

Egbert Nickel

Seminare als Formen selbstbestimmten Lernens

Ein Werkstattbericht¹

*"Lehren heißt nicht ein Faß füllen, sondern eine Flamme entzünden."
(Heraklit)²*

I. Das traditionelle Seminar - Anspruch und Wirklichkeit

Für die wissenschaftliche Lehre an einer Universität haben sich im Zuge einer langen Entwicklung typische Formen des Lehrens und Lernens herausgebildet. Dominant ist nach wie vor die *Vorlesung*, in der - jedenfalls idealtypisch - ein Hochschullehrer oder eine Hochschullehrerin³ bestimmte Themen und Probleme zur Sprache bringt, Hypothesen, Erklärungen, Lösungsvorschläge, Argumentationsketten und -methoden analysiert und die eigene Sicht und Auffassung vorträgt und begründet. Im Semesteralltag dient die Vorlesung vor allem der Vermittlung desjenigen Stoffs, der nach den Regelungen der jeweiligen Studien- und Prüfungsordnung wissens- und prüfungsrelevant ist. Die Verantwortung für den Inhalt der Vorlesung, insbesondere für die Auswahl und Gewichtung der Themen, für die vorgetragenen methodischen und sachlichen Erklärungs- oder Lösungsgesichtspunkte, aber auch für die sprachliche und didaktische Ausformung der Vorlesung trägt nahezu allein der Hochschullehrer. Seiner Monopolstellung bei der Gestaltung der Vorlesung entspricht eine ebenso starke Abhängigkeit der Studierenden in ihrem Lernprozeß. Der Vortrag des Hochschullehrers kommt bei ihnen als dasjenige an,

1 Gewidmet *Adalbert Podlech*, dem Kollegen und Freund, der die Universität immer als den Ort verstanden hat, an dem die Forschungsarbeit an neuen Erkenntnissen und Methoden zu verbinden ist mit der zugleich systematischen und kritischen Verarbeitung in der wissenschaftlichen Lehre und im wissenschaftlichen Studium.

2 Zitiert nach *Wagemann, Carl-Hellmut*, Briefe über Hochschulunterricht, Weinheim 1991, S. 189 (lesenswert).

3 Gemäß den berechtigten Forderungen der Frauenforschung müßten auch im folgenden die Begriffe Hochschullehrerin (Professorin) - Hochschullehrer (Professor) parallel benutzt werden, zumal die Repräsentation von Wissenschaftlerinnen in diesem Beruf nach wie vor schwach ist. Ich werde jedoch aus zwei Gründen anders verfahren. Zum einen habe ich die Erfahrungen, von denen ich berichte, als männliches Mitglied des Lehrkörpers gewonnen. Zum anderen vermute ich, daß ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis in Fachbereichen und Fakultäten eher durch eine gezielte Nachwuchsförderung und Berufungspolitik als durch sprachliche Gleichstellungen zu erreichen sein wird, die auch ermüdend wirken können.

Anelle: Egbert Nickel / Alexander Popowatz / Bernhard Schlink (Hrsg.):
Die Freiheit und die Macht - Wissenschaft im Ernstfall
Festschrift für Adalbert Podlech. Nomos Verlagsges. Baden-Baden. 1999

was aufgefaßt, nachvollzogen, eingeordnet werden und eigene Fragen und Überlegungen anstoßen soll. Der Verlauf dieses Lernprozesses ist nach dem Schema einer Einbahnstraße organisiert, und die Hoffnung aller Beteiligten geht dahin, daß möglichst viel von der kostbaren Fracht bei den Adressaten ankommt und verarbeitet wird.

Einen deutlich anderen Charakter hat das *Seminar*. In seiner traditionellen Form besteht es aus Vortrag und Diskussion, und diese beiden Bestandteile sollen studentischer Initiative Raum geben und die Fähigkeiten der Studierenden zum wissenschaftlichen Vortrag und Gespräch ausbilden oder verstärken⁴. Im einzelnen sind die Aufgaben unter den Seminarteilnehmern wie folgt verteilt: Der Hochschullehrer und seine Mitarbeiter⁵ legen die Gesamtthematik des Seminars und in der Regel auch die Einzelthemen der Arbeitssitzungen fest. Die Ausarbeitung des schriftlichen Referats und sein Vortrag obliegen einem/einer oder zwei Studierenden. Die anschließende Diskussion wird vom Hochschullehrer (bei seiner Abwesenheit von einem Mitarbeiter) geleitet, an ihr sollen sich möglichst viele Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer beteiligen. In der Regel wird über den Diskussionsverlauf von einem Studenten oder einer Studentin ein Protokoll verfaßt.

