

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Lernberatung und neue Lernkonzepte

- Lernen 2.0
- Die Studierwerkstatt der Universität Bremen –
mit Methodenwerkzeugen Netze knüpfen
für eine selbstbestimmte Lernkultur
 - Schreiben, bis der Wecker klingelt!
Ein Erfahrungsbericht
- Literaturrecherche jenseits von Google –
Bibliotheken als Lernpartner
- Veränderungen in der Lehr-Lern-Kultur –
Neue Wege in der juristischen Fachdidaktik
 - Der nicht präsente Student –
Bedingungen und Anforderungen
an eine Lernberatung im Fernstudium
- Studieren mit AD(H)S

4 | 2011

Herausgeberkreis

Sabina Bieber, Dr., Zentrale Studienberatung der Universität Potsdam, stellv. Vorstandsvorsitzende der GIBeT e.V. - Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen

Manfred Kaluza, Studienkolleg der Freien Universität Berlin

Helga Knigge-Illner, Dr., bis 2005 Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführende Herausgeberin)

Franz Rudolf Menne, Zentrale Studienberatung der Universität zu Köln (geschäftsführender Herausgeber)

Achim Meyer auf der Heyde, Generalsekretär des DSW - Deutsches Studentenwerk, Berlin

Elke Middendorff, Dr., Hochschul-Informations-System (HIS) Hannover

Gerhart Rott, Dr., bis 2009 Akad. Direktor, Zentrale Studienberatung, Bergische Universität Wuppertal, ehem. Präsident des FEDORA - Forum Européen de l'Orientation Académique (geschäftsführender Herausgeber)

Klaus Scholle, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführender Herausgeber)

Peter Schott, Zentrale Studienberatung der Universität Münster

Sylvia Schubert-Henning, Studierwerkstatt, Universität Bremen

Wilfried Schumann, Psychosoziale Beratungsstelle von Universität und Studentenwerk Oldenburg

Birgit Szczyrba, Dr., Beauftragte für die wiss. Begleitung des Coaching-Netzwerks der Hans-Böckler-Stiftung und des Hochschuldidaktischen Zentrums der Technischen Universität Dortmund

Wolff-Dietrich Webler, Prof., Dr., Leiter des IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung, Bielefeld

Michael Weegen, Dr., Projekt Informationssystem Studienwahl und Arbeitsmarkt (ISA), Universität Duisburg-Essen

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de“.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen

Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude),

33613 Bielefeld

Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22,

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Geschäftsführende Herausgeber:

H. Knigge-Illner, E-Mail: knigge.illner@gmail.com

F. R. Menne, E-Mail: r.menne@verw.uni-koeln.de

G. Rott, E-Mail: rott@uni-wuppertal.de

K. Scholle, E-Mail: scholle@hochschulberatung.net

Anzeigen:

Die ZBS veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind auf Anfrage im Verlag erhältlich.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 30.11.2011

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Grafik:

Variation eines Entwurfes von Ute Weber Grafik Design, München gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement: 68 Euro zzgl. Versandkosten

Einzelpreis: 17,25 Euro zzgl. Versandkosten

Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter <http://www.universitaetsverlagwebler.de>.

Druck:

Sievert Druck & Service GmbH, <http://www.sievert-druck.de>

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

93

In eigener Sache

94

Beratungsentwicklung/ -politik

Brigitte Reysen-Kostudis
Lernen 2.0

96

Sylvia Schubert-Henning
Die Studierwerkstatt der Universität Bremen –
mit Methodenwerkzeugen Netze knüpfen für eine
selbstbestimmte Lernkultur

102

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Gabi Meihswinkel

Schreiben, bis der Wecker klingelt!
Ein Erfahrungsbericht

105

Heike Kamp & Andrea Joswig

Literaturrecherche jenseits von Google –
Bibliotheken als Lernpartner

109

Tanja Henking & Andreas Maurer

Veränderungen in der Lehr-Lern-Kultur –
Neue Wege in der juristischen Fachdidaktik

112

Renate Heese

Der nicht präsente Student –
Bedingungen und Anforderungen an eine
Lernberatung im Fernstudium

116

Cornelia Borsch-Blohm

Studieren mit AD(H)S

121

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, HM, P-OE und QiW

IV

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen

Christa Cremer-Renz & Bettina Jansen-Schulz (Hg.):

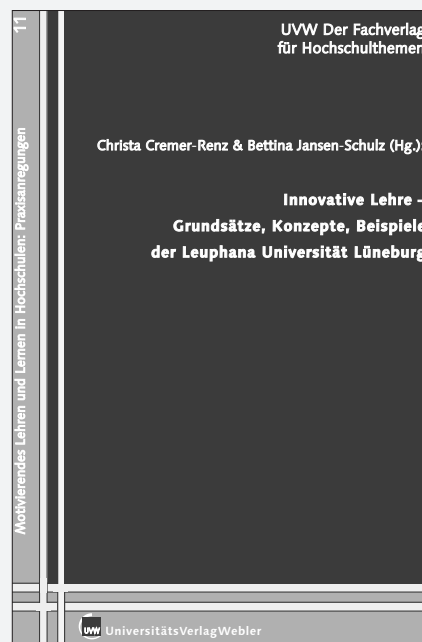
Innovative Lehre – Grundsätze, Konzepte, Beispiele der Leuphana Universität Lüneburg

Mit dem Wettbewerb „Leuphana-Lehrpreis“ sucht die Leuphana Universität Beispiele für innovative Lehrveranstaltungen mit überzeugenden Konzepten und lernmotivierenden Lehr- Lernarrangements, um mehr Studierende für Präsenzveranstaltungen zu begeistern und Lehrende zu gewinnen, ihrem Lehr-Lernkonzept stärkere Aufmerksamkeit entgegen zu bringen.

Nicht nur die Kunst der verbalen und visuellen Präsentation macht eine gute Lehrveranstaltung aus, sondern gerade auch die Darbietung des Fachwissens und die besondere Bedeutung der Aktivierung, Motivierung und Kompetenzentwicklung der Studierenden. Das Schaffen kompetenter Arbeitsbeziehungen sowie die Förderung der Selbstorganisation der Studierenden und ihre Befähigung zur verstärkten Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess zeichnen gute Lehre aus.

Mit dem Lehrpreis belohnt die Hochschule besonders herausragende innovative Lehrveranstaltungen der verschiedenen Disziplinen mit unterschiedlichsten innovativen Veranstaltungsformen: Vorlesung, Seminar, Kolloquium, Projekt und Übungen, Exkursionen. Alle stellen Grundmuster didaktischen Handelns dar, die oft in vielfacher Mischform und Kombinatorik den Lernenden ein Angebot unterbreiten, die vielfältigen Lernaufgaben optimaler zu bewältigen.

In diesem Band werden zehn prämierte Lehrveranstaltungen aus drei Jahren (2007, 2008, 2009) präsentiert. Umrahmt werden die Beispiele von Texten zu Grundlagen guter und genderorientierter Lehre, der Entwicklung von Hochschuldidaktik und in dem Zusammenhang der Lehrpreisentwicklung, zur hochschulpolitischen Position von Lehre im Wissenschaftsbetrieb und von Perspektiven von Studierenden und hochschuldidaktischer Forschung.



ISBN 3-937026-62-2, Bielefeld 2010,
ca. 325 Seiten, 39.80 Euro

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hg.):

Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen



ISBN 3-937026-66-5, Bielefeld
2009, 227 Seiten, 29.60 Euro

Das Konzept des Forschenden Lernens, das vor 40 Jahren von der Bundesassistentenkonferenz ausgearbeitet wurde und weithin großes Echo fand, gewinnt gegenwärtig erneut an Aktualität. Im Zusammenhang mit dem „Bologna-Prozess“ werden Anforderungen an die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen der Studierenden gestellt, zu deren Erfüllung viel größeres Gewicht auf aktives, problemorientiertes, selbstständiges und kooperatives Arbeiten gelegt werden muss; Forschendes Lernen bietet dafür die einem wissenschaftlichen Studium gemäße Form.

Lehrenden und Studierenden aller Fächer und Hochschularten, die Forschendes Lernen in ihren Veranstaltungen oder Modulen verwirklichen wollen, soll dieser Band dienen. Er bietet im ersten Teil Antworten auf grundsätzliche Fragen nach der hochschuldidaktischen Berechtigung und den lerntheoretischen Gründen für Forschendes Lernen auch schon im Bachelor-Studium. Im zweiten Teil wird über praktische Versuche und Erfahrungen aus Projekten Forschenden Lernens großenteils aus Hamburger Hochschulen berichtet. In ihnen sind die wichtigsten Typen und alle großen Fächerbereiche der Hochschulen durch Beispiele repräsentiert. Die Projekte lassen in ihrer Verschiedenartigkeit die unterschiedlichen Formen und Ausprägungsgrade erkennen, die Forschendes Lernen je nach Fach annehmen kann (und auch muss); zugleich zeigen sie die reizvolle Vielfalt möglicher Themen und Formen. Im dritten Teil werden in einer übergreifenden Betrachtung von Projekten zum Forschenden Lernen Prozesse, Gelingensbedingungen, Schwierigkeiten und Chancen systematisch zusammengeführt.

Insgesamt soll und kann dieses Buch zu immer weiteren und immer vielfältigeren Versuchen mit Forschendem Lernen anregen, ermutigen und helfen.

Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Sylvia
Schubert-HenningWilfried
Schumann

Liebe Leserinnen und Leser,

mit der vorliegenden Ausgabe zum Thema „Lernberatung und neue Lernkonzepte“ wenden wir uns einem zentralen Feld der Studierendenberatung zu. Denn „Lernen“ ist nun einmal die Hauptaufgabe, mit der Studierende sich tagtäglich auseinandersetzen müssen. Wie kann das individuelle Lernen optimal gestaltet werden? Welche Folgen für das Lernen hat der Bologna-Prozess? Wie können auftretende Schwierigkeiten gemeistert werden? Welche (auch strukturellen) Faktoren sind für das Gelingen von Lernprozessen maßgeblich? Für diese Kernfragen liefern Psychologische Beratung, Studienberatung und Hochschuldidaktik zahlreiche interessante Lösungsansätze. In dieser Ausgabe werden Beiträge im Mittelpunkt stehen, die verdeutlichen, wie Beratungseinrichtungen Studierende in ihrem Lernverhalten individuell fördern können, zugleich aber auch Impulse in die Hochschullehre senden können. Am Beispiel der Studierwerkstatt der Uni Bremen wird dies exemplarisch veranschaulicht. Um den vielen Facetten der Thematik gerecht zu werden, soll der Schwerpunkt „Lernen“ in Heft 1/2012 weiter fortgeführt werden, hier auch unter Einbeziehung hochschuldidaktischer Perspektiven.

Im ersten Beitrag dieser Ausgabe befasst sich *Brigitte Reysen-Kostudis*, Psychologische Beraterin in der Zentraleinrichtung Studienberatung der Freien Universität Berlin, unter dem Titel „**Lernen 2.0**“ mit generationsspezifischen Aspekten, die das Lernen im digitalen Zeitalter maßgeblich prägen. Zugleich geht sie der Frage nach, wie Angebote zur besseren Studienbewältigung konzipiert sein sollten, um den Bedürfnissen der heutigen Studierendengeneration gerecht zu werden.

Seite 96

Wie können Studierende in studienbezogenen Schlüsselqualifikationen gefördert werden und wie können gleichzeitig in Kooperation mit Lehrenden neue Wege bei der Vermittlung von Wissen eröffnet werden? Antworten finden sich bei *Sylvia Schubert-Henning*, die in ihrer Skizze „**Die Studierwerkstatt der Universität Bremen – mit Methodenwerkzeugen Netze knüpfen für eine selbstbestimmte Lernkultur**“. Die folgenden drei Artikel geben einen genaueren Einblick in die Arbeit der Studierwerkstatt.

Seite 102

In ihrem Erfahrungsbericht „**Schreiben, bis der Wecker klingelt!**“ stellt *Gabi Meihswinkel*, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Studierwerkstatt der Universität Bremen,

einen innovativen Ansatz vor, wie „Aufschieberitis“ und Isolation – zwei maßgebliche Ursachen für Störungen in studentischen Schreibprozessen – überwunden werden können. In einer „langen Nacht der ungeschriebenen Hausarbeiten“ arbeiten Studierende in einem komplett veränderten Setting.

Seite 105

Eine wichtige Schlüsselkompetenz für Studierende ist der Umgang mit Literatur. *Heike Kamp* und *Andrea Joswig*, beide Bibliothekarinnen der Staats- und Universitätsbibliothek der Universität Bremen, zeigen in ihrem Artikel „**Literaturrecherche jenseits von Google – Bibliotheken als Lernpartner**“, wie Studierende mit aktivierenden Methoden die Erfahrung vermittelt werden kann, welchen positiven Beitrag die Nutzung der Bibliothek für ihr Lern- und Studierverhalten zu leisten vermag.

Seite 109

Wie die Lehre in einem Fach weiterentwickelt werden kann, in dem viele Studierende Lernen als Auswendiglernen fehlinterpretieren, zeigen *Tanja Henking*, Universitätslektorin an der Universität Bremen, und *Andreas Maurer*, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fach Rechtswissenschaft an der Universität Bremen. „**Neue Wege in der juristischen Fachdidaktik**“ sollen die Studierenden im eigenständigen Lernen stärken und sie zum permanenten Üben der von ihnen später erwarteten Abstraktions- und Subsumtionsleistungen anregen.

Seite 112

Unter ganz besonderen Bedingungen müssen Fernstudierende ihr Lernverhalten organisieren. *Renate Heese*, Leiterin des Regionalzentrums München der FernUniversität Hagen, beschreibt, welche besondere Form der Begleitung und Lernberatung „**Der nicht präsente Student**“ benötigt und vor welche Herausforderungen sich die Berater/innen in diesem Feld gestellt sehen.

Seite 116

Manche Studierenden sind in ihren Lernmöglichkeiten beeinträchtigt. „**Studieren mit AD(H)S**“ ist ein Thema, mit dem *Cornelia Borsch-Blohm*, Beraterin in der Psychologisch-therapeutischen Beratungsstelle des Studentenwerks Bremen, sich seit vielen Jahren befasst. Sie gibt einen Einblick in die Symptomatik von Aufmerksamkeitsstörungen und stellt ein Gruppenkonzept vor, mit dem betroffene Studierende bei der Bewältigung der Studienanforderungen unterstützt werden.

Seite 121

Sylvia Schubert-Henning & Wilfried Schumann

Einladung an Autorinnen und Autoren von Unterhaltungsliteratur

Wir verlegen gerne Ihre Campus Literatur!

Wir haben uns entschlossen, unser Publikationsspektrum zu erweitern. Künftig werden wir nicht nur Fachbücher veröffentlichen. Das Prinzip war schon bisher durchbrochen von der Reihe "Witz, Satire und Karikatur über die Hochschulszene".

Jetzt soll gezielt Campus Literatur dazu kommen. Haben Sie Spaß daran, Romane zu schreiben? Krimis, die auf oder um den Campus spielen? Geht es um Kabale und Liebe? Schurkereien und hinreißende Leidenschaften? Intrigen und Mobbing? Und (gelegentlich) das schiere Glück? Als historischer Roman oder in der Gegenwart? Wir freuen uns auf Ihre Skripte!

Als erste Ausgabe wird hier erscheinen:

"Zielgerade Promotion. Auszüge aus dem Tagebuch einer Doktorandin" von Dr. Jenna Voss

Maja hat sich entschlossen, ihren beruflichen Traum wahr zu machen: Sie will eine Doktorarbeit schreiben und Wissenschaftlerin werden. Zuversichtlich startet sie ihr Promotionsprojekt, doch der Weg zum Titel wird schon bald zu

einem unberechenbaren Schlingelpfad durch unübersichtliches Gelände. Ihr Projekt verwandelt sich in ein siebenköpfiges Ungeheuer, das sie zu verschlingen droht. Doch sie gibt nicht auf.

Das Tagebuch beschreibt den Umgang mit Höhen und Tiefen beim Schreiben einer Doktorarbeit aus der Prozessebene. Die Ich-Erzählerin, Maja, schildert ihre Erfahrungen und zeigt Möglichkeiten und konkrete Bewältigungsstrategien auf, mit denen sie schwierige Phasen, Zweifel, Konflikte, Blockaden und sonstige Hürden in der Promotionsphase erfolgreich überwindet. Sie nutzt ihre Erkenntnisse für eine tiefgreifende Persönlichkeitsentwicklung. Ihre beharrliche Selbstreflexion führt sie durch alle Hindernisse hindurch bis zum Ziel.

Zur Autorin:

Dr. Jenna Voss studierte Soziologie und Sozialpsychologie an der Leibniz Universität Hannover und promovierte in Arbeits- und Organisationssoziologie an der Universität Bremen. Nach zehnjähriger Forschungstätigkeit auf den Gebieten der Arbeitssoziologie, Geschlechterforschung und Existenzgründung machte sie eine Ausbildung zur systemischen und NLP-Coach und gründete eine Agentur für Wissenschaftscoaching Vocusi. Sie ist als Wissenschafts-, Projekt und Lerncoach im Hochschulbereich tätig.

Abonnementspreise 2012

Liebe Leserinnen und Leser,

wie Sie, so legen auch wir großen Wert auf eine konstante Qualität unserer Zeitschriften. Die Kostensteigerungen der letzten Zeit (Personal, Herstellung usw.) sind nicht spurlos an uns vorübergegangen. Sie stellen faktisch Kürzungen unseres Etats dar. Um die bisherige Qualität halten, wo möglich kontinuierlich steigern zu können, müssen wir die erhöhten Kosten an unsere Abonnenten anteilig weiter geben. Das erlaubt uns dann auch, die Akquise guter

Beiträge und die Betreuung unserer Autor/innen zu intensivieren. Auch hat sich eine mäßige Steigerung des Seitenumfangs als zweckmäßig erwiesen, um Sie noch besser informieren und den Aufsätzen etwas mehr Spielraum einräumen zu können. Daher bitten wir um Verständnis, dass wir den Heftpreis ab Januar 2012 um 2,25 Euro anheben. Unsere Zeitschriften bleiben für Publikationen dieser Art trotzdem ungewöhnlich günstig.

UniversitätsVerlagWebler

im Verlagsprogramm erhältlich:

Reihe Gestaltung
motivierender Lehre
in Hochschulen:
Praxisanregungen

Wolff-Dietrich Webler
**Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen,
Ethik, Handlungsfähigkeit**

ISBN 3-937026-27-4, Bielefeld 2004, 45 Seiten, 9.95 Euro

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Anzeige

Zwei postgraduale Studienprogramme für erweiterte berufliche Chancen

Diploma in Higher Education Development
Diploma in Science Management
(Organizational and Change Management)

Die Förderung von Forschung, Lehre sowie ihrer Institutionen als Berufsfeld
Wissenschaftsmanagement – Wissenschaftsförderung – Akademische Personal- und Organisationsentwicklung – fundierte Ausbildung von Moderator/innen und Berater/innen

Eine Aus- und Weiterbildungschance sowohl für

- an dem Berufsfeld interessierte Anfänger/innen, die eine attraktive und praktische Vorbereitung suchen; als auch für
- berufserfahrene Praktiker, die nachträgliche Grundlegung und Weiterbildung suchen.

Sie orientieren sich noch und erwägen Alternativen zur akademischen Karriere?

Forschung und Lehre sind als Berufsfeld verlockend.

Aber es ist unsicher, ob Sie als Wissenschaftler/in dort bleiben können.

Neben diesem Ziel sollten Sie sich daher rechtzeitig mit sehr überschaubarem Aufwand ein zweites Standbein aufbauen – eine zweite Existenz.

Vielleicht finden Sie es tatsächlich attraktiver, Wissenschaft (insbesondere Forschung und Lehre, Weiterbildung) zu ermöglichen, zu fördern, zu organisieren, Wandel zu begleiten – zu managen.

Sie sind an diesem Feld "Wissenschaftsförderung" (i.w.S.) interessiert? Schon entschlossen, in diesem Feld neu Fuß zu fassen?

Variante A

Das IWBB bietet Ihnen dafür die beiden o.g., eng verknüpften Studienprogramme. Es handelt sich um ein berufs begleitendes Studium im Umfang eines Masterstudiums, das durch die Anerkennung von Voraktivitäten reduziert werden kann. Auch Abschnitte werden zertifiziert.

Sie gewinnen damit in einem stürmisch wachsenden Arbeitsmarkt-Segment eine hervorragende Basis für eine haupt- oder nebenberufliche Tätigkeit, z.B. (zunächst) als Referent/in (o.ä.) in Hochschule und Wissenschafts(förder-)organisationen oder Moderator/in in hochschul-/wissenschaftsbezogener Weiterbildung.

Variante B

Sie sind bereits berufserfahren und haben Funktionen in der Organisation, Förderung, Unterstützung von Wissenschaft (im weiten Sinne: Wissenschaftsmanagement) übernommen?

Sie wollen sich weiter fundieren bzw. professionalisieren? Ihre Kompetenz erweitern?

Für über 30 einschlägige Funktionen in Hochschulen, Forschungszentren und Förderorganisationen gab es bisher keine oder erst wenige Ausbildungsmöglichkeiten – mit erheblichen Qualitätsdifferenzen. Nun gibt es Abhilfe.

Das IWBB bietet Ihnen zwei funktional angepasste Profile mit insgesamt 5 Spezialisierungsmöglichkeiten, die sich inhaltlich und zeitlich hochgradig individuell auf Ihre Bedürfnisse und Voraussetzungen einstellen lassen. Die berufs begleitenden Programme sind nicht semestergebunden, können jederzeit beginnen. Leiter des Studienprogramms ist Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler.

Ist Ihr Anfangsinteresse geweckt?

Dann holen Sie sich nähere Informationen über unsere Webseite www.iwbb.de oder wenden sich direkt an das IWBB bzw. den Studiengangleiter unter webler@iwbb.de.

IWBB, Bündlerstraße 1-3, 33613 Bielefeld.



IWBB

Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld
Bielefeld Institute for Research on Science and Education
 Forschen - Entwickeln - Begleiten - Beraten - Fortbilden

Brigitte Reysen-Kostudis



Brigitte
Reysen-Kostudis

Lernen 2.0

Wer ein Studium beginnt, hat zuvor eine ganz persönliche Lerngeschichte entwickelt. Wann war das Lernen mühelos und leicht? Wann war es eine Qual? Welche Strategien haben sich letztendlich bewährt? In den meisten Fällen verläuft die Anpassung der eigenen Arbeitsgewohnheiten an die Anforderungen der Universität erfolgreich. Aber einer beträchtlichen Anzahl von Studierenden gelingt dies nicht. Psychologische Beratungsstellen an den Universitäten bieten in diesem Fall seit Jahren Kurse und Gespräche an. Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung von Arbeitstechniken, sondern vor allem auch um die Aufarbeitung bisheriger Lernerfahrungen und damit verbundener Fehlentwicklungen und Konflikte.

Natürlich müssen sich solche Angebote immer an die veränderten Bedingungen anpassen: die Umstrukturierung der Studiengänge durch den Bologna-Prozess, neue Techniken der Informationsaufnahme und Informationsvermittlung und generationsspezifische Bildungswege. Welche Lernerfahrungen bringen die heutigen Studienanfänger mit und worauf sollten Angebote zur besseren Bewältigung von Studienanforderungen für diese Generation achten?

1. Lernerfahrungen der heutigen Studierenden

Bezeichnungen für die Generation der jetzigen Studierenden gibt es viele, beispielsweise Generation Y oder Millennials für die, die jetzt zwischen 20 und 30 Jahre alt sind, bis hin zu Digital Natives, womit diejenigen gemeint sind, die jetzt noch unter 20 sind. Was ist das für eine Generation? Wie könnten ihre bisherigen Lernerfahrungen ausgesehen haben?

1.1 Bildungswege

Bildung ist variantenreicher geworden: Neben den traditionellen allgemeinbildenden Schulen gibt es heute immer mehr Privatschulen oder andere Einrichtungen mit ganz eigenen Profilen. Auch die Eltern der jetzigen Studienanfänger mussten sich entscheiden, wo sie ihr Kind anmeldeten. Aber begehrte Schulen haben meist auch Zugangsvoraussetzungen. Manche Kinder haben daher schon sehr früh erfahren, dass es Ausleseprozesse gibt, nach denen sie als Verlierer dastehen können. Dabei haben sie gelernt, dass es wichtig ist, jeweils eine Stufe weiter zu kommen. Voraussetzung für das Weiterkommen sind in erster Linie gute Noten, und gute Noten bekommt man durch gut – noch besser sehr gut – bewertete Klassenarbeiten.

Welche Formen des Lernens haben sie kennengelernt? Didaktisch wird in deutschen Gymnasien immer noch vorwie-

gend auf Frontalunterricht gesetzt. Das heißt, sie haben gelernt, das mitzuschreiben, was der Lehrer/die Lehrerin sagt oder was an der Tafel steht. Sie haben eine Vielzahl von Referaten gehalten, wissen, wie sie an die notwendigen Informationen kommen und was bei einem Vortrag zu beachten ist. Präsentationstechniken wie Powerpoint sind ihnen geläufig, und mit dem PC können sie in der Regel besser umgehen als ihre Lehrer. Und sie haben gelernt, sich zielgerichtet auf Klassenarbeiten vorzubereiten.

Andere Dinge, die ebenso wichtig sind, haben sie aber möglicherweise nicht gelernt. Können sie das gelernte Wissen eigentlich anwenden, oder haben sie es nach der Klassenarbeit oder dem Referat gleich wieder vergessen? Wissen sie, warum sie das alles lernen mussten? Hatten sie die Chance, eigenen Interessen und Neigungen nachzugehen, sich aus eigenem Antrieb in ein Fach zu vertiefen? Peter Sloterdijk (2001) ist da eher skeptisch. Seiner Meinung nach lernen die Jugendlichen in der Schule heute in erster Linie, dass es auf sie nicht ankommt. Lernen sei das Erfüllen äußerer Anforderungen, die nicht infrage gestellt werden. Es gebe immer noch zu viel passives ‚Eintrichtern‘ von Wissen und zu wenig Diskussion und Eigeninitiative. Dabei sei wirkliches Lernen doch immer im Kern Autodidaktik, verlange einen eigenen Zugang zum Stoff, damit der nicht allzu schnell wieder verloren gehe.

Lernen findet allerdings nicht nur in der Schule statt. Vor allem die Rolle des Computers ist in den letzten Jahren gestiegen. Und das gilt nicht nur in seiner Rolle als Lieferant von Informationen. Inzwischen laufen auch die meisten sozialen Kontakte der Jugendlichen übers Internet. Der weitestgehend größte Teil der Schüler bekommt im Laufe der Schulzeit einen eigenen Computer und verbringt daran einen großen Teil seiner Freizeit. MP3 Player und Smartphone verstärken noch die Verbundenheit mit technischen Medien. Manche Jugendliche sind außerhalb der Schule ständig online.

