



Universität Hamburg

DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

UNIVERSITÄTSKOLLEG



UNIVERSITÄTSKOLLEG-SCHRIFTEN ■ BAND 19

ENDBERICHTE 2016

Teilprojekte des Universitätskollegs

TEILBAND 2

UNIVERSITÄTSKOLLEG-SCHRIFTEN ■ BAND 19

ENDBERICHTE 2016

Teilprojekte des Universitätskollegs

Teilband 2

INHALT

7 Vorwort

PROJEKTBERICHTE

HANDLUNGSFELD: AKADEMISCHES LERNEN

- 11 Lehrlabor (Teilprojekt 16)
- 13 Mathematik Didaktik Lehramt (Teilprojekt 17)
- 35 Selbstreflexives Studieren (Teilprojekt 31)
- 67 RIO – Das wissenschaftlich-akademische, tutoriumsbegleitende E-Portfolio (Teilprojekt 32)
- 87 Interkulturelles Training und Coaching (Teilprojekt 36)

HANDLUNGSFELD: AKADEMISCHES SCHREIBEN

- 95 Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit (Teilprojekt 05)
- 109 Schreibzentrum für Studierende (Teilprojekt 06)
- 115 Schreibwerkstätten Geisteswissenschaften (Teilprojekt 09)

VORWORT

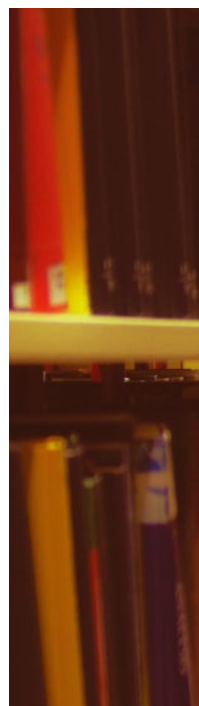
Liebe Leserinnen und Leser,

das Universitätskolleg als zentrale Organisationseinheit der Universität Hamburg nähert sich einer umfassenden Veränderung: von 2012 bis (noch) Ende 2016 wurde das BMBF-Projekt „Universitätskolleg. Übergänge zwischen Schule/Beruf und Hochschule gestalten“ aus Mitteln des Qualitätspakts Lehre durchgeführt. Ab 2017 und dann bis Ende 2020 beginnt ein neues BMBF-Projekt „Universitätskolleg. Modellversuch. Diversität als Chance“, wieder aus Mitteln des Qualitätspakts Lehre gefördert. Anders als an einigen Hochschulen werden die bisherigen Teilprojekte am Universitätskolleg der Universität Hamburg jedoch nicht fortgeführt, vielmehr starten ab 2017 neu definierte Anschlussaktivitäten – basierend auf den Erkenntnissen der ersten Förderperiode.

Zum Ende 2016 laufen somit auch die letzten der bisherigen 45 Teilprojekte am Universitätskolleg aus. Um die Erkenntnisse der Teilprojekte für das Folgeprojekt ab 2017 und – im Sinne der Förderbedingungen des Qualitätspakts Lehre – für andere Hochschulen nutzbar zu machen, haben alle Teilprojekte Abschlussberichte erarbeitet, die in der Universitätskolleg-Schriftenreihe veröffentlicht wurden und werden. In Band 4 und 7 befinden sich die ersten Abschlussberichte als Anhang zum jeweiligen Jahresbericht, in Band 11 wurden erstmals alle Abschlussberichte eines Jahrgangs als eigener Band zusammengefasst. Zum Ende 2016 erscheinen nun die restlichen Abschlussberichte, verteilt auf mehrere Bände der Universitätskolleg-Schriftenreihe. Die Leitung des Universitätskollegs hat sich entschieden, die Abschlussberichte der Teilprojekte so umfassend wie möglich zu veröffentlichen – dabei erreichen einzelne Teilprojekte einen Berichtsumfang von über 40 Seiten und bieten einen tiefen Einblick in Erfolge und Problemstellungen aus vier Jahren Projektlaufzeit.

Auch ab 2017 werden weitere Bände der Universitätskolleg-Schriftenreihe erscheinen. Den Auftakt wird der Endbericht zum BMBF-Projekt „Universitätskolleg. Übergänge zwischen Schule/Beruf und Hochschule gestalten“ bilden, der bereits in Vorbereitung ist. Dort finden Sie auch eine Übersicht über die Entwicklung von 2012 bis 2016, Gesamtverzeichnisse zu Beteiligten und Publikationen sowie einen Ausblick auf die Jahre 2017 bis 2020 am Universitätskolleg. Eine stets aktuelle Übersicht über die Reihe findet sich unter: www.uhh.de/uk-schriften

Wir wünschen eine inspirierende Lektüre mit den vielfältigen Ergebnissen der hier vorgestellten Teilprojekte.



HANDLUNGSFELD: AKADEMISCHES LERNEN



TEILPROJEKTE

- 11 Lehrlabor (Teilprojekt 16)
- 13 Mathematik Didaktik Lehramt (Teilprojekt 17)
- 35 Selbstreflexives Studieren (Teilprojekt 31)
- 67 RIO – Das wissenschaftlich-akademische, tutoriumsbegleitende E-Portfolio (Teilprojekt 32)
- 87 Interkulturelles Training und Coaching (Teilprojekt 36)

LEHRLABOR

Teilprojekt 16

ZIELSETZUNG

- Die Teilnahme am Lehrlabor bietet Lehrenden der MIN-Fakultät die Möglichkeit, innovative Lehrkonzepte in der Studieneingangsphase umzusetzen.
- So soll ein Beitrag dazu geleistet werden, die Lehre in der Studieneingangsphase dauerhaft zu verbessern und Studierende beim Einstieg in das Studium individueller und besser zu unterstützen.

Der Entwicklung und Umsetzung neuer Lehrkonzepte kommt bei einem produktiven Umgang mit Diversität in der Lehre eine hohe Bedeutung zu. Veranstaltungen weiterentwickeln und innovativ neu zu konzipieren, ist wegen des damit verbundenen hohen Aufwands für Lehrende aber oft nur schwierig im „Regelbetrieb“ umzusetzen. Das Lehrlabor dockt an dieser Stelle an: Es bietet Lehrenden der Fakultät für Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften (MIN-Fakultät) Ressourcen und Unterstützung für die Konzipierung und Umsetzung innovativer Lehrkonzepte in der Studieneingangsphase und schafft Freiräume für eine reflektierte Lehr-Praxis. Das Lehrlabor trägt so dazu bei, die Lehre in der Studieneingangsphase dauerhaft zu verbessern und Studierende beim Einstieg in das Studium individueller zu unterstützen. Als Impulsgeber für innovative Lehrprojekte zielt das Teilprojekt zudem darauf, den Stellenwert der Lehre insgesamt und die Diskussion über gute Lehre zu befördern.

Verlauf und wesentliche Ergebnisse des Projekts

- In sieben Förderzyklen konnten 29 innovative Lehrprojekte in allen sechs Fachbereichen der Fakultät erfolgreich umgesetzt werden. Die Projekte wurden zwischen sechs und 15 Monaten gefördert.
- Über die finanzielle Förderung hinaus erhielten die Lehrenden diverse Unterstützungsleistungen: Die Koordinierungsstelle unterstützte von der Beantragung über die Umsetzung bis zum Abschluss bei der Evaluation, Dokumentation sowie bei der Verstetigung der Lehrkonzepte. Technische Unterstützung bot das E-Learning-Büro der Fakultät, hochschuldidaktische Unterstützung leistete das Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) und seine Vorgängerinstitutionen.
- Die Ergebnisse der gemeinsam mit Teilprojekt 24 konzipierten formativen Evaluation konnten für die weitere Projektentwicklung verwendet werden und ermöglichten zudem individuelle Rückmeldungen an die Lehrenden zum Gelingen ihrer spezifischen didaktischen Maßnahmen und deren Verstetigung.
- Die Ergebnisse der Studierenden- und Lehrendenbefragungen zeigen, dass durch das Lehrlabor eine Verbesserung der Lehre in den geförderten Veranstaltungen beziehungsweise Modulen erreicht werden konnte.
- 19 der 20 bereits abgeschlossenen Lehrprojekte konnten verstetigt werden. In zehn Fällen wurden die erprobten Lehrkonzepte nach Förderende sogar auf weitere Lehrveranstaltungen transferiert.

- Durch die Initiierung von Formaten, die den Austausch über Lehre in den Mittelpunkt stellen (insbesondere regelmäßige Lehrendenworkshops), durch die systematische Evaluation und Dokumentation der umgesetzten Konzepte sowie die Präsentation auf Tagungen leistete das Lehrlabor einen Beitrag zur didaktischen Weiterqualifizierung der Lehrenden und regte eine Diskussion über gute Lehre unter den Fellows sowie innerhalb der jeweiligen Disziplinen an.

Ausführliche Darstellung

Ausführliche Berichte des Teilprojekts sind im Band 6 und 16 der Universitätskolleg-Schriften enthalten. Die Bände sind online verfügbar unter: www.uhh.de/uk-band006 und www.uhh.de/uk-band016.

TEILPROJEKTINFORMATIONEN

- Laufzeit: 01.04.2016 – 31.12.2016
- Projektleitung: Kai Siemonsen
- Projektmitarbeitende: Carolin Gaigl, Manuela Kenter, Rainer Schleevoigt
- Website: www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/projekte/tp16

MATHEMATIK DIDAKTIK LEHRAMT

Teilprojekt 17

ZIELSETZUNG

- In der Eingangsphase der (gymnasialen) Mathematiklehrmatsausbildung ist eine hohe Abbruchquote zu verzeichnen, die diametral zum gesellschaftlichen Bedarf an gut ausgebildeten Lehrkräften im MINT-Bereich steht.
- Das Teilprojekt zielt in diesem Kontext auf die Entwicklung und Implementierung konkreter Maßnahmen zur Verbesserung der ersten Phase der Mathematiklehrmatsausbildung, um diese Abbruchquote nachhaltig zu senken und das erzielte Kompetenzniveau der Absolventinnen und Absolventen nachhaltig zu heben.

Übersicht, Konzeption, Ziele, Planung und Zielgruppe

Das Teilprojekt stellt eine Kooperation der Fachbereiche Mathematik und des Arbeitsbereichs Mathematikdidaktik an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg dar und richtet sich an Lehramtsstudierende der Mathematik in der Studieneingangsphase. Die grundsätzlichen Ziele wurden im Projektantrag wie folgt beschrieben: „Verbesserte Leistungen der Studierenden für das gymnasiale Lehramt in der Mathematik, insbesondere Förderung der leistungsschwächeren, aber auch der leistungsstarken Studierenden, die frühzeitig identifiziert werden und besondere Förderangebote erhalten sollen. Mit dieser Maßnahme sollen die Abbruchquoten im Bereich der gymnasialen Mathematiklehrmatsausbildung deutlich gesenkt werden, um mittelfristig den Bedarf an gut ausgebildeten Lehrkräften im MINT-Bereich decken zu können.“

Die „langanhaltende und empirisch basierte Kritik an der Wirksamkeit der Lehrerausbildung“ kann dabei als theoretischer Ausgangspunkt für die Projektmaßnahmen und entwickelten Angebote gesehen werden (Schwarz et al., 2013). Insbesondere ist der von Felix Klein geprägte Begriff der „Doppelten Diskontinuität“ (Klein, 1908) in der Mathematiklehrerausbildung immer noch aktuell. Gemeint ist hier der vom angehenden Studierenden wegen fehlender Bezüge erlebte Bruch zwischen Schul- und Hochschulmathematik, der sich später beim Eintritt in die Lehrtätigkeit an der Schule in umgekehrter Weise wiederholt. Das Teilprojekt ist in diesem Kontext auf eine Stärkung der erlebten Kompetenz der angehenden Mathematiklehrkräfte und eine nachhaltige Senkung der Abbruchquote in den ersten Semestern des Mathematiklehrmatsstudiums ausgerichtet. Deutschlandweit gibt es Projekte mit ähnlicher Zielsetzung; zu nennen sind etwa die Projekte „Mathematik Neu Denken“ (Justus-Liebig-Universität Gießen, Universität Siegen, Projektleitung A. Beutelspacher, R. Danckwerts, G. Nickel), „Mathematik besser verstehen“ (Universität Duisburg-Essen, Projektleitung L. Hefendehl-Hebeker) oder „MINT-Lehrerbildung neu denken, Reform der Studieneingangsphase – Lehramt Mathematik“ (Freie Universität Berlin, Projektleitung B. Lutz-Westphal) (Schwarz et al., 2013).

Das Teilprojekt knüpft wissenschaftlich an Arbeiten aus der international vergleichenden Lehrerbildungsstudie „Teacher Education and Development Study – Learning to Teach Mathematics“ (TEDS-M) an, die 2008 von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführt wurde. Diese Studie, an der Gabriele Kaiser beteiligt war (sowie Björn Schwarz an einer Vorläuferstudie), hat das mathematische, mathematikdidaktische und erziehungswissenschaftliche Wissen von zukünftigen Mathematiklehrkräften am Ende ihrer Ausbildung, d. h. im Referendariat, erhoben. Dabei wurde zwischen zukünftigen Primarstufenlehrkräften und Sekundarstufenlehrkräften unterschieden.

Es wurden unter anderem Items aus diesen Tests für die Entwicklung eines Tests zum mathematischen Wissen am Studienanfang verwendet. Des Weiteren wurden Items verwendet beziehungsweise adaptiert, die in weiteren Studien, die Gabriele Kaiser durchgeführt hat, verwendet wurden, im Wesentlichen Evaluationsstudien im Rahmen innovativer Projekte zur Mathematiklehrerausbildung und zur Adaption der TEDS-M-Studie auf das Mathematikstudium, genauer auf den Übergang von Bachelor zu Master. Die entwickelten Ansätze zur Unterstützung der Studierenden in der Studieneingangsphase knüpfen an aktuelle Ansätze zur Verbesserung der Mathematiklehrerausbildung an, wie sie in der Mathematik und Mathematikdidaktik aktuell vertreten werden.

Geplant war insbesondere die Entwicklung von Konzepten zur Verbesserung der Anfängerausbildung im Bereich des gymnasialen Lehramtes Mathematik unter Hinzunahme von E-Learning-Ansätzen und die Entwicklung und Durchführung der genannten Tests zur Identifikation besonders leistungsstarker und besonders leistungsschwacher Lehramtsstudierenden, darüber hinaus die Entwicklung von Materialien, die Konzeption und Durchführung von speziellen „Lehramtstutorien“ und die Publikation der Teilprojektergebnisse. Durch weitere didaktische Angebote wurden folgende Aspekte aufgegriffen: Selbstorganisation, Prinzipien der Arbeitsmethodik, Motivationsförderung und die Reflexion über den Nachholbedarf in Bezug auf die zurückliegenden Semester. Außerdem war eine Mitwirkung an der „Einführung in die Mathematikdidaktik“ im zweiten Studienjahr und eine Betreuung des integrierten Schulpraktikums bei der Vorbereitung auf die Bachelorprüfung angedacht, die letztendlich aus Kapazitätsgründen nicht umgesetzt werden konnte. Auf der anderen Seite hat das Teilprojekt Angebote entwickelt, die über die ursprüngliche Planung hinausgehen, beispielsweise die „Hausaufgabenhilfe Lehramt“, die entwickelten Materialien zu „Anwendungen der Linearen Algebra“ oder die Mitwirkung an verschiedenen Modellierungsseminaren, die unter anderem auch die oben genannten Aspekte aufgreifen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich das Teilprojekt aufgrund der gesammelten Erfahrungen und der starken Betreuungsbedürfnisse der Studierenden noch stärker auf die Studieneingangsphase und hierbei insbesondere die ersten beiden Semester konzentriert hat als im ursprünglichen Antrag ausgeführt.

Das Teilprojekt fokussierte die Ausbildung angehender Mathematiklehrerinnen und -lehrer, die eine Lehrbefähigung auch für die Sekundarstufe II anstreben, d. h. die Ausbildung zukünftiger Mathematiklehrkräfte in der gymnasialen Oberstufe allgemeinbildender oder berufsbildender Schulen, insbesondere in der Studieneingangsphase (Schwarz et al., 2013).

Teilprojektumsetzung

Rahmenbedingungen für die Maßnahmen

Da das Teilprojekt insbesondere die Lehramtsstudierenden im ersten Studienjahr im Blick hatte, gruppieren sich die Angebote in natürlicher Weise um die Eingangsvorlesung „Lineare Algebra und Analytische Geometrie“, die die Lehramtsstudierenden zusammen mit den grundständigen Studierenden der Mathematik sowie Studierenden anderer Fächer, etwa Wirtschaftsmathematik, belegen. Aus den spezifischen Erfahrungen des Teilprojekts wurde bereits sehr schnell evident, dass in die Lehrveranstaltung integrierte Angebote eine deutlich höhere Reichweite als andere Zusatzangebote haben.

Die Vorlesung in den ersten beiden Studiensemestern nimmt vier Semesterwochenstunden ein und umfasst zusätzlich eine Übung (zwei Semesterwochenstunden) und ein Tutorium (eine Semesterwochenstunde). Die Teilnahme an der Vorlesung und an den Tutorien ist nicht verpflichtend, lediglich die erfolgreiche Teilnahme an den Übungen ist für die Zulassung zur Modulprüfung eine erforderliche Voraussetzung. Der Vorlesungszyklus beginnt ausschließlich im Wintersemester und richtet sich zu dessen Beginn in der Regel an etwa 300 Studierende verschiedener Fächer, von denen etwa 40–50 das gymnasiale Lehramt oder das Lehramt an beruflichen Schulen studieren. Die Übungen und Tutorien werden jeweils etwa zehnfach bzw. fünffach und über die ganze Woche verteilt mit einem Umfang von 90 bzw. 45 Minuten angeboten. Die Übungen werden in der Regel von studentischen Tutorinnen oder Tutoren gehalten, die Tutorien werden von der Dozentin oder dem Dozenten, von Promovierenden und Post-Docs gehalten. Ein Teil der Vorlesung besteht aus der wöchentlichen Bearbeitung eines Übungszettels. Die Studierenden werden in der Regel aufgefordert, die Lösungen in Gruppen einzureichen, selten wird eine Einzelabgabe gefordert. Die Übungen dienen dazu, die Lösungen der bereits abgegebenen Übungszettel zu besprechen. Die hierfür zur Verfügung stehenden 90 Minuten erlauben dies in der Regel nur unter Zeitdruck, gelegentlich ist eine Beschränkung auf eine Auswahl der Aufgaben erforderlich. Fragen zur Vorlesungen werden daher überwiegend in den Tutorien besprochen. Eine Studentin oder ein Student erhält in der Regel nur dann die Zulassung zur Modulprüfung, wenn sie oder er in beiden Semestern regelmäßig in den Übungen anwesend gewesen ist, jeweils zweimal eine eigene Lösung an der Tafel präsentiert hat und im arithmetischen Mittel in beiden Semestern die Hälfte der möglichen Punkte aller 12 bis 13 Übungszettel erlangt hat. Die Modulprüfung besteht im Normalfall aus einer Klausur am Ende des Sommersemesters und bezieht sich auf die Inhalte der beiden Vorlesungen „Lineare Algebra und Analytische Geometrie“ I und II.

Eines bzw. zwei dieser Tutorien wurde im Teilprojektzeitraum speziell als Lehramtstutorium ausgewiesen und durch die beiden hauptsächlichen Teilprojektmitarbeitenden Björn Schwarz und Philip Herrmann im Team-teaching innovativ auf die Bedürfnisse der Lehramtsstudierenden angepasst und durchgeführt.

Gestaltung der Lehramtstutorien

Die Lehramtstutorien dienten im Teilprojekt unter anderem dazu, mit einem möglichst großen Teil der Studierendenkohorte regelmäßig in Kontakt zu kommen, da für die Umsetzung der Teilprojektziele eine regelmäßige Kommunikation mit den Studierenden unerlässlich war. Zu Beginn der Teilprojektarbeit im Wintersemester 2012 bestand noch keine Einbindung in die Tutorien der Eingangsvorlesung. In dieser Zeit wurde versucht, neu entwickelte Teilprojektangebote als zusätzliche Unterstüt-

zung neben der Vorlesung zu platzieren und durch Ankündigungen in der Vorlesung bekannt zu machen. Es war dann erforderlich, dass die Studierenden diese Angebote aktiv auswählen, um überhaupt, per E-Mail oder persönlich, mit ihnen in Kontakt zu kommen. Dadurch ist in der Anfangsphase des Teilprojekts ein mehrfacher Kontakt nur mit ausgewählten, wahrscheinlich überdurchschnittlich engagierten Studierenden und anscheinend korrelierend überdurchschnittlich guten Studierenden zustande gekommen. Der Großteil der Kohorte wurde, außer mit der als „obligatorisch“ angesetzten Eingangstestung, im Wintersemester 2012/13 nicht erreicht. Die als Zusatzangebote zur Verfügung gestellten Teilprojektansätze wurden oft nicht in befriedigendem Ausmaße angenommen, sondern von den Studierenden als eine nicht willkommene Extrabelastung aufgefasst.

Aus diesen Erfahrungen heraus wurde ein Weg gesucht, um die Teilprojektangebote, zumindest zu einem gewissen Teil, in die übliche Unterrichtsbelastung der Einführungsveranstaltung einzubetten. Daraus abgeleitet ergibt sich das bei der Gestaltung der Lehramtstutorien berücksichtigte Prinzip, die wahrgenommene Extrabelastung so gering wie möglich zu halten. An dieser Stelle ist besonders hervorzuheben, dass nicht die tatsächliche Arbeitsbelastung relevant ist, sondern die Wahrnehmung der Studierenden. Teilprojektangebote wurden in der Anfangsphase teilweise auch dann ablehnend aufgenommen, wenn sie eine direkte Hilfestellung zur Vorlesung boten, aber im „externen Gewand“ des Universitätskolleg-Teilprojekts dargeboten wurden. Es wurde daher weitestgehend auf ungewöhnliche Angebote verzichtet. Die Eingangstestung (siehe unten) in einem der ersten Tutorien stellt ein Beispiel für eine Ausnahme dar, zum Teil wurde diese auch an einem separaten Termin durchgeführt.

Es wurde darauf geachtet, die Tutorien zielgruppenorientiert anzupassen. Damit weicht das Lehramtstutorium von der üblichen Gestaltung der Tutorien in einigen Punkten ab, die im Folgenden näher beschrieben werden:

- Zum Einstieg in die Tutoriumssitzung wurden häufig eine oder mehrere Wiederholungs- bzw. Präsenzaufgaben vorbereitet. Bei der Auswahl der Aufgabenstellung haben sich Inhalte als besonders geeignet herausgestellt, die aktuelle Vorlesungsinhalte betreffen oder beim Rückgriff auf frühere Inhalte zumindest einen aktuellen Bezug herstellen. Die Aufgaben wurden so gestellt, dass sie entweder selbst typische Klausuraufgaben hätten sein könnten oder zumindest einen wichtigen Teilaspekt davon darstellten, oder so, dass sie eine Hilfestellung für einen bestimmten Aufgabentyp auf dem aktuell zu bearbeitenden Übungszettel ermöglichten.
- Darüber hinaus wurden die Präsenzaufgaben auch in didaktischer Hinsicht ausgewählt, um möglichst einen Schulbezug herstellen zu können. Zum Beispiel wurde häufig eine schulnahe Methode zur Bearbeitung der Aufgabe ausgewählt. Die Aufgabenstellung wurde dann dazu passend gestaltet und die Methode vor Beginn der Bearbeitungsphase explizit als Beispiel aus dem schulischen Kontext an die Studierenden kommuniziert. Auf der anderen Seite wurde die Entwicklung bzw. das Stellen der Aufgabe aus didaktischer und auch technisch-fachlicher Sicht erläutert und bisweilen mit Lehrmaterialien aus der Schule ergänzt.
- Bezüge von Vorlesungsinhalten zu schulischen Themen wurden regelmäßig das ganze Semester über an die Studierenden kommuniziert. Eine Grundlage dafür bildeten die Erkenntnisse von Schwarz et al. (2014) und insbesondere von Herrmann und Schwarz (2015) bzw. Lehrmaterialien aus der früheren Lehrtätigkeit von Teilprojektmitarbeitenden.

Schließlich diente das Tutorium dem Teilprojekt auch als Schnittstelle für die weiteren Teilprojektangebote: Termine für spezielle Treffen, die sogenannten Lehramtsabende, wurden kommuniziert, die Eingangstestung wurde zum Teil während des Tutoriums durchgeführt, einmalige oder unregelmäßige Angebote wie Vorträge oder Klausurvorbereitungen wurden bekannt gemacht. Letztlich entstand durch die kleinen Gespräche vor, nach und während des Tutoriums ein besseres Bild von den Bedürfnissen der Studierenden, als diese es auf explizite Nachfrage in der Regel geliefert hätten. Mit dem Angebot der Hausaufgabenhilfe ab dem Wintersemester 2015/16 als lehramtsspezifische Veranstaltung zusammen mit dem Tutorium konnte dieser Aspekt noch weiterentwickelt werden.

Übersicht über die Maßnahmen

Es folgt eine Übersicht über die mit den Lehramtstutorien in Verbindung stehenden Maßnahmen des Teilprojekts. Eine ausführliche Diskussion der Maßnahmen findet sich im nächsten Abschnitt.

- **Testungen:** Das Teilprojekt führte mit den Studierenden jeder Kohorte eine Testung durch. Diese Eingangstestung erfolgte direkt zu Studienbeginn und erhob sowohl schulmathematische als auch schulnahe Inhalte der Linearen Algebra. Eine zweite Testung in der hinteren Hälfte des zweiten Semesters wurde nur einmalig im Sommersemester 2013 durchgeführt.
- **Einzelgespräche:** Auf Basis der Ergebnisse der Eingangstestung wurde allen Teilnehmenden ein Einzelgespräch angeboten. Das Einzelgespräch beinhaltete eine Rückmeldung zum Testergebnis und die Möglichkeit, Teilprojektinterventionen vorzuschlagen und eigene Probleme mit dem Einstieg in das Studium zu kommunizieren. Außerdem wurde abgefragt, ob die Studentin oder der Student bereits in einer Kleingruppe arbeitet, und eine Vermittlung angeboten, falls dem nicht so war.
- **Grundlagenaufgaben:** Wenn auf Basis der Eingangstestung auffällige Schwächen im Bereich der mathematischen Grundlagen erkannt wurden oder wenn seitens des Studierenden ein Versäumnis des Vorkurses mit Bedauern zum Ausdruck gebracht wurde, dann bot das Teilprojekt den Zugriff auf einen EduCommSy-Raum an, in dem in wöchentlichem Abstand hochgeladene, einfache Grundlagenaufgaben zur Wiederholung bestimmter Inhalte aus der Schulmathematik anregen sollten.
- **Präsenzaufgaben:** Begleitend zur Vorlesung wurden stets Aufgaben zur Linearen Algebra mit mehreren unterschiedlichen Zielen entwickelt. Zum einen wurden Aufgaben zur Wiederholung und Betonung bestimmter Vorlesungsinhalte entworfen. Zum anderen wurden Aufgaben entworfen, welche, bei vorheriger Bearbeitung, die Herausforderungen des aktuellen Übungszettels an die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden anpassen. Außerdem wurde, wenn möglich, mit den Aufgaben auch ein Schulbezug hergestellt und nach der Bearbeitung näher erläutert.
- **Lehramtsabende:** In der Regel einmal pro Semester, mindestens aber zum Studienbeginn im Wintersemester, wurde an einem geeigneten Tag von 18–20 Uhr ein Lehramtsabend angeboten. Die Lehramtsabende wurden so gestaltet, dass in größerer Runde allgemeine Probleme, wie die hohe Drucksituation und die hohen Anforderungen, von den Studierenden zur Sprache gebracht werden konnten. Außerdem wurden als glaubwürdige Informanten 1–2 Lehramtsstudierende aus dem mittleren Semester eingeladen, um die häufigsten Probleme als

,ganz normal' einzuordnen und als ,Role model' aktuelle Best-Practice-Antworten auf Fragen der Studierenden zu geben.

- Kleingruppenbildung: Während des Einzelgesprächs, der Lehramtsabende und der Lehramts Tutorien wurde stets darauf geachtet und wiederholt abgefragt, ob die Studierenden in kleinen Gruppen an den Übungsaufgaben und der Vorlesungsnachbereitung arbeiteten. Es wurden die Vorteile solcher Arbeitsformen erklärt, mögliche Probleme erwähnt und auch Angebote zur Vermittlung solcher Gruppen gemacht.
- Klausurvorbereitung: Vor den Klausuren zur Modulprüfung am Ende des Sommersemesters wurde zur Klausurvorbereitung regelmäßig ein Extratutorium angeboten. In diesem Tutorium wurde der Fortgang der Vorlesung schematisch rekapituliert und dabei auf verschiedene inhaltliche Vernetzungen hingewiesen. Außerdem wurden die Anforderungen einer Klausur im Studienfach Mathematik erklärt, Hinweise zur Vorbereitung auf eine solche Klausur gegeben und Fragen der Studierenden zur Klausur besprochen. Der generelle Unterschied zwischen Aufgaben auf den Übungszetteln und den Aufgaben in einer Klausur wurde besprochen, um die Anforderungen möglichst transparent zu machen.
- Schulverknüpfungen: Ein zentraler Kritikpunkt der Studierenden bestand häufig in der scheinbaren Distanz der Vorlesungsinhalte zu den Themen des schulischen Mathematikunterrichts. Dieser Kritik wurde dadurch begegnet, dass für die gesamte Lineare Algebra Verknüpfungen zwischen diesen beiden Themenbereichen explizit aufgezeigt wurden. Für Studierende der ersten beiden Semester waren solche Verknüpfungen aufgrund ihrer Abstraktion manchmal nicht direkt zu erkennen. Ebenso konnte der Zusammenhang übergeordnet oder indirekt sein, sodass er ohne explizite Thematisierung häufig verborgen blieb.
- askLA: Vom Wintersemester 2012/13 bis zum Sommersemester 2015 bestand ein Teilprojektangebot in der Question-and-Answer-Online-Plattform „askLA“. Hier konnten sich Studierende auf den Seiten der Plattform gegenseitig Fragen stellen und Antworten ausarbeiten.
- Anwendungen der Linearen Algebra: Im Rahmen des Teilprojekts wurde ein Blended-Learning-Konzept zur Motivation und Vertiefung von Inhalten aus der zweisemestrigen Anfängervorlesung „Lineare Algebra und Analytische Geometrie“ entwickelt.
- Überblicks- und Methodenwissen: Im Sinne einer Strukturierung des eigenen Wissens wurde im Rahmen der Tutorien mit mediengestützten Konzepten zur Rekapitulation von Vorlesungsinhalten gearbeitet und Vorlesung und Übungsaufgaben auf die verwendeten Methoden, insbesondere auf heuristische Strategien, untersucht.
- Hausaufgabenhilfe: Während die Lehramtsstudierenden bis zum Sommersemester 2015 durch Hinweise zum aktuellen Übungsblatt am Ende des Tutoriums unterstützt wurden, wurde ab dem Wintersemester 2015/16 eine spezielle „Hausaufgabenhilfe“ angeboten, in der die Lehramtsstudierenden bei der Überarbeitung ihrer Lösungen zu den Übungsaufgaben insbesondere im wissenschaftlichen Schreiben unterstützt wurden.

