

Resonanz

Magazin für Lehre und Studium an der Universität Bremen

Sommersemester 2015

Alles Bestens!?

Lehrinnovation in kritischer Selbstreflexion



Projektstudium:

Forschend studieren in der Informatik

Innovative Methode:

Forschend lernen durch systemische Visualisierungen

Die Praxis als Vorbild:

Interdisziplinäres Studienprojekt im Lehramt

Forschend Studieren:

Lehren und Lernen als Team-Play

Umgang mit Heterogenität:

ForstA-Projekt zieht Bilanz

Good Practice:

Studierendenzentrierte Betreuung mit E-Portfolios

Travelling History:

Ein Blog als Hausarbeit

Schlüsselkompetenzen:

Seminare als „Arbeitsorganisationen auf Zeit“

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

Inhaltsverzeichnis

03	Editorial <i>Thomas Hoffmeister</i>
04	Software für die Gebäudebetriebstechnik der Uni Bremen Forschendes Lernen in einem Informatikprojekt <i>Daniel Koch, Susanne Maaß, Andree Rebers, Yvonne Schwarte</i>
09	Forschendes Lehren und Lernen als Team-Play Gemeinsamer Bericht von Studierenden und Lehrenden über den Tag der Lehre 2014 <i>Kiana Ghaffarizad, Margrit E. Kaufmann, Henning Koch, Bartosz Kurzawski, Alexander Reuter, Philip Seufert</i>
15	„Nah dran! – Die Praxis als Vorbild!“ Interdisziplinäres Studienprojekt der Universität Bremen für Studierende im Master of Education <i>Sabine Doff, Larena Schäfer</i>
21	Studierendenzentrierte Betreuung mit E-Portfolio – ein Erfahrungsbericht aus der Biologie <i>Jennifer Uhlig, Andra Thiel und Thomas Hoffmeister</i>
26	Travel Blog als Hausarbeit <i>Magdalena Waligórska, Ulrike Huhn, Pia Zarsteck, Aline Bludau</i>
31	„ForstA Projekt der Fremdsprachendidaktik Englisch zieht Bilanz“ Evaluation des Projekts „Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität und Differenzierung“ <i>Fatou Julia N’Jie, Lena Schuett</i>
37	Seminare als „Organisationen auf Zeit“ <i>Sylke Meyerhuber</i>
41	Forschendes Lehren und Lernen mithilfe von Systemaufstellungen und systemischen Visualisierungen im Bachelorstudiengang Betriebswirtschaftslehre <i>Georg Müller-Christ, Gitta Hußmann</i>
46	Impressum

Editorial

von Thomas Hoffmeister

Liebe Leser*innen!

Was für eine spannende Zeit. Politik, Forschungsorganisationen und -gremien diskutieren über die zukünftige Ausgestaltung der Exzellenzinitiative. Wie verändern sich die Kriterien? Wird Lehre dort eine größere Rolle spielen als bisher? Gleichzeitig analysieren die im Qualitätspakt Lehre geförderten Hochschulen ihre Projekte und planen die nächste Phase. An der Universität Bremen betrachten wir die Erfahrungen im ersten ForstA-Projekt und ziehen Schlüsse für den Folgeantrag. Wir möchten Innovation unterstützen und Kreativität fördern. Nicht alles, was dabei ausgedacht wird, funktioniert auch wie gedacht. Das ist der Preis, wenn man Neues wagt. Aber auch aus Fehlschlägen kann man viel lernen. Sie kennen alle den Publikationsbias in den Wissenschaften gegen negative Ergebnisse. Die Folge sind oftmals auf Hochglanz polierte Berichte, die wenig Raum für kritische Selbstreflexion bereithalten. Alles bestens also!?

Mit der „Resonanz“ möchten wir das vermeiden. Ja, wir wollen herausragende Lehre sichtbar machen und Innovationen ein Forum geben. Wir wollen aber auch dort hinschauen, wo neue Wege nicht die erhofften Ziele erreichten. Mit der „Resonanz“ wollen wir den offenen Dialog über Lehre und Lernen fördern – auch über die Schwierigkeiten und Widerstände im Lehr- und Lerngeschehen.

Vor diesem Hintergrund freue ich mich, dass sich die „Resonanz“ dank den immer zahlreicher werdenden Einreichungen als Medium für den lehr- und lernbezogenen Erfahrungsaustausch etabliert. Unterstützen Sie diesen Prozess auch in Zukunft durch Ihre Beiträge.

In dieser vierten Ausgabe erwarten Sie spannende Artikel aus den Bereichen „Lehren und Lernen“, „Umgang mit Heterogenität“ und „Schlüsselkompetenzen“. Besonders im Blick steht das für die Universität Bremen profilgebende „forschende Studieren“. Ob anwendungsorientiert im Projekt (Seite 4 und Seite 15), als „Teampay von Lehrenden und Lernenden“ (Seite 9), mit Hilfe von Systemaufstellungen (Seite 41), zum Kompetenzerwerb für die berufliche Praxis (Seite 31 und Seite 37) oder in Verbindung mit innovativen Prüfungsformen wie E-Portfolios (Seite 21) oder Travel-Blogs (Seite 26) – die Wege auf denen forschendes Studieren fachspezifisch übersetzt werden kann, sind hierbei vielfältig.

Weitere Artikel, diesmal einen zur Einrichtung von mathematischen Brückenkursen in MINT-Fächern finden Sie in der ständig aktuellen Online-Ausgabe der Resonanz. Zu dieser gelangen Sie durch Scannen der QR-Codes in diesem Heft oder unter www.uni-bremen.de/forsta/resonanz. Wir freuen uns, wenn Sie dort auch von der Kommentarfunktion Gebrauch machen.

Ich wünsche Ihnen viel Freude und eine spannende Lektüre.



T. Hoffmeister

Thomas Hoffmeister ist
Konrektor für Lehre und
Studium an der Universität
Bremen

Software für die Gebäudebetriebstechnik der Uni Bremen

Forschendes Lernen in einem Informatikprojekt

von Daniel Koch, Susanne Maaß, Andree Rebers, Yvonne Schwarte

Die Gebäude und Anlagen der Universität werden täglich von uns genutzt. Wer sorgt eigentlich dafür, dass sie immer funktionsfähig sind? Im Rahmen eines Lehrprojektes in der Informatik konnten die Studierenden hinter die Kulissen schauen. Das Projekt „FACIL: Informationstechnik für die Gebäudebetriebstechnik“ lief über zwei Jahre und war Bestandteil des Bachelor- und Master-Studiums Informatik. Die Teilnahme an solchen Projekten ist für alle Studierenden obligatorisch und soll sie auf die spätere Berufspraxis vorbereiten [Robben 2014]. Im Projekt FACIL untersuchten wir mit 15 Studierenden die Arbeitsprozesse der Gebäudebetriebstechnik (GBT) und entwickelten zwei Software-Prototypen zur Unterstützung der HandwerkerInnen und Funktionsmeister. Hier wollen wir über das Projekt berichten und insbesondere darüber, wie im Projekt unter Leitung von Prof. Susanne Maaß und Dipl. Soz. Carola Schirmer das Konzept des forschenden Lernens realisiert wurde.

Das Projekt FACIL

Die Bremer Uni-Gebäudebetriebstechnik ist gebäudebezogen in Gruppen aufgeteilt und gehört organisatorisch zum Dezernat 04 (Technischer Betrieb/Bauangelegenheiten). Die beiden FACIL-Betreuerinnen hatten in Abstimmung mit dem Dez. 04 den Kontakt zu einer Gruppe hergestellt, die bereit war, mit uns zusammenzuarbeiten. Der Bereich GBT war für die Lehrenden zunächst genauso unbekannt wie für uns als Studierende. Das Projektziel war grob vorgegeben: Es sollten IT-Konzepte für die GBT entwickelt werden. Die Software sollte primär die HandwerkerInnen und ihre Funktionsmeister bei der täglichen Arbeit unterstützen. Doch was macht die Gebäudebetriebstechnik eigentlich? Gebäudeinstandhaltung (Wartung und Reparatur) ist ein typischer Bereich sog. „unsichtbarer Arbeit“ [Kumbruck 2001], über die sich die meisten Menschen keine Gedanken machen, solange alles gut funktioniert. Erst wenn selbstverständliche Gebäudedefunktionen ausfallen, wird die GBT sichtbar: ein Raum ist nicht zugänglich, eine Jalousie

lässt sich nicht bewegen, die Mensakühlung fällt aus, eine Lüftung im Labor streikt – jetzt muss repariert werden! Regelmäßige Kontrolle und Wartung soll sicherstellen, dass solche Fehler gar nicht erst auftreten. Wenn Arbeit allerdings unsichtbar bleibt, wenn sie „übersehen“ wird, läuft sie Gefahr, nicht wertgeschätzt zu werden. Das kann dazu führen, dass sie bei Überlegungen zu IT-Unterstützung übersehen wird. Die Beschäftigten haben dann wenige Chancen, ihre Interessen und Bedarfe zur Geltung zu bringen.

Im Projekt haben wir mit Methoden der Partizipativen Softwareentwicklung gearbeitet [Simonsen & Robertson 2013], um detaillierten Einblick in die Arbeit der GBT zu bekommen und die Beschäftigten an der Entwicklung von Lösungen zu beteiligen. Dabei



Der direkte Link zum Artikel online auf www.uni-bremen.de/forsta/resonanz

konzentrierten wir uns auf einen Teilbereich der GBT-Arbeit: die Bearbeitung von Reparaturaufträgen, die von Uni-MitarbeiterInnen an die GBT geschickt werden. Jeder Auftrag wird vom Funktionsmeister an eine HandwerkerIn zugewiesen, die ihn dann – ggf. in Kooperation mit KollegInnen aus den Uni-eigenen Werkstätten und dem Uni-Zentrallager – bearbeitet und dokumentiert. Während im ersten Jahr des Projektes eine PC-Software realisiert wurde, konzipierten wir im zweiten Jahr eine mobile Anwendung für Smartphones, um den GBT-MitarbeiterInnen, die den ganzen Tag auf dem Uni-Gelände unterwegs sind, jeweils vor

Forschendes Lernen in FACIL

Als praktisches Softwareentwicklungsprojekt bot das FACIL-Projekt reichlich Gelegenheiten zum forschenden Lernen. Dieses zeichnet sich nach Ludwig Huber dadurch aus, dass „die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit

in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“. [Huber 2009, S. 11] All diese Aspekte konnten wir in FACIL erfahren.

Gleich zu Beginn des Projektes vermittelte uns das Dezernat 04 Kontakt zu einer Softwarefirma, die große CAFM-Systeme (Computer-Aided Facility Management) anbietet und bereit war, uns diese während einer längeren Sitzung über Skype vorzuführen und zur Erkundung zugänglich zu machen. Hier wurde exemplarisch deutlich, dass IT meist primär zur Unterstützung der Verwaltung und Organisation von Arbeit dient, also

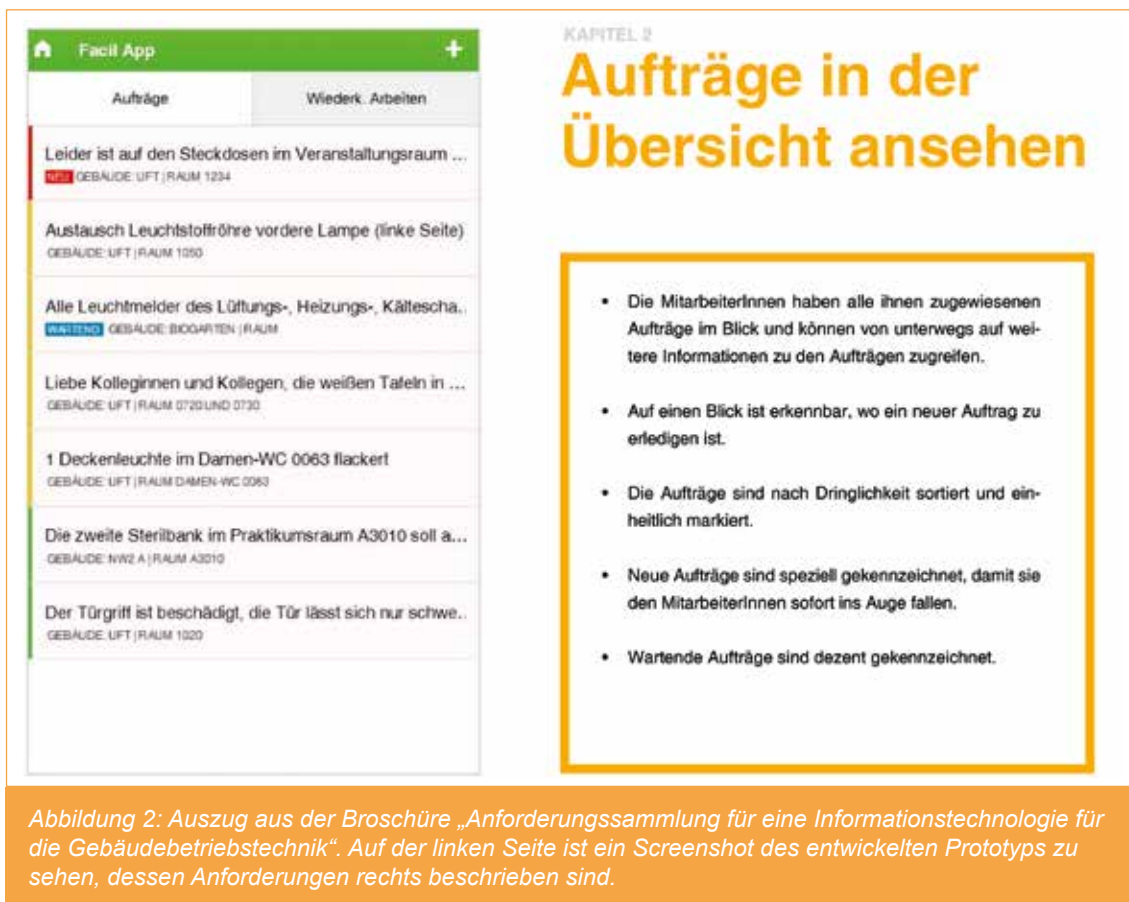
auf die Managementbedarfe ausgerichtet ist. Im Projekt wurde dagegen beschlossen, die Beschäftigten selbst bei ihrer handwerklichen und dennoch weitgehend unsichtbar bleibenden Arbeit zu unterstützen. Dass wir in ihrem Interesse Erkenntnisse gewinnen und Lösungen entwickeln wollten, stand für uns schnell fest.

Nun war es nötig, die Anwendungsdomäne, in der wir uns bewegten, zu verstehen. Im Kurs „Partizipative Softwareentwicklung“ im Semester vor dem Projektbeginn hatten die ProjektteilnehmerInnen Methoden kennengelernt, um in Kooperation mit späteren NutzerInnen deren



Abbildung 1: Lebenslauf eines Reparaturauftrages.

Ort die relevanten Daten zugänglich zu machen. Unsere Zwischenergebnisse in Form von interaktiven Software-Prototypen konnte „unsere“ GBT-Gruppe in mehreren Workshops und zum Teil auch bei ihrer Arbeit ausprobieren und kommentieren. Auf Basis dieser Evaluationen wurde die Software überarbeitet und angepasst. Für das Abschlusstreffen mit der GBT-Gruppe und allen AkteurInnen aus den Dezernaten 04 und 05, mit denen wir im Laufe des Projekts zu tun hatten, wurde eine Broschüre erstellt, die die Anforderungen der GBT an eine Software zur Unterstützung ihrer Arbeit zusammenfasst und anhand unserer Prototypen illustriert.



Anforderungen zu erheben, Lösungskonzepte zu entwickeln und zu überprüfen. Für unser Projekt wählten wir Methoden aus und modifizierten sie für unsere Zwecke. Zunächst wurden die einzelnen GBT-MitarbeiterInnen im Rahmen von Beobachtungsinterviews über mehrere Stunden von Studierenden bei ihrer täglichen Arbeit begleitet und befragt; ihre Arbeitsmittel wurden mittels Artefaktanalysen untersucht. So bekamen wir Einblick in ihr Arbeitsumfeld, ihre Arbeitsaufgaben und -prozesse. Alle TeilnehmerInnen führten Erhebungen durch und trugen in strukturierten Auswertungssitzungen ihre Erfahrungen und verbleibenden Fragen zusammen. Sie fassten ihre Ergebnisse in formale Arbeitsmodelle und legten informelle Materialsammlungen an. Durch die Präsentation und Diskussion im Plenum wurde ein gemeinsames und allgemeineres Verständnis erreicht.

Auf dieser Basis wurden erste Ideen entwickelt, an welchen Stellen Software die Arbeit der GBT unterstützen könnte. Um unser Verständnis abzusichern und zu erkunden, ob unsere Überlegungen in die richtige Richtung gingen, organisierten wir ein Treffen mit der

GBT-Gruppe. Dort präsentierten wir die Arbeitsabläufe und unsere Ideen zum Einsatz von IT mit Hilfe von Storyboards. Diese handgezeichneten Folgen von Bildern, die Arbeitssituationen und Ereignisse darstellten, dienten uns als gemeinsamer Bezugspunkt für unsere Diskussionen. Die GBT-MitarbeiterInnen erkannten ihre Arbeit darin wieder, sie ließen sich auf unsere Ideen ein und entwickelten sie mit uns weiter. Aufgrund ihrer Rückfragen, Einwände und Anregungen waren wir schon viel sicherer, die Arbeit der Gebäudebetriebstechnik einigermaßen verstanden zu haben. Und wir sahen uns in der Wahl unserer Methoden bestätigt.

Nachdem wir unsere Ideen in Form von zunächst Papierprototypen und später digitalen Prototypen weiter ausgearbeitet hatten, trafen wir die Beschäftigten erneut und ließen sie unsere Lösungen anhand von vorbereiteten Aufgabenszenarien ausprobieren und kommentieren. Uns wurde deutlich, wie hilfreich und produktiv eine partizipative Vorgehensweise sein kann und wie gut die Kommunikation zwischen EntwicklerInnen und AnwenderInnen vorbereitet und moderiert werden muss.

Während unserer Projektarbeit gingen die Diskussionen um die Beschaffung eines CAFM-Systems im Dezernat 04 weiter. Im Vordergrund stand dabei, wie mit seiner Hilfe ein genauerer Überblick über den Arbeitsanfall und die Auslastung der GBT-Gruppen und der Werkstätten gewonnen werden könnte. Durch unsere Kontakte auf der Management- wie auf der operativen Ebene erhielten wir Einblick in die verschiedenen Positionen, Argumente und organisatorisch-technischen Randbedingungen. Wie wird eine Beschaffung vorbereitet? Wer ist an solchen Prozessen beteiligt? Wie laufen die Aushandlungen zwischen Personalrat und Management? Im Projekt beschäftigten wir uns daher auch mit Fragen der Mitbestimmung und des Datenschutzes. Zur Formulierung der Leistungsbeschreibung für die Ausschreibung konnten wir durch unsere Untersuchungen sogar etwas beitragen.

Eine Überraschung vor Beginn des zweiten Projektjahres war die Entscheidung der Uni, Smartphones für alle MitarbeiterInnen der GBT anzuschaffen. Was uns während des ersten Projektjahres zwar sehr wünschenswert, aber leider undenkbar erschien, sollte nun plötzlich geschehen! Wir erfuhren von den Auswahlkriterien für den Netzbetreiber sowie von den Kriterien zur Auswahl eines robusten Smartphones. Für uns bedeutete das, dass wir nun unseren Entwicklungsschwerpunkt auf die mobile Unterstützung der HandwerkerInnen vor Ort legen konnten und sogar für ein konkretes Gerät und Betriebssystem entwickeln konnten. Für einige Zeit durften wir eines der beschafften Smartphones ausleihen und unsere Software darauf installieren, um sie mit GBT-MitarbeiterInnen zu evaluieren. Verfahren zur Evaluation mobil genutzter Software werden in der Wissenschaft erst ansatzweise diskutiert. Wir studierten die Literatur und entschieden uns für ein eigenes Vorgehen, das wir im Nachhinein auch kritisch auswerteten.

Um zu Beginn die Ziele für unser gemeinsames Forschungs- und Entwicklungsvorhaben abzustechen und es dann arbeitsteilig und kooperativ durchzuführen, waren wissenschaftliche Bereiche zu sichten, Entscheidungen zu fällen, Arbeitspakete zu schnüren und Absprachen zu treffen, Kontakte zu pflegen und angemessene Kommunikationsformen zu entwickeln. Die Koordination aller Aktivitäten geschah durch die Projektkoordinationsgruppe (PKG). Jedes Projektmitglied musste für sechs bis acht Wochen

mit ein bis zwei anderen in der PKG arbeiten und unter Beratung durch die VeranstalterInnen das Projekt steuern. Bei Schwierigkeiten griffen die BetreuerInnen ein, halfen bei der Reflexion, indem sie die Probleme in einen größeren Rahmen einordneten, und halfen weiter oder unterstützten die TeilnehmerInnen dabei, Lösungen zu finden. So versuchten sich alle TeilnehmerInnen am Projektmanagement und konnten in der Gruppe Strategien dafür entwickeln und erproben.

Projektspuren

Die MitarbeiterInnen der GBT, mit denen wir zusammengearbeitet hatten, waren sich am Ende einig – für sie wäre es schön, die von uns erstellte Software nutzen zu können, sei es am PC oder auf dem Smartphone. Leider mussten wir einsehen, dass eine studentische Software nicht den Anforderungen der Universität entspricht, da wir keine Wartung und Gewährleistung über einen längeren Zeitraum hinweg bieten und für wünschenswerte Erweiterungen nicht mehr zur Verfügung stehen können. Diese Einsicht war – nach all dem Aufwand für Analyse, Konzeption, nutzerorientierter Gestaltung und Realisierung – bitter, aber auch ein weiterer wichtiger Lernschritt. So haben wir der GBT zwar keine Software geliefert, aber wir konnten den Austausch zwischen den verschiedenen Ebenen des Dezernats 04 und den MitarbeiterInnen und Funktionsmeistern der GBT über die Notwendigkeit des Einsatzes einer mobilen Software anstoßen. Durch unsere auf die Bedarfe der HandwerkerInnen ausgerichteten Softwareprototypen ist es uns gelungen, deren Perspektive zu dokumentieren und die Einsetzbarkeit solcher Software zu demonstrieren. Die Erkenntnisse aus unseren Untersuchungen wurden von uns in einem „Anforderungskatalog für eine Informationstechnologie für die GBT“ festgehalten und all unseren externen ProjektpartnerInnen überlassen. Die Idee war, dass dieser, wenn der Zeitpunkt der Auswahl einer CAFM-Software und ihrer späteren Anpassung an die Bedarfe der Universität gekommen ist, als Unterstützung hinzugezogen werden kann.

