

**Roswith ROTH¹, Marion MITSCHKE, Paul PASS &
P. Christian ENDLER (Graz)**

Curricula an einer universitätsnahen Institution – ein mögliches Modell für die Universität

Zusammenfassung

Erfahrungen mit drei Bologna-konformen Curricula an einer universitätsnahen Institution werden vorgestellt. Die Masterlehrgänge für helfende Berufe entstanden aus einem von der Europäischen Kommission geförderten Projekt (Leonardo). Als Lernziel ist die Integration der Lehrinhalte in die angestammten Kompetenzen der berufstätigen Studierenden definiert. Die Curricula sind modular, handlungs- und lernfeldorientiert und werden unter Verwendung von Blended Learning (E-Learning + Präsenzworkshops) und tiefenpsychologischen Herangehensweisen vermittelt. Eine empirische Evaluation zeigte eine positive Bewertung der Curricula für die berufliche und persönliche Weiterentwicklung.

Schlüsselwörter

Curricula, Module, Lernfelder, Blended Learning, Tiefenpsychologie

Curricula at an institution of higher education – A model for universities

Abstract

This report presents experiences gained with three Bologna-conforming curricula offered at a higher education institute. The master's courses for care professions evolved from a project (Leonardo) funded by the European Commission. The overarching goal is to enable students to integrate the new content into their existing repertoire of professional competences. The curricula are modular in structure, action-oriented and organised according to learning areas. They are offered via blended learning (e-learning + on-campus workshops), including depth-psychological concepts. An empirical evaluation of the curricula has shown positive results for professional and personal development.

Keywords

Curricula, modules, learning areas, blended learning, depth psychology

¹ E-Mail: roswith.roth@uni-graz.at

1 Einleitung

Universitäre Curricula-Entwicklungen verändern mit einer gewissen Verzögerung die Strukturen an den Universitäten, und sie werden wieder mit einer gewissen Verzögerung in die Realität umgesetzt. Dies ist deutlich bei der Umstellung auf die Bologna-Struktur zu beobachten, die an vielen deutschsprachigen Universitäten erst vor kurzem tatsächlich realisiert wurde und längst nicht jene europaweite Vergleichbarkeit gebracht hat, die als Ziel der Vereinheitlichung geplant war (KEHM & TEICHLER, 2006, S. 58).

Die Universitäten in Österreich hatten immer den Auftrag der Berufsvorbildung, (UG 2002, § 51), dieser umfasst neben der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses die Förderung von Werten und die Vermittlung beruflich relevanter Kompetenzen. Seit Bologna steht ein stärkerer Bezug zur Beschäftigungsfähigkeit und damit eine gewisse Neuorientierung (EULER, 2012) im Vordergrund, denn es geht nun darum, die Studierenden verstärkt auf ein berufliches Handlungsfeld vorzubereiten.

Mit der Einführung von Lernfeldcurricula wird ein Paradigmenwechsel vollzogen. Diese Curricula sind nicht mehr fachorientiert, sondern kompetenzorientiert aufgebaut (SLOANE, 2003; GERHOLZ & SLOANE, 2011). Lernfelder werden als berufliche Tätigkeiten beschrieben und über kompetenzbasierte Zielformulierungen präzisiert. Nach SLOANE (2001) können Lernfelder als Lebensräume begriffen werden, welche auf die individuellen Lebenssituationen der Lernenden in Beruf und Gesellschaft eingehen (KREMER, 2002).

Lernfeldcurricula sind offene Curricula. Ihre Präzisierung erfolgt im Rahmen einer Curriculum-Entwicklung an realen beruflichen Handlungen, welche didaktische und organisatorische Überlegungen enthält. Drei Aspekte sind nach SLOANE (2007) wesentlich: (1) die Präzisierung des Leitziels, (2) eine curriculare Gestaltung und (3) die Entwicklung von Lernsituationen. Lernfelder implizieren eine handlungslogische bzw. handlungstheoretische Struktur und keine traditionelle Fachlogik. Die Zielformulierungen der Lernfelder beschreiben, welche Kompetenzen die Lernenden in Bezug auf berufliche Handlungssituationen mit dem Abschluss eines Lernfeldes erworben haben sollen. Der Fokus wird auf eine Outcome-Perspektive gelegt, d. h., das Bildungssystem wird an dieser Stelle vom Ergebnis in Beruf und Gesellschaft (nach EULER, 2012: Gesellschaftsfähigkeit) her reguliert.

