

Resonanz

Magazin für Lehre und Studium an der Universität Bremen

Wintersemester 2018/19

Impulse durch Projekte

Weiterentwicklung von Lehre und Studium



ForstAintegriert:
Maßnahmenpaket 1: Uni-Start

konstruktiv:
Akademie für Weiterbildung

Studierwerkstatt:
Coaches und TutorInnen
im Einsatz

Psychologie:
Verschiedene Lernansätze von
Studierenden

Fremdsprachenzentrum:
Autonomes Sprachenlernen im
Tutorenprogramm

BonjourGeschichte:
Historische Fachzeitschrift aus
studentischer Redaktion

Sommerschule:
Schwierigen Vergangenheiten
auf der Spur

Kulturwissenschaften:
Diversity in Progress

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

Inhaltsverzeichnis

- 03 Editorial
Thomas Hoffmeister
- 04 Von Septemberakademie zu Uni-Start:
Maßnahmen zur Erleichterung des Studieneinstiegs und fachlicher Identifikation
Monika Sowinska
- 09 *konstruktiv*
Für Lehrende mit Pioniergeist – und solche, die es werden wollen
Petra Boxler, Maren Praß, Robert Porzel, Anneliese Nottebaum und Jörg Kastens
- 14 Coaches und TutorInnen im Einsatz –
Wie die Studierwerkstatt mit Peer-Formaten Lernen an der Universität Bremen unterstützt
Jörg Riedel
- 20 Revisiting the learning approaches in psychology
Dominik Grudzien und Karina De Santis
- 26 Denn sie wissen ja, was sie tun –
Autonomes Sprachenlernen mit Beratung im Tutorenprogramm am FZHB
Astrid Buschmann-Göbels
- 32 BonjourGeschichte
Eine historische Fachzeitschrift aus studentischer Redaktion
Jan Ulrich Büttner, Thekla Keuck, Sarah Lentz und Julia Timpe
- 36 Schwierigen Vergangenheiten auf der Spur:
Sommerschule „Difficult Heritage and Memory in the Making“
Magdalena Waligórska-Huhle und Jacob Nuhn
- 39 *Diversity in Progress* – Einblicke in diversity-bezogene Aktivitäten
des Fachbereichs Kulturwissenschaften und in das Lehrgeschehen
Margrit E. Kaufmann und Ayla Satilmis
- 46 Impressum

Editorial

von Thomas Hoffmeister

Liebe Leserinnen, liebe Leser!

An der Universität Bremen laufen zahlreiche Projekte, die über Drittmittel oder auch durch das Land Bremen finanziert werden. Diese Projekte sind für die Weiterentwicklung von Lehre und Studium von großer Bedeutung: neue Konzepte werden erprobt und auf ihre Praxistauglichkeit und Übertragbarkeit überprüft. Damit leisten sie einen wichtigen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung der Universität, denn die Impulse der Projekte werden in bestehende Studiengänge integriert und bei der Entwicklung neuer Studienprogramme berücksichtigt. Neben dem Projekt *ForstAintegriert* (Forschend studieren von Anfang an) tragen auch *konstruktiv* und Programme, die aus Studienkontenmitteln gefördert werden, zur Verbesserung von Lehre und Studium bei. In der vorliegenden Ausgabe der *Resonanz* stehen einige dieser Projekte sowie konkrete Praxisbeispiele im Mittelpunkt.

Zu Beginn stellt Monika Sowinska das Maßnahmenpaket 1: Uni-Start vor, das im Rahmen von *ForstAintegriert* umgesetzt wird. Dadurch sollen die Erleichterung des Studieneinstiegs und die fachliche Identifikation der Studierenden bereits zu Beginn des Studiums ermöglicht werden. Im Anschluss präsentieren Petra Boxler, Maren Praß, Robert Porzel, Anneliese Nottebaum und Jörg Kastens das Projekt *konstruktiv*. Beim Zusammenspiel von grundfinanzierter Lehre und wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten ist die raum-zeitlich flexible Lehre ein zentrales Element.

Im dritten Artikel beschreibt Jörg Riedel von der Studierwerkstatt den Einsatz der Coaches und Tutor*innen an der Universität Bremen. Durch verschiedene Peer-Formate werden die Studierenden umfassend beim Lernen unterstützt. Der englischsprachige Beitrag von Dominik Grudzien und Karina De Santis handelt von verschiedenen Lernansätzen von Studierenden. Auf der Grundlage von zwei Studien mit insgesamt 152 Studierenden aus zwei Kohorten des

Bachelorstudienganges Psychologie präsentieren sie interessante Befragungsergebnisse. Anschließend stellt Astrid Buschmann-Göbels vom Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen (FZHB) das Bremer Tutorienprogramm „Selbstlernen mit Beratung“ vor, das aus Studienkontenmitteln gefördert wird. Dabei steht das autonome Lernen im Vordergrund. Darüber hinaus beschreiben Jan Ulrich Büttner, Thekla Keuck, Sarah Lentz und Julia Timpe die Entstehung von *BonjourGeschichte*, einer historischen Fachzeitschrift aus studentischer Redaktion. Durch das besondere Format können Studierende erste Erfahrungen mit redaktionellen Arbeiten sammeln. In ihrem Artikel „Schwierigen Vergangenheiten auf der Spur“ erzählen Magdalena Waligórska-Huhle und Jacob Nuhn von der Sommerschule „Difficult Heritage and Memory in the Making“. Im Zuge der Zusammenarbeit der Gruppe junger Wissenschaftler*innen aus neun Ländern entstanden Filme, Essays und weitere Aufzeichnungen.

Abschließend thematisiert der Artikel von Margrit E. Kaufmann und Ayla Satilmis Diversität an der Universität Bremen. Darin berichten sie von diversity-bezogenen Aktivitäten am Fachbereich Kulturwissenschaften und zeigen Perspektiven für Lehr-Lern-Räume auf.

Ich wünsche Ihnen viel Freude und neue Einblicke bei der Lektüre.



T. Hoffmeister

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

Von Septemberakademie zu Uni-Start: Maßnahmen zur Erleichterung des Studieneinstiegs und fachlicher Identifikation

von Monika Sowinska

Aus ForstA wurde ForstAintegriert – damit gingen einige inhaltliche und strukturelle Veränderungen einher. Dieser Artikel widmet sich dem Maßnahmenpaket 1: Uni-Start, das aus der Septemberakademie hervorgegangen ist und ihre Errungenschaften und Ziele fortführen und weiter ausbauen soll.

ForstAintegriert (Forschend studieren von Anfang an)

Das Projekt ForstAintegriert (Heterogenität als Potenzial) startete Anfang 2017 als Nachfolger von ForstA (Forschend studieren von Anfang an), das von 2012 bis 2016 im Rahmen des Qualitätspakts Lehre vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde. Mit ForstAintegriert, ebenfalls gefördert vom BMBF, strebt die Universität Bremen an, Forschendes Lernen disziplinär in Studium und Lehre zu verankern, um die Qualität nachhaltig zu verbessern.

Das Maßnahmenpaket 1: Uni-Start, ehemals Septemberakademie, zielt darauf ab, die heterogene Studierendenschaft an universitäres Lernen heranzuführen, einen Einblick in Forschungsmethoden des Fachs zu geben und nicht zuletzt den Studieneinstieg zu erleichtern und die Fachidentifikation der Studierenden zu stärken. Während die Septemberakademie sich eher punktuell diesem Ziel gewidmet hat, soll mit der Umbenennung und Neuausrichtung des Maßnahmenpakets 1 das Ziel erreicht werden, die punktuellen Angebote, die in der ehemaligen Septemberakademie erfolgreich und gut nachgefragt waren, in einem Gesamtkonzept für die Studieneingangsphase zu bündeln und nachhaltig zu etablieren. Durch die Uni-Start-Veranstaltungen lernen Studierende mit jeweils individuellen Vorkenntnissen und Vorerfahrungen universitäre Lernformate und

Fächerkulturen kennen, die Maßnahmen sollen dabei die Studienmotivation fördern und Studienerfolgshemmnisse abbauen. Im ersten Jahr der Projektlaufzeit wurde außerdem der Aufbau des Uni-Start-Portals begonnen. Das Uni-Start-Portal soll als Orientierungsportal für Studienanfänger*innen fungieren, um diese beim Übergang von der Schule an die Universität zu unterstützen und ihnen das Ankommen zu erleichtern.

Uni-Start-Portal: Was bisher geschah

Das Uni-Start-Portal, welches sich speziell an Studienanfänger*innen richtet, umfasst zum einen das Orientierungswochenprogramm – hier finden die Erstsemesterstudierenden alle Angebote der einzelnen Fächer übersichtlich sortiert; die Veranstaltungen, die im Rahmen von Uni-Start angeboten werden, werden dabei gleichberechtigt zu allen anderen Veranstaltungen der O-Woche dargestellt:

Neben dem O-Wochen-Programm bietet das Uni-Start-Portal einen Überblick über wichtige Themen, die für Studienanfänger*innen zu Beginn des Studiums eine Rolle spielen: Zentrale Fragen der



Studieneingangsphase werden hier umfassend beantwortet: Wie erstelle ich einen Stundenplan? Wie funktioniert die Prüfungsanmeldung? Welche Institutionen an der Uni sind wofür zuständig? Wie finde ich mich auf dem Campus zurecht? Diese und viele andere typische Fragen werden unter dem Punkt „Infos und Tipps für den Studienstart“ beantwortet:

Schließlich finden Studienanfänger*innen auf dem Uni-Start-Portal unter dem Schlagwort „Unterstützung“ eine weitere Hilfestellung für die Studieneingangsphase (und darüber hinaus) – hier werden wichtige Anlaufstellen der Universität auf einen Blick zusammengefasst, die zu Beginn oder im Laufe des Studiums wichtig werden könnten.

Das Uni-Start-Portal wird stetig weiterentwickelt und hat sicherlich noch nicht alle zentralen und dezentralen Angebote der Universität zusammengefasst, nichtsdestotrotz bietet es eine erste Anlaufstelle für Studienanfänger*innen, die sich vor und während des Studienbeginns an die neue Lebensphase und eine neue Lernumgebung gewöhnen müssen.

Geplant ist unter anderem eine noch umfassendere Darstellung der Angebote der Universität, die relevant sind für die Studieneingangsphase – zum Beispiel detaillierte Erklärungen zum Umgang mit PABO oder Stud.IP. Angedacht sind auch weitere Features, beispielsweise zielgruppengerecht aufbereitete Erklärvideos von Studierenden für Studierende, die sich mit typischen Herausforderungen des Studienbeginns beschäftigen und offen gebliebene Fragen aus einer studentischen Perspektive aufarbeiten.

Projektbeispiele aus dem Maßnahmenpaket 1: Erfolgsgeschichten

Neben dem Uni-Start-Portal, das eine zentrale Rolle im Maßnahmenpaket 1 spielt, sind es die verschiedenen Uni-Start-Veranstaltungen, die das Forschende Lernen in der Studieneingangsphase prominent machen. Die Angebote waren und sind dabei sehr vielfältig – von Vorkursen über Workshops bis hin zu Exkursionen und Erstsemesterfahrten – gemeinsam ist allen Angeboten, dass sie im weitesten Sinne entweder Forschendes Lernen fokussieren und Forschungsfragen



Abbildung 1: Darstellung der angebotenen O-Week-Veranstaltungen am Beispiel Geowissenschaften: Uni-Start-Veranstaltungen und offizielle Einführungsveranstaltungen werden, sortiert nach Datum, untereinander aufgelistet und erscheinen in diesem Jahr nach dem Webrelaunch ebenfalls im neuen Design.



Abbildung 2: Unterseite Infos und Tipps für den Studienstart: Wichtige Themen für Studienanfänger*innen auf einer Seite im Überblick. Die einzelnen Blöcke führen zu ausführlicheren Beschreibungen der jeweiligen Themen und sind mit den entsprechenden Uni-Seiten verlinkt.



Abbildung 3: Besonders in der ersten Phase des Studiums sind Studienanfänger*innen auf Unterstützung angewiesen, wissen zumeist aber nicht, wo sie sie erhalten. Auf dieser Seite finden sie einen Überblick über die Angebote, die für sie in Frage kommen könnten.

gen der eigenen Disziplin vorstellen, oder aber defizitorientiert ausgerichtet sind, also Vorkenntnisse und Vorerfahrungen aus der Schule auffrischen und Defizite (beispielsweise Mathematikkenntnisse) aus der Schule ausgleichen. Viele der 14 Veranstaltungen, die seit 2017 über Uni-Start angeboten werden, wurden bereits unter dem Dach von ForstA entwickelt und erfolgreich durchgeführt. Die Umbenennung in Uni-Start hing zum einen zusammen mit der Idee, Angebote für Studienanfänger*innen in der Studieneingangsphase zu bündeln, ohne sich auf einen bestimmten Zeitraum (September) zu beschränken. Zum anderen können die vielfältigen Veranstaltungen nicht als Akademie bezeichnet werden, so dass das übergeordnete Label Uni-Start entwickelt wurde. Mit dieser Umbenennung geht das Ziel einher, erfolgreiche Angebote stärker in die Lehre der ersten zwei Semester zu integrieren und, wenn möglich, curricular einzubinden, um die Studienanfänger*innen nicht nur direkt vor und zu Beginn des Studiums an ihr Fach heranzuführen, sondern die Fachidentifikation insgesamt zu stärken und die Studienmotivation zu fördern.

Im ersten Projektlaufjahr 2017 waren es rund 14 Veranstaltungen, die im Rahmen

von Uni-Start gefördert wurden. Die meisten davon liefen bereits in ForstA unter dem Label Septemberakademie, beispielsweise der Vorkurs Programmieren des Fachbereichs 3, der seit 2017 unter dem Namen *Uni-Start Programmieren* angeboten wird. Dieser Kurs ist ein gutes Beispiel für die defizitorientierten Veranstaltungen: Er bietet 120 Plätze für Studienanfänger*innen der Informatik-nahen Studiengänge, um einen Einstieg in das Programmieren zu erhalten, ohne Vorkenntnisse im Programmieren mitbringen zu müssen. In dem Kurs konnten Studienanfänger*innen projektorientiert und praxisnah eigene Ideen in einem Programm umsetzen und erarbeiten im Rahmen der einwöchigen Veranstaltung in Gruppenarbeit jeweils ein eigenes kleines Computerspiel. Auf diese Weise wird den Studienanfänger*innen ermöglicht, auf spielerische Weise einen Einblick in künftige Studieninhalte zu bekommen und bereits erste praktische Erfahrungen zu sammeln. Eines der Spiele, die im Rahmen dieser Veranstaltung entstanden sind, war die „Welt-raumdisco“, ein kleiner Clip kann unter dem folgenden Link angesehen werden:

www.informatik.uni-bremen.de/agebv2/downloads/videos/weltraumdisco.mp4
(Link zum Video)



Abbildung 4: Bei dem von Studienanfänger*innen programmierten Spiel tanzt eine Banane im Weltall und der/die Spielende muss rhythmisch eine bestimmte Taste drücken, wenn sich das rote, gelbe, blaue oder grüne Gesicht im jeweiligen Kästchen befindet. Je besser dies gelingt, desto ekstatischer tanzt die Banane.

Die Veranstaltung *Uni-Start Programmieren* läuft nun seit mehreren Jahren erfolgreich und erreicht in jedem Jahr die maximal mögliche Teilnehmer*innenzahl. Auch wurde sie von den Studierenden sehr positiv evaluiert, was darauf schließen lässt, dass das Format sich dazu eignet, eine erste Orientierung im Fach zu bieten, studentisches Communitybuilding zu fördern und Lücken zwischen schulischem und/oder individuellem Vorwissen und universitären Anforderungen zu schließen.

Eine weitere Veranstaltung, die im Rahmen von Uni-Start gefördert wurde, ist der Workshop *Literarische Kindheitsperspektiven*, ausgerichtet vom Fachbereich 10, welcher zu den eher forschungsorientierten Veranstaltungen zu zählen ist. Der Workshop zielte in erster Linie darauf ab, die Studienanfänger*innen mit grundlegenden Kompetenzen und Inhalten eines philologischen Studiums vertraut zu machen. Dabei stand besonders im Mittelpunkt, den Studierenden einen Zugang zu wissenschaftlichen Perspektiven auf

Literatur zu geben, und ihnen unterschiedliche Methoden der Texterschließung näher zu bringen. Das Hauptaugenmerk des Workshops richtete sich darauf, die künftigen Studierenden für einen analytischeren und potenziell forschenden Blick auf Literatur(en) vorzubereiten. Das übergeordnete Thema des Workshops, der Fokus auf Kindheit in literarischen Darstellungen, diente dabei als roter Faden, und zwar sowohl im Hinblick auf allgemeinliterarische als auch auf kinder- und jugendliterarische Zugänge. So beschäftigten sich die Teilnehmer*innen zum einen mit Texten, die Kindheitsdarstellungen und Kindheitsszenarien beinhalten, zum anderen aber auch mit typischer Kinderliteratur. Beispielhaft wurde erarbeitet, wie man mit Hilfe der Sams-Bände bildungssprachlichen Unterricht durchführen kann – so bewegte sich der Workshop sehr nahe an der (voraussichtlichen) späteren Berufsrealität angehender Lehrer*innen, die einen großen Anteil der Teilnehmer*innen gestellt haben.

Dabei standen allerdings nicht nur geschriebene Texte im Vordergrund, vielmehr wurde auf eine intermediale Textgrundlage zurückgegriffen, indem eine Beschäftigung mit Literaturverfilmungen und Theateraufführungen integriert wurde, beispielsweise beinhaltete der Workshop eine Sitzung zur filmischen Darstellung von Kindheit im Laufe der Filmgeschichte.

Das Feedback der rund 30 Teilnehmer*innen war durchweg positiv und die Evaluation machte deutlich, dass der Workshop das Interesse der Studierenden für ihr gewähltes Studienfach bestärkt hat – die Verflechtung von Facheinführung und Heranführung an die akademische Denkweise macht in diesem Beispiel den Ansatz des Forschenden Lernens stark.

Als weiteres Praxisbeispiel des Maßnahmenpakets 1: Uni-Start soll hier zu guter Letzt der Workshop *Vom Kies zum Kontinent*, ausgerichtet vom Fachbereich 5, vorgestellt werden. Bereits seit 2013 wird diese Veranstaltung vor der Orientierungswoche angeboten und bietet 30 Studienanfänger*innen der Geowissenschaften die Gelegenheit, in einen Austausch mit Studierenden höherer Semester, jungen Geowissenschaftler*innen, Lehrenden und berufstätigen Absolvent*innen zu treten. Ausgehend von einem realen geologischen Sachverhalt lernen die Studienanfänger*innen, was es bedeutet, einen klassischen



Abbildung 5: Eigene Beobachtungen werden durchgeführt, eigene Proben gesammelt, manchmal schon Daten erhoben: die Teilnehmenden des Workshops "Vom Kies zum Kontinent" 2016 während der Exkursion am zweiten Tag erarbeiten sich aktiv neue geowissenschaftlichen Methoden und lassen ihren Teamgeist frei (Foto: Paul Berndt, Text: Barbara Ventura).



Abbildung 6: Die gesammelten Proben werden aufbereitet und die gewonnenen Daten am letzten Tag ausgewertet: damit wird die Verbindung zu weiteren naturwissenschaftlichen Disziplinen verdeutlicht. Anschließend präsentiert jedes Team die eigenen Ergebnisse im Plenum. Hier Teilnehmende des Workshops "Vom Kies zum Kontinent" 2016 im Labor (Foto: Paul Berndt, Text: Barbara Ventura).

Forschungsprozess von der Entwicklung einer Fragestellung bis hin zur Auswertung der Daten und der Darstellung der Ergebnisse zu durchlaufen. Dabei erhalten sie die Gelegenheit, den eigenen Lernprozess zu reflektieren, gewinnen verschiedene Eindrücke von geowissenschaftlich relevanten Themen und bewegen sich dabei eng an der Forschungsrealität. Der Workshop beinhaltet in jedem Jahr eine Exkursion in das Bremer Umland, bei der Proben gesammelt werden, die dann in den Uni-eigenen Laboren gemeinsam ausgewertet werden.