Eine weitere Spur wird das Projekt FACIL hoffentlich hinterlassen: Zukünftig werden die MitarbeiterInnen der Universität im Falle eines Gebäudemangels nicht mehr nach dem entsprechenden Auftragsformular (pdf) suchen, dieses ausfüllen und als Anhang einer eMail an die richtige GBT-Gruppe schicken müssen.

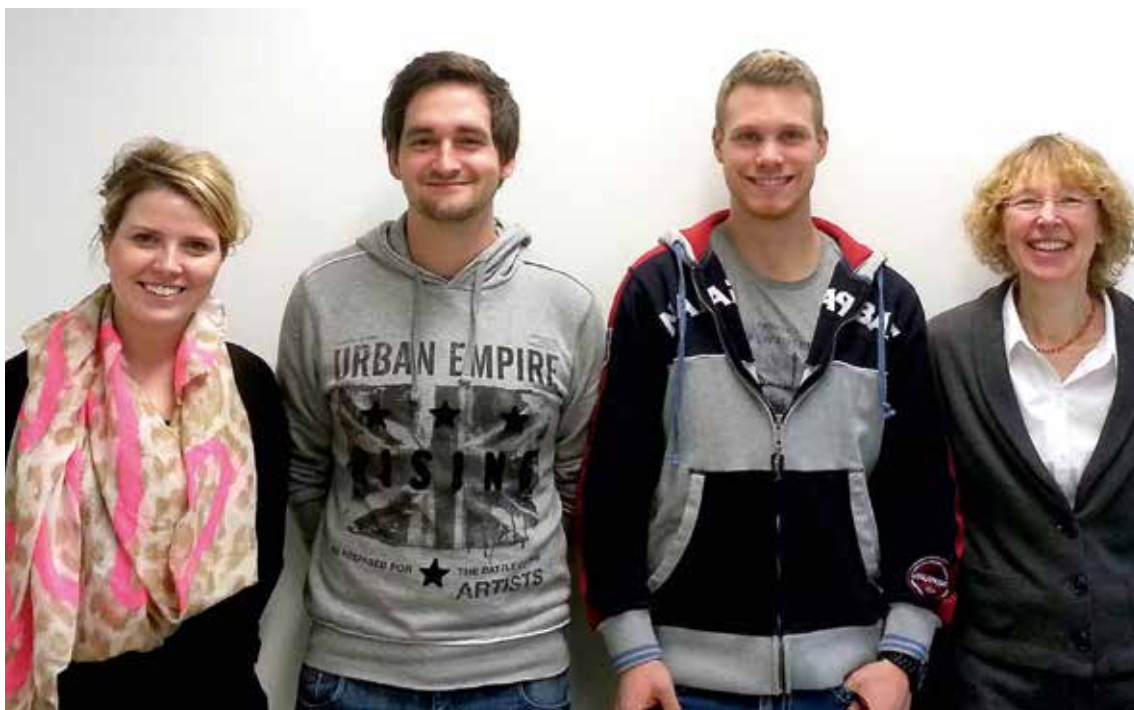
Stattdessen können sie im Beschäftigtenportal ihre Angaben und Wünsche online in ein Webformular eintragen, das sie beim vollständigen und korrekten Ausfüllen unterstützt. Sie erhalten bei einer erfolgreichen Übertragung ihres Auftrags eine Bestätigungsmail. Die entsprechende Programmierung wurde im Rahmen von FACIL durchgeführt und soll voraussichtlich beim nächsten Systemupdate integriert werden. Und auch bei diesem letzten kleinen Projektschritt wurde klar, wie viele kleine und größere organisatorische Entscheidungen bei jeder technischen Maßnahme zu bedenken sind: Lassen sich die Zuständigkeiten der GBT-Gruppen, die den Aufträgen automatisch zugeordnet werden, später noch verändern? Was passiert, wenn die Uni ein weiteres Ge-

bäude baut, das im System noch nicht vorgesehen ist? Bekommen die Funktionsmeister weiterhin ein Formular, das sie um Angaben ergänzen und einer MitarbeiterIn ausgedruckt in die Hand drücken können, wenn diese den Auftrag bearbeiten soll? Können die Werkstätten in gewohnter Weise damit weiterarbeiten? Wie schon während des gesamten Projekts wurde uns wieder deutlich, dass wir als InformatikerInnen nicht allein Technik, sondern sozio-technische Systeme gestalten.

Wir möchten uns herzlich bei allen MitarbeiterInnen der Dezernate 04 und 05, mit denen wir zu tun hatten, und ganz besonders bei „unserer“ GBT-Gruppe für die tolle Unterstützung und das uns entgegengebrachte Vertrauen bedanken!

Literatur:

- Huber, Ludwig (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist, in L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*, Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, 9–35.
- Kumbruck, Christel (2001). Unsichtbare Arbeit. Umgang mit unsichtbarer Arbeit bei Reorganisationsprozessen aus Sicht eines soziokulturellen Ansatzes, in: *Journal für Psychologie* (Jg. 9), 24–38.
- Robben, Bernard (2014). Projektstudium in Bremen. (K)Eine Entwicklungsgeschichte, in L. Huber, M. Schröder & H. Schelhowe (Hrsg.): *Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen*, Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, 37–55.
- Simonsen, Jesper & Robertson, Toni (Hrsg.) (2013): *Routledge International Handbook of Participatory Design*. New York/London: Routledge.



Susanne Maaß (r.) ist Professorin für Informatik am Fachbereich 3 der Universität Bremen. Zusammen mit Dipl. Soz. Carola Schirmer leitete sie das studentische Masterprojekt „facil“. Die Autoren Andree Rebers (l.) und Daniel Koch (r.) sowie die Autorin Yvonne Schwarte (l.) (alle im Studiengang M. Sc. Informatik) waren studentische Mitglieder dieses Projekts.

Forschendes Lehren und Lernen als Team-Play

Gemeinsamer Bericht von Studierenden und Lehrenden über den Tag der Lehre 2014

von Kiana Ghaffarizad, Margrit E. Kaufmann, Henning Koch, Bartosz Kurzawski, Alexander Reuter, Philip Seufert

Am 4. Juni 2014 fand der universitätsweite Tag der Lehre statt. Am Institut für Ethnologie und Kulturwissenschaft (IFEK) stand dieser Tag unter dem Motto „Teamplay – Gemeinsam Forschend Lehren und Lernen“. In dem Sinne konzipierten drei studentische Teams Workshops, in denen ein reger Austausch unter Studierenden und Lehrenden rund um die Erfahrungen mit Forschendem Lehren und Lernen (kurz: FL) stattfand. In diesem Artikel stellen wir nun dar, wie das Konzept des FL am IFEK momentan wahrgenommen wird: Macht es Freude forschend zu lernen und zu lehren? Wo findet das Konzept seine Grenzen, wo kann es noch weiterentwickelt werden? Welche Erwartungen haben Studierende und Lehrende an die Umsetzung bei dieser didaktischen Herangehensweise?

Mit diesen Fragen dockte der Tag der Lehre 2014 inhaltlich an das ForstA-Projekt zur Strukturierung der Studieneingangsphase und zur Diversität im BA Kulturwissenschaft an, das seit August 2013 am IFEK durchgeführt wird und ebenfalls das FL und den wertschätzenden Umgang mit Heterogenität unter Lehrenden und Lernenden vorantreibt (vgl. Koch 2014, Kaufmann/Koch 2015). Darüber hinaus setzte das IFEK im Sommersemester 2014 einen Schwerpunkt auf die Themen Flucht und Asyl und organisierte die Veranstaltungsreihe „Gegen Grenzen denken“. Als Weiterführung nahmen wir die Frage, wie wir uns diese Themen durch FL erschließen können, mit in den Tag der Lehre. Eröffnet und inhaltlich eingeleitet wurde der Tag von der geschäftsführenden Institutsleitung Prof. Dr.

Michi Knecht und Dr. Margrit E. Kaufmann als Mitglied im ForstA-Expert_innenkreis.

Um den Tag von außen begleiten und kommentieren zu lassen, luden wir Prof. Dr. Peter Tremp als Experten für Hochschuldidaktik und Forschendes Lernen von der PH Zürich ein (vgl. Tremp/Hildbrand 2012, Tremp 2014). Er nahm die Einladung mit den Worten an: „Wobei ich ja noch nicht genau weiß, worauf ich mich einlasse.“ Tatsächlich stand an dem Tag in gewisser Weise ein Rollenwechsel für ihn an: So schlüpfte er in die uns eigene Rolle der teilnehmend-beobachtenden Kulturforscher_in und begleitete drei unterschiedliche Diskussionssettings über sein eigentliches Fachgebiet, das des Forschenden Lernens:

» Setting 1: WO findet Forschendes Lernen statt? Alexander Reuter

Als erstes besuchte Peter Tremp den Workshop, der von den Studentinnen Verena Strebing und Johanna Schwarz geleitet wurde. Hier wurde gemeinsam evaluiert, in welchen Lehr- und Lernsituationen des BA Kulturwis-

senschaft FL eine besondere Rolle spielt und in welchen Formen es stattfindet.





Der Tag der Lehre am Institut für Ethnologie und Kulturwissenschaft. In der Bildmitte: Unser Gast Prof. Dr. Peter Tresp von der PH Zürich.

Die Studierenden nannten als gutes Beispiel das Modul 5, in dem es darum geht, in eigenständigen Gruppen eine ethnologische Forschung in einem selbst gewählten Forschungs- und Themengebiet durchzuführen und die Ergebnisse in einem Bericht festzuhalten (vgl. Kaufmann 2013). Dort spürten sie am stärksten, wie sich der individuelle Lernprozess mit dem jeweiligen Forschungsstand verändert. Im kleineren Rahmen sei dieser Prozess auch schon im Einstiegsmodul zu spüren gewesen. Dort wurden bereits die ersten teilnehmenden Beobachtungen und Präsentationen von Ergebnissen durchgeführt.

Eine Lehrperson nannte als grundlegenden Faktor für erfolgreiches FL, dass die Studierenden eine möglichst große Selbstständigkeit mitbringen oder erlernen sollten. Darauf würden sie als Lehrende hinarbeiten. Genau planbar sei das aber nicht, da die Gruppendynamiken in jeder Seminarrunde unterschiedlich seien. Sich auf diese Dynamiken stets neu einzustellen, kann den Beginn des FL auf Seiten der Lehrenden darstellen.

» Setting 2: WIE wird Forschendes Lernen wahrgenommen?

Bartosz Kurzawski & Philip Seufert

Anschließend gesellte sich Peter Tresp zu dem Workshop, in dem wir, Studierende unterschiedlicher Semester, unsere Erfahrungen mit dem FL und dessen praktischer Umsetzung aus unterschiedlichen Perspektiven darstellten. So nahmen sowohl Studierende teil, die bereits mehrere (Feld-)Forschungsprozesse durchlaufen hatten, als auch jene, die erst am Anfang ihres Studiums stehen. An der Diskussion beteiligten sich auch Lehrende, die erste Lehrkenntnisse sammeln oder solche, die von

Anschließend wurde diskutiert, wo Studierende Raum finden, um sich mit ihren Interessen aktiv einzubringen. Dieser Raum wird von den meisten als eher beschränkt empfunden. Das wurde mit den allgemeinen universitären Strukturen und der Modularisierung des Studiums, begründet. Das thematische Interesse sei zwar nicht nebensächlich, müsse aber manchmal hinter diesen organisatorischen und strukturellen Bedingungen zurücktreten. Dies schlägt sich dann auf die Motivation der Studierenden nieder: Das Gefühl, zu viel auf

einmal tun zu müssen, weil es durch die Modularisierung zu einer „Pflicht“ wird, vermindere das „Genießen der Seminare“.

Von Seiten der Lehrenden wird beklagt, dass die Anzahl der Anwesenden in den Seminaren häufig sehr gering sei und dass viele Studierende unvorbereitet erscheinen würden. Daraufhin wurde diskutiert, welche Möglichkeiten Studierende unter den gegebenen Bedingungen haben, ihre intrinsische Motivation zu bewahren. Ein Vorschlag an die Lehrenden war es, aussagekräftigere Modulbeschreibungen zu veröffentlichen und gleichzeitig offener gegenüber Themen zu sein, die von Studierenden eingebracht werden. Ein anderer war, den Studierenden möglichst früh im Studienverlauf die Bedeutung der zu lesenden Texte für ihr Studium zu vermitteln. Hier herrscht oftmals Unklarheit, warum genau die ausgewählten Texte gelesen werden sollen.

Erfahrungen aus vergangenen Semestern und inzwischen vollzogenen Veränderungen zu berichten wussten.

Zu Beginn fanden sich Studierende und Lehrende für eine tiefere Diskussion zu zweit zusammen. Durch diesen Austausch war es möglich, gemeinsam Veränderungen zu reflektieren und Verbesserungsvorschläge zu entwickeln. Diese Ideen wurden anschließend in der Gruppe beleuchtet. Einen zentralen Aspekt nahmen

dabei die Fragen ein, welche Bedeutung den selbstentwickelten Forschungsthemen zukommt und wie studentische Forschungsarbeiten stärker wahrgenommen werden können, so dass sie Lust machen aufs Weiterforschen.

Im Anschluss ging es um die Zusammenfassung von positiven und negativen Erfahrungen mit dem FL. Dabei stellte sich heraus, dass das FL-Konzept sehr positiv wahrgenommen wird und geäußerte Kritikpunkte entweder ein positives Äquivalent fanden oder schnell in zukunftsweisende Vorschläge umformuliert werden konnten. So wurde kritisiert, dass viele der Themen nach Abschluss des Moduls nicht länger relevant wären. Daraufhin gab es die Idee, Themengebiete modulübergreifend zu bearbeiten oder längerfristige Projekte über mehrere Semester zu ermöglichen. So könnten Studierende ihre Interessenschwerpunkte weiter verfolgen und gleichzeitig neue wissenschaftliche Arbeitsschritte kennenlernen, wie etwa das erfolgreiche Publizieren. Weitestgehend positiv wurden die freien Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb der forschenden Gruppen bewertet. Lediglich wird von den Studierenden eine fundiertere Beratung beim Abstecken ihrer Themenfelder gewünscht. Im gemeinsamen Plenum stellten



Philip Seufert (links) und Bartosz Kurzawski (rechts) stellen den Ablauf ihres Workshops vor.

wir die erarbeiteten Punkte vor und erhielten, neben weiteren Ergänzungen aus dem Plenum, allgemeine Zustimmung. Inwiefern diese Ergebnisse Einzug in den Lehrplan halten, liegt nun an den Lehrenden, die bereits am Tag der Lehre ankündigten, dass dies zwar ein recht umfassendes Unterfangen darstelle, die Beiträge der Studierenden aber auf jeden Fall berücksichtigt würden. Nach dieser angeregten Diskussion verabschiedete sich Peter Treppe und besuchte den nächsten Workshop.

» Setting 3: Lernend Forschen zu Flucht & Asyl Kiana Ghaffarizad

Zu welchem Zweck, für wen und aus welcher Position heraus wenden wir uns dem Forschungsbereich „Flucht und Asyl“ zu? Welche Vorannahmen sind damit verbunden? Mit welchen Herausforderungen werden wir Forscher*innen uns möglicherweise auseinandersetzen müssen? Und nicht zuletzt - welche Möglichkeiten haben wir, unsere Forschungsarbeiten über einen gegenwärtigen Hype um dieses Thema hinaus konstruktiv und nachhaltig in universitäre und gesellschaftliche Diskurse einzubringen und diese mit zu verändern? Dies waren die Fragen des dritten Workshops, den Peter Treppe schließlich aufsuchte. Auf Wunsch der Studierenden diskutierten sie mit Absolvent*innen, und Lehrenden, in welcher Form bereits zu Flucht und Asyl geforscht wurde und weiterhin geforscht werden kann und sollte. Einiges von diesem Gedankenaustausch der direkt anschließt an die Veranstaltungsreihe „Gegen Grenzen denken“, möchte ich im Folgenden umreißen:

Legitimationsordnungen hinterfragen – Motivation und Forschungsinhalte

„Es geht mir auch darum Ohnmachtsgefühle zu überwinden! - Ohnmachtsgefühle, die täglich aufs neue genährt werden von Berichten über Flüchtende, die an den europäischen Außengrenzen ums Leben gebracht werden, über Hungerstreiks von Geflüchteten, verzweifelte Suizidakte in Abschiebegefängnissen und und und“. Dies war die Reaktion einer Studentin auf die Frage nach der Motivation, mit der wir uns als kritische Kulturforschende dem Themengebiet widmen. Daran anknüpfend diskutierten wir die herrschenden Legitimationsordnungen, auf denen die jahrelangen politischen Ausschluss- und Abschiebepraktiken basieren und konstatierten die dringende Notwendigkeit, Gegenbilder und Gegendiskurse zu entwerfen, die die absolute Bewegungsfreiheit aller Menschen uneingeschränkt anerkennen: Deutungshoheiten nicht Flüchtlings- und Grenzregimen überlassen – das ist unsere For-



Im Workshop von Kiana Ghaffarizad (3. von rechts) wurde diskutiert, wie man über die Themen Flucht und Asyl lernend forschen kann.

schungsmotivation. Dies lässt sich nicht zuletzt nur durch lernendes Forschen erreichen.

Qualitative Forschungen, schilderte eine andere Studentin aus ihren Erfahrungen, sind zudem eine Möglichkeit, persönliche und tiefergehende Begegnungen zu und mit Geflüchteten herzustellen, um ihre Narrationen, jenseits von massenmedialer Inszenierung und neoliberaler Konstruktion der Kategorie „Flüchtling“, erfahrbar zu machen.

Zudem kann Forschung einen Beitrag leisten, um alltägliche Grenzproduktionen, Bedrohungsszenarien und Handlungslogiken mit den damit einhergehenden Dispositiven zu hinterfragen, kritische Evaluationen zur Unterstützung von Aktivist*innen durchzuführen, eigene verinnerlichte Rassismen zu erkennen und zu bearbeiten und so fort.

Kritische Forschung...

Forschungsprozesse sind oft geprägt von ungleichen Sprech- und Repräsentationsautoritäten. Auf diese asymmetrischen Machtkonstellationen wiesen bereits feministische Forscher*innen und Vertreter*innen der Writing-Culture-Debatte hin (vgl. u. a. Ekinsmyth 2001; Fabian 1983). Der Umgang damit sollte jedoch insbesondere in Forschungsbeziehungen mit Geflüchteten stets neu ausgehandelt werden. „Zu Flucht und Asyl forschen“, thematisierten die Teilnehmenden, „heißt auch, sich im Spannungsfeld von Paternalismus und Solidarität, von Othering und Ermächtigung zu bewegen.“ Aus dem Grund sollten wir uns dazu herausfordern, Repräsentationsformen zu finden, mit denen wir weniger über Menschen schreiben, sondern mit denen wir Räume öffnen für individuelle Re-

präsentationen der Subjektpositionen. Darüber hinaus müssen wir uns bewusst bleiben, dass Wissensproduktion nie wertneutral sein kann, sondern immer partiell und situativ gebunden ist sowie von der soziokulturellen, politischen und ökonomischen Position der Forschenden mit geprägt wird. In dem Sinne betonte eine Workshopteilnehmerin die Notwendigkeit, auch den hiesigen Wissenschaftsbetrieb als einen weiß-dominierten Raum zu thematisieren.

...und kritische Lehre

Die Frage „Wer spricht über wen?“ lässt sich in Hinblick auf universitäre Lehre umformulieren zu „Wer lehrt wem über wen?“. In der Diskussion um emanzipatorische Forschung konstatierten wir den Bedarf nach einer Lehre, die einerseits gängige Veranstaltungsformate herausfordert und andererseits den Fokus wieder mehr auf gesellschaftliche Prozesse richtet. Ansätze hierfür könnten sein:

1. mehr Verknüpfungen zwischen Seminaren und zwischen Studiengängen zu schaffen, mehr Raum und Zeit geben, um Themen über mehrere Semester zu bearbeiten und mehr partizipative und selbstreflexive Formate in den Stundenplan zu integrieren. Ein Beispiel wäre die von Nadig entwickelte ethnopschoanalytische Deutungswerkstatt (vgl. Krueger 2008).
2. dem Wunsch der Studierenden zu entsprechen, ihren sozialpolitischen Aktivitäten eine stärkere Anerkennung seitens der Uni zukommen zu lassen. Entsprechend des General Studies Konzept des FB 9 könnten beispielsweise Aktivist*innen nach Bedarf Credit Points erhalten, um ihr Engagement nicht zwecks Hausarbeiten und Klausuren einschränken zu müssen.

3. und gerade in Bezug auf den Schwerpunkt Flucht und Asyl sollten wir – Lernende, Lehrende und Forschende – uns verstärkt um die Ermöglichung einer kollaborativen und solidarischen Wissensproduktion bemühen.

Seien wir kollaborativ, seien wir solidarisch!

Kollaborative und solidarische Wissensproduktion ist mehr als eine wissenschaftliche Methode. Sie ist eine Grundhaltung. Das war ein Fazit der Abschlussdiskussion. Im Zusammenhang mit unserem Forschungsfokus kann sich diese Grundhaltung in der Herstellung eines langfristigen reziproken Austausch mit außeruniversitären Institutionen, Initiativen, Gruppen und Menschen äußern – nicht der eigenen Selbstoptimierung willen; sondern zur Etablierung solidarischer und empathischer Netzwerke. Konkret soll das heißen, Seminare mit Aktivist*innen und Betroffenen zu entwickeln und zu gestalten. Das Gleiche gilt für die Entwicklung von Forschungsfragen: Statt einer Logik der bloßen Wissensakkumulation zu folgen oder sich nach dem Top-Down-Prinzip mit vorformulierten Forschungsideen in das Feld zu begeben, sollten wir mit verschiedenen Akteur*innen gemeinsam aushandeln, in welchen Bereichen ein dringender Forschungsbedarf besteht. Damit geht zugleich die Herausforderung einher, sich nicht von vorgegebenen und prekärer werdenden ökonomischen und institutionellen Strukturen an den Unis einschüchtern zu lassen, sondern nach Widerstandspunkten und Freiräumen innerhalb dieser Strukturen zu suchen.

