

Ruhr-Universität Bochum
Germanistisches Institut
Lehrstuhl für Komparatistik

Dr. Peter Goßens
GB 3/58
peter.gossens@rub.de

**Dokumentation einer innovativen Lehrveranstaltung
im Wintersemester 2007/2008
»Was von Auschwitz bleibt«.
Holocaust-Literatur im internationalen Kontext
(Veranstaltungs-Nr. 050210)**

Planung, Durchführung, Evaluation

**von
Peter Goßens**

Inhalt

1. Einleitung	2
2. Ausgangssituation	3
2.1. Die Lehrform ›Seminar‹ und die Probleme der Großgruppe.....	4
2.2. Handlungsorientierte Lehr- und Prüfungsformen in Großgruppen	5
2.2.1. Grundlagen der Konzeption und Arbeitsmaterialien.....	6
2.2.2. Transformationen des Seminarplanes.....	7
2.2.3. Wissenschaftliche und diskursive Praktiken	9
2.3. Prüfungsformen: Hausarbeiten und ePortfolio	10
3. ePortfolio als Prüfungsform in Großgruppen.....	11
3.1. Probleme gängiger Seminarstrukturen in Großgruppen.....	11
3.2. Was ist ein ePortfolio?.....	13
3.2.1. Der Portfolioeinsatz als Prozeß	14
3.2.2 Portfolioeinsatz im Seminar – Vorteile und Nachteile	15
4. Erfahrungen – Evaluationen.....	16
4.1. Ergebnisse der Zwischenevaluation	17
4.2. Ergebnisse der Abschlußevaluation.....	19
4.3. Ergebnisse der Evaluation durch die eTutoren.....	21
5. Fazit und Ausblick.....	22
Literatur.....	24
Anhang	25

1. Einleitung

Auf einem ihrer letzten Treffen hat die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) das Strategiepapier *Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen* beschlossen. Das achtseitige Papier soll den beteiligten Hochschulen als dringend notwendige Grundlage zur »intensiven strategischen Diskussion«¹ dienen und beschäftigt sich mit der veränderten Lehr- und Lernsituationen. Es ist das erste Mal, daß die HRK in diesem Sinne explizit über die Veränderungen des Lehr- und Lernverhaltens nachdenkt; bislang stehen und standen, das zeigen auch die Diskussionen um die sog. *Exzellenzinitiative*, vor allem die Effizienz und der internationale Rang der Forschung im Mittelpunkt des Interesses. Diese Diskussionen vergaßen oder verdrängten, daß die Hochschule auch und wahrscheinlich in erster Linie ein Ort der Ausbildung ist, in der (im humboldtschen Sinne) die Erfahrungen der wissenschaftlichen Forschung als Bildungsgrundlage an die Gesellschaft weitergegeben werden. Lehre und Forschung gehören damit unbedingt zusammen und Fortschritt in der Forschung mißt sich in erster Linie am Wissensstand einer Gesellschaft und weniger an ihren ökonomischen Bilanzen. In ihrem Papier betont die HRK das Potential einer effizienten und erfolgsorientierten Lehre für die weitere Entwicklung dieser Wissensgesellschaft. Sie ist letztlich die Grundlage eines bildungsorientierten und selbstständigen gesellschaftlichen Staates, deren Bürger im allgemeinen Interesse eigenverantwortlich handeln. Schon zu Beginn des Entwurfs wird der Paradigmenwechsel betont, wenn es heißt:

»Die Hochschul- und Unterrichtsforschung zeigt, wie viel effektiver eine studierendenzentrierte Lehre im Verhältnis zur traditionellen reinen Wissensvermittlung ist. Sie ist Kern eines geänderten Grundverständnisses von Lehre an den Hochschulen und Grundlage der Umgestaltung der Lernumgebungen. [...] »Gute« Lehre besteht darin, das eigenständige Lernen der Studierenden zu ermöglichen und zu unterstützen. In diesem Sinne ist gute Lehre heute studierendenzentriert.«²

Studierendenzentriert, so liest man im Papier der HRK weiter, ist die Lehre dann, wenn der Prozeß des Lehrens nicht nur das Ziel der reinen Wissensvermittlung verfolgt, denn damit würden mögliche Ressourcen bei den Studierenden verschwendet. Vielmehr entwirft die HRK das Bild eines aktiven Lehr-/Lerndialogs, in dem die Studierenden keine bloßen Rezipienten und/oder Kunden sind und die Lehrenden keine Dienstleister, sondern Partner. Beide Seiten sind aktiv am Lernprozeß beteiligt. Studierende entwickeln als »selbstständige und eigenverantwortliche Lerner« durch den Prozeß des Lernens ein »größeres Selbstwertgefühl« und sind »zufriedener mit der Lehre und den von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen«.³ Sie tragen eine »Mit-Verantwortung für das eigene Lernen«.⁴ Der Lehrende ist in diesem Panorama ein »Feedbackpartner«, der die Lernfortschritte des Studierenden begleitet und durch die Gestaltung der Lehr- und Lernformen wie auch des Prüfungswesens entscheidend zu einer aktiven, handlungsorientierten und studierendenzentrierten Lernumgebung beiträgt. Neben der »Moti-

¹ Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen (22. April 2008). In: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Reform_in_der_Lehre_-_Beschluss_22-4-08.pdf, S. 2 (22. Mai 2008).

² HRK (2008), S. 3.

³ HRK (2008), S. 3.

⁴ HRK (2008), S. 6.

vation« ist die »Kommunikation« eine zentrale Kategorie bei der Gestaltung des Lernumfeldes. Lehre gestaltet sich als »Dialog« und bietet den Studierenden »Orientierungshilfen [...] und zugleich individuelle Entfaltungsmöglichkeiten« an.⁵ Die HRK fordert daher von den Lehrenden wie von den Universitäten, Lehrstrategien zu entwickeln, deren »Habitualisierung [...] auch in schwierigen Situationen handlungsleitend bleibt«.⁶

Angesichts der veränderten Lehr-, Lern- und Prüfungssituationen in den gestuften Studiengängen ist dieses enthusiastische Plädoyer für eine Reform der Lehrumgebungen überaus sinnvoll. Und zu Recht wird bei den Überlegungen zu den Rahmenbedingungen an erster Stelle eine Reduktion der Größe von Lerngruppen nach einem Modell gefordert, das die HRK schon 2006 in den Eckpunkten für ein neues Kapazitätsrecht entwickelt hat.⁷ Dieses Kapazitätsrecht sieht, entgegen der bisherigen Praxis der Befristung und Überlast durch Mängelverwaltung, die Einstellung von »hauptamtlichem, hoch qualifiziertem Personal« vor⁸, um die gängige Praxis des Großgruppenunterrichts zumindest auf ein erträgliches Maß zu reduzieren. Unter »hoch qualifiziert« – und da ergänzt das jüngste Papier die Vorschläge der HRK von 2006 – wird nicht nur die (selbstverständliche) fachliche Eignung des Lehrpersonals, sondern explizit auch die didaktische Ausbildung und Eignung verstanden.

2. Ausgangssituation

Einstweilen sieht die Situation der Lehre in den gestuften Studiengängen jedoch anders aus, als es nach den Forderungen des HRK wünschenswert wäre. Die oft übersehene Realität des Lehrbetriebes heißt: Seminarunterricht in Großgruppen.⁹ Die Erfahrung zeigt, daß sich die Lehrsituation in Bezug auf die Gruppengröße in den letzten Jahren verschärft hat. Die Gründe dafür sind vielfältig, hier kann und soll aus der Sicht des Faches Komparatistik an der Ruhr-Universität Bochum berichtet werden. Zur Erhöhung der Belegungszahlen haben u.a. die durch die Modularisierung veränderten Studienbedingungen beigetragen: Die Studierenden müssen die Seminare regelmäßig durch zertifizierbare Leistungen abschließen, die durch unterschiedliche Prüfungsformate erbracht werden können. Insgesamt sind dadurch zum einen die tatsächlich nachzuweisenden Präsenzzeiten der Studierenden gestiegen, zum anderen wächst aber auch das Prüfungsaufkommen bei den Lehrenden und in der Lehre. Ein weiteres Problem ist die durch die Anwesenheit und das erhöhte Prüfungsaufkommen gesteigerte Arbeitslast bei den Studierenden, die durch regelmäßige außeruniversitäre Arbeit zum Lebensunterhalt (Jobs), aber auch durch Arbeiten zur beruflichen Qualifizierung sowie durch Praktika etc. zusätzlich ver-

⁵ HRK (2008), S. 3f.

⁶ HRK (2008), S. 5.

⁷ Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Eckpunkte für ein neues Kapazitätsrecht in einem auszubauenden Hochschulsystem (10. Oktober 2006). In: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Eckpunkte_Kapazitaetsrecht.pdf (22. Mai 2008).

⁸ HRK (2006), S. 7.

⁹ Symptomatisch für diesen blinden Fleck ist u.a. die Tatsache, daß ein Vortrag des Vf. mit dem expliziten Titel »Portfolio-Einsatz in **Großgruppen**« auf einer Tagung dem Workshopbereich »Kompetenzen fördern durch **Kleingruppen** und Tutorien« (Markierungen P.G.) zugeordnet wurde. Vgl. das Tagungsprogramm: http://www.uv.rub.de/ifb/tagung/Downloads/Programm_lang.pdf.

schärft wird. Die individuelle Vorbereitung für ein Seminar (vor und während des Semesters) kommt daher häufig zu kurz und die zur Verfügung stehenden Workloads werden nur im geringen Maße ausgeschöpft.¹⁰

2.1. Die Lehrform ›Seminar‹ und die Probleme der Großgruppe

Die normale Lerngruppe in einem Seminar bestand in den letzten Semestern durchschnittlich aus ca. 60 bis 70 teilnehmenden Studierenden; eine optimalere Lehrgruppenstärke von 20 bis 30 Studierenden wurde nur in wenigen Seminaren, meist in Blockveranstaltungen erreicht. Das hier vorzustellende Seminarprojekt *Was von Auschwitz bleibt* wurde regelmäßig von ca. 80 TeilnehmerInnen (TN) besucht. Die Teilnehmergruppe setzte sich aus Studierenden aller Semester zusammen, d.h. das Seminar wurde vor allem von Bachelorstudierenden der Komparatistik vom 1 bis zum ca. 8. Semester sowie einigen Masterstudierenden belegt. Hinzu kamen ca. 15 Studierende, die das Seminar als kooptierte Veranstaltung der Theaterwissenschaft belegten; die meisten dieser Studierenden waren in ihrem anderen Fach jedoch auch Studierende der Komparatistik. Unter Großgruppe wird im Folgenden eine Gruppenstärke von durchschnittlich mindestens 50 TeilnehmerInnen verstanden.

Die Lehrform ›Seminar‹, will man sie verkürzt definieren, zeichnet sich zum einen durch eigenständige Textarbeit zu einem vorgegebenen Thema und zum anderen durch Diskussionen und Gespräche über eine vorbereitete Lektüre aus. Referate – vor allem von Studierenden aus höheren Semestern oder Masterstudierenden – können die Lehre sinnvoll unterstützen und die Kompetenz auf die Studierendenseite verlagern; sie sollen und können jedoch eine Lehre im Sinne von Vermittlung inhaltlicher und methodischer Kompetenzen nicht ersetzen. Um den diskursiven Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden innerhalb des Seminars zu fördern, ist es außerdem notwendig, daß die TeilnehmerInnen die einzelnen Sitzungsthemen auch inhaltlich umfassend vorbereiten. Ein wesentliches Lehrziel ist es, eine fundierte inhaltliche wie methodische Auseinandersetzung möglichst vieler TeilnehmerInnen mit dem Thema des Seminars zu erreichen und so eine ›aktive, regelmäßige Teilnahme‹ sicherzustellen. Um diese Form des eigenständigen Wissenserwerbs zu gewährleisten und das gewonnene Wissen produktiv in den Seminarablauf integrieren zu können, ist die Unterstützung einer intensiven Vor- und Nachbereitung jeder einzelnen Sitzung durch den Seminarverlauf unbedingt notwendig. D.h. letztlich muß die Beschäftigung mit dem Seminarthema auch jenseits der Präsenzzeiten erhöht und diese Eigenarbeit in die Leistungsanforderungen des Seminars integriert werden.

