

Seminar

Tobias Schmohl

Definition

Seminare sind im Hochschulwesen konversations-gestützte Lehrveranstaltungsformate, die durch ein hohes Maß an Studierenden-Interaktion geprägt sind. Kennzeichnend ist der wissenschaftliche Diskussionscharakter. In Seminaren wird von Studierenden eigenständiges wissenschaftliches Arbeiten verlangt. Neben der Gruppendynamischen Reflexion und dem Einbezug unterschiedlicher Perspektiven werden insbesondere konzentrierte und respektvolle Formen der wissenschaftlichen Gesprächsführung sowie ein analytisch-kritischer Umgang mit Fachinhalten eingeübt.

Das Wort *Seminar* leitet sich ab aus lat. *sēminārium* (»Pflanzschule«, »Baumschule«) und reicht auf den Begriff *sēmen* (»Same«, »Setzling«) zurück. Im Kontext akademischer Bildung ist es seit dem 17. Jahrhundert belegt (Kluge und Seebold 2015: 667). Als universitäre Veranstaltungsform steht das Seminar im Anschluss an diese etymologischen Wurzeln allegorisch für Veranstaltungen, in denen Gedanken gleichsam gesät und kultiviert werden und in denen noch unstrukturierte Wissenslandschaften urbar gemacht werden. Leitend dafür ist der Begriff der *wissenschaftlichen Konversation*, mit dem normative Anforderungen verknüpft sind.

Varianten werden teilweise auch aufgrund der materialen Basis für Seminare unterschieden: So steht in *Lektüreseminaren* in der Regel die kritische Auseinandersetzung mit Fachliteratur im Vordergrund, während *Plenarseminare* meist im Stile wissenschaftlicher Konferenzen an Expertinnenvorträge* anschließen. Weitere Varianten verweisen auf die mediale Form (*Online-Seminar* respektive *Webinar*, die nach E-Learning-Konzepten gestaltet sind, versus *Präsenz-Seminar* oder *Inhouse-Seminar*). Schließlich werden Varianten anhand der zeitlichen Strukturierung gebildet. So kennzeichnen die Formulierungen *Blockseminar* oder *Kompaktseminar*, dass Veranstaltungen nicht semesterbegleitend stattfinden, sondern an zentralen Terminen mit ausgedehnten Sitzungszeiten durchgeführt werden.

Seminare können sowohl darauf ausgerichtet sein, theoretische Inhalte zu reflektieren, als auch Bezüge zur Berufspraxis herzustellen. Dabei werden häufig

die institutionellen Grenzen der Hochschule überschritten, sodass neben formalen insbesondere auch informelle Lernräume einbezogen werden, in denen Studierende ihr späteres berufliches Professionsverständnis entwickeln (Nash und Manning 1996: 552). Zur Vorbereitung auf Seminarsitzungen wird häufig die Rezeption fachlicher Inhalte vorausgesetzt. Meist werden flankierende didaktische Instrumente wie Referate, Thesenpapiere oder Portfolios eingesetzt. Das didaktische Handeln auf Lehrendenseite beschränkt sich in der Regel aber vorrangig auf moderierende und organisierende Funktionen (Nash und Manning 1996: 551).

In metonymischer Ausweitung wird der Seminarbegriff im Hochschulkontext traditionell auch für akademische Institute oder wissenschaftliche Organisationseinheiten gebraucht, die einem Fachbereich zugeordnet sind oder sogar eigenständige Fachbereiche bilden. Ebenso kennzeichnet der Begriff den Ort, an dem diese Einrichtungen ihre Räumlichkeiten betreiben. Während letzterer Wortbedeutung im heutigen Sprachgebrauch nebenrangige Bedeutung zukommt, lag darin die ursprüngliche akademische Kernbedeutung: Ein Seminar war zunächst ein Raum, später eine Bibliothek mit Arbeitsmitteln und -plätzen sowie die zugehörige akademische Verwaltungseinheit, die über eigene, fakultätsunabhängige Haushaltsmittel verfügte (Spoerhase und Dehrmann 2011: 106).

