

attempo!

Forum der Universität Tübingen

April 2006

Das Recht auf gute Lehre

**Was kann Hochschuldidaktik
leisten?**

- > Hirnforschung: auf der Suche nach dem Ich
- > Ansturm auf die Sinologie
- > Capoeira – Sport zwischen Kampf und Tanz
- > 60 000 restaurierte Flugblätter

Topthema



Foto: K. Weber

- 4 Was ist Hochschuldidaktik?**
Ansprüche, Methoden und Ziele einer neu erstarkten Disziplin
- 6 Ein Exzellenzprogramm für die Lehre?**
Interview mit Peter Gaehtgens über deren Schattendasein
- 8 Hochschuldidaktik als Reparaturwerkzeug**
Jürgen Mittelstraß über didaktische Anmaßungen

- 10 Noten für die Lehre**
Wie aussagekräftig sind Evaluationen?
- 12 »Dann baut man als Student eine Schranke auf«**
Lernende und Lehrende im Gespräch
- 14 Wenn ich auch was sagen darf ...**
Eine Studentin der Geisteswissenschaften und ihre Erfahrungen mit der Lehre
- 16 Das Ende der Euphorie**
Das elektronische Lernen hat seinen Platz gefunden
- 18 Wo ist hier eigentlich der Dozent?**
Wenn junge Wissenschaftler zum ersten Mal ein Seminar leiten
- 20 Lernen, wie man lehrt**
Hochschuldidaktik in Baden-Württemberg



Foto: Bühler

Als Bronzefigur im Saurierpark: Der Geowissenschaftler Dr. Abdul Rahman Ashraf und seine Arbeit in China
Forschung > Seite 22



Foto: K. Weber

Marken und Menschen: Tübinger Kulturwissenschaftler in der Outlet-Stadt Metzingen.
Studium und Lehre > Seite 26



Foto: Institut für Klassische Archäologie

Modell für die priesterliche Leberschau: Jenseitsvorstellungen der Etrusker
Unikultur > Seite 30



Foto: Bühler

Frisch restauriert: Tübinger Flugblätter im Archiv
Porträt > Seite 34

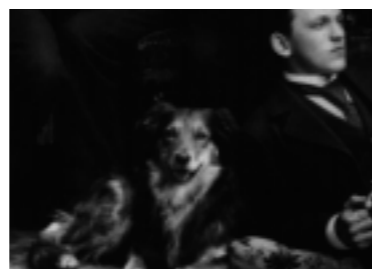


Foto: AV Stuttgartardia

Elitär: Studentenleben um 1900 und die Folgen
Unigeschichte > Seite 36

Modern, aber nicht modisch

Liebe Leserinnen und Leser,

kommt Ihnen dieses *attempto!* fremd vor? Redaktion und Redaktionsbeirat hatten sich nach zehn Jahren für die vorliegende Jubiläumsausgabe 20/2006 zu einem »Relaunch« des Layouts entschlossen. Gleichzeitig haben wir mit *attempto!* am Wettbewerb um den »Preis für das beste deutsche Hochschulmagazin« der Hochschulrektorenkonferenz teilgenommen. *attempto!* kam unter 100 Bewerbern in die Runde der »besten 13«, erreichte aber nicht das Finale der »besten Vier« (wir berichteten). Wir erhielten von der Jury viel Lob für den Inhalt der Zeitschrift, aber auch Kritik für deren äußere Form: »Insgesamt sah die Jury eine Divergenz zwischen dem Selbstverständnis der Universität Tübingen als einer der führenden Einrichtungen ihrer Art in Deutschland und der sichtbar mit bescheidenen Mitteln erstellten Zeitschrift.«

Die Reaktion der Redaktion und des Beirats auf diesen Satz mag paradox erscheinen: Wir wählten gerade nicht den nach diesem Urteil der Jury nahe liegenden Weg, nun ein vierfarbiges Hochglanz-Image-Magazin im Design eines Unternehmensgeschäftsberichts zu produzieren – auch wenn das inzwischen viele Hochschulen tun. Stattdessen haben Sie vor sich ein puristisches, streng strukturiertes Schwarz-Weiß-Heft, dessen Form eine Konzentration auf den Inhalt erlauben soll. Am Signalcharakter der Schmuckfarbe gelb, die nur noch als Strukturelement fungiert, werden Sie *attempto!* in Zukunft immer erkennen können. Entworfen hat das Layout die Stuttgarter Grafikerin Silke Nalbach, die 1996 auch das erste Layout entwickelte.

Mit dem neuen Aussehen wollen wir unverwechselbar, modern, aber nicht modisch sein. Das Design der Zeitschrift soll anecken und damit das inhaltliche Konzept unterstreichen, an dem sich nichts ändert: Wir wollen weiterhin Anstoß für aktuelle und kontroverse Diskussionen geben. Dieses Konzept ist nach wie vor bundesweit einzigartig für eine Hochschulzeitschrift.

Im aktuellen Heft geht es erstmals um die Lehre an der Universität. Hochschuldidaktik boomt, aber dennoch führt die Lehre nach wie vor ein Schattendasein. Werden die Studierenden mit der Einführung von Studiengebühren eine gute Lehre mit mehr Nachdruck einfordern? Und was bringt die didaktische Qualifizierung den Lehrenden und den Studierenden an der Universität wirklich? Expertensicht, Studierendenperspektive und Erfahrungen in und mit der Lehre möchten wir in diesem Heft zu einem differenzierten Meinungsbild verschränken.

Wir sind gespannt, wie Ihnen das neue *attempto!* gefällt. Bitte teilen Sie uns Ihre Eindrücke mit!

Die Redaktion



Nicht wie die Eisenbahn auf ihrem Gleis: Selbstorganisiertes Lernen muss festgelegte Wege verlassen.

Foto: Eberhardt



Was ist Hochschuldidaktik?

Von Santina Battaglia

Hochschuldidaktik gibt es in Deutschland seit über 30 Jahren. Nach langer Flaute entstehen seit Ende der 90er-Jahre wieder verstärkt hochschuldidaktische Einrichtungen. Vor allem der akademische Nachwuchs strömt in die Weiterbildungsveranstaltungen, während ein Teil der Professorenschaft darin weiterhin den Untergang der abendländischen Universitätskultur heraufziehen sieht.

Der Begriff Hochschuldidaktik bezeichnet zweierlei: zum einen das Erforschen der Bedingungen des Lehrens und Lernens an Hochschulen, zum anderen – und so wird er überwiegend benutzt – die didaktische Aus-, Fort- und Weiterbildung des lehrenden Personals an Hochschulen. Die deutsche Hochschuldidaktik wurzelt in den Reformbestrebungen der späten 60er-Jahre. In der Bundesrepublik entstanden seit Anfang der 70er-Jahre hochschuldidaktische Zentren an einzelnen Universitäten, von denen manche (Hamburg, Dortmund, Essen) bis heute existieren. Viele auch spätere Initiativen, meistens aus den Reihen des akademischen Mittelbaus, sind jedoch wegen mangelnder Ressourcen wieder verschwunden, andere wiederum konnten sich etablieren.

Hochschuldidaktische Tradition in der DDR

In der Deutschen Demokratischen Republik gab es für die Hochschullehrenden bereits in den 80er-Jahren eine flächendeckende Versorgung mit hochschuldidaktischen Fortbildungsangeboten. Für einen im Westen sozialisierten Menschen ist es jedoch schwierig, sich ein genaues Bild davon zu machen, weil man von denen, die es wissen müssten, die unter-

schiedlichsten Auffassungen etwa über die politische Färbung der Veranstaltungen hört. Die hochschuldidaktische Fachzeitschrift der DDR (»Das Hochschulwesen«) wurde jedenfalls in der BRD immer mit Interesse aufgenommen. Mittlerweile im Westen produziert, existiert sie heute noch, während die Hochschuldidaktik der DDR nach der Wende »abgewickelt« wurde. Neue Initiativen, wie zum Beispiel an der Universität Rostock oder in Thüringen, finden bislang kaum Unterstützung bei den hochschulpolitischen Akteuren und Akteuren.

Das 2001 gegründete »HochschulDidaktikZentrum der Universitäten des Landes Baden-Württemberg (HDZ)« ist als erster dezentral organisierter landesweiter Anbieter ein Meilenstein in der Entwicklung der gesamtdeutschen Hochschuldidaktik an Universitäten. Trotzdem zeigt ein Blick über die Grenzen, dass die Hochschuldidaktik andernorts einen höheren Stellenwert hat. So verfügt etwa das »Hochschuldidaktische Zentrum der Universität Zürich«, die ungefähr so viele Studierende wie die Universität Tübingen zählt, über neunmal mehr Personalstellen. In Harvard ist ein Hochschuldidaktikzentrum selbstverständlich, dessen personelle Ausstattung es erlaubt, in erster Linie mit individuellem



Santina Battaglia

ist Psychologin und Assessorin des Lehramts. Nach dreieinhalb Jahren Beratung für Studierende an der FH Erfurt entwickelte sie ein hochschuldidaktisches Angebot für die Lehrenden aller neun Thüringer Hochschulen. Seit 2004 ist sie als Regionalleiterin für das HDZ der Universitäten des Landes Baden-Württemberg tätig, seit 2006 zuständig für den neu zusammengeschlossenen Regionalverbund Freiburg-Karlsruhe-Konstanz-Heidelberg-Mannheim.

Coaching statt mit Workshops zu arbeiten, was dem hohen Qualifikationsgrad der Klientel und ihrer wichtigen Aufgabe angemessen ist.

Hochschuldidaktik hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Qualität der Lehre an Hochschulen zu verbessern und entlang aktueller fachwissenschaftlicher Standards ständig weiterzuentwickeln. Dieses Ziel wird auf zwei Wegen realisiert: dem der individuellen Weiterbildung von Lehrenden und dem der Zusammenarbeit mit universitären Einrichtungen wie Instituten oder Fachbereichen.

Von der Lehrveranstaltung bis zur Teambildung

Insbesondere der wissenschaftliche Nachwuchs erhält in Workshops, Praxisberatungen oder Coachings das notwendige Handwerkszeug für die professionelle Bewältigung aller mit dem Lehren verbundenen Aufgaben. Lehren besteht ja nicht nur darin, Veranstaltungen vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten. Dazu kommen die Fähigkeiten, angemessen zu prüfen und Studierende effektiv zu beraten. Bei Studiengangsreformen mitzuwirken, und somit auch die Rahmenbedingungen der Lehr- und Lernprozesse an Hochschulen mitzugestalten, ist ein weiterer Baustein von Lehrkompetenz.

Speziell auf die Bedürfnisse bestimmter Fachbereiche zugeschnittene Fortbildungen fördern neben hochschuldidaktischen Kompetenzen auch die Teambildung. Hochschuldidaktische Expertise kann auch zu Konferenzen oder Beratungen, die sich mit der Entwicklung neuer Studiengänge befassen, hinzugezogen werden. Sie trägt dann dazu bei, dass auch neue Lehr-Lernarrangements verstärkt zum Zug kommen können, die über eine Reorganisation der Lehre alle Beteiligten auf der strukturellen Ebene entlasten.

Der Fokus der Umstellung auf gestufte Studiengänge scheint an den Universitäten oft ausschließlich bei organisatorischen Problemen zu liegen. Das ist aus hochschuldidaktischer Sicht bedauerlich, weil dadurch viele Chancen ungenutzt bleiben und erst so die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen letztlich zum Problem wird. Der missmutige Versuch, aus den Versatzstücken bereits feststehender Stoffsammlungen, die nun in weniger Zeit mit althergebrachten Lehrmethoden »durchgezogen« werden sollen, notgedrungen »neue« Studiengänge zu bauen, kann nicht zu guten Resultaten führen und wird den Ideen der Reform nicht gerecht. Die Umstellung kann nur gelingen, wenn bei der Studiengangsentwicklung ein echter, im Kern auch didaktischer Paradigmenwechsel vollzogen wird: von Grund- und Hauptstudium zu Modulen und von Wissenskatalogen zu Kompetenzzielen. Und eben dabei kann Hochschuldidaktik helfen.

Hochschuldidaktik, insbesondere auch die Verlagerung der Aufmerksamkeit vom Lehren auf das Lernen, wird gelegentlich auch heute noch missverstanden als »Verschulung« des

Studierens und damit als eine Aufforderung zur Senkung des intellektuellen Niveaus an der Universität. Moderne Hochschuldidaktik zielt jedoch in erster Linie darauf, den Lehrenden Methoden an die Hand zu geben, die sich eignen, selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen bei Studierenden zu fördern. An der Universität geht es ja nicht nur darum, Wissen zu vermitteln, sondern auch darum, auf der Basis von Forschung neues Wissen zu erzeugen. Lehren an der Universität kann daher nicht darin bestehen, Lernprozesse vorzubestimmen und auf festgelegten Bahnen zu steuern. Es muss auch wissenschaftliche Selbstbildungsprozesse in Gang setzen und unterstützen, denn die entwickeln sich bei den meisten Studierenden nicht von allein. Sie zu fördern ist eine Kunst, die zu erlernen auch der »Bologna-Prozess« – und das vor dem Hintergrund der angespannten Arbeitsbedingungen dieser Zeit – von Hochschullehrenden fordert. Und Hochschuldidaktik bietet Konzepte, die sie dabei unterstützen.

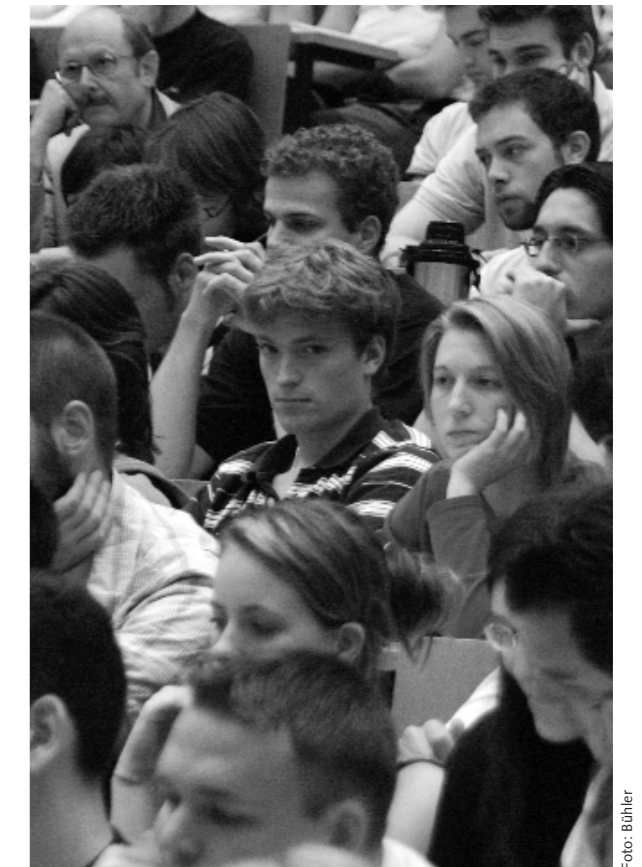


Foto: Bühler

Erwartungsvolles Publikum: Führt Hochschuldidaktik zu besserer Lehre?



Foto: HRK

Prof. Peter Gaehtgens hat als Physiologe an der Universität zu Köln und der Freien Universität Berlin gelehrt und geforscht. Von 1999 bis 2003 war er Präsident der FU Berlin und von 2003 bis November 2005 Präsident der Hochschulrektorenkonferenz.

Ein Exzellenzprogramm für die Lehre?

Gute Leistungen in der Lehre spielen für die wissenschaftliche Karriere kaum eine Rolle. Die *attempto!*-Redaktion sprach mit Prof. Peter Gaehtgens über Ursachen und Hintergründe dieses Mankos.

attempto!: Welchen Stellenwert hat die Lehre für das Renommee von Hochschullehrern?

Gaehtgens: Einen eindeutig zu geringen. Für die Reputation zählen nach wie vor in erster Linie die Forschungsleistungen. Dann folgt eher noch das wissenschaftspolitische oder das Selbstverwaltungsengagement als das in der Lehre. Leistungen in der Lehre werden auch so gut wie nicht erfasst, allenfalls über subjektive Bewertungen von Studierenden. Dabei gehören Forschung und Lehre im Auftrag eines Hochschullehrers zusammen wie siamesische Zwillinge. Engagierte Forscher sind sich darüber klar, dass es ohne begeisternde Lehre, die gute Studierende für die Forschung interessiert, keine Forschungsleistungen geben würde. Das ist ein sehr egoistisches, aber daher auch starkes Motiv.

attempto!: Wie sieht es mit der Berücksichtigung der Lehrleistung in Berufungsverfahren aus?

Gaehtgens: Dies geschieht nach wie vor viel zu wenig. Das liegt zunächst daran, dass selbst die berufende Fakultät kein zureichendes objektives Wissen über ihre eigene Lehrleistung hat. Es fehlen in unserem System Anreize, um daran etwas zu ändern. Es müsste Drittmittel für die Lehre geben, so dass die Universitäten um deren Einwerbung konkurrieren könnten.

attempto!: Das wird in der Politik offenbar so nicht gesehen. Gerade bei der Exzellenzinitiative spielt ja die Lehre gar keine Rolle.

Gaehtgens: Leider überhaupt nicht. Und das ist auf fatale Weise falsch und hängt damit zusammen, dass die Exzellenzinitiative zu 75 Prozent mit Bundesmitteln finanziert ist, die verfassungsrechtlich nicht für die Lehre eingesetzt werden dürften. Ich wäre für einen Exzellenzwettbewerb nach Qualitätskriterien auch für die Lehre, das müssten aber dann die Länder übernehmen.

attempto!: Wird denn die Einführung von Studiengebühren zu einer Aufwertung der Lehre führen?

Gaehtgens: Die Einführung von Studiengebühren ist ein erster Schritt. Eine Universität, die eine hohe Reputation in der Lehre genießt, könnte dadurch mehr Studierende anziehen und ihre Leistungen honoriert bekommen. Natürlich sind 500 Euro pro Kopf und Semester nicht viel, um alle Defizite in der Lehre zu beseitigen. Wenn man diese Mittel nur für die Lehre einsetzt, was ich für zwingend halte, wird es vor allem eine atmosphärische Veränderung zu Gunsten eines höheren Stellenwertes der Lehre geben. Wichtig ist, dass die Studierenden daran mitwirken, wie diese Mittel ausgegeben werden, denn sie kennen die bestehenden Defizite am besten.

attempto!: Wird das auch einen Mentalitätswandel bei den Studierenden auslösen, wenn sie für das Studium zahlen und damit einen Anspruch auf gute Lehre erwerben?

Gaehtgens: Den Anspruch haben sie eigentlich auch so, aber sie können dann ganz anders argumentieren. Dass Studieren ein Privileg und keine Selbstverständlichkeit ist, wird erst richtig deutlich, wenn man eine materielle Gegenleistung dafür erbringen muss. Die in diesem Zusammenhang viel gebrauchte Redewendung vom Studenten als Kunden ist allerdings völlig unangemessen. Der Kunde muss über das Bezahlen hinaus nichts tun, wenn er eine Ware kauft; der Student muss dagegen selbstverantwortlich am Ergebnis des Studiums, für das er bezahlt, mitarbeiten.

attempto!: Halten Sie es bei weiter steigenden Studierendenzahlen für sinnvoll, Lehrprofessuren einzurichten?

Gaehtgens: Wir werden zur Bewältigung neuer Studentenzahlen letztlich nicht darum herum kommen, wenn auch Lehrprofessuren ohne Forschungsauftrag an der Universität nicht sinnvoll erscheinen. Die Universitäten sollten in Wahrnehmung ihrer Autonomie und ihrer Verantwortung für die Qualität auch der Lehre individuelle Lehrdeputate festlegen, einen vorzüglichen Forscher stärker von der Lehre entlasten

und einen begeisterten Lehrer stärker in der Lehre einsetzen dürfen. Aber solange es ein Statusproblem gibt, Forschung so viel höher eingeschätzt wird als Lehre und der innere Zusammenhang zwischen beiden nicht ernst genommen wird, wird die Problemlösung schwierig bleiben.

attempto!: Wie sollen denn Hochschullehrer das Lehren eigentlich lernen?

Gaehtgens: Didaktische Ausbildung von Hochschullehrern ist sicher sinnvoll, aber man sollte nicht zu viel von ihr erwarten: Trotz allgemeiner Didaktikausbildung der Schullehrer gibt es bekanntlich gute und schlechte. Am meisten lernt man aus positiven Beispielen und aus Fehlern, die man selber macht, sofern man bereit ist, sich mit der Rückmeldung konstruktiv zu befassen. Insofern ist vernünftig vorgebrachte studentische Kritik eine sinnvolle Sache; die Mehrheit der Studierenden wird dies auch nicht missbrauchen. Es sollte sich daraus ein Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden entwickeln, der sich im Massenbetrieb natürlich nicht einfach ergibt. Wenn die Mehrheit der Studierenden sich dazu verstünde, konkrete Mängel konstruktiv vorzutragen und Kritik nicht wenigen Wortführern zu überlassen, wäre viel gewonnen.

