

Schmidt, Bernhard; Tippelt, Rudolf

Besser Lehren - Neues von der Hochschuldidaktik?

Teichler, Ulrich [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Hochschullandschaft im Wandel. Weinheim u.a. : Beltz 2005, S. 103-114. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 50)

urn:nbn:de:0111-opus-73923



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 50. Beiheft

Hochschullandschaft im Wandel

Herausgegeben von Ulrich Teichler und Rudolf Tippelt

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2005 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41151

Inhaltsverzeichnis

I. Strukturelle Entwicklung und Steuerung des Hochschulwesens

<i>Ulrich Teichler</i>	
Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens	8
<i>Hans Merkens</i>	
Zur Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulsystems in Deutschland	25
<i>Barbara M. Kehm/Ute Lanzendorf</i>	
Ein neues Governance-Regime für die Hochschulen – mehr Markt und weniger Selbststeuerung?	41
<i>David Phillips</i>	
Some Concerns in Higher Education in England: A Personal Note	56

II. Wissenskulturen, Studienreform und Lehre

<i>Dirk Rustemeyer</i>	
Universitäre Wissenskulturen	62
<i>Klaus-Peter Horn</i>	
Studienreform in der Erziehungswissenschaft – Zwischen Pluralisierung/Diversifizierung und Zentrierung/Vereinheitlichung	76
<i>Ewald Terhart</i>	
Die Lehre in den Zeiten der Modularisierung	87
<i>Bernhard Schmidt/Rudolf Tippelt</i>	
Besser Lehren – Neues von der Hochschuldidaktik?	103

III. Erziehungswissenschaft: Berufsübergang und Fächervergleich

<i>Cathleen Grunert/Ivo Züchner/Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach</i>	
Der Preis des Erfolgs? Hauptfach-Pädagogen und -Pädagoginnen im Beruf	116
<i>Thomas Rauschenbach/Rudolf Tippelt/Horst Weishaupt/Ivo Züchner</i>	
Erziehungswissenschaft im Fächervergleich	136

IV. Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses

Jürgen Enders

Wissenschaftlicher Nachwuchs in Europa 158

Julia A.M. Delius/Nicola von Hammerstein

International Max Planck Research Schools:

Neue Wege der Graduiertenausbildung 170

V. Evaluation und Ranking

Carmen Leberherz/Cordula Mohr/Matthias Henning/Peter Sedlmeier

Wie brauchbar sind Hochschul-Rankings? Eine empirische Analyse 188

Hildegard Schaeper

Hochschulbildung und Schlüsselkompetenzen –

Der Beitrag der Hochschulforschung zur Evaluation der Qualifizierungs-

funktionen und -leistungen von Hochschulen 209

Bernhard Schmidt/Rudolf Tippelt

Besser Lehren – Neues von der Hochschuldidaktik?

1. Einleitung

Hochschuldidaktik ist seit den 1970er-Jahren ein – wenn auch in unterschiedlicher Intensität – permanent präsent Thema in der Diskussion um die Qualität von Hochschulen. Ausgelöst durch die Studentenproteste 1968 entstanden im darauf folgenden Jahrzehnt zahlreiche Arbeiten und Innovationen zur Verbesserung der Hochschullehre (z.B. Huber 1970; Tippelt 1979). Während das Thema in den 1980ern wieder an Brisanz verlor, ist seit den 1990ern wieder eine verstärkte hochschuldidaktische Aktivität zu verzeichnen (vgl. Brems/Gruber 2003). Diese schlägt sich nieder in zahlreichen Weiterbildungsprogrammen an den Universitäten und Fachhochschulen, die – wie im Fall des Hochschul-Didaktik-Zentrums Baden-Württemberg – zum Teil auch institutionalisiert wurden. Die zunehmenden Bestrebungen der Hochschulen, ein kontinuierliches Angebot hochschuldidaktischer Weiterbildung sicherzustellen, erklären sich auch mit der Berücksichtigung entsprechender Angebote im Rahmen von Hochschulevaluationen (vgl. Böllert/Tippelt 2004). Die bildungspolitisch immer stärker geforderten Maßnahmen Qualitätsentwicklung an Hochschulen, insbesondere im Bereich der Lehre, geben der Hochschuldidaktik eine neue Aktualität und Bedeutung, die einen weiteren Ausbau dieses Bereichs erwarten lässt, zumal einzelne Länder die Hochschulen auch gesetzlich zu entsprechenden Weiterbildungsangeboten verpflichten.

In diesem Beitrag sollen angesichts der aktuell erhöhten Relevanz des Themas, wesentliche Erkenntnisse gegenwärtiger hochschuldidaktischer Forschung überblicksartig skizziert werden.

2. Was macht gute Lehre aus?

Diese zentrale Frage ist nicht nur Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags, sondern steht auch im Zentrum zahlreicher Publikationen zur Hochschuldidaktik. Die Beantwortung dieser Frage ist obligatorisch um auch konkrete Vorschläge und Hinweise zur Gestaltung universitären Unterrichts ableiten zu können. Prosser und Trigwell (2001, S. 167ff.) verweisen auf fünf zentrale Aspekte guter Lehre im Hochschulbereich:

1. Permanente Bewusstmachung der Lernsituation der Studierenden: Die Einzigartigkeit und die permanente Veränderung jeder Lehr-Lern-Situation muss sich im Bewusstsein und Handeln Lehrender widerspiegeln, d.h. diese benötigen die Fähigkeit empathisch und reflexiv die Situation aus der eigenen aber auch aus der Lernerperspektive wahrzunehmen, zu bewerten und gegebenenfalls zu verändern.