Vom Kies zum Kontinent erreichte in jedem Jahr annähernd die volle mögliche Teilnehmer*innenzahl und wurde durchweg positiv evaluiert, so auch 2017. Alle Teilnehmer*innen bestätigten, die Veranstaltung habe ihr Interesse am Studienfach bestärkt und sei für die Studienvorbereitung hilfreich gewesen. Im Hinblick auf die enge Verzahnung von Facheinführung und Forschungspraxis dieser Veranstaltung ist dieses Ergebnis keine Überraschung.

Alle drei hier vorgestellten Veranstaltungen zeigen eines ganz deutlich: Forschendes Lernen hat viele Facetten und kann mit unterschiedlichen Methoden und in diversen Lehrformaten eingesetzt werden, um Studienanfänger*innen einen ersten Einblick in ihr Studienfach zu geben und bereits frühzeitig mit der Forschungspraxis vertraut zu machen.

Uni-Start: Fortsetzung folgt

Mit Beginn der Förderperiode von ForstAintegriert steht das Projekt in seiner letzten Phase – so wird in den künftigen Ausschreibungen der Fokus auf die Verstetigung der Angebote gelegt, um das Forschende Lernen als einen zentralen Ankerpunkt in Studium und Lehre auch in Zukunft beizubehalten. Es ist angedacht, Angebote, die erfolgreich waren und gut angenommen wurden, in das Curriculum zu überführen, um eine Nachhaltigkeit der Maßnahmen zu gewährleisten und auch künftige Generationen von Studienanfänger*innen von dem Programm profitieren zu lassen.

In diesem Zusammenhang kann auch das Uni-Start-Portal als nachhaltige Maßnahme betrachtet werden, denn mit seiner Integration in den Internetauftritt der Uni Bremen wird das Portal auch nach Ablauf der Projektlaufzeit bestehen bleiben. Als Orientierungsportal bewegt es sich nahe an der Lebenswelt der Studierenden und zielt letztendlich auch darauf ab, Transparenz über die uniweiten Angebote zu schaffen, um die Studienanfänger*innen dabei zu unterstützen, sich im „Dschungel“ der vielfältigen Informationen zurechtzufinden und ihnen ein reibungsloses Ankommen in der neuen Umgebung zu ermöglichen. Hier stehen noch Weiterentwicklungen und Ergänzungen an, die ersten Schritte sind aber schon gemacht.



Monika Sowinska ist seit 2017 wissenschaftliche Angestellte im Dezernat 6 (Zentrale Studienberatung) und verantwortlich für die Koordination des Maßnahmenpakets 1: Uni-Start im Rahmen von ForstAintegriert.

konstruktiv

Für Lehrende mit Pioniergeist – und solche, die es werden wollen

von Petra Boxler, Maren Praß, Robert Porzel,
Anneliese Nottebaum und Jörg Kastens

Grundfinanzierte Lehre und Weiterbildung – diese beiden Aspekte werden im Projekt konstruktiv zusammengebracht. Der innovative Ansatz ermöglicht es berufstätigen Menschen oder Menschen mit familiären Verpflichtungen, das Modulangebot der Universität Bremen für ihre Weiterbildung zu nutzen. Lehrende, die sich an konstruktiv beteiligen, tragen zum Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung bei und bereichern zugleich ihre Lehre durch neue Perspektiven. Dabei können auch neue didaktische Konzepte entwickelt und eingebracht werden. Denn konstruktiv möchte eine raum-zeitlich flexiblere Lehre fördern und unterstützt Lehrende dabei, entsprechende Ideen umzusetzen.

Angesichts kurzer Innovationszyklen, rasanter Veränderungen in der Arbeitswelt und bunter Bildungsbiografien reicht auch ein Bachelor- oder Masterabschluss längst nicht mehr als Basis für ein ganzes Berufsleben aus. Lebenslanges Lernen ist heutzutage auch für akademisch Qualifizierte eine selbstverständliche Notwendigkeit. Mit ihrem Weiterbildungsangebot stellt sich die Universität Bremen dieser Verantwortung.

Module aus der grundfinanzierten Lehre als Weiterbildungsbausteine

Das Projekt *konstruktiv* (www.uni-bremen.de/konstruktiv) erprobt einen neuartigen Ansatz für die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote an der Universität Bremen. Bei *konstruktiv* rücken die grundfinanzierte Lehre und die Weiterbildung enger zusammen. Module aus bestehenden Master- und teilweise auch aus Bachelorstudiengängen erhalten bei *konstruktiv* eine neue Rolle und zugleich eine besondere Bedeutung: Sie sind die Bausteine, aus denen *konstruktiv* flexible Weiterbildungsangebote entwickelt. Diese werden unter der Marke LIFE gebündelt. LIFE steht dabei für „Lernen. Individuell.

Flexibel. Erfolgreich“. Dieser Ansatz ist innovativ und wird daher vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Programms „Offene Hochschulen“ gefördert, aktuell bereits in einer zweiten Förderphase. *konstruktiv* wird von der Akademie für Weiterbildung der Universität Bremen koordiniert.

konstruktiv aus der Perspektive von Lehrenden

Da *konstruktiv* Module aus der grundfinanzierten Lehre als Weiterbildungsbausteine nutzt, ist das Projekt gerade auch für Lehrende interessant, die sich bisher noch nicht näher mit dem Thema „wissenschaftliche Weiterbildung“ beschäftigt haben.

Lehrende investieren oft viel Zeit und Mühe in die Konzeption ihrer Module und in die Gestaltung guter





Abbildung 1: Das Projekt konstruktiv ist in der Akademie für Weiterbildung angesiedelt, die ihren Sitz im Zentralbereich hat. (Copyright: Akademie für Weiterbildung)

Lehre. Bei *konstruktiv* wird diese Arbeit nach außen besser sichtbar: Für konstruktiv „geöffnete“ Module werden zu LIFE-Modulen und auf der LIFE-Homepage (www.uni-bremen.de/LIFE) beschrieben und veröffentlicht.

Die LIFE-Module können von Berufstätigen mit entsprechender Vorqualifikation als Weiterbildung studiert werden. Sind mehrere Modulprüfungen erfolgreich absolviert, können die Weiterbildungsstudierenden auf diesem Weg auch Zertifikatsabschlüsse erwerben. Die Curricula für die Zertifikate entwickelt *konstruktiv* gemeinsam mit den Lehrenden und Modulverantwortlichen. Diese leisten damit einen Beitrag für die wissenschaftliche Weiterbildung ihrer Studierenden, auch über den Bachelor- oder Masterabschluss hinaus.

konstruktiv konzentriert sich in der Projektlaufzeit (diese endet am 31. Juli 2020) schwerpunktmäßig auf die Fachbereiche 3, 4 und 11. LIFE-Modul- und -Zertifikatsstudienangebote gibt es daher zurzeit in den Themenbereichen „Informatik & Digitalisierung“, „Produktionstechnik“ sowie „Gesundheit & alternde Gesellschaft“.

Lehrende in LIFE-Modulen gewinnen motivierte und interessierte Studierende mit Berufserfahrung hinzu. Diese bringen Erfahrungen

und manchmal auch Fragestellungen aus der beruflichen Praxis ein und können damit eine Lehrveranstaltung bereichern.

Die Weiterbildungsstudierenden sind berufstätig oder haben Familienpflichten (oder beides). Lehrveranstaltungen, die raum-zeitlich flexibel gestaltet sind, kommen ihnen deshalb besonders entgegen. Dies gilt allerdings auch für viele der formal Vollzeitstudierenden, von denen ein großer Teil in bisweilen erheblichem Umfang neben dem Studium arbeitet oder andere Verpflichtungen hat. Für die Lehrenden wächst damit die Heterogenität der Lerngruppe. Gemeinsam mit dem Zentrum für Multimedia in der Lehre (ZMML) und der Geschäftsstelle Hochschuldidaktik unterstützt *konstruktiv* Lehrende deshalb auf vielfältige Weise dabei, Lehre für heterogene Zielgruppen zu gestalten und raum-zeitlich zu flexibilisieren.

Lehrende, die sich an *konstruktiv* beteiligen, sind Pioniere:

- Sie wirken an einem innovativen Experiment mit, wie wissenschaftliche Weiterbildung auf neuartige Weise entstehen kann.
- Indem sie digitale Elemente in die Lehre einbauen oder innovative Lehrkonzepte ausprobieren, tragen sie zur Umsetzung der „Strategie 2018-2028“ der Universität Bremen mit den Zielen „Innovativ lernen und lehren“ (Ziel 4) und „Digitalisierung gestalten“ (Ziel 9) bei.
- Sie fördern den Transfer aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse in die berufliche Praxis.
- Und sie tragen dazu bei, das grundfinanzierte Studium und die Weiterbildung enger miteinander zu verzahnen und die Universität Bremen so zu einem Ort des lebenslangen Lernens zu machen.

Weitere Mitwirkende, die sich diesen lohnenden Aufgaben stellen wollen, sind herzlich willkommen!

Angesprochen sind alle Lehrenden (Hochschullehrende, WiMis, LektorInnen), die Interesse an innovativen Lehr-Lern-Formaten haben und neugierig auf (Weiterbildungs-)Studierende aus der Praxis sind, besonders aus den Fachbereichen 3, 4 und 11.

Welche Unterstützung bietet *konstruktiv* den Lehrenden?

Um den Aufwand für Lehrende möglichst gering zu halten, stellt *konstruktiv* Materialien rund um das Thema „flexible Lehre“ zur Verfügung. Diese entstehen in enger Zusammenarbeit mit der Geschäftsstelle Hochschuldidaktik und dem ZMML. In der in *konstruktiv* entwickelten Toolbox „Präsenzlehre flexibilisieren“ (www.uni-bremen.de/konstruktiv/toolbox) werden Alternativen oder Erweiterungen zu klassischen Lehr-Lern-Szenarien (z. B. der Vorlesung oder dem Seminar) beschrieben. Außerdem unterstützt *konstruktiv* Lehrende individuell bei der Umsetzung ihrer Konzepte oder organisiert Gruppencoachings, bei denen Lehrende sich über ihre Ideen und Erfahrungen austauschen können. Die medientechnische Unterstützung und die Einbettung in das Lernmanagementsystem Stud.IP erfolgt in Zusammenarbeit mit dem ZMML (www.uni-bremen.de/zmml).

Es zeigt sich, dass es hilfreich ist, die Didaktik der Veranstaltung zu überdenken, bevor neue (digitale) Elemente oder Formate ein- bzw. umgesetzt werden können. Hierfür bietet die Geschäftsstelle Hochschuldidaktik der Universität Bremen hochschuldidaktische Kurse und Coachings an (www.uni-bremen.de/studium/lehre-studium/hochschuldidaktik). Bei *konstruktiv* ist darüber hinaus eine „Toolbox Hochschulehre“ in Arbeit, die über wichtige Themen der Hochschuldidaktik informiert und praxisnahe Beispiele für die Umsetzung liefert.

Wenn digitale Elemente in der Lehre eingesetzt werden, entstehen häufig auch Fragen zum Urheberrecht. Um Lehrenden die gezielte Recherche nach rechtssicheren Informationen zum Urheberrecht in Lehre und Forschung zu erleichtern, hat *konstruktiv* zusätzlich ausgewiesene ExpertInnen mit der Entwicklung einer „Entscheidungshilfe Urheberrecht“ beauftragt. Diese ist inzwischen online verfügbar und bietet einen umfassenden Überblick zu diesem wichtigen Thema (www.uni-bremen.de/urheberrecht).

Raum-zeitliche Flexibilisierung – Beispiele aus der bisherigen Arbeit

Im Rahmen der ersten Förderphase von *konstruktiv* wurden bereits einige Lehrveranstaltungen raum-zeitlich flexibler gestaltet. Die



Abbildung 2: *konstruktiv* unterstützt die Gestaltung raum-zeitlich flexibler Lehre an der Universität Bremen. (Copyright: Universität Bremen)

Möglichkeiten sind vielfältig und es wurden diverse Szenarien umgesetzt. Hier einige Beispiele:

Videoaufzeichnungen

Sehr beliebt ist die Videoaufzeichnung. Diese entsteht in Zusammenarbeit mit dem ZMML Mediaservice als Live-Mitschnitt (Mobile Lecture), also während des Präsenztermins, oder als Screencast in Eigenregie durch die Dozierenden (z. B. mit Techsmith Camtasia Studio). Die Videosequenzen können von den Studierenden zur Vor- oder Nachbereitung verwendet werden oder auch, um Präsenzzeiten ganz oder teilweise zu ersetzen. Der Vorteil von Videos ist, dass der Lernstoff mehrfach, zu beliebigen Zeiten und im eigenen Lerntempo angesehen werden kann.

Umsetzung innovativer Lehr-Lern-Formate: Flipped Classroom / Inverted-Classroom

Einige Lehrende haben mit Unterstützung durch *konstruktiv* ihre Lehrveranstaltung im Format des Inverted Classroom umgesetzt. Dabei werden Videoinhalte und/oder andere Materialien (z. B. Skripte oder Lehrbücher) im Vorfeld der Präsenz zur Verfügung gestellt und Studierende können diese bei freier Zeiteinteilung zu Hause bearbeiten. Die Vorbereitung wird durch begleitende Aufgaben unterstützt. Die (z. T. selteneren) Präsenzen können dann für den Austausch, Fragen und die Anwendung des Gelernten genutzt werden. Dies hat den Vorteil, dass die Inhalte raum-zeitlich flexibel bearbeitet werden können und es im gemeinsamen Termin die Möglichkeit gibt, das Gelernte anzuwenden und zu vertiefen.

Einsatz von Off-Campus-Lernräumen

Auch die Verlagerung der Präsenz in den virtuellen Raum konnte erprobt werden. Hierbei werden einzelne Teile der Präsenz aus dem Seminarraum ausgelagert, indem Online-Kommunikationsräume geschaffen werden. Mit der Lernplattform Stud.IP und den UniBremenlogs bietet das ZMML zwei Systeme zur Lehr-/Lern-Unterstützung an, die

in vielfältiger Weise zur Lösung organisatorischer Herausforderungen und zur Erreichung didaktischer Ziele eingesetzt werden können.

Erfahrungen eines „konstruktiv-Pioniers“

Prof. Dr. Rainer Malaka, Fachbereich 3, zählt zu den Pionieren, die die *konstruktiv*-Idee mittragen. Im Folgenden werden seine Erfahrungen bei der raum-zeitlich flexiblen Gestaltung des Moduls „Mensch-Technik-Interaktion“ in Zusammenarbeit mit *konstruktiv* beschrieben.

Das Modul „Mensch-Technik-Interaktion“ wird regelmäßig im Wintersemester durch den Fachbereich 3 angeboten. Es beschäftigt sich mit der Kommunikation zwischen Mensch und Maschine und der Usability. Ein wichtiges Ziel ist ein positives Benutzererlebnis im Umgang mit der Technik. Dabei werden die menschliche Wahrnehmung und Informationsverarbeitung in Zusammenhang mit methodischen Grundlagen, mentalen Modellen und Theorien der Interaktion gebracht. Die Veranstaltung ist für Bachelor-Studierende aus den Studiengängen Informatik und Digitale Medien konzipiert. Professor Malaka als Modulverantwortlicher hat dieses Modul für Weiterbildungsstudierende im LIFE-Modulstudium geöffnet.

Mehrere berufstätige LIFE-Studierende haben im WiSe 2017/18 diese Veranstaltung belegt und die Prüfung erfolgreich absolviert. Über die Erfahrungen mit diesen Studierenden sagt Prof. Rainer Malaka:

„Die Studierenden von konstruktiv fallen durch ihre Praxiserfahrung positiv auf und bereichern die Lehrveranstaltung durch eine eigene Perspektive und Erfahrungsschatz.“

Mit Unterstützung durch *konstruktiv* konnten die ohnehin schon flexiblen Eigenschaften der Veranstaltung (große Auswahl an möglichen Terminen für die Tutorien, Materialien auf Stud.IP) weiter ausgebaut werden. Folgende Ideen wurden von Prof. Malaka gemeinsam mit *konstruktiv* zur Umgestaltung der Veranstaltung entwickelt:

„Zunächst wollten wir erreichen, dass die Vorlesung als zeitlich flexibel angesehen werden kann. Weiterführend sollen die Videos für kommende Semester als Materialgrundlage für die Umsetzung des Konzepts



Abbildung 3: Prof. Dr. Rainer Malaka, Fachbereich 3, zählt zu den Pionieren, die die *konstruktiv*-Idee mittragen.

Inverted Classroom und als „Erklärungsvideos“ im Übungsbetrieb genutzt werden. Auf der Grundlage selektiver Sequenzen aus dem Videomaterial sollen sich die Studierenden zuhause inhaltlich für die jeweiligen Präsenztermine vorbereiten. In den Präsenzterminen kann dann weitestgehend auf den klassischen Vortrag verzichtet werden. Es entsteht Raum für weiterführende Diskussionen und gemeinsame praktische Übungen. Im Stud.IP- gestützten Übungsbetrieb können zu einzelnen Aufgabenstellungen die passenden Videoabschnitte aus der Vorlesung abgerufen werden. Flankierend stehen die Tutoren per Mail zur Verfügung und beraten zu den Übungen und geben Feedback. Präsenztermine für Tutorien können reduziert werden und müssen nur noch bedarfsorientiert stattfinden. Im WiSe 2017/18 habe ich die beschriebene Vorgehensweise an einigen Stellen in meiner Veranstaltung bereits erfolgreich ausprobiert.“

Bereits im WiSe 2016/17 war die Veranstaltung durch den Mediaservice des ZMML aufgezeichnet und als Mobile Lecture „Interaktionsdesign“ zur Verfügung gestellt worden (<https://mlecture.uni-bremen.de>). Prof. Rainer Malaka beschreibt die gemeinsame Vorgehensweise folgendermaßen:

„Neben der Konzepterstellung für die raum-zeitliche Flexibilisierung der Vorlesung wurden sowohl die Erstellung der Video-Aufzeichnungen als auch deren Aufbereitung in enger Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen aus konstruktiv und dem ZMML durchgeführt.“

Im WiSe 2018/19 wird die Veranstaltung vom Lektor Dr. Robert Porzel durchgeführt. Dr. Porzel ist bereits seit einigen Jahren auch im Projekt konstruktiv aktiv und wird die Umgestaltung der Veranstaltung Mensch-Technik-Interaktion in diesem Semester weiter vorantreiben.



Die AutorInnen sind (v.l.n.r.) Dr. Petra Boxler, Akademie für Weiterbildung; Dr. Maren Praß, Akademie für Weiterbildung; Dr. Robert Porzel, Fachbereich 3; Anneliese Nottebaum, Referat Lehre und Studium, Jörg Kastens, Akademie für Weiterbildung (nicht im Bild).

Coaches und TutorInnen im Einsatz

Wie die Studierwerkstatt mit Peer-Formaten Lernen an der Universität Bremen unterstützt

von Jörg Riedel

An der Universität Bremen gibt es seit 2012 zwei Peer-Learning Formate: Coaches sowie die schon wesentlich länger existierenden TutorInnen. Bei der Frage, welches Format für welche Veranstaltung geeignet ist, gibt es immer wieder Unsicherheiten. Die Studierwerkstatt gibt Entscheidungshilfen bei der Frage, ob Coach, TutorIn oder beides. Denn sie hat eine zentrale Funktion bei der Ausbildung und Einsatzbegleitung der TutorInnen und Coaches. Ihr didaktisch-methodisches Wissen hat sie als Materialsammlung online verfügbar gemacht. Damit bietet sie praktische Impulse zum Peer-Learning. Und sie liefert einen Beitrag zur Verfestigung des Peer-Konzepts im Rahmen des Forschenden Studierens und des selbst-gesteuerten Lernens an der Universität Bremen.