Das Gespräch führte Michael Seifert

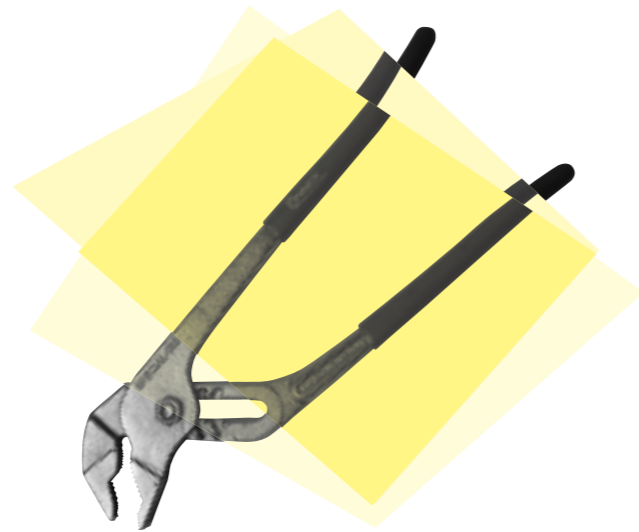


Foto: Bühler

Hochschuldidaktik als Reparaturwerkzeug

Von Jürgen Mittelstraß

Der universitären Lehre mangelt es nicht an Didaktik. Der wahre Grund für unbefriedigende Lehr- und Lernverhältnisse an den Hochschulen ergibt sich aus den Folgen der Massenuniversität: chronischer Geldmangel und schlechte Ausstattung. Das Reparaturwerkzeug Hochschuldidaktik ist selbst Teil der Misere, die es bewältigen soll.

Studierende haben Anspruch auf eine anspruchsvolle Lehre. Wer wollte das bestreiten? Wo die Lehre schlampig wahrgenommen, von Hochschullehrern, die sich in erster Linie (an entsprechenden Leistungen überzeugend oder auch nicht gemessen) als Forscher verstehen, eher als Nebenbeschäftigung angesehen wird, ist etwas nicht in Ordnung. Da leidet mit den Studierenden auch die Universität, der hier zu Recht ein Versagen in einer ihrer wichtigsten Aufgaben angekreidet wird. Zugleich wird der Ruf nach einem Lernen der Lehre laut und damit nach Fach- und Hochschuldidaktikern.

Widrige Umstände

Dabei sind es meist ganz andere Dinge, die zu unbefriedigenden Lehr- und Lernverhältnissen an einer Universität führen, nämlich ungesundes Wachstum, chronische Unterfinanzierung, unzureichende Unterbringung und schlechte Ausstattung. Wo diese widrigen Umstände herrschen, ist Mittelmäßigkeit in allen universitären Dingen, nicht nur in der Lehre, die Folge, erweist sich aber auch der Ruf nach einer

Stärkung der Didaktik meist lediglich als holprige List des politischen und des verwaltenden Verstandes, um von den genannten wahren Gründen abzulenken. Dass dabei auch das Selbstbewusstsein der Didaktiker und der Erziehungswissenschaftler allgemein kräftig steigt, ist dann nur allzu selbstverständlich. Das Ringen um eine bessere Universität verlagert sich auf Nebenkriegsschauplätze.

Doch das ist noch nicht alles. Didaktik macht sich auch in den Studiengängen breit – zu Lasten der Fachausbildung. In den Curricula Lehrerbildung beträgt sie häufig schon mehr als die Hälfte der Ausbildungselemente. Also: mäßiges Fachwissen, aber didaktisch auf der Höhe (welcher Höhe?) der Zeit? Für PISA sorgen wohl nicht nur die schlechten Ausbildungsverhältnisse, sondern auch die derart Ausgebildeten selbst. Jedenfalls gehören Fach- und Hochschuldidaktik heute zu den Ersatzmaßnahmen, mit denen an einer aus finanziellen und quantitativen Gründen immer unerträglicher werdenden Wirklichkeit der Universitäten und ihrer Lehre herumgewerkelt wird. Zugleich erweisen sich diese Instrumente selbst als Teil der Misere, die sie zu bewältigen suchen.



Jürgen Mittelstraß

ist seit 1970 Professor für Philosophie und Wissenschaftstheorie an der Universität Konstanz. 1989 erhielt er den Leibniz-Preis der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Er war Mitglied des Wissenschaftsrats und des Senats der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

Und noch etwas: Die Leidensgeschichte von Fach- und Hochschuldidaktik ist auch eine Leidensgeschichte der Erziehungswissenschaft insgesamt. Deren Nachweis diente vor einigen Jahren ein (natürlich sehr kontrovers aufgenommenen) Beitrag zum Elend der Hochschuldidaktik (Mittelstraß 1995). Seither hat sich wenig geändert. Erst jüngst bescheinigten den Erziehungswissenschaften in Bayern gleich zwei Evaluierungen – die zweite als international angesetzte Kontrolle der ersten – erhebliche Schwächen. Sie ließen zugleich erkennen, dass es andernorts wohl nicht anders sei. Wird hier der Kranke zum Arzt der (eingebildeten) Kranken? Hier noch einmal die wesentlichen Gesichtspunkte, die damals wie heute für eine erhebliche Zurücknahme der didaktischen und damit auch erziehungswissenschaftlichen Anmaßungen sprechen:

1. Die universitäre Didaktikdominanz ist das Kind einer stecken gebliebenen Hochschulreform. Diese führte zunächst zu einer Pädagogisierung der Reformdebatte, dann zu einer Pädagogisierung und Didaktisierung der Hochschulwirklichkeit. Aus einer gewollten Revolution der Universitätsverhältnisse wurde ein ungewolltes pädagogisches Lehrstück, mit dem zugleich fachdidaktische Gesichtspunkte des schulischen Unterrichts auf den Hochschulbereich übertragen wurden. Dies konnte für Forschung und Lehre (aus den jetzt folgenden Gründen) nicht gut gehen.
2. Hochschuldidaktik unter Bedingungen finanzieller und quantitativer Fehlentwicklungen ist Reparaturdidaktik. Sie begründet sich nicht durch eine gelungene, sondern durch eine misslungene Praxis und trägt zu deren Andauern bei. Das kommt schon darin zum Ausdruck, dass hochschuldidaktische Modelle die Forschung nicht erreichen. Sie müssten diese aber erreichen, um dem besonderen Charakter der Universitätslehre – Lehre aus Forschung! – gerecht zu werden. Stattdessen wirken sie wie aus der allgemeinen Schulpraxis in die Universität hineinstilisierte Modelle, insofern sich die Hochschuldidaktik streng genommen, auch wenn sie sich anders versteht, die Hochschule nur als eine Schule denken kann. Und eine Schule, die forscht, das heißt, die ihre Lehre aus Forschung entwickelt beziehungsweise in der Lehre der Forschung nahe bleibt, ist eben keine normale Schule.
3. Hochschuldidaktik ist nach wie vor Teil einer Pädagogisierung der Hochschulen, die mit deren ungesundem Wachstum, das freie Lehr- und Lernprozesse nicht mehr zulässt, begründet wird. Unter der Hand trägt sie aber dazu bei, dass sich auch die Form universitärer Lehr- und Lernprozesse verändert: Aus wissenschaftlichen Selbst-

bildungsprozessen werden didaktisch reglementierte Vermittlungsprozesse. So sah das auch, jedenfalls 1980, die Deutsche Forschungsgemeinschaft: Hochschuldidaktik sei, so hieß es, »Ausfluss einer wissenschafts- und hochschulfeindlichen Kritik und Hochschulpolitik« und »komme einer Trivialisierung von Wissenschaft und Studium gleich«. Zweifellos starke Worte, die man heute vermisst, ohne dass sie sich in irgendeiner Weise überflüssig gemacht hätten.

4. Die eigentliche Heimsuchung der Universität ist nicht eine vielfach beklagte didaktische Unordnung, sondern eine didaktische Ordnung, die sich an die Stelle der Wissenschaft setzt. Vielleicht klingt es naiv, hat aber dennoch den Wissenschaftsprozess auf seiner Seite: Es kommt darauf an, selbst unter den Bedingungen einer Massenhochschule, an die Kraft einer disziplinär geordneten Wissenschaft zu glauben und Forschungsprozesse selbst derart mit Vermittlungsprozessen zu verbinden, dass es einer besonderen Vermittlungstechnik, die der Wissenschaft immer äußerlich bleiben wird, nicht bedarf. Und selbst wo eine derartige Hoffnung enttäuscht werden sollte, ist nicht der Didaktiker die Lösung, sondern der bessere Wissenschaftler: also derjenige, der in seiner Arbeit jene die Universität im älteren Sinne definierende Einheit von Forschung und Lehre, die sich selbst nicht lernen und daher auch nicht lehrbuchmäßig vermitteln lässt, verwirklicht. Wäre das nicht so, wäre die Universität, selbst eine, in der es von Didaktikern nur so wimmelte, längst zusammengebrochen.



Foto: Bühler

Lernen unter erschwerten Bedingungen: Masse statt Klasse?

Wenn Lehre bewertet wird,
können auch Dozenten davon profitieren.



Foto: Schönbrunner

Noten für die Lehre

Von Katrin Thumser

Sie galten als Auslöser für die Evaluation: Die Anfang der 90er-Jahre veröffentlichten Hochschulrankings sollten Mängel in der Qualität der Lehre aufdecken. Mit Hilfe des Urteils der Studierenden wollte man diese langfristig beseitigen. Aber dienen die bei der Lehrevaluation angewandten Methoden tatsächlich diesem Ziel, und wie aussagekräftig sind deren Ergebnisse?

Die Ziele, die mit der studentischen Bewertung von Lehrangeboten verfolgt werden, sind unterschiedlich. So können Lehrende damit zum Beispiel bezwecken, die eigenen Stärken und Schwächen aufzudecken und die persönliche Lehrkompetenz weiterzuentwickeln. Oder sie streben an, mit den Studierenden über ihre Aufgabe ins Gespräch zu kommen, möchten eine Feedback-Kultur aufbauen und womöglich voneinander lernen.

Institute beziehungsweise Universitäten beabsichtigen vielleicht, durch die Veröffentlichung von Veranstaltungsbewertungen die Qualität der Lehre für die Öffentlichkeit transparent zu machen. Ergebnisse von Lehrevaluationen können aber auch als Grundlage für Berufungsverfahren oder die Verteilung von Mitteln herangezogen werden.

Unterschiedliche Interessen

Je nachdem welches Ziel verfolgt wird, müssen bei der Entscheidung darüber, was genau bewertet werden soll, unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Möchten Lehrende beispielsweise Aufschluss über ihre Stärken oder Defizite erhalten, ist es nahe liegend, in die Evaluation auch Aspekte der Lehre aufzunehmen, bei denen anzunehmen ist,

dass sie schlechter beurteilt werden. Genau dies werden aber Universitäten vermeiden, denen die Evaluation zur positiven Selbstdarstellung nach außen dienen soll.

Die Wahl der geeigneten Evaluationsmethode hängt vom angestrebten Ziel ab. Dabei stehen verschiedene Möglichkeiten wie standardisierte Fragebögen oder Impulsfragebögen, Ein-Minuten-Papiere oder Feedback-Verfahren wie die Methode des »Kofferpackens« oder des »Blitzlichts« zur Verfügung. Beim »Kofferpacken« werden die Studierenden gebeten, auf Karteikarten aufzuschreiben, was sie aus der Veranstaltung für sich persönlich mitnehmen. Diese Karten werden anschließend symbolisch in einen Koffer gelegt. Auf anderen Kärtchen notieren sie, was sie zurücklassen, also weniger gut fanden. Diese Karten landen symbolisch in einem Papierkorb. Im »Blitzlicht« sind die Studierenden reihum aufgefordert, sich zu einer bestimmten Frage zu äußern – zum Beispiel, was ihnen an der Veranstaltung besonders gut gefallen hat. Solche offenen Feedback-Verfahren eignen sich zum Beispiel dann besonders, wenn Lehrende mit Studierenden ins Gespräch kommen oder gemeinsam mit ihnen Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung der eigenen didaktischen Fähigkeiten erarbeiten möchten. Soll die Evaluation hingegen Grund-



Katrin Thumser

ist Diplompsychologin und leitet seit 2002 die Arbeitsstelle Hochschuldidaktik der Universität Ulm. Sie bietet Weiterbildungsseminare zum Thema »Lehrveranstaltungen nachhaltig evaluieren« an und promoviert derzeit im Bereich der Evaluation und Qualitätssicherung der Lehre.

lage für die Vergabe von Mitteln sein, kommt es eher darauf an, dass die Daten standardisiert erfasst werden und vergleichbar sind.

Wie aussagekräftig sind solche Lehrevaluationen? Auch diese Frage muss in Abhängigkeit von den Zielen der Evaluation betrachtet werden. Wie in Studien gezeigt wurde, können Lehrveranstaltungsevaluationen das Ziel, Stärken und Schwächen aufzuzeigen und Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung der Lehrkompetenz zu finden, durchaus erreichen. Allerdings müssen dazu einige Bedingungen erfüllt sein: Um sinnvolle Veränderungen einzuleiten, ist es nötig, dass die Lehrenden die Ergebnisse der Evaluation mit den Studierenden diskutieren. Dadurch können mögliche Widersprüche in den Bewertungen geklärt und konkrete Überlegungen für alternative Handlungsweisen auf Seiten der Lehrenden oder auch der Studierenden entworfen werden. Darüber hinaus ist es wichtig, dass Lehrende bei der Umsetzung der besprochenen Ansatzpunkte zur Verbesserung ihrer didaktischen Fähigkeiten Unterstützung in Anspruch nehmen können. Veränderungen in der Lehre gibt es vor allem dann, wenn sie von einem externen Coach beraten werden oder sich zielgerichtet weiterbilden.

Bewertung als Kontrollmaßnahme

Bei Evaluationen, die das Ziel haben, die eigene Lehrkompetenz weiterzuentwickeln, ist es generell von Bedeutung, dass sie von den Lehrenden selbst angestoßen werden und somit die Bereitschaft zu Veränderungen gegeben ist. Können aber Lehrveranstaltungsevaluationen, die von dritter Seite wie beispielsweise Vorgesetzten, der Universität oder externen Evaluationsagenturen vorgeschrieben werden, ebenfalls zur Verbesserung der Qualität von Lehre beitragen? Der Anlass für solche Evaluationen kann die Darstellung nach außen, die Bestimmung von Leistungen im Rahmen von Berufungen oder die leistungsorientierte Mittelvergabe sein. Eine auf diese Art zustande gekommene Bewertung ihrer Leistung erleben Lehrende häufig als von außen aufgezwungen oder als Kontrollmaßnahme. Sie sind daher weniger bemüht, die Ergebnisse der Bewertung konstruktiv zur Verbesserung ihrer Lehrkompetenz zu nutzen.

Problematisch bei Evaluationen, die das Ziel haben, Lehrveranstaltungen miteinander zu vergleichen, ist außerdem, dass dabei meistens Mittelwerte miteinander verglichen werden. Dies setzt aber geeignete Datentypen voraus, die allerdings bei circa der Hälfte aller Befragungen gar nicht vorliegen. Außerdem kann durch die Befragung von Studierenden die Qualität der Lehrveranstaltung nicht direkt erfasst werden. Das Umfrageergebnis stellt immer ein Maß der Zufriedenheit mit dem Lehrangebot dar. Erwartet wird, dass qualitativ gute Lehre auch zufriedene Studierende mit sich bringt, wogegen »schlechte« Lehre eher negative Akzeptanz-

werte ergibt. Die Zufriedenheit kann jedoch von verschiedenen Faktoren abhängen, die nicht viel mit der Qualität der Lehre zu tun haben. Untersuchungen haben gezeigt, dass die Akzeptanz der Studierenden am stärksten von der Beliebtheit der Veranstaltungsinhalte, dem Veranstaltungsformat, dem Grund für den Besuch eines bestimmten Angebots, dem Vorinteresse für das Thema oder der Prüfungsrelevanz abhängt.

Evaluation zu Forschungszwecken

Evaluation kann darüber hinaus auch Forschungszwecken dienen. Dabei werden allerdings in Voruntersuchungen Evaluationsinstrumente entwickelt, die zur Beantwortung einer ganz bestimmten Frage eingesetzt werden können. Lehrevaluation kann zum Beispiel auch verwendet werden, um den Nutzen hochschuldidaktischer Weiterbildungen zu bewerten. Dieser Forschungsansatz wird allerdings noch selten realisiert. Erst in jüngster Zeit gibt es in Großbritannien ein Forschungsprojekt, das untersucht, mit welchen Instrumenten man Studierende in die Bewertung der Effektivität von hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen einbeziehen kann. Erste Ergebnisse dieser Studie belegen, dass die Lehrenden, die sich didaktisch weitergebildet haben, von den Studierenden besser bewertet wurden, als ihre Kollegen, die dies nicht taten.



Foto: K. Weber

Der Koffer ist gepackt: Was nimmt der Student aus dem Seminar mit nach Hause?

Studierende und Lehrende sollten über Lehre und Lehrevaluation »wirklich miteinander ins Gespräch kommen« meinen Christin Gumbinger, Sven Gemballa, Bernd Engler und Julia Horst (von oben links).



Fotos: Bühler

»Dann baut man als Student eine Schranke auf«

Von Michael Seifert

Studierende haben ganz bestimmte Erwartungen an ihre Lehrer – und umgekehrt. Die *attempto!*-Redaktion hat beide Seiten zu einem Rundgespräch eingeladen: Zwei Studentinnen und zwei Dozenten, beide mit dem Landeslehrpreis ausgezeichnet, tauschen sich über ihre Idealvorstellungen und die alltäglichen Probleme der universitären Lehre aus.

Was erwarten Studierende von ihren Lehrern? Christin Gumbinger, die nach einem Philosophiestudium in den USA in Tübingen Biologie und Medizin studiert, hat klare Vorstellungen: »Wir wünschen uns Lehrende, die auch Begeisterung für die Lehre zeigen und sich nicht nur als Forscher sehen. Sie sollten die Studierenden im Grundstudium nicht mit Fachbegriffen überfordern und nicht nur Frontalunterricht machen. Sie sollen neue fachliche und didaktische Methoden nutzen und sich fortbilden.« Julia Horst, die im siebten Semester Biologie studiert und seit ihrem zweiten Semester in der Fachschaft aktiv ist, bestätigt: »Mich hat im Grundstudium immer wieder gestört, dass Begriffe nicht erklärt wurden. Studierende kommen mit unterschiedlichen Wissensständen, da müssen die Lehrenden ihnen die Chance geben aufzuholen.«

Und wie sehen im Gegenzug die »Wunsch-Studierenden« der beiden Dozenten aus? Dazu Dr. Sven Gemballa, Hochschuldozent am Zoologischen Institut, der sich 2003 habilitiert hat: »Sie brennen fürs Fach, wollen alles so sehr wissen,

dass sie gewisse Unzulänglichkeiten, die es in der Lehre zwangsläufig gibt, durch eigenes Engagement auszubügeln versuchen.« Auch Bernd Engler, seit 1992 Professor für Amerikanistik, ist die Begeisterungsfähigkeit und vor allem auch die »wissenschaftliche *curiositas*« wichtig: »Studierende sollten sich nicht nur rezeptiv verhalten wie vielfach in der Schule, sondern einen selbstverantwortlichen Schritt in die eigene Lebensgestaltung machen und die vorhandenen Bildungsangebote aktiv aufgreifen.«

Begeisterung versus Demotivation

»Dann muss man aber von den Lehrenden fordern, dass sie die Begeisterung der Studierenden auch wecken können. Es ist schwierig, Begeisterung beizubehalten, wenn ein Stoff schlecht dargeboten wird«, kontert Christin Gumbinger. Sven Gemballa möchte genauer wissen, in welchen Situationen sich die Studierenden denn demotiviert fühlten? Gumbinger erklärt, dass es wie immer an Einzelpersonen hänge: »Es gibt interessante Vorlesungen und es gibt solche,

die seit über 20 Jahren gleich abgehalten werden und die vom Stil her so grauenvoll sind, dass am Semesterende von 200 Teilnehmern nur noch drei kommen.« Julia Horst ergänzt: »Die Lehrenden, bei denen diese Probleme auftreten, sind meist nicht bereit, etwas an ihrer Lehre zu ändern, geschweige denn sich evaluieren zu lassen.« Bernd Engler meint: »Die Vorlesung ist grundsätzlich eine didaktisch problematische Form, wenn man sie nicht weitgehend frei hält. Auch eine Vorlesung ermöglicht die Kommunikation mit dem Gegenüber. Über Augenkontakt sieht man sehr genau, wenn die Gruppe unruhig wird, wenn die Leute einen verständnislos anschauen.«

Gumbinger legt gleich nach: »In Praktika und Seminaren als Pflichtveranstaltungen kann man noch viel effektiver demotivieren, indem man die Leute dazu zwingt, eine langweilige Veranstaltung zu besuchen und jahrelang am Konzept nichts ändert.« Bernd Engler plädiert für einen offensiven Umgang mit studentischer Kritik: »In Vorlesungen gibt es die Abstimmung mit den Füßen mit gelegentlichen Schwundquoten von 70 bis 80 Prozent. Da müsste eigentlich jeder Dozent in tiefste Depression verfallen. Extremfälle müssten von Seiten der Fachschaften offensiver problematisiert werden. Aber Studenten können Lehrende auch direkt in die Pflicht nehmen. In den Geisteswissenschaften ist es guter Brauch, dass Studierende auch Kritik an den Professoren üben.«

