

Andreas FRINGS & Andreas LINSENMANN¹ (Mainz)

Von „Geschi“ zu „Geschichtswissenschaft“ – Wege ins geschichtswissenschaftliche Studium

Zusammenfassung

Der Übergang Schule–Hochschule findet insbesondere in den Studienfächern statt. Der vorliegende Beitrag nimmt diesen Prozess im Fach Geschichtswissenschaft in den Blick. Er stellt empirische Erhebungen zu der Frage vor, mit welchen Voraussetzungen und Erwartungen Schulabgänger/innen ein geschichtswissenschaftliches Studium antreten und wie Studienanfänger/innen im Sinne eines grundlegenden *conceptual change* effizient in das universitäre Fach und seine Arbeitsweisen eingeführt werden können.

Schlüsselwörter

Schule, Hochschule, conceptual change, Geschichte

¹ E-Mail: linsenmann@uni-mainz.de

From history lessons to historical studies – Ways to study history at the university

Abstract

This paper analyzes the transition process from high school to university with regard to the field of historical studies. It presents the results of empirical surveys concerning the assumptions and expectations with which high school graduates enter their first history classes. The paper also discusses how new students can be guided towards a *conceptual change*, which will allow them to develop and adopt an academic perspective.

Keywords

school, university, conceptual change, history, historical studies

1 Einleitung

Der Übergang von der Schule zur Hochschule stellt Studienanfänger/innen wie Universitäten vor komplexe Aufgaben. Er konkretisiert sich dabei in besonderer Weise in den einzelnen Studienfächern. Hier gilt es, mit Erwartungshaltungen beiderseits umzugehen und Studierende rasch an das jeweilige Fach sowie universitäre Arbeitsformen heranzuführen. Der folgende Beitrag nimmt ein Fach in den Blick, in diesem Fall das Fach Geschichte an der Johannes Gutenberg-Universität (JGU) Mainz. Im Zusammenhang mit der Umstrukturierung der Studiengänge auf das Bachelor-Master-Modell 2009 hat dort ein umfassender Hinterfragungsprozess der Inhalte, Strukturierung und didaktischen Vermittlung des geschichtswissenschaftlichen Studiums stattgefunden, an der – kulminierend in zwei Klausurwochenenden – die Gesamtheit der Lehrenden sowie, vertreten durch die Fachschaft, auch die Studierenden mitgewirkt haben.

Auf dieser Basis hat die Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen ein Projekt mit dem Titel „Geschichte *können*. Impulse zur Professionalisierung der Hoch-

schuldidaktik in geschichtswissenschaftlichen Proseminaren“ initiiert. Ziel dieses vom Gutenberg-Lehrkolleg (GLK) der JGU Mainz geförderten und sich über mehr als ein Jahr erstreckenden Projekts war es, die Lehre in dem für die Bachelor-Studiengänge zentralen Veranstaltungsformat des Proseminars² zu reflektieren und zu verbessern. Ausgangspunkt waren zwei Beobachtungen: Da Geschichte bereits als gleichnamiges Schulfach angeboten wird, legt dies vonseiten der Studienanfänger/innen Schlussfolgerungen nahe. Möglichst früh im Studienverlauf deutlich zu machen, dass Geschichtswissenschaft im Hochschulzusammenhang grundlegend anders betrieben wird als in der Schule, bedarf daher im Hinblick auf den Studien-erfolg intensiver Bemühungen. Einen zweiten, damit verbundenen Gesichtspunkt stellte das Nachdenken über die Lehrformate im ersten Studienjahr dar. Diese dienen nicht nur der Orientierung im Fach, sondern müssen einen zentralen Beitrag zum *conceptual change* hin zum *wissenschaftlich*-historischen Denken und Arbeiten leisten und zudem Maßstäbe hinsichtlich eines akademischen Habitus setzen. Die Erfahrung zeigt, dass hier vertane Chancen später oft kaum mehr substituiert werden können.

Um auf valider empirischer Grundlage zu eruieren, mit welchem Rüstzeug Studienanfänger/innen in ihr Geschichtsstudium starten sowie welche Transformationsprozesse in den ersten Monaten initiiert werden, wurden systematisch Erhebungen durchgeführt. Deren Ergebnisse sollen nachfolgend dargestellt und analysiert werden.

