
Uwe Schmidt, Simon Häuser

Problembereiche und Reformansätze in Studium und Lehre

Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 2

Hg.: Zentrum für Qualitätssicherung und –entwicklung (ZQ)

Uwe Schmidt, Simon Häuser
Problembereiche und Reformansätze in Studium und Lehre

Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 2
Hg.: Zentrum für Qualitätssicherung und –entwicklung (ZQ)
Mainz 2001

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen nur mit vorheriger schriftlicher
Genehmigung

ISBN 3-935461-01-1
ISSN 1616-5799

1.	Einleitung	1
2.	Entwicklung und Grundlagen der Modellprojekte an der Johannes Gutenberg-Universität	5
2.1	Entwicklung des ‚Projektes zur Förderung von Studium und Lehre‘	6
2.2	Zwischen Beobachtung, Transfer und Motivation: Grundgedanken der wissenschaftlichen Betreuung von Modellprojekten	6
2.3	Organisation und Antragsverfahren	8
2.4	Entscheidungsgrundlagen und Kriterien für die Bewilligung von Projekten	11
3.	Vorüberlegungen zu Problemebenen im Hochschulbereich und Bildung von Dimensionen	15
3.1	Problembereiche in Studium und Lehre	15
3.2	Differenzierung der Projekte nach Dimensionen	22
4.	Überblick zu den Einzelprojekten	26
4.1	Beantragte und bewilligte Projekte	26
4.2	Projekte nach Fachbereichen und Fächergruppen	27
4.3	Projekte nach Dimensionen und Kategorien	30
4.4	Kosten der Modellprojekte	35
5.	Ergebnisse ausgewählter Modellprojekte	40

5.1	Modellprojekte der Ressourcendimension	40
5.2	Die Dimension der Handlungsziele	47
5.3	Die Dimension der Integration	53
5.4	Die Dimension des Selbstverständnisses	62
6.	Zusammenfassung und Empfehlungen	72
6.1	Die Beobachtungsfunktion von Modellprojekten	72
6.2	Anpassungsleistungen in Studium und Lehre	73
6.3	Die Motivationsfunktion von Modellprojekten	74
6.4	Empfehlungen	75
	Anhang	76

Vorwort

Der hier vorgelegte Bericht über die an der Johannes Gutenberg-Universität in den vorangegangenen Jahren durchgeführten Modellprojekte erscheint als zweiter Band der vom Zentrum für Qualitätssicherung und –entwicklung (ZQ) herausgegebenen ‚Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung‘.

Das Zentrum für Qualitätssicherung und –entwicklung wurde im Jahre 1999 als zentrale Einrichtung der Universität Mainz begründet und ist im wesentlichen mit der Begleitung von Evaluationen und Modellprojekten, der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Durchführung von Projekten im Bereich der Hochschulforschung betraut. Es schließt an die seit 1992 geleistete Arbeit des Projektes zur Förderung von Studium und Lehre (PSL) an.

Die Aktivitäten in den unterschiedlichen Bereichen beschränken sich mittlerweile nicht mehr auf die hiesige Universität, sondern werden auch von anderen Hochschulen und Einrichtungen nachgefragt, so dass ZQ auch extern Evaluationen von Fächern und Programmen wahrnimmt.

Mit der Einführung dieser Schriftenreihe ist beabsichtigt, Beiträge zu den unterschiedlichen gegenwärtigen Feldern der hochschulpolitischen Diskussion und Mobilisierung zu leisten. In diesem Sinne soll sie in den kommenden Jahren die Vielfalt von bildungspolitischen Reformmaßnahmen der Hochschulforschung abbilden. Hierzu gehören neben der mit dem ersten Band der Schriftenreihe begonnenen Dokumentation von Evaluationen unter anderem Fragen des Selbstbildes von Universitäten, der Hochschulpolitik, der Organisationsentwicklung, der Hochschuldidaktik in einem weiteren Sinne sowie die Diagnose der Situation in Forschung, Studium und Lehre.

Der vorliegende Bericht fasst die vielfältigen, über Jahre gewachsenen Bemühungen um die Weiterentwicklung im Bereich von Studium und Lehre im Rahmen von Modellprojekten an der Universität Mainz zusammen. Die hier dokumentierten Ergebnisse beruhen mithin auf dem Engagement vieler an den Projekten beteiligter Personen.

An erster Stelle sind diejenigen zu nennen, die als Antragsteller Augenmaß für die Problematik von Studium und Lehre in den zahlreichen Hinsichten sowie die Fähigkeit der Erprobung neuer Wege der Bildungsvermittlung in den Fächern und Fachbereichen bewiesen haben.

Darüber hinaus ist den Mitgliedern der beteiligten Ausschüsse für ihre fachliche Unterstützung und oft aufwendige Entscheidungsfindung bei der Auswahl zu danken.

Nicht zuletzt gilt mein Dank Frau Elisabeth Springer und Herrn Uwe Schmidt, die als wissenschaftliche Mitarbeiter von Beginn an die Projektarbeit begleitet haben, sowie Herrn Dr. Bernhard Einig, der als Leiter der Abteilung Studium und Lehre nicht nur in organisatorischer Hinsicht, sondern durch partnerschaftliche Verständigung wesentlich zum Gelingen des Gesamtprojektes beigetragen hat.

Herr Uwe Schmidt hat gemeinsam mit Herrn Simon Häuser die vorliegende Systematisierung der Ergebnisse geleistet. Dieser Arbeit ist mehr als mein Dank geschuldet.

Prof. Dr. Manfred Hennen
(Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und –entwicklung)

1. Einleitung: Zum Stand der hochschulpolitischen Diskussion – Kritik und Ansätze zur Reform der Universitäten

Die deutschen Hochschulen und insbesondere die Universitäten sind seit Beginn der neunziger Jahre Gegenstand umfangreicher und unterschiedlicher Reformbemühungen. Von Maßnahmen zur Senkung der Studiendauer über die Neustrukturierung ganzer Studiengänge und die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen bis hin zur Reform des Besoldungsgesetzes und der Abschaffung der Habilitation werden verschiedenste Vorhaben diskutiert und umgesetzt, welche dazu beitragen sollen, die Attraktivität der deutschen Hochschulen zu steigern. Hintergrund der Diskussion ist eine Bildungssituation, die mit den Begriffen der Globalisierung und Internationalisierung, der damit wachsenden Konkurrenz um Studierende und daran anschließend der als notwendig erachteten stärkeren Wettbewerbsorientierung und Profilbildung sowie schließlich der Autonomie der Hochschulen beschrieben wird.

Die an dieser Stelle nur unvollständig angedeuteten Vorschläge zur notwendigen Reorganisation der Hochschulen unterliegen hochschulpolitischen Konjunkturen, deren einziges Kontinuum der beständige Wandel zu sein scheint. Der Druck tagespolitisch-kurzatmiger Dossiers und Entscheidungen geht hierbei zusammen mit dem gewachsenen beständigen und berechtigten öffentlichen Interesse an bildungspolitischen Fragen.

Hiermit, so Müller-Böling, verstärke sich die Tendenz, kurzfristige Einzellösungen in die Diskussion einzubringen, ohne die jeweiligen Initiativen aufeinander abzustimmen:

„Glaubt man der jeweils aktuellen hochschulpolitischen Diskussion, dann ist die gerade anstehende Einzelmaßnahme jeweils der Schlüssel für die Reform (bei den Gegnern im übrigen jeweils der endgültige Untergang der deutschen Universität). Die Vorstellung von der Allmacht eines dergestalt isolierten politischen Entscheidungsaktes, vom Zahnrad, das alle anderen Räder in Drehung bringt, ist jedoch ein Trugschluss: Alle einzelnen Zahnräder müssen aufeinander abgestimmt in Bewegung gebracht werden.“¹

Die gegenwärtigen Probleme der deutschen Hochschulen liegen demzufolge nicht zuletzt in der *Gleichzeitigkeit* der unterschiedlichen, zum Teil widersprüchlichen Anforderungen. So sollen die Hochschulen unter anderem

¹ Müller-Böling, Detlef: Die entfesselte Hochschule, S.10. Gütersloh 2000

- trotz starker Mittelrestriktionen dem Öffnungsbeschluss aus den siebziger Jahren folgend eine nach wie vor wachsende Zahl an Studierenden versorgen,
- in den Wettbewerb mit anderen Hochschulen treten, sich spezifizieren und ein eigenes Profil ausbilden, gleichzeitig aber der nationalen und internationalen Standardisierung von Studienprogrammen und -organisation Rechnung tragen,
- durch Forschungsleistungen und die Ausbildung eines hervorragend qualifizierten wissenschaftlichen Nachwuchses überzeugen, ohne die berufspraktische Anbindung zu vernachlässigen und
- im Bereich der Forschung die internationale und nationale Konkurrenzfähigkeit zu Forschungsinstituten wie den Max-Planck-Instituten erhalten und währenddessen das Engagement in Studium und Lehre verstärken.

Diese wenigen Beispiele deuten bereits darauf hin, dass die Hochschulen in weiten Teilen ambivalenten Ansprüchen ausgesetzt sind, deren angemessene Einlösung die Integration der jeweiligen anderen Teilaspekte von Hochschule berücksichtigen muss.

Dies allerdings gilt nicht nur für die zur Zeit diskutierten Lösungsvorschläge zur Überwindung der 'Krise der Universitäten', sondern in gleicher Weise für die Diagnose der unterstellten Probleme. Hierbei handelt es sich, so unsere These, in vielen Fällen um ‚Ad-hoc-Thesen‘ zum Zustand der Hochschulen, die unzureichend geprüft sind und jeweils unterschiedliche Ebenen der Problemanalyse ansprechen. Begonnen bei der Studiendauer an deutschen Hochschulen über das Alter zum Zeitpunkt des Studienabschlusses, die fehlende Betreuung während des Studiums, die schlechte Studienorganisation und Infrastruktur bis hin zur fehlenden internationalen Ausrichtung und Wettbewerbsfähigkeit, dem mangelnden Engagement von Hochschullehrern und der mangelnden Studierfähigkeit vieler Studierender tragen diese Thesen nur wenig zur *systematischen* Beschreibung von Problemen und *Problemkontexten* bei. Vielmehr werden diese Argumente sowohl in der öffentlichen als auch hochschulpolitischen Diskussion dazu genutzt, eine allgemeine Krise der Hochschulen zu definieren, deren inhaltliche Ausformulierung in weiten Teilen von geringer Klarheit und zum Teil falschen Prämissen gekennzeichnet ist. Dies zeigt sich nicht nur an dem oft bemühten, aber nicht hinterfragten Rekurs auf die Verhältnisse an US-amerikanischen Universitäten, sondern bspw. auch in der Quote der Studienabbrecher an deutschen Hochschulen, die

im internationalen Vergleich nicht als außergewöhnlich hoch einzustufen ist und bspw. unter jener in den USA liegt.²

Dieser Diagnose wird in jüngster Zeit ein nicht minder allgemein gehaltener Lösungsvorschlag der nicht explizierten Probleme entgegengestellt, die sich durch den Begriff der Deregulierung angemessen beschreiben lässt. Hierunter ist die verstärkte organisatorische, finanzielle und perspektivische Steuerung durch die Hochschulen selbst zu verstehen, wie sie bspw. in den Konzepten zur Budgetierung der Hochschulen, der begrenzten Auswahlmöglichkeit der Studienanfänger durch die Hochschulen und das für Bachelor- und Masterstudiengänge eingeführte Akkreditierungsverfahren zum Ausdruck kommt. Wenn auch diese Entwicklung aus unserer Sicht grundsätzlich zu begrüßen ist, so fragt sich, welche der aufgeworfenen und öffentlich diskutierten Probleme mit diesen Maßnahmen angegangen werden und inwiefern sie tatsächlich den gewünschten Erfolg zeitigen. Die ‚Autonomie der Hochschulen‘ wie bspw. auch die ‚Internationalisierung‘ der Hochschulausbildung gewinnen zunehmend einen programmatischen Charakter, einen ‚Zweck an sich‘, dessen Problemlösungskompetenz kaum noch hinterfragt wird. Hierzu fehlt es nicht zuletzt an einer Zieldefinition der gesellschaftlichen Aufgaben der Hochschulen, die unter dem Begriff des Leitbildes in den vergangenen Jahren zwar eingefordert, bislang aber noch nicht befriedigend eingelöst wurde.

Darüber hinaus suggeriert die Forderung nach der Autonomie der Hochschulen Entscheidungsoptionen, die nur bedingt zur Verfügung stehen: Zum einen eröffnet der gegenwärtige den Hochschulen zur Verfügung stehende Finanzrahmen nur wenige Spielräume zur Gestaltung. Zum anderen werden zwar die Interventionsmöglichkeiten der zuständigen Ministerien partiell verringert, doch gleichzeitig gewinnen unter dem zuvor angeführten Argument der notwendigen nationalen und internationalen Standardisierung länderübergreifende Wissenschaftseinrichtungen wie der Wissenschaftsrat und die Hochschulrektorenkonferenz an Gewicht. Der Forderung nach Autonomie steht somit der Wunsch nach institutionalisierter Einflussnahme, nach einer *regulierten Deregulierung* zur Seite.

Resümierend lässt sich an dieser Stelle festhalten dass es, um langfristig sinnvolle Entscheidungen im Hochschulbereich zu initiieren, nicht mehr genügt, die Liste der Reformvorschläge und -projekte zu erweitern, son-

² So lag nach Berechnungen der OECD im Jahr 1995 die Studienabbruchquote in Deutschland bei 28%, in Japan bei 11%, in den USA bei 37%, in den Niederlanden bei 38%, in Frankreich bei 45% und in Italien bei 71%.

dern die Hochschulforschung muss dazu übergehen, die gewonnenen Erfahrungen systematisch auszuwerten und Maßnahmen aufeinander abzustimmen, um ihre Tragfähigkeit im Kontext anderer Maßnahmen zu prüfen und auf dieser Grundlage Empfehlungen zur Gestaltung der Hochschulausbildung zu formulieren. Sowohl mit Blick auf die Diagnose als auch auf die Problemlösungskonzepte ist unserer Auffassung nach die Einsicht in die grundsätzlichen Ambivalenzen des Hochschulsystems und daraus folgernd die Notwendigkeit, zwischen unterschiedlichen Anforderungen eine sinnvolle Balance herzustellen, von entscheidender Bedeutung.

Hierzu soll der folgende Erfahrungsbericht zu Modellprojekten im Bereich von Studium und Lehre an der Johannes Gutenberg-Universität einen bescheidenen Beitrag leisten, der – so hoffen wir – mögliche Perspektiven aufzeigt, unter denen nicht nur die im folgenden beschriebene Situation in Studium und Lehre betrachtet werden können.

2. Entwicklung und Grundlagen der Modellprojekte an der Johannes Gutenberg-Universität

2.1 *Entwicklung des ‚Projektes zur Förderung von Studium und Lehre‘*

An der Johannes Gutenberg-Universität konnten seit nunmehr acht Jahren Erfahrungen mit der Durchführung und Betreuung von Modellprojekten im Bereich von Studium und Lehre gesammelt werden. Die Grundlage hierzu bildeten die vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (MBWW) aus dem Hochschulsonderprogramm 2 zur Verfügung gestellten Mittel, die dazu verwendet werden sollten, neue Verfahren in Studium und Lehre zu erproben.

Die Universität Mainz entschloss sich bereits früh, die in den Fächern und Fachbereichen durchzuführenden Modellprojekte in einen umfassenderen Kontext einzubetten und den Einzelprojekten eine wissenschaftliche Begleitung zur Seite zu stellen. Aufgrund dieser Überlegungen wurde im Jahre 1992 das ‚Projekt zur Förderung von Studium und Lehre‘ (PSL) zunächst auf zwei Jahre eingerichtet¹ und bis 1999 fortgesetzt.

Mit der Erweiterung der Aufgaben von PSL, die sich insbesondere aus dem zunehmenden Interesse an Fragen der Evaluation und Organisationsentwicklung an Hochschulen, der Einführung von Lehrberichten, den Bemühungen um die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und übergreifenden Fragen der Hochschulentwicklung im Rahmen internationaler Kooperationen ergab, gingen das Projekt und die ihm zugeordneten Arbeitsgebiete in das Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) auf, das als zentrale Einrichtung an der Universität Mainz im Jahre 1999 ins Leben gerufen wurde.

Die wissenschaftliche Betreuung der Modellprojekte ermöglichte es, konkrete Probleme und Problemlösungsmöglichkeiten des universitären Alltags im Detail kennenzulernen. Dies erwies sich als großer Gewinn, da die aus den Projekten gewonnenen Erfahrungen auf andere Bereiche übertragen, zugleich aber auch die Zielsetzungen der Einzelprojekte entsprechend den aus den Evaluationen und Lehrberichten gewonnenen Ergebnissen angepasst werden konnten.

¹ Vgl. zu den Erfahrungen dieser ersten Phase der Modellprojekte Hennen, Manfred; Elisabeth Springer: Modellprojekt zur Förderung von Studium und Lehre (Schriften der Johannes Gutenberg-Universität 1). Mainz 1994

2.2 Zwischen Beobachtung, Transfer und Motivation: Grundgedanken der wissenschaftlichen Betreuung von Modellprojekten²

Die mit der Einrichtung einer wissenschaftlichen Begleitung in Form des PSL verbundene Intention gründete im Wesentlichen auf drei Grundgedanken:

- Zum einen sollte eine Ebene der *systematischen Beobachtung* eingerichtet werden. Hiermit war beabsichtigt, die Ergebnisse der Einzelprojekte zusammenzuführen, um übergreifende Aussagen zur Situation von Studium und Lehre treffen zu können.
- Zum anderen sollten die *Möglichkeiten der Verallgemeinerung* gewonnener Erfahrungen und der Übertragung auf andere Bereiche von Studium und Lehre geprüft werden.
- Schließlich sollte die wissenschaftliche Begleitung dazu beitragen, den Projektnehmern eine Einschätzung auf Grundlage der gesammelten Erfahrungen zu den Ergebnissen der durchgeführten Projekte zu geben und die Förderungskriterien weiterzuentwickeln. Die Förderung und Betreuung der Projekte sollte einen Anreiz darstellen, Problembewusstsein zu entwickeln und Problemlösungen umzusetzen.

Die Funktion der Beobachtung intendierte, dass die Projekte neben der Umsetzung von Modellvorhaben auch allgemeine Einblicke in die Probleme von Studium und Lehre erlauben. Die Beobachtung beschränkte sich dementsprechend nicht nur auf die Projekte selbst, sondern nahm die Situation der Universität insgesamt in den Blick. Für Externe gestaltet sich der Einblick in die vorzufindende Fachstruktur und die spezifischen Probleme in den Fächern und Fachbereichen aus verschiedenen Gründen als schwierig. Die Projektanträge und –betreuung eröffneten der Projektleitung diesen Einblick. Unter der Perspektive der Finanzierung von Modellvorhaben wurden Problemstellungen vergleichsweise offen angesprochen, die an anderer Stelle innerhalb und außerhalb der Universität nur durch eine vielfältige Filterung und zumeist in entstellter Form wahrzunehmen sind.

² Hierauf wird in dem bereits genannten ersten Bericht zu Modellprojekten an der Universität Mainz ausführlich eingegangen (vgl. Hennen, Springer a.a.O., S.18 ff.), so dass an dieser Stelle diese Grundgedanken zusammenfassend skizziert werden können.

Dies ist nach unseren Erfahrungen nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass der Informationsfluss zwischen Fächern, Fachbereichen, Hochschulleitung und auch der außeruniversitären Öffentlichkeit zumeist unter den Fragestellungen von Legitimation und Ressourcenentscheidungen zustande kommt. PSL wurde im Hinblick auf die zu erwartende Skepsis der Fächer gegenüber Interventionen im Wissenschaftsbereich nicht als Verwaltungs-, sondern als wissenschaftliche Einheit eingerichtet. Vor dem Hintergrund dieser Konzeption ist die Freisetzung von Entscheidungsbefugnissen zu verstehen, die sich insbesondere darin manifestierte, dass PSL nicht über die Bewilligung der beantragten Projekte entschied. Diese Struktur erwies sich im Nachhinein als hilfreich, führte sie doch dazu, dass zwischen den Projektnehmern und der wissenschaftlichen Projektleitung ein offener und primär nicht auf die Gewinnung finanzieller Ressourcen gerichteter Austausch ermöglicht wurde.

Um die Projekterfahrungen in einen breiteren Zusammenhang zu stellen und die Übertragbarkeit auf andere Bereiche von Studium und Lehre bzw. andere Fächer zu prüfen, sieht das Mainzer Verfahren eine Berichtspflicht durch die Projektnehmer vor. Diese Berichte waren in vielen Fällen hilfreich und bildeten eine wesentliche Quelle für die hier dokumentierten Ergebnisse. Allerdings wurde bereits früh deutlich, dass die schriftliche Form des Erfahrungsaustauschs alleine nicht genügte, um den Zusammenhang, in dem die Probleme im Bereich von Studium und Lehre ihre jeweils spezifische Ausprägung erlangen, ausreichend erfassen zu können.

„Um solche Informationen erhalten zu können, ist die Beobachtung auf die Möglichkeit angewiesen, besondere Verständigungsformen und, sofern möglich, ein Vertrauensverhältnis entwickeln zu können.“³

Der zentrale Baustein zur Erlangung dieses Vertrauensverhältnisses war die Entscheidung der wissenschaftlichen Projektleitung, die Projekte nach Möglichkeit vor Ort kennen zu lernen. Die hierbei entstandenen Kontakte waren nicht nur die Basis für ein angemessenes Verständnis der Projekte, sondern sie schufen darüber hinaus ein persönliches Vertrauensverhältnis, das bis zur Gegenwart die Kooperation der Fächer mit dem Zentrum für Qualitätssicherung und –entwicklung entscheidend prägt. Sie trugen insbesondere dazu bei, über die einzelnen durch die Projekte abgebildeten Aspekte hinaus Einblick in die Organisation der Fächer und der Universität insgesamt nehmen zu können.

³ Hennen, Manfred; Elisabeth Springer, a.a.O., S.21

Hierbei wurde an vielen Stellen offenkundig, dass innerhalb der Universität ein mannigfaltiges und ‚wieder zu entdeckendes‘ Wissen zur Lehr- und Studiensituation vorhanden ist, das bislang kaum genutzt wird, aber zusammengefasst und verfügbar gemacht werden kann. Die Projektnehmer trugen mit ihren Erfahrungen und dem von ihnen im Laufe der vergangenen Jahre kumulierten Wissen entscheidend dazu bei, Bewertungsmaßstäbe dafür, was gute Lehre ist und wie sie gesichert werden kann, zu definieren.

Schließlich war es insbesondere der persönliche Austausch zwischen wissenschaftlicher Leitung und Projektnehmern, der es ermöglichte, die notwendigen Rückmeldungen zu den durchgeführten Projekten zu geben. Die im Folgenden beschriebenen Modellprojekte entsprangen nahezu ausnahmslos dem über die Aufgaben der jeweiligen Hochschullehrer hinausgehenden Engagement.

2.3 Organisation und Antragsverfahren

Eine wesentliche Prämisse der Organisation des Gesamtprojektes lag wie bereits erläutert in der Trennung zwischen administrativen Aufgaben und wissenschaftlicher Begleitung. Die Bewilligung der Projekte oblag nicht dem PSL, sondern dem Senatsausschuss für Studium und Lehre. Dem Senatsausschuss zur Seite gestellt wurde eine vom Senat der Johannes Gutenberg-Universität eingesetzte Arbeitsgruppe, die im Vorfeld die Anträge auf der Grundlage der im Folgenden noch beschriebenen Kriterien durchsah und Empfehlungen aussprach, die maßgeblich in die Entscheidungen des Senatsausschusses einfließen.

Die Arbeitsgruppe wurde in den vorangegangenen Jahren bis zur Einrichtung des Zentrums für Qualitätssicherung und –entwicklung und der damit erfolgten Neustrukturierung des Verfahrens von Professor Dr. Landwehrmann geleitet und stand unter Geschäftsführung des Leiters der Abteilung Studium und Lehre, Dr. Bernhard Einig. Der Abteilung Studium und Lehre oblag die gesamte organisatorische Abwicklung der Projekte. Die damit herbeigeführte Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlicher Projektleitung und Verwaltung erwies sich an vielen Stellen als äußerst gewinnbringend und kann im Nachhinein als die tragende Säule des gesamten Projektes bezeichnet werden. Das Zusammentragen von Wissen, das sich aus unterschiedlichen Perspektiven des universitären

Alltags rekrutierte, trug dazu bei, Kompetenzen zu bündeln und einen umfassenderen Einblick in Organisations- und Problemstrukturen der Universität zu erhalten.