Die Idealform eines Seminars wird jedoch durch die Notwendigkeit der Zertifizierung und durch die Gruppengröße erheblich belastet. Denn die Gruppengröße erlaubt weder den qualitativ sinnvollen Einsatz von Referatgruppen (mit anschließenden Diskussionen) noch sind Projektarbeiten in Kleingrup-

¹⁰ Bei vorzustellenden Seminar mit einer Kreditierung von 2,5 CPs standen für das Seminar und seine Vor- und Nachbereitung insgesamt 75 Arbeitsstunden zur Verfügung, von denen durch die Anwesenheit (13 Sitzungen á 2 SWS) nur 26 Arbeitsstunden abgedeckt wurden, die übrigen 49 Std. waren für die Vor- und Nachbereitung zu verwenden. Für die Anfertigung einer Hausarbeit standen nochmals 2 CP (= 60 Arbeitsstunden) zur Verfügung.

pen möglich. Beides würde den organisatorischen wie zeitlichen Rahmen der zur Verfügung stehenden Seminarsitzungen sprengen. Auch stößt das gängige Modell von Leistungsüberprüfung hier an seine Grenzen, denn die individuelle Förderung eines eigenverantwortlichen Lernens und die Kommunikation des Dozenten und der Studierenden untereinander sind unter solchen Bedingungen nur schwer in Gang zu setzen. Neben der Quantität der zu erwartenden Beiträge ist es zudem die Gruppengröße, die viele Studierende vor einer selbstständigen mündlichen Mitarbeit im Seminar zurückschrecken läßt. Die Gründe dafür sind vielfältig und sollen (und können) hier nicht ausführlich erörtert werden, einige Hinweise müssen genügen: Neben der Angst, sich in großen Gruppen zu äußern, führt oftmals die unbegründete Furcht vor einer evtl. Inkompetenz und der inhaltlichen Redundanz der eigenen Beiträge zur mangelnden Beteiligung. Diese Furcht ist nur durch intensive und kontinuierliche Vorbereitung, durch die Bereitschaft zu dialogischen Verhaltensformen im Seminar und durch die Erhöhung der Feedbackkompetenzen auch auf Seiten der Studierenden zu überwinden. Mit diesen Grundforderungen an die Seminararbeit erwerben die Studierenden Schlüsselkompetenzen, die sie auch zu belastbaren und qualifizierten Mitarbeitern im späteren Berufsleben machen.

Um die notwendige Zertifizierung der Seminarleistungen zu gewährleisten, sind regelmäßige Leistungsüberprüfungen notwendig. Doch verbietet die Großgruppe die Form des Projektseminars, in der qualifizierbare Ergebnisse am Ende der Lernprozesses stehen, gewöhnlich aus organisatorischen Gründen: Die Teilnehmerzahl der Großgruppenseminare ist einfach zu hoch und mit der Gruppengröße steigt auch die Zahl der zu betreuenden Einzelprojekte; bei einer zu hohen Projektanzahl kann eine individuelle Besprechung und Präsentation innerhalb der Seminarsitzungen schon allein aus Zeitgründen nicht gewährleistet werden. Daher wird in geisteswissenschaftlichen Seminaren häufig auf Referatgruppen und Stundenprotokolle zurückgegriffen, um zertifizierbare Leistungsformen in den Seminarablauf zu integrieren. Auch wenn diese Prüfungsformen grundsätzlich sinnvoll sind, so werden durch den quantitativ hohen Einsatz gerade von Referaten und Referatgruppen andere Elemente der geisteswissenschaftlichen Seminarkultur wie die eigenständige Textarbeit und die gemeinschaftliche Diskussion über die erarbeiteten Ergebnisse immer weiter in den Hintergrund gedrängt. Auch wird durch eine solche Art der Prüfungen nur eine punktuelle Leistung erbracht, d.h. die Studierenden bereiten sich nur auf die eine, für sie relevante Seminarsitzung vor, die übrigen Sitzungen werden oft unvorbereitet besucht. Dem Seminarverlauf förderlich ist jedoch eine kontinuierliche Vorbereitung und dauerhaft aktive Beteiligung möglichst vieler Studierender.

2.2. Handlungsorientierte Lehr- und Prüfungsformen in Großgruppen

Vor dieser Lehrumgebung wurde im Seminar *Was von Auschwitz bleibt* dennoch versucht, eine innovative handlungsorientierte Seminarform zu entwickeln, die den oben vorgestellten Problemen entgegenwirkt. Nachdem die Erfahrungen der letzten Semester und die Entwicklung der Anmeldezahlen auch für dieses Seminar gezeigt haben, das erwartungsgemäß (u.a. sicherlich auch wegen des Themas) mit einer übergroßen Belegung zu rechnen war, wurden einige bewährte Formen der Seminarvorbereitung

tung in die Wege geleitet. Die Lehr- und Lernziele wurden auf mehreren Ebenen analysiert und der Seminarplanung zugrundegelegt.

2.2.1. Grundlagen der Konzeption und Arbeitsmaterialien

Es konnte davon ausgegangen werden, daß ein großer Teil der TeilnehmerInnen über ein umfangreiches Vorwissen verfügt, da das Thema ›Holocaust‹ zu den gängigen und wiederholt unterrichteten Themen schon im Geschichts-, Deutsch- und Religionsunterricht der Schulen gehört. Andererseits war zu vermuten, daß der komparatistische Ansatz des Seminars – die Holocaust-Literatur wurde im internationalen Kontext gelesen – den TeilnehmerInnen nicht vertraut war, da in der Schule meist nur deutschsprachige Autoren gelesen werden. Das Seminar nahm jedoch ausdrücklich das internationale Phänomen des ›Holocaust‹ in den Blick und machte zudem deutlich, daß es sich beim Holocaust um kein rein deutsches Phänomen, sondern um ein europäisches, wenn nicht sogar globales Problem handelt. Hinzu kommt als ein strukturelles Problem des Geschichtsunterrichts die singuläre Betrachtung des Holocaust aus der Täterperspektive: Die Mechanismen und Beteiligten der Vernichtung der europäischen Juden sind hinreichend bekannt, allerdings werden die Opfer dieses Vernichtungsprozesses meist als kollektive Gruppe und weniger als Individuen wahrgenommen. Im Seminar wurde jedoch dezidiert keine Literatur von Tätern, sondern von Opfern des Genozid behandelt, d.h. auch die historische Perspektive wurde im Anschluß an Saul Friedländers Arbeiten verändert. Den TeilnehmerInnen wurde sowohl die Problematik der Internationalität als auch der Perspektivenwechsel im Kommentierten Vorlesungsverzeichnis (KVV) angekündigt. Dort hieß es u.a.: »Das Thema fordert also geradezu einen komparatistischen Ansatz, um die Transnationalität wie Transdisziplinarität wie auch den Sprung zwischen Sprachen und Kulturen zu leisten.«¹¹ Die Erarbeitung dieser Perspektive war ein wesentliches Thema der ersten Seminarsitzungen.

Zudem verstand sich das Seminar nicht nur als expliziter Beitrag zum Thema der Holocaustforschung, sondern sollte – implizit, entsprechend seiner Modularisierung – auch ein Modell für komparatistisches Arbeiten im Bereich der Stoff- und Motivgeschichte bzw. der Thematologie sein und zugleich Werke und Autoren im zeitgenössischen Kontext vorstellen.¹² Im KVV wurde den TeilnehmerInnen auch – neben einer vorläufigen Liste der in Frage kommenden Autoren – ein Reader angekündigt, der die zu lesenden Texte weitestgehend umfassen sollte. Dieser Reader stand rechtzeitig vor Semesterbeginn sowohl als Scan im Blackboard und als Kopiervorlage im Geschäftszimmer des Instituts zur Verfügung. Eine explizite Vorbereitung vor Semesterbeginn war nicht gefordert, allerdings sollte die Lektüre von einzelnen Texten und die Artikulation eines bestimmten eigenen Interesses durch die Ankündigung des KVV angeregt werden.

¹¹ Vgl. das Seminarprogramm, s. Anhang 1.

¹² Das Seminar war in der Ankündigung des KVV folgendermaßen modularisiert: *Modul Vergleichende 1 (V1): Werke und Autoren im weltliterarischen Kontext* und *Modul Vergleichende 3 (V3): Stoffe und Motive der Weltliteratur*.

Parallel zum Seminar wurde ein Blackboardkurs als zentrale Kommunikationsplattform eingesetzt und diente in technischer Hinsicht als Medium, um die Materialien und Ankündigungen des Seminars allen TeilnehmerInnen dezentral zugänglich zu machen. In den verschiedenen Ebenen des Kurses wurden zum einen die Texte des Readers als Scan abgelegt, stand der Seminarplan als Download sowie zur Ansicht zur Verfügung, waren die Sprechstundenzeiten und die Adressen (postalisch, telefonisch, eMail) des Dozenten sowie der beiden eTutoren, die den Kurs mitbetreuten, vermerkt. Außerdem wurden dort aktuelle Materialien aus den einzelnen Sitzungen, Links, Bild- und Tonmaterialien sowie Texte und Hinweise von TeilnehmerInnen veröffentlicht. Um die Kommunikationsmöglichkeiten zu verbessern, gab es dort verschiedene Foren, in denen sich die TeilnehmerInnen über Verständnisprobleme des Seminars, technische Schwierigkeiten etc. austauschen konnten. Generell wurde die eMail-Funktion des Blackboard als Plattform genutzt, um den Kontakt zu den Studierenden aufzubauen und zu halten. Auch untereinander konnten die Studierenden über diese Plattform Kontakt zueinander aufnehmen. So wurden z.B. die Ankündigungen und Aufgaben für die einzelnen Seminarsitzungen nicht nur als Ankündigung im Blackboardkurs veröffentlicht, sondern auch als eMail an die TeilnehmerInnen gesandt. Auch die Evaluation zur Semestermitte wurde über die Testtools des Blackboard durchgeführt. Insgesamt wurden die Präsenzzeiten des Seminars durch regelmäßige Aufgaben (auf die noch näher einzugehen ist) im Blackboard erhöht und damit eine zweite Seminarebene eröffnet, an der sich die Studierenden beteiligen mußten. Das Seminar war also nicht als reine Präsenzveranstaltung, sondern mit seiner Verbindung von Präsenz- und Onlinephasen als Blended Learning-Veranstaltung konzipiert.

Die Präsenzzeiten des Seminars waren durch den Semesterverlauf auf 13 zweistündige Sitzungen in wöchentlichem Rhythmus jeweils dienstags morgens von 10.00 Uhr bis 12.00 Uhr festgelegt. Zudem wurde auf freiwilliger Basis eine Filmreihe angeboten, die dienstags abends ab 17.00 Uhr stattfand und in der verschiedene Filme gezeigt wurden, die den TeilnehmerInnen erwartungsgemäß größtenteils nicht bekannt waren, die aber wesentliche Beiträge der Ikonographie des Phänomens ›Holocaust‹ darstellen. Der späte Termin und die Teilnahme an anderen Seminaren machten unerwarteter Weise den Besuch der Filmreihe nur für wenige TeilnehmerInnen möglich; auf eine Darstellung dieser Seminarebene wird hier verzichtet. Auf inhaltlicher Ebene war das gesamte Seminar darauf angelegt, ein Thema, das den TeilnehmerInnen grundsätzlich bekannt war, durch neue, internationale und intermediale Facetten zu erweitern und damit die selbstständige Reflexion über und den kritischen Umgang mit diesem Thema anzuregen.

2.2.2. Transformationen des Seminarplanes

Die Themen der einzelnen Sitzungen wurden den TeilnehmerInnen beim ersten Treffen in einem Seminarplan vorgestellt, der ebenfalls im Blackboard abrufbar war.¹³ Dieser Seminarplan bildete das Ge-

¹³ Vgl. den ersten Seminarplan vom Oktober 2007, s. Anhang 1.

rüst des Semesterverlaufs. Jede einzelne Seminarsitzung war einem eigenen Thema gewidmet, das, in der Gesamtdramaturgie des Seminars, inhaltlich wie argumentativ an das bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erarbeitete Vorwissen anschloß. Nach einer Einführung in das Seminarthema und der Präsentation des Seminarplans sowie einer Besprechung der zu erbringenden Prüfungsleistungen, stand in der zweiten Sitzung das Problem der Terminologie im Mittelpunkt. Die verschiedenen Bezeichnungen für das Phänomen ›Holocaust‹ (Auschwitz, Shoah, Genozid, Völkermord, Holocaust etc.) wurden – unterstützt durch die Overheadprojektion einer Stichwortsammlung als einer Art reduzierter Metaplan-sitzung – besprochen. Die terminologische Klärung war wichtig, da der selbstverständliche diskursive Umgang mit dem Phänomen ›Holocaust‹ gerade in Deutschland oft durch ein moralisch belastetes Vorwissen geprägt ist, das nur durch einen (selbst)bewußten Umgang mit der Terminologie überwunden werden kann.

Auch in den nachfolgenden Sitzungen wurden zunächst bekannte Themen und Texte besprochen, die – wie Adornos Diktum von der Unmöglichkeit einer ›Lyrik nach Auschwitz‹ und Paul Celans *Todesfug* – vielen TeilnehmerInnen zwar bekannt waren, deren Dimensionen und diskursive Bedeutung im Schulunterricht meist erheblich verkürzt, wenn nicht sogar falsch vermittelt wurden. Wie notwendig die Besprechung und Revision des bekannten Wissens war, zeigte sich gerade an den bekannten Themen wie Celans *Todesfuge* oder dem Abbruch der deutschen Kulturtradition durch den Genozid: Sie erforderten einigen Klärungsbedarf, zumal durch die Opferperspektive als historischem Ausgangspunkt bei den Studierenden die eigenen Klischees und Deutungsmuster erheblich in Frage gestellt wurden. Auch waren die Wissensstrukturen vieler Studierender durch den Schulunterricht in einer ›verkrustet‹ zu nennenden Weise präfiguriert und mußten durch angeleitete Relektüren und die Erarbeitung eigenständiger wissenschaftlicher Arbeitsmethoden aufgebrochen werden. Erst nach ca. fünf Seminarsitzungen waren die terminologischen und inhaltlichen Positionen für alle TeilnehmerInnen so weit geklärt, daß eine intensive Textarbeit auf einer gemeinsamen Basis möglich wurde.