„Eigentlich beginnt kollaborative Wissensproduktion im eigenen Institut“, bemerkte eine Studentin während des anschließenden Mittagessens. Anders ausgedrückt geht mit dem Ansatz der kollaborativen und solidarischen Wissensproduktion einher, die Umstände der Wissensproduktion in den eigenen akademischen Häusern zu hinterfragen. Denn, strukturell asymmetrische Macht- und Ressourcenordnungen werden wir nicht aufbrechen, indem wir weiterhin eine Ellenbogenatmosphäre in den eigenen Institutionen etablieren oder als Gegeben hinnehmen. Auch nicht, indem wir theoretische, methodische Traditionslinien außer Acht lassen oder vorhandene Wissensbestände ignorieren. Wir würden diese Asymmetrien lediglich auf einen anderen Bereich verlagern. „Kollaborative Wissensproduktion beginnt im eigenen Institut“: Ob wir nun Studierende sind, Promovend*innen, wissenschaftliche Mitarbeiter*innen, Professor*innen – diesen An-

spruch sollten wir alle in unseren vielfältigen Forschungsprojekten nicht aus den Augen verlieren.

Epilog

Angeregt von seinen teilnehmenden Beobachtungen moderierte Peter Treppe eine rege Abschlussdiskussion. Hier benannten alle Workshopleitenden zentrale Ergebnisse der Diskussionen. Von seinen Impressionen und Gedanken möchten wir Folgendes festhalten:

» Freiheiten im Studium

Im einen Workshop war die Frage nach Freiheiten im Studium zentral. Doch wollen Studierende selbst Themen einbringen und mitgestalten? Hierzu scheinen die Bedürfnisse unterschiedlich zu sein, was zum Teil mit der Studienphase zu tun hat und zum Teil mit Zeit und Ressourcen. Vielleicht auch damit, dass viele noch nicht so genau wissen, was sie möchten. FL braucht seitens der Studierenden Informationen über Möglichkeiten, Zeit und Ressourcen. Da das Zeitmanagement für das Studium schwierig ist, wünschen sich Studierende mehr Anleitung dazu.

» Forschendes Lernen ist nicht nur dort zu finden, wo „Forschung drüber steht“

Es bestehen unter Lehrenden und Studierenden unterschiedliche Vorstellungen von FL. Darauf verweist zum Beispiel, dass die Frage: „Kann ein einführendes Seminar zu Foucault als FL konzipiert werden?“ mit Lachern kommentiert wurde. Doch geht es beim FL nicht darum, diese Frage anders herum zu stellen, nämlich: Wie lässt sich ein Einführungsseminar zu Foucault als Forschendes Lernen konzipieren? Auch die Aufarbeitung von Theorien und Wissenschaftsdiskursen sind als Teil der Forschung zu begreifen. Im Sinne des „Zürcher Frameworks“ (vgl. Vortrag des Gastredners Treppe) ist Theoriearbeit wichtig zur Aufarbeitung des Forschungsstands und zur Einordnung von Forschungsergebnissen. Es geht beim Forschen auch um Kenntnisse der Theorie- und Forschungstraditionen und das Ansetzen am bestehenden Wissen.

» Forschendes Lernen braucht gemeinsame Verständigung

Als zentrales Moment für Forschendes Lernen wurde seitens der Lehrenden selbst, die Kommunikation unter den Lehrenden hervorgehoben. Vorlesungen können Themen bündeln und Teams zusammenhalten. Die Lehrenden

möchten mehr Spielräume für ihr Team-Play. Ihre Arbeitszeiten sind auf Lehrstunden ausgerichtet, Zeit für das Zusammenspiel müssen sie sich „freischaufeln“. Wer forschend lehren möchte, braucht Zeit für Kommunikation.

» Forschendes Lernen und wissenschaftliches Schreiben

Schreiben und der Umgang mit Texten ist ein wichtiger Bereich der Forschung, um Forschung einem Publikum zugänglich zu machen. Studierende und Lehrende brauchen dafür ausreichend Zeit und Unterstützung. Die Möglichkeit der Inanspruchnahme und Ausbildung von Schreibcoaches sollte als wichtige Maßnahme zum FL verstetigt werden.

» Die Weiterführung des Schwerpunktes Flucht und Asyl wird von den Teilnehmenden befürwortet

Die angeschlossenen und laufenden Forschungsarbeiten von Studierenden und Kolleg*innen zu diesem Schwerpunkt verweisen auf besondere Schwierigkeiten, wie zum Beispiel: „Wie lässt sich ethisch vertretbar dazu forschen?“, „Welche Anleitungen geben

uns neuere Ethnographien?“, „Inwiefern hilft es den Flüchtlingen, wenn wir mit ihnen forschen?“

Herr Tremp hat als teilnehmender Beobachter am Tag der Lehre vieles von uns mitbekommen, doch auch einiges nicht verstehen können, da wir eine fremdkulturelle Sprache sprechen. Da war zum Beispiel von M1, M4, M5 die Rede. Ihm fiel zudem auf, dass wir im Institut unterschiedliche Vorstellungen vom FL haben. Was er als Außenstehender an unserer Fachkultur besonders wahrnahm und was ihm gut gefiel, ist unsere Diskussionsweise. Die Studierenden und Lehrenden tauschen sich wirklich zu Lehre und Studium aus und die Studierenden trauen sich in Diskussionsrunden offen Kritik zu üben. Verbesserungsvorschläge werden von den Lehrenden aufgegriffen und nach Möglichkeit umzusetzen versucht.

Die souveräne Diskussionsleitung von Peter Tremp sowie die reflektierten Beiträge von Studierenden und Lehrenden konnten die bereits erlangten Ergebnisse abrunden und in einen größeren Kontext stellen.

Literaturverzeichnis siehe <http://blogs.uni-bremen.de/resonanz/2015/04/20/tag-der-lehre-2014>



Kiana Ghaffarizad studierte im M.A. Transkulturelle Studien mit Schwerpunkt kritische Sozialanthropologie und promoviert derzeit zur Lebenssituation unbegleiteter minderjähriger Flüchtender in Bremen.



Margrit E. Kaufmann ist Bremen Senior Researcher und Lektorin am Institut für Ethnologie und Kulturwissenschaft (IFEK) und Bremer Institut für Kulturforschung (bik). Als Expertin für Intersektionalität und Diversity ist sie Mitglied im ForstA Expert_innenkreis.



Henning Koch ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt ForstA – Säule 2. Er promoviert zu juristischen Fachkulturen und deren Wahrnehmung durch unterschiedliche Studierenden-gruppen.



Bartosz Kurawski studiert im 5. Semester den BA Kulturwissenschaft und co-gestaltete das Setting 2.



Alexander Reuter nahm am Workshop zum Forschenden Lernen im BA Kulturwissenschaft (Setting 1) teil.



Philip Seufert studiert Kulturwissenschaft und Kommunikations- und Medienwissenschaft im 5. Semester und co-gestaltete ebenfalls das Setting 2.

„Nah dran! – Die Praxis als Vorbild!“

Interdisziplinäres Studienprojekt der Universität Bremen für Studierende im Master of Education

von Sabine Doff und Larena Schäfer

In Kooperation mit dem „Stifterverband für Deutsche Wissenschaft“, der „Vodafone Stiftung Deutschland“ und dem Deutschen Philologenverband (Initiative: „Deutscher Lehrpreis – Unterricht innovativ“) wurde im Wintersemester 2014/15 erstmals das interdisziplinäre Studienprojekt „Nah dran! – Die Praxis als Vorbild“ unter der Koordination von Prof. Dr. Sabine Doff (Fremdsprachendidaktik Englisch, Mitarbeit: Larena Schäfer) und Dr. Regine Komoss (Zentrum für Lehrerbildung) durchgeführt. Das Projekt umfasste ein Seminarangebot in Form einer dreiteiligen Workshop-Reihe, an der sich sieben Fachdidaktiken (Englisch, Französisch, Geographie, Geschichte, Kunst, Mathematik, Spanisch) und die Erziehungswissenschaften der Universität Bremen sowie vier Preisträger-Projekte des Deutschen Lehrpreises beteiligten.

Kontext, Planung und Ziele des Projekts

Das Studienprojekt ist eingebettet in das lehrerbildende Studium der Universität Bremen (Master of Education) und richtet sich an Studierende, die im 1. oder 3. Mastersemester sind. In einem zweisemestrigen Studienzyklus, der im ersten Semester aus einem interdisziplinären Seminar (theoretischer Teil) und im zweiten Semester aus einer praktischen Phase (Durchführung des Praxissemesters oder Erstellen einer empirischen Masterarbeit) besteht, kooperieren die Studierenden mit den Preisträgerinnen und Preisträgern. Auf diese Weise soll das Erwerben einer professionellen Kompetenz durch eine bereits früh im Studium einsetzende konsequente Verschränkung von Theorie (aktueller Forschungsstand mit dem methodologischen Schwerpunkt Design-Based Research) und beruflicher Praxis ermöglicht werden. Darüber hinaus wird die Etablierung eines „forschenden Habitus“ angestrebt, d.h. die Schulung der Fähigkeit methoden- und theoriebasierte Reflexionen und Analysen auf konkrete Handlungssituationen des Berufsfelds beziehen zu können. Letztlich soll das Projekt auch das Erwerben der

zentralen beruflichen Handlungskompetenz, Lernprozesse in heterogenen Gruppen erforschen und gestalten zu können, fördern.

Das Studienprojekt wird erstmals im akademischen Jahr 2014/15 durchgeführt. Die erste Phase ist mit Beendigung des Wintersemesters 2014/15 inzwischen abgeschlossen; Phase zwei schließt im Sommersemester 2015 an. Im Erprobungszeitraum sind insgesamt drei Durchläufe geplant, die begleitend evaluiert werden. Im Anschluss soll das Projekt im Rahmen des lehrerbildenden Studiums verstetigt werden.

Das zweisemestrige Studienprojekt an der Universität Bremen hat in diesem akademischen Jahr den inhaltlichen Schwerpunkt, wie aus der Perspekti-





Abbildung 1: „Nah Dran“-Workshop – Teilnehmer und Teilnehmerinnen im Gespräch

ve des Fachunterrichts Lehren und Lernen in heterogenen Schülergruppen gestaltet werden kann. Hintergrund ist die aktuelle Bremer Schulreform, die u.a. durch zwei zentrale Elemente gekennzeichnet ist: Zum einen die Implementierung der Inklusion – Bremen ist das erste Bundesland, in dem alle Schulen den gesetzlichen Auftrag erhalten haben, sich zu inklusiven Schulen weiterzuentwickeln. Zum anderen die Einführung eines zweigliedrigen Schulsystems; neben dem Gymnasium wurde mit der Bremer Oberschule eine gleichwertige Schulform implementiert, in der alle Schulabschlüsse bis hin zum Abitur erworben werden können. Die dadurch gestiegene Diversität der in einem Klassenzimmer versammelten Lernenden führt zu neuen Anforderungen an das Handeln der Lehrenden. Mit diesen Anforderungen sollen sich die Lehramtsstudierenden der Universität Bremen bereits in ihrer ersten Ausbildungsphase intensiv auseinandersetzen und darauf vorbereitet werden.

Dafür ist ein enger, von Seiten der Universität professionell begleiteter Austausch mit der Schulpraxis im Lehramtsstudium unabdingbar. Darin bestand ein wesentliches Ziel des Bremer „Nah Dran“-Projekts, an dem zu diesem Zweck sieben Preisträgerinnen und Preisträger des Deutschen Lehrerpreises beteiligt

waren, die durch die erfolgreiche Umsetzung von insgesamt vier prämierten Projekten ihre Expertise bewiesen haben. Im Zentrum des „Nah Dran“-Projekts standen die inhaltlichen Fragen, welche Lernprozesse in unterschiedlichen (d.h. eher offenen oder eher geschlossenen) Lehr-Lern-Formen stattfinden und wie fachliches Lernen jeweils unterstützt werden kann. Deswegen waren insbesondere Projekte von Interesse, in denen Instruktionsunterricht durch andere (eher offene) Unterrichtsformen ergänzt und/oder abgelöst wurde. Es wurden ferner solche Praxisprojekte ausgewählt, die Differenzierung und Individualisierung im Fachunterricht in besonderem Maße ermöglichen und/oder die besonders gelungene Beispiele von fächerübergreifendem Unterricht und Projektarbeit darstellen. Beteiligt waren die folgenden Projekte:

- » „Lernlandschaften am Gymnasium Öttingen“ (Linda Lutter und Günter Schmalisch),
- » „Todesfuge jahrgangsübergreifend“ (Rainer Fliege, Heinrich Schliemann-Gymnasium Fürth),
- » „Wochenplanarbeit“ (Susanne Barth, Julika Bayer und Stefanie Reich, Gymnasium Olching),
- » „Radio in der Schule“ (Marcus Spangehl, Melancthon-Gymnasium Nürnberg).



Abbildung 2: „Nah Dran“-Workshop im Plenum

Durchführung der ersten Projektphase: Erforschen und Gestalten von Lernprozessen

Im Wintersemester 2014/15 wurde das interdisziplinäre Seminarangebot in Form einer dreiteiligen Workshop-Reihe für die Studierenden der beteiligten Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaften erstmals durchgeführt. Das Seminar war komplementär in den jeweiligen Fächern verankert und bereite auf das Praxissemester oder die Masterarbeit vor. In einer Workshop-Reihe im ganztägigen Blockformat, die jeweils im Gästehaus der Universität auf dem Teerhof stattfanden, wurden folgende thematische Schwerpunkte umgesetzt:

Block I: Kick off (erstmalige Durchführung: 31.10.2014)

Der Schwerpunkt des ersten Blocks lag auf der Einführung in die Methodologie Design-Based Research (DBR), welche Grundlagen- und Entwicklungsforschung verbindet. Dazu hielt Dr. Larissa Zwetzscher, Koordinatorin des Forschungs- und Nachwuchskollegs Fachdidaktischer Entwicklungsforschung (FUNKEN) der Technischen Universität Dortmund, einen Vortrag zu Konzeption und Anwendung dieser Methodologie, die sich für die Erprobung von innovativen Unterrichtsdesigns und die Erforschung von Lehr-Lern-Prozessen für fortgeschrittene Studierende und Promovierende besonders gut eignet. Die Studierenden erwarben Kenntnisse zur Erforschung und Gestaltung von Lernprozessen und entwickelten Kriterien, um Lernprozesse in unterschiedlichen Lehrformen (offen, instruktional, binnendifferenziert, fachübergreifend etc.) analysieren zu können.

Fokussiert wurden Lernprozesse im Fachunterricht (fachdidaktischer Fokus: Lernprozesse verstehen, analysieren und gestalten).

Block II: Meet and Greet (erstmalige Durchführung: 05.12.2014)

Die Studierenden erhielten die Gelegenheit, vier Preisträger-Projekte des Deutschen Lehrpreises und die Projektverantwortlichen (s.o.) persönlich kennenzulernen. Unter der Leitfrage, wie in den dargestellten Unterrichtskonzepten Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen gefördert werden (können), wurden die unterschiedlichen Ansätze diskutiert. In kurzen Präsentationen stellten die Lehrkräfte auch die Einbettung in die jeweiligen Schulkonzepte und Rahmenbedingungen vor und erläuterten, welche Faktoren den Erfolg eines Konzepts fördern/behindern. Anschließend wurden in von den Preisträgerinnen und Preisträgern geleiteten Mini-Workshops Fragen der Studierenden diskutiert. Auf diese Weise wurden erste „Patenschaften“ zwischen Preisträgerinnen und Preisträgern sowie Studierenden geknüpft. Ziel dieses Workshops war es u.a., dass Studierende Ideen aus den Konzepten der Preisträger-Projekte verstehen, reflektieren und aufgreifen, indem sie diese beispielsweise in die Planung ihrer Masterarbeitsforschung oder in die Unterrichtsplanung im Praxissemester integrieren. Zu dieser Veranstaltung waren ebenfalls Vertreterinnen und Vertreter von Bremer Schulen eingeladen, an denen die Masterstudierenden im Sommersemester 2015 ihre



Abbildung 3: Gallery Walk – Präsentation der Poster

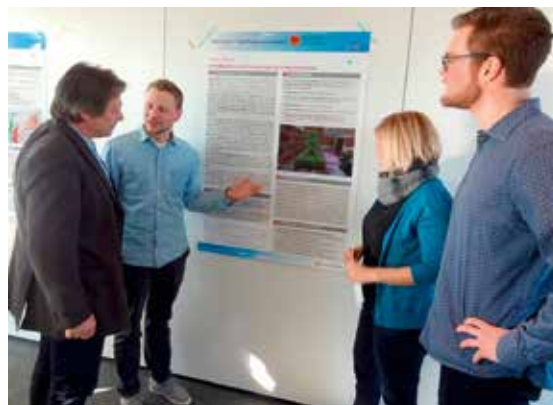


Abbildung 4: Gallery Walk – Studierende und Lehrkräfte im Gespräch

Projekte realisieren werden; auf diese Weise konnten hier frühzeitig Kontakte geknüpft und ein für alle Seiten gewinnbringender Austausch angebahnt werden.

Block III: Gallery Walk (erstmalige Durchführung: 06.02.2015)

Dieser Blocktermin beinhaltete die Präsentation der im Laufe des Wintersemesters erarbeiteten studentischen Konzepte für die anschließende Praxisphase, basierend auf den Vorarbeiten der ersten beiden Blocktermine und der weiterführenden Arbeit im Rahmen der fachspezifischen Lehrveranstaltungen. Im Rahmen von Postern präsentierten die Studierenden ihre Konzepte (DBR-basiert, anknüpfend an Ideen der prämierten Konzepte der Preisträger-Projekte). Sie erhielten Rückmeldung zu ihren Konzepten und führten Diskussionen mit den Preisträgerinnen und Preisträgern, Kommilito-

nen, Dozentinnen und Dozenten sowie Vertreterinnen und Vertretern von an der Umsetzung der Projekte beteiligten Bremer Schulen. Insgesamt entstanden 20 Poster mit dazugehörigen Konzeptionen zu Masterarbeitsvorhaben oder Praxissemester-Elementen.

Die besten drei Studierenden-Projekte wurden für ihre erfolgreiche Verbindung der Methodologie DBR mit der inhaltlichen Anbindung an ein Preisträger-Projekt prämiert. Ein „Mini-Stipendium“ ermöglicht ihnen, bei den Preisträgerinnen und Preisträgern vor Ort zu hospitieren. Diese Hospitation kann z.B. dazu genutzt werden, ein Mikro-Forschungsprojekt im Unterricht (mit Schwerpunkt Analyse von Lernprozessen) durchzuführen. Die Stipendien stellen neben der Anerkennung einen Ausgleich dar für die mit dem Aufenthalt in einer anderen Stadt verbundenen erhöhten Lebenshaltungskosten.

Bisherige (Lern-)Erfolge des Projekts: Gespräch mit Hendrik Schydlo

Hendrik Schydlo ist im dritten Mastersemester und studiert Englisch im Nebenfach und Kunst im Hauptfach. Im Rahmen des „Nah Dran“-Projekts wurde er mit einem „Mini-Stipendium“ für die vielversprechendste Masterarbeitsplanung ausgezeichnet. Er verfasst momentan seine Arbeit im Bereich der Kunstpädagogik/Ästhetischen Bildung und knüpft an das Preisträger-Projekt von Rainer Fliege vom Heinrich-Schliemann-Gymnasium in Fürth an. Dieser wurde beim Deutschen Lehrpreis 2011 für sein Projekt „Todesfuge jahrgangsübergreifend“ ausgezeichnet. Darin wurde anhand des Gedichtes „Todesfuge“ des Exillyrikers Paul Celan ein jahrgangsübergreifendes Verfahren zur Erschließung komplexer Texte entwickelt.

Schülerinnen und Schüler einer fünften und einer zwölften Klasse erarbeiteten gemeinsam das Gedicht, wobei die unterschiedlichen Lernausgangslagen und Arbeitsweisen der Lernenden aus den verschiedenen Altersstufen bewusst genutzt wurden. Im Folgenden berichtet Hendrik Schydlo in einem Gespräch über seine positiven Erfahrungen im „Nah Dran“-Projekt.

