weitgehend von den Problemen ab, die im Kapitel über Institutionalisierung diskutiert werden.

Allgemeine Begründungen zum Sinn und zur Funktion des Tutoreneinsatzes in Orientierungseinheiten will ich an dieser Stelle *nicht* liefern (s. HECKHAUSEN 1968, 1970; MÜLLER/SCHULMEISTER 1972; HUBER 1976, S.284 ff; BRANAHL u.a. 1977, S.5 ff). Ich will mich stattdessen auf die Ziele und Methoden des Tutorentrainings konzentrieren. Auch die Literatur zur Tutorenausbildung wird hier nicht eingearbeitet, da sie in der Regel zu allgemein ist für unsere Zwecke. Die Literatur wird eher zur späteren Lektüre empfohlen (z.B. MARBURGER AUTORENKOLLEKTIV 1977; DIEPOLD/RITTER 1975).



**Der allseitig
entwickelte
Tutor!**

Die Qualifikationen, die von Tutoren für Orientierungseinheiten erwartet werden, erstrecken sich auf die folgenden vier Bereiche:

- (1) eine inhaltliche Kompetenz bezüglich der in Orientierungseinheiten behandelten Themen (Studienberatung, Selbstverwaltung, Berufsperspektive usw.);
- (2) eine gewisse didaktische Kompetenz, mit Gruppenarbeit methodisch umzugehen, die Lernaktivität der Gruppe zu fördern und anzuregen;
- (3) ein Bewußtsein von der Rolle, die Tutoren in Gruppenprozessen übernehmen;
- (4) eine Sensibilität für Gruppenprozesse, für die Wahrnehmung eigenen und fremden Verhaltens in der Gruppe und für Möglichkeiten, angemessen auf andere zu reagieren und das eigene Verhalten an Gruppenprozessen zu orientieren.

Inhaltskompetenz, Rollenbewußtsein, didaktische Kompetenz und Sensibilität für Gruppenprozesse sind die vier Qualifikationbereiche, auf deren Ausbildung und Verbesserung das Tutorentraining gerichtet sein sollte. Diese Ziele versucht das Training durch folgende Formen und Funktionen zu erreichen:

Es sollte nicht die Funktion der Tutoren in den Orientierungseinheiten sein, als inhaltlich kompetente Lehrende aufzutreten, sozusagen als Mini-Hochschullehrer oder - Studienberater (s. HUBER 1976), und ihr Wissen einfach an die Studienanfänger weiterzuvermitteln, denn die Erstsemester sollen vor allem lernen, sich selbst Informationen zu beschaffen, Informationsquellen sinnvoll zu benutzen, sich selbst Kenntnisse aktiv anzueignen. Aus diesem Grunde sollte die inhaltliche Vorbereitung der Tutoren nicht den Anteil des Trainings verdrängen, der die Tutoren auf die Arbeit in und mit der Gruppe vorbereitet, d.h. die gruppendynamischen Übungen, die Simulationen von Lernsituationen und die Rollenspiele.

Das Verhältnis von inhaltlicher Vorbereitung und Gruppentraining scheint mir eher in der Weise zu gewichten zu sein, daß auch bei geringer zur Verfügung stehender Zeit auf keinen Fall auf die Gruppentrainingsmethoden verzichtet wird. Die im Anschluß an dieses Kapitel beschriebenen Trainingssituationen stellen das Minimum an Verhaltensschulung dar. Deren Ziel ist es, bei den Tutoren die Wahrnehmung und Interpretation von Gruppensituationen zu schärfen, ihnen ein Handlungsrepertoire anzubieten und sie ein Bewußtsein ihrer Rolle als Tutoren entwickeln zu lassen. Auf diese Weise werden sie eher befähigt, das aktive Informationssucheverhalten der Erstsemester anzuregen, deren Willen zur Selbständigkeit und Selbsttätigkeit im Lernen zu stärken und ein angemessenes Lernklima in der Gruppe zu fördern.

- (1) eine inhaltliche Vorbereitung der und auf die Orientierungseinheit durch Lernzielplanung, Lektüre, Diskussionen und Materialbearbeitung
- (2) eine didaktische Kompetenz durch Erweiterung des Handlungsrepertoires an Unterrichtshandlungen und -formen in Simulationen und Rollenspielen zu Problemen und Situationen in der Gruppenarbeit
- (3) ein Rollenbewußtsein durch Simulation und Rollenspiele
- (4) eine Sensibilisierung für Gruppenprozesse in gruppendynamischen Trainings.

Diese vier Funktionsbereiche der Tutorentrainings sollen im Folgenden dargestellt werden, wobei allerdings die Funktion der inhaltlichen Vorbereitung der Tutoren an dieser Stelle nur kurz gestreift werden kann (vgl. Kap. "Didaktische Prinzipien")

(1) Inhaltskompetenz



Selbstverständlich müssen die Tutoren selbst über die in der Orientierungseinheit behandelten Themen gut informiert sein, beispielsweise über Fragen der Studienberatung oder der Berufsperspektive. Wie intensiv diese inhaltliche Vorbereitung sein sollte, ist bei den verschiedenen Modellen von Orientierungseinheiten und deren Trägern umstritten. Zu diesem Punkt möchte ich einige Überlegungen zu bedenken geben.

Aus den genannten Gründen bestehen Einwände gegen solche Konzepte von Tutorentrainings, die die inhaltlichen (fachwissenschaftliche, fach- und allgemeine hochschul-

didaktische) Aspekte der Tutorenfunktion überbetonen, indem sie von den Tutoren auch noch Kenntnisse auf den Gebieten der Lernzielformulierung, Lerntheorien und Unterrichtsmethoden verlangen (z.B. MARBURGER AUTORENKOLLEKTIV 1977). Derartige Trainingsmodelle ähneln eher hochschuldidaktischen Fortbildungsangeboten. Sie scheinen das heimliche Ziel zu verfolgen, "Mini-Hochschullehrer" ausbilden zu wollen. In diesem Konzept geht es eher darum, die Tutoren für ihre sozialen Funktionen kompetent zu machen, für die eine ausreichende Inhaltskompetenz nur eine notwendige, nicht aber hinreichende Voraussetzung ist (vgl. DIEPOLD/RITTER 1975, S.10/11).

Die inhaltliche Vorbereitung der Tutorengruppe auf die Orientierungseinheit geschieht am günstigsten in folgender Weise: es werden zu Beginn der Arbeit kleine Arbeitsgruppen zu jeder einzelnen Lernsituation der Orientierungseinheit gebildet, die die Aufgabe erhalten, das vorhandene Lernmaterial aufzuarbeiten, die Lernsituation zu überarbeiten und ihr Wissen in einer späteren Sitzung an ihre Mittutoren zu vermitteln.

(2) Didaktische Kompetenz - Handlungsrepertoire oder Rezepte?

Die Tutoren erwarten im Training häufig didaktische und methodische Tips oder Rezepte, um mit ihrer schwierigen Aufgabe, ihrer Rollenunsicherheit, der mangelnden Beteiligung der Studienanfänger usw. "fertig zu werden". Sicher lassen sich eine Reihe methodischer Hilfen benennen. Allerdings muß vermieden werden, daß dieses Handlungsrepertoire als Rezepte, als technische Handlungsanweisungen mißverstanden werden, die in jeder beliebigen Situation Anwendung finden könnten.

"Unterrichtsrezepte sind eindeutig gemeinte Handlungsanweisungen zur Sicherung der Machtbalance und des Lernerfolgs im Unterricht, die von konkreten Unterrichtssituationen abgehoben und mit Allgemeingültigkeitsanspruch formuliert sind. Sie entstammen dem Bereich schulischer Alltagserfahrungen und sind weder theoretisch hergeleitet noch empirisch abgesichert." (MEYER 1980, S.49)

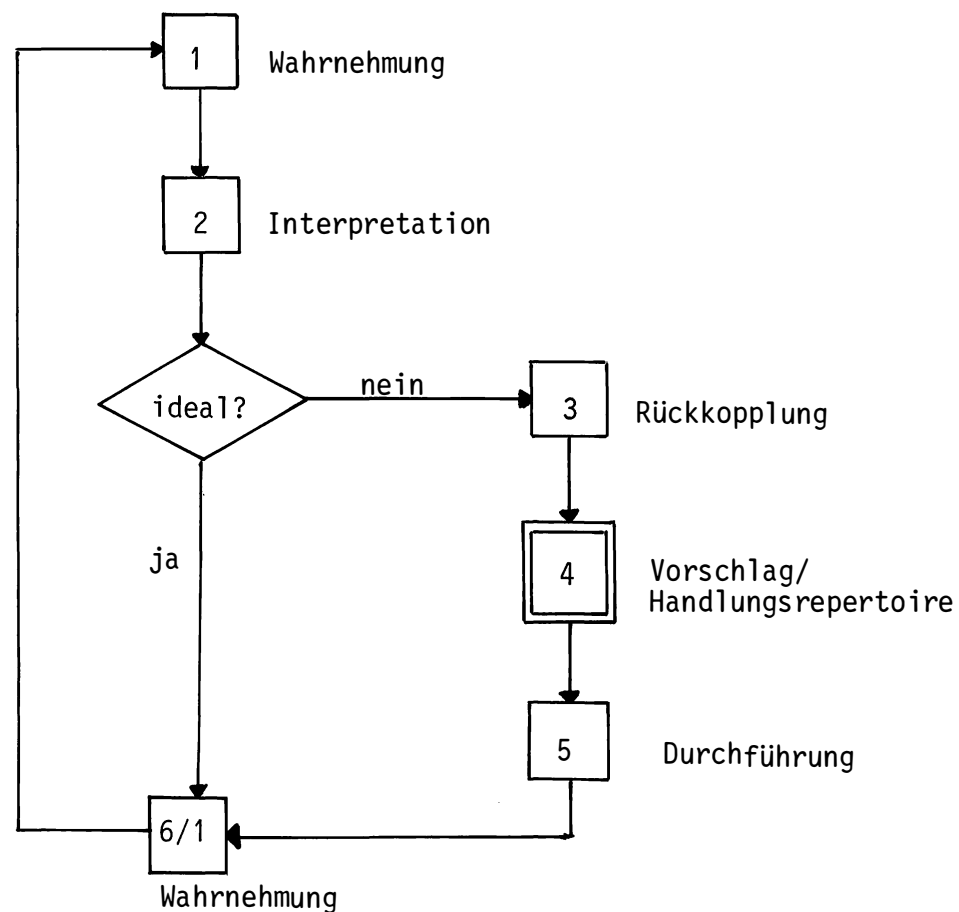
Universaltechniken sind demnach nicht gemeint, wenn von didaktisch-methodischen Hilfen die Rede ist. Das Handlungsrepertoire des Tutors setzt eine konkrete Interpretation der Situation in der Gruppe, ein Wissen um die Gründe der beobachteten Verhaltensweisen voraus. Jeder methodische Vorschlag trifft auf einen spezifischen situativen Kontext, dessen Deutung der Tutor sich durch Rückkopplung mit der Gruppe bestätigen lassen sollte, um sicherzugehen, daß das von ihm gewählte methodische Vorgehen auch diesen Kontext trifft und deshalb von den Gruppenmitgliedern akzeptiert werden kann.

Entscheidend ist also nicht die Universalität des "Tricks" oder das Rezept, sondern die Tatsache, ob die Teilnehmer methodische Vorschläge als treffend und relevant akzeptieren können.

Der eben beschriebene Vorgang beim Einsatz von Methoden in der Gruppe kann genereller formuliert werden als eine ständig wiederkehrende Handlungssequenz:

1. Voraussetzung ist eine präzise Beobachtung und Wahrnehmung der Gruppensituation
2. Der Tutor interpretiert die Gruppensituation und das Verhalten einzelner Mitglieder, er fragt nach Gründen und Ursachen für z.B. Störungen
3. Bei Unklarheit und Nicht-Eindeutigkeit der Interpretation muß der Tutor die Wahrnehmung der Situation und ihre Ursachen durch Rückkopplung mit der Gruppe zu klären versuchen - die Gruppe wird beteiligt an der Definition der Situation
4. Der Tutor wählt einen für die Situation geeigneten Vorschlag zum Vorgehen aus und schlägt ihn der Gruppe vor
5. Die Gruppe probiert das neue Vorgehen
6. = 1. präzise Wahrnehmung und Beobachtung der nunmehr neuen Gruppensituation.

Diese Handlungssequenz läßt sich als Zyklus darstellen, den der Tutor während der Gruppenarbeit ständig im Kopfe durchlaufen sollte. Im Falle einer selbständig und gut zusammenarbeitenden Gruppe fallen die Handlungsschritte unter (3), (4) und (5) weg, während es bei Abweichungen von dem angestrebten Gruppenideal (aktiv, selbständig, Beteiligung aller, keine Dominanz usw.) zu Interventionen kommt.



Allerdings hat es wenig Sinn, das Wissen um diesen Regelkreis des Handelns den Tutoren theoretisch zu vermitteln; es muß induktiv erlernt werden, d.h. aus den Situationen und Rollenspielen, wie besprochen, vom Tutor als eine Art Verhaltensmodell angeeignet wer-

den, da in diesem Fall sein Verständnis des Handlungsrepertoires von konkreten Situationen her gebildet, mit Situationsverständnis erfüllt wird und deshalb möglicherweise weniger leicht schematisch mißverstanden werden kann.

Das konkrete Handlungsrepertoire sollte ebenfalls nicht "per Liste" gelernt werden, sondern als Sammlung von Erfahrungen und Anregungen erst allmählich entstehen. Allerdings kommen wir an dieser Stelle nicht daran vorbei, die gemeinten unterrichtlichen Handlungsmöglichkeiten aufzulisten (ein Teil bei SADER 1973, S.165 ff).

Blitzlicht zur Erkundung von Stimmungen, Meinungen oder Entscheidungen, pro Person möglichst nur ein Satz in strikter Reihum-Folge

Brainstorming zum Sammeln von Bedürfnissen, Problemen oder Ideen in der Anfangsphase; zur Stimulierung in der Gruppe geeignet

Metakommunikation über Vorgehensweise, Verhalten zueinander bei Unklarheiten, Mißverstehen, Kooperationsproblemen

Alleinarbeit wenn ein Beginn ohne Vorarbeit oder Vorüberlegungen schwierig erscheint; zum Nachdenken über eigene Bedürfnisse, Ziele usw. (möglichst kurz schriftlich fixieren), ca. 5 Minuten

Bienenkorb oder *Partnerinterview* je zwei Teilnehmer erarbeiten zusammen eine kurze Unterlage zum Thema, ca. 10 Minuten, zur Förderung der Lernaktivität geeignet

Arbeitsteilung Aufteilung der Gesamtgruppe entweder mit gleichem Thema oder verschiedenen Aufgaben; sinnvoll anzuwenden dann, wenn entweder das Thema es erfordert oder aber die Kommunikation in der Gesamtgruppe schwierig erscheint; ca. 10 - 20 Minuten

Rollengespräch Teilung der Gruppe in zwei Hälften, die die Aufgabe erhalten, zwei verschiedene in Gruppen vertretene Positionen zu einem Problem nach kurzer Beratung in Form eines Rollenstreitgesprächs auszuarbeiten und zu vertreten

Sammeln und Strukturieren (möglichst an Tafel) bei schneller Folge von Gedanken, Ideen, Fragen usw.

Erkundung gemeinsam verabreden, um andere Orte aufzusuchen, Informationen herauszufinden usw.

Delegation jemanden in der Gruppe bitten, stellvertretend für andere Informationen herauszufinden usw.

Feed-back (s. Abschnitt zur gruppendynamischen Übung) dann einschalten, wenn gravierende Störungen auftreten, die auf Gruppenbeziehungen zurückzuführen sind.

Der Tutor sollte diese Verfahren, wenn er sie einsetzt, in der Gruppe klar darstellen und ihre Funktion kurz begründen.



(3) Rollenbewußtsein



HUBER (1976) unterscheidet mehrere fehlgeleitete Rollenvorstellungen, die bei Tutoren häufiger anzutreffen sind:

- der Tutor als Vormacher
- der Tutor als (Klein-)Lehrer
- der Tutor als Repetitor
- der Tutor als Indoktrinierer
- der Tutor als Berater in allen Lebenslagen und
- das Tutorium als Kleinstforschungsprojekt mit einem Tutor als "Projektleiter"

Der Tutor als
Guru

Der Einsatz von Tutoren hat vorrangig soziale Ziele, die sich nicht mit einer Vervielfältigung von Lehrleistungen der Hochschule decken: der Tutor soll gruppengerichtet arbeiten, die Gruppenaktivität fördern und unterstützen und die Lernaktivität der Gruppe anregen. Diese Ziele erreicht er weniger durch Stimuli wie Vorträge (Gefahr der Passivität der Gruppe), Beiträge in Form eigener Meinung (Gefahr der Indoktrination der Gruppe) oder Erfahrungsberichte (Gefahr normativer Beeindruckung), sondern durch den geschickten Einsatz von Aufgaben, formalen Anregungen (Rückfragen, Strukturieren) und Methoden der Gruppenarbeit (brain-storming, Blitzlicht, Tafelarbeit, Feed-back usw.). Die Rolle des Tutors in Orientierungseinheiten sollte neben seiner sozialen Nähe zu den Erstsemestern also vor allem in zurückhaltend strukturierendem und formal Aktivitäten anregendem Verhalten bestehen. Er ist ein "facilitator", ein Erleichterer und Unterstützer der Gruppenarbeit, nicht aber deren inhaltliche Ziel- und Kontrollinstanz und auch nicht ihr Motor. Der Tutor sollte anfangs seine so verstandene Funktion in der Gruppe begründen und auch seine Gefühle dazu einbringen (Unsicherheit o.ä.). Leicht zurückhaltendes Tutorenverhalten führt nach allen Aussagen befragter Erstsemesterguppen offenbar eher dazu, die anfänglich passive Erwartungshaltung der Studienanfänger aufzulockern und sie zu eigener Aktivität anzuregen. Man trifft öfter Stellungnahmen der folgenden Art an:

"Ich habe nach einiger Zeit begriffen, daß er (der Tutor) sich mit Absicht so zurückgehalten hat, damit wir selbst aktiv werden und die Sache in die Hand nehmen."

Für eine derart bestimmte Tutorenrolle ist allerdings ein gewisses Handlungsrepertoire an unterrichtlichen Methoden unumgänglich. Und häufig wird bei Tutoren im Training die Einsicht in den Sinn der so aufgefaßten Rolle erst dann erzeugt, wenn er in Simulationen an sich selbst erfahren hat, welche Fehler er ohne ein derartiges Wissen macht und welche schädlichen Effekte seine Fehler auf die Gruppenaktivität und das Gruppenklima haben. Die unterrichtlichen Handlungen machen ihn frei für die soziale Wahrnehmung und Förderung der Gruppe.

(4) Sensibilität für Gruppenprozesse

Eine weitere wichtige Qualifikation der Tutoren ist die Sensibilität für Gruppenprozesse, für Stimmungen und Klima in der Gruppe und für das Ausdrucksverhalten einzelner Gruppenmitglieder. Der Tutor in der Erstsemestergruppe sollte auch zugleich gruppendynamische Funktionen übernehmen und sein Augenmerk darauf richten, alle Teilnehmer in die gemeinsame Arbeit einzubeziehen. Zu diesem Zweck ist es wichtig, darauf zu achten, daß Entscheidungen in der Gruppe von allen getragen werden und dieses durch Rückkopplung mit den Teilnehmern sicherzustellen. Bei Störungen der Gruppenarbeit sollte der Tutor Metakommunikation vorschlagen und organisieren, d.h.

einen Kommunikationsaustausch z.B. über die emotionale Situation, das Klima, das Rollenverhalten einzelner oder die Ursachen von Konflikten. Notwendige Voraussetzung hierfür ist ein Wissen um Feed-back-Regeln und -Formen.



2. Die Lern- und Trainingsmethoden für das Tutorentraining

(1) Die Methode der Simulation von Lernsituationen im Tutorentraining

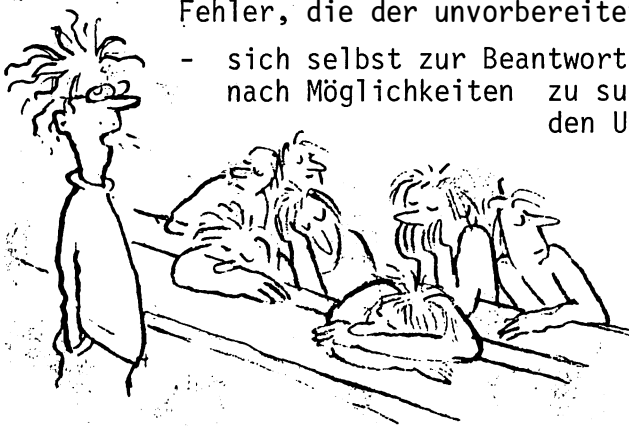
Eine nur inhaltliche Vorbereitung aus die einzelnen Themenkomplexe von Orientierungseinheiten reicht nicht aus, um den Tutor für die Bewältigung der Situationen auszustatten, die in den Gruppen der Orientierungseinheit auftreten können. Eine Methode, die aus diesem Grunde im Tutorentraining eingesetzt werden sollte, ist die Simulation konkreter erfahrener oder antizipierbarer Situationen.

Simulation heißt, daß die Tutoren in der Rolle von Erstsemestern/Tutoren antizipierte Situationen möglichst so durchspielen, wie sie konkret in der Orientierungseinheit ablaufen könnten, daß sozusagen Abbildungen der erwarteten Realität im Training geschaffen werden. Dabei ist es nicht unbedingt notwendig, allerdings in einigen Fällen (z.B. Studienberatung) nützlich, die simulierten Phasen in gleicher Länge zu spielen. Oft reichen exemplarische Ausschnitte.

Ein erstes Ziel der Simulationsmethode besteht durchaus darin, den *unvorbereiteten* Tutor "typische Fehler" machen zu lassen und die Auswirkung dieser Fehler auf die Gruppe sichtbar zu machen. Ein zweites Ziel besteht darin, die Tutoren die Wechselwirkung von Tutor-Handlungen und Gruppenklima bzw. Gruppenaktivität erfahren zu lassen und den Tutor sich als Erstsemester und jemand anderen in der Tutorenrolle erleben zu lassen. Ein drittes Ziel schließlich ist darauf gerichtet, die Tutoren zu motivieren, sich das notwen-

dige Repertoire an formalen Unterrichtshandlungen zu erarbeiten, mit deren methodischem Einsatz sie die "spontanen Fehler" vermeiden können.

