

Matthias BUSCHMEIER & Svenja KADUK¹ (Bielefeld)

Germanistik denken – schreiben – verstehen. Von der schreiborientierten Einführung zum Curriculum

Zusammenfassung

An der Universität Bielefeld hat das Fach Germanistik die Studieneingangsphase schreiborientiert gestaltet, um Studierende besser in fachliche Denk- und Handlungsweisen einzuführen. Nun nimmt das Fach in einem zweiten Schritt das weitere Curriculum in den Blick, um den Erwerb literaler Kompetenzen über das gesamte Studium hinweg systematischer als bisher zu integrieren. Der Artikel beschreibt die Struktur der germanistischen Studieneingangsphase und stellt das Konzept der Studiengangentwicklung nach dem Modell des *Writing Enriched Curriculums* vor, einer Form der prozessorientierten und kommunikativen Studiengangentwicklung im Fach.

Schlüsselwörter

Studiengangentwicklung, Studieneingangsphase, schreibintensive Lehre, Writing Enriched Curriculum, Germanistik

¹ E-Mail: svnja.kaduk@uni-bielefeld.de



Thinking – writing – understanding German Studies: From writing-oriented introduction to curriculum

Abstract

In order to introduce students to disciplinary thinking, performance and writing at an early stage, the Department of German Studies at Bielefeld University created a writing-oriented first year of study. To ensure that students have the opportunity to deepen their literary competencies throughout their studies, the department is now exploring ways to adapt the *Writing Enriched Curriculum* (WEC) model of the University of Minnesota for a process of writing-oriented curriculum design. This article describes both the teaching concept of the first year of German Studies and the WEC model, which facilitates a department-based curriculum development process.

Keywords

Curriculum development, first year of study, writing-intensive teaching, writing-enriched curriculum, German Studies

1 Einleitung

An der Universität Bielefeld hat das Fach Germanistik die Studieneingangsphase schreiborientiert gestaltet, um Studierende gleich zu Beginn des Studiums besser in fachliche Denk- und Handlungsweisen einzuführen. Lokal erhobene Daten haben aber gezeigt, dass es nicht ausreicht, den Erwerb von fachlichen Schreibkompetenzen nur an einer Stelle im Studium besonders zu unterstützen. Vielmehr müssen Studierende mehrfach und über alle Studienphasen hinweg Gelegenheit haben, fachlich relevante Schreibfähigkeiten zu vertiefen und zu erweitern. Ausgehend von der erfolgreichen Umgestaltung der Studieneingangsphase nimmt das Fach daher seit dem Wintersemester 2015/16 in einem zweiten Schritt über die Studieneingangsphase hinaus das weitere Curriculum in den Blick, um Studierenden den Erwerb literaler Kompetenzen über das gesamte Studium hinweg zu ermöglichen.

Der Artikel beschreibt die Struktur der germanistischen Studieneingangsphase und stellt dann das prozessorientierte und kommunikative Konzept der Studiengangentwicklung nach dem Modell des *Writing Enriched Curriculum* (WEC) der University of Minnesota vor. Wir schließen mit einem Ausblick zum Potential von WEC für die Studiengangentwicklung an deutschen Hochschulen.

2 Erster Schritt: eine schreiborientierte Reform der Studieneingangsphase der Bielefelder Germanistik

Schreiben und Lesen sind Kernkompetenzen, die insbesondere zum Studium der Germanistik so selbstverständlich dazu gehören, dass es überflüssig erscheint, dies explizit zu erwähnen. Vielmehr scheint oft noch die Vorannahme zu gelten, dass Studierende wesentliche Schreibkompetenzen bereits mit in das Germanistikstudium bringen und diese lediglich auf die neuen Anforderungen akademischen Schreibens übertragen müssen. Dies ist aber in aller Regel nicht der Fall. Studierende müssen früh mit den Anforderungen des fachspezifischen, wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens konfrontiert werden, um diese spätestens am Ende des Studiums erfüllen zu können.