2. Bewusstsein über die Kontextgebundenheit von Lehren und Lernen: Es gibt keine didaktischen Allroundwerkzeuge, die immer und überall greifen und zum Erfolg führen. Didaktische Konzepte und Methoden sind hinsichtlich ihrer Effektivität immer an das jeweilige Lehr-Lern-Setting, die Rahmenbedingungen sowie die beteiligten Lernenden und Lehrenden gebunden.
3. Erkennen der unterschiedlichen Wirkungen eingesetzter Medien und Technologien auf die Studierenden: Der Einsatz von Unterrichtstechnologien muss an die Zielgruppe angepasst sein und ihr Einfluss auf die Lehr-Lern-Situation verdient eine erhöhte Aufmerksamkeit.
4. Wahrnehmung der Heterogenität der Lernenden innerhalb einer Gruppe: Studierende unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihres kulturellen Hintergrunds, sondern verfügen über unterschiedliche Aneignungsstrategien und Lerngewohnheiten.
5. Kontinuierliche Bemühungen zur Verbesserung der Lehre mittels Evaluation: Zur Identifizierung von Stärken und Schwächen des eigenen Unterrichts können Lehrende auf verschiedene Verfahren und Methoden der Lehrevaluation zurückgreifen und damit die Qualität ihrer Lehre entwickeln (vgl. Schmidt/Tippelt 2005).

Diese Voraussetzungen „guter Lehre“ ließen sich auch in anderen Bildungsbereichen einfordern. Für den Hochschulbereich kommt als besondere Eigenheit die Verknüpfung von Forschen und Lehren hinzu, die zu den fundamentalen Charakteristika von Universitäten gehört und diese prägt. Beide Bereiche, Forschung und Lehre, dürfen dabei nicht als sich gegenseitig behindernde Aktivitäten missverstanden werden, auch wenn eine nach wie vor eindeutige dominante Bedeutung der Forschungsleistungen zuungunsten der Lehrleistungen in den Beurteilungen von Universitäten und Wissenschaftlern dies nahe legt (vgl. Macke 1998). Stattdessen ist auf das Potenzial hinsichtlich von Synergieeffekten und die gegenseitige Verstärkung von Forschung und Lehre zu verweisen, wie es in verschiedenen Praxisberichten bestätigt wird (vgl. Huber 2001).

Hochschuldidaktik beschränkt sich nicht auf Aspekte der konkreten Gestaltung der Lehrveranstaltungen, sondern beginnt bereits mit der Vorbereitung eines Lernangebots und umfasst auch dessen Nachbereitung und Evaluation. Nur so kann eine dauerhafte Qualitätsentwicklung gewährleistet werden, wie sie auch im Bereich der Hochschullehre an Bedeutung gewinnt (vgl. Tippelt 1998). Anknüpfend an den organisatorischen Zyklus eines universitären Lernangebots, von der vorbereitenden Planung bis zur Evaluation und Lernerfolgsmessung, wird in den folgenden sechs Abschnitten ein Überblick über zentrale hochschuldidaktische Handlungsfelder gegeben.

3. Methodische Gestaltung und Strukturierung von Veranstaltungen

Der Einfluss universitärer Rahmenbedingungen auf Gestaltung und Qualität der Lehre macht sich bereits in der Planungsphase deutlich bemerkbar. Drei Faktoren wirken nachhaltig auf die Veranstaltungsplanung und -vorbereitung ein: Erstens der Zeitdruck, der durch die unterschiedlichen Tätigkeitsfelder Lehrender an der Hochschule entsteht

und den zeitlichen Rahmen für die Lehre vorgibt. Zweitens baut sich durch die Kürze des Semesters und curriculare Vorgaben ein Stoffdruck auf, der durch den Wunsch, nicht nur breites sondern vertieftes Wissen zu vermitteln, weiter verstärkt wird. Und schließlich prägen drittens lieb gewonnene Traditionen und Gewohnheiten der Kursgestaltung auch das weitere Lehrverhalten nachhaltig. Eine lernförderliche Veranstaltungsplanung muss sich nicht nur dieser Faktoren bewusst sein, sondern auch räumliche, zeitliche und materielle Rahmenbedingungen bedenken und v.a. die Interessen und das Vorwissen der Lernenden sowie das eigene Selbstverständnis als Lehrender einbeziehen (vgl. Mürmann/Schulte 2003a). Diese Vorüberlegungen fließen ein in die Auswahl des Stoffes und die methodische Gestaltung, deren Grundlage aber didaktische Überlegungen und die Orientierung an den jeweiligen Lernzielen sein müssen.

Der „Klassische Dreischritt“ von der Einstiegs- über die Arbeits- zur Schlussphase ist das Grundgerüst, an dem sich die detaillierte Veranstaltungsplanung ausrichten lässt. Jede der drei Phasen zeichnet sich durch spezifische Anforderungen und didaktische Funktionen aus. So kommt der Einstiegsphase vor allem eine orientierende und motivierende Funktion zu, wobei in diesem Kontext auch die Relevanz der Lerninhalte verdeutlicht und Anknüpfungspunkte an das Vorwissen der Lernenden hergestellt werden müssen. In der Arbeitsphase selbst steht das Initiieren, Unterstützen und Lenken von Lernprozessen im Mittelpunkt des didaktischen Handelns, bevor in der Abschlussphase Ausgangspunkt, Vorgehen und Lernergebnisse resümiert und weitere Lernprozesse angeregt werden. Auch eine Überprüfung des Lernerfolgs kann Bestandteil dieser abschließenden Phase sein (vgl. AHW 1998c).

