

Resonanz

Magazin für Lehre und Studium an der Universität Bremen

Sommersemester 2019

Gemeinsam Lehren und Lernen

Forschendes Studieren als Studiengangprofil



Geographie:

Forschendes Lernen
bereits im ersten Semester

Mathematik:

Neue Ansätze im Bachelor-
studiengang

Rechtswissenschaft:

Moot Court als didaktische
Herausforderung

Literaturvermittlung³:

Ein interdisziplinäres
Lehr- und Forschungsprojekt

konstruktiv:

Innovative Lehr-Lern-Formen
in der Weiterbildung

Politikwissenschaft:

Studierendenworkshop
zum Thema Meinungsfreiheit

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

Inhaltsverzeichnis

- 03 Editorial
Thomas Hoffmeister
- 04 Das Einführungsprojekt in der Geographie
Forschendes Lernen bereits im ersten Semester
Janina Bornemann und Ivo Mossig
- 10 Forschendes Lernen und Studieren:
Neue Ansätze im Bachelorstudiengang Mathematik
Lars Siemer, Jens Rademacher und Marc Keßböhrer
- 15 Moot Court als didaktische Herausforderung in der juristischen Ausbildung
Tobias Pinkel, Lisa Lüdders und Ingeborg Zerbes
- 22 Literaturvermittlung hoch³:
ein interdisziplinäres Lehr- und Forschungsprojekt
Helen Cornelius, Andreas Grünewald, Meike Hethey und Karen Struve
- 28 Akademie für Weiterbildung
Wie das Projekt *konstruktiv* innovative Lehr-Lern-Formen unterstützt
Maren Praß, Franziska Richter, Sunita Mandon und Martina Salm
- 33 Kontroverse Positionen in freundlicher Atmosphäre:
Der Studierendenworkshop „Frei Sprechen. Gründe und Grenzen des Rechts
auf Meinungsfreiheit“
Olaf Schardt, Simon Harnisch und Frieder Vogelmann
- 38 Impressum

Editorial

von Thomas Hoffmeister

Liebe Leserinnen, liebe Leser!

An der Universität Bremen wollen wir gemeinsam mit engagierten Studierenden Lehren und Lernen innovativ und forschungsnah gestalten. Durch das Projekt *ForstAintegriert* (Forschend studieren von Anfang an) ist es uns gelungen, neue Impulse zu setzen, innovative Elemente sowie Strukturen zu implementieren und dadurch Lehre und Studium insgesamt nachhaltig zu verbessern. Das Forschende Studieren konnte dabei als Studiengangprofil vielfältig etabliert und weiterentwickelt werden. Wie dies in der Praxis in einzelnen Studiengängen konkret aussieht, zeigen die Beiträge in der aktuellen Ausgabe.

Im ersten Artikel stellen Janina Bornemann und Ivo Mossig das Einführungsprojekt in der Geographie vor, bei dem das Forschende Lernen bereits im ersten Semester eine zentrale Rolle spielt. Dabei sammeln Studierende von Beginn an eigene Forschungserfahrung und durchlaufen einen gesamten Forschungszyklus nach wissenschaftlichen Standards. Anschließend können Sie erfahren, welche neuen Ansätze im Projekt ForMath (Forschungsorientierung in den Bachelorstudiengängen Mathematik) umgesetzt werden. Lars Siemer, Jens Rademacher und Marc Keßeböhmer berichten von den sogenannten Forschungserfahrungen, die Studierende im Zuge ihrer eigenständigen Arbeit machen. Aus der Rechtswissenschaft präsentieren Tobias Pinkel, Lisa Lüdders und Ingeborg Zerbes die Moot Courts als didaktische Herausforderung in der juristischen Ausbildung. Durch simulierte Gerichtsverhandlungen können Studierende praxisnahe Erfahrungen sammeln und Fähigkeiten erlernen. Die Verknüpfung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien-

inhalten im Lehramtsstudium Frankoromanistik ist das Ziel des Projekts Literaturvermittlung hoch³. In ihrem Beitrag geben Helen Cornelius, Andreas Grünewald, Meike Hethey und Karen Struve Einblicke in das interdisziplinäre Lehr- und Forschungsprojekt.

Darüber hinaus zeigen Maren Praß, Franziska Richter, Sunita Mandon und Martina Salm, wie das Projekt *konstruktiv* innovative Lehr-Lern-Formen unterstützt. Die Autorinnen aus der Akademie für Weiterbildung und dem Zentrum für Multimedia in der Lehre stellen neue Formate vor, die im Rahmen ihrer Kooperation entstanden sind.

Abschließend berichten die beiden Studenten Olaf Schardt und Simon Harnisch gemeinsam mit Frieder Vogelmann (SOCIUM) vom Workshop „Frei Sprechen – Gründe und Grenzen des Rechts auf Meinungsfreiheit“. Das Forschungseminar thematisierte das Recht auf freie Meinungsäußerung aus politisch-philosophischer Perspektive.

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



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

Das Einführungsprojekt in der Geographie Forschendes Lernen bereits im ersten Semester

von Janina Bornemann und Ivo Mossig

Bereits im ersten Bachelorsemester eigene Forschungserfahrung zu sammeln und einen gesamten Forschungszyklus nach wissenschaftlichen Standards zu durchlaufen, das ist das Ziel des Einführungsprojekts am Institut für Geographie. In diesem Beitrag wird veranschaulicht, auf welche Weise Forschendes Lernen (Huber 2009) bereits mit Erstsemesterstudierenden umgesetzt werden kann. Dazu werden einige der studentischen Forschungen des Einführungsprojekts exemplarisch vorgestellt. Die Erfahrungen aus den ersten beiden Durchgängen zeigen, dass die Studierenden ihre ersten universitären Forschungsprojekte ausgesprochen motiviert bearbeitet haben.

Der Weg zum Einführungsprojekt

Eine Reform der Bachelorprüfungsordnung Geographie und deren Implementierung zum Wintersemester 2017/2018 mischte die Karten neu: Unterstützt durch Mittel aus dem Maßnahmenpaket 2: „Forschendes Studieren als Studiengangprofil“ von ForstA integriert konnte Forschendes Lernen als Studiengangmerkmal etabliert und eine kohärente Verzahnung der Module im gesamten Bachelorstudium erreicht werden. In diesem Zuge wurden einige Module neu entwickelt, sämtliche Inhalte aufeinander abgestimmt sowie einzelne Module ersetzt. Zu den neuen Pflichtmodulen zählt auch das „Einführungsprojekt“.

Das Konzept des Einführungsprojekts – Was steckt dahinter?

Wir teilen die Ansicht von Huber (2009), dass Studierende bereits in den ersten Semestern des Bachelorstudiums komplette Forschungszyklen durchlaufen sollten, um im gesamten Studienverlauf die benötigten Kompetenzen für die wissenschaftliche Qualifikationsarbeit am Ende des Studiums zu entwickeln. Denn nicht nur die Wiedergabe fachwissenschaftlicher Kenntnisse in Klausuren und mündlichen Prüfungen muss erlernt werden, sondern

ebenso das eigenständige Formulieren und die anschließende Bearbeitung relevanter Forschungsfragen einschließlich der Präsentation der erzielten Ergebnisse (Mossig et al. im Druck). Ziel des neuen Moduls Einführungsprojekt ist es dementsprechend, die Studierenden zu unterstützen, von Beginn an eine fachliche Identität auszubilden und eine „forschende Haltung“ einzunehmen. Um dies zu realisieren, erarbeiten sich die Studierenden im ersten Semester den Zugang zum Fach Geographie anhand einer selbstgewählten Fragestellung, die sie mit einer eigenen kleinen Empirie bearbeiten und deren Ergebnisse sie abschließend in Form eines Posters präsentieren. Sie werden dadurch von Beginn an angeregt, sich selbst als aktiv Forschende zu definieren.

Das Einführungsprojekt setzt „Forschendes Lernen“ von Anfang an konsequent um. Es nimmt als Pflichtmodul im ersten Semester des Vollfach-Bachelorstudiums mit 4 SWS Präsenzlehre und 9 Credit Points (CP) einen vergleichsweise prominenten



Platz im Stundenplan ein. In kleinen Gruppen von ca. 25 Personen, unterstützt durch zwei Lehrende und eine Tutorin, durchlaufen die Studierenden innerhalb ihrer Projektgruppe von maximal sechs Personen einen Forschungszyklus mit allen seinen Höhen und Tiefen.

Das Fach Geographie unterteilt sich in den naturwissenschaftlich ausgerichteten Teil der physischen Geographie und in die sozialwissenschaftliche Humangeographie. Um den unterschiedlichen Interessenslagen der Studierenden Rechnung zu tragen und eine fachlich kompetente Begleitung zu gewährleisten, werden die zwei parallelen Kurse des Moduls einerseits als vorrangig physisch-geographisch und andererseits als humangeographisch ausgerichtete Veranstaltung angeboten. Diese Möglichkeit, sich den individuellen Interessen entsprechend einen Kurs auszuwählen, wird bereits in der Orientierungswoche thematisiert.

Neben der fachlichen Auseinandersetzung mit geographischen Inhalten und der Ausbildung einer forschenden Haltung verfolgt das Einführungsprojekt ein weiteres zentrales Ziel: Es möchte die Studierenden im ersten Semester bei der Bewältigung der Herausforderungen der Studieneingangsphase unterstützen (Heublein et al. 2017, Bosse/Trautwein 2014). Durch die im Studienverlaufsplan fest integrierte „Info der Woche“ zu Beginn jeder Sitzung wird den verschiedenen Herausforderungen des Studieneinstiegs begegnet. Im Rahmen dieser Info werden die zum jeweiligen Zeitpunkt im Semester relevanten Informationen kommuniziert und dazu verschiedene externe Expert*innen eingeladen. Die etwa 10-20 Minuten langen Slots beinhalten zum Teil Informationen, die schon in der Orientierungswoche behandelt wurden, den Studierenden aber aufgrund der „Informationsflut“ in dieser Zeit nicht im Gedächtnis geblieben sind. Die begleitenden Evaluierungen haben gezeigt, dass sich die Studierenden durch diese „Info der Woche“ bei der Bewältigung der unterschiedlichen Herausforderungen der Studieneingangsphase gut unterstützt gefühlt haben (Mossig et al. im Druck).

Der Forschungsprozess im Einführungsprojekt

In Abbildung 1 ist der Aufbau des Einführungsprojekts graphisch dargestellt:

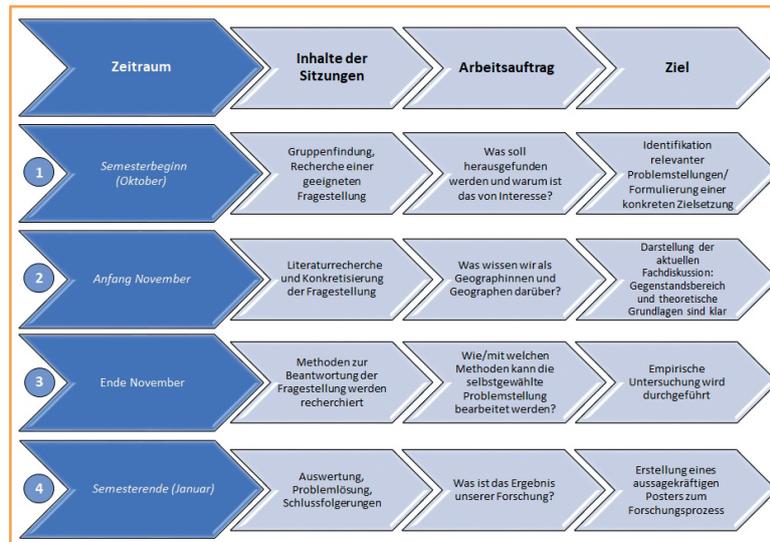


Abbildung 1: Der Forschungsprozess im Semesterverlauf (Quelle: eigene Darstellung)

(1) In den ersten Sitzungen ab Semesterbeginn im Oktober werden anhand ähnlicher thematischer Interessen Projektgruppen gebildet. Die Gruppen beginnen damit, mögliche Zielsetzungen und Fragestellungen zu ihrem Thema sowie erste Ideen zur methodischen Bearbeitung zu diskutieren.

(2) Eine erste wissenschaftliche Fragestellung wird in der dritten Sitzung Anfang November formuliert. Auf dieser Grundlage erfolgen dann zielgerichtete Inputs zur Recherchearbeit, beispielsweise Informationsveranstaltungen in der SuUB, und die Rückkoppelung mit den Lehrenden. In den darauffolgenden Wochen konkretisieren die Gruppen ihre Fragestellung weiter, der Gegenstandsbereich der Forschung sowie die theoretischen Grundlagen innerhalb der Geographie klären sich.

(3) Ende November beginnt die tiefere Auseinandersetzung mit geeigneten Methoden zur Beantwortung der Forschungsfrage. Die Erfahrungen aus dem ersten Durchgang des Einführungsprojekts haben gezeigt, dass Studierende im ersten Semester hierbei besonders intensive Unterstützung benötigen. Aus diesem Grund wird viel Zeit eingeplant, um den Gruppen mit Ratschlägen und Literaturvorschlägen zu geeigneten Methoden zur Seite zu stehen, bevor die eigentliche empirische Untersuchung durchgeführt wird.

(4) Die letzte Phase am Semesterende im Januar dient der Ergebniserzeugung, der Entwicklung von Schlussfolgerungen aus der Forschungsarbeit sowie der Suche nach Lösungen für die letzten auftretenden Probleme.

Leistungsnachweis durch institutsöffentliche Posterpräsentation

Das „Endprodukt“ ihrer Forschung präsentieren die Erstsemester*innen auf selbstgestellten Postern im DIN A1-Format. Die Benotung berücksichtigt die erarbeiteten und auf den

Postern festgehaltenen inhaltlichen Ergebnisse sowie die Posterpräsentation.

Die von den zehn Projektgruppen der beiden parallelen Kurse erstellten Poster werden professionell gedruckt und am Ende des Semesters in zwei institutsöffentlichen Poster-Sessions präsentiert (vgl. Abb. 2).

Auf diese Weise wird den Studierenden die Relevanz der eigenen Forschung verdeutlicht.

Die Anwesenheit der Professor*innen der Geographie und der Studiendekanin des Fachbereichs 8 in einzelnen Präsentationen während der Poster-Sessions Ende Januar hat zudem zu konstruktiven und interessanten Diskussionen beigetragen (vgl. Abb. 3).

Fallbeispiele aus dem Einführungsprojekt

Anhand von drei Projekten aus dem Wintersemester 2018/2019 lassen sich die individuellen Lernfortschritte der Erstsemester*innen während der Durchführung veranschaulichen:

Der Forschungsprozess der Projektgruppe „Gletscherschutzmaßnahmen“ orientierte sich im Semesterverlauf recht exakt an dem in Abbildung 1 dargestellten inhaltlichen Aufbau: (1) Die Gruppe fand sich in der Anfangsphase des Semesters mit dem Ziel zusammen, etwas über die Gletscherschmelze durch den Klimawandel weltweit herauszufinden. Schon während der Diskussion des Themenkomplexes und (2) der Recherche zur aktuellen Fachdiskussion wurde jedoch deutlich, dass das Thema für eine angemessene Problemstellung weiter reduziert werden musste. Die Gruppe entschied sich daher für eine regionale Eingrenzung auf die Gletscher der Alpen und deren Abschmelzvorgänge. Zu diesem Zweck sollten eine Karte der Alpen mittels Fernerkundung o.ä. untersucht und verschiedene Gletscher verglichen werden. Aufgrund des im ersten Semester noch recht geringen Vorwissens der Studierenden, insbesondere zu Methoden der Fernerkundung, wurde diese Fragestellung jedoch recht zeitnah verworfen und auf Basis der Literaturrecherche eine weitere Eingrenzung des Themas zu „kurzfristigen Gletscherschutzmaßnahmen“ vorgenommen.

Diese zügige und forcierte Eingrenzung des Themas aus der Gruppe heraus, von globalen Auswirkungen des Klimawandels auf Gletscher



Abbildung 2: Einblick in die Poster-Sessions des Einführungsprojekts



Abbildung 3: Die anschließenden, konstruktiven Diskussionen der Poster-Sessions

bis zum endgültigen Thema der kurzfristigen Gletscherschutzmaßnahmen, hat sowohl der Gruppe selbst, als auch, durch die Präsentation im Plenum, dem ganzen Kurs B des Einführungsprojekts aufzeigen können, wie relevant eine präzise Forschungsfrage und die Formulierung einer klaren Zielsetzung ist.

Einige wenige Gruppen, die ihre Fragestellung und das Ziel der Forschung erst später klären konnten, erkannten zu einem späteren Zeitpunkt im Semester die Relevanz dieser „Auftragsklärung“. Sie hatten als Konsequenz damit umzugehen, dass die Zeit zur Ergebniserzeugung knapp wurde.

Im weiteren Verlauf kontaktierte die Arbeitsgruppe „Gletscherschutzmaßnahmen“ Prof. Dr. Ben Marzeion, Klimageograph am Institut für Geographie, für eine weitergehende „Beratung“ zur endgültigen Fragestellung sowie zu möglichen Theorien. Dabei wurden die Studierenden auf eine Untersuchung hingewiesen, die fortan als theoretische Grundlage des Forschungsprojekts genutzt wurde. (3) Die weiterführende Datenrecherche zum ökologischen Fußabdruck brachte zunächst die ernüchternde Erkenntnis, dass nur wenige Daten der kurzfristigen Gletscherschutzmaßnahmen online verfügbar waren und es unerlässlich war, beteiligte Expert*innen zu kontaktieren.

Generell stellte die erlebte Notwendigkeit, per E-Mail oder telefonisch (auch mehrmals) an- und nachfragen zu müssen, um Statistiken und Daten zu erhalten oder Interviews durchzuführen, für viele der Erstsemester*innen eine erste große Hürde dar. Die Hemmung für die eigene Forschung zu „werben“ und um Materialien oder Unterstützung zu bitten, schien bei einem Großteil der Studierenden sehr groß zu sein. Selbst die Kontaktaufnahme zu Mitarbeiter*innen am Institut für Geographie entpuppte sich als ein wahrgenommenes Hindernis. Zu erkennen, welche Schwierigkeiten in Forschungsprozessen existieren und wie diese überwunden werden können, sind nach unserer Erfahrung wichtige Schritte, um eine forschende Haltung zu entwickeln.