Vom Zeitrahmen des Seminarplans waren wir damit zwei Wochen im Rückstand, allerdings waren die letzten Sitzungen im Januar im Hinblick auf eine solche Situation thematisch optional geplant. Die ursprüngliche Planung sah vor, daß die Veranstaltungen bis zu 8. Januar 2008 als thematisches Pflichtprogramm des Seminars anzusehen waren, die auch durch die Textauswahl des Readers und die beiden vorgeschlagenen Semesterlektüren abgedeckt waren.¹⁴ Neben den bekannten Themen, die sich gut als Einstieg in das komplexe Problemfeld eigneten, sollte auf inhaltlicher Seite der Wissenshorizont der TeilnehmerInnen erweitert werden. Daher wurden aus der großen Zahl der möglichen Texte Beispiele ausgewählt, die zwar wichtig für den Verlauf des Diskurses sind, aber den TeilnehmerInnen größtenteils unbekannt waren. In einer dritten Phase des Seminars nach den Weihnachtsferien wurde den TeilnehmerInnen die Möglichkeit gegeben, eigene Themenwünsche und -vorschläge einzubringen und, im Rahmen einer vorgegebenen Auswahl, Schwerpunkte zu setzen. Der ursprüngliche Seminar-

¹⁴ Vgl. dazu den revidierten Seminarplan vom Januar 2008, s. Anhang 2.

plan wurde von einer – durch einem MA-Studierenden gestalteten – Sitzung zum Thema *Holocaust im Comic* und eine vom gesamten Seminar vorbereiteten Sitzung zum Umgang mit dem Holocaust in der israelischen Gegenwartsliteratur ergänzt.

Die inhaltliche und thematische Kompetenz lag anfangs noch zu großen Teilen auf Seiten des Dozenten, aber es war ein didaktisches Ziel der Veranstaltung, daß während des Seminars ein Kompetenzwechsel stattfinden sollte und die Studierenden lernen sollten, kritisch mit dem Diskursfeld ›Holocaust‹ umzugehen. Die optionale Gestaltung der abschließenden Sitzungen war notwendig, um diesen gewünschten Kompetenzwechsel Raum zu geben und den erwartbaren grundsätzlichen Bedarf an inhaltlicher Klärung zu gewährleisten. Der vorgegebene Seminarplan sollte nicht als starres Raster, sondern als Rahmen empfunden werden, im dem Platz und Zeit war, Themen in Ruhe weiterzuverfolgen und Spezialkompetenzen der TeilnehmerInnen präsentieren zu können.

2.2.3. Wissenschaftliche und diskursive Praktiken

Neben dem Fachwissen und dem Kompetenzwechsel waren es vor allem grundsätzliche wissenschaftliche und diskursive Praktiken, die im Rahmen eines komparatistischen Seminars eingeübt werden sollten. Kernkompetenzen, die Geisteswissenschaftlern zugesprochen werden können, sind zum einen ein erhebliches Maß an sprachlicher und schriftlicher Ausdruckskompetenz sowie die Fähigkeit zur Recherche auch komplexer Sachzusammenhänge. Ein drittes Element ist die interpretierende Darstellung des erarbeiteten Faktenwissens, d.h. die Einordnung von Texten in kulturelle Zusammenhänge und Auseinandersetzung mit ihnen unter bestimmten inhaltlichen Prämissen. Die oben kurz vorgestellte Lehrform des Seminars mit ihrem didaktischen Schwerpunkt im Bereich der Kommunikation und der Textarbeit ist eigentlich für diese Art der Kompetenzvermittlung gut geeignet, allerdings stößt sie, wie bereits gesagt, in Großgruppen auf erhebliche Probleme. Eine individuelle Förderung ist unter den gegebenen Umständen ausgesprochen schwierig, auch ist es den Studierenden aus Zeit- und Interessegründen nur selten möglich, jedes Seminar mit dem gleichen persönlichen Einsatz zu besuchen. Es ist also eine Aufgabe des Dozenten, wie es im Papier der Hochschulrektorenkonferenz heißt, Lehrstrategien zu entwickeln, deren »Habitualisierung [...] auch in schwierigen Situationen handlungsleitend bleibt«. ¹⁵

Dazu war es zunächst notwendig, die Kernkompetenzen zu analysieren und zu überlegen, mit welchen didaktischen Formen diese Kompetenzen unterstützt und gesteigert werden können. Vier grundlegende Dinge können als zu entwickelnden Kernkompetenzen festgehalten werden: Neben der Stärkung des fachlichen Wissens sind es die Recherchefähigkeit, der interpretierende Umgang mit Texten und die Bereitschaft und Kompetenz im mündlichen wie schriftlichen Ausdruck, insgesamt also die Beteiligung an geisteswissenschaftlichen Diskursformen. Grundsätzlich sollte das fachliche Wissen über die Organisation und den Aufbau des Seminarprogramms erworben werden. Der konkrete Umgang

¹⁵ HRK (2008), S. 5.

und die Auseinandersetzung mit dem Textmaterial wurden exemplarisch in den einzelnen Sitzungen eingeübt. Neben Gruppen- und Einzelarbeit standen hier vor allem die angeleitete Lektüre und das Gespräch über inhaltliche Aspekte im Vordergrund. Außerdem wurde auf die Implementierung der Seminarvorbereitungen durch die Studierenden in die jeweilige Seminarsitzung erheblicher Wert gelegt. Dennoch galt es, die Arbeitskompetenzen wie auch die Recherche- und die Ausdrucksfähigkeiten auf anderer Ebene kontinuierlich einzuüben und zu internalisieren. Dazu wurden Prüfungsformen gesucht, deren Zweck nicht nur die abgelegte Prüfungsleistung war, sondern die Vertiefung bestimmter Arbeitstechniken im Hinblick auf die zukünftige Arbeit der Studierenden.

2.3. Prüfungsformen: Hausarbeiten und ePortfolio

In großem Rahmen werden diese Arbeits-, Recherche- und Ausdruckskompetenzen natürlich durch Hausarbeiten als schriftliche Form des wissenschaftlichen Arbeitens geübt. Auch wenn diese Hausarbeiten nicht von allen Studierenden geschrieben wurden – im *Auschwitz*-Seminar haben insgesamt 12 der 80 Studierenden eine Hausarbeit verfaßt –, war das Thema Hausarbeiten als ein wesentlicher Programmpunkt des Seminars von Beginn an präsent. Die Rahmenbedingungen für die Hausarbeiten wie für alle anderen Prüfungsleistungen innerhalb des Seminars wurden bereits in der ersten Sitzung besprochen und den TeilnehmerInnen auch schriftlich (in Kurzfassung) im Rahmen des Seminarplans zur Verfügung gestellt.

Dabei wurden grundlegende Bedingungen aufgestellt, die für alle TeilnehmerInnen, die das Seminar mit einer Hausarbeit abschließen wollen, verbindlich waren: Zum einen mußte bis zu einem Termin nach den Weihnachtsferien (15. Januar 2008) verbindlich erklärt werden, ob und zu welchem Thema man eine Hausarbeit übernehmen wollte. Die Themenwahl war den TeilnehmerInnen freigestellt; sie waren dazu aufgefordert, sich selbst Themen innerhalb des Seminarkontextes zu suchen. Allerdings stand der Dozent für Rückfragen und zur Beratung regelmäßig in Sprechstunden und per eMail zur Verfügung. Eine weitere Bedingung war die schriftliche Erarbeitung eines Exposé, in dem das Thema, der Stand der Vorbereitungen und der Verlauf der Argumentation stichpunktartig aufgeführt wurden. Dieses Exposé war die Grundlage für ein Beratungsgespräch mit dem Dozenten, bei dem die Rahmenbedingungen des Themas (Länge, Umfang der Textauswahl, Argumentationsgang, Sekundärliteratur etc.) nochmals in Einzelgesprächen erörtert und ggf. korrigiert wurde. Die Sitzung vom 15. Januar wurde zudem zu einem Drittel genutzt, um mit den Interessenten für eine Hausarbeit grundsätzliche Fragen des Aufbaus, der Form, der Arbeitstechniken etc. beim Schreiben einer Arbeit zu besprechen. Diese grundsätzlichen Arbeitsinformationen standen den TeilnehmerInnen als Hinweisblatt zum Download auch im Blackboard zur Verfügung.¹⁶ Als verbindlicher Abgabetermin für alle Hausarbeiten war bereits in der ersten Semestersitzung der 25. März 2008 vereinbart worden, nur so konnte gewährleistet werden, daß alle Studierenden mit dem Semesterende ihre Prüfungs- und Arbeitsleistungen

¹⁶ Vgl. die *Hinweise zur Anfertigung von Hausarbeiten*, s. Anhang 3.

für das Seminar erbracht hatten und ihre Arbeitskraft sowie die Planungskapazitäten dem kommenden Sommersemester voll zur Verfügung standen. Der Dozent stand während der gesamten Zeit für Rückfragen in Bezug auf Hausarbeiten zur Verfügung, auch wurde mit einzelnen TeilnehmerInnen ein gesonderter Abgabetermin vereinbart, wenn der ursprünglich vereinbarte Termin auf studentischer Seite aus persönlichen und arbeitstechnischen Gründen (u.a. Auslandsaufenthalte) nicht eingehalten werden konnte. Insgesamt waren jedoch mit dem Vorlesungsbeginn des Sommersemesters weitgehend alle Hausarbeiten abgegeben, korrigiert und besprochen.

Während der Modus der Hausarbeitenbetreuung schon in den vergangenen Semestern erfolgreich getestet und ausdifferenziert wurde, wurden in diesem Seminar auch andere Möglichkeiten gesucht, um möglichst allen TeilnehmerInnen die als Lernziel erkannten Schlüsselkompetenzen zu vermitteln. Für das *Auschwitz*-Seminar wurde daher das ePortfolio (wahrscheinlich) erstmalig als Prüfungsform in den Bochumer Geisteswissenschaften eingeführt und genutzt. Hier bestand die begründete Hoffnung, die verschiedenen Defizite des üblichen Seminarverlaufs (bessere Vorbereitung, Ausnutzung der Workloads, eigenständige Textarbeit) sinnvoll mit der Notwendigkeit der Zertifizierung zu verbinden.

3. ePortfolio als Prüfungsform in Großgruppen

Wie oben schon angedeutet, war das Seminar methodisch als Blended Learning-Angebot konzipiert, d.h. das Seminar bestand aus einem Miteinander von Online- und Präsenzphasen. Die Teilnahme am Blackboardkurs als medialer Plattform des Seminars war für alle TeilnehmerInnen verpflichtend, da dort zum einen die Kursmaterialien abgelegt waren, zum anderen die Kommunikation mit und unter den Studierenden weitgehend abgewickelt wurde. Schon den vorangehenden Semestern wurde erprobt, auf welche Weise die Onlinearbeit bei den Studierenden eingesetzt werden können. Neben größeren Aufgaben zur Überbrückung von ausfallenden Präsenzsitzungen wurde im Sommersemester 2007 auch kleinere Vorbereitungsaufgaben über das Blackboard gestellt und auf einer Diskussionsplattform beantwortet. Diese Aufgaben waren als Hausaufgaben nur zur Vorbereitung konzipiert und keine expliziten Prüfungsleistungen. Allerdings wuchs beim Dozenten in den vergangenen Semestern das Bewußtsein, daß es dringend notwendig war, eine Verbindung von Arbeitszeit (Workloads), Prüfungsleistungen und Kompetenzerwerb bzw. Habitualisierung von Kompetenzen zu erreichen. Durch den erhöhten Prüfungszwang in den Seminaren erschienen den Dozenten gerade die Prüfungsleistungen der Studierenden immer mehr zum Selbstzweck zu degenerieren: Prüfungen wurden abgenommen, um einen Beleg für eine Leistung erbracht zu haben, der Erwerb anderer Kompetenzen geriet zunehmend in den Hintergrund.

3.1. Probleme gängiger Seminarstrukturen in Großgruppen

Reine Referatsitzungen, die in den Seminaren der Geisteswissenschaften häufig zu finden sind, erschienen nicht nur dem Dozenten häufig als qualitativ minderwertig, was nicht zuletzt auch an den mangelnden Fachkompetenzen gerade bei jüngeren Semestern lag. Hinzu kam bei Referatgruppen der

Wunsch jedes einzelnen Studierenden, sind persönlich zumindest in der einen Sitzung des jeweiligen Referates zu präsentieren, was häufig dazu führte, daß ein Referat durch die hohe Referentenzahl zu lang, inhaltlich aufgebläht und für die meisten TeilnehmerInnen inkl. des Dozenten zu langweilig war. Feedback von Seiten der Studierenden wurde selten gegeben, da auch das Feedbackgeben als zu erwerbende Kompetenz im Normalfall nicht geübt ist, sondern bloß vorausgesetzt wird. Eine Implementierung der Referatleistung in den Seminarablauf war oft schwierig, da die Referatlänge die Zeitplanung durchbrach und zudem die nächste Referatgruppe auf ihren Einsatz wartete. Als initiatives Element in Seminaren führen jedoch schlechte, gut gemeinte oder zu lange Referate zu einem ausgesprochen negativen Verlauf der gesamten Seminarsitzung und blockieren in zunehmendem Maße die individuelle Einzelleistung. Auch das Stundenprotokoll ist als retrospektive Form der Nachbereitung eher ermüdend und läßt häufig die innovativen Impulse vermissen, die zu Beginn einer Folgesitzung vonnöten sind. So sinnvoll diese Prüfungsleistungen in kleinen Gruppen sind, scheitern sie in Großgruppen zudem oft an der mangelnden Zeit, um die diskursiven Formen auf strukturell hohem Niveau einzuüben. Grundsätzlich kann auch nicht davon ausgegangen werden, daß die TeilnehmerInnen in ihrer Schulzeit die fachlichen und rhetorischen Kompetenzen erworben haben, um in diesen Leistungsformen schon in den ersten Semestern zufriedenstellende Ergebnisse vorzulegen. Diese Kompetenzen erwerben sie meist erst im Laufe ihres Studiums und so ist es kein Wunder, das häufig erst die Referate von höheren Semestern und Masterstudierenden eine wirkliche Bereicherung für den Seminarverlauf darstellen.