Die Bielefelder Germanistik entschied sich im Jahr 2011 zu einer Reform der germanistischen Studieneingangsphase – im Gegensatz zu den meisten bisherigen Reformansätzen, die sich seit den 1960er Jahren allein auf die Einführungsveranstaltung konzentrieren. Die mit der Einführungsveranstaltung verknüpfte Zielvorstellung, die Studierenden mit dem gesamten Fachspektrum bekannt zu machen, war aus mehreren Gründen zum Scheitern verurteilt. Erstens sind die Studierenden zu diesem frühen Zeitpunkt überfordert, die entsprechenden Zusammenhänge zu erkennen. Zweitens war und ist sich das Fach seiner eigenen Identität keineswegs sicher. Das führte drittens zu einer bloß additiven Reihung relevanter Inhalte, für deren Vermittlung dann stets zu wenig Zeit bereit stand. Viertens war die Einfüh-

rungsveranstaltung selten in das weitere Studium derart integriert, dass das anfangs erworbene Wissen in den anschließenden Lehrveranstaltungen aufgegriffen wurde.

Die jüngste Bielefelder Studienreform setzte u. a. auf Grund dieser Erfahrungen nicht allein bei der Einführungsveranstaltung an, sondern nahm die Studieneingangsphase als Ganze in den Blick. Neben etlichen anderen Gesichtspunkten war dabei die Einsicht leitend, dass Schreiben für die Ausbildung einer disziplinären Identität und die Aneignung wissenschaftlicher Lerninhalte im Fach eine entscheidende Rolle einnimmt. Maßgebend für die Reform der Studieneingangsphase wurden daher u. a. folgende Kriterien:

- Studierende sollen bereits zu Beginn des Studiums unterschiedliche Anforderungsniveaus akademischen Lesens, Schreibens und Präsentierens kennenlernen und praktizieren.
- Bestimmte durch den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe habituell gewordene Einstellungen zum Zugriff auf literarische Texte und zu literaturgeschichtlichen Konstellationen sollen in Frage gestellt und wissenschaftlichen Anforderungen entsprechende Vorgehensweisen neu eingeübt werden.
- Studierende sollen frühzeitig an eigenständiges Arbeiten und selbstgesteuerte Lernprozesse sowie Peer-gestützte Kooperations- und Feedbackverfahren herangeführt werden.
- Die literaturgeschichtlichen Kenntnisse sollten verbessert werden – auch und insbesondere von Texten eines kritisch zu reflektierenden Kanons.
- Konkrete Bewertungskriterien und disziplinäre Standards werden kollaborativ von den Lehrenden entwickelt, einheitlich in den Studienmodulen angewandt und den Studierenden transparent gemacht.
- Das angebahnte Wissen und die vermittelten Kompetenzen sollten in einer am Ende der Einführungsphase stehenden anspruchsvollen, aber transparenten und gerechten Prüfung dokumentiert werden.

Um diese Ziele zu erreichen, hat sich eine Arbeitsgruppe aus Vertreterinnen/Vertretern der Gruppe der Professorenschaft und des Mittelbaus unter Beteiligung der Tutorinnen/Tutoren gebildet. Als entscheidend für den Erfolg des Prozesses hat sich herausgestellt, dass nach einem intensiven Diskussionsprozess dieser vom gesamten Teilbereich der germanistischen Literaturwissenschaft getragen wurde und durch die Statusgruppen hindurch auf eine hohe Akzeptanz stieß.

