Resonanz

Magazin für Lehre und Studium an der Universität Bremen

Wintersemester 2013/14

Lehren und Lernen im Fokus

Neues Magazin soll Austausch über Lehre und Studium intensivieren

Forschend studieren:
Studientische Konferenz im Rahmen eines MA-Seminars

Selbststudium:
(Frei-)Raum durch Lernraum

Good Practice:
Kompetenzorientiert Lernen mit ePortfolios im BA Biologie

Projektbericht:
Produktionstechnik gestaltet Studieneingangsphase neu

Angebot für Studierende:
Coach werden mit der Studierwerkstatt

Fremdsprachen lernen:
Individuelles Coaching und Beratung durch Tutoren

Online laufend aktuell: www.uni-bremen.de/forsta/resonanz

Universität Bremen

ForstA

Inhaltsverzeichnis

01 Editorial
Heidi Schelhowe

02 Demokratie – das klappt wohl nie!
07 Vier Fragen an... Prof. Dr. Martin Nonhoff
Carolin Grulms, Frederik Köller, Pit Reinesch und Dennis Zagermann

09 Universität als Lernort. Lernräume für forschendes Studieren
Jan Stüwe, Kai Schwedes und Yildiray Ogurol

14 Wissen oder Können? ePortfolios zur Stärkung des kompetenzorientierten Lernens im B.Sc. Biologie
Jennifer Uhlig, Elisabeth Hansen und Thomas S. Hoffmeister

22 Produktionstechnik von Anfang an! Eine Initiative zur Verbesserung der Anfangsphase im BA-Studiengang Produktionstechnik
Kristine Busch-Oellerich und Lucio Colombi Ciacchi

24 Coach werden? Coaches einsetzen? Warum eigentlich nicht! Die Coach-Ausbildung der Studierwerkstatt
Anna Katharina Schnell

30 Das Tutorenprogramm am FZHB – individuelles Sprachenlernen mit Beratung
Astrid Buschmann-Göbels

33 Impressum

Re|so|nạnz *die; -, -en ‹lat.›*:

1.a) (Physik) durch Schallwellen gleicher Schwingungszahl angeregtes Mitschwingen, Mittönen eines anderen Körpers od. schwingungsfähigen Systems; **b)** (Musik) Klangverstärkung u. -verfeinerung durch Mitschwingung in den Obertönen. **2.** Widerhall, Anklang, Verständnis, Wirkung (DUDEN, Das Fremdwörterbuch, 10. Aufl., 2010)

Warum Resonanz?

Der Titel des Magazins wurde in einem Studierendenwettbewerb ermittelt. 16 Studierende reichten insgesamt 28 Titelvorschläge ein. Die besten drei wurden durch das Rektorat mit Preisen prämiert. Der Vorschlag von Patrice Hannig, Student im Master Soziologie und Sozialforschung, machte schließlich das Rennen.

Der Begriff Resonanz spiegelt besonders gut wider, dass das Magazin zum Diskutieren anregen und den inneruniversitären Diskurs über die Lehre fördern soll. Darüber hinaus spielt Resonanz (s.o.) sowohl in den Natur- als auch in den Geisteswissenschaften eine Rolle. Die unterschiedlichen Assoziationen, die Vertreter verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen aus dem Begriff Resonanz ableiten, stehen für die Vielfalt der Universität Bremen, in der die Fachkulturen einen hohen Stellenwert einnehmen. Diese Vielfalt soll sich auch in den Beiträgen zum Magazin für Lehre und Studium ausdrücken.

Editorial

von Heidi Schelhowe

An einer Universität gehören Forschung und Lehre eng zusammen. In der jüngeren Vergangenheit ist oft beklagt worden, dass es nur Forschung sei, die Reputation verschafft, während Engagement für Studium und Lehre vernachlässigt und gering geschätzt wird, Initiativen, die zur Verbesserung des Studiums führen, nicht die Wertschätzung erfahren, die ihnen gebührt.

Die Schaffung eines Magazins für Lehre und Studium, das wir aus ForstA-Mitteln, aus der Bundesförderung zur Verbesserung der Qualität der Lehre, finanzieren, war mir ein großes Anliegen und ich verstehe dies als Aufruf und Signal, dass wir an der Universität Bremen Studium und Lehre einen hohen Stellenwert beimessen. Das Magazin „Resonanz“ sehe ich als einen wichtigen Meilenstein, um mehr Aufmerksamkeit auf Studium und Lehre zu richten.

Lehrende und Lehre sollen sichtbar werden, kleine und große Initiativen zur Verbesserung der Qualität des Studiums sollen öffentlich werden — dies ist ein wichtiger Schritt für wechselseitiges Lernen, aber auch für Reputation von Studium und Lehre.

Ich möchte Studierende, Lehrende, MitarbeiterInnen in den Studienbüros und in der Verwaltung ermutigen, punktuell und dauerhaft zu berichten über das, was an unserer Universität passiert. Andere sollen davon erfahren, aus guten Beispielen lernen, mit den AutorInnen aus Misserfolgen Schlussfolgerungen ziehen können. „Resonanz“ soll niedrigschwellig und unkompliziert das Schreiben über das Besondere, aber auch über den Alltag von Studium und Lehre anregen und eine Plattform zum Austausch bieten.

Das Magazin soll aber auch zur wissenschaftlichen Reflexion einladen, es soll einen Weg zum wissenschaftlichen Publizieren über Lehre und Studium öffnen. Wissenschaftliches Publizieren darf nicht nur als Aufgabe der Hochschuldidaktik betrachtet werden. Vielmehr stünde es einer akademischen Einrichtung gut an, ihre Unternehmungen in der Lehre wissenschaftlich zu begründen und zu begleiten. Auch dazu soll das Magazin anregen und einen Einstieg bieten.

Ich freue mich, dass es gelungen ist, für den Start eine ganze Reihe interessanter und anregender Beiträge zu gewinnen. Viele weitere Beiträge sind angekündigt und ich freue mich darauf, dass wir im elektronischen Format die Beiträge kontinuierlich kommentieren und debattieren können. So wird hoffentlich eine lebendige und gerne auch kontrovers diskutierende Community rund um Fragen von Studium von Lehre an unserer Universität Bremen entstehen! Zweimal jährlich soll aus dem elektronischen Magazin eine Print-Ausgabe mit ausgewählten Beiträgen entstehen, mit der wir auch eine weitere Öffentlichkeit von Menschen, die sich für unsere Universität interessieren, erreichen.

Allen, die am Zustandekommen dieses Magazins beteiligt waren, möchte ich ganz herzlich danken!

Heidi Schelhowe ist Konrektorin für Lehre und Studium an der Universität Bremen.

Demokratie — das klappt wohl nie!

Von Carolin Grulms, Frederik Köller, Pit Reinesch und Dennis Zagermann

„Ich habe es schon seit längerer Zeit als unbefriedigend empfunden, dass Seminararbeiten irgendwann einfach so auf meinem Schreibtisch landen und dass die oft sehr guten und klugen Beiträge nie die Chance bekommen, außer von mir als Korrektor kommentiert zu werden." So beschreibt Professor Martin Nonhoff seine Motivation, dem Masterseminar „Demokratietheorie — Moderne Debatten und Kontroversen" ein anderes Format zu geben. Dabei glich das im Sommersemester 2013 abgehaltene Seminar in den Grundzügen den normalen Seminaren innerhalb eines Master-Studiums. Das Besondere war jedoch, dass das Seminar nicht mit einer evaluativen und zusammenfassenden Sitzung beendet wurde, sondern seinen Abschluss am 28.06.2013 in einer ganztägigen Konferenz unter dem Titel „Demokratie — das klappt wohl nie" im Institut für Interkulturelle und Internationale Studien (InIIS) fand.

Die Konferenz, auf der Idee Martin Nonhoffs beruhend, wurde dabei allein durch die Studierenden organisiert. Dazu gehörte das Erstellen und Gestalten von Flyern, Plakaten und Pressemitteilungen, sowie die Verbreitung über die Uni-Website, bis hin zur Versorgung der Konferenzteilnehmer und natürlich die Organisation und Moderation der verschiedenen Panels. Neben den organisatorischen Tätigkeiten schrieb jeder der Studierenden ein eigenes Paper zu einem demokratietheoretischen Thema, welches jeweils in einem der vier Panels diskutiert und von anderen Teilnehmern kommentiert wurde.

Prof. Nonhoff sah mit der Konferenz die Möglichkeit für die Studierenden, ihre geschriebenen Paper untereinander kritisch diskutieren zu können, da das Argumentieren umso besser gelingt „je mehr Perspektiven daran beteiligt sind, und Tagungen erlauben eine recht große Breite an Perspektiven", so Nonhoff. Ihm zufolge zeigen Erfahrungen bei guten Tagungen, dass Papiere durch die argumentative Prüfung auf einer solchen Veranstaltung stark gewinnen können. Dadurch kam ihm die Idee, dass man diese Möglichkeit auch auf studentischer Ebene nutzen könnte. Auf diese Weise bekam jeder Student Hinweise und Kritik, die er oder sie nun in einer Hausarbeit weiterverarbeiten kann.

Konferenz-Panel 1 – Ideen und Kritik an der Postdemokratie nach Colin Crouch

Die Konferenz wurde mit dem Panel „Postdemokratie" eröffnet, in dem sich die Studierenden auf Grundlage von zwei präsentierten Konferenz-Papers mit der Postdemokratie nach Colin Crouch auseinandersetzten. Crouch beschreibt in seiner Theorie eine dystopische Entwicklung von westlichen Demokratien, in denen die politische Macht von den wirtschaftlichen Eliten ausgeht und in der die von den wirtschaftlichen Eliten kontrollierten Massenmedien den gesellschaftlichen Diskurs über politische Themen bestimmen. Die Inszenierung von Politik in den Massenmedien, das Beschränken der Themenauswahl auf reinen Populismus, die Inszenierung der Politik, sowie das Einsetzen von politischen Beratern — sogenannten

„spin-doctors“ — sind demnach allesamt starke Anzeichen für einen postdemokratischen Trend. Für die teilnehmenden Studierenden stellte sich innerhalb der Diskussion die Frage, wie eine politische Partizipation von BürgerInnen überhaupt noch ermöglicht werden kann, wenn die politische Kontrolle und Macht scheinbar ausschließlich von wirtschaftlichen Eliten und Massenmedien ausgeht. Dabei wurde die These aufgestellt, dass die BürgerInnen in der Crouch'schen Postdemokratie — die auf einem neoliberalen Wirtschaftssystem beruht — ihrer politischen Partizipation schließlich nur noch dadurch Ausdruck verleihen können, in dem sie ihren Konsum politisieren. Diese These wurde durch das Konferenzplenum kontrovers diskutiert. Die größte Kritik daran fand das Plenum in der ahistorischen Argumentation, da der Neoliberalismus und die Konsumkritik normalerweise nicht klar voneinander differenzierbar erscheinen. Zudem gilt es die Gefahr bei der Politisierung des Konsums zu berücksichtigen, da ein Boykott schließlich auch zu einer Stigmatisierung von Minderheiten führen kann, was als historisches Beispiel aus der NS-Zeit Erwähnung fand. Das Plenum kam schließlich zu dem Resümee, dass die Autoren die Theorie von Crouch stärker kritisieren und hinterfragen müssen, vor allem da Crouch bei seiner Kritik an der vorherrschenden Ökonomie nur auf den Konsum abzielt, die Produktionssphäre dabei allerdings völlig außer Acht lässt. Darauf konnten sich am Ende des ersten Panels alle TeilnehmerInnen einigen.

Abbildung 1: Momentaufnahme von der Konferenz

Konferenz-Panel 2 – (Un-)Gleichheit in der Demokratie

Das zweite Panel zur (Un-)Gleichheit in Demokratien war das Umfangreichste mit drei Papieren. Im Fokus standen die Demokratietheorie John McCormicks und Ingeborg Maus' Beitrag über Volkssouveränität.

John McCormicks „Machiavellian Democracy“ geht davon aus, dass diejenigen, die über viel Geld verfügen, einen besseren Zugriff zur Macht haben. Um diese Verknüpfung von ökonomischer und politischer Macht zu begrenzen, wird die Einrichtung von Volkstribunaten vorgeschlagen, an dem nur Menschen mit einem Jahreseinkommen von weniger als ~350.000 US Dollar teilnehmen dürfen. Dieses Tribunat

kann eine Volksabstimmung sowie drei Vetos auf unterschiedlichen Ebenen durchsetzen und soll so politischen Ungleichheiten entgegenwirken. In der Diskussion wurde genau dieser Ausschluss heftig in zwei Beiträgen kritisiert. So meinte der Verfasser eines Diskussionspapieres, Niklas Beckmannshagen, hierzu: „Ich stimme McComicks Diagnose zu, nicht jeder hat den gleichen Einfluss aufs Parlament. Eine politische Gleichheit hat einen Wert, der über seinen instrumentellen hinausgeht, einen intrinsischen Wert. Auf welcher Basis sollte man den Reichen die Rechte wegnehmen?“ Weiter formuliert er, dass diese Art beabsichtigten Ausgleichs zu einer stärkeren Ungleichheit führe, da der Ausschluss von Bevölkerungsteilen in der Demokratie nicht mehr haltbar sei, schließlich bilde Gleichheit eine Grundvoraussetzung für staatlich legitimiertes Handeln.

Ein weiterer Beitrag von Timo Koch legte den Schwerpunkt auf eine intersektionale Kritik McCormicks. Dabei wurde als Alternative zum Volkstribunat ein Quotierungssystem vorgeschlagen. Der Autor legte in seinem Papier großen Wert darauf, für das Problem von Mehrfachdiskriminierungen zu sensibilisieren und dafür, dass „es für bestimmte Menschen keine Lobby gibt, und sich bestimmte Menschen nicht selber repräsentieren können.“ Diese Überlegung wurde sehr kontrovers diskutiert; es stellte sich die Frage, wie weit Repräsentation gehen kann und wo ihre Grenze liegt.

Politik ist ein Männergeschäft, auch in der Demokratietheorie. Das zeigte sich im Paper von Sandra Reinecke zur feministischen Kritik von Ingeborg Maus‘ Theorie der Volkssouveränität, in der die Geschlechterblindheit mit Folgen für die Volkssouveränität beanstandet wurde. Es kommt zu institutioneller Benachteiligung von Frauen und zur Vernachlässigung der Belange von Frauen, weil sie unterrepräsentiert sind und sie auf den privaten Bereich reduziert werden. In der sich anschließenden Diskussion zeigte sich, dass es der Autorin nicht darum geht, jede Demokratietheorie zu einer feministischen umzuwandeln, sondern „vielmehr geht es mir darum, dass sich die Demokratietheorie häufig feministischen Argumenten verwehrt. Es muss einen besseren Austausch geben. Mein Ziel ist nicht, Frauen stärker zu repräsentieren, sondern es dient als Beispiel dafür, aufzuzeigen, wo zentrale Rollenbilder liegen“, so die Autorin im Kommentar zu ihrem Paper.

