

Resonanz

Magazin für Lehre und Studium an der Universität Bremen

Sommersemester 2016

Forschendes Studieren

Vom Profil zur Best Practice



Projekt-Bericht:
Forschendes Studieren in der Sprachdidaktik

Casus-Projekt:
Förderung der Reflexionskompetenz

BioScientix:
Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung Biologie

Zwischenbilanz:
Forschendes Studieren und Lernen mit linguistischen Daten

Studentische Organisation:
Ringvorlesung: Spezielle Soziologien im Überblick

Marketing R³:
Erfolgsaussichten für Forschendes Lernen

„Moin“-App:
Interkulturelle Kommunikation via Smartphone

Partizipation:
Wohnen im Quartier

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

Inhaltsverzeichnis

- 03 Editorial
Thomas Hoffmeister
- 04 ForstA-Projekt: Forschendes Studieren in der Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Bremen durch Implementierung der Design-Based Research-Methodologie
Christian Bäker
- 09 Professionalisierung und forschendes Studieren: zwei Seiten einer Medaille!
Bericht über das ForstA-Projekt „Casus: Förderung der Reflexionskompetenz durch erziehungswissenschaftliche Kasuistik in der Studieneingangsphase“
Anna Schütz und Till-Sebastian Idel
- 14 BioScientix – Erklären mit Videos
Forschendes Lernen in der Lehrer*innenausbildung Biologie
Tanja Barendziak und Doris Elster
- 21 Studentische Forschung von Perpignan bis Watergate
Das ForstA-Projekt „Forschendes Studieren und Lernen mit linguistischen Daten“ zieht Zwischenbilanz
Marcus Callies, Katrin Mutz und Cordula Voigts
- 25 Ergebnis studentischer Organisation
Ringvorlesung „Spezielle Soziologien im Überblick“
Hauke Schmidt und Lennard Türk
- 28 Marketing R³: Erfolgsaussichten für Forschendes Lernen in Massenveranstaltungen
Jonas Frischkorn und Martin G. Möhrle
- 34 "Moin" to new locals: helping migrants to adjust to Bremen with a mobile application
Hong Yin Ngan, Anna Lifanova, Sabrina Rahman und Alexandra Okunewitsch
- 40 Wohnumwelt und Wohlbefinden im Quartier
Partizipative Technikentwicklung für und mit ältere/n Menschen
Ulrike Lahn, Susanne Maaß und Gabriele Bolte
- 46 Impressum

Editorial

von Thomas Hoffmeister

Liebe Leserinnen, liebe Leser!

Das Programm „ForstA (Forschend Studieren von Anfang an)“ geht in die nächste Runde. Bereits zum zweiten Mal konnte sich die Universität Bremen im Bund-Länder-Programm „Qualitätspakt Lehre“ erfolgreich durchsetzen und mit „ForstA-integriert“ Fördergelder in Millionenhöhe einwerben. „ForstAintegriert“ wird im Januar 2017 starten und schließt sich direkt an das Vorgängerprojekt „ForstA“ an. „ForstAintegriert“ gibt uns vier weitere Jahre bis Ende 2020 die Gelegenheit, unsere Universität als die „Universität des Forschenden Lernens“ nach innen und außen zu profilieren. Vor diesem Hintergrund wollen wir mit der vorliegenden Ausgabe anhand von Best Practice-Beispielen, die oftmals im Kontext von „ForstA“ entwickelt wurden, beleuchten, wie Forschendes Studieren an der Universität Bremen umgesetzt wird. Dabei spannen wir den Bogen von einer von Studierenden entwickelten App für Smartphones zur interkulturellen Verständigung für Geflüchtete bis zur Anwendung der Design-Based Research-Methodologie in der Didaktik. Im Einzelnen präsentieren wir Ihnen Folgendes:

Wie Forschendes Studieren in der Didaktik der romanischen Sprachen mit der Design-Based Research-Methodologie implementiert werden kann, beschreibt Christian Bäker in seinem Artikel. Mithilfe dieses Werkzeugs wird angestrebt, Studierenden frühzeitig Forschungsmethoden zu vermitteln und sie in Forschungsprozesse einzubinden. In ihrem Bericht über das „ForstA“-Projekt „Casus: Förderung der Reflexionskompetenz durch erziehungswissenschaftliche Kasuistik in der Studieneingangsphase“ reflektieren Anna Schütz und Till-Sebastian Idel über Professionalisierung und Forschendes Studieren.

Ein anderes Projekt aus der Säule 2 zur Reform der Studieneingangsphase kommt aus der Biologie: „BioScientix – Gestaltung einer Lernumgebung zur Entwicklung und Vertiefung fachbezogenen didaktischen Handelns“. Tanja Barendziak und Doris Elster beschreiben in ihrem Artikel, wie die stärkere Vernetzung der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Studienelemente durch sogenannte Erklärvideos gelingen kann. Im Zuge eines weiteren Projekt-Berichts ziehen Marcus Callies, Katrin Mutz

und Cordula Voigts Zwischenbilanz. „Forschendes Studieren und Lernen mit linguistischen Daten“ hilft Studierenden der französischen und englischen Sprachwissenschaft, schon in der Studieneingangsphase eigene kleine Forschungsprojekte durchzuführen, indem der Umgang mit empirischen Daten gefördert wird.

Der Beitrag von Hauke Schmidt und Lennard Türk beschreibt, wie auf Initiative des StugAs Soziologie die Ringvorlesung „Spezielle Soziologien im Überblick“ ins Leben gerufen wurde. Mittlerweile wird die Veranstaltung vom Institut für Soziologie organisiert. Der Beitrag zeigt, wie Lehrveranstaltungen aus studentischem Engagement entstehen können. Über Erfolgsaussichten für Forschendes Lernen in Massenveranstaltungen schreiben Jonas Frischkorn und Martin G. Möhrle. Im Projekt „Marketing R³“ lernten die Studierenden in den drei Phasen Recherche, Rezeption und Reflexion wesentliche Aspekte des Forschenden Lernens kennen.

Einen weiteren Beitrag von Seiten der Studierenden haben Hong Yin Ngan, Anna Lifanova, Sabrina Rahman und Alexandra Okunewitsch verfasst. Die Digital-Media-Studentinnen berichten von einer Smartphone-Anwendung, die den interkulturellen Austausch von jungen Menschen unterstützen soll. Abschließend beleuchten Ulrike Lahn, Susanne Maaß und Gabriele Bolte das Thema „Nachbarschaftsportal zu Wohnumwelt und Wohlbefinden im Quartier: Partizipative Technikentwicklung für und mit ältere/n Menschen“. In Form eines kooperativen Projektseminars der Fachbereiche 3 und 11 zeigten sie mit konkretem Praxisbezug, wie Forschendes Lernen verwirklicht werden kann.

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



T. Hoffmeister

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

ForstA-Projekt:

Forschendes Studieren in der Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Bremen durch Implementierung der Design-Based Research-Methodologie

von Christian Bäker

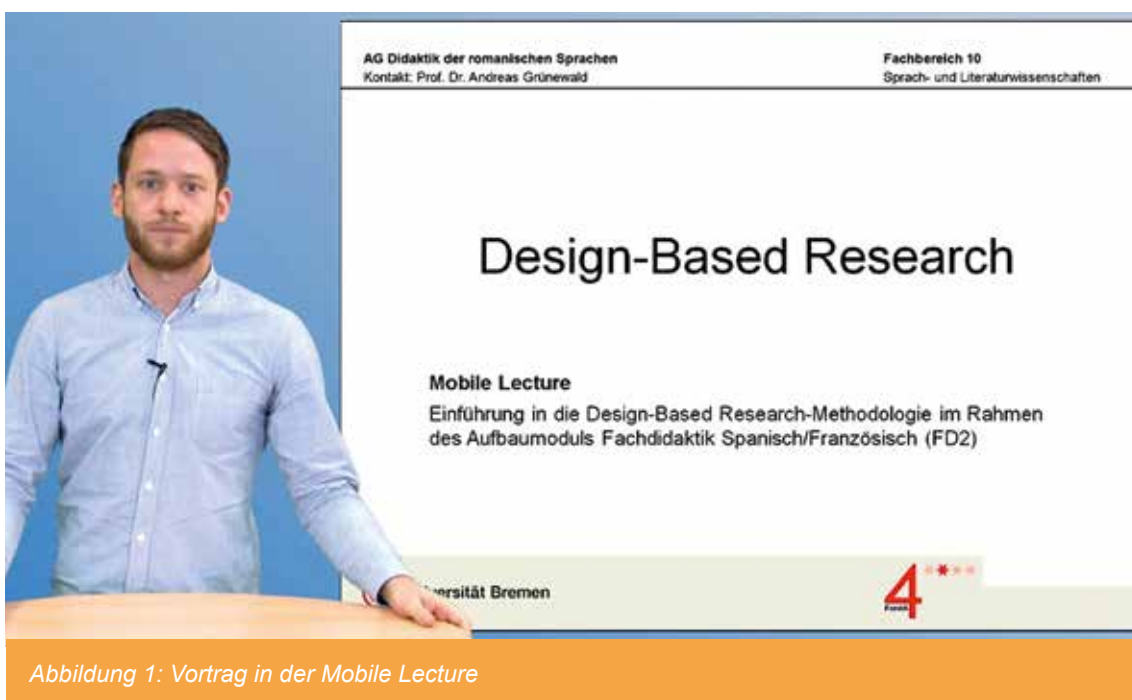


Abbildung 1: Vortrag in der Mobile Lecture

Zielsetzungen vor Projektbeginn

Im Rahmen forschungsbasierter Abschlussarbeiten in den Lehramtsstudiengängen stellt die Gestaltung eigener Forschungsprojekte Studierende oftmals vor große Herausforderungen. Insbesondere bestehen diese in der Unkenntnis von Forschungsstrukturen und der noch geringen Vertrautheit mit der Durchführung von Forschungsprozessen. Die Implementierung der Design-Based Research (DBR)-Methodologie im Bachelor mit dem Profil Lehramt hat zum Ziel, Studierenden frühzeitig Forschungsmethoden zu vermitteln und sie in Forschungsprozesse einzubinden, sodass sie bis zur Erstellung der Abschlussarbeit die

notwendigen Kompetenzen erwerben können. Zudem sollen sie dazu ermutigt werden, eigene kleine Forschungsvorhaben durchzuführen und auf diese Weise eine forschende Haltung zu entwickeln.

Um dieses Ziel zu erreichen, lernen die Studierenden in Workshops, die im Rahmen des Aufbaumoduls Fachdidaktik Spanisch/Französisch (FD2) in der Studieneingangsphase durch-



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

geführt werden, die DBR-Methodologie kennen und entwerfen eigene Unterrichtsdesigns in Form von kleinen Lernaufgaben, die sie in der anschließenden Praxisphase der Praxisorientierten Elemente (POE) durchführen und auswerten. Der Umgang mit der DBR-Methodologie, die Konzipierung, Evaluation und Weiterentwicklung eigener Lernaufgaben bereitet die Studierenden optimal auf umfangreichere Forschungsvorhaben im Master of Education vor.

Der vorliegende Bericht führt zunächst in die DBR-Methodologie ein, um den Leserinnen und Lesern einen Überblick über die Forschungsmethodologie zu vermitteln. Anschließend werden die Inhalte der Workshops, an denen die Studierenden teilnehmen, erläutert. Die Ergebnisse des ersten Durchgangs sowie die daraus resultierenden Konsequenzen werden in der Folge dargestellt. Weiterhin wird auf die verschiedenen Präsentationsformen des Projekts eingegangen und abschließend ein Ausblick für die curriculare Verstetigung in der Didaktik der romanischen Sprachen getätigt. Gerade die Nachhaltigkeit des Projekts auch über die Projektdauer hinweg ist ein wesentliches Interesse unserer Arbeitsgruppe.

DBR-Methodologie

Im Zusammenhang mit der Frage, wie sich fachdidaktische Forschung und Schulpraxis zueinander verhalten, wird deutlich, dass nach wie vor eine Kluft zwischen Theorie und Praxis wahrnehmbar ist. Diese wird sowohl von Vertretern der Forschung als auch von Praktikern benannt (vgl. Prediger et al. 2012: 452) und von Kurtz (2001: 63) auf die verschiedenen Situationsspezifitäten beider Bereiche zurückgeführt, die sich zwar gegenseitig durchdringen, aber jeweils einen starken Eigencharakter bewahren. Mit dem Ziel, diesen Umstand zu verbessern und den Austausch zwischen beiden Bereichen fruchtbarer zu gestalten, sind in den letzten Jahren unter der Bezeichnung Design Research (oder Design-Based Research) bzw. im deutschsprachigen Raum der "(fachdidaktischen) Entwicklungsforschung" Ansätze entstanden, die den Anspruch erheben, Forschung und unterrichtliche Praxis besser miteinander zu verknüpfen (ebd.).

Unterrichtsdesigns gemäß dem DBR-Ansatz sind, in Abgrenzung zu Unterrichtsentwürfen und/oder -szenarien, dadurch gekennzeichnet,

dass sie zunächst zwingend theoriegeleitet entwickelt werden, indem der Lerngegenstand fundiert spezifiziert und fachlich strukturiert und darüber hinaus der spezifische Anwendungskontext berücksichtigt wird (vgl. Hußmann et al. 2013: 26). Die aus der theoretischen Auseinandersetzung abgeleiteten Designprinzipien dienen dann als Leitsätze für die konkrete Entwicklung eines exemplarischen Lehr-/Lernarrangements. Im Verlauf der Erhebung wird das Design wiederholt eingesetzt und überarbeitet, dessen Designprinzipien somit erweitert oder angepasst (vgl. Cobb et al. 2003: 9, im Rahmen der Fremdsprachendidaktik ähnlich auch bereits Kurtz 2001: 71, 73). Dieses iterative Vorgehen ist dabei nicht im Sinne von Pilotierungen oder auch Standardisierungen von Treatments in (quasi)experimentellen Studien zu verstehen, sondern in jeder Phase der Datenerhebung stehen das Unterrichtsdesign, seine Überprüfung und Optimierung selbst im Zentrum des Forschungsprozesses.

Im Hinblick auf das forschungsstrategische und -methodische Vorgehen ist anzumerken, dass es nicht die Methoden sind, die den DBR-Ansatz kennzeichnen, sondern die Tatsache, dass diese interventionsorientiert und iterativ eingesetzt werden. Entwicklungs- und Forschungsprozess finden in aufeinanderfolgenden Zyklen von Gestaltung, Durchführung, Analyse und Re-Design statt. Dank dieser zyklischen Vorgehensweise wechseln Invention, Analyse und Revision einander ab. Barab & Squires Definition vom DBR-Ansatz scheint möglichst viele Variationen innerhalb dieses Forschungsansatzes zu umfassen und berücksichtigt dabei die essentiellsten Merkmale:

„Design-based research is not so much an approach as it is a series of approaches, with the intent of producing new theories, artifacts, and practices that account for and potentially impact learning and teaching in naturalistic settings.“
(Barab & Squires 2004: 2)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Produkte von iterativen Zyklen in der Herausbildung und Weiterentwicklung von fachdidaktischen Theorien und in der Konzipierung konkreter Unterrichtsdesigns als Referenzdesigns bestehen. Die Verzahnung zwischen Forschung und Praxis ist demnach im Kontext von Design-Experimenten klar zu erkennen.

DBR-Workshops

In jeweils zwei zweistündigen Workshops werden Lehramtsstudierende der romanistischen Fächer mit DBR vertraut gemacht: Zunächst erhalten sie eine Einführung in die Hintergründe, Charakteristika und Ziele dieser Methodologie, bevor ihnen ein spezifischer Ansatz innerhalb DBR vorgestellt wird, nämlich das Modell der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung des FUNKEN-Kollegs der Technischen Universität Dortmund. Im Kontext dieses Modells wird insbesondere Wert auf die Vorstellung eines typischen Forschungszyklus (vgl. Abb. 2) gelegt, der in vier Schritten besteht: Analyse eines bestimmten Lerngegenstandes (1.) und Entwicklung (2.), Erprobung und Analyse des Unterrichtsdesigns (3.). Die Genese von lokalen Theorien zu Lehr-Lern-Prozessen (4.) wird aufgrund des begrenzten Rahmens der anschließenden dreiwöchigen Praxisphase der POE zunächst ausgeklammert und findet erst im Kontext des Praxissemesters Berücksichtigung. Zusätzlich zur Einführung in die DBR-Methodologie erhalten die Studierenden einen ersten Einblick in unterschiedliche Forschungsmethoden.

Zwischen der ersten Einführung und dem anschließenden zweiten Workshop bearbeiten die Studierenden eine Lektüreaufgabe, die auf Fachartikeln, die in einem kleinen Reader zusammengestellt wurden, basiert. Der zweite Teil des Workshops verfolgt schließlich das Ziel, auf Grundlage des bereits erworbenen theoretischen Wissens eigene kleine Designs in Form von dreistündigen Unterrichtseinheiten zu konzipieren, welche die Studierenden im Rahmen der POE durchführen sollen.

Ergebnisse und Konsequenzen aus der ersten Projektphase

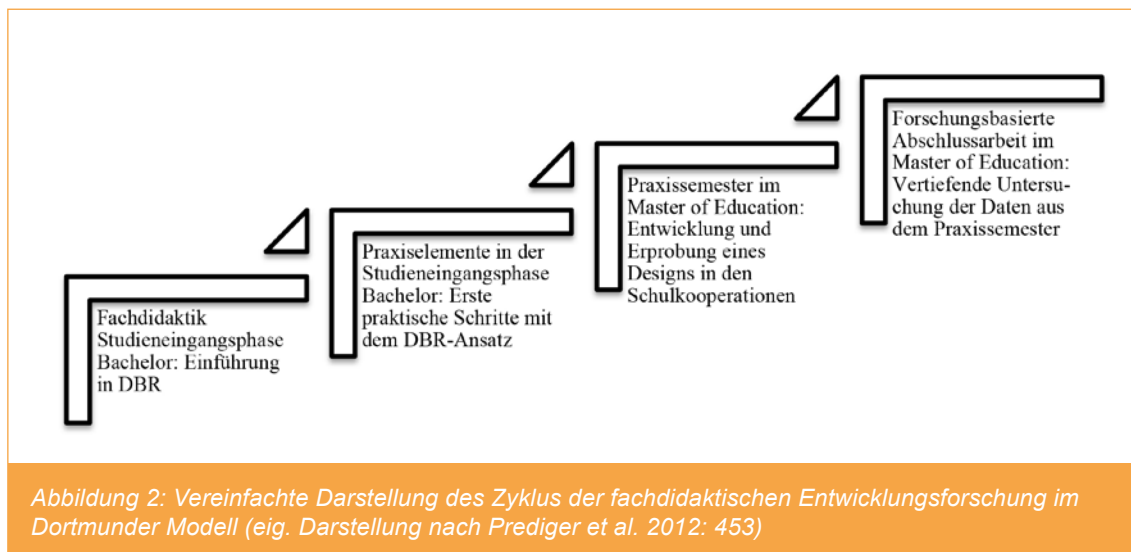
Die Ergebnisse des ersten Durchgangs im Wintersemester 14/15 waren sehr unterschiedlich. Die Sichtung der Praktikumsberichte zeigte, dass einige Studierende interessante Unterrichtsdesigns konzipiert hatten und bei der Durchführung auf relevante unterrichtspraktische Probleme gestoßen sind. Die Reflexion dieser Probleme kann dazu führen, dass die Studierenden in zukünftigen Phasen ihres Studiums – genauer gesagt im Praxissemester und im Kontext ihrer forschungsbasierten Abschlussarbeit im Master of Education (M.Ed.) – diese Probleme bei der Konzipierung größer

angelegter Designs berücksichtigen und weiter untersuchen. Denn die aufeinanderfolgenden Zyklen von Entwicklung, Durchführung und Auswertung sowie Überarbeitung des (Unterrichts-)Designs erlauben die Untersuchung eines bestimmten unterrichtspraktischen Problems über einen längeren Zeitraum.

Es kann festgehalten werden, dass der Großteil der BA-Studierenden Probleme hatte, die dargestellten Inhalte bzgl. der Forschungsmethodologie mit ihrer aktuellen Situation im Studium in Verbindung zu bringen. Insbesondere hatten sie Schwierigkeiten, eine Verbindung zwischen DBR und ihrer Hausarbeit herzustellen. Weiterhin berichteten sie in Einzelgesprächen, dass sie im Umgang mit Forschungsmethoden noch keine große Erfahrung besäßen. Bereits die Entwicklung der Unterrichtsmaterialien bereitete ihnen Probleme, die Formulierung von Forschungsfragen erfolgte nicht in allen Fällen. Sichtbar wurde, dass trotz Begleitung in den einzelnen Schritten Schwierigkeiten auftraten und die Verknüpfung von erster fachlicher Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung und -reflexion die Studierenden vor Probleme stellte. Eine zusätzliche Herausforderung bestand in diesem Kontext darin, die Forschungsmethodik zu berücksichtigen.

