

**TB**  
**HD**

# Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik

Herausgegeben von  
Christine Baatz und Regine Richter

---

Manfred Künzle et al.

Aktive Studierende –  
kompetenzorientierte Ausbildung

Fallbeispiele lernender Lehrender

Band 3/2  
Tübingen 2007



ARBEITSSTELLE  
HOCHSCHULDIDAKTIK

EBERHARD KARLS  
UNIVERSITÄT  
TÜBINGEN



TBHD

Tübinger Beiträge  
zur Hochschuldidaktik

Herausgegeben von  
Christine Baatz und  
Regine Richter

Manfred Künzel, Silvana Rizzi,  
Heike Zinsmeister, Andreas Oelze,  
Thomas D'Souza, Patricia Graf

Aktive Studierende -  
kompetenzorientierte Ausbildung

Fallbeispiele lernender Lehrender

Band 3/2  
Tübingen 2007

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek  
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in  
der Deutschen Nationalbibliographie. Detaillierte biblio-  
graphische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Bitte zitieren Sie dieses Dokument als:  
URN: urn:nbn:de:bsz:21-opus-32019  
URL: <http://tobias-lib.ub.uni-tuebingen.de/volltexte/2008/3201>

ISSN: 1861-213X

Redaktion und Satz dieses Bandes: Caroline Stock  
Layout: Christine Baatz

© Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

Eberhard Karls Universität Tübingen  
Sigwartstr. 20  
72076 Tübingen  
Tel.: +49 (0) 70 71-297 77 96  
Fax: +49 (0) 7071-25 48 34  
[hochschuldidaktik@uni-tuebingen.de](mailto:hochschuldidaktik@uni-tuebingen.de)  
[www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik](http://www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik)

Dieses Dokument wird bereitgestellt von TOBIAS-lib

Eberhard Karls Universität Tübingen  
Wilhelmstr. 32  
72074 Tübingen  
Tel.: +49 (0) 70 71-297 28 46  
Fax: +49 (0) 70 71-29 31 23  
[edl-publ@ub.uni-tuebingen.de](mailto:edl-publ@ub.uni-tuebingen.de)  
[www.uni-tuebingen.de/ub/elib/tobias.htm](http://www.uni-tuebingen.de/ub/elib/tobias.htm)

## Inhaltsübersicht

<b>Einführung</b> <i>Manfred Künzle</i>	6
<b>Beispiel 1:</b> <b>Studentische Aktivitäten gemeinsam auswerten</b> <i>Silvana Rizzi</i>	10
<b>Beispiel 2:</b> <b>Sieben Schritte für aktive Studierende</b> <i>Heike Zinsmeister</i>	11
<b>Beispiel 3:</b> <b>Methodische Kompetenzen für Seminararbeiten im Fach Systematische Theologie</b> <i>Andreas Oelze</i>	14
<b>Beispiel 4:</b> <b>Konzeptbasierte, gestufte Prüfungsaufgaben fördern die disziplinäre Qualifikation in der Evolutionsbiologie</b> <i>Thomas D'Souza</i>	16
<b>Beispiel 5:</b> <b>Die lernende Organisation als Instrument zur Verbesserung der Lehr-Lernorganisation</b> <i>Patricia Graf</i>	21

## Editorial

Im Januar 2003 startete in Baden-Württemberg der Zertifikatskurs „Erwerb hochschuldidaktischer Kompetenzen“. Inzwischen haben 41 Lehrende mit dem Gesamtzertifikat abgeschlossen.

Im Rahmen der dritten und letzten Ausbildungsstufe gibt es die Möglichkeit, zu ausgewiesenen hochschuldidaktischen Fragestellungen eine schriftliche Ausarbeitung zu erstellen. Von dieser Möglichkeit im Sinne einer Abschlußarbeit haben viele der Absolventen des Gesamtkurses Gebrauch gemacht. Die hohe Qualität dieser Modularbeiten hat uns veranlaßt, sie der hochschuldidaktisch interessierten Öffentlichkeit zugänglich machen zu wollen. Damit war die Idee einer Zeitschrift geboren.

*Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik* – dieser Titel war schnell gefunden. Die Klärung unseres Anliegens auch: Wir möchten den hochschuldidaktischen Diskurs an der Universität Tübingen fördern und über die Universität Tübingen hinaus öffentlich machen. Der hohe Ertragswert der schriftlichen Arbeiten soll transparent werden, Anregungen, Hinweise und dokumentierte Erfahrungen sollen aufgenommen und zugänglich gemacht werden. Darüber hinaus soll die Zeitschrift eine Plattform für qualitätsvolle Beiträge bieten, die sich an hochschuldidaktisch Interessierte wenden, und damit einen Beitrag zur Gestaltung einer guten Lehre leisten.

Die Beiträge sollen Erstlehrenden und Lehrenden, die sich erstmals mit bestimmten didaktischen Herausforderungen konfrontiert sehen, Reflexionsaspekte und praktische Hilfestellungen bieten. In einer Zeit sich verändernder Lernbedingungen sollen jedoch auch erfahrene Lehrende in den *Tübinger Beiträgen zur Hochschuldidaktik* neue Anregungen finden können.

Themen wie die Planung, Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, Evaluation, Feedback und Bewertung, alternative Lehr- und Lernformen, Beratungs- und Prüfungssituationen, Struktur- und Curriculumsentwicklung, berufliche Weiterentwicklung, etc. stehen im Zentrum der Beiträge. Die Zeitschrift will einladen, didaktische und wissenschaftliche Fragestellungen in der Hochschullehre als eng miteinander verknüpft zu sehen. Sie bietet einen Ort für fachwissenschaftliche Überlegungen, will jedoch vor allem auch bewußt interdisziplinären Dialog fördern. Damit spiegelt sie die interdisziplinäre Zusammenarbeit, die sich an vielen Stellen aus dem interdisziplinären Austausch im Baden-Württembergischen Zertifikatskurs ergeben hat.

Um unseren Leserinnen und Lesern die abgedruckten Materialien unmittelbar nutzbar zu machen, haben wir uns bewußt für die Veröffentlichung im Internet entschieden. Die *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik* erscheinen als Einzelhefte in loser Folge, wobei die Beiträge eines Jahres jeweils zu einem Band zusammengefaßt werden.

Wir hoffen auf viele Leserinnen und Leser unserer Zeitschrift und freuen uns über Ihre Rückmeldungen.

Regine Richter, Christine Baatz

Tübingen, im Dezember 2007

## Aktive Studierende – kompetenzorientierte Ausbildung

### Fallbeispiele lernender Lehrender

Manfred Künzel, Silvana Rizzi,  
Heike Zinsmeister, Andreas Oelze,  
Thomas D'Souza, Patricia Graf

Hohe studentische Aktivität ist ein Hauptanliegen der Bologna-Reform, die Kompetenzorientierung der Ausbildung ein anderes. Effektivem Beurteilen von studentischen Aktivitäten wie Vorträgen, mündlichen Examen und schriftlichen Produkten kommt somit eine besondere Bedeutung zu. Die Effekte der Benotungsmethode sollen sein: Es ist allen klar, welche Kompetenzen benotet werden und wie sie gestellt werden. Die Beurteilungsmethode soll schon im Voraus die methodische und fachliche Qualität der Arbeit stimulieren. Die Beurteilung soll mit allfälligen Begleitfunktionen nicht in Konflikt treten und für alle nachvollziehbar sein. Bei schriftlichen Arbeiten ist eine zuverlässige Selbstbeurteilung möglich. Anhand von Beispielen aus verschiedenen Fachbereichen wird der Gestaltungsspielraum deutlich, in dem sich die genannten Kriterien umsetzen lassen.