Das zentrale Problem der Seminarsitzungen war jedoch die mangelnde Vor- und Nachbereitung durch die TeilnehmerInnen. Zeitlich wäre diese Zuarbeit für jeden Studierenden eigentlich zu leisten gewesen, denn der Reader enthielt auf ca. 250 Blatt das vollständige Material für alle Sitzungen und hätte mit den zur Verfügung stehenden Workloads bearbeitet werden können. Durch die Präsenzsitzungen war erst ungefähr ein Drittel der zur Verfügung stehen Arbeitslast abgedeckt und eine erhöhte Ausnutzung dieses Arbeitspotentials wurde erforderlich. Allerdings ist die Vor- und Nachbereitung der einzelnen Sitzungen durch die jeweiligen TeilnehmerInnen in gerade in großen Gruppen nur schwer zu kontrollieren. »Wissensklausuren« als Zulassungsbedingung zu Semesterbeginn stellen zwar den Erwerb eines Grundwissens sicher, haben aber noch keine kontinuierliche Mitarbeit während des Semesters zur Folge. Die Erfahrung hat jedoch auch gezeigt, daß der Aufruf zu einer freiwilligen Vor- und Nachbereitung der Seminare in der Regel nicht fruchtete. Die Notwendigkeit wurde zwar von vielen Studierenden eingesehen, aber durch ihre große zeitliche Belastung wurde der gute Wille oft in den Hintergrund gedrängt. Hinzu kam, daß die Vorstellungen von guter bzw. auch von grundlegender Vor- und Nachbereitung auf Seiten des Dozenten vollkommen anders ausgebildet waren als auf Seiten der Studierenden. Die individuelle Auseinandersetzung mit den jeweiligen Sitzungsthemen und die persönliche Recherche etwaiger Unklarheiten in Fachliteratur und Internet schien für den Dozenten selbstverständlich, auf Seiten der Studierenden schien es jedoch oft schon ausreichend, den Text überhaupt zu lesen, ohne Verständnisprobleme selbstständig zu klären.

Diese Diskrepanzen zwischen den Notwendigkeiten der Lehr- und Lernziele und dem Seminaralltag führten beim Dozenten zu einem mehrsemestrigen Klärungsprozeß, bei dem vor allem das Angebot zur hochschuldidaktischen Weiterbildung einen einflussreichen Beitrag hatte. Neben dem kritischen Umgang mit dem eigenen Lehrverhalten konnte durch den reflektierten Einsatz bestimmter handlungsorientierter Lehrmethoden, der Differenzierung zwischen notwendigem Fachwissen und einer didaktisch sinnvollen Reduktion der Seminarinhalte das wachsende Frustrationsgefühl mit dem Seminarverlauf abgebaut werden. Das Kernproblem vieler Seminarsitzungen war recht schnell bestimmt: Nur durch die Erhöhung der individuellen Arbeit der Studierenden jenseits der Präsenzzeiten war die gewünschte Internalisierung der Schlüsselkompetenzen zu erreichen. Hinzu kam die Notwendigkeit, Prüfungen und erbrachte Prüfungsleistungen möglichst sinnvoll in den Seminarablauf zu integrieren. D.h. die Prüfungen durften kein Selbstzweck mehr sein und die Prüfungsleistung mußte zu einem für alle Studierenden erkennbaren Teil des Seminarablaufs werden. Als neue Prüfungsform wurde daher das ePortfolio als begleitende Prüfungsform im Blackboard eingesetzt, das es ermöglichte, auf die üblichen Zertifizierungsmethoden (Referat, Stundenprotokoll etc.) zu verzichten. Zahlreiche der beschriebenen Probleme konnten so überwunden und notwendige Prüfungen produktiv in den Seminarablauf aufgenommen werden konnten.

3.2. Was ist ein ePortfolio?

Kurz gesagt kann man ein ePortfolio als eine Prüfungsform bezeichnen, bei dem die Lernenden im Verlauf des Semesters verschiedene Arbeitsaufgaben und Materialien selbstständig entwickeln und mit diesem Materialkorpus ihren Entwicklungsstand dokumentieren. Mit der Bearbeitung einer Portfolioaufgabe bereiten die SeminarteilnehmerInnen das Arbeitsmaterial für die jeweils kommende Sitzung unter einer spezifischen Fragestellung vor. Diese Form der Prüfung ist den sog. »Mappen« in künstlerischen Fächern vergleichbar, bei dem Arbeitsbeispiele aus verschiedenen Arbeitsphasen und mit verschiedenen Arbeitstechniken gesammelt und zur Präsentation des eigenen Leistungsstandes vorgelegt werden. In gängigen Konzepten basiert die Portfolioarbeit vor allem auf einer Sammlung freiwilliger und selbstgewählter Aufgaben, die innerhalb des Portfolios präsentiert werden. Eine modifizierte Form des ePortfolios wurde nun auch in der Großgruppe des hier vorgestellten Seminars eingesetzt. Ziel war es, durch eine kontinuierliche Vor- und Nachbereitung eine möglichst breite Experten-Gruppe zu entwickeln, deren Wissen – passiv oder aktiv – in den Seminarablauf integriert werden konnte. Die Portfolioaufgabe als selbstständige Auseinandersetzung mit dem Thema ist ein Element innerhalb der Dokumentation der geleisteten Seminararbeit, weitere Elemente sind die regelmäßige, durch Unterschrift auf der Teilnehmerliste nachzuweisende Anwesenheit und die Beschäftigung mit dem Seminarinhalten. Damit werden die zur Verfügung stehenden Workloads kontinuierlich ausgeschöpft.

Der Schwerpunkt der Portfolioarbeit liegt auch hier auf der Dokumentation der selbstständigen Beschäftigung, die der Studierende jenseits der Präsenzzeiten geleistet hat. Allerdings wurde für diese

Arbeit eine Reihe von Aufgaben vorgegeben, aus denen die TeilnehmerInnen zu bestimmten Zeiten auswählen konnten. Mit der Bearbeitung einer Aufgabe bereiteten die SeminarteilnehmerInnen das Arbeitsmaterial für die jeweils kommende Sitzung unter einer spezifischen Fragestellung vor oder sie vertieften noch einmal Probleme und methodische Modelle, die in der aktuellen Sitzung besprochen wurden.

3.2.1. Der Portfolioeinsatz als Prozeß

Methodisch ist der Einsatz eines Portfolioprosjektes recht einfach zu erklären¹⁷: Im Laufe des Semesters wurden im Abstand von ca. 2 Wochen insgesamt sechs Portfolioaufgaben gestellt, von denen vier verpflichtend beantwortet mußte. Gemeinsam mit der wöchentlichen Anwesenheit diente die Portfoliosammlung dem Nachweis der ›regelmäßigen, aktiven Teilnahme‹. Der Arbeitsprozeß von der einen zur anderen Sitzung unterstützte dabei die vorbereitende Arbeit der Studierenden. In der Sitzung A wurde den TeilnehmerInnen eine Aufgabe angekündigt, die sich konkret auf das Material und Thema der folgenden Sitzung B bezog. Die Aufgabe wurde schriftlich im Blackboard veröffentlicht; außerdem wurden die TeilnehmerInnen schriftlich per eMail über die Aufgabe informiert. Im Blackboard stand den TeilnehmerInnen ein Forum, die sog. Dropbox zur Verfügung, in der sie ihre Aufgaben – technisch dem Versenden einer eMail vergleichbar – ablegen konnten.

Die Dropbox wurde eingesetzt, da in (unmoderierten) Diskussionsforen die Tendenz des Abschreibens sehr groß war. Die Ergebnisse der Dropbox waren zunächst nur für den Seminarleiter und die beiden Kursassistenten, die eTutoren, einsehbar. Im Vergleich zum Einsatz von Vorbereitungsaufgaben im Diskussionsforum, das in den vorherigen Semestern und in einer parallelen Seminarveranstaltung eingesetzt wurde, zeichneten sich die jetzigen Antworten der Studierenden durch eine hohe Originalität und Heterogenität aus. Von Seiten der Studierenden wurde gerade die Freiheit der Anonymität begrüßt: Sie konnten nun schreiben, was sie dachten, ohne sich dem selbstgewählten Druck auszusetzen, sich an anderen Vorbildern bzw. Kommilitonen zu orientieren.

Die Portfolioaufgaben mußten bis Montag mittags, 14.00 Uhr, von den TeilnehmerInnen bearbeitet werden. Danach begann zum einen beim Seminarleiter die Vorbereitung der kommenden Sitzung, die am Dienstag morgen um 10.00 Uhr stattfand. Zum anderen veröffentlichten die eTutoren, die den Blackboardkurs im Rahmen des Optionalbereiches technisch betreuten, die Beiträge der TeilnehmerInnen anonym in einem für das Seminar eingerichteten, paßwortgeschützten Weblog. Hier konnten die TeilnehmerInnen – meist nach der jeweiligen Sitzung – die Beiträge ihrer Kommilitonen lesen und

¹⁷ Vgl. dazu Peter Goßens: Portfolio-Einsatz in Großgruppen. Poster auf der Tagung *Gemeinsam, interdisziplinär, praxisnah. Kompetenzorientiert Lehren und Lernen an der RUB*. In: http://www.uv.rub.de/ifb/tagung/Downloads/Poster/III_gossens_portfolio_grossgruppen.pdf (22. Mai 2008), sowie den dazugehörigen Vortrag: http://www.uv.rub.de/ifb/tagung/Downloads/Poster/WS4_gossens_portfolioeinsatz_grossgruppen.pdf (22. Mai 2008).

ggf. auch kommentieren. Außerdem wurde die Teilnahme an der Portfolioarbeit in einer sog. Checkliste dokumentiert, die der eigenen Kontrolle, aber auch der Kontrolle durch den Dozenten diene.

Der Seminarleiter las die ca. 40 bis 50 Portfolioaufgaben und wertete sie aus. Ein wesentliches Kriterium bei der Auswertung war die Frage, in welcher Form die Ergebnisse des Portfolios die Seminararbeit sinnvoll unterstützen konnten und als Anfangs- und Arbeitsimpuls in die kommende Sitzung zu integrieren waren. Die Menge der Beiträge machte ein Einzelfeedback auf jede Antwort nicht möglich, dafür wurden andere, kollektive Feedbackformen genutzt. Zu nennen sind z.B. spontane Kurzreferate, die Integration von Metaplandiskussionen sowie Formen einer weiterführenden und vertiefenden Kleingruppenarbeit.

3.2.2 Portfolioeinsatz im Seminar – Vorteile und Nachteile

Der Einsatz von Portfolioprüfungen in großen Seminargruppen bot einige erhebliche Vorteile, aber auch einige Nachteile. Zum einen wurde die Vorbereitung der TeilnehmerInnen auf die jeweilige Seminarsitzung durch die verpflichtenden Portfolioaufgaben umfassend gesichert und zu einer bewertbaren Leistung. Da die Aufgaben auf die konkrete Seminarsituation bezogen waren, wurde die Fachkompetenz des Einzelnen – auch und besonders durch die initiative Rolle des Feedback – direkt in den Seminarablauf integriert. Zum anderen waren die TeilnehmerInnen über das gesamte Semester regelmäßig mit dem Seminalgeschehen verbunden und konnten die Entwicklung ihres fachlichen Wissens durch ihre verschiedenen Portfolioantworten auch der (Seminar-)Öffentlichkeit demonstrieren. Die Präsenz vieler verschiedener inhaltlicher Positionen aus dem Kreis der Studierenden erhöhte das Identifikationspotential der TeilnehmerInnen und damit ihre Lernbereitschaft. Die unterschiedlich angelegten Portfolioaufgaben erhöhten die Methodenkompetenz. Strukturell ist zu bemerken, daß die zur Verfügung stehenden Workloads der Studierenden kontinuierlich genutzt wurden. Damit war eine »regelmäßige, aktive Teilnahme« gesichert.