Ideenfindung und (Re-)Konzeptualisierung der Masterarbeitsplanung

„Ich wurde durch ein Begleitseminar für die Masterarbeit auf das „Nah Dran“-Projekt aufmerksam. Meine Betreuerin, Prof. Dr. Maria Peters, hat mich zur Teilnahme motiviert. Ich

hatte erst ein ganz anderes Thema für meine Masterarbeit angedacht und bin dann im zweiten Block der „Nah-Dran“-Reihe von dem Vortrag von Rainer Fliege überzeugt worden. Mir sind viele neue Ideen gekommen und ich konnte zahlreiche Parallelen zum Kunstunterricht sehen. Ab diesem Moment habe ich dann angefangen meine Masterarbeit bzw. mein Forschungsvorhaben neu zu konzipieren.“

Anknüpfen an Innovationen des Preisträger-Projekts „Todesfuge klassenübergreifend“

„Mich beeindruckte besonders an dem Preisträger-Projekt, dass Rainer Fliege den extrem großen Altersunterschied seiner Schülerinnen und Schüler produktiv genutzt hat. Er hat beobachtet, dass beide Altersgruppen spezifische Charakteristika besitzen, die sich bei der Gedichtanalyse und in Kombination als Vorteil erweisen. An diesem Punkt ist mir aufgefallen, dass sich diese unterschiedlichen Eigenschaften der verschiedenen Altersgruppen auch auf die Jugend- und Kinderzeichnungen in Kunst übertragen lassen. Jugendliche haben eher den Wunsch nach naturalistischen Zeichnungen und Zeichenfähigkeiten. Kinder hingegen zeichnen narrativ und in Schemata. Große Künstlerinnen und Künstler beziehen sich bei ihrem Ausdruck eher auf Kinderzeichnungen, weil das vielleicht „echter“ wirkt. Hinzu kommt, dass naturalistische Darstellungsfähigkeiten im Zeitalter der Reproduzierbarkeit des Bildes gar nicht mehr so gefragt sind. In ihrem Streben nach diesen naturalistischen Darstellungen verlieren Jugendliche zudem ihre Kreativität und Fantasie beim Zeichnen. Meine These ist, dass dadurch, dass diese unterschiedlichen Herangehensweisen von jüngeren und älteren

Lernern zusammengebracht werden, sie sich in ihrem zeichnerischen Ausdruck annähern und in jedem Fall voneinander lernen. Dazu habe ich einen Workshop gestaltet, in dem Schülerinnen und Schüler jahrgangsübergreifend gemeinsam Zeichnen. Es handelt sich konkret um kleinere, experimentelle und wahrnehmungsbasierte Zeichenübungen.“

Geplante Zusammenarbeit in der Masterarbeitsphase

„Ich werde in den nächsten Wochen zur gemeinsamen Arbeit nach Fürth reisen. Rainer Fliege führt sein Projekt nochmals durch und ich erhalte die Gelegenheit zu hospitieren. So kann ich einen konkreten Eindruck von der Durchführung des Projekts gewinnen. Ich erhoffe mir davon Erkenntnisse, von denen ich bei der Umsetzung meines Projekts in Bremen sicher profitieren kann.“

Rückblick: Persönliche (Lern)erfolge des „Nah Dran“-Projekts

„Grundsätzlich hat mir das Projekt einen guten Einblick in die Methodologie Design-Based Research gegeben. Mir war vorher zwar bewusst, dass man sich in der didaktischen Forschung auch Aspekte des Unterrichts anschaut, verbessert und durchführt, aber die Forschungsmethodologie war mir unbekannt. Im Rahmen des Workshops habe ich es als besonders spannend empfunden zu sehen, was die anderen Studierenden letztlich entwickelt und vorgestellt haben. Da waren viele innovative Ideen dabei und es war gut, auch einmal mit den anderen Fachdidaktiken ins Gespräch zu kommen. Langfristig kann ich mir vorstellen, von diesen Ideen der anderen Projekte zu profitieren. Ein Projekt versucht beispielsweise, fachdidaktische Prinzipien aus der Kunstpädagogik in die Englischdidaktik zu integrieren, was mich sehr beeindruckt hat. Wenn ich meine ursprüngliche Idee, die ich für die Masterarbeit hatte, mit meinem jetzigen Ansatz vergleiche, sehe ich eine klare Entwicklung. Zuerst ging es mir um Kunstvermittlung, jetzt geht es wirklich darum, dass Schülerinnen und Schüler zeichnerisch handeln. Das finde ich auch im Hinblick auf meine spätere berufliche Praxis eher umsetzbar und bereichernd.“

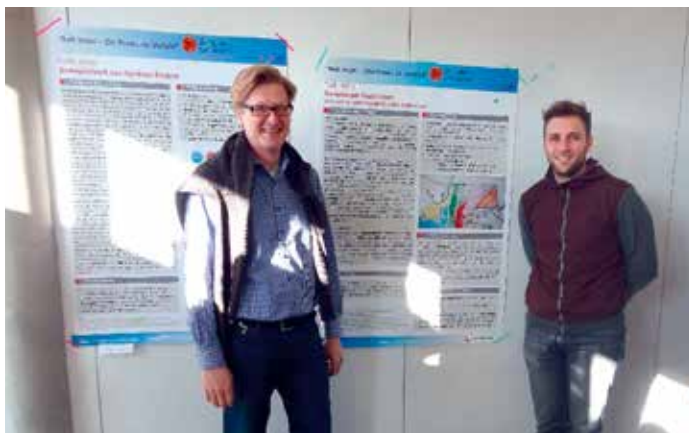


Abbildung 5: Hendrik Schydlo (rechts) und Rainer Fliege

Wissenschaftliche Begleitung, zweiter Teil und Fortsetzung des „Nah Dran“-Projekts

Das „Nah Dran“-Projekt wurde im Sinne einer engen Verknüpfung von Lehre und Forschung wissenschaftlich begleitet. Erste Ergebnisse werden in Form von folgenden Beiträgen präsentiert:

- » „Old is not always gold: Ansätze zur Analyse des Zusammenhangs zwischen Schul- und Unterrichtsentwicklung aus der Perspektive der Fachdidaktik“ (Paper von Nina Carstensen, Sabine Doff und Regine Komoss), im Rahmen der Tagung „Schulentwicklung trifft Unterrichtsentwicklung und Didaktik“ an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich/ Linz (ausgerichtet von der Österreichischen Gesellschaft für Entwicklung im Bildungswesen/ÖFEB, März 2015);
- » „Lernprozesse im individualisierenden Unterricht erforschen und gestalten – ein interdisziplinäres Studienprojekt im Studiengang Master of Education an der Universität Bremen zur Verzahnung von Theorie und Praxis mit Preisträger/-innen des Deutschen Lehrpreises“ (Poster von Sabine Doff & Regine Komoss), im Rahmen der Tagung „Lehrerbildung - Verantwortung für die Zukunft“ in Berlin (ausgerichtet von der Hochschulrektorenkonferenz, dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und der Telekom Stiftung, Juni 2015).

Im Sommersemester 2015 schließt sich die Forschungs- und Praxisphase des Projekts an, die in zwei Ausprägungen gestaltet werden kann. Eine Variante für die Studierenden ist die Durchführung des im ersten Semester

geplanten Unterrichtskonzepts im 18-wöchigen Praxissemester. Hierbei soll die aus den prämierten Projekten übernommene Idee in der schulischen Realität (im Rahmen der gegebenen schulischen Möglichkeiten) erprobt werden. Eine weitere Möglichkeit ist die Umsetzung des entwickelten Konzepts im Rahmen des Forschungspraktikums für eine Masterarbeit: Für den empirischen Teil führen die Studierenden ein Forschungsprojekt mit dem methodologischen Ansatz Design-Based Research durch. Auch hier soll die aus den prämierten Projekten übernommene Idee in Bezug auf einen möglichen Transfer untersucht werden. In beiden Durchführungsformen findet idealerweise währenddessen ein Austausch zwischen den Studierenden und den Preisträgerinnen und Preisträgern statt.

Der erste Zyklus des Studienprojekts endet mit einem Auswertungsworkshop im Oktober 2015 bei dem die Studierenden die Gelegenheit erhalten, Ergebnisse aus der Durchführung des im Laufe des Praxissemesters selbst konzipierten und durchgeführten Unterrichts sowie der Masterarbeiten zu berichten und zur Diskussion zu stellen. Ein Schwerpunkt wird auf der Frage liegen, wie das aus den Preisträger-Projekten übernommene Element adaptiert bzw. weiterentwickelt wurde. Der Auswertungsworkshop soll zur Evaluation des ersten Zyklus des „Nah Dran“-Projekts genutzt werden; es ist geplant, dass dieser zugleich den Auftaktworkshop für den folgenden Zyklus des Studienprojekts bildet.



Sabine Doff leitet die Arbeitsgruppe Fremdsprachendidaktik Englisch am Fachbereich 10. Sie ist die Sprecherin der Creative Unit „Fachbezogene Bildungsprozesse in Transformation“ und seit 1. April wissenschaftliche Direktorin des Zentrum für Lehrerbildung.



Larena Schäfer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fremdsprachendidaktik Englisch. Sie promoviert mit einer Arbeit zum kulturellen Lernen im Englischunterricht der Sekundarstufe I.

Weitere Informationen zum „Nah Dran“-Projekt erhalten Sie bei den Koordinatorinnen Prof. Dr. Sabine Doff (doff@uni-bremen.de) und Dr. Regine Komoss, Geschäftsführerin, Zentrum für Lehrerbildung (rkomoss@uni-bremen.de).

Studierendenzentrierte Betreuung mit E-Portfolio

Ein Erfahrungsbericht aus der Biologie

von Jennifer Uhlig, Andra Thiel und
Thomas S. Hoffmeister

Studierende begeistern und motivieren, dabei dem „Bulimie-Lernen“ entschieden entgegen treten und die Heterogenität der Studierenden positiv nutzen – das waren die erklärten Ziele bei der im WS 13/14 erfolgten Umstrukturierung eines Praktikums aus dem Bachelorstudiengang Biologie. Über die geplanten „Umbaumaßnahmen“ und Strukturveränderungen haben wir bereits vor einem Jahr in der Resonanz berichtet (<http://blogs.uni-bremen.de/resonanz/2013/10/07/eportfolios/>). Nun hat sich das neue Konzept, das 2014 mit dem Berninghausenpreis für ein Exzellentes Praktikum ausgezeichnet wurde (<http://blogs.uni-bremen.de/resonanz/2014/10/06/berninghausen-spezial/>), bereits in der zweiten Runde bewährt. Deshalb teilen wir hier nun unsere Erfahrungen mit und möchten andere Lehrende zur Nachahmung ermuntern. Wir berichten außerdem von einem studierendenzentrierten Ansatz mit ePortfolios in der biologischen Statistik und den klaren Vorzügen, die sich für die Studierenden ergeben. Wir wollen hier aber auch kritisch evaluieren.

Zuerst einmal ist vielleicht zu erwähnen, dass das Führen von Portfolios in der fachwissenschaftlichen Biologie kaum vorkommt. Häufig wird im Studium der Biologie in Modulen aus Vorlesung und Praktikum Fachwissen vermittelt, möglicherweise praktisch erworbenes Wissen in Protokollen festgehalten. Schließlich wird das erworbene Wissen abgefragt; anschließend jedoch, prüfungstechnisch gesehen, kaum wieder referenziert. Dies kann leicht dazu führen, dass das Wissen nur für die Prüfung gelernt, nicht aber tatsächlich durchdrungen und verstanden wird. Darüber hinaus führt es dazu, dass Studierende erst nach der Prüfung erfahren, wenn sie den Stoff doch nicht gut genug gelernt hatten oder wenn der Dozent/die Dozentin doch andere Erwartungen hatte als gedacht. Dann aber ist es zu spät und die Note auch durch die besten Vorsätze nicht mehr zu ändern. Was sich wiederum nachteilig auf Motivation und zukünftigen Lernerfolg auswirken kann.

Anwendungsbeispiel 1:

Das Modul Bio1 „Struktur und Funktion der wirbellosen Tiere“, in dem wir den Einsatz von benoteten, kursbegleitenden Portfolios erst-

malig geprobt haben, ist in besonderer Weise durch eine heterogene Teilnehmer*innenschaft charakterisiert. Zwar besteht die Studierendenschaft zu etwa zwei Dritteln aus Vollfachstudierenden im ersten Semester des Bachelor Biologie, der Kurs wird aber auch von angehenden Pflegewissenschaftler*innen und Lehramtsstudierenden aus dem Bachelorbereich sowie aus dem Master of Education besucht. Während sich Pflegewissenschaftler*innen häufig durch alternative Bildungskarrieren und längere Beschäftigungszeiten zwischen Schule und Universität auszeichnen, geht der erste Kurstag für Vollfächler häufig mit dem Bezug der ersten eigenen Wohnung einher. Lehramtsstudierende hingegen sind mit dem Unialltag und dessen Strukturen bereits gut vertraut. Wie können wir bei dieser Diversität der Erfahrungen und Qualifikationsziele einen gemeinsamen Ansatz finden, der alle mitnimmt? Der die einen nicht unter- und die an-



deren nicht überfordert, und dabei auch noch Qualitätsansprüche an die vermittelten Lehrinhalte stellt? Unsere Antwort war: Einen universalen Ansatz gibt es nicht! Wir werden es nicht schaffen, dass jede/r Teilnehmer*in die Biologie wirbelloser Tiere per se mitreißend finden wird. Was wir aber schaffen wollten, war es, den Studierenden zu ermöglichen, eigene Beiträge zum Thema einfließen zu lassen und so individuelle Zugänge zu finden und deutlich zu machen, dass wir mit dem Kursangebot eine ganze Reihe von Lernzielen verfolgen, die weit über die behandelten Organismen hinausgehen. Zudem wollten wir die Workload stärker in das Semester ziehen, denn in vorangegangenen Kursen war der Arbeitseinsatz der Studierenden während der Vorlesungszeit relativ gering gewesen und erst zum Ende des Semesters, mit der Klausur vor Augen, sprunghaft angestiegen. Dieses Muster wollten wir aus mehreren Gründen durchbrechen: Zum einen ist es für Lehrende, die selber viel Zeit und Energie in die Vorbereitung des Kurses investieren, frustrierend, wenn auf der Seite der Studierenden eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema erst nach Ende der Präsenzzeit stattfindet. Oder wenn durch Unwissenheit Präparate oder Mikroskope beschädigt und Aufgaben innerhalb der Kurszeit nicht bearbeitet werden. Zudem haben wir in dem Kurs einen, wenn auch geringen, Tierverbrauch. Es mag sich zwar „nur“ um Regenwürmer, Grillen und Muscheln handeln, die im Kurs seziert werden, dennoch erwarten wir aus ethischen Gründen eine intensive Kursvorbereitung wenn Frischpräparate verwendet werden. Denn so wichtig es ist, die Organisation eines Organismus am Organismus selbst zu studieren und nicht an einer Computersimulation, es rentiert sich nur dann, wenn dabei auch Verständnis erreicht wird.

Wir haben daher im WS 13/14 das benotete Portfolio eingeführt und gleichzeitig die Klausur abgeschafft. Generell gilt, dass sehr freie, schwach angeleitete Ansätze für insgesamt leistungsstarke Studierende zwar ein geeignetes Mittel darstellen können, weniger intrinsisch motivierte oder unsichere Studierende jedoch Schwierigkeiten haben, einen eigenen Zugang zum Thema zu finden. Daraus folgerten wir, dass wir den Studierenden zum einen eine Auswahl strukturierter, klar umrissener Aufgaben bereitstellen sollten und zum anderen auch freie Ansätze ermöglichen wollen.

In groben Zügen ist das Lerntagebuch daher wie folgt aufgebaut: Zu jeder Woche muss eine

bestimmte Organismengruppe vor- und nachbereitet werden. Dazu kann aus verschiedenen Bausteinen gewählt werden, für die es, je nach Schwierigkeitsgrad und Qualität der Ausführung, Punkte gibt. Wenige Punkte gibt es für Aufgaben, die einzig Fachbuchwissen replizieren, z.B. das Erkennen und Beschriften verschiedener Organsysteme auf Abbildungen oder das Zusammenfassen von Vorlesungstoff. Höher bepunktet waren themenspezifische Kreuzworträtsel oder Multiple Choice-Tests, die bereits etwas intensivere Recherche beinhalteten. Transfer von Wissen wurde bei ergebnisoffenen Impulsfragen zu bestimmten Themen verlangt und auch zusammenfassende Übersetzungen von englischsprachigen Fachartikeln wurden als schwierige Aufgabe hoch bepunktet. Schließlich konnten freie Arbeiten eingereicht werden. Diese reichten von der wissenschaftlichen Beschreibung des Korallenriffs beim letzten Tauchurlaub, über eigene Erklärvideos oder Experimente im heimischen Aquarium, bis hin zu unterrichtsvorbereitenden Materialien mittels derer die wirbellosen Tiere Schülern nahe gebracht werden können. Gleichzeitig mit dem Portfolio mussten auch transparente Kriterien für die Benotung der verschiedenen Leistungen geschaffen werden. Hier ist ein großes Lob an die Studierenden im ersten Durchlauf angebracht. Diese ließen sich überwiegend darauf ein „Versuchskaninchen“ zu sein, gaben regelmäßig Feedback und halfen so, ein sehr valides Bild von dem Aufwand, der mit verschiedenen Aufgaben im Mittel einhergeht, zu schaffen. Auch der StugA war hier

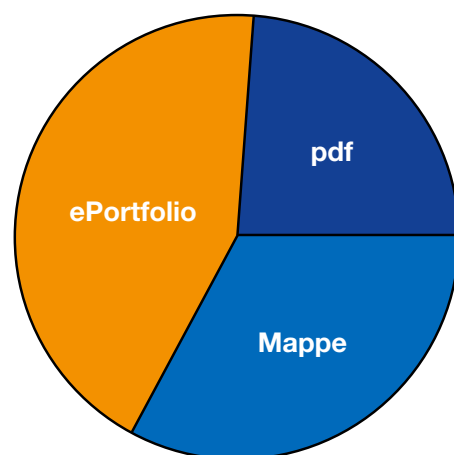


Abbildung 1: Prozentuale Verteilung der verschiedenen Portfolio-Abgabeformen. Die Vorteile des ePortfolios wurden von 43% der Studierenden genutzt, 33% hingegen bevorzugten bedrucktes Papier und gaben eine Mappe ab.

Mit den folgenden Worten begann ein Student im WiSe 2013/14 sein ePortfolio:

„Ein Lerntagebuch. Wir sollen wirklich ein Lerntagebuch führen, welches uns die fürchterlichen Klausuren am Ende des Semesters ersparen wird, das wir selbst gestalten dürfen, wobei wir uns nicht an strikte Lernmuster halten müssen! Wie gut ist das denn? Das war der erste Gedanke, der mir ins Hirn schoss als ich die Nachricht hörte, doch jetzt sitze ich vor meinem ersten Eintrag und schreibe lieber doch eine Einleitung, um das erste Eis zu brechen. Das haben die ja wirklich geschickt gemacht, die Füchse, mir das Lernen auf diese Weise in die eigene Hand zu geben. So locker, wie ich dachte wird das wohl doch nicht. Aber das ist ja auch gut so. Ich bin ja schließlich hier, um was zu lernen und nicht, um nur stumpf Fakten zu pauken, was sich doch erheblich voneinander unterscheidet. Im Großen und Ganzen bin ich glücklich über diese Herausforderung mit der Hoffnung sie mir zunutze machen zu können und erfolgreich daraus hervorzugehen (nicht nur was die Noten angeht).“

Zugegebenermaßen steht dieses euphorische Zitat nicht stellvertretend für alle Studierenden. Dennoch wurde der Ansatz eines benoteten semesterbegleitenden Portfolios anstelle einer Abschlussklausur insgesamt deutlich begrüßt. Unter anderem Studierende, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen profitierten in ganz besonderer Weise von dem neuen Format. Denn zum einen waren Einträge auch in englischer Sprache erlaubt, zum anderen berichteten einige Teilnehmer*innen, dass ihnen das konzentrierte Arbeiten ohne Zeitdruck gerade bei sprachlichen Schwierigkeiten sehr geholfen habe (während sie z.B. bei Klausuren häufig mit Unsicherheiten im Textverständnis zu kämpfen hätten). Das räumlich ungebundene Arbeiten wurde ebenfalls als positiv empfunden. Eine Teilnehmerin bearbeitete ihr Lerntagebuch zwischenzeitlich aus dem Krankenhaus heraus, eine andere bekam nach der Hälfte der Kurszeit ein Kind, wieder eine andere musste ihr Auslandssemester vor Ablauf unseres Semesters antreten. Die Präsenzzeit konnten diese Studierenden nachholen bzw. hatten in anderen Kursparallelen vorgearbeitet, das Portfolio war über das Internet vom jeweiligen Ort aus eingereicht worden. Und so haben wir Ihnen die Möglichkeit geschaffen, das Modul am Ende trotz der jeweiligen speziellen Situation erfolgreich abschließen zu können.

sehr engagiert, führte eigene Umfragen durch und half durch sehr konstruktives Feedback, eine angemessene Balance in den Leistungsanforderungen zu finden. Durch dieses Feedback entstand letztlich ein gut funktionierendes Punktesystem.

Im ersten Jahr haben die Studierenden ihre Portfolios an drei Terminen eingereicht, kurz nach Semesterbeginn, zur Semestermitte und am Semesterende. Stets gab es individuelles Feedback und bei komplexeren Aufgaben waren Verbesserungen möglich (um so z.B. das korrekte Zitieren zu üben). Für einige Studierende war es so aber immer noch schwer, die eigenen Leistungen einzuschätzen, so dass sie sich enorm unter Druck setzten und viel zu viele Aufgaben erledigten, nur um auch wirklich mit einer Bestnote aus dem Kurs gehen zu können. Im Folgejahr haben wir daher wöchentliche Abgaben eingeführt, unsere eigene Arbeitsbelastung gleichmäßiger über das Semester verteilt und den Studierenden eine regelmäßige Übersicht über den erreichten Punktestand ermöglicht.

Wir möchten nicht unerwähnt lassen, dass der Arbeitsaufwand für die Lehrenden vor allem im ersten Durchlauf nicht unerheblich war. Zwar hat er sich im zweiten Jahr bereits deutlich reduziert, da bereits ein Pool an Übungsaufgaben vorhanden ist, aber dennoch würden wir vermutlich zu alten Strukturen zurück kehren, wenn nicht so deutlich ein Zuwachs an motivierter Mitarbeit bei den Studierenden erkennbar wäre und wenn die Qualität der Lerntagebücher nicht überwiegend so überzeugt hätte, dass sie den Zeitaufwand rechtfertigte. Es hat sich in beiden Jahren eine starke wechselseitige Wertschätzung der jeweiligen Leistungen des anderen entwickelt. Studierende und Lehrende arbeiten in diesem Modul im Team daran, die Stofffülle rund um die wirbellosen Tiere zu meistern.

Anwendungsbeispiel 2:

Unser zweites Beispiel stammt aus dem Masterbereich. Dort werden 40 – 50 Studierende aus zwei internationalen Masterprogrammen (Ecology und ISATEC) in einer dreiwöchigen



englischsprachigen Blockveranstaltung über „Experimentelles Design und statistische Datenauswertung“ vereint. Biolog*innen reagieren üblicherweise nicht sonderlich begeistert auf Lehrangebote in quantitativen Methoden und so stellt sich bei einem solchen Modul im Besonderen die Frage, wie der Erwerb von Kompetenz unterstützt werden kann, sodass er gelingt. Der wichtigste Punkt ist sicher, eine solche Veranstaltung nicht mit Theorie zu überfrachten, sondern vor allem anhand von Datensätzen einzuüben, wie Daten korrekt statistisch analysiert werden können. Da heißt es also Üben, Üben, Üben und das tun wir zum einen nach den Theorieeinheiten nachmittags begleitet durch Tutor*innen, zum anderen individuell im Anschluss an die betreute Kurszeit. Für letzteres haben wir zwei verschiedene Feedback-Formate ausprobiert und sie durch Studierendenbefragungen evaluiert: Im einen Jahr haben wir an den Folgetagen die Lösungen im Kurs besprochen, für alle gemeinsam. Im anderen Jahr haben wir über das E-Portfolio die Bearbeitung der Aufgaben durch die Studierenden bis 20 Uhr abends hochladen lassen, noch in derselben Nacht individuelles Feedback geliefert und dann zusätzlich am Folgetag die Lösungen besprochen. Die Studierendenzufriedenheit stieg enorm mit der individuellen Betreuung und dies in einem Maße, das den enormen Aufwand rechtfertigt. Der Aufwand schien uns auch deshalb gerechtfertigt, weil wir so neben der individuellen Betreuung im Kurs eine zweite Ebene des individualisierten Feed-

backs haben und damit der großen Heterogenität der Studierenden gerecht werden können, die mit Abschlüssen aus ganz unterschiedlichen Ländern und noch unterschiedlicheren Vorkenntnissen in der statistischen Datenauswertung zu uns kommen.