Über diesen Klassischen Dreischritt im Veranstaltungsaufbau hinaus sollten einzelne Sitzungen, Lehrangebote etc. möglichst wenig konstante Schemen beinhalten, sondern durch den Rückgriff auf einen Fundus von Methoden und Medien abwechslungsreich gestaltet werden. Diesen Fundus gilt es vorab anzulegen und permanent zu erweitern, wobei auf bereits zahlreich vorliegende Methodensammlungen und Mediotheken zurückgegriffen werden kann. Zur Wahl der richtigen Methode müssen zahlreiche Kriterien mitbedacht werden, wie die bereits erwähnten organisatorischen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der Teilnehmer und die fachlichen aber auch überfachlichen Lernziele (z.B. Schlüsselqualifikationen). Des Weiteren lassen sich kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele unterscheiden, wobei erstgenannte im Hochschulkontext dominieren. Das methodische Repertoire zur Vermittlung kognitiver Lernziele richtet sich wiederum nach deren Klassifikation, d.h. ob Wissen, tieferes Verständnis, Anwendung des Gelernten, Analyse bzw. Synthese von Sachverhalten oder deren Bewertung Ziel einer Lerneinheit sind. Die genannten Ebenen kognitiver Lernziele sind aber keineswegs unabhängig voneinander, sondern bauen aufeinander auf und sind somit hierarchisch geordnet. Diese Klassifikation von Kognitionen ist für eine spätere Überprüfung der Lernzielerreichung ebenso bedeutsam wie für das Lehrhandeln selbst (vgl. AHW 1998c). Sollen die höheren Ebenen kognitiver Lernleistung erreicht werden, so bedarf es vor allem Lernformen, die die Lernenden zur aktiven Auseinandersetzung mit den Inhalten anregen. Die Förderung dieser lernerzentrierten Arbeitsformen gehört daher mit zu den zentralen didaktischen Handlungsfeldern von Hochschullehrern.

4. Förderung lernerzentrierter Arbeitsformen

Traditionelle Vermittlungsstile, wie Vorträge und Vorlesungen, haben zur Vermittlung von Grundwissen zwar durchaus ihre Funktion und Berechtigung, für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Inhalten und der Sicherung des Lernerfolgs ist jedoch die Kombination mit anderen Lehrstrategien erforderlich. Die Dominanz des Lehrenden, wie sie beispielsweise im Frontalunterricht gegeben ist, sollte hier einer stärkeren Orientierung des Lehr-Lern-Geschehens an den Lernenden weichen. Der Lehrende konzentriert sich dann auf eine moderierende und anleitende Funktion und begleitet die Lernenden bei der aktiven Wissenskonstruktion, wie es im Hochschulbereich im Rahmen von Projektunterricht und forschendem Lernen möglich ist. Besondere Bedeutung kommt in diesem Prozess dem Einbezug des Vorwissens der Studierenden zu, das Anknüpfungspunkte für neue Inhalte eröffnet und dadurch den Aufbau neuen Wissens erst ermöglicht (vgl. Siebert 1998). Knoll (1998, S. 27) spricht in diesem Kontext auch von einem Perspektivenwechsel, von einer Orientierung am Lehren hin zur Orientierung am Lernen, die – ebenso wie die möglichst präzise Erfassung der Zielgruppe – eine Voraussetzung für aktivierende Lernformen bildet. Weitere Elemente lernerzentrierter Unterrichtsformen sind neben dem Einbezug der Teilnehmenden, eine klare Strukturierung der Lehr-Lern-Situation, die Berücksichtigung von Gruppenprozessen, Akzeptanz gegenüber Widerständen und Ermutigung zu deren Artikulation sowie die angemessene Gestaltung der Rahmenbedingungen durch die Seminarleitung (vgl. Knoll 1998). Unter den genannten Bedingungen ist eine stärker handlungsorientierte Lehre möglich, die nachweislich zu einer Erhöhung des Lernerfolgs beiträgt. Unter Handeln wird in diesem Kontext die aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Stoff verstanden, wobei zwischen innerem Handeln (Möglichkeiten durchspielen; Lösungen suchen, bewerten, einordnen) und äußerem Handeln (Experimente, Interviews durchführen; Plan- und Rollenspiele) zu unterscheiden ist. Letztere Handlungsformen sind hinsichtlich der Behaltensleistung noch effektiver, aber in der Regel mit einem erheblichen Zeit- und Vorbereitungsaufwand verbunden (vgl. AHW 1998a).

Um handlungsorientiertes Lernen zu initiieren, können Lehrende auf eine Fülle methodischer Optionen zurückgreifen, die in unterschiedlichen Phasen des Lernprozesses zum Einsatz kommen können. So eignen sich Brainstorming-Methoden, Impulssätze auf Wandzeitungen oder andere assoziative Methoden gerade in der Einstiegsphase besonders zur Aktivierung des Vorwissens. Die inhaltliche Arbeit kann dann in Einzelarbeiten, Partnergesprächen oder Kleingruppen fortgesetzt werden um die Ergebnisse dieser Phase im Plenum vorzustellen, zu visualisieren (Metaplan, Pinnwand, o.Ä.) und zu diskutieren. Für jede der genannten Arbeitsweisen lässt sich eine Fülle einzelner Arbeitsmethoden differenzieren, deren Auswahl im Einzelfall aufgrund des Themas, der Rahmenbedingungen und der Voraussetzungen seitens der Studierenden getroffen werden muss (vgl. Mürmann/Schulte 2003b). Dieses breite methodische Repertoire eignet sich für den Einsatz in Seminar- und Kleingruppen, jedoch nicht für Vorlesungen, die schon aufgrund zunehmender Studentenzahlen in vielen Hochschulen und Fachbereichen das Rückgrat des Lehrbetriebs bilden. Aktivierende Lehrmethoden einhergehend