## Einführung

### Manfred Künzel

Interessiert Sie das? In Evolutionsbiologie wird mit Grafiken geprüft, Theologiestudenten beurteilen ihre Methodenkompetenz selbst, die Dozentin lässt die Teilnehmenden zuerst arbeiten und sammelt Probleme, bevor sie die Grundlagen erklärt, bei einer trockenen Syntaxanalyse sind die Studierenden sehr aktiv, und eine Assistentin schlägt vor, die Beurteilungen von Studierendenarbeiten auch für die Qualitätssicherung des Unterrichts zu benützen.

Es braucht manchmal wenig, um die Studierenden aktiv zu erhalten und ihnen das Gefühl zu geben, dass sie wirklich etwas lernen. Kolleginnen und Kollegen von Ihnen haben im Anschluss an einen Workshop in Hochschuldidaktik einige Beispiele zusammengestellt. Diese finden Sie weiter hinten, die adaptierbaren Konzepte hier. Na ja – Probieren geht manchmal über Studieren – probieren Sie ruhig.

#### Konzept 1: Studentischen Aktivitäten gemeinsam auswerten

**Silvana Rizzi** stellt sich in ihrem Beitrag „Studentische Aktivitäten gemeinsam auswerten“ die Frage: „Was können die Studierenden bereits und wo brauchen sie meine Unterstützung?“ Kompetenzen erkennt man erst im Tun. Silvana Rizzis Zielkompetenzen sind die grammatikalische Analyse und die deutende Zusammenfassung eines Textes. Sie fragt direkt „Was ist unbekannt? Was macht Schwierigkeiten?“, sammelt, sortiert und interpretiert die Antworten. Zeiten wie *condizionale composto* waren unbekannt, also wiederholte sie sie im Seminar. Die Deutungen des Textes waren sehr unterschiedlich, wahrscheinlich wegen der verschiedenen kulturellen Hintergründe der Teilnehmenden und weil Redewendungen wie „scappare di casa“ nicht bekannt waren. Das Ergebnis waren aktive Studierende, die an ihren Kompetenzen arbeiteten und nicht überfordert waren.

Ihr Konzept sieht folgendermaßen aus:

1. Zielkompetenzen klären (etwa grammatikalische Analyse) und tun lassen.
2. Schwierigkeiten oder Unterschiede in der Auslegung gemeinsam sammeln, sortieren, interpretieren.
3. Strukturierte Unterstützung bieten, etwa Grammatik repetieren.



## Konzept 2: Kompetenzen aktiv fördern und flexibilisieren

**Heike Zinsmeister** zieht sich in „Sieben Schritte für aktive Studierende“ etwas zurück und übergibt den Studierenden die Verantwortung. Sie sollen die Syntaxanalyse, die Anordnung von Worten in Sätzen, terminologisch korrekt durchführen und mit unterschiedlichen, widersprechenden oder ergänzenden Analysemöglichkeiten umgehen. Es stehen Aufgaben, Lösungsbeispiele, das übergeordnete Konzept und natürlich die Gruppe der Studierenden und die Lehrperson zur Verfügung.

Die folgenden sieben wohlgesetzten Schritte lassen sich als Konzept auf ähnliche Ausbildungssituationen (an vielen Orten wird analysiert, ausgelegt, verglichen) übertragen:

1. *Vorhandene Kompetenz anwenden:* Analyse von einfachen Beispielen durchführen und Unklarheiten sammeln.
2. *Am Beispiel lernen:* Beispiellösungen zeigen Alternativen. Helfen sie, die eigene Analysekompetenz zu verbessern? Gibt's neue Fragen?
3. *Vom Konzept lernen:* Die Grammatik zum Thema definiert Begriffe und gibt weitere Beispiele. Die selbst gefundenen Fragen machen das Konzept, die Grammatik also, interessant.
4. *Widersprüche gemeinsam lösen, Wichtiges miteinander verknüpfen:* das Plenum kommt zum Einsatz.
5. *Die Analysekompetenz flexibilisieren:* nach den einfachen Aufträgen zu Beginn und den paradigmatischen Standardanalysen der Grammatik wird an weiteren, komplexeren Beispielen die Analysekompetenz flexibilisiert.
6. *Gemeinsam widersprechen und Kommentieren:* Wieder gibt es Widersprüche, Fragen, Kommentare, die, wie im wissenschaftlichen Diskurs üblich, intersubjektiv, im Plenum also, abgehandelt werden.
7. *Prozess und Produkt beurteilen:* Nun gibt es Produkte (Analyseergebnisse) und Prozessdaten (Fragen, Kommentare), die beurteilbar sind.

## Konzept 3: Methoden genauso explizieren wie Inhalte

**Andreas Oelze** rät in „Methodische Kompetenzen für Seminararbeiten im Fach Systematische Theologie“, dass als erstes die Grundkompetenz definiert wird. Die Studierenden sollen Aufgaben vom Typ „X bei Y“, wie etwa „das Taufverständnis bei Martin Luther“, lösen können. Inhaltlich scheint jeweils alles klar, aber was methodisch in der Aufgabe und ihre Beurteilung gefordert wird, bleibt oft diffus. Andreas Oelze fordert explizit, dass jeder Auftrag die anzuwendenden Methoden enthalten soll. Wenn also die Unterscheidung unterschiedlicher Darstellungsebenen wichtig ist, wird zunächst gesagt, wann dies gelungen ist, wie dies geht und was ein

gutes Beispiel dazu ist. Nun sind die Selbststeuerung und die Selbstbeurteilung der Studierenden einfach. Für den Hochschuldidaktiker hat Andreas Oelze etwas Zentrales festgestellt: das Nicht- oder schlechte Erbringen einer Leistung muss nicht nur am Studienrenden, sondern kann auch an einem Mangel an Methodentraining liegen. Deswegen schlägt er vor, folgendes Konzept für die Vorbereitung einer Seminar-Arbeit anzuwenden:

1. Grundkompetenz definieren.
2. Methoden explizit darstellen: Vorgehensweisen, Kriterien für eine gelungene Anwendung und ein Beispiel.

#### Konzept 4: Konzepte erklären, vergleichen und anwenden

**Thomas D'Souza** entwickelt in „Konzeptbasierte, gestufte Prüfungsaufgaben fördern die disziplinäre Qualifikation in der Evolutionsbiologie“ ein dreistufiges System, das sehr allgemein eingesetzt werden kann. Als erstes möchte er, dass Studierende ein Konzept, wie etwa in diesem Artikel beispielhaft „die natürliche Selektion“, mit den wesentlichen Merkmalen beschreiben können. Die zweite Aufgabe fordert, dass Konzepte, wie hier „stabilisierende und gerichtete Selektion“, verglichen werden. Dazu lässt er Studierende Grafiken ergänzen und beschriften. Eine solche grafische Aufgabe ersetzt viele herkömmliche Multiple Choice Fragen. Als letztes folgt natürlich die Anwendung von verschiedenen Konzepten, um Entwicklungen zu erklären: „Haustauben versus Darwin-Finken auf Galapagos“.

Verallgemeinert sieht sein Konzept so aus:

1. Konzept mit den wesentlichen Begriffen, aus denen es besteht und den Funktionen, die es erfüllt, erklären.
2. Konzepte vergleichen.
3. Geeignete Konzepte wählen, um Entwicklungen zu erklären.