Seiner Grundidee nach ist das Seminar der Ort, an dem Thesen und Gegenthesen, Entwürfe, Vorschläge und Einwände formuliert und gemeinsam diskutiert werden. Es ist der Ort, an dem das für Wissenschaft typische thesenhafte Präsentieren, Bezweifeln, Klären, Erweitern und Vertiefen sich vollziehen kann und gelernt werden soll. Anders als in einer Übung geht es nicht oder doch nicht vorrangig um die Anwendung von systematischem Wissen auf konkrete Probleme⁶, sondern um das Zustandekommen eines wissenschaftlichen Diskurses während einer Arbeitssitzung. Insofern ist das Seminar unentbehrlich für wissenschaftliches Lehren und Lernen⁷.

Diesen - zugegebenermaßen hohen - Zielen und Ansprüchen wird das herkömmliche Seminar häufig nur sehr unvollkommen gerecht. Seiner Denaturierung zur Großveranstaltung mit 50 oder 80 Teilnehmern kann man durch eine zulässige Beschränkung der Teilnehmerzahl auf maximal 25 (besser: 18 bis 20) entgegenwirken. Ein Grundübel aber besteht darin, daß die Seminardiskussion nur allzuoft auf ein Solistengespräch zwischen dem Hochschullehrer, seinen Mitarbeitern (Doktoranden), dem oder den Referenten so-

4 Eigenartigerweise findet man zum Seminar als Lehrveranstaltung in Lexika oft unzureichende Erläuterungen. Während beispielsweise der Große Herder 1956 in seiner 5. Auflage Seminare als zur Ergänzung von Vorlesungen eingerichtete praktische Übungen unter Leitung eines Dozenten bezeichnet, heißt es ganz unspezifisch in der 19. Auflage der Brockhaus-Enzyklopädie von 1993: "Lehrveranstaltungen mit entsprechend dem Wissensstand der Studierenden gestaffeltem Anspruchsniveau (Pro-, Mittel-, Haupt-, Ober-Seminar)"; zutreffend aber Meyers Großes Standardlexikon in drei Bänden, 1983: "Lehrveranstaltung (an einer Hochschule), bei der die Teilnehmer mit Referaten und Diskussionen unter wiss. Leitung bestimmte Themen erarbeiten".

5 Im folgenden abkürzend als Wissenschaftlerteam oder Seminarveranstalter bezeichnet.

6 Z.B. im rechtswissenschaftlichen Studium: die Entscheidung von Fällen.

7 Deshalb ist es ebenso bedauerlich wie bezeichnend für ein auf Stoffkataloge fixiertes Denken, daß nach vielen juristischen Studienordnungen die Abwahl aller Pflichtseminare zugunsten von Klausurenkursen u.ä. zulässig ist (und von vielen Studierenden praktiziert wird).

wie ganz wenigen vorgerückten oder diskussionsgewandten Studierenden zusammenschrumpft. Aus dem professoralen Monopol in der Vorlesung wird so im Seminaralltag ein Oligopol, das bei der großen Mehrheit der Seminarteilnehmer keine Nachfrage erzeugt. Bemühte, aber hilflose Interventionen ("Fällt Ihnen zur der provozierenden These von X wirklich nichts ein?") enden häufig in Kurzkollegs, gespeist aus dem Wissens- und Erfahrungsschatz der *beati possidentes*. Ein solches Seminar gilt bei den Studierenden dann sofort nach der letzten Sitzung als "abgehakt".

Nach meinen Beobachtungen und Erfahrungen haben solche Defizite mindestens drei Gründe:

Manche Seminarteilnehmer haben unzureichende Grundlagenkenntnisse, z.B. weil sie zu früh ein Seminar belegen, das für Fortgeschrittene ausgeschrieben ist.

Der Hochschullehrer hat keine klare Vorstellung über den didaktischen Eigenwert eines Seminars als einer Veranstaltung mit hoher aktiver Beteiligung der Studierenden, d.h. als Veranstaltung zum weitgehend selbstbestimmten Lernen. Er unterliegt, zumindest teil- oder zeitweise, einer Verwechslung mit einer Vertiefungsvorlesung, weil er den Aspekt der Stoffvermittlung (erneut) in den Vordergrund rückt.