Beschreibung der einzelnen Maßnahmen

Testungen

Die Eingangstestung der Studierenden fand regelmäßig in der ersten oder zweiten Vorlesungswoche der „Linearen Algebra I“ statt. Schlechte Erfahrungen wurden damit gemacht, die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Testung zu betonen, auch dann, wenn gleichzeitig mit dem damit verbundenen Nutzen offen geworben wird. Tatsächlich konnte so nur im Wintersemester 2012/13 eine signifikante Stichprobe mit 51 Teilnehmerinnen und Teilnehmern erreicht werden, während in den späteren Testungen nur Teilnehmerzahlen von 12 bis 22 Teilnehmenden erreicht wurden. Insgesamt wurde die Testung für vier Jahrgänge mit insgesamt 101 Teilnehmerinnen und Teilnehmern durchgeführt. Zusätzlich wurde einmalig eine erneute Testung zum Ende des Sommersemesters 2013 mit 11 Teilnehmenden durchgeführt.

Inhaltlich ist die Testung, wie anfangs bereits beschrieben, überwiegend aus den Materialien der TEDS-Telekom sowie aus der TEDS-LT Studie entstanden. Die Testitems wurden durch Björn Schwarz und Philip Herrmann ausgewählt und der Test schließlich um einige Items zum Mittelstufenwissen, also zu Bruchrechnen und Termumformungen, erweitert, da hier große Defizite der Lehramtsstudierenden vermutet wurden. Die Eingangstestung war auf eine Bearbeitungszeit von 80 Minuten ausgelegt. Die Angabe von Name und E-Mail-Adresse war freiwillig und wurde nicht in Verbindung mit den Ergebnissen gespeichert. Die Ergebnisse der Testung wurden vielfältig genutzt, unter anderem dazu, die Teilprojektangebote auf die Zielgruppe anzupassen, die Dozentinnen und Dozenten gegebenenfalls über die Veränderungen in der Gruppe der Studienanfängerinnen und -anfänger im Vergleich zu ihren Erfahrungswerten zu informieren, und als Grundlage für die nachfolgend dargestellte Einzelberatung. Im Anschluss an die Testung kodierten studentische Hilfskräfte die Testhefte zunächst auf dem Papier, die Kodierung wurde dann ins SPSS-Dateiformat übertragen. Grundlage dafür war der von Björn Schwarz und Philip Herrmann erstellte Kodierleitfaden. Zusätzlich erstellten die studentischen Hilfskräfte ein Kurzgutachten über jedes von einem Studierenden ausgefüllte Testheft. Nur einmal, wie bereits erwähnt im Sommersemester 2013, fand im Verlauf des zweiten Semesters eine zweite Testung der verbliebenen Studierenden statt. Diese Testung wurde auf gleiche Weise erstellt, ausgeführt und kodiert. Anhand der Originaltesthefte wurde eine anonyme Verknüpfung zu den Ergebnissen bzw. Testheften der ersten Testung etabliert.

Aufgabe:
Vereinfachen Sie folgende Ausdrücke jeweils so weit wie möglich:

$$\frac{ab + cb}{b + cb}$$

25,5 % fehlerhafte Antworten

$$\frac{\frac{ab+cb}{b} + \frac{ab+cb}{c}}{\frac{ab+cb}{b} + \frac{ab+cb}{c}}$$

$$\Leftrightarrow a+c + a \frac{b}{c}$$

(LA Gym., LK, Abitur 2011)

$$\frac{ab+cb}{b+cb} = \frac{ab}{b} = a$$

(LA Gym., LK, Abitur 2012)

$$\frac{ab}{b} + \frac{cb}{cb} = a+1$$

(LA Gym., LK, Abitur 2010)

Abbildung 1

Ziel der Eingangsbefragung war eine Ermittlung der aktuellen Kompetenzen der Studierenden, um anschließend möglichst passgenaue Unterstützungsangebote entwickeln zu können. Daneben sollten die Testergebnisse als Ausgangspunkt für individuelle Einzelgespräche mit den Studierenden dienen (siehe unten).

Da die Stichprobe der befragten Studierenden im Wintersemester 2012/13 faktisch aus der Gesamtheit der Studienanfängerinnen und -anfänger des Lehramtes für die Mathematik an der Oberstufe in diesem Jahrgang an der Universität Hamburg bestand, sind die Ergebnisse dieser ersten Befragung, die auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik vorgetragen und dort auch publiziert wurden, besonders interessant: „Auffallend war die heterogene Ausgangslage der Studierenden, und zwar in zweifacher Sicht, nämlich sowohl bezogen auf notwendige Grundlagenkenntnisse aus der Schulmathematik als auch bezogen auf bereits bestehende Vorkenntnisse im Bereich der Linearen Algebra. Im Hinblick auf grundlegende Kenntnisse der Schulmathematik, das heißt einen Wissensbereich, der üblicherweise in universitären Mathematikvorlesungen nicht wiederholt wird, der aber für das erfolgreiche Bestehen der entsprechenden Vorlesungen notwendig ist, zeigten sich dabei in der Stichprobe weit verbreitet gute bis sehr gute Kenntnisse. Dennoch gab es auch eine Gruppe von Studierenden, der bereits Fragen zu elementarer Schulmathematik Schwierigkeiten bereitete. So zeigten sich beispielsweise bei bis zu einem Viertel der befragten Studierenden Probleme im grundlegenden Umgang mit Brüchen. [...] Weiterhin unterschieden sich die Studienanfängerinnen und -anfänger ebenfalls auch deutlich bezüglich ihrer Vorkenntnisse hinsichtlich elementarer vorlesungsrelevanter Konzepte zur Linearen Algebra. So konnte etwa ein Drittel der befragten Studierenden bereits mit Begriffen wie ‚Basis‘ und ‚Lineare Unabhängigkeit‘ umgehen und sogar zwei Drittel der Studierenden hatten zumindest grundlegende Vorstellungen zur graphischen Repräsentation von Vektoren.“ (Schwarz et al., 2013).

Einzelgespräche

Nach der Eingangstestung wurde allen Studierenden, die ihre Kontaktdaten in das Testheft eingetragen hatten, per E-Mail ein Termin für ein Einzelgespräch angeboten. Bei späteren Testungen erfolgte in dieser E-Mail auch bereits eine kurze Nennung der erreichten Ergebnisse. Je nach Zeitpunkt wurde so auch versucht, Kontakt mit Studierenden aufzunehmen, die die Angebote schon in den ersten Wochen nicht mehr wahrgenommen haben. In den Einzelgesprächen wurde den Studierenden insbesondere eine Gelegenheit zur Reflexion der Erfahrungen aus ihren ersten Studienwochen ermöglicht und eine Rückmeldung über ihren aktuellen Leistungsstand gegeben. Einhergegangen damit ist eine affektiv-motivationale Unterstützung der Studierenden in der reflektiven Bewältigung der ersten Studiererfahrungen und möglicher damit verbundener Erlebnisse von Frustration. Daneben gaben die Gespräche den Studierenden die Gelegenheit, ihre Wünsche nach Unterstützungsangeboten zu formulieren.

Nach einer kurzen Rückmeldung zu den Testergebnissen wurde das Testheft dann gemeinsam durchgeblättert und interessante Antworten oder Fragen der / des Studierenden kurz thematisiert. Eine Vermittlung von Gruppen zur Bearbeitung der Übungsblätter wurde angeboten und die Angebote des Teilprojekts vorgestellt.

Grundlagenaufgaben

Als digitale Materialiensammlung zum Selbststudium wurden vom Teilprojekt Übungszettel mit Aufgaben aus dem Bereich der schulmathematischen Grundlagen entwickelt. Diese Aufgaben wurden insbesondere den Studierenden mit ausgepräg-

ten Schwierigkeiten im Grundlagenbereich der Eingangstestung nahegelegt, aber auch jenen, die sich im Einzelgespräch darüber beklagten, den Vorkurs leider verpasst zu haben. Außerdem wurden die Aufgabenzettel allgemein bekannt gegeben und in einem Edu-CommSy-Raum in wöchentlichem Abstand online gestellt. Eine Woche später wurden dann, jeweils mit dem Upload des neuen Zettels, auch Lösungen zu dem vorangegangenen Zettel hochgeladen.

Präsenzaufgaben

Als Präsenz- bzw. Begleitaufgaben verstehen wir zusätzlich zu den Übungszetteln der Vorlesung erstellte Aufgaben mit an der Vorlesung orientierten Inhalten aus der Linearen Algebra. Ziel dieser Präsenzaufgaben war es, zentrale Inhalte aus der Vorlesung zu betonen und wiederholt zu üben oder die Aufgaben aus dem aktuellen Übungszettel aufzugreifen. Letzterer Ansatzpunkt begründet sich in der Tatsache, dass viele Studierende den Druck, der durch die übliche Vorgabe der 50%-Hürde bei den Übungszetteln erzeugt wird, als sehr hoch empfanden. Viele (Lehramts-)Studierende brechen unter anderem ihr Studium auch deswegen frühzeitig ab. Die Aufgaben auf den Vorlesungsübungszetteln stellen dabei Hürden dar, für deren erfolgreiche Bearbeitung es nicht nur nötig ist, die Definitionen und Aussagen aus der Vorlesung nachzubereiten, sondern auch Beweistechniken, Problemlösungskompetenzen, mathematische Formulierungstechniken und vieles mehr zu erlernen, aber auch Frustrationstoleranz zu entwickeln. Da Lehramtsstudierende verglichen mit grundständigen Mathematikstudierenden in den ersten Semestern nur mit halber Anzahl der Semesterwochenstunden mathematisches Formulieren und Argumentieren vermittelt bekommen, wurden mit den Begleitaufgaben gelegentlich auch Aufgaben aus den Vorlesungsübungszetteln in einigen Aspekten entschärft. Ein Ziel war es in beiden Fällen, dass die Begleitaufgaben nicht als zusätzliche Belastung, sondern als Hilfestellung wahrgenommen werden. Die Begleit- und Präsenzaufgaben wurden jahrgangsweise in speziell eingerichteten Edu-CommSy-Räumen angeboten. Nach der Etablierung der vorlesungsbegleitenden Tutorien wurden die Aufgaben in die Gestaltung des Tutoriums eingebunden und meistens zu Beginn des Tutoriums bearbeitet.

Lehramtsabende

Unregelmäßig, meistens einmal pro Semester, wurde ein Lehramtsabend veranstaltet. Gerade in der mittleren Phase des ersten Semesters, der oftmals in Bezug auf den Studienabbruch kritischen Zeit kurz vor den Weihnachtsferien, bietet sich ein Lehramtsabend an. Eines der Hauptziele dieser Treffen bestand darin, den Studierenden die Gelegenheit zu geben, sich gegenseitig vom Empfinden des Drucks und des Vorlesungstempos zu berichten. In der Regel liegen viele Studierende in der kumulierten Bepunktung der Übungszettel gerade knapp ober- oder unterhalb der 50%-Marke und empfinden dazu noch das Vorlesungstempo als zu schnell. Durch diesen Austausch sollte das Gefühl gestärkt werden, dass diese Empfindungen auch eine übliche Anpassungserscheinung darstellen können und nicht unbedingt auf eine fachliche Nicht-Eignung zurückzuführen sind. Um diesen Eindruck weiter abzusichern, wurden stets die studentischen Hilfskräfte mit zu den Lehramtsabenden eingeladen, die an der Kodierung der Eingangstestung (siehe oben) beteiligt waren. Diese „erfolgreichen“ Lehramtsstudierenden höherer Semester konnten dann bestätigen, dass ein zu hoch empfundenes Vorlesungstempo und Schwierigkeiten mit den Übungszetteln kein Hindernis für ein erfolgreiches Studium sein müssen und diese Probleme in den folgenden Semestern häufig abklingen oder als weniger dramatisch wahrgenommen

werden. Außerdem wurden die Lehramtsabende genutzt, um allgemeine Fragen der Studierenden zu beantworten, strukturelle Hürden zu erkennen und Wünsche nach weiteren Teilprojektangeboten zu erfragen.

Kleingruppenbildung

Während der oben bereits erwähnten Einzelgespräche und der Lehramtsabende, aber auch bei anderen Gelegenheiten wurde stets versucht, den Studierenden Angebote zur Vernetzung zu machen und zu erfragen, ob die Studierenden bereits in Gruppen arbeiten. Gerade in den ersten Semesterwochen wurden dazu wiederholt auch die Übungsgruppenleitungen der Lehramtsübungen befragt. Oft reichte es allerdings auch aus, die Vorteile einer Zusammenarbeit zu erklären (Argumentieren lernen, mehrere Lösungen sehen, Strategien austauschen etc.), damit die Studierenden sich selbstständig einer für sie geeigneten Gruppe angeschlossen haben. Das Problem, dass bestehende Gruppen unauffällig, aber nicht für alle ihre Teilnehmerinnen und Teilnehmer geeignet sein können, wurde in dem späteren Angebot der Hausaufgabenhilfe (siehe unten) aufgegriffen. Es ist immer wieder zu beobachten, dass bei einer unreflektierten Teilnahme an einer ungeeigneten Gruppe, das heißt häufig eine sehr leistungsstarke Gruppe, Studierende die 50%-Hürde bei den in Hausaufgaben zu erwerbenden Punkten teilweise bei Weitem überwinden und erst am Ende des zweiten Semesters an den Klausuren und eventuell gar einer mündlichen Prüfung in einer Weise scheitern, die in keiner Relation zu ihrem Punktestand steht.

Klausurvorbereitung

Je nach Gestaltung der Übungszettelabgabe am Semesterende und je nach Terminlage der Klausur wurde mehrfach an einem möglichst späten Termin ein Extra-Lehramtskolloquium zur Klausurvorbereitung anberaumt. Insgesamt erschien es als sinnvoll, den Klausurvorbereitungstermin, falls möglich, eine Woche nach Ende des Vorlesungsbetriebs stattfinden zu lassen, da der mittlere Kenntnisstand dann spürbar verbessert erschien. Die Klausurvorbereitungstutorien wurden so gestaltet, dass zunächst ein Überblick über die Inhalte der Vorlesung skizziert wurde, mit dem Versuch, die Anforderungen der Klausur möglichst klar herauszustellen und mit beispielhaften Klausuraufgaben den Unterschied zu Übungsaufgaben zu verdeutlichen. Mit der Skizzierung einer Übersicht sollten die Studierenden zu einer selbstständigen Reflexion und zu fachlichen Vernetzungsgedanken angeregt werden. Die Anforderungen der Modulabschlussprüfung sind den Studierenden meist unklar, da es sich um die erste Mathematik Klausur handelt. Die Studierenden wissen daher noch nicht, dass anstatt allgemeiner Problemlösungskompetenzen oftmals Definitionen, Kombinationen von Sätzen und konkrete Berechnungen ähnlich der Vorgehensweise aus der Vorlesung den dominierenden Teil der Prüfung darstellen. Durch Kontakt zur Dozentin oder zum Dozenten konnte dazu oft auch die individuelle Akzentuierung dieser Anforderungen kommuniziert werden.

Schulverknüpfungen

Auf die vielfache Kritik der Studierenden hin wurden Bezüge zwischen der Eingangsveranstaltung „Lineare Algebra und Analytische Geometrie“ und der schulischen Mathematik besonders herausgearbeitet. Eine ausführliche Darstellung dieser Arbeit wurde in den Mathematischen Semesterberichten veröffentlicht (Herrmann & Schwarz, 2015; vgl. auch Schwarz et al., 2014). Die Studierenden bemängelten häufig die große Abstraktion im Vergleich zur Schulmathematik und äußerten das Empfinden einer kontinuierlich anwachsenden Distanz zwischen den Vorlesungsinhalten

und jeglicher Schulmathematik. Um dem zu begegnen, wurden Schulbücher und Bildungsstandards für den Mathematikunterricht der Sekundarstufe II dokumentenanalytisch auf das Auftreten von Inhalten der Einführungsvorlesung „Lineare Algebra und Analytische Geometrie“ untersucht. „Unmittelbar wurde deutlich, dass die Inhalte der Eingangsvorlesung zur Linearen Algebra an vielen Stellen Bezüge zu Inhalten der Schulmathematik aufweisen. Unstrittig ist jedoch auch, dass nicht immer sofort eine direkte Identifikation von Vorlesungsinhalten in den schulbezogenen Dokumenten möglich ist, wie sie etwa im Fall des Vektorbegriffs oder der linearen Gleichungssysteme gegeben ist. Vielmehr weisen viele Themenbereiche der Linearen Algebra keinen direkt ersichtlichen Schulbezug auf, sind jedoch unerlässlich für eine weitreichende Durchdringung des Unterrichtsstoffes aus Sicht der Lehrkraft, die als Bedingung für die Gestaltung gelingender Lehr-Lern-Prozesse angesehen werden kann. Beispiele für dieses indirekte Auftreten hochschulmathematischer Inhalte in der Schulmathematik sind etwa der Determinantenbegriff mit der zugehörigen Interpretationsmöglichkeit als Volumenabbildung oder der Basiswechsel mit seiner zentralen Bedeutung für Überlegungen im Bereich der Analytischen Geometrie. In dieser Perspektive der Linearen Algebra als notwendiges Hintergrundwissen der Lehrkraft für das tiefliegende Verständnis von Unterrichtsinhalten der Oberstufe spiegelt sich auch Felix Kleins Idee der ‚Elementarmathematik vom höheren Standpunkt‘ (Klein, 1908) wider, indem die Vorlesung nicht nur direkte Schulinhalte vertieft vermittelt, sondern gerade auch Möglichkeiten einer konzeptuellen Durchdringung und Vernetzung schulmathematischer Inhalte auf Basis hochschulmathematischer Darstellungen und Zugänge bietet.“ (Herrmann & Schwarz, 2015). Die identifizierten Bezüge waren also, wie eigentlich auch zu erwarten war, erfreulich vielfältig und konnten, bis auf kleine Lücken, meistens die ganzen zwei Semester über immer wieder thematisiert werden. Dadurch lässt sich der direkte fachliche Bezug als Säule für die Relevanz der Vorlesungsinhalte implementieren. Es wurde dabei aber auch stets begründet, dass eine gute Lehramtsausbildung nicht immer eine direkte fachinhaltliche Beziehung zur Schulmathematik erfordert oder haben kann.

Die Schulrelevanz der Einführungsvorlesung wurde auch im Zuge der Neubesetzungen der Teilprojektstellen und der damit einhergehenden Anpassung der Tutorien aufgegriffen, etwa durch Bezugnahme auf Aufgaben aktueller Abiturprüfungen und durch Herstellung von Querbezügen zu mathematikdidaktischen Themen, wie zum Beispiel Kapitänsaufgaben als Beispiel unsinniger mathematischer Fragestellungen oder dem Schneeräumproblem als Beispiel für ein Optimierungsproblem. Die Auswahl der Präsenzaufgaben für die Tutorien wurde immer auch in mathematikdidaktischer Hinsicht diskutiert und gegebenenfalls durch Lehrmaterialien aus der Lehrertätigkeit von Peter Stender ergänzt, die den Studierenden in einem für das Tutorium eingerichteten EduCommSy-Raum zur Verfügung gestellt wurden. In der Regel erfahren die Studierenden in den Fachvorlesungen selten, wie die Übungsaufgaben entwickelt werden. Da das Stellen von Aufgaben zu den wesentlichen späteren Aufgaben von Lehrkräften gehört, konnte hier durch Erläuterung der Übungs- und Präsenzaufgaben (dies kann bezüglich der Übungsaufgaben insbesondere in Angeboten wie der unten beschriebenen Hausaufgabenhilfe geschehen) ein wichtiger Bezug zur Schule hergestellt werden. Weiterhin wurde in diesem Zusammenhang auch auf Korrekturpraktiken in der Schule und einen angemessenen Software-Einsatz zum Beispiel von Microsoft Excel eingegangen. Dass einige Mathematiklehrkräfte Aufgaben lediglich aus Schulbüchern übernehmen, anstatt eigene Aufgaben zu entwickeln, kann unter diesem Gesichtspunkt auch als eine weitere Konsequenz der „doppelten Diskontinuität“ zwischen Schule und Universität verstanden werden.

Q & A-Plattform „askLA“

Die Frage- und Antwort-Plattform (bekannt als Question-and-Answer-/Q&A-Software) „askLA“ stellte ein Angebot des Teilprojekts dar, das vom Wintersemester 2012/13 bis zum Ende des Sommersemesters 2015 angeboten wurde und den Studierenden die Möglichkeit gab, in asynchroner Kommunikation Fragen und Antworten zur Linearen Algebra zu erarbeiten. Das Angebot war aus dem Wunsch der Studierenden entstanden, ein den Tutorien ähnliches Angebot auszuweiten. Die Studierenden hatten durch die Plattform die Möglichkeit, die ganze Woche über Fragen zur Vorlesung zu stellen, und konnten gleichzeitig ihr eigenes Wissen testen, wenn sie beim Formulieren einer zufriedenstellenden Antwort auf die offenen Fragen der anderen Studierenden halfen. Die Plattform unterscheidet sich fundamental von einem Forum und einer sehr ähnlichen Software, die tatsächlich als Vorbild für die vom Teilprojekt benutzte Software (Open Source Question and Answer – OSQA) diente. Sie hat in der mathematischen Forschung unter dem Namen „mathoverflow“ beachtliche Erfolge gefeiert. Zahlreiche Mathematikerinnen und Mathematiker in den unterschiedlichsten Karrierestufen haben hier zum einen durch originelle Fragen und hochwertige Antworten eine attraktive Wissensbasis aufgebaut, zum anderen haben die Beteiligten von diesem Prozess selbst enorm profitiert, sei es durch ein gemeinschaftliches Präzisieren von Fragestellungen oder durch das Verfassen und Erhalten von Antworten aus verschiedenen Blickwinkeln. Das Ziel der Plattform „askLA“ war, die Übertragbarkeit dieser Nutzung auf die Studieneingangsphase zu erproben. Systeme dieser Art haben auch in den E-Learning-Plattformen führender amerikanischer Universitäten wie etwa der Stanford University, Harvard University und dem Massachusetts Institute of Technology erfolgreich Verwendung gefunden. Zentral ist hierbei der Ansatz, dass die von Studierenden gestellten Fragen nicht nur durch die Teilprojektmitarbeitenden selbst, sondern auch unter Aufsicht Letzterer durch Kommilitoninnen und Kommilitonen beantwortet werden können. Im Gegensatz zu einer klassischen Forenstruktur bietet das System dabei Möglichkeiten der inhaltsbezogenen Gliederung und der qualitätsbezogenen Bewertung von Antworten, wodurch es zu einer praktischen, schnellen und fachlich tragfähigen Möglichkeit der individuellen Kenntniserweiterung für die Studierenden kommt. Insbesondere bietet das System damit grundsätzlich eine Hilfestellung sowohl für leistungsstärkere wie auch für leistungsschwächere Studierende. Erstere können darüber hinaus eine weitere Studienmotivation dadurch erfahren, dass sie selbst unterstützend im System tätig werden können. Ziele der Plattform waren außerdem, Lernreflexionsprozesse beim Erstellen von Fragen und Antworten anzuregen, die „Peer-to-peer“-Vernetzung der Studierenden zu erhöhen und ein einfach zu verstetigendes Angebot zu schaffen.

Im Wintersemester 2012/13 wurde zum Betrieb der Plattform beim Regionalen Rechenzentrum eine Teilprojektkennung und ein virtueller Server registriert beziehungsweise beantragt. Der virtuelle Server war bis Ende Februar 2016 unter der Domain askla.math.uni-hamburg.de erreichbar und wurde von Philip Herrmann konfiguriert und mit der auf Python Webframework Django basierenden Software OSQA bestückt. Die OSQA-Installation wurde dann für mathematische Zwecke mit einer MathJax-Einbindung versehen und auf askLA gebranded, unter genauer Beachtung der Corporate-Design-Vorgaben der Universität Hamburg.

askLA - Sommersemester 2013
Fragen und Antworten zur Linearen Algebra

login about faq

questions tags users badges unanswered ask a question

questions tags users

All Questions active newest hottest most voted

votes	answers	views	question title	tags	date	author	score
1	1	51	Quotientenvektorräume	quotientenvektorraum k-linear	Jul 08 at 15:06	Philip	460
1	2	49	Isomorphie Aufgabe	vektorraum isomorphie	Jul 08 at 15:04	Philip	460
1	1	48	Begleitmatrizen	begleitmatrix	Jun 27 at 17:01	Janülü	210
1	1	40	Determinanten- bzw. Invariantenteiler	invariantenteiler determinanteiler	Jun 19 at 06:51	Janülü	210
2	2	173	Wie zeigt man Ähnlichkeit zweier Matrizen?	matrizen ähnlich	Jun 13 at 15:48	Janülü	210
0	0	59	Lösen einer Differentialgleichung	jordan-normalform dgl	Jun 10 at 09:23	Tobias	91
0	1	42	Ein Beispiel zum charakteristischen Polynom	charakteristisches polynom	Jun 03 at 17:47	Philip	460
0	1	47	charakteristisches Polynom der Nullmatrix	linearfaktoren	May 24 at 00:25	HendrikH	334
1	1	74	geometrische Vielfachheit	vielfachheit geometrische	May 12 at 16:41	Philip	460
0	0	41	Das erzeugende Polynom	polynom	May 06 at 16:25	Philip	460
			Einschränkung einer Matrix				

124 questions
176 answers
Most recently updated questions

Aktuelle Ankündigungen:
Klicken Sie hier, um Hinweise und eine Anleitung zu Übungsaufgabe n von Blatt 1 zu erhalten.
Für die Übungsaufgabe 5 ist nicht das **Scholar**, sondern das **Student** Badge zu erlangen!

askLA
Weitere Informationen zur Veranstaltung:
Veranstaltungsseite
Räume und Zeiten

Recent tags
k-linear determinanteiler
invariantenteiler begleitmatrix
dgl jordan-normalform
linearfaktoren trigonalisieren
polynomdivision additon
polynomfunktion
integritätsbereich universelle
eigenschaft definition sng

Abbildung 2

Die Plattform wurde von 2012 bis 2015 drei Jahre lang betrieben. Nachdem die Nutzung und auch die Anzahl der Nutzenden immer geringer wurden, wurde der Betrieb ab dem Wintersemester 2015/16 nicht mehr fortgeführt. Hierbei ist zu betonen, dass eine der zugrunde liegenden Ideen hinter der Plattform auch darin bestand, dass die Studierenden bereits für das Stellen und Ausformulieren einer Frage das eigene Wissen strukturieren und revidieren müssen. Eine solche eingehende Beschäftigung mit den Vorlesungsinhalten kann also auch bereits Fragen oder Teilfragen klären und die Studierenden üben sich zusätzlich im Gebrauch der Fachsprache. Während mit dem Betrieb der Plattform durchaus Einzelerfolge in dieser Hinsicht nachzuweisen waren, muss auch festgehalten werden, dass die Hürde, die eigenen Fragen zu konkretisieren, zu verschriftlichen und in einem öffentlichen Raum zu stellen, letztlich wohl zu groß war, um eine genügende Reichweite des Angebots unter den Studierenden bzw. der Zielgruppe sicherzustellen.

Als Konsequenz wurden die Angebote des Teilprojekts entsprechend angepasst, um die Studierenden in einer persönlicheren und informelleren Umgebung individuell zu unterstützen. Zu nennen ist hier zum Beispiel die „Hausaufgabenhilfe Lehramt“, die seit dem Wintersemester 2015/16 im Teilprojekt erprobt und unten näher beschrieben wird. Zentral war hier die Idee, die Angebote um das sehr erfolgreiche Lehramtstutorium herum zu erweitern und in Form von lehramtsspezifischen Lehrveranstaltungsblöcken die erlebte Betreuungsintensität zu erhöhen.

The screenshot shows a Stack Overflow question page. At the top, there are navigation tabs for 'questions', 'tags', 'users', 'badges', and 'unanswered', along with an 'ask a question' button. Below this is a search bar and a filter for 'questions'. The main heading is 'Unterschied Polynom und Polynomfunktion'. The question text reads: 'Hallo, wir haben uns schon seit dem Übungszettel mit dem Polynomring gefragt, was genau der Unterschied zwischen Polynom und Polynomfunktion ist.' It includes a mathematical expression for a determinant: $\det(f \cdot \lambda + Id)$. The question is tagged with 'polynomring' and 'polynom'. It was asked on April 10 at 12:41 by user 'Frosch' and has 186 votes. There are 3 answers, with the most voted one selected. The answer text says: 'Polynom ist einfach die 'eingebürgerte' Kurzfassung des Begriffes Polynomfunktion, die sich fälschlicher Weise durchgesetzt hat.' The page also features a right-hand sidebar with options to follow the question by email or RSS, and a section for 'Aktuelle Ankündigungen' (Current Announcements) regarding a badge.

Abbildung 3

Anwendungen der Linearen Algebra

„Anwendungen der Linearen Algebra“ ist ein Blended-Learning-Konzept zur Motivation und Vertiefung von Inhalten aus der zweisemestrigen Anfängervorlesung „Lineare Algebra und Analytische Geometrie“, das von Philip Herrmann im Rahmen des Teilprojekts entwickelt wurde. Anhand von Alltagsanwendungen wie Kreditkartenzahlung, Computertomographie, Internetsuche, Funkautoschlüssel und vielem mehr sollten möglichst breitflächig Vorlesungsinhalte aufgegriffen und im Kontext von außermathematischen Anwendungen dargestellt werden. Die einzelnen Module sollten begleitend zu einer Vorlesung über Lineare Algebra oder in einem Seminar im Anschluss an eine solche Vorlesung studiert werden können. Sie bestanden aus klassischen Skriptteilen, Vorträgen, Screencasts sowie Literaturhinweisen und Surf-Tipps.