#### Konzept 5: Die Universität als lernende Organisation? Drei Schlaufen

**Patricia Graf** bricht in ihrem Beitrag „Die lernende Organisation als Instrument der Verbesserung der Lehr-Lernorganisation“ mit einer Selbstverständlichkeit. Sie meint, dass die Universität noch mehr lernen könnte, wenn sie studentische Arbeiten doppelt und dreifach auswerten würde: einerseits würde dies dem studentischen Lernen beitragen, andererseits könnten daraus Rückschlüsse auf Kursunterlagen, Prüfungsaufgaben gezogen werden. Dies liegt in der Kompetenz der Lehrenden. Sie vertritt außerdem die Meinung, dass das umgebende organisatorische System, wie Kursplanung, Prüfungsordnungen, Stundenplänen, Lernzieldefinitionen, Unterstützung der Assistenten, Werten, Einstellungen und Haltungen der Lehrenden, noch etwas lernen könnte. Warum soll man also nicht auch eine dritte Schleife ein-

richten und studentische Leistungen auch durch Weiterentwicklung von organisatorischen und normativen Faktoren verbessern?

Wem dies jetzt sehr fremd tönt, darf unter den Stichworten *Kaizen* und *lernende Organisation* nachforschen. Erfolgreiche Unternehmen haben solche Rückmelde-schlaufen zur ständigen Verbesserung schon lange eingerichtet.

Erfahrungen aus anderen Universitäten zeigen, dass viele Lehrende behaupten, sie hatten bereits ein solches System. Dabei muss man aber vorsichtig sein und das Verteilen und Auswerten von Fragebogen nicht mit Qualitätssicherung und kontinuierlicher Entwicklung verwechseln. Das Letztgenannte führt auf allen drei Ebenen, der studentischen, der ausbildnerischen und der organisatorischen, tatsächliche Veränderungen herbei, und zwar gestützt auf laufende Erfahrungen und Rückmeldungen, nicht nur durch Reformen von außen.

Patricia Grafs Konzept zur Universität als lernende Organisation basiert also auf den folgenden drei Schlaufen:

- *Erster Loop*: Feedback an den Studierenden mit klaren Beurteilungskriterien zu Prozess und Produkt.
- *Zweiter Loop*: Rückschlüsse auf die Strukturen und Prozesse der Lerneinheit: Aufgaben, Einführung, Beurteilungskriterien, Betreuung, Kursunterlagen.
- *Dritter Loop*: Feedback auf die Planung der Kurse, die Auswahl der Gegenstände, Theorien, Experimente und die organisatorischen Bedingungen.

## Beispiel 1:

### Studentische Aktivitäten gemeinsam auswerten

Silvana Rizzi

Im Folgenden möchte ich über meine Lehrerfahrungen in der Erarbeitung des italienischen Textes „In un'altra fotografia c'è mia nonna Sonia giovane“ berichten. Dieser Text entstammt dem Roman *Bagheria* von Dacia Maraini. Erzählt wird aus der Sicht der Ich-Erzählerin von dem Leben ihrer Großmutter, die als junge Frau von Chile nach Sizilien floh, um der durch den Vater geplanten Hochzeit mit einem ungeliebten Mann zu entgehen.

Nach dem gemeinsamen Lesen erfolgte die Analyse des Textes unter besonderer Berücksichtigung der Kompetenzen „sich verständlich ausdrücken“ und „verstehen“. Die grammatikalische Analyse des Textes leitete ich mit den Fragen ein, welche grammatikalische Strukturen unbekannt waren und welche zwar bekannt waren, den Studierenden aber dennoch Schwierigkeiten bereiteten. Die Antworten ließen erkennen, dass insbesondere der Gebrauch der Zeiten *condizionale composto*, *trapasato prossimo*, *imperfetto* und *passato remoto* die Studierenden noch vor Probleme stellte. Aus diesem Grunde wurden die zugrunde liegenden grammatikalischen Regeln noch in derselben Unterrichtsstunde wiederholt, um sie dann in der darauf folgenden Unterrichtsstunde anhand von Übungen zu vertiefen.

Zur inhaltlichen Bearbeitung des Textes bat ich die Lernenden, den Inhalt des Gelesenen mit wenigen Sätzen zusammenzufassen und möglichst auch eine oder mehrere „take home messages“ zu formulieren. Interessanterweise wurde der Text von den Studierenden in unterschiedlicher Weise gedeutet. Dies mag zum einen an den verschiedenen kulturellen Hintergründen der Teilnehmer gelegen haben. Der aus didaktischer Sicht bedeutendere Grund war jedoch darin zu sehen, dass die von der Autorin verwendeten Redewendungen, wie etwa „ragazze di buona famiglia“ (‚aus guter Familie stammen‘ oder ‚aus gutem Haus sein‘), „scappare di casa“ (‚von zu Hause weglaufen‘) und „le leggi feroci dell'eredità“ (in diesem Fall ist das genetische Erbe gemeint), den Studierenden unbekannt waren und zum Teil missverstanden wurden. Aus diesem Grunde wurden die unbekannteren Redewendungen und deren Hintergründe sowie weitere nicht bekannte Wörter erarbeitet.

Zusammenfassend war ich mit dem Verlauf der Unterrichtsstunde und der Beteiligung der Studierenden sehr zufrieden. Obwohl ich bei der Planung des Unterrichts befürchtet hatte, die Studierenden mit der grammatikalischen und inhaltlichen Erarbeitung eines Textes, der sowohl unbekanntere Zeiten als auch Redewendungen enthielt, zu überfordern, wurden die von mir zuvor formulierten Lernziele erreicht.

## Beispiel 2:

### Sieben Schritte für aktive Studierende

Heike Zinsmeister

Ziel der universitären Lehre ist es, Kompetenzen zu vermitteln und gleichzeitig die Leistungen der Studierenden zu bewerten. Im Hochschuldidaktik-Workshop stellte Manfred Künzel drei Prämissen für gute Lehre vor:

- Kompetenzen können nur durch Tätigkeiten erworben werden;
- Aufgaben werden besser erfüllt, wenn ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen;
- Qualität muss beurteilbar sein.

Aus den Prämissen ergibt sich folgender Leitfaden für die Lehrenden:

1. Formulieren von konkreten Arbeitsaufträgen;
2. Bereitstellung von Rezepten, Beispielen, Methoden, Expertenwissen, Trainings, etc.;
3. Aufstellen von nachvollziehbaren Kriterien für die Beurteilung der studentischen Leistung.

Das folgende Fallbeispiel aus der Sprachwissenschaft illustriert wie eine Einführung in die Syntaxanalyse in konkrete Arbeitsaufträge umgestaltet werden kann. Anstatt in Form eines trockenen Dozentenvortrags gefolgt von Analyseaufgaben, die in einem Tutorium besprochen werden, nehmen die Studierenden bei der vorgeschlagenen Methode einen aktiven Part ein und der Dozent wechselt in die Rolle des Moderators bzw. beratenden Experten. Die in sieben Schritte aufgebrochene Einführung erlaubt den Studierenden, auch bei unterschiedlichen Vorkenntnissen von Anfang an aktiv mitzuarbeiten. In der Syntax werden Anordnungen und Funktionen von Wörtern und Wortgruppen in Sätzen beschrieben. Die Studierenden sollen Analyseansätze kennen lernen und die Analysen mit der korrekten Terminologie auf Beispielsätze anwenden. Außerdem sollen sie lernen, dass es unterschiedliche, teilweise sich widersprechende, teilweise sich ergänzende Analysemöglichkeiten gibt. Am Ende werden konkrete Analyseaufgaben beurteilt, wobei die Kriterien der Beurteilung durch den Arbeitsprozess nachvollziehbar sind. Zusätzlich wird der Arbeitsprozess selbst in der Bewertung berücksichtigt.

Im ersten Schritt wird das Vorwissen der Studierenden anhand einer Sammlung von Beispielsätzen, deren grammatische Struktur sich die Studierenden in kleinen Gruppen gegenseitig erklären, aktiviert. Die Sätze unterscheiden sich in verschiedenen grammatischen Aspekten, manche sind auch ungrammatisch:

1. Der Mann leerte den Eimer gestern.
2. Den Eimer leerte der Mann gestern.
3. Der Mann leerte der Eimer gestern. (ungrammatisch)

Die Studierenden erhalten den Auftrag, bei einer Mindestanzahl an Kommentaren, Unklarheiten und sich unterscheidende Beschreibungen als Fragen bzw. Kommentare in Arbeitsgruppen zu sammeln.