Die Organisationsform und Methodik des traditionellen Seminars nimmt keine Notiz davon, daß die Seminarteilnahme Arbeit in einer Gruppe bedeutet. Kreative Gruppenarbeit entsteht nicht automatisch, sie bedarf - besonders unter den heutigen universitären Verhältnissen und Arbeitsbedingungen - spezieller Initialzündungen und methodischer Hilfestellungen. Eingezwängt in den engen Semesterstundenplan, meist ohne Bekanntschaft mit anderen studentischen Seminarteilnehmern oder -teilnehmerinnen, versehen mit einer gehörigen Portion Unsicherheit gegenüber der Aufgabe als Referent oder Referentin unter der Kontrolle der professionellen Seminarleitung kommt der/die durchschnittliche Studierende in einer ziemlich krassen Position der Vereinzelung und Isolierung zum Seminar; in ihr verharrt er oder sie oft genug das ganze Semester hindurch.

II. Ein Seminar zum weitgehend selbstbestimmten Lernen

Veranlaßt durch wachsende Unzufriedenheit mit den Ergebnissen von Seminaren in der traditionellen Form habe ich seit einigen Jahren mit Veränderungen in der Aufgabenverteilung und Methodik von Seminaren experimentiert. Dabei hat sicher eine nicht unbedeutende Rolle gespielt, daß ich seit einem Jahrzehnt im außeruniversitären Bereich Erfahrungen mit verschiedenen Konzepten kreativer Gruppenarbeit sammeln konnte. Folgenreich war insbesondere mein Bekannt- und Vertrautwerden mit dem methodischen

Ansatz der Themenzentrierten Interaktion (TZI)⁸. Dieser Ansatz erstrebt die Gleichwertigkeit aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer für die Arbeit in einer Gruppe und setzt sich die (immer neu zu leistende) Herstellung eines Gleichgewichts zwischen dem einzelnen Teilnehmer als Individuum, der zu bearbeitenden Thematik und der Gruppe zum Ziel. Alle drei Elemente des sogenannten TZI-Dreiecks besitzen prinzipiell gleiche Bedeutung für den Verlauf des Arbeitsprozesses⁹.

Im folgenden stelle ich die mit dem veränderten Seminartyp verfolgten Ziele, seine wichtigsten Elemente und die bisherigen Erfahrungen dar.

1. Die Ziele

a) Das erste Seminarziel ist das gleiche wie bei einem traditionellen Seminar. In jeder Sitzung soll ein Thema durch Vortrag und Diskussion wissenschaftlich bearbeitet werden. Alles, was oben zur Grundidee des herkömmlichen Seminars skizziert wurde, findet auch im reformierten Seminar seinen Platz. Allerdings bewirken die im weiteren beschriebenen Ziele eine Akzentverschiebung insofern, als ein Diskurs mit möglichst vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern (idealiter mit allen) angestrebt wird.

b) In besonderem Maße zielt das reformierte Seminar auf eine Aktivierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur selbstbestimmten und selbstverantworteten Arbeit ab. Dies gilt natürlich für die Referenten hinsichtlich der Ausarbeitung ihres schriftlichen Referats und der Auswahl und Darstellung im mündlichen Vortrag. Es gilt aber auch für die Initiierung und Leitung der Diskussion durch Studierende und für die Beteiligung an ihr. Das grundlegende TZI-Postulat "be your own chairman/chairwoman" wendet sich an jeden Seminarteilnehmer und jede Seminarteilnehmerin.

c) Aus dem zweiten Ziel folgt als weitere Zielvorstellung, daß jede Arbeitssitzung von der ganzen Gruppe gestaltet und verantwortet wird. Die Qualität einer Sitzung hängt damit nicht nur von der Qualität des Vortrags, sondern ebenso von der Qualität der Diskussionsbeiträge ab.

8 TZI ist eine von der deutsch-amerikanischen Psychoanalytikerin *Ruth C. Cohn* (geb. 1912 in Berlin, emigrierte 1933 über Zürich in die USA, wo sie als Psychotherapeutin arbeitete, lebt seit 1974 in der Schweiz) begründete Methode der Gesprächsführung und des lebendigen Lernens in Gruppen. Grundlegend: *Cohn, Ruth C.*, Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion, 1. Aufl., Stuttgart 1975, 6. Aufl. 1984; vgl. ferner *Farau, Alfred/Cohn, Ruth C.*, Gelebte Geschichte der Psychotherapie, Zwei Perspektiven, Stuttgart 1984. Für die praktische Arbeit mit TZI sehr klar und hilfreich: *Langmaack, Barbara/Braune-Krickau, Michael*, Wie die Gruppe laufen lernt, 3. Aufl., München 1989 sowie *Langmaack, Barbara*, Themenzentrierte Interaktion, Weinheim 1991.