Erfolgreich seit fast 20 Jahren

Im nächsten Jahr feiert die Studierwerkstatt ihr zwanzigjähriges Jubiläum. Grund genug den wenigen Personen auf dem Campus, die nicht wissen, wer oder was die Studierwerkstatt ist und was sie macht, die wichtigsten Eckdaten zu geben.



Abbildung 1: Kompetent durchs Studium mit dem Angebot der Studierwerkstatt

Angesiedelt ist die Institution im Dezernat 6 (Studentische Angelegenheiten). Sie bietet fachübergreifende Veranstaltungen für die General Studies. Thematisch vermittelt die Studierwerkstatt akademische Schlüsselkompetenzen: Techniken zum universitären Lernen, zum wissenschaftlichen Lesen und Schreiben, zum kritischen Denken und Argumentieren, zum Präsentieren, Moderieren und Diskutieren sowie zum Zeit- und Konfliktmanagement. Außerdem lehrt die Studierwerkstatt Studierenden Methoden zum Anleiten und Begleiten von Lerngruppen. Diese Inhalte sind in vier Schwerpunkten zusammengefasst: Studienmethoden, Kommunikation, Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben, TutorInnen und Coaches.

Personell leistet die Studierwerkstatt ihre Aufgaben mit drei festen DozentInnen, zwei Verwaltungsmitarbeiterinnen, einer studentischen Hilfskraft sowie der-



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

zeit 18 freien DozentInnen aus ganz unterschiedlichen Praxisfeldern zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Weiterbildung. Allein im Jahr 2017 nahmen an der Universität Bremen 2465 Studierende in 262 Veranstaltungen (Seminare, Kurz-Workshops, Lehrveranstaltungen, Coachings) die Angebote der Studierwerkstatt wahr. 1257 Studierende hatten in 107 Seminaren die Option auf den Erwerb von ECTS. Darüber hinaus bildete die Studierwerkstatt 122 FachtutorInnen sowie 34 überfachliche Coaches aus.

Peer-Learning an der Universität Bremen

Im Rahmen des Projektes *ForstAintegriert* ist die Studierwerkstatt im Maßnahmenpaket 4 (Studentische Lernformate) zuständig für die Ausbildung der studentischen Coaches als Ergänzung zu den TutorInnen. Beide Formate sind Modelle im Peer-Learning, d.h. Statusgleiche lernen voneinander und miteinander. Peer Learning an der Hochschule ermögliche nach Treidler et al. den Studierenden in besonderem Maße ein selbstreguliertes Lernen und Arbeiten und trage zur Kompetenzentwicklung der Studierenden bei (Treidler et al. 2014, S.15). Der hauptsächliche Unterschied in der Arbeit beider Peer-Formate besteht darin, dass die TutorInnen im wesentlichen Fachinhalte vermitteln, ergänzend zu den Lehrveranstaltungen.

Die Aufgabe der Coaches hingegen ist es, mit überfachlichen Methoden, die Studierenden bei ihren selbstorganisierten Lernprozessen zu aktivieren und zu begleiten. Grundsätzliche Zielsetzung von Coaching ist laut Deutschem Bundesverband Coaching (DBVC) die Weiterentwicklung von individuellen oder kollektiven Lern- und Leistungsprozessen (www.dbvc.de/der-verband/ueber-uns/definition-coaching.html). Coaching ist nach dieser Definition eine Kombination aus individueller Unterstützung und Beratung, bei der es darum gehe, eigene Lösungen zu entwickeln. Ein grundsätzliches Merkmal sei es dabei, die Selbstreflexion und -wahrnehmung sowie die Selbststeuerung der Coachees (die zu coachenden Personen) zu fördern (ebenda).

Sicherlich überschneiden sich die Tätigkeiten in den beiden Peer-Formaten: Auch Coaches vermitteln an der einen und anderen Stelle Fachinhalte und die TutorInnen unterstützen Studierende in ihren Lern- und Arbeitsprozessen. Dennoch haben die Coaches bei den Studie-

renden immer die Fähigkeit zur Selbstorganisation und zum Entwickeln eigener Lösungsstrategien im Blick, auch wenn sie fachliches Wissen weitergeben. Dagegen zählt bei den TutorInnen in der Regel, inwieweit die Inhalte der jeweiligen Veranstaltung bei den Studierenden angekommen sind. Wie sehr verquickt die Tätigkeiten von TutorInnen mit Coaches allerdings sind, zeigt die Geschichte des Coachings: Die ersten Coaches kamen Mitte des 19. Jahrhunderts an amerikanischen Universitäten zum Einsatz, als Lernbegleiter bzw. Tutor. Von dort hat sich die Tätigkeit des Coachings über den Sport heute in viele Bereiche des Lebens ausgedehnt.

Seit Projektbeginn 2012 bildete die Studierwerkstatt bislang 130 studentische Coaches für ihre Tätigkeit in den Fachbereichen aus. Von diesen Coaches war eine große Zahl über mehrere Semester als studentische Hilfskräfte in den Lehrveranstaltungen und veranstaltungsübergreifend in der Beratung von Mitstudierenden aktiv. Schwerpunkt der Arbeit ist die überfachliche Unterstützung der Mitstudierenden vor allem zu Themen des wissenschaftlichen Schreibens. Aber auch bei der Vorbereitung und Durchführung von Präsentationen, bei der Gestaltung von Postern und zu einzelnen Aspekten im Forschenden Studieren sind die Coaches unterstützende Gegenüber ihrer KommilitonInnen.

Um die Einsätze der Studierenden zu ermöglichen, um Formate für die Peer-Aktivitäten zu entwickeln, kooperiert die Studierwerkstatt insbesondere über die dezentralen Schreibwerkstätten mit den Fachbereichen und den jeweiligen Lehrenden. In Fakultäten ohne eigene dezentrale Schreibwerkstatt ist das Studienzentrum der Ansprechpartner für die Studierwerkstatt. Ziel ist es, gemeinsam eine möglichst optimale Passung zu erreichen zwischen der fachübergreifenden Arbeit der Coaches und der fachbezogenen Perspektive der Lehrenden.

Das Besondere der Coaches

Hier zeigt sich immer wieder die Herausforderung für die Coaches: Sie sollen zu ganz unterschiedlichen Schwerpunkten studentischer Lernaktivitäten, wie wissenschaftliches Schreiben, Präsentieren, Forschen etc. ein Repertoire an standardisierten überfachlichen Methoden anbieten. Gleichzeitig sollen die

Coaches aber auch unter den jeweiligen besonderen inhaltlich-didaktischen Bedingungen der einzelnen Lehrveranstaltungen zusätzliche methodische Impulse zum wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten geben. Außerdem werden sie als ExpertInnen für individuelle Begleitung studentischer Lern- und Arbeitsprozesse wahrgenommen und eingesetzt. Und last but not least sollen sie als Bestandteil des ForstA-Projekts nicht selten Anregung zur Umsetzung des Konzepts des Forschenden Studierens in Lehrveranstaltungen geben.

Das bedeutet für die Ausbildung der Coaches enorme Anforderungen. Vor allem, weil die Vorbereitung oft erst kurz vor den Einsätzen bzw. parallel dazu stattfindet und weil die Aufgaben der Coaches zu Beginn der Ausbildung oft nicht konkret benannt werden können. Die sehr heterogenen Bedingungen erforderten immer wieder Änderungen und Anpassungen der Vorbereitung. Ein erstes Modell, die Coaches langfristig und umfassend für die Einsätze zu präparieren, erwies sich als nur bedingt tauglich, da viele Studierenden nach Beendigung der Ausbildung auch quasi mit ihrem Studium fertig waren. Sie hatten dadurch kaum Zeit für Tätigkeiten im Peer-Learning. Mit einer verkürzten Vorbereitung, begleitet von einem „Training-on-the-job“ ließ sich die Ad-hoc-Verfügbarkeit der Coaches erhöhen. Allerdings konnten die Coaches ihr Know-how nur situativ einsetzen, ohne den gesamten Kontext des Lern- und Arbeitsprozesses im Blick zu haben. Außerdem erfordern die punktuellen Einsätze Zeit für intensive individuelle Abstimmungsprozesse zwischen den Coaches, den Lehrenden und der Studierwerkstatt. Diese Zeit ist im universitären Arbeitsalltag kaum vorhanden.

Die Ausbildung für das Schreibcoaching

Auf der Basis dieser Erfahrungen entstand zu Beginn 2018 das Konzept einer standardisierten Ausbildung der Coaches. Sie besteht aus einer festen Grundlage mit vielen flexiblen Anteilen in einer Mischung aus überfachlichen und fachbezogenen Inhalten. Da bislang die meisten der Coaches zur Unterstützung im wissenschaftlichen Schreiben eingesetzt werden, gibt es diese Form zunächst nur für die Schreibcoaches. Sie wird aber zum Wintersemester 18/19 auch an die anderen existierenden Coachformen angepasst (Forschungs-, Lern- und Präsentationscoach). Die zertifizierte Ausbildung umfasst insgesamt 32 Stun-

den, davon die Hälfte aus überfachlichen und fachbezogenen Schwerpunkten. Der Einsatz als Schreibcoach ist mit einer achtsündigen Vorbereitung möglich. Inhalte der Basisvorbereitung sind: Grundprinzipien des wissenschaftlichen Schreibens, Grundlagen des Coachings sowie Methoden in der Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens. Diese Methoden sind auf der Seite der Studierwerkstatt frei zugänglich (www.uni-bremen.de/studierwerkstatt/materialien).

Dort sind sie unterteilt in die Phasen des wissenschaftlichen Schreibprozesses. Neben Übungen zur allgemeinen Struktur wissenschaftlicher Schreibprojekte und Übungen, um ins Schreiben zu kommen, orientieren sich die weiteren Arbeitshilfen an folgenden Etappen: 1. Ideen sammeln und sich orientieren 2. Material sammeln 3. Material bearbeiten 4. Material strukturieren 5. Rohfassung schreiben 6. Überarbeiten. Die Übungen sollen nicht nur für die Coaches, sondern für alle Studierenden praktische Anregungen darstellen, um Schreibprozesse zielgerichteter zu durchlaufen. Durch die Veröffentlichung zum freien Download will die Studierwerkstatt auch Lehrende dazu inspirieren, Schreibmethoden in ihre Veranstaltungen zu integrieren sowie eigene fachbezogene Übungen zu veröffentlichen. Ziel ist es, den methodisch-didaktischen Austausch zu fördern und das Repertoire an Lehrmaterial zu erweitern. Dazu lädt die Studierwerkstatt auch regelmäßig neue Übungen hoch, die studentische Coaches und Lehrende erfolgreich eingesetzt haben. Beide sind eingeladen, Ihre Methoden der Studierwerkstatt zur Veröffentlichung zu schicken.

Die fachlichen Vertiefungen als zweiter Bestandteil der Ausbildung richten sich nach den Bedarfen in den Fachbereichen bzw. Lehrveranstaltungen. Hier sind die verantwortlichen Personen gefragt, studienrelevante Themen zu ermitteln, wie z.B. Kennzeichen des wissenschaftlichen Schreibstils einer Fachkultur, fachbezogenes Recherchieren etc. Entweder bietet der jeweilige Fachbereich dazu für die Coaches eine eigene Vorbereitung oder sie entsteht in Zusammenarbeit mit der Studierwerkstatt.

Im Lauf des Sommersemesters 2018 gab es im Rahmen der Coachausbildung insgesamt 14 Veranstaltungen zu überfachlichen Themen und fachlichen Vertiefungen rund um das wissenschaftliche Schreiben. 61 Coaches nahmen an

den Veranstaltungen teil, davon viele mehrfach. Für die fachlichen Vertiefungen arbeitete die Studierwerkstatt mit zentralen Einrichtungen der Universität Bremen zusammen. Mit der SuUB entstand eine Veranstaltung zum Recherchieren wissenschaftlicher Literatur in den Rechtswissenschaften und mit der Pressestelle gab es eine Veranstaltung zum Thema Schreibtechniken für den Einsatz von Blogs in Lehrveranstaltungen. Diese Kooperationen sollen weiter ausgebaut werden. Denn daraus können sich viele Synergieeffekte ergeben. Beispielsweise plant die SuUB ihre Recherche-Veranstaltung in einem Fachbereich für Coaches und wissenschaftliche Mitarbeitende zusammen anzubieten. Und die Studierwerkstatt plant mit der SuUB gemeinsame Veranstaltungen zum Informationsmanagement im Studium.

Viele Coaches treffen sich mit Studierenden in Einzelgesprächen und kommen im Rahmen von Lehrveranstaltungen zum Einsatz – mit und ohne Unterstützung bzw. Anwesenheit der Lehrenden. Einige organisieren zudem auch selbstständig Gruppenveranstaltung und führen sie eigenverantwortlich durch, z.B. in Form von Workshops zum Schreiben von Hausarbeiten. Das hierzu benötigte didaktische und methodische Wissen erhalten die Coaches in Seminaren zur Gestaltung von Gruppenprozessen und Teamarbeit. Gemeinsam mit den angehenden TutorInnen erfahren sie, wie sie teilnehmenden- und lernzielgerechte Veranstaltungen vorbereiten, durchführen und bezogen auf den Lernerfolg hin auswerten. An dieser Stelle laufen die Aufgaben von Coaches sowie TutorInnen zusammen. In beiden Peer-Formaten geht es ja darum, für studentische Gruppen Lernprozesse zu organisieren. Und die didaktisch-methodischen Grundprinzipien lassen sich im Regelfall unabhängig von der jeweiligen Fachkultur vermitteln.

Peer-Learning und Forschendes Studieren – die didaktische Idee

Dennoch lässt sich unter der Perspektive des Forschenden Studierens in didaktischer Hinsicht ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Peer-Formaten verdeutlichen. Dabei spielt die besondere Beziehung zwischen Lernen und Forschen eine Rolle. Es lassen sich nach Reinmann mindestens drei solcher Beziehungen darstellen: Lernen über Forschung, Lernen für Forschung und Lernen durch Forschung (Reinmann 2016, S. 2). Wenn Studierende etwas über

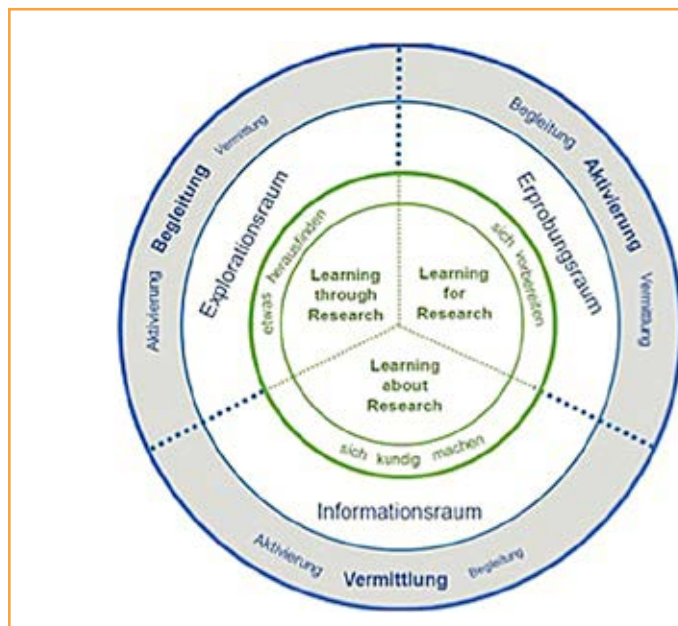


Abbildung 2: Dimensionen Akademischer Lehre nach Reinmann (Reinmann 2016, S. 4)

Forschung lernen, dann eignen sie sich nach dieser Auffassung bestehendes wissenschaftliches Wissen an, indem sie neue Information aufnehmen und ihren Wissensstand erweitern. Hier geht es darum, Forschung zu verstehen. Lernen für Forschung heißt in diesem Kontext, wissenschaftliches und methodisches Wissen einzuüben um damit perspektivisch eigenes wissenschaftliches Wissen zu generieren. Beim Lernen durch Forschung liefern die Studierenden diesen eigenen Beitrag zum Wissensgebiet, indem sie ein eigenes kleines Forschungsprojekt durchführen.

Reinmann definiert die akademische Lehre auf einer allgemeinen Ebene als die Gestaltung von Lernumgebungen. In der Perspektive der Beziehungen zwischen Lernen und Forschen unterscheidet sie in dieser Lernumgebung drei didaktisch-methodische Lernräume: 1. Informationsräume, in denen sich die Studierenden kundig machen durch den Erwerb neuen Wissens (Learning about Research); 2. Erprobungsräume, in denen Studierende das für die Forschung erforderliche intellektuelle und methodische Handwerkszeug ausprobieren und einüben, um sich auf die Forschung vorzubereiten (Learning for Research); 3. Explorationsräume, in denen die Studierenden in einem eigenen kleinen Beitrag fachlich etwas herausfinden und ihrem wissenschaftlichen Gebiet hinzufügen (Learning through

Phase Lern- raum	1. Einstieg	2. Einführung in das Forschungs projekt	3. Planung der Forschung	4. Durchführ- ung der Forschung	5. Synthese der Ergebnisse	6. Abschluss	7. Präsenta- tion
Vermitteln	- Vorstellen des Themas und des geplanten Projekts - Agenda	- Fachinhalte - Forschungsmethoden	Methoden des Projekts und Zeitmanagements	Zusätzliche Methoden (wenn erforderlich)	Methoden Ergebnisse zu präsentieren	Methoden Projekte darzustellen	Aufbau und Struktur (z.B. Poster)
Aktivieren	- Kennen lernen - Erwartungsabfrage - Forschungsinteresse formulieren	- Bilden von Forschungsteams - Bezug zum Teilthema herstellen	- Entwicklung des Forschungsdesigns - Arbeitspakete festlegen	Kommunikationsformen vereinbaren	Ergebnisse diskutieren und reflektieren	- Reflexion des Forschungsprozesses - Feedback geben	Z.B. Poster gestalten
Begleiten		Betreuung der Forschungsteams klären	Austausch der Arbeitsgruppen moderieren	- Arbeitsgruppen moderieren - Feedback geben		Hilfe bei der Erarbeitung der Projektdarstellung	Feedback auf Darstellungsform

Abbildung 3: Beispiel für den Zusammenhang von Forschendem Studieren und didaktischen Aufgaben

Research) (ebenda, S. 2). Für die Ausgestaltung dieser Lernräume bietet Reinmann drei Komponenten des Lehrens an: 1. Vermittlung, 2. Aktivierung, 3. Begleitung bzw. Betreuung (Reinmann, 2015, S. 9).

Dieses Modell kann eine didaktische Hilfe sein, wenn bei der Vorbereitung einer Lehrveranstaltung der Einsatz von Coaches oder TutorInnen geplant ist, oder wenn beide Formate zum Einsatz kommen sollen, z.B. in einer Lehrveranstaltung im Rahmen des Forschenden Studierens. Ebenso kann das bisher verwendete Lehrkonzept anhand der Dimensionen akademischer Lehre überprüft und gegebenenfalls angepasst werden. Lehrpersonen können anhand der dort beschriebenen Lernräume TutorInnen unterstützend bei der Vermittlung fachbezogener Inhalte einsetzen. Zusätzlich können sie aktivierende Tätigkeiten leisten, indem sie mit den Studierenden Wissensinhalte einüben. Der Einsatz von Coaches bietet sich an für alle Aufgaben mit den Schwerpunkten der Aktivierung und Begleitung, z.B. mit den Studierenden die Fragenstellung zur Forschung bzw. zur Haus-

arbeit entwickeln oder den Austausch der Forschungsteams zu moderieren.

Exemplarisch lässt sich der Zusammenhang von Lehr-/Lernformen und einer Veranstaltung im Kontext des Forschenden Studierens darstellen (siehe Abb. 3).