Aus dieser Erfahrung heraus versuchten wir in der Folge, die Verwendung von DBR stärker an die Rahmenbedingungen der für die POE zu erstellenden Hausarbeit zu knüpfen. So wurde während der Einführung des zweiten Durchgangs darauf geachtet, die Vorgehensweise der ersten beiden Schritte des DBR-Zyklus anwendungsbezogener – d.h. im Hinblick auf einen spezifischen Lerngegenstand – zu erläutern. Dies heißt konkret, dass die bereits im Seminar vermittelten theoretischen Positionen zu den spezifischen Lerngegenständen bei der Spezifizierung und Strukturierung dieser (Schritt 1 des Zyklus) miteinbezogen und mögliche Konsequenzen für die Gestaltung der eigenen Unterrichtsdesigns (Schritt 2) berücksichtigt wurden. Die theoretische Auseinandersetzung mit der DBR-Forschungsmethodologie ist zusätzlich ein Punkt, der zukünftig in der Hausarbeit abzuhandeln ist.

Durch diese Änderung in der Vorgehensweise des Projekts ist zu erwarten, dass für den kommenden Durchlauf der POE eine intensivere Auseinandersetzung mit DBR stattfindet, die vor allem strukturell in der Hausarbeit verankert



ist. Es ist zu erwarten, dass die Studierenden auf diese Weise dazu animiert werden, sich auch in späteren Phasen ihres Studiums mit der DBR-Forschungsmethodologie auseinanderzusetzen. Ein weiterer positiv hervorzuhebender Aspekt betrifft die Integration studentischer Unterrichtsdesigns aus dem ersten Durchgang des Workshops, um die theoretischen Elemente der Einführung mit konkreten Beispielen zu versehen. Es lässt sich prognostizieren, dass die Studierenden die überarbeiteten Inhalte der Einführung dadurch besser verstehen können.

Sichtbarmachung des Projekts

Auf dem internationalen Kongress „Lernen in der Praxis“, der vom 4.–6. Mai 2015 in Brugg-Windisch, Schweiz, stattfand, wurde das Projekt von Bärbara Roviró und mir im Rahmen einer Poster-Präsentation einem breiten Publikum vorgestellt. Die verschiedenen Plakate und Vorträge beschäftigten sich allesamt mit Strategien und wegen der Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer im Kontext schulpraktischer Studien. Das allgemeine Interesse an unserem Projekt wurde im Anschluss unserer Präsentation bei einem Gallery Walk sichtbar: Der informative Austausch mit Forscherinnen und Forschern anderer Universitäten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz sei an dieser Stelle positiv hervorgehoben.

Nach dem ersten Durchgang der Implementierung der DBR-Methodologie in der Studiengangphase wurden die Ergebnisse und Erfahrungen des Projekts zudem auf dem

Internationalen Symposium „How does change happen“ im Hanse-Wissenschafts-Kolleg, der von der Creative Unit „Fachbezogene Bildungsprozesse in Transformation“ (FaBiT) organisiert wurde, präsentiert. In diesem Vortrag arbeiteten Prof. Dr. Andreas Grünewald und ich im Wesentlichen die oben vorgestellten Ziele unseres Projekts heraus und berichteten den Anwesenden von den Erfahrungen und Produkten der Studierenden.

Auch auf der diesjährigen „Konferenz für forschungsnahes Lehren und Lernen“, die vom 9.–10. Juni in Oldenburg stattfindet, werden wir vom aktuellen Stand unseres Projekts berichten und dabei insbesondere auf die Ergebnisse des zweiten Durchlaufs eingehen.

Neben der Präsenz des ForstA-Projekts auf internationalen Fachtagungen gelang es unserer Arbeitsgruppe unter Leitung von Prof. Dr. Andreas Grünewald, einen Artikel über unser Projekt in der peer reviewten Zeitschrift für Fremdsprachenforschung zu publizieren (Grünewald et al. 2014).

Verstetigung des ForstA-Projekts in der Didaktik der romanischen Sprachen

Um einen Beitrag zur Nachhaltigkeit des Projektes zu liefern, entsteht derzeit in Kooperation mit dem ZMML der Universität Bremen eine Mobile Lecture, welche die Inhalte der Einführung in DBR umfasst: Im ersten Teil der online abrufbaren Vorlesung (vgl. Abbildung 1) werden die bereits oben beschriebenen allge-

meinen Inhalte zur Forschungsmethodologie dargelegt sowie eine Lektüreaufgabe zur Vertiefung der theoretischen Inhalte angeschlossen. Der zweite Teil der Mobile Lecture besteht schließlich in einem interaktiven Teil, indem eine Gruppe von BA-Studierenden theoriebasiert bei der Entwicklung ihrer Unterrichtseinheit gefilmt wird.

Damit dürfte gesichert sein, dass die Einführung in DBR für Studierende auch nach Beendigung des Projekts einsetzbar bleibt. Dies und die Aufnahme der DBR-Forschungsmethodologie als konstitutives Element in der Hausarbeit zur POE versprechen eine Verstetigung des Projekts in den lehrerbildenden BA-Studiengängen der Romanistik und tragen zur curricularen Verankerung dieser Inhalte bei.

Ausblick

Um den Umgang mit der DBR-Methodologie auch im konsekutiven Masterstudium in den Lehramtsstudiengängen der Fächer Französisch und Spanisch zu fördern, werden ähnlich wie in den fachdidaktischen Modulen der Studiengangphase Workshops zur DBR-Methodologie durchgeführt. Perspektivisch streben wir mit unserem Projekt an, die Zusammenarbeit mit Kooperationsschulen stets zu erweitern und Studierenden die Möglichkeit zu bieten, ihre Projekte in umfangreichen Praxisphasen – gerade im Master of Education – durchzuführen. Die Entwicklung eigenständiger forschungsleitender Fragestellungen sowie die Untersuchung dieser im Praxissemester und im Rahmen der Masterarbeit fördert forschungsorientiertes Lernen und leistet einen Beitrag zur fachdidaktischen Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Von der Ausbildung „forschender Lehrkräfte“ im Sinne von teacher-as-researcher (vgl. Casey 2013: 82) erhofft sich die Arbeitsgruppe Didaktik der romanischen Sprachen, die Grenzen zwischen



Christian Bäker war zwischen August 2014 und Januar 2016 wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Didaktik der romanischen Sprachen im Fachbereich 10 und führte das hier beschriebene ForstA-Projekt durch.

fachdidaktischer Forschung und unterrichtlicher Praxis aufzuweichen. Gerade die zunehmenden Ansprüche im Bereich des Lehrens erfordern die Bereitschaft von Lehrkräften, auf die kontinuierlichen Veränderungen in der Bildungslandschaft, die selbstverständlich auch ihren Fachunterricht betreffen, angemessen zu reagieren. Voraussetzung dafür ist u.a. die Fähigkeit, Probleme im Unterrichtsalltag wahrzunehmen und aus einer sowohl fachdidaktisch als auch fachwissenschaftlich fundierten Perspektive konkrete Lehr-Lernarrangements mit den dazugehörigen Unterrichtsmaterialien zu entwickeln und einer stetigen Revision zu unterziehen. Der Umgang mit dem DBR-Ansatz soll Lehramtsstudierende der Fächer Französisch und Spanisch optimal auf diese beruflichen Anforderungen vorbereiten.

Literatur:

- Barab, Sasha & Squire, Kurt (2004), Design-based research: putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences* 13: 1, 1-14.
- Casey, Ashley (2013), Practitioner research: A means of coping with the systemic demands for continual professional development? *European Physical Education Review* 19, 76-90.
- Cobb, Paul; Confrey, Jere; diSessa, Andrea; Lehrer, Richard & Schauble, Leona (2003), Design experiments in educational research. *Educational Researcher* 32: 1, 9-13.
- Grünewald, Andreas; Bäker, Christian; Bermejo Muñoz, Sandra; Hethy, Meike & Roviró, Bàrbara (2014), „Forschendes Studieren in der Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Bremen: Design-Based Research“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 25: 2, 237-253.
- Hußmann, Stephan; Thiele, Jörg; Hinz, Renate; Prediger, Susanne & Ralle, Bernd (2013), Gegenstandorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. In: Komorek, Michael & Prediger, Susanne (Hrsg.) (2013), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. Münster, New York: Waxmann, 25-42.
- Kurtz, Jürgen (2001), *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen: Narr.
- Prediger, Susanne; Link, Michael; Hinz, Renate; Hußmann, Stephan; Ralle, Bernd & Thiele, Jörg (2012), Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. *Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 65: 8, 452-457.

Professionalisierung und forschendes Studieren: zwei Seiten einer Medaille!

Bericht über das ForstA-Projekt „Casus: Förderung der Reflexionskompetenz durch erziehungswissenschaftliche Kasuistik in der Studieneingangsphase“

von Anna Schütz und Till-Sebastian Idel

Der Ansatz einer reflexiven Lehrer_innenbildung zielt ab auf die Anbahnung, Einübung und Etablierung von Reflexivität als professionelle Haltung von (angehenden) Lehrer_innen von Beginn der Ausbildung an. Elemente forschenden Studierens eignen sich insbesondere für die Förderung eines reflexiven professionellen Selbst. Der Artikel zeigt, wie im ForstA-Projekt „Casus“ entsprechende hochschuldidaktische Formate für das erziehungswissenschaftliche Studium im Zwei-Fächer-Bachelor mit Lehramtsoption für Gymnasium und Oberschule (GO) entwickelt und erprobt wurden.

Ausgangspunkt: reflexive Lehrer_innenbildung

Professionelle Lehrer_innen brauchen für die alltägliche Praxis ganz unterschiedliche Kompetenzen bzw. Arten des Wissens und Könnens. Dazu gehören in nicht unwesentlichem Teil neben fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen auch sogenannte Selbstkompetenzen wie vor allem Reflexivität. Dazu ist dann nicht nur die Kenntnis von Methoden der Reflexion, also des rückschauenden Nachdenkens über das eigene Handeln, zu zählen, sondern auch die Fähigkeit, das eigene Tun und die eigene Entwicklung in ihrem jeweiligen Kontext und aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten zu können. Hier schließt das Konzept der reflexiven Lehrer_innenbildung an, wie wir es im Fachbereich 12 der erziehungswissenschaftlichen Lehrer_innenausbildung zu Grunde legen. Im Anschluss an die Professionsforschung des letzten Jahrzehnts gehen wir

davon aus, dass pädagogische Professionalität ein „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart 2001, 557) darstellt und sich die Professionalisierung, also der berufslebenslange Prozess der Kompetenzentfaltung, des Lehrer_innenwerdens und Lehrer_innenbleibens, als Sequenz von phasenspezifischen „Entwicklungsaufgaben“ (Hericks 2006) begreifen lässt, die einer reflexiven Bearbeitung bedürfen. Darüber hinaus ist es über die verschiedenen Ansätze der Professionstheorie hinweg mittlerweile unstrittig, dass Lehrer_innenhandeln und Unterricht nur begrenzt technologisierbar und kein ausschließlich durch trainierbare Handlungsrountinen zu bewältigendes Geschehen sind. Vielmehr wird in



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

der Forschung zum Lehrberuf davon ausgegangen, dass Lehrende in der Schule immer wieder aufgrund der tendenziellen Unbestimmtheit der Dynamik von Lehr-Lernprozessen mit „Erfahrungskrisen“ (Combe 2005, 82) konfrontiert werden und dass diesen Bewältigungsanforderungen nur mit einer gesteigerten Reflexionskompetenz zu begegnen ist. Mit anderen Worten: Lehrkräfte sollten in der Lage sein, sich die Prozessdynamik und Komplexität von Unterricht und ihre eigene Beteiligung in und an dieser vergegenwärtigen zu können. Dafür ist es unbedingt notwendig, gegenüber sich selbst und der (eigenen) Praxis eine forschende Haltung zu kultivieren. Für den universitären Bildungsraum ergibt sich daraus die Aufgabe, kontinuierlich die Bildung einer solchen reflexiven, entwicklungsoffenen Professionalität anzuregen und durch die Beschäftigung mit Theorien und Methoden der erziehungswissenschaftlichen Forschung sowie mit Bezug auf konkrete praxisrelevante Fallbeispiele erziehungswissenschaftliches Sehen und Denken anzubahnen.

Die erziehungswissenschaftlichen Module zielen bereits in ihrer Anlage auf eine solche Förderung eines reflexiven professionellen Selbst ab. Im Rahmen der ForstA-Projektförderung wurde in drei Teilprojekten an der (Weiter)Entwicklung entsprechender hochschuldidaktischer Formate für das Studium im Zwei-Fächer-Bachelor mit Lehramtsoption für Gymnasium und Oberschule (GO) gearbeitet. Im Folgenden werden Projektverlauf und -ergebnisse zusammengefasst und diskutiert.

Projektteil Einführungsmodul: Von der Vorlesung zum Workshop-Konzept

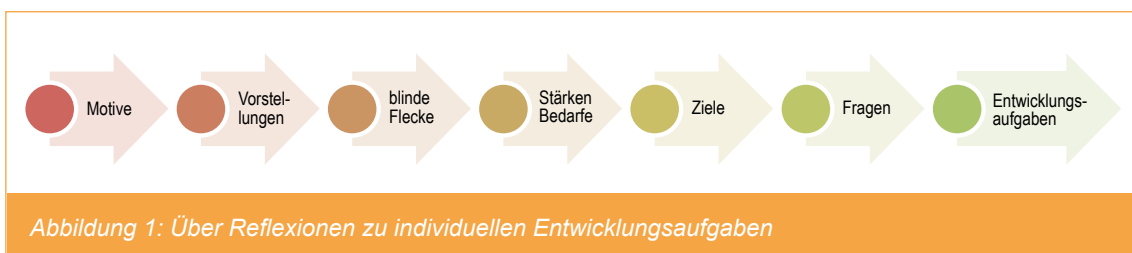
Im Zentrum des ForstA-Projekts stand die Neukonzeptionierung des Einführungsmoduls GO1. Maßgeblich schließen wir hier an den berufsbiographischen und den strukturtheoretischen Bestimmungsansatz von Professionalität (vgl. zusammenfassend Terhart 2011) an und verstehen:

- Professionalisierung als berufsbiographische Entwicklung, die auf die reflexive Auseinandersetzungen mit den eigenen biographischen Erfahrungen im Kontext Schule und den Motiven der Studienwahl angewiesen ist.
- Professionelles Handeln als Handeln in einem von Widersprüchen und Ambivalenzen durchzogenen Feld (vgl. dazu Helsper 2002, 70ff.).

Statt in einer klassischen Einführungsvorlesung mit Vertiefungsveranstaltungen erarbeiten sich die Studierenden in drei thematischen Workshops anhand der Auseinandersetzung mit der eigenen Schulbiographie sowie mit Theorien und Methoden der erziehungswissenschaftlichen Forschung ein erstes reflexives Repertoire. Die jeweils von unterschiedlichen Expertinnen aus Universität und Schule gestalteten Workshops werden einleitend und abschließend von Informationsveranstaltungen zum Studienverlauf gerahmt.

Workshop: Schulbiographie und Studienwahl reflektieren

Angeleitet von zwei ehemaligen Lehrerinnen und Supervisionsexpertinnen arbeiten die Studierenden in diesem Workshop daran, die eigene Schulbiographie und die Motivationen zur Aufnahme des Lehramtsstudiums zu reflektieren. Die Arbeit mit den eigenen Bildungs- und vor allem Schulerfahrungen ermöglicht eine reflexive Erinnerung an die Schülerrolle im Prozess der Hinwendung zur Lehrerrolle (vgl. Ilien 2009 S. 17 f). Als Impuls dient hier mit dem Ausschnitt aus einem Lehrerinneninterview auch bereits ein Fall. Die Arbeit zielt vor allem auf die Auseinandersetzung mit subjektiven Theorien über Schule, Schüler_innen und Lehrer_innenhandeln sowie auf die Identifikation sogenannter blinder Flecke der eigenen Motivkomplexe. Daraus kann dann im Blick nach vorn bereits abgeleitet werden, welche Fragen, Themen und ggf. welche Entwicklungsaufgaben (Hericks/Keller-Schneider) sich für das weitere Studium ergeben.



Workshop: Fallarbeit

Mit dem Bezug auf konkrete praxisrelevante Fallbeispiele pädagogischer Interaktionen, repräsentiert in Unterrichtstranskripten oder Beobachtungsprotokollen, soll in diesem Workshop zugleich erziehungswissenschaftliches Sehen und Denken angebahnt und die Herausforderung des Bezugs von Theorie und Praxis angegangen werden. Zu diesem Zweck führen zwei forschungserfahrene Dozent_innen die angehenden Lehrer_innen zum einen in eine methodisch kontrollierte, sequenzanalytische Praxis der Fallarbeit ein und verknüpfen diese zum anderen mit theoretischem Wissen über Schule, Unterricht und die Gestaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse. Damit wird eine alternative Perspektive auf Fälle eingeübt und eine entsprechende Auseinandersetzung mit eigenen Beobachtungen im anschließenden erziehungswissenschaftlichen Orientierungspraktikum vorbereitet. Abschließend verfassen die Studierenden eine theoriegestützte Reflexion einer selbst erlebten und erinnerten Situation aus der eigenen Schulzeit (alternativ werden Fälle aus dem Fallpool zur Verfügung gestellt). Neben dem Einlassen auf ein methodisch aufwändiges und den Gewohnheiten des alltäglichen Sprechens über Erlebtes oft gegenläufiges Verfahren, besteht die größte Herausforderung aber auch der Erkenntnisgewinn für die Studierenden in der objektivierenden Analyse subjektiver Eindrücke.

Workshop: Beobachten

Beobachten ist eine Kernkompetenz von Lehrer_innen und zugleich eine zentrale Methode forschenden Studierens als eine produktive Möglichkeit der Annäherung an das zukünftige Berufsfeld. Im entsprechenden Workshop, der ebenfalls von forschungserfahrenen Dozent_innen gestaltet wird, werden beide Perspektiven miteinander verbunden, wobei die Konzeptionierung eines wissenschaftlich kontrollierten und fokussierten Beobachtungsprojekts, wie es dann im anschließenden Orientierungspraktikum durchgeführt werden soll, im Vordergrund steht. Quasi als Vorstufe der Durchführung eigener Forschungsvorhaben werden zwei Schwerpunkte gesetzt: Zum einen setzen sich die Studierenden intensiv mit der Beobachtungssituation auseinander. In der Workshop-Gruppe wird die Rolle der Forschenden im Rahmen teilnehmender Beobachtungen beleuchtet und es werden ebenso Formen, Beobachtungen

festzuhalten, thematisiert, wie spezielle Anforderungen und Gütekriterien beobachtender Forschung diskutiert. Die Studierenden machen erste Beobachtungserfahrungen und werten diese aus. Zum anderen dienen der Workshop sowie die damit verbundene Studienaufgabe dem Einüben der Formulierung von umsetzbaren und fokussierten Forschungs- sowie konkreten Beobachtungsfragen, was nicht nur für Studierende in der Eingangsphase des Studiums oftmals eine große Herausforderung darstellt.

Evaluation

Dieser Projektteil wurde im Rahmen der Modulevaluation evaluiert, indem im Anschluss an die letzte Sitzung eine ausführliche Plakatdiskussion stattfand. Insgesamt wurde die vorgenommene Umgestaltung der Einführungsveranstaltung sowohl von den Studierenden als auch von den Dozierenden sehr positiv aufgenommen. Vor allem die Vielfalt der Zugänge zu den erziehungswissenschaftlichen Themen und Methoden sowie Möglichkeiten der reflexiven Auseinandersetzung mit den Studieninhalten wurden als gewinnbringend bewertet. Die Fallarbeit sollte jedoch auch weiterhin als Möglichkeit der Verzahnung von Theorie und Praxis im erziehungswissenschaftlichen Studienprogramm gestärkt werden ebenso wie die Verzahnung mit den Folgemodulen und v.a. den schulpraktische Studien (Orientierungspraktikum mit forschendem Schwerpunkt Beobachtung und Praxissemester mit forschendem Schwerpunkt Fallarbeit).

Projektteil Kasuistik: Aufbau eines curricular angepassten Fallpools

Neben der konzeptionellen und praktischen Verankerung von Fallarbeit in der Studieneingangsphase (s.o.) wurde im Rahmen des Projektes Casus zudem ein Fallarchiv aufgebaut, das an den thematischen Schwerpunkten der Module im Zwei-Fächer-Bachelor ausgerichtet ist. Den Dozent_innen werden sowohl dichte Beschreibungen als auch Transkriptausschnitte von Situationen aus Unterricht und Schulalltag zur Verfügung gestellt, die in einem entsprechenden Dokument jeweils mit hochschuldidaktischen Anschlussmöglichkeiten zur Bearbeitung des Falls sowie zu dessen erziehungswissenschaftlicher Kontextuierung und Theoretisierung verknüpft wurden. Als nächster Schritt steht noch die Fertigstellung einer Platt-

form an, über die die Materialien interessierten Dozierenden verfügbar gemacht werden können. Der Fallpool soll auch nach Projekten sukzessive weiter ausgebaut und darüber hinaus durch Informationsangebote für die Kolleg_innen im Fachbereich etabliert werden. Dabei steht vor allem die Verzahnung mit den schulpraktischen Studien (s.o.) im Vordergrund.