Schlussendlich entwickelte die Projektgruppe eigene Berechnungsformeln, um den ökologischen Fußabdruck zweier Gletscherschutzmaßnahmen (Beschneigung vs. Vliesabdeckung) ermitteln zu können. Dazu hatten die



Abbildung 4: Das Endprodukt – Die Unterschiede verschiedener Gletscherschutzmaßnahmen und deren Auswirkungen auf die Umwelt (Quelle: Einführungsprojekt Kurs B)

kontaktierten Akteur*innen die Studierenden bereitwillig mit Informationen und Materialien unterstützt. (4) Das Layout des Posters wurde in den Sitzungen früh gedanklich berücksichtigt und bereits im Laufe des Dezembers mit Informationen gefüllt (vgl. Abb. 4).

Im Gegensatz zu diesem, recht eng am idealtypischen Ablaufplan des Einführungsprojekts (Abb. 1) durchgeführten, Projekt zeigte sich innerhalb der Arbeitsgruppe zum „Hamburger Hafen“ ein etwas anderes Bild:

Die Studierenden dieser Projektgruppe verfolgten zunächst die thematische Zielsetzung, die Häfen in Hamburg und Rotterdam zu vergleichen. Auch hier zeigte sich schon in den ersten Sitzungen die Notwendigkeit einer Konkretisierung der Fragestellung sowie der Entwicklung einer theoretischen Grundlage, um einen sinnvollen Vergleich vornehmen zu können. Diese Eingrenzung und theoretische Einbettung vollzog sich vergleichsweise langsam. Dies führte dazu, dass die Gruppe nach der ersten Hälfte des Semesters noch immer Schwierigkeiten hatte, eine klar eingegrenzte Fragestellung zu benennen. Gleichzeitig wurde in der Gruppe allerdings die Notwendigkeit der Kontaktaufnahme mit verschiedenen Interviewpartner*innen frühzeitig erkannt. Diese Kontaktaufnahme führte zu erfreulich vielen Rückmeldungen und im Endeffekt zu einer sehr umfangreichen Empirie. Allerdings wurden die Studierenden

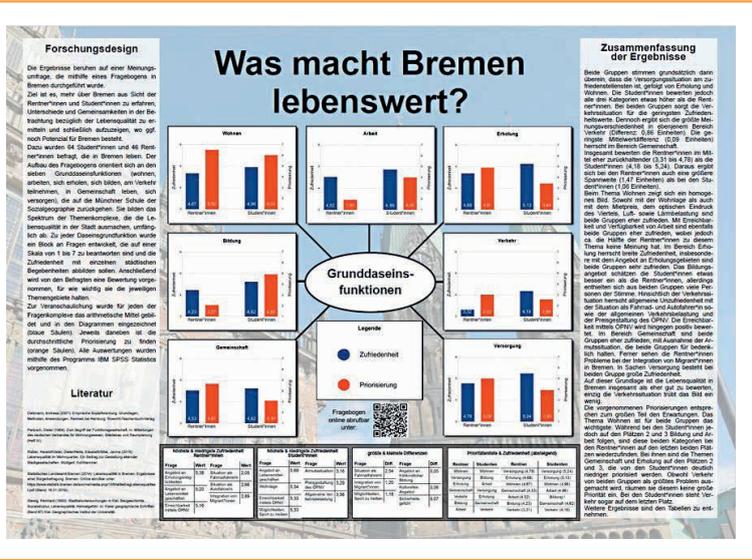


Abbildung 5: Das Endprodukt – Was macht Bremen lebenswert? (Quelle: Einführungsprojekt Kurs A)

mit den Konsequenzen einer vergleichsweise breiten und wenig spezifischen Forschungsfrage sowie einem recht vagen theoretischen Unterbau konfrontiert. So hatte die Arbeitsgruppe am Ende des Semesters eine umfangreiche Empirie vorzuweisen und viele Informationen zur Beschreibung des Hamburger Hafens zusammengetragen. Eine zielgerichtete Einordnung oder Bewertung der Ergebnisse erwies sich hingegen als schwierig. Das häufige und umfangreiche Feedback während des Einführungsprojekts hatte das Ziel, den Gruppenmitgliedern die Bedeutung einer klar abgegrenzten Fragestellung und einer dazu passenden theoretischen Grundlage zu verdeutlichen. Wir sind überzeugt, dass dieses Feedback durch die Kombination mit den selbst gesammelten Erfahrungen eine nachhaltige Wirkung erzielt hat.

Eine dritte Projektgruppe einigte sich recht zügig auf die Fragestellung „Was macht eine Stadt attraktiv?“ bzw. „Was ist den Menschen in meiner Stadt wichtig?“. Auch diese Gruppe hielt den Zeitplan des Einführungsprojekts größtenteils ein. In den ersten Wochen des Kurses wurde im Rahmen der Recherche zur aktuellen Fachdiskussion die Fragestellung auf das endgültige Thema „Was macht Bremen lebenswert?“ eingegrenzt. Als theoretische Grundlage wurden die in der Grundvorlesung „Gesellschaft und Raum“ vorgestellten Daseinsgrundfunktionen genutzt, um konkrete Bereiche zu definieren, für die herausgefunden werden sollte, ob eine

Stadt als lebenswert wahrgenommen wird. Die Projektgruppe verwendete Literatur zur empirischen Sozialforschung und entwickelte auf dieser Grundlage einen Fragebogen, der von 110 Personen beantwortet wurde. Die Auswertung wurde nach einer kurzen, individuellen Einweisung der Tutorin mit der Statistiksoftware SPSS vorgenommen.

Durch die Präsentation der Zwischenstände und die Besprechungen des Fragebogens im Plenum erhielten sowohl die Gruppe selbst als auch der gesamte Kurs Hinweise bezüglich der Durchführung empirischer Erhebungen mit einem Fragebogen. Als Pre-Test wurde der Fragebogen im Plenum ausprobiert und anschließend diskutiert.

Die Gruppe hatte eine gut begründete Eingrenzung vorgenommen und die Befragung auf Studierende, Rentner*innen und Familien beschränkt, um herauszufinden, welche Unterschiede sich zwischen diesen Gruppen in Bezug auf die Frage ermitteln lassen, welche Aspekte Bremen lebenswert machen (vgl. Abb. 5). Am Semesterende ergaben sich kleinere Probleme bei der Datenerhebung: Die Gruppe der Familien ließ sich nicht wie geplant über eine „Weitergabe“ des Fragebogens an Schulen erreichen und wurde daher aus der Untersuchung ausgeschlossen. Auch zeigte sich, dass das angestrebte Ziel von ursprünglich 100 befragten Personen pro Erhebungsgruppe aufgrund der Länge des Fragebogens nicht erreicht werden konnte. Die Arbeitsgruppe hat die unvorhergesehenen Schwierigkeiten im Rahmen der Erhebung gut reflektiert und letztlich wertvolle Erfahrung gesammelt.

Für mögliche kommende Erhebungen sind die Studierenden nun besser gewappnet. Unserer Meinung nach haben sie für das erste Semester beachtliche Ergebnisse und Lernfortschritte erzielt, die ohne Forschendes Lernen nicht hätten erreicht werden können.

Fazit

Das Einführungsprojekt hat das Potenzial, den Studierenden als „Sprungbrett“ ins Studium zu dienen (Bosse 2017, Mossig et al. im Druck). Studierende im ersten Semester erhalten die Möglichkeit, bereits zu Beginn des Studiums einen kompletten Forschungsprozess zu durchlaufen und werden dabei eng begleitet. Sie er-

halten Feedback und Ratschläge an den Punkten in ihren Lernprozessen, die in der jeweiligen Situation gerade anstehen. Die Herausforderung, selbst eine forschende Haltung einzunehmen, erschafft neue Betrachtungsweisen, die gelegentlich auch die bestehenden Vorstellungen zum Studium der Geographie in Frage stellen. Wir sind überzeugt, dass sich dadurch die eigene fachliche Identität besser herausbildet, als allein durch die üblichen Lehrformate während der Studieneingangsphase. Auch die Rückmeldungen im Zuge der Abschlussevaluierung zeigen, dass das Modul von den Studierenden insgesamt sehr positiv angenommen wird (vgl. Tab. 1):

Skala	Trifft überhaupt nicht zu ← → Trifft voll zu										Mittelwert
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Den inhaltlichen Aufbau des Einführungsprojekts finde ich sehr gut											
Häufigkeit (in %)	--	--	--	2 (4%)	3 (7%)	6 (13%)	9 (20%)	17 (37%)	5 (11%)	9 (9%)	7,46
Ich habe im Einführungsprojekt sehr viel gelernt											
Häufigkeit (in %)	--	--	1 (2%)	1 (2%)	3 (7%)	4 (9%)	13 (28%)	11 (24%)	11 (24%)	2 (4%)	7,48
Während des Einführungsprojekts wurde ich über organisatorische Abläufe des Geographie-Studiums sehr gut informiert											
Häufigkeit (in %)	--	--	1 (2%)	--	1 (2%)	2 (4%)	5 (11%)	18 (39%)	11 (24%)	8 (17%)	8,22

Tabelle 1: Rückmeldung der Studierenden im Rahmen der Abschlussevaluierung des Moduls (Quelle: Eigene Darstellung)

Literatur:

- Bosse, E.; Trautwein, C.: Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9(5) (2014), 41-62. Online: <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/765>.
- Bosse, E.: Projekt StuFHe. Entwicklung studienrelevanter Kompetenzen im Zusammenspiel mit Studienerstleistungsangeboten, in: Hanft, A., Bischoff, F., Kretschmer, S. (Hrsg.) (2017): 1. Auswertungsworkshop der Begleitforschung. Dokumentation der Projektbeiträge, Berlin: KoBF, 41-50. Online: https://de.kobf-qpl.de/fyfs/125/download_file_inline/.
- Heublein, U.; Ebert, J.; Hutzsch, C.; Isleib, S.; König, R.; Richter, J.; Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Forum Hochschule 1|2017. Hannover: DZHW.
- Huber, L.: Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist, in: L. Huber; J. Hellmer; F. Schneider (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen, Bielefeld: UVW, 9-35.
- Mossig, I.; Bertram, C.; Bornemann, J.; Ohlendorf, C.: Forschendes Lernen und die Gestaltung der Studieneingangsphase. Das Einführungsprojekt im Studiengang Geographie, in: Hoffmeister, T.; Tremp, P.; Koch, H. (Hrsg.) (im Druck): Forschendes Lernen als Studiengangprofil. Berlin: Springer.



Janina Bornemann, M.Sc. Geographie, koordiniert seit April 2017 das ForstAintegriert-Projekt am Institut für Geographie der Universität Bremen. Ihre Arbeitsschwerpunkte als wissenschaftliche Angestellte

sind die Organisation und Begleitung des Übergangs in die neue Prüfungsordnung, die damit einhergehende Beratung von Studierenden sowie die Lehre der neu entwickelten Module.



Ivo Mossig, Professur für Humangeographie mit dem Schwerpunkt Wirtschafts- und Sozialgeographie an der Universität Bremen. Forschungsschwerpunkte: Globalisierung und zwischenstaatliche Verflechtungen, Standorte und Produktionssysteme der Kultur- und Kreativwirtschaft, Clusterevolution, Ein-

zelhandel und Entwicklung innerstädtischer Geschäftszentren. Ivo Mossig ist Mitglied im Netzwerk Lehren, Mitglied des Arbeitskreises Hochschullehre Geographie sowie im ForstA-Expertenkreis der Universität Bremen. 2010 wurde er mit dem Berninghausen-Preis ausgezeichnet.

Forschendes Lernen und Studieren: **Neue Ansätze im Bachelor- studiengang Mathematik**

von Lars Siemer, Jens Rademacher und Marc Keßeböhmer

Der Fokus der universitären Mathematik liegt in der Forschung, die daher als Merkmal in die Lehrveranstaltungen eingebracht werden sollte. Dies kann durch Elemente des Forschenden Lernens umgesetzt werden und zeichnet sich besonders dadurch aus, dass die Studierenden den Prozess von der Entwicklung einer Frage über die Auswahl geeigneter Methoden und deren Ausführung bis zur Darstellung der Ergebnisse in eigenständiger Arbeit oder innerhalb einer Gruppe aktiv mitgestalten. Demzufolge werden erste Erfahrungen in forschungsartigen Prozessen gesammelt und das Reflektieren eigener Ergebnisse erlernt. Unterschiedliche Elemente, die alle zusammen dazu beitragen, Forschendes Lernen im Lehrbetrieb im Vollfachstudium Mathematik zu etablieren, werden im folgenden Beitrag dargestellt und zudem über erste Erfahrungen berichtet.

Das Rahmenprojekt „ForstA integriert“ hat als Folgeprojekt des im Qualitätspakt Lehre geförderten Projektes „ForstA“ (Forschend Studieren von Anfang an) zum Ziel, die Qualität von Lehre und Studium an der Universität Bremen weiter auf Forschendes Studieren auszurichten und so zu verbessern. Innerhalb der Mathematik steht in diesem Zusammenhang das Projekt ForMath (Forschungsorientierung in den Bachelorstudiengängen Mathematik) für neue Ansätze zur Ausrichtung auf das Forschende Lernen. Als aktive Lernform ist Forschendes Lernen in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus der hochschuldidaktischen Diskussion gerückt und erlebt insbesondere im Rahmen des Qualitätspakts Lehre ein Comeback (Huber, 2009). Wissenschaftliche Forschung ist eine Kerntätigkeit der Universitäten und ein fortwährender Prozess, an dem Studierende in der Mathematik typischerweise erst am oder nach Ende des Studiums im engeren Sinne aktiv teilnehmen. Forschungsähnliche Erfahrungen sind in der Mathematik aber deutlich früher möglich und dies gelingt offenbar dadurch am besten, dass

man bereits in den Lehrveranstaltungen eine forschende Haltung etabliert und subjektive Forschungserfahrungen ermöglicht und fördert. Die Elemente des Forschenden Lernens in den Grundveranstaltungen zielen darauf ab, diese Herangehensweise gleich zu Beginn des Studiums zu implementieren, um so das Studieren von Anfang an auf wissenschaftliche Arbeitsweisen auszurichten.

Erste Erfahrungen zu unterschiedlichen Formen Forschenden Lernens wurden in den Einführungsveranstaltungen Analysis 1 und 2 am Fachbereich 3 der Universität Bremen gesammelt (Bikner-Ahsbahr, Dreher & Schäfer, 2013). Im Rahmen dieser AnfängerInnenvorlesungen wurden in den ersten beiden Semestern für die Studiengänge Voll-



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

fach Mathematik (VF), Technomathematik (TM) und Lehramt Mathematik an Gymnasien/Oberschulen (LA) die sogenannten Plenumsprojekte eingeführt. Hierbei durchlaufen die Studierenden in Ansätzen den Prozess eines Forschungsvorhabens vom selbstständigen Suchen einer Fragestellung, über das Generieren von Hypothesen bis zum Präsentieren von Ergebnissen. Diese ersten Maßnahmen zur konzeptionellen Verankerung des Forschenden Lernens im Studium waren jedoch auf das erste Studienjahr beschränkt (Schäfer, 2018).

Mit dem aktuellen Projekt ForMath stellen wir ein Konzept vor, wie eine weitergehende Implementierung Forschenden Lernens im Bachelorstudiengang Mathematik gelingen kann. In diesem Beitrag stellen wir die einzelnen Bestandteile des Forschenden Lernens als perspektivisch dauerhafte curriculare Komponente der Bachelorstudiengänge Mathematik dar und berichten über die Erfahrungen bei der Umsetzung. Insbesondere wird auf eine neue Art von Projekten, den sogenannten Forschungserfahrungen im Bachelorstudiengang Mathematik, eingegangen und anhand von zwei Beispielprojekten beschrieben.

Forschendes Lernen

Im Gegensatz zur Definition von Huber (2009) kann Forschendes Lernen innerhalb der Anfangsveranstaltungen im Bachelorstudiengang Mathematik nicht zum Ziel haben, neues, für Dritte interessantes Wissen und Ergebnisse zu erzeugen (Schäfer, 2018, vgl. auch Link & Schnieder, 2016). Der Fokus sollte vielmehr darauf liegen, erste subjektive Forschungserfahrungen in Verbindung mit einem sozialen Lernen in kleinen Gruppen zu ermöglichen und zu fördern. An einzelnen konkreten Fragestellungen wird erlernt, wie mathematische Erkenntnis erzeugt werden kann, aber auch wie man mathematisches Wissen für andere verständlich darstellt und Rückmeldungen produktiv nutzt. Die dabei auftretenden Anforderungen an die Studierenden sind hoch, was eine zielführende und fördernde Betreuung der Gruppen unerlässlich macht. Innerhalb von ForMath wird dies durch Projektarbeiten in Kleingruppen im Rahmen des sogenannten Plenums über ein komplettes Semester realisiert. Erfahrungen aus den ersten Durchläufen haben gezeigt, dass eine Verschiebung der Projekte vom ersten in das zweite Semester für das Vollfach von Vorteil sein kann. Im ersten Semester entsteht so Platz für vorbereitende Angebote, während sich die Projekte im zwei-

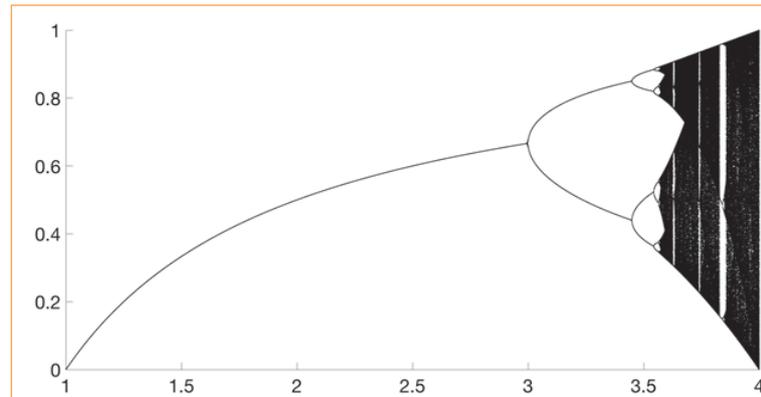


Abbildung 1: Bifurkationsdiagramm (Feigenbaum-Diagramm) der logistischen Gleichung für Parameter zwischen eins und vier

ten Semester stärker auf den mathematischen Gegenstand fokussieren können, da schon eine erste Eingewöhnung in die Fachsprache und auch die epistemologischen Grundlagen der Mathematik vorliegen. Die Studierenden arbeiten hierzu üblicherweise in Gruppen von vier bis fünf Personen und sollen dabei ein Themenfeld durch eigene Forschungsfragen ergründen, explorieren und Hypothesen aufstellen sowie abschließend darüber im Rahmen einer Präsentation und einer Ausarbeitung berichten. Dazu wurden die bisherige Plenumsveranstaltung und die Übungen im ersten Studienjahr angepasst und insbesondere im zweiten Semester durch zusätzliche helpdesks ergänzt, ähnlich den in Großbritannien üblichen mathematics support centres (vgl. Croft & Grove, 2011). Dabei handelt es sich um ein zeitlich fixiertes, nicht verpflichtendes, unterstützendes Angebot von zwei Stunden pro Woche, in denen die Studierenden TutorInnen zu mathematischen Fragen und Problemen konsultieren können. Dieses Zusatzangebot wird nach ersten Rückmeldungen der Studierenden als sehr hilfreich wahrgenommen und intensiv genutzt. In diesem Zusammenhang wurden auch Schulungen der TutorInnen durchgeführt.