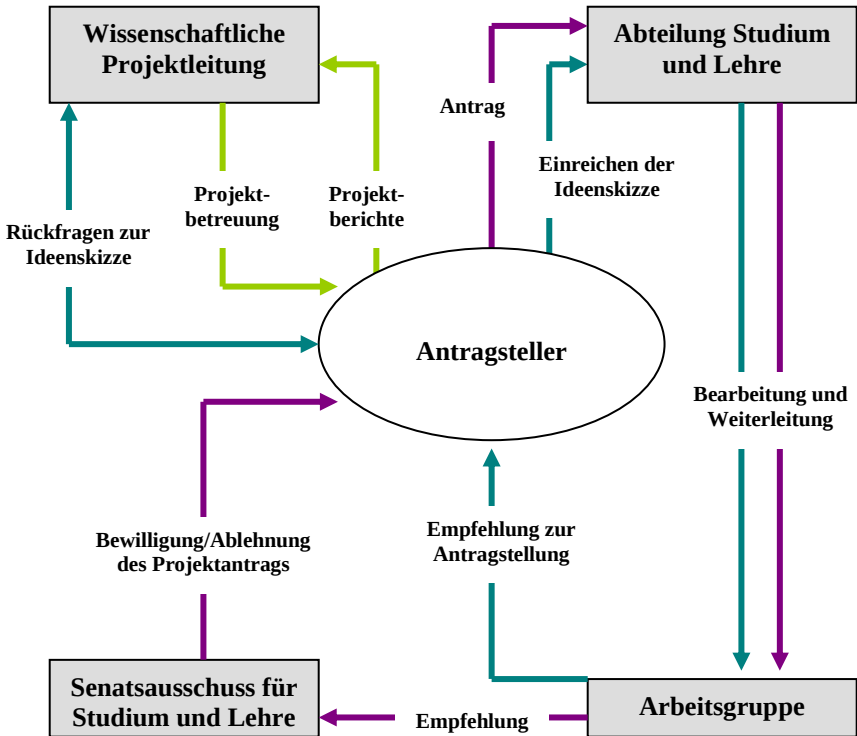
Wegen der Zunahme der Anträge wurde ab dem Jahr 1997 das Verfahren modifiziert, indem vor der eigentlichen Antragstellung zur Einreichung von Ideenskizzen aufgefordert wurde. Hiermit war intendiert, dass eine erste Selektion der Modellvorhaben vorgenommen werden konnte, ohne dass bereits umfangreiche Vorarbeiten zur Erstellung eines detaillierten Antrags eingebracht werden mussten. Diese Ideenskizzen wurden von der Arbeitsgruppe diskutiert, und den Antragstellern wurde eine erste Einschätzung gegeben, die sich bei positiver Bewertung mit der Empfehlung zur Antragstellung verband.⁴ Vor allem wenn im Hinblick auf die Vorhaben für die Arbeitsgruppe noch Klärungsbedarf bestand, bewährte sich dieses Verfahren, da auf diese Weise vor der eigentlichen Antragstellung Raum für Gespräche zwischen der wissenschaftlichen Projektleitung und den Antragstellern gegeben war. Unter Berücksichtigung dieser Modifikation lässt sich das Antragsverfahren und die Organisation des Projektes wie folgt graphisch darstellen:

Mit dem Übergang des Projektes zur Förderung von Studium und Lehre in das Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung wurde unter Beibehaltung der Grundgedanken des Projektes das Antragsverfahren ab dem Jahr 2000 nochmals verändert. Dies ist im Wesentlichen darauf zurückzuführen, dass mit der Einrichtung auch ein für das ZQ zuständiger Senatsausschuss implementiert wurde und die gesamte Projektorganisation an das ZQ überging.

Die in Abbildung 2 dargestellte gegenwärtige Projektorganisation sieht keine beratende Arbeitsgruppe vor, da die auf die Arbeitsfelder des ZQ begrenzte Zuständigkeit des neu gegründeten Senatsausschusses eine intensivere Beschäftigung mit den eingereichten Projektanträgen erlaubt.

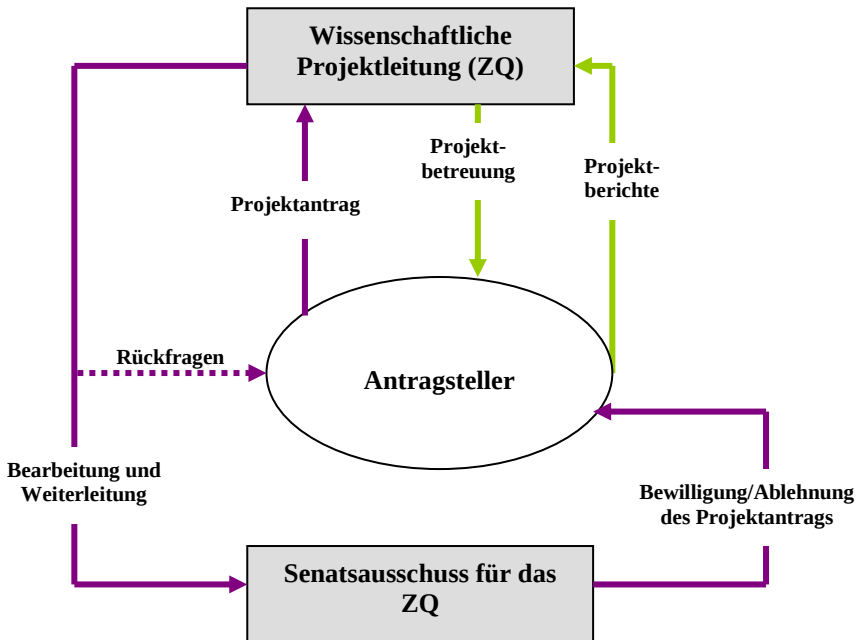
⁴ Ungeachtet dessen, ob die Arbeitsgruppe eine Empfehlung zur Antragstellung aussprach war es grundsätzlich möglich, auch gegen das Votum der Arbeitsgruppe nachfolgend einen Projektantrag einzureichen. Von dieser Möglichkeit wurde partiell auch Gebrauch gemacht.

Abb.1: Ursprüngliche Organisation des Projektes



Wie aus Abbildung 2 ersichtlich wird, wurde das dem Antrag vorausgehende Verfahren der Ideenskizzen wieder aufgegeben, da sich neben den genannten Vorteilen auch Nachteile ergaben. Schwierigkeiten stellten sich vor allem dann ein, wenn eine Ideenskizze zwar von der Arbeitsgruppe zur Antragstellung - gegebenenfalls mit Modifikationen und Beratung durch die wissenschaftliche Projektleitung - empfohlen, aber letztlich der Antrag nicht bewilligt wurde. Der vermeintliche Vorteil eines geringeren Aufwands stellte sich für solche Projektnehmer als doppelte Belastung durch die Formulierung einer Ideenskizze und eines erweiterten Projektantrags dar, die zudem nicht zum gewünschten Erfolg führte.

Abb.2 Gegenwärtige Organisation des Projektes



2.4 Entscheidungsgrundlagen und Kriterien für die Bewilligung von Projekten

Die Kriterien, die für die Bewilligung von Modellprojekten zugrunde gelegt wurden, sind insbesondere auf den intensiven Austausch in der zuvor genannten Arbeitsgruppe zurückzuführen. Diese Arbeitsgruppe setzte sich entsprechend den Proportionen in universitären Gremien aus Professoren, akademischen und nicht-wissenschaftlichen Mitarbeitern sowie Studierenden zusammen. Vor allem für die Bildung der folgend ausgeführten Kriterien erwies es sich als vorteilhaft, der abschließenden Entscheidung durch den Senatsausschuss für Studium und Lehre ein Forum voranzustellen, das die unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen aus verschiedenen Fachbereichen, damit aber auch aus unterschiedlichen Fachkulturen zusammenführte.

Folgende zentrale Kriterien für die Zustimmung zu Projektanträgen fanden Anwendung:

1. Die Projekte sollten einen *innovativen Charakter* haben. Hiermit ist gemeint, dass vor allem solche Modellvorhaben gefördert werden sollten, die nicht als reguläre Aufgaben von Studium und Lehre zu interpretieren sind.
2. Gleichzeitig sollten die Projekte im *Bereich der grundständigen Lehre* angesiedelt sein, d.h. dass bspw. nicht intendiert und aufgrund des zur Verfügung stehenden Finanzbudgets auch nicht möglich war, neue Studienprogramme zu etablieren. Es zeigte sich, dass sich diese beiden Kriterien zum Teil gegenseitig ausschlossen, da die grundständige Lehre immer auch als Regelaufgabe der Lehrenden definiert werden konnte. Beispielhaft hierfür sind Projektanträge zu nennen, welche die Modifikation von Lehrmaterialien und -inhalten zum Ziel hatten. So wurde kontrovers diskutiert, ob die Überarbeitung einer Vorlesung unter dem Einsatz sogenannter neuer Medien nicht in die Regelaufgabe der Lehrenden fällt. Zudem musste des öfteren festgestellt werden, dass Projektanträge - insbesondere von Antragstellern, die neu an der Johannes Gutenberg-Universität waren - zwar prinzipiell grundständige Aufgaben des Fachs betrafen, jedoch in diesen Bereichen über Jahre hinweg die notwendigen Anpassungen nicht vorgenommen wurden. Im Einzelfall wurden daher auch Projekte gefördert, die durchaus den als Regelaufgaben der Fächer zu definierenden Bereichen zuzurechnen sind.
3. Es sollte sich darüber hinaus um Projekte mit *Modellcharakter* handeln. In diesem Kriterium ist die Übertragbarkeit auf andere Veranstaltungen im gleichen Fach, auf andere Fächer und Fachbereiche oder auf andere Aufgabenbereiche von Studium und Lehre enthalten. Diese Vorgabe fand insofern Anwendung, als im Allgemeinen darauf verzichtet wurde, Modellvorhaben, die bereits an anderer Stelle erprobt wurden, nochmals zu bewilligen. Andererseits wurde der Tatsache Rechnung getragen, dass im Hinblick auf die Differenzierung nach Fachkultur und -organisation vergleichbare Projekte in einem veränderten Kontext durchaus zu anderen Ergebnissen führen können und mithin auch gefördert wurden.
4. Ein weiteres Kriterium war nicht zuletzt mit Blick auf die Größe und Anzahl der Studierenden an der Universität Mainz, dass die Projekte eine gewisse *Breitenwirkung* erzielen sollten. Hierunter ist nicht zu verstehen, dass nur Vorhaben in großen Fächern gefördert wurden,

wohl aber, dass nach Möglichkeit ein großer Anteil der Studierenden eines Faches an der Maßnahme partizipieren sollte. Dieses Kriterium war innerhalb der Arbeitsgruppe umstritten. Es stellte sich insbesondere die Frage, ob hiermit nicht die Förderung besonders begabter Studierender durch das Projekt ausgeschlossen würde.

5. Weiterhin sollten die zur Verfügung gestellten finanziellen Mitteln im Wesentlichen für die *Beschäftigung von Wissenschaftlichen Hilfskräften* zur Unterstützung des Projektes verausgabt werden. Hiermit sollte ausgeschlossen werden, dass das Programm dazu genutzt wird, Sachinvestitionen zu tätigen, die aus anderen Quellen bzw. von den Fächern und Fachbereichen selbst zu finanzieren waren. Dieses Kriterium fand nicht zuletzt im Hinblick auf die vergleichsweise hohen Antragssummen der Projekte, die vorwiegend Sachmittel beantragten, häufig Anwendung. Allerdings zeigte sich bspw. bei Projekten, die auf den Einsatz neuer Medien angewiesen waren, dass zum Teil erst Sachinvestitionen die beabsichtigten Innovationen ermöglichten.
6. Großer Wert wurde von der Arbeitsgruppe auf die *Sicherstellung der Fortführung* bei erfolgreichem Verlauf des Projektes gelegt. Hierzu wurde eine zustimmende Stellungnahme des Fachbereichs mit Hinweis auf die Bereitschaft zur Weiterführung der Maßnahme nach Auslaufen der Förderung erwartet. Die Arbeitsgruppe war der Überzeugung, dass die Anschlussmöglichkeiten der Projekte von entscheidender Bedeutung sind, um auf eine dauerhafte Anpassung an die veränderten Ansprüche und Bedingungen im Bereich von Studium und Lehre zu drängen. Allerdings – so zeigen die Erfahrungen – fällt es den Fächern zunehmend schwer, unter den gegebenen finanziellen Ressourcen bspw. durch Projekte zusätzlich initiierte Angebote für die Studierenden nach dem Projektende aufrechtzuerhalten.
7. Ein weiteres Förderkriterium war der enge Bezug der Projekte zu Fragestellungen, die sich im Bereich von Studium und Lehre ergeben. Dies erscheint mit Blick auf den Titel des Gesamtprojektes zunächst selbstredend, doch die Praxis zeigte, dass die Abgrenzung zwischen Forschungsförderungen und der Förderung von Studium und Lehre keinesfalls immer eindeutig zu treffen ist. Vor allem im Rahmen von Veranstaltungen in einer fortgeschrittenen Phase des Studiums sind diese Überschneidungen nicht zu vermeiden - und auch nicht wünschenswert.

8. In den beiden vorangegangenen Ausschreibungsverfahren verständigte sich die Arbeitsgruppe zudem auf einen inhaltlichen Schwerpunkt des Förderprogramms, der insbesondere solche Projekte für die Förderung vorsah, die interdisziplinär angelegt sind. Hiermit wurde der Erfahrung Rechnung getragen, dass Probleme von Studium und Lehre nicht zuletzt an den Schnittstellen zwischen Fachbereichen, Fächern, aber auch einzelnen Veranstaltungen entstehen, die einem erhöhten Abstimmungsbedarf unterliegen. Die beiden vergangenen Antragsverfahren zeigten allerdings, dass die Antragsteller bisher nur in Einzelfällen Bezug auf diesen Schwerpunkt nehmen. Der neu gegründete Senatsausschuss für das Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung einigte sich aufgrund dieser Erfahrung darauf, zum einen die Ausschreibungsschwerpunkte weiter zu fassen, zum anderen einen Teil der Projektmittel dafür zu verwenden, spezifische Problemstellungen anzugehen. Die wissenschaftliche Projektleitung wurde beauftragt, auf der Grundlage der bisherigen Erfahrungen solche Schwerpunkte zu definieren und Projekte in ausgesuchten Bereichen zu initiieren.

Diese kurzen Erläuterungen zeigen, dass die hier zusammengefassten Kriterien nicht in der Form Anwendung fanden, dass sie alle exakt von den Antragstellern hätten erfüllt werden müssen. Sie dienten vielmehr als Orientierung zur Einschätzung der Projektanträge. Insgesamt erwiesen sie sich als hilfreich, so dass sie in den vergangenen Jahren nur geringfügig modifiziert werden mussten. Gleichzeitig waren die ausführlichen Diskussionen innerhalb der Arbeitsgruppe und vor allem die von den Fachkollegen zur Verfügung gestellten Hintergrundinformation zu den Projekten unabdingbar für eine angemessene Einschätzung der beantragten Projekte. Die gewählte Organisationsform einer der abschließenden Entscheidung vorangestellten und auf die inhaltlichen Aspekte konzentrierten Behandlung der Anträge in der Arbeitsgruppe hat sich - vor allem in dieser frühen Phase des Gesamtprojektes - bewährt.

3. Vorüberlegungen zu Problemebenen im Hochschulbereich und Bildung von Dimensionen

3.1 Problembereiche in Studium und Lehre

Die Diskussion um die Qualität der Hochschulen zeichnet sich wie einleitend dargestellt durch eine große Heterogenität der Perspektiven und zum Teil widersprüchliche Aussagen und Forderungen aus. Der Ansatz der Mainzer Modellprojekte verfolgte von Beginn an das Ziel, soweit wie möglich zu einer Synthese der unterschiedlichen Interpretationen und Einschätzungen zu den Problemstellungen der Universität beizutragen.

Hierzu ist es unerlässlich, Kategorien zu definieren, nach denen sich die einzelnen Projekte klassifizieren lassen. Für eine solche Klassifizierung sind unterschiedliche Zugänge dankbar. Neben der unternommenen Beschreibung der Verteilung der Modellprojekte auf die von den Antragstellern vertretenen Fachgebiete ist es möglich, nach Problembereichen und Methoden, die in den Projekten Anwendung fanden, zu unterscheiden.

Im ersten Erfahrungsbericht zu den Modellprojekten in Mainz wird eine Einteilung der Projekte in drei Dimensionen gewählt. Die *sachliche Dimension* beschreibt Maßnahmen, welche in einem engeren Sinne zur Sicherung von Qualität und Standards des Fachs beitragen sollen, worunter mit Blick auf den Bereich von Studium und Lehre die Definition der Leistungs- und Kernanforderungen zu verstehen ist. In einer allgemeineren Form ließe sich hierunter die Verständigung darüber zusammenfassen, welchen Zweck das Studium erfüllen bzw. welche Lernziele vorgegeben werden. Unter der Perspektive, dass die Ziele der universitären Lehre in der Aneignung anspruchsvoller Wissensbestände durch Studierende und damit in der Transformation von Wissen auf die nachfolgende Generation liegen, wurden hohe Leistungsanforderungen an die Studierenden, gekoppelt an eine daran angepasste hohe Betreuungsdichte durch die Lehrenden als Kennzeichen für die Qualität von Studium und Lehre definiert.

Die *integrative Dimension* umfasste zum einen Lösungen der Probleme der Abstimmung zwischen den Hochschullehrern in Fragen der Lehrinhalte und der Studienorganisation in einem weiteren Sinne, zum anderen aber auch Maßnahmen zur Einbindung der Studierenden in das Fach, die bspw. unter den Begriff der Studienkultur fallen. Hierunter sind unter anderem die dem Studium zugrunde liegenden Motive, die Routinen der Orientierung im Studium und Form und Inhalt des Austauschs zu verstehen.

Schließlich wurde eine dritte Dimension - der optimistischen Einschätzung der Einführung EDV-basierter Lehr- und Lernmethoden zu Beginn der neunziger Jahre folgend - die *technische Dimension* genannt, die über die Technisierung von Studium und Lehre hinaus auch solche Projekte umfasste, die die Frage nach der angemessenen Weise der Wissensvermittlung thematisierten.

Diese Klassifizierung bewährte sich angesichts der Erfahrungen in unterschiedlichen Bereichen der Hochschule. Der vorliegende Bericht soll zum Anlass genommen werden, sie dennoch an einigen Stellen zu modifizieren und zu ergänzen. Hiervon unbenommen ist die *Dimension der Integration*, die sich in der beschriebenen Form als ein zentraler Kristallisationspunkt von Problemen nicht nur innerhalb der Hochschulen bestätigt hat.

Die sachliche Dimension kann in einem erweiterten Verständnis, das auf die Situation der Hochschulen insgesamt abzielt, als *Dimension der Handlungsziele* beschrieben werden. Hierunter ist neben den zuvor beschriebenen möglichen Zielen in Studium und Lehre bspw. auch die Definition von Forschungsschwerpunkten zu verstehen. Hierbei ist deutlich zu unterscheiden zwischen konkreten Handlungszielen und der Frage nach einem universitären Leitbild, das auf die Funktion der Universität und deren gesellschaftliche Positionierung abzielt.

Die zuvor als 'technisch' beschriebene Dimension nimmt, bezogen auf den Bereich von Studium und Lehre, die ‚Mittel‘ der Wissenstransformation in den Blick. In einer verallgemeinernden Weise kann hier auch von den Ressourcen, die zur Erfüllung der Handlungsziele notwendig sind, gesprochen werden. Die *Dimension der Ressourcen* bezieht sich – auch wenn dieser Bereich vielfach Gegenstand von Projekten war - nicht ausschließlich auf die Wahl der Lehrmittel, sondern in gleicher Weise auf die Frage, in welcher Form Wissensgegenstände aktualisiert werden und in Studium und Lehre Eingang finden. So muss aus unserer Sicht bspw. trotz aller berechtigten Reformforderungen im Bereich von Studium und Lehre die Frage erlaubt sein, inwieweit die Hochschulen unter den gegebenen Mittelrestriktionen und zunehmender Konkurrenz externer Forschungsinstitute in die Lage versetzt werden, diese Wissensressourcen durch kontinuierliche Forschungstätigkeit zu sichern und zu erneuern. Alleine schon aus dieser Perspektive des für Studium und Lehre konstitutiven Prozesses der Gewinnung von Wissensressourcen, so zeigen nicht nur die hier dokumentierten Erfahrungen aus den Modellprojekten, verbietet sich die *ausschließende* Kontrastierung von Forschung und Lehre, wie sie nach wie vor außerhalb, aber auch innerhalb der Hochschulen diskutiert wird.

Als zur Wissensvermittlung nötige 'Ressourcen' auf Seite der Personen lassen sich insbesondere didaktische Fähigkeiten bezeichnen, weshalb Maßnahmen zur Steigerung jener didaktischen Fähigkeiten ebenfalls dieser Dimension zugerechnet wurden.

Als Weiterung des bisherigen Ansatzes wird vorgeschlagen, als vierte Dimension jene des ‚Selbstverständnisses‘ einzuführen. Die unter diese Dimension fallenden Maßnahmen versuchen, die Aufgaben der ‚Selbstbeobachtung‘ und des Selbst- bzw. Leitbildes anzugehen. Davon ausgehend, dass die Universität prinzipiell sowohl unter widersprüchlichen Vorstellungen davon, was sie sein soll, wie unter fehlenden Beobachtungen davon, was sie konkret ist, leidet, stehen Projekte dieser Dimension unter dem Vorzeichen, dass sie sich um die Beschreibungen der Leistungen und etwaiger Leistungsdefizite bemühen. Besondere Bedeutung kommt dieser Dimension vor dem Hintergrund der übergreifenden gesellschaftlichen Veränderungen auch außerhalb der Universität zu. Organisationen insgesamt und die Universität im besonderen müssen aufgrund der mannigfaltigen Veränderungen, denen sie in den letzten Jahrzehnten unterworfen waren, ihr Selbstverständnis immer wieder veränderten Bedingungen anpassen bzw. korrigieren und konkretisieren.

Während die Dimension der Handlungsziele die ‚interne Orientierung‘ der Universität beschreibt, zielt die *Dimension des Selbstverständnisses* auf übergreifende Fragen der Positionierung der Hochschulen und ihrer Funktionen in der Gesellschaft ab. Sie beschreibt mithin die Notwendigkeit, Ziele und Perspektiven zu formulieren, die einen übergreifenden und verallgemeinernden Rahmen für Orientierung und Handeln bereitstellen. Nicht zuletzt die entfachte Diskussion über ein angemessenes Leitbild zeigt, dass in den Hochschulen ein wachsendes Interesse an einer expliziten ‚Identität‘, aber auch eine latente Unsicherheit hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Aufgaben besteht. Dieser sich allmählich generierende Prozess der Leitbildentwicklung wird von jenem der Selbstbeschreibung und Evaluation begleitet, so dass auch solche Projekte Eingang in diese Dimension finden, welche die kritische Analyse der Situation an den Hochschulen zum Gegenstand haben. Zu diesen gehört nicht nur die Beschreibung von Schwächen, sondern in gleichem Maße auch die Beschreibung von Stärken, über die in den einzelnen Fächern - vor allem im Hinblick auf die bei Fachfremden vermuteten Einschätzungen - oftmals erhebliche Fehlinterpretationen vorliegen.

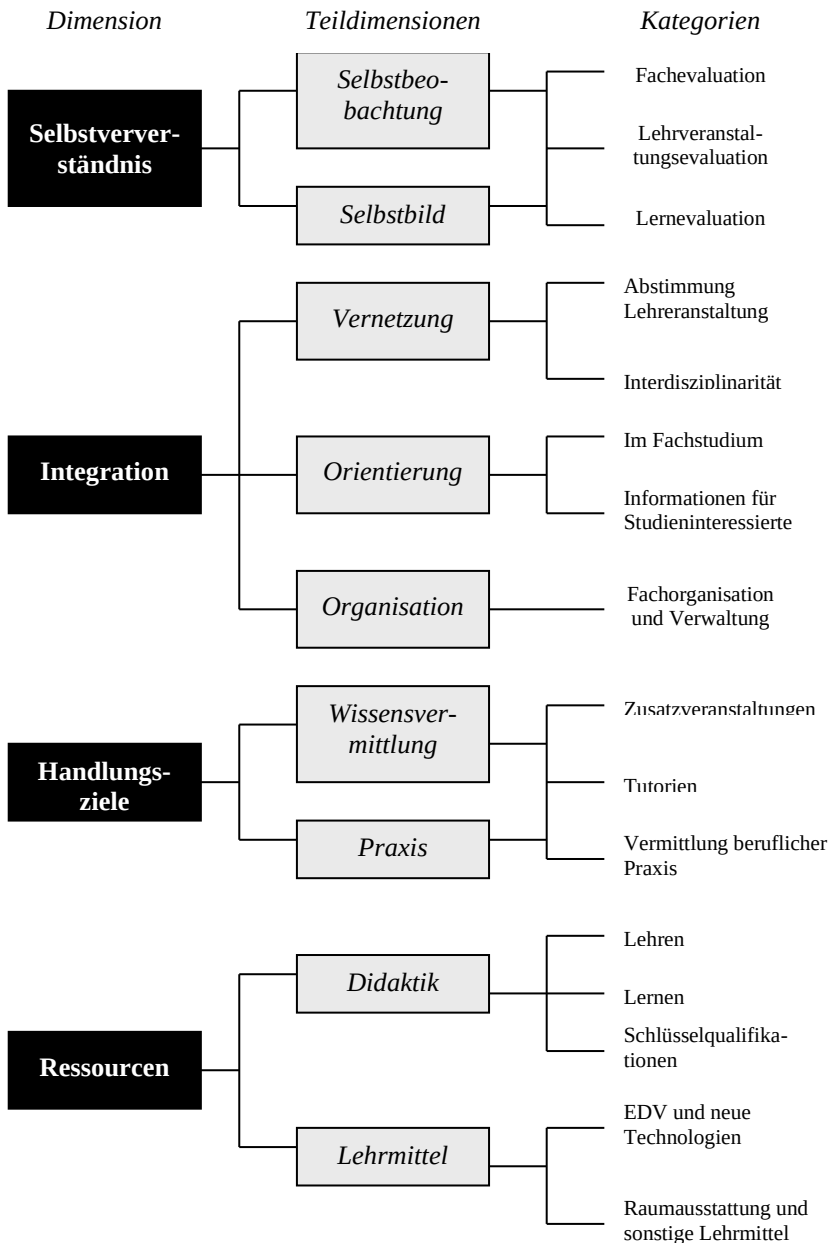
Abb.3: Dimensionen, Teildimensionen und Kategorien

Abbildung 3 gibt im Sinne eines analytischen Rasters einen ersten Überblick zu den Dimensionen, Teildimensionen und Kategorien, unter denen die Projekte eingeordnet werden können. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die verschiedenen Problembereiche und die entsprechenden Anpassungsmaßnahmen historisch unterschiedlich stark besetzt sind. Anknüpfend an die beschriebenen Ambivalenzen im Hinblick auf die Diagnose und ‚Therapie‘ der Hochschulen ist unseres Erachtens dabei von zentraler Bedeutung, dass eine diese Dimensionen *vermittelnde bzw. ausbalancierende Steuerung der Hochschulen* angestrebt werden sollte. Hierzu einige Beispiele:

- Das Ziel, anspruchsvolle Wissensbestände an Studierende zu vermitteln, setzt die Formulierung fachspezifischer Standards voraus. Ausgehend davon, dass – unabhängig von den im Einzelfall nachvollziehbaren Gründen, die zum Teil auch außerhalb der Verantwortung der Hochschulen liegen – nicht alle Studierenden diesen Standards genügen können, führt deren Durchsetzung immer auch zur Selektion bspw. in Form eines Studienabbruchs oder Studienfachwechsels. Unter der Perspektive der Integration – hier verstanden auch als soziale Integration Studierender in das Fach – wäre diese Form der offensichtlichen Desintegration nicht in jedem Fall wünschenswert.
- Ein unter anderem der Diskussion um Studiengebühren, aber auch den Ansätzen des sogenannten ‚Total-Quality-Management‘ entsprungenes Beispiel ist die Perspektive, dass es sich bei Studierenden um Kunden der Hochschulen handle. Kundenorientierung und Kundenzufriedenheit als Maßstab für die Qualität von Studium und Lehre können als übergeordnetes Leitbild der Hochschulausbildung jedoch nur in sehr beschränktem Maße zum Tragen kommen; denn dem steht gegenüber, dass die Fächer dazu aufgefordert sind, fachliche Standards zu definieren und hierfür auch Verantwortung zu übernehmen haben. Der Begriff der Kundenzufriedenheit beantwortet nicht die Frage nach den Kriterien, aufgrund derer sich Studierende im Studium ‚wohl fühlen‘. Unter dieser Perspektive ist es mehr als fraglich, ob solche Begrifflichkeiten als Leitideen auf das Bildungssystem übertragbar sind.
- Ein weiterer latenter Widerspruch kann sich aus den Anforderungen der umfangreichen Abstimmungsprozesse im Bereich von Studium und Lehre und der Herstellung von Wissensressourcen ergeben. Zwar ist im Sinne der Integrationsproblematik die Notwendigkeit zur Vereinbarung über verbindliche Maßstäbe und Kerninhalte innerhalb

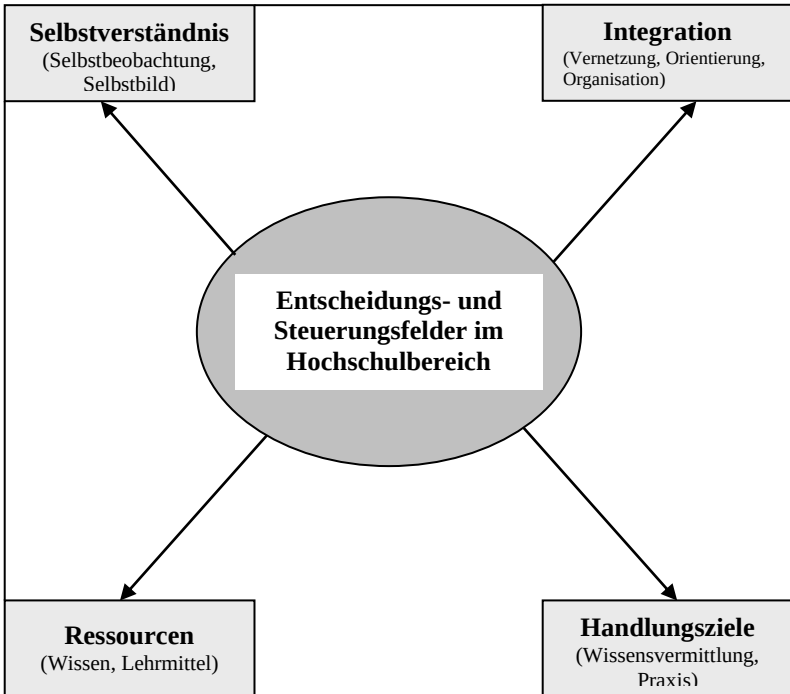
eines Studiums unter den Dozenten grundsätzlich nicht (mehr) umstritten, doch benötigt andererseits ein funktionierendes Wissenschaftssystem – ohne den inzwischen z.T. negativ konnotierten Begriff der Wissenschaftsfreiheit strapazieren zu wollen – ein nicht gering zu schätzendes Maß an Freiraum, in dem Forschungsergebnisse entstehen und in der Lehre eingesetzt werden können.