Spitzer (2002) stellt eine frühe Aufspaltung der Lernwelt fest: In der Schule arbeiten die Kinder mit Lehrbüchern und fertigen handschriftliche Mitschriften an. Dabei sei ein großer Teil von ihnen zwar anwesend, aber häufig nicht konzentriert bei der Sache. Nachmittags am Computer finde für viele der eigentliche Lernprozess statt. Hier seien sie dann voll konzentriert und motiviert. Schließlich seien Computerspiele ja so konstruiert, dass die Jugendlichen nicht eher aufhören möchten, bis sie die Aufgabe gelöst oder den nächsten Level erreicht haben.

Während Spitzer den Einzug des Computers und – meist im Anschluss daran – des Internets in die Lernwelt eher negativ zeichnet, gehen andere Autoren auch auf die Vorzüge der digitalisierten Informationsverarbeitung ein.

1.2 Lernen im digitalen Zeitalter

Das Internet ist aus dem täglichen Leben und auch aus den Universitäten nicht mehr wegzudenken. Zahlreiche Treffpunkte von Jugendlichen aber auch der Campus verfügen über WLAN. Da Seminarräume und Hörsäle keine Ausnahme bilden, ist es für Dozentinnen und Dozenten oft nicht mehr festzustellen, ob jemand auf seinem Laptop die Veranstaltung protokolliert oder im Internet surft. Wenn Professoren dies kritisieren, kommt von Seiten der Studierenden häufig der Einwand, dass diese Generation eben multitaskingfähig sei. Lernen diese Studierenden wirklich anders?

In der folgenden Darstellung des Lernverhaltens dieser Generation stütze ich mich auf die Studie von Paine Schofield und Honoré (2009) sowie auf das Buch ‚Generation Internet‘ von Palfrey und Gasser (2008). Beide Veröffentlichungen kommen zu ähnlichen Feststellungen (vgl. Tab 1):

Diese Generation von Jugendlichen – die Digital Natives – ist sehr versiert, wenn es um das Sammeln von Informationen geht. Allerdings holen sie sich diese Informationen nicht über Printmedien (Bücher, Zeitungen, Zeitschriften), sondern fast ausschließlich übers Internet. In Bibliotheken sind sie daher eher selten zu sehen.

Im positiven Fall ist das herausgefilterte Wissen für sie etwas Formbares, dann werden Nachrichten im Web kommentiert, bewertet und dahingehend überprüft, ob es für das eigene Lernprojekt übernommen werden kann. Im negativen Fall bleibt die Aufnahme des neuen Wissens passiv. Textpassagen werden dann unüberprüft übernommen (copy and paste).

Der Lernstoff selbst und die eigene Bearbeitung des Stoffes sollten für diesen Personenkreis möglichst kompakt sein, der Prozess der Aneignung möglichst schnell und mühelos. Auch hier gibt es Vor- und Nachteile: Das Zusammenfassen in knapper Form schärft den Blick für das Wesentliche, verhindert aber auch ein tieferes Einsteigen in den Stoff. Eine negative Folge dieser Art des Lernens sind häufig Konzentrationsprobleme: Wer sich gewohnheitsmäßig immer nur kurzfristig mit einem Thema beschäftigt, lernt nicht die langfristige und intensive Auseinandersetzung mit neuen Informationen.

Tab. 1 Lernverhalten der Digital Natives

	Vorteile	negative Folgen/Gefahren
Planung	Wochenpläne verfügbar	Zeit am PC wird als unbegrenzt erlebt, keine langfristigen Zielsetzungen
Recherche	über Suchmaschinen sehr effizient	Was nicht im Netz steht, wird nicht berücksichtigt.
Aufnahme	schneller Überblick	Heraushebungen im Text (Unterstreichen, Markieren) oft nicht möglich
Bearbeitung	konstruktivistisch, vernetzt, in Diskussion mit anderen (virtuell)	nur oberflächlich, Nutzung von Plagiaten (copy and paste)
Konzentration	wechselnder Fokus, schnelle Erfolge, viel Abwechslung, multitaskingfähig	keine langfristige selektive Konzentration
Wiedergabe	hohes Niveau bei Vortragstechnik PP das Wesentliche erfassen durch knappe Wiedergabe	zu große Bedeutung der Technik, Vernachlässigung des Inhalts, das Wesentliche nicht gefunden
Lerngruppe	Austausch mit Vielen im virtuellen Raum	Schwierigkeiten im Aufbau realer Arbeitsgruppen

Die Untersuchungen belegen, dass diese Generation tatsächlich eher multitaskingfähig ist als vorherige. Viele sind es anscheinend gewohnt, z.B. gleichzeitig jemandem

zuzuhören und E-Mails zu lesen. Sich auf nur eine Sache langfristig zu konzentrieren, fällt ihnen dagegen schwer, wenn es nicht mit einer Handlung verbunden ist. So können sie stundenlang einem Rollenspiel im Internet folgen, aber ermüden beim Lesen eines Textes schon nach kurzer Zeit.

Auffallend ist außerdem die Schwierigkeit, real existierende Arbeitsgruppen zu bilden. Im Internet geht dies mühelos, ohne das Gegenüber persönlich zu kennen. Die Peergruppe, in der Jugendliche zuvor ihr Sozialverhalten erproben konnten, ist nun im virtuellen Raum angesiedelt. Nicht jede Form der menschlichen Begegnung lässt sich hier reproduzieren. Ein – wenn auch kleiner – Teil der Jugendlichen entwickelt dadurch Angst vor realen sozialen Kontakten.

Der Einfluss des Internets auf das Lernen hat also Vor- und Nachteile. Zu einem großen Teil hängt es von der Persönlichkeit des Jugendlichen ab, ob er oder sie das Internet sinnvoll einsetzen kann. Bloße Verbote helfen ab einem gewissen Alter nicht mehr. Schulmeister (2009) sieht es daher als Aufgabe der Schule an, neben dem allgemeinbildenden Wissen auch Medienkompetenz zu vermitteln.

2. Lernen im Studium

Was geschieht, wenn diese Generation an die Hochschulen kommt? Welche Probleme tauchen auf, und wie können die Studienanfänger auf ihrem Weg unterstützt werden?

2.1 Häufige Probleme im Bachelor-Studium

Über viele Jahre hindurch sind die Hauptgründe für das Aufsuchen der Psychologischen Beratungsstelle an der Freien Universität Berlin (FU) Lern- und Leistungsstörungen sowie Motivations- und Orientierungsprobleme. Die Rangfolge der genannten Probleme hat sich nur geringfügig geändert. Jedoch sind die folgenden Punkte für die heutige Generation der Studierenden auffällig:

Lernprobleme zeigen sich früher

War noch vor einigen Jahren die Abschlussphase eines Studiengangs häufig mit Krisen verbunden, in denen zuvor kassierte massive Lernprobleme auftraten, stellt nun der Beginn des Studiums für viele Studierende eine Belastungsprobe dar. Das Studium bietet weniger Freiraum dafür, sich erst einmal auszuprobieren und aus Fehlern zu lernen. Schon die Noten aus dem ersten Semester wirken sich auf die Endnote aus. Die Angst, den Anschluss zu verpassen, kann daher schon recht früh auftauchen. Das schlägt sich auch in der Statistik unserer Erstgespräche nieder: Immer häufiger kommen Studierende schon im ersten oder zweiten Semester zu uns.

Hohe Leistungsbereitschaft

Die Studierenden sind in der Regel sehr leistungsorientiert und bereit, viel Zeit und Energie ins Studium zu investieren. Um einen Studienplatz an der FU Berlin zu bekommen, mussten sie ihr Abitur in

den meisten Fällen mit sehr guten Noten abgeschlossen haben. Für viele standen daher schon die letzten Schuljahre unter hohem Leistungsdruck.

Anstieg von Ängsten

Zu großer Leistungsdruck führt zu Ängsten, im Studium zu versagen. Auffallend ist, dass gerade die sehr leistungsstarken Studierenden darunter leiden. Die erreichten Erfolge konnten ihnen keine beruhigende Sicherheit geben und ihre Zuversicht stärken. Vielmehr berichtet gerade diese Gruppe häufig von der Angst davor, dass alles, was sie bisher erreicht haben, zusammenbrechen könnte (Reysen-Kostudis 2011).

Gefühl von Leere

Durch feste Stundenpläne ist der Studienalltag weitgehend geregelt – was die meisten Studierenden auch begrüßen. Allerdings fehlt ihnen häufig eine langfristige Perspektive, die dem alltäglichen Tun Rahmen und Richtung gibt. Orientierungslosigkeit und Unsicherheit führen in Einzelfällen zu einem Gefühl der inneren Leere und zu depressiven Verstimmungen.

Dies macht das folgende Beispiel aus dem Beratungsalltag deutlich: Fester Bestandteil meines Zeitmanagementseminars ist seit Jahren eine Phantasiereise in die Zukunft. Dabei fordere ich die Studierenden auf, in eine Zeitmaschine zu steigen und erst in zehn Jahren wieder auszusteigen. Meine anschließende Frage lautet dann: Wie könnte Ihr Leben aussehen, wenn all das Wirklichkeit geworden ist, was Sie sich jetzt wünschen? Die über die Erfüllung aktueller Anforderungen hinaus gehende Perspektive soll einen Blick auf das, was langfristig bedeutsam ist, ermöglichen. Als ich diese Übung zum ersten Mal in einer Gruppe mit ausschließlich Bachelor-Studierenden durchführte, erlebte ich etwas Unerwartetes: Keinem der Anwesenden war es gelungen, ein positives Zukunftsbild aufzubauen. Als ich verblüfft nach den Ursachen fragte, meinte ein Student, er sorge sich zu sehr um die Vielzahl aktueller Anforderungen, die er einfach nicht loslassen könne.

Mehr Stress

In den Medien ist in den letzten Jahren immer wieder das Bild vom gestressten Bachelor-Studenten gezeichnet worden, der neben dem Lernen kaum noch Zeit für andere Aktivitäten hat. Aber stimmt das so?

Die durchschnittliche wöchentliche Belastung durch Seminare und Vorlesungen liegt bei 18,5 Stunden (Bargel et al. 2008) oder nach einer anderen Studie bei 20 bis 30 Stunden (Metzger & Schulmeister 2010). Wenn dann noch das regelmäßige Vor- und Nachbereiten der Veranstaltungen hinzu kommt, steigen die Wochenarbeitszeiten in Bereiche, die das Kräfte-limit der Studierenden übersteigen könnten. Das passiert nach diesen Studien jedoch nicht. Die durchschnittliche Zeit fürs Selbststudium beträgt während des Semesters nur 12 Stunden (Bargel et al. 2008) oder 0 bis 10 Stunden (Metzger & Schulmeister 2010). Erst wenn die Prüfungen nahen, steigern die Studierenden ihre Lernzeiten.

Eine hohe Arbeitsbelastung kann also – vor allem im gesamten Semesterverlauf – nicht die Erklärung für Stresssymptome sein. Häufig gehen die Erschöpfungssymptome mit einem Zweifel am Sinn des eigenen Tuns einher.

2.2 Was braucht der Bachelor?

Für Viele ist der Wechsel von der Schule an die Universität ein Wechsel von einem Lernstress zum nächsten. Manches ist vertraut: das Zuhören, das Mitschreiben, das auf Klausu-

ren bezogene Lernen, vielleicht auch die Angst zu versagen. Neu ist allerdings der zeitliche Ablauf des Prozesses mit der Häufung von Klausuren am Ende des Semesters. Das kennen die Studierenden zwar vom Abitur, nun wiederholt sich dies jedoch alle sechs Monate. Ein regelmäßiges Vor- und Nachbereiten, das den Stress vor den Prüfungen senken könnte, praktizieren nur die wenigsten Studierenden, haben es vermutlich auch in der Schule nie getan. Selbst, wenn sie während des laufenden Semesters recht wenig Zeit ins Selbststudium investieren, spüren doch viele von ihnen ständig den Druck, ‚eigentlich‘ was lernen zu müssen. Gute Vorsätze zu Beginn des Semesters gibt es viele, aber nur wenige werden tatsächlich umgesetzt.

In der Schule haben sie gelernt, den äußeren Anforderungen zu entsprechen. Lerninhalte wurden von den Lehrern vorgegeben, und gelernt wurde das, was prüfungsrelevant war. Die Formulierung eigener Zielsetzungen, das Aufstellen eines eigenen Lernplans ist ihnen meist fremd. Ohne dies geht ihnen häufig der Sinn dessen, was sie gerade tun, verloren.

Während vorherige Generationen von Studierenden noch einen gewissen Freiraum zum Herausfinden eigener Schwerpunkte hatten und sich auch Ausrutscher erlauben konnten, wird heute ab dem ersten Semester voller Einsatz erwartet. Gerade die Studierenden, die ihr Studium übergangslos an die Schule anschlossen, ohne sich über eine langfristige Perspektive Gedanken zu machen, haben dann schnell das Gefühl, nur noch funktionieren zu müssen, ohne zu wissen, warum sie das alles eigentlich tun. In der Folge können dann Probleme wie die oben geschilderten auftreten.

Festzuhalten bleibt, dass ein Großteil der Studienanfänger die Anpassung an das Lernumfeld meistert. Aber vielen Studierenden gelingt dies nicht. Was brauchen sie, um den Anforderungen des Universitätsalltags gerecht werden zu können?

Freiräume zum Ausprobieren

Das, was das Studium nicht mehr ausreichend bietet, kann den Studierenden in unterstützenden Kursen angeboten werden: Zeit zum Nachdenken über sich, Zeit zum Ausprobieren neuer Methoden, Zeit zum Austausch untereinander und auch Raum zum Fehlermachen.

Zeit zur Selbstreflexion

Viele Studierende orientieren sich zu sehr an dem, wie sie glauben sein und arbeiten zu müssen. Manche wissen gar nicht, welche Lernaufgaben sie bislang schon gut erfüllen und bei welchen sie etwas verbessern sollten. Der Blick auf sich selbst, die eigenen Stärken und Schwächen, aber auch die eigenen Ziele, ist eine wesentliche Voraussetzung für sinnvolle Veränderungen. Das Aufstellen persönlich bedeutsamer langfristiger Ziele gibt dem alltäglichen Tun erst einen Sinn.

Anleitung zur Teamarbeit

Die heutige Generation der Studierenden lernt meist für sich allein. Austausch mit anderen findet zwar im virtuellen Raum statt, der Aufbau realer Arbeitsbeziehungen und damit verbunden auch das Aushalten und Bewältigen von Meinungsverschiedenheiten und Konflikten fällt vielen Studierenden schwer, ist aber für die eigene Persönlichkeitsentwicklung von großer Bedeutung.

Vermittlung von Arbeitstechniken

Nicht ohne Grund kommt dieser Punkt an letzter Stelle. In Zeiten der Informationsflut im Internet ist es – gerade für Angehörige dieser Generation – nicht allzu schwer, bewährte Techniken zu finden, die das Arbeiten erleichtern können. Schwierig wird es dann, wenn die Studierenden sich an diesen Techniken versuchen, die dann allerdings nicht den erhofften Erfolg bringen und wieder verworfen werden. Voraussetzung für die Integration neuer Methoden ist stets die Auseinandersetzung mit der persönlichen Lernerfahrung und den eigenen Lernzielen.

3. Kurse zur Verbesserung des Arbeitsverhaltens

Angebote, die auf den ersten Blick ein schnelles und müheloses Lernen versprechen, stoßen bei den Studierenden auf großes Interesse. Kurse mit Titeln wie ‚Leichter Lernen‘, ‚Schneller Lesen‘ oder ‚Fit im Kopf‘ sind daher in relativ kurzer Zeit ausgebucht.

Konzeptionell geht es in solchen Kursen allerdings niemals nur darum, Techniken zur Steigerung der Effektivität vorzustellen; mindestens ebenso wichtig ist es, die Teilnehmer und Teilnehmerinnen zur Reflexion über ihre Arbeitsweisen anzuregen.

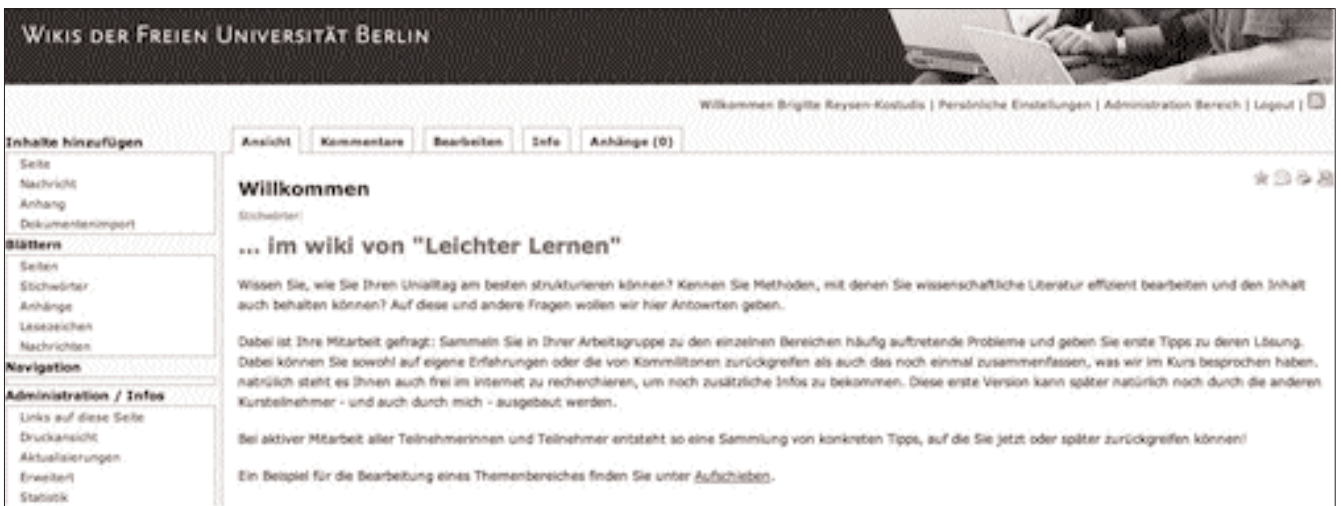
Wie dies in der Praxis aussehen kann, möchte ich an drei Beispielen verdeutlichen. Die ersten beiden Gruppen gehören zum Standardprogramm der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der FU Berlin, die dritte Gruppe stammt aus einer Lehrveranstaltung an der Evangelischen Hochschule Berlin.

gungen über Möglichkeiten der Anpassung des Kurskonzeptes an die Lerngewohnheiten der heutigen Studierenden. Hilfreich war sicherlich auch meine Teilnahme an einer Weiterbildungsreihe zum Einsatz digitaler Methoden in der Lehre am Centrum für Digitale Systeme der FU Berlin (CeDiS), das mich auch bei der technischen Umsetzung sehr unterstützt hat.

Anders als in vorherigen Durchläufen dieses Gruppenangebots wurde ein Großteil des theoretischen Inputs der Veranstaltung nicht in den Präsenzveranstaltungen vorgestellt, sondern war den Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf der Lernplattform (Blackboard) zugänglich. Um sich über das Thema der nächsten Sitzung zu informieren, konnten die Studierenden dort kleine Tests durchführen (beispielsweise über die Bestimmung ihres Lerntyps), kurze einführende Texte lesen oder sich einen Film anschauen. In der Sitzung selbst sollte dadurch mehr Platz zum Diskutieren und zum Erfahrungsaustausch bleiben.

Kernstück des Kurses bildete die Anfertigung eines Wikis zum Thema Lernen (Abb. 1). In einem Wiki können mehrere Autoren im Internet an einem Text arbeiten, es bietet viele Möglichkeiten der aktiven Beteiligung und der Vernetzung von Informationen. Alle Studierenden kennen Wikipedia, das umfangreichste Wiki im Netz, jedoch wissen nur sehr wenige von ihnen, wie sie an Diskussionen innerhalb dieser Textsammlung teilhaben können. Im Kurs hatten die Teilnehmer nun die Aufgabe, ein mit dem Lernen verbundenes Thema in der Kleingruppe zu bearbeiten. Sie sollten mögliche Probleme beschreiben, Lösungswege recherchieren und die Ergebnisse ihrer gemeinsamen Arbeit dann ins Internet stellen.

Abb. 1: Wikis der Freien Universität Berlin



3.1 Leichter Lernen

Kurse zur Bewältigung von Lernproblemen sind gewissermaßen der Klassiker in den Beratungsstellen der Universitäten. Schließlich ist das Lernen für die Studierenden von elementarer Bedeutung: Wenn es hier nicht klappt, steht das ganze Studium in Frage!

Im Wintersemester 2009/2010 habe ich die Veranstaltung ‚Leichter Lernen‘ erstmals als Blended Learning Kurs angeboten, das heißt, als Kombination von Präsenzterminen und Online- Angeboten. Vorausgegangen waren Überle-

Die Vorab-Informationen auf der Lernplattform wurden von den Studierenden sehr positiv aufgenommen. Das Medium war ihnen durch andere Lernveranstaltungen vertraut. Mittlerweise stellen fast alle Dozenten ihre Materialien dort ein. Die Arbeit mit dem Wiki gestaltete sich allerdings schwierig. Innerhalb der Kleingruppen zeichneten sich schnell Konflikte ab. So beklagte sich eine Studentin über mangelnde Unterstützung durch die anderen Gruppenmitglieder. Das Anfertigen der Internetseite, obwohl es einen sehr geringen Arbeitsaufwand erforderte, wurde häufig als

zusätzliche Belastung gesehen, der man am liebsten entrichten wollte.

Nach anfänglicher Enttäuschung darüber, dass ein großer Teil der Studierenden von meiner Idee anscheinend nicht so begeistert war wie ich, führte die Diskussion über die Anfertigung des Wikis jedoch zu interessanten Diskussionen im Kurs. Was bin ich bereit zu investieren, damit sich etwas verändert? Was kann ich aktiv tun? Wie kommt es überhaupt zu Veränderungen?

Anscheinend gehörte ein großer Teil der Kursteilnehmer zu den sogenannten ‚Lurkern‘, das sind Menschen, die das Internet nur passiv nutzen und vieles kritiklos übernehmen, ohne es zu hinterfragen. In mehreren Studien über das Lernverhalten der heutigen Internet-Generation wird dieser Personenkreis als derjenige dargestellt, der in der Informationsflut verloren geht, da er das Medium nicht sinnvoll nutzen könne (Schulmeister 2009).

In diesem Durchgang wurde jedoch weitaus mehr diskutiert als in vorherigen Semestern, was ich am Ende als Erfolg wertete. Es gab allerdings auch eine relativ hohe Abbruchquote. Mit leichten Veränderungen wurde das Kurskonzept auch in den folgenden Semestern so weitergeführt. Das Wiki und die Materialien auf der Lernplattform sind inzwischen sehr umfangreich geworden.

3.2 „Das stresst mich nicht mehr“

Aufgrund der Überlegungen über zunehmendes Stresserleben unter den Studierenden bieten wir seit drei Jahren einen Kurs mit diesem Titel zur besseren Bewältigung von Belastungssituationen an. Konzeption der Veranstaltung ist das Anbieten von Freiräumen, in denen Zeit fürs Nachdenken über sich selbst und zum Erfahrungsaustausch mit anderen angeboten wird. Bewusst steht hier nicht das Erlernen einer spezifischen Entspannungstechnik im Vordergrund. Die Gefahr ist meines Erachtens zu groß, dass ein von außen kommendes Programm ‚einfach‘ aufgenommen wird und möglicherweise auch schnell verworfen wird, wenn es nicht den gewünschten Erfolg bringt. Stattdessen besteht die Hälfte der Sitzung aus jeweils unterschiedlichen Angeboten, mit denen die Teilnehmer Abstand von aktuellen Problemen finden können: Das kann eine Meditation, eine Phantasiereise, Musik, Malen oder eine Bewegungsübung sein. Die Studierenden finden auf diese Weise selbst heraus, wobei sie sich am besten entspannen können. Besonders beliebt ist in diesem Kurs die Gedankenmeditation (nach Jon Kabat-Zinn 2006). Gerade der nicht-direktive und akzeptierende Ansatz kommt bei den Studierenden sehr gut an.

Im zweiten Teil der Sitzung wird dann über aktuelle Belastungen gesprochen, nach Lösungsmöglichkeiten gesucht oder nur zugehört. Dabei halte ich mich als Leiterin mit Vorschlägen sehr zurück. Wenn die Situation oder der Gesprächsverlauf die Darstellung einer bestimmten Methode nahe legt, mache ich den Studierenden ein Angebot, nach Möglichkeit auch zwei. Haben sie beispielsweise Probleme mit der Arbeitsplanung, zeige ich ihnen nicht nur, wie ein Wochenplan aufzustellen ist, sondern gehe auch auf andere Möglichkeiten der Strukturierung ein, wie Mind-Maps und To-Do-Listen, und fordere sie auf, auszuprobieren, was am besten zu ihnen passt.

Das Moment der Selbstwahrnehmung und die Freiheit, eine eigene Entscheidung für oder gegen eine Methode zu treffen, stärkt das Erleben von Selbstwirksamkeit. Dem Ge-

fühl, ‚Auf mich kommt es nicht an‘ wird die Aufforderung ‚Nur du kannst entscheiden, was das Richtige für dich ist‘ entgegengesetzt.

3.3 Selbstgesteuertes Lernen

Im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen freiwilligen Kursen ist der folgende eine Pflichtveranstaltung für alle Studienanfänger, die ihre Ausbildung im Studiengang ‚Soziale Arbeit‘ an der Evangelischen Hochschule Berlin beginnen. Hier sollen sie das notwendige Rüstzeug zur Erfüllung von Studienanforderungen erhalten. Dazu gehören neben der Vermittlung von Arbeitstechniken auch Grundkenntnisse über den Lernprozess und die Reflexion über bisherige Lernerfahrungen.