Forschertage Analysis

Den für Forschendes Lernen wichtigen Aspekt der Weitergabe und des Aufbereitens der Erkenntnisse für Dritte erfüllen die Vorträge im Plenum vor KommilitonInnen. Zusätzlich werden geeignete Projekte identifiziert, die für interessierte SchülerInnen im Rahmen des neu etablierten Forschertages Analysis vorgestellt werden. Nach einer ersten Auswahl geeigneter Projekte wird zusammen mit den beteiligten Studierenden die Anpassung des Materials an diese Zielgruppe vorgenommen. Die ersten

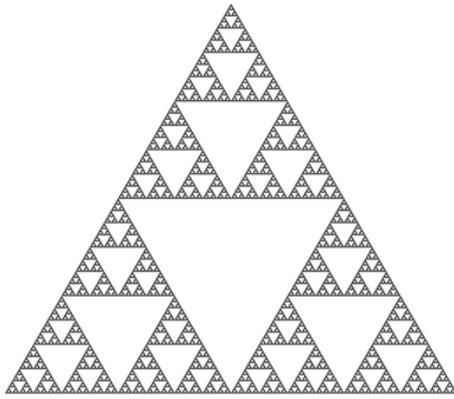


Abbildung 2: Sierpinski-Dreieck mit Rekursionstiefe zehn

Forschertage dieser Art fanden im Sommer 2017 statt, zu denen je ein Oberstufenkurs verschiedener Gymnasien an die Universität Bremen kam. Eines der Themen war die Analyse verschiedener Bifurkationen in der logistischen Gleichung, die die Entwicklung einer Population modellhaft darstellt und ein Beispiel dafür ist, wie komplexes und chaotisches Verhalten aus einfachen nichtlinearen Gleichungen entstehen kann (Abbildung 1). Ein weiteres Thema bezog sich auf Untersuchungen fraktaler geometrischer Objekte, zum Beispiel das Sierpinski-Dreieck (Abbildung 2), welche sich durch eine nicht ganzzahlige Dimension auszeichnen. Bisher wurden vier solcher Forschertage für unterschiedliche Leistungs- und Grundkurse Mathematik der Oberstufe durchgeführt. Wir beabsichtigen, diesen Transfer von der Universität zu den Schulen dauerhaft anzubieten. Als passendes Zeitfenster haben sich die Zeiträume vor den Sommer- bzw. Herbstferien herausgestellt. Mit einer Arbeitsgruppengröße von acht bis neun SchülerInnen, die durch einen Studierenden betreut werden, haben wir sehr gute Erfahrungen gemacht. Bei den Studierenden bewirkte die Vorbereitung des Vortrags und das Erstellen geeigneter Aufgaben für die SchülerInnen sowie die Präsentation vor der Schülergruppen einerseits eine erneute Reflexion und ist andererseits durchaus eine berufsnahe Erfahrung für angehende WissenschaftlerInnen. Zudem können die Studierenden ihre individuellen Studienerfahrungen authentisch weitergeben und sich Fragen der SchülerInnen stellen. Ein begrüßenswerter Nebeneffekt ist die damit verbundene Werbung für ein Mathematikstudium an der Universität Bremen. Unsere bisherigen Erfahrungen mit dem Forschertag Mathematik sind durchgehend sehr positiv und die Nachfra-

ge an Veranstaltungen dieser Art ist von Seiten der Schulen groß.

Forschungserfahrungen im Bachelor-Studium

Um die Lehre forschungsorientierter zu gestalten und frühzeitig die Entwicklung wissenschaftlicher Kompetenzen zu fördern, wird seit dem Wintersemester 2017/18 Bachelorstudierenden die Möglichkeit eröffnet, an individuellen, strukturierten Forschungsprojekten teilzunehmen. Diese Forschungserfahrungen im Bachelor-Studium (FE-Projekte) sind als Modul flexibel gehalten und können curricular ein Proseminar ersetzen oder in eine Bachelorarbeit übergehen. Zudem sind sie offen für internationale Studierende und eine geeignete Vorbereitung auf die mit dem Verfassen einer Bachelorarbeit verbundenen Arbeitsschritte sowie auf die im Master-Studium vorgesehenen Seminare und Reading Courses. Kernpunkt ist die frühzeitige Förderung wissenschaftlicher Kompetenzen und die Eröffnung neuer Wege in das weiterführende Studium. Die FE-Projekte geben den Studierenden die Möglichkeit, aktiv Forschung als Teil eines Teams durchzuführen. Sie erhalten über eine zentrale Datenbank eine Übersicht der zur Verfügung stehenden FE-Projekte aus allen Themengebieten des Fachbereichs Mathematik. Hinter diesen FE-Projekten stehen ProfessorInnen sowie WissenschaftlerInnen, welche die Studierenden als MentorInnen in ihren Forschungsgruppen aufnehmen und im Projekt unterstützen. Durch die praktische Umsetzung von Lehrinhalten erhalten die Studierenden eine intensivere Bindung zu ihrem Studienfach und werden frühzeitig mit der Praxis wissenschaftlicher Methoden ihres Fachgebietes vertraut gemacht. Dies fördert die fachliche sowie außerfachliche Entwicklung der Studierenden und zeigt ihnen Perspektiven im weiteren Studium und auch in der Forschung auf. Darüber hinaus knüpfen die Studierenden wichtige Kontakte zu WissenschaftlerInnen ihres Interessengebietes an der Universität Bremen und lernen die Bedeutung von Teamarbeit und Pflege und Ausbau eines Netzwerkes kennen. Die Lehrenden der Mathematik bieten einen Katalog von Projekten mit mathematischen Problemstellungen an, die typischerweise einen konkreten Bezug zur aktuellen Forschung der jeweiligen Arbeitsgruppe haben. Das Angebot richtet sich vorwiegend an Studierende ab dem dritten Studienjahr; es gewährt ihnen Einblicke in mathematische Forschung und die Möglichkeit, das eigene Potential zu erproben. Die Projekte

sollten zeitlich flexibel gehalten und einzeln oder in Kleingruppen und eingebettet in die Aktivitäten der Arbeitsgruppen bearbeitet werden. Dies gilt auch für die räumliche Unterbringung, um so den wissenschaftlichen Austausch zwischen den Teilnehmenden und Betreuenden optimal zu fördern. Nach Möglichkeit sind die Projekte nationalen und internationalen Studierenden von außerhalb der Universität Bremen zugänglich und knüpfen an die in den USA sehr erfolgreichen Research Experiences for Undergraduates (REU) an. Die beteiligten Studierenden werden motiviert, unter Anleitung ihre Ergebnisse auf einer passenden Internetplattform zu veröffentlichen, um so die zur Forschung gehörige Publikationserfahrung zu sammeln. Unsere bisherigen Erfahrungen seit Beginn des Angebots im Wintersemester 2017/18 sind überaus erfreulich. Aus den Rückmeldungen ergab sich, dass die Studierenden der Forschungscharakter dieser Projekte begeisterte und die MentorInnen von dem großen Engagement und von den sehr guten Ergebnissen positiv überrascht waren. Kommunikationsplattform zu FE-Projekten ist die bilingual deutsch/englisch gehaltene Internetseite: <https://www.feb.uni-bremen.de>, auf der Kurzbeschreibungen der Projekte sowie die verantwortlichen DozentInnen aufgeführt werden. Zudem ist dort ein Archiv mit exemplarisch ausgewählten Projektberichten zu finden. Insgesamt wurden bisher vier Projekte abgeschlossen, von denen eines von zwei internationalen Studierenden erfolgreich fertiggestellt wurde, und mehrere weitere Projekte befinden sich zurzeit in Bearbeitung.

Beispielhaft stellen wir kurz die Projekte „Abhängigkeit des Einkommens von soziodemografischen Merkmalen“ und „Controlling Branch Switching in Numerical Continuation with PDE2PATH“ dar. Ersteres wurde in einer Zweiergruppe von Jan Klüver und Chris Michel Peters, Studenten im fünften Fachsemester Vollfach-Bachelor Mathematik, während des Sommersemesters 2018 bearbeitet und von Herrn Prof. Dickhaus sowie Herrn Steffens betreut und koordiniert. Nach einem ersten Treffen, in dem der Rahmen vereinbart wurde, arbeiteten sich die Studenten in den thematischen Hintergrund ein. Dies geschah auf Basis von bereitgestellter Fachliteratur, aber auch durch eigene Recherche der beiden Studenten. Während des Semesters wurden in regelmäßigen Abständen Treffen zwischen den Betreuern und den Teilnehmern abgehalten, welche von den Studenten initiiert wurden. Darin wurde der

aktuelle Stand und das weitere Vorgehen besprochen, also ein regelmäßiger fachlicher Austausch gesichert und das Ziel des Projektes in dieser Zeit konkretisiert. Am Ende des Projektes präsentierten die Studenten ihre Ergebnisse im Gruppenseminar der Arbeitsgruppe von Herrn Dickhaus und erstellten im Anschluss eine Ausarbeitung, welche auf der Internetseite der FE-Projekte frei zugänglich ist.

Das zweite Projekt wurde von Maria Höffmann, Studentin im fünften Fachsemester des Vollfach-Bachelor, im Wintersemester 2017/18 bearbeitet und betraf Untersuchungen zur sogenannten deflated continuation, einer Methode zur Erweiterung bekannter Verfahren der numerischen Detektion und Pfadverfolgung von Lösungen partieller Differentialgleichungen, welche in der Literatur noch kaum behandelt wurde. Das Projekt wurde von Herrn Prof. Rademacher und Herrn Siemer betreut. Frau Höffmann wurde ein Arbeitsplatz innerhalb der Arbeitsgruppe bereitgestellt, von dem sie regelmäßig einige Stunden pro Woche Gebrauch gemacht hat. Neben intensiven Gesprächen über das Projekt konnten dabei kleinere Fragen unmittelbar gelöst werden. Dies eröffnete auch die Möglichkeit, direkt mit der Arbeitsgruppe in Kontakt zu stehen und weitere Forschungsschwerpunkte kennenzulernen. Die Arbeit umfasste zunächst die Einarbeitung in das Software-Paket PDE2PATH und in Grundlagen der numerischen Pfadverfolgung sowie der zugehörigen mathematischen Theorie, die auf Studieninhalten aufbaut. Dies erfolgte in kleinen Abschnitten, in denen der Teilnehmerin Fachliteratur bereitgestellt wurde und aufkommende Fragen in den ersten

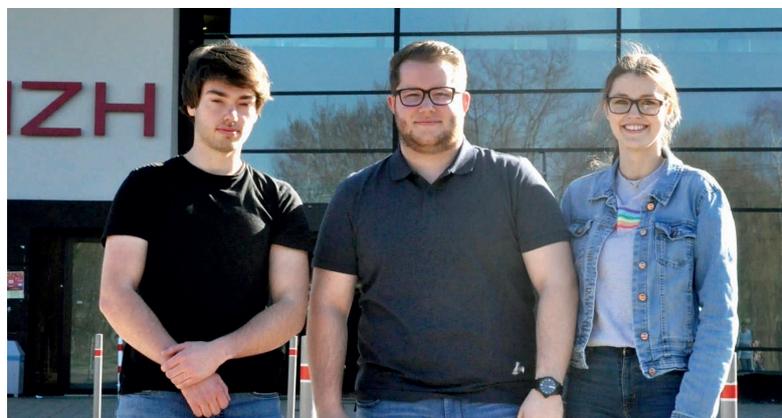


Abbildung 3: TeilnehmerInnen der FE-Projekte (v.l.n.r): Jan Klüver, Chris Michel Peters und Maria Höffmann

Treffen besprochen wurden. Auf Basis dieser Grundlagen konnte die Studentin erfolgreich erste Aufgaben selbst implementieren und entwickelte darauf aufbauend einen eigenen Algorithmus zur Lösung bestimmter Problemklassen. Zudem wurde der Algorithmus analytisch unter Verwendung der zuvor erlernten Theorie behandelt und Vorhersagen über das Verhalten getroffen. Dabei kamen einige Ideen zur Verbesserung bzw. Erweiterungen des Algorithmus sowie der Einbindung in das Softwarepaket PDE2PATH auf. Die Ergebnisse des FE-Projektes wurden von Frau Höffmann am Semesterende in einem Vortrag im Seminar der Arbeitsgruppe vorgestellt und eine Projektausarbeitung in englischer Sprache angefertigt, die auf der Internetseite der FE-Projekte frei zugänglich ist.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Teilnehmenden durch das FE-Projekt einen ersten Einblick in das selbstständige wissenschaftliche Arbeiten erhielten. Dies erfolgte zum einen durch die Erarbeitung eines mathematischen Themas nach Literaturvorlage und auf Basis bekannter Studieninhalte, zum anderen durch die Vorbereitung einer Präsentation und der Erstellung einer wissenschaftlichen Ausarbeitung. Diese Erfahrungen werden den Studierenden im Verlauf ihres Studiums im Bereich der Erstellung mathematischer Texte und deren Präsentation eine Grundlage bieten. Insgesamt wurde das Arbeiten an den bisherigen Projekten sowohl von den Studierenden als auch von den betreuenden MentorInnen als überaus ergiebig wahrgenommen. Insbesondere wurde die freie Zeitgestaltung aber auch die Eigenverantwortung innerhalb des Projektes als ausgesprochen motivierend erlebt. Zwar zeigen die bisherigen Erfahrungen, dass diese Projekte im Vergleich zu einem curricular äquivalenten Proseminar sowohl für die Stu-

dierenden als auch die Betreuenden mit einem größeren Einsatz verbunden sind, der Mehraufwand sich aber in allen Fällen für beide Seiten sehr gelohnt hat.

Die bisherige Umsetzung zeigt, wie die einzelnen Maßnahmen geholfen haben, den Aspekt der Forschungsorientierung im Bachelorstudiengang Mathematik deutlich zu erweitern. Die beschriebenen Maßnahmen sollen fortgesetzt, evaluiert und weiterentwickelt werden, um so eine Basis zur nachhaltigen Implementierung zu schaffen. Insbesondere die FE-Projekte zeigen nach den bisherigen Erfahrungen einen Mehrwert für die Studierenden und sind möglicherweise ein Modell in anderen Studiengängen. Zudem zeigt die bisherige Nachfrage bezüglich des Forschertages Mathematik einen hohen Bedarf der Schulen an solchen von Studierenden durchgeführten Projekttagen.

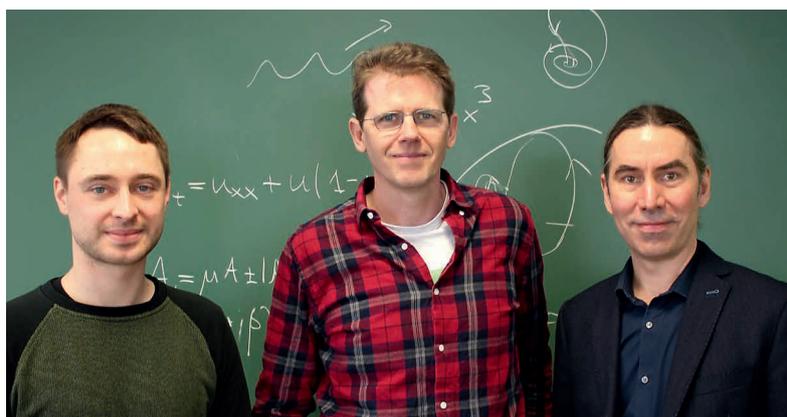


Abbildung 4: Die Autoren (v.l.n.r): Lars Siemer (FB03), wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt ForMath und Mitglied der Arbeitsgruppe Angewandte Analysis und nichtlineare Dynamik. Prof. Dr. Jens Rademacher (FB03), Leiter der Arbeitsgruppe Angewandte Analysis und nichtlineare Dynamik. Prof. Dr. Marc Keßeböhmer (FB03), Leiter der Arbeitsgruppe Dynamische Systeme & Geometrie, ehemaliger Studiendekan und Mitglied des Bündnisses Lehren im Jahrgang 2010

Literatur:

- Siemer, L., Schäfer, I., Rademacher, J., Keßeböhmer, M. (2019): Von explorierenden Aufgaben bis zur Mitarbeit im Forschungsteam – Forschungsgelegenheiten im Bachelorstudiengang Mathematik. Erscheint in Thomas Hoffmeister, Henning Koch & Peter Tremp (Hrsg.), *Forschendes Lernen als Studiengangsprofil: Zum Lehrprofil einer Universität*. Springer Verlag.
- Bikner-Ahsbahr, A., Dreher, F., Schäfer, I. (2013): *Forschendes Lernen von Anfang an? – Plenumsprojekte in Analysis und Linearer Algebra*. In: Huber, L., Kröger, M., Schelhowe, H. (Hrsg.): *Forschendes Lernen als Profilmerkmal einer Universität*. Bielefeld: UVW, S. 73-90.
- Croft, T. & Grove, M. (2011), Editoren. *Tutoring in a mathematics support centre. The National HE STEM Programme, University of Birmingham*. Abgerufen am 20. Februar 2019, von <http://www.sigma-network.ac.uk/wp-content/uploads/2012/11/46836-Tutoring-in-MSc-Web.pdf>
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In F. Schneider, J. Hellmer, & L. Huber (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9–35). UniversitätsVerlagWebler.
- Link, F., Schnieder, J. (2016). *Mathematisch forschend lernen in der tertiären Bildung W. Paravicini, J. Schnieder* (Hrsg.): *Hanse-Kolloquium zur Hochschuldidaktik der Mathematik 2014*. Münster: WTM Verlag.