Signale der Offenheit senden

Aber inwiefern geht denn die Verantwortung der Dozenten über die reine Wissensvermittlung hinaus? Julia Horst meint, dass Professoren auch darüber hinaus Verantwortung übernehmen müssten: »Es wäre schön, in eine Kommunikation hineinzukommen, Vertrauen aufzubauen, damit man angstfrei auf einen Professor zugehen und ihn fragen kann, wenn man wirklich ein Problem hat – nicht nur auf fachlicher Ebene.« Gemballa unterstreicht sofort: »Das gehört zur Fürsorgepflicht. Der größte Teil der Lehrenden ist sich dessen bewusst, es wird aber offenbar zu wenig aktiv nach außen signalisiert.« Julia Horst sieht das differenziert und meint, dass dies bei älteren Dozenten problematischer sei als bei jüngeren. Letztere seien oft um Hilfe bemüht: »Manche allerdings beharren auf ihrem Status als Professor. Wenn man sie ohne Titel anspricht, wird man komisch von der Seite angeschaut. Dann baut man als Student selbst eine Schranke auf.« Auch für Bernd Engler ist dieser Aspekt wichtig: »Signale der Offenheit, der Gesprächsbereitschaft, auch der Bereitschaft sich als Lehrender in Frage stellen zu lassen, darf man nicht nur punktuell senden – etwa erst am Ende des Semesters in der Manöverkritik. Das muss kontinuierlich geschehen. Wichtig ist auch die Politik der offenen Tür wie in Amerika. Das signalisiert, ich bin offen für Fragen.« Gleich-

zeitig aber warnt er davor, diese Verantwortung zu weit auszuweiten: »Man muss aufpassen, dass man nicht in psychische Probleme eingreift. Das gehört nicht zu unserer Kompetenz, dafür fehlt uns auch die Ausbildung.«

Berufungs-Kriterium Lehrerfahrung

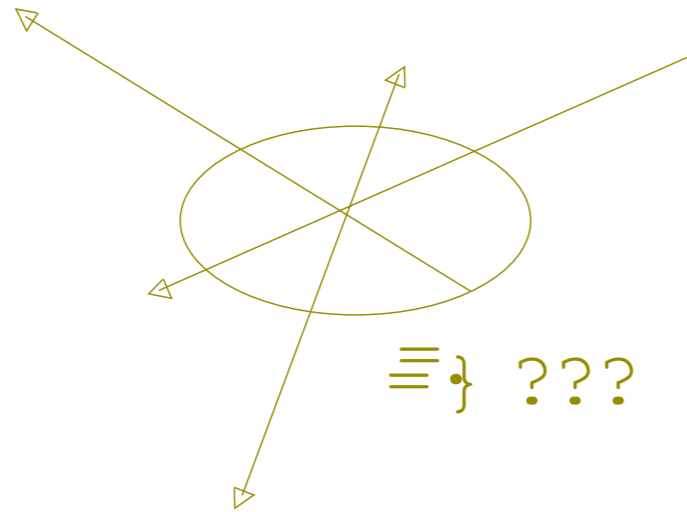
Die Redaktion fragt nach: Welche Mechanismen könnten greifen, um die Lehre nachhaltig zu verbessern? Christin Gumbinger, die als erfahrene Fachschaftsaktivistin auch in einigen Senats- und Fakultätskommissionen mitarbeitet, meint dazu: »Man sollte bei der Berufung auf Qualität in der Lehre achten. Das kann durch den Nachweis hochschuldidaktischer Kurse geschehen. Man könnte beim »Vorsingen« die Kandidaten neben dem Fachvortrag auch eine Anfängerveranstaltung lesen lassen. Flächendeckende Evaluierung ist aus Sicht der Studierenden natürlich auch wünschenswert. Beides haben die Studierendenvertretungen bei der Anhörung zum Landeshochschulgesetz gefordert. Das wurde aber weder von den Universitäten, noch vom Ministerium angenommen.«

Und wie stehen die Dozenten zu Hochschuldidaktik und Evaluation als Pflichtprogramm? Engler: »Die Studierenden haben ein Anrecht, von den Dozenten adäquat ausgebildet zu werden. Ich möchte es aber doch lieber als Angebot formulieren, denn man sollte niemanden zwingen, Kurse in Hochschuldidaktik zu belegen. Gemeinsame Lehrveranstaltungen, die in ihrer Gesamtheit evaluiert werden, wären zum Beispiel ein probates Mittel. Es müssten auch kreative und neue Formen der Evaluation eingeführt werden, um wirklich miteinander ins Gespräch zu kommen.«

Ist gute Lehre lernbar?

Kann denn überhaupt jeder lernen, gute Lehre zu machen? Engler: »Hochschuldidaktik ist ein wichtiges Angebot, und es kann nicht schaden, einen Minimalbestand verpflichtend zu machen. Gewisse Dinge aber muss man mitbringen, etwa Begeisterungsfähigkeit.« Die Professoren, die Wissenschaftler zur Promotion und Habilitation führen, müssten darauf im Qualifizierungsprozess achten: »Man kann schon bei Doktoranden die Fähigkeit spüren, begeistert zu können, kritikfähig zu sein und sich selbst in die Pflicht zu nehmen. Wenn ich das bei jemandem nicht wahrnehme, muss ich ihm abraten, die Karriere des Hochschullehrers zu ergreifen.« Wie können Lehrende ihre eigene Motivation auch nach vielen Jahren erhalten? »Die Begeisterung flammt immer dann wieder auf, wenn man in ein Gesicht schaut, mit weit aufgerissenen Augen, das es jetzt wissen will«, sagt Sven Gemballa. Und Bernd Engler ergänzt: »Man muss lernen als gemeinsame Aufgabe verstehen und sich selbst dazu bringen, zusammen mit den Studierenden Erkenntnisfortschritte anzustreben.«

Lehr-Erfahrungen: Unterrichtsmaterialien in der Qualität kryptischer Zeichen.



Wenn ich auch was sagen darf...

Von Katja Weber

So manches Vermittlungsproblem und sei es auch nur technischer Natur, lässt den Lerneifer der Studierenden ins Leere laufen: Eine Studentin der Geisteswissenschaften resümiert ihre Erfahrungen mit der Lehre an der Universität.

Donnerstag, 11 Uhr c.t., Vorlesung in der Neuen Aula, Wilhelmstraße: Heute studieren wir die Symbolgehalte von Objekten und lernen die Bildung von Idealtypen kennen. Oder auch wie man Vorurteile bestätigt? Unser Professor projiziert eine Gegenüberstellung zweier Fotos an die Wand. Sie zeigen zwei Studierende in der Prüfung. Der Jurastudent elegant in Anzug und Krawatte verpackt, die Studentin der Geisteswissenschaften leger in Jeans, Pulli und farbenreichem Schal. Statt der Gegenüberstellung sehen wir eine -Kopfüberstellung-: Folie verdreht aufgelegt. Kann vorkommen, die Studentenschaft reagiert mit Heiterkeit. Weitere Folien folgen: Schriftgröße zwölf Punkt – bereits die sechste Reihe kneift die Augen zusammen. Die Projektion wird nicht scharf gestellt – auch die erste Reihe beugt sich bemüht nach vorn. Die gezeigten Bilder sind verpixelt – das Auditorium lehnt sich lustlos zurück. Und so geht es in einem fort . . .

Eigenwillige Vortragsarten

Leider lenken solche formalen Unzulänglichkeiten vom Wesentlichen ab. Nicht selten diskutieren wir nach einer Lehrveranstaltung über die eigenwillige Art des Vortrags statt über dessen Inhalt. Aber kann man von einem Dozenten oder einer Dozentin nicht erwarten, dass sie die Grundregeln der Präsentationstechniken beherrschen?

Etwas mutigere Geisteswissenschaftler bedienen sich mittlerweile anderer zweckdienlicher Vermittlungsverfahren, etwa der *PowerPoint*-Präsentation (falls das Institut über einen Beamer verfügt). Wer diese Präsentationstechnik wählt, zollt der reizüberfluteten Informations- und Wissensgesellschaft ihren Tribut, will auch ein bildliches Stimulans erzeugen – Marketingstrategien im Seminarraum. Aber auch die Entscheidung für *PowerPoint* garantiert leider noch keine funktions- und auditoriumsgerechte Anwendung. Immer wieder blicke ich auf voll geschriebene Projektionen, kann soeben Gehörtes eins zu eins ablesen, muss meine Augen aufreißen, mich vor- oder zurücklehnen, um etwas mitzukriegen. Und während dieser Bemühungen ist einmal mehr wesentlicher Inhalt an mir vorbeigegangen.

Verschenkte Zeit

Müsste sich der wissensdurstige Student, sozialisiert in der glitzernden Werbewelt, vielleicht mehr abverlangen? Dennoch: Auch die Hochschule kann die Ergebnisse der Kommunikationsforschung nicht gänzlich ignorieren, wonach wir höchstens eine Stunde lang in der Lage sind, konzentriert einem Vortrag zu folgen. Was schaden also stimulierende, richtig eingesetzte Appetitanreger, um die fehlende halbe Stunde aufzufüllen?



Katja Weber

hat in einer Berliner Werbeagentur eine Ausbildung zur Werbekauffrau absolviert und war zwei Jahre im Veranstaltungsbereich tätig. Sie studiert im siebten Semester Soziologie und Empirische Kulturwissenschaft und fotografiert für die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit der Universität.



Ob Beamer oder Overheadprojektor: Nicht alle meistern die technischen Hürden, die sich erfolgreicher Lehre in den Weg stellen können.

Doch sehe ich im hochschuldidaktischen Bereich nicht nur Mankos in der *Form* der Wissensvermittlung. Auch in organisatorischen Dingen besteht noch Entwicklungspotenzial. Es gibt Veranstaltungen, in denen bis zu zwei Sitzungen verschenkt werden, bis endlich geklärt ist, wer welches Referat oder Protokoll schreibt. Bestimmte strukturelle Rahmenvorgaben sollte der Dozent machen, um unnötigem Zeitverlust vorzubeugen.

Was ich in der Diskussion um Hochschuldidaktik vermisste, ist ein weit reichendes Bewusstsein für diese Mängel. Zwar gibt es Lehrevaluationen, die der Verbesserung der Lehre dienen sollen. Doch auch diese befriedigen für meine Begriffe das Bedürfnis nach didaktischer Kompetenz oft nur unzureichend. In einigen Fällen werden die Fragebögen anonym, das heißt von den Lehrenden und deren Seminaren unabhängig evaluiert. Daraus ergibt sich zwar ein allgemeines Meinungsbild über die Lehrsituation des Instituts, der Dozent selbst erhält das nötige Feedback aber nicht. Auch wenn die Evaluation seminarspezifisch ist, wird sie meistens in der letzten Sitzung gemacht. Also Feedback ohne Feedback – eine unbefriedigende Methode, die das Verständnis fördernde Gespräch zwischen Studierenden und Dozent ausschließt.

Das Seminar als Vorlesung

Schade ist auch, wenn Dozenten oder Dozentinnen aufgrund überfüllter Seminare auf vorlesungstypische Praktiken zurückgreifen und der diskursive Dialog verschwindet. Glücklicherweise studiere ich an Instituten, die den demokratischen Prinzipien der Seminarer Teilnahme weitgehend treu geblieben sind: Wer teilnehmen möchte, darf das grundsätzlich tun. In anderen Instituten wird versucht, mit vorgezogenen Anmelde Listen dem Studentenansturm Herr zu werden. Der Schnellste

gewinnt. Oder es entscheidet der Zufall, wenn um die letzten freien Plätze gewürfelt wird. Somit werden Chancen verwehrt, und mancher musste Semester dranhängen, um die Pflichtscheinsammlung zu komplettieren. Einige finden sich sogar – in diesem Fall unverschuldet – durch Langzeitstudiengebühren gestraft, aber diese Sorge fällt ja dank der Studiengebühren bald weg.

Raum für Dialog und Diskussion

Letztendlich kommt es darauf an, welche Ziele in der Lehre schwerpunktmäßig verfolgt werden: das der reinen Wissensvermittlung, also Referatsvortrag und anschließende Zusammenfassung und Richtigstellung des Dozenten. Oder das der kontextuellen Meinungsbildung, das heißt, es wird Raum geschaffen für Dialog und Diskussion vor einem gemeinsamen Wissenshintergrund. Und gerade hier liegt doch das Potenzial der universitären Ausbildung: Zeit und Raum ermöglichen, um Menschen interdisziplinär miteinander ins Gespräch zu bringen.

Die Hochschule als Ort der Bildung ist für mich nicht ausschließlich themenzentriert. Das Verständnis vom Kontextualisieren von Wissen spielt für mich die herausragende Rolle und unterscheidet oft den Anfänger vom erfahrenen Dozenten. Doch der Kontext bezieht sich nicht nur auf das fachrelevante Wissen, sondern geht darüber hinaus: kontextualisiertes Wissen mit Hilfe adäquater Formen zu vermitteln und über diese Formen auch zu sprechen. Auch die Studierenden sollten in diesen Prozess mit einbezogen werden, sonst bleiben wir in einem Kreislauf der schlechten Wissensvermittlung hängen. Wo, wenn nicht an der Bildungseinrichtung Hochschule haben wir die Möglichkeit, innerhalb der Seminare über didaktische Themen zu sprechen und uns auszuprobieren?



Karikatur: Buchegger

Das Ende der Euphorie

Von Birgit Gaiser und Joachim Wedekind

In anfänglicher Begeisterung für seine Möglichkeiten wurde das elektronische Lernen als Konkurrenzmodell für die klassische Lehre an der Universität gepriesen – eine allzu optimistische Vision, wie sich inzwischen zeigte. Dennoch hat sich die Methode einen guten Teil des Lehr- und Lernalltags erobert.

Wer heute in die Internetsuchmaschine Google den Begriff »E-Learning« (Elektronisches Lernen) eingibt, erhält ungefähr 136 Millionen Treffer. Ein erstaunliches Ergebnis für einen Begriff, der den Fokus des öffentlichen Interesses bereits wieder verlässt. Zwar hat E-Learning – nicht zuletzt auf Grund der gut dotierten Förderprogramme des Bundes und der Länder seit Ende der 90er-Jahre – auch an den Hochschulen Einzug gehalten. Von einem selbstverständlichen und umfassenden Einsatz im Kanon traditioneller Methoden kann aber keineswegs gesprochen werden.

Was ist E-Learning, das Lernen mit digitalen Medien wie Internet und Computer, genau? Hinter dem Begriff verbirgt sich ein Konglomerat sehr unterschiedlicher Nutzungsformen des Computers und des Internet im Lehr- oder Lernkontext, wie Computer Based Training (CBT), Web Based Training (WBT), Blended Learning, E-Tutoring und etliche mehr. Das Spektrum konkreter Anwendungen im Hochschulbereich ist breit. Es beginnt mit PowerPoint-Präsentationen, die großflächig in Vorlesungen, Seminaren und Übungen Einzug gehalten und die klassischen Overhead-Folien verdrängt haben. Auch das Einstellen von Skripten ins Netz als PDF-Dateien ist längst Alltag, ebenso wie elektronische An-

meldeverfahren und Semesterapparate. Andere Anwendungsformen allerdings, die häufig nicht einmal technisch, sondern eher methodisch und organisatorisch aufwändiger sind, haben nach wie vor eher randständige Bedeutung, obwohl gerade sie interessante Perspektiven aus hochschuldidaktischer Sicht bieten.

Überholte Visionen

An dieser Stelle ein kurzer Blick zurück: Wer schürte eigentlich die Euphorie um das E-Learning? Neben IT-Firmen, die sich durchaus Verkaufserfolge mit Lernmanagementsystemen, Autorensystemen und Lernprogrammen ausrechneten, waren dies auch anerkannte Informatiker und Betriebswirtschaftler, die zum Beispiel in der Studie »Vision 2005« (Encarnaçao, Leidhold & Reuter, 2000) folgendes Szenario für das Jahr 2005 schilderten: »... wird Thomas S. das Internet absuchen, um sich – mit Hilfe verschiedener Online-Bildungsanbieter – über die weltweit angebotenen Kurse und Abschlüsse zu informieren. Typischerweise ist (...) das Studium insgesamt (online zugänglich). Seminare und Vorlesungen, Kurse und Betreuung werden als multimediale Websites oder als »training in the box« angeboten. Dazu gibt es persönliche Beratung vor



Dr. Birgit Gaiser

studierte an der TU Berlin Betriebswirtschaftslehre und promovierte in Hamburg über Videoconferencing. Seit 2003 arbeitet sie am Institut für Wissensmedien im Projekt PELe – Portal für E-Lehre.

Dr. Joachim Wedekind

studierte Biologie und Erziehungswissenschaften in Tübingen. Er ist seit 2001 Mitarbeiter am Institut für Wissensmedien mit dem Schwerpunkt Digitaler Campus.

Ort. Die klassische Hochschule hat Konkurrenz bekommen.« Inzwischen schreiben wir das Jahr 2006, aber Thomas S. wird es kaum gelingen, sein Studium in der geschilderten Weise zu organisieren.

Vielerorts wurde E-Learning hauptsächlich innerhalb von Förderprojekten umgesetzt. Nach Ablauf der Förderphase wurden diese Aktivitäten oftmals auf Grund fehlender Finanzmittel eingestellt. In einer Erhebung und daraus abgeleiteten Schätzung haben trotz der intensiven Förderung bisher erst circa 4000 der 145 000 Lehrenden an bundesdeutschen Hochschulen digitale Medien systematisch in ihrer Lehre verwendet. Auch eine Durchsicht der Web-Präsenzen der rund 350 bundesdeutschen Hochschulen ergibt keine Hinweise auf einen breiten, öffentlich sichtbaren Einsatz von E-Learning. Nur 13 Prozent, das entspricht insgesamt 44 Hochschulen, weisen E-Learning-Aktivitäten in ihrer Internetpräsentation öffentlichkeitswirksam aus. In den genannten Förderprojekten stand die Entwicklung umfangreicher Inhaltsangebote, also multimedial aufbereitete Kursangebote als CBTs/WBTs im Vordergrund. Das ist in aller Regel nur von Entwickler-teams zu leisten und dementsprechend langwierig und teuer.

Ein anderer Zugang

Für einzelne Hochschullehrende liegt allerdings ein anderer Zugang näher, wenn nach Möglichkeiten gesucht wird, den Studierenden ganz bestimmte Aktivitäten zu ermöglichen beziehungsweise abzuverlangen. Diese sind in ansonsten herkömmliche Lehrveranstaltungen integriert: Sollen etwa Studierende Informationen sammeln, aufbereiten und ihren Kommilitonen zugänglich machen, kann dies durch »Wikis« (spezielle Systeme, die Benutzern einer Webseite nicht nur das Lesen, sondern auch das Bearbeiten von Inhalten ermöglichen) oder Dokumentenserver unterstützt werden. Sollen sie zum Beispiel Inhalte diskutieren und dokumentieren, wird dies mit Diskussionsforen oder »Wikis« möglich. Sollen sie Inhalte strukturieren, vertiefen und wiederholen, kann dies durch Quizzes und ConceptMaps (»Wissens-Landkarten«) unterstützt werden.

Konsolidierung im Bereich E-Learning

Diese Liste lässt sich leicht verlängern. Interessant ist, dass solche – die Studierenden aktivierenden Lehrformen – durch eine Reihe von »KNÜPs« (kleinen nützlichen Programmen) ermöglicht werden, die auch eher technikfernen Hochschullehrenden ohne lange Einarbeitungszeiten zugänglich sind. Die Einstiegsschwelle ins E-Teaching, dem Einsatz elektronischer Medien in der Lehre, wird durch solche – auch als Social Software bekannt gewordenen Werkzeuge – erheblich erniedrigt.

Abflauende Euphorie heißt deshalb nicht, dass E-Learning in der Versenkung verschwindet. Im Gegenteil, die Methode

wird alltäglicher. Letztlich wird sich E-Learning kontinuierlich ausweiten und selbstverständlicher Teil der (Präsenz-)Hochschullehre werden. Im Bereich E-Learning ist Konsolidierung eingetreten.



Foto: K. Weber

Einsame Computer: Wider Erwarten laufen längst nicht alle Lernprozesse an deutschen Universitäten elektronisch.

Die im Text verwendeten Fachbegriffe werden im Glossar des Portals »e-teaching« erklärt: www.e-teaching.org. Es wird am Tübinger Institut für Wissensmedien entwickelt. Hier werden Informationen und praxisorientiertes Wissen zur Nutzung digitaler Medien zu Lehr- und Lernzwecken angeboten. Das Portal umfasst etwa 1000 Seiten. Im Bereich Referenzbeispiele werden E-Learning-Projekte aus der Hochschulpraxis und im Bereich Medientechnik mit Produktsteckbriefen die wichtigsten Anwendungsprogramme fürs E-Teaching vorgestellt. Regelmäßig genutzt wird das Portal bereits von knapp der Hälfte der deutschen Hochschulen. Tübinger Hochschullehrende finden über http://www.e-teaching.org/hochschule/uni_tuebingen/ Zugang zum Portal und den Informationen der Universität Tübingen.



Michael Hoppmann: »Seminare sollten nicht zu nett, zu lieb und zu langsam sein.«



Kylie Crane: »Es ist ein Prozess, den eigenen Lehrstil zu finden.«



Fotos: K. Weber

Am Anfang ist es für Dozenten gewöhnungsbedürftig, vorne zu stehen und skeptische Blicke aushalten zu müssen.

Wo ist hier eigentlich der Dozent?

Wie ergeht es jungen Wissenschaftlern, die zum ersten Mal selbst ein Seminar leiten? Kylie Crane und Michael Hoppmann, zwei »Erstlehrende« an der Universität Tübingen, haben mit *attempto!* über ihre Erfahrungen gesprochen und berichtet, wie sie den Rollenwechsel vom Studierenden zum Dozenten gemeistert haben.

attempto!: Wie fühlt es sich an, wenn man zum ersten Mal auf der anderen Seite steht? Waren Sie sehr aufgeregt?