Dieses Konzept geht davon aus, daß der "naive", methodisch ungeschulte Tutor, der eventuell noch glaubt, sich spontan richtiger und "locker", wie häufig gesagt wird, verhalten zu können, in der Regel eine Reihe von Fehlern in der Gruppenarbeit macht und durch die rezeptive Erwartungshaltung der Erstsemester in eine aktive, dominierende Rolle gezwängt wird, die seiner eigenen Vorstellung vom affiliativen Mitstudenten gar nicht entspricht. Im Gegenteil führt ein Minimum an wenig aufwendigen methodischen Vorschlägen seitens des Tutors eher dazu, die Gruppe als selbsttätige Lerngruppe zu etablieren und die Aktivitäten des Tutors unauffälliger zu machen.



Fehler, die der unvorbereitete Tutor häufig macht, sind z.B.

- sich selbst zur Beantwortung der gestellten Fragen zwingen zu lassen, statt nach Möglichkeiten zu suchen, wie die Erstsemester sich selbst (z.B. aus den Unterlagen) ihre Fragen beantworten können.
- durch Dauerreden die Eigenaktivität der Gruppe zu hemmen, statt die Aktivität in der Gruppe zu verteilen
- durch inhaltliche Strukturierung die Eigenverantwortlichkeit der Gruppe abzunehmen
- durch Meinungen und Erfahrungen die Gruppe zu beeindrucken und deren Diskussionsfähigkeit und -bereitschaft zu mindern
- durch Parteinahme für bestimmte Positionen in Kontroversen und Konflikten das Diskussionsgewicht autoritativ zu verschieben.

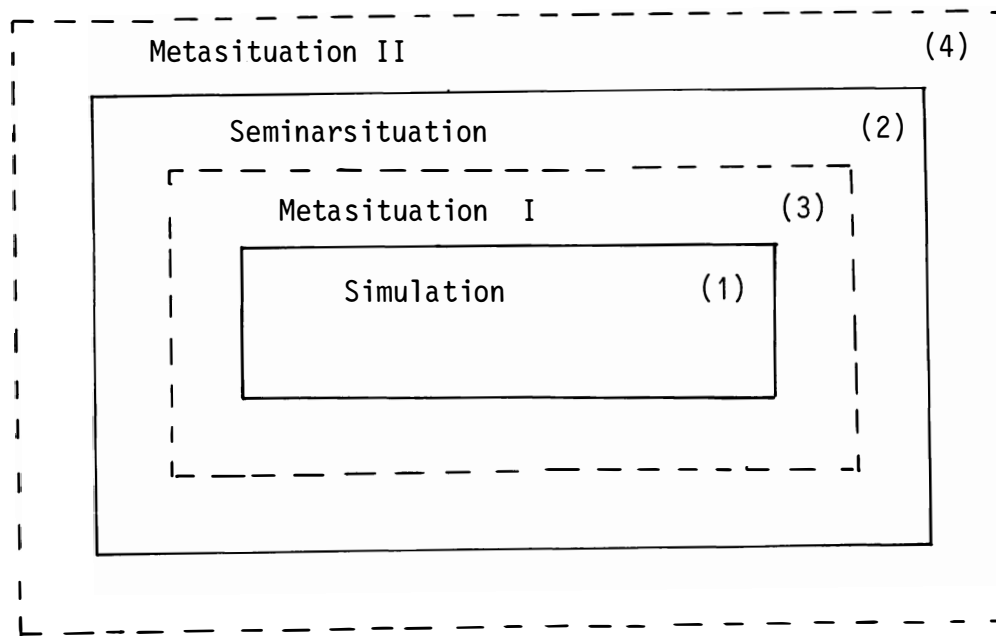
Es läßt sich nicht vermeiden, daß der Tutor in einer Erstsemestergruppe aufgrund seiner Funktion eine besondere Rolle und ein besonderes Gewicht einnimmt. Zu glauben, daß er diese Rolle dadurch mildern könne, daß er sich angeblich "normal" verhält, ist irrig. Er kann das Gewicht seiner Rolle im Gegenteil nur dadurch verringern, daß er sich geschult zurückhaltend verhält und auf seine formalen Funktionen konzentriert.

Dieses Ziel zu erreichen, ist die Methode der Simulation ausgezeichnet geeignet, da durch sie eine konkrete Ebene der Selbsterfahrung beschritten wird und die Auswirkungen des Tutorenverhaltens in direkter Wechselwirkung mit der Gruppe analysierbar und reflektierbar werden.

Einige Anmerkungen zur Simulation als Trainingsmethode sind noch notwendig: Das Verfahren besteht aus einem ständigen Wechsel von Simulationsphasen einerseits und Analyse- und Reflexionsphasen andererseits. Die Simulationsphasen sollten nicht zu lange dauern, als Faustregel zwischen 3 und 10 Minuten. Die Reflexionsphasen sollten möglichst nicht länger als die Simulationsphasen dauern, um die Bereitschaft der Trainingsteilnehmer zum Simulieren nicht zu schwächen.

Für Trainer und Teilnehmer besonders schwierig auseinanderzuhalten sind die verschiedenen Handlungs- und Reflexionsebenen in der Simulation. Wir können folgende vier Ebenen unterscheiden:

- (1) die Ebene der simulierten Handlung bzw. Situation
- (2) die Gruppensituation im Seminar selbst, die Trainingssituation
- (3) die Reflexion über die Simulation (1), Metadiskussion I
- (4) die Reflexion über die Seminarsituation (2), Metadiskussion II

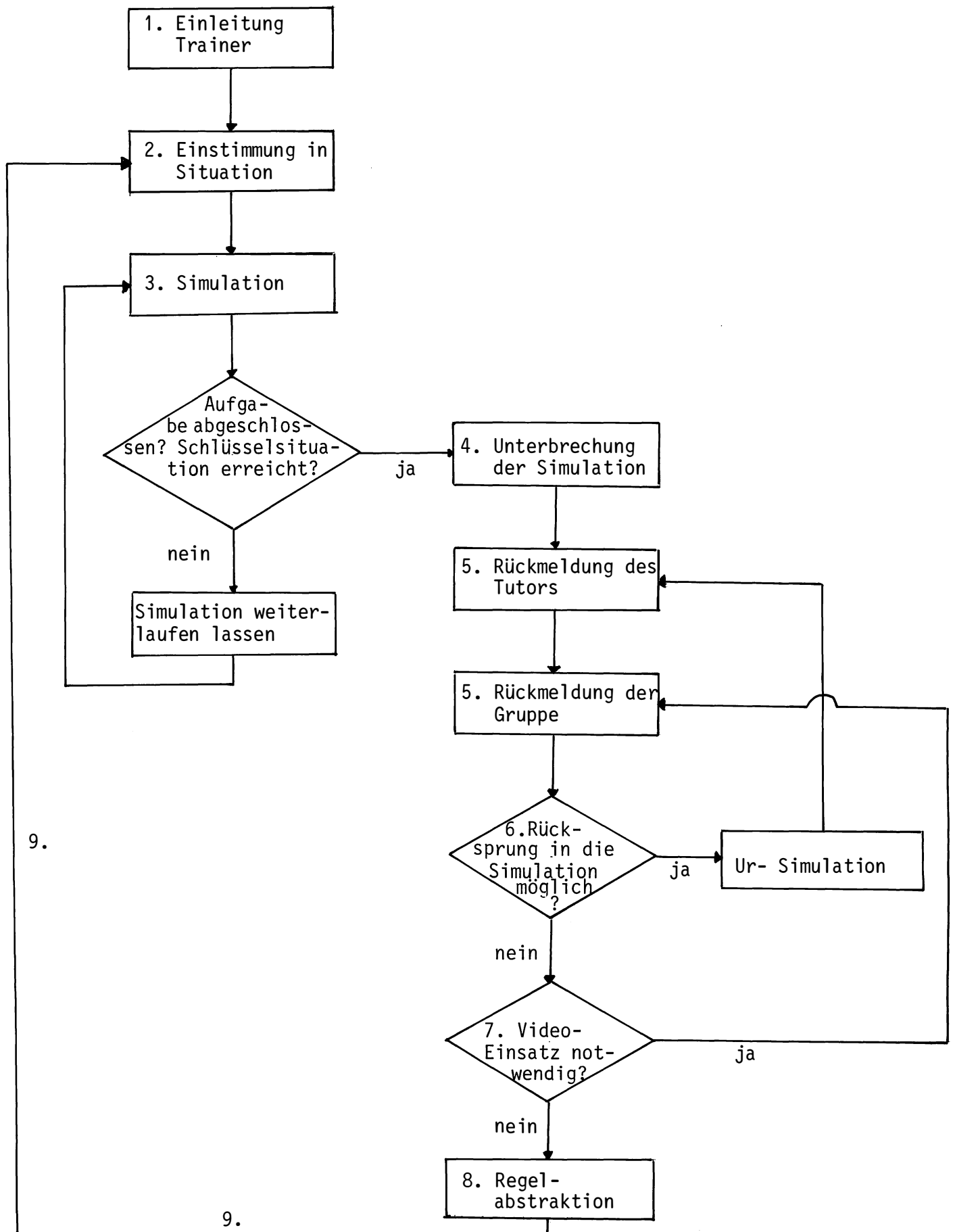


Die verschiedenen Handlungen des Trainers und der Tutoren im Training beziehen sich jeweils auf eine der unterschiedlichen Ebenen bzw. auf die Verknüpfungen oder Relationen der verschiedenen Ebenen. Das generelle Ziel besteht darin, die Simulationssituation soweit möglich aufrecht zu erhalten und nur durch kurze Phasen der Reflexion (Metasituation I) zu unterbrechen, hingegen aber Interferenzen aus der Seminarsituation oder der Reflexion über diese (Metasituation II) soweit wie möglich auszuschalten oder auf spätere Phasen zu verschieben, da sie sonst zu einer Reduktion der Simulation führen können. So erläutert der Trainer z.B. zu Beginn seine Rolle und die Simulationsmethode (Situation 3 und 4), um zu verhindern, daß die Diskrepanz zwischen dem für die Simulation empfohlenen zurückhaltenden Tutorenverhalten und dem für die Simulationsmethode angebrachten "erfahrenen", aktiven, methodisch versierten Verhalten des Trainers zum Gegenstand der Semindiskussion wird (Interferenz von (1) und (2)). Er stimmt die Teilnehmer in die simulierte Handlung (1) ein. Er versucht die Phasen der Metadiskussion über die Simulation (3) abzukürzen, indem er jeden möglichen Ansatz (z.B. alternative Handlungsvorschläge) nutzt, um die Tutoren wieder erneut simulieren zu lassen (nach dem Motto: "Erzähl es uns jetzt nicht, mach es vor!"). Um nicht jedes mal zum Problem werden zu lassen, wer den Tutor in der Simulation spielt (Interferenz von Situation im Seminar (2) und Metasituation II) wird ein Reihum-Verfahren gewählt usw.

Hinsichtlich der Technik der Simulation lassen sich allgemein folgende Phasen unterscheiden:

1. Einleitung der Trainers: Begründung des Sinns und der Funktion der Simulation = Erfahrungslernen, Selbsterleben als Tutor, Fremderleben des Tutors, Einfühlung in Erstsemester; Erläuterung der Methode Simulation, ihres Ablaufes und Begründung der Trainerrolle.
2. Einstimmung in die Situation, die simuliert werden soll: Beteiligte, Rollen, Voraussetzungen, benutzbares Material, Randbedingungen.
3. Bestimmung eines Tutors und Ablauf einer Simulationsphase.
4. Unterbrechung der Simulation durch den Trainer: Kriterien für die Unterbrechung = wenn die gesetzte Aufgabe, der geplante Schritt gut abgeschlossen wurde, oder wenn der Tutor durch "Fehler" in eine ausweglose Situation geraten ist (Schlüsselsituation) und die Auswirkungen der Tutorhandlungen auf die Gruppe gut sichtbar geworden sind.
5. Reflexion der Simulation: Rückmeldung erst vom Tutor, dann von der Gruppe; Zusammenfassung und Pointierung durch Trainer; zunächst die Beobachtungen klar herausarbeiten lassen, dann die Verbesserungsmöglichkeiten besprechen, dabei
6. Zeitweises Rückspringen in die Simulation: wenn von den Teilnehmern Verbesserungen oder Alternativen vorgeschlagen werden, diese simulieren lassen statt zu erörtern.
7. Video-Einsatz: als feed-back für den Tutor; aber auch um die Beobachtungsebene klar herauszuarbeiten, falls sie in der Erinnerung der Beteiligten unklar ist oder strittig interpretiert wird; oder um auf kritische Punkte aus der Sicht des Trainers hinzuweisen, die die Teilnehmer nicht gesehen haben (Stück für Stück-Analyse).
8. Regelabstraktion: in den Phasen 5., 6. und 7. Handlungsmöglichkeiten des Tutors ableiten und an die Tafel schreiben; bei späteren Simulationsabläufen als check-Liste zur Überprüfung benutzen ("Welche der bisher erarbeiteten Tips hat der Tutor benutzt?")
9. Bestimmung eines neuen Tutors, Einstimmung in die nächste Phase der simulierten Handlung, entweder Wiederholung der ersten Simulation oder Fortschreiten in der Simulation, erneuter Ablauf der Phasen 2. - 8.

Diese Technik der Simulation läßt sich als Regelkreismodell graphisch veranschaulichen:



(2) Die Methode des Rollenspiels im Tutorentraining



In der Regel bestehen bei den Tutoren bestimmte Erwartungen, fast ängstliche Unsicherheit, im Hinblick auf "schwierige" Gruppensituationen: Dominanz einzelner Teilnehmer, Schweigen mehrerer. Ungeschulte Tutoren neigen häufig dazu, derartige Probleme mit einem gewissen Maß naturwüchsiger Gewalt zu erledigen (z.B. dem Störer zu sagen, daß er stört, den Schweiger aufzufordern, endlich auch mal etwas zu sagen).

Rollenspiele eignen sich dazu, dieses spontane Fehlverhalten bei den Tutoren aufzudecken und auf seine Wirkung auf die Gruppe und den Betroffenen hin zu untersuchen. Zu diesem Zweck werden (ähnliche) Fallsituationen simuliert, indem den Tutoren verschiedene Rollen vorgeschrieben werden. Die einzelnen Spielsituationen dauern 10-15 Minuten und werden anschließend auf mögliche Lösungen hin analysiert.

Sobald die Tutoren durch erste Beispiele erkannt haben, daß es für viele der antizipierten Fälle unvernünftig wäre, durch direkte Intervention des Tutors gegenüber der betreffenden Person eine Lösung zu versuchen, bereitet sich zunächst in der Tutorengruppe eine Ratlosigkeit aus, wie denn zu verfahren wäre. In der Reflexionsphase muß dann versucht werden, gemeinsam andere Lösungen zu erarbeiten. Diese werden möglichst in den folgenden Rollenspielen gleich angewendet. Für Beteiligungs- und Rollenprobleme und für Meinungs- und Entscheidungskonflikte lassen sich z.B. die bereits angesprochenen Unterrichtsmethoden hilfreich einsetzen.

Rollenspiele haben im Tutorentraining also eine diagnostische Funktion, indem sie das normale Verhalten des Tutors sichtbar machen und ihn für die Wirkung seines Verhaltens auf andere sensibilisieren mittels des erhaltenen Feed-back. Rollenspiele haben darüber hinaus die Funktion, das unterrichtliche Handlungsrepertoire der Tutoren zu erweitern.

Eine besondere Schwierigkeit beim Einsatz der Rollenspielmethode im Tutorentraining besteht allerdings in der anfänglichen Hemmung der Tutoren, Rollen tatsächlich zu spielen, oder sie neigen dazu, die Rollen zu übertreiben.

Die Hemmung, Rollen zu übernehmen, läßt sich relativ gut dadurch überwinden, daß in der Gruppe gleichzeitig mehrere Rollen verteilt werden. Auf diese Weise läßt sich in der Regel immer eine für die Tutorenproblematik relevante Interaktion beobachten. Einige Interventionen des Trainers sind zu Beginn notwendig, um das Sprechen in indirekter Rede ("ich würde jetzt vielleicht sagen ... tun...") oder das Ausbrechen aus dem Rollengespräch zu vermeiden ("Es ist viel konkreter und anschaulicher, wenn du es tatsächlich machst und nicht nur beschreibst").

Übertreibungen im Rollenspiel stellen die Methode nicht infrage, obwohl die Tutoren dieses Argument zunächst gern in Anspruch nehmen ("aber in der Realität geht es doch nicht so ... zu!", "sonst verhalte ich mich ganz anders!"). Denn es kommt ja lediglich darauf an, problematische Gruppensituationen zu erkennen und nach Möglichkeiten des Umgangs mit ihnen zu suchen. Dieser Reflexions- und Problemlösungsprozeß wird auch durch übertrie-

benes Spiel erfolgreich absolviert, und die gefundenen Verhaltensratschläge und Unterrichtsmethoden werden nicht dadurch diskreditiert, daß sie in Extremsituationen entwickelt wurden; im Gegenteil kann man sagen, daß teilweise extrem gespielte Situationen die Konsequenzen des Tutoren- und Teilnehmerverhaltens häufig viel klarer erfahrbar werden lassen.

Auch das Rollenspiel ist eine Trainingsmethode, die vom Trainer eine besondere Rolle abverlangt, die, wie im Fall der Simulationsmethode, in der Tutorengruppe thematisiert und diskutiert werden sollte, um falsche Übertragungen zu vermeiden.

Im Allgemeinen treten folgende Phasen auf, die die Technik des Rollenspiels charakterisieren:

1. Einleitung des Trainers: Begründung des Sinns und der Funktion des Rollenspiels; Erläuterung der Methode und der Trainerrolle.
2. Vorgabe eines Themas als Diskussionsgegenstand: wichtig ist, daß das Thema einen Bezug zur Lebens- und Arbeitssituation der Teilnehmer hat und offen für die Entfaltung der Rollen ist;
3. Verteilung der Rollen: Rollenverteilung möglichst so wählen, daß Konzentration auf eine schwierige Gruppensituation absehbar ist; die Rollen bleiben zunächst unbekannt.
4. Pause zum Einstimmen in die Rollen.
5. Spiel beginnt mit Einleitung des Tutors: Kennzeichnung der gespielten Situation, Bekanntgabe des Themas, evtl. Einleitung methodischer Schritte.
6. Spiel
7. Unterbrechung bzw. Abbruch des Spiels durch den Trainer: sofern die Auswirkungen auf die Teilnehmer erfahrbar werden.
8. Rückmeldung durch Tutor und Teilnehmer: Rückmeldung von den einzelnen verteilten Rollen her, Aufdeckung der Rollen.
9. Einsatz des Video im Einzelfall: z.B. um bei strittigen Interpretationen die beobachtbaren Handlungen klar zu beschreiben.
10. Rückspringen ins Rollenspiel: falls bei der Reflexion neue Varianten im Gruppenverhalten diskutiert werden ("was macht man aber, wenn ... ?")
11. Regelabstraktion



(3) Die Themenzentrierte Interaktion im Tutorentaining

Für die künftigen Tutoren ist es ausgesprochen wichtig

- Kooperationsprozesse in der Gruppe beobachtet zu haben
- Rückmeldung zum eigenen Verhalten in der Gruppe von anderen erfahren zu haben (Fremdwahrnehmung)
- Kritik am eigenen Verhalten entgegennehmen zu können, ohne in Selbstrechtfertigung oder -verteidigung zu verfallen.

Zu diesem Zweck sollten auch im Tutorentaining Übungen zur Themenzentrierten Interaktion (TZI) durchgeführt werden.

Für generelle Bemerkungen zur Theorie und Methode der TZI wird auf die Darlegungen in Kap. 6.5. des Handbuches verwiesen. Zum Einsatz der TZI im Tutorentraining folgen an späterer Stelle weitere Ausführungen.

(4) Probleme der Tutoren

Trotz ausführlichen Trainings ist die Situation während der Orientierungseinheit für die Tutoren nicht problemlos. Es ist nicht zu erwarten, daß das Training die Tutoren so kompetent macht, daß sie alle möglichen Gruppenkonstellationen bewältigen werden. Zumindest aber wird das Training den Effekt haben, ihre Wahrnehmung für die eigenen Fehler zu schärfen und ihnen eine zurückhaltende Vorsicht vor zuviel Aktivität nahelegen. Zurückgenommenes Verhalten ist vor allem in der Anfangsphase der Gruppenarbeit wichtig, um den Erstsemestern deutlich zu suggerieren, daß es jetzt auf ihre eigenen Aktivitäten ankommt.

Die Tutoren werden sowohl während der Orientierungseinheit Problemen gegenüberstehen, auf die sie nicht vorbereitet sind, als auch bereits während des Trainings selbst Probleme produzieren, mit denen der Trainer dann fertig werden muß. Probleme im Training sind beispielsweise die Angst vor der Simulation, die Hemmung, Rollen zu spielen oder vor dem Video-Gerät zu agieren (letzteres betont vor allem SEEBACH 1980; nach meinen Erfahrungen spielt die Angst vor dem Video keine so große Rolle wie die Abwehr von Simulationstechniken). In dieser Hinsicht kommt der Rolle des Trainers große Bedeutung zu, der auf der Simulation insistieren und diese Technik mit innerer Sicherheit und Überzeugungskraft vertreten muß. Ein Teil der Tutoren wird eventuell Probleme mit solchen Trainingselementen haben, die Selbsterfahrungselemente enthalten wie z.B. die Gruppendynamik oder Feed-backs zur Person (vgl. SEEBACH 1980, S.11 ff).

"Diese Übungen (i.e. zur Selbstkonfrontation) sind ganz darauf abgestellt, die Wahrnehmung des eigenen Ich's zu verbessern. Leider wurde dieses Angebot von den Tutoren nur sehr zögernd während des Semesters in Anspruch genommen. Als Gründe gaben die Tutoren zwar Zeitmangel an, jedoch kann man auch annehmen, daß diese Form der Übungen auf Widerstand stieß, weil es hier nicht um die Tutorenrolle, sondern um die eigene Person ging."

Probleme, denen die Tutoren in der Orientierungseinheit begegnen, lassen sich nach der Durchführung zumeist gut in Erfahrung bringen. Die Tutoren sollten ausdrücklich ermuntert werden, in lockerer Runde persönlich gefärbte Erfahrungen zu berichten (Anekdoten). Diese sollten gesammelt und bei den nächsten Trainings mit in die Simulation aufgenommen werden. Dafür möchte ich einige Beispiele liefern. Gleich zu Beginn der Orientierungseinheit stellt sich häufig folgende Situation ein:

"Ich war den ganzen Tag über in einer merkwürdigen Stimmung. Das fing schon damit an, daß die Erstsemester schon in der Mensa zusammensaßen unter den Symbolen (Gruppensymbole zur Zufallsordnung) als wir reinkamen. Also, mir sind tausend Sachen eingefallen, die ich machen konnte, nur um nicht gleich zu den Tischen hingehen zu müssen. Ich habe also ganz bewußt die erste Kontaktaufnahme vermieden."