Uns war in dieser Variante wichtig, dass Studierende ihre Materialien auf eine Plattform hochladen können, wir als Betreuer*innen den Lösungsweg der Aufgaben komplett nachverfolgen können und dazu zielführende Kommentare zur Verbesserung auf der Plattform hinterlassen können. Zugleich wollten wir sicherstellen, dass die Studierenden ihre Arbeitsergebnisse in Form eines Lerntagebuchs ständig und leicht anschauen können, um aus dem einmal Bearbeiteten für weitere Aufgaben zu lernen. In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass wir Statistik mit der Programmierumgebung R lehren, bei der die Studierenden sämtliche Anweisungen für die Auswertung von Daten bis hin zur grafischen Darstellung in Skripten programmieren, die als ASCII-Format gespeichert werden. Ergebnisinterpretationen können entweder in diese Skripte eingefügt oder im WORD-Format erstellt werden. So können wir, wenn wir ein solches Skript erhalten, jeden Programmierschritt einzeln ausführen und auf seine Korrektheit überprüfen, bzw. Verbesserungen anmerken und zur Verfügung stellen. Das E-Portfolio schien uns ideal dafür.

Für unseren Kurszweck war jedoch die etwas

unübersichtliche Fülle an Möglichkeiten, die das E-Portfolio bietet, ein Manko. Dies, verbunden mit einer Menüführung, die gänzlich abweicht von Formaten wie z.B. facebook, bereitete einige der Schwierigkeiten, die sich für uns im E-Portfolio ergaben. Prinzipiell erlaubt uns die Plattform, sämtliche Materialien wie Fragestellungen, Datentabellen oder Tutorien online verfügbar zu machen. Studierende können Projekte in Ansichten generieren und diese spezifisch für ihre Tutor*in freischalten, und Tutor*innen können spezifische Antworten und korrigierte Skripte hochladen, die wiederum nur für den/die jeweils angesprochene(n) Studierende(n) sichtbar sind. Allerdings haben viele Studierende für jede Aufgabe ein neues Projekt aufgelegt, sodass die ursprüngliche Idee, ein fortlaufendes Tagebuch mit Fließtext zu erstellen, der um Skripte oder andere Dokumente angereichert wird, nur von einem Teil der Teilnehmer*innen realisiert wurde. Die anderen hatten anschließend eine Sammlung von einzelnen Projekten, die erst wieder in Bezug zueinander gebracht werden mussten. Auch wenn also nicht alle Studierenden das Potenzial der Lernumgebung optimal genutzt haben, bleibt als Resümee, dass individuelle Betreuung mit gezielter Aufgabenunterstützung im e-Learning Bereich ein hochgradig geeignetes Format ist, den Kompetenzerwerb der Studierenden zu unterstützen. Die Mischung aus zeitlich prompter Antwort (viel schneller als bei Abgabe von Übungsaufgaben in Papierform), die Verwertbarkeit der Antworten für die Studierenden (sie können die Skripte benutzen, um die Aufgaben zu rechnen und so den Lösungsweg nachvoll-

ziehen) und die Nachschlagbarkeit zu einem späteren Zeitpunkt können als klare Vorteile dieses Lernformats gewertet werden.

Ausblick

Grundsätzlich werden Portfolios von nun an einen festen Platz in der Grundlehre des B.Sc. Biologie behalten. Dazu werden wir im nächsten Bio1 Modul „Wirbellose Tiere“ lediglich ein paar Feinheiten verändern, ansonsten aber (E-) Portfolios wie bisher nutzen. Zudem wird aber im nun startenden Sommersemester eine neue Form des Portfolios im Modul Öko2 eingeführt, dem Basispraktikum Ökologie. Hier sollen von mehreren Studierenden gemeinsam klausurvorbereitende Versuchsprotokolle erarbeitet werden. Auch in unserem Mastermodul „Statistik“ werden wir den studierendenzentrierten Portfolio-Ansatz weiterführen. Allerdings werden wir mit den beiden letztgenannten Szenarien vom E-Portfolio in die Blogs umziehen. Diese bieten die benötigten Gestaltungsfreiräume, bei einer einfacher aufgebauten Grundstruktur. Wir erhoffen uns damit, dass Studierende nicht nur den Überblick über ihre einzelnen Experimente bzw. Übungseinheiten behalten, sondern auch den Gesamtlernfortschritt und die wechselseitige Referenzierung der Einzelaufgaben im Blick haben. An dieser Stelle geht ein Dank wie immer an das ZMML, das durch seine Unterstützung, sowohl in der technischen Umsetzung als auch durch den Support mit Hilfskräften, dieses Projekt und seine weitere Entwicklung genauso wie eine Reihe weiterer erst möglich gemacht hat.



Jennifer Uhlig ist Doktorandin in der Arbeitsgruppe Populations- und Evolutionsökologie am Fachbereich 02 der Universität Bremen.



Andra Thiel ist Lektorin in der Arbeitsgruppe und Berninghausen- Preisträgerin 2014.

Kontakt:
Arbeitsgruppe Populations- und Evolutionsökologie
Universität Bremen
Leobener Str. / Gebäude NW2
28359 Bremen
<http://www.popecol.uni-bremen.de>



Thomas Hoffmeister ist Leiter der Arbeitsgruppe und Konrektor für Lehre und Studium der Universität Bremen.

Travel Blog als Hausarbeit

von Magdalena Waligórska, Ulrike Huhn

Im Juni 2014 ist eine offizielle Delegation der Stadt Bremen zur Teilnahme an einer Grundsteinlegung nach Trostenec bei Minsk gereist. An diesem Ort wurden während des 2. Weltkrieges in Massenerschießungen viele Tausende Juden ermordet, unter ihnen auch Juden aus Bremen. Dank der Unterstützung verschiedener Förderer, namentlich des Vereins „Erinnern für die Zukunft“, der Stiftung „Die Schwelle“ und der Senatskanzlei der Freien Hansestadt Bremen, hatten wir die seltene Möglichkeit, die Bremer Delegation mit einer kleinen Gruppe von Studierenden zu begleiten, die im vergangenen Semester ein Modul zu jüdischer Geschichte belegt hatte.

Da die Studierenden keine Vorkenntnisse über die komplizierte politische Situation in Belarus hatten, entschieden wir, unsere Exkursion mit einem zweitägigen Workshop an der Europäischen Humanitären Universität (EHU) in Vilnius zu verbinden. Die EHU wurde 1992 in Minsk gegründet und befindet sich seit 2005 im Exil in Vilnius. Ein Treffen mit Studierenden aus Belarus und Litauen und eine Führung mit der Kuratorin des Holocaust Museums in Vilnius sollte die Studierenden auf den folgenden fünftägigen Workshop in Minsk vorbereiten. Die Gedenkveranstaltung, an der auch Präsident Lukaschenko teilnahm, sollte der interessanteste, aber auch der herausforderndste Teil der Reise werden, den zwei unserer Bremer Studentinnen, Pia Zarsteck und Aline Bludau, in Form eines Blogs dokumentiert haben.

Wir wählten das Blog-Format vordergründig, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, diese einmalige Erfahrung an ein größeres Publikum an der Universität und darüber hinaus weiterzugeben, aber auch, um sie mit den Schwierigkeiten dieses offensichtlich einfachen Kommunikationsmediums zu konfrontieren. Das Schreiben eines Blogs erforderte tägliche Disziplin, um Erlebtes festzuhalten, Personen zu interviewen, die Erlebnisse des Tages zu 'verdauen' und in einem größeren Rahmen darzustellen. Zugleich gab dies den Studierenden die Möglichkeit, ethnografische Kompetenzen (z.B. teilnehmende Beobachtung) zu entwickeln, aber auch, ihre Schlüsse dem kritischen Blick der von ihnen Porträtierten auszusetzen und mit ihnen den abschließenden Text zu diskutieren (z.B. den Workshop-Teilnehmern aus Litauen und Belarus). Die Aufgabe, 'live' von unserer Reise zu berichten, entpuppte sich schwieriger als gedacht, aber wir

denken, dass es gleichzeitig eine sehr motivierende Erfahrung für unsere Studierenden war.

Eine der größten Herausforderungen für uns bestand darin, unsere Studierenden auf die Gefahr aufmerksam zu machen, Osteuropa (nur) aus einem exotisierenden Blickwinkel als andersartig zu sehen. Bei der Diskussion der täglichen Blog-Einträge versuchten wir die Studierenden darauf aufmerksam zu machen, dass die Sprache, in der sie über ihnen unbekannte Länder wie Belarus berichten, für die Einwohner befremdlich und sogar verletzend sein kann. Die Studierenden mussten mit der Gefahr umgehen, dass ihr Reise-Blog über ein scheinbar noch immer relativ schwer erreichbares Land in sensationsheischende Beschreibungen abdriften könnte. Unser Ziel war es daher, die Studierenden mit dieser Herausforderung zu konfrontieren und über die Stereotypen und Klischees, die sie vor der Reise hatten, nachzudenken.

Obwohl es ein besonders zeitaufwändiges Unternehmen war, da auch nach unserer Rückkehr Korrekturen, Bearbeitung und Diskussion über Blog-Einträgen weitergeführt werden mussten, glauben wir, dass das Blog-Experiment ein Erfolg war. Nicht nur, weil es mehr Interesse für osteuropäische Geschichte und Sprache geweckt hat, sondern auch, weil es die Studierenden für das Gewicht des veröffentlichten Worts und der Verantwortung des Reporters gegenüber seinen Themen sensibilisiert hat.



Der direkte Link zum Artikel online auf www.uni-bremen.de/forsta/resonanz

Travelling History

Interview mit Aline Bludau und Pia Zarsteck, Autorinnen des Studienreise-Blogs „Travelling History: Remembering Bremen Jews Deported to Minsk“

Welche Bilder und Vorstellungen hattet Ihr über Litauen und Belarus, als Ihr Euch für diese Exkursion angemeldet habt? Welche Erwartungen hattet Ihr?

Aline Bludau: Ich hab mich im Vorfeld vergleichsweise wenig informiert. Als Eck-Informationen hat es mir gereicht, dass es um eine Gedenkreise geht und dass der Aufenthaltsort u.a. in der letzten Diktatur in Europa sein würde, das hat mich fasziniert.

Pia Zarsteck: Von Litauen hatte ich zugegebenermaßen bis zu der Reise keine bestimmten Vorstellungen und auch über Weißrussland hatte ich bis dahin nicht groß nachgedacht. Ich kannte die Länder vom Namen her und hatte immer gehört, dass das Baltikum schön sein soll, aber eine persönliche Vorstellung hatte ich mir davon nie gemacht.

Als die Reise feststand habe ich mir mehr Gedanken über beide Länder gemacht. Dabei rückte vor allem Weißrussland in den Vordergrund. Darüber gab es ja einige Meinungen und Äußerungen, ja sogar Warnungen wie man sich zu benehmen hat, so dass es schon eine spannende Angelegenheit wurde, dorthin zu fahren.

Wie wurden diese Erwartungen während der Reise auf die Probe gestellt? Was hat Euch überrascht?

Aline Bludau: Überrascht war ich von dem sehr gut organisiertem Reiseablauf und dem vollen Programm. Wir hatten relativ wenig Zeit an den einzelnen Orten und haben durch die Programmpunkte trotzdem einen guten Eindruck sowohl von Litauen als auch von Belarus bekommen können. In Belarus haben wir beispielsweise einen Ausflug zum Schloss Mir unternommen. Die Fahrt dorthin übers Land hat uns noch ein anderes Bild gezeigt, als das, was wir in der Stadt Minsk bekommen haben.

Pia Zarsteck: Mich hat dagegen Vilnius positiv überrascht. Nicht das ich davor ein schlechtes Bild im Kopf hatte, aber dennoch war ich überrascht, wie schön die Stadt ist. Die Leute waren unglaublich offen und lieb, es gab interessante Gespräche und natürlich hat sich die Stadt auch mit ihrem sonnigsten Gesicht gezeigt. Das

hat den positiven Eindruck natürlich noch verstärkt. Weißrussland hatte ich mir nicht so weit und grün vorgestellt. Ich musste spontan an Ost-Kanada denken, als wir von der litauischen Grenze nach Minsk gefahren sind. Minsk selber hat mich nicht so überzeugt. Besonders die Randgebiete sind übersät mit diesen riesigen Hochhäusern, die es gefühlt auch nur in drei verschiedenen Optiken gibt. Der Stadtkern und dessen Architektur sind dagegen wirklich schön anzusehen.

Man spricht oft von Belarus als „die letzte Diktatur Europas“, Ihr hattet die Möglichkeit während der Reise Präsident Lukaschenko aus nächster Nähe zu erleben und an einer Staatsveranstaltung teilzunehmen. Welche Eindrücke habt Ihr dabei gewonnen? Wie war es für Euch danach, darüber zu berichten?

Pia Zarsteck: Die Staatsveranstaltung und Präsident Lukaschenko zu erleben, war wirklich spannend. Ich war beeindruckt, wie viele Menschen gekommen sind – aber ich bin mir nicht sicher, wie viele davon wirklich ihren Präsidenten sehen wollten oder einfach nur durch die Schule oder ähnliches verpflichtet waren. Die sichtbare Staatsgewalt und die Überwachung und strenge Regelung der Veranstaltung war beängstigend. Dass nach den offiziellen Reden noch Schüsse in die Luft gefeuert wurden, fand ich enorm unpassend. Gerade in Anbetracht des Anlasses der Veranstaltung und des Veranstaltungsortes, fand ich die Schüsse ironisch. Darüber zu berichten war gut, aber auch schwer. Dafür die richtigen Worte zu finden ist nicht so leicht.

Aline Bludau: Ich habe im Voraus einiges über Lukaschenko gelesen und hatte eine ungefähre Idee davon, wie die Staatsveranstaltung ablaufen würde. Wie pompös das Aufgebot von staatlicher Seite dann aber tatsächlich war, war beeindruckend. Es waren beispielsweise verhältnismäßig wenig Zivilisten anwesend, sieht man von den deutschen Reisenden ab. Darüber zu berichten und grade in Deutschland über einen Diktator zu berichten, hatte etwas Unwirkliches. Die Vorstellung, dass in Europa eine Diktatur existiert und man davon so wenig in

der medialen Übertragung erfährt, verleiht dem Staat etwas mysteriöses und man hätte wahrscheinlich erst nach vielen Kontakten mit Einheimischen die Möglichkeit, hinter die Fassade zu schauen, die der Staat sich aufgebaut hat.

Was war für Euch die größte Entdeckung der Reise? Was hat Euch am meisten beeindruckt?

Pia Zarsteck: Ich fand die Verbindung zwischen Vilnius und Minsk besonders interessant. Diese war neu für mich. Zuvor wusste ich nicht, dass viele junge Menschen aus Minsk nach Vilnius kommen, weil sie dort mehr Möglichkeiten an der Universität haben. Die Geschichten der anderen Workshop-Teilnehmer*innen zu hören, gehört ebenfalls dazu.

Aline Bludau: Am beeindruckendsten fand ich Vilnius und wie schön die Stadt ist. Man hat selten die osteuropäischen Städte als Ausflugsziel im Sinn (was vermutlich häufig auch wetterbedingt ist) und sollte diese vermutlich häufiger ansteuern.

Was hat Euch die Erfahrung des Blog-Schreibens – vielleicht auch für Euer zukünftiges Studium – gegeben?

Pia Zarsteck: Vor diesem Blog über die Reise nach Litauen und Belarus habe ich noch nie einen Blog verfasst. Es hat mich dazu gebracht, ganz anders über die Reise nachzudenken und die Erlebnisse Revue passieren zu lassen. Ich habe gerne schon tagsüber Notizen gemacht - im Bus oder wo immer ich einen Moment Ruhe hatte - und habe diese abends im Hotel schon für den Blog formuliert. Dazu gehörte auch eine gewisse Recherche. Man hat eben doch nicht alles sofort wieder parat und will auch nichts falsches Schreiben. Um sich

der Reise, dem Ort und den Menschen noch bewusster zu werden und darüber möglichst viel zu lernen, ist so ein Blog wirklich großartig. Eine Herausforderung war es, ihn auf Englisch zu schreiben. Ich kann es für Reisen aller Art wirklich nur empfehlen. Man setzt sich viel intensiver mit allem auseinander und erinnert sich viel länger an viel mehr.

Aline Bludau: Ich finde das Blog-Schreiben, grade im Vergleich zum wissenschaftlichen Schreiben, sehr angenehm und es tut gut, Erfahrungen und Erlebnisse freier zu formulieren. Es hat geholfen, dass wir direkt vor Ort unsere Notizen für die Blog-Einträge gemacht haben. So konnten wir gleichzeitig grade Erlebtes viel besser reflektieren und mussten diese Erfahrung dann nur noch hochladen. Wir haben uns abgewechselt und jeder hat an einem unterschiedlichen Tag den Blog-Eintrag verfasst. Das war sehr gut, so hatte man einen Tag Pause und war am nächsten Tag wieder konzentriert bei der Sache. Ich selber bin ziemlich undiszipliniert, wenn es ums Fotos-Machen geht, den Part habe ich Pia überlassen. Ich würde jedem empfehlen so einen Blog zu nutzen um die Reise intensiver zu erleben – ähnlich einem Reise-Tagebuch.

Ich habe mich nach der Reise entschlossen einen Master einzuschlagen, der den Fokus auf die osteuropäische Geschichte legt. In Frankfurt (Oder) habe ich „Europäische Kulturgeschichte“ entdeckt, der Master kombiniert meine beiden Bachelor-Fächer (Kulturwissenschaften und Geschichte) sehr gut und die Uni hat durch die Nähe zum Nachbarland Polen eine starke Orientierung zum östlichen Europa. Beispielsweise gibt es ein sehr gutes Polnisch-Programm, das Studierende kostenfrei nutzen können.



Aline Bludau studierte Geschichte und Kulturwissenschaften (BA) an der Universität Bremen. Heute studiert sie Europäische Kulturgeschichte (MA) an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt Oder.



Pia Zarsteck studierte Germanistik und Geschichte (BA) und jetzt macht sie ihr MA in Germanistik an der Universität Bremen.

AUSSCHNITTE AUS DEM BLOG



Makeshift memorials for Vienna Jews in the Blagovshchina forest.

Day 1 – 6th June:

In October 1941, Bremen Jews received a letter: they were to be evacuated eastwards to work, as they were said, in the reconstruction of the cities destroyed by bombings. They had to deliver the keys to their apartments to the local police station. Every family member could only take a suitcase weighing 25 kg. It could contain clothing, bed-sheets and shoes. All their other belongings, money, valuables and possessions were taken over by the Nazi

state. On the day they left Bremen, they also lost their German citizenship. 570 Jews from Bremen were deported to the ghetto in Minsk on the 18th of November 1941. Among them were 63 children. Their train needed 3 days to get to Minsk. Today we started on the same itinerary from Bremen to Minsk, as part of the Bremen delegation, to participate in the laying of the foundational stone of a Holocaust memorial in Trostenets, near Minsk, where many of the Jews from the Minsk ghetto were executed...

Day 2 – 7th June: Holocaust Museum in Vilnius



Holocaust Museum in Vilnius.

The rather small house is filled with historical information about Jewish life in Lithuania. Every room addresses a different aspect of Jewish history: cultural and religious life, the ghettos, resistance and so on. We found

it slightly overwhelming to take it all in. Interesting was, however, the history of the house itself. It used to be a meeting point of a secret Communist group and, before it became the Jewish museum, it served as the "Museum of the Revolution". Nothing in its history had anything to do with Judaism.



President Lukashenko laying down the foundational stone for the Trostenets memorial.

Day 3 – 8th June: President Lukashenko lays down the foundation stone of the Trostenets Memorial

Today was the highlight of our journey and the reason why we came here in the first place: President Alexander Lukashenko laid down the foundation stone for the future memorial of victims of fascism at the site of the former concentration camp in Trostenets. He also gave a short speech about the meaning of this memorial, which was, unfortunately, held in Russian, with no translation provided. Luckily, the few Russian speakers among us translated the main points of his speech for us: The memorial was to be a symbol of the Belarussian fight against fascism, at a time when fascist ideology was being reborn in other parts of Europe (which seemed an allusion to the troubles in Ukraine)...



Gallery "ŷ" in Minsk.



Vilnius by night.

Day 4–9th June: A glimpse into the alternative Minsk

Later on we had a chance to see a concert at the gallery "ŷ", which is the first private gallery for independent contemporary art in Minsk and an alternative meeting point for young, mostly oppositionally-minded people. We were lucky enough to experience a rare spectacle: Ljavan' Vol'ski gave a short, improvised concert, totally unexpected for most of the people gathered there. The atmosphere was overwhelming, with everyone exited, and not knowing for sure if the artist was actually going to show up. When he eventually did, the crowd went wild...

Link zum Blog
<http://blogs.uni-bremen.de/commemorativetraavel>

Day 7–12th June: Last day, new friends and great experiences

[In the evening] we moved on to the city centre for dinner, with Sebastian, an Austrian volunteer who currently works at the Vilna Gaon Jewish State Museum and Laura, a German girl, who is working for „Aktion Sühnezeichen Friedensdienste“ in Minsk. We had some typical Lithuanian beer and food and exchanged our impressions about Eastern Europe. Sebastian and Laura both love their work and the interaction with Holocaust survivors and those who want to learn about their local history of that time. They both say, they didn't expect to get so involved in their work. But seeing them how happy they are, working in places that might not be among the top students' "to-do-lists", made me wonder if we shouldn't leave our comfort zone more often and try new and maybe more extraordinary destinations.



Magdalena Waligórska ist Juniorprofessorin für Geschichte und Kultur Ostmitteleuropas im 19. und 20. Jahrhundert im Institut für Geschichtswissenschaft an der Universität Bremen.



Ulrike Huhn ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Forschungsstelle Osteuropa und unterrichtet osteuropäische Geschichte an der Universität Bremen.

ForstA Projekt der Fremdsprachendidaktik Englisch zieht Bilanz

Evaluation des Projekts „Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität und Differenzierung“

Von Fatou Julia N'Jie und Lena Schuett

Der vorliegende Beitrag nimmt das von der Arbeitsgruppe Fremdsprachendidaktik Englisch an der Universität Bremen getragene Projekt „Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität und Differenzierung im Englischunterricht“ in den Blick, welches in dem Zeitraum 10/2013 bis 03/2015 durch ForstA-Mittel gefördert wurde (siehe <http://blogs.uni-bremen.de/resonanz/2014/10/06/fremdsprachendidaktik-englisch>). Zum jetzigen Zeitpunkt läuft es seit knapp drei Jahren (einschließlich Vorgängerprojekt). Im Rahmen der Projektlaufzeit konnten wesentliche Aspekte des Projekts evaluiert und weiterentwickelt werden, sodass sich das Projekt nun in der Phase der Implementierung in den Regelbetrieb befindet. Im Folgenden werden relevante Evaluationsergebnisse sowie die einzelnen Projektbausteine, die nachhaltig in die Studienstruktur des Bachelorstudiengangs English Speaking Cultures mit Lehramtsoption implementiert werden, diskutiert.

