

Resonanz

Magazin für Lehre und Studium an der Universität Bremen

Wintersemester 2016/17

Forschendes Lernen

Erfahrungen und Perspektiven



Projekt-Bericht:
Methodenlehre und Statistik
im Bachelor Psychologie

Schreibkompetenz stärken:
Dezentrale Schreibwerkstatt
im Fachbereich 10

Coaching:
Produktionstechnik von
Anfang an

Haiti (neu) entdecken:
Forschendes Lernen in der
Frankoromanistik

Lehrerbildung:
Zukunftskonzept
„Schnittstellen gestalten“

Projekt „FLexeBel“:
Forschendes Lernen im
Master Public Health

Interview:
Fächerübergreifendes Studien-
projekt Performance Studies

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

Inhaltsverzeichnis

- 03 Editorial
Thomas Hoffmeister
- 04 Studentische Forschung von Anfang an: Erfahrungen des ForstA-Projektes
in den Modulen Methodenlehre und Statistik im Bachelor Psychologie
Imke Gerkensteiner, Lisa Lüdders und Karina De Santis
- 11 Schreibkompetenz stärken: Bestandsaufnahme zum Aufbau der dezentralen
Schreibwerkstatt im Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften
Anke Schulz und Sibylle Seyferth
- 16 Als Coach im Projekt „Produktionstechnik von Anfang an“
Julia Claussen, Susan Köppen und Gabi Meihswinkel
- 22 Haiti (neu) entdecken. Forschendes Lernen in der Frankoromanistik
Julia Borst und Laura Varnhorn
- 27 „Schnittstellen gestalten“:
Das Zukunftskonzept für die Lehrerbildung an der Universität Bremen
Sabine Oda Doff und Marion Wulf
- 36 „Das ist wie ein großes Puzzle! Am Ende ergibt jedes Teil seinen Sinn“
Forschendes Lernen im Masterstudiengang Public Health –
Gesundheitsversorgung, -ökonomie und -management
Maike Voß, Jennifer Koch und Ansgar Gerhardus
- 42 Was hat das universitäre Leben mit dem Tod zu tun?
Ein fächerübergreifendes Studienprojekt der Performance Studies untersucht
das Leben als letzte Gelegenheit
Heidi Schelhowe und Jörg Holkenbrink
- 46 Impressum

Editorial

von Thomas Hoffmeister

Liebe Leserinnen, liebe Leser!

Mit Beginn des Jahres 2017 startet das Projekt ForstA *integriert* in direkter Anknüpfung an ForstA (Forschend studieren von Anfang an). Durch ForstA, das im Rahmen des Qualitätspakts Lehre vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in den Jahren 2012 bis 2016 gefördert wurde, konnte sich die Universität Bremen als „Universität des Forschenden Lernens“ profilieren. Wertvolle Erfahrungen aus ForstA bilden die Grundlage für die qualitative Weiterentwicklung und institutionelle Verankerung durch ForstA *integriert*, welches als Folgeprojekt in den kommenden vier Jahren bis Ende 2020 an der Universität Bremen implementiert wird.

Vor diesem Hintergrund wollen wir in der vorliegenden Ausgabe zeigen, wie Forschendes Lernen im Zuge von ForstA an der Universität Bremen gelingen kann. Auch in diesem Semester sind erfreulicherweise wieder einige Beiträge unter der Mitwirkung von Studierenden entstanden. Im Einzelnen präsentieren wir Ihnen Folgendes:

Im ersten Beitrag schildern Imke Gerkensteiner, Lisa Lüdders und Karina De Santis ihre Erfahrungen im ForstA-Projekt in den Modulen Methodenlehre und Statistik im Bachelor Psychologie. Anschließend beschreiben Anke Schulz und Sibylle Seyferth in Form einer Bestandsaufnahme zum Aufbau der dezentralen Schreibwerkstatt im Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften, wie die Schreibkompetenz der Studierenden gestärkt werden kann. Als Coach für die Studierwerkstatt im Projekt „Produktionstechnik von Anfang an“ reflektiert die Studentin

Julia Claussen mit Susan Köppen und Gabi Meihswinkel, wie sie durch ein semesterbegleitendes Lerngruppenprogramm Studierende in der Anfangsphase ihres Studiums unterstützen können. In ihrem Artikel „Haiti (neu) entdecken. Forschendes Lernen in der Frankoromanistik“ berichten Julia Borst und die Studentin Laura Varnhorn von studentischen Forschungsarbeiten und dem Haiti-Studententag, der im Januar 2016 veranstaltet wurde. Darüber hinaus stellen Sabine Oda Doff und Marion Wulf das Zukunftskonzept für die Lehrerbildung an der Universität Bremen vor: „Schnittstellen gestalten“. Über Forschendes Lernen im Masterstudiengang Public Health – Gesundheitsversorgung, -ökonomie und -management schreiben Maik Voß, Jennifer Koch und Ansgar Gerhardus. Abschließend sprechen Heidi Schelhowe und Jörg Holkenbrink vor dem Hintergrund eines fächerübergreifenden Studienprojektes der Performance Studies in Interviewform darüber, was das universitäre Leben mit dem Tod zu tun hat.

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



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

Studentische Forschung von Anfang an:

Erfahrungen des ForstA-Projektes in den Modulen Methodenlehre und Statistik im Bachelor Psychologie

von Imke Gerkenmeier, Lisa Lüdders und
Karina De Santis

Seit Juli 2015 bietet ein ForstA-Projekt in den Modulen Methodenlehre und Statistik Bachelor-Psychologiestudierenden die Möglichkeit, sich bereits in den ersten Semestern mit Forschung vertraut zu machen. Die bisherigen Erfahrungen zeigen: Forschendes Studieren in der Studieneingangsphase macht wissenschaftliche Methodenkompetenzen erlebbar. Studierende beteiligen sich nicht nur aktiv an Forschungsprozessen, sondern entwickeln eigenständig Forschungsinhalte und werten empirische Daten aus. Unterstützt von den Dozentinnen haben die Teilnehmenden nach nur zwei Semestern schon mehrere Beiträge zur aktuellen Forschung geleistet, wie zum Beispiel wissenschaftliche Poster auf Konferenzen vorgestellt und einen Artikel in einer Zeitschrift für studentische Forschung eingereicht.

Unser Projektkonzept

An der Universität Bremen sollen Studierende schon zu Beginn ihres Studiums in ihren Forschungsaktivitäten gefördert werden, damit sie umfassende Forschungskompetenzen erlangen und einen wissenschaftlichen Habitus entwickeln können. Forschung nimmt auch im Studiengang Psychologie eine große Rolle ein, denn viele der Pflichtmodule basieren grundlegend auf empirischer Forschung. So werden Studierende unter anderem in den Modulen Statistik und Methodenlehre mit methodologischem Fachwissen vertraut gemacht und auf diese Weise auf ihre künftige Rolle als Forschende und/oder als Rezipienten von Forschung vorbereitet. Jedoch stellen diese Module selten die Lieblingsfächer der Studierenden dar. Der Erwerb des Fachwissens geht insbesondere in der quantitativen Forschung mit statistischen Auswertungsmethoden einher, die oftmals als Hürde angesehen werden. Formeln zu lernen und zu verstehen, grenzt sich – subjektiv empfunden – von der Anwen-

dung und konkreter Forschungspraxis ab. Das ForstA-Projekt, das seit Juli 2015 in den Modulen Statistik und Methodenlehre durchgeführt wird und noch bis Dezember 2016 läuft, bietet hingegen die Möglichkeit, genau diese Lücke zwischen Theorie und Praxis zu schließen und die Attraktivität der beiden Module zu erhöhen. Die Details unseres Konzeptes haben wir im Folgenden zusammengefasst und zusätzlich auf einer hochschuldidaktischen Fachtagung (Konferenz für forschungsnahes Lehren und Lernen) an der Universität Oldenburg in Juni 2016 präsentiert (Lüdders et al, 2016a).

Studierende als Forscher

In unserem Projekt arbeiten die Studierenden selbstständig in Teams und durchlaufen dabei die wesentlichen Schritte eines



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

Thema	Fragestellung	Methoden
1	Cannabiskonsum und Depression – Gibt es einen Zusammenhang?	Systematische Literaturrecherche von Studien und Reviews, Sichtung und Bewertung der Qualität der Studien und Reviews, Zusammenfassung der Ergebnisse auf einem Poster
2	Was motiviert Psychologiestudierende zur aktiven Teilnahme an Forschung?	Konstruktion eines quantitativen Fragebogens, Datenerhebung, statistische Auswertung der Daten, Zusammenfassung der Ergebnisse auf mehreren Postern, Verfassen eines wissenschaftlichen Artikels
3	Forschendes Studieren, Forschendes Lernen... Was ist der Unterschied?	Theoretische Arbeit mit qualitativen Gruppendiskussionen, Gruppierung und Systematisierung der Ergebnisse, Entwicklung einer Skala (Semantisches Differential)

Tabelle 1: Zusammenfassung der behandelten Themen und genutzten Methoden des ForstA-Projektes

Forschungsprozesses, von der anfänglichen Literaturrecherche über die Datenerhebung bis zur Auswertung der Daten und Präsentation der Ergebnisse in der Fachwelt. Die Teilnehmenden bekommen so die Gelegenheit, sich in der Forschung auszuprobieren und erste Erfahrungen in der wissenschaftlichen Welt zu sammeln. Dass sie dabei nicht auf sich alleine gestellt sind (wie zum Beispiel bei einer Abschlussarbeit), sondern in der Gruppe und unter Anleitung von erfahrenen Forscherinnen arbeiten können, stellt dabei eine enorme Erleichterung dar. Den Forschungsprozess können die Studierenden dabei aktiv mitbestimmen und ihre Ideen und Wünsche einbringen. Einen Überblick über die Themen unseres Projekts bietet die Tabelle 1.

Forschendes Studieren im Curriculum

Unser ForstA-Projekt wird auf zwei Ebenen umgesetzt: Einige Inhalte wurden in die reguläre Lehre in den Modulen Statistik und Methodenlehre eingebunden, die von Prof. De Santis und Dr. Lüdders verantwortet werden. So fand beispielsweise im Wintersemester 2015/16 für alle Studierenden des 1. und 3. Fachsemesters ein Workshop zur systematischen Literaturrecherche in Kooperation mit Frau Kirsten Bergert von der Staats- und Universitätsbibliothek statt. Die Literaturrecherche stellt die erste wichtige wissenschaftliche Methodenkompetenz dar. Sie praktisch mit einem inhaltlich relevanten Thema durchzuführen und die Ergebnisse der Recherche im nächsten Schritt für den weiteren Forschungsprozess zu verwenden, war eine wichtige Motivationsgrundlage für unsere Studierenden. Feedbacks zeigten, dass

die Verknüpfung mit praktischer Forschung einen persönlichen Outcome für die Teilnehmenden geschaffen hat. Weiterhin zeigte eine statistische Auswertung, dass die Studierenden nach dem Workshop mit Frau Bergert bessere Ergebnisse in einem Informations-Kompetenzwissenstest (Leichner et al, 2015) aufwiesen als vor dem Workshop. Der unmittelbare Effekt konnte somit auch statistisch nachgewiesen werden.

Neben den Veranstaltungen der Pflichtmodule gibt es für interessierte Studierende Zusatzveranstaltungen in Form von Workshops (z.B. zur Fragebogenkonstruktion) und eines wöchentlichen Journal Clubs, in dem Studien auf Englisch gelesen und diskutiert werden (s. Abbildung 1). Hervorzuheben ist, dass die

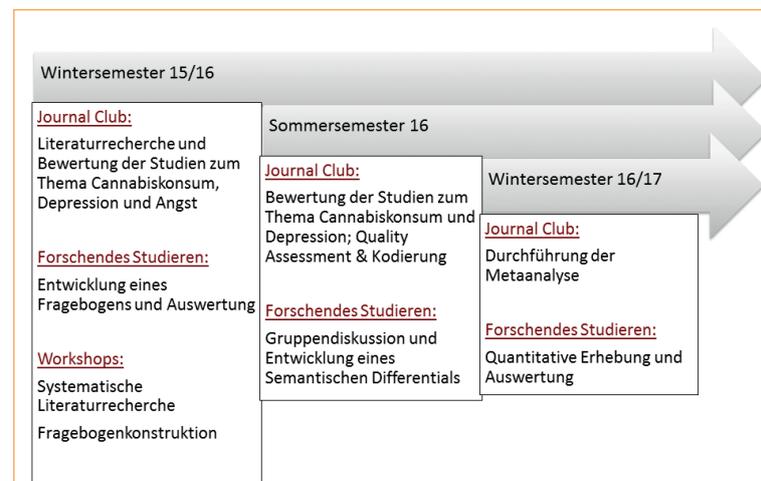


Abbildung 1: Ablaufplan für das ForstA-Projekt Juli 2015 bis Dezember 2016

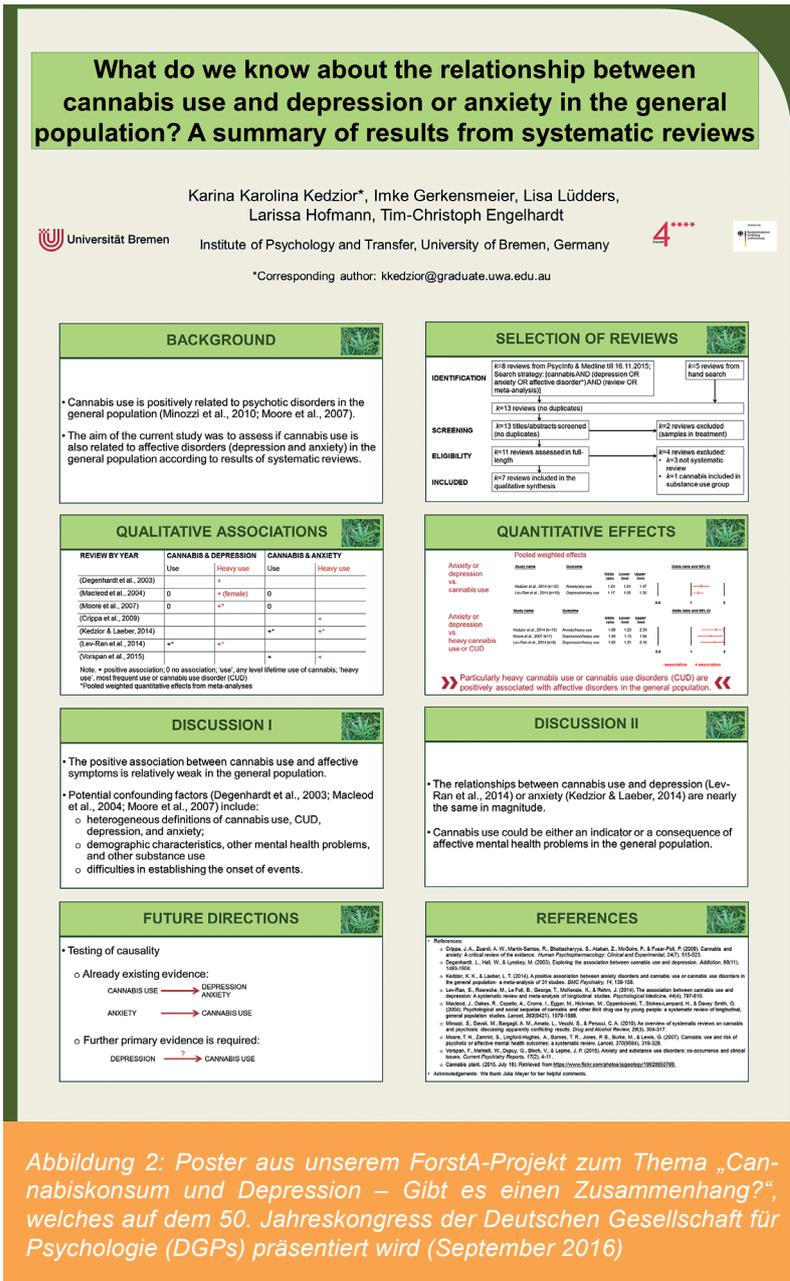


Abbildung 2: Poster aus unserem ForstA-Projekt zum Thema „Cannabiskonsum und Depression – Gibt es einen Zusammenhang?“, welches auf dem 50. Jahreskongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) präsentiert wird (September 2016)

Projekt auch die Heterogenität in der Zusammensetzung der Projektteilnehmenden genutzt, sodass Studierende aus höheren Semestern ihr Wissen an Studierende aus niedrigeren Semestern, ähnlich wie Tutoren, weitergeben können. Die Studierenden trainieren somit auch Soft Skills, die sie zum Beispiel für das Arbeiten in der Gruppe benötigen. Das geht von Kommunikation über Koordination von Arbeitsschritten bis hin zur Lösung von (fachlichen) Meinungsverschiedenheiten. Dies sind alles Fähigkeiten, von denen die Studierenden auch in ihrem zukünftigen Arbeitsleben profitieren können.

Unsere Forschungsthemen und bisherige Ergebnisse

In unserem ForstA-Projekt werden drei Themenbereiche untersucht, wobei den Studierenden natürlich frei steht, ob sie zu mehreren Thematiken forschen oder nur die Veranstaltungen zu einem Forschungsbereich besuchen.

Teilnahme an unserem ForstA-Projekt freiwillig und nicht verbindlich ist, sodass die Studierenden die Möglichkeit haben, ihren Arbeitsaufwand für dieses extracurriculare Projekt an ihren Workload in den curricularen Veranstaltungen anzupassen.

Die Rolle der Lehrenden und Studierenden

Wir agieren im ForstA-Projekt mehr als Moderatorinnen und Mentorinnen statt als Dozentinnen. Wir begleiten den Forschungs- und Lernprozess, unterstützen die Studierenden und sind Ansprechpartnerinnen bei Fragen oder Problemen. Darüber hinaus wird in unserem

1. Fragestellung: Cannabiskonsum und Depression – Gibt es einen Zusammenhang?

Erster Forschungsgegenstand unseres Projekts ist die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Cannabiskonsum und Depression. Der Konsum von Cannabis und seine Folgen für die (mentale) Gesundheit sind ein gesellschaftlich hochrelevantes Thema, das mit der weltweiten Diskussion über Legalisierung auch eine hohe Aktualität besitzt. Methodisch nähern wir uns diesem Thema mit einer Zusammenfassung der schon publizierten systematischen Reviews. Unsere Ergebnisse aus

dem Wintersemester 2015/16 zeigen, dass der Konsum von Cannabis nur einen schwachen Zusammenhang mit Depression aufweist (s. Abbildung 2). Diese Ergebnisse haben wir gemeinsam mit unseren studentischen Teilnehmenden des Journal Clubs als Abstract in englischer Sprache zusammengefasst und werden sie auf einem der größten Kongresse für Psychologen in Deutschland (50. Jahreskongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, DGPs) im September 2016 in Form eines Posters vorstellen (Kedzior et al, 2016). Dank der Förderung des ForstA-Projektes ist es auch möglich, dass die studentischen Co-Autorinnen und -Autoren der Poster mit zum DGPs-Kongress reisen können. Im Sommersemester 2016 haben wir zusätzlich eine Qualitätsbeurteilung der Reviews aus unserem Poster anhand einer standardisierten Skala vorgenommen. Im kommenden Wintersemester 2016/17 werden wir noch weitere, neue Studien zu dem Thema lesen und eventuell eine neue statistische Analyse (Meta-Analyse) mit den Ergebnissen durchführen.

2. Fragestellung: Was motiviert Psychologiestudierende zur aktiven Teilnahme an Forschung?

Der zweite Forschungsgegenstand des ForstA-Projekts entwickelte sich im Verlauf des Projekts aus den Interessen der Studierenden heraus. Forschungsprojekte spielen eine immer größere Rolle im Studium der Psychologie, allerdings gibt es bisher wenig wissenschaftliche Erkenntnisse darüber, was die Studierenden dazu motiviert, sich aktiv an Forschung zu beteiligen. Mit Studierenden aus dem ersten Semester wurde zu dieser Frage ein quantitativer Fragebogen entwickelt und die Daten an Psychologiestudierenden erhoben. Im Anschluss wurden die Antworten von den ForstA-Teilnehmenden statistisch ausgewertet und die Ergebnisse interpretiert. Unsere Daten zeigen, dass Bachelor-Psychologiestudierende schon in der Studieneingangsphase Interesse an Forschung zeigen und bereit sind, eigenverantwortlich Forschungsaufgaben zu übernehmen. Hinsichtlich der Motivationen zur Teilnahme an Forschung unterscheiden sich die Studierenden in Bezug auf Vorbildung und Fachsemester kaum voneinander. Diese Ergebnisse haben wir gemeinsam mit drei ForstA-Teilnehmerinnen auf zwei Postern auf der Konferenz für studentische Forschung an der Universität Oldenburg (Juni 2016) vorgestellt

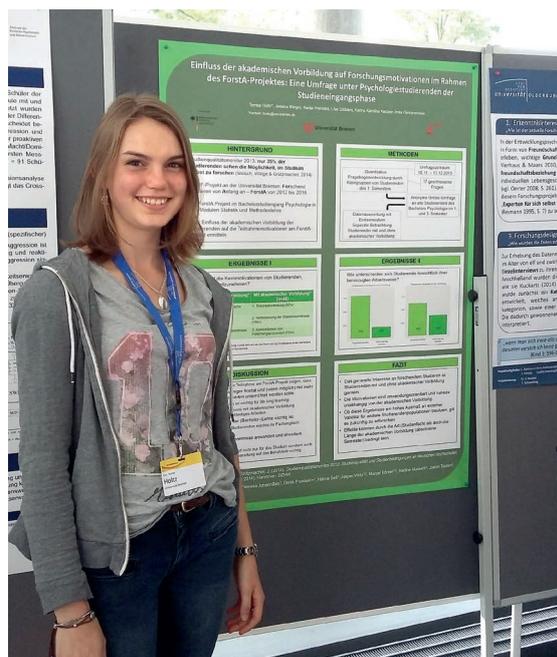


Abbildung 3: ForstA-Projekt-Teilnehmerin Tomke Holtz präsentiert unsere Ergebnisse zum Thema „Was motiviert Psychologiestudierende zur aktiven Teilnahme an Forschung?“ auf der Konferenz für studentische Forschung an der Universität Oldenburg (Juni 2016)

(s. Abbildung 3; Holtz et al, 2016; Wennike et al, 2016a), ein weiteres Poster wird auf dem DGPs-Kongress im September präsentiert (Lüdders et al, 2016b). Darüber hinaus haben unsere drei ForstA-Teilnehmerinnen mit unserer Hilfe die Ergebnisse auch als Volltext-Artikel in der Zeitschrift für studentische Forschung „forsch!“ (mit Peer-Review) der Universität Oldenburg eingereicht (Wennike et al, 2016b).