Gelegentlich ist die Angst der Tutoren vor ihrer Aufgabe so groß, daß sie darauf bestehen, zu zweit in die Gruppen gehen zu wollen. Ganz abgesehen davon, daß dafür häufig nicht genug Tutoren zur Verfügung stehen oder auch geschult werden können (bei 250 Studienanfängern sind bereits 25 Tutoren zu schulen), so ist die Tutorenaufgabe eher schwieriger, wenn zwei Tutoren in der Gruppe agieren: eine Absprache über das Verhalten in der Situation ist gar nicht so detailliert möglich, die Redeanteile der Tutoren verdoppeln sich unfreiwillig, oder einer der Tutoren fühlt sich zurückgesetzt usw. Dazu folgendes Beispiel eines Tutoren-Paares aus der Auswertung:

"Ich will ein bißchen Kritik daran üben, so wie wir teilweise miteinander umgegangen sind."

"Wieso? Hattet ihr verschiedene Auffassungen von manchen Dingen?"

"Ja, ich will mal so sagen: ich hab mich doch so ziemlich stark in manchen Situationen zurückgehalten und da manchmal auch ein bißchen unzufrieden gefühlt. Wir haben aber auch nie richtig darüber gesprochen."

"Ihr wolltet doch zu zweit, damit ihr euch hinterher feed-back geben könnt!"

"Ja, das ist richtig, du hast recht, das hat auch teilweise stattgefunden. Aber ich meine, gerade in solchen entscheidenden Punkten ... das ist ja nicht immer so deutlich geworden ... Was ich vermißt hab ist, daß wir nicht noch mal anschließend offen darüber gesprochen haben, daß X. das in bestimmten Situationen einfach an sich gerissen hat. Weißt du, das ist ja auch ne Situation, ich hab immer gedacht dabei, wir sind nicht die entscheidenden Leute, nicht wir sind diejenigen, die da was austragen müssen, sondern entscheidend sind die Erstsemester, die mit ner bestimmten Erwartungshaltung hier ankommen."

Die Tutoren haben - ob sie es wollen oder nicht - in der Gruppe eine besonders Funktion und Rolle, bereits von der Erwartungshaltung der Erstsemester her. Sie werden diese Rolle nicht einfach ablegen und sich als Gleicher unter Gleichen bewegen können. Es ist deshalb bereits viel geschafft, wenn es ihnen gelingt, ihre Funktionen auf formale Handlungen zu beschränken (Diskussionsleitung, Strukturierung, Gruppenaktivitäten in Gang halten usw.) und sich inhaltlich zurückzuhalten. Daß die Tutoren von den Erstsemestern eine Rolle zugeschrieben bekommen, wird auch in ganz anderen Situationen außerhalb der Diskussionsleitung in der Gruppe erkennbar wie folgendes Beispiel zeigt:

Es kam zu einem Konflikt mit einem Dozenten, der einen für die Tutorengruppe vorgesehenen Raum mit einem Seminar besetzt hielt:

"Wie haben sich denn die Erstsemester verhalten in dem Konflikt?"

"Wir wollten da rein, die Erstsemester kamen an und sagten, der Raum sei besetzt. Ich hatte ganz stark das Gefühl, in der Situation Vorbild zu sein, daß die Erstsemester ganz genau beobachteten, wie ich nun mit dem Dozenten umgehe. Ich fühlte mich ganz stark beobachtet und kontrolliert, die Erstsemester haben sich ganz bewußt defensiv verhalten, wollten erfahren, wie das Verhältnis zwischen Student und Dozent ... wie ich mich durchsetze."

Nutzt der Tutor die Kompetenz, die er im Training erworben hat, so kann er der Gruppe viele Umwege ersparen. Er kann seine Kompetenz jedoch nur dann nutzen, wenn er seine Vorschläge überzeugend vertritt. Das folgende Beispiel zeigt zögerndes Verhalten auf seiten des Tutors:

Situation: während der Kennenlernphase:

"Ich hab vorgeschlagen, Namensschilder aufzustellen. Eine aus der Gruppe sagte: 'Quatsch, was soll das, ich kann die paar Namen so behalten.' Ich hab's dann gleich gelassen, die Gruppe schwieg dazu. Später wollte dieselbe auch die Fragen zur Studienberatung nicht aufschreiben ('zu förmlich'). Da hab ich aber darauf bestanden.

Ich hab mich erinnert gefühlt an das Rollenspiel im Tutorentraining ('das kenne ich doch'): also hab ich sie nicht mehr so viel beachtet und mich mehr der Gruppe als ganzes zugewendet. Am nächsten Tag haben wir dann Namensschilder gemacht, weil die Gruppe es einstimmig wollte und die opponierende Teilnehmerin an dem Tag nicht da war. Ohne das Training-Rollenspiel hätte ich mich in der Situation bestimmt nicht korrigieren können."

3. Konkrete Hilfen zur Anwendung der Trainingsmethoden

Für die Leser, die nach den allgemeinen Hinweisen zur Tutorenausbildung jetzt gern wüßten, "wie sieht so ein Training nun genau aus?", "wie kann ich z.B. eine Simulationsübung aufbauen?", "was soll gelernt werden?", "was eignet sich als Tutorenmaterial?", "wie lange werde ich mit den Studenten arbeiten müssen?" u.v.a.m., ist der folgende Abschnitt gedacht. Er enthält u.a. Beispiele für Trainingssituationen, Vorschläge für Übungsmaterialien, Tutorenleitfäden und soll damit eine erste Hilfe und Anregung für Ihre eigene Arbeit in der Tutorenausbildung sein. Berücksichtigt werden nicht die inhaltlichen Vorbereitungen der Tutoren auf ihre Aufgabe.

(1) Allgemeine Hinweise

Gruppengröße: Das Tutorentraining sollte in kleinen Gruppen von 8-10 Studenten durchgeführt werden; nur so ist gewährleistet, daß jeder Student in den Übungen berücksichtigt wird.

Zeitaufwand: Jede Trainingseinheit (eine Gruppe/eine Lernsituation) nimmt etwa 3-4 Zeitstunden in Anspruch. Zeitdruck und Störungen sind möglichst zu vermeiden. Die Durchführung eines Teils der Tutorenschulung und Arbeitsgruppensitzungen als Wochenendseminar hat sich bewährt. Da der Tutor auf jede Lernsituation der geplanten Orientierungseinheit vorbereitet werden muß und zudem allgemeinere Verhaltenstrainings durchgeführt werden sollten, sind für eine 5-tägige Orientierungseinheit mindestens 5 Tage Training vorzusehen.

(2) Simulation der Studienberatung

Vorbemerkung: Die Lerneinheit Studienberatung steht meistens am Beginn der Orientierungseinheit und ist somit gleichzeitig die erste Kontakt- und Kennenlernsituation. In der Studienberatung sollen die Erstsemester motiviert und angeleitet werden, Fragen und

Probleme im Zusammenhang mit dem Studium zu entdecken, zu formulieren und anzugehen.

1. Erklärungen zur Methode der Simulation

- Erklären Sie, wie die Simulation der Studienberatung abläuft (Aufgaben der Beteiligten, jeder kommt an die Reihe, Phasen)
- Nennen Sie die Ziele der Simulationsmethode
- Beschreiben und begründen Sie Ihr eigenes Verhalten in der Trainingssituation.

Bereiten Sie sich auf diese Punkte vor, so daß Sie sie knapp und deutlich vermitteln können, denn jeder Student wird gern nach Gelegenheiten suchen, die Simulation hinauszögern.

2. Einstimmung - nähere Beschreibung der Eingangssituation

Versuchen Sie mit knappen Worten die betreffende Situation für die Studenten vorstellbar zu machen, z.B.

"Ihr seid Tutor mit einer Gruppe von ca. 10 Studenten des ersten Semesters. Stellt euch vor, was gerade 'gelaufen' ist, bevor ihr die Erstsemester trifft (Einführung im Hörsaal? sonstige Begrüßung?) und die sonstigen Bedingungen (räumliche Bedingungen, wieviel Leute, welche Unterlagen haben sie etc.) - Was wollen oder erwarten die Erstsemester?"

Wichtig ist, daß Sie Ihre Angaben nicht präzisieren, z.B. andeuten, daß eine Vorstellung angemessen wäre. Versuchen Sie stattdessen möglichst schnell, die Simulation einzuleiten, z.B.

"Statt darüber zu diskutieren, welches Verhalten günstig wäre, fangen wir gleich mit der Übung an. X. kannst Du bitte unser erster Tutor sein?"

3. Simulation (wenn möglich mit Video-Aufnahmen)

Es ist keine genaue Angabe möglich, wie lange die einzelnen Simulationsabschnitte dauern sollen; generell gilt: nicht nur so lange die Simulation laufen lassen, bis der Tutor seine ersten "Fehler" gemacht hat, sondern bis die Reaktionen der Studenten auf dieses Verhalten sichtbar werden, weil deren eigene Erfahrungen als Folge auf das gezeigte Verhalten bessere Rückmeldungen erlauben. Weiter gilt: nicht zu lange (z.B. länger als 10 Minuten) simulieren, weil die Teilnehmer sonst keine präzisen Erinnerungen an den Ablauf mehr haben. Voraussichtlich werden die folgenden sechs Simulationsabschnitte sinnvoll sein:

Es muß noch darauf verweisen werden, daß die "Fehler", die die Studenten in der Simulation machen, hier nicht im Einzelnen beschrieben, sondern nur angedeutet werden:

Phase 1 (voraussichtlich "Vorstellen des Tutors")

- Simulation (bei Video-Einsatz Bandrücklauf)
- Reflexion
beschreiben: "versucht, zu beschreiben, was abgelaufen ist, was hat er/sie gemacht?"
bewerten: "was war gut?" - "was hat euch nicht gefallen? - warum?"

Wichtig für alle Reflexionsphasen ist es, viel die Studenten finden zu lassen, selbst möglichst nur zu strukturieren und an der Tafel zu sammeln. Die angemerkten Punkte sollten einzeln besprochen werden. Diskussionen sollten nicht zu sehr ausgedehnt und allgemeinere Fragen vertagt werden.

- "Fehler": gar keine oder zu knappe Vorstellung des Tutors ("Hallo, ich bin X, ich soll euch hier helfen") oder auch nicht enden können, alles mögliche erzählen, oder sofort mit der Beantwortung von Fragen beginnen.
- Sammeln der Veränderungsvorschläge an der Tafel zu "Vorstellen des Tutors", diese können z.B. sein:
 - nicht nur Namen nennen, mehr über sich erzählen
 - eigene Gefühle in der Situation ansprechen, z.B. Unsicherheit, Spannung
 - Rolle/Funktion eines Tutors erwähnen
 - Motive für die Beteiligung an der Orientierungseinheit nennen
 - Erläuterung der Situation "Studienberatung"

Die Bandaufnahme wird benutzt, wenn die Studenten bestimmte Punkte nicht erinnern oder nicht bemerkt haben.

Nach Abbruch der kurzen Simulationsphase ist es wichtig, das Feed-back zunächst vom Tutor aus zu führen, um ihn sich entlasten zu lassen und Bereitschaft für die Aufnahme von Kritik zu erzeugen. Beim anschließenden Feed-back der anderen Teilnehmer sollte man zuerst die positiven Handlungen des Tutors abfordern ("was ist schon gelungen?"), bevor die kritischen Punkte herausgearbeitet werden.

Mit dem neuen Wissen (herausgearbeitete Punkte) beginnt Tutor 2 einen neuen Versuch über den gleichen Abschnitt. Es wird in jeder neuen Simulationsphase weiter gespielt als in der vorherigen, damit neue Schritte bearbeitet werden können. Die Reflexionsphase beginnt dann jeweils mit der Frage: "Sind die Anregungen befolgt worden, die herausgearbeitet worden waren?" Dann folgt eine Beschreibung und Bewertung des jeweils neuen Abschnitts. Die weiteren Simulationsphasen werden entsprechend durchgeführt. Sie werden hier nur benannt:

Phase 2 (voraussichtlich "Kennenlernen der Teilnehmer")

- "Fehler": Überforderung der Teilnehmer, jeder soll sich selber vorstellen, - unpräzise Erläuterungen des Kennenlernspiels

Phase 3 (voraussichtlich "Auswertung der Vorstellung, Überleitung zum Sammeln von Fragen")

- "Fehler": Bruch zwischen Kennenlernen und dem nächsten Schritt, Studienberatung (der Tutor beginnt abrupt mit "Was habt ihr für Fragen?")

Phase 4 (voraussichtlich "Sammelphase")

- "Fehler": Ungeduld, sich stürzen auf die erstbeste Frage und sie sofort beantworten; in eigenen Begriffen sammeln, statt mit den Worten der Teilnehmer.

Phase 5 (voraussichtlich "Ordnung der Punkte")

- "Fehler": Chaos produzieren, irgendwo anfangen mit der Bearbeitung der Fragen oder selbst eine Struktur vorgeben und sie den Teilnehmern "aufdrücken".

Phase 6 (voraussichtlich "Behandlung einzelner Fragen")

- "Fehler": Sich für alles zuständig fühlen, auf alle Fragen sofort und erschöpfend Auskunft geben, Kurzvorträge halten, vorhandenes Material ungenutzt rumliegen lassen.

Nach Abschluß der Simulation zur Studienberatung haben die Tutoren erste Erfahrungen mit ihrer Tutorenrolle gesammelt und sie haben einen möglichen Ablauf der Studienberatung kennengelernt. Die im Training erarbeiteten Vorschläge werden ihnen als "Sammlung von Hinweisen zur Situation Studienberatung" zur Verfügung gestellt.



Sammlung von Hinweisen zur Situation "Studienberatung"

1. Vorstellen des Tutors

- nicht nur Name, mehr über sich erzählen
- eigene Gefühle in der Situation ansprechen, z.B. Unsicherheit
- Rolle/Funktion eines Tutors erwähnen
- Motive für die Beteiligung an der Orientierungseinheit nennen
- Erläuterung der Situation "Studienberatung"

2. Kennenlernen der Teilnehmer

- Namenskarten, Klebestreifen o.ä. anfertigen lassen
- Paarinterview einführen, d.h. der Tutor muß erläutern:
 - warum diese Form der Vorstellung
(wenigstens einen etwas näher kennenlernen/ man muß nicht vor allen über sich sprechen/ man erfährt insgesamt mehr als nur Namen/ nicht so langweilig wie übliche Vorstellungen, weil alle beteiligt)
 - wie es genau abläuft
je zwei Teilnehmer setzen sich zusammen, die sich noch gar nicht oder noch nicht gut kennen (genaue Angaben machen, z.B. rechter Nachbar o.ä., damit keine lange Verwirrung einsetzt) und interviewen sich gegenseitig zu den Fragen insgesamt nicht mehr als 15 Minuten (man kann sich Notizen machen). Nach Ablauf der Zeit stellt jeder seinen Interviewpartner im Plenum vor.
 - welche Fragen/Aufgaben besprochen werden sollten
über sich (was jemand sagen möchte oder der Interviewer wissen möchte); dann wie bist du zu diesem Studium gekommen (Studienwahlmotivation) und Sammeln von Fragen, Problemen, Erwartungen, Interessen zum Studium und Studienablauf
- u.U. zu geeigneter Zeit eine Namensliste der Kleingruppe erstellen und vervielfältigen.

3. Auswertung der Vorstellung, Überleitung zur Sammlung von Fragen

- während der Vorstellung der Teilnehmer: Hinhören, Notizen machen
- nach der Vorstellung: einige der von den Teilnehmern genannten Informationen aufgreifen, an die Tafel schreiben und so überleiten zur weiteren Frage-sammlung.

4. Sammlung von Fragen

- nach Ergänzungen fragen (s. unter 3.)
 - Sammeln ohne Kommentar
 - anschreiben möglichst im Wortlaut
 - Sammelphase nicht zu früh abbrechen
 - wenn Gruppe zögert, Hilfen anbieten (entweder Karten an der Tafel anbringen lassen (pro Frage eine Karte, Filzstifte mitbringen), Zettel mit Fragen reihum gehen lassen, damit Teilnehmer sich anregen lassen - oder, falls Unklarheiten bestehen, gemeinsame Fragen erarbeiten, z.B. aus einem Abschnitt des Erstsemesterinfos)
- Die Sammlung mit Karten kann auch gleich zu Beginn einsetzen, Vorteil ist, daß die Fragen besser sortiert werden können.



5. Strukturieren

- Fragen nach Zugehörigkeit sortieren (numerieren bzw. Karten umkleben)
- Teilnehmer daran beteiligen
- nicht zu viele Themengruppen bilden (4-5)
- Begründung für die Ordnung: Überblick erweitern, Reihenfolge zur Bearbeitung kann leichter bestimmt werden
- nach Dringlichkeit in eine Tagesordnung bringen
- die Gruppe trifft die Entscheidung, der Tutor hilft, wenn zum Beispiel Sachgesichtspunkte für eine bestimmte Reihenfolge sprechen, die die Erstsemester noch nicht kennen
- sich nicht gleich auf den ersten Vorschlag stürzen.

6. Behandlung einzelner Fragen bzw. Fragenkomplexe

- Nachfragen, was genau mit der Frage gemeint war
- Hilfe zur Selbsthilfe (von sich wegleiten, Zusammenarbeit betonen)
- auf vorhandenes Material verweisen (dabeihaben, herumgeben)
- auf OE-Veranstaltungen hinweisen (z.B. Rallye, Planspiel), die zu bestimmten Fragen Hilfen bieten
- auf kompetente Stellen/Personen verweisen (Sprechstunde)
- etwas zusammen unternehmen, erkunden (z.B. beim Mittagessen)
- auf Erfahrungen von Teilnehmern zurückgreifen (Schule, anderes Studium etc.); hier hilft wieder, wenn man bei der Vorstellung aufmerksam war
- Material gemeinsam lesen und Fragen klären
- wenn Erläuterungen nötig sind, diese möglichst kurz halten
- bei allen "Verweisen" kein allgemeines Vertagen auf später, sondern genaue Angaben.



Tutoren berichten erstaunt und auch stolz, wie sie es mit Hilfe dieser Übungen und konkreten Hinweisen geschafft haben, die Erstsemester wirklich zu eigenständigem Vorgehen anzuregen:

Beispiel:

"Die Studenten wollten mehr über die Dozenten und die Seminare erfahren und wir hatten ja verabredet, nichts zu sagen, sondern zu begründen, warum wir dazu nichts sagen wollten.

Sie fingen nach kurzer Zeit an zu überlegen, daß es doch eigentlich unrationell ist, wenn sie nun alle in alle Seminare rennen und sich alle Dozenten ansehen. Und dann stellten sie den Plan auf, daß sie sich immer zu zweit einen Dozenten angucken und dann die Meinung darüber mit allen austauschen. Darauf kamen sie ganz allein. Und daß sie das so durchgezogen haben, das ist für mich ein Zeichen, daß sie das Lernziel erreicht haben, das ich mir für die Gruppe gesteckt hatte, daß sie selber autonom sich Sachen erarbeiten, 'ne Strategie entwickeln und an ein Problem herangehen."

(3) Simulation als Trainingsmethode für weitere Lernsituationen

Fast alle weiteren Lernsituationen der Orientierungseinheit werden in Simulationsverfahren durchgespielt, mit einer Änderung: nicht jeder Student muß in jeder Lernsituation als Tutor simulieren. Verantwortlich für die inhaltliche Planung einer Lernsituation und für Durchführungshilfen ist jeweils eine Arbeitsgruppe von ca. 3-6 Studenten. Diese stellen ihr Arbeitsergebnis vor, indem sie die Lernsituation in Untergruppen als Tutoren anleiten. Tutorenleitfäden werden entweder gleich mitgeliefert oder nach gemeinsamer Auswertung der Simulation von der Gruppe erstellt.

Beispiele für Simulationen in anderen Lernsituationen:

Kennenlernen

Kontaktaufnahme und Kennenlernen geschieht in vielen Fachbereichen über Kennenlernspiele. Die Arbeitsgruppe sichtet, sortiert, stellt vor und leitet an, was ihr an Spielen geeignet erscheint. Folgender allgemeiner Leitfaden ist dabei entstanden:

Spiele zum Kennenlernen - Allgemeine Hinweise für Tutoren

1. Die Tutoren sollen sich von den vorgeschlagenen Spielen diejenigen für ihre Gruppe aussuchen, die ihnen am besten gefallen, da der Spielerfolg auch von der Einstellung der Gruppenleiter zum Spiel abhängt.
2. Die folgenden Spielanleitungen sind ein Vorschlag von uns, die Spiele der Gruppe vorzustellen. Die Gruppenleiter können sich andere Formulierungen überlegen, die aber die wesentlichen Punkte der Spielanleitung enthalten müssen.

Die Anleitungen haben folgenden Aufbau:

1. Spielmaterial
2. Spielbeschreibung
3. Ziel des Spiels
4. Was zu beachten ist
5. evtl. Auswertungshilfen

3. Bei allen Spielen sollte der Spielleiter die Mitspieler vor Spielbeginn besonders auf folgende Punkte hinweisen und während des Spiels auf ihre Einhaltung achten.
 - vor Spielbeginn muß den Mitspielern der Sinn des Spiels klar sein (s.d. Ziele)
 - jeder Mitspieler hat genügend Zeit, seinen (Spiel)beitrag in Ruhe vorzustellen
 - es ist wichtig, daß Spielleiter und Mitspieler die einzelnen Beiträge akzeptieren. Es sollen keine Wertungen vorgenommen werden, d.h. es gibt keine "richtigen" oder "fälschen", "gute" oder "schlechte" Beiträge, sondern unterschiedliche
 - nach dem Spiel steht genügend Zeit zur Verfügung, daß j e d e r in Ruhe über seine Erfahrungen während des Spiels reden kann.

Planspiel

Das Planspiel zur akademischen Selbstverwaltung fordert von den Tutoren eine ausführliche Vorbereitung, unter anderem eine vollständige Simulation des Ablaufs (falls wenig Zeit zur Verfügung steht, kann auch eine kurze mündliche Simulation durchgeführt werden: alle Tutoren sitzen mit verteilten Rollen an einem Tisch und antworten auf Zuruf des Spielleiters nach kurzer Bedenkzeit mit einem Spielschritt. Ein Protokollant notiert an der Tafel in Kurzform den Verlauf der Simulation), d.h.