- Abschließend ein Beispiel, das an die gegenwärtige Diskussion zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen anknüpft und die Polarisierung zwischen dem Ausbildungs- und Wissenschaftscharakter der Lehre an Universitäten widerspiegelt. Mit der Einführung von Bachelor-Studiengängen ist unter anderem verbunden, eine stärkere Berufsorientierung des Studiums hervorzuheben. Diese Praxisanbindung, so lässt sich vermuten, müsste, um sie in sinnvoller Weise einzulösen, nicht nur eine veränderte Ausrichtung der entsprechenden Curricula, sondern auch der Ausbildung der Hochschullehrer zur Folge haben. Andererseits aber, so zeigen die aus vielen Gesprächen gewonnenen Erfahrungen, ist eine stete Spezialisierung im Bereich der Forschung notwendig, um die Konkurrenzfähigkeit mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen erhalten zu können. Die für eine national und international konkurrenzfähige Forschung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten wiederum können in vielen Disziplinen nur durch eine frühe Anbindung der Lehre im Sinne der vielfach geforderten Symbiose von Forschung und Lehre erlangt werden. Auch hierbei geht es um die Vermittlung zwischen zwei zunächst gegensätzlichen Perspektiven, die unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen nicht alternativ gedacht werden können, sondern neue Lösungswege abverlangen, die sich an übergreifenden Zielsetzungen zu orientieren haben.

Diese Auflistung von Beispielen wäre beliebig fortzusetzen und beschreibt Erfahrungen, die in Hochschulen und bis in das Verhältnis von Politik und Hochschule hinein auf allen Ebenen alltäglich sind. Gemeinsam ist Ihnen, dass die ausschließliche Fokussierung auf eine Teilproblematik in der Regel dazu beiträgt, dass andere Probleme zumindest vorübergehend (wenn nicht gar dauerhaft) ausgeblendet werden, was – so unsere These – in der Vergangenheit zur mangelnden Anpassung der Hochschulen an veränderte Rahmenbedingungen geführt hat. Die Aufgabe der Hochschulen hingegen ist auf die Einsicht in die zum Teil komplexen Interdependenzen der zuvor geschilderten Dimensionen angewie-

sen, die von einfachen Kausalmodellen und ‚ad-hoc-Erklärungen‘ abraten lässt.¹

Abb. 4: Dimensionen der Hochschulentwicklung



¹ Nicht zuletzt aus diesem Grund liegt zwar der primäre Bezug bei den hier vorgestellten Modellprojekten im Bereich von Studium und Lehre, hat sich das ZQ aber insgesamt von einer Dichotomisierung von Studium und Lehre in vielen Feldern der praktischen Arbeit – wie z.B. in den durchgeführten Evaluationen – von einer solchen Sichtweise deutlich distanziert.

In Abbildung 4 wird diese Vielschichtigkeit des Hochschulwesens in vereinfachender Form und im Sinne eines Bezugsrahmens für die folgenden Abschnitte abgebildet. Im Zentrum stehen Entscheidungs- bzw. Steuerungsformen, die in einer Hochschule angewandt bzw. hergestellt werden müssen. Die Pfeile zu den einzelnen Dimensionen deuten an, dass die Steuerung der Hochschule diese Bereiche sowohl zum Objekt hat als auch, dass sie sich an diesen Dimensionen orientiert. Hierunter ist zu verstehen, dass bspw. die Integration von Forschung und Lehre Gegenstand einer Entscheidung sein kann, während gleichzeitig diese Entscheidung an den vorhandenen Ressourcen – hier in einem weiteren Sinne nicht nur als materielle Ressourcen verstanden – orientiert sein sollte.

3.2 Differenzierung der Projekte nach Dimensionen

Im folgenden sollen die einzelnen Dimensionen sowie die eingeführten Teildimensionen konkretisiert werden. Zunächst ist zu fragen, um die hier vorgenommene Einteilung beispielhaft zu verdeutlichen, welche Art von Projekten den einzelnen Dimensionen zugeordnet wurden.

Die *Dimension der Ressourcen* bezeichnet vor allem solche Projekte, durch die eine veränderte Form der Wissensvermittlung ermöglicht werden sollte. Hierbei handelt es sich um den Einsatz von *Lehrmitteln* aus dem Bereich neuer Medien sowie um *hochschuldidaktisch* ausgerichtete Modellprojekte. Neben den vor allem zu Beginn des Gesamtprojektes beantragten Projekten zur Einführung von Medien bspw. zur computergestützten Simulation aufwendiger Versuchsanordnungen sind hier die Durchführung von gesonderten Veranstaltungen für die didaktische Ausbildung von Dozierenden sowie Tutorinnen und Tutoren und nicht zuletzt die Einführung einer Koordinierungsstelle für den wissenschaftlichen Nachwuchs zu erwähnen, durch welche die in einem weiteren als bloß didaktischen Sinne verstandene Hochschullehrer-Ausbildung von Habilitierenden sowie Doktorandinnen und Doktoranden verbessert werden soll.²

² Dieses Projekt, das zentral vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (MBWW) genehmigt wurde, wird in den folgenden Erörterungen nur am Rande Erwähnung finden, da die hierin gewonnenen Erfahrungen gesondert dokumentiert werden.

Unter der *Dimension der Handlungsziele* sind solche Projekte zusammengefasst, in denen die Implementierung neuer Veranstaltungsinhalte oder Lehrmodule im Vordergrund stand. Als Projekte unter dieser Dimension können z.B. die Einführung begleitender Tutorien,³ das im Fachbereich der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften eingerichtete ‚öffentliche‘ Repetitorium für Juristen sowie solche Veranstaltungen genannt werden, die auf die spezifischen Bedürfnisse ausländischer Studierender abstellen. Die Kategorien der Handlungsziele kann unterteilt werden in Modellprojekte, mit denen versuchsweise neue Veranstaltungen eingeführt werden (Zusatzveranstaltungen); Modellprojekte, die sich auf Fragen der Praxisanbindung und der Vermittlung von Praxisinhalten im Studium konzentrieren; sowie Tutorien.

Projekte, die der *Dimension der Integration* zuzuordnen sind, lassen sich grob in drei Kategorien einteilen. Zum einen sind dies Projekte, die zur *Vernetzung* bzw. zur Abstimmung von Lehrinhalten beitragen. Unter diese Kategorie fallen bspw. solche Projekte, die sich um eine bessere inhaltliche und zeitliche Koordination von aufeinander aufbauenden bzw. einander begleitenden Veranstaltungen sowohl fachintern als auch fachübergreifend bemühen. Als typische fachinterne Abstimmungsmaßnahmen sind solche Projekte anzuführen, welche die Verzahnung von Vorlesungsstoff und begleitenden Übungen bzw. Praktika zum Gegenstand haben. Fächerübergreifende Projekte mit dem Ziel der verbesserten Abstimmung von Lehrinhalten sind im Bereich sogenannter Serviceleistungen vor allem in naturwissenschaftlichen Diplomstudiengängen – wie bspw. ‚Chemie für Mediziner‘ – zu finden. Der zweite Bereich, welcher der Dimension der Integration zugeordnet werden kann, beinhaltet solche Projekte, die zur besseren *Orientierung* im Studium beitragen. Unter diese Kategorie fallen bspw. Projekte, die neue Formen der Studienberatung und der Betreuung von Studierenden erproben. Schließlich können die Projekte der Dimension der Integration einer dritten Teildimension zugeordnet werden, welche die Verbesserung der *Studienorganisation* zum Inhalt hat. Hierunter fallen bspw. Maßnahmen zur besseren Prüfungsorganisation und Informationsbereitstellung.

Unter der *Dimension des Selbstverständnisses* schließlich wurden solche Projekte zusammengefasst, die explizit auf die Analyse und Bewertung von Studium und Lehre abstellen. Hierzu sind Projekte zu rechnen, die

³ Hierunter fallen *nicht* solche Tutorien, die dem in den vergangenen Jahren vom Ministerium eingerichteten landesweiten Tutorenprogramm entspringen.

z.B. durch Hörerbefragungen im weitesten Sinne die Evaluation von Stärken und Schwächen der Fächer im Bereich von Studium und Lehre anstreben.⁴

Somit lassen sich die Funktions- bzw. Problembereiche in Studium und Lehre und die entsprechenden Dimensionen unter Hinzuziehung der genannten Teildimensionen weiter differenzieren. Hierbei wurde auf eine durchaus denkbare symmetrische Differenzierung der einzelnen Dimensionen entlang der zu im Bereich von Studium und Lehre zu erfüllenden Funktionen verzichtet, da eine solche genauere Unterteilung für die folgende Betrachtung der durchgeführten Projekte nicht zweckdienlich erscheint.

So ließen sich für die Dimensionen des Selbstverständnisses und der Handlungsziele im Sinne der Wissensvermittlung zwar mit Blick auf die Universität insgesamt Teildimensionen bilden, die jedoch für die Betrachtung von Studium und Lehre von untergeordneter Bedeutung sind. Auf die Verteilung der Projekte sowie die entsprechend der angeführten Dimensionen und Kategorien durchgeführten Projekte wird in den folgenden Kapiteln noch genauer eingegangen.

⁴ Abzugrenzen von diesen Modellprojekten sind die vom Zentrum für Qualitätssicherung und –entwicklung an der Johannes Gutenberg-Universität durchgeführten Evaluationen von Fächern und Fachbereichen, die im Gegensatz zu Hörerbefragungen im wesentlichen die Organisation von Studium, Lehre und Forschung zum Gegenstand haben. Diese Evaluationen wurden nur in geringem Umfang durch das an dieser Stelle vorgestellte Gesamtprojekt gefördert.

4. Überblick zu den Einzelprojekten

Im Folgenden sollen die an der Universität Mainz in den vorangegangenen Jahren durchgeführten Einzelprojekte entlang der als zentral erachteten Dimensionen systematisiert werden, um im anschließenden Kapitel anhand von Beispielen die sich darin widerspiegelnden Problembereiche zu erörtern.

Die an der Johannes Gutenberg-Universität durchgeführten Modellprojekte lassen sich zunächst mit Blick auf ihre Finanzierung grob in zwei Bereiche einteilen: Zum einen handelt es sich um Projekte, die in dem zuvor beschriebenen Verfahren durch den zuständigen Senatsausschuss an der Universität Mainz ausgeschrieben und bewilligt wurden. Zum anderen aber wurden auch Projekte durchgeführt, die zentral durch das Ministerium vergeben wurden. Die Beschreibung der Projekte in den folgenden beiden Kapiteln berücksichtigt diese Trennung nicht, da sie für den hier zu behandelnden Zusammenhang von nachgeordneter Bedeutung ist.

Bevor näher auf die einzelnen Projekte und die daraus gewonnenen Erfahrungen eingegangen wird, soll ein Überblick gegeben werden, der die beantragten und bewilligten Projekte geordnet nach Fachbereichen und Fächergruppen darstellt und die durchschnittlichen Projektkosten erfasst.

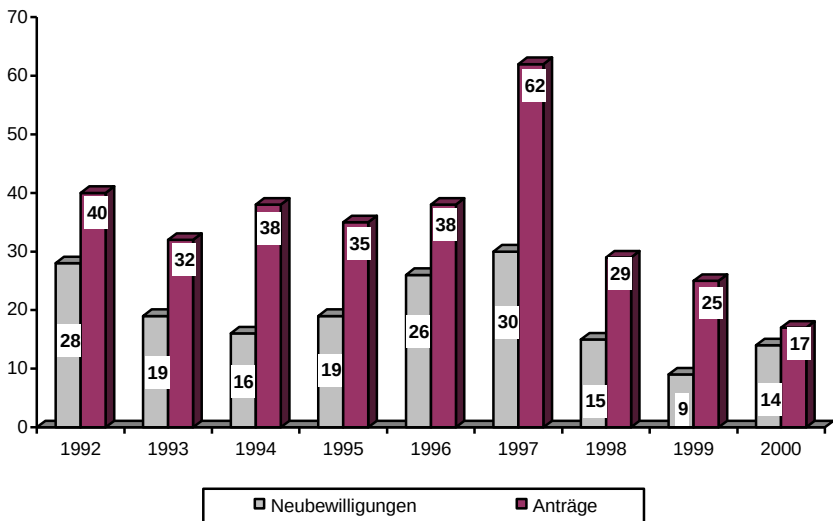
4.1 *Beantragte und bewilligte Projekte*

In den Jahren von 1992 bis 2000 gingen insgesamt 316 Projektanträge ein. Hiervon wurden 176 Projekte von den zuständigen Senatsausschüssen genehmigt. 4 Projekte wurden trotz einer vorliegenden Bewilligung von den Projektnehmern nicht durchgeführt. Somit konnten in den vergangenen Jahren an der Universität Mainz 172 Projekte zur Förderung von Studium und Lehre realisiert werden, die sich, differenziert nach dem Zeitpunkt der Bewilligung, relativ konstant auf die einzelnen Jahre verteilen (vgl. Abb. 6).

Auch für die jährliche Anzahl der Projektanträge ist zumindest für die ersten Jahre eine nahezu gleiche Verteilung festzustellen. Das Jahr 1997 lag mit 62 Anträgen deutlich über dem Durchschnitt, was sich unter anderem mit der Veränderung des Antragsverfahrens und der Einführung von Ideenskizzen erklären lässt. Der Rückgang an Anträgen in den Folgejahren ist vor allem darauf zurückzuführen, dass - auch als Reaktion auf das

hohe Antragsaufkommen - in diesen Jahren jeweils ein Ausschreibungsschwerpunkt gewählt wurde, durch den vor allem Fragestellungen in den Blick genommen wurden, die im weitesten Sinne interdisziplinär ausgerichtet waren.

Abb. 5: Projektanträge und -bewilligungen nach Jahren



4.2 Projekte nach Fachbereichen und Fächergruppen

Die folgende Tabelle dokumentiert die Verteilung der beantragten und bewilligten Projekte auf die Fachbereiche und Einrichtungen der Universität Mainz. Wie zu erwarten, entspricht das Antragsaufkommen in etwa der Größe der einzelnen Fachbereiche. So sind es vor allem die Fachbereiche Medizin sowie Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, die mit 48 bzw. 49 Anträgen deutlich überdurchschnittlich Projekte zur Förderung von Studium und Lehre beantragten. Als erfreulich ist zu bewerten, dass mit Ausnahme des Fachbereichs Sport sich in den vorangegangenen Jahren alle Fachbereiche an dem Ausschreibungsverfahren beteiligt haben,

was für das fächerübergreifende Interesse, aber auch den Bedarf an dieser Form von Projekten spricht.

Tabelle 1: Projekte nach Fachbereichen

Fachbereich	Anträge	Bewilligungen
01 Katholische Theologie	2	2
02 Evangelische Theologie	3	0
03 Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	49	24
04 Medizin	48	22
11 Philosophie/Pädagogik	15	9
12 Sozialwissenschaften	25	15
13 Philologie I	18	11
14 Philologie II	12	6
15 Philologie III	22	10
16 Geschichtswissenschaft	12	5
17 Mathematik	7	6
18 Physik	6	3
19 Chemie und Pharmazie	12	9
21 Biologie	19	13
22 Geowissenschaften	9	5
23 Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft	15	8
24 Bildende Kunst	3	0
25 Musik	6	3
26 Sport	0	0
Zentrale Einrichtungen ¹	13	10
Projektverwaltung und Universitätsverwaltung	13	12
Studentische Initiativen, Fachschaftsräte und ASTA	7	3
Summe	316	176

¹ Unter den zentralen Einrichtungen sind solche Projekte zusammengefasst, die von der Universitätsbibliothek, dem Studium generale, dem Zentrum für Datenverarbeitung sowie der Sprachlehranlage durchgeführt bzw. beantragt wurden. Bei den Projekten der Verwaltung handelt es sich vorwiegend um solche Projekte, die im Zusammenhang mit der Organisation des Gesamtprojektes stehen und in die im Wesentlichen die vom ZQ übernommenen Aufgaben eingehen.

Die Aufstellung der beantragten und bewilligten Projekte nach Fachbereichen zeigt insgesamt – nicht zuletzt in Abhängigkeit von der Größe der einzelnen Fachbereiche – ein heterogenes Bild. Betrachtet man jedoch die Aufteilung der Projekte entsprechend von Fächergruppen, so ist zu beobachten, dass sowohl die Projektanträge als auch die Projektbewilligungen weitgehend gleich zwischen den verschiedenen Fachrichtungen verteilt sind.

Es wurden insgesamt fünf Fächergruppen gebildet. Die Projekte der zentralen Einrichtungen wurden mit denen der Verwaltung und studentischer Initiativen zusammengefasst.² Die Fächergruppen Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie Medizin sind identisch mit den entsprechenden Fachbereichen. In der Fächergruppe der Geistes-, Sozial- und Geschichtswissenschaften wurden die beiden theologischen Fachbereiche sowie die Fachbereiche Philosophie/Pädagogik, Sozialwissenschaften und Geschichtswissenschaft zusammengefasst. Unter die Sprach- und Kulturwissenschaften wurden die drei philologischen Fachbereiche (13-15), der Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft in Germersheim sowie die Fachbereiche Bildende Kunst, Musik und Sport summiert. Unter der Fächergruppe der Naturwissenschaften schließlich wurden die Fachbereiche Mathematik, Physik, Chemie und Pharmazie, Geowissenschaften und Biologie zusammengefasst.

Die Aufteilung nach Fächergruppen zeigt nicht nur im Hinblick auf die Anträge und Bewilligungen, sondern auch bezüglich der jeweiligen Anteile an allen Projektanträgen und durchgeführten Projekten ein weitgehend homogenes Bild. Mit Ausnahme der Naturwissenschaften wurden bei allen anderen Fächergruppen jeweils ca. die Hälfte der beantragten Projekte bewilligt. Die vergleichsweise hohe Bewilligungsrate bei den Projekten der zentralen Einrichtungen, der Verwaltung und der studentischen Initiativen ist vor allem auf die Projektorganisation zurückzuführen. Die hier zugeordneten Projekte können nicht als Projekte im eigentlichen Sinne angesehen werden, sondern wurden lediglich formal als Einzelprojekte ausgewiesen.

² Die folgende Einteilung der Fächergruppen orientiert sich an der in der Hochschulforschung gemeinhin verwendeten Kategorisierung, wobei keine Differenzierung von einzelnen Fächern innerhalb der Fachbereich vorgenommen wurde.

Tabelle 2: Projekte nach Fächergruppen

Fächergruppe	Anträge	Anteil an allen Anträgen in %	Bewilligungen	Anteil an allen Bewilligungen in %	Bewilligte Anträge in %
Geistes-, Sozial- und Geschichtswissenschaften	57	18,0 %	31	17,6 %	54,4 %
Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	49	15,5 %	24	13,6 %	49,0 %
Medizin	48	15,2 %	22	12,5 %	45,8 %
Sprach- und Kulturwissenschaften	76	24,1 %	38	21,6 %	50,0 %
Naturwissenschaften	53	16,8 %	36	20,5 %	67,9 %
Andere	33	10,4 %	25	14,2 %	75,8 %
Summe	316		176		55,7 %

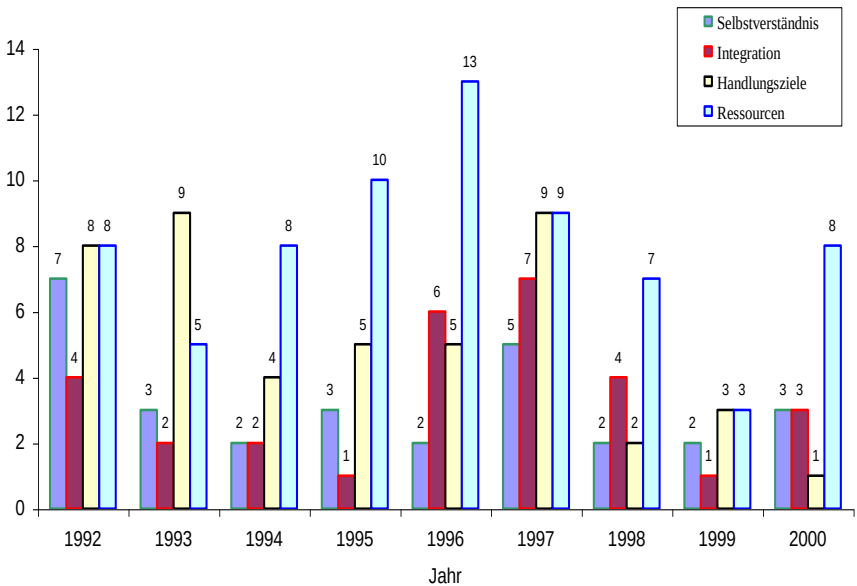
4.3 Projekte nach Dimensionen und Kategorien

Im folgenden ist zu fragen, wie sich die Verteilung der Modellprojekte auf die genannten Dimensionen gestaltet. Abbildung 7 gibt zunächst einen Überblick zu der Anzahl der in den einzelnen Dimensionen bewilligten Projekte.

Unter der Einschränkung, dass aufgrund der vorliegenden niedrigen Fallzahlen eine vorsichtige Interpretation der Daten geboten ist, fällt auf, dass die Dimension der Ressourcen sowie in abgeschwächter Form auch diejenige der Handlungsziele über die vergangenen Jahre hinweg im Vergleich zu den übrigen Dimensionen kontinuierlich hoch besetzt waren. Dies lässt sich unseres Erachtens auf zwei Faktoren zurückführen: Zum einen macht die rasche Entwicklung im Medienbereich eine stetige Anpassung der in der Lehre eingesetzten Materialien und Methoden notwendig, die von den Fächern und Fachbereichen nur in Grenzen aus eigenen Mitteln geleistet werden kann. Der Einsatz neuer Medien, so zeigen die Erfahrungen aus den Modellprojekten, ist vor allem in der Phase der versuchsweisen Implementierung mit hohen Sach- und Entwicklungskosten verbunden und erfordert vor allem zu Beginn einen erhöhten Betreuungsaufwand, der

vielfach von wissenschaftlichen Hilfskräften geleistet wurde. So verwundert es nicht, dass sich unter der Kategorie der Lehrmittel mehr als ein Drittel aller Anträge und nahezu ein Drittel der bewilligten Projekte verbergen (vgl. Tabelle 3).

Abb.6: Bewilligte Projekte nach Dimensionen und Jahr



Zum anderen wurden– wie oben angeführt – unter dieser Dimension Projekte zusammengefasst, welche sich um die Verbesserung der didaktischen Qualität von Veranstaltungen bemühen. Der Hochschuldidaktik aber wurde im Verlaufe der späten achtziger und neunziger Jahre ein wachsender Stellenwert beigemessen, was nicht zuletzt in den Empfehlungen der Hochschulstrukturkommission sowie der Verankerung in

einigen Habilitationsordnungen zum Ausdruck kommt.³ Es ist davon auszugehen, dass das gewachsene inner- und außeruniversitäre Interesse an hochschuldidaktischen Fragestellungen auch vermehrt zur Beantragung von Modellprojekten, die sich um die Stärkung der didaktischen Methodenkompetenz bemühen, beigetragen hat.

