

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Neue Lehrkonzepte und Lernberatung

- Konstruktivistische Lernansätze im Bachelor-Studium – ein Pilotversuch
- Bausteine für ein studierendenorientiertes Lehrkonzept für das Fach Statistik in den Sozial- und Humanwissenschaften
- Das Zusammenwirken wissenschaftlicher Erkenntnisse mit Lernberatung im studierendenzentrierten Studium – ein Beispiel aus einer Sommeruniversität im Kosovo
 - Lernberatung in der Studieneingangsphase: Das Kleingruppenkonzept der Bergischen Universität Wuppertal am Beispiel des Faches Anglistik/Amerikanistik
- Entwicklung einer strukturierten Studieneingangsphase – Erfahrungen aus dem Bachelor Politikwissenschaft an der Universität Bremen
- Die Coach-Ausbildung der Studierwerkstatt der Universität Bremen Chancen und erste Herausforderungen – ein Bericht aus der Praxis

3 | 2013

Herausgeberkreis

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., HIS-Institut für Hochschulforschung, 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)

Martin Scholz, Leiter der Zentralen Studienberatung der Stiftung Universität Hildesheim, stellvertretender Vorstandsvorsitzender der GIBeT – Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V.

Peter Schott, Zentrale Studienberatung der Universität Münster

Sylvia Schubert-Henning, Studierwerkstatt, Universität Bremen

Wilfried Schumann, Psychosoziale Beratungsstelle von Universität und Studentenwerk Oldenburg

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

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 finden 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: 02.10.2013

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 www.universitaetsverlagwebler.de.

Druck: Sievert Druck & Service GmbH

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare 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

65

Neue Lehrkonzepte und Lernberatung: Theorie und Praxis

Tanja Gabriele Baudson
Konstruktivistische Lernansätze im Bachelor-Studium
– ein Pilotversuch

66

Lisa Lüdders & Mark Heckmann
Bausteine für ein studierendenorientiertes
Lehrkonzept für das Fach Statistik in den
Sozial- und Humanwissenschaften

72

Gerhart Rott
Das Zusammenwirken wissenschaftlicher Erkenntnisse
mit Lernberatung im studierendenzentrierten Studium –
ein Beispiel aus einer Sommeruniversität im Kosovo

76

Julian Hanebeck & Daniela Maas
Lernberatung in der Studieneingangsphase:
Das Kleingruppenkonzept der
Bergischen Universität Wuppertal
am Beispiel des Faches Anglistik/Amerikanistik

82

Julia Sievers
Entwicklung einer strukturierten Studieneingangsphase –
Erfahrungen aus dem Bachelor Politikwissenschaft
an der Universität Bremen

86

Anna Katharina Schnell
Die Coach-Ausbildung der Studierwerkstatt
der Universität Bremen
Chancen und erste Herausforderungen –
ein Bericht aus der Praxis

91

Tagungsberichte

nfb-Konferenz 2013:
Beratung im Lebenslauf –
Bestandsaufnahme und Überprüfung
Karin Gavin-Kramer

96

GIBeT-Herbsttagung 2013:
ZSB als „Spinne im Netz“
Karin Gavin-Kramer

III

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

demnächst im **UniversitätsVerlagWebler** erhältlich:

**Gefährdungssituationen in der Beratungspraxis
Amok – Gewalt – Suizidalität – Stalking
Eine Handlungsempfehlung für Mitarbeitende in Hochschulen und Schulen,
Einrichtungen der Jugendhilfe, in Behörden und in Beratungsstellen allgemein**

Autoren: Thea Rau, Andrea Kliemann, Jörg M. Fegert, Marc Allroggen

„Was glauben Sie denn, wer Sie sind? Wenn ich jetzt nicht sofort eine Antwort bekomme, dann...!“

So oder so ähnlich können sich Gefährdungssituationen in Beratungsgesprächen ankündigen. Wie ist auf diese Aussage zu reagieren, ohne sich selbst oder Kollegen zu gefährden?

Die Handlungsempfehlung soll sowohl „Neulingen“ in der Beratungstätigkeit als auch pädagogisch oder psychologisch gebildeten Fachkräften aus verschiedenen Beratungsfeldern helfen, mit solchen oder ähnlichen schwierigen Situationen besser umgehen zu können. Nach kurzen theoretischen Einführungen zu den Themen Aggression – Amok – Suizidalität – Stalking und Sexuelle Gewalt werden praxisnahe Informationen beispielsweise zur Gesprächsführung in schwierigen Beratungen, zur Beurteilung von gefährlichen Situationen oder zum Umgang mit suizidgefährdeten Klienten vermittelt. Weiterhin beinhaltet die Handlungsempfehlung Informationen zur Schweigepflicht, Hinweise zum Arbeitsschutz und Informationen zum Verhalten nach einem Vorfall.

Die Broschüre ist eine umfassende und praxisorientierte Arbeit, die in keinem Beratungsbüro fehlen sollte.

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

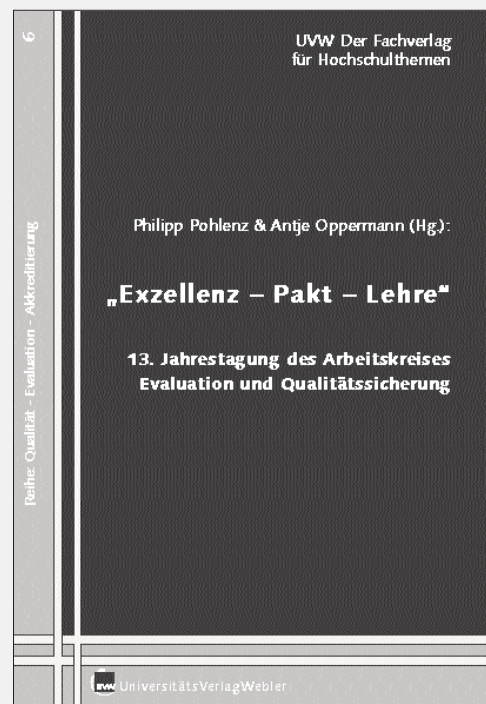
Philipp Pohlenz & Antje Oppermann

Exzellenz – Pakt – Lehre

Unter dem Titel „Exzellenz – Pakt – Lehre“ veranstaltete der Arbeitskreis Qualitätsmanagement und Evaluation der Berliner und Brandenburger Hochschulen seine 13. Jahrestagung in Berlin (24./25. Mai 2012). Im Mittelpunkt der Veranstaltung standen Projekte, die in den jüngsten Förderprogrammen zur Steigerung der Qualität in Lehre und Studium initiiert wurden. Neben dem Bund-Länder-Programm „Qualitätspakt Lehre“ ist hier insbesondere der Wettbewerb „Exzellente Lehre“ von Stifterverband und Kultusministerkonferenz zu nennen. Die Tagung stellte die Projektideen einer breiten Öffentlichkeit aus dem deutschsprachigen Hochschulwesen und der Hochschulpolitik vor. Der Tagungsband gibt darauf aufbauend Einblick in ausgewählte Vorhaben. Die thematische Vielfalt der dargestellten Projekte reicht von der Gestaltung der Studieneingangsphase über E-Learning Initiativen bis zu Projekten im Bereich der „Bologna-sensiblen“ Curriculumentwicklung. Durch die Diskussion erster Erfahrungen sollen die Projektideen bewusst zur Nachahmung in anderen Hochschulen anregen.

Bielefeld 2013, ISBN 978-3-937026-84-3,
200 S., 34,90 €

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



Liebe Leserinnen und Leser,

mit der beginnenden Vorlesungszeit des Wintersemesters wendet sich diese Ausgabe der ZBS neuen Lehrkonzepten und der Lernberatung zu. In den verschiedenen Formen der Hochschulberatung liegt von der Natur der Sache her ein wesentlicher Fokus auf der individuellen Orientierung der Studierenden sowie ihrer Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung. Mit der Hinwendung zu den Lernergebnissen im Studium gewinnt nun auch in der Lehre die Betrachtung individueller Lernprozesse zunehmend an Bedeutung. Hier zeichnen sich neue Formen der Kooperation zwischen Lehrenden und Berater/innen ab, wobei die Lernberatung konzeptionelle Verbindungen herstellen kann. Die inhaltliche und organisatorische Kooperation und die Fundierung des Diskurses bedürfen der sorgfältigen Kenntnisnahme, wobei inspirierende Neuerungen zum verstärkten Brückenbau einladen.

Der Beitrag **„Konstruktivistische Lernansätze im Bachelor-Studium – ein Pilotversuch“** von *Tanja Gabriele Baudson*, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Hochbegabtenforschung und -förderung der Universität Trier, zeigt, wie sie theoretische Grundlagen zur kreativen Wissenskonstruktion gemeinsam mit den Studierenden für eine Neugestaltung von Lehrveranstaltungen heranziehen kann. In diesen eröffnen das wachgerufene Interesse sowie die selbständige Themenfindung und -auswahl den Studierenden neue Möglichkeiten, ihr eigenes geistiges Potenzial zu aktivieren und zu nutzen. **Seite 66**

Veranstaltungen, die komplexe und schwierige Lehrinhalte zum Gegenstand haben und oft mit negativen Emotionen und Ängsten besetzt sind, widmen sich *Lisa Lüdders*, Universitätslektorin, und *Mark Heckmann*, Universitätslektor – beide tätig im Lehrgebiet Statistik und Empirische Forschungsmethoden. Sie stellen in der Beschreibung ihrer Vorlesungen zu „Quantitativen Methoden I und II“, die 2013 mit dem Berninghausen-Preis für hervorragende Lehre ausgezeichnet worden sind, **„Bausteine für ein studierendenorientiertes Lehrkonzept für das Fach Statistik in den Sozial- und Humanwissenschaften“** vor. Diese zeigen auf, wie es gelingt, unterschiedliche Ideen und Erkenntnisse aus dem Forschungsstand über gute Lehre praktisch umzusetzen und somit solche weniger beliebten Veranstaltungen für immer mehr Studierende zu einer positiven Lernerfahrung werden zu lassen. **Seite 72**

Das Ziel, ein inspirierendes Arbeits- und Lernklima herzustellen, um Studierenden eine gute Grundlage für fundierte Reflexions- und Handlungskompetenz zu geben, ist nicht auf Deutschland beschränkt, sondern eines der aktuellen Anliegen im gesamten Europäischen Hochschulraum. Wie **„Das Zusammenwirken wissenschaftlicher Erkenntnisse mit Lernberatung im studierendenzentrierten Studium“** auch unter eher herausfordernden Bedingungen erreicht werden kann, macht *Gerhart Rott* deutlich, indem er **„Ein Beispiel aus einer Sommeruniversität im Kosovo“** vorstellt. **Seite 76**

Über einzelne Veranstaltungen hinaus vollziehen sich an vielen Hochschulen komplexere institutionalisierte, systematisch wirkende Reformen, um Studierende zu befähigen, ihr Studium erfolgreich zu bewältigen. Besonders die Studieneingangsphase rückt dabei in den Vordergrund. Zwei Beiträge dieser Ausgabe widmen sich bestimmten in das Fachstudium integrierten Veränderungen der Studieneingangsphase.

In ihrem Beitrag **„Lernberatung in der Studieneingangsphase: Das Kleingruppenkonzept der Bergischen Universität Wuppertal am Beispiel des Faches Anglistik/Amerikanistik“**



G. Rott



S. Schubert-Henning

gehen *Julian Hanebeck*, früherer wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Anglistik und jetzt Geschäftsführer des Zentrums für Graduiertenstudien der Bergischen Universität Wuppertal, und *Daniela Maas*, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der dortigen Anglistik, auf die Verbindung von Tutorien und individueller Beratung in ihrem Fach ein, die dazu beitragen, die Lernkompetenz einer heterogenen Studierendenschaft nachhaltig zu stärken. **Seite 82**

In einem weiteren Beitrag zur **„Entwicklung einer strukturierter Studieneingangsphase“** stellt *Julia Sievers*, Lektorin am Institut für Politikwissenschaft der Universität Bremen, **„Erfahrungen aus dem Bachelor Politikwissenschaft an der Universität Bremen“** vor. In einem komplexen Studieneingangsmodul werden Studierende frühzeitig zum eigenständigen, forschungsorientierten Lernen angeleitet. Differenzierte Lehr- und Lernformen können dabei sowohl soziale Integration bewirken als auch an eigenverantwortliches Lernen und wissenschaftliches Arbeiten heranführen. **Seite 86**

Suchen solche Fachinitiativen häufig die Verbindung zu Angeboten in zentralen Einrichtungen in den Hochschulen, um zum Beispiel die Tutorenschulung zu untermauern, so bemühen sich umgekehrt solche zentralen Einrichtungen – besonders aus dem Bereich der unterschiedlichen Formen der Hochschulberatung – um eine enge Kooperation mit den Fachdisziplinen.

Anna Katharina Schnell, Mitarbeiterin in der Studierwerkstatt der Universität Bremen, geht in ihrem Beitrag **„Die Coach-Ausbildung der Studierwerkstatt der Universität Bremen: Chancen und erste Herausforderungen – ein Bericht aus der Praxis“** auf solche Formen der Zusammenarbeit ein, die über die Ausbildung der Schreib-Coaches hinaus auch die Begleitung der ersten ausgebildeten Pilot-Coaches in den Fachbereichen umfasst. Dabei kann dank eines eingeführten Baukastenprinzips flexibel auf unterschiedliche Ansprüche aller beteiligten Akteure reagiert werden. **Seite 91**

Dass alle diese Vorhaben auf einen weiteren beratungsrelevanten Kontext bezogen werden können, der über die Hochschulen hinausweist, belegt *Karin Gavin-Kramers* Tagungsbericht **„Beratung im Lebenslauf – Bestandsaufnahme und Überprüfung“** über die Juni-Konferenz des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb) und des BMBF in Berlin. *Gavin-Kramers* Bericht über die diesjährige GIBeT-Herbsttagung in Mainz **„ZSB als Spinne im Netz“** stimmt zumindest teilweise durchaus optimistisch, was die Chancen der Professionalisierung und Vernetzung im Bereich der Hochschulberatung betrifft. **Seite 96**

Gerhart Rott in Zusammenarbeit mit Sylvia Schubert-Henning

Tanja Gabriele Baudson



Konstruktivistische Lernansätze im Bachelor-Studium – ein Pilotversuch

Universitäre Seminare laufen häufig nachdem selben Schema ab: Vor Beginn des Semesters machen sich die Dozierenden Gedanken, wie sie ein (aus organisatorischen Gründen meist weit im Vorfeld festgelegtes) Thema sinnvoll gliedern können und welche Texte als sinnvolle Grundlage in Frage kommen. Zu Anfang der Veranstaltung werden Themen und Texte auf die teilnehmenden Studierenden aufgeteilt, die ihr Thema dann im Wochentakt mit Hilfe von PowerPoint-Folien präsentieren; ansonsten redet der Dozent bzw. die Dozentin. Idealerweise bekommt man ein Thema, das einen interessiert; ansonsten findet man sich damit ab, dass man für seine Credit Points auch mal in den sauren Apfel beißen muss. Aber muss das so sein? Was wäre, wenn die Themen nicht nach Gutdünken des Dozierenden, sondern nach Interessen der Studierenden ausgewählt würden? Wäre ein angemessenes Niveau unter diesen Umständen noch garantiert oder würde das Ganze in eine reine Spaßveranstaltung münden? Andererseits: Was wäre so schlimm daran, wenn universitäre Lehrveranstaltungen tatsächlich Spaß machten? In diesem Beitrag möchte ich ein Konzept vorstellen, welches ich im Rahmen eines Seminars im Bachelor-Studiengang Psychologie entworfen sowie erfolgreich erprobt habe und welches gerne von Kolleg/innen übernommen werden darf!

1. Vom Nürnberger Trichter zur kreativen Wissenskonstruktion

Etymologisch geht das Wort „Seminar“ auf das lateinische *seminarium* zurück, das wiederum von *semen*, „Saat, Samen“, abstammt. Offenbar geht es bei Seminaren also um gedankliche Befruchtung, darum, die geistige Saat zu legen, die dann – gute Pflege vorausgesetzt – irgendwann Blüte und Frucht tragen wird. Gespräche mit Studierenden zeigen jedoch, dass es in der Praxis vor allem an der Pflege der gehaltvollen Saat hapert. Die Einführung des stark verschulten Bachelor-/Master-Systems scheint eher dazu geeignet, die zarten Triebe frühzeitig zurecht zu stützen, als sie überhaupt erst einmal groß werden zu lassen. Nichts gegen Frontalunterricht – auch der hat seine Berechtigung und ist sogar durchaus effektiv, wie eine Megaanalyse¹ des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie (2008) zeigt. Hattie sagt aber auch, dass Lehrkräfte ihr Methodensortiment nicht darauf beschränken sollten. Unterschiedliche Lernstoffe, unterschiedliche Schüler/innen

erfordern unterschiedliche Herangehensweisen. Je mehr eine Lehrkraft davon kennt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass neues Wissen bei den Lernenden auch „andocken“ kann.

Konstruktivistische Ansätze: Lernen als aktive Konstruktion von Wissen

Konstruktivistische Lernformen wie Projektarbeit, entdeckendes und kollaboratives Lernen anhand lebensweltlich relevanter komplexer Probleme sehen die Lehrkraft weniger in der Rolle des „Wissensgebers“, sondern eher als Lernbegleiter, als Unterstützer (*facilitator*) im Prozess des Wissenserwerbs. Bei aller Vielfalt dieses sehr umfassenden (und teilweise auch als schwammig kritisierten) Gebietes, das unter der Bezeichnung „Konstruktivismus“ zusammengefasst wird (vgl. Woolfolk 2008, S. 419), haben die verschiedenen Ansätze und Definitionen doch einen gemeinsamen Kern: (1) Wissen wird aktiv konstruiert, d.h. Wissenserwerb ist Wissenskonstruktion; (2) Lernende interpretieren neue Informationen vor der Folie ihres bereits vorhandenen Wissens, schaffen also sinnvolle Verknüpfungen (und strukturieren ihr Wissen auch um, wenn dies notwendig ist), statt Informationen bloß anzuhäufen (vgl. Loyens/Gijbel 2008, S. 352). Lernende sind folglich keineswegs unbeschriebene Blätter, sondern bringen vielfältiges Vorwissen und individuelle Erfahrungen mit. In diese Strukturen müssen sie das neue Wissen so integrieren, dass es für sie einen Sinn ergibt. Für die Lehrkraft bedeutet das: Weg vom Nürnberger Trichter, stattdessen vielfältige Angebote bereitstellen und die Lernenden selber machen lassen – und erst dann helfend eingreifen, wenn Unterstützung tatsächlich benötigt wird.²

¹ Megaanalysen dienen dazu, die Ergebnisse verschiedener Studien zu integrieren. Im Gegensatz zu ihrer „kleinen Schwester“, der Metaanalyse, welche die Resultate von Einzeluntersuchungen zusammenfasst, analysiert die Megaanalyse Metaanalysen, ist also noch eine Ebene höher anzusiedeln. Der Vorteil solcher integrativer Untersuchungen liegt darin, dass Effekte (beispielsweise die Wirksamkeit verschiedener Unterrichtsformen) immer auch zum Teil auf Besonderheiten der Einzelstudien, wie zum Beispiel das Untersuchungsdesign, die Erhebungsmethode oder Eigenschaften der Stichprobe zurückgehen. Dadurch, dass Meta- und vor allem Megaanalysen viele solcher individueller Untersuchungen zusammenfassen (bei Hattie waren es mehr als 800 Metaanalysen, die ihrerseits insgesamt über 50 000 Einzelstudien umfassten – allerdings keine einzige aus dem deutschsprachigen Raum), können solidere Aussagen darüber getroffen werden, wie groß ein Effekt tatsächlich ist.

² Natürlich erfordert auch der Frontalunterricht einen konstruktiven Lernprozess, um neues in bereits vorhandenes Wissen zu integrieren; in diesem Sinne ist nicht-konstruktivistisches Lernen streng genommen kaum möglich (vgl. Renkl 2009).

Anforderungen an die Lernenden

Von den Lernenden fordern diese Ansätze Selbstständigkeit und Selbststeuerungsfähigkeit, mithin ein gewisses Maß an Einsichtsfähigkeit, welche ihrerseits einen bestimmten kognitiven Entwicklungsstand voraussetzt. Jeder, der mit kleinen Kindern arbeitet, weiß, dass diese mehr Struktur brauchen als ältere Kinder. Aber auch, wenn die Entwicklung hinreichend vorangeschritten ist, heißt das nicht automatisch, dass diese Fähigkeiten auch vorhanden sind. Sie müssen erst entwickelt werden – vor allem, wenn Lernende an traditionelle Lehr- und Prüfungsformen gewöhnt sind. Das so genannte „Scaffolding“ – von englisch *scaffold*, „Gerüst“ –, ein Ansatz der konstruktivistischen Lerntheorie, verfolgt genau dieses Ziel, den Lernenden zunächst einen Rahmen vorzugeben, diesen aber mit zunehmender Selbstständigkeit abzubauen. Wo ein tragfähiges internes Gerüst aufgebaut wurde, wird die Stütze von außen überflüssig. So lässt sich auch einem der größten Nachteile des konstruktivistischen Ansatzes begegnen: seinem Mangel an Struktur, der viele Lernende vor Schwierigkeiten stellt.

Wann funktioniert konstruktivistisches Lernen?

Wenngleich die Verwendung konstruktivistisch orientierter Lernmethoden mit großen Hoffnungen im Hinblick auf höhere intrinsische Motivation, tiefere Informationsverarbeitung und somit größeren Lernerfolg einhergeht, sind die empirischen Befunde gemischt. Loyens und Gijbels (2008) geben jedoch zu bedenken, dass die bislang angelegten Erfolgskriterien möglicherweise zu einseitig kognitiv gewählt waren. Darüber hinaus liegt auf der Hand, dass nicht jede Methode gleichermaßen für alle Lernenden geeignet ist. Unterschiedliche (meta-)kognitive Fähigkeiten, Motivation, Leistungsniveaus etc. spielen eine wichtige Rolle dabei, wie jemand am besten lernt; Patentlösungen gibt es nicht. Aus dem bisher Gesagten lässt sich jedoch zusammenfassen: Konstruktivistische Lernansätze sind erfolgversprechend, wenn (1) die Lernenden bereits ein gewisses Maß an Vorwissen (= Struktur) mitbringen, (2) sie in der Lage sind, ihren Lernprozess eigenständig zu steuern, zu überwachen und zu bewerten, (3) die Aufgaben komplexe Probleme darstellen, die für die Lernenden relevant und somit von Interesse sind und (4) die Lernenden eine gewisse Aufgeschlossenheit für offene Problemstellungen mitbringen.

2. Kreatives Problemlösen

Dass diese genannten Merkmale auch als günstige Voraussetzungen für Kreativität diskutiert werden, ist kein Zufall. Denn im Grunde beschreibt die konstruktivistische Herangehensweise ja nichts anderes als einen kreativen Prozess: die Lösung eines komplexen Problems, indem Wissen neu verknüpft und somit neuer Sinn geschaffen wird, weil die üblichen Routinen versagen. Was genau Kreativität ist und welche Modelle dabei helfen können, dieses komplexe Konstrukt zu strukturieren, soll im Folgenden kurz erklärt werden.

Elemente der Kreativität

Ein klassisches Modell von Rhodes (1961) unterscheidet vier verschiedene Komponenten der Kreativität: (1) die

kreative *Person*, die bestimmte die Kreativität begünstigende Eigenschaften, wie Offenheit für neue Erfahrungen, mitbringt; (2) den kreativen *Prozess*; (3) das kreative *Produkt* als Ergebnis des kreativen Prozesses und schließlich (4) das kreative *Umfeld*, das Kreativität unterstützen (oder auch behindern) kann. Simonton (1990) ergänzte dieses „4P“-Modell, wie es im englischen Sprachraum auch genannt wird (*person, process, product* und *place* oder *press*), um ein weiteres P, nämlich *Persuasion*: Was kreativ ist, weicht notwendigerweise von der Norm ab. Um dem verbreiteten „Never change a running system“ zu begegnen, muss ein kreativer Mensch andere also davon überzeugen, dass der neuartige Weg besser ist, dass er tatsächlich kreativ (und nicht nur ein Schwätzer) ist.³ Ein sechstes und letztes P, *Potenzial*, stammt von Runco (2008), der zwischen kreativer Performanz und den Möglichkeiten dazu (die sowohl in der Person als auch im Umfeld liegen können) unterscheidet. Dies spiegelt sich auch in der bekannten Definition von Sternberg und Lubart wider: „Creativity is the *ability to produce work that is both novel* (i.e., original, unexpected) and appropriate (e.g., useful, adaptive concerning task constraints)“, also die Fähigkeit, etwas zu schaffen, das sowohl neuartig als auch zweckmäßig ist (Sternberg/Lubart 2009, S. 3; Hervorhebungen durch die Autorin).

Der kreative Prozess, der ja letztlich nichts anderes darstellt als die Umsetzung von kreativem Potenzial in kreative Leistung, gliedert sich in Anlehnung an das bekannte Modell von Graham Wallas (1926) in verschiedene Phasen: (1) die *Vorbereitung*, während der Informationen gesammelt werden, die an dieser Stelle noch nicht unbedingt auf das Thema fokussiert sein müssen; (2) die *Inkubation*, wo man zwar augenscheinlich nicht viel tut, wo sich aber um so mehr in einem tut; (3) die *Inspiration*, der Kuss der Muse, das Aha-Moment, in dem einem die plötzliche Einsicht kommt; (4) die *Evaluation*, in der überprüft wird, ob die Idee tatsächlich etwas taugt. Spätere Modelle ergänzten einen weiteren Schritt, die praktische *Umsetzung*. Das ist wichtig, denn allzu oft beschränkt sich der kreative Prozess auf das vorbereitende Sammeln von Ideen, oft unterstützt durch gängige Kreativitätstechniken („Lasst uns ein Brainstorming machen!“), während die Realisation zu kurz kommt.

Wie schafft man Kreativität?

Um Kreativität zu steigern, kann man an zwei Komponenten ansetzen: dem kreativen Prozess (um das vorhandene Potenzial besser umzusetzen) und dem kreativen Umfeld (das als Katalysator des kreativen Prozesses dienen kann und als solcher wiederum kreative Persönlichkeiten anzieht; vgl. Florida 2002). Um den kreativen Prozess zu unterstützen, können beispielsweise Kreativitätstechniken angewandt werden. Die Grundidee ist

³ Dieser Ansatz weist Parallelen zu systemischen Modellen auf, wie sie etwa Csikszentmihaly (2009) oder Westmeyer (2008) vorgeschlagen haben. Diese stellen die *Bewertung als kreativ* in den Vordergrund, die stets im sozialen und historischen Kontext gesehen werden muss: Demnach sind Personen, Prozesse oder Produkte nicht per se kreativ, sondern werden es erst dadurch, dass andere sie als kreativ anerkennen – eine wichtige Differenzierung, die unter anderem auch erklärt, warum das Werk mancher kreativer Talente (beispielsweise Camille Claudel oder Vincent van Gogh) zu Lebzeiten noch keine Würdigung erfährt, später aber dann um so mehr.

recht schlicht: Ideengenerierung und -bewertung müssen getrennt werden, um ungewöhnliche Gedanken nicht bereits im Keim zu ersticken (General 2008). So wird auch gleichzeitig ein Umfeld geschaffen, in dem Ideen willkommen sind: Dadurch, dass Ideen nicht gleich (ab-)gewertet werden, sinkt die Hemmschwelle, selbst welche zu generieren und vorzubringen – ebenso wie die Perfektionsansprüche, die man u.U. an sich selbst hat. Unterstützung von Neugier, Exploration und Risikofreude, Aufbau und Nutzung intrinsischer Motivation, Schaffung von Visionen und Zielen, Unterstützung beim Erwerb notwendiger Fähigkeiten und ein Fokus auf Selbstverbesserung, statt die Konkurrenz kritisch zu beäugen, sind weitere Umfeldfaktoren, die Kreativität begünstigen (zsf. Nickerson 2009).