Konkret sahen die Veränderungen des Curriculums folgende Maßnahmen vor:

Ein Propädeutikum macht Studierende unmittelbar vor dem Beginn des Studiums mit der Universität und dem Fach vertraut und ermöglicht frühzeitig soziale Kontakte. Die Tutorengruppen des Propädeutikums werden in die sich anschließende Einführungsveranstaltung übernommen. Die Einführung ist als schreiborientierte Lehrveranstaltung konzipiert, in der Studierende mit Lese- und Schreibaufträgen unterschiedlicher Formalisierungsniveaus konfrontiert werden, um disziplinäre Verfahren und Standards des Faches einzuüben. Zugleich werden in Hauptveranstaltung und begleitender Übung *Peer-Feedback*-Instrumente genutzt, um die Lehrende/den Lehrenden im Korrekturaufwand zu entlasten – wengleich deren Rückmeldung von Studierenden besonders wertgeschätzt wird und daher nach wie vor eine große Bedeutung hat.

Kernstück der curricularen Reform ist das der Einführungsveranstaltung folgende Basismodul „Historische Aspekte – Epochen und Epochenumbrüche“ (vgl. Abb. 1), das die Aufgabe hat, die Studierenden mit den Grundzügen der deutschen Literaturgeschichte und der Reflexion ihrer historiographischen Modellierung bekannt zu machen. Das Modul setzt sich aus drei Elementen zusammen. Eine systematisch angelegte Überblicksvorlesung zur Literaturgeschichte, ein Seminar mit exemplarischer Themenstellung für literaturgeschichtliche Dis-/Kontinuitäten sowie studentische Arbeitsgruppen im Selbststudium. Die studentischen AGs bearbeiten ein aus fünf historischen Zeitsegmenten wählbares ‚Textpaket‘. Die Pakete werden von Kolleginnen/Kollegen erstellt und bestehen aus einer thematischen Konstellation meist kanonischer Texte und Autorinnen/Autoren. Die AGs bearbeiten diese Texte mit Hilfe von Lektüreleitfragen, Hinweisen zu den zu benutzenden

Editionen und Angaben zu einführender Forschungsliteratur. Zwei Tutoren sowie zwei Lehrende stehen den Gruppen im Semester zur Beratung zur Verfügung. Alle AGs müssen drei Termine zur Beratung wahrnehmen. Es hat sich gezeigt, dass diese Begleitung im Selbststudium nötig ist und von den Studierenden eingefordert wird, da die Unsicherheit im literaturgeschichtlichen Themenfeld groß ist. Als Arbeitsergebnis legen die AGs ein Papier mit fünf literaturgeschichtlichen Thesen zum Material ihrer Textpakete vor. Zusammen mit allen weiteren Schreibprodukten des Moduls, Protokollen der AG-Sitzungen sowie Verzeichnissen der ausgewerteten Sekundärliteratur mündet das Thesenpapier in ein Portfolio, das als Grundlage der mündlichen Modulabschlussprüfung dient.