3. Fragestellung: Forschendes Studieren, Forschendes Lernen... Was ist der Unterschied?

Unser drittes Forschungsthema fokussiert auf die forschenden Lehr- und Lernmethoden. Als Ausgangspunkt haben wir uns gefragt, was unter dem Forschenden Studieren und Forschenden Lernen eigentlich verstanden werden kann; handelt es sich dabei doch um die grundlegende Basis des ForstA-Projektes. In der Literatur gibt es unterschiedliche Ansätze, die sich mit dieser Frage aus fachlicher Expertensicht beschäftigen (z.B. Huber, 2014). Was jedoch die Studierenden – als Adressaten dieser Lehr- und Lernformen – unter diesen Begriffen verstehen, ist bisher wenig erforscht.



Abbildung 4: Diskussion in der Arbeitsgruppe zum Thema „Forschendes Studieren, Forschendes Lernen... Was ist der Unterschied?“ (Universität Bremen, August 2016)

Um sich dieser Fragestellung anzunähern, wurden im Sommersemester 2016 qualitative Gruppendiskussionen zum Thema Forschendes Studieren und Forschendes Lernen im Rahmen des Journal Clubs geführt. Hier diskutierte die gesamte ForstA-Gruppe darüber, wie sich die bisher verwendeten Begriffe rund um das Forschende Studieren und Lernen voneinander abgrenzen lassen. Die studentische Arbeitsgruppe, die sich daraufhin spontan bildete, fasste die Ergebnisse zusammen und systematisierte sie (s. Abbildung 4). Ziel ist es, eine quantitative Skala zur Messung der Konzepte „Forschendes Studieren“ und „Forschendes Lernen“ zu entwickeln und diese mit den Erstsemestern im kommenden Wintersemester 2016/17 zu testen. Eine solche Vorgehensweise wird uns abermals ermöglichen, die neue Kohorte der Psychologiestudierenden in unser Projekt einzubeziehen und so die langfristige Umsetzung des Projektes zu gewährleisten.

Evaluation des ForstA-Projektes

Mit regelmäßigen Evaluationen versuchen wir, die Qualität unseres Projekts sicher zu stellen und zu überprüfen, ob die Studierenden Vorteile aus den Veranstaltungen ziehen können. Die Studierenden geben somit auch eine Richtung vor und kommunizieren, ob sie bestimmte

Aspekte gerne mehr erforschen möchten oder andere Aspekte eher als uninteressant empfinden. Wir als ForstA-Team orientieren uns flexibel an diesen Wünschen. Wir sind der festen Überzeugung, dass nur auf diese Weise Forschung einen echten Mehrwert für die Studierenden besitzt.

Im Wintersemester 2015/16 wurde dazu von Studierenden aus dem Wahlpflichtmodul Methodenlehre im Rahmen eines Seminars eine qualitative Evaluation durchgeführt. Dabei wurden kurze Face-to-Face-Interviews mit Studierenden geführt, unabhängig davon, ob sie am Projekt teilgenommen haben oder nicht. Die Ergebnisse der Befragung dieser beiden Studierendengruppen, also den Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden, waren sehr wertvoll für unser Projekt-Team. Es konnten einige Veränderungen am Projektplan vorgenommen werden, um ihn besser an die Bedürfnisse der Studierenden anzupassen. So wurde beispielsweise zum Sommersemester 2016 der Informationsfluss zwischen Dozentinnen und Studierenden optimiert und besser über den Ablauf des Projekts informiert. Im Sommersemester 2016 stieg die Zahl der Teilnehmenden dann auch an, sodass diese Maßnahmen als erfolgreich anzusehen sind. Darüber hinaus waren die Rückmeldungen der Studierenden insgesamt sehr positiv.

So beschreibt zum Beispiel eine Teilnehmerin aus dem ersten Semester: „Ja, es macht eigentlich Spaß! Das heißt, wir haben diesen Fragebogen entwickelt und es ist ein gutes Gefühl finde ich, irgendwas zu machen und es hat tatsächlich ein Ergebnis. Also dass ich nicht alleine zu Hause meine Hausaufgaben in Statistik mache, sondern dass ich etwas mache und mir sage: „Wow, cool, da machen jetzt wirklich Leute unseren Fragebogen und am Ende passiert damit vielleicht sogar was!““ Die praktische Relevanz der Ergebnisse aus dem ForstA-Projekt findet also bei dieser Studentin großen Anklang und motiviert sie zur weiteren Teilnahme.

Mit den Studierenden aus dem Sommersemester 2016 wurde eine anonyme quantitative Evaluation über die Plattform Stud.IP durchgeführt und auch hier zeigen sich wieder positive Ergebnisse. Insgesamt sind die Teilnehmenden mit dem Projekt zufrieden und konnten einen Lernzuwachs verzeichnen. Im Rahmen von offenen Fragen gaben die Studierenden Rückmeldung darüber, wie sie das Projekt in

Zukunft konkret verbessern würden (z.B. konkretere Aufgabenbeschreibung, mehr zielgerichtetes Arbeiten) und hatten darüber hinaus die Möglichkeit, das ForstA-Projekt allgemein zu kommentieren.

Eine Person äußert sich dabei folgenderweise: „Ich habe das Gefühl, dass mich das Projekt persönlich weiterbringt. Es ist toll, die gelernten Dinge aus den Vorlesungen anwenden zu können und so ein viel besseres Verständnis zu bekommen (v.a. in Methoden und auch in Statistik). Man kann dadurch viel besser verstehen, warum man das lernt und dass es doch ganz sinnvoll ist.“ Die eingangs beschriebenen Ziele des ForstA-Projektes scheinen bei dieser Person also erreicht zu sein. Auch der lockere Umgang miteinander und die Begeisterung der Lehrenden werden in den Kommentaren positiv hervorgehoben, ebenso wie der Eifer aller Beteiligten. Darüber hinaus wurden unter anderem Wünsche nach abwechslungsreicherem Arbeiten und einer besseren Dokumentation von Zwischenergebnissen angemerkt.

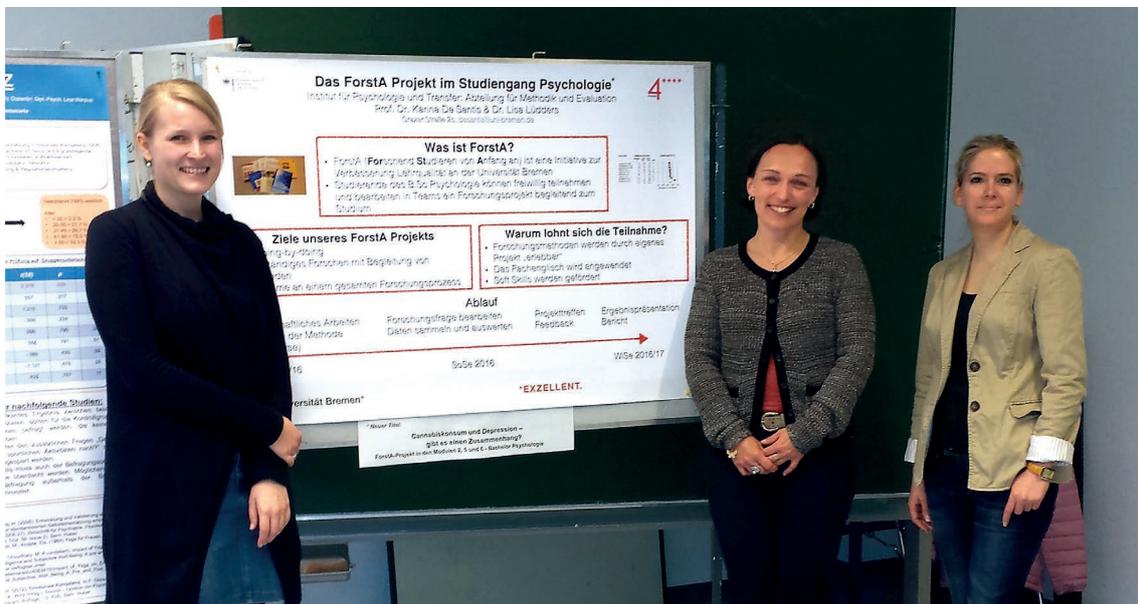


Abbildung 5: Imke Gerkenmeier (Universitätslektorin), Prof. Dr. Karina De Santis (Vertretungsprofessorin) und Dr. Lisa Lüdders (Universitätslektorin; v.l.n.r.) unterrichten psychologische Forschungsmethoden und Statistik und leiten das ForstA-Projekt in der Abteilung für Methodik und Evaluation im Studiengang Psychologie (Fachbereich 11) an der Universität Bremen. Prof. Dr. Karina De Santis hat bereits zahlreiche Artikel mit studentischen Co-Autoren in Fachzeitschriften mit Peer-Review publiziert. Dr. Lisa Lüdders wurde sowohl für ihre Forschungsarbeit als auch ihre Lehre im Modul Statistik 2013 mit dem OLB- Wissenschaftspreis in der Kategorie Dissertationen und dem Berninghausen-Preis für gute Lehre ausgezeichnet. Imke Gerkenmeier (M. Sc.) betreut als Projektmanagerin das ForstA-Projekt

Wie geht es weiter?

Die Förderung des Projekts durch ForstA läuft zwar im Dezember 2016 aus, allerdings gibt es sowohl von der Seite unserer Studierenden als auch von uns, den Dozentinnen, den eindeutigen Wunsch, das Projekt darüber hinaus weiterzuführen. Dazu gibt es Überlegungen, das Projekt noch stärker mit den Pflichtmodulen Methodenlehre und Statistik zu verknüpfen. Zusätzlich könnte ein übergreifendes Forschungsprojekt auch mit dem Wahlpflichtmodul Methodenlehre im 5. Fachsemester vernetzt werden, sodass eine Begleitung der Studierenden über ihr gesamtes Bachelorstudium denkbar wäre. Ein positiver Effekt auf das Forschende Studieren im Bachelorstudiengang Psychologie wäre nach unseren Erfahrungen sehr wahrscheinlich und würde die Methodenkompetenz und den Anwendungsbezug in Studium und Beruf stärken.

Fazit

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt können wir ein sehr positives Fazit über den bisherigen Verlauf unseres ForstA-Projektes ziehen. Viele der eingangs gefassten Ziele konnten wir bereits nach nur zwei Semestern erreichen. Unsere Studierenden haben hochwertige wissenschaftliche Beiträge für Fachkonferenzen geleistet und wir sind immer wieder beeindruckt von ihrem Engagement. Wir verstehen das Konzept des Forschenden Lernens und Studierens immer besser und sammeln als Dozentinnen wertvolle Erfahrungen mit dieser Lehr- und Lernmethode, die wir auch in unseren regulären Lehrveranstaltungen umsetzen können. Wir freuen uns sehr auf weitere Erfolge und mehr spannende Forschungsergebnisse im kommenden Wintersemester und noch darüber hinaus.

Literatur:

- Holtz, T., Bürger, J., Wennike, N., Lüdders, L., Kedzior, K. K., & Gerkenmeier, I. (2016). Einfluss der akademischen Vorbildung auf Forschungsmotivationen im Rahmen des ForstA-Projektes: Eine Umfrage unter Psychologiestudierenden der Studieneingangsphase. [Poster] präsentiert auf der Konferenz für Studentische Forschung, Universität Oldenburg, 8.-9. Juni 2016.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62, 22-29.
- Kedzior, K. K., Gerkenmeier, I., Lüdders, L., Hofmann, L., & Engelhardt, T.-C. (2016). What do we know about the relationship between cannabis use and depression or anxiety in the general population? A summary of results from systematic reviews. [Poster] präsentiert auf dem 50. Jahreskongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Leipzig, 18.-22. September 2016.
- Leichner, N., Peter, J., Waeldin, S., Mayer, A.-K. & Krampen, G. (2015). Blended Learning von Informationskompetenz. *Trainingsmanual (BLInK)*. Lengerich: Pabst.
- Lüdders, L., Gerkenmeier, I., & Kedzior, K. K. (2016a). „Forschend Studieren von Anfang an (ForstA)“ effektiv fördern: Konzept und Praxis im Bachelor Psychologie an der Universität Bremen. [Vortrag] präsentiert auf der Konferenz für Forschendes Lehren und Lernen, Universität Oldenburg, 9.-10. Juni 2016.
- Lüdders, L., Gerkenmeier, I., Kedzior, K. K., Wennike, N., & Holtz, T. (2016b). Was bedeutet „Forschend Studieren von Anfang an (ForstA)“? Eine Umfrage unter Psychologiestudierenden der Studieneingangsphase im Rahmen des ForstA-Projektes. [Poster] präsentiert auf dem 50. Jahreskongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Leipzig, 18.-22. September 2016.
- Wennike, N., Holtz, T., Bürger, J., Lüdders, L., Gerkenmeier, I., & Kedzior, K. K. (2016a). Forschend Studieren von Anfang an (ForstA): Hat das Fachsemester einen Einfluss auf Forschungsmotivationen bei Psychologiestudierenden der Studieneingangsphase? Eine Umfrage. [Poster] präsentiert auf der Konferenz für Studentische Forschung, Universität Oldenburg, 8.-9. Juni 2016.
- Wennike, N., Holtz, T., Bürger, J., Lüdders, L., Gerkenmeier, I., & Kedzior, K. (2016b). Forschung in der Studieneingangsphase: Motivationen der Studierenden im Bachelor Psychologie. *forsch!* [eingereicht im August 2016].

Schreibkompetenz stärken:

Bestandsaufnahme zum Aufbau der dezentralen Schreibwerkstatt im Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften

von Anke Schulz und Sibylle Seyferth

Dieser Artikel ist eine Bestandsaufnahme der Entwicklung der dezentralen Schreibwerkstatt im Fachbereich 10 in den vergangenen vier Jahren. Im FB 10 sind die Sprach- und Literaturwissenschaften angesiedelt: die Germanistik, die English-Speaking Cultures, die Romanistik und die Linguistik. In diesen Fächern wird naturgemäß viel geschrieben, so dass das wissenschaftliche Schreiben als Teil des akademischen Enkulturationsprozesses und wissenschaftlichen Sozialisationsprozesses (vgl. Pohl 2007: 530) hier eine wichtige Voraussetzung für den Studienerfolg darstellt. Wir berichten über Schreibberatungen während des Semesters und in der vorlesungsfreien Zeit, den Einsatz von Schreibcoaches in verschiedenen Formaten und die Weiterbildung der Lehrenden in Bezug darauf, wie sie die Schreibkompetenz der Studierenden stärken können. Wir schildern die Erfolge und Nicht-Erfolge der unterschiedlichen Angebote und geben einen Ausblick auf die kommenden Jahre.

Dezentrale Schreibwerkstatt im FB 10

Das ForstA-Konzept sieht in der Säule 4 zunächst Unterstützungsangebote zum akademischen Schreiben vor allem in der Abschlussphase vor. In der Praxis werden diese durch Angebote in den General Studies und durch Schreibcoaches auf jede Studienphase ausgeweitet. Die Ausbildung von (Schreib-)Coaches wird zentral über die Studierwerkstatt koordiniert und ihr Einsatz in den Fachbereichen aus ForstA-Projektmitteln finanziert. Damit wird ein Format des Peer-Learnings umgesetzt, das auch in unserem ForstA-Fachbereichskonzept verankert ist. Weitere didaktische Ansätze unserer dezentralen Schreibwerkstatt waren in Anlehnung an Pohl (2007: 47):

- Instruktionsbasierte Ansätze (Schreibseminare u.a.);
- Rückmeldungsbasierte Ansätze (Beratungsstellen);
- Integrative Ansätze (beides);
- Curriculare Ansätze (Veränderung des akademischen Schreibcurriculums).

Von den einzelnen Formaten dieser Ansätze wird im Folgenden berichtet. Kurz nach Beginn des ForstA-Projekts wurde in unserem Fachbereich die erste ‚offene Schreibberatung‘ in der vorlesungsfreien Zeit im Februar und März 2013 angeboten. Im SoSe 2013 gab es das wöchentliche Angebot einer ‚Schreibgruppe für total hoffnungslose Fälle‘ und eine Lehrveranstaltung ‚Effiziente Textproduktion‘ in den General Studies, gefolgt von zwei Einzelterminen im Juli und August zur ‚Einführung in Scrivener, die Software für Autor*innen‘. Diese vier Veranstaltungen wurden von Anke Schulz angeboten, im folgenden Text gekennzeichnet mit (AS). In der vorlesungsfreien Zeit von Juli bis September leitete die Studentin Frau Heilke, von der Studierwerkstatt als Schreibcoach ausgebildet, die offene



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

Schreibberatung. Diese stand den Studierenden zweimal wöchentlich für zwei Stunden offen. Im darauf folgenden WiSe 2013/14 haben die Autorinnen erneut eine wöchentliche offene Schreibberatung angeboten, mit kurzem inhaltlichem Input zu Lese- und Schreibstrategien, gefolgt von Zeit für Fragen und Arbeiten am eigenen Text. Dieses Angebot erstreckte sich auch über die vorlesungsfreie Zeit im Februar und März 2014. Im Juni und Juli wurde die offene ‚Schreibwerkstatt im FB 10‘ angeboten (AS), die im August und September von Frau Heilke als Schreibcoach fortgeführt wurde. Im WiSe 2014/15 gab es kein Angebot während der Zeit der Vorlesungen, erst im Februar und März 2015 leitete Frau Heilke erneut die ‚Schreibwerkstatt im FB 10‘. Zum vorerst letzten Mal wurde im August und September 2015 ein ‚Schreibcoaching im FB 10‘ von der Studentin Frau Egert angeboten.

Keines der oben genannten Angebote wurde gut angenommen: Zu vielen der angebotenen Termine kam kein*e einzige*r Student*in, manchmal kamen ein oder zwei, selten mehr. Die Ausnahme bildet die Schreibwerkstatt in der vorlesungsfreien Zeit, die drei Mal in Folge von Frau Heilke angeboten wurde. Diese Termine füllten sich im Laufe der Semester.

Zusätzlich zur ‚offenen Schreibberatung‘ wurden im Rahmen des ForstA-Projekts in den General Studies Angebote zum wissenschaftlichen Schreiben und zur Allgemeinen Wissenschaftssprache organisiert. Inhaltlich wurde das Angebot mit Hilfe von Fachliteratur und verschiedenen Ratgebern konzipiert, darunter z.B. Frank et. al. (2013) sowie praktische Aufgaben aus Grieshammer et. al (2013). Als hilfreich für Studierende ist auch der Online-Ratgeber ‚Bremer Schreibcoach‘ zu nennen (www.bremer-schreibcoach.uni-bremen.de). Viermal, verteilt über das SoSe 2013 und WiSe 2013/14, gab es Einzeltermine zur ‚Einführung in wissenschaftliche Arbeitstechniken‘. Diese wurden von Sibylle Seyferth geleitet, im Folgenden abgekürzt mit (SS). Die Einführungen waren einmal mit 16 Teilnehmer*innen (TN) gut besucht, mussten aber auch zweimal wegen TN-Mangel abgesagt werden. Dazu gab es drei- bis viertägige Workshops mit dem Titel ‚Wissenschaftliches Schreiben für Geisteswissenschaftler*innen am Beispiel der eigenen Hausarbeit‘ (SS). Diese Workshops wurden einmal mit fünf TN durchgeführt und von den Studierenden sehr positiv evaluiert, die anderen zwei Male mangels TN abgesagt.

Weitere Lehrveranstaltungen, die die Schreibkompetenz der Studierenden stärken, konnten durch ForstA-Mittel finanziert und im Rahmen der General Studies (GS) durch externe Lehrkräfte durchgeführt werden. Zu erwähnen sind hier die Workshops zum Drehbuch-Schreiben, zum Schreiben für das Internet mit Content Management Systemen und kreatives literarisches Schreiben. Hinzu kamen Lehrveranstaltungen zum ‚Formatieren langer Texte‘ und zu ‚Deutscher Rechtschreibung und Zeichensetzung‘. Alle diese Veranstaltungen wurden regelmäßig angeboten und gut besucht, die TN-Zahlen lagen um die 20 oder darüber.

Definition von Nicht-Erfolg und Versuch einer Erklärung

Als Nicht-Erfolg stufen wir das Angebot einer dezentralen ‚Schreibwerkstatt‘, einer ‚offenen Schreibberatung‘ oder eines ‚Schreibcoachings‘ ein, das von 2013 bis 2015 im FB 10 bestand. Es wurde von den Studierenden nicht bzw. nur sehr spärlich genutzt. Diejenigen, die daran teilnahmen, sagten anschließend zwar, es hätte ihnen viel gebracht. Die von uns erhoffte Steigerung der TN-Zahlen durch gute Mundpropaganda blieb jedoch aus. Wir haben folgende Erklärungen für uns gefunden.

