

Scheibe, Wolfgang

## Akademische Arbeitsformen und ihre Effektivität

Stock, Hans [Hrsg.]: Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1969, S. 67-82. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 8)



Quellenangabe/ Citation:

Scheibe, Wolfgang: Akademische Arbeitsformen und ihre Effektivität - In: Stock, Hans [Hrsg.]: Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1969, S. 67-82 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-233770 - DOI: 10.25656/01:23377

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-233770>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23377>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

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, ausführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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.

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

### Kontakt / Contact:

**pedocs**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

8. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

8. Beiheft

# Hochschuldidaktik

Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag  
vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen

Herausgegeben  
von Hans Stock  
unter Mitarbeit von Dieter Brodtmann

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

*Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers:* Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43.

*Anschrift der Schriftleitung:* Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstr. 72b.

*Anschriften der anderen Herausgeber:* Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstr. 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, 775 Konstanz, Jakobstr. 45; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstr. 19; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg 62, Kiwittdamm 55; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von Esmarch-Str. 91; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, 2 Hamburg 66, Parkberg 24; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46.

*Anschriften der Autoren dieses Heftes:* Prof. Dr. Pola Andriessens, 34 Göttingen, Nikolausberger Weg 63; Dieter Brodtmann, 34 Göttingen, Waldweg 26; Prof. Dr. Theo Dietrich, 28 Bremen-Lesum, Lesmonastr. 42; Prof. Dr. Eberhard Groß, 63 Gießen, Karl-Glückner-Str. 21; Prof. Dr. Job Günter Klink, 28 Bremen, Pädagogische Hochschule; Prof. Dr. Klaus Mollenhauer, 23 Kiel, Eckernförde Allee 90; Prof. Dr. Thilo Ramm, 63 Gießen, Licher Str. 74; Prof. Dr. Aloysius Regenbrecht, 44 Münster, Neuheim 22 a; Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstraße 72 b; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46; Prof. Dr. Alfons Otto Schorb, 8 München 22, Ludwigstraße 16; Prof. Dr. Wolfgang Schulenberg, 29 Oldenburg, Gordeler Weg 11; Prof. Dr. Hans Stock, 34 Göttingen, Münchhausenstraße 12; Senator für das Bildungswesen, M. Thape, für die Freie Hansestadt Bremen, 28 Bremen; Prof. Dr. Peter G. Thielen, 5213 Spich über Troisdorf, Im Bruch 3; Prof. Dr. Thure von Uexküll, 79 Ulm, Steinhovelstraße 9.

*Berichterstatter:* Päd. Assist. Alfred Ammen, 29 Oldenburg, Fröbelstraße 31; Dr. Hans-Werner Baumann, 35 Kassel, Helfensteinstraße 48; Dieter Brodtmann, M.A., Studienleiter, 341 Northheim, Friedrichstraße 16; Dozent Joachim Engel, 28 Bremen, Ottilie-Hoffmann-Str. 40; Dozent Nikolaus Harders, 2875 Ganderkesee, Landwehr; Päd. Assist. Axel Harmsen, 34 Göttingen, Paulinerstraße 8; Dr. Waltraut Kerber-Ganse, Päd. Assist., 3406 Bovenden, Am Weinberg 8; Päd. Assist. Peter Klose, 34 Göttingen, von-Bar-Str. 25; Päd. Assist. Dipl.-Psych. Christiane Kramer, 34 Göttingen, Stauffenberg-ring 1; Päd. Assist. Jürgen Krüger, 34 Göttingen-Geismar, Stellwanne 11; apl. Dozent Dr. Max Liedtke, 34 Göttingen-Geismar, Tegeler Weg 47; Studienleiterin Doris Marquardt, 34 Göttingen, Ewaldstraße 95; Dr. Arnim Riedl, 5201 Menden/Rhld., Johannesstraße 25; Päd. Assist. Dipl.-Psych. Erika Voigt, 34 Göttingen, Planckstraße 2a.

# Inhalt

Geleitwort	. . . . .	7
Vorwort	. . . . .	9
Tagungsplan	. . . . .	11
HANS STOCK	Eröffnungsansprache . . . . .	13
HANS SCHEUERL	Hochschuldidaktik — Notwendigkeiten und Aufgaben . . . . .	21
ALOYSIUS REGENBRECHT	Notwendigkeit und Aufgaben hochschuldidaktischer Reformen . . . . .	41
Diskussionsbericht	. . . . .	57
DIETER OELSCHLÄGEL	Hochschulstruktur und Hochschuldidaktik . . . . .	59
KLAUS MOLLENHAUER	Zum Problem der Hochschuldidaktik — Thesen zu ihrer Theorie . . . . .	61
Diskussionsbericht	. . . . .	65
WOLFGANG SCHEIBE	Akademische Arbeitsformen und ihre Effektivität . . . . .	67
Diskussionsbericht	. . . . .	83
ALFONS OTTO SCHORB	Technische Medien und Arbeitsmittel im Hochschulunterricht . . . . .	87
Diskussionsbericht	. . . . .	99
JOB-GÜNTER KLINK	Studium zwischen Planung und Freiheit . . . . .	101
Diskussionsbericht	. . . . .	121
PETER G. THIELEN	Probleme des ersten Studiensemesters . . . . .	125
POLA ANDRIESENS/ ERIKA VOIGT	Studienbeginn und Studienverlauf im Urteil der Examensabsolventen des Sommersemesters 1968 an der Pädagogischen Hochschule Göttingen . . . . .	135
Diskussionsbericht	. . . . .	137
WOLFGANG SCHULENBERG	Spezialisierung und interdisziplinäre Zusammenarbeit in Lehre und Forschung . . . . .	139
Diskussionsbericht	. . . . .	157
EBERHARD GROSS	Die Integration der empirischen pädagogischen Forschung in den Studiengang . . . . .	161
Diskussionsbericht	. . . . .	173

THILO RAMM	Die Praxis als Motivation des rechtswissenschaftlichen Studiums . . . . .	177
THURE VON UEXKÜLL	Praxis als Motivationsfeld des Medizin-Studiums . . . . .	185
THEO DIETRICH	Die Praxis als Motivationsfeld wissenschaftlicher Studien in der Pädagogik . . . . .	197
Diskussionsbericht	. . . . .	211
HANS STOCK	Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen — Überlieferung und Aufgabe . . . . .	213
Entschließung des Hochschultages	. . . . .	223

## Akademische Arbeitsformen und ihre Effektivität

### I.

Die Probleme der akademischen Arbeitsformen, also der Lehrveranstaltungen und der Weisen des Lehrens einerseits und des Lernens, besser: des Studierens andererseits, besitzen vor aller bewußten didaktischen Reflexion darüber in der Praxis eine ständige Aktualität. Der Hochschullehrer bereitet Vorlesungen und Übungen vor, Stoffauswahl, Ordnung, Folge und Darstellungsweise disponierend, und führt sie durch; er geht den Gründen jeweils stärkerer oder schwächerer Wirkung nach, übt Selbstkritik, Kritik am Studenten und ist um Verbesserung bemüht. Der Student nimmt an den gebotenen Veranstaltungen teil, engagiert sich mehr oder weniger mit unterschiedlicher Motivation, registriert kritisch seine positiven und negativen Erfahrungen und damit Gewinn und Verlust für den Fortgang seines Studiums. Die studentische Äußerung, daß „falsch studiert werde, weil falsch gelehrt wird“<sup>1)</sup>, weist auf Ursachen der beträchtlichen akademischen Verlustquote und ist ernst zu nehmen.