Mit dem Portfolioeinsatz waren aber auch Probleme verbunden, über die nicht hinweggesehen werden soll. Zum einen ist der Lektüre- und Auswertungsaufwand, der auf den Lehrenden zukommt, deutlich spürbar. In einer großen Gruppe kommen pro Portfolioaufgabe ca. 50 bis 70 Seiten auf den Dozenten zu, die wöchentlich bzw. zweiwöchentlich gelesen und ausgewertet werden müssen. Die initiative Rolle der Portfolioaufgaben für das gesamte Seminar machte eine zeitnahe Aufgabenbearbeitung und -auswertung notwendig. Ein Teil fast jeder Seminarsitzung, meist der Beginn, war von der Auseinandersetzung mit dem Portfolioaufgaben bestimmt, da das Feedback auf die Portfolioaufgaben als initiatives Element genutzt wurde. Das erleichterte es allerdings, den Anschluß an die vergangene Sitzung und den Einstieg in ein neues Thema zu finden und das aktive Wissen der TeilnehmerInnen in den Seminarablauf zu integrieren. Die Vermittlung der Inhalte verlagerte sich hier von der Darstellung und Präsentation inhaltlicher Dimensionen zur performativen gemeinsamen Erarbeitung eines Themas und erforderte, auch jenseits der Portfolioprüfung, den Einsatz anderer Lehrmethoden. Die Umstellung der

Seminararbeit war also grundlegend und ist ein mittlerweile seit drei Semestern andauernder Prozeß, der in den nächsten Semestern fortgesetzt wird, um ihn auch an anderen Punkten zu optimieren.

Der Aspekt der Mehrarbeit gilt besonders auch für die Veröffentlichung in Weblogs, die eine technische Leistung darstellen, die in diesem Seminar zum Glück durch meine beiden eTutoren Maike Graeser und Manfred Schwarzenberg mit großem Engagement übernommen wurde. Das Weblog ist dabei, das zeigen die Erfahrungen des jetzigen Semesters, sicherlich die eleganteste, aber auch die technisch aufwendigste Lösung. Für eine Etablierung der Portfolioprüfung im alltäglichen Lehrbetrieb sind technische Lösungen notwendig, die schnell und einfach zu handhaben sind. Daher, das kann schon hier ausblickend gesagt werden, wurde in der Fortführung dieses Seminartyps im Sommersemester 2008 auf das moderierte Forum als Dokumentationsort zurückgegriffen, das diesen Arbeitsaspekt senkt, in anderen technischen Details jedoch nicht unbedingt überzeugt. Überhaupt ist der technische und zeitliche Mehraufwand bei einem Portfolioseminar deutlich zu spüren: Neben der zeitnahen Auswertung der Antworten müssen auch die nächsten Aufgaben wieder rechtzeitig ins Blackboard gestellt werden. Auch die Portfolioliste ist ein nicht unerhebliches Seminarelement, das regelmäßig betreut werden muß.

4. Erfahrungen – Evaluationen

Aber grundsätzlich ist ein positives Resümee zu ziehen, da die dauerhafte Identifikation mit dem Seminargeschehen besonders auf Seiten der Studierenden deutlich gewachsen ist. Trotz eines erhöhten Arbeitsaufwandes haben über 60 TeilnehmerInnen das Seminar erfolgreich abgeschlossen. Nicht abgeschlossen haben TeilnehmerInnen vor allem aufgrund ihrer hohen Fehlzeiten (Anwesenheit), wobei auch von diesen Studierenden meist ein überdurchschnittliches Interesse am Seminar und das bedauernde Aufgeben aufgrund anderer Verpflichtungen bekundet wurde. Die Beteiligung und das persönliche Interesse der TeilnehmerInnen an den Seminare Diskussionen waren deutlich stärker und qualitativ hochwertiger als in anderen Seminaren. Das lag nicht zuletzt auch an den qualitativ hochwertigen und – durch die anonyme Abgabe in der Bearbeitungsfrist – individuell engagierten Beiträgen, die als Antworten auf die Portfoliofragen geschrieben wurden.

Ingesamt war die Zufriedenheit auf Seiten des Dozenten wie der Studierenden recht hoch, wie die Ergebnisse der Evaluationen zeigen, die in der Mitte (über die Weihnachtsferien) und gegen Ende des Semesters durchgeführt wurden. Die Evaluationen wurden gemeinsam mit den eTutoren erarbeitet und sollten zum einen eine Nachsteuerung des Seminarplans gewährleisten sowie die Wahrnehmung der neuartigen Prüfungsformen, ihre technische Durchführbarkeit und die Akzeptanz bei den Studierenden testen. In diesem Sinne war besonders die für alle TeilnehmerInnen verpflichtende Zwischenevaluation interessant, die ebenfalls über die Testfunktion des Blackboardkurses durchgeführt wurde.¹⁸ Dagegen fand die Abschlussequation aus Organisationsgründen während der Seminarsitzung in Papier-

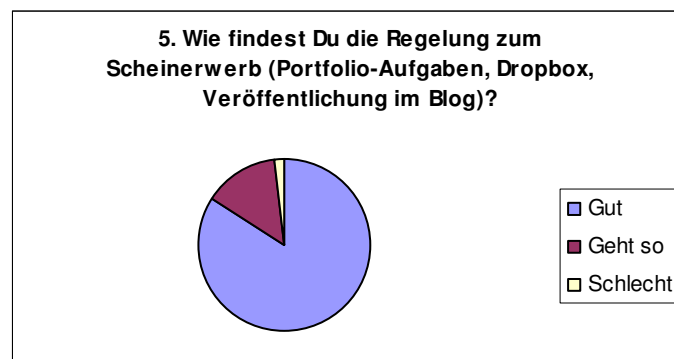
¹⁸ Vgl. Anhang 4.

form statt und wurde noch in der letzten Seminarsitzung mit den TeilnehmerInnen diskutiert.¹⁹ Die Auswertung der Evaluationen wurde vom Dozenten und von den eTutoren gemeinsam unternommen; die Graphiken wurden vom eTutor Manfred Schwarzenberg erarbeitet und dürfen hier freundlicherweise zu Illustration verwendet werden.²⁰

4.1. Ergebnisse der Zwischenevaluation

Bei der Zwischenevaluation wurden insgesamt 9 Fragen gestellt, die in wesentlichen Teilen um den Blackboardkurs und seine technische Umsetzung, also die Aufgaben der eTutoren kreisten. Ohne hier näher auf diesen Aspekt einzugehen, kann festgehalten werden, daß das Blackboard als Medium in der universitären Lehre einen hohen Akzeptanzgrad hat und die technischen Schwierigkeiten auf Seiten der Studierenden in den normalen Funktionen eher gering sind. Bei aufwendigeren Tools oder Tools, bei denen die Eingabe nicht zu direkt sichtbaren Ergebnissen führte (wie z.B. der Dropbox oder den im Sommersemester 2008 eingesetzten moderierten Foren), herrschte anfängliche Unsicherheit, die aber durch Handreichungen und der im Laufe des Semester einsetzenden Routine geschwunden ist. Für 75 % der TeilnehmerInnen war dieser Blackboardkurs nicht der erste, allerdings der intensivste Einsatz vom eLearning in der Lehre. Deutlich positiv vermerkt wurde die Gestaltung des Blackboardkurses, die aufgrund von inhaltlichen Vorgaben durch den Dozenten von den eTutoren übernommen wurde. Im Kontext des hier vorzustellenden Seminars sind vor allem die Antworten zu den Blackboardaufgaben und den intendierten didaktischen Vorstellungen des Dozenten von Interesse.

Grundsätzlich wurde der Einsatz von Portfolioaufgabe im Blackboard sehr positiv angenommen, ein verschwindend kleiner Anteil von Studierenden stand dem Projekt kritisch gegenüber, lediglich ein Teilnehmer fand diese Regelung »schlecht«.

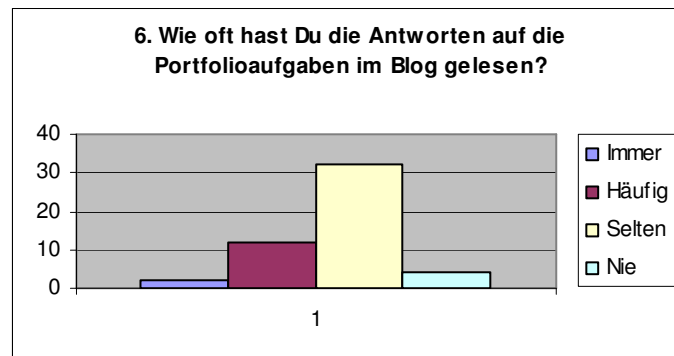


Von Interesse war aber auch, ob die Auseinandersetzung mit den Portfolioaufgaben auch eine erhöhte Beschäftigung mit den Antworten anderer TeilnehmerInnen zur Folge hatte. In den Beiträgen zu unmoderierten Foren war das Interesse an diesen Fremdbeiträgen schon allein deshalb groß, weil viele TeilnehmerInnen aus den frühesten Antworten ihre eigenen Beiträge generierten. Ein spezifisches

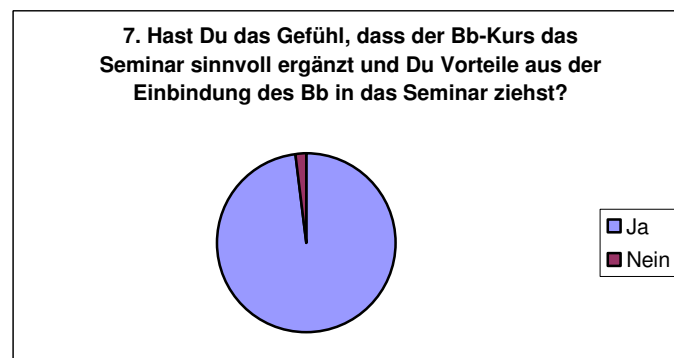
¹⁹ Vgl. Anhang 5.

²⁰ Manfred Schwarzenberg: Inwiefern kann ein durch eTutoren entworfenes eLearning-Konzept für andere Seminare in der Komparatistik genutzt werden? Abschlußbericht des eTutoriums. Bochum 2008.

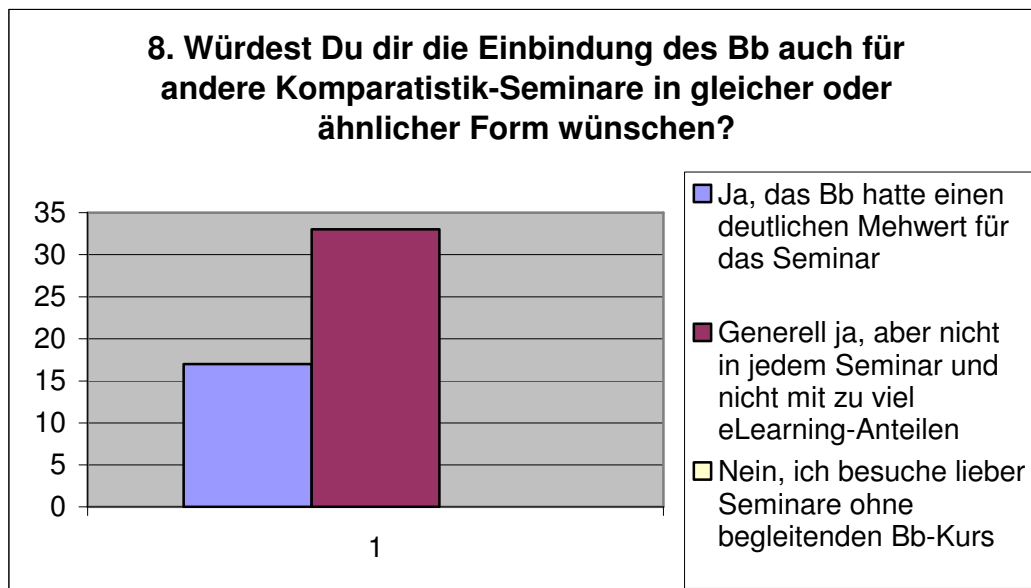
Wissensinteresse an diesen Beiträgen war jedoch hier weniger zu vermuten. Das bestätigte sich auch in diesem Seminar. Nur ein verschwindend geringer Anteil der TeilnehmerInnen gab an, die Beiträge häufig zu lesen, die meisten lasen die Beiträge selten oder nie.



Da auch die Kommunikations- und Feedbackfähigkeit zur den Schlüsselkompetenzen gehört, die Studierende im Laufe ihres Studiums erwerben sollten, war dieses Ergebnis sehr bedauerlich. Es gehört zu den Aufgaben zukünftiger Seminare, an der Stärkung der seminarinternen Kommunikationsfähigkeit zu arbeiten. Dazu bietet sich das Blackboard unterstützend an, denn die halbanonyme Form der Antwort wird von den Studierenden sehr geschätzt. Gefragt, ob der Blackboardkurs als sinnvolle Ergänzung angesehen wurde, antworteten 95% der Studierenden trotz der erhöhten Arbeitslast mit »ja«.



Von einem solch überwältigenden Erfolg war zu diesem Zeitpunkt nicht auszugehen: Eine auf Kommunikation und höhere Eigenarbeit angelegte Seminarform, die zudem die Arbeitslast der Studierenden deutlich erhöhte, wurde als deutlich positiv angenommen, ja mehr noch, die Studierenden wünschten ausdrücklich, daß solche und ähnliche Seminarformen in den Seminaren der Komparatistik flächendeckend, vielleicht mit etwas weniger Portfolioeinsatz eingesetzt werden. Auch dazu gibt es empirische Werte aus der Zwischenevaluation. Mehr als ein Drittel (34%) sahen in den Portfolioaufgaben einen deutlichen Mehrwert, 66 % würden eine etwas abgespeckte Version dieses Seminartyps vorziehen, ohne jedoch grundsätzlich auf die Möglichkeit des Portfolio zu verzichten zu wollen; kein Studierender sprach sich gegen dieses Prüfungsform aus.