mit einer Reduzierung der Lehrenderdominanz lassen sich – in sicherlich begrenzter Form – auch für so genannte Massenveranstaltungen umsetzen. Das Lead-Learner-Konzept ist ein Beispiel für aktivierende Methoden in Veranstaltungen mit großer Hörerzahl und sieht stellvertretend für die Hörschaft eine kleine Gruppe Lernender für die unmittelbare Interaktion mit den Lehrenden vor. Zu diesen Interaktionsformen gehören Podiumsdiskussionen ebenso wie kritisches Nachfragen oder Brainstormings und eine Fülle von Methoden, die ansonsten kleineren Gruppen vorbehalten blieben. Die Zusammensetzung der Lead-Learner-Gruppe kann sich an Kriterien der Repräsentativität oder der besonderen Leistungsfähigkeit orientieren und sowohl über die gesamte Veranstaltungsdauer konstant bleiben oder regelmäßig variieren (vgl. Möhrle 1994). Das Lead-Learner-Konzept kann aber weder ein Ersatz für universitäre Seminare und die Arbeit mit studentischen Kleingruppen sein, noch liegen Untersuchungen vor, die einen erhöhten Lernerfolg durch diese Methode einwandfrei belegen. Das Konzept zeigt aber beispielhaft, dass sich auch in genuin dozentenorientierten Veranstaltungsformen aktivierende Elemente integrieren lassen. Voraussetzung für alle Formen lernerzentrierten Unterrichts ist jedoch die Bereitschaft zur Partizipation am Lehr-Lern-Prozess der Studierenden, also deren Motivation.

5. Motivation der Lernenden

Es wäre ein fataler Irrtum anzunehmen, dass Motivation in der Hochschullehre kein relevantes Thema darstellt. Ein nicht unerheblicher Anteil von Studienabbrechern ist auf fehlende Motivation zurückzuführen (vgl. Jenkins u.a. 2003), ein Problem das gerade angesichts einer immer ungünstigeren Studenten-Dozenten-Relation in den Vordergrund rückt. Generell ist zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation zu unterscheiden, wobei letztere eher zu einem vertieften Verständnis der Lerninhalte beiträgt, aber auch deutlich schwieriger zu initiieren ist. Nicht alle Lerninhalte erfordern aber unbedingt ein derart vertieftes Verständnis, für Studierende scheint gerade hinsichtlich der Prüfungsvorbereitung die Aneignung reinen Reproduktionswissens häufig die effizientere Strategie zu sein. Folglich können universitäre Prüfungen und das Ziel eines zertifizierten Studienabschlusses auch kontraproduktiv für den Lernprozess sein (vgl. Ashcroft/Foreman-Peck 1994). Newstead und Hoskins (2001) tragen dem Rechnung, indem sie den Begriff der „*achievement motivation*“ als zusätzliche Kategorie neben extrinsischer und intrinsischer Motivation einführen. Die darunter subsumierten Motive beziehen sich auf die Erreichung eines berufsqualifizierenden Abschlusses, der Integration in die Arbeitswelt und damit verbundene ökonomische und statusbezogene Vorteile, die einer vertieften Auseinandersetzung mit Studieninhalten aber nur dann zugänglich sind, wenn diese Lerninhalte eine offensichtliche Relevanz für die angestrebte berufliche Tätigkeit aufweisen. Der Förderung intrinsischer Motivation kommt im Lernprozess also besondere Bedeutung zu. Die Verbindung von Forschung und Lehre, wie sie an Universitäten seit jeher gefordert wird, erweist sich hier als wertvolle Motivationsquelle und zwar unabhängig von der Phase des Studiums, in der sich die Lernen-

den befinden (vgl. Jenkins u.a. 2003). Darüber hinaus kann die Motivation Studierender auch gefördert werden durch:

- einen Abgleich der Lehrziele der Dozenten mit den Interessen der Studierenden, die persönlicher, sozialer, akademischer oder berufsqualifizierender Natur sein können (vgl. Ashcroft/Foreman-Peck 1994, S. 20)
- die Verdeutlichung der Relevanz von Lerninhalten
- regelmäßige, faire und valide Rückmeldungen
- Abbau von Versagensängsten und anderen Lernbarrieren
- mehr Lernerkontrolle und aktivierende Lehrformen.

Intrinsische Motivation kann bei Studierenden nicht automatisch als gegeben vorausgesetzt werden, sondern kann durch Aufbau, Struktur und Gestaltung von Lehrveranstaltungen geweckt oder auch verhindert werden. Besonderer Bedeutung kommt dabei der unmittelbaren Interaktion und Kommunikation zwischen Lernenden untereinander und zwischen Lernenden und Lehrenden zu.