Den Anstoß für die Aufnahme solcher Erfahrungen und Gesichtspunkte in den Strukturzusammenhang einer Hochschuldidaktik — in Verbindung mit Forderungen der grundsätzlichen Hochschulreform und gelegentlich als deren Hauptpunkt angesehen — hat das in diesen Jahren verstärkt aufkommende und bewußtwerdende Mißbehagen gegeben, daß die traditionellen Arbeitsweisen der Hochschulen zu einem großen Teil einen viel zu geringen Nutzeffekt haben und daher revisionsbedürftig sind. Dem Protest der Studenten und ihren Wünschen entsprechen die neue didaktische Reflexion zahlreicher Hochschullehrer und deren Bemühungen um verbesserte Formen ihrer Lehrtätigkeit durch entsprechende Versuche in Kooperation mit Assistenten und Studierenden. Dazu kommt, daß wir uns, vor allem von seiten der Medien her verursacht, offenbar am Beginn einer Phase der Reform der Lehr- und geistigen Arbeitsformen überhaupt befinden. Zu der traditionellen Lehrweise des persönlichen Vortragens treten mit dem Anspruch, Vorteile zu bieten, neue Formen, wie das programmierte Lernen, das Fernstudium, die Lernmaschine. Neue Einsichten der Lern- und Verhaltenspsychologie lassen das bisherige Lehren und Lernen in der Schule wie in der Hochschule z. T. überholt erscheinen.

In solcher in bezug auf die Zukunft noch nicht übersehbaren Lage muß sich die sachliche Analyse der Wirklichkeit des Lehrens und Lernens mit der nüchternen Überprüfung der neu angebotenen Möglichkeiten verbinden, muß unterschieden werden zwischen grundsätzlich Richtigem und seiner ungenügenden Durchführung, muß das Bewahren des Bewährten zusammenkommen mit der Bereitschaft zum Entwurf und zur experimentellen Durchführung von Neuem.

In diesem Sinne sollen im folgenden sowohl die traditionellen als auch neue Formen akademischer Lehr- und Lerntätigkeit kritisch skizziert werden, und

zwar in verhältnismäßig großer Spannweite. Es wird also nicht über einzelne neue Modelle, die etwa die Lösung zur Beseitigung der Schwächen der akademischen Arbeit bedeuten könnten, in größerer Ausführlichkeit berichtet. Solche Berichte über Erfahrungen mit neuen Verfahrensweisen sind erwünscht und wir erhoffen sie für die Diskussion. Doch schien es für das einleitende Referat zunächst notwendig, einen Überblick über das Gesamtfeld der akademischen Arbeitsformen zu geben und Orientierungspunkte zu setzen, die für die Aussprache hilfreich sein können.

Solcher Absicht liegt nun allerdings auch die Meinung zugrunde, daß das Ziel einer Reform des Studiums nicht von einigen wenigen Ansätzen oder gar von einem einzelnen aus erreicht wird, etwa der Einführung des programmierten Unterrichts, dem Konseminar, der Ausbildung von Studententutoren, sondern durch das Zusammenwirken von Verbesserungen an vielen Stellen.

Die nachfolgenden Ausführungen müssen sich bei diesem breiten Programm mit Andeutungen und Thesen begnügen. Dies muß in Kauf genommen werden, ebenso wie die Abstraktion, die sich daraus ergibt, daß die Methodenprobleme sich hier nicht auf ein einzelnes Fachgebiet, sondern auf alle Disziplinen beziehen sollen und sowohl an die Universität wie an alle andere Hochschularbeit gedacht ist.

Noch eine Vorbemerkung: Das Thema Arbeitsform ordnet sich dem Gesamtbereich Didaktik als das Teilgebiet der „Lern- und Lehrformen“ ein, mit dem traditionellen schulpädagogischen Wort als „Methode des Unterrichts“ im Sinne von Weg und Verfahrensweise bezeichnet. Auch für die Hochschuldidaktik gilt erstens das, was seit ERICH WENIGER<sup>2)</sup> für die Didaktik überhaupt immer wieder unterstrichen werden mußte: daß dieser methodische Bereich nicht die Didaktik im Ganzen ausmacht, — und gilt zweitens, daß dieser methodische Bereich nie für sich allein gesehen werden kann und darf, sondern immer die didaktische Besinnung und Entscheidung über die jeweiligen Ziele und Inhalte voraussetzt, bzw. daß diese den methodischen Erwägungen und Praktiken immanent sind. Dies demonstriert augenfällig die gewählte Themenformulierung. Über die Effektivität einer Arbeitsform kann schlechthin nicht gesprochen werden und können keine Entscheidungen getroffen werden, solange nicht feststeht, in welchem Sinne Effektivität gemeint ist. Geht es um zu erreichende positive abfragbare Lernergebnisse, um anzueignende Wissenszusammenhänge oder um Qualitäten wissenschaftlichen Denkens, die erlernt werden sollen, geht es um „Bildung“ oder „Ausbildung“, bezieht sich die Effektivität auf abschließende Examina der Studienfächer oder auf später beruflich notwendige Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten? Die Ziele, von denen aus die Effektivität beurteilt werden soll, müssen zuvor reflektiert worden sein.

## II

Von den Anfängen der abendländischen Universität im hohen Mittelalter an war die Vorlesung, damals *lectio*, *praelectio* genannt, die eigentliche und durchaus

vorrangige Lehrform. Vom hochgestellten Katheder — wortgeschichtlich auch „Kanzel“ bedeutend — noch heute heißen in Österreich die Lehrstühle Lehrkanzeln — wurde sie in Vortragsform dargeboten. Dies entsprach der Zeit, in der zunächst zum Studieren noch kaum Bücher zur Verfügung standen; doch hat dann auch die Erfindung der Buchdruckerkunst dem Primat der Vorlesung keinen Abbruch getan.

Über alle Wandlungen der Universität durch Reformation, Humanismus, Aufkommen der Naturwissenschaften und Aufklärung hinaus behielt die Vorlesung ihre dominierende Stellung, die späterhin auch in der neuhumanistischen Epoche der Universitätsgründungen aus einer modernen Wissenschaftsauffassung heraus neu bestätigt wurde. Dabei richtete sich, etwa bei FRIEDRICH SCHLEIERMACHER, die Polemik sowohl gegen die vielfach fragwürdige Lehrpraxis mancher Professoren, die dadurch die Vorlesung in Verruf brächten, wie auch gegen Stimmen, die damals schon die Vorlesung grundsätzlich infrage stellten und sie durch das Buch und durch die dialogische Lehrform ersetzt wissen wollten<sup>3)</sup>. Diese Polemik ist seitdem nicht abgebrochen. KARL JASPERS sagte 1946, daß die Vorlesungen „in den letzten Jahrzehnten viel gescholten worden“ seien, daß diese Kritik aber nur „gegenüber schlechten Vorlesungen“ anerkannt werden könne<sup>4)</sup>, und HANS WENKE rechtfertigte 1967 erneut die Vorlesung gegenüber Angriffen, nunmehr von seiten des programmierten Unterrichts<sup>5)</sup>. Die Motive der Kritik an der Vorlesung haben gewechselt, wohl noch nie aber waren sie so nachdrücklich und auch grundsätzlich wie heute, ohne daß sie praktisch bisher vermocht hätten, die dominierende Stellung der Vorlesung zu erschüttern.

Die Stellungnahme zu diesen Fragen, also zur Gültigkeit und Effektivität der Vorlesung, setzt die Vergegenwärtigung ihrer optimalen Gestalt voraus. Zwar sagte JASPERS: „Man kann nicht für Vorlesungen einen Maßstab des Richtigen aufstellen. Sie haben, wenn sie gut sind, je eine besondere unnachahmbare Gestalt“<sup>6)</sup>, und WENKE äußert, daß „allgemeine Sätze über das Wesen der Vorlesung“ praktisch bei der „Suche nach neuen Strukturen des akademischen Unterrichts wenig helfen“ können<sup>7)</sup>. Aber wir meinen doch, daß nicht nur zumindest für jeden Hochschullehrer die ständige Reflexion über die Bedingungen und Formen seiner eigenen Lehrtätigkeit unabdingbar ist, sondern daß auch die Ausarbeitung einer Theorie der Vorlesung eine Aufgabe der Didaktik darstellt. Vorzügliche Hochschullehrer von starker persönlicher und wissenschaftlicher Wirkung, die dabei eklatant gegen selbstverständliche Gebote der Unterrichtsmethode verstoßen, wie wir sie wohl alle einmal erlebt haben und wie sie WENKE aus seinen Studiererinnerungen aufzählt, können nicht davon entbinden, über das „Gute“ und „Richtige“ zu reflektieren, freilich ohne dabei in billige Regelingung und Normierung verfallen zu dürfen.