9 Als vierten Faktor benennt *Ruth C. Cohn* zutreffend den "globe", die Summe der Umwelt- und Randbedingungen für die jeweilige Arbeitssituation. Man denke etwa an den - oft vernachlässigten - Einfluß, den ein zweckmäßig und freundlich eingerichteter, gut beleuchteter und belüfteter Raum für den Seminarverlauf hat.

d) Aus b) und c) folgt korrespondierend eine Begrenzung der Aufgaben und Aktivitäten des Wissenschaftlerteams innerhalb einer Seminarsitzung. Anders als im traditionellen Seminar leitet der Hochschullehrer nicht die Diskussion. Er soll auch nicht der (offen oder verdeckt angesprochene) Adressat vieler Diskussionsbeiträge sein und nur ausnahmsweise die Rolle des Experten übernehmen. Obwohl er zu allem viel zu sagen hätte, übt er sich in der ungewohnten Rolle dessen, der den Vortrag und den Diskussionsverlauf beobachtet und begleitet.

e) Mit den Zielen a) bis c) ist für die Studierenden das Ziel verbunden, sich in die Rollen als Verfasser/ Verfasserin des wissenschaftlichen Referats, als Vortragende vor einem überschaubaren Zuhörerkreis, als Leiter/ Leiterin eines wissenschaftlichen Gesprächs und als Teilnehmer/ Teilnehmerin daran einzuüben. Mit Ausnahme der Abfassung des Referats erfordern diese Rollen Fähigkeiten, die nahezu nirgendwo sonst im Studium entwickelt werden können¹⁰.

2. Die wichtigsten Elemente

a) Vorbereitung, Konstituierung und Anlaufphase des Seminars

Die aus der Arbeit mit Gruppen bekannte Erfahrung bestätigt sich auch hier: Der Anfangsphase und ihrer sorgfältigen Vorbereitung kommt entscheidende Bedeutung zu¹¹.

Es hat sich als sehr günstig erwiesen, die konstituierende Sitzung bereits gegen Ende desjenigen Semesters anzusetzen, das dem eigentlichen Seminarsemester vorausgeht¹². Vorher müssen die Gesamthematik, das Angebot von Einzelthemen¹³ sowie der zeitliche Rahmen des Seminars¹⁴ festgelegt und die Seminarteilnehmer aus der Liste der Anmeldungen ausgewählt worden sein. Die konstituierende Sitzung beginnt mit einer ausführlichen Vorstellungsrunde, in der jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin den anderen ein kurzes Bild über ihre Person geben. Schon hier zeigt sich, wie wichtig eine Begrenzung der Gruppengröße ist. Ich empfehle, mit maximal 18 Studierenden zu arbeiten, so daß zusammen mit dem Wissenschaftlerteam die Gruppe etwa 20 Personen umfaßt. Nach der Vorstellungsrunde und auf der Basis der hierbei gewonnenen vorläufigen

10 Aber als "soziale Kompetenz" werden sie in nahezu allen Berufsfeldern hoch bewertet.

11 Zutreffend schreiben *Langmaack/Braune-Krickau* (FN 6), S. 134 f.: "Nichts hilft so gut und so schnell zum Arbeiten an der Sache wie ein guter Anfangsprozeß. Die paradox klingende Aussage 'Wenn Du wenig Zeit hast, dann nimm Dir am Anfang viel davon' erweist sich immer wieder als richtig"; vgl. dort auch S. 124 - 135 zur Planung und Gestaltung der Anfangsphase.

12 Die Studierenden gewinnen dadurch nach eigenen Angaben Planungssicherheit und ausreichende Vorbereitungszeit für ihr Referat.

13 Ausgesprochen günstig für den späteren Seminarverlauf, aber nicht immer machbar ist eine Abfolge, bei der Einzelthemen aufeinander aufbauen oder gegeneinander in Kontrast (oder auch zueinander in Ergänzung) treten.