Crane: Ein bisschen, doch dann hat sich herausgestellt, dass die Studenten selbst viel aufgeregter waren als ich, denn für die meisten Studierenden war es das erste Seminar an einer Uni überhaupt. Etwas seltsam hat sich außerdem die plötzliche Sie-Distanz angefühlt. Ich habe vorher schon einige Tutorien gehalten und mich dort mit den Studierenden immer geduzt.

Hoppmann: Aufgeregt ist vielleicht nicht ganz das richtige Wort, ich war eher angespannt. Woran ich mich vor allem erinnern kann, ist die äußerste Vorfreude auf mein erstes Seminar. In der ersten Sitzung war es manchmal doch ein komisches Gefühl. Ich habe mich ein paar Mal schon gefragt, wo denn der Dozent jetzt gerade ist, während ich mein Referat halte. Aber das hat sich recht schnell gelegt.

Crane: Stimmt, es ist zunächst ungewöhnlich, da vorne zu stehen und plötzlich die letzte Instanz zu sein, wenn die Studenten eine Frage haben. Da gibt es schon Momente, in denen man sich gerne umdrehen und den nicht mehr vorhandenen Dozenten fragen möchte: »Wie war das noch mal?«

attempto!: Welche Erwartungen hatten Sie an die Studierenden und haben sie sich erfüllt?

Crane: Ich war angenehm überrascht, dass sich die meisten wirklich bemühen und auch interessante Fragen stellen. Auch menschlich war ich positiv überrascht. Die Studierenden sind sehr nett. Und zwar sowohl auf Englisch im Seminar, als auch auf Deutsch nach dem Seminar. Das hat schon etwas zu bedeuten, denn die unterschiedlichen Sprachen sind ja immer auch zwei unterschiedliche Realitäten.

Hoppmann: Im Wesentlichen habe ich von den Studierenden erwartet, dass sie Interesse am Thema zeigen und die Bereitschaft mitzuarbeiten, und diese Erwartungen haben sich auch weitgehend erfüllt. Fast alle arbeiten mit, und wir kommen meist sehr gut in eine Diskussion.

attempto!: Werden einem als Lehrendem die Streber denn plötzlich sympathischer?

Crane: Leute, die sich melden, waren mir schon immer sympathisch, aber Streber konnte ich noch nie leiden.

Hoppmann: Im Gegenteil, vorher hat es einen nicht so sehr betroffen, aber jetzt fallen mir Leute unangenehm auf, die

sich nur melden, ohne wirklich etwas zu sagen, weil sie immer noch der Meinung sind, es käme auf die bloße Anzahl der Wortmeldungen an.

attempto!: Hatten Sie vor Ihrem ersten Seminar gute Vorsätze und was wurde daraus?

Crane: Mein guter Vorsatz galt nicht mir, sondern der Gruppe: dass sich immer genügend Leute gut vorbereiten, damit ich keine Hausaufgaben geben muss. Und tatsächlich konnte ich das auch bis heute so handhaben. Ansonsten war klar: ich wollte nicht sitzen, weil ich Bewegung brauche, um mich ausdrücken zu können – ich springe auch öfter mal vor den Studenten herum und merke es erst, wenn sie anfangen zu lachen.

Hoppmann: Ich hatte vorwiegend inhaltliche Vorsätze, etwa, dass meine Studenten viel aus dem Seminar mitnehmen. Das konnte ich bisher auch aktiv umsetzen. Aber ich habe kaum didaktische Überlegungen angestellt dahingehend, wie ich vortrage.

attempto!: Was halten Sie von studentischer Lehrevaluation?

Crane: Ich werde den Studierenden in der letzten Sitzung Gelegenheit zu einem anonymen, schriftlichen Feedback geben. Ich möchte eine Rückmeldung zu den Seminarinhalten haben, aber die Studierenden können dort auch Fragen zum weiteren Verlauf ihres Studiums stellen, weil ich meine beratende Funktion auch wichtig finde.

Hoppmann: Letztes Semester habe ich bereits einen Feedback-Bogen ausgegeben – mit Fragen zum inhaltlichen Vorkommen, zur Atmosphäre im Seminar, zum Arbeitsaufwand, zu Kritikpunkten und so weiter. In der Regel gehe ich davon aus, dass man persönlich das meiste klären kann, aber ansonsten ist der Fragebogen eine gute Gelegenheit, mir etwas zu sagen, wenn man das nicht offen tun will. Ich weiß aber nicht, wie ich dazu stehen würde, wenn eine studentische Evaluation jetzt von einer oberen Instanz angeordnet würde und davon dann abhinge, wie ich weiterkomme oder nicht. Ich möchte nicht in ein Seminar gehen unter dem Druck und mit dem Anspruch, spätestens in der letzten Stunde müssen

mich alle lieben. Es wäre Unfug, eine solche Beurteilung als Maß aller Dinge zu nehmen, da eine schlechte oder mittelmäßige Evaluation auch von einem guten Lehrstil, aber eben einem weniger freundlichen Kontakt zu den Studierenden herrühren kann.

attempto!: Haben Sie sich an Vorbildern orientiert, etwa an Lehrenden, die Sie selbst als Studierende erlebt haben?

Crane: Natürlich gab es Lehrstile, die ich besser fand als andere, aber ich habe mich in meiner eigenen Veranstaltung nicht bewusst daran orientiert. Ich denke, es ist ein Prozess, den eigenen Lehrstil zu finden, und die eigene Persönlichkeit spielt dabei eine sehr große Rolle. Ich war als Studentin schon sehr aktiv. Es würde daher meiner Persönlichkeit widersprechen, vorne zu thronen und die Studierenden liefern zu lassen.

Hoppmann: Ich habe es als Student in Seminaren eher als Problem empfunden, wenn es zu nett, zu lieb und zu langsam war. Einer meiner Dozenten war sehr straff organisiert und hat den Anspruch sehr hoch geschraubt. Er hat nicht zu den beliebtesten Dozenten gehört, aber in dem Seminar ist man sehr vorangekommen, und gerade da wurde meine Liebe zur Rhetorik entfesselt. Er ist für mich schon ein Vorbild, aber ich kopiere ihn nicht.

Das Gespräch führten Gabriele Förder und Janine Zellner.

Kylie Crane, studierte in Perth, Melbourne und Tübingen Englische Literatur und Vergleichende Sprachwissenschaft. Im Oktober 2005 hat die 25-Jährige erstmals einen Lehrauftrag am Englischen Seminar angenommen und hielt dort ein Einführungsseminar *Introduction to Literary Studies*. Zudem arbeitet sie an ihrer Dissertation.

Michael Hoppmann, hat an der Universität Tübingen Rhetorik und Philosophie studiert. Der 29-Jährige steht kurz vor dem Abschluss seiner Promotion im Fach Rhetorik über antike Argumentationstheorien. Seit dem Sommersemester 2005 nimmt er zwei Stunden pro Woche am Rhetorischen Seminar einen Lehrauftrag wahr. Sein letztes Proseminar hieß *Einführung in die pragma-dialektische Argumentationstheorie*.

Wie würde ich mich als Student in meinem Unterricht fühlen?
Lehrende überdenken ihre Herangehensweise.



Foto: K. Weber

Lernen, wie man lehrt

Von Regine Richter

Fachwissen erwerben ist die eine Seite. Es erfolgreich weiterzugeben, eine wichtige Aufgabe, der sich nicht alle Hochschullehrer gleichermaßen gewachsen zeigen. Im baden-württembergischen Modell des »Zertifikatskurses zum Erwerb hochschuldidaktischer Kompetenzen« haben Dozenten die Möglichkeit, ihre didaktischen Fähigkeiten gezielt auszubauen.

»Sind alte Hasen versammelt oder eher Anfänger? Und die Referenten – was wissen die eigentlich von meinem Fach? Die Tür zum Seminarraum steht offen: eine Tischreihe an der Wand und die Stühle im Kreis ... Am Eingang warten anscheinend die Dozentinnen und begrüßen die Neankömmlinge. Ich kann mir einen Kaffee nehmen und soll mir das Namensschild anheften. Wo sind die denn? Unauffällig lasse ich meinen Blick schweifen und entdecke sie auf dem Boden, in der Mitte des Raumes. Na ja, etwas außergewöhnlich, aber so kann ich mir einen ersten Überblick über die anderen Teilnehmer verschaffen. Mittlerweile sind fast alle da, ungefähr gleich viele Männer und Frauen und vom Alter her alle ziemlich ähnlich. Die beiden Leiterinnen nehmen Platz – nicht nebeneinander, sondern da, wo noch Stühle frei sind. Es geht los.«

Alle beschäftigen die gleichen Fragen

So ähnlich könnten die Gedanken und Eindrücke einer Person sein, die das erste Mal ein hochschuldidaktisches Seminar besucht. In der Regel ist das die Unterrichtseinheit zum Thema »Fit für die Lehre«, die das Modul I des Zertifikatskurses »Erwerb hochschuldidaktischer Kompetenzen bildet.

Was erwartet die Teilnehmer dabei? Viele sind überrascht, dass erst einmal sie gefragt werden – nach ihren Themen, ihren eigenen Erfahrungen in der Lehre, ihren Wünschen und Vorstellungen, die sie mit diesem Workshop verbinden. Überraschend kommt für viele auch die Einsicht, dass die Fragen, mit denen sie sich als Lehrende auseinandersetzen müssen, quer durch alle Fächer immer wieder gleich sind. Zu wissen, dass andere mit ganz ähnlichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben und dass es dafür geeignete Strategien gibt, wird am Ende von den meisten als positive Rückmeldung festgehalten.

Übungen mit Rollenwechsel

Natürlich erschöpfen sich die Inhalte zum Thema »Fit für die Lehre« nicht in »Tricks und Tipps«. So wird zum Beispiel gezeigt, wie eine Lehrveranstaltung in Theorie und Praxis aufgebaut sein sollte, damit sie mit der Art, wie Studierende lernen, übereinstimmt. Praktische Übungen verstärken den Werkstattcharakter der Fortbildungen. In Lehrsimulationen haben die Teilnehmer zum Beispiel die Möglichkeit, circa 15 Minuten lang eine kurze Sequenz aus einer ihrer Veranstaltungen vorzustellen. Der Rest der Gruppe schlüpft dabei in



Regine Richter

ist als Diplom-Pädagogin seit 20 Jahren in der Weiterbildung tätig. Seit 2001 leitet sie die Arbeitsstelle Hochschuldidaktik an der Universität Tübingen.

die Rolle der Studierenden und gibt danach Rückmeldung. »Learning by Doing« lautet das tragende Prinzip dieser Workshops.

Den eigenen Lernprozess reflektieren

Weitere Elemente des Moduls I sind die Praxisberatung und die Lehrhospitationen. In der Praxisberatung trifft sich die Gruppe aus den Workshops wieder und bearbeitet in einem klar strukturierten Verfahren individuelle Einzelthemen. In der Lehrhospitation besucht ein Experte oder eine Expertin die Lehrveranstaltung und gibt sehr differenziert Rückmeldung. Zum Abschluss des Moduls I reflektieren die Teilnehmer schriftlich den eigenen Lernprozess im Rückblick auf diese Grundlagenphase. Diese Mischung aus Fortbildung und Beratung, die auch kollegiale Unterstützung beinhaltet, wird in der nachfolgenden Evaluation als besonders Gewinn bringend bezeichnet.

Im Modul II des Zertifikatskurses werden Einzelthemen vertieft. So gibt es zum Beispiel Angebote zu mündlichen Prüfungen, zu Gesprächsführung, zu Heterogenität in Lehrveranstaltungen, zu Planung von Veranstaltungen und anderes mehr. Und im Modul III werden individuelle Vorhaben und Projekte konzipiert, in der eigenen Lehre umgesetzt und in einem bestimmten Verfahren ausgewertet. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, die neu erworbenen Kompetenzen in der Hochschuldidaktik anzuwenden, auszuprobieren und eine Rückmeldung darüber zu erhalten. Am Ende dieser von der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik begleiteten Phase steht wieder eine schriftlich verfasste Selbstreflexion – und für jene, die alle Module des Kurses absolviert haben, gibt es im Idealfall zum Abschluss eine Urkunde des Wissenschaftsministers über die erfolgreiche Teilnahme am Zertifikatskurs.

Nachfrage übersteigt das Angebot

Seit 2003 wird der Zertifikatskurs in Tübingen angeboten. Gegenwärtig machen rund 250 Interessierte von den hochschuldidaktischen Qualifizierungsangeboten Gebrauch, in erster Linie so genannte Erstlehrende und Habilitanden. Aber auch Professorinnen und Professoren sind immer wieder mit dabei: In regelmäßigen Abständen werden gezielt Veranstaltungen für diese Gruppe angeboten. Durch die Netzwerkstruktur des Hochschuldidaktikzentrums können Dozenten ohne Probleme an den Angeboten der anderen Landesuniversitäten teilnehmen – eine Möglichkeit, die vor allem von den Tübingern ausgiebig genutzt wird, weil das Angebot an freien Plätzen vor Ort die Nachfrage nicht befriedigen kann. Die Referenten kommen aus dem ganzen Bundesgebiet und haben teilweise langjährige Erfahrung in der Lehre und in der hochschuldidaktischen Fortbildung. In Tübingen sind einige Lehrende als Referenten tätig, die schon vor zehn Jahren den Zugang zu dieser Thematik gefunden und intensiv

darüber gearbeitet haben – lange, bevor es die Arbeitsstelle Hochschuldidaktik gab. Andere Lehrkräfte haben ausgewiesene Kompetenzen in der Weiterbildung und bringen diese in den Kontext von Lehre ein.

Innerhalb der Hochschuldidaktik hat es einen Perspektivenwechsel vom »Lehren« hin zum »Lernen« gegeben. Dieser Wechsel spiegelt sich auch im baden-württembergischen Zertifikatskurs wider. Denn nicht nur die Lehrenden sind als Zielgruppe im Blick, sondern auch die Studierenden. Angesichts der Herausforderungen in der Lehre – knappe Ausstattung, große Veranstaltungen, unterschiedliche Lernkulturen aufgrund unterschiedlicher Herkunftsländer und nicht zuletzt die Modularisierung der Studiengänge – hat sich in den vergangenen drei Jahren bereits gezeigt, dass das Konzept des Zertifikatskurses einen nachhaltigen und zukunftsweisenden Beitrag zur Gestaltung einer guten Lehre leistet.

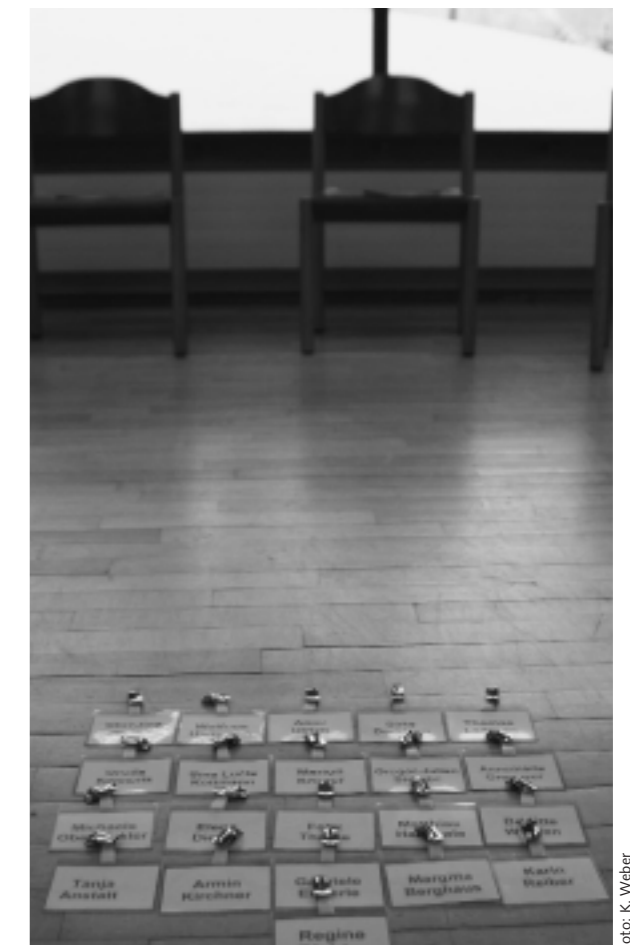


Foto: K. Weber

Die erste, aber noch die leichteste Aufgabe im Hochschuldidaktikkurs: das eigene Namensschild herausuchen.

Daten verkehren mit neuen Strukturen in alten Netzen

Informatiker und Emmy-Noether-Stipendiat entwickelt die Internetkommunikation weiter



Klaus Wehrle arbeitet an Systemen, die das immer stärker genutzte Internet entlasten.

Das Rechnernetz, das heute weltweit als Internet genutzt wird, hat vor rund 30 Jahren einmal mit vier Rechnern angefangen. Heute gibt es ungefähr 400 Millionen Rechner im Internet. Es kann jedoch künftig nicht in diesem Umfang weiter wachsen – ein »Skalierbarkeitsproblem«, wie der Emmy-Noether-Stipendiat und Informatiker Dr. Klaus Wehrle vom Wilhelm-Schickard-Institut an der Universität Tübingen sagt. So reichen etwa die so genannten IP-Adressen, die weltweit jeden Internetrechner individuell identifizieren sollten, nicht mehr aus. »An vielen Internetanschlüssen hängen heute mehrere Rechner mit derselben IP-Adresse. Einzelne Rechner sind also durch ein spezielles System zur Adressumsetzung von außen nicht gezielt erreichbar«, erklärt Klaus Wehrle. Solche Probleme löst der 33-jährige Wissenschaftler aus dem Arbeitsbereich »Rechnernetze und Internet/Protocol-Engineering und Verteilte Systeme« mit »Overlay-Netzen«. »Dabei wird ein neues Netzwerk über die bisherige Adressenstruktur des Internets mit neuen logischen Strukturen gelegt«, sagt Wehrle. Auf jedem Quadratmeter der Erde könne man mit dem in Zusammenarbeit mit US-amerikanischen Forschern aus Berkeley erdachten Overlay-Netz theoretisch tausende von

Adressen vergeben. Die Nutzer merken dabei nicht einmal, dass sie im Overlay-Netz ein neues Kommunikationsprinzip gebrauchen und sich nicht im Internet befinden.

Von null an neu aufgebaut

Seit rund zwei Jahren leitet Klaus Wehrle als Nachwuchswissenschaftler im fünfjährigen Emmy-Noether-Programm der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) eine Arbeitsgruppe mit vier Doktoranden und zahlreichen Diplomanden, Hilfswissenschaftlern und Studierenden. Mit der finanziellen Ausstattung von der DFG, zusätzlichem Geld von der Landesstiftung Baden-Württemberg und Microsoft ist der Wissenschaftler rundum zufrieden: »Der größte Vorteil des Programms liegt in der Unabhängigkeit. Über die Forschungsrichtung meiner Gruppe und den Umfang meiner Lehrtätigkeit kann ich selbst entscheiden«, sagt er. Grenzen sind ihm nur durch die Raumnot der Abteilung gesetzt. In Tübingen hat Wehrle sein Arbeitsgebiet von null an neu aufgebaut – eine wertvolle Erfahrung. Nun hat der junge Forscher, auch ohne Habilitation, bereits einen Ruf auf eine Universitätsprofessur an die Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule (RWTH) Aachen erhalten.

Der geborene Badener hat nach Studium und Promotion in Karlsruhe ein Jahr im kalifornischen Berkeley verbracht und war auch kürzlich wieder für drei Monate bei seinen amerikanischen Kollegen, die auch schon mehrfach und gerne nach Tübingen kamen. Die USA würde er jedoch nicht dauerhaft als Arbeitsort wählen. »Das ist für meine Frau und auch für mich nicht die Gesellschaft, in der wir leben wollen«, sagt der vierfache Vater im Hinblick etwa auf die zunehmenden sozialen Diskrepanzen in diesem reichen Land sowie auch auf die aktuelle US-Politik.

Dass Klaus Wehrle an der Entwicklung von »Peer-to-Peer-Systemen« forscht, was sich vage mit »Systemen von gleich zu gleich« übersetzen lässt, hat jedoch nichts mit Politik zu tun. Das liegt vielmehr an den Unzulänglichkeiten des Internets. »Im Internet werden Anwendungen wie E-Mail und Web über Server organisiert, bei denen die Speicherung, Koordination oder Verarbeitung von Informationen zentral organisiert werden. Dabei ist ein Server schnell überfordert, wenn die Zahl der Anfragen oder die Zahl der Daten um mehrere Größenordnungen steigt«, sagt Wehrle. Das kann zum Beispiel bei einer Telefonkonferenz über das Internet der Fall sein. »Auch IP-Multicast, ein Verfahren zur Kommunikation in Gruppen, würde zahlreiche Probleme lösen, doch den Providern ist das zu teuer und zu aufwendig«, erklärt der Wissenschaftler. Er sieht eine schnelle und preisgünstige Lösung in den Peer-to-Peer-Systemen, bei denen die Endsysteme direkt kooperieren. »Wir brauchen nur ein neues Programm auf den Endsystemen und sind daher nicht auf Veränderungen des eigentlichen Internets angewiesen«, sagt Wehrle. Bei Peer-to-Peer-Systemen verteilen sich Aufgaben gleichmäßig zwischen den »Peers«. »Dahinter stecken kompliziertere Algorithmen als bei einem zentralen Server, aber sie sind zuverlässiger und sofort einsatzbereit«, erklärt der Forscher.