Abbildung 2: Konferenzteilnehmer in der Diskussion

Konferenz-Panel 3 – Antagonismus/ Agonismus

Das dritte Panel befasste sich mit Chantal Mouffe und ihrer radikaldemokratischen Kritik liberaler Demokratien. Ihr zufolge ist das Politische ein der Politik inhärenter Antagonismus, also eine Feindschaft zwischen verschiedenen kollektiven Identitäten, die untilgbar zum Politischen und damit zur Politik gehört. Die Demokratie müsste nach Mouffe dafür sorgen, diese Auseinandersetzung in einen Agonismus abzuschwächen, demnach einen Konflikt zwischen Gegnern aufzubauen, die sich dabei allerdings nicht länger als Feinde betrachten, sondern sich vielmehr in der demokratischen Auseinandersetzung argumentativ übertrumpfen wollen. Westliche, liberale Demokratien kritisiert sie insbesondere dafür, dass sie die Konflikthaftigkeit des Politischen nicht ernst nehmen und stattdessen von konfliktfreien Übereinkünften ausgehen. Der Verzicht auf den demokratischen Streit sorgt Mouffe zufolge für die Verfestigung des Neoliberalismus und einer gleichzeitigen Diskreditierung anderer Politikentwürfe über moralische Bewertungen. Sie schlägt daher vor, den Streit auf einer gemeinsamen ethisch-politischen Basis wieder ernst zu nehmen und sich von der Idee deliberativer Konsensentscheidungen zu verabschieden, um zu einer Demokratisierung westlich-liberaler Demokratien zu gelangen.

In der Diskussion zu Chantal Mouffes demokratietheoretischen Überlegungen wurden verschiedene Probleme diskutiert, die die Studierenden ausgemacht haben. Zum einen wurde hinterfragt, ob die Festlegung der ethisch-politischen Basis, auf deren Grundlage der demokratische Streit ausgetragen werden soll, nicht ebenfalls ein konflikthafter Prozess sei. Hierbei stellte sich den Studierenden unter anderem die Frage, wie diese Festlegung vonstatten geht, wer entscheidet und wie mit einem solchen Konsens innerhalb einer auf den Konflikt blickenden Theorie umgegangen werden soll. Zugleich stand zur Diskussion, inwiefern Mouffes Überlegungen in gewisser Weise zwar auf den Streit abzielen, schlussendlich aber eine große Sehnsucht nach Harmonie beinhalten.

Abbildung 3: Arbeitsphase im Konferenz-Panel

Ein zweiter wichtiger Punkt der Diskussion von Chantal Mouffes Überlegungen war darüber hinaus die Frage nach der Außerachtlassung der politischen Institutionen. Zugleich wurde problematisiert, dass politische Institutionen keineswegs

unpolitischer Natur sind und durchaus Öffentlichkeiten gestalten. Demnach wurde die Forderung laut, dass man – anders als Mouffe das tut – stärker auf Institutionen blicken sollte. Dies ist insbesondere im Zusammenhang mit institutionellem Rassismus und der Verstärkung von Antagonismen durch Institutionen ein nicht zu vernachlässigendes Problem.

Konferenz-Panel 4 – Losverfahren in der Demokratie

Das abschließende Panel der Konferenz beschäftigte sich mit Losverfahren in Demokratien. Es wurden dabei zwei Papiere vorgestellt, die sich beide mit der Frage beschäftigten, ob Losverfahren Demokratien beleben könnten, dabei kamen sie allerdings zu konträren Schlüssen. Im ersten Paper wurde argumentiert, dass Losverfahren eine Möglichkeit seien, die Partizipationsmöglichkeiten zu verbessern, und somit ein Mittel gegen Demokratiemüdigkeit sein könnten. Im zweiten Paper wurde dies hingegen bezweifelt und den aus Losverfahren hervorgegangenen Gremien eine niedrige Legitimität und Responsivität attestiert. Die Chancen auf Partizipation seien dabei zwar tatsächlich gleich verteilt, allerdings auch verschwindend gering. Die Grundlagen der beiden Papiere waren dabei die Überlegungen zu Losverfahren sowohl von Hubertus Buchstein, als auch von John McCormick und Jacques Rancière.

In der anschließenden Diskussion wurde besprochen, inwiefern Politikverdrossenheit mit Wahlen und der Frage nach Einflussmöglichkeiten in der Demokratie zusammenhängt. Sollten Wahlen allerdings durch Losverfahren ersetzt werden, würde sich die Frage stellen, ob geloste Gremienmitglieder aufgrund der fehlenden Wiederwählbarkeit nicht verantwortungsloser handeln würden. Demgegenüber wurde angemerkt, dass auch Gremien, die aus einem Losverfahren hervorgingen, in einem institutionellen Gefüge funktionieren müssten. Diese Bindung an institutionelle Gefüge sei notwendig, um eine demokratische Kontrolle dieser Gremien zu gewährleisten. Allerdings würde die Demokratie per Losverfahren einen Bruch mit der Narration repräsentativer Demokratien darstellen. So könne ohne Wahlen nicht mehr von einer Selbstregierung durch Repräsentation gesprochen werden. Als Essenz der Diskussion konnte festgehalten werden, dass Losverfahren zwar eine Option in Demokratien sind, allerdings vieles von der Frage abhängt, wie, wo und mit welchen Kompetenzen daraus hervorgehende Gremien eingesetzt werden.

Fazit

Am Ende der Konferenz herrschte unter den Studierenden Einigkeit über den Erfolg der Veranstaltung. Die Konferenz wurde als gutes Mittel in der Lehre empfunden, in dem Studierende eigene demokratietheoretische Ideen ausprobieren und durchaus gewagte, gut argumentierte Thesen in ein Plenum hineingeben konnten. Dabei kam es zu für alle TeilnehmerInnen zu lehrreichen Diskussionen, die als sinnvolle Anregungen für die in den Semesterferien entstehenden Hausarbeiten dienen können. Die Idee einer Neuauflage, auch in einem anderen Seminarkontext, traf auf breite Zustimmung seitens der KonferenzteilnehmerInnen.

Unterm Strich: ein tolle Veranstaltung.

Die Autoren dieses Artikels sind Studierende des Masterstudiengangs Politikwissenschaft. Von links nach rechts: Dennis Zagermann, Carolin Grulms, Pit Reinesch und Frederik Köller.

Vier Fragen an... Prof. Dr. Martin Nonhoff

Die Autorinnen und Autoren des Artikels „Demokratie — das klappt wohl nie!“ sprachen mit Prof. Dr. Martin Nonhoff, Professor am Institut für Interkulturelle und Internationale Studien an der Universität Bremen. Er war im Sommersemester 2013 Veranstalter des Seminars „Demokratietheorie — Moderne Debatten und Kontroversen“ im Masterstudiengang Politikwissenschaft und Initiator der Konferenz.

Wie sind Sie auf die Idee einer Konferenz zum Abschluss des Seminares gekommen?

Ich habe es schon längere Zeit unbefriedigend gefunden, dass Seminararbeiten irgendwann einfach so auf meinem Schreibtisch landen und dass die oft sehr guten und klugen Beiträge nie die Chance bekommen, dass sie außer mir als Korrektor jemand kommentiert. Zugleich geht es ja bei Argumenten – und in der Politischen Theorie geht es ja vor allem ums Argumentieren – immer auch darum, sie in der Form ernst zu nehmen, dass man sie kritisch, aber zugleich ernsthaft prüft. Dies gelingt umso besser, je mehr Perspektiven daran beteiligt sind, und Tagungen erlauben eine recht große Breite an Perspektiven. Weil zudem die Erfahrung bei guten Tagungen zeigt, dass Papiere dort durch diese argumentative Prüfung stark gewinnen können, kam mir irgendwann die Idee, dass man diese Möglichkeit doch vielleicht auch einmal auf studentischer Ebene nutzen könnte. Hinzu kommt, dass der MA Politikwissenschaft als forschungsorientierter Studiengang konzipiert ist, und dass somit eine Tagung als Kernform des wissenschaftlichen Austauschs dort sehr angemessen erschien. Alles in allem hat mich das dazu bewogen, diese Form der Seminargestaltung einmal auszuprobieren.

Abbildung 1: Prof. Dr. Martin Nonhoff

Wie hat sich, im Vergleich zu Theorieseminaren ohne Abschlusskonferenz, die Tagung auf die Lehr- und Lernatmosphäre innerhalb des Seminares ausgewirkt?

Die ersten drei Viertel des Semesters hatten wir ja im Kern ein ganz normales Theorie-Seminar, in dem wir verschiedene demokratietheoretische Texte gelesen und diskutiert haben. Dank der hohen Lesebereitschaft und der Diskussionsfreudigkeit des Seminars ist das sehr gut verlaufen, aber das an sich ist wohl keine Besonderheit, die sich mit der Aussicht auf die Tagung begründen ließe. Als es dann um die inhaltliche wie organisatorische Vorbereitung der Tagung ging, hatte ich aber

das Gefühl, dass sich die Intensität des gemeinsamen Arbeitens noch einmal verstärkt hat. Aus meiner Perspektive haben sich wirklich alle beteiligten Studierenden im Seminar intensiv eingebracht und das Tagungsprojekt vorangetrieben. Ich denke schon, dass das die Lernatmosphäre nochmals schön ergänzt hat. Und bei der eintägigen Abschlusstagung selbst war ein großer Willen aller zu spüren, die eigene Position einzubringen und zu verteidigen, aber zugleich auch mit ernsthafter Kritik nicht zu sparen. Die gleichermaßen konstruktive wie kritische Atmosphäre bei der Tagung fand ich sehr angenehm und auch ein Plus gegenüber vielen anderen Veranstaltungen.

Abbildung 2: Studierende diskutieren während der Konferenz

Welches Fazit ziehen Sie aus der Tagung?

Ein Doppeltes: erstens, dass die Demokratietheorie bei all ihrer Vielschichtigkeit keineswegs eine beendete Debatte darstellt. Viele gute Ideen und wichtige Kritiken wurden von studentischer Seite vorgebracht und diskutiert. Mein zweites Fazit lautet, dass trotz des durch die BA/MA-Struktur oft gegebenen CP-Zählungs- und Prüfungswahns an unseren Universitäten noch Räume freiwilligen, vom unmittelbaren Verwertungszusammenhang gelösten wissenschaftlichen Engagements Bestand haben können. Diese Räume des gemeinsamen Nachdenkens und Diskutierens sind der Kern der Lebensform Universität, wie ich sie mir vorstelle. Sie gemeinsam mit den Studierenden ebenso wie mit den KollegInnen zu schützen und zu hegen, ist eine sich immer aufs Neue stellende, unglaublich wichtige Aufgabe.

Wie wird die Tagung die zukünftige Gestaltung Ihrer Seminare beeinflussen?

Nach der durchweg positiven Erfahrung werde ich sicher einmal wieder ein Seminar anbieten, das mit einer solchen Tagung endet. Allerdings ist das auch stark themen- und studiengangsabhängig. Ich würde solche Tagungen vor allem wieder in Masterseminare einbauen, weil die Tagungsbeiträge am besten funktionieren, wenn sie eigenständige Argumente vorlegen; die Qualität solcher Argumente hängt aber nicht nur davon ab, dass man eine kluge Idee hat, sondern auch davon, dass man ein Feld bereits ganz gut überblicken kann und gewisse Erfahrungen darin mitbringt, wie wissenschaftliche Papiere gut funktionieren. Diese Anforderungen sind in den MA-Programmen leichter zu erfüllen als im Bachelor. Und dann muss das Thema des Seminars so breit angelegt sein, dass sich genügend Personen einen eigenen Beitrag zutrauen. Es kommt also schon auf die spezifische Konstellation an, aber grundsätzlich hat mich die jetzt gemachte Erfahrung davon überzeugt, dass die Seminarabschlusskonferenz ein gutes Modell für weitere Seminare darstellt. Es gibt auch erste Vorüberlegungen dazu, es einmal mit einer gemeinsamen Tagung mehrerer Masterseminare zu probieren, so dass die Studierenden die Möglichkeit hätten zu erfahren, womit sich die Kommilitoninnen und Kommilitonen in den anderen Veranstaltungen auseinandergesetzt haben. Ob sich das realisieren lässt, wird sich in den kommenden Jahren zeigen. Es wäre auf jeden Fall ein stark profilgebendes Element für den Studiengang MA Politikwissenschaft.

Universität als Lernort

Lernräume für forschendes Studieren

Von Jan Stüwe, Kai Schwedes und Yildiray Ogurol

„Mehr Raum für Studierende!“ Der Umsetzung dieser Forderung von Studierendenvertretern hat sich das Vorhaben „Lernraum“ der Universität Bremen verschrieben. Vorreiter sind die multimedialen Lernräume im Gebäude GW2, die im Sommersemester 2012 eröffnet wurden. Jeder Lernraum beinhaltet jeweils drei Lerninseln für studentische Arbeitsgruppen, ausgestattet mit einem Konferenztisch für bis zu sechs Personen sowie einem Großbildschirm samt Computer und vielfältigen Anschlussmöglichkeiten für mitgebrachte Endgeräte. Montag bis Freitag kann hier zwischen 8 und 18 Uhr gelernt werden. Die multimedialen Lernräume sind zentrale Orte des Austauschs und des gemeinsamen Lernens, an denen sich Studierende unterschiedlichster Studienrichtungen treffen und voneinander profitieren können; Räume, die offen für Alle und groß genug für Einige sind. Sie sind „die besten Räume an der Uni, um in der Gruppe zu lernen!“ finden die Studierenden.

Der Anspruch einer Universität als Institution, die per se autonome Individuen hervorbringt, ist gewiss nicht neu. Er hat auch die Einführung der neuen Studienordnungen überdauert, wenngleich Bologna die Ausrichtung des studentischen Alltags an den zu erwartenden (Studien-)Ergebnissen stärker in den Vordergrund gerückt hat (vgl. Euler 2005). Einerseits erleben Studierende auf ihrem Weg zum „Bewältigungsprofi“ (ebd.) eine starke Regulierung mit genau kalkuliertem Arbeitsaufwand der Studierenden (Workload). Andererseits wird ihnen bereits mit Beginn der Studieneingangsphase die Aufgabe einer systematischen Profilierung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit gestellt.