Ein klassisches Beispiel: Brainstorming

Eine bekannte Technik ist das Brainstorming (Osborn 1953): Zunächst werden Ideen gesammelt, egal, wie verrückt sie sind; erst im darauf folgenden Schritt werden sie bewertet und priorisiert. Ob es tatsächlich funktioniert, hängt von verschiedenen Faktoren ab. So kann es insbesondere in größeren oder hierarchisch heterogenen Diskussionsrunden vorkommen, dass sich nicht alle Teilnehmenden in gleicher Weise einbringen können und/oder wollen, sei es aufgrund von Schüchternheit oder auch von Verantwortungsdiffusion (vgl. Diehl/Stroebe 1987). Jedoch lassen sich solche Schwierigkeiten auch abfangen, etwa, indem man die Teilnehmenden ihre Ideen zunächst einzeln aufschreiben lässt und erst dann in der großen Runde sammelt, eventuell noch weitere Ideen generiert und erst dann zur Evaluation übergeht.

Das kreative Feld

Behält man bei der Frage nach dem kreativen Umfeld außerdem im Hinterkopf, wie wichtig die Umsetzung kreativer Ideen ist, wird schnell deutlich, dass dabei eine ganze Reihe verschiedener Fähigkeiten gefragt ist – und dass jede Phase des kreativen Prozesses unterschiedliche Fähigkeiten erfordert. In der Vorbereitungsphase ist es günstig, seine Fühler möglichst in alle Richtungen auszustrecken, um möglichst viel an Wissen, Erkenntnissen und Ideen zu sammeln. Ich bezeichne das als den „divergenten Modus“ – im Gegensatz zum „konvergenten Modus“, der dann gefragt ist, wenn es an die Konkretisierung und Umsetzung von Ideen geht: Hier gilt es, sich auf die eigentliche Lösung des Problems zu fokussieren, Ablenkungen möglichst auszublenden und zielgerichtet auf das kreative Produkt hin zu arbeiten. Bei größeren Projekten kann es daher sinnvoll sein, die unterschiedlichen geforderten Fähigkeiten auf verschiedene Personen zu „verteilen“: So liegt die Stärke einer Person möglicherweise im schnellen Anlesen neuen Wissens, welches eine zweite dann kreativ verknüpft, während eine dritte gut darin ist, Zeitpläne im Auge zu behalten und die konkrete Umsetzung des Projekts zu überwachen. In einem solchen kreativen Feld ist idealerweise jede Person mit einer Aufgabe betraut, die ihr am ehesten liegt und Freude macht (vgl. Burow 1999).

3. Umsetzung: Wie gelingen kreative Seminare?

Nachdem der Fokus dieses Beitrags bislang so stark auf der Realisierung von Ideen lag, gilt es natürlich, die hier vorgestellten theoretischen Grundlagen und empirischen Befunde auch in die Praxis umzusetzen. Angewandt wurde das hier vorgestellte Konzept bislang in dreien meiner eigenen Seminare für Studierende des Bachelor-Studiengangs Psychologie sowie in zwei Seminaren von Kollegen an anderen Universitäten. Zwei der Veranstaltungen behandelten das Thema „Kreativität“, aber das ist keine Voraussetzung – auch mit anderen Themenschwerpunkten lässt sich das Konzept erfolgreich umsetzen. Im Folgenden will ich beschreiben und erklären, wie ich mich der Frage „Wie gelingen kreative Seminare?“ angenähert habe.

Themenfindung

In der ersten Sitzung klärten wir hauptsächlich organisatorische Fragen – insbesondere wurde die Themenvergabe vorbereitet, denn die verschiedenen Präsentationen der Studierenden sollten den Kern der Wochenend-Blocktermine bilden. Die etwa 40 bis 50 Themenvorschläge, die ich im Vorfeld gesammelt hatte, dienten lediglich der ersten Orientierung und Inspiration. Wer etwas anderes behandeln wollte, was einigermaßen zum Seminarthema passte, konnte seine Ideen ebenfalls einbringen. Ziel war es, dass die Teilnehmenden im Laufe der ersten Semesterwochen Themen finden sollten, die sie persönlich interessieren und über die sie aus intrinsischer Motivation mehr erfahren wollen.

Teilnehmende

Mit jeweils etwa 20 Teilnehmer/innen waren die Seminare nicht eben klein. Das hatte allerdings auch den Vorteil, dass ein großes Themenspektrum abgedeckt werden konnte. Die Voraussetzungen für erfolgreiches konstruktivistisches Lernen waren gegeben: Die Studierenden hatten bereits drei bis sechs Semester Erfahrung, somit einiges an Struktur, Vorwissen (bzw. Gewilltheit, sich dieses anzueignen) und metakognitiven Fähigkeiten. Die Probleme, die sie lösen sollten, können als komplex eingestuft werden: Jeder der Teilnehmenden sollte sein Thema den anderen in schriftlicher und mündlicher Form nahe bringen (in zwei Seminaren in englischer Sprache, was vermutlich noch einmal größere Offenheit voraussetzt).

Seminarblog

In schriftlicher Form – das bedeutete in diesem Fall durch regelmäßige Beiträge zum Seminarblog. Für viele war das Neuland; aber abschrecken ließ sich durch die anfänglichen Schwierigkeiten niemand. Beispielhaft möchte ich die Kernidee des Blogs anhand der beiden Kreativitätsseminare erläutern; die Idee lässt sich aber auch an andere Themenbereiche adaptieren. In diesen Seminaren stand das Blog unter drei Leitfragen: (1) Was hast du Neues über dein Thema gelernt? (2) Wo konntest du Kreativität im Alltag beobachten? und (3) Bei welcher Gelegenheit warst du selbst kreativ? Für eine erfolgreiche Teilnahme mussten die Studierenden min-

destens alle zwei Wochen einen Eintrag von maximal 200 Wörtern verfassen und Beiträge der anderen Teilnehmer/innen kommentieren. So blieb nicht nur der Kontakt in der Gruppe erhalten; gleichzeitig gewährleistete dieser moderate „Produktionszwang“ die kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Thema (über Frage 1) und mit dem Seminarthema insgesamt (über Frage 2 und 3 sowie die Beiträge der Mitstudierenden). Somit unterstützt das Blog gleichermaßen divergente wie konvergente Arbeitsprozesse. Auch die Dozentin nutzte das Blog, um organisatorische Fragen zu klären und um zu helfen, wo Unterstützung nötig war (dieses „Scaffolding“ wurde bei Bedarf durch persönliche Gespräche in der Sprechstunde ergänzt). So entstand ein kollektives Kreativprodukt: eine Art gemeinsames „Lerntagebuch“, in dem sich die Studierenden gegenseitig mit Beobachtungen, Literaturhinweisen und konstruktiver Kritik darin unterstützten, ihre Themen auszufeuern und ähnliche Schwerpunkte voneinander abzugrenzen. Dabei kam es vor, dass Studierende ihren anfänglichen Fokus änderten (teilweise sogar mehrmals), was aber auch völlig in Ordnung war – frei nach einem Zitat von Edison, der nach eigenen Angaben niemals Fehler gemacht, sondern lediglich Wege identifiziert hatte, die nicht funktionierten. Die Blogs der beiden Kreativitätseminare sind – mit Einverständnis der Studierenden – öffentlich zugänglich; sie finden sich unter <http://creativity1011.wordpress.com> und <http://creativesummer2011.wordpress.com>.

Blocktermine

Wie zu erwarten, war die Spannbreite der Themen groß – von der konkreten Anwendung von Kreativitätstechniken über Fotoserien der Arbeitsplätze kreativer Menschen, Vorführungen eigener Kompositionen einschließlich der Darstellung des Prozesses, der diesen vorangegangen war, Kreativitätstests, Wahrnehmungsexperimente, Erfahrungen aus dem Praktikum bei einer Werbeagentur, empirischen Befunden zur Genie-Wahnsinns-Hypothese bis hin zu Videos über molekulares Kochen als Innovation in der Küche, um nur einige wenige zu nennen. Darüber hinaus wurden externe „Kreativitätsexperten“ aus der Theater-, Musik- und Filmbranche eingeladen. Ich brachte diese Vielfalt in eine inhaltlich kohärente und didaktisch sinnvolle Reihenfolge; relevante Themen, für die sich im Vorfeld niemand hatte erwärmen können, übernahm ich selbst.

Die Studierenden hatten 10-15 Minuten Zeit, um ihre Ergebnisse als Impulsreferate, in Form praktischer Übungen o.ä. vorzustellen. Das ist nicht viel; jedoch waren die Teilnehmenden so gezwungen, eigenständige Entscheidungen zu treffen, welche Inhalte bedeutsam genug waren, um mitgeteilt zu werden – neben der Entscheidung für oder gegen ein Thema, die sie im Vorfeld getroffen hatten. Diese Urteilsfähigkeit ist meiner Ansicht nach ein wichtiges Lernziel für das universitäre Studium. Die Kürze hatte außerdem den Vorteil, dass genug Zeit für Diskussionen blieb; je nachdem, wie eng die verschiedenen Themencluster von je etwa 2-4 studentischen Präsentationen zusammenhingen, diskutierten wir nach den einzelnen Vorstellungen oder am Ende eines Themenblocks. Im Anschluss an jeden Block gab es eine

viertelstündige Kaffeepause, nach zwei bis drei Themenblöcken eine etwas längere Pause. Das „Kaffeepausen-Phänomen“, dass einem die besten Ideen nicht während des fachlichen Inputs, sondern beim informellen Miteinander in der Kaffeepause kommen, mag dem einen oder anderen bekannt sein. Auch in diesem Seminar war es nicht anders, sodass wir die Pause teilweise sogar gezielt nutzen konnten, um Kreativitätstechniken in der Praxis zu erproben. Eine Kaffeemaschine und ein Wasserkocher (für die Teetrinker) finden sich immer. Ein paar Euro zusätzlich in kleine Annehmlichkeiten wie Kekse oder Gummibärchen zu investieren, ist gut angelegtes Geld, um den Blutzucker und die Stimmung hoch zu halten (und kann sogar als Werbungskosten geltend gemacht werden). So konnte die große Themenvielfalt in relativ kurzer Zeit abgedeckt und in den Diskussionen weiter vertieft werden – bei konstant hohem Engagement der Studierenden!

Abschlussreflexion

Um über die Blogbeiträge hinaus einen Eindruck davon zu bekommen, was die Studierenden gelernt haben und wie sie das Seminar insgesamt bewerteten, ließ ich sie abschließend ihren Entwicklungsprozess über das Semester beschreiben. Die im nächsten Teil vorgestellten Ergebnisse beruhen auf der qualitativen Analyse der Reflexionen der 16 Teilnehmerinnen und 3 Teilnehmer des Sommersemester-Kurses. Verbesserungsvorschläge aus dem vorangegangenen Semester waren bereits berücksichtigt worden, sodass die Ergebnisse repräsentativer für das aktuelle Konzept sind.

4. Evaluation: Funktioniert das Konzept?

Die mittels Inhaltsanalyse identifizierten Themen sollen im Folgenden vorgestellt und in Bezug zum Seminarkonzept gesetzt werden. Außerdem kommen Verbesserungsvorschläge der Studierenden zur Sprache, die über das spezifische Seminarthema hinaus für die Durchführung von Interesse sind. Angaben über die Häufigkeit der spontanen Nennungen stehen in Klammern.

Grundidee

Die Wahlfreiheit bei den Themen kam gut an: Die Studierenden nahmen als Folge davon eine erhöhte intrinsische Motivation bei sich selbst, aber auch bei den Kommiliton/innen wahr (11). Für drei Studierende ist das eine unabdingbare Voraussetzung, um zu lernen. Vier erlebten die ungewohnte Freiheit zunächst als überwältigend; zwei von ihnen erwähnten genau die Herausforderung, damit umgehen zu müssen, jedoch als Lerneffekt. Auf die Gefahr eines Mangels an Struktur wies ein weiterer Teilnehmer hin.

Die berichteten Emotionen waren überwiegend positiv: Spaß (14), u.a. aufgrund der guten Atmosphäre (11) sowie Stolz auf die eigene Leistung (5). Vier Teilnehmer/innen fanden, das Seminar verbinde Lernen und Spaß; die Arbeit sei Vergnügen und keine Quälerei gewesen. Nervosität und Angst, insbesondere verursacht durch die ungewohnte Herausforderung, auf Englisch präsentieren zu müssen, berichteten fünf der Studierenden – davon sagten allerdings vier, ihre Angst habe sich

in der Situation schnell gelegt bzw. sei gar nicht erst angekommen.

Themen

Positiv wurde auch die Vielfalt aufgefasst – nicht nur der Themen selbst (7), sondern auch der unterschiedlichen Herangehensweisen (5). Dass der Blickwinkel dabei auch teilweise über den Tellerrand des Fachs hinausging, fanden fünf Teilnehmende gut, einer zu „unpsychologisch“. Eine Teilnehmerin integrierte diesen scheinbaren Widerspruch, indem sie Kreativität als genuin psychologisches Thema definierte, das die verschiedenen Themen zusammenhalte. Die Themen der anderen wurden als „interessant“ (3), „faszinierend“ (2) und „lehrreich“ (1) beschrieben. Aufgrund der Vielfalt der Möglichkeiten fiel die Themenwahl nicht immer leicht (3). Hilfreich bei der Konkretisierung waren die anfänglichen Themenvorschläge (1) und der Austausch im Blog (1).

Blog

Die Einstellung zum Blog war überwiegend positiv: Es machte den Teilnehmenden Spaß, die Beiträge der anderen zu lesen (8), in einem Fall sogar so sehr, dass die Studentin selbst darüber das Schreiben fast vergessen hätte! Als Kommunikationsmittel scheint das Blog ebenfalls geeignet (5). Es ermöglicht größere zeitliche Unabhängigkeit des Austauschs und hat das Potenzial, physische Treffen zumindest teilweise zu ersetzen (4). Die Vielfalt der Perspektiven wirkt nach Ansicht der Studierenden aktivierend und schafft eine kreative Atmosphäre (4). Aus Autorensicht wurde fünf Mal erwähnt, dass sie den Wunsch gespürt hätten, ihr neu erworbenes Wissen und ihre Ideen mit den anderen zu teilen. Es war interessant, das Bloggen einmal ausprobiert zu haben (2), zumal der Umgang mit dem Web 2.0 als wichtige Kompetenz gesehen wird (2). Zwei Studierende haben im Verlauf des Seminars sogar ein eigenes Blog eröffnet und wollen dieses auch weiterhin fortführen.

Die Beschränkung der Einträge auf 200 Wörter fanden die Studierenden gut (3). Von diesen bemerkte eine, klare Regeln gäben ihr Sicherheit. Ein Teilnehmer bemängelte, es habe zu wenig Diskussionen im Blog gegeben, und wünschte sich noch mehr Aktivität der Dozentin. Eine Teilnehmerin hatte die Idee, nicht nur eine Mindestzahl an Einträgen, sondern auch an Kommentaren vorzugeben – auch das wäre sicherlich eine Lösung. Technische Hilfestellung zu Anfang trägt dazu bei, die ersten Hürden zu nehmen. Im Fall dieses Seminars hatte ich auftretende Probleme mit den Studierenden per Email oder vor Ort während meiner Sprechstunde gelöst. Eine gesonderte Kurzeinführung, wie sie sich drei Studierende gewünscht hätten, wäre sicherlich auch eine gute Lösung.

Organisation der Blocktermine

Die studentischen Präsentationen stellen das Produkt aus einem längeren kreativen Prozess dar – und dass die Themenfindung Zeit erfordert, bestätigten die meisten (11); zwei von ihnen sahen das als Herausforderung. Die Studierenden diskutierten ihre Themen im Zuge der Vorbereitung teilweise auch mit Personen außerhalb des Seminars (3). Dass sie eigenständig recherchiert hatten, er-

wähnten fünf Studierende; zwei von ihnen fanden diese ungewohnte Arbeitsweise zunächst schwierig. Letztlich überwog jedoch der Stolz (s.o.).

Ein klarer Vorteil der Blockstruktur ist ihre Konzentriertheit. Ein Nachteil, den auch eine Studentin nannte, ist die Schwierigkeit, einander kennenzulernen. Hier böte sich ein zusätzlicher Termin an, ggf. auch außerhalb der Universität. Aber obwohl die Teilnehmer/innen sich beim ersten Blocktermin noch kaum kannten, herrschte von Anfang an eine freundliche, konstruktive und sehr persönliche Stimmung, in der sich eventuelle Ängste meist schnell verloren (s.o.). Die Diskussionen, die teilweise noch in den Pausen fortgesetzt wurden, erwähnten elf Studierende als positiven Aspekt (eine Studentin fand sie allerdings etwas lang). Zeit dafür blieb insbesondere aufgrund der Kürze der Präsentationen, was ebenfalls sehr gut ankam (9) – zum einen, weil die Blocktermine dadurch abwechslungsreich und kurzweilig waren, zum anderen, weil man selbst dadurch gezwungen war, den eigenen Vortrag auf das Wichtigste zu beschränken. Eine Studentin lobte außerdem die Zusammenstellung der Themen in inhaltlich kohärente Blöcke durch die Dozentin. Die Kaffee-, Tee- und Kekspausen kamen sehr gut an (5) und förderten die Konzentration (2).

Lerneffekte und über das Seminar hinausgehende Auswirkungen

Fast alle Studierenden berichteten spontan, etwas über Kreativität gelernt bzw. ihren Kreativitätsbegriff erweitert zu haben (18). Die Arbeit mit dem Blog (4) und Verbesserung der englischen Sprachfertigkeiten (2) sind weitere Lerneffekte. Zum letzten Punkt erwähnten zwei Teilnehmende, das Seminar habe sie zur Arbeit an ihren sprachlichen Fähigkeiten motiviert. Drei Studierende berichteten persönliche „Baustellen“ wie Selbstorganisation und Schüchternheit, durch die sie auf das Seminar aufmerksam geworden waren. Drei weitere hatten aus Fehlern in der Vorbereitung und während der Präsentation gelernt. Zwei erwähnten außerdem den verantwortungsvollen Umgang mit Freiheit als einen Lerneffekt. Eine Studentin schrieb, sie habe durch die vielen „Sackgassen“ auf dem Weg zu ihrem Thema ein verbessertes Durchhaltevermögen entwickelt. Auf themenspezifische Aspekte, wie etwa die Bedeutung von Entspannung, die Situation psychisch Kranker oder architektonisch interessante Reiseziele, bezogen sich fünf weitere Kommentare. Zwei Studierende thematisierten die Nützlichkeit des Gelernten für andere Seminare bzw. Hausarbeiten. Möglicherweise noch spannender ist jedoch, was die Teilnehmer/innen über sich selbst gelernt haben: Sechs thematisierten den positiven Effekt des Seminars auf ihre persönliche Entwicklung. Drei schrieben, sie hätten etwas über ihre Kommiliton/innen gelernt. Das Seminar inspirierte und ermutigte zu eigener Kreativität (8) und schaffte größere Offenheit und Aufmerksamkeit für Kreativität im Alltag (7). Es regt zum Denken an (4) und erweiterte den Horizont (2), brachte einen dazu, eigene Überzeugungen zu hinterfragen (1) und mehr Experimente im Alltag zu wagen (1). Eine Person will an ihrem Thema auch über das Seminar hinaus weiter arbeiten. Am meisten gefreut haben mich persönlich jedoch Kommentare von insgesamt vier Teilnehmer/innen, die zu

Beginn des Semesters noch an ihrer Studienwahl bzw. dem Studium überhaupt gezweifelt hatten. Diese berichteten, im Zuge des Seminars wieder entdeckt zu haben, was sie ursprünglich einmal zu ihrer Entscheidung motiviert hatte.

Verbesserungsvorschläge

Kritisiert wurden hauptsächlich seminarspezifische Themen wie konkrete Übungen. Wichtig für die Anwendung des Konzepts an sich ist zum einen, dass der Seminarplan rechtzeitig bekannt gegeben werden sollte (2; hier war ich in der Tat etwas spät dran – eine bis zwei Wochen vor den Präsentationen wäre sicherlich gut) und dass es ein Treffen (deutlich) vor dem ersten Blocktermin geben sollte, damit man sich untereinander kennenlernen und auch die Blogbeiträge besser zuordnen kann (1). Eine Teilnehmerin regte außerdem an, nach den ersten Präsentationen gezielt Feedback einzufordern, um die erste Schüchternheit schneller zu überwinden. Ein Student fand die Atmosphäre teilweise zu positiv bzw. zu wenig autoritär; eine Studentin, die sich selbst als „tendenziell etwas faul“ bezeichnete, meinte, ihr hätte etwas mehr Druck gut getan ...

Gesamtbewertung

Die Studierenden kamen mit Neugier (2) und Interesse (2) in den Kurs. Sechs weitere hatten von Studierenden aus dem Vorsemester gehört, die Teilnahme lohnte sich. Vier weitere erwähnten, ihre hohen Erwartungen seien nicht enttäuscht, sondern eher noch übertroffen worden. Der Kurs wurde als inspirierend (8) und als Gegenmittel zum üblichen Uni-Stress beschrieben (4), ebenso als studierendenzentriert (2) und motivationsförderlich (1), mit einer perfekten Balance zwischen Organisation und Freiheit bzw. Selberdenken (2). Solche Seminare solle es öfter geben (4). Drei erwähnten explizit, diese Idee solle breiter bekannt gemacht werden – ich hoffe, ich bin diesem Desiderat hiermit angemessen nachgekommen!

5. Fazit

Dieses Seminar ist speziell – und vielleicht ziehen das Thema Kreativität und die Verwendung der englischen Sprache auch eher aufgeschlossene Studierende an. Ich glaube aber, dass sich die Grundidee auch auf andere Themenbereiche übertragen lässt. Insofern will ich mit diesem Konzept Denkanstöße geben, ob es wirklich immer die 90-minütige PowerPoint-Präsentation samt Hausarbeit sein muss. Freiheit bringt die Leute nicht auf dumme, sondern im Gegenteil auf äußerst kluge Gedanken: So kamen die Teilnehmer/innen eigenständig auf die zentralen Fragen des Themengebiets, dachten Theorien eigenständig weiter und fanden sogar die eine oder andere Forschungslücke. Ich finde, genau so sollte es sein. Wenn wir, wie es immer wieder proklamiert wird,

das geistige Potenzial unserer Studierenden nutzen wollen, müssen wir ihnen erst mal die Gelegenheit geben, es selbst zu nutzen – auch wenn das vielleicht bedeutet, dass wir uns aus der eigenen Komfortzone herausbewegen und selbst kreativ und flexibel sein müssen, dass wir nicht immer alles vorausplanen können. Aber andererseits: Macht es uns als Dozierenden wirklich so viel mehr Spaß, Frontalpräsentationen über immer wieder dieselbe Literatur zu hören? Ich finde es toll, wenn die Studierenden die eigene Begeisterung teilen und in ihrem Thema „voll drin sind“ – und genau das kann gelingen, wenn wir intelligenten und kreativen jungen Menschen herausfordernde Lernumgebungen bieten, in denen sie Unterstützung finden, wenn sie sie brauchen, aber keine unnötige Gängelung erfahren, wo sie selbst explorieren wollen. Eine Studentin bringt es auf den Punkt: „Das Seminar war großartig. Ich habe das Gefühl, dass ich etwas erreicht habe und dabei sogar noch etwas über mich selbst gelernt habe. Das ist es doch, was 'Universität' bedeutet!“

Literaturverzeichnis

- Buraw, O. A. (1999): Die Individualisierungsfrage. Stuttgart.
- Csikszentmihaly, M. (2009/1999): Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: Sternberg, R.J. (Ed.): Handbook of Creativity. Cambridge u. a.
- Diehl, M./Stroebe, W. (1987): "Productivity loss in brainstorming groups: Toward the solution of a riddle." In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 53, pp. 497-509.
- Florida, R. (2002): The rise of the creative class. New York.
- General, S. (2008): Kreatives Arbeiten mit Techniken. In: Baudson, T.G./Dresler, M. (Hg.): Kreativität und Innovation. Stuttgart.
- Hattie, J. (2008): Visible Learning. London und New York.
- Loyens, S.M.M./Gijbels, D. (2008): "Understanding the effects of constructivist learning environments: Introducing a multi-directional approach." In: Instructional Science, Vol. 36, pp. 351-357.
- Nickerson, R.S. (2009/1999): Enhancing creativity. In: Sternberg, R.J. (Ed.): Handbook of Creativity. Cambridge u. a.
- Osborn, A.F. (1953): Applied imagination: Principles and procedures of creative thinking. New York.
- Renkl, A. (2009): "Why constructivists should not talk about constructivist learning environments: a commentary on Lyens and Gijbels (2008)". In: Instructional Science, Vol. 37, pp. 495-498.
- Rhodes, M. (1961): "An analysis of creativity". In: Phi Delta Kappan, Vol. 42, pp. 305-310.
- Runco, M.A. (2008): "Creativity and education". In: New Horizons in Education, Vol. 56, pp. 107-115.
- Simonton, D.K. (1990): History, chemistry, psychology, and genius: an intellectual autobiography of historiometry. In Runco, M.A./Albert, R.S. (Eds.): Theories of creativity. Newbury Park.
- Sternberg, R.J./Lubart, T. (2009/1999): The concept of creativity: prospects and paradigms. In: Sternberg, R.J. (Ed.): Handbook of creativity. Cambridge u. a.
- Wallas, G. (1926): The art of thought. New York.
- Westmeyer, H. (2008): Das Kreativitätskonstrukt. In: Dresler, M./Baudson, T.G. (Hg.): Kreativität. Stuttgart.
- Woolfolk, A. (2008): Pädagogische Psychologie. München, Boston u. a.

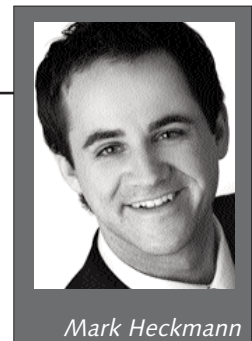
■ Dr. Tanja Gabriele Baudson, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Hochbegabtenforschung und -förderung, Universität Trier, E-Mail: baudson@uni-trier.de

Lisa Lüdders & Mark Heckmann

Bausteine für ein studierendenorientiertes Lehrkonzept für das Fach Statistik in den Sozial- und Humanwissenschaften



Lisa Lüdders



Mark Heckmann

Die Anforderungen an Universitäten, sich für die Qualitätssicherung und Konzepte guter Lehre zu engagieren und diese auszubauen, steigen stetig. Die Lehre soll die Studierenden inhaltlich hervorragend ausbilden und auf den späteren Beruf vorbereiten. Dies setzt voraus, dass Lehrkonzepte eingesetzt und Lernstrategien vermittelt werden, die zu einem bestmöglichen Lernerfolg beitragen. Hierbei stehen Lehrende, die in der Regel keine gesonderte (fach-)didaktische Ausbildung erhalten, stets vor der Frage, wie Lehrkonzepte praktisch umgesetzt werden können. Erfahrungsberichte stellen hierbei ein nützliches Instrument dar, um Anregungen zu erhalten und erlauben einen Abgleich mit der eigenen Lehrkonzeption. Der vorliegende Beitrag basiert auf unseren Erfahrungen aus dem Modul *Quantitative Methoden I und II*, das wir als Vorlesung an der Universität Bremen halten und das im Jahr 2013 mit dem *Berninghausenpreis für hervorragende Lehre* prämiert wurde. Der Beitrag soll Anregungen vermitteln, welche konzeptionellen Bausteine speziell für Lehrveranstaltungen, die sehr komplexe und schwierige Lehrinhalte vermitteln müssen und teilweise als „unbeliebt“ von Studierenden wahrgenommen werden, gewinnbringend genutzt werden können.

1. Ausgangssituation

In der Mehrheit sozial- und humanwissenschaftlicher Studiengänge ist die Ausbildung in Statistik ein curriculärer Pflichtbestandteil. Statistik wird von Studierenden i.d.R. als ein Fach mit schwierigen Lerninhalten beurteilt (Dillon 1982). So behandelt beispielsweise ein vielgelobtes Lehrbuch der Statistik von Field (2005) als Eingangskapitel die Frage „*Why is my evil lecturer forcing me to learn statistics?*“. Mit einer solchen Frage ein Lehrbuch zu beginnen, deutet bereits auf eine wesentliche Problematik des Faches hin, nämlich dessen Belegung mit primär negativen Assoziationen (Dillon 1982, Lalayants 2012). Leider gelingt es Lehrenden häufig nicht, die negativen Emotionen und Ängste, mit denen dieses Fach besetzt ist, aufzulösen, was zu negativen Folgen für den Lernerfolg führt. Dallal fasste es in jene Worte, die wahrscheinlich auch heute nicht an Relevanz verloren haben: „... the field of statistics is littered with students who are frustrated with their courses, finish with no useful skills, and are turned off to the subject for life“ (1990, S. 266).