Wer nun glaubt, dass sich Wehrle den ganzen Tag über ins Programmieren vergräbt, liegt falsch. »Bei meiner Arbeit geht es hauptsächlich um das Entwickeln und Analysieren von Konzepten und Algorithmen im Team«, sagt er, »in etwa der Hälfte der Zeit entwickeln und diskutieren wir Ideen an der Tafel.« JE

Foto: Bühler

Wo steckt das Ich im Kopf?

Philosophie und Hirnforschung ergründen das Selbstbewusstsein



Die drei Selbstporträts von Edmund Kalb zeigen den fortschreitenden Zerfall des Ichs des an Schizophrenie erkrankten Künstlers.

Quelle: Rudolf Sagmeister: »Edmund Kalb. Welt im Ich – 1000 Selbstbildnisse.« In: »Kunst und Wahn.« (Hrsg. Ingrid Brugger, Peter Gorsen, Klaus Albrecht Schröder, Dumont Verlag, Köln, 1997)

Was haben Philosophie und Hirnforschung miteinander zu tun? Für Prof. Albert Newen vom Philosophischen Seminar der Universität Tübingen besteht ein klarer Zusammenhang: Die alte philosophische Frage nach dem Wesen des menschlichen Ich kann nur mit Hilfe der Hirnforschung und der Psychologie geklärt werden. Daran arbeitet er gemeinsam mit dem Hirnforscher Prof. Kai Vogetley aus Köln seit gut zwei Jahren im Rahmen des von der Volkswagen-Stiftung finanzierten Forschungsprojekts »Selbstbewusstsein und Begriffsbildung beim Menschen«.

Psychische Erkrankungen verstehen

Die fruchtbare Zusammenarbeit der beiden Wissenschaftler währt allerdings schon um einiges länger und wurde im vergangenen November mit dem von der »Deutschen Gesellschaft für Psychiatrie« ausgelobten »Preis für Philosophie in der Psychiatrie« belohnt. Im Hintergrund steht das Ziel, zentrale psychische Erkrankungen wie zum Beispiel Schizophrenie oder Autismus besser verstehen zu können. »In beiden Fällen ist die Fähigkeit des gesunden Menschen, sich der eigenen Gedanken bewusst zu sein, gestört. Diese Menschen leiden demnach an

einer Erkrankung des Selbstbewusstseins«, erklärt Newen.

Suche direkt im Gehirn

Dabei definieren die Forscher den Begriff Selbstbewusstsein als die Fähigkeit, sich seiner eigenen Handlungen, Gedanken, Gefühle und Körperzustände bewusst zu sein, sich diese also selbst und nicht einer anderen Person zuzuordnen. Und woher kommt dieses Selbstbewusstsein? Um diese Frage zu beantworten, sehen die Wissenschaftler direkt im Gehirn nach: »Was wir suchen, ist die neuronale Signatur des Ich«, so Newen. Dazu arbeiten sie mit Testpersonen in Versuchsanordnungen, die sie aufgrund der theoretischen philosophischen Vorüberlegungen von Albert Newen entwickeln.

Wechsel der Perspektive

Während die klassische Philosophie noch von einem nicht-körperlichen Ich ausging, erklärt die moderne Philosophie das Selbstbewusstsein inzwischen als Naturphänomen: »Alle Vorgänge, die das Selbstbewusstsein ausmachen, entsprechen demnach körperlichen Vorgängen im Gehirn«, sagt Albert Newen. An diesem Punkt lässt sich die Brücke zur Hirnforschung schlagen, die

ebenfalls davon ausgeht, dass es prinzipiell keinen Unterschied zwischen mentalen und neuronalen Prozessen gibt.

Zwei von insgesamt vier Aspekten des Selbstbewusstseins wurden im Rahmen des Forschungsprojekts bereits untersucht: Die Frage der Ich-Perspektive bei Gedanken – welche Gedanken ordnet die Testperson sich selbst, welche anderen Personen zu? – und die räumliche Ich-Perspektive, zum Beispiel: Welche Objekte sehe ich aus meiner Perspektive im Raum, welche Objekte sieht eine andere Person aus ihrer Perspektive? Mit Hilfe der funktionellen Magnetresonanztomografie konnten die Forscher zeigen, dass in beiden Fällen ganz bestimmte Gehirnbereiche bei den Testpersonen aktiv waren: »Bei der Einnahme der Ich-Perspektive zeigt sich im Gehirn immer eine einheitliche neuronale Struktur, unabhängig davon, welche kognitiven Aufgaben vollzogen werden«, erklärt Albert Newen. Dadurch hat sich die Ausgangsthese der beiden Wissenschaftler von der neuronalen Grundlage des Selbstbewusstseins klar bestätigt.

Bis 2008 möchten sie zwei weitere Aspekte des Selbstbewusstseins lokalisieren: Ihr zukünftiges Interesse gilt dem emotionalen Bereich und der sozialen Interaktion. FÖR

Als Bronzefigur zwischen Dinosaurierknochen

Der Tübinger Geologe Abdul Rahman Ashraf untersucht Jahrmillionen alte Gesteinsschichten in China



Abdul Rahman Ashraf, als Bronzestatue verewigt im Dinosaurierpark in Heilongjiang.

Foto: Ashraf

den, und der in Bronze gegossene Held heißt Dr. Abdul Rahman Ashraf. Der gebürtige Afghane arbeitet als Wissenschaftlicher Angestellter am Institut für Geowissenschaften der Universität Tübingen und forscht seit 1979 in China.

In Heilongjiang hatte das Wissenschaftler-Team, dem er dort angehört, ungewöhnlich viele gut erhaltene Dinosaurierknochen entdeckt. Die Chinesen eröffneten an dieser Stelle einen Park, in dem die urzeitlichen Knochen zu sehen sind. Die 22 beteiligten Forscher ehrten sie mit Bronzeabbildern, die sie zwischen den Saurierskeletten aufstellten. Als Geologe fertigt Ashraf in diesem Gebiet die Profile der Gesteinsschichten an und kartiert das Gelände. Zudem beschäftigt sich der Wissenschaftler dort mit dem Tier- und Pflanzensterben an der Grenze zwischen den Erdzeitaltern Kreide und Tertiär, als es massive klimatische Veränderungen gab. Auch im Junggar-Becken im Nordwesten Chinas untersucht Ashraf Waldökosysteme mit ihren Faunen unter dem Gesichtspunkt paläoklimatischer Entwicklung. Bei diesem interdisziplinären Projekt Tübinger Geowissenschaftler und chinesischer Forscher wurden ebenfalls fossile Knochenreste von Dinosauriern gefunden, die vor 230 bis 65 Millionen Jahren auf der Erde lebten.

Pollen und Sporen

Der Forschungsschwerpunkt des 62-Jährigen ist die Palynologie, ein Spezialgebiet der Geowissenschaften, genauer: der Paläontologie und der Paläobotanik. Die Fachrichtung beschäftigt sich sowohl mit urzeitlichen als auch mit heute vorkommenden Pollen und Sporen. Mit Hilfe der Palynologie kann Ashraf das relative Alter der verschiedenen geologischen Schichten bestimmen und durch einen Vergleich fossiler und heutiger Pollen und Sporen die Vegetation, Ökologie und das Klima der Vergangenheit rekonstruieren.

Als Wissenschaftler sei er in China immer sehr höflich behandelt worden, betont Ashraf. Im Zuge der politischen Veränderungen seien das Land und seine Bewohner über die Jahre auch deutlich offener geworden. Für ihn persönlich war der 9. Juli 1997 ein entscheidender Wendepunkt: In der Provinz

Xinjiang im Nordwesten Chinas machte Ashraf gerade Aufnahmen in einem alten Bergwerksstollen, als er unter herabstürzenden Gesteinsbrocken begraben wurde. Es war ein Wunder, dass er überlebte. Seither feiert er dieses Datum als seinen »zweiten« Geburtstag. Nach seiner Entlassung aus dem Krankenhaus nahm der Geologe die Arbeit an dem Projekt wieder auf. Von diesem Zeitpunkt an, so Ashraf, habe sich aus dem distanziert-freundlichen Umgang eine vertrauensvolle und stabile Partnerschaft mit den chinesischen Kollegen entwickelt.

»Was ist Liebe?«

Durch seine Forschung hat Ashraf in den vergangenen 30 Jahren neben China viele andere Länder kennen gelernt. Momentan betreut er auch Projekte in Brasilien und Bulgarien. Ein Land liegt ihm aber ganz besonders am Herzen: »Was ist Liebe?«, fragt Ashraf um zu erklären, warum er sich für seine Heimat Afghanistan besonders engagiert. Als er mit seiner Promotion in Bonn gerade fertig war, machten ihm der Putsch der Kommunisten und der anschließende Einmarsch sowjetischer Truppen die Rückkehr in sein Heimatland unmöglich. Er blieb hier und suchte seither im Auftrag des Ex-Königs Sahir Schah vor allem nach politischen Wegen, dem Land zu helfen. So verhandelte er im Auftrag der »Vereinten Nationen« zeitweise auch mit den Taliban.

2004 wurde der Wissenschaftler in Tübingen beurlaubt, um für einige Monate als Berater des Ministeriums für Bergbau, Industrie und Energie nach Afghanistan zu gehen. »Das ist so ein schönes Land, aber jetzt ist alles zerstört, alles voller Minen«, berichtet Ashraf. Trotz der versteckten Sprengsätze untersuchte er in verschiedenen Gebieten Bodenschätze. Die Kupferminen, Erdgas- und Erdölvorkommen helfen Afghanistan, ökonomisch wieder Fuß zu fassen. Präsident Hamid Karsai wollte ihn 2005 als Minister in sein Kabinett holen. Ashraf hätte dafür allerdings die deutsche Staatsbürgerschaft aufgeben müssen und entschied sich daher letztlich gegen den Ministerposten und für seine wissenschaftliche Arbeit in seiner zweiten Heimat Deutschland. ZEL

Dem tödlichen Hirntumor den Kampf angesagt

Tübinger Neurologen: Aktivierung des Immunsystems als Forschungsziel

Glioblastome sind die häufigsten bösartigen hirneigenen Tumoren. Sie entstehen direkt in den Stützzellen (»Gliazellen«) des Gehirns. Die Lebenserwartung nach der Diagnose eines Glioblastoms beträgt für mindestens die Hälfte der Patienten nur ungefähr ein Jahr. In Deutschland erkranken jährlich circa 3000 Menschen an diesem Tumor, der sich im Anfangsstadium durch Kopfschmerzen oder epileptische Anfälle, aber auch Persönlichkeitsveränderungen bemerkbar machen kann.

Bestrahlung unvermeidlich

In Tübingen werden an der Neurologischen Universitätsklinik jährlich zwischen 100 und 200 Patienten mit einem Glioblastom behandelt. Die klassische Behandlung besteht zunächst in einer Operation. Aber: »Der Tumor lässt sich dabei nie ganz entfernen«, erklärt Prof. Michael Weller, Ärztlicher Direktor der Abteilung Allgemeine Neurologie. Deshalb muss auf die Operation in der Regel eine Bestrahlung folgen, um ein paar weitere Monate Lebenszeit zu gewinnen.

Umstritten war bislang die Wirkung einer zusätzlichen Chemotherapie. Seit diesem Jahr ist jedoch ein Medikament zugelassen, das seine Wirksamkeit in einer internationalen Studie unter Beweis gestellt hat. Das Zellgift Temozolomid erhöht nachweislich die Wahrscheinlichkeit, zwei Jahre mit der Krankheit zu überleben, von zehn auf 26 Prozent, berichtet der Neurologe. Zwar waren die Tübinger maßgeblich an dieser Studie beteiligt. Das ist für sie aber kein Grund, sich auf diesen Lorbeeren auszuruhen. Vielmehr wird intensiv geforscht, wie man den tödlichen Hirntumor noch wirksamer bekämpfen könnte.

Immunabwehr ausgeschaltet

Dabei dreht sich in Tübingen fast alles um das Eiweiß TGF (Transforming Growth Factor)-Beta, einen Stoff, den die Tumorzellen selbst bilden. Sie erreichen damit, dass sie das Immunsystem weder erkennt noch bekämpft. Der Ausfall des Immunsystems, der wahrscheinlich auch bei anderen Tumorarten eine Rolle spielt, ist im Gehirn besonders schwerwiegend. So jedenfalls die Hypothese der



Foto: Schreier

Strahlentherapie im Tübinger Klinikum: Die Radiologieassistentin Nuran Algan bringt den Kopf einer Hirntumor-Patientin in die richtige Position.

Tübinger, die folgende Vermutung haben: »Der Tumor wird im Gehirn schlechter bemerkt und nicht bekämpft, weil das Immunsystem zum Gehirn nur begrenzten Zutritt hat«, erklärt Michael Weller. Das macht durchaus Sinn, denn sonst könnte theoretisch jede Entzündung im Körper sofort auf das Gehirn übergreifen. Aber bei Hirntumoren ist diese natürliche Beschränkung des Immunsystems ein großer Nachteil.

Zwei Lösungswege

Das Ziel der nicht nur in Tübingen auf diesem Gebiet forschenden Wissenschaftler ist also eindeutig: Es muss ein Weg gefunden werden, durch den das Immunsystem den Tumor bemerkt und gegen ihn vorgehen kann. Dabei arbeiten die Forscher momentan an zwei verschiedenen Lösungen. Zum einen wird versucht, bereits die Bildung des TGF-Beta auf dem Weg der »RNA (Ribonukleinsäure/acid)-Interferenz« auszuschalten. Dabei wird eine künstliche Gensequenz in die Zelle eingeführt. Sie verhindert, dass die genetische Information zur Bildung des TGF-Beta-Moleküls umgesetzt wird. Michael Weller: »Die RNA-Interferenz ist aber eine komplexe Tech-

nologie, deren Anwendung bei Patienten noch in der Entwicklung steckt.«

Die zweite Methode, das TGF-Beta unschädlich zu machen, ist dafür zu sorgen, dass sich die Immunzellen dadurch nicht mehr von ihrer Arbeit abhalten lassen. Und eben das ist in Tübingen – wenn auch nur im Tierversuch mit Mäusen – bereits gelungen. »SD-208« heißt der Prototyp eines in den USA entwickelten Wirkstoffs, der zwar die Bildung des Eiweißes nicht stoppt, aber bewirkt, dass sich die Immunzelle dadurch nicht stören lässt.

Impfung als Chance?

Eine Heilung des Glioblastoms führt aus Michael Wellers Sicht nur über das Immunsystem: Durch die Impfung mit eigenen Tumorzellen außerhalb des Gehirns und direkt unter die Haut, könne die körpereigene Abwehr möglicherweise auf den Tumor aufmerksam gemacht werden, um diesem schließlich direkt im Gehirn den Garaus zu machen. Michael Weller: »Im Impfen liegt eine große Chance, wenn es jemals Heilung geben sollte.« Impfversuche mit Mäusen laufen in Tübingen bereits . . . FÖR

Computer ergänzen Kreide und Wandtafel

E-Learning erleichtert das Mathematikstudium für Informatiker

Nicht nur Mathematiker müssen sich in ihrem Studium mit Algebra und Analysis auseinandersetzen. Auch Informatiker, Bioinformatiker und Naturwissenschaftler müssen fleißig Mathe pauken. Noch vor einigen Jahren mussten sich Informatikstudenten exakt denselben Stoff erarbeiten wie Studenten der Mathematik, weil es für sie keine speziellen Lehrveranstaltungen gab. Dabei waren einige Themen für das Informatikstudium gar nicht notwendig.

Maßgeschneiderte Programme

Aus diesem Grund beschlossen die Tübinger Professoren Wolfgang Küchlin vom Wilhelm-Schickard-Institut für Informatik und Manfred Wolff vom Mathematischen Institut, die Lehre in der Mathematik speziell an die Bedürfnisse der Informatiker anzupassen. Gemeinsam mit Prof. Peter Hauck, ebenfalls vom Wilhelm-Schickard-Institut, und Prof. Dietmar Kaletta vom Zentrum für Datenverarbeitung entwickelten sie ein maßgeschneidertes multimediales E-Learning-Programm. Das Projekt MIN – »Multimediale Module für Mathematik in Informatik und Naturwissenschaften« – besteht aus traditionellen Vorlesungen sowie drei multimedialen Kompo-

nenten, die im Internet abrufbar sind. Unter <http://min.informatik.uni-tuebingen.de> können die Module aufgerufen und zum Selbststudium genutzt werden.

Der Tübinger Internet Multimedia Server (*timms*), der am Zentrum für Datenverarbeitung entwickelt wurde, stellt für das MIN-Projekt recherchierbare Videoaufzeichnungen der vollständigen Mathematik-Vorlesungen I, II und III bereit. Damit können entweder gesamte oder auch nur Teile von Lehrveranstaltungen »nachgehört« werden. »Mit *timms* kann man nicht nur vollständig, sondern auch nachhaltig arbeiten«, betont Dietmar Kaletta. »Gerade wenn man eine oder mehrere Vorlesungen verpasst hat, ist dieser Dienst ideal. Aber auch für allein erziehende Mütter, die viel zu Hause arbeiten oder für ausländische Studenten, die in der Vorlesung selbst nicht jedes Wort verstanden haben, ist *timms* eine große Hilfe.« Einen weiteren Vorteil bieten auch das vorlesungsbegleitende Lehrbuch und der Schlagwortindex der Internet-Vorlesungen. Damit können Studenten gezielt nach bestimmten Themen suchen, die sie vertiefen möchten. Bei der Umsetzung der Lerninhalte helfen interaktive Werkzeuge und Visualisierungen. Mit-

hilfe dieser Java-Applikationen oder *Applets* können Studenten Aufgaben aus den Bereichen der Analysis, der linearen Algebra, der diskreten Mathematik und der Logik lösen und grafisch darstellen. Im Unterschied zu anderen im Internet verfügbaren Illustrationen, bei denen häufig nur vorgefertigte Beispiele dargestellt werden können, besteht bei den MIN-Applets die Möglichkeit, auch eigene Eingaben zu machen, die an die jeweilige Aufgabe angepasst sind.

Mehr bestandene Prüfungen

Doch wie steht es mit dem Lerneffekt, der mit dem Projekt erzielt wird? E-Learning-Programme und Fernstudien werden häufig aufgrund fehlender didaktischer und pädagogischer Methodik kritisiert. Peter Hauck und Wolfgang Küchlin betonen denn auch, dass das multimediale Lernen im Internet Präsenzveranstaltungen wie Vorlesungen oder Arbeitsgruppen keinesfalls ersetzen könne. Vielmehr sei es eine wertvolle Ergänzung zum Studium. Konkrete Lehrevaluationen gibt es zum Projekt bislang nicht. Doch Peter Hauck erklärt, dass sich seit der Einführung von MIN vor drei Jahren deutliche Lernerfolge bei den Studierenden abzeichnen: »Die Durchfallquoten bei den Informatikern sind geringer, und die Leute machen ihre Prüfungen auch früher.« Auch die Nutzerzahlen sprechen für den Erfolg: »Allein im Jahr 2005 hatten wir mehr als 420 000 *timms*-Nutzungen«, erklärt Dietmar Kaletta. »Vor allem auch die Mathematik-Vorlesungen werden sehr häufig aufgerufen.« Die Professoren freuen sich über das rege Interesse, das ihrem Projekt entgegengebracht wird, denn der Aufwand für ein solches E-Learning-Programm ist enorm. »Eine ganze Diplomarbeit besteht manchmal gerade aus einer animierten impliziten Funktion«, erklärt Wolfgang Küchlin. »Das heißt, es dauert zum Teil sechs Monate, bis eine Animation fertig ist.« Dennoch sind sich alle Beteiligten einig, dass sich der Aufwand lohnt. Denn für viele Studierende ist die Erstellung von *Applets* auch die erste Gelegenheit, etwas Größeres zu programmieren und sich so auf ihre spätere Tätigkeit als Informatiker vorzubereiten. CL



Eine gute Ergänzung zum Studium: Lehrprogramme, die über Kabel und Computer zu den Studenten kommen.

Foto: K. Weber

Comeback auf internationalem Parkett

Tübinger Nachwuchsjuristen vertreten Universität bei Schiedsgerichtswettbewerb



Konzentrierte Spannung: Jean-Christophe Barth-Coullaré und die angereisten Freiburger Nachwuchsjuristen Britta Tilgner, Carl-Wendelin Neubert und Natalie Schober (von links) proben für den Wettbewerb in Hongkong.

Foto: K. Weber

Der Abend senkt sich über Tübingen, in der Neuen Aula herrscht Stille. Nur aus einem Raum dringen englische Wortfetzen bis auf den Flur, Paragraphen über Paragraphen werden zitiert. Drinnen herrscht konzentrierte Spannung, die Stifte der Beobachter flitzen über das Papier. Im Zentrum des Raums sitzen sich Tübinger und Freiburger Nachwuchsjuristen gegenüber, die für ihre Teilnahme am »Willem C. Vis East Arbitration Moot« proben. Zum ersten Mal seit zehn Jahren stellt die Juristische Fakultät wieder eine Mannschaft für diesen internationalen Schiedsgerichtswettbewerb, der im April in Hongkong und Wien ausgetragen wird – ein Erfolg, der allein auf die Initiative einiger Tübinger Jurastudenten zurückgeht. Sie haben Sponsoring, Flug und Unterbringung selbstständig organisiert, zudem Prof. Dr. Dennis Solomon von der Juristischen Fakultät sowie den Stuttgarter Rechtsanwalt Dr. Roderich Thümmel als *Coaches* gewinnen können.