² Zum Proseminar und seiner zentralen Stellung im geschichtswissenschaftlichen Studium zuletzt MÖLLER (2007). Für die Mitarbeit im Projekt danken wir Aline Breuer und Jelena Menderetska sehr herzlich.

2 Lehrprojekt zu geschichtswissenschaftlichen Proseminaren

Allen geschichtswissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen in Mainz gemeinsam sind vier Basismodule, die die Epochen *Alte Geschichte*, *Mittelalter*, *Frühe Neuzeit/Neuere Geschichte* und *Neueste Geschichte* abdecken. Hierbei sind je u.a. eine Vorlesung und ein Proseminar eingebunden. Während die Vorlesungen wissensorientiert sind, zeichnet die Proseminare eine starke Kompetenzorientierung aus. Sie dienen dazu, die Studierenden handwerklich-propädeutisch zum wissenschaftlichen Arbeiten allgemein sowie bezogen auf Spezifika der jeweiligen Epoche zu befähigen. Dabei bauen sie aufeinander auf. Die Aufgabe, den Unterschied zwischen schulischem und wissenschaftlichem Arbeiten aufzuzeigen, fällt vorrangig dem ersten zu belegenden Proseminar im Modul *Neueste Geschichte* zu.

Bestandteil des Projektes waren sechs Veranstaltungen zu Fragen des Studienbeginns. Die Perspektive der Studierenden wurde dabei konsequent eingebunden und mit der Sichtweise von Dozierenden sowie Schul-Didaktikerinnen und -Didaktikern verschränkt. Hier knüpfte auch die erste Befragung an, die im Sommersemester 2012 durchgeführt wurde und 312 Studierende erfasste. Ziel war es, Wahrnehmungen und Erwartungen in Bezug auf den Übergang von der Schule an die Universität zu analysieren. Diese Aspekte sind essentiell für die Unterstützung der Studierenden im Hinblick auf selbständiges Arbeiten, Planung und Organisation des Studiums und somit für eine Verbesserung des Studienerfolges.

Mit folgenden Fragen sollte dies rekonstruiert werden: Welche Kompetenzen erwerben künftige Studierende in der gymnasialen Oberstufe? Welche Unterschiede gibt es zwischen Studierenden, die Geschichte in der Oberstufe als Leistungskurs, als Grundkurs oder gar nicht besucht haben? Wie bewerten angehende Studierende ihre Kompetenzen, welche schätzen sie als sehr wichtig für ihr Geschichtsstudium ein? Welche Rollenerwartungen an universitäre Akteurinnen und Akteure haben sie und inwieweit sind diese von der Schule geprägt? Welches Selbstbild und welche Erwartungen an ihr Studierverhalten bringen Studierende mit? Welche Dynamik entfaltet sich zwischen Erwartungen und Haltungen Studierender einerseits

und Studierendenbildern Lehrender andererseits? Gibt es hier Fehlwahrnehmungen, die nicht auffallen, weil in wechselseitiger Anpassung die jeweiligen Vorerwartungen scheinbar bestätigt werden?

Im Wintersemester 2012/13 und im Sommersemester 2013 wurde dann eine hieran anknüpfende Veranstaltungsbefragung durchgeführt. Nun wurden flächendeckend die Teilnehmer/innen der Proseminare am Historischen Seminar befragt und Daten von insgesamt 749 Studierenden erhoben. Die Fragebögen wurden fachspezifisch, veranstaltungsspezifisch und kompetenzorientiert entwickelt. Maßgabe dabei waren die laut den Modulbeschreibungen aufzubauenden Kompetenzen.³

3 Fachspezifische Studieneingangsbefragung

Die Studieneingangsbefragung machte vor allem auf eine breite Streuung aufmerksam. Jeweils knapp 40 % hatten Geschichte als Leistungskurs oder als Grundkurs besucht. Sofern die Schule einen Schwerpunkt auswies, war dieser eher altsprachlich, neusprachlich oder musisch als sportlich oder wirtschaftlich.

Fachlich aufschlussreich war die Vertrautheit mit Quellengattungen. Während etwa Karikaturen, Reden und Fotos eher vertraut waren, galt dies nicht für schulisch nicht allzu attraktive, aber historisch relevantere Quellentypen wie Briefe, Gesetzestexte, Urkunden, Chroniken, Siegel und Wappen sowie materielle Überreste. Methodisch ergab sich ein gemischtes Bild: Multikausale und multiperspektivische Betrachtungen historischer Zusammenhänge waren den Befragten eher vertraut, exemplarische Betrachtungen und die Auseinandersetzung mit konträren Positionen jedoch weniger geläufig.