Anders als in Kursen der ZE Studienberatung der FU arbeite ich hier mit Studierenden, die nicht freiwillig gekommen sind, weil sie auf Probleme gestoßen sind. Grund für das Einrichten dieser Lehrveranstaltung war vielmehr die Beobachtung von Seiten der Lehrenden, dass Studienanfänger eklatante Mängel im wissenschaftlichen Arbeiten aufweisen, besonders in Bezug auf Lesetechniken oder gezieltes Vor- und Nachbereiten von Seminaren. Die meisten Studierenden stehen diesem Angebot ablehnend gegenüber. Die pflichtweise ‚Verordnung‘ eines Kurses über Lerntechniken sehen viele als Kränkung an: Sie haben doch gerade ihr Abitur geschafft und damit gezeigt, dass sie lernen können. Immer wieder höre ich von den Teilnehmer/innen, dass sie eigentlich keine Probleme haben, dass sie die eine oder andere Methode ja schon kennen. Infolgedessen habe ich das vorgegebene Konzept der Veranstaltung verändert. Damit die im Kurs vermittelten Inhalte tatsächlich zu den Studierenden durchdringen, müssen sie persönliche Relevanz gewinnen. Um die Motivation zu stärken, sollte diese Relevanz nicht defizitär formuliert sein und ihnen das Gefühl geben, etwas nachholen zu müssen, was sie eigentlich schon wissen oder können müssten. Dies glaube ich nun in der Thematisierung des beruflichen Weges gefunden zu haben. Die Veranstaltung heißt immer noch ‚Selbstgesteuertes Lernen‘, inzwischen stelle ich aber nicht mehr den Lernprozess dar, sondern frage die Studierenden, was sie glauben noch lernen zu müssen, um Sozialarbeiter zu werden. Die Antworten gehen von Techniken des Beratungsgesprächs bis hin zu juristischen Kenntnissen. Aus den Vorschlägen greife ich dann das heraus, worin ich mich als Expertin fühle – beispielsweise Beratungsgespräche führen – und lege diese Themen als Arbeitsschwerpunkte fest. Da ich aber den Auftrag habe, den Studierenden Arbeitstechniken zu vermitteln, gebe ich ihnen Aufgaben, die in Kleingruppen zu erledigen sind. Manche bereiten Referate vor, manche übernehmen die Leitung einzelner Sitzungsteile, in denen es nun schwerpunktmäßig um Themen wie Gruppendynamik und Gesprächsführung geht. Auftretene Probleme innerhalb dieser Gruppen werden jeweils am Ende der Sitzung im kleinen Kreis besprochen. Dort gibt es dann auch ein Feedback für die übernommenen Aufgaben.

Die neue Konzeption kommt bei den Studierenden wesentlich besser an. Dass sie auf die Umstrukturierung des Kurses nun positiver reagieren, ist nicht verwunderlich. Schließlich ist das lerntechnische Wissen nun an ein Thema gebunden, über das sie selbst entscheiden konnten und das ihnen wichtig erscheint. Noch lieber wäre es mir, der Veranstal-

tung den Pflichtstatus zu nehmen, sie als Einladung zum Lernen anzubieten, was jedoch aufgrund organisatorischer Probleme nicht möglich ist.

Die Erfahrungen aus diesem Kurs geben einen Einblick in Probleme von Studierenden, die nicht in einer Beratungsstelle auftauchen. Offenbar ist die Selbsteinschätzung darüber, was sie können und was nicht, bei vielen Studierenden nicht realistisch. Viele glauben, ausreichend gute Lerntechniken zu besitzen, was sich in der Praxis dann jedoch nicht selten als Trugschluss erweist. Auffallend häufig berichten die Studierenden, dass sie in der Schulzeit nie ein differenziertes, auf Stärken und Schwächen eingehendes Feedback über erbrachte Leistungen erhalten haben.

4. Fazit

Den meisten Schülern geht während ihrer Schulzeit die Lust am Lernen verloren: Zu viele Misserfolge und Kränkungen, zu viel Zeit, in der sie lieber etwas anderes gemacht hätten als zu lernen, zu wenig Erfolgserlebnisse und/oder zu wenig Einsicht, dass das, was sie lernen mussten, tatsächlich wichtig war. Diejenigen, die anscheinend gerne lernen, erscheinen ihnen als die Streber, von denen man sich auf jeden Fall distanzieren will. Viele haben Überlebensstrategien entwickelt, die ihnen dabei helfen, die Anforderungen zu erfüllen – mehr oder weniger. Wenn das Lernen schon keinen Spaß mehr bringt, so soll es doch zumindest mühelos und effizient sein. Textpassagen aus dem Internet zu übernehmen, geht wesentlich leichter als sich mühsam in ein Thema einzuarbeiten. Warum noch ein Buch lesen, wenn es eine gute Zusammenfassung im Netz gibt?

Die Messlatte, um nach der Schule ein Studium zu beginnen, ist hoch. Das schaffen nur diejenigen, die gelernt haben, sich auf den Punkt vorzubereiten und sehr gute Klausurergebnisse erreichen. Meist fahren diese dann im Studium mit den Strategien fort, die sie sich zuvor angewöhnt haben. Aber es hat sich etwas verändert: Lebensgeschichtlich sind sie nun junge Erwachsene, die sich klar darüber werden müssen, welchen Weg sie einschlagen wollen. Die Studienstruktur bietet nur wenig Raum, über solche Fragen nachzudenken. Der Stundenplan ist voll gepackt mit Veranstaltungen, vielleicht müssen die Zeiten für die Uni sogar mit Zeiten für Erwerbstätigkeit abgestimmt werden. So treffen wir immer häufiger auf Studierende, die das Gefühl haben, dass die Dinge nicht mehr richtig laufen. Irgendetwas fehlt, was sie meist selbst gar nicht benennen können. Die gestresste Grundstimmung ist nicht allein mit dem hohen Arbeitsvolumen zu erklären, vielmehr erleben viele Studierende Sinnkrisen.

In dieser Situation müssen unterstützende Angebote zum Lernen mehr sein als die Vermittlung von neuen Techniken. Die Einsicht, jahrelang falsch gelernt zu haben oder vielleicht gar nicht effektiv lernen zu können, ist für viele Studierende vernichtend. Und der Ersatz einer Methode durch eine andere würde ihnen im Grunde auch nicht weiter helfen. Um neue Lerngewohnheiten zu entwickeln, müssen die bisherigen Lernerfahrungen aufgearbeitet und neue Techniken dahin gehend überprüft werden, ob sie zu den eigenen Arbeitsschwerpunkten, langfristigen Zielen und auch zur eigenen Persönlichkeit passen. Wünschenswert wäre es, wenn dieser Prozess schon in der Schule stattfinden würde. Das in Berlin neu eingerichtete Fach ‚Studium

und Beruf‘, das sich an Schülerinnen und Schüler ab der 11. Klasse wendet, bietet hierfür eine Chance.

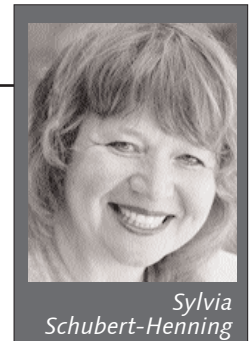
Die heutige Generation lernt nicht schlechter, sondern anders. Das sollten auch Leiterinnen und Leiter solcher Kurse im Auge behalten und nicht von der eigenen Geschichte ausgehend heutige Lerngewohnheiten abwerten (Schumann 2006). Vielleicht können sie ja von dieser Generation auch noch viel lernen! Arbeitstechniken von oben zu verordnen, sozusagen aus der Perspektive des Wissenden zu zeigen, wie es geht, fördert nicht die Lust am Lernen. Nur wenn ausreichend Raum dafür gegeben wird, sich ohne Angst vor Abwertungen selbst auszuprobieren, können negative Lernerfahrungen an Einfluss verlieren und Lernen kann wieder das werden, was es einmal war: eine von Neugier geleitete Suche danach, etwas zu wissen oder zu können, was dem Lernenden wichtig ist. Oder – um noch einmal Peter Sloterdijk (2001) zu zitieren – ‚ein libidinöses Verhältnis mit der eigenen Intelligenz‘.

Literaturverzeichnis

- Bargel, T.; Ramm, M.; Multrus, F. (2008): Studiensituation und studentische Orientierung. 10. Studienrendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin.
- Kabat-Zinn, J. (2006): Gesund durch Meditation: Das große Buch der Selbstheilung. Frankfurt am Main.
- Metzger, Ch.; Schulmeister, R. (2010): ZEITLast. Lehrzeit und Lernzeit: Studierbarkeit der BA-/BSc- und Ma-/Msc-Studiengängen als Adaptation von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und Neuen Technologien. Manuskript eines Vortrags im Rahmen der 5. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung am 29. und 30. April in Hannover.
<http://www.uni-kassel.de/incher/gfhf/workload/metzger.pdf>
- Paine Schofield, C.B.; Honoré, S. (2009): Generation Y and Learning, 360? The Ashridge Journal, 4, 26-32.
- Palfrey, J.; Gasser, U. (2008): Generation Internet. Die Digital Natives: Wie sie leben. Was sie denken. Wie sie arbeiten. München.
- Reysen-Kostudis, B. (2011): Manchmal denke ich, ich schaff' das nicht! Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf die psychische Befindlichkeit von Studierenden. In: Berendt, B.; Voss, H.-P.; Wildt, J. (Hg): Neues Handbuch Hochschuldidaktik: Berlin, Stuttgart, A 2.5
- Schulmeister, R. (2009): Gibt es eine „Net Generation“? Erweiterte Version 3.0. http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister_net-generation_v3.pdf
- Sloterdijk, P. (2001): Lernen ist Vorfreude auf sich selbst. Peter Sloterdijk im Gespräch mit Reinhard Kahl über den Abschied vom Ernstfall und die Entprofessionalisierung der Schule. In: Pädagogik 12/2001
- Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin.
- Schumann; W. (2006): Psychologische Beratung für Studierende – ein Blick in die Zukunft. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 4/2006
- Zugriffsdatum für alle elektronischen Quellen: 04.10.2011

■ **Brigitte Reysen-Kostudis**, Dipl.-Psychologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin, E-Mail: reysen@zedat.fu-berlin.de

Sylvia Schubert-Henning



Sylvia
Schubert-Henning

Die Studierwerkstatt der Universität Bremen – mit Methodenwerkzeugen Netze knüpfen für eine selbstbestimmte Lernkultur

Maßgeschneiderte Studienmethoden für Gruppen und Einzelne

Studierenden eine zentrale Anlaufstelle auf einem Campus anzubieten, in der sie lernmethodische Unterstützung für Ihr Studium erhalten, hat an amerikanischen Universitäten mit den sog. „Learning Centers“ eine lange Tradition. In Deutschland entwickelten sich Angebote zum Lernen und wissenschaftlichen Arbeiten in der Regel als ergänzender Bereich der Studienberatung und/oder der Psychologischen Beratungsstellen. Studienunterstützende Seminare entstanden als unmittelbare Reaktion auf die Erkenntnisse der Beratungsarbeit: Vielen Studierenden fehlen – trotz intensiver Lernerfahrungen in der Schule – praktische Arbeits- und Lernmethoden, um selbständig zu studieren, Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen und die Studienanforderungen erfolgreich zu meistern.

Die Universität Bremen wählte 1999 als eine der wenigen deutschen Hochschulen den Weg, eine eigene, zentrale Einrichtung für diese Arbeit zu gründen – die Studierwerkstatt. Die Entstehung der Einrichtung fiel mit den Anfängen der Studienstrukturreform zusammen. Die Studierwerkstatt stellte bald einen erhöhten Bedarf der Studierenden an Unterstützungsangeboten fest, die im Zusammenhang mit zunehmenden Tendenzen zur Verschulung des Studiums und Verstärkung der frontalen Lehrformen standen. In der Folge setzte sie sich zum Ziel, Studierende zu befähigen, einen selbst gesteuerten Lernrhythmus zu finden, einen motivierenden Start in das Studium zu erreichen, flankierende Gruppenangebote zur Bewältigung der Leistungsanforderungen während und zum Abschluss des Studiums bereitzustellen. Zudem kam in den letzten Jahren des Übergangs von alter zu neuer Studienstruktur die Aufgabe hinzu, Alt- und Langzeitstudierenden Hilfestellungen für einen zügigen Abschluss anzubieten. Die Studierwerkstatt reagierte auf diese Vielzahl von unterschiedlichen Anforderungen mit einer breiten themenorientierten Palette von Workshops: Schreibwerkstätten (für Haus- und Abschlussarbeiten, insbesondere auch für Studierende der Diplom- und Magisterstudiengänge), Lernstrategiekurse für unterschiedliche Prüfungsformate, Lern- und Studententechnikseminare (z.B. Lesetechniken), Workshops für Selbst- und Zeitmanagementstrategien, Präsentations- und Moderationstechniken sowie Stressbewältigungsverfahren (vgl. Abb.1 Netzwerk).

In überschaubaren Lerngruppen (max. 20 Teilnehmer) werden nicht nur Methoden vermittelt, sondern es wird auch

zur Reflexion der eigenen Lerngeschichte angeregt und das Ziel verfolgt, Studierenden neue (Lern)Erfahrungen zu ermöglichen. Das heißt auch, (wieder) Lernfreude in den eigenen Lernprojekten zu entdecken, das Studium als interaktive Plattform zu verstehen, mit dem Erwerb und der Anwendung von Wissen die (Lern)Persönlichkeit weiter zu entwickeln und das Lernen als „Vorfreude auf sich selbst“ (Kahl 2004)¹ erleben zu können. Das ist dann der Fall, wenn Lernende ihre Handlungsoptionen in Lernprojekten – mit Hilfe der erworbenen Methodenvielfalt – autonom erweitern und kreativ nutzen. Die angebotenen Handwerkszeuge (Tools) eröffnen in kleinen Schritten neue Lernwege, die selbstständig gegangen werden und Erfolgserlebnisse verschaffen. Wenn bei Prüfungsvorbereitungen, z.B. bei vorgegebenen Inhalten durch Fragemethoden persönliche Interessensaspekte gefunden werden können, der Lernstoff immer besser verstanden, erklärt und schließlich aufgabenorientiert angewendet werden kann, oder wenn man mit Kreativtechniken – vielleicht sogar inspiriert in einer Lerngruppe – bei der Fragestellungsfindung im Schreibprojekt neuartige Ideen gewinnt –, dann erfahren Studierende Lernfreude. Kein geringeres Ziel als dieses verfolgt die Studierwerkstatt in ihren Intensivseminaren zu Studententechniken, die in der Regel Blöcke von 8-16 Stunden umfassen.² Neben den Studienmethodikseminaren bietet die Einrichtung in etwa gleichem Umfang Schreibseminare zur Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen an. Ziel dieser Workshops ist es, die Studierenden in die Lage zu versetzen, ihre schriftlichen Arbeiten besser zu meistern, d.h. den Schreibprozess systematischer zu bewältigen sowie wissenschaftliche Texte ergebnisorientierter, strukturierter und klarer zu formulieren. Darin liegt ein elementares Werkzeug für wissenschaftliches Arbeiten im Studium wie auch im Rahmen zukünftiger beruflicher Tätigkeiten. Unser Angebot ist entsprechend vielfältig, es umfasst: Schreibtrainings zur Hilfestellung für Hausarbeiten, Schreibwerkstätten für das Schreiben von Abschlussarbeiten (Bachelor-, Master-, Diplom- und Magisterarbeiten), Work-

¹ In einem Interview sagt Peter Sloterdijk (2007): „Dabei tragen die Kinder ihre Neugier, ihre Begeisterung, dieses unschätzbare Medium der Vorfreude auf sich selbst, in den Lernvorgang hinein“.

² Zur Organisationsstruktur: Die Studierwerkstatt hat zwei pädagogische Mitarbeiterinnen in Festanstellung (jeweils ¾ Stelle), eine halbe Verwaltungskraft und 13 Dozentinnen und Dozenten auf Honorarbasis. 2010 hat sie z.B. in 138 Veranstaltungen 2086 Studierende betreut.

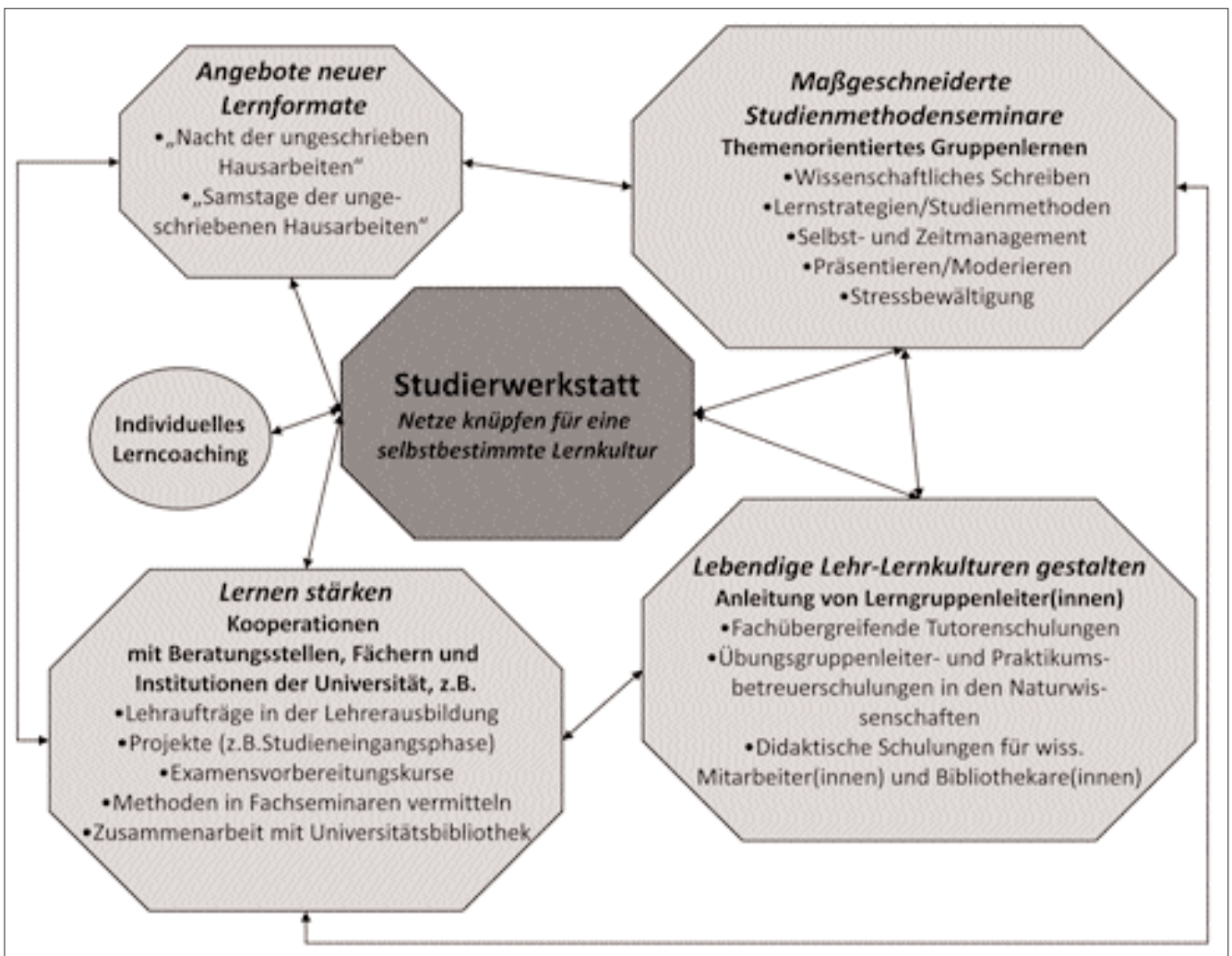
shops zum wissenschaftlichen Formulieren und zum Formatieren der Arbeiten sowie das Schreiblabor, das Unterstützung im fortlaufenden Schreibprozess in Einzelberatung oder in Kleinstgruppen anbietet. Das Betreuungsformat Einzel- bzw. Kleinstgruppencoaching findet zunehmend regen Zuspruch. Neben Schreibprojekten werden Studierende bei Bedarf auch in der letzten Phase vor Prüfungen gecoacht. Ganz neu und sehr erfolgreich ist das Angebot neuer Schreibformate: „Die lange Nacht der ungeschriebenen Hausarbeiten“ (vgl. Gabi Meihswinkel, „Schreiben bis der Wecker klingelt“ in diesem Heft) sowie „Der lange Samstag der ungeschriebenen Hausarbeiten“. Diese neuen Angebote, die zukünftig in ganz enger Zusammenarbeit mit der Universitätsbibliothek in deren Räumen stattfinden werden, kommen dem Bedürfnis der Studierenden entgegen, einen Ort zum Schreiben zu haben, an dem Gemeinschaft möglich, aber nicht verbindlich sein muss und an dem bei Bedarf Unterstützung durch Expertinnen und Experten in Anspruch genommen werden kann.

Vielfältige Didaktik-Angebote für eine lebendige Lehr-Lernkultur

Wenn Lernen als aktiver und selbstbestimmter Prozess verstanden wird, muss Lehren entsprechende Bedingungen erfüllen: In der Ausbildung von Lerngruppenleitern wird darauf geachtet, dass die Tutorinnen und Tutoren sowohl selbst gesteuerte Lernprozesse initiieren wie auch kooperatives Lernen in Gruppen auf unterschiedlichem Wege fördern können und damit auch die Lernprozesse in Lehrveranstaltungen beleben können. Mit einem „bunten Werkzeugkasten“ von interaktiven Methoden ausgestattet, kann es ihnen gelingen, Studierende für die Inhalte ihres Faches zu begeistern, kreative Lernräume zu gestalten, Austausch anzuregen, und Lernfreude erfahrbar zu machen. Nachhaltig gute Erfahrungen mit diesen gut „ausgebildeten“ Tutoren führten z.B. dazu, dass einige Fachbereiche der Universität Bremen inzwischen eine Tutorenschulung als Voraussetzung für einen Hilfskraftvertrag machen.

Aus einer vor Jahren entstandenen Option, zwei Mal jährlich in Zusammenarbeit mit dem Institut der Didaktik der Naturwissenschaften, Praktikumsbetreuern und Übungsgruppenleitern eine didaktische Schulung anzubieten (vgl.

Abb. 1: Aufgabennetz Studierwerkstatt



Schubert-Henning & Ziemer 2005, Welzel & Schubert-Henning 1999), entwickelte sich inzwischen ein nachhaltiges Kooperationsprojekt: Die Studiengänge Physik und Chemie bilden mit der Studierwerkstatt Mentorinnen und Mentoren als integralen Bestandteil des Bachelorstudiums aus. Im Laufe der Jahre wurden entsprechende Konzepte den jeweiligen Bedürfnissen der Studierenden angepasst und weiterentwickelt. Gehörte es anfänglich zu unserer Erfahrung, dass es für viele Naturwissenschaftler undenkbar war, dass Übungsleiter anders als frontal mit Kreide an der Tafel lehren können, so ist es inzwischen selbstverständlich geworden, dass Übungsaufgaben auch im interaktiven Austausch mit Gruppenlernverfahren gelöst werden – nach dem Motto Workshopcharakter statt stiller Einzelarbeit. Die Praktikumsbetreuer und Übungsgruppenleiter werden bei diesen Veranstaltungen gefilmt bzw. filmen sich selbst, um ihr didaktisches Vorgehen, ihre rhetorische Wirkung sowie ihre Interaktion mit den Lernenden über ein Video-Feedback zu analysieren und zu optimieren. Die Einbeziehung eines Evaluationsbogens für die Tutanden ergänzt den Selbstreflexionsprozess, rückt gerade, fördert den eigentlichen Lernprozess, vertieft die Auseinandersetzung mit der eigenen Lehr- und Lernpersönlichkeit.

Studierende im eigenständigen Lernen zu stärken, sie in die Verantwortung für ihren Lernerfolg zu nehmen, so dass sie diesen aktiv mitgestalten, ist eines der Ziele der Umstrukturierung der Lehr-Lernkultur im Fachbereich Jura an der Universität Bremen (vgl. Henking & Maurer, Veränderungen in der Lehr-Lernkultur – Neue Wege in der juristischen Fachdidaktik in diesem Heft). Hierbei hat die Studierwerkstatt zwei Bausteine mitgestaltet: Einmal bietet sie im Rahmen des Examensvorbereitungsprogramms Lernstrategieseminare für Examenskandidaten an, zum anderen schult sie wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kontinuierlich, damit sie in den juristischen „Arbeitsgemeinschaften“ durch Gruppenlernmethoden den Selbstlernprozess der Studierenden fördern können – entsprechend der Zielsetzung vom bloßen Konsum von Lerninhalten zur selbstbestimmten Lernaktivität in strukturierter und austauschintensiver Gruppenarbeit.

Kooperationen auf dem Campus – Netze knüpfen, um Lernen zu stärken

Neben der Zusammenarbeit mit einzelnen Fächern entwickelt die Studierwerkstatt mit anderen Beratungseinrichtungen (Studienberatung, Psychotherapeutische Beratungsstelle, Studienzentren, Praxisbüros etc.) gemeinsame Angebote zu unterschiedlichen Schwerpunktthemen wie z.B. der Studiengangphase. Ein besonders nachhaltiges Projekt stellt das Angebot für das Zentrum für Lehrerbildung an der Universität dar. In Schlüsselkompetenzseminaren fließt durch die berufserfahrenen Lernexperten der Studierwerkstatt Praxiswissen in die Fachausbildung: Angehende Lehrerinnen und Lehrer erlernen z.B. unterschiedliche Lesetechniken für die Schulausbildung, die auch später beim wissenschaftlichen Arbeiten hilfreich sind, oder sie machen sich z.B. mit Präventionsmaßnahmen vertraut, um Lernstress vorzubeugen oder mit Interventionen zum Umgang mit Lernblockaden.

Der bei der Lernmethodenvermittlung so wesentliche Bezug zum Inhalt findet idealtypisch in Kooperation mit

einzelnen Studiengängen statt, wenn Schreibseminare oder Studienmethoden-Workshops in den Studiengängen in Kooperation mit den fachlichen Dozenten durchgeführt werden: So können z.B. Arbeitsgruppen die Präsentation ihrer erhobenen Daten mit einem vorangehenden Training verbinden. Damit eröffnet sich ein Bereich, der insgesamt noch viel zu wenig angefordert wird, der jedoch in besonderer Weise die Wirkungsziele der Studierwerkstatt repräsentiert, nämlich Schlüsselkompetenzen zusammen mit konkreten Fachinhalten zu erwerben.

Mit der Universitätsbibliothek, die immer stärker aufgefördert ist, für die Studierenden der neuen Generation, die „Digital Natives“ (vgl. Reysen-Kostudis in diesem Heft), jenseits von „Google“ ein attraktiver Lernpartner zu sein, bestreiten wir gemeinsame Aktionen („Lange Nacht der ungeschriebenen Hausarbeiten“) oder beraten die Bibliothekarinnen und Bibliothekare für ihre Datenbankschulungen (vgl. Kamp & Koswig, Literaturrecherche jenseits von Google – Bibliotheken als Lernpartner in diesem Heft).

Die Studierwerkstatt spannt mit ihrem Angebot ein weites Netz über die Universität Bremen – Studierende können ihre ganz eigene Studier- und Lernkultur darin (neu) entdecken und das Netz weiterknüpfen: Einzelnen Studierenden hilft ein ganz individuelles Coaching, anderen bieten die Methoden-Workshops ein Forum, ihre Lernpersönlichkeit im Austausch mit anderen zu reflektieren und weiterzuentwickeln; sie werden zu Lernpartnerschaften angeregt oder ermuntert, Neues auszuprobieren. Die Studierwerkstatt erweitert mit außergewöhnlichen Lernformaten Lernhorizonte und bereichert durch die vielen nachhaltigen, engen Kooperationen mit Einrichtungen und Fachbereichen die Lehr-Lernkultur der Universität. Letztlich will sie mit allen Aktivitäten – gemeinsam mit den Studierenden – neue Wege zu einem Lernen finden, das uns mit uns selbst verbindet und den Wissenserwerb lustvoll sein lässt.