Projektbeschreibung

Das ForstA Projekt „Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität im Englischunterricht“ ist verankert in der Studieneingangsphase der Fremdsprachendidaktik Englisch für Studierende im Studiengang BA English-Speaking Cultures mit Lehramtsoption. Es dient der frühen Einübung eines forschenden Habitus („reflective practitioner“) und setzte curricular bisher an der Stelle des ersten fachbezogenen Praxiskontakts der Lehramtsstudierenden an. Die Studierenden setzen sich im Rahmen des Projekts mit dem Oberthema „Umgang mit Heterogenität im Englischunterricht“ auseinander und werden so mit aktuellen Herausforderungen an zukünftige Englischlehrkräfte konfrontiert.

Die Studierenden erforschen im Rahmen des Projekts mithilfe von selbstentwickelten, fachspezifischen Fragestellungen die Unterrichtspraxis im Fach Englisch an Bremer Oberschulen und werden dabei durch studentische Coaches unterstützt. Die Mikroforschungsprojekte, die während der Praxisphase (in der Regel im Win-

tersemester) entstehen, werden anschließend im Rahmen einer Arbeitstagung (in der Regel im Juni/Juli) präsentiert, um auf dieser Grundlage einen Austausch zwischen Studierenden und Bremer Lehrkräften zu ermöglichen. Die Arbeitstagung findet mittlerweile jährlich statt und konnte insbesondere durch das ForstA-Projekt erfolgreich in die Studienstruktur implementiert werden. Das Projekt fördert damit die Theorie-Praxis-Rückkopplung sowie die Verknüpfung der ersten Phase der (Englisch-)Lehrerbildung an der Universität Bremen mit der Berufspraxis.

Im Folgenden sollen zunächst die einzelnen Projektbausteine vorgestellt werden, bevor auf zentrale Evaluationsergebnisse sowie auf daraus resultierende (Weiter-) Entwicklungen des Projekts eingegangen wird.



Der direkte Link zum Artikel online auf www.uni-bremen.de/forsta/resonanz

Projektbausteine

Das Projekt setzt sich aus mehreren Bausteinen zusammen, die passgenau aufeinander abgestimmt sind und gemeinsam zu der Umsetzung des ForstA-Projekts in der Fremdsprachendidaktik Englisch sowie der Einlösung der hohen Ansprüche, die das Konzept des forschenden Studierens mit sich bringt, beitragen. Im Folgenden werden die einzelnen Projektbausteine, die nachhaltig in die Studienstruktur des Bachelor English-Speaking Cultures implementiert werden, vorgestellt.

Mikroforschungsprojekte

Die Bachelor-Studierenden des Studiengangs English-Speaking Cultures mit Lehramtsoption erfahren im Rahmen der Lehrveranstaltung „Introduction to English Language Teaching Practice“ ihren ersten fachbezogenen Praxiskontakt. Während dieser Praxisphase generieren die Studierenden selbstständig eine Forschungsfrage zum Themenfeld „Umgang mit Heterogenität und Differenzierung im Englischunterricht“ und gehen dieser mithilfe eines geeigneten Forschungsdesigns nach. Die Studierenden sollen sich in diesem Zusammenhang intensiv mit dem bisherigen Forschungsstand zum Themenkomplex „Heterogenität im Englischunterricht“ auseinandersetzen, um Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis sowie mögliche Forschungslücken zu entdecken. Mithilfe von speziell geschulten Studierenden, die als Coaches fungieren, entwickeln die Bachelor-Studierenden ein Forschungsdesign und führen ihre Forschung in Kleingruppen im Englischunterricht durch. Die so entstandenen Forschungsergebnisse werden jährlich, in Form von Forschungspostern, auf der ForstA-Arbeitstagung präsentiert. Auf diese Weise werden die Ergebnisse der Studierenden entsprechend gewürdigt, kritisch reflektiert und in Kooperation mit Lehrkräften weiterentwickelt. Das ForstA-Projekt ermöglicht den Studierenden somit alle Phasen eines Forschungszyklus zu durchlaufen und schafft wichtige Grundlagen, um sie adäquat auf das Schreiben weiterer wissenschaftlicher, empirisch basierter Arbeiten vorzubereiten.

Für die anwesenden Lehrkräfte sind die Mikroforschungsprojekte der Studierenden insbeson-



Abbildung 1: Forschungszyklus ForstA

dere deswegen interessant, da im Lehralltag in der Regel nicht ausreichend Zeit bleibt, den eigenen Englischunterricht zu reflektieren. Die Forschungsergebnisse bieten dementsprechend eine gute Grundlage für einen Dialog zwischen Lehramtsstudierenden und Lehrkräften.

Einsatz von studentischen Coaches

Die Bachelor-Studierenden werden bei der Durchführung ihrer Mikroforschungsprojekte durch speziell ausgebildete studentische Coaches unterstützt. Hierbei profitiert das ForstA-Projekt in der Fremdsprachendidaktik Englisch vom ForstA-Gesamtkonzept des Fachbereichs 10; beide sind inzwischen eng miteinander verzahnt. Insgesamt vier Studierende, vorzugsweise aus dem Masterstudiengang, durchlaufen das Coach-Ausbildungsprogramm der Studierwerkstatt am Fachbereich 10 und werden dort entweder als sogenannte Forschungscoaches oder als Präsentationscoaches ausgebildet. Aufgabe der Forschungscoaches ist es, sich schwerpunktmäßig mit der fachspezifischen Forschungsmethodologie auseinanderzusetzen, um den Bachelor-Studierenden anschließend bei der Erstellung ihres

Forschungsdesigns beratend zur Seite zu stehen. Die Präsentationscoaches eignen sich im Rahmen ihrer Ausbildung in der Schreibwerkstatt Wissen hinsichtlich der Gestaltung wissenschaftlicher Poster sowie der professionellen Aufbereitung und Präsentation wissenschaftlicher Ergebnisse an.

Arbeitstagung

In Kooperation mit dem Landesinstitut für Schule (LIS), dem Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Bremen (ZfL) und unterschiedlichen Schulbuchverlagen richtet die Fremdsprachendidaktik Englisch jährlich eine Arbeitstagung für Bremer Englischlehrkräfte, Studierende, Lehrende an der Hochschule und weitere Interessierte aus. Im Fokus der Arbeitstagung steht ebenfalls der Themenkomplex „Umgang mit Heterogenität und Differenzierung im Englischunterricht“. Ziel der Tagung ist ein praxisorientierter Austausch zwischen Lehrkräften und Vertretern der Universität, um die aktuelle Situation an Bremer Oberschulen für das Fach Englisch kritisch in den Blick zu nehmen und durch geeigneten Input voranzubringen.

Die letztjährige Arbeitstagung mit dem Titel „Materialflut im Lernbüro = Kommunikative Ebbe in der Klasse?“ im Mai 2014, wurde von ca. 70 Bremer Englischlehrkräften besucht. Als Referenten konnten wir Prof. Dr. Wolfgang Hallet (Universität Gießen), Wolfgang Biederstädt (Schulleiter und Lehrbeauftragter, Köln) und Susanne Quandt (Englischlehrerin KGS Hambergen, Niedersachsen) gewinnen. Zusätzlich wurde die Tagung von den Cornelsen Schulbuchverlagen unterstützt. Die Bachelor-Studierenden stellten wie auch in den vergangenen Jahren ihre Mikroforschungsprojekte vor, um diese mit den anwesenden Lehrkräften zu diskutieren. Insgesamt hat sich die jährlich stattfindende Arbeitstagung als adäquates Format erwiesen, um den Dialog zwischen Universität und Schule themenbezogen zu intensivieren. Die diesjährige Arbeitstagung findet am 01. Juli in Kooperation mit dem Schulbuchverlag Klett statt.

Workshops für Lehrkräfte

Durch den intensiven Austausch im Rahmen der Arbeitstagung hat sich ein „Arbeitskreis Englisch an der Oberschule“ etabliert. Die Treffen des Arbeitskreises finden in Form von Workshops statt, in denen Englischlehrkräfte oder auch Vertreterinnen und Vertreter der Universität über

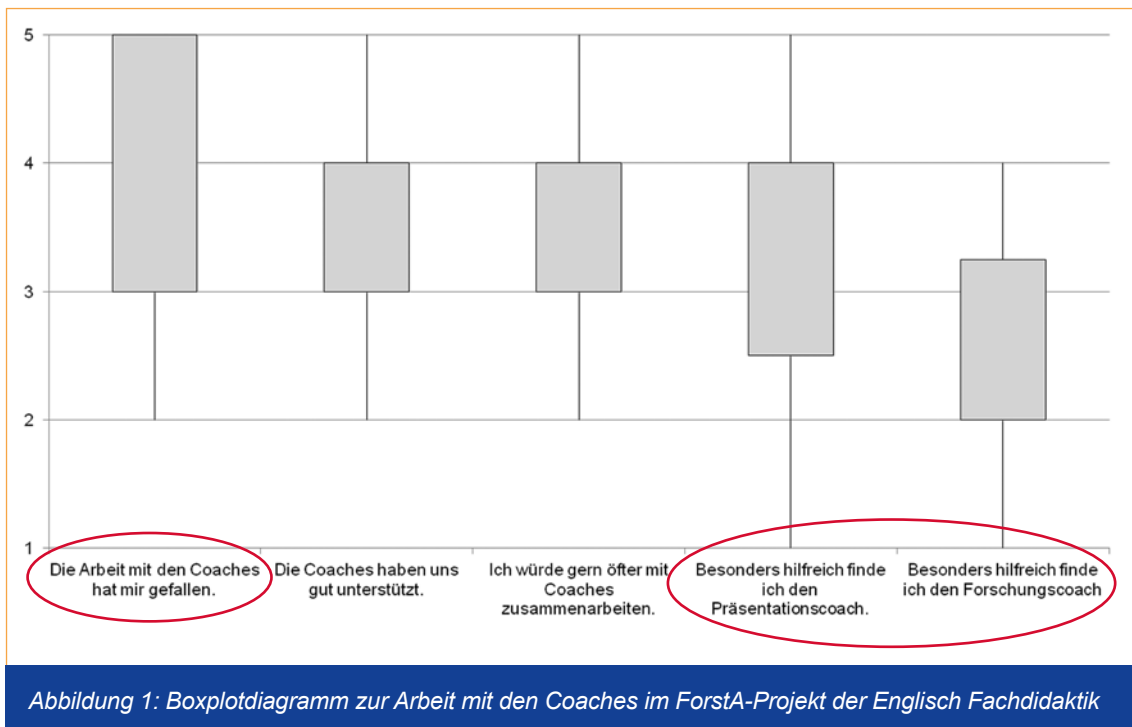
ihre eigenen Praxiserfahrungen im Fach Englisch berichten. Im Vordergrund der Workshops stehen Materialien für den Einsatz im differenzierenden Englischunterricht. Der erste Workshop im November 2014 wurde von Elisabeth Dose, einer Lehrkraft der Erich Kästner Schule in Hamburg, durchgeführt. Aufgrund der positiven Resonanz findet am 27. April 2015 der zweite Workshop des Arbeitskreises statt. Dr. Katharina Verriere (Universität Bielefeld) wird im Rahmen ihres Workshops „Sprechaufgaben im Englischunterricht für heterogene Lerngruppen“ in den Blick nehmen und entsprechende Materialien diskutieren. Zu den Workshop-Treffen sind auch Studierende herzlich eingeladen, da diese Form des Austausches den Studierenden wichtige und authentische Einblicke in die aktuelle Schulpraxis und somit in den Alltag von Bremer Englischlehrkräften gewährt.

Evaluation des Projekts

In diesem Abschnitt wird die Evaluation des ForstA-Projekts der Fremdsprachendidaktik Englisch dargelegt. Hierzu werden drei Perspektiven der beteiligten Akteure aufgezeigt. In einem ersten Schritt wird die Sichtweise der am Projekt beteiligten studentischen Coaches beleuchtet. In einem zweiten Schritt werden die Erfahrungen der Bachelor-Studierenden dargelegt. Schließlich erfolgt eine Einschätzung der projektverantwortlichen Mitarbeiterinnen.

Studentische Coaches

Wie oben beschrieben findet die Ausbildung und Einbindung der studentischen Coaches in enger Zusammenarbeit mit der Studierwerkstatt am Fachbereich 10 statt. So werden die Coaches, die für das ForstA-Projekt in der Fremdsprachendidaktik Englisch arbeiten, intensiv von der Studierwerkstatt nach einem siebenstufigen Bausteinprinzip ausgebildet. Die zwei Forschungscoaches und zwei Präsentationscoaches (s.o.), die Bachelor-Studierende in Kleingruppen betreuen und beraten, werden im Anschluss an ihren Einsatz von der Studierwerkstatt evaluiert. Wie dem Bausteinprinzip der Coach-Ausbildung zu entnehmen ist (vgl. Studierwerkstatt Universität Bremen 2013) besteht der letzte Baustein aus einer Reflexion. Zwei der Coaches aus dem vergangenen Durchlauf äußerten sich mündlich in einem persönlichen Gespräch zu ihrem Einsatz im Projekt. Zusätzlich wurden stichprobenartig schriftliche Stellungnahmen von einzelnen Coaches eingeholt.



Grundlage der Reflexion waren folgende Leitfragen:

- » Was waren ihre konkreten Aufgaben während des Einsatzes?
- » War der Einsatz sinnvoll?
- » Wie gestaltete sich die Zusammenarbeit mit den Studierenden?
- » In welchen Bereichen müssten Veränderungen/Weiterentwicklungen stattfinden?

Die Gespräche mit den Coaches sind, neben der Reflexion der eigenen Leistungen, besonders entscheidend für die Weiterentwicklung des Projekts entscheidend, da die Ausbildung speziell für das ForstA-Projekt der Fremdsprachendidaktik Englisch entwickelt wurde. So ist es im Anschluss an das Projekt relevant zu erfahren, ob die Forschungscoaches den an sie gestellten Erwartungen gerecht werden konnten, ob andere Fächer ebenso von ihrem Einsatz profitieren könnten und somit eine angestrebte Interdisziplinarität zwischen den einzelnen an ForstA-beteiligten Fächern umgesetzt werden kann.

Die Reflexion der Coaches aus dem WiSe 13/14 ergab, dass sie sich durch die Ausbildung der Studierwerkstatt gut auf ihren Einsatz im ForstA-Projekt in der Fremdsprachendidaktik Englisch vorbereitet fühlten, da durch die Tätigkeit zentrale Kompetenzen geschult werden konnten. Hierzu gehörten insbesondere das Anleiten von Gruppen, die Auseinandersetzung mit

Forschungsmethodik und Präsentationsformen. Die Erwartung, dass die Coaches ein optimales Bindeglied zwischen den Studierenden und den Lehrenden darstellen würden, konnte somit weitestgehend erfüllt werden. Allerdings gaben die Coaches an, dass die Zusammenarbeit mit den Studierenden stark davon abhängig war, ob und inwiefern Studierende die Unterstützung der Coaches in Anspruch nahmen. Aufgrund des eingeschränkten Zeitmanagements einzelner Studierendengruppen war es für die Coaches häufig schwierig ihren Einsatz zeitlich genau zu planen. Insgesamt konnte festgestellt werden, dass Forschungsprojekte, die durch die Coaches betreut wurden, im Durchschnitt besser durchdacht und strukturierter waren, als Projekte, die ohne die Unterstützung von Coaches umgesetzt wurden. Der geäußerten Kritik von Seiten der Coaches wurde konstruktiv in der Weiterentwicklung des Projektes begegnet (s.u.).

Bachelor- Studierende

Wie oben beschrieben, sind die Bachelor-Studierenden in ihrer Studieneingangsphase am Projekt beteiligt. Diese Studierenden wurden im Anschluss an ihren ersten Praxiskontakt im WiSe 13/14 mithilfe eines Fragebogens befragt. Der Fragebogen bestand aus endpunktbenannten Likertskalen (fünf-stufig von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt total“) und geschlossenen

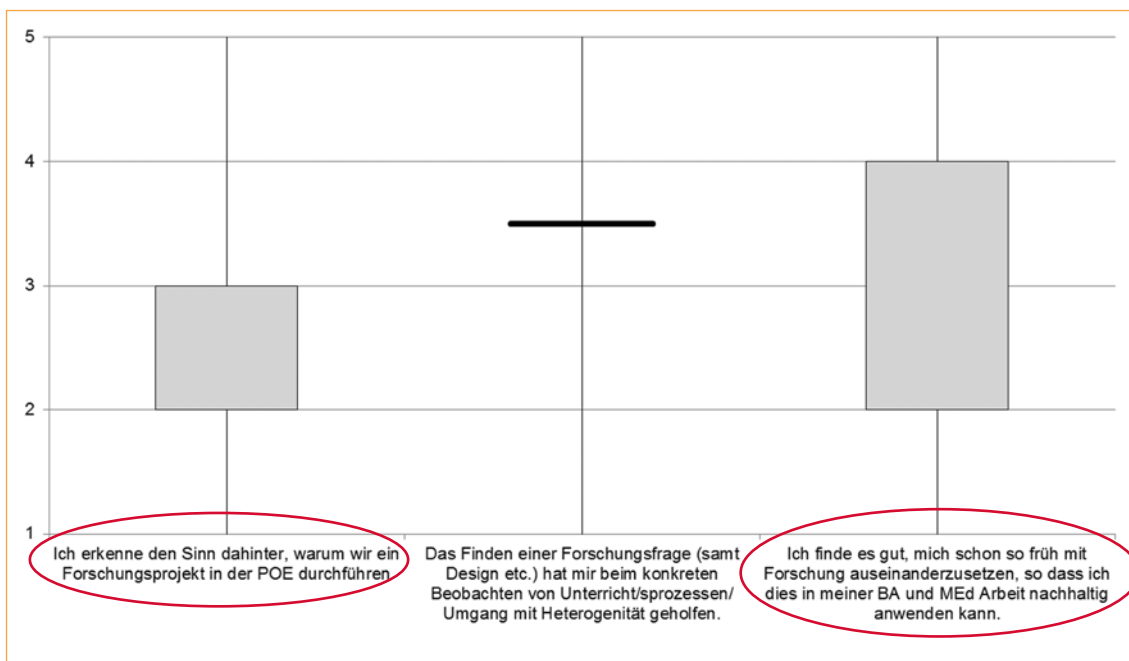


Abbildung 2: Boxplotdiagramm zur Evaluation der Projektarbeit

Items.

Der Fokus lag auf folgenden Aspekten:

- » Einschätzung und Haltung gegenüber Heterogenität und Inklusion
- » Verständnis von potentiell binnendifferenzierenden Methoden und Sozialformen
- » Evaluation der Projekt-Arbeit
- » Evaluation der Arbeit mit den Coaches

Die Studierenden bewerteten die Zusammenarbeit mit den Coaches als insgesamt mittelmäßig bis gut. Besonders die Frage nach der prinzipiellen Zusammenarbeit mit den Coaches fand mitunter eine maximale („stimmt total“) Zustimmung. Die Präsentationscoaches wurden etwas besser als die Forschungscoaches bewertet (siehe Abbildung 1).

Im Vergleich zu der Arbeit mit den Coaches schneidet die Gesamtbeurteilung des Projektes aus Sicht der Studierenden etwas schlechter ab. Die Evaluation der Studierenden (siehe Abbildung 2) hat deutlich gezeigt, dass die Einbindung der Mikroforschungsprojekte in die Phase des ersten Praxiskontakts nicht von allen Studierenden als sinnvoll erachtet wird. Es wird auch deutlich, dass die Meinungen auseinandergehen, wenn nach dem recht frühen Zeitpunkt der Durchführung von Forschungsprojekten gefragt wird. Durch zusätzliche Frageitems zeigt sich, dass sich Studierende eine stärkere

Vorstrukturierung sowie engere Vorgaben für die Umsetzung ihrer Forschungsvorhaben wünschen. Zusätzlich wurde der Wunsch nach einer engermaschigeren Betreuung und einem weiteren Zeitrahmen geäußert.

Die geäußerte Kritik von Seiten der Studierenden wurde konstruktiv vom Forst-A Projekt der Fremdsprachendidaktik Englisch aufgegriffen. Besonders der (frühe) Zeitpunkt der Durchführung von Forschungsprojekten wurde in der Konsequenz verlagert (siehe Weiterentwicklung des Projekts).

Projekt-Verantwortliche

Das ForstA-Projekt der Fremdsprachendidaktik Englisch (Säule 2) ist aus Sicht der Projekt-Verantwortlichen als positiv zu bewerten. Der Anspruch des Forschenden Studierens von Anfang an sowie die Kopplung von Theorie und Praxis konnte in dem Projekt umgesetzt werden. Die Rückmeldungen von den studentischen Coaches und den Bachelor-Studierenden bestätigen weitestgehend den Erfolg des Projekts; Herausforderungen und kritischen Anmerkungen wird in der Weiterentwicklung des Projekts konstruktiv begegnet (s.u.).

Die halbe Mitarbeiterstelle sowie die zusätzlichen Maßnahmen in Form von ForstA-Workshops und zusätzlichen Mitteln für den Einsatz von Coaches und die Ausrichtung von Tagun-

gen konnten aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik Englisch wesentlich zur Implementierung des forschenden Lernens in die Studieneingangsphase beitragen. Die Projektlaufzeit mit 1,5 Jahren erscheint aus unserer Sicht jedoch als zu kurz (siehe hierzu Ausblick) und müsste mindestens eine doppelte Förderungszeitspanne umfassen. Schließlich soll der Punkt der geteilten Projektstelle angesprochen werden. Diese auf den ersten Blick ungewöhnlich erscheinende Entscheidung hat im Rückblick sehr zur Bereicherung des Projekts beigetragen. Das Projekt konnte durch die Besetzung von zwei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen zu unterschiedlichen Zeitpunkten enorm profitieren; wichtige Projektentwicklungen konnten gemeinsam analysiert und Modifikationen der Projektbausteine konnten in einem gemeinsamen Reflexionsprozess durchgeführt werden.

(Weiter-) Entwicklung des Projekts

Die Umsetzung des Projekts erfolgt ab dem Sommersemester 2015 erstmals in Anbindung an eine Lehrveranstaltung, in der schwerpunktmäßig differenzierende Materialien für den Englischunterricht theoretisch begründet erarbeitet und unter Einbezug erster studentischer Praxis-Erfahrungen sowie der hieraus resultierenden Kontakte mit Oberschullehrkräften erprobt sowie weiter entwickelt werden.