This is an identical duplicate of the screenshot in Abbildung 3, showing the same Stack Overflow question page with the title 'Unterschied Polynom und Polynomfunktion' and the same content.

Abbildung 4

Entstanden sind bis 2014 eine Website und ein umfassendes Vorlesungsskript von 72 Seiten, das als Vorlage für eine innovative Lehrveranstaltung benutzt werden kann. Der Versuch, die Lehrveranstaltung im Teilprojektzeitraum auch wirklich durchzuführen, ist leider an der mangelnden Bereitschaft der Studierenden gescheitert, ein solches Zusatzangebot auch wahrzunehmen. Damit wurden die anfänglichen Erfahrungen aus dem Teilprojekt bestätigt, dass die Lehramtsstudierenden nicht-integrierte Zusatzveranstaltungen insbesondere in der Studieneingangsphase als unerwünschte Mehrbelastung auffassen und nicht ausreichend besuchen. Diese Erfahrungen wurden in der Weiterentwicklung und Konzeption neuer Angebote berücksichtigt. Beispielsweise war die im Wintersemester 2015/16 neu entstandene „Hausaufgabenhilfe Lehramt“ ganz wie das Lehramtstutorium vollständig in das Pflichtmodul „Lineare Algebra und Analytische Geometrie“ integriert. Es wurde zeitlich mit dem Lehramtstutorium in einem Block zusammengelegt und der Termin wurde unter Berücksichtigung der Vorlesungs-, Übungs-, und Abgabetermine festgelegt.

Überblicks- und Methodenwissen

Im Zuge der Neubesetzungen der Teilprojektstellen wurde seit dem Sommersemester 2015 das Lehramtstutorium um die Schwerpunkte „Überblickswissen“ und „Methodenwissen“ erweitert. Hierzu sammelten die Studierenden in einer Brainstorming-Phase zu Beginn des Sommersemesters Inhalte der „Linearen Algebra I“ aus dem Wintersemester. Auf Flipcharts entstanden dann in Gruppenarbeit Mind-Maps.

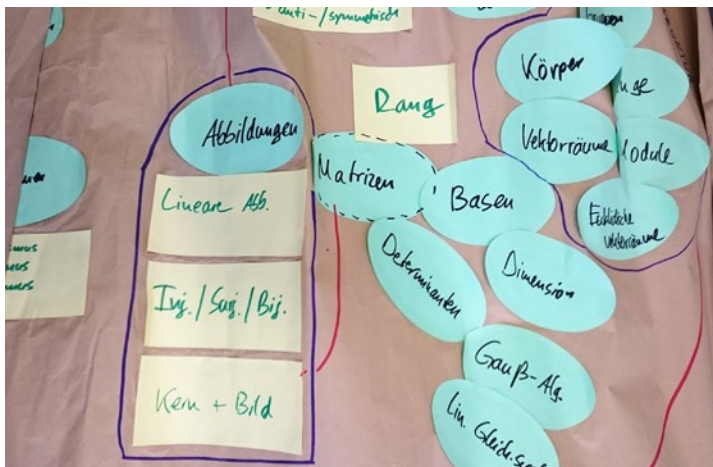


Abbildung 5

Damit sollten die Studierenden insbesondere dazu angeregt werden, sich einen eigenen Überblick zu verschaffen und das erworbene Wissen und die Vorlesungsinhalte immer wieder für sich selbst zu strukturieren.

Das Angebot wurde von den Studierenden gut angenommen, stellte sich aber auch als sehr zeitaufwändig heraus. Im Wintersemester 2015/16 und Sommersemester 2016 wurden daraufhin der inhaltlichen Unterteilung der Vorlesung folgend immer wieder Blöcke im Tutorium reserviert, um die neuen Inhalte der letzten Wochen mediengestützt in das vorhandene Wissen einzugliedern. Peter Stender erstellte dazu mit dem Programm „Prezi“ eine Präsentation zur beispielhaften Darstellung der eigenen Strukturierung der Vorlesungsinhalte und erweiterte diese fortlaufend.

Anhand der Präsentation wurden die Inhalte dann mit den Studierenden und den beiden Lehrenden aus der Mathematik und der Mathematikdidaktik diskutiert. Durch Gegenüberstellung der didaktischen, fachlichen und der persönlichen Perspektive der Studierenden in ungezwungener Atmosphäre sollte insbesondere die Hemmschwelle gesenkt werden, sich dem formalisierten Vorlesungsstoff zu nähern und die eigene Perspektive im Sinne reflexiven Lernens weiterzuentwickeln. Diese Blöcke zum Überblickswissen wurden von den Studierenden explizit nachgefragt. Tatsächlich haben einige Studierende darauf aufbauend die Inhalte parallel zur Vorlesung für sich selbst grafisch strukturiert.

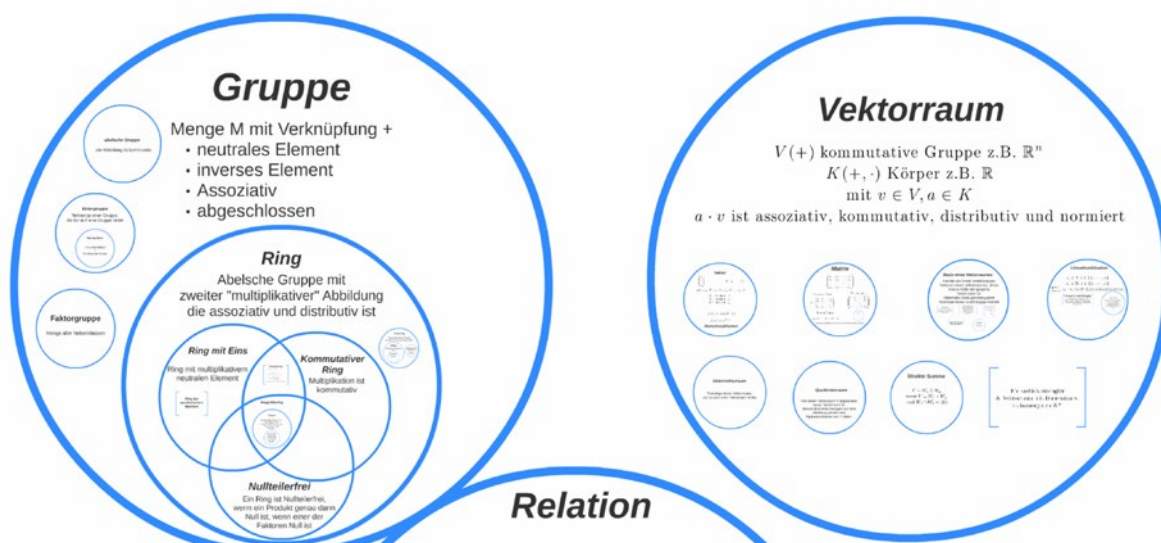


Abbildung 6

Unter dem Stichpunkt „Methodenwissen“ wurden die Vorlesung und Übungsaufgaben im Hinblick auf heuristische Strategien wie z. B. Repräsentationswechsel untersucht. Dazu wurden durch Peter Stender kurze Präsentationen für das Lehramtstudium entwickelt, um den Studierenden weitere Perspektiven auf die Vorlesungsinhalte zu ermöglichen und um didaktische Querbezüge herzustellen.

Hausaufgabenhilfe

Die mathematische Fachsprache ist in höchstem Grade formal und zeichnet sich durch einen besonderen Grad an Abstraktion und Argumentationsdichte aus. Zusätzlich besteht eine deutliche Diskrepanz zwischen der in der Schule verwendeten Sprache und der universitären Fachsprache. Insofern ist Sprache ein ganz wesentlicher Teil der oben zitierten „Doppelten Diskontinuität“ Felix Kleins.

Die angehenden Lehramtsstudierenden der Mathematik erleben dies in ihrer ersten fachmathematischen Vorlesung „Lineare Algebra und Analytische Geometrie“, indem sie durch die Dozentin oder den Dozenten direkt mit der Fachsprache konfrontiert werden. Gleichzeitig wird von den Studierenden bei der Bearbeitung der Übungsblätter von Anfang an erwartet, sich fachlich korrekt auszudrücken. Die erfolgreiche Teilnahme an den Übungen zur „Linearen Algebra“ ist dabei Voraussetzung für die Zulassung zu den Modulprüfungen und eine der wesentlichen Herausforderungen für die Studierenden. Als Vorlage dienen ihnen dabei die ersten Vorlesungen und

gegebenenfalls Zweitliteratur, die die Studierenden eigenständig heranziehen. Dabei stehen die Studierenden vor dem Problem, dass sie erst lernen müssen, dass von ihnen sehr viel mehr Ausführlichkeit im Verfassen eigener Lösungen erwartet wird, als sie bisweilen selbst in Büchern oder der Vorlesung finden (siehe Abb. 7).

ii) \Rightarrow iii). Sei wieder \mathcal{B} ein Erzeugendensystem. Ist die Eindeutigkeitseigenschaft verletzt, so gibt es ein $v \in V$ mit

$$v = \lambda_1 v_1 + \dots + \lambda_n v_n = \mu_1 v_1 + \dots + \mu_n v_n,$$

und o.B.d.A. $\lambda_1 \neq \mu_1$. Subtraktion der Linearkombinationen und Division durch $\lambda_1 - \mu_1$ ergibt

$$v_1 = \frac{\mu_2 - \lambda_2}{\lambda_1 - \mu_1} v_2 + \dots + \frac{\mu_n - \lambda_n}{\lambda_1 - \mu_1} v_n,$$

also ist \mathcal{B} verkürzbar.

() $\Leftrightarrow \lambda_1 v_1 - \mu_1 v_1 = \mu_1 v_2 - \lambda_1 v_2 + \dots + \mu_n v_n - \lambda_n v_n$
 $\Leftrightarrow (\lambda_1 - \mu_1) v_1 = (\mu_2 - \lambda_2) v_2 + \dots + (\mu_n - \lambda_n) v_n$
 $\lambda_1 - \mu_1 \neq 0$
 $(*)$*

() $\Leftrightarrow \lambda_1 v_1 - \mu_1 v_1 = \mu_1 v_2 - \lambda_1 v_2 + \dots + \mu_n v_n - \lambda_n v_n$
 $\Leftrightarrow (\lambda_1 - \mu_1) v_1 = (\mu_2 - \lambda_2) v_2 + \dots + (\mu_n - \lambda_n) v_n$
 $\lambda_1 - \mu_1 \neq 0$
 $(*)$*

Abbildung 7

Diese Fortlassungen auch als Argumentationslücken zu erkennen, ist dabei eine Voraussetzung, um in der Bearbeitung der Übungsaufgaben selbst stimmig zu argumentieren. Ihre eigenen Lösungen sinnvoll zu strukturieren und gängige Ausdrucksweisen aus der Fachsprache richtig einzusetzen, lernen die Studierenden somit oft erst durch die strenge Bewertung der ersten Übungsblätter (siehe Beispiel in Abb. 7). Vor dem Hintergrund einer hohen Abbruchquote ist es deshalb sinnvoll, die Studierenden schon vor den Abgaben der Hausaufgaben bei dem Erwerb der nötigen Kompetenzen zu unterstützen. Dazu wurde im Teilprojekt eine „Hausaufgabenhilfe“ konzipiert und ab dem Wintersemester 2015/16 angeboten. In enger Kopplung mit dem ebenfalls vom Teilprojekt durchgeführten Lehramtsstudium wurden die Lehramtsstudierenden im ersten Studienjahr bei der Entwicklung, Formulierung und Überarbeitung der Lösungen zu den Übungsaufgaben, insbesondere unter einer wissenschaftlichen Perspektive, individuell unterstützt. Hierbei war auf eine sinnvolle Terminierung der Veranstaltung kurz vor der Abgabe zu achten. Idealerweise hatten die Studierenden dann bereits an den Übungsaufgaben gearbeitet und konnten erste Entwürfe für deren Lösung vorlegen. Der Lehrende (Lukas Buhné) konnte diese dann zusammen mit den Studierenden in Einzel- oder Kleingruppen durchsehen und Anregungen zur Verbesserung geben. Insbesondere sollten die Studierenden durch vorsichtige Anleitung und Gegenüberstellung mit der Vorlesung falsche Ansätze, wenn möglich selbst, erkennen. Über den Semesterverlauf konnte der Lehrende so individuelle Defizite feststellen und entsprechende Hilfestellung geben. Beispielsweise gab es immer wieder Studierende, die die geforderte Ausführlichkeit missverstanden haben, etwa ein und dasselbe Argument mehrfach paraphrasierten oder die Lösung durch Ausführlichkeit an der falschen Stelle unnötig lang und unübersichtlich gestalteten, zum Beispiel durch Wiederholung von Vorlesungsinhalten oder durch sprachliche Umschreibungen, wenn ein Symboleinsatz angemessen gewesen wäre. Außerdem konnte der Lehrende auf einzelne Studierende eingehen, die Unterstützung benötigten, wegen der Gruppenarbeit aber ansonsten unauffällig waren. Das Konzept basiert didaktisch auf den Prinzipien der Aktivierung und Vorbildwirkung. Die Studierenden

sollen durch individuelle Betreuung zur Selbsttätigkeit und Zusammenarbeit untereinander angeregt werden. Es zeigte sich, dass die Studierenden diese Unterstützung sowohl in fachlicher als auch in affektiv-motivationaler Hinsicht benötigten und auch für spätere Semester nachfragten.

Als Block von lehramtsspezifischen Veranstaltungen mit dem Lehramtstutorium wurde die erlebte Betreuungsintensität und Reichweite erheblich erhöht. Von anderen Teilprojekten, die sich dem wissenschaftlichen Schreiben widmen, unterscheidet sich das Konzept vor allem als vollständig integrierte Begleitveranstaltung zur Vorlesung. Damit wird der spezifischen Erfahrung aus dem Teilprojekt Rechnung getragen, dass die Studierenden gerade in der Studieneingangsphase nicht-integrierte Zusatzangebote als unerwünschte Mehrbelastung auffassen und nicht ausreichend annehmen. Als Begleitveranstaltung sind die Inhalte durch die Vorlesungsinhalte bzw. die Übungsblätter weitestgehend vorgegeben. Daneben können an passender Stelle wiederkehrende Ausdrucksweisen der mathematischen Fachsprache thematisiert und im jeweiligen Kontext erläutert werden, damit die Studierenden lernen, diese auch selbst souverän einzusetzen. Als Beispiel kann hier die Abkürzung o. B. d. A. für „ohne Beschränkung der Allgemeinheit“ genannt werden, die, wenn deren Einsatz nicht richtig verstanden wird, von einigen Studierenden eher gemieden wird, obwohl sie gerade für die Formulierung von einfachen, kurzen und einleuchtenden Lösungen sehr nützlich sein kann. Die oder der Lehrende kann die oben erwähnte von den Studierenden eingeforderte Ausführlichkeit der kompakten Darstellung in der Vorlesung gegenüberstellen, Missverständnisse aufklären und näher erläutern, bevor dies zu einer übermäßigen Frustration führt. In dieser Hinsicht greift das Konzept auch affektiv-motivationale Aspekte im Kompetenzerwerb auf.

Die Veranstaltung wurde auch im Sommersemester 2016 wieder angeboten (anfällig durch Lukas Buhné). Insgesamt lässt sich festhalten, dass eine Fortführung sinnvoll erscheint und dass ein grundlegender Bedarf besteht. Im Einklang mit bestehenden Teilprojekten wie den Schreibwerkstätten im Universitätskolleg wollte das Teilprojekt dies verdeutlichen. Das Teilprojekt hat sich außerdem zusammen mit einer Studierenden an dem Workshop „Wissenschaft schreiben = Wissenschaft lernen“ auf der Jahrestagung des Universitätskollegs 2015 „Raum für Diskurse“ beteiligt und das Konzept vorgestellt.

Im Wintersemester 2016/17 und im Sommersemester 2017 wird ein Folgeprojekt durchgeführt: Gabriele Kaiser und Birgit Richter haben im Rahmen des Lehrlabors Lehrerprofessionalisierung Teilprojektmittel für eine „Integrierte Schreibwerkstatt Mathematik“ eingeworben, sodass das Angebot der Hausaufgabenhilfe auf die Lehramtsstudierenden des ersten und dritten Semesters (zu den Vorlesungen „Lineare Algebra und Analytische Geometrie“ und „Analysis“) ausgedehnt werden kann.

In der Stellungnahme des Qualitätszirkels Mathematik zum Gutachten im Rahmen der externen Evaluation des Lehramtsteilstudiengangs Mathematik heißt es: „In einem ersten Schritt könnte die (im Bereich LAPS schon vorhandene) Hausaufgabenbetreuung ausgebaut und auch für die Anfängervorlesungen angeboten werden (und zwar dann nicht nur für Lehramtsstudierende).“

Dennoch bleibt die dauerhafte Finanzierung einer entsprechend fachlich ausgewiesenen Lehrperson eine Voraussetzung für die Weiterführung der Lehrveranstaltung. Da vielfältige Anknüpfungspunkte zu weiteren Teilprojekten bestehen, die sich mit dem „Akademischen Schreiben“ beschäftigen, zum Beispiel den oben genannten Schreibwerkstätten, und da auch hier ähnliche Probleme am Studienbeginn mit den Charakteristika der jeweiligen Fachsprache und den Anforderungen des Übungsbetriebs bestehen, ist eine Übertragung des Konzepts auf andere Fächer

durchaus denkbar. Dabei wäre in erster Linie an verwandte Fächer wie beispielsweise die Physik zu denken.

Kooperationen

Innerhalb der Universität Hamburg

Eine konkrete Zusammenarbeit bestand im Jahr 2012 mit dem Teilprojekt 34 „Netzwerk: Studierfähigkeit entwickeln“, an dessen Workshop zum Thema „Studierfähigkeit“ Vertreter des Teilprojekts 17 teilgenommen und mitgewirkt haben.

Besondere inhaltliche Anknüpfungspunkte zeigten sich im Jahr 2013 in Gesprächen mit dem Lehlabor und dem Teilprojekt 20 (Selbstorganisation und Lernstrategien für Erstsemester-Studierende der Rechtswissenschaft) und 21 (Fachdidaktische Optimierung der Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft (FadOS)), deren Zielsetzungen in Bezug auf die Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft gewisse Ähnlichkeiten aufwiesen. Der Austausch mit den Vertretern dieser Teilprojekte lieferte diverse Anregungen zur Gestaltung und Umsetzung unserer Teilprojekte. Des Weiteren fand im Wintersemester 2013/14 eine Zusammenarbeit mit den Modellierungsprojekten 37 und 38 (Mathematische Modellierungswochen bzw. -tage) statt. Das Ziel dieser Zusammenarbeit bestand darin, geeignete Lehramtskandidatinnen und -kandidaten zu einer Betreuung der Lehrtätigkeit im Rahmen dieser Teilprojekte zu führen, um ihnen auf diese Weise bereits zum Ende der Studieneingangsphase praxisrelevante Lehrerfahrungen zu ermöglichen.

In 2014 konnte durch Gespräche mit dem Teilprojekt 16, dem Lehlabor, Kontakt hergestellt werden zu an der Mathematiklehrmatsausbildung beteiligten Lehrenden, die außerhalb des Universitätskollegs innovative Konzepte zur Verbesserung der Lehramtsausbildung, insbesondere im Bereich des Primar- und Sekundarstufenlehramtes, entwickelt haben.

Im Rahmen des Workshops „Wissenschaft schreiben = Wissenschaft lernen“ auf der Jahrestagung des Universitätskollegs 2015 „Raum für Diskurse“ kam es außerdem zu einer Kooperation mit dem Teilprojekt 09 (Schreibwerkstätten Geisteswissenschaften) und 45 (Tutorienqualifizierung) sowie den Geschichtswissenschaften.

Darüber hinaus besteht seit dem Wintersemester 2015/16 über den früheren Projektmitarbeitenden Peter Stender eine enge Kooperation mit dem Projekt „ProfaLe“ – „Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen“, insbesondere mit dem Handlungsschwerpunkt „Kooperation zwischen Fächern und Fachdidaktik“.

Außerhalb der Universität Hamburg

Das Teilprojekt bezieht sich einerseits auf die TEDS-M-Studie, die in Deutschland von Sigrid Blömeke von der Humboldt-Universität zu Berlin als National-Coordinator mit Gabriele Kaiser als weiterem Mitglied der Teilprojektleitung durchgeführt wurde. Des Weiteren werden Ansätze aufgenommen, wie sie im Rahmen von TEDS-LT entwickelt wurden, einer Studie, an der unter anderem Professorinnen und Professoren der Universitäten Duisburg-Essen, Dortmund und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg beteiligt waren. Inhaltlich wurde mit Projekten zur Verbesserung der Mathematiklehrerbildung an den Universitäten Paderborn sowie Duisburg-Essen kooperiert.

Über die oben genannte Zusammenarbeit mit den Modellierungsteilprojekten seit dem Wintersemester 2013/14 kann außerdem von einer indirekten Zusammenarbeit des Teilprojekts mit den Hamburger Schulen gesprochen werden.

Evaluation

Zu dem Lehramtstutorium konnte über die allgemeine Veranstaltungsevaluation der „Linearen Algebra“ eine Einschätzung der Bewertung durch die Studierenden gewonnen werden. Das Teilprojekt hat außerdem jeweils zum Semesterende durch Fragebögen die Veranstaltung evaluiert und Anregungen zur Verbesserung der Angebote aufgenommen und in deren Weiterentwicklung berücksichtigt. Am Ende des Wintersemesters 2015/16 wurden fünf Leitfadeninterviews, insbesondere zum Lehramtstutorium und der Hausaufgabenhilfe mit Studierenden, durchgeführt.

Fazit

Es ist festzuhalten, dass die Studierenden selbst den Bruch zwischen Schul- und Universitätsmathematik als zentrale Erfahrung und Herausforderung der Studieneingangsphase benennen. Das hat die Teilprojektzielsetzung bestätigt, die Studierenden sowohl bei der kognitiven als auch im Einklang mit dem Verständnis von Kompetenz (Weinert, 2001) bei der affektiv-motivationalen Bewältigung dieser Erfahrung zu unterstützen. Im Laufe des Teilprojekts zeigte sich, dass die Entwicklung von langfristig nutzbaren Möglichkeiten zur Förderung einer bewährten Struktur des Lehramtsstudiums der Mathematik einen positiven Beitrag zur Kompetenzentwicklung der Studierenden leisten kann. Die vom Wintersemester 2012/13 bis zum Sommersemester 2015 eingesetzte Q & A-Plattform „askLA“ stellte beispielsweise ein einfach wiederbenutzbares Angebot des Teilprojekts dar, bei dem sich aber auch gezeigt hat, dass die Anwendung für das Lehramtsstudium im Sinne der Teilprojektziele aufgrund begrenzter Reichweite den betriebenen Aufwand nicht rechtfertigt.

Die Wahrnehmung der Bedürfnisse von Mathematiklehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase konnte durch das Teilprojekt auf den verschiedenen institutionellen Ebenen der Lehramtsausbildung erheblich gesteigert werden. Insgesamt kann man von einer gelungenen Implementation der geplanten Teilprojektaktivitäten sprechen, die zu aufeinander abgestimmten Unterstützungsangeboten für Studienanfängerinnen und -anfänger des Lehramts für Mathematik an Gymnasien und beruflichen Schulen geführt hat. Grundlagen für eine Verstetigung der Teilprojektangebote sowie eine Ausweitung auf weitere Bereiche der Studieneingangsphase für Lehramtsstudierende konnten gelegt werden. Eine Fortführung der entwickelten Angebote im Sinne einer Verstetigung muss zum Teil allerdings mit anderen Mitteln ermöglicht werden. Insbesondere wird für die Durchführung der Lehramtstutorien und Hausaufgabenhilfe qualifiziertes Personal benötigt. Dabei wäre auch in Zukunft eine direkte Beteiligung der Fachdidaktik wünschenswert, um weiterhin die fachdidaktischen Komponenten im Tutorium implementieren zu können. Die im Teilprojekt gewonnenen Erkenntnisse stellen wertvolle Anhaltspunkte für die Gestaltung des Lehramtsstudiums der Mathematik an Gymnasien und beruflichen Schulen dar. Aufgrund der mehrfach durchgeführten Eingangstestungen besteht eine datenbasierte Einsicht in die Stärken und Schwächen der Studienanfängerinnen und -anfänger am Beginn ihres Mathematiklehramtsstudiums. Schließlich können die Ergebnisse des Teilprojekts auf Basis der über mehrere Jahrgänge entwickelten umfangreichen Material- und Aufgabensammlungen für die Gestaltung von Tutoriumsangeboten sowie E-Learning-Umgebungen für zukünftige lehramtsspezifische Veranstaltungen nachhaltig genutzt werden.

Wir hoffen, dass die Ansätze, Ideen und Ergebnisse des Teilprojekts genutzt werden, um Impulse für andere Bereiche der Studieneingangsphase von Lehramtsstudierenden zu geben, etwa, indem Teilprojektangebote auf andere Fächer ausgedehnt werden.

Literatur

Klein, F. (1908). Elementarmathematik vom höheren Standpunkte aus. Teil 1: Arithmetik, Algebra, Analysis. Leipzig: Teubner.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, F. E. (Hrsg.), Leistungsmessung in Schulen (S. 17–31). Weinheim; Basel: Beltz Verlag.

Publikationen

2013

Schwarz, Björn / Herrmann, Philip / Kaiser, Gabriele / Richter, Birgit / Struckmeier, Jens (2013). Ein Projekt zur Unterstützung angehender Mathematiklehrkräfte in der ersten Phase ihres Studiums – Erste Erfahrungen aus der Begleitung einführender fachmathematischer Lehrveranstaltungen. Beiträge zum Mathematikunterricht, Band 2, S. 938–941.

2014

Schwarz, Björn / Herrmann, Philip / Kaiser, Gabriele / Richter, Birgit / Struckmeier, Jens (2014). Lineare Algebra in der Lehramtsausbildung – Wenig Bezug zum Mathematikunterricht? Beiträge zum Mathematikunterricht, Band 2. Münster: WTM-Verlag, S. 1127–1130.

2015

Herrmann, Philip / Schwarz, Björn (2015). Bezüge zwischen Schulmathematik und Linearer Algebra in der hochschulischen Ausbildung angehender Mathematiklehrkräfte – Ergebnisse einer Dokumentenanalyse. Mathematische Semesterberichte, Band 62, 2. Ausgabe, S. 195–217.

Kaiser, Gabriele / Brand, Susanne (2015). Modelling Competencies: Past Development and Further Perspectives. In Stillman, Gloria Ann / Blum, Werner / Salett Biembengut, Maria (Eds.), Mathematical Modelling in Education Research and Practice (pp. 129–149). Springer International Publishing.

Tagungsbeiträge und -teilnahme

2. khdm-Arbeitstagung zum Thema „Mathematik im Übergang Schule / Hochschule und im ersten Studienjahr“, Februar 2013, Paderborn (Präsentation)

Jahrestagung der GDM, März 2013, Münster (Präsentation)

ICTMA 16, Juli 2013, Blumenau, Brasilien (Präsentation)

Campus Innovation, November 2013, Hamburg (Poster)

Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik, März 2014, Koblenz (Teilnahme)

Jahrestagung des Universitätskollegs „Raum für Diskurse“, November 2015 (Präsentation im Rahmen des Workshops „Wissenschaft schreiben = Wissenschaft lernen“)

Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik, Februar 2015, Basel (Vortrag über Modellieren im Mathematikunterricht)

PROJEKTINFORMATIONEN

- Laufzeit: 01.04.2012 – 31.05.2016
- Projektleitung: Prof. Dr. Gabriele Kaiser, Prof. Dr. Birgit Richter, Prof. Dr. Jens Struckmeier
- Projektmitarbeitende: Dr. Lukas Buhné, Dr. Philip Herrmann, Dr. Björn Schwarz, Dr. Peter Stender, Dr. Katrin Vorhölter
- Beteiligt: Dr. Peter Stender

SELBSTREFLEXIVES STUDIEREN

Teilprojekt 31

ZIELSETZUNG

- Das Teilprojekt fördert die individualisierte Orientierung auf die Studienziele unter Bewahrung größtmöglicher Freiheit bei der Wahl viabler Wege.
- Studieren wird als erlernbare Meta-Fähigkeit (Studierfähigkeit) verstanden, die der gezielten Förderung am Übergang zwischen Schule, Beruf und Studium bedarf.
- Studieren gelingt, wenn eigene Lernprozesse systematisch Gegenstand eigener reflexiver Prozesse werden.

Teilprojektgegenstand und -ziele

Ausgangspunkt des Teilprojekts war ein entwicklungsorientiertes Verständnis von Studierfähigkeit. Unter Studierfähigkeit wurden fachspezifische und fachübergreifende Kompetenzen subsummiert, welche die Bewältigung von Studienanforderungen sowie die Realisierung individueller Studienziele im Hinblick auf ein gelingendes Studium ermöglichten. Zentral war die Annahme, dass Studierfähigkeit eingebettet in den jeweiligen Kontext des Hochschulstandortes, der Hochschule und des Faches und damit spezifisch zu fassen sei, und dieser Rahmen unter dem Begriff der Studierbarkeit beschrieben werden kann. Die Ausarbeitung des Konzeptes Studierfähigkeit (und Studierbarkeit) war ebenfalls Teilprojekt (33) des Universitätskollegs. Der Austausch der praktischen Erfahrungen und wissenschaftlichen Fundierung erfolgte iterativ und fruchtbar für beide Seiten.

Mit den Maßnahmen des Teilprojekts 31 sollten Studienanfängerinnen und Studienanfänger in die Lage versetzt werden, ihr Studium gemäß eigenen Vorkenntnissen und Interessen zu planen und zu organisieren und sich aktiv und selbstständig mit den Studieninhalten auseinanderzusetzen. Dies beinhaltete das Explizieren eigener Interessen, Setzen eigener realisierbarer Studienziele, Wahl geeigneter Arbeitsweisen, Umsetzung in der Studieneingangsphase und Einschätzung der Lernerträge (siehe Abb. 1). Damit entsprach es in besonderem Maße den Fördervorgaben des BMBF (2010), welches insbesondere auf beratend angelegte Tutoren- und Mentorenprogramme sowie verbesserte Studieneingangsphasen zur Berücksichtigung einer heterogener werdenden Studierendenschaft abzielte.