Problemhintergrund

Die Geschichte des Seminars als einer didaktischen Form ist grundlegend mit der Entwicklung der Universität als einer Bildungseinrichtung verknüpft. Im universitären Lehrbetrieb sind Seminare heute weltweit curricular etabliert. Auf die Frage, welche didaktischen Zielsetzungen mit dieser Veranstaltungsform verfolgt werden, variieren die Antworten aller Beteiligten allerdings sehr stark. Spoerhase und Dehrmann (2011: 115) stellen in diesem Zusammenhang pointiert fest: »Wie aber können wir wissen, was eine Universität ist und wie die Universität der Zukunft aussehen soll – wenn wir nicht einmal etwas über das Seminar und seine Funktionen wissen?« Gerade unter Bedingungen einer Hochschulbildung, die sich mit den transdisziplinären Umbruchvorgängen des Wissenschaftssystems grundlegend ändert (bspw. Schmohl 2021a), erscheint eine »Spurenlese« der historischen Wurzeln dieses Lehr-Lernformats notwendig denn je.

Das wissenschaftliche Gespräch wurde bereits in der mittelalterlichen Scholastik (unter Rekurs auf die Schule des Isokrates im antiken Athen) als Mittel des Erkenntnisgewinns beschrieben. Dort wurden »Disputationen« als Bestandteil des Lehrbetriebs gesehen und nach dem Vorbild eines »logischen Turniers« institutionalisiert (Böhler und Katsakoulis 1994: 824). Ursprünge des modernen Seminars sind jedoch vor allem in den Jesuitenkollegien der Frühen Neuzeit zu finden. So wurden theologische Seminare für die angemessene Ausbildung des

Klerus im Kanon xvii in der *Decreta super reformatione* (1563) des Trienter Konzils vorgeschrieben (Ganzer 1997). Damit war zunächst keine Veranstaltungsform gemeint, sondern eine institutionelle Organisationsform: eine Einrichtung zur Ausbildung von Priestern. Häufig wirkten Jesuiten auch als Lehrer an Gymnasien, aus denen später Universitäten hervorgingen, wobei sie die didaktischen Formen aus der klerikalen Bildung in den Lehrbetrieb dieser Einrichtungen übertrugen (vgl. Clark 2008: 159). Im ursprünglichen Sinn waren »Seminare« also Bildungsstätten – in diesem Sinn (der vom heutigen Sprachgebrauch abweicht) wird das Konzept für die historische Darstellung der nachfolgenden beiden Absätze vorrangig gebraucht.

Modellcharakter kam der institutionellen Organisationsform des *pädagogischen Seminars* zu (*Seminarium repetentium humaniorum*). Die erste derartige Einrichtung wurde 1575 in Würzburg gegründet (Emmert 2010: 202, Weigand 1989), andere folgten bald. Der Lehrplan dieser Seminare war genau geregelt. Pädagogische Seminare waren gesellschaftlich als Wohnheime (Konvikte) strukturiert und dienten der Weiterbildung von akademisch fortgeschrittenen Ordensmitgliedern, insbesondere in den humanistischen Fächern (Clark 1989). Die erste derartige Einrichtung für höhere Schulen war das 1696 in Halle gegründete *Seminarium praeceptorum*, das bald einen Zweig für die humanistische Ausbildung fortgeschrittener Studenten bildete. Es richtete sich konkret an »in hervorragendem Maße wissenschaftlich beanlagt[e] und deshalb zum gelehrten Berufe mehr als zum Lehramte« geeignete Seminaristen (Fries 1883: 4). 1737 wurde in Verbindung mit der Gründung der Universität Göttingen eines der ersten eigenständigen Seminare für klassische Philologie *Seminarium philologicum* eingerichtet, dessen didaktische Ausgestaltung heute als deutschlandweit prägend für den Seminarbetrieb der philosophischen Fakultäten bewertet wird (MWK Niedersachsen 2006: 13). Nach diesem Vorbild wurde 1787 durch Friedrich Wilhelm II. die Institution »Seminar« per Dekret als ein Bestandteil des preußischen Bildungssystems festgelegt (Spoerhase und Dehrmann 2011: 107). In diesem Zuge wurden insbesondere die Donationen der Universitäten Halle und Königsberg erhöht. Bis 1838 wurden an sämtlichen Universitäten in Deutschland derartige Seminare eingerichtet. Auch hier stand der wissenschaftliche Aspekt der Bildung im Fokus (Kruse 2012: 93).