14 Z.B. wöchentlich eine Arbeitssitzung oder Formen eines Blockseminars.

Eindrücke finden sich *Zweierteams* (in unserem Seminarjargon "*Tandems*" genannt) zusammen, die für den Vortrag und die Vorbereitung und Leitung der Diskussion in einer Arbeitssitzung die Verantwortung übernehmen.

Nach den Semesterferien, die von einigen Teams bereits zur Arbeit genutzt werden, findet sich die Seminargruppe zur ersten Arbeitssitzung zusammen. Die lange Pause macht neue gruppenspezifische Impulse notwendig. Ich setze hier zum erstenmal das sogenannte *Blitzlicht* ein, bei dem alle Beteiligten kurz ihre momentane Situation beschreiben. Damit wird allen die zunächst noch diffuse und inhomogene Situation des Neubeginns deutlich. Es schließen sich meist von selbst Anfragen der bereits im Arbeitsprozeß befindlichen Tandems in bezug auf die inhaltliche oder methodische Gestaltung ihrer Beiträge an. Da wir vom Wissenschaftlerteam bei dieser Gelegenheit von schematischem Vorgehen abraten und das Urteil des jeweiligen Teams über die Zweckmäßigkeit seiner Auswahl für maßgeblich erklären, wird anhand konkreter Fragen die Selbständigkeit der Arbeit im Seminar erneut hervorgehoben.

Im zweiten Teil der Sitzung stellen wir dann, unterstützt durch ein kurzes Arbeitspapier, TZI als den methodischen Ansatz des Seminars vor und bitten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sich auf diesen Ansatz einzulassen.

b) TZI als methodischer Ansatz

TZI soll hier nicht in ihrer ganzen Breite als Methode kreativen Lernens in einer Gruppe dargestellt, sondern nur insoweit beschrieben werden, als sie in einzelnen Elementen in unserer Seminararbeit Verwendung findet.

Die elementare Grundeinsicht, wichtig und fruchtbar gerade für Seminare, geht dahin, daß der individuelle Lernprozeß außer von kognitiver Verarbeitung auch von emotionalen und psychosozialen Befindlichkeiten und Vorgängen¹⁵ sowie vom Verhalten der Gruppe entscheidend mitbestimmt wird¹⁶. Das im TZI-Dreieck symbolisierte Ideal soll die Gleichwertigkeit der drei Größen Thema, Individuum, Gruppe und die Aufgabe zum Ausdruck bringen, im Arbeitsprozeß jeweils neu ein Gleichgewicht zwischen ihnen her-

15 Lampenfieber vor dem Vortrag, Ängstlichkeit gegenüber scheinbar oder wirklich Kompetenteren in der Diskussion, unterdrückter Zorn auf die Suada eines Vielredners, Resignation gegenüber Salven von *termini technici* eines Vortragenden u.ä. behindern oft erheblich die kognitiven Prozesse. Umgekehrt wirken sich Freude an der gelungenen Umsetzung eines Einfalls im Referat, Spaß an der Verteidigung oder Infragestellung einer Position während der Diskussion, Zufriedenheit mit der Wahrnehmung der eigenen Rolle im Seminar positiv auf den individuellen Seminarbeitrag aus. Solche Zusammenhänge unter Berufung auf die Rationalität von Wissenschaft leugnen zu wollen und den Seminarverlauf allein auf die kognitive Ebene (sog. Sachebene) zu beschränken, ist m.E. grundsätzlich verfehlt. Vgl. zu diesen Zusammenhängen *Langmaack/Braune-Krickau* (FN 6), S. 63 ff., *Wagemann* (FN 2), S. 65 ff. sowie ausführlich *Brück, Horst*, Seminar der Gefühle - Von der Innenseite der Wissenschaft - Lernen als Abenteuer einer Gruppe, Reinbek 1986.

16 Im Gegensatz dazu konzentriert sich beim herkömmlichen Seminar die Aufmerksamkeit auf den weitgehend kognitiv verstandenen Lernprozeß beim einzelnen Seminarteilnehmer.

zustellen. Für das Tandem folgt hieraus unmittelbar, daß bei der Bearbeitung des Themas, bei der Abfassung des Referats, vor allem beim mündlichen Vortrag der Empfängerhorizont der anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer starke Beachtung und Berücksichtigung verlangt. Für die Diskussionsphase bringt das TZI-Dreieck die Erwartung an alle Beteiligten zum Ausdruck, ihr Zuhören, ihre Fragen, Einwände oder Beiträge außer am Thema und dem eigenen Interesse auch am Diskussionsverhalten der anderen zu orientieren.