Diese Befunde waren schon deshalb wichtig, weil die Abituranforderungen im Fach Geschichte andere Ergebnisse hätten erwarten lassen. Die Vorgabe, in der gymnasialen Oberstufe ein wissenschaftliches Propädeutikum zu leisten, scheint

³ <http://www.geschichte.uni-mainz.de/928.php>, Stand vom 8. August 2014.

nicht vollständig aufzugehen. Das bestätigte sich auch in der Frage nach der schulischen Erfahrung bei so grundlegenden handwerklichen Fertigkeiten wie Literaturrecherche und kritischem Umgang mit Positionen aus der Wissenschaft, der in der Oberstufe durchaus thematisiert werden soll.

Als auffällig erwies sich eine Unsicherheit hinsichtlich der Studieneingangssituation. Auf einer fünfstufigen Likert-Skala schätzen viele ihr historisches Vorwissen im Hinblick auf die Anforderungen der Universität (Mittelwert/mw=3,24, $\sigma=0.77$) und ihre in der Schule erworbenen Fähigkeiten, historische Sachverhalte mit Hilfe von Quellen und Literatur zu rekonstruieren (mw=2,9, $\sigma=0.97$), eher niedrig ein. Ähnlich bewerteten sie jedoch Vorwissen und Fähigkeiten der Kommilitoninnen und Kommilitonen. Hierbei kommt möglicherweise weniger eine belastbare Taxierung des individuellen Leistungsstandes zum Ausdruck als ein generelles Bild von der Schule und deren Leistungsfähigkeit. Dazu passt, dass nur ca. 40 % der Befragten äußerten, sie fühlten sich durch die Schule gut (31,8 %) oder sehr gut auf das Geschichtsstudium vorbereitet.

Ohnehin geht die Geschichtsdidaktik jedoch davon aus, dass Lernen nicht nur im Unterricht stattfindet. Das zeigte sich auch in der Befragung: An historischen Wissensressourcen wurden neben der Schule v.a. Filme und Dokumentationen genannt. Das ist vor allem deshalb eine Herausforderung, weil es in diesem Medium selten gelingt, den Konstruktionscharakter historischer Erkenntnis, die Perspektivgebundenheit und die methodische Dimension deutlich zu machen, die für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Vergangenheit konstitutiv sind.

Aufschlussreich waren zudem die Antworten auf die Frage nach der Relevanz historischer Themenfelder für Geschichtswissenschaft sowie auf die Frage nach der Relevanz des Faktors Persönlichkeit innerhalb dieser Bereiche. So wurden Politik, Gesellschaft und Kultur sowie Krieg und Frieden als besonders relevant eingestuft, Religion, Alltag, Umwelt und Geschlechterordnungen tendenziell als weniger wichtig bewertet. Die Persönlichkeit wurde nur in den Themenfeldern Politik und Krieg/Frieden als wichtig eingeschätzt. Zum *conceptual change*, der in einem geschichtswissenschaftlichen Studium initiiert werden muss, gehört jedoch die Aner-

kennung einer prinzipiellen Gleichwertigkeit aller historischen Themenfelder sowie die Einordnung historischer Akteurinnen und Akteure und ihrer Handlungen in jeweilige strukturelle und prozessuale Bedingungsfelder. Hinsichtlich dieser beider Indikatoren wurden also spezifisch vor-universitäre Anschauungen deutlich.

Wichtig für die Lehre war insbesondere die Frage nach Vorstellungen von universitärer Unterrichtspraxis, weil hier möglicherweise Rollenbilder aufeinander prallen. Etwa 70 % der Befragten nannten „viel Frontalunterricht“ als Erwartung an universitäre Lehre, 53,7 % gingen von eher wenigen Referaten aus, 64,7 % sogar von „wenig Gruppenarbeit“ und 82 % von häufigem Einsatz moderner Medien.

Dass die bereits zum Zeitpunkt der Befragung didaktisch gezielt gestaltete Studieneingangssituation durchaus Wirkung zeigt, wurde in der Frage nach motivationalen Veränderungen in den ersten Studienwochen ablesbar: 12,5 % der Befragten berichteten, ihr Interesse am Fach Geschichte sei „deutlich gestiegen“, bei 22,9 % war es immerhin „gestiegen“. 24,9 % gaben an, es sei eher gesunken.