Basismodul Literaturwissenschaft Veranstaltungen

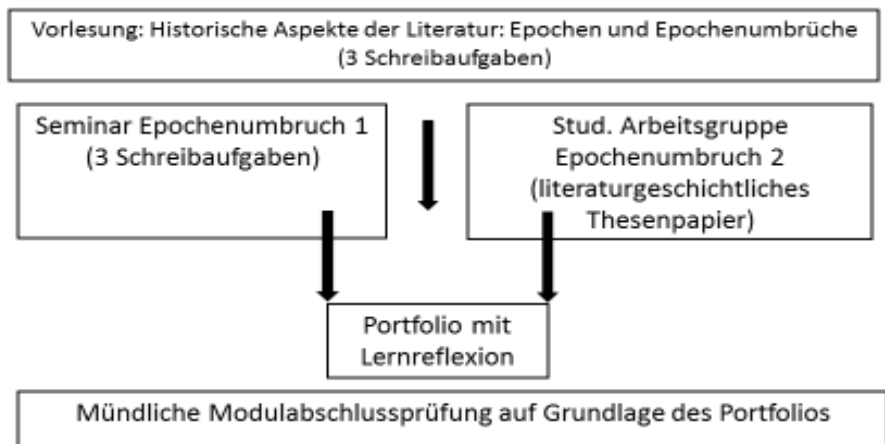


Abbildung 1: Struktur des Basismoduls „Epochen und Epochenumbrüche“

Von Beginn an wurde sowohl die Einführungsveranstaltung als auch das Basismodul mit Methoden zur veranstaltungsbegleitenden Evaluation (TAP) als auch zu lernzielorientierten Verfahren (BiLOE) evaluiert (FRANK & KADUK, 2015). Hinzu kommen onlinegestützte Studierendenbefragungen und eine qualitative Auswertung der Reflexionspapiere im Portfolio. Es zeigt sich, dass die Bemühungen der Germanistik, Studierende früh an fachliche (Schreib-)Anforderungen und an das eigenständige Arbeiten heranzuführen, erfolgreich sind: Studierende sehen sich stark von den Schreib- und Leseansprüchen der Studieneingangsphase herausgefordert. Zugleich heben sie immer wieder das angeleitete Selbststudium und die oft völlig neue Erfahrung einer produktiven Gruppenarbeit positiv hervor. Die Arbeit in den studentischen AGs nimmt für die Studierenden eine eminent wichtige soziale Funktion für den weiteren Verlauf des Studiums ein.

Dass der Fokus, den das Fach Germanistik auf die Studieneingangsphase legte, sinnvoll war, belegen die Ergebnisse der Bielefelder Studierendenbefragung aus dem Jahr 2013/14, die ergab, dass Studienanfänger/innen ihre Schreibfähigkeiten über- bzw. die universitären Anforderungen unterschätzen (UNIVERSITÄT BIELEFELD, 2014, S. 35). Dieselbe Befragung hat allerdings auch gezeigt, dass das akademische Schreiben Studierende nicht nur zu Beginn des Studiums herausfordert: Schwierigkeiten mit dem Schreiben der Abschlussarbeit sind einer der meistgenannten Gründe für ein Überschreiten der Regelstudienzeit (ebd., S. 17f.). Mit Ergebnissen der linguistischen Schreibforschung lassen sich diese lokal erhobenen Daten in einen größeren Kontext einordnen: Studien belegen zum einen, dass literale Kompetenzen nicht einmalig, sondern nach und nach erworben werden (POHL, 2007; STEINHOFF, 2007), zum anderen, dass Lernende schriftsprachliche Fähigkeiten, die sie in einem spezifischen Kontext erworben haben (z. B. Schule/Universität) nicht ohne weiteres auf andere spezifische Kontexte (z. B. bestimmte Berufsfelder) übertragen (BEAUFORT, 2007).

Problematisch bleibt also im Fach Germanistik eine curriculare Struktur, in der die Konsekutivität der Studieneingangsphase gegenüber den Profildbereichen nicht abgesichert ist. Denn es ist auch deutlich geworden, dass die in der Studieneingangsphase angestoßenen Maßnahmen zum disziplinären Kompetenz- und Wis-

sensaufbau sehr schnell ihre nachhaltige Wirkung verfehlen, wenn der sich anschließende Studienabschnitt der Profilmodule davon unberührt bleibt. Für eine langfristige Verankerung der Wissens- und Kompetenzelemente ist der Blick auf das gesamte Curriculum offenbar unabdingbar.

3 Der zweite Schritt: Schreiben über das ganze Studium hinweg – Studiengangentwicklung nach dem Ansatz des *Writing Enriched Curriculum*

„Schreiben ist das Alpha und Omega im Fach Germanistik.“
(Bielefelder Studierende der Germanistik)

Ausgehend von der erfolgreichen Reform der Studieneingangsphase nimmt das Fach Germanistik seit dem Wintersemester 2015/16 in Kooperation mit dem Schreiblabor der Universität Bielefeld weitere Studienphasen in den Blick und adaptiert hierzu das Modell des *Writing Enriched Curriculum* (WEC) der University of Minnesota (UofM). Dort entwickeln seit 2006 mittlerweile 55 Fakultäten in Kooperation mit dem *Writing Program* ihre Studiengänge (WAGNER, HILGER & FLASH, 2014).