1. Einführung der Lernsituation Planspiel
2. Vorbereitung des Planspiels
3. (zeitlich gekürzte) Durchführung des Spiels
4. Planspielauswertung

Erarbeitet werden in der Simulation u.a. konkrete Anleitungshilfen für die Arbeit der Tutoren in den Rollengruppen.



spielerische Lernformen

Berufserkundung

Die schwierigste Phase der Lerneinheit Berufserkundung ist die Lernsituation "Vorbereitung auf die Erkundung", in der ein Interviewleitfaden von der Erstsemestern gemeinsam in der Gruppe erarbeitet werden soll. Aufgrund des häufig mangelnden persönlichen Bezuges der Studienanfänger zur Berufspraxis kann sich der Beginn dieser Lernsituation zögernd bis schleppend gestalten, sofern der Tutor zu einer offenen Diskussion aufruft. Aus diesem Grunde sollte diese Lernsituation simuliert werden, um die Tutoren selbst Strukturierungshilfen entdecken zu lassen. So bieten sich zu Beginn der Lernsituation eine Reihe von Aktivierungsmethoden an (brain-storming, Paarinterview, Karten- und Tafelarbeit) nach dem Motto "möglichst nur sammeln, noch nicht diskutieren". Sobald genügend Fragen gesammelt wurden, besteht die Aufgabe der Gruppe darin, die Fragen zu strukturieren und zu gruppieren, eine Arbeitsteilung zu verabreden und einzelne Aufgaben zu delegieren (z.B. Protokoll schreiben). Auch aus diesen Phasen können einzelne Szenen kurz simuliert werden, um mit den Tutoren anschließend über Strukturierungshilfen in dieser Situation zu diskutieren.



(4) Die Themenzentrierte Interaktion im Tutorentaining

Ein weiteres Beispiel für die Vorbereitung der Tutoren ist das Training Lernen und Arbeiten in Gruppen/Themenzentrierte Interaktion (TZI).

"Die TZI ist ein methodisch-didaktischer Ansatz, der neben themen- und sachorientiertem Lernen auch Interaktionsprozesse in Gruppen berücksichtigt. Im Mittelpunkt bleibt immer die Bearbeitung des Themas oder die Lösung des Problems; darüber hinaus aber wird angestrebt, durch stärkere Beachtung und Schulung der Eigen- und Fremdwahrnehmung auch Einstellungen, Gefühle und Bedürfnisse der Gruppenmitglieder sowie die Belange der Gruppe in den Lernprozeß zu integrieren." (BERKING, u.a. 1979, S.29)

Da die Tutoren selbst diese Lern- und Arbeitsprozesse noch nicht kennen, wird diese Lernsituation im Training zweimal durchgenommen. Im ersten Trainingsteil führt der Trainer die Übung mit den Tutoren selbst durch. Er ist damit Modell für die studentischen Tutoren. Im zweiten Trainingsteil leiten die Tutoren der entsprechenden Arbeitsgruppe das von ihnen ausgewählte Übungsspiel bei ihren Tutoren-Kommilitonen selbständig an. Vor allem muß der Tutor die Ziele der Lernsituation vertreten können, und er muß die Feed-back-Auswertung leiten (Regeln der TZI während des Feed-back einhalten). Auch für diesen OE-Teil werden Tutorenleitfäden erarbeitet. Beispiele dafür enthält das Kapitel 6.5. Lernen in Gruppen.

1. Einführung in die Lernsituation

Der Trainer/Tutor hat die Aufgabe, den Studenten die Lernsituation kurz vorzustellen und zu begründen. Dabei sollte deutlich werden: Lernprozesse laufen immer auf zwei Ebenen ab, der kognitiven, die den Inhalt betrifft, und zum anderen der emotionalen, der Beziehungsebene, die meistens durch die Inhalte verdeckt ist und dem einzelnen nicht bewußt ist, durch die sich aber Probleme bei der Zusammenarbeit entwickeln (stören, angreifen, nicht mitarbeiten, Untergruppen bilden, ...). Die folgende Übung soll einen Ansatz bieten, die Interaktionsprozesse in Gruppen mit zu berücksichtigen, mit dem Ziel, Gruppenarbeit befriedigender und effektiver zu gestalten.

2. Einführung in den Ablauf der Übung

Die Übung beginnt mit einer gemeinsamen Gruppenaktivität; die Teilnehmer haben dadurch gemeinsame Erfahrungen, auf die sie sich beziehen können. Diese Selbsterfahrung ist Grundlage für den zweiten Teil der Übung, die Besprechung und Auswertung.

3. Spiel- und Arbeitsphase (60 Minuten)

Vorgegeben wird ein Thema, über das etwa eine Stunde lang gesprochen oder in anderer Form gearbeitet wird. Die Gruppenarbeit ist nicht Selbstzweck. Sie soll vor allem die inhaltliche Auseinandersetzung zwischen den Gruppenmitgliedern gewährleisten und Gruppenprozesse in Gang setzen. Mögliche Übungen und Spiele vgl. Kap. "Lernen in Gruppen". Wenn mit Tutoren gearbeitet wird, die schon einmal Tutoren waren, sollte man beim Training ein für diese

neues Spiel zur Gruppenarbeit auswählen. Im Anhang zu diesem Kapitel wird eine weitere Möglichkeit, die Lernsituation bei den Tutoren einzuführen, vorgestellt. Es handelt sich um die Verwendung eines "Vorspiels".

4. Austausch und Vergleich

Es findet eine kurze Aussprache über das Spiel statt, in der möglichst nicht über die Gruppenteilnehmer gesprochen werden soll. Bei einem Spiel mit mehreren Gruppen wird zwischen diesen ein Austausch und Vergleich der Ergebnisse angeregt.

5. Auswertung

In der Auswertung geht es vorrangig um den Gruppenarbeitsprozeß und die Kommunikation, nicht mehr um die Inhalte, den Gegenstand des Spiels oder der Arbeit. Die Aufgabe des Tutors ist es, die Regeln für das Feed-back vorzustellen und auf ihre Einhaltung zu achten. Er selbst sollte kein Feed-back geben, da seine Rolle seine Beobachtungen und Bewertungen unter Umständen zu gewichtig erscheinen läßt. Falls er darauf angesprochen wird, sollte der Tutor seinen Verzicht auf ein Feed-back auch mit seiner Rolle und Funktion begründen. Die Fragen und Regeln für das Feed-back enthält der Tutorenleitfaden im Kap. 6.5. "Lernen in Gruppen".

Nach Abschluß der Auswertung kann über die Übung selbst noch diskutiert werden.

(5) Rollenspiel im Tutorentaining: Probleme der Gruppenarbeit

Das Training zum Bereich "Probleme der Gruppenarbeit" dient nicht einer bestimmten Lernsituation innerhalb der Orientierungseinheiten. Die Tutoren sollen vorbereitet werden auf schwierige Situationen in der Gruppenarbeit, damit sie, wenn diese in ihrer Gruppe auftreten, überlegter handeln können. Um die Notwendigkeit der Vorbereitung auf solche Situationen deutlich zu machen, hier ein Beispiel für eine Problemsituation, die sehr spontan und damit "falsch" vom Tutor angegangen wurde.

Bericht einer Tutorin:

"Bei mir waren neun Teilnehmerinnen und ein einziger Typ dabei. Das hat mich nun total irritiert. Ich hab immer gedacht: irgendwie muß der sich doch ganz schön beschissen fühlen. Ich hab dann immer geguckt, wie fühlt der sich? Er schien ein bißchen schüchtern und zurückhaltend, hat auch kaum was gesagt, und die anderen waren ziemlich lebendig. Und da hab ich ihn gefragt, ob er sich nicht doof fühlt, mehrfach. Und er meinte "nee". Und dann hat er sich später auch reingekriegt.

Mittlerweile hab ich ihn ganz anders kennengelernt. Und im Feed-back hat er betont, daß er sich am Anfang gerade dadurch doof gefühlt hätte, daß ich immer gesagt hab, wie durcheinander er sein müsse. Er hat gedacht, ich hätte was gegen ihn. Ja genau, ich hab einmal in der Gruppe gesagt, wenn er sich nicht wohlfühlt, dann könne er auch in 'ne andere Gruppe gehen. Ich hab da gar nicht drüber nachgedacht. Aber nachträglich finde ich es toll, daß er das so gesagt hat, gerade weil ich ihn vorher anders eingeschätzt hab."

Weitere Beispiele für Probleme, die in Gruppensitzungen auftreten können (aus GROTH, K., u.a. 1978, S.170 f):

Problem 1:

Für einen Tutor stellt sich die persönliche Beziehung zu einem Teilnehmer als sehr schwierig heraus.

Problem 4:

Wann und wie fängt der Tutor die Sitzung an?

Problem 6:

Ablehnung des von den Tutoren eingegebenen Materials durch die Teilnehmer (JUNNE-Fragebogen; Lebenslauf schreiben)

Problem 7:

Gewünschter Wechsel von Kleingruppenmitglieder in andere Kleingruppen.

Problem 11:

Tutorenselbstverständnis und Tutorenrolle wird zum Problem, wenn der Tutor Bedürfnisse äußert ("Hat der Tutor diese Bedürfnisse als "Tutor" oder als "Mensch"?)

Problem 12:

Die Teilnehmer bleiben passiv; auf die Vorschläge des Tutors erfolgt keine Reaktion.

Problem 19:

Tutoren erleben "Gefahr" zu großer Dominanz eines Teilnehmers - Tutoren erleben Teilnehmer als "Schweiger".

Allgemeinere Fragestellung:

Wie kann in der Klein-/Groß-Gruppe mit "nicht-integrierten" Teilnehmern umgegangen werden?

Im Training werden Situationen, mit denen die Tutoren häufig konfrontiert werden, für die Rollenspiele ausgewählt. Nach unserer Erfahrung können in einer Trainingssitzung 3-4 Spiele durchgeführt werden. Jeder Teilnehmer bekommt eine schriftliche Rollenanweisung. Der Tutor erhält zusätzlich noch eine inhaltliche Aufgabe.

Die Studenten machen sich mit ihrer jeweiligen Rolle vertraut, dabei findet kein Austausch statt.

Übung 1:

Verteilt werden z.B. folgende Rollen: Tutor/ Gruppendynamiker/ Anekdoten-
zähler/ Leistungsbeflissener/ Unlustiger/ Schweiger 1,2,3/ "Du selbst".

Tutor-Rollenbeschreibung

Du bist der Tutor in einer Gruppe von Erstsemestern. Du bereitest Dich mit Deiner Gruppe auf eine Praxiserkundung vor, die nächste Woche in sozialpädagogischen Einrichtungen stattfinden wird.

Du schlägst die Erarbeitung eines Interviewleitfadens vor (für die Gespräche, die bei den Besuchen mit den Praktikern geführt werden).

In der Anlage hast Du ein Musterbeispiel für einen solchen Leitfaden. Er ist aber nur zu Deiner eigenen Information bestimmt, denn die Gruppe soll ihren Bogen möglichst selbstständig erarbeiten.

Nachdem Du Dich auf das Thema eingestellt hast, machst Du Dir Überlegungen zur Gruppenarbeit:

1. Überleg Dir einen geeigneten Anfang (z.B. wieviel Vorgaben Du geben willst)
2. Überleg Dir, welche Fragen Du selber als unverzichtbar für die Interviews ansiehst.
3. Du kannst als Tutor viele Tätigkeiten ausführen oder übernehmen, aber über-
nimm Dich dabei nicht! Konzentriere Dich auf das Wesentliche. Überleg aber,
welche Arten von Tätigkeiten das Thema günstigerweise zuläßt oder nahelegt,
z.B.
 - Sammeln von Beobachtungen, Fakten, Daten u.ä.
 - Sammeln und Strukturieren von Argumenten
 - Rednerliste führen
 - Thema definieren, Aufgabe präziser herausarbeiten u.ä.
 - auf Teilnehmer aktivierend einwirken, Streit schlichten u.ä.
4. Überleg dabei aber auch, wie Dein Verhalten auf die Teilnehmer wirken soll
(kompetent, aufmerksam, aktiv, ruhig, strukturierend, gruppendynamisch, an-
regend, brilliant, witzig, originell, ...)

Rolle Gruppendynamiker

Du bist es gewohnt, vornehmlich auf das Geschehen in der Gruppe zu achten. Ge-
legentlich interessiert Dich das Thema und die inhaltliche Seite der Diskussion weniger als
der Umgang der Gruppenmitglieder miteinander. Überhaupt besitzt Du ein feines Gespür für
gleichberechtigte Gruppenarbeit und demokratische Verhaltensweisen. Du versuchst deshalb,
sobald Du bemerkst, daß sich einige Teilnehmer wenig oder gar nicht beteiligen, darauf hin-

zuwirken, diese Teilnehmer wieder in die Arbeit einzubeziehen. Du machst
dies selbstverständlich ebenfalls auf sehr überlegte, demokratische Wei-
se, ohne andere zu verletzen. Sehr empfindsam bist Du auch für autoritä-
re Verhaltensweisen des Leiters, die Du im Interesse der anderen zu-
rückweist. All dies tust Du selbstverständlich in der typischen Art
eines Gruppendynamikers - nicht wahr?



Rolle Anekdotchenerzähler

Du bist es gewohnt, die Dinge etwas aus Deiner Erlebnisperspektive zu sehen. Stets fallen Dir zu dem, was diskutiert wird, private Erinnerungen, eigene Erfahrungen, konkrete Erlebnisse ein, und Du beeilst Dich, diese "illustrativen" Geschichtchen in die Diskussion zu streuen - nach dem Motto: "Als ich ... da traf ich ... der erzählte mir ... da begegnete mir ... also geschah etwas ... usw." Es fällt Dir dabei gar nicht auf, daß andere Deine Art, Anekdoten vorzubringen, vielleicht für störend halten könnten.

Rolle Leistungsbeflissener

Du bist eifrig. Du möchtest Dich gern beteiligen - ob Deine Argumente so ganz hinhauen oder nicht. Beizutragen gilt Dir alles.

Es ist Dir wichtig, daß etwas erledigt wird in der Gruppenarbeit, daß Ergebnisse produziert werden, die man schwarz auf weiß mit nach Hause nehmen kann. Deswegen bekümmert Dich die Leistung der gesamten Gruppe.

Gleichzeitig hast Du gewisse Ansprüche und erzeugst durch weitere, neue, originelle oder schwierige Aufgabenstellungen einen zusätzlichen Leistungsdruck auf die Gruppe.

Rolle der Unlustige

Du hast eigentlich keine Lust mehr zu diskutieren. Aber Du wagst es nicht, diese Unlust zur Sprache zu bringen, weil Du nicht weißt, wie die anderen darauf reagieren würden. Vielleicht bist Du Dir auch noch nicht ganz selber im Klaren, daß Deine Müdigkeit auf Desinteresse zurückzuführen ist. Vielleicht glaubst Du nur, Du hättest den rechten Start versäumt.

Wenn Du von anderen auf Deine scheinbare Unlust hin angesprochen wirst, reagierst Du ausweichend oder denkst Dir irgendetwas anderes aus, was Dir gerade in den Kopf kommt.

Rolle Schweiger

Dir fehlt der Mut zum Reden. Es beeindruckt Dich ständig, was die anderen reden und wie sie reden. Immer willst Du gerade sagen, was andere Dir kurz zuvor weggenommen haben. Du steckst zurück. Es erscheint Dir schwierig, überhaupt die Diskussion zu verfolgen, geschweige denn Dich zu beteiligen. Du vermutest seit langem, daß hier Deine Schwierigkeiten liegen, aber eingestanden hast Du Deine Ängste noch nie richtig. Eigentlich denkst Du, daß vieles sich mit dem Wechsel der Umgebung verändern würde.

Falls Du auf Dein Schweigen hin angesprochen wirst, überlegst Du Dir ein Sätzchen. Ob Du es diesmal fertigbringst, Deine Probleme öffentlich darzulegen, oder fällt Dir wieder eine Ausflucht ein?



Rolle Schweiger

Dir ist es lieber, wenn andere reden. Du fühlst Dich ansonsten gut beim Zuhören. Beobachten tust Du auch gerne. Vielleicht ist es Dir auch ein wenig egal, was da diskutiert wird, den richtigen Ernst bringst Du dafür nicht auf. Du fühlst Dich auch dann nicht unwohl, wenn Du auf Dein Schweigen hin angesprochen wirst und reagierst offen entwaffnend.

Rolle Schweiger

Es ist schon ein bißchen viel, was einem hier zugemutet wird. Jetzt diskutieren die schon stundenlang. Da gibt es andere Probleme zu bedenken, in der Arbeit, zu Hause. Eigentlich hast Du im Moment kein Interesse mehr, machst einen gelangweilten Ausdruck, bist müde und hättest wohl gern mal Pause, um Dich wieder zu fangen. Vielleicht ist dann ein Weiterarbeiten möglich. Aber Dir fällt das auch erst so richtig auf, nachdem Du auf Dein Schweigen hin angesprochen wirst.

Das Spiel dauert etwa 5-10 Minuten (bis das Problem deutlich wird, der Tutor versagt o.ä.).



Der Trainer leitet die Auswertung nach folgenden Fragen und Gesichtspunkten:

1. Einschätzung:
 - Selbsteinschätzung des Tutors
 - Was hat er Eurer Meinung nach gut gemacht?
 - Welches Verhalten habt Ihr nicht so gut gefunden?
2. Rollen gegenseitig vorstellen (Rollenbeschreibungen vorlesen)
3. Was war das Problem? hier: S c h w e i g e r
4. Wie ist der Tutor mit den Schweigern umgegangen? Welche Möglichkeiten seht Ihr, mit wenig aktiven Teilnehmern umzugehen?
5. Bei der Bearbeitung dieses Problems sollte zur Sprache kommen:
 - verschiedene Arten von Schweigen (Gründe)
 - Möglichkeit, Gefühl, Interpretation der Situation als Tutor anzusprechen
 - Ziel ist es, alle zu beteiligen; es sollten die Erfahrungen der Betroffenen herausgelockt werden; der Tutor sammelt, strukturiert. Eine Aktivität kann durch günstigen Methodeneinsatz erreicht werden:

Mögliche Maßnahmen zur Aktivierung von Gruppenmitgliedern:

- a) Brain-storming mit Karteikarten, auf denen jeder seinen Einfall/Gedanken aufschreibt. Karten aushängen, strukturieren (also nach Merkmalen ordnen), Prioritäten setzen und danach diskutieren (jeder interpretiert seine Gedanken).
- b) Reih-um-Gespräche (nicht nach der Rednerliste): Jeder gibt der Reihe nach seine Meinung zum Thema ab. Es sollte jedoch jemand anfangen, von dem der Tutor vermutet, daß er das Anspruchsniveau an den Diskussionsbeitrag nicht zu hoch schrauben wird. Das Reih-um-Gespräch darf nicht die normale Diskussion ersetzen, sondern nur ein Meinungsbild der Gruppe herstellen.
- c) Diskussionsleiter: Der Tutor/Hochschullehrer sollte nach Möglichkeit nicht ständig den Diskussionsleiter stellen (allenfalls am Anfang). Der Tutor sollte seine Meinung nicht zu sehr in den Vordergrund stellen, sondern stärker mit Fragen und Problemhinweisen reagieren. Zusammenfassungen, Überblick geben.
- d) Der Tutor sollte schweigende Mitglieder ins Gespräch ziehen. Er sollte darauf achten, auch die schweigenden Mitglieder anzusehen, ggf. auf eine non-verbale Reaktion (Mimik, Gestik) reagieren. Der Tutor könnte schweigende Mitglieder auch außerhalb der Gruppensitzung privat ansprechen. Wenn ein schweigendes Mitglied ein Argument äußert, sollte der Tutor darauf eingehen oder andere darauf hinweisen, damit es im Gespräch aufgenommen wird. (Es besteht nämlich die Tendenz, die Argumente der angesprochenen Teilnehmer stärker zu berücksichtigen)
- e) Der Tutor sollte Möglichkeiten bedenken, wie er die Bevorzugung hochmotivierter und informierter Teilnehmer abbaut: Redezeitbegrenzung, längere Dialoge zwischen Hochmotivierten abstoppen. Rednerliste führen.
- f) Verständnisschwierigkeiten vermeiden: möglichst wenig Fremdwörter (Herrschaftssprache): Ggf. notiert ein Teilnehmer mal sämtliche Begriffe, die in einer halben Stunde vorkommen, von denen er glaubt, daß man sie in der Gruppe nicht versteht. Anschließend wird die Liste verlesen und erklärt.

6. Zusätzliche Probleme zu dem Problem der Schweiger:
 - Leistungsbeflissener - Methoden anbieten, die verhindern, daß die ganze Gruppe gestört wird, z.B. Kleingruppenarbeit.
 - Anekdotchenerzähler - Problem formulieren, die Gruppe bei der Lösung mit einbeziehen.
 - Der Gruppendynamiker nimmt meistens seine Rolle nicht wahr. Er hat die Möglichkeit, als "außenstehende" Person die Dinge anzusprechen, die die Gruppenarbeit stören.



Übung 2:

Verteilt werden z.B. folgende Rollen: Tutor/ Tutor-Opponent/ Clown/ Sympathie-
werber/ Schweiger 1,2/ Unlustiger/ "Du selbst" (2)

Tutor-Rollenbeschreibung

Du erhältst die Aufgabe, als Tutor eine Diskussion zu folgendem Thema anzuleiten: "Selbstverständnis des Tutors in der Orientierungseinheit - Rollenbeschreibung -" (Für Deine eigene Vorbereitung erhältst Du einen zweiten Handzettel mit Vorschlägen zum Thema. Lies ihn jetzt).

Nachdem Du Dich auf das Thema eingestellt hast, machst Du Dir Überlegungen zu Gruppenarbeit.

1. Welche Ziele verfolgst Du in der Diskussion über das Thema?
So ein Ziel könnte z.B. sein:
 - jeder soll seine eigene Vorstellung von seiner Tutorenrolle entwickeln (?)
oder aber
 - Du möchtest gerne, daß alle Deine Auffassungen vom Selbstverständnis des Tutors teilen (wie im Handzettel beschrieben) (?)
oder aber
 Was ist Dein Ziel?
2. Du überlegst Dir einen günstigen Weg für die Gruppenarbeit
So ein Weg könnte z.B. sein:
 - Du hältst einen einleitenden Vortrag
oder aber
 - Du versuchst aus der Gruppe eine Definition der Tutorenrolle herauszuholen
oder aber
 - Du versuchst, Erfahrungen der Teilnehmer aus der letzten OE berichten und sammeln zu lassen, positive und negative
oder aber
 Was für einen Weg hast Du Dir überlegt?
3. Womit beginnst Du?