Projektteil Portfolio: Verzahnung der Module und Begleitung der Studierenden

Bereits seit dem Sommersemester 2012 gibt es ein alle Bachelormodule übergreifendes Professionalisierungsportfolio, das zentral darauf abstellt, den Studierenden die Zusammenhangesbildung zwischen den Modulen zu ermöglichen und die eigene Entwicklung im Studium als Professionalisierungsprozess dadurch zu rekapitulieren und vorausschauend zu entwerfen, dass individuelle Entwicklungsaufgaben in der Relationierung von universitären und schulpraktischen Erfahrungen (re)formuliert werden. Das Einüben einer forschenden Haltung ist eines der Ziele auch der Portfolioarbeit. Die Studierenden sind aufgerufen, „in und mit ihrem Studium Voraussetzungen für den eigenen Professionalisierungsprozess zu schaffen und diesen in der Arbeit an der eigenen Person zu beginnen“ (Idel/

Schütz 2016). Inwiefern hängt diese Arbeit zusammen mit der Kultivierung einer forschenden Haltung? Insbesondere die Aspekte der (schriftlichen) Beschreibung subjektiver Wahrnehmungen und die Begründung von Entscheidungen und Argumenten spielt hinsichtlich des wissenschaftlich-akademischen Nachvollziehbarkeitspostulats und der professionell-pädagogischen Begründungspflicht eine bedeutsame Rolle und hängen eng zusammen mit „einer bestimmten Form professioneller Haltung, die Kritikfähigkeit gegenüber sich selbst und den Praxisformen, in die man eingebunden ist, ebenso beinhaltet wie den Anspruch kollegialen Austauschs und Streitfähigkeit“ (Idel/Schütz 2016). Das Professionalisierungsportfolio soll diesen Prozess initiieren und begleiten. Als Unterstützung der Portfolioarbeit wurde die Portfolio-Werkstatt gegründet. Sie ist ein regelmäßiges, offenes und gemeinsam zu gestaltendes Angebot, betreut durch einen portfolioerfahrenen studentischen Mitarbeiter und eine Dozentin aus dem Fachbereich 12. Ein Newsletter informiert zwei Mal im Semester über Neuigkeiten und Angebote rund um die Portfolioarbeit. Im Rahmen dieses Projektteils wurde neben der Einführung der Werkstatt im Sommersemester 2015 der Nutzer_innenbedarf unter den Studierenden des 2-Fächer-Bachelors erhoben. Schwerpunkt

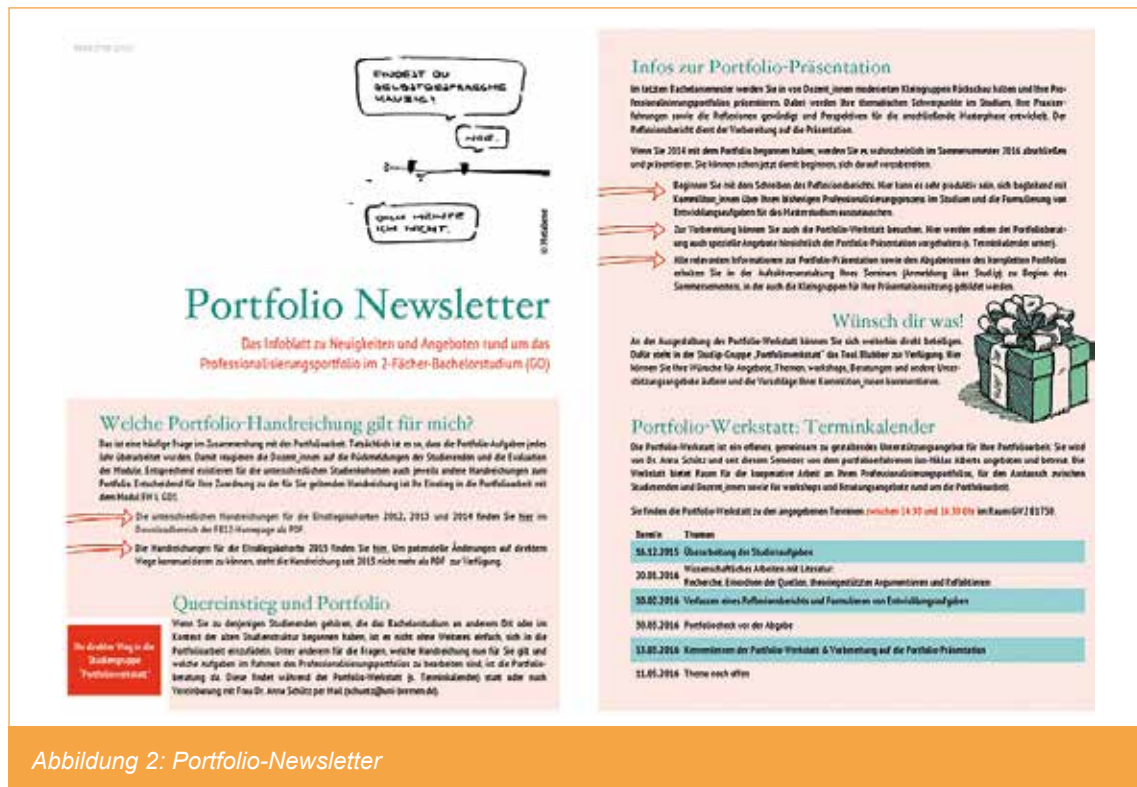


Abbildung 2: Portfolio-Newsletter

der Weiterentwicklung werden ebenso Angebote zur Identifizierung und Formulierung von Leitfragen und -themen sein, die sich aus den Erfahrungen des Bachelorstudiums für das Masterstudium ergeben, wie auch Vorbereitungsangebote für die Portfoliopräsentation im letzten Bachelorsemester.

Fazit: Professionalisierung und forschendes Studieren – zwei Seiten einer Medaille

Das ForstA-Projekt mit diesen Projektteilen bildet einen wichtigen Schritt im Prozess der Stärkung reflexiver und forschender Anteile innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiums angehender Lehrer_innen für Gymnasium und Oberschule. Bereits vorhandene Lehr-Lern-Settings zur Kultivierung einer spezifischen Haltung zu sich selbst als pädagogisch professioneller Akteur_in sowie gegenüber dem zukünftigen Handlungsfeld Schule und Unterricht wurden ebenso entsprechend verändert und weiterentwickelt wie zentrale Instrumente des Aufbaus von Reflexionskom-

petenz. Die eingeführten Formen forschenden Studierens – auch jenseits der im Masterstudium verorteten umfassenderen Forschungsprojekte – wie die Fallarbeit oder das Beobachten als wissenschaftlich-reflexiver Zugang zum Berufsfeld tragen auf ganz vielfältige Art und Weise zur Professionalisierung der angehenden Lehrer_innen bei, sei es in der reflexiven Auseinandersetzung mit den eigenen subjektiven Theorien von Schule und Unterricht, im Perspektivwechsel beim forschenden Blick auf pädagogisches Handeln, in der Routinisierung von Reflexion (vgl. Idel/Schütz 2016) oder in der kritischen Auseinandersetzung auch mit den strukturellen Bedingungen institutionellen Lehrens und Lernens und der eigenen Positionierung als zugleich Studierende_r und zukünftige_r Lehrer_in.

Das Studieren mit einerseits forschendem Interesse sowie andererseits einer reflexiven Haltung und die Professionalisierung angehender Lehrer_innen sind entsprechend als zwei Seiten einer Medaille zu verstehen.

Literatur:

- Combe, Arno (2005): Lernende Lehrer – Schulentwicklung im Lichte der Bildungsgangforschung, in: Schenk, Barbara (Hrsg.) (2005): Bausteine und Bildungstheorie, Wiesbaden: VS Verlag, 69-91.
- Helsper, Werner: Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur, in: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hrsg.) (2002): Biographie und Profession, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-102.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Idel, Till-Sebastian; Schütz, Anna: Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit, in: Berndt, Constanze; Häcker, Thomas; Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2016): Reflexive LehrerInnenbildung revisited – Konzepte, Befunde, Perspektiven und Rahmungen, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. (im Erscheinen).
- Ilien, Albert (2009): Grundwissen Lehrerberuf. Eine kulturkritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller-Schneider, Manuela; Hericks, Uwe: Beanspruchung Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von LehrerInnen, in: Journal für LehrerInnenbildung 2 (2011), 20-31.
- Terhart, E.: Lehrerbildung – quo vadis?, in: Zeitschrift für Pädagogik 4 (2001), 549-558.
- Terhart, Ewald: Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen, in: Zeitschrift für Pädagogik 57. Beiheft (2011), 202-224.



Anna Schütz ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schultheorie und empirische Schulforschung am Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen. Sie betreut das ForstA-Projekt Casus im Bachelorstudium mit Lehramtsoption für Gymnasium und Oberschule und ist zudem Dozentin im Einführungsmodul.



Till-Sebastian Idel ist Professor für Schultheorie und empirische Schulforschung am Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen. Er leitet das ForstA-Projekt Casus im Bachelorstudium mit Lehramtsoption für Gymnasium und Oberschule und ist verantwortlich für das Einführungsmodul.

BioScientix – Erklären mit Videos

Forschendes Lernen in der Lehrer*innen- ausbildung Biologie

von Tanja Barendziak und Doris Elster

*BioScientix ist ein Projekt zur Reform der Studieneingangsphase des Bachelor Biologie. Ziel ist eine stärkere Vernetzung der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Studienelemente. Im Rahmen eigener kleiner Forschungsprojekte entwickeln die Studierenden Storyboards zu Inhalten der fachlichen Grundausbildung, bereiten diese fachdidaktisch auf und setzen sie medienpädagogisch in Form von Erklärvideos um. Die Studierenden werden dabei von einem interdisziplinären Team bestehend aus Fachdidaktiker*innen, Fachwissenschaftler*innen und Mediendidaktiker*innen unterstützt. Die erstellten Erklärvideos werden in den entsprechenden Lehrveranstaltungen von den Studierenden evaluiert. Ziel dabei ist es, dass gelungene Videos auch in Zukunft in Lehrveranstaltungen eingesetzt bzw. Peers zur Lernunterstützung über die Fachbereichswebsite zur Verfügung gestellt werden.*



Projektbeschreibung

„Meiner Meinung nach ist das Projekt BioScientix nämlich eine sehr tolle, moderne Idee, Studenten komplexes Wissen zu vermitteln...“ (R1_SoSe15; Stud. L.D.)

Das ForstA-Projekt „BioScientix – Gestaltung einer Lernumgebung zur Entwicklung und Vertiefung fachbezogenen didaktischen Handelns“ ist ein Projekt zur Entwicklung, Erprobung und Evaluierung einer innovativen Lehrveranstaltung in der Studieneingangsphase des Bachelor Biologie und richtet sich vor allem an Studierende mit Lehramtsoption. Konkret geht es um die Neugestaltung des fachdidaktischen Einführungsmoduls Biologiedidaktik 1 (Theoretische und praktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Biologie). Dazu werden auf organisatorischer Ebene zwei fachdidaktische Teilmodule verbunden und ein stärkerer Bezug zu den parallel dazu stattfindenden fachwis-

senschaftlichen Veranstaltungen der Einführungsphase hergestellt. Ziel dabei ist, dass die Studierenden durch die Kontaktaufnahme mit den fachlichen Arbeitsgruppen bereits zu einem sehr frühen Stadium ihrer Ausbildung akademische und soziale Integration erleben.

Durch die Etablierung einer durch flache Hierarchie gekennzeichneten Community of Practice (Wenger, 1998; Elster, 2010) arbeiten die Studierenden in einem interdisziplinären Team unterstützt durch Fachdidaktiker*innen, Fachwissenschaftler*innen und Medienpädagog*innen. Sie recherchieren zu selbst gewählten fachlichen Themen, entwickeln geeignete Fragestellungen insbesondere zu Inhalten der Einführungsveranstaltungen zur Zell- und Molekularbiologie, Ökologie und Botanik und bereiten diese fachdidaktisch und mediendidaktisch in Form von Videos auf. Dem sach- und adressatengerechten Erklären als Kerndisziplin des Lehrens kommt hierbei eine beson-



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

dere Rolle zu. Wir gehen davon aus, dass „ein wirklich guter Lehrer einer ist, der vor allem kompetent und für seine Schüler verständlich Inhalte mündlich und schriftlich vermitteln kann“ (Wellenreuther, 2005, S.167). Doch gerade das Erklären bereitet angehenden Lehrer*innen die größten Schwierigkeiten (Merzyn, 2005).

Erklären mit Videos

„Books will soon be obsolete in the schools. Scholars will soon be instructed through the eye. It is possible to teach every branch of human knowledge with the motion picture. Our School system will be completely changed in ten years“ Interview mit Thomas Edison (NTDE, 1913).

Dieses Zitat von Thomas Edison stammt aus dem Jahr 1913. Bereits hier erkannte Edison als Vordenker seiner Zeit, dass das Buch bei der Wissenskommunikation in Zukunft von bewegten Bildern abgelöst wird. Es hat zwar etwas länger als zehn Jahre gedauert, aber gerade in den letzten Jahren ist ein deutlicher Trend zu bewegten Bildern zu erkennen. So hat eine Umfrage unter 249 Bremer Schüler*innen ergeben, dass mehr als 60% der Probanden Erklärvideos zur Vorbereitung von Klausuren und Referaten nutzen (Rummler & Wolf, 2012). Diese stammen sehr häufig von der Plattform „YouTube“. Aber Erklärvideos lassen sich nicht nur für Alltagsfragen einsetzen, sondern sie eignen sich auch für die Erklärung von komplexen und wissenschaftlichen Themen (Wolf, 2015).

Diesen Trend zu bewegten Bildern soll das BioScientix-Projekt aufgreifen und den angehenden Lehrkräften die Fähigkeiten und Werkzeuge vermitteln, um zukünftig einen multimedialen zeitgemäßen Unterricht zu gestalten.

Die Phasen des neugestalteten Bachelorkurses BioScientix

Um die Diskrepanz zwischen den theoretisch ausgerichteten fachlichen Ausbildungsinhalten und den späteren Praxisanforderungen an Lehrkräfte zu schmälern, wird das fachdidaktische Bachelormodul Biologiedidaktik 1 (gesamt 6 CP) nach den Prinzipien des Forschenden Lernens umgestaltet. Dabei werden folgende Phasen durchlaufen:

Phase 1. Informationsphase

Forschendes Lernen fängt laut Huber (2009:11) „beim modellhaften Vorführen, Sichtbarmachen und Thematisieren des Forschungsvorgangs an“. In Anlehnung an diese Forderung beginnt auch das BioScientix-Modul mit der beispielhaften Klärung eines fachlichen Inhalts (Beispiel Zelltod), deren fachdidaktische Klärung (Identifizierung möglicher Fehlvorstellungen) und Möglichkeiten der mediendidaktischen Umsetzung. Es folgen Übungen zum verbalen und bildlichen Erklären sowie technische Informationen zum Erstellen eines Storyboards, zur Kameraführung, Bildgestaltung und zum Videoschnitt. Ergänzend werden Grundlagen der Evaluation zur Lernwirksamkeit der Videos vermittelt.

2) Bild: Zellkernhülle (40 sek)

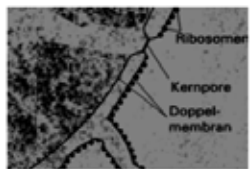
	<p>Die Kernhülle bietet eine selektivpermeable Barriere zwischen dem Zellkern und dem Zytoplasma. Sie besteht aus zwei Membranen, der Inneren und der Äußeren. Kernporenkomplexe sind in die Doppelmembran eingelassen und sind somit der einzige Weg des direkten Stofftransports zwischen Nukleo- und Zytoplasma. Eine typische menschliche Zelle hat ca. 3000-5000 dieser Komplexe, die alle nach dem gleichen Schema aufgebaut sind.</p>
<p>Regie:</p>	<p>Zoom von ganzer Zelle (1.Bild) zu Detail, (2. Bild, Zellkernhülle) aus Zentralem Punkt, Beschriftung der Regionen (Zytosol, Kern, Perinuklearer Raum), Zoom von 2) nach 3)</p>
<p>Kamera:</p>	<p>Bild</p>
<p>Drehort:</p>	<p>Computer</p>
<p>Bemerkung, Ideen</p>	

Abbildung 1: Auszug aus einem Storyboard



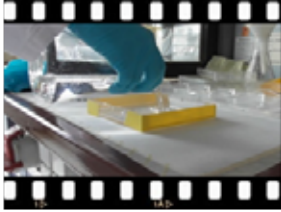

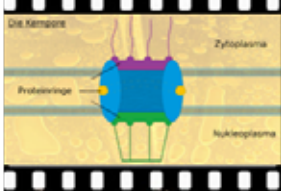
Titel:	Ausschnitt:	Inhalt:	Autoren:
Krimi in der Regentonne-Wer hat hier den pH-Wert erhöht?		Beschreibung eines limnischen Mesokosmos mit seinen biotischen und abiotischen Wechselwirkungen.	Hannah Effertz Seren Uzun Anil-Laser Er
Mykorrhiza		Vermittlung der symbiotischen Beziehung zwischen Pflanzen und Pilzen: Mykorrhiza.	Paula Hermes Muzaffer Gökburun
Gel-elektrophorese		Beschreibung des Prinzips einer Gelelektrophorese am Beispiel eines Restriktionsverdau.	Leona Droste Tim Löbner
Nanotechnologie		Beschreibung des Wegs eines Silbernanopartikels von der Sportkleidung in die Umwelt.	Ronja Trebesch Malte Cordes Madita Krebs
Kerntransport		Detaillierte Darstellung des Kernimports- und exports von Proteinen in eukaryotischen Zellen.	Thomas Tegethoff Sören Felmeth Deniz Pamuk

Abbildung 2: Ausgewählte Erklärvideos

Phase 2. Planungsphase und Erstellung der Storyboards

Die Studierenden bilden arbeitsteilige Gruppen und entwickeln unterstützt durch Fachwissenschaftler*innen erste Themen für mögliche Erklärvideos. Sie nehmen dazu Kontakt mit den Arbeitsgruppen auf, lernen die Labore kennen und identifizieren mögliche Fragestellungen. Auf Basis intensiver (Literatur-)Recherchen erstellen sie ihre Storyboards. Als Zielgruppe werden dabei Peers, also Kommiliton*innen aus den Anfangssemestern, angenommen. Die Storyboards werden im Plenum präsentiert und nach intensiver Beratung aus der Perspektive

der Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Medienpädagogik nochmals überarbeitet (Abb 1. Auszug aus einem Storyboard).

Phase 3. Erstellung der Erklärvideos

Im nächsten Schritt setzen die Studierenden ihre Storyboards medial um und erstellen Erklärvideos. Es handelt sich dabei nicht um professionelle Lehrvideos, sondern um mit einfachen technischen Mitteln erstellte 6-10 minütige Amateurvideos, die sich durch ihre thematische und gestalterische Vielfalt auszeichnen und in einem informellen Kommunikationsstil gehalten werden. So ist es ohne großes Bud-

get möglich, die Erstellung von Erklärvideos in die Lehrveranstaltung mit einzubeziehen. Im Anschluss werden die Videos im Plenum diskutiert und aus fachlicher, fachdidaktischer und medienpädagogischer Perspektive reflektiert und weiterentwickelt.

Phase 4. Auswertungs- und Reflexionsphase

In der letzten Phase übernehmen die Studierenden die Rolle von Forscher*innen und evaluieren die selbst entwickelten Erklärvideos in fachlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen. Sie entwickeln dazu eigene Erhebungsinstrumente (Fragebögen) und analysieren die erhobenen Daten selbstständig in den Teams unter Anwendung einfacher statistischer Testverfahren und qualitativer Inhaltsanalysen. Sie fassen ihre Ergebnisse und Erkenntnisse in kurzen Evaluationsberichten zusammen und präsentieren zentrale Aspekte in einer Abschlussveranstaltung.

Ablauf und Teamstruktur

Der BioScientix-Kurs wurde im WS 2014/15 pilotiert. Es nahmen 19 Teilnehmer*innen

an diesem Kurs teil. Sie entwickelten insgesamt sieben Erklärvideos. Die Erkenntnisse aus der Pilotphase wurden im Rahmen einer Masterarbeit (Flecken, 2015) ausgewertet. Die Haupterhebung fand im Sommersemester 2015 mit 17 Teilnehmer*innen stand. Auch hier entstanden sieben Erklärvideos zu Themen der Zellbiologie, Ökologie und Botanik. Im Pilotkurs standen Dr. Jana Seeger für den Bereich Ökologie und Dr. Tanja Barendziak für den Bereich Zellbiologie als fachwissenschaftliche Ansprechpartnerinnen zur Verfügung. Im Folgekurs wurde der Bereich Ökologie von Dr. Thomas Buse übernommen. Zusätzlich wurde um den Fachbereich Botanik erweitert, der von Dr. Marlis Reich als Fachwissenschaftlerin betreut wurde. Verena Kratzer unterstützte in beiden Kursen bei medienpädagogischen Fragen. Prof. Dr. Doris Elster leitete die Lehrveranstaltung und war Ansprechpartnerin bei fachdidaktischen Fragen.