Um diesem Spannungsbogen gerecht werden zu können, setzt die Universität Bremen an die Stelle der formalen Anwesenheitspflicht einen Appell an die Verantwortung der Studierenden, verbunden mit dem Hinweis auf die Mehrwerte einer eigenen Studiengestaltung (vgl. Qualitätsrichtlinien der Universität Bremen). Dabei setzt das Initiieren selbstgesteuerter Lernprozesse studentische Partizipation und einen fachlichen Austausch in den Lehr- und Lerngruppen umso mehr voraus. Denn wesentlich dort, in der kommu-

Abbildung 1: Lernraum für Studierende: Das Lernraum-Logo

nikativen Mitte einer Bildungseinrichtung, findet nachhaltige Informationsaufnahme, -verarbeitung und -rückführung statt. Der Anreiz zum Selbststudium liegt nach den Prämissen des Forschenden Lernens in der Verantwortung einer guten Lehre (vgl. Huber 2009). Inputorientierte Seminare und Vorlesungen werden weiterhin Bestand haben, doch um die Isolation des Inputs zu vermeiden muss es ebenso Teil des Bildungsauftrages der Universität Bremen sein, ihren Studierenden ange-

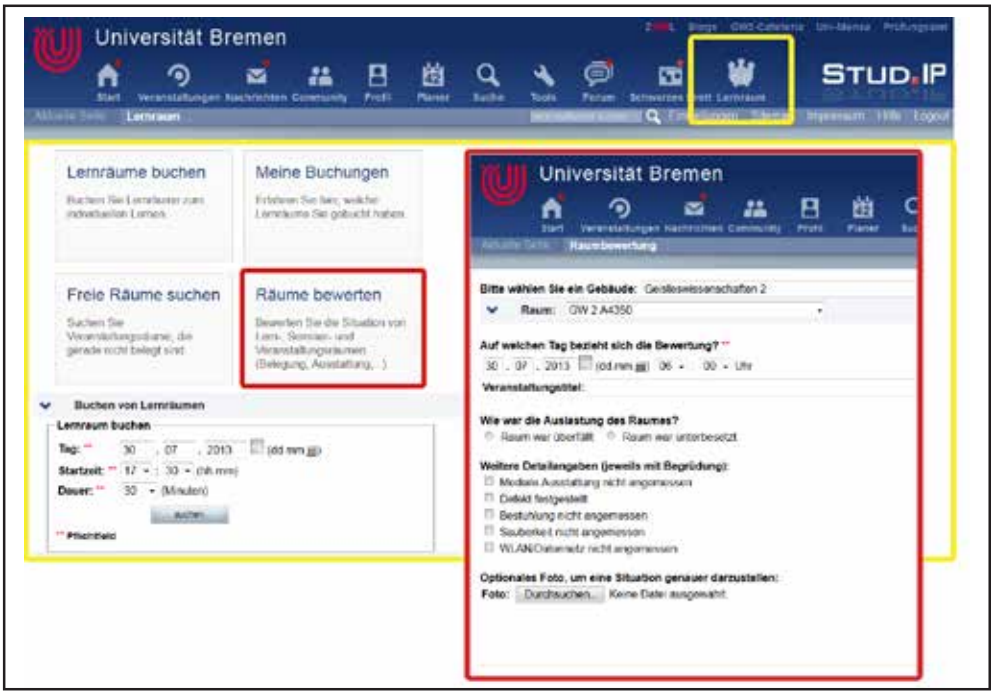

Abbildung 2: Screenshot des Lernraum-Buchungsportals (gelbe Umrandung) und der Raumbewertungsfunktion (rote Umrandung) auf Stud.IP

messene Infrastrukturen zu schaffen, die sie in ihren Selbstlernphasen unterstützen und mit deren Hilfe komplexe und flexible Kompetenzen praktisch geschult und verstetigt werden können.

Lernraum schafft Identifikation – Identifikation schafft Lernraum

Hier setzt das Vorhaben Lernraum an, das vom Zentrum für Multimedia in der Lehre (ZMML) koordiniert und in Kooperation mit dem Dezernat 5 umgesetzt wird. Es hat sich zum Ziel gesetzt, den Studierenden in den anteiligen Phasen des Selbststudiums verlässliche Studienorte an die Hand zu geben. Optimale Arbeitsbedingungen auf dem Campus werden erst durch eine Umgebung gewährleistet, die Entspannung, soziale Kontakte und Essen und Trinken gleichermaßen einbezieht (vgl. Franzkowiak 2009).

Entsprechend werden informelle Lernorte, Lernraum im weitesten Sinn, seit jeher genau dort errichtet, wo Studierende sich in Eigeninitiative und/oder mangels Alternativen einen Platz auf dem Campus zum gemeinsamen oder individuellen Lernen suchen (vgl. Kahnwald, Albrecht 2009). Dies geschieht an der Uni Bremen gewöhnlich in frei zugänglichen Gebäudebereichen wie zum Beispiel in Cafeterien oder im neu geschaffenen Campus Park mitsamt dem GW3, der bunten Hütte am Mensasee. Die Wertschätzung dieser Gewohnheit wird seitens der Universität durch die Bereitstellung hochwertigen Meublements, einer kommunikationsfördernden Infrastruktur wie Cafeterien oder einem campusweiten WLAN-Zugang verdeutlicht. Darüber hinaus bietet das ZMML den Studierenden eine Infrastruktur für eine gezielte Nutzung und Gestaltung des Lernorts Universität:

- Sofern Studierende den geräuschgeschützten Raum bevorzugen, können sie auf der Lernplattform Stud. IP unter dem Menüpunkt „Lernraum“ eine Suchfunktion nach temporär ungenutzten Vorlesungs- und Seminarräumen aufrufen. Sie können sich so jederzeit über die jeweils verfügbaren Raum-Ressourcen eines Gebäudes ihrer Wahl informieren.

- Um direkt an der Gestaltung von „Lernraum“ mitwirken zu können, steht Studierenden auf Stud.IP zudem die Möglichkeit einer umfangreichen Raumbewertung offen (vgl. Abb.2). Mithilfe einer Kommentarfunktion oder dem Upload von veranschaulichenden Fotos kann Kritik an der Ausgestaltung des Raumes geübt und können Verbesserungsvorschläge an die Raumbewirtschaftung geschickt werden.

Das Vorhaben Lernraum will Lernorte adressieren, kreieren und kreieren lassen, denn Lernräume können nicht ausschließlich errichtet, sondern wollen vor allem erlernt werden. Es ist ein wichtiger Schritt getan, wenn es den Studierenden ermöglicht wird, ihr Engagement in die Gruppe zu transportieren und sich so mit dem Ort zu identifizieren, an dem dies bestmöglich geschehen kann. Ähnlich der individuell gewählten Studienschwerpunkte wird „Lernraum“ auf diese Art personalisiert, er wird lebendig.

Abbildung 3: Einblick in die multimedialen Lernräume im GW2

Um dabei den Herausforderungen der veränderten Rahmenbedingungen des Studierens als auch studentischer Kommunikation zu begegnen, muss die Ausgestaltung eines studentischen Lernraumes diesen Entwicklungen entgegenkommen und im Idealfall entsprechend ausgestattet sein. Vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung digitaler Informationsangebote sowie dem zunehmenden Einsatz von Medien in der Lehre gilt es dabei, auch entsprechende multimediale Servicekonzepte für gruppenbasiertes Arbeiten anzubieten.

Multimedialer Lernraum

Eine Lernumgebung, die sich über ihre multimediale Neukonzipierung von vornherein an den gewachsenen Anforderungsprofilen orientiert, besitzt das Potenzial, um die Strukturen für effektives, dabei flexibles Lernen zu schaffen. Sie kann damit eine Grundlage für ein hohes Maß an Zufriedenheit, Leistungsstolz und Kompetenzerleben schaffen – mithin Faktoren, die motivationsfördernd wirken und die die Divergenz zwischen Leistungsdruck und nachhaltiger Persönlichkeitsentwicklung befrieden können.

Die Überlegungen zur Ausgestaltung eines multimedialen Servicekonzepts für gruppenbasiertes Arbeiten an der Universität Bremen gehen dabei nicht zuletzt auf ein Symposium zurück, das die Staats- und Universitätsbibliothek (SuUB) anlässlich ihres 350-jährigen Bestehens im Jahr 2010 ausrichtete. Unter dem Motto „Lernräume in Bibliotheken und Hochschulen“ wurde die Notwendigkeit einer Neugestaltung studentischer Arbeitsumgebungen erörtert. Nach dem Vorbild der britischen Learning Resource Centres (LRC) bzw. der amerikanischen Information Commons (IC) sollen Räume geschaffen werden, die

nach dem Prinzip des „One Stop Shop“ zentrale Lern-, Kommunikations- und Informationsbeschaffungsorte für Studierende darstellen, die darüber hinaus eine ambiente Gestaltung aufweisen können, die für die Lernatmosphäre und damit für den Erfolg der Lerngruppe ausschlaggebend ist.

In Anlehnung an diese Leitbilder wurde an der Universität Bremen im April 2012 mit der Eröffnung von zwei multimedialen Lernräumen ein neues Kapitel der Schaffung von Lernraum begonnen. Als erstem Standort wurden im Gebäude GW2 zwei Lernräume mit jeweils drei Lerninseln aufgebaut. Jede Lerninsel ist mit einem 55“-Flachbildschirm samt Computer sowie vielfältigen Anschlussmöglichkeiten für mitgebrachte Notebooks und andere Endgeräte ausgestattet [vgl. Abb. 3]. Um dem Miteinander von traditioneller und elektronischer Infrastruktur gerecht zu werden, ist pro Insel außerdem ein Whiteboard vorhanden [vgl. Weckmann 2008]. In Raum A3440 befindet sich zusätzlich eine Diskussionsinsel, in der ein inhaltlicher und sozialer Austausch zwischen den einzelnen Arbeitsgruppen zusätzlich gefördert wird.

Über Stud.IP können sich Studierende eine Lerninsel ihrer Wahl bis zu zwei Wochen im Voraus buchen — dies seit Neuestem auch per App „MyUHB“ für Apple iOS. Zudem sind die multimedialen Lernräume auch ohne vorherige Buchung von Montag bis Freitag zwischen 8 und 18 Uhr frei zugänglich.

Ergebnisse der begleitenden Evaluation

Die Lernräume im GW2 werden bis hin zur Vollauslastung frequentiert; sie werden von den Studierenden begeistert angenommen. Dies zeigt auch die begleitende Nutzerbefragung (n=118), die im Mai 2012 gestartet wurde. Die Ergebnisse der Befragung weisen nach, dass mit der Idee der Installation großformatiger Bildschirme bei den Studierenden offene Türen eingerannt wurden. Über 90% der Befragten gaben an, dass sie die Bildschirme während des gemeinsamen Erarbeitens von Studieninhalten in ihr Arbeitssetting einbezogen haben.

Dabei ist auffallend, dass die Nutzung der Bildschirme den Aufenthalt der jeweiligen Lerngruppen in den Lernräumen verlängerte. Während jene Arbeitsgruppen, die den Bildschirm nicht nutzten, in nur einem Fall länger als fünf Stunden arbeiteten (8,3% aller Gruppen ohne Bildschirmarbeit), arbeiteten jene Arbeitsgruppen, die den Bildschirm in ihre Arbeit einbezogen, in 24 Fällen (22,6% aller Gruppen mit Bildschirmarbeit) länger als fünf Stunden. Mithilfe dieses Settings wird ein Lernszenarium geschaffen, das Raum für die digitale Darstellung erarbeiteter Studieninhalte im Gruppenverbund bietet, sich dabei bewusst an dem Erwerb einer Vielzahl von Schlüsselkompetenzen orientiert. Eine Nutzerin kommentiert: „Die vorhandene Ausstattung ist ein tolles Angebot, das sich insbesondere zum gemeinsamen Gestalten von Präsentationen etc. eignet. Dadurch eröffnet sich […] eine neue Möglichkeit der Team- bzw. Gruppenarbeit, weil alle gleichzeitig gemeinsam mitarbeiten können. Die Technik ist eine großartige Investition, mit der das Lernen mehr Spaß macht!“

Die Initiatoren begleiten die multimedialen Lernräume mit größtmöglicher Transparenz — auch ein dermaßen ausgestatteter Lernraum kann auf Dauer nur durch die Mitarbeit und Wertschätzung seiner Nutzerinnen und Nutzer getragen werden. Um den Studierenden die Möglichkeit einer konzeptionellen Einflussnahme zu geben, wurde neben dem obligatorischen E-Mail-Support in jedem Raum eine Feedback-Corner installiert, mit deren Hilfe Ideen und/oder Kommentierungen unmittelbar angebracht werden können. Damit die Benutzung der technischen Infrastruktur reibungslos funktioniert, wurden darüber hinaus an jeder Lerninsel großformatige Nutzerhinweise installiert.

Sowohl die Vollauslastung der Räume während der Vorlesungszeit als auch die

Rückmeldungen der Freitextantworten der Nutzbefragung zeigen deutlich auf, dass das Konzept der multimedialen Lernräume „genau der richtige Schritt“ und „vielseitig durchdacht“ ist: „Einzige Kritik wäre, dass es nur zwei Räume gibt.“

Ausblick: Campus-Uni Bremen – Hier bin ich Studierende(r), hier darf ich’s sein!

Gemäß diesen Bedarfen wird das Kontingent an multimedialen Lernräumen auf dem Campus in Kürze erweitert. Noch im Jahr 2013 wird im MZH im offenen Gebäudebereich der Ebene 1 ein multimedialer Lernraum mit drei Lerninseln eingerichtet. Dabei werden in enger Zusammenarbeit mit der Fachgruppe Holztechnik des Dezernats 4 spezielle Medienschränke entwickelt, die die erforderliche Technik beherbergen.

Im Jahr 2014 ist dann die Eröffnung des bisher größten multimedialen Lernraums im jetzigen Zeitschriftenlesesaal der SuUB geplant. In der Ebene 2 können dort bereits jetzt traditionell ausgestattete Gruppenarbeitsplätze über das Buchungsportal der Lernräume auf Stud.IP reserviert werden.

Die bereits vorhandene Infrastruktur im GW2 wird darüber hinaus durch Maßnahmen für eine optimierte Barrierefreiheit, bspw. einer optimierte Schalldämpfung in den Lerninseln, und der Erprobung eines Scout-Konzepts weiter ausgebaut. Langfristig ist eine campusweite Abdeckung mit multimedialen Lernräumen geplant, um den Leitgedanken Campus-Uni Bremen weiter zu stärken.