Die Studierenden sollen im Rahmen des Projekts weiterhin alle Phasen eines Forschungszyklus durchlaufen und ihre forschende Tätigkeit reflektieren. Dabei bleiben die ursprüngliche Struktur und die einzelnen Handlungsschritte erhalten. Jedoch hat sich in unseren bisherigen Evaluationen (s.o.) und im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts gezeigt, dass die Studierenden engere Vorgaben, eine stärkere Vorstrukturierung ihrer eigenen Forschungsvorhaben sowie mehr Zeit für

die gesamte Durchführung benötigen. Dies soll durch die gezielte Anbindung an das stärker theoretisch ausgerichtete parallel stattfindende Fachdidaktik-Modul im 4. Semester unterstützt werden.

Zusätzlich ist eine deutlicher strukturierte Aufbereitung der Inhalte für die Bachelor-Studierenden vorgesehen. Diese sollen erstmals die Möglichkeit erhalten sich je nach eigenem Interesse von Beginn an verschiedenen vorgegebenen Unterthemen zum Themenkomplex „Heterogenität im Englischunterricht“ zuzuordnen, um leichter und gezielter zu einer eigenen Forschungsfrage zu gelangen.

Ausblick

Da die Finanzierung des Projekts durch ForstA-Mittel ab dem Sommersemester 2015 nicht mehr gewährleistet ist, sind wir umso glücklicher, dass wir dieses Jahr für die Teilnahme am „Lehreⁿ Kolleg“ der Alfred Töpfer Stiftung (www.lehrehochsn.de) ausgewählt wurden. Die Teilnahme am „Lehreⁿ Kolleg“ ermöglicht uns die nachhaltige Implementierung des Projekts in die Studieneingangsphase erfolgreich umzusetzen. Darüber hinaus erhoffen wir uns durch den intensiven Austausch mit anderen Projektteams des „Lehreⁿ Kollegs“ neue Impulse und bestenfalls sogar neue Kooperationspartner für unser Projekt zu gewinnen.

Insgesamt kann das ForstA-Projekt als ein wichtiger Beitrag für die Umgestaltung der Studieneingangsphase im Bereich der Fremdsprachendidaktik Englisch betrachtet werden. Durch das Projekt ist es gelungen alle Phasen der Lehreraus- und -weiterbildung sinnvoll miteinander zu verknüpfen und so eine Theorie-Praxis-Rückkoppelung zu gewähren, die insbesondere für Lehramtsstudierende zentral erscheint.



Fatou Julia N'Jie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fremdsprachendidaktik Englisch (FB10) und ist seit April 2014 für das Projekt „Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität im Englischunterricht“ im Rahmen der ForstA – Säule 2 zuständig.



Lena Schuett war als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fremdsprachendidaktik Englisch (FB10) für die Anfangsphase des Projekts verantwortlich und steht weiterhin beratend zur Seite.

Seminare als „Organisationen auf Zeit“

von Sylke Meyerhuber

In General Studies Seminaren erforschen Studierende Fakten-, Prozess- und Erfahrungswissen für „sozial nachhaltiges Handeln in Organisationen“. Dabei üben sie Schlüsselkompetenzen der Kommunikation und Steuerung von Gruppen ein.

» *Verstehen ist eine Reise in das Land eines anderen.*
(in Anlehnung an den türkischen Dichter Fazıl Hüsnü Dağlarca)

Am artec|Forschungszentrum Nachhaltigkeit forsche ich zu Fragen „sozial nachhaltigen Handelns in Organisationen“. In der postmodernen Arbeitsgesellschaft wird es immer dringlicher, Wege zu finden, die „drei Pole im Nachhaltigkeitsdreieck Ökonomie – Ökologie – Soziales“ in eine gute Balance zu bringen: Wird die Ökonomie einseitig effizienter gestaltet zulasten des Menschen als ökologisch-soziales Hybridwesen, so wird die „Humanressource“ beschädigt.

In Deutschland geht lt. Rentenversicherungsträger 2011 die Hälfte aller Arbeitnehmer_innen vorzeitig in den Ruhestand, während Krankenkassen einen enormen Anstieg an gesundheitlichen Notlagen bei Arbeitnehmer_innen verzeichnen.

In zwei General Studies Seminaren an der Schnittstelle von Arbeit und Gesundheit finden Studierende der Soziologie und weiterer Fachrichtungen Gelegenheit, fachliches und methodisches Wissen sowie persönliche Kompetenz im nachhaltigen Umgang mit eigenen arbeitsbezogenen Ressourcen zu entwickeln. Hierbei kommen verschiedene Ebenen forschenden Lernens zur Anwendung. Ziel ist es, Studierende auf Praktika und Berufseintritt so vorzubereiten, dass sie erstens erwachsenengemäße Seminare geben können, zweitens Probleme der postmodernen Arbeitswelt fachlich einordnen können, drittens sozial nachhaltige Interaktionsformen einüben und viertens auch das eigene Ressourcenmanagement achtsam zu reflektieren lernen.

Lehren und Lernen

Beide Seminare eines Semesters – je eines in deutscher und in englischer Sprache – organisiere ich in 7 Sitzungen á 3 Stunden im 14-tägigen Wechsel (statt 14 Sitzungen á 1,5 Stunden). Das Raumbüro belegt so durchgängig einen Raum/Timeslot für zwei Seminare. Ich halte längere Lerneinheiten für generell sinnvoller und erwachsenengemäß: Dreistündige Settings ermöglichen es, von Erfahrungen Teilnehmender auszugehen, diese um Fachwissen zu ergänzen, dazu erforschend in Gruppen arbeiten und präsentieren zu lassen sowie eine vertiefende Trainingseinheit anzuschließen, natürlich mit einer Pause in der Mitte.

Es bewährt sich, diese GS-Seminare auf 20 Teilnehmende zu begrenzen, was eine Vertrauensbasis und Zeit eröffnet, auch Trainingselemente und Erfahrungsreflexion angemessen einzubetten. Trainingsanteile zielen auf verschiedene Ebenen der Erkenntnis, bspw. in Teil 1 (WS): Bilder malen (reflexiv-emotional/Symbolisierung), Differenzierungs-Übung (konstruktivistisch/Sprache), Textarbeit (kognitiv/ Deduktion), Gesprächs-führungsübung (behavioristisch/ Interaktion), Intervention (empathisch/Tiefen-



Der direkte Link zum Artikel online auf www.uni-bremen.de/forsta/resonanz

struktur) sowie Evaluation (reflexiv-interaktiv/ Metaanalyse). Ich gehe davon aus, dass schon Abiturienten_innen Texte zusammenfassen und mit Powerpoint präsentieren können – was ist der Mehrwert universitärer Ausbildung?

M.E. nicht „mehr desselben“: Neben Fach- und Methodenwissen üben Studierende daher praxisnahe Prozesskompetenzen der Kommunikation, Interaktion und Gruppensteuerung ein.

Beispiel selbstreflexiver Methodik in Arbeitsgruppen nach Theorieinput



AG-Mitglieder erläutern ihre Diskussion und Symbolik zum Thema im Plenum:

„Wirbelsturm im Kopf: immer „connected“ sein, mobil, flexibel, auf Ideen kommen. Globus: Motivation, in die Welt zu fahren (Verlockung & Beunruhigung). Buchstaben purzeln vom vielen Lesen, eckige Augen mit Schatten darunter. Das Herz hat viele Möglichkeiten, sich zu entwickeln und zu erproben. Der Bauch ist zur Prüfungsphase ein Klumpen – kein Hunger, schnell ein Burger! 2 Uhren = selbstbestimmte Zeit ist befriedigend, Sozialkontakte = toll od. anstrengend. Kehrseite: wann wo sein müssen und nicht genügend Zeit und Schlaf finden ist anstrengend. Linker Fuß = mit Raketenantrieb, jung und unabhängig sein. Rechter Fuß = mit Last, am Boden gehalten, so frei bin ich ja gar nicht.“

Das Alltagswissen der Teilnehmenden wird dann systematisiert und zur wissenschaftlichen Theorie in Bezug gesetzt.

Abbildung 1: Symbolisierung des „subjektiven Erlebens im Alltag entgrenzter und subjektiver Arbeit“ auf der Körperebene (AG Ergebnis)

Studierendenteams werden von mir als Co-Teacher_in für ein Thema angesprochen. Ihre Stundenvorbereitungen unterscheiden sich von Referaten: Max. 1/3 der Zeit darf Input sein, jedes Team muss eine im Seminarverlauf „neue“ Methode zur Erkenntnisgewinnung einsetzen (Film, Rollenspiel, Pro-Contra-Diskurs, etc.). Sie sollen Teilnehmenden mindestens 1/3 der Zeit Gelegenheit geben, sich fachliche Ideen durch Eigenarbeit anzueignen und mit Blick auf eigene Rollen oder in Perspektivübernahme für Rollen der Arbeitswelt zu reflektieren. Dies bedarf der Ermutigung: Ich biete mich jedem Team in einem verpflichtenden Vorbereitungstreffen als Auftraggeberin an, mit der sie ihr Konzept verhandeln und sich Fragen sowie Anregungen gefallen lassen müssen, als Übung für die Praxis. Studierende ziehen sich gern auf die Präsentation von Fachwissen zurück – Interaktionen der Lerngruppe zu gestalten und zu steuern sowie mit Al-

ternativen zu Powerpoint zu arbeiten stellen oft die größte Herausforderung dar. Hier bedarf es der Ermutigung und auch des Standhaltens.

Schlüsselkompetenzen

Metaplantechiken stellen eine Alternative zu elektronischen Präsentationstechniken dar. Vorteil: Inputs sowie Arbeitsergebnisse bleiben im Raum sichtbar. Studierende haben diese Techniken teilweise gesehen, selten jedoch systematisch erlernt oder ihren Einsatzsinn kritisch abgewogen. Sie erhalten Anleitung und Gelegenheit, diese praxisüblichen Methoden auszuprobieren, einzuüben und einzuschätzen.

Statt schriftlicher Hausarbeiten werden Fachinputs sowie Erarbeitungen im Seminarverlauf zusammen mit der organisatorisch-didaktischen Rahmung in einem Protokoll der Sitzung durch

das durchführende Studierendenteam dokumentiert, bis zur Folgesitzung mit mir rückgekoppelt und autorisiert ins Stud.IP gestellt. So entsteht eine prozessadäquate Einbettung schriftlicher Leistungsanteile in den Erkenntnisprozess der Lerngruppe, die gleichermaßen wissenschaftlichen und betrieblichen Verbindlichkeiten an eine Prozessdokumentation entspricht, mit hohem Übungseffekt für künftige Aufgaben.

Stud.IP wird als verlässliche Kommunikationsplattform genutzt: Texte, Dokumente und Formulare für das Seminar sind hier verfügbar. Nachrichten werden verbindlich sowie frühzeitig verfasst und geben Beispiele, wie auch im Seminar als exemplarische „Organisation auf Zeit“ professionell elektronisch kommuniziert werden kann – bspw. dass E-Mails inklusive Anrede, Gruß und Unterschrift zu verfassen sind.

Im Teil 2 (SoSe) des Seminars erhalten Studierende für ihre fachlich-inhaltliche Themenstellung die Aufgabe, neben dem Quellenstudium auch ein qualitatives Interview durchzuführen mit einer Person, die im Arbeitsleben zum eigenen Thema Erfahrungen sammeln konnte. Interviewte als Forschungspartner_innen zu begreifen und das Setting als Win-Win-Situation zu gestalten übt hier, neben praxisnahen Einblicken, eine wertschätzend-zuhörende Haltung ein und stellt Herausforderungen an die angemessene Darstellung von empirischen Erkenntnissen im Seminar.

Heterogenität & Interkulturalität

In den Seminaren kommen Studierende der Soziologie sowie weiterer Fachrichtungen zusammen. Aus unterschiedlichen Fachkulturen, Vorkenntnissen auf Bachelor- und Masterniveau sowie Berufserfahrungen in verschiedenen Branchen und Verantwortungstiefen ergibt sich enorme Heterogenität, deren konstruktive Einbeziehung sich als wertvoll erweist, aber: Wie bezieht man Berufserfahrungen und Fachblickwinkel systematisch in die Erkenntnisgewinnung einer Gruppe ein? Studierende erleben Beispiele, wie dies gelingt, und sind gehalten, auch in eigenen Stundenvorbereitungen die Erfahrungen Teilnehmender einzubinden – dies fällt ihnen schwer, wenn sie diese Art Wissen als „unberechenbar, was da kommt“ und Bedrohung eines kontrollierbaren Settings erleben. Hier gilt es, als Dozentin aufmerksam-wertschätzend zu begleiten.

Studierende können das GS-Seminar in deutscher oder in englischer Sprache besuchen. Erfahrungsgemäß sind 50% der Teilnehmenden im englischsprachigen Kurs Erasmusstudierende, so dass hier schon bis zu 9 verschiedene Nationalitäten mit diversen Fachlevels, Lernkulturerwartungen sowie Sprachniveaus und landestypischen Ausspracheunterschieden zusammen kamen. Es bietet sich an, zusammen zu erforschen, welche förderlichen sowie hinderlichen Effekte sich daraus ergeben. So werden in der ersten Sitzung „Regeln des Miteinanders“ von Teilnehmenden entwickelt, welche u.a. einen umsichtigen Umgang mit der englischen Sprache thematisieren: Für echte Verständigung mittels Lingua franca muss bewusster gesprochen, zugehört und umgekehrt auch eher nachgefragt werden (ergibt sich nicht von selbst!). Alle Dozentin sehe ich mich hierbei als Vorbild gefordert und unterstütze die Teilnehmenden. Lerngruppendynamische Effekte des Nicht- und Missverstehens, des Abschaltens bei Nichtverstehen usw. können anlassbezogen reflektiert werden und tragen so zu Einsichten über Zusammenar-

Shared guidelines for working together in this seminar:

- » Topics interesting & structure explicit, including a break
- » Methods diverse & interactive (no frontal instruction setting)
- » Motivation of each member (engage actively in the seminar)
- » Tolerance and respect for each other as a main rule (honesty, politeness, acknowledgement of individuality, an open minded atmosphere, behaving friendly)
- » Cooperation – give space, help each other, elaborate if needed
- » Training besides knowledge (analytically, reflective, and by skill exercises)
- » English language used as a vehicle for “understanding”: beware “tone of voice” (not monotonous, loud enough, not too fast) ask participants = make sure to be understood!
- » Reliability (e-mail if you cannot participate, come to scheduled meetings in student's groups and with your lecturer)
- » Humour and fun are welcome in the work process

Social climate happens not just by chance: it is outcome of a shared effort and should be addressed as something academics should know how to support in future roles.



Das TZI-Dreieck nach R. Cohn

Unterstützt wird eine konstruktive Dynamik bspw. durch Einführung des Kommunikationsansatzes der Themenzentrierten Interaktion (TZI): Eine Balance der Bedürfnisse von Beteiligten, wonach das Thema (Es) – jeder Einzelne (Ich) – die Gruppe (Wir) Zeiten eingeräumt bekommen sollten, muss in jeder Sitzung beachtet werden. Als professionalisierender Baustein für die Gestaltung des Gruppenklimas werden Studierende mit dem Ansatz vertraut gemacht. Sodann liegt es auch an jedem/r Einzelnen, die Prinzipien einzuüben, ganz nach dem TZI-Grundsatz „be your own chairman“ (R. Cohn).

beit in einer globalisierten Arbeitswelt bei. Manches dauert im englischsprachigen Kurs länger, weil Formulierungen gesucht, etwas umschrieben oder nochmals nachgefragt wird; dem ist didaktisch Rechnung zu tragen.

Resonanz

Für mich sind GS-Seminare „Arbeitsorganisationen auf Zeit“, in denen Studierende exemplarische Aspekte organisationalen Handelns erleben und ausprobieren. Es wird leitungsseitig Orientierung gegeben (organisatorisch, fachlich, methodisch, gruppendynamisch), Aufgaben werden verteilt, eine Arbeitskultur etabliert, Erfahrungen geteilt und reflektiert – neben den Inhalten möglichst mit erfahrbaren Effekten für ein „sozial nachhaltiges Handeln“.

Studierende schätzen es, sich im beschriebenen Setting als Lernpartner_innen angesprochen zu sehen, sich auseinanderzusetzen und aktiv einzubringen. Zudem gefällt ihnen, sich auf dem Hintergrund eigener Erfahrungen sowie Fachwissen über Ethik und Verantwortung im Arbeitsleben Gedanken zu machen. Im englischsprachigen Seminar wissen Studierende zudem den

Mehrwert als Sprachtraining sehr zu schätzen. Dies zeigen Evaluationen, die im Seminarprozess fortlaufend stattfinden. Jeder Sitzungsbeginn enthält den TOP „Aus der Gruppe – An die Gruppe“ mit der Bitte, nicht nur Informationen von Interesse zu teilen, sondern auch Gedanken und Befindlichkeiten, deren Reflexion für einen konstruktiven Fortgang miteinander wichtig sein könnte.

Am Seminarendende kommen „Blitzlicht“- oder „Feedback“-Methoden zum Einsatz, anlassbezogen werden fachliche und dynamische Fortschritte reflektiert. Seminarübergreifend setze ich abschließend auf eine „dialogische Evaluation“, bei der Studierende leitfadengestützt in Gruppen diskutieren und auf Karten zentrale Eindrücke rückmelden – ein Kompromiss zwischen dem Schutz der Gruppe und reifer Verantwortungsannahme. Insgesamt sind Teilnehmende sehr angetan und beschreiben neben dem fachlichen oft auch einen hohen persönlichen Erkenntniswert. Weil Studierende das Basisseminar aus Begeisterung ein zweites Mal besuchten, findet es nun im Wintersemester statt, während für die Sommersemester ein Teil 2 konzipiert wurde.



Sylke Meyerhuber ist Sozial- und Arbeitspsychologin. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin forscht sie am artec|Research Center for Sustainability Studies. 2010 wurde sie mit dem Berninghausenpreis für die gute Lehre und ihre Innovation ausgezeichnet.

Literatur

- Badira, B.; Ducki, A.; Schröder, H.; Klose, J.; Macco, K. (Hg.) (2011). Fehlzeiten-Report 2011: Führung und Gesundheit. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Cohn, Ruth (1975). Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett.
- Antons, Klaus (1996). Praxis der Gruppendynamik. Göttingen: Hogrefe.

Forschendes Lehren und Lernen

Mithilfe von Systemaufstellungen und systemischen Visualisierungen im Bachelorstudiengang Betriebswirtschaftslehre

von Georg Müller-Christ, Gitta Hußmann

Systemaufstellungen und systemisches Visualisieren sind zwei Methoden, die klassische Frontalvorlesungen auflockern können und einen gemeinsamen Lern- und Forschungsprozess von Lehrenden und Studierenden ermöglichen. Im Rahmen der Projektförderung der ForstA Säule 2 wurde im Fachgebiet Nachhaltiges Management des Fachbereichs 7 mit diesen Methoden in Lehrveranstaltungen experimentiert. Lesen Sie hier einen kurzen Bericht über unsere Erfahrungen und lernen Sie, wie die Methode angewendet werden kann. Bei weiterem Interesse wenden Sie sich gerne an Prof. Dr. Georg Müller-Christ.

In den ersten Semestern des Bachelorstudiengangs BWL werden den Studierenden Konzepte und Instrumente der Disziplin weitgehend in Frontalvorlesungen vermittelt. Der Lehr-Lern-Prozess ist darauf ausgerichtet, großen Studierendenzahlen mit vertretbarem Aufwand das Grundlagenwissen der Disziplin BWL zu vermitteln. Mit Beginn des vierten Semesters ändern sich die Anforderungen an die Studierenden. Zum einen können sie zwischen verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten wählen, zum anderen werden sie angeleitet, sich kritisch-reflexiv mit dem Selbstverständnis der BWL auseinanderzusetzen und neue Orientierungen zu suchen. Dafür stehen u. a. die Module, die wir anbieten: Nachhaltiges Management und Veranstaltungen im Modul Verhaltensorientierte BWL.

Beide Module zielen auf die Vermittlung von Führungs- und Managementkompetenz ab, die sich an Herausforderungen der Unternehmenspraxis orientieren. Als solche haben wir z. B. Komplexität, Unsicherheit, Unbeständigkeit, Widersprüche und das Aushalten von Trade-offs identifiziert. Für den Umgang mit solchen Themen in der Lehre, so war die Annahme, braucht es Lehr- und Lernmethoden, die das Erfassen komplexer Sachverhalte und

Systemdynamiken ermöglichen, das Entwickeln und Reflektieren des eigenen Wertesystems fördern und statt auf einer Belehrungsdidaktik auf einer Erfahrungsdidaktik basieren. Lernen wird im Zuge dessen als offener Such- und Verständigungsraum in Gruppen gestaltet. Im Fokus des Lernens sollten bei uns zwei Aspekte stehen. Zum einen das Lernen über Bilder, denn Bilder transportieren in kurzer Zeit wesentlich mehr Inhalte als Texte oder das gesprochene Wort. Zum anderen werden Beziehungen aufgrund der moderneren Herausforderungen der Unternehmenspraxis zu einem immer wichtigeren Lerninhalt. Zahlreiche Lehrinhalte in den verschiedenen Disziplinen beschäftigen sich mit den Beziehungen zwischen Elementen. Dies können z. B. in den Wirtschaftswissenschaften die Beziehungen zwischen Unternehmen und Stakeholdern sein oder die Beziehungen zwischen abstrakten Entscheidungsprämissen, dies können in den Ingenieurwissenschaften die Beziehungen zwischen verschiedenen Bauteilen eines

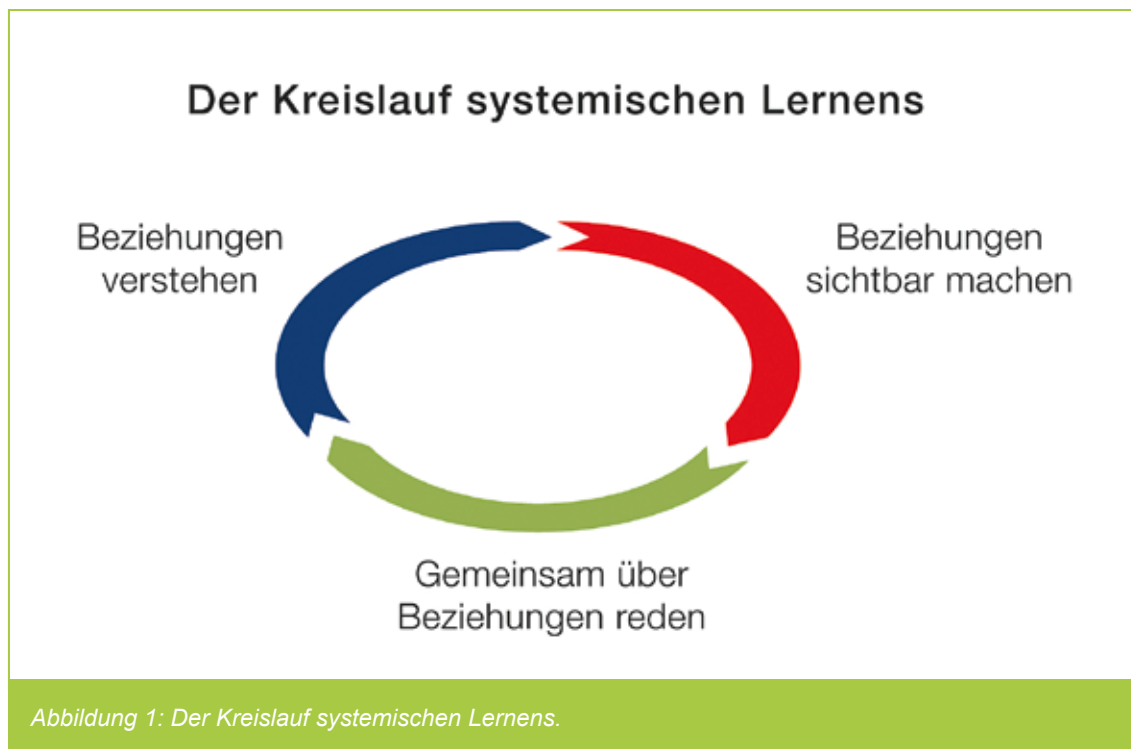


Der direkte Link zum Artikel online auf www.uni-bremen.de/forsta/resonanz

Aggregats sein, in der Informatik die Beziehungen zwischen Algorithmen, in der Germanistik die Beziehungen zwischen den Argumenten einer Erörterung oder in der Medizin die Beziehungen zwischen Hormonen. Sehr häufig geht es um die Frage, wie ein Element auf ein anderes einwirkt oder mit diesem verbunden ist. Beziehungen zu visualisieren, gemeinsam zu diskutieren und zu verstehen ist das Anliegen einer systemischen Lehr- und Lernperspektive, wie Abbildung 1 veranschaulicht.

diese Weise wird mit Menschen ein Ursprungssystem an einem anderen Ort neu erzeugt und die Beziehungsstrukturen von Systemen können analysiert werden (Varga von Kibéd 2010, S. 32).