Moot Court als didaktische Herausforderung in der juristischen Ausbildung

von Tobias Pinkel, Lisa Lüdders und Ingeborg Zerbes

Moot Courts stellen eine Möglichkeit der praxisnahen Ausbildung im Jurastudium dar, die im angloamerikanischen Bereich seit einigen Jahrzehnten, in jüngster Zeit aber auch vermehrt in Deutschland, an Bedeutung gewinnt. Durch simulierte Gerichtsverhandlungen können Studierende Fähigkeiten erlernen, die im Studium der Rechtswissenschaft, das überwiegend auf die Lösung von Fallklausuren ausgerichtet ist, zu kurz kommen, für die Praxis aber von großer Bedeutung sind. Der Aufwand für die Teilnahme an Moot Courts ist für Studierende allerdings enorm und stellt Lehrende vor erhebliche didaktische Herausforderungen. Im klassischen Jurastudium können Moot Courts als Lehrveranstaltung deshalb nur im Wahlpflichtbereich angesiedelt werden.

„Mooting nurtures this indescribable ability to explain what may be a very complex legal material simply and clearly.” (Snape inter al. 2010, S. 13)

A. Einbettung der Moot Courts in das juristische Studium

Das juristische Studium in Deutschland bereitet in erster Linie auf die sogenannte Pflichtfachprüfung im Rahmen der Ersten juristischen Prüfung (ehemals Staatsexamen) vor. Im Rahmen der Pflichtfachprüfung wird pro Klausur die juristische Lösung eines vorgegebenen Sachverhalts verlangt, der i.d.R. auf einer A4-Seite beschrieben wird und keine beweisrechtlichen Probleme enthält. Die Lösung erfolgt nach deutschem Recht und in deutscher Sprache, das Recht wird dabei nach einem in Deutschland geltenden Methodenkanon ausgelegt. Die Lösung der Sachverhalte folgt einer klaren Struktur im „Gutachtenstil“. Die Pflichtfachprüfung entscheidet zu 70 % über die Abschlussnote des Jurastudiums (§ 5d II 4 DRiG). Entsprechend steht für die Studierenden die Vorbereitung auf diese Form der

Prüfung im Vordergrund, was sich auch in den Prüfungsleistungen im Rahmen des Studiums abbildet, die allerdings nicht in die Abschlussnote einfließen.

Neben die staatliche Pflichtfachprüfung gesellt sich seit 2003¹ ein universitärer Teil der Abschlussprüfung, die sogenannte Schwerpunktbereichsprüfung, die zu 30 % in die Abschlussnote einfließt (§ 5d II 4 DRiG) und die aus mindestens einer schriftlichen Prüfungsleistung bestehen muss (§ 5d II 2 DRiG). Die genaue Gestaltung dieser Prüfung ist dem Landesrecht und den Universitäten überlassen. Nach Bremer Lan-



desrecht muss die Schwerpunktbereichsprüfung auch eine mündliche Prüfungsleistung enthalten (§ 32 III 2 JAPG), die Konkretisierung wird aber der Prüfungsordnung überlassen. Nach dieser fließt ausschließlich eine wissenschaftliche Abschlussarbeit (vergleichbar mit einer Bachelorarbeit, die allerdings anonym gestellt und folglich nicht betreut wird) sowie eine mündliche Schwerpunktprüfung in die Benotung ein (§ 34 II PO Jura 2010). Durch diese Ausformung der Schwerpunktbereichsprüfung ist nunmehr in Bremen sichergestellt, dass sich Studierende des Fachs Rechtswissenschaft jenseits der Falllösungstechnik auch mit rechtswissenschaftlichen Fragestellungen auseinandersetzen und wissenschaftliche Arbeitsmethoden erlernen.

Die Fähigkeit, einen Sachverhalt systematisch nach der eigenen Rechtsordnung zu lösen und rechtswissenschaftliche Perspektiven zu komplexen juristischen Fragen zu entwickeln, ist zwar eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Tätigkeit eines Juristen, sie reicht aber bei weitem nicht aus. In der Praxis ist es selten Aufgabe eines Juristen, die methodisch überzeugendste Lösung eines Sachverhalts zu finden. Vielmehr müssen Anwälte eine methodisch vertretbare Lösung eines Streitfalls im Sinne ihrer Mandanten entwerfen und möglichst überzeugend vertreten. Auch die Fakten eines Falles liegen selten klar auf dem Tisch, sondern müssen aus hunderten Dokumenten ergründet und im Sinne der Mandanten zusammenfassend dargestellt werden.

Richter werden sich oftmals Gedanken machen, welche gesellschaftspolitischen Folgen ihre Entscheidung einer Rechtsfrage in anderen Zusammenhängen hat und sodann überprüfen, ob die von den Rechtsfolgen her gedachte, gewünschte Entscheidung auch *de lege lata* (d.h. nach dem derzeit geltenden Recht) vertreten werden kann, eine Entscheidung in diesem Sinne also rechtlich möglich ist. Diese Rechtsfolgenorientierung ist aber – anders als in Skandinavien – in Deutschland keine zugelassene Methode der Auslegung und wird entsprechend in der Vorbereitung auf die Falllösungsklausuren nicht erlernt.

Ebenso müssen Juristen in der Praxis ihre Positionen regelmäßig in Verhandlungen mündlich vertreten – eine Fähigkeit, die im klassischen Studium ebenfalls kaum vermittelt wird. Im Rahmen der zunehmenden Internationalisierung der Wirtschaft, wird auch die Fähigkeit wichtiger, juristische Dienstleistungen in englischer Sprache erbringen zu können.

Ein wichtiges Lehrformat, das diese Lücken in der Juristenausbildung zu einem erheblichen Teil schließen kann, ist der Moot Court. Moot Courts sind simulierte (Schieds-)Gerichtsverhandlung. Eine klare Unterscheidung zwischen „Moot Courts“, bei denen die Faktenlage als gegeben vorausgesetzt wird und sogenannten „Mock Trials“, bei denen es in erster Linie darum geht, die Fakten eines Falles anhand verschiedener Beweismittel festzustellen, wird in dieser Arbeit nicht vorgenommen (zu der Unterscheidung vgl. z.B. Ringel 2004, S. 459; Snape *inter al.* 2010, S. 6). Mock Trials in ihrer Reinform spielen in der universitären Juristenausbildung in Deutschland ohnehin keine Rolle, da immer die Rechtsfragen im Mittelpunkt stehen. In einigen Fällen können Elemente eines Mock Trials jedoch auch in Moot Courts integriert werden, wenn z.B. statt eines Sachverhalts eine bis zu hundertseitige Fallakte ausgegeben wird oder sogar Zeugen ins Spiel gebracht werden.

Moot Courts können als eigenständige Lehrveranstaltung universitätsintern entwickelt, oder als große nationale bzw. internationale Wettbewerbe zwischen Teams verschiedener Universitäten ausgetragen werden. Vermehrt werden Moot Courts im Rahmen der klassischen Juristenausbildung als Teil des Wahlpflichtprogramms („Schlüsselqualifikationen“) angeboten, die ebenfalls seit 2003 verpflichtend sind.² In juristischen Reformstudiengängen in Deutschland, wie z.B. der von der Universität Bremen in Kooperation mit der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg seit 2002 angebotenen „Hanse Law School“, gehören Moot Courts seit der Gründung zum Pflichtcurriculum, wie dies auch international immer typischer wird (vgl. z.B. Snape *inter al.* 2010, S. 13). An vielen Universitäten gehört die

¹ *Eingeführt wurde diese Änderung mit dem Gesetz zur Reform der Juristenausbildung vom 11. Juli 2002 (BGBl. I S. 2592), das am 1. Juli 2003 in Kraft trat.*

² *Die genaue Ausgestaltung hängt von der Landesgesetzgebung ab. In vielen Ländern wird nur eine sogenannte Schlüsselqualifikation angeboten. In Bremen sind hingegen zwei Schlüsselqualifikationen erforderlich. Die genaue Ausgestaltung und fehlende Anbindung von Schlüsselqualifikationen an die wirklichen Erfordernisse hat gelegentlich zur Kritik geführt. Vgl. z.B. Wolf 2013. Moot Courts gehören allerdings zu den vorbildlichen Beispielen.*

Teilnahme an großen Moot Court-Wettbewerben zum festen Bestandteil des Fakultätslebens. Für die Aufnahme in den Teams bewerben sich regelmäßig die besten Studierenden der Fakultät und durchlaufen dabei harte Auswahlverfahren.

Sollte die Juristenausbildung in Deutschland, wie oftmals gefordert, in Zukunft stärker an den Bedürfnissen der Anwaltschaft ausgerichtet werden, gewännen Moot Courts weiter an Bedeutung (vgl. z.B. Pfeifer et al. 2016, S. 717). Der Ausgangspunkt – ein fiktionaler Fall und kein echter Streit zwischen zwei Parteien – und weitere Unterschiede (wie insb. das Interesse des Anwalts, den Fall zu gewinnen vor echten Gerichten vs. eine möglichst gute Bewertung und ggf. einen Preis zu gewinnen in der Welt des Moots) haben zwar vereinzelt zu Kritik an dem Lehrformat „Moot Court“ geführt (so z.B. Kozinski 1997, S. 178). Dennoch gilt es insgesamt als ein wichtiges Kerninstrument einer praxisnahen Juristenausbildung (vgl. z.B. Snape inter al. 2010, S. 13 f.), insbesondere in den USA (ebenda, S. 7).

Deshalb möchte dieser Artikel einen Überblick über die verschiedenen Moot Court-Wettbewerbe geben, die an deutschen Universitäten eine wichtige Rolle spielen (B.), bevor Modelle beschrieben werden, wie Moot Courts als eigenständige Lehrveranstaltungen universitätsintern implementiert werden können (C.). Abschließend soll auf die didaktischen Herausforderungen eingegangen werden, die mit der Durchführung eines Moot Courts verbunden sind (D.).

B. Moot Courts als Wettbewerbe zwischen Universitäten

Moot Courts haben eine sehr lange Tradition. Es ist dokumentiert, dass schon vor über 500 Jahren Moot Courts einen wesentlichen Bestandteil der Ausbildung von Berristers (also den Anwälten, die in England vor Gericht auftraten) in den Inns of Court und Inns of Chancery (den damaligen Ausbildungsstätten für die beiden wesentlichen Gerichtsbarkeiten in England) darstellten. Mit dem Aufkommen von gedruckten juristischen Werken nahm die Bedeutung von Moot Courts jedoch immer weiter ab, bis sie schließlich fast gänzlich verschwanden (vgl. z.B. Snape inter al. 2010, S. 9 ff.). Vermehrt seit den 1980er Jahren wurden Moot Courts als Wettbewerbe zwischen Universitäten in den USA im Rahmen der juristischen Ausbildung etabliert. So wurden sie zum Phönix der juristischen Ausbildungsmethodik in der common law-Welt. Schon bald folgten zahlreiche in-

ternationale Wettbewerbe. In Deutschland haben sie hingegen – sowohl an den Universitäten als auch als Wettbewerbe – eine viel kürzere Tradition, die oft erst in diesem Millennium begann.

Dennoch sollen zunächst die wichtigsten nationalen Wettbewerbe dargestellt werden, da sich diese deutlich näher an der klassischen Juristenausbildung orientieren (I.). Sodann werden die wichtigsten internationalen Wettbewerbe kurz umrissen, die auch an deutschen Universitäten eine wichtige Rolle spielen (II.).

I. Nationale Wettbewerbe

Nationale Wettbewerbe haben den Vorteil, dass alle Teilnehmenden in derselben Rechtsordnung ausgebildet wurden. Als anwendbares Recht kann also sowohl im materiellen Recht (d.h. hinsichtlich der Regelungen, die zur Lösung des Streits herangezogen werden) als auch im Prozessrecht (d.h. hinsichtlich der Regelungen, die den Verfahrensablauf vor Gericht regeln und damit auch als Verfahrensvorschriften im Rahmen des Moot Courts gelten), auf das nationale Recht zurückgegriffen werden. Nur an wenigen Punkten, an denen es aus didaktischen Gründen sinnvoll erscheint, sollte im Rahmen der Regularien des Moot Courts explizit von den Regelungen des Prozessrechts abgewichen werden. So wird z.B. meist gefordert, dass Literatur- und Urteilsverzeichnisse einem Schriftsatz nachgestellt werden und der Schriftsatz um ein Inhaltsverzeichnis ergänzt wird (so z.B. § 9 III Regeln des Hans Söldan Moot zur Anwaltlichen Berufspraxis 2018; nachfolgende: Söldan-Regelungen), was in der Praxis nicht typisch ist.

Zwar ist mit dem von der studentischen Organisation ELSA e.V. selbst organisierten ELSA Deutschland Moot Court (EDMC) bereits 1993 ein erster Wettbewerb zwischen Universitäten, der ein Zivilrechtsverfahren vor dem Bundesgerichtshof (BGH) simuliert, ins Leben gerufen worden, die meisten Wettbewerbe haben bislang aber noch weniger als zehn Mal stattgefunden. Mittlerweile gibt es in Deutschland als Wettbewerb organisierte Moot Courts u.a. zum Zivil-, Verfassungs- und Verwaltungsrecht, aber auch zu Unterrechtsgebieten wie dem Arbeitsrecht, dem Sozialrecht oder dem Steuerrecht (einen ausführlicheren Überblick über die in Deutschland angebotenen Moot Courts bieten z.B. Streck et al. 2018). Außer im Strafrecht werden damit Wettbewerbe in allen großen Bereichen des Rechts ausgetragen.

	BAG Moot	Soldan Moot
Gestaltung des ausgegeben Falls	Die Studierenden erhalten „einen unstreitigen Sachverhalt“ (Nr. 4 Merkblatt zum achten arbeitsrechtlichen Moot Court beim Bundesarbeitsgericht; nachfolgende Merkblatt BAG-Moot), der sich von Art und Umfang nicht grundlegend von einem typischen Klausursachverhalt unterscheidet.	Die Studierenden erhalten eine vollständige fiktive Fal-lakte (§ 7 II Soldan-Regeln), wie sie zum Zeitpunkt der Rechtshängigkeit im Berufungsverfahren auch in der Praxis vorliegen könnte und im Jahr 2018 z.B. 34 Seiten umfasste.
Größe der Teams	Die Teams bestehen aus 2-3 Personen (Nr. 3 Merkblatt BAG-Moot).	In der Regel 4 Mitglieder, die Mitarbeit eines 5. Teammitglieds ist nur anzeigepflichtig (§ 6 I Soldan-Regeln).
Persönliche Voraussetzungen	Nur Studierende, die mindestens im 4. Fachsemester in einem Studiengang, der mit der Ersten juristischen Prüfung endet, studieren und die noch nicht die Pflichtfachprüfung abgeschlossen haben.	Alle Studierende ab dem 3. Fachsemester, die an einer juristischen Fakultät in Deutschland eingeschrieben sind.
Aufgaben der Studierenden im schriftlichen Verfahren	Jedes Team vertritt nur eine Seite im Verfahren (Kläger oder Beklagten) und verfasst nur für diese Seite einen Schriftsatz, der fünf Seiten nicht überschreiten darf (Nr. 5 a) Merkblatt BAG Moot).	Jedes Team schlüpfen zunächst in die Rolle des Klägersvertreter und verfasst hierfür einen bis zu 35-seitigen Schriftsatz zuzüglich Verzeichnisse und Anhänge (§ 9 II Soldan-Regeln). Nach Abschluss dieser Phase erhalten die Teams den Klägerschriftsatz eines anderen Teams, auf den sie nochmals mit einem bis zu 35-Seiten Beklagten-schriftsatz antworten.
Aufgaben in den mündlichen Runden	Die Studierenden vertreten nur eine Seite in den Verhandlungen (d.h. Kläger oder Beklagter) in einem Team aus zwei Studierenden.	Die Teams müssen jeweils vertreten durch zwei Studierende sowohl die Seite des Klägers als auch die Seite des Beklagten vertreten.

Allen Moot Courts sind einige Grundprinzipien gemein: An den Universitäten werden Teams aus ca. 2-6 Studierenden zusammengestellt, die in die Rolle der Parteivertreter schlüpfen – also als Rechtsanwälte des Klägers und des Beklagten auftreten. Als Richter fungieren ausgebildete Juristen aus Wissenschaft und Praxis, die auch für die Bewertung der Studierenden verantwort-

lich sind. Der Wettbewerb durchläuft eine schriftliche und eine mündliche Phase. Die Teams der Universitäten werden von mehreren Coaches betreut, die im Optimalfall aus unterschiedlichen Bereichen kommen (mindestens ein Coach aus dem wissenschaftlichen Personal der Fakultät, ein Studierender, der im Vorjahr an dem Wettbewerb teilgenommen hat und ein in der Praxis

arbeitender Jurist) und entsprechend mit unterschiedlichen Sichtweisen an den Fall herangehen. In der mündlichen Verhandlung treten jeweils zwei Studierende im Team zusammen vor dem simulierten Gericht auf.

Jenseits dieser Gemeinsamkeiten unterscheiden sich die Wettbewerbe jedoch stark. Die unterschiedlichen Gestaltungsformen und der damit verbundene unterschiedliche Arbeitsaufwand für die teilnehmenden Studierenden soll exemplarisch an dem „Moot Court Arbeitsrecht“ am Bundesarbeitsgericht (BAG Moot) und dem Hans Soldan Moot zur Anwaltlichen Berufspraxis (Soldan Moot) veranschaulicht werden.

Die Universität Bremen hat in den vergangenen Jahren bereits mehrfach beim BAG Moot sowie einem sozialrechtlichen Moot Court teilgenommen. In diesem Jahr soll im Rahmen von ForstAintegriert erstmalig die Aufstellung und Betreuung mehrerer Teams für den Soldan Moot organisiert werden.