6. Kommunikation in Seminaren

Die genannten Möglichkeiten der Förderung intrinsischer Motivation beruhen auf einem gelungenen Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden. Diese kommunikativen Prozesse verlaufen dabei nicht nur auf einer sachlichen Ebene, sondern berühren immer auch die Beziehungsebene zwischen den Beteiligten. Schulz von Thun (1992a; 1992b) verdeutlicht diese verschiedenen Ebenen der Kommunikation in seinem pragmatischen Konzept der vier Aspekte von Botschaften. Nach Schulz von Thun enthält jede Mitteilung eines Senders an einen Empfänger neben dem sachlichen Inhalt auch Aussagen über die Person des Senders (Selbstoffenbarungsaspekt), seine Einschätzung des Empfängers und der Beziehung zwischen beiden (Beziehungsaspekt) und eine appellative Botschaft an den Empfänger (Appellaspekt). Diese verschiedenen Aspekte führen schnell zu Missverständnissen, die vermieden werden können, wenn sich die Akteure der verschiedenen Ebenen einer Botschaft bewusst sind. Auch wenn das Modell Schulz von Thuns in seiner theoretischen Fundierung unbefriedigend bleibt (vgl. AHW 1998b, S. 30), so verweist es doch deutlich auf die notwendige Sensibilität Lehrender gegenüber möglicherweise nicht intendierten Aussagen jenseits der rein sachlichen Ebene. Es lassen sich verschiedene Aspekte auf Sach- und auf Beziehungsebene identifizieren, welche in der Lehr-Lern-Situation Quellen von Kommunikationsstörungen sein können. Auf der Sachebene lässt sich durch eine klare Formulierung des Sitzungs- bzw. Referatsthemas und dessen klare Abgrenzung ein Rahmen vorgeben, der die gezielte Auseinandersetzung mit dem gewünschten Themenbereich ermöglicht. Dabei ist insbesondere auf den rhetorischen Aufbau von Vorträgen oder Beiträgen zu achten, die durch einfache und prägnante Formulierungen und einem klar erkennbaren Aufbau ebenso an Verständlichkeit gewinnen, wie durch die Berücksichtigung des Vorwissens der Ler-

nenden. Auf Beziehungsebene ist die Kommunikation v.a. von der hierarchischen Beziehung der Beteiligten geprägt. Lehrende und Lernende verständigen sich durch ihre Botschaften zwar indirekt über eine gleichberechtigte Stellung oder eine Hierarchie innerhalb der Seminargruppe, die Definitionsmacht über die Situation liegt hier aber zunächst aufseiten der Lehrenden. Für diese ist es wichtig, ob die von ihnen angeregte Beziehungsart von den Lernenden angenommen oder abgelehnt wird und hier einen Konsens mit den Lernenden zu erreichen, um die weitere Kommunikation nicht nachhaltig zu stören (vgl. AHW 1998b). Die Botschaften auf Beziehungsebene prägen den Lernprozess nachhaltig, was an zwei zentralen Elementen des Unterrichts verdeutlicht werden kann: Zum einen gehören Fragen als ein Element aktivierenden Unterrichts zu den gebräuchlichsten Mitteln der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, sofern den Befragten genug Zeit eingeräumt wird, eine entsprechende Antwort zu formulieren und sofern es sich um „echte“ und nicht lediglich rhetorische Fragen handelt (vgl. Knoll 1998, S. 32f.). Das Formulieren „echter“ offener Fragen, die explizit auf die individuelle Perspektive der Lernenden abzielen, zeigen ein ernsthaftes Interesse an deren Sicht der Dinge und drücken dadurch eine gewisse Wertschätzung aus.

Wesentlich unmittelbarer kann diese Wertschätzung zum anderen durch Rückmeldungen an die Lernenden artikuliert werden. Das Bedürfnis Lernender nach einem Feedback zeigt sich in besonderem Maße in virtuellen Lernarrangements (vgl. Schmidt 2004), kann aber auch in der Präsenzlehre angenommen werden. Um eine sachlich konstruktive, aber keinesfalls verletzende Rückmeldung zu geben, kann ein gutes Feedback auch die Artikulation eigener Empfindungen und Emotionen enthalten. In den Formulierungen sollte dabei aber immer die Subjektivität der Rückmeldung zum Ausdruck kommen, da es sich stets um eine individuelle Sichtweise und nicht um objektive Tatsachen handelt (vgl. AHW 1998b).

Eine wesentliche Veränderung für das Beziehungsgefüge zwischen Dozenten und Lehrenden ergibt sich dann, wenn Hochschullehrer die Rolle eines Coach übernehmen und sich als Lernbegleiter in einem partnerschaftlichen Verhältnis zu den Studierenden verstehen. Diese innovative Form der Student-Dozent-Interaktion verlangt von beiden Parteien ein hohes Maß an kommunikativer Kompetenz und kann zu einer Intensivierung des Lernprozesses und zu stärker selbstgesteuertem Lernen beitragen. Die Rolle des Lernbegleiters eignet sich sicherlich nicht für alle Formen der Hochschullehre und birgt die Gefahr, dass die Verantwortung für den Lernerfolg gänzlich auf die Lernenden abgewälzt wird (vgl. Schumacher 2003). Gerade aber in alternativen Lernformen, wie sie im Rahmen von Hochschullehre sinnvoll eingesetzt werden können, kann die Konzentration Lehrender auf die Rolle des Coach förderlich sein.

7. Hochschulspezifische Angebotsformen

Vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Lernphilosophie und der Problematik, dass Erlerntes ohne Anwendungsbezüge und ohne erkennbare Handlungsrelevanz träges Wissen ohne weiteren Einfluss auf das Handeln der Lernenden bleibt, ist die Forde-

nung nach einer stärkeren Verknüpfung der Wissensvermittlung mit praktischen Anwendungskontexten in den letzten Jahren immer deutlicher artikuliert worden. Besonders der Ansatz des problemorientierten Lernens ist in aller Munde, dient aber gleichzeitig als Dach verschiedener Vermittlungsstrategien, die sich nicht nur hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzung unterscheiden. Das Problem dient in diesen Ansätzen als Auslöser und Basis für „authentische Lernaktivitäten“ (Schulmeister 2002, S. 189) und kann sowohl in entdeckendes als auch in forschendes Lernen münden. Während entdeckendes Lernen ein didaktisch vorstrukturiertes Problem mit einem oder mehreren idealen Lösungswegen voraussetzt, bleibt beim forschenden Lernen auch die Problemformulierung und die Entwicklung einer adäquaten Problemlösungsstrategie ganz in den Händen der Lernenden (vgl. Schulmeister 2002). Beide Ansätze eignen sich gerade für den Einsatz im Hochschulbereich, wie Erfahrungen und empirische Befunde zeigen.