Obgleich sich bis heute keine übergreifende fachdidaktische Theorie der Statistik entwickelt hat (Kaun 2007),

gibt es einen breiten Fundus an Erkenntnissen dazu, welche Gestaltungsmerkmale einen positiven Einfluss auf die Wahrnehmung und den Erfolg der Statistiklehre haben. Im Folgenden wird dargestellt, welche Bausteine unseres Lehrkonzeptes wir als zentral für den Erfolg unserer eigenen Lehre einschätzen und wie wir diese praktisch umsetzen. Wir versuchen hierbei wesentliche Erkenntnisse und Anregungen aus der Forschung aufzugreifen, mit dem Ziel, eine Veranstaltung zu kreieren, die Freude bereitet, die Scheu vor den Zahlen nimmt und erlebbar macht, wie nützlich Statistik sein kann.

2. Bausteine des Lehrkonzeptes

Statistik als angewandte Hilfswissenschaft verstehen

Ausgangspunkt des Lehrkonzeptes ist die Haltung, dass Statistik ein *Hilfsmittel* der Psychologie ist. Das Verständnis der Statistik ist eine wichtige Basis für das wissenschaftliche Arbeiten. Sie ist jedoch nicht Selbstzweck, sondern erfährt ihre Legitimation erst durch ihre Rolle als Erkenntnisinstrument für psychologische Fragestellungen. Auch die Teilnehmer studieren in der Regel nicht Psychologie, um Statistik zu lernen, sondern um spannende Einsichten über die menschliche Psyche zu gewinnen. Diese Erkenntnis sollte sich auch in der Lehre konsequent niedergeschlagen. Hier heißt es für uns als Lehrende – bei aller Begeisterung für die technische Seite einer Methode – nie zu vergessen, was für den Anwender eigentlich primär zählt: Die *Anwendung* und die *statistische Denkweise* zu beherrschen. Damit einhergehend versuchen wir den Lehrfokus von der *Methode* auf die *Anwendung* zu verschieben, wie es der Terminus *applied statistics* impliziert (Willet/Singer 1992).

Methode als Mittel der Erkenntnis durch Beispiele hervorheben

Wie kann dies nun gelingen? Um Statistik nicht als Zweck zu behandeln, liegt unser Fokus stets auf der Frage, welche Erkenntnisse man mit ihrer Hilfe erlangen kann (z.B. Scheaffer/Gnanadesikan/Watkins/Witmer 1996). Allgegenwärtig ist das Sprichwort Saint-Exupéry's, dass man um ein Boot zu bauen, die Sehnsucht der Leute nach dem Meer wecken möge. Die Sehnsucht der Studenten danach, zu verstehen, wie die Psyche funktioniert, ist gewiss gegeben. Wir versuchen an diese Motivation anzuknüpfen und herauszuarbeiten, dass Statistik hilfreich ist, um ein uns interessierendes psychisches Phänomen besser nachzuvollziehen. Hierzu

nutzen wir viele reale Beispiele aus unterschiedlichen Teildisziplinen der Psychologie, beispielsweise der Klinischen Psychologie oder der Wirtschaftspsychologie. So erfahren die Studierenden zum einen, *dass* und *wie* statistische Verfahren in jenem Bereich zum Einsatz kommen, für den sie sich persönlich interessieren (Mvududu/Kanyongo 2011).

Bezug zur eigenen Lebenswelt kreieren

Neben der Schaffung eines substanztheoretischen Bezugs durch wissenschaftliche Beispiele, nutzen wir, gemäß dem Credo „den Menschen interessiert, was ihn betrifft“, viele praktische Alltagsbeispiele, in denen Statistik eine Rolle spielt („Wie groß ist die Wahrscheinlichkeit, dass ich HIV habe, wenn der HIV-Test positiv ist?“). Das Besprechen alltagsrelevanter Statistiken soll dazu beitragen, diese als nützliche Informationsquelle schätzen zu lernen (Mvududu/Kanyongo 2011) und zugleich kritisch hinterfragen zu können (z.B. Aussagen wie „Armut in Deutschland ist nur eine statistische Irreführung“). Um dem Alltagsbezug einen festen Platz in der Veranstaltung einzuräumen, eröffnet diese mit der Rubrik „Psycho Aktuell“. Hierbei werden aktuelle, die Psychologie betreffende Themen, tagesaktuelle Statistiken oder ein unterhaltendes Warming-Up-Beispiel aus dem Alltag vorgestellt. Wir achten darauf, das Eingangsbeispiel nachfolgend stets wieder aufzugreifen, um so den Bezug zwischen statistischer Methode und der Lebenswelt bzw. der Forschung herauszustellen.

Aktivierung durch Nutzung eigener und realer Daten

Um effektives Lernen zu gewährleisten, ist es erforderlich, dass Studierende die statistischen Verfahren nicht nur passiv zur Kenntnis nehmen, sondern auch aktiv nutzen. Für die Berechnung von Statistiken müssen wir notwendigerweise auf Datensätze zurückgreifen. Wie aber können wir dafür sorgen, dass die Studierenden sich für die genutzten Datensätze interessieren und Motivation entwickeln, diese eigenständig auszuwerten? Um die Wahrscheinlichkeit hierfür zu erhöhen, haben die Teilnehmer zu Beginn des Semesters ihre eigenen Forschungsfragen formuliert, die wir, ergänzt um einige Standardskalen der psychologischen Forschung, in einem Online-Fragebogen zusammengefasst haben. Dieser wurde nachfolgend von den Studierenden anonym beantwortet. Die Studierenden können auf diesem Wege die erlernten statistischen Verfahren somit auf jene Fragen anwenden, über die sie gerne Informationen erhalten wollen (vgl. Fillebrown 1994). Zusätzlich erlauben die Standardskalen, gängige psychologische Fragestellungen aufzugreifen und Hypothesen aus einschlägigen Veröffentlichungen anhand der eigenen Datenbasis zu überprüfen. In beiden Fällen wird deutlich, wie Statistik dem eigenen Erkenntnisinteresse dienen kann und erlaubt, den „thrill of doing research“ in der Veranstaltung zu erleben (Willet/Singer 1992, S. 85).

Statistiklehre als Simulation angewandter Forschung im Kleinformat

Auch aus einer Metaperspektive hat der zuvor genannte Ansatz, mit realen und eigenen Daten zu arbeiten, einen Vorteil. Seit langem wird die Auffassung geäußert, dass

die Lehre von Statistik mehr umfassen muss, als die sukzessive Abarbeitung einschlägiger statistischer Methoden. Sie sollte mehr sein als eine schlichte Präsentation der „Statistik des Tages“ (Willet/Singer 1992, S. 83). Umgesetzt wird dieser Ansatz unseres Erachtens vergleichsweise selten. Jedoch bietet sich gerade hier die Gelegenheit, der Forderung nachzukommen, Statistik als „system concept ... in relation to the scientific method“ einzuführen (Marquardt 1987, S. 4). Dieser Punkt betrifft die Forderung neben den statistischen Verfahren die Anbindung an den Forschungsprozess zu klären. Ein Wissenschaftler formuliert ein Erkenntnisinteresse, erhebt Daten, wertet diese aus und interpretiert die Ergebnisse in Bezug auf seine Fragestellung. Wenn die Statistiklehre diesen Mehrschritt des Forschungsprozesses auch in der Veranstaltung durchläuft, wird sie zum Modell für wissenschaftliches Vorgehen im Kleinformat. Die Verbindung zum Erkenntnis- und Forschungsprozess muss dann nicht erst in anderen Kursen nachträglich wieder zusammengesetzt werden (Willet/Singer 1992). Eine Anknüpfung an substanztheoretische Fragestellungen schafft hier bereits automatisch einen entsprechenden Kontext.

Substanztheoretischen Fokus umsetzen – Ein Beispiel

Wie eine Verschiebung des Fokus von der Methode auf die inhaltliche Ebene erreicht werden kann, wollen wir im Folgenden anhand der Formulierung von Übungsaufgaben demonstrieren. Folgende zwei Aufgaben behandeln jeweils den t-Test; ihre Wirkung ist jedoch grundsätzlich verschieden (vgl. Willet/Singer 1992):

A) Sie haben folgende Datenreihen vorliegen:

X: 1, 3, 1, 3, 2, 2, 4, 5

Gruppe: A, B, A, A, B, B, A

Berechnen Sie die Mittelwerte, die Quadratsummen, die Varianzen und führen Sie einen t-Test unter Annahme der Varianzhomogenität durch.

B) Nutzen Sie den von Ihnen und Ihren Kommilitonen ausgefüllten Datensatz zum Wahrnehmungsbias. Gibt es Hinweise darauf, dass Menschen dazu neigen, sich selbst positiver als der Durchschnitt einzuschätzen? Formulieren Sie Ihre Schlussfolgerung auf Basis der vorliegenden Daten. Schreiben Sie das Ergebnis einmal in populärwissenschaftlicher Form und einmal im Duktus einer wissenschaftlichen Publikation auf.

Im zweiten Beispiel steht nicht die Methode, sondern das Vorgehen, die Erkenntnis und ihre Versprachlichung im Vordergrund – ein Umstand, der dem Alltag des Wissenschaftlers wesentlich näher ist als ersteres.

Unterschiedliche Zugangswege mit Best-Practice Beispielen gestalten

Neben der Generierung eines praktischen Fokus stellt sich für uns die Frage nach einer didaktischen Aufbereitung der einzelnen Verfahren. In der Literatur existiert ein breiter Fundus an Best-Practice Beispielen (z.B. Gelman/Nolan 2002, Hulsizer/Woolf 2009, Scheaffer et al. 1996) sowie mit den Zeitschriften *Teaching Statistics* und *Journal of Statistics Education* ein Forum, in dem

Vorschläge zur Darstellung der einschlägigen Methoden diskutiert werden. Das Konzept zur Erklärung einer Methode muss i.d.R. den nicht-homogenen Kenntnisständen der Studierenden gerecht werden. Um dies zu erreichen, versuchen wir bei der Vorstellung eines statistischen Verfahrens stets verschiedene komplementäre Zugangsweisen – von beispielorientiert, über konzeptionell bis formal mathematisch – im Sinne des kognitiven Prinzip des *multiple embodiments* (z.B. Sriraman/English 2005) zu nutzen, so dass unterschiedliche kognitive Stile als auch Kenntnisniveaus der Teilnehmer bedient werden.

Feedbackmechanismen institutionalisieren

Gerade in großen Vorlesungen ist es kaum möglich, während der Veranstaltung einen umfassenden Überblick darüber zu gewinnen, wo die Studierenden in ihrem Verständnis stehen. Die turnusmäßige Evaluation einer Lehrveranstaltung ist ein hilfreiches Werkzeug, um Stärken und Schwächen unserer Veranstaltung zu identifizieren. Sie hat jedoch den Nachteil, dass ihr zeitlicher Auflösungsgrad sehr gering ist und die aus der Evaluation gewonnenen Impulse erst gegen Ende eines Semesters aufgegriffen werden können. Aus diesem Grund haben wir eine zusätzliche zeitnahe Feedbackschleife eingerichtet: In den wöchentlichen stattfindenden Tutorien holen die Tutoren Feedback zu den vorangegangenen Lehrinhalten ein und geben uns mittels eines standardisierten Fragebogens Rückmeldung. Auf diesem Weg erhalten wir Informationen darüber, welche Inhalte noch nicht verstanden wurden, und können auf diese bereits in der nachfolgenden Veranstaltung eingehen.

Classroom Feedback

Es ist im Interesse aller Beteiligten, wenn sich in der Veranstaltung ein Diskurs ergibt. Um die Aufmerksamkeit der Studierenden zu erhöhen und Feedback während der Veranstaltung zu erhalten, setzen wir das *Classroom-Feedback-System pingo* (Kundisch et al. 2012) ein. Dieses ermöglicht es, live in der Veranstaltung zu klären, ob dargestellte Konzepte von der Mehrheit der Teilnehmer verstanden wurden. Es hat weiterhin den Nebeneffekt, dass den Teilnehmern vor Augen geführt wird, dass sie nicht allein damit sind, wenn sie ein Konzept ggf. nicht auf Anhieb verstehen. Diese Erkenntnis fördert die Bereitschaft, sich aktiv zu beteiligen. Denn sie senkt die Hemmschwelle, in der Veranstaltung klärungsorientierte Nachfragen zu stellen, die sich viele Teilnehmer ansonsten – auf Basis der zumeist falschen Annahmen, z.B. dass man allein damit sei, etwas nicht zu verstehen – nicht stellen (Fies/Marshall 2006).

Stimmung und Dynamik

Neben den zuvor genannten didaktisch-inhaltlichen Elementen möchten wir die weiche Seite der Lehre betonen. Wir haben uns bewusst für ein Lehrkonzept mit zwei Lehrenden entschieden, um durch gezielte Wechsel der lehrenden Person während der Veranstaltung eine bessere Dynamik zu generieren. Die Veranstaltungszeit wird durch die Wechsel der Lehrperson kurzweiliger und die Aufmerksamkeit erhöht. Das Team-Tea-

ching macht es weiterhin einfach, durch entsprechende Dialoge eine ungezwungene und humorvolle Atmosphäre zu erzeugen. Wir legen sehr viel Wert auf die Generierung einer humorvollen Stimmung. Sie unterstützt u.a. den Beziehungsaufbau zu Studierenden, macht die Teilnahme interessanter und hat den kognitiven Effekt, dass Inhalte besser erinnert werden (Friedman/Friedman/Amoo 2002). Eine derartige Stimmung zu generieren, ist nicht nur eine Frage der eigenen Persönlichkeit und des Zufalls, sondern auch der gezielten Vorbereitung (siehe o.g. Beispiele).

3. Konsequenzen für die Lehrberatung und Lernberatung

Forschungserkenntnisse und Anregungen für Konzepte guter Lehre sind in der Literatur vorhanden. Einzelne Ideen können, wie in den oben beschriebenen Bausteinen, in der Praxis der Lehre relativ schnell und gut umgesetzt werden. Was bedeutet dieser Erfahrungsbericht nun aber für die Lehr- und Lernberatung? Zwar ist es wünschenswert, dass lehrende Personen sich ein „gutes“ Lehrkonzept erarbeiten und personengebundene Fähigkeiten für einen „guten“ Lehrenden bereits mitbringen, jedoch kann der Lernerfolg nicht ausschließlich davon abhängig gemacht werden. So kann es sein, dass Studierende trotz des vielfältigen Angebotes keine intrinsische Motivation entwickeln oder in der Prüfungssituation scheitern, obwohl sie stets gut mitgearbeitet haben. Die Frage ist hier, woran wir Lernerfolg fest machen. Die Prüfung gegen Ende einer Lehrveranstaltung misst im quantitativen Sinne den Lernerfolg durch die Vergabe einer Note. Diese Note ist in der Regel entscheidend für jede studierende Person. Prüfungssituationen sind jedoch anfällig für viele andere, nicht kontrollierbare Variablen, wie beispielsweise Aufregung, Tagesform und Auswahl der Prüfungsfragen. Viel wichtiger ist es dagegen, dass sich Studierende in jeder anderen Situation und ganz besonders im späteren Beruf, fähig fühlen, das erlernte Wissen praktisch umzusetzen. Bestimmte Inhalte zunächst auswendig zu lernen, ist mit Sicherheit in vielen Fächern absolute Grundlage, nur sollte dieser Fokus zugunsten der praktischen Anwendung verschoben werden. Studierende sollten daher praktisch lernen, mit vielen Beispielen, die sie persönlich motivieren und die sie sich somit auch merken können. Weiterhin sollten sie stets die Lehrenden in die Pflicht nehmen, auf sich aufmerksam machen und eine andere Art der Vermittlung von Lerninhalten einfordern, sofern dies möglich ist.

4. Fazit und Ausblick

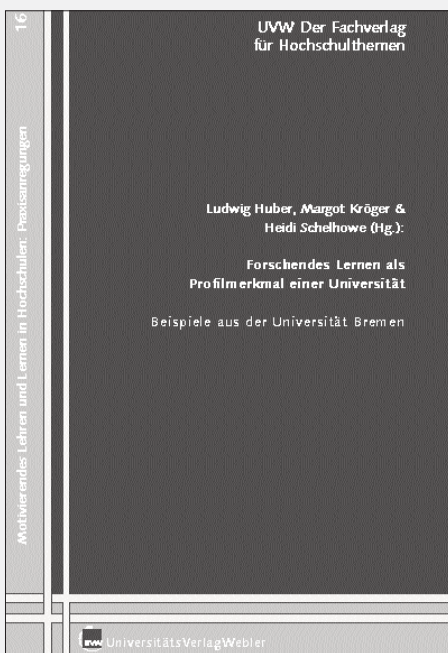
Das von uns beschriebene Lehrkonzept für das Fach Statistik sollte hervorheben, dass es machbar ist, unterschiedliche Ideen und Erkenntnisse aus dem Forschungsstand über gute Lehre praktisch umzusetzen und somit auch einen besseren Lernerfolg bei den Studierenden zu erzielen. Weitere Erfahrungsberichte von Lehrenden und der Reaktion von Studierenden auf Lehrkonzepte sind hierbei zu begrüßen.

Literaturverzeichnis

- Dallal, G. E. (1990): Statistical Computing Packages: Dare We Abandon Their Teaching to Others? *The American Statistician*, Vol. 44/No. 4, pp. 265-266.
- Dillon, K. M. (1982): Statisticophobia. *Teaching of Psychology*, Vol. 9/No. 2, p. 117.
- Field, A. (2005): *Discovering Statistics Using SPSS*. New York u.a.
- Fies, C./Marshall, J. (2006): Classroom Response Systems: A Review of the Literature. *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 15/No. 1, pp 101-109.
- Fillebrown, S. (1994): Using Projects in an Elementary Statistics Course for Non-Science Majors. *Journal of Statistics Education*, Vol. 2/No. 2.
- Friedman, H. H./Friedman, L. W./Amoo, T. (2002): Using Humor in the Introductory Statistics Course. *Journal of Statistics Education*, Vol. 10/No. 3.
- Gelman, A./Nolan, D. (2002): *Teaching Statistics - A Bag of Tricks*. New York
- Hulsizer, M. R./Woolf, L. M. (2009): *A Guide to Teaching Statistics - Innovations and Best Practices*. Chichester UK:.
- Kaun, A. (2007): *Didaktik der Statistik – eine fachdidaktische Grundlegung* (Dissertation). Universität Frankfurt, Frankfurt am Main.
- Kundisch, D./Herrmann, P./Whittaker, M./Fels, G./Reinhardt, W./Sievers, M./Magenheim, J./Beutner, M./Zoyke, A. (2012): Designing a Web-Based Application to Support Peer Instruction for Very Large Groups. In *Proceedings of the International Conference on Information Systems*. Orlando, USA.
- Lalayants, M. (2012): Overcoming Graduate Students' Negative Perceptions of Statistics. *Journal of Teaching in Social Work*, Vol. 32/No. 4, pp. 356-375.
- Marquardt, D. W. (1987): The Importance of Statisticians. *Journal of the American Statistical Association*, Vol. 82/No. 397, pp. 1-7.
- Mvududu, N./Kanyongo, G. Y. (2011): Using Real Life Examples to Teach Abstract Statistical Concepts. *Teaching Statistics*, Vol. 33/No. 1, pp. 12-16.
- Scheaffer, R. L./Gnanadesikan, M./Watkins, A./Witmer, J. (1996): *Activity-Based Statistics: Instructor Resources* (1st ed.). Emeryville, CA.
- Sriraman, B./English, L. D. (2005): On the Teaching and Learning of Dienes' Principles. *International Reviews on Mathematical Education*, Vol. 37/No. 3, pp. 258-262.
- Willet, J. B./Singer, J. D. (1992): Providing a Statistical "Model": Teaching Applied Statistics using Real World Data. In *Statistics for the Twenty-First Century*, pp. 83-98. Washington DC: Mathematical Association of America.

- Dr. Lisa Lüdders, Universitätslektorin, Lehrgebiet „Statistik und Empirische Forschungsmethoden“, Universität Bremen, E-Mail: luedders@uni-bremen.de
- Mark Heckmann, Universitätslektor, Lehrgebiet „Statistik und Empirische Forschungsmethoden“, Universität Bremen, E-Mail: heckmann@uni-bremen.de

Ludwig Huber, Margot Kröger & Heidi Schelhowe (Hg.): Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen



ISBN: 3-937026-83-5, Bielefeld 2013,
266 Seiten, 38.60 Euro

Forschendes Lernen spielt in der aktuellen Diskussion um universitäre Lehre eine bedeutsame Rolle als zentrales Konzept für die „Reform der Reform“ im Bologna-Prozess. Die Umsetzung dieses Anspruchs birgt für die Hochschulen jedoch weiterhin vielfältige Entwicklungsaufgaben, denen sie sich stellen müssen. Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität auszuprägen, fordert ein umfassendes Programm über Einzelprojekte hinaus, das Anregungen zur Entwicklung und zu Austausch und Reflexion von Erfahrungen gibt und damit zu einer Lernkultur beiträgt, die der Vielfalt der Aufgaben und der Individuen entspricht.

Dieser Band stellt dafür zum einen mit der Universität Bremen ein prominentes Beispiel für den Versuch einer im Exzellenzwettbewerb erfolgreichen Hochschule vor, ein solches Profil in ihrer Lehre zu entwickeln. Zum anderen präsentiert er ein reiches Spektrum anschaulicher Beispiele für die vielfältigen Formen, die Forschendes Lernen in der praktischen Umsetzung annehmen kann: im Rahmen eines universitätsinternen Förderungsprogramms wurden in den verschiedensten Fächern Projekte entwickelt, die Bachelorstudierende an aktuelle Forschungsfragen heranzuführen, ihnen eigenes Forschungshandeln ermöglichen oder sie in laufende Forschungsprojekte einbinden. Er erschließt mit diesen Praxisbeispielen reiches Material dafür, Erfahrungen mit dem Forschenden Lernen aus dem hochschulischen Alltag zu prüfen und das Konzept weiter auszubauen.

Umrahmt werden die zehn Projektberichte, die sowohl die Lehrevaluation als auch konkreten Fragen der Lehrorganisation aufgreifen, durch reflektierende Beiträge zum Stand und zur Perspektive des Forschenden Lernens, zur Geschichte des bremischen Projektstudiums und zu den studienstrukturellen Konsequenzen, die sich aus den Projekterfahrungen ergeben. Mit einer Methodenliste und Beispielen von Forschendem Lernen in der universitären Praxis bietet diese Publikation für interessierte Leserinnen und Leser das Handwerkszeug, um eigene innovative Handlungsansätze für die Lehre zu entwickeln.

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

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Gerhart Rott



Gerhart Rott

Das Zusammenwirken wissenschaftlicher Erkenntnisse mit Lernberatung im studierendenzentrierten Studium – ein Beispiel aus einer Sommeruniversität im Kosovo

Ein aktuelles Kernanliegen im Europäischen Hochschulraum (EHR) ist ein inspirierendes wissenschaftliches Arbeits- und Lernklima, das mit entsprechenden Lehrmethoden erreicht werden soll. In der anzustrebenden Studienumwelt sollen Studierende den eigenen Lernprozess aktiv gestalten und durch Aneignung wissenschaftlichen Wissens ihre intellektuelle Unabhängigkeit und ihr Selbstbewusstsein sowie ihre Fähigkeit entwickeln, „confidently to assess situations and ground their actions in critical thought“ (Bucharest Communiqué 2012, S. 2). Studierende in die Lage zu versetzen, als „Absolventen und Absolventinnen eines Bachelor- und Master-Studiums ... selbständig und kritisch-forschend zu arbeiten, sich neues Wissen zu erschließen und praktikable Lösungen für neue Problemstellungen zu erschließen“ (Burckhart 2013) ist, wie HRK-Vizepräsident Holger Burckhart hervorhebt, in einer globalisierten Arbeitswelt von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Über die Arbeitsmarktrelevanz hinaus ist die Verwirklichung der anspruchsvollen Zielsetzung, wissenschaftliche Reflexions- und Handlungskompetenz der Studierenden zu erreichen, eine der konstituierenden Bedingungen für die gesellschaftliche Relevanz von Hochschulen und Studium im 21. Jahrhundert (vgl. Rott/Aastrup 2013). Die Resultate und die Qualität des Lernens der Studierenden und ihre erworbene Fähigkeit, bei der Bewältigung zukünftiger Anforderungen in Wissenschaft, Beruf und Gesellschaft ihr Wissen und ihre Kompetenzen lebenslang anzuwenden, zu erweitern und zu vertiefen, sind entscheidende Kriterien für eine erfolgreiche Modernisierung der Hochschule.

Es ist ein Zeichen der Qualität von Hochschulpolitik, wenn sie die Tragweite dieser Aufgabe versteht und institutionelle und finanzielle Rahmenbedingungen schafft, die das Erreichen dieses Ziels wahrscheinlicher werden lassen. So hat der Qualitätspakt Lehre durch die Förderung von 186 Hochschulen¹ einen, wenn auch noch zu begrenzten, Anreiz gesetzt, der Hochschullehre institutionell stärkere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Inhaltlich bleibt es jedoch die Aufgabe aller Lehrenden, Berater/innen sowie der Studierenden selbst, geeignete theoretische Ansätze und praktische Modelle der Hochschulbildung zu entwickeln, die zur Bewältigung dieser großen Herausforderung konkrete Antworten in Lehre und Studium zur Verfügung stellen. Die Entwicklung geeigneter Ansätze für eine zeitgemäße Erneuerung der Qualität der Lehre will auch der folgende Beitrag unterstützen, indem er ein Seminar vorstellt, das

der Autor zusammen mit dem Chief Advisor der Universität Aarhus, Willy Aastrup, für den Kontext der Prishtina International Summer University (PISU) ausgearbeitet und 2011 und 2012 jeweils vierzehntägig durchgeführt hat.² Indem das Seminar wissenschaftlich begründete Lehre, studierendenzentriertes Studium und Lernberatung eng miteinander verzahnt, kann es über diesen besonderen Anlass hinaus für unterschiedliche aktuelle Lehr- und Lernkontexte konzeptionelle und praktische Relevanz gewinnen. Im Folgenden wird zunächst auf den Kontext der PISU, die Struktur und Konzeption des Seminars, deren Umsetzung im Seminarablauf sowie auf die Erfahrungen von Lehrenden und Lernenden sowie Bewertungen eingegangen, um dann mögliche Anknüpfungspunkte und Weiterentwicklungen zu diskutieren.

1. Die Prishtina International Summer University (PISU)

Das Konzept dieser internationalen Sommeruniversität wurde ursprünglich von einer holländischen Organisation vorangebracht und Anfang dieses Jahrhunderts an der Universität Prishtina eingerichtet, die später auch die Verantwortung für die Durchführung übernahm. Der Sommeruniversität liegt die Idee zugrunde, Gastprofessor/innen und Studierende aus aller Welt in Prishtina zusammenzubringen, um so Impulse für Hochschulbildung und Wissenschaft sowie die internationale Verständigung im Nachkonfliktgebiet des Kosovo zu fördern. Die Verbindung zwischen den „Visiting Professors“ und den jeweiligen Professor/innen der Universität Prishtina sollen auch zur Verstärkung des wissenschaftlichen Austauschs beitragen. Die Gastprofessor/innen, ausgewählt von einer international besetzten Kommission, kommen hauptsächlich aus den USA, Europa, Israel und der Türkei, die Studierenden im Wesentlichen aus dem Kosovo und anderen Balkanländern, aber auch aus dem übrigen Europa und den USA.