Literaturverzeichnis

Kahl, R. (2007): Interview mit Peter Sloterdijk (geführt am 26.06.07). Dabei tragen die Kinder Ihre Vorfreude auf sich selbst, mit in den Lernvorgang hinein".

http://www.reinhardkahl.de/pdfs/neu%20110_113_mck14_sloterdijk.pdf (15.11.11)

Schubert-Henning, S. (2007): Toolbox - Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren. Bielefeld: UVW

Schubert-Henning, S. & Ziemer, T. (2005): Fortbildungen für Mitarbeiter der Universität Bremen in den naturwissenschaftlichen Fachbereichen. Anregungen für praxisbezogene Schulung von Lehrerkompetenzen mit dem Medium Video. In: Welzel, M. & Stadler, H. (Hg.) Nimm doch mal die Kamera. Nutzung von Videos in der Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann

Schubert-Henning, S. & Welzel, M. (1999): Lehren lernen an der Hochschule. Ein Kurskonzept, das Fachdidaktik mit Psychologie verbindet. Sonderheft der Zeitschrift für Hochschuldidaktik (öGDH). Wien

■ **Sylvia Schubert-Henning**, Leitung der Studierwerkstatt, Diplom-Psychologin, Theaterwissenschaftlerin, Coach, Universität Bremen, E-Mail: ssh@uni-bremen.de

Gabi Meihswinkel

Schreiben, bis der Wecker klingelt!

Ein Erfahrungsbericht



Gabi Meihswinkel

Neue Formate für wissenschaftliches Schreiben – Die Voraussetzungen

Die Vermittlung von wissenschaftlichen Schreibtechniken nimmt nach wie vor einen beträchtlichen Raum in den Veranstaltungen zu überfachlichen Schlüsselqualifikationen ein. Mittlerweile gibt es an vielen Universitäten spezielle Einrichtungen, in denen die Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens, Kreatives Schreiben und Unterstützung bei fachbezogenen Schreibprojekten vermittelt und begleitet werden.

Die Studierwerkstatt der Universität Bremen begann 1999 mit der Durchführung von Tutorenschulungen und Kompaktseminaren zu wissenschaftlichen Lern- und Arbeitstechniken insbesondere Schreibtechniken für Studierende. Damals zeigte sich, dass weniger die Studierenden in der Studienanfängerphase, sondern Studierende im fortgeschrittenen Studienverlauf die Angebote der Studierwerkstatt nutzten. Als Ursache hierfür wurde vermutet, dass erst im Verlauf des Studiums Studierende bei konkreten Leistungsanforderungen feststellen, dass ihnen für die Bewältigung der Aufgaben entscheidende Metakompetenzen bei wissenschaftlichen Lernstrategien und Arbeitstechniken fehlen.

Mittlerweile hat sich die Studierwerkstatt als zentrales fachübergreifendes Angebot der Universität Bremen etabliert und bietet ein differenziertes Programm zur Unterstützung von Lernen, wissenschaftlichem Arbeiten und Lehren an der Universität an. Ein großer Teil dieses Angebots besteht in Seminaren und Workshops zur Vermittlung von wissenschaftlichen Schreibtechniken¹.

Seminare und Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben an der Universität haben unserer Ansicht nach in erster Linie die Aufgabe, einen offenen Raum zu schaffen, in dem sich Studierende die formalen Grundlagen wissenschaftlichen Schreibens in individueller und strukturierter Weise aneignen und in ihren universitären Schreibprojekten erproben können. An Erkenntnisinteresse und eigenen Ideen mangelt es den Studierenden dabei selten, aber häufig an den entsprechenden Techniken, die Bearbeitung der Ideen in die entsprechende wissenschaftliche Form zu bringen. Und, wie wir immer wieder erfahren, mangelt es an der Zeit, sich diesem technischen Aneignungs- und Erprobungsprozess in hinreichender Weise zu widmen. Dabei erlernt sich Schreiben nur durch Schreiben und das für jeden Schreibenden höchst individuell.

Dieser individuellen Situation in angemessener Weise zu begegnen, heißt für uns, möglichst viele unterschiedliche Formate der Schreibunterstützung anzubieten, um damit

auf die Fragen der Studierenden möglichst effektiv zu antworten. Dabei handelt es sich häufig um eine Gratwanderung: Studierende zwar in ihrer Art zu lernen individuell zu unterstützen, nicht aber der sich ausdifferenzierenden Individualisierung in Lernsituationen (Studierende fragen häufiger nach Einzelberatung) unkritisch und unwidersprochen Vorschub zu leisten.

Die Lange Nacht der ungeschriebenen Hausarbeiten – Das Projekt

Am Freitag, den 14. Januar 2011, wurde im Studierhaus der Universität Bremen die erste „Lange Nacht der ungeschriebenen Hausarbeiten“ von der Studierwerkstatt durchgeführt. Fast 50 Studierende folgten der Einladung, in der Zeit zwischen 20 Uhr abends und 6 Uhr morgens an ihren aktuellen oder beiseite gelegten wissenschaftlichen Schreibprojekten mit fachlicher Begleitung durch zwei Schreibtrainerinnen zu arbeiten.

Das Studierhaus der Universität bietet Arbeitsplätze für etwa 50 Studierende. Für die ‚Lange Nacht‘ wurde ein Teil des Raumes komplett zur Buffet-Zeile umgebaut und mit Getränken, Obst und Süßigkeiten durch die Studierwerkstatt und die Teilnehmenden bestückt. Ein Teil des Raumes wurde im Laufe des Abends zur Ruheecke, ein anderer zu separaten Einzelarbeitsplätzen umfunktioniert. Durch Kabeltrommeln und Steckdosenleisten wurde die dauerhafte elektrische Versorgung aller Notebooks gewährleistet.

„Aufschieberitis“ und die Einsamkeit der Schreibenden – Die Idee

Die Idee für eine „Lange Nacht der ungeschriebenen Hausarbeiten“ haben wir übernommen. Im März 2010 führte das Schreibzentrum der Viadrina Universität Frankfurt/Oder zum ersten Mal eine „Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten“ durch. Schon als wir den Titel der Veranstaltung hörten, war uns klar, dass wir ein Format dieser Art auf jeden Fall auch mit Bremer Studierenden durchführen würden.

Die Rückmeldungen aus den Schreibseminaren zeigen deutlich, dass es Studierenden, auch in höheren Semestern, immer wieder an grundlegenden Techniken im wissenschaftlichen Schreiben mangelt und ihnen gleichzeitig das Selbstvertrauen fehlt, die Ergebnisse ihres wissenschaftlichen Arbeitsprozesses im Rahmen ihres Könnens zu verschriftlichen. Diese Kombination aus manchmal nur man-

¹ <http://www.uni-bremen.de/studierwerkstatt.de>

gelnder Übung oder technischen Grundfertigkeiten und mangelndem Selbstbewusstsein führt unserer Ansicht nach dazu, dass Studierende selbst minimale fehlende formale Kenntnisse zu stark auf mangelnde Intelligenz zurückführen und zu schnell befürchten, den Anforderungen ihres Studiums nicht gewachsen zu sein. Dies ist eine Ursache für das Verschieben und Aufschieben von Schreibprojekten und für die von Lehrenden zunehmend kritisierte Qualität der Texte. Die individualisierte Beschäftigung mit diesen Befürchtungen behindert Studierende im weiteren Vorgehen wesentlich mehr als die Unkenntnis der unterstützenden Techniken und kostet tatsächlich mehr Zeit als die Aneignung der entsprechenden Kenntnisse in Anspruch nehmen würde. Zumindest ist dies eine Erkenntnis, die uns Studierende nach dem Besuch der Workshops immer wieder rückmelden. Unser Eindruck ist, dass die Vereinzelung der Studierenden durch die Verschulung des Bachelor-Studiums zwar abgenommen hat, jedoch beim Organisieren und Verfassen der schriftlichen Arbeiten das „einsame“ Arbeiten nach wie vor die Regel darstellt.

Hinzu kommt, dass durch den gefühlten oder tatsächlichen Zeitmangel der Anspruch bei Studierenden verstärkt wird, sofort mit dem perfekten Gedanken oder dem perfekten Satz starten zu müssen. Das zeigt sich bspw. daran, dass das Schreiben eines Exposés oder einer ersten Rohfassung leicht zum Gefühl persönlicher Unfähigkeit führt oder gar als Zeitverschwendung, denn als notwendiger Schritt im Schreibprozess angesehen wird.

Neben den Blockveranstaltungen zu Schreibtechniken und speziellen Fragen bietet die Studierwerkstatt seit einigen Semestern ein zusätzliches Format an. Im Schreiblabor können sich bis maximal vier Studierende mit ihren Fragen zu einem aktuellen Schreibprojekt treffen und gemeinsam mit einer Schreibtrainerin an individuellen Lösungen arbeiten. Voraussetzung für die Teilnahme ist eine vorangegangene Teilnahme an einer unserer Basisveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben. Das Schreiblabor wird vor allem während des Semesters sehr gut angenommen, und die Rückmeldungen der Studierenden zeigen, dass gerade diese offene Form ihren Bedürfnissen sehr entgegenkommt. Der fachliche und soziale Austausch untereinander wird hier als besonders motivierend und unterstützend wahrgenommen, und die Studierenden berichten weitgehend, dass sie das Schreiblabor zuversichtlicher weil inhaltlich orientierter verlassen. Gleichzeitig bietet die Anwesenheit einer Schreibtrainerin die Möglichkeit, zeitnah und direkt an einer Problemlösung zu arbeiten.

Das Format der ‚Langen Nacht‘ bot eine großartige Möglichkeit, diesen offenen Schreibraum in einem viel größeren Zusammenhang an der Universität bekannt zu machen und viele Studierende anzusprechen.

Schreiben lernt sich nur durch Schreiben – Die Durchführung

Die Durchführung der Veranstaltung blieb weitestgehend offen und an den Bedürfnissen der Studierenden orientiert. Vor Beginn ihrer Arbeit baten wir die Studierenden, sich selbst einzuordnen, an welcher Stelle im Schreibprozess sie sich gerade befanden und zu formulieren, was ihr größtes Problem im Schreibprozess sei. Zudem sollten sie ein Ziel für ihre Teilnahme an der ‚Langen Nacht‘ formulieren und

dieses kurz auf seinen realistischen Gehalt hin mit Nachbar/Nachbarin diskutieren und ggf. modifizieren. Dies stellte den jeweils individuellen Leitrahmen für die bevorstehende Arbeit dar.



Auf diese Weise bildeten sich gemeinsame Interessens- und Problemlagen heraus, und es entstanden spontan kleine Arbeitsgemeinschaften. Wir Schreibtrainerinnen standen für Beratungen bereit und zusätzlich stand der gesamte Handapparat der Studierwerkstatt zum wissenschaftlichen Schreiben zur Verfügung.

Unsere fachliche Begleitung war anfangs besonders gefragt und zwar schwerpunktmäßig bei Formulierungsschwierigkeiten von der Idee bis zum Thema, beim sinnvollen Eingrenzen des Themas und der Entwicklung einer Fragestellung sowie bei Fragen der Gliederung. Methodisch begegneten wir diesen Fragen wie in unseren sonstigen Schreibseminaren mit Mind-Mapping und Clustern sowie Kurzme-



thoden aus dem Technikenpool des kreativen Schreibens. Daneben gab es immer wieder Fragen zur formal korrekten Zitierweise und bei Formulierungsschwierigkeiten. Hierbei lag die besondere Schwierigkeit im Formulieren der ersten Rohfassung eines komplexen Gedankenganges. Die Studierenden erwarteten in der Regel von sich, dass es gleich, aus dem Stand heraus, möglich sein sollte, den perfekten Satz zu formulieren.

Der Höhepunkt unseres Einsatzes lag in der Zeit zwischen 20 und 24 Uhr, danach verlief die Tendenz rapide sinkend, und wir konnten uns eigenen Projekten widmen bzw. für Kaffeenachschub sorgen. Insgesamt nahmen ca. ein Drittel der Studierenden unsere Beratungen in Anspruch, zwei Drittel kamen mit ihren Arbeiten sehr gut alleine klar oder besprachen sich immer wieder mit ihren Nachbarn.

Die Arbeitsatmosphäre veränderte sich im Laufe des Abends sehr. Die ersten Stunden waren noch laut und wuselig: die Teilnehmenden trafen ein, organisierten sich im Raum und richteten ihre Arbeitsplätze ein. Die hektische Betriebsamkeit legte sich jedoch bald. Zunehmend wurde es ruhiger und konzentrierter. Konzentrations- und Entspannungsphasen glichen sich mehr an, und der Geräuschpegel im Raum ähnelte mehr einem an- und abschwellenden, gleichmäßigen Summen. An diesem Summen war am deutlichsten zu bemerken, wie die Einzelnen immer mehr zu einer Gruppe bzw. Gemeinschaft zusammenwuchsen und sich aufeinander einstimmten. Immer wieder wurde Kaffee oder Tee gekocht, wurden Essenspausen eingelegt oder gingen Studierende auf dem Uni-Boulevard spazieren. Bis ca. 22 Uhr kamen auch immer wieder Studierende aus der benachbarten Universitätsbibliothek vorbei, um im Studierhaus weiter zu arbeiten.

Von den insgesamt 48 Teilnehmenden waren von 20:30 Uhr bis 22 Uhr 38 Personen anwesend. Bis 02:00 Uhr waren es noch 27 Personen, der letzte neue Teilnehmer kam um 3:32 Uhr und blieb bis zum Schluss. Um 5 Uhr waren 12 Studierende im Raum, eine Person schlief in einer Ruheecke, einige spazierten zwecks ‚Durchlüftung‘ auf dem Boulevard. Zwischen 5 und 6 Uhr schrieben noch 16 Teilnehmende und bis ganz zum Schluss um 6:30 Uhr mit Sekt und einem letzten Kaffee blieben uns noch 9 müde, aber sehr zufriedene Studierende.



„Tschüss, es war nett, neben Dir gelesen zu haben“ – Das Ergebnis

Für uns als Schreibtrainerinnen war die ‚Lange Nacht‘ ein enorm motivierendes und befriedigendes Erlebnis. Zu erleben, wie dieser offene Rahmen von Studierenden in Anspruch genommen und mit Inhalt gefüllt wurde, den wir als Dozentinnen nur noch begleiten mussten, bedeutete auch für uns einen Vertrauenszuwachs in die Selbstlernfähigkeiten von Studierenden. Diese Erfahrung bestätigt uns in unserer Arbeit und fördert bei uns die Freude an neuen Ideen und Konzepten.

Ein weiterer für uns wesentlicher Erfolg zeigte sich darin, dass alle Studierenden, die an der ‚Langen Nacht‘ teilnahmen, sich am Ende ihrer vorgenommenen Zeit persönlich von uns verabschiedeten und rückmeldeten, dass sie das vorgenommene und formulierte Ziel für diese Veranstaltung erreicht oder sogar übertroffen hätten. Einige mussten im Laufe des Abends ihre Zielvorstellungen hinsichtlich der Realisierbarkeit modifizieren, waren aber trotzdem zufrieden mit sich und ihren Ergebnissen. Als besonders befriedigend und motivierend wurde das Arbeiten inmitten einer ebenfalls arbeitenden Gruppe empfunden. Konzentrations- und Erholungsphasen konnten gut abgewechselt werden; die schreibende Gruppe im Hintergrund wurde als Ansporn und Unterstützung empfunden. Außerdem, und dies war auch für uns eine neue Erkenntnis, wurde es als besonders gemeinschaftsstiftend und motivierend wahrgenommen, dass es zu allen Zeiten möglich war, sowohl alleine und still für sich, als auch im Austausch mit Einzelnen oder einer gewählten Gruppe zu arbeiten. Der immerwährende Geräuschpegel wurde in der Regel dabei weniger als störend empfunden, sondern eher als eine Art Eingewobensein in eine konzentrierte und verdichtete Arbeitsatmosphäre. Einige hatten, um sich doch noch mehr abgrenzen zu können, Kopfhörer oder Ohrstöpsel mitgebracht oder saßen im eigenen Raum unter ihrer Kapuze über den Notebooks und Büchern. Dieses Eingewobensein wurde bspw. besonders hervorgehoben im Gegensatz zu den Arbeitsplätzen in der Bibliothek, die im Vergleich dazu zu unbeweglich, vereinzelt und vereinzelt sein und damit auch eher als einschüchternd erlebt werden.

Ebenfalls als sehr unterstützend und anregend wurde die Anwesenheit von uns als fachlich versierte Begleitpersonen wahrgenommen. Einige Teilnehmende äußerten Überraschung darüber, dass bei ihnen von Anfang an gar nicht erst die Sorge entstand, es könne zu Blockierungen im Schreibprozess kommen, da bei Stockungen ja jederzeit auf uns zurückgegriffen werden konnte. Einige meinten dazu sehr erstaunt, dass sich allein durch die Anwesenheit und potentielle Möglichkeit, zu fragen und Unterstützung zu erbitten, die sonst üblichen Probleme überhaupt nicht ergeben hätten. Zudem gab es im Laufe des Abends und der Nacht immer mehr fachlichen Austausch zwischen den Studierenden, bezogen entweder auf die Gemein-

samkeiten in den jeweiligen Phasen des Schreibprozesses, des Fachs oder des spezifischen Problems.

„Endlich mal eine innovative Idee an der Uni“ – Einige Schlussfolgerungen

Letztendlich wünschten sich die Studierenden mehr Angebote und in jedem Sinne ‚Räume‘ dieser Art: die „Lange Nacht“ am liebsten einmal im Monat und als Anregung noch zusätzlich zu unserem üblichen Schreibangebot einen „Langen Samstag“. Beide Angebote sind ab dem Wintersemester 11/12 in unser grundständiges Angebot aufgenommen worden. Diesmal werden die Veranstaltungen in inhaltlicher Kooperation mit und in den Räumen der Universitätsbibliothek stattfinden. Die Studierenden haben dann zusätzlich die Möglichkeit, sich bei Fachfragen bezogen auf die wissenschaftliche Literaturrecherche und –verwaltung an die entsprechende Kollegin aus der Bibliothek zu wenden. Die Studierwerkstatt pflegt seit einigen Jahren einen intensiven Kontakt mit der Staats- und Universitätsbibliothek (SuUB), z.B. bieten wir gemeinsam ein Modul ‚Wissenschaftliches Arbeiten von A-Z‘ für Erstsemester an. Dieses Modul setzt sich zusammen aus drei Workshops: Einführung in wissenschaftliche Schreibtechniken, Einführung

in wissenschaftliche Literaturrecherche jenseits von Google und Co. und Formatieren langer Texte mit Word.

Zusätzlich dazu werden wir ab dem Wintersemester 2011/12 das 14tägige Angebot des Schreiblabors (begleite individuelle Schreibprojekte, jeweils 3-stündig, mit Anmeldung in Kleinstgruppen bis 4 TN) durch eine offene Schreibsprechstunde, ebenfalls 14tägig, ohne Anmeldung, erweitern.

Aufgrund unserer Erfahrungen aus dieser ersten ‚Langen Nacht‘ ist geplant, zukünftig studentische Schreibtutoren durch die Studierwerkstatt auszubilden, die in ihren Fachbereichen selbstständig Angebote wie das Schreiblabor oder die Schreibsprechstunde, lange Nächte und lange Samstage durchführen können.

Fotos & Abbildungen: Meike Mossig, Pressestelle der Universität Bremen

■ **Gabi Meihswinkel**, Dipl. Erwachsenenpädagogin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin in der Studierwerkstatt, Universität Bremen, Dozentin in der beruflichen Weiterbildung, E-Mail: meihswin@uni-bremen.de

Reihe Motivierendes Lehren in Hochschulen: Praxisanregungen

Peter Viebahn

Hochschullehrerpsychologie

Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre

UVW Der Fachverlag
für Hochschulthemen

Peter Viebahn

Hochschullehrerpsychologie

Theorie- und empiriebasierte
Praxisanregungen für die
Hochschullehre

ISBN 3-937026-30-4

UVW UniversitätsVerlagWebler

Dieser Band ist die erste Buchveröffentlichung, die die Funktion von Lehrenden an der Hochschule in ihren vielschichtigen Beziehungen systematisch untersucht und in den Mittelpunkt einer psychologischen Betrachtung stellt. Der Hochschullehrer wird sowohl als handelndes Subjekt wie auch in seinem sozialen Kontakt zu Studierenden und in seiner Verflechtung mit der Institution Hochschule analysiert. Die verstreut vorliegenden empirischen Forschungsbefunde zur Hochschullehrerpsychologie werden im Rahmen dieses integrativen Konzepts aufgearbeitet und zur Grundlage für vielfältige Anregungen zur Verbesserung der Lehrpraxis genutzt.

Dieses Buch richtet sich vor allem an Psychologen, Pädagogen und Hochschuldidaktiker, die an einem Überblick über die verschiedenen Formen des Lehrverhaltens und die Rolle und Arbeitsbedingungen von Lehrenden an der Hochschule interessiert sind. Aber auch für betroffene Lehrende, soweit sie sich über die psychologische Seite ihres Berufes und über theoretisch begründete Arbeitshilfen informieren möchten, ist dieses Buch sehr empfehlenswert.

ISBN 3-937026-31-2,
Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Heike Kamp & Andrea Joswig

Literaturrecherche jenseits von Google – Bibliotheken als Lernpartner



Heike Kamp



Andrea Joswig

46 Geografie-Studierende im ersten Semester sitzen im Schulungsraum der Bibliothek, dösen vor sich hin oder ertragen den Vortrag über die Benutzung der Bibliothek stoisch. Der Tutor der Veranstaltung hatte im Vorfeld zur Teilnahme motiviert, indem er Teilnahmebescheinigungen für den Bibliotheksbesuch einforderte. Nur bei deren Vorlage werden die Credit Points für die Vorlesung angerechnet. Keine großartigen Voraussetzungen für eine Veranstaltung, deren Inhalt hauptsächlich aus vermeintlich bekannten Suchstrategien und Verhaltensregeln besteht. Weil Bibliothekaren aber an ihren Kunden liegt und sie wissen, dass Studierende mit einer systematischen Informationsbeschaffung leichter durch das Studium kommen, lassen sie sich von diesen ungünstigen Bedingungen nicht abschrecken. Die Staats- und Universitätsbibliothek Bremen (SuUB) sieht sich deshalb nach neuen Möglichkeiten um, Studierende in ihrem Studium zu unterstützen.

1. Probleme der Informationsbeschaffung

Suchtechnik der Studierenden durch Google geprägt

Aufgewachsen mit dem Internet benutzt die derzeitige Generation von Studierenden Google weitestgehend unreflektiert. Wer stellt welche Inhalte zu welchem Zweck zur Verfügung? Egal, die Seiten sind da und stehen jedem uneingeschränkt zur Verfügung. Die Bedienung der größten Suchmaschine ist einfach und erfordert weder eine komplizierte Datenbank-Auswahl noch das Erlernen eines speziellen Suchvokabulars. Expertensysteme sind in der Bedienung und Ergebnisdarstellung umständlicher, da kann der Inhalt noch so gut sein. Und so fällt es leicht, die Entscheidung über die Relevanz eines Inhalts Google zu überlassen.

Wie soll man wissen, was man sucht, wenn man nicht weiß, was man will?

Gerade in den ersten Semestern ist das Studierverhalten noch stark vom schulischen Lernen geprägt. Abstraktionsvermögen und vernetztes Denken sind häufig ungeübt. So geschieht es, dass Studierende die Themenvorgaben der Lehrenden wortwörtlich ins Eingabefeld der (Bibliotheks-) Suchmaschine eingeben. Dahinter verbirgt sich der Wunsch, möglichst ein bis zwei leicht zu verstehende und themengerechte Bücher zu finden, die eine hinreichende Quelle für das Verfassen einer Arbeit darstellen. Diese Erwartung bekommt häufig einen Dämpfer, wenn nach einer ergebnislosen oder durch Überfülle verwirrenden Suche das Bibliothekspersonal zu Rate gezogen wird. Welcher Aspekt

eines Themengebiets soll eigentlich untersucht werden? In welchem Kontext und mit welchen Fachbegriffen kann das Thema definiert werden? Unsicherheiten bezüglich der Aufgabenstellung werden jetzt schnell deutlich und müssen ausgeräumt werden. So wird für die Studierenden aus der gewünschten schnellen Ein-Schritt-Suche ein längerer Prozess, der Zeit und Energie kostet.

Übersetzungsproblem: vom Thema zur Fachsprache zur Bibliothekssprache

Darüber hinaus muss bei interdisziplinären Themen in einem weiteren Schritt die Transformation des Fachvokabulars in die Bibliothekswelt mit ihren eigenen Fach- und Aufstellungsordnungen erfolgen. Studienfächer spiegeln sich selten direkt in den bibliothekarischen Fachzuweisungen wider. So sind z.B. einzelne Aspekte der Pflegewissenschaften eben auch in Fächern wie Medizin, Rechts- oder Sozialwissenschaften zu finden. Dazu kommen die profanen Benutzungsmodalitäten von Bibliotheken. Ausleihbarer und Präsenzbestand, Semesterapparate und Zweigbibliotheken, Wartezeiten bei Magazinbestellungen oder Vormerkungen können die Literatursuche zu einer „Schnitzeljagd“ mit ungewissem Ausgang werden lassen.

Verwirrende Informationsstrukturen in Deutschland

Durch die Kulturhoheit der Länder hat sich in Deutschland eine vielfältige Bibliothekslandschaft gebildet mit unterschiedlichen Katalogsystemen, die erst langsam technisch zusammengeschlossen werden, um ein komfortables Bestellwesen zu ermöglichen. Bücher, Aufsätze oder elektronische Ressourcen müssen oft schon bei einer Bibliothek in verschiedenen Katalogen gesucht werden. Hinzu kommen die jeweiligen Fach- und Mediendatenbanken, Fachportale und Spezialsammlungen. Dabei den Überblick zu gewinnen braucht Zeit, die in den heutigen Studienstrukturen knapp ist (Seefeldt 2011).

Der Aufwand für die Informationsrecherche wird unterschätzt – Pragmatismus statt Anspruch

Ohne entsprechende Vorkenntnisse wird für die Literaturrecherche zu wenig Zeit eingeplant, und die Hausarbeit beginnt gleich mit Stress. Innerhalb kürzester Zeit muss dann neben der Suchtechnik auch die komplexe Struktur bibliografischer Informationen erlernt werden. Eigentlich will der Studierende doch nur endlich schreiben und schon das Lesen der Informationen ist eher hinderlich! Die bequeme Lösung ist dann, nur das zu verwenden, was eben jetzt zur

Verfügung steht: Volltexte, zum Teil unüberprüft, alte Literatur, Texte aus Readern oder von Kommilitonen. Das geht zu Lasten der wissenschaftlichen Qualität der Arbeit.