Die Methode bietet die Möglichkeit, theoretische als auch reale Systeme gemeinsam mit Studierenden nachzubilden und zu verstehen. Dabei können Hypothesen für eine weiterführende Forschung generiert oder vorab aufgestellte



Eine Methode, die das Lernen über Bilder und Beziehungen ermöglicht, ist die der Systemaufstellungen. Sie werden in der Praxis im Bereich der Organisationsberatung eingesetzt und erst langsam als didaktisches Instrument in die Lehre eingeführt. Mit Systemaufstellungen wird eine räumlich-szenische Darstellung von Beziehungsstrukturen eines Systems visualisiert, in der Menschen die Elemente des Systems repräsentieren und buchstäblich im Raum aufgestellt werden. Hierbei nutzen die Menschen als Repräsentant/innen bzw. Stellvertreter/innen von Systemelementen die repräsentierende Wahrnehmung, die es ihnen ermöglicht, sich in die Elemente „hineinzufühlen“ und als Stellvertreter/innen spüren zu können, ob der zugewiesene Platz und die Beziehungen zu anderen Elementen akzeptabel, angenehm, störend, bedrückend, stärkend u.v.m. sind. Auf

Hypothesen überprüft werden. Die Methode ermöglicht einen Abgleich zwischen Theorie und Realität. Eine didaktische Einbettung der Methode bietet sich beispielsweise dahin gehend an, dass zunächst Theoriewissen über einen Fachvortrag vermittelt wird, die Studierenden in einem zweiten Schritt die relevanten Systemelemente aufstellen, d. h., diese zueinander in Beziehung stellen und somit die Theorie anhand der Systemaufstellung nachvollziehen. Nach der Aufstellung gilt es, das Gesehene in der Gruppe abzugleichen, zu reflektieren und die Erkenntnisse zu abstrahieren. Aus dieser anschließenden Reflexionsphase heraus können Themen für Hausarbeiten vergeben werden. So können Studierende neue Erkenntnisse aus der Aufstellung zusammenfassen und mit entsprechender Literatur zum Thema abgleichen. Letztlich sollte eine gute didaktische

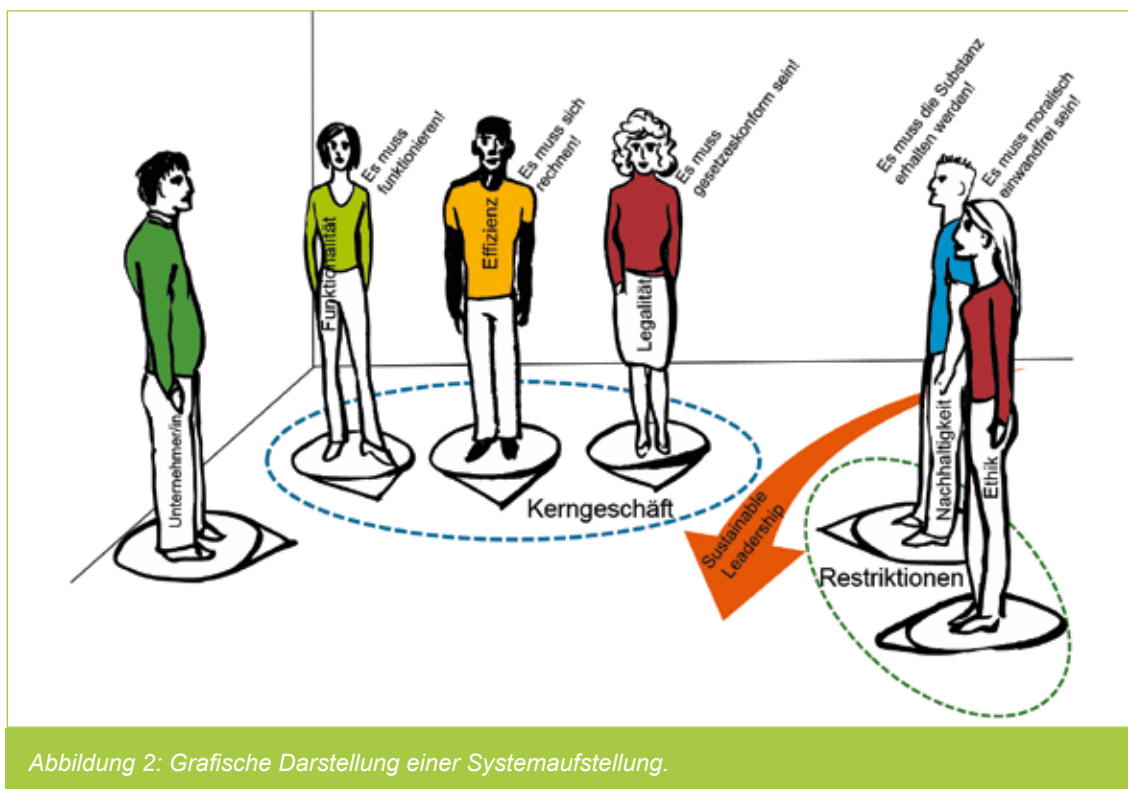


Abbildung 2: Grafische Darstellung einer Systemaufstellung.

Einbettung der Methode so ausgestaltet sein, dass sich Phasen des kognitiven Lernens und des Erfahrungslernens abwechseln.

Es gibt zwei unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten von Systemaufstellungen in der Lehre: Die komplexere Variante ist die Durchführung einer richtigen Systemaufstellung, bei der die Studierenden aufgestellt, zu ihren Positionen befragt und so in angeleitete Diskussionen miteinander verwickelt werden. Die Studierenden müssen sich dabei darauf einlassen, ihren Kopf auszuschalten und nur auf ihre körperlichen Wahrnehmungen zu achten, diese zu äußern und in einem weiteren Schritt zu interpretieren. Mit solchen Systemaufstellungen haben wir häufig dann gearbeitet, wenn Praxisvertreter/innen mit bestimmten Problemstellungen zu uns in die Lehrveranstaltungen gekommen sind. Wo früher der Gastvortrag stattfand, analysieren wir heute gemeinsam das System der Praxisvertreter/innen anhand einer Aufstellung. Für die Durchführung solcher Systemaufstellungen ist allerdings eine Ausbildung der Lehrenden erforderlich (vgl. Infosyon).

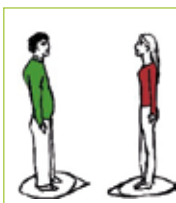
Die abgeschwächte Form einer Systemaufstellung, das systemische Visualisieren, kann mit etwas Übung von jeder Dozentin und jedem Dozenten durchgeführt werden. Systemische Visualisierungen umfassen wie Systemaufstel-

lungen dreidimensionale Raumbilder, um Beziehungen zu vermitteln. Die Elemente eines Systems werden ebenfalls im Raum sichtbar gemacht, indem Menschen als Stellvertreter/innen für die Elemente aufgestellt werden. Ihre Position zueinander und ihre Abstände visualisieren die Beziehungen, die vom Lehrenden vermittelt werden sollen. Auf dieser Ebene hört die Betrachtung allerdings auf, d. h., die aufgestellten Studierenden als Elemente werden nicht zu ihren körperbezogenen Wahrnehmungen befragt. Aber auch ohne diesen Schritt veranschaulicht die Methode Lehrinhalte auf einem anderen Niveau, als es z. B. der Vortrag mit der Power Point-Präsentation ermöglichen würde. In der Nachbereitung können systemische Visualisierungen in Grafiken mit weiteren Informationen aufbereitet werden (siehe Abbildung 2).

Systemische Visualisierungen können als kurze Sequenzen bis zu ca. 10 Minuten in eine Lehrveranstaltung eingebaut werden. Eine systemische Visualisierung sollte immer auf einem gedanklichen Drehbuch basieren, welches die Dozentin oder der Dozent zuvor erstellt. Mit etwas Übung entsteht ein solches Drehbuch auch spontan in einem Vermittlungsprozess, indem gedanklich die nächsten Erläuterungsschritte vorweggenommen werden. Visualisierungen setzen grundsätzlich eine sichere

Beherrschung des zu vermittelnden Themas voraus. Folgende Vorgehensweise hat sich für die Durchführung einer systemischen Visualisierung bewährt:

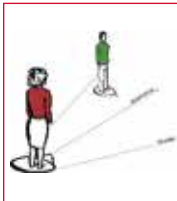
1. Zerlegen Sie Ihren Vermittlungsinhalt in maximal 6-7 relevante Elemente. Es hat sich gezeigt, dass die Studierende bei mehr Elementen den Überblick verlieren, wer für welches Element steht. Wenn Sie eine bestimmte Szene häufiger darstellen müssen, können Sie auch Karten erstellen, auf denen die Bezeichnungen der Elemente stehen und die sie den Stellvertreter/innen um den Hals hängen können.
2. Bauen Sie das Bild langsam auf, indem Sie mit wenigen Stellvertreter/innen beginnen und nach und nach die weiteren Elemente hinzunehmen. So entsteht ein Raumbild, welches der Logik der transverbalen Raum-sprache folgt (Orte und Blickrichtung der Elemente in einer systemischen Visualisierung werden von den meisten Menschen
- gleichartig gedeutet). Zugleich erzählen Sie rund um das Raumbild die relevanten Inhalte. Aufbau und Erläuterungen erzeugen dann eine ähnliche Spannung, wie sie die Zuhörer/innen beim Geschichtenerzählen wahrnehmen. Es herrscht zumeist eine große Konzentration im Raum.
3. Nutzen Sie die Tiefe des Raumes. Auf zweidimensionalen Bildern wie Graphiken und Abbildungen werden die Elemente zumeist nebeneinander von links nach rechts positioniert. Der Zeichnungsraum oberhalb und unterhalb lässt sich nutzen. In systemischen Visualisierungen können sie auch die Dimension oben und unten nutzen (ein Element auf einen Stuhl steigen lassen), wirkungsvoller ist es jedoch, die Tiefe des Raumes zu nutzen. Elemente stehen im Vor- oder Hintergrund, sie können nebeneinander stehen und können in verschiedenen Winkeln einander zugewendet sein. Die möglichen Positionierungen werden zumeist folgendermaßen verstanden:



a) Schauen sich zwei Elemente direkt an, sind sie sehr stark auf einander bezogen. Sie stehen im Konflikt miteinander oder haben ein bestimmtes Anliegen zu klären.



b) Schaut nur ein Element auf ein anderes, welches wiederum wegschaut, handelt es sich um eine einseitige Beziehung: A richtet sich nach B aus, B richtet sich nach einem weiteren Element aus.



c) Die Hauptblickrichtung zeigt an, auf wen oder was sich ein Element bezieht. Dabei kann es andere Elemente im Blickfeld haben, sie aber nur am Rande wahrnehmen.



d) Je größer der Abstand zwischen den Elementen, desto größer die Perspektive der beiden. Großer Abstand kann eine schwache Beziehung andeuten, muss es aber nicht.

Wie reagieren Studierende auf den Einsatz von systemischen Visualisierungen und Systemaufstellungen in der Lehre?

Systemaufstellungen können nur in kleineren Veranstaltungen mit bis zu 30 Studierenden durchgeführt werden, während sich systemische Visualisierungen auch für die großen Hörsäle eignen. Der Nutzen der Methoden wird je nach Größe der Veranstaltung unterschiedlich wahrgenommen. Eine Evaluierung der Lehrveranstaltung „Personal und Organisation“ mit 250 Studierenden ergab den durchschnittlichen Wert von 2,7 (auf einer Skala von 1 „trifft voll zu“ bis 6 „trifft nicht zu“) hinsichtlich der Fragen, ob systemische Visualisierungen zu einem besseren Verständnis der Lerninhalte führen und ob in Lehrveranstaltungen öfter mit der Methode gearbeitet

werden sollte. In dem Projektmodul „Spannungsfelder in Organisationen systemisch betrachtet“ haben wir die 16 Studierenden detaillierter zu ihren Lernfortschritten durch die Methode der Systemaufstellungen befragt. Im Durchschnitt gaben die Studierenden z. B. einen Lernfortschritt von 2,5 Stufen hinsichtlich des Items „Fachwissen“ und einen Lernfortschritt von 2,2 Stufen für die Fähigkeit „Spannungsfelder erkennen und besser analysieren zu können“ an. Ihre Reflexionsfähigkeit wurde durch die Methode im Durchschnitt um 1,6 Stufen verbessert (vgl. Hußmann 2015). Die Studierenden bestimmten bei dieser Befragung ihren Lernfortschritt basierend auf

unterschiedlichen Ausgangsniveaus, die sie für sich selbst festlegten. Folgende Zitate stammen aus der Befragung der Studierenden zur Methode der Systemaufstellungen:

„Die Systemaufstellungen haben es mir ermöglicht, in sehr viele Systeme (Unternehmen/Branchen etc.) einen Blick zu werfen und meinen Horizont deutlich zu erweitern. Es sind Erfahrungen, die einen nicht nur in der beruflichen Entwicklung fördern, sondern auch in der persönlichen Entwicklung. Toll ist vor allem der Kontakt zu Unternehmen und zu erfahren, welchen Problemen die sich gegenübersehen, da dies teilweise im Studium zu kurz kommt.“

„Auch wenn ich schon immer Spannungsfelder wahrgenommen habe, so entdecke ich heute doch mehr Spannungsfelder als früher. Ich denke, die Systemaufstellung hat mich in diesem Bereich sensibilisiert. Die Methode ist meiner Meinung nach sehr geeignet, um für Spannungsfelder sensibilisiert zu werden. Aufgrund des in

Systemaufstellungen vermittelten systemischen Denkens werden viel mehr Kontexte erschlossen, der Blick auf die Welt wird viel breiter. Damit lassen sich viel mehr Beziehungen und Spannungen erkennen als bei dem zuvor beschränkteren Blick.“

„Ich glaube, dass meine Reflexionsfähigkeit sich verbessert hat und insbesondere nicht nur im Zwischenmenschlichen, sondern auch auf abstrakter Ebene besser funktioniert. Vom individuell emotionalen Empfinden ausgehend, erschließt sich im Laufe der Aufstellung das Bild eines vernetzten Gesamtzustandes.“

Während wir in den letzten Jahren selbst gelernt haben, wie Systemaufstellungen und systemische Visualisierungen didaktisch sinnvoll eingebettet werden können, legen wir nun einen Interessensschwerpunkt darauf, wie die Anwendung der Methode von Lehrenden erlernt bzw. geübt werden kann. So haben wir bereits Seminare für Berufsschullehrer und angehende Berufsschullehrer durchgeführt, weitere sollen folgen.

Literatur:

- Booth Sweeney, Linda. Online: <http://www.lindaboothsweeney.net/learning>
- Hußmann, Gitta (2015): Leading Manager for Sustainability: Nachhaltigkeitsspezifische Kompetenz und ihre systemische Vermittlung, Diss., Aachen: Shaker Im Erscheinen.
- Infosyon. Online: www.infosyon.com
- Varga von Kibéd, Matthias (2010): Der Körper als Wahrnehmungsorgan in der Systemischen Strukturaufstellungsarbeit. In: Sparrer, I. und Varga von Kibéd, M. (Hrsg.) Klare Sicht im Blindflug. Schriften zur Systemischen Strukturaufstellung, Heidelberg, S. 26-42.

Weiterführende Literatur:

- Müller-Christ, Georg/Klein, Peter/Limberg-Strohmaier, Sigrid (2015): Mit Systemaufstellungen unsichtbare Hindernisse erkennen. In: Forum Nachhaltig Wirtschaften, Heft 01, 2015, S. 110-113. Ebenfalls online unter www.forum-csr.net.
- Müller-Christ, Georg/Liebscher, Anna Katharina (2015): Advanced Training for Sustainability Change Agents – Insights and Experiences from a Seminar Series Using the Method of Systemic Constellations. In: Leal Filho, W. et al. (Hrsg.), Integrative Approaches to Sustainable Development at University Level. Making the Links. Cham: Springer, S. 451-466.
- Müller-Christ, Georg (2013): Wo stehen Nachhaltigkeit und Ressourcenorientierung im Unternehmen? Ordnungsangebote im Prämissengerangel durch Systemaufstellungen. In: Klinke, S./Rohn, H. (Hrsg.): „Ressourcen-Kultur: Vertrauenskulturen und Innovationen für Ressourceneffizienz im Spannungsfeld normativer Orientierung und betrieblicher Praxis. Baden Baden: Nomos, S. 383–392.
- Müller-Christ, Georg/Liebscher, Anna Katharina (2015): Transdisciplinary Teaching of CSR by Systemic Constellations. In: Heinemann, S./O’Riordan, L./Zmuda, P. (Hrsg.) (2014): Corporate Social Responsibility: Locating the Missing Link - New Perspectives on Sustainable Management Solutions, Wiesbaden: Springer, Forthcoming.
- Müller-Christ, Georg (2013): Konzepte in Beziehung setzen. Systemaufstellungen in der universitären Managementlehre und -forschung. In: Praxis der Systemaufstellung, Heft 1/2013, S. 22-32



Gitta Hußmann hat von Juli 2013 bis Dezember 2014 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am ForstA Projekt „Systemisches Visualisieren von Lehrinhalten durch Aufstellungen“ der Säule 2 mitgewirkt.



Georg Müller-Christ ist seit 2001 Professor für Nachhaltiges Management im Fachbereich Wirtschaftswissenschaft der Universität Bremen. Seine Forschungsschwerpunkte liegen auf der systemischen Erforschung und Vermittlung einer nachhaltigkeitsorientierten Managementlehre.

Impressum

Herausgeber: Rektor der Universität Bremen

Redaktion: Philipp Wronker, Referat Lehre und Studium
Tel. +49 421 / 218 60356, E-Mail: resonanz@uni-bremen.de
Redaktionelle Mitarbeit: Hauke Schmidt
Layout: Janine Biermann, Uni-Druckerei Bremen
Auflage: 1500 Stück

Mitwirkende an dieser Ausgabe (in alphabetischer Reihenfolge):

Aline Bludau, Sabine Doff, Kiana Ghaffarizad, Thomas Hoffmeister, Ulrike Huhn, Gitta Hußmann, Margit E. Kaufmann, Daniel Koch, Henning Koch, Bartosz Kurzawski, Susanne Maaß, Sylke Meyerhuber, Georg Müller-Christ, Fatou Julia N'Jie, Andree Rebers, Alexander Reuter, Larena Schäfer, Lena Schuett, Yvonne Schwarte, Philip Seufert, Andra Thiel, Jennifer Uhlig, Magdalena Waligórska, Pia Zarsteck

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

Fotos und Bildmaterial:

Titel:	© THesIMPLIFY / fotolia.com; Universität Bremen; BMBF
Seite 3:	Universität Bremen
Seite 5/6:	Projekt „facil - Informationstechnologie für die Gebäudebetriebstechnik“
Seite 8:	Regina Schumacher
Seite 10/11/12:	Institut für Ethnologie und Kulturwissenschaften (IFEK)
Seite 14:	Kiana Ghaffarizad (privat); Margit E. Kaufmann (privat); Hennig Koch (privat); Bartosz Kurzawski (privat); Alexander Reuter (privat); Philip Seufert (privat)
Seite 16/17/18/19:	Larena Schäfer
Seite 20:	Sabine Doff (privat); Larena Schäfer (privat)
Seite 22/23:	Arbeitsgruppe Populations- und Evolutionsökologie
Seite 25:	Nils Linek (Bild Uhlig); Melchert Meijer zu Schlochtern (Bild Thiel); Universität Bremen (Bild Hoffmeister)
Seite 28:	Aline Bludau (privat); Pia Zarsteck (privat)
Seite 29:	Pia Zarsteck
Seite 30:	Franziska Exeler (privat); Pia Zarsteck; Magdalena Waligórska (privat); Ulrike Huhn (privat)
Seite 32:	Fatou Julia N'Jie
Seite 34/35:	Katharina Verriere
Seite 36:	Fatou Julia N'Jie (privat); Lena Schuett (privat)
Seite 38:	Sylke Meyerhuber (artec)
Seite 40:	Wikimedia Commons, http://upload.wikimedia.org/wikipedia/de/9/9c/TZI.png ; Sylke Meyerhuber (privat)
Seite 42/43/44:	Gitta Hußmann
Seite 45:	Gitta Hußmann (privat); Georg Müller-Christ (privat)
Rückseite:	Universität Bremen

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

Die QR Codes wurden erstellt mit QR Code Generator: www.goqr.me

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 möglichst gering zu halten.

**OPEN
CAMPUS
UNI BREMEN
11. JULI 2015
13 UHR**