Jeweils sechs der in den Kursen entstandenen Erklärvideos lassen sich dem Fachbereich der Zell- und Molekularbiologie und der Ökologie zuordnen. Zwei Erklärvideos thematisieren Inhalte aus dem Fachbereich der Botanik. Einige

Kursteilnehmer	Fachliche Richtigkeit (max. 4 Pkt)	Fachdidaktische Aufbereitung (max. 4 Pkt)	Kreativität (max. 4 Pkt)	Struktur (max. 4 Pkt)	Kernaussagen (max. 4 Pkt)	Mediendidaktische Umsetzung (max. 4 Pkt)	Fachliche Richtigkeit (max. 4 Pkt)	Fachdidaktische Aufbereitung (max. 4 Pkt)	Kreativität (max. 4 Pkt)	Struktur (max. 4 Pkt)	Kernaussagen (max. 4 Pkt)	Evaluationsbericht (max. 10 Pkt)	1	2	F	Abschlusspräsentation (max. 5 Pkt)	Gesamtpunktzahl (max. 74 Pkt)
Gruppe "Nanotechnologie"																	
Ronja Trebesch																	
Malte Cordes																	
Madita Krebs																	
Gruppe "Krimi in der Regentonne"																	
Hannah Effertz																	
Seren Uzun																	
Anil-Laser er																	
Gruppe "Mykorrhiza"																	
Paula Hermes																	
Muzaffer Gökburun																	
Gruppe "PCR"																	
Kolja Krause																	
Christian Scholz																	
Gruppe "Kerntransport"																	
Thomas Tegethoff																	
Sören Felmeth																	
Deniz Pamuk																	
Gruppe "Chaperone"																	
Evrin Demir																	
Sharon Holtz																	
Anika Martens																	
Gruppe "Gelektrophorese"																	
Leona Droste																	
Tim Lößner																	

Abbildung 3: Bewertungsbogen

ausgewählte Videos und ihre Entwickler*innen sind in Abbildung 2 dargestellt.

Evaluation

BioScientix wird formativ und summativ auf drei unterschiedlichen Ebenen evaluiert.

- 1) Evaluation der erstellten Erklärvideos: Die Studierenden evaluieren die im Team erstellten Erklärvideos mit einem selbst entwickelten Fragebogen. Sie präsentieren dazu die Videos in fachlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen und erheben den fachlichen Lerngewinn der Kommiliton*innen sowie die fachdidaktische und medienpädagogische Eignung des Videos.
- 2) Metaevaluation zur Professionalitätsentwicklung der Studierenden: Die Professionalitätsentwicklung der Studierenden bezogen auf ihr fachdidaktisches Inhaltswissen wird durch Einsatz eines Fragebogens (Pre-Post-Design) mit offenen und geschlossenen Fragen erhoben. Ergänzend dazu werden Reflexionstagebücher und Evaluationsberichte der Studierenden qualitativ ausgewertet.
- 3) Systemevaluation: Begleitend zur Lehrveranstaltung finden regelmäßige Treffen des interdisziplinären Lehrveranstaltungsteams statt, in denen die Storyboards und Erklärvideos analysiert und bewertet werden (Abb. 3 – Bewertungsbogen). Ergänzend dazu werden Interviews mit Fachwissenschaftler*innen geführt, um zu erheben, ob die Videos auch in zukünftigen Lehrveranstaltungen eingesetzt werden (können) bzw. um weitere Themenvorschläge für Erklärvideos zu generieren.

1. Evaluation der erstellten Erklärvideos:

Die Auswertung der durch die Studierenden durchgeführten Evaluation der selbst erstellten Videos belegt, dass diese generell als lernwirksam betrachtet werden. Kriterien der Beurteilung waren vor allem fachliche Eignung und Verständlichkeit der Inhalte. Darüber hinaus umfasste der Fragebogen Items zu den Bereichen „Medienpädagogische Umsetzung“ und „Fachdidaktische Umsetzung“, die auf einer 6-stufigen Likert-Skala bewertet werden sollten. Zudem sollten die Studierenden den Gesamteindruck des Erklärvideos mit einer

Schulnote bewerten. Eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse würde an dieser Stelle den Rahmen sprengen. Daher sei nur erwähnt, dass alle Erklärvideos im Bereich „Mediendidaktische Umsetzung“ und „Didaktische Umsetzung“ von den Kommiliton*innen mit durchschnittlichen Noten von 1,0 bis 2,4 bewertet wurden. Die Durchschnittsnoten für den Gesamteindruck der Erklärvideos sind auch durchaus positiv und variieren zwischen 1,4 und 2,2. Zusätzlich wurde die Frage gestellt, ob die Studierenden das Erklärvideo als sinnvolle Ergänzung zur Vorlesung sehen. Auch hier variieren die Werte für die einzelnen Erklärvideos und es wurden Zustimmungen von 74-100% erreicht. Technische Probleme besonders bezogen auf die Tonqualität sind die am häufigsten genannten Gründe für Punktabzüge bei der Bewertung.

2. Metaevaluation zur Professionalitätsentwicklung der Studierenden:

Die Auswertung der Fragebögen im Pre-Post-Design ergab, dass die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden in Bezug auf die Erstellung von Erklärvideos angestiegen ist. Das pädagogische Inhaltswissen der Proband*innen entwickelte sich positiv. Die Proband*innen verzeichneten einen Anstieg des selbsteingeschätzten Lernzuwachses sowie ein erhöhtes Vertrauen, Erklärvideos zu produzieren. Des Weiteren unterliegt das Reflexionsverhalten der Studierenden nach der Durchführung des BioScientix-Projektes einer positiven Veränderung. Hier ergänzend ein Auszug aus einem der Reflexionstagebücher:

„Ich habe das Gefühl, dass ich die Dinge, die ich in diesem Seminar gelernt habe, im späteren Lehrberuf sinnvoll einbringen kann. Aus meiner Sicht hat mich das Projekt meiner pädagogischen Professionalität ein Stück näher gebracht.“ (R2_SoSe15; Stud. M.C.)

Trotz des insgesamt sehr guten Feedbacks – das Seminar wird von allen Studierenden weiterempfohlen – bestehen Möglichkeiten zur Optimierung des Seminars, darunter zum Beispiel die Erweiterung technischer Ressourcen sowie ein effizienteres Zeitmanagement. Die weiterführende Analyse ergab, dass Erklärvideos bisher noch (zu) selten in Lehrveranstaltungen eingebunden wurden und dass Studierende Erklärvideos als abwechslungsreiche Alternative in Vorlesungen sehen.

3. Systemevaluation:

Die Interviews mit den Dozent*innen bezogen sich vor allem auf die Frage, ob die erstellten Erklärvideos auch in Zukunft in den entsprechenden Lehrveranstaltungen integriert werden können. Einige der Erklärvideos (siehe Abb. 2) waren hier erfolgreich. Leider wurden, gerade im Pilotkurs, nicht alle Erklärvideos von den fachwissenschaftlichen Dozent*innen als brauchbar für die universitäre Lehre eingestuft. Auch trotz intensiver Nachbearbeitung konnte die Erwartungshaltung einiger Dozent*innen nicht erfüllt werden. Diese Tatsache war unglücklich, führte aber zu einer Umstrukturierung der Folgekurse. Für die nachfolgenden Kurse wurden die Themen der Erklärvideos bereits vor Kursbeginn mit den Dozent*innen der Fachwissenschaften abgesprochen, so dass die Erklärvideos besser zur Thematik der angebotenen Lehrveranstaltung passten. Deshalb war es sehr erfreulich, dass am Ende drei der befragten Fachwissenschaftler*innen Vorschläge für weiterführende gemeinsame fachlich-fachdidaktische Projekte nannten. Ein Beispiel hierfür ist das Erklärvideo „Mykorrhiza“, das im Rahmen einer Bachelorarbeit vertieft wurde.

Einbettung in das ForstA-Lehrkonzept des Fachbereichs Biologie/Chemie

Das Projekt BioScientix stellt einen Beitrag zur Umsetzung des ForstA-Grundkonzeptes im Bereich „Flexiblere Ausgestaltung und inhaltliche Anpassung bereits bestehender Module“ (GS Wissen) dar. Im FB 02 geht man davon aus, dass naturwissenschaftliche Erkenntnisprozesse das Studium der Biologie von Anfang an begleiten. Praktische Elemente des „Forschenden Studierens“ machen einen wesentlichen Teil der in den Fachmodulen geforderten Studienleistungen aus. Fachdidaktisches Forschen ist für die Ausbildung zukünftiger Lehrer essentiell, wird aber bisher im Bachelorstudium wenig berücksichtigt.

Das Projekt BioScientix möchte das Forschende Lernen insbesondere der Lehramtsstudierenden fördern. Es ermöglicht die Ausbildung und Stärkung individueller Interessen und Kompetenzprofile der Studierenden durch eigenverantwortliche, forschende Schwerpunktsetzungen. Zentraler Aspekt des Forschenden Lernens ist dabei die Selbstständigkeit des Lernenden. Sie stellt nach Huber (2009) gleichzei-

tig das Ziel und den Weg zu diesem Ziel dar. In der konkreten Umsetzung bedeutet dies, dass sowohl das Thema als auch die Strategie des Forschungsprozesses von den Studierenden selbstständig gestaltet wird. Beim Forschenden Lernen müssen die Studierenden „mit Ausdauer und logischer Konsequenz bis zu einem (positiven bzw. negativem) Ergebnis durchhalten, ihre Kenntnisse und Instrumente zur Lösung des Problems in zureichendem Maße prüfen“ (Huber, 2009:9). Die Arbeit der Studierenden zielt wie bei Forscher*innen auf die Gewinnung neuer Erkenntnisse ab. Beim gemeinsamen Durchlaufen eines Forschungszyklus erfahren die Studierenden, dass Wissenschaft ein sozialer Prozess ist, in dem kognitive, emotionale und soziale Aspekte gleichermaßen eine Rolle spielen und der von einer Anfangsneugier über Höhen und Tiefen bis zur Problemlösung und deren Präsentation reicht (Huber, 2009). Die Neugestaltung des hier beschriebenen Bachelormoduls zielt darauf ab, den Studierenden zu dieser aktiven Auseinandersetzung mit der Erforschung der Lernwirksamkeit eines selbst erstellten Erklärvideos Gelegenheit zu geben. Die studierendenzentrierte Struktur ermöglicht Individualisierung in Hinblick auf Interesse, Lerntyp und soziale Interaktion. Es kommen flexible Lehr- und Prüfungsformen wie Portfolio-Prüfung und die Evaluierung selbst erstellter Medien zur Anwendung. BioScientix stellt daher ein innovatives Lehrangebot zur Vernetzung des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studiums mit der späteren Berufswirklichkeit von Biologielehrer*innen dar.

Fazit

Insgesamt gesehen kann das BioScientix-Projekt als Erfolg verbucht werden. Auch wenn gerade im Pilotkurs noch einige Irritationen aufgetreten sind, so haben wir aus den anfänglichen Fehlern gelernt, uns die Kritik zu Herzen genommen und das BioScientix-Projekt stetig weiterentwickelt. Im Fragebogen hatten die Studierenden die Möglichkeit, den BioScientix-Kurs mit einer Schulnote zu bewerten. Bereits im Pilotkurs konnte hier eine durchaus positive Durchschnittsnote von 1,9 erreicht werden. Im Folgekurs konnte diese Durchschnittsnote noch weiter verbessert werden und lag hier bei 1,7. Die positive Resonanz bezüglich des BioScientix-Kurses kann durch Zitate aus den Reflexionstagebüchern der Studierenden weiter untermauert werden:

"Insgesamt war die Kreativarbeit am Video eine völlig neue Erfahrung, die ich während meines Vollfachstudiums der Biologie nie erleben durfte. Eine absolut neue Wahrnehmung des Universitätsalltags, in dem man nicht immer 1 zu 1 Protokolle realisieren musste und die mir persönlich sehr gut gefällt." (R2_SoSe15; Stud. S.F.)

"Durch den Kurs habe ich meine kreative Seite entdeckt und diese bei der Bearbeitung des Videos positiv eingesetzt. Ich habe zuvor noch nie ein Erklärvideo erstellt, aber war

durchaus mit der Produktion und Gestaltung sehr zufrieden. In so einer Zeit wie heute, ist es sehr wichtig, mit Medien gut zu arbeiten. Es ist immer von Vorteil, solche Projekte auszuführen, indem man etwas Neues und Sinnvolles dazu lernt." (R2_SoSe15; Stud. A.E.)

BioScientix hat Modellcharakter und kann auf andere Fächer mit Lehramtsoption übertragen werden. Voraussetzung dafür ist lediglich die Bereitschaft der jeweiligen Fachdidaktiker*innen und Fachwissenschaftler*innen zur Kooperation.

Danksagung

Wir möchten uns bei allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bedanken, die uns bei der Umsetzung des BioScientix-Projekts unterstützt haben. Besonderer Dank gilt Prof. Dr. Ursula Dicke, die uns als Studiendekanin des FB 02 unterstützt hat, Prof. Dr. Karsten Wolf und Verena Kratzer aus dem Fachbereich 12, sowie Prof. Dr. Juliane Filser, Prof. Dr. Reimer Stick, Dr. Jana Seeger, Dr. Thomas Buse, Dr. Marlis Reich, sowie allen Dozent*innen des FB 02, die uns trotz ihres vollen Terminplans jegliche Unterstützung haben zukommen lassen!

Literatur:

- Elster, D. (2013). INQUIRE for Students - How to promote inquiry based learning? In New Perspective in Science Education, Conference Proceedings 2013, Florence, March 14th-15th 2013, Florence: Libreria universitaria, 337-341.
- Elster, D. (2010). Learning Communities in Teacher Education. The Impact of e-Competence. In International Journal of Science Education 32 (16), Routledge: Taylor & Francis, 2185-2216.
- Flecken, A. (2015). Evaluation des Forschungsprojektes Bioscientix. In D. Elster (Hrsg.), Wir sind Master 2015. Ausgewählte biologiedidaktische Masterarbeiten durchgeführt an der Universität Bremen. Aachen: Shaker, 1-10.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer, & F. Schneider (Hrsg.). Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: Universitätsverlag Weibler, 9-35.
- Merzyn, G. (2005). Junge Lehrer im Referendariat. MNU, 58 (1), 4.
- NDTE (1913). The New York Dramatic Mirror, The Evolution of the Motion Picture: VI – Looking into the Future with Thomas A. Edison by Frederick James Smith, 09.July 1913, Page 24, Column 3, New York. (Old Fulton).
- Rummler, K., & Wolf, K. D. (2012). Lernen mit geteilten Videos: aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von online-Videos durch Jugendliche. In Sützl, W., Stalder, F., Maier, R., Hug, T. (Hrsg.), Medien – Wissen – Bildung: Kulturen und Ethiken des Teilens. (S. 93-103). Innsbruck: Innsbruck Universitätsdruck.
- Wellenreuther, M. (2005). Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch experimentelle Forschung zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wenger, E. (1998). Communities of Practice. Learning, Meaning, Identity, Cambridge: University Press.
- Wolf, K. D. (2015). Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube: Audio-Visuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education. MERZ, 1, 20-25.



Tanja Barendziak ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am IDN (Institut für Didaktik der Naturwissenschaften) in der Abteilung Biologiedidaktik und mitverantwortlich für das ForstA geförderte BioScientix-Projekt.



Doris Elster ist Professorin am IDN (Institut für Didaktik der Naturwissenschaften) in der Abteilung Biologiedidaktik und verantwortlich für das ForstA geförderte BioScientix-Projekt.

Studentische Forschung von Perpignan bis Watergate

Das ForstA-Projekt „Forschendes Studieren und Lernen mit linguistischen Daten“ zieht Zwischenbilanz

von Marcus Callies, Katrin Mutz und Cordula Voigts

Das ForstA-Projekt „Forschendes Studieren und Lernen mit linguistischen Daten“ leitet die Studierenden der französischen und englischen Sprachwissenschaft dazu an, schon in der Studieneingangsphase auf empirische Daten zuzugreifen oder solche selbst zu erheben und damit ihre eigenen kleinen Forschungsprojekte durchzuführen. Unterstützung dabei finden sie in der „Linguistischen Werkstatt“, einer wöchentlich stattfindenden offenen Lehrveranstaltung, die Gelegenheit gibt, die grundlegenden Arbeitstechniken und Hilfsmittel, Forschungsmethoden und Datenerhebungsverfahren kennen zu lernen.

Wie wahrscheinlich keine andere geisteswissenschaftliche Disziplin hat sich die Linguistik in den letzten 20 Jahren durch die Verfügbarkeit großer Mengen elektronisch aufbereiteter Sprachdaten und die dafür bereitgestellten Analyseinstrumente verändert. Digitalisierte Tonbeispiele, elektronische Wörterbücher und große Textkorpora geschriebener und gesprochener Sprache sind für die Beschreibung und Erforschung der großen europäischen Sprachen und ihrer Varietäten inzwischen unverzichtbar. Das ForstA-Projekt „Forschendes Studieren und Lernen mit linguistischen Daten“ hat sich zum Ziel gesetzt, den Umgang mit diesen Ressourcen und die Vermittlung der dazugehörigen Forschungsmethoden in den Basismodulen der BA-Studiengänge „English-Speaking Cultures“ und „Frankoromanistik“ zu verankern. So werden die Studierenden schon im zweiten Studiensemester dazu angeleitet, auf empirische Daten zielgerichtet zuzugreifen oder sie selbst zu erheben, aufzubereiten und zu analysieren, denn gerade durch das forschende Lernen wird der analy-

tische und kreative Umgang mit sprachlichem Material hervorragend geschult.

So arbeiten die Studierenden in den Einführungsveranstaltungen wie „Introduction to English Linguistics“ und „Einführung in die Linguistik des Französischen“ mit linguistischen Korpora, sie erstellen Fragebögen, lernen „Linguistic Landscape“ kennen oder führen Sprachaufnahmen durch und transkribieren diese anschließend. Im Studiengang „English-Speaking Cultures“ liegt dabei ein besonderer Schwerpunkt auf der Arbeit mit Korpora – das sind große Sammlungen von Texten, die mit Hilfe spezieller Software automatisch durchsucht werden können. In projektorientierter, computergestützter Gruppenarbeit erforschen die Stu-





Abbildung 1: Katalanisch in Perpignan

dierenden dabei beispielsweise die Neubildung von englischen Wörtern unter Verwendung des Wortbildungselementes -gate. Die Recherche im Oxford English Dictionary (OED) erbringt zunächst ausschließlich Substantive wie Koreagate, Oilgate und Cartergate, die einen politischen Skandal ähnlich der Watergate-Affäre aus dem Jahre 1972 beschreiben. Im Corpus of Contemporary American English (COCA) schließlich finden sich über hundert Neubildungen auf -gate, darunter auch viele recht triviale Ereignisse, wie der Nipplegate-Vorfall, als Janet Jackson 2004 durch ein Missgeschick bei einem öffentlichen Auftritt ihre rechte Brust entblößte, oder Camillagate, die Veröffentlichung von intimen Telefongesprächen zwischen Prinz Charles und seiner damaligen Geliebten.

In einer weiteren Übung im Rahmen der „Introduction to English Linguistics“ erstellen die Studierenden einen Fragebogen, mit dessen Hilfe sie herausfinden sollen, welche sprachlichen Strategien Sprecher_innen des Englischen nutzen, wenn sie ihr Gegenüber dazu bringen wollen, ihnen Komplimente zu machen (sogenanntes „Fishing for compliments“). Relevante Sprachdaten werden durch verschiedene experimentelle Frageformate generiert, zum Beispiel anhand der Konstruktion von Dialogsequenzen. Da diese Aufgabe in Kleingruppen bearbeitet wird, werden nicht nur wichtige Sach- und Methodenkompetenzen erworben, sondern auch Selbst- und Sozialkompetenzen wie Zeitmanagement, Teamfähigkeit und das Interagieren in sozial heterogenen Gruppen.

In der „Einführung in die Linguistik des Französischen“ wird das empirische Arbeiten mittels des Beeching-Korpus eingeübt, eines französischen Korpus gesprochener Sprache. Da dieses nicht mit einer eigenen Benutzeroberfläche ausgestattet ist, erlernen die Studierenden die Nutzung der Konkordanz-Software „Ant Conc“, mit der im txt-Format abgelegte Korpus-texte durchsucht und analysiert werden können. Es werden sodann exemplarisch Fragestellungen bearbeitet wie die nach der unterschiedlichen Distribution der Hilfsverben avoir und être im Französischen. Auf diese Weise eignen sich die Studierenden am praktischen Beispiel korpuslinguistisches Handwerkszeug an.

Im Anschluss an das Basismodul können die Studierenden der Frankoromanistik während ihres Auslandssemesters im zweiten BA-Jahr selbst französische Sprachdaten erheben. Im Rahmen der empirischen Variante der Selbststudieneinheit „Variation und Wandel des Französischen“ gibt es so die Optionen, eine Sprachaufnahme anzufertigen und zu transkribieren oder eine „Linguistic Landscape“-Fotodokumentation zu erstellen. Die Möglichkeit, individuell zu bestimmen, welcher Art die Daten sind, die erhoben und aufgearbeitet werden sollen, überlässt den Studierenden schon frühzeitig eine gewisse Forschungsfreiheit und einen kreativen Forschungsspielraum – eine Tatsache, die sich überaus motivierend auf den weiteren Verlauf des Studiums auswirkt. Daher wurde die Möglichkeit der Datenerhe-



Abbildung 2: Straßbourg

bung auch kürzlich auf das Modul „Kontrastive Linguistik Französisch-Deutsch“ ausgedehnt, wo jetzt ebenfalls entweder eine „Linguistic Landscape“-Dokumentation erstellt werden kann, in diesem Fall in einer französisch-deutschen Kontaktregion, oder aber anhand der Bildergeschichte „Frog where are you?“ eine französische und eine deutsche Sprachaufnahme mit Transkription.