Das Besondere von WEC ist, dass Fachvertreter/innen sich auf Basis lokal erhobener Daten – Befragungen Studierender und Lehrender, Beispieltexte Studierender, Curriculumpläne – Gedanken machen zum Schreiben im Fach und zu den Zielen des Studiums. Sie diskutieren Fragen wie: „Was charakterisiert das wissenschaftliche Schreiben im Fach (Germanistik)?“ und „Welche Schreibfähigkeiten sollten Studierende in den Studiengängen des BA (Germanistik) am Ende des Studiums beherrschen?“ Aus den Diskussionen heraus entsteht ein disziplinärer „Schreibplan“ (*Writing Plan*), der Ansatzpunkte für die Stärkung fachlichen Schreibens und Konzepte zur Implementierung in die fachliche Lehre beinhaltet und konkret Lehrveranstaltungen identifiziert, in denen fachspezifische Schreibkompetenzen vermit-

telt werden sollen. In WEC wird der aus der Lehrveranstaltungsplanung stammende Ansatz des Backward Design (FINK, 2013; BIGGS & TANG, 2011) auf Studiengangentwicklung angewandt, indem auf das Ende des Studiums geblickt und nach den (Schreib-)Kompetenzen gefragt wird, die Absolventinnen/Absolventen erworben haben sollen. Die Wirksamkeit der vom Fach auf dieser Basis ergriffenen Maßnahmen wird fortlaufend evaluiert, bspw. durch externe Gutachter/innen, die studentische Texte anhand der im Fach entwickelten Kriterien bewerten. Auf Grundlage dieser Ergebnisse können die Fachvertreter/innen wiederum datenbasierte Entscheidungen für mögliche weitere Veränderungen treffen. In Minnesota liegen für einige Fächer schon Ergebnisse vor, die zeigen, dass WEC das studentische Schreiben verbessert (WEC, 2010).

Aus Fachsicht besteht die Attraktivität von WEC darin, dass es unter strikter Beibehaltung fachlicher Autonomie Perspektiven unterschiedlicher Akteurinnen/Akteure in einen Studiengangentwicklungsprozess einbindet. Die bisherigen Erfahrungen in der Germanistik haben gezeigt, dass eine Konkretisierung von Neustrukturierungen durch die Lehrenden des Fachs selbst auf größere Akzeptanz hoffen kann. Auf diese Weise wird auch gewährleistet, dass Reformen nicht an der oft schwierigen Lehr-Lernrealität aller Beteiligten vorbeigehen.

In Bielefeld wurden zu Beginn des Wintersemesters 2015/16 über eine Befragung Lehrender und Studierender in der Germanistik auf breiter Basis Daten zum fachlichen Schreiben gesammelt – die Rücklaufquote betrug für die Studierenden 53 % (340 von 647) und 64 % für die Lehrenden (21 von 33). Die Umfrage zeigte, dass der großen Mehrheit der Studierenden die Wichtigkeit des Schreibens im Fach bewusst ist, wie das obige Zitat verdeutlicht. Diskrepanzen zwischen den Ansichten von Lehrenden und Studierenden zeigten sich bspw. bei der Frage nach den Studienzielen: Studierende zählten zu den drei wichtigsten Zielen die Fähigkeit, Grammatik, Orthografie und Zeichensetzung korrekt anzuwenden, während Lehrende dies eher als selbstverständlich voraussetzen und von Absolventinnen/Absolventen vielmehr die korrekte Verwendung disziplinspezifischer Terminologie und Darstellungsweisen erwarten. Unter anderem bestätigten die Ergebnisse für das Fach die Erkenntnis, die bereits aus der Studierendenbefragung vorlag:

Germanistik-Studierende schätzen ihre Kompetenzen im Bereich Schreiben über alle Semester hinweg höher ein als die Lehrenden im Fach dies tun (Abb. 2).