- 1) Einige Lehrkräfte sagten, das Angebot sei nicht ausreichend beworben worden und wäre somit den Studierenden nicht bekannt gewesen. Wir haben allerdings verschiedene Wege genutzt, das Angebot anzukündigen und auch alle Lehrenden um Bekanntheit gebeten.
- 2) Möglicherweise haben Studierende sich nicht zur Schreibberatung getraut, solange sie von einer Lektorin (AS), also von der „Gegenseite“ geleitet wird. Aber auch die Schreibberatungen in der vorlesungsfreien Zeit, die von den studentischen Coaches geleitet wurden, wurden nicht stärker in Anspruch genommen. Einzig die Kontinuität, die Frau Heilkes Einsatz über drei Semester darstellte, zeigte positive Effekte.
- 3) Das optimale Format der Schreibwerkstatt muss erst noch gefunden werden. Wir haben offene Sprechstunden, Einzeltermine, mehrtägige Workshops und fortlaufende Lehrveranstaltungen ausprobiert, zu unterschiedlichen Tageszeiten, verteilt über das Semester inklusive der vorlesungsfreien

Zeit. Keines der Formate wurde von den Studierenden bevorzugt besucht.

- 4) Ein Faktor ist eventuell der Zeitpunkt im Verlauf des Studiums, zu dem Hausarbeiten geschrieben werden. Im BA English-Speaking Cultures beispielsweise schreiben die Studierenden zwei Hausarbeiten, eine im dritten und eine im vierten Semester, bevor sie im fünften Semester ins Ausland gehen und im sechsten Semester ihre BA-Arbeit schreiben. Viele Studierende erkennen vielleicht erst nach der ersten oder zweiten Hausarbeit, dass wissenschaftliches Schreiben schwieriger ist als angenommen. Der Bedarf für eine Beratung wird dann erst erkannt, wenn es beinahe schon zu spät ist.
- 5) Es ist keineswegs so, dass grundsätzlich alle Studierenden Schwierigkeiten mit der Erstellung von Haus- und Abschlussarbeiten haben. Es gibt viele Studierende, die auch ohne zusätzliche Unterstützung gute bis sehr gute Arbeiten verfassen.
- 6) Wir sollten nicht vergessen, dass es vielen von uns oftmals schwerfällt, uns einzugestehen, dass wir etwas nicht können. Sich Hilfe und Unterstützung zu holen stellt an sich schon eine Herausforderung dar. Wenn man sich nun durch den Besuch der Schreibwerkstatt als „Nicht-Könnner*in“ outet, erklärt das vielleicht, warum so wenige in die Schreibwerkstatt kommen. Am Ende ist die geringe TN-Zahl möglicherweise nicht mehr als ein Image-Problem der Schreibwerkstatt.

Wir, die Autorinnen, würden uns über Kommentare und Rückmeldungen von Studierenden und Lehrkräften sehr freuen, inwieweit wir mit diesen Erklärungen richtig oder falsch liegen, oder ob wir etwas übersehen haben.

Alternativen

Der Umstand, dass die dezentrale Schreibwerkstatt nicht so viele TN anzog, wie wir uns gewünscht hätten, brachte uns dazu, über Alternativen nachzudenken. Eine besteht darin, das Schreibcoaching direkt in ein Modul, in dem Hausarbeiten geschrieben werden, einzubinden. Eine zweite Alternative ist ein anderes Format für die Schreibwerkstatt, das ‚Crowd-writing‘. Schließlich kann man als dritte Alternative da ansetzen, wo die meisten Studierenden anwesend sind, nämlich in den Lehrveranstaltungen selbst. Hierbei unterstützen hochschuldidaktische Maßnahmen.

tungen selbst. Hierbei unterstützen hochschuldidaktische Maßnahmen.

Einbindung eines Schreibcoachings in ein Modul des BA Studiengangs English-Speaking Cultures

Im SoSe 2016 war die Studentin Frau Chilinski als Schreibcoachin im Modul D2b des BA Studiengangs English-Speaking Cultures tätig. In diesem Modul belegen die Studierenden zwei Lehrveranstaltungen in der englischen Sprachwissenschaft, in einer der beiden schreiben sie eine Hausarbeit. Drei Lehrende, die im D2b Modul unterrichten, haben Frau Chilinski im laufenden Semester in ihre Lehrveranstaltung eingeladen. Dort hat sie an zwei Tagen sich und ihre Funktion vorgestellt und inhaltlichen Input zu den Phasen des Schreibprozesses und der Struktur der Hausarbeit gegeben, was jeweils etwa 20 Minuten pro Sitzung dauerte. Frau Chilinski stand darüber hinaus den Studierenden per Email als Ansprechpartnerin für das Schreiben der Hausarbeit zur Verfügung. Bei der Einbindung in dieses Modul war es unser Ziel, die Hemmschwelle abzusenken, damit sich die Studierenden auf kurzem Weg Rat bei der ihnen nun schon bekannten Schreibcoachin suchen konnten. Eine Beratung war aber nicht verpflichtend, um das Modul abzuschließen. Als Lehrende*r muss man bereit sein, in der Lehrveranstaltung Zeit für das Schreibcoaching zu opfern, welche dann für die Vermittlung der Fachinhalte fehlt. Andererseits kann man sich damit entlasten und Fragen zum wissenschaftlichen Schreiben an diese Person delegieren. Ich (AS) habe eine der drei Lehrveranstaltungen angeboten, in der Frau Chilinski sich vorgestellt hat. Die Anzahl der bei mir geschriebenen Hausarbeiten hat sich nicht über das normale Maß hinaus erhöht, was aber auch nicht zu erwarten war. Mit einem Blick auf die bereits eingetroffenen Hausarbeiten lässt sich sagen, dass auch deren Qualität nicht besser oder schlechter ist als in den Vorjahren. Es wäre interessant zu erfahren, ob die Studierenden von dem Schreibcoaching profitiert haben. Eine Studentin meldete auf Anfrage zurück, dass sie die inhaltlichen Sessions der Schreibcoachin hilfreich fand. Letztere hingegen sagte, dass es nur wenige Fragen von den Student*innen an sie gab, sie hätte gern öfter geholfen.

Bessere Erfahrungen haben Frau Chilinski und ich (AS) im vorhergehenden WiSe 15/16 gemacht. Zu der Zeit hat sie das fachwissen-

schaftliche Tutorium zu einer meiner Lehrveranstaltungen im BA Linguistik geleitet und war regelmäßig in meiner Lehrveranstaltung anwesend. Obwohl auch die Teilnahme am Tutorium, ebenso wie die Schreibberatung, auf freiwilliger Basis stattfand, wandten sich die Studierenden sehr viel öfter an die Tutorin, auch mit Fragen, die den Schreibprozess betrafen. Die Einbindung eines Schreibcoachings in eine einzelne Lehrveranstaltung scheint am meisten Erfolg zu versprechen.

In der Germanistik werden seit zwei Jahren in verschiedenen Modulen, die mit einer Hausarbeit abschließen, Schreibcoachings angeboten. Alle diese Coachings waren mittelmäßig besucht. Laut eines Lehrenden haben sie subjektive Zufriedenheit bei den teilnehmenden Studierenden hergestellt, eine objektive Verbesserung der Schreibleistungen konnte

allerdings nicht festgestellt werden. Zuletzt bot z.B. eine als Schreibcoachin ausgebildete Germanistikstudentin im Anschluss an die Vorlesungszeit ein wöchentliches Coaching für das BA-Modul Literaturgeschichte an. Frau Schaaf berichtete in der Mitte ihres Tätigkeitszeitraums, dass ihrem Eindruck nach diejenigen vermehrt kämen, die die Hilfe weniger bräuchten. Von anderen Studierenden hörte sie, dass sie nicht wüssten, welche Fragen sie stellen sollten. Wenn Feedback zur vorherigen Hausarbeit fehle, sei das Problembewusstsein gering, vermutet sie.

Crowdwriting

Im August und September 2016 gab es im FB 10 zum ersten Mal ein ‚Crowdwriting‘. Das ‚Crowdwriting‘ war eine Abendveranstaltung pro Monat jeweils von 17-22 Uhr, in der sich die Studierenden vor Ort gemeinsam mit dem eigenen Schreibprojekt beschäftigen konnten, also einer Hausarbeit, einer BA- oder einer Master-Arbeit. In der Zeit standen der Raum offen und die Schreibcoachin Frau Chilinski und eine Lektorin (AS) als Ansprechpartnerinnen zur Verfügung, z.B. um das Thema mit einer neutralen Person zu besprechen oder um Fragen zur Struktur oder zur Formatierung zu stellen, die sich erst im Verlauf der Arbeit ergeben. Zusätzlich lagen Kopien zum Mitnehmen bereit, z.B. zu Lesestrategien, zu Phasen im Schreibprozess oder zur Themenfindung, und es gab einen Büchertisch. Die Studierenden brachten ihre Arbeiten, ihre Notebooks und Verpflegung mit. Das erste Crowdwriting am 04. August war gut besucht, es waren insgesamt zwölf TN da, denen es frei stand, wann sie kommen und gehen wollten. Bis 22 Uhr waren noch vier Studentinnen dabei. Alle Studiensprachen des FB 10 sowie die Linguistik waren durch TN repräsentiert.

Weiterbildung der Lehrenden

Vielleicht die beste Möglichkeit, die Studierenden in ihrer Schreibkompetenz zu stärken, bietet sich in den Lehrveranstaltungen selbst. Hier kann das Schreiben das Denken und das Verstehen fachlicher Inhalte erleichtern. Lahm (2016: 21) beschreibt die Verzahnung dieser Prozesse folgendermaßen: „Schreiben lernen und Lernen durch Schreiben sind zwei Seiten einer Medaille und häufig gar nicht voneinander zu trennen.“ Es bedarf nur wenig Aufwand, die Lehrenden so zu schulen, dass Schreib-

Wird es Zeit, eine Hausarbeit zu schreiben?

Komm zum

FB 10 CROWDWRITING

am Donnerstag, 04.08.2016 in GW2 B2900

am Dienstag, 06.09.2016 in GW2 B1400

Beginn ist um 17:00 Uhr, Ende gegen 22:00 Uhr

Hier kannst du konzentriert an deiner Hausarbeit arbeiten, Tipps & Beratung von den Schreibcoaches bekommen und dich in den Pausen mit den anderen Schreibenden unterhalten.

Arbeitsmaterial, Notebook oder anderes Schreibgerät, Snacks und Getränke bitte mitbringen.

Vorteile:

- ✓ Die Teilnahme ist kostenlos.
- ✓ Du kannst über jeden Arbeitsschritt selber entscheiden.
- ✓ Du streichst den gesamten Erfolg ein.

Nachteile: Keine.

Weitere Informationen:

Anke Schulz: anke.schulz@uni-bremen.de



JOIN US! BE ONE OF THE CROWD!

aufgaben gezielt in den Lehrveranstaltungen eingesetzt werden können. Schreibaufgaben gehen zwar einerseits zeitlich auf Kosten des fachwissenschaftlichen Inhalts, andererseits werden die Lehrveranstaltungen damit aufgelockert, der Lernprozess erleichtert und die Lehrenden entlastet.

Die erste Weiterbildung für Lehrende im FB 10 fand im Februar 2015 unter dem Titel ‚Make it explicit! Schreiorientierte Lehre in der Germanistik / Literaturwissenschaft‘ statt. Für dieses zweitägige Seminar konnte Dr. Matthias Buschmeier von der Universität Bielefeld gewonnen werden. Die sieben TN erprobten verschiedene Arten von Schreiben, z.B. das ‚Inkshedding‘, und lernten gute und schlechte Schreibaufträge kennen sowie Lesetechniken. All das kann in eigenen Lehrveranstaltungen eingesetzt werden.

Die zweite Maßnahme war der schreibdidaktischer Workshop für alle Lehrenden im FB 10 im Februar 2016 mit dem Titel ‚Schreibaktivitäten in Lehrveranstaltungen‘. Er wurde geleitet von der oben zitierten Swantje Lahm vom Schreiblabor der Universität Bielefeld und konnte aus ForstA-Mitteln finanziert werden. Im Mittelpunkt stand die Entwicklung explorativer Schreibauf-

gaben für die eigene Lehrveranstaltung, die zugleich der Bearbeitung fachlicher Aufgaben dienen. Die zehn TN reflektierten den Einsatz von unterschiedlichen Schreibaufgaben von der Idee über die Nutzung im Seminar bis hin zur effizienten Rückmeldung auf die studentischen Texte. Dieses Vorgehen kommt dem eingangs erwähnten Ansatz der Veränderung des akademischen Schreibcurriculums nahe.

Ausblick

In den kommenden Jahren sollen aufgrund der positiven Rückmeldungen weitere Seminare für die Lehrenden im FB 10 angeboten werden. Die Wünsche der Lehrenden zu hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen wurden bereits gesammelt und sollen nach und nach organisiert und durchgeführt werden. Hier sehen wir – neben dem an ein Seminar gebundenen Einsatz von Schreibcoaches – ein größeres Potential, indirekt viele Studierende zu erreichen. Wie eingangs erwähnt ist das Schreiben, auch von akademischen Texten, etwas, das man lernen kann, und es ist vor allem ‚learning-by-doing‘. Die Frage ist letztlich also auch, wie man die Studierenden zum ‚Doing‘ animiert.

Literatur:

- Frank, Andrea; Stefanie Haacke; Swantje Lahm (2013): Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf. 2. Auflage, Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.
- Grieshammer, Ella; Franziska Liebetanz; Nora Peters; Jana Zegenhagen (2013): Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lahm, Swantje (2016): Schreiben in der Lehre, Stuttgart: UTB.
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens, Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, 271).



Anke Schulz ist Lektorin für englische Sprachwissenschaft im Studiengang English-Speaking Cultures (FB 10) und ForstA-Mitarbeiterin im Studienzentrum des FB 10.



Sibylle Seyferth ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Sprachlehr- und Lernforschung (AG Prof. Harsch) sowie ForstA-Beauftragte und General Studies-Koordinatorin im Studienzentrum des FB 10.

Als Coach im Projekt „Produktionstechnik von Anfang an“

*von Julia Claussen, Susan Köppen und
Gabi Meihswinkel*

Was brauchen angehende Produktions- technikerInnen? – Das Projekt

Als einer der ersten MINT-Fachbereiche der Universität Bremen hat der FB Produktionstechnik ein semesterbegleitendes Lerngruppenprogramm initiiert, welches speziell an StudienanfängerInnen adressiert ist, um ihnen den Einstieg in das Studium zu erleichtern. Zudem soll durch die Vermittlung von studienbegleitenden Lern- und Arbeitstechniken das Vor- und Nacharbeiten von fachlichen Inhalten aus den Grundvorlesungen gefördert werden, da ein tieferes Verständnis des Stoffes aus diesen Veranstaltungen als vorbeugende Maßnahme gegen fachliche Schwierigkeiten in den höheren Semestern mit anwendungsorientierten Vorlesungen angesehen wird. Das Projekt ‚Produktionstechnik von Anfang an‘ wurde 2012 von Studiendekan Prof. Colombi Ciacchi mit Hilfe eines Teams aus HochschullehrerInnen, wissenschaftlichen MitarbeiterInnen und VertreterInnen des StugA entwickelt und seitdem von Dr. Susan Köppen betreut und unterstützt.

Im Projekt werden Lerngruppen von 5-20 Personen ab dem 1. Semester etabliert, die durch ältere Studierende (LerngruppenleiterInnen) begleitet werden. Diese Bindung in Lerngruppen vereinfacht es den Studierenden, eventuelle Wissenslücken aus der Schule zu schließen und das Verständnis für die Inhalte der Grundlagenfächer zu vertiefen. Die Lerngruppenleitung fungiert als Brücke zwischen den StudienanfängerInnen und dem wissenschaftlichen Personal. Studierende am Anfang ihrer universitären Ausbildung können sich durch die Begleitung und fachliche Anlei-

tung einer Person, die sich in einer vergleichbaren Position befindet und dieselben Erfahrungen teilt (Peers), besser verstanden fühlen und sich innerhalb der Peer-to-Peer-Situation identifizieren.

Innerhalb dieses Ansatzes ist es vorgesehen, dass die Lerngruppenleitung nicht nur die Studierenden ermutigt, an sich zu arbeiten, sondern dass sie selbst ebenfalls mit den Studierenden an sich als Lehrende arbeiten und es somit auch für die Studierenden, die die Lerngruppe leiten, die Möglichkeit der fachlichen wie didaktischen Kompetenzerweiterung gibt. Zu Beginn ihrer Tätigkeit haben die eingesetzten LerngruppenleiterInnen zum Teil noch keine Lehr- bzw. Moderationserfahrung, jedoch viele bereits eine Vorstellung, wie eine gute Lerngruppe funktionieren soll und welche Bedingungen dafür erfüllt sein müssen. Obwohl die Lerngruppenleitenden zu Beginn ihres Einsatzes eine TutorInnenschulung absolviert haben, kann die Umsetzung der Vorstellung und der eigenen Ansprüche einer jungen Lehrperson sehr schnell zu viel werden. Womit füllt man die Lerngruppenzeit? Wie kann ich als Leitung eine aktive und lernwillige homogene Gruppe schaffen, ohne einige aufgrund der hohen Anforderungen zu verlieren? Zudem gestaltet sich das Konkurrieren mit sozialen Netzwerken während der Lerneinheiten als zunehmend schwierig.



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



Abbildung 1: Lerngruppenleiter aus dem Bereich Produktionstechnik (PT) und Wirtschaftsingenieurwesen (WING) im SoSe 2016, von links nach rechts: Georg Wehling, Jonathan Lorentz, Tobias Gebhardt, Johannes Stoeder, Maximilian Pfeiffer, Sascha Stallmann und Mathias Wielki (es fehlen Arne Wacker, Tim Doellen und Lukas Egbert)

An diesem Punkt hat der Fachbereich Produktionstechnik den Kontakt mit der Studierwerkstatt gesucht, die neben der traditionellen TutorInnenschulung im Rahmen des ForstA-Projektes seit 2012 ein Coachingprogramm speziell für Studierende anbietet. Hier kann der Coach der Lerngruppenleitung zur Weiterentwicklung und als Unterstützung der eigenen Lehre dienen. Ziel des Coacheinsatzes ist es, die Lerngruppenleitung darin zu unterstützen, den Erst- und Zweitsemestern einen begleiteten Start in das Studienleben und -lernen zu geben. Aus eigenen Erfahrungen wissen die meisten Studierenden, dass jeder zu Beginn seines Studiums meist ausschließlich alleine gearbeitet hat anstatt sich in Lerngruppen die Arbeit und das gemeinsame Wissen zu teilen. Deswegen ist die Begleitung und Unterstützung der Gestaltung der Lerngruppe

und die Vermittlung des Inhaltes so wichtig. Die Ausbildung der Coaches selbst wurde seit 2012 stringent weiterentwickelt und kann eine solide Basis an individuell ausgebildeten Coaches vorweisen. Neben den bewährten TutorInnenschulung der Studierwerkstatt können so ambitionierte Studierende auf Empfehlung ihrer Lehrbeauftragten oder durch Eigeninitiative eine schwerpunktbezogene Weiterbildung ihrer Softskills initiieren. So werden durch den sorgfältig aufeinander abgestimmten Besuch verschiedener Seminare die Grundlagen der späteren Coachtätigkeit gelegt.

Die Coachbegleitung in der Praxis

Ich bin Julia Claussen, seit Oktober 2015 als Coach für die Studierwerkstatt im Einsatz und habe im letzten Studienjahr die Lerngruppen



Abbildung 2: Mechanikwiederholung in der zweifachbetreuten Lerngruppe mit Georg und Johannes als Lerngruppenleiter

des Fachbereiches Produktionstechnik begleitet. Als Coach ist es mein Ziel, durch meine Arbeit die Nachhaltigkeit in der Lehre voranzutreiben. Die Vermittlung des Stoffes soll nicht nur in einem reinen Auswendiglernen enden, sondern durch die richtige Methodik und Didaktik an bestehendes Wissen anknüpfen und in Form der Lerngruppe die Zusammenarbeit untereinander fördern. Die LerngruppenleiterInnen selbst erwarten durch den Coacheinsatz ein fundiertes Feedback zu ihrer Lerngruppengestaltung und eine Einschätzung der Fähigkeiten als LerngruppenleiterInnen. Es wird erwartet, dass nach der Begleitung Tipps und Anregungen gegeben werden, um den eigenen Auftritt zu verbessern. Ebenfalls wünschen sich die LerngruppenleiterInnen Anleitungen zum Umgang mit schwierigen oder unangenehmen Situationen wie z.B. vermehrte Handynutzung bzw. -klingeln oder ständige Verspätungen. Über das fachliche Wissen hinaus sind wissenschaftliche Arbeitsweisen und die Anwendung praxisnaher Methoden eine wichtige Komponente des Studienalltags. An dieser Schnittstelle zwischen fachlicher und

überfachlicher Kompetenz und Schlüsselqualifikationen setzt die Studierwerkstatt mit ihrem ausdifferenzierten Angebot in wissenschaftlichen Lern- und Arbeitstechniken an. Neben dem grundständigen Angebot für Studierende aller Fachbereiche sowie dem fachlich zugeschnittenen Angebot für Studierende einzelner Fachbereiche bietet die Studierwerkstatt mit ihrer Coachausbildung ein hilfreiches Zusatzangebot für Studierende, die sich schon während ihres Studiums als Lernende und als Lehrende qualifizieren und Erfahrungen sammeln können.