1858 wurde in Rostock das erste neuphilologische (germanistische) Seminar gegründet. Damit war der Weg bereitet für die Einrichtung von Seminaren außerhalb des altphilologischen Bereichs. Das Seminar als Institution hat damit einen wesentlichen Beitrag an der universitären Fächerdifferenzierung. Außerdem leistete es aufgrund seiner Praxisformen der idealistischen Idee einer »Forschungsuniversität« Vorschub (Spoerhase und Dehrmann 2011: 115). Ihre didaktische Besonderheit, *Selbsttätigkeit*, *Selbstständigkeit* und philologisches *Einüben* (*exercitationes hermeneuticae*) ins Zentrum der akademischen Lehr-Lernsituation zu stellen, behielten Seminare auch in den nachfolgenden Jahren bei.

In heutiger Terminologie werden in erster Linie diese didaktischen Besonderheiten mit dem Seminarkonzept gekennzeichnet. Seminare als institutionelle Organisationsform bestehen daneben noch, diese Wortbedeutung ist aber semantisch nachgeordnet. Didaktisch lässt sich in Anschluss an den traditionellen Wortsinn die besondere Form des seminaristischen Lehrens und Lernens vor allem durch eine genuine *Kompetenzorientierung* kennzeichnen: »Das *seminarium philologicum* ist seinem (Selbst-)Verständnis nach – neben dem Labor – nicht nur eine besondere Stätte des Erzeugens und Vermittelns von Wissens, sondern vor allem von *Fertigkeiten* und *Fähigkeiten*« (Danneberg 2007: 101). Spoerhase und Dehrmann (2011: 107-108) schildern die traditionelle didaktische Spezifik von Seminaren im Anschluss an neuere pädagogische Konzepte. Sie unterscheiden drei für die Lehr-Lernsituation in Seminaren zentrale Merkmale: (1) Die Interpretation von Originalquellen (gemeint waren damit Textkritik sowie grammatische und lexikalische Erklärung); (2) das Schreiben von Aufsätzen und das Disputieren (beides war in der Regel mit der akademischen Prüfungsleistung verknüpft); (3) informelles Lernen, vor allem durch Vertiefung der Lehrinhalte im persönlichen Gespräch (häufig in Privaträumen oder auf kleineren Wanderungen).

Ergänzend lassen sich anhand von zeitgenössischen Dokumentationen des Altphilologen Friedrich August Wolf folgende Kriterien hinzufügen: starker Fokus auf studentische Selbsttätigkeit; offene, engagierte Kommunikation während der Sitzungen; Einbezug von Übungen und Forschungsaktivitäten; Formierung einer Lerngemeinschaft durch die Seminaristen; Einsatz von Tutoren nach englischem Vorbild; Charisma der Seminarleitung; Elitebildung durch hohe Anforderungen an Leistung und moralisches Betragen; Abschlussprüfung in Form vom verpflichtenden schriftlichen »Hausarbeiten«; thematische Ansiedlung im Kernbereich der sich formierenden Disziplinen und Ausrichtung auf deren methodische Erschließung (vgl. auch Kruse 2012).

Außerhalb Deutschlands wurde das Seminar als Veranstaltungsform erst vergleichsweise spät im Kontext der Hochschulbildung umgesetzt. 1881 gründete Herbert Baxter Adams das amerikaweit erste Historische Seminar und gestaltete es didaktisch nach deutschem Vorbild (Webb 1955: 17-18). Um 1910 wurden Seminare als Veranstaltungsformen allmählich zu einer in der Breite etablierten universitären Unterrichtspraxis, die europaweit breite Anwendung fand und bald sogar häufiger angeboten wurde als Vorlesungen (Spoerhase und Dehrmann 2011: 106). Zur selben Zeit wurden allerdings auch kritische Stimmen laut. So formulierte Theobald Ziegler (1911: 549) das damals (noch) unpopuläre Argument, durch Handel und Technik hätten sich »andere Bildungswege und Bildungsweisen« eröffnet, die eine Anpassung des akademischen Bildungssystems an neue, nicht-wissenschaftliche und nicht-akademische Bildungskontexte notwendig machten. Da die universitären Gelehrten »diesem modernen Leben nicht rasch genug folgen« würden, sei es seiner Analyse zufolge zu einer »Entfremdung«