Für die 14-tägige Sommeruniversität können Studierende eines von 20 bis 25 angebotenen Seminaren wählen, die sich üblicherweise an Bachelor- und/oder Master-Studierende wenden. 2012 konnten ausgewählte Veranstaltungen auch für Master- und Promotions-Studieren-

¹ Vgl. <http://www.bmbf.de/de/15375.php>

² Die Veranstaltung wurde im Zusammenwirken mit dem Professor für Bildungstheorie und Bildungsmanagement an der Philosophischen Fakultät der Universität Prishtina, Demë Hoti, durchgeführt.

de angeboten werden; auch unser Seminar richtete sich 2012 an diese Zielgruppe. Unterrichtszeit war Montags bis Freitags von 9:00 Uhr bis 12:00 Uhr. Zusätzlich fanden Exkursionen, Podiumsdiskussionen und Musikveranstaltungen statt. Zum gegenseitigen Kennenlernen und Gedankenaustausch trugen ganztägige touristische Ausflüge am Wochenende bei. Die Themen der Seminare erstreckten sich über juristische, wirtschafts- und sozialwissenschaftliche, medizinische und naturwissenschaftliche Gebiete. Alle Veranstaltungen wurden auf Englisch durchgeführt (Studierende müssen vor ihrer Bewerbung ausreichende Englischkenntnisse nachweisen). Für den Besuch der Veranstaltungen werden Leistungspunkte nach dem ECTS vergeben.

2. Konzeption und Struktur des Seminars

Das studierendenzentrierte Lehren und Lernen, das nach dem schon in den neunziger Jahren von Robert B. Barr und John Robert Tagg identifizierten "shift from teaching to learning" (1995) nun eine wachsende Beachtung im EHR findet, zielt auf eine Lehre, mit deren Hilfe die Studierenden reflektiert und motiviert ihre eigenen Lernprozesse gestalten. Unser Seminar beabsichtigt deshalb, durch unterstützende Lernumgebungen – wenn auch in kleinen Schritten – die Fähigkeiten aller Teilnehmenden zu steigern, methodisch begründetes akademisches Wissen heranzuziehen, um ihr eigenes methodisches Vorgehen in Hinblick auf ihr zukünftiges akademisches, berufliches und gesellschaftliches Leben zu bereichern. Das Seminarkonzept zielt auf ein sinnstiftendes Lernen, in dem Studierende für sich "deep approaches" (Biggs/Tang 2011, S. 26) in ihren Lernprozessen entdecken und ihre Strukturen für ein lebenslanges und ganzheitliches Lernen vertiefen können.

In die Konzeption des Seminars gingen Erfahrungen aus Begegnungen und Gesprächen mit Studierenden, Professoren und Berater/innen ein, die wir im Zusammenhang mit unserer Arbeit im Rahmen eines Tempus-Projekts an der Universität Prishtina³ gewonnen hatten. Hierbei war uns bewusst, welchem herausfordernden Kontext Lehrende und Studierende im Kosovo gegenüberstehen. Dieser Kontext ist gleichzeitig u.a. durch radikale Umbrüche und tradierte soziale und kulturelle Muster, traditionelle Lehrformen in Schulen und Universitäten mit hohem Modernisierungsbedarf sowie durch ein sehr niedriges Durchschnittsalter der Bevölkerung und sehr hohe Arbeitslosigkeit gekennzeichnet. Die öffentlichen und auch die meisten privaten Hochschulen im westlichen Balkan orientieren sich in ihrem strukturellen Wandel an dem EHR, wobei jedoch die Umsetzung über die formale strukturelle Anpassung hinaus noch großer Anstrengungen bedarf.

Wir entschlossen uns deshalb, eine Veranstaltung zu gestalten, in der von uns in Diskussionen mit der Hochschulleitung und den Dekanen, Lehrenden und Studierenden angeregte Reformschritte in Lehre und Studium, vertieft durch wissenschaftlich begründete Zusammenhänge, von den Studierenden eigenständig reflektiert werden konnten und für sie unmittelbar praktisch erfahrbar und mit ihrem eigenen Studium zu verbinden waren. Beides sollte für ihr weiteres Studium und Leben

nutzbar sein. Es entstanden so die beiden Veranstaltungen "Academic Learning and Personal Development" (PISU 2011) und "Academic Learning and Personal Development in context" (PISU 2012).

Die zweite Veranstaltung fußte in ihrem Ablauf und ihren Lehr- und Lehrmethoden unmittelbar auf der ersten; allerdings hatten wir unter Berücksichtigung der 2011 gemachten Erfahrungen konzeptionelle Präzisierungen und Modifikationen vorgenommen. Dabei erwies sich unsere intensive Rezeption der Ansätze des "constructively aligned teaching and assessment" (Biggs/Tang 2011) als förderlich. Wir fanden wichtige methodische Ziele und Grundzüge unseres Vorgehens in diesen Konzepten wieder und konnten unter Heranziehung dieser Ansätze in größerer Klarheit unser Ziel umsetzen, durch geeignetes Vorgehen und Methodik eine Lernumgebung zu schaffen, in denen die angestrebten Lernergebnisse ("learning outcomes") für möglichst alle teilnehmenden Studierenden in ausreichendem Umfang erreicht werden konnten. Hinzu kam die explizite Berücksichtigung der Methode der "peer facilitated study groups" (vgl. Fröhlich 2012).

Den Veranstaltungen lag die Idee zugrunde, neben der partizipativen interaktiven Gestaltung der Lehr-/Lernsituation in den Unterrichtszeiten durch das eigenständige Erarbeiten ausgewählter thematischer Texte, die in einem Reader zusammengefasst waren, sowie durch die Erstellung eines individuellen Portfolios während des vierzehntägigen Seminars das selbständige methodische Arbeiten und Reflektieren von wissenschaftlich begründeten Erkenntnissen der Studierenden zu fördern.

Die beiden beabsichtigten Kern-Lernergebnisse ("core intended learning outcomes"), die für Studierende unseres Seminars 2012, das sich an Master- und Promotions-Studierende richtete, erreichbar sein sollten, waren:

1. Students will be able to reflect and apply theories, materials, texts and discussions on academic learning and higher education and to integrate them into their own learning approach.
2. Students will be able to reflect and apply their competences to design effective ways to transfer effectively knowledge to other people.

Bei der inhaltlichen Gestaltung unterschieden wir zwischen sechs mehr theoretisch-analytischen Themenbereichen der „Dimensionen der Hochschulbildung“ ("Dimensions in Higher Education") und vier mehr anwendungsbezogenen, auf praktische Verbesserung, Übung und Kompetenz zielenden „Dimensionen des Studienerfolgs“ ("Dimensions in Study Achievement") (vgl. Abbildung 1). Mit letzteren sollten im Sinne einer aktivierenden, erfahrungsgestützten Lernberatung eine Auseinandersetzung mit den persönlichen Studien- und Lernstilen und deren mögliche Modifikation angeregt werden. Zehn ausgewählte Texte aus dem Reader, die im Laufe des Seminars bearbeitet wurden, bezogen sich zumindest auf eine der Dimensionen. Der Zugang zu jeder Dimension wurde mit zumindest einem Text untermauert.

³ Fostering and Developing the Quality Culture at the University of Prishtina (vgl. <http://www.tempusiv.uni-wuppertal.de/>).

Abbildung 1: Behandelte Aspekte der Hochschulbildung

Dimensions in HE Dimensions in Study Achievement	Human develop- ment	Academic knowledge and learning	Relationship between different frameworks of knowledge	University in reform	Student- centred learning and student support	Career development and lifelong learning
Academic working methods						
Learning						
Developing competence						
Constructing facilitated learning environments: teaching						

Wichtig war die Verschränkung der Dimensionen in der didaktischen Planung und bei der Gestaltung der Lernsituationen, damit Studierende ihre neu erworbenen Erkenntnisse und Fähigkeiten zeitnah einsetzen konnten. Damit förderten sie unter angestrebter aktiver Einbeziehung ihres Vorwissens Kognitionen und Haltungen, die ihnen halfen, aktiv und für sie sinnvoll die Elemente ihres im Laufe des Seminars schrittweise anwachsenden Wissens- und Kompetenzvolumens zu vernetzen und zu verknüpfen.

Für jeden Seminartag wurden die angestrebten Lernergebnisse (meist zwei, maximal vier) formuliert und entsprechende Lehr-/Lernaktivitäten (teaching/learning activities) geplant. Diese sorgfältige Vorbereitung der Lehr-/Lernaktivitäten war jedoch mit einem hohen Maß an Flexibilität und Spontaneität während der Umsetzung verbunden, mit dem die Lehrenden, gestützt auf die kontinuierlichen Rückmeldungen der Studierenden, und die Studierenden selbst auf den konkreten Verlauf der tatsächlichen Lernprozesse reagierten.

Für ihr Portfolio mussten die Studierenden am Ende des Seminars für jeden Vormittag die drei für sie persönlich relevantesten Lernergebnisse formulieren. Zusätzlich konnten sie für die Nachmittage und Abende Reflexionen zu gelesenen Texten und behandelten Gegenständen, weitere Reflexionen zu ihren Lernprozessen, Konzeptskizzen zu einzelnen Themen und Weiteres einfügen. Vier Elemente wurden für die Leistungsbeurteilung herangezogen: die allgemeine aktive Beteiligung (von jedem Studierenden wurde zumindest eine herausgehobene Aktivität erwartet, so z.B. die Präsentation von Ergebnissen einer Gruppenarbeit, die Übernahme der Rolle eines „Facilitators“ bei einer Gruppenarbeit usw.); die Aufzeichnung der drei persönlich wichtigsten Lernergebnisse jedes Tages und das Einreichen eines kurzen Exposé zu den drei wichtigsten persönlichen Lernergebnissen im gesamten Seminarverlauf sowie eine 15-minütige mündliche Prüfung. Im Sinne des Ansatzes eines "constructively aligned teaching and assessment" konnte nur das prüfungsrelevant werden, was einen klaren Bezug zu den kommunizierten Lernzielen hatte. So war z.B. die Kompetenz im Englischen kein Lernziel und ging daher auch

nicht in die Bewertung ein. Gleichwohl erhöhte sich die aktive Sprachkompetenz bei vielen Studierenden während des Kurses. Für die mündliche Prüfung war von Bedeutung, wie gut Studierende die Reflexion ihrer Lernergebnisse unter Heranziehung der Theorien und Ansätze der bearbeiteten Texte und der Lehr-/Lernaktivitäten des Seminars begründen konnten. Die Notenkriterien, die den Studierenden zusammen mit der Seminarkonzeption vorgestellt wurden, drücken diese Zielrichtung aus.⁴

3. Umsetzung und Verlaufsprozesse

Die große Herausforderung für Studierende⁵ und Lehrende im Verlauf eines so konzipierten Seminars besteht darin, ein gelungenes Zusammenspiel zwischen Struktur und Offenheit, zwischen Verbindlichkeit und Freiheit zu erreichen.

Dieses Ziel kann durch die Art der ausgewählten Lehr-/Lernmethoden unterstützt werden. Außer mit den oben genannten grundlegenden Strukturelementen – Vernetzung der Inhalte und ihr Bezug zu Handlungen im Laufe des Seminars, verbindliche Lektüre von Texten und damit eigenständige Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Konzepten und Theorien sowie Portfoliomethode – arbeiteten wir mit Paardialogen, Gruppendiskussionen und -aufgabenlösungen, mit dem Gruppendrehbuch (vgl. Fröhlich 2012) sowie Brainstorming und reflektierenden Seminardiskussionen. Außerdem gaben wir Anregungen für weiteres kollaboratives Arbeiten außerhalb der Unterrichtszeiten. Strukturierte Berichte aus eigenen Studienerfahrungen bildeten eine Art von Fallstudie in der Betrachtung von Studienkontexten und bei der Differenzierung der Lehr- und Studienkultur in unterschiedlichen Disziplinen.

Diese Methoden sind hilfreich, um die Aufmerksamkeit auf die individuellen Lernprozesse und deren Produktivität für den gemeinsamen Erkenntnisprozess zu lenken. Entscheidend sind jedoch die konkrete Gestaltung der Lehr-/Lernaktivitäten, die Qualität ihres Bezugs zu den angestrebten Lernergebnissen und die innere Kongruenz einer Seminarkultur, die selbstbewusste und eigenständige Reflexion fördert.

Aus der großen Fülle der im Seminar gemachten Erfahrungen sei das Gemeinte unter Heranziehung von Beispielen der Anfangsphase des Seminars unter vier Aspekten verdeutlicht:

- 1) Es war keine einfache Aufgabe im Kontext der Sommeruniversität, unsere Erwartungen an die Arbeitsweise des Seminars mit seinem Zusammenspiel von Struktur und Freiheit so zu verankern, dass daraus in

⁴ Die Noten gingen von "A – Awarded if your learning is aligned to all the ILOs and there are some evidence and content based creative reflective original aspects and a deep learning approach in the three selected learning outcomes" bis "F – Mindless plagiarism or not participating in the final examination".

⁵ Das Seminar war bewusst für Studierende aller Disziplinen offen und wurde auch von Studierenden ganz unterschiedlicher Fächer und Fakultäten besucht: u.a. Jura, Informatik, Mathematik, Wirtschaftswissenschaft, Psychologie, Anglistik (Lehramt), Psychologie, Soziologie.

kurzer Zeit für die Studierenden sinnvolle und durch gemachte Erfahrungen verstärkte und stärkende Arbeitsregeln wurden. Die Sommeruniversität ist ein wichtiger Ort der Begegnung kosovarischer Studierender und Studierender anderer Länder. Da es auch eine Art Ferienereignis darstellt, muss eine Balance hergestellt werden, damit die Teilnehmenden das Studium, d.h. auch die aktive Auseinandersetzung mit den einhergehenden Mühen und Anstrengungen, nicht vernachlässigen. Durch den Bezug zum eigenen Studium kann die Motivation hierfür sich vertiefen, sobald die Studierenden durch ihr Lernen und Handeln ihre Selbstwirksamkeit schrittweise erweitern und Vorteile gegenüber ihrer bisherigen Studienpraxis wahrnehmen können. Wie im Verlauf des Seminars von vielen Studierenden dargestellt wurde, waren ihre bisherigen Studienerfahrungen sehr häufig von Passivität und einer bloß rezipierenden Haltung bestimmt.

Besonders in diesem Spannungsfeld führten unser eigener Lernprozess und unsere Erfahrungen aus dem vorangegangenen Seminar 2011 zu größerer Genauigkeit der Prozessbegleitung: Verbesserungen gingen 2012 mit einer größeren *Transparenz* unseres Vorgehens einher, die sich in den Reaktionen der Studierenden widerspiegelte. Es waren letztlich kleine Änderungen im Vorgehen, die eine große Wirkung entfalteten. Am ersten Tag nach der wechselseitigen Vorstellung durch Paarinterviews führten wir in das Seminkonzept und die Arbeitsweise einschließlich der Portfoliomethode und der Bewertungskriterien ein, wobei wir die Bedeutung der eigenständigen Reflexion und die Weise erläuterten, wie wir diese durch ein gutes Zusammenspiel von Struktur und Offenheit fördern wollten. Wir ermunterten zwischen den drei Abschnitten unserer Darstellung zu Nachfragen und Diskussionen, um die Seminarstruktur gut zu verankern, und erklärten auch die Bedeutung der Zeitstruktur. Dann folgte eine halbstündige Pause, nach der nur etwa zwei Drittel der Studierenden rechtzeitig wieder anwesend waren, die anderen hingegen erst nach und nach eintrafen. Wir fuhren trotzdem pünktlich und intensiv mit dem Seminarprogramm fort. Nach zwei Tagen kamen alle Studierenden nach der Pause aus eigenem Antrieb pünktlich zurück.

Es war uns wichtig, das Lernen an der Universität als Teil der menschlichen Entwicklung begreiflich zu machen. Deshalb begannen wir mit diesem Thema gleich am ersten Tag. Hatten wir 2011 hierzu noch eine kleine Einführung gegeben und anschließend gemeinsam diskutiert, war es uns 2012 wichtig, sofort nach der notwendigerweise von uns dargelegten Grundstruktur des Seminars wirklich Raum für eigenständige Reflexion zu geben. Mit drei Leitfragen ("What is essential for and what contributes to human development?" und "How is human development linked to academic learning? What does the university contribute to human development?") ließen sich die Studierenden mit ihrem mitgebrachten Wissen auf ein angeregtes Brainstorming ein, wobei die wichtigsten Ergebnisse auf Flipcharts festgehalten wurden, die während des gesamten Kurses zur Verfügung standen.

Es kamen vielfältige Bezüge zustande. Wir haben uns dabei selbst inhaltlich völlig zurückgehalten und nur das Gespräch der Studierenden und das Zulassen unterschiedlicher Auffassungen unterstützt, da wir die Erfahrung gegenseitigen Respekts und der durch Dialog geförderten Produktivität eigenen Wissens unbedingt von Anfang an fördern wollten.

Nach der kurzen Zusammenfassung des Vormittags baten wir die Studierenden ebenso wie an den Folgetagen, ihre drei wichtigsten persönlichen Lernergebnisse für ihr Portfolio aufzuschreiben. Der folgende Tag begann mit einem Paardialog über die Lernergebnisse des Vortags. Diese Struktur und der Charakter des Portfolios waren innerhalb von drei Tagen gut verankert. 2011 hatten wir diese Aufzeichnung noch als Hausaufgabe formuliert und mussten schließlich feststellen, dass eine ganze Reihe von Studierenden ihr Portfolio erst gegen Ende des Seminars zusammenstellte und seinen Sinn nur oberflächlich verstanden hatte.

- 2) Neben der Reflexion über die eigenen Ziele bestand die Hausaufgabe für den ersten Nachmittag darin, einen Text zur Optimierung des Lesens⁶ durchzuarbeiten. An jedem Nachmittag musste mindestens ein neuer Text gelesen werden. Wir hatten aufgrund der Erfahrungen aus 2011 und weiteren Indizien für die üblicherweise geringe Gewöhnung der Studierenden an den Umgang mit Texten maximal 15-seitige Texte oder Textauszüge ausgewählt. Auch hatten wir eben wegen der Schwierigkeiten bei der Textrezeption das Seminar speziell für Master- und Promotions-Studierende angeboten (eine Bachelor-Studierende hatten wir auf ihren ausdrücklichen Wunsch hin zugelassen). Der Einstieg mit dem ersten Text sollte das Lesen selbst zum Thema machen und die Einarbeitung in die weiteren Texte erleichtern und zugleich intensivieren. Am zweiten Tag ging es vor der Pause in Paardialogen und offenen Diskussionen um die individuellen Zielsetzungen der Studierenden in dem Seminar, erst nach der Pause um den Text. Es zeigte sich, dass der Text nur von einem Drittel der Studierenden vollständig, von vielen nur teilweise und von einigen gar nicht gelesen worden war. Wir mussten mit *Flexibilität* reagieren: Was sich aus dieser Situation entwickelte, war eine besonders wichtige Stunde des Seminars, die so im Ablauf nicht vorgesehen war.
- 3) Wir entschieden uns, nicht zu moralisieren, und stellten vielmehr analytisch das Dilemma dar, das entsteht, wenn eine wesentliche Stütze der Struktur des Seminars wegbriecht. Diese Haltung trug deutlich zu einem konstruktiven Gesprächsklima bei, in dem eine offene und genaue Auseinandersetzung über die Hinderungsgründe und über Schwierigkeiten bei der Lektüre englischsprachiger Texte entstand. Eine Studentin überwand ihre anfängliche Scham und erklärte uns, dass sie erst jedes Wort einzeln übersetzen musste, um zunächst im Albanischen den Sinn des Textes zu erkennen. Die Studierenden gaben sich gegensei-

⁶ Studie Ondersteuning (o.J.): Coursebook for the effective Studying Course. Groningen: Chapter 1: Why change your study method? & Chapter 2: Studying texts, pp. 1-16.

tig viele unterstützende Hinweise, wie die Lektüre englischer Texte besser zu bewältigen sei, und unterstützten sich von da ab nachmittags gegenseitig, um ein besseres Verständnis der Texte zu erlangen. Die aktuelle Situation bewältigten wir, indem wir in jeder der vier Gruppen, die den Text diskutierten, zumindest eine Person platzierten, die den Text vollständig gelesen hatte. Bei der Hausaufgabe für den folgenden Tag machten wir sechs Seiten eines 14-seitigen Textes kenntlich, deren Lektüre für den Fortgang des Seminars unabdingbar war und die in jedem Fall von allen gelesen werden sollten. In den folgenden Tagen teilten wir die jeweiligen Texte meist in A und B, und in immer neuer Zusammensetzung las jeweils eine Hälfte der Studierenden A und die andere B. Die Texte wurden immer in gemischten Gruppen durchgearbeitet, wobei die Studierenden einander erst den Inhalt ihres Textteils vortrugen und dann über den gesamten Text diskutierten. Das führte zu guten Ergebnissen: Immer mehr Studierende lasen schließlich sowohl A als auch B. An dieser *Abstimmung mit ihren tatsächlichen Lernprozessen* wurde den Studierenden deutlich, dass wir ihre Rückmeldungen ernstnahmen, ihre Lernprozesse im Mittelpunkt des Seminars standen und sie selbst durch aktive Gestaltung der Lehr-/Lernaktivitäten das Seminarziel erreichen konnten.

- 4) Am dritten Tag hatten die Studierenden auf Basis des hierzu gelesenen Textes⁷ die Methode des Gruppendrehbuchs kennengelernt und zu eben diesem Text in einer gemeinsamen Arbeit ein solches entworfen und im Seminar vorgestellt. Am vierten Tag nutzten sie diese neue erworbene Kompetenz in einem zweistufigen Verfahren mit unterschiedlicher Rollen- und Aufgabenverteilung für das Verständnis und die vertiefte Reflexion eines Textes⁸ zu dem Ansatz von Amartya Sen über die menschliche Entwicklung. Mit diesem *zeitnahen Einsatz neu erworbener Kompetenzen* und mit der *Verschärkung von Erkenntnisfeldern* wurde deren Ergiebigkeit für die Studierenden erkennbar. Die Ergebnisse waren erstaunlich. Es entstand in relativ kurzer Zeit ein sehr genaues und tiefgehendes Verständnis dieser recht komplexen Theorie, die sich in Präsentationen von Ergebnissen und in der gemeinsamen Diskussion im Plenum zeigte, wobei die Studierenden selbst alle Fragen und Missverständnisse aus dem komplexen Text im Dialog selbst aufklärten.

4. Bewertung und Evaluation

In beiden Seminaren 2011 und 2012 waren die Resonanz, die Leistungen und das Engagement der Studierenden positiv. 2012 gelang es jedoch weit besser, bei den Studierenden die Arbeit mit den Texten und die Entwicklung substanzieller eigenständiger Reflexion verbindlich zu verankern. Dabei war für viele der 19 Teilnehmenden diese Art des Arbeitens Neuland, das sie aber, einmal entdeckt, begeistert betraten. Sie entdeckten für sich neue Sinnbezüge in ihrem Studium und die Kraft und die Perspektive, auch unter widrigen – manchmal recht abschreckenden – Lehr- und Lernbedingungen mehr individuellen Gewinn aus ihrem Studium zu ziehen. Diese Ergebnisse spiegeln sich in den ab-

schließenden Prüfungen, in ihren persönlichen Rückmeldungen und auch in der Evaluation, die das "Academic Development Office" in der zweiten Woche der Veranstaltungen 2011 und 2012 durchführte.⁹

Die Ergebnisse der Evaluation für 2011 gingen in die gleiche positive Richtung, waren aber heterogener und zeigten, dass einige Studierende die Arbeitsweise als weniger hilfreich erlebt hatten.

2012 fanden die Studierenden, dass das Niveau für sie angemessen war, bestätigten mit großer Mehrheit, dass die Diversität nicht hinderlich war, und freuten sich über die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit Studierenden mit anderem kulturellen Hintergrund. Ausnahmslos alle antwortenden Studierenden stimmten der Aussage voll zu¹⁰ ("strongly agree") dass die Lehrkräfte mit den Studierenden gut interagierten, immer während der Unterrichtszeiten anwesend, immer gut vorbereitet und immer für Konsultationen erreichbar waren, dass die Qualität des Kurses hoch und es ihnen möglich war, sich an Diskussionen zu beteiligen, und sie zur Zusammenarbeit mit anderen Studierenden ermuntert wurden. Alle Studierenden gingen sehr gern oder gern in das Seminar. In ähnlicher Weise sahen sie die Ziele des Kurses als erreicht, ihre Lernfortschritte kontinuierlich und nicht nur in der abschließenden Prüfung bewertet und die "tools of concretization and the space of studying" als ausreichend an. Ebenso stufen sie das Niveau als gerade richtig für sich ein, sahen die zu Beginn genannten Ziele als erreicht an und fanden das Seminar erfolgreich und nützlich für sich. In ähnlichem Umfang, allerdings mit jeweils einer neutralen Bewertung, fanden sie, dass die Aufgaben ihnen geholfen hätten, die thematischen Gegenstände des Seminars zu erfassen, und dass sie korrekt und rechtzeitig über die Leistungskriterien und Pflichten informiert wurden. Die Auswahl der zu lesenden Texte wurde von den meisten als gut eingestuft; nur ein Studierender stimmte der Aussage eher nicht zu. Die weit überwiegende Mehrheit bewertete die eingesetzte Literatur als nicht zu schwierig. Auch die Auswertung der Antworten zur allgemein sehr gut bewerteten Verständlichkeit der Lehrenden und zur Belastung durch Hausaufgaben zeigen Differenzierungen, die für die Weiterentwicklung und Feinjustierung einer studierendenzentrierten Methodik genutzt werden können.

Die qualitativen Anmerkungen zum Seminar im Allgemeinen gingen in der Evaluation sämtlich in eine positive Richtung: "very interesting", "very useful", "lots of knowledge about academic learning", "was a good experience", "high level", "enjoyed the course and learned so many things which helps my career development", "good with a lot of knowledge", "the subject was totally new for me ... I learned a lot of new things and what is more im-

⁷ Adriansen, H.K./Møller Madsen, L. (2010): Using Facilitated Study Groups to improve Student Retention, Aarhus.

⁸ Alkire, S./Deneulin, S. (2009): The Human Development and Capability Approach. In: Deneulin, S./Shahani, L. (Eds.): An Introduction to the Human Development and Capability Approach – Freedom and Agency. London, Sterling, VA.

⁹ Die Ergebnisse der Evaluation wurden dem Autor von Besnik Loxha, Mitarbeiter des Academic Development Office der Universität Prishtina, per E-Mail am 3.7.2013 zur Verfügung gestellt.

¹⁰ Die benutzte Skala sah die Einstufungen "Strongly agree, agree somewhat, neutral, disagree somewhat, strongly disagree" vor.

portant they gave me ideas what to learn in the future". Ein schon berufstätiger Teilnehmer schrieb uns einige Wochen später in einer E-Mail acht Eigenschaften zu: "... master of material ... well prepared and well organized ... enthusiastic about all topics you lecture... warm and approachable, alert and watchful ... firm and responsible ... good sense of humour, clear and very well modulated speech." Wir haben all dies weniger uns als Personen, sondern der Stärke der zugrundeliegenden Methodik des Seminars zugeschrieben. Allerdings ist es ein wichtiges Moment einer solchen auf eigenständige Reflexion der Studierenden zielenden Methodik, dass das Verhalten der Lehrenden kongruent mit der Methodik und den angestrebten Zielen ist.

Einen Hinweis auf die mögliche Langzeitwirkung unseres Seminars gab uns ein Jahr später eine Studierende, die uns schrieb, sie sei nun in einem sehr kompetitiven halbjährigen Traineeprogramm bei der führenden Bank im Kosovo tätig und arbeite gerade an ihrem Abschlussprojekt. Sie greife während des Traineeprogramms, in dem täglich neue Gruppen zusammengestellt werden und Präsentationen eine große Rolle spielen, fortwährend auf die im Seminar erworbenen Kenntnisse und die dort gemachten Erfahrungen zurück. Auch der effektive und reflektierende Umgang mit Texten, den sie im Seminar kennengelernt hatte, nutze ihr nun, müsse sie doch jetzt 20-seitige fachliche Texte in weniger als einer Stunde lesen und den Inhalt später innerhalb von fünf Minuten 30 Bankmitarbeiter/innen, darunter den leitenden Managern, erklären.

5. Anknüpfungspunkte und Weiterentwicklungen

Der Autor hatte zusammen mit Willy Aastrup im Dezember 2012 Gelegenheit, auf einer internationalen Bildungskonferenz in Albanien in einem Workshop mit 25 Gymnasial- und Hochschullehrern das Seminar mit seinem zugrundeliegenden Konzept vorzustellen, wobei der Workshop auch interaktive Elemente enthielt, um das „learning by doing“ auch unmittelbar erlebbar zu machen. Es gab bei den Teilnehmer/innen eine sehr positive Resonanz mit der Tendenz, in ihren Einrichtungen neue Lehr- und Lernformen zu entwickeln und zu erproben, sowie ein Interesse, den tatsächlichen Lernprozessen mehr Aufmerksamkeit zu widmen und die üblichen, sehr autoritären Lehr- und Lernformen durch entsprechende Veränderungen der Lehrer- und Hochschullehrerausbildung zu überwinden.