Sonntag et al. bieten anhand eines Leitfadens ein didaktisches Konzept, wie das Prinzip des Forschenden Lernens auf der Basis der typischen Schritte eines Forschungsprozesses im Seminar eingesetzt werden kann (Sonntag et al. 2016, S. 13). In mehreren Phasen können Studierende im Verlauf eines Semesters ein eigenes Forschungsprojekt entwickeln. Diese Phasen orientieren sich an den sieben Etappen der studentischen Aktivitäten in Anlehnung an den Forschungsprozess nach Treppe/Hildbrand (Treppe/Hildbrand 2012, S. 106). In der Darstellung der Studierwerkstatt sind diese sieben Aktivitäten: 1. Zugänge zum Thema finden 2. Den Forschungsstand darstellen 3. Die konkrete Fragestellung entwickeln 4. Den Forschungsplan entwerfen 5. Die Untersu-

chung durchführen 6. Die Ergebnisse darstellen, auswerten und einordnen 7. Das gesamte Forschungsprojekt präsentieren (siehe Abb. 4).

Soll nun solch eine Veranstaltung mit Peer-Formaten kombiniert werden, dann ergeben sich verschiedene Einsatzmöglichkeiten für TutorInnen und Coaches, entsprechend der didaktischen Aufgaben Vermitteln, Aktivieren und Begleiten.

Um zu diesem Konzept weitere Ideen und Impulse zu geben, greift die Studierwerkstatt die Anregungen von Sonntag et al. auf und bietet auf ihrer Homepage weitere didaktisch-methodischen Hinweise, passend zu den Stationen im Forschungsprozess: **www.uni-bremen.de/studierwerkstatt/download-materialien**. Diese Anregungen stellen auch die Ausbildungsgrundlagen für Coaches mit explizit forschungsorientierten Aufgaben dar. Die didaktischen und methodischen Hinweise bilden das überfachliche Handwerkszeug der Coaches für ihre Einsätze. Gleichzeitig können sich auch Lehrpersonen davon inspirieren lassen. Zum einen, um vielleicht die eine und andere Idee bzw. Methode in ihr eigenes Lehrportfolio zu integrieren. Zum anderen, um ihre Vorstellung vom Einsatz von Coaches und TutorInnen zu erweitern.



Abbildung 4: Die sieben Etappen studentischer Aktivitäten im Forschungsprozess

Ziel der Studierwerkstatt ist es, mit der Materialsammlung ihre didaktisch-methodischen Überlegungen zur Anregung zu veröffentlichen. Damit will sie einen Beitrag leisten zur Verstetigung der Peer-Learning Formate an der Universität Bremen.

Literatur:

- Deutscher Bundesverband Coaching e.V. (o.A.J.): Über uns, Definition Coaching, <http://www.dbvc.de/der-verband/ueber-uns/definition-coaching.html>, Zugriff am 21.8.2018.
- Reinmann, Gabi (2015): *Studententext Didaktisches Design*, Universität Hamburg.
- Reimann, Gabi (2016): *Impact Free 1*, Mai 2016, <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-1.pdf>, Zugriff am 20.8. 2018.
- Sonntag et al. (2016): *Forschendes Lehren im Seminar*, Bologna.Lab, Berlin.
- Tremp, Peter/Hildbrand, Thomas (2012): *Forschungsorientiertes Studium – universitäre Lehre: Das «Zürcher Framework» zur Verknüpfung von Lehre und Forschung*. In: Tobina Brinker & Peter Tremp (Hrsg.) (2012): *Einführung in die Studiengangentwicklung*. (Blickpunkt Hochschuldidaktik 122). Bertelsmann, Bielefeld, S. 101-116.
- Treidler, M/Wesphal, P/Stroot, T. (2014) *Peer Learning*. In: Wesphal, P/Stroot, T./Lerche, E.M./Wierhoff, C. (Hrsg.): *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co – Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern* (25-31), Prolog Verlag, Immenhausen bei Kassel.



Diplompädagoge Jörg Riedel koordiniert seit 2016 das ForstA-Maßnahmenpaket 4 (Studentische Lernformate). Als Mitarbeiter der Studierwerkstatt ist er für die Ausbildung und den Einsatz der Coaches im Rahmen des Peer-Learnings verantwortlich.

Revisiting the learning approaches in psychology

von Dominik Grudzien und Karina De Santis

Two studies were conducted to explore the learning approaches depending on the previous experience with studying (1st time student vs. studied before) in two different cohorts of Bachelor of Psychology students at the University of Bremen. The responses from 152 students suggest that they prefer the deep and the strategic learning approaches over surface learning. However, learning approaches depend on experience with studying according to the interviews with six students. The 1st time students report difficulties with relating the material to other modules and tend to learn strategically for assessment and future career. In contrast, the students who have studied before wish to gain more practical skills, learn by reflecting and connecting the new concepts with their previous knowledge, and manage their time effectively by starting to learn already in class. University instructors may need to consider such potential differences in learning approaches by utilising teaching methods that improve the satisfaction with learning in all students regardless of their previous experience with studying.

From music to psychology (Dominik Grudzien)

I came to Germany in 2012 directly after completing my A-level exams in Poland. My aim was to obtain a degree in classical music and to become an orchestra musician or freelance instrumentalist. I was lucky because after my entrance examinations I was chosen from a large group of candidates for one of two available study places in a flute class at the Music Department of the University of Arts Bremen.

During my studies I spent many hours every day on practicing my technical skills and I became aware of my stronger and weaker sides of a stage performance. An important event occurred in my 4th semester of studies. I completed a course called Bühnenpräsenz/ Auftrittstraining (Stage Presence/Performance Training). This course helped me to improve my performance on various dimensions, including those hidden inside the performer

and unnoticeable to the audience. Importantly, the course inspired me to study psychology after graduating with my Bachelor of Music degree. What I wanted was to better understand the psychological side of stage performance and to be able to help others in achieving their goals in music and in other areas of life.

Directly after getting my Bachelor of Music degree I enrolled in the Bachelor of Psychology program at the University of Bremen. Based on the stereotypes about psychology I expected to study the human mind (both in classes and at parties). The first awakening came already during the Orientation Week in the form of a detailed study plan that included statistics, research



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

methods, and modules on biological bases of behaviour. The first semester was filled with lots of different classes with hundreds of power point slides to memorise and also four key questions that formed in my mind:

1. What is relevant for the exam?
2. What is really needed for my future career in psychology?
3. How to get the best grades?
4. How to keep all these facts in my memory long-term?

My learning approach was to rewrite all the content from the provided slides and hope that I will remember it at least until exams. Luckily, I passed all my exams but my satisfaction with learning remained low.

One of the milestones in reconsidering my choice of learning strategies was the Research Methods module with Professor De Santis in the summer semester 2017. The module was special due to the research-oriented teaching method that required us to understand and critically think about the material. This was achieved by discussing the content in class and solving different tasks to try out the newly learned concepts in practice. I was surprised to see the long lasting effects of this method while doing some revisions during the summer break. I realised that there are other learning approaches, than the one I used in my first semester, and that they can result in better learning outcomes. That inspired me to search for the answer to a new question: How do other students learn? It was a pure coincidence that after the summer break Professor De Santis invited my cohort to participate in a study on learning approaches (ASSIST 1 Study; see below). Since I was interested in the topic Professor De Santis suggested that I could conduct another study on the learning approaches (ASSIST 2 Study; see below) for the purposes of my internship. The aim of this article is to describe the learning approaches reported by students in the Bachelor of Psychology program at the University of Bremen based on the results of both studies.

Studies on learning approaches (Karina De Santis)

In the Winter Semester 2017/2018 we conducted the ASSIST 1 Study to investigate the learning approaches used by the students enrolled in the Research Methods module in the Bachelor of Psychology program at the University of Bremen (De Santis, 2018; Seehoff et al., 2018). The students reported that they mainly use the deep and the strategic approaches to learning. These results appeared to depend on age: the deep learning was more common among the older students (22 years or older) while the

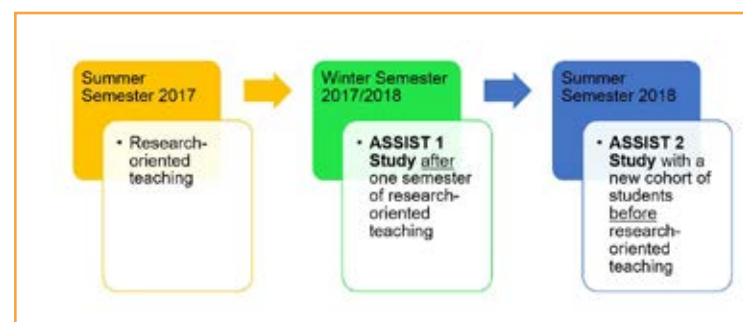


Figure 1. ASSIST 1 and ASSIST 2 Studies of learning approaches in psychology

strategic learning was more common among the younger students (21 years or younger). Furthermore, the strategic learners were more satisfied with own performance in the module. While the ASSIST 1 Study showed us the preferred learning approaches of our students, it did not explain in detail how students learn, what motivates them to learn, and if they are satisfied with their learning outcomes. Therefore, in the Summer Semester 2018 Dominik and I conducted another study (ASSIST 2 Study) to attempt to find out how students learn in more detail. The timeline of both studies is shown in Figure 1.

Based on the results of the ASSIST 1 Study we speculated that the learning approaches may depend on the teaching style because the study took place after one semester of research-oriented teaching (Figure 1; De Santis, 2018). Furthermore, we also suspected that learning depends on the previous experience with studying rather than age alone (De Santis, 2018). Therefore, the overall goal of the ASSIST 2 Study was to replicate the ASSIST 1 Study in a new cohort of students focusing on the following aims:

1. to investigate the learning approaches before experiencing the research-oriented teaching style,
2. to investigate the learning approaches depending on the previous experience with studying in the higher education,
3. to investigate the learning approaches in depth using qualitative interviews with a small group of selected students.

The characteristics of participants in both studies are summarised in Figure 2.

The participants in both studies were mostly young, female students in two different cohorts of the Bachelor of Psychology program at the

University of Bremen. Interestingly, about 30% of participants reported that they have already studied in the higher education before starting their psychology degrees (Figure 2).

The procedures in both studies are summarised in Figure 3.

Both studies utilised the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST24-DE) with 24 questions in German (Figure 3). The questions measure to what extent students use the following three learning approaches on a scale from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree):

- 'deep approach' means learning by relating ideas and understanding the evidence,
- 'strategic approach' means learning focused on achievement,
- 'surface approach' means learning by memorising facts with little understanding and being motivated by the fear of failure (De Santis, 2018).

In addition to the ASSIST24-DE questionnaire, six students in the ASSIST 2 Study participated in the qualitative interviews (conducted by Dominik) designed to investigate their learning approaches in more depth (Figure 3).

Learning approaches are mostly deep and strategic (Karina De Santis)

The results of both studies are summarised in Figure 4.

The participants in both studies reported using predominantly the deep and the strategic learning approaches rather than the surface learning approach (Figure 4). Therefore, we have directly replicated the results of the ASSIST 1 Study in a new cohort of students in the ASSIST 2 Study. These results are interesting considering the different timing of data collection in both studies: before (ASSIST 2) and after (ASSIST 1) experiencing the research-oriented teaching. Therefore, teaching methods alone cannot be responsible for the choice of the learning approaches by the students. In general, it appears that our bachelor students aim to understand the material deeply. Therefore, teaching and assessment methods need to be appropriately structured to promote such learning approaches (De Santis, 2018).

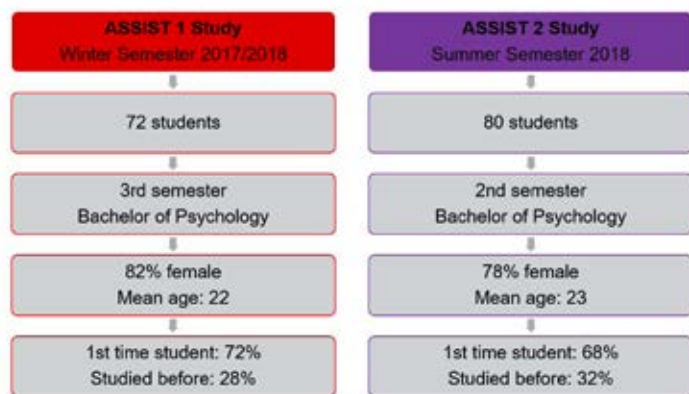


Figure 2. Participants in ASSIST 1 and ASSIST 2 Studies

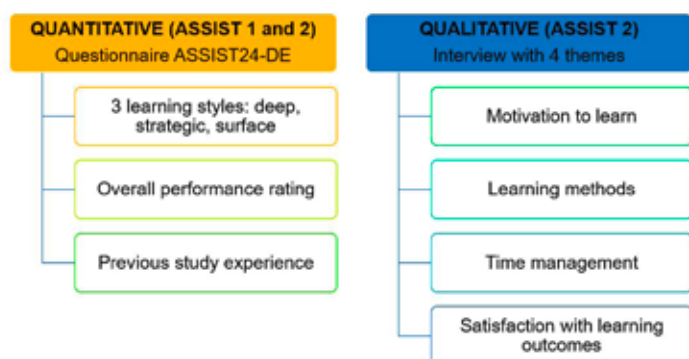


Figure 3. Procedures in ASSIST 1 and ASSIST 2 Studies

Furthermore, strategic learning was related to higher ratings of own performance in both studies, suggesting that the strategic learners were presumably more satisfied with their academic performance (Figure 4). This is not surprising because strategic learning is mostly focused on achievement. The strategic learners may be particularly successful academically due to their good time management and organisational skills.

Learning approaches and study experience (Karina De Santis)

Our results from the ASSIST 1 Study suggest that strategic learning is particularly common in the younger students (De Santis, 2018; Seehoff et al., 2018). In the ASSIST 2 Study we investigated the effects of study experience (rather than age alone) on the learning approaches. As shown in Figure 5, the 1st time students tend to use more strategic learning approaches relative to the students who have already studied before their psychology degree. Since age and having studied before are positively related, it appears that the experience with studying in the higher education rather than age alone influences the choice of the learning approaches.

Learning approaches according to qualitative interviews (Dominik Grudzien)

In ASSIST 2 Study we conducted six interviews: three with the 1st time students and further three with the students who have already studied before. The main themes discussed by the students are summarised in Figure 6.

In line with the quantitative results (Figure 5), there were some differences in how students learn based on their previous study experience (Figure 6):

- Motivation to learn.** Although both groups learn for exam success, the 1st time students tend to be motivated by the interest in the module content and strategic reasons related to the future career plans. In contrast, the students who have studied before are motivated to learn deeply by extending their practical skills and transferring knowledge among modules.
- Learning methods.** The 1st time students rarely question the material and learn using self-created notes from classes that are used
- Time management.** Both groups reported that regular participation in classes helps with their time management. However, the 1st time students manage their time based on the upcoming assessment, while those who have studied before try to already learn in class and be well organised due to work or family commitments.
- Learning outcomes.** Although most students in both groups are satisfied with own learning approach, the 1st time

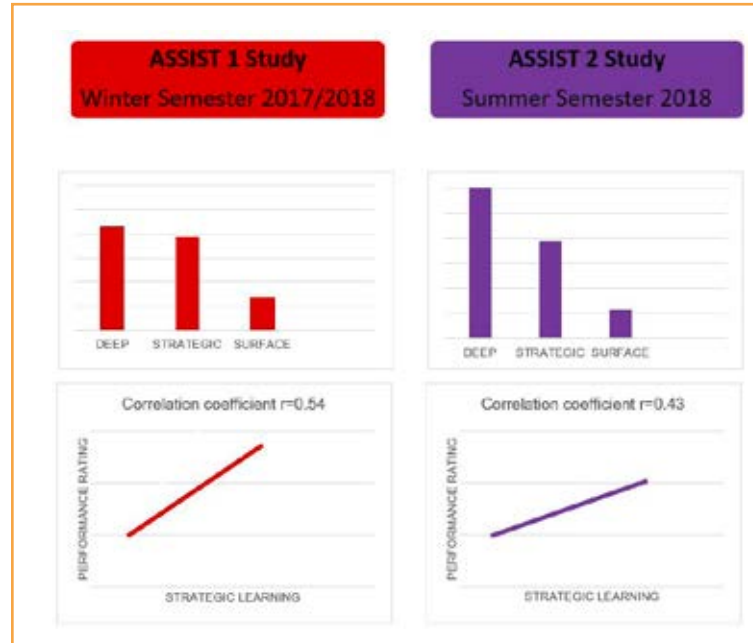


Figure 4. Learning approaches in psychology

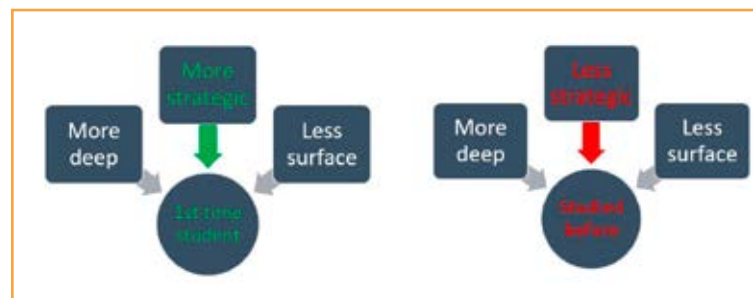


Figure 5. Learning approaches depending on previous experience with studying

for later revisions. In contrast, the students who have studied before tend to question the class content, learn already in class, and try to relate the new concepts to the knowledge gained in their previous studies.

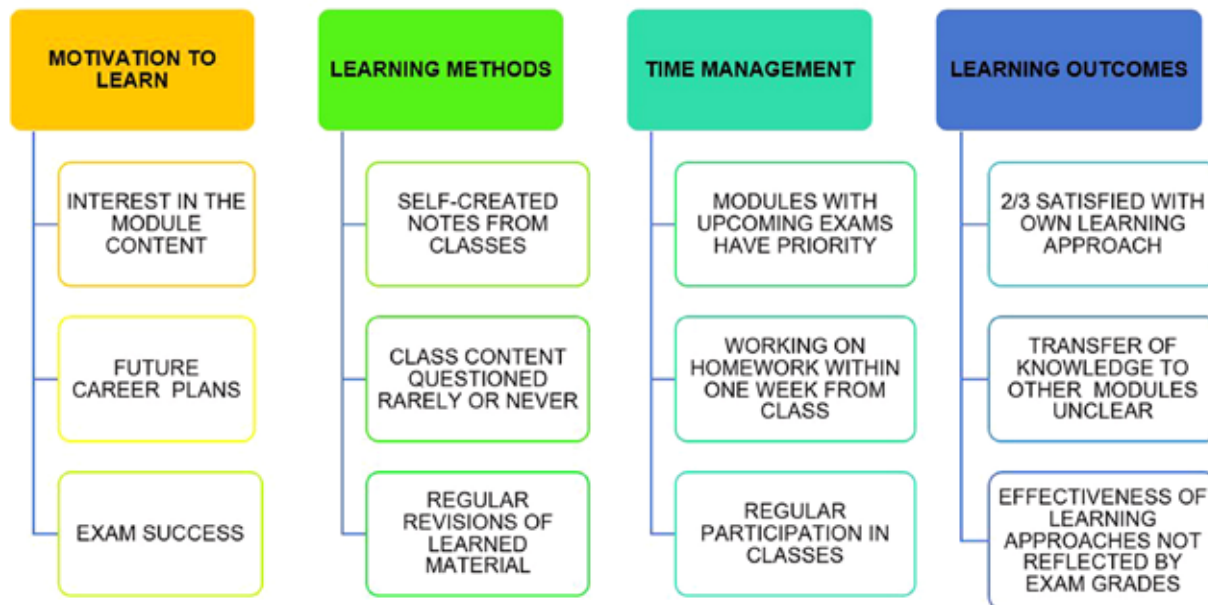
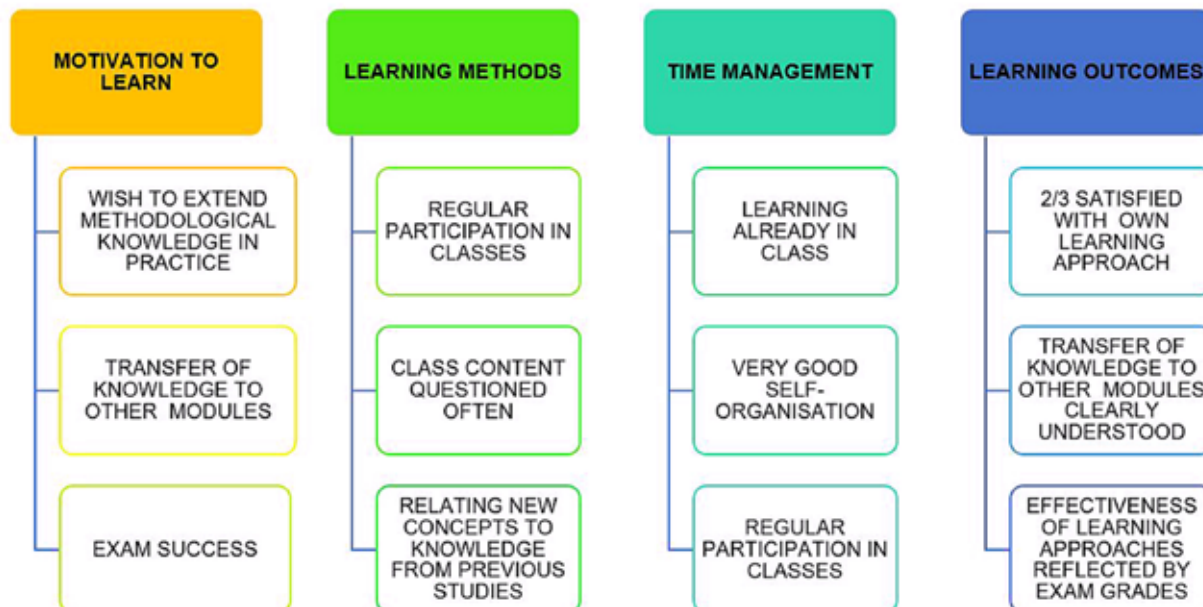


Figure 6. Learning approaches according to qualitative interviews
1st time student



Studied before

students report difficulties with transferring knowledge and question the effectiveness of their learning. In contrast, the students who have studied before are able to relate content to other modules and report that their grades reflect the effectiveness of their learning.