Das Coachingkonzept der Studierwerkstatt sieht vor, dass der Einsatz der Coaches auf der freiwilligen Teilnahme der Lerngruppenleitung und der Lerngruppen erfolgt. Vor dem vereinbarten Termin wird ein Vorgespräch geführt, um eventuelle Unklarheiten, Schwerpunkte während der Begleitung und den Ablauf der Lerneinheit sowie der Begleitung zu besprechen. Ziel des Vorgesprächs für den Coach ist es, eine klare Vorstellung von der Lerngruppe und deren Vorgehen zu bekom-

men und für die Lerngruppenleitung zu erfahren, wie das Vorgehen und die Begleitung des Coaches abläuft. Der Coach nimmt die Position der BeobachterIn ein und ist somit als passive TeilnehmerIn anzusehen. Damit soll gewährleistet werden, dass kein Eingreifen und somit Beeinflussen in das Lehrgeschehen stattfindet. So sollen Emotionen, Handlungen, Mimik und Gestik größtenteils lückenlos wahrgenommen werden, ohne dass die Studierenden den Coach stetig präsent vor Augen haben.

Neben den vorher zwischen Lerngruppenleitung und Coach vereinbarten gewünschten Beobachtungsaspekten wird während der Lerneinheit auf drei Schwerpunkte geachtet. Zu Beginn sollten die Rahmenbedingungen festgehalten werden, um so Konstanten abzuleiten, die fortwährend das Geschehen der Lerneinheit beeinflussen können. Dazu gehören die Homogenität der Gruppe in Bezug auf die Anzahl an Personen, das Alter, das Geschlecht sowie der behandelte Vorlesungsstoff. Als erster Schwerpunkt während der Beobachtung wird der Lernraum betrachtet. Stellt die Lerngruppe die einzige anwesende Gruppe dar oder wird der Raum von mehreren Gruppen genutzt? Sind genug Stühle und ausreichend Arbeitsfläche vorhanden, damit ein geordnetes Mitarbeiten möglich ist? Können äußere Faktoren den inneren Teil des Raumes beeinflussen wie z.B. laute Geräusche oder weite Fensterfronten? Diese zu klärenden Fragen stellen nur einige der anfänglichen Beobachtungskriterien dar.

Neben dem Raum sind die Lerngruppenleitung und die Lerngruppe die beiden Schwerpunkte, die während der Lerneinheit betrachtet werden. Als grundlegendes Betrachtungsmerkmal gilt die Art der Unterrichtsform, die von der Lerngruppenleitung gewählt wurde. Die Sprechweise in Lautstärke, Geschwindigkeit und der deutlichen Aussprache sind erfahrungsgemäß bei mehrfach belegten Räumen maßgebend. Die Lerngruppenleitung wird hinsichtlich ihres Auftretens als Lehrperson betrachtet. Betrachtungspunkte stellen somit neben der Mimik und Gestik, den Bewegungsradius, Auftreten und der Umgang mit ungewöhnlichen Situationen dar. Zum Schluss wird beobachtet, ob die Lehrperson den Austausch mit und unter den Studierenden fördert und gestattet oder eine ruhige Atmosphäre bevorzugt. Ebenfalls ist zum Ende der Lerneinheit

darauf zu achten, ob die Lerngruppenleitung sich auf die Lerneinheit mittels eines Zeitplanes vorbereitet hat, um so eine Struktur aufzubauen oder ob mehr ein spontanes Eingehen auf die Vorschläge und Wünsche der Studierenden wahrzunehmen ist.

Zuletzt werden die EmpfängerInnen betrachtet. Kann beobachtet werden, dass die Studierenden eine lernwillige Haltung einnehmen oder wird ein häufiger Gebrauch des Smartphones oder anderer aufmerksamkeitsbindender Medien beobachtet? Findet der Austausch in der Gruppe zugunsten der Lerneinheit oder bezüglich der sozialen Formen statt? Konnte und wurde die Lerneinheit von den Studierenden durch das Mitbringen von nützlichen Büchern, Taschenrechnern oder Fragen vorbereitet? Wie drücken die Studierenden sich mit ihrer Haltung hinsichtlich der Lerneinheit aus? Als wichtiger Beobachtungspunkt gilt zudem, ob die Studierenden zum Lernen in der Gruppe neigen oder doch hauptsächlich alleine agieren.

Im Anschluss an die begleitete Lerneinheit folgt ein Feedbackgespräch. Dieses dient der Lerngruppenleitung und dem Coach dazu, sich über die Inhalte und die Wahrnehmung der Lerneinheit auszutauschen und verschiedene Aspekte zu besprechen. In jedem Feedbackgespräch sollten die im Vorgespräch diskutierten Punkte aufgegriffen und mit den beobachteten oder wahrgenommenen Aspekten der Lerneinheit ergänzt werden. Somit kann es förderlich sein, zuerst die Lerngruppenleitung über die von sich aus wahrgenommene Lerneinheit berichten zu lassen und zu diskutieren, was besonders auffällig war und was an dieser Lerneinheit als sehr förderlich empfunden wurde. Wie wird der Anteil am Lernerfolg der Studierenden eingeschätzt? Der Coach gibt nach der Selbsteinschätzung der Lerngruppenleitung ein wertschätzendes, aber konstruktives Feedback. Es sollten besonders positive Aspekte der Lerneinheit sowie verbesserungswürdige Punkte angesprochen und diskutiert werden. Ebenso kann die Wahrnehmung des angewendeten Lernkonzeptes und die Vorbereitung der Lerneinheit besprochen werden. Um der Lerngruppenleitung möglichst längerfristig die Inhalte des Feedbackgesprächs zur Verfügung zu stellen und ausdifferenzierter auf einzelne Beobachtungspunkte einzugehen, wird vom Coach eine Zusammenfassung der Gespräche und

Beobachtungen erstellt. Dem wird eine Liste aus ein bis drei möglichen Arbeitspunkten angehängt. Diese haben sich bereits in der Beobachtung und im Feedbackgespräch herauskristallisiert und werden ausführlich begründet, der Lerngruppenleitung als verbessernde Maßnahme vorgeschlagen und empfohlen.

Das Ergebnis – Ein Gewinn für alle Beteiligten

Mit dem Abschluss des ersten Durchgangs der Coachingbegleitung im WiSe 15/16 und SoSe 16 bin ich als Coach sehr zufrieden. Es konnten zwei Drittel der Lerngruppen bereits begleitet und in ihrem Prozess zur Verbesserung der Lerngruppen unterstützt werden. Durch anschließende Gespräche mit begleiteten LerngruppenleiterInnen ein paar Wochen bis einige Monate nach meinem Einsatz sind viele positive Eindrücke und Berichte reflektiert und Vorschläge zur Fortführung der Maßnahme gemacht worden. Nach der Begleitung durch den Coach fühlt sich ein Großteil der LerngruppenleiterInnen in ihrer Arbeit bestärkt und gefördert. Besonders bereichernd haben die lehrenden Studierenden die individuelle

Betreuung empfunden. Ebenfalls denken sie, dass durch eine Auffrischung einzelner Aspekte die Lerngruppe aktiver geführt und teils vergessene Konzepte überholt werden können. Ein weiterer Effekt der Begleitung durch den Coach stellt die wiederaufkommende Motivation dar. So setzen die LerngruppenleiterInnen nach eigener Aussage anschließend mehr daran, sich für die Studierenden zu engagieren. Alle befragten LerngruppenleiterInnen werden die Maßnahme in den nächsten Semestern wieder annehmen und als Bestandteil ihrer Arbeit mit den Lerngruppen integrieren.

Zukunftsideen

Auch der Fachbereich Produktionstechnik hat den Coacheinsatz als uneingeschränkt positiv wahrgenommen. In den ersten Jahren, in denen die Lerngruppen etabliert wurden, mussten in den regelmäßig stattfindenden TutorInnentreffen oft Konfliktsituationen besprochen werden. Im Studienjahr 15/16, das erstmals durch den Coach begleitet wurde, hat das signifikant abgenommen.

Durch die hohe freiwillige Teilnahme der LerngruppenleiterInnen und die allerseits positi-



Abbildung 3: Julia Claussen, Masterstudentin der Produktionstechnik und betreuender Coach im Projekt "Produktionstechnik von Anfang an", Dr. Susan Köppen, Leiterin des Projektes "Produktionstechnik von Anfang an", und Gabi Meihswinkel, Dozentin und Betreuerin von Julia Claussen während der Coachausbildung in der Studierwerkstatt (v.l.n.r.)

ven Ergebnisse sowie der Aussprache für die Verstetigung des Coaches wird auch im WiSe 16/17 zu Semesterstart ein Coach eingesetzt. Zukünftig soll auf die im letzten Jahr gewonnenen Erkenntnisse aufgebaut werden und so die Begleitung durch den Coach noch verbessert werden. Hierzu wird der Coacheinsatz ebenfalls auf freiwilliger Basis umfangreicher angeboten. Die Erweiterung der Betreuung basiert auf Anregungen von LerngruppenleiterInnen und der angestrebten individuellen Betreuung durch den Coach und beinhaltet drei bis vier Phasen. Als Grundlage (Phase 1) für jede Lerngruppenleitung wird noch vor dem Einsatz in der Lerngruppe eine TutorInnenschulung angeboten. Diese dient als Grundlage für die Arbeit als Lerngruppenleitung und soll die nötigen Arbeitsmethoden sowie den ordnungsgemäßen Umgang mit Studierenden vermitteln. Die Begleitung durch den Coach wird in Kombination mit der TutorInnenschulung zu jedem Wintersemester beginnen und

stellt Phase 2 dar. Nachdem die frisch gestarteten Lerngruppen begonnen haben, sollte nach zwei bis drei Wochen die Arbeit des Coaches beginnen. Wie bereits im WiSe 15/16 und SoSe 16 startet die Coachbegleitung mit einer Sichtung der einzelnen Lerngruppen nach Absprache mit der Lerngruppenleitung. Somit wird zu Beginn der Lerngruppe neben den Arbeitsmethoden auch die Gruppendynamik betrachtet. Die dritte Phase umfasst die Evaluierung der Studierenden, diese dient der individuellen Anpassung der Lerngruppenarbeit an die einzelnen Studierenden. So kann noch intensiver auf die Bedürfnisse und Wünsche der Gruppe eingegangen werden. Zum Start des anschließenden Sommersemesters werden die Lerngruppen ein zweites Mal besucht (Phase 4), um den Fortschritt der Lehrsituation zu begutachten und gegebenenfalls nochmal die Hilfestellung des Coaches anzubieten.



**Tag der
Lehre
2016**

9. November 2016

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

*Nähere Infos zur Ausgestaltung des Tages
finden Sie auf der Rückseite dieser Ausgabe.*

Haiti (neu) entdecken

Forschendes Lernen in der Frankoromanistik

von Julia Borst und Laura Varnhorn

Der kreolische Satz „Sé fè ki koupé fè“ (Hurbon 2002: 116) kann frei mit „Mit Eisen kann man Eisen zerschneiden“ übersetzt werden. Er spielt auf die im bewaffneten Kampf erreichte Befreiung der französischen Kolonie Saint-Domingue von kolonialer Herrschaft und den gewaltsamen Widerstand der dorthin verschleppten, versklavten afrikanischen Menschen gegen ein unmenschliches Regime imperialer Ausbeutung an, durch den diese Befreiung erreicht wurde. Für Haiti hat die zitierte Redewendung somit eine vielschichtige metaphorische Bedeutung.

Durch eine aus einer Sklavenrevolte hervorgegangene Revolution gegen die Kolonialmacht Frankreich – personifiziert durch die reichen, weißen Plantagenbesitzer – erlangte das auf der als Kolumbus erste ‚Entdeckung‘ bekannten karibischen Insel Hispaniola gelegene Land 1804 seine Unabhängigkeit, die in der Gründung der ‚ersten Schwarzen Republik‘ in den Amerikas mündete. Bis heute ist Haiti die einzige Nation, die aus einer erfolgreichen Revolte versklavter Menschen afrikanischer Herkunft hervorging und ist trotzdem – oder vielleicht gerade durch die Implikationen der Unabhängigkeit und die darauf folgenden Reaktionen der europäischen Kolonialmächte – wohl eines der Länder der Karibik, die besonders von systematischer politischer Instabilität und sozialen Unruhen betroffen sind. Unter anderem aufgrund von Reparationszahlungen an Frankreich und politischer Isolation hatte das unabhängige Haiti unter massiven wirtschaftlichen Problemen zu leiden und die Nichtüberwindung kolonialer Herrschaftsstrukturen auch nach 1804 führte dazu, dass soziale Ungleichheit und asymmetrische gesellschaftliche Machtstrukturen fortbestanden (vgl. Gewecke 2007).

„Sé fè ki koupé fè“ steht also nicht nur für die violente Befreiung von den Ketten der Sklaverei, sondern auch für den seit Gründung der Republik andauernden gewaltsamen Kampf der hai-

tianischen Bevölkerung für politische Anteilnahme und soziale Gerechtigkeit sowie gegen ein Andauern despotischer Herrschaftsstrukturen bis in die Gegenwart, wofür insbesondere die Diktatur unter François und Jean-Claude Duvalier von 1957 bis 1986 als Sinnbild dient und die beispielsweise auch während der umstrittenen Präsidentschaften Jean-Bertrand Aristides in den 1990er- und 2000er-Jahren fortgeführt wurden (vgl. Dupuy 2007; Fatton 2007).

Das in der globalen Wahrnehmung vorherrschende, von kolonialen Denkstrukturen dominierte Bild von Haiti ist konsequenterweise geprägt von politischen Unruhen, Naturkatastrophen wie dem Erdbeben am 12. Januar 2010 und erschütternder Armut. Wenn man etwa im Internet eine Bildersuchanfrage mit dem Stichwort „Haiti“ startet, finden sich zwar auch einige Fotos von Stränden und Palmen, wie sie generell eurozentrische Stereotypisierungen der Karibik prägen. Doch tauchen auch auffällig viele Bilder auf, die Gewalt und Elend zeigen. Eine derartige Stigmatisierung nahm bereits mit der Haitianischen Revolution ihren Anfang. So wurden zum Beispiel die aufständischen Sklav*innen von Heinrich von Kleist in seiner berühmten 1811 erschienenen Novelle „Die Verlobung von Santo Domingo“ als blutrünstige Schlächter*innen beschrieben.

Die europäischen Kolonialmächte des 19. Jahrhunderts, die den Widerstand versklavter Menschen in den eigenen Gebieten fürchteten, schürten ein solches Bild von Haiti als barbarischer und unkultivierter Nation. In der Folge wurde auch die Haitianische Revolution von einer eurozentrischen Geschichtsschreibung als ‚undenk-



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



Abbildung 1: Präsentation studentischer Projektarbeiten zur haitianischen Gegenwartsliteratur

bar' stigmatisiert, als ‚Aufstand‘ bagatellisiert und zum Schweigen gebracht, wie es der renommierte haitianische Forscher Michel-Rolph Trouillot (2002) kritisiert. Und auch heute hat eine unkritische Verbreitung von teils abstrusen Klischees über Haiti keinen Abbruch gefunden (vgl. Borst 2015; Farmer 2003): Man denke nur an die Behauptungen des US-amerikanischen Fernsehpredigers Pat Robertson, der das Erdbeben 2010 als Strafe für Haitis ‚Pakt mit dem Teufel‘ im Unabhängigkeitskampf gegen die Kolonialmacht Frankreich bezeichnet hat.

Forschendes Lernen zu haitianischer Literatur in der Bremer Frankoromanistik

Die vielfältige Kunst und Kultur des Landes haben in einem solchen einseitigen Bild keinen Platz und auch im Curriculum der (Franko-) Romanist*innen ist haitianische Literatur nur selten zu finden. Im dem von Dr. Julia Borst im Wintersemester 2015/16 angebotenen Seminar (in französischer Sprache) „Le roman haïtien du XXe et XXIe siècle“, das sich vorrangig an Bachelorstudierende im dritten Jahr richtete

und mit der Fiktionalisierung von Geschichte im haitianischen Gegenwartroman beschäftigte, wurde dem Großteil der Teilnehmenden daher zum ersten Mal haitianische Literatur näher gebracht. Behandelt wurden die Prosatexte Bicentenaire (2004) von Lyonel Trouillot, The Dew Breaker (2004) von Edwidge Danticat sowie L'autre face de la mer (1998) von Louis-Philippe Dalembert. Anhand dieser Beispiele wurde unter Berücksichtigung (literatur-) geschichtlicher Hintergründe und theoretischer Zugänge wie dem New Historicism und den Postcolonial Studies beleuchtet, inwieweit in der Fiktion auf kollektiv relevante traumatische Erfahrungen der haitianischen Geschichte Bezug genommen wird und wie diese narrativ inszeniert werden.

Das Seminar verfolgte einen Ansatz studienzentrierter Lehre (vgl. European Students' Union 2010: 5), die in Anlehnung an konstruktivistische Ansätze partizipativ und handlungsorientiert ausgerichtet ist und unter Einbezug aktivierender Methoden die Lehr-Lern-Situation als aktiv zu gestaltenden Prozess von

Lehrenden und Lernenden versteht, der das erworbene Wissen beständig reflektiert und hierdurch weiterentwickelt und so eine Selbststeuerung bzw. Mitbestimmung des Lernprozesses von Seiten der Lernenden unterstützt (vgl. Siebert 2004). Zentral für das Seminar-geschehen war in diesem Sinne der Gedanke des forschenden Lernens als „didaktisch vorbereitete[r] selbstständige[r] Lern- und Entdeckungsprozess[.]“ (Brinker/Schumann 2014: 57), über den sich die Studierenden im Sinne lerner*innenorientierter Wissensaneignungsprozesse Sachverhalte selbst erarbeiten und mit bestehendem Vorwissen vernetzen. Als aktivierende und kooperative Methode bietet forschendes Lernen den Vorteil, nicht nur den fachlichen Wissenserwerb, sondern auch den Kompetenzerwerb allgemein zu fördern (vgl. Brinker/Schumann 2014: 61; Siebert 2004: 11; Huber 2009: 16).

Ein Wissensinput in Form unterschiedlicher Medien (Powerpoint, Flipchart, Metaplanwand, Tafelanschriften) sowie eine Bereitstellung von Material, anhand dessen sich die Studierenden ein Basiswissen zum Gegenstand erarbeiten konnten, bildeten den Rahmen für den daran anschließenden Lernprozess und die studentische Projektarbeit, die im Zentrum des Seminars standen. Ziel der Projektarbeit im Sinne des forschenden Lernens war auf der einen Seite der Transfer bislang erworbenen

Wissens sowie eine Vernetzung theoretischer Wissensbestände und praktischer Umsetzung am literarischen Text; auf der anderen Seite wurden die eigenständige Entwicklung von Forschungsfragen vor dem Hintergrund eines selbst gewählten methodischen Zugangs, die Überprüfung der erarbeiteten Hypothesen und ihre kritische Reflexion sowie die Generierung neuer Erkenntnisse zum Gegenstand und ihre systematisierte Darstellung in Form eines Posters und anschließend einer Hausarbeit anvisiert (vgl. Huber 2009: 11).

Vorbereitung und Weiterentwicklung der studentischen Projektarbeiten im Seminar-geschehen

Die Analysearbeit im Seminar erfolgte meist nah am Text – teils begründet durch eine sehr überschaubare Menge an existierender Sekundärliteratur. Zu Beginn des Semesters wählten die Seminarteilnehmer*innen einen der drei Texte aus, für den sie zu Expert*innen wurden und selbstständig Fragestellungen entwickelten. Die Lernfortschritte wurden hierbei beständig reflektiert durch mündliche Präsentationen im Seminar, gemeinsam gestaltete Gruppenarbeiten am Text und fachlichen Austausch mit den anderen Studierenden sowie eine fortlaufende Konkretisierung der Fragestellungen in der Gruppenreflexion außerhalb des Seminar-geschehens.



Abbildung 2: Vorstellung des Haiti-Studentages



Abbildung 3: Studierende präsentieren ihre Projektarbeiten

In einem ersten Schritt präsentierten die Seminarteilnehmer*innen in selbst zusammengestellten Arbeitsgruppen ihren jeweiligen Text, stellten den/die Autor*in und sein/ihr Werk vor, ordneten den Text in seinen kulturellen und historischen Kontext ein und erörterten zentrale Themen und Motive im Hinblick auf die übergeordnete Fragestellung des Seminars nach der Fiktionalisierung haitianischer Geschichte. In den übrigen Sitzungen erfolgte intensive Textarbeit, die über weite Strecken von den Studierenden durch gezielt gesetzte Diskussionsfragen selbst initiiert wurde.

Einen integralen Bestandteil der Textarbeit im Seminar stellte hierbei die Vorbereitung ausgewählter Passagen in Arbeitsgruppen und die Präsentation der gemeinsam erarbeiteten Ergebnisse in Form von Flipcharts oder Plakaten dar, die online bei Stud.IP dokumentiert und somit zur Vorbereitung der individuellen Seminararbeiten herangezogen wurden. Die Studierenden erarbeiteten unter anderem narrative Strukturen, ästhetische Elemente, Themen und Motive aus den Textausschnitten, die im Anschluss in Verbindung zu der bekannten Primär- und Sekundärliteratur gebracht wurden. So konnten Beobachtungen in der Gruppe gemeinsam strukturiert und vernetzt sowie Ergebnisse über wie oben beschrieben unterschiedliche Medien greifbar dargestellt und reflektiert werden.