„Linguistic Landscape“ untersucht die Verwendung von geschriebener Sprache im öffentlichen Raum mit besonderem Augenmerk auf mehrsprachigen Gesellschaften. Die von den Studierenden an ihren frankophonen Studienorten erstellten Fotos zeigen dann zum Beispiel Straßenschilder, Reklamen und Aushänge in Geschäften. Bisher sind im Studiengang „Frankoromanistik“ Dokumentationen entstanden zur Mehrsprachigkeit im Großraum Paris, zu bilingualen Straßenschildern im Elsass, zu okzitanischen Straßenschildern in Montpellier sowie zu Perpignan, hier mit Blick auf die katalanisch-französische Zweisprachigkeit. Alle erstellten „Linguistic Landscape“-Fotodokumentationen werden im Internet für Lehr- und Forschungszwecke zur Verfügung gestellt (s.u.).

Für die Durchführung der Gesprächsaufnahmen wurden aus Studienkontenmitteln vier qualitativ hochwertige Aufnahmegeräte angeschafft, die über das CIP-Labor an Studierende aller Fächer des FB 10 verliehen werden. Zusätzlich wurde der Computerraum mit der Transkriptionssoftware F4 ausgestattet und es wurden drei Fußpedale erworben, um den Studierenden die Möglichkeit zu eröffnen, mit professionellen Mitteln zu transkribieren. Aus den so erhobenen Sprachdaten wird eine stetig wachsende Sammlung authentischen französischen Sprachmaterials aufgebaut, die über das CIP-Labor des Fachbereiches 10 sowie über das Internet (hier allerdings aus Gründen des Datenschutzes passwortgeschützt) für die weitere Lehre und Forschung zur Verfügung gestellt wird. So werden nicht nur die

3. Task B
Please choose the answer which is the most appropriate for you.

Hairdresser
Scenario 1: You went to the hairdressers to get a new hairstyle. In the afternoon, you meet up with friends but sadly, no one comments on your new look.**

"I went to the hairdressers this morning."
 "I like your hairstyle, did you also get it done recently?"
 "The hairdressers are so expensive nowadays!"

Clothes
Scenario 2: You bought extravagant clothes for a night out with the intention to impress your spouse. Unfortunately, he/ she does not notice the effort you have put in in order to get his/ her attention.**

"Do you notice any differences in my style?"
 "What do you think about my outfit?"
 "This fabric makes my skin itch."

Abbildung 3: Fishing for Compliments: Auszug aus einem Fragebogen aus der „Introduction to English Linguistics“



Abbildung 4: -gate, combining form

Forschungsaktivitäten der Studierenden und damit die Relevanz studentischer Forschungsarbeit dokumentiert, sondern es steht darüber hinaus langfristig Datenmaterial zur Verfügung, das nach Abschluss des ForstA-Projektes weiter genutzt werden kann, sowohl als Grundlage für Seminar- und Abschlussarbeiten oder Referate als auch als Anschauungs- und Analysematerial in der Lehre.



Marcus Callies ist Professor für englische Sprachwissenschaft im Studiengang English-Speaking Cultures (FB 10).



Katrin Mutz ist Senior Lecturer für romanische Sprachwissenschaft im Studiengang Frankoromanistik (FB10).

Ein weiteres Kernstück des Projektes „Forschendes Studieren und Lernen mit linguistischen Daten“ ist die „Linguistische Werkstatt“. Dieses neuartige, offene Veranstaltungsformat ermöglicht und fördert individuelles und selbstbestimmtes studentisches Lernen, indem es all jene unterstützt, die das forschende Studieren im Rahmen der linguistischen Einführungsveranstaltungen oder ihrer eigenen sprachwissenschaftlichen Forschungsprojekte erproben wollen. Die hier gebotene praktische Anleitung in der Anwendung empirischer linguistischer Methoden trägt vor allem der Heterogenität der Studierenden Rechnung. Im Sommersemester 2016 steht Cordula Voigts mittwochs von 10.00 Uhr bis 12.00 Uhr im kleinen CIP-Labor (A 3340) des Fachbereichs 10 mit Rat und Tat bei allen Fragen zur Arbeit mit linguistischen Daten zur Seite. Außerdem werden insbesondere Studierende im Auslandssemester auch per E-Mail beraten. Die „Linguistische Werkstatt“ als Lehrveranstaltung im „General Studies“-Bereich soll über die Laufzeit des ForstA-Projektes hinaus verstetigt werden.

Seit kurzem verfügt die „Linguistische Werkstatt“ auch über ihren eigenen Blog, auf dem zahlreiche nützliche Informationen und Links zu linguistischen Arbeitsmitteln zur Verfügung stehen, wie beispielsweise Listen von Korpora und Online-Wörterbüchern zu verschiedenen Sprachen, Links zu den dazu passenden Einführungstutorials und alle wichtigen Informationen zu den frankoromanistischen Selbststudieneinheiten. Darüber hinaus werden die Ergebnisse studentischer Forschungen veröffentlicht, insbesondere die im Rahmen der frankoromanistischen Selbststudieneinheiten entstandenen Gesprächstranskriptionen und Fotodokumentationen.

<https://blogs.uni-bremen.de/lingwerk/>



Cordula Voigts ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und koordiniert seit August 2014 das ForstA-Projekt „Forschendes Studieren und Lernen mit linguistischen Daten“ in den Studiengängen English-Speaking Cultures und Frankoromanistik (FB 10).

Ergebnis studentischer Organisation

Ringvorlesung „Spezielle Soziologien im Überblick“

von Hauke Schmidt und Lennard Türk

Im Wintersemester 2014/15 fand an der Universität Bremen erstmals die Ringvorlesung „Spezielle Soziologien im Überblick“ statt, initiiert und organisiert vom StugA-Soziologie. Nach der erfolgreichen Durchführung der Vorlesungsreihe wurde die Ringvorlesung im Wintersemester 2015/16 erneut abgehalten, mittlerweile organisiert durch das Institut für Soziologie (IfS) der Universität Bremen.

Im Folgenden wollen wir den Entstehungsprozess der Ringvorlesung und unsere Erfahrungen mit dem Format beschreiben. Zuletzt stellen wir uns die Frage: Wie erfolgreich war das Format, wo liegen die zukünftigen Herausforderungen und wie kann mit diesen umgegangen werden?

Ursprung und Ziele der Ringvorlesung

Hervorgegangen ist die Idee, eine Vorlesungsreihe zu den an der Universität Bremen angebotenen speziellen Soziologien anzubieten, aus dem halbjährig abgehaltenen Dies Academicus der Soziologie. Hier kommen Dozierende und Studierende zusammen, um sich über z. B. Lehrformate und die Ansprüche beider Statusgruppen an diese Lehrformate auszutauschen. Für unseren Studiengang stellt der Dies Academicus einen wichtigen Teil des Qualitätskreislaufes dar, dessen Ergebnisse schon mehrfach Einfluss auf die Gestaltung des Studiengangs hatten. Auf dem Dies Academicus im Wintersemester 2013/14 kristallisierte sich der Wunsch nach besseren Orientierungsmöglichkeiten in der Studieneingangsphase heraus, um vor allem ein klareres Bild des eigenen Faches zu bekommen. Die Einrichtung einer Ringvorlesung mit dem Ziel, Studierenden bereits zu Beginn ihres Studiums einen möglichst niedrigschwelligen Überblick über die Vielzahl der angebotenen speziellen Soziologien zu ermöglichen, war eine von vielen Ideen aus dem Plenum, um diesem Wunsch nachzukommen. Aufgrund der positiven Resonanz von Institut

und Studierenden haben wir im Anschluss an den Dies Academicus die Organisation der Ringvorlesung in Angriff genommen. Ziel dabei war es, möglichst viele spezielle Soziologien für Studierende ohne breites soziologisches Vorwissen verständlich durch die jeweiligen Dozierenden vorzustellen.

Organisation der Ringvorlesung für das Wintersemester 2014/15

Die Organisation einer Vorlesungsreihe durch Studierende klingt zunächst einmal nach einer großen Herausforderung. Da aufgrund des besonderen Formats der Vorlesung (wechselnde Dozierende, wechselnde Themen) jedoch keine Prüfungsleistungen und keine Vergabe von Credit Points möglich waren, beschränkte sich der Arbeitsaufwand auf die Bereiche Raumorganisation/Technik, Terminkoordination der Dozierenden



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

den und Bewerbung der Veranstaltung bei den Studierenden.

Als mit Abstand größte Schwierigkeit stellte sich hierbei die Terminkoordination heraus. Wie bei jeder regulären Lehrveranstaltung war es notwendig, bereits Monate im Voraus einen ausreichend großen Vorlesungsraum für ein komplettes Semester zu belegen. Die Voraussetzung für eine Buchung eines Vorlesungsraumes war, ein gemeinsames Zeitfenster der an der Vorlesung beteiligten Dozierenden zu finden. Dies gestaltete sich aufgrund der relativ hohen Anzahl der verschiedenen Dozierenden als schwierig. Die enge Zusammenarbeit mit dem IfS stellte sich hierbei als sehr vorteilhaft heraus.

Nach Festlegung auf einen gemeinsamen Timeslot und der erfolgreichen Buchung des Vorlesungsraumes entfiel ein Großteil des weiteren Zeitaufwands auf die Vergabe der einzelnen Termine an die Dozierenden. Retrospektiv betrachtet eine Aufgabe, die durch die bereits vorhandene Verwaltungsstruktur des Instituts einfacher hätte geregelt werden können.

Die letzte große Herausforderung – Werbung – stellte keinen punktuellen Aufwand dar, sondern erwies sich als Aufgabe für das gesamte Semester. Mit viel Engagement seitens der im StugA aktiven Studierenden wurde jede Woche in Veranstaltungen, Sozialen Medien und über die Onlinestruktur der Universität (Stud.IP) für die Ringvorlesung geworben.

Insgesamt betrachtet ließ sich die Organisation der Ringvorlesung durch Studierende erfolgreich und ohne größere Probleme durchführen. Der Arbeitsaufwand bestand primär in der kontinuierlichen Betreuung und Bewerbung der Veranstaltung.

Reflexion und Ausblick

Die Ringvorlesung zu den speziellen Soziologien wurde bisher zweimal angeboten und soll auch im kommenden Wintersemester 2016/17 weiterhin im Lehrveranstaltungsangebot der Soziologie für die Studierenden beibehalten werden.

Aus den Erfahrungen der bisherigen Durchläufe konnten zwei Beobachtungen gemacht werden. Zum einen nahm bei beiden Durchläufen die Teilnehmerszahl der Veranstaltung

nach der Winterpause, also jeweils nach dem Jahreswechsel, ab. Zum anderen war die Teilnahme an der ersten Vorlesungsreihe im Wintersemester 2014/15 höher, als die im Wintersemester 2015/16.

Die Beobachtung der Abnahme der Teilnehmerszahl nach der Winterpause lässt sich durch die beginnende Prüfungsphase begründen. Dies wurde uns auch durch eingeholtes Feedback der Studierenden bestätigt. Für die meisten Teilnehmenden ist dies die erste Prüfungsphase an der Universität und somit liegt der Fokus verständlicherweise ganz klar auf den Vorbereitungen der bevorstehenden Prüfungen und nicht auf dem Besuch einer freiwilligen Veranstaltung ohne Prüfungsleistung und ohne Vergabe von Credit Points. Diesem Phänomen sollte in Zukunft durch ein Ende der Vorlesungen vor der Winterpause begegnet werden.

Eine mögliche Erklärung für die Abnahme der Teilnehmerszahl vom Wintersemester 2014/15 zum Wintersemester 2015/16 liegt in der Werbung für die Veranstaltung.

Der erste Durchgang der Ringvorlesung wurde, wie oben beschrieben, maßgeblich durch den StugA-Soziologie organisiert. Die Umsetzung der Ringvorlesung war immer wieder Thema während der StugA-Sitzungen. Auch in die Planungen der Orientierungswoche für die neuen Erstsemester erhielt die Ringvorlesung Einzug. Hier sollte die Veranstaltung massiv beworben werden. Somit wurde kontinuierlich während der O-Woche auf die Veranstaltung hingewiesen und den Studierenden eine Teilnahme ans Herz gelegt. Bei der gemeinsamen Stundenplanerstellung diente die Ringvorlesung als Beispiel für die Eintragung in eine Veranstaltung per Stud.IP und wurde Teil des jeweiligen Stundenplans der Studierenden. Weiterhin wurde während des gesamten Semesters jede einzelne Vorlesung zeitnah im Vorfeld thematisch kurz umrissen und per Facebook angekündigt. Hinzu kam eine enge Begleitung der Vorlesung durch den StugA-Soziologie, der u.a. mit einer knappen Begrüßung der teilnehmenden Studierenden in die jeweilige Vorlesung einleitete. Die Werbung für die Veranstaltung war somit schon im Vorfeld des Vorlesungsbeginns und über das gesamte Semester hinweg präsent.

Ein Unterschied im darauffolgenden Wintersemester 2015/16 war zunächst, dass die Veran-

staltung nun durch das Institut für Soziologie (IfS) der Universität Bremen organisiert wurde und somit nicht mehr primär im Verantwortungsbereich des StugAs-Soziologie lag. Hierdurch wich die vorjährige Präsenz der (Organisation der) Ringvorlesung allmählich aus den StugA-Sitzungen. Dies bestätigte sich auch in der Reflexion der Orientierungswoche des Wintersemesters 2015/16. Die im Vorjahr so massiv betriebene Werbung ging während der O-Woche zum Großteil leider unter. Ein weiterer Unterschied war die Bewerbung der Veranstaltung via Facebook. Hier wurde die Ringvorlesung im zweiten Durchgang zwar als „Veranstaltungs-Tipp“ beworben, doch nicht wie im Vorjahr jede einzelne Vorlesung.

Somit sollte im nächsten Durchgang wieder intensivere Werbung stattfinden. Zusätzlich sollte StugA-intern das Bewusstsein für die Entstehung der Ringvorlesung aus studentischer

Initiative gesichert werden, sodass die Besonderheit nicht vergessen und die Vorlesung nicht „nur eine von vielen“ im Veranstaltungsverzeichnis wird.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Einführung einer studentisch organisierten Ringvorlesung in der Soziologie ein Erfolg für Studierende und Institut gleichermaßen war. Für uns vom StugA war es eine außerordentlich positive und motivierende Erfahrung, die ohne eine große Bereitschaft auf Seiten des Instituts für Soziologie so nicht möglich gewesen wäre. Der Erfolg unserer Veranstaltung zeigt auch, dass die Gestaltung des Dies Academicus in der Soziologie als Austauschforum von Dozierenden und Studierenden als Teil des Qualitätszyklus sehr direkten und positiven Einfluss auf die Gestaltung eines Studiengangs haben kann.



Hauke Schmidt studiert Soziologie B.A. an der Universität Bremen und ist im StugA-Soziologie aktiv.



Lennard Türk studiert Soziologie B.A. an der Universität Bremen und ist im StugA-Soziologie aktiv.

Aufruf: Vorschläge für den Berninghausen-Preis gesucht

Ab Juli 2016 können Veranstaltungen aus dem Sommersemester für den Berninghausen-Preis vorgeschlagen werden. Die Preisverleihung wird im Wintersemester 2016/2017 stattfinden.

Folgende Kategorien stehen 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**

Alle Mitglieder der Universität können Lehrende für den Berninghausen-Preis vorschlagen. Für den Studierendenpreis sind nur Studierende vorschlagsberechtigt.

Mehr Infos folgen in Kürze auf Stud.IP: <https://elearning.uni-bremen.de/>

Marketing R³:

Erfolgsaussichten für Forschendes Lernen in Massenveranstaltungen

von Jonas Frischkorn und Martin G. Möhrle

Das Verständnis für Forschendes Lernen stellt eine wichtige Fähigkeit dar, die ein wissenschaftliches Studium kennzeichnet. Aus diesem Grund sollten Studierende bereits frühzeitig im Studium mit diesem Konzept und seinen Vorgehensweisen, Methoden und Regeln vertraut gemacht werden, und zwar auch in Studiengängen, deren Eingangsphase durch Massenveranstaltungen geprägt ist. Aus dieser Motivation heraus wurde das Projekt „Marketing R³“ initiiert und im Sommersemester 2015 begleitend zur Veranstaltung „Marketing“ erstmalig erprobt. Während des Projekts lernten die Studierenden in den drei Phasen Recherche, Rezeption und Reflexion wesentliche Aspekte des Forschenden Lernens kennen. Zugeordnet zu verschiedenen thematischen Schwerpunkten wurden während der Erprobung etwa 500 (von ungefähr 1.100 in Stud.IP angemeldeten) Studierende aktiv und nahmen durchweg erfolgreich am Projekt teil. Die Evaluation zeigte interessanterweise eine klar ausgeprägte, zweigipflige Verteilung: Während etwa die Hälfte der Antwortenden von der Veranstaltung begeistert war, zeigte die andere Hälfte eine ablehnende Haltung. Dies hilft uns bei der Überarbeitung der Veranstaltung und zeigt den Bedarf, die Erwartungen unserer Studierenden zu erfassen und in Richtung des Forschenden Lernens zu lenken.

Studierende sollen während ihres Erststudiums die wesentlichen Grundlagen eines Faches kennen und verstehen lernen, das ist wohl unumstritten. Zugleich sollen sie zu kritischem und konstruktivem Denken befähigt werden, was über das erstgenannte Ziel weit hinausgeht. Hierfür eignen sich in besonderer Weise die Ansätze des Forschenden Lernens (vgl. Euler 2005; Bauer et al. 2014; Schelhowe 2013). In den betriebswirtschaftlich ausgerichteten Studiengängen der Universität Bremen ist Forschendes Lernen ein fester Bestandteil in den fortgeschrittenen Semestern der Bachelor-Programme, verkörpert u.a. in den Vertiefungen mit ihren Projektmodulen, im Modul „Wissenschaftliches Arbeiten“, in den Bachelorarbeiten sowie in den sie begleitenden wissenschaftlichen Seminaren (siehe die speziellen Teile der Bachelor-Prüfungsordnungen der jeweiligen Studiengänge).

Der skizzierte Studienaufbau hat sich ohne Zweifel bewährt und ist vermutlich bei konventioneller Vermittlung des Forschenden Lernens, also der Unterrichtung in kleinen Gruppen mit hohem Betreuungsaufwand, ohne Alternative.

Gleichwohl stellt sich die Frage, ob nicht zum Nutzen der Studierenden und der Forschenden wichtige Aspekte Forschenden Lernens früher im Studium, konkret: in der Studieneingangsphase, durch den Einsatz moderner IT-Systeme vermittelt werden können?

Hierfür wurde das Projekt „Marketing R³: Recherche – Rezeption – Reflexion“ initiiert, das durch die Verfügbarkeit des Moduls DoIT! innerhalb der Lehr-/Lernplattform Stud.IP technisch möglich wurde (studip.de 2014). Als organisatorische Umgebung für die Durchführung des Projekts wurde die Veranstaltung „Marketing“ gewählt, da sie (i) im zweiten Semester des Bachelors und damit in der Studieneingangsphase verortet und (ii) für alle Studierenden betriebswirtschaftlich ausgerichteter Studiengänge verpflichtend ist. Durch die Auswahl dieser Veranstaltung kann folglich



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

eine große Zahl von Studierenden angesprochen und erreicht werden.

Im Folgenden werden zunächst die Rahmenbedingungen der Veranstaltung „Marketing“ vertieft, sodann das Konzept des Projekts Marketing R³ vorgestellt. Anschließend werden der Ablauf des Projekts skizziert sowie die erzielten Ergebnisse vorgestellt und kritisch gewürdigt. Abschließend werden das Projekt selbst nochmals reflektiert und künftiger Bedarf zu Veränderungen aufgezeigt.

Klasse statt und Masse: Rahmenbedingungen der Veranstaltung „Marketing“

Die Idee, ein Projekt wie Marketing R³ in einer Veranstaltung der Studieneingangsphase betriebswirtschaftlich ausgerichteter Studiengänge durchzuführen und ein hohes Maß an Eigenverantwortung und Engagement einzufordern, mag augenscheinlich der hohen Studierendenzahl zunächst gewagt wirken: In der Lehr-/Lernplattform Stud.IP haben sich zu Beginn des Semesters etwa 1.100 Studierende eingetragen, die aus unterschiedlichen Studiengängen und Semestern stammen. Die Veranstaltung „Marketing“ gehört zum Pflichtprogramm für Studienanfänger aus vier Fachbereichen der Universität Bremen: Es nehmen Studierende der Betriebswirtschaftslehre, des Wirtschaftsingenieurwesens Produktionstechnik, des Wirtschaftsingenieurwesens Elektro-/Informationstechnik, der Wirtschaftsinformatik sowie der Wirtschaftswissenschaft teil. Des Weiteren können Studierende die Veranstaltung besuchen, die Wirtschaftswissenschaften als Komplementärfach belegen und gegebenenfalls schon durch ihre Hauptfachwahl in Kontakt mit wissenschaftlichem und forschendem Arbeiten gekommen sind. Für den Großteil der anderen Studierenden gilt dies nicht. Zu den achthundert Studienanfängern sind noch ca. dreihundert weitere Studierende zuzuzählen, welche das Modul erst später belegen, oder sich für die Wiederholungsprüfung angemeldet haben.