Schadensersatz in Millionenhöhe

Wie auch die anderen 160 Teams aus über 50 Ländern hat es das Tübinger Team – bestehend aus Cornelia Maria Schmitt, Constantin Storz sowie Jean-Christophe Barth-Coullaré – im Wettbewerb mit demselben fiktiven Fall zu tun: Eine Druckerei hat einen großen Auftrag an Land gezogen, sie soll für einen Süßwarenhersteller Schokoladenpapier bedrucken. Alles scheint perfekt, ein Drucker wird eigens für die neue Produktionsmethode gekauft. Doch dann der Reifall: Der Drucker funktioniert nicht, er zerfällt die Folie. Sämtliche Reparaturversuche schlagen

fehl, der Schokoladenfabrikant zieht seinen Auftrag zurück. Die Druckerei fordert daraufhin vom Drucker-Lieferanten Schadensersatz in Millionenhöhe. Da sich die beiden Parteien nicht einigen können, ziehen sie vor ein institutionelles Schiedsgericht – ein hierzulande ungewöhnlicher Schritt.

Kernprobleme des UN-Kaufrechts

Wie ein solcher Rechtsstreit verlaufen kann, simulieren das Tübinger und das Freiburger Team bei ihrer Generalprobe (engl. *Mock Trial*) unter den strengen Augen des Schiedsgerichtsobmanns Dennis Solomon und seiner Beisitzerinnen Rechtsanwältin Claudia Krapf und Rechtsanwältin Christine Gack. Dabei ergreifen zunächst die Freiburger Jurastudenten Natalie Schober und Carl-Wendelin Neubert das Wort für den Beklagten. In fließendem Englisch trägt die Beklagtenseite ihre Argumente auf der Basis des Verfahrensrechts der »Chicago International Dispute Resolution Association (CIDRA-Rules)« vor. Allerdings bleibt ihr dabei nicht viel Zeit: Innerhalb von zehn Minuten muss sie ihren Standpunkt klar gemacht haben, dann bringen der Tübinger Jean-Christophe Barth-Coullaré und die Freiburgerin Britta Tilgner als Vertreter des Klägers ihre Argumente vor und versuchen gleichzeitig, die Punkte der Gegenseite zu entkräften. Wie sich schnell herausstellt, geht es dabei um Kernprobleme des auch in Deutschland geltenden UN-Kaufrechts. Da Verjährungsfragen in diesem Abkommen nicht geregelt sind, streiten Kläger (engl. *Claimant*) und Beklagter (engl. *Respondent*) sowohl um Schadensersatzan-

sprüche als auch um die Verjährungsfrist des Güterkaufs.

Bereits im Oktober 2005 hatte der prestigereiche englischsprachige Schiedsgerichtswettbewerb mit der Bekanntgabe des Falls begonnen. Jede der Mannschaften, darunter auch das Tübinger Team, musste zunächst einen 50 Seiten langen, englischsprachigen Klägerschriftsatz ausarbeiten. »Da haben wir einige Nachtschichten eingelegt«, schmunzelt Jean-Christophe Barth-Coullaré. Doch damit nicht genug: Jede Mannschaft bekam danach den Klägerschriftsatz eines anderen Teams zugesandt und musste auf dieser Grundlage einen Beklagterschriftsatz verfassen. Nach diesem schriftlichen Schlagabtausch fliegt das dreiköpfige Tübinger Team im April nun zur mündlichen Verhandlung nach Hongkong. Sie wird dort je zweimal als *Claimant* und *Respondent* auftreten. Aus eigener Kraft organisierte das Tübinger Team seine Teilnahme. Aber lohnt sich der Aufwand? Schließlich gibt es für den Sieger des Schiedsgerichtswettbewerbs keinen Sachpreis, sondern lediglich eine Ehrung für die beste Mannschaft in den mündlichen Verhandlungen (*Frédéric Eisemann Award*). Und trotzdem kämpfen die angehenden Juristen um mehr als nur um den Sieg: Sie wollen dazu beitragen, »das Schiedsgerichtsrecht auch hier in Württemberg hoffähig zu machen«, betont Jean-Christophe Barth-Coullaré. JES

Weitere Informationen:
www.jura.uni-tuebingen.de/vismootcourt

Wirtschaftsriese bietet Berufsperspektiven

China boomt und mit ihm die Tübinger Sinologie

Der Seminarraum platzt aus allen Nähten. Wer keinen Stuhl mehr ergattern konnte, muss eben mit der Fensterbank vorlieb nehmen. Die Sinologie ist an der Universität Tübingen gefragter denn je: Innerhalb von fünf Jahren hat sich die Zahl der Studierenden in diesem Fach mehr als verdoppelt. Waren es im Wintersemester 2001/2002 noch 94 Immatrikulierte insgesamt, so hatten sich im vergangenen Wintersemester bereits 202 Personen eingeschrieben. Aber woher kommt dieses plötzliche Interesse?

Die Lehrenden am Tübinger Sinologischen Seminar hatten zu ihrer Zeit recht unterschiedliche Beweggründe, sich für das damals noch eher exotische Studienfach zu entscheiden: »In China, so dachte ich, geht einem die Geschichte nicht aus, da hat man immer noch was vor sich«, erklärt Prof. Achim Mittag. Während Prof. Hans Ulrich Vogel über einen Freund auf den Studiengang aufmerksam wurde, geriet Peter Kuhfus über sein politisches Interesse an chinesischesowjetischen Beziehungen in den »Interessensog« der Sinologie. Für Prof. Gunter Schubert war es hingegen die »Flucht aus der Enge deutscher Wohnzimmer«, die ihn für drei Jahre nach Taiwan führte. Der eine oder andere Aspekt dürfte sicherlich auch bei den heutigen Studienanfängern eine Rolle gespielt haben.

Interesse an Globalisierung

Den aktuellen Ansturm auf die Sinologie erklären die Professoren jedoch mit der Entwicklung Chinas zum Wirtschaftsgiganten, der zunehmend attraktive Berufs- und Verdienstmöglichkeiten bietet. Aber: »China ist auch ein Land, das man verstehen muss, um ein Stück weit der Globalisierungslogik auf die Spur zu kommen«, ergänzt Schubert. Er unterstützt damit Mittags These, der zufolge das Bewusstsein für Globalisierungsprozesse heute oftmals eine Rolle bei der Studienwahl spielt. Und die Sinologie sei ein Weg, Probleme des kulturellen Selbstverständnisses zu bewältigen, indem man Grenzen der eigenen Kultur überschreite, meint Schubert.

»Ein ganz weltlicher Grund für den derzeitigen Sinologie-Boom«, fügt Kuhfus noch



Hoffnung auf attraktive Jobs: Zu Beginn des Wintersemesters 2005/2006 wurden die Stühle knapp im Sinologischen Seminar.

hinzu, »ist wohl auch ganz einfach, dass der wirtschaftliche Aufstieg Chinas zufällig einhergeht mit der Einführung des Bachelor-Studiengangs (BA) in der Tübinger Sinologie im Jahr 2002 – denn der BA bietet Menschen, die schnell ins Berufsleben wollen, eine überschaubare Studienperspektive. Viele studieren Sinologie im Hauptfach und Wirtschaft als Nebenfach. Da die Sinologie bislang keine Zulassungsbeschränkung hat, kommen auch Leute, die keine besonders guten Schulnoten haben, um über diesen Weg trotzdem an attraktive Jobs zu gelangen.«

Auslandsaufenthalt verpflichtend

Der BA-Studiengang dauert sechs Semester. Sofern die Abschlussnote dann besser als 2,5 ist, können die Studierenden noch den Master anhängen. Insgesamt, berichten die Dozenten, hätten sie sehr gute Erfahrungen mit dem Bachelor gemacht. Kritik von außen, etwa dass die starke Verschulung wenig Raum für Lebenserfahrung lasse und Individualisierungseffekte fördere, können die Angehörigen des Seminars nicht teilen. Stattdessen beobachten sie eher wachsende

Kooperationsbereitschaft unter den Studierenden. »Und ausreichend Lebenserfahrung machen sie spätestens dann, wenn sie für ein Auslandssemester nach China gehen«, meint Vogel.

Ein Aufenthalt am »European Center for Chinese Studies« (ECCS) an der Beida-Universität in Peking wird bereits seit 2001 angeboten und soll zukünftig verpflichtend sein. Auch in der Trennung von Bachelor und Master sehen die Wissenschaftler überwiegend Vorteile: Die Standardisierung des Lehrangebots sorgt für eine solide und kohärente »Grundausbildung«. Im Master seien dann fast ausschließlich Studierende anzutreffen, die schon vorher gute Leistungen erbracht und zudem ein genuines Interesse an der Wissenschaft entwickelt hätten. Das wirke sich positiv auf die wissenschaftliche Arbeit am Institut aus und trage letztlich zur Profilierung seiner Forschung bei. Bei aller Freude über den Boom in ihrem Fach wollen die Dozenten weiter daran arbeiten, das positive Image der Tübinger Sinologie zu stärken, damit der Studiengang zukünftig auch konjunktur- und politikunabhängig Zulauf hat. ZEL

Foto: K. Weber

Von Marken und Menschen

Tübinger Forschungsprojekt zur Kultur der Outlet-Stadt Metzingen

Die Menschenmassen, die sich am Wochenende durch die Straßen schieben, pilgern hier nicht zu einer berühmten Kathedrale, sondern zu Konsumtempeln. Markenhungrig fallen sie über Regale und Kleiderständer her. Wie lebt es sich von und mit den Schnäppchenjägern, die fast jeden Tag aufs Neue die Stadt Metzingen bevölkern? 32 Studierende des Tübinger Ludwig-Uhland-Instituts für Empirische Kulturwissenschaft (LUI) wollten das genauer wissen. Unter der Leitung von Prof. Reinhard Johler untersuchen sie seit Herbst vergangenen Jahres, wie sich die Kultur der schwäbischen Kleinstadt durch die Fabrikverkäufe verändert hat.

Im Mittelpunkt des dreisemestrigen Forschungsprojektes »Metzingen™« stehen die Wechselwirkungen zwischen Stadt- und Konsumkultur. »Um an aussagekräftige Daten zu gelangen, mussten wir den Elfenbeinturm der Universität natürlich verlassen und sind raus gegangen ins Feld. Wir arbeiten schon von Anfang an eng mit der Stadt Metzingen zusammen«, erklärt Johler.

Heimatgefühl und Outlet-Kultur?

Die Forschungsgruppe hat im vergangenen Wintersemester Zeitungsartikel ausgewertet, Beobachtungen in der Stadt durchgeführt und verschiedene Teilnehmer des Outlet-Rummels interviewt. Dazu haben die Studierenden Kunden gefragt, warum sie in Metzingen einkaufen und welchen Eindruck sie von der Stadt haben. Aber auch Angestellte äußerten sich über ihren Arbeitsalltag. Die Betreiber der Boss-Outlets kamen ebenfalls zu Wort, um zum Beispiel Einblicke in das Selbst- und Fremdbild des Unternehmens zu erhalten. Die Firma hat in Metzingen ihren traditionellen Unternehmenssitz und etablierte den ersten Fabrikverkauf in der Stadt. Erst später haben sich weitere Outlets um Boss herum angesiedelt.

Schließlich gaben Einwohner Auskunft darüber, wie sie als Metzinger Bürger die Veränderungen erleben und inwieweit es ihnen möglich ist, sich dennoch oder gerade durch die Shopping-Zentren mit der Stadt zu identifizieren. Hier stellten die jungen Forscher fest, dass ein Teil der Metzinger die Fabrikverkäufe durchaus in ihr Heimatgefühl mit

einbindet und manchmal sogar stolz auf die Einkaufsmöglichkeiten ist, während andere bis heute die Outlet-Kultur nicht in ihre persönliche Identitätsfindung als »Metzinger« mit einbeziehen. Eine weitere Bevölkerungsgruppe sieht das Ganze mit gemischten Gefühlen: zwar sind diese Menschen froh, dass durch die ansässigen Marken Geld in die Stadt fließt, leiden aber dennoch unter der Verkehrsbelastung und dem ständigen Andrang.

Weiter interessierte die jungen Wissenschaftler, wie sich das Stadtbild durch die

strierten. Heute überrage nun das Outlet-Turmhaus die Stadtsilhouette und repräsentiere damit die aktuelle Macht des Konsums. Die zahlreichen Facetten des Kaufens, Lebens und Arbeitens in der schwäbischen Outlet-Metropole werden zum Abschluss des Projekts im Juli 2006 in einer Ausstellung in Metzingen gezeigt, die das LUI mit Unterstützung der Stadt organisiert. Zur gleichen Zeit soll auch ein Katalog erscheinen, in dem die Forschungsergebnisse und die Erlebnisse der Forscher bei ihren Untersuchungen in Metzingen zusammengetragen sind.



Das neue im Oktober 2005 fertiggestellte Outlet-Areal am Lindenplatz dient als Scharnier, um die Konsumenten auch in die Metzinger Innenstadt zu locken.

Markenarchitektur verändert hat. Ihre These: Die verschiedenen Turmbauten der Stadt etwa zeigen deutlich die Verschiebung der »Macht« im Laufe der Zeit. Während es im Zeitalter des Glaubens noch der Turm der Martinskirche gewesen sei, der das Stadtbild prägte, fielen später zuerst die Fabrik-schornsteine ins Auge, die im Zuge der Industrialisierung gebaut worden waren und damit die neue Macht der Industrie demon-

Das Metzinger Forschungsprojekt bedeutet für jeden Seminarteilnehmer einen weitaus höheren Zeitaufwand als in anderen Seminaren üblich. »Aber es lohnt sich«, meint ein Teilnehmer, »denn hier sammelt man bereits während des Studiums Erfahrung mit einem größer angelegten Forschungsprojekt und kann noch dazu am Ende Publikationen vorweisen – diese Chance bietet sich Studierenden fast nirgendwo sonst.« ZEL

Foto: Iimamura

Zerbrechliche Quallen und gläserne Sonnentierchen

Zwischen Wissenschaft und Kunst: Werke der Glasbläser Blaschka im Stadtmuseum



Fotos: Peter Neumann, Ammerbuch

Bei den Glasmodellen des Haarsterns, der Ohrenqualle und der Gliederwürmer (von links nach rechts) handelt es sich um so genannte Lampenarbeiten. Die Glasbläser Leopold und Rudolf Blaschka haben sie in Dresden um 1885 angefertigt. Auf der rechten Seite ist ein Sonnentierchen während der Teilung in 800-facher Vergrößerung zu sehen.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts begann eine Zeit großer Meeresexpeditionen, erste Meeresforschungsstationen wurden errichtet. Naturforscher entdeckten die große Vielfalt der Salzwassertiere und waren vom Lebensraum Meer fasziniert. »Wer die unterschiedlichen Baupläne aller Tiergruppen studieren will, kommt um das Meer gar nicht herum. Aus manchen Gruppen haben keine oder nur sehr wenige Vertreter das Land oder das Süßwasser besiedelt«, sagt Dr. Erich Weber, Leiter der Zoologischen Sammlung an der Universität Tübingen.

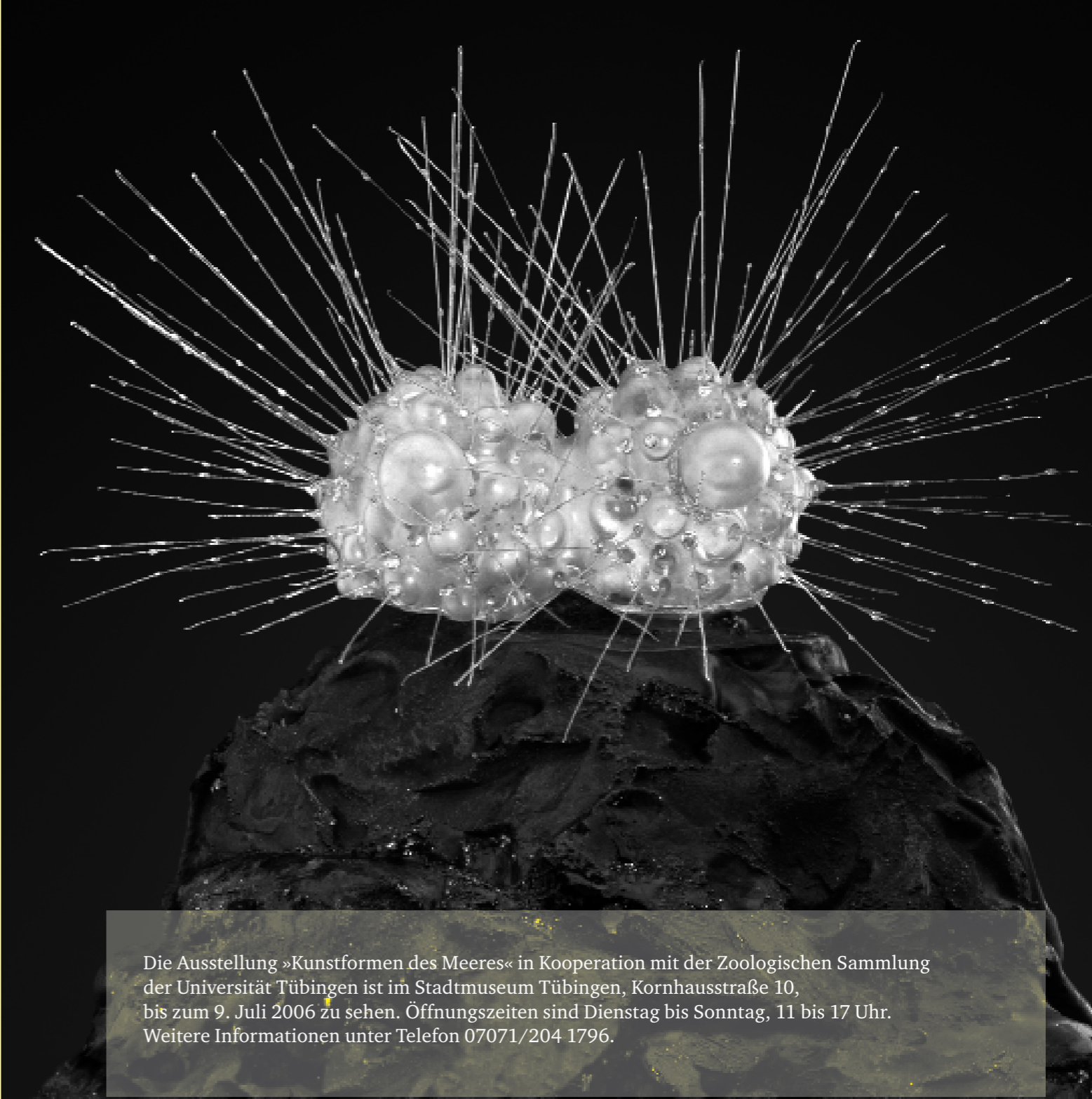
Doch Exkursionen ans Meer konnten die Studenten im 19. Jahrhundert nicht machen. Das mag ein Grund gewesen sein, warum die Universität zwischen 1880 und 1885 insgesamt 32 Glasmodelle von Quallen, Haarsternen, einzelligen Radiolarien, Sonnentierchen und anderen wirbellosen Meeresorganismen als Anschauungsmaterial für die Lehre anschaffte. Die naturgetreuen und äußerst kunstvoll gearbeiteten Modelle sind das Werk von Leopold Blaschka (1822–1895) und seinem Sohn Rudolf (1857–1939), Glasbläser aus Dresden. Die Tübinger Glasmodelle sind – bis auf ein stark beschädigtes Stück – vollzählig erhalten und werden zur Zeit, erweitert um

einige Stücke aus Rostock, im Stadtmuseum Tübingen ausgestellt. »Im 19. Jahrhundert wurde auch vermehrt die Entwicklung der Tiere von der Eizelle bis zum erwachsenen Organismus erforscht. Daher sind unter den Tübinger Modellen auch kleine Serien, etwa verschiedene Lebensstadien der Quallen mit Polyp und Meduse«, erklärt Meike Niepelt, Volontärin am Stadtmuseum und Organisatorin der Ausstellung.

Die Blaschkas waren offenbar weltweit die einzigen Glasbläser, die solche Modelle anfertigen konnten. »Leopold Blaschka hat in Böhmen zunächst Glasblumen als Schmuck hergestellt. Später bekam er Kontakt zu Professor Ludwig Reichenbach, dem Gründer des Botanischen Gartens in Dresden, und fertigte für ihn Modelle an sowie auch für private Auftraggeber«, erzählt die Ausstellungsorganisatorin. Die Blaschkas haben dann auch naturwissenschaftliche Studien betrieben und sich zahlreiche Spezialtechniken angeeignet. »Viele Modelle wurden in Einzelteilen angefertigt und dann zusammengesetzt. Papier oder Draht wurde eingearbeitet, das Glas angemalt, lackiert oder emailliert«, beschreibt Meike Niepelt den Erfindungsgeist und das Geschick der beiden Glasbläser. Sie verkauf-

ten ihre Modelle über Kataloge weltweit in verschiedene Länder. Von 1890 an stellten die Blaschkas exklusiv nur noch für die Harvard-Universität in Amerika Glasblumen her.