Im zweiten Schritt erhalten die Studierenden Beispielanalysen zu den bisherigen Sätzen. Sie vergleichen die Beispielanalysen mit ihren eigenen Analysevorschlügen: Sind die Bedeutungen der verwendeten Begriffe klar? Sind die Analysen nachvollziehbar? Können die bisher gesammelten Fragen anhand der Analysen beantwortet werden?

Im dritten Arbeitsschritt erhalten die Studierenden eine Grammatik, in der die bisher verwendeten Begriffe definiert und anhand von Beispielen erläutert sind und weiterführende Begriffe und Analysen vorgestellt werden. Die Aufgabe besteht darin, sich die Grammatik zu erarbeiten, indem man sie mit den eigenen Ergebnissen vergleicht: Sind die Definitionen verständlich? Sind die Analysen nachvollziehbar? Können die bisher gesammelten Fragen mithilfe der Grammatik beantwortet werden? Als Variante arbeiten sich „Expertengruppen“ jeweils in Teilgebiete der Grammatik ein.

Jetzt ist im vierten Schritt der Zeitpunkt gekommen, an dem die von den einzelnen Gruppen gesammelten Kommentare und Fragen im Plenum besprochen werden. Wichtig ist, dass jede Arbeitsgruppe einen Beitrag leistet. Als letzte Instanz steht die Expertenantwort des Dozenten (bzw. der studentischen Expertengruppe).

Ausgerüstet mit der Grammatik und den Ergebnissen der Diskussion erhalten die Studierenden im fünften Schritt den Auftrag weitere, auch komplexere Sätze zu analysieren.

Der sechste Schritt geht wieder zurück ins Plenum. Erneut werden Fragen und Kommentare diskutiert.

Im letzten Schritt wird die studentische Arbeit beurteilt. Berücksichtigt werden sowohl das abschließende Produkt im Sinne von Analyseergebnissen, die z. B. in der Form einer Klausur erhoben werden können, als auch der Arbeitsprozess an sich, der in Form der gesammelten Fragen und Kommentare dokumentiert ist. Die Beurteilungskriterien für die Analyseergebnisse leiten sich aus der Grammatik und den Plenumsdiskussionen ab. Der Arbeitsprozess wird nicht inhaltlich, sondern quantitativ bewertet. Hat die Arbeitsgruppe genügend Fragen und Kommentare notiert und beigetragen? Eine interessante Variante lässt die Studierenden sich selbst beurteilen. Welche Noten würde sie ihren eigenen Leistungen im Arbeitsprozess geben? Als Zusatzleistung könnten die Studierenden ihrerseits das Unterrichtsmaterial beurteilen und Vorschläge für bessere Beispielsätze im ersten Schritt und verständlichere Formulierungen bzw. bessere Beispiele in der Grammatik entwickeln (abgeleitet aus ihren eigenen Fragen und Kommentaren). Dies entspricht dem *double loop* einer lernenden Organisation (vgl. Beispiel 5 von Patricia Graf).

Neben den fachspezifischen Kompetenzen der Syntaxanalyse, werden durch das mehrstufige System eine ganze Reihe von allgemeinen Kompetenzen gefördert, u. a. Analysieren, Kategorisieren und Vergleichen (instrumentelle Kompetenzen), Teamarbeit, Kritik formulieren und Diversität zulassen (interpersonelle Kompetenzen), sowie theoretisches Wissen in Praxis umsetzen (systemische Kompetenz).

## Beispiel 3:

### Methodische Kompetenzen für Seminararbeiten im Fach Systematische Theologie

Andreas Oelze

Das Fach Systematische Theologie ist Teil des Fächerkanons der Evangelischen Theologie. Die Überprüfung studentischer Leistungen geschieht hier neben der mündlichen und schriftlichen Prüfung v. a. in Form der Seminar-Arbeit. Der akademische Mittelbau ist dabei weitgehend auf diese letzte Form (die Proseminar-Arbeit) in seinen Möglichkeiten, studentische Leistungen zu prüfen, beschränkt. Hierbei folgt die Themenstellung zumeist dem Schema „X bei Y“. Gefordert wird also die Darstellung eines bestimmten Inhaltes bei einem bestimmten Theologen (z. B. „Das Taufverständnis bei Martin Luther“), in der Regel genauer begrenzt durch die Angaben der zugrunde liegenden Quellen („Das Taufverständnis bei Martin Luther anhand des Großen Katechismus“).<sup>1</sup> Zielt die Themenstellung selbst demnach zentral auf die Erarbeitung und angemessene Darstellung eines bestimmten inhaltlichen Bereiches, so erfordern diese zugleich als ihre Voraussetzung ein ganzes Bündel an methodischen und formalen Kompetenzen, die unabdingbar für wissenschaftlich-theologisches Arbeiten sind und daher ebenfalls in die Benotung der Arbeit mit einfließen. Da das Proseminar den Studierenden die Einarbeitung und Einübung in die Methoden, die in dem jeweiligen Fach erforderlich sind, bieten soll, sowie die Kenntnis der für wissenschaftliches Schreiben üblichen Formalia vermitteln soll, fallen die in diese Bereiche einzuordnenden Kompetenzen bei der Bewertung der studentischen Leistung in der Proseminar-Arbeit stärker ins Gewicht als es bei späteren Hauptseminar-Arbeiten geschieht.

Dieser Sachverhalt steht in einer gewissen Spannung zu dem zunächst geschilderten Faktum, dass die Aufgabenstellung sich auf die inhaltlichen Aspekte konzentriert. Dadurch, dass die in der Themenstellung nicht explizit gemachten formalen und methodischen Kompetenzen ebenfalls notenrelevant sind, erscheint die Möglichkeit zur realistischen Selbstbeurteilung seitens der Studierenden erschwert bis verunmöglicht. Deshalb ist es notwendig, dass die entsprechenden formalen und methodischen Kompetenzen (z. B. richtiges Zitieren und Belegen; Unterscheidung verschiedener Darstellungsebenen usw.) den Studierenden während des Proseminars nicht nur theoretisch vermittelt werden, sondern von diesen bereits auch angewandt und so eingeübt werden können. Außerdem ist es wichtig, dass den

---

<sup>1</sup> Selbstverständlich sind Variationen dieses Schemas möglich und üblich – wie der Vergleich verschiedener Autoren oder die Darstellung des Zusammenhanges verschiedener Themen anhand einer Position.



Studierenden die Bedeutung dieser Kompetenzen für die Erarbeitung der Inhalte, um die es ja letztlich geht, vermittelt wird. Die oben erwähnte Spannung macht es notwendig, dass den Studierenden zur Durchführung der gestellten Aufgabe in Form der Proseminar-Arbeit neben der reinen Themenstellung ein Kriterienkatalog (möglichst in schriftlicher Form) an die Hand gegeben wird, der die erforderlichen und so auch in die Bewertung der Arbeit einfließenden Kompetenzen enthält. Dadurch wird zum einen eine Selbstbeurteilung der Studierenden ermöglicht und zum anderen die Transparenz der Notengebung deutlich erhöht.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Einen durchgeführten Vorschlag für eine solche Erhöhung der Notengebungstransparenz für das Fach Kirchengeschichte bietet: Ulrike Treusch, Schriftliches Gutachten und Checkliste als Form der Rückmeldung zu studentischen Haus- und Abschlußarbeiten. Ein Modell aus dem Fach Evangelische Theologie (Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik 1,1), Tübingen 2005.