Durch den flexiblen Aufbau des Seminars beeinflussten die Studierenden selbst die inhaltliche Gestaltung der Sitzungen und konnten durch das Setzen von Schwerpunkten eigene Interessen und Kompetenzen einfließen lassen, Vorwissen aktivieren und den Lernprozess aus forschender Perspektive mitgestalten (vgl. Huber 2009: 11). Die Seminarteilnehmer*innen nahmen als forschende Lernende und Feedbackgeber*innen in der Peer-Gruppe zudem eine dezidiert aktive Rolle im Lernprozess ein, sodass über eigenständige, primärtextübergreifende Diskussionen eine Weiterentwicklung und Konkretisierung der Forschungsfragen und Hypothesen der studentischen Projektarbeiten möglich waren.

Haiti (neu) ‚entdecken‘ beim Studientag

Diese weiterführende Ausarbeitung geschah im Hinblick auf einen Haiti-Studientag am 20. Januar 2016, den die Dozentin zusammen mit ihrer Kollegin und der Karibikexpertin PD Dr.

Natascha Ueckmann (FB 10, Frankoromanistik) konzipiert und umgesetzt hat. Er stand interessierten Lehrenden und Studierenden der Universität Bremen auch jenseits des Fachbereichs 10 offen. Ziel des Studientags war es, Haiti mit den Anwesenden (neu) zu ‚entdecken‘ und differenzierte Perspektiven auf das Land und seine Kultur zu eröffnen, welche sich jenseits der eingangs genannten Stereotype bewegen, die sich über Jahrhunderte hinweg in der globalen Wahrnehmung des Landes festgesetzt haben. Dieser ‚Entdeckungsprozess‘ stand ganz explizit in Opposition zu einer imperialen ‚Inbesitznahme‘ haitianischer Kultur aus einer Außenperspektive, der die geopolitische Aneignung kolonialer Territorien durch die europäischen Kolonialmächte wiederholt hätte. Vielmehr zielte er darauf ab, Haiti ‚von innen heraus‘ zu entdecken, d. h. aus einer explizit haitianischen Perspektive, der u. a. in literarischen Texten und kulturellen Artefakten nachgespürt wurde.

Der Fokus lag insbesondere auf der Vielfalt kultureller Produktion in Haiti wie zum einen anhand des zunehmenden (internationalen) Erfolgs haitianischer Literatur in den letzten Jahren und zum anderen anhand vielfältiger kultureller Aktivitäten gezeigt wurde wie dem Literaturfestival Étonnants Voyageurs, Theaterinitiativen (auch außerhalb institutionalisierter Räume) wie dem collectif Nous Théâtre unter Federführung sozial engagierter junger Autor*innen und Theaterschaffender oder Künstlerkollektiven wie den Atis Rezistans der Grande Rue im Zentrum der haitianischen Hauptstadt, die über Skulpturen und Bilder aus recycelten Materialien das afro-haitianische kulturelle Erbe reflektieren.

Der Studientag zielte darauf ab, Studierenden wie Lehrenden unterschiedlicher Fachrichtungen Einblicke in das weitläufige Feld haitianischer Literatur und Kultur zu ermöglichen und insbesondere die Studierenden aktiver in das Wissenschaftsleben an der Universität Bremen einzubinden. Dies geschah durch akademische Vorträge, die z.B. anhand des spiralisme als literatur-theoretischer und -ästhetischer Strömung das Feld der haitianischen Literatur eruierten (vgl. Ueckmann 2014: 311-355), literarische Lesungen sowie die Vorführung eines Dokumentarfilms über Frankétienne – einen der gegenwärtig wichtigsten Künstler und Schriftsteller Haitis. Abgerundet wurde der Studientag durch einen von Meike Hethey (FB 10,

Didaktik der romanischen Sprachen) geleiteten Workshop zu Didaktisierungs- und Anwendungsmöglichkeiten haitianischer Literatur und Kultur im Schulunterricht, dessen Ziel es war, Ideen für die künftige Einbindung eines bislang im gymnasialen Curriculum vernachlässigten Feldes aufzuzeigen.

Präsentation und Diskussion der im Rahmen der studentischen Projektarbeiten generierten Hypothesen und Ergebnisse beim Haiti-Studentag

Im Rahmen des Studentags wurden auch die Resultate der studentischen Forschungsarbeiten aus dem Seminar zum haitianischen Gegenwartsroman als wichtiger Bestandteil des Forschungsprozesses einem größerem Publikum präsentiert (vgl. Huber 2009: 11). Dies geschah in Form von wissenschaftlichen Postern, welche die Seminarteilnehmer*innen eigenständig kreiert hatten. So hatten sie Ge-

legenheit, ihre Hypothesen und vorläufigen Ergebnisse mit anderen Studierenden und Lehrenden kritisch zu diskutieren und im Hinblick auf die anschließende schriftliche Ausarbeitung als Prüfungsleistung erneut zu reflektieren.

Insbesondere die Distanzierung von der im Seminar realisierten textimmanenten Analyse, die auf einen kontinuierlichen Erkenntnisprozess ausgelegt war, hin zu ergebnisorientierten, für alle Besucher*innen verständlichen Poster-Präsentationen bot den Seminarteilnehmer*innen umfassende Impulse für die Zuspitzung der eigenen Fragestellung, die in Form einer Hausarbeit in der vorlesungsfreien Zeit ausführlich bearbeitet wurde.

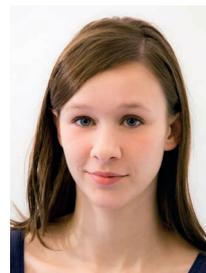
Abgerundet wurde die Projektarbeit durch eine erneute Ausstellung der Poster im Treppenhause des GW 2 im Juni 2016, welche durch eine kurze Reflexion der Methode von Seiten der Studierenden kontextualisiert wurde.

Literatur:

- Borst, Julia (2015): Gewalt und Trauma im haitianischen Gegenwartsroman. Die Post-Duvalier-Ära in der Literatur. Tübingen: Narr.
- Brinker, Tobina; Schumacher, Eva-Maria (2014): Befähigen statt belehren. Neue Lehr- und Lernkultur an Hochschulen. Bern: hep.
- Dupuy, Alex (2007): The Prophet and Power. Jean-Bertrand Aristide, the International Community, and Haiti. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- European Students' Union (2010): „Student-Centered Learning. Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions.“ Online: <http://www.esu-online.org/resources/6068/Student-Centred-Learning-Toolkit/> (Zugriff: 21. Juni 2016).
- Farmer, Paul (2003): The Uses of Haiti. Monroe, Maine: Common Courage Press.
- Fatton, Robert (2007): The Roots of Haitian Despotism. Boulder, Colo.: Lynne Rienner.
- Gewecke, Frauke (2007): Die Karibik. Zur Geschichte, Politik und Kultur einer Region. Frankfurt a. M.: Vervuert.
- Huber, Ludwig: „Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist.“ In: Huber, Ludwig et al. (Hg.) (2009): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: Universitäts-Verl. Webler, S. 9-35.
- Hurbon, Laënnec: „Violence et raison dans la Caraïbe. Le cas d'Haïti.“ In: Notre librairie: revue des littératures du sud 148 (2002), S. 116-122.
- Siebert, Horst (2004): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lernen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Trouillot, Michel-Rolph: „Udenkbare Geschichte. Zur Bagatellisierung der haitianischen Revolution.“ In: Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (Hrsg.) (2002): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag, S. 84-115.
- Ueckmann, Natascha (2014): Ästhetik des Chaos in der Karibik. ‚Créolisation‘ und ‚Neobarroco‘ in franko- und hispanophonen Literaturen. Bielefeld: Transcript.



Julia Borst ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am FB 10 und unterrichtet an der Universität Bremen im Bereich Frankoromanistik. Sie arbeitet derzeit im Rahmen einer Brückenstelle der Zentralen Forschungsförderung an einem Postdoc-Projekt zu afro-spanischer Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts.



Laura Varnhorn studiert English-Speaking Cultures im Hauptfach und Frankoromanistik im Nebenfach an der Universität Bremen. Derzeit arbeitet sie an ihrer Bachelor-Arbeit zu Edwidge Danticats „The Dew Breaker“.

„Schnittstellen gestalten“:

Das Zukunftskonzept für die Lehrerbildung an der Universität Bremen

von Sabine Oda Doff und Marion Wulf

Wie kann es gelingen, (zukünftige) Lehrerinnen und Lehrer angemessen auf ihre aktuellen und sich laufend ändernden Aufgaben vorzubereiten? Dieser anspruchsvollen Herausforderung begegnet das Rahmenprogramm "Qualitätsoffensive Lehrerbildung", mit dem Bund und Länder die herausragende Bedeutung von Lehrerinnen und Lehrern für den Erfolg des Bildungssystems unterstreichen. Der Bremer Antrag in diesem BMBF-Programm (vgl. BMBF 2016) wurde unter dem Titel "Schnittstellen gestalten – das Zukunftskonzept für die Lehrerbildung an der Universität Bremen" (Laufzeit: 3.5 Jahre, Gesamtfördersumme ca. 2.7 Millionen Euro) erfolgreich eingeworben und wird im gleichnamigen Projektverbund seit Beginn des Jahres sukzessive umgesetzt.



Die "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" als zweite innovationsfördernde Initiative des BMBF zur Verbesserung von Studium und Lehre (neben dem Qualitätspakt Lehre), will einen breit wirkenden Impuls geben, mit dem eine qualitativ nachhaltige Verbesserung für den gesamten Prozess der Lehrerbildung bis in die berufliche Einstiegsphase und die Weiterbildung inhaltlich und strukturell erreicht werden soll. Das Bund-Länder-Programm setzt 500 Millionen Euro ein, um Projekte in insgesamt 59 lehrerbildenden Hochschulen zu fördern, die eine Lehrerausbildung aus einem Guss ermöglichen und eine stärkere Abstimmung all jener an einer Hochschule sicherstellen, die für die Ausbildung von Lehrkräften verantwortlich sind. Das kann gelingen, indem die Inhalte der Ausbildung stärker aufeinander bezogen und die Zusammenarbeit von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft verbessert wird. Ziel der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" ist es, eine praxisorientierte Ausbildung zu för-

dern, die die Schulwirklichkeit einbezieht. Dafür sollen von Anfang an schulpraktische Elemente in der Lehrerausbildung verankert und die drei Ausbildungsphasen – Lehramtsstudium, Referendariat und Lernen im Beruf – eng miteinander verzahnt werden (vgl. BMBF 2016).

Hier setzt der Projektverbund "Schnittstellen gestalten" an der Universität Bremen an und greift die zentralen Handlungsfelder des Bund-Länder-Programms in seinem Konzept auf: Praxisbezug, Studieninhalte, organisatorische Verankerung in der Hochschule, Forschungs- und Nachwuchsförderung, Kohärenz und Verzahnung der Phasen, Heterogenität. Unter dem Dach des Kollegs Reflective Practice,



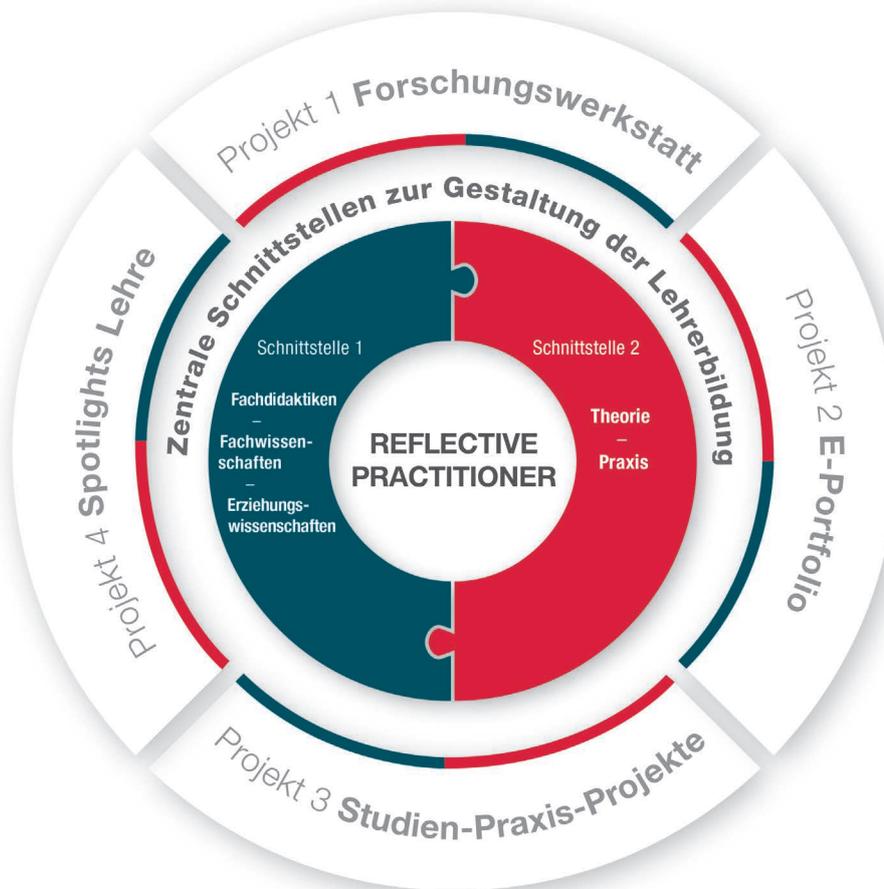


Abbildung 1: Der reflektierte Praktiker (reflective practitioner)

das alle Beteiligten an der Qualitätsoffensive Lehrerbildung versammelt, und dem Leitbild einer reflexionsorientierten Lehrerbildung (reflective practitioner) sind an der Universität Bremen vier Teilprojekte sowie das innovative Qualifizierungskonzept "Duale Promotion" (Kombination von fachdidaktischer Promotion und Referendariat) gebündelt. Sie eint das übergeordnete Ziel, durch die Verzahnung von Theorie und Praxis sowie durch die Verzahnung der unterschiedlichen Elemente der Lehrerbildung die Kohärenz insbesondere (aber nicht ausschließlich) in der ersten Phase der Ausbildung von Lehramtsstudierenden zu stärken. Darüber hinaus soll die Verbindung zwischen forschendem Lernen und reflektiertem Handeln zur Stärkung der Reflexionskompetenz professionell gestaltet werden.

Struktur und Steuerung des Projektverbundes "Schnittstellen gestalten"

Die "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" an der Universität Bremen besteht aus vier Teilprojekten (Forschungswerkstatt integriert – e-Port-

folio – Studien-Praxis-Projekte – Spotlights Lehre) und dem Qualifizierungskonzept "Duale Promotion". Knapp vierzig Personen aus den lehrerbildenden Fachbereichen wirken am Projektverbund mit und sichern so eine fast flächendeckende Verankerung der Konzepte und Maßnahmen in die gesamtuniversitäre Breite der Lehrerbildung. Die Steuerung des Projektverbundes erfolgt durch den Lenkungskreis, dem neben der Hochschulleitung (Konrektor für Lehre und Studium, Prof. Dr. Thomas Hoffmeister) und der Projektverbundleitung (Direktorin im Zentrum für Lehrerbildung, Prof. Dr. Sabine Doff) die fünf Teilprojektverantwortlichen (siehe im Einzelnen unten), der Leiter des ZMML (Prof. Dr. Karsten Wolf), die Geschäftsführerin im Zentrum für Lehrerbildung (Dr. Regine Komoss) sowie die Mitarbeiterinnen für Projektkoordination (Dr. Marion Wulf) und Evaluation (N.N.) angehören. In Rücksprache mit der Hochschulleitung ist der Lenkungskreis für die strategische Planung, Adaption und gegebenenfalls Neuausrichtung des Projektverbundes zuständig.

Der reflektierte Praktiker (reflective practitioner)

Die erfolgreiche Umsetzung des Gesamtprojekts wird begleitet und gewährleistet durch das am Zentrum für Lehrerbildung angesiedelte Kolleg Reflective Practice. Das Kolleg setzt sich aus allen am Projekt Beteiligten zusammen, fördert deren Austausch und begleitet den Projektverbund "Schnittstellen gestalten" während der gesamten Laufzeit in theoretischen und methodischen Fragen. Begonnen wurde mit der Entwicklung eines projektspezifischen Leitbilds zum Konzept reflective practitioner. Die Ergebnisse aus dem 1. Workshop im Juni dieses Jahres lassen bereits deutliche projektspezifische Konturen erkennen: Der reflektierte Praktiker handelt theoriegeleitet und methodenkompetent; er durchläuft einen komplexen zirkulären Prozess zwischen theoretischem Wissen, Erkenntnisgewinn durch forschendes Lernen und Praxiserfahrungen, und entwickelt so seine Handlungs- und Reflexionskompetenz beständig weiter. In Ergänzung zur individuellen Reflexion in (reflection-in-action) und nach der Handlung (reflection-on-action), wie bei Schön (1983, 1987), beinhaltet das Leitbild vom reflektierten

Praktiker zudem die kollegiale bzw. kooperative Reflexion mit einem kompetenten Gegenüber (z.B. Lehrkraft). Der reflektierte Praktiker ist in der Lage, in seinen Reflexionsprozess die spezifischen Rahmenbedingungen (z.B. individuelle Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler sowie aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen) professionell einzubeziehen. Als Erweiterung des strukturtheoretischen Ansatzes (professionales Handeln durch Bewältigung von nicht vorausplanbaren Situationen), werden in die Entwicklung des Leitbilds reflective practitioner der systemtheoretische (Rahmenbedingungen) sowie der pädagogisch-theoretische Ansatz (Haltung, Lehrkompetenz und Lehrstil) mit einbezogen. Der reflektierte Praktiker sieht bereits in der Unterrichtsvorbereitung eine Gelegenheit zur Reflexion seines Handelns: reflection-for-action.

Vielfältige Strategien

Der Projektverbund "Schnittstellen gestalten" besteht aus vier Teilprojekten und dem Qualifizierungskonzept "Duale Promotion", in denen sich viele Akteurinnen und Akteure aus den neun lehrerbildenden Fachbereichen engagieren.

Teilprojekt 1: FIT – Forschungswerkstatt integriert



Teilprojektverantwortliche: Prof. Dr. Maria Peters (FB 09) und Prof. Dr. Andreas Klee (FB 08)

Lehrerbildung benötigt bereits während des Studiums eine stärkere Berufsfeldorientierung, um von Studierenden, Referendaren und Berufseinsteigern erlebte Brüche zwischen Studium und Beruf abzumildern sowie Theorie und Praxis in einen fruchtbaren Austausch zu bringen (vgl. u.a. Terhart 2000). Für eine gelingende Gestal-

tung der Theorie-Praxis-Verzahnung werden in dem Teilprojekt 1 "FIT – Forschungswerkstatt integriert" zentrale Kompetenzen forschenden Lernens und Studierens systematisch auf- und ausgebaut, indem (1) eine Anwendungspraxis empirischer Methoden im Studium etabliert und (2) eine phasenübergreifende Abstimmung for-

schenden Lernens im Studium und in der Berufspraxis institutionalisiert werden.

1) Das Vorhaben Research in Education sieht die Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Online-Kursangebots zu empirischen Methoden und Methodologien im Forschungsfeld von Schule und Bildung vor. Mit dem Onlinekurs entsteht ein Angebot, das, aufbauend auf dem Kreislaufmodell des Forschens und innerhalb eines Blended-Learning-Szenarios, forschendes Studieren im Lehramt unterstützt und auf Erfahrungen mit diesem Lehr-Lernkonzept reagiert (vgl. Komoss; Peters 2016). Der Kurs entwickelt hierzu drei Säulen: Multimediale Vermittlungsmodule führen in zentrale Fragen und Grundtechniken von Wissenschaft und Forschung sowie in ausgewählte Methoden empirischen Forschens ein. Ein durch onlinegestützte und interaktive Wissens- und Handlungsanregungen gestalteter Kommunikationsraum bietet Studierenden die Option, Materialien eigener Forschungsprozesse zur kollaborativen Bearbeitung im Seminar online freizuschalten. Die dritte Säule sieht ein Portal zur Veröffentlichung studentischer Forschung in Form von beispielsweise Postern oder Abstracts vor.

2) In "Schule innovieren – phasenübergreifendes Ausbildungskonzept" entwickeln fachspezifische Arbeitsgruppen kompetenzorientierte Curricula für alle Phasen der

Lehrerbildung. Die Arbeitsgruppen Englisch, Biologie und Politik setzen sich aus Mitgliedern der Universität Bremen, des Landesinstituts für Schule Bremen und der Schulpraxis zusammen. Sie entwickeln für die lehrerbildenden Studiengänge an der Universität Bremen, das Referendariat sowie die Fort- und Weiterbildungen von Lehrkräften sowie aufbauend auf den Strukturen und Vorarbeiten der bereits bestehenden Sozietäten für Fremdsprachen, Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften ein kompetenzorientiertes phasenübergreifendes Curriculum (Fokus: "Forschendes Lernen") mit dem fachübergreifenden Ziel, Kompetenzen im KMK-Kompetenzbereich "Innovieren" phasenübergreifend zu stärken.

Über die in beiden Bereichen zentralen Kompetenzen forschenden Studierens und Lernens findet in dem Expertendialog "Forschendes Lernen und Lehren interdisziplinär" ein Austausch zwischen Lehrenden aller in der Lehrerbildung vertretenen Disziplinen statt. Mit dem Ziel, gemeinsam interdisziplinäre Lehrformate forschenden Lernens zu entwickeln, werden darüber hinaus Formate der Praxisforschung, wie z.B. Fallarbeit oder Design-Based Research, diskutiert.