Um diese Diskussion in Albanien und den Nachbarländern zu untermauern und konzeptionell zu unterstützen, stellte der Autor auf der Tagung in einem Paper ergänzend theoretische Konzepte und Reflexionen zum studierendenzentrierten Lehren und Lernen sowie zur Entwicklung des EHR vor, um damit einem breiteren Fachpublikum Grundlagen für weitere entsprechende Diskussionen zur Verfügung zu stellen (Rott 2013).

Es ist uns ein wichtiges Anliegen, die Wirksamkeit der hier erprobten Ansätze in unterschiedlichen kulturellen Kontexten zu reflektieren und ggf. zu erproben sowie entsprechende Diskussionen zu führen. In diesem Zusammenhang referierte Willy Aastrup auf einer internationalen Hochschulkonferenz in Südafrika über die

Grundzüge unseres Vorgehens und diskutierte dort mit Teilnehmer/innen hauptsächlich aus Afrika und Asien. Gegenwärtig wird durch eine Projektgruppe der Dänischen Regierung überprüft, ob auf der Grundlage unserer Konzepte Einheiten entwickelt werden sollten, die in einem Fortbildungsprogramm für junge Hochschullehrer in Nepal dem studierendenzentrierten Studium Gewicht geben.

Thematisch liegt uns gegenwärtig besonders daran, auf Basis unserer bisherigen Erfahrungen die Anforderungen an eine Gesprächskultur genauer benennen zu können, in der die selbständige Reflexion der Studierenden gefördert und nicht implizit oder gar explizit herabgesetzt wird, dabei aber den Lehrenden ihre Rolle in der Suche nach Wissen und Wahrheit zu lassen. Hierbei kann das gemeinsame Dritte, der Bezug zu wissenschaftlichen Fragen, Methoden und Gegenständen – sie wurden bei uns hauptsächlich über Texte eingeführt – und insbesondere der thematisch strukturierte Dialog zwischen den Studierenden Entlastung schaffen.

Als wichtigste Erkenntnis aus unserem Ansatz ist unseres Erachtens festzuhalten, dass in Lehre und Beratung, in denen die Förderung des Lernens der Studierenden im Mittelpunkt steht, alle Teilnehmer/innen, also auch die Lehrenden und Berater/innen, sich bewusst als lernendes System wahrnehmen müssen. Darin stellt die Bereitschaft und Offenheit aller Beteiligten, Neues von- und miteinander zu lernen, den größten Wirkfaktor dar, um kreatives und nachhaltiges Lernen zu ermöglichen. Das ist gar nicht so neu, sondern eine Einsicht, die erfolgreiche Lehrende und Berater/innen schon immer hatten, die jedoch immer wieder einer zeitgemäßen Umsetzung in neuer Form bedarf.

Literaturverzeichnis

- Barr, R.B./Tagg, J. (1995): From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education, *Change Magazine*, Vol. 27, No. 6, pp. 12-25.
- Biggs, J./Tang, C. (2011): *Teaching for Quality Learning at University* (4. ed.). Maidenhead.
- Burckhart, H. (2013): Kommentar „Wissenschaftlich qualifizieren für den Arbeitsmarkt“. *Nexus Newsletter* 2/2013. Zuletzt heruntergeladen am 6.8.2013 von www.hrk-nexus.de/hrk-nexus-newsletter/nexus-newsletter-H2/2013
- EHEA *Ministerial Conference Bucharest* (2012): *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area – Bucharest Communiqué*. Zuletzt heruntergeladen am 6.8.2013 von www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/ministerinnenkonferenz/Bucharest_Communique_2012_FINAL.pdf.
- Fröhlich, M. (2012): Vielstimmig und offen: Lernräume zum Mitdenken und Mitgestalten durch Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch („Peer facilitated Learning“) an der Universität Bielefeld. *Zeitschrift für Beratung und Studium* 1/2012, S. 13-17.
- Rott, G./Aastrup, W. (2013): *Corner Stones of Higher Education in the 21st Century – Meeting Challenges by the European Higher Education Area*. Berlin.
- Rott, G. (2013): *Learning and Teaching Requirements in the European Higher Education Area*. In: Bardhyl, Musai et al. (Eds.): *Education for the Knowledge Society – 1st Albania International Conference on Education (AICE) 6–8 December 2012 Proceedings*. Tirana: Qendra për Arsim Demokratik & Institucioni Universitar "Shkolla e Lartë e Edukimit", pp. 587-596.

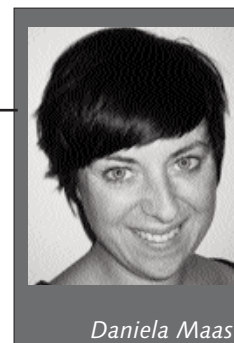
■ Akad. Dir. a.D. Dr. Gerhart Rott, Psychologischer Psychotherapeut und Consultant, wirkt gegenwärtig u.a. in dem European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) und ist als Senior Academic Advisor dem Institut für Bildungsforschung in der School of Education der Bergischen Universität verbunden,
E-Mail: rott@uni-wuppertal.de

Julian Hanebeck & Daniela Maas

Lernberatung in der Studieneingangsphase: Das Kleingruppenkonzept der Bergischen Universität Wuppertal am Beispiel des Faches Anglistik/Amerikanistik



Julian Hanebeck



Daniela Maas

Die Bundesregierung und die Regierungen der Länder der Bundesrepublik Deutschland haben im Rahmen des Hochschulpaktes 2020 Fördergelder bereitgestellt, die insbesondere für die Ausgestaltung der Studieneingangsphase unter Berücksichtigung einer heterogen zusammengesetzten Studierendenschaft vorgesehen sind. Die Mittel des sogenannten „gemeinsamen Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre“ (Qualitätspakt Lehre) sollen, wie in der Förderbekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) vom 10. November 2010 nachzulesen ist, innovative Konzepte fördern, die die Betreuungs- und Beratungsangebote für Studierende in der Studieneingangsphase nachhaltig verbessern. Hier war die Bergische Universität Wuppertal (BUW) mit einem Antrag erfolgreich („Die Studieneingangsphase: Wege ebnen, Vielfalt fördern, Perspektiven aufzeigen“): Sie erhält seit dem Sommersemester 2012 für die Umsetzung ihres Konzepts zur Beratung und Begleitung von Studierenden im ersten Studienjahr rund 8 Mio. Euro aus dem Qualitätspakt. Am Beispiel des Faches Anglistik/Amerikanistik lassen sich die neu entwickelten und seit dem Wintersemester 2012/13 durchgeführten Maßnahmen veranschaulichen. Im Rahmen eines Kleingruppenkonzeptes bietet das Fach eine umfassende Lernberatung in den ersten beiden Semestern an, um den Studierenden den Wechsel von der Schule in die Universität zu erleichtern, sie unter Berücksichtigung ihrer persönlichen Voraussetzungen zu fördern und ihnen frühzeitig Schlüsselkompetenzen zu vermitteln, die den Studienerfolg begünstigen.

Konzeptuelle Grundlagen

Im Einklang mit dem Leitbild der BUW berücksichtigt das Kleingruppenkonzept in der Anglistik/Amerikanistik die Erfordernisse lebenslangen Lernens. Im Anschluss an die einflussreiche und oft zitierte Definition von Peter Jarvis verstehen wir lebenslanges Lernen (*lifelong learning*) als multidimensionalen und kumulativen Prozess: "The combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses) – experiences social situations, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person's biography resulting in a continually changing (or

more experienced) person" (2006, S. 134). Zwei Einsichten, die sich aus diesem holistischen Konzept ableiten lassen, waren für die Konzeption des Kleingruppenkonzepts von besonderer Bedeutung. Zum einen ermöglicht diese Betrachtungsweise, Schlüsselkompetenzen zu benennen und zu fördern, die in dem Prozess des Lernens unweigerlich herausgebildet werden und Studierende in die Lage versetzen, ihr Wissen und ihre Erfahrungen in neue Kontexte zu transferieren. Insbesondere die Förderung der *Lernkompetenz* ist ein zentrales Ziel der Lernberatung in der Studieneingangsphase der Anglistik/Amerikanistik. Wie in der „Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“ vorgeschlagen¹, sollen mithilfe von Kleingruppen und in Mentorengesprächen nicht nur der Lernprozess organisiert und reflektiert, sondern auch individuelle Lernbedürfnisse fokussiert werden. Zum anderen lenkt das Konzept des lebenslangen Lernens den Blick auf die unterschiedlichen individuellen, sozialen und kulturellen Voraussetzungen der Studierendenschaft der BUW. So ist es ein wichtiges Ziel der Lernberatung im Rahmen des Kleingruppenkonzepts, die Heterogenität der Studierenden der BUW zu berücksichtigen und im Sinne der Inklusion Bildungsbenachteiligungen entgegenzuwirken.

Im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess wird immer wieder gefordert, dass es Aufgabe der Hochschule sei, durch die Vermittlung von überfachlichen Schlüsselqualifikationen die sogenannte Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) ihrer Studierenden zu stärken – eine Forderung, die in der Bildungsforschung immer wieder kritisiert worden ist. Der spezifische sozial vermittelte Lernkontext, den das Kleingruppenkonzept der Anglistik/Amerikanistik schafft, hat primär das Ziel, in der Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichem Stoff die Studierfähigkeit zu stärken und den Studienerfolg aller Studierenden zu ermöglichen. An der Universität begegnen Lernende „einem in Wissenschaftsdisziplinen organisierten Wissen über die Welt [...], das grundsätzlich

¹ „Lernkompetenz – ‚Lernen lernen‘ – ist die Fähigkeit, einen Lernprozess zu beginnen und weiterzuführen und sein eigenes Lernen, auch durch effizientes Zeit- und Informationsmanagement, sowohl alleine als auch in der Gruppe, zu organisieren. Lernkompetenz umfasst das Bewusstsein für den eigenen Lernprozess und die eigenen Lernbedürfnisse, die Ermittlung des vorhandenen Lernangebots und die Fähigkeit, Hindernisse zu überwinden, um erfolgreich zu lernen“ (S. 16).

einen [...] vorläufigen Charakter hat und das seinen methodischen Entstehungs- und Reflexionszusammenhang explizit als konstituierendes Element ausweist" (Rott, S. 4). Aus dieser Einsicht heraus kann das lebenslange Lernen weder als normatives Konzept noch anpassungsorientiert verstanden werden.

Ausgangssituation

Die BUW zählt mit rund 16.500 Studierenden zu den kleineren Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Die Studierendenschaft setzt sich zu ca. der Hälfte aus sogenannten Bildungsaufsteiger/innen zusammen. So ist es nicht verwunderlich, dass nach der 19. Sozialerhebung des Dt. Studentenwerks (2010) die Erwerbstätigenquote unter den Studierenden an der Bergischen Universität bundesweit am höchsten ist (vgl. BMBF 2010, S. 371). Zudem gibt es zahlreiche Studierende mit Migrationshintergrund. Folglich sind die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Studierenden, insbesondere im Bereich der Lernkompetenz, sehr heterogen. Diejenigen, die hier erhebliche Defizite aufweisen, werden vom stark leistungsorientierten Universitätsalltag schnell überfordert, was zu Frustration und Demotivation führen kann und unter Umständen einen Studienabbruch oder einen Studienfachwechsel in der Studieneingangsphase zur Konsequenz hat. Eines der Ziele des Antrages der BUW im Rahmen des BL-Programms ist es, Lernschwierigkeiten und Bildungsbenachteiligungen entgegenzuwirken und die Studienabbrecherquote langfristig zu senken.

Neue Beratungsstrukturen an der BUW

Die Fachgruppe Anglistik/Amerikanistik an der BUW setzt seit dem Beginn des Wintersemesters 2012/13 ein innovatives Beratungs- und Betreuungskonzept um, das die heterogenen Bedürfnisse der Studierenden berücksichtigt. Kern dieses Konzepts ist eine zweifache Lernberatung, die sich aufteilt in

- (a) eine institutionalisierte Lernberatung in Form von Tutorien in Kleingruppen, die von einem Team von derzeit 10 studentischen Tutor/innen geleitet werden, und
- (b) eine professionalisierte und individuelle Lernberatung durch zwei wissenschaftliche Mitarbeiter/innen.

Die studentischen und wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen stehen in ständigem Austausch mit den anderen durch das BL-Programm geförderten Teilprojekten (Mathe- und Schreibwerkstätten, Praxisforen), die innerhalb der BUW ein fachbereichsübergreifendes Netzwerk bilden. In den Schreibwerkstätten steht den Studierenden eine individuelle Schreibberatung zur Verfügung, die sie dabei unterstützen soll, Defizite im Umgang mit wissenschaftlichen Texten auszugleichen und Schreibkompetenzen weiterzuentwickeln. Zudem sind in allen Fachbereichen der BUW Praxisforen eingerichtet worden, die den Studierenden frühzeitig berufliche Perspektiven aufzeigen. In den Praxisforen können Studierende auf Kommilitonen höherer Semester und Alumni aus ihrem Fach treffen und sich über die Möglichkeiten fachbezogener Praktika und Projekte austauschen. Ergänzt werden Praxisforen und Schreibwerkstätten durch eine Vielzahl überfachlicher Angebote der Zentralen

Studienberatung und des Zentrums für Weiterbildung. Darüber hinaus bietet das GuStaW-Qualifikationsprogramm („Gut starten in Wuppertal“) ein maßnahmen- und fachkulturspezifisches Qualifikationsangebot, das die studentischen und wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen aus den jeweiligen Teilprojekten (Kleingruppen, Werkstätten, Praxisforen) durch qualifizierende Aus-, Weiter- und Fortbildungsangebote stetig in ihrer Arbeit fördert und unterstützt.

Das Kleingruppenkonzept der Anglistik/Amerikanistik an der BUW: Die Formalisierung informeller Lernkultur(en)

Seit dem Wintersemester 2012/13 bietet das Fach Anglistik/Amerikanistik allen Studienanfängern eine Reihe von Tutorien mit maximal 15 Teilnehmenden an, die von im Rahmen des GuStaW-Qualifikationsprogramms geschulten studentischen Hilfskräften geleitet werden. Diese Tutorien haben das Ziel, (informelle) kollaborative Lernformen wie das sogenannte *peer-to-peer learning* und *tutoring* zu institutionalisieren. Da sie von Studierenden geleitet werden, die sich als *peers* mit den Teilnehmenden auf Augenhöhe befinden, können eine vertrauliche Atmosphäre und eine informelle Arbeitsumgebung entstehen, in der Studierende Fragen stellen und sich über Probleme austauschen können. *Peer-to-peer learning* und *tutoring* sind insofern kollaborativ als Studierende durch Interaktion, d.h. durch den Austausch von Ideen und Wissen, von- und miteinander lernen und neues Wissen aufbauen (vgl. Damon 1984, S. 334; King et al 1998, S. 134).

In den sogenannten Orientierungstutorien werden Studierende in informeller Atmosphäre in den universitären Alltag eingeführt. So helfen die Tutor/innen den Studierenden zum Beispiel dabei, ihren Studienverlauf sinnvoll zu planen und zeitlich zu strukturieren. Weitere Bestandteile des Curriculums der Orientierungstutorien sind Zeit- und Selbstmanagement, Kommunikation an der Universität und Lernstrategien und -umgebung. Zu diesen Themen werden nach Impulsreferaten Erfahrungen und Tipps in der Gruppe ausgetauscht. Der Tutor/die Tutorin fungiert hierbei lediglich als *facilitator*, der/die den Teilnehmer/innen Anstöße für Lern- und Denkprozesse gibt und dafür sorgt, dass alle gleichermaßen in die Arbeit eingebunden sind. Die Integration und Interaktion aller Teilnehmer/innen stärkt ihre sozialen und kommunikativen Kompetenzen und schafft eine Atmosphäre von gegenseitigem Respekt, in der auch die leistungsschwächeren Studierenden in ihrer Motivation und ihrem Selbstbewusstsein gestärkt werden (vgl. Damon 1984, S. 340). Curricular angebunden sind die Orientierungstutorien an die Einführungsveranstaltungen im Fach Anglistik/Amerikanistik. Anhand von fachwissenschaftlichen Inhalten wird exemplarisch das universitäre Arbeiten geübt und in einem kollaborativen Lernprozess innerhalb der Kleingruppen wiederholt, vertieft und reflektiert.

Darüber hinaus bietet das Fach Anglistik/Amerikanistik Tutorien mit dezidiert fachwissenschaftlichen Schwerpunkten an, die umfassend in die Arbeitstechniken und Prüfungsanforderungen der Teilbereiche des Faches (Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Fachdidaktik)

einführen. Z.B. werden in dem Tutorium zum wissenschaftlichen Arbeiten in der Literaturwissenschaft Studierende in kleinen Gruppen angeleitet, literarische Texte in ihren (kulturellen, ästhetischen, medienspezifischen, theoretischen) Entstehungs- und Wirkungszusammenhängen zu verstehen und unter Anwendung literaturwissenschaftlicher Konzepte (schriftlich) zu analysieren und zu interpretieren.

Vervollständigt wird das Kleingruppenkonzept der Anglistik/Amerikanistik durch drei Tutorien, die unter fachspezifischen Gesichtspunkten intensiv auf die Prüfungsanforderungen in der Anfangsphase des Studiums vorbereiten: „Mündliche Prüfungen bestehen in der Literaturwissenschaft“, „Klausuren bestehen in der Linguistik“ und „Klausuren bestehen in der Fachdidaktik“ bieten Studierenden eine auf eine Prüfungsform ausgerichtete Lernberatung an und üben die Komprimierung und Strukturierung der Stofffülle anhand von *mock exams*. Hierbei werden die von Aastrup (2012, S. 11) identifizierten Lernbereiche² in den Tutorien thematisiert, explizit voneinander unterschieden und reflektiert. In diesem Zusammenhang soll den Studierenden vermittelt werden, dass sie selbst die Verantwortung für und Kontrolle über ihren Lernfortschritt haben, anstatt ihr Studium fremdbestimmt zu durchlaufen. Ziel dieses von den Tutor/innen angestoßenen Reflexionsprozesses ist die Fähigkeit zur Selbstregulation, welche für ein lebenslanges Lernen unabdingbar ist (vgl. King et al 1998, S. 137). Alle im Rahmen des Kleingruppenkonzepts angebotenen Tutorien verbindet, dass das universitäre Lernen und wissenschaftliche Arbeiten anhand exemplarischer Aufgaben in informeller Atmosphäre geübt werden, was die Studierenden dazu befähigen soll, individuelle Lernstrategien zu entwickeln, die an informell angeeignete Wissensbereiche und Handlungsmuster anschließen. Ziel ist der Transfer von Kompetenzen, die implizit erworbenes Wissen ermöglichen, zu Lernstrategien, die persönliche Lernvoraussetzungen berücksichtigen. Das flächendeckende Tutoriensystem formalisiert somit ganz im Sinne der Inklusion informelle Lernkultur(en).

Zudem bieten die Tutorien Raum für individuelle Fragen und Probleme, die dort gemeinsam erörtert werden können (integriertes Mentoring). Bei Fragen, die über die Kompetenzen der Tutor/innen hinausgehen, werden die Studierenden an die wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen des Fachs Anglistik/Amerikanistik und die weiteren Angebote des Netzwerks (Schreibwerkstatt, Trainingsangebote des ZWB, etc.) verwiesen.

Individuelle (Lern-)Beratung durch wissenschaftliche Mitarbeiter/innen

Wie bereits erwähnt, wird die Lernberatung in den Tutorien durch eine individuelle Betreuung durch zwei wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, die regelmäßig im Rahmen des GuStaW-Qualifizierungsprogramms geschult werden, komplementiert. In der Orientierungswoche des ersten Semesters werden alle neuen Studierenden zu Mentorengesprächen eingeladen, in denen sie mit den Beratungsstrukturen an der BUW im Allgemeinen und im Fach Anglistik/Amerikanistik im Besonderen vertraut gemacht werden. In diesem ersten Gespräch werden Erwartungen, Ziele sowie mögliche Bedenken und Ängste

bezüglich des Studiums eruiert, die dann in einem weiteren Mentorengespräch zu einem späteren Zeitpunkt in der Studieneingangsphase noch einmal aufgegriffen werden sollen. Sinn dieser Gespräche ist es zum einen, den Studierenden bereits von Beginn ihres Studiums eine/n Ansprechpartner/in aus dem Fach zur Seite zu stellen, an den/die sie sich wenden können und der/die eine Schnittstellenfunktion zu außerfachlichen Beratungs- und Betreuungsinstitutionen, wie z.B. der Zentralen Studienberatung (ZSB), ausübt. Zum anderen werden in diesen Gesprächen etwaige Defizite thematisiert und unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen des betreffenden Studierenden individuelle Lösungsansätze für Lernschwierigkeiten gesucht.

Evaluation der ersten Phase des Teilprojekts

In ersten Evaluationen des Kleingruppenkonzepts im WS 2012/13 wurde als besonders positiv hervorgehoben, dass die Tutorien von studentischen Mitarbeiter/innen geleitet werden, die sich mit den Teilnehmenden auf Augenhöhe befinden und sie in ihren ersten Wochen im Universitätsleben „an die Hand nehmen“, um sie in das Leben und Arbeiten an der Universität einzuführen. Zudem wurde die informelle Lernumgebung und die Gruppengröße als sehr förderlich empfunden, da in diesem Rahmen individuelle Probleme in der Gruppe angesprochen werden können und es darüber hinaus möglich ist, wie ein Studierender betonte, „gemeinsam nach Lösungen für Lernschwierigkeiten zu suchen“. In einigen Evaluationen wurden außerdem besonders die positiven sozialen Auswirkungen der Orientierungstutorien betont. Die Studierenden haben über die Kleingruppenkontakte zu ihren Kommilitonen knüpfen und sich so schnell ein soziales Umfeld aufbauen können. Den Evaluationen ist zudem zu entnehmen, dass das Erarbeiten von Lernstrategien besonders für die Vorbereitung auf die ersten Klausuren und mündlichen Prüfungen zum Ende des Wintersemesters hilfreich für den Studienerfolg war. Insgesamt zeigen die positiven Evaluationen des Kleingruppenkonzepts, dass die Maßnahme von der überwiegenden Mehrheit der Studierenden als effizient und zielführend eingeschätzt wird.

Fazit

In den Tutorien und der individuellen Beratung durch wissenschaftliche Mitarbeiter/innen in der Fachgruppe Anglistik/Amerikanistik werden die wesentlichen Lernbereiche, die Hochschulbildung ausmachen, systematisch gefördert, mit dem Ziel, Studierende mit verschiedensten Voraussetzungen zu befähigen, ihr Studium erfolgreich zu bewältigen. Die zweifache Lernberatung, die einerseits durch die Formalisierung informeller Lernkulturen und andererseits durch eine individuelle, persönliche Beratung gekennzeichnet ist, soll die Lernkompetenz einer heterogenen Studierendenschaft nachhaltig

² Aastrup (2012, S. 11) unterscheidet drei Lernbereiche, in die sich Hochschulbildung untergliedern lässt. Der erste Bereich („Wissen und Fähigkeiten“) bezieht sich auf fachliches Wissen und fachspezifische Fähigkeiten. Der zweite Lernbereich („Qualifikationen“) bezeichnet die Fähigkeit, sich dieses Wissen anzueignen und damit zu arbeiten, also Lernkompetenz und wissenschaftliche Arbeitstechniken. Im dritten Lernbereich („Metawissen“) steht die Fähigkeit, über fachliche Inhalte zu reflektieren und sie kritisch zu hinterfragen, im Vordergrund.

stärken. Erste Erfolge dieser Maßnahmen lassen sich mit den Evaluationen im Wintersemester 2012/13 belegen, die deutlich machen, dass die Studierenden insbesondere die informelle Betreuung und Beratung durch die Tutor/innen als äußerst förderlich für den Studienerfolg einschätzen.

Die fachspezifische Ausgestaltung des Kleingruppenkonzepts, die der Antrag der BUW im Rahmen des BL-Programms explizit vorsieht, institutionalisiert eine flächendeckende Lernberatung, die die heterogenen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Studierendenschaft sowie die Spezifika der Fächer und ihrer Lernkulturen gleichermaßen berücksichtigt. Fachbereichsübergreifend hat das Maßnahmenpaket der BUW zur flächendeckenden Verbesserung der Studienbedingungen in der Studieneingangsphase im WS 2012/13 mehr als die Hälfte der Studierenden des ersten Fachsemesters adressiert. Dies ermöglicht ein professionelles Qualitätsmanagement, das gesamtuniversitäre Standards auf der Basis der Erfahrungen innerhalb der einzelnen Fächer stetig optimiert. Diese anfänglichen Erfolge lassen erwarten, dass das hier am Beispiel der Anglistik/Amerikanistik dargestellte Kleingruppenkonzept der BUW langfristig Bildungsbenachteiligungen entgegenwirkt und den Studienerfolg aller Studierenden begünstigt.

Literaturverzeichnis

- Aastrup, W. (2012): Lern- und Bildungszentrierte (psychologische) Beratung an der Universität Aarhus. Zeitschrift für Beratung und Studium 1/2012, S. 10-12.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt von HIS - Hochsch-Informations-System. Berlin/Bonn.
- Damon, W. (1984): Peer Education: The Untapped Potential. Journal of Applied Developmental Psychology 5, pp. 331-343.
- Europäisches Parlament und Rat der EU (2006): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates der vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen.
URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF>. Zuletzt besucht: Juli 2013.
- Jarvis, P. (2006): Towards a Comprehensive Theory of Human Learning. London/New York.
- King, A./Staffieri, A./Adelgais, A. (1998): Mutual Peer Tutoring: Effects of Structuring Tutorial Interaction to Scaffold Peer Learning. Journal of Educational Psychology 90/1, pp. 134-152.
- Rott, G. (2012): Aktives Studieren im Europäischen Hochschulraum – Chancen im Zusammenspiel von Beratung und Lehre. Zeitschrift für Beratung und Studium 1/2012, S. 2-7.

- Julian Hanebeck, Geschäftsführer Zentrum für Graduiertenstudien, Bergische Universität Wuppertal, E-Mail: hanebeck@uni-wuppertal.de
- Daniela Maas, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Mentorin, Anglistik, Bergische Universität Wuppertal, E-Mail: dmaas@uni-wuppertal.de

**Annette Nauerth, Ursula Walkenhorst,
Renate von der Heyden, Simone Rechenbach (Hg.):
Hochschuldidaktik in Übergängen -
Eine forschende Perspektive**

Übergänge in ein unbekanntes System sind mit Unsicherheiten und Lernbedarfen verbunden. Am Beispiel von Studiengängen für Gesundheitsfachberufe an der FH Bielefeld wird das Erleben der Studierenden und Absolventen in den Übergängen in das Studium bzw. in den Beruf dargestellt.

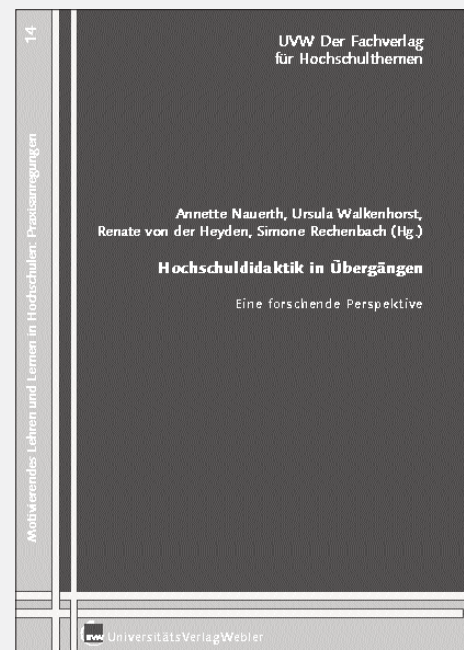
Die Erfahrungen wurden genutzt, spezifische Unterstützungsangebote zu entwickeln. Die entsprechenden Konzeptionen und Evaluationsergebnisse werden für die Einführungswochen mit den integrierten Tutorien und der Arbeit mit Portfolios beschrieben. Im Hinblick auf den Übergang in den Beruf werden ein Mentoring- sowie ein Berufseinsteiger-Programm diskutiert.