In Tübingen wurden die Tiermodelle der Blaschkas noch bis in die 1970er-Jahre in der Lehre eingesetzt. »Viele Meerestiere lassen sich nicht gut als Präparate konservieren«, erklärt der Zoologe Erich Weber. Auch wenn ein Modell immer eine Vereinfachung der Wirklichkeit sei, vermittelten die dreidimensionalen Glasmodelle doch immerhin einen Eindruck vom lebenden Tier, sagt er. Dann zogen die naturwissenschaftlichen Institute in die damals neu errichteten Gebäude auf der Morgenstelle. Vor dem Umzug der Zoologischen Sammlung dorthin ging allerdings das Geld aus. »Es wäre zu riskant, die zerbrechlichen Modelle für die Vorlesungen hin- und her zu transportieren. Und auf der Morgenstelle hat man an vernünftige Lagerräume in der Nähe der Hörsäle nicht gedacht«, sagt Weber. Doch immerhin haben nun nicht nur Biologiestudenten die Gelegenheit, sich im Stadtmuseum sowohl von den Meereslebewesen als auch von den Glasmodellen und der Kunstfertigkeit der Glasbläser im 19. Jahrhundert faszinieren zu lassen. JE



Die Ausstellung »Kunstformen des Meeres« in Kooperation mit der Zoologischen Sammlung der Universität Tübingen ist im Stadtmuseum Tübingen, Kornhausstraße 10, bis zum 9. Juli 2006 zu sehen. Öffnungszeiten sind Dienstag bis Sonntag, 11 bis 17 Uhr. Weitere Informationen unter Telefon 07071/204 1796.

Mit Körpersprache diskutieren

Tübinger Hochschulsportgruppe zeigt beim Sommerfest Capoeira

Ob Nordic Walking, Ultimate Frisbee oder Tai-bo: Immer wieder werden unbekannte Sportarten scheinbar über Nacht zu dem Sporttrend des Jahres. Auch eine alte Kampftanzsportart aus Brasilien kann sich seit neuestem dazuzählen: die *Capoeira*. Doch so richtig will sie nicht zu den anderen Trendsportarten passen, ist sie doch mehr als körperliche Bewegung zu Klängen brasilianischer Musik. Die *Capoeira* ist ein Stück

entwickelte sich die *Capoeira* zu einer Art Straßenkampftechnik, die vor allem in den Hafentädten Brasiliens von Banden, den sogenannten *Maltas*, angewandt wurde, um gegen rivalisierende *Maltas* oder die Obrigkeit gewappnet zu sein. Ab 1889 gab es sogar einen *Capoeira*-Paragraphen, der die Ausübung des Kampfsports mit Verbannung bestrafte und erst 1937 aufgehoben wurde. Heute ist die *Capoeira* weit über die brasiliani-

aus der Unterschicht Brasiliens neuen Mut und Kraft gibt. »Hier definiert man sich über *Capoeira*. Damit ist man jemand in der Gesellschaft, auch wenn man keine Bildung und keinen Job hat«, berichtet Ulrike Tiemann. Den Lebensmut und die Freude, die die *Capoeira* ausstrahlt, will Ulrike Tiemann auch ihren rund 60 Schülern vermitteln, die sie seit vier Jahren im Rahmen des Hochschulsports betreut. Wichtig ist ihr dabei nicht in erster Linie die perfekte Ausübung von Kampf- bewegungen im Rhythmus der Musik, sondern dass ihre Schüler lernen, über ihre eigenen Grenzen zu gehen. Man müsse, so meint sie, keine besonderen Voraussetzungen erfüllen, um *Capoeira* lernen zu können: »Es zählt nur der Wille und der Spaß an der Sache.« Und so wird einmal die Woche trainiert, wobei das Wort »Training« nicht so recht passen will. Denn hier treffen Menschen zusammen, die die gleiche Leidenschaft teilen. Das Spiel läuft dabei immer nach den gleichen Regeln ab: Alle Spieler bilden einen Sitzkreis, die *Roda*. Am Rande stehen vier Musiker, darunter auch Ulrike Tiemann, die die traditionellen Instrumente *Berimbau*, *Atabaque* und *Pandeiro* in den Händen halten. Wenn alle bereit sind, beginnt Ulrike Tiemann, rhythmisch mit einem Metallstab über die Eisenfedern des *Berimbau* zu streichen. Die anderen Musiker setzen mit ihren Instrumenten ein, und Ulrike fängt aus voller Kehle auf Portugiesisch zu singen an. Aus der *Roda* antworten ihr singend und klatschend die anderen Spieler. Als die Musik immer schneller und lauter wird, treten zwei Spieler in die *Roda*, geben einander kurz die Hand und fangen an, miteinander *Capoeira* zu spielen. Das Spiel wird sowohl von kämpferischen als auch akrobatischen Übungen bestimmt, bei denen einer der Spieler eine Offensivbewegung ausführt, auf die der andere spontan reagieren muss. Entscheidend ist dabei, dass keiner der beiden den anderen berührt. »*Capoeira* ist wie eine Diskussion mit Körpersprache«, erklärt Ulrike Tiemann. Und tatsächlich ist *Capoeira* mehr als nur eine Kampfkunst, blickt man in die Gesichter der im Kreis singenden Studenten: Die Lebensfreude Brasiliens lebt für die Zeit des Spiels auch in ihrem Lachen. JES



Foto: Schmidt

Capoeiristas der Hochschulgruppe in Aktion: Niemand darf seinen Gegenspieler verletzen.

Brasilien, leidenschaftlich und unergründlich und doch einladend und herausfordernd. Längst hat der neue Trend auch den Hochschulsport erreicht: Am 14. Juli treten die Tübinger *Capoeiristas* beim Sommerfest der Universität auf.

Sporttrend aus der Unterschicht

Belegt ist die Existenz der *Capoeira* nur zurück bis ins 18. Jahrhundert. In Legenden ist jedoch davon die Rede, dass sie durch die Vermischung verschiedenster afrikanischer Tänze und Kulte entstanden sei. Sie soll von den schwarzafrikanischen Sklaven in Brasilien praktiziert worden sein, um unauffällig für eventuelle Auseinandersetzungen mit den Sklavenhaltern zu trainieren. Später

schen Grenzen hinaus zu einem neuen Sporttrend geworden. Von Amsterdam über Paris bis Berlin wird nicht nur in Turnhallen, sondern auch vor Bahnhöfen, in Parks und auf der Straße *Capoeira* gespielt. Nur in Brasilien ist es bis heute nicht gelungen, alle Schichten in dieser Freizeitbeschäftigung zu vereinen, sie wird weiterhin nur in der Unterschicht praktiziert. Ulrike Tiemann, *Capoeira*-Trainerin des Hochschulsports in Tübingen, hat selbst 13 Jahre lang in Brasilien gelebt und weiß von der gesellschaftlichen Kluft, die ihren Sport noch immer kennzeichnet: »*Capoeira* hat in Brasilien einen schlechten Ruf. Wer *Capoeira* macht, ist ein Bandit, arbeitet nicht und taugt nichts.« Aber es gibt auch die andere Seite der *Capoeira*: Sie ist es, die den jungen Menschen

Das Grab als »Haus des Toten«

Ausstellung zu »Jenseitsvorstellungen und Ahnenkult der Etrusker« auf Schloss Hohentübingen

Die Etrusker hatten genaue Vorstellungen vom Leben nach dem Tod und pflegten gleichzeitig einen ausgeprägten Totenkult. Grabanlagen in Mittelitalien mit umfangreichen Grabbeigaben und großflächigen Wandgemälden belegen die Funktion des etruskischen Grabes als »Haus des Toten«. Grundrisse, Mobiliar und Dachformen der Grabkammern waren den etruskischen Wohnhäusern nachgebildet. Hier vereinte sich die Familie im Jenseits wieder, zugleich waren die Gräber auch Orte des Totenkults und einer ganz eigenen Totenverehrung. Das »Museum Schloss Hohentübingen« zeigt im Sommersemester 2006 erstmalig eine Ausstellung zu »Jenseitsvorstellungen und Ahnenkult der Etrusker«. Die Religion der Etrusker ist auch einer der Forschungsschwerpunkte der Tübinger Etruskologie, die inzwischen auf eine 50-jährige Tradition zurückblicken

kann. Gezeigt werden Urnen, Modelle von Grabanlagen, Grabausstattungen sowie Grabbeigaben aus verschiedenen Jahrhunderten. Die etruskische Kultur war von etwa 800 bis 100 v. Chr. eine Hochkultur, ihr Zentrum lag zwischen den Flüssen Arno und Tiber, im Dreieck der heutigen Städte Florenz, Perugia und Rom. Diese Kultur hat die spätere römische nachhaltig beeinflusst. Im 6. Jahrhundert v. Chr. wurde Rom sogar von einer etruskischen Königsdynastie aus Tarquinia regiert. Im 9. und 8. Jahrhundert v. Chr. bestatteten die Etrusker die Asche der Toten in Urnen, die einzeln in Hausform, meist aber als bikonisches Gefäß – die so genannte »Villanova-Urne« – gebildet waren. Sie dienten nicht nur als Behälter, sondern waren zugleich auch stilisiertes Abbild des Verstorbenen: Der Deckel wurde als Gesicht gestaltet, die Urne erhielt Arme und

Brüste. Anfangs wurden die Urnen in Einzelgräbern beigesetzt. Ab dem 7. Jahrhundert v. Chr. setzte sich dann die Kollektivbestattung von Familien in Hügelgräbern, den Tumuli, durch. Diese bestanden aus mehreren Grabkammern, in denen die Verstorbenen einer Generation gemeinsam bestattet wurden. Modelle von Grabanlagen aus verschiedenen Jahrhunderten, die eigens für die Ausstellung von Sönmez Alemdar, dem Restaurator des »Instituts für Klassische Archäologie«, angefertigt wurden, illustrieren die Weiterentwicklung der etruskischen Beerdigungsriten. Einzigartig sind die Grabmalereien der Etrusker. Im 6. und 5. Jahrhundert v. Chr. dominierten Tierdarstellungen sowie Abbildungen von Sportwettkämpfen, Tanzszenen oder Banketten, die als »Leichenspiele« zu Ehren des Verstorbenen zu verstehen sind. Diese eher heiteren Szenen verschwinden in der Folge. Der Verstorbene und seine Verdienste sowie die Bedeutung seiner Familie im öffentlichen Leben rücken in den Mittelpunkt der Darstellung. Dämonen spielen eine zentrale Rolle bei der so genannten Jenseitsreise des Verstorbenen. Es gab auf diesem in der etruskischen Vorstellung beschwerlichen und gefährlichen Weg bedrohliche wie auch hilfreiche Dämonen. Die Jenseitsreise gliederte sich in mehrere Etappen: Abschied von den Angehörigen, Reise, Ankunft und Empfang durch die Vorfahren. Auch diesen zentralen Aspekt der etruskischen Religion beschreibt die Tübinger Ausstellung anhand von Graburnen und Wandgemälden. Konzipiert und zusammengestellt wurde die Ausstellung von Prof. Friedhelm Prayon, Inhaber der einzigen Etruskologie-Profilur in Deutschland, und von Prof. Bettina v. Freytag Löringhoff als leitender Kustodin des »Museums Schloss Hohentübingen«. Die Originale stammen fast ausschließlich aus deutschen Beständen. Die Dokumentationen zu Originalen, Fotos und Modellen sind in den vergangenen Semestern von Tübinger Studierenden der Archäologie zusammengestellt worden. Audiovisuelle Präsentationen zu zwei bedeutenden etruskischen Grabanlagen, die im Rahmen von Magisterarbeiten hergestellt wurden, ergänzen die Ausstellung. Sie soll, allerdings mit weniger zahlreichen Originalen, auch in anderen Städten gezeigt werden. MvP



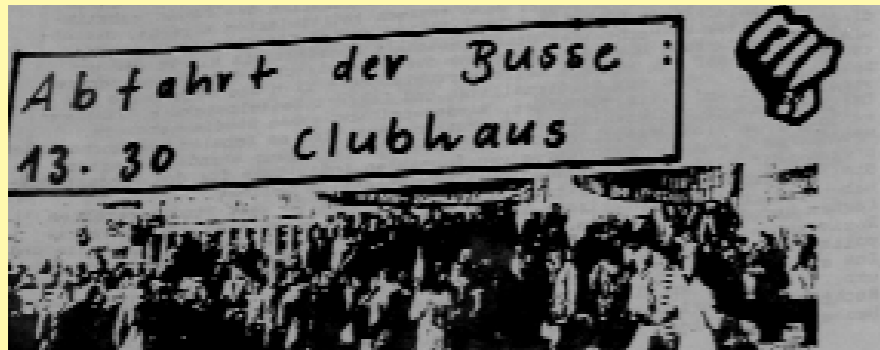
Foto: Württembergisches Landesmuseum Stuttgart, P. Frankenstein, H. Zwielsch

Die Ausstellung ist bis zum 17. September im Museum Schloss Hohentübingen zu sehen, Öffnungszeiten: Mi bis So 10-18 Uhr. Nähere Informationen: www.uni-tuebingen.de/museum-schloss/sonder.htm

Etruskische Kanope: Der Urnendeckel bekommt menschliche Züge, die Urne selbst Arme. Das Ganze ist in einem Thronstuhl niedergestellt – Zeichen einer Heroisierung des Verstorbenen.

Aber bitte mit Flugblatt!

Die Flugblattsammlung des Tübinger Universitätsarchivs wurde von 1967 bis 1998 angelegt. Sie ist ein Gradmesser für die Politisierung der Studentenschaft Ende des 20. Jahrhunderts. Jetzt warten die rund 60 000 Blätter frisch konserviert und restauriert auf das Interesse der wissenschaftlichen Forschung.



»Einen Finger kann man brechen, fünf Finger bilden eine Faust«: aus einem Flugblatt der »basisgruppe naturwissenschaften« vom 9. Oktober 1969.

Die 70er-Jahre: Mittagessen in der Mensa? Ja, – aber bitte mit Flugblatt! Als »Vorspeise« wird von rechts oder links, oft auch von beiden Seiten, ein Papier gereicht, eine Portion politische Parolen vorab, lieblos serviert. Zugreifen darf jeder, der sich in die Schlange vor dem Eingang zur Mensa Wilhelmstraße eingereiht hat. Das ist längst Geschichte. Heute lässt man sich den Linseneintopf ohne Tagespolitik schmecken, nimmt beim Essen nicht den Termin des nächsten »Teach-In« zur Kenntnis, sondern reflektiert die günstigsten Tarife für Studierende bei der xy-Versicherung auf dem Flugblatt, das längst Flyer heißt . . .

Geworben wurde zu Zeiten der Studentenbewegung ebenso. Aber auch das mit einer Portion gesellschaftspolitischem Engagement, wie in einem Flugblatt vom »Politischen Buchladen«, damals in der Nauklerstraße, zu lesen ist: »Zum Anfang des SS haben wir unser Sortiment beträchtlich erweitert. Bei uns findet man nicht nur relevante politische Literatur, wie die Werke von Marx/Engels/Lenin, Trotzki usw., sondern auch die Werke der Anarchisten«, wird dort stolz verkündet.

Als der Student Benno Ohnesorg am 2. Juni 1967 in Berlin erschossen wird, schwappt die studentische Protestwelle auch nach Tübingen. Sie nutzt Flugblätter als Sprachrohr der Hochschulgruppen und Mittel zur Politisierung der jungen Akademiker. Dass sich die Inhalte nicht immer mit Weltpolitik, sondern durchaus auch mit den lästigen Be-

gleiterscheinungen eines wissenschaftlichen Studiums beschäftigen konnten, zeigen die beiden folgenden Beispiele:

- > 10. Juli 1969: Die Versammlung der Historiker verabschiedet eine Resolution »mit überwältigender Mehrheit«, die unter anderem den Satz enthält: »Da Klausuren ein Intelligenz- und Leistungshindernis sind, dient ihre Verhinderung den studentischen Interessen.«
- > 9. Oktober 1969: Die »basisgruppe naturwissenschaften« gibt ein Flugblatt zum Laborplatzmangel heraus. Darin heißt es: »Die Funktion der Universität wird schon lange nicht mehr von den Interessen und Bedürfnissen der Studenten bestimmt, geschweige denn von denen der Gesellschaft. Geforscht wird, was den Profitinteressen des organisierten Kapitals dient. . . Kämpft nicht gegeneinander um die mangelnden Plätze, sondern solidarisiert euch untereinander!!!! Einen Finger kann man brechen. Fünf Finger bilden eine Faust.«

In diesen politisch bewegten Zeiten begann Dr. Volker Schäfer, der Leiter des Tübinger Universitätsarchivs, damit, sich einer in der damals geltenden Dienstordnung für die Archive der baden-württembergischen Universitäten vorgesehenen Aufgabe anzunehmen: 1967 fing er mit der systematischen Sammlung von Dokumenten an, die »zur Ergänzung, Erschließung und Benützung der Archivalien und zur Erforschung der Universitätsgeschichte erforderlich und dien-

lich sind« – zum Beispiel Flugblätter. »Eine wilde Vielfalt«, meint Dr. Johannes Michael Wischnath, der 1997 als Nachfolger von Schäfer die Flugblattsammlung in seine Obhut genommen hat.

Immer zwei Blätter auf einmal steckten die Sammler, vor allem studentische Hilfskräfte, ein: eines für die nach Herausgebern geordnete Sammlung wie zum Beispiel ASTA (»Allgemeiner Studentenausschuss«), RCDS (»Ring Christlich-Demokratischer Studenten«) oder SDS (»Sozialistischer Deutscher Studentenbund«), und das zweite für die nach Themen geordnete Sammlung. Dabei drehte es sich etwa um den Schah-Besuch in Deutschland, die Notstandsgesetzgebung, den Vietnamkrieg, Vorlesungsstörungen bei besonders unbeliebten Professoren oder das Attentat der Terrorgruppe »Schwarzer September« bei den Olympischen Spielen von München 1972.

Im Ton gereizt

Diese »thematische Serie« bildet den Kern der Sammlung. Sie wird ergänzt durch private Flugblattsammlungen, die Professoren und studentische Aktivisten – oft erst nach Jahren – dem Universitätsarchiv anvertrauen. Der Ton der Flugblätter war gereizt, der politische Feind wurde immer und überall vermutet: »Die absichtlich gezüchtete Hysterie vor allem der Springerpresse gegen die Baader-Meinhof-Bande und nun gegen arabische Terroristen soll die Bevölkerung für den Ausbau von Polizei, Bundesgrenzschutz und Geheimdienst empfänglich machen«, schreibt das »asta info« am 25. 9. 1972. Und der »Kommunistische Studentenverband« (KSV) lädt mit einem Forderungskatalog zu einem öffentlichen Meeting zu den Ereignissen von München ins Clubhaus ein: »Keine Militarisierung der Polizei! Sofortige Auflösung des Bundesgrenzschutzes! Kampf den reaktionären und faschistischen Organisationen an der Universität! Solidarität mit dem Kampf des palästinensischen Volkes gegen Imperialismus, Zionismus und arabische Reaktion!«

Mehr als 40 Regalmeter, rund 250 000 Blatt, kamen im Lauf von 31 Jahren zusammen. Ein Viertel davon, eben die »thematische



Da muss man einfach zugreifen: Flugblattverteilung vor der Mensa Wilhelmstraße.

Serie«, wurde jetzt im Rahmen des Landesrestaurierungsprogramms für 25 000 Euro konserviert und, wo nötig, restauriert: zehn Regalmeter Flugblätter, insgesamt 60 000 Stück. Sie lagern heute lose in hellgrauen Mappen, jedes einzelne mit einer Signatur versehen, im Archivkeller des Tübinger Bonatzbaus der Universitätsbibliothek. Ohne die Konservierung würde das einfache, stark holzhaltige Papier auf Dauer brüchig und die guten Stücke wären in absehbarer Zukunft nicht mehr zu benutzen.

Die Flugblattsammlung kann jederzeit im Lesesaal benutzt werden. Allerdings ist das wissenschaftliche Interesse daran »erstaunlich mäßig«, wie der Archivleiter bedauert. Mangelnde Bekanntheit kann nicht der Grund dafür sein, denn in dem Führer, den die deutschen Universitätsarchive 2000 zum Thema »Studentenproteste der 60er-Jahre« herausbrachten, wird auch auf die Tübinger Sammlung hingewiesen.

Immerhin waren die auf Papier festgehaltenen Meinungen einer stark politisierten Studentenschaft 1996 Thema einer Magister-



Typisches Flugblatt-Design der 70er-Jahre: Werbung des »Politischen Buchladens« in der Nauklerstraße.

arbeit im Fach Rhetorik. Aber: »Diese Zeit ist noch nicht von besonderem historischem Interesse«, erklärt Archivleiter Wischnath die sonstige allgemeine Zurückhaltung. Mit den Jahren hat sich die politische Bewegtheit der Studenten gelegt, die Flugblattwelle ebte ab, und der politische Protest verlagerte sich ab Mitte der 80er-Jahre stärker in Gruppen außerhalb der Universitäten wie zum Beispiel Bürgerinitiativen.