Lerngruppen benötigen nicht nur eine physische Infrastruktur, sondern auch die Möglichkeit, sich virtuell zu organisieren. In Kombination mit dem physischen Lernraum können Studierende in ihrem Lernprozess je nach Bedarf den physischen und/oder den virtuellen Lernraum nutzen. Die Erprobung einer hierfür optimierten virtuellen Lernumgebung ist für 2014 geplant. Sie wird es den Studierenden ermöglichen, eigenständig virtuelle Lerngruppen zu erstellen, zu verwalten und im Kontext der Lerngruppe mit den genannten Möglichkeiten zu nutzen.

Jan Stüwe ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im ZMML. Seit 2012 konzipiert und betreut er mit Kai Schwedes das Vorhaben „Lernraum“.

Kai Schwedes ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im ZMML und hat dort den Bereich eAssessment (MeDiDa-Prix 2009) mit aufgebaut.

Yildiray Ogurol ist seit 2000 Geschäftsführer des ZMML.

Literatur

- Euler, Dieter: Forschendes Lernen, in: Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute (2005), S.253-272.
- Franzkowiak, Anne: Raum als identitätsstiftender Ort, in: Deutsche Initiative für Netzwerkinformation e.V. Studentischer Ideenwettbewerb „Lebendige Lernorte“ (2010), S.42-48.
- Huber, Ludwig: Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist, in: Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen (2009), S. 12-26.
- Kahnwald, Nina und Albrecht, Steffen: Lernorte als Orte gemeinschaftlichen Lernens, in: Deutsche Initiative für Netzwerkinformation e.V. Studentischer Ideenwettbewerb „Lebendige Lernorte“ (2010), S.49-59.
- Stüwe, Jan und Schwedes, Kai: Nutzung und Bewertung der multimedialen Lernräume im GW2. Ergebnisse der Befragung 2012/2013 (2013). Abrufbar: http://www.uni-bremen.de/lernraum/lernraum-evaluation.html?eID=hbu_download_push&docID=25050
- Weckmann, Hans-Dieter: Macht Lernen in CIP-Pools Spaß? Moderne Lernarbeitsplätze an deutschen Hochschulen, in: Bibliothek - Forschung und Praxis 32, Heft 2 (2008), S.167-170.

Wissen oder Können?

ePortfolios zur Stärkung des kompetenzorientierten Lernens im B.Sc. Biologie

Von Jennifer Uhlig, Elisabeth Hansen und Thomas S. Hoffmeister

Im B.Sc. Biologie arbeiten wir an der Implementierung eines studienbegleitenden ePortfolios. Neben den klassischen Funktionen, wie Anregung zur Selbstreflexion, Lernprozessbegleitung, Archivierung eigener Arbeiten bildet die Kompetenzmatrix das Kernstück dieses Tools. In dieser Matrix fixiert der Studiengang seine Ziele an die Studierenden und damit letztlich auch an sich selbst. Die Lernzieltransparenz soll den Studierenden ermöglichen, selbständig an dem Erreichen ihrer Kompetenzziele mitzuarbeiten, gleichzeitig macht sie aber auch die Qualität der Lehre in Bezug auf das learning outcome prüfbar. Defizite in der Kompetenzvermittlung werden dadurch deutlich und können gezielt behoben werden. Ein erster Durchlauf im vergangenen Wintersemester zeigte, dass ein klarer Veranstaltungsbezug und eine Verknüpfung von Präsenz- und Online-Arbeit gegeben sein müssen, um die Akzeptanz solcher Ansätze zu erhöhen. Basierend auf dieser Erfahrung werden konzeptionelle Änderungen und drei Anwendungsszenarien für das kommende Wintersemester skizziert.

Einleitung

Im Rahmen der MINT-Förderung zur Neugestaltung der Studieneingangsphase erproben wir den Einsatz von ePortfolios zur Orientierung und Unterstützung des selbständigen Lernens.

Ausgangspunkt für unser Projekt war eine wahrscheinlich in vielen Studiengängen ähnlich bekannte Kritik: „Alles, was über reines Klausurwissen hinausgeht, habe ich im Prinzip nur in meiner Bachelorarbeit und in dem Fortgeschrittenenpraktikum xy gelernt“ (B.Sc. Absolventin). Diese Kritik ist ob der Struktur des B.Sc. Biologie überraschend, denn diese ist auch nach der Umstellung auf B.Sc. und M.Sc. stark praxisorientiert. In den ersten vier Semestern entfallen 49 von 129 CP auf praktische Veranstaltungsformen, wie Praktika, Übungen oder Exkursionen. Dort wird überwiegend handlungsorientiert gearbeitet. Theoretisches Wissen wird am praktischen Beispiel erfahren, grundlegende Techniken, Programme und Arbeiten an spezifischen Apparaten werden erlernt und sollen den Studierenden die Fähigkeiten vermitteln, ihre Projekt- und Abschlussarbeit möglichst selbständig zu verfassen. Neben diesen fachspezifischen Fertigkeiten sollten die Studierenden lernen, Gruppenprozesse und Zeitpläne zu organisieren, sie sollten ihre mündliche und schriftliche Präsentationsfähigkeit üben etc.

Wie kommt es bei diesen Rahmenbedingungen zu der oben zitierten Wahrnehmung? Zwar kann es sein, dass Praktika und ähnliche Lernformen lediglich eine Hinführung zur Klausur sind, ohne den Lernenden wirklich Zeit und Raum zum Studieren (im eigentlichen Sinne also „des sich wissenschaftlich Betätigens“) zu ge-

ben. Wie dies im Rahmen von „Kochbuchpraktika“ passieren kann, hat der Bremer Chemiedidaktiker Ingo Eilks (2009) treffend beschrieben. Wahrscheinlicher jedoch ist, dass diese Wahrnehmung zum großen Teil an der lenkenden Funktion der Modulprüfungen liegt, denn „Leistungsüberprüfungen enthalten immer Subbotschaften darüber, worauf es inhaltlich und formal tatsächlich ankommt“ (Häcker 2011). Wichtig ist, was prüfungsrelevant ist, der Rest ist Beiwerk, manchmal spannend, oft jedoch einfach als zeitraubend empfunden. Dass dieses „Beiwerk“ das Handwerkszeug des selbständigen wissenschaftlichen Arbeitens ist, wird gar nicht bewusst. Somit führt die zumeist verwendete Methode der Leistungsbewertung, die summative wissensorientierte Abschlussprüfung, unbewusst weg von einem der Hauptziele der Bologna-Reform – der kompetenzorientierten Lehre (z.B. BMBF 2012).

Selbstlernkompetenz stärken

In der Hochschuldidaktik werden ePortfolios als das Werkzeug schlechthin gepriesen, das bei entsprechender Umsetzung geeignet ist, die neben dem Fachwissen geforderten methodischen, sozialen und persönlichen Kompetenzen in das Blickfeld des Lehrenden und des Lernenden zu rücken (s. z.B. Meyer et al. (Hrsg) 2011). Entsprechend wird ihr Einsatz an einer Reihe von Hochschulen erprobt (s. z.B. Rechenbach et al 2011, Scholz et al. 2011, s. auch Meyer et al. (Hrsg.) 2011).

Unsere Umsetzung eines elektronischen Kompetenzportfolios soll, wie alle Portfolioansätze, das Selbstlernen stärken, indem es Lernende zu einer Reflexion über ihre eigenen Stärken und Schwächen anregt. Damit soll die Fremdbewertung durch Lehrende ein Stück weit in den Hintergrund treten und Lernen ein stärker selbstbestimmter und -verantworteter Prozess werden. Die Selbstlernkompetenz, die Fähigkeit seine eigene Entwicklung einzuschätzen und seinen Lernweg selber aktiv zu gestalten, gilt als eine der im Rahmen der Bologna-Reform geforderten Schlüsselkompetenzen (EHEA 2012) und ist u.E. der Schlüssel nicht nur zum Umgang mit individuellen Schwächen in einer heterogenen Studierendenkohorte, sondern auch zum Nutzen der diversen Stärken, die Unterschiedlichkeit mit sich bringt. Daneben steht aber auch die Funktion als Orientierungshilfe für die Studierenden im Vordergrund. Dazu nutzen wir eine vom Fremdsprachenzentrum (FZHB) und Technologie-Zentrum Informatik (TZI) entwickelte Kompetenzmatrix, die die im Studium zu erlangenden Fähigkeiten und Fertigkeiten aufführt.

Damit greift das Portfolio eine der Vorgaben des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) (KMK 2005) auf, nach der diese outcomes transparent sein sollen. Diese Aufgabe haben zwar auch die Modulhandbücher, diese werden unserer Erfahrung nach jedoch von den Studierenden nicht entsprechend genutzt. Durch die Selbsteinschätzungsfunktion (gar nicht bis gut, s. Abb. 2, 3) sind die Studierenden im Kompetenzportfolio stärker angeregt, sich mit ihren persönlichen Fähigkeiten in dem entsprechenden Bereich auseinanderzusetzen. Zudem verlangt die klare Struktur der Lernziele (Ich kann…) auch von Dozentenseite eine intensive Auseinandersetzung mit dem outcome. Damit wird erreicht, dass Lernziele insgesamt transparenter werden und einen deutlichen Selbstlerncharakter haben, während eine reine Wiederholung des Veranstaltungsinhaltes ohne Bezug auf den Kompetenzerwerb im Bereich der Lernziele nicht mehr möglich ist.

Das Kompetenzprofil

Voraussetzung für die Implementierung der Kompetenzmatrix ist detailliertes Wissen über die im Studiengang vermittelten Fähigkeiten, auch über das Fachwissen und die fachspezifischen Methoden hinaus. Basierend auf einem standardisierten Fragebogen der TU Berlin (Raue et al. 2010) haben wir daher das Kompetenzprofil des

Studienganges erhoben (s. Abb.1). Hauptunterschied zu der im Modulhandbuch verwendeten Methode war dabei, dass nicht gefragt wurde, „Was ist Ihr Lernziel?“, sondern „Inwieweit trägt Ihr Modul dazu bei, dass die Studierenden die Fähigkeit xy erlangen und wenn ja, auf welchem Niveau?“ Die Niveaustufen bewegten sich dabei zwischen 1: „basales Können unter enger Anleitung, wenig selbständig“ bis 4: „fähig, selbständig Problemkomplexe zu erarbeiten, komplexe Aufgaben ohne vorgegebene Lösungen zu bearbeiten etc“. Im Mittelpunkt stand also der Kompetenzgewinn der Studierenden und nicht das Gelehrte. Der Fragebogen umfasste dabei, wenn auch in etwas detaillierterer Form, die im HQR geforderten Kompetenzen für das Bachelorniveau und orientierte sich an Vorschlägen für ein gemeinsames Curriculum mehrerer niederländischer Hochschulen (Mejers et al. 2005). Er beinhaltete in unserer Version 48 Lernziele in sechs verschiedenen Kompetenzbereichen (s. Abb. 1). Im Bereich der Arbeitstechniken und des Fachwissens war zudem Raum für Freitextantworten gegeben.

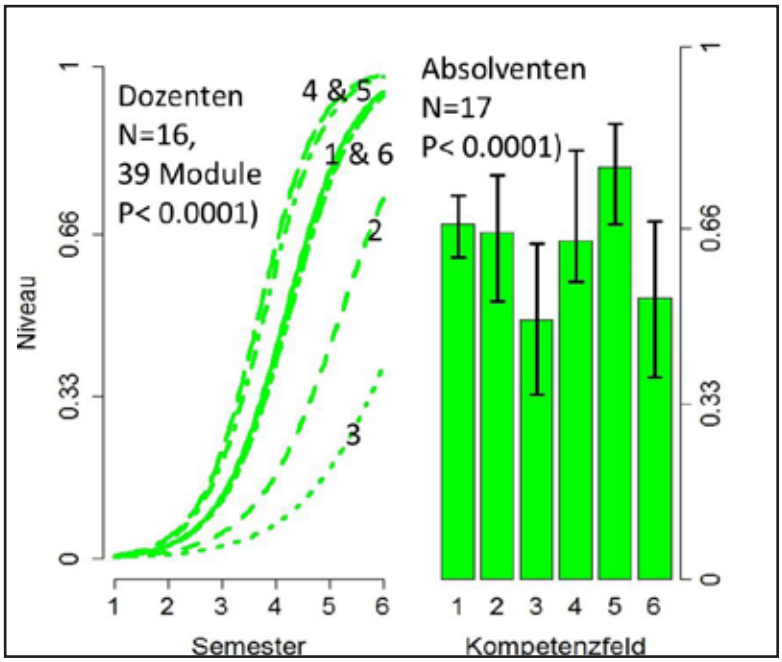

Abbildung 1: Auf welchem Niveau werden Kompetenzen unterschiedlicher Bereiche vermittelt (links), auf welchem gelernt (rechts)? Dargestellt sind die Vorhersagewerte binomialer GLMM mit Dozent, Veranstaltung und Lernziel bzw. Absolvent als Random Factor, 1: Fachwissen, 2: Techniken und Methoden, 3: wissenschaftlicher Ansatz, 4: allgemeine akademisch und intellektuelle Fähigkeiten, 5: Kooperation und Kommunikation, 6: gesellschaftsrelevante Kompetenzen

Das so erhaltene Kompetenzprofil spiegelt die Ziele des Studienganges. Ob diese auch erreicht werden, können letztlich nur die Studierenden beurteilen. Einen ersten Einblick in die Validität der Dozentenangaben und eventuelle Diskrepanzen zwischen input und outcome liefert ein Abgleich des Profils mit dem subjektiven Kompetenzerwerb der Studierenden. 17 AbsolventInnen des B.Sc., die nun in verschiedenen Masterprogrammen der Uni Bremen studieren, wurden gefragt, ob und auf welchem Niveau sie die Lernziele im Rahmen ihres Bachelorstudiums erreicht haben.

Welche Kompetenzen werden vermittelt?