Mit großem Gewinn legen wir zwei zentrale *TZI-Postulate* unserer Seminararbeit zugrunde:

"Übernimm für dich und dein Verhalten während der Seminarsitzung volle Verantwortung"¹⁷ und

"Störungen haben Vorrang"

Das erste Postulat zielt auf eine Klärung der eigenen Rolle, sowohl grundsätzlich als auch situativ, auf bewußte Entscheidungen über das eigene Verhalten und auf Äußerungen, die persönlich verantwortet werden¹⁸. Es ist immer wieder eindrucksvoll, wieviel Authentizität, Lebendigkeit und Profil Diskussionen gewinnen, wenn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer das erste Postulat im Auge behalten. Die Selbstverpflichtung auf dieses Postulat ist zugleich eine wirksame Absage an eine aus mäßiger Interessiertheit und Konsumentenmentalität resultierende Passivität.

Das zweite Postulat, das Störungen Vorrang einräumt, löst häufig zunächst Befremden aus, weil es als Ermunterung zur Disziplinlosigkeit oder mindestens als Tolerierung individueller Obstruktionen mißverstanden werden kann. Tatsächlich geht dieses Postulat von der Erfahrung aus, daß Langeweile, Abschalten, Seitengespräche u.ä. den Arbeitsprozeß auf verdeckte, aber wirksame Weise beeinträchtigen. Dem Benennen einer solchen Störung Vorrang zu geben und ein klärendes Gespräch darüber zwischenschalten, bedeutet weder einen Verlust noch ein Nachgeben gegenüber Störenfrieden, sondern intensiviert den weiteren Fortgang der Arbeit. Nach unseren Erfahrungen wird ein Mißbrauch des zweiten Postulats nahezu immer durch seine Verknüpfung mit dem ersten und durch kompetente Reaktionen anderer Gruppenmitglieder vermieden.

c) Grundstruktur einer Arbeitssitzung

Jede Arbeitssitzung¹⁹ beginnt mit einem "*Blitzlicht*". Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sagen in wenigen Sätzen, wo sie gerade mit ihren Gedanken und Gefühlen

17 In der englischen Fassung als "Be your own chairman/chairwoman -Regel" bekannt.

18 Typische TZI-Aufforderung: "Sag nicht 'man', sondern 'ich'" = Drücke deine eigene Auffassung aus.

19 Im folgenden gehe ich von einem Seminar aus, dessen Arbeitssitzungen im Wochenabstand stattfinden und jeweils 90 Minuten (ohne Pause) dauern.

sind²⁰, und zwar möglichst konkret. Auch persönliche Erwartungen an das neue Thema oder eine kurze Rückbesinnung auf ein Element einer früheren Seminarsitzung finden hier ihren Platz.

Die zeitliche Investition von etwa 15 Minuten für das Blitzlicht rentiert sich mehrfach. Entgegen dem äußeren Anschein sind durchaus nicht alle Anwesenden innerlich bereits "angekommen". Die momentane Ver- und Befassung zu benennen, hilft, zur Klärung und zum Aufbau einer Arbeitserwartung zu gelangen. Gleichzeitig wird mit jedem Votum die anfangs noch diffuse Gruppe als Runde²¹, die aus diesen konkreten Teilnehmerinnen und Teilnehmern besteht, (wieder) hörbar und sichtbar²². Auf diese Weise über die Kluft von einer Woche hinweg Kontinuität herzustellen, ist für die Studentinnen und Studenten noch wichtiger als für das Wissenschaftlerteam, das durch Betreuung der Referenten und Lektüre der Referate auch in der Zwischenzeit mit dem Seminar befaßt war.

Den zweiten Teil der Arbeitssitzung bildet der *Vortrag* von 25- 30 Minuten Dauer. In der Regel teilen die beiden Referenten den Vortrag untereinander auf. Erwünscht und häufig auch realisiert ist eine weitgehend von der schriftlichen Ausarbeitung gelöste freie Vortragsweise. Unterstützende Visualisierung mit Hilfe von Overheadfolien ist üblich. Wenn die Seminargruppe einen gewissen Grad der Vertrautheit bereits erreicht hat, löst das gelegentliche Stellen einer kurzen Verständnisfrage keine Irritation aus; allerdings sollte von dieser Möglichkeit nur sparsam Gebrauch gemacht werden. Bemerkenswert ist das Bemühen aller Vortragenden, ihre Vorträge so aufzubauen und zu gestalten, daß sie bei den Zuhörern auch wirklich ankommen. Die Selbstdisziplin in bezug auf die Vortragsdauer fällt immer wieder angenehm auf.