Während der Veranstaltung „Marketing“ werden unterschiedliche thematische Schwerpunkte, wie Preispolitik, strategisches Marketing oder Käuferverhaltenstheorie behandelt. Als Lehrbuch dient das bekannte Buch von Meffert et al. (2015). Da es sich um eine Grundlagenveranstaltung handelt, werden die einzelnen thematischen Schwerpunkte überblicksgebend

präsentiert; eine Vertiefung ist bei entsprechender Schwerpunktwahl der Studierenden in späteren Semestern möglich.

Über die Veranstaltungsdauer hinweg sind die Studierenden in vierzehn Vorlesungen zu den Grundlagen des Marketings, zugehörigen Übungen sowie online-basierten Tutorien zur Vertiefung der Übungen eingebunden. Dies allein stellt die Studierenden vor einen gewissen organisatorischen Aufwand, dem sie eigenverantwortlich begegnen müssen.

Das Konzept hinter Marketing R³

Das Projekt Marketing R³ vollzieht sich im Wesentlichen in den drei Schritten Recherche, Rezeption und Reflexion. Diese drei Schritte sind eingebettet in Rahmenveranstaltungen und untergliedern sich in weitere Unterschritte (Tabelle 1). Das definierte Ziel, die Studierenden mit dem Forschenden Lernen vertraut zu machen, wird durch die drei Hauptschritte erreicht:

- (i) Im ersten Schritt sollen die Studierenden ihre Recherchefähigkeit verbessern. Dazu wählen sie ein Thema aus der Veranstaltung (z.B. Habituelles Kaufverhalten) und machen sich mit einschlägigen wissenschaftlichen Datenbanken vertraut, um im Anschluss in diesen Datenbanken solche wissenschaftlichen Aufsätze aufzufinden, die zu dem gewählten Thema passen.
- (ii) Im zweiten Schritt sichten die Studierenden einige wissenschaftliche Aufsätze ihres Schwerpunktes und leiten Kriterien dafür ab, was einen „guten“ wissenschaftlichen Aufsatz ausmacht. Diese Kriterien nutzen sie, um drei wissenschaftliche Aufsätze final auszuwählen, die zu ihrem jeweiligen Schwerpunkt gehören. Sie fassen die drei Aufsätze in Kürze zusammen und würdigen sie kritisch (vgl. Karmasing & Ribing 2012; Kornmeier 2013).
- (iii) Im dritten Schritt (3a.-3c.) versetzen sich die Studierenden in die Rolle von Gutachtern, wie es vom Vorgehen vieler wissenschaftlicher Fachzeitschriften bekannt ist. Sie laden ihre Ergebnisse aus dem zweiten Schritt mit dem Modul DoIT! der Lehr-/Lernplattform Stud.IP hoch. Durch Einstellung des Moduls DoIT! können nun – doppelblind – zwei andere Gruppen desselben Schwerpunktes die Ergebnisse beurteilen. Die Aufgabe der Studierenden in dieser Phase ist also die kritische Auseinander-

setzung mit fremden Ergebnissen. Die Studierenden sehen sich in der Situation, die aufgestellten Kriterien anderer Studierender sowie deren Auswahl von wissenschaftlichen Aufsätzen kritisch zu bewerten und zu hinterfragen.

Die Studierenden wurden während des gesamten Semesters umfassend und intensiv betreut. Während der Initiierung in den ersten beiden

Wochen des Sommersemesters bestand dreimal pro Woche – im Rahmen der Übungen – die Möglichkeit einer kurzen Fragerunde. Darüber hinaus wurde während des gesamten Sommersemesters das Stud.IP-interne Forum zu Kommunikation zwischen und mit den Studierenden genutzt. Dies hatte den Vorteil, dass die Fragen (organisatorisch oder inhaltlich) einzelner Studierender für alle anderen Studierenden gleichermaßen sichtbar waren.

Schritt	Zugeordnete Aktivitäten	Inhalt	Ziel
Vorbereitung	Vorstellung	In der Veranstaltung Marketing wird das Konzept von Marketing R ³ erläutert	Die Studierenden bekommen eine Übersicht über das Projekt
Vorbereitung	Interessenbekundung	Das Schaubild aus der Vorstellung wird den Studierenden zu Verfügung gestellt	Abgleich zwischen möglichen Themen und eigenen, individuellen Präferenzen
Vorbereitung	Gruppeneinteilung/ Themenwahl	Die Studierenden teilen sich in Zwei-Personen-Gruppen ein wählen ein Thema	Eigenständige Gruppenbildung und Themenwahl
1. Recherche	Recherche	Die Studierenden identifizieren eigenständig zehn verschiedene wissenschaftliche Aufsätze, die zum jeweiligen Thema passen	Darstellung relevanter, thematisch-treffender Inhalte
2. Rezeption	Bewertungsphase	Die Studierenden bewerten die zehn wissenschaftlichen Aufsätze nach eigens abgeleiteten Kriterien	Transparente Bewertung anhand eigener Kriterien
3a. Reflektion	Review-Phase	Die Begründungen der Bewertung werden im vorbereiteten Modul DoIT! zwei Gegengruppen zur Bewertung verfügbar gemacht	Peer-Bewertung und Einschätzung/Bewertung fremder Arbeiten
3b. Reflektion	Überarbeitungsphase	Die Studierenden überdenken/überarbeiten ihre erste Auswahl	Überarbeitete Bewertung der Paper/ggf. Neuauswahl
3c. Reflektion	Auswahl	Die Studierenden wählen drei Paper aus, die sie als besonders relevant für die jeweilige Thematik ansehen	Erkennen der Relevanz wissenschaftlicher Artikel
Nachbereitung	Feedback	Die Studierenden präsentieren ihre erzielten Ergebnisse.	Präsentationsfähigkeit

Tabelle 1: Schritte, Inhalte und Ziele des Projekt Marketing R³

Der Weg ist das Ziel: Erfahrungen im Ablauf des Projekts

Ein Projekt wie Marketing R³ ist unter derartigen Rahmenbedingungen – beispielsweise der Größe der Veranstaltung – zwar neu, allerdings konnten wir besonders in Hinblick auf die Benutzung von DoIT! auf die Erfahrungen der letzten Jahre aus der Veranstaltung Methodisches Erfinden zurückgreifen. Dort werden die Doubleblind Peer-Reviews seit dem Wintersemester 2011/2012 im Rahmen von Fallstudien eingesetzt; allerdings in kleinerem Rahmen. Während der Durchführung von Marketing R³ konnten (im Vergleich mit unseren bisherigen Erfahrungen) einige neue Punkte beobachtet werden, die bei einer Verstetigung des Projekts von vornherein Beachtung finden müssen.

- Besonders während der Vorstellung und Initiierung konnte festgestellt werden, dass viele Studierende im zweiten Semester Begriffe nicht kennen, die im universitären Umgang eigentlich geläufig und weithin bekannt sein sollten, etwa den Begriff „Paper“ oder „Review“. Diesem Phänomen konnte mit einem Informationsblatt begegnet werden, auf dem alle – potenziell – unbekannt Begriffe definiert wurden.
- Selbst wenn die meisten Studierenden die Suchmaschine Google kennen und häufig nutzen, sind sie im Umgang mit wissenschaftlichen Datenbanken – auch wenn die Funktionsweise ähnlich erscheinen mag – nicht vertraut. Besonders die Studierenden des ersten Durchlaufs waren sehr unsicher, was die Benutzung von wissenschaftlichen Datenbanken anbelangt. Auch hier konnte durch ein Informationsblatt Abhilfe geschaffen werden.
- Es konnte beobachtet werden, dass sich die Studierenden in ihrer schulischen oder universitären Laufbahn scheinbar selten in der Situation sahen, eigenständig Kriterien aufzustellen und mittels dieser eine Auswahl vorzunehmen und entsprechend zu begründen. Durch die Behandlung eines konkreten Beispiels konnte den Unsicherheiten der Studierenden begegnet werden.
- Hinter der Bearbeitung, beziehungsweise dem Austausch der Reviews, steht das Stud.IP-Plugin DoIT!. Der Umgang damit ist für die Studierenden im zweiten Semester noch neu. Für die Verwendung von DoIT! wurde während des Semesters – auf

Wunsch der Studierenden – ein Leitfaden erstellt.

- Ein Punkt, der unsererseits im Vorfeld keinerlei Beachtung fand, waren jene Probleme, die auf interkulturellen Unterschieden beruhen. An einer Stelle des Projekts kam es zu der Situation, dass asiatische Studierende sich über „unfreundliche“ Reviews beschwerten. Ein Blick in das entsprechende Review offenbarte zwar – aus unserer Perspektive – eine direkte, aber keineswegs unfreundliche Begründung der kritischen Punkte der Ausarbeitung. In der Vorlesung selbst konnte dieser Punkt aufgegriffen und geklärt werden.

Wenn der Vorhang fällt: Ergebnisbetrachtung

Da die Teilnahme am Projekt Marketing R³ freiwillig war, freuten wir uns über die große Anzahl von Studierenden; insgesamt nahmen etwa 500 Studierende an dem Projekt teil, die sich in 250 Gruppen aufteilten. Diese verteilten sich etwa zu gleichen Teilen auf die fünf vorgegebenen Schwerpunkte und erreichten durchweg erfolgreiche Ergebnisse. Die Sichtung der individuellen Ergebnisse zeigte, dass sich die Studierenden konsequent an ihre jeweiligen Kriterien hielten und es schafften, interessante, aktuelle und thematisch treffende wissenschaftliche Aufsätze zu recherchieren. Auch die Reviews der Studierenden waren in den meisten Fällen differenziert, kritisch und hilfreich.

Der Löwenanteil jener, die am Projekt Marketing R³ teilgenommen haben, absolvierten die

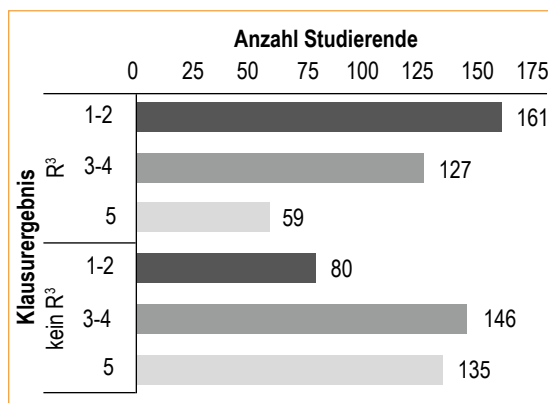


Abbildung 1: Vergleich der Klausurergebnisse zwischen teilnehmenden Studierenden und nicht-teilnehmenden Studierenden des Projekt: Marketing R³

Klausur – und damit das Modul – erfolgreich (siehe Abb. 1). Auch wenn hier ein Self-Selection-Bias (vgl. Olsen 2008) vorliegen mag, scheint sich die intensive Beschäftigung im Rahmen des Projekts Marketing R³ für die teilnehmenden Studierenden in mehrfacher Hinsicht gelohnt zu haben. Sie haben nicht nur den Einstieg in das Forschende Lernen gefunden, sondern auch innerhalb der Veranstaltung Marketing unmittelbar profitiert. Im Gegensatz dazu haben die meisten, die nicht bestanden haben, nicht am Projekt Marketing R³ teilgenommen. Wir vermuten, dass die deutlich geringere Durchfallquote bei den Teilnehmern darauf zurückzuführen ist, dass knapp 500 Studierende sich neben der Veranstaltung mit marketing-spezifischen Inhalten beschäftigt haben, während sie ihre wissenschaftlichen Artikel recherchierten, ihre Kriterien definierten und ihre letztendliche Auswahl begründeten.

„Um Kritik zu vermeiden: Tu nichts, sag nichts, sei nichts.“ (E. Hubbard)

Bei unserer Reflexion des Projekts Marketing R³ helfen die studentischen Bewertungen und Kommentare, die in der Evaluation enthalten sind. Sie offenbaren eine zweigipflige Verteilung. Das Projekt Marketing R³ wurde also gleichzeitig positiv und negativ von den Studierenden angenommen. Die klare Zweigipfligkeit hat bei der Analyse der Evaluation überrascht und zeigt, dass es klare Einstellungs- und Erwartungsunterschiede zwischen den Studierenden gibt (vgl. Edelman 1994). Möglicherweise lassen sich diese Unterschiede auf verschiedene Lerntypen zurückführen, die Marketing R³ adressiert hat. Nach Offir et al. (2008) und Entwistle & Waterson (1988) gibt es im Wesentlichen zwei Lerntypen: i) Surface Learner folgen der Aufgabenstellung und bleiben bei der Bearbeitung auf einer sehr oberflächlichen Ebene. ii) Deep Learner folgen ebenfalls der Aufgabenstellung, gehen jedoch bei der Beantwortung reflektierter vor, als Surface Learner (vgl. Offir et al. 2008). Wir vermuten, dass Marketing R³ vor allem die Deep Learner erreicht hat und bei den Surface Learnern eher auf Ablehnung gestoßen ist. Dennoch wurde durch Einbindung des Projekts in das Modul DoIT! versucht, alle Lerntypen gleichermaßen anzusprechen (vgl. Popp 2006). Neben den quantitativen Einschätzungen half uns die Evaluation durch eine Vielzahl von Kommentaren. Dabei sind es überwiegend die Studierenden mit konstruktiven Sichtweisen, die zu ei-

ner Verbesserung der Idee hinter dem Projekt beitragen. Besonders Kommentare, welche die Initiierung des Projekts Marketing R³ zum Gegenstand haben, nehmen wir gerne als Input zur Verbesserung bei einer möglichen Verstärkung auf.

„Ich hätte mir ein kleines Skript zum Umgang mit wissenschaftlichen Texten gewünscht.“

„Die Übersichtlichkeit in DoIT! und Stud.IP fehlte.“

Auf der Durchführungsseite steht das Modul DoIT! der Lehr-/Lernplattform Stud.IP im Fokus der studentischen Kritik. In der Tat offenbart das – ansonsten tadellos funktionierende – Plugin DoIT! bei derartigen Massenveranstaltungen eine Schwäche: Die Zuordnung von Reviewern muss teilweise manuell erfolgen, was bei knapp 500 Studierenden zu Verzögerungen führt und einen nicht unwesentlichen Aufwand darstellt. Auch wenn wir eine ganze Bandbreite studentischen Feedbacks erhalten haben, sind dennoch nicht alle Kommentare der Studierenden zielführend umsetzbar. Einige deuten schlichtweg auf eine ablehnende Haltung gegenüber Mehraufwand – sei er freiwillig oder nicht – hin. Vor allem bei der Bewertung des Aufwandes und des Dozenten besteht eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen an den Dozenten, beziehungsweise das Modul, und der eigenen Leistungsbereitschaft. Gleichzeitig gab es jedoch auch auf unserer Seite eine Fehleinschätzung: Den Studierenden wurde viel mehr implizites Wissen zu wissenschaftlichen und forschenden Vorgehensweisen beigegeben, als tatsächlich vorhanden war. Besonders dieser Umstand führte dazu, dass sich einige Studierende zunächst überfordert fühlten. Bei einer Verstärkung des Projekts muss diese Erwartungsschwelle an die Studierenden gesenkt werden.

Wird das Projekt Marketing R³ als Gesamtbild betrachtet, können wir dafür, dass es sich um ein Pilotprojekt handelte, ein durchaus positives Gesamtergebnis ziehen. Dieser Eindruck begründet sich unter anderem durch den Erfolg, den die Studierenden erzielen konnten und den Mehrwert, der ihnen geboten wurde. Dies manifestierte sich ebenfalls an einigen Stellen der Evaluation:

„Das erste Mal, dass man wirklich wissenschaftlich studiert hat.“

„Die gegenseitige Bewertung und die Möglichkeit, sein Projekt daraufhin zu erneuern und zu verbessern.“

„Nicht bloß auswendig lernen, sondern selbst aktiv werden.“

„Grundsätzlich gute Idee die Studierenden an aktuelle Paper heranzuführen.“

Vor allem Kommentare wie diese bestätigen uns darin, dass die Initiierung und Durchführung des Projekts ein richtiger und wichtiger Schritt war. Wir sind sicher, dass das Projekt bei einer erneuten Durchführung bei leistungsbereiten Studierenden positiv angenommen werden würde.

Danksagung

Besonderer Dank gebührt dem Zentrum für Multimedia in der Lehre (ZMML) der Universität Bremen für die Bereitstellung der Technik und die technische Unterstützung, die Beratung im Umgang mit dem Stud.IP-Plugin DoIT! sowie die Denkanstöße im Bereich der Didaktik. Seit dem Wintersemester 2011/2012 dürfen wir regelmäßig didaktische Projekte im Rahmen der „Win-a-Tutor“-Ausschreibung durchführen und unsere Kompetenzen im Umgang mit Stud.IP und den mittlerweile zahlreichen Plugins weiterentwickeln. Die gemachten Erfahrungen im Rahmen dieser Projekte und die gewonnene Sicherheit im Umgang mit Stud.IP und den erwähnten Plugins haben unser Vertrauen und die Herausforderung geweckt, ein Projekt wie Marketing R⁹ durchzuführen.

Literatur:

- Bauer, P.; Mertes, K.; Weidmann, A. (2014): Forschungsorientiertes Lehren und Lernen mit Hilfe einer Forschungscommunity (Projektvorhaben), in: Rummler, K. (Hrsg.): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Edelman, W. (1994): Lernpsychologie. Eine Einführung. 4. Auflage, Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Entwistle, N.; Waterson, S. (1988): Approaches to studying and levels of processing in university students. Journal of Educational Psychology, 58, 258-265.
- Euler, D. (2005): Forschendes Lernen, in: Spoun, S.; Wunderlich, W. (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. 1. Auflage, Campus Verlag: New York, 2005.
- Huber, L. (2013): Die weitere Entwicklung des Forschenden Lernens. Interessante Versuche – dringliche Aufgaben, in: Huber, L.; Kröger, M.; Schelhowe, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen als Profilerkmal einer Universität. Beispiele aus der Uni Bremen. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Karmasin, M.; Ribing, R. (2012): Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten. 7. Auflage, Wien: Facultas Verlag.
- Kornmeier, M. (2013): Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht. 6. Auflage, Bern: Haupt Verlag.
- Meffert, H.; Burmann, C.; Kirchgeorg, M. (2015): Marketing: Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung. 12. Auflage, Springer Gabler: Berlin.
- Offir, B.; Lev, Y.; Bezalel, R. (2008): Surface and deep learning processes in distance education: Synchronous versus asynchronous systems. Computers & Educations, 51, 1172-1183.
- Olsen, R. (2008): Self-Selection Bias, in: Lavrakas, P. J. (Hrsg.): Encyclopedia of Survey Research Methods. Thousand Oakes, CA: Sage Publications.
- Popp, H. (2006): E-Learning-System bedient die verschiedenen Lerbertypen eines betriebswirtschaftlichen Fachbereichs – Didaktik, Realisierungstechnik und Evaluation, in: Seiler Schiedt, E.; Kälin, S.; Sengstag, C. (Hrsg.): E-Learning – alltagstaugliche Innovation? Münster et al.: Waxmann Verlag GmbH.
- STUDIP.DE (2014): Funktionsübersicht. Online abgerufen am: 29.09.2015, unter: <http://www.studip.de/info/funktionsuebersicht/>



Jonas Frischkorn ist seit 2013 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Projektmanagement und Innovation (IPMI) der Universität Bremen.



Martin G. Möhrle ist Direktor des Instituts für Projektmanagement und Innovation (IPMI) an der Universität Bremen und leitet hier seit 2001 den Lehrstuhl für Innovation und Kompetenztransfer.

"Moin" to new locals:

helping migrants to adjust to Bremen with a mobile application

von Hong Yin Ngan, Anna Lifanova, Sabrina Rahman und Alexandra Okunewitsch

» *“The visit to refugee camps was a really helpful experience. It's a different perspective when you see what it means to live in a camp, have no home, no family and no connections. I think, it's especially hard for teenagers – young guys who do not have much life experience with arranging their life in a foreign country. They are really willing to communicate with local people and find friends.” (Anna Lifanova)*

Last year saw a drastic increase of refugees arriving across Europe. Due to necessity of accommodating and providing support to newcomers, many resources and people are needed. This also requires new ways of working with these problems. This challenge did not pass Bremen, which received 4.888 Asylum applications in 2015 (Asylgeschäftsstatistik, 2015).

In a 6 months project, students of the master program in Digital Media explore a new perspective on the challenge of supporting integration of refugee and migrant young people into a local environment. The project focuses on the development of a mobile application that helps migrant and refugee teenagers in Bremen easily get in touch with local society, get introduced to new culture and make friends.