Auf die Unterschiede zu anderen Seminaren angesprochen, wurde zwar oft der erhöhte Arbeitsaufwand vermerkt, diese Einschätzung aber immer mit einer durchaus positiven Wertung verbunden. Auch das Gefühl, innerhalb des Seminars gut betreut zu werden und das eigene Wissen und den Zuwachs an Kompetenzen präsentieren zu können, war sehr hoch. Zudem wurden die offene, kommunikative Atmosphäre im Seminar und die inhaltlich anspruchsvollen Diskussionen sehr geschätzt. Als abschließendes Fazit seien zwei Bemerkungen aus der Zwischenevaluation zitiert. Eine Erstsemesterstudentin schrieb:

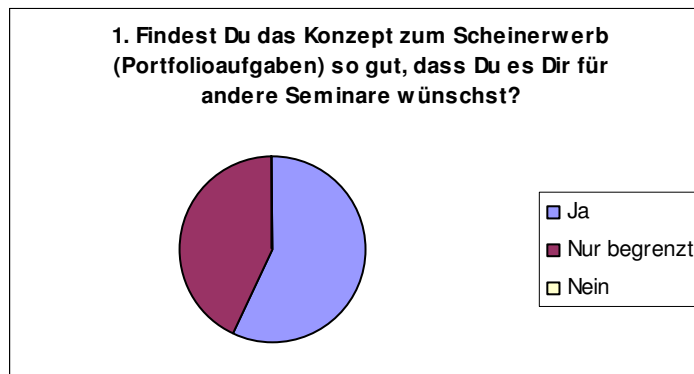
»Ich finde die Betreuung wirklich hilfreich. Gerade für Erstsemestler ist es eine gute Möglichkeit, nicht in der Anonymität der Uni zu versinken. Außerdem ist durch die Portfolio-Aufgaben viel mehr Zeit zum Besprechen der Texte vorhanden.«

Und ein Studierender mit größerer Studienerfahrung und besseren Vergleichsmöglichkeiten bemerkte:

»Interaktion! Kommunikation! Ich habe bisher nur erlebt, daß stumpf Material eingestellt wurde – ohne irgendeinen Kommentar oder sogar eine Erwähnung im Seminar!«

4.2. Ergebnisse der Abschlussevaluation

Auch in der Abschlussevaluation gegen Semesterende kehrte sich dieser positive Bewertungstrend nicht um, auch wenn die Arbeitslast in Zeiten von Klausuren und anderen Prüfungen für die Studierenden noch erheblicher war. Mehr als 50% wünschten sich das Portfoliokonzept auch als Möglichkeit zum Scheinerwerb in anderen Seminaren.



Und das, obwohl der Arbeitsaufwand von den meisten Studierenden höher eingeschätzt wurde:



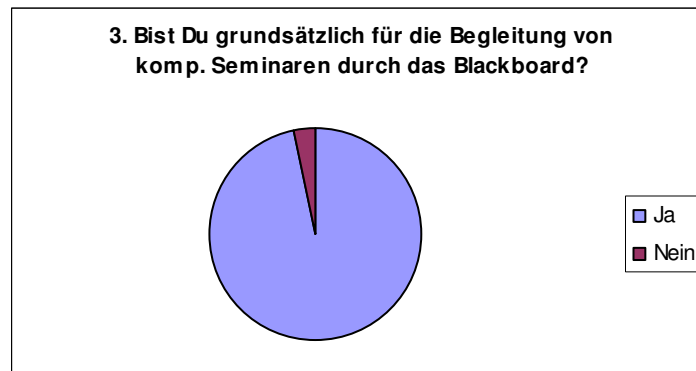
In der mündlichen Besprechung der Ergebnisse der Abschlussequaluation wurde dann deutlich, daß die Studierenden sich tatsächlich längere Zeit, teilweise mehrere Tage mit ihrer Antwort auf die Portfoliofragen beschäftigten und diese Auseinandersetzung als persönliche Bereicherung erlebten. Aufgrund der sehr kontextgebundenen Fragen konnten sie nur in geringem Maße auf Materialien aus dem Internet etc. zurückgreifen. Der Großteil der interpretierenden und analysierenden Arbeit lag in ihren eigenen Händen und wurde in teilweise hervorragender Weise gelöst. Der Wunsch, die Studierenden zu einer intensiveren Vor- und Nachbereitung zu aktivieren, war gelungen, und dieses Ergebnis führte auch zu einer intensiveren Mitarbeit eines Großteils der Studierenden innerhalb der Präsenzsitzungen. Insgesamt erhöhte sich ihre Identifikation mit dem Seminar und der Lerngruppe erheblich. Das lag nicht zuletzt an der Qualität des intensiv betreuten Blackboardkurses, wie zwei Bemerkungen aus der Zwischenevaluation zeigen:

»Dies ist meiner Meinung nach der erste Kurs, indem das Blackboard sinnvoll benutzt wird und kursbegleitend ist.«

Ein guter Blackboardkurs ist keine bloße Materialsammlung, sondern vor allem ein Ort der Kommunikation, der mit dem Seminarverlauf wächst. Besonders die kontinuierliche Begleitung des Seminars durch den Blackboardkurs wurde ausgesprochen positiv aufgenommen. Auch die laufende Ergänzung mit Materialien aus den Seminarveranstaltungen, der Rückgriff auf Hinweise von TeilnehmerInnen und die Möglichkeit, auch nach Semesterende auf diese Materialien, aber auch auf die verschiedenen Beiträge aus den Diskussionsforen zurückgreifen zu können, wurde gut aufgenommen:

»Dies ist der Kurs, der die stärkste Einbindung des Blackboardsystems in den Seminarzusammenhang hat, den ich bis jetzt besucht habe. Ich freue mich über die zusätzlichen Materialien, die eine weitergehende Beschäftigung mit dem Thema sehr erleichtern. Das ist sicher auch für die anstehenden Hausarbeiten sehr praktisch.«

Der Wunsch nach weiteren Blackboardangeboten in Komparatistikseminaren blieb mit 95% konstant hoch.



4.3. Ergebnisse der Evaluation durch die eTutoren.

Als indirekte, dritte Evaluationsebene können die beiden Abschlußberichte der eTutoren Maike Graeser²¹ und Manfred Schwarzenberg gelesen werden. Beide bewerteten die Notwendigkeit zur Einführung eines breiteren eLearning-Angebotes als sehr hoch. Sie halten das Seminarkonzept von *Was von Auschwitz bleibt* grundsätzlich auch auf andere Seminare übertragbar, allerdings weisen sie auch darauf hin, daß das persönliche Engagement des Dozenten ein wesentliches Kriterium für das Gelingen eines solchen Kurses ist:

»Schließlich ist das Konzept zwar theoretisch auf alle Seminare übertragbar, letztlich hängt es aber natürlich von den *Lehrenden* der Komparatistik ab, ob diese bereit sind, ein solches eLearning-Konzept für ihre Seminare zu verwenden. Hier geht es nicht nur um die generelle Frage, ob die Dozierenden den Einsatz von eLearning für sinnvoll halten, sondern auch darum, ob jene es sich zutrauen, sich mit einer solch technischen Erweiterung des Seminarcontextes vertraut zu machen und diese zu verwenden.«²²

In der Tat ist ein Mindestmaß an technischem Vorwissen von großem Nutzen. In diesem Fall profitierte die Umsetzung, aber auch die Zusammenarbeit mit den eTutoren davon, daß der Dozent selbst an einer umfangreichen Blackboardschulung im Rahmen des IFB teilgenommen hatte und die technischen Bedingungen in weiten Teilen beherrschte. So stimmen die eTutoren wie der Dozent darin überein, daß gerade die Dynamik und Weiterentwicklung während des Seminars eine große Stärke war. Dadurch wurden auch die TeilnehmerInnen des Seminars in den Prozeß eines didaktischen Projektes miteinbezogen.

²¹ Maike Graeser: [Abschlußbericht zum eTutoring, Wintersemester 2007/2008]. Bochum 2008.

²² Schwarzenberg (2008), S. 16.

5. Fazit und Ausblick

Insgesamt ist auf allen Seiten ein positives Fazit zu ziehen. Die Zufriedenheit auf Seiten des Lehrenden wuchs, da die TeilnehmerInnen immer besser vorbereitet waren und sich auch verhältnismäßig mehr Studierende dauerhaft an den Gesprächen und Diskussionen des Seminars beteiligten. Die Portfolioaufgaben förderten die Kompetenz und brachten die Fähigkeiten gerade verborgener, stiller Studierender ans Tageslicht, die sich sonst in der großen Seminargruppe nicht äußern würden und deren einziger produktiver Beitrag evtl. in einer guten Hausarbeit bestünde. Außerdem kam durch den Einsatz eines umfangreichen Blackboardkurses dem zeitlich wie räumlich disparaten Alltag von Studierenden einer ›Campus-Fahr-Universität‹ wie in Bochum näher: Die dezentrale Präsentation der Materialien, die zu jeder Zeit und von jedem Ort aus zugänglich waren, das flexible Zeitmanagement, das den Studierenden erlaubte, sich innerhalb eines Rahmens nach ihren Möglichkeiten mit den Inhalten zu beschäftigen und ihre Ergebnisse von jedem Ort aus einzureichen, führte insgesamt zu einer höheren Bereitschaft, sich mit den Kursinhalten zu beschäftigen. Auf diesem Wege wurde durch den Einsatz von Blended Learning-Elementen die Seminararbeit über die Präsenz bei den Veranstaltungsterminen erweitert und die Auseinandersetzung mit dem Thema auch nach dem Verlassen des Seminarraums weitergeführt. Trotz eines gestiegenen Arbeitsaufwandes wuchs auch in einer großen Seminargruppe auf allen Seiten das Gefühl eines positiven und intensiven Betreuungsverhältnisses.

Doch sind mit diesem Seminar längst nicht alle Anforderungen erfüllt, die an ein dialogisches Seminarmodell zu stellen wären. Die Entwicklung des Portfolioseminars ist mit seinem Einsatz im Wintersemester 2007/2008 nicht abgeschlossen, sondern wird auch in diesem Semester weiterentwickelt. Besonders die Ebene der Kommunikation und Interaktion jenseits der Präsenzsitzungen soll erhöht werden. Daher wurde die Seminarform des Portfolioseminars in diesem Jahr zusätzlich mit dem Gedanken des Projektseminars kombiniert: Die Portfolioaufgaben dienen nicht mehr nur der Vorbereitung, sondern auch der Erarbeitung eines eigenen kleinen Projektes, das innerhalb des Seminarkollektivs evaluiert und später auch publiziert werden soll. Eingeübt wird in diesem Semester auch – mit Unterstützung des Schreibzentrums – das kollegiale Feedback auf die Portfoliobeiträge im Blackboard, das bislang ausbleibt. Zu diesem Einsatz von Feedbackcoaching hat letztlich die Einsicht geführt, das ›Feedback geben‹ keine genuin vorhandene Kompetenz, sondern eine wesentliche Aufgabe der universitären Ausbildung ist. Grundsätzlich gilt, daß die etablierte Seminarform nicht statisch auf jedes weitere Seminar übertragen werden kann, sondern daß auch hier der Prozeß einer dynamischen Weiterentwicklung verfolgt werden muß. Es genügt nicht, eine formale Struktur als verpflichtende Lehrform zu übertragen, man muß als Dozent die jeweilige optimale Seminarform für die jeweils entsprechende Gruppengröße individuell entwickeln. Lehrmodelle wie das Portfolio- oder auch das Projektseminar sind je nach Situation auf die jeweilige Lerngruppe zu übertragen. Die Habitualisierung von Lehr- und Prüfungsformen ist immer auch ein dynamischer Prozeß und darf keine statische Selbstgewißheit sein.

Primäres Ziel in diesem Semester und in Zukunft bleibt der Wunsch nach mehr Interaktion und einem vertrauensvollen Feedback – nicht nur zwischen Dozenten und Studierenden, sondern auch der Studierenden untereinander. Das durchgeführte Portfolioseminar war als eine neue Lehr- und Prüfungsform sicherlich ein richtiger Schritt, um studierendenzentriertes Lehren in den Universitätsalltag zu integrieren.

Literatur

- Goßens, Peter: Portfolio-Einsatz in Großgruppen. Poster auf der Tagung *Gemeinsam, interdisziplinär, praxisnah. Kompetenzorientiert Lehren und Lernen an der RUB*. In: http://www.uv.rub.de/ifb/tagung/Downloads/Poster/III_gossens_portfolio_grossgruppen.pdf (22. Mai 2008).
- Goßens, Peter: Portfolio-Einsatz in Großgruppen. Vortrag im Workshopbereich auf der Tagung *Gemeinsam, interdisziplinär, praxisnah. Kompetenzorientiert Lehren und Lernen an der RUB*. In: : http://www.uv.rub.de/ifb/tagung/Downloads/Poster/WS4_gossens_portfolioeinsatz_grossgruppen.pdf (22. Mai 2008).
- Maïke Graeser: [Abschlußbericht zum eTutoring, Wintersemester 2007/2008]. Bochum 2008.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Eckpunkte für ein neues Kapazitätsrecht in einem auszubauen- den Hochschulsystem (10. Oktober 2006). In: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Eckpunkte_Kapazitaetsrecht.pdf (22. Mai 2008).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen (22. April 2008). In: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Reform_in_der_Lehre_-_Beschluss_22-4-08.pdf, S. 2 (22. Mai 2008).
- Schwarzenberg, Manfred: Inwiefern kann ein durch eTutoren entworfenes eLearning-Konzept für andere Seminare in der Komparatistik genutzt werden? Abschlußbericht des eTutoriums. Bochum 2008.