Die Vorlesung hat ihre Aufgabe darin, einen umfassenden wissenschaftlichen Sachzusammenhang planmäßig in systematischer Ordnung so darzustellen, daß er von den Hörern aufgenommen, verstanden und angeeignet werden kann. Was ein Vortrag für eine Einzelstunde und ein begrenztes Thema, hat die Vorlesung für eine Stundenfolge und einen weiten Sachzusammenhang zu leisten. Vermitt-

lung von Kenntnissen verbindet sich mit der Exemplifizierung systematischen wissenschaftlichen Denkens. Dabei entfaltet sich die Vorlesung unter einem doppelten Aspekt: einmal dem der Sachgerechtigkeit und der dadurch bedingten systematischen Struktur, zum andern dem der Beachtung der Hörer, ihrer Motivation und ihres Fassungsvermögens. Aus beidem ergeben sich Forderungen für die Gestaltung der Vorlesung, wie die eines klaren, folgerichtigen Aufbaues, jeweiliger abschnittbedingter Einführungen, Wiederholungen und Zusammenfassungen, des rechten Sprachgebrauchs, der Anschaulichkeit und anderer schulisches bekannter methodischer Gesichtspunkte in entsprechender Anwendung auf die Vortragsform. Neuere Beiträge zur hochschuldidaktischen Diskussion zeigen ein besonderes Interesse für das Prinzip des Exemplarischen.

Alles dies können an sich gute Lehrbücher, Lehrprogramme, Lernmaschinen und das Fernstudium auch leisten und wir sind bereits dabei, in dieser Richtung neue Wege zu gehen, die zu Erfolgen führen<sup>8)</sup>. Aber die Ersetzbarkeit der Vorlesung hat Grenzen, und diese liegen vor allem dort, wo es bei der Vorlesung um mehr geht als um Information und Tatsachenvermittlung, was je im einzelnen Fall zu bestimmen sein wird. Die Vorlesung hat den anderen genannten Formen voraus, daß sie Lehre vermittelt durch einen Menschen, der das Vorgetragene selbst repräsentiert, dessen Art des Vortrags sein Engagiertsein spüren läßt und bei dem die entwickelten Problemstellungen, das Suchen nach Wahrheit und das Ringen um den adäquaten Ausdruck unmittelbar auf den Hörer wirken. Viva vox docet — es ist die lebendige Stimme, die lehrt, und mit ihr die Person und ihre Sprache. Im Kontakt mit den Hörern spürt der Vortragende die Resonanz seiner Äußerungen und kann mangelndes Verstehen in seinen weiteren Ausführungen zu beheben versuchen. All dies kann und darf nicht entbehrt werden in der Hochschule der Zukunft.

Ein Wort von SCHLEIERMACHER weist vorzüglich auf diese unersetzliche Funktion des Hochschullehrers bei seiner Vorlesung und enthält zugleich eine Orientierung für die Gestaltung des Gegenstandes bei der Entwicklung der Gedanken: „Der Lehrer muß alles, was er sagt, vor den Zuhörern entstehen lassen; er muß nicht erzählen, was er weiß, sondern sein eignes Erkennen, die Tat selbst, reproduzieren, damit sie beständig nicht etwa nur Kenntnisse sammeln, sondern die Tätigkeit der Vernunft im Hervorbringen der Erkenntnis unmittelbar anschauen und anschauend nachbilden“<sup>9)</sup>. SCHLEIERMACHER hat von hier aus am Bilde des Universitätslehrers vor allem 4 Tugenden hervorgehoben: die „Lebendigkeit“, die ihn immer wieder neu an Fragen heranführt und sie ergreifen läßt, die „Begeisterung“, heute nüchterner das „Engagement“ zu nennen, mit dem er seiner Aufgabe eng verbunden ist, die „Besonnenheit“, die ihn bei allem Engagement distanziert und abhält von voreiligem Urteil, und schließlich die „Klarheit“, die seinem Denken die Richtung weist auf das Ziel: die Wahrheit.

Nicht ausführlich einzugehen ist hier auf äußere Bedingungen für die Wirkung einer Vorlesung, wie etwa die Haltung und Sprechweise eines Dozenten. Studentenkritik zeigt, wie er sich um seine Wirkung bringt und entsprechend

gewertet wird, wenn er etwa zu leise, zu monoton, zu schnell spricht, wenn er gar nicht frei spricht, sondern nur vom Konzept wörtlich abliest, wenn er mehr in sich hinein spricht als zu seinen Hörern, über die er ständig hinwegsieht, wenn er störende stereotype Gebärden macht.

Die eigentliche Grenze der Vorlesung liegt, unbeschadet ihrer Notwendigkeit und Fruchtbarkeit, auch bei optimaler Gestaltung in ihrem monologischen Charakter. Seit der Pädagogischen Reformbewegung wird der dozierende, allein sprechende Lehrer in der Schule verteufelt, und wenn die Hochschulsituation auch eine andere ist und von Erwachsenen die Konzentration auf einen anhaltenden Einzelvortrag und die Folge einer Vorlesung erwartet werden kann, so sind doch die kritischen Argumente gegenüber der Vorlesung die gleichen wie gegenüber dem Dozieren des Lehrers in der Schule: Die Passivität des Hörers, der sich in einer rein rezeptiven Haltung befindet, die fehlende Möglichkeit der Nachfrage bei Unverstandenen, die Ausschaltung der Spontaneität überhaupt. Diese Kritik, deren Berechtigung durch Ergebnisse neuerer Lernpsychologie bestätigt wird, läßt die monologische Form der Vorlesung grundsätzlich als eine heute fragwürdige mit großen Nachteilen verbundene Lehrform erscheinen.

Wenn wir, wie gesagt, aus gewichtigen Gründen, trotzdem an dieser Lehrform unbedingt festhalten und auch nicht kurzschlüssig von der Schulsituation aus gegen sie argumentieren wollen, so ist nun auf die methodischen Gesichtspunkte einzugehen, die geeignet sind, die Nachteile der Vorlesung zu mindern und ihre Effektivität zu erhöhen. Teils handelt es sich dabei um schon immer gesehene methodische Hilfen, deren Praktizierung freilich oft genug im Argen liegt, teils um neue Formen, die sich im Stadium erster Versuche befinden:

1. Der Dozent sollte Lehr- und Studienhilfen bieten, indem er ergänzende und vertiefende Literatur zum selbständigen Studium nennt und sie dabei in bezug auf ihre Eignung für den Studierenden qualifiziert. Nicht ungut erscheint der Vorschlag, eine Vorlesung auf ein Buch zu stützen, dessen Kenntnis bei den Studierenden vorausgesetzt wird, so daß die Vorlesung weitgehend auf Stoffvermittlung verzichten und sich auf Interpretation und Problemerkhellung konzentrieren kann<sup>10</sup>). Literaturlisten können in die Hand gegeben werden, ebenso Gliederungen, Thesen und Zusammenfassungen des Vorlesungstextes.

2. Methodische Vorlesungshilfen sind die seit COMENIUS und PESTALOZZI in der Schule selbstverständlichen Anschauungsmittel, heute: audiovisuelle Medien, Bild, Lichtbild, Film, Fernsehen, Rundfunk, Tonband (Unterrichtsmitschau), sind ferner in der Tradition KERSCHENSTEINERS die Arbeits- und Lehrmittel, die nicht nur Anschauung geben, sondern auch das Arbeiten mit ihnen ermöglichen, z. B. bei der Durchführung eines naturwissenschaftlichen Experiments.