Der Selbstreflexion als Form metakognitiver Wahrnehmung und Verarbeitung eigenen Denkens und Handelns wurde in diesem Kontext eine katalytische Rolle auf die eigenen akademischen Fähigkeiten und den Studienverlauf zugeschrieben. In diesem Verständnis war Studierfähigkeit keine mitzubringende Fähigkeit oder Zugangsvoraussetzung, sondern etwas, was sich während der Studieneingangsphase entwickelt und sowohl allgemeine wie fachspezifische Facetten enthält.

Das Teilprojekt wurde 2011 als Kooperation der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft mit der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften beantragt. Durch hochschulinterne Restrukturierung arbeitete das

Teilprojekt seit 2014 zwischenzeitlich an drei Fakultäten: Fakultät für Erziehungswissenschaft, Fakultät für Wirtschaft- und Sozialwissenschaften und Fakultät für Betriebswirtschaftslehre. Das Teilprojekt fokussierte insbesondere allgemeinbildende Lehramtsstudierende im Bachelor, da sich diese Zielgruppe nach Erkenntnissen der Studieneingangsbefragung insbesondere mit zahlreichen Herausforderungen wie Anonymität, Unübersichtlichkeit, organisatorischen Aufgaben und Aufbereiten von Informationen konfrontiert sah.



Abbildung 1: Selbstreflexives Studieren (eigene Darstellung)

Zur Förderung selbstreflexiver Studienverläufe sollten sich gezielte Beratungs- und Unterstützungsangebote als zweckmäßig erweisen; die beiden Methoden Portfolio und Kompetenzraster schienen vorrangig dafür geeignet. Im Rahmen eines Tutoriums sollten Studienanfängerinnen und -anfänger den Umgang mit diesen Methoden erlernen und reflexive Prozesse initiiert werden. Mittel- und langfristig sollten die Maßnahmen dazu beitragen, die Zahl erfolgreicher Studienabschlüsse zu erhöhen und die Zahl vermeidbarer Studienabbrüche und -wechsel zu verringern. Mit diesem Beitrag zu gelingenden Bildungsverläufen sollte zudem der Weg in ein lebenslanges Lernen gefördert werden. Neben Selbstreflexion wurden im Teilprojektkontext weitere, auf das Selbst bezogene Zugänge wie selbstreguliertes, selbstgesteuertes oder selbstorganisiertes Lernen verwendet.

Das Universitätskolleg zielte in der Projektlaufzeit 2012–2016 darauf ab, innovative Konzepte für die als Statuspassage (Friebertshäuser, 1992) verstandene Studieneingangsphase zu entwickeln und zu erproben. Dazu waren die 45 Teilprojekte des Universitätskollegs untereinander und mit bereits in der Universität vorhandenen Maßnahmen zu vernetzen und abzustimmen, um Synergie und Übersichtlichkeit zu fördern. Die Clusterung in Handlungsfelder (zu Beginn „Säulen“) brachte thematisch naheliegende Teilprojekte zusammen. Das Teilprojekt 31 war dem Feld „Studieren lernen“ zugeordnet, welches zunächst durch Prof. Dr. Arne Pilniok, später unter der Bezeichnung „Akademisches Lernen“ durch Prof. Dr. Rosemarie Mielke geleitet wurde. Aus Perspektive des Gesamtprojekts stand „die praxisnahe Unterstützung

bei der Entwicklung allgemeiner und fachspezifischer Studierfähigkeit“¹ im Mittelpunkt.

Dieser Abschlussbericht beschreibt zunächst den Teilprojektverlauf über die betreuten Studierendenjahrgänge 2012–2016. In jeder Entwicklungsphase werden die entwickelten Formate kurz vorgestellt. Anschließend wird ein Überblick über Vorgehen und Ergebnisse der Evaluation gegeben. Der Bericht schließt mit einer Zusammenfassung der Teilprojektergebnisse und einem Fazit.

Teilprojektverlauf 2012–2016

Das Teilprojekt begleitete insgesamt vier Jahrgänge Erstsemesterstudierender mit einer eigens entwickelten Palette an hochschuldidaktischen Maßnahmen. Als Kooperationsprojekt zweier Fakultäten mit zahlreichen Studiengängen erschien eine Fokussierung auf die Studiengänge zielführend, die aufgrund ihrer hohen Anzahl von Studienanfängerinnen und Studienanfängern (Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Erziehungs- und Bildungswissenschaften) und ihrer Komplexität (Lehramt) besondere Herausforderungen beinhalteten. Gleichzeitig wurden Studiengänge ausgespart, in denen sich vergleichbare Angebote entwickelten (zum Beispiel Psychologie, Teilprojekt 07 – Peer Mentoring Netzwerk). Dabei war abzusehen, dass die Begriffsvielfalt rund um Tutorien zwar nach Orientierungs- und Fachtutorien zu ordnen ist, ansonsten aber kaum eine durchgängige Systematik erkennbar ist:

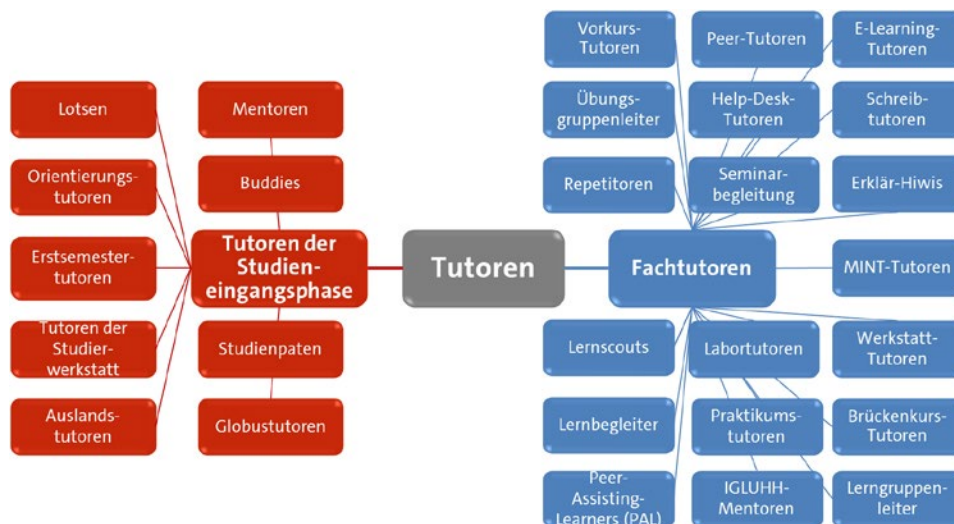


Abbildung 2: Vielfalt der Begriffe in der Tutorienarbeit (eigene Darstellung)

Durch Fluktuation und verbesserungswürdige Rückmeldekultur sind exakte Zahlen zur Teilnahme schwer zu ermitteln, folgende Tabelle ist daher als ungefährer Überblick über die im Teilprojekt betreuten Studierenden (über 700) zu verstehen (siehe Abb. 3 auf der nächsten Seite).

1 siehe Antrag Universitätskolleg

Fakultät/ Jahrgang	2012	2013	2014	2015	2016
EPB 2012/2013 EW 2014/2015	Lehramt und Erziehungswissenschaft n=25	Lehramt und Erziehungswissenschaft n=100	Lehramt und Erziehungswissenschaft n=100	Lehramt und Erziehungswissenschaft n=100	-
WiSo/BWL	-	VWL n=50	VWL & BWL n=100	VWL & Wirtschaft und Kultur Chinas n=50	-
Blocktutorium	-	-	n=40	n=40	-
PRO- Semester (Lehramt)	-	-	n=17	n=40	n=45
Nachzügler-OE 2014 Master-OE 2015	-	-	n=70	n=120	-
gesamt	25	150	327	250	45
Tutorinnen und Tutoren	1+1	15	20	20	4

Abbildung 3: Teilnehmende an Angeboten des Teilprojekts

Für ein gelingendes Teilprojekt waren zunächst die eigenen theoretischen Annahmen herauszuarbeiten und mit den im Teilprojekt 33 „Begleitforschung Universitätskolleg – Hamburger Modell ‚Studierfähigkeit‘“ entwickelten Perspektiven zu verbinden. Die Aufarbeitung eines State of the Art verwies auf zahlreiche theoretische Begründungen, welche zur Gestaltung des Selbstreflexiven Studierens heranzuziehen waren:

- gemäßigter Konstruktivismus
- Selbstbestimmungstheorie
- Self-Regulation
- Studienmotivation
- Shift from Didactic to (Bildungs-)Management
- Kompetenzraster
- Portfolio
- Studierfähigkeit und Studienerfolg

Richtungsweisend zum Verständnis der Bedeutung motivational-volitionalen Faktoren in der Phase des Studieneinstiegs war das INVO-Modell von Hasselhorn und Gold (2009):

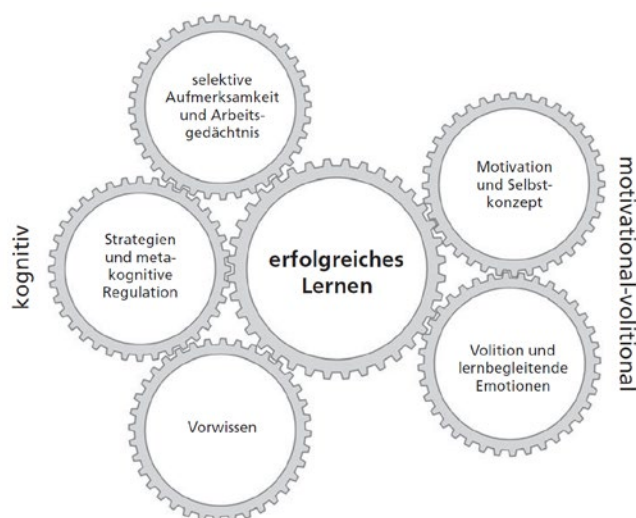


Abbildung 4: INVO-Modell; Hasselhorn & Gold, 2009, S. 68

Im Laufe der ersten Teilprojektjahre wurde durch das Teilprojekt 33 eine erste Konzeption des Begriffs „Studierfähigkeit“ vorgelegt. Die hier qualitativ ermittelten *kritischen Studienanforderungen* (vgl. Bosse & Trautwein, 2014; van den Berk et al., 2015) ließen sich in inhaltliche, personale, soziale und organisatorische Herausforderungen clustern. Die Maßnahmen des Teilprojekts adressierten insbesondere personale und soziale Anforderungen und wurden ergänzt durch Orientierungseinheiten (Adressierung organisatorischer Anforderungen) und Fachtutorien (Adressierung inhaltlicher Anforderungen). Die Einzelauswertung der Studieneingangsbefragungen verwies auf besondere Bedarfe der Lehramtsstudierenden im Vergleich zur gesamten Studierendenschaft, da sie besonders mit Herausforderungen konfrontiert waren:

Herausforderung	UHH	Lehramt
Stundenplan erstellen	30%	40%
Studienordnung & Modulhandbuch verstehen	28%	34%
Lehrveranstaltungen vor- und nachzubereiten	35%	40%
Fachliteratur zu recherchieren & auszuwerten	31%	38%
Hausarbeiten erstellen	35%	44%
Unterhalt finanzieren	43%	48%

Abbildung 5: Herausforderungen Studierender UHH und Lehramt (eigene Darstellung)

Dabei hat sich im Teilprojektzeitraum die Vorstellung eines Verlaufsmodelles entwickelt, welches Interventionen zur Bearbeitung von Übergängen an mehreren Zeitpunkten und in unterschiedlich starker und inhaltlicher Ausprägung identifiziert:

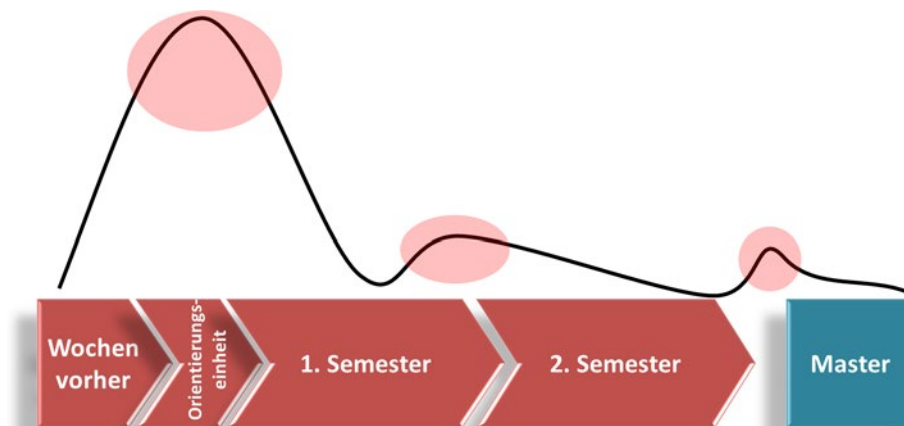


Abbildung 6: Übergangzeitpunkte (eigene Darstellung)

Die Bildmarke des Projekts verweist auf die allen Maßnahmen zugrunde liegende Philosophie erfolgreicher Unterstützung in der Studieneingangsphase:

- Learn-to-Learn – Studieren (kann man) lernen, Studierfähigkeit (muss sich) entwickeln
- Peer-to-Peer – Tutorien auf Augenhöhe und Binnenperspektive als geeignetes Format
- Face-to-Face – individuelle Beratung zur Berücksichtigung von Heterogenität

Entsprechend dem Vorgehen des Teilprojekts können die einzelnen Jahrgänge und die damit neu eingeführten und weiterentwickelten Interventionen im Folgenden beschrieben werden.

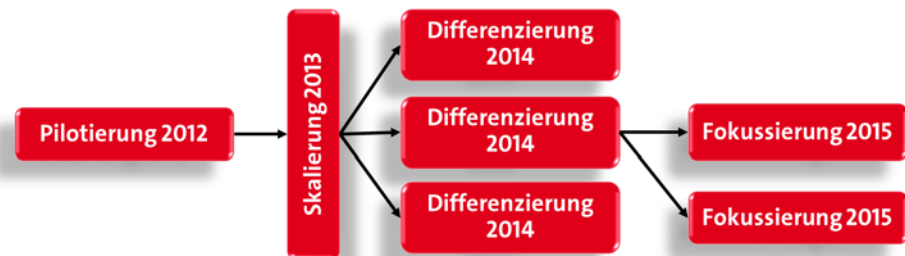


Abbildung 7: Entwicklung des Teilprojekts 31 (eigene Darstellung)

Studierendenjahrgang 2012 – Modellentwicklung und -erprobung

Die Pilotierung wurde zu Beginn des Teilprojekts auf zwei Gruppen von insgesamt 25 Studierenden verschiedener Studiengänge der Fakultät für Erziehungswissenschaft (Lehramt Primar- und Sekundarstufe I, Lehramt für Gymnasien, Erziehungs- und Bildungswissenschaft) begrenzt, eine Gruppe wurde durch eine Tutorin geleitet, die zweite Gruppe durch den Projektmitarbeitenden. Als Türöffner und Anknüpfungspunkt lag die Zusammenarbeit mit der etablierten und breit akzeptierten einwöchigen Orientierungseinheit nahe, was ad hoc gelang und eine Scharnierfunktion zwischen Studierenden (Lerngemeinschaft) und Lehrenden (Lehrgemeinschaft) übernahm (vgl. Kröpke, 2015, S. 18). Interessant ist in diesem Kontext die studieneingangsbezogene Teilauswertung des 12. Studierenden surveys von Bargel (2015). Diese beruht zwar auf dem Studierendenjahrgang 2012/13 und kann die Wirkung QPL-finanzierter Interventionen nur bedingt vorwegnehmen, zeigt aber die Bereiche geeigneter und akzeptierter Maßnahmen für das erste Studienjahr. Verglichen werden die Einschätzungen zur Verbreitung, Nutzung und Nützlichkeit der wichtigsten Formate:

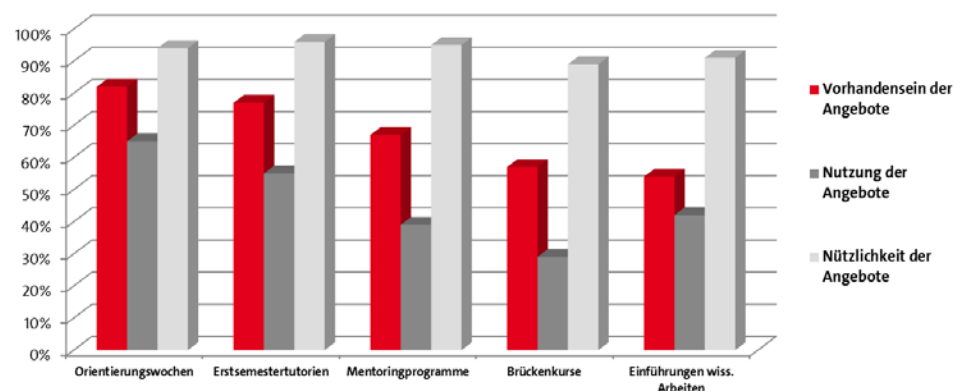


Abbildung 8: Verbreitung, Nutzung und Nützlichkeit der Angebote in der Studieneingangsphase, n=466 (eigene Darstellung nach Bargel 2015)

Erstsemestertutorium Selbstreflexives Studieren

Kern des im Semesterverlauf iterativ entwickelten Selbstreflexiven Studierens war ein Erstsemestertutorium, welches die Studierenden abwechslungsreich und adaptiv auf die Erfordernisse der jeweiligen Semesterphase abgestimmt begleitete. Erstsemestertutorien verfolgten das Ziel, Studierenden ein Betreuungs- und Förderangebot zu machen, welches über die fachliche Beratung der Lehrenden und die studienorganisatorische Information der Orientierungseinheiten hinaus geht und die für ein wissenschaftliches Studium notwendigen Fähigkeiten individuell entwickelt.

Die Elemente ...

- Gruppensitzungen (im Abstand von 4–6 Wochen; Themen: Stundenplangestaltung, Lerngruppenfindung, Zeitmanagement, Verarbeitung von Vorlesungsunterlagen, Prüfungsvorbereitung, Reflexion 1. Semester – Vorhaben 2. Semester),
- Lerndialog (Einzelsitzungen; drei einstündige Beratungsgespräche über das Semester verteilt, mittels Leitfaden, Vereinbarung der Selbstlernanlässe),
- Virtuelle Begleitung der individuellen Arbeit am Studierverhalten (E-Mail, CommSy, Social Media; Portfolioführung und Bearbeitung der Selbstlernanlässe)

... haben sich bewährt und sind über die Jahre elaboriert worden. Gruppensitzungen sind vereinbarte, etwa im Monatsabstand stattfindende zirka zweistündige Sitzungen der Erstsemesterstudierenden mit ihrem Tutor beziehungsweise ihrer Tutorin, die einerseits einen vorbereiteten Input bereithalten, andererseits Raum für die Anliegen der Studierenden und vertieftes Kennenlernen bieten. Einzelsitzungen sind einstündige Treffen zwischen einem Erstsemesterstudierenden und Tutorin/Tutor, welche entlang eines Leitfadens das aktuelle Studierverhalten dialogisch ermitteln und konkrete Entwicklungsvorhaben formulieren. Die hier thematisierten SELBST-Lernanlässe werden im Selbststudium bearbeitet, aber tutoriell begleitet und idealerweise im Portfolio dokumentiert. Losgelöst von Fachinhalten werden Fähigkeiten zur Gestaltung von Lernprozessen in sogenannten Selbstlernanlässen erworben, alternative Vorgehensweisen diskutiert und individuelles Feedback in drei Lerndialogen gegeben. Struktur und Verbindlichkeit der einzelnen Elemente nehmen im Semesterverlauf zugunsten von mehr Eigenverantwortung ab (Fading). Typische Themen im Semesterverlauf sind Selbstreflexion, Zielsetzung, Zeitmanagement, Prokrastination, Lerngruppen, Motivation und Lernstrategien. Der typische Ablauf des Erstsemestertutoriums hat sich in folgender Form bewährt:

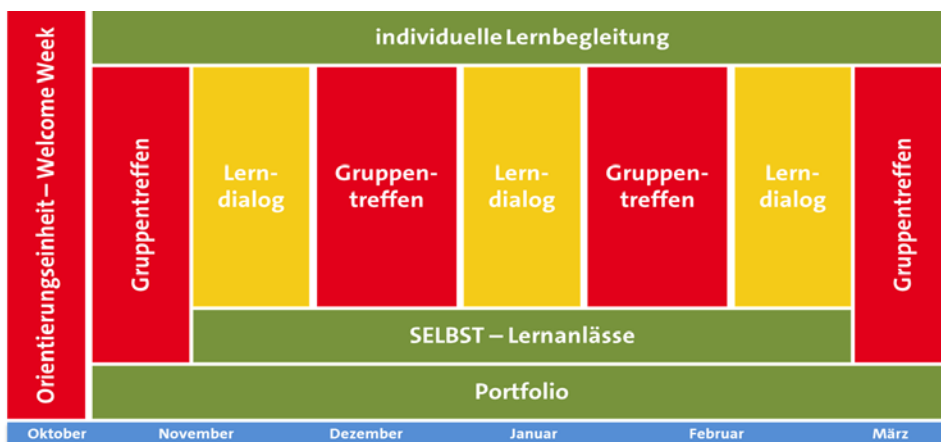


Abbildung 9: Ablauf Erstsemestertutorium (eigene Darstellung)

Trotz Schilderung der einzelnen Bestandteile während der Projektvorstellung blieb der Arbeitsaufwand den Studierenden (und zum Teil Tutorinnen und Tutoren) unklar. Vereinfacht wurde daher kommuniziert, dass etwa mit zwei Stunden wöchentlich über einem Zeitraum von sechs Monaten zu rechnen sei und gegebenenfalls individuelle Mehrbedarfe hinzukämen. Damit bewegt sich das Erstsemestertutorium im Bereich eines Workloads von 50 Stunden und entspräche zwei ECTS.

Workload = 6 Monate = 25 Wochen/2 Stunden = 50 Stunden

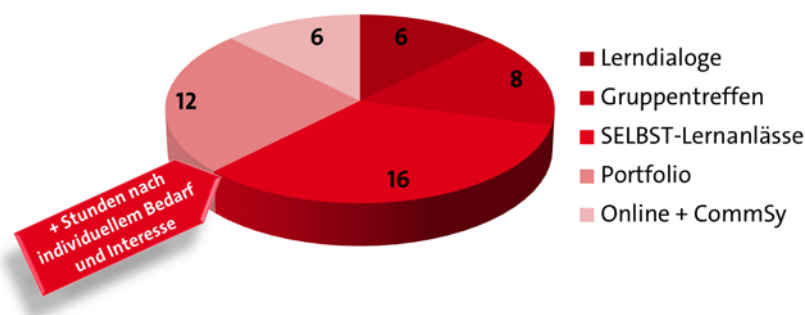


Abbildung 10: Workload Erstsemestertutorium (eigene Darstellung)

Kompetenzraster

Kompetenzraster können als Instrumente der Selbsteinschätzung vorhandener und entwickelter Kompetenzen verstanden und genutzt werden. Sie stellen eine Kombination von verschiedenen Kompetenzdimensionen und erreichbaren Kompetenzstufen zu einer Matrix dar und haben ihren Ursprung bei den Lernzieltaxonomien von Bloom und Anderson (zum Beispiel Anderson et al., 2001; Krathwohl, 2002).

	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Kompetenz 1			
Kompetenz 2		Verhaltens- beschreibung	
Kompetenz 3			

Abbildung 11: Grundprinzip Kompetenzraster (eigene Darstellung)

Eine Sichtung der vorliegenden Literatur zeigt, dass die theoretische Fundierung von Kompetenzrastern kaum entwickelt wurde (zum Beispiel von Saldern, 2011) und (schul-)praktische Gestaltungsempfehlungen mit normativem Charakter dominieren. Kompetenzraster könnten in der Studieneingangsphase Verwendung finden, um eine auf das Studieren und den Einzelnen zugeschnittene Erfassung und Darstellung der erforderlichen Fähigkeiten sowie deren zielgerichtete Entwicklung durch spezifische und allgemeincurriculare Angebote seitens der Hochschule zu ermöglichen. Entsprechende Versuche lagen an der Technischen Universität Berlin vor (Raue, 2009), der Austausch mit den Verantwortlichen verstärkte allerdings Zweifel an der Eignung von Kompetenzrastern für die Zwecke dieses Teilprojekts.

Um die Eignung des Instruments zu explorieren, wurden für das Wintersemester 2013/14 die Praxisbezogenen Einführungen der Lehramtsstudiengänge exemplarisch auf die vermittelten Kompetenzen sowie auf Hinweise zum Anspruchsniveau hin untersucht. Angeboten wurden über 40 thematisch, methodisch und organisatorisch unterschiedliche Angebote, aus denen Studierende zu wählen hatten. In vier dreißigminütigen Gruppendiskussionen mit insgesamt 78 Studierenden wurde die Wahlheuristik verbalisiert und diskutiert, anschließend mit der Methode des lauten Denkens (Deffner, 1984; Konrad, 2010) auf individueller Basis vertieft. Dabei zeigte sich, dass zwar eine Vielzahl an Faktoren in die Wahlentscheidungen einfließen, jedoch in erster Linie die zeitliche Lage der Veranstaltung und ihre Betitelung für die Auswahl ausschlaggebend sind. Angesprochene Kompetenzbereiche und -stufen hatten hingegen keine Relevanz für die Auswahl. Es konnte festgestellt werden, dass universitäre Lehrveranstaltungsbeschreibungen kaum Informationen enthalten, die im Sinne eines Kompetenzrasters auswertbar sind. Da für Studierende im Zuge der Lehrveranstaltungswahl vor allem zeitliche Restriktionen (und in Grenzen; thematische Vorlieben) eine Rolle spielen, wurde dieser Ansatz nicht weiter verfolgt.



Abbildung 12: Wahlprozess am Beispiel der Praxisbezogenen Einführung (eigene Darstellung)

Portfolio

Portfolios werden als wirksame Instrumente zur Anregung studentischer Reflexionsprozesse verstanden, sie verbreiten sich als didaktisches Konzept (vergleiche zum Beispiel Hornung-Prähäuser et al., 2007; Schaffert et al., 2007; Brunner et al., 2008) seit zwei Jahrzehnten insbesondere im Schulbereich (zum Beispiel Breuer, 2009; Fink, 2010), inzwischen zögerlich zunehmend im Hochschulbereich (vergleiche zum Beispiel ICT 2007; Rechenbach et al., 2011; Bräuer, 2014). Dort sind sie im Bereich pädagogischer Studiengänge vereinzelt in Lehrveranstaltungen als Prüfungsform angelegt sowie als Lehrportfolio anzutreffen.

In der Hamburger Lehrerbildung ist die Führung eines Portfolios im Ausbildungsabschnitt Vorbereitungsdienst obligatorisch und wird als Grundlage der Prüfung angesehen (Landesinstitut 2015). Mayrberger (2013) ist in Bezug auf die Nutzung von Portfolios in universitären Studiengängen skeptisch und stellt fest, dass „die Arbeit mit E-Portfolios in der Hochschule heute ihren konzeptionellen Ansprüchen und damit den an sie gestellten Erwartungen in der alltäglichen akademischen Lehre nicht gerecht werden kann“ (Mayrberger, 2013, S. 61). Eine Ursache liegt in der mangelnden Passung zwischen Autonomie-, Mündigkeits-, Emanzipations- und Partizipationsansprüchen einerseits und den formalen Möglichkeiten an Hochschulen, die nicht selten zum Misslingen des E-Portfolio-Einsatzes führt. Im ersten Durchgang

wurden mehrere Varianten der E-Portfolioerstellung (Mahara, Wordpress, OLAT, CommSy) geprüft; sie konnten sich in dem vorhandenen Setting nicht bewähren.

Studierendenjahrgang 2013 – Skalierung

Im Jahr 2012 konnten experimentell erste Erfahrungen mit der Umsetzung neuer und bewährter Mittel in den Kontext der Universität Hamburg gesammelt werden. Für den Jahrgang 2013 kam es insbesondere darauf an, eine größere Anzahl Studierende und Studiengänge zu erreichen, um einerseits die Bekanntheit zügig zu steigern, andererseits Interventionen auf ihre Funktionalität im größeren Durchführungsmaßstab zu erproben.

Tutorienqualifizierung

Die studentische Tutorin des Jahrgangs 2012 war bereits eine qualifizierte und erfahrene Tutorin. Für den Jahrgang 2013 mit einer größeren Anzahl an eingesetzten Tutorinnen und Tutoren erschien eine systematische vorbereitende und begleitende Tutorienqualifizierung für den Teilprojekterfolg grundlegend. Da zeitgleich mehrere Teilprojekte (02, 31, 32, 34, 43) vor dieser Qualifizierungsaufgabe standen, wurde eine teilprojektübergreifende Tutorienqualifizierung „PÜTS“ entwickelt und im September 2013 an zwei Tagen durchgeführt.



Abbildung 13: Tutorienqualifizierung im Teilprojekt 31 (eigene Darstellung)

Die hier erprobte Praxis der vorbereitenden, begleitenden und reflektierenden Qualifizierung findet sich inzwischen im derzeit erprobten Entwurf des Hamburger Tutorienzertifikates wieder und wird durch das Hamburger Tutorienprogramm fortgesetzt. Vor dem PÜTS-Hintergrund entwickelte der Projektmitarbeitende die Idee, die Arbeit der Tutoring- und Mentoringprojekte des Universitätskollegs vergleichend nebeneinander in einer Veröffentlichung publizieren zu lassen. Thematisch wurde der Band 5 der Universitätskolleg-Schriften durch Marko Heyner betreut, die organisatorische Betreuung über die Redaktion des Universitätskollegs gewährleistet. Insgesamt konnte ein Themenband mit 16 Beiträgen auf 167 Seiten realisiert werden. Der Band erschien im Juni 2014 (Universität Hamburg 2014).