II. Internationale Wettbewerbe

Eine weitaus längere Tradition als die deutschen Wettkämpfe haben internationale Wettbewerbe. Zu den wichtigsten internationalen Moot Courts gehören heute:

- der „Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot“ (Vis Moot) zum internationalen Handels- und privaten Schiedsrecht, der seit 1994 jährlich in Wien stattfindet und bei dem in diesem Jahr Teams von 378 Universitäten teilnehmen,
- im Investitionsschiedsverfahren unter anderem der seit 2008 stattfindende „Frankfurt Investment Arbitration Moot Court“, an dem bislang bis zu 66 Teams teilnahmen,
- die „Philip C. Jessup International Law Moot Court Competition“ (Jessup) im Völkerrecht, die bereits seit 1959 stattfindet und mit bis zu 645 Teams aus 95 Ländern auch den größten Wettbewerb darstellt und
- dem „European Law Moot Court“ (ELMC) im Europarecht, der seit 1988 organisiert wird.

Die Universität Bremen hat in der Vergangenheit an keinem der Wettbewerbe regelmäßig teilgenommen. Vereinzelt Teilnahmen erfolgten aber beim ELMC, an dem ein Team unserer Universität

erstmalig 2012/2013 teilgenommen hat und beim Vis Moot, an dem sich die Universität Bremen erstmalig 2007/2008 beteiligte. Im Rahmen von ForstAintegriert versucht der Fachbereich jedoch die Teilnahme am Vis Moot zu verstetigen und nimmt dieses Jahr zum ersten Mal zwei Jahre in Folge an dem Wettbewerb teil. Grundsätzlich gelten für internationale Wettbewerbe die gleichen Prinzipien wie für Wettbewerbe in Deutschland. Auch hier variiert z.B. das Konzept zwischen dem Stellen eines relativ kurzen Moot-Problems (z.B. ELMC) bis hin zum Stellen umfangreicher, oftmals die 50-Seiten-Grenze überschreitender Fallakten (z.B. Vis Moot). Allerdings sind stets umfassendere Schriftsätze zu verfassen als beispielsweise beim BAG Moot.

Es gibt aber auch besondere Herausforderungen, die sich aus dem internationalen Charakter der Moots ergeben. Zunächst ist Jura noch immer ein in erster Linie an nationale Gesetze und damit auch nationale Sprache gebundenes Fach. Im Jurastudium an der Universität Bremen wird i.d.R. nur ein einziger Kurs in englischer Sprache belegt; ein vertiefter juristischer Wortschatz für alle Rechtsgebiete ist bei den Studierenden also nicht vorhanden. Damit stellen internationale Wettbewerbe zunächst die Studierenden rein sprachlich vor Herausforderungen, da die Wettbewerbe meist auf Englisch, zum Teil aber auch auf Englisch und Französisch (der historisch wichtigsten Sprache im Völker- und Europarecht) stattfinden. Die Fachsprache erst im Rahmen der ohnehin sehr zeitaufwendigen Wettbewerbsteilnahme zu erlernen, kann dabei die Studierenden zusätzlich überfordern. Deshalb bietet es sich an, vor der Wettbewerbsteilnahme Einführungskurse in den Themenbereich des jeweiligen Wettbewerbs auf englischer Sprache anzubieten.

Auch die Größe der Wettbewerbe führt zu zusätzlichen Herausforderungen. Deshalb nehmen bei den meisten Wettbewerben nicht alle teilnehmenden Teams an der Hauptrunde teil. Vielmehr erfolgt eine Selektion oftmals bereits im schriftlichen Abschnitt des Moot Courts (so z.B. bei ELMC) oder aber durch vorgelagerte regionale Vorausscheidungen. Eine der wenigen Ausnahmen stellt der Vis Moot dar. Aber auch hier finden informelle regionale Runden zur Vorbereitung (Pre-Moots) auf den eigentlichen Wettbewerb statt, bei denen eine Teilnahme zwingend erforderlich ist, wenn man mit den anderen Teams in der Hauptrunde mithalten möchte. Entsprechend fallen hohe Reise- und Übernachtungskosten an, deren Finanzierung die Teams regelmäßig

vor Herausforderungen stellt. Unterstützende Strukturen, wie die Gründung von gemeinnützigen Moot-Court-Alumni-Vereinen, sind deshalb an den meisten Universitäten üblich und müssen auch in Bremen diskutiert werden. Neben der finanziellen Unterstützung kann hierdurch auch die Betreuung der Teammitglieder durch Moot Court-Alumni, die nunmehr in der Praxis tätig sind, verbessert werden.

C. Moot Court als eigenständige Lehrveranstaltung

Moot Courts können auch als eigenständige Lehrveranstaltung konzipiert werden. Hierfür gibt es grundlegend zwei Konzepte: Entweder wird der Moot Court als interner Wettbewerb veranstaltet, bei dem die Teams, die aus den Kursteilnehmern bestehen, gegeneinander antreten und von Lehrenden, die als „Richter“ fungieren, bewertet werden. Eine Finalrunde der beiden bestbewerteten Teams ist hierbei optional. Diese Moot Courts unterscheiden sich im Wesentlichen nicht von nationalen oder internationalen Wettbewerben, auch wenn die Betreuung der Studierenden ob der größeren Zahl nicht so intensiv sichergestellt werden kann. Dieser Weg wurde beispielsweise für die Pflichtveranstaltung „Moot Court EU Law“ im Rahmen der Hanse Law School an der Universität Bremen gewählt.

In einem gänzlich anderen Konzept schlüpfen die Studierenden hingegen in alle Rollen. Die Teams werden dann zwischen Anwälten und Richtern aufgeteilt und der Prozess findet i.d.R. nur einmal statt. So können die Studierenden einen strittigen Sachverhalt aufarbeiten und letztlich auch im Rahmen des „Urteils“ nach Diskussion der widerstreitenden Argumente, die von den unterschiedlichen Teams der „Anwälte“ in den Schriftsätzen und mündlichen Vorträgen aufgearbeitet wurden, zu lösen versuchen. Aktuell gesellschaftspolitisch diskutierte Themen sind hierfür beliebt. Beispiele sind die Straffreiheit des Abschusses eines Flugzeuges, das für terroristische Zwecke gekapert wurde, die Zulässigkeit der Installation von Videoüberwachung in gemeinschaftlich genutzten Räumen von Mietshäusern oder die Haftung von Autokonzernen bei Manipulation der Abgasreinigung.

In einer besonderen Ausformung kann diese Konzeption auch als Zukunftslabor genutzt werden. So können fiktive Fälle konstruiert

werden, die voraussichtlich in Zukunft auftreten werden, wie beispielsweise Haftungsfragen für autonom fahrende Autos. Die Studierenden können dann im Rahmen des Verfahrens untersuchen, welche Lösungen das derzeitige Recht für entsprechenden Konfliktlinien zu bieten hat und abschließend kritisch beurteilen, ob das Recht diesen Herausforderungen der Zukunft bereits gewachsen ist oder angepasst werden muss.

D. Herausforderungen für die Didaktik

Moot Courts geben zwar einen guten Einblick in die Praxis und üben die Fähigkeiten des Forschenden Lernens ein, jedoch stellen sie auch didaktisch sehr hohe Anforderungen an die Studierenden und die betreuenden Personen. Grundlegender Baustein eines Moot Courts ist die schriftliche Kompetenz beim Verfassen von Klageschrift und -Erwiderung. Die Schriftsätze müssen äußerst gut ausgearbeitet werden. Dies erfordert eine intensive Auseinandersetzung des Betreuers mit den Studierenden, der zu den Schriftsätzen ein individuelles Leistungsfeedback und Korrekturen vorgeben muss, bevor sie eingereicht werden können. Eine Betreuung von nur wenigen Studierenden ist daher Standard bei Moot Courts. Aufgrund des zeitlichen Aufwands ist auch davon auszugehen, dass nur wenige Studierende zu einer Teilnahme motiviert werden können. Ein wesentlicher extrinsischer Motivationsfaktor ist jedoch in dem kompetitiven Charakter eines Moot Courts zu finden. Der Wunsch, besser zu sein als andere Gruppen bzw. zu gewinnen und sich selbst zu beweisen, dass man in einer Gerichtsverhandlung argumentativ bestehen kann, ist eine entscheidende Erfahrung. Hierbei sind rhetorische Fähigkeiten vonnöten, die ebenfalls im Rahmen der Vorbereitungen wichtig sind. Jurastudierende belegen im Laufe ihres Studiums Schlüsselqualifikationskurse, die u.a. rhetorische Kompetenzen einüben. Da diese jedoch freiwillig gewählt werden, bedeutet es nicht zwangsläufig, dass jeder Teilnehmer eines Moot Courts auch tatsächlich in einem Rhetorikkurs geschult wurde. Daher bleibt es in der Verantwortung des Betreuers, die Studierenden auch auf den Gebieten des „richtigen“ Verhaltens und „überzeugenden“ Argumentierens vorzubereiten.

Didaktisch stehen die Betreuer vor der Herausforderung, den Studierenden die Möglichkeit

zu geben, ihre Plädoyers einzuüben und entsprechende praktische Verbesserungen vorzuschlagen. Dies erfordert einen hohen logistischen Aufwand an der Heimatuniversität. Nicht nur das Personal für die Betreuung, sondern auch Räume (ggfs. mit technischer Audio- und Bildausstattung) müssen zur Verfügung ste-

hen. Das eigene Auftreten in einer Videoaufnahme zu analysieren und daraus Optimierungen abzuleiten, setzt voraus, dass die Betreuer ihrerseits gut geschult in der Körpersprache, der Glaubwürdigkeit in der eigenen Beweisführung oder der Widerlegung der gegnerischen Argumentation sind.

Literatur:

- Kosinski, Alex: *In praise of moot court – not!*, in: *Columbia Law Review* (1997), 178-197.
- Pfeifer, Friederike/Gries-Redeker, Sabine: *Exzellente Ausbildung für exzellente Anwältinnen und Anwälte. Reformbedarf in der Juristenausbildung: Anwaltsorientierung*, in: *AnwBl* (2016), 716-718.
- Ringel, Lewis S., *Designing a Moot Court: What to Do, What Not to Do, and Suggestions for How to Do It*, in: *PS* (2004), 459-464.
- Snape, John/Watt, Gary (2010): *How to Moot. A student guide to mooting*, Oxford: Oxford University Press.
- Strecker, Michael B./Euler, William, *Moot Court Competitions: Alle Fakten im Überblick*, in: Klaus Winkler (Red.) (2018), *Beck'scher Studienführer Jura Wintersemester 2018/2019*.
- Wolf, Christian: *10 Jahre Gesetz zur Reform der Juristenausbildung*, in: *JA* (2013), Editorial Ausgabe 1 (ohne Seitenzahl).



Tobias Pinkel, LL.M., LL.B., ist zusammen mit Lisa Lüdders seit 2017 für die Koordination des ForstAintegriert-Projekts des Fachbereichs 6 verantwortlich und betreut in diesem Rahmen u.a. die Moot Court-Teams der Universität Bremen. Er ist Lehrbeauftragter für eu-

ropäisches Privatrecht und Rechtsvergleichung and der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und forscht am Zentrum für Europäische Rechtspolitik (ZERP) in den Bereichen IPR, Rechtsvergleichung und europäisches Privatrecht.



Dr. Lisa Lüdders, Dipl. Psych., B.A. Soz., koordiniert seit April 2017 das ForstAintegriert-Projekt am Fachbereich 6. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung für Methodik & Evaluation und

Lehrende für Statistik im B.Sc. Psychologie des Fachbereichs 11 setzt sie studentische Forschungsprojekte praxisnah innerhalb und außerhalb ihrer Lehre bereits seit mehreren Jahren um.



Prof. Dr. Ingeborg Zerbes ist Professorin für Strafrecht und Strafprozessrecht am Fachbereich für Rechtswissenschaften an der Universität Bremen. Ihre wissenschaftlichen Schwerpunkte liegen im

Wirtschaftsstrafrecht, im Europäischen und Internationalen Strafrecht und im Strafprozessrecht. Seit Juni 2017 hat sie das Amt der Studiendekanin inne.

Literaturvermittlung hoch³:

ein interdisziplinäres Lehr- und Forschungsprojekt

von Helen Cornelius, Andreas Grünewald, Meike Hethey und Karen Struve

*Das Projekt Literaturvermittlung hoch³ ist in der Frankoromanistik der Universität Bremen angesiedelt und hat es sich zur Aufgabe gemacht, Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik miteinander zu verzahnen. Dafür werden sowohl neue Lehrformate entwickelt, erprobt und evaluiert als auch theoretische und wissenschaftliche Debatten angestoßen, um die bisher wenig erforschte(n) Schnittstelle(n) der Disziplinen zu eruieren. Neben etablierten Wissenschaftler*innen werden auch die Studierenden im Sinne des Forschenden Studierens in diesen Erprobungsprozess integriert. Das Projekt verbleibt aber nicht im akademischen Rahmen: Fluchtpunkt ist die Vermittlung von Literatur für die Schule, aber auch in vielen Bereichen der kulturellen Öffentlichkeit.*

Ziel, Aufbau & Organisation

Ziel des Projekts Literaturvermittlung hoch³ ist die Verknüpfung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studieninhalten im Lehramtsstudium Frankoromanistik. Die Begründung für dieses Ziel liegt in unserer Beobachtung und dem Forschungsbefund, dass die Integration der verschiedenen Wissensbereiche in der Lehre nicht systematisch angeleitet, sondern von Beginn an überwiegend in die Verantwortung der Studierenden gelegt wird (vgl. Legutke/Schart 2016: 38), obwohl es in ihrem späteren Berufsalltag unumgänglich ist, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissensbestände verknüpft anzuwenden. Diese Form der Vernetzung wird als grundlegend für die Professionalität der Lehrer*innen und für ihre Lehrqualität angesehen (vgl. z. B. Bromme 2014[1992]; BMBF 2016; Legutke/Schart 2016). Demgegenüber steht die Feststellung, dass die Disziplinen an der Universität häufig isoliert voneinander operieren und sich in der Regel weder auf inhaltlicher, noch auf struktureller oder personeller Ebene austauschen.

Diesem Desiderat will Literaturvermittlung hoch³ begegnen, indem in der Frankoromanis-

tik das Thema „Literaturvermittlung“ zur systematischen und reziproken Verknüpfung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik genutzt wird. Dabei werden durch das Projekt Literaturvermittlung hoch³ neben den beiden beteiligten Disziplinen auch deren hochschuldidaktische Ansätze in Bewegung versetzt: Interdisziplinäre Verknüpfungen erfordern interdisziplinäre Vermittlungsmethoden wie ein ‚kontroverses Team-Teaching‘.

Das Projektteam bestehend aus Vertreter*innen der französischsprachigen Literaturen sowie der Fachdidaktik Französisch bildet die Grundlage der interdisziplinären Zusammenarbeit. Seit Oktober 2016 widmet sich das Team zunächst hauptsächlich in interdisziplinären Lehrveranstaltungen, durchgeführt von Meike Hethey (Fachdidaktik Französisch) und PD Dr. Karen Struve (französischsprachige Literaturwissenschaft) und unterstützt von Elena Tüting, der Vernet-



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

zung der Disziplinen. Seit August 2017 wird das Projekt zusätzlich von Prof. Dr. Andreas Grünewald und Helen Cornelius getragen und im Rahmen von ForstAintegriert gefördert.

Projektaktivitäten

Ein Kernelement des Projekts zur Vernetzung der Disziplinen und zur praktischen Anwendung in Schule und kultureller Öffentlichkeit sind die interdisziplinären Seminare, die bereits seit zweieinhalb Jahren realisiert werden. Neben diesen Seminaren, deren Konzeption vollständig im Projektrahmen entstand, erfolgen weitere Impulse aus dem Projekt in die Lehre: etwa eine interdisziplinäre Tagung mit Akteur*innen aus Universität, Schule, Journalismus und Kulturvermittlung, universitätsöffentliche Gastvorträge, ein Workshop mit einer Buchillustratorin, ein öffentliches Internetportal mit Literatur-Rezensionen und Interviews von Studierenden, Projektvorstellungen im Rahmen von Ringvorlesungen und komparatistischen Workshops u.v.m.

Interdisziplinäre Lehre: Seminarkonzeptionen und Evaluationsergebnisse

Zwischen dem Wintersemester 2016/17 und dem Wintersemester 2018/19 wurden insgesamt vier interdisziplinäre Lehrveranstaltungen im Rahmen des Projekts durchgeführt. Drei dieser Veranstaltungen waren curricular in ein fachdidaktisches Mastermodul eingebunden und wurden jeweils mit vier Semesterwochenstunden gelehrt. Trotz der fachdidaktischen Verortung konnten diese Seminare, ihrem interdisziplinären Charakter entsprechend, auch als literaturwissenschaftliche Vertiefungsmodule angewählt und anerkannt werden. Die ersten beiden Durchgänge dieses Seminarkonzepts haben literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Rezeptionstheorien in Verbindung gebracht und die Bezüge kritisch beleuchtet. Darüber hinaus wurde im Sommersemester 2018 ein Seminar, das sich thematisch mit kanadischer Kinder- und Jugendliteratur auseinandergesetzt hat, in einem literaturwissenschaftlichen Aufbaumodul auf Bachelorniveau angesiedelt.

Das zuletzt durchgeführte Seminar (WS 18/19), das im Folgenden exemplarisch mit Evaluationsergebnissen vorgestellt wird, stand unter dem Titel: „Inter- und transkulturelle Literatur- und Kulturdidaktik“.



Abbildung 1: Logo Literaturvermittlung hoch³

Die interdisziplinären Seminarkonzepte zeichnen sich dadurch aus, dass literaturdidaktische und -wissenschaftliche Inhalte kombiniert thematisiert werden. Am deutlichsten wird dies in der personellen Repräsentation sichtbar, da alle Seminare konsequent im Team-Teaching-Verfahren von einer Fachdidaktikerin und einer Literaturwissenschaftlerin gelehrt werden. Diese treten stellvertretend für ihre Disziplinen in einen – durchaus auch kontroversen – Dialog. Dadurch werden die Studierenden in eine gemeinsame Diskussion auf theoretischer Ebene wie in Bezug auf den Umgang mit literarischen Texten einbezogen und erfahren so den diskursiven und prozessualen Charakter von Wissenschaft.