3. Ganz anderer Art, aber vom gleichen Prinzip der Aktivierung der Hörer bestimmt, sind die Möglichkeiten, den monologischen Redefluß der Vorlesung zu unterbrechen und das Wort vorübergehend an die Hörer abzugeben. Schon auf der mittelalterlichen Universität war es, wie von FRIEDRICH PAULSEN veröffentlichte Dokumente erweisen, nicht unüblich, daß der praeceptor gelegentlich

seine lectio unterbrach und sich durch Fragen zu vergewissern suchte, inwieweit das Vorgetragene gelernt worden war<sup>11</sup>). Gegenüber solchen damals von der Schule übernommenen Zwischenfragen mit Prüfungscharakter dürfte es heute angemessen sein, die Unterbrechung als Möglichkeit zur sachlichen, offenen Fragestellung seitens der Hörer und zum sofortigen klärenden Dialog wahrzunehmen. Dies kann zu Beginn, am Ende, an sachbedingter Stelle, etwa bei einer Entscheidungsfrage, bei einem neuen Abschnitt geschehen, es können Minuten oder ganze Stunden darauf verwandt werden. Hierzu liegt als Einwand der Hinweis auf die Stofffülle nahe und auf die Gefahren der zu großen Verbreitung in einem allgemeinen Gespräch sowie des Verlusts der Kontinuität in der Folge der Gedankenführung, ein Einwand der jedoch durch eine gut durchgeführte Praxis zu widerlegen ist. Vereinzelt beginnt man heute bereits, von der Vorlesung alter Art ganz abzusehen<sup>12</sup>).

4. Schließlich bieten sich Möglichkeiten von Ergänzungs- und Begleitübungen zur Vorlesung an. Nicht ungewöhnlich ist die Ankündigung: „Übung zur Vorlesung . . .“. Wenn solche Übung vom Dozenten nicht dazu benutzt wird, das in der Vorlesung Gesagte noch einmal zu wiederholen oder das dort nicht Gesagte nun doch noch vorzutragen und die Übung zur verlängerten Vorlesung zu machen, sondern wenn sie mit der Frage seitens der Studierenden zur dialogischen Auseinandersetzung sowie zur Vertiefung und gründlichen Verarbeitung führt, wird die Effektivität der Vorlesung wesentlich erhöht<sup>13</sup>).

Vorstoß in Neuland ist eine von der Pädagogischen Hochschule Berlin seit einigen Semestern praktizierte Form der Begleitübung, bei der neben der Vorlesung eine gründlich vorbedachte Übung in kleineren Gruppen einhergeht, in die die Teilnehmer der Vorlesung aufgeteilt sind<sup>14</sup>). Als Tutoren ausgebildete Studenten höherer Semester bereiten ohne den Dozenten mit ihren Gruppen jeweils die bevorstehenden Vorlesungsstunden vor und klären und vertiefen nachträglich, mit dem Gang der Vorlesung Schritt haltend. Freilich erfordert eine solche neue Lehrform, bei der die Verbindung zwischen der Massenvorlesung und selbständigen aktiven kleineren Gruppen in besonders intensiver Weise hergestellt ist, eine langfristige Planung, überlegte Organisation und einen erhöhten personalen Einsatz, aber ein solches Modell dürfte eine wesentlich über den normalen Vorlesungsertrag hinausreichende Effektivität besitzen. Es sollten weitere Versuche in dieser Richtung unternommen werden.

Für die Verbesserung der Vorlesung und nicht anders der Übung kann die erst jetzt im Zusammenhang stürmischer Reformforderungen aufgekommene Vorlesungs- und entsprechend Seminarkritik hilfreich sein, wenn sie in den geeigneten Formen vorgenommen wird, andernfalls kann sie zum zerstörenden Zündstoff werden<sup>15</sup>).

Fassen wir zusammen: Wir bejahen die Vorlesung als akademische Arbeitsform — nicht weil dies einer altherwürdigen Tradition entspricht, sondern weil sie, stofflich und methodisch richtig angelegt, eine nicht zu ersetzende und in ihrer Effektivität hochwertige Lehrform darstellt. Für bestimmte Aufgaben und Themenkreise wird die Vorlesung in Zukunft durch neue medienbedingte Lehr-

formen ergänzt und ersetzt werden können. Die Vorlesung bedarf der didaktischen Reflexion zur Gewinnung ihrer optimalen Form. Schulunterrichtserfahrungen und daraus gewonnene didaktische Erkenntnisse bieten sich teilweise zur Übertragung in die Hochschuldidaktik an. Besondere Beachtung sollte den Überlegungen und Praktiken gewidmet werden, die geeignet scheinen, die Einseitigkeiten des monologischen Charakters der Vorlesung zu mildern und die Vorlesung dialogisch zu ergänzen.

### III

Für die Bezeichnung der akademischen dialogischen Arbeitsformen fehlt es noch an einer einheitlichen Sprachregelung. Neben „Übung“ und „Seminar“ weist nur das seltenere „Kolloquium“ dem Worte nach auf die Diskussion. Die „Übung“, im folgenden als Sammelbegriff für dialogische Arbeitsformen verwandt, ist heute allgemein eingeführt, hochschulgeschichtlich jedoch jüngeren Datums. Denn die mittelalterliche „disputatio“ ist keineswegs mit der Übung im modernen Sinne gleichzusetzen. Sie war ein feierlicher universitärer Akt mit Explikationen von Thesen. Die Übung als dialogische Lehrform entstand mit der neuhumanistischen Universitätsreform im Zusammenhang mit deren Wissenschaftsauffassung, mit der Rezeption der platonischen Dialoge und auch mit der in jener Zeit besonders von der Romantik gepflegten Gesprächskultur<sup>16</sup>). Ein Cultusministererlaß von 1844 empfahl dann den akademischen Lehrern ihre Anwendung neben der Vorlesung. Der vereinzelt erhobene Anspruch, diese völlig ersetzen zu können, wurde allerdings zurückgewiesen. Somit entwickelten sich im 19. Jahrhundert Seminar- und Übungsformen, zumeist in kleinem Studentenkreis, für den unter Umständen die Wohnung des Professors ausreichte. Der persönliche Kontakt zwischen dem Professor und jedem Studenten und die Förderung von dessen Arbeit durch den Professor wurden dabei als wesentlich erachtet<sup>17</sup>).

Heute ist in einem weit ausgebauten und differenzierten Seminar- und Übungswesen auf unseren Hochschulen das Massenproblem eine ständige Belastung und Anlaß zur Kritik. Aber dies ist nicht der einzige Grund zur weitgehenden Unzufriedenheit, die auch gegenüber kleineren Seminaren vorhanden ist. Ganz offenbar erfüllt der heutige Seminarbetrieb nicht das, was man sich von ihm verspricht und was möglich und notwendig ist<sup>18</sup>). Das Mißbehagen mancher Hochschullehrer gegenüber dieser Form überhaupt und die entsprechende mangelnde Bereitschaft, sich mit ihr auseinanderzusetzen, sind mit dem Hinweis auf den autoritativen Charakter der bisherigen Hochschulstruktur nicht ausreichend begründet

Die Übung steht heute zu Recht im Blickpunkt der Aufmerksamkeit und wird in ihrer Bedeutung von den Reformern immer wieder unterstrichen, ja oft höher eingeschätzt als die Vorlesung. Freilich ist solcher Vergleich unzulässig, weil beide unterschiedliche Funktionen erfüllen und man sich auch nicht dem Verdacht aussetzen sollte, mangelhaften Vorlesungen gute Übungen gegen-

überstellen zu wollen. Heute ist die Aufgabe gestellt, das akademische Seminar- und Übungswesen kritisch zu durchdenken und in Zukunft methodisch bewußter zu gestalten. Individuelle Erfahrungen des Dozenten, oft auf übernommenen Vorstellungen beruhend, reichen nicht aus.