According to statistics of 2014, there were about 15 refugee camps in Bremen and about 2.233 people arrived to the region. By the end of 2015, the number of camps had doubled and the amount of arrivals almost quadrupled (Schlee, 2015). Among them are 495 teenagers without parents. These numbers make Bremen the German city with the 8th highest amount of refugees (Fischer, 2015).

To find out the most significant questions and possible ways to overcome some complexities, a group of students from the Digital Media department conducted research that included a literature review, a study on existing projects in the same field, and personal interviews in refugee camps and in schools of Bremen. The interviews with migrant teenagers between 13 and 20 years of age revealed many concerns. For instance, refugee teenagers have big

amounts of free time and few activities to spend it on. They spend a lot of time in refugee camps isolated from local society and have little chance for adaptation.

Most of them wish to communicate with local people and to have regular social lives, but such possibilities for them are limited. Many teenagers do not have a chance to get in touch with local people despite their interest in doing so. On the other hand, teenagers that have a social life through their attendance to educational institutions and sports activities feel much better in this aspect.



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

I am firmly convinced that interviewing young refugees was a unique and extraordinary experience for all of us.

Roksolana Pleshkanovska

Another issue is that the language barrier limits their communication with local people and as a result leads to a poor social life. Teenagers find it hard to get to know people and to make friends within local communities without speaking their language. This language barrier also creates difficulties with accessing most of the civil services such as medicine, governmental and official services, using city facilities like public transport, and generally participating in social life. Possibilities of learning German for newcomers are limited by the amount of German language courses provided by the government and available digital tools, even though most of the refugees could learn the language in its natural environment through communication with native speakers.

I think everyone should get in touch with refugees to know (even if it is just a little bit) what happened to them and what happens to the world while we live our normal lives.

Merve Yildirim

On one hand, a lack of relatives and acquaintances makes the process of adaptation to the region harder and more stressful. On the other hand, young people that have no relatives are more open for communication with new people and establishing friendships.

The interviews also showed the following difficulties that are faced by new arrivals: familiarization with a new place, understanding local regulations, rules and procedures and having less information about future opportunities. Another challenge here is the cultural background of the newcomers. Most of the newcomers in 2015 originate from Syria and the Arabic Republics (162.510 people), Albania (54.762 people), Kosovo (37.095 people), Afghanistan (31.902 people), Iraq (31.379) and in smaller numbers from Serbia, Eritrea, Macedonia, Pakistan and unknown countries (Asylgeschäftsstatistik, 2015). This leads to the assumption that the

newcomers culture differs greatly from the local one. Such differences can be seen in regular daily life habits for food, dressing up and different core values on relationship, friendship, entertainment and religion. This creates a challenge to help people learn about local culture and cultural norms in German society.

The project group was asked to suggest a way of assistance in one of the problems using digital technology, education, and gamification.

Theoretical perspectives

As an approach for reaching the project goals various types of research methods were chosen. Analytical methods included literature analysis, assessment of the current state of the problem from statistical data, reviewing various types of approaches to cultural communication, and analyzing the state of the art and existing projects related to the current topic. Qualitative interviews and prototype testing were used to support the analysis empirically. These findings provided a basis for further projects development, shaping of concept ideas and further testing of project prototype to measure effectiveness of the product.

The introduction already revealed the interdisciplinary character of the situation. It combines areas of communication theory, psychology, education, studies of migration processes, digital media area and gamification issues. From the side of communication theory: according to the theory of Young Yun Kim, all human are born in a specific cultural environment and during growing becomes a part of this culture. This process is called enculturation (Kim, 2001). When individuals enter a new culture, various conflicts with social norms and rules can arise. The process of adapting these is called acculturation. Communication, as a process that happens using verbal and non-verbal codes, helps individuals with developing relationships with people (Liu, Gallois, 2014). In the case of migration situation in Germany, from the interviews we made in the refugee camps, the two main problems that prevent uneasy integration of newcomers are language barriers and a lack of contacts to local people.

From the side of educational theory many educators and psychologists look at education as at social institution. For instance, in schooling years children develop communication and



Figure 1: "Moin" application, first screen

social skills (Meyer, 1977). Going back to conducted interviews in camps and schools with migrant teenagers those of them who attend schools feel more comfortable and integrated to a local culture than teenagers from camps.

When taking a look into contextual education approach, one can see that the learning process happens not only within the learner itself but it occurs in the community as a shared process (Siddiquee & Kagan, 2006). This is supported by the Social Development Theory of Lev Vygotsky. He stated the term Zone of proximal development which describes a social environment of individual that has a potential for his or her development. By this theory, a person can achieve more goals with the help of others and achieve higher levels of thinking and understanding. The theory also states that "learning is a necessary and universal aspect of the process of developing culturally organized, specifically human psychological function" (Vygotsky, 1978). These ideas also correspond with modern theory of informal and self-learning which occurs in different places outside of official schools (like home, daily life, human interactions, work, various activities and others)

and usually happens accidentally, spontaneously and not intentionally planned. What is more, it does not require experienced teachers or a special curriculum. Therefore, the potential of self-learning for cultural rules and norms are part of the research field of this project research as well. From the side of Digital Media: the modern migrant situation has a technological character.

Most of newcomers use various digital devices, especially mobile phones (Maitland, 2015). Mobile applications, social media, navigation tools, online translators and others have created new infrastructure for people. To take a positive look at such an expansion of technology and resources, it provides an opportunity for refugees to learn more about local culture, get familiar with their new living environment, learn languages, and get other informational support.

Here we also refer to a widely researched theory of motivation that addresses both intrinsic and extrinsic motives for acting, and the relation of motivation to growth and well-being (Deci, Ryan, R. M, 1985; 2000). Intrinsic motivation can be found in group interviews in refugee camps and in schools that migrant teenagers are willing to learn German language and understand their new home. Meanwhile, the extrinsic motivation can be enhanced by achievement from their learning experience. More specifically in this case, with the availability of mobile phones among migrant teenagers, they can use their phone anytime and anywhere, including its usage for self-learning purposes. From the side of gamification: Gamification is one of popular way to make learner become more dedicated and concentrated on their learning progress (Dicheva et al., 2015). Gamification is defined as using game-design elements in non-gaming contexts (Deterding, 2011). Based on the idea that players of all types seek to satisfy psychological needs in the context of play, the "pull" effect motivates the player for further play (Ryan, 2006). Therefore, in the context of the use of gamification elements, one can not only enhance the learning experience but also allow the users to put themselves in the learning environment.

The "Moin" application

Requirements elicited through interviews and the analysis of current research and projects

created a basis for the development of a concept for a mobile application.

The first thing that became clear after the conducted research is that a local language is a key to any culture. Without knowing a language, people have difficulties to manage their fundamental needs. The faster newcomers learn the language, the easier they find a way to get integrated into a new place. But language is not just another science or educational subject - it is natural and alive and learned more successfully in the context (Gu, 2003). Communication with local people is key to learning a language in context – more possibilities for informal and interesting communicational activities create a better basis for language learning, and getting to know local culture, environment and norms. Communication in a context of common interests creates a comfortable environment for that.

Moreover, migrants have to adjust to a new culture and lifestyle. For instance, Western cultures have more independent way of life of individuals than Middle East societies. Private zone, ways of communicating, personal distance and other concepts needed to be learned and understood by newcomers. The students in the project suggest a technological approach to help this problem be solved in a natural way - a platform that helps refugees and migrant teenagers meet with local people.

The project slogan for this project is “Moin! Young community of Bremen”, as a goal to provide young people from Bremen with various cultural backgrounds with the possibility to get in touch with people with similar interests like hobbies, sport activities, intellectual games, cultural events, city excursions and others.

Research revealed the following major requirements for the application:

- The system logics must be developed in a way to bring people to a face-to-face communication, out of a virtual communication
- It must help young people to get a shared topic/interest to discuss
- Help teenagers to communicate considering language barriers
- Application must be multilingual, with a first focus on German, English and Arabic languages
- Program must include support with German vocabulary, and additionally with Bremen slang words



Figure 2: “Moin” for young community of Bremen

Design project requirements:

- Necessity of visual elements to support understanding of new words
- Application needs gamification elements to stimulate interest and make application less formal and more catchy for young people

Technical requirements:

- Due to a limited possibility to use high-speed wireless Internet connection for refugees the system must have possibilities for offline data-usage and less data volume
- Because smartphones on Android are the most common digital devices among migrant teenagers, the first prototype must be created for Android platform and small-screen mobile devices

As a result, the project represents a mobile application which is targeted at all young people in the city, no matter which culture they are from - every person can gain useful experience from communicating with other cultures. Furthermore, it is a way to learn other languages, train soft skills, and obtain a higher level of cultural intelligence starting at a young age.

Conclusion

The project research has been conducted by literature, interview with migrants and experts, state of the art analysis. It became only a step for the technological sight on the migration is-

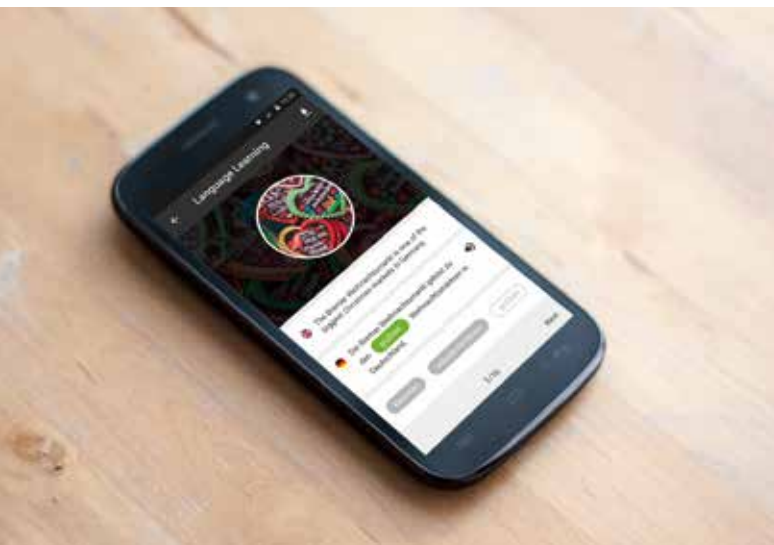


Figure 3: Language learning elements



Figure 4: Gamification elements

sue. The integration process of migrants takes time but it basically depends on how easily people are able to adapt with new society and how much they are communicating with local community. While many organizations and media sources consider the issue as problematic we suggest making a positive look at the challenge and finding to its distinct potential.

A study from the Office of the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) investigated over 86 percent of young refugees own a mobile handset, and more than 50 percent are using the internet either once or multiple times per day (Maitland, 2015). With such available resources it creates an opportunity to develop a mobile application which could help migrants to get into contact with local people and help them adapt to Germany. The "Moin" application explores the possibility of gamified digital communication that support informal learning to new things in a new culture, and focuses on how such communication can lead to integration.

Furthermore, intercultural exchange of young people provides future potential for new ideas and forms a basis for creative and innovative thinking which is highly demanded nowadays in Europe. It not only stimulates cultural intelligence in the society which leads to better understanding and natural way for young generations to learn living and working in intercultural social groups. It also stimulates language learning in a natural, indirect and more convenient way. Here we talk not only about learning German language by newcomers but also about practicing other languages by people from Bremen. As an expected outcome, it creates a society of tolerant citizens who used to accept different values and overcome intercultural challenges since young ages.

Currently, the group is looking for a further support of the product in Bremen, people or organisations who are interested in further development of the product for the region after the end of the University project term.

<http://moin.informatik.uni-bremen.de/>

Authors:

Hong Yin Ngan (Student of Master of Arts in Digital Media, University of the Arts Bremen)

Anna Lifanova, Sabrina Rahman, Alexandra Okunewitsch (Students of Master of Science in Digital Media, University of Bremen)



Figure 5: Project group, Students of Master in Digital Media: Alex Fehler, Roksolana Pleshkanovska, Anna Lifanova, Melek Özsari, Merve Yildirim, Meltem Karayel, Susana Guzmán, Jessika Rosemeyer, Nisha Desai, Hong Yin Ngan, Sabrina Rahman, Alexandra Okunewitsch

Literature/Source:

- Asylgeschäftsstatistik für den Monat Dezember 2015: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015), pp.5.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15). ACM.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: a systematic mapping study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 1-14.
- Fischer F. (2015). 15 Flüchtlingsheime reichen nicht, in: *Weser Kurier*. Online: http://www.weser-kurier.de/bremen/bremen-stadtreport_artikel,-15-Fluechtlingsheime-reichen-nicht-_arid,1029067.html
- Gu, P. Y. (2003). Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies. *TESL-EJ*, 7(2), 1-25.
- Kim, Y. Y. (2000). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Sage Publications.
- Liu, S., & Gallois, C. (2014). Integrating intercultural communication and cross-cultural psychology: Theoretical and pedagogical implications. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1129>
- Meyer, J. W. (1977). The effects of education as an institution. *American journal of Sociology*, pp.55-77.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., Rollett, W. (2000). Motivation and Action in Self-Regulated Learning. Pp. 503-529 in M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.) *Handbook of Self-Regulation*. New York: Academic Press.
- Ryan, R.M., Rigby, C. S., Przybylski, A. K. (2006). The Motivational Pull of Video Games: A Self-Determination Theory Approach. *Motivation and Emotion*, Volume 30(4), pp 344–360. doi 10.1007/s11031-006-9051-8.
- Schlee, R. (2015) Hauptsache ein Dach über dem Kopf, in *Radio Bremen*. Online: <http://www.radiobremen.de/politik/dossiers/fluechtlinge/zahlen-unterkunft100.html>
- Siddiquee, A., & Kagan, C. (2006). The internet, empowerment, and identity: an exploration of participation by refugee women in a Community Internet Project (CIP) in the United Kingdom (UK). *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16(3), 189-206.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Place: Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 90.

Wohnumwelt und Wohlbefinden im Quartier

Partizipative Technikentwicklung für und mit ältere/n Menschen

von Ulrike Lahn, Susanne Maaß und Gabriele Bolte

In Nachbarschaften und Quartieren leben Menschen jeden Alters. Mit zunehmendem Alter verengt sich der Bewegungsradius und die Bedeutung des unmittelbaren Wohnumfeldes nimmt zu. Hierzu zählen beispielsweise ein gutes und sicheres Wohnen und Miteinander sowie die problemlose Erreichbarkeit von Einkaufsmöglichkeiten, medizinischer Versorgung, aber auch von sozialen und kulturellen Einrichtungen und Grünflächen.

Was genau bedeutet „Wohnumwelt“, woran hängt das „Wohlbefinden“ für ältere Menschen? Wie können die Bedürfnisse älterer Menschen in Bezug auf ihr Quartier, wie können die Wohn- und Lebensbedingungen, mit denen sie sich wohl- oder unwohl fühlen, erhoben werden? Wie aktiv können und wollen ältere Menschen ihr Lebensumfeld mitgestalten? Und wie könnte Technik in Form eines Online-Nachbarschaftsportals dazu beitragen, die Möglichkeiten der nachbarschaftlichen Vernetzung, Mitgestaltung und Aktivitäten zu verbessern?

Forschendes Lernen: Das Projektseminar

Zu diesen Fragestellungen wurde im Sommersemester 2015 das 4 SWS umfassende, kooperative Projektseminar „Nachbarschaftsportals zu Wohnumwelt und Wohlbefinden im Quartier: Partizipative Technikentwicklung für und mit ältere/n Menschen“ in Zusammenarbeit von Lehrenden des Fachbereichs 3 und des Fachbereichs 11 durchgeführt.

Mit Prof. Dr. Susanne Maaß und Dipl. Soz. Carola Schirmer von der Arbeitsgruppe „Sozio-technische Systemgestaltung & Gender“ und mit Prof. Dr. Gabriele Bolte und Dipl. Soz. Ulri-

ke Lahn aus dem Institut für Public Health und Pflegeforschung, Abteilung Sozialepidemiologie setzte sich ein Lehrteam aus Informatik und Public Health zusammen. Diese Kooperation wurde im Rahmen des Projekts „PROFIL Gender“ umgesetzt, welches das Ziel verfolgt, Theorie-Praxis-Lehrformate zu entwickeln, die es Studierenden ermöglichen, sich interdisziplinär und in einem gemeinsamen Projekt mit der Bedeutung von Geschlecht (insbesondere der sozialen Dimension Gender) für aktuelle Forschungsfragen auseinanderzusetzen. Eine intersektionelle Perspektive, das heißt ein sensibilisierter Blick auf gesellschaftliche Komplexität und Ungleichheitslagen, die über die Geschlechterverhältnisse hinausgehen, soll eine Vertiefung der empirischen Zugänge ermöglichen. Insgesamt nahmen zwölf Studierende der Disziplinen Informatik, Public Health/Epidemiologie, Psychologie und Kulturwissenschaften an dem Projektseminar teil.

Das Projektseminar knüpfte an zwei aktuelle Forschungsprojekte der Veranstalterinnen an: Das Projekt AFOOT (<http://www.aequipa.de/teilprojekte/afoot.html>) thematisiert Wohnumwelt und Gesundheit und zielt auf eine Verknüpfung von nachhaltiger Stadtentwicklung und Public Health zur Erhaltung der fuß- und radfahrbezogenen Mobilität einer

alternden Bevölkerung. Das Projekt ParTec (<http://partec.informatik.uni-bremen.de/>) erforscht partizipative Technikentwicklungsmethoden. In beiden



Forschungsprojekten liegt der Fokus auf älteren Menschen. Die Lehrveranstaltung zeigte den Studierenden wesentliche Verbindungen zwischen den Forschungsdisziplinen auf, indem sie theoretische Zugänge und empirische Methoden aus der Informatik, den Gesundheitswissenschaften und der Stadtplanung verband einschließlich einer grundlegenden Geschlechter- und Diversitätsperspektive.

Dabei sollten gemäß dem Forschenden Lernen Abläufe, wie sie den Forschungsalltag prägen, erprobt werden. So durchlief das Projekt in schneller Folge – der Gesamtzeitrahmen von drei Monaten war sehr eng – Phasen der Orientierung und Vorklärung, der ethnographischen Erhebung und der ersten Gestaltung eines Nachbarschaftsportals. Neben der gemeinsamen Orientierung auf Basis des wissenschaftlichen Hintergrundes, der empirischen Erhebung und den Treffen mit den Senior_innen, an der alle beteiligt waren, wurde die Verantwortung für die Hauptarbeitspakete auf vier studentische Gruppen verteilt. AG 1 hatte die Aufgabe, Nachbarschafts- und Unterstützungsportale für Senior_innen zu recherchieren und auf ihre Eignung zu überprüfen. Die AG 2 sollte ein leitfadengestütztes Expertin-Interview mit einer Praxispartnerin entwickeln und durchführen. Die AG 3 entwickelte Selbstaufschreibungsmaterialien („Cultural Probes“ nach Gayer et al. 1999), mit

deren Hilfe ältere Menschen Einblick in ihren Alltag geben sollten. In anschließenden Interviews wurden die Einschätzungen und Bedarfe der Senior_innen bzgl. ihres Wohnumfelds erhoben. Auf dieser Basis entwickelte die AG 4 einen Prototyp eines Nachbarschaftsportals.

Das Quartier

Im Mittelpunkt der Feldforschung der Studierenden standen ältere Menschen im Stadtteil Gröpelingen, der durch eine sehr diverse Bevölkerungszusammensetzung gekennzeichnet ist. Um Zugang zum „Feld“ zu erhalten, das heißt mit älteren Einwohner_innen von Gröpelingen in das Gespräch zu ihrem Stadtteil und ihrer Nachbarschaft zu kommen, stellten die Projektbetreuerinnen vor Seminarbeginn Kontakt zu Praxispartner_innen her, die bereit waren, das Projekt und die studentische Untersuchung zu unterstützen. Angesprochen wurde u.a. eine Expertin aus dem Stiftungsdorf Gröpelingen der Bremer Heimstiftung, die die Leitung des interkulturellen Wohnbereiches für alte Menschen inne hatte und ihre Unterstützung zusagte. Auf ihre Empfehlung hin konnte eine weitere Praxispartnerin gewonnen werden, die das Projekt der Aufsuchenden Altenarbeit der Arbeiterwohlfahrt (AWO) leitete, das allein und in prekären Verhältnissen lebende ältere Menschen unterstützt.