Statt politischer Parolen wurde den Studenten in der Mensa immer mehr Werbung zum Essen gereicht. Von da an sammelten die Archivare deutlich weniger Papiere, bis sie 1998, auch wegen der durch den Solidaripakt notwendigen Personalkürzungen, fast ganz damit aufhörten: »Nur gelegentlich bringe ich noch ein Flugblatt aus dem Clubhaus mit, aber systematisch gesammelt wird nicht mehr«, so Wischnath. Gabriele Förder

Tübingen, Cambridge und die Folgen des Ersten Weltkriegs

Eine Historikerin zeigt auf, warum sich die studentischen Mentalitäten in Deutschland und England unterschiedlich entwickelt haben

Elitäres Selbstbewusstsein und militärische Ideale gingen nicht nur bei den Tübinger Studenten Anfang des 20. Jahrhunderts eine explosive Mischung ein. Auch ihre Kommilitonen in Cambridge hielten es mehrheitlich für ihre Pflicht, für ihr Land in den Ersten Weltkrieg zu ziehen. Allerdings veränderte der Kriegsausgang das Selbst- und Weltbild der Engländer stark, viele deutsche Studenten hingegen blieben im alten Denken gefangen.

Warum verschrieben sich große Teile der deutschen Studentenschaft in den 1920er-Jahren einem aggressiven, sich rasch radikalierenden Nationalismus, Antisemitismus und Militarismus? In der Geschichtswissenschaft wurde dies lange mit dem Verweis auf die autoritären und illiberalen Traditionen des Kaiserreiches erklärt. Schon vor 1914, lautete das Argument, habe sich die deutsche Gesellschaft in dieser Hinsicht negativ von ihren westlichen Nachbarn unterschieden. Als Paradebeispiel für den wilhelminischen Militarismus etwa galten die deutschen Studentenverbindungen mit ihrem Kult um Mensur und Duell. Die britische Gesellschaft der Jahrhundertwende hingegen wurde trotz der zahlreichen Kolonialkriege, die sie führte, lange Zeit als ziviler, friedfertiger dargestellt. In dieses Bild schien es zu passen, dass sich die Studenten der alten englischen Universitäten nicht einem Fecht- und Kriegerkult widmeten, sondern ihre Freizeit mit *team sports* wie Rudern, Rugby, Fußball oder Cricket verbrachten.

Schaut man jedoch genauer hin und vergleicht Selbst- und Weltbilder deutscher und englischer Studenten vor und nach dem Ersten Weltkrieg, ergibt sich ein anderes Bild. Die Opposition von Fechten als »militarisierter« versus *team sport* als »ziviler« Freizeitbeschäftigung etwa lässt sich bei näherer Betrachtung nicht halten. Nicht nur wurde beiden Praktiken die Funktion zugeschrieben, »wahre Männer« beziehungsweise »real men« hervorzubringen, also männliche Charaktereigenschaften zu fördern. Auch die Definition dessen, was als »männlich« galt, war sehr ähnlich: Mut, Härte, (Selbst-)disziplin und die Bereitschaft zur Unterordnung unter die Gemeinschaft galten als Voraussetzung

für das Mann-Sein. Es war damit ein militärischer Tugend- und Wertekanon, der die Männlichkeitsideale englischer und deutscher Studenten prägte. Wer diesen Anforderungen entsprach, galt auf beiden Seiten als Vor- und Idealbild. Wer als »unmännlich« erschien, wurde hingegen aus der Gemeinschaft ausgegrenzt.

Militärische Fähigkeiten und »Wehrbereitschaft« nahmen im Wertekanon insbesondere der alten Collegeuniversitäten Oxford und Cambridge und der deutschen Studentenverbindungen, die in Tübingen eine ihrer Hochburgen hatten, einen hohen Stellenwert ein. In Cambridge strömten seit dem Burenkrieg (1899-1902) immer mehr Studenten in das »Cambridge University Officers'



Das Titelbild von Sonja Levsens Publikation zeigt eine Confexia der Akademischen Gesellschaft Stuttgartia (1898/99).

Training Corps«, um sich während des Studiums einer militärischen Ausbildung zu unterziehen. Der Anspruch, dass Cambridge eine Führungsrolle in der Nation einnehmen müsse, wurde nun immer häufiger auch auf den Bereich des Militärischen übertragen. 1909 wurden »*Military Studies*« als Prü-

fungsfach eingeführt, und immer wieder zirkulierte im Senat die Idee, Cambridger Studenten zu einer militärischen Ausbildung zu verpflichten.

Solche Überlegungen gab es in Tübingen nicht, da die Studenten der Wehrpflicht unterlagen und in der Regel vor ihrem Studium einen einjährigen Wehrdienst absolviert hatten. Gerade die Verbindungen, denen in Tübingen rund 60 Prozent der Studenten angehörten, ließen aber keinen Zweifel daran, dass auch sie den Anspruch, zukünftige »Führer des Volkes« zu sein, als eine militärische Verpflichtung verstanden. Wieder und wieder betonten sie in Reden, Liedern und Gedichten die Bereitschaft, ihr Leben dem Vaterland zu opfern. Auch der alltägliche Habitus der Tübinger Studenten nahm in dem Jahrzehnt vor 1914 immer deutlicher militärische Züge an. Disziplin und Unterordnung wurden gerade in den Verbindungen in bis dahin ungekanntem Maße betont.

Auch wenn es somit Unterschiede in der Form der Militarisation des Tübinger und Cambridger Studentenlebens gab, überwogen vor 1914 doch die Gemeinsamkeiten. 1914 meldete sich eine breite Mehrheit der Studenten beider Städte freiwillig zum Kriegsdienst und interpretierte dies als selbstverständliche Pflicht einer nationalen Elite.

Nach Kriegsende 1918 schlug die britische Studentenschaft hingegen einen ganz anderen Weg ein als die deutsche. In Cambridge wurde zwar in Gedenkgottesdiensten die militärische Leistung und Opferbereitschaft der Kriegsgeneration weiterhin idealisiert, als Aufgabe der Nachkriegsgeneration galt es nun jedoch, den Weg in eine friedliche Zukunft einzuschlagen. Eine Mehrheit der Studenten verschrieb sich nicht mehr militärischer Leistung und »Wehrbereitschaft«, sondern engagierte sich für das Ideal des Internationalismus, unterstützte den Völkerbund und kehrte dem »*Officers' Training Corps*« den Rücken zu.

Die Kriegsgeneration habe England zum Sieg verholfen und damit ihre Aufgabe erfüllt, hieß es. Nun gelte es, neuen Idealen zu folgen. Auch der *team sport* und das damit verbundene militärische Männlichkeitsideal verloren ihre dominante Position im Studen-



Sonja Levsen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Sonderforschungsbereich »Kriegserfahrungen. Krieg und Gesellschaft in der Neuzeit« an der Universität Tübingen. Der Artikel stellt einige Ergebnisse ihrer Dissertation vor, die kürzlich unter dem Titel »Elite, Männlichkeit und Krieg. Tübinger und Cambridger Studenten 1900-1929« bei Vandenhoeck und Ruprecht erschienen ist.

tenleben. Dazu trugen nicht zuletzt Kino und Auto bei, die Cambridge nach Kriegsende geradezu im Sturm eroberten. Das Gemeinschaftserlebnis im Ruderboot verlor angesichts der Verlockung, mit einer Kommilitonin Chaplin-Filme zu besuchen oder einen Ausflug nach London zu unternehmen, an Reiz. Die Freizeitgestaltung wurde individueller, und mit dem Bedeutungsverlust des Gemeinschaftslebens ging auch die Dominanz des alten Männlichkeitsideals zurück.

gefallenen Kommilitonen zu Ende zu führen. Die Verbindungen führten militärische Trainingsstunden für ihre Mitglieder ein, um ihre »Wehrhaftigkeit« zu fördern, und begründeten dies mit der Notwendigkeit, für einen zukünftigen Krieg gerüstet zu sein. Auch die innere Lage förderte diese verstärkte Militarisation: Auf Veranlassung der Landesregierung gründete sich Anfang 1919 ein Studentenbataillon, in das ein Großteil der Verbindungsstudenten eintrat.

Nachkriegsgeneration weitergegeben und durch die Bürgerkriegssituation und das Trauma der Niederlage radikalisiert. Auch nach Abflauen der inneren Unruhen dominierten militärisches Training, der alte Fecht- und ein neuer Sportboom, der ebenfalls mit militärischen Zielsetzungen begründet wurde, das Studentenleben. Die Studenten definierten sich als Soldaten auf Abruf, als nationale Elite, die Deutschland, auch mithilfe eines Krieges, zu neuer Größe



Während in Cambridge für die Studenten Männlichkeitsideale und Wehrbereitschaft nach dem Krieg in den Hintergrund traten, schlüpfen Tübinger Verbindungsstudenten immer wieder in die Soldatenrolle: hier die Gruppe »Igel« des Tübinger Studentenbataillons 1919 beim Einsatz gegen die Münchner Räterepublik.

Anders dagegen in Tübingen. Zum einen erschien angesichts der Niederlage die Mission der Kriegsgeneration nicht erfüllt. Die Nachkriegsstudenten bekannten sich in Gedenkrede und -feiern zu der Pflicht, in einem zukünftigen Krieg für Deutschlands »Befreiung« zu kämpfen und so den Kampf ihrer

Einsätze gegen die bayerische Räterepublik im März 1919 und gegen den Aufstand im Ruhrgebiet im Frühjahr 1920 führten dazu, dass die Studenten immer wieder in die Rolle von Soldaten schlüpfen. Der militärische Wertekanon, der die Vorkriegs- und Kriegsgeneration geprägt hatte, wurde so an die

führen werde. Auch wenn verschiedene Faktoren zu dieser Entwicklung beitrugen, war es doch vor allem die Erfahrung der Niederlage, die erklärt, warum sich das Verhältnis von elitärem Selbstbewusstsein und militärischen Idealen in Tübingen nach 1918 so ganz anders entwickelte als in Cambridge.

Als Reiseleiterin nach Florenz

Praxiserfahrung für Studentinnen der Kunstgeschichte

Florenz – das waren für 13 Kunstgeschichts-Studentinnen bis vor kurzem nur veraltete und verfärbte Dias aus ihrem Tübinger Institutsarchiv. Doch Dank der finanziellen Unterstützung des »Universitätsbunds Tübingen« konnten sie Anfang Januar auf einer Studienreise die Sehenswürdigkeiten der toskanischen Hauptstadt persönlich in Augenschein nehmen und wissenschaftlich erforschen. Dabei diskutierten die Studentinnen unter Leitung von Prof. Eva Mazur-Keblowska nicht nur über die Kunst in der Stadt, sondern auch, wie man diese rhetorisch am besten ans Publikum bringt.

Zuerst war es nur ein Wunsch: Die Teilnehmerinnen des Seminars »Kunst in Mittelitalien. Kunstgeschichte im Dienste der Touristik« wollten Florenz, das »italienische Athen«, für rund eine Woche zum Studienort machen, um dort die inhaltlichen Aspekte zu vertiefen. Sowohl das Kulturhistorische Institut als auch der Universitätsbund waren bereit, einen Teil der Finanzierung zu tragen. »Uns war es wichtig, dass die Exkursion für die Studenten finanzierbar bleibt«, erläutert Heribert Kneer, Geschäftsführer des Unibunds, warum seine Vereinigung der Gruppe finanziell unter die Arme griff.

Bereits im Vorfeld bereiteten sich die 13 Studentinnen auf das Unternehmen vor, indem sie spezielle Reiseliteratur studierten, sich Informationen zu Arten der Kunstvermittlung aneigneten und lernten, wie man als Reiseleiter agieren sollte. Damit sie in Florenz die Theorie in die Praxis umsetzen zu konn-

ten, konzipierte jede Studentin zudem eine eigene Führung durch Florenz.

Durch den engen Kontakt mit dem »Staatlich Italienischen Fremdenverkehrsverein« sowie mit dem Italienischen Kulturinstitut in Stuttgart schufen die Studentinnen im Vorfeld zugleich auch die Basis, damit sie in Florenz vor Sehenswürdigkeiten wie dem Dom Santa Maria del Fiore überhaupt in die Rolle der Reiseleiterin schlüpfen durften. »In Florenz sind sie nämlich sehr streng. Man braucht eine offizielle Genehmigung, um führen zu dürfen«, berichtet die Teilnehmerin Marie Stricker-Ernst nach ihrer Reise.

Nach der Simulation der Reiseleiterfunktion wurde noch unmittelbar vor den Sehenswürdigkeiten über den kunstgeschichtlichen Inhalt und die rhetorische Darbietung diskutiert. Prof. Mazur-Keblowska machte die Studentinnen auf so manche Schwierigkeit aufmerksam, mit der ein Reiseleiter konfrontiert wird, und lehrte sie Verfahrenstechniken anzuwenden, um die Reisegruppe zu motivieren.

Wie wichtig die Reise nach Florenz für die Studentinnen war, betont Marie Stricker-Ernst: »Dimensionen, Material, Situierung des Kunstwerks und vieles mehr lassen sich einfach nur in direkter Nähe dazu vollständig begreifen«. Zurück in Tübingen konnten die Studentinnen zudem das Bildarchiv des Kunsthistorischen Instituts um das für ihre Studienzwecke so dringend benötigte Bildmaterial erweitern und die verfärbten Dias gegen digitale Fotos austauschen. JES

Neu im Unibund

Michael Arndt, Bisingen
Jean-Christophe Barth, Tübingen
Förderkreis Botanischer Garten, Tübingen
Markus Cieslik, Tübingen
Dr. Heinz Drügh, Tübingen
Prof. Dr. Oliver Eibl, Kirchentellinsfurt
Prof. Dr. Drs. h.c. Horst Förster, Ammerbuch
Prof. Dr. Thomas Gasser, Tübingen
Dr. Almut Grenz, Wankheim
Michael Grünwaldt, Tübingen
Prof. Dr. Klaus Harter, Rottenburg
S.K.H. Friedrich Herzog von Württemberg, Friedrichshafen
Prof. Dr. Wolfgang Hirschberger, Villingen-Schwenningen
Rolf Kellner, Rottenburg
Prof. Dr. Oliver Kohlbacher, Tübingen
Mario Kost, Kirchentellinsfurt
Christian Gregor Landwehr, Tübingen
Prof. Dr. Jürgen Leonhardt, Tübingen
Dr. Mirella Lingorska-Grafe, Tübingen
Dr. Gerd Luippold, Nürtingen
Dr. Ulrike Mönnich-Lux, Tübingen
Jürgen Ott, Tübingen
Dr. Friedrich Panne, Reutlingen
Prof. Dr. Jochen Raecke, Tübingen
Peter Rempis, Tübingen
Harald Schindler, Stuttgart
Peter und Ursula Schleger, Kirchheim/Teck
Familie Dres. Doris und Hanns-Joachim Schmidt, Kirchheim/Teck
Albert Schnelle, Bremen
Bärbel Schroll-Bischof, Kirchentellinsfurt
Prof. Dr. Dennis Solomon, Kirchentellinsfurt
Reiner Theben, Tübingen
Prof. Dr. Bernhard Tschofen, Tübingen
Gräfin Gerlinde von Pfeil, Böblingen
Prof. Dr. Heinrich Weber, Kirchentellinsfurt
Dr. Heike Winhart, Tübingen
Maic Zaiser, Hannover

Wir trauern um

Prof. Dr. Alfons Auer, Tübingen
Dr. Hans Bach, Hayingen
Dr. Achim Battke, Altdorf
Gerhard Herrigel, Friedrichshafen
Dr. Max Höhnle, Stuttgart
Dr. Adolf Martin Kopp, Ludwigsburg
Prof. Dr. Manfred Korfmann, Tübingen
E. Kübler, Friedrichshafen
Prof. Dr. Wolfgang Leiner, Tübingen
Marianne Lorenz, Esslingen
Prof. Dr. Helmut Schäfer, Kusterdingen
Ehrensatorin Gertrud Schnürle, Stuttgart
Prof. Dr. Karl Wildermuth, Tübingen

Impressum

Attempto! ist die Zeitschrift der EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TÜBINGEN und der Vereinigung der Freunde der Universität Tübingen e. V. (Universitätsbund).

Sie wird herausgegeben vom Rektor der Universität und erscheint zweimal jährlich zu Semesterbeginn.

ISSN: 1436-6096.

attempto! im Internet:

www.uni-tuebingen.de/uni/qvo/

Redaktion: Michael Seifert (MS, verantwortlich), Janna Eberhardt (JE), Gabriele Förder (FÖR), Maximilian von Platen (MvP), unter Mitarbeit von Caroline Leibfritz (CL), Janine Zellner (ZEL) und Jennifer Schmidt (JES, Praktikantinnen)

Adresse: Wilhelmstr. 5, 72074 Tübingen,
Tel.: (07071) 29-76789,
Fax: (07071) 29-5566,
E-Mail: Michael.Seifert@uni-tuebingen.de

Redaktionsbeirat: Prof. Dr. Jürg Häusermann, Frido Hohberger, Prof. Dr. Herbert Klaeren, Prof. Dr. Joachim Knape, Dietmar Koch, Sigi Lehmann.
Layout: Barbara Kalb.
Konzept + Beratung: Silke Nalbach, Stuttgart.
Druck: LFC print+medien GmbH.
Anzeigen: Werbeagentur Günther J. Straub, BDW, 71229 Leonberg-Warmbronn.
Tel.: (07152) 48930
Auflage: 11 000 Exemplare.
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers und der Redaktion wieder. Textabdruck nur mit Zustimmung der Redaktion.
Bankverbindungen des Universitätsbundes: KSK Tübingen Nr. 110608, Deutsche Bank AG Tübingen Nr. 1208080000, Volksbank Tübingen Nr. 15818004.
Titelfoto: Katja Weber.

»38 Dinge« im Kleinen Senat



Geniale Erfindung von schwäbischem Tüftlergeist: die Eisenack'sche Konservendose.

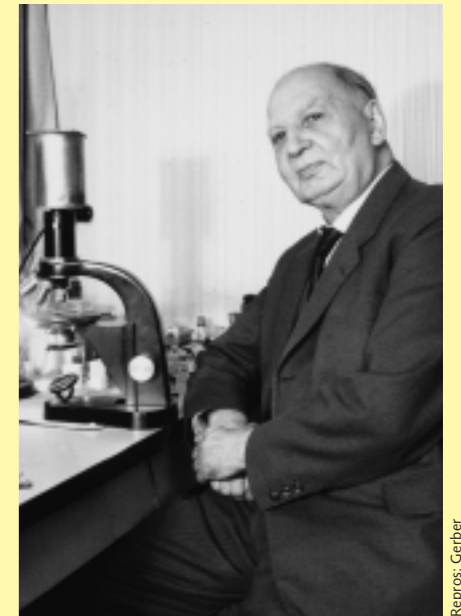
Die »Eisenack'sche Konservendose« ist eines der Exponate, die vom 18. bis 28. Mai 2006 in einer Ausstellung im Kleinen Senat zu sehen sein werden. Es handelt sich dabei um ein Mikroskop, das um eine normale Konservendose mit aufgesetzter Kamera ergänzt ist. Die Erfindung, die zwei technisch hoch entwickelte Geräte mittels schwäbischen Tüftlergeists zu einem hoch effizienten Forschungsinstrument kombiniert, stammt von Alfred Eisenack (1891-1982), der langjähriger Lehrstuhlinhaber am Institut für Geologie und Paläontologie war: Der Apparat ist legendär, denn er lieferte fotografische Aufnahmen von hohem internationalen Standard.

Geräte dieser Art, aber auch Präparate und Kunstgegenstände, also – in der klassisch museologischen Terminologie – *Arteficialia* und *Naturalia*, zeigt die Ausstellung »38 Dinge. Schätze aus den natur- und kulturwissenschaftlichen Sammlungen der Universität«. Die Ausstellung versteht sich als eine Art *preview* eines GesamtMuseums der Universität, das in den nächsten Jahren, basierend auf den bewährten Sammlungseinrichtungen, sukzessive aufgebaut werden soll. Gedacht ist an ein Museum der Wissenskommunikation, das insbesondere den Dialog von Natur- und Kulturwissenschaften befördern soll. Die geplante Ausstellung

ist eingebettet in die Ringvorlesung »Ein Museum der Universität«, die über Positionen und Perspektiven von Universitätsmuseen informieren will. In dieser Vorlesung wird über die Präsentation der Tübinger Sammlungen ebenso nachgedacht wie allgemein über Strategien des Zeigens, Vermittelns und Veranschaulichens. Gottfried Korff

Die Ausstellung »38 Dinge. Schätze aus den natur- und kulturwissenschaftlichen Sammlungen der Universität« ist zu sehen vom 19. bis 28. Mai, täglich von 10 bis 20 Uhr im Kleinen Senat, Neue Aula, Wilhelmstr. 7. Zu der Ausstellung erscheint ein Katalog.

Die Ringvorlesung im Studium Generale »Ein Museum der Universität. Positionen und Perspektiven« findet ab 2. Mai jeweils dienstags 20.15 Uhr in Hörsaal 21, Kupferbau statt.



Alfred Eisenack (1891-1982), Professor für Geologie und Paläontologie.

Repros: Gerber

**Wie erfolgreich eine Idee ist, zeigt sich am Markt.
Oderschon am richtigen Standort.**

KTTR
Technologiepark Tübingen-Reutlingen

Neue Technologien finden an unseren Standorten in Tübingen und Reutlingen ein herausragendes unternehmerisches Netzwerk, um aus Ideen marktfähige Produkte zu machen. Und unsere Parkführung garantiert, dass Sie sich jederzeit auf wesentliche Konventionen konzentrieren können!

Technologiepark Tübingen-Reutlingen GmbH, Götthard-Kinder-Str. 6, 72070 Reutlingen, Tel. 07141 90899-0 www.kttr-grub.de