Das Plagiatbewusstsein wächst langsam

Die prominenten Fälle der jüngsten Vergangenheit zeigen deutlich die fatalen Folgen eines entdeckten Doktor-Plagiats und fördern das Bewusstsein für das geistige Eigentum anderer – auch bei Studierenden. Wie aber wird eine plagiatsfreie Arbeit geschrieben? Welche Regeln und Formate gelten für das Einbinden von Zitaten? Solche formalen Fragen werden häufig während der Vorbereitung und beim Schreiben einer Arbeit vernachlässigt, obwohl zu diesem Zeitpunkt der Arbeitsaufwand dafür noch relativ gering ist. Welche Vorgaben für eine Haus-, Seminar- oder Abschlussarbeit gelten, hängt außerdem maßgeblich vom Studienfach ab, denn die unterschiedlichen Fachdisziplinen verlangen verschiedene Zitierstile, Layouts oder Dateiformate. Gerade bei interdisziplinärem Arbeiten ist da Verwirrung vorprogrammiert.

Studierende brauchen mehr Medienkompetenz

Im Gespräch mit Hochschullehrern wird immer wieder neben den formalen Schwächen eine mangelnde Medienkompetenz der Studierenden beklagt, insbesondere im Hinblick auf die Fragestellungen, welche Quellen überhaupt wissenschaftlich relevant und zitierfähig sind. Ohne diese Kompetenz (Schelhowe 2010, S. 8/9) entstehen stereotype Abbilder von Wikipedia-Inhalten und Google-Treffern, die kritiklos aufgenommen und in der Arbeit wiedergegeben werden.

Paradoxon: Wenn Zeit ist, die Grundtechniken zu erlernen, fehlt das Verständnis dafür. Wenn verstanden wird, wozu die Grundtechniken notwendig sind, ist keine Zeit, sie zu erlernen.

Um diese Medienkompetenz zu erreichen, haben die meisten Hochschulen inzwischen im ersten Semester Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten verankert. Zu diesem Zeitpunkt ist die Lernmotivation der Studierenden für diese Grundlagen jedoch eher gering. Stattdessen brennen sie für ihr Fach und möchten inhaltlich arbeiten. Der Nutzen der Hilfsmittel wird ihnen erst deutlich, wenn eine Hausarbeit fällig ist oder eine Arbeit vom Betreuer wegen formaler Mängel zurückgewiesen wird.

Kenntnisse und Aufgaben von Bibliothekaren sind den Studierenden unbekannt

Aus dem Frust des Nicht-Findens von Informationen und Medien entwickeln sich unterschiedliche Problemlösungsstrategien (Head 2009):

- die Suche in der Bibliothek bzw. auf den Webseiten der Bibliothek wird abgebrochen und auf bereits vertraute Internet-Suchestiege umgeschwenkt,
- es wird auf Vorlesungsskripte zurückgegriffen,
- Mitstudenten, Bekannte, Freunde und Familie werden mobilisiert.

Eines allerdings unterbleibt häufig, nämlich das Bibliothekspersonal um Rat zu fragen. Eine 2006 durchgeführte interne Erhebung der Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

zeigte damals erschreckend deutlich, dass die häufigsten, an der Informationstheke gestellten Fragen (ca. 85 %) Benutzungsmodalitäten und Orientierung innerhalb der Bibliothek zum Inhalt hatten. Der Anteil thematischer Fragen betrug dagegen 3,03%. Im Anschluss an diese Umfrage sind mehrere Maßnahmen ergriffen worden, diesem offensichtlichen Informationsdefizit abzuhelpen. Einige werden im Folgenden beschrieben.

2. Lösungsansätze

Umsetzung von google-ähnlichen Suchoberflächen für Informationsportale

Bibliothekare sehen ein: Bibliothekskataloge müssen sich den Erwartungen ihrer Nutzer anpassen und von Google, Amazon & Co. lernen. Einschrittsuche zur Eingabe und Filtermöglichkeiten für das Suchergebnis, computerlinguistisch gewichtete Trefferanzeigen und Vorschlagsdienste für häufig nachgefragte Titel sind einige der Angebote, die langsam in Bibliothekskatalogen Einzug halten. Der Vereinfachung der Suche dient auch die Zusammenfassung verschiedener Medienarten in einem Index.

Veränderte Schulungsangebote und Veranstaltungsziele seitens der Bibliothek

Bibliothekare sollten nicht überschätzen, welchen Stellenwert die Bibliothek im Studium hat. Inmitten der Informationsfülle und des umfangreichen Lernstoffs im ersten Semester übersehen Studierende, dass auch die Benutzung einer Bibliothek Tücken birgt. Die in der Eingangsphase festgelegten Pflichtbesuche in der Bibliothek scheinen lästig, stellen aber für Bibliothekare oft die einzige Gelegenheit dar, die Studierenden zu erreichen. Deshalb sind in der SuUB die Inhalte dieser ersten Veranstaltungen stark reduziert worden. Einige grundlegende Informationen zu Benutzung, Bestand, technischer Infrastruktur und Ansprechpartnern entsprechen zu Beginn eher den Bedürfnissen der Studierenden, insbesondere, wenn ihnen auch der Nutzen der Bibliothek für das Studium erläutert wird. Die Idee ist, dass die Studierenden wiederkommen, wenn die Lernmotivation durch das eigene Interesse hervorgerufen wird.

Und damit in Situationen, wie in der Einleitung geschildert, die Inhalte dennoch ankommen, werden Veranstaltungsformen entwickelt, in denen die Teilnehmer selbständig die gewünschten Informationen erarbeiten. Zusätzlich werden weitere im Studium nützliche Inhalte in das Bibliotheksangebot mit aufgenommen. Schulungen zur Literaturverwaltung beispielsweise dienen häufig als Türöffner. Nebenher wird dabei die Recherche gezeigt, um die Datenbasis für ein Literaturverzeichnis herzustellen. Damit stellt sich die Bibliothek als Partner im Studium vor. Wünschenswert – jedoch nur selten durchsetzbar – wäre es auch, Medien- und Informationskompetenz nicht nur im ersten Semester in die Lehre zu integrieren, sondern Reprisen über das gesamte Studium hin anzusetzen. Hier wäre eine stärkere Zusammenarbeit mit den Hochschullehrern erfreulich.

Die Nutzer abholen

Die Studierenden dort abzuholen, wo sie sind, ist eine alte Forderung unter Bibliothekaren. Auf das Medienverhalten der heutigen Generation angewendet bedeutet dies

schlicht: Strukturen nutzen, die den Studierenden bekannt sind. Auf einem Campus bieten sich Lernplattformen an, in denen die Bibliothek auch virtuell präsent ist. Weitere Kanäle sind Netzwerke im Internet, mit denen auch bibliotheksferne Personen erreicht werden können. Die Facebook- und Twitter-Präsenz der SuUB ist keine Ausnahme mehr. Sie eröffnet mit kleinen Umfragen oder Hinweisen auf die Angebotspalette Anknüpfungspunkte für „Follower“.

Verändertes Beratungsverhalten der Bibliothekare

In der Bibliothek entstehen Fragen meistens in der konkreten Suchsituation. An der Informationstheke, kann der Studierende dann individuell beraten werden. Dabei ist es wichtig, Zeit für die Fragestellung und eine nachvollziehbare Problemlösung zu haben – auf Seiten der Bibliothekare und auch der Studierenden. Bibliothekspersonal sollte deshalb besonders in Stoßzeiten ausreichend zur Verfügung stehen.

Kooperationen für kurze Wege

Besonders aussichtsreich sind Kooperationen der Bibliothek mit anderen Dienstleistern auf dem Campus. Die Einflechtung bibliothekarischer Inhalte in Veranstaltungen zu Schlüsselkompetenzen gelingt beispielsweise seit ca. fünf Jahren in Bremen durch die Zusammenarbeit mit der Studierwerkstatt. Hierher kommen Studierende, die von sich aus den Weg in die Bibliothek eher nicht finden, um sich mit Schreibtechniken zu befassen und erfahren Unterstützung durch die von der Bibliothek bereitgestellten Recherchekompetenzen und Medien.

Bewährt ist auch die Zusammenarbeit mit dem für die hiesige Lernplattform zuständigen IT-Dienst. Als Lernort akzeptiert kommen ca. ein Drittel der Zugriffe auf das campusweite kabellose Netzwerk aus dem Bibliotheksgebäude. Fragen zur Bedienung des Netzwerkes oder zum Erstellen des Stundenplans tauchen in der Bibliothek auf, deshalb findet hier auch in den ersten Wochen des Wintersemesters die Sprechstunde dazu statt. Führte man diese Ansätze weiter, lösten sich die institutionellen Grenzen weiter auf. Schreibwerkstätten, in denen Hochschullehrer gemeinsam mit Bibliothekaren die gesamte Kette von Arbeitsschritten

vermitteln und begleiten, würden den Studierenden Zeit, Stress und Misserfolge ersparen.

3. Fazit

Bibliothekare dürfen sich vom fehlenden Enthusiasmus der Studierenden nicht entmutigen lassen. Sie müssen mit unterschiedlichsten Mitteln, Wegen und Kooperationen auf Studierende zugehen mit dem Anspruch, bei jedem Kontakt den „teachable moment“ zu finden und zu nutzen. Hilfestellung und Werkzeuge von Bibliotheken müssen einfacher und an die Gewohnheiten der Internet-erfahrenen Studierenden angepasst werden. Sie lernen von uns, doch wir lernen auch von ihnen.

Literaturverzeichnis

- Schelhowe, H.; Grafe, S.; Herzig, B. (2010):* Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur.
http://www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digital_kultur.pdf, aufgerufen am 28.9.2011
- Seefeldt, J.; Syre, L.; Lux, C. (2011):* Portale zu Vergangenheit und Zukunft - Bibliotheken in Deutschland. Hildesheim
- Head, A.J.; Eisenberg, M.B. (2009):* How college students seek information in the digital age http://projectinfolit.org/pdfs/PIL_Fall2009_Year1Report_12_2009.pdf, aufgerufen am 28.9.2011

- **Heike Kamp**, Diplom-Bibliothekarin, Leiterin der Auskunfts- und Informationsdienste an der Staats- und Universitätsbibliothek Bremen, Mitglied der Kommission Ausbildung und Berufsbilder des Berufsverbandes Information Bibliothek e.V. BIB, E-Mail: kamp@suub.uni-bremen.de
- **Andrea Joswig**, Diplom-Wirtschaftsinformatikerin, Leiterin der AG Schulung, Fachabteilungsleiterin Naturwissenschaften, E-Mail: joswig@suub.uni-bremen.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Reihe Hochschulwesen:
Wissenschaft und Praxis

**Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.):
Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008 -
Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft**

ISBN 3-937026-58-4, Bielefeld 2008, 216 S., 27.90 Euro

Peer Pasternack: Politik als Besuch

ISBN 3-937026-40-1, Bielefeld 2005, 253 Seiten, 29.70 Euro

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Tanja Henking & Andreas Maurer

Veränderungen in der Lehr-Lern-Kultur – Neue Wege in der juristischen Fachdidaktik



Tanja Henking



Andreas Maurer

"Zahnschmerzen sind noch gar nichts, und die Tränen, die mir bei den schlimmsten Anfällen in die Augen kommen, sind nicht mit den furchtbaren Krämpfen zu vergleichen, die mir diese reizende Wissenschaft verursacht, die ich studiere." – Flaubert

Viele angehende Juristen¹ werden mit Gustave Flaubert fühlen, wenn sie sich in das Jurastudium begeben und vor allem einige Zeit dort verbracht haben. Häufig wird gerade dieses Studium als besonders schwierig empfunden. Es ist aber selten das weitverbreitete Vorurteil des unhinterfragten Auswendiglernens, das Studierende regelmäßig am Jurastudium verzweifeln lässt. Vielmehr ist das Jurastudium sehr fordernd, weil es von Studierenden ein erhebliches und bis dahin oft nicht gekanntes Maß an Abstraktionsfähigkeit und Strukturiertheit erfordert. Darauf aber hat die juristische Lehre seit jeher kaum Rücksicht genommen. Das viel gescholtene und immer wieder zitierte Auswendiglernen der Studierenden geht wohl auf den Umstand zurück, dass unverstandene Strukturen und Zusammenhänge scheinbar nur durch fortwährende Wiederholung zu fassen wären. Verständnis hat das freilich selten gebracht.

Dass nur die wenigsten Studierenden am Ende ihres Studiums den Inhalt ihres Studienfachs verstanden und durchdrungen haben, zeigen nicht zuletzt auch die traditionell schlechten Bewertungen, die häufig tatsächlich schlicht darauf zurückgehen, dass das Studienziel nicht erreicht wurde. Nur etwa 15% der Studierenden erhalten die begehrte Note „vollbefriedigend“, die vergeben wird, wenn es dem Prüfling gelungen ist, 9 von 18 möglichen Punkten zu erreichen. In der Binnenperspektive vieler anderer Wissenschaften wäre das wohl kaum ein Grund zur Freude. Tatsächlich aber erlangen jeweils etwa 20–30% der Examenskandidaten die Note ausreichend (4,00–6,49 Punkte von 18 Punkten) oder befriedigend (6,50–8,99 Punkte von 18 Punkten). Der verbleibende Rest von 25% bis hin zu nahezu 50% in einigen Bundesländern schafft das Examen zumindest im ersten Versuch nicht.

Auf diesen Umstand reagieren die Universitäten jedoch nur zögerlich. Erst seit wenigen Jahren gibt es bislang noch weitgehend unkoordinierte Versuche, eine juristische Fachdidaktik zu entwickeln.² Wichtige Ergebnisse wurden in dieser Hinsicht am Fachbereich Rechtswissenschaft der Universität Bremen erzielt. Dort haben insbesondere Mitarbeiter des wissenschaftlichen Mittelbaus zusammen mit den Spezialistinnen der Studierwerkstatt der Universität Bremen³ Dipl. Psych. Sylvia Schubert-Henning M.A. und Dipl.

Päd. Gabi Meihswinkel umfassende Konzepte und Fortbildungsmaßnahmen für Lehrende entwickelt.

A) Ausgangslage

Das juristische Studium am Fachbereich Rechtswissenschaft der Universität Bremen gliedert sich im Wesentlichen in drei Phasen. Die Lehrveranstaltungen der ersten beiden Semester schließen mit einer Zwischenprüfung ab, deren Bestehen Voraussetzung für das Fortführen des Studiums ist. Es schließen sich zwei bis drei Semester lang Veranstaltungen für Fortgeschrittene an, bevor die Studierenden ihr Schwerpunktstudium aufnehmen und sich auf den staatlichen Teil der ersten juristischen Prüfung vorbereiten. Das Studium wird abgeschlossen mit einer universitären Schwerpunkthausarbeit mit anschließender mündlicher Prüfung und einem staatlichen Pflichtteil, der sechs Klausuren mit einer Dauer von jeweils fünf Stunden sowie eine mündliche Prüfung umfasst. Der Studienablauf kann von den Studierenden nach eigenen Vorlieben und angepasst an den eigenen Lernfortschritt weitgehend selbst bestimmt werden. Eine Besonderheit des juristischen Studiums bildet dabei der Umstand, dass ausschließlich die sechs Examensklausuren, die Schwerpunkthausarbeit sowie die beiden mündlichen Prüfungen in die Examensnote eingehen. Damit entscheiden ausschließlich diese Abschlussleistungen über das Bestehen oder Nichtbestehen des Exams und damit den Erfolg des gesamten Studiums. Sämtliche im Studium bereits erbrachten Leistungen zählen hingegen nicht.

Bis zum fünften Semester bestand das Studienangebot bislang überwiegend aus Vorlesungen, die von etwa 150 bis 200 Studierenden besucht werden, und damit verbundenen Arbeitsgemeinschaften. In den Arbeitsgemeinschaften sollte der Stoff der Vorlesungen in Kleingruppen von etwa 20–30 Studierenden unter Anleitung von wissenschaftlichen Mitarbeitern wiederholt und vertieft werden. Dieser Ansatz aber war unbefriedigend. Denn einerseits nutzten die Studierenden die Arbeitsgemeinschaften häufig als Ersatz für Vorlesungen, andererseits führte die Wiederholung selten zu echtem Verständnis. An diesem Punkt hat der Fachbereich Rechtswissenschaft der Universität Bremen angesetzt.

¹ Zur besseren Lesbarkeit wird hier und im Folgenden die männliche Form verwendet. Die weibliche Form ist stets mitgedacht.

² Die Versuche sind nicht neu. Da jedoch frühere Versuche anscheinend in Vergessenheit geraten sind, stellen die aktuellen Bestrebungen zumindest für die jüngeren Lehrenden Neuland dar.

³ <http://www.uni-bremen.de/studierwerkstatt.html>.

B) Paradigmenwechsel in der Lehrkultur

Es ging dabei um einen Paradigmenwechsel. Von der Bewertung des Lernerfolgs anhand von abgeleisteten Semesterwochenstunden rückte der Aspekt des „learning outcome“ in den Mittelpunkt der Betrachtung. Das „learning outcome“ in den Vordergrund zu stellen, entspricht einem Konsens in der Hochschullandschaft. Ein Konzept zur Umsetzung fehlte jedoch bislang. In diesem Zusammenhang war es auch erforderlich, das vorherrschende Studierendenbild und die Anforderungen an Studierende zu verändern. Während zuvor eine Konsumhaltung der Studierenden durchaus toleriert oder gar befördert wurde, ist das Studierendenbild nach dem Paradigmenwechsel dasjenige eines intrinsisch motivierten und neugierigen Studierenden, der seine Ausbildung als eigene Aufgabe versteht. Da die Studierenden der Rechtswissenschaft dieses Idealbild aber häufig nicht erfüllen (können), zielt das neu eingeführte und weiterentwickelte Lehrkonzept darauf ab, Studierende dazu zu motivieren, sich selbst und aus eigenem Interesse mit dem Lernstoff auseinander zu setzen. Es ging also darum, eine Konsumhaltung auf beiden Seiten zu verändern: in ein motivierendes Lehren, das die Studierenden dazu in die Lage versetzt, sich selbst mit dem Lernstoff zu beschäftigen. Man mag diese Idee eines wissenschaftlichen Studiums als selbstverständlich erachten: interessierte und motivierte Studierende auf der einen Seite und motivierende, an ihrem eigenen Fach stark interessierte Lehrende auf der anderen Seite. Insbesondere in der eher als konservativ zu bezeichnenden Lehr- und Lernlandschaft des Jurastudiums war dieses aber alles andere als eine Selbstverständlichkeit; es forderte und fordert nach wie vor ein Umdenken. Denn diese veränderten Erwartungen an Studierende erfordern auch von den Lehrenden Veränderungen. Auf diese von beiden Seiten erforderlichen Veränderungen ist auf zweierlei Weise reagiert worden: Durch Anpassung des Lehrveranstaltungskonzepts einerseits und durch Ausbildung der Lehrenden andererseits.

I) Anpassung des Lehrveranstaltungskonzepts

Während die Lehrveranstaltungen insgesamt und die Arbeitsgemeinschaften im juristischen Studium traditionell die Funktion der Wissensvermittlung erfüllt haben, stellt der oben beschriebene Paradigmenwechsel neue Anforderungen an die Gestaltung und Konzeption einer Lehrveranstaltung. Es geht nun nicht mehr schlicht um die Wissensvermittlung, sondern unter Berücksichtigung didaktischer Erkenntnisse um die Befähigung zum Erwerb von Wissen. Der darin enthaltene Wechsel vom passiv Konsumierenden hin zum aktiv Lernenden verlangt sowohl den Studierenden als auch den Lehrenden einiges ab. Das Konzept der Bremer juristischen Fakultät zielt dabei auf ein gestaffeltes Lehrangebot, das es den Studierenden erlaubt, Angebote nach ihrem eigenen Lernfortschritt auszuwählen.

Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Schule die Studierenden mit den entsprechenden Fähigkeiten zum Selbststudium ausstattet, bildet das Erlernen dieser Fähigkeit für einige Studierende in den ersten beiden Semestern einen wichtigen Bestandteil. Denn auch heute scheint der noch in vielen Schulen praktizierte Frontalunterricht die fatale Konsumhaltung vieler Studierender zu befördern. Dieser Umstand ist durch die Umstellung auf das Abitur nach zwölf Jahren ohne die konsequente Anpassung des Lern-

stoffes aktuell eher noch verstärkt worden. Auch ist zu beobachten, dass gerade Studierende, die in der Schule zu den guten Schülern gehörten, das Lernen lernen müssen. Fiel ihnen das Lernen in der Schule noch leicht, müssen sie nun zunächst Strategien entwickeln, um die Stofffülle eines Jurastudiums bewältigen zu können. Das Selbststudium in der Universität wird gefördert, indem die Arbeit in Gruppen eingeübt und eingefordert wird. Juristischer Sachverstand entwickelt sich besonders häufig gerade in der Diskussion und in der Verteidigung eigener Thesen und Ideen. Wenn Studierende bereits früh eine wohl verstandene Streitkultur pflegen, werden die in den Abschlussklausuren geforderte diskursive Argumentation sowie die Darstellung von Streitständen frühzeitig verinnerlicht und damit jederzeit abrufbar. Hier liegt es wiederum an den Lehrenden, frühzeitig zu vermitteln, dass es für eine „gute“ Klausur eben genau auf diese Fähigkeiten ankommt und nicht etwa auf das Aufsagen von juristischen Definitionen.

In den darauffolgenden Semestern drei und vier verändert sich das Lehrangebot. Hier wird davon ausgegangen, dass die Studierenden bereits in der Lage sind, sich selbst erfolgreich mit dem Lernstoff zu befassen. Dabei soll es nun darum gehen, das Schreiben von Klausuren, das neben einer mündlichen Prüfung die einzige Anforderung im staatlichen Teil der ersten juristischen Prüfung ist, zu üben. Dazu wird der Fokus der Arbeitsgemeinschaften von der Anleitung zum Selbststudium verlagert auf das Einüben von Klausurlösungstechniken. Im Vordergrund steht dabei insbesondere der Umstand, dass ab dem dritten Semester eine Vernetzung des bis dahin erworbenen Wissens erfolgen muss. Einzelne Teilgebiete des Rechts müssen als Elemente eines größeren Gesamtzusammenhangs verstanden werden. Daher werden die Übungsklausuren so gestaltet, dass mehrere zuvor behandelte Teilgebiete abgefragt werden (Modularisierung). Die Lösungen der Klausuren sollen dabei vorab von den Studierenden vorbereitet werden, so dass dieser Arbeitsschritt in der Besprechung nicht mehr erfolgen muss, sondern eine Konzentration auf die Problemschwerpunkte gelingen kann. Der Lehrende übernimmt damit zunehmend eine Kontrollfunktion für die Studierenden, die in dieser Veranstaltung ihren Wissenstand präsentieren und vor allem überprüfen können, inwieweit sie ihr schon vorhandenes Wissen bereits anwenden können. Dieser Bestandteil des neuen Lehrkonzepts des Fachbereichs Rechtswissenschaft wird derzeit diskutiert und steht vor seiner Umsetzung.

In einer dritten Phase, ab dem fünften Semester, beginnt für die Studierenden das Angebot zur Examensvorbereitung. Die Examensphase stellt für die Studierenden einen besonderen Lern- und Studienabschnitt dar. Über ein Jahr sind sie aufgefordert, sich selbstständig den gesamten examensrelevanten Stoff in allen drei Kernfächern (Straf-, Öffentliches und Zivilrecht) zu erarbeiten. Ausschließlich das Examen entscheidet am Ende über den Studienerfolg. Diese Phase ist bei den Studierenden naturgemäß mit Ängsten besetzt. Lange Zeit wurde die Examensphase an den juristischen Fakultäten stiefmütterlich behandelt und weitgehend kommerziellen, sogenannten Repetitorien überlassen. Erst in der jüngeren Vergangenheit findet auch hier ein Umdenken statt und einige Universitäten bieten eigene Examensvorbereitungsprogramme an. Hier hat sich der Bremer Fachbereich besonders hervorgetan. Ausgehend von einer Vorbe-

reitungszeit von einem Jahr bietet der Fachbereich auch in den ansonsten vorlesungsfreien Zeiten ein Programm an, dessen Konzept ausdrücklich verschiedene Lehr- und Lernformen miteinander verbindet. Es verbinden sich nämlich Examensvorbereitungskurse mit Fallübungen. In den Kursen wird der gesamte examensrelevante Stoff systematisch wiederholt und vertieft. Oftmals bietet es sich zur Veranschaulichung an, dieses anhand von kleinen Fallbeispielen vorzunehmen. Inhaltlich wie didaktisch ergänzt werden diese Kurse von Fallübungen, in denen der „große“, auf fünf Stunden Bearbeitungszeit ausgerichtete Examensfall besprochen wird. Die Lehrenden sind angehalten, ein starkes Augenmerk auf die Argumentation der Studierenden und die Vernetzung einzelner Wissensgebiete zu legen. Die Lehrenden haben zudem die wichtige Aufgabe, den Blick auf Gesamtzusammenhänge zu lenken, während sich die Studierenden nicht selten in Details verlieren. Da das Examen bei einer Vorbereitungszeit von über einem Jahr zu einem Lernprojekt wird, erscheint es unerlässlich, zu Beginn dieses Lernabschnitts weitere Kernkompetenzen zu stärken, um die Studierenden auf diese Lernphase vorzubereiten. Das Lernen erfordert ein hohes Maß an Selbstdisziplin und zugleich auch die Fähigkeit, sich regelmäßig erneut zu motivieren und mit Frustration umzugehen. Um die Studierenden in ihren Fähigkeiten zu stärken, steht am Anfang der Vorbereitung ein Propädeutikum. Innerhalb einer Woche werden Kurse und Workshops unterschiedlicher Art angeboten. Mit Hilfe der Studierwerkstatt Bremen und insbesondere deren Leiterin Sylvia Schubert-Henning wird an einem Tag ein Zeit- und Selbstmanagementkurs durchgeführt, in dem auch Lerntechniken vermittelt werden. Daneben stehen Angebote zur juristischen Methodenlehre. Diese ist während des gesamten Studiums wichtig, wird aber oftmals lediglich in den Anfangssemestern gelehrt. Eine komprimierte Darstellung der Methodenlehre dient der Vergewisserung eines Ziels: Es geht beim Jurastudium nicht um das Auswendiglernen, sondern um den Umgang mit dem unbekanntem Fall. Den gilt es mit Hilfe der erlernten juristischen Methoden zu lösen, ohne dass zuvor eine konkrete Lösung bekannt gewesen wäre. Sich in der Abschlussphase des Studiums erneut auf diese Metaebene zu begeben und diesen Umstand zu erkennen, erweist sich als außerordentlich hilfreich. Es wirkt der oftmals auftretenden Panik, sich im scheinbar unendlichen Prüfungsstoff zu verlieren, entgegen. Nach weiteren Kursen, z.B. zum rationalen Schreiben im Gutachtenstil, und dem Austausch mit Studierenden, die mit ihren bereits gewonnenen Erfahrungen ihren eigenen Lernplan vorstellen, steht am Ende der Woche die Zielsetzung, dass jeder Studierende sich eine konkrete Vorstellung davon erarbeitet hat, wie er die Vorbereitungsphase gestalten will. In einer Gesellschaft, die immer stärker den Leistungsaspekt betont, darf dabei auch das Thema Prüfungs- und Versagensangst nicht fehlen, das allerdings sensibel angesprochen sein will. Im Idealfall erkennen die Studierenden, dass gerade auch das Lernen in dieser Phase besonderen Spaß bereiten kann, da sie sich in eine Entwicklungsphase ihrer juristischen Ausbildung begeben, in der sie einen Blick für Zusammenhänge entwickeln und auf dieser Basis in Lerngruppen einbringen können. Die Stärkung und das Coaching von Lerngruppen ist eines der nächsten Teilprojekte, das in Kürze umgesetzt werden soll. Das Examensvorbereitungsprogramm geht in der beschrie-

benen Form in diesem Jahr in die vierte Runde und kann somit als etabliert bezeichnet werden. Gleichwohl entstehen regelmäßig Verbesserungs- und Erweiterungsideen, die zunehmend auch von den Studierenden selbst kommen. Darin äußert sich ein Aspekt, der bereits auf eine Veränderung der Lern- und Lehrkultur zurückzuführen ist: Wenn die Studierenden im eigenständigen Lernen gestärkt werden, übernehmen sie Verantwortung für den eigenen Lernerfolg und können diesen aktiv mitgestalten.