Modelle fallbasierten Lernens, Projektseminare und Planspiele sind dem entdeckenden Lernen zuzuordnen und bieten sich in verschiedenen Disziplinen und Kontexten an, um transferfähiges und handlungsbezogenes Wissen zu vermitteln. Berichte über den Einsatz von Planspielen im Hochschulunterricht liegen vor allem aus den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften vor (vgl. Freimann/Schwaderlapp 1994; Hölscher 2000), die aber ebenfalls für andere Disziplinen fruchtbar gemacht werden können. Durch die Simulation authentischer Handlungs- und Entscheidungsabläufe wird explizites Wissen durch die Lernenden zur Lösung eines komplexen Problems herangezogen und somit auch dessen Relevanz für die Lernenden erkennbar. Zugleich ermöglicht das Planspiel eine multiperspektivische Annäherung an das Problem – eine zentrale Forderung konstruktivistischer Lernforschung (vgl. Siebert 1998) – und trägt so zur Vermeidung trägen Wissens bei. Wesentlich ist im Kontext eines Planspiels, noch mehr aber im Rahmen von Projektunterricht, eine lösbare Aufgabenstellung mit erreichbaren Lernzielen. Im Gegensatz zum Planspiel zielt Projektunterricht jedoch auf ein Ergebnis in Form eines Produkts, das zu einem festgelegten Zeitpunkt abgeschlossen sein sollte. Die Unterstützung und Begleitung dieses Prozesses durch die Lehrenden, ein klares Zeitmanagement, aber auch die curriculare Einbettung sind wesentliche Kriterien zur erfolgreichen Realisierung von Projekten in der Hochschullehre (vgl. Felger 2001; Tippelt 1979). Projektmethoden und Planspielen sind schon durch den organisatorischen Aufwand Grenzen gesetzt, zumal neben der Vorbereitung auch die Durchführung eine erhebliche Betreuungsleistung von den Dozenten einfordert. Für fallbasierte Lernformen wird nicht zuletzt deshalb gerne auf multimediale Selbstlernumgebungen zurückgegriffen (vgl. Tausch 2002), die den Studierenden mittels intelligenter tutorieller Systeme und unter Zuhilfenahme von Bildern, Video-Sequenzen und Animationen aufbereiteten Einzelfällen problemorientiertes Arbeiten ermöglichen. Immer mehr etabliert sich diese Arbeitsform im Bereich der Mediziner Ausbildung, um die Studierenden anhand möglichst authentisch präsentierter Krankheitsfälle die Entwicklung eigener Diagnosen und die Erprobung von Untersuchungsstrategien in einem geschützten Experimentierfeld zu ermöglichen. Der Einsatz moderner Informations- und Kommunikationstechnologien eröffnet hier neue Möglichkeiten realitätsnaher Fallpräsentationen und dem Einüben von Problemlösestrategien. Dies erfolgt auf Basis bereits vorhandenen Wissens und

mithilfe von Experten sowie Feedbackschleifen, was nicht zuletzt bei den Studierenden auf hohe Akzeptanz stößt und zur Entwicklung professioneller Problemlösekompetenz beiträgt (vgl. Kopp/Balk/Mandl 2002; Schulmeister 2002). Das hohe Maß an Selbststeuerung, das ein fallbasiertes Lernszenario den Lernenden abverlangt, ist Herausforderung und Motivation zugleich (vgl. Admiraal/Wubbels/Pilot 1999). Während Lernziele und Lösungswege hier aber noch weitgehend vordefiniert sind, werden beim forschenden Lernen auch diese Komponenten von den Lernenden entscheidend mitbestimmt.

Forschendes Lernen eignet sich daher weniger für die Vermittlung von Grundwissen, bietet aber die Möglichkeit wesentliche Schlüsselkompetenzen zu vermitteln und die individuellen Interessen der Lernenden fruchtbar zu machen.

„Offenheit und Unbestimmtheit von Aufgaben sind die Voraussetzungen und Herausforderungen dazu, Selbständigkeit und Strukturierungsfähigkeit zu entwickeln, zeitliche Spielräume desgleichen für Zeiteinteilung, übergreifende Probleme ebenso für Teamarbeit von Spezialisten usw.“ (Huber 2001, S. 23)

Damit verbindet forschendes Lernen die Potenziale entdeckender Lernformen mit einer erweiterten Lernerfreiheit und ist verbunden mit einem erheblichen Lernpotenzial einerseits und enormen Anforderungen an die Lernenden andererseits. Das Einlassen auf forschendes Lernen sollte daher in der freien Entscheidung der Studierenden liegen (vgl. Huber 2001) und muss auch deren Lernkonzepten entsprechen (vgl. Winteler 2003).