Weitere Zusammenhänge, denen die Übung als Arbeitsform zuzuordnen ist, bestätigen ihre Vordringlichkeit. Als eine Gruppenarbeit entwickelt sie entsprechend den zahlreichen anderen Arten der Gruppenarbeit eine Dynamik, deren Bedeutung nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Die Schuldidaktik hat seit BERTHOLD OTTO und PETER PETERSEN das Unterrichtsgespräch und den Gruppenunterricht aufgenommen. Die Psychologie hat Sozialformen des Lehrens und Lernens erforscht und bietet eine Gruppenpsychologie und auch eine Gruppentherapie an. In der Erwachsenenbildung wurde mit der Volksbildungsbewegung der 20er Jahre vorrangig das Gespräch in der Gruppe als angemessene Bildungsform praktiziert und theoretisch geklärt<sup>19)</sup>. Schließlich sind heute die Gruppenprozesse und Gruppendiskussionen in ihrer sozialintegrativen Bedeutung und ihrer politisch-gesellschaftlichen Wirkung für die Verwirklichung demokratischer Strukturen und Lebensformen erkannt. Es wäre eine weitreichende Aufgabe, die Beziehungen dieser Formen der Gruppendynamik zueinander und zur Gruppe eines wissenschaftlichen Seminars im einzelnen zu verdeutlichen und dabei etwa zu zeigen, wie die Seminarübung zugleich sozialerzieherische Funktionen erfüllen kann und soll, wie überhaupt von den Erfahrungen und Erkenntnissen anderer Gruppenformen auch für die Seminararbeit Nutzen gezogen werden kann. Die spezifischen Merkmale der akademischen Übung dürfen dabei freilich nicht aus dem Auge gelassen werden.

Das Bemühen um das Wesensverständnis der Übung und damit um die Voraussetzungen ihrer Effektivität muß ausgehen von dem dialogischen Charakter dieser Arbeitsweise im Unterschied zur monologischen der Vorlesung. Ihre Form des Gespräches ist am treffendsten durch den Begriff Diskussion gekennzeichnet, denn eine Diskussion ist eine geistige Auseinandersetzung auf der theoretischen Ebene. Diskussion gibt es „strenggenommen nur im wissenschaftlichen Bereich“<sup>20)</sup>. Es wird etwa eine Behauptung, eine These aufgestellt, erläutert und „zur Diskussion“ gestellt, das heißt dann: im Streitgespräch mit sachlogischen Einwänden angegriffen und verteidigt. In diesem Sinne ist der Dialog seit SOKRATES wissenschaftstheoretisch verstanden und angewandt worden als die wissenschaftliche Denkform im Zusammenhang der Tatsache, daß geistiges Leben überhaupt wesentlich Sprache voraussetzt und sich im Gespräch darstellt. Das Seminar ist der eigentliche Ort, an dem der Student eingeführt wird in diese Denk- und Arbeitsweise, indem er sie selbst übt, angeleitet von dem Hochschullehrer, der sie repräsentiert. Stärker noch als in der Vorlesung wird er hier in den Wissenschaftsprozess selbst hineingestellt mit seinen Methoden der Forschung und Darstellung.

Zu dieser ersten, ihren Kern bildenden wissenschaftstheoretischen Bedeutung der Übung tritt als zweites deren spezifisch methodisch-didaktische Funktion, mit der im Hochschulrahmen die gleichen Momente wirksam werden, die der

Schulpädagogik seit langem geläufig sind und die zum Teil von neuerer Lernpsychologie bestätigt wurden. Dem Lernenden bieten sich die Möglichkeiten zu aktiver geistiger Tätigkeit. Er erhält Aufgaben, wählt sie sich aus, bestimmt sie selbst. Er befindet sich im sachgebundenen Wechselspiel von Frage und Antwort über Unklarheiten, Widersprüche und Zweifel. Probleme werden gesehen, fordern Stellungnahme. Statt in der passiven Rolle des Aufnehmenden und des um Nachvollzug Bemühten ist er der Mitarbeiter an einer gemeinsamen geistigen Aufgabe. Wohl nicht zufällig, sondern sicher aus der Gegenwärtigkeit des seit GEORG KERSCHENSTEINER und HUGO GAUDIG dem Pädagogen gewohnten Sprachgebrauchs heißt es im Thema dieser Arbeitsgruppe: akademische „Arbeitsformen“.

Somit ist der Kern der Übung von der spezifischen Aufgabe wissenschaftlicher Bildung aus sowie aus arbeitsmethodischen Erwägungen in der gut durchgeführten Diskussion zu sehen. Wie sie im übrigen auch immer gestaltet sein mag, dem Dialog ist in jeder Übung ein wesentlicher Raum zu gewähren. Wo dies nicht der Fall ist, sei es, daß der Dozent seinerseits ständig das Wort behält oder lange Referate von Seminarteilnehmern die Zeit voll beanspruchen, ist die Übung als Arbeitsform desavouiert, mag das Gesagte an sich auch noch so gewichtig sein. Entschuldigende Hinweise auf die große Zahl oder den niedrigen Wissensstand der Teilnehmer, können nicht gelten. An dieser Forderung ist nicht zu rütteln, ihre Verwirklichung verlangt allerdings didaktisches Bewußtsein, Selbstdisziplin aller Teilnehmer und die Fähigkeit der Gesprächsführung.

Der Dialog setzt mindestens die Kleinstgruppe, zwei Teilnehmer, voraus. Diese ist zunächst mit dem Wort Dialog angesprochen. Die Gruppenpädagogik sieht in etwa 15 Teilnehmern die optimale Gruppengröße. Für eine Hochschulübung würde ich die untere Grenze bei 5 Teilnehmern und in der Zahl 15 das Optimum sehen, die obere Grenze bei 30 Teilnehmern — auch hier kommt es auf das Fach und die gestellte Aufgabe an. Da zunächst nicht nach Notlösungen, sondern nach den Voraussetzungen der größten Effektivität zu fragen ist, wird die Großgruppe später Erwähnung finden.

Wir besitzen heute von psychologischer, soziologischer und pädagogischer Seite aus Kenntnisse über Gruppenstrukturen und Gruppenprozesse. Sie gelten, wie angedeutet, in Abwandlung auch für die Übung. Von entscheidender Bedeutung speziell für die Übung sind darunter die Fragen der Gruppenführung, das heißt praktisch der Gesprächsführung. Der weitaus größte Teil aller Klagen über schlechte Seminare ist in seinen Ursachen auf eine unzureichende Leitung der Diskussion zurückzuführen. Andere häufig gehörte Gründe, wie etwa die Desinteressiertheit der Teilnehmer und ihre passive Haltung sind pädagogisch gesehen irrelevant und unfruchtbar, denn immer fällt das Ungenügen auf den für die Veranstaltung Verantwortlichen zurück, seine vorbereitende Organisation und seine Führung. Elementarforderungen der Diskussionsführung, wie sie der Erwachsenenbildung und auch manchen Gremien des öffentlichen Lebens heute geläufig sind, sind in Hochschullehrerkreisen weitgehend noch unbekannt, bzw. werden als unwesentlich gegenüber der Fachbeherrschung angesehen. Ich nenne nur einige:

a) Die Frontalsituation sollte vermieden werden. Alle Teilnehmer sollten so sitzen, daß sie sich gegenseitig ansehen können.

b) „Anfangen wo die Gruppe steht“. Dieses in der Arbeitsstätte für Gruppenpädagogik „Haus Schwalbach“ geprägte Wort meint, daß die Diskussion von den vorhandenen Interessen der Teilnehmer, ihrer Bildungsstufe und ihrem geistigen Horizont ausgehen sollte<sup>21</sup>). (Gliederungen in Unter-, Mittel- und Oberseminare schaffen nur bedingt einheitliche Voraussetzungen dieser Art.)

c) Zu den Aufgaben des Leiters gehören das Einführen, die Zielangabe, die Aufgabenstellung, die aktivierende Fragestellung, die Hilfe bei der Verdeutlichung von Antworten, das Gliedern des Gesprächsverlaufs, das Bewußtmachen des Standes der Diskussion, die Zurückführung zum Thema bei Abschweifungen, die Verdeutlichung von Übereinstimmungen, Unterschieden, Gegensätzen, das Beseitigen von Mißverständnissen, die Akzentuierung des Wesentlichen, das Zusammenfassen, das Abschließen. Der sachlogische Fortgang der Diskussion hat den Vorrang vor der zeitlichen Reihenfolge der Meldungen. Zeitbeschränkungen der Rededauer können zweckmäßig, können notwendig sein.

d) Die Haltung und Äußerungsform des Seminarleiters sollten aktivieren und ermutigen, nicht entmutigen, Minderwertigkeitsgefühle wecken. Er darf nicht zurückstoßen, verletzen, muß vielmehr versuchen, Unfreundlichkeiten, unsachliches Persönlichwerden, Mißstimmungen zu beheben.