Die Dimensionen des Selbstverständnisses sowie der Integration unterliegen mit Blick auf die bewilligten Projekte hingegen stärkeren Schwankungen. Bei ersterer liegt dies nicht zuletzt daran, dass die Evaluation an der Johannes Gutenberg-Universität einen von den Modellprojekten unabhängigen Status erlangt hat. So wurden ab Mitte der neunziger Jahre in vielen Fächern und Fachbereichen Evaluationen nach dem sogenannten internen und externen Verfahren durchgeführt.⁴ Die Schwankungen bei den bewilligten Projekten unter der Dimension der Integration lassen sich darauf zurückführen, dass zwar Integrationsprobleme im Sinne fehlender fachinterner und fachübergreifender Abstimmung über die Jahre hinweg als zentrales Defizit diagnostiziert werden konnten, allein die Antragslage in diesem Bereich in den vergangenen Jahren aber sehr unterschiedlich war. Gleichzeitig deutet die hohe Bewilligungsquote bei Projekten zur Kategorie ‚Vernetzung‘ darauf hin, dass die wissenschaftliche Arbeitsgruppe bzw. der Senatsausschuss dem Problem der Integration besondere Aufmerksamkeit schenkte.

³ Die Empfehlungen der Hochschulstrukturkommission des Landes Rheinland-Pfalz sehen die Förderung von Nachwuchswissenschaftlern in Fragen von Studium und Lehre und der Hochschuldidaktik insgesamt vor. Diese Empfehlungen finden bspw. in der Habilitationsordnung für Mediziner eine Entsprechung, in der die Teilnahme an hochschuldidaktischen Veranstaltungen verpflichtend festgelegt ist.

⁴ Hierbei handelt es sich um ein Verfahren, bei dem zunächst durch einen auf qualitativen und quantitativen Daten beruhenden internen Evaluationsbericht die Leistungen und Problemstellungen der Fächer und Fachbereiche beschrieben werden. Dieser Bericht wiederum dient als Grundlage für die externe Evaluation durch Fachgutachter von anderen Hochschulen bzw. fachnahen Einrichtungen und Berufsfeldern. Schließlich fließen die schriftlich fixierten Ergebnisse der internen und externen Evaluation in eine Zielvereinbarung zwischen Fach, Fachbereich und Hochschulleitung ein. Weitere Informationen zu den Grundlagen und dem Verfahren der Evaluation nach dem Mainzer Modell können beim Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung nachgefragt werden.

Tabelle 3: Anträge und Bewilligungen nach Dimensionen und Kategorien

Dimensionen und Kategorien	Anträge	Anteil an allen Anträgen	Bewilligungen:	Anteile an allen Bewilligungen	Bewilligungsquote
Selbstverständnis	38	12,0 %	28	15,9 %	73,7 %
Integration					
Vernetzung	20	6,3 %	16	9,1 %	80,0 %
Orientierung	14	4,4 %	8	4,5 %	57,1 %
Organisation	12	3,8 %	8	4,5 %	66,7 %
Handlungsziele (Wissensvermittlung)	100	31,7 %	45	25,6 %	45,0 %
Ressourcen					
Didaktik	22	7,0 %	14	8,0 %	63,6 %
Lehrmittel	110	34,8 %	57	32,4 %	51,8 %
Gesamt:	316	100,00 %	176	100,00 %	73,0 %

Betrachtet man die Bewilligungsquoten für die übrigen Dimensionen bzw. Kategorien, so fällt auf, dass vor allem im Bereich der ‚Wissensvermittlung‘ sowie der ‚Lehrmittel‘ die zuständigen Ausschüsse zurückhaltender entschieden haben. Dies ist zum einen für Projekte unter der Dimension ‚Wissensvermittlung‘ damit zu erklären, dass die Modellprojekte sich in erster Linie auf die Verbesserung des Angebotes in der grundständigen Lehre beziehen sollten. Hiermit fanden insbesondere solche Vorhaben seltener Berücksichtigung, die in erster Linie auf die Implementierung neuer Studiengänge oder Veranstaltungen abzielten, zumal dann, wenn die Fortführung nach Auslaufen der Projektphase und die Übernahme entsprechender Kosten durch den Fachbereich nicht gesichert schien.

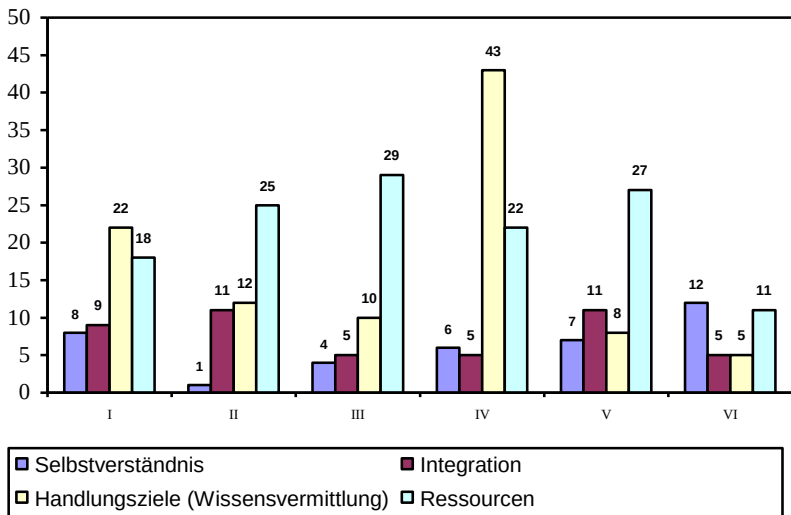
Im Hinblick auf die vergleichsweise niedrige Bewilligungsquote in der Kategorie der ‚Lehrmittel‘ griff vor allem die Argumentation der zuständigen Ausschüsse, dass nach Möglichkeit davon abzusehen sei, reine Sachmittelinvestitionen aus dem Förderprogramm zu leisten, die in den originären Aufgabenbereich der Fächer und Fachbereiche fallen.

Von Interesse ist im folgenden die Verteilung der beantragten und bewilligten Projekte nach einzelnen Fächergruppen und Dimensionen. Hierbei ist zu fragen, ob, differenziert nach Fächergruppen, typische Problembe-

reiche in Studium und Lehre zu identifizieren sind, die durch die Beantragung der Projekte dokumentiert werden. Ohne an dieser Stelle bereits auf die im folgenden Kapitel darzustellenden Einzelbeispiele einzugehen, legt die statistische Verteilung der Projektanträge nach Fächergruppen die Vermutung nahe, dass in kultur- und sozialwissenschaftlichen Fächern mehr als bspw. in naturwissenschaftlichen Fächern der Fokus auf Projekten lag, die zur Aktualisierung bzw. Modifikation des Lehrangebots beitragen (vgl. Abb.8).

Hingegen ist bei naturwissenschaftlichen Fächern, im Fachbereich Medizin, allerdings auch in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften zu beobachten, dass hier der Anteil der Projektanträge, die insbesondere auf den Bereich von Lehrmitteln abzielen, zum Teil deutlich überwiegt. Dies ist unseres Erachtens im wesentlichen darauf zurückzuführen, dass die Lehre in den Naturwissenschaften sowie der Medizin – im Vergleich zu den Kultur- und Sozialwissenschaften - geräteintensiver ist und vor allem in diesem Bereich Engpässe bei der Anpassung an die stete Fach- und Methodenentwicklung zu vermuten sind.

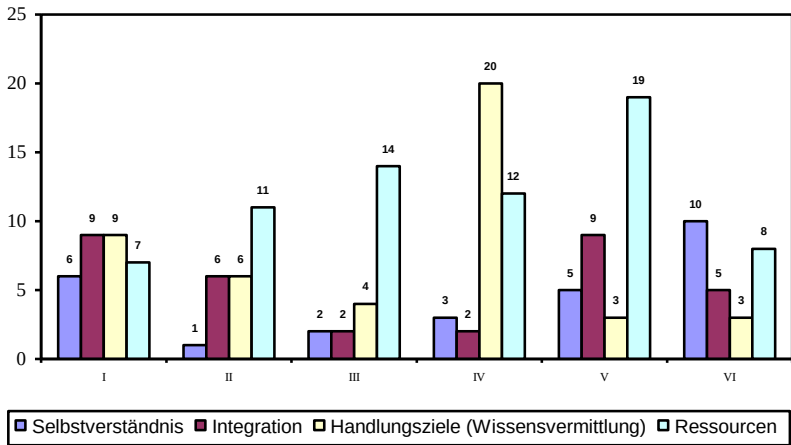
Abb.7: Beantragte Modellprojekte nach Dimensionen und Fächergruppen⁵



⁵ Bezeichnung der Fächergruppen: I = Geistes-, Sozial- und Geschichtswissenschaften, II = Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, III = Medizin, IV = Sprach- und Kulturwissenschaften, V = Naturwissenschaften, VI = Andere

Die Anteile der bewilligten im Verhältnis zu den beantragten Projekten (vgl. Abb.9) weicht unter gesonderter Betrachtung der Fächergruppen nicht bzw. kaum von den Bewilligungsquoten der einzelnen Dimensionen und Kategorien insgesamt ab.

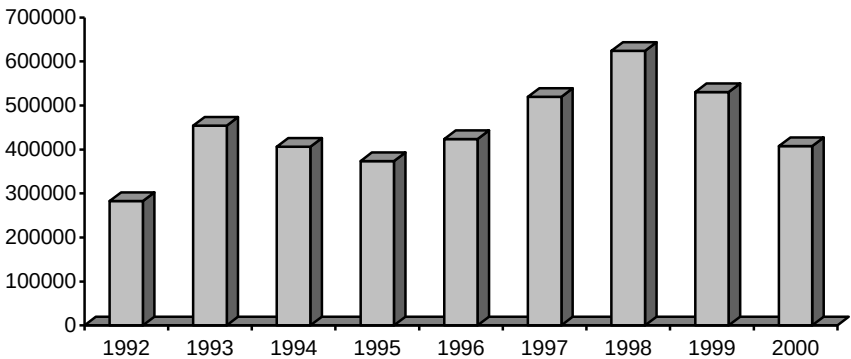
Abb.8: Bewilligte Modellprojekte nach Dimensionen und Fächergruppen



4.4 Kosten der Modellprojekte

Abschließen soll der Überblick zu den Einzelprojekten mit der Betrachtung der Kosten für die an der Johannes Gutenberg-Universität durchgeführten Modellprojekte.

Die für die Modellprojekte eingesetzten Mittel wurden, mit geringfügigen Differenzen, jeweils zur Hälfte vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung sowie der Universität Mainz getragen. Insgesamt wurden in den vorangegangenen Jahren für die geförderten Projekte ca. 4 Millionen DM zur Verfügung gestellt, die sich wie folgt auf die einzelnen Jahre verteilen:

Abb. 9: Verausgabte Mittel nach Haushaltsjahren⁶

Die Schwankungen über die einzelnen Haushaltsjahre hinweg lassen sich – bei annähernd gleichbleibenden ‚Grundzuweisungen‘, die in den Haushaltsjahren von Ministerium und Universität zur Verfügung gestellt wurden, durch die unterschiedliche Partizipation der Universität Mainz an Sonderprojekten, die nach einem gesonderten Verfahren durch das Ministerium vergeben wurden, erklären.

Von Interesse ist nun, wie hoch die Kosten für die einzelnen Projekte waren. Der arithmetische Mittelwert für die Projekte lag bei 23.390 DM. Allerdings ist dieser Wert insofern nicht aussagekräftig, als sich darunter Projekte sehr unterschiedlichen Zuschnitts befinden und entsprechend die Streuung im Hinblick auf die verausgabten Mittel groß ist. Die Spannweite der Projektkosten liegt zwischen 250 DM und 375.000 DM. Allein die sechs kostenintensivsten, mit einem Volumen von jeweils mehr als 100.000 DM zu veranschlagenden Projekte (was einem Anteil von 3,49% an allen 172 durchgeführten Projekten entspricht) kosteten 1.322.968,61

⁶ Folgend sind die genauen Kosten nach Jahren aufgeschlüsselt:

Jahr	Förderung in DM	Jahr	Förderung in DM
1992	283.042,12	1997	519.358,61
1993	454.317,97	1998	624.226,37
1994	406.627,69	1999	530.388,20
1995	373.462,91	2000	407.792,54
1996	424.047,80		

DM. Damit wurden in diesen Projekten 32,9% der Gesamtfördersumme verausgabt. Aus diesem Grund empfiehlt es sich, um die Verzerrungen durch einzelne sehr kostenintensive Projekte geringer zu halten, den Medianwert zu betrachten, der mit 11.800 DM deutlich unter dem arithmetischen Mittelwert liegt.

Betrachtet man die durchschnittlichen Kosten für die Projekte differenziert nach den Fächergruppen, so fällt auf, dass entsprechend der vorherigen Aussagen bei einer in allen Fächergruppen festzustellenden großen Streuung der Medianwert relativ konstant ist, wobei in den zentralen Einrichtungen sowie den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften überdurchschnittliche Kosten je Projekt entstanden sind (vgl. Tabelle 4). Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich in beiden Gruppen jeweils ein zentral vom Ministerium gefördertes, kostenintensives Projekt verbirgt. In den Rechts- und Sozialwissenschaften ist dies ein Projekt zur Einführung universitärer Repetitorien, in der Gruppe der zentralen Einrichtungen die Einrichtung einer Koordinierungsstelle zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Tabelle 4: Kosten für die Modellprojekte nach Fächergruppen

Fachbereichgruppe	Gesamt (DM)	arithm. Mittel	Minimum	Maximum	Median
Geistes-, Sozial- und Geschichtswissenschaften	385.064	13.752	1.250	73.655	10.960
Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	634.021	27.566	1.651	332.630	14.570
Medizin	417.001	18.955	2.743	72.400	10.914
Sprach- und Kulturwissenschaften	587.055	15.449	500	134.452	10.278
Naturwissenschaften	712.649	19.796	250	170.000	8.987
Andere	1.294.195	51.768	2.450	375.000	21.956

Auch im Hinblick auf die entstandenen Kosten soll im folgenden auf die Verteilung der Projekte zur Förderung von Studium und Lehre nach Dimensionen und Kategorien eingegangen werden.

Tabelle 5: Kosten für die Modellprojekte nach Dimensionen und Kategorien

Dimension	Anzahl der Projekte	Gesamtsumme der Zuweisungen (DM)	Durchschnittliche Kosten/Projekt (DM)	Median (DM)
Selbstverständnis	28	897.948,99	32.069,61	17.000,00
Integration	32	306.226,70	9.569,58	6.000,00
Vernetzung	16	91.731,40	5.733,21	5.310,00
Orientierung	8	62.898,10	7.862,26	12.312,00
Organisation	8	151.597,20	18.949,65	6.750,00
Handlungsziele (Wissensvermittlung)	45	1.102.521,68	24.500,48	11.840,00
Ressourcen	71	1.723.286,84	24.271,65	13.833,55
Didaktik	14	611.112,47	43.650,89	16.724,00
Lehrmittel	57	1.112.174,37	19.511,83	12.120,00

Aus Tabelle 5 wird ersichtlich, dass die entstandenen durchschnittlichen Kosten für die Projekte zwischen den vier Dimensionen zum Teil deutlich differieren. Hierbei sind vor allem die vergleichsweise geringen Kosten für Projekte, die dem Bereich der Integration zuzuordnen sind, zu nennen. Unter dieser Dimension sind es wiederum Projekte der Kategorien ‚Vernetzung‘ und ‚Organisation‘, die unter Berücksichtigung des Medianwertes durchschnittlich nur geringe Kosten verursachten. Die Diskrepanz in der Kategorie ‚Organisation‘ zwischen dem Mittel- und Medianwert lässt sich auf ein umfangreiches Projekt zur Einführung eines EDV-gestützten Prüfungssystems an der Universität Mainz zurückführen. Ohne Berücksichtigung dieses Projektes halbieren sich die durchschnittlichen Projektkosten nahezu.⁷

Unserer Erfahrung nach sind die geringen Kosten in den genannten Subdimensionen darauf zurückzuführen, dass Modellvorhaben der Kategorien ‚Vernetzung‘ und ‚Organisation‘ auf bereits bestehenden Strukturen aufbauen und diese zu modifizieren versuchen. Mit anderen Worten wurden hier Projekte gefördert, die in erster Linie aus einem erhöhten Abstim-

⁷ Gleiches gilt – wie bereits zuvor angeführt – auch für die Kategorie der Wissensvermittlung, deren durchschnittliche Kosten ohne Berücksichtigung des Projektes zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses unter 20.000 DM liegen, sowie für die Dimensionen des ‚Selbstverständnisses‘ und der Handlungsziele bzw. der ‚Wissensvermittlung‘, bei denen die Projekte zur Lehrberichterstellung respektive zur Einführung eines juristischen Examsrepetitorium zum Tragen kommen.

mungsbedarf bspw. zu einem bereits bestehenden Angebot resultierten, wogegen in den übrigen Dimensionen bzw. Kategorien sich vielfach Projekte wiederfinden, durch die neue Programme eingeführt oder Anpassungen an bspw. neue technische Entwicklung geleistet werden sollten.

5. Ergebnisse ausgewählter Modellprojekte

Im folgenden Kapitel sollen die mit den Modellprojekten an der Johannes Gutenberg-Universität gesammelten Erfahrungen unter Berücksichtigung der gebildeten Dimensionen und Kategorien beispielhaft dargestellt werden. Grundlage hierfür sind im wesentlichen die Berichte der Projektnehmer, aber auch Besuche der Projekte und Gespräche mit Studierenden und Lehrenden, die an den Projekten teilnahmen.

Mit der Auswahl der folgenden Modellprojekte ist ausdrücklich keine Qualitätsbewertung verbunden. Vielmehr wurde auf solche Projekte zurückgegriffen, die für die einzelnen Dimensionen und Kategorien typische Problemstellungen und Lösungsversuche ansprechen. Eine Zusammenstellung aller durchgeführten Projekte findet sich im Anhang.

An die Bewilligung der Projekte durch den zuständigen Senatsausschuss war eine Berichtspflicht gebunden, die sowohl Zwischen- als auch Abschlussberichte von den Projektnehmern vorsah. Darüber hinaus wurden die Projekte von Mitarbeitern des ZQ besucht, um ein Eindruck vor Ort zu gewinnen. Die vorliegenden Berichte unterscheiden sich im Hinblick auf den Zuschnitt und die durch die Projektnehmer antizipierte Funktion der Berichte. Insgesamt ist erfreulich, dass in der überwiegenden Anzahl der Berichte die Ergebnisse über die reine Rechenschaftslegung hinaus in einer offenen Weise dargelegt wurden, die auch die Thematisierung von „Misserfolgen“ erlaubte.

5.1 Modellprojekte der Ressourcendimension

Unter der Dimension der Ressourcen wurden, wie zuvor ausgeführt, Projekte zusammengefasst, die eine Anpassung der Lehrmittel an veränderter Anforderungen und Rahmenbedingungen anstreben. Sie lassen sich nach den zentralen Kategorien ‚Lehrmittel‘ und ‚didaktische Maßnahmen‘ differenzieren.

a) Lehrmittel

In der Kategorie der Lehrmittel ist zu unterscheiden zwischen Projekten, welche die Einführung neuer Technologien und insbesondere computer-gestützter Lehrmethoden anstreben, sowie solchen, die sich auf die Ver-

besserung ‚herkömmlicher‘ Lehrmittel und –methoden konzentrieren. Hierzu zunächst ein Beispiel aus dem Bereich des Einsatzes neuer Medien:

Unter dem Titel ‚*Verbesserung der direkten Demonstration akuter Fälle*‘ wurde am Fachbereich Medizin ein Projekt durchgeführt, das die Verbesserung der Demonstration von Obduktionsbefunden im Fach Rechtsmedizin für Mediziner und Juristen zum Gegenstand hatte. Vor diesem Projekt griffen Lehrende zur Präsentation von Obduktionen auf Diabilder und niedergeschriebene Befunde zurück, Einzelfälle konnten auch direkt im Sektionssaal präsentiert werden.

Die direkte Form der Präsentation – so die Erfahrung – war die effektivste, mit dem größten Lerneffekt verbundene Präsentationsweise, aber mit organisatorischen und hygienischen Problemen behaftet. Wie in den operativen medizinischen Fächern wurde daher unter Einsatz digitaler Videotechnik eine Bild- und Tonübertragung aus dem Sektionssaal ermöglicht. Eine beidseitige Online-Verbindung zwischen Sektionssaal und Kursräumen ermöglichte den direkten Dialog der Kursteilnehmer mit dem Obduzenten. Die digitale Videotechnik erlaubte zudem die Archivierung besonders interessanter Fälle. Ein Nebeneffekt der Installation der Videoanlage war, dass insbesondere bei Studierenden aus nicht medizinischen Fächern ein ‚sanfter Abbau‘ der affektiven Reaktionen auf menschliche Leichen ermöglicht wurde.

Ein weiteres Beispiel aus dem Bereich ‚EDV und Neue Technologien‘ ist das Projekt ‚*Inhaltsanalyse anhand von Online-Diensten*‘. Am Institut für Publizistik wird regelmäßig die Lehrveranstaltung ‚Inhaltsanalyse‘ angeboten. Lehrinhalte der Veranstaltung sind die Vermittlung der theoretischen Grundlagen und praktischen Fähigkeiten zur Erstellung von Erhebungsinstrumenten sowie zur Erhebung, Eingabe, Analyse und Auswertung von Daten mittels inhaltsanalytischer Methoden. Die praktische Durchführung einer derartigen Erhebung scheiterte aber bislang vor allem am zeitlichen Umfang, den die Sammlung entsprechenden Materials erfordert.

Vom Sommersemester 1998 bis zum Sommersemester 1999 wurde daher das Modellprojekt ‚Inhaltsanalyse anhand von Online-Diensten‘ durchgeführt, das aus drei aufeinander aufbauenden einsemestrigen Lehrveranstaltungen bestand. Zu diesem Zweck wurde einerseits eine Lizenz für die Nutzung einer Internet-Datenbank (eines Online-Zeitungsarchivs) erstanden, andererseits wurde eine Hilfskraft eingestellt, die neben der Installa-

tion und Wartung der Hard- und Software vor allem für die Betreuung studentischer Arbeitsgruppen zuständig war. In den Lehrveranstaltungen wurden die Studierenden zunächst in der Nutzung der Datenbank geschult und Codebücher zur Aufnahme des Materials entwickelt. Später wurde Material in der Datenbank recherchiert, codiert und schließlich ausgewertet.

Die Vorteile der Datenbankrecherche gegenüber der Recherche in gedruckten Zeitungen bestehen in der Menge und der schnellen Zugänglichkeit des Materials. Die Datenbank erfasst eine Vielzahl verschiedener Publikationen über einen längeren Zeitraum. Auch ausländische Publikationen sind abrufbar. So konnte die Phase der Datenrecherche von ehemals mehreren Wochen auf eine einzige Woche verkürzt werden. Die Durchführung der Lehrveranstaltung in dieser Form brachte für die Studierenden den Gewinn praktischer Erfahrung mit sich, was zuvor aufgrund der aufwendigen Recherche nur eingeschränkt möglich war.

Doch nicht nur im Bereich der sogenannten „Neuen Medien“, sondern auch im Hinblick auf konventionelle, nicht EDV-basierte Lehrmittel wurden Modellprojekte durchgeführt, die darauf hindeuten, dass die Anpassung der dort eingesetzten Medien an die veränderten Anforderungen von Studium und Lehre zu guten Resultaten führen kann.

So wurde unter dem Titel ‚*Optische Lehrmittel für juristische Veranstaltungen*‘ ein Projekt durchgeführt, das auf die Verbesserung der Aufbereitung von Lehrmaterial in juristischen Lehrveranstaltungen abzielte. Die Darstellung des Stoffes in Form von Vortrag und Textlektüre stieß vermehrt auf die Kritik der Studierenden, dass diese Veranstaltungsform monoton sei. Bereits vor Projektbeginn nahmen sich Dozenten im Fach Jura dieses Problems an und erstellten Schaubilder, die einzelne Bereiche bspw. des Verwaltungsrechtes systematisch geordnet und optisch einprägsam darstellten und die von den Studierenden positiv aufgenommen wurden. Hieran schloss das Projekt an und die eingesetzten Mittel ermöglichten die Erstellung einer umfassenden Sammlung von Schaubildern, die in den Lehrveranstaltungen eingesetzt und den Studierenden in Form von Kopien zur Verfügung gestellt wurden.

Das einheitliche Gestaltungskonzept und die übersichtliche Darstellung eines komplexen Stoffes fanden unter den Studierenden breite Zustimmung. An die lehrstuhlübergreifende Nutzung schloss sich die Publikation der Schaubilder in einem Lehrbuch zum Verwaltungsprozessrecht an.

Auch hier spiegelte die große Nachfrage den Nutzen der Schaubilder bei der Vermittlung der Lehrinhalte wider.

Ein anderes, am Institut für Ethnologie durchgeführtes Projekt unter dem Titel *„Transkription äthiopischer Musiktexte“* diente ebenfalls der Bereitstellung von Lehrmitteln. Die Motivation für das Projekt ist darauf zurückzuführen, dass im Archiv für die Musik Afrikas eine umfangreiche Sammlung populärer und traditioneller Musikaufnahmen vorliegt, die zuvor aufgrund der fehlenden wissenschaftlichen Transkriptionen und Übersetzungen nicht bzw. nur bedingt in der Lehre Verwendung finden konnten. Dies sei, so die Projektnehmer, nicht zuletzt deshalb zu bedauern, als die Liedtexte in der populären Musik Äthiopiens wie in allen afrikanischen Gesellschaften viele aktuelle gesellschaftliche Bezüge haben und zahlreiche Themenbereiche aus Politik, Geschichte und Alltag aufgreifen.