Auf theoretischer Ebene werden im Seminar einerseits literaturdidaktische Konzepte wie beispielsweise das der „interkulturellen Kompetenz“, welches bildungspolitisch maßgebend für den Fremdsprachenunterricht ist (vgl. KMK 2003: 6; vgl. KMK 2012: 11) mithilfe eines Rückgriffs auf literatur- und kulturwissenschaftliche Theorien auf den Prüfstand gestellt. Andererseits werden postkoloniale und transkulturelle Literatur- und Kulturtheorien auf ihr Potential für die Gestaltung von Literaturvermittlung insbesondere im schulischen Literaturunterricht befragt. Diese Auseinandersetzung findet nicht nur im Seminar, sondern auch in den schriftlichen Arbeiten der Studierenden statt. Im Zuge dessen haben die Studierenden die Möglichkeit, Forschungspositionen kritisch zu reflektieren und überdies innovative Unterrichtskonzepte zu entwickeln. Ein besonderes Potential bietet sich, wenn die Studierenden im Rahmen ihres Praxissemesters die Möglichkeit haben, ihre Konzeptionen zu erproben und zu evaluieren. In der Evaluation greifen sie

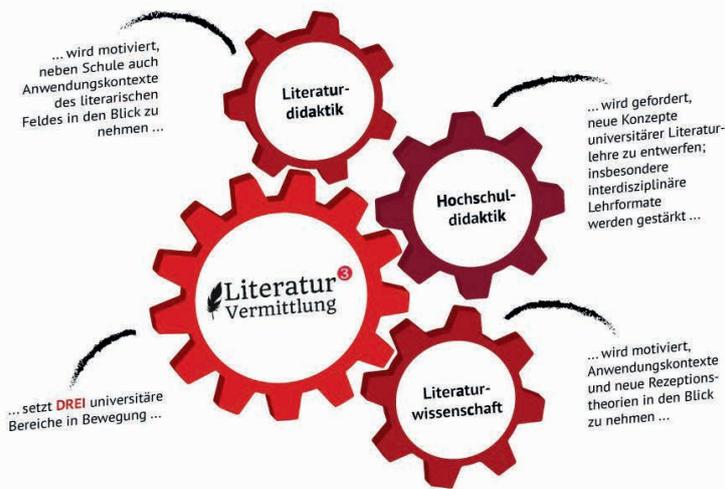


Abbildung 2: Verbindungen der Disziplinen im Projekt

oftmals auf qualitativ-empirische Forschungsmethoden zurück, wie beispielsweise die teilnehmende Beobachtung oder die qualitative Inhaltsanalyse. Auf diese Weise sind im Projekt bereits einige interdisziplinäre studentische Forschungsarbeiten entstanden. Der Prozess, den die Studierenden in der Entwicklung, Erprobung und Evaluation von literaturwissenschaftlich inspirierten Unterrichtsdesigns durchlaufen, lässt sich in Beziehung zu den Phasen eines Forschungsprozesses nach Huber (2014) setzen (vgl. hierzu ausführlich Hethey/Struve 2018; Cornelius [2019 in Vorbereitung]). Im Projekt entwickeln sich also Räume, in denen die Studierenden aktiv forschen können, wodurch das Konzept des Forschenden Studierens zum Tragen kommt.

Literaturvermittlung durch Rezensionen

Neben den klassischen Prüfungsformaten wird im Seminar jedoch auch der Blick auf das literarische Feld geöffnet. Die Begründung hierfür ist denkbar einfach, scheint allerdings im alltäglichen Geschäft des schulischen Literaturunterrichts oft aus dem Blick zu geraten. Allgemein: So sind es die gesellschaftliche Bedeutung und die Rolle, die Literatur in der Öffentlichkeit spielt, die die Legitimation für die Auseinandersetzung mit Literatur in Schule darstellen. Im Besonderen: Durch das Verfassen eigener Rezensionen zu einem aktuellen französischsprachigen literarischen Werk werden die Studierenden

zunächst angehalten, sich mit dem aktuellen Buchmarkt auseinanderzusetzen und einen geeigneten, d.h. zum Seminarthema passenden Text auszuwählen. Mit dem Verfassen einer Rezension wird zudem eine klassische Form der Vermittlung aus dem literarischen Feld trainiert – eine Textsorte, die im Rahmen eines wissenschaftlichen Studiums sonst eher selten angefertigt wird. Gleichzeitig aber wird eine idealtypische Aufgabe aus dem schulischen Literaturunterricht aufgegriffen, die häufig ohne kritische Reflexion im Unterricht eingesetzt wird: die Buchbesprechung. Hier wird also über eine spezifische Textsorte die Verbindung von Literaturunterricht und literarischem Feld, von schulischer und außerschulischer Literaturvermittlung geschaffen.

Erstellung eines Dossiers – kanadische Kinder- und Jugendliteratur

An diesen Ansatz anknüpfend erarbeiten Meike Hethey und Karen Struve gemeinsam mit Studierenden derzeit ein Dossier zur frankokanadischen Kinder- und Jugendliteratur, für das die Grundlagen im Rahmen eines B.A.-Moduls zum gleichen Thema gelegt wurden. Das Dossier mit Rezensionen zu aktuellsten frankokanadischen Buchtiteln sowie einer Einleitung in diesen Bereich der frankophonen Literaturen erscheint auf dem renommierten Online-Portal **kinderundjugendmedien.de**, das federführend von Dr. Tobias Kurwinkel und Dr. Philipp Schmerheim (Universitäten Bremen und Hamburg) betreut wird.

Buchcover selbst gestalten und reflektieren

Im Wintersemester 2018/19 wurde im Seminarrahmen ein Workshop zur Gestaltung von Buchcovern mit der Grafikdesignerin Astrid Ose veranstaltet. Im Rahmen dieses Workshops gab die Illustratorin Einblick in ihre Arbeitsweise und den Prozess einer Covergestaltung. Die Studierenden erhielten die Gelegenheit unter Berücksichtigung von gestalterischem Fachwissen, Cover zu selbst ausgewählten Romanen zu gestalten. Auch in diesem Workshop verbinden sich literatursoziologische und literaturdidaktische Fragestellungen in idealer Weise: Buchcover sind sowohl in Bezug auf die Vermarktung von Literatur relevant, als auch im schulischen Literaturunterricht ein beliebter

Einstieg, um einen Zugang zu einem Text zu entwickeln. Ausgehend vom Cover werden von Schüler*innen Vermutungen über den möglichen Inhalt angestellt und es wird teilweise sogar ein Geschmacksurteil gefordert (vgl. Découvertes Série jaune 3 CdA 2014: 12f., À plus 3 SB 2014: 38f.). Der Prozess der Covererstellung sowie die Marktlogiken, die sich dahinter verbergen, lassen für die Studierenden nach dem theoretischen wie praktischen Workshop das Verhältnis von Cover und Inhalt jedoch in einem anderen Licht erscheinen.

Das literarische Feld erkunden

Dass Literatur nicht einfach nur ein Gegenstand ist, den es zwangsläufig in der Schule zu behandeln gilt, sondern der eine große gesellschaftliche Relevanz aufweist, macht Studierenden (wie Schüler*innen) ein Blick auf das weite literarische Feld deutlich: auf Verlage, Literaturagenturen und Vertriebswege, auf Übersetzungsmärkte und -lizenzen, auf Literaturkritik und mediale Präsenz und Absenz von Literatur überhaupt, auf die Rolle von Autor*innen, Buchhändler*innen und Bibliothekar*innen etc. Vor diesem Hintergrund hat das Projektteam mehrfach Exkursionen zur Leipziger und Frankfurter Buchmesse organisiert: Veranstaltungen, auf denen die Dimensionen von Literatur eindrucksvoll deutlich werden. Darüber hinaus eröffnet auch der gemeinsame Besuch von Lesungen oder Theaterinszenierungen Räume für eine Auseinandersetzung mit Literatur, die nicht allen Studierenden geläufig ist.

Studierendenstimmen

Das gesamte Projekt und insbesondere die interdisziplinären Lehrveranstaltungen werden begleitend evaluiert. Dabei kommen sowohl die Methode der teilnehmenden Beobachtung als auch Fragebögen und qualitative Leitfadeninterviews zum Einsatz. Die Ergebnisse, die im Folgenden vorgestellt werden, stammen aus der Befragung der Teilnehmer*innen des im WS 18/19 durchgeführten Seminars „Inter- und transkulturelle Literaturdidaktik“. Die Ergebnisse der vorangegangenen Evaluationen sind dabei stets in die Neukonzeption des Lehrangebots eingeflossen.

Von den 14 befragten Seminarteilnehmer*innen stufen 13 Studierende die Verknüpfung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium durchgängig als „wichtig“,

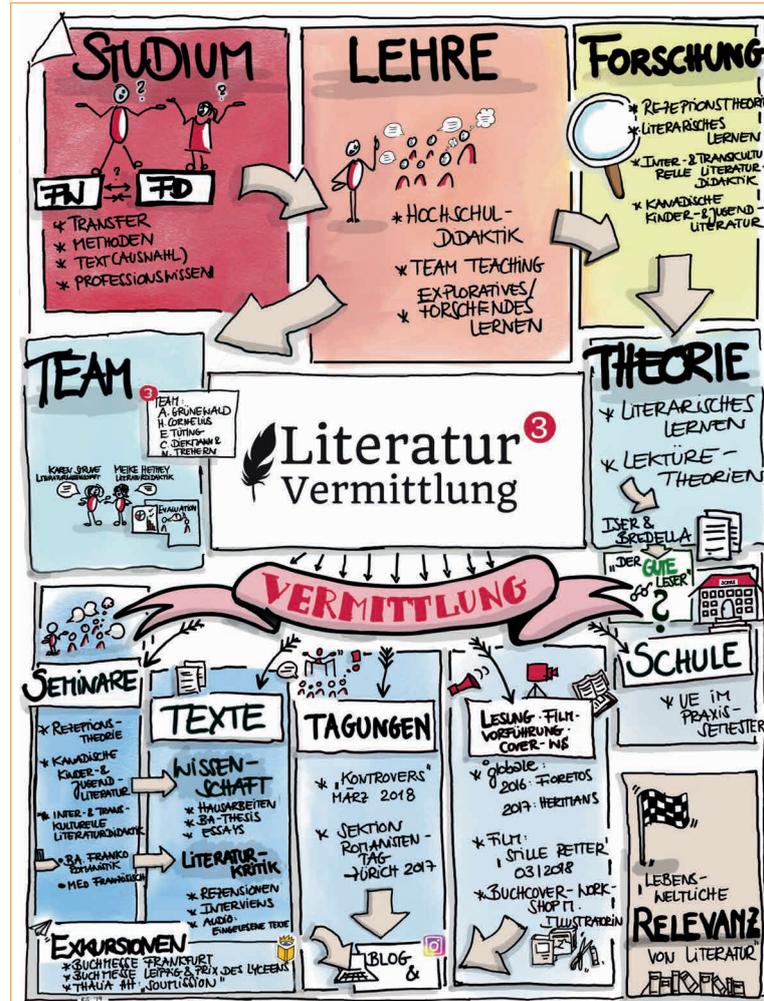


Abbildung 3: Projektdarstellung Literaturvermittlung hoch³

„relevant“ und von „hoher Bedeutung“ ein. Ein weiterer Indikator für die Zufriedenheit mit dem Konzept ist der mehrfach geäußerte Wunsch, dass eine derartige Vernetzung bereits im Bachelorstudium bzw. ebenfalls in anderen Bereichen des Studiums praktiziert würde. Viele Studierende formulieren explizit, dass sie die Verknüpfung für unabdingbar für ihre spätere Berufspraxis halten. Eine Antwort auf die Frage nach der Verknüpfung der Disziplinen ist hervorzuheben: „Das eine funktioniert oft nicht ohne das andere“. Sie erscheint besonders interessant, weil sie darüber hinaus geht, eine Verknüpfung als sinnvoll zu erachten. Vielmehr zeigt sich hier die Ansicht, dass beide Disziplinen untrennbar miteinander verbunden sind und eine Trennung nicht gegenstandsangemessen sei.

Neben der grundsätzlichen Zustimmung für den Ansatz des Projekts und des interdisziplinären



Abbildung 4: Die Autor*innen (v.l.n.r.): Meike Hethey ist Universitätslektorin in der Didaktik der romanischen Sprachen mit dem Schwerpunkt Französisch. Prof. Dr. Andreas Grünewald ist Professor für die Didaktik der romanischen Sprachen. Helen Cornelius, M.Ed. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Literaturvermittlung hoch³. PD Dr. Karen Struve ist Postdoktorandin in der Romanistik mit einem Schwerpunkt in französischsprachigen Literaturen und Kulturen. Elena Tüting, M.A. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in den frankophonen Literaturwissenschaften und war 2017 zugleich wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Literaturvermittlung hoch³.

nären Seminars haben die Studierenden auch konstruktives Feedback und kreative Anregungen gegeben, um die Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der universitären Lehrerbildung zu praktizieren. So äußern einige Studierende den Wunsch, die Vernetzung, die im Seminar vornehmlich auf der Ebene literaturdidaktischer und literaturwissenschaftlicher Theoriebildung stattfand und punktuell auf unterrichtspraktische Beispiele Bezug genommen hat, noch konsequenter über alle Ebenen zu deklinieren. Hier zeigt sich allerdings, dass die persönlichen Erwartungen und Bedürfnisse der Studierenden keineswegs einheitlich sind. Es gibt ebenso eine Gruppe Studierender, die die im Seminar praktizierte Vernetzung als sehr gut bewertet und in Bezug auf die Seminargestaltung keine Verbesserungsvorschläge einbringt.

Auf hochschuldidaktischer Ebene soll an dieser Stelle abschließend die Bewertung des Konzepts des Team-Teachings dargestellt werden. Hier bestätigt sich ein Bild, welches auch

schon in vorangegangenen Erhebungszyklen deutlich wurde: Das Team-Teaching wird von den Studierenden als extrem positiv und bereichernd wahrgenommen. Die große Mehrheit der Seminarteilnehmer*innen bewertete dieses System mit der bestmöglichen Antwortmöglichkeit („sehr gut“). In der Begründung dieser Einschätzungen gehen die Studierenden oftmals auf den Mehrwert ein, den zwei divergierende Sichtweisen, vertreten durch zwei Dozent*innen in der Auseinandersetzung mit einem Thema erbringen. Über den dynamischen und abwechslungsreichen Dialog der „Expert*innen“ seien die Berührungspunkte aber auch die Kontroversen zwischen den Disziplinen sichtbar geworden. Eine Gelingensbedingung des Team-Teachings scheint dabei die persönliche, positive Beziehung zwischen den Dozent*innen zu sein, die viele Studierende als solche wahrgenommen haben.

Eine Betrachtung der vorgestellten Ergebnisse macht deutlich, dass sich in den Rückmeldungen der Studierenden die zum Teil bereits konstatierten theoretischen Überlegungen wiederfinden. So erachtet ein Großteil der Befragten eine Verknüpfung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik als notwendig und wichtig – eine Auffassung, die sich mit der eingangs erläuterten theoretischen Position (vgl. Legutke/Schart 2016) deckt. Außerdem wurde herausgearbeitet, dass Studierende die Möglichkeit einer klaren Trennung von Fachwissenschaften und Fachdidaktik in Frage stellen. Auch für diese These gibt es in der Theorie prominente Vertreter, beispielsweise Neuweg (2014), der begründet in Frage stellt, ob man fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen überhaupt voneinander trennen kann. Es zeigt sich, dass der als Ausgangslage formulierte Handlungsbedarf des Projekts auch von den Studierenden wahrgenommen wird und dass die Ansätze des Projekts zur Vernetzung begrüßt werden.

Ausblick

Die verbleibende Projektlaufzeit soll nun dazu genutzt werden, die Übertragung der Erfahrungen und Erkenntnisse aus der universitären Lehre in die schulische Praxis zu fokussieren. Ein Teil der Studierenden wird im Rahmen des Praxissemesters die Gelegenheit wahrnehmen, eigene Unterrichtsentwürfe zur Arbeit mit literarischen Texten im Französischunterricht

zu erproben und zu reflektieren. Gemeinsam mit den Projektleiter*innen sollen auch hier im Austausch mit den Mentor*innen an den Schulen Möglichkeiten und Herausforderungen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts untersucht werden.

Die Ergebnisse des angestoßenen Dialogs mit Kolleg*innen aus den Literaturwissenschaften und Literaturdidaktiken der gängigen Schul-

philologien werden zudem derzeit in zwei Sammelbänden zusammengeführt.

Unter Berücksichtigung der Empfehlungen der Reakkreditierung der romanistischen Studiengänge werden darüber hinaus Überlegungen zur curricularen Verankerung in die lehramtsbezogenen Studiengänge der Romanistik angestellt.

Literatur:

- Bromme, Rainer (2014[1992]): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Verlag Hans Huber.
 - Bundesamt für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Frühe und allgemeine Bildung (Hrsg.) (2016): *Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Online abrufbar unter <https://www.bmbf.de/de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-525.html> (letzter Zugriff 12.4.2017).
 - Cornelius, Helen (in Vorbereitung): *Disziplinäre Schnittstellen als Potential – Literaturwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudiengang Französisch*. In: Hoffmeister, Thomas/Koch, Henning/Tremp, Peter (Hrsg.): *Forschendes Lernen als Studiengangprofil. Zum Lehrprofil einer Universität*. Wiesbaden: Springer VS.
 - Hethey, Meike/Struve, Karen (2018): *MitLesen. Forschendes Lernen in den Literaturwissenschaften*. In: Kaufmann, Margit E./Satilmis, Ayla/Mieg, Harald (Hrsg.): *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 141-166.
 - Huber, Ludwig (2014): *Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens*. In: *Das Hochschulwesen*, 62, 1/2, S. 32-39.
 - Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Online abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf (letzter Zugriff 4.3.2019).
 - Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Online abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (letzter Zugriff 4.3.2019).
 - Legutke, Michael K./Schart, Michael (2016): *Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung. Bilanz und Perspektiven*. In: Legutke, Michael K./Schart, Michael (Hrsg.) *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen Narr Francke Attempto Verlag, S. 9-46.
 - Neuweg, Georg Hans (2014): *Das Wissen der Wissensvermittler*. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Münster/New York: Waxmann, S. 583-614.
- Lehrwerke:
- *Découvertes Série jaune, 3. Lernjahr, Cahier d'activités, 2014*. Hamburg: Ernst Klett.
 - *À plus, 3. Lernjahr, Schülerbuch, 2014*. Berlin: Cornelsen.