II) Ausbildung der Lehrenden

Um diese Zielsetzung der Veränderung des Lehrkonzepts zu erreichen, bildet die Ausbildung der Lehrenden einen weiteren wichtigen Baustein für die Umgestaltung der Lehre am Fachbereich Rechtswissenschaft der Universität Bremen. Die oben bereits erwähnten Arbeitsgemeinschaften werden in der Regel von wissenschaftlichen Mitarbeiter des Fachbereichs, in Ausnahmefällen auch von externen Lehrbeauftragten unterrichtet. Für beide Gruppen fand bis vor wenigen Jahren keinerlei Vorbereitung auf ihre Lehrtätigkeit statt. Obwohl die Arbeitsgemeinschaften von den Studierenden bereits seit vielen Jahren ausgesprochen positiv evaluiert worden sind, hing der Erfolg einer Arbeitsgemeinschaft im Sinne des „learning outcome“ ausschließlich von dem Zufall ab, welches didaktische Geschick der Lehrende mit sich brachte. Oftmals wurden selbst erlebte Unterrichtskonzepte von den Unterrichtenden unhinterfragt weiter verwendet, ohne auf die individuellen Bedürfnisse unterschiedlicher Lerntypen einzugehen. Das bedeutete vielfach Frontalunterricht oder gar eine Wiederholung der Vorlesung und nicht deren Ergänzung. Dieser Frontalunterricht führte nicht oder nur in Ausnahmen dazu, dass die Studierenden motiviert wurden, sich selbst mit dem Lernstoff auseinander zu setzen. Konsequente Folge der Umstellung der Lehrkultur war für den Fachbereich daher eine Ausbildung der Lehrenden. Zu diesem Zweck haben die Mitarbeiterinnen der Studierwerkstatt der Universität Bremen zusammen mit den Autoren dieses Beitrags ein Konzept entwickelt, das hochschuldidaktische Erkenntnisse auf die Besonderheiten der juristischen Ausbildung anwendet.

In der juristischen Ausbildung geht es vornehmlich darum, ein Verständnis für das Spannungsverhältnis zwischen abstrakter (Gesetzes-)Norm und konkretem Lebenssachverhalt zu erzeugen. Von den Studierenden wird erwartet, konkrete Sachverhalte daraufhin zu untersuchen, ob sie den Tatbestand einer Rechtsnorm erfüllen. Dazu bedarf es einer erheblichen Abstraktionsleistung. Hinzu kommt, dass sich die Ergebnisoffenheit einer solchen Fallbearbeitung auch sprachlich in dem sogenannten Gutachtenstil wieder findet, in dem einem logischen Syllogismus folgend zuerst Prämissen aufgestellt, dann mit dem konkreten Sachverhalt verglichen (Subsumtion) werden und erst am Ende ein Ergebnis gefunden wird.

Um diese Vorgehensweisen einzuüben, haben sich verschiedene didaktische Modelle besonders bewährt. Gute Erfahrungen haben die Lehrenden mit strukturierter Gruppenarbeit gemacht. Hier müssen die Studierenden in Kleingruppen von 2–5 Personen in einem vorgegebenen Zeitrahmen unter Anleitung der Lehrenden eigenständig ein Ergebnis finden. Dabei bieten sich in der juristischen Ausbildung Methoden wie Fish-Bowl oder vor allem das Streitgespräch an. Der große Vorteil dieser Arbeitsweise liegt darin,

dass auch unsichere Studierende quasi im „Schutz der Gruppe“ ihre Ergebnisse zuerst im kleinen Forum testen können, um sie dann später der Gruppe vorzustellen. Eine weiterführende Idee der Gruppenarbeit besteht in der Rollenzuteilung, sodass zum Beispiel Argumente zugunsten oder zu Lasten einer Partei oder des potentiellen Täters erarbeitet werden. Dies führt zu enormen Aktivierungseffekten, insbesondere bei ansonsten zurückhaltenden Studierenden. Jurastudierende sind im Vergleich zu Studierenden anderer Fachrichtungen oftmals zurückhaltender und bringen sich selten mündlich ein. Dieser Umstand hat verschiedene Ursachen. Einerseits wird bereits früh auf die große Verantwortung in juristischen Berufen hingewiesen und eine sorgfältige Abwägung von Ergebnissen eingefordert. Das schreckt vor einer mündlichen Beteiligung ebenso ab wie die große Zahl an Mitstudierenden. Schließlich wird eine mündliche Beteiligung von den Lehrenden auch selten gefördert. Dieser Umstand ist insoweit fatal, als Juristen in ihrem späteren beruflichen Leben auf eine gute mündliche Präsentation mit einer präzise geführten juristischen Argumentation angewiesen sind. Während Vorlesungen mit ihren 150 bis 200 Teilnehmenden nicht dazu in der Lage sind, diese Hemmschwellen zu senken und mündliches Argumentieren zu ermöglichen, vermögen gerade die Arbeitsgemeinschaften mit ihren geringen Gruppengrößen an dieser Stelle einen wichtigen Beitrag zu leisten und eine Lücke zu schließen. Nur am Rande sei erwähnt, dass die Rechtswissenschaft gerade von der Diskussion „lebt“ und dass das Klischee des langweiligen Auswendiglernens spätestens mit einer guten Debatte endgültig in Vergessenheit gerät. Ebenfalls gute Erfahrungen wurden mit sogenannten „Moot Courts“ gemacht. Dabei werden die Studierenden nicht nur in Gruppen eingeteilt, sondern darüber hinaus wird ihnen als Gruppe über ein Semester lang eine bestimmte Rolle zugewiesen, die auch ihren Rollen in der späteren Berufspraxis entsprechen. So sollen sie im Rahmen eines Moot Courts den Fall nicht wie ansonsten üblich aus allen denkbaren Perspektiven betrachten, sondern sich auf die Sicht-

weise des Staatsanwalts, Rechtsanwalts, Verwaltungsjuristen oder Richters beschränken. Diese Beschränkung öffnet häufig auch erstmalig den Blick für die anderen Perspektiven und zwingt die Studierenden, Kreativität für eine Argumentationslinie für den von ihnen zu vertretenden Standpunkt zu entwickeln. Zudem gibt diese Form der Ausbildung den Studierenden erste Einblicke in die spätere Berufspraxis.

Darüber hinaus werden den Lehrenden in didaktischen Schulungen Grundkenntnisse der Didaktik, wie zum Beispiel die Existenz unterschiedlicher Lerntypen oder Grundvoraussetzungen der Motivation sowie weitere Formen eines methodenpluralistischen Unterrichts vermittelt. Die Schulung endet aber nicht bei der Vermittlung von Methodenvielfalt, sondern übt die verschiedenen Methoden ein. Denn nur über den „Selbsterfahrungseffekt“ lassen sich eigene, allzu sehr liebgegewonnene Gewohnheiten aufbrechen und ein Umdenken im Lehren erreichen.

Diese Ausbildung von Lehrenden hat nicht nur zu einer größeren Sicherheit im Umgang mit Unterrichtssituationen geführt, sondern eine Tür geöffnet, die aus dem Methodenmonismus des Frontalunterrichts hinaus führt und ein aktives Lernen und ein am Bedürfnis des Lernenden orientiertes Lehren fördert.

■ **Dr. Tanja Henking**, LL.M., Vertretungsprofessorin für Strafrecht und Programmverantwortliche für die Examensvorbereitungsphase am Fachbereich Rechtswissenschaft der Universität Bremen,
E-Mail: henking@uni-bremen.de

■ **Andreas Maurer**, LL.M., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Rechtswissenschaft der Universität Bremen.
E-Mail: a.maurer@uni-bremen.de

Anke Hanft (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements



Das Buch liefert grundlegende Informationen zu Managementkonzepten und -methoden sowie zu den derzeit diskutierten Reformansätzen im Hochschulbereich. Erstmals werden dabei auch die durch den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehre und Administration ausgelösten Veränderungen umfassend berücksichtigt.

Etwa 100 Begriffe werden in alphabetischer Reihenfolge erläutert. Durch vielfältige Querverweise und ein umfassendes Stichwortverzeichnis ist sichergestellt, dass der Leser schnell und gezielt auf die ihn interessierenden Informationen zugreifen kann.

ISBN 3-937026-17-7, Bielefeld 2004,
2. Auflage, 525 Seiten, 34.20 Euro

Reihe Hochschulwesen:
Wissenschaft und Praxis

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Renate Heese

Der nicht präsente Student – Bedingungen und Anforderungen an eine Lernberatung im Fernstudium



Renate Heese

Die Nachfrage nach einem wissenschaftlichen Fernstudium ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Die Anforderungen für ein erfolgreiches Fernstudium werden von den meisten Studienanfängern allerdings unterschätzt. Das attraktive zeit- und ortsunabhängige Studieren stellt – mehr noch als ein Präsenzstudium – höchste Anforderungen an die Studierenden. In relativer Isolation und Anonymität gilt es, für viele ungewohnt, Lernprozesse weitgehend eigenverantwortlich zu organisieren und neben Beruf und Familie zu bewältigen. Studien- und Lernprobleme scheinen somit von Anfang an vorprogrammiert zu sein. Fernstudium ist demzufolge auf gut erreichbare Beratungsangebote angewiesen, die personenzentriert und ganzheitlich ausgerichtet sein müssen. Wissenschaftliche Arbeiten zu einer Lernberatung im Fernstudium stehen bis heute aus. Der Artikel greift die häufigsten Studien- und Lernprobleme im Fernstudium und deren Ursachenbereiche auf und skizziert Bedingungen, Anforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten einer Lernberatung im Fernstudium. Im Resümee wird für ein Blended Counseling plädiert und dazu ermutigt, lerntheoretische Erkenntnisse neu zu denken.

Was ist Fernstudium?

Fernstudium ist grundlegend als ein strukturiertes und organisiertes sowie mediengestütztes und betreutes Lehren und Lernen zu verstehen (vgl. Dieckmann & Lehmann 2001). Es ist auf einen zeit- und ortsunabhängigen Erwerb von Wissen auf wissenschaftlichem Niveau ausgerichtet. Kern des Fernstudiums sind selbstgesteuerte Lernprozesse, die relativ isoliert und anonym ablaufen. Didaktisch-methodisch wird Fernstudium heute überwiegend als Blended Learning (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 2001) gestaltet. Die Präsenz- und E-Learning-Anteile variieren stark. Das Selbststudium wird mittels gedruckter und/oder digital aufbereiteter Studienmaterialien unterstützt. Die Materialien sind trotz der heute allgemein verbindlichen Gestaltungsprinzipien wie Lernzielformulierung, Reflexionsaufgaben, Marginalien und Glossar in seiner Gestaltung, Konzeption und Qualität sehr unterschiedlich. Die Organisationsform ist vielgestaltig, so wird Fernstudium als Teil- und Vollzeitstudium und als berufsbegleitendes Studium angeboten, versehen mit einer unterschiedlichen Anzahl von Präsenz- und Selbststudienphasen.

Der typische Fernstudent

Die Gruppe der Fernstudierenden ist heterogen. In einer leistungsorientierten Wissensgesellschaft mit unsicheren

Arbeitsmärkten und -verhältnissen ist die Form des flexiblen, zeit- und ortsunabhängigen Lernens zunehmend attraktiv geworden. Die Gruppe der Berufstätigen stellt insgesamt die stärkste Gruppe. Darüber hinaus nehmen traditionell Frauen oder Männer in der Familienphase sowie Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen und Immobilität die Möglichkeit wahr, fern zu studieren. Zunehmend interessieren sich jedoch auch nicht-traditionelle Gruppen wie Schüler, Abiturienten, Auszubildende und Studierende der Präsenzhochschulen für diese Studienform. Überfüllte Hörsäle, die Notwendigkeit, neben dem Studium Geld zu verdienen sowie der Druck, immer früher einen Studienabschluss bzw. mehrere Studienabschlüsse vorweisen zu müssen, führt zur Aufnahme eines Fernstudiums. Die verschiedenen Gruppen verbindet die Entscheidung für ein zeit- und ortsunabhängiges Studium, eine Mehrfachbelastung sowie ein knappes Zeitbudget. Wer bewusst durch die Stadt geht oder sich in den Zügen oder Flugzeugen umsieht, erkennt Fernstudierende anhand der Studienbriefe sofort. Die ungewöhnlichen Studienorte – natürlich finden wir Fernstudierende auch in traditionellen Umgebungen wie etwa Bibliotheken – sind kein Indiz – wie Werbekampagnen à la "Studieren, wo es am schönsten ist" vermuten lassen – für ein Easy-Studium, sondern Ausdruck dafür, dass die Zeit für das Studium knapp ist und mit vielen anderen Verpflichtungen im Beruf und Privatleben konkurriert. Jede freie Minute muss genutzt werden, damit das Projekt Fernstudium von Erfolg gekrönt ist. Jeder Studierende muss hierzu individuelle Lösungen finden. Gelingt dies nicht, kommt es zu Studien- und Lernproblemen und im schlimmsten Fall zum Studienabbruch.

Ursachenbereiche häufiger Studien- und Lernprobleme

Studien- und Lernprobleme und deren Ursachen sind vielfältig. In ihrem Sammelband "Lehr- und Lernprobleme im Studium" haben Lompscher & Mandl (1996) Forschungsarbeiten hierzu zusammengefasst. Die Entstehungszusammenhänge von Studien- und Lernproblemen können mittels ökopyschologischer Modelle erklärt werden (vgl. u.a. Harke 2001; Schnabel 1997; Helmke & Schrader 1996). Ursachen von Studien- und Lernproblemen im Fernstudium erklären sich demnach zum einen aus der Person selbst, zum anderen aus deren Lebens-, Lern- und Arbeitsbedingungen innerhalb und außerhalb der Hochschule. In der Praxis werden Studien- und Lernprobleme am häufigsten auf personale Ursachen zurückgeführt (vgl. Harke 2001). Hieraus resultiert eine Individualisierung der Probleme. Die Verantwortung für das Gelingen bzw. das Scheitern des

Projekts Fernstudium wird infolgedessen auf die Studierenden geschoben. Lernberatung muss beide Ursachenbereiche berücksichtigen, um den Studierenden und deren Problemlagen gerecht zu werden.

a) umweltbezogene Ursachenbereiche

Für die überwiegende Zahl der Fernstudierenden bildet das Studium nicht den Lebensmittelpunkt. Vielmehr konkurriert es häufig mit Berufstätigkeit und Familie. Hieraus resultieren eine langjährige Mehrfachbelastung sowie ein chronischer Mangel an Zeit. Ein Bachelorstudium in Teilzeitform kann zwischen 6-8 Jahren und – je nach zusätzlicher Belastung – manchmal auch noch länger dauern. Die beruflichen und privaten Belastungen sind nur bedingt kontrollier- und damit minimierbar. Werden die Kinder krank oder berufliche Projekte gestartet, so muss das Studium hintangestellt und manche Prüfung abgesagt werden. Um trotz der vielfältigen Verpflichtungen und Belastungen die für ein Fernstudium erforderliche Zeit aufbringen zu können, wird überall und jederzeit studiert. Nicht selten wird in den frühen Morgenstunden vor der Arbeit studiert oder spät nachts, wenn die Kinder im Bett und die Arbeiten im Haushalt erledigt sind. Während man auf die Kinder am Zug wartet, so eine Fernstudierende, liest man im Studienbrief weiter. Für viele Studierende sind Studienbriefe unterwegs zum nächsten Projekt ein treuer Begleiter oder verkürzen die Wartezeit bei Behörden und Ärzten. Die große Distanz zwischen Hochschule und Studierenden ist eng mit einem Gefühl der Isolation und Anonymität verbunden. Infolge der Mehrfachbelastung und des Zeitmangels werden auch die privaten Kontakte minimiert. Die Begleiterscheinungen eines Fernstudiums erstrecken sich somit auch auf das private Umfeld. Hierunter leidet die Studienmotivation. Die Selbstdisziplin ist damit enorm gefordert. Das soziale Umfeld, allen voran die Familie, stellt eine wichtige Ressource im Fernstudium dar und kann zur Entlastung der Studierenden beitragen. Aufgrund der zusätzlichen Belastung kommt es jedoch nicht selten vor, dass Familien Krisen durchleben und manchmal auch zerbrechen. Hinzu kommt, dass sich Partner mit dem Fernstudium auch persönlich weiterentwickeln und somit verändern können. Darüber hinaus spielen die sozialen Kontakte für den Lernprozess, konkret für den reflektierten Wissenserwerb, eine entscheidende Rolle. Deutungslernen (Arnold & Schübler 1996) ist ohne den anderen nicht möglich. Mitstudierende stellen in diesem Zusammenhang eine wichtige Ressource dar. Diese sind im Fernstudium zumeist weit verstreut, leben in vielfältigen Kontexten und haben aufgrund der Zusatzbelastung wenig Zeit. Ein weiterer umweltbezogener Ursachenbereich von Studien- und Lernproblemen im Fernstudium sind die Studienbedingungen. Hiermit sind die Erreichbarkeit der Lehrenden und Berater, die Organisation des Studiums und der Betreuung, die methodisch-didaktische Gestaltung der Lehr- und Lernmaterialien sowie der Zugang zu Ressourcen für das Studium angesprochen. Wichtige Ressourcen im Fernstudium sind u.a. Bibliotheken und Online-Datenbanken sowie Nutzungsmöglichkeiten von PCs und des Internets. Die Nutzung dieser Ressourcen sollte idealerweise zeit- und ortsunabhängig möglich sein. Für E-Learning ist ein flexibler, gut erreichbarer EDV-Support unabdingbar. Die Qualität des Lehr-Lernmaterials ist für ein erfolgreiches Fernstudium von Bedeutung, da hierüber die fundamentale

Wissensvermittlung erfolgt. Dies schließt eine ferndidaktische Aufbereitung mit ein. Häufig stehen Fernstudierende einer großen Anzahl an anspruchsvollen wissenschaftlichen Texten in Printform oder digitaler Form gegenüber, deren Inhalt sich erst nach mehrmaligem Durcharbeiten erschließt und manchmal leider auch gar nicht. Ein weiterer Umweltfaktor ist die Erreichbarkeit der Lehrenden und Betreuer. Diese war schon immer Gegenstand der Diskussion in der Studienberatung. Im Fernstudium begründet sich das Problem der fehlenden Erreichbarkeit aus der besonderen Studienform und der damit verbundenen großen Distanz zwischen Studierenden und Lehrenden. Hier ist eine besondere Form der Angebotsgestaltung erforderlich (vgl. unten).

b) personenbezogene Ursachenzusammenhänge

Grundlegend für ein erfolgreiches Fernstudium ist die Fähigkeit, Lernprozesse eigenverantwortlich und selbstorganisiert bewältigen zu können. Fernstudierende müssen deshalb über eine hohe Selbstlernkompetenz verfügen. Hierzu zählen neben einer ausgeprägten Metakognitionsfähigkeit (vgl. Kaiser 2003) ein hoher Grad an Selbstorganisationsfähigkeit, eine gut entwickelte Sozial- und Lesekompetenz, eine hohe Motivation sowie Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz. Aufgrund fehlender Erfahrung mit selbstgesteuertem Lernen ist die Selbstlernkompetenz häufig nur gering entwickelt. Ohne eine ausreichend entwickelte Lesekompetenz muss ein Fernstudium scheitern, da die Wissensvermittlung überwiegend über gedruckte oder digital aufbereitete Texte und Materialien erfolgt. Hiermit ist nicht die grundlegende Lesefertigkeit angesprochen, sondern die Fähigkeit, sich umfangreiche, komplexe Texte mit neuen Inhalten in kurzer Zeit erschließen zu können. Dies schließt das Strukturieren und Darstellen der gelesenen Inhalte z.B. in Form von Mind Maps oder Diagrammen sowie die Verknüpfung mit bereits vorhandenem Wissen mit ein. Ferner muss der Studierende in der Lage sein, über das Gelesene selbstständig kritisch zu reflektieren. In einer isolierten und anonymen Studiensituation ist die Sozialkompetenz grundlegend dafür, um Hilfe und Unterstützung zu erhalten. Nur Studierende, die die Initiative für ein Gespräch ergreifen, können mit ihren Problemen wahrgenommen werden. Die Selbstlernkompetenz schließt im Fernstudium die Medienkompetenz mit ein, da die neuen Medien zunehmend zur Unterstützung der Lehr-Lernprozesse eingesetzt werden. Obwohl die Nutzung des Internets heute bereits zum Alltag gehört, fehlt den meisten Studierenden die Erfahrung mit E-Learning. Die Auseinandersetzung mit neuen Inhalten und Lösungsstrategien läuft vor dem Hintergrund biografisch erworbener und verfestigter Wertesysteme, Wirklichkeitssichten und Problemlösestrategien ab. In Folge dessen ist bei älteren Studierenden – Fernstudierende sind im Durchschnitt zwischen 25-30 Jahre alt – deren umfangreiche Lernbiografie ursächlich für kognitive Konflikte (vgl. Siebert 2001). Die in diesem Zusammenhang erlebte Selbstwertbedrohung führt nicht selten zu einem Studienabbruch. Aufgrund fehlender und lückenhafter Vorkenntnisse in grundlegenden Fächern wie Mathematik, Deutsch und Englisch (vgl. Konegen-Grenier 2002) sind nicht wenige der Studierenden nur bedingt für ein Studium geeignet. Viele Studierende beginnen ihr Fernstudium erst lange nach ihrem Schulabschluss, was zu noch größeren Wissenslücken beitragen kann.

Lernberatung

Lernberatung wird hier als eine ganzheitliche, den selbständigen Lernprozess begleitende Beratungsform verstanden. Mit dem Begriff der Ganzheitlichkeit wird betont, dass Lernberatung sowohl individuelle Bedingungen als auch die Umweltbedingungen, innerhalb derer Lernen stattfindet, berücksichtigen muss. Dies schließt institutionelle wie außerinstitutionelle Umwelten mit ein. Im Vordergrund steht weniger der Ausgleich von Defiziten als vielmehr die Förderung von Kompetenzen, allen voran der Selbstlernkompetenz. Hierdurch trägt Lernberatung langfristig zur Emanzipation der Lernenden von Unterstützungsangeboten bei. Lernberatung ist damit eine pädagogisch-emanzipatorische Aufgabe. Grundlegendes lehr-lerntheoretisches Modell ist das selbstgesteuerte Lernen.

Chancen einer Lernberatung

Die Chancen einer reflektierten Lernberatung liegen in der Prophylaxe von Studien- und Lernproblemen und deren Beitrag zur Kompetenzentwicklung Studierender. Ferner trägt sie zur Überbrückung der Distanz zwischen Hochschule und Studierenden bei und auf diesem Wege zu einer Reduzierung der erlebten Isolation und Anonymität. Die Unterstützung eines reflektierten Erwerbs von Wissen stellt einen weiteren positiven Effekt dar. Das soziale Moment einer Beratung kommt offensichtlich den Bedürfnissen von Studierenden nach sozialer Unterstützung und Vergewisserung des eigenen Handelns entgegen. Beratungsstellen werden, so das Ergebnis einer Studie von Fabian (1999), auch ohne erkennbare Problemlagen oder Krisen aufgesucht. Mögliche Prädiktoren hierfür sind Bedürfnisse nach sozialer Integration und Selbstöffnung (Affiliationsbedürfnis) (vgl. ebd.).

Anforderung an eine Lernberatung

Die Anforderungen an eine Lernberatung leiten sich aus der besonderen Studienform und den damit verbundenen erhöhten Anforderungen und Belastungen für die Studierenden ab. Neben der großen Distanz stellt die Heterogenität der Fernstudierenden für Lernberater eine besondere Herausforderung dar. Lernberatung kann deshalb nur eine individualisierte und ganzheitliche sein. Es gilt, die Lernenden im Bedingungsgefüge ihres sozialen und beruflichen Umfelds zu erfassen und zu verstehen. Um ein praxisnahes Beispiel zu geben: Ein verheirateter Student, mit zwei kleinen Kindern, der beruflich in einer Leitungsposition in einem globalen Konzern tätig und häufig auf Dienstreise im Ausland ist, wird eher unregelmäßig und wenig Zeit für sein Studium aufbringen können. Die Familie ist bereits durch die häufigen Auslandsaufenthalte und Mehrarbeit belastet. Eine Lernberatung muss somit nicht nur die beruflichen Bedingungen des Studierenden, sondern ebenso die familiären berücksichtigen. Mit Blick auf das Zeitmanagement unseres Studierenden sollte im Rahmen des Beratungsgesprächs in einem ersten Schritt analysiert werden, wie viel Zeit unter Berücksichtigung der beruflichen und familiären Verpflichtungen pro Woche für das Studium verbleibt. Aufgrund dieser realen Planungsbasis könnte dann gemeinsam mit dem Studierenden der Studienumfang für ein Semester ermittelt werden. Häufig wird den Studierenden bereits in diesem Zusammenhang klar, dass sie mit ihrem Wunsch eines möglichst raschen Studienabschlusses ihre zeitlichen

Ressourcen überschätzt haben. Eine zu hohe Anspruchshaltung führt zwangsläufig zu Frustrationen. In einem zweiten Schritt gilt es dann zu ermitteln, wann Zeitfenster für ein Studium zur Verfügung stehen bzw. diese organisiert werden können. Bei unregelmäßigen Arbeitszeiten und zusätzlichen familiären Verpflichtungen hat es sich als hilfreich erwiesen, wenn die Studienzeiten ebenso fest eingeplant werden, wie die Zeiten für berufliche und private Verpflichtungen. Soweit möglich könnte hier angeregt werden, zu überdenken, ob Lernzeiten am frühen Morgen oder am späten Abend effektiver zu nutzen sind. Ein weiteres Thema einer Beratung kann beispielsweise das Aufholen von Zeitverlusten - die sich aus ungeplanten Zusatzbelastungen ergeben können - darstellen. Ebenso sollten die Studierenden auf die flexible Nutzung sich ergebender Zeitfenster (wie Langstreckenflüge, Hotelaufenthalte, etc.) hingewiesen werden. Portable Studienmaterialien in Printform oder elektronischer Form erweisen sich hier als hilfreich (vgl. unten).