2 Werkstattbericht

Es werden die Curricula einer universitätsnahen Bildungseinrichtung vorgestellt, die seit dem Jahr 2000 vom Bologna-Prozess intendierte Elemente in ihren Lehrgangskonzepten erprobt hat und damit als mögliches Modell für die universitäre Curricula-Entwicklung dienen kann. Erste Evaluierungsergebnisse liegen vor.

Das Interuniversitäre Kolleg für Gesundheit und Entwicklung Graz/Schloss Seggau, Österreich (www.inter-uni.net) ist eine Forschungs- und Bildungseinrichtung, die drei Masterlehrgänge durchführt: Gesundheitswissenschaften, Entwicklungs-

förderung im Kindes- und Jugendalter sowie Bildungswissenschaften (www.inter-uni.net).

2.1 Das Leitziel

Als Lernziel wurde im Zuge des von der Europäischen Kommission (EU) geförderten und begleitend evaluierten Projekts (Leonardo da Vinci A/02/BF/PP-124.205) festgelegt, dass die Lerninhalte der Studiengänge des Kollegs in die angestammte Kompetenz der Studierenden integriert werden können. Aus diesem Lernziel ergab sich die Entwicklung von Curricula, welche zu einer spezifischen Didaktik führten, die den Vorstellungen des Bologna-Prozesses sehr nahe kommen (SLOANE, 2007), wobei die Konstellation der Studierenden und Lehrenden am Kolleg den flexiblen und kreativen Zugang dazu begünstigen.

Im Unterschied zu den Studierenden an den Universitäten, die kaum bzw. höchstens aus Berufspraxis stammende Berufserfahrung haben, kommen die Studierenden am Kolleg aus unterschiedlichen beruflichen Bereichen, mit unterschiedlichen Bildungsgraden, was eine große Diversität (EULER, 2012) und damit auch Herausforderung für die Lehr- und Lernstrategie des Kollegs darstellt. Die Studierenden sind meist über 30 Jahre alt, üben Berufe im Gesundheits- und Sozialbereich aus und bringen die Qualifikationen, Kompetenzen und Erfahrungen aus ihrem eigenen beruflichen Alltag mit. Die unterschiedliche Berufszugehörigkeit der Studierenden wurde als positive Herausforderung für die Entwicklung der Lernfelder genutzt. In der Bearbeitung werden die individuellen Kompetenzen reflektiert, näher untersucht und optimiert; daraus ergibt sich, ohne die bestehenden Berufsbilder zu verwischen, während der Ausbildung eine Steigerung der Kompetenzen.

2.2 Die curriculare Gestaltung

2.2.1 Module

Die Curricula der Lehrgänge (ENDLER et al., 2012) enthalten überlappende Basis- und differenzierende Schwerpunktmodule.

2.3.2 Lernfeldkonzept

Die Studierenden erleben im beruflichen sowie im privaten Alltag Handlungssituationen, die sie fachlich kompetent zu bewältigen haben. Diese Handlungsfelder sind mehrdimensional, da sie berufliche, gesellschaftliche und persönliche Problemstellungen verknüpfen.

Aus solchen Handlungsfeldern, die unterschiedlichen Berufsgruppen gemeinsam sind, wurden Lernfelder konstruiert. Im Rahmen eines Moduls „Sozialisation und Erziehung“ kann etwa eine Ergotherapeutin/ein Ergotherapeut, eine Pädagogin/ein Pädagoge und eine Psychologin/ein Psychologe mit sexuellem Missbrauch eines Kindes konfrontiert werden, der Umgang damit stellt das Handlungsfeld dar. Das Lernfeld bezieht sich nun auf das Thema „Umgang mit sexuellem Missbrauch“, wobei dieses durch eindeutige Zielformulierungen im Sinne von Handlungskompetenz erarbeitet wird (SCHEWIOR-POPP, 2005). Die Studierenden knüpfen an ihre Quellenkompetenz an, wobei jede Berufsgruppe andere Anknüpfungspunkte und