Mit der Transkription der Texte und deren Einbindung in der Unterricht, so die Intention, werde somit ein Einfühlen in die lebendige, zeitgenössische Kultur Äthiopiens ermöglicht. Die zur Verfügung gestellten Projektmittel ermöglichten die Übersetzung der Liedtexte ins Deutsche durch Übernahme von Personal- und Sachmittelkosten, die vorwiegend in Form der Anschaffung einer Transkriptionsmaschine anfielen. Die Übersetzung erfolgte durch ein Team, bestehend aus einem amharischen Muttersprachler und Studierenden der Afrikanischen Philologie und Semitistik. Die Übersetzungen können in einer Mehrzahl von Veranstaltungen in Afrikanischer Philologie, Semitistik und Ethnologie verwendet werden, weswegen das Projekt einen disziplinübergreifenden Gewinn darstellt.

b) Didaktik

Die zu Beginn als zweite Kategorie unter der Dimension der Ressourcen angeführten Projekte zur Didaktik zielen auf eine Verbesserung der Lehrkompetenzen der Dozenten oder der Lerntechniken der Studierenden ab. Die Didaktik ist im Hinblick auf Fragen von Studium und Lehre der Dimension der Ressourcen zuzurechnen, da die Lehr- und Lernkompetenz als eine zentrale personale Ressource für das Gelingen der Wissensvermittlung anzusehen ist. Das Feld der Didaktik lässt sich wiederum grob unterteilen in die Bereiche ‚Lehren‘ und ‚Lernen‘, womit die unterschiedlichen Perspektiven der Wissensaneignung und Wissensvermittlung zum Ausdruck kommen. Darüber hinaus sollen nicht zuletzt aufgrund der aktuellen Diskussion um die Notwendigkeit zusätzlicher, auf soziale und

persönliche Kompetenzen abzielende Fertigkeiten bei Studierenden als gesonderter Bereich Projekte zu sogenannten ‚Schlüsselqualifikationen‘ Erwähnung finden.

Betont werden muss nochmals, dass an dieser Stelle auf die Darstellung des umfassendsten Projektes dieser Dimension, der Einrichtung einer Koordinierungsstelle zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, verzichtet wird, da eine ausführliche Darstellung der aus diesem Projekt gewonnenen Ergebnisse gesondert erfolgen wird.

Das erste Projektbeispiel aus dem Bereich ‚Lehren‘ entstammt dem Fach Mathematik und zielt auf die ‚*Schulung wissenschaftlicher Hilfskräfte als Übungsgruppenleiter*‘. Ansatzpunkt dieses Projektes sind vorlesungsbegleitende Übungen, die sowohl im Grund- als auch im Hauptstudium angeboten und vielfach von fortgeschrittenen Studierenden gehalten werden. Diese Übungen dienen in erster Linie dazu, die im Rahmen der Vorlesung gestellten Aufgaben unter Hilfestellung zu lösen.

Ziel des Projektes war die Erprobung einer fachlichen und didaktischen Schulung und Betreuung der betreuenden Studierenden. Hierzu wurde für die Übungsleiter ein zweistündiges wöchentliches Begleitseminar angeboten. Hierin sollten allgemeine didaktische Probleme, aber auch solche, die aufgrund der Sondersituation, dass Studierende bspw. die Arbeit ihrer Kommilitonen zu beurteilen hatten, thematisiert werden. Wesentliche Lernziele dieses Seminars waren die Aufbereitung und Vermittlung der in der Übung zu vermittelnden Lehrinhalte, die Konstruktion anschaulicher Beispiele, die angemessene Leitung von Gruppen sowie die Kontrolle und Förderung von Lernprozessen. Diese Fähigkeiten sollten mittels Simulationen, Beobachtungen von Übungen, Videoaufzeichnungen, Austausch und Auswertung von Lehrerfahrungen sowie Referaten der entsprechenden Fachliteratur erlernt werden.

Die Veranstaltung wurde zweimal durchgeführt und in ihrer zweiten Phase auf Grundlage der mittels eines Fragebogens erhobenen Rückmeldungen der Teilnehmer modifiziert. In beiden Phasen stieß die Veranstaltung auf positive Resonanz, wenn sie in ihrer zweiten Phase auch von vergleichsweise wenigen Übungsgruppenleitern wahrgenommen wurde. Als sinnvoll wurden insbesondere die Vermittlung eines Repertoires konkreter Methoden, der Gewinn von Handlungssicherheit und die Möglichkeit der Selbstbeobachtung beurteilt.

Ein weiteres Projekt aus dem Bereich ‚Lehre‘ wurde unter dem Titel *‚Auditives Textverstehen von Vorlesungen in den Sozialwissenschaften‘* durchgeführt. Diese von der Sprachlehranlage getragene empirische Untersuchung von Vorlesungen sollte Grundlagen für ein Konzept des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichtes ‚Deutsch als Fremdsprache‘ für ausländische Studierende im Fachbereich Sozialwissenschaften erarbeiten. Übergeordnetes Ziel war die Verbesserung der hochschulspezifischen Sprachkompetenz ausländischer Studierender.

Hierzu wurden vier Vorlesungen in den Fächern Soziologie und Pädagogik über einen Zeitraum von jeweils 8 Vorlesungsstunden aufgenommen und transkribiert. Aufgrund der hohen sprachlichen Anforderungen in den untersuchten Fächern, die selbst bei Muttersprachlern (insbesondere jenen, die in der schulischen Ausbildung nicht beglichene Defizite in der Sprachperformanz mitbringen) häufig zu Verständnisproblemen führen, fällt ausländischen Studierenden ein Zugang zur Thematik meist schwer. Die Fülle der Fachtermini und Namen von Fachvertretern (beide häufig noch in Fremdsprachen) erschweren das Verständnis. Für das Verständnis sind neben solchen semantischen Kenntnissen aber auch ein gemeinsames Welt-, Fach- und Diskurswissen nötig. Diskurswissen meint das Wissen von der Gliederung der Sprachakte und die Fähigkeit des nachzuvollziehen, „wie“ etwas gesagt wird.

Die Transkripte wurden auf inhaltliche Gliederung und die Sprachverwendung mit Bezug auf die verwendete Semantik und Syntax hin analysiert. Zudem wurden, nachdem der Inhalt der Veranstaltungen aus den Transkripten rekonstruiert war, Tests mit Studierenden – und hier insbesondere mit ausländischen Studierenden – durchgeführt, mit Hilfe derer erhoben werden sollte, wie gut die Texte der Vorlesungen verstanden wurden. Die Tests erlaubten eine detaillierte Analyse der Schwierigkeiten im konkreten Fall, die über generelle theoretische Überlegungen zum Thema hinausgingen. Ein abschließender Bericht wurde im Anschluss an die 25. Jahrestagung 'Deutsch als Fremdsprache', in der Reihe 'Materialien Deutsch als Fremdsprache' publiziert. Darüber hinaus gingen die Ergebnisse der Studie ein in die didaktische Konzeption der anschließend durchgeführten Veranstaltung 'Einführung in die Fachsprache der Sozialwissenschaften'.

Der Kategorie ‚Lernen‘ ist ein weiteres von der Sprachlehranlage durchgeführtes Projekt zuzurechnen, das *‚Studienintegrierte Propädeutikum*

Deutsch als Fremdsprache‘. Es richtete sich ausschließlich an ausländische Studierende und bspw. an die Vielzahl der Sokrates-Studierenden an der Johannes Gutenberg-Universität, welche die deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang erworben haben oder im laufenden Semester erwerben wollten. Diese Studierendengruppen leiden häufig nicht nur unter sprachlichen Problemen, sondern auch darunter, dass ihnen die spezifische Wissenschaftsstruktur sowie die Art der kulturell geprägten Verarbeitung wissenschaftlicher Gegenstände häufig nicht präsent ist. Neben der hochschulbezogenen Sprachkompetenz strebte das Projekt daher eine Einführung in wissenschaftliche Denkweisen, basale Begriffe, Kommunikations- und Diskursformen sowie Arbeitstechniken an.

Die Veranstaltung gliederte sich in lernphasenspezifische Sprachlehrmodule, die fächerübergreifend angelegt waren und die Integration in ein Fachstudium aus sprachlicher Sicht erleichtern sollten. Diese Module waren: schriftliche und mündliche Textproduktion (Referat, Bericht, Protokoll, Hausarbeit, Klausur, Examensarbeit), Textreduktion (Zusammenfassung, Exzerpt), Erarbeitung von Fachliteratur (lesen, verstehen, verarbeiten), Umgang mit spezieller Fachliteratur (Lexika, Wörterbücher, Bibliographien); Kommunikationsverfahren und Argumentationstechniken (definieren, vergleichen, klassifizieren, beurteilen) sowie Prüfungsvorbereitung. Zur Durchführung des Projektes wurde eine wissenschaftliche Hilfskraft mit Abschluss beschäftigt, die die Erstellung der für den Kurs notwendigen Lehrmaterialien, die didaktische Aufarbeitung und die Erprobung des Programms unterstützte. In Anschluss an die Durchführung der Veranstaltung wurde eine Kombination eigenständiger didaktischer Module samt ausgewählter Beispiele und Lehrmaterialien für den Lehrbereich Deutsch für ausländische Studierende zusammengestellt, die die besonderen Anforderungen des universitären Alltages berücksichtigt.

Als dritte Kategorie innerhalb des Bereiches der Didaktik wurden die sogenannten ‚Schlüsselqualifikationen‘ genannt. Das seit dem Wintersemester 1999/2000 vom Studium Generale der Universität Mainz im Rahmen von Workshops durchgeführte Projekt *‘Soft Skills & Brain Tools’* widmet sich diesem Thema. Es werden Veranstaltungen für Studierende zu verschiedenen Themen angeboten, die in erster Linie nicht auf die Entwicklung spezifischer Fachkompetenzen ausgerichtet sind, sondern übergreifende Fähigkeiten vermitteln sollen, die sowohl im Studium als auch im Beruf hilfreich sind. Innerhalb des noch laufenden Projektes werden insgesamt fünf inhaltliche Teilgebiete unter den Titeln Time-Management und Selbstorganisation, Lerntechniken, Lese- und Schreib-

techniken, Argumentation und Rhetorik sowie wissenschaftliche Präsentation von externen Lehrbeauftragten angeboten.

Die große Nachfrage für die einzelnen Veranstaltungen, die durch die zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht abgedeckt werden konnte, gibt einen Hinweis darauf, dass mit diesem Projekt ein Bedarf angesprochen wurde, dem im Rahmen der regulären Lehrveranstaltungen in den Fächern und Fachbereichen unter den gegebenen Mittelrestriktionen bei gleichzeitig wachsenden Anforderungen an die Vermittlung von Fachinhalten nicht genügt werden kann.

Interessant ist aus unserer Sicht, dass das Interesse der Studierenden an diesen Veranstaltungen keinesfalls auf spezifische Zielgruppen begrenzt blieb, sondern Studierende aus nahezu allen Fachrichtungen und Studienphasen an den Workshops teilnahmen.

5.2 Die Dimension der Handlungsziele

Unter der Dimension der Handlungsziele wurden – wie bereits beschrieben – solche Projekte zusammengefasst, die sich um eine Anpassung an die Differenzierung der wissenschaftlichen Inhalte in Form neuer Veranstaltungsformen und –inhalte bemühen. Im Wesentlichen sind dies Lehrveranstaltungen, die in der Studienordnung bislang keine Berücksichtigung fanden bzw. ergänzende Angebote (wie bspw. vorlesungsbegleitende Tutorien). Projekte dieser Kategorie wurden unterschieden in ‚Zusatzveranstaltungen‘, Veranstaltungen zur ‚Vermittlung beruflicher Perspektiven und Praxis‘ sowie ‚Tutorien‘.

a) Zusatzveranstaltungen

Als Beispiel für die Kategorie zusätzlicher Veranstaltungen kann die Einrichtung eines ‚Juristischen Examenskurses‘ genannt werden. Hintergrund des Projektes war die im Rahmen des Studiums der Rechtswissenschaften gängige Praxis, dass Studierende zur Examenvorbereitung auf selbst finanzierte, kommerzielle Repetitorien zurückgreifen. Hierin spiegelt sich eine grundlegende Diskrepanz zwischen der wissenschaftlich orientierten juristischen Ausbildung an Universitäten und den in vielen Fällen von externen, praktizierenden Juristen abgenommen Prüfungen zum Staatsexamen wider.

Das Ziel des Projektes bestand mithin darin, die Verantwortung für das gesamte Studium und damit auch für die Abschlussprüfungen zusammenzuführen und in die Universität zurück zu verlagern, womit langfristig den Studierenden ermöglicht werden sollte, auch ohne die Inanspruchnahme kommerzieller Repetitorien den Studienabschluss bewältigen zu können.

Für die Durchführung des Repetitoriums konnte ein Richter gewonnen werden, was sich insgesamt als vorteilhaft für den Verlauf des Modellversuchs erwiesen hat, da hiermit die Anknüpfung an die praxisorientierte Prüfung geleistet werden konnte.

Das Examenrepetitorium deckte alle inhaltlichen, für das Examen relevanten Bereiche ab und bediente sich im wesentlichen der Falllösungstechnik. Zur Teilnahme zugelassen waren Studierende ab dem 6. Fachsemester, welche für die für diesen Studienabschnitt geforderten Leistungsnachweise erbracht hatten. Jährlich wurden 4 aufeinander aufbauende Kurse durchgeführt.

Die Veranstaltung wurde – betrachtet man die begleitenden Befragungen sowie den regen Zulauf - insgesamt von den Studierenden positiv aufgenommen. Gleichzeitig war zu beobachten, dass der Besuch des Examenrepetitoriums nicht dazu führte, dass kommerzielle Repetitorien in der Regel nicht mehr wahrgenommen wurden. Die Studierenden, so lässt sich schließen, nahmen damit das universitäre Repetitorium nicht als alternatives, sondern als ergänzendes Angebot wahr, obgleich vieles dafür spricht, dass die geförderte Veranstaltung aufgrund ihres inhaltlichen und qualitativen Zuschnitts durchaus als ausreichende Prüfungsvorbereitung erachtet werden kann.

Als Grund für das Verhalten der Studierenden – so unsere Vermutung – ist vor allem zu nennen, dass eine Ablösung von bislang etablierten Vorgehensweisen Zeit benötigt, damit das notwendige Vertrauen in die Einrichtung des universitären Examenrepetitoriums wächst und unter Studierenden eine weiter wachsende Akzeptanz erfährt. Gleichzeitig ist die dauerhafte Einrichtung dieser Veranstaltung kostenintensiv und muss aus den bestehenden Mitteln zusätzlich geleistet werden. Der Fachbereich bemüht sich zur Zeit darum, eine dauerhafte Lösung zu finden.

Eine weitere Zusatzveranstaltung, das Projekt *„Syntax für Arabische Sprache und Kultur“*, war um die praxisnahe Ausbildung im Fach Arabisch bemüht. Ausgangspunkt für dieses Projekt war unter anderem die

Erkenntnis, dass selbst für Muttersprachler das Arabische aufgrund seiner mannigfaltigen Dialekte schwer verständlich ist. Hinzu kommt ein grundlegendes Problem von Sprachen, die nicht im Rahmen des Schulunterrichtes vermittelt werden, das sich aus dem im Vergleich zu Schulsprachen größeren Zeitbedarfs für den Grundspracherwerb ergibt.

Mit dem Modellprojekt sollte im Rahmen einer Lehrveranstaltung die Verbesserung der Sprech- und Übersetzungsfähigkeiten geleistet werden. Die Veranstaltung setzte hierbei methodisch mehr als sonst üblich auf den Einsatz von Videoaufnahmen. Es wurden u.a. Aufnahmen arabischer Nachrichten- und Informationssendungen – insbesondere Interviews – herangezogen, um damit das Dialogverhalten zu beobachten und angemessene Formen der Übersetzung zu erlernen. Nachrichten arabischer Programme wurden aufgenommen, transkribiert und übersetzt, Glossare erstellt und hinsichtlich ihrer syntaktischen und semantischen Struktur ausgewertet. Praktisch geübt wurde anschließend insbesondere die Tätigkeit des Verhandlungsdolmetschens.

Insgesamt kam es zu einer deutlichen Erhöhung der Sprechkompetenz, wobei als Problem die sehr hohe, die Übersetzung erschweringe Sprechgeschwindigkeit der arabischen Muttersprachler bestehen blieb. Das Projekt fand bei Studierenden großen Anklang und legte den Grundstein für eine mediengestützte Lehre im Fach.

b) Tutorien

Unter der Kategorie der Tutorien sind zunächst die am Deutschen Institut eingerichteten *„begleitenden Tutorien zum Proseminar Einführung in die Literaturwissenschaft“* zu nennen, die im Sinne einer Anschubfinanzierung über einen Zeitraum von fünf Jahren gefördert wurden. Das Proseminar Einführung in die Literaturwissenschaft nimmt im Grundstudium der Germanistik insofern einen besonderen Platz ein, als hierin in mehrfacher Hinsicht Grundlagen für das weitere Studium vermittelt werden sollen. Neben der fachlichen Einführung hat es propädeutische Funktion: es vermittelt Studienanfängern die basalen Techniken wissenschaftlichen Arbeitens.

Mit der Einführung der Tutorien reagierte das Deutsche Institut auf die zum Teil erheblich heterogenen Zusammensetzung der Gruppe der Studienanfänger, die unter anderem darin zum Ausdruck kommt, dass die Vorkenntnisse und die Sprachkompetenz sowie die Fähigkeit, sich im

Studium zu orientieren, sehr unterschiedlich sind. Erschwerend wirkt darüber hinaus, dass vor allem bei ausländischen Studierenden grundsätzlich eine besonders intensive Betreuung angemessen wäre, die aber mit den bestehenden Ressourcen nicht geleistet werden konnte.

Die eingerichteten Tutorien sollten daher dazu dienen, diesen erhöhten Betreuungsbedarf abzudecken. Tutorinnen und Tutoren sollten neben der das Proseminar ergänzenden fachlichen Betreuung und Beratung zudem eine Vermittlerrolle zwischen ihren Kommilitonen und den Dozenten einnehmen, um etwaige Verständnisprobleme bei den Studienanfängern dem Dozenten kenntlich zu machen. Mit anderen Worten erfüllten die Tutoren eine Sonderrolle, durch die gleichsam die Intentionen der Lehrenden als auch der Studierenden zusammengeführt werden sollte. Die Tutoren konnten Wünsche und Probleme der Studierenden an die Proseminarleiter rückmelden. In den Tutorien war es darüber hinaus möglich, durch die eher persönlichen Umgangsformen Unsicherheiten und Orientierungslosigkeit abzubauen.

Die Inhalte der Tutorien konzentrierten sich neben der Möglichkeit der Nachbearbeitung der Seminarthemen vor allem auf Techniken des bibliographischen Nachweises, der Bibliotheksbenutzung, des Referierens von Texten und des Anfertigens von Hausarbeiten. Es wurden Aufgabenstellungen zur Nachbearbeitung ausgegeben und gemeinsam besprochen sowie die Abschlussklausur des Proseminars vorbereitet.

Sowohl die Proseminare als auch die Tutorien wurden mehrfach auf der Grundlage schriftlicher Befragungen einer Bewertung unterzogen. Die Resonanz war in allen Fällen positiv, was dazu führte, dass das Deutsche Institut nach Auslaufen der Projektphase die Tutorien fortführte.

Ein weiteres Beispiel für Tutorien sind die von Muttersprachlern geleiteten einführenden *„Studentischen Tutorien Russisch / Tschechisch“* für Studienanfänger in Russisch und Tschechisch am Institut für Slavistik. Das Tutorium zu Russisch war primär landeskundlich angelegt. Lehrinhalte waren neben der Landeskunde Sprachübungen und Besprechungen von russischen Filmen sowie Berichten russischer Zeitschriften.

In Tschechisch wurden mehrere Veranstaltungen durchgeführt. Im Tutorium *„Phonetik der tschechischen Sprache“* wurde Studierenden eine Vertiefung der tschechischen Phonetik – die als eine der schwersten unter den slavischen Sprachen gilt – ermöglicht. Studierende wie Tutoren zeigten sich außergewöhnlich motiviert, und das Tutorium fand großen Anklang,

was dazu führte, dass nach Auslaufen des Projektes im darauffolgenden Semester ein Tutorium im Bereich grammatischer Übungen angeboten wurde. Daneben wurde zudem eine weitere Veranstaltung in Form eines einwöchigen Intensivkurses ‚Tschechisch für Anfänger‘ angeboten, die für Studierende aller Fachbereiche offen stand. Alle Veranstaltungen wurden mittels eines Fragebogens evaluiert und insgesamt sehr positiv bewertet.

c) *Veranstaltungen zur ‚Vermittlung beruflicher Perspektiven und Praxis‘*

Unter der dritten zuvor genannten Kategorie wurden solche Projekte zusammengefasst, die Studierenden Einblicke ins Berufsleben und Ausichten auf mögliche Beschäftigungsfelder nach dem Studium ermöglichen. Hierzu gehörte unter anderem ein Projekt unter dem Titel ‚Firmenkontaktmesse‘, das erstmalig im Sommersemester 1998 vom Allgemeinen Studentenausschuss der Universität Mainz als ‚Jobmesse '98‘ durchgeführt wurde.

Ziel war es, den Zugang zu Berufsfeldern im Anschluss an das Studium sowie Kontakte zwischen Firmen und Absolventen zu erleichtern. Über 40 größere Firmen aus der Region und den vier Bereichen ‚Medien‘; ‚Handel, Banken und Versicherung‘; ‚Naturwissenschaften‘ und ‚gestalterische und künstlerische Berufe‘ sowie mehr als 2000 Studierende nutzten die Chance des wechselseitigen Erstkontaktes. Die Firmen präsentierten jüngeren Semestern ihre Anforderungen und Arbeitsplatzangebote und führten Gespräche mit Absolventen sowie Studierenden, die an Praktika interessiert waren. In umgekehrter Richtung bot die Firmenmesse auch Absolventen die Möglichkeit, sich und ihre Kompetenzen vorzustellen.

Die große Nachfrage führte dazu, dass die Jobmesse inzwischen mit großem Erfolg zentral von der Universität durchgeführt wird und sich zu einer dauerhaften Einrichtung mit großer Außenwirkung etabliert hat.

Auch das Projekt *‚Die Sprache der Bilder. Aus Mythos und Lebenswelt. Griechische Vasen aus der Sammlung der Universität Mainz im Landesmuseum Mainz‘* diente dem Einüben beruflicher Praxis. In Zusammenarbeit mit Studierenden veranstaltete das Institut für Klassische Archäologie mit einem vergleichsweise geringen finanziellen Aufwand eine Ausstellung von Originalen antiker griechischer Vasen. Im Vorfeld dazu wurde

eine vorbereitende Lehrveranstaltung durchgeführt. Ergebnis dieser Lehrveranstaltung war ein professionell gestalteter druckfertiger Katalog zur Ausstellung.

Am Projekt nahmen 17 Studierende im Hauptstudium teil, die Klassische Archäologie im Haupt- oder Nebenfach belegten. Unterstützt wurden diese Studierenden durch Mentoren aus höheren Semestern, die im Rahmen einer wissenschaftlichen Hilfskrafttätigkeit eine Beratungsfunktion bei der Texterstellung sowie der Organisation der Ausstellung leisteten. Die Schwierigkeiten der Veranstaltung zeigten ihre Notwendigkeit: das Gros der Studierenden erwies sich in praktischer Arbeit als ungeübt. Der Abschlussbericht dokumentiert die positiven und negativen Erfahrungen des Projektes. Positiv wird bewertet, dass den Studierenden die Gelegenheit gegeben wurde, den Ablauf eines wissenschaftlichen Projektes in all seinen Phasen und Hindernissen kennen zu lernen. Daneben führte die interdisziplinäre Zusammensetzung der Gruppe (Klassische Archäologie, Kunstgeschichte, Vor- und Frühgeschichte) zu einem Gewinn an Erfahrung und eine größere Einsicht in die Besonderheiten des eigenen Fachs. Darüber hinaus erwies sich für alle Teilnehmer des Seminars der enge Bezug zwischen Studium und museumspraktischer Arbeit als gewinnbringende und positiv bewertete Erfahrung.

Kritisch wurde angemerkt, dass das Studium offensichtlich auf notwendige Fähigkeiten zu wenig vorbereite. So weise die Formulierungsfähigkeit der Studierenden Mängel auf, was Rückschlüsse auf eine notwendige Intensivierung der Betreuung von Hausarbeiten zulasse. Darüber hinaus offenbare das Projekt, so die Projektnehmer, dass die Universität mit ihrer nahezu ausschließlichen Orientierung auf eine wissenschaftliche Laufbahn den tatsächlichen Bedürfnissen der Studierenden, aber auch den Chancen am Arbeitsmarkt nicht nachkomme.

Für das Institut stellte das Projekt insofern einen dauerhaften Gewinn dar, als die ausgestellten Objekte zuvor kaum im Rahmen von Lehrveranstaltungen genutzt werden konnte, da es an der durch das Projekt geleisteten Katalogisierung der Objekte mangelte.

Ein weiteres Beispiel für ein Projekt der Kategorie ‚Vermittlung beruflicher Perspektiven und Praxis‘ ist das am Institut für Publizistik durchgeführte Seminar „Journalistische Berufsethik - Der kleine Presserat“. Auf Grundlage der Durchsicht aktueller Zeitungsartikel war es zunächst Aufgabe der teilnehmenden Studierenden, nach potentiellen Verstößen gegen den ‚Pressekodex‘ (den ethischen Richtlinien des deutschen Presserates) oder die Landesmediengesetze zu suchen. Diese Artikel wurden in Form

der Simulation eines Presserates behandelt, der ähnlich einer mündlichen Verhandlung in einem Gerichtssaal gestaltet wurde. Ein Teil der Studierenden übernahm hierbei die Rolle des Klägers, während andere Studierende sich um die Verteidigung des ausgewählten Artikels bemühten. Zwei weitere Studierende schließlich agierten als Jury. Dem Dozenten kam die Aufgabe des Moderators zu, der erläuternde Hintergrundinformationen zu den jeweiligen „Fällen“ gab.

Die Jury musste sich bei ihren Entscheidungen an den Richtlinien und den möglichen Sanktionen orientieren, die im ‚Pressekodex‘ festgeschrieben sind. In jeder Sitzung wurden 2-3 Fälle abgehandelt.

Zur Einführungssitzung wurden zwei Mitglieder des deutschen Presserates eingeladen, um ein Gefühl für die nötige Realitätsnähe zu vermitteln. Eines der wesentlichen Projektziele bestand darin, die Studierenden für Verstöße gegen den Pressekodex zu sensibilisieren.

Das Projekt überzeugte nicht nur durch seine enge Anbindung an ein mögliches journalistisches Praxisfeld, sondern auch durch den gewählten didaktischen Zugang, der ein hohes Engagement der Studierenden sowohl im Hinblick auf die Definition des jeweils presserechtlich relevanten Problems als auch bezüglich der argumentativen Verarbeitung hervorbrachte.