Conclusion (Dominik Grudzien/Karina De Santis)

Both of our studies suggest that psychology students prefer the deep and the strategic learning approaches over surface learning. However, successful learning requires seeing the big picture. Therefore, the students studying for the first time may need more guidance to learn how to relate their knowledge to other modules. The students who have studied before may profit from such experience by focusing on already proven learning approaches depending on the study field. Such students wish to

extend their practical knowledge, report better time management skills, and learn already during classes. While the current results are based on the opinions of a small group of psychology students, it is likely that students in other programs also use different learning approaches depending on their previous experience with studying. Although learning depends on more factors than the teaching methods or the previous experience with studying, the instructors need to assist students with choosing of effective approaches to improve their satisfaction with learning on the whole.

Acknowledgements

We would like to thank the students in the Research Methods module in psychology (Summer Semester 2018) for participation and assistance with development of the interview questions for this study.

Bibliography:

- De Santis (Kedzior), K. K. (2018). *Learning approaches in the Research Methods module in psychology. Resonanz: Magazin für Lehre und Studium an der Universität Bremen, SoSe2018, 16-21.*
- Seehoff, H., Gerkensmeier, I., & Kedzior, K. K. (2018). *Empirical assessment of approaches to learning methods in psychology [Poster]. Learning Through Inquiry in Higher Education: Current Research and Future Challenges (INHERE 2018), München.*



Dominik Grudzien is a BSc Psychology student (5th semester) who participated in the ASSIST 1 Study and conducted the ASSIST 2 Study for the purposes of his internship in psychology with Professor De Santis.



Prof. Dr. Karina De Santis is Vertretungsprofessorin in Research Methods in Psychology (FB11) at the University of Bremen. She is a neuroscientist (publishing as Karina Kedzior) interested in the use of non-invasive brain stimulation methods in psychiatric disorders (see: [https://www.](https://www.researchgate.net/profile/Karina_Karolina_Kedzior)

researchgate.net/profile/Karina_Karolina_Kedzior). She has been teaching research methods and statistics for 12 years and contributed to various studies on factors affecting learning in higher education, including research-oriented teaching and intercultural competence.

Denn sie wissen ja, was sie tun – Autonomes Sprachen- lernen mit Beratung im Tutorenprogramm am FZHB

von Astrid Buschmann-Göbels

“It is important to begin by insisting that language learner autonomy [...] is real. It is not a distant goal that shimmers beguilingly like a mirage in the desert but a pedagogical achievement [...]”.

David Little (2011)

Universitäre Sprachenzentren haben sich in den letzten Jahren neuen Anforderungen stellen müssen. Rasch wachsende Internationalisierung, straffe Stundenpläne sowie zunehmende Heterogenität in den Lehrveranstaltungen erfordern die Aufmerksamkeit von Lernenden und Lehrenden wie auch von Leitungen an Sprachenzentren und Hochschulen. Dieser Herausforderung stellt sich das Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen (FZHB) mit verschiedenen Angebotsformaten (www.fremdsprachenzentrum-bremen.de). Dabei steht das autonome Lernen seit gut einem Jahrzehnt im Fokus. Das Tutorenprogramm zum begleiteten Selbstlernen startete 2008 und ist seitdem stetig gewachsen – sowohl personell als auch konzeptionell, um den stets wechselnden Teilnehmenden eine optimale und passgenaue Lernbegleitung und (Sprach-)Lernberatung anzubieten.

Ziele des Programms

Das Bremer Tutorenprogramm „Selbstlernen mit Beratung“ gibt es als ständiges Kursprogramm sprachübergreifend seit 2008. Es wird seitdem aus Studienkontenmitteln gefördert. Die Teilnehmenden lernen eigenverantwortlich und selbstorganisiert eine Sprache, haben freien Zugang zu den Lernmaterialien und nehmen einmal wöchentlich eine individuelle Lernberatung von studentischen Tutor*innen wahr. Diese werden für ihre beratende Rolle vom Pädagogischen Team (Dr. Astrid Buschmann-Göbels – Projektkoordination, Christine Rodewald,

M.A.) professionell in mehrtägigen Workshops geschult. Fortlaufende, einmal wöchentlich stattfindende einstündige Supervisionstreffen liefern einen kontinuierlichen Austausch und tragen neben Programmevaluationen zur Qualitätssicherung des Tutorenprogramms bei. Aufgabe der Tutor*innen ist es vorrangig, Hilfestellungen zum Selbst-



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

lernen zu geben. Konkret bedeutet dies Unterstützung in folgenden Bereichen:

- Lernzielsetzung
- Lernwegsplanung
- Materialauswahl
- Zeitmanagement
- Self-Assessment
- Projektlernen
- Peerlernen

In seiner Art einmalig, war das FZHB-Tutorenprogramm das erste Programm, das Selbstlernen mit ECTS-Punkten kreditiert hat. Basis für das Erreichen von Kreditpunkten ist die regelmäßige Dokumentation des Lernprozesses in einem online-Portfolio, der Besuch der wöchentlichen face-to-face Lernberatungstreffen sowie die Erstellung einer kleinen Projektarbeit, eng angelehnt an das zu Beginn formulierte individuelle Lernziel.

Die Projektarbeit erfolgt in der Regel in Peer-Gruppen von 2-3 Lernenden und ist ab Niveau B1 oft fachsprachlich orientiert. Lernende aller Sprachen präsentieren ihre Projekte zum Programmabschluss auf einer Präsentationmesse der interessierten Öffentlichkeit. Muttersprachliche Lehrkräfte geben den Vortragenden ein kurzes Feedback zu ihren Präsentationen.

„Autonomous Learners are by definition motivated learners“ (Ushioda 1996:2). Dies ist sicherlich zu Lernbeginn so, doch diese Motivation muss erhalten bleiben. Autonom zu lernen, bedeutet nicht, allein zu lernen, sondern verantwortlich für seinen Lernprozess zu sein (vgl. Holec 1981). Lernberatung und -begleitung ist hier ein ganz wichtiger Baustein. Diese Lernberatung folgt im Tutorenprogramm dem nicht-direktiven Ansatz nach Carl Rogers (Rogers 1985) und der lösungsorientierten Beratung (vgl. z.B. Bamberger 2010, De Jong & Berg 2010). So bedeutet, Hilfestellungen zu geben, für die Tutor*innen auch das Aufzeigen von Lernorten (physische Orte wie das Selbstlernzentrum oder virtuelle Lernorte wie soziale Netzwerke oder Lernplattformen), von sozialen Lernformen (z.B. Peer-Gruppen, heterogene Gruppen) und von möglichen Formen des Assessments (z.B. Art des Supports/Feedbacks, Evaluation der Ergebnisse). Die folgende Grafik veranschaulicht die Multidimensionalität von heterogenen Lerngruppen.

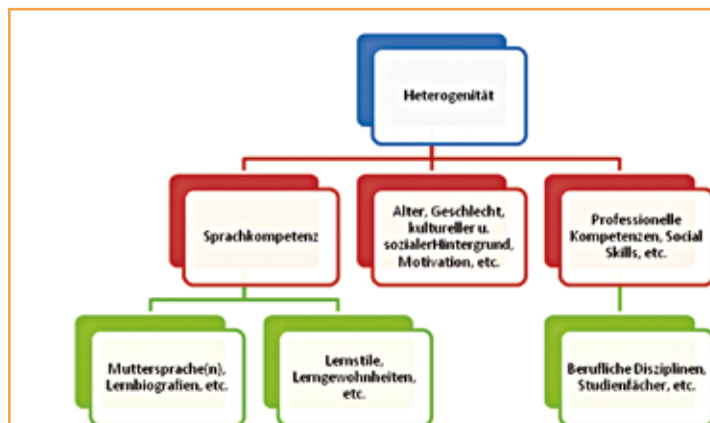


Abbildung 1: Heterogenität im Tutorenprogramm
(© Astrid Buschmann-Göbels)

Lernberatung und Lernbegleitung geschieht im Tutorenprogramm individuell in eins-zu-eins Beratungstreffen. Darüber hinaus gibt es ein über die Jahre gewachsenes und sich stetig weiter entwickelndes flankierendes Unterstützungsangebot für die Teilnehmenden in Form von Strategieworkshops, Sprachcafés, Testvorbereitungs-Workshops und Schreibberatung.

Die Strategieworkshops werden sprachübergreifend angeboten und widmen sich allgemeinen Themenbereichen, die eine hohe Relevanz beim autonomen Lernen und Sprachenlernen besitzen, z.B. Lernzielsetzung, Zeitmanagement, effektive Portfolionutzung bis hin zu alternativen Methoden des Wortschatzlernens, des Hörverstehenstrainings oder der Frage, wie man für sich geeignetes Lernmaterial entdeckt. Konzipiert und durchgeführt werden diese Workshops von engagierten und als Lernberater*innen geschulten Tutor*innen in enger Absprache mit der Projektkoordinatorin. In Zusammenarbeit mit dem ZMML sind über das „Win-a-tutor-Projekt“ auch kleine Erklärvideos entstanden, die auf unserer Homepage veröffentlicht sind. Ein Beispiel findet sich hier:

www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/3026.0.html

In den Sprachcafés, die ebenfalls von Tutor*innen durchgeführt werden, haben Lernende im Tutorenprogramm die Möglichkeit, in informeller Runde ihre Zielsprache zu sprechen und so die mündliche Kommunikation zu trainieren. Diese Sprachcafés gibt es im Se-

mester in der Regel für die Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch, je nach Nachfrage auch für andere Sprachen. Die Schreibberatung wird im Rahmen des Tutorienprogramms für die Sprachen Deutsch und Englisch angeboten. Englischlernende können darüber hinaus auch die regelmäßig stattfindende Schreibberatung von professionellen Schreibberater*innen im Selbstlernzentrum (GW2, A3070) nutzen. Dieses Angebot steht allen Angehörigen der Universität zur Verfügung.

Die Lernorte haben sich in den letzten Jahren extrem gewandelt. Es gibt nicht mehr nur die Lernorte „Zuhause“ und „Universität“, sondern sie sind vielfältiger Natur. So gibt es physische Lernorte, wie Lernräume, Selbstlernzentren, etc. und virtuelle Lernorte wie soziale Netzwerke oder Lernplattformen, die über das WWW von nahezu überall erreichbar sind. Studierende nutzen einerseits bewusst Online-Sprachlernangebote (z.B. Tandembörsen, Sprachlernblogs, Sprachlernapps, Wikis, etc.), andererseits verwenden sie eine Fremdsprache bei der Nutzung von nicht-didaktisierten Online-Angeboten wie Chats/Blogs, tun dies aber nicht reflektiert unter dem Aspekt des Sprachenlernens. Genau hier setzt das Tutorienprogramm des FZHB an und zeigt eine Fülle an Möglichkeiten auf, wie sich Sprachenlernen in den Alltag integrieren lässt.

Ein Praxisbeispiel

Neben Englisch ist die Sprache Deutsch die am häufigsten angewählte Sprache im Tutorienprogramm. Die Gruppe der Deutschlernenden kann unterteilt werden in internationale Studierende/ Austauschstudierende (mit Deutsch als Fremdsprache) sowie Studierende, die Deutsch als Herkunftssprache/Zweitsprache mitbringen und ihre Sprachkenntnisse vor allem im akademischen Bereich weiter ausbauen möchten. Neben studienvorbereitenden und studienbegleitenden Deutschkursen, die im Semester und in der vorlesungsfreien Zeit angeboten werden, haben beide Gruppen die Möglichkeit, individuelle Stärken und Schwächen im Bereich Deutsch gezielt im Tutorienprogramm zu bearbeiten. Die Lernenden arbeiten in der Regel in niveauübergreifenden, mehrsprachigen kleinen Lerngruppen an einem gemeinsamen, frei wählbaren Sprachlernprojekt. Die gemeinsame Basis für die Lerngruppe ist hier das Lernziel bzw. der Schwerpunkt in einem der Fertigkeitsbereiche Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen sowie die persönliche Relevanz des Themas für alle Beteiligten. Eine geschulte Tutorin betreut die Lerngruppe als Gruppe und bietet auch individuelle Projektberatung an. Die Lerngruppe handelt die unterschiedlichen Handlungsrollen der Gruppenmitglieder aus, setzt sich Ziele und verteilt Aufgaben. Die Heterogenität ist gleichermaßen Herausforderung wie Bereicherung. Lernende profitierend vom Feedback ihrer Peers (Mitlernende und Tutor*in). Dieses Feedback ist nicht nur sprachlicher Art, sondern bezieht sich auch auf metasprachliche Aspekte wie Strategie- und Materialtipps, Planung des Lernens sowie Selbstevaluierung. Eine qualitative Studie unter Deutschlernenden zu einem möglichen Mehrwert des Tutorienprogramms in Bezug auf (1) die Verbesserung der Sprachfertigkeiten und (2) die Fähigkeiten, den eigenen Lernprozess planen, steuern und evaluieren zu können, zeigt deutlich, dass Begleitung von autonomen Sprachlernenden essenziell ist (vgl. Buschmann-Göbels et al. 2015, Little 2011). Selbstmanagement ist eine Kompetenz, die gelernt und auch ständig neu gelernt werden muss.

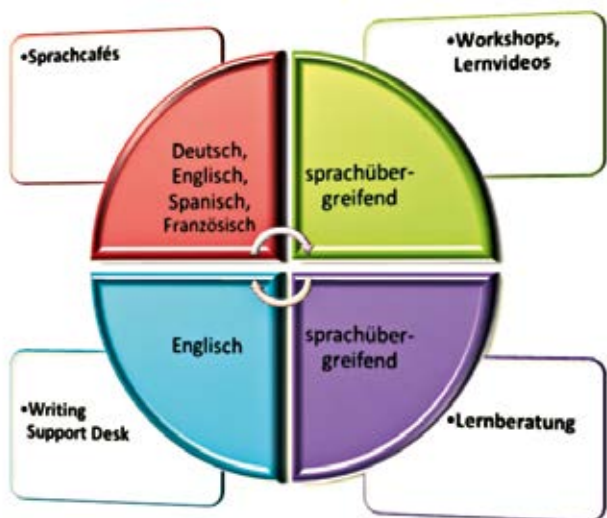


Abbildung 2: Angebote im Tutorienprogramm (© Astrid Buschmann-Göbels)

Beispiel-Projekt „Klimawandel“

Vier Studierende unterschiedlicher Herkunftssprachen (Chinesisch, Spanisch, Italienisch) des Studienganges „B.A. Geowissenschaften“ der Universität Bremen erstellten im Wintersemester 2017/18 im Rahmen ihrer Projektarbeit eine „Radiosendung zum Klimawandel“. Das sprachliche Niveau, welches die vier Gruppenteilnehmer*innen in der Fremdsprache Deutsch zu Beginn der Projektarbeit aufwiesen, lag bei allen zwischen B1 und B2.

Die individuell ermittelten Lernziele der vier Studierenden (Verbesserung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit, eigene Produktion von Texten, Einüben von Grammatik, Anwendung von Fachvokabular) wurde mit dem gemeinsamen Ziel eines fachorientierten Projektes verknüpft. Die Projektgruppe einigte sich darauf, eine kleine Radiosendung zum Thema „Klimawandel“ auszuarbeiten. Dieses Projektthema verknüpfte die Lernziele aller Gruppenmitglieder miteinander und machte den Teilnehmenden darüber hinaus sehr viel Spaß. In regelmäßigen Projekttreffen der Lerngruppe wurde dieses Projekt geplant, durchgeführt und jederzeit von den Teilnehmenden wie auch von den studentischen Lernberater*innen reflektiert und evaluiert.

In einem ersten Schritt einigte sich die Gruppe auf das Format einer „Radiosendung“. Dies bot allen Teilnehmenden der Gruppe die Möglichkeit, sich aktiv mit ihren Lernzielen einzubringen: Recherchieren von Sachverhalten und Fachvokabular, Formulierung entsprechender Texte unter Anwendung des Vokabulars sowie gängiger Redewendungen, Einüben von Grammatik, Training der mündlichen Ausdrucksfähigkeit durch das Sprechen der Texte sowie die Diskussionen in der Gruppe. Die kontinuierliche Selbst- und Peerevaluierung wurde sowohl online im elektronischen Sprachenportfolio wie auch face-to-face vorgenommen. Die Projekt- wie auch die Lernberatungstreffen wurden auf Deutsch abgehalten. Bei den Lernberatungstreffen agierten die beratenden studentischen Tutor*innen im Sinne einer nicht-direktiven Beratung nach Rogers eher im Hintergrund. Die Lerner*innen waren auch hier die Agierenden, berichteten über ihren Lernprozess, reflektierten alleine oder mit ihren Peers und Tutor*innen ihren Lernfortschritt und erhielten Tipps zu Lernstrategien und möglichen Materialien. Jedes Lernberatungstreffen endete mit einer Art Vereinbarung, die die Lerner*innen für die nächste

Phase ihres Lernprojekts trafen. Die Tutor*innen führten diese Entscheidungen also herbei, gaben sie aber nicht vor.

Im konkreten Fall präsentierten die Lerner*innen ihre „Radiosendung“ live im Selbstlernzentrum auf der sogenannten Präsentationsmesse den anderen Teilnehmer*innen wie auch der interessierten Öffentlichkeit. Es wurde in verteilten Rollen vorgetragen (Sprecher, Experte, Zuhörer am Telefon). Zusätzlich präsentierte die Gruppe ein Video, in dem sie Auszüge aus den einzelnen Projekttreffen vorstellte (inklusive einzelner „Pannen“) und so die Entstehung des Projekts zugleich dokumentierte.

Das Tutorenprogramm auf dem Campus und beyond

Das Tutorenprogramm am FZHB hat auch Zugang zu anderen Fachbereichen und Einrichtungen der Universität Bremen gefunden.