Diese Postulate in Stichworten sollen die Bedeutung der Gesprächsführung für einen guten Diskussionsstil verdeutlichen, von dem der Erfolg einer Übung abhängt, denn deren Effektivität beruht ja nicht allein auf der Fachkenntnis des Dozenten, sondern zum wesentlichen Teil auf der guten Mitarbeit der Teilnehmer, und diese wiederum ist auch bei bester Motivation abhängig von der Art und Weise, in der die Teilnehmer vom Leiter angesprochen werden. Diskutieren und Diskussionsführung können und sollen in einer demokratischen Gesellschaft gelernt werden. „Die Erziehung zum Gespräch“<sup>22</sup>) beginnt in frühem Alter. Der in letzter Zeit vielfach zum Ausdruck gekommene Wille von Studentengruppen zur Diskussion kann als eine gute Voraussetzung auch zur Diskussionsschulung in Übungen gesehen werden.

Unberücksichtigt blieb bisher die entscheidende Frage nach dem Gegenstand der Diskussion, für die zunächst die grundlegende Aussage zu machen ist, daß Gespräche und Diskussionen immer bereits ein gewisses Maß an Kenntnissen und ein Beurteilungsvermögen in bezug auf den betreffenden Gegenstand voraussetzen. Andernfalls entsteht kein Gespräch, sondern es bleibt bei der Information und der Frage nach deren Klärung und nach weiterer Information, wie so oft nach Expertenvorträgen oder auch in Seminaren, oder es entsteht ein leeres Gerede.

Die partielle Bekanntheit mit dem Gegenstand kann und muß bei Übungen vorausgesetzt werden, zunehmend wenn sich die Seminare als Stufen eines Studienaufbaues darstellen. Für eine Einzelübung ist methodisch zu überlegen:

1. Es kann als wertvoll angesehen werden, wenn etwa die Durcharbeitung eines bestimmten Werkes als Voraussetzung für die Teilnahme angesetzt wird.

2. Im Normalfall ist es gerade auch die Aufgabe der Übung, mit einem neuen Gegenstand bekannt zu machen. Dies kann so geschehen, daß alle unmittelbar mit einem Sachverhalt konfrontiert werden, etwa in der Durchführung von Besichtigungen, Exkursionen, von naturwissenschaftlichen Experimenten, durch Bezugnahme auf ein vorangegangenes Schul- oder Sozialpraktikum, eines Didaktikum, oder in der Verwendung von Medien: Bild, Film, Tonband, Fernsehen.

3. Es kann an alle Teilnehmer der Auftrag ergehen, etwa aus einem Quellenwerk in Hausarbeit einen Abschnitt zu lesen und vorbereitend durchzuarbeiten. Dies bejahen wir nach wie vor, besonders auch für die Erziehungswissenschaft, weil das Lesen-, d. h. Verstehen-können grundlegender Texte eine wesentliche Hilfe für das Sehen und Beurteilen von fachlichen Problemstellungen ist. Die Crux liegt praktisch darin, daß solche vorbereitende Arbeit oft nicht oder nur unzureichend von allen geleistet wird, wobei möglicherweise nicht leicht zu entscheiden ist, ob ungenügende Bemühung oder mangelndes Verstehen die Ursache einer dürftigen Darbietung sind.

4. Die vierte, sehr verbreitete Möglichkeit der Bekanntmachung mit dem Stoff ist das Teilnehmerreferat, das besser im voraus als zu Semesterbeginn vergeben wird. Der Gefahr, daß es zu umfangreich wird oder im Niveau zu niedrig, können Vorbesprechung, vorherige schriftliche Abfassung und Ablieferung und erneute Besprechung steuern. Das niveaulose Referat drückt die Diskussion, gibt falsche Information; das im Niveau zu hohe Referat kann die nachfolgende Diskussion auf ein Expertengespräch einschränken und die Mehrzahl der Teilnehmer zum Schweigen verurteilen. Es bedeutet verlorene Zeit, wenn es nicht verstanden wird.

Was an weiterem zur Aktivierung der Teilnehmer und zur wissenschaftlichen Erziehungsarbeit in der Übung zu sagen ist, ergibt sich zwar aus dem jeweiligen Thema und Fach, aber es sind doch vor allem die schon bei der Vorlesung erwähnten methodischen Hilfen, die in der Übung noch sehr viel stärker verwandt und effektiv gemacht werden können, angefangen von der Handbibliothek, Anschauungs- und Arbeitsmitteln, vor allem Medien. Als ein Lernmittel für systematisches Denken, Konzentration auf das Wesentliche und verbindlichen Ausdruck erweist sich das Protokoll, wenn es bewußt und kritisch dazu benutzt wird. Dies alles wäre, weil selbstverständlich, kaum zu erwähnen, wenn sich nicht die Klage ungenügender Effizienz der Seminare auch auf diese Seite bezöge.

Das heute überaus bedrängende Problem der dialogischen Arbeitsform liegt in den großen Teilnehmerzahlen. Vor der Erörterung der optimalen Lösung der Aufteilung in Kleingruppen, die aber immer an bestimmte räumliche und personelle Voraussetzungen geknüpft ist, muß die Frage stehen, ob und wie die Großübung so gestaltet werden kann, daß auch sie effektiv wird, wenn auch sicher in geringerem Maße als bei einer Aufteilung.

Das Großseminar, das als Ganzes bewältigt werden muß, sollte nicht Resignation auslösen, es sollte auch nicht als verlängerte Vorlesung benutzt, sondern soweit es irgend geht nach den gleichen Prinzipien und in den gleichen Formen durchgeführt werden wie die im Umfang optimale Übung. Bei verstärkter Anwendung von Anschauungs- und Arbeitsmitteln sollte ebenfalls die Diskussion im Mittelpunkt stehen. Wenn das Zuwortkommen aller bei großen Zahlen praktisch nicht möglich ist, so ist sie doch lehrreich, weil auch die nur Zuhörenden die Vielzahl der Gesichtspunkte und Äußerungsweisen zum Thema und somit das Element des Dialogischen miterleben. Es erscheint auch zweckmäßig, gelegentlich Formen der Podiumsdiskussion mit in die Übung einzubauen.