5.3 Die Dimension der Integration

Innerhalb der Dimension der Integration kann – wie zuvor bereits ausgeführt – nach drei Gruppen von Projekten unterscheiden: solche, die der Vernetzung von Maßnahmen und Angeboten im Bereich von Studium und Lehre dienen, solche, die die Verbesserung der Orientierung im Studium anstreben und schließlich jene, die sich mit Fragen der Studienorganisation befassen. Innerhalb der ersten Gruppe kann wiederum zwischen Projekten zur verbesserten Abstimmung von Lehrveranstaltungen innerhalb eines Fachs bzw. eines Studiengangs und Projekten differenziert werden, welche sich der interdisziplinären Abstimmung von Studien- und Veranstaltungsinhalten bemühen. Unter den Projekten zur Orientierung kann unterschieden werden zwischen Maßnahmen, die im wesentlichen eine Verbesserung des Informationsangebot für Studieninteressierte im Vorfeld des Studiums anstreben oder welche die Orientierung im Fachstudium selbst zum Gegenstand haben.

Als ein zentrales Problem, das in nahezu allen Fächern vorzufinden ist, muss die Abstimmung der Lehrinhalte innerhalb und zwischen den Fächern betrachtet werden. Hierbei handelt es sich nach unserer Erfahrung weniger um einen Mangel an der grundsätzlichen Bereitschaft zum Austausch bzw. zum Abgleich von Veranstaltungsinhalten. Vielmehr tragen zwei für die Wissenschaft und die Struktur von Hochschulen typische Entwicklungen dazu bei, dass die Abstimmung von Inhalten in Studium und Lehre stete Anpassungsleistungen notwendig macht. Hierbei handelt es sich zum einen vor allem im Bereich des wissenschaftlichen Nachwuchses um eine vergleichsweise hohe personelle Fluktuation, die unter anderem auch dadurch unterstützt wird, dass in einigen Fächern ein hoher Anteil häufig wechselnder Lehrbeauftragter, die nicht selten im Grundstudium eingesetzt werden, festzustellen ist. Zum anderen entsteht ein erhöhter Abstimmungsbedarf aufgrund der fortschreitenden Differenzierung der jeweiligen Wissensgebiete, damit aber auch der Lehrinhalte selbst.

Die folgenden Beispiele machen deutlich, dass die vielfältigen Aufgaben der Integration „alltägliche“ Abläufe und Maßnahmen im Bereich von Studium und Lehre betreffen, die aber gleichzeitig gerade im Alltag nicht oder nur kaum zu leisten sind. Vielmehr ist davon auszugehen, dass es solcher Projekte bedarf, um einen resümierenden Blick auf die jeweilige Entwicklungen zu richten und Folgerungen für die Reorganisation zu ziehen sowie notwendige Anpassungs- und Abstimmungsprozesse einzuleiten.

a) Vernetzung

Unter der Kategorie ‚Abstimmung von Lehrveranstaltungen‘ soll zunächst ein Projekt genannt werden, das aus unserer Sicht mit einem vergleichsweise geringen Aufwand wichtige Effekte erzielen konnte. Mit der Erstellung eines ‚*Handbuchs für ÜbungsleiterInnen der Übung Makroökonomik im Grundstudium VWL*‘ war die Intention verbunden, mehrere parallele Übungen, die vorlesungsbegleitend gehalten wurden, sowohl aufeinander als auch auf den Stoff der Vorlesung abzustimmen. An der Vorlesung zur Makroökonomik nahmen während der Projektphase ca. 500 Studierende teil, für die insgesamt zehn ergänzende Übungen angeboten wurden, die von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus unterschiedlichen Schwerpunktbereichen des Instituts geleitet wurden.

Ziel des Projektes war die Erarbeitung eines Handbuchs, das den Übungsleiterinnen und Übungsleitern zur Verfügung gestellt wurde, um die Kerninhalte und Anforderungen der einzelnen Übungen aneinander anzugleichen. Die Notwendigkeit eines solchen Handbuchs ist nicht zuletzt auf den Umstand zurückzuführen, dass die Übungsleiter häufig wechseln und in der Regel die aktuelle Vorlesung selbst nicht besucht haben.

Das Projekt erwies sich für die Studierenden als gewinnbringend, da zum einen die Übungen sich nun inhaltlich wie auch zeitlich stärker an der Vorlesung orientierten und zum anderen die Verlässlichkeit des Übungsstoffes im Hinblick auf die abschließende, zentrale Klausur größer wurde. Mit den eingesetzten Projektmitteln wurde eine bei der Erstellung des Handbuchs assistierende wissenschaftliche Hilfskraft finanziert.

Das Projekt *„Neugestaltung der Mathematikausbildung für Studierende der Biologie“* zielte auf die Anpassung von Veranstaltungsinhalten über Fachbereichs- und Instituts Grenzen hinweg. Die Mathematikausbildung für Biologen wird an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz durch den Fachbereich Mathematik angeboten. Wiederholt wurde hierbei von Studierenden kritisiert, dass die Veranstaltungen nicht hinreichend am Bedarf des Biologiestudiums ausgerichtet seien.

Ein besonderes Problem bestand hierbei insbesondere darin, dass einschlägige mathematische Lehrbücher kaum hinreichend Anwendungen und Beispiele aus dem Bereich der Biologie bereitstellen. Bei den Studierenden konnte daher nur selten das Gefühl der Relevanz der mathematischen Methoden für ihr Studium und damit auch die entsprechende Motivation geweckt werden. Erschwerend für diese Veranstaltung kam hinzu, dass das Fach Mathematik sich bei Studierenden der Biologie insgesamt keiner großen Beliebtheit erfreut und selten in der Schule als Leistungskurs belegt wurde, womit sowohl im Hinblick auf die Kenntnisse als auch auf die Motivation keine guten Voraussetzungen vorlagen. Aus diesem Grunde wurde eine Modifikation der Lehrveranstaltung angestrebt, die bei den Studierenden das Bewusstsein des Bezugs der Lehrinhalte zu ihren sonstigen biologischen Veranstaltungen wecken sollte.

Im Mittelpunkt der ersten Projektphase stand der Erfahrungsaustausch zwischen Dozenten der Biologie und der Mathematik. Hierbei ging es zunächst darum, mögliche biologische Anwendungsbeispiele aus den verschiedenen Bereichen der Biologie zu finden, die sinnvoll in die Mathematikvorlesung zu integrieren waren. Diese Beispiele fanden Berück-

sichtigung bei der Konzeptualisierung der Vorlesung und flossen in den Vorlesungsstoff sowie in die vorlesungsbegleitenden Übungen ein, in denen anhand von Übungsaufgaben die Vorlesungsinhalte nachbereitet wurden. Eine tragende Rolle kam hierbei zwei wissenschaftlichen Hilfskräften zu, die jeweils Biologie und Mathematik als Studienfächer belegten.

Die wissenschaftlichen Hilfskräfte fungierten als Ansprechpartner für die Übungsleiter, besuchten und beobachteten die Vorlesungen und Übungen und trafen sich im wöchentlichen Turnus mit Leitern der Veranstaltungen, um von ihren Erfahrungen zu berichten. Das Projekt wurde begleitet von der mehrfachen Befragung der Veranstaltungsteilnehmer, mit der die Einschätzung der Biologiestudierenden hinsichtlich der Verständlichkeit, der Praxisnähe und des Niveaus der Veranstaltung sowie Daten zu den Studierenden selbst erhoben wurden. Eines der zentralen Ergebnisse war die Lückenhaftigkeit der mathematischen Vorkenntnisse der Studierenden.

Auf Befragung durch Mitarbeiter des ZQ schätzten die Studierenden die Veranstaltung im Vergleich zur Vergangenheit als deutlich verbessert ein und begrüßten die größere Nähe zu biologischen Stoffinhalten. Gleichzeitig wurde ersichtlich, dass die angestrebte Veränderung der Veranstaltung auf Grenzen des Selbstverständnisses der beteiligten Fächer traf und eine befriedigende Lösung nicht in allen Fällen möglich war. Allerdings zeigte das Projekt insofern einen deutlich Fortschritt, als es den Anstoß für einen regelmäßigen Austausch und eine stete Anpassung der gestellten Anforderungen an die Mathematikausbildung für Biologen darstellte.

Das Projekt ‚Unterstützung zur fächerübergreifenden Kooperation in der Lehre‘ war ebenfalls zwischen den Fächern und Fachbereichen angesiedelt, von seiner Zielsetzung jedoch weniger auf die konkrete Kooperation zwischen zwei Fächern, sondern auf die fächerübergreifende universitätsweite Koordination von Veranstaltungsangeboten im Bereich der Informatik ausgerichtet.

Das Fach Informatik konnte zum Zeitpunkt der Projektdurchführung am Fachbereich Mathematik der Johannes Gutenberg-Universität Mainz als Nebenfach besucht werden. Über die Veranstaltungen innerhalb der Mathematik hinaus gab es aber eine Vielzahl (teils spezialisierter, teils allgemeiner) informatikbezogener Veranstaltungen, die von anderen Fächern oder von zentralen Einrichtungen (insbesondere dem Zentrum für Datenverarbeitung) angeboten wurden.

Die Ziele des Projektes waren die Erstellung einer Übersicht über alle derartigen Lehrveranstaltungen, die Möglichkeiten ihres Zugangs und über ihre konkreten Inhalte. Darüber hinaus sollte das Projekt dazu beitragen, eine inhaltliche Abstimmung zwischen diesen Lehrveranstaltungen voranzutreiben. Schließlich sollte das Projekt darin münden, eine Kooperation des Faches Informatik mit anderen Fachbereichen bei der Ausarbeitung spezifischer 'Bindestrich-Informatik'-Veranstaltungen herbeizuführen.

Zunächst wurden in Form eines WWW-Hypertextes alle einschlägigen Veranstaltungen sowie ihre Inhalte erfasst. Als schwierig erwies sich hierbei einerseits die Erfassung der genauen Inhalte der Veranstaltungen, da die Grundinformationen über die jeweiligen Veranstaltungen dem Vorlesungsverzeichnis entnommen werden mussten, um daran anschließend die jeweiligen Veranstaltungsleiter kontaktieren und genauere Informationen abfragen zu können, was sich als sehr aufwendig erwies. Andererseits mussten die Informationen von Semester zu Semester aktualisiert werden. Die hierfür angestrebte Automatisierung und Standardisierung wurde insoweit nicht erreicht, als dass im Rahmen zweier Diplomarbeiten ein WWW-Formular erarbeitet wurde, das aber letztlich nicht zum Einsatz kam.

Auch die Zusammenfassung der Lehrveranstaltungen und die angestrebte zentrale Koordination unter verbindlichen Regelungen im Hinblick auf den Studienverlauf konnte nur in Ansätzen geleistet werden. Stattdessen wurde das Angebot der Lehrveranstaltungen stärker in allgemeine und vertiefende Kurse gegliedert und die Aufgabe der Selektion den Studierenden selber überantwortet.

Die Intensivierung der Kooperation kam mit einigen anderen Fächern zustande (Sport, Finanz-Mathematik und Biologie), wogegen der Versuch, auch mit der Fernuniversität Hagen zu kooperieren, nicht umgesetzt werden konnte.

Insgesamt zeigte der Projektverlauf, dass trotz einiger Erfolge dem umfassenden Ansatz des Projektes mit dem Instrument der Modellprojekte nicht Rechnung getragen werden konnte. Die vorgesehenen Aufgabenstellungen hätten indes deutlich mehr personelle Ressourcen benötigt, als im Rahmen des Gesamtprojektes möglich gewesen wären.

Interdisziplinär war auch das Projekt *„Interdisziplinärer psychiatrisch-psychologischer Kleingruppenunterricht für Medizinstudierende im klini-*

schen Studienabschnitt und Psychologiestudierende im Hauptstudienabschnitt‘ ausgerichtet. Das Projekt richtete sich an Studierende jener Fächer, die eine spätere psychiatrische Beschäftigung nahelegen. An der Universität Mainz sind dies primär die Medizin und die Psychologie.

Von Studierenden beider Fächer wurde kritisiert, dass die Studieninhalte kaum klinisch-praktisch relevante, patientenbezogene Fähigkeiten oder Erfahrungen vermittelten. Darüber hinaus bestanden Widersprüche zwischen medizinisch-psychiatrischen und psychologischen Krankheits- und Therapiemodellen, die unter anderem dazu führten, dass der Austausch zwischen den Angehörigen verschiedener Fachrichtungen über gleiche Themenbereiche sich schwierig gestaltete.

Inhaltlich sollte das Seminar daher der Vertiefung der psychiatrischen und psychologischen Lehrinhalte dienen. Angestrebt wurden Erfahrungen mit medikamentösen und psychotherapeutischen Therapieverfahren und ein Austausch über die Disziplingrenzen hinweg. Diagnosestellung und Therapieindikation sollten vor dem Hintergrund eines ganzheitlichen, integrierten, disziplinübergreifenden Krankheitsverständnisses erfolgen. Dieses Projektziel konnte aufgrund der unterschiedlichen Teilnehmerzahlen aus beiden Fächern nur zum Teil erreicht werden. Trotz öffentlicher Anhänge und persönlicher Ansprache nahmen zwar neun Studierende aus der Psychologie, aber nur ein Medizinstudent an dem Projekt teil.

Die Veranstaltung gliederte sich in einen theoretischen, von Referaten getragenen Teil und einen praktischen, in dem Interviewleitfäden erstellt, Videoaufnahmen von verschiedenen Krankheitsbildern aufgezeichnet sowie Patientengespräche geführt und integrierte Krankheitsbilder und Behandlungskonzepte erarbeitet wurden.

Die Veranstaltung wurde in Form einer Abschlussklausur evaluiert. In ihr wurden sowohl Fachkenntnisse und Diagnosekompetenzen abgefragt als auch eine Rückmeldung über die Einschätzung der Veranstaltung von Seite der Studierenden eingeholt. Die prinzipielle Zufriedenheit der Studierenden mit der Veranstaltung wurde begleitet von den Wünschen nach weniger theoretischer Arbeit (in Form von Lektüre und Referaten) und einer Vertiefung der praktischen Übungen und der Simulation in Rollenspielen.

b) Orientierung

Als ein äußerst erfolgreiches Projekt im Hinblick auf die Betreuung und Beratung von Studieninteressierten ist *BISS – Betreute Informationsveranstaltungen für Schülerinnen und Schüler der Oberstufe* zu werten. Dieses Programm wurde von der Zentralen Studienberatung an der Universität Mainz eingeführt und wurde bzw. wird nach Auslaufen der Förderphase in Zusammenarbeit mit interessierten Fachbereichen weiterhin angeboten.

Ausgangspunkt des Projektes waren unter anderem Untersuchungsergebnisse, die neben den hohen Zahlen an Studienfachwechslern resümierten, dass lediglich 25% der Studienanfänger sich ausreichend informiert fühlten. Mit BISS sollte ein ergänzendes Angebot geschaffen werden, das die Arbeit der zentralen und Fachstudienberatung unterstützt und gleichzeitig verbindet.

In anmeldungspflichtigen halbtägigen Veranstaltungen werden Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 12 und 13 einzelne Fächer oder Fächergruppen vorgestellt. Fester Bestandteil des Programms sind eine allgemeine Einführung in das Fach, die möglichen Berufsfelder und den Studiengang, der Besuch einer Lehrveranstaltung und ein Gespräch mit einem Tutor der entsprechenden Disziplin, das die studentische Perspektive in die Beratung einbringen soll. Der Tutor war darüber hinaus für die Betreuung der Gruppen, welche die Universität Mainz besuchten, zuständig und fungierte somit als kontinuierlicher Ansprechpartner. Auf diese Weise sollte ein organisierter, strukturierter erster Zugang zu den ansonsten unbekannten Studienfächern ermöglicht werden. BISS-Veranstaltungen wurden während der Projektphase in Kooperation mit den Fächern Physik, Chemie, Psychologie, Publizistik und Buchwissenschaft, Film- und Theaterwissenschaft, Wirtschaftswissenschaften, Pädagogik und Soziologie durchgeführt.

Die laufende mittels Fragebögen gestützte Evaluation des Projektes erbrachte, dass nicht zuletzt aufgrund der persönlichen Betreuung und Ansprache im Rahmen des Programms durch die Tutorinnen und Tutoren die Schülerinnen und Schüler sich sehr positiv über diese Form der Studienberatung äußerten.

Doch nicht nur bei der Studienwahl, sondern innerhalb des gesamten Fachstudiums, so die Erfahrungen aus den Modellprojekten, gestaltet sich die Orientierung für Studierende vor allem in sogenannten Massenfächern

als schwierig. Das im Fach Pädagogik durchgeführte Projekt ‚*Verbesserung des Studienverlaufs*‘ konzentrierte sich auf die erweiterte Studieneingangsphase. Die ersten Semester des Studiums, so die Prämisse des Projekts, sind häufig gekennzeichnet durch eine Diskrepanz von Erwartungen der Studierenden an ihr Studium und der Fachvertreter an die Studierenden. Dies könne dazu führen, dass Möglichkeiten der Gestaltung des Studienalltages unbekannt blieben und institutionelle Anforderungen übersehen würden.

Als Zugang zu dieser Problematik wählte das Institut für Pädagogik die Einführung eines Mentorensystems. Allen Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeitern des Instituts wurde jeweils eine Gruppe von sechs bis zehn Studierenden des ersten Semesters zugeteilt, die während des Studiums beraten und begleitet werden sollten. Zu Beginn des Studiums konstituierten sich die Gruppen bei einem Treffen zum ersten Kennenlernen. Während des Semesters standen die Mentoren jedem Gruppenmitglied als Ansprechpartner zur Verfügung. Mindestens einmal im Semester wurde die Gruppe zur Besprechung von Fragen des Fachstudiums und des studentischen Lebens eingeladen.

Bei insgesamt positivem Verlauf des Projektes trugen Probleme der Datenerfassung dazu bei, dass nicht alle Studierenden angesprochen werden konnten. Zudem stieß das Projekt bei den Studierenden auf unterschiedliche Resonanz, so dass nur knapp die Hälfte der eingeladenen Studierenden am ersten Treffen teilnahmen. Unter Berücksichtigung der Erfahrungen in anderen Bereichen der Universität ist davon auszugehen, dass die Studierenden, die nicht an dem Programm teilnahmen, häufig jene waren, die am ehesten als ‚betreuungsbedürftig‘ zu bezeichnen sind. Die teilnehmenden Studierenden hingegen schienen alle an ihrem Studium sehr interessiert und engagiert, profitierten aber nichtsdestotrotz bzw. gerade deswegen von der Betreuung.

c) Studienorganisation

Eine gute Studienorganisation herzustellen, ist eine alltägliche Aufgabe, die vor allem an großen Hochschulen der ständigen Anpassung bedarf. Eine Universität mit annähernd 30.000 Studierenden stellt hier auf allen Ebenen besondere Anforderungen bspw. bei der Handhabung einer Vielzahl von Studierenden- und Prüfungsdaten oder der Vergabe von ange-

messenen Veranstaltungsräumen. Bei wachsender Zahl der Studierenden und sich veränderndem Zuschnitt von Fächern und Fachbereichen stellt sich hierbei dauerhaft die Frage, welche Aufgaben zentral oder dezentral erfüllt werden können.

Mit der ‚Entwicklung eines PC-Programms für Diplom-Prüfungssekretariate‘ beantragte der Fachbereich Mathematik zusammen mit der EDV-Abteilung der Universitätsverwaltung zu Beginn der neunziger Jahre ein Projekt zur Entwicklung eines PC-Programms, das die Verwaltung der Studierendendaten und insbesondere der Prüfungsverwaltung verbessern sollte. Das Programm sollte die direkte, schnelle Erfassung der erbrachten und ausstehenden Studienleistungen jedes Studierenden ermöglichen. Damit sollte den Fächern und Fachbereichen ein Instrument zur Verfügung gestellt werden, das dazu beitragen sollte, mittels statistischer Auswertungen einen besseren Überblick zu den Studienleistungen und Studienverläufen zu ermöglichen sowie genauere Grundinformationen für die Studien- und Fachorganisation zu erhalten.

Auf Grundlage einer relationalen Datenbank wurde ein Programm zunächst versuchsweise implementiert, das in den Folgejahren unter dem Namen ‚DIVA‘ (Datenbank für Information und Verwaltung des Prüfungsamtes) kontinuierlich verbessert und auf die jeweiligen Bedürfnisse der Fächer abgestimmt wurde und inzwischen an den meisten Fachbereichen eingesetzt wird. Die Universität Mainz zog aus dem Erfolg des Projektes insofern Konsequenzen, als sie für die Betreuung des Programms eine halbe Stelle bereit stellte, die der Abteilung Studium und Lehre zugeordnet wurde. Allerdings hat sich in den vergangenen Jahren gezeigt, dass die personellen Ressourcen für die umfangreichen Betreuungsaufgaben der Fachbereiche – bspw. bei der Anpassung des Programms an veränderte Studien- und Prüfungsordnungen – nicht ausreichen, so dass zur Zeit erwogen wird, eine Software einzuführen, die in stärkerem Maße als bisher automatische Anpassungen zulässt und zum Teil zentral zu verwalten ist.

5.4 Die Dimension des Selbstverständnisses

Der Dimension des ‚Selbstverständnisses‘ wurden solche Projekte zugeordnet, die sich übergreifend mit Fragen von Studium an der Universität insgesamt bzw. in den Fächern und Fachbereichen auseinandersetzen. Hierunter sind zum einen Fachevaluationen zu fassen, welche die Studienorganisation des Fachs in den Blick nehmen.

Wie bereits zu Beginn erwähnt, spielen solche Evaluationen im Bereich der Modellprojekte eine untergeordnete Rolle, da an der Johannes Gutenberg-Universität die Evaluation von Fächern und Fachbereichen in Forschung, Studium und Lehre als kontinuierlich zu leistende Aufgabe erachtet wird, die ebenfalls vom Zentrum für Qualitätssicherung und –entwicklung wahrgenommen wird.

Daneben wurden im Rahmen der Modellprojekte in den vorangegangenen Jahren unabhängig von den zuvor genannten Evaluationen solche mit Bezug auf einzelne Lehrveranstaltungen, d.h. sogenannte Hörerbefragungen durchgeführt.

Schließlich ist als dritte Kategorie der Dimension des ‚Selbstverständnisses‘ die Beobachtung des Studierverhaltens zu nennen. Hierbei geht es vor allem um die Erfassung von Zugängen zum Lernen und Lernstrategien sowie bspw. um die Frage, welche Voraussetzungen Studierende aus ihrer bisherigen Bildungsbiographie in das jeweilige Fachstudium mit einbringen können.

Die im folgenden beschriebenen Modellprojekte, die unter der Dimension ‚Selbstverständnis‘ gefördert wurden, dienen, so lässt sich rückblickend sagen, als kontrastierender Hintergrund für die Durchführung späterer Evaluationen an der Universität Mainz, der sich sowohl im Hinblick auf die Erprobung von eingesetzten quantitativen und qualitativen Messinstrumente als auch von einzelnen Formen der Evaluation als gewinnbringend erwiesen hat.

a) Fachevaluation

Für die Fachevaluation lässt sich als frühes, zentral vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung gefördertes Modellprojekt die *‚Evaluation des Diplomstudiengangs Pädagogik in Rheinland-Pfalz‘* nennen. Ziel des im Wintersemester 1992/93 beginnenden Projektes war die landesweite und vergleichende Analyse der Studienbedingungen der

Studierenden des Diplomstudienganges Pädagogik. Eine entsprechende Erhebung sollte dazu führen, die für die Veränderungen von Lehre und Studium notwendigen Definitionen und Entscheidungen empirisch zu fundieren.

Der Studiengang Diplom-Pädagogik wird in Rheinland-Pfalz an 4 Standorten (Mainz, Koblenz, Landau, Trier) angeboten, die zur Durchführung des Projektes unter Leitung des Mainzer Instituts für Pädagogik kooperierten. Der Vergleich zwischen den Hochschulen betraf die Prüfungs- und Studienordnungen, die institutionelle Studienorganisation und die personellen, räumlichen und finanziellen Ausstattungen der Institute. Über diese Organisationen hinaus waren Gegenstände der Analyse die Studierenerwartungen und –voraussetzungen sowie das Sozialprofil von Studienanfängern (hierzu wurde u.a. auf die Daten der Studierendensekretariate und Rechenzentren zugegriffen), die Wahrnehmung, der Umfang und die Struktur des Studienangebotes sowie die tatsächlichen Studienverläufe und Studienergebnisse (einschließlich der Berufseinmündung).

Neben einer Auswertung der Prüfungsakten der Institute wurde eine Umfrage unter den Studierenden und eine Lehrendenbefragung (Vollerhebung) durchgeführt. Ein Teil der Evaluation wurde durch eine Kommission von Professorinnen und Professoren aller vier Standorte, Fachschaftsmitgliedern, Fach- und Universitätsfremden und Vertretern der Bundesarbeitsgemeinschaft für Diplompädagogen mitgetragen.

Die für das Institut für Pädagogik der Universität Mainz relevanten und zum Teil sehr ergiebigen Ergebnisse des Projektes wurden in einem mehrbändigen Abschlussbericht zwischen den Jahren 1993 und 1995 im Rahmen der Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts dokumentiert und können an dieser Stelle nicht im Detail ausgeführt werden.¹

Für die Frage der Evaluation von Interesse war das Projekt insofern, als deren Rahmenbedingungen sowie die eingesetzten Instrumente geprüft werden konnten. So zeigte sich, dass das Projekt wiederholt auf Hinder-

¹ Die zentralen Ergebnisse der Evaluation lassen sich nach Bentner dahingehend zusammenfassen, dass die Abstimmung der Lehrenden untereinander im Hinblick auf eine Homogenisierung der Anforderungen zu verbessern sei, die Vor- und Nachbereitung der von den Studierenden zu leistenden Praktika intensiviert werden sollte, die Methoden-Ausbildung intensiviert und die Vermittlung pädagogischer Handlungskompetenz verstärkt werden sollte (vgl. Bentner, Ariane 1995: Welche Veränderungsmöglichkeiten und Perspektiven sehen die Beteiligten am Pädagogischen Institut? In: dies. (Hg): Evaluation des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft an der Universität Mainz. Mainz 1995, S.132 ff).

nisse verwaltungstechnischer und datenschutzrechtlicher Art traf. Darüber hinaus wurde deutlich, dass die auf Fragebogen gestützte Evaluation insofern der Ergänzung bedarf, als aufgrund des zum Teil geringen Rücklaufs und der damit verbundenen Verzerrungen kaum Repräsentativität herzustellen war. Dies wiederum birgt die Gefahr in sich, dass die Akzeptanz der Evaluation im Hinblick auf die Reorganisation des Fachs oder in diesem Fall von Studiengängen nicht ausreichend ist.

b) Lehrveranstaltungsevaluation

Am Fachbereich Medizin wird bereits seit 1989 durch eine studentische Initiative, die sich als *‘Arbeitsgemeinschaft Fragebogen’* organisierte, eine regelmäßige *Evaluation von Lehrveranstaltungen* durchgeführt. Ab dem Jahr 1992 wurde diese Maßnahme in das Programm der Modellprojekte aufgenommen und mit einer wissenschaftlichen Hilfskraft unterstützt, die die Eingabe der Fragebogen leisten sollte. Die Auswertung der Daten wurde zunächst vom Institut für Medizinische Statistik und Dokumentation übernommen.