Thema-Anmerkungen zum Selbstverständnis des Tutors in der OE:
Gerade im Umgang mit Erstsemestern ist es wichtig, ihnen weder Informationen noch Meinungen aufzudrängen, sondern die Erstsemester zu eigener Lernaktivität, Meinungsäußerung usw. anzuregen.
Bei Informationsproblemen agiert der Tutor nicht als Wissensvermittler oder Informationsspeicher, sondern zeigt Möglichkeiten auf, wie die Teilnehmer sich selbst informieren können. Bei Diskussionen regt der Tutor durch Fragen und Problemstellungen eine Diskussion an, er hält sich dabei selbst etwas zurück und agiert nicht als "Quelle aller Erfahrungen".
Die Tutorenrolle ist dementsprechend zu bestimmen als FACILITATOR (ROGERS), d.h. er regt an, schlägt vor und unterstützt Gruppenaktivitäten, kurz: er aktiviert und erleichtert die Arbeit, indem er strukturiert, Verfahrensvorschläge macht, die Gruppe einbezieht und diese letztlich entscheiden läßt.

Inhaltlich hält sich der Tutor zurück, um die Szene freizumachen für die anderen, denen er nur verfahrensmäßig hilft. Dabei stehen ihm eine Reihe von Gruppenarbeitsmethoden zur Verfügung: Rednerliste führen ...
Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt!



Rolle Tutor-Opponent

Du hast die Rolle eines Opponenten des Tutors, d.h. Du versuchst ihm zu widersprechen, wann immer Du kannst, weil Du

- mit den Verfahrensvorschlägen des Tutors nicht einverstanden bist (Du denkst Dir andere aus)
- mit der Art und Weise nicht einverstanden bist, wie der Tutor mit der Gruppe umgeht, strukturiert
- eine andere Vorstellung von den Zielen der Arbeit, vom Thema usw. hast

Beispiele: wenn der Tutor vorschlägt, Erfahrungen aufarbeiten zu wollen, drängst Du beispielsweise auf Definitionen (und umgekehrt); wenn der Tutor Vorschläge sammeln will, lehnt Du dies Verfahren als zu zeitaufwendig ab (oder schlägst es vorwurfsvoll vor, wenn der Tutor nicht auf diese Idee gekommen ist usw.)

Versuch herauszubekommen, welches Ziel der Tutor hat, wo er hinsteuern will, und widerspreche ihm heftig, indem Du Dir etwas anderes ausdenkst. Laß Dich nicht so schnell kleinkriegen! Rede viel und ungefragt!

Rolle Clown

Es befriedigt Dich, wenn Du die Lacher auf Deiner Seite hast. Einen guten Witz hast Du schon immer geschätzt. Überhaupt sollte man die ganze Angelegenheit nicht so tierisch ernst nehmen. Da die Rednerliste nur für inhaltliche Beiträge da ist, bist Du völlig frei, Deine kurzen Zwischenbemerkungen mal zwischendurch anzubringen. Deine Art ist nett und freundlich. Dir kann doch keiner übelwollen.

Rolle Sympathiewerber

Du hast das Gefühl, daß Du die Sympathie der anderen benötigst. Du bringst Dich daher ganz persönlich ein, machst so eine Art "Selbstgeständnisse" und suchst die Beachtung der anderen auf Dich zu ziehen. Die anderen müssen Dir doch einfach zuhören, wenn Du von Deinen persönlichen Problemen und Schwierigkeiten berichtest. Die können Dich doch nicht hängenlassen!



Auswertung

Punkte 1 und 2 siehe Auswertung zur Übung 1

3. Was war das Problem? - hier hauptsächlich: T u t o r - O p p o n e n t ,
D o m i n a n z
4. Entsprechend Auswertung zur Übung 1
5. Bei der Bearbeitung dieses Problems sollte angesprochen werden:
Die Reaktion, die der Tutor am ehesten zeigt: er nimmt den Opponenten als persönlichen Rivalen an. Das ist für die Gruppe und für das Thema unfunktional.
Was kann der Tutor tun, wenn ein "Tutor-Opponent" in der Gruppe ist?
 - seine persönliche Befindlichkeit ansprechen, soweit er dazu in der Lage ist
 - Die sich widersprechenden Positionen scharf formulieren und die anderen Gruppenmitglieder an der Entscheidung beteiligen
 - Kontroverse Diskussion in zwei Gruppen zu den Positionen anregen.

Mögliche Maßnahmen, das Dominieren einzelner Gruppenmitglieder zu vermeiden:

- a) Keine zu langen Redebeiträge des Tutors/Hochschullehrers oder einzelner Gruppenmitglieder (gegenseitig kontrollieren)
- b) Aufmerksame Beobachtung des Gruppenverhaltens (z.B. Bildung von Untergruppen, Absonderung bzw. Profilierung einzelner Gruppenmitglieder). Darauf achten, ob Teilnehmer durch den Diskussionsstil eingeschüchtert werden.
- c) Bei Entscheidungen alle Gruppenmitglieder abstimmen lassen. Möglichst einvernehmliche Entscheidungen treffen (KampfAbstimmungen nur notfalls).
- d) Der Tutor sollte versuchen, seine Emotionen (Unbehagen oder Freude) in der Gesprächsrunde mitzuteilen.
- e) Unterschiedliche, auch gegensätzliche Meinungen akzeptieren, Fehler offen eingestehen.
- f) Der Tutor sollte sich generell im Hintergrund halten, aber jederzeit zu Auskünften bereit sein.
- g) Gemeinsam eine Wandzeitung erstellen, auf der z.B. Ideen und Wünsche der Gruppenmitglieder zum Thema festgehalten werden.
6. Zusätzliche Probleme in der Situation:
Der Clown - es besteht für den Tutor, wenn überhaupt, nur die Möglichkeit, die Störung ernsthaft anzusprechen.
Sympathiewerber - eingehen auf ihn, aber gleichzeitig deutlich machen, was das Verhalten für die Gruppe bedeutet; Gruppe wieder mit einbeziehen.

Nach Bearbeitung der angeleiteten Rollenspiele sollen die Teilnehmer ihre eigenen Probleme zur Gruppenarbeit äußern und besprechen können. Als zusätzliche Hilfe kann den Tutoren die folgende Zusammenstellung über Probleme in Gruppen und ihre Lösungsmöglichkeiten gegeben werden:

In der Matrix wird der Versuch unternommen, in grob vereinfachter Form typische Formen bzw. Phasen der Gruppenarbeit zu unterscheiden (linke Spalte) und aufzulisten, welche Probleme und Risiken in diesen Phasen auftreten und wie sie gelöst werden können (mittlere Spalte). Mit der Zuordnung von Phasen und Problemen ist allerdings nicht gemeint, daß bestimmte Probleme nur in diesen Phasen auftreten, sondern lediglich, daß sie am Beispiel konkreter Gruppenarbeitssituationen besser diskutiert werden können. Schließlich verzeichnet die Matrix (rechte Spalte) unangemessene und angemessene Verhaltenweisen und -strategien des Tutors. Mit diesen Bewertungen ist eine Gefahr verbunden: Die "Tips" sollten

nicht als allgemeine Handlungsmaximen mißverstanden werden, sondern stellen nur ein Repertoire möglicher Handlungen dar, als Anregung für den Tutor, von dem stets eine genaue Analyse und Reflexion der in der jeweiligen Situation vorliegenden konkreten Bedingungen erwartet wird. Die einzelne Entscheidung für ganz bestimmte Maßnahmen kann dem Tutor nicht durch allgemeine Maximen abgenommen werden.

Phasen der Gruppenarbeit	Verhalten der Gruppe		Verhalten des Tutors	
	Probleme, Risiken	Lösungsmöglichkeiten	unangemessen	angemessen
1. Einführungs- oder Informationsphase a. die Studenten sollen informiert werden bzw. b. die Studenten wollen informiert werden (z.B. Informationen zum Überleben; Einführung in das Studium, in die Orientierungseinheit)	Es ist ein starkes Informationsbedürfnis vorhanden; die Studierenden zeigen eine ausschließliche Fragehaltung; die Studierenden erwarten alle Antworten auf ihre Fragen unmittelbar vom Tutor.	motivieren zu einem aktiven, selbständigen Verhalten in der Informationssuche und -beschaffung; anregen zu wechselseitigen Informationen der Studierenden untereinander; anregen zur Diskussion von Problemen (Hintergrundinformation)	der Tutor beantwortet jede Frage selbst, er beantwortet jede Frage sofort, er doziert; der Tutor versucht, auch Fragen zu beantworten, über die er zu wenig weiß	der Tutor sammelt die Fragen (aufschreiben) strukturiert die Fragen nach inhaltlichen Gesichtspunkten; er gibt Möglichkeiten der Informationsbeschaffung an, regt an zur selbständigen Informationssuche, regt eine Diskussion über einige Probleme an
2. Phasen, in denen das Verhalten der Gruppe bzw. der Gruppenmitglieder thematisiert wird a. Teilnehmer lernen sich kennen b. der Diskussion- und Arbeitsprozeß c. das Verhalten einzelner Gruppenmitglieder wird kritisiert	a. es überwiegen Kontaktbedürfnisse, während das Ziel und Thema der Gruppenarbeit in den Hintergrund gedrängt werden; b. + c. es treten Konflikte zwischen den Teilnehmern auf (Führungsrollen, Feindseligkeit, Spannungen, Aggressivität, Clownerie, Abweichung, Verweigerung)	a. die Gruppe lernt sich kennen, erreicht eine angemessene Befriedigung ihrer Kontaktbedürfnisse und wendet sich der weiteren Arbeit zu; das Kontaktbedürfnis wird als vorübergehende Phase begriffen; das Verhältnis der Diskussion zu den Zielen der Gruppe wird erklärt; b. + c. Gruppe erkennt Konflikt, diskutiert ihn mit Zurückhaltung, analysiert Gründe und wehrt bedrohliche Folgen ab	a. der Tutor würgt Diskussion ab und beharrt auf nächstem Arbeitsschritt; oder aber der Tutor läßt das Gespräch eibfach laufen; b. + c. der Tutor greift zugunsten einer Position ein, beurteilt das Verhalten einiger Teilnehmer	a. informative gegenseitige Vorstellung der Teilnehmer; analysieren der Gruppengeschichte und Gruppensituation; Ansprechen der Bedürfnisse, akzeptieren der Gründe, thematisieren der Situation. Entwickeln von Perspektiven und Alternativen (z.B. private Situationen) b. + c. Thematisieren der eigenen Sicht, Situation bewußt machen, entsprechende Entscheidungen herbeiführen.
3. Ziel und ergebnisorientierte Diskussion a. es besteht ein Thema, eine Aufgabe ist gegeben und b. die Diskussion soll mit einem Ergebnis, der Arbeitsprozeß mit einem Produkt abgeschlossen werden	die Aufgabe ist nicht verstanden worden, das Problem wird nicht eingesehen; die Voraussetzungen, die Aufgabe zu lösen, fehlen; die Gruppe weicht der Aufgabe aus, sie verzettelt sich in Teil- oder Randproblemen	die Aufgabe motiviert, erzeugt Aufmerksamkeit; die Gruppe arbeitet produktiv, ist einsatzfreudig; der Einsatz der Mittel wird geplant (Zweckmäßigkeit, Zeitökonomie)	der Tutor verkennt die Abfolge der Lern-Arbeitsschritte; er beherrscht die Aufgabe selbst nicht; er bohrt mit Fragen, er gibt Antworten vor.	Tutor vergewissert sich, daß Aufgabe verstanden, daß nötige Informationen vorhanden, hilft ungleichen Informationsstand abbauen; Thema wird von Studenten selbst erneut formuliert; es wird ein gemeinsamer Arbeitsplan entwickelt; Thema wird ausgesetzt, Informationsphase stattdessen zwischengeschaltet oder eine Diskussion über den Verlauf und Stand des Arbeitsprozesses und die Ursachen der Schwierigkeiten.
4. Problemorientierte Diskussion a. ein Problem wird ohne festgelegte Aufgabe nach allen Seiten hin diskutiert b. es wird eine genaue Aufgabenteilung erst gesucht	a. Schweigen aller; Angst einiger Teilnehmer; b. eine Minderheit redet, während die Mehrheit schweigt c. alle tragen mehr oder weniger zur Diskussion bei, aber man kommt in der Sache nicht weiter, tritt auf der Stelle	alle in der Gruppe haben den Mut, auch offensichtlich vorläufige Aussagen zu treffen, unvollständige Einsichten zu berichten, Sachverhalte zu bewerten; die Gruppe reagiert spontan und einfallreich	der Tutor nimmt Schlußfolgerungen vorweg, beantwortet auftretende Fragen direkt; er bewertet vorschnelle Aussagen, ist unfähig, das Problem präzise zu formulieren; er verstärkt die Angst der Teilnehmer durch Erhöhung des Anspruchsniveaus oder Äußerung von Vorwürfen	der Tutor gibt Hilfen durch angemessene Strukturierung der Diskussion, Zusammenfassungen, Pointhierungen der Positionen, Aufzeigen von weiteren Perspektiven; der Tutor gibt Fragestellungen an Teilnehmer zurück; er besetzt die Fähigkeit, Fragen zu formulieren, in anderer Form zu stellen und eine Erhöhung der Komplexität zu vermeiden; schiebt Informationen nach; notfalls aus der Diskussion heraustreten und das Problem der Beteiligung aller am Arbeitsprozeß zur Diskussion stellen

Eine noch ausführliche Sammlung bietet die "Übersicht über Probleme in Arbeitsgruppen" (GROTH, K. u.a. 1978, S. 155-169)

Fachbereich Informatik

M.Jantzen/H.Oberquelle

Lernsituation "Feed-Back und andere Probleme themenzentrierter Interaktion"

Trainerpapier

Beginn der Lernsituation

Ansprechen der "Tutoren (TT)":

"Die heutige, von uns vorbereitete Lernsituation soll sich, wie Ihr ja wißt, mit Problemen der themenzentrierten Interaktion beschäftigen. Wir werden in 4 Phasen vorgehen, in deren Verlauf wir Euch dann weitere Informationen über den Lernbereich etc. geben werden.

Phase I ist eine Vorbereitung durch Einzelarbeit. Dauer nicht lange. Phase II ist eine Vertiefung der Vorbereitung und Einstimmung in die III. Phase. Schon etwas länger sind: Phase III als Arbeitsphase und Phase IV als Auswertungsphase (beide etwa gleich aufwendig).

Zunächst Phase I:

Jeder von Euch erhält jetzt ein Aufgabengebiet (TT-papier 1 verteilen). Lest es Euch durch und bearbeitet die Aufgabe. Wir werden spätestens nach 5 Minuten eine Vorwarnung geben und dann diese Phase abbrechen. Bitte stört Euch nicht durch Reden, bis die Zeit vorbei ist."

Nun bearbeiten die TT die Aufgabe. Wer fertig ist, wird sein Blatt beschrieben haben und gefaltet deutlich auf den Tisch legen.

Tutorenpapier 1 (Phase I)

Folgende Situation hat wohl jeder Student schon einmal in dieser oder ähnlicher Form erlebt. Es sollte daher auch für Dich möglich sein, Dich in diese Situation zu versetzen.

Nimm an, Du arbeitest schon seit Beginn des Semesters mit zwei anderen Studenten, Klaus und Petra, in einer Arbeitsgruppe zusammen, um die Übung zu der Vorlesung "Diskrete mathematische Strukturen" zu bearbeiten. Letzte Woche hattet Ihr Euch zuletzt getroffen und verabredet, daß jeder von Euch die wichtige Aufgabe Nr. 13 zunächst selbst lösen sollte, denn der Lösungsweg und das vertiefte Verständnis der Aufgabe ist wichtig, um der Vorlesung weiter folgen zu können. Du hast Dich redlich bemüht, aber Dir war es nicht möglich, eine richtige Lösung für die Aufgabe zu finden. Das Vorlesungsskript ist auch so unübersichtlich und knapp, daß es dazu keine richtige Hilfe war. Ähnlich ging es Klaus, der auch mit der Aufgabe scheiterte, obwohl er sich fast das gesamte Wochenende damit beschäftigt hatte.

Heute nun trifft sich Eure Arbeitsgruppe gerade wieder und Du sprichst Petra daraufhin an, daß Klaus und Du das nicht habt schaffen können, weil Euch die Aufgabe zu schwer war. Darauf reagierte Petra so:

'Das begreife ich nicht! Das ist doch ganz einfach, ich hab das eben auf der Bahnfahrt hierher runtergeschrieben!'

Stelle Dir diese Situation so realistisch wie möglich vor und überlege, wie Du nun der Petra geantwortet hättest.

Knicke dann das Papier und lege es deutlich vor Dich auf den Tisch, damit wir sehen können, wer schon fertig ist.



Übergang zu Phase II:

Tr. zählt nun so ab, daß gleichgroße Gruppen von min. 6 bis max. 10 entstehen. (Also z.B.: 1, 2, 3, 1, 2, 3, ... alle mit gleicher Zahl in eine Gruppe. Dadurch werden enge Bekanntschaften etwas zerrissen und die Gruppenmitglieder fühlen sich - realistischer - etwas fremd miteinander).

Jede TT-Gruppe geht mit ihrem Trainer in getrennten Raum. Dort setzen sich alle TT und der Tr. im Kreis an großen Tisch.

Nun beginnt Phase II:

Tr.: "Ihr habt Euch eben in eine Situation hineinversetzt, die wohl die meisten von Euch schon mal erlebt haben, und Euch vorgestellt, wie Ihr reagieren würdet. Lest Euch doch bitte jetzt einmal reihum Eure Äußerungen vor. Danach diskutieren wir kurz darüber.

Welche Reaktionen sind sich ähnlich? Worin?

Was sind besonders gegensätzliche Reaktionen? Worin sind sie anders?

Welches Ziel (Zweck) hat jede Antwort?

Drücken die Antworten die wirklichen Gefühle der Betroffenen in der (vorgestellten) Situation aus?

Welche Antwort kommt Euch am passendsten vor? Warum?

Ich werde Eure Diskussionsbeiträge stichwortartig protokollieren; das hilft, das Gespräch zu strukturieren. Also, vielleicht beginnst Du einmal mit dem Vorlesen Deiner Reaktion."

Der Trainer sagt **n i c h t**, daß er **n u r** protokollieren will, sondern nur, daß er diese Funktion gern auch übernehmen will! Er ist, besonders zu Beginn, Diskussionsleiter, zieht sich aber mehr und mehr als Protokollant zurück. (Auch physisch, durch zurücklehnen, TT nicht mehr immer ansehen bei deren Beiträgen.)

Wenn keine neuen Gesichtspunkte mehr kommen (der Tr. als Diskussionsleiter hat da die Möglichkeit zu steuern) und ungefähr deutlich wurde, daß es um das Problem des Feed-back-Gebens geht, kommt die

Überleitung in die Phase III:

Tr. weist darauf hin, daß es um das Feed-back-Geben ging:

Wie teile ich mit, wie ich mich fühle?

Wie teile ich mit, wie fremdes Verhalten auf mich gewirkt hat?

Wie teile ich mit, daß ich ein anderes Verhalten erwarte?

Da gab es verschiedene Möglichkeiten (siehe Protokollnotizen).

Tr. weist deutlicher darauf hin, daß die TT in der OE oft in die Lage kommen, Feed-back geben zu wollen oder zu müssen. Auch sind sie in gewisser Weise Vorbilder und sollten deswegen fähig sein, angemessenes Feed-back zu geben. Schließlich sollen sie selbst als Trainer in der OE bei dem TZI-Spiel das Feed-back-Problem wahrnehmen und ansprechen können.



Daher ist eine Vertiefung dieser Rückmeldungsproblematik nötig und wichtig. Phase III soll das leisten.

Tr steht auf und verteilt TT-Papier 2.

Tutorenpapier 2 (Phase III)

Das richtige Geben und Empfangen von Rückmeldungen über Verhaltensweisen und ihre Wirkungen auf die Teilnehmer einer Gruppe (=Feed-back) ist anerkannt wichtig für das Funktionieren guter Gruppenarbeit. Sehr oft kommt sonst die eigentliche Arbeit am Thema nicht mehr voran, weil der eine sich durch gewisse Verhaltensweisen des anderen zu sehr gestört fühlt. Der andere weiß aber gar nicht, wie sein Verhalten auf den einen wirkt (und es wirkt vielleicht ja nur auf diesen so). Also sollte er das erfahren, denn möglicherweise kann er sein Verhalten dann ganz leicht ändern. Nun ist es aber nicht einfach, immer so Feed-back zu geben, daß dieses auch als solches anerkannt und akzeptiert wird. Eure Gruppe hat die Aufgabe, eine Liste von mindestens 5 bis 7 Regeln für angemessenes und erfolgreiches Feed-back aufzustellen. Mit der Abgabe der Liste, der alle Gruppenmitglieder zustimmen sollen, ist die Aufgabe beendet. Denkt dabei nicht nur an das, was bisher gesagt wurde, sondern bezieht auch andere denkbare Situationen mit ein. Stellt Euch auch Eure spätere Tutorenrolle in der OE vor und wann Ihr dort vielleicht Feed-back geben wollt. Denkt an Vorgesetzte, Chefs, Eltern, Freunde usw.

Er sagt in etwa: (Tr setzt sich nicht wieder auf seinen Stuhl zurück!) "bitte bearbeitet nun die hier gestellte Aufgabe allein. Ich als Trainer möchte dabei jetzt nicht mehr mitdiskutieren oder irgendwie eingreifen, weil ich glaube, daß das Euch nur stören wird, Ihr nur an mich bestimmte Erwartungen habt und andererseits ich selbst eine viel zu vorgefaßte Meinung zu alledem habe. Schließlich haben wir ja diese Lernsituation geplant und uns daher schon im Vorwege viele Gedanken zu der jetzt kommenden Phase III gemacht, speziell eben zu den Inhalten und möglichen Ergebnissen dieser Gruppenarbeit. (Stuhl zur Seite ziehen) Ich werde mich einfach etwas zur Seite setzen und dann Bescheid sagen, wenn ich meine, daß wir diese Phase abbrechen können."