Über das Verstehen hinaus muss Beratung im Fernstudium eine aktive, auf die Studierenden zugehende sein, damit die bestehenden Beratungsangebote von diesen auch tatsächlich wahrgenommen werden. Folglich wird zur Distanzüberbrückung mit der traditionellen "Kommstruktur", deren Wurzeln in der Psychotherapie liegen, gebrochen. Die Bereitschaft des Studierenden, sich auf das Angebot einzulassen, ist aber weiterhin eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Beratung. Wie kann ein Beratungsgespräch mit Studierenden zeitnah zu den auftretenden Studien- und Lernproblemen gestaltet werden, da die Lernenden letztlich über die ganze Welt verstreut sind? Wie können Studien- und Lernprobleme rechtzeitig erkannt sowie die Studierenden ermutigt werden, Unterstützung wahrzunehmen? Ideale Beratungszeiten oder Angebote sind im Fernstudium aus Sicht der Autorin nicht möglich. Vielmehr gilt es, zeitnah und flexibel auf die Bedürfnisse der Studierenden zu reagieren. Die neuen Medien stellen in der Beratung Fernstudierender deshalb eine nicht zu unterschätzende Ressource dar (vgl. unten). In erster Linie ist hier das Email zu nennen, das eine zeit- und zumeist ortsunabhängige Kommunikation ermöglicht. Darüber hinaus stellen die Mobiltelefone mit ihren vielfältigen Funktionen eine Möglichkeit der Studienunterstützung dar, welche nach Ansicht der Autorin noch viel zu wenig genutzt wird. Hierzu zählen - neben der Kalenderfunktion - SMS und MMS und die Möglichkeit Podcast abzuspielen. Eine weitere Anforderung besteht in der Förderung der Selbstlernkompetenz sowie in der Unterstützung eines reflektierten Erwerbs von Wissen. Beides sind zentrale Prädiktoren des Lernerfolgs im Studium.

Gestaltung und Methoden

Konventionelle Beratungsangebote und -methoden scheinen vor diesem Hintergrund kaum möglich. Grundlegende Methode einer Beratung ist das Gespräch. Im Fernstudium findet dieses jedoch überwiegend medial vermittelt statt. Lernstrategien scheinen nur bedingt umsetzbar zu sein. Der für ein konzentriertes Arbeiten empfohlene feste Arbeitsplatz oder die idealen Lernzeiten, die sich am Biorhythmus orientieren, sind für Fernstudierende selten lehrbuchgemäß zu realisieren. Wenn Fernstudierende idealerweise lernen könnten, befinden sich diese zumeist im Büro; um die wenige Zeit nutzen zu können, die ihnen zur Verfügung steht,

lernen sie immer dort, wo sie sich gerade befinden. Das kann auf Langstreckenflügen und unter Bedingungen des Jet Lacks sein, im Cafe oder auch im Wartezimmer. Hier gilt es umzudenken und zu überlegen, wie an wechselnden Arbeitsplätzen und unter schwierigen Bedingungen, ein konzentriertes und erfolgreiches Arbeiten und Lernen möglich ist. Beispielsweise könnte den Studierenden die Verwendung von Kopfhörern empfohlen werden. Hierdurch ist es möglich die Umweltgeräusche, z.B. in Zügen und auf Langstreckenflügen, zu minimieren. Gleichzeitig wird durch das Ritual, sich Kopfhörer aufzusetzen - ähnlich wie bei einem Rückzug an den festen Arbeitsplatz - signalisiert, dass die folgende Zeit für die Bearbeitung des Studienmaterials reserviert ist. Die Aufmerksamkeit richtet sich hierdurch fast automatisch auf das Studienmaterial. Für viele Studierende könnte ferner der Hinweis hilfreich sein, dass sie ihre Konzentration durch die Nutzung von mehreren Lernkanälen verstärken können. Dies lässt sich relativ einfach realisieren, indem man Studienbriefe als Podcast aufnimmt oder sich zusätzlich Videostreams zu seinem Thema aus dem Internet herunterlädt. Das visuelle Lernen wird durch das audiovisuelle bereichert. Darüber hinaus würden auf diese Weise die Neuen Medien, die den beruflichen Alltag heute ohnehin bestimmen, auch für das Studium sinnvoll genutzt werden können.

Eine weitere Herausforderung für die Gestaltung einer Lernberatung im Fernstudium besteht in der zeitlichen Organisation der Angebote. Ideale Beratungszeiten scheint es für die heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Arbeits- und Lebenskontexten in zudem unterschiedlichen Zeitzonen nicht zu geben. In diesem Zusammenhang muss die Frage gestellt werden, ob es einem Fernstudierenden zugemutet werden kann, dass er um 2.00 Uhr morgens Ortszeit seinen Professor oder die Studienberatung in Deutschland anruft. Dies kann uneingeschränkt bejaht werden. Darüber hinaus sind aus der Erfahrung der Autorin Fernstudierende hierzu durchaus bereit, sofern sie um diese Zeit auch zuverlässig den Ansprechpartner erreichen. Eine feste Terminabsprache und Beratungsangebote zu festen Zeiten sind hierfür eine unabdingbare Voraussetzung. Ein Angebot an verbindlichen Sprechstunden zu unterschiedlichen Tageszeiten ist insgesamt sehr hilfreich. Hierdurch wird den Fernstudierenden ein sozialer Rückhalt vermittelt, selbst wenn diese ihn nicht aktiv nutzen sollten. Aufgrund der Mehrfachbelastung und des chronischen Zeitmangels sollten Seminare und Workshops zur Förderung der Lernkompetenz für Fernstudierende in einer kompakten Form, d.h. an höchstens zwei Tagen und an einem Wochenende, angeboten werden. Eine frühzeitige Ankündigung – mindestens ein halbes Jahr in voraus – ist erforderlich, da eine Teilnahme häufig mit einem großen Organisationsaufwand verbunden ist. Idealerweise werden die Angebote mehrmals im Semester und zu verschiedenen Zeiten angeboten. In der methodischen Ausgestaltung ist ein hoher Aktivitätsgrad einzuplanen, der den Studierenden die Möglichkeit einräumt, selbst etwas ausprobieren und testen zu können. Ein reines "Lesen" und stilles Reflektieren sollte vornehmlich der häuslichen Lernarbeit vorbehalten werden. Darüber hinaus ist ein Kurzvortrag sinnvoll, vor allem dann, wenn ein für die Studierenden neues Thema begonnen wird (vgl. Weinert 1982). Im Rahmen einer den Lernprozess begleitenden Beratung bietet es sich ferner an, Übungsmaterialien für das Selbststudium zu

entwickeln und bereitzustellen. Auch sollte eine Lernunterstützung durch Peers bzw. Mitstudierende gefördert werden, indem die Bildung von Lern- und Arbeitsgruppen von Seiten der Hochschule unterstützt wird.

Anregungen zur Gestaltung von Lernberatung und lernfördernden Trainings finden sich in einer Vielzahl von Büchern, u.a. in dem Band "Toolbox – Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren" von Schubert-Henning (2007) oder von Schröder-Naef (2008), "Rationeller Lernen lernen".

Beratung mittels der neuen Medien

Die neuen Medien nehmen in der Gestaltung der Lehr-Lernprozesse im Fernstudium insgesamt einen immer größeren Raum ein. Die Chancen einer Lernberatung mittels der neuen Medien sind nicht nur in der Gestaltung von zeit- und ortsunabhängigen Beratungsangeboten zu sehen, sondern auch in der Möglichkeit, den Zugang zu Beratung insgesamt zu erleichtern. Mittels der neuen Medien können Schwellenängste für die Wahrnehmung von Beratungsangeboten minimiert werden. Hierzu eignen sich vor allem asynchrone Medien wie Homepages oder Emails. Zu den synchronen Medien zählen Chats, Skype und Videolifekonferenzen. Lehr-Lernplattformen ermöglichen synchrone wie asynchrone Unterstützung des Lernens.

Kompetenzprofil eines Lernberaters

Zu den Merkmalen eines beratungsbezogenen Kompetenzprofils zählen nach Wenzig (2004) Fachkompetenz, Arbeitsfeldwissen, pädagogische Kompetenz und Grundhaltung, professionelles Selbstverständnis sowie Authentizität. Das personenzentrierte Arbeiten erfordert zudem eine entwickelte Sozial- und Beratungskompetenz (vgl. Wenzig 2004). Berater im Fernstudium benötigen nicht nur ein umfassendes Wissen über Bildungssysteme, sondern auch über die spezifischen Bedingungen des Fernstudiums und der Fernstudierenden. Die pädagogische Kompetenz umfasst neben einem vertieften Wissen über Lehr-Lernprozesse und Beratung auch eine Methoden- und Medienkompetenz. Nicht selten wird die Meinung vertreten, dass die Qualität des Wissenserwerbs im Fernstudium weniger gut sei als in einem Präsenzstudium. Für den Beratungsprozess ist es daher von Bedeutung, dass auch der Berater sich seiner Haltung und eventueller Widerstände gegenüber einem Fernstudium bewusst wird und bleibt. Darüber hinaus setzt eine Beratung im Fernstudium eine hohe soziale Kompetenz einschließlich einer Empathie und Offenheit für ein Lernen in unterschiedlichsten Kontexten voraus. Kreativität und Flexibilität sind aufgrund der spezifischen und differierenden Bedingungen, unter denen studiert wird, unabdingbar.

Blended Counseling

Konsequenterweise muss Lernberatung im Fernstudium ein Blended Counseling sein, gekennzeichnet durch eine große Angebotsvielfalt, Offenheit und Flexibilität. Idealerweise stehen den Studierenden – neben Präsenzangeboten an verschiedenen Standorten – mediengestützte Angebote sowie Selbstberatungsangebote zu verschiedenen, aber festen Zeiten zur Verfügung. Ferner sollten bedarfsorientierte Angebote flexibel und zeitnah realisiert werden können. Für die Hochschulen und die Berater stellt dies eine hohe Anforderung an die Organisation und deren Kompetenzen dar. Da Lernstrategien aufgrund der heterogenen

Gruppen und Studienbedingungen nicht rezepthaft umgesetzt werden können, braucht Lernberatung im Fernstudium neben fachlicher Kompetenz auch Mut und Engagement, um lerntheoretische Erkenntnisse neu zu überdenken und innovative Wege zu gehen. Dies kann nur gelingen, wenn die dem methodischen Handeln zu Grunde liegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse und die daraus abgeleiteten Grundprinzipien verstanden und als handlungsorientiertes Wissen verfügbar sind. Beratungskompetenz sollte demzufolge im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik anhand komplexer, realer Beispiele vermittelt werden – eine anspruchsvolle Herausforderung für die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden und Beratern.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R. & Schübler, I. (1996): Deutungslernen - ein konstruktivistischer Ansatz lebendigen Lernens. In: R. Arnold (1996): Lebendiges Lernen. Hohengehren. S. 184-206
- Dieckmann, H. & Lehmann, B. (2009): Zur Qualität im Fernstudium und -unterricht. In: W. Benz, J. Kohler, K. Landfried (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, D5.4 S. 1-25. Stuttgart.
- Fabian, C. (1999): Erlebte Krise und Bedingungen der Inanspruchnahme von Therapie- und Beratungsangeboten durch Studierende. In: N. Bachmann; D. Berta; P. Eggli; R. Hornung (1999): Macht Studieren krank? Die Bedeutung von Belastung und Ressourcen für die Gesundheit der Studierenden. S. 171 - 187. Bern, Göttingen u.a.
- Harke, D. (2001): Von der Lernproblemdiagnose zur Lernberatung. Ansätze zur Förderung des Lernens in der Weiterbildung. Bönen.
- Helmke; A. & Schrader, F.-W. (1996): Kognitive und motivationale Bedingungen des Studienverhaltens: zur Rolle der Lernzeit. In: J. Lompscher & H. Mandl (Hg.) (1996): Lehr- und Lernprobleme im Studium, S. 39-53. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Huber.

- Kaiser, A. (Hg.) (2003): Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung. München.
- Konegen-Grenier, Ch. (2002): Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Köln
- Lompscher, J. & Mandl, H. (Hg.) (1996): Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bern; Göttingen u.a.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. A. Krapp, B. Weidmann (Hg.) (2001): Pädagogische Psychologie. 4. Auflage. München. S. 601-646.
- Schnabel, K. (1998): Prüfungsangst und Lernen. Empirische Analysen zum Einfluss fachspezifischer Leistungsängstlichkeit und schulischen Lernfortschritts. Münster.
- Schräder-Naef, R. (2008): Rationeller Lernen lernen. Ratschläge und Übungen für alle Wissbegierigen. 21. Auflage. Augsburg
- Schubert-Henning, S. (2007): Toolbox - Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren. Bielefeld.
- Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. München.
- Weinert, F.E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichtes. Unterrichtswissenschaft, 10(2), 99-110.
- Wenzig, A. (2004): Auf dem Weg zum Lernberater - Rollenwechsel als Herausforderung. In Matthias Rohs & Bernd Käßlinger (2004): Lernberatung in der beruflichen-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster, New York u.a., S. 47-66.

■ **Renate Heese**, Leitung des Regionalzentrum München der FernUniversität in Hagen an der TU München, Gutachterin in Akkreditierungsverfahren von Fernstudiengängen, Lehrbeauftragte, E-Mail: Heese_r@web.de

Karin Reiber:

Forschendes Lernen in schulpraktischen Studien - Methodensammlung Ein Modell für personenbezogene berufliche Fachrichtungen

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen



In kaum einem Zusammenhang wird das Theorie-Praxis-Verhältnis so nachdrücklich postuliert wie für die Lehrerbildung. Da jedoch Praxisphasen während des Studiums nicht zwangsläufig zum Aufbau berufswissenschaftlicher Kompetenzen beitragen, ist die enge Verzahnung von schulpraktischen Studien mit den bildungswissenschaftlichen Anteilen des Studiums erforderlich.

Diese Methodensammlung ermöglicht einen forschenden und reflexiven Zugang zur berufspädagogischen Bildungspraxis.

Die hier versammelten Methoden erschließen Schul- und Ausbildungswirklichkeit auf der Basis wissenschaftlicher Leitfragen, die sich aus dem bildungswissenschaftlichen Studium an der Hochschule ableiten.

Auf der Basis dieser Methodensammlung können Studierende personenorientierter beruflicher Fachrichtungen schulpraktische Studien theoriegestützt als Praxisforschung vorbereiten, durchführen und auswerten.

ISBN 3-937026-54-1, Bielefeld 2008,
60 Seiten, 9.95 Euro

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Cornelia Borsch-Blohm



Cornelia
Borsch-Blohm

Studieren mit AD(H)S

Im folgenden Artikel werden schwerpunktmäßig die Merkmale der Aufmerksamkeitsdefizitstörung mit und ohne Hyperaktivität beschrieben, die einen Einfluss auf das Lernen und damit auf die Studierfähigkeit der Betroffenen haben. Den Erfahrungshintergrund bildet dabei die 10-jährige Arbeit in Form von Einzel- und Gruppengesprächen mit ca. 30 Studierenden pro Jahr im Rahmen der Psychologisch-therapeutischen Beratungsstelle (ptb) des Studentenwerks Bremen. Um eine vergleichende Betrachtung zu ermöglichen, werden im ersten Kapitel zunächst kurz die für erfolgreiches Lernen relevanten Kriterien aus neuro-biologischer und psychologischer Sicht dargestellt. Im zweiten Kapitel erfolgt die Beschreibung der Charakteristika von Studierenden mit AD(H)S. Das dritte Kapitel beinhaltet ein Fazit im Kontext der Bachelor-Studienstruktur und das vierte die Darstellung des Angebotes der ptb Bremen.

1. Lernen aus neuro-biologischer und psychologischer Sicht

In den letzten 15 Jahren haben sowohl Hirnforscher als auch Psychologen zahlreiche Erkenntnisse geliefert, wie Lernen funktioniert und unter welchen Voraussetzungen Lernprozesse gelingen. Nach Gerhard Roth (Roth, 2010) hängt der Lernerfolg sowohl von Faktoren des Lernenden wie Intelligenz, Motivation, Aufmerksamkeit und Fleiß, als auch von den Faktoren des Stoffes wie Anschlussfähigkeit, Darbietung und Wiederholung ab. Während Intelligenz zu einem erheblichen Anteil genetisch bedingt ist und zusätzlich einem starken Einfluss der Umwelt unterliegt, gelten Motivation und Fleiß vorwiegend als persönlichkeitsabhängig und korrelieren stärker mit dem Bildungsgrad der Eltern, deren Vorbild und Ermutigung im frühen Lernverhalten. Eine zentrale Rolle beim Lernen kommt der biologisch bedingten und von psychologischen Faktoren beeinflussten Aufmerksamkeit zu. Sie besteht aus mehreren kognitiven Einzelleistungen (kognitive Verarbeitungsgeschwindigkeit, selektive Aufmerksamkeit, geteilte Aufmerksamkeit, Daueraufmerksamkeit (vgl. Mayer, 2011)). Durch die Aufmerksamkeit wird die neuronale Informationsverarbeitung erhöht. Damit eine Verankerung der Informationen im Langzeitgedächtnis stattfinden kann, ist ein intaktes Arbeitsgedächtnis erforderlich. Ist die Aufmerksamkeit in besonderer Weise gerichtet, sprechen wir von Konzentration. Sie besteht in der Fokussierung auf einen einzigen Vorgang oder eine einzige Handlung, wie z.B. Lernen und Arbeiten, wobei ablenkende Einflüsse ignoriert werden. „Aufmerksamkeit stellt somit eine wichtige Basisleistung des Gehirns dar; d. h. andere höhere Funktionen wie z.B.

Gedächtnis, Planen und Problemlösen hängen wesentlich von ihrer Intaktheit ab. Zielgerichtetes Handeln wird erheblich gestört, wenn die Aufmerksamkeit vermindert ist“ (Ebd., S. 1). G. Roth (2010) spricht im Zusammenhang mit der Abspeicherung von Lerninhalten vom episodisch-kontextuellen (deklarativen) Gedächtnis. Dieses wird besonders dann angesprochen, wenn der Lernstoff mit dem Lernenden und seiner Umgebung zu tun hat. Je „anschlussfähiger“ der Stoff zum Vorwissen ist, desto stärker kann er „mit unterschiedlichen Inhalten des Gedächtnisses vernetzt“ und im Langzeitgedächtnis abgespeichert werden. Eine so genannte „hirngerechte Darbietung“ des Stoffes, verbunden mit mehrmaligen Wiederholungen, sowie die Persönlichkeit des Lehrenden, seine Kompetenz und Vertrauenswürdigkeit sind zusätzlich relevant für den Lernerfolg.

Die Psychologen Deci und Ryan (Deci et al., 1993) heben in ihrer Selbstbestimmungstheorie u.a. drei für die Lernmotivation wesentlich bestimmende Faktoren hervor

- 1) Kompetenzerfahrung („Ich kann jetzt mehr“, „Ich kann mit dem Gelernten etwas anfangen“)
- 2) Autonomieerleben („Ich erlebe Freiräume, die ich beim Lernen ausfüllen kann, „Ich kann es selbst bestimmen“).
- 3) Soziale Eingebundenheit („Ich weiß, wer mich unterstützen kann“, „Ich bin eingebunden“).

Darüber hinaus ist es eine grundlegende Erkenntnis der Lernpsychologie, dass neben diesen drei wesentlichen Erfahrungen Gefühle beim Lernen eine zentrale Rolle spielen. Die Bedeutung der Emotionen für den Lernprozess ist mittlerweile auch von neuro-biologischer Seite (Hüther, 2003) nachgewiesen, indem gezeigt werden konnte, dass die Hirnstrukturen, die Fakten verarbeiten, dieselben sind wie diejenigen, die für die Gefühlsverarbeitung zuständig sind. Dementsprechend wird der Lernstoff besonders gut aufgenommen, wenn er mit positiven Gefühlen verbunden ist. Welche Rolle die bisher dargestellten Lernerfolgskriterien für das Studium von AD(H)S-Betroffenen spielen, soll im folgenden Kapitel untersucht werden.

2. Bedeutung der Lernerfolgskriterien für Studierende mit AD(H)S

Im Folgenden sollen zunächst verschiedene Aspekte beschrieben werden, die für das Syndrom AD(H)S prägend sind. Viele dieser Aspekte sind auch bei nicht betroffenen Studierenden zu beobachten, jedoch sind sie bei AD(H)S Studierenden in der Regel intensiver ausgeprägt und geben in ihrem Gesamtbild den Hinweis auf das Vorliegen dieser Störung.

Die Studierenden mit AD(H)S (von uns vordiagnostiziert und von ärztlicher Seite bestätigt), die in der ptb betreut werden, sind in der Regel überdurchschnittlich intelligent. Sie haben mehr oder weniger erfolgreich die Schule durchlaufen, ihr Abitur gemacht und ein Studienfach gewählt, das ihrer Begabung und ihrem Interesse entspricht. Im Gegensatz zu ihren Kommilitonen leiden sie jedoch unter erheblichen Aufmerksamkeits-, Antriebs- und Motivationsproblemen. Genauer gesagt, ist die gestörte Aufmerksamkeit beim AD(H)S eine Aufmerksamkeitsinkonsistenz: d.h. die Betroffenen sind meistens nicht unaufmerksam, sondern folgen vielmehr mehreren (inneren oder äußeren Wahrnehmungen) bzw. Gedanken gleichzeitig (Störung der selektiven Aufmerksamkeit). In diesem Zusammenhang wird von der „Reizfilterschwäche“ gesprochen, was bedeutet, dass alle äußeren Reize gleichzeitig auf sie einwirken. Damit ist auch die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit für die Dauer einer Aufgabe aufrecht zu erhalten, stark beeinträchtigt (vgl. Winkler, 2003).

Konzentrations- und Leistungsfähigkeit sind bei ihnen noch stärker als bei nicht betroffenen Studierenden vom aktuellen Interesse abhängig. Weckt ein Thema oder eine Tätigkeit (Computerspiel) ihr besonderes Interesse und stellt zudem eine gewisse Herausforderung dar, kommt es zum sog. „Hyperfokussieren“, zum Versinken, wobei Zeit und Raum vergessen werden. Dieser Mechanismus tritt häufig bei der Internetrecherche im Rahmen von Hausarbeiten auf. Die Studierenden verlieren sich in „spannenden“ Nebenfragestellungen und finden nicht mehr zum eigentlichen Thema zurück. Die Konsequenz: Sie schaffen in der Regel ihr Arbeitspensum nicht.

Erst wenn der Druck, eine Hausarbeit abgeben oder ein Referat halten zu müssen, stark ansteigt (meistens drei Tage vorher), bringen AD(H)S-Studierende den Antrieb („Aktivierungsniveau“), die Aufmerksamkeit (auch für viele Stunden!) und die Konzentration auf, ihre Arbeiten fertig zu stellen. Dieses Phänomen lässt sich zwar auch bei anderen Studierenden, die mit Prokrastination zu tun haben, beobachten, jedoch nicht in der Intensität und Regelmäßigkeit. Bei den Studierenden mit AD(H)S tritt im gesamten Alltag (z.B. sehr stark bei erforderlichen Behördengängen, Ab- und Anmeldeverfahren) die Tendenz auf, diese „unangenehmen“ Aufgaben sehr spät, bzw. gar nicht zu erledigen.

Eine weitere Problematik stellen Zeitstrukturierung und Selbstorganisation/Selbststeuerung der Betroffenen dar: Es fällt ihnen außerordentlich schwer einzuschätzen, wie viel Zeit sie für die Ablauforganisation von Handlungen benötigen und dabei Prioritäten zu setzen. Hierbei spielt das Zeitgefühl, also der kognitive Rückgriff auf vergangene Zeiten und die Vorausschau auf Zukünftiges, eine besondere Rolle. Sie verfügen nur über ein schmales Zeitfenster, leben im Hier und Jetzt, trödeln, hetzen oder verspäten sich (Ebd.). Im verbalen Arbeitsgedächtnis haben Studierende mit AD(H)S nicht das sog. innere Sprechen, eine wichtige Form der Selbststeuerung, die sich ca. bis zum 10. Lebensjahr entwickelt, verinnerlicht. Die Fähigkeit, mit sich selbst zu sprechen, sich zu korrigieren, sich selber Anweisungen zu geben, sich an Regeln zu halten und im stummen Selbstgespräch einmal einen anderen Standpunkt einzunehmen, ist nicht oder nur unzureichend ausgebildet (vgl. Rossi, 2003). Studierende mit AD(H)S befinden sich häufig in einem Spannungszustand, geprägt durch die Angst, Studium und

Alltag gleichzeitig bewältigen zu müssen. Kommen noch familiäre oder partnerschaftliche Probleme hinzu und verdrängen sich die universitären Anforderungen in den Klausuren und Hausarbeiten am Ende des Semesters, so geraten sie ins „Schleudern“. Sind sie mit mehreren Anforderungen gleichzeitig konfrontiert, kommt es zur Desorganisation, wodurch der Stresslevel noch weiter ansteigt (bei einer ohnehin vorhandenen Stressintoleranz). In der Folge verstärkt sich die AD(H)S-Symptomatik: Die Studierenden vergessen Termine, machen Flüchtigkeitsfehler und erledigen ihre Aufgaben unvollständig bis gar nicht. Auch reagieren sie nicht selten mit Vermeidungsverhalten oder totalem Rückzug von der Uni. Je nach familiärer oder schulischer Sozialisation kann eine Überkompensation durch zwanghaft-perfektionistisches Verhalten auftreten (vgl. Winkler, 2002). Die Betroffenen versuchen mit aller Kraft, den Anforderungen gerecht zu werden, und überfordern sich so stark, dass sie dauerhaft unter körperlichen Symptomen wie Kopf- und Magenschmerzen und Schlaflosigkeit leiden.

Wie bereits zuvor erwähnt, ist auch das Arbeitsgedächtnis von großer Bedeutung für den Lernerfolg. Sind die Lerninhalte nicht von allzu großem Interesse oder wird die Notwendigkeit, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, nicht eingesehen, erfolgt bei AD(H)S-Betroffenen keine Abspeicherung. Infolge des zu geringen „Kurzzeitspeichers“ können Gedächtnisinhalte nur unter großen Schwierigkeiten abgerufen werden („ich weiß es, kann es aber nicht sagen“). Bei für sie monotonen Aufgaben sind ebenso wie in erhöhten Stresssituationen unvollständiges Erledigen und Flüchtigkeitsfehler (Orthographie, Verdrehen von Buchstaben) zu beobachten. In Gruppen- oder Unterrichtsgesprächen können sie nur mit großer Anstrengung beim Thema bleiben, da sich zu viele Gedanken in ihrem Kopf „im Kreis drehen“ und sie sich leicht in Details verlieren.