Sichtweisen einbringt und erwirbt. Als dritte Ebene ergibt sich aus dem Lernfeld die Lernsituation, die exemplarisch das Lernfeld konkretisiert. Dies wird durch am Ende jedes Lernfeldes gestellte Fragen mit Anregungen zur Bearbeitung der Lerninhalte sichergestellt (BADER & SCHÄFER, 2007).

Das Lernfeld wird dabei nicht einfach vom Handlungsfeld abgeleitet, sondern didaktisch reflektiert und gestaltet. Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung in sozialer Verantwortung und die bessere Qualifizierung im eigenen Berufsfeld stellen dabei ein zentrales Anliegen dar. So wie BADER & SCHÄFER (2007) fordern, steht auch hier zwischen Handlungsfeld und Lernfeld der Bildungsauftrag. Die Lernfelder beschränken sich nicht nur auf berufliche Handlungsfelder, sondern beziehen die individuelle Lebens- und Gesellschaftsumwelt mit ein (EULER, 2012).

Im Rahmen von Diplomarbeiten werden ausgewählte Lehrinhalte weiterbeforscht, wobei die Ergebnisse wiederum in die Lernfelder einfließen.

2.3 Die Entwicklung von Lernsituationen

Da es sich um berufsbegleitende Ausbildungen handelt, wurde die Lernumwelt unter Nutzung neuer Technologien gestaltet.

2.3.1 Blended Learning

Wissensvermittlung über den Computer, selbstbestimmte Zeiten und Orte zum Lernen erleichtern den Studierenden die Ausbildung neben Beruf bzw. Familie. Die Kombination aus E-Learning und Präsenzworkshops, auch Blended Learning genannt, hat schon längst auch Einzug in die Universitäten gehalten unter Nutzung elektronischer Lernplattformen wie Moodle oder WebCT (REINMANN-ROTHMEIER, 2003). Beim E-Learning werden alle Varianten von Lehr- und Lernaktivitäten, die das Internet als Informations- und Kommunikationsmedium bietet, genutzt. Die Vorteile des E-Learning sind unter anderem eine flexible Lernorganisation, höhere Aktualität der Lerninhalte, Lernen in Arbeitsprozessen, neue Kommunikations- und Kooperationsmuster, Flexibilität durch Trennung von Lern- und Lehrort sowie Lehr- und Lernzeit. Die Lerninhalte lassen sich an individuelle Bedürfnisse anpassen und bekommen dadurch einen Bezug zum lebenslangen und arbeitsplatznahen Lernen. E-Learning fordert jedoch von den Lehrenden und Studierenden eine Veränderung ihrer Lehr- und Lernkultur. Lehrende kommen weniger zum verbalen Vortragen ihrer Inhalte, vielmehr ergibt sich ein stärker unterstützender Lehrstil, der mit neuen Prüfungsformen kombiniert wird. Für Studierende bedeutet dies, sich Lehrinhalte selbst zu erarbeiten (EULER & SEUFERT, 2004; MAYER & TREICHL, 2004; GORNIK et al., 2005; KOCH et al., 2010).

Am Interuniversitären Kolleg kommt eine hybride Lernumgebung (Blended Learning) zum Tragen, welche das Präsenzlernen und das E-Learning kombiniert (SEUFERT & EULER, 2005). Wie bei WILBERS (2002) dargestellt, kommt es zuerst zu einem Kick-Off-Präsenzworkshop, wobei hier das jeweilige Modul eingeleitet wird. Danach folgt eine Phase des E-Learning als selbstgesteuertes Lernen und Lernen in der Gruppe. Am Ende des Prozesses steht wieder ein Präsenzworkshop, an dem die Ergebnisse zusammengeführt werden. Das Kolleg entwickelte entspre-

chende Lehr- und Lernmodule (Kick-Off-Präsenzworkshop + 3 Monate E-Learning + Modul-Abschluss-Präsenzworkshop, einschließlich Supervisions- und Reflexionsgruppen).