4. Methodenkompodium

Lernsituation	Brain-storming
Ziele	Ideen, Gedanken, Informationen, Daten finden
Lernform	Brain-storming: verschiedene Instruktionen, z.B. die Methode 6-3-5: 6 Leute schreiben je 3 Sätze/Begriffe auf ein Blatt und geben diese Blätter jeweils an 5 andere weiter, die ihrerseits 3 weitere Sätze darunter schreiben
Gruppengröße	z.B. 6
Dauer	30 - 60 Minuten
Unterlagen Material	Papier
Probleme bei der Durchführung	Regel Einhaltung, Kritik von Ideen ist verboten
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutorentaining	
geeignete Ver- tiefungspapiere	
Abwandlungen	
Quellen	

Lernsituation	Blitzlicht
Ziele	Erkundung des Gruppenklimas, Einholen von Informationen oder Entscheidungen bei allen Gruppenmitgliedern
Lernform	Reihum in fester Reihenfolge Stellung nehmen zu einer vorgegebenen Frage, mit nur 1 oder 2 Sätzen
Gruppengröße	6 - 8
Dauer	3 - 5 Minuten
Unterlagen Material	keine
Probleme bei der Durchführung	keine Diskussion während der Blitzlichtrunde, ebenfalls keine rhetorischen Rückfragen
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutorentaining	üben, eine präzise Frage zu formulieren; üben, die Form zu erläutern und den Einsatz zu begründen
geeignete Ver- tiefungspapiere	
Abwandlungen	
Quellen	SCHWÄBISCH/SIEMS 1974, S.242

Lernsituation	Feed-back
Ziele	Einüben von Feed-back-Regeln; Einbeziehung interaktiver und personaler Faktoren in die Gruppenarbeit; lernen, Gefühle und fördernde und behindernde Verhaltensweisen in der Gruppe zu thematisieren
Lernform	Rundgespräch, heißer Stuhl
Gruppengröße	6 - 10
Dauer	je nach Gruppengröße 1 - 2 Stunden
Unterlagen Material	Feed-back-Regeln
Probleme bei der Durchführung	auf Einhaltung der Regeln achten
Hinweise zur Durchführung	Feed-back nicht zur Wahl stellen, da sonst häufig abgelehnt
Hinweise zum Tutoientraining	Einführung der Feed-back-Regeln simulieren
geeignete Ver- tiefungspapiere	ANTONS 1976, S. 108 ff KIRSTEN/MÜLLER-SCHWARZ 1973, S. 76
Abwandlungen	
Quellen	

Lernsituation	Papers zur Gruppenarbeit
Ziele	Rollenfunktionen in der Gruppe
Lernform	
Gruppengröße	
Dauer	
Unterlagen Material	
Probleme bei der Durchführung	
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutorentaining	
geeignete Ver- tiefungspapiere	
Abwandlungen	
Quellen	
	BROCHER (1967) S.137 ff ANTONS (1976) S. 226 ff DIEPOLD/RITTER (1975) S.177 ff

Lernsituation	Papers zur Gruppenarbeit
Ziele	Diagnose von Gruppenproblemen
Lernform	
Gruppengröße	
Dauer	
Unterlagen Material	
Probleme bei der Durchführung	
Hinweise zur Durchführung	
Hinweise zum Tutorentaining	
geeignete Ver- tiefungspapiere	
Abwandlungen	ANTONS (1976) S.218 ff
Quellen	

10. Evaluation von Orientierungseinheiten

Zusammenfassung

Begriff und methodische Probleme der Evaluation werden erläutert, Möglichkeiten der Auswertung vorgestellt und ein Beispiel für eine Fragebogen-Auswertung abgedruckt.

Inhalt

1. Methodische Probleme der Evaluation
2. Ein Beispiel für eine Fragebogen-Auswertung



1. Methodische Probleme der Evaluation

Verständlicherweise besteht an der Evaluation, der Auswertung, einer neueingeführten Lehrveranstaltung wie der Orientierungseinheit ein großes Interesse nicht nur seitens der Institution des Fachbereichs, der das Vorhaben bewilligt, sondern auch seitens der Veranstalter, die wissen wollen, ob die von ihnen investierten Ideen angekommen und ihre geplanten Lernziele erreicht worden sind. Gelegentlich werden dabei vom Fachbereich an die Veranstalter überzogene und wissenschaftlich-methodisch unhaltbare Forderungen an die Auswertung gestellt. Aus diesem Grunde ist es notwendig, einige allgemeine Bemerkungen zu den Möglichkeiten der Unterrichtsforschung voranzuschicken.

Die Evaluation eines Unterrichtsvorhabens kann sich auf den **P r o z e ß** des Vorhabens oder auf sein **P r o d u k t** richten, d.h.

- eine begleitende Evaluation kann versuchen, den Verlauf der Orientierungseinheit möglichst genau und detailliert zu beschreiben und zu dokumentieren, oder aber
- das Ergebnis der Orientierungseinheit zu erfassen, z.B. das Erreichen der Lernziele zu messen, Veränderungen im Wissen, der Motivation oder der Orientierungsfähigkeit der Studenten.
(zu Evaluation im allgemeinen s. FLECHSIG 1976).

Eine Evaluation kann als **F r e m d evaluation** durchgeführt werden, d.h. beispielsweise die Teilnehmer einer Orientierungseinheit werden durch die Veranstalter befragt, oder als **S e l b s t evaluation**, d.h. die Teilnehmer werten die Orientierungseinheit von sich aus, beispielsweise in einer Gruppendiskussion.

Eine Prozeßevaluation ist deshalb besonders schwierig, weil sie in der Regel mit sog. "weichen", nicht-standardisierten Erhebungsmethoden arbeiten muß, wie z.B. Interviews, Beobachtung, die einen erheblichen Zeitaufwand bedeuten und die nicht objektiv, d.h. unabhängig vom Auswertenden, messen, dafür aber zumeist die interessanteren Resultate liefern, die von den Veranstaltern für die Verbesserung der Orientierungseinheit genutzt werden können.

Eine Produktevaluation hingegen ist leichter zu bewerkstelligen und kann häufig mit standardisierten Befragungsmethoden durchgeführt werden. Sie liefert jedoch nur in seltenen Fällen inhaltlich interessante Ergebnisse.

Die erste Orientierungseinheit (ARBEITSGEMEINSCHAFT 1974) wurde umfassend sowohl durch Interviews aller teilnehmenden Studenten, durch begleitende Beobachtung, durch Gruppendiskussionen und eine Vielzahl von Fragebögen ausgewertet. Ein solches Vorgehen ist jedoch nicht zu empfehlen, da es einen zu großen Arbeitsaufwand bedeutet (2-3 Mann-Monate) und in keinem Verhältnis zum Ergebnis steht.

Eine Fremdevaluation stößt gelegentlich auf Widerstände bei den Studenten, die daran kein Interesse haben. So kann z.B. der Rücklauf eingegebener Fragebögen viel zu gering für eine gültige Auswertung werden. Nur wenn es gelingt, den Teilnehmern einer Orientierungseinheit die Wichtigkeit (z.B. für die Erhaltung der OE) oder den Sinn (z.B. für die

Verbesserung der OE) der Evaluationsmaßnahme zu vermitteln, kann bei einer Fremdevaluation mit quantitativ annehmbaren Resultaten gerechnet werden.

Hingegen liefert eine Selbstevaluation in der Regel bessere Ergebnisse. Sie setzt jedoch bei den Teilnehmern neben der Bereitschaft zur Selbstevaluation auch ein Wissen um die relevanten Fragestellungen voraus, die ausgewertet werden sollen. Am problemlosesten ist diese Form der Auswertung noch in zwischengeschalteten Kritikphasen zu leisten, die als Gruppendiskussionsverfahren strukturiert werden können (s. FRIEDRICHS 1973, S.246 ff).

Die Schwierigkeiten und der Erfolg von Evaluationsmaßnahmen ist im wesentlichen von ihren Zielen abhängig: relativ leicht läßt sich der Zuwachs an Wissen ermitteln, den die Studienanfänger durch die Orientierungseinheit erfahren, schwieriger hingegen sind Veränderungen in der Motivation oder im Lernverhalten der Erstsemester zu erfassen, also gerade die Bereiche, an denen die Veranstalter von Orientierungseinheiten das größte Interesse haben. In der Regel wird man zu diesen Zielen der Evaluation weniger "harte" Daten erhalten als vielmehr Selbsteinschätzungen der Teilnehmer.

Zu den überzogenen Erwartungen an eine Evaluation von Orientierungseinheiten zählen u.a. die folgenden:

- ein verlässlicher Vergleich der Situation *v o r* und *n a c h* der Orientierungseinheit hinsichtlich Interessen und Motivation der Orientierungsfähigkeit der Studienanfänger
- ein kontrollierter Vergleich einer traditionellen Studieneinführung (oder keiner Einführung) mit einer Orientierungseinheit
- eine Auswertung der Langzeiteffekte einer Orientierungseinheit (z.B. Verbesserung des Lernverhaltens, der Fähigkeit zur Gruppenarbeit, Senkung der Neigung zum Studienabbruch).

Überzogen sind derartige Erwartungen deshalb, weil sie in methodisch gültiger und zuverlässiger Weise gar nicht erhoben werden können, denn

- Veränderungen in Wissen und Einstellungen der Studenten können nicht *ursächlich* auf die Orientierungseinheit zurückgeführt werden, da die gesamte Situation des Studienanfangs Einflüsse auf die Studienanfänger ausübt;
- ein Kontrollgruppendesign ist in der Regel nicht durchführbar, da die Stichproben gar nicht vergleichbar gemacht werden können; abgesehen davon ist es unsinnig, einen Teil der Erstsemester nicht an der für sinnvoll gehaltenen neuen Orientierungseinheit teilnehmen zu lassen;
- Langzeiteffekte sind deshalb nicht zu erfassen, da die während der gesamten Zeit auf die Studenten einströmenden Einflüsse nicht kontrolliert werden können.
(allgemein zum Methodenproblem der Unterrichtsevaluation s. SCHULMEISTER 1976, S.178-186).

Aus diesen Gründen bietet es sich an, die Evaluation von Orientierungseinheiten auf folgende Maßnahmen zu beschränken:

- innerhalb der Orientierungseinheit durch Einrichtung von Kritikphasen am Ende verschiedener Lernsituationen, die auch als Lernsituationen und Gruppenspiele arrangiert werden können oder noch als selbstverständlicher Teil der vorausgegangenen Lernsituation gelten

- durch Einrichtung einer besonderen Kritikphase am Ende der Orientierungseinheit
- durch eine schriftliche Befragung (zu Beginn und) am Ende der Orientierungseinheit.

Gruppendiskussionsverfahren haben den Vorteil, einige Urteile über die jeweilige Lernsituation unmittelbar danach, spontan und ungeschminkt zu erhalten, sie haben jedoch den Nachteil, nicht unbedingt das Urteil aller widerzuspiegeln. Dafür besitzen sie u.U. zusätzliche Lerneffekte für die Teilnehmer im Sinne einer Reflexion über die bisherigen Lernerfahrungen. Beispielhaft für eine Unterrichtskritik mit zusätzlichem Lerneffekt sind die Feed-back-Phasen nach der gruppendynamischen Übung, die Nachbesprechung zum Planspiel "Akademische Selbstverwaltung" oder die "Ausstellung" von Gruppenarbeitsprodukten wie z.B. den Protokollen aus der Berufserkundung.

Besondere Kritikphasen werden in den Orientierungseinheiten zumeist am Ende des Tages oder am Ende der Orientierungseinheit eingerichtet. Sie sollen den Veranstaltern einen Eindruck vom Erfolg und Informationen über Mängel der Orientierungseinheit vermitteln und finden deshalb in der Regel im Plenum statt.

Derartige Plenumsveranstaltungen zur Kritik an der Veranstaltung leiden häufig darunter, daß sich nur wenige Teilnehmer an der Diskussion beteiligen, weil der Teilnehmerkreis zu groß ist und den meisten Studenten der Mut zur Äußerung im großen Kreis noch fehlt. Aus diesem Grund können in den Orientierungseinheiten Kritikphasen im Plenum durch Feed-back-Verfahren oder brain-storming-Methoden unterstützt werden, z.B. durch die "Matrix-Methode" oder das "Kärtchen-Verfahren".

Matrix-Methode

Lernziele und Lernsituationen werden in der Art einer Matrix angeordnet und auf einem Blatt vervielfältigt verteilt:

	a	b	c		k
	Kennen- lernen	Studien- beratung	Plan- spiel		
1 Infor- mation					
2 Kon- takt					
3 Moti- vation					
4 Selbstän- digkeit					
5 Kritik- fähigkeit					
.					
n					

Die Teilnehmer werden gebeten, in jedes der n mal k -Felder der Matrix ein Urteil einzutragen, wenn möglich nach Diskussion mit den Nachbarn. Danach werden die Urteile der Teilnehmer abgerufen, und besonders konträre Urteile werden eingehend diskutiert.

Kärtchen-Verfahren

Die Teilnehmer erhalten viele kleine (DIN A5) Kärtchen. Sie werden gebeten, zu einer Reihe vordefinierter Aspekte der Orientierungseinheit (z.B. zu den Leitideen, zur Form einzelner Lernsituationen, zur Organisation der Orientierungseinheit, zum Verhalten der Tutoren) je ein Urteil auf ein Kärtchen zu schreiben, ihre Kärtchen durch die Reihen zu geben und sich durch die Aussagen anderer Teilnehmer zu weiteren Urteilen anregen zu lassen. Nachdem die Kärtchen eine Zeitlang im Plenum gekreist sind, werden die Teilnehmer gebeten, ihre Karten an die Tafel zu kleben und dabei zu gruppieren (z.B. nach Lernsituationen, nach positiv und negativ). Es folgt eine offene Plenumsdiskussion über die Ergebnisse, insbesondere über einzelne konträre Urteile.

Viele Fachbereiche haben Interesse an einer zusätzlichen quantitativ-statistischen Auswertung der Orientierungseinheit. Von diesen wird häufig die schriftliche Befragung aus arbeitsökonomischen Gründen als Auswertungsverfahren gewählt - im Gegensatz etwa zu zeitlich und methodisch aufwendigen Verfahren wie z.B. Einzelinterviews. Nach der einmaligen Entwicklung des Fragebogens kann dieser wiederholt eingesetzt werden, auch von Personen, die von sozialwissenschaftlichen Methoden nicht viel verstehen.

Die Auswertung der Fragebögen ist dann besonders bequem, wenn im Fachbereich Möglichkeiten zum Lochen und Rechnen der Fragebögen vorhanden sind. Fragebögen beinhalten allerdings auch eine Gefahr: durch die scheinbar exakte Form der Methode gerät häufig in Vergessenheit, daß im Grunde nur subjektive Meinungen und Bewertungen vom Fragebogen erfaßt werden. Dieser Sachverhalt schränkt den Vorteil dieser Methode, daß nämlich statistische Aussagen ermöglicht werden, erheblich ein.

Im folgenden gebe ich ein Beispiel für eine gelungene Auswertung einer Orientierungseinheit per Fragebogen wieder:

Hand-drawn questionnaire form with three rows for evaluation:

	Scale	Loch Nr.
.... KRITIK	-2 -1 0 +1 +2	☐ 171
.... LOB	-2 -1 0 +1 +2	☐ 172
.... BESCHÜß	-2 -1 0 +1 +2	☐ 173

ENDE! GOTT SEI DANK!

2. Ein Beispiel für eine Fragebogen-Auswertung

Ilse Goldschmidt

FHS, FB Sozialpädagogik

Orientierungseinheit (OE für Studienanfänger

Auswertung der OE

Die folgende Auswertung der Orientierungseinheit bezieht sich auf die Angaben der Erstsemester im Fragebogen (Anlage). Die Befragung wurde am letzten Tag der Einführungsphase in den OE-Gruppen durchgeführt. Abgegeben wurde 138 Fragebögen. Die einzelnen Gruppen sind nicht identifizierbar.

Die Ergebnisse zu Frage 1

1. An welchen Lernsituationen der OE hast Du teilgenommen? Für uns ist auch wichtig, in welcher Gruppengröße diese Lernsituation für Dich jeweils stattgefunden hat
große Gruppe: bis 20 Studienanfänger, 2 Tutoren
kleine Gruppe: bis 10 Studienanfänger, 1 Tutor
sonstiges: bitte nennen

	Teilnahme				Gruppengröße			
	ganz teil- genommen	teilweise teilgenommen	gar nicht teilgenommen	keine Angabe	große Gruppe	kleine Gruppe	sonstiges	keine Angabe
Studienberatung (16.3., 17.3., (18.3.))	112 (81%)	20 (14%)	1 (1%)	5 (4%)	52 (38%)	74 (54%)	2 (1%)	10 (7%)
Kennenlernen (Spiele) (18.3., (16.3.,17.3.))	96 (70%)	24 (17%)	11 (8%)	7 (5%)	48 (35%)	70 (51%)	2 (1%)	18 (13%)
Fachbereichserkundung (Rallye) (17.3.)	103 (75%)	15 (11%)	13 (9%)	7 (5%)	31 (22%)	77 (56%)	7 (5%)	23 (17%)
Übungen zu Einschreibung - Vorbereitung (Planspiel- vorbereitung) (19.3.)	101 (73%)	18 (13%)	13 (9%)	6 (4%)	86 (62%)	18 (13%)	8 (6%)	26 (19%)
Übungen zur Einschreibung (Planspiel) (20.3.)	66 (48%)	36 (26%)	29 (21%)	7 (5%)	77 (56%)	17 (12%)	7 (5%)	37 (27%)
Probleme der Gruppenarbeit (Lernen und Arbeiten in Gruppen/TZI) (23.3.)	100 (72%)	10 (7%)	20 (14%)	8 (6%)	33 (24%)	73 (53%)	2 (1%)	30 (22%)

Die Beteiligung an den Lernsituationen ist sehr hoch. Sie schwankt, wenn man nur die Rubrik "ganz teilgenommen" berücksichtigt, zwischen 70% und 80%. Ausnahme ist das Planspiel mit einer Beteiligung von 48% der Studienanfänger. Eventuell gibt es eine Beziehung zwischen Gruppengröße und Beteiligung: während die Lernsituationen 1 bis 3 und 6 zu über 50% in Kleingruppen durchgeführt wurden, gab es im Planspiel und in der Planspielvor-

bereitung hauptsächlich Gruppen mit 20 und mehr Teilnehmern. Die Stellungnahmen unter Punkt 5 des Fragebogens geben genauer Auskunft.

Die unterschiedliche Beteiligung an den Veranstaltungen der OE muß bei der Bewertung der Angaben zu den Folgefragen mit bedacht werden. Sie wird nur in Einzelfällen bei der Darstellung mit berücksichtigt.

Die Ergebnisse zu Frage 2

2. Welche Lernsituationen erscheint Dir als der am besten gelungene Veranstaltungsteil?

Es sind wieder absolute Zahlen und Prozentwerte angegeben. Bei der Prozentberechnung wurde die Anzahl der Studenten zugrundegelegt, die an der Lernsituation "ganz teilgenommen" hatten.

1. Studienberatung	12 (von 112)	11%
2. Kennenlernen	22 (von 96)	23%
3. Fachbereichserkundung	9 (von 102)	9%
4. Planspielvorbereitung	1 (von 101)	1%
5. Planspiel	19 (von 66)	29%
6. Lernen und Arbeiten in Gruppen/TZI	24 (von 100)	24%
-. Alle	7	
-. ohne Angaben	15	

Für den "am besten gelungenen Veranstaltungsteil" wurden die meisten Nennungen - im Verhältnis zur Teilnehmerzahl - an das Planspiel vergeben (29%). Von rund einem Viertel der jeweiligen Teilnehmer wurden "Lernen und Arbeiten in Gruppen/TZI" und "Kennenlernen" genannt. Studienberatung, Rallye und Planspielvorbereitung erhielten wesentlich weniger Wahlen.

Erfaßt wurden mit dieser Übersicht nur "Einfachnennungen". Berücksichtigt man auch Mehrfachantworten (insgesamt 29, davon 24 Fragebögen mit 2 Nennungen zu dieser Frage und 5 Fragebögen mit 3 Nennungen), verschieben sich die Werte wie folgt:

1. Studienberatung	24 (von 112)	21%
2. Kennenlernen	31 (von 96)	32%
3. Fachbereichserkundung	11 (von 103)	11%
4. Planspielvorbereitung	12 (von 101)	12%
5. Planspiel	38 (von 66)	58%
6. Lernen und Arbeiten in Gruppen/TZI	33 (von 100)	33%

Eine Rangfolge kann mit diesen Werten nicht aufgestellt werden, da die Abstufungen und Vergleiche der Veranstaltungen nicht abgefragt wurden.

Differenzierte Bewertungen ergibt die Zusammenstellung der freien Äußerungen der Studenten zu den Lernsituationen unter Punkt 5.

Die Ergebnisse zu Frage 3

3. Zur Erreichung welcher Lernziele hat die OE Deiner Meinung nach einen Beitrag geleistet?

In Klammern sind jeweils die Lernsituationen der OE genannt, die diesen Beitrag vorrangig leisten sollten.

	sehr großen Beitrag	eher großen Beitrag	unentschieden	eher kleinen Beitrag	gar keinen Beitrag	keine Antwort
- Informationen zum Studium (bes. Studienberatung)	36 (26%)	82 (59%)	16 (12%)	3 (2%)	0 (0%)	1 (1%)
- Erleichterung bei der Kontaktauf- nahme zu anderen Studenten (bes. Kennenlernen (Spiele))	56 (41%)	52 (38%)	20 (14%)	4 (3%)	0 (0%)	6 (4%)
- Auskennen in den Räumlichkeiten des Fachbereichs (bes. Rallye)	27 (20%)	55 (40%)	25 (18%)	16 (12%)	2 (1%)	13 (9%)
- Erfahrungen über eigenes Verhalten in Gruppen (bes. Probleme der Gruppenarbeit/TZI)	13 (9%)	44 (32%)	35 (25%)	25 (18%)	5 (4%)	16 (12%)
- Einblick in die akademische Selbst- verwaltung (bes. Planspiel)	31 (22%)	47 (34%)	36 (26%)	9 (7%)	3 (2%)	12 (9%)

Die erste grobe Beurteilung zeigt: die Lernziele, die mit den Lernsituationen angestrebt wurden, sind im Wesentlichen erreicht worden. Für alle Lernziele ist die größte Anzahl der Einschätzungen im Bereich "sehr großer Beitrag"/"eher großer Beitrag" abgegeben worden. Die eindeutig positive Bewertung schwankte insgesamt zwischen 41% und 85%. Die Meinung, daß "gar kein Beitrag" geleistet wurde, ist zu allen Lernzielen/Lernsituationen verschwindend gering oder fehlt ganz.