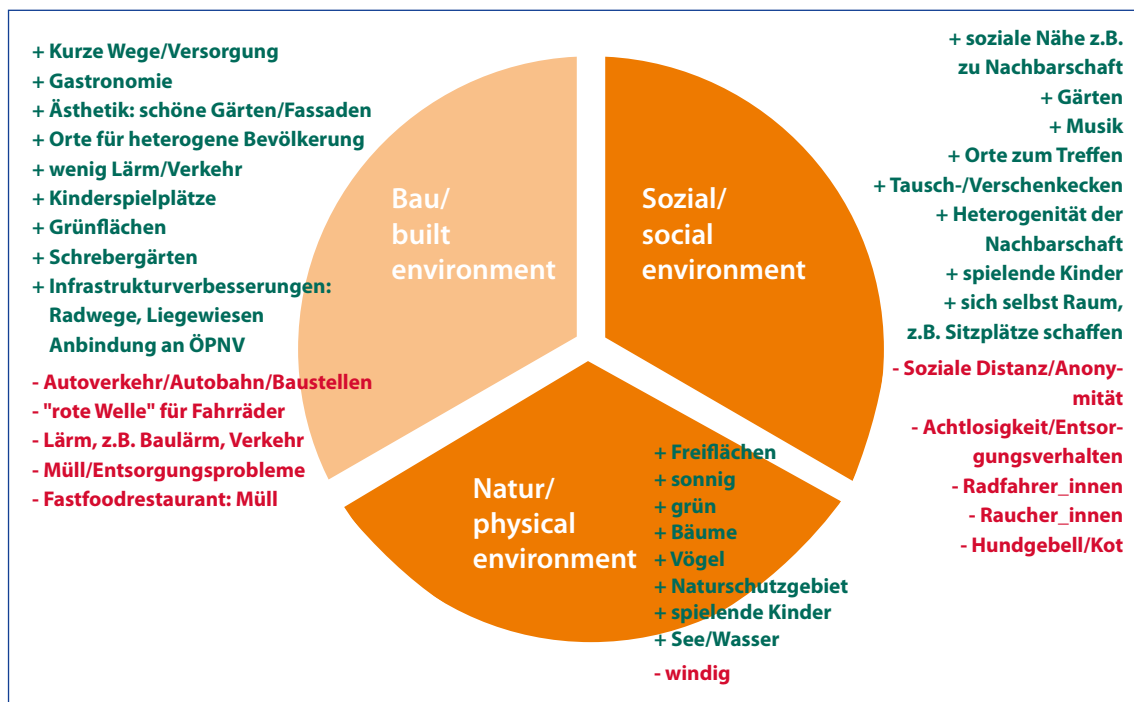


Abbildung 1: Dimensionen von Wohnumwelt und Kriterien für Wohlbefinden aus Sicht der Studierenden

Aufgrund der Dichte an Stadtteilkultur erwies sich das Stiftungsdorf Gröpelingen als idealer Knotenpunkt, um Kontakte zu knüpfen und Informationen über das Quartier, dessen historische Entwicklungen, seine Bewohner_innen und die Wohnumwelt-Probleme, aber auch über Möglichkeiten, z.B. der Unterstützung und von Aktivitäten, in der Nachbarschaft zu erhalten.

Bevor die Studierenden den Stadtteil erkundeten und in das Gespräch mit Quartiersexpert_innen und den möglichen Interviewpartner_innen kamen, sammelten sie zunächst in einer Wahrnehmungsübung ihre persönlichen Kriterien für hohes oder geringes Wohlbefinden in ihren eigenen Nachbarschaften und ordneten diese in die Wohnumweltdimensionen (nach Lopez 2012) ein: „Gebaute Umwelt“, „Soziale Umwelt“ und „Natürliche Umwelt“ (vgl. Abb. 1). Diese Kriterien sensibilisierten sie für die Bedeutung von positiv oder negativ erlebter Wohnumwelt. An diese Wahrnehmungsübung schloss sich die Diskussion an, welche Wohnumweltfaktoren für ältere Menschen besonders relevant sein können.

Das Expertingespräch

Im Erstgespräch mit der Stiftungsdorfleitung wurden Ablauf und Ziele des Projektseminars vorgestellt sowie Termine für ein leitfadengestütztes Expertin-Interview und ein gemeinsames Treffen zum Kennenlernen bei Kaffee und Kuchen mit interessierten Senior_innen vereinbart. Im darauf folgenden Expertin-Interview zeigte sich deutlich: Das Ziel, ein IT-Konzept für ein Nachbarschaftsportal für ältere Gröpelinger_innen zu entwickeln, das ohne externe Unterstützung von den Senior_innen selbst zu bedienen ist, wurde als unrealistisch eingeschätzt, da die Techniknutzung in den Alterskohorten (um 1930 geboren) und aufgrund des sozioökonomischen Status der Bewohner_innen gering ist:

„Ansonsten haben von den Senioren drei von ca. 80 Bewohnern einen PC. Ein Handy haben vielleicht der ein oder andere. Das wird eigentlich nicht so genutzt. Sie kennen es erst mal so nicht und haben vielleicht Angst davor, mit 80 oder 85 etwas Neues zu lernen. [...] Es ist ja nun mal eine Generation, die so gar nichts damit am Hut hat.“

Für das nachbarschaftliche Wohlbefinden der Senior_innen betonte die Leiterin des Stif-

tungsdorfes besonders die Notwendigkeit, das soziale Miteinander zu fördern und die Überbrückung von Unterschieden zu moderieren:

„[...] im Alltag ist der Umgang mit den kulturellen Unterschieden manchmal schwierig. Es ist wichtig, dass jemand in den Einrichtungen vor Ort ist. Das ist leider nicht überall so. [...] Aktivieren, motivieren, moderieren: Der soziale Faktor ist der Motor des Ganzen.“

Diese Einschätzungen galt es im Vorgehen der Studierenden und bei der Ausrichtung des Portals zu berücksichtigen und zugleich offen für weitere Aspekte in den Gesprächen mit den Senior_innen zu bleiben.

Treffen mit den Senior_innen im Stadtteil

Ausgehend von der Wahrnehmungsübung und dem Expertin-Interview folgte eine Stadtteilbegehung mit dem anschließenden Treffen zwischen interessierten Senior_innen und Studierenden bei Kaffee und Kuchen, das unsere Kontaktpersonen im Stiftungsdorf und bei der AWO ermöglichten. Bei den Interessierten handelte es sich meist um ältere Frauen mit niedrigem sozioökonomischen Status, um 1930 geboren, die zum Teil mehrere Jahrzehnte im Stadtteil lebten und somit Chronistinnen des starken Strukturwandels des von Werften, Hafenindustrie und Zuwanderung geprägten Stadtteils waren.



Abbildung 2: Materialien-Tüte für die Erhebung

Erhebung: „Materialien, die helfen, den eigenen Alltag zu entdecken“

Mit großem Engagement erläuterten ihnen die Studierenden unser Anliegen und die Materialien, die im Vorfeld entwickelt worden waren, um die Bedarfe der älteren Menschen über den Zeitraum von einer Woche zu erheben.

Dabei handelte es sich um Tages- und Wochenaufgaben, welche die AG 3 als „Cultural Probes“ entwickelten. Für die Proband_innen hieß die Übersetzung: „Materialien, die helfen, den eigenen Alltag zu entdecken.“ Es gab zum Beispiel Wegekarten, um die täglichen Alltagswege und Stationen einzuzichnen (vgl. Abb. 2); eine Einwegkamera, um Fotos der Wohnumwelt zu machen; ein Aktivitätenprotokoll; eine Wahrnehmungsübung und Fragen nach den Wünschen bezüglich einer idealen Nachbarschaft.

Es war nicht leicht, Freiwillige für eine Beteiligung an unserer Forschung zu gewinnen, doch am Ende konnten sechs Materialtüten vergeben werden. Jeweils zwei Studierende

verabredeten sich mit einer Probandin, holten die Materialien nach einer Woche wieder ab, ließen die Fotos entwickeln und werteten die Aufzeichnungen ihrer Probandin aus. Nach einer ersten Interpretation und Diskussion der Ergebnisse im Veranstaltungsplenum trafen sich die Studierenden erneut mit ihrer Partnerin zu einem Interview, bei dem die ausgefüllten Materialien besprochen und weitergehende Fragen erörtert wurden. Zum Teil wurden bestimmte Aufgaben auch erst jetzt gemeinsam angegangen, wie z.B. der Spaziergang, bei dem Fotos gemacht werden sollten.

Entwicklung eines Prototyps

Auf der Basis dieser Erhebungen wurden im Plenum Anforderungen der Seniorinnen an ein Nachbarschaftsportal formuliert, die dann in Form eines ersten Prototyps realisiert wurden. Der Umstand, dass die meisten Seniorinnen keinerlei Technikaffinität hatten und für die Nutzung des Portals eine vertrauenswürdige Vermittler_in wünschten, fand besondere Berücksichtigung (vgl. Abb. 3).

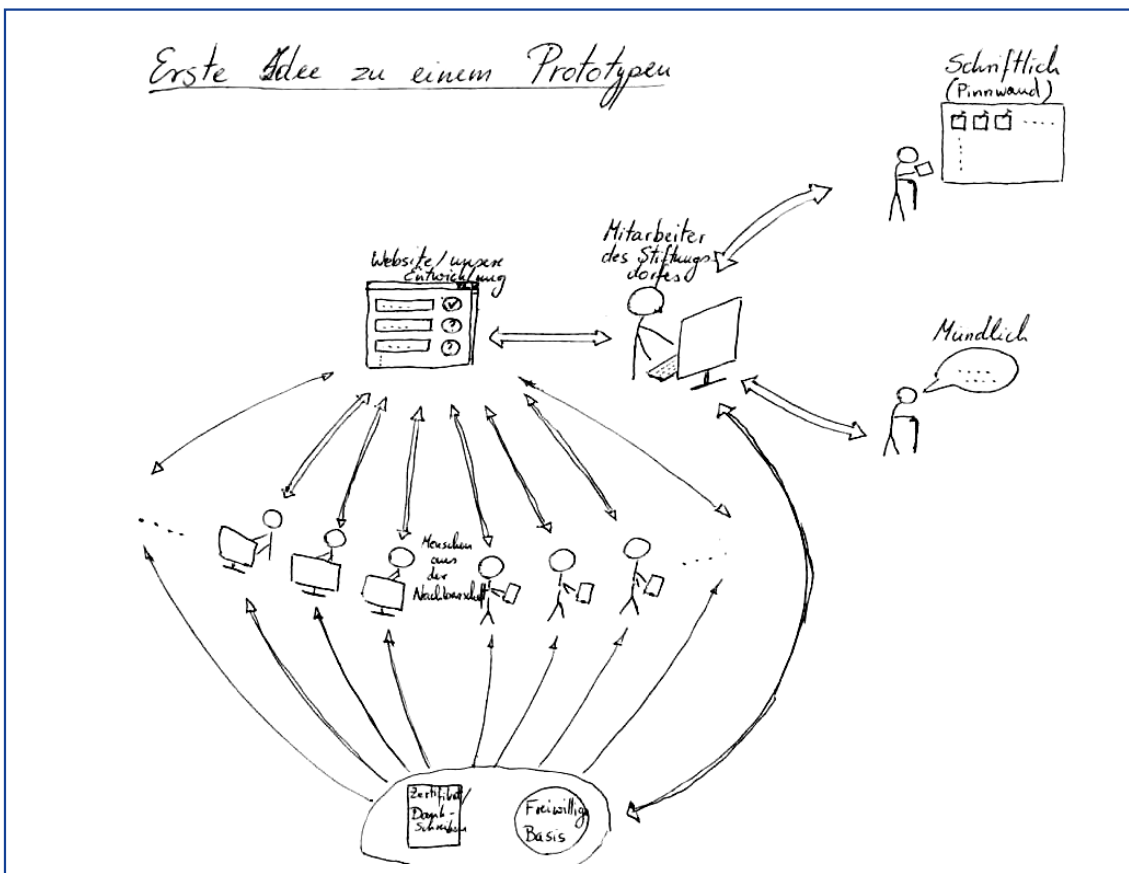


Abbildung 3: Skizze eines ersten Prototyp-Konzeptes

Aspekte wie Sicherheit, Infrastrukturverbesserungen (Straßenbeleuchtung, Ampelübergänge, Straßenreinigung), ehrenamtliche und nachbarschaftliche Unterstützung, Informationsbedarf hinsichtlich quartiersbezogener Interventionen flossen in die Entwicklung des Prototyps ein.

Abschlusspräsentation mit den Senior_innen und Fazit

Bei einem erneuten Treffen im Stiftungsdorf Gröpelingen präsentierten die Studierenden am Semesterende den Senior_innen und Praxispartnerinnen ihre Vorschläge. Dafür bereiteten sie einige Szenen vor, in denen sie die Rolle von Senior_innen übernahmen, die das mittels Folien präsentierte Portal begeistert selbst oder im Dialog mit einer Vermittlerin für ihre Zwecke nutzten (vgl. Abb. 4). Die Teilnehmenden sahen ihre Lebenssituation und ihre Wünsche gut widergespiegelt. Auch war für sie der Sinn eines solchen Portals nun greifbar, ob sie allerdings eines tatsächlich nutzen würden, blieb offen.

Auch wenn nur ein kleiner Ausschnitt aus dem Lebensalltag des von hoher Diversität geprägten Stadtteils durch die Untersuchung eingefangen werden konnte, so erwies sich eine intersektionale Perspektive, die für komplexe soziostrukturelle, aber auch historisch gewachsene kulturelle Kontexte sensibilisiert, als sinnvolle Vertiefung für die Feldforschung. Darüber hinaus ermöglichte sie den Studierenden ein besseres Verständnis in Bezug auf die Lebens- und Ungleichheitslagen der Interviewten. Die abschließende Evaluation mit den Praxispartnerinnen fiel sehr positiv aus.

Die Leiterinnen des Stiftungsdorfes und der Aufsuchenden Altenarbeit betonten, dass die Studierenden sehr gut vorbereitet waren, mit den Seniorinnen sehr konkret, anschaulich, offen und einfühlsam zusammengearbeitet hatten. Die intergenerationellen Begegnungen, die Lebensgeschichten hätten sie sichtbar wertgeschätzt und sich auch gut auf die besonderen Kommunikationskulturen der älteren Menschen eingestellt, wie z.B. die Präsentationen im Rahmen von „Kaffeetafeln“. Folgende Aspekte bedeuten für die Praxispartnerinnen, dass ein Theorie/Praxiskontakt gelungen ist:

- „beratungsoffen“ sein
- Im Vorfeld ausführliche Klärung mit Praxispartner_innen

- Sprach-/Verhaltensduktus reflektieren
- Keine falschen Erwartungen wecken – auf beiden Seiten
- einen wertschätzenden Kontakt mit den Proband_innen/Zielgruppen pflegen
- Win/Win-Situation für beide Seiten herstellen

Das Projektseminar mit dem Ansatz des Forschenden Lernens vermittelte nicht nur den Studierenden Praxiserfahrungen in der Forschungsarbeit, sondern war auch für die beiden aktuellen Forschungsprojekte ParTec und AFOOT von Interesse. Für das Projekt ParTec diente die studentische Feldforschung als Pre-Test, um die Methode der Cultural Probes mit älteren Menschen auszuprobieren und sich auf Senior_innen und ihre Bedarfe als Studienteilnehmer_innen einzustellen. Gleichzeitig ermöglichte sie einen Abgleich der Ergebnisse mit den eigenen Erhebungen. Für das Projekt AFOOT, das nicht unmittelbar mit älteren Menschen im Stadtteil in Kontakt tritt, sondern auf integriertes Verwaltungshandeln von Akteuren im Bereich Stadtplanung und öffentlicher Gesundheitsdienst zielt, war hilfreich, die Sicht der älteren Menschen zu ihrer Wohnumwelt in einer Stadt in Deutschland in Beziehung zu setzen zu Studienergebnissen aus anderen Ländern.

Und vielleicht findet sich zukünftig eine Studentin oder ein Student aus dem Studiengang Informatik, die oder der den Prototyp in eine Software umsetzt und einen weiteren Meilenstein für ein Gröpelinger Nachbarschaftshilfeportal setzt.

Fazit aus Sicht der Studierenden und Lehrenden

Die Evaluation des Projektseminars durch die Studierenden ergab insgesamt ein positives



Abbildung 4: Abschlusspräsentation mit Senior_innen

Ergebnis. Besonders gelobt wurden die interdisziplinäre Konzeption der Lehrveranstaltung, die Möglichkeit, theoretisch erarbeitete Inhalte und Methoden unmittelbar anzuwenden, und der aktive Kontakt mit der Zielgruppe älterer Menschen.

„Besonders gefiel mir die Art der Veranstaltung an sich. Sie war keinesfalls theorie-lastig (wie man das von fast allen anderen Veranstaltungen der Informatik her kennt), sondern sehr interaktiv und kommunikativ. Die Mischung aus kurzen Präsentationen der Lehrveranstalter und Kursteilnehmer, die interaktive Arbeit der Teilnehmer mit den Seniorinnen sowie ihre mehrmaligen Besuche machten die Veranstaltung in meinen Augen besonders attraktiv. Die Zufriedenheit der Zielgruppe bei der Abschlusspräsentation hat mir persönlich zu verstehen gegeben, dass wir alle das Richtige getan haben und dass die gute Organisation und die ausgeglichene Art der Veranstaltung zu diesem Erfolg stark beigetragen haben.“

Der erfolgreiche Forschungsprozess im Projektseminar basierte im Wesentlichen auf den motivierten und engagierten Studierenden. Doch auch der hohe Zeitaufwand in der interdisziplinären Vorbereitung und Durchführung seitens der Lehrenden wurde bemerkt, der im Alltag der Lehre in diesem Ausmaß meist nicht erbracht werden kann.

„Die intensive Betreuung durch immer mindestens zwei Dozentinnen pro Veranstaltung war

mit Sicherheit sehr besonders und hat mir gefallen.“

Für die Studierenden wurde erfahrbar, dass sich Projektarbeit, die auf die Zusammenarbeit mit Praxispartner_innen angewiesen ist, nicht immer auf Zeitschemata einer Semesterwoche anpassen lässt.

„So schön es auch war mit echten Menschen zu arbeiten, so hätte ich mir für die Lehrveranstaltung doch mehr Planungssicherheit gewünscht, da es so Wochen gab, in denen die Belastung schon extrem war.“

Nach Einschätzung der Lehrenden wurde das Ziel des Projektseminars erreicht, dass die Studierenden durch die Methode des Forschenden Lernens in einen interdisziplinären Austausch traten und gemeinsam zu einer konkreten, praxisrelevanten Fragestellung die Forschungsschritte bis zur Entwicklung eines Prototyps durchführten. Ein wesentliches Element war hierbei von Beginn an die Partizipation der Zielgruppe. Studierende vor allem der Informatik lernten Public-Health-Ansätze und die Integration von Gender- und Diversity-Aspekten kennen, Studierende anderer Fachrichtungen erhielten einen Eindruck, wie nutzerorientierte Softwareentwicklung in der Informatik abläuft. Die Studierenden erlebten in der eigenen Forschungsarbeit, wie Forschung in Teams unter zuweilen hohen zeitlichen Anforderungen aufgrund gesetzter Termine umgesetzt werden kann.



Ulrike Lahn, WiMi im Projekt PROFIL Gender der Abteilung Sozialepidemiologie, Institut für Public Health und Pflegeforschung, <http://www.ipp.uni-bremen.de/forschung/abteilung-5-sozialepidemiologie/>



Susanne Maaß, AG Sozio-technische Systemgestaltung und Gender, Fachbereich 03 Mathematik/Informatik, www.informatik.uni-bremen.de/so-teg/

Literatur:

- Lopez, Russel P. (2012): The built environment and public health. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gayer, Bill; Dunne, Tony; Pacenti, Elena (1999): Cultural Probes. In: Interactione, 6/1, S. 21-29.



Gabriele Bolte, Abteilung Sozialepidemiologie, Institut für Public Health und Pflegeforschung, <http://www.ipp.uni-bremen.de/forschung/abteilung-5-sozialepidemiologie/>

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, Stefanie Grote

Layout: Janine Biermann, Uni-Druckerei Bremen

Auflage: 1000 Stück

Mitwirkende an dieser Ausgabe (in alphabetischer Reihenfolge):

Christian Bäker, Tanja Barendziak, Gabriele Bolte, Marcus Callies, Doris Elster, Jonas Frischkorn, Thomas Hoffmeister, Till-Sebastian Idel, Ulrike Lahn, Anna Lifanova, Susanne Maaß, Martin G. Möhrle, Katrin Mutz, Hong Yin Ngan, Alexandra Okunewitsch, Sabrina Rahman, Hauke Schmidt, Anna Schütz, Lennard Türk, Cordula Voigts

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 4:	Universität Bremen (ZMML)
Seite 7:	Eigene Darstellung; Christian Bäker
Seite 8:	Christian Bäker
Seite 10:	Anna Schütz; Till-Sebastian Idel
Seite 12:	Anna Schütz; Till-Sebastian Idel; Metaebene
Seite 13:	Anna Schütz; C. Wolf
Seite 14–20:	Tanja Barendziak; Doris Elster
Seite 22:	Jenny Bücking
Seite 23:	Svenja Guhr; Marcus Callies; Katrin Mutz; Cordula Voigts
Seite 24:	www.oed.com ; Marcus Callies; Katrin Mutz; Cordula Voigts
Seite 27:	Hauke Schmidt; Lennard Türk
Seite 30–33:	Jonas Frischkorn; Martin G. Möhrle
Seite 36–39:	© „Moin“
Seite 41–45:	Ulrike Lahn; Susanne Maaß; Gabriele Bolte

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.



INTERNATIONAL DAY

Go Global!

Internationale Studierenden-Communities

International Fashion-Show

Mode-Asseccaires: Do It Yourself

Kompass-Lounge

Aftershow-Party

International Office

International Dance Performance

International Music

#Selfie-Contest

International Food

FZBH & Kulturinstitute



10 Jahre kompass

27. Mai 2016

12:00-17:00 | Glashalle Universität Bremen



kompass
international
gemeinsam
erfolgreich

International Office



Universität Bremen