## Beispiel 4:

### Konzeptbasierte, gestufte Prüfungsaufgaben fördern die disziplinäre Qualifikation in der Evolutionsbiologie

Thomas D'Souza

Wie alle Prüfungsformen müssen auch Klausuren den Anforderungen und Kompetenzen der jeweiligen Disziplin entsprechen. Die Aufstellung einer allgemeinen, fächerübergreifenden Formel für das Erstellen von sinnvollen Klausuraufgaben kann hier dementsprechend nicht gerecht werden.

Da mit Klausuren die Kenntnisse, die in einer Lehrveranstaltung (Vorlesung, Seminar, Praktikum o. ä.) vermittelt wurden, überprüft werden, müssen die Klausurfragen in Einklang mit den jeweiligen Lernzielen der Veranstaltung stehen. Daher können auch Klausurfragen den verschiedenen Ebenen der klassischen Taxonomie der Lernziele eingeordnet werden, wobei für Klausuren nur die kognitiven Dimensionen berücksichtigt werden: Wissen – Verstehen – Anwenden – Analysieren – Synthetisieren – Evaluieren (siehe z. B. Literatur [1], [2]).

Für Klausurfragen in der Biologie, hier am Beispiel der Evolutionsbiologie, könnte ein dreistufiges System vorstellbar sein. In der ersten Stufe stehen das Wissen und das Verstehen von Wissen im Vordergrund.

#### Klausurbeispiel – Stufe 1

**Aufgabe:** Was versteht man unter natürlicher Selektion?

**Lösung:** Natürliche Selektion ist ein Prozess in einer Population mit (a) Variation unter den Individuen bezüglich einer Eigenschaft oder Merkmalsausprägung, mit (b) einem eindeutigen Zusammenhang zwischen Merkmalsausprägung und dem Reproduktionserfolg (Fitnessunterschiede) und mit (c) Vererbung oder einer konsistenten Beziehung hinsichtlich der Merkmalsausprägung zwischen Eltern und ihren Nachkommen, die zumindest teilweise unabhängig von Umwelteinflüssen ist. (Literatur [3], [4])

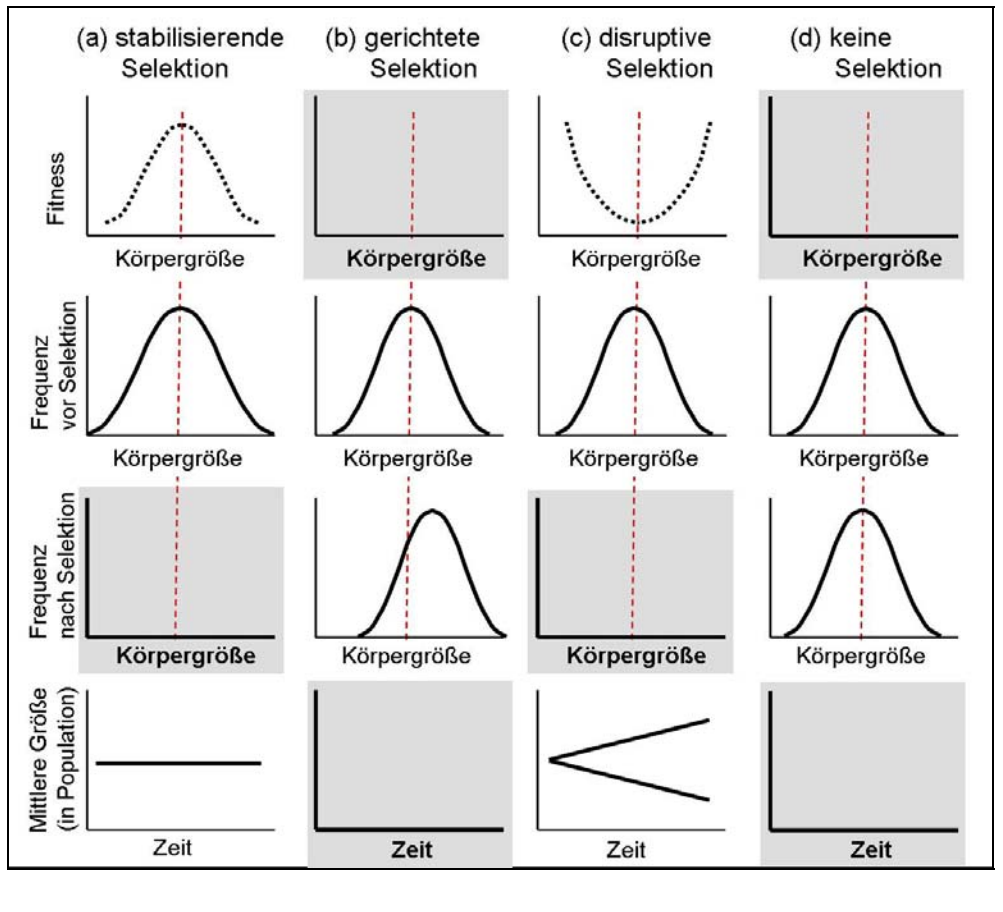
Das Abfragen von Definitionen und Fakten hat zu Unrecht häufig einen schlechten Ruf. Gerade in Disziplinen, wie der Biologie ist es essentiell, sicherzustellen, dass gewisse Definitionen und Sachverhalte verstanden wurden und es dementsprechend zur richtigen und sinnvollen Anwendung kommt. Die Leistung, die hinter dem Abprüfen von Definitionen steckt, ist sicherlich nicht (nur) ein stumpfes Auswendiglernen von Lerninhalten, sondern in vielen Fällen eine Abgrenzung zu

anderen Fakten (z. B. Was versteht man unter natürlicher Selektion im Vergleich zu sexueller Selektion?), die, eigenständig formuliert, den Prüfern zeigen, wie tief die Kenntnisse des Prüflings sind. Des Weiteren kann durch Formulierungen in der Aufgabenstellung wie „erklären Sie“, „verdeutlichen Sie anhand von Beispielen“ etc. vom rein reproduzierenden Charakter eines solchen Fragetypus abgewichen werden.

### Klausurbeispiel – Stufe 2

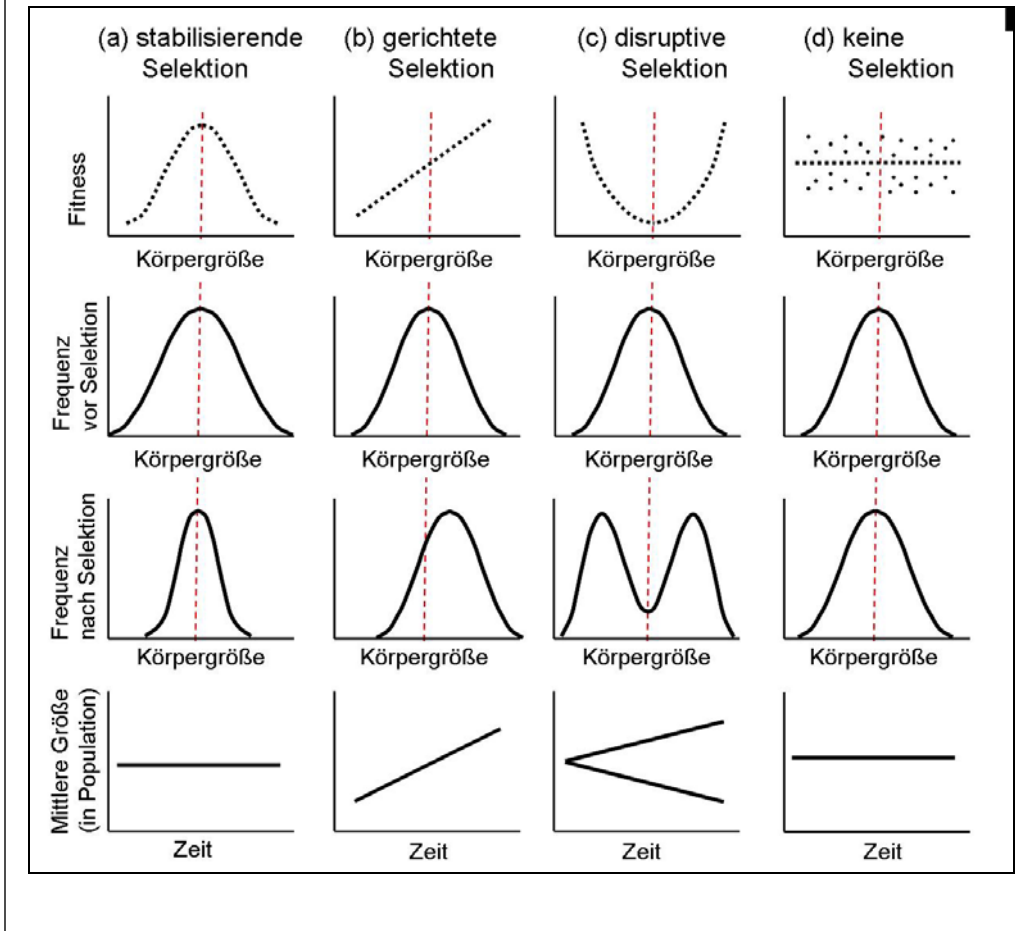
**Aufgabe:** Vervollständigen Sie die folgende Grafiken zu den verschiedenen Selektionsformen: stabilisierende, gerichtete und disruptive Selektion (grau hinterlegte Stellen)!