4 Kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsbewertungen

Inwiefern nun der Lehrveranstaltungstypus Proseminar zu einem Einstieg in das geschichtswissenschaftliche Arbeiten und zum kognitiv-habituellen Übergang Schule–Hochschule beiträgt, lässt sich einerseits an Noten ablesen, die im Historischen Seminar der JGU Mainz auf der Basis eines standardisierten Bewertungsbogens⁴ vergeben werden. Andererseits ist es unter den Gesichtspunkten von Selbstwirksamkeit und reflexivem Lernen zentral, die studentische Wahrnehmung des eigenen Lernfortschritts einzubeziehen.

⁴ <http://www.geschichte.uni-mainz.de/944.php>, Stand vom 8. August 2014.

Aus diesem Grund wurde ein weiterer Fragebogen entwickelt, der die fachspezifischen Kompetenzanliegen aufnahm. Grundlage waren die Fragen des BEvaKomp⁵, die um zwei Frageblöcke erweitert wurden: Zum einen Fragen, die die Kompetenzvorgaben aus den kerncurricularen Standards des Landes Rheinland-Pfalz für das geschichtswissenschaftliche Lehramtsstudium aufgreifen⁶, zum anderen Fragen, die sich aus Absprachen der vier Epochen im Hinblick auf eine sinnvolle Aufgabenteilung ergeben. So hat etwa die *Alte Geschichte* die Aufgabe übernommen, das klassische Referat einzuüben, während die *Frühe Neuzeit* durchweg in Gruppenarbeitsformen arbeitet. Auch hier wurden Items in Ich-Formulierung gefasst und alle Fragen waren auf einer fünfstufigen Likert-Skala zu beantworten.

Im Gesamten sind die Befunde der ersten Befragungswelle, die im Wintersemester 2012/13 und im Sommersemester 2013 durchgeführt wurde und Daten von 749 Studierenden umfasste, sehr zufriedenstellend. Das Item „Ich kann einen Überblick über das Thema der Lehrveranstaltung geben“ wurde mit einem Mittelwert von 1,81 beantwortet; „Ich kann wichtige Begriffe aus dieser Lehrveranstaltung wiedergeben“ mit 1,96. Wir verstehen dies als Indikator einer Anknüpfungsfähigkeit unseres Angebotes für die Studierenden. In der methodischen Arbeit erhielt das Item „Ich kann durch diese Lehrveranstaltung effektiver für meine Hausarbeit recherchieren“ immerhin einen Mittelwert von 2,0.

Problematisch erscheinen die Werte zur Kommunikationskompetenz: Hier erhielten die Items „Auf Grund dieser Lehrveranstaltung fällt es mir leichter, meine eigenen Eindrücke und/oder Meinungen zu äußern“ (mw=3,1), „Auf Grund dieser Lehrveranstaltung fällt es mir leichter, nachzufragen, wenn ich etwas nicht verstanden habe“ (mw=3,09) und „Durch den Besuch dieser Lehrveranstaltung gelingt es mir besser, meine Wortbeiträge auf den Punkt zu bringen“ (mw=3,24) Werte ebenfalls unter 3,0. Denkbar wäre, dass z.B. im ersten Item doch eine inhaltliche

⁵ Vgl. BRAUN (2008).

⁶ Download unter http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/mbwjk/Bildung/lehrerberuf/CS/CS_Geschichte.pdf, Stand vom 8. August 2014.

Überwältigung zum Ausdruck kommt, die daher rühren könnte, dass man auf Grund der Vertrautheit mit dem Schulfach Geschichte weniger Anstrengung erwartet hatte. Träfe dies zu, wären die Werte noch kein Anlass, etwas an den Seminaren zu ändern – insgesamt aber sind sie Anlass, das Gespräch mit den Studierenden im jeweiligen Kurs hierüber zu suchen. Die meisten Mittelwerte aus dem Bereich der BEvaKomp-Fragen bewegen sich jedoch zwischen 2,0 und 2,5, was Verbesserungspotenzial aufweist, aber insgesamt als akzeptabel gelten kann.