universitärer Bildung und den lebensweltlichen Umbrüchen der Moderne gekommen. Mit dieser Argumentation Zieglers ist eines der frühesten Plädoyers für eine Neubewertung des Verhältnisses von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug belegt, das dem Konzept einer transdisziplinären Didaktik den Boden bereiten sollte (allerdings noch ohne das Konzept explizit zu gebrauchen). Transdisziplinäre Didaktik, in der insbesondere der Zusammenschluss mit Partnerinnen* außerhalb des akademischen Raums gesucht wird, steht vor diesem Hintergrund in programmatischer Opposition zum historischen Bildungsverständnis der Seminarlehre.

Die neuzeitlichen Seminare sind aufgrund ihrer Ausrichtung am humanistischen Ideal einer »Bildung durch Wissenschaft« als direkte Vorläufer moderner didaktischer Formen wie etwa dem *Forschenden Lernen* einzuordnen. Indem sie selbsttätiges Lernen, wissenschaftliche Diskussion und konversational erarbeitete Bildungserfahrungen für das akademische Lernen primär setzen, laufen sie allerdings dem seit den 1960er Jahren beschriebenen Prozess einer »massification of higher education« (Gibbons et al. 1994) zuwider. Bedingt durch diesen Prozess stehen dem traditionell elitären Charakter bald hochschulpolitische Forderungen nach *Studierbarkeit* sowie eine bildungspolitische Ausrichtung auf *Inklusion* entgegen (Schimank 2009: 49). Im Zuge des Bologna-Prozesses treten weitere politische Rahmensetzungen hinzu, die mit Schlagworten wie *Modularisierung*, *Workloadbemessung*, *Berufsqualifizierung* oder *Studienzeitverkürzung* verknüpft sind und deren Stoßrichtung als offener Traditionsbruch zur Idee einer seminaristischen Bildung gewertet wurde (bspw. Winter 2018).

Vor diesem Hintergrund ist auch die aktuelle Diskussion um eine transdisziplinäre Didaktik einzuordnen: Die historische Entwicklung verdeutlicht aktuelle Abwehrreflexe seitens der traditionsbewussten Hochschullehre, für die nicht-wissenschaftliche Bildungskontexte grundlegend mit der Befürchtung verknüpft sind, das tradierte akademisch-didaktische Leitkonzept einer »Bildung durch Wissenschaft« durch eine »Ausbildung für Berufe« in allen möglichen Branchen zu substituieren (Schimank 2009: 55). Allerdings ist auch dieser Prozess einem Wandel unterworfen, sodass zu Beginn des Jahres 2021 unterschiedliche Anschlussstellen für kritisches Denken und wissenschaftsgeleitete Seminarinteraktionen mit transdisziplinären Lehrformen erkennbar werden, die über die Leerformel einer bloßen »Berufsausbildung durch Wissenschaft« einerseits (Schimank 2009: 59) und den gegen den Bologna-Prozess gerichteten humanistischen Kampfbegriff einer »Bildung durch Wissenschaft« andererseits (Huber und Reinmann 2019) hinausreichen.

Debatte und Kritik

Obwohl es sich beim Seminar neben der Vorlesung um einen über Fachrichtungen hinweg weit verbreiteten Veranstaltungstypus handelt, ist die bildungswissenschaftlich-didaktische Auseinandersetzung mit dieser Lehrform frappierend gering (Kruse 2012). Zwar sind jeweils Teilaspekte adressiert, wie das akademische Gespräch, spezifische studentische Interaktionsformen oder Konzepte zur Förderung selbstorganisierten Lernens; was Analysen mit Blick auf die ganzheitliche Gestaltung einer Seminardidaktik anbelangt, kann allerdings von einem »blinden Fleck« hochschuldidaktischer Reflexion gesprochen werden.