Die Fragebogenerhebungen wurden getrennt für alle Semester und Fächer durchgeführt, bis ein Gesamtdurchlauf aller Veranstaltungen des Fachbereichs erreicht wurde. Der Fragebogen erhob die Einschätzung der Studierenden zur Qualität der besuchten Veranstaltungen. Gefragt wurde nach dem empfundenen Lerneffekt, den eingesetzten Lehrmethoden, dem Aufbau der Veranstaltung, dem Engagement der Lehrenden sowie nach dem Einsatz von Medien und Rahmenbedingungen der Veranstaltungen. Die Ergebnisse der Befragung waren grundsätzlich öffentlich zugänglich, wobei personenbezogene Ergebnisse nur den jeweiligen Betroffenen zur Verfügung standen. An die Auswertung schlossen sich Gespräche mit den jeweiligen Dozenten an, um Problembereiche zu identifizieren und Möglichkeiten der Verbesserung gemeinsam zu erörtern. Die aus der Sicht der Studierenden herausragenden Lehrleistungen wurden prämiert.

Der Erfolg des Projektes führte dazu, dass der Fachbereich Medizin sich die Aufgabe der Lehrveranstaltungsevaluation zu eigen machte und hierfür eine Projektstelle einrichtete, die systematisch die Leistungen in Studium und Lehre erheben soll. Hierdurch entstand im Verlaufe der vergangenen Jahre ein nahezu lückenloses Bild zur Einschätzung der Veranstaltungsqualität durch Studierende. Die Dokumentation der Ergebnisse wird

zielgruppengerichtet den jeweiligen Ausschüssen, Lehrenden und Studierenden zur Verfügung gestellt.

Ein weiteres Beispiel dieser Kategorie ist die von der Fachschaft des Fachbereichs Physik initiierte und durchgeführte *„Lehrevaluation am Fachbereich Physik“*. Aufgrund wiederholter Klagen der Studierenden über vermeintlich unstrukturierte Vorlesungen und Übungen sowie die schlechte Präsentation des Lehrstoffs wurde eine Studierendenbefragung zur Einschätzung einzelner Lehrveranstaltungen und des Studiengangs insgesamt durchgeführt. Doch nicht nur die Studierenden, sondern auch Dozenten des Fachbereichs wurden zu ihren Vorstellungen und Einschätzungen der Mitarbeit der Studierenden, der Vorbereitung und Scheinanforderungen in ihren Veranstaltungen befragt. Hiermit sollte ermöglicht werden, die unterschiedlichen Perspektiven der Studierenden und der Dozenten umfassend abzubilden.

Über die Ergebnisse der Auswertung der ausgefüllten Fragebögen liegt – zusätzlich zu einem Projektabschlussbericht – ein Bericht über die Ergebnisse der Hörerbefragungen vor, der in Form eines 80-seitigen Readers auch veröffentlicht und allen Studierenden und Dozenten des Fachbereichs zugänglich gemacht wurde. Die Ergebnisse wurden in Form einer Kurzbeschreibung der einzelnen Vorlesungen, einem daraus folgenden Ranking sowie der Einzelbewertung der Veranstaltungen aufbereitet. Der Reader erlaubt damit den Dozenten und Studierenden einen Überblick über sämtliche Veranstaltungen.

Die Ergebnisse der Hörerbefragung weisen insgesamt eine gute Bewertung der Leistungen in der Lehre aus, wobei gleichfalls die niedrige Qualität einzelner Veranstaltungen angesprochen wird. Das Datenmaterial war Grundlage für ein anschließendes Gespräch mit den Lehrenden. Die Reaktionen der Professoren auf den Bericht waren unterschiedlich: zum Teil erfuhr diese Form der Evaluation Zustimmung, zum Teil wurde aber auch bspw. die Form der Notengebung und die Art des Zustandekommens der Noten kritisiert.

Die Erfahrungen, die sich aus diesen beiden Projekten ziehen lassen, korrespondieren in methodischer Hinsicht mit den Einschränkungen, die grundsätzlich für Hörerbefragungen zu machen sind. So sind je nach Befragungszeitpunkt Probleme der Repräsentativität zu nennen, die vor allem dann zu Verzerrungen führen können, wenn bspw. zu Ende der Veranstaltung gefragt wird und zu diesem Zeitpunkt unzufriedene Studierende Vorlesungen nicht mehr besuchen.

Damit in Zusammenhang steht, dass die Erhebungen im Rahmen von Lehrveranstaltungen auf unterschiedliche Akzeptanz bei den Lehrenden treffen. Entsprechend schwierig kann sich im Einzelfall die Umsetzung der Ergebnisse in Form eines gemeinsamen Austauschs bzw. in Handlungsmodifikationen gestalten. Mit anderen Worten ist dieses Instrument grundsätzlich auf die Einsicht und Bereitschaft der Lehrenden angewiesen, die Lehrveranstaltungskritik aufzugreifen und in der Lehre anzuwenden. Vor allem die Umsetzung gestaltet sich nicht zuletzt deshalb als schwierig, weil es zum Teil an professioneller Unterstützung fehlt und Lehrende in der Regel ohne eine entsprechende ‚Ausbildung‘ im Bereich von Studium und Lehre tätig werden.

Unter diesen Prämissen muss insgesamt eine institutionalisierte, damit aber auch im Fach weitgehend akzeptierte Form der Hörerbefragung, wie sie in der Medizin eingerichtet wurde, als eine im Vergleich zu studentischen Initiativen, die vom temporären Engagement einzelner Studierender abhängen, als effektiver erachtet werden. Dies weist aber auch darauf hin, dass - sollen valide Ergebnisse erzeugt werden, die der Umsetzung zugeführt werden können - dieses Instrument der Evaluation erhebliche Kosten verursacht, die vielfach unterschätzt werden.

c) *Lernevaluation*

Unter dem Begriff der Lernevaluation wurden solche Projekte zusammengefasst, die sich mit Fragen der Studienleistungen und –voraussetzungen sowie der Studienmotivation in einem weiteren Sinne befassen. Mit solchen Projekten sollte bspw. eruiert werden, wie der Zugang der Studierenden zum Studium ist, welche Einstellungen zum Studium entwickelt werden, aber auch inwiefern Studienverläufe durch die individuelle Leistungsbereitschaft und –fähigkeit beeinflusst werden.

Als ein vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung zentral gefördertes und breit angelegtes Projekt ist jenes des Deutschen Instituts zur *„Analyse der Situation der Langzeitstudierenden im Fach Deutsche Philologie“* genannt werden. Ausgangspunkt der Untersuchung war die Beobachtung, dass im Fach Germanistik die durchschnittliche Studiendauer deutlich über der Regelstudienzeit lag. Über die Ursachen hierfür wurden unterschiedliche Vermutungen angestellt, die zum einen auf Fragen der Studienorganisation, zum anderen auf außeruniversitäre

Gründe – wie bspw. die Doppelbelastung durch Studium und Kindererziehung – abzielten.

Die Anlage der Untersuchung sah vor, alle Studierenden des Fachs ab dem 7. Fachsemester zu befragen. Erfreulich war zunächst, dass mehr als 500 Fragebögen ausgefüllt wurden, was einer Rücklaufquote von 66% entsprach. Die Projektorganisation lag beim Deutschen Institut, das im Hinblick auf die datentechnische Aufbereitung von Herrn Prof. Daniel (Gesamthochschule Kassel) unterstützt wurde. Die Auswertung und Interpretation der Daten sowie die Berichterstellung wurde von Mitarbeitern des Zentrums für Qualitätssicherung und –entwicklung geleistet.

Aus dem vorliegenden internen Bericht ergibt sich, dass die Fachstudien-dauer von zum Teil komplexen und kumulierenden Lebens- und Studienbedingungen abhängt. Die Abbildung dieser multivariaten Zusammenhänge konnte durch die quantitative Anlage der Untersuchung nur zum Teil erfasst werden. Um weitere Aufschlüsse über die jeweiligen Ursachen zu erhalten, wäre die Durchführung einer qualitativen Längsschnittstudie angemessen gewesen, mit der individuelle Studienverläufe hätten erfasst werden können.

Trotz dieser Einschränkung konnte die Untersuchung auf einige Zusammenhänge hinweisen. So ist eine Leistungs differenzierung im Hinblick auf die Abitur- und Zwischenprüfungsnote bei Studierenden des Lehramts- und Magisterstudiengangs festzustellen, die zugunsten der Lehramtsstudierenden mit einem geringeren Anteil an Langzeitstudierenden (hier definiert als Studierende, die dreizehn und mehr Semester studierten) einher geht. Unterstützt wird diese Differenzierung zwischen den Studiengängen durch Unterschiede in der sozialen Herkunft und klarere Berufswahlpräferenzen bei Lehramtsstudierenden. Außergewöhnlichen Belastungen – wie die Betreuung von Kindern oder Krankheit – kam entgegen der zuvor beschriebenen Vermutungen eine untergeordnete Rolle zu. Auch die Frage der Studienfinanzierung war für Studierende innerhalb der Regelstudienzeit von nachgeordneter Bedeutung. Dagegen war bei Langzeitstudierenden ein Effekt zu beobachten, der für die These eines verstärkenden Effektes von Fachstudien-dauer und externen Einflussfaktoren spricht: Es konnte festgestellt werden, dass Langzeitstudierende überproportional häufig ihren Lebensunterhalt durch die Einnahmen aus eigener Erwerbstätigkeit finanzierten. Dies – so die Interpretation auf Grundlage der vorliegenden Daten – lässt sich darauf zurückführen, dass bei längerer Studiendauer die Finanzierung des Studiums durch Ausbildungsförderung sowie durch die Eltern seltener greift. Mit anderen Worten führte die vergleichsweise lange Studienzeit dazu, wiederum ein

nochmaliges Hinauszögern des Abschlusses zu verursachen und vermehrt Tätigkeiten außerhalb der Universität und des Studiums zu wählen.

Das Projekt kann insgesamt insofern als erfolgreich angesehen werden, als es dazu beigetragen hat, Vermutungen zu den Ursachen langer Studienzeiten entweder zu verfestigen oder zu revidieren. Gleichzeitig muss festgehalten werden, dass der Aufwand und die erforderlichen personellen Ressourcen im Vorfeld der Befragung unterschätzt wurden. Darüber hinaus ist - wie bereits zuvor angesprochen - die Leistungsfähigkeit des eingesetzten Instrumentes im Hinblick auf die zugrundegelegten Fragestellungen kritisch zu beurteilen, so dass der Wert der Studie neben der Erzielung der vorgestellten Ergebnisse vor allem in seinem explorativen, das Untersuchungsfeld für etwaige Anschlussuntersuchungen strukturierenden Charakter gesehen werden kann.

Ein zweites hier anzuführendes Projekt profitierte von dem langjährigen Engagement eines Hochschullehrers aus dem Fachbereich Biologie. Im Zeitraum von 1979 bis 1997 führte er in einer Veranstaltung des Grundstudiums regelmäßig Befragungen von Studienanfängern durch. Das aus diesen Befragungen vorliegende umfangreiche Datenmaterial wurde im Rahmen eines Modellprojektes unter dem Titel ‚Auswertung der Befragung von Studienanfängern im Fach Biologie‘ ausgewertet.

Ausgangspunkt der Befragungen war die Vermutung, dass sich die Qualität der schulischen Ausbildung in den vorangegangenen beiden Jahrzehnten sukzessive verschlechtert habe. Erhoben wurde das Profil der Studienanfänger in Form einer anonymen Klausur, an die sich Angaben zur Person und zur schulischen Bildung anschlossen. Die Klausur gibt sowohl Auskunft über den Stand der Allgemeinbildung als auch über das vor dem Studium erlangte fachspezifische Wissen.

Die statistische Auswertung zielte in erster Linie auf Informationen zur Entwicklung der Vorkenntnisse ab. Darüber hinaus sollten etwaige Zusammenhänge zwischen Variablen der Schulbildung (z.B. Leistungskurswahl und Notendurchschnitt) und aktuellem Kenntnisstand, der nach biologischen und mathematischen Vorkenntnissen sowie Allgemeinwissen differenziert wurde, untersucht werden.

Die nachstehende Zusammenfassung der Ergebnisse durch die Projektnehmer gibt erste Hinweise auf die Veränderungen des Kenntnisstands von Abiturienten in den im Rahmen des Projektes befragten Bereichen.

Insgesamt wurden mehr als 1300 Fragebogen ausgefüllt, 54% von Frauen, 46% von Männern; die Rücklaufquote lag stets über 90%. Etwa 40% der Studienanfänger kamen aus Rheinland-Pfalz, ca. 25% aus Hessen, 1% waren ausländische Studierende. Als Studienziel überwog mit ca. 85% das Diplom, während das Lehramt an Gymnasien im Schnitt weniger als 15% ausmachte. Interessanterweise wurden 1979 beide Studienziele mit je etwa 40% gleich häufig genannt. Der Anteil der Lehramtsstudierenden sank jedoch in den 80er Jahren deutlich auf zeitweise unter 5%.

Die Mittelwerte der Durchschnittsnoten im Abitur lagen bei den Studienanfängern der Wintersemester zwischen 2,1 und 2,4, in den Sommersemestern über 2,5. Frauen waren im Schnitt in allen Jahrgängen besser als die männlichen Studierenden. Unter den Leistungskursen für das Abitur war mit ca. 60-80% Biologie am stärksten vertreten, der Anteil der Mathematikleistungskurse schwankte über die Jahre hinweg um 20%, Chemie wurde in den 80er Jahren ähnlich häufig, im Verlaufe der neunziger Jahre hingegen nur noch von etwa 10% als Leistungskurs gewählt. Physik schließlich wurde von den befragten Studienanfängern in der Gruppe der Naturwissenschaften mit deutlich unter 10% - und in den meisten Jahren mit unter 5% - stets am seltensten gewählt. Kein naturwissenschaftlicher Leistungskurs wurde im WS 79/80 von fast 40% der Studienanfänger gewählt. Dieser Wert lag in späteren Jahren meist unter 20%.

Von den Fragen zum Kenntnisstand in den einzelnen Fächern wird hier nur eine Auswahl präsentiert. Besonders aufschlussreich und wichtig sind die Ergebnisse in Mathematik als der Grundlage aller Naturwissenschaften. Für Biologen ist das Verständnis von Potenzen und Logarithmen essentiell. Die Potenzrechnung war auch relativ gut verankert: über 70% der Befragten konnten die Aufgaben $(x^2)^3 = x^6$ und $x^3 \cdot x^4 = x^7$ lösen. Bei der umgekehrten Operation, der Logarithmenrechnung, ist das Ergebnis allerdings sehr enttäuschend. Zwar konnten im Schnitt noch etwa 30% ein Produkt logarithmieren ($\log(a \cdot b) = \log^a + \log^b$), die Aufgabe $^{10}\log 10000 = 4$, d.h. welche Potenz von 10 die Zahl 10000 ergibt, konnten weniger als 10% beantworten. Dabei ist ganz auffällig, dass die Kenntnisse über den Befragungszeitraum dramatisch abnahmen. Der Anteil richtiger Antworten sank von über 17% in 1979 auf ca. 5% Ende der 90er Jahre und lag im Jahr 2000 unter 3%. Dieselbe Tendenz war – wenn auch weniger ausgeprägt – auch bei den übrigen mathematischen Fragen sichtbar.

Bei den Fragen zur Chemie sollen nur drei Fragen und die Tendenz der Antworten vorgestellt werden. Das Molekulargewicht von Wasser kennen im Schnitt weniger als 40%, der Wert fällt von deutlich über 40% in den 80er Jahren auf 30% oder darunter. Die Kenntnis der Definition des pH-

Wertes geht ebenfalls im Befragungszeitraum von gut 40% auf ca. 20% ab 1996 zurück. Das für die Biologie sehr wichtige Konzept des chemischen Gleichgewichts ist viel weniger vertraut. Nur gut 12% konnten das Massenwirkungsgesetz am Beispiel einer einfachen Reaktion formulieren. Der Anteil betrug im Jahre 1979 fast 20%, ab 1996 lag er unter 5%. Vermutlich spiegelt diese Tendenz die abnehmende Wahl von Chemie als Leistungskurs wider.

Von den Fragen zur Biologie sollen nur die nach dem Aufbau eines Proteins, den Strukturmerkmalen von Aminosäuren und den Zellorganellen in einem Zellschema erwähnt werden. Proteine sind die basalen molekularen Werkzeuge aller Lebewesen. Gleichwohl machten über 40% der Studienanfänger zu ihrer Struktur oder ihren Bausteinen keine oder nur falsche Angaben. Weniger als 20% zeigten hier gute Kenntnisse. Es ist keine Tendenz über den Befragungszeitraum erkennbar, jedoch eine deutliche Korrelation mit den Abiturnoten. Die wichtigsten Strukturen im Schema einer Zelle erkannten im Schnitt etwas mehr als 10% gut (7-10 richtige Benennungen), mehr als 80% hatten geringe bis befriedigende Kenntnisse. Die Wahl der Biologie als Leistungskurs hat hierbei einen positiven Einfluss, generell lässt aber die Leistung ab Mitte der 90er Jahre ab.

Als Konsequenz ergibt sich, dass die Universität in den biologischen "Hilfswissenschaften" zunehmend Grundlagen vermitteln muss, die früher stärker in der Schule gelegt wurden. Ähnliches gilt auch für Teilbereiche der Biologie, z.B. die Zellbiologie. Hier können jedoch bei intensivem Studium Lücken sehr schnell geschlossen werden. Durch den neuen Studienplan und das Angebot von Tutorien trägt der Fachbereich dieser Notwendigkeit Rechnung. Ob die Vermittlung von Grundkenntnissen der Naturwissenschaften im Schulunterricht unter modernen und zu ehrgeizigen Lehrplänen leidet, ist eine interessante Frage.

6. Zusammenfassung und Empfehlungen

6.1. Die Beobachtungsfunktion von Modellprojekten

Ein wesentliches, sich über die vergangenen Jahre hinweg bestätigendes Ergebnis der Modellprojekte ist, dass das Wissen über Probleme und Stärken in Studium und Lehre an vielen Stellen der Universität vorhanden und greifbar ist, aber oft nur in informeller Weise weitergegeben wird. Über die Gründe für die im Einzelfall fehlende Bereitschaft, dieses Wissen explizit zu machen, soll an dieser Stelle nicht spekuliert werden. Es ist jedoch zu vermuten, dass die enge Verknüpfung mit Fragen der Legitimation und daran anknüpfend der Ressourcensicherung zu einer ‚institutionalisierten‘ Zurückhaltung und zur Nichtpreisgabe von ‚Schattenwissen‘ geführt hat, so dass die öffentliche Thematisierung von Problemfeldern innerhalb und außerhalb der Hochschulen über lange Zeit tabuisiert wurde.

Dies hat sich in den vergangenen Jahren – so lässt sich zumindest für die hiesige Universität anführen – grundlegend geändert. Vor allem die an der Universität Mainz durch das ZQ durchgeführten Evaluationen¹ dokumentieren, dass die Fächer und Fachbereiche zunehmend selbstbewusst mit bislang als intern erachtetem Wissen umzugehen wissen. Es zeigte sich vor allem, dass die hiermit betriebene Form der ‚Selbstvergewisserung‘ nicht nur eine Schwächen-, sondern in gleichem Maße eine Stärkenanalyse beinhaltet. In vielen Fällen bereitete im Rahmen des internen Evaluationsberichtes die Formulierung der Leistungen des Fachs Schwierigkeiten, und die Fächer zeigten sich überrascht, dass die Wahrnehmung des Fachs von außen, aber auch durch die eigenen Studierenden zum Teil deutlich von den vorzufindenden Gegebenheiten abwichen.

Die beabsichtigte Beobachtungsfunktion der Modellprojekte war vor allem in den ersten Jahren des Gesamtprojektes von Bedeutung. Die mit der Antragstellung geforderte Definition von notwendigen Anpassungsleistungen in Studium und Lehre stellte für die Betrachtung der Universi-

¹ Auf das dreistufige Evaluationsverfahren an der Johannes Gutenberg-Universität, das eine interne Evaluation im Sinne einer Definition von Zielen und Analysen der Forschungs- und Studiensituation, eine durch Fachgutachter zu leistende externe Evaluation und die Zielvereinbarung zwischen Fach bzw. Fachbereich und Hochschulleitung vorsieht, kann hier im Einzelnen nicht eingegangen werden (vgl. dazu u.a. Hennen, Manfred 1998: Leitbilder zur Evaluation der Lehre – Das Evaluationskonzept an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg): Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland – Stand und Perspektiven. Bonn 1998, S.61 ff.).

tät und die Evaluationen an der Universität Mainz hilfreiche Fragestellungen und Bezugspunkte zur Verfügung.

Die in diesem Band dargelegte Systematisierung von Problembereichen in Studium und Lehre lässt sich nach den bisherigen Erfahrungen weitgehend auf die Universität insgesamt übertragen. Auch für die Forschung gilt, dass sie auf die Balance von Ressourcengewinnung im Sinne von Wissen sowie Personal- und Sachmitteln, eines Selbstverständnisses bspw. im Hinblick auf Forschungsstandards und wissenschaftliche Methoden und Forschungsorganisation angewiesen ist. In gleichem Maße sind die Leistungen der Universität nicht nur durch Forschungs- und Lehrleistungen zu umschreiben, sondern in hohem Maße bspw. auf die Organisation von Wissen und die Abstimmung von Verfahren und Zielen angewiesen.

Insofern – so kann im Hinblick auf die Beobachtungsfunktion resümiert werden – gaben die Modellprojekte erste Einblicke in mögliche analytische Zugänge zur Beschreibung von Hochschulen. Gleichzeitig muss aus unserer Sicht anerkannt werden, dass inzwischen nicht zuletzt mit der Evaluation Instrumente zur Verfügung stehen, die einen weiterreichenden Einblick in die Fachorganisation zulassen. Dies gilt vor allem dann, wenn – wie im Mainzer Modell der Evaluation vorgesehen – neben Studium und Lehre auch die Forschung Gegenstand der Betrachtung ist.

6.2 Anpassungsleistungen in Studium und Lehre

Die langjährige Zusammenarbeit im Rahmen der Modellprojekte mit den Fächern und Fachbereichen zeigte, dass Universitäten – wie Organisationen insgesamt – der Notwendigkeit der kontinuierlichen Anpassung an veränderte Rahmenbedingungen unterliegen. Eine solche Perspektive legt aus unserer Sicht nahe, zunächst die gegenwärtigen Probleme der Hochschulen nicht an Fragen des ‚Verschuldungsprinzips‘ zu orientieren und weniger auf individuelle Fehlleistungen als vielmehr auf die Veränderung der externen, aber auch wissenschaftsimmanenten Bedingungen und Prozesse zu blicken, um daran anschließend entsprechende Repräsentationen auf der Individualebene und erforderliche Handlungen und Initiativen zur Reorganisation der Fächer zu untersuchen.

Als wesentliche Entwicklungslinien, die für die gegenwärtige Situation der Hochschulen von Bedeutung sind, können zum einen die Öffnung der Hochschulen im Verlaufe der siebziger Jahre sowie die jeweilige wissen-

schaftliche Differenzierung genannt werden. In beiden Fällen ist die hier interessierende Ebene weniger jene der quantitativen Weiterung als vielmehr jene der damit verbundenen Strukturanpassungen. Im Bereich von Studium und Lehre sind – wie im Rahmen dieses Berichtes ausgeführt – kontinuierliche Anpassungsleistungen auf den Ebenen der Ressourcen, der konkreten Ziele von Studium und Lehre, der Integration bzw. der Studienorganisation und der Überprüfung und Abstimmung der eigenen Ziele im Hinblick auf die Studien- und Lehrsituation zu leisten.

Diese sukzessive Anpassung ist allerdings im Studien- und Lehralltag nur bedingt zu bewerkstelligen und bedarf definierter Zäsuren sowie Sonderbedingungen, unter denen Maßnahmen erprobt werden können. Insofern stellt bspw. die Evaluation zwar ein gutes Erhebungs- und Analyseinstrument dar und ist – so die bisher gemachten Erfahrungen – in der Lage, auf der Ebene der Fachorganisation vielfältige Modifikationen zu bewirken, doch bedarf sie auf der ‚Mikroebene‘ der Ergänzung. Die an der Universität Mainz durchgeführten Modellprojekte konnten in vielen Fällen diese Funktion erfüllen, indem sie nicht zuletzt auf der Ebene einzelner Veranstaltungen sowie im Hinblick auf die Abstimmung von Veranstaltungen Innovationen einleiteten und mögliche Perspektiven und Alternativen aufzeigten.

6.3 Die Motivationsfunktion von Modellprojekten

Viele der im Rahmen des Gesamtprogramms durchgeführten Projekte wurden mit einem vergleichsweise geringen finanziellen Aufwand durchgeführt. Sie lebten insbesondere von dem Engagement und Gestaltungswillen einzelner Hochschullehrer und Mitarbeiter, die in weiten Phasen über ihre sonstigen Aufgaben hinaus die Entwicklung und Durchführung der Projekte verantworteten.

Die durch die Modellprojekte zur Verfügung gestellte Unterstützung hatte insofern zum Teil symbolischen Charakter bzw. ermöglichte Bedingungen, unter denen das zusätzliche Engagement unter vertretbaren Rahmenbedingungen geleistet werden konnte.