Mitwirkende am Projekt FIT und Autoren/Autorinnen: Prof. Dr. Doris Elster (FB 02), Tim Giesler (FB 10), Dr. Silvia Thünemann (FB 12), Prof. Dr. Karsten Wolf (ZMML), Julia Neuhof (FB 08), Sabrina Tietjen (FB 12)

Teilprojekt 2: e-Portfolio



Teilprojektverantwortliche: Prof. Dr. Anne Levin

1. Das Lehramtsstudium an der Universität Bremen weist einen hohen Anteil an schulpraktischen Studien auf. Im Bachelorstudiengang sammeln die Studierenden erste Erfahrungen in einem Orientierungspraktikum (OS) im Studiengang Erziehungswissenschaften sowie in Praxisorientierten Elementen (POE) in den gewählten Studienfächern. Im Masterstudiengang entwickeln die Studierenden ihr professionelles Selbstkonzept in einem halbjährlichen Praxissemester (PS) weiter, das von den Erziehungswissenschaften und den Fachdidaktiken semesterbegleitend betreut wird. Bisher erstellen die Studierenden zur Reflexion der Praxisphasen für jede Fachdisziplin ein separates Portfolio. Reflexionen und Rückmeldungen aus den Praktika wer-

den daher wenig aufeinander aufbauend und kaum interdisziplinär in den gesamten Studienerverlauf einbezogen.

2. In der gesamten Lehrerbildung in Bremen ist das Thema Heterogenität, d.h. der professionelle Umgang mit zunehmend diversen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schülern, durchgängig präsent. Noch vor den Praxisphasen wird das Thema Heterogenität in den Modulen 1. "Pädagogische Professionalität entwickeln: Einführung in das lehrerbildende Studium" und 2. "Umgang mit Heterogenität" von den Erziehungswissenschaften aufgegriffen. Dabei fließen fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven ein. In fachdidaktischen Modulen wird der Umgang mit Heterogenität ebenfalls thematisiert. Eine systematische Vernetzung der Inhalte zwischen der Erziehungswissenschaft und der einzelnen Fächer untereinander insbesondere auch mit Blick auf die Praxisphasen ist bisher noch nicht realisiert.

Für alle Lehramtsstudierenden wird in Zusammenarbeit mit dem ZMML (s.o.) ein e-Portfolio im Sinne einer individuellen Lern- und Dokumentationsplattform entwickelt und evaluiert. Dieses dient in erster Linie der Darstellung und Reflexion der Lernprozesse, in denen die Praxisphasen mit dem Schwerpunkt "Umgang mit Heterogenität" verbunden werden. Dabei besteht das e-Portfolio aus auf die eigene pro-

fessionelle Entwicklung zielenden, reflexionsorientierten, fachübergreifenden und fachspezifischen Teilen. Es werden Aufgabenformate entwickelt, die sich in allen Fachdisziplinen in ähnlicher Weise wiederfinden. Ziel ist, dass die Studierenden zukünftig nicht einzelne Portfolios in den Fächern erstellen, sondern über das gesamte Studium an einem digitalen Portfolio arbeiten, das zudem flexible Anschlussmöglichkeiten für die zweite Phase der Lehrerbildung bietet. Vorteil der digitalen Verfügbarkeit des e-Portfolios ist außerdem, dass im Zuge diverser Professionalisierungsprozesse die beteiligten Akteure (Studierende, Peers, Mentoren und Mentorinnen sowie Dozenten und Dozentinnen) flexible Möglichkeiten haben, an den Entwicklungsprozessen teilzuhaben und sich darüber auszutauschen. Mit der e-Portfolioarbeit sollen die Studierenden eine Grundhaltung als reflective practitioner aufbauen und einüben, die sie befähigt, Lernprozesse systematisch zu reflektieren und zu steuern.

Mitwirkende am Projekt e-Portfolio und Autoren/Autorinnen: Dr. Christoph Fantini (FB 12), Georgia Gödecke (FB 10), Stephanie Grünbauer (FB 02), Prof. Dr. Andreas Grünewald (10), Prof. Dr. Yasemin Karakasoglu (FB 12), Prof. Dr. Anne Levin (FB 12), Katja Meyer-Siever (FB 12), Prof. Dr. Sven Nickel (FB 10), Dr. Dörte Osterseht (FB 02), Prof. Dr. Karsten Wolf (ZMML), Melanie Zylka (FB 12)

Teilprojekt 3: Studien-Praxis-Projekte



*Teilprojektverantwortlicher:
Prof. Dr. Till-Sebastian Idel (FB 12)*

Der Lehrerberuf ist eine komplexe professionelle Tätigkeit. Lehrkräfte sollen in ihrem beruflichen Alltag theoriegeleitet und reflektiert handeln. Dabei müssen sie wissenschaftliches Wissen mit dem sich aufgeschichteten Erfahrungswissen zusammenbringen, Entscheidungen kritisch überprüfen und Handlungsroutinen enttäuschungsfähig halten – und das möglichst nicht im einsamen Nachdenken, sondern im Team. Dies ist keine triviale Herausforderung, da sich bildungswissenschaftliches Wissen nicht einfach in die Praxis umsetzen lässt, sondern stets flexibel auf konkrete Situationen hin verwendet werden muss. Die von Donald Schön idealtypisch als reflective practitioner bezeichnete professionelle Lehrperson erkennt die Schnittstellen zwischen Theorie und Praxis sowie zwischen bildungs- und fachwissen-

schaftlichen Wissensbeständen, reflektiert sie kritisch und nutzt sie für ihr professionelles Handeln (Schön 1983, 1987).

Vor diesem Hintergrund wird das endemische Theorie-Praxis-Problem im Lehrerberuf verständlich. Und es wird auch klar, dass es besonderer Formate im Lehramtsstudium bedarf, um die Fähigkeit zu fördern, Theoriewissen in praktische Problemzusammenhänge zu übersetzen. Studien-Praxis-Projekte (SPPs) sind ein solches im Rahmen der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" geschaffenes Arrangement zur Förderung eines kompetenten Umgangs mit Theorie in der Praxis. Ausgehend von aktuellen Problemsituationen an ihrer Schule formulieren Lehrkräfte Themenvorschläge, die sie gemeinsam mit einem Team von Studierenden in einem Praxisprojekt angehen. Die Studierenden bringen sich ein, indem sie z.B. Unterrichtsmaterialien (weiter-)entwickeln, Lernstandserhebungen durchführen oder schulbezogene Förderkonzepte entwerfen – abgestimmt mit und unterstützt durch praxiserfahrene Lehrkräfte. Im universitären Bereich werden sie von Hochschullehrenden und durch Seminare begleitet. Die Lehrkräfte werden durch SPPs in ihrer schulischen Arbeit unterstützt und erhalten für

ihre Anliegen konkret nutzbare Ergebnisse. Die Studierenden gewinnen wertvolle Erfahrungen in der Unterrichts- und Schulentwicklung, jenseits der etablierten schulpraktischen Ausbildungssettings, wo selten Platz für gemeinsame Entwicklungsprojekte ist. Ein forschungspraktischer Beitrag und somit der Übergang zu erweiterten Formen des forschenden Studierens ist möglich, wenn Studierende im Rahmen des SPPs ihre Masterarbeit verfassen.

Die Aussicht, dass die in diesem Projektsetting erarbeiteten Ergebnisse in Schulen tatsächlich zum Einsatz kommen, hat ein hohes motivationales Potenzial. Weil die Studierenden nicht alleine, sondern mindestens in Zweierteams und gemeinsam mit den erfahrenen Lehrkräften arbeiten, nehmen SPPs im günstigsten Fall das Zusammenwirken in Communities of Practice (Wenger 1998) vorweg. Darüber hinaus stärken SPPs die Kooperation zwischen den Schulen und der Universität Bremen.

Mitwirkende am Projekt SPP und Autoren/Autorinnen: Prof. Dr. Dagmar Bönig (FB 12), Prof. Dr. Natascha Korff (FB 12), Prof. Dr. Horst Schecker (FB 01), Andreas Henke (FB 01), Johana Kahlau (FB 12), Christina Tietjen (FB 12)

Teilprojekt 4: Spotlights Lehre



Teilprojektverantwortliche: Prof. Dr. Angelika Bikner-Ahsbals (FB 03)

Während Studierende des Lehramts fachdidaktische Anteile im Studium aufgrund ihres unmittelbaren Bezugs zur Unterrichtspraxis häufig sehr begrüßen, erschließt sich ihnen die

Relevanz fachwissenschaftlicher Module für den Lehrerberuf in der Regel weniger. Nicht selten werden beide Studienanteile als separiert erlebt. Damit Studierende eine professionelle fachbezogene Handlungskompetenz aufbauen können, müssen sie fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen aufeinander beziehen können und als Lehrwissen etablieren (Ball et al. 2008, Shulman 1986, Shulman 1987). Hier setzt das Teilprojekt Spotlights Lehre an. Ziel ist die Entwicklung innovativer Lehrkonzepte (Spotlights), die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Elemente in der universitären Lehrerbildung systematisch miteinander verzahnen, um der Fragmentierung entgegenzuwirken sowie Fach und Fachdidaktik vernetzende Handlungskompetenz bei den Studierenden anzulegen. In einem kompetitiven Verfahren wurden zwei Spotlights Lehre (am Fachbereich 3: Spotlight-Y, am Fachbereich 10: Varieties of English Language Teacher Education) vom ForstA-Expertenausschuss ausgewählt, die als Pilotprojekte im Rahmen der Projektverbundes "Schnittstellen

gestalten" eine Vollförderung erhalten (s.u.). Eine Teilförderung erhalten voraussichtlich ferner die beiden Spotlights-Anträge Literaturvermittlung hoch³ (FB 10) sowie Dis/ability (FB 08 / FB 12).

Spotlight-Y (FB 3): Der Übergang von der Schule in die Hochschule ist für viele Studierende der Mathematik schwierig, da ihr Charakter sich von allgemeinbildender und intuitionorientierter Schulmathematik hin zu der deduktiv geordneten, formal abstrakten Fachwissenschaft Mathematik ändert. Nach dem Studium wird es als große Herausforderung gesehen, das gelernte fachliche Wissen für den Schulunterricht zu nutzen. Spotlight-Y bereitet den zweiten Übergang, d.h. von der Universität in die Schule, vor. Durch Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Master sollen die fachliche Kompetenz für die Schule vertieft und die fachliche Identität der zukünftigen Lehrkräfte gestärkt werden, indem modellhaft das Anwenden von Fachwissen zur Konstruktion von Lernumgebungen eingesetzt wird. Die Y-Modell-Idee wird in Spotlight-Y genutzt, um eine Fachvorlesung nach zwei Dritteln der Zeit in die beiden Y-Zweige aufzuteilen. Der Lehramtszweig bereitet durch professionspezifisches Fachwissen in Kombination mit einer parallel laufenden Didaktikveranstaltung die Konstruktion von Lernumgebungen zum Inhalt der Vorlesung vor.

Varieties of English in Foreign Language Teacher Education (FB 10): Das Englische als Lingua Franca verfügt über eine enorme Variationsbreite und äußert sich, mehr als andere Sprachen, in einer Vielzahl nationaler und regionaler Erscheinungsformen. Aktuell ori-

entiert sich der traditionelle Englischunterricht jedoch nahezu ausschließlich an den beiden großen Referenzvarietäten, während andere nationale Standardvarietäten, regionale Varietäten sowie die Postcolonial Englishes kaum Berücksichtigung finden – obwohl das Behandeln dieser seit langem von Bildungsstandards und Bildungsplänen gefordert wird. Um die oben beschriebene Ausgangslage aufzugreifen, wird ein Lehrkonzept für die universitäre Lehrerbildung entwickelt, das sprachwissenschaftliche und fremdsprachendidaktische Elemente miteinander verzahnt. Hierfür wird ein innovatives Seminar im fachwissenschaftlichen Mastermodul für Lehramtsstudierende konzipiert, das in Kooperation von Lehrenden aus der Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik unterrichtet wird. Dabei werden in Zusammenarbeit mit Studierenden auch neuartige Unterrichtsmaterialien zur Thematik erstellt und in der Praxis erprobt. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollen schließlich so aufgearbeitet werden, dass die Lehramtsausbildung im Fach Englisch um die sprachlichen und soziokulturellen Besonderheiten der verschiedenen Englischvarietäten ergänzt wird und Lehrkräfte dazu befähigt werden, diese Thematik wissenschaftlich fundiert und fachdidaktisch durchdacht zu unterrichten.

Mitwirkende am Projekt Spotlights Lehre und Autoren/Autorinnen: Prof. Angelika Bikner-Ahsbals (FB 03), Prof. Marcus Callies (FB 10), Prof. Dr. Sabine Doff (FB 10), Prof. Marc Keßelböhrer (FB 03), Prof. Maike Vollstedt (FB 03), PD Dr. Hendrik Vogt (FB 01), Dr. Ingolf Schäfer (FB 03), Dr. Kurt Falk (FB 03), Heather Haase (FB 10), Leonie Wiemeyer (FB 10), Nelli Mehlmann (FB 10)

Duale Promotion

Zur Stärkung der Lehrerbildung als Querschnittsaufgabe leistet die Universität Bremen einen substantiellen Beitrag in Form der Einrichtung eines innovativen, in Deutschland bislang einzigartigen Dualen Qualifizierungsprogramms, das von dem im Rahmen der Exzellenzinitiative finanzierten Zukunftskonzepts geförderten interdisziplinären fachdidaktischen Forschungsverbund "Fachbezogene Bildungsprozesse in Transformation" (Creative Unit FaBIT, vgl. FaBIT 2016) in der jetzigen Form

erarbeitet wurde. Das Konzept der Dualen Promotion sieht eine Kombination von zweiter Ausbildungsphase (Referendariat) und fachdidaktischer Promotion in einem Zeitraum von vier Jahren vor. Im Bremer Konzept ist die Duale Promotion an die wissenschaftliche und praktische Maßnahmen verbindende Forschungsmethodologie Design-Based Research gebunden (Doff et al. 2014, Peters & Rovirò 2017); dadurch werden Synergie-Effekte zwischen Berufsfeld und Forschung (Schnittstelle von Praxis und Theorie) für die Lehrerbildung nutzbar gemacht. Die Universität Bremen finanziert

auf Grund der erfolgreichen Einwerbung des BMBF-Projektverbundes "Schnittstellen gestalten" im Rahmen der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" sechs Promotionsstipendien für die erste Kohorte der regulär Dual Promovierenden (Start: 01.10.2016). Ambitionierte Hochschulabsolventinnen und -absolventen erhalten so die Möglichkeit, sich wissenschaftlich und berufsorientiert weiterzuentwickeln, Hochschulen gewinnen perspektivisch (dringend benötigten) qualifizierten Nachwuchs für die Fachdidaktiken und für Schule stehen u.a. für die Übernahme von Leitungsfunktionen sehr gut qualifizierte Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger zur Verfügung. Zum Wintersemester 2016/17 werden die ersten sechs Stipendiaten ihre vierjährige Duale Promotion in den Fächern Biologie, Deutsch, Kunst, Mathematik, Musik und Spanisch beginnen. In den ersten zehn Monaten konzeptualisieren sie ihre Forschungsvor-

haben in enger Verzahnung mit den Schulen. Danach absolvieren sie ihr 18-monatiges Referendariat und erheben gleichzeitig die Daten für ihre Dissertation. In der restlichen Promotionszeit werden die Forschungsergebnisse abschließend bearbeitet. Die Dual Promovierenden gehören während der Gesamlaufzeit dem am Zentrum für Lehrerbildung angesiedelten Graduiertenprogramm "Duale Promotion" an. *Verantwortliche für die Konzeptentwicklung "Duale Promotion" im Rahmen der Creative Unit "FaBiT": Prof. Dr. Andreas Grünewald (FB 10), Dr. Regine Komoss (ZfL)*

Promotionskolleg "Schnittstellen gestalten"

In allen Teilprojekten des BMBF-Projektverbundes ist die Anfertigung von Promotionen (insgesamt 10) vorgesehen. Die Promotionsthemen sind eng an die Inhalte und Ziele des Projekt-

„Schnittstellen gestalten“ - das Zukunftskonzept für die Lehrerbildung an der Universität Bremen



Abbildung 2: Lenkungskreis und Kolleg Reflective Practice

verbundes geknüpft. Um die Promovierenden gut begleiten und inhaltlich sowie methodisch in ihrer Arbeit unterstützen zu können, sie miteinander zu vernetzen und den Kontakt mit den Promovierenden des Graduiertenprogramms "Duale Promotion" zu fördern, wurde ein am Zentrum für Lehrerbildung angesiedeltes Promotionskolleg "Schnittstellen gestalten" ins Leben gerufen. Das Kolleg bietet die Möglichkeit

zum inhaltlichen Austausch und zur Diskussion theoretischer und methodischer Themen, aber auch zum Austausch von Erfahrungen, die im Forschungsprozess gewonnen wurden. Begleitet wird das Kolleg durch das Einbringen inhaltlicher Expertise von verschiedenen Vertreterinnen und Vertreter aus dem Projektverbund "Schnittstellen gestalten" sowie durch spezifische Workshop-Angebote.

Weiterführende und aktuelle Informationen unter:

<http://www.uni-bremen.de/zfl/qualitaetsoffensive.html>

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Literatur:

- Ball, Deborah Loewenberg et al.: Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? In: Journal of Teacher Education 59:5 (2008), 389-407.
- Bund-Länder-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): <https://www.bmbf.de/de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-525.html>.
- Doff, Sabine; Bikner-Ahsbahs, Angelika; Grünewald, Andreas; Komoss, Regine; Peters, Maria; Lehmann-Wermser, Andreas; Róviro, Bàrbara (2014): "Change and continuity in subject-specific educational contexts": Research report of an interdisciplinary project group at the University of Bremen, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 25/1, 73-88.
- Creative Unit: Fachbezogene Bildungsprozesse in Transformation (FaBiT 2016): www.uni-bremen.de/cu-fabit.
- Komoss, Regine; Peters, Maria: Das Praxissemester an der Universität Bremen, in: Renate Schüssler u.a. (Hrsg.) (2016): Im Praxissemester forschend Lernen – Umsetzung in Schule, Universität und Studienseminar. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, i. E.
- Peters, Maria; Roviró, Bàrbara: Fachdidaktischer Forschungsverbund FaBiT: Erforschung von Wandel im Fachunterricht mit dem Bremer Modell des Design-Based Research, in: Doff, Sabine; Komoss, Regine (2017): Making Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten. Wiesbaden: Springer, 19-32.
- Shulman, Lee S.: Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, in: Educational Researcher 15:2 (1986), 4-14.
- Shulman, Lee S.: Knowledge and teaching: Foundations of the new reform, in: Harvard Educational Review, 57:1 (1987), 1-22.
- Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- Schön, Donald A. (1987): Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland – Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wenger, Étienne (1998): Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.



Sabine Oda Doff leitet das Qualitätsoffensive Projekt "Schnittstellen gestalten", ist Professorin für Anglistik und Fremdsprachendidaktik Englisch, Direktorin im Zentrum für Lehrerbildung und Sprecherin der Creative Unit "Fachbezogene Bildungsprozesse in Transformation".



Marion Wulf ist Koordinatorin des Qualitätsoffensive Projekts „Schnittstellen gestalten – das Zukunftskonzept für die Lehrerbildung“ an der Universität Bremen. Sie leitete von 2012-2016 ein Qualitätspakt-Lehre-Projekt an der Hochschule Osnabrück und arbeitet und forscht seit 1999 zu Personalentwicklung und Hochschuldidaktik.

„Das ist wie ein großes Puzzle! Am Ende ergibt jedes Teil seinen Sinn“

Forschendes Lernen im Masterstudiengang
Public Health – Gesundheitsversorgung,
-ökonomie und -management

von Maïke Voß, Jennifer Koch und Ansgar Gerhardus



Abbildung 1: Studierende des Masterstudiengangs Public Health

Hannah Muniz hat im letzten Jahr ihr Public-Health-Studium abgeschlossen. Als Referentin für Versorgungsmanagement bei einer größeren Krankenkasse ist eine ihrer Aufgaben, die Angebote für Schwangere zu verbessern. Dabei stößt sie auf die hohe Zahl an Kaiserschnitten: 31% aller Geburten erfolgen inzwischen durch einen Kaiserschnitt, etwa doppelt so viele wie im Nachbarland, den Niederlanden. Diese hohe Rate wird in Fachkreisen und in der Öffentlichkeit zunehmend kritisch diskutiert. Frau Muniz fragt sich, welchen Beitrag ihre Krankenkasse leisten kann, um mehr Frauen eine Geburt ohne Kaiserschnitt zu ermöglichen. Nachdem sie sich

einen ersten Überblick verschafft hat, erstellt sie eine Liste mit Fragen, denen sie nachgehen will. In welchen Fällen ist ein Kaiserschnitt aus gesundheitlicher Sicht sinnvoll? Wer beeinflusst die Entscheidung über einen Kaiserschnitt? Welche gesundheitlichen Faktoren sind mit häufigen Kaiserschnitten verbunden? Unterscheidet sich die



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

Kaiserschnittrate je nach Land oder Region? Welche Maßnahmen gibt es schon und wie erfolgreich sind diese? Und wie wirken sich Kaiserschnitte für die unterschiedlichen Akteur_innen finanziell aus? Schnell stellt sie fest, dass viele unterschiedliche Akteur_innen beteiligt sind: Schwangere Frauen, Hebammen, Ärzt_innen und Krankenhäuser. Je nach Profession und Institution bringen die Beteiligten ganz unterschiedliche Interessen und Sichtweisen mit. Frau Muniz geht davon aus, dass nachhaltige Veränderungen nur gemeinsam mit allen beteiligten Akteur_innen erreicht werden können.