Kritische Auseinandersetzungen finden sich insbesondere zum Konzept der *wissenschaftlichen Konversation*, die ein zentrales Definitionskriterium für das Seminar als akademische Lehrform darstellt. Die Art und Weise, wie in Seminaren wissenschaftliche Konversationen geführt werden, steht dabei häufig stellvertretend für die Diskussionskultur eines Faches.

Nash und Manning (1996: 553) grenzen Seminarkonversationen normativ von Debatten oder Streitgesprächen ab. Kennzeichnend für Seminarkonversationen sei demnach eine kooperative Haltung der Beteiligten, die auf wechselseitiges Lernen ausgerichtet ist. Sie argumentieren dabei auf einer diskursethischen Grundlage, wie sie bereits mit der *Theorie kommunikativen Handelns* durch Habermas (Habermas 1995: 130) formuliert wurde. Habermas beschreibt das Konstrukt einer »idealen Sprechsituation«, auf die jede vernünftige, verständigungsorientierte Kommunikation sich ausrichten müsse. In einer solchen Sprechsituation herrscht »ausschließlich der eigentümliche zwanglose Zwang des besseren Argumentes«. Das Ziel solcher Konversationen besteht dann in ihrer »diskursiven Funktionalisierung als argumentative Stützung problematisierter Geltungsansprüche im Interesse ihrer konsensuellen Bestätigung als Bedingung kooperativen, weil an gemeinsamer Sinnorientierung ausgerichteten Handelns« (Kopperschmidt 1977).

Der damit zum Ausdruck gebrachte, rein auf Verständigung ausgerichtete *Konsensualismus* wird allerdings aus kommunikationspragmatischer Perspektive als realitätsfern kritisiert (bspw. Knappe 1998). Als Alternative wird das Postulat normativer Konversationsmaximen diskutiert, wie sie etwa der Sprachphilosoph Paul Grice (1979: 248) formuliert hat: Eine Konversation kann demnach definiert werden als ein gemeinschaftliches sprachliches Handeln, das insbesondere auf das Prinzip der Kooperation ausgerichtet ist.

Ein zentrales Problem von Seminarinteraktionen stellt der kritische Austausch über kontroverse wissenschaftliche Themen dar. Indem sich Studierende vorbereitend mit der Forschung auseinandersetzen, rezipieren sie häufig Beiträge, die widersprüchliche empirische Evidenz enthalten oder konkurrierenden Annahmen folgen. Richter und Maier (2018: 156 f.) diskutieren aus psychologischer Perspektive, welche didaktischen Maßnahmen getroffen werden können,

um während wissenschaftlicher Konversationen einen verzerrenden Einfluss auf das Verstehen und die Bewertung wissenschaftlicher Argumente zu vermeiden.

Mit diesen didaktischen Instrumenten ist zugleich eine moralische Anforderung impliziert: Seminarleitungen sollen Kontroversen auflösen, ohne Studierende in ihrer eigenen Meinungsbildung zu beeinflussen oder sie gar ideologisch zu prägen. Neben einordnenden oder instruktiven Kommentaren haben dabei bereits basale didaktische Setting-Bedingungen einen Einfluss: So stellen neben der Textauswahl auch Entscheidungen zu thematischen Vorgaben, Themenreihenfolgen, Diskussions-Regeln, begleitende Prüfungsformen (Lektüretagebücher, Portfolios, Thesenpapiere, Protokolle, Seminararbeiten) Rahmenbedingungen dar, durch die die Interaktionsgestaltung und die Entwicklung einer »Streitkultur« im Semindiskurs konstituiert werden kann (Rieger-Ladich 2019: 175).

Formen didaktischer Umsetzung

Centeno Garcia (2019: 46) beschreibt ein Kontinuum aus fünf Dimensionen, die einer Seminargestaltung heuristisch zugrunde gelegt werden können (Abb. 1).

Abbildung 1: Regler für die Seminarplanung (nach Centeno Garcia 2019: 46)



Eine didaktische Herausforderung in der Gestaltung von Seminaren besteht darin, möglichst alle Studierenden einzubeziehen und zur Beteiligung an der Konversation anzuregen (vgl. Nash und Manning 1996: 551). Dieser didaktischen Anforderung kann durch Moderationstechniken sowie aktivierende Methoden und Instrumente zur Diskussionsgestaltung begegnet werden (Brookfield und Preskill 2005).