Anhang

Anhang 1: Seminarplan Oktober 2007

Lehrstuhl für Komparatistik – Wintersemester 2007/2008 –

Dr. Peter Goßens

Was von Auschwitz bleibt: Holocaust-Literatur im internationalen Kontext

Zum Seminar: Der Genozid, die Vernichtung Juden in den Jahren der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft, ist wie kein Ereignis des 20. Jahrhunderts auch zum Gegenstand literarischer wie philosophischer Reflexion geworden. Zugleich ist die Shoah ein transnationales Erfahrungsfeld, das bis heute das Zusammenleben verschiedener Bevölkerungsgruppen und ganzer Staaten (wie z. B. Israel, aber auch die Bundesrepublik Deutschland) maßgeblich beeinflusst. Trotz Adornos Diktum, dass das Schreiben von Lyrik nach Auschwitz barbarisch sei, hat gerade die Literatur immer versucht, die Grenzen des Darstellbaren zu überschreiten und einen Weg aus der von Giorgio Agamben konstatierten ›Aporie von Auschwitz‹ zu finden. Das Thema fordert also geradezu einen komparatistischen Ansatz, um die Transnationalität wie Transdisziplinarität wie auch den Sprung zwischen Sprachen und Kulturen zu leisten. Im Mittelpunkt des Interesses stehen natürlich literarische Texte u. a. von Jean Améry, Louis Begley, Paul Celan, Imre Kertész, Edgar Hilsenrath, Primo Levi u. a., daneben werden wir uns intensiv mit den philosophischen Positionen von Theodor W. Adorno, Hannah Arendt und Giorgio Agamben u. a. beschäftigen. Nach den Weihnachtsferien wird die Frage im Mittelpunkt stehen, auf welche Weise sich jüngere Schriftsteller, die nicht unmittelbar vom Genozid betroffen sind, heute dem Thema widmen. Für das Seminar wird ein Reader zusammengestellt, außerdem wird das Seminar mit Onlinephasen im Blackboard begleitet.

Literatur: Für das Seminar wird ein Reader in kopierter Form zusammengestellt, außerdem sind die Texte des Readers als pdf-Dokumente im Blackboard abrufbar.

Praktisches Arbeitselement (TN): Ein Teilnahmechein kann im Laufe des Seminars als Portfolio erarbeitet werden. Das Portfolio beinhaltet eine Reihe von obligatorischen kleineren Aufgaben, die verschiedene Sitzungen vor- und nachbereiten. Für das Portfolio werden im Laufe des Semesters insgesamt sechs (6) Aufgaben gestellt, von denen Sie vier (4) bearbeiten müssen.

Schriftliche Hausarbeiten (LN): Das Thema der Hausarbeit wird von Ihnen selbst gewählt und vorbereitet. Im Rahmen des Seminars und in den Sprechstunden werden mögliche Themen abgesprochen und gerne mit Ihnen diskutiert. Die verbindliche Übernahme einer Hausarbeit erwarte ich bis zum 15. Januar 2008 in Form eines schriftlich auszuarbeitenden Exposés, in dem das Thema, der Stand Ihrer Vorbereitungen und — stichpunktartig — der mögliche Verlauf Ihrer Argumentation aufgeführt ist.

Die Hausarbeit sollte eine Länge von 12-15 Seiten (ca. 4000-4500 Wörter / ca. 20.000-25.000 Zeichen) haben. **Abgabetermin für die Hausarbeit ist der 25. März 2008.**

Sprechstunde: Dienstags von 16.00 Uhr bis 17.00 Uhr in meinem Dienstzimmer (Raum GB 3/58). Weitere Termine nach Absprache. In der Woche und in den Ferien erreichen Sie mich am besten per eMail: peter.gossens@rub.de.

Lektüreplan

23. Oktober 2007	Einführung
30. Oktober 2007	Auschwitz als europäisches Phänomen Saul Friedländer. Das dritte Reich und die Juden. Theodor W. Adorno: Dichtung nach Auschwitz? (Textauszüge) George Steiner: Das lange Leben der Metapher. Ein Versuch über die Shoah
6. November 2007	Lyrik nach Auschwitz Paul Celan: Todesfuge, Engführung Nelly Sachs: O die Schornsteine Film: Alain Resnais <i>Nacht und Nebel</i>
13. November 2007	Die Goethe-Eiche ... Richard Alewyn: Goethe als Alibi Jorge Semprun: Was für ein schöner Sonntag Ernst Wiechert: Der Totenwald
20. November 2007	Auschwitz-Topographie Martin Walser: Unser Auschwitz Peter Weiss: Meine Ortschaft
27. November 2007	Was von Auschwitz bleibt Giorgio Agamben: Was von Auschwitz bleibt. Das Archiv und er Zeuge (edition suhrkamp 2300, 9,- €) James E. Young: Der Holocaust wird zum Archetyp
4. Dezember 2007	Der Muselmann Jean Améry: Jenseits von Schuld und Sühne Primo Levi: Ist das ein Mensch? W.G Sebald: Jean Améry und Primo Levi
11. Dezember 2007	Wem gehört Auschwitz? Imre Kertész: Der Holocaust als Kultur

	Imre Kertész: Roman eines Schicksalslosen (rororo TB, 22576, 8,90€)
18. Dezember 2007	Erstickte Worte Richard Antelme: Das Menschengeschlecht Sarah Kofmann: Erstickte Worte
22. Dezember 2007 6. Januar 2008	Weihnachtsferien
8. Januar 2008	Harlem Holocaust Maxim Biller: Harlem Holocaust Heiliger Holocaust
15. Januar 2008	»Writing Auschwitz« Soazig Aaron: Klaras Nein
22. Januar 2008	Beschädigungen Lizzie Doron: Ruhige Zeiten
29. Januar 2008	Die zweite Generation – Shoah in Israel David Grossmann: Stichwort Liebe
5. Februar 2008	Ausblick

Anhang 2: Seminarplan (Januar 2008)

Lehrstuhl für Komparatistik – Wintersemester 2007/2008 –
Dr. Peter Goßens

Was von Auschwitz bleibt: Holocaust-Literatur im internationalen Kontext

Literatur: Für das Seminar wird ein Reader in kopierter Form zusammengestellt, außerdem sind die Texte des Readers als pdf-Dokumente im Blackboard abrufbar.

Praktisches Arbeitselement (TN): Ein Teilnahmechein kann im Laufe des Seminars als Portfolio erarbeitet werden. Das Portfolio beinhaltet eine Reihe von obligatorischen kleineren Aufgaben, die verschiedene Sitzungen vor- und nachbereiten. Für das Portfolio werden im Laufe des Semesters insgesamt sechs (6) Aufgaben gestellt, von denen Sie vier (4) bearbeiten müssen.

Schriftliche Hausarbeiten (LN): Das Thema der Hausarbeit wird von Ihnen selbst gewählt und vorbereitet. Im Rahmen des Seminars und in den Sprechstunden werden mögliche Themen abgesprochen und gerne mit Ihnen diskutiert. Die verbindliche Übernahme einer Hausarbeit erwarte ich bis zum 15. Januar 2008 in Form eines schriftlich auszuarbeitenden Exposé, in dem das Thema, der Stand Ihrer Vorbereitungen und — stichpunktartig — der mögliche Verlauf Ihrer Argumentation aufgeführt ist. Die Hausarbeit sollte eine Länge von 12-15 Seiten (ca. 4000-4500 Wörter / ca. 20.000-25.000 Zeichen) haben. **Abgabetermin für die Hausarbeit ist der 25. März 2008.**

Sprechstunde: Dienstags von 16.00 Uhr bis 17.00 Uhr in meinem Dienstzimmer (Raum GB 3/58). Weitere Termine nach Absprache. In der Woche und in den Ferien erreichen Sie mich am besten per eMail: peter.gossens@rub.de.

Lektüreplan

23. Oktober 2007	Einführung
30. Oktober 2007	Auschwitz als europäisches Phänomen Saul Friedländer. Das dritte Reich und die Juden. Theodor W. Adorno: Dichtung nach Auschwitz? (Textauszüge) George Steiner: Das lange Leben der Metapher. Ein Versuch über die Shoah (Film: Hollywood und der Holocaust)
6. November 2007 13. November 2007	Lyrik nach Auschwitz Paul Celan: Todesfuge; Engführung Nelly Sachs: O die Schornsteine Film: Alain Resnais <i>Nacht und Nebel</i> (Film: Volker Koepp: Herr Zwilling und Frau Zuckermann)
20. November 2007 27. November 2007	Die Goethe-Eiche ... Richard Alewyn: Goethe als Alibi Jorge Semprun: Was für ein schöner Sonntag Ernst Wiechert: Der Totenwald (Film: Thomas Strittmatter: Viehjud Levi)
4. Dezember 2007	Auschwitz-Topographie Martin Walser: Unser Auschwitz

	<p>Peter Weiss: Meine Ortschaft (Film: Peter Weiss: Die Ermittlung)</p>
11. Dezember 2007	<p>Was von Auschwitz bleibt Giorgio Agamben: Was von Auschwitz bleibt. Das Archiv und er Zeuge (edition suhrkamp 2300, 9,- €) James E. Young: Der Holocaust wird zum Archetyp (Film: Der neunte Tag)</p>
18. Dezember 2007	<p>Der Muselmann Jean Ámery: Jenseits von Schuld und Sühne Primo Levi: Ist das ein Mensch? W.G Sebald: Jean Améry und Primo Levi (Film: Claude Lanzmann: Shoah I)</p>
22. Dezember 2007 6. Januar 2008	<p>Weihnachtferien</p>
8. Januar 2008	<p>Wem gehört Auschwitz? Imre Kertész: Der Holocaust als Kultur Imre Kertész: Roman eines Schicksalslosen (rororo TB, 22576, 8,90 €) (Film: Claude Lanzmann: Shoah II)</p>
22. Januar 2008	<p>Harlem Holocaust Maxim Biller: Harlem Holocaust Heiliger Holocaust (Film: George Tabori: Mutters Courage)</p>
29. Januar 2008	<p>Der Holocaust im Comic Art Spiegelman: Maus (Film: Roberto Benigni: Das Leben ist schön)</p>
5. Februar 2008	<p>Die zweite Generation – Shoah in Israel David Grossmann: Stichwort Liebe Lizzie Doron: Ruhige Zeiten (Film: Zug des Lebens)</p>

Anhang 3: Hinweise zur Anfertigung von Hausarbeiten

Vorbereitungen

Sie sollten eine Hausarbeit auf verschiedenen Ebenen gut vorbereiten.

- Überlegen Sie sich ein Thema und formulieren Sie eine Fragestellung, der Sie innerhalb der Arbeit nachgehen wollen.
- Stellen Sie eine Textauswahl zusammen, aufgrund der Sie Ihre Arbeit schreiben wollen:
 - Recherchieren Sie in guten Werkausgaben, kopieren Sie notwendige Quellen und notieren Sie die genauen bibliographischen Angaben.
 - Es genügt keineswegs, sich auf Kopiervorlagen des Semesters oder einfache Leseausgaben etc. zu verlassen. Sie sollten sich bemühen, kritische oder historisch-kritische Ausgaben zu benutzen. Die dort zu findenden Kommentare und Erläuterungen sind für Ihre Arbeit häufig sehr nützlich.
- Lesen Sie die Textauswahl mehrmals und machen Sie sich Notizen.
- Bibliographieren Sie die zugehörige Sekundärliteratur zu Ihrem Thema. Zu den meisten Themen ist bereits etwas geschrieben worden, was eine evtl. Anregung und Hilfe für Sie darstellen könnte. Diese Literatur sollten Sie ausfindig machen und einsehen, ggf. kopieren oder anschaffen. Ein Blick ins Internet genügt für eine solche Recherche keineswegs. Ausgangspunkt für eine gute und sinnvolle Bibliographiearbeit die Seminarbibliothek und die UB. Dort finden Sie u.a. folgende Nachschlagewerke, die Sie auf jeden Fall zu Rate ziehen sollten:
 - ›Bibliographie der deutschen Literaturwissenschaften‹
 - ›Germanistik‹
 - ›MLA‹
 - ›Bibliographie der romanischen Literaturwissenschaften‹

Mit diesen Werken können Sie sich einen ersten Überblick über Ihr Thema verschaffen. Sie sind auch im Blackboard unter ›Externe (bzw. ›Wichtige‹) Links‹ aufgeführt. Sie können sie aber auch auf der Seite der Universitätsbibliothek finden:

<http://www.ub.ruhr-uni-bochum.de/DigiBib/Fachinfo/GermanistikLink.htm>

- Hilfreich und nützlich sind außerdem die Literaturverzeichnisse diverser Arbeiten (Aufsätze; Dissertationen etc.) zu ihrem Thema. Dort werden Ihnen weitere wichtige Quellen genannt; sie sollten also die bereits eingesehene Sekundärliteratur ebenso auswerten wie die Bibliographien und den dort zu findenden Hinweisen nachgehen.
- Wenn Sie Literatur aus dem Internet zitieren möchten, so sollten diese Texte der Qualität anderer wissenschaftlicher Arbeiten in keiner Weise nachstehen. Texte aus diversen Schulhomepages, aus Wikipedia oder Hausarbeiten.de etc. erfüllen diese Anforderungen zumeist nicht. Internetrecherchen können eine ausführliche Bibliographiearbeit und die Auseinandersetzung mit gedruckter Literatur nicht ersetzen.
Im Internet steht vieles, aber nicht alles ist gut.
- Sorgen Sie dafür, daß Ihnen sowohl Primär- wie auch Sekundärliteratur während Ihrer Schreibarbeit einfach zugänglich sind. Kopieren Sie notwendige Literatur und arbeiten Sie Bücher aus der UB schnell durch, damit auch andere Studierende eine Chance haben, diese Bücher einzusehen. Sprechen Sie sich untereinander ab. Das Blackboard bietet dafür gute Kommunikationsmöglichkeiten

Evtl. müssen Sie **Fernleihen** tätigen. Berechnen Sie für Fernleihen 2 bis 4 Wochen Wartezeit, bevor diese Literatur in Bochum ankommt.