Aus der vorgegeben Lernstruktur ergeben sich drei Sozialformen: das Einzellernen (Individuum), das Teamlernen (Gruppe von ca. 12 Studierenden) und das Lernen im Plenum (Zusammentreffen mehrerer Gruppen als Teil der Workshops: Hier findet auch Vortragsunterricht statt). Das Einzellernen beinhaltet das Potential der Individualisierung, aus dem sich individuelle Lernziele und individuelle Möglichkeiten der Lernkontrolle ergeben. Das Teamlernen (WILBERS, 2002) und die Teilnahme an Supervisionsgruppen unterstützen das soziale Lernen.

Lernen findet immer im Lernraum Gruppe statt, auch bei der Bearbeitung eigener Projekte. Die Module, bestehend aus Lernfeldern, werden vor Ort und in Reflexionsgruppen im Internet bearbeitet. Die Inhalte werden an eigene private und berufliche Erfahrungen geknüpft. Die Bearbeitung führt zu einer schriftlichen Reflexion des Lernstoffs, welche der Gruppe und den Lehrenden zugänglich ist und auf die die Lehrenden Feedback geben; ein Aspekt, der an den Universitäten oft von den Studierenden vermisst wird (EULER, 2012).

Der Ansatz des Kollegs war schon in der Entwicklungsphase des Curriculums darauf ausgerichtet, sowohl Lehren als auch Lernen als psychosoziales Geschehen zu erfahren. Dabei sollen die kognitiven, emotionalen und sozialen Dimensionen angesprochen werden. Es geht nicht nur um das Vermitteln eines Inhaltes, sondern auch darum, diesbezüglich die eigenen Ressourcen und Aktivitäten zu reflektieren. Das Unterrichtsmodell achtet auf die persönlichen Fragen, Konflikte und Bedarfe der Studierenden. Die Lehrenden planen dafür Zeit während der Workshops, im Rahmen des Internet-Feedbacks sowie per E-Mail oder Telefon/Skype ein. Das Thema Kommunikation in der Gruppe wird in speziellen Seminaren bearbeitet (PASS, 2011).

2.3.2 Tiefenpsychologische Aspekte

Während des gesamten Lehr- und Lernprozesses am Interuniversitären Kolleg spielt die Tiefenpsychologie eine tragende Rolle (EIGNER & PASS, 2011). Die Studierenden sollen dabei nicht zu Psychotherapeutinnen und -therapeuten werden, sondern es werden psychoanalytische Wirkfaktoren für die jeweiligen Berufsfelder nutzbar gemacht. Konkret gehören dazu: „der fremde Blick“, jeden Menschen stets neu betrachten, auch Bekanntes als Neues und Fremdes erleben zu können. „Der Freiraum im Reden und die gleichschwebende Aufmerksamkeit im Hören“ sollen den Lernenden ermöglichen, frei zu assoziieren und nicht wertend zuzuhören. Die Phänomene „Übertragung/Gegenübertragung“ werden im beruflichen sowie privaten Alltag bewusst gemacht (PASS, 2007). Die Studierenden lernen, sich zwischen „Empathie und Konfrontation“ zu bewegen, ein Pendeln zwischen Unterstützung/Nähe und Herausforderung/Distanz. „Holding und Containing“ beschreibt die Fähigkeit, die (positiven und negativen) Gefühle des Gegenübers zu kompensieren und auszuhalten. Es wird bewusst gemacht, dass schon allein die persönliche Präsenz (BALINT, 1976) als Therapierende/r, Erzieherin/Erzieher oder Lehrende/r eine Wirkung hat. „Wachsen an den eigenen Fehlern und Grenzen“ und „Lachen und Humor in der therapeutischen Beziehung“ werden als wichtige berufliche und

private Aspekte vermittelt. Diese Wirkfaktoren werden auch an eigener Erfahrung reflektiert und kommen in den Supervisions- und Balint-Gruppen zum Einsatz. Das wichtigste methodische Element der Balint-Gruppen-Arbeit ist der freie Bericht über Fallbeispiele. In der Regel schildern Gruppenteilnehmer/innen Interaktionen aus ihrem beruflichen Umfeld. Die Gruppe untersucht dann gemeinsam mit einer analytisch geschulten Leiterin oder einem Leiter im kollegialen Gespräch und in freier Assoziation die erkennbaren Beziehungsmuster. Die sich ergebenden Einsichten werden von den Studierenden in ihrem beruflichen Kontext umgesetzt.