Wenn Sie an das Schreiben von Studierenden in Lehrveranstaltungen im Profildbereich in den Studiengängen des BA Germanistik denken, wie bewerten Sie deren durchschnittliche Fähigkeiten in den folgenden Bereichen?	Gut bis sehr gut	Befriedigend	Schlecht bis sehr schlecht	Weiß nicht	Keine Angabe / Trifft nicht zu
Disziplinspezifische Terminologie und Darstellungsformate verwenden		ALLE			
Einen Standpunkt mit zentralen Thesen/Hypothesen und Belegen argumentierend vertreten	■	■			
Texte, Prozesse, Objekte, Ergebnisse, Umwelten etc. präzise beschreiben.	■	■	■		
Ideen, Texte oder Ereignisse präzise zusammenfassen.	■	■	■		
Ideen, Texte oder Ereignisse analysieren und/oder bewerten.	■	■	■		
Texte mit einem oder mehreren Autor/innen gemeinsam verfassen.		■	■	■	
Komplexe Daten oder Ergebnisse darstellen.		■	■	■	
Schreiben zum Entwickeln und Vertiefen von Ideen nutzen.	■	■	■	■	
Prozesse oder Daten für verschiedene Adressaten erklären/ kommunizieren.		■	■	■	
Unterschiedliche (Forschungs-)Ansätze & Ideen synthetisieren.		■	■	■	
Gefühle oder Eindrücke beschreiben und vermitteln.	■	■	■		
Informationen aus relevanten, ausgewählten Quellen integrieren, korrekt zitieren und belegen.	■	■	■		
Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung korrekt anwenden.	■	■	■		
Visuelle und/oder Präsentationsformate erstellen und einbeziehen (Zeichnungen, Tabellen, Fotos, Poster, PowerPoint-Präsentationen).	■	■	■		
Literarische Texte (z. B. Erzählungen, Essays, Gedichte) verfassen.	■	■	■	■	

Abb. 2: Einschätzungen der Schreibfähigkeiten von Studierenden im Fach Germanistik; Befragung WiSe 2015/16 (hellgrau: Studierende; dunkelgrau: wissenschaftliche Mitarbeiter/innen; schwarz: Professorinnen/Professoren).

Die Ergebnisse der Befragung wurden zunächst Fachvertreterinnen/Fachvertretern aus dem Teilbereich germanistische Literaturwissenschaft vorgestellt und von diesen diskutiert. Ein erstes Ergebnis für die literaturwissenschaftlichen Lehrenden war: Die Notenvergabe soll diskutiert, Kriterien für studentische Texte in den un-

terschiedlichen Studienstufen sollen expliziert und konsequenter angewandt werden. Zudem wurde die Notwendigkeit gesehen, Anforderungen an Germanistikstudierende, wie die korrekte Anwendung von Grammatik, Orthografie und Zeichensetzung, von Beginn an klar zu kommunizieren und deutlich zu machen, für welche Aspekte des fachlichen Schreibens Studierende selbst Verantwortung übernehmen müssen und was Aufgabe universitärer Lehre ist.