Vor dem Hintergrund der pluralen Verfasstheit moderner Lern- und Bildungsgemeinschaften im Hochschulkontext wird heute der Förderung von Dissens gegenüber Harmonisierungsbestrebungen (wie sie in der Auflistung oben noch dominieren) der Vorzug gegeben: Unter Bedingungen einer deliberativen Gesellschaft ist auch das Wissenschaftssystem konstitutiv auf Konflikte angewiesen (Flügel-Martinsen 2013). Das Etablieren einer lebendigen Dissens-Kultur,

in der unterschiedliche Ansichten miteinander konfrontiert und kritisch reflektiert werden, stellt mithin eine zentrale Aufgabe der heutigen Hochschule sowie ihrer Bildungsformate dar (Rieger-Ladich 2019). Nash (1996: 89) formuliert unter Rückgriff auf die Bildungsphilosophie normative Gestaltungsempfehlungen für Seminare, mit denen sich kritisches Denken fördern und eine Reflexions- und Debatten-Kultur entwickeln lässt.

Aktuelle Fallbeispiele für unterschiedliche Seminarkonzeptionen in Bachelor- und Masterstudiengängen sind vielfältig dokumentiert, so etwa im Rahmen eines Best-Practice-Papiers der Studiendekane und der Studienkommission der Philosophischen Fakultät an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (2009). Centeno Garcia (2019: 76-112) erörtert fünf didaktische Seminarkonzepte aus den Fächern Literaturwissenschaft, Geschichte, Psychologie, Wirtschaftspädagogik sowie Slavistik und stellt deren Besonderheiten in einer »Ideenbörse« bereit.

Heute sind Seminare meist in modulare Kontexte eingebunden und dabei teilweise als Hybridformate angelegt, die einerseits an die Tradition dieses Veranstaltungsformats anknüpfen, und andererseits an weitere didaktische Formen gekoppelt sind. Aktuelle Beispiele finden sich – exemplarisch – etwa für die Verknüpfung von *Seminar und E-Learning* (Kergel und Heidkamp-Kergel 2020), *Seminar und Projektstudium* (Stein 2021), *Seminar und Serious Games* (Stadler-Altman et al. 2020), *Seminar und Lektürekurs* (Schmohl 2021b), *Seminar und Podiumsdiskussion* (Egerer 2021) oder *Seminar und Konferenz* (Wedelstaedt und Schnitker 2019). Weitere Konzepte zur didaktischen Ausgestaltung von Seminar-Interaktionen, die an die »klassischen« Formen anknüpfen und sie auf teils innovative Weise in aktuellen Curricula realisieren, finden sich umfangreich auch im *Neuen Handbuch Hochschullehre* (Berendt et al. 2019; bislang 89 Ausgaben).

Mit dem Wandel des Forschungskonzeptes hin zu einer post-normalen, transdisziplinären Wissenschaft geht auch ein Wandel in der Praxis seminaristischer Interaktionen einher. Der elitäre und esoterisch-verschlossene Charakter traditioneller universitärer Bildung weicht zunehmend der Einbindung auch nicht-akademischer Expertisen und einer Emanzipation von disziplinär fixierten Lehrmeinungen. In der Folge wandelt sich auch das Verständnis dessen, was eine Seminardidaktik im Sinne einer kritisch-reflektierten Wissensarbeit im jeweiligen Lernkontext ausmacht.

Literatur

Zur Einführung empfohlene Literatur

- Rieger-Ladich, Markus. 2019. Dissens kultivieren, Kritik üben. Leitbilder einer neuen Universität? Universität verstehen. Universität kritisieren! Universität weiterdenken? *Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft*. Band 19, Hg. Johanna Weckenmann, Jennifer Preiß und Kristina Rüger, 175-188. Frankfurt am Main: Goethe-Universität, FBo4 – Dekanat.
- Schimank, Uwe. 2009. Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort? Perspektive Studienqualität. *Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung Studienqualität*, Hg. Hochschul-Informations-System GmbH (HIS), 44-61. Bielefeld: wbv.
- Spoerhase, Carlos und Mark-Georg Dehrmann. 2011. Die Idee der Universität. Friedrich August Wolf und die Praxis des Seminars. *Zeitschrift für Ideengeschichte* 5: 105-117.