8. Evaluation

Um die Qualität von Hochschullehre permanent weiterzuentwickeln, reicht die Berücksichtigung allgemeiner didaktischer Prinzipien – wie sie bereits angerissen wurden – nicht aus, da die jeweiligen Inhalte und Kontexte einer Präzisierung dieser Richtlinien bedürfen. Um einzelne Veranstaltungen kontinuierlich zu verbessern, empfiehlt sich der Rückgriff auf formative Evaluationsstrategien, d.h. die systematische Erfassung studentischer Rückmeldungen. Die Validität studentischer Veranstaltungskritik ist zwar nicht unumstritten, wird inzwischen aber doch mehrheitlich anerkannt (vgl. Schmidt/Tippelt 2005). Vor allem bietet sie den Lehrenden ein unmittelbares Feedback und Anhaltspunkte zur weiteren Optimierung ihres Unterrichts. Für die Evaluation von Lehrveranstaltungen steht ein breites methodisches Repertoire zur Verfügung (vgl. AHW 2000), wobei die Auswahl sich sowohl an methodischen Anforderungen (ideal wäre eine Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren) als auch an pragmatischen Kriterien (Bereitschaft der Studierenden zur regelmäßigen Partizipation an Veranstaltungsevaluationen) orientieren muss. Auch Zwischenevaluationen während des Semesters sind eine gute Möglichkeit für Lehrende und Lernende den bisherigen Kursverlauf zu reflektieren und ggf. didaktische Korrekturen vorzunehmen. Tillema (2003) stellt hierzu ein Modell für eine permanent begleitende Evaluation vor, die allerdings schon wegen ihres Aufwands nicht für den breiten Einsatz geeignet sein dürfte.

Ergänzend zur Lehrevaluation kann die kollegiale Beratung entscheidend zur Verbesserung der Lehre beitragen. Das Feedback anderer Dozenten – sei es im Rahmen didaktischer Fortbildungsseminare oder durch Unterrichtsbeobachtungen in Praxistan- dems – kann helfen, spezifische Probleme zu bearbeiten oder erst auf diese Aufmerksam- keit zu werden. Zentral ist in jedem Fall eine vorangehende klare Absprache über Ziele und Vorgehensweisen der kollegialen Beratung (vgl. AHW 1998c, S. 66ff.).

9. Erfolg und Grenzen hochschuldidaktischer Anstrengungen

Die kollegiale Beratung gewinnt insbesondere an Relevanz, wenn man die Diskrepanz zwischen hochschuldidaktischem Wissen und hochschuldidaktischem Handeln in den Blick nimmt. Es hat sich gezeigt, dass auch Dozenten, die über ausreichendes theoretisches Wissen bezüglich des Lernens Studierender verfügen, Probleme haben dieses Wis- sen in die eigene Unterrichtspraxis zu transferieren (vgl. Winteler 2003). Nicht nur der Hochschulunterricht selbst, auch hochschuldidaktische Fort- und Weiterbildungspro- gramme bedürfen daher der Orientierung am Paradigma des handlungsorientierten Lernens. Nur mittels Konzepten, die ein Erarbeiten von Lehr-Lern-Strategien anhand praktischer Unterrichtssituationen vorsehen, können die Differenzen zwischen didakti- schem Know-How und dessen Anwendung überwinden. Diese Erkenntnis spiegelt sich in den entsprechenden Fortbildungsprogrammen an den Universitäten wieder, wie sie mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1998 auch gesetzlich fundiert sind. Bisher entstanden in Deutschland 17 hochschuldidaktische Zentren und ca. 40 Initiati- ven und Programme zur hochschuldidaktischen Fortbildung insbesondere des wissen- schaftlichen Nachwuchses. Der thematische Schwerpunkt der meist in Seminarform durchgeführten Angebote liegt nach einer Untersuchung an bayerischen Hochschulen v.a. in den Bereichen „Rhetorik“, „Lehr-Lern-Theorie“ und „Präsentation“, während Themen wie „Evaluation“ oder „Beratung“ eher selten angeboten werden (vgl. Brems/ Gruber 2003). Die Bemühungen um eine bessere didaktische Ausbildung von Hoch- schuldozenten läuft jedoch Gefahr zu versanden, wenn staatliche Sparzwänge und ex- pandierende Studentenzahlen nur mehr Massenveranstaltungen zulassen und die vor- und nachbereitungsintensiveren Lehrformen so außen vor bleiben.