Aufschlussreich sind darüber hinaus die Werte der vier Epochen, die getrennt ausgewertet wurden.⁷ So erreichen die Proseminare der *Alten Geschichte* überdurchschnittlich gute Rückmeldungen im Bereich der Fachkompetenz (einen Überblick über das Thema der Lehrveranstaltung geben: mw=1,61; wichtige Begriffe aus dieser Lehrveranstaltung wiedergeben: mw=1,75; eine typische Fragestellung des Gegenstandsbereiches dieser Lehrveranstaltung bearbeiten: mw=1,96). Niedrig sind hier hingegen die Werte zur Kommunikationskompetenz (eigene Eindrücke und/oder Meinungen äußern: mw=3,15; nachfragen, wenn man etwas nicht verstanden hat: mw=3,24; Wortbeiträge auf den Punkt bringen: mw=3,31).

Sehr gut sind wiederum die Rückmeldungen zu den Items der Kooperationskompetenz (intensiv in einer Arbeitsgruppe mit anderen Studierenden zusammenarbeiten: mw=1,5; für eine konstruktive Arbeitsatmosphäre in der Arbeitsgruppe einsetzen: mw=1,63; sich an die Absprachen der Arbeitsgruppe halten: mw=1,36; mit den Ergebnissen der Arbeitsgruppe identifizieren: mw=1,8). Das ist bemerkenswert, weil die Proseminare *Alte Geschichte* gemäß Absprache nicht vorrangig in Gruppenform arbeiten. Stattdessen wird je ein Referat mehreren Studierenden überantwortet und erst in der Sitzung entschieden, wer es als Einzelner hält. Dies fördert aber offenkundig eine enge Koordinierung.

Zudem gaben Studierende in den Proseminaren *Alte Geschichte* positive Rückmeldungen zur Gattungskompetenz (epochenspezifische Quellentypen besser behan-

⁷ Die folgenden Befunde werden ebenfalls cursorisch durchgearbeitet. Eine vollständige Übersicht würde den Rahmen sprengen.

deln können als vorher: mw=1,58), zur fachspezifischen Methodenkompetenz (Absichten, Wahrnehmungsweisen und Weltbilder historischer Akteure der behandelten Epoche besser verstehen: mw=1,9; historische Prozesse der behandelten Epoche besser als Abfolge von Ursachen und Wirkungen rekonstruieren: mw=1,84; Strukturen in der behandelten Epoche und ihre Wirkungen auf Prozesse und historische Akteure besser kennen: mw=1,82) und zur Interpretationskompetenz (historische Sachverhalte in der behandelten Epoche besser analysieren: mw=1,97). Insbesondere scheinen diese Proseminare ihre Aufgabe, ein längeres Referat vorzubereiten und nach wissenschaftlichen Standards zu präsentieren, gut zu erfüllen (mw=1,68). Zu berücksichtigen ist hierbei, dass das Proseminar *Alte Geschichte* in der Regel eher im dritten Bachelorjahr absolviert wird, dass sich also offenbar Lernschritte auch aus vorangegangenen Proseminaren bündeln und die konsekutive Abfolge insgesamt fruchtet, zumal weniger erfolgreiche Studierende häufig bereits vor dem entsprechenden Fachsemester ihr Geschichtsstudium aufgegeben haben.

Dafür spricht auch, dass sich diese Ergebnisse von denen der anderen Epochen unterscheiden. So erreichen die Proseminare der *Mittelalterlichen Geschichte* Werte unter 3,0 in den Items der Präsentationskompetenz (das ist auch nicht Aufgabe dieses Proseminars) und der Kommunikationskompetenz. In der *Frühen Neuzeit* erreicht die im BEvaKomp erhobene Fachkompetenz sehr gute Werte, ebenso die in dieser Epoche entsprechend der Arbeitsteilung im Vordergrund stehende Kommunikationskompetenz sowie die fachspezifische Methodenkompetenz. Auch hier fällt die Kommunikationskompetenz etwas ab. Einige aus den Absprachen resultierende epochenspezifische Aufgaben (das Arbeiten in Arbeitsgruppen lernen: mw=2,84; zu Forschungspositionen Stellung beziehen: mw=2,79; die Historische Geographie als Historische Hilfswissenschaft kennenlernen: mw=2,34; mit historischen Karten arbeiten: mw=2,55) bekommen nur mäßig gute Rückmeldungen.