Zitierte und weiterführende Literatur

- Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. 2009. »Best Practice« in Seminaren. *Zehn erfolgreiche Seminarkonzepte aus der Praxis*. <https://www.philosfak.uni-freiburg.de/qualitaetsmanagement/evaluation/bpleitfaden.pdf>
- Berendt, Brigitte, Birgit Szczyrba, Andreas Fleischmann, Niclas Schaper und Johannes Wildt. 2019. *Neues Handbuch Hochschullehre*. 89 Ausgaben. www.nhhl-bibliothek.de
- Böhler, Dietrich und Gregori Katsakoulis. 1994. Art. Diskussion. *Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Bie-Eul. HWRh*. Band. 2, Hg. Gert Ueding, 819-831. Tübingen: Niemeyer.
- Brookfield, Stephen D. und Stephen Preskill. 2005. *Discussion as a way of teaching. Tools and techniques for democratic classrooms*. 2nd Ed. New York: John Wiley & Sons.
- Centeno Garcia, Anja. 2019. *Das Seminar als Denkschule. Eine diskursbasierte Didaktik für die Hochschule*. Opladen, Toronto, Stuttgart: UTB.
- Clark, William. 1989. On the dialectical origins of the research seminar. *History of Science* 27: 111-154.
- Clark, William. 2008. *Academic charisma and the origins of the research university*. Chicago: University of Chicago Press.
- Danneberg, Lutz. 2007. Dissens, ad-personam-Invektiven und wissenschaftliches Ethos in der Philologie des 19. Jahrhunderts. Kontroversen in der Literaturtheorie – Literaturtheorie in der Kontroverse. *Publikationen zur Zeitschrift für Germanistik*. Neue Folge. Band 19, Hg. Ralf Klausnitzer und Carlos Spoer-

- hase, 93-147. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Egerer, Elsa. 2021. Dialogischer Pluralismus als Polit-Talk – Ein Seminarkonzept zur Vermittlung von Diskurskultur und angewandter Pluraler Ökonomik. *Wirtschaft neu lehren*, Hg. Janina Urban, Lisa-Marie Schröder, Harald Hantke und Lukas Bäuerle, 239-252. Wiesbaden: Springer.
- Emmert, Jürgen. 2010. *Kirche und Frömmigkeit in der Würzburger Amtsstadt Karlstadt am Main vom Spätmittelalter bis zum Ende des 30jährigen Krieges (1400 bis 1648)*. Würzburg, Univ., Diss., 2010. <https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/frontdoor/index/index/year/2010/docId/4050>
- Flügel-Martinsen, Oliver. 2013. Demokratie und Dissens. Zur Kritik konsenstheoretischer Prämissen der deliberativen Demokratietheorie. *Die Versprechen der Demokratie: 25. wissenschaftlicher Kongress der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft*, Hg. Hubertus Buchstein, 332-345. Baden-Baden: Nomos.
- Fries, Wilhelm. 1883. Mitteilungen aus der seminaristischen Praxis in den Franckeschen Stiftungen. II. Das seminarium praeceptorum der älteren Zeit. 1696-1785. 1696-1785. *Das Seminarium Praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle. Ein Beitrag zur Lösung der Lehrerbildungs-Frage*, Hg. Otto Frick, 1-11. Halle/Saale: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.
- Ganzer, Klaus. 1997. Das Trienter Konzil und die Errichtung von Priesterseminarien. Kirche auf dem Weg durch die Zeit. Institutionelles Werden und theologisches Ringen. *Ausgewählte Aufsätze und Vorträge von Klaus Ganzer. Reformationsgeschichtliche Studien und Texte*. Supplementband. Band. 4, Hg. Heribert Smolinsky und Johannes Meier, 475-487. Münster: Aschendorff.
- Gibbons, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott und Martin Trow. 1994. *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. Los Angeles: Sage.
- Grice, Paul Herbert. 1979. *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*, Hg. Georg Meggle, 243-265. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. 1995. *Wahrheitstheorien. Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*, 127-186. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Huber, Ludwig und Gabi Reinmann, Hg. 2019. *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer.
- Kergel, David und Birte Heidkamp-Kergel. 2020. *E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen*. Wiesbaden: Springer.
- Kluge, Friedrich und Elmar Seebold. 2015. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Knappe, Joachim. 1998. Zwangloser Zwang. Der Persuasions-Prozeß als Grundlage sozialer Bindung. *Von der Kunst der Rede und Beredsamkeit*, Hg. Gert Ueding und Thomas Vogel, 54-69. Tübingen: Attempto.