2.3.3 Empirische Evaluierung

Am Ende der jeweiligen Module werden qualitätssichernde Evaluationen zu den Lernzielen und -inhalten durchgeführt. Dabei liegt das Hauptaugenmerk darauf, ob sich die gebotenen Lehrinhalte auf die persönliche und berufliche Sichtweise der Studierenden auswirken und somit eine Weiterentwicklung jeder bzw. jedes Einzelnen ermöglichen (MITSCHKE et al., 2013a, 2013b).

In einer ersten empirischen Evaluierung von Lernfeldern bei 71 Studierenden des Masterlehrganges „Entwicklungsförderung im Kindes- und Jugendalter“, die das Modul „Sozialisation und Erziehung“ absolviert hatten, sagten 84 %, dass die Bearbeitung der Lernfelder eine Bereicherung für ihren beruflichen und privaten Alltag gebracht hat. Ebenfalls 84 % berichteten, dass sie sich bei den Themen der Lernfelder mit ihrer persönlichen Vergangenheit auseinandersetzten, Selbsterfahrung erlebten, reflektierten und das neue Wissen in ihrem Arbeitsgebiet einsetzten. 69 % aller Studierenden erwähnten, dass für sie auch die theoretische Wissensvermittlung wesentlich war und dies nützlich für ihre Arbeit war und ist. 62 % setzen das Erlebte und Erlernte in ihrem Alltag bereits um oder werden versuchen, dies zu tun. (MITSCHKE et al., in Druck).

3 Ausblick

Im Vergleich zu den Bedingungen an Universitäten bestand bei der Curriculumsentwicklung des Interuniversitären Kollegs große Freiheit. Diese mag an den Universitäten durch Rahmengesetze und bereits bestehende Curricula eingeschränkt sein, was Veränderungsprozesse erschwert.

Das hier vorgestellte Konzept des Interuniversitären Kollegs soll als Anregung und Referenzrahmen dienen. Das Konzept eignet sich besonders auch für werktätige Studierende, d. h. als berufsbegleitender Ansatz an den Universitäten.

4 Literaturverzeichnis

- Bader, R. & Schäfer, B.** (2007). Lernfelder gestalten. Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. *Die berufsbildende Schule*, 50(7-8), 229-234.
- Balint, E.** (1976). Michael Balint und die Droge „Arzt“. *Psyche*, 30, 105-124.
- Eigner, C. & Paß, P.** (2011). Entdecken wir – die lebendige Psychoanalyse. In C. Schneider, U. Körbitz, G. Lyon & K. Posch (Hrsg.), *Psychoanalyse an der Peripherie*, Grazer Diskurse (S. 175-187). Gießen: Psychosozialer Verlag.
- Endler, P.C. & EU-team inter-uni.net** (2012). *Curricula Complementary Health Sciences / Child Development / Education (update)*. <http://www.inter-uni.net>, Stand vom 22. Oktober 2013.
- Euler, D.** (2012). *Hochschulentwicklung – eine (neue) Herausforderung für die Wirtschaftspädagogik?* Keynote auf der Sektionstagung Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE, 25. September 2012.
- Euler, D. & Seufert, S.** (2005). Change Management in der Hochschullehre: Die nachhaltige Implementierung von e-Learning-Innovationen. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 3, 3-15. <http://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/187/314>, Stand vom 15. Mai 2011.
- Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E.** (2011). Lernfelder als universitäres Curriculum? – Eine hochschuldidaktische Adaption. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 20, 1-24. http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf, Stand vom November 2011.
- Gorniak, M., Petzoldt, J., Schäfer, K., Wessels, N., Rudolf, M. & Bergmann B.** (2005). E-Learning-Modul „Planung experimenteller Untersuchungen“: Entwicklung und Wirkungskontrolle. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 6(1), 58-71. <http://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/256>, Stand vom 2. Juni 2011.
- Kehm, B. M. & Teichler, U.** (2006): Mit Bachelor- und Masterstudiengängen und -abschlüssen wohin? Eine Zwischenbilanz zum Bolognaprozess. *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, 2, 57-67.
- Koch, M., Fischer, M., Vandeveld, M., Tiplod, A. & Ehlers, J.** (2010). Erfahrungen aus Entwicklung und Einsatz eines interdisziplinären Blended-Learning-Wahlpflichtfachs an zwei tiermedizinischen Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 5(1), 88-107. <http://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/39>, Stand vom 2. Juni 2011.
- Kremer, H.-H.** (2002). Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 4. http://www.bwpat.de/ausgabe4/kremer_bwpat4.pdf, Stand vom 5. November 2013.
- Mayer, H. & Treichl, D.** (2004). *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning, Grundlagen und Praxisbeispiele*. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Mitsche, M., Mesenholl-Strehler, E. & Endler, P. C.** (2013). Einfluss des Moduls Salutogenetische Grundlagen der MSc Lehrgänge des Interuniversitären Kolleg auf die berufliche Arbeit der TeilnehmerInnen. *Res Proceedings IUC*, 12(M), 1-6.