Bei den Tutorinnen und Tutoren konnte im Teilprojektverlauf eine durch ihre Tätigkeit hervorgerufene Entwicklung beobachtet und im Gespräch vertieft werden. Studierende scheinen, insbesondere wenn sie sich für ein Studium im pädagogischen oder psychologischen Berufsfeld (Lehramt, Erziehungs- und Bildungswissenschaft,

Psychologie) entschieden haben, besonders zu profitieren. Insgesamt qualifizierten sich rund 60 Tutorinnen und Tutoren vom Teilprojekt:



Abbildung 14: Tutorinnen und Tutoren im Teilprojekt 31 (eigene Darstellung)

Dieser Entwicklungsschub überträgt sich auch auf ihre Rolle als Studierende, sodass erwartete Effekte auf Studienmotivation, Studienleistung und Studienabbruch anzunehmen sind. Dies kann konzeptuell unter dem Aspekt Lernen durch Lehren (Martin & Oebel, 2007; Renkl, 1997; Trager, 2012) gefasst werden, aber auch Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993), Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura, 1997) und Selbstkonzept (Shavelson et al., 1976) sowie Modelle der Arbeitsmotivation (Job Characteristics Theory, Hackman & Oldham, 2010) liefern Erklärungsbeiträge. Weitere Ausarbeitungen und empirische Studien wären hier hilfreich.

Erstsemestertutorium Selbstreflexives Studieren

Der Jahrgang 2013 im Teilprojekt bestand aus 15 Gruppen mit je rund 12–15 Studierenden und 15 Tutorinnen und Tutoren. Ziel war die Erprobung der Organisation einer im Vergleich zum ersten Jahrgang deutlich größeren Anzahl Gruppen. Bereits hier wurden typische Herausforderungen dieses Angebotes sichtbar, die sich in ähnlicher Weise auch in anderen Projekten und an anderen Hochschulen zeigen:

- Es werden insbesondere die Studierenden erreicht, die bereits gut organisiert, interessiert und vernetzt sind. Schwer erreichbar sind jene, die vom Angebot besonders profitieren könnten.
- Seitens der Studierenden besteht mangelnde Verbindlichkeit, sodass hoher Drop-out in den Gruppen über das Semester, insbesondere nach den zweiwöchigen Weihnachtsferien und in der Prüfungs(vorbereitungs)phase beobachtet wird.
- Es ist schwierig, Termine für Gruppentreffen zu finden, da Stunden- und Arbeitspläne der Studierenden sehr heterogen sind – insbesondere im Lehramt.
- Durch hohe Raumauslastung im Semester zwischen 10–18 Uhr ist es schwierig, den Tutandengruppen Orte für ihre Treffen zur Verfügung zu stellen.

Während im Sommersemester 2013 versucht wurde, trotz dieser Schwierigkeiten die Gruppen zusammenzuhalten und weiter tutoriell zu begleiten, wurde im Sommersemester 2014 eine Alternative erprobt: Es wurde ein Blocktutorium (Freitag/Samstag ganztägig) für Studierende angeboten, welche im vorausgegangenen Semester keinen Platz in einem begleitenden Tutorium erhalten hatten, aber Interesse an einem Unterstützungsangebot äußerten.

Blocktutorium

Von Studierenden wurde geäußert, das unter bestimmten Umständen (zum Beispiel Elternschaft, Erwerbstätigkeit, Pendler) ein regelmäßiges begleitendes Tutorium ein ungünstiges Zeitformat sei und ob es nicht am Stück über zwei Tage durchgeführt werden könnte. Daraus entwickelte sich eine zweitägige Blockveranstaltung „Vorsprung“ mit folgenden Inhalten. Kurze Inputphasen wechselten sich mit Einzel- und Kleingruppenarbeit ab:

- Einführung – Reflexion 1. Semester und eigene Studienplanung
- Effektiv und Effizient – Lerntechniken, Lerntypentest
- Früh aufstehen und dicke Bretter bohren – Motivation, Selbstführungsfragebogen
- Präsentieren und Moderieren – Mindmap
- Hausarbeiten und Klausuren meistern – Wissenschaftliches Schreiben
- Gemeinsam erfolgreich – Lerngruppen optimal nutzen, Gruppenphasen und virtuelle Zusammenarbeit
- Pläne realisieren – Zielsetzung und Zeitmanagement
- Praktika und studiennahe studentische Jobs
- Abschluss – Bildung durch Wissenschaft

Das Tutorium wurde im Sommersemester 2013 und 2014 vom Teilprojektmitarbeitenden mit tutorieller Unterstützung und ab dem Wintersemester 2014 von einem Tutorientandem durchgeführt, um in Gruppenarbeitsphasen eine intensive Betreuung zu ermöglichen und die thematischen Blöcke abwechselnd vorzustellen. Der Zuspruch ließ kontinuierlich nach, sodass 2015 lediglich eines der drei geplanten Blockwochenenden stattfand. Als Ursache für das Nachlassen des Interesses wird vermutet, dass zwischen Anmeldung und Durchführung des Tutoriums zu viel Zeit vergangen war.

Studierendenjahrgang 2014 – Differenzierung

Nachdem im Jahrgang 2013 bereits bestätigt werden konnte, dass das Erstsemestertutorium auch mit einer größeren Anzahl von Gruppen erfolgreich durchgeführt werden kann, stand im Jahrgang 2014 die Differenzierung in weitere Formate im Vordergrund. Spezifische Angebote für Nachzügler und die Verlängerung der Orientierungseinheit als PRO-Semester werden beschrieben.

Erstsemestertutorium Selbstreflexives Studieren

Der Jahrgang 2014 im Teilprojekt bestand aus 20 Gruppen mit je rund 12–15 Studierenden und 20 Tutorinnen und Tutoren. Erstmals wurden neben Gruppen der Volkswirtschaftslehre auch Studierende der Betriebswirtschaftslehre und des Handelslehramts angesprochen. Es zeigte sich insbesondere, dass die Ausgestaltung von Rhythmus und Inhalt des Erstsemestertutoriums studiengangsensibel sein sollte. Lehramtsstudierende haben ein Bedürfnis nach Gruppenbildung und Austausch, zudem studieren sie an zwei bis drei Fakultäten und sind regelmäßig mit der Veranstaltungsform Seminar

konfrontiert. Als Kontrast kann der Studiengang Betriebswirtschaftslehre herangezogen werden. Hier studieren alle gemeinsam, räumlich relativ fixiert und in Vorlesungen. Gleichzeitig scheint Prüfungsstress hier relevanter zu sein.

Als eine erhebliche Herausforderung stellten sich die Unverbindlichkeit der Projektteilnahme und die damit einhergehende hohe Drop-out-Rate dar. Anfangs fanden die Tutorinnen und Tutoren üblicherweise 20 bis 30 Interessierte auf ihrer Gruppenliste, die Vereinbarung eines gemeinsamen Sitzungstermins gestaltete sich aufgrund mäßiger Rückmeldekultur schwierig, sodass meist nur zwischen 5 bis 10 Studierende an Gruppentreffen anwesend waren. Gerade über die zweiwöchige Weihnachtsphase gab es nochmals einen Drop-out, sodass die Tutorinnen und Tutoren teilweise recht frustriert mit wenigen Teilnehmenden die letzten Termine im Januar vor der Klausurphase absolvierten.

Nachzügler-Orientierungseinheit (N-OE)

Im Verlauf der Zusammenarbeit des Teilprojekts mit der studentisch organisierten Orientierungseinheit wurde im Herbst 2014 deutlich, dass anders als in Vorjahren eine erhebliche Anzahl von zirka 100 (bis zu 200) Studierenden erwartet wurden, die nicht an der regulären Orientierungseinheit (OE) teilnahmen (reguläre OE verpasst, auf Studienplatz nachgerückt, auf Studienplatz vorläufig/erfolgreich geklagt). Diese konnten nicht wie zuvor allein durch eine zweistündige Veranstaltung der OE-Tutorinnen/Tutoren beziehungsweise im Rahmen der Einzelberatung durch das Studierendenzentrum und das Studien- und Prüfungsbüro bedient werden, sollten also ein eigenes Format erhalten. Eine genauere quantitative Ermittlung über das Studien- und Prüfungsbüro oder die Zulassungsstelle gestaltete sich schwierig, da auf diesem Wege nicht zu identifizieren war, welcher Anteil der nachrückenden Studierenden bereits an Veranstaltungen teilnahm und welcher Anteil wirklich „neu“ an die Universität Hamburg kam. Da es den Studierenden bis zum 1. Dezember formal möglich war, ihr Studienplatzangebot anzunehmen, wurde die Veranstaltung auf Donnerstag, den 4. Dezember (18–20 Uhr) und Freitag, den 5. Dezember 2014 (9–16 Uhr) terminiert.

Ziel der N-OE war es, die Studierenden so über die Universität Hamburg und den Studienaufbau zu informieren und in den Studienanfängerinnen- und -anfängerjahrgang 2014 zu integrieren, dass sie Orientierung, Anschluss und einen Studienrhythmus finden, um insbesondere in der Studieneingangsphase keinen unnötig erhöhten Betreuungsbedarf zu verursachen.

Insgesamt nahmen 57 Studierende an der N-OE teil. Die mündliche Abfrage ergab, dass es sich fast ausschließlich um vormalige Einkläger handelte, die zirka 3 (2–4) Wochen an der Universität Hamburg waren. Die Gruppen absolvierten abwechselnd folgende thematischen Einheiten:

- Lehramt Studieren, Rollenwechsel initiieren
- Studienaufbau, Grundlagen der Prüfungsordnung und Fachspezifischen Bestimmungen
- Lehrveranstaltungen wählen und Prüfungen dokumentieren in STiNE, E-Mail-Weiterleitung
- Campustour (Studien- und Prüfungsbüro, Studierendenzentrum, Fachschaft, Rechenzentrum, AStA, Bibliotheken, Hörsäle, Mensen)
- Tipps & Tricks zum Studieren (inklusive Lernstilanalyse)

Auch im Folgejahr 2015 wurde eine N-OE am 26./27. November organisiert, um den Studienanfängerinnen und Studienanfängern, die aus den benannten Gründen nicht an der OE teilnehmen konnten, eine Orientierung zu bieten.

PRO-Semester

Orientierungseinheiten sind häufig die erste, prägende Erfahrung von Lehr-Lernsituationen an Hochschulen (vgl. Klüver, 1973, S. 2). Durch die Verzahnung des angebotenen Erstsemestertutoriums mit zweimaliger Begleitung der studentisch organisierten Orientierungseinheiten an den beteiligten Fakultäten entwickelte sich die Idee der Erprobung einer Variation des OE-Ansatzes. Absicht der wegen der vorgeschalteten, propädeutischen und verlängerten Idee der PRO-Semester genannten Intervention ist es, den teilnehmenden Studierenden gegenüber traditionellen Einführungs-szenarien einen deutlichen Mehrwert zu bieten, da sie nicht nur über umfassendere, motivierendere und anwendbarere Erkenntnisse des Studierens verfügen, sondern dadurch gerade die kritischen ersten Wochen entschärft und besser nutzbar gemacht werden. Zudem kann die als Fading bezeichnete Zurücknahme von Unterstützungsmaßnahmen früher und umfassender beginnen.

Als PRO-Semester wird daher eine dem eigentlichen Studienbeginn vorgelagerte, zeitlich, inhaltlich und methodisch veränderte Orientierungseinheit verstanden, die Defizite klassischer Einführungsformate aufgreift und ins Positive wendet. In der Entwicklungs- und Erprobungsphase richtete sich dieses Angebot ausschließlich an Lehramtsstudierende. Ansatz des PRO-Semesters ist es, die Komprimierung sowie den Vortrags- und Großgruppencharakter aus der Einstiegsphase herauszunehmen und dem eigentlichen Studium ein Angebot vorzuschalten. Dieses kann als propädeutisches „PRO-Semester“ / klassisches Propädeutikum verstanden werden. Aus den skizzierten allgemeinen und spezifischen Erkenntnissen zur Orientierungseinheit ergaben sich einige Konstruktionsprinzipien für dieses Format. Das PRO-Semester geht über die Verlängerung und Entzerrung hinaus und erneuert insbesondere den didaktischen Ansatz. Dadurch sollen Studienanfängerinnen und -anfänger verstärkt und frühzeitig in die Lage versetzt werden, ihr Studium den eigenen Interessen und Vorkenntnissen gemäß zu planen und zu organisieren und sich aktiv und selbstständig mit den Studieninhalten auseinanderzusetzen. Das Programm PRO-Semester stellt eine kohärente Verbindung aus aktuell verbreiteten, also üblichen und notwendigen Inhalten (vgl. Fischer & Hartau, 2014, S. 150), und den Empfehlungen der Klassiker der Orientierungseinheiten (vgl. Schulmeister, 1979; 1982) dar:

- Strukturen des Fachstudiums
- Struktur und Organisation der Universität Hamburg
- Strukturen der akademischen Selbstverwaltung und studentische Mitwirkungsmöglichkeiten
- Soziales und kulturelles Leben auf dem Campus
- Vernetzung und gegenseitiges Kennenlernen
- Räumliche Orientierung und Kennenlernen von wichtigen Einrichtungen (Campusrundgang, Ansprechpersonen, Beratungs- und Fördermöglichkeiten, Bibliotheken)
- Einführung in das Campusmanagementsystem STiNE
- Hilfe bei der Erstellung des Studienplans für das erste Semester und bei der Anmeldung zu den Lehrveranstaltungen
- Hintergründe und Geschichte der Universität Hamburg
- Als reflexives Element, je nach fachspezifischen Bedingungen, eine Auseinandersetzung mit der Geschichte des Faches, mit Aspekten der Wissenschaftsethik oder der Bedeutung kritischer Wissenschaft für die Gesellschaft

Die Sammlung, Priorisierung und anhand der Gestaltungsprinzipien vorgenommene thematische Ergänzung ergab zunächst ein vierwöchiges Programm, welches im Sep-

tember 2014 hätte durchgeführt werden können. Nach Rücksprachen über die mögliche Akzeptanz dieses zeitlichen Umfangs und angesichts von Bedenken, die allgemeine OE zu ersetzen wurde ein dreiwöchiges Programm zusammengestellt, welches einige zentrale OE-Bestandteile wie Kennenlernen der Zielgruppe / Event (1 Tag), teilstudiengangbezogene Stundenplanerstellung und konkrete STiNE-Wahl (1 Tag) und Fachbereichstage als Information der Unterrichtsfächer (1 Tag) aussparte. Zusammen mit der „klassischen“ OE ergab sich entsprechend ein vierwöchiges Programm.

Als erfolgreich eingeführte Variante der Portfolioführung wurde im PRO-Semester die „Erstsemester-Kladde“ eingeführt. Diese Kladde wurde in den drei Wochen intensiv befüllt und auch anschließend während Orientierungseinheit und dem ersten Studiensemester genutzt. Folgende Inhalte sind typisch für Portfolios im PRO-Semester:



Abbildung 15: Inhalte des PRO-Semester-Portfolios (eigene Darstellung)

Studierendenjahrgang 2015 – Fokussierung und Transformation

Einige der in den Vorjahren entwickelten Formate (Erstsemestertutorium, PRO-Semester) konnten sich bewähren, andere (Blocktutorium) fanden weniger Zuspruch. Im Jahr 2015 fokussierte sich das Teilprojekt 31 in seiner Arbeit auf ausgewählte Interventionen und nahm die Master-Orientierungseinheit neu auf. Dies geschah angesichts des bereits eingereichten Fortsetzungsantrages vor der Gewissheit, dass das Teilprojekt in der bisherigen Form ab 2017 nicht fortgeführt würde.

Erstsemestertutorium Selbstreflexives Studieren

Der Jahrgang 2015 im Teilprojekt bestand aus 20 Gruppen mit je rund 12–15 Studierenden und 20 Tutorinnen und Tutoren. Es kam zu einer veränderten Schwerpunktsetzung bei den betreuten Studiengängen. So wurden keine Gruppen mehr für Betriebswirtschaftslehre eingerichtet, da die Fakultät statt einer klassischen Orientierungseinheit eine Vorlesungswoche installierte, welche auf fachliche Einführung ausgerichtet war. Ersatzweise wurde eine Gruppe im Volkswirtschaftslehre-nahen Studiengang „Wirtschaft und Kultur Chinas“ eingerichtet. Ebenfalls wurden Studierende im Handelslehramt mangels interessierter Tutorinnen und Tutoren nicht weiter unterstützt, dafür mehrere Gruppen für Studierende im Bachelorstudiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaft eingerichtet.

PRO-Semester

Das PRO-Semester wurde in seinem Grundkonzept fortgeführt. Die wesentliche Änderung lag in der Ausweitung auf zwei Gruppen Studierender, die durch jeweils zwei Tutorinnen und Tutoren begleitet wurden. Somit konnte einerseits dem Peer-Gedanken Rechnung getragen werden, andererseits zeitliche Einbindung des Teilprojektmitarbeiters über die drei Wochen reduziert werden. Das Interesse an den 40 Plätzen war ähnlich hoch wie im Vorjahr, sodass nur rund die Hälfte der Interessierten teilnehmen konnte. Trotz erhöhtem Abstimmungsaufwand kann auch die Übertragung von Verantwortung auf Tutorinnen und Tutoren als Erfolg bewertet werden.

Master-Orientierungseinheit (M-OE)

Studierende im ersten Mastersemester werden traditionell nicht als Studienanfängerinnen und -anfänger verstanden und entsprechend in der Konzeption und Durchführung von Orientierungseinheiten nachrangig betrachtet. Die typischen Herausforderungen der Studieneingangsphase haben sie hinter sich, sie verfügen über mehrjährige Studienerfahrung und kommen im Universitätsalltag zurecht. Bislang wurden Masterstudierende an der Fakultät für Erziehungswissenschaften mit einer kompakten, zweistündigen Begrüßung und Einführung empfangen. Dies ist unter der Annahme zutreffend und ausreichend, wenn man von hochschulinternen Masteranfängerinnen und -anfängern ausgeht.

Wie Gespräche und Auswertungen der Zulassungslage ergaben, haben in den Masterstudiengängen der Fakultät etwa 15% der Studienanfängerinnen und -anfänger ihren Bachelorabschluss an einer anderen Universität erworben. Sie benötigen mehr Informationen als das bisherige Programm für Interne bieten kann, insbesondere weil eine frühzeitige Orientierung auf Schulpraktika und Forschungswerkstätten erforderlich ist. Zeitgleich zur Bachelor-OE wurde im Oktober 2015 eine erweiterte Master-OE unter einer Cafeteria-Idee konzipiert und mit Hilfe einiger Tutorinnen und Tutoren durchgeführt. Darunter ist zu verstehen, dass über die Orientierungswoche mehrere Angebote verteilt wurden und sich die teilnehmenden Studierenden die jeweils für sie relevanten Themen aussuchen konnten. Die angebotenen Themen waren:

- Begrüßung in studiengangspezifischen Gruppen
- Vorstellung Studienaufbau, Prüfungsordnung und Fachspezifische Bestimmungen
- Vorstellung der Profildbereiche im Master Erziehungs- und Bildungswissenschaft
- Besuch Fachbereichsveranstaltungen (der Bachelor-OE)
- STiNE und CommSy, individueller IT-Support
- Kennenlernen, Bilden von Lerngruppen
- Begrüßung durch die Fachschaftsräte
- Campusführung und Kennenlernen Aufbau der Universität Hamburg
- Besuch der Initiativenmesse (der Bachelor-OE)
- Beratung durch den Infotisch der Bachelor-OE und das Studierendenzentrum
- Nachbereitungstreffen Ende Oktober
- Informationsveranstaltung Kernpraktikum (Lehramt) und Berufspraktikum in Zuständigkeit Zentrum für Lehrerbildung Hamburg, beziehungsweise Zentrum für außerschulische Praxis

Durch die Gleichzeitigkeit mit der Bachelor-OE war sowohl die Verfügbarkeit von Räumen wie Tutorinnen und Tutoren äußerst knapp, die Veranstaltungen fanden daher überwiegend in Hörsälen statt Seminarräumen statt. Die Resonanz war insgesamt

gut, die überwiegende Zahl der Teilnehmenden (zirka 85%) waren Externe. Eine Zuordnung der Verantwortung, Budgetierung und frühzeitige Vorbereitung erscheint für Folgejahre angezeigt. Thematisch sollte die Veranstaltung ergänzt werden um die Vorstellung des Referates Internationalisierung und der (wichtigsten) Unterrichtsfächer.

So hat sich insgesamt ein jährlich wiederholender Ablauf entwickelt:

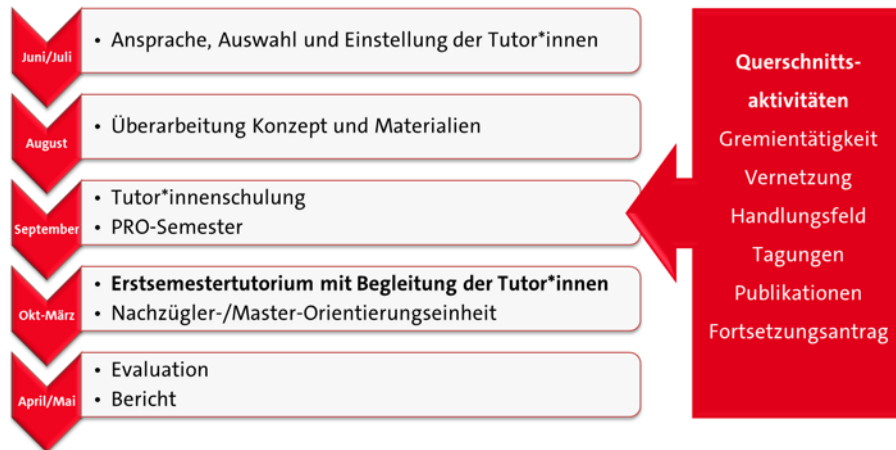


Abbildung 16: Jahreskalender Teilprojekt 31 (eigene Darstellung)

Studierendenjahrgang 2016 – PRO-Semester

2014 wurde das PRO-Semester mit einer Gruppe pilotiert, 2015 bereits in zwei Gruppen mit studentischer Beteiligung fortgeführt. Im letzten Teilprojektjahr war angesichts des bevorstehenden Teilprojektabschlusses kein begleitendes Erstsemestertutorium mehr durchführbar. Andere Formate wie die Nachzügler- und Master-Orientierungseinheit wurden durch die Fakultät in eigener Zuständigkeit des Studien- und Prüfungsbüros fortgeführt. Im September 2016 startete das PRO-Semester erneut in zwei Gruppen zu je 20 Studierenden:



Abbildung 17: PRO-Semester 2016

Im Unterschied zu den Vorjahren wurde die Organisation und Durchführung weitestgehend in die Hand der vier studentischen Tutorinnen und Tutoren gelegt. Auf diesem Wege ist eine Weiterführung auf studentischer Basis mit relativ wenigen Ressourcen möglich. Idealerweise finden sich hier jährlich kleine Teams, die das PRO-Semester fortschreiben. Die Fakultät für Erziehungswissenschaft befürwortet das Format PRO-Semester, behält sich aber vor, jährlich über die Fortführung zu entscheiden.

Weitere Teilprojektaktivitäten

Zur universitätsinternen und externen Öffentlichkeitsarbeit, zu Imagekampagnen und zur fachwissenschaftlichen Dokumentation wurden zahlreiche mündliche und schriftliche Beiträge, Vorträge und Publikationen erstellt (siehe am Ende des Berichts), um das Teilprojekt, erste Erfahrungen und verwandte hochschuldidaktische Fragestellungen vorzustellen und zu diskutieren. Darüber hinaus wurde die Vernetzungs- und Austauscharbeit durch Teilnahme an zahlreichen regelmäßigen und unregelmäßigen Tagungen und Workshops vorangetrieben, die hier exemplarisch aufgelistet werden:

- Tagung Studium Generale Netzwerk Nord (Januar 2014, Bucerius Law School)
- Netzwerktreffen Tutorienarbeit Netzwerk Nord (halbjährlich an verschiedenen norddeutschen Hochschulen)
- Netzwerktreffen Tutorienarbeit an Hochschulen (halbjährlich an verschiedenen Hochschulen)
- OE-Workshoptage an der Universität Hamburg (November 2013, Juli 2015)
- Unitag (jährlich im Februar für Schülerinnen und Schüler)
- jährlicher Tag der Tutorien an der Universität Hamburg
- Campus Innovation / Konferenztag Studium und Lehre (jährlich November)
- Handlungsfeldtreffen Akademisches Lernen und Studienanfängerinnen und Studienanfänger begleiten (monatlich bis zweimonatlich)
- Universitätskolleg-Workshops, beziehungsweise Universitätskolleg-Werkstatt (teilweise durch Teilprojekt 34 ausgerichtet)
- Mittelbausitzung der Fakultät für Erziehungswissenschaft (monatlich)
- Fakultätsausschuss für Lehre, Studium und Studienreform (monatlich)
- STEOP- und Finanztreffen (monatlich bis halbjährlich)
- Arbeitsgruppe FÜS (Fachüberschreitendes Studium) (monatlich)
- Teilprojektsitzungen Teilprojekt 31 (zu Beginn monatlich, später nach Bedarf)

Neben der Arbeit mit den Studierenden und Tutorinnen und Tutoren bestand Informations- und Diskussionsbedarf auf Teilprojekt- und Universitätskolleg-Ebene. Auf Teilprojektebene fanden zunächst monatliche, später unregelmäßig-anlassbezogene Jour-Fixe-Treffen statt, um den Fortgang der Teilprojektentwicklung darzustellen, Vorhaben zu diskutieren und Impulse für die weitere Ausrichtung aufzunehmen. Im Dezember wurde dies als halbtägiger Workshop durchgeführt, um die Diskussion um die Perspektive externer Experten zu erweitern. Im Universitätskolleg entwickelten sich mehrere Formate, um die inhaltliche und organisatorische Arbeit der Teilprojekte zu thematisieren. Zwischen den Verantwortlichen der Teilprojektleitung wurde vereinbart, dass der Teilprojektmitarbeitende regelmäßig daran teilnimmt und bei Bedarf informiert.

Anfang 2014 wurde mit dem Teilprojekt 43 das Webanalysetool Piwik für die Seiten des Teilprojekts 31 eingerichtet. Ab April wurden monatliche Reports erstellt, die über die Seitennutzung Auskunft gaben. Neben technischen Informationen, wie

genutzte Browser oder Betriebssysteme, wurden auch Besuchszeit, Besucherherkunft und Besuchslänge dokumentiert. Die Angaben sind aber durch die breite Streuung wenig aussagekräftig. Am informativsten ist die Kennzahl der Besuche pro Monat, die deutliche Schwerpunkte zur Studieneingangsphase aufweist und sich wie folgt entwickelt:

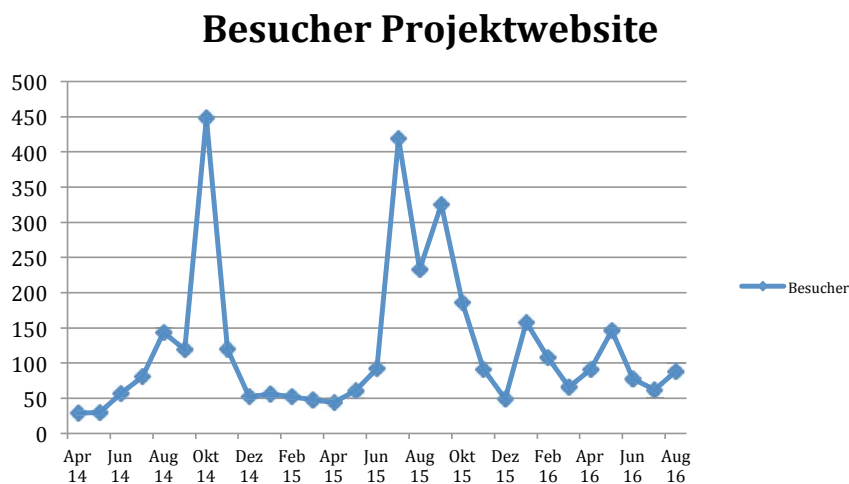


Abbildung 18: Piwik – Tracking Projektwebsite (eigene Darstellung)

Evaluation

Das Verhältnis von wissenschaftlich streng methodischen Forschungsprojekten zur Bestätigung und Erweiterung von theoretischen Annahmen (Grundlagenforschung) und die praktische hochschuldidaktische Arbeit und deren Evaluation (Angewandte Forschung) in Bildungseinrichtungen ist traditionell als angespannt zu bezeichnen. Der in die aktuelle Diskussion (van den Akker et al., 2006; Euler, 2013; Reinmann, 2005; Reinmann, 2013; Euler & Sloane, 2014) eingebrachte Ansatz des Design-Based-Research oder der Ansatz der entwicklungsorientierten Bildungsforschung könnte hilfreich sein, eine Verzahnung und wechselseitige Unterstützung zu etablieren. Ein charakteristisches Merkmal solcher Studien ist dabei ein iteratives Vorgehen, das als wiederholte Designzyklen aus Problemexploration, Konstruktion, gedanklicher und praktischer Erprobung sowie Lösungsreflexion beschrieben wird. Im Gegensatz zu schwer durchsetzbaren radikalen Innovationen handelt es sich eher um inkrementell-evolutionäre Neuerungen, die nicht nur schrittweise entwickelt werden, sondern als „Fortschritt in kleinen Schritten“ für Organisationen leichter verdaulich ist. Mit jedem Durchgang werden sowohl praktische Relevanz als auch die theoretischen Erkenntnisse entwickelt, beziehungsweise kumuliert.

Die Universität erscheint als Ort derartiger Bildungsforschung besonders geeignet, da hier wissenschaftliche Expertise (Bildungsforscher) und praktisches Handeln (Studium) personell und räumlich vereint zugänglich sind. Gleichzeitig erscheint die Methodologie für die Bewertung von Bildungsangeboten, wie zum Beispiel Tutorien, besonders angemessen, da deren Wirkung erst nach mehrjährigen Zyklen erkennbar wird. Der Design-Based-Research greift dabei auf das Instrumentarium etablierter sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden, wie schriftliche und mündliche Befra-

gung, Beobachtung, Dokumentenanalyse und Tests, zurück, um die der Praxis ausgesetzten „Designs“ methodisch zu begleiten.