Der dritte Teil der Arbeitssitzung, die *Diskussion*, für die im Durchschnitt etwa 40 Minuten zur Verfügung stehen, soll durch ein Thesenpapier des Tandems angestoßen werden. Ein gut durchdachtes Thesenpapier stellt einige Aussagen heraus, die das Referententeam als besonders diskussionsbedürftig und -würdig einschätzt und enthält damit das Angebot zur Strukturierung zumindestens von Teilen der Diskussion²³. Diese unterscheidet sich darin grundlegend vom herkömmlichen Seminar, daß ihr Inhalt und Ablauf

20 Sofern sie dies wollen, entsprechend dem 1. Postulat.

21 Für die räumliche Platzierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eignet sich am besten eine Kreis- oder U-förmige Sitzordnung, bei der sich alle nicht nur hören, sondern auch sehen können. Eine bevorzugte bzw. am Standort des Overhead-Projektors orientierte Position hat nur das Tandem; die Mitglieder des Wissenschaftlerteams sitzen, am besten getrennt, inmitten der Gruppe.

22 Diese Wirkung ist stärker, wenn die Redebeiträge im Blitzlicht eine persönliche Aussage enthalten, abgeschwächt, wenn sich eine Mehrzahl von Teilnehmern mit inhaltsarmen Aussagen begnügt. Die Anonymität der Massenuniversität begünstigt fassadenhafte Äußerungen, und auch im Rahmen eines TZI-Seminars braucht es Zeit, bis die Chancen für authentisches Verhalten erkannt werden.

23 In der Seminarpraxis zeigt sich immer wieder, daß die Formulierung eines guten Thesenpapiers, das weder eine kommentierte Vortragsgliederung noch ein Konzentrat von Ergebnissen sein darf, geübt werden muß. Gute Erfahrungen haben wir damit gemacht, unabhängig vom Thesenpapier den Teilnehmern ein Materialpapier in die Hand zu geben.

Anschluß daran findet die letzte Diskussion statt, die ganz von den persönlichen Erfahrungen aller Beteiligten bestimmt ist. Für die Seminarveranstalter ergeben sich aus der Diskussion und den Fragebögen wichtige Aufschlüsse für die künftige Arbeit.

Aber zunächst gilt es, das Seminar zu einem guten Abschluß zu bringen. So wie zu Beginn das Bestreben darauf gerichtet ist, rasch einen Gruppenzusammenhang zu schaffen, besteht die Kunst am Ende darin, die notwendige Trennung bewußt zu machen und zu vollziehen. Am Ende eines Blockseminars gehört die persönliche Verabschiedung von allen anderen Beteiligten dazu, zum Abschluß eines Seminars mit wöchentlichen Sitzungen empfiehlt es sich, eine Verabschiedungsform zu wählen, die der jeweils erreichten Intensität des Gruppenprozesses entspricht.

3. Erfahrungen und Wünsche

Unsere bisherigen Erfahrungen mit dem Typ des weithin selbstbestimmten Seminars sind ausgesprochen positiv und ermutigen zum weiteren Experimentieren. Die unter II.1. umrissenen Ziele sind in erstaunlich hohem Ausmaß erreicht worden. Die Aussagen der Studierenden und die Beobachtungen der Seminarveranstalter stimmen darin überein, daß die Aktivierung zu selbstbestimmter Arbeit, das Aufbrechen der Massenuniversität so oft bestimmenden Anonymität, das Erleben und Ausagieren von Übereinstimmung und Differenz in einer Gruppe und die Freude am Ausprobieren von Entwürfen und Rollen zu den auffallendsten Ergebnissen zählen. Pragmatische Indikatoren wie die ungewöhnlich hohe Präsenz in den Sitzungen²⁷ bestätigen diese positiven Bewertungen. Aus den Arbeitsprozessen der Tandems werden Arbeitsteilung und Zusammenführung der Arbeitsergebnisse sowie die neuen Erfahrungen mit Teamteaching als besonders positiv hervorgehoben.