Das vorliegende Buch beruht auf Ergebnissen eines Forschungsprojektes im Rahmen der BMBF Förderlinie „empirische Bildungsforschung“.

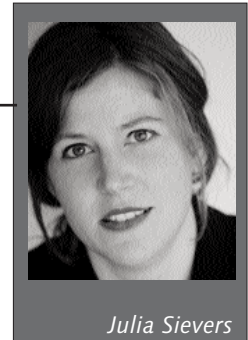
ISBN: 3-937026-79-7, Bielefeld 2013,
360 Seiten, 39.80 Euro

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

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen



Julia Sievers



Julia Sievers

Entwicklung einer strukturierten Studieneingangsphase – Erfahrungen aus dem Bachelor Politikwissenschaft an der Universität Bremen

Die Studieneingangsphase ist eine sensible Phase, Wolff-Dieter Webler argumentiert sogar, dass in der Studieneingangsphase der Schlüssel zu einem erfolgreichen Studium liege (2012, S. 9). Die Herausforderungen für Studierende mit Blick auf diese „Statuspassage“ sind vielfach beschrieben worden (Friebertshäuser 1992). Sie reichen von einem Wechsel des Wohnortes und dem Aufbau eines neuen sozialen Netzes hin zu der Notwendigkeit, sich mit den Denk- und Arbeitsweisen des Studienfaches vertraut zu machen (Kosack/Ludwig 2012, S. 24-26; Huber 2012, S. 99-104). Den Universitäten kommt die Aufgabe zu, den Übergang von der Schule/dem Beruf an die Universität so zu gestalten, dass Studierende sich diesen Herausforderungen stellen und „studierfähig“ werden. Dieses heißt vor allem, die soziale Integration der Studierenden an der Universität zu unterstützen und sie an eigenverantwortliches Lernen und wissenschaftliches Arbeiten heranzuführen. Die Debatte um die Bedeutung der Studieneingangsphase ist nicht neu, wird aber vor dem Hintergrund der Bologna-Reform und der steigenden Studierendenzahlen wieder vermehrt geführt (z.B. Webler 2012, Kossack et al. 2012). Dieser Aufsatz will einen Beitrag leisten und am Beispiel der Politikwissenschaft in Bremen die derzeitigen Herausforderungen und die darauf basierende Entwicklung einer strukturierten Studieneingangsphase aufzeigen.

1. Hintergrund und Herausforderungen

Der Bachelor-Studiengang Politikwissenschaft an der Universität Bremen hat hohe Studierendenzahlen, die seit Jahren steigen. Im kommenden Wintersemester 2013/14 werden 250 Erstsemester im Bachelor-Politikwissenschaft beginnen. Unter ihnen sind sowohl Schulabgänger als auch Quereinsteiger mit Berufserfahrung, dadurch reicht die Altersspanne von 17 bis 40 Jahren, wobei die Mehrheit zwischen 18 und 23 Jahre alt ist. Zudem sind die Berufsziele zwischen den Volfach-, Zwei-Fach-, und Lehramts-Studierenden teilweise sehr unterschiedlich. Ein Studieneingangsmodul steht somit vor der Herausforderung, eine gute Betreuung auch bei einer hohen Anzahl an Studierenden sicherzustellen und den jeweiligen Bedürfnissen der verschiedenen Gruppen gerecht zu werden.

Die Politikwissenschaft in Bremen ist eine ausgesprochen forschungsstarke Disziplin und einer der Forschungsschwerpunkte der Universität. Sie ist zentral ver-

treten im Sonderforschungsbereich 597 „Staatlichkeit im Wandel“ und hat mit der „Bremen International Graduate School of Social Sciences“ (BIGSSS) eine der wenigen sozialwissenschaftlichen Graduiertenschulen, die von der Exzellenzinitiative gefördert werden. Es besteht der Anspruch, dass sich die hohe Qualität in der Forschung auch in der Lehre niederschlägt. Dabei hat die Umstellung des Studiums vom Diplom-Studiengang auf das deutlich kürzere Bachelor-Studium eine Herausforderung dargestellt: Wie schafft man es in einem deutlich kürzeren Bachelor-Studium, den Studierenden nicht nur eine gute inhaltliche Grundlagenausbildung zu bieten, sondern sie auch zu befähigen, selber politikwissenschaftliche Fragen zu stellen und diese mit den Theorien und Methoden des Faches zu bearbeiten? Kann und soll man bereits im Bachelor-Studium die Studierenden an die aktuelle Forschung heranführen? Im alten Diplom-Studiengang geschah dieses vor allem durch die hohe Anzahl an Fachseminaren, der Bachelor-Studiengang hingegen ist gerade in der Eingangsphase stark durch Vorlesungen und Übungen geprägt.

Im Rahmen der Umstellung zeigte sich ein Problem: Die Annahme, dass ein Einblick in die politikwissenschaftliche Forschungslogik und das wissenschaftliche Schreiben in erster Linie durch die Fachseminare vermittelt würde, stieß in dem deutlich kürzeren Studiengang an Grenzen. Da die Zahl der zu schreibenden Hausarbeiten im Vergleich zum Diplom-Studium deutlich gesunken ist, haben die Studierenden weniger Möglichkeiten, eigene Forschungsfragen zu verfolgen und wissenschaftliches Schreiben einzuüben. Zudem kommen immer jüngere Studierende an die Universität, die zum Teil überfordert sind mit der erwarteten Selbstverantwortung und Eigenständigkeit. Im Ergebnis zeigte sich, dass einige der Studierenden Probleme hatten, nach sechs Semestern eine Bachelor-Arbeit zu schreiben, die wissenschaftlich als auch handwerklich den Standards der Disziplin entsprachen.

Vor diesem Hintergrund wurde die Studieneingangsphase neu konzipiert. Der Kern war ein neues, verpflichtendes Modul im ersten Semester, das helfen sollte, den Übergang in die Universität zu erleichtern und systematischer in die Fachdisziplin sowie in die Techniken des wiss. Arbeitens einzuführen. Den Studierenden sollte gleich zu Beginn des Studiums in kleinen, persönlichen Kursen vermittelt werden, worauf es in der Politikwissenschaft (auch in Abgrenzung zu den Nachbardisziplinen) ankommt und welches Handwerkszeug man benö-

tigt, um politikwissenschaftlich arbeiten zu können. Die Wahl, ein solches Modul in die Studieneingangsphase zu legen, hat den Vorteil, dass die Studierenden gleich zu Beginn reflektieren können, ob sie das für sie passende Fach gewählt haben. Das Modul „Einführung in das politikwissenschaftliche Arbeiten“ wurde entwickelt, bestehend aus einem Seminar sowie begleitenden Tutorien. Das neue Modul wurde im Wintersemester 2006/07 erstmals erprobt und fünfzünftig (fünf Seminare plus Tutorien mit je 25 Studierenden) angeboten. Zum kommenden Wintersemester 2013/14 wird es neunzünftig mit 28 Studierenden pro Seminar/Tutorium angeboten.

2. Ziele

Das neue Studieneingangsmodul soll die Studierenden dabei unterstützen, ein selbst organisiertes, lerneffektives Studium zu organisieren. Es soll im besten Sinne Neugier und Zweifel wecken und durch die Arbeit an einem mehr oder weniger selbst gewählten Thema zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit der Fachdisziplin anregen. Es soll zudem eine Art geschützter Raum sein, der hilft Ängste und übergroßen Respekt vor der Institution Universität abzubauen und somit Anpassungsprobleme abmildern. Dabei sollen drei zentrale Ziele erfüllt werden:

Fachkompetenz

- Das Modul soll eine erste Einführung in die Forschungslogik des Faches ermöglichen: Was sind politikwissenschaftliche Fragestellungen? Was ist das Erkenntnisinteresse (im Unterschied z.B. zu Historikern, Soziologen, Juristen, Ökonomen)? Was sind Theorien? Was sind Hypothesen und Variablen? Welche Methoden und Materialien nutzen Politikwissenschaftler, um ihre Fragen zu beantworten?

Handwerkszeug

- Des Weiteren soll es die grundlegenden Fähigkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens vermitteln (Recherche von Literatur und Informationen, Strukturierung einer wissenschaftlichen Arbeit, korrektes Zitieren, Anfertigen einer Literaturliste etc.). Dabei geht es auch darum, Kompetenzen mit Blick auf die Organisation des Schreibprozesses zu erwerben (Phasen des Schreibprozesses, Zeitmanagement) und Angebote für die Hilfe zur Selbsthilfe bekanntzumachen (etwa die Bremer Schreibwerkstatt, den Bremer Schreibtutor).

Orientierung

- Das Modul soll dem einzelnen Studierenden helfen, zu erkennen, ob die Studienwahl den eigenen Interessen und (Berufs-)zielen entspricht. Eine frühe Heranführung an z.B. die Forschungslogik des Faches kann helfen, hier zu einer fundierten Einschätzung zu kommen.

3. Umsetzung

Der grundlegende Rahmen des Studieneingangsmoduls besteht aus einem Seminar im Umfang von zwei Semesterwochenstunden sowie einem begleitenden Tutorium. Die Seminare sollen klein genug sein, um eine vertraute

Arbeitsatmosphäre schaffen zu können. Die grundlegende Idee ist, dass die Studierenden sich die Kompetenzen nicht „im Trockenen“ aneignen, sondern dadurch, dass sie anhand einer Forschungsfrage ein erstes, kleines „Forschungsprojekt“ erstellen, das in eine Hausarbeit von 15-20 Seiten mündet. Dabei geht es auch darum zu üben, wie man sich Fachwissen eigenständig aneignen kann. Das Seminar begleitet die Studierenden durch die einzelnen Schritte des Forschungsprozesses hin zur fertigen Hausarbeit, wohingegen das Tutorium das konkrete Handwerkszeug (Recherche von Literatur, korrektes Zitieren etc.) durch praktische Übungen vermittelt.

Um dem Ziel der Hausarbeit näher zu kommen, sind auf dem Weg zwei Aufgaben zu bewältigen: In **Aufgabe 1** müssen die Studierenden sich auf ein Thema festlegen, eine Forschungsfrage formulieren sowie eine erste Literaturrecherche zum Thema dokumentieren. In **Aufgabe 2** gegen Ende des Seminars müssen die Studierenden ein Exposé mit folgenden Elementen erstellen: Thema und Forschungsfrage, gesellschaftlich und theoretische Relevanz der Frage, Referenz zu einer politikwissenschaftlichen Debatte, Darstellung der theoretischen Konzepte, mit denen sie arbeiten wollen, Hypothesen, Darstellung des Vorgehens und eine erweiterte Literaturliste. Beide Aufgaben werden drei Wochen vor Abgabe im Seminar vorgestellt und inhaltlich vorbereitet. Nachdem die Abgabefrist abgelaufen ist, stellen jeweils drei Studierende ihre Aufgaben im Seminar vor. Exemplarisch wird an den präsentierten Projekten diskutiert, was gut gelungen ist, wo es noch Verbesserungsbedarf gibt und welche generellen Probleme es bei der Erstellung der Aufgabe gab. In der Regel empfinden die Studierenden diese Präsentationen als sehr hilfreich, da sie merken, dass ihre Kommilitonen ähnliche Probleme haben wie sie selber und ähnliche Fragen auftauchen. Diejenigen, die nicht präsentieren, erhalten von den Dozenten umfangreiche, schriftliche Kommentare, so dass die Studierenden mit Hilfe der Rückmeldung eine Feinjustierung ihres Projektes vornehmen können.

Die zentrale Herausforderung ist nun, dass die Erstsemester ohne Fachkenntnisse an die Universität kommen und das Modul kein inhaltliches Seminar ersetzen kann. Über welches Thema sollen die Studierenden dann schreiben? Unsere Lösung ist eine enge Kooperation mit der Vorlesung „Einführung in das politische System der Bundesrepublik Deutschland“. Die Vorlesung, die parallel zu Seminar und Tutorium läuft, liefert den thematischen Inhalt und stellt Theorien und Konzepte vor. Dabei legen wir den Schwerpunkt auf zwei Themenblöcke, die (in Absprache) relativ früh in der Vorlesung behandelt werden: „Parteien“ und „Wahlen“. Innerhalb dieser Themenblöcke können die Studierenden ihre konkrete Fragestellung frei wählen. Zudem wird zu jedem der Themenblöcke eine Grundlagenliteratur bereitgestellt, die sowohl über einen Handapparat in der Bibliothek als auch in Teilen digitalisiert auf der Seminarplattform „Stud.IP“ verfügbar ist. Im Seminar greifen wir dann in jeweils einer Sitzung zu „Parteien“ und „Wahlen“ die Inhalte auf und vertiefen sie mit eigenen Texten. Dabei steht im Vordergrund, wie sich von diesen großen Themenkomplexen bearbeitbare Forschungsfragen entwickeln lassen. Der Weg vom (Groß-)

Thema zur konkreten Forschungsfrage dauert erfahrungsgemäß relativ lange.

Genereller Ansatz: Problemorientiertes Lernen

Sobald die Studierenden individuelle Forschungsfragen entwickelt haben, folgt die Methodik dem problemorientierten Lernen: Wie lassen sich die entwickelten Forschungsfragen beantworten? Dafür werden bestimmtes Wissen sowie Fertigkeiten benötigt, die gemeinsam mit den Studierenden identifiziert und dann vermittelt werden. Im Mittelpunkt dieses Konzepts steht die aktive Einbindung der Studierenden: Statt Wissen frontal zu vermitteln sollen die Studierenden selber die Notwendigkeit bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten sehen und so zu eigenständigem, forschungsorientierten Lernen angeleitet werden (Abbildung 1).

Um ein Beispiel zu geben: Wenn die Studierenden eine Forschungsfrage entwickelt haben, wird die Fachliteratur zum gewählten Unterthema relevant. Die zentrale Fragen sind nun: Wie finde ich Literatur? Um hier Hilfe zu bieten, behandeln wir sehr früh im Seminar den Themenkomplex Literaturrecherche: Mit welcher Art von Literatur starte ich meine Recherche? Welche Literatur ist wissenschaftlich relevant, welche Literatur sollte ich eher vermeiden? In Kooperation mit dem Fachreferenten Politikwissenschaft findet dann im Tutorium eine Bibliotheksführung statt. Neben einer grundlegenden Einführung in das Katalogsystem der Bibliothek stellt er die Fachliteratur dar und erläutert auch, welche politikwissenschaftlichen Datenbanken etc. zur Verfügung stehen. In der Regel besteht die Bibliotheksführung aus zwei Elementen, dem Fachvortrag des Referenten sowie einem kleinen Rechercheauftrag, der von den Tutoren organisiert und begleitet wird. Endprodukt ist dann eine erste, korrekt formatierte Literaturliste.

Sobald die Studierenden mit einer ersten Literaturrecherche begonnen haben, diskutieren wir die Bedeutung von Theorien und theoretischen Analysekonzepten für die Politikwissenschaft. Dabei geht es um die generelle Herangehensweise der Politikwissenschaft, nämlich

dem Ziel, zu Aussagen zu kommen, die generalisierbar, also über den Einzelfall gültig sind. In diesem Rahmen nehmen wir auch noch einmal Bezug auf die theoretischen Konzepte, die in der Vorlesung mit Blick auf die Themen „Parteien“/„Wahlen“ vorgestellt wurden. Thema ist auch, wie sich mit Hilfe der Theorien Hypothesen entwickeln lassen. Später geht es dann darum, wie man einen empirischen Fall mit Hilfe der Theorie erklären kann bzw. je nach Fokus der Projekte, wie man eine Hypothese mit empirischem Material testen kann. In der Mitte des Seminars werden Arbeitsgruppen eingerichtet. Die Idee ist, dass sich Studierende, die zu ähnlichen Themen arbeiten, gegenseitig unterstützen können (zum Potential von Schreibgruppen siehe z.B. Girgensohn 2007). Sie sollen gemeinsam die Grundlagenliteratur recherchieren, die Forschungsfragen diskutieren und Aufgabe 1 und 2 gegenseitig kommentieren. Jede Gruppe bekommt einen eigenen Ordner auf der Seminarplattform Stud.IP, in den Dokumente und Texte hochgeladen werden können. Als Startpunkt für die Gruppenrecherche steht ein Semesterapparat in der Bibliothek bereit. Die Arbeitsgruppen werden von den studentischen Tutoren betreut und einige der Sitzungen finden im Rahmen des Tutoriums statt. Der Tutor vergibt Arbeitsaufträge an die AGs, die zu den jeweiligen AG-Treffen im Tutorium abgearbeitet sein sollen.

Generell geht es also darum, die Studierenden durch den Forschungsprozess zu begleiten und ihnen möglichst dann Unterstützungsangebote zu machen, wenn sie diese im Rahmen ihres individuellen Projektes benötigen. Um den Studenten über das Seminar hinaus Hilfe zur Selbsthilfe zu ermöglichen, haben wir diverse Kooperationen mit anderen Einrichtungen an der Universität auf den Weg gebracht. Zu diesen Kooperationen gehört unter anderem der Besuch einer Vertreterin der Studierwerkstatt in jedem Seminar, eine Kooperation mit den Germanisten und der von ihnen entwickelten Online-Schreibhilfe „Bremer Schreibcoach“, sowie Präsentationsschulungen, für die Lehraufträge vergeben wurden. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die zentralen Elemente des Moduls „Einführung in das politikwissenschaftliche Arbeiten“.

Abbildung 1: Phasen des problemorientierten Lernens



Zusammenfassende Übersicht: Zentrale Elemente und Unterstützungsangebote

- **Endprodukt**
Eine fragengeleitete, forschungsorientierte Hausarbeit.
> umfangreiche Kommentierung mit Hilfe eines Rückmeldebogens
- **Teilziele im Semester**
Aufgabe 1: Entwicklung einer Fragestellung, Begründung der Relevanz aus politikwissenschaftlicher Sicht; Aufgabe 2: Anfertigen eines Exposés.
> klare Abgabetermine, ausführliche Rückmeldungen durch die Dozenten; Präsentation der jeweiligen Aufgabe durch drei Studierende im Seminar
- **Seminar plus Tutorium:**
> begleitende Tutorien; Leitung durch Bachelor-Studierende in höheren Semestern und Master-Studierende, obligatorische Tutorenschulung durch die Studierwerkstatt der Universität Bremen, Vorbereitungs-

treffen für alle Tutoren und regelmäßige Treffen mit dem jeweiligen Dozenten

- > Einüben handwerklicher Fertigkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens (Rechercheübungen, Lesetraining, Zitationstechniken, Einführung in Literaturverwaltungsprogramme wie RefWorks, Formatvorlage für Hausarbeit etc.), Betreuung der Themengruppen
- *Eigenständiges Arbeiten in Themengruppen*
 - > Gruppen von ca. 4 Personen, gegenseitige Unterstützung und Rückmeldung
 - > Einschränkung der Themenauswahl: Fokus auf Wahlen und Parteien, jedoch viele verschiedene Unterthemen möglich (z.B. Wahlverhalten, Koalitionsbildung, Aufkommen neuer Parteien)
- *Stud.IP*
 - > Plattform Stud.IP: Bereitstellung von Texten und Materialien, Kommunikationsplattform, Koordination der Arbeitsgruppen, Wiki, langfristige Verfügbarkeit
- *Das „Kompodium“*
 - > definiert einheitliche und verbindliche Regeln zum wissenschaftlichen Arbeiten: Zitationsstil, Literaturliste, Aufbau und Struktur verschiedener Textformen (Referat, Hausarbeit, Essay, Protokoll etc.); Ausgabe an alle Erstsemester-Studenten sowie Erasmus-Studenten (dazu engl. Version verfügbar); aktuelle Fassung unter: http://www.politik.uni-bremen.de/downloads/kompodium_wiss_arb.pdf
- *Unterstützungsangebote*
 - > intensive Kooperation mit der Studierwerkstatt (<http://www.uni-bremen.de/studierwerkstatt.html>), Anwendung des „Bremer Schreibcoach“ (<http://www.bremer-schreibcoach.uni-bremen.de>); in den ersten Wochen Bibliotheksführungen durch den Fachreferenten Politikwissenschaft; Präsentationsseminare (Anfänger, Fortgeschrittene)
- *Evaluationskreislauf*
 - > zwischen- und Endevaluation, Integration der Perspektiven der Studierenden, der Tutoren, der Dozenten; studentische Abschlussequalitionen digital mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens; Evaluationssitzungen aller Dozenten zur Auswertung und Veränderungen am Modul

4. Erste Erfahrungen, Reformen und Anpassungen

Alles in allem haben die Evaluationen durch die Studierenden gezeigt, dass sich die Grundkonzeption des Moduls bewährt hat. Es wird als zentrales Element der Studieneingangsphase empfunden und hilft, eine qualifizierte Entscheidung bezüglich der Studienwahl treffen zu können. Das Seminar schafft es, das grundlegende Handwerkszeug zu vermitteln, was sich in der meist guten Qualität der Hausarbeiten zeigt. Und die Lernerfolge wirken nachhaltig: Die Studierenden der höheren Semester nutzen die Materialien aus dem Seminar für spätere Hausarbeiten und auch für die BA-Arbeit. Gerade das „Kompodium“ zum wissenschaftlichen Arbeiten wird von vielen Studierenden (sowie von vielen Dozenten über Seminare und Module hinweg) als sehr hilfreich empfunden. Nichtsdestotrotz gab und gibt es in der praktischen Umsetzung der Studieneingangsphase eini-

ge Herausforderungen und Probleme, die Änderungen nötig gemacht haben.

Freiheit vs. Steuerung: Im ersten Jahr gab es noch keine Einschränkung der Themenwahl. Die Studierenden konnten aus allen Themen wählen, die in der Vorlesung „Einführung in das politische System der BRD“ Inhalt waren. Dieses überforderte die Studierenden. Es führte viele Studierende an ihre Grenzen, sich mehr oder weniger eigenständig in eine thematische Debatte inklusive theoretischer Analysekonzepte einzuarbeiten. Als Reaktion darauf haben wir die Themenwahl deutlich eingeschränkt. Zudem haben wir einen Grundstock an Literatur zu den beiden Themen bereitgestellt, der die Grundlage bietet für die Entwicklung der Fragestellung. Die Erfahrung hat mittlerweile gezeigt, dass wir die Studierenden entlasten, wenn wir die Themenwahl einschränken. Auf der einen Seite erhöht eine große thematische Freiheit die intrinsische Motivation: Die Studierenden können zu Fragen arbeiten, auf die sie wirklich eine Antwort wollen. Auf der anderen Seite sollen durch die Arbeit am Thema bestimmte Lernerfahrungen gemacht werden. Wenn die Hauptenergie letztlich dafür aufgewandt wird, ein Thema und eine Frage zu finden, bleibt wenig Zeit für anderes. Die Themeneinschränkung führte zu einer höheren Anzahl pünktlich abgegebener Arbeiten sowie einer deutlichen Qualitätssteigerung der Arbeiten.

Tutorien: Zu Beginn fehlte eine klare Aufgabenbeschreibung der Tutorien. Die Idee war, dass die Themen des Seminars aufgegriffen und durch praktische Übungen vertieft werden. Das hat in der Praxis aber nicht immer gut funktioniert. Einige Tutorien wurden von den Studenten als extrem hilfreich bewertet, zu anderen sind die Studierenden nicht mehr erschienen. Es hat sich herausgestellt, dass ein solches Modell eine sehr hohe Qualifikation der studentischen Tutoren sowie eine intensive Betreuung benötigt. Die verpflichtende Tutorenschulung hat hier nicht ausgereicht. In Absprache mit den Studierenden wurden die Ziele und Aufgaben der Tutorien deutlich konkreter formuliert (z.B. Was heißt Betreuung der AGs?). Der Fokus liegt jetzt explizit auf dem Handwerkszeug des wissenschaftlichen Arbeitens, für inhaltliche Fragen sind die Dozenten zuständig. Zudem wurden die Tutorien sehr viel anwendungsbezogener konzipiert: Die Studierenden sollen z.B. in der Sitzung zur formalen Gestaltung einer Hausarbeit ihre Laptops mitbringen und im Seminar eine Formatvorlage erarbeiten. Es gibt für die Tutorien nun auch eine eigene Handreichung, die sie vor dem Semester erhalten. Um den Tutoren mehr Verantwortung in ihrem Tätigkeitsfeld zu geben, wurden sie damit betraut, die Formalia von Aufgabe 1 und Aufgabe 2 zu korrigieren, so dass sie eine direkte Erfolgskontrolle für ihre Arbeit haben.

Arbeitsgruppen: Eine Herausforderung sind immer noch die Arbeitsgruppen. Einige der Gruppen erfüllen die anvisierten Ziele und führen zu Lerngruppen, in denen sich die Mitglieder gegenseitig helfen und im Lernprozess begleiten. Das sind die Gruppen, aus denen Freundschaften für das Studienleben entstehen. Andere Gruppen werden de facto nie arbeitsfähig. Ein erster Schritt war, zumindest zwei Sitzungen der Themengruppen in das Tutorium zu verlagern, um die Verbindlichkeit zu steigern. Ein zweiter Schritt war eine klare, schriftliche

Aufgabenbeschreibung dessen, was in den Gruppen geleistet werden soll und eine Berichtspflicht der Gruppen an den jeweiligen Tutor. Dieses hat zu Verbesserungen geführt, aber wir haben immer noch eine große Varianz zwischen dem Erfolg dieser Gruppen. Hier sind wir noch auf der Suche nach guten Konzepten.

Dozenten: Eine besondere Herausforderung besteht darin, dass wir durch die hohe Anzahl an Studierenden auch eine hohe Anzahl an Dozenten benötigen. Im kommenden Jahr werden wir neun Seminare parallel anbieten. Da das Modul eine Art Gemeinschaftsgut darstellt und keiner der Professuren zugeordnet ist, kann bei der Rekrutierung der Lehrenden auch auf keine festen Mitarbeiter zurückgegriffen werden. Um deutlich zu machen, dass die Studieneingangsphase von allen am Institut getragen wird (und um das Problem der Rekrutierung abzumildern), wurde nun beschlossen, dass jede Arbeitsgruppe alle drei Jahre Mitarbeiter als Dozenten für das Modul beisteuern muss. Somit können wir auf eine hohe Anzahl an gut ausgebildeten, wissenschaftlichen Mitarbeitern zurückgreifen. Allerdings führt es dazu, dass es kaum Kontinuität unter den Lehrenden gibt. Um dennoch die Vergleichbarkeit der Seminare sicherzustellen, gibt es nun ein Vorbereitungstreffen aller Dozenten, auf dem alle Lehrenden eine grundlegende Einführung in die Ziele und das Konzept des Moduls erhalten. Zudem wird ein Ordner digital bereitgestellt, der neben einem detaillierten Seminarplan und der Literatur auch Materialien zu den einzelnen Sitzungen enthält. Hier findet man z.B. Präsentationen zu zentralen Themen, gelungenen Stundenvorbereitungen, Feedbackbögen für die Aufgaben und die Hausarbeit sowie die studentischen Evaluationen aus dem Vorjahr. In der Mitte des Semesters gibt es ein Zwischentreffen, am Ende eine Abschlussevaluation. Die jeweiligen Protokolle werden dem kommenden Jahrgang der Lehrenden bereitgestellt.

5. Ausblick

Das Ziel ist nun, das Modul noch konsequenter auf das forschungsorientierte Lernen umzustellen, um damit wirklich „Neugier und Zweifel“ (Webler 2012, S. 9) zu wecken. Zudem soll das Studieneingangsmodul stärker mit anderen Veranstaltungen des eigenen Studiengangs verzahnt werden. Zu diesem Zweck wird ab dem kommenden Semester eine halbe Stelle zu besetzen sein, die dafür ein Konzept entwickelt, umsetzt und evaluiert. Diese Stelle wird aus Geldern des „Qualitätspakt Lehre“ finanziert (<http://www.uni-bremen.de/qualitaetspakt-lehre-forsta/allgemeines.html>).