Im Vergleich zu der Orientierungseinheit 1980 kann hier eine enorme Verbesserung der OE-Bewertung in Bezug auf das Erreichen der angestrebten Lernziele festgestellt werden.

Ergebnisse zu Frage 4

4. Bitte gib zu den folgenden Aussagen Deine Stellungnahme anhand der 5 Kategorien!

Gewonnen werden sollten Informationen zu verschiedenen Einzelaspekten der OE, z.B. Tutoren, Lernform, Inhalte etc.



	lehne entschieden ab	lehne ab	unentschieden	stimme zu	stimme entschieden zu	keine Angabe
- Ich hätte gerne auf die OE verzichtet und lieber sofort Seminare und Vorlesungen besucht	110 (80%)	24 (17%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)	3 (2%)
- Einzelne Aspekte der OE sollten später im Studium wieder aufgenommen werden	0 (0%)	2 (1%)	34 (25%)	71 (51%)	25 (18%)	6 (4%)
- Die Ziele mancher Lernsituationen sind mir nicht so recht klar geworden	29 (21%)	74 (54%)	17 (12%)	12 (9%)	1 (1%)	5 (4%)
- Die OE hätte ruhig länger dauern dürfen	14 (10%)	62 (45%)	35 (25%)	12 (9%)	11 (8%)	4 (3%)
- Die OE hat mich angeregt, mich im Verlauf des Studiums an der Studentenvertretung oder der SV zu beteiligen	1 (1%)	24 (17%)	73 (53%)	29 (21%)	6 (4%)	5 (4%)
- Ich hatte den Eindruck, daß die Tutoren schlecht vorbereitet waren	83 (60%)	47 (34%)	3 (2%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (4%)
- Durch die Form, in der die OE durchgeführt wurde, konnte ich mich nicht aktiv an den Lernsituationen beteiligen	77 (56%)	50 (36%)	5 (4%)	2 (1%)	0 (0%)	4 (3%)
- Zu den meisten der in der OE behandelten Problemen kann man erst später was sagen, wenn man schon eine zeitlang studiert hat.	18 (13%)	54 (39%)	37 (27%)	20 (14%)	3 (2%)	5 (4%)

Ganz eindeutig ist eine insgesamt positive Bewertung der OE abzulesen: 97% der erfaßten Erstsemester hätten nicht gerne auf die OE verzichtet, und der Wunsch (69%), einzelne Aspekte der OE später im Studium wieder aufzunehmen, unterstreicht diese Einschätzung. Nur ein Student hätte lieber sofort Seminare und Vorlesungen besucht.

Die Dauer der Einführungsphase scheint - für die bisherige Gestaltung - mit eineinhalb Wochen genau die Erwartungen zu treffen.

Die Auswertung dieses ersten Fragebogenteils ermutigt uns, Dauer und Konzept der OE sowie auch die Tutorenausbildung in dieser Form beizubehalten.

Im zweiten Abschnitt der Befragung wurden die Studenten zu einer differenzierteren Stellungnahme zu den einzelnen Lernsituationen aufgefordert:

Die Ergebnisse zu Frage 5 und Frage 6

5. Nach dieser allgemeinen Einschätzung bitten wir Dich nun, zu den einzelnen Lernsituationen der OE Deine positiven und negativen Erfahrungen zu notieren. Diese können z.B. betreffen: die Inhalte, die Gruppe, die Tutoren, Dich selbst, und ... und ... und ...

Zusätzlich wurde die Meinung zu den schriftlichen Informationen erbeten, die den Erstsemestern zu Studienbeginn zugeschickt worden waren (Frage 6).

Es ist allgemein bekannt, daß offene Fragen in Erhebungen meistens nur von einer geringen Zahl der Befragten beantwortet werden. In unserem Fall war die Anzahl der Äußerungen zu den einzelnen Abschnitten jeweils ungewöhnlich hoch, sie schwankten von $N = 91$ (zur Lernsituation TZI) bis $N = 118$ (zu den schriftlichen Informationen vor Studienbeginn). Schon aus dieser Tatsache kann auf ein besonderes Interesse und eine hohe Motivation der Erstsemester geschlossen werden.

Unter den Ausführungen gab es einige knappe Bemerkungen, aber die meisten Stellungnahmen waren ausführlich und differenziert, so daß die Auswertung entsprechend schwierig und langwierig wurde. In der folgenden Darstellung wird versucht, die Aussagen zusammenzufassen und durch Beispiele anschaulicher und präziser zu machen:

5.1. Studienberatung

Die Stellungnahmen zu dieser Lernsituation waren überwiegend positiv. Sie bezogen sich vor allem auf vier Bereiche: die Information, die eigene Befindlichkeit, die Tutoren und das Vorgehen, die Organisation.

Die Information wurde als gut, umfassend, wesentlich, aufschlußreich, sachlich, eingeschätzt. Diese und ähnliche Begriffe finden sich in fast allen Fragebögen.

Es gab nur einzelne kritische Äußerungen - einige davon heben sich gegenseitig wieder auf. Jemand wünschte sich z.B. die Information umfangreicher und weitgehender, ein anderer wehrt sich stattdessen gegen Informationen, die er "noch gar nicht hören wollte". Einige Studenten bemängelten, daß ihnen - besonders am ersten Tag - nicht alles klar geworden war, andere erklärten für sich selbst, daß es sich bei den Informationen um Puzzlesteine handele, "die jeder für sich selbst zusammensetzen muß".

Durch die Studienberatung sind nach Meinung der meisten Erstsemester die dringenden Fragen beantwortet worden, Wissenslücken und Unklarheiten konnten beseitigt werden. Einige fanden, daß sie einen guten Einblick oder sogar Durchblick bekommen haben, andere schreiben - sehr persönlich - "ich habe jetzt das Gefühl, daß ich weiß, was los ist" oder "es hat mir echt geholfen" oder "ich bin sehr zufrieden" oder "ich konnte in der kleinen Gruppe meine Hemmungen und Ängste abbauen und habe eine allgemeine Sicherheit bekommen, was das Studium betrifft", - eine Äußerung, die sehr viele, ähnliche vertritt. Einige fanden die Studienberatung zwar sehr gut, glauben aber, daß alles erst langsam verdaut werden muß.

Die Tutoren haben offensichtlich in den meisten Fällen verstanden, die für eine erfolgreiche Studienberatung nötige, angenehme Atmosphäre zu schaffen. Sie haben deshalb auch viele und besonders gute "Noten" bekommen. Hervorgehoben wurde vor allem, daß die Tutoren gut vorbereitet waren. Sie wurden beschrieben als nett, kompetent, offen, sachlich und ruhig, locker, akzeptierend, ... Es ist unmöglich alles aufzuzählen. Stellvertretend zwei wörtliche Stellungnahmen, die vielleicht die Begeisterung deutlicher machen: "Unsere Tutoren haben ihre Aufgabe ganz toll gemacht und die Gruppe gut angeleitet." "...daß die Tutoren nie die Geduld verloren haben, auch dann nicht, wenn wir zweimal oder dreimal dieselbe Frage stellten. Man fand immer ein offenes Ohr. Bravo!!"

Es gibt auch einige Kritikpunkte zum Vorgehen der Tutoren in der Studienberatung. Von einzelnen wurde gewünscht, die Tutoren hätten mehr von sich aus Themenvorschläge und Fragestellungen eingebracht, weil sie selbst anfangs nicht wußten, was sie fragen sollten. Von anderen wurde aber gerade wieder betont, wie gut es war, daß die eigenen Fragen ("die den Erstsemestern auf der Seele brannten") bearbeitet werden konnten. Überhaupt schien es vielen durch die Möglichkeit der aktiven Teilnahme leichter, "den Berg zu bewältigen".

Zwei Studienanfänger hätten sich eine persönliche Stellungnahme von den Tutoren gewünscht. Die mögliche Problematik denkt jedoch einer von ihnen gleich mit: "Ich hätte teilweise den (subjektiven) Eindruck der Tutoren über die Professoren und Lehrbeauftragten gern gehört. Mir ist allerdings klar, daß das unter Umständen chaotische Folgen hätte haben können." Weiter sind Wünsche gekommen nach einer mehr strukturierten, systematischen Arbeit, z.B. Durchsprechen der Informationspapiere, Semesteranforderungen tabellarisch, drängendste Fragen zuerst beantworten. Es handelt sich jeweils um einzelne Stellungnahmen. Da sie Punkte betreffen, die im Tutorentaining bereits berücksichtigt werden, sollen sie hier nicht weiter besprochen werden.

In einer Reihe von Äußerungen zu dieser Lernsituation wird besonders die gute Organisation hervorgehoben: die Gruppenbildung, die Symbole, das gemeinsame Frühstück, die Form des Kennenlernens.

6. Schriftliche Informationen vor Studienbeginn

Da ein inhaltlicher Zusammenhang zur Lernsituation Studienberatung besteht, wird der Punkt 6 des Fragebogens an dieser Stelle behandelt.

Die Erstsemester im SS 1980 haben vor Beginn des Studiums und vor der OE schriftliche Informationen zum Studium vermißt. Den jetzigen Studienanfängern waren deshalb neben dem Einladungsbrief ein Erstsemesterinfo und allgemeine Studienhinweise (Auszug aus dem Studienplan, vorläufige Ordnung der Staatlichen Vorprüfung, Teilstudienordnung, u.a.) zugeschickt worden.

Gefragt wurde: Haben Dir die schriftlichen Informationen vor Studienbeginn (Brief, Erstsemesterinfo, vorläufiges Informationsblatt) zur Vorbereitung auf Dein Studium geholfen? Bitte, gib eine kurze Stellungnahme ab.

Zu dieser Frage gab es sehr viele knappe Antworten, "ja, sie haben geholfen" oder auch "ja, das war einfach Klasse" (insgesamt etwa 30% der Antworten).

Eine weitere große Gruppe der Erstsemester meinte: "Ja, sie haben geholfen, aber ich brauchte jemanden, mit dem ich sie durchsprechen konnte. In Verbindung mit der OE waren sie sehr gut." Nur vereinzelt wurde geäußert, es hat wenig oder etwas oder gar nicht geholfen.

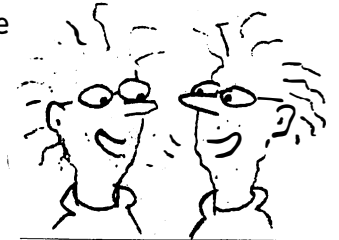
Die schriftlichen Informationen haben bei den meisten vor allem Angst genommen ("die erste Beruhigungspille"), einen ersten Eindruck gegeben und Fragen ermöglicht ("ohne hätte ich mich sehr hilflos gefühlt"). Besonders froh waren viele Studienanfänger, zu wissen,

"ich werde erwartet", "es hat jemand Interesse an den Erstsemestern", "es gibt Leute, die uns die erste Zeit helfen werden."

Einige Erstsemester haben die Informationspapiere getrennt bewertet. Der Brief und das Erstsemesterinfo wurden dabei als gut, nett, hilfreich, persönlich, beruhigend, etc. eingeschätzt. Die übrigen Informationen haben eher verwirrt, waren zu unübersichtlich und manchem auch zu "trocken". Auch wenn nur ein kleiner Prozentteil der Studienanfänger diese Meinung vertritt, sollten die Unterlagen überarbeitet werden.

5.2. Kennenlernen (Spiele)

"Die Spiele waren gut vorbereitet und haben viel Spaß gemacht. Jeder in der Gruppe wurde aktiv, so daß wir uns besser kennenlernen konnten." In dieser Stellungnahme sind mehrere Aspekte angeschnitten, die in den Bewertungen dieser Lernsituation überwiegend vorkamen: Erstens wurden immer wieder Auswahl, Vorbereitung und Anleitung der Spiele gelobt, zweitens haben sie fast alle Spaß gemacht, drittens wurde hervorgehoben, daß die Spiele das Kennenlernen wirklich gefördert haben und daß sie Ansatzpunkte für weitere Gespräche gegeben haben. Weiter war es vielen möglich, durch die Spiele Hemmungen und Angst abzubauen. Diese Zusammenfassungen geben leider nicht die Begeisterung wieder, die einige Erstsemester ausdrückten: "großartig, ehrlich", "einfach toll". Mehrfach wurde der Wunsch geäußert, noch mehr Spiele zu machen. Es gab aber auch vereinzelt den Wunsch nach mehr Zeit für Gespräche. Ein oder zwei Gruppen haben keine Spiele zum Kennenlernen durchgeführt. Für die Teilnehmer dieser Gruppen war das Kennenlernen "auch ohne Spiele kein Problem". Sie haben in ihrer (Klein)-Gruppe ausführliche Gespräche gehabt und so Kontakt gefunden. Auch von anderen wurde noch einmal das Miteinander-sprechen und Sich-bekannt-machen, besonders wie es im Paarinterview durchgeführt wurde, neben den Spielen als nötig und günstig hervorgehoben.



Es gibt eine Flut von positiven Bewertungen zu dieser Lernsituation. Abgelehnt oder nicht positiv bewertet wurden die Spiele zum Kennenlernen nur von Einzelnen. Die Meinungen sollen der Vollständigkeit halber genannt werden: Einem Studenten waren die Spiele noch "zu oberflächlich", einem anderen hingegen hingen sie "zum Hals 'raus" - er machte nicht mit. Einem anderen Studenten wieder war die Gruppe zu wenig spontan. Zweimal wurde die Herangehensweise als "zu psychologisch" bezeichnet. Insgesamt wurde diese Lernsituation aber durch die Urteile eindeutig und überwältigend in ihrer Form und Durchführung als günstig und hilfreich bestätigt.

5.3. Fachbereichserkundung (Rallye)

Die Rückmeldungen zur Rallye können recht gut zusammengefaßt werden: "Die Rallye war eine gute, einprägsame Möglichkeit, die Räumlichkeiten des Fachbereichs kennenzulernen, und sie hat viel Spaß gemacht". So, oder ähnlich positiv, äußerten sich ca. 50% der erfaßten Studenten. Die übrigen 50% schränkten ein: Planung und Organisation hätten besser sein müs-

sen. Vorgeschlagen wurde eine Entzerrung auf zwei Tage, weniger Hektik, eine bessere Abstimmung der Aufgabenverteilung, u.a. Betont wurde aber auch in diesen Stellungnahmen, daß die Rallye im großen und ganzen gut und wichtig war.

5.4. Übungen zur Einschreibung - Vorbereitung (Planspielvorbereitung)

Die Planspielvorbereitung dient erstens dazu, mit dem Planspiel vertraut zu werden. Weiter sollen die Gruppen ein eigenes Rollenverständnis und Handlungsstrategien für sich entwickeln und die Aktions- und Reaktionsmöglichkeiten der übrigen Rollengruppen diskutieren.

Da nur zwei Planspiele (für 244 Studenten) stattfinden konnten, waren die Rollengruppen sehr stark besetzt (z.T. über 30 Erstsemester) und die Vorbereitung konnte nicht in allen Fällen optimal laufen. Gewünscht wurden deshalb "mehr Zeit, um eine Gruppe zu werden, die gut agieren kann", kleinere Gruppen oder Hilfe bei Gruppenproblemen. Durch die Arbeit in den großen Gruppen hatten einige Studenten das Gefühl, nicht genügend vorbereitet zu sein, sie hätten sich noch mehr Informationen und bessere Konzeptentwicklung gewünscht.

Weitaus die meisten Äußerungen (etwa 75) waren dennoch positiv. Es wurde betont, daß die Vorbereitung das Interesse am Planspiel geweckt hat, daß sie Aufgaben und Sinn des Planspiels klären konnte, daß sie wichtig war, um die Problematik in ihrer ganzen Breite zu verstehen. Es wurde - mit Erstaunen - festgestellt, daß schon ein erster Einblick in die Arbeit der verschiedenen Gruppen möglich war und Interessengegensätze und Zusammenhänge deutlich wurden. Gelobt wurde vielfach die intensive, engagierte Gruppenarbeit. Man betonte, die Arbeit hat sich gelohnt, war nötig und zudem noch interessant.

Zusätzliches Lob bekam die Lernsituation, weil zum ersten Mal "OE-gemischte" Gruppen gebildet wurden. Die Gruppenfindungsprozesse waren zwar manchmal schwierig, wurden aber fast durchgängig als positiv, spannend und bereichernd beschrieben.

5.5. Übungen zur Einschreibung (Planspiel)

In den beiden bisherigen Orientierungseinheiten am Fachbereich war die Beteiligung am Planspiel relativ gering. Die Studenten, die teilgenommen haben, haben sich immer begeistert geäußert, die anderen beklagten sich, sie seien nicht richtig informiert gewesen. Sie hätten gedacht, etwas vorspielen zu müssen. Deshalb wählten wir in diesem Jahr, um möglichst viele Erstsemester anzusprechen, den Titel "Übungen zur Einschreibung" - in Klammern: Planspiel, und informierten ausführlich über Ablauf und Sinn der Lernsituation. Trotz dieser Versuche war auch in diesem Jahr die Teilnahme der Erstsemester am Planspiel mit Abstand am geringsten. Entweder ist der Beteiligungsabfall durch etwas anderes begründet als wir vermuteten oder unsere Korrekturbemühungen waren nicht gut genug. Die Bezeichnung "Übungen zur Einschreibung" hat einige Studenten eher unsicher gemacht in Bezug auf den Sinn der Lernsituation, so daß sie z.T. frustriert waren, daß keine Lösung oder Einigung erzielt werden konnte. Gewünscht wurde eine noch intensivere Vorbereitung in den Rollengruppen und mehr Zeit für die Auswertung, um mehr Alternativen entwickeln zu können und

die Strategien auf ihren Erfolg hin zu prüfen.

Bemängelt wurde mehrfach die z.T. schleppende Durchführung: die Schritte dauerten zu lange, die Gruppen fühlten sich von den anderen Gruppen vernachlässigt. "Aber vielleicht ist das die Realität?" wird überlegt, und entdeckt: "Je mehr am Ablauf manipuliert wird, desto mehr verliert das Spiel an Echtheit."

Echt ist dieses Spiel gewesen, realitätsnah und informativ, urteilten die Teilnehmer. Die positiven persönlichen Stellungnahmen bezogen sich jedoch vorrangig (ein Viertel aller Urteile) auf den Lernerfolg, einmal fühlt man sich jetzt gut informiert, eingeführt in den Betrieb der Fachhochschule ("dabei habe ich mehr über die Institution gelernt als nach vier Semestern Jura"), zum anderen konnten erste Erfahrungen gemacht werden, sich selbst eine eigene Meinung zu bilden und das Problem anzugehen.

Als besonders angenehm wurde außerdem die gute Zusammenarbeit in den Rollengruppen erwähnt. Weiter hat die Form der Übung vielen Spaß gemacht. Gewünscht wird von den Erstsemestern, das Planspiel als Lernsituation auch in den folgenden Orientierungseinheiten auf jeden Fall beizubehalten.

Allerdings müßten dann mindestens drei, besser vier Spiele angeboten werden, um bei der Vorbereitung und bei der Durchführung in kleineren Gruppen arbeiten zu können und die Organisation verbessern zu können.

5.6. Probleme der Gruppenarbeit (Lernen und Arbeiten in Gruppen/TZI)

Zu dieser Lernsituation der OE gab es wieder eine Reihe sehr begeisterter Anmerkungen: "Nur ein Wort: spitzenmäßig", "es ist phantastisch gelaufen", "eine sehr gelungene Aktion", u.ä.

Vereinzelte wurde bezweifelt, daß diese Gruppenarbeit vergleichbar ist mit Gruppensituationen im Studium. Diese Meinungen verschwinden jedoch angesichts der großen Anzahl Stellungnahmen, in denen betont wurde, daß man über Gruppenprozesse und über sich selbst dazugelernt hat, daß das Spiel geeignet war, Gruppenprobleme aufzuzeigen und sehr viel Spaß gemacht hat. Die Auswertung wurde gelobt und vielfach noch einmal die Arbeit der Tutoren hervorgehoben.

Kleingruppen - Großgruppen

Die Durchführung der OE ist in Kleingruppen zu maximal 10 Personen vorgesehen (vgl. FHS-Berichte Nr. 6, S.10). Aus verschiedenen Gründen arbeiteten dennoch einige Tutoren zu zweit in einer Großgruppe (ca. 20 Erstsemester).

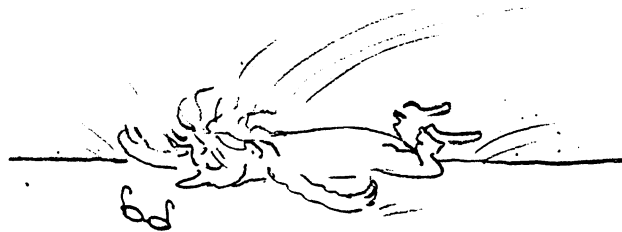
Im Fragebogen sollten die Erfahrungen in den unterschiedlich großen Gruppen erfaßt und ausgewertet werden (Frage sollte sein: "Die OE wurde durchgeführt teilweise in kleinen Gruppen mit einem Tutor (A), teilweise in großen Gruppen mit zwei Tutoren (B). Welche Form erscheint Dir am geeignetsten ..., warum (kurze Stellungnahme) ..."). Durch ein Versehen ist diese Frage nicht mit aufgenommen worden. Stattdessen wurden alle Äußerungen in den Stellungnahmen, die die Gruppengröße betreffen, gesammelt. Insgesamt waren es über

40 Nennungen, alle eindeutig für die Arbeit in Kleingruppen. 23 davon waren ausführlich, mit Begründungen und konkreten Wünschen. Die vorgesehene Gruppenstärke von 8-10 Erstsemestern wurde als günstig bestätigt. Man fühlte sich besser aufgehoben in der Kleingruppe, traute sich zu fragen, fand Zeit genug, alle Fragen gemeinsam zu bearbeiten. Die restlichen, knappen Stellungnahmen betrafen meist die Gruppengröße in der Planspielvorbereitung und im Planspiel. Sie sind dort schon berührt worden.

Zum Schluß sollen noch einige Meinungen zur gesamten OE zitiert werden:



"Ein absolut gelungenes Unternehmen". "Ich bin froh, mit Hilfe der OE den Einstieg ins Studium ohne weitere Magenschmerzen geschafft zu haben". "Ich weiß gar nicht, was ich wohl gemacht hätte, wenn es die OE nicht gegeben hätte". "Die OE als ganzes hat mir ziemlich geholfen; auf jeden Fall das Gefühl vermittelt, ich kann mich jetzt allein am Fachbereich zurechtfinden". "Erwachsene lernen spielend, immer noch ein guter Ansatz, sollte in den Seminaren auch praktiziert werden".