Das Großseminar, in dem die Mehrzahl notwendig zum Zuhören verurteilt und in der Masse den Gefahren der Gedankenabschweifung und der Ermüdung ausgesetzt ist, sollte sich zudem noch andere Mittel einfallen lassen, um Mitarbeit und selbständiges Denken zu fördern. So bietet sich etwa die Möglichkeit, gelegentlich kürzere Pausen einzulegen mit der Aufforderung an alle, Gesichtspunkte zu einem Teilthema schriftlich zusammenzustellen, eine Definition zu formulieren, in einigen schriftlichen Sätzen zu einem vorgetragenen Fall Stellung zu nehmen. Selbst wenn es dann normalerweise nicht die Absicht ist, das Geschriebene einzusammeln oder von allen zum Vortrag bringen zu lassen, sind solche Selbsttätigkeit und etwa der Vergleich des Selbstformulierten zu vorgetragenen Äußerungen anderer förderlich. Weiterhin bietet sich als vorübergehende Unterbrechung die Möglichkeit der Bildung von Spontangruppen, ohne störenden Platzwechsel und aufhaltende Organisation, und sei es nur in der partnerschaftlichen Kleingruppe, mit dem Auftrag, sich über eine anstehende Frage in halblautem Gespräch zu verständigen und die Ergebnisse dem Plenum zu berichten. Auch hiermit wird das passive Hinnehmen unterbrochen durch die Ermöglichung des Dialogs für jeden Teilnehmer. Gewiß sind dies bescheidene Hilfen, um einer Notsituation zu begegnen, aber sie sollten nicht gering geachtet werden.

Von der Umformierung der großen Gruppe in kleinere sind stärkere Wirkungen zu erwarten und sie sollte daher vorgenommen werden, wenn sich die Möglichkeit dazu bietet. Die Schwierigkeiten sind vor allem personeller Art. Der Blick richtet sich auf den sogenannten akademischen Mittelbau und die Assistenten, um sie hierfür mit heranzuziehen<sup>23</sup>). Die Praxis hat übrigens gezeigt, daß einzelne Professoren auch Anfangsseminare nur ungern aus der Hand geben. In jedem Fall erfordert die Aufgliederung eine Team-Arbeit schon bei der Vorbereitung, um einen Konsensus der Auffassungen und effektiven Arbeitsweisen herzustellen. Möglicherweise läßt sich das in Deutschland noch wenig praktizierte „Konseminar“ durchführen, dessen Leitung in den Händen von mehreren liegt<sup>24</sup>). Vielleicht kommen wir zunehmend zu Formen des Team-Teaching auch im Hochschulbereich.

Von besonderem Interesse sind die Versuche, die Seminararbeit mit aufgeteilten Gruppen in die Hände von Studenten zu legen. Als Tutoren ausgewählte Studenten höherer Semester können sich in den Semesterferien in einem Inter-

natsseminar in konzentrierter Arbeit auf ihre Aufgaben vorbereiten<sup>25</sup>). Der Weg geht gewiß dahin, daß die Studenten in noch stärkerer Weise als bisher in der Seminararbeit initiativ werden, auch von sich aus Seminare organisieren und selbständig durchführen werden, ohne daß dabei gleich eine „kritische Unversität“ entstehen muß. Dazu ist nötig, daß wir uns sehr viel mehr von Reglementierungen, schulmäßigen Studiengängen, den Druckmitteln der Pflichtvorlesungen und zu erwerbender Scheine lösen, also dem Studenten für die Durchführung seines Studiums mehr Freiheit geben, um dann nur für den Abschluß, bzw. durch Zwischenprüfungen Forderungen zu stellen, ohne zu fragen, auf welchen Wegen und mit welchen Mitteln die Leistungen erreicht wurden.

Zusammenfassend ist zu Übung und Seminar zu sagen, daß sie zum Erlernen wissenschaftlichen Denkens und zur Gewinnung wissenschaftlicher Haltung unabdingbar und daß sie bei richtiger Handhabung lernmethodisch äußerst effektiv sind. Unter Einbeziehung von Erfahrungen aus anderen Formen der Gruppenarbeit muß in Zukunft die Übung eine stärker bewußte methodische Gestaltung erfahren, um die in ihr liegenden Möglichkeiten auszuschöpfen. Die Anwendung von Medien und die Nutzung der Programmierung werden dabei zunehmend eine Rolle spielen. Die gegenwärtige Notlage der Massenübungen muß immer wieder die Forderung nach verbesserter personeller Ausstattung der Hochschulen laut werden lassen als wesentlichen Bestandteil zukünftiger Bildungsplanung. Zugleich ist im Augenblick zu versuchen, der Misere der großen Zahlen auf anderen Wegen wirkungsvoll zu begegnen. Bei der Gewinnung neuer Kooperationsformen wird die Mitarbeit der Studenten entscheidend sein. Das Schülerbild des Studenten sollte der Vergangenheit angehören. Der Schwerpunkt der zu erhöhenden Effektivität akademischer Arbeitsformen liegt jedenfalls bei den dialogischen Formen der Gruppen und ihrer Team-Arbeit.

Je mehr und fachgerechter in Zukunft die akademischen Arbeitsformen unter Beteiligung von Hochschullehrern, Assistenten und Studenten didaktisch reflektiert und exemplifiziert werden, — wobei abschließend auf das soeben bekannt gewordene „Kreuznacher Hochschulkonzept“ der Bundesassistentenkonferenz<sup>26</sup>) auch in bezug auf die didaktischen Fragen nachdrücklich verwiesen werden muß — um so mehr wird es auch möglich sein, Kontrollen des Erfolgs bei Lehrenden und Lernenden vorzunehmen und Muster und Maßstäbe für die Beobachtung und Beurteilung zu finden. Im Augenblick sind wir noch am Anfang dieser Forschung und wissen dabei bereits um die Grenze der empirischen Wege in bezug auf exakte Feststellungen in solchen Fragen<sup>27</sup>), für die etwa Prüfungs- und Examensergebnisse nur eine sekundäre Bedeutung haben. Effektiv wird es sein, in der Praxis die akademischen Arbeitsformen in ihren vielfältigen Möglichkeiten zu verbessern, Neues zu versuchen, auf Erfolgen aufzubauen, Erfahrungen richtig auszuwerten, sie in gemeinsamer Besinnung auszutauschen und wechselseitig Anregung zu geben.

## Anmerkungen

- 1 S. DETLEF SPINDLER: Empirische Untersuchungen über den Studienbetrieb und seine wissenschaftliche Ergiebigkeit in der Meinung von Studenten der Pädagogischen Hochschule Oldenburg. Pädagogische Rundschau, H. 5/6 1968, S. 277.
- 2 ERICH WENIGER: Didaktik als Bildungslehre, Teil II, Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule. Weinheim 1960, S. 19.
- 3 „... weil in jedem Unterricht, wenn er noch einigermaßen dem Charakter der Universität treu bleibt, die wissenschaftliche Darstellung die Hauptsache ist... Wenige verstehen die Bedeutung des Kathedervortrages; aber zum Wunder hat er sich, ohnerachtet immer von dem größten Teile der Lehrer sehr schlecht durchgeführt, doch immer erhalten, zum deutlichen Beweise, wie sehr er zum Wesen einer Universität gehört, und wie sehr es der Mühe lohnt, diese Form immer aufzusparen für die wenigen, die sie von Zeit zu Zeit recht zu handhaben wissen. Ja man könnte sagen, der wahre eigentümliche Nutzen, den ein Universitätslehrer stiftet, stehe immer in gradem Verhältnis mit seiner Fertigkeit in dieser Kunst.“ Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. (1808) In: Die Idee der deutschen Universität. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1956. S. 251.
- 4 KARL JASPERS: Die Idee der Universität. Berlin-Heidelberg 1946. S. 51.
- 5 S. HANS WENKE: Die Vorlesung in Vergangenheit und Gegenwart des akademischen Unterrichts. Didactica, H. 3/4 1967. S. 197.
- 6 A. a. O. S. 50.
- 7 A. a. O. S. 211.
- 8 Vgl. z. B. KARLHEINZ REBEL: Fernunterricht und Fernstudium im Vergleich mit anderen Unterrichtstypen. Zeitschrift für Pädagogik 1968, H. 5, S. 415 u. Bochumer Versuche mit programmunterstütztem Rechtsunterricht; in: Arbeitskreis für Hochschuldidaktik, Mitteilungen Nr. 6, Sept. 1968.
- 9 SCHLEIERMACHER, a. a. O. S. 252.
- 10 Vgl. TILBERT STEGMANN: Die Vorlesung in der Universität. Ein Sofortprogramm. DUZ 4/1968, S. 11 f. Dort heißt es, daß die Vorlesung mit einem in Buchform vorliegenden Faktorenfundament arbeiten sollte, das der Student besitzt.
- 11 Vgl. FRIEDRICH PAULSEN: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 3. Aufl. 1919 (Nachdruck 1960) Bd. 1, S. 39.
- 12 Die „Leitsätze zur Hochschulreform — Ein Entwurf des Arbeitskreises für die neue Universität München“ DUZ 6/68, S. 11 f. fordern: „In der Vorlesung soll in der Regel die Möglichkeit gegeben sein, Fragen zu stellen und Einwände zu erheben“. (64) Die Informationsschrift für Studienbewerber „Das Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Konstanz“ (1968) sagt: „Vorlesungen im traditionellen Sinne gibt es in Konstanz kaum mehr. Dem Studenten wird auf jeder Stufe der Ausbildung Gelegenheit gegeben, Fragen zu stellen, Einwände vorzubringen und offene Probleme zu erörtern. Auch in den Kollegs wird ein Teil der Zeit für die Diskussion verwendet.“ (S. 8)
- 13 Die Forderung begleitender Arbeitsgruppen erhebt die Ausarbeitung des ASTA der PH Göttingen „Schule-Lehrer-Hochschule-Student“ 1967/68, S. 34.
- 14 Auf den Berliner Hochschultagen mit dem Thema „Hochschuldidaktik“ vom 30. September bis 2. Oktober 1968 wurde von Studenten und Dozenten hierüber berichtet.
- 15 Vgl. dazu die Bemerkungen von HANS WENKE a. a. O., S. 209 und den Bericht von JUAN GUTIERREZ: Vorlesungskritik: Bericht aus Hamburg über eine studentische Initiative. DUZ 2/68, S. 14 f., sowie die Münchener Leitsätze (s. o.) DUZ