Ein zentrales Element für das Studieneingangsmodul wird die Einführung der *Szenario Methode* sein. Der erste Anstoß für die Forschungsfragen soll nicht mehr von der Vorlesung und den Themensitzungen ausgehen, sondern von einem realweltlichen Szenario. In der Regel wird die Szenario-Methode genutzt, um verschiedene Szenarien eines Sachverhalts für die Zukunft zu entwickeln (positives Extremszenario, negatives Extremszenario, Trendszenario). In unserem Fall hingegen soll ein möglichst komplexes Szenario bereitgestellt werden, das eine realweltliche Situation schildert und dabei auf

möglichst viele Akteure, Institutionen und Interaktionen zu den Themenbereichen „Parteien“ und „Wahlen“ etc. eingeht. Die Diskussion über das Szenario soll Fragen provozieren und so einen Anstoß für eigene Forschungsfragen geben (z.B. „Warum sinkt die Wahlbeteiligung bei Bundestagswahlen seit Jahren?“, „Welchen Effekt haben Koalitionsaussagen der Parteien auf das Wahlverhalten der Wähler?“ etc.). Die Szenario-Methode soll zudem Sinnbezüge zwischen politikwissenschaftlichen Themen/Fragen und realweltlichen Problemen herstellen und die Relevanz politikwissenschaftlicher Forschung für die Studierenden erfahrbar machen. Sobald die Studierenden individuelle Forschungsfragen entwickelt haben, folgt die Methodik dem problemorientierten Lernen (siehe oben).

6. Fazit

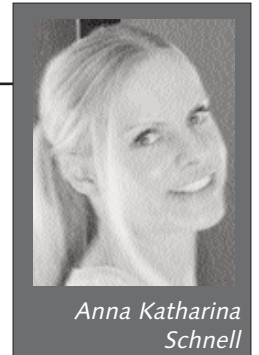
Es hat sich am Beispiel der Politikwissenschaft in Bremen gezeigt, dass eine klar strukturierte Studieneingangsphase für das „Ankommen“ an der Universität und die Entwicklung von Studierfähigkeit wichtig ist. Dies ist kein neuer Befund, ist aber noch einmal ein Argument dafür, dass es sich lohnt, ein Studieneingangskonzept zu entwickeln, auch wenn es Zeit kostet und in der Durchführung relativ personalintensiv ist. Es spricht zudem vieles dafür, dass eine strukturierte Studieneingangsphase ein geeignetes – wenn nicht sogar notwendiges – Instrument ist, mit den steigenden Studierendenzahlen sowie einer verstärkt heterogeneren Gruppe von Studienanfängern (Alter, Bildungshintergrund) umzugehen. Die Erfahrungen aus Bremen zeigen aber auch, dass die Entwicklung einer strukturierten Studieneingangsphase ein Lernprozess ist, der über mehrere Semester angelegt sein muss. Neue Konzepte und Ideen müssen erprobt und angepasst werden, und es kann ein paar Semester dauern, bis die Ideen in der Praxis so funktionieren, wie sie anvisiert waren (siehe z.B. Rolle der Tutorien, thematische Arbeitsgruppen). Wir freuen uns mit der Umstellung auf die Szenario-Methode und einem konsequenteren forschungsorientierten Lernen hier einen weiteren Schritt zu gehen.

Literaturverzeichnis

- Friebertshäuser, B. (1992):* Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in einer studentischen Fachkultur, Weinheim.
- Girgensohn, K. (2007):* Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule. Wiesbaden.
- Huber, L. (2012):* Anfangen zu studieren. In: Webler, W.-D. (Hg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase!, Bielefeld.
- Kossack, P./Ludwig, J. (2012):* Studieneingangsphasen bedarfsorientiert weiterentwickeln. In: Webler, W.-D. (Hg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase!, Bielefeld.
- Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. (2012):* Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung. Bielefeld.
- Webler, W.-D. (2012):* Kommentierter Überblick: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. In: Webler, W.-D. (Hg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase!, Bielefeld.

■ **Dr. Julia Sievers**, Lektorin Institut für Politikwissenschaft, Universität Bremen, Modulbeauftragte für das Studieneingangsmodul, E-Mail: jsievers@uni-bremen.de

Anna Katharina Schnell



Anna Katharina Schnell

Die Coach-Ausbildung der Studierwerkstatt der Universität Bremen

Chancen und erste Herausforderungen – ein Bericht aus der Praxis

Die Universität Bremen hat im Rahmen des Qualitätspakts Lehre ein Projekt namens „Forschend Studieren von Anfang an (ForstA)“ eingeworben. Eine der Maßnahmen im ForstA-Projekt beinhaltet u.a. die Verbesserung der Studiensituation durch die Ausbildung und den Einsatz von studentischen (Schreib-)Coaches innerhalb der unterschiedlichen Fachbereiche der Universität Bremen. Die Ausbildung der (Schreib-)Coaches und die Begleitung der ersten ausgebildeten Pilot-Coaches in den Fachbereichen hat die zentrale Einrichtung „Studierwerkstatt“ übernommen. Die Konzeption der Coach-Ausbildung begann im September 2012. Im August 2013 werden die ersten ausgebildeten Coaches in den Fachbereichen eingesetzt. Im Rahmen dieses Beitrags wird zum einen das Konzept der Ausbildung der Coaches vorgestellt; zum anderen werden wir über die ersten Erfahrungen berichten, die wir im Rahmen der Kommunikation mit den Studierenden und den Akteuren in den unterschiedlichen Fachbereichen sammeln konnten.

1. Einleitung: Coaches im Bereich Schlüsselkompetenzen

Für Studierende ist es aus mehreren Gründen eine große Chance, erste Erfahrungen in der Leitung bzw. Begleitung von (Lern)gruppen bereits in der Universität zu sammeln. Lernräume für Kommiliton/innen zu verantworten, begünstigt bei fortgeschrittenen Studierenden die Ausbildung kommunikativer und sozialer Kompetenzen und kann das Gefühl von Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit fördern. Zudem betrachten Lernbegleiter/innen Fachinhalte und dazugehörige Fertigungsbereiche noch einmal aus einer anderen Perspektive und werden stetig gezwungen, implizites Wissen und Können explizit zu machen. Dadurch entwickelt sich nicht nur ein vertieftes Verständnis für den Lernstoff, sondern auch ein geschärfter Blick für Diskursstrukturen und die Spezifik von Fachkulturen. Derartige Kompetenzen sind nicht nur für das Studium, sondern auch für das gesamte Berufsleben von großer Bedeutung (*employability*).

Aber auch jüngere Studierende können von dem Einsatz von fortgeschrittenen Studierenden in der universitären Lernbegleitung profitieren, da es sich um ein niedrigschwelliges Angebot handelt, das in den meisten Fällen einen individuelleren Charakter aufweist als andere universitäre Veranstaltungen. Dabei kann die in den meis-

ten Fällen für das Lernen so wichtige soziale Einbindung von Studierenden gewährleistet werden (vgl. dazu auch Fröhlich 2012).

In der Universität Bremen sowie in vielen anderen Universitäten haben sich seit langem innerhalb einzelner Fachbereichs- und Fachkulturen unterschiedliche Aufgabengebiete und Formate herauskristallisiert, in denen fortgeschrittene Studierende eingesetzt werden, um ihre Kommiliton/innen in studienrelevanten Bereichen zu unterstützen. Bislang gibt es in der Universität Bremen primär Tutor/innen¹, die im Rahmen der fachlich-inhaltlichen Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen eingesetzt werden oder für Erstsemester/innen allgemeine Einführungen in das Feld des „Wissenschaftlichen Arbeitens“ und/oder „Orientierungstutorien“ anbieten. Studierende, die in einer überfachlichen Fertigkeit (wie z.B. Präsentieren, wissenschaftliches Schreiben, akademische Lern- und Arbeitstechniken, Projektmanagement etc.) vertieft ausgebildet werden und anschließend ihre Kommiliton/innen in diesem Bereich unterstützen, fehlen bislang an der Universität Bremen.² Dieses wird sich in Kürze ändern. Dank des Projektes „Forschend Studieren von Anfang an“ (ForstA), das die Universität Bremen im Rahmen des Qualitätspaktes Lehre eingeworben hat, wird nun eine Coach-Ausbildung eingeführt und Coach-Einsätze werden in unterschiedlichen Fachbereichen pilotiert. Coaches sind – in Abgrenzung zu (Fach)Tutor/innen – Studierende, die sich in einem überfachlichen Fertigungsbereich (z.B. Wissenschaftliches Schreiben und Arbeiten, Präsentationstechniken, Kommunikationstechniken, akademische Lern- und Arbeitstechniken, Projektmanagement etc.) vertieft weitergebildet haben und anschließend ihre Kommiliton/innen in diesem bestimmten überfachlichen Fertigungsbereich unterstützen.

Im Folgenden wird zunächst kurz die Ausbildung der Coaches vorgestellt. Im Anschluss werden wir über die Erfahrungen berichten, die wir in den ersten Monaten gesammelt haben.

¹ In einigen Fachbereichen heißen die Tutor/innen auch Übungsgruppenleiter/innen, Mentor/innen oder AG-Leiter/innen.

² Eine Ausnahme ist allerdings der Fachbereich Human- und Gesundheitswissenschaften der Universität Bremen, in dem fachbereichsintern Moderator/innen für die Lehrveranstaltungsevaluation ausgebildet und eingesetzt werden.

2. Die Ausbildung der Coaches

Die Studierwerkstatt hat sich bei der Konzeption der neuen Coach-Ausbildung für ein Baukastenprinzip entschieden. Die Studierenden können in der ersten Phase der Coach-Ausbildung in hohem Maße selbst entscheiden, welche Seminare sie zur Vorbereitung auf ihre spätere Coaching-Tätigkeit besuchen. Im Folgenden werden die einzelnen Bausteine der Coach-Ausbildung beschrieben.

Erster Baustein: Seminare im Bereich „Schlüsselkompetenzen“

Die Studierenden wählen selbst aus, welche Seminare sie im Bereich Schlüsselkompetenzen besuchen. Vorgabe ist, dass sie an mindestens zwei Studierwerkstatt-Seminaren (insgesamt 24 Unterrichtsstunden³) teilnehmen müssen. Wir beraten die Coach-Interessent/innen jedoch dahingehend, dass sie solange Seminare besuchen, bis sie das Gefühl haben, den überfachlichen Fertigungsbereich, in welchem sie anschließend betreuen möchten, ausreichend kennengelernt zu haben. Zur Wahl stehen zahlreiche Workshops in den Bereichen: Rhetorik (Präsentieren, Moderieren, Gesprächsführung), Wissenschaftliches Schreiben und Arbeiten und/oder akademische Lern- und Arbeitstechniken. Wenn die Studierenden bereits im Rahmen von anderen universitären Seminaren die überfachlichen Fertigkeiten erworben haben, die sie für ihre bevorstehende Coach-Tätigkeit brauchen, erkennen wir diese an, sofern entsprechende Nachweise vorgelegt werden. Die Studierwerkstatt baut derzeit übrigens auch eine kleine elektronische Bibliothek auf, in welcher den Coaches in Kürze weiterführende Literatur zu den unterschiedlichen überfachlichen Bereichen zur weiteren Vertiefung zur Verfügung gestellt wird.

Zweiter Baustein: Seminare im Bereich „Anleiten von Lerngruppen“

Anschließend nehmen die Studierenden an mindestens einem zweitägigen Seminar im Bereich „Anleiten von Lerngruppen“ teil. Wenn die Studierenden z.B. eher Gruppen in Seminarform im Rahmen ihrer Coach-Tätigkeit betreuen werden, empfehlen wir mindestens die Teilnahme an einer Tutorenschulung. Im Fall, dass die Studierenden individuelle Einzel- und/oder Kleingruppen-Beratung in einem überfachlichen Fertigungsbereich anbieten möchten (z.B. Schreibcoaching), empfehlen wir die Teilnahme an einem eintägigen Kommunikationstraining sowie den Besuch des Seminars „Beratungskompetenz entwickeln“ (ebenfalls eintägig). Alle angehenden Coaches können zusätzlich an weiteren Seminaren in dem Studierwerkstatt-Programmbereich „Anleiten von Lerngruppen“ teilnehmen.

Dritter Baustein: Hospitation

Wenn die Studierenden dann sowohl in einem Schlüsselkompetenzbereich Fertigkeiten entwickelt und auch im Rahmen der didaktisch orientierten Seminare erste Ideen bekommen haben, wie sie zukünftig ihre Angebote für Studierende gestalten könnten, hospitierten sie in einem Studierwerkstatt-Seminar. Dieses hat zum Ziel, dass sie nun zum ersten Mal bewusst ein Seminar aus

Dozent/innen-Perspektive betrachten und dabei nicht primär die Inhalte rezipieren, sondern den Fokus auf die Haltung des Dozenten/der Dozentin sowie die damit verbundenen methodisch-didaktischen Handlungen und Interaktionen legen.

Vierter Baustein: Seminar „Abschlussbaustein der Coach-Ausbildung“

Vor Beginn der Coach-Tätigkeit im Fachbereich besuchen die Studierenden dann noch das eintägige Seminar „Abschlussbaustein der Coach-Ausbildung“. In diesem sollen die Studierenden noch einmal ganz ausführlich ihre demnächst anstehende Tätigkeit im Fachbereich planen, mit anderen diskutieren und ggf. nochmals kleine Beratungssequenzen üben – sofern sie im Bereich Einzel- und Kleingruppenberatung tätig werden. Es handelt sich um das einzige Seminar der Studierwerkstatt, welches ausschließlich angehende Coaches besuchen dürfen.

Fünfter Baustein: Coach-Tätigkeit, Supervision und Reflexionsbericht

Nun folgt die Durchführung der Coaching-Tätigkeit im Fachbereich (oder auch in anderen Kontexten). Diese muss mindestens 10 Stunden Einzel- oder Gruppencoaching umfassen.

Nachdem die Studierenden nun einige Zeit erste Coaching-Erfahrungen in ihrem Fachbereich (oder auch in einem außeruniversitären Kontext) sammeln konnten, kommen sie noch einmal zurück in die Studierwerkstatt und können im Rahmen eines vierstündigen Supervisionsseminars ihre Erfahrungen gemeinsam mit anderen Coaches austauschen und reflektieren. Dabei besteht nicht nur die Möglichkeit Beratung und Unterstützung bei Schwierigkeiten zu bekommen, sondern es wird auch der Raum eröffnet, dass die Studierenden über erste kleine Entwicklungsschritte und Erfolge berichten können.

Als letztes besteht dann auch noch die Möglichkeit – diese ist aber lediglich optional – die gesammelten Erfahrungen ausführlich schriftlich zu reflektieren. Diese schriftliche Beschäftigung mit dem eigenen Entwicklungsprozess halten wir für sehr gewinnbringend für die Studierenden und haben mit dem Format „Erfahrungsbericht“ auch im Rahmen der regulären Schlüsselkompetenz-Seminare überaus gute Erfahrungen gesammelt. Für die Studierenden ist dieses darüber hinaus noch eine Möglichkeit, zusätzliche ETCS/CP im Bereich General Studies zu sammeln.

Die Coach-Ausbildung dauert minimal 7 Tage. Wenn die Studierenden in dem gewählten Schlüsselkompetenzbereich oder in dem Bereich „Anleitung von Lerngruppen“ mehr als die vorgeschriebenen Seminare besuchen, verlängert sich die Ausbildungszeit entsprechend. Dadurch, dass viele der Seminare der Studierwerkstatt mehrmals im Semester und auch in der vorlesungsfreien Zeit angeboten werden, gehen wir davon aus, dass es durchaus möglich ist, die Coach-Ausbildung innerhalb eines Semesters oder auch vollständig in der vorlesungsfreien

³ Es handelt sich bei diesen Angaben um die Präsenzzeit. Der eigentliche Workload setzt sich aus zusätzlicher Vor- und Nachbereitung zusammen. Die meisten Seminare werden als ganz- oder halbtägige Blockveranstaltungen angeboten.

Zeit zu absolvieren. Wir schreiben aber bewusst keine Zeit vor, innerhalb der die Coach-Ausbildung abgeschlossen werden muss. Damit können die Studierenden im Prinzip auch drei oder vier Semester für den Besuch der entsprechenden Seminare einplanen.

Das Baukastenprinzip der Coach-Ausbildung hat übrigens mehrere Vorteile. Zum einen mussten in der Studierwerkstatt nicht überproportional viele neue Kursangebote für die Coach-Ausbildung geschaffen werden, sondern die Coaches laufen insbesondere in der ersten Ausbildungsphase in den regulären Schlüsselkompetenzseminaren mit. Zum anderen – und das ist für uns eigentlich der wichtigste Nebeneffekt – ist es natürlich eine ganz andere Haltung den Studierenden gegenüber, wenn man ihnen zutraut, dass sie sich ihr Ausbildungsprogramm in weiten Teilen selbstständig und gemäß ihrer eigenen Entwicklungsziele zusammenstellen können. Im Rahmen der Beratungsgespräche konnten wir deutlich erkennen, dass es insbesondere dieser Punkt ist, der die Studierenden ganz besonders anspricht. Nach den ersten Erfahrungen können wir übrigens auch berichten, dass viele Studierende nicht bei dem Minimum der zu belegenden Seminare stehen bleiben, sondern ganz aktiv überlegen, welche überfachlichen Fertigkeiten sie für ihre Tätigkeit wirklich gebrauchen können und diese Seminare dann auch besuchen. Eine abschließende Bewertung zu diesem Phänomen können wir freilich erst geben, wenn wir eine bzw. mehrere Coach-Generationen betreut und ihre Einsätze in den Fachbereichen evaluiert haben.

Nachdem die Studierenden die Coach-Ausbildung absolviert haben, erhalten sie ein Coach-Zertifikat für die Bewerbungsmappe, auf welchem alle im Rahmen der Coach-Ausbildung besuchten Schlüsselkompetenz-Seminare genau ausgewiesen sind. Das Interesse an diesem Nachweis fällt unserer derzeitigen Einschätzung nach noch höher aus, als wir das ohnehin erwartet haben.⁴

Damit die Studierenden während der Coach-Ausbildung nicht die Übersicht verlieren, haben wir eine aufklappbare DIN A5 „Zertifikatskarte“ entwickelt. Auf dieser können sich die Studierenden selber die Namen der absolvierten Seminare und die dabei erworbenen ETCS/CP eintragen. Dieses dient zum einen dazu, dass die Studierenden den Überblick behalten, welche Seminare sie schon im Rahmen ihrer Coach-Ausbildung besucht haben. Zum anderen erhoffen wir uns, dass, nachdem sie an allen Seminaren der Coach-Ausbildung teilgenommen haben, ihre Zertifikat-Übersichtskarte im Büro der Studierwerkstatt abgeben und sich dadurch der Verwaltungsaufwand beim Ausstellen der Zertifikate verringert.

3. Werbemaßnahmen und die Resonanz bei den Studierenden

Zunächst mussten wir die neue Coach-Ausbildung der Studierwerkstatt stark bewerben. In einem ersten Schritt haben wir dazu ein sechsseitiges Informationsblatt zur Coach-Ausbildung für Studierende erstellt. Dieses Dokument haben wir zum einen auf der Homepage der Studierwerkstatt veröffentlicht. Zum anderen haben wir das Informationsblatt per E-Mail an alle Stu-

dierenden, die im letzten Jahr ein oder mehrere Seminare in der Studierwerkstatt besucht haben, versendet. Zudem entwickelten wir eine DIN A6 Werbe-Information zur Coach-Ausbildung, die wir insbesondere an Akteure (Lehrende, Studienzentren etc.) in den unterschiedlichen Fachbereichen weitergegeben haben und einmal wöchentlich bieten wir eine Coach-Beratungssprechstunde, in der wir die Studierenden ausführlich über die Coach-Ausbildung informieren. Insgesamt können wir zum derzeitigen Stand sagen, dass alle o.g. Werbemaßnahmen sinnvoll erscheinen. Im Rahmen der Beratungsgespräche zeigt sich, dass die Studierenden dank unterschiedlicher Informationskanäle auf die Coach-Ausbildung aufmerksam werden.

Am meisten Ressourcen nimmt derzeit die regelmäßig stattfindende Coach-Beratungssprechstunde in Anspruch. Dennoch bereuen wir nicht, diese Zeit zu investieren, da wir im Rahmen dieser persönlichen Gespräche viele wertvolle Erkenntnisse sammeln, wie wir den Ablauf der Coach-Ausbildung noch verbessern können. Zudem werden wir dank der zahlreichen Rückmeldungen und -fragen der Studierenden auch die Rubrik „Häufig gestellte Fragen“ auf dem Coach-Informationsblatt stetig erweitern. Überrascht sind wir darüber, dass recht viele Studierende zwar die Coach-Ausbildung machen möchten, aber gar nicht vor haben, im akademischen Kontext als Coach zu arbeiten. Diese Studierenden geben entweder an, dass sie vorhaben, die Coaching-Fähigkeiten im außeruniversitären Kontext einzusetzen oder dass sie die Coach-Ausbildung lediglich zur persönlichen Weiterentwicklung und zum Erwerb eines Zertifikats für die Bewerbungsmappe absolvieren möchten. Wir halten es nicht für sinnvoll, Studierenden eine Coach-Ausbildung zu bescheinigen, ohne dass die Studierenden nicht wenigstens einen geringen Anteil an Praxiserfahrung sammeln können. Aus diesem Grund haben wir – übrigens gemeinsam mit einigen Studierenden – den Kompromiss gefunden, dass zehn Stunden Einzel- oder Gruppencoaching, universitätsintern oder auch -extern, als Minimum eine zeitlich vertretbare Größe darstellt. In den kommenden Monaten wird es unsere Aufgabe sein, eigene Seminarformate zu entwickeln, in denen die Coaches, die nur geringe Coaching-Erfahrung sammeln möchten, eingesetzt werden können. Ggf könnten derartige Seminarformate – nach ihrer Pilotierung – langfristig an Fachbereiche übergeben werden. Derzeit gestaltet sich allerdings bereits die Einzelcoachvermittlung derart schwierig (siehe dazu Abschnitt 5), dass wir wahrscheinlich davon Abstand nehmen, Seminarformate mit mehreren Coaches, welche nur im zeitlich geringen Maß Coaching-Tätigkeiten übernehmen möchten, direkt an die Fachbereiche zu vermitteln. Im Wintersemester 2013/14 wird indes das erste Seminarformat von der Studierwerkstatt pilotiert, in denen mehrere Schreibcoaches im Rahmen von zehn Einzelcoaching-Phasen mitwirken können.

⁴ Die Studierwerkstatt bietet übrigens auch Zertifikate in den Schlüsselkompetenz Bereichen „Wissenschaftliches Schreiben und Arbeiten“, „Rhetorik“ (Präsentieren, Moderieren, Gesprächsführung) und „Lern- und Arbeitstechniken“ an.

4. Bezahlung der Coaches

Im Rahmen des ForstA-Projekts können in den nächsten Jahren pro Haushaltsjahr 2 Coaches pro Fachbereich (insgesamt 24 Coaches) à 60 Stunden Hilfskraftgelder gefördert werden. Dieses dient vor allem dazu, sowohl die Coach-Ausbildung zu pilotieren, als auch erste „Best Practice“-Beispiele für den Coach-Einsatz zu sammeln. Fraglich ist gewiss, ob sich der Coach-Einsatz in den Fachbereichen derart etabliert, dass sich die Fachbereiche dazu entschließen, dieses Format auch über die Laufzeit des Projektes ForstA (4 Jahre) hinaus weiterzuführen und die Hilfskraftgelder für die Coaches aus eigenen Mitteln zu finanzieren. U.U. wird sich das Format „Coach“ nur im Rahmen der in Abschnitt 3 beschriebenen zehnstündigen Coaching-Intervention halten können. Eine andere Variante wäre, dass die Fachtutor/innen nicht nur wie bislang – und das auch nur in einigen Fachbereichen – die Tutorenschulung besuchen müssen, sondern sich zudem auch noch in mindestens einem Schlüsselkompetenzbereich ihrer Wahl vertieft weiterbilden.

5. Die Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Fachbereichen und den Lehrenden

Ebenso wie wir ein ausführliches Informationsblatt zur Coach-Ausbildung für Studierende erstellt haben, haben wir eines für Lehrende angefertigt. Dieses wurde mit Bitte um Weiterleitung an die Studiendekan/innen der unterschiedlichen Fachbereiche gesendet. Die erste Resonanz darauf war äußerst gering. Erst als bekannt wurde, dass über das ForstA-Projekt (siehe oben) Hilfskraftmittel für den Coach-Einsatz beantragt werden können (siehe Abschnitt 4), kamen erste Anfragen von Lehrenden. Dieses sind mit Blick auf die nachhaltige Implementierung von Coaches in der Universität keine guten Aussichten. U.U. lag die anfängliche zögerliche Rückmeldung von Lehrenden auch daran, dass das Coach-Konzept noch zu neu ist und sich kaum ein/e Lehrende/r unter dem Begriff „Coach“ etwas vorstellen konnte.

Eine zweite Schwierigkeit, welche wahrscheinlich ebenfalls die zunächst verhaltene Reaktion von Lehrenden auslöste, ist, dass es für einige Lehrende nicht einfach ist, einen passenden Coach für ihr Lehr- und Veranstaltungskonzept zu finden. In einigen Fächern finden Lehrende nicht einmal ausreichend Fach-Tutor/innen für ihre Lehrveranstaltungen und sind deshalb eher pessimistisch, was den Erfolg bei der Coach-Suche betrifft. Aber auch in Fächern, in denen mehr Studierende potentiell Interesse an einem Coach-Einsatz hätten, ist es nicht immer einfach, die interessierten Studierenden, die sich in der Studierwerkstatt melden, und die Lehrenden zusammen zu bringen. Derzeit können sich diese Studierenden in der Studierwerkstatt in eine Liste eintragen und wir versuchen anschließend, individuell den Kontakt zu einem Lehrenden herzustellen. Langfristig müssen wir aber Ideen für eine weniger arbeitsintensive Vermittlung entwickeln.

Da die Coaches überfachlich ausgebildet werden, wäre es in einigen Fällen sinnvoll, wenn sie an mehrere Seminaren und/oder Projekten gleichzeitig im Fachbereich angebunden werden könnten. Die fachbereichsinterne

Abstimmung hierzu gestaltet sich derzeit jedoch noch schwierig.

Hilfe bei der Implementierung der Coaches in den Fachbereichen erhalten wir derzeit von den ebenfalls im ForstA-Projekt beschäftigten Fachbereichsmitarbeiter/-innen, die Lehrende aktiv auf die Möglichkeiten eines Coach-Einsatzes über ForstA-Mittel informieren. Diese fachbereichsinternen Mitarbeiter/innen berichten jedoch auch von „gemischten Rückmeldungen“ zum Coach-Konzept. Insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften wurde von Hochschullehrenden die Frage aufgeworfen, inwieweit Schreibcoaches Studierende, die eine schriftliche Arbeit verfassen, eher verunsichern, wenn der/die betreuende Hochschullehrer/in z.B. anders berät als der/die Coach. In einigen wenigen Studiengängen, in denen die Betreuung von Haus- und Abschlussarbeiten ohnehin sehr gut organisiert ist, wird der Einsatz von Schreibcoaches häufig als „unnötig“ angesehen. In den kommenden Monaten wird es eine wichtige Aufgabe sein, anschaulich darzustellen, welche komplementäre Arbeit Coaches – insbesondere Schreibcoaches – leisten können und in welchen Bereichen es auch klare Grenzen gibt. Dabei werden wir besonders hervorheben, dass ein (Schreib)Coach nicht die fachlich/inhaltliche Beratung von Lehrenden ersetzt und sich auch hinsichtlich formaler Vorgaben (z.B. Zitierkonvention, Textgenre etc.) – wenn nicht anders vereinbart – zurückhält. Ein (Schreib-)Coach kann vielmehr eine niedrigschwellige prozess- und klientenzentrierte (Schreib-)Beratung anbieten, in der es vor allem darum geht, dass die Studierenden die Möglichkeit haben, intensiv über ihr (Schreib)Projekt, ihre Schwierigkeiten und ihre Erfolge zu sprechen, um darüber z.B. (Schreib)Blockaden zu überwinden oder auch zu einer noch präziseren Darstellung und besseren Gliederung ihrer Inhalte zu kommen. Zu einem derart intensiven Austausch mit jedem einzelnen Studierenden haben Hochschullehrende unseres Wissens nur in den seltensten Fällen Zeit bzw. ist ein derartiger Austausch vor allem Promotionsstudierenden vorbehalten. Von Schreib-Tutor/innen des Schreiblabors Bielefeld, die über langjährige Schreibberatungserfahrungen verfügen, konnten wir im Rahmen einer Tagung in Bielefeld⁵ erfahren, dass es in vielen Fällen sogar von Vorteil ist, wenn die studentischen Schreibberater/innen nicht zu stark fachlich vorbelastet sind. Für Studierende ist es häufig hilfreich, wenn sie im Rahmen des Schreibberatungsgesprächs gezwungen werden, fachlich implizite Inhalte explizit zu machen und darüber wieder einen anderen, neuen Zugang zu ihren Inhalten zu bekommen. Aber auch bei den ersten Kontakten mit den Lehrenden, die sich bereits entschieden haben, im Wintersemester 2013/2014 einen Coach einzusetzen, gab es einige Herausforderungen. Es stellte sich schnell heraus, dass die Lehrenden sehr unterschiedliche Vorstellungen zum bevorstehenden Coach-Einsatz entwickelt haben. Einige Lehrende haben sehr genaue Ideen, wie der/die Coach arbeiten soll, andere möchten es vor allem dem/der

⁵ Schreiben in den Fächern – Chancen für ein vertieftes Studium. Konferenz am Zentrum für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld, 19.-21. Juni 2013.