Ein Blick auf die Daten (s. Abb.1) zeigt, dass das Übergewicht des Klausurwissens eher eine Wahrnehmungssache zu sein scheint. Beide Seiten geben an, neben dem Fachwissen (1) auch Techniken (2) sowie persönliche (4) und soziale Kompetenzen (5) auf hohem Niveau zu vermitteln bzw. erlernt zu haben. Eine Ausnahme bildet beidseitig das Kompetenzfeld (3) wissenschaftliche Herangehensweise. Dieses Ergebnis zeigt, dass insgesamt vielleicht ein etwas stärkeres Augenmerk auf das „Warum“ einer wissenschaftlichen Vorgehensweise gelegt werden könnte. Für das sechste Feld „Gesellschaftsrelevante Kompetenzen“ wurde auf Dozentenseite sehr häufig angegeben, dass die hier verorteten Lernziele nicht Teil des Moduls seien. Noch seltener tauchen sie in Prüfungen auf. Inhalte aus diesem

Feld werden durchschnittlich nur in jeder zehnten Prüfung abgefragt. Das spiegelt sich direkt in den Ergebnissen der Absolventenbefragung, die in diesem Bereich angeben, nur ein verhältnismäßig niedriges Niveau zu erreichen. Allerdings ist anzumerken, dass es zu den hier verorteten Themen wechselnde Veranstaltungen im General Studies-Bereich gibt, die nicht mit erhoben wurden, deren Wert aber auch im Rahmen der Absolventenbefragung explizit hervorgehoben wurde. Dennoch sollte auch vor dem Hintergrund des eben verabschiedeten Fachkanon Biologie (Konferent Biologischer Fachbereiche et al. 2013) kritisch überlegt werden, wie und wo im Rahmen der Lehre stärker auf politische, ethische und ökonomische Aspekte eingegangen werden kann.

Insgesamt zeigt sich jedoch, dass der B.Sc. Biologie ein breites Fundament an Kompetenzen legt und/oder vertieft. Dass auch die Studierenden bei einem kompetenzorientierten Frageansatz angeben, bedeutend mehr Fähigkeiten als nur das termingerechte „Ausspucken“ von Klausurwissen erlernt zu haben, unterstreicht den Gedanken eines Kompetenzportfolios als Mittel zur Orientierung und die Notwendigkeit einer stärkeren Reflexion der eigenen Fähigkeiten auch schon studienbegleitend, um der eingangs formulierten Wahrnehmung frühzeitig entgegen zu treten und darüber hinaus die Bedeutung der nicht klausur- aber wissenschaftsrelevanten Lernziele zu unterstreichen.

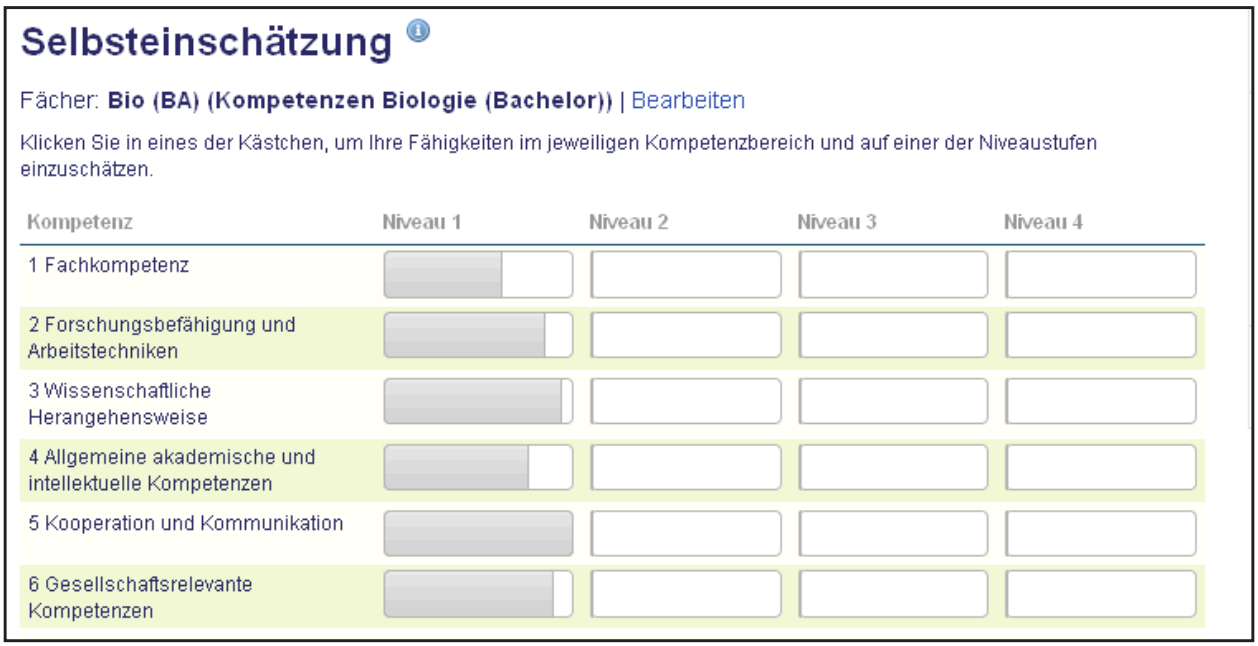

Abbildung 2: Die Selbsteinschätzung 1.0. Eine Umsetzung der Ergebnisse des Kompetenzprofils (veranstaltungsunabhängig). Niveau 4 entspricht dem B.Sc. Niveau. Durch Klicken auf die Kästchen öffnet sich ein Feld mit unterschiedlichen Lernzielen, die dem Kompetenzfeld und dem Niveau zugeordnet sind. Je besser ein Lernender sich einschätzt, desto stärker füllt sich das Kästchen; das visualisiert den Lernprozess.

Kompetenzportfolio 1.0

„Wichtig ist, was jemand kann, und nicht, wo es gelernt wurde“ (Deutscher Qualitätsrahmen für lebenslanges Lernen 2011 S. 5). Dieses Prinzip stand hinter unserem ersten Kompetenzportfolio.

Diesem Versuch haben wir die Antworten aus der Umfrage zum Kompetenzprofil zu Grunde gelegt und für die vier Niveaustufen in Form von Ich kann-Statements ausformuliert (s. Abb. 2). Die Matrix war explizit nicht veranstaltungsgebunden. Dieser Ansatz sollte das Augenmerk vom Beste-

hen des Moduls weg hin zu den Zielen des Studienganges lenken. Damit sollte auch verdeutlicht werden, dass einige Anforderungen, die einem vielleicht nicht so liegen mögen, mit dem Absolvieren eines bestimmten Moduls nicht „abgehakt“ sind, sondern als relevantes Studiengangsziel über den Kurs und wahrscheinlich sogar über das Studium hinaus wichtig bleiben werden. Die Studierenden sollten dadurch angeregt werden, sich auch und gerade mit ihren Schwächen auseinanderzusetzen und gezielt an diesen zu arbeiten. Dabei sollten die Lernziele in ihrer aufeinander aufbauenden Form durch ihre Erreichbarkeit unter der Voraussetzung des persönlichen Einsatzes zum Selbstlernen motivieren.

Das Kompetenzportfolio und die Funktionsweise des Programmes EPOS wurden im Rahmen der Einführungswoche vorgestellt. Des Weiteren wurden die am Mentoring-Programm beteiligten DozentInnen auf das Tool hingewiesen. Damit sollte ein Veranstaltungsbezug hergestellt werden. Das Mentoring-Programm ist ein Pflichtmodul für alle Erstsemester und soll sie beim Studieneinstieg unterstützen. Ziele dieses Programms sind u.a. Lernstrategien und konkrete Vorstellungen über die Ziele der Ausbildung zu entwickeln, eigentlich ein geeigneter Rahmen, um das Portfolio einzuführen.

Leider hat sich dieser Ansatz nicht durchgesetzt. Über das Semester kristallisierten sich mehrere Probleme heraus. Zunächst gab es seitens der DozentInnen im Mentorenprogramm kein besonderes Interesse an der Nutzung von EPOS. Ein Grund war die relativ hohe Nutzungsschwelle, die dadurch zu Stande kam, dass EPOS nicht an die übrigen e-Learning Angebote der Uni Bremen angebunden war und eine eigene Ameldung erforderte. Darüber hinaus ist das Tool nicht eben intuitiv und erfordert eine gewisse Auseinandersetzung bevor die gewünschten Funktionen ausgeführt werden können. Mit ähnlichen Problemen waren auch die Studierenden konfrontiert. Da zudem die Bezugnahme auf die Lernziele innerhalb der Veranstaltungen fehlte, haben dann auch diejenigen, die die erste Schwelle der Auseinandersetzung mit dem Tool erfolgreich gemeistert hatten, die Nutzung rasch wieder aufgegeben.

Erste Weiterentwicklungen

Grundsätzlich zeigen sich also zwei Problemkomplexe. Zum einen muss der Weg zur eigentlichen Nutzung des Tools deutlich weniger kompliziert sein. Durch das SSO (single sign on)-Verfahren ist dieser schon deutlich kürzer. Jedes Mitglied der Universität kann sich nun mit seinen Uni-Daten einloggen und wird umgehend seinem Fachbereich zugeordnet. In Kürze soll EPOS zudem direkt aus Stud.IP aufrufbar sein. Dadurch ist der Bezug zu den übrigen Multi-Media Tools der Universität auch visuell verdeutlicht.

Zweitens zeigt sich deutlich, dass schon allein aufgrund des kurzfristigen Nutzens seitens der Studierenden ein klarer Veranstaltungsbezug herzustellen sein muss. Zwar mag ein transparentes, langfristiges Ziel theoretisch wünschenswert sein, das Bewältigen der kurzfristig anstehenden Aufgaben steht für die Studierenden aber im Vordergrund. Eine stärkere Verknüpfung ist aber auch aus anderen Gründen wünschenswert. So kann mit veranstaltungsspezifischen Lernzielen jeder Kurs individuell in Bezug auf das learning outcome evaluiert werden.

Des Weiteren kann das Tool dann leichter genutzt werden, um miteinander schon während des Kurses in den Dialog zu treten und schon frühzeitig zu erkennen, wo andere Strategien der Lernzielvermittlung gebraucht werden. Schließlich können DozentInnen klar erkennen, welche Kompetenzen die Studierenden bereits in vorangegangenen Modulen erlernt haben sollten. Das eigene Modul kann dann entsprechend auf schon vorhandenen Fähigkeiten aufbauen, dadurch können Redundanzen verringert werden.

Kompetenzportfolio 2.0

Für den nun geplanten zweiten Durchlauf sind für alle Pflichtmodule eigene Lernziele erstellt worden (s. Abb. 3). Diese sind in neun Kompetenzraster mit maximal vier Veranstaltungen eingegangen. Die oberste Ordnungsebene bilden dabei die Forschungsinstitute, die an der Lehre im B.Sc. Biologie beteiligt sind. Das bietet bereits eine erste Orientierung für die Studierenden in Bezug auf universitäre Strukturen und bei der Findung eigener thematischer Schwerpunkte. Für die beiden Institute, die besonders stark in die Lehre eingebunden sind, wurden die Veranstaltungen weitergehend thematisch unterteilt. Innerhalb eines Rasters sind die Veranstaltungen nach Semestern im Regelstudienverlauf sortiert. Die Ergebnisse der Dozentenumfrage zu Grunde legend, sollte damit auch eine sukzessive Vertiefung der Fähigkeiten gewährleistet sein.

von EPOS zum Einsatz kommen werden. Durch die konzeptionelle Verankerung in den ausgewählten Veranstaltungen wird zudem eine Verknüpfung von Präsenz- und Onlineanteilen gewährleistet.

Verankerung von EPOS in den Lehrveranstaltungen

Die drei Kurse umfassen ein breites Feld unterschiedlicher didaktischer Anforderungen. Im Erstsemesterkurs „Struktur und Funktion wirbelloser Tiere“ steht die Orientierung im Studium, die Verteilung des Workloads und das Entwickeln von Selbstlernstrategien neben den fachlichen Inhalten im Vordergrund. Neben der Selbsteinschätzung sollen hier vor allem veranstaltungsbegleitende Lerntagebücher zum Einsatz kommen. Im Rahmen einer Reflexion sollen die Studierenden zu einer Auseinandersetzung mit ihren eigenen Beobachtungen im Praktikum und ihren

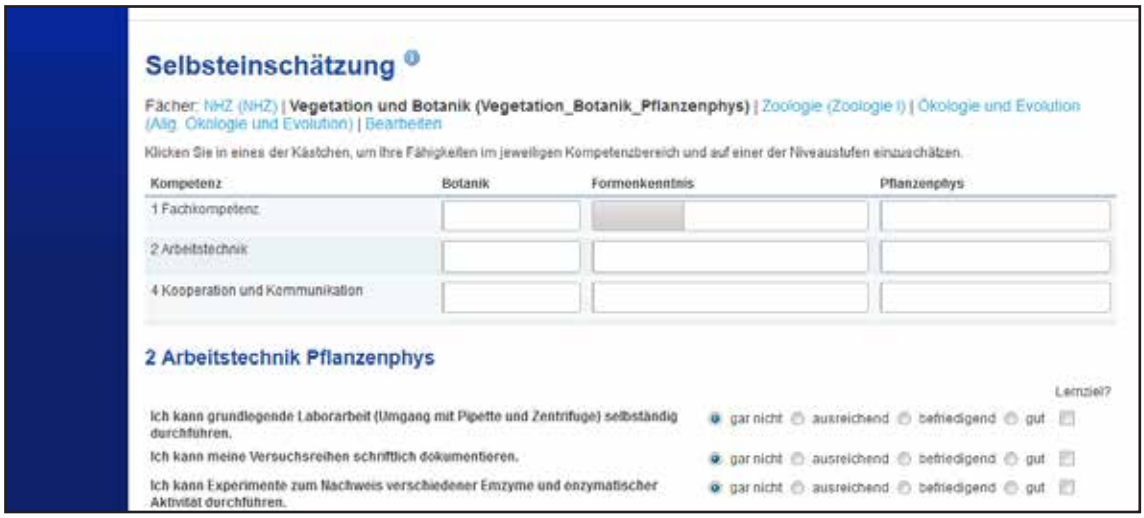

Abbildung 3: Die Selbsteinschätzung 2.0. Beispiel für die Umsetzung der Ergebnisse des Kompetenzprofils und der Angaben des Modulhandbuches (veranstaltungsbezogen). Niveau 4 entspricht dem B.Sc. Niveau. Durch Klicken auf die Kästchen öffnet sich ein Feld mit unterschiedlichen Lernzielen, die dem Kompetenzfeld und dem Niveau zugeordnet sind.

Außerdem ist der Einsatz nun weniger global geplant. Anstatt das Tool veranstaltungsungebunden vorzustellen und auf eine intrinsische Nutzung seitens der Studierenden und der DozentInnen zu hoffen, sind in drei Veranstaltungen Anwendungsszenarien als Pilotprojekte geplant, in denen unterschiedliche Funktionen

Erwartungen an die jeweilige Tiergruppe aus der Vorlesung aktiviert werden und ihren eigenen Lernprozess beobachten lernen. Daneben sollen sie sich wöchentlich mit dem Spannungsfeld der stammesgeschichtlichen, physiologischen und ökologischen Zwänge, in dem sich alle Organismen bewegen, auseinandersetzen und

so schließlich lernen, Anpassungen und Grenzen der Anpassungsfähigkeit zu analysieren und zu verallgemeinern.