**Abbildung:** modifiziert nach [4], [5]



**Lösung:**

**Abbildung:** modifiziert nach [4], [5]

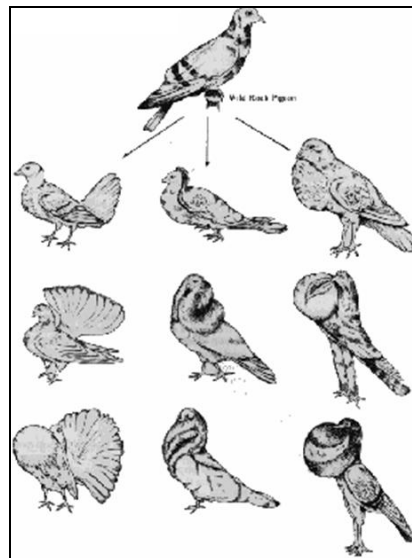


Das Beschriften und Vervollständigen von Abbildungen und Grafiken ist eigentlich eine hervorragende Möglichkeit, gleichzeitig Wissen abzufragen und eine Anwendung des gelernten Wissens zu erzielen. Obwohl sich dieser Aufgabentyp für die Biologie geradezu anbietet, ist er in den meisten Klausuren nur sehr selten zu finden. Vorteile solcher Aufgaben sind nicht nur ein erleichtertes Korrigieren im Vergleich zur Textarbeit, sondern auch, dass den Prüflingen analytische und kreative Fähigkeiten abverlangt werden. Besonders das Vervollständigen von Abbildungen verlangt Fähigkeiten, die über das reine Anwenden hinausgehen können.

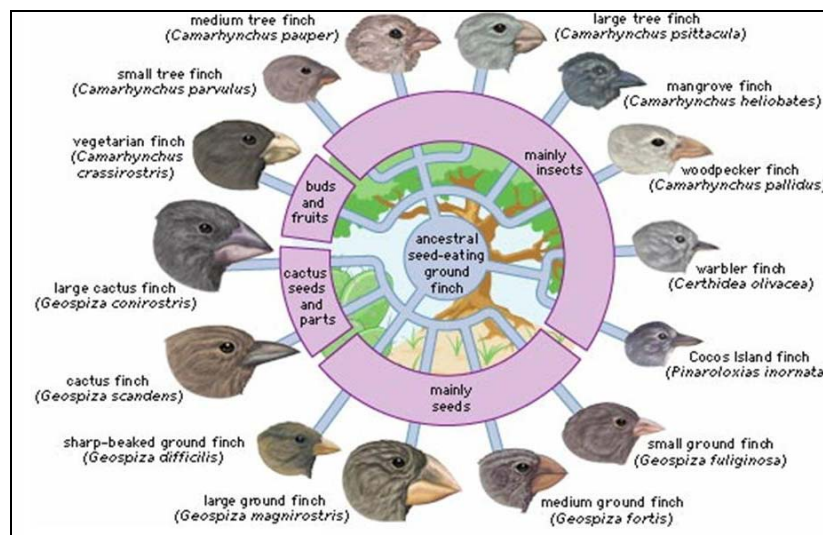
### Klausurbeispiel – Stufe 3

**Aufgabe:** Vergleichen Sie die Entstehung der Haustaubenrassen durch Züchtung und die Entstehung der Darwin-Finken der Galapagos-Inseln: Leiten Sie Gemeinsamkeiten der künstlichen und natürlichen Selektion ab und entwickeln Sie eine allgemeine Theorie zur Entstehung von neuen Arten und Rassen.

**Abbildung:** Domestikation der Felsentaube (aus [6])



**Abbildung:** Adaptive Radiation der Galapagos-Finken (aus [7])



Dieser Typus trägt den höchsten Grad von Selbstständigkeit, besonders, wenn die Beispiele in der Aufgabenstellung (Domestikation von Haustauben versus Darwin-Finken) unbekannt sind bzw. nicht zuvor in einen Zusammenhang gesetzt wurden. Er entspricht den Lernzielebenen von Analyse und Synthese. In der vorgeschlagenen Aufgabe sollen die Prüflinge Sachverhalte (künstliche versus natürliche Selektion) in ihre Strukturen zerlegen und so vergleichen können. Die Stufe der Abstraktion wird erlangt durch die Zusammenfügung der Elemente zu einem Komplex und dann das Entwickeln von Konzepten als kreativer Bestandteil der Aufgabe.

Die vorgeschlagenen Aufgaben(typen) dienen der Kontrolle des Lernerfolgs und sind an den allgemeinen Lernzielebenen orientiert. Für die Bewertung der einzelnen Aufgaben müssen diese Ebenen berücksichtigt werden. Der Schwierigkeitsgrad einer Klausur steigt, wenn Aufgaben hoher Selbstständigkeit und Abstraktion stärker gewichtet werden als Aufgaben, die „nur“ Wissen bzw. Verstehen zum Ziel haben [2]. So kann der Prüfer den Schwierigkeitsgrad je nach Situation (Bachelor oder Master, Nebenfach oder Hauptfach) anpassen.

## Literatur

- [1] Britta K. Pfäffli (2005): Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Haupt Verlag, Bern, Stuttgart, Wien.
- [2] Sighard Roloff (2005): Prüfungen in der Hochschullehre, S.310-342, In: Thomas Stelzer-Rothe (Hrsg.) Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für ein gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Merkur Verlag, Rinteln.
- [3] Andrew Cockburn (1995): Evolutionsökologie. Gustav Fischer Verlag, Stuttgart, Jena, New York.
- [4] Stephen C. Stearns, Rolf F Hoekstra (2000): Evolution – An introduction. Oxford University Press.
- [5] Mark Ridley (2005): Evolution. Blackwell Publishing, Oxford.
- [6] Eli C. Minkoff (1983): Evolutionary Biology, Addison Wesley Publishing Company, Massachusetts.
- [7] Peter R. Grant (1986): Ecology and Evolution of Darwin's Finches. Princeton University Press, Princeton.