Literatur

- Admiraal, W./Wubbels, T./Pilot, A. (1999): College Teaching in Legal Education: Teaching Method, Students' Time-on-Task, and Achievement. In: *Research in Higher Education* 40, S. 687-704.
- AHW 1998a = Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung (Hrsg.) (1998a): *Besser Leh- ren. Heft 3: Methoden zur Förderung aktiven Lernens in Seminaren*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- AHW 1998b = Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung (Hrsg.) (1998b): *Besser Leh- ren. Heft 4: Kommunikation in Seminaren*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- AHW 1998c = Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung (Hrsg.) (1998c): *Besser Lehren*. Heft 5: *Lehrstrategien: Aspekte der methodischen Strukturierung von Seminaren*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- AHW 2000 = Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung (Hrsg.) (2000): *Besser Lehren*. Heft 8: *Evaluation der Lehre – ein Beitrag zur Qualitätssicherung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ashcroft, K./Foreman-Peck, L. (1994): *Managing Teaching and Learning in Further and Higher Education*. London: Falmer Press.
- Böllert, K./Tippelt, R. (2004): *Evaluationsverfahren in der Erziehungswissenschaft*. In: Tippelt, R./Rauschenbach, T./Weishaupt, H. (Hrsg.) (2004): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139-152.
- Brems, S./Gruber, H. (2003): *Aktuelle Entwicklungen der Hochschuldidaktik an den Universitäten Bayerns*. Universität Regensburg: Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik.
- Felger, S. (2001): *Lernen für die Praxis – Lernen an der Praxis*. Projekte im natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studium an der TU Darmstadt. In: Technische Universität Darmstadt (Hrsg.): *Aktivierende Lehr- und Lernformen*. Darmstadt: Technische Universität, S. 51-58.
- Freimann, J./Schwaderlapp, R. (1994): *Fast wie im richtigen Leben. Erfahrungen mit dem Verhaltensplanspiel „Pappenheim“*. In: Albach, H./Mertens, P. (Hrsg.): *Hochschuldidaktik und Hochschulökonomie. Neue Konzepte und Erfahrungen*. Wiesbaden: Gabler, S. 53-64.
- Hölscher, L. (2000): *Das Planspiel als Lehrmethode für Massenveranstaltungen*. In: Albach, H./Mertens, P. (Hrsg.): *Hochschulorganisation und Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Gabler, S. 155-178.
- Huber, L. (1970): *Hochschuldidaktik. Ein Überblick*. In: Hentig, H.v./Huber, L./Müller, P. (Hrsg.): *Wissenschaftsdidaktik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 41-82.
- Huber, L. (2001): *Forschendes Lernen*. In: Technische Universität Darmstadt (Hrsg.): *Aktivierende Lehr- und Lernformen*. Darmstadt: Technische Universität, S. 11-30.
- Jenkins, A./Breen, R./Lindsay, R./Brew, A. (2003): *Reshaping Teaching in Higher Education. Linking Teaching with Research*. London: Kogan Page Limited.
- Knoll, J. (1998): *Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung*. In: Knoll, J. (Hrsg.): *Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 13-47.
- Kopp, V./Balk, M./Mandl, H. (2002): *Evaluation problemorientierten Lernens in der Münchner Medizinerausbildung – Bewertung durch die Studierenden (1997 bis 2001)*. Forschungsbericht Nr. 148. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Macke, G. (1998): *„Besser Lehren“ – Grundlagen und Konzeption*. In: Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung (Hrsg.): *Besser Lehren*. Heft 1: *Grundlagen und Konzeption*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 22-50.
- Möhrle, M. G. (1994): *Qualitätsverbesserung interaktiver Lehre durch das Lead-Learner-Konzept*. In: Albach, H./Mertens, P. (Hrsg.): *Hochschuldidaktik und Hochschulökonomie. Neue Konzepte und Erfahrungen*. Wiesbaden: Gabler, S. 41-52.
- Mürmann, M./Schulte, D. (2003a): *Lehrveranstaltungen lehrgerecht planen*. In: Welbers, U. (Hrsg.): *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 133-140.
- Mürmann, M./Schulte, D. (2003b): *Aktivierende Methoden sinnvoll einplanen*. In: Welbers, U. (Hrsg.): *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 237-244.
- Newstead, S.E./Hoskins, S. (2001): *Encouraging Student Motivation*. In: Fry, H./Ketteridge, S./Marshall, S. (Eds.): *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education*. London: Kogan Page Limited, S. 70-82.
- Prosser, M./Trigwell, K. (2001): *Understanding Learning and Teaching. The Experience in Higher Education*. Buckingham: SRHE & Open University Press.

- Schmidt, B. (2004): Virtuelle Lernarrangements für Studienanfänger. Didaktische Gestaltung und Evaluation des Online-Lehrbuchs Jugendforschung und der begleitenden virtuellen Seminare. München: Utz.
- Schmidt, B./Tippelt, R. (2005): Lehrevaluation. In: Gogolin, I./Krüger, H.-H./Lenzen, D./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. (in Druck)
- Schulmeister, R. (2002): Zur Komplexität Problemorientierten Lernens. In: Asdonk, J./Kroeger, H./Strobl, G./Tillmann, K.-J./Wildt, J. (Hrsg.): Bildung im Medium der Wissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 185-202.
- Schumacher, E.-M. (2003): Der Lehrende als Coach. Schlüsselqualifikationen für eine neue Lernkultur. In: Welbers, U. (Hrsg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 221-228.
- Schulz von Thun, F. (1992a): Miteinander reden. Band 1: Störungen und Klärungen. Reinbek: Rowohlt.
- Schulz von Thun, F. (1992b): Miteinander reden. Band 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Reinbek: Rowohlt.
- Siebert, H. (1998): Konstruktivismus: Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Tausch, J. (2002): Problemorientierte Verfahren – Was können sie in Lehre und Unterricht leisten? In: Neumann, K./Osterloh, J. (Hrsg.): Gute Lehre in der Vielfalt der Disziplinen. Weinheim: Beltz, S. 97-116.
- Tillema, H.H. (2003): Integrating Developmental Assessment with Student-directed Instruction: a case in vocational education in the Netherlands. In: Journal of Vocational Education and Training 55, S. 113-126.
- Tippelt, R. (1979): Projektstudium. Exemplarisches und handlungsorientiertes Lernen an der Hochschule. München: Kösel.
- Tippelt, R. (1998): Didaktisches Handeln an der Hochschule und in der Weiterbildung – Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Lerngesellschaft. In: Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung (Hrsg.): Besser Lehren. Heft 1: Grundlagen und Konzeption. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 10-16.
- Winteler, A. (2003): Ein Programm zur Entwicklung und Veränderung von Konzeptionen des Lehrens und Lernens. In: Welbers, U. (Hrsg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 141-150.

Anschrift der Autoren:

Dr. Bernhard Schmidt/Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Ludwig-Maximilians-Universität, Leopoldstr. 13, 80802 München.