Die Vorlesung „Evolution“ soll nach Regelstudienverlauf im dritten Semester besucht werden, wird aber bereits für das erste Semester empfohlen. Diese Veranstaltung ist stark an theoretischen Konzepten ausgerichtet. Hier soll semesterbegleitend das Erreichen der Lernziele evaluiert werden, um zeitnah auf Verständnisschwierigkeiten reagieren zu können. Durch eine inhaltliche Verknüpfung der Selbsteinschätzung in EPOS mit Life Voting Elementen in der Vorlesung sollen die Studierenden zudem aktiviert werden, sich selbständig mit den Vorlesungsinhalten auseinanderzusetzen. Damit soll der Gefahr des reinen Konsumierens der Vorlesung entgegen gewirkt werden und ein stärkerer Dialog zwischen Studierenden und Lehrendem gefördert werden.

Bei der dritten Veranstaltung handelt es sich um den Kurs Experimental Design and Data Analysis im Master of Ecology. Dieser fünfwöchige Kurs ist mit zwölf CP bewertet, er geht daher mit einer steilen Lernkurve und einem hohen kursbegleitenden Arbeitsaufwand einher. Zudem findet er zu Beginn des ersten Master-Semesters statt, entsprechend heterogen und zunächst unbekannt sind die Vorkenntnisse der Teilnehmer im Bereich der Statistik. Besonders komplex wird der Kurs dadurch, dass die meisten Studierenden neben den statistischen Grundlagen der Datenauswertung auch lernen müssen, in der Programmierumgebung „R“ kleine Skripte zu programmieren. Hier werden die Tagebücher vor allem zu aufgabenspezifischen Dokumentations- und Reflexionszwecken eingesetzt. Die fertigen Ergebnisse werden im Dossier abgelegt und mit den entsprechenden Lerntagebucheinträgen verknüpft. Die Betreuer können dadurch den Prozess der Ergebnisfindung besser nachvollziehen, was ein gemeinsames Besprechen der Lösungsansätze vereinfacht. Die Studierenden üben zudem wiederkehrende Schritte der Datenanalyse und lernen ihre Methoden so zu dokumentieren, dass sie für sich selbst aber auch für andere nutzbar sind.

Fazit

Insgesamt zeigt sich, dass die ePortfolioarbeit kein Selbstläufer ist. Diese Erfahrung haben auch andere Hochschulen bereits gemacht (z.B. Scholz et al. 2011). Technische Hürden mindern die Akzeptanz, entsprechend höher muss der zu erwartende Nutzen für die Studierenden sein. Insgesamt zeigt das Projekt, dass der seitens der Hochschuldidaktik geforderte Paradigmenwechsel vom teaching to learning (Berendt 2002) in den Köpfen einiger Lehrender noch längst nicht vollzogen ist.

Ansätze, wie unser ePortfolio, die eine Verknüpfung des Outcome-Gedankens direkt mit einer Veranstaltung ermöglichen, bieten die Chance, dass die Festlegung von kompetenzorientierten Lernzielen kein „Papiertiger“ bleibt, sondern tatsächlich auch Eingang in die Lehre findet. Jenseits des Portfolios sind hier erste Erfolge zu vermelden. So sind weite Teile des Modulhandbuches nun neugestaltet (http://www.fb2.uni-bremen.de/images/stories/fb2/BPO-Bio-11-12-Modulbeschreibungen/vf-bio0413.pdf).

Die Kategorie Lernziele wurde neu betitelt mit „Die Studierenden sollen…“. Diese Struktur erzwingt eine studierendenzentrierte Auseinandersetzung mit den Zielen der Veranstaltung. Zur Unterstreichung des Orientierungscharakters der Lernziele wird zudem auf eine (selbst-)prüfbare Formulierung geachtet. Terme wie „kennenlernen“ sollen nach Möglichkeit vermieden werden, diese bieten den Studierenden keine Orientierung im Selbstlernen. Zwar mögen die Studierenden im Rahmen eines Praktikums die Methode x kennenlernen. Das entspricht aber lediglich dem Input. Ein (selbst-)überprüfbares Lernziel wäre dann bspw., dass er/sie die Methode x selbständig durchführen kann.

Häufig wird bemängelt, dass der Einsatz von Portfolios ad absurdum geführt wird, wenn am Ende noch die selektive Lernerfolgskontrolle (Reinmann und Sippel, 2011) steht. Diese Kritik ist sicherlich nicht unberechtigt, die Praxis zeigt aber, dass sie einen Schritt voraussetzt, der noch gar nicht gegangen worden ist. Vielmehr denken wir, dass der Einsatz einer Selbsteinschätzungsmatrix mehr noch auf Dozenten- als auf Studierendenseite zu einer Auseinandersetzung mit dem Kompetenzerwerb führt. Die Frage nach adäquaten Prüfungsformen für die Vielzahl der vermittelten Kompetenzen kann u.E. erst dann gestellt werden, wenn in dem Bereich der Lernziele auch jenseits des Fachwissens Klarheit herrscht. Diese Klarheit ermöglicht dann im nächsten Schritt den Einsatz alternativer Prüfungsformen wie beispielsweise auch Performanceprüfungen im Rahmen von Praktika (vgl. auch Huber 2008).

Schließlich erfordert der Einsatz von ePortfolios konzeptionelle Anpassungen in den Veranstaltungen und auch in der Gestaltung des Begleitmaterials. Das verlangt auf Seiten der Lehrenden Mut und Zeit. Wird der Kompetenzerwerb veranstaltungsbegleitend evaluiert, heißt das, spontan auf Schwierigkeiten in der Kompetenzvermittlung zu reagieren. Veranstaltungen sind damit u.U. weniger planbar und ergebnisoffener, was speziell in Bezug auf die Abschlussklausur mit Problemen verknüpft sein kann, gerade wenn große Kohorten mittels vorprogrammierter e-Klausuren abgeprüft werden. Mit der Verbreitung von Stud.IP in der Lehre hat zudem der Umfang an Lernbegleitmaterialien jenseits der Präsenzzeiten deutlich zugenommen. Ansprechende Filme und begleitende Online-Tests bescheren den Lehrenden meist gute Noten im Rahmen der Veranstaltungsevaluationen.

Vor dem Hintergrund des kompetenzorientieren Lernens stellt sich jedoch die Frage, inwieweit Begleittests z.B. als wissensorientierte Studienleistung diesem Anspruch gerecht werden oder doch eher die oben zitierte Wahrnehmung unterstützen. Sollen kompetenzorientierte Lernbegleitmittel implementiert werden, muss überlegt werden, ob und an welcher Stelle andere Tools reduziert werden, schon allein, um das Bewältigen der Veranstaltung im Rahmen der vorgesehenen Stunden zu gewährleisten. Für die Studierenden heißt das, dass sie weniger durch die Veranstaltung zur Klausur geleitet werden, sondern dass sie selbständig und aktiv ihren Zugang zum Thema finden müssen. Das ist anstrengender und birgt zudem das Risiko des Scheiterns. Für die Lehrenden heißt das eine Abgabe von Kontrolle. Wo weniger gelenkt wird, sind Umwege, Schlenker, Pausen, letztlich aber auch neue und individuelle Wege möglich. Es stellt sich schließlich die Frage, ob dieses Risiko eingegangen werden soll. Vor der Maßgabe des kompetenzorientieren Lernens sollte sie mit Ja beantwortet werden. Denn Kompetenzen in Form von Problemlösungskompetenz und Handlungsfähigkeit zeigt sich letztlich nur dort, wo eigene Lösungen erarbeitet werden können.

Die Literaturangaben zu diesem Artikel finden Sie online unter www.uni-bremen.de/forsta/resonanz.

Jennifer Uhlig ist Mitglied der Arbeitsgruppe Evolutions- und Populationsökologie am Fachbereich 02 der Universität Bremen.

Elisabeth Hansen hat einen Abschluss im BA Biologie und studiert derzeit im Master of Education.

Prof. Dr. Thomas S. Hoffmeister ist Mitglied der Arbeitsgruppe Evolutions- und Populationsökologie und Dekan am Fachbereich 02 der Universität Bremen.

Produktionstechnik von Anfang an!

Eine Initiative zur Verbesserung der Anfangsphase im BA-Studiengang Produktionstechnik

Von Kristine Busch-Oellerich und Lucio Colombi Ciacchi

Seit Beginn des WS12/13 können sich Erstsemester im Fachbereich Produktionstechnik — Maschinenbau & Verfahrenstechnik — (FB 04) freuen: zwölf Tutoren und Tutorinnen leiten kontinuierlich feste Lerngruppen für Studierende und helfen ihnen, die ersten fachlichen Hürden in allen Grundlagenfächern, wie zum Beispiel Mathematik, Physik, E-Technik, zu meistern. Daran sind viele vor ihnen gescheitert. Das soll jetzt anders werden: gezielte Unterstützung in vertrauten Fragen/Üben-Runden, das ist die Devise.

Doch nun von Anfang an: Im Rahmen der Ausschreibung des Rektorats vom 06.10.2011 zum Themenkomplex „MINT-Studium an der Universität Bremen / Unterstützung für die Neugestaltung der Studieneingangsphase im MINT-Bereich“ beteiligte sich unter Leitung des Studiendekans Prof. Dr.-Ing. Colombi Ciacchi der Fachbereich Produktionstechnik — Maschinenbau & Verfahrenstechnik — (FB 04) erfolgreich. Das seit April 2012 geförderte Projekt „Produktionstechnik von Anfang an!“ orientiert sich eng an den Bedarfen der Studierenden im Bachelorstudiengang Produktionstechnik. Dazu war es erforderlich und nützlich, zunächst die dort einzugrenzenden speziellen inhaltlichen Hürden in der Eingangsphase zu definieren. Aus diesem Grund wurde in enger Zusammenarbeit mit dem StugA Produktionstechnik eine Projektgruppe organisiert, deren Mitglieder Professoren, wissenschaftliche Mitarbeiter sowie Studierende einschloss.

Die Projektgruppe tagt nach wie vor in regelmäßigen Abständen und hat während des Projektverlaufs eine begleitende Steuerungsfunktion übernommen. Dabei werden mit der Methode des Brain-Stormings Maßnahmen zur Projektsteuerung angedacht, diskutiert und implementiert. Außerdem wurden parallel dazu Kontakte zu Kooperationspartnern aufgebaut und während des Projektverlaufs erweitert und konsolidiert. Dazu zählen das Zentrum für Multimedia in der Lehre (ZMML), die Geschäftsstelle Hochschuldidaktik, das Kompetenzzentrum Frauen in Naturwissenschaft und Technik sowie der zentrale MINT-Evaluationsteam am Institut für empirische und angewandte Soziologie (EMPAS).

Das Projekt beinhaltet folgende Module:

e-Learning Angebot
Dieses Angebot soll der Überbrückung fehlender Schulkenntnisse dienen. Es soll Themen aus den Grundvorlesungen des ersten Semesters festigen. Die Fertigstellung diverser Lernvideos ist für den Beginn des WS 13/14 geplant. Momentan werden die Wünsche und Bedarfe der Studierenden erhoben, ausgewertet und anschließend festgelegt, zu welchen Fachthemen Videos erstellt werden.

Verstärkung des Fachbezugs
Die Anwendung des Vorlesungsstoffes aus den Grundvorlesungen in weiterführenden ingenieurwissenschaftlichen Vorlesungen sowie auf aktuelle Forschungsfragen soll

in einer motivationssteigernden Veranstaltungsreihe aufgezeigt werden. Durch eine gezielte Auswahl von Themen wie zum Beispiel „Chemie und seine Anwendung in der Verfahrenstechnik“ oder „Mathematik und seine Anwendung in der Fertigungslehre“ sollen im vierten Bachelor-Semester die verschiedenen Vertiefungsrichtungen des Studiengangs vorgestellt werden, um deren Auswahl im fünften Semester zu erleichtern. Außerdem, damit die Faszination an der Produktionstechnik am Anfang des Studiums nicht aus den Augen verloren geht, wurde ein projektorientierter Wettbewerb organisiert. Die Studierenden im zweiten Semester hatten die Möglichkeit, sich in Gruppen zusammen zu schließen und eine kleine Windenergieanlage zu entwerfen und aufzubauen. Dafür waren Kreativität, Phantasie aber auch Grundkenntnisse der Mechanik, Strömungslehre und Elektrotechnik gefragt. Die Projektergebnisse wurden am 4. Juni 2013 im Rahmen des „Tag der Lehre“ allen Studierenden des Fachbereichs präsentiert.

Eine umfassende Darstellung der Lernbetreuung und des gesamten Projekt wurde in einem Kurzfilm veröffentlicht, der unter diesem YouTube-Link zu finden ist:

http://youtu.be/bQ8EO63zsHE

Fachdidaktische Begleitung kritischer Lehrveranstaltungen

Dieses Angebot richtet sich an Hochschullehrer/-innen des FB 4 und soll die Qualität der vorhandenen Lehrveranstaltungen erhöhen. In Kooperation mit der Geschäftsstelle Hochschuldidaktik sollen die Dozenten an speziellen Themen wie das Vorlesen vor einer großen Gruppe von Studierenden mit sehr diversifizierten Vorkenntnissen arbeiten.

Als Herzstück des Projekts sehen wir die Verstärkung der Lernbetreuung. Angelehnt an Modelle der englischen Universitäten von Cambridge und Oxford wurden Lerngruppen zur individuelle Nachhilfe geschaffen. Diese werden von studentischen Tutoren und Tutorinnen geführt. Bereits im Sommer 2012 wurden diese angeworben, durchliefen ein Assessment und zwölf Personen wurden ausgewählt. In Kooperation mit der Studierwerkstatt an der Universität Bremen wurden die Tutoren und Tutorinnen auf einem zweitägigen Seminar geschult. Sie lernten dort verschiedene Präsentationstechniken und deren Anwendung kennen. Sie wurden auf den Umgang mit verschiedenen Lerntypen in ihren Gruppen vorbereitet. Sie erhielten Handwerkszeug für das Führen von Gruppen und Anleitung zur professionellen Vorbereitung auf die Lerngruppentermine.