4 Und wie geht es weiter?

Nach dem Treffen mit den Fachvertreterinnen/Fachvertretern des Teilbereiches germanistische Literaturwissenschaft werden die Ergebnisse der Umfrage in einer Klausurtagung der gesamten Germanistik präsentiert. Vertreter/innen der anderen Teilbereiche – der Linguistik und der literaturwissenschaftlichen und sprachwissenschaftlichen Fachdidaktik – werden die Daten diskutieren und entscheiden, ob sie Notwendigkeiten und Ansatzpunkte für Veränderungen sehen. Das Schreiblabor der Universität Bielefeld begleitet und moderiert diesen Prozess. Die Einbeziehung hochschuldidaktischer Akteurinnen/Akteure in den Prozess der Klärung von fachlichen Schreibanforderungen und Studienzielen unterstützt eine Umsetzung der formulierten Lehrkonzepte und Kompetenzziele in die Lehre – hierdurch hat WEC in unseren Augen das Potential, die Lücke zu schließen, die bisweilen zwischen den Formulierungen in Modulhandbüchern und Studiengangprofilen und der alltäglichen Lehrpraxis klafft.

Für den deutschen Hochschulkontext interessant erscheint WEC u. a. auf dem Hintergrund der vom Wissenschaftsrat (WR) kürzlich formulierten Empfehlungen zu sog. „Lehrprofilen“. Diese sollten, so der WR, künftig für Studierende wie Lehrende gleichermaßen „Transparenz hinsichtlich der Studieninhalte und -konzepte sowie der zu erwerbenden Kompetenzen“ herstellen (WISSENSCHAFTSRAT, 2015, S. 100). WEC führt genau zu einer solchen Klärung von Studienzielen sowie Orten im Curriculum, an denen bestimmte Kompetenzen eingeübt und auch überprüft werden können, und stellt somit für Lehrende wie Studierende mehr Transparenz her. Dadurch, dass an WEC-orientierte Studiengangentwicklung die datengestützte

Diskussion und Klärung disziplinärer Schreibanforderungen unter Einbeziehung möglichst vieler Fachlehrender mit dem Ansatz des Backward Design auf der Ebene von Curricula verbindet, steigt die Chance, dass am Ende des Prozesses sinnvoll integrierte Studiengänge stehen, die mit der Praxis und den Bedingungen von Lehre an Universitäten vereinbar sind und diese dennoch nachhaltig für Studierende und Lehrende verbessern.

5 Literaturverzeichnis

Beaufort, A. (2007). *College writing and beyond*. Logan, UT: Utah State University Press.

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press/McGraw Hill.

Fink, L. D. (2013). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass.

Frank, A. & Kaduk, S. (2015). Lehrveranstaltungsevaluation als Ausgangspunkt für Reflexion und Veränderung. Teaching Analysis Poll (TAP) und Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BiLOE). Erscheint online: *Tagungsband zur 15. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen*.

Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.

Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Sprachentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studierenden*. Tübingen: Narr.

Universität Bielefeld (2014). *Studierendenbefragung im WS 2013/14. Allgemeine Ergebnisse*. Grafikbericht. (nur intern verfügbar).

Wagner, H. E., Hilger, A. P. & Flash, P. (2014). Improving Writing Skills of Construction Management Undergraduates: Developing Tools for Empirical Analysis of Writing to Create Writing-Enriched Construction Management

Curriculum. *International Journal of Construction Education and Research*, 10(2), 111-125.

WEC (2010). *Is student writing improving as a result of WEC? Assessing discipline-specific student writing at the University of Minnesota*. WEC Assessment Update, August 2010. <http://wec.umn.edu/pdfs/WEC%20Brief.9-20-2010.Final.pdf>, Stand vom 10. November 2015.

Wissenschaftsrat (2015). *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Bielefeld 16. 10. 2015.

Autor/in



Dr. Matthias BUSCHMEIER || Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft || Postfach 100131, D-33501 Bielefeld

http://ekvv.uni-bielefeld.de/pers_publ/publ/PersonDetail.jsp?personId=183977

mbuschmeier@uni-bielefeld.de



Svenja KADUK || Universität Bielefeld, Zentrum für Studium, Lehre, Karriere || Postfach 100131, D-33501 Bielefeld

http://ekvv.uni-bielefeld.de/pers_publ/publ/PersonDetail.jsp?personId=4106845

svenja.kaduk@uni-bielefeld.de