Coach überlassen, in welchem Format er/sie eine bestimmte überfachliche Fertigkeit in einer Veranstaltung begleitet. Ideal wäre es, wenn die Lehrenden die Coaches nicht vollkommen mit der Konzeption des Coach-Angebotes allein lassen. Auf der anderen Seite schränken zu strikte Vorgaben, auf welche Weise der/die Coach arbeiten soll, das kreative Potential der Studierenden ein – insbesondere da ja die Coaches im Rahmen der Coach-Ausbildung auch einige Ideen zur Anleitung von Lerngruppen entwickeln. Eine weitere Schwierigkeit ist, dass einige Lehrende die Coaches zu stark in die Betreuung von fachbezogenen Inhalten einbinden möchten und damit der/die Coach gar nicht in seiner/ihrer eigentlichen Funktion eingesetzt wird. Wir werden diese Themen in den nächsten Monaten und Jahren sehr genau im Auge behalten und ggf. auch die Kommunikation mit den Lehrenden, die die Coaches einsetzen, intensivieren.

6. Erweiterungs- und Kooperationsmöglichkeiten in der Universität

Sehr erfreut waren wir darüber, dass die Coach-Ausbildung nicht nur bei einigen Lehrenden erste positive Resonanz auslöste. Auch einige zentrale Einrichtungen der Universität Bremen zeigten Interesse, bei der Coach-Ausbildung zu kooperieren. So planen wir z.B. mit der Staats- und Universitätsbibliothek die Einführung der Ausbildung zum „Schreib- und Literatur-Coach“. Mit der Forschungswerkstatt der Universität Bremen planen wir die Einführung der Ausbildung „Schreib- und Forschungscoach“. Das „Zentrum für Multimedia in der Lehre“ der Universität Bremen spielt zudem mit dem Gedanken die Coach-Ausbildung und die von ihnen konzipierte E-Tutorenschulung stärker miteinander zu verbinden. Dank des Baukastenprinzips der Coach-Ausbildung können derartige Formate relativ einfach integriert werden, da die entsprechenden Kurse von den anderen zentralen Anbieter/innen problemlos in den ersten Teil der Coach-Ausbildungsphase aufgenommen werden können.

7. Fazit und Ausblick

Insgesamt zeigt sich, dass die Coach-Ausbildung insbesondere durch das Baukastenprinzip und die damit ver-

bundene Eigenverantwortlichkeit auf Seiten der Studierenden auf überaus positive Resonanz stößt. Ob und in wie weit die Coach-Ausbildung und der Einsatz von Coaches auch nach der durch die ForstA-Projekt geförderte Phase überlebensfähig ist, hängt unseres Erachtens zum einen stark an der Infrastruktur, die wir in den nächsten Jahren entwickeln und bereit stellen, um sowohl die Coach-Vermittlung als auch die Coach-Ausbildung transparent, einfach und kundenfreundlich zu gestalten. Zum anderen spielt aber auch eine entscheidende Rolle, in wie weit sich die Lernkulturen in den einzelnen Fächern wieder hin zu mehr Handlungsorientierung und stärker eigenverantwortlichen Lernphasen entwickeln; denn nur in diesen Gebieten können unseres Erachtens Coaches vornehmlich eingesetzt werden. Dieses wird sicher in den sehr heterogenen Fachkulturen der Universität unterschiedlich ausfallen. Ob sich überfachlich ausgebildete Coaches insgesamt halten werden oder ob sich doch Fachtutor/innen mit überfachlichen Schwerpunkten in einem bestimmten Gebiet durchsetzen, werden wir erst in einigen Jahren wissen. Insgesamt hoffen wir allerdings, dass die studentische Lernbegleitung stärker ausgebaut und begleitet wird, da dadurch der heterogenen Studierendenschaft im hohen Maße Rechnung getragen werden kann.

Literaturverzeichnis

- Fröhlich, M. (2012): „Vielstimmig und offen: Lernräume zum Mitdenken und Mitgestalten durch ‚Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch‘ („Peer facilitated Learning“) an der Universität Bielefeld“. Zeitschrift für Beratung und Studium, Jg. 7/H. 1, Bielefeld S. 13-17.
- Görts, W. (Hg.) (2011): „Tutoreneinsatz und Tutorenausbildung: Studierende als Tutoren, Übungsleiter, Mentoren, Trainer, Begleiter und Coaches. Analysen und Anleitung für die Praxis“. Bielefeld.
- Krause, Ch./Müller-Benedict, V. (2007): „Tutorium an der Hochschule. Ein Manual für Tutorinnen und Tutoren“. Aachen.

■ Anna Katharina Schnell, wissenschaftliche Angestellte, Studierwerkstatt, Universität Bremen, E-Mail: aschnell@uni-bremen.de

Reihe Witz, Satire und
Karikatur über die
Hochschul-Szene

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Otto Wunderlich (Hg.):
Entfesselte Wissenschaft.**

Bielefeld 2004, ISBN 3-937026-26-6, 188 S., 19.90 Euro

Winfried Ulrich:

Da lacht der ganze Hörsaal. Professoren- und Studentenwitze.

Bielefeld 2006, ISBN 3-937026-43-6, 120 S., 14.90 Euro

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

nfb-Konferenz 2013: Beratung im Lebenslauf – Bestandsaufnahme und Überprüfung

Um „Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland – Policy Review und europäische Benchmarks“ ging es auf der Konferenz des *Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb)*, zu der das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für den 11. Juni 2013 ins Bundespresseamt nach Berlin eingeladen hatte.

Zu den Mitgliedern des 2006 entstandenen nfb-Netzwerks zählen Institutionen, Vereine und einzelne Expert/innen aus dem Bereich Bildungs-, Berufs-, Laufbahn- und Jobberatung, darunter seit 2007 auch die *Gesellschaft für Beratung, Information und Therapie an Hochschulen e.V. (GIBeT)*. Das nfb seinerseits formiert gemeinsam mit dem BMBF, der KMK und der BA die deutsche Delegation im 2007 gegründeten *Europäischen Netzwerk für eine Politik lebensbegleitender Beratung (ELGPN)*.¹

Auf der Konferenz trafen sich rund 120 Teilnehmer/innen aus den verschiedensten Tätigkeitsfeldern mit Bezug zu „Beratung im Lebenslauf“. Außer deutschen nfb-Mitgliedern und interessierten Gästen, darunter etwa ein halbes Dutzend Studienberater/innen, waren u.a. Expert/innen aus Dänemark, Großbritannien, Luxemburg, Österreich und der Schweiz dabei.

Inhaltlich ging es unter teils lebhafter Beteiligung des Publikums in drei Foren und zwei abschließenden Expertenrunden um Hauptaufgaben von ELGPN und nfb:

- Menschen in die Lage zu versetzen, ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten einschätzen und darstellen sowie Informationen über geeignete Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten sammeln, beurteilen und verknüpfen zu können („Berufsbiografische Gestaltungskompetenzen/Career Management Skills“);
- die Inanspruchnahme geeigneter Beratungsleistungen zu erleichtern („Zugang zu Beratung“) und die Kooperation zwischen den verschiedenen Beratungsstellen sowie die Koordination der Angebote zu verbessern („Kooperation und Koordination“);
- die Beratungsleistungen zu steigern, indem Evaluationsergebnisse hinsichtlich Wirkung und Nutzen berücksichtigt und die Qualifikationen der Berater/innen erhöht werden („Qualität und Evidenzbasierung“).

Für die Umsetzung dieser Aufgaben hatte das ELGPN nach fünfjähriger Arbeit im November 2012 eine – rechtzeitig zur Berliner Konferenz in deutscher Übersetzung erschiene – *Europäische Handreichung* für die „Entwicklung einer Strategie zur Lebensbegleitenden Beratung“² vorgelegt.

Als Grundlage für die Debatte über „Berufsbiografische Gestaltungskompetenzen“ in Forum 1 konnten die entsprechenden ELGPN-Richtlinien³ und eine Zusammenstellung der „Faktoren für die erfolgreiche Umsetzung einer politischen Strategie“⁴ des ELGPN aus dem Jahr 2012 dienen. Das Thema ist nicht nur in Schule und Beruf, sondern auch im Bereich der Hochschulberatung von Bedeutung, was auch aus der Einführung von Dr. Gerhart Rott (European Association for International Education EAIE, vormalig Leiter der ZSB der Bergischen Universität Wuppertal) deutlich wurde, der hier „vielfältige, aber fragmentierte Ansätze“ diagnostizierte.

Forum 2, das sich mit Fragen des Zugangs zu Beratung, der Kooperation der Einrichtungen und der Koordination von

Angeboten befasste, machte deutlich, welche Fragen eine Bestandsaufnahme klären sollte: Welche Beratungsstellen welcher Träger sind in der Kommune aktiv? Was genau tun und leisten sie? Arbeiten sie zusammen und wenn ja, wie? Wie schwer hier Antworten fallen können, unterstrichen einige Diskussionsbeiträge, in denen von misstrauischen Reaktionen von Beratungsanbietern allein schon gegen ihre Erfassung durch die Kommune die Rede war. Andere Kommunen stellten dagegen positive Erfahrungen mit Koordinationsversuchen vor.

Forum 3 beschäftigte sich mit der „Verbesserung der Beratungsqualität und der Evidenzbasierung in Bezug auf Ergebnisse, Wirkungen und Nutzen von Beratung“. Hierzu hatte das nfb auf seiner Heidelberger Konferenz *„Perspektiven guter Beratung. Weiterentwicklung der Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung“*⁵ im Januar 2012 als Ergänzung zum eher strukturell orientierten *Quality Management System (QMS)* den auf Fachinhalte ausgerichteten Ansatz eines *Qualitätsentwicklungsrahmens (QER)* zur Diskussion gestellt.

Aus den Empfehlungen der drei Foren wurde nicht nur das große Engagement vieler Akteure deutlich, sondern auch die Schwierigkeit, im Rahmen eines offenen Koordinierungsprozesses angesichts der Heterogenität der beteiligten Länder, Einrichtungen, Zielgruppen und Verfahren zu vergleichbaren Ergebnissen zu kommen. Einen Policy Review, v.a. die planmäßige Abgleichung des Erreichten und Angestrebten mit den Gegebenheiten und die Verständigung über eine solide theoretische Fundierung künftiger Konzepte, hielten die meisten Beteiligten für unverzichtbar. Hinzu kommen müssten aber, so die einhellige Auffassung, eine über einen längeren Zeitraum gesicherte Finanzierung und eine bessere Einbindung der politisch Verantwortlichen. Auf jeden Fall, auch darin war man sich einig, soll der gesamte Policy-Review-Prozess die Nutzerperspektive im Blick haben.

¹ Vgl. Rott, G. (2008): ELGPN – Herausbildung einer europäischen Beratungspolitik. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 2/2008, S. 30–34.

² ELGPN: Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit, Jyväskylä 2012a und Entwicklung lebensbegleitender Beratung – eine europäische Handreichung, Berlin 2013 (deutsche Fassung, www.forum-beratung.de).

³ Richtlinien für die Entwicklung von berufsbiografischen Gestaltungskompetenzen/Career Management Skills CMS. In: ELGPN: Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit, Jyväskylä 2012, und Entwicklung lebensbegleitender Beratung – eine europäische Handreichung, Berlin 2013. (Deutsch: <http://ktl.jyu.fi/ktl/elgpn/publications3>, 05.07.2013).

⁴ Gravina, D./Lovšin, M. (2012): Berufsbiografische Gestaltungskompetenzen (Career Management Skills CMS). Faktoren für die erfolgreiche Umsetzung einer politischen Strategie. ELGPN Concept Note 3. Berlin 2013. (Deutsch: <http://ktl.jyu.fi/ktl/elgpn/publications3>, 05.07.2013).

⁵ Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb) und Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Hg.) (2012): Perspektiven guter Beratung. Weiterentwicklung der Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung. Dokumentation der Konferenz zum Verbundvorhaben „Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ Berlin, 19. Januar 2012. Berlin/Heidelberg (www.forum-beratung.de).

■ Karin Gavin-Kramer, freie Autorin (Wissenschaft), Studienberaterin i. R. (FU Berlin), E-Mail: karin.gavin-kramer@fu-berlin.de

GIBeT-Herbsttagung 2013: ZSB als „Spinne im Netz“

Wie wichtig Studienberatern „Vernetzung und Professionalisierung von Beratung an Hochschulen“ ist, zeigte die gleichnamige Herbsttagung der *Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V. (GIBeT)* vom 4. bis 7. September 2013 an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz (JGU) – mit 34 Workshops und der höchsten Teilnehmerzahl aller ARGE- und GIBeT-Tagungen bisher. Schon seit Anfang der 1970er Jahre, als die ersten regionalen Modellversuche zur Studienberatung anliefen, waren *Aus- und Fortbildung* bzw. *Professionalisierung* vor allem bei ZSB-Mitarbeiter/innen ein Interessenschwerpunkt. Aktuelle Konsequenz daraus ist das GIBeT-Fortbildungszertifikat für die Berufsfelder *Bildungsberatung* und *Bildungsmanagement*, dem sich auf der Mainzer Tagung ein vormittägliches Forum widmete. Auch Vernetzung ist, so z.B. 1999 bei der Marburger Fachtagung¹ „Beratungsnetzwerke – Kooperative Studien- und Studierendenberatung“, immer wieder Tagungs- oder Workshopthema.

Dass auch die meist vom befristeten und überlasteten wissenschaftlichen Mittelbau in den Fakultäten geleistete *Studienfachberatung* von Professionalisierung, z.B. durch die Einführung von Dauerstellen, profitieren kann, zeigten einige auf der Tagung vorgestellte Projekte, darunter das *Netzwerk Beratung* der Universität Göttingen oder das JGU-Weiterbildungsprojekt *Studierende professionell beraten*. Ob es für die beraterische Qualifikation der herkömmlichen, eher prekär situierten Studienfachberatung wirklich rasche Fortschritte gibt, mag man allerdings bezweifeln, wenn man erlebt hat, dass der lokal rekrutierte Moderator eines Workshops über *Fachlichkeit der Studienfachberatung*, in dem es um Projekte aus dem Fach Geschichte an drei Hochschulen ging, gleich zur Einführung die Notwendigkeit von Professionalisierung und Vernetzung für die Studienfachberatung in Zweifel zog.

Weitere Vorträge und Workshops zeigten eindrucksvoll, was einige Bundesländer – an der Spitze Baden-Württemberg, wo sich der deutschlandweit einzige regionale Studienberater-Berufsverband mit dem zuständigen Ministerium traditionell gut versteht, aber auch Niedersachsen, wo seit Modellversuchszeiten eine staatlich finanzierte *Koordinierungsstelle* qualitätssichernd wirkt –, erreichen können, indem sie der zentralen Studienberatung auch eine zentrale Rolle zuerkennen und sie angemessen fördern. Baden-Württemberg gibt, wie Marja Kukowski-Schulert vom Stuttgarter MWFK ausführte, im Rahmen *eines Innovations- und Qualitätsfonds* von August 2012 bis Dezember 2015 insgesamt 5 Mio. Euro aus für 20 Anträge aus 21 Hochschulen, u.a. zu dem Zweck, die Zentralen Studienberatungsstellen als „Spinne im Netz“ zu etablieren. Die neuen *Zentren für Studienberatung* sollen Beratungsaktivitäten koordinieren und mit einer Rückmeldefunktion für Probleme in Studium und Lehre in die Arbeit der Hochschulgremien eingebunden werden – ganz so, wie frühe ZSB-Satzungen es schon in den 1970er Jahren vorsahen.

Auf weniger Begeisterung stieß dagegen der Workshop eines Mitarbeiters der CHE Consult GmbH. Vorausgegan-

gen war ein ZBS-Beitrag², in dem er und ein Kollege anstelle der „im toten Winkel des Beratungsdschungels“ verorteten Studienberatung u.a. individuelles „Fallmanagement“ empfohlen hatten. Davon, dass die vorgetragenen Anforderungen an eine „moderne Studienberatung“ – außer dem „Fallmanagement“ – keineswegs neu und an vielen großen Hochschulen längst umgesetzt sind, wären etliche Workshop-Teilnehmer/innen weniger enttäuscht gewesen, hätten sie vorher gewusst, dass den präsentierten Gedanken ein von der Firma entwickeltes Konzept für eine 2009 gegründete ostwestfälische Fachhochschule zugrunde lag.

Zu den externen Workshop-Anbietern zählte außerdem neben der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (Thema „Studienkompass“), der Deutsche Telekom Stiftung („Juniorstudium“) und dem DIHK („Studienabbrecher“) auch diesmal wieder die Stiftung für Hochschulzulassung, deren Geschäftsführer über den Entwicklungsstand der Zulassungsverfahren informierte. Auch die HRK war wieder dabei mit einem Workshop zur Weiterentwicklung der Site www.hochschulkompass.de, die demnächst durch einen bundesweiten *Studieninteressentest* bereichert wird.

Die kollegial angebotenen Workshops befassten sich mit zahlreichen Aspekten auch außerhalb des Rahmenthemas der Tagung, u.a. mit besonderen Zielgruppen wie Helicopter Parents oder beruflich qualifizierten Bewerber/innen, mit Organisations- und Kooperationsmodellen für ZSB und PSB oder mit der Burnout-Prophylaxe für Berater/innen.

Auf besonderes Interesse der Zuhörer/innen stieß am letzten Tagungstag ein Vortrag über *Professionalität in der Bildungsberatung* aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Frau Prof. Gieseke von der Humboldt-Universität zu Berlin rief u.a. in Erinnerung, dass „Beratung“ nicht mit „Informationen geben“ gleichzusetzen und dass Entscheidungsfindung kein rationaler, sondern ein vorrangig emotionsgebundener Prozess ist, der durch Beratung mit „Kognition und Wissenspotenzialen“ angereichert werden kann. Nichts von seiner Qualität verloren hätte der Vortrag, wenn auf den modisch-omnipräsenten Exkurs in die Neurobiologie (Stichwort „Präfrontale Cortex“) verzichtet worden wäre.

Begeisterten Dauerbeifall erhielten am Schluss Beate Lipps, Leiterin der Mainzer ZSB, und ihr äußerst hilfsbereites und kompetentes junges Team: Ihnen war nicht nur der reibungslose Tagungsablauf, sondern auch ein schönes GIBeT-Fest am Weinmarkt-seligen Stadtpark und ein Begleitprogramm zu verdanken, das die einst römische Stadt Mainz und ihre zuerst 1477 und erneut 1946 gegründete Universität mit vielen Facetten vorstellte.

¹ Vgl. www.gibet.de/fachtagungen/frueher.html

² Zeitschrift für Beratung und Studium 1/2013, S. 13ff.

■ Karin Gavin-Kramer, freie Autorin (Wissenschaft), Studienberaterin i. R. (FU Berlin), E-Mail: karin.gavin-kramer@fu-berlin.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+2/2013

Strategische Partnerschaften zwischen wissenschaftlichen Einrichtungen

Christiane Neumann, Generalsekretärin der Leibniz-Gemeinschaft, engagiert sich in der Herausgabe der Zeitschrift *Forschung*

Forschungsentwicklung/-politik

Fo-Gespräch mit Reinhard Hüttel, Vorsitzender der Steuerungsgruppe „Forschungsrating des Wissenschaftsrates“, zum Thema Rankings und Ratings, insbesondere im Kontext des Wissenschaftsrates

Elena Wilhelm

Strategische Forschungsentwicklung durch Peer Review Evaluation von Forschung an Fachhochschulen

Wolff-Dietrich Webler

Strategische Partnerschaften zwischen wissenschaftlichen Einrichtungen – insbesondere in der Forschung

Was macht die UAMR als Modell strategischer Partnerschaft so attraktiv?

UAMR-Chronologie

Fo-Gespräch mit Ulrich Radtke, Rektor der Universität Duisburg-Essen

Fo-Gespräch mit Elmar W. Weiler, Rektor der Ruhr-Universität Bochum

Fo-Gespräch mit Rainer Ambrosy, Kanzler der Universität Duisburg-Essen

Fo-Gespräch mit Andrzej Górak, Prorektor Forschung der TU Dortmund, Professor für Thermische Verfahrenstechnik

UAMR-Kooperationsvereinbarung

Ziele und Strategie der UAMR

Rezension

Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel (2012): Institutionelle Qualitätssicherung auf dem Prüfstand: Eine Fallstudie an der ETH Zürich (Uwe Schmidt)

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 4/2013

Praxisbezüge und Berufsbefähigung

Hochschulentwicklung/-politik

Wilfried Schubarth, Andrea Kopp, Andreas Seidel & Juliane Ulbricht
Praxisphasen als Beitrag zur Erhöhung der Berufsbefähigung im Studium.

Ergebnisse und Empfehlungen des Projekts „Professionalisierung von Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten“ (ProPrax)

Andrea Pelzeter & Philip Schmidt
Wissensteilungsverhalten von Studierenden in Praxisphasen – Analyse von Einflussfaktoren

Karl-Heinz Gerholz & Katrin B. Klingsieck

Employability und Prokrastination aus einer hochschuldidaktischen Perspektive

Hochschulforschung

Wolff-Dietrich Webler

Die Vorlesung – eine ausbaufähige Lernveranstaltung (II). Optimierung frontaler, darbietender Lehrmethodik als Didaktik (zu großer Lehrveranstaltungen – und Ablösung der Vorlesung durch Alternativen

HM

Hochschulmanagement

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

HM 2+3/2013

(Vorschau)

Jetta Frost & Fabian Hattke
University Commons: Kollektivressourcen als alternative Steuerungsperspektive für das Hochschulmanagement

Harry Müller

Zur Ethik von Rankings im Hochschulwesen
Eine Betrachtung aus ökonomischer Perspektive

Matthias Klumpp

Bewertung von Hochschulrankings – eine Beispielanalyse zu Methodik, Indikatoren und Effizienz

Stefan Heinemann & Karoline Spelsberg

Moderne Management-Anforderungen und akademische Grundleistungen: Eine förderliche Allianz für ein umfassendes Diversity Management

Alexander Dilger

Vor- und Nachteile der W-Besoldung

Daniel Weimar, Joachim Prinz, Volker Breithecker & Daniela Dähn
Studiengangsbezogene Planspiele in der Oberstufe als Instrument zur Effizienzoptimierung des deutschen Hochschulwesens

Paul-Gerhard Martin

Vorschlag für ein Sitzzuteilungsverfahren bei Verhältniswahl: Verfahren der wahrscheinlichsten Mindestsitzzahlen

P-OE**Personal- und Organisationsentwicklung**

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 2+3/2013 (Vorschau)
Gleichheitsansprüche in
Hochschulen

Balthasar Eugster & Peter Tremp
Organisierte Beziehungen in
Universitäten:
Das Beispiel „Forschendes Lernen“

Markus Weil
„Academic Apprenticeship“ als
didaktische Antwort
auf die Rhetorik der
Wissenschaftsgemeinschaft

Ulrike Hanke
Möglichkeiten und Grenzen
symmetrischer Kommunikation
in kooperativen Lehrsettings

Kathrin Futter
Gemeinsame Entwicklung von
Lehrexpertise durch Coaching?

*Kerrin Riewerts, Petra Weiß &
Janina Lenger*
Lehre forschungsnah konzipieren –
Fortbildungsprogramme an der
Universität Bielefeld

Ousmane Gueye
Einige Überlegungen zur
Berücksichtigung der
Hochschuldidaktik im
senegalesischen Bildungssystem

Wolff-Dietrich Webler
Methodenprobleme der empirischen
Erhebung des Bedarfs an hochschuldi-
daktischer Weiterbildung

*Nicolas Nause, Peter John &
Ralf Wandelt*
Instruktionsdesign des weiter-
bildenden Fern-Master-Studiengangs
„Maritime Management“

QiW**Qualität in der Wissenschaft**Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

QiW 2/2013
Diversity Management und
Diversität in der Wissenschaft

Qualitätsentwicklung/-politik

Petra Kehr & Carmen Leicht-Scholten
Diversity in der Hochschule –
in der Mitte angekommen oder
zwischen allen Stühlen?

**Forschung über Qualität
in der Wissenschaft**

Claudia Finger
Diversität im Ausland? –
Die soziale Selektivität
studentischer Mobilität im
Rahmen des Bologna Prozesses

Anna Katharina Jacob
Diversität unter Wissenschaftlern
an deutschen Hochschulen

**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

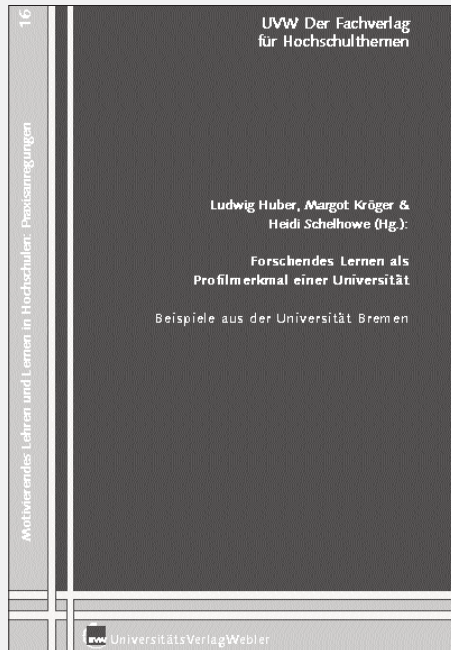
Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Publikationen zum Thema „Forschendes Lernen“

Huber, L./Kröger, M./Schelhowe, H. (Hg.):
Forschendes Lernen als Profilerkmal einer
Universität. Beispiele aus der Universität Bremen



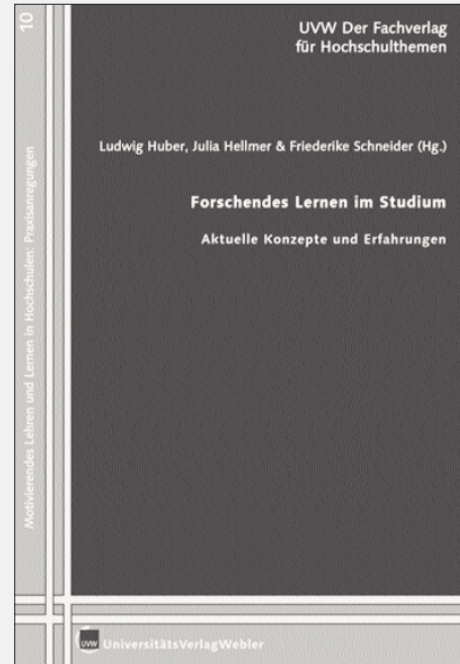
Bielefeld 2009, ISBN 978-3-937026-83-1,
266 S., 38.60 €

Bundesassistentenkonferenz:
Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen.
Schriften der Bundesassistentenkonferenz.



Bielefeld 2009, ISBN 978-3-937026-55-8,
72 S., 9.95 €

Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hg.):
Forschendes Lernen im Studium.
Aktuelle Konzepte und Erfahrungen.



Bielefeld 2009, ISBN 978-3-937026-66-4,
227 S., 29.60 €

Reiber, K.: Forschendes Lernen in schulpraktischen
Studien – Methodensammlung. Ein Modell für
personenbezogene berufliche Fachrichtungen.



Bielefeld 2008, ISBN 978-3-937026-54-1,
60 S., 9.95 €

Weitere Informationen zu Klappentexten und Inhaltsverzeichnissen unter: www.universitaetsverlagwebler.de

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