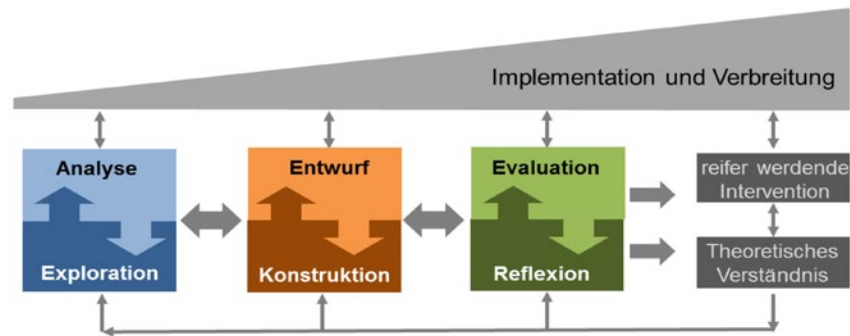


Abbildung 19: Prozess des Design-(Based-)Research
(eigene Darstellung nach McKenney & Reeves, 2012, S. 77)

In diesem methodischen Verständnis kann der evaluative Ansatz des Teilprojekts 31 für den Hauptprozess „Erstsemestertutorium“ als Design-Based-Research-Prozess über vier Designzyklen verstanden werden. Auch wenn das Vorgehen nicht mit aller Strenge dokumentiert und integriert wurde, kann festgestellt werden, dass die Weiterentwicklung der Interventionen anhand der erhobenen qualitativen und quantitativen Informationen gewissenhaft verfolgt wurde.

Umsetzung Evaluationskonzept Teilprojekt 31

Das Universitätskolleg verfügte mit dem Teilprojekt 24 (André Kopischke) über eigene Ressourcen zur formativen und summativen Evaluation der Maßnahmen. Teilprojekte und thematische Cluster konnten diesen Service in Anspruch nehmen, um dialogisch ein kohärentes Evaluationskonzept zu entwickeln und umzusetzen. Selbstreflexives Studieren hat frühzeitig (2012) mit der Entwicklung von Evaluationstools begonnen und konnte bereits den Pilotdurchgang mit einem Fragebogen an teilnehmende Studierende und nichtteilnehmende / abbrechende Studierende (nur 2012) dokumentieren. Der ursprüngliche Fragebogen wurde über die Jahrgänge weiterentwickelt und um einen Fragebogen für Tutorinnen und Tutoren ergänzt, um deren unterschiedliche Perspektiven vergleichen zu können. Die Fragebögen wurden online administriert (EvaSys). 2014 bis 2016 wurde zusätzlich das Format PRO-Semester evaluiert, 2014 die N-OE. Die Evaluationen wurden mithilfe der sogenannten „Zielbaummethode“ durchgeführt, welche die Differenzierung verschiedener Zielebenen vorsieht. Die Unterstützung durch das Evaluationsteam erfolgte in den folgenden Schritten:

- Gespräche über die Durchführung einer Evaluation
- Ausarbeitung und Spezifizierung der Teilprojektziele
- Bestimmung und Ausarbeitung der Evaluationsziele
- Bestimmung der Zielgruppen für die Evaluation, Beratung bei Wahl der Evaluationsmethoden
- Unterstützung bei der Instrumentenentwicklung
- Unterstützung bei der Planung und Administration der Erhebung(en)
- Unterstützung bei der Ergebnissichtung und Dateninterpretation

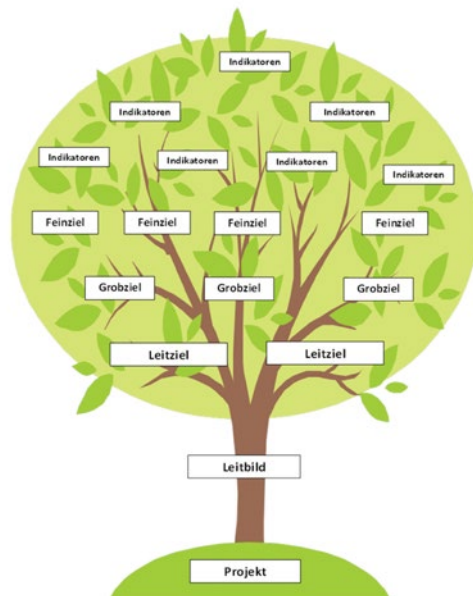


Abbildung 20: Zielbaum zur Teilprojektevaluation (eigene Abbildung nach Kopischke, 2014, S. 2)

Für das Teilprojekt 31 wurde das Evaluationsinteresse gemeinsam folgendermaßen formuliert:

- Erkenntnisse über Struktur und Prozesse der einzelnen Maßnahmenbestandteile des Teilprojekts
- Erkenntnisse zur Gesamtbewertung des Teilprojekts durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer
- Erkenntnisse über die Teilnehmerinnen und Teilnehmer (welche Studierenden sind besonders interessiert, nehmen das Angebot des Teilprojekts 31 wahr)
- Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Teilprojektmaßnahmen (anhand von subjektiven Wirkungseinschätzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer)

Zur Evaluation der Angebote wurden neben Fragebogenerhebungen Interviews mit Teilnehmenden und Tutorinnen und Tutoren geführt sowie schriftliche Unterlagen ausgewertet; diese Informationen wurden triangulativ zusammengeführt. Zur Optimierung des Internetauftrittes wurde seit 2014 das Tracking-Tool Piwik eingesetzt. Zusätzlich flossen Informationen aus den Erhebungen der jährlichen Studieneingangsbefragung, aus dem Teilprojekt 33 und der Evaluation des Universitätskollegs ein. Einen Überblick über die zurückerhaltenen Fragebögen und Rücklaufquoten zeigt folgende Abbildung:

Kohorte	Tutand*innen			Tutor*innen			PRO-Semester		
	Anzahl			Anzahl			Anzahl		
	TN	erf. TN	RQ	TN	erf. TN	RQ	TN	erf. TN	RQ
2012	28	13	46%	/	/	/	/	/	/
2013	80	18	23%	18	9	50%	/	/	/
2014	150	40	27%	21	16	76%	17	15	88%
2015	105	18	17%	14	9	64%	38	25	66%

Abbildung 21: Rücklauf der Evaluationen (eigene Darstellung)

Ergebnisse der Evaluation

Insgesamt bestand im Teilprojektverlauf 2012 bis 2016 zu vier Zeitpunkten die Möglichkeit, einen Studienanfängerinnen- und Studienanfängerjahrgang aufzunehmen und zu betreuen. Bereits der Pilotdurchgang „Selbstreflexives Studieren“ wurde anhand von Gesprächsdokumentationen, Fragebögen und Interviews formativ-evaluieren. Nachfolgend werden einige aufbereitete Ergebnisse jahrgangsübergreifend präsentiert, die Abbildungen wurden mit Unterstützung des Teilprojekts 24 erstellt. Details sind in den vorliegenden Reports und Daten ersichtlich.

Die folgende Grafik stellt den Nutzen des Erstsemestertutoriums und PRO-Semesters dar, wie dieser sich auf Grundlage von Selbsteinschätzungen der Erstsemesterstudierenden, die auf einer siebenstufigen Likert-Skala erhoben wurden, darstellt. Als Kriterium für den Erfolg des Teilprojekts war zuvor vereinbart worden, dass die Mittelwerte der Antwortverteilungen mindestens den Wert von 5,0 erreichen sollten. Dieses Kriterium wurde bezogen auf alle Items in allen Jahrgängen erreicht:

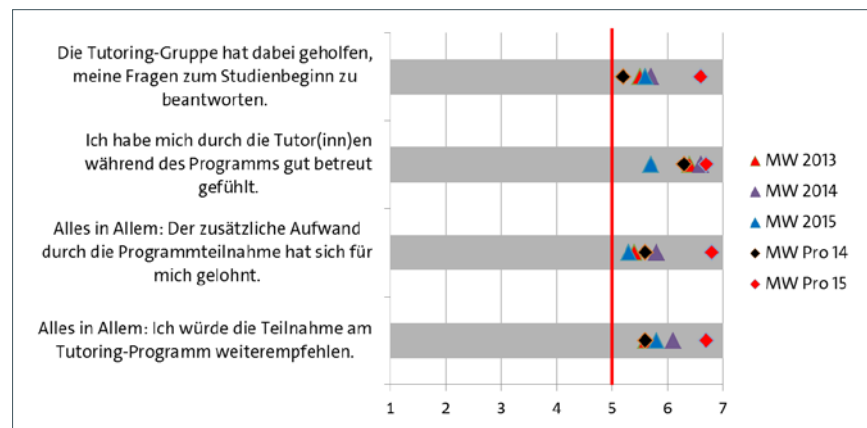


Abbildung 22: Nutzen des Erstsemestertutoriums (eigene Darstellung)

Die nächste Darstellung stellt die Einschätzungen der Studierenden dar, in welchen Bereichen die Angebote als hilfreich empfunden wurden. Auch diese Items dokumentieren die Erfolge des Teilprojekts:

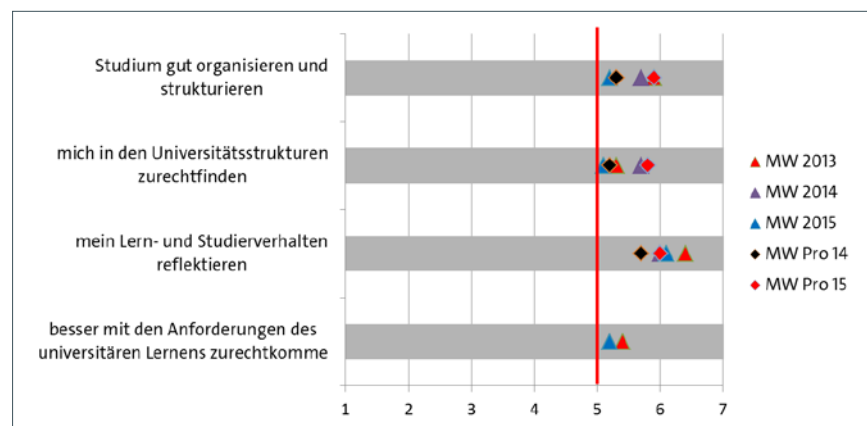


Abbildung 23: Hinzugewonnene Fähigkeiten im Erstsemestertutorium (eigene Darstellung)

Die nachfolgende Abbildung gibt Ergebnisse aus dem Fragebogen der Tutorinnen und Tutoren wieder und zeigt einerseits, dass die Befragten ihre Tätigkeit im Teilprojekt als Gelegenheit zur persönlichen Weiterentwicklung empfunden haben. Nur im Jahrgang 2013 fallen diese Einschätzungen nicht eindeutig positiv aus:

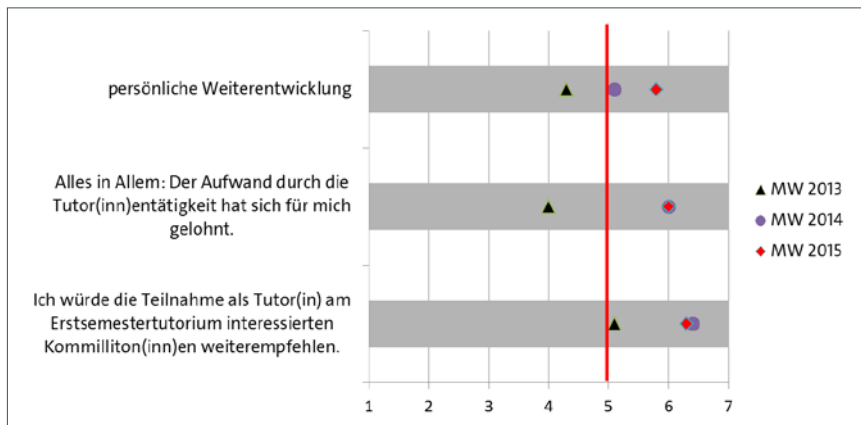


Abbildung 24: Entwicklung der Tutorinnen und Tutoren (eigene Darstellung)

Die Entwicklung ihrer tutoriellen Fähigkeiten schätzen die Tutorinnen und Tutoren aller Jahrgänge, bis auf das Jahr 2013, ähnlich positiv ein:

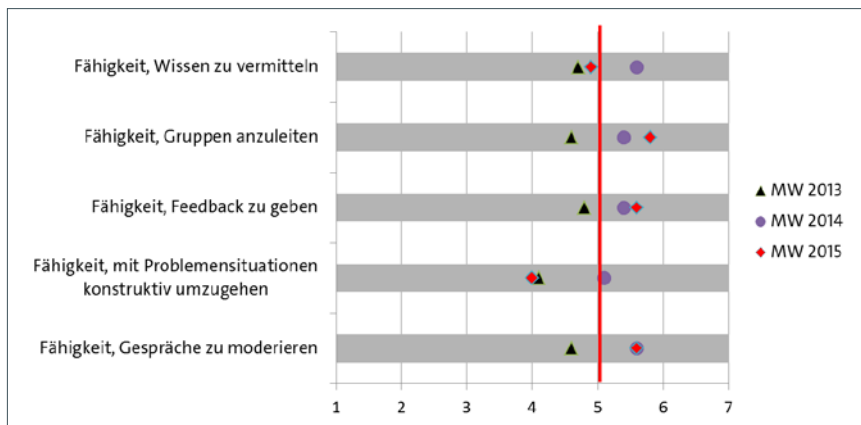


Abbildung 25: Hinzugewonnene Fähigkeiten Tutorinnen und Tutoren (eigene Darstellung)

Eine Auswertung der wenigen erfragten demographischen Merkmale der Teilnehmenden zeigen, dass die Angebote sogenannte Studienpioniere überdurchschnittlich häufig ansprechen. Verglichen wurden mit Angaben aus den Studieneingangsbefragungen zeigt sich, dass unter den Teilnehmenden mehr Personen waren, deren Eltern keine Akademiker sind (siehe Abb. 26 auf der nächsten Seite).

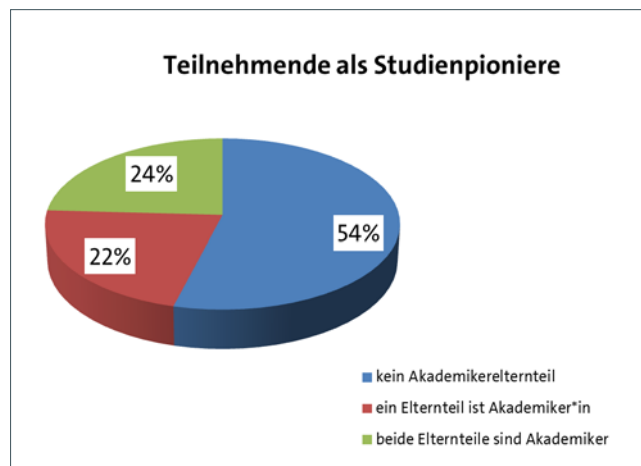


Abbildung 26: Familiärer Hintergrund der Teilnehmenden (eigene Darstellung)

Dem Teilprojekt gelang es kaum, die Arbeit mit E-Portfolios bei den Erstsemesterstudierenden zu etablieren. Gleichzeitig lassen sich aus nachfolgender Auswertung zur Portfolionutzung zwei Schlüsse ziehen. Erstens besteht eine deutliche Präferenz für Papierportfolios gegenüber elektronischer Varianten. Zweitens nutzen fast alle Teilnehmenden des PRO-Semesters die „Kladde“, da hier eine über drei Wochen kontinuierliche tägliche Begleitung durch die Tutorinnen und Tutoren stattfand.

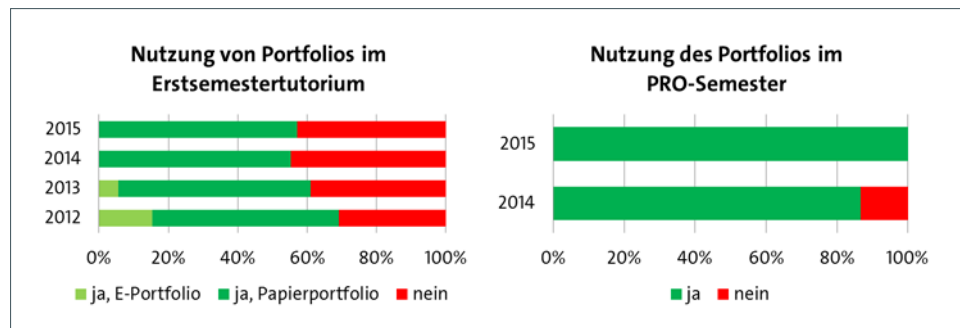


Abbildung 27: Nutzung von Portfolios (eigene Darstellung)

Darüber hinaus illustrieren Beiträge, die mit offenen Fragen erhoben wurden, die positive Wahrnehmung der Teilnehmenden des Erstsemestertutoriums:

- „Ich fühle mich auf ganzer Linie sicherer und habe das Gefühl, angekommen zu sein“
- „Der Austausch in der Gruppe hat dazu geführt, dass ich mich mit all meinen Problemen im Studium nicht mehr allein gefühlt habe.“
- „Ich habe eine funktionierende Methode für mich gefunden, meinen Studienalltag zu organisieren und zu reflektieren“
- „Es hat mir selbst sehr geholfen, an diesem Projekt teilzunehmen. Diese tolle Erfahrung wollte ich gern weitergeben“

Wie angedeutet nutzte das Teilprojekt Erkenntnisse der formativen Evaluation nicht nur für den Nachweis der Zielerreichung, sondern im Sinne einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung auch als zyklische und systematische Möglichkeit, eigene Designentwürfe weiterzuentwickeln und über die vier Jahrgänge reifen zu lassen. Auch dieser Teilprojektbericht ist Teil eines so verstandenen Design-Based-Research-Ansatzes und soll als Vorlage für spätere Projekte dienen.

Teilprojektergebnisse und -produkte

Die Produkte des Teilprojekts können als didaktische Designs verstanden werden. Jahn (2012, S. 35) fasst unter den durch Flechsig eingeführten Begriff die „Entwicklung, Implementierung, Evaluation von Lernsituationen und Lernmaterial“ unter Berücksichtigung „methodisch-didaktischer Überlegungen, Gestaltung von Medien, pädagogisches Handeln, Assessment von beabsichtigten Fördergrößen“.

E-Portfolio und Kompetenzraster

Zwei Entwicklungen, die sich in der Antragsphase 2011/12 als erfolgversprechend dargestellt hatten, haben sich im Rahmen dieses Teilprojekts nur als begrenzt geeignet erwiesen:

Das E-Portfolio als digitale und webbasierte Methode zur begründeten Sammlung und Reflexion eigener Studierprozesse scheiterte gerade an der Digitalisierung, Virtualisierung und den möglicherweise überschätzten mediendidaktischen Fertigkeiten der vermeintlichen Digital Natives; hingegen erwies sich die handschriftliche Kladde als geeignete Form der Dokumentation von Informationen und Reflexionen.

Der Einsatz von Kompetenzrastern als Instrumente der Diagnose eigener Fähigkeiten und als Unterstützung für die Lehrveranstaltungswahl konnte nicht etabliert werden, da einerseits die Lehrenden ihre Angebote nicht anhand von Stufen und Dimensionen beschreiben und sich andererseits Studierende eher an zeitlichen Zwängen orientieren als an Themen und Anspruch. Trotz Misserfolgs birgt die partielle Klärung dieser Fragen einen gewissen Mehrwert.

Erstsemestertutorium, PRO-Semester, Blocktutorium, N-OE und M-OE

Dem Teilprojekt ist es gelungen, ein unterstützendes und für verschiedene Studiengänge kontextsensitives Erstsemestertutorium zu entwickeln und in Anbindung an die Orientierungseinheiten zu etablieren, das bedarfsorientierte Varianten in Blockform sowie für spezielle Angebote für Nachzügler und Masterstudierende hervorgebracht hat. Andere Hochschulen haben im Rahmen der QPL-Förderung ähnliche Konzepte entwickelt und konnten vergleichbare Erfahrungen sammeln. Orientierende Erstsemestertutorien gelingen dort, wo sie in die Fächer und die Fachlehre integriert werden und nicht als temporäres Add-On ständigen Verteilungsaktivitäten ausgesetzt sind.

Im Mai 2016 wandten sich Vertreter des Studiengangs Meteorologie an das Teilprojekt mit der Bitte um Unterstützung. Dieser Studiengang mit jährlich zirka 50 Studienplätzen sieht sich angesichts hoher Abbruchquoten in der Studieneingangsphase in der Pflicht, zu intervenieren. Den Studiengangverantwortlichen und dem Fachschaftsrat wurde das Konzept vorgestellt und Anpassungsbedarfe diskutiert. Es wurde eine Tutorienqualifizierung im Juni mit 13 Tutorinnen und Tutoren durchgeführt.

Tutorienqualifizierung

Die Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren hat eine lange Tradition an der Universität Hamburg. Auf Initiative des ehemaligen Vizepräsidenten Holger Fischer wurde zunächst 2011 und dann erneut 2013 ein Hamburger Tutorienprogramm eingerichtet und weiterentwickelt, welches den hohen Stellenwert der Qualifizierung für Tutorien unterstreicht. Zahlreiche etablierte Projekte und Initiativen können Workshops und Beratung abrufen, um durch Tutorien einen Beitrag zur Qualität der Lehre zu leisten. Im Universitätskolleg ab 2017 wird eine neue Struktur für das Tutorienprogramm erprobt werden. Die neue Maßnahme wird dabei auf erfahrene Mitarbeitende aus dem Universitätskolleg zurückgreifen können, worin sich auch der wahrgenommene Erfolg tutorieller Arbeit äußert. Formate wie Tag der Tutorien und der Tutorienpreis setzen erfreuliche Zeichen. Auch hier zeigte sich Entwicklungspotenzial, welches in den Folgejahren bearbeitet werden soll:

- Die Bekanntheit und Notwendigkeit der Tutorienqualifizierung ist innerhalb der Universität Hamburg bei Lehrenden wie Studierenden ausbaufähig, hier braucht es Zeit und Zugänge, in der Tiefe zu informieren.
- Nur ein Teil der eingesetzten Tutorinnen und Tutoren werden qualifiziert, hier wäre eine hohe Durchdringung wünschenswert. Der Nachweis des Mehrwertes könnte gegenüber Lehrenden wie Studierenden gute Argumente liefern.
- Die Verbreitung, Akzeptanz und Wirkung der Tutorienarbeit ist teilweise unklar, die Bedingungen, unter denen Tutorinnen und Tutoren beschäftigt und eingesetzt werden, sind heterogen, hier könnte verwaltungsseitig nachgesteuert werden.
- Die Anerkennung von erworbenen Fähigkeiten durch Leistungspunkte geschieht bislang nur im Einzelfall. Hier sind die Fakultäten aufgefordert, einzelne Angebote zum Beispiel des Universitätskollegs grundsätzlich als anerkennungswürdig zu bewerten, hier könnte sich das Tutorienzertifikat als hilfreich erweisen, welches längere und strukturiertere Qualifizierungszyklen bescheinigt.

Teilprojektwebsite

Das Teilprojekt erstellte und betreute unter dem Dach des Webauftrittes des Universitätskollegs einen eigenen Auftritt mit folgender Struktur:

- Teilprojekt 31: Selbstreflexives Studieren
- Angebote für Studierende
 - Wer wir sind
 - Wie Studierende teilnehmen können
 - Wie wir arbeiten
- Allgemeine Teilprojektinformationen
 - Konzeption des Erstsemester-Tutoriums
 - Testimonials
 - Veröffentlichungen und weiterführende Informationen
 - Ziele des Teilprojekts
- Unser Team
- Aktuelles aus dem Teilprojekt

Neben der Information externer Interessierter war der Internetauftritt vorrangig während der Startphase der jeweiligen Angebote relevant. Für das PRO-Semester dominieren Aufrufe Anfang September und für das Erstsemestertutorium im Monat Oktober, wie dies auch an vorheriger Abbildung nachzuvollziehen ist.

Tagungsteilnahme, Tagungsbeiträge und Publikationen

Das Projekt hat insgesamt an zirka 30 Dienstreisen (Schwerpunkt 2014) teilgenommen, um das Universitätskolleg, das Teilprojekt und die Tutorienarbeit zu vernetzen und zu repräsentieren. Ausdruck des nachhaltigen Erfolges ist die Übernahme der Rolle eines Arbeitsgruppensprechers „Orientierungstutorien“ 2014 (bis Mai 2015) und die Wahl zum Netzwerksprecher ab Mai 2015, sodass im Juni 2016 das Netzwerktreffen mit rund 60 Teilnehmenden am Universitätskolleg stattfinden konnte.

Weitere Erkenntnisse aus der Teilprojektdurchführung

- Studiengänge und damit geeignete Interventionen unterscheiden sich stark und sind dezentral und kontextsensitiv auszuführen.
- Für die Mehrheit der Studienanfängerinnen und Studienanfänger braucht es überschaubare Gruppen und persönliche Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner, was erheblichen Ressourcenaufwand bedeutet.
- Scaffolding und Fading sind geeignete Konstruktionsprinzipien für hochschuldidaktische Interventionen.
- Wert-Schätzung hängt (leider auch) mit Leistungspunkten, Räumen und Verpflichtungsgrad zusammen, aber vor allem mit der Lern- und Fachkultur des jeweiligen Studiengangs.
- Vernetzung und Reziprozität sind an der Universität zentral und typisch für lose gekoppelte Organisationen.
- Verbindlichkeit und „Biss“ ist bei Studierenden, Tutorinnen und Tutoren und im Kollegium kein Selbstläufer und immer wieder Gegenstand von zwischenmenschlichen Bemühungen.

Fazit

Holger Fischer, der ehemalige Vizepräsident für Studium und Lehre der Universität Hamburg, formulierte in seinem Vorwort zum Band 5 der Universitätskolleg-Schriften treffend:

„Tutorien haben eine lange und vor allem erfolgreiche Tradition an der Universität Hamburg. Sie bilden eine Brücke zwischen den Studierenden und den Lehrenden, sie ermöglichen erste Lehrerfahrungen für die Tutorinnen und Tutoren und sind für die Studierenden ein niedrigschwelliges Angebot auf Augenhöhe. Für den Studieneinstieg spielen Tutorien im Rahmen der Orientierungseinheiten eine entscheidende Rolle“ (Fischer, 2014, S. 3).

Tutorien haben sich als probates Mittel erwiesen, gerade in der Studieneingangsphase die notwendige Orientierung zu bieten. Bis zur Entfaltung einer spürbaren Wirkung braucht es einige Zeit, die in kurzen Projektzeiträumen kaum abzubilden ist. Die durch den Qualitätspakt Lehre gewährte Erprobungsphase über vier Jahre war hier sehr hilfreich.

Die Arbeit mit E-Portfolios und Kompetenzrastern hat sich im Kontext der begleiteten Studiengänge (vorläufig) als Irrweg herausgestellt. Einerseits vermeiden es Studierende, persönliche Reflexionen im Internet zusammenzustellen, andererseits kann die Komplexität und Verschachtelung akademischer Lehre mit einfachen Rastern aus wenigen Stufen und Dimensionen nicht dargestellt werden.

Studierfähigkeit kann nur bei gleichzeitiger Betrachtung und Entwicklung der Studierbarkeit verstanden und gefördert werden. Programme zur Entwicklung der Lehre beinhalten daher neben Maßnahmen, um Studierende über die „Hürden“ zu bringen, auch Anstrengungen zur kritischen Prüfung und gegebenenfalls Reduktion dieser Hürden, also der Weiterentwicklung der Organisation.

Eine zentrale Erkenntnis aus der bisherigen vierjährigen Projektarbeit zur Studieneingangsphase lautet, dass es nicht nur auf didaktisch zweckmäßige oder bestenfalls innovativ angelegte Interventionen ankommt, sondern dass die Arbeit eingebettet sein muss in einen organisatorischen Rahmen, der die Planung, Finanzierung, Bekanntmachung, Durchführung, Qualitätsmanagement, Kontrolle etc. auf eine systematische Basis stellt.

Literatur

- Akker, J. van den / Gravemeijer, K. / McKenney, S. / Nieveen, N. (Hrsg.) (2006). *Educational Design Research*. London & New York.
- Anderson, L. W. / Krathwohl, D. R. / Airasian, P. W. et al. (Hrsg.) (2001). *A Taxonomy for Learning and Assessing*. New York u. a.
- Arnold, E. / Busemann, H. (2014). Herausforderungen beim Studieneinstieg – Bericht zur Studieneingangsbefragung 2014. Verfügbar unter: www.erzwiss.uni-hamburg.de/internuni/Studieneingangsbefragung_2014.pdf [10.04.2016].
- Bandura (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York.
- Bargel, T. (2015). Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen. Befunde des 12. Studierenden surveys an Universitäten und Fachhochschulen. Konstanz.
- Berk, I. van den / Schultes, K. / Stolz, K. (2015). Studierfähigkeit verstehen und fördern. Wie Studierende gut durch das Studium kommen. *Bildung & Wissenschaft*, 69. Jg., Ausgabe 4/2015.
- Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Stuttgart.
- Breuer, A. C. (2009). *Das Portfolio im Unterricht. Theorie und Praxis im Spiegel des Konstruktivismus*. Münster u. a.
- Brunner, I. / Häcker, T. / Winter, F. (Hrsg.) (2008). *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber.
- Bosse, E. / Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9. Jg., H. 5, S. 41–62.
- Deci, E. L. / Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg., H. 2, S. 223–238.
- Deffner, G. (1984). *Lautes Denken – Untersuchung zur Qualität eines Datenerhebungsverfahrens*. New York u. a.
- Euler, D. (2013). *Design-Research – ein Paradigma in Entwicklung*. In Euler, D. / Sloane, P. (Hrsg.), *Design-Research*.
- Euler, D. / Sloane, P. (Hrsg.) (2014). *Design-Based-Research*. Beiheft 27 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart.
- Fink, M. C. (2010). *ePortfolio und selbstreflexives Lernen. Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht*. Baltmannsweiler.
- Fischer, H. (2014). Grußwort. In Lenzen, D. / Fischer, H. (Hrsg.), *Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit* (S. 3). *Universitätskolleg-Schriften, Band 5*, Universität Hamburg.
- Fischer, H. / Hartau, C. (2014). Neuorientierung für Orientierungseinheiten – Erste Ergebnisse eines universitätsweiten Workshops zur zukünftigen Gestaltung von Orientierungseinheiten. In Lenzen, D. / Fischer, H. (Hrsg.), *Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit* (S. 143–152). *Universitätskolleg-Schriften, Band 5*, Universität Hamburg.
- Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim und München.