Zudem war zu beobachten, dass die durchgeführten Projekte nur selten auf die Initiative von ganzen Fächern oder Abteilungen zurückgingen und somit an einzelne Personen gebunden waren, die innerhalb des Fachs zum Teil keinen Rückhalt bzw. keine monetäre Unterstützung bspw. für die Erprobung neuer und aufwendigerer Unterrichtsmethoden erwarten

konnten. Dies galt vor allem für Dozierende, die über keinen eigenen Personal- und Sachmitteletat verfügen, um den anfallenden Mehraufwand tragen zu können.

Somit lässt sich im Hinblick auf die Motivationsfunktion der Modellprojekte schließen, dass sie zum einen auf der Ebene der durch die Projektfiananzierung vermittelten Anerkennung, zum anderen bezüglich der Vermeidung eines institutionellen Verschleißes, damit aber für die stete Anpassung und die Einführung neuer Methoden und Ideen von Bedeutung ist. Mit anderen Worten halten wir es für unerlässlich, dass Organisationen insgesamt und die Universität im Besonderen Einrichtungen – wie jene der Modellprojekte – bereit hält, um Initiativen zu fördern und zu belohnen - und damit Wandel einzuleiten.

6.4 Empfehlungen

Das Programm der Modellprojekte in Studium und Lehre wird - wie zu Beginn bereits erwähnt - ab dem Jahr 2001 voraussichtlich nicht mehr vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung in Rheinland-Pfalz gefördert, da der Schwerpunkt der künftigen reformerischen hochschulpolitischen Tätigkeiten auf den Bereich der Evaluation verlagert werden soll. Die Johannes Gutenberg-Universität bemüht sich darum, die bereits begonnenen Projekte bis zum Ende der jeweiligen Laufzeit zu fördern. Daran anschließend werden Möglichkeiten der Fortführung des Programms in einem begrenzten Rahmen erörtert.

Wenn auch diese Entwicklung mit Blick auf die Evaluation als ein aus unserer Sicht zeitgemäßer Erhebungs- und Analyseinstrument nachzuvollziehen ist, so ist vor allem im Hinblick auf die modellhafte Umsetzung der Diagnosen zur Situation der Universität zu resümieren, dass das Programm der Modellprojekte in Studium und Lehre auch für die Zukunft seine Berechtigung hat und dauerhaft etabliert werden sollte. Die angestrebten Reformen an den deutschen Hochschulen können – so unsere Auffassung – nur dann nachhaltig gelingen, wenn den übergreifenden Strukturentscheidungen Instrumente zur Seite gestellt werden, die versuchsweise Eingriffe ermöglichen, im Rahmen derer sich die mit den jeweiligen Reformen intendierten und nicht intendierten Folgen messen und bewerten lassen.

Die Anpassung der Universitäten an sich verändernde Rahmenbedingungen ist auf die Diagnose der Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Ansprüche

und Aufgaben, damit aber auch auf vielfältige ‚Reforminstrumente‘ angewiesen. Die in diesem Bericht vorgestellten Modellprojekte können unter dieser Perspektive als ein möglicher Zugang zur Reorganisation der Universitäten angesehen werden und leisten insbesondere einen Beitrag zur Sicherung des Engagements in den Hochschulen.

Anhang: Projektübersicht

Im folgenden sind die an der Johannes Gutenberg-Universität im Rahmen des Projektes zur Förderung von Studium und Lehre durchgeführten Projekte nach den in diesem Bericht eingeführten Dimensionen und Kategorien aufgeführt, um einen Hinweis auf die vielfältigen Zugänge zu den Reformbemühungen in Studium und Lehre zu geben, die in den vorangegangenen Jahren in den Fächern und Fachbereichen der hiesigen Universität initiiert werden.

Bei den mit Z, S und P bezeichneten Projekten handelt es sich um **zentral** vom Ministerium geförderte Projekte, um **Sonderprojekte** bzw. um Projekte, die der **P**rojektorganisation zuzurechnen sind.

Nr.	Projekt	Institut/Fach
Dimension der Selbstvergewisserung – Teildimension der Selbstbeobachtung		
<i>1. Kategorie Fachevaluation</i>		
072	Evaluation und Orientierung; Erarbeitung "interkultureller Studienführer"	<i>Deutsches Institut</i>
131	Evaluation des Diplomstudiengangs Pädagogik	<i>Pädagogisches Institut</i>
159	Beobachtende Studienbetreuung (BeSt)	<i>ZQ</i>
288	Evaluation im Fach Chemie	<i>Institut für Chemie</i>
S02	Evaluation des Diplomstudiengangs Pädagogik in Rheinland-Pfalz	<i>Pädagogisches Institut</i>
Z18	Unterstützung des Projektes Lehrberichte	<i>ZQ/Abteilung Studium und Lehre</i>

Nr.	Projekt	Institut/Fach
<i>2. Kategorie Lehrveranstaltungsevaluation</i>		
001	Fragebogenaktion am Fachbereich Medizin	<i>Institut für Medizinische Statistik und Dokumentation</i>
003	Evaluation der Lehrveranstaltungen	<i>Institut für Liturgiewissenschaft und Homiletik</i>
015	Lehrevaluation durch Fragebögen	<i>Fachschaft Mathematik</i>
048	Evaluation der Pflichtlehrveranstaltungen im Grundstudium	<i>Fachschaft Biologie</i>
096	Lehrevaluation Sommersemester 1995	<i>Institut für Politikwissenschaft</i>
122	Unterrichtsgestaltung in der Übersetzungsdidaktik	<i>Institut für Amerikanistik und Anglistik</i>
209	Lehr-Evaluation am Fachbereich Physik	<i>Fachschaft Physik</i>
222	Optimierung von Studium und Lehre im Internationalen Sommerkurs	<i>Akademisches Auslandsamt</i>
232	Evaluation der Lehre am Fachbereich Medizin	<i>Fachbereich Medizin</i>
274	Optimierung von Einführungsveranstaltungen und Studienverläufen unter den Bedingungen des Credit-Point-Systems	<i>Wirtschaftspädagogik</i>
P06	Methoden der Lehrevaluation	<i>ZQ</i>
Z19	Erstellung von Lehrberichten	<i>Abteilung Studium und Lehre</i>

Nr.	Projekt	Institut/Fach
<i>3. Kategorie Lernevaluation</i>		
045	Analyse von Studienverläufen im Diplomstudiengang	<i>Psychologisches Institut</i>
100	Analyse der Situation der Langzeitstudierenden im Fach "Deutsche Philologie"	<i>Deutsches Institut</i>
156	Auswertung der Befragung von Studienanfängern im Fach Biologie	<i>Institut für Zoologie</i>
275	Empirische Untersuchung zur Studien- und Leistungsmotivation	<i>ZQ</i>
Z14	Analyse der Situation der Langzeitstudierenden im Fach "Deutsche Philologie" 2	<i>Deutsches Institut</i>
<i>4. Kategorie Projektleitung und -verwaltung</i>		
P02	Literatur zur Förderung von Studium und Lehre	<i>Institut für Soziologie/Projektleitung</i>
P04	Wissenschaftliche Hilfskräfte zur Unterstützung der Projektleitung und Projektorganisation	<i>Abteilung Studium und Lehre</i>
P05	Geräteausstattung, Reisekosten	<i>Abteilung Studium und Lehre</i>
P08	Beschaffung von Software	<i>Abteilung Studium und Lehre</i>
Dimension der Integration – Teildimension Vernetzung		
<i>1. Kategorie Abstimmung von Lehrveranstaltungen</i>		
022	Leistungskriterien und Bewertungsstandards von Hausarbeiten	<i>Institut für Politikwissenschaft</i>
046	Taxonomie der Vermittlungsarten prüfungsrelevanten Fachwissens	<i>Psychologisches Institut</i>

Nr.	Projekt	Institut/Fach
136	Neugestaltung der Mathematikausbildung für Studierende der Biologie	<i>FB Mathematik</i>
180	Handbuch für ÜbungsleiterInnen der Übung Makroökonomik im Grundstudium VWL	<i>Volkswirtschaftslehre</i>
181	Curriculare Verzahnung einer Anfänger- und einer Fortgeschrittenenveranstaltung	<i>Wirtschaftspädagogik</i>
205	Geographische Modellexkursion und Tutorenausbildung	<i>Geographisches Institut</i>
216	Begleitende Lernkontrolle für das 1. Semester	<i>Rechtswissenschaft</i>
234	Handelsrecht für Wirtschaftswissenschaftler	<i>FB Rechts- und Wirtschaftswissenschaften</i>
284	Erstellung von Studien- und Äquivalenzplänen des Integrierten Studienprogramms Dijon-Mainz	<i>Philosophisches Seminar / Dijon-Büro</i>

2. Kategorie Interdisziplinarität

089	Musik in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung	<i>Pädagogisches Institut</i>
138	Interdisziplinäre Kooperation in der Lehre: Kombination von Methodenpraktika der Physio- und Kulturgeographie	<i>Geographisches Institut</i>
150	Unterstützung zur Initiative zur fächerübergreifenden Kooperation in der Lehre	<i>Institut für Informatik</i>
153	Anfertigung eines Readers zur Vorlesung "Chaostheorie - eine neue Sicht von Komplexität"	<i>Institut für Physik</i>
192	Interdisziplinärer psychiatrisch-psychologischer Kleingruppenunterricht für Medizin-studierende im klinischen Studienabschnitt und Psychologiestudierende im Hauptstudienabschnitt	<i>Psychiatrische Klinik, Psychologisches Institut</i>
251	Curriculum für die Ausbildung von Lehramtskandidaten im bilingualen Zweig von	<i>Philosophisches Seminar</i>

Gymnasien		
Nr.	Projekt	Institut/Fach
253	Förderung der Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher durch Psychomotorik und integrative Freizeitsportangebote	<i>Institut für Pädagogik</i>

Dimension der Integration – Teildimension der Orientierung

1. Kategorie Orientierung im Fachstudium

005	Effizienzsteigerung der Zentralen Studienberatung	<i>Zentrale Studienberatung</i>
013	Orientierungsseminar für Studienanfänger(Innen)	<i>Institut für Pädagogik</i>
053	Orientierungstutorien für Erstsemester	<i>Fachschaftsrat Geschichtliche Hilfswissenschaft</i>
057	Verbesserung des Studienverlaufs	<i>Pädagogisches Institut</i>
244	Hypertextual Organizer for Students of English and the Arts (HOSEA)	<i>Seminar für Englische Philologie</i>

2. Kategorie Informationen für Studieninteressierte

157	Internet-Cafe am Tag der offenen Tür	<i>Betriebswirtschaftslehre</i>
242	Betreute Universitätsbesuche für Studieninteressierte	<i>Zentrale Studienberatung</i>
249	Sondermittel für Tag der offenen Tür	<i>Institut für Biochemie</i>

Nr.	Projekt	Institut/Fach
Dimension der Integration – Teildimension Organisation		
<i>1. Kategorie Fachorganisation und Verwaltung</i>		
030	Entwicklung eines PC-Programms für Diplom-Prüfungssekretariate	<i>FB Mathematik und EDV-Abteilung der Verwaltung</i>
093	EDV-Unterstützung zur Abwicklung von Prüfungen	<i>Wirtschaftswissenschaftliches Prüfungsamt</i>
097	Entwicklung eines Prüfungsverwaltungssystems (DIVA)	<i>FB Biologie</i>
160	Internationale Sommerschule der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft	<i>Institut für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft</i>
162	DV-gestützte Projektverwaltung	<i>Abteilung Studium und Lehre</i>
279	Interdisziplinäres Orbitazentrum	<i>Klinik und Poliklinik Innere Medizin</i>
P03	Leistungsanforderungen in Prüfungs- und Studienordnungen	<i>Abteilung Studium und Lehre</i>
Z15	Anpassung von DIVA an Magisterstudiengänge	<i>FB Biologie</i>

Dimension der Handlungsziele – Teildimension Wissensvermittlung

1. Kategorie Zusatzveranstaltung

020	Neugestaltung des chirurg. Studierendenpraktikums	<i>Klinik für Allgemein- und Abdominalchirurgie</i>
032	Einsatz von Entspannungstechniken im Musikunterricht	<i>FB Musik</i>
Nr.	Projekt	Institut/Fach
035	Alternatives Praktikum der medizinischen Physiologie	<i>Institut für Physiologie und Pathophysiologie</i>
058	Verbesserung der statistischen Ausbildung	<i>Betriebswirtschaftslehre</i>
059	Tutorium für ausländische Studierende zum Proseminar	<i>Deutsches Institut</i>
063	Wissenschaftlicher Umgang mit Kunst	<i>Institut für Kunstgeschichte</i>
095	Begleitblätter zur Vorlesung "Wissenschaftlicher Umgang mit Kunst"	<i>Institut für Kunstgeschichte</i>
099	Naturwissenschaftliches Zeichnen und Illustrieren	<i>Institut für Geowissenschaften</i>
109	Übungen zur Vorlesung; Übung von Tutoren	<i>Institut für Klassische Archäologie</i>
115	Einführung eines Versuchs "Halbleiterelektronik" in das Anfängerpraktikum	<i>Institut für Physik</i>
135	Syntax für Arabische Sprache und Kultur	<i>Institut für Arabische Sprache und Kultur</i>
148	Instrumentelle und experimentelle Phonetik	<i>Institut für Allgemeine und Vergleichende Sprachwissenschaft</i>
151	Übung in Mikroökonomie	<i>Volkswirtschaftslehre</i>
163	Juristischer Examenskurs	<i>Rechtswissenschaften</i>
168	Cultural Studies und Theaterexkursion	<i>Seminar für Englische Philologie</i>
184	Türkisch für Muttersprachler	<i>Institut für Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft</i>

215	Neue Unterrichtseinheit 'Biologische Regelkreise (am Beispiel der Behandlung des Diabetes mellitus)	<i>Institut für Physiologie und Pathophysiologie</i>
------------	---	--

Nr.	Projekt	Institut/Fach
218	Workshop-Reihe Komponieren/Improvisieren'	<i>Frauenbeauftragte des Fachbereichs Musik</i>
231	Förderung der englischsprachigen Kompetenz ausländischer Studierender am Seminar für Englische Philologie	<i>Seminar für Englische Philologie</i>
276	Anthropologische Feldarbeit im Rahmen einer archäologischen Ausgrabung	<i>Institut für Anthropologie</i>
002	Betriebswirtschaftliches Fragetraining (BwFT)	<i>Betriebswirtschaftslehre</i>
004	Liturgiewissenschaft für Lehramtskandidaten	<i>Institut für Liturgiewissenschaft und Homiletik</i>
010	Intensivkurs "Einführung in die Literaturwissenschaft"	<i>Deutsches Institut</i>
023	Förderung der statistischen Grundausbildung	<i>Institut für Statistik und Ökonometrie</i>
029	Studentische Begleittutorien	<i>Fachschaftsrat Klassische Philologie</i>
040	Tutoriale Einführungsveranstaltungen in die Literaturwissenschaft	<i>Deutsches Institut</i>
054	Tutorien zu drei Vorlesungen	<i>Fachschaftsrat Klassische Philologie</i>
062	Studentische Tutorien Russisch/Tschechisch	<i>Institut für Slavistik</i>
065	Tutorien für die Proseminare "Einführung in die Literaturwissenschaft"	<i>Deutsches Institut</i>
088	Tutorien zu: Einführung in die Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft	<i>Institut für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft</i>

103	Tutorium zur Darstellung von NS-Verbrechen im Nachkriegsfilm	<i>chende Literaturwissenschaft Institut für Pädagogik</i>
------------	--	--

Nr.	Projekt	Institut/Fach
245	Verbesserung des Kursangebots in der HNO-Heilkunde; Einführung in die instrumentelle Endoskopie im Kopf-Hals-Bereich	<i>Hals-, Nasen-, Ohren- und Poliklinik</i>

2. Kategorie Vermittlung beruflicher Perspektiven und Praxis

017	Patientennahes Lernen der klinisch-psychologischen Diagnostik und Gesprächsführung	<i>Psychologisches Institut</i>
036	Verbesserung der Praxisvorbereitung von Lehramtsstudenten	<i>Institut für Pädagogik</i>
044	Praxisbezogene Vertiefung der Lehr-/Lerninhalte	<i>Inst. für Politikwissenschaft</i>
081	Historisches Praktikum	<i>Institut für Geschichtswissenschaft</i>
158	Die Sprache der Bilder	<i>Institut für Klassische Archäologie</i>
165	Ausstellung "Lichter, Lampen und Laternen"	<i>Institut für Vor- und Frühgeschichte</i>
170	Teilnahme an der Veranstaltung Moot-Court im April 1998 in Wien	<i>FB Rechts- und Wirtschaftswissenschaften</i>
183	Journalistische Berufsethik	<i>Institut für Publizistik</i>
196	Firmenkontaktmesse	<i>ASTA</i>
243	Informationen über Praktikumsmöglichkeiten für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften	<i>Zentrale Studienberatung</i>

252	Sinfonisches Blasorchester	<i>FB Musik</i>
270	Campus-TV	<i>Journalistisches Seminar</i>
Z10	Historisches Praktikum	<i>Geschichtswissenschaft</i>

Nr.	Projekt	Institut/Fach
------------	----------------	----------------------

Dimension der Ressourcen – Teildimension der Didaktik

1. Kategorie Lehren

014	Schulung wissenschaftlicher Hilfkkräfte als Übungsgruppenleiter	<i>FB Mathematik mit AG Hochschuldidaktik</i>
073	Übung zur Unterrichtsbeobachtung	<i>Wirtschaftspädagogik</i>
113	Unterrichtsbeobachtung und Lehrversuche	<i>Wirtschaftspädagogik</i>
166	Didaktische Fortbildung und Beratung von Tutoren in einem Praktikum der Allgemeinen Botanik	<i>Institut für Allgemeine Botanik</i>
167	Fachdidaktische Ausbildung für den Einsatz der neuen Medien im Unterricht	<i>Institut für Informatik</i>
281	Tutorenmanual	<i>Institut für Politikwissenschaft</i>
P01	Kolloquium zu Fragen von Studium und Lehre	<i>Abteilung Studium und Lehre, Projektorganisation</i>
Z01	Auditives Textverstehen von Vorlesungen in den Sozialwissenschaften	<i>Sprachlehranlage</i>
Z17	Förderung der Lehrkompetenz des wissenschaftlichen Nachwuchses	<i>ZQ</i>

*2. Kategorie Lernen***042** Techniken des Lesens und Schreibens*Institut für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft***047** Präsentationstechniken zur Darstellung wiss. Inhalte*Abteilung für Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie***Nr.** **Projekt****Institut/Abteilung****176** Studienintegriertes Propädeutikum Deutsch als Fremdsprache*Sprachlehranlage**3. Kategorie Schlüsselqualifikationen***161** Lehraufträge "Der persönliche Lebensstil" und "Prüfungsstrategien"*Psychologisches Institut***273** Soft Skills & Brain Tools*Studium Generale***Dimension der Ressourcen – Teildimension der Lehrmittel****006** PC-unterstütztes Lehren von Übersetzen und Dolmetschen*Institut für Anglistik und Amerikanistik***007** PC-unterstützte Visualisierung quantenmechanischer*Institut für Physikalische Chemie***025** PC-unterstütztes Lernen in der Anatomie*Anatomisches Institut***033** PC-unterstützter Unterricht zum Ersatz von Tierversuchen*Pharmakologisches Institut***041** Neue Technologien in der linguistischen Lehre*Deutsches Institut***069** Rechnerunterstütztes Experimentieren im Physikalischen Demonstrationspraktikum f. Lehramtskandidaten*Institut für Physik*

- | | | |
|------------|--|---|
| 083 | Modellkurs Schnittbildanatomie und Topographie an Ganzkörperschnitten mit modernen bildgebenden Verfahren | <i>Anatomisches Institut</i> |
| 086 | Einsatz von Digitalisierungstechniken zur Bereitstellung von Bild- und Tonmaterialien für theaterwissenschaftliche Analyse | <i>Institut für Theaterwissenschaft</i> |

Nr.	Projekt	Institut/Abteilung
101	Einbindung des PC-Programms MACROSOLVE in vorlesungsbegleitende Übungen	<i>Volkswirtschaftslehre</i>
102	Einbindung des PC-Programms SYSIFO in Übungen zur Stabilisierungspolitik	<i>Wirtschaftspädagogik</i>
106	Innovative Technologien im Satz-Bereich	<i>Institut für Buchwesen</i>
111	Computergestütztes Lernen im Bereich der Finanztitelbewertung. Weiterentwicklung von OPTRAD	<i>Institut für Finanzwirtschaft</i>
126	Rekonstruktion der Histologie	<i>Institut für Zoologie</i>
128	Neue Technologien im Übersetzungswesen	<i>Institut für Allgemeine Sprach- und Kulturwissenschaft</i>
130	Anfertigung von radiologischen Lehrfilmen	<i>Klinik und Poliklinik für Radiologie</i>
134	Anschaffung von 2 Computer-/Video-Projektions-Displays	<i>Pharmakologisches Institut</i>
146	Audiovisuelle Sammlung fachspezifischer normaler und pathologischer Befunde	<i>Neurochirurgische Klinik</i>
152	Elektronische Bereitstellung von Teachware mit umfangreichen Bilddateien	<i>Anatomisches Institut</i>
172	Termbase for Microsoft Windows/ Arabic Version	<i>Institut für Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft</i>
178	Inhaltsanalyse anhand von Online-Diensten	<i>Institut für Publizistik</i>
201	Web-Server für Lehre in der Pathologie	<i>Institut für Pathologie</i>
211	EDV-gestützte Statistikausbildung im Grundstudium	<i>Institut für Statistik und Ökono-</i>

213	Frankreich Intermedial	<i>metrie</i>
223	Öffentliche Web-Terminals und Web-Tools in der Abteilung Wirtschaftswissenschaften	<i>Romanisches Seminar</i> <i>Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftsinformatik</i>
Nr.	Projekt	Institut/Abteilung
226	Verbesserung des Studentenunterrichts im Fach Anästhesiologie im Hilfe eines Patienten-Simulators	<i>Klinik für Anästhesiologie</i>
228	Erarbeitung von EDV-gestützten visuellen Unterrichtsmaterialien zum Kurs 'Medizinische Terminologie'	<i>Medizinhistorisches Institut</i>
236	Verbesserung der direkten Demonstration aktueller Fälle	<i>Institut für Rechtsmedizin</i>
257	Digitale Edition	<i>Deutsches Institut und Institut für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft</i>
278	Der Einsatz EDV-gestützter Schulungsprogramme in klinisch-pharmazeutischen und pharmazeutisch-technologischen Praktika und praktikumsbegleitenden Seminaren	<i>Institut für Pharmazie</i>
282	Virtuelle Lehr- und Lernumgebung	<i>Universitätsbibliothek, Institut für Politikwissenschaft</i>
283	Import von Vorlesungsdias ins Intranet des Instituts für Pathologie	<i>Institut für Pathologie</i>
285	Computerunterstützte vernetzende Stoffverarbeitung	<i>Englische Philologie, Amerikanische Abteilung</i>
S01	Interaktives Lehrprogramm Anorganische Chemie	<i>Institut für Anorganische Chemie</i>
Z05	Ersatz von Organentnahmen (Skelettmuskel) aus Versuchstieren durch multimediale Simulation	<i>Physiologie und Pathophysiologie</i>

Z12	Komplexität, Vernetzung und Dynamik als Merkmale betriebswirtschaftlicher Problemstellungen	<i>Wirtschaftspädagogik</i>
016	Modernisierung der Lehrmittel	<i>AG Archäometallurgie</i>
027	Audiovisuelle Medien in der Ethnologie	<i>Institut für Ethnologie und Afrika-studien</i>
Nr.	Projekt	Institut/Abteilung
039	Herrichtung einer kunstgeschichtlichen Abbildungssammlung	<i>Institut für Kunstgeschichte</i>
050	Biologisches Arbeiten unter Wasser, Taucherausbildung/Geräteanschaffung	<i>Institut für Zoologie</i>
064	Hörsaal-Grundausstattung	<i>Institut für Kunstgeschichte</i>
080	Videobibliothek für Kristallnachweisreaktionen (Chemisches Praktikum für Biologen)	<i>Institut für Anorganische Chemie</i>
094	Schaffung eines zentralen Gerätepools	<i>Abteilung Studium und Lehre</i>
098	Installation einer Videoanlage	<i>Institut für Kernchemie</i>
117	Demonstrationsmodelle und Infusionspräparate für das zoologische Anfängerpraktikum	<i>Institut für Zoologie</i>
118	Verbesserung der Lehr- und Lernsituation in der Grundausbildung im Fach Botanik	<i>Institut für Allgemeine Botanik</i>
125	Arbeitsanleitungen für mikroklimatische Untersuchungen	<i>Institut für Spezielle Botanik</i>
127	Arbeitsanleitungen für Bodenuntersuchungen	<i>Institut für Spezielle Botanik</i>
142	Verbesserung des Zugangs zu vorlesungsbegleitenden Lektüren	<i>Volkswirtschaftslehre</i>
144	Umstrukturierung und Modernisierung des Praktikums "Chemie für Mediziner"	<i>Institut für Anorganische Chemie</i>
154	Optische Lehrmittel für juristische Veranstaltungen	<i>Öffentliches Recht und Verwaltungslehre</i>
200	Restauration und Umgestaltung der technischen sowie baulichen Inneneinrichtung des P 1	<i>Theaterausschuss der Universität</i>

203	Strategien zum Umgang mit der Informationsflut in den Naturwissenschaften und den klinischen Wissens	<i>Augenklinik und Poliklinik</i>
212	Anpassung des Tierphysiologischen Praktikums an das Strukturkonzept des FB Biologie	<i>Institut für Zoologie</i>

Nr.	Projekt	Institut/Abteilung
233	Transkription äthiopischer Musiktexte	<i>Institut für Ethnologie</i>
248	Berufungszusage (Multimediaausstattung Hörsaal N6)	<i>Institut für Geowissenschaften</i>
280	Erstellung eines Text- und Übungsbuchs: Kommunikation I und II, für Chinesisch; Gernersheim	<i>Institut für Interkulturelle Kommunikation</i>
287	Anfertigung, Bearbeitung und Ausarbeitung von didaktischen Materialien für Lehrveranstaltungen der Geographie und der Botanik	<i>Institut für Geowissenschaften</i>