## Beispiel 5:

# Die lernende Organisation als Instrument zur Verbesserung der Lehr-Lernorganisation

Patricia Graf

Das Instrument der lernenden Organisation ist ein Instrument zur ständigen Verbesserung der Lehr-Lernorganisation. Die grundlegende Idee dieses Instruments besteht darin, dass die Struktur, mit der Wissen vermittelt, ein Forschungsgegenstand untersucht oder Lernen organisiert wird, durch Feedback verbessert wird. Das Feedback kann dabei von Kollegen, etwa in der kollegialen Beratung, aber auch von Studierenden selbst kommen und kann verschiedene Teile sowie die ganze Lehr-Lerneinheit betreffen.

Das Ziel ist, dass die Lehr-Lernorganisation jedes Jahr besser wird. Das heißt, auch die Leistungen der Studierenden werden jedes Jahr besser. Das soll alleine durch die Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden erreicht werden.

Von den verschiedenen Instrumenten der lernenden Organisation (Controlling, Qualitätsmanagement, Personalentwicklung und die kontinuierliche Verbesserung) wählen wir deshalb nur die kontinuierliche Verbesserung, die auch als Kaizen bekannt geworden ist.

Die kontinuierliche Verbesserung soll sich einerseits auf die direkte Tätigkeit der Lehrenden und Lernenden sowie ihre Produkte wie Kursunterlagen, Seminararbeiten und Prüfungen beziehen. Andererseits kann aber auch die Planung der Lehre, die meist als Lernziele, Lerninhalte oder in der Bolognaform auch als Module mit Kompetenzen und dazugehöriger Arbeitszeit (ECTS) ausgedrückt wird, verbessert werden. Diese Planung kann auch die Gestaltung von Arbeitsaufträgen, Arbeitsplanung und Beurteilungskriterien annehmen.

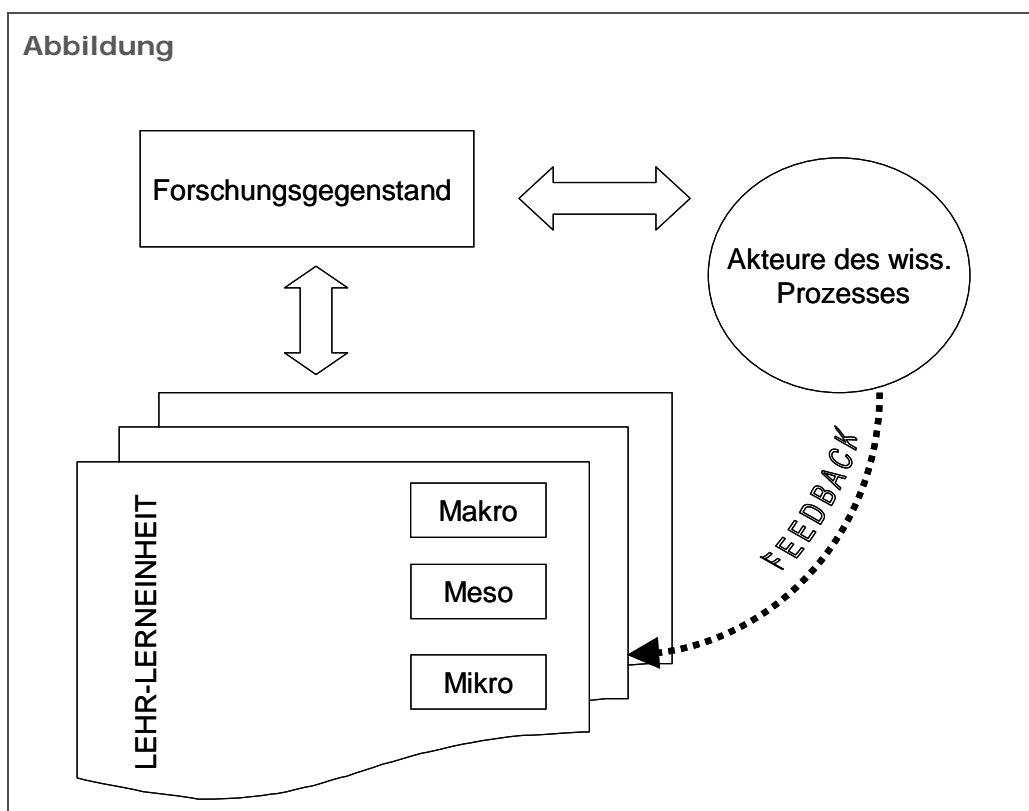
Das Feedback auf diese zwei Ebenen wird von Argyris und Schön (1978) als *single loop* und *double loop learning* gefasst - beides Begriffe, die heute aus dem Bemühen um lernende Organisation nicht mehr wegzudenken sind.

- *Single Loop*: In diesem Schritt werden Kursunterlagen, Seminararbeiten und Prüfungen verbessert.
- *Double Loop*: die Werte, Annahmen und Rahmenbedingungen für den Single Loop werden beurteilt.

Diese sind unter anderem in den Planungsunterlagen, Arbeitsaufträgen der Lehrenden, der individuellen Arbeitsplanung der Studierenden und den Beurteilungskriterien abgelegt. Wichtig ist, die lernende Organisation vom lernenden Individuum zu unterscheiden. Es lernen nicht nur einzelne Studierende und Lehrende, sondern die jeweiligen nächsten Gruppen von Studierenden machen ihre Arbeit besser als die vorangehende.

Ausgehend von Argyris und Schön haben wir nun diesen Schlaufen eine weitere hinzugefügt und die Loops auf die Lehre bezogen in drei Ebenen unterteilt. Eine Schlaufe (Makro) für den Lerngegenstand, den Zugang dazu und die zu erwerbenden Kompetenzen, darunter die zweite, die Strukturen und Prozesse der Lerneinheit (Meso), untergeordnet die der individuellen Leistungen der Studierenden und Lehrenden (Mikro). Dieses Konzept lehnt sich an die Idee des *lower level and higher level learning* von Fiol und Lyles (1985) an.

Nehmen wir an, ein Forschungsgegenstand wird mit einer Lehr-Lerneinheit untersucht (vgl. Abbildung). Dafür gibt es für die Studierenden klare Vorgaben, etwa ausgewählte Theorien, die sie erlernen sollen, um einen Bereich des Forschungsgegenstandes zu erfassen. Dieser Vorgang soll in einem schriftlichen Ergebnis festgehalten werden. Unter dem genannten Ziel der ständigen Verbesserung der Lehr-Lernorganisation können nun mehrere Unterziele subsumiert werden.



### Erster Loop (Mikro)

Der erste Loop beinhaltet die individuelle Beschäftigung der Studierenden mit dem Gegenstand, die Leistungen bei Arbeiten sowie das individuelle Vorgehen der Lehrenden. Ein Unterziel auf der Mikroebene ist die Verbesserung der individuellen Verschriftlichung der Ergebnisse. Dies kann erreicht werden, indem die Studierenden die anonymisierten Verschriftlichungen vorausgegangener Jahrgänge inkludieren.



sive Gutachten mit dem Ziel einsehen, ein besseres Ergebnis abzuliefern. Ein weiteres Unterziel auf der Mikroebene ist die Selbstbeurteilung des gesamten individuellen Lernprozesses der Studierenden. Diese können dadurch die eigene Organisation des Lernens reflektieren und idealerweise verbessern.

Das Feedback hat folgendes Ziel: mit klaren Beurteilungskriterien werden die Leistungen und Arbeiten beurteilt. Es findet also erstes individuelles Lernen statt. Die Lehrenden und Studierenden können ihre Vorgehensweise verändern.