- Hackman, J./Oldham, G. (2010). Not what it was and not what it will be: The Future of Job Design Research. *Journal of Organizational Behavior*, 31. Jg., H. 2, S. 464–479.
- Hasselhorn, Gold (2009). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen*. Stuttgart.
- Hornung-Prähäuser, V./Geser, G./Hilzensauer, W./Schaffert, S. (2007). Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen. Verfügbar unter: www.fnm-austria.at/projekte/ePortfolio/Dateiablage/view/fnm-austria_ePortfolio_Studie_SRFG.pdf [25.09.2012].
- ICT (2007). *Stimulating Lifelong Learning: The ePortfolio in Dutch Higher Education*. Utrecht. Verfügbar unter: www.surf.nl/binaries/content/assets/surf/nl/kennisbank/ouder/Stimulating+Lifelong+Learning+-+ePortfolio.pdf [15.05.2013].
- Jahn, D. (2012). Kritisches Denken fördern können – Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals. Aachen.
- Klüver, J. (1973). *Reform der Studieneingangsphase*. Hamburg.
- Konrad (2010). Lautes Denken. In Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 476–490). Wiesbaden.
- Kopischke (2014). Interne Evaluation im Universitätskolleg. *Kolleg-Bote*, 020, Universität Hamburg, Universitätskolleg, S. 1–3.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41. Jg., H. 4, S. 212–218.
- Kröpke, H. (2015). *Tutoren erfolgreich im Einsatz: Ein praxisorientierter Leitfaden für Tutoren und Tutorentrainer*. Stuttgart.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2015). *Das Portfolio in der Ausbildung – Hamburger Modell. Handreichung für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst*. Hamburg.
- Martin, J. P./Oebel, G. (2007). Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik? *Deutschunterricht in Japan*, H. 12, S. 4–21.
- Mayrberger, K. (2013). E-Portfolios in der Hochschule – zwischen Ideal und Realität. In Miller, D./Volk, B. (Hrsg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf* (S. 60–72). Münster.
- McKenney, S./Reeves, C. T. (2012). *Conducting Educational Design Research*. New York.
- Raue, C. (2009). *Analyse akademischer Kompetenzziele. Ergebnisbericht für die Gemeinsame Kommission für Lehrerbildung TU Berlin*. Berlin.
- Rechenbach, S./von der Heyden, R./Lettau, W. D./Nauerth, A./Walkenhorst, U. (2011). Implementierung eines Portfolios zur Begleitung von Lernprozessen in der Hochschule. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6. Jg., H. 3, S. 270–287.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 1. Jg., S. 52–69.
- Reinmann, G. (2013). *Reader Entwicklungsforschung*.
- Renkl, A. (1997). *Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen*. Wiesbaden.
- Saldern, M. von (2011). *Schulleistung 2.0. Von der Note zum Kompetenzraster*. Norderstedt.
- Schaffert, S./Hornung-Prähäuser, V./Hilzensauer, W./Wieden-Bischof, D. (2007). E-Portfolio-Einsatz an Hochschulen: Möglichkeiten und Herausforderungen. In Brahm, T./Seuffert, S. (Hrsg.), *„Ne(x)t Generation Learning“: E-Assessment und E-Portfolio: halten sie, was sie versprechen?* (S. 74–89).
- Schulmeister, R. (1979). *Orientierungseinheiten. Dokumente zur Studien- und Prüfungsreform Nr. 10*.
- Schulmeister, R. (1982). *Handbuch für Orientierungseinheiten. Grundlegung, didaktisch-methodische Planung und Durchführung von Studieneinführungsveranstaltungen*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Shavelson et al. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, Vol. 46, No. 3, pp. 407–441.
- Trager, B. (2012). *Förderung von Selbstreflexion bei pädagogischen Professionals mit Hilfe von E-Portfolios*. Nürnberg.
- Lenzen, D./Fischer, H. (Hrsg.) (2014). *Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit. Universitätskolleg-Schriften, Band 5, Universität Hamburg*.

Publikationen

Publikationen

- Heyner, M. (2014). Tutoring und Mentoring an der Universität Hamburg. In Lenzen, D./Fischer, H. (Hrsg.), Tutoring und Mentoring an der Universität Hamburg unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit (S. 7–9). Universitätskolleg-Schriften, Band 5, Universität Hamburg.
- Heyner, M. (2014). Zur Aktualität historischer tutorieller Konzepte. In Lenzen, D./Fischer, H. (Hrsg.), Tutoring und Mentoring an der Universität Hamburg unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit (S. 43–57). Universitätskolleg-Schriften, Band 5, Universität Hamburg.
- Heyner, M. (2014). Erstsemestertutorium Selbstreflexives Studieren. In Lenzen, D./Fischer, H. (Hrsg.), Tutoring und Mentoring an der Universität Hamburg unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit (S. 109–116). Universitätskolleg-Schriften, Band 5, Universität Hamburg.
- Heyner, M. (2014). Selbstreflexives Studieren. Erstsemestertutorium zur Entwicklung von Studierfähigkeit. Hochschuldidaktische Kurzinfos. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. S. 1–5. Verfügbar unter: www.blog.fbzh.de/?s=Selbstreflexives+Studieren&x=17&y=4
- Heyner, M. (2015). Erstsemestertutorium Selbstreflexives Studieren. Blickpunkt Hochschuldidaktik – dghd-Tagungsband 2013.
- Heyner, M. (2015). Wirkung tutorieller Tätigkeit auf Tutorinnen und Tutoren. Blickpunkt Hochschuldidaktik – dghd-Tagungsband 2014.
- Heyner, M. (2015). Der strategische Beitrag von Berufenen und Berufungsverfahren für Hochschulen. In Egger, R./Merkt, M. (Hrsg.), Teaching Skill Assessments.
- Heyner, M. (2015). Bildungsmanagement im Curriculum der Universität Hamburg – Transfer eines didaktischen Designs und Themas. Schriftenreihe zum Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Im Review.
- Heyner, M. et al. (2016). Tutorienarbeit an Hochschulen – Überblick und Einblick in die Qualifizierung der TutorInnen. Blickpunkt Hochschuldidaktik – dghd-Tagungsband 2015. Im Review.
- Heyner, M. (2016). Tutorienarbeit nachhaltig gestalten. In Kröpke, H. et al. (Hrsg.), Tutorienarbeit im Diskurs III. Im Druck.
- Heyner, M./Kröpke, H. (2016). Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen – auf dem Weg zu einer nachhaltigen Professionalisierung. In Kröpke, H. et al. (Hrsg.), Tutorienarbeit im Diskurs III. Im Druck.
- Heyner, M./Wesner, S. (2016). Polyvalenz von Anfang an – Tutorienarbeit an Hochschulen. Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre 7. Im Druck.

Berichte

- jährlicher Tätigkeitsbericht im Jahresbericht Universitätskolleg, zum Beispiel „Jahresbericht Universitätskolleg 2015 – Dokumentation des vierten Jahres“ (S. 96–97). Universitätskolleg-Schriften, Band 6, Universität Hamburg.
- Heyner, M. (2013). Selbstreflexives Studieren. Arbeitspapier und Abschlussbericht Pilotdurchgang 2012. Unveröffentlicht. 100 Seiten.
- Heyner, M. (2014). Selbstreflexives Studieren. Arbeitspapier und Abschlussbericht Studierendenjahrgang 2013. Unveröffentlicht. 58 Seiten.
- Heyner, M. (2015). Studieneingangsphase. Theoretische Zugänge, praxiserprobte tutorielle Konzepte und empirische Einsichten an der Universität Hamburg. Unveröffentlicht. 180 Seiten.

Sonstige Formate

Kolleg-Boten u. a. 017, 025, 028, 035, 039, 042, 043, 056, Universität Hamburg, Universitätskolleg, sowie im Band 9 der Universitätskolleg-Schriften „Zwei Jahre Kolleg-Bote. Sammelband der Ausgaben 001 bis 034“

regelmäßige Ankündigung im Kommentierten Verzeichnis des Universitätskollegs: www.universitaetskolleg.de/angebote/kvv.html

jährlicher Programmflyer mit Workshopangebot

Lecture2Go-Aufzeichnungen verschiedener Vorträge: <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2gos>

Abbildung erprobter Lösungen im P2T-Tool: <http://p2t.userblogs.uni-hamburg.de/>

Vorträge und Poster

2012

Heyner, M. (2012). Das Teilprojekt 31 – Selbstreflexives Studieren. Vortrag auf dem erweiterten Jour-Fixe im Dezember 2012.

2013

Heyner, M. (2013). Die Relevanz der Hochschuldidaktik aus der Perspektive des Dynamic Capabilities Ansatzes. Poster auf der dghd-Jahrestagung Hochschule Magdeburg-Stendal.

Heyner, M. (2013). Selbstreflexiv studieren – Konzeption einer Intervention für die Studieneingangsphase zur individuellen Beratung und Förderung der Studierfähigkeit. Vortrag auf der dghd-Jahrestagung Hochschule Magdeburg-Stendal.

2014

Heyner, M. (2014). Selbstreflexiv Studieren – Erstsemestertutorium zur Förderung der Studierfähigkeit. Poster auf der KIVA IV-Tagung 10./11.03.2014 in Darmstadt. Verfügbar unter: www.kiva.tu-darmstadt.de/kiva_iv/tagung_2014/

Heyner, M. (2014). Alles digital oder was? Akzeptanz und Kompetenz der studierenden Online-Generation. Beitrag Tagungsband GML²-Tagung 13./14.03.14 in Berlin. Verfügbar unter: www.gml-2014.de

Heyner, M. (2014). Opening the Black Box – studentisches Wahlverhalten für Lehrveranstaltungen. Poster auf der dghd-Jahrestagung 17.–19.03.2014 in Braunschweig.

Heyner, M. (2014). Selbstreflexiv Studieren – Erstsemestertutorium zur Förderung der Studierfähigkeit. Poster auf der dghd-Jahrestagung 17.–19.03.2014 in Braunschweig.

Heyner, M. (2014). Wirkung tutorieller Arbeit auf das Studium der Tutorinnen und Tutoren. Vortrag auf der dghd-Jahrestagung 17.–19.03.2014 in Braunschweig.

Heyner, M. (2014). Potentielle Beiträge der Hochschuldidaktik zur strategischen Organisationsentwicklung. Vortrag auf der dghd-Jahrestagung 17.–19.03.2014 in Braunschweig.

Heyner, M. (2014). Tutorien – viele Ressourcen, aber wenig Innovation?! Vortrag auf der dghd-Jahrestagung 17.–19.03.2014 in Braunschweig.

Heyner, M. (2014). Nachhaltigkeit von Tutorienarbeit. Workshop auf dem Netzwerktreffen Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen 08./09.05.2014 in München. Verfügbar unter: www.tutorienarbeit.de

Heyner, M. (2014). Selbstreflexiv Studieren – Erstsemestertutorium zur Förderung der Studierfähigkeit. Poster auf dem Tag der TutorInnen 09.05.2014, Universität Hamburg.

Heyner, M. (2014). Erstsemestertutorium Selbstreflexives Studieren. Vortrag im Rahmen der International Welcome Week.

2015

Heyner, M./Kröpke, H. (2015). Tutorienarbeit an Hochschulen. Disqspace auf der dghd-Jahrestagung in Paderborn.

Heyner, M./Kröpke, H. (2015). Tutorienausbildungskonzepte. Disqspace auf der dghd-Jahrestagung in Paderborn.

Heyner, M. (2015). Humanressource HochschuldidaktikerInnen strategisch nutzen. Vortrag auf der dghd-Jahrestagung in Paderborn.

Heyner, M. (2015). Tutorien – viel mehr als Büffeln. Vortrag auf der Nacht des Wissens, Hamburg.

Heyner, M./Schlegel, H./Tan, W. (2015). Von Anspruch und Wirklichkeit studentischer E-Portfolios. Vortrag auf der Jahrestagung des Universitätskollegs.

Heyner, M./Blüthmann, N./Knorr, D. (2015). Tutorienqualifizierung und Schreibberatungsausbildung. Vortrag auf der Jahrestagung des Universitätskollegs.

Heyner, M. et al. (2015). Tutorienqualifizierung: Das Gleiche und das Andere? Vortrag auf der Jahrestagung des Universitätskollegs.

Heyner, M. (2015). Studium und Lehre nachhaltig gedacht. Vortrag auf der Tagung Tutorienarbeit im Diskurs III, Mönchengladbach.

Heyner, M./Blüthmann, N. (2015). Tutorienarbeit 2.0 an der Universität Hamburg. Vortrag auf der Campus Innovation.

Heyner, M. (2015). Erstsemestertutorium Selbstreflexives Studieren. Vortrag im Rahmen der International Welcome Week.

2016

Heyner, M. / Kröpke, H. (2016). Tutorienarbeit zwischen Baum und Borke. Vortrag auf der Tagung der NachwuchswissenschaftlerInnen, Mainz.

Heyner, M. / Wesner, S. (2016). Rollenerwartungen an Tutorinnen und Tutoren. Vortrag auf der Jahrestagung des Universitätskollegs.

Heyner, M. (2016). 186 QPL-Projekte – was bleibt? Vortrag auf der Jahrestagung des Universitätskollegs.

Heyner, M. (2016). Mit dem Neuen klarkommen – Studieneingangsphase als Lerngelegenheit für Selbstwirksamkeitserwartung und Resilienz. Vortrag auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Recklinghausen.

Heyner, M. (2016). Hattie und die Hochschuldidaktik. Vortrag auf der dghd-Jahrestagung Bochum.

Heyner, M. (2016). Evidenced-Based Tutoring – Entwurf eines Forschungsprogrammes zur Tutorienarbeit. Vortrag auf der dghd-Jahrestagung Bochum.

PROJEKTINFORMATIONEN

- Laufzeit: 01.04.2012 – 31.12.2016
- Projektleitung: Prof. Dr. Eva Arnold, Prof. Dr. Andreas Körber, Prof. Dr. Elisabeth Allgoewer, Prof. Dr. Knut Schwippert
- Projektkoordination: Marko Heyner
- Tutorinnen und Tutoren: u. a. Ann-Kristin Adleff, Geoffrey Youett, Stefanie Hackbarth, Halit Tas, Sönke Gripp, Ariane Fischer, Leon Musiol, Julia Körner, Fabian Fritz, Skadi Jasker, Marie Wrona, Tobias Darm, David Kühlke, Wiebke Haase, Katja Weiden, Christoph Gerloff, Anna-Sophie Schubert, Temur Mehr, Stefanie Dahms, Sarah Kruse, Christina Preuße, Simon Honecker, Matthias Glantz, Lukas Kromer, Heiner Rohlf, Kendra Hagemann, Ina Riedemann, Frank Woithe, Raphael Eisenberg, Laura Müller, Andrea Glismann, Charleen Lorenz, Lisa-Marie Tudsen, Lara Averhoff und Maren Buchbinder
- Website: www.universitaetskolleg.de/de/projekte/tp31

RIO – DAS WISSENSCHAFTLICH-AKADEMISCHE, TUTORIUMSBEGLEITENDE E-PORTFOLIO

Teilprojekt 32

ZIELSETZUNG

- Der Wechsel an die Universität bedeutet eine individuelle (Neu-)Definition des Verhältnisses von institutionalisierter Bildung, Wissenschaftsideal und persönlicher Entwicklung.
- Studierfähigkeit ist ein Bildungsprozess, der die gesamte Studieneingangsphase umfasst.
- Studierende benötigen zur Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit durch kritische Reflexion ein passendes kognitives Werkzeug, institutionelle Angebote, einen Freiraum der Erprobung sowie ein unterstützendes soziales Netzwerk.

Teilprojektziele

Der Einstieg in das Studium stellt sich für Studierende als individuelle Herausforderung mit unterschiedlichen fachlichen, persönlichen, sozialen und organisatorischen Hindernissen dar (Bosse, Schultes & Trautwein, 2013). Damit sich bei den Studierenden eine Studierfähigkeit (weiter-)entwickeln kann, muss dieser Einstieg in das Studium, das heißt die Studieneingangsphase, erfolgreich verlaufen. Das Konzept des Teilprojekts 32 setzt an dieser Forderung an und unterstützt Studierende in der Entwicklung ihrer Studierfähigkeit.

Das Teilprojekt zielte ursprünglich auf diese Entwicklung ab, indem ein von studentischen Tutorinnen und Tutoren begleitetes kombiniertes E-Portfolio erarbeitet werden sollte, das über die ersten beiden Semester Studierenden aller Studiengänge zur Verfügung stehen sollte. Ein Online-Self-Assessment-Tool zu bestehenden Kompetenzen und Entwicklungsbedarfen betreffs persönlicher Studierfähigkeit sowie ein Matching-Verfahren für universitäre und außeruniversitäre Dienste und Angebote aller Art sollten das Tutorium abrunden.

Ziel war die Analyse und Reflexion der eigenen Studieneingangsphase zur Förderung der Studierfähigkeit und zur Initiierung erster Bildungsprozesse durch die Befassung mit Wissenschaft. Die Entwicklung der Teilhabe an einer wissenschaftlich-akademischen Gemeinschaft sollte dokumentiert und in einer über zwei Semester konstant bleibenden Gruppe, bestehend aus Studierenden verschiedenster Fachbereiche, konstruktiv-kritisch diskutiert werden. Als wichtige Effekte sollten sich eine Erhöhung der Studienzufriedenheit, der Studierbarkeit und -fähigkeit sowie eine Verringerung der Studienabbruchquote ergeben. Dies sollte zum Beispiel über interdisziplinäre Angebote und über die Entwicklung eines fachkulturellen (Selbst-)Verständnisses im Verlauf der Studieneingangsphase erreicht werden.

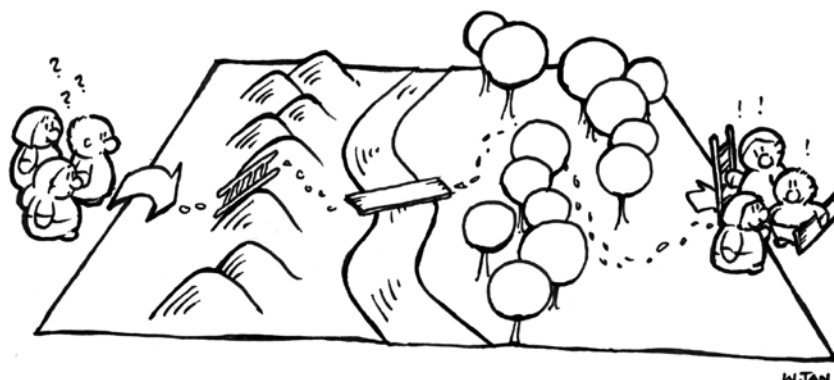


Abbildung 1: Peer-Begleitung durch die Landschaft der Wissenschafts- und Fachkultur: unterschiedliche Hindernisse erfordern das (Mit-)Teilen unterschiedlicher Werkzeuge (Zeichnung: Wey-Han Tan)

Konzeptionell wurde unter anderem auf dem Portfolioansatz des Masters of Higher Education des Zentrums für Hochschuldidaktik und Weiterbildung (Merk, 2007; 2010), auf der Cultural Adjustment Theory (Lysgaard, 1955; Black & Mendenhall, 1991), der Critical Incident Technique (Flanagan, 1954; Schumann, 2012), der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Koller, 2012), dem Ansatz des Forschenden Lernens (Reinmann & Sippel, 2010), den Erkenntnissen aus der Forschung zum Einsatz von E-Portfolios in Hochschulen (Mayrberger, 2010; 2013) sowie im Verlauf des Teilprojekts auf den Ergebnissen der Begleitforschung des Teilprojekts 33 im Hamburger Modell „Studierfähigkeit“ und des Projekts zur Reflexion zur Schüler- und Lehrerrolle (Iwers-Stelljes, 2012) aufgebaut.

Organisatorisch beinhaltete das ursprüngliche Konzept ein zwei- bis dreistündiges Treffen der Tutanden im zweiwöchentlichen Rhythmus durchgehend über die ersten beiden Semester. In dieser Zeit sollten Beobachtungen und Erlebnisse, Sorgen und Wünsche betreffs des Eintritts in die universitäre Kultur in einem E-Portfolio dokumentiert und von Peers und Tutorinnen und Tutoren als Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer festen Gruppe reflektiert und kommentiert werden. Leitfragen, Exkursionen und gemeinsame Aktivitäten sollten Impulse zur Diskussion und Reflexion liefern. Im Idealfall sollten kaskadierend Teilnehmerinnen und Teilnehmer später selber zu Tutorinnen und Tutoren werden.

Entwicklung

Während der gesamten Laufzeit wurde das Konzept in Kooperation mit erfahrenen Tutorinnen und Tutoren thematisch verwandter Teilprojekte mehrfach ausdifferenziert sowie an organisatorisch-administrative und fachkulturelle Rahmenbedingungen angepasst. Die wichtigsten Entwicklungen werden im Folgenden beschrieben.

Phasenorientierung der Angebote

Basierend auf den Erfahrungen, welche in einem ersten Durchlauf des Teilprojekts vom Wintersemester 2012/13 bis zum Sommersemester 2013 gesammelt wurden, entwickelte sich ab dem Wintersemester 2013/14 in den Tutorien eine phasenorientierte Begleitung von Erstsemesterstudierenden, um deren unterschiedlichen Mög-

lichkeiten und Bedarfe im Verlauf der Studieneingangsphase Rechnung zu tragen. Diese Änderung des Vorgehens spiegelt sich auch im neu gewählten Namen wider: RIO steht für eine erste strukturelle und funktionale Orientierung („Was, wer und wo?“) als Ergänzung zu den vor Studienbeginn stattfindenden Orientierungseinheiten; nachfolgend für eine unterstützende fachkulturelle Integration („Wie und womit?“) über fachliche Begriffsklärungen und Kompetenzerwerb; schließlich für eine impulsgebend konstruktiv-kritische Reflexion („Warum, wofür und wie anders?“) des Spannungsfelds zwischen universitären, fach- und berufskulturellen Vorgaben einerseits sowie persönlichen Erfahrungen, Vorstellungen und Wünschen der Studierenden andererseits. Die nachfolgende Abbildung zeigt diesen Verlauf der Studieneingangsphase:

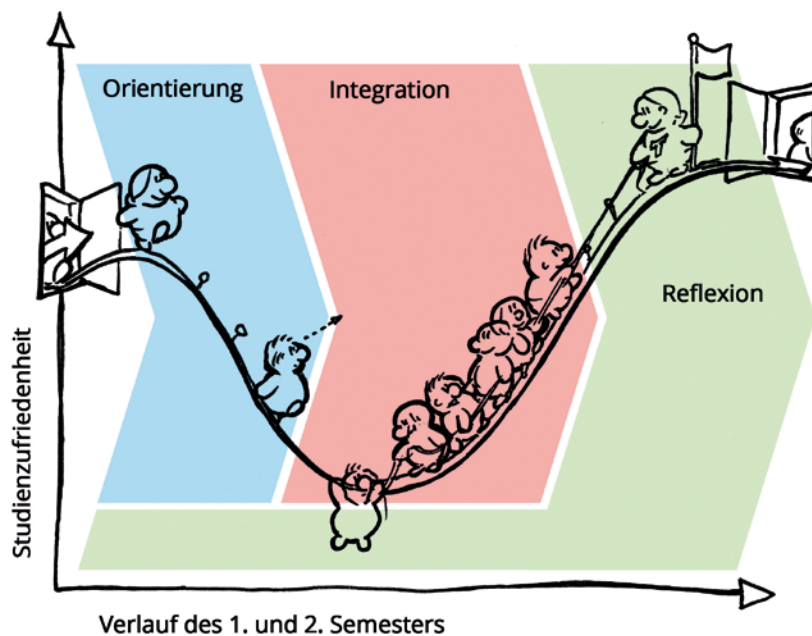


Abbildung 2: Phasen der Studieneingangsphase (Zeichnung: Wey-Han Tan nach Lysgaard 1955)

Während der ersten Phase, der Orientierungsphase beim Eintritt in das Studium, sah RIO vor, die Studierenden mit Einblicken in und Ausblicken auf das Studium zu begleiten. In der Phase integrierender Unterstützung ging es um die Reflexion persönlicher Krisen, Irritationen und positiver Erlebnisse per E-Portfolio. Ebenso wurde der Austausch mit und die Unterstützung durch Peers in einer beständigen, kleinen Gruppe fokussiert. Dabei nehmen die Tutorinnen und Tutoren als erfahrene Studierende eine Vorbildfunktion ein. Gegen Ende der Studieneingangsphase stand vor allem der kritische Blick und die Reflexion und gegebenenfalls Mitgestaltung der Fakultät und des Fachbereichs im Vordergrund.

RIO zielte mit diesem phasenorientierten Vorgehen darauf ab, dass Studierende durch die Auseinandersetzung mit den „fremden Kulturen“ der Universität und der Wissenschaft in der Gruppe und in Begleitung erfahrener Tutorinnen und Tutoren im Verlauf des ersten Studienjahres Fähigkeiten, Strategien, Einsichten und ein kritisches (Selbst-)Verständnis entwickeln, um die unterschiedlichen Herausforderungen des Studiums besser meistern zu können.



Miteinander studieren und sich austauschen
Einblicke in die Praxis gewinnen
Hindernisse gemeinsam überwinden
Rollen der Lehrenden verstehen

RIO

Reflexion, Integration und Orientierung
für das rechtswissenschaftliche Studium



Abbildungen 3, 4 und 5: Logo
des MEHR-Tutoriums, des
RIO-RW-Tutoriums und des
StubO-Tutoriums (von oben
nach unten)

Fachspezifische Anpassung der Tutorien: MEHR, RIO, StubO¹ – Tutorienansätze zur Orientierung, Integration und Reflexion

Bis zum Ende des Sommersemesters 2013 zeichnete sich deutlich ab, dass eine Ansprache aller Studiengänge mittels eines einheitlichen methodischen und inhaltlichen Vorgehens aufgrund der fachkulturellen Besonderheiten den Bedürfnissen der Studierenden nicht gerecht werden konnte.

Um den jeweiligen Studierenden der verschiedenen Fachkulturen besser entsprechen zu können und damit das Angebot sowie eine Reflexion fachspezifischer Inhalte attraktiver zu gestalten, fokussierte das Teilprojekt 32 auf die Fachbereiche Erziehungswissenschaft (insbesondere Lehramt), Rechtswissenschaft und Sozialökonomie. Bis zum aktuellen Zeitpunkt wurden die Inhalte der Tutorien an die Bedingungen und Bedarfe der jeweiligen Fachbereiche fortlaufend angepasst. Als Tutorinnen und Tutoren wurden Studierende aus den jeweiligen Studiengängen als „erfahrene Peers“ eingestellt, welche die Weiterentwicklung der Tutorien durch ihre persönlichen Erfahrungen unterstützten. Aus dem ursprünglich geplanten Teilprojekt entstanden folgende, inhaltlich fachspezifisch angepasste Angebote:

Das MEHR-Tutorium befasst sich inhaltlich mit der Reflexion des Rollenwechsels und Rollenverständnisses in der Entwicklung von Schülerinnen und Schülern erst zu Studierenden und später selbst zu Lehrenden im Laufe des erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums. Dieses Angebot wurde erweitert um die MEHR-Schreibbegleitung, durch welche Studienanfängerinnen und -anfänger tutoriell beim Prozess des akademischen Schreibens unterstützt werden.

RIO-RW thematisiert im Rahmen von Tutorien für interessierte Studierende der Rechtswissenschaft die Verbindung von Kompetenzerwerb, Praxiserfahrung sowie persönlichen und universitären Gestaltungsspielräumen im anforderungsreichen Jurastudium.

Bei StubO (Studienbegleitende Orientierung) geht es im Fachbereich Sozialökonomie um die Sensibilisierung für einen ganzheitlichen sozialökonomischen Blick auf universitäre und außeruniversitäre Lebenszusammenhänge unter Einbeziehung einer fachgeschichtlichen und teilprojektorientierten Perspektive.

Die Tutorinnen und Tutoren: Peers mit Erfahrung

Von den bis 2016 beschäftigten 22 Tutorinnen und Tutoren brachten insgesamt 16 Erfahrung in der Leitung von Tutorien mit, zehn waren aktiv an den Orientierungseinheiten (OE) ihrer jeweiligen Fachbereiche beteiligt, drei von ihnen in leitender Funktion.

Es wurde bei der Auswahl besonderer Wert auf einschlägige Erfahrungen in der Leitung von vorausgehenden Tutorien und insbesondere OE-Tutorien sowie auf Aktivität im jeweiligen Fachschaftsrat gelegt: Erstens sind diese Studierenden sowohl menschlich als auch sachbezogen im Umgang mit Erstsemesterstudierenden sowie deren Problemen vertraut, was auch für eine Ausdifferenzierung unserer Teilprojekte von großem Wert war; zweitens sind sie als Peers in prinzipiell derselben Position wie ihre Tutandinnen und Tutanden, bringen aber als OE-Angehörige und erfahrenere Studierende eine pragmatischere Sichtweise ein als zum Beispiel akademisches

1 MEHR – Miteinander studieren und sich austauschen, Einblicke in die Praxis gewinnen, Hindernisse gemeinsam überwinden, Rollen der Lehrenden verstehen; RIO – Reflexion, Integration und Orientierung für das rechtswissenschaftliche Studium; StubO – Studienbegleitende Orientierung.

Personal; drittens ermöglichten sie uns durch ihre strukturelle Einbindung in die OE und den Fachschaftsrat eine leichtere Ansprache unserer Zielgruppe.

Das Konzept der kaskadierenden Tutorienleitung – Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines RIO-Tutoriums werden später selbst Leitende des folgenden Durchgangs – war ab dem Wintersemester 2014/15 bei insgesamt drei Tutorinnen und Tutoren erfolgreich.

Eine Ausbildung der Tutorinnen und Tutoren erfolgte in Themen wie Kommunikation, Moderation, Beratung, Feedback, Konfliktmanagement sowie E-Portfolio-Einsatz mit Unterstützung des Hamburger Tutorienprogramms, in späteren Durchgängen auch als Schulung durch aktuelle Tutorinnen und Tutoren.