Die Aufgabe für Hannah Muniz ist ebenso anspruchsvoll wie typisch für das Berufsfeld Public Health: Public Health befasst sich mit der Verhinderung von Krankheit mit dem Ziel der Verlängerung des Lebens und der Förderung der physischen und psychischen Gesundheit mit Rücksicht auf eine gerechte Verteilung und effizientere Nutzung der zur Verfügung stehenden Ressourcen (DGPH, 2010). Man muss Erkenntnisse und Methoden aus unterschiedlichen Disziplinen wie Medizin, Soziologie, Epidemiologie und Ökonomie anwenden und in der Lage sein, Entscheidungen ethisch zu reflektieren. Dafür braucht es ein theoretisches Fundament sowie eine gute analytische und konzeptionelle Ausbildung. Darüber hinaus geht es aber auch darum, mit ganz unterschiedlichen Zielgruppen zu kommunizieren und ggf. zwischen ihnen vermitteln zu können. Über ein gutes Zeit- und Qualitätsmanagement zu verfügen, ist eine weitere Voraussetzung.

Im Studium werden zukünftige Absolvent_innen durch Theorien, Methoden und Faktenwissen auf die interdisziplinären Aufgaben in Public Health vorbereitet. Allerdings weist der herkömmliche Aufbau der akademischen Lehre in vielen interdisziplinären Gebieten (nicht nur in Public Health) zwei Eigenschaften auf, welche die Umsetzung des Erlernten schwierig machen: Zum einen sind interdisziplinäre Studiengänge meist entlang der sie konstatierenden Einzeldisziplinen organisiert; im Fall von Public Health werden z.B. medizinische, soziologische, ethische und ökonomische Inhalte in getrennten Veranstaltungen unterrichtet. Zum anderen werden Theorien, Methoden und Faktenwissen getrennt voneinander gelehrt. Gerade in anwendungsorientierten Fächern, wie Public Health, werden isolierte Theorien und wissenschaftliche Methoden von den Studierenden oft als wenig nutzbringend für die spä-

tere Berufstätigkeit wahrgenommen bzw. mit einer (von den wenigsten angestrebten) ausschließlich akademischen Laufbahn assoziiert (Gerhardus et al., 2016).

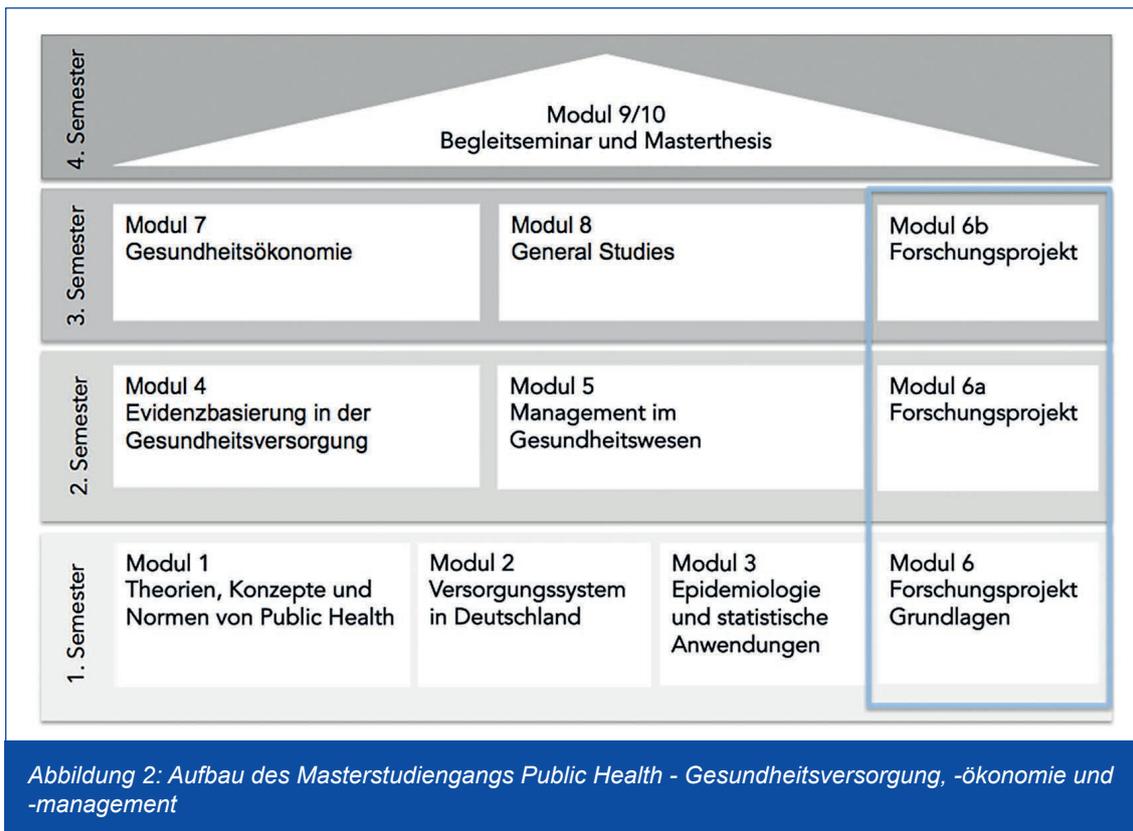
Forschendes Lernen im Masterstudiengang Public Health – Gesundheitsversorgung, -ökonomie und -management

Forschendes Lernen bedeutet, dass Studierende Forschungsprozesse selbstständig gestalten, durchlaufen und in diesem Kontext Erkenntnisse gewinnen und reflektieren, die auch für Dritte relevant sind (Huber, 2009). In Deutschland wird es seit 1970 als hochschuldidaktisches Konzept verstärkt diskutiert (Bundesassistentenkonferenz 2009/1970).

Im Rahmen der Profilbildung zur „Universität des Forschenden Lernens“ fördert die Universität Bremen seit 2015 drei Pilotprojekte, in denen perspektivisch ganze Studiengänge auf Forschendes Lernen als didaktisches Konzept umgestellt werden sollen. Das Projekt „Forschendes Lernen zur Vorbereitung auf komplexe Berufsfelder (FLexBel)“ bezieht sich auf den MA Public Health – Gesundheitsversorgung, -ökonomie und -management. Es ist das einzige der drei geförderten Projekte, das einen Masterstudiengang umgestaltet.

Die Umgestaltung orientiert sich an dem „Zürcher Framework“ (Trempe/Hildebrand 2012). Die Idee des Frameworks ist, dass verschiedene Phasen des Forschungsprozesses (z.B. Entwicklung der Fragestellung, Sichtung des Forschungsstandes, Darstellung von Ergebnissen) nicht notwendigerweise hintereinander in einem Modul durchgeführt werden müssen, sondern auch als einzelne Elemente in verschiedenen Modulen und in unterschiedlichen Veranstaltungsformaten (z.B. Vorlesung, Seminar, Projekt und Labor) vermittelt werden können.

Mit dem Masterstudiengang werden zukünftige Absolvent_innen darauf vorbereitet, für komplexe Public Health-Probleme relevante Fragestellungen zu entwickeln, angemessene Theorien und Methoden zu identifizieren und anzuwenden, die Erkenntnisse kritisch einzuordnen und zu kommunizieren. Die Annahme ist, dass Absolvent_innen, die außerhalb von akademischen Einrichtungen arbeiten, genauso von einer forschungsorientierten Ausbildung profitieren, wie solche, die eine universitäre Laufbahn anstreben.



Die 20 Studienplätze werden von Studierenden mit einem Bachelorabschluss in Public Health, Gesundheitsökonomie, Gesundheitsmanagement oder ähnlichen Schwerpunkten eingenommen. Sie bringen unterschiedliche Erfahrungen und Vorkenntnisse mit. Um die breite Perspektive von Public Health darzustellen und die heterogenen Vorerfahrungen der Studierenden zu nutzen, finden die meisten Veranstaltungen des ersten Semesters gemeinsam mit den Studierenden der drei parallelen Masterstudiengänge Epidemiologie, Gesundheitsförderung und Prävention sowie Community and Family Health Nursing statt.

In den Modulen 1-3 im ersten Semester werden die Grundlagen von Public Health vertieft (vgl. Abb. 2). Elemente des Forschenden Lernens in dieser Phase sind insbesondere die Entwicklung von Fragestellungen und das Erarbeiten des Forschungsstandes. Die Module 4, 5 und 7 im zweiten und dritten Semester decken wichtige inhaltliche Bereiche des Public Health-Curriculums ab, liefern aber auch Konzepte und Methoden für die Bearbeitung des semesterübergreifenden Forschungsprojekts (Module 6-6b). Dieses dreisemestrige Projekt

steht im Zentrum des Studiengangs und vereint alle Phasen des Forschungsprozesses. Es soll im folgenden Abschnitt genauer vorgestellt werden.

Forschendes Lernen als Vorbereitung auf nichtakademische Berufsfelder – ein Widerspruch

Die Gegenüberstellung von „Theorie und Praxis“ ist eine sorgsam gepflegte Dichotomie. Mit „Theorie“ ist der Regel eine wissenschaftliche, abstrakte Herangehensweise gemeint, die einer „Praxis“ gegenübergestellt wird, in der konkrete Probleme primär mit Hilfe von Erfahrung und gesundem Menschenverstand gelöst werden. Eine „theoretische Lösung“ ist zum Synonym für etwas geworden, was in der Praxis nicht funktioniert. Unser Ansatz in dem Projekt (Module 6-6b) ist es dagegen, ein Problem aus der Praxis mit wissenschaftlichen Methoden zu bearbeiten. Konkretes Ziel des Projektes ist es, dass Studierende zu komplexen Problemen im Gesundheitswesen relevante, wissenschaftlich fundierte Interventionskonzepte entwickeln. Um sicherzustellen, dass es relevante Themen sind und um die Glaubwürdigkeit sowie die

Motivation bei den Studierenden zu erhöhen, finden alle Projekte in Kooperation mit Partnerinstitutionen aus dem Gesundheitswesen statt. Dass aus den Projekten Nutzen für Dritte geschaffen werden soll, hat Forschendes Lernen mit dem Konzept des Service Learning gemeinsam. Beim Service Learning richtet sich das Engagement und Lernen der Studierenden nach einem realen Bedarf in einem gemeinnützigen und meist lokalen Kontext (Reinders, 2016). Beide Lehrkonzepte ergänzen sich in dem Forschungsprojekt.

Auswahl von Themen und Projektpartner_innen

Die Auswahl der Partner_innen (regional und überregional) sowie der Themen findet im Vorfeld der Veranstaltung statt und erfolgt durch die Lehrenden. Zu den Partnereinrichtungen gehören Krankenkassen, Krankenhäuser, Verbände, kommunale Einrichtungen und Gesundheitsmanagementunternehmen.

Mit interessierten Partner_innen finden Gespräche statt, um Themenbereiche abzustecken, die inhaltlich und im Umfang für studentische Forschungsprojekte geeignet sind. Daraus resultiert eine grobe Skizze für ein gesundheitliches Versorgungsproblem, welches von den Studierenden in Kleingruppen bearbeitet wird. Unabhängig davon besteht immer die Möglichkeit, dass sich die Studierenden eigene Partner_innen und Themen suchen.

Der Projektverlauf

Der Ablauf ist in drei Schritte 1) Lageanalyse; 2) Entwicklung eines Interventionskonzepts; 3) Entwicklung eines Evaluationskonzepts unterteilt (vgl. Abb. 3). Am Beispiel der Gruppe, die das von der Krankenkasse vorgeschlagene Thema „Kaiserschnitte bei Schwangeren“ aufgegriffen hat, werden die Schritte im Folgenden illustriert:

Schritt 1: Lageanalyse

In der Lageanalyse wird das Versorgungsproblem definiert und das Ziel der Intervention erarbeitet. Ist das primäre Ziel, die Kaiserschnitttrate zu senken? Oder sollte das Ziel nicht eher sein, schwangere Frauen so zu informieren, dass sie auf guter Grundlage eigenständig entscheiden können? Schnell wird deutlich, dass zunächst wichtige ethische Fragestellungen

geklärt werden müssen. Die Gruppe beschäftigt sich daraufhin mit ethischen Modellen, führt entsprechende Recherchen durch und diskutiert das Thema im Plenum. Da es sich um ein typisches Public Health-Dilemma handelt (Wer entscheidet, was „gut“ für eine Gruppe ist), ist das Thema auch für alle anderen Gruppen von Bedeutung. Im Verlauf werden weitere Fragestellungen entwickelt, ganz ähnlich denen, die auch Frau Muniz erkannt hat.

Die Gruppe recherchiert, welche Stakeholder in das Versorgungsthema involviert sind (in diesem Fall insbesondere Schwangere, Frauenärzt_innen, Krankenhäuser und Hebammen) und analysiert, welche Interessen diese haben könnten. Dabei stoßen sie auf das „Bremer Bündnis zur Unterstützung der natürlichen Geburt“, in dem sich unterschiedliche Berufsgruppen zum Thema Kaiserschnitt und natürliche Geburt austauschen. Nach einer Lehreinheit zu qualitativen Forschungsmethoden führen die Studierenden Interviews mit Expert_innen zum Thema Kaiserschnitt durch. Außerdem recherchieren die Studierenden die rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen. Die Ergebnisse werden jeweils im Plenum vorgestellt, in dem insbesondere die konzeptionelle und methodische Herangehensweise diskutiert wird. Im Verlauf wird die Zielgruppe weiter konkretisiert: Speziell sollen schwangere Frauen adressiert werden, die bereits bei einer vorangegangenen Geburt einen Kaiserschnitt hatten. Dies wird mit dem Praxispartner, der Krankenkasse, besprochen.

Schritt 2: Interventionsentwicklung

Auf Grundlage der orientierenden Literaturrecherche und den Interviews werden Vorschläge für eine Intervention entwickelt. Eine der ersten Ideen war die Entwicklung einer Mobilfunk-App für Schwangere. Ein systematischer Literaturüberblick zeigt allerdings, dass Interventionen, die sich nur an die Schwangeren richten, keine Effekte auf die Kaiserschnitttrate haben. Die Studierenden prüfen nun weitere Interventionsideen, welche auch Ärzt_innen und Hebammen adressieren. Die Methoden dafür lernen sie in dem parallel stattfindenden Modul 4 „Evidenzbasierung in der Gesundheitsversorgung“. In mehreren Reflektionsschleifen wird die Interventionsidee weiterentwickelt. Schließlich werden die Studierenden eingeladen, ihr Projekt dem Bremer Bündnis zur natürlichen Geburt vorzustellen.

Schritt 3: Entwicklung eines Evaluationskonzepts

Um die Effekte der Intervention messen zu können, entwickeln die Studierenden ein Evaluationskonzept. Ein wichtiger Teil der Evaluation ist die gesundheitsökonomische Bewertung. Die dafür benötigten Theorien, Methoden und Instrumente sind auch Gegenstand des begleitenden Moduls 7 „Gesundheitsökonomie“.

Das Ergebnis des studentischen Projektes ist ein wissenschaftlich basiertes Interventions- und Evaluationskonzept, das anschließend durch die Praxispartner_innen umgesetzt werden kann. Auf einem selbstorganisierten Symposium im Bremer Haus der Wissenschaft stellen alle Gruppen ihre Erkenntnisse der Öffentlichkeit vor.

Überfachliche Kompetenzen und Prüfungsleistungen

Wesentlich für den Erfolg der Projekte sind überfachliche Kompetenzen. Entsprechende Kompetenztrainings zu Themen wie Projektmanagement, Teamarbeit, Präsentations- und Moderationstechniken, Peer-Coaching und professionelle Kommunikation mit Praxispartner_innen sind daher fester Bestandteil im Veranstaltungsplan.

Als Prüfungsleistung erstellen die Studierende in den ersten beiden Semestern einen Zwischenbericht und im dritten Semester den Abschlussbericht zu ihren Projekten. Die Berichte beinhalten die fachlichen Ergebnisse und sind so konzipiert, dass sie auch einer weiteren Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden können.

Was haben wir gelernt?

Die Umstellung des Studiengangs in Richtung Forschendes Lernen begann vor dem Start des Projekts FlexeBel mit dem Wintersemester 2014/15. Dieser erste Jahrgang ist aktuell in der Phase der Masterarbeit, der zweite Jahrgang hat die ersten beiden Semester absolviert.

Die wichtigste Erkenntnis ist, dass mit dem Ende der Planungsphase die eigentliche Arbeit erst beginnt. Wir haben in unserem Studiengang ein intensives Feedbacksystem eingerichtet, um insbesondere in der Anfangsphase schnell auf mögliche Verbesserungsvorschlä-

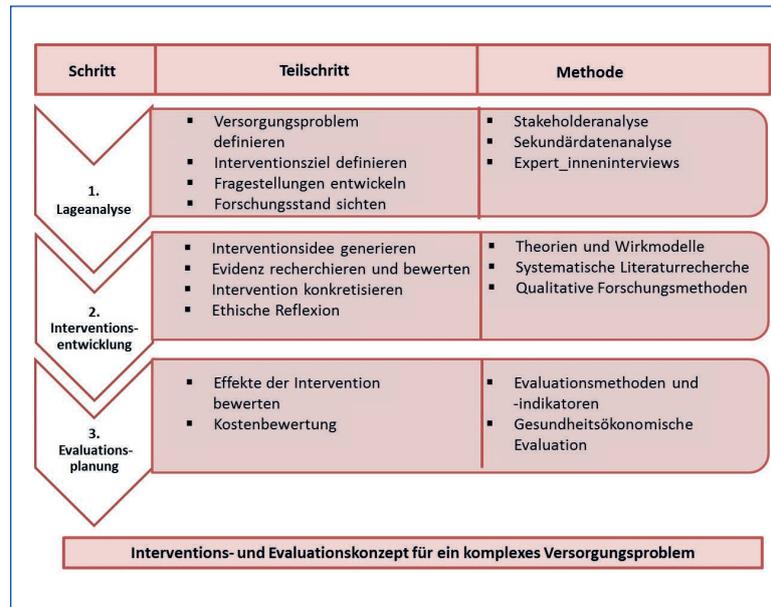


Abbildung 3: Grundstruktur der studentischen Forschungsprojekte (Module M6, 6a und 6b)

ge reagieren zu können. Durch diese Vorgehensweise soll den Studierenden gleichzeitig ein zentrales Element der wissenschaftlichen Haltung vorgelebt werden: die Bereitschaft, das eigene Konzept und die Umsetzung kontinuierlich zur Diskussion zu stellen und gegebenenfalls zu ändern.

Die Bedeutung der Kommunikation des Konzepts Forschendes Lernen haben wir deutlich unterschätzt: der Begriff Forschendes Lernen hat bei vielen Studierenden Assoziationen mit einer Vorbereitung auf eine akademische Laufbahn ausgelöst – die die meisten für sich ausgeschlossen haben. In der Anfangsphase gab es Rückmeldungen wie „Ich bin hier, um Management zu studieren, nicht um Wissenschaftlerin zu werden“. Gespräche mit Kolleg_innen aus anderen Fächern zeigten, dass dies ein spezifisches Problem in anwendungsorientierten, interdisziplinären Bereichen zu sein scheint (so z.B. auch im Lehramtsstudium), während monodisziplinäre, erkenntnisorientierte Fächer wie Ethnologie oder Biologie andere Erfahrungen gemacht haben. Das Zitat aus dem Titel des Beitrags, „Das ist wie ein großes Puzzle! Am Ende ergibt jedes Teil seinen Sinn“ zeigt zweierlei: Es ist ein tolles Ergebnis, dass das am Ende so wahrgenommen wurde, es zeigt aber auch an, dass diese Erwartung zu Beginn noch nicht vorhanden war.

Zunehmend ausgebaut haben wir die Trainings zu überfachlichen Kompetenzen. Dies verbesserte ganz unmittelbar die Arbeitsfähigkeit im Projekt, erhöhte aber auch die Akzeptanz bei denjenigen, die Sorge hatten, nicht ausreichend auf eine praxisorientierte Tätigkeit vorbereitet zu werden.

Die Umsetzung des Forschenden Lernens macht auch auf Lücken im Curriculum und in der Infrastruktur aufmerksam. So fiel auf, dass das Thema Ethik einen größeren Raum im Curriculum braucht, da es praktisch bei jedem Projekt zu ethischen Fragestellungen kommt, für deren Bearbeitung die Studierenden Instrumente benötigen. Zum anderen wurde deutlich, dass es keine geeignete Infrastruktur für Projekte gibt, die ein Ethikkomitee durchlaufen müssen (das gleiche gilt auch für Abschlussarbeiten).

Eine Herausforderung, die sich für Studierende in unserem Modell des Forschenden Lernens ergibt, ist die Struktur des Forschungsprojektes. Viele der Studierenden arbeiten neben dem Studium, betreuen Kinder oder andere Familienangehörige. Unsere bisherigen Evaluationen zeigen aber, dass die Studierbarkeit und eine flexible Studienorganisation auch bei Erkrankungen, Auslandsaufenthalten, etc. mindestens genauso gut gegeben sind, wie im bisherigen System. Notwendig hierfür sind gute Absprachen mit den Studierenden.

Wir haben gute Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Praxispartner_innen gemacht. Unser Weg, Projektideen vorab mit Praxispartner_in-

nen zu diskutieren, hat sich bewährt. Dafür nötig sind gute Vorabinformationen zum Projekt und Studiengang.

Die Effekte des Forschenden Lernens im Vergleich zu anderen didaktischen Formaten sind nach unserer Kenntnis bisher nicht systematisch evaluiert worden. Ein erstes Konzept dafür soll im Rahmen des FlexeBel-Projektes entwickelt werden. Im Rahmen von Wirksamkeits-evaluationen von Forschendem Lernen wären hierfür Absolvent_innenbefragungen notwendig. Aufgrund der bisherigen Erfahrungen sind wir optimistisch, dass die Studierenden deutlich besser als bisher auf komplexe Berufsfelder vorbereitet werden.