Der erste Schritt der lernenden Organisation wird wie folgt erreicht: Die nächsten Studierenden haben nun Aufgaben und Beurteilungen ihrer Vorgänger zur Verfügung. Sie erhalten die Auflage, die gleiche Aufgabe besser zu machen.<sup>3</sup>

### **Zweiter Loop (Meso)**

Der zweite Loop beinhaltet Rückschlüsse aus Ergebnissen des ersten Loops auf die Strukturen und Prozesse der Lerneinheit, d. h. Aufgaben, Einführung, Beurteilungskriterien, Begleitung sowie Kursunterlagen, erstellte Produkte und ihre Beurteilungen. Diese Verbesserung der Struktur der Lerneinheit kann erreicht werden durch Fragebögen, in denen sich Studierende mit dem Aufbau der Lerneinheit sowie mit der Vermittlung durch den Lehrenden auseinandersetzen.

Das Feedback hat folgendes Ziel: in einer bewussten und strukturierten Auseinandersetzung wird Feedback zu diesen Elementen eingeholt. Dies führt zu Verbesserungen der Lehr-Lerneinheit.

Es wird hiermit der zweite Schritt der Lernenden Organisation erreicht: Die Studierenden haben beim nächsten Mal verbesserte Aufgaben, Einführungen, Beurteilungskriterien sowie Kursunterlagen zur Verfügung.

### **Dritter Loop (Makro)**

Auf der Makroebene wird die Verbesserung der Auswahl des Forschungsgegenstandes sowie der Zugang zum Forschungsgegenstand (Theorien, Konzepte, Experimente) angestrebt. Dieses Ziel wird erreicht, indem den Studierenden als Aufgabe gestellt wird, die Vorgaben für den Zugang, in unserem Fall die Theorien auf Verbesserungsmöglichkeiten hin, zu untersuchen oder andere Theorien zu wählen.

Das Feedback hat folgendes Ziel: während des Arbeitens wird untersucht, ob sich das Standardverfahren eignet, inwieweit es angepasst werden muss oder ob gar eine andere oder ergänzende Methode oder Theorie gewählt werden muss.

Es wird also hiermit der dritte Schritt der Lernenden Organisation erreicht: Aus dem Feedback resultieren für die nächsten Studierenden Angaben, welche Art von Fragen oder Gegenständen wie angegangen werden können und wie Verfahren angepasst werden, etwa in Form einer Methodensammlung.

---

<sup>3</sup> Diese Schlaufe ist noch ungewöhnlich aber zentral für die kontinuierliche Verbesserung.

Das Instrument der lernenden Organisation hat folgende Vorteile:

- die Studierenden werden zu selbstverantwortlichem, kritischem und kreativem Arbeiten animiert;
- bereits vorhandene Ergebnisse werden optimal ausgenutzt;
- der Forschungs-, Lehr- und Lernprozesses wird ständig verbessert.

Eine Grundbedingung für das Instrument der Lernenden Organisation ist die prinzipielle Offenheit für Feedback sowohl von Seiten der Studierenden als auch der Lehrenden. Des Weiteren gestaltet sich das Instrument der lernenden Organisation bei großen Gruppen schwieriger, da die Fülle der Feedbackdatenmenge zunimmt. Auch bedeutet die ständige Veränderung der Lehr-Lernstruktur durch den Lehrenden einen Arbeitsaufwand, der auch nicht durch das Engagement der Studierenden aufgehoben wird.

Meiner Ansicht nach eignet sich das Instrument ideal für kleinere Seminare oder Übungen, in denen die Studierenden über längere Zeit an einem Forschungsgegenstand arbeiten. Einen solchen stellt das Lehrforschungsprojekt am Institut für Politikwissenschaft der Universität Tübingen dar, das von meinem Kollegen Prof. Dr. Meyer entwickelt und durchgeführt wird. Einige der vorherigen Überlegungen möchte ich an diesem Beispiel verdeutlichen.

Das Lehrforschungsprojekt wird im Rahmen des Bachelorstudiengangs Politikwissenschaft durchgeführt und ist eines der zentralen Qualifikationen. In Kleingruppen erarbeiten sich die Studierenden selbständig einen Gegenstand und präsentieren diesen in einer Abschlussveranstaltung. Das Lehrforschungsprojekt entspricht insofern der Lernenden Organisation, als es von Anfang an die Reflektion der Studierenden über ihren eigenen Forschungs- und Lernprozess vorsieht. In einer Abschlussveranstaltung werden des Weiteren vor dem gesamten Institut die Ergebnisse des Seminars vorgestellt und die Probleme reflektiert, die sich beim Arbeitsprozess ergeben haben. Zukünftigen TeilnehmerInnen des Lehrforschungsprojekts wird damit die Chance gegeben, sich über die vorausgegangenen Arbeiten einen Einblick in die Arbeitsweise des Seminars und in mögliche Probleme zu verschaffen. Eine Gruppe des Lehrforschungsprojekts ist des Weiteren mit der Präsentation einer Metareflection über das Seminar beauftragt. Darin werden die einzelnen Schritte der Lehr-Lernorganisation reflektiert und Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Das Instrument der Lernenden Organisation ist meines Erachtens für alle Wissenschaftsbereiche sinnvoll einsetzbar. Es setzt allerdings als grundlegende Bedingung das Engagement und die Offenheit aller Beteiligten, Lehrender wie Studierender, voraus.

## Literatur

Chris Argyris (1993): Knowledge for Action. A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change, Jossey-Bass Wiley.

Argyris, C. & Schön, D. (1978): Organizational Learning. Reading, MA: Addison-Wesley.

James P. Womack, Daniel T. Jones, Daniel Roos (1991): The Machine That Changed the World : The Story of Lean Production, Harper Perennial.

Fiol, C.M. & Lyles, M. (1985): Organizational Learning. Academy of Management Review, 10:4, 803-813.



## **Anschrift der Autorinnen und Autoren:**

Dr. Manfred Künzel  
Universität Fribourg  
Boulevard Pérolles 90  
CH-1700 Fribourg  
Schweiz  
manfred.kuenzel@unifr.ch

Dr. Silvana Rizzi  
Fachsprachenzentrum  
Universität Tübingen  
Rümelinstr. 27  
72070 Tübingen  
rizzisil@yahoo.com

Dr. Heike Zinsmeister  
Seminar für Sprachwissenschaft  
Abteilung Computerlinguistik  
Universität Tübingen  
Wilhelmstr. 13  
72074 Tübingen  
heike.zinsmeister@uni-tuebingen.de

Andreas Oelze  
Evangelisch-Theologische Fakultät  
Institut für Hermeneutik und Dialog der Kulturen  
Universität Tübingen  
Liebermeisterstr. 12  
72076 Tübingen  
andreas.oelze@uni-tuebingen.de

Dr. Thomas D'Souza  
Fakultät für Biologie  
Evolutionsoökologie der Tiere  
Auf der Morgenstelle 26  
72076 Tübingen  
thomas.dsouza@uni-tuebingen.de

Patricia Graf  
Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften  
Institut für Politikwissenschaften  
Melanchthonstr. 36  
72074 Tübingen  
patricia.graf@uni-tuebingen.de

**Anschrift der Herausgeberinnen:**

**Regine Richter**

Leiterin der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

**Kontakt:**

Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

Eberhard Karls Universität Tübingen

Sigwartstr. 20

72076 Tübingen

+49 (0) 70 71-297 77 96

+49 (0) 7071-25 48 34

regine.richter@uni-tuebingen.de

[www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik](http://www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik)

**Christine Baatz**

Wissenschaftliche Angestellte am Seminar für Englische Philologie

**Kontakt:**

Seminar für Englische Philologie

Eberhard Karls Universität Tübingen

Wilhelmstr. 50

72074 Tübingen

+49 (0) 70 71-297 42 81

+49 (0) 7071-57 60

christine.baatz@uni-tuebingen.de

[www.uni-tuebingen.de/angl-med/staff.htm](http://www.uni-tuebingen.de/angl-med/staff.htm)