So ist das Tutorenprogramm von Anfang an im Projekt speakING involviert. Internationale Studierende kommen häufig mit Deutschkenntnissen an die Universität, die die Teilnahme an einem Masterstudiengang zunächst einmal nicht ermöglichen. Zugleich wird aber eine Internationalisierung von Studiengängen angestrebt. Im Projekt „SpeakING“, einer Kooperation von FB 4, dem International Office und dem FZHB, sollen künftige internationale Masterstudierende im Fach Produktionstechnik im FB 4 auf das Masterstudium sprachlich und fachlich vorbereitet werden. Tutor*innen vom FB 4 liefern fachliche Inhalte, die über Tutor*innen des FZHB didaktisch aufbereitet und für Selbstlerneinheiten nutzbar gemacht werden (regelmäßige Lernberatung, Entwicklung von kleinen Lernszenarien, um die fachlichen Inhalte möglichst authentisch einzuüben, etc.). Seitens des FZHB werden die Tutor*innen von der Projektkoordinatorin des Tutorenprogramms geschult und supervidiert. Diese individualisierte Lernform erlaubt es, optimal auf die heterogenen Ausgangskenntnisse und angestrebten Studienschwerpunkte einzugehen. Individuelle Lernbedürfnisse können auf diese Weise ermittelt und berücksichtigt werden. NEU ab dem Sommersemester 2018: Entwicklung von e-Learning-Inhalten zum fachsprachlichen Tutorium in Kooperation mit dem FB 4.

Die langjährige Expertise im Tutorenprogramm führte zu einem weiteren Projekt: „Deutschförderung für Lehrkräfte aus aller Welt“. 2016

erfolgte in Zusammenarbeit des FZHB mit der senatorischen Bildungsbehörde Bremen, dem ZFL, dem LIS und dem IQ-Netzwerk (Integration durch Qualifizierung; Ansprechpartnerin Frau Dr. Sonya Dase) des BMAS der Start des o.g. Programms. Vorausgegangen ist die gemeinsame Entwicklung eines Konzepts für die Sprachförderung zum Erwerb der Voraussetzungen für ausländische Lehrkräfte, in Bremen eine Ausgleichsmaßnahme beginnen zu können und im Bremer Schuldienst eingestellt werden zu können. Die Teilnehmenden besuchen Deutsch-Kurse und studieren Teile ihrer bereits in den Heimatländern absolvierten Fächer nach. Zusätzlich dazu erhalten sie individuelle tutorielle Betreuung im Bereich ‚Bildungssprache Deutsch‘ und haben die Gelegenheit, eine Veranstaltung aus dem Bereich „Bildungswissenschaften“ zu besuchen. Ziel für die ausländischen Lehrkräfte ist es, berufsbezogene Sprachkompetenz auf dem Niveau C2 nachzuweisen, um im Bremer Schuldienst eingestellt werden zu können. Ab dem Wintersemester 2017/18 ist der Einstieg in das Projekt ab dem Sprachniveau B1 möglich (vormals B2). Die inhaltliche Expertise des Tutorenprogramms bildet die Grundlage dieses Projekts. Das IQ-Netzwerk finanziert eine 0,25%-Stelle der Projektkoordinatorin sowie die Honorare für die beteiligten studentischen Tutor*innen bis Ende 2018.

Die Erfahrungen aus dem Tutorenprogramm am FZHB sind auch maßgeblich in das INTEGRA-Tutorenprogramm eingeflossen. Das Programm ist Bestandteil der HERE-Studies, die vom HERE-Büro, dem Goethe-Institut und dem FZHB für Studienbewerber*innen mit Fluchthintergrund angeboten werden.

Darüber hinaus ist das FZHB mit dem Tutorenprogramm in Kooperation mit der SuUB der Universität Bremen unter Nutzung des Portals „Macmillan English Campus“ in der Beratung und Begleitung von Englischlernenden involviert, vom Niveau A2 bis hin zur Vorbereitung auf internationale Tests wie z.B. den TOEFL, der ab Mai am FZHB abgelegt werden kann.

Das Tutorenprogramm ist seit seinem Bestehen bereits auf vielen Tagungen im In- und Ausland vorgestellt worden. Ebenso gibt es kontinuierliche Nachfrage von universitären Sprachenzentren verbunden mit dem Wunsch, an den jeweiligen Einrichtungen Fortbildungsworkshops für Mitarbeiter*innen im Bereich „Förderung autonomen Sprachenlernens“ zu erteilen.

Fazit

*„Everyone is my teacher. Some I seek.
Some I subconsciously attract.
Often I learn simply by observing others.
Some may be completely unaware that I'm
learning from them,
yet I bow deeply in gratitude.“*

(Eric Allen)

Das Tutorenprogramm am FZHB hat sich als Serviceeinrichtung etabliert. Die stetige Nachfrage aus den Fachbereichen sowie die Einbindung in verschiedenste Projekte zeigt, dass autonomes Lernen mit tutorieller Beratung und Begleitung ein funktionierendes Konzept ist. Die Beratungspraxis verdeutlicht, dass die ständige Reflexion des Lernprozesses auf Lernenden-seite und des Beratungsprozesses auf Tutor*innen-seite ein sich bedingendes Kontinuum ist, welches einmal mehr ein Plädoyer dafür ist, dass autonomes Lernen begleitet werden sollte.

Das folgende Zitat von Reinders verdeutlicht, dass autonomes Lernen nicht von außen vorgegeben werden bzw. verpflichtend durchgeführt werden kann, sondern von den Lernenden selbst ausgehen muss:

„Autonomy, then, is an intimately personal affair. It is about your life, about what you want to achieve, and what you enjoy. In this way, it is the only way to learn successfully in the long term. [...] Becoming autonomous is a process of discovery. Because autonomy is about you and starts from within you, it cannot be forced upon you. You, and you alone, can make the decision to start this journey. But just as good travelers listen to others and learn from their experiences, good learners are not islands. They rely on others to offer insights, and occasionally, show them the way.“ (Reinders, o.J.).

Die Gestaltung offener Lernumgebungen erfordert von Koordinator*innen, Lehrenden und Lernenden vielfältige Kompetenzen. Dieses gilt es bei der Planung und Umsetzung von autonomen (Sprach-)Lernangeboten zu berücksichtigen. Vorbereitende und flankierende Unterstützungsangebote für alle Beteiligten sind da unabdingbar. Nachhaltiges Lernen und eine tragfähige Kompetenzentwicklung können sich dann entfalten, wenn Lernende wie auch Lehrende und Koordinator*innen den Rahmen und

den didaktischen Raum erhalten, sich autonom, produktiv und aktiv im sozialen Austausch und selbständig mit der Sprache auseinanderzusetzen. Am FZHB wurden auf der institutionellen Ebene der Universität Bremen autonomisierende Lernangebote im Sinne des informellen Lernens anerkannt und in das General Studies-Programm integriert. Diese Maßnahme steht in Einklang mit der Empfehlung des Europarats, informelles, lebenslanges Lernen institutionell zu verankern. Studentische Tutor*innen wie auch Lehrkräfte sollen kontinuierlich geschult werden, um sich die zur Begleitung von autonomen Lernprozessen notwendigen Strategien und Beratungstechniken aneignen zu können.

vorhandener Kompetenzen von Lehrenden, Koordinator*innen und Lernenden. Offene Lernräume, seien sie physisch (Selbstlernzentrum, Lernraum, Bibliothek, Sprachcafé, etc.) oder virtuell (Lernplattformen, social media, etc.) stellen nicht per se Alternativen zu unterrichtlichem Lernen dar, sondern sind vielmehr als Komplementärangebot zu klassischen Unterrichts-/Selbstlernszenarien zu verstehen.

Neugierig geworden? Das Tutorenprogramm startet im Wintersemester 2018/19 mit einer Einführungsveranstaltung am 18.10.2018. Die Teilnahme ist für Studierende der Universität Bremen kostenfrei. Die Anmeldung ist möglich für jede Sprache unter:

Lernräume zu eröffnen, erfordert auch größere Entscheidungsspielräume sowie die Nutzung

www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/2033.0.html?&L=0

Literatur:

- Bamberger, Günter (2010): *Lösungsorientierte Beratung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Buschmann-Göbels, Astrid / Rodewald, Christine (2018): *Interkulturelles Lernen für die Schule: Deutschförderung für Lehrkräfte aus aller Welt - Der Bremer Weg*. In: Brandt / Buschmann-Göbels / Harsch (Hrsg.): *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen und seine Adaption im Hochschulkontext*. Erträge des 6. Bremer Symposions. *Fremdsprachen in Lehre und Forschung* Bd. 51. Bochum: AKS, 333-344.
- Buschmann-Göbels, Astrid / Jahnke, Annette (2017): „Meet the Needs – Lernberatung heterogener Lerngruppen zwischen individuellen Bedürfnissen und fachlichen Anforderungen“, in: Böcker / Saunders / Langner (Hrsg.): *Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen*. Giessener Fremdsprachendidaktik online 9. Online: http://geb.uni-giessen.de/geb/frontdoor.php?source_opus=12596&la=de (22.08.2018).
- Buschmann-Göbels, Astrid / Bornickel, Marie-Christin / Nijnikova, Marina (2015): „Meet the Needs – Lernberatung und tutorielle Lernbegleitung heterogener Lerngruppen zwischen individuellen Bedürfnissen und fachlichen Anforderungen“, in: *ZiF* 20 (1). Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/ziF/index> (22.08.2018).
- Buschmann-Göbels, Astrid (2015): „Individuelles Sprachenlernen mit Beratung – Förderung von Mehrsprachigkeit im Tutorenprogramm am Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen (FZHB)“, in: *Fremdsprachen und Hochschule FuH* 88. Bochum: AKS-Verlag 49-57.
- DeJong, Peter & Berg, Insoo Kom (2008): *Lösungen (er-)finden. Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Holec, Henri (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Little, David (2011): *Language learner autonomy: what, why and how?* Online: <https://de.scribd.com/document/370496586/Language-Learner-Autonomy-WhatWhyHow-pdf> (22.08.2018).
- Reinders, Hayo (o.J.): *Innovation in teaching*. Online: <http://innovationinteaching.org/autonomy/practical-tips/> (22.08.2018).
- Rogers, Carl (1985): *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt: Fischer.
- Ushioda, Ema (1996). *Developing a dynamic concept of motivation*. In T. Hickey & J. Williams (Eds.), *Language, education and society in a changing world* (pp. 239-245). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ushioda, E., Smith, R., Mann, S. & Brown, P. (2011). *Promoting teacher-learner autonomy through and beyond initial language teacher education*. *Language Teaching*, 44(1), 118-21.



Dr. Astrid Buschmann-Göbels ist stellvertretende Leiterin am FZHB. Sie ist Koordinatorin des Tutorenprogramms und des Sprachangebots (außer Englisch). Zu den Forschungsinteressen zählen autonomes (Sprachen-)Lernen und Assessment, e-learning sowie Didaktisierung von authentischen Materialien.

BonjourGeschichte

Eine historische Fachzeitschrift aus studentischer Redaktion

von Jan Ulrich Büttner, Thekla Keuck, Sarah Lentz und Julia Timpe

Am Anfang war das Bedauern. Darüber, dass studentische Arbeiten in der Regel sang- und klanglos in der Versenkung verschwinden. Exzellente Haus-, Bachelor- oder auch Masterarbeiten verdienen eine Weiterverbreitung und breitere Bekanntheit. Gleichzeitig gab es vor etwa 10 Jahren, als die Idee zu BonjourGeschichte entstand, kaum Zugänge für diese Texte zu seriösen wissenschaftlichen Zeitschriften. Hier setzt das „Bremer Online Journal Geschichte“ an. Seit seinen Anfängen versteht es sich als eine geschichtswissenschaftliche Fachzeitschrift aus studentischer Redaktion.

Die Idee wurde von Eva Schöck-Quinteros (Institut für Geschichtswissenschaft), Joachim Drews (Fachreferent der Staats- und Universitätsbibliothek Bremen) und Nils Steffen (damals Studierender der Geschichte) im Wintersemester 2008/09 entwickelt. BonjourGeschichte sollte aus dem Institut für Geschichtswissenschaft heraus entstehen. Unter der Betreuung von Dozent*innen des Instituts sind es Studierende der Geschichtswissenschaft, die die Redaktion stellen, eingehende Texte bewerten und für die Veröffentlichung redaktionell bearbeiten. Sie sind für die Kommunikation mit den Autor*innen und auch die Akquise neuer Texte verantwortlich. Dazu kommt das Verfassen eigener Texte. Inhaltlich ist BonjourGeschichte keineswegs auf Themen der bremischen Vergangenheit beschränkt, sondern steht allen Epochen und Regionen offen und auch Autor*innen, die nicht aus dem Institut oder aus Bremen stammen.

Im Kontakt mit der Öffentlichkeit

BonjourGeschichte ist ein großes Experiment, das immer wieder neu aufgebaut wird und dessen jeweilige Ergebnisse durchaus unterschiedlich sind. In den ersten Jahren fand die Arbeit im Rahmen eines General Studies Kurses statt; seit dem Wintersemester 2016/17 wird BonjourGeschichte als Modul im Schwerpunkt „Geschichte in der Öffentlichkeit“ wöchentlich in einer Doppel-sitzung (4 SWS) angeboten. Für die Studierenden und die jeweils Lehrenden bedeutet BonjourGeschichte eine Zuspitzung der im geisteswissenschaftlichen Studium grundlegenden Fähigkeiten: dem Umgang mit Sprache. Erst-mals sind die Studierenden damit konfrontiert, dass



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

ihre Arbeit mit Texten zugleich bedeutet, mit einem oder mehreren Autor*innen umzugehen. Sie haben die einmalige Gelegenheit, bereits als Studierende mit der Öffentlichkeit in Kontakt zu treten. Dabei werden die Ergebnisse ihrer Arbeit mit den Maßstäben einer wissenschaftlichen Zeitschrift gemessen. Für die Studierenden bündeln sich damit bei der redaktionellen Arbeit für BonjourGeschichte mehrere Aufgaben, die zu bewältigen nicht immer einfach und in der Zusammenführung um so herausfordernder sind. Der Praxisbezug ist also mit Händen zu greifen. Dies gilt besonders für die Teilnehmer*innen des Moduls, aber auch für die Autor*innen, die aus ihren als Leistungsnachweis verfaßten Hausarbeiten oder Abschlußarbeiten des BA- oder MA-Studiums Artikel formen müssen.

Die redaktionellen Aufgaben

Wenn ein Text eingereicht wird, lesen ihn alle Teilnehmer*innen des Moduls, damit er in der Gesamredaktion besprochen werden kann. Zunächst geht es darum, an Hand von aus dem Text gewonnen Argumenten über seine Qualität zu entscheiden: Ist er grundsätzlich für Bonjour geeignet oder nicht? Wird ein Text angenommen, kümmern sich mehrere Redaktionsgruppen um seine Bearbeitung. Diese Gruppen bestehen aus drei oder vier Studierenden, die den Text Wort für Wort, Satz für Satz mehrmals durchgehen – mit jeweils anderen Schwerpunkten: Auf der inhaltlichen Ebene geht es um Fragen wie: Ist der Text schlüssig? Ist die Argumentation klar und stringent? Bleibt die Fragestellung durchgehend der rote Faden der Darstellung? Sprachlich gilt es, auf Rechtschreibung, Interpunktion und Grammatik zu achten. Die Texte werden im Bearbeitungsmodus des Schreibprogrammes kommentiert. Alle Anmerkungen und Korrekturen bleiben zunächst sichtbar, um sie mit den Autor*innen absprechen zu können. Ist ein Text redigiert, wird er zusammen mit einem Anschreiben wieder an die Autor*innen gesandt. Die Aufgaben für die studentischen Redakteur*innen sind also vielfältig. Eine Studentin, die das Modul zwei Semester lang besuchte, schildert ihre Eindrücke folgendermaßen: „Die Teilnahme bei Bonjour verbinde ich vor allem mit der Möglichkeit, erste Einblicke in redaktionelle Arbeitsprozesse gewinnen zu können. Als besonders positiv empfinde ich hierbei die Diskussionen an den zu publizierenden



Abbildung 1: Logo: Das neue Logo von Bonjour wurde von den Studierenden entwickelt und verbindet die Buchstaben b und g mit den Würfeln der Bremer Speckflagge bzw. des Uni-Logos

Texten, die eine Reflexion über das eigene Schreiben anregen und einem somit helfen, seine Schwächen klar zu erkennen und Kompetenzen auszubauen.“

Eine nicht zu unterschätzende Aufgabe ist die Kommunikation mit den Verfasser*innen der Artikel: Unabhängig vom eigenen Eindruck und der eigenen Meinung sind über den Text



Abbildung 2: Homepage: Die neugestaltete Seite der Online-Zeitschrift

in wertschätzendem Ton die Kommentare zu schreiben und die Korrespondenz zu verfassen. Denn auch wenn ein Text für Bonjour angenommen wurde, sind in der Regel noch umfangreichere Änderungen oder Anpassungen nötig, die den Autor*innen vermittelt werden müssen. Je nach den Reaktionen der Verfasser*innen kann es zu längeren Aushandlungsprozessen kommen, bei denen auch auf Seiten der Redaktion Kompromißbereitschaft gefordert ist. Allerdings muss dabei klar sein, welche Änderungen unabdingbar sind, um den Standards von BonjourGeschichte gerecht zu werden.

bonjour.geschichte
bremer online journal

Friedrich Walburg – Ein bremischer Lehrer und Archäologe zwischen demokratischer Schulreform und nationalsozialistischer Kulturpolitik

Matthias Loeber, Jannik Sachweh

Info

Matthias Loeber studierte Geschichte und Germanistik an der Universität Bremen. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Wissenschaftsgeschichte und der Geschichte der Völkischen Bewegung. Buchpublikation zu Richard von Hoff und der Nordischen Gesellschaft in Bremen. Volontariat am Historischen Museum Bremerhaven 2016-2018. Zur Zeit freiberuflich u.a. für die Gedenkstätte Yad Vashem (Jerusalem) tätig, daneben Vorbereitung eines Dissertationsprojekts zum Vergleich des bürgerlich-nationalistischen Milieus in Hamburg und Bremen an der Universität Hamburg. Haben Sie Fragen oder Anregungen an den Autor? Sie erreichen ihn per E-Mail: matthiasloeber@gmx.de.



An der Universität Bremen studierte Jannik Sachweh Geschichte. Die Schwerpunkte seiner Arbeit liegen in der nordwestdeutschen Regional- und Landesgeschichte sowie der Kultur- und Wissenschaftsgeschichte. Aktuell ist er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung tätig und erarbeitet eine Dissertation zur Bedeutung der Bildungspolitik im Freistaat Braunschweig während der Weimarer Republik. Haben Sie Fragen oder Anregungen an den Autor? Sie erreichen ihn per E-Mail: jsachweh@gmx.de.



Der vorliegende Artikel fasst die Ergebnisse der gemeinsam verfassten Bachelorarbeit (2013, Prof. Dr. Uta Halle, Dr. Eva Schöck-Quinteros) zusammen, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Vorgeschichtsforschung in Bremen unter dem Hakenkreuz“, gefördert durch die VolkswagenStiftung, entstanden ist. Dieser Artikel ist auf der Internetseite des Projekts <http://www.bonjour-geschichte.de> veröffentlicht.

Zusammenfassung

Friedrich Walburg erlangte ab 1919 als Vorsitzender der „Arbeitsgemeinschaft für Geschichtsunterricht des Bremischen Lehrervereins“ und Herausgeber der Schulbuchreihe „Geschichtsunterricht im neuen Geiste“ Bekanntheit. Trotz seiner Nähe zur sozialdemokratisch geprägten Schulreformbewegung in Bremen konnte er sich im Nationalsozialismus weiterhin erfolgreich als Pädagoge einbringen und erweiterte sein Tätigkeitsfeld um die prähistorische Archäologie. Die Integration in nationalsozialistische Forschungsstrukturen behinderte seinen beruflichen Werdegang nach 1945 kaum. Der Aufsatz stellt erstmals Walburgs wissenschaftliche und pädagogische Tätigkeiten übersichtlich zusammen.

bonjour.geschichte 6 (2018)

1

Abbildung 3: Artikel: Das Layout der fertigen Artikel ist immer gleich: beginnend mit Autoreninformationen und einer Zusammenfassung des Textes

Ist ein Text schließlich fertiggestellt und von Seiten der Autor*innen und der Redaktionsgruppe angenommen, wird er typographisch in das Layout der Zeitschrift überführt und kann als PDF veröffentlicht werden. Alle bei Bonjour publizierten Texte werden über die Staats- und Universitätsbibliothek Bremen für die Langzeitarchivierung verzeichnet und auf einem Server der Bibliothek abgelegt. Damit sind sie dauerhaft im Onlineangebot der Deutschen Nationalbibliothek abrufbar.