Mitsche, M., Allmer, C., Awart, S., Mesenholl-Strehler, E., Paß, P., Roth, R. & Endler, P. C. (in Druck). *Blended learning im interdisziplinären Kontext eines österreichischen Masterstudienganges. Feedback.*

Paß, P. (2007). Das Phänomen der Resonanz: Übertragung und Gegenübertragung in der therapeutischen Beziehung. *DHZ*, 4, 66-69.

Paß, P. (2011). *Neue Wege des Lernens und Lehrens. 10 Jahre Didaktik-Erfahrungen am Interuniversitären Kolleg für Gesundheit und Entwicklung.* <http://www.inter-uni.net> > Forschung > Hintergrundmaterial, Stand vom 20. Oktober 2013.

Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning: Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule.* Bern: Huber.

Schewior-Popp, S. (2005). *Lernsituationen planen und gestalten. Handlungsorientierter Unterricht im Lernfeldkontext.* Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

Seufert, S. & Euler, D. (2005). *Learning Design: Gestaltung eLearning-gestützter Lernumgebungen in Hochschulen und Unternehmen.* SCIL-Arbeitsbericht Band 5. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

Sloane, P. F. E. (2001). Lernfelder als curriculare Vorgabe. In B. Bonz (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung* (S. 187-203). Hohengehren: Schneider Verlag.

Sloane, P. F. E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 4. http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf, Stand vom 5. November 2013.

Sloane, P. F. E. (2007). *Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung.* Paderborn.

Wilbers, K. (2002). Lernen in Netzen: Modernismen und Traditionen, Schismen und Integrationsversuche. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 2. http://www.bwpat.de/ausgabe2/wilbers_bwpat2.html, Stand vom 5. November 2013.

Autorinnen/Autoren



Univ.-Prof. Dr. Roswith ROTH || Interuniversitäres Kolleg und Karl-Franzens Universität Graz, Institut für Psychologie || Universitätsplatz 2, A-8010 Graz

www.uni-graz.at/roth/

roswith.roth@uni-graz.at



Mag. Marion MITSCHKE || Interuniversitäres Kolleg || Petrifelderstraße 4, A-8042 Graz

www.inter-uni.net

marion.mitsche@gmail.com



Prof. Dr. Paul F. PASS || Interuniversitäres Kolleg || Petrifelderstraße 4, A-8042 Graz

www.inter-uni.net

paul.pass@inter-uni.net



Prof. Dr. Dr. Peter Christian ENDLER || Interuniversitäres Kolleg || Petrifelderstraße 4, A-8042 Graz

www.inter-uni.net

christian.endler@inter-uni.net