- 6/68 S. 11 ff.: „Vorlesungskritiken sind zu Semesterende einzuholen und den Dozenten mitzuteilen. Dabei können Fragebogen verwendet werden, an deren Formulierung Studenten und Dozenten mitwirken“. „Wirksame Lehre wird durch Kritik im Hinblick auf Gehalt, Niveau, Darbietung und wissenschaftliche Aktualität gefördert. Kritik als eine Äußerung wissenschaftlichen Denkens muß sachlich begründet und persönlich vertreten werden.“ (Godesberger Erklärung zur Hochschulreform v. 6. 1. 68)
- 16 Besonders hat FICHTE entsprechend seinem Aktivitätsprinzip der Tat-Handlung die „Konversatoria“ als akademische Lehrform hervorgehoben: „...wodurch denn der wissenschaftliche Unterricht aus der Form einfach fortfließender Rede, die er im Buchwesen auch hat, sich verwandelt in die dialogische Form, und eine wahrhafte Akademie, im Sinne der Sokratischen Schule, an welche zu erinnern wir gerade dieses Wortes uns bedienen wollten, erreicht werde“. Deduzierter Plan einer in Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt (1807), s. Die Idee der deutschen Universität, a. a. O. S. 133. In Verbindung mit einer kritischen Stellungnahme zur Vorlesung empfahlen die dialogische Form die Reformschriften von THEREMIN „Über die Deutschen Universitäten“, Berlin 1836, und BISCHOFF: „Einiges, was den teutschen Universitäten Noth tut“, Bonn 1842.
- 17 Vgl. KARL VON RAUMER: Die deutschen Universitäten (Geschichte der Pädagogik, Viertes Theil). Stuttgart 1854. Darin Artikel „Persönliches Verhältnis der Professoren zu den Studenten“ (S. 240 ff.).
- 18 Vgl. dazu auch die Auswertung des Fragebogens, den der „Arbeitskreis für Hochschuldidaktik“ an etwa 180 Hochschullehrer versandte und am 15. 6. 68 als Umdruck publiziert hat.
- 19 Vgl. FRANZ PÖGGELER: Methoden der Erwachsenenbildung. Herder, Freiburg 1964, S. 114—228.
- 20 OTTO FRIEDRICH BOLLNOW: Sprache und Erziehung. (Urbanbücherei) Kohlhammer Verlag, Stuttgart 1966, S. 44.
- 21 S. Neue Auswahl aus den Schwalbacher Blättern: Beiträge zur Gruppenpädagogik, Wiesbaden 1965, S. 8.
- 22 OTTO FRIEDRICH BOLLNOW; in: Sprache und Erziehung. 7. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 1968, S. 217.
- 23 Vgl. die Berichte von BRIGITTE BEHREND über das reich ausgebaute Tutorensystem an der Freien Universität Berlin. DUZ 1967 H. 5 u. 1968 H. 5.
- 24 Dazu HANS MARTIN STIMPEL: Erziehungswissenschaft, Lehrerbildung und Schule in der Bundesrepublik Deutschland und in Schweden. Hochschuldidaktische Akzente in der Deutschen Lehrerbildung. Kurzinformationen der Arbeitsgruppe für vergleichende Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Göttingen, Sept. 1968, Nr. 2, S. 17.
- 25 S. o. Anm. 14. Dazu ein weiteres Beispiel, wie Studenten Verbesserungen der Seminare vorschlagen:  
— „durch kleine Seminargruppen zur gemeinsamen Vorbereitung oder Bearbeitung einer umgrenzten Aufgabe innerhalb des Rahmenthemas; — durch Diskussionsgruppen, die sich zwischen den Seminarsitzungen treffen, um spezielle Probleme der Seminararbeit voranzutreiben; — durch informelle Planungsbesprechungen unter der Leitung des Seminarleiters; — durch gemeinsame Arbeit an bestimmten Tagen in der Bibliothek oder im Labor, wobei der Seminarleiter den einzelnen Teilnehmern des Seminars ständig zur Beratung und Unterstützung zur Verfügung stehen soll.“ (s. Anm. 13, dort S. 36, 37).
- 26 Dort heißt es:  
„Gegenwärtig sind solche Maßnahmen vordringlich, die den ‚feed back‘ für Lehrende und Lernende informell verbessern können:  
— die genaue Angabe für Ziele und Disposition einer Veranstaltung im voraus,

- die Entwicklung und Förderung von Vorlesungsrezensionen,
- die Einrichtung von Diskussionsstunden über die Durchführung der Lehrveranstaltungen,
- die Erhebung der Meinung der Studierenden,
- die Entwicklung von Mustern für die Unterrichtsbeobachtung,
- die ständige Überprüfung des Lernerfolges innerhalb einer Veranstaltung,
- die Objektivierung (wo möglich) und Öffentlichkeit der Prüfungen,
- die Beteiligung der Studenten an der Planung des Lehrangebots und der einzelnen Veranstaltungen,
- die Förderung derjenigen Lehrveranstaltungen, die die Fähigkeit und Bereitschaft zu Kommunikation und Kooperation hervorbringen, indem sie sie selbst einüben.“

(Schriften der Bundesassistentenkonferenz, H. 1, Bonn, Sept. 1968.

- 27 S. W. J. McKEACHIE: Motivation, Lehrmethoden und Lernen in Hochschulen; in: Pädagogische Psychologie, hrsg. v. FRANZ WEINERT. Kiepenheuer und Witsch, Köln 1967, S. 159—187. Dort heißt es über eine Untersuchung dieser Art: „Die Suche nach dem Goldenen Vließ war nicht schwieriger als die Suche nach den Maßen, die den Erfolg beim akademischen Studium vorhersagen.“ Vgl. den bemerkenswerten Bericht über die neueren Forschungen in den USA von EMIL SCHMALOHR: „Die Wirksamkeit akademischer Lehrveranstaltungen“; in: Zeitschrift für Pädagogik 1969 Heft 1.