- Kopperschmidt, Josef. 1977. Überzeugen. Problemskizze zu den Gesprächschancen zwischen Rhetorik und Argumentationstheorie. *Theorie der Argumentation. Tübinger Beiträge zur Linguistik*. Band. 76, Hg. Michael Schecker, 203-240. Tübingen: Narr.
- Kruse, Otto. 2012. Das Seminar: Eine Zwischenbilanz nach zweihundert Jahren. Universität in Zeiten von Bologna. *Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen*, Hg. Brigitte Kossek und Charlotte Zwiauer, 89-110. Göttingen: V & R Unipress.
- MWK Niedersachsen, Hg. 2006. *Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Klassische Philologie u.a.* Hannover: Baumgart.
- Nash, Robert J. 1996. Fostering moral conversations in the college classroom. *Journal on Excellence in College Teaching* 7: 83-105.
- Nash, Robert J. und Kathleen Manning. 1996. The passion of teaching: student affairs professors in the classroom. *Journal of College Student Development* 37: 550-560.
- Richter, Tobias und Johanna Maier. 2018. Verstehen kontroverser wissenschaftlicher Themen. *Psychologische Rundschau* 69: 151-159.
- Schmohl, Tobias. 2021a. ›Shift from research to experience‹. Die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Hochschulbildung hin zum »erfahrungsbasierten Lernen« und seine Implikationen für eine kontextsensitive Didaktik. *Situiertes Lernen im Studium. Didaktische Konzepte einer erfahrungsbasierten Hochschullehre. TeachingXchange*. Band. 5, Hg. Tobias Schmohl. Bielefeld: wbv media.
- Schmohl, Tobias. 2021b. Lektüreseminar online? Social-Reading-Tools als Grundlage für eine mediendidaktische Neukonzeption am Beispiel eines Moduls in einem universitären Masterstudiengang. *Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik. Beiträge zur virtuellen Konferenz vom 25.-26. August 2020*, Hg. AG Digitale Lehre Germanistik. Frankfurt am Main: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg.
- Stadler-Altman, Ulrike, Susanne Schumacher, Enrico A. Emili und Elisabeth Dalla Torre, Hg. 2020. *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stein, Christian. 2021. *Modulbeschreibung 57341334: Projektseminar zur Konzeption quantitativer Forschung und Analyse quantitativer Daten in der Studieneingangsphase*. <https://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/57341334/>
- Webb, Walter P. 1955. *The historical seminar: its outer shell and its inner spirit*. *The Mississippi Valley Historical Review* 42: 3.
- Wedelstaedt, Almut C. von und Jens Schnitker. 2019. *Modulbeschreibung 260045: Effektiver Altruismus (Seminar mit Konferenz)*. https://ekvv.uni-bielefeld.de/kvv_publ/publ/vd?id=159486154

- Weigand, Rudolf. 1989. Die Leitung des Priesterseminars Würzburg von 1575 bis 1750. *Mit der Kirche auf dem Weg. 400 Jahre Priesterseminar Würzburg 1589-1989*, Hg. Karl Hillenbrand und Rudolf Weigand, 51-68. Würzburg: Echter.
- Winter, Martin. 2018. Bologna – die ungeliebte Reform und ihre Folgen. Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive*, Hg. Nicola Hericks, 279-293. Wiesbaden: Springer VS.
- Ziegler, Theobald. 1911. *Die geistigen und sozialen Strömungen Deutschlands im neunzehnten Jahrhundert*. Berlin: Bondi.