Im Rahmen der O-Woche konnten sich die Erstsemester den einzelnen Tutoren und Tutorinnen zuordnen. Die größte Hürde für den Start der Lerngruppen war die Beschaffung geeigneter Räume. Es ist aber gelungen, dass zu Beginn des WS 12/13 alle Lerngruppen beginnen konnten, zu arbeiten. Die Lerngruppen tagen während des Semesters ein Mal wöchentlich – orientiert an den Bedarfen und Wünschen der Studierenden. In den ersten Wochen standen organisatorische Fragen im Mittelpunkt, aber sehr rasch stiegen die Lerngruppen in die Bearbeitung von inhaltlich-fachlichen Themen ein. Während der vorlesungsfreien Zeit werden eher „Blockveranstaltungen“ angeboten – fokussiert auf die jeweils anstehenden Klausuren. Das Feedback der Studierenden in den Lerngruppen ist sehr positiv und sie erachten dieses Angebot als sehr hilfreich. Mehr als die Hälfte der Studienanfänger nahmen an unserem Tutorenprogramm teil.

Kristine Busch-Oellerisch ist Projektkoordinatorin des MINT-Projekts „Produktionstechnik von Anfang an!“ am Fachbereich 04.

Lucio Colombi Ciacchi ist Professor („Grenzflächen in der Bio-Nano-Werkstofftechnik“) und Studiendekan am Fachbereich 04.

Coach werden? Coaches einsetzen? Warum eigentlich nicht!

Die Coach-Ausbildung der Studierwerkstatt

von Anna Katharina Schnell

Eine der Maßnahmen im ForstA-Projekt (Forschend Studieren von Anfang an) 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 hat im September 2012 begonnen. Im August 2013 werden die ersten ausgebildeten Coaches in den Fachbereichen eingesetzt. Im Rahmen dieses Beitrags wird kurz der Verlauf der Coach-Ausbildung vorgestellt.

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(inn)en 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 Fertigkeitsbereiche 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, dass in den meisten Fällen einen individuelleren Charakter aufweist als andere universitäre Veranstaltungen. Dabei kann die für das Lernen in den meisten Fällen so wichtige soziale Einbindung von Studierenden gewährleistet werden.

Die Idee, fortgeschrittene Studierende als Lernbegleiter(innen) einzusetzen, ist freilich nicht neu. In der Universität Bremen sowie in vielen anderen Universitäten haben sich innerhalb einzelner Fachbereichs- und Fachkulturen unterschiedliche Aufgabengebiete und Formate herauskristallisiert, in denen fortgeschrittene Studierende eingesetzt werden, um ihre Kommiliton(inn)

en in unterschiedlichen studienrelevanten Bereichen zu unterstützen. Bislang gibt es in der Universität Bremen allerdings primär Tutor(inn)en[1], 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.) ausgebildet werden und anschließend ihre Kommiliton(inn)en in diesen Bereichen unterstützen, findet man nur sehr vereinzelt[2]. Dieses wird sich allerdings in Kürze ändern. Wie bereits einleitend erwähnt, wird dank des ForstA-Projektes nun eine zentrale Coach-Ausbildung eingeführt und Coach-Einsätze in unterschiedlichen Fachbereichen werden pilotiert. Coaches sind – in Abgrenzung zu (Fach)Tutor(inn)en – Studierende, die sich in einem überfachlichen Fertigkeitsbereich (z. B. Wissenschaftliches Schreiben und Arbeiten, Präsentationstechniken, Kommunikationstechniken, akademische Lern- und Arbeitstechniken, Projektmanagement etc.) vertieft weitergebildet haben und anschließend ihre Kommiliton(inn)en in diesem bestimmten überfachlichen Fertigkeitsbereich unterstützen und begleiten.

Die Ausbildung der Coaches

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

Abbildung 1: Logo der Studierwerkstatt

Erster Baustein: Seminare im Bereich Schlüsselkompetenzen

Die Studierenden wählen selber aus, welche Seminare sie im Bereich Schlüsselkompetenzen besuchen. Vorgabe ist, dass sie an mindestens zwei Studierwerkstatt-Seminaren (insgesamt 24 Unterrichtsstunden[3]) teilnehmen müssen. Wir beraten die Coach-Interessent(inn)en jedoch dahingehend, dass sie solange Seminare besuchen, bis sie das Gefühl haben, den überfachlichen Fertigkeitsbereich, 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

1 In einigen Fachbereichen heißen die Tutor(inn)en auch Übungsgruppenleiter(innen), Mentor(inn)en oder AG-Leiter(innen)

2 Z.B. werden im Fachbereich 11 (Human- und Gesundheitswissenschaften) fachbereichsintern Moderator(inn)en für die Lehrveranstaltungsevaluation ausgebildet und eingesetzt.

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.

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.

Dritter Baustein: Hospitation

Wenn die Studierenden dann sowohl in einem Schlüsselkompetenzbereich Fertigkeiten entwickelt haben und auch im Rahmen der didaktisch orientierten Seminare erste Ideen bekommen haben, wie sie zukünftig ihre Angebote für Studierende gestalten könnten, hospitieren sie in einem

Abbildung 2: Tutorenschulung der Studierwerkstatt

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 Fertigkeitsbereich anbieten möchten (z.B. Schreibcoaching), empfehlen wir die Teilnahme an einem eintägigen Kommunikationstraining sowie den Besuch des Seminars „Beratungskompetenz entwickeln“ (ebenfalls eintägig). Natürlich können alle angehenden Coaches zusätzlich an weiteren Seminaren in dem Studierwerkstatt-Programmbereich „Anleiten von Lerngruppen“ teilnehmen.

Studierwerkstatt-Seminar. Dieses hat zum Ziel, dass sie nun zum ersten Mal bewusst ein Seminar aus Dozent(inn)en-Perspektive betrachten und dabei nicht primär die Inhalte rezipieren, sondern den Fokus bewusst 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: Praxiserfahrungen als Coach sammeln

Was wäre eine Coach-Ausbildung ohne Praxiserfahrung!?! Im Rahmen der Coach-Ausbildung sind minimal zehn Stunden Praxiserfahrung verpflichtend. Wir empfehlen den Studierenden allerdings, länger als Coach zu arbeiten. Es gibt derzeit vier Varianten, wie man Praxiserfahrung als Coach sammeln kann, die im Folgenden kurz skizziert werden.

1. Variante – Coach-Tätigkeit im Fachbereich

Studierende wenden sich an eine(n) Dozent(in) in ihrem Fachbereich und überlegen gemeinsam mit diesen Akteuren, ob und wenn ja, welche veranstaltungsbegleitenden Coaching-Aufgaben für eine Veranstaltung sinnvoll wären. Da Coaches überfachlich ausgebildet werden, ist es sicher in einigen Fällen sinnvoll, wenn der/die Coach an mehreren Seminare und/oder Projekten gleichzeitig im Fachbereich angebunden werden kann. Im Rahmen des ForstA-Projekts der Universität Bremen können in den nächsten Jahren pro Haushaltsjahr zwei 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.

Hilfe bei der Implementierung der Coaches in den Fachbereichen erhalten wir derzeit von den ebenfalls im ForstA-Projekt beschäftigten Fachbereichsmitarbeiter(inne)n, die in vielen Fällen die Kommunikation zwischen den Lehrenden und der Studierwerkstatt herstellen. Die aktuelle Ausschreibung für die Beantragung von ForstA-Mitteln für den Coach-Einsatz findet sich, zugänglich allerdings nur für Beschäftigte der Universität Bremen auf der ForstA-Homepage: www.uni-bremen.de/forsta/uni-bremen-intern.html.

2. Variante – Coach-Tätigkeit in einem Studierwerkstatt-Seminar

Die Studierwerkstatt entwickelt derzeit ebenfalls Seminarformate, in denen ausgebildete Coaches ca. zehn Stunden eingesetzt werden können. Derzeit können Studierende beispielsweise als Schreibcoach in dem Seminar „Wissenschaftliches und forschungsbezogenes Schreiben" arbeiten. Oder sie können die Teilnehmer(innen) des Seminars „Einführung in die Rhetorik – Ein Präsentationstraining" coachen. Für diese geringe Coaching-Tätigkeit können wir die Studierenden allerdings nicht entlohnen.

3. Variante – Coach-Tätigkeit in der Universität selber initiieren

Coaches können sich ihre Coachees natürlich auch selber suchen. Z.B. können Coaches auf dem Schwarzen Brett bei Stud IP in der Rubrik „Studentische Vernetzung" inserieren, dass sie Studierende in einem bestimmten Schlüsselkompetenzbereich begleiten und unterstützen möchten. In dem Fall, dass sich Studierende ihre Coachees direkt gesucht haben, erbitten wir allerdings einen kurzen schriftlichen Coaching-Bericht, damit wir sicherstellen können, dass das Coaching tatsächlich stattgefunden hat.

4. Variante – Coach-Tätigkeiten außerhalb der Universität

Natürlich können Studierende ihre neu erworbenen Fähigkeiten auch außerhalb der Universität ausprobieren. Es ist allerdings unseres Erachtens nicht so einfach, Coachees in einem bestimmten Schlüsselkompetenzbereich außerhalb der Universität zu finden – möglich ist es natürlich in einigen Fällen schon. Auch bei dieser Konstellation erbitten wir von den Coaches einen kurzen schriftlichen Coaching-Bericht, damit wir

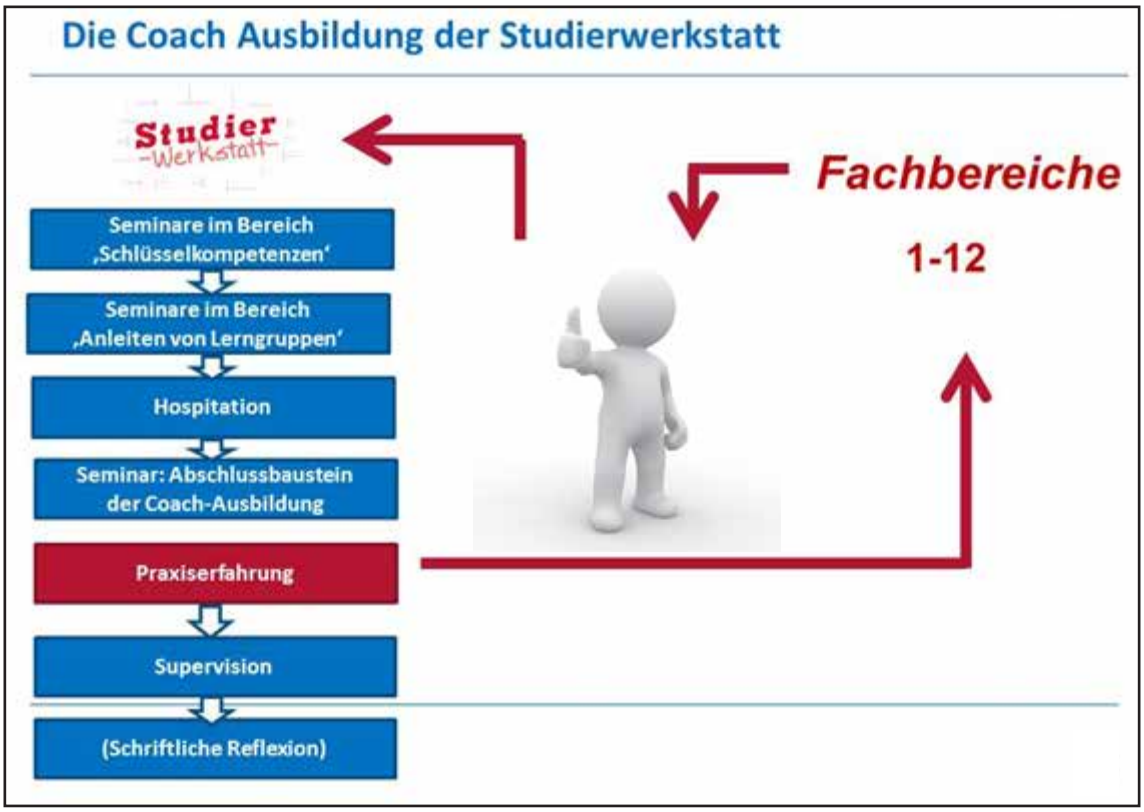

Abbildung 3: Visualisierung der einzelnen Schritte der Coach-Ausbildung

sicherstellen können, dass das Coaching tatsächlich stattgefunden hat.

Sechster Baustein: Supervision

Nachdem die Studierenden nun einige Zeit erste Coaching-Erfahrung gesammelt haben, 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.

Siebter Baustein: Reflexionsbericht

Abschließend besteht (optional) die Möglichkeit, 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 sieben Tage. Wenn die Studierenden in dem gewählten Schlüsselkompetenzbereich oder in dem Bereich „Anleitung von Lerngruppen" mehr als die „vorgeschriebenen" Seminare besuchen, wozu wir ausdrücklich raten, 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 Zeit zu absolvieren. Wir schreiben aber bewusst keine Zeit vor, innerhalb derer die Coach-Ausbildung ab-

geschlossen werden muss. Damit können die Studierenden im Prinzip auch drei oder vier Semester mit dem „Sammeln“ der entsprechenden Seminare verbringen. Studierende können sich übrigens im Rahmen der wöchentlich stattfindenden „Coach-Beratungs-Sprechstunde“ individuell beraten lassen, welche Kurse für ihre Coach-Ausbildung gut geeignet sind. Termine sind auf der Homepage der Studierwerkstatt zu finden: http://www.uni-bremen.de/studierwerkstatt/aktuelles.html.

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 dieses ohnehin erwartet hätten[4].

Sehr erfreut waren wir zudem 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(inne)n problemlos in den ersten Teil der Coach-Ausbildungsphase aufgenommen werden können.

Ausblick

Insgesamt zeigt sich, dass die Coach-Ausbildung insbesondere durch das Baukastenprinzip und die damit verbundene Eigenverantwortlichkeit auf Seiten der Studierenden, auf überaus positive Resonanz stößt. Ob und inwieweit 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 bereitstellen, um sowohl die Coach-Vermittlung als auch die Coach-Ausbildung transparent, einfach und „kundenfreundlich“ zu gestalten. Zum anderen spielt aber auch eine entscheidende Rolle, inwieweit sich die Lernkulturen in den einzelnen Fächern wieder hin zu mehr Handlungsorientierung und stärker eigenverantwortlichen Lernphasen entwickeln; denn in diesen Gebieten können unseres Erachtens Coaches vornehmlich eingesetzt werden. Dieses wird sicher in den sehr heterogenen Fachkulturen der Universität Bremen unterschiedlich ausfallen. Ob sich überfachlich ausgebildete Coaches insgesamt halten werden oder ob sich doch Fachtutor(inn)en 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.