Ein Grundgedanke war von Anfang an, die Anfang des Jahrhunderts noch recht junge Bewegung für Open Access-Publikationen im Wissenschaftsbereich zu stärken. Nach wie vor sind alle publizierten Texte frei zugänglich und für die Autor*innen entstehen keine Kosten für die Veröffentlichung. Da seit einiger Zeit sogenannte Predatory Publishings sich als betrügerisches Geschäftsmodell vermeintlich als Open Access-Verlage etabliert haben, bietet BonjourGeschichte als Gegenpol gerade in Bremen eine seriöse Alternative.

Ständige Herausforderungen

Die Zeitschrift sieht sich allerdings anderen Herausforderungen gegenüber. Seit ihrem Entstehen hat sich die Gewährleistung der Kontinuität als eine der Hauptaufgaben erwiesen. Von Semester zu Semester braucht es genügend Studierende, die das Modul besuchen, und Lehrende, die es anbieten. Auch die Technik erledigt sich nicht von selbst: So wird das Redaktionsteam durchgängig von engagierten studentischen Hilfskräften unterstützt, die sicherstellen, dass Bonjour auch in dieser Hinsicht professionell aufgestellt ist.

Im Sommersemester 2009 wurde das erste Seminar angeboten. Die Website der Zeitschrift ging im September 2011 online. Schnell wurden etliche Artikel veröffentlicht. Nachdem sich das Team um Eva Schöck-Quinteros neuen Vorhaben zugewandt hatte, ruhte das ambitionierte Projekt. Seine Wiederbelebung initiierte Benedikt Eckhardt 2016. Seither wurde die Internetpräsenz komplett neu aufgebaut und gestaltet. Die Artikel der „ersten Generation“ sind in die neue Seite übernommen und somit weiterhin verfügbar. Derzeit kümmern sich Jan Ulrich Büttner, Thekla Keuck und Sarah Lentz

auf Seiten der Lehrenden um Bonjour. Diese bilden zur Zeit zusammen mit Julia Timpe (Jacobs University Bremen) das Editorial Board.

So reizvoll und gewinnbringend dieses Projekt auch für alle Beteiligten ist, es gewinnt seinen Sinn vor allem in der Dauer seines Bestehens. Es bleibt also zu hoffen, daß sich auch in Zukunft genügend Angehörige des Instituts für Geschichtswissenschaft fin-

den, die das Modul BonjourGeschichte nicht nur anbieten, sondern es auch besuchen wollen.

Wer sich ein Bild von den Ergebnissen unsere Arbeit machen möchte, schaue auf

www.bonjour-geschichte.de

vorbei. Hier ist die Breite der Themen, Epochen und Regionen eindrucksvoll zu sehen!



Dr. Jan Ulrich Büttner kam nach dem Studium der mittleren und neueren Geschichte und der Germanistik in Tübingen und Groningen nach Bremen, wo er 2002 promovierte und ab 2010 als Senior Lecturer am Institut für Geschichts-

wissenschaft das Mittelalter erforscht und lehrt. Seit ihrer Wiederbelebung ist er Mitglied des Editorial Board von Bonjour und hat es auch drei Semester lang als Modul mit wechselnden Dozentinnen angeboten.



Dr. Thekla Keuck ist seit April 2018 Lektorin für „Geschichte in der Öffentlichkeit“ am Institut für Geschichtswissenschaft der Universität Bremen, seitdem unterrichtet sie u.a. das Modul Bonjour Geschichte und ist Mitglied des Editori-

al Boards. Zuvor hat sie als Projektleiterin für eine Dienstleistungsagentur im Bereich History Communication gearbeitet und war Lehrbeauftragte für Public History an den Universitäten Heidelberg und Köln.



Dr. Sarah Lentz ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Frühe Neuzeit am Institut für Geschichtswissenschaft der Universität Bremen. Nach einem Studium der Geschichtswissenschaft, Neueren deutschen Literatur und Medienkultur an der

Universität Hamburg und einem Zusatzabschluss in American Studies vom Smith College in Massachusetts hat sie sich 2018 in Bremen promoviert. Seit dem Neustart von Bonjour Geschichte begleitet sie das Projekt als Dozentin sowie als Mitglied des Editorial Boards.



Dr. Julia Timpe lehrt an der Jacobs University Bremen als University Lecturer in Contemporary History. Zuvor war sie als Lektorin für Neuere und Neueste Geschichte am Institut für Geschichtswissenschaften der Universität Bremen (von September 2013 bis August 2016) und als

Lecturer on History an der Harvard Universität tätig (Schwerpunkt jeweils Deutsche Geschichte und Geschichte des Nationalsozialismus). Sie betreute BonjourGeschichte vom Sommersemester 2016 bis Wintersemester 2016/17 als Dozentin und ist seitdem Mitglied des Editorial Boards.

Schwierigen Vergangenheiten auf der Spur: Sommerschule „Difficult Heritage and Memory in the Making“

von Magdalena Waligórska-Huhle und Jacob Nuhn

In der Bremer Geschichte gab es viele Verbindungen nach Osteuropa. Und manche von ihnen führen direkt in die dunkelsten Kapitel der modernen Geschichte: den Holocaust und die Zwangsarbeit während des Zweiten Weltkriegs. Will man sich dieses schwierigen Erbes annehmen, muss man manche dieser Spuren von Bremen bis Osteuropa erforschen, um die ganze Geschichte erzählen zu können. Einen solchen Versuch haben wir mit der Sommerschule „Difficult Heritage and Memory in the Making“ unternommen.

Spurensuche in Litauen und Belarus

Während zwei Sommern in Folge traf sich eine Gruppe junger Wissenschaftler*innen aus neun verschiedenen Ländern, um eine Reihe solcher Geschichten zu untersuchen, die Bremen auf schmerzhaft Weise mit Osteuropa verbinden. Der erste Teil der Sommerschule führte uns 2016 nach Belarus. Dorthin, ins Ghetto von Minsk, hatten die Nationalsozialist*innen die Mehrheit der Bremer Jüdinnen und Juden deportiert und schließlich ermordet.



Abbildung 1: Das Holocaustdenkmal in Minsk

Wie an ihr Schicksal erinnert werden soll, ist in Belarus immer noch ein strittiges und politisch aufgeladenes Thema. Dazu gehört etwa die Frage, wie die Massengräber in Blagowschtschina als Gedenkort ausgewiesen werden. Im Zuge der Sommerschule erfuhren wir aus erster Hand von Erinnerungsprojekten, die gerade im Entstehen sind. Wir besichtigten neue Gedenkort und lernten NGOs kennen, die sich des schwierigen Erbes annehmen, wie beispielsweise das Belarussische Oral History Archiv und die Geschichtswerkstatt Minsk.

Auf einer Feldforschung im belarussisch-litauischen Grenzgebiet konnten wir auch eine Reihe von Oral History-Interviews mit Menschen führen, die Zeug*innen des sogenannten „Holocaust by bullets“ geworden waren. Ziel war es, einen Einblick in die Erinnerung an den Holocaust in Belarus zu erhalten, aber auch, die Interviews einem breiteren Publikum zur Verfügung zu stellen. Stsiapan Stureika, Co-Organisator des belarussi-



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

schen Teils, war zunächst nervös: „Würden die Bewohner von Halsany und anderen Dörfern ihre Erinnerungen mit Fremden teilen? Zum Glück lief aber alles glatt.“ Dank der Hilfe des Belarussischen Oral History-Archivs sind die Interviews nun auf dessen Seite online verfügbar.

Spurensuche in Bremen und Berlin

Der zweite Teil der Sommerschule im August 2017 befasste sich mit dem anderen Ende der Zwangsmigrationen des Zweiten Weltkriegs, konkret: der Geschichte von osteuropäischen Zwangsarbeiter*innen, die vom nationalsozialistischen Deutschland unter mörderischen Bedingungen auf der Baustelle des Bunker Valentin in Bremen eingesetzt worden waren – eine unvollendete U-Boot-Fabrik, die 2000 Menschen das Leben kostete. Unter den zehntausend Zwangsarbeiter*innen, die die massive Betonkonstruktion errichten mussten, waren sowjetische Kriegsgefangene und Zwangsarbeiter aus einer Reihe ost(mittel)europäischer Länder. Die meisten sind bis heute unbekannt – nur von 1329 von ihnen kennen wir die Namen.

Eines der Ziele des zweiten Teils war es, sich mit den Lücken dieser Geschichte zu befassen und eine Brücke zwischen den Bremer Orten des Schreckens sowie Überlebenden und Nachkommen der Opfer in Osteuropa zu schlagen. Wir organisierten zwei Filmworkshops auf dem Bunkergelände, bei denen die Teilnehmenden einen kurzen Film in Russisch, Polnisch und Litauisch erstellten, der sich an überlebende Zwangsarbeiter*innen und deren Familien richtet. Wir hoffen, darüber Kontakt zu Zeitzeug*innen zu erhalten und so mehr über die vergessenen Opfer der Bunkerbaustelle zu erfahren und Leerstellen in der Geschichte des Bunkers zu füllen.

Daneben entstand noch ein weiterer Film: Im Sommer 2016 hatten wir Ashmiany besucht, einen kleinen Ort im Westen von Belarus, und dort die ehemalige Synagoge besichtigt. Das Gebäude birgt Erinnerungen an seine Nutzung, ist aber auch von kunsthistorischem Wert: Die innere Gestaltung der Kuppel erinnert an die traditionellen Holzsynagogen der Region, von denen keine einzige die Weltkriege überstanden hat. Auch die Synagoge in Ashmiany ist heute leider in einem desolaten Zustand. So kam die Idee auf, im Zuge des zweiten Teils der Summer School eine Crowdfunding-Kam-



Abbildung 2: Auf dem ehemaligen jüdischen Friedhof in Halshany, Belarus



Abbildung 3: Die Gruppe vor dem Bunker Valentin

pagne zu initiieren, um Geld für die Renovierung der Synagoge zu sammeln.

Was bleibt

Die Sommerschule ging so nicht nur den Verbindungslinien von Geschichten in zwei entfernt voneinander liegenden Regionen in Europa auf den Grund, sie verband auch die Erforschung dieser Geschichten mit praktischen Interventionen in der Gegenwart: Nicht wenige der von



Abbildung 4: Filmworkshop am Bunker Valentin

uns interviewten Zeitzeug*innen sprachen zum ersten Mal über ihre schrecklichen Erlebnisse. Orte, wie die Synagoge in Ashmiany, sind in Geschichtsbüchern über das jüdische Erbe in Belarus präsent, verfallen aber ganz real und geraten in Vergessenheit. Wichtig war uns dabei, dass wir zwar als Gruppe von „außen“ kamen, aber sehr eng mit Wissenschaftler*innen und Aktivist*innen vor Ort kooperierten und diese in ihrer oft schwierigen Arbeit zu unterstützen versuchten. Der Austausch verschiedener Perspektiven in der Gruppe selbst war eine große Bereicherung für alle, wie Teilnehmer Uladzimir Valodzin aus Belarus unterstreicht: „Wir kamen alle mit unterschiedlichen Hintergründen zusammen, aber überraschenderweise gelang es uns, unsere Erkenntnisse und auch Enttäuschungen zu teilen und zu einem Team zusammen zu wachsen. Ich hatte die meisten Orte vorher schon besucht, aber alle zeigten sich mir nun mit Facetten, die ich vorher nicht wahrgenommen hatte.“

Den Blog zur Sommerschule inklusive Filmen, Essays und Aufzeichnungen von unseren Feldforschungen finden Sie unter:

 www.digitalhistory.uni-bremen.de/summerschool/wordpress

Link zur Website des Belarussischen Oral History-Archivs:

 www.nashapamiac.org/archive/home

Link zum Video über den Bunker Valentin:

 www.youtube.com/watch?v=7CCY96qAD3M

Link zum Crowdfunding-Video zur Synagoge in Ashmiany:

 <https://vimeo.com/272463381>

Die Sommerschule wurde in Kooperation mit dem Denkort Bunker Valentin organisiert und finanziell unterstützt von der Volkswagen Stiftung und der Heinrich-Böll-Stiftung.



Prof. Dr. Magdalena Waligórska-Huhle ist Juniorprofessorin für Kultur und Geschichte Ostmitteleuropas mit Schwerpunkt Polen an der Universität Bremen. Sie ist Autorin des Buchs *Klezmer's Afterlife. An Ethnography of the Jewish Music Revival in Poland and Germany*.



Jacob Nuhn ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Kultur und Geschichte Ostmitteleuropas mit Schwerpunkt Polen. Er forscht zur Geschichte der Systemtransformation im Ostdeutschland und Polen der 1990er Jahre.

Diversity in Progress

Einblicke in diversity-bezogene Aktivitäten des Fachbereichs Kulturwissenschaften und in das Lehrgeschehen

von Margrit E. Kaufmann und Ayla Satilmis

Diversity steht immer öfter auf der Hochschulagenda, entsprechend unterliegen Hochschulplanungen vielerorts dem Diversity Management und werden Strategiepapiere mit Blick auf die Organisationsentwicklung erarbeitet. Der Frage, wie sich der Hochschulalltag, insbesondere Studium und Lehre, diversitätssensibel gestalten lassen, wird demgegenüber eher wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Dieser Beitrag geht auf diversity-bezogene Entwicklungen am Fachbereich Kulturwissenschaften ein und skizziert exemplarisch, wie in einem Lehrmodul Diversity als Inhalt und Methode im Sinne von diversitätsorientiertem Lehren und Lernen aufgegriffen wird.

„Hochschulen müssen“, so fordert der Wissenschaftsrat, „strategisch auf die Heterogenität der Studierendenschaft reagieren“ (WR 2013, S. 32). Denn: „Die Diversität der Studierenden mit ihren unterschiedlichen Eingangsqualifikationen und Studienzielen sowie ihrer unterschiedlichen Herkunft wird perspektivisch weiter zunehmen“ (ebd.). Tatsächlich haben die Themen Diversität und Heterogenität erst in den letzten Jahren Eingang in hochschulpolitische Diskurse und Empfehlungen der zentralen Wissenschaftseinrichtungen gefunden. Die Anerkennung der vorhandenen studentischen Heterogenität inklusive diverser Lebenslagen erfolgt eher zögerlich und auch die didaktischen Konsequenzen, die daraus abzuleiten sind, bleiben oftmals konturlos. Wie diversitätsorientierte Lehr-Lern-Räume aussehen können, und welche Formate sich für eine plurale Studierendenschaft eignen, diese Fragen werden insgesamt noch selten diskutiert und kaum systematisch bearbeitet (ausführlicher dazu Kaufmann/Satilmis 2018; Webler 2013).

Gleichwohl ist ein „Diversity Turn“ (Bender et al. 2013; vgl. auch Kaufmann 2016) an Hochschulen zu beobachten. Besonders die Sorge eines akademischen Fachkräftemangels hat

dazu beigetragen, dass Diversität, Öffnung und Durchlässigkeit binnen weniger Jahre zu hochschulpolitischen Kernthemen avanciert sind; zahlreiche Tagungen und Publikationen zeugen davon (vgl. exemplarisch Krempkow et al. 2014; Klein/Heitzmann 2013). In aktuellen Hochschuldebatten erscheinen „Vielfalt“ oder „Diversity“ mitunter als allgegenwärtige Schlagworte, deren Inhalt jedoch der Klärung bedarf. Erst wenn diese inhaltliche Klärung stattgefunden hat und auf allen Hochschulebenen vermittelt ist, können Prozesse initiiert, institutionell abgestimmt und gegebenenfalls fortentwickelt werden.

Diversity @ Fachbereich Kulturwissenschaften

Auch die Universität Bremen setzt sich seit geraumer Zeit mit dem Thema „Diversity“ auseinander und hat 2016 „Vielfalt“ in ihr Leitbild für Lehre und Studium integriert





Abbildung 1: Konzeptionsphase: „DiverCity! – Bremen mal anders. Ein diversitätsorientierter Stadtspaziergang“, durchgeführt von Studierenden im SoSe 2108 im Rahmen des Seminars „Diversity Praxis: Wie lassen sich kritische Diversity Konzepte in der Praxis umsetzen?“

(www.uni-bremen.de/studium/lehre-studium/leitbild/). Im Rahmen der Gesamtausrichtung der Universität sind derzeit die Fachbereiche angehalten, von innen heraus fachkulturspezifische Profile und Strategien mit Bezug auf Diversität zu erarbeiten.

Unter der Perspektive der Entwicklung einer fachbereichsbezogenen Diversity-Strategie trafen sich Ende Juni 2018 am Fachbereich Kulturwissenschaften Vertreter*innen aller Statusgruppen – Studierende, Lehrende, Forschende und Verwaltungsmitarbeitende – zu einem ganztägigen Auftaktworkshop. Eingeladen von der Dekanin des Fachbereichs 9 beschäftigten sich rund 30 Teilnehmende mit dem Thema „Diversity und Strategieentwicklung am Fachbereich Kulturwissenschaften“ und diskutierten inhaltliche und strategische Ansatzpunkte für eine (Weiter-)Entwicklung der Diversity-Prozesse am Fachbereich. Einführend bot ein Vortrag zum Stand der Diversity-Prozesse an deutschen Hochschulen und an der Universität Bremen Impulse für die Auseinandersetzung und Reflexion.

In fünf moderierten Themengruppen zu den Bereichen Beratung, Lehre und Studium, Forschung, Verwaltung sowie Personaleinstellungen wurden Bestehendes, Gelingendes

und Problemlagen eruiert. Die Teilnehmenden tauschten sich intensiv über Bedarfe und Entwicklungspotentiale aus und überlegten konkrete Umsetzungsschritte, die im Plenum zusammengetragen wurden. Insgesamt zeigte sich bei dieser Auftakt-Veranstaltung, dass es auf allen Ebenen zahlreiche Fragen gibt im Zusammenhang mit Diversität. Dabei fokussierte jede Themengruppe andere Schwerpunkte, es wurden aber auch Gemeinsamkeiten deutlich hinsichtlich des Bedarfs nach besserer Information. In den Themengruppen wurden unter anderem das Schaffen einer diversitätssensiblen Kommunikationskultur aufgegriffen, kooperative Lehr-Lern- und Prüfungsformen diskutiert und der Wunsch nach diversitätssensiblen Weiterbildungen als Mittel zu organisationskulturellen Veränderungen geäußert. Mehrere Gruppen wünschten sich Sensibilisierungsworkshops zu Diversity, um die Frage, wie sie im Arbeitsalltag mit Vielfalt angemessen umgehen, konkret und lösungsorientiert thematisieren zu können.

Zugleich wurde deutlich, dass sich der Fachbereich Kulturwissenschaften bereits durch zahlreiche Bezüge zu Diversity auszeichnet und einschlägige Forschungen in Angebote und Maßnahmen einfließen lässt: Am Fachbereich versammelt sich eine Vielfalt an Fächern,

die sich mit sozialer und kultureller Diversität befassen. Hier sind die *Diversity Studies* angesiedelt und die Expertin für Diversity, die beispielsweise die Ringveranstaltung „Diversity @ Uni Bremen“ in Zusammenarbeit der Konrektorin für Internationalität und Diversität organisiert und durchführt. Aus dem Fachbereich heraus werden auch Fortbildungen zum Umgang mit Diversität und Zertifizierungen zu Inter-/Transkultureller Kommunikation und Diversity Kompetenz entwickelt. Im Sommersemester 2018 wurde erstmals im Rahmen der Weiterbildung „Lehrkompetenz für die Erwachsenenbildung“ an der Akademie für Weiterbildung der Universität der Kurs „Umgang mit Heterogenität beim Lehren und Lernen“ durchgeführt – und soll zukünftig weitergeführt werden.

Auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Räumen bezogen ist die konzeptionelle Verbindung von Forschendem Lernen und Diversität ein besonderes Kennzeichen am Fachbereich Kulturwissenschaften: Das Projekt „e n t e r s c i e n c e“ fokussiert didaktische, konzeptionelle Aspekte und fragt nach Wechselbeziehungen zwischen Diversität und Forschendem Lernen als Lehr-Lern-Ansatz in Verbindung mit Partizipation (Satilmis 2018; Satilmis/Voss

2017). Auch das Projekt FLASP, Forschendes Lernen als Studiengangsprofil im BA Kulturwissenschaft, geht auf damit verbundene Fragen ein, nimmt hierbei insbesondere intermodulare Verbindungen in den Blick und zielt auf ein curriculares Konzept Forschenden Lernens für den Studiengang (Kaufmann/Koch 2018).

Diversity Praxis in Lehr-Lern-Räumen

Explizit ist Forschendes Lernen mit und zu Diversität im Masterstudiengang Transkulturelle Studien als Diversity-Modul verankert – bestehend aus einem Theorie- und einem Praxisseminar. Das auf dem Modul Transkulturelle Kompetenz aufbauende Modul setzt sich mit Fragen zu Diversität im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse auseinander und bildet Diversity-Kompetenzen in Form von wissenschafts- und praxisbezogenen Grundlagen aus. Im Theorieteil erarbeiten und diskutieren die Studierenden in Gruppen und im Plenum zentrale Diskurse und Konzepte, lernen Diversity anhand zentraler Texte als komplexes Forschungs- und Arbeitsfeld kennen. Im Praxisteil üben sie sich darin den Transfer theoretischer Ansätze in verschiedenen Praxisfeldern zu erproben und erarbeiten Konzepte dafür. Auf diese Weise eignen sie sich sowohl fachliche



Abbildung 2: Öffentliches Angebot: „DiverCity! – Bremen mal anders. Ein diversitätsorientierter Stadtpaziergang“, durchgeführt von Studierenden im SoSe 2108 im Rahmen des Seminars „Diversity Praxis: Wie lassen sich kritische Diversity Konzepte in der Praxis umsetzen?“

Kompetenzen für Diversity-Forschungen an als auch Schlüsselqualifikationen für die Berufspraxis (v.a. in Sozial-, Kultur-, Bildungs-, Gesundheitsbereichen).

Die Vermittlung von Diversität als Inhalt ist in diesem Modul grundlegend, um ein Bewusstsein für soziale Vielfalt und gesellschaftliche Diversifizierungsprozesse zu entwickeln, Studierende in ihren Sozial- und Schlüsselkompetenzen zu stärken und diversitätsbezogene Analyse- und Handlungskompetenzen zu vertiefen. Darüber hinaus geht es darum, methodische Diversität im Sinne von Methodenvielfalt anzuregen und Theorie-Praxis-Transferfähigkeiten auszubilden.

Zentrales Anliegen des Praxisseminars ist es, den Studierenden Einblicke in die Diversity-Arbeit zu ermöglichen und vielfältige Praxisbezüge zu eröffnen. Daher werden die Studierenden entsprechend dem Ansatz des Forschenden Lernens angehalten, in Gruppenarbeit eigene Ideen zu entwickeln und dazu Diversity-Konzepte für die Praxis zu entwerfen. Diese werden beispielsweise in Form von Workshops peer-to-peer und auch öffentlich angeboten. Die Gruppen können verschiedene Schwerpunkte und Kooperationspartner*innen wählen und ihre Projekte an unterschiedlichen Orten (Bremen und umzu) umsetzen.

Bezugnehmend auf die *Public* und *Engaged Anthropology* (vgl. Lassiter 2005; Low/Merry 2010; Besteman 2013) zielt das Modul auf Kooperation und Vernetzungen zwischen kulturwissenschaftlicher Forschungen und Praxisfeldern in der Öffentlichkeit. Die Studierenden sollen empirisch-angewandt und kollaborativ mit den (in der Regel nicht-wissenschaftlichen) Beteiligten arbeiten, um deren Perspektiven zu erkunden sowie deren Bedarfe und Probleme besser zu verstehen. Im Mittelpunkt steht die Auseinandersetzung mit und die Übertragung von konkreten Fragen, die die Kooperationspartner*innen bewegen und für die sie den Austausch mit Expert*innen und kulturwissenschaftlichen Wissensbeständen wünschen. Die von den Studierenden gewählten Praxiskooperationen dienen nicht nur dem Austausch und dem Perspektivwechsel, sondern beinhalten auch Sozial- und Gesellschaftskritik und werden von den Praktiker*innen oftmals als aktive Unterstützung empfunden.

Mit dem Diversity-Modul bekommen die Studierenden zudem Anregungen für berufliche Perspektiven, was insbesondere für die fortgeschrittenen Masterstudierenden, die das Schwerpunktmodul adressiert, von hoher Relevanz ist. Sie können im Rahmen ihrer Projektarbeit Projektmanagement einüben, lernen kooperieren (auch außerhalb des universitären Kosmos) und sich mit Praktiker*innen vernetzen, und erhalten auf diese Weise Zugang zu akademischen bzw. berufsbezogenen Netzwerken. Die Vernetzung mit Praktiker*innen gewährt Einblicke in Berufsfelder, die den Studierenden helfen können sich beruflich zu orientieren. Umgekehrt erlangen das Seminar und dessen Inhalte öffentliche Strahlkraft sowie Wirksamkeit über die Akademie hinaus; diverse Anfragen aus der Praxis nach einer Zusammenarbeit und nach Diversity-Schulungen verweisen darauf (und einige Projekte der Studierenden werden über das Seminar hinaus fortgeführt).

Perspektivenvielfalt durch Teamteaching

Die Diversity-Praxis Veranstaltung wird – aufgrund des hohen Arbeitsaufwands für die Lehrenden und der großen Nachfrage seitens der Studierenden – im *Teamteaching* konzipiert und durchgeführt. Das Teamteaching ist bekannt als eine Lehrmethode, um in größeren Lerngruppen auch Einzelförderung zu ermöglichen und binnendifferenzierend arbeiten zu können (ausführlicher dazu bspw. Kricke/Reich 2016). Nach der Vermittlung von erstem Orientierungswissen im Plenum werden in der Differenzierungsphase spezifische Bedarfe und Interessenschwerpunkte der Studierenden aufgegriffen; diese Methode eignet sich deshalb besonders in größeren und heterogenen Arbeitsgruppen.

Gleichwohl dient das Teamteaching nicht nur der gegenseitigen Ergänzung und Entlastung der Lehrenden und der passgenaueren Förderung der Studierenden, sondern es geht insbesondere auch darum, den Studierenden durch den Umgang mit Differenzen und den Synergien in der Teamarbeit intensive Austauschmöglichkeiten und Reflexionsräume peer-to-peer wie auch mit den Lehrenden zu bieten und sie mit verschiedenen Perspektiven vertraut zu machen. Beim Diversity-Praxis Modul wird darauf abgezielt, Studierende intensiver bei ihren Praxisprojekten zu begleiten, zugleich ist es auf diese Weise möglich, auf die vielfältigen Fra-

gen, die in der konkreten Umsetzung anfallen, konkret einzugehen.

Gerade bei praxisorientierten Veranstaltungen, die Forschungs- und Berufsorientierungen verbinden und kontinuierliche Reflexionsschleifen und Feedbacks umfassen, erscheint das Teamteaching für alle Beteiligten sinnvoll und gewinnbringend: Die Studierenden profitieren von der Perspektivenvielfalt und der Pluralität an Zugängen, die die Lehrenden mitbringen (dies geht auch aus den Evaluation des Seminars deutlich hervor). Überdies kommen den Studierenden die verschiedenen Kooperationszusammenhänge und Kontakte in die Praxis zugute, über die Lehrende durch Forschungs- und Projekterfahrungen verfügen. Im Idealfall sind Lehrende „Türöffner*innen“, indem sie den Studierenden bewährte Kontakte vermitteln und ggfs. auch beim Berufseinstieg behilflich sind.

Auch für die Institution bzw. für institutionelle Entwicklungsprozesse ist das Teamteaching gewinnbringend, weil die Lehrenden dabei stärker im Austausch miteinander sind, didaktisch voneinander lernen und auf diese Weise fach- und studiengangsbezogene Fragen und Probleme auf kurzem Wege angehen können. Durch die intensivere, prozessorientierte Betreuung und Begleitung der Studierenden in ihren Lernentwicklungen sowie die Möglichkeit auf individuelle Lerntempi und spezifische Bedarfe eingehen zu können, lassen sich die Studienerfolgchancen verbessern – und möglicherweise auch Studienabbrüche verhindern; auch dieser Aspekt wird in den Evaluationen und Seminarreflexionen genannt.

Offen bleibt die Frage der Anerkennung der Leistung beim Teamteaching, denn über das Lehrdeputat können sich die Lehrenden bei einer Veranstaltung mit 2 SWS nur die Hälfte, also 1 SWS, anrechnen lassen – auch wenn sie durchweg beide in der Veranstaltung anwesend sind und die Studierenden gleichermaßen betreuen. Dies entspricht jedoch nicht den tatsächlich erbrachten Leistungen. Gerade am Anfang haben Lehrteams einen deutlichen Mehraufwand, weil eine grundlegende Verständigung über Lehrinhalte und -methoden erforderlich sowie gemeinsame Planungs- und Abstimmungsprozesse notwendig sind. Einzig der Aufwand bei den Korrekturen und dem Feedback von Hausarbeiten reduziert sich etwas; wobei auch das genauer Absprechen bedarf, beispielsweise

WERBUNG



Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer

- Für eine Weiterentwicklung der universitären Lehre
- Die Perspektive der Geisteswissenschaft
- Einführung und Überblick

Der Sammelband bezieht sich auf eine Lücke in der neueren Literatur zum Forschenden Lernen: die Sicht der Geisteswissenschaften.

Er veranschaulicht in zwölf Kapiteln die Fülle an hermeneutischen, geisteswissenschaftlichen Ansätzen und bietet Impulse für die innovative Gestaltung von Hochschullehre und Studium durch Forschendes Lernen.

Der Inhalt

- Grundlegungen und Querschnittsthemen
- Forschendes Lernen mit Schwerpunkt auf Textarbeiten
- Forschendes Lernen mit Schwerpunkt auf empirisch-praktische Projekte

bezüglich der Kriterien und der Gewichtung der zu benotenden Leistungen. Solche Absprachen sind mitunter zeitaufwändig und verlangen ein hohes Maß an Kooperationsbereitschaft und gegenseitigem Vertrauen. – Vor diesem Hintergrund wäre es lohnens- und wünschenswert, das Teamteaching auch unter dem Gesichtspunkt Diversity genauer zu betrachten und mögliche Alternativen in der Anrechnung in einem größeren Rahmen zu diskutieren.

Ausblick

Die Tatsache, dass die Studierendenschaft im Zuge der Bildungsexpansion diverser geworden ist, bildet sich noch nicht im Lehrgeschehen ab und auch nicht bei den Lehrenden. Deshalb ist eine stärkere Diversitätsorientierung und Pluralisierung der Lehrendenschaft ein Desiderat, das im Zusammenhang mit der Öffnung und Demokratisierung des Wissenschaftsbetriebs steht. Das bedeutet auch, dass Diversity nicht nur als Schlagwort und im Sinne einer „performance culture“ (Ahmed 2012) genutzt werden sollte, sondern mit Inhalten zu füllen und in konkrete Arbeitsschritte

zu überführen ist. Andernfalls, darauf verweist Sara Ahmed in ihrer Studie, besteht die Gefahr, dass Diversitätskonzepte vor allem die Wahrnehmung der institutionellen Dominanz ändern, nicht aber die dahinterstehenden realen Probleme angehen. Mit ihren empirischen Analysen kritisiert sie bestehende Dominanzkulturen im Wissenschaftssystem und fordert dazu auf, die gängige Praxis der Be- und Ent-Nennung im Rahmen von Diversity-Maßnahmen im Hochschulkontext genauer unter die Lupe zu nehmen.

Für den Fachbereich Kulturwissenschaften bedeutet dies, wie mit der Diversity-Auftaktveranstaltung und der damit verbundenen Strategieentwicklung begonnen, die zahlreichen Diversity-Aktivitäten konsequenter zu bündeln und diese intern wie auch extern zu vermitteln. Dies ist ein grundlegender Schritt, um die vielfältigen Herausforderungen in der Hochschulpraxis und im Lehr-Lern-Alltag lösungsorientiert anzugehen, hierbei die Idee der Hochschulöffnung als einen fortwährenden und vielschichtigen Prozess in Verbindung mit Diversität zu begreifen und mit Leben zu füllen.



Dr. Margrit E. Kaufmann, Bremen Senior Researcher, Ethnologin und Kulturwissenschaftlerin, leitet als wissenschaftliche Expertin Diversity-Projekte zum Forschenden Lernen und zum Umgang mit Diversität.



Ayla Satilmis, seit 2011 verantwortlich für das fächerübergreifende Projekt "e n t e r s c i e n c e", lehrt und forscht zu hochschuldidaktischen und -politischen Themen; ihre Schwerpunkte liegen auf partizipativen, ungleichheits-sensiblen Lehr-Lern-Konzepten, Forschendem Lernen in Verbindung mit Diversität sowie Antidiskriminierung als Berufsfeld.

Literatur:

- Ahmed, S. (2012): *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham and London: Duke University Press.
- Bender, S.-F., Schmidbaur, M. & Wolde, A. (Hrsg.; 2013): *Diversity ent-decken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Besteman, C. (2013): Three Reflections on Public Anthropology. In *Anthropology Today*, 29 (6), S. 3–6.
- Kaufmann, M. E. (2016): Hype um Diversity – cui bono? Diversity in Unternehmen und an Hochschulen – aus der Perspektive intersektioneller Diversity Studies. In P. C. Pohl & H. Siebenpfeiffer (Hg.), *Diversity Trouble. Vielfalt – Gender – Gegenwartskultur*. Berlin: Kulturverlag Kadmos, S. 83–101.
- Kaufmann, M. E. (2018): Communities of Practice. Forschendes Lernen in Kulturwissenschaft und Ethnologie. In M. E. Kaufmann, A. Satilmis & H. A. Mieg (Hrsg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer*. Wiesbaden: Springer VS, S. 169–190.
- Kaufmann, M. E. & Koch, H. (2018): Forschendes Lernen in der curricularen Profilbildung. In M. E. Kaufmann, A. Satilmis & H. A. Mieg (Hrsg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer*. Wiesbaden: Springer VS, S. 79–102.
- Kaufmann, M. E. & Satilmis, A. (2018): Hochschulöffnung intersektionell?! – Konzeptionelle Überlegungen zur Gestaltung von diversitäts- und ungleichheitssensiblen Lehr-Lern-Räumen. In I. Buß, I., Pohlenz, P., Erbsland, M. & Rahn, P. (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten*, Wiesbaden: Springer VS, S. 215–233.
- Klein, U. & Heitzmann, D. (Hrsg., 2012): *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Krempkow, R., Pohlenz, P. & Huber, N. (Hrsg., 2014): *Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft*. Bielefeld: UVW.
- Kricke, M. & Reich, K. 2016: *Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lassiter, L. E. (2005): Collaborative Ethnography and Public Anthropology. In *Current Anthropology*, Vol. 46, No. 1, S. 83–106.
- Low, S. & Merry, S. E. (2010): Engaged Anthropology. Diversity and Dilemmas. In: *Current Anthropology*, 51 (2), S. 203–226.
- Satilmis, A. (2018): Forschendes Lernen mit und zu Diversität. Impulse für diversitätsorientierte Lehr-Lern-Formen und Bildungsgerechtigkeit. In M. E. Kaufmann, A. Satilmis & H. A. Mieg (Hrsg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer*. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–58.
- Satilmis, A. & Voss, M. (2017): „Exploring Diversity“ – Diversität und Forschendes Lernen in Lehr-Lern-Räumen entdecken und gestalten. In *Resonanz. Magazin für Lehre und Studium an der Universität Bremen*, S. 33–40.
- Webler, W. (2013): Umgang mit steigender Heterogenität bei Studierenden. In F. Gützkow & G. Quaißer (Hrsg.), *Hochschule gestalten – Denkanstöße zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit*. Bielefeld: UVW, S. 119–148.
- Wissenschaftsrat (WR, 2013): *Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems*. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3228-13.pdf>. Zugriffen 28.01.2017.

Impressum

Herausgeber: Rektor der Universität Bremen

Redaktion: Maximilian Hohmann, Referat Lehre und Studium

Tel. +49 421 / 218 60389, E-Mail: resonanz@uni-bremen.de

Redaktionelle Mitarbeit: Johanna Micheel

Layout: Olga Schreiner, Uni-Druckerei Bremen

Auflage: 1250 Stück

Mitwirkende an dieser Ausgabe (in alphabetischer Reihenfolge):

Petra Boxler, Astrid Buschmann-Göbels, Jan Ulrich Büttner, Karina De Santis, Dominik Grudzien, Thomas Hoffmeister, Jörg Kastens, Margrit E. Kaufmann, Thekla Keuck, Sarah Lentz, Anneliese Nottebaum, Jacob Nuhn, Robert Porzel, Maren Praß, Jörg Riedel, Ayla Satilmis, Monika Sowinska, Julia Timpe, Magdalena Waligórska-Huhle

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

Fotos und Bildmaterial:

Titel:	© REDPIXEL – Adobe Stock; Universität Bremen; BMBF
Seite 3:	Universität Bremen
Seite 5 – 6:	Universität Bremen
Seite 7:	Paul Berndt
Seite 8:	Monika Sowinska
Seite 10 – 13:	Akademie für Weiterbildung; Universität Bremen
Seite 14:	Studierwerkstatt; Universität Bremen
Seite 17:	Gabi Reinmann
Seite 18 – 19:	Studierwerkstatt; Universität Bremen; Jörg Riedel
Seite 21 – 25:	Dominik Grudzien; Karina De Santis
Seite 27 – 31:	Astrid Buschmann-Göbels
Seite 33 – 35:	BonjourGeschichte; Jan Ulrich Büttner; Thekla Keuck; Geschichtsbüro; Sarah Lentz; Julia Timpe
Seite 36 – 38:	Magdalena Waligórska-Huhle; Jacob Nuhn
Seite 40 – 41:	Margrit E. Kaufmann; Ayla Satilmis
Seite 43:	Springer VS
Seite 44:	Margrit E. Kaufmann; Ayla Satilmis
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 beibehalten, um Eingriffe in die Texte möglichst gering zu halten.

ISSN (Print) 2510-0823 | ISSN (Online) 2510-0831

Tag der Lehre 2018



Tag der Lehre als Dies Academicus und Verleihung des Berninghausen-Preises

Auch 2018 ist an der Universität Bremen wieder ein Tag der Lehre als Dies Academicus geplant. Als Termin wurde der 5. Dezember 2018 festgelegt. An diesem Tag entfallen die regulären Lehrveranstaltungen. Vormittags organisieren die Fachbereiche dezentrale Veranstaltungen. Das übergeordnete Thema ist die Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium. Nachmittags von 14 bis 17 Uhr findet im Haus der Wissenschaft die zentrale Veranstaltung „Über die Zukunft unserer Bildungs-Anstalten: Was erwarten wir von und was leisten wir für die Gestaltung unserer Universität als Lehrinstitution?“ statt. Zum Abschluss des Tags der Lehre findet die Verleihung des Berninghausen-Preises für hervorragende Lehre statt.

Verleihung des Berninghausen-Preises: 5. Dezember 2018 um 18 Uhr im Schütting

Vorschläge konnten für die folgenden Kategorien eingereicht werden:

1. Hervorragende, innovative Lehrveranstaltung
2. Hervorragende Vorlesung im Pflichtbereich des Curriculums
3. Studierendenpreis