Trotz anfänglicher Unsicherheit oder Skepsis bei einer Minderheit von Seminarteilnehmern in bezug auf die Elemente von TZI wird im Verlauf und am Ende des Seminars dieser methodische Ansatz durchgängig gelobt. Ich selbst finde die Aussage eines TZI-Lehrers oft bestätigt: "TZI ist anfangs eine Methode und kann allmählich zu einer Haltung werden". Dabei sind individuelle Unterschiede unverkennbar. Die Bereitschaft, aus der Sicherheit versprechenden Distanziertheit als studentischer Konsument herauszutreten und im Seminar als Person sichtbar und hörbar zu werden, ist natürlich unterschiedlich ausgeprägt. Ermutigung von seiten der Seminarveranstalter kann hier vieles in Gang setzen. Bei einwöchigen deutsch-polnischen Blockseminaren, die wir im Rahmen einer langjährigen Kooperation mit der TU Warschau durchführen, mußte der Mut, TZI zu verwenden, besonders groß sein, weil den Studentinnen und Studenten aus Warschau

27 Im Durchschnitt liegt sie bei 90 - 95 %. Ferner benennen die Teilnehmer als ebenfalls ungewöhnlich ihre Pünktlichkeit zu Beginn der Sitzung.

Erfahrungen mit Gruppenarbeit fehlten. Der Mut zum Risiko wurde durch sehr positive Ergebnisse belohnt.

Als Hochschullehrer habe ich für meine eigene Rolle im Seminar ungewohnte Erfahrungen gemacht. Es fällt schwer, das eigene Wissen und die eigenen Einfälle zurückzustellen, den Studierenden nicht nur qua Programm, sondern tatsächlich die Seminargestaltung weitgehend zu überlassen und dabei auch Schwächen oder Fehler in Kauf zu nehmen. Vor allem durch die Vorlesungstätigkeit ist die Rolle als verantwortlicher Solist so eingeschliffen, daß auch im selbstbestimmten Seminar der innere Antrieb zur Intervention immer wieder auftritt. Zweierlei hilft bei der Einübung in die neue Rolle. Zum einen bedeutet es eine große Entlastung, die Verantwortung für das Gelingen einer Seminarsitzung nur als einer unter vielen zu tragen. Zum anderen läßt sich die hierdurch freigesetzte Energie für die Prozeßbeobachtung nutzen. Das Feedback an die Vortragenden und/oder an die Gruppe kann und soll sich dann nicht nur auf die fachliche Dimension der Arbeit beziehen, sondern auf den Arbeitsprozeß als ganzen, betrachtet unter den oben beschriebenen Seminarzielen.

Unter den Desideraten für künftige Seminare ist am aktuellsten der Wunsch nach einer Erweiterung des zeitlichen Rahmens auf eine Sitzungsdauer von 120 Minuten (plus 15 Minuten Pause)²⁸. Wir brauchen zum einen die Zeit, um Nichtaufgearbeitetes aus früheren Sitzungen noch einmal aufgreifen oder Verknüpfungen verschiedener Themen besprechen zu können. Zum anderen ist gerade für ein selbstbestimmtes Seminar die zeitweise Arbeit in Kleingruppen eigentlich unverzichtbar, die aber bisher nur ausnahmsweise realisiert werden konnte. Wir haben gute Erfahrungen damit gemacht, den Kleingruppen entweder unterschiedliche Aufgaben zu stellen oder sie zu beauftragen, die Interessen und Argumentationsmöglichkeiten jeweils einer sozialen Gruppe (z.B. Geschäftsleitung, Betriebsrat) im einzelnen zu analysieren. An der richtigen Stelle eingesetzt, kann auch ein Rollenspiel zu unerwarteten Einsichten verhelfen²⁹.

Keine befriedigende Lösung sehe ich für das Problem der Benotung der Teilnahme an selbstbestimmten Seminaren. Die Prüfungsordnungen erzwingen eine solche Benotung; viel angemessener wäre - und wird von uns praktiziert - eine ausführliche Nachbesprechung (Feedback). Um an das Heraklit-Zitat vom Anfang anzuknüpfen: Die Inhalte von Fässern kann man messen, das Entzündetwerden zur Flamme entzieht sich jedoch einer quantitativen Bewertung.

28 Im universitären Alltag kommt eine solche Verlängerung der Sitzungsdauer wohl eher bei Seminaren in Vertiefungsbereichen (Studienschwerpunkten) als im Rahmen des normalen Hauptstudiums in Betracht.

29 Vgl. zu anderen möglichen Arbeitsformen *Wagemann* (FN 2), S. 166 ff.