11. Literaturverzeichnis



- ALBERT,W./
OEHLER,C. Materialien zur Entwicklung der Hochschulen 1950-1967
(= HIS-Hochschulforschung 1) Hannover 1969
- ANTON-ERXLEBEB,F./
FLÜGGE, H./
SCHULMEISTER, R./
SKAUMAL, U./
TIEMANN,H./
WOLF,G. Ein Einführendes Biologisches Praktikum,
In: Reform der Studieneingangsphase III,
hg. v. G. Ottersbach (= Hochschuldidaktische Arbeits-
papiere 9) Hamburg: IZHD 1978
- ANTONS,K. Praxis der Gruppendynamik. 4.Aufl. Göttingen/Toronto/
Zürich 1976
- APENBURG,E. u.a. Orientierungsprobleme und Erfolgsbeeinträchtigung bei
Studierenden (Saarbrücker Studien zur Hochschulentwick-
lung 28) Saarbrücken 1977
- APENBURG,E. Studienvoraussetzungen bei Studierenden und Studienfach-
wahl und Studiensituation. In: Behrendt,B. (Hg): Hochschul-
didaktik. München 1980
- ARBEITSGEMEINSCHAFT an der Universität Hamburg: Eine Orientierungseinheit für
Studienanfänger - Beispiel Chemie (=Blickpunkt Hochschul-
didaktik 30) Hamburg: AHD 1974
- BAK Bundesassistentenkonferenz (Hg): Forschendes Lernen -
wissenschaftliches Prüfen (=Schriften der BAK 5) Bonn 1970
- BEARD,R./
BLIGH,D. Research into Teaching Methods in Higher Education
(= Society for Research into Higher Education, Monograph 2)
London 1967, 3. Aufl. 1971
- BERKING,B./
FESEL,V./
GOLDSCHMIDT,I./
HUBER,L./
NAATZ,O./
SCHOCH,G./
SCHULMEISTER,R./
WEHR,P./
WECKERLE,J. Orientierungseinheiten an der Fachhochschule
(= fh Berichte 6) hg. von der Fachhochschule Hamburg,
Hamburg 1979
- BIGGS,J. Individual Differences in Study Processes and the Quality
of Learning Outcomes. In: Higher Education 8 (1979, S. 381 ff
- BIRKHAN,G./
SCHULMEISTER,R. Untersuchung kognitiver Probleme beim Lernen der Statistik:
Kognitive Denkniveaus und Aufgabenkomplexität. vers. Ms.
Hamburg 1980 (demnächst Hochschuldidaktische Materialien)
- BIRKHAN,G./
SCHULMEISTER,R. Kognitive Denkniveaus, -operationen und -strategien beim
Lernen der Statistik. vers. Ms. Hamburg 1981 (demnächst
Hochschuldidaktische Materialien)
- BMBW Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.):
Grund- und Strukturdaten. Bonn 1979
- BOYE,H. Sich des eigenen Lernens vergewissern. In: Huber,L.u.a.(Hg.):
Auswertung, Rückmeldung, Kritik im Hochschulunterricht
(= Blickpunkt Hochschuldidaktik 51) Hamburg: AHD 1978, 302 ff

- BOYE, H. Die Kinder des Elfenbeinturms. Zum Verfall der Studienmotivation durch Studium. Weinheim/Basel 1982
- BRANAHL, U./
REINISCH, H./
ZECHLIN, L. Tutorien im Rahmen von Studienreformprojekten (= Hochschuldidaktische Stichworte 14), Hamburg: IZHD 1977
- BREUER, F. Aspekte der Handlungsregulation im Studium. In: Breuer u.a. (Hg.): Psychologie des wiss. Lernens, Münster 1975
- BREW, A./
McCORMICK, B. Student Learning and Independent Study Course. In: Higher Education 8 (1979) S. 429 ff
- BROCHER, T. Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1967
- BROICH, J. Arbeitsrecht. päd extra Verlag 1977³
- BRUNER, J.S. Beyond the Information Given. London 1974
- BÜNDER, W./
KITSTEINER, J./
SCHMIDT, J./
SCHULMEISTER, R. Ein Rollenspiel für Studienanfänger zum Thema "Mitbestimmung in der Akademischen Selbstverwaltung". In: Planspiele hg.v. H.Reinisch (=Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 7) Hamburg: IZHD 1975
- BÜRMANN, I. Hochschuldidaktische Reformarbeit als Lernprozeß von Lehrenden (= Hochschuldidaktische Forschungsberichte 4) Hamburg: AHD 1976
- CANARIS, U./
LOER, B./
SCHULMEISTER, R./
SYBEN, G./
WILDT, J. Verein zur Förderung der Studienreform: Hochschulausbildung im Arbeitnehmerinteresse. Kooperation von Gewerkschaften und Hochschulen Köln = Bund VIg 1980
- COHN, R. Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems. In: Gruppendynamik 5 (1974) S.150 ff
- DANIEL, J.S. Learning Styles and Strategies. The Work of Gordon Park. In: Entwistle, N./Hounsell, D. (Hg.): How Students learn Lancaster 1975, S. 83 ff
- DGB Deutscher Gewerkschaftsbund, Leitsätze zur Studienreform. beschlossen 1978
- DEUTSCHES STUDENTENWERK Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 9. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks Hg.v. BMBW (Schriftenreihe Hochschule 34) Frankfurt/M. 1980
- DEWEY, J. Demokratie und Erziehung. Braunschweig 1964
- DIEPOLD, P./
RITTER, J. Gruppenarbeit und Tutorenausbildung (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 38), Hamburg: AHD 1975
- EILERS, R./
REINISCH, H. Neun Semester Orientierungseinheit. In: Ottersbach (Hg.): Reform der Studieneingangsphase III (= Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 9) Hamburg: IZHD 1978, S.1-39

- EISNER, E.W. Instructional and Expressive Educational Objectives. In: HERA monograph series on Curriculum Evaluation 3. Chicago 1969, S. 1 ff
- ELKIND, D. Quantity Conceptions in College Students. In: Journal of Social Psychology 57 (1962), S. 459 ff
- ENTWISTLE, N./
HOUNSELL, D. (Hg.) How Students learn
Lancaster 1975
- ENTWISTLE, N./
WILSON, D. Degrees of Excellences
London 1977
- ENTWISTLE, N. u.a. Identifying Distinctive Approaches by Studying. In: Higher Education 8 (1978), S. 365 ff
- ERKUNDUNGEN Materialien hg.v. Zentrum für pädagogische Berufspraxis und wissenschaftliche Weiterbildung. Universität Oldenburg o.J. (1976)
- FALTIN, G./
HERZ, O. (Hg.) Berufsforschung und Hochschuldidaktik (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 32/33), Hamburg: AHD 1974
- FLECHSIG, K.H. Prüfungen und Evaluationen. In: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (Hg.): Hochschuldidaktische Stichworte (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 40), Hamburg: AHD 1976, S. 304 ff
- FLECHSIG, K.H. u.a. Katalog didaktischer Modelle verv. Typoskript, Göttingen 1978
- FLITNER, W. Der Kampf gegen die Stofffülle: Exemplarisches Lernen, Verdichtung und Auswahl. In: Die Sammlung 10 (1955)
- FRANCK, N./
STARY, J. Studententechniken. Eine Analyse internationaler Forschung zu ihrer Bedeutung (= Hochschuldidaktische Forschungsberichte 15), Hamburg: AHD 1980
- FRIEDRICHS, J. Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbek b. Hmb. 1973
- GAGE, N.L./
BERLINER, D.C. Pädagogische Psychologie
München/Wien/Baltimore 1977
- GASCH, B. Leitfaden zur Prüfungsvorbereitung. In: Ritter (Hg.): Kleine Fibel zur Prüfungsvorbereitung (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 45), Hamburg: AHD 1977
- GERTMANN, D./
KEIL-SPECHT, H. Motivationspsychologische Überlegungen zum Unterrichtsprozeß an der Hochschule. In: Herz u.a. (hg.): Lernen in der Hochschule (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 22) Hamburg: AHD 1972
- GOLDMAN, R.D. Effects of a Logical versus a Mnemonic Learning Strategy on Performance in Two Undergraduate Psychology Classes. In: Journal of Educational Psychology 63 (1972), S. 347 ff
- GRIESBACH, H./
DURRER, F. Artikel: Studenten, 1981, wird erscheinen in: Europäische Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Stuttgart (Klett)

- GROTH,K./
RECKZEH,C./
SORGE,P. Leitfaden zur Selbstausswertung Studentischer (Tutoren)
Tätigkeit in Arbeitsgruppen. In: Evaluation II (= Hoch-
schuldidaktische Arbeitspapiere 11), Hamburg: IZHD
1978, S. 123 ff
- GÜNTHER,M./
HEINZE,R./
SCHOTT,S. Konzentriert arbeiten - gezielt studieren
München 1977
- HARTUNG,D./
NEEF,W./
NUTHMANN,R. Tätigkeitsfeld und Praxisbezug. (= Blickpunkt
Hochschuldidaktik 34), Hamburg: AHD 1974
- HECKHAUSEN,H, Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen
Tüchtigkeiten. In: H.Roth (Hg.): Begabung und Lernen,
Stuttgart 1968, S.193 ff
- HECKHAUSEN,H, Zur Bedeutung moderner Lernmotivationsforschung für die
Hochschuldidaktik. In: H.v.Hentig (hg.): Wissenschafts-
didaktik)= Neue Sammlung Sonderheft 5) 1970, S. 99 ff
- HERRON,J.D. Piaget for Chemists. In: Journal of Chemical Education 52
(1975) S. 146 ff
- HERVE,F. Studentinnen in der BRD, Köln 1973
- HERZ,O. (Hg.) Praxisbezug im Studium (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 35)
Hamburg: AHD 1975
- HIGELE,P. L'Apprentissage du raisonnement logique. In: Education
permanente 8 (1970)
- HINSENKAMP,J. Einstellungen von Studenten höherer Semester zu Studium
und Hochschule. In HIS-Kurzinformationen 3, 1979
- HITPASS,J./
MOCK,A. Das Image der Universität - Studentische Perspektiven
Düsseldorf 1972
- HOCHSCHULINFORMATIONSS-
SYSTEM (Hg.) Studenten zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. In:
HIS-Hochschulplanung 32, München 1980
- HOUNSELL,P. Learning to learn. Research and Development in Student
Learning. In: Higher Education 8 (1979), S.453 ff
- HUBER,G.K.M. Anti-Angst-Training (= heyne kompaktwissen 50), München 1975
- HUBER,L. Ziele und Aufgaben von Tutorien. In: Interdisziplinäres
Zentrum für Hochschuldidaktik (Hg.): Hochschuldidaktische
Stichworte (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 40),
Hamburg: AHD 1976, S.283 ff
- HUDSON,L. Frames of Mind, London 1968
- JAHNKE,J. Studienberatung zur Arbeitstechnik (= Blickpunkt Hochschul-
didaktik 21), Hamburg: AHD 1971
- KEIN,W./
PIONTKOWSKI,U. Strukturen und Prozesse im Hochschulunterricht
Weinheim/Basel 1973

- KELLERMANN, P. u.a. Einführungstutorien an Österreichischen Universitäten, Klagenfurt 1981
- KIRSTEN, R.E./
MÖLLER-SCHWARZ, J. Gruppen-Training, Stuttgart 1973
- KLEIBER, D. Information und Verhalten im Studium. In: Breuer u.a. (Hg.): Psychologie des wissenschaftlichen Lernens, Münster 1975, S. 79 ff
- KLOVER, J. Struktur der Disziplin (= Hochschuldidaktische Stichworte) Hamburg: IZHD 1977
- KLOVER, J./
SCHULMEISTER, R. Entwicklung einer Orientierungseinheit für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachbereiche. In: Reform der Studieneingangsphase hg.v.J.Klüver (= Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 1, hg.v.IZHD), Hamburg 1973, S.21 ff
- KOHLBERG, L. Stufe und Sequenz: Sozialisation unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung. In: L.K., Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt 1974
- KOPF, I.
MÜLLER, W./
RADACH, G./
SUHR, P. Beschreibung einer Lernsituation "Berufsqualifikation - Berufspraxis von Chemikern". In: Berufsfeldanalysen I (= Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 3), Hamburg: IZHD 1974, S. 113 ff
- KRAMER, K. Orientierungsprobleme und Erfolgsbeeinträchtigung bei Studierenden (= Saarbrücker Studien zur Hochschulentwicklung 22), Saarbrücken 1977
- KRAUSE, Ch./
LEHNERT, D./
SCHERER, K.-J. Zwischen Revolution und Resignation. Bonn 1980
- KRÜGER, H./
MÜLLER, W. Berufsvorbereitung an der Universität - zur Ambivalenz einer berufspraxisorientierten Ausbildungsreform. In: Berufsfeldanalysen I (= Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 3), Hamburg: IZHD 1974, S. 5 ff
- LAURILLARD, D. The Processes of Student Learning. In: Higher Education 8 (1979), S.395 ff
- LEON, A. Psychologie der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1977
- LOVELL, K. A Follow-up Study of Inhelder an Piaget's "The growth of Logical Thinking". In: British Journal of Psychology 52 (1961), S.143 ff
- LÜDE, R. von Orientierungsphasen in den Wirtschaftswissenschaften Dortmund: HDZ 1981
- MALIN, F. Wandlungen eines hochschuldidaktischen Konzepts im Prozeß seiner Umsetzung. Erfahrungen und Probleme bei der kooperativen Durchführung praxisbezogener Einführungsveranstaltungen im Lehrerstudium. Diss.phil., Hamburg 1978

- MARBURGER AUTOREN-
KOLLEKTIV Leitfaden für die Tutorenarbeit (= Blickpunkt Hochschul-
didaktik 42), Hamburg: AHD 1977
- MEIER,F. Pragmatische Kommunikation im Studium. In: Breuer u.a. (Hg.)
Psychologie des wissenschaftlichen Lernens, Münster
1975, S.107 ff
- MEYER,H.L. Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. 5.Aufl., Frankfurt
1976
- MEYER,H.L. Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Königstein 1980
- MEYER-ALTHOFF,M./
SCHWARZEL,W./
WILDT,J. Gruppendynamik. In: Interdisziplinäres Zentrum für Hoch-
schuldidaktik (Hg.): Hochschuldidaktische Stichworte
(= Blickpunkt Hochschuldidaktik 40), Hamburg AHD 1976,
S. 244 ff
- MEYER-ALTHOFF,M. Erfahrungen in der Orientierungseinheit für Physiklehrer-
studenten. In: Reform der Studieneingangsphase III (= Hoch-
schuldidaktische Arbeitspapiere 9), Hamburg: IZHD 1978,
S.40 ff
- MÜLLER,H.-H./
SCHULMEISTER,R. Hochschuldidaktik und hochschuldidaktische Praxis
(= Blickpunkt Hochschuldidaktik 27), Hamburg: AHD 1972
- MÜLLER,W. Berufsforschung und Hochschuldidaktik. In: Faltin/Herz(Hg.):
Berufsforschung und Hochschuldidaktik (= Blickpunkt Hoch-
schuldidaktik 32), Hamburg: AHD 1974
- MÜLLER,W./
MÜLLER-KRÜGER,H. Studium zwischen zwei Berufen (= Hochschuldidaktische
Materialien 63), Hamburg: AHD 1978
- NEBER,H. (Hg.) Entdeckendes Lernen, Weinheim/Basel 1975
- OEHLER,C. Studienplanung und Organisation der Lehre. In:
HIS-Hochschulplanung 25, München 1976
- OEHLER,C. Studenten, 1981; wird erscheinen in: Europäische Enzyklo-
pädie Erziehungswissenschaften, Stuttgart (Klett)
- OTTERSBACH,H.G. (Hg.) Reform der Studieneingangsphase - ein Erfolg der Hochschul-
didaktik? In: Reform der Studieneingangsphase III
(= Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 9), Hamburg: IZHD
1978, V ff
- OTTERSBACH,H.G. (Hg.) Berufsfeldanalysen II (= Hochschuldidaktische Arbeitspa-
piere 10), Hamburg: IZHD 1978
- PARLETT,M.R. The Syllabus-Bound Student. In: Hudson,L.(Hg.): Ecology of
Human Intelligence, Hermondsworth 1970, S.272 ff
- PASK,G. Learning Strategies and Individual Competence. In:
International Journal of Man-Machine 4 (1972), S.217 ff
- PASK,G. Styles und Strategies of Learning. In: British Journal of
Educational Psychology 46 (1976), S.128 ff

- PERRY,W.G. Intellectual and Ethical Development in the Collage Years. In: Entwistle,N./Hounsell,D.(Hg.): How Students Learn, Lancaster 1975, S.139 ff
- PIAGET,J. Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. In: Human Development 15 (1972), S.1 ff
- PRIOR,H. Gruppendynamik in der Gruppenarbeit. (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 11), Hamburg: AHD 1970
- RAMSDEN,P. Student Learning and Perceptions of the Academic Enviroment. In: Higher Education 8 (1979), S. 4Mff
- REINISCH,H. Planspiel und wissenschaftspropädeutisches Lernen (= Hochschuldidaktische Forschungsberichte 14), Hamburg: AHD 1980
- REIß,V./ SCHULMEISTER,R. Sozialisation in der Hochschule. In: Hochschuldidaktische Stichworte I (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 40), Hamburg: AHD 1976
- RIECK,W. (Hg.) Studienberatung (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 62), Hamburg, AHD 1981
- RIECK,W. Orientierungsveranstaltungen zum Studienbeginn (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 68), Hamburg: AHD 1981
- RITTER,U.P. Orientierungsphase. Einführung in das Studium der Wirtschaftswissenschaften. 2.Aufl., Göttingen 1974 (= Seminar für Hochschuldidaktik der Wirtschaftswissenschaften 1)
- RITTER,U.P. (Hg.) Kleine Fibel zur Prüfungsvorbereitung (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 45), Hamburg: AHD 1977
- RUHLOFF,J. Ein Schulkonflikt wird durchgespielt. Heidelberg 1970
- SADER,M. u.a. Kleine Fibel zum Hochschulunterricht, München 1970
- SÄLJÖ,R. Learning about Learning. In: Higher Education 8 (1979) S. 443 ff
- SCHIRKS,A./ LAROCHE,J. Etude des opérations intellectuelles chez des altudes de la promotion supérieure du travail. In: Le Travail humain 1-2 (1970)
- SCHULMEISTER,R. Lernsituationen I: Allgemeine Gesichtspunkte zur Auswahl von Lernsituationen. In: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (Hg.): Hochschuldidaktische Stichworte 1 (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 40), Hamburg: AHD 1976, S. 174 ff
- SCHULMEISTER,R. Orientierungseinheiten (= uni hh reform 10), Hamburg 1979
- SCHULMEISTER,R./ RHENIUS,D. u.a. Die Reform der Methodenausbildung in der Psychologie (= Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 13, Hamburg IZHD 1980
- SCHULMEISTER,R.u.a. Die Reform der Methodenausbildung, Abschlußbericht, Hamburg verv. Ms. 1981

- SCHULMEISTER, R. Lerntheorien - Lernprozesse (= Hochschuldidaktische Stich-
worte 18), Hamburg: IZHD 1981
- SCHULMEISTER, R. Pädagogisch-psychologische Kriterien des Hochschulunter-
richts. Hamburg 1982; wird erscheinen in Enzyklopädie der
Erziehungswissenschaft, Stuttgart (Klett)
- SCHWABISCH, L./
SIEMS, M. Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Er-
zieher, Reinbek b. Hamburg 1974
- SEEBACH, K.M. Didaktisch-pädagogische Ausbildung von Tutoren (z. Dis-
kussionspapiere 2) hg.v. der Stelle für Hochschuldidaktik
der Wirtschaftswissenschaften, Frankfurt 1980
- SONDERAUSWERTUNG 9. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks im SS 1979,
Sonderauswertung für die Universität Hamburg, Hamburg 1979
- SPIEKER u.a. Problemorientierte Einführung in das Studium der Volks-
wirtschaftslehre, Göttingen 1975 (= Seminar für Hochschul-
didaktik der Wirtschaftswissenschaften 9)
- STATISTISCHES BUNDESAMT Bildung im Zahlenspiegel, Stuttgart 1981
- TALLEY, L.H. The Use of Three-Dimensional Visualizations as a Moderator
in Higher Cognitive Learning of Concepts in Collage Level
Chemistry. In: Journal of Research in Science Teaching 10
(1973), S.263 ff
- TEICHLER, U. Zum Verhältnis von Berufs- und Lebensperspektiven. In:
Teichler, U. (Hg.): Hochschule und Beruf, Frankfurt/M. 1979
- TOWLER, J.O./
WHEATLEY, G. Conservation Cocept in Collage Students: A Replication and
Critique. In: Journal of Genetic Psychology 118 (1971),
S. 265 ff
- TROST, G. Vorhersage des Studienerfolgs, Braunschweig 1975
- UNI Berufswahlmagazin hg.v. der Bundesanstalt für Arbeit
- VFS, ERKUNDUNGEN Verein zur Förderung der Studienreform (Hg.): Erkundungen
im Berufsfeld. Eine Form des Berufspraxisbezugs in der
Ingenieurausbildung, Bonn 1977
- VFS, PHYSIK Verein zur Förderung der Studienreform (Hg.): Studienein-
gangsphase Physik, Bonn 1977
- VFS, MEDIZIN Verein zur Förderung der Studienreform (Hg.): Vorschläge
zur Durchführung von Orientierungseinheiten im Medizin-
studium, Bonn 1977
- VFS, CHEMIE Verein zur Förderung der Studienreform (Hg.): Studienein-
gangsphase Chemie. Vorschläge für eine gewerkschaftliche
Studienreformatarbeit, Bonn 1977
- WAGENSCHN, H. Verstehen lernen, 4. Aufl., Weinheim/Basel 1973
- WAGNER, W. Uni-Angst und Uni-Bluff. Wie studieren und sich nicht ver-
lieren, Berlin: Rotbuch-Verlag 1977

-
- WEIZÄCKER, E./
KEHLER, J.
KELLNER, G. Präzise Aussagen zur Baukasten-Gesamthochschule.
In: Neue Sammlung 5 (1971)
- WILCKE, K. Studienmotivation und Studienverhalten, Göttingen/Toronto/
Zürich 1976
- WISSENSCHAFTSRAT Empfehlungen und Stellungnahmen, Tübingen 1979
- WÖLLER, F. Psychische Störungen bei Studenten und ihre Ursachen,
Weinheim/Basel 1978
- ZIOLKO, H.U. (Hg.) Psychische Störungen bei Studenten, Stuttgart 1969