Das Proseminar *Neueste Geschichte* schließlich steht im Modellverlauf an erster Stelle und ist damit für den Übergang von der Schule zur Hochschule wohl die entscheidende Instanz. In diesen Proseminaren gibt es sehr gute Rückmeldungen zur Fachkompetenz und zur Literaturrecherche (eine zentrale handwerkliche Fähigkeit für das wissenschaftliche Arbeiten; mw=1,88), jedoch verhaltene Rückmel-

dungen zur Präsentations- und Kommunikationskompetenz, die schwerpunktmäßig dem Proseminar *Alte Geschichte* zugeordnet ist. Zugleich werden Unsicherheiten bei Studienanfängerinnen und -anfängern hinsichtlich des Auftretens im Proseminar deutlich (Mittelwerte fast durchweg unter 3,0), die vielleicht mit mangelnder Erfahrung und Routine im noch neuen Umfeld Universität zu erklären ist.

Sehr überzeugende Rückmeldungen gibt es hingegen bei den epochenspezifischen Aufgaben: der Unterscheidung von wissenschaftlicher und nicht-wissenschaftlicher Literatur (mw=1,78), der Unterscheidung von wissenschaftlicher und nicht-wissenschaftlicher Beschäftigung mit Geschichte (mw=1,92), der Literatur- und Quellenrecherche auf wissenschaftlichem Niveau (mw=1,78) und dem kritischen Umgang mit Internet-Ressourcen (mw=1,83). Lediglich die Erarbeitung einer eigenen wissenschaftlich angemessenen Fragestellung (mw=2,37) und die Strukturierung einer eigenen wissenschaftlichen Arbeit (mw=2,15) erreichen nicht den Wert von 2,0. Da die Befragung vor Abgabe einer ersten eigenen Arbeit durchgeführt wurde, ist dies erstaunlich hoch.

5 Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der beiden Befragungen lassen mehrere Schlussfolgerungen zu:

1. Die vielfältigen Aufgaben, die sich für Lehrende und Studierende mit der Organisation des Übergangs von der Schule zur Hochschule verbinden, lassen sich auf verschiedene Lehrveranstaltungstypen verteilen, entsprechende Absprachen sind möglich und erfolgversprechend. Hier macht eine Modularisierung von Studiengängen Sinn.
2. Mit fachspezifischen Befragungen lässt sich die daraus ableitbare Aufgabenerfüllung einzelner Lehrveranstaltungen prüfen. Hieraus können Gespräche über Veränderungen in diesen Lehrveranstaltungen abgeleitet werden.
3. Schon die Erarbeitung geeigneter Fragen war hilfreich, um in die Studierendenperspektive hineinzufinden. Umgekehrt gilt: Die Arbeit mit fach-

spezifischen Fragebögen war auch an die Studierenden, die mittlerweile mit Fragebögen überhäuft werden, ein Signal der Wertschätzung und des Ernstnehmens ihrer Perspektive.

Daneben plädieren wir dafür, einen integrierten, nicht auf einzelne Maßnahmen fokussierten Blick auf die Übergangssituation Schule – Hochschule wie auf die Gestaltung von Studium, Lehre und Beratung zu werfen. Nur wenn die Facetten so ineinander greifen, wie es der studentischen Perspektive auf das Gesamtangebot eines Faches entspricht, können die Anforderungen des *conceptual change* so klar kommuniziert werden, dass der Übergang in vergleichsweise kurzer Zeit gelingt. Das ermöglicht im Studienverlauf zügige weitere Schritte. Und davon profitieren sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden und Institute erheblich.

6 Literaturverzeichnis

Möller, F. (2007). Die Stellung des Proseminars im Geschichtsstudium. In R. Pöppinghege (Hrsg.), *Geschichte lehren an der Hochschule. Reformansätze, Methoden, Praxisbeispiele* (S. 117-127). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Braun, E. (2008). *Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp)*. Göttingen: V&R unipress.

Autoren



Dr. Andreas FRINGS || JGU Mainz, Historisches Seminar || Jakob-Welder-Weg 18, D-55128 Mainz

www.geschichte.uni-mainz.de/172.php

afrings@uni-mainz.de



Dr. Andreas LINSENMANN || JGU Mainz, Historisches Seminar || Jakob-Welder-Weg 18, D-55128 Mainz

www.geschichte.uni-mainz.de/zeitgeschichte/250.php

linsenmann@uni-mainz.de