Akademie für Weiterbildung

Wie das Projekt *konstruktiv* innovative Lehr-Lern-Formen unterstützt

von Maren Praß, Franziska Richter, Sunita Mandon und Martina Salm

Die Weiterbildung mit der regulären Lehre verzahnen – dafür steht das Projekt *konstruktiv*. Ein wichtiger Aspekt dabei ist die Gestaltung von flexiblen Lehr-Lern-Formaten, um berufstätigen (Weiterbildungs-)Studierenden die Teilnahme an den Modulen zu ermöglichen. *konstruktiv* fördert daher eine raum-zeitlich flexiblere Lehre und unterstützt Lehrende dabei, neue didaktische Konzepte zu entwickeln und umzusetzen. Im Folgenden werden zwei der Unterstützungsangebote genauer vorgestellt.

Im Projekt *konstruktiv* werden neue Weiterbildungsangebote entwickelt

Mit dem innovativen Weiterbildungsangebot „LIFE: flexibel weiterbilden an der Universität Bremen“ (www.uni-bremen.de/life) hat die Akademie für Weiterbildung ihr Portfolio erweitert. Module aus bestehenden Master- und Bachelorstudiengängen werden als Bausteine genutzt, um flexible Weiterbildungspfade für berufstätige Menschen zu ermöglichen. LIFE-Modul- und -Zertifikatsstudienangebote gibt es zurzeit in den Themenbereichen „Informatik & Digitalisierung“, „Produktionstechnik“ sowie „Gesundheit & Pflege“.

Dieser Ansatz ist neu und wird in dem Projekt *konstruktiv* entwickelt, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Programms „Offene Hochschulen“ mittlerweile in der 2. Förderphase gefördert wird. *konstruktiv* wird von der Akademie für Weiterbildung der Universität Bremen koordiniert.

Innovative Weiterbildung braucht innovative Lehre

Da *konstruktiv* Module aus der grundfinanzierten Lehre als Weiterbildungsbausteine nutzt, ist dieser Ansatz auch für Lehrende interessant, die sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung engagieren möchten. So gewinnen Lehrende in LIFE-Modulen motivierte und interessierte Studierende mit Berufserfahrung hinzu. Diese bringen Erfahrungen und manchmal auch Fragestellungen aus der beruflichen Praxis ein und können damit eine Lehrveranstaltung bereichern.

Dabei sind die Weiterbildungsstudierenden häufig berufstätig oder haben Familienpflichten (oder beides). Lehrveranstaltungen, die raum-zeitlich flexibel gestaltet sind und digitale



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

Elemente enthalten, kommen ihnen deshalb besonders entgegen. Dies gilt auch für viele der formal Vollzeitstudierenden, von denen ein großer Teil in bisweilen erheblichem Umfang neben dem Studium arbeitet oder andere Verpflichtungen hat.

Lehrende investieren viel Zeit und Mühe in die Konzeption ihrer Module und in die Gestaltung guter Lehre. Die Entwicklung digitaler und innovativer Lehr-Lern-Formate ist zeitintensiv und bringt zusätzliche Herausforderungen mit sich. Um diesen zu begegnen, unterstützt *konstruktiv* gemeinsam mit dem Zentrum für Multimedia in der Lehre (ZMML) und der Geschäftsstelle Hochschuldidaktik Lehrende auf vielfältige Weise dabei, Lehre für heterogene Zielgruppen zu gestalten und raum-zeitlich zu flexibilisieren.

Unterstützungsmöglichkeiten bei der Gestaltung von Lehre

Im Folgenden werden zwei Unterstützungsangebote genauer vorgestellt, von denen Lehrende profitieren können, wenn sie ihre Lehre flexibler und innovativer gestalten möchten. Durch einen E-Studi bekommen Lehrende Unterstützung für die Umsetzung von E-Learning-Elementen in ihrer Lehre. Die dabei häufig auftretenden Fragen zum Urheberrecht können mithilfe der im Rahmen von *konstruktiv* entwickelten Entscheidungshilfe Urheberrecht beantwortet werden.

E-TutorIn-Zertifikat („Win A Tutor“)

Die Idee der Unterstützung bei der Flexibilisierung der Lehre durch studentische MitarbeiterInnen – sogenannte E-Studis – ist nicht ganz neu. Die Grundlage für den E-Studi Ansatz bildet die äußerst erfolgreiche Kleinprojektförderung „Win a Tutor- didaktische E-Learning-Anwendungsszenarien“, die seit dem Wintersemester 2008/09 erfolgreich im ZMML angeboten und aus Studienkontengeldern finanziert wird. „Win a Tutor“ hat zum Ziel, gute didaktische Konzepte, Methoden und Anwendungsbeispiele für den Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre in einer Reihe von Kleinprojekten, ca. 8 bis 11 pro Semester, über die Bereitstellung von studentischen Hilfskräften, individuellen Schulungs- und Beratungsangeboten zu fördern, zu erproben und Lehrende als MultiplikatorInnen zu gewinnen.



Abbildung 1: *konstruktiv* unterstützt die Gestaltung innovativer Lehre an der Universität Bremen © Micheal Ihle/Universität Bremen

Diese Förderung von Kleinprojekten wird vom ZMML organisiert, ausgeschrieben und anhand ausgewählter Kriterien (angemessene Verteilung auf die Fachbereiche, Berücksichtigung von Themenschwerpunkten etc.) vergeben. Das ZMML unterstützt mit diesem Angebot Lehrende dabei auf der Basis der E-Learning-Angebote des ZMML, neue Methoden in der Lehre auszuprobieren und erfolgreich durchgeführte Konzepte weiterzuentwickeln. Die für die ausgewählten Projekte eingestellten E-TutorInnen werden von den geförderten Lehrenden selbst ausgewählt und intensiv von zwei im ZMML angestellten E-TutorInnen betreut. Zu Beginn eines jeden Semesters werden verpflichtet für die TutorInnen zum Erwerb des E-TutorIn Zertifikat zwei Workshops „Einblicke in die E-Learning Angebote des ZMML“ und „Tutorengrundlagenschulung für E-Tutor*innen“ in Kooperation mit der Studierwerkstatt durchgeführt. Weitere Workshops für das Zertifikat E-TutorIn werden optional und bedarfsorientiert angeboten.

Das E-Studi-Konzept in *konstruktiv*

Im Projekt *konstruktiv* werden Lehrende gezielt gewonnen, um Module, die für Weiterbildungsstudierende interessant sind, flexibilisieren zu können. Da sich häufig Unterstützungsbedarf bei der Umsetzung der Lehr-Lern-Konzepte ergibt, besteht die Möglichkeit, dafür einen E-Studi einzustellen. Dies erfolgt in Anlehnung an „Win A Tutor“ und in enger Zusammenarbeit mit dem ZMML.

Lehrende erhalten finanzielle Unterstützung sowie die Qualifizierung und Begleitung des E-Studis. Die Auswahl des E-Studi obliegt der/dem Lehrenden. Die Projektmitarbeitenden in *konstruktiv* erarbeiten gemeinsam mit dem Lehrenden und den KollegInnen des ZMML die Konzepte für Blended Learning Szenarien. Bisher wurden größtenteils Veranstaltungen durch einzelne Elemente mit E-Learning-Bezug umgestellt oder erweitert. Perspektivisch ist aber auch die Unterstützung für größere Umgestaltungen in Richtung raum-zeitliche Flexibilisierung wünschenswert.

Das E-Studi-Konzept will einen Ermöglicungsraum für Lehrende schaffen, um Fragmente zur Flexibilisierung von Lehre mit Unterstützung auszuprobieren. Die Projektmitarbeitenden aus der Akademie für Weiterbildung und dem ZMML beraten und begleiten hochschul- sowie mediendidaktisch und unterstützen die Lehr-Lern-Projekte bei der Evaluation. Die Umsetzung erfolgt durch die Mithilfe des geschulten E-Studis. Für die Evaluation kommt das Instrument Teaching Analysis Poll (TAP) zum Einsatz. TAP folgt einem standar-

disierten Ablauf (30 Min. am Ende einer regulären Veranstaltung). Die Dozierenden sind dabei nicht anwesend. In Kleingruppen beantworten die Studierenden die folgenden Fragen: Wodurch lernen Sie in dieser Veranstaltung am meisten? Was erschwert Ihr Lernen? Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie für die hinderlichen Punkte? Diese Methode bietet eine direkte Rückmeldung durch die Studierenden und kann sehr gut für die Weiterentwicklung der Lehre genutzt werden. Auch der Austausch zwischen den Lehrenden soll in moderierten, inputbezogenen Treffen gefördert werden, um kollegiale Beratung zu ermöglichen.

Lehrende können von der Unterstützung durch einen E-Studi für ihre Lehre profitieren. Die konkreten Vorteile sind:

1. Didaktische und mediendidaktische Beratung für die Planung und Umsetzung ihrer Lehr-Lern-Konzepte
2. Unterstützung bei der Umsetzung durch einen geschulten E-Studi
3. Evaluation der Veranstaltung mit der Methode Teaching Analysis Poll (TAP)

Der E-Studi in der Praxis

Prof. Dr. Gabriel Zachmann, Fachbereich 3, wurde durch einen E-Studi bei der Umgestaltung des Moduls „Computergraphik“ in ein Inverted Classroom-Format unterstützt. Beim Inverted Classroom werden die Inhalte einer Vorlesung im Vorfeld von den Studierenden mit Hilfe von Lehrvideos selbstständig erarbeitet (Out-of-Class-Phase). Die Präsenz (In-Class-Phase) wird anschließend dafür genutzt, diese Inhalte zu vertiefen und Fragen zu klären. Das Modul „Computergraphik“ wird regelmäßig im Wintersemester durch den Fachbereich 3 angeboten und ist seit dem Wintersemester 2018/19 für LIFE-Studierende geöffnet.

Nachdem die Vorlesung bereits im Wintersemester 2017/18 auf Video aufgezeichnet wurde, hatte Prof. Zachmann Interesse, einige Termine der Vorlesung als Inverted Classroom anzubieten. Zunächst wurden einzelne Veranstaltungstermine ausgewählt, die sich für eine Überführung in das Inverted Classroom-Format eigneten. Die Auswahl erfolgte



Abbildung 2: Ablauf der Kleinprojektförderung „Win a Tutor“ (ZMML) © Universität Bremen

themenorientiert. Für die Umsetzung waren drei Aspekte zu berücksichtigen: Die Produktion der Lehrvideos, die Gestaltung der Out-of-Class-Phase (Selbststudium) und die Gestaltung der In-Class-Phase (Präsenz).

Der E-Studi hat die bereits vorhandenen Vorlesungsaufzeichnungen aufbereitet und die 90-minütigen Video-Sequenzen in kürzere, thematische Einheiten geschnitten sowie Begleit-Fragen eingebaut. So konnten sich die Studierenden optimal im Vorfeld der Präsenz vorbereiten. In der Präsenz wurde das Audience Response System ARSNova für Wissensfragen eingesetzt (siehe dazu www.uni-bremen.de/zmml/plattformen/arsnova-audience-response-system/). Der E-Studi wurde durch das ZMML qualifiziert, bereitete die Fragen im System vor und bediente es während der Veranstaltung. Am Ende der Vorlesungszeit wurde die Veranstaltung von einer *konstruktiv*-Kollegin und dem E-Studi mittels des Evaluierungsinstruments Teaching Analysis Poll (TAP) evaluiert. Durch die Unterstützung des E-Studis und die begleitende hochschul- und mediendidaktische Beratung ergab sich für Prof. Zachmann die Möglichkeit, mit neuen und innovativen Lehr-Lern-Elementen zu experimentieren.

Sollten sich Lehrende der Universität Bremen in einem der an *konstruktiv*-beteiligten Fachbereiche 03, 04 oder 11 angesprochen fühlen und Interesse an einem E-Studi haben, können sie sich gerne an uns wenden.

Die Entscheidungshilfe „Urheberrecht für die Hochschule“

Bei flexibilisierter Lehre kommen in der Regel digitale Materialien zum Einsatz. Beispiele hierfür sind digitale Selbstlernmaterialien oder Videoaufzeichnungen von Lehrveranstaltungen, wie die Mobile Lecture (<https://ml.zmml.uni-bremen.de>). Bei der Verwendung dieser Materialien entstehen häufig Fragen zum Urheberrecht: Darf ich Texte und Bilder anderer Autoren meinen Studierenden digital zur Verfügung stellen? Was muss ich beachten, wenn ich Material in das Internet einstellen möchte? Wie kann ich meine Lehrveranstaltung rechtssicher aufzeichnen? Aber auch wenn Werke verwendet werden, die mit einer Creative Commons-Lizenz lizenziert sind und kostenlos verwendet werden können, muss das Urheberrecht beachtet

werden. Solchen urheberrechtlichen Fragen schließen sich oft Fragen nach Persönlichkeitsrechten oder dem Datenschutz an.

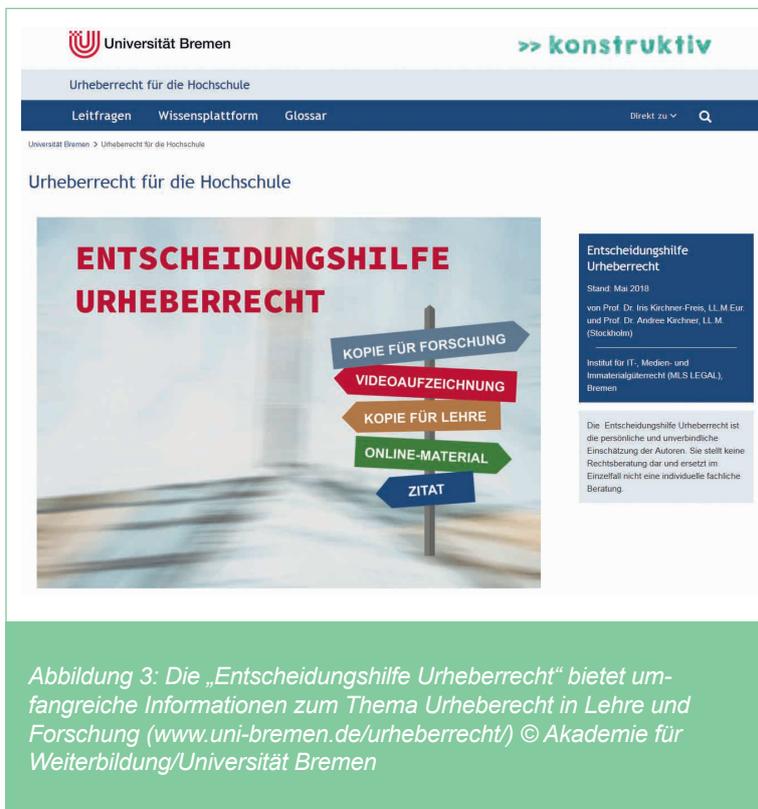


Abbildung 3: Die „Entscheidungshilfe Urheberrecht“ bietet umfangreiche Informationen zum Thema Urheberrecht in Lehre und Forschung (www.uni-bremen.de/urheberrecht/) © Akademie für Weiterbildung/Universität Bremen

Um Lehrenden einen einfachen Zugang zu rechtssicheren Antworten auf solche Fragen zu ermöglichen, hat *konstruktiv* zusammen mit Rechtsexperten die „Entscheidungshilfe Urheberrecht für die Hochschule“ (www.uni-bremen.de/urheberrecht/) entwickelt. Sie beantwortet häufig auftretende Fragen zum Urheberrecht, nicht nur für die Lehre, sondern auch für die Forschung. Auch die Persönlichkeitsrechte und der Datenschutz werden behandelt. Damit Interessierte schnell die Informationen finden, die sie benötigen, bietet die Entscheidungshilfe verschiedene Zugänge an:

Leitfragen: Dieser Zugang ist für juristische Laien besonders geeignet. Die Leitfragen grenzen die Frage immer weiter ein, so dass am Ende genau die Information angezeigt wird, die von Interesse ist. Jede Antwortseite beginnt mit einer kurzen Zusammenfassung. Eine Inhaltsübersicht erleichtert die Navigation auf der Seite. Am rechten Seitenrand werden die juristischen Begriffe erläutert, die im Text verwendet werden.

Wissensplattform: Hier kann man sich über hochschulrelevante Themen des Urheberrechts, aber auch über Persönlichkeitsrechte und den Datenschutz vertiefend informieren. Wie bei den Leitfragen gibt es eine Inhaltsübersicht und eine Erläuterung der verwendeten juristischen Begriffe.

Glossar: Juristische Texte kommen nicht ohne Fachbegriffe aus. Aber auch Worte aus der Alltagssprache haben im Rechtskontext manchmal eine genau definierte Bedeutung. Um das Verständnis von Urheberrechtstexten zu erleichtern, werden wichtige Begriffe hier kurz erläutert.

„Direkt zu“: Forscherinnen und Forscher, Lehrende und auch Studierende finden hier direkt zu den Seiten, die für die jeweilige Gruppe besonders relevant sind.

Weitere Informationen zu Rechtsfragen in der Lehre bietet außerdem das ZMML (www.uni-bremen.de/zmml/lehre-digital/rechtsfragen). Bei dringenden Fragen kann die Rechtsstelle der Universität Bremen kontaktiert werden (www.uni-bremen.de/rechtsstelle).



Dr. Maren Praß koordiniert den Bereich „Unterstützungs- und Anreizstrukturen für Lehrende“ im Projekt konstruktiv der Akademie für Weiterbildung. Dabei ist sie neben der hochschuldidaktischen Beratung für die Begleitung der E-Studis verantwortlich.



Franziska Richter ist im Zentrum für Multimedia in der Lehre (ZMML) beschäftigt und unterstützt das Projekt konstruktiv durch mediendidaktische und medientechnische Beratung. Sie bildet die Brücke für eine enge Kooperation des ZMML mit der Akademie für Weiterbildung.



Dr. Sunita Mandon arbeitet seit 2018 im Projekt konstruktiv der Akademie für Weiterbildung und ist Ansprechpartnerin für die Entscheidungshilfe Urheberrecht.