Anna Katharina Schnell ist Koordinatorin der ForstA-Säule 4 (Studiengemeinschaften — Communitybildung, Netzwerke und Kommunikation) und Mitarbeiterin der Studierwerkstatt.

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

Das Tutorenprogramm am FZHB

Individuelles Sprachenlernen mit Beratung

von Astrid Buschmann-Göbels

Einleitung

Das Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen (FZHB) bietet als gemeinsame Einrichtung der vier öffentlichen bremischen Hochschulen neben der Abnahme von Sprachprüfungen und der Entwicklung von Sprachencurricula vor allem die fachlich integrierte wie die fachübergreifende Sprachausbildung an. Die Förderung der Mehrsprachigkeit ist hier ein integraler Bestandteil. Neben dem breiten Angebot an Sprachkursen in über 20 Sprachen sind das individuelle Coaching und die individuelle Sprachlernberatung zentrale Säulen des Angebots am FZHB.

Immer häufiger treten Studierende z.B. im Rahmen von Lernberatung mit Fragestellungen und Lernproblematiken an Lehrende in ihren Kursen heran, die nur vordergründig fachlich einzuordnen sind und von denen die Studierenden glauben, dass sie nicht beeinflussbar seien. Fehlendes Zeitmanagement und unzureichende Lernstrategien stehen hiermit oftmals im Zusammenhang. Eine konstruktive Lernberatung kann helfen, individuelle Lösungsansätze zu erarbeiten. Genau hier setzt das Tutorenprogramm des FZHB an.

Ziel des Tutorenprogramms

Seit dem Wintersemester 2007/08 (Pilotphase) bietet das Fremdsprachenzentrum für Studierende der Uni Bremen sprachübergreifend das Programm „Selbstlernen mit Beratung“ an. Die Teilnehmer lernen eigenverantwortlich und selbstorganisiert eine Sprache, können sämtliche Materialien des Selbstlernzentrums für über 40 Sprachen nutzen und einmal wöchentlich eine individuelle Lernberatung von studentischen Tutoren wahrnehmen, die vom pädagogischen Team des FZHB für ihre Beraterrolle professionell geschult werden. Je nach geleistetem Workload können bis zu 3 ECTS für die aktive Teilnahme am Programm erworben werden. Mit dem Start des Programms wurde u.a. das Ziel verfolgt, mit einer Pädagogik unter Gleichen (Kühn 2008) die Lernprozesse der Teilnehmer zu begleiten; mehr noch, die Teilnehmer zum autonomen Lernen zu ermutigen, zu unterstützen und letztlich zu befähigen.

Abbildung 1: Logo des Fremdsprachenzentrums

Ziele des Programms sind:

- eine Verbesserung der sprachlichen Studienvoraussetzungen durch persönliche Lernberatung und tutorielle Begleitung beim eigenständigen Sprachenlernen,
- die Individualisierung des sprachlichen Lernangebots und damit die bessere Anpassung an heterogene Studienanforderungen und unterschiedliche Stundenpläne,
- eine Verbesserung der Nachhaltigkeit des Sprachenlernens durch die Fo-

kussierung auf Autonomieförderung, Handlungsorientierung und Kompetenzorientierung

Aufgabe der TutorInnen ist es vorrangig, sprachübergreifend Hilfestellungen zum Selbstlernen zu geben. Dies bedeutet konkret, dass die TutorInnen den Studierenden bei der Lernwegplanung und Materialbeschaffung helfen. Dazu gehört das Erstellen eines individuellen Lernplans, Hilfe beim Zeitmanagement, kontinuierliche Lernberatung, Durchsicht und Kommentierung erstellter Lernprotokolle im am FZHB entwickelten ePortfolio EPOS und die Hilfestellung bei der Projektarbeit. Diese Projektarbeit erfolgt kontinuierlich, ist an formulierte Lernziele gekoppelt und wird zum Ende des Durchgangs auf einer großen Präsentationsmesse im Selbstlernzentrum des FZHB präsentiert. Die Projekte werden dann von Lehrkräften evaluiert.

Abbildung 2: Teilnehmerzahlen nach Fachbereichen im Studienjahr 2012/13

Augenblicklich arbeitet das FZHB mit 16 TutorInnen. Kriterien für die Auswahl geeigneter BewerberInnen waren z.B. die Fähigkeit zur Teamarbeit, die Bereitschaft, Lerner sprachübergreifend zu beraten, Interesse an und Kenntnisse in der Arbeit mit multimedialen Lernressourcen sowie gute Fremdsprachenkenntnisse, d.h. Englisch plus mindestens eine weitere Fremdsprache. Vor Beginn des Programms wurden die TutorInnen in einem mehrtägigen Workshop intensiv geschult und auch während des Tutorenprogramms wurden und werden die TutorInnen in wöchentlichen Treffen für ihr Aufgabenfeld ausgebildet.

Geleitet werden diese Ausbildungsmaßnahmen von Dr. Astrid Buschmann-Göbels (Englisch und Projektkoordination), Dr. Bärbel Kühn/FZHB (Lernpsychologie und Autonomes Lernen und Gesamtleitung), Christine Rodewald/FZHB (Deutsch als Fremdsprache / Lernberatung) und Rüdiger Fehse/FZHB (Mediendidaktik und Sprachenportfolio).

Inhaltliche Ausgestaltung

Der Terminus „Autonomes Sprachenlernen“ wird derzeit fast schon inflationär verwendet und man muss sich die Frage stellen, wie autonomes Sprachenlernen definiert ist. Das Konzept der Lernerautonomie erscheint in unterschiedlichen didaktischen Kontexten (z.B. situativ, entwicklungspsychologisch, strategisch-technisch, konstruktivistisch, handlungstheoretisch). Wird autonomes Lernen nicht nur als bloße Form der individuellen Wissensaneignung verstanden, stellt die stetige Reflexion über das eigene Sprachenlernen wünschenswerterweise einen integralen Bestandteil dar. Sprachbewusstheit bzw. Sprachlernbewusstheit führt zu einem besseren Verständnis des eigenen Lernprozesses. Beratung beim Selbstlernen sollte Reflexion über das eigene Lernen anregen und unterstützen.

Es ist zu beobachten, dass es nicht mehr nur den Lernort „Universität“ oder „Zuhause“ gibt. Die Lernorte sind vielfältiger Natur und dem trägt das Tutorenprogramm mit seiner Flexibilität von Beginn an Rechnung. Nachhaltiges Lernen und eine tragfähige Kompetenzentwicklung können sich dann entwickeln, wenn Lernende den Rahmen und didaktischen Raum erhalten, sich autonom, produktiv und aktiv in sozialem Austausch und selbsttätig mit der Sprache auseinanderzusetzen. Man lernt nur zu den eigenen Bedingungen wirklich nachhaltig. Das macht Lernberatung umso wichtiger.

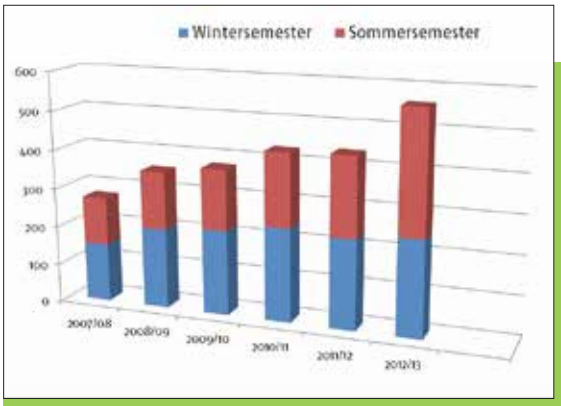

Abbildung 3: Entwicklung der Teilnehmerzahlen seit 2007

Lernerautonomie ist hier nicht nur eine pädagogische Vision, sondern eine lernpsychologische Notwendigkeit. Die Wichtigkeit des Einsatzes von Sprachlernberatern beim ‚Lernen zu lernen' betont auch Little (2008: 53): „*From an early stage it was necessary to provide self-access learners with advisors who could help them identify learning goals, set learning agendas, select learning materials and activities, and evaluate learning outcomes*." In dem Maß, in dem Lerner eine Situation reflektieren können, können sie Prognosen stellen und Verantwortung für ihr Handeln ableiten. Die Lernberatung nimmt hier eine zentrale Position ein: Durch Reflexion des Lernprozesses auf einer Metaebene wird nicht nur die Lernkompetenz der Lernenden mit all ihren Facetten, sondern auch die diagnostische Kompetenz der LernberaterInnen weiterentwickelt. Eine Stärkung der Kompetenzen zur Selbstevaluation fördert nicht nur die Lernmotivation, sondern auch die Chance auf Erfolg.

Seit der Einführung des Tutorenprogramms im WS 2007/08 haben insgesamt 1960 Lernende in 33 Sprachen (von Afrikaans bis Ungarisch) am Programm teilgenommen. Das FZHB bietet das Tutorenprogramm semesterbegleitend sowie in der vorlesungsfreien Zeit an. Weitere Infos unter: www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/tutorenprogramm.

Dr. Astrid Buschmann-Göbels ist die Projektkoordinatorin des Tutorenprogramms und im Bereich Englisch Dozentin für Wissenschaftlerkurse und Coaching.

Literaturverzeichnis

- Buschmann-Göbels, Astrid/Rodewald, Christine/Heyse, Lisa : „Selbstlernen mit Beratung – Die Gestaltung einer motivierenden Lernumgebung", in: Arntz, R./Krings, H.P./Kühn, B. (Hrsg): Autonomie und Motivation. Erträge des 2. Bremer Symposions zum autonomen Fremdsprachenlernen. Bochum 2011(AKS), 114-126.
- Buschmann-Göbels, Astrid/Kamitz, Anette:"Autonom und ganz präsent – Förderung und Qualitätssicherung autonomen Fremdsprachenlernens an der Hochschule", in: Reich, A. / Spänkuch, E. (Hrsg.): Exzellent und initiativ. Qualitätsentwicklung und –sicherung in der der Sprachausbildung an Hochschulen. Bochum 2012 (AKS), 119-126.
- Buschmann-Göbels, A./Rodewald, Ch. „Zum Mehrwehrt von Sprachreflexion mit dem elektronischen Portfolio EPOS 2", in: Krings, H.P./Kühn, B. (Hrsg.): Fremdsprachliche Lernprozesse. Beobachten – Initiieren – Steuern – Begleiten. Bochum, im Erscheinen (AKS)
- Holec, Henri: L'autnomie de l'apprenant en langues vivantes. Recherche et dévelopment. Straßburg (Europarat) 1998.
- Kühn, Bärbel: „Vom ELP zu EPOS. Das Portfolio der Sprachen in Europa und am Fremdsprachenzentrum der Hochschulen in Bremen", in: Krings, H. P./Mayer, Felix (Hrsg): Fachkommunikation, Übersetzung und Fremdsprachenunterricht. Forum für Fachsprachen-Forschung. Tübingen 2008 (Narr), 481-496.
- Kühn, Bärbel: Eine Pädagogik zur Begleitung von Selbstlernprozessen: Paradoxon oder Herausforderung? In: Elsner, Daniela / Wildemann, Anja (Hg./eds). Sprachen lernen – Sprachen lehren – Language Teaching. Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa. Prospects for Teacher Education across Europe. Frankfurt/Main 2011 (Peter Lang)
- Kühn, Bärbel/Buschmann-Göbels, Astrid: "EPOS – an e-portfolio for three sectors of education", in: Mackiewicz, Wolfgang (ed.): MOLAN Handbook on good practice that serves to motivate language learners. 2011 http://www.molan-network.org/
- Little, David: "Learner Autonomy in Practice: a Challenge for University Language Teaching", in: Arntz, Rainer/Kühn Bärbel: Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung. Bochum (AKS) 2008, 47-63.
- Schmenk, Barbara: Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs. Tübingen 2008 (Narr)
- Tassinari, Maria Giovanna: Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien. Bochum 2010 (Peter Lang)

Impressum

Herausgeber: Rektor der Universität Bremen

Redaktion & Layout: Stefanie Grote, Referat Lehre und Studium,
Tel. +49 421/218-60357, E-Mail: stefanie.grote@vw.uni-bremen.de

Mitwirkende an dieser Ausgabe (in alphabetischer Reihenfolge):
Kristine Busch-Oellerisch, Astrid Buschmann-Goebels, Lucio Colombi Ciacchi, Carolin Grulms, Elisabeth Hansen, Thomas S. Hoffmeister, Frederik Köller, Yildiray Ogurol, Pit Reinesch, Heidi Schelhowe, Anna Katharina Schnell, Kai Schwedes, Jan Stüwe, Jennifer Uhlig, Dennis Zagermann.

Für den Inhalt der einzelnen Artikel sind die jeweils benannten Autoren verantwortlich.

Auflage: 3000 Stück

Fotos und Bildmaterial:

Titel:	© THesIMPLIFY / fotolia.com; Universität Bremen
Seite 1:	Universität Bremen
Seite 3/4/5/6/7/8:	Frederik Köller (privat)
Seite 9:	Ivan Yanev / ZMML
Seite 10/11:	Jan Stüwe / ZMML
Seite 12:	Jan Stüwe / ZMML
Seite 13:	Jan Stüwe; Kai Schwedes; Yildiray Ogurol (alle privat)
Seite 16/17/19:	Jennifer Uhlig
Seite 21:	Nils Linek; Elisabeth Hansen; Thomas S. Hoffmeister (alle privat)
Seite 23:	Kristine Busch-Oellerich; Lucio Colombi Ciacchi (alle privat)
Seite 25:	Studierwerkstatt der Universität Bremen
Seite 26:	Anna Katharina Schnell (privat)
Seite 28:	Anna Katharina Schnell; Grafik „yes“: © Ioannis Kounadeas / fotolia.com
Seite 29:	Anna Katharina Schnell (privat)
Seite 30:	Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen
Seite 31:	Astrid Buschmann-Goebels
Seite 32:	Astrid Buschmann-Goebels (privat)
Rückseite:	Universitätsverlag Webler; BMBF

Elektronische Ausgabe: www.uni-bremen.de/forsta/resonanz

Die Universität Bremen legt Wert auf den Gebrauch gendergerechter Sprache. Die unterschiedlichen sprachlichen Lösungen der Autorinnen und Autoren wurden im Magazin „Resonanz“ allerdings redaktionell nicht verändert, um Eingriffe in die Texte möglicht gering zu halten.

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

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 Profilmerkmal 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 heranführen, 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.

Bielefeld, 2013 - ISBN-10: 3-937026-83-5 -ISBN-13: 978-3-937026-83-1 - 266 Seiten
(Preis incl. 7% MWSt. zuzüglich Versand): € 38,60

gefördert vom
Bundesministerium
für Bildung
und Forschung