Literatur:

- Bundesassistentenkonferenz (2009/1970). Forschendes lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik. Schriften der Bundesassistentenkonferenz. Bielefeld: UniversitätsVerlag Weblar.
- Deutsche Gesellschaft für Public Health e.V. (DGPH) (2010). Was ist Public Health. modifiziert nach CEA Winslow. The Untilled Fields of Public Health. Science. 51: 23-33, 1920. Im Internet: <http://www.deutsche-gesellschaft-public-health.de/informationen/public-health>, Stand: 20.8.2016.
- Evaluationsergebnisse Modul 6a, SoSe 2016, Master Gesundheitsversorgung, -ökonomie und -management, Universität Bremen, Ansprechperson: Prof. Dr. A. Gerhardus.
- Gerhardus, A., Schilling, I., Voß, M., (2016). "Forschendes Lernen" als Antwort auf die Herausforderungen für Lehren und Lernen?, in: Gesundheitswesen, doi: 10.1055/s-0042-106646
- Huber L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber L., Hellmer J., Schneider F. (Hrsg.), Forschendes Lernen im Studium- Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: Universitätsverlag Weblar: 9-35
- Reinders, H. (2016). Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zur Lernen durch Engagement. Beltz Juventa. Weinheim und Basel: 25
- Tremp, P., Hildebrand, T. (2012). Forschungsorientiertes Studium – universitäre Lehre: Das «Zürcher Framework» zur Verknüpfung von Lehre und Forschung. In: Brinker T., Tremp P. (Hrsg.), Einführung in die Studiengangsentwicklung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.



Maike Voß ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem Projekt „FLexBel“ – Forschendes Lernen zur Vorbereitung auf komplexe Berufsfelder in dem Masterstudiengang Public Health – Gesundheitsversorgung, -ökonomie und -management.



Jennifer Koch ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem Projekt „FLexBel“ – Forschendes Lernen zur Vorbereitung auf komplexe Berufsfelder in dem Masterstudiengang Public Health – Gesundheitsversorgung, -ökonomie und -management.



Ansgar Gerhardus ist Mediziner und Sozialwissenschaftler sowie Sprecher der Abteilung Versorgungsforschung am IPP der Universität Bremen. Er koordiniert den Masterstudiengang Public Health und ist Leiter des Projekts „FLexBel“.

Was hat das universitäre Leben mit dem Tod zu tun?

Ein fächerübergreifendes Studienprojekt der Performance Studies untersucht das Leben als letzte Gelegenheit

» Heidi Schelhowe im Gespräch mit Jörg Holkenbrink, dem künstlerischen Leiter des Zentrums für Performance Studies der Universität Bremen

Heidi Schelhowe:

Seit 2004 wirkt das Zentrum für Performance Studies (ZPS) und das ihm angeschlossene Theater der Versammlung zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst (TdV) fächerübergreifend in vielen universitären Arbeitsfeldern. In der Lehre macht Ihr ein von vielen Lehrenden und Studierenden sehr geschätztes und für die Bundesrepublik einzigartiges interdisziplinäres Angebot: Studierende unserer Universität können gemeinsam mit Aufführungskünstler*innen unterschiedlicher Sparten theoretische Themen aus ihren Seminaren mit Mitteln der Performance und des Theaters untersuchen. Dies tun sie parallel und in Verbindung mit den „normalen“ Veranstaltungen ihrer Fächer.

Jörg, kannst Du als künstlerischer Leiter des ZPS etwas sagen zu Eurer neusten Inszenierung, deren Entwicklung 2015 als work in progress begonnen hat und im Wintersemester 2016/17 in einer Reihe von öffentlichen Aufführungen ihre Fortsetzung findet? Zu ihrer Entstehung, ihrem Hintergrund, zur Aufführung selbst?

Jörg Holkenbrink:

Wie Du bereits angedeutet hast, Heidi, untersuchen das TdV und die Performance Studies u.a. Themen, die in Seminaren theoretisch behandelt werden, auf performative Weise. Was dies konkret bedeutet, lässt sich am aktuellen Projekt tatsächlich gut veranschaulichen. Bereits 2014 startete das ZPS unter der Leitung



Abbildung 1: Aufführung "Am seidenen Faden"

der Theaterwissenschaftlerin und Philosophin Anna Seitz ein Dramaturgie-Vorhaben zur vernetzten Generation, das über zahlreiche Einzelveranstaltungen in BA- und MA-Modulen sowie über die General Studies in die universitäre Lehre integriert war. 24 Studierende aus den Bereichen Biologie, Comparative and European Law, Digitale Medien, English-Speaking-Cultures, Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Germanistik, Geschichte,



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

Informatik, Kunstpädagogik, Kulturwissenschaften, Transnationale Literaturwissenschaft, Philosophie, Politikwissenschaft und Psychologie gingen aus ihrer jeweiligen Fach-Perspektive der Frage nach, was es denn bedeuten könnte, wenn sie als „die vernetzte Generation“ bezeichnet werden. Es entstand der Plan, sich aus Literatur, Film, Games oder theoretischen Abhandlungen reale oder fiktive prominente „Netzfiguren“ zu wählen und mit diesen als imaginären Freund*innen gemeinsam Lehrveranstaltungen zu besuchen. Die Erfahrungen konnten dann anschließend in Form von schriftlichen Dialogen mit den gewählten „Netzfiguren“ ausgewertet werden. Ziel war es, auf diese Weise dem Begriff bzw. der Metapher des Netzes in verschiedenen Seminarzusammenhängen auf die Spur zu kommen. Die Auswertung der ungewöhnlichen Erkundungen führte zu einem überraschenden Ergebnis: In der Beschäftigung mit Sozialpolitik (die vom Netz im Zusammenhang mit einem potenziellen „sozialen Tod“ spricht), der Mythologie (in der von drei Schicksalsgöttinnen, den Parzen, die Rede ist, von denen die erste unsere Lebensfäden spinnt, die zweite deren Länge bemisst und die dritte sie schließlich abschneidet) oder mit aktuellen technologischen Utopien (Transhumanisten, eine einflussreiche Bewegung vor allem in den USA, streben an, mit Hilfe Künstlicher Intelligenz und deren weiterer Vernetzung unter anderem die Unvermeidbarkeit des Alterns zu überwinden), kristallisierte sich für die Projektteilnehmer*innen im großen Rahmen des Themas „Vernetzte Generation“ mehr und mehr die verbindende, fächerübergreifende Fragestellung heraus: „Was hat das vernetzte Leben mit dem Tod zu tun?“.

In der Inszenierungs- und Aufführungsphase 2015/16 entwickelte das Theater der Versammlung jetzt auf Grundlage dieser dramaturgischen Vorarbeiten die Performance „Am seidenen Faden“. Als Kooperationspartner konnten u.a. der Komponist Joachim Heintz sowie ein alternatives Bestattungsunternehmen, der trauerraum bremen, gewonnen werden. Der trauerraum wurde mit der Methode und den Mitteln der teilnehmenden Beobachtung erforscht (Projektteilnehmer*innen nehmen z.B. als Bestattungshilfen an der Vorbereitung und Durchführung von Trauerfeiern teil) und ist auch der Aufführungsort der Inszenierung. Der Komponist Joachim Heintz hat vor dem Hintergrund Informatik und Digitale Medien im Projekt eine „Soundmaschine“ erfunden, die während

der Aufführung in einen interaktiven Austausch mit den Performer*innen und dem Publikum tritt und deren Programm immer wieder zu unvorhersehbaren Unterbrechungen, Abbrüchen und Aufzeichnungen der poetischen Spielabläufe führt. Gibt es ein digitales Weiterleben? Und wären wir gerne so unsterblich wie unsere digitalen Spuren?

Heidi Schelhowe:

Ich habe Eure Aufführung ja bereits gesehen und hatte – bevor ich hinging – ein leicht mulmiges Gefühl. Wie sollte sich das sensible Thema Tod in einer Performance behandeln lassen? Ist die sehr unterschiedliche Art, in der wir mit dem Tod umgehen und wie stark wir davon selbst betroffen sind, so gestaltet, dass Alle oder doch Viele etwas mitnehmen können und sich nicht mit ihren je eigenen Gefühlen verletzt fühlen? Lassen sich interaktive Elemente, die Eure Arbeit ja auch kennzeichnen, hier wirklich realisieren? Wird man als Zuschauerin nur mit einer zwanghaft ernsten und bedrückten Miene hier agieren können? Wie nah wird mir das Thema kommen und wie weit werde ich gezwungen, es an mich heranzulassen? Jörg, kannst Du etwas zu Eurer Aufführungspraxis sagen und wie Ihr solche Fragen im Vorfeld diskutiert und welche Entscheidungen Ihr schließlich für die und in der Umsetzung getroffen habt?

Jörg Holkenbrink:

*Zu Beginn der Inszenierungsphase hatten wir zwei Gefahren im Auge, die wir unbedingt vermeiden wollten: Das Thema modisch, oberflächlich, rein sachlich zu behandeln oder aber das Publikum emotional zu überwältigen, zu deprimieren. Deshalb stellte sich uns die Aufgabe, wie wir eine Atmosphäre schaffen können, die es allen Beteiligten ermöglicht, durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Endlichkeit das Leben zu befragen und die Aufführung gestärkt zu verlassen. Dabei spielte zunächst die Wahl des Aufführungsorts eine wichtige Rolle. Der trauerraum bremen strahlt mitten im Viertel als lebensnaher Ort der Ruhe und der Besinnlichkeit selbst schon eine warme, angenehme und offene Atmosphäre aus, in der die Angehörigen von Verstorbenen Raum und Zeit finden, die Realität des Todes zu akzeptieren. In der Recherche- und Erkundungsphase wirkten die Darsteller*innen dann u.a. als Bestattungshilfen an Trauerfeiern des trauerraums mit und konnten so weitere Erfahrungen in der Gestaltung und im Umgang mit Atmosphären sammeln. Diese Erfahrungen sind anschlie-*

ßend in den Probenprozess mit eingeflossen. Sie haben z.B. Auswirkung auf die Art, wie wir das Publikum begrüßen, auf die Raumanordnung und die Zeitstrukturen, die Spielweise, auch auf die Eröffnung des Nachgesprächs in Form einer Erinnerungsbühne, auf der Zuschauer*innen, die das möchten, noch einmal spontan auftauchende Bilder der Aufführung vor ihrem inneren Auge vorüberziehen lassen und diese den anderen Zuschauer*innen mitteilen. Die Inszenierung erzählt ja weniger eine durchgehende Geschichte; sie reiht vielmehr Assoziationsfelder aneinander, in denen das Publikum die äußeren Bilder der Inszenierung mit eigenen Imaginationen in Verbindung bringen kann. Da sich diese Assoziationen und ihre Kombination individuell sehr unterschiedlich gestalten, erleben die meisten Zuschauer*innen den anschließenden Austausch darüber erfahrungsgemäß als äußerst bereichernd. Innerhalb dieser offenen Grundatmosphäre verändern sich aber auch Atmosphären. Ernste, traurige, heitere Phasen und Momente wechseln einander ab. Die drei Schicksalsgöttinnen, die ich bereits in der Beschreibung des Dramaturgie-Semesters erwähnt habe, steuern und verweben die vielfältigen Elemente des Abends. Sie spinnen als „beschwipste Schwestern“ unsere Lebensfäden zeitgemäß am Rechner. Sie programmieren den Zufall, indem sie immer wieder live die digitalen Codes ihrer WEB- bzw. Webmaschine umprogrammieren, die unter anderem über Aufzeichnungen und deren Wiedergabe, klangliche Unterbrechungen und Einbrüche wesentlichen Einfluss auf den Fluss der Aufführung und die Untersuchung der darin thematisierten Lebensmuster nimmt. Die Inszenierung ist auch eine fragile Collage aus performativ aufbereiteten Gedichten, deren flüchtige Gegenwärtigkeit aufs Spiel gesetzt wird. Das Publikum steuert die Performance ebenfalls mit, indem es beispielsweise Momente der Stille und des Nicht-Tuns entstehen lassen kann. Außerdem gibt es die Möglichkeit, schon mal Probe zu liegen in einem Sarg. Aber wie hast denn Du, Heidi, die Aufführung erlebt?

Heidi Schelhowe:

Mich hat die Aufführung sehr berührt, und sie hat mich und meinen Mann, der dabei war, zu vielen nachfolgenden Gesprächen auch mit unseren Freund*innen angeregt. Sehr gut gefallen hat mir, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Endlichkeit und der Umgang mit dem Wissen darum (statt der Verdrängung, die wir ja doch oft pflegen) ganz unpathetisch

stattfinden konnte. Es gab so viele und vielfältige Gedanken, die man selbst verwerfen oder akzeptieren und weiterspinnen konnte. Ich kann mir auch vorstellen, dass die Aufführung auch für Menschen, die gerade den Tod naher Freund*innen oder Verwandter erfahren haben, berührend und anregend ist und sie dabei unterstützt, eine Haltung zum Unbegreiflichen zu finden. Inhalte und Form der Aufführung sind in keiner Weise dogmatisch oder vereinnahmend oder belastend. Was ich nicht erwartet hatte, was mir aber sehr gut getan hat, waren Passagen, an denen ich mit den anderen laut und herzlich lachen konnte und wo der Humor das Beängstigende, das mit dem Thema Tod verbunden ist, hinwegblies und Leichtigkeit aufkommen ließ. Wie immer beim TdV gab es keinen peinlichen Zwang, sondern Freiwilligkeit und Spontanität bei der Möglichkeit zum Mitmachen. Ich kann den Besuch dieser Aufführung nur allen empfehlen, auch denen, die sich gar nicht so sehr persönlich, sondern eher abstrakt „philosophisch“ mit dem Thema Tod auseinander setzen wollen. Der Veranstaltungsort und die Anwesenheit des Bestatters waren übrigens toll!

Nun noch eine abschließende Frage: In verschiedenen Zusammenhängen habt Ihr bereits erläutert, dass und inwiefern Euer Lehrangebot, das eine künstlerische Orientierung im wissenschaftlichen Studium ermöglicht, eine Rolle spielt für das Forschende Lernen, das ja ein Profilvermerkmal dieser Universität darstellt (z.B. in: Huber et al. 2013; Schelhowe et al. 2015). Könntest Du zum Schluss nochmal erläutern, wo Du am Beispiel Eurer neuen Inszenierung den Bezug zum Forschenden Lernen und Euren Beitrag zur Profilbildung dieser Universität in der Lehre siehst?

Jörg Holkenbrink:

Ich habe in meinen Andeutungen zum Probenprozess über die Untersuchung von und den differenzierten Umgang mit Atmosphären gesprochen. Dies ist ein Beispiel dafür, warum es Sinn macht, wissenschaftliche und praktisch-ästhetische Arbeitsweisen und Darstellungsformen miteinander zu verknüpfen. Die künstlerischen Interventionen illustrieren nicht eine bereits vorhandene theoretische Einsicht. Sie bilden vielmehr eine Art Unterbrechung der gewohnten wissenschaftlichen Formate, die einen kreativen Raum eröffnet und verdeutlicht, wie stark der Einfluss des Emotionalen in der Forschung ist. Erleben und Erkennen verbin-

den sich im Forschungsprozess. Nach der Dramaturgie- und Inszenierungsphase befinden wir uns zurzeit in der Aufführungs- bzw. Veröffentlichungsphase des fächerübergreifenden Studienprojekts. Kooperierende wissenschaftliche Seminare nehmen an der Performance teil, wobei wir darauf achten, dass sich universitäres und außeruniversitäres Publikum mischt. Die gewonnenen Erfahrungen fließen dann in die entsprechenden Lehrveranstaltungen zurück. Forschendes Lernen vollzieht sich hier also erstens als Recherche, Erkundung, Exkursion zu einem selbstgewählten Thema. Zweitens im Übergang zur Konzeption der Performance, bei der alternative Szenarien entwickelt, erprobt und geprüft

werden. Drittens während der Performance, als neue Erfahrungen generierender Transformationsprozess, dem sich Performer*innen und Teilnehmer*innen im Zusammenspiel gemeinsam aussetzen. Und schließlich nach der Performance, als Auswertung von Fragestellungen, mit denen Performer*innen und Zuschauer*innen die Performance aufgesucht haben oder von Fragestellungen, die sich während der bzw. durch die Performance neu ergeben und an denen dann anschließend in den jeweiligen Kontexten weitergearbeitet wird. Zusammenfassend ließe sich vielleicht sagen: Das hier vorgestellte Projekt eröffnet die Möglichkeit, Zusammenhänge herstellen zu lernen.

Die nächsten Aufführungstermine von AM SEIDENEN FADEN

im trauerraum, Brunnenstraße 15/16, 28203 Bremen

Im Rahmen der Bremer Hospiztage 2016

15.10. 2016 / 19 Uhr

16.10. 2016 / 19 Uhr

Im November

02.11. 2016 / 19 Uhr 18.11. 2016 / 19 Uhr

03.11. 2016 / 19 Uhr 19.11. 2016 / 19 Uhr

05.11. 2016 / 19 Uhr 20.11. 2016 / 17 Uhr

06.11. 2016 / 17 Uhr

UKB: 15 EUR (8 EUR)

Begrenzte Teilnehmerzahl. Anmeldung unter tdvart@uni-bremen.de

Literatur:

- Huber, Ludwig; Kröger, Margot; Schelhowe, Heidi (Hrsg.): Forschendes Lernen als Profilerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen. Bielefeld: Universitätsverlag Webler 2013.
- Holkenbrink, Jörg (2013): Alles eine Frage der Zeit. Performance Studies: Forschendes Lernen mit dem Theater der Versammlung zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst. In: Huber, Ludwig; Kröger, Margot; Schelhowe, Heidi (Hrsg.): Forschendes Lernen als Profilerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen, Bielefeld: Universitätsverlag Webler, 105-121.
- Bebek, Carolin; Holkenbrink, Jörg (2015): Denkräume in Bewegung setzen. Performance Studies: Möglichkeiten der Transformation in fächerübergreifenden Studienprojekten mit dem Theater der Versammlung zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst. In: Schelhowe, Heidi; Schaumburg, Melanie; Jasper, Judith (Hrsg.): Teaching is Touching the Future. Academic Teaching Within and Across Disciplines. (Reihe „Motivierendes Lehren und Lernen an Hochschulen“). Bielefeld: Universitätsverlag Webler, 76-82.



Heidi Schelhowe ist Hochschullehrerin in der Informatik an der Universität Bremen und leitet dort die interdisziplinäre Arbeitsgruppe „Digitale Medien in der Bildung“.



Jörg Holkenbrink ist der künstlerische Leiter des Zentrums für Performance Studies der Universität Bremen und des Theaters der Versammlung zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen u.a. Performative Forschung und Lehre sowie Performanz in Forschung und Lehre.

Impressum

Herausgeber: Rektor der Universität Bremen

Redaktion: Maximilian Hohmann, Referat Lehre und Studium

Tel. +49 421 / 218 67826, E-Mail: resonanz@uni-bremen.de

Redaktionelle Mitarbeit: Hauke Schmidt

Layout: Janine Biermann, Uni-Druckerei Bremen

Auflage: 1250 Stück

Mitwirkende an dieser Ausgabe (in alphabetischer Reihenfolge):

Julia Borst, Julia Claussen, Karina De Santis, Sabine Oda Doff, Ansgar Gerhardus, Imke Gerkensmeier, Thomas Hoffmeister, Jörg Holkenbrink, Jennifer Koch, Susan Köppen, Lisa Lüdders, Gabi Meihswinkel, Heidi Schelhowe, Anke Schulz, Sibylle Seyferth, Laura Varnhorn, Maike Voß, Marion Wulf

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

Fotos und Bildmaterial:

Titel:	© contrastwerkstatt / fotolia.com; Universität Bremen; BMBF
Seite 3:	Universität Bremen
Seite 5-9:	Imke Gerkensmeier; Lisa Lüdders; Karina De Santis
Seite 14-15:	Anke Schulz; Sibylle Seyferth
Seite 17-20:	Julia Claussen; Susan Köppen; Gabi Meihswinkel
Seite 23-26:	Julia Borst; Laura Varnhorn
Seite 27-28:	Sabine Oda Doff; Marion Wulf
Seite 29:	Maria Peters; Universität Bremen
Seite 30:	Julia Baier
Seite 31:	C. Wolf
Seite 32:	Angelika Bikner-Ahsbahs
Seite 34:	Sabine Oda Doff; Marion Wulf
Seite 35:	Universität Bremen; Marion Wulf
Seite 36-41:	Maike Voß; Jennifer Koch; Ansgar Gerhardus
Seite 42-45:	Heidi Schelhowe; Jörg Holkenbrink

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.

Tag der Lehre 2016



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

Auch 2016 ist an der Universität Bremen wieder ein Tag der Lehre als Dies Academicus geplant. Als Termin wurde der **9. November 2016** vom Akademischen Senat festgelegt. An diesem Tag finden keine regulären Lehrveranstaltungen statt. Die Fachbereiche organisieren dezentrale Veranstaltungen, auf denen die Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre Thema ist. Nachmittags ist eine zentrale Informationsveranstaltung und Posterpräsentation zur Fortführung des Qualitätspakt Lehre-Projektes ForstA als ForstA*integriert* sowie als Höhepunkt und Abschluss des Tags der Lehre die Verleihung des Berninghausen-Preises für hervorragende Lehre geplant.

Berninghausen-Preis:

Folgende Kategorien standen in diesem Jahr zur Auswahl:

- 1. Hervorragend gestaltete Lehrveranstaltung
im Sinne des Forschenden Lernens: im Bachelor**
- 2. Hervorragend gestaltete Lehrveranstaltung
im Sinne des Forschenden Lernens: im Master**
- 3. Studierendenpreis**

Nähere Informationen zur Ausgestaltung des Tages finden Sie unter
<http://www.uni-bremen.de/de/preis-fuer-gute-lehre.html>