Auch einzelne Aufsätze können Sie fernleihen, informieren Sie sich darüber in der UB, hier ein Link:

http://134.147.247.159/Hilfe_FL/fernleihestart.html

Zeitschriften sind teilweise auch elektronisch verfügbar, eine übersicht finden sie hier:

<http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/fl.phtml?bibid=RUBO>

oder (um überhaupt den Bestand von Zeitschriften zu überprüfen) in der Zeitschriftendatenbank:

<http://dispatch.opac.ddb.de/>

Hier werden sie auf elektronische Ressourcen hingewiesen, die Sie frei oder aus dem Uninetz einsehen können.

- Das **Uninetz** können Sie auch zu Hause über einen sogenannten **VPN-Tunnel** simulieren, so daß Sie nicht extra nach Bochum fahren müssen, um an elektronische Literatur zu kommen. Hier der Link für die notwendige Software, die Sie allerdings in Bochum runterladen müssen. Ihr Paßwort ist das gleiche wie für eMails etc.:

<http://www.rz.ruhr-uni-bochum.de/dienste/netze/vpn.html>

- Nutzen Sie den Online-Katalog der UB und die Online Institutskataloge, vergessen Sie aber auch die bislang nur in Papierform (Zettelkataloge) erfassten Altbestände nicht. Auch diese können Sie online abrufen:

<http://134.147.247.159/chopin2005/Chopin/Index.asp>

- Die genauen Titel von eigenständigen Publikationen, sowie weitere Hinweise auf Literatur finden Sie u.a. im ›Karlsruher Virtuellen Katalog‹ oder im ›HBZ‹. Dort können Sie auch Titel für die Fernleihe nachweisen (Siglenlisten).

Links: <http://193.30.112.134/F> (HBZ) und <http://www.ubka.uni-karlsruhe.de/kvk.html> (KVK)

Schreiben der Hausarbeit

- Präzisieren Sie Ihre Fragestellung und entwerfen Sie ein Konzept.
- Zu Ihrer eigenen Übersicht sollten Sie Stichpunkte aufschreiben, die Ihren geplanten Argumentationsgang abbilden.
- Bitte fassen Sie Ihre Überlegungen zu einem **Exposé** (1 Seite zusammen, das folgende Punkte umfassen sollte:
 1. Formulieren Sie eine möglichst präzise Überschrift.
 2. Skizzieren Sie kurz Ihr Interesse an den jeweiligen Texten und entwickeln Sie Thesen, denen Sie in Ihrer Arbeit nachgehen wollen.
 3. Skizzieren Sie – in einem kurzen Inhaltsverzeichnis – Ihren Argumentationsgang.
 4. Listen Sie die von Ihnen bereits gefundene Primär- und Sekundärliteratur in einer Bibliographie auf.Das Exposé dient zum einen als Gesprächsgrundlage bei der Vorbesprechung der Hausarbeit, zum anderen als Konzept, an dem Sie sich bei Ihrer Hausarbeit orientieren können. Selbstverständlich können Sie beim endgültigen Verfassen Ihrer Arbeit von allen skizzierten Punkten abweichen und die Arbeit letztlich ganz anders gestalten und auch andere Thesen entwickeln!
- Beginnen Sie, an Ihrer **Hausarbeit** zu arbeiten. Sie haben bislang gute Vorarbeiten geleistet, also kommt es nur auf Sie und Ihren selbstständigen Umgang mit den Texten an.
- Eine Hausarbeit sollte eine Länge 12-15 Seiten (ca. 4000-4500 Wörter / ca. 20.000-25.000 Zeichen) umfassen
- Denken Sie daran:

- **Nicht jeder Satz ist ein Absatz.** Unterteilen Sie Ihre Arbeit sinnvoll, versuchen Sie, argumentative Zusammenhänge auch schriftlich auszuführen. Unterteilen Sie Ihren Text mit Überschriften, aus denen ein Leser Ihren Argumentationsverlauf erkennen kann. Dabei sollten es weder zuviel noch zuwenig Überschriften sein. Ein Richtwert für eine Arbeit von 15 Seiten: mindestens 5 und höchstens 12 Überschriften.
- **Biographische Informationen** werden nur in den seltensten Fällen zur Erläuterung eines Sachthemas gebraucht. Es ist zumeist nicht notwendig, einen Autor in seinem gesamten Lebenslauf («von der Wiege bis zur Bahre») noch in seinem pathologischen Erscheinungsbild («starb an zuviel Gummibärchen») vorzustellen, wenn man über ein bestimmtes Werk arbeiten möchte.
- In der **Einleitung** ist nicht Ihre persönliche Motivation für ein Thema wichtig, sondern Sie sollten die Fragestellung kurz darstellen, die Sie im Folgenden bearbeiten wollen. Einleitungen kann man auch zum Schluss schreiben.
- In Ihrem **Fazit** sollten Sie das Ergebnis Ihrer wissenschaftlichen Analyse zusammenfassen. Persönliche, moralische oder ethische Wertungen sind nur in Ausnahmefällen angebracht.
- Alle Texte sind sowohl einmal in den **Fußnoten** sowie – getrennt nach Primär- und Sekundärliteratur – im **Literaturverzeichnis** nachzuweisen.
- Sollten Sie bestimmte Texte häufiger zitieren, so führen Sie mit der ersten Erwähnung nach der vollständigen Titelaufnahme ein sinnvolles **Kürzel** (kurz!) für den Text ein, das Sie anschließend verwenden können. Ein solches Kürzel kann aus dem Namen des Autors und der Jahreszahl (z.B.: **Schmitz-Emans (2000), S. XX**) oder aus dem Text oder der Werkausgabe bestehen (z.B.: **Werke, Bd. X, S. XX** bzw. **Goethe, Bd. X, S. XX**). Zur Einführung des Kürzels genügt es, die zukünftige Zitierweise ohne weiteren Kommentar hinter die Jahresangabe (s.u.) zu stellen, etwa so: (= **Autor (Jahr)**). Das Kürzel kann dann später verwandt werden: **Autor (Jahr), Seite**. Bei Zeitschriften und Werkausgaben gibt es teilweise standardisierte Kürzel, auf die Sie auch in der Sekundärliteratur treffen und die Sie sinnvoller Weise verwenden können.
- Sollten Sie einen Text sehr häufig zitieren, also etwa den Primärtext, so können Sie die Seitenzahlen auch in Klammern hinter dem Zitat oder Hinweis **innerhalb des laufenden Textes** nachweisen. Eine Fußnote wäre dann nur beim ersten Mal zu machen und dort müsste dann der Hinweis stehen, in welcher Form der Text zukünftig zitiert wird.
- Zitierte Literatur sollten Sie formal eindeutig angeben:
 - Angaben zu eigenständigen Werken sehen schematisch folgendermaßen aus:
Autor: Titel. Ort: Verlag, Jahr, S. XX (Reihentitel).
 - Aufsätze aus Sammelbänden werden wie folgt zitiert:
Autor: Titel. In: Herausgeber/Autor: Titel. Ort: Verlag, Jahr, Seitenzahl gesamt, hier S. XX (Reihentitel).
Die Angaben von Verlag und Reihentitel sind optional und dienen lediglich der Vollständigkeit.
 - Aufsätze aus Zeitschriften werden wie folgt zitiert:
Autor: Titel. In: Zeitschriftentitel, Jahrgang (Jahr), Seitenzahl gesamt, hier S. XX.
Gängige Kurztitel und Abkürzungen für Zeitschriften finden Sie in den o.g. Bibliographien.
 - Internetseiten:
Autor: Titel. In: Homepage (vollständige Adresse, Datum, Uhrzeit).
Bitte legen Sie Ihrer Arbeit einen Ausdruck der zitierten Seiten bei.
 - Vergessen Sie den abschließenden Punkt hinter der Literaturangabe oder dem Kürzel nicht.

Abgabe der Arbeit

- Achten Sie auf die äußere Form. Sie sollten mindestens einen Tag für das Korrigieren und Ausdrucken einkalkulieren. Geben Sie Freunden, vielleicht auch Nicht-Literaturwissenschaftlern, die Arbeit zur vorherigen Lektüre.
- **Legen Sie Ihrer Arbeit ein Scheinformular, das bis auf die Note und die Unterschrift ausgefüllt ist, und eine ausgefüllte Eigenständigkeitserklärung bei.**
- Geben Sie Ihre Hausarbeit rechtzeitig ab. Sie können die Arbeit einfach in das Postfach legen oder per Post zusenden. Eine persönliche Abgabe ist ebenso wenig notwendig wie eine Einschreibbriefsendung etc. Hausarbeiten werden nur in Papierform und nicht als eMail oder Diskette angenommen.

Rückfragen, Krisen, Zeitprobleme

Bei Rückfragen können Sie mich jederzeit in den Sprechstunden und / oder gerne auch per Email erreichen. Bevor Sie an irgend etwas im Zusammenhang mit Ihrer Arbeit verzweifeln, bevor Sie das Handtuch ins Feuer werfen wollen, mailen Sie mir kurz. Ich versuche, so schnell und so gut wie möglich zu antworten.

eMail: peter.gossens@rub.de

Sprechstunden:

im Semester Di., 16.00-17.00 Uhr, GB 3/58 oder nach Vereinbarung,

in den Semesterferien: s. Aushang, News-Bereich der Komparatistik oder nach Vereinbarung.

Anhang 4: Fragebogen zur Zwischenevaluation (18.12.2007)

1. Ist dies Dein erstes Seminar, das von einem Blackboard-Kurs begleitet wird?
Ja
Nein
2. Hattest Du technische Schwierigkeiten (z.B. bei der Anmeldung, mit der Dropbox, etc.)?
Ja
Nein
3. Warst Du mit der Lösung Deiner Probleme / Schwierigkeiten durch die E-Tutoren zufrieden?
Ja
Nein
Hatte keine Probleme
4. Wie gefällt Dir der Blackboard-Kurs (in Bezug auf die Menüpunkte, die Gestaltung, etc.)?
Gut
Geht so
Schlecht
5. Wie findest Du die Regelung zum Scheinerwerb (Portfolio-Aufgaben, Dropbox, Veröffentlichung im Blog)?
Gut
Geht so
Schlecht
6. Wie oft hast Du die Antworten auf die Portfolioaufgaben im Blog gelesen?
Immer
Häufig
Selten
Nie
7. Hast Du das Gefühl, dass der Blackboard-Kurs das Seminar sinnvoll ergänzt und Du Vorteile aus der Einbindung des Blackboards in das Seminar ziehst?
Ja
Nein
8. Würdest du dir die Einbindung des Blackboards auch für andere Komparatistik-Seminare in gleicher oder ähnlicher Form wünschen?
Ja, das Blackboard hatte einen deutlichen Mehrwert für das Seminar
Generell ja, aber nicht in jedem Seminar und nicht mit zu viel eLearning-Anteilen
Nein, ich besuche lieber Seminare ohne begleitenden Blackboard-Kurs
9. Hast Du im Vergleich zu anderen Seminaren, die vom Blackboard begleitet wurden, Unterschiede festgestellt (z.B. in Bezug auf die Aktualität des Kurses, die Betreuung durch die eTutoren, die Materialien usw.)? Wenn ja, erläutere bitte kurz, welche!

Anhang 5: Fragebogen zur Abschlussevaluation (29.01.2008)

1. Findest Du das Konzept zum Scheinerwerb (Portfolioaufgaben) so gut, dass Du es Dir für andere Seminare wünschst?
Ja
Nur begrenzt
Nein
2. Wie schätzt Du den Arbeitsaufwand dieses Seminars im Vergleich zu anderen komparatistischen Seminaren ein?
Höher
Gleich
Geringer
3. Bist Du grundsätzlich für die Begleitung von komparatistischen Seminaren durch das Blackboard?
Ja
Nein
4. Bist Du grundsätzlich für die Betreuung des Blackboard-Kurses durch eTutoren?
Ja
Nein
5. Hast Du Dein persönliches Seminarziel erreicht? Wurden z.B. alle Texte besprochen, die Du lesen wolltest?
Ja
Nein
6. Wie beurteilst Du die Methode zur Hausarbeitenbetreuung (Exposé, Handreichung, Sprechstundengespräch etc.)?
Gut
Ist mir egal
Zu viel Arbeit
7. Hilft Dir das Exposé bei der Themenfindung und Vorbereitung der Hausarbeit?
Ja
Nein
Enthaltung