Neben den Störungen auf kognitiver Ebene gibt es viele emotionale Faktoren, die den Lernerfolg bei Studierenden mit AD(H)S beeinflussen. Hier sind in erster Linie eine emotionale Überempfindlichkeit und Stimmungsschwankungen zu nennen. Die Betroffenen empfinden Gefühle „ungebremster“ und werden vielfach durch ihre Launen regelrecht „beherrscht“. Ihr stark ausgeprägter Gerechtigkeitsinn und dessen Verletzung führen häufig zu heftigen Affekten. Es kommt dabei zu verbalen Entgleisungen, zynischen Bemerkungen, Provokationen oder gar zu aggressiven Impulsdurchbrüchen (vgl. Barkley, 2001, S. 311; Hallowell, 1999, S. 305). Vielfach handeln sie ohne vorherige Reflexion. Sie sind eingeschränkt hinsichtlich ihrer Fähigkeit, beobachtetes und erlebtes Verhalten nach einer Analyse zu neuem Verhalten zu kombinieren. Stimmung und Leistungsfähigkeit sind hauptsächlich von äußeren Bedingungen abhängig. Grundsätzlich gilt: Eine humorvolle, spannende Atmosphäre fördert, triste Bedingungen lähmen.

Das permanente Unsicherheitsgefühl („ich mache etwas falsch“), das Studierende mit AD(H)S begleitet, und die Schwierigkeit, sich auf neue Situationen einzustellen, sind ein weiteres emotionales Problem. Gibt es hingegen Erfolgserlebnisse, so wirken sie zwar kurzfristig motivations- und antriebssteigernd, sind jedoch schnell wieder aus dem Gedächtnis verschwunden, bzw. die Betroffenen sagen sich, dass der Erfolg lediglich ein „Glücksfall“ gewesen und nicht auf ihr tatsächliches Können zurück zu führen sei.

Je nach Form (Hypo- oder Hyperaktivität und Mischtypus) und Ausprägungsgrad des AD(H)S gibt es noch zahlreiche weitere Beeinträchtigungen wie Impulsivität (verbunden mit starker innerer und äußerer Unruhe) oder komorbide Störungen, wobei Depressionen neben Panikattacken und Süchten an vorderster Stelle stehen. Außerdem leiden die Studierenden an einer Unfähigkeit zur Entspannung. Sie können nicht gut still sitzen („Wender-Syndrom“: Rhythmisches Wippen mit Beinen und Füßen), warten oder in Gesprächen länger zuhören. Überwiegend haben sie ein starkes Unbehagen gegenüber Ruhesituationen und Langeweile, können nicht gut einschlafen und morgens nur schwer aufstehen (besonders, wenn sie keinen Termin haben).

3. Schlussfolgerungen für ihr Lernverhalten

Studierende mit AD(H)S befinden sich im Studium in einem ständigen Spannungsfeld zwischen Unterforderung (wenn es zu „langweilig“ ist, denn „interessante“ Themen werden überdurchschnittlich schnell erfasst) und Überforderung durch z. B. eine Kumulation von Aufgaben am Semesterende. Im Vergleich zu Studierenden ohne AD(H)S besteht bei den Betroffenen eine viel stärkere Diskrepanz zwischen ihren Leistungen und ihrem eigentlichen Begabungsniveau. Dies hat Auswirkungen auf ihr Selbstwertgefühl, das häufig gering ist und sich neben allen anderen beschriebenen Schwierigkeiten motivationshemmend auswirkt. Im Laufe ihres Studiums realisieren sie, dass sie weder im Leistungsbereich noch im sozialen Umgang die in Kapitel 1 beschriebenen Voraussetzungen mitbringen. Um leistungsfähig sein zu können, brauchen sie entweder einen hohen Level an Enthusiasmus oder eine permanente Motivationslenkung von außen. Es gilt: Motivation = Emotion.

Haben AD(H)S-Studierende jedoch eine überdurchschnittliche Begabung für ein Fach, verbunden mit einem starken Forschungsinteresse, so erbringen sie aufgrund ihrer Kreativität und ihrer Fähigkeit zur Hyperfokussierung hervorragende Leistungen, durch die sie zu anerkannten Spezialisten werden können.

Das Bachelor-Studium mit seinem klaren Aufbau und seiner zeitlichen Begrenzung bietet den AD(H)S-Studierenden einerseits eine gute Orientierung und Strukturierung, andererseits enthält es wegen der Stofffülle und zahlreicher Leistungsanforderungen, die innerhalb eines kurzen Zeitraumes zu erbringen sind, wenig Spielräume für Kreativität. Leistungen unter starkem Zeitdruck zu absolvieren, bedeutet für diese Studierenden eine erhebliche Stressbelastung und hat häufig einen Anstieg der AD(H)S-Symptomatik zur Folge. Die Betroffenen schaffen es in der Regel nicht, ihr Studium im vorgesehenen Zeitraum von drei Jahren zu beenden. Sie benötigen im Schnitt ein bis zwei Jahre länger. Die Beantragung eines Nachteilsausgleiches (z.B. besondere Konditionen in Prüfungen) ist hier eine Entlastungsmöglichkeit, die bereits zunehmend in Anspruch genommen wird.

4. Das Gruppenangebot der ptb in Bremen

Studierende, bei denen im Erstgespräch oder im Verlauf der Beratung der Verdacht auf AD(H)S aufkommt, erhalten zunächst ausführliche Informationen über verschiedene Behandlungsmöglichkeiten. In der Regel äußern die Betroffe-

nen den Wunsch, den Verdacht durch eine ärztliche Diagnose bestätigen zu lassen (hierbei muss mit Wartezeiten von 3 – 9 Monaten gerechnet werden). Da sie häufig einen längeren „Leidensweg“ mit vielen Misserfolgserebnissen hinter sich haben, reagieren sie zunächst ausgesprochen erleichtert auf das neue Erklärungsmodell und nehmen das Gruppenangebot dankbar an. Für die Aufnahme in die AD(H)S-Gruppe sind weder eine ärztliche Diagnose noch eine spezifische Medikation Voraussetzung. Die Betroffenen müssen lediglich bereit sein, an der offenen, wöchentlich eineinhalbstündigen Gruppe unter Einhaltung bestimmter Regeln (z.B. rechtzeitige Abmeldung) teilzunehmen.

Stellt sich im Laufe der Gruppenteilnahme heraus, dass einzelne Teilnehmer nach wie vor nicht in der Lage sind, die für ihr Studium erforderliche Konzentration und Motivation aufzubringen, wird ihnen eine medikamentöse Behandlung mit Ritalin, Trevilor oder Fluoxetin (je nach Begleitstörung) vorgeschlagen. Die Mehrheit der Betroffenen entscheidet sich über kurz oder lang dafür, weil ihnen Gruppenmitglieder, die schon eine längere Zeit Ritalin einnehmen, von ihren positiven Erfahrungen hinsichtlich Aufmerksamkeit und Abspeicherung des Lernstoffes berichtet haben. Die Gruppe hat im Durchschnitt sieben bis zehn Teilnehmer, von denen drei Viertel eher dem hypoaktiven und ein Viertel dem sog. Mischtypus angehören. Studierende mit einem ADHS sind interessanterweise in viel geringerer Anzahl vertreten. Sie lassen sich schwerer in die Gruppe einbinden, sind jedoch mit einer Ritalin-Medikation schnell in der Lage, ihre Uni- und Alltagsaufgaben zu erledigen.

Im Gegensatz zu anderen Gruppen ist die Gruppenkohäsion in der AD(H)S-Gruppe geradezu beeindruckend. Da alle Teilnehmer die gleichen Schwierigkeiten haben, gibt es ein hohes Maß an Toleranz, Verständnis und Solidarität. Eine wichtige Rolle spielen dabei die Schaffung einer lockeren, unkonventionellen und humorvollen Atmosphäre und die Authentizität der Gruppenleitung. Aufgrund ihrer „Reizfälterschwäche“ reagieren die Betroffenen sehr empfindlich auf Mimik, Tonfall und inkongruentes Kommunikationsverhalten. Die Gruppe hat ein strukturiertes Setting (z.B. zeitliche Begrenzung der Einzelbeiträge), durch das die Teilnehmer lernen, sich auf das Wesentliche zu beschränken und sich nicht zu viel auf einmal vorzunehmen. Während die Leitung im ersten Teil der Gruppensitzung als Coach fungiert und analog zur Arbeitsstrukturierungsgruppe nach den geplanten Aufgaben und deren Erledigung fragt, agiert sie im zweiten Teil therapeutisch nach Regeln, die aus dem Modell der themenzentrierten Interaktion adaptiert sind.

Die Anwendung eines klassischen Arbeitsstrukturierungskonzeptes mit Wochenplan und Trennung zwischen Arbeit und Freizeit hat sich in der Arbeit mit diesem Klientel nicht als hilfreich erwiesen. Aufgrund ihrer beschriebenen Schwierigkeiten sind die Gruppenmitglieder nicht in der Lage, ihre Pläne konsequent umzusetzen; sie reagieren entsprechend mit Frustration (bei ohnehin vorhandener geringer Frustrationstoleranz), was wiederum zu Demotivierung führt. Zudem provoziert ein „Muss“ sofortigen Widerstand, was zur Konsequenz hat, dass die Aufgaben gar nicht erst begonnen werden. Somit ist das Ausbalancieren von Anforderung und Gewähren von Freiraum ein wichtiger Bestandteil der Gruppenarbeit mit AD(H)S-Studierenden. Bei Erfolgserlebnissen wird ein kräftiges Lob ausgesprochen, denn ihr Belohnungssystem ist in noch stärkerem Maße als

bei Studierenden ohne AD(H)S auf äußere Verstärker angewiesen. Um den Antriebsstörungen („sich einfach hinsetzen“ ist für sie häufig nicht realisierbar) zu begegnen, haben sich Verabredungen von jeweils zwei Studierenden zum Arbeiten in der Uni-Bibliothek als effektiv herausgestellt. In der Regel werden diese eingehalten, weil „man seine(n) Kommilitonen/in nicht einfach sitzen lässt“. Nach ca. einer Stunde findet im freien Gruppengespräch ein intensiver Austausch über den Umgang mit AD(H)S-spezifischen Problemen statt. Hier profitieren die Gruppenteilnehmer stark voneinander und können sich mit ihrem jeweiligen Erfahrungshintergrund und ihrem Einfallsreichtum gegenseitig unterstützen.

Je nach dem Grad der AD(H)S- Betroffenheit benötigen die Gruppenteilnehmer eine langfristige und „engmaschige“ Betreuung, z.B. hin und wieder auch in Form zusätzlicher Einzelgespräche, Kontaktaufnahme mit Professoren oder schriftlicher Stellungnahmen an universitäre Institutionen wie Bafög- und Prüfungsamt. Nach ca. ein bis zwei Jahren haben 90% der Teilnehmer neue Automatisierungen hinsichtlich der zeitlichen und inhaltlichen Strukturierung ihres Studiums entwickelt, so dass sie die Gruppe verlassen und ihr Studium beenden können.

Literaturverzeichnis

- Barkley, R. (2001):* Das große ADS-Handbuch für Eltern, Huber Verlag
- Claus, D., Aust-Claus, E. u. Hammer, P.-M. (2002):* ADS. Das Erwachsenen-Buch. Hilfe zur Selbsthilfe, Oberste Brink Verlag
- Deci und Ryan (1993):* Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan, http://www.ph-heidelberg.de/wp/konrad/download/3S_Selbstbestimmung.pdf (gefunden am 9.11.2011)
- Droll, W. (1999):* Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, BVdE, Vereinszeitschrift zur Förderung hyperaktiver Kinder e.V.
- Fitzner, T. u. Stark, W (2010, 2. Auflage):* Genial, gestört, gelangweilt, Beltz Verlag
- Hallowell, E. M. und Ratey, J. (1999):* Zwanghaft zerstreut. Die Unfähigkeit aufmerksam zu sein, Rowohlt Verlag
- Hüther, G. (2003):* „Was ist hirngerechte Bildung?“, http://www.nelecom.de/pdf/huether_auf_die_atmosferaere_kommt_es_an.pdf (gefunden am 9.11.2011).
- Krause, J. und Krause, K.-H. (2003):* ADHS im Erwachsenenalter, Schattauer Verlag
- Mayer, K. C. (2011):* Lernmotivation von Studenten und Studentinnen im Studium, <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/Motivation/Lernmotivation>, gefunden am 4.7.2011)
- neue Akzente (2010):* ADHS Deutschland e.V., Hg. ADHS Deutschland Berlin, Ausgabe 85/2, 86/3 und 87/4
- Neuhaus, C. (2000):* Hyperaktive Jugendliche und ihre Probleme, Ravensburger, Berlin
- Neuhaus, C (2004):* ADS-bei Erwachsenen, http://www.adhs.lu/documents/ADHS_Erwachsene/04_ADS%20Artikel%20Cordula%20Neuhaus.pdf (gefunden am 9.11.2011)
- Rossi, P. (2003):* ADHS-Selbstwertgefühl, Dissoziation und Identität, <http://www.adhs.ch/2011/adhs-selbstwertgefuehl-dissoziation-und-identitaet/> (gefunden am 9.11.2011)
- Roth, G. (2010):* Intelligenz, Emotion, Motivation - Wie Lernen gelingt, http://www.lehrerakademie.uni-bremen.de/Wie_Lernen_gelingt.pdf (gefunden am 9.11.2011)
- Rückert, H.-W. & Püschel, E. (2000):* Studieren ohne Lust und Ziel, http://www.fu-berlin.de/sites/studienberatung/psychologische_beratung/texte/studieren_ohne_lust_und_ziel.html (gefunden am 9.11.2011)
- Ryffel-Rawak, D. (2004):* ADHS bei Frauen, Huber Verlag
- Simchen, H. (2001):* ADS- Unkonzentriert, verträumt, zu langsam und zu viele Fehler im Diktat, Kohlhammer Verlag
- Solden, S. (1999):* Die Chaos-Prinzessin, Forchheim
- Wagner, A.: ADHS und Lernen, www.coach-bei-ads.de, (gefunden am 18.07.2011):*
- Wender, P. (2002):* Aufmerksamkeits- und Aktivitätsstörungen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, Kohlhammer Verlag
- Winkler, M. (2002):* Zur Diagnose der ADHS Teil 1 u. 2, <http://printfu.org/read/diagnose-der-adhs-add-adhd-5e11.html> (gefunden am 9.11.2011)

■ **Cornelia Borsch-Blohm**, Diplom-Pädagogin in der Psychologisch-Therapeutischen Beratungsstelle des Studentenwerks Bremen,
E-Mail: cornelia.borsch-blohm@stw-bremen.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Peter Viebahn:
Hochschullehrerpsychologie
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre

ISBN 3-937026-31-2, Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

Wolff-Dietrich Webler
Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit

ISBN 3-937026-27-4, Bielefeld 2004, 45 Seiten, 9.95 Euro

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe Gestaltung
motivierender Lehre
in Hochschulen:
Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in Mathematik,
Informatik und Ingenieurwissenschaften**

ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003, 142 Seiten, 18.70 Euro

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.00 Euro

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen - und wie man sie richtig macht

ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009, 138 Seiten, 19.80 Euro

Bestellung - Fax: 0521/ 923 610-22, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor.

Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

- Beratungsforschung,
- Beratungsentwicklung/-politik,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de.

Anzeigenannahme für die „Zeitschrift für Beratung und Studium“

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige: JPEG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung, schwarz-weiß

Kontakt: UVW UniversitätsVerlagWebler, Der Fachverlag für Hochschulthemen,
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HM, HSW, P-OE und QiW

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2011
Erfahrungen aus der britischen
Forschungsförderpolitik

Forschungsgespräche

Fo-Gespräch mit Jürgen Schlegel zur
Deutschen Forschungspolitik seit der
deutschen Vereinigung

Forschungsentwicklung/-politik

Reinhard F. Hüttel & Adreas Möller
Nachhaltiges Wachstum im Mittel-
punkt: Die acatech Innovationsbera-
tung

Jürgen Schlegel
Lohnt sich Grundlagenforschung in
kleineren Ländern überhaupt?

Oliver Locker-Grütjen
Keine Zeit mehr für die Forschung?
Zunehmende Belastung durch for-
schungsferne Aufgaben – Rahmenbe-
dingungen und Ansätze

Autorenvorstellung: Ben R. Martin

Wolff-Dietrich Webler
Konzepte und Prozesse britischer For-
schungsförderung (1986-2014) Teil I:
Bisherige Bewertung der Qualität der
Forschung in Großbritannien Bericht
über den Forschungsstand zum Rese-
arch Assessment Exercise (RAE)

Wolff-Dietrich Webler
Konzepte und Prozesse britischer For-
schungsförderung (1986-2014) Teil II:
Künftige Forschungsbewertung in
Großbritannien ab 2014. Vorbereitung
und Übergang zum Research Excellen-
ce Framework (REF)

Dokumentation

Einige Schlaglichter der Einführung
des REF in der britischen Öffent-
lichkeit

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 5/2011

Hochschulentwicklung/-politik

Helmut Fangmann
Gelehrtenrepublik und staatliche An-
stalt: Verfassungsrechtliche Grundla-
gen und systemischer Kontext der Or-
ganisation Hochschule

Michael Craanen
Fakultätsübergreifende Qualitätsent-
wicklung von Lehrveranstaltungen am
Karlsruher Institut für Technologie
(KIT)

Hochschulforschung

Marita Ripke
Männlich dominierte Computerwelt
– Wege von Frauen in die Informatik

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

*Ike Hörnstein, Horst Kreth
& Natalia Ribberink*

Leistungsmessung von Lehreinheiten
Das Modell der Hochschule für
Angewandte Wissenschaften Hamburg

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von
Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 3/2011
13. Workshop Hochschulmanagement
2011 in Münster

Politik, Förderung, Entwicklung und
strukturelle Gestaltung von Leitungs-
konzepten

Gerd Grözinger
Eine Verengung in der öffentlichen
Forschungsförderung?

Herbert Grüner & Anika Lieberenz
Zur Rolle der Hochschulen im Kontext
höherer Durchlässigkeit zwischen be-
ruflicher und akademischer Bildung –
bildungspolitische Überlegungen und
praktische Konzeption

Organisations- und
Managementforschung

*Heinz Ahn, Marcel Clermont &
Yvonne Höfer*
Verbesserung der Lehre durch Analyse
der Interaktion zwischen Dozierenden
und Studierenden

*Sascha A. Ruhle, Heiko Breitsohl
& Michael J. Fallgatter*
Affektives Commitment von Studie-
renden – Objekte der Selbstbindung
und ihre Wirkungen

*Joachim Prinz, Pamela Wicker
& Fabian Strahler*
Zeitschriften- und zitationsbasierte
Analyse sportökonomischer Forschung
– Ein Vergleich von wirtschafts- und
sportwissenschaftlichen Lehrstühlen

P-OE**Personal- und Organisationsentwicklung**

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

POE 2+3/2011

*Gabi Reinmann, Silvia Hartung, Alexander Florian, Tamara Ranner & Marianne Kamper***Förderung wissenschaftlichen Schreibens in der Doktorandenausbildung mit Writer's Workshops: Eine Fallstudie***Christine Böckelmann***Co-Professuren – ein Modell struktureller Entlastung des Arbeitsportfolios von Professorinnen und Professoren? Erste Erfahrungen an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz***Elke Karrenberg***Das Entwicklungsprogramm für Führungskräfte - Strukturierte Führungskräfteentwicklung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz***Wolff-Dietrich Webler***Professionalität der Amtsführung im Dekanat – Vorbereitung wann, in welchem Profil und wie?***Helen Knauf***Tiefgreifender Dialog: Elemente des World Cafés in der Hochschullehre***Christian K. Karl***Kompetenzorientiertes Prüfungsmo-
dell in den Bauwissenschaften***Robert Kordts-Freudinger & Eva Geithner***Online- versus Papier-Evaluation in der Hochschuldidaktik. Ein Erfahrungsbericht.****Tagungsbericht:****Das Feld des Wissenschaftsmanagement strukturiert und organisiert sich - Auftakttagung erfolgreich abgeschlossen****QiW****Qualität in der Wissenschaft**Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

QiW3/2011

Qualitätsentwicklung/-politik*Monika Müller***Gendergerechte Berufungsverfahren - Ein Ansatz zur Analyse von Berufungsverfahren an Hochschulen***Michaela Gerds & Ulrich Müller***Evaluation und Qualitätsmanagement in weiterbildenden berufsbegleitenden Master-Studiengängen Ein best practice-Beispiel.***Patrik Mähling***Qualitätsmanagement an Hochschulen: Fachbereichsevaluationen mit ENWISS****Forschung über Qualität in der Wissenschaft***Alexander Tillmann, Siegbert Reiß, Helfried Moosbrugger, Detlef Krömker, Karl Schweizer & Andreas Gold***Qualitätssicherung der Lehre an großen Universitäten: Psychometrische Studien zum Frankfurter Studierendenfragebogen zur Evaluation von Lehrveranstaltungen (STUD-FEL)****Für weitere Informationen**

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:info@universitaetsverlagwebler.de**Telefon:**

0521/ 923 610-12

Fax:

0521/ 923 610-22

Postanschrift:UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

Wolff-Dietrich Webler: Internationale Konzepte zur Förderung guter Lehre

Alle Versuche der Hochschulen, die Qualität der Lehre zu erhöhen (z.B. durch Lehrevvaluation, Coaching, Programme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz) sind letztlich von der Wertschätzung abhängig, die die Lehre genießt - also von einer Kultur guter Lehre.

Der vorliegende Band besteht aus zwei Teilen:

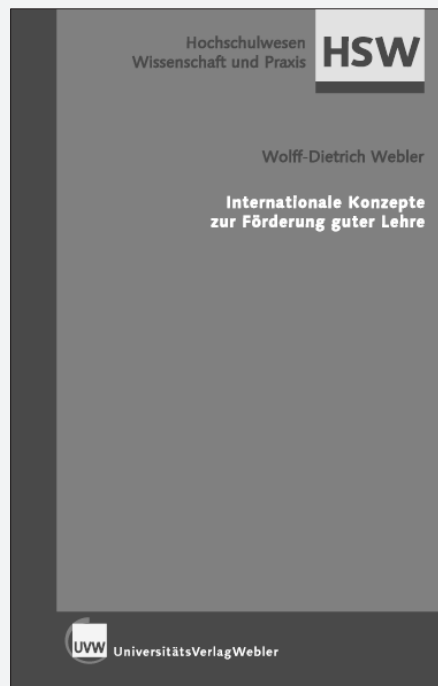
A) Er bietet nach Diskussion hinderlicher und förderlicher Rahmenbedingungen einen Überblick darüber, mit welchen Maßnahmen eine dauerhafte Wertschätzung und Kultur guter Lehre an den Hochschulen aufgebaut werden kann – m.a.W., wie eine Aufwertung von Lehrleistungen aussehen könnte, und

B) welche alternativen Möglichkeiten es gibt, die Maßnahmen aus A) organisatorisch, konzeptionell und wissenschaftlich-praktisch abzusichern. Hier bieten sich verschiedene Institutionalisierungsmöglichkeiten bei unterschiedlichen, gestuften Leistungserwartungen an. Dieser Frage wird aus zwei Richtungen nachgegangen:

1. Wenn bestimmte Leistungen erwartet werden, müssen dementsprechende Ressourcen und Institutionalisierungsformen bereit gestellt werden; diese Zusammenhänge werden dargestellt.
2. Wenn der Umfang bereitgestellter Ressourcen bereits festliegt – wieviele und welche Leistungen können dann realistisch von dieser Institutionalisierung erwartet werden? Dies kann durch eine Sachlage tatsächlich erzwungen sein (unüberwindliche Priorisierungen usw.); manchmal kann es sich aber auch um Alibimaßnahmen handeln (symbolische Politik). Dann soll dieser Zugang Alibi-Einrichtungen erschweren, die dann häufig mit unrealistischen Erwartungen überhäuft werden. Kann die Einrichtung (was absehbar war) dem nicht nachkommen, wird dies nicht selten gegen die Hochschuldidaktik als solche verwendet.

Beide Texte sind aus Gutachten hervorgegangen, die der Autor A) für die Universität Osnabrück und B) für das baden-württembergische Ministerium für Wissenschaft und Kunst erstellt hat.

Der Autor war – aus Leitungsfunktionen der Hochschulplanung und empirischen Hochschulforschung der Hochschulen des Landes Baden-Württemberg kommend – u.a. Aufbaubeauftragter für das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Bielefeld und später Sprecher des Programmbeirats des baden-württembergischen Wissenschaftsministeriums beim Aufbau des landesweiten Zentrums für Hochschuldidaktik.



ISBN 3-937026-73-8, Bielefeld 2011,
121 Seiten, 18.60 Euro

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Birgit Schädlich: Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Fachpraktikum Französisch Hochschuldidaktisches Konzept und Entwicklungsmöglichkeiten



ISBN 3-937026-72-X, Bielefeld 2011,
27 Seiten, 5.80 Euro

Im Zuge des Bologna-Prozesses sind in den letzten Jahren Lehramtsstudiengänge an vielen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen grundlegend reformiert worden. Praxisorientierung, Berufsfeldbezug und ein verbesserter Austausch zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Fächern und Institutionen gelten dabei als Schlagworte eines erwarteten Qualitätssprungs durch die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge.

Wie sich jedoch die administrativen Veränderungen in der hochschuldidaktischen Praxis einzelner Lehrveranstaltungen widerspiegeln, ist immer noch eine kaum diskutierte und untersuchte Frage: Nur selten treten Lehrende in einen Austausch darüber, wie sie ihre Seminare konkret planen und methodisch-didaktisch gestalten. Das vorliegende Veranstaltungskonzept hat zum Ziel, einen solchen Austausch zu fördern und stellt detaillierte Ablaufplanungen und Materialien zu einem Seminar im Bereich der Fremdsprachendidaktik vor.

Beschrieben werden die Begleitveranstaltungen zum Fachpraktikum im Fach Französisch, das Lehramtsstudierende während des Studiengangs Master of Education der Georg-August-Universität Göttingen absolvieren. Der thematische Fokus des Seminars liegt auf den aktuellen Entwicklungen der Fremdsprachendidaktik, wie sie sich unter dem Schlagwort "Kompetenzorientierung" aus den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache der Kultusministerkonferenz und dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarates herleiten lassen. Ziel ist eine Einführung in diesen Themenbereich und seine Anbindung an die Unterrichtspraxis, der die Studierenden während des Praktikums begegnen. Die Konzeption der Lehrveranstaltung richtet sich an der Frage aus, wie dieser Theorie-Praxis-Bezug methodisch-didaktisch möglichst gewinnbringend gestaltet werden kann. Die Publikation bietet eine Diskussionsbasis für Weiterentwicklungen des Seminartyps "Fachpraktikum" sowie für empirische Forschungsarbeiten in diesem Feld.

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22