Martina Salm koordiniert im Zentrum für Multimedia in der Lehre (ZMML) u. a. die Umsetzung von „Win a Tutor“ www.uni-bremen.de/zmml/projekte/win-a-tutor-e-learning-anwendungsszenarien/, um die Lehr- und Studienqualität durch innovative eLearning-Anwendungsszenarien zu verbessern.

**Kontroverse Positionen in freundlicher
Atmosphäre:**

Der Studierendenworkshop „Frei Sprechen. Gründe und Grenzen des Rechts auf Meinungsfreiheit“

von Olaf Schardt, Simon Harnisch und Frieder Vogelmann

*Anfang Februar 2019 ging das Seminar „Frei Sprechen. Gründe und Grenzen des Rechts auf Meinungsfreiheit“ mit einem Studierendenworkshop zu Ende. Die Seminarteilnehmer*innen hatten im Laufe des Semesters Essays zum Thema geschrieben, die auf dem Workshop in einem vorbereiteten Kommentar durch eine*n andere*n Studierende*n dem Plenum präsentiert und dann ausführlich diskutiert wurden. Gekommen waren auch andere Studierende und Lehrende, die engagiert mitdiskutierten.*

Warum über Meinungsfreiheit reden?

Das Recht auf freie Meinungsäußerung gehört zu den klassischen liberalen Grundrechten und wird in der Öffentlichkeit als solches immer wieder bekräftigt und verteidigt. Es könnte also scheinen, als sei es eine bloße akademische Fingerübung, nach seinen Begründungen und Begrenzungen zu fragen, weil diese doch mit dem Recht auf freie Meinungsäußerung stabil institutionalisiert und fraglos akzeptiert seien. Doch nichts wäre falscher. Schließlich erleben wir in den letzten Jahrzehnten eine intensivier- te Debatte um das Recht auf freie Meinungsäu- ßerung. Sie speist sich aus so verschiedenen Quellen wie der Verschränkung von Religion und Globalisierung oder den Debatten über die Grenzen des Sagbaren, die gern mit dem Kampfbegriff „Political Correctness“ geführt werden. Selbst ganz konkrete Fälle wie das Verbot der Holocaustleugnung oder die Kont- roverse um Salman Rushdies Buch „Die Sata-

nischen Verse“ führen sehr schnell auf die po- litiktheoretische Auseinandersetzung darüber, ob die Frage, welche Sprechakte wer warum ertragen muss, überhaupt mit in den Begriffen moralischer oder legaler Rechte ausreichend thematisiert werden kann.

Das Seminar bereitete diese Auseinander- setzung durch grundlegende Text beispiels- weise von John Stuart Mill oder Herbert Mar- cuse sowie durch Sitzungen zu einzelnen Kontroversen wie den beiden ange- sprochenen vor. Höhepunkt aber bildete der von den Studierenden selbst organisier- te Abschlusswork- shop, den wir nach- folgend dokumen- tieren.



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

Der Workshop begann grundsätzlich: Femke zu Jeddelloh fragte nach der Natur einer Meinung. Ihre These, dass jede Meinungsäußerung dem Grunde nach emotional motiviert sei, wurde im Plenum kontrovers diskutiert. Es wurde insbesondere dagegegenghalten, dass eine Meinung durchaus rational motiviert sein könne, dies jedoch voraussetzungsvoll sei. Daraufhin wurden Möglichkeiten erwogen, wie ein gesellschaftlicher Raum eröffnet werden könnte, in dem rationale Diskurse stattfinden können – und ob Beschränkungen der beteiligten Personen oder der vorbringbaren Meinungen zur Herstellung dieses Diskursrahmens dienlich oder sogar nötig sein könnten.

Frei reden über alles?

Als eine konkrete Situation, in der eine solche Einschränkung tatsächlich sinnvoll ist, verteidigte Ndeye Anta Sané im zweiten Beitrag des Tages das Verbot der Holocaustleugnung. Dabei stellte sie heraus, dass sich das Grundrecht der Meinungsfreiheit nicht in einem luftleeren Raum befindet, sondern in Relation zu anderen Grundrechten definiert werden muss. Im konkreten Fall muss nach einer Abwägung mit der Menschenwürde (Art. 1 GG) der Opfer des Nationalsozialismus und deren Nachfahren die Meinungsfreiheit eingeschränkt werden. Auch heute werden konkret Menschen durch die Leugnung des Holocaust als Menschen in ihrer Würde angegriffen.

Die ambivalente Bedeutung freier Rede in Zeiten einer Verlagerung öffentlicher Debatten in den digitalen Raum machte Moritz Neubronner im dritten Beitrag deutlich. In einem vordergründig 'freien' digitalen Raum Sorge die weit verbreitete Anonymität der Akteure dafür, dass ein herrschaftsfreier Diskurs zwar simuliert, jedoch durch die Verschleierung ungleicher Ressourcenverteilung verunmöglicht werde. Neubronner argumentierte mit dem politischen Philosophen Herbert Marcuse, dass dieser Diskurs eingeschränkt werden sollte. Unter den Workshopteilnehmer*innen wurde intensiv über die praktische Ausführung dieser Grenzen gestritten. Einzelne Studierende wiesen dabei auf die Gefahr einer Zensur des digitalen Raums durch den Staat und möglicherweise sogar durch Privatunternehmen hin.



Abbildung 1: Die Studierenden diskutieren auf der Konferenz

Einschränkungen der Meinungsfreiheit finden jedoch auch durch die Zivilgesellschaft selbst statt. Lukas Brennecke beschäftigte sich daher mit einem Konzert des afroamerikanischen Rappers Kendrick Lamar, bei dem dieser eine weiße Frau auf die Bühne holte und sie bat, einen Liedtext mitzurappen, der auch das N-Wort beinhaltet. Als die Frau jedoch das N-Wort aussprach, wurde sie vom Publikum ausgepöfeln. Lamar wies sie darauf hin, dass sie als weiße Frau das N-Wort nicht aussprechen dürfe. Dieser Fall wurde von den Studierenden von zwei Seiten betrachtet. Einige Kommiliton*innen vertraten die These, dass erst durch das rigorose Verbot eine Situation entstehen konnte, an der sich die Beteiligten an einen situativ bereits 'überwundenen' Rassismus wieder 'erinnern'. Hier kippe, so argumentierte Brennecke mit Bezug auf einen Seminartext des Soziologen Armin Nassehi, die legitime Einschränkung der Redefreiheit in eine unsinnige Regel der „political correctness“. Dem wurde entgegenggehalten, dass dieser These ein vereinfachter Rassismusbegriff zugrunde liege, der das strukturelle Element des Rassismus vernachlässigen würde. Weiterhin würde eine 'Freigabe' des Begriffs für weiße Menschen, und sei es nur für Zitate oder 'ironische' Äußerungen, zu einer Situation führen, in der tatsächlich herabwürdigende Verwendungen

des N-Wortes mit dem Verweis auf Zitate oder angebliche Ironie getätigt werden.

Pro und Kontra Ausladungen

Nach einer kurzen Mittagspause wurde explizit die Universität als umkämpfter Diskursraum in den Mittelpunkt der Diskussion gestellt. Zunächst stellte Henrik von Scharrel generell zur Disposition, ob es in Zeiten der Aufmerksamkeitsökonomie, von der insbesondere reaktionäre und extreme Kräfte enorm profitieren würden, notwendig werden könnte, einzelne Akteure vom Meinungsaustausch auszuschließen. Dabei ging er explizit auf den inneruniversitären Diskurs ein, wo nach von Scharrel der Fokus auf der Wahrheitsfindung liegen sollte. Daher sollten Positionen ausgeschlossen werden, die daran nicht interessiert seien, sondern offensichtlich nur darauf ausgerichtet seien, ohnehin marginalisierte Gruppen noch weiter ins gesellschaftliche Abseits zu drängen. Exemplarisch führte von Scharrel den Fall der Ausladung Rainer Wendts von einer Vortragsreihe an der Goethe Universität zu Frankfurt an. Hier wäre eine „Diskussionsverweigerung [als] ein wichtiges Instrument gegen den anhaltenden Rechtsruck in unserer Gesellschaft“ zu sehen. Auch diese Argumentation fußte auf dem Konzept der „Repressiven Toleranz“ Herbert Marcuses, eines Vertreters der kritischen Theorie der 1960er Jahre.

Dem widersprach direkt im Anschluss Hannes Hardell in seinem Beitrag „Die akademische Diskussion und die Verdrängung der Kritik“ vehement. Hardell führte aus, dass „eine solche Vorgehensweise dem erklärten Ziel [...], dem 'Rechtsruck' etwas entgegenzusetzen, [...] effektiv entgegengearbeitet wird.“ In seinem Beitrag wurde die Ausladung Wendts als Zeichen einer zunehmend zu beobachtenden Kritikunfähigkeit unter Akademiker*innen gedeutet. Interessanterweise bezog sich Hardell in seiner Argumentation ebenfalls auf Herbert Marcuses Konzept. Hardell betonte, dass Marcuse Ideal autonomes Denken erfordert und daher nicht behindert werden darf. Seiner Ansicht nach zeuge die Ausladung Rainer Wendts für eine Haltung, die den Studierenden eine autonome Auseinandersetzung mit den Thesen Wendts nicht zutraue. Darüber hinaus kritisierte Hardell die zunehmende Bereitschaft universi-



Abbildung 2: Studierende und Besuchende hören den Beiträgen zu

tärer Entscheidungsträger*innen, Aussagen als unsagbar zu kategorisieren und sich in der Folge mehr um die 'Angemessenheit' des Diskurses zu sorgen, statt eine Analyse der ihm zugrundeliegenden materiellen Verhältnisse zu priorisieren. Besonders an diesem Argument entbrannte eine lebhafteste Debatte, in der Konsens lediglich darüber bestand, dass an den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen unbedingt Kritik mit dem Ziel einer Überwindung dieser Verhältnisse zu üben sei.

In ihrem Beitrag „Freie Meinung in einer unfreien Welt“ schlug Nora Diekmann einen ähnlich radikalen Ton an, fokussierte jedoch auf die durch Sprache geschaffenen repressiven Strukturen und konkret auf das Patriarchat. Als Beispiel dafür, dass Meinungsfreiheit ein solches System unterstützen und reproduzieren kann, führt sie folgendes Zitat von Donald Trump an: „Grab 'em by the pussy. You can do anything.“ Im Plenum schloss sich eine intensive Debatte an, die sich auf die Frage möglicher Widerstandsstrategien konzentrierte. Es ging dabei vor allem darum, festzustellen, welche (Sprech-)Akte tatsächlich subversive Wirkung entfalten können, und welche lediglich den oberflächlichen Anschein einer solchen Wirkung erzeugen, tatsächlich jedoch systemaffirmativen Charakter haben. So diskutierten die Studierenden einzelne kontemporäre Formen (vermeint-

Literaturliste:

- Brown, Wendy (2005): *Freedom's Silences*. In: dies., *Edgework. Critical Essays on Knowledge and Politics*. Princeton/Oxford: Princeton University Press, 83–97.
- Dietz, Simone (1995): *Die Lüge von der »Auschwitzlüge«*. *Wie weit reicht das Recht auf freie Meinungsäußerung?* In: *Kritische Justiz* 28 (2), 210–222.
- Herrmann, Steffen Kitty, Sybille Krämer und Hannes Kuch (Hrsg.) (2007), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*. Bielefeld: transcript.
- Hoppe, Katharina, Darja Klingenberg, Vanessa Eileen Thompson, Felix Trautmann und Alexander Vorbrugg (2018): *Worüber wir reden, wenn wir mit jemandem nicht reden wollen. Zum Spannungsverhältnis von Rassismuskritik und Meinungsfreiheit an der Universität*. In: *Movements. Journal for Critical Migration and Border Regime Studies* 4 (1), 167–177.
- House of Commons, House of Lords und Joint Committee on Human Rights (2018): *Freedom of Speech in Universities. Fourth Report of Session 2017–19*. London: House of Lords.
- Lindsey German (1986): *No Platform. Free speech for all?* *Socialist Worker Review* 86, 11–12.
- Marcuse, Herbert (1970 [1966]): *Repressive Toleranz*. In: Robert Paul Wolff, Barrington Moore und Herbert Marcuse (Hrsg.), *Kritik der reinen Toleranz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 91–128.
- Mill, John Stuart (2009 [1859]): *Über die Freiheit*. Hrsg. von Horst D. Brandt. Übersetzt von Else Wentscher. Hamburg: Meiner, Kapitel II, 23–39 und 50–78. (Der Scan enthält allerdings den ganzen Text!)
- Nassehi, Armin (2017), »Political Correctness. Zwischen Orthodoxie, Bullshit und sozialem Wandel«, in: Armin Nassehi und Peter Felixberger (Hrsg.): *Kursbuch 191: Bullshit-Sprech*. Hamburg: Murmann, S. 113–128.
- Parekh, Bhikhu (1990): *The Rushdie Affair. Research Agenda for Political Philosophy*. In: *Political Studies* 38 (4), 695–709.
- Waldron, Jeremy (1993): *Rushdie and Religion*. In: dies., *Liberal rights. Collected papers 1981–1991*. Cambridge: Cambridge University Press, 134–142.

lich) widerständigen Handelns, wie etwa Hausbesetzungen, Aktionen im Hambacher Forst oder ein feministisch-egalitärer Umgang in sozialen Mikrostrukturen.

Wer was nicht sagen darf: „Political Correctness“ und Satire

Der darauffolgende Beitrag von Marcel Nährig befasste sich intensiv mit dem Begriff der „Political Correctness“ im gleichnamigen Essay des Soziologen Armin Nassehi. Nährigs These war, dass der Begriff der „Political Correctness“ an sich keine kohärente Bedeutung mehr habe, da dieser von linken und rechten Akteur*innen jeweils unterschiedlich betrachtet werde. In der anschließenden Diskussion wurde dieses Problem deutlich, da sich auch das Plenum nicht auf eine einheitliche Definition einigen konnte. Darüber hinaus wurde im Anschluss an vorangegangene Diskussion auch die Rolle der Aktionen, die durch „Political Correctness“ gerechtfertigt werden, kritisch diskutiert. Abermals war der Einfluss, den Sprache auf die Gesellschaft haben kann, das zentrale Streitthema.

Zum Abschluss des Workshops thematisierten Paula Böttcher und Sara Kirch die Satire als eine extreme Form der Meinungsäußerung. Die Frage „Was darf Satire?“ verhandelten sie anhand verschiedener konkreter Beispiele. In ihrer Ausarbeitung orientierten sie sich an Tucholskys Postulat, Satire dürfe im Prinzip alles, um gesellschaftliche Missstände und repressive Strukturen zu entlarven. Dieses Prinzip müsse jedoch durch einen eigenständig ausgearbeiteten Satirebegriff eingeschränkt werden. Demnach dürfe Satire zwar alles, entsprechende Äußerungen seien jedoch, um diesen umfassenden Schutz der Meinungsfreiheit zu genießen, zunächst akribisch dahingehend zu prüfen, ob es sich überhaupt um Satire handle. Für Böttcher und Kirch liegt Satire nur dann vor, wenn sie als „Werkzeug“ benutzt wird, um „etablierte Herrschaftsstrukturen zu hinterfragen“. Dies sei insbesondere dann nicht der Fall, wenn die Äußerung sich gegen ohnehin marginalisierte Gruppe richten würde. Als Beispiel für eine solche 'Nicht-Satire' führten die Autorinnen sodann eine Karikatur der Zeitschrift 'Charlie Hebdo' an, welche sich nach Ansicht der Autorinnen mindestens auch gegen die Gruppe der Muslim*innen richtete

Abbildung 3: Literaturliste des Seminars „Frei Sprechen. Gründe und Grenzen des Rechts auf Meinungsfreiheit“ (Auszug)

und damit eben nicht gegen etablierte Herrschaftsstrukturen, sondern gegen „gläubige Privatpersonen“. Dieses Konzept wurde von einigen Teilnehmer*innen vehement kritisiert und teilweise auch durchaus emotional abgelehnt. So ergab sich am Ende des lan-

gen Workshop-Tages noch einmal eine Situation, die dem von Vogelmann gesetzten Motto „hart in der Sache, doch respektvoll im Umgang miteinander“ in vollem Umfang gerecht wurde.



Olaf Schardt studiert Politikwissenschaft und Englisch im Master of Education und dokumentierte den Ablauf des Workshops.



Dr. Frieder Vogelmann ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am SOCIUM. Er lehrt und arbeitet in der Politischen Theorie. Ab dem Sommersemester 2019 ist er Gastprofessor für Kritische Gesellschaftstheorie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.



Simon Harnisch studiert Politikwissenschaft an der Universität Bremen und war ebenfalls Teil des Dokumentationsteams.

Impressum

Herausgeber: Rektor der Universität Bremen

Redaktion: Maximilian Hohmann, Referat Lehre und Studium

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

Redaktionelle Mitarbeit: Johanna Micheel

Layout: Janine Biermann, Uni-Druckerei Bremen

Auflage: 1250 Stück

Mitwirkende an dieser Ausgabe (in alphabetischer Reihenfolge):

Janina Bornemann, Helen Cornelius, Andreas Grünewald, Simon Harnisch, Meike Hethey, Thomas Hoffmeister, Marc Keßeböhmer, Lisa Lüdders, Sunita Mandon, Ivo Mossig, Tobias Pinkel, Maren Praß, Jens Rademacher, Franziska Richter, Martina Salm, Olaf Schardt, Lars Siemer, Karen Struve, Frieder Vogelmann, Ingeborg Zerbes

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

Fotos und Bildmaterial:

Titel:	© Jacob Lund/fotolia.com; Universität Bremen; BMBF
Seite 3:	Universität Bremen
Seite 5 – 9:	Janina Bornemann; Ivo Mossig
Seite 11 – 14:	Lars Siemer; Jens Rademacher; Marc Keßeböhmer
Seite 18 – 21:	Tobias Pinkel; Lisa Lüdders; Ingeborg Zerbes
Seite 23 – 26:	Helen Cornelius; Andreas Grünewald; Meike Hethey; Karen Struve
Seite 29:	Michael Ihle; Universität Bremen
Seite 30 – 32:	Universität Bremen; Maren Praß; Franziska Richter; Sunita Mandon; Martina Salm
Seite 34 – 37:	Olaf Schardt; Simon Harnisch; Frieder Vogelmann
Rückseite:	Universität Bremen

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

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

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

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

**OPEN
CAMPUS
UNI BREMEN
15. JUNI 2019
14 UHR**