Planung, Organisation und bedarfsorientierte Anpassung des Angebots

Aus konzeptuellen, technischen und budgetären Gründen wurde die Arbeit am Online-Assessment-Tool innerhalb des ersten Teilprojekthalbjahres zurückgestellt. Die Entwicklung eines zuverlässigen, fächerübergreifend einsetzbaren Analysetools ist unter den konzipierten Rahmenbedingungen nicht befriedigend möglich gewesen. Stattdessen wurde die Entwicklung des E-Portfolio-Konzepts ausgebaut. In der Zeit bis zum Sommersemester 2015 wurden Blogs als Plattform für E-Portfolios genutzt. Von den bis dahin 70 betreuten Tutandinnen und Tutanden erstellten 13 E-Portfolios mit mehr als einem Eintrag, wobei insbesondere die kontinuierliche Arbeit am E-Portfolio nur unter hohem tutoriellem Aufwand zu erreichen war. Erhebungen ergaben, dass neben der technischen Komplexität insbesondere der zeitliche Mehraufwand für die Studierenden in der Studieneingangsphase ein Hindernis für die Nutzung darstellte. Obwohl das E-Portfolio, sofern es geführt wurde, durchaus positiv bewertet wurde, verzichtete das Teilprojekt 32 deshalb ab Wintersemester 2015/16 – auch angepasst an die Umstellung auf Workshops und thematisch schärfer definierte Interventionen – auf dessen obligatorische Führung.

Eine beständige Herausforderung während der Teilprojektlaufzeit war die Ansprache, die Motivation zur Teilnahme sowie die Retention von Studierenden. Aufgrund dessen wurde in den verschiedenen Tutorien mit unterschiedlichen Strategien experimentiert. Deren Nutzbarkeit wurde fachbereichsübergreifend im Team reflektiert, um von den Erfahrungen untereinander zu lernen. Langfristiges Ziel war es, das Teilprojekt 32 als Gesamtteilprojekt an den verschiedenen Fachbereichen bekannt und zugänglich für die Studierenden zu machen. Dabei half unter anderem die Vorstellung in den jeweiligen Orientierungseinheiten sowie in Erstsemesterveranstaltungen; insbesondere in der Rechtswissenschaft erhielt das Teilprojekt große Unterstützung durch den neugewählten Fachschaftsrat. Bei Kurzvorstellungen in einzelnen Seminaren wurden die interessierten Studierenden per Mailingliste erfasst, bei größeren Erstsemesterveranstaltungen wurden Teilprojektflyer verteilt, welche von den Tutorinnen und Tutoren der jeweiligen Fachbereiche in Zusammenarbeit mit der Projektkoordination gestaltet wurden. Poster informierten über das Gesamtprogramm sowie zeitnah über einzelne termingebundene Teilprojektangebote. Auftritte mit eigenem Teilprojektstand fanden bei den fachbereichsinternen Ideenmessen, Möglichkeitenbörsen oder Initiativmessen statt, bei dem sich Studienanfängerinnen und -anfänger über aktuelle Projekte speziell für die Studieneingangsphase informieren konnten.

Da eine curriculare Einbindung des Angebots kapazitätsrechtlich unmöglich war, wurden ab dem Wintersemester 2014/15 kapazitätsneutrale Alternativen seminarähnlicher Gestaltung erprobt, die einerseits auch ohne die Vergabe von Leistungs-

punkten für den Mehraufwand in der ohnehin zeitlich fordernden Studieneingangsphase ansprechen und andererseits durch eine stärkere Modularisierung mehr terminliche und inhaltliche Flexibilität für die Studierenden bereitstellen würden.

Bis heute haben sich dabei zwei Konzepte besonders bewährt: erstens die unterstützenden Angebote für Lehrende am Fachbereich Erziehungswissenschaft (MEHR), welche freiwillig teilnehmenden Studierenden im Rahmen der Praxisorientierten Einführung (PE) ermöglichen, eigene Rollenerwartungen anhand von Leitfadenterviews mit im Beruf stehenden Lehrenden zu reflektieren (MEHR-Tutorium), sowie Studierende im Rahmen der Seminare „Psychische Bedingungen und Prozesse in Bildung und Erziehung“ tutorielle Begleitung bei ihrem akademischen Schreiblernprozess anbieten (MEHR-Schreiblernbegleitung); zweitens auf die Bedarfe von Studienanfängerinnen und -anfängern abgestimmte Programme von Workshops, welche Studierenden der Rechtswissenschaft (RIO-RW) und der Sozialökonomie (StubO) ermöglichen, sich interessengeleitet an verschiedenen Themen von der Hochschulpolitik bis zur Prüfungsbewältigung zu beteiligen.

Einer geringen Sichtbarkeit in der Zielgruppe der Erstsemesterstudierenden sowie den Problemen einer fehlenden curricularen Integration wurde einerseits durch die Form eines unterstützenden Angebots für Lehrende (MEHR-Tutorium, MEHR-Schreiblernbegleitung), andererseits durch die Einbeziehung von sozialen Netzwerken und durch die Ergänzung bestehender nachgefragter Angebote (RIO-RW, StubO) in Form von Workshops entgegengewirkt.

In der Zeit vom Wintersemester 2012/13 bis zum Sommersemester 2015 wurden zweisemestrige Tutorien für Studierende der Erziehungswissenschaft, der Rechtswissenschaft, der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, der Mathematik, der Informatik und der Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften angeboten, an denen insgesamt 75 individuelle Studierende teilnahmen. An den thematisch fokussierten Workshops im Wintersemester 2015/16 und Sommersemester 2016 nahmen insgesamt 98 Studierende teil. Vom Wintersemester 2015/16 bis zum Sommersemester 2016 absolvierten 87 Studierende das MEHR-Tutorium, welches integriert in Lehrveranstaltungen der Erziehungswissenschaft angeboten wurde.



Abbildung 6: Abschlussgrillen des RIO-RW (Bild: Milena Friese, Aufnahme vom 31.07.2014)

Zweisemestriges studienbegleitendes Tutorium mit konstanter Gruppe und individuellem E-Portfolio-Einsatz

Der phasenorientierte RIO-Ansatz war ursprünglich konzipiert als ein studienbegleitendes Tutorienangebot, welches über zwei Semester in einer konstanten Gruppe Studierender in Kombination mit dem Einsatz eines individuellen E-Portfolios durchgeführt wurde. Diese Form fand bis zum Sommersemester 2014 in sechs zweisemestrigen Tutorien statt, bei denen insbesondere die vier Tutorien an der Rechtswissenschaft mit insgesamt 44 Studierenden erkenntnisreich für das Teilprojekt waren. Mindestens fünf der daran teilnehmenden Studierenden begannen, sich während der Tutorien-Laufzeit im Fachschaftratsrat zu engagieren, zwei arbeiteten aktiv an der Entwicklung des Leitbildes ihrer Fakultät mit. Dabei konnten vor allem drei Studierendengruppen identifiziert werden, die RIO in dieser Form ansprach: sehr gut organisierte und erfolgreiche Studierende, also die „Überflieger“, die hier eine Möglichkeit zur Selbstverwirklichung sahen; „Freundesgruppen und Cliques“ von Tutandinnen und Tutanden, die RIO eher als soziale Veranstaltung wahrnahmen; und orientierungssuchende irritierte oder überforderte Studierende, also „Verzweifelte“, welche sich individuelle Unterstützung und konkrete Hilfe erhofften.

Die Begleitung der Studierenden über zwei Semester hatte den Vorteil, dass ausreichend Zeit zum Aufbau von Peer-Strukturen und für die Entwicklung gegenseitigen Vertrauens gegeben war. Durch das Führen eines individuellen E-Portfolios wurde den Studierenden zudem ermöglicht, ihre persönliche Entwicklung von Erstsemesterstudierenden zu aktiven Teilhaberinnen und Teilhabern ihrer Fachkultur zu dokumentieren, zu diskutieren und zu reflektieren.

Themenfokussierte Tutorienangebote für interessierte Studierende und als Ergänzung für die Lehre

Ab dem Wintersemester 2014/15 wurden die Angebote aufgrund der Erfahrungen aus den bisherigen Durchläufen themenfokussierter gestaltet. In den drei fachspezifisch ausgerichteten Angeboten, RIO-RW (Rechtswissenschaft), MEHR (Erziehungswissenschaft: Lehramt) und StubO (Sozialökonomie), stand insbesondere die kritische Betrachtung des eigenen, sich entwickelnden Verhältnisses zur Fachkultur sowie die Ausbildung eines individuellen Interessensprofils im Fokus des Teilprojekts. Geschulte studentische Tutorinnen und Tutoren begleiteten und unterstützten den Prozess des Übergangs in die jeweilige Fach- und spätere Berufskultur, regten Diskussionen durch Leitfragen, Exkursionen, Workshops und Interviews an und vernetzten und unterstützten die Studierenden bei der Auswahl akademischer und nicht-akademischer Angebote.

RIO-Rechtswissenschaft nutzte vermehrt Social Media als Ansprache- und Organisationsmedium; das obligatorische Führen eines E-Portfolios wurde (wie eingangs erwähnt) eingestellt, da es von den Studierenden trotz Einführungsveranstaltung und kreativen Bemühens der Tutorinnen und Tutoren leider nur selten quantitativ und qualitativ in einer Weise genutzt wurde, welche den Betreuungsaufwand rechtfertigen würde. Ein zielgruppenorientiertes, themenzentriertes und terminlich flexibles Angebot in Form von Workshops, welches semesterübergreifend angeboten werden konnte, wurde von den Studierenden besser angenommen als das der durchgehenden, konstanten Gruppentermine der vorhergehenden Durchläufe. Die Reflexion wurde dabei direkt im Anschluss an die Sitzungen geführt und richtete sich am jeweiligen Themenschwerpunkt aus, statt wie bisher offen und über einen Zeitraum von zwei Semestern auf jeweils aktuelle Erfahrungen ausgerichtet zu sein.

Das MEHR-Konzept wurde weiterhin zunehmend in bestehende Seminarangebote des erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudiengangs integriert und rich-

tete sich zur Umsetzung der Unterstützung der Studierenden speziell an Lehrende der Angebote in der Studieneingangsphase. Im Wintersemester 2015/16 wurden im Rahmen der „Praxisbezogenen Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft“ Erkundungstage an Schulen für interessierte Studierende angeboten und im Plenum reflektiert. Im Sommersemester 2016 erfolgte eine erste Adaption des Konzepts an die Veranstaltung „Psychische Bedingungen und Prozesse in Bildung und Erziehung“. In Zusammenarbeit mit der Schreibwerkstatt (www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/de/projekte/tp05) unterstützten fünf Tutorinnen und Tutoren die Studierenden von drei Seminaren bei der Erstellung und Überarbeitung derer ersten wissenschaftlichen Essays. Dies war vor allem durch die sehr gute Kooperation und Unterstützung durch Dr. Dagmar Knorr, fachliche Leitung der Schreibwerkstatt, möglich. Dabei standen die Prozessbegleitung und die Reflexion der Lernerfahrungen im Vordergrund. Für das Wintersemester 2016/17 ist bis zum Dezember eine weitere Integration in die praxisorientierte Einführung für interessierte Lehrende geplant, wobei die Studierenden insbesondere eine Einführung in die wissenschaftliche Durchführung und Dokumentation von Interviews und von Beobachtungen in Schulen erhalten, die sie während der Erkundungstage durchführen werden.

StubO wurde für Interessierte aller Semester geöffnet und konzentrierte sich vor allem auf die Bereiche Studium, Zukunft, Reflexion und Fachbereichsgeschichte, hier ebenfalls in Form von Workshops und themenspezifischen Informationsveranstaltungen.

Durch die neue Gestaltung von StubO und RIO-RW kam es in den Tutorien zur Bildung vergleichsweise heterogener Gruppen, da durch die Workshopangebote die Studierenden häufiger wechselten und nicht mehr durchgehend anwesend waren. Als Effekt der Öffnung für alle Semester nahmen die Studierenden höherer Semester, ähnlich wie die Tutorinnen und Tutoren, eine informelle Vorbildfunktion für die Studienanfängerinnen und -anfänger ein.

Die Abbildung zeigt beispielhaft ein Poster aus den Tutorien des Fachbereichs Erziehungswissenschaft, die sich mit zentralen Fragen der Fach- beziehungsweise Berufskultur beschäftigen.

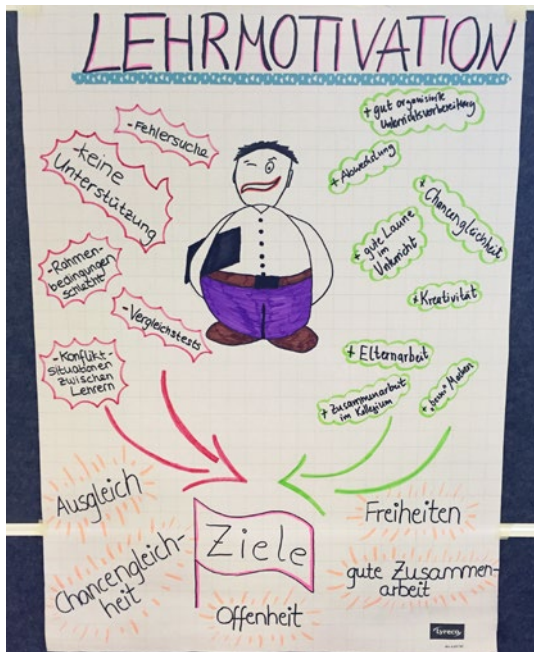


Abbildung 7: Beispielhaftes Poster aus den MEHR-Angeboten teilnehmender praxisorientierter Einführungsveranstaltungen der Erziehungswissenschaft zu den Themen „Motivation“ und „Heterogenität“ (Bild: Sarah Kruse / Caroline Oertzen, Aufnahme vom 01.02.2016)

Teilprojektergebnisse

Konzeptuell verfolgt das Teilprojekt 32 von Beginn an einen interdisziplinären und transdisziplinären Ansatz, dem eine kritisch-reflektierende Betrachtung der Fach-, Schul-, Berufs- und Wissenschaftskultur zu Grunde liegt. Das Spannungsverhältnis und die Übergänge werden positiv als Bildungschance und nicht nur als zu bestehendes Hindernis (um-)gedeutet. Das Angebot fokussiert einerseits auf eine lernzielorientierte Reflexion von Einstellungen und fachkulturellen Weltansichten und ist andererseits prozessorientiert und teilnehmendenzentriert, ohne deklarative Zielvorgaben. Ebenso ist es von diskursiver Ergebnisoffenheit geprägt. Die Anforderungen eines größtenteils formal- und akkreditierungsorientierten Studiums werden dabei nicht ausgeklammert, sondern in Form von Workshopangeboten, Probeklausuren, Schreibbegleitungen etc. wahrgenommen.

Bei all den erfahrungsbasiert durchgeführten Anpassungen wurde großer Wert darauf gelegt, dass diese übergreifenden, reflexiv-kritischen Ansprüche des Teilprojekts sowie die Ent-

wicklung von Studierfähigkeit und der Austausch innerhalb einer wissenschaftlich-akademischen Gemeinschaft weiterhin als Gesamtziel des Teilprojekts 32 bestehen bleiben.

Durch die Entwicklung hin zur Phasenorientierung waren eine mehrsemestrige Unterstützung der Studierenden sowie ein sanfter Einstieg in kritische Reflexionsprozesse möglich, ohne eine Überlastung zu provozieren. (Die Flyer der jeweiligen Tutorien bilden diese U-Kurve der kulturellen Adaption nach Lsygaard (1955) ab.)

Ausgehend von den spezifischen Besonderheiten der drei am Teilprojekt beteiligten Fachbereiche wurde eine Anpassung der Angebote notwendig. Diese Anpassung wurde in enger Abstimmung mit den jeweiligen Tutorinnen und Tutoren aus den jeweiligen Fachbereichen vorgenommen. Sie konnten – nicht zuletzt durch deren persönliche Erfahrung in der Studieneingangsphase sowie deren Vorbildwirkung – die Studierenden in ihren individuellen Bedürfnissen unterstützen und Einblicke in die jeweiligen Fachkulturen geben. Nach dieser ersten Orientierung konnte der Kontakt mit anderen Fachbereichen, beispielsweise durch Exkursionen, erfolgen.

Eine wichtige Erkenntnis für die bildungs- und reflexionsorientierten Ziele des Teilprojekts 32 war die Notwendigkeit des Eingehens auf die projektstrukturell bedingte Wahrnehmung des Angebots als extracurricular. Das hatte zur Folge, dass sich das Teilprojekt 32 einer graduellen strukturellen Anpassung folgend von einem zweisemestrigen, studienbegleitenden Tutorium mit konstanter Gruppe und einem individuellen E-Portfolio-Einsatz zu einem flexibleren themenfokussierten Tutoriumsangebot verändern musste, das zum Teil auch in Seminare (zum Beispiel MEHR-Tutorium oder MEHR-Schreiblernbegleitung) eingebettet werden konnte. Es zeigte sich, dass vor allem eine Integration in klassische curriculare Strukturen einerseits eine wertvolle Unterstützung für Lehre und Lehrende darstellen kann und andererseits vielen Studierenden die notwendigen Rahmenbedingungen ermöglicht, am Teilprojekt auch tatsächlich teilnehmen zu können. Die Workshopangebote im Rahmen des RIO-RW, die sich über eine Laufzeit von zwei Studiensemestern erstreckten, erreichten eine höhere absolute Studierendenanzahl, gleichzeitig bildete sich während der zweisemestrigen Laufzeit ein Kern an Studierenden heraus, der die Workshopangebote fast durchgehend besuchte. Dadurch konnte ein ähnlicher Grad an sozialer Integration und Reflexion erreicht werden wie in der Kerngruppe der geschlossenen durchgehenden Tutorien der Vorjahre. Die Öffnung für höhersemestrige Studierende bewirkte zudem, dass die Studierenden höherer Semester sowie die Studienanfängerinnen und -anfänger gegenseitig durch den Austausch von Erfahrungen und Sichtweisen voneinander profitierten.

Bei RIO, MEHR und StubO übernahmen die Tutorinnen und Tutoren eine bedeutende Rolle. Wenn möglich, wurden OE-Tutorinnen und OE-Tutoren oder Studierende eingesetzt, die Erfahrungen in der Leitung von Tutorien hatten und die ihre Erkenntnisse daraus mit den aktuellen Problemen von Erstsemesterstudierenden in die Angebote einbringen konnten. Die Ausbildung der neuen Tutorinnen und Tutoren sah ein kaskadierendes Konzept der fachspezifischen Ausbildung seitens der Vorgängertutorinnen- und Vorgängertutorengeneration vor, das in einigen Durchläufen, wie zum Beispiel in RIO-RW bei den Übergängen der Studienjahre 2014 und 2015, sehr gut funktionierte. Zusätzlich bot das Hamburger Tutorienprogramm allgemeine Schulungen an.

Ein hoher Freiheitsgrad der inhaltlichen Ausgestaltung für die Tutorinnen und Tutoren mit Rücksprache zur Projektorganisation ermöglichte den Tutorinnen und Tutoren eine Mitgestaltung sowohl an den einzelnen Tutorien als auch am gesamten Tutorienkonzept. Diese Partizipation der Tutorinnen und Tutoren an der Gestaltung des Programms war vor allem deshalb möglich, da die für das Teilprojekt ab 2012 ein-

gestellten Tutorinnen und Tutoren ein hohes, teilweise auch ehrenamtliches Engagement sowie ein großes Interesse an den Inhalten und Zielen des Teilprojektkonzepts und an der Arbeit mit Studienanfängerinnen und -anfängern auszeichneten. Durch ihre enge Zusammenarbeit mit der Projektleitung und -koordination sowie ihre Bereitschaft, Neues auszuprobieren, dies teilprojektbezogen zu reflektieren und weiter anzupassen, konnte sich das Teilprojekt 32 stetig weiterentwickeln.

Verstetigung

Eine Verstetigung des Teilprojekts erfolgt im Fachbereich der Erziehungswissenschaft durch die Konzeption einer tutoriellen Reflexions- und Schreibbegleitung in Seminaren der Lehramtsstudieneingangsphase durch Prof. Dr. MHEd. Telse Iwers-Stelljes. Um diese sowohl finanziell als auch konzeptionell und organisatorisch abzusichern, wurde 2016 ein Fellowship-Antrag für Innovationen in der Hochschullehre bei einem gemeinsamen Programm der Baden-Württemberg-Stiftung, der KSB-Stiftung, dem Stifterverband und der Wilo-Foundation unter dem Titel „Mehrphasige Schreib-tutorien in der Studieneingangsphase des Lehramtsstudiums“ eingereicht (Iwers-Stelljes, 2016).

RIO-RW wird vor allem durch den Fachschaftsrat Jura unterstützt sowie durch ehrenamtliche Tutorinnen und Tutoren weiter angeboten.

Am Fachbereich Sozialökonomie wird darüber diskutiert, „n-Blickwinkel“, ein vom Teilprojekt 27 gefördertes studentisches Projekt, in StubO zu integrieren und dieses Gesamtkonzept zu übernehmen.

Kooperationen

Im Rahmen des Universitätskollegs fanden vielfältige Kooperationen mit thematisch ähnlichen Teilprojekten sowie innerhalb der funktional-abgegrenzten Handlungsfelder statt. Das Teilprojekt 32 war aktiv und durchgehend beteiligt an der Gestaltung der Handlungsfelder „Akademisches Lernen“ und „Studierende begleiten“. Im Vordergrund dieser Vernetzungen standen die optimale Nutzung der Synergieeffekte betreffs gemeinsamer Entwicklung von Konzepten sowie gegenseitiger Rückmeldungen.

Aufgrund der guten Zusammenarbeit mit anderen Teilprojekten innerhalb des Universitätskollegs kam es zu vielfältigen Synergieeffekten. Dabei sind vor allem die beiden Schwesterteilprojekte hervorzuheben:

Durch die Kooperation mit dem Teilprojekt 33 „Begleitforschung Universitätskolleg – Hamburger Modell ‚Studierfähigkeit‘“ gelang eine Integration der Befunde zu kritischen Anforderungen in der Studieneingangsphase in das RIO-Tutorium. Zudem entstand eine gegenseitige Stärkung und kommunikative Validierung theoretischer Konzepte zur Studieneingangsphase sowie eine Ableitung und Anpassung der Maßnahmen. Mit dem Teilprojekt 34 „Netzwerk Studierfähigkeit“ fand eine Unterstützung bei der Planung und Durchführung hochschuldidaktischer Workshops sowie eine Teilnahme an den vom Teilprojekt 34 organisierten Veranstaltungen statt.

Mit dem Teilprojekt 31 „Selbstreflexives Studieren“ stand vor allem ein Austausch von Konzepten und Best Practices sowie eine Abgrenzung der Zielgruppen im Fokus. Die Zusammenarbeit sah auch vor, die Tutorinnen und Tutoren des Teilprojekts 32 zu schulen. Im Rahmen der Universitätskolleg-Tagung 2015 wurde ein gemeinsamer Vortrag mit dem Teilprojekt 31 und dem Teilprojekt 28 „Hemisphere – Hamburger Einfüh-

rungsmodul in das erfolgreiche Studium“ gehalten. Ebenso kam es gemeinsam mit dem Teilprojekt 31 und dem Teilprojekt 24 „Evaluation von Maßnahmen des Universitätskollegs“ zu Workshops betreffend der Evaluation von Tutoring und Mentoring und zur Erstellung von Items und Fragebögen.

Gemeinsam mit den Teilprojekten 02, 08, 31 und 34 erfolgte 2013 die Gründung eines Verbunds für die Entwicklung einer projektübergreifenden Tutorienschulung (PÜTS). Der Bedarf der Universitätskolleg-Teilprojekte an ausgebildeten Tutorinnen und Tutoren wurde schließlich auf präsidialer Ebene wahrgenommen und führte zur Wiederaufnahme des zentral angelegten „Hamburger Tutorienprogramms“, welches heute am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) angesiedelt ist. Das Teilprojekt 32 bot zudem bis 2015 Schulungen im Bereich „Einsatz von E-Portfolios“ für Tutorinnen und Tutoren an. Eine Teilnahme am überregionalen „ePortfolio-Arbeitskreis“ (ePAK) ermöglichte zudem über das Universitätskolleg und die Universität Hamburg hinaus einen Austausch mit externen Institutionen über diesen Teilprojektschwerpunkt.

Mit dem Teilprojekt 44 „Brücken in die Geisteswissenschaften“ bestand ein Austausch über Inhalte und Methoden zur Gestaltung kultur- und sprachwissenschaftlich orientierter Tutorien. In Zusammenarbeit mit dem Teilprojekt 27 „Begleitung und Förderung studentischer Projekte“ entstand im Verlauf des StubO-Projekts das studentische Projekt „n-Blickwinkel“. Dieses widmet sich der Diversität in der Sozialökonomie, um die reflektierte Auseinandersetzung und den thematischen Austausch innerhalb der Studierendenschaft anzuregen. In Kooperation mit dem Teilprojekt 05 „Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit“ wurde ein begleitendes Schreibtutorium für reflektierende Essays erstellt und in das MEHR-Konzept ab dem Wintersemester 2015/16 integriert.

Eine Kooperation mit Einrichtungen der Universität Hamburg fand aufgrund der interdisziplinären Verortung von RIO mit Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern unterschiedlicher Fachbereiche statt. Dazu zählen insbesondere der Fachschaftsrat Jura, der Fachschaftsrat Sozialökonomie sowie das Medienzentrum der Fakultät für Erziehungswissenschaft, mit dem kooperativ Schulungen im Bereich Social Media, E-Portfolio-Ausbildung und Bloggestaltung stattfanden. Gemeinsam mit der fachlichen OE-Leitung der Rechtswissenschaft wurde das bestehende OE-Konzept neu aufgelegt. Ab 2014 wurde das Teilprojekt durch die Übernahme der Teilprojektleitung durch Prof. Dr. MHEd. Telse Iwers-Stelljes vermehrt in den erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudiengang eingebunden. Unterstützung erhielt es von Prof. Dr. Hans-Christoph Koller, dem Modulverantwortlichen für das Modul „Grundlagen der Erziehungswissenschaft“, sowie vielen Lehrenden der Erziehungswissenschaft. Bis heute konnte sich das Teilprojekt 32 vor allem durch die enge Zusammenarbeit mit Tutorinnen und Tutoren verschiedener Fachbereiche den interdisziplinären Charakter erhalten.

Qualitätssicherung im Teilprojekt

Eine stetige Qualitätssicherung im Teilprojekt konnte vor allem durch den kontinuierlichen Austausch innerhalb des Teilprojekts zwischen der Teilprojektleitung, der Teilprojektkoordination und den Tutorinnen und Tutoren sichergestellt werden. Der vertrauensvolle Austausch zwischen allen Ebenen hatte den Effekt, dass eine Art Supervision innerhalb des Teams möglich war. Durch regelmäßig stattfindende informelle Teamsitzungen mit Diskussionsrunden wurden die Angebote zudem inhaltlich,

organisatorisch und konzeptionell reflektiert und weiterentwickelt (zum Beispiel durch SWOT-Analysen²). Zur Dokumentation der Erfahrungswerte der Tutorinnen und Tutoren dienten vor allem Blogs, Protokolle sowie Dokumente in Online-Schreibprogrammen.

Als Instrument zum Wissenstransfer bei der Übergabe der Tutorien bewies sich das Peer-Mentoring. Erfahrene Tutorinnen und Tutoren übergaben ihre Erfahrungen betreffs Organisation, Methodik und Inhalten des Tutoriums an Vertreterinnen und Vertreter der nächsten Generation. Vor allem in den Tutorien der Rechtswissenschaft ab 2014 und der Erziehungswissenschaft ab 2015 erwies sich dies als erfolgreiches Konzept.

Auf fachspezifischer Teilprojektebene fanden anlassbezogene Evaluationen statt. Die Tutorinnen und Tutoren holten sich mittels Fragebögen, Interviews oder Gruppen- und Einzelgesprächen Rückmeldungen der teilnehmenden Studierenden ein, werteten diese aus und präsentierten die Ergebnisse in den Teamsitzungen. Darauf aufbauend wurde die Form der Tutorien gemeinschaftlich angepasst und weiterentwickelt, wobei die Tutorien auch fachübergreifend Einfluss auf ihre Entwicklung nahmen. Bei MEHR kam zusätzlich eine Fragebogenerhebung basierend auf Evaluationen der Schreibwerkstatt unter der Leitung von Dr. Dagmar Knorr hinzu, welche über die Lehrenden an die Studierenden in den Seminaren herangetragen wurde.

Eine weitere Qualitätssicherung erfolgte durch Kooperationen mit anderen Teilprojekten. Beim wöchentlichen Jour fixe mit Teilprojekt 33 und 34 sowie bei den monatlich stattfindenden Handlungsfeldtreffen wurden gegenseitig Ideen und Entwicklungen vorgestellt und gemeinsam reflektiert.

Kooperationen

Zusammenarbeit im Rahmen des Universitätskollegs

2016

- Teilprojekt 05: Kooperation mit der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit bei der Erstellung eines begleitenden Schreibtutoriums für reflektierende Essays
- Teilprojekt 31: Austausch von Konzepten und Best Practices
- Teilprojekt 33: Integration der Befunde zu kritischen Anforderungen in der Studieneingangsphase in das RIO-Tutorium; gegenseitige Stärkung und kommunikative Validierung theoretischer Konzepte zur Studieneingangsphase; Ableitung und Anpassung der Maßnahmen
- Teilprojekt 34: Austausch von Konzepten und Ideen
- STEOP: kontinuierliche Teilnahme und Mitarbeit

2015

- Teilprojekt 27: Unterstützung des studentischen Teilprojekts „n-Blickwinkel“ am Fachbereich Sozialökonomie
- Teilprojekt 33: Integration der Befunde zu kritischen Anforderungen in der Studieneingangsphase in das RIO-Tutorium; gegenseitige Stärkung und kommunikative Validierung theoretischer Konzepte zur Studieneingangsphase;

2 SWOT-Analyse (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) ist ein Instrument der strategischen Planung.

Ableitung und Anpassung der Maßnahmen; Vermittlung von Interviewpartnerinnen und -partnern für das Teilprojekt 33

- Teilprojekt 34: Unterstützung bei Planung und Durchführung hochschuldidaktischer Workshops, Teilnahme an von Teilprojekt 34 organisierten Veranstaltungen; Schulungen im Bereich InDesign, Photoshop für Poster- und Flyererstellung
- Teilprojekt 44: Austausch über Inhalte und Methoden zur Gestaltung kultur- und sprachwissenschaftlich orientierter Tutorien
- STEOP: kontinuierliche Teilnahme und Mitarbeit

2014

- Teilprojekt 24: Umsetzung der Ergebnisse der Projektevaluation
- Teilprojekt 31: Austausch von Konzepten und Best Practices
- Teilprojekt 33: Integration der Befunde zu kritischen Anforderung in der Studieneingangsphase in das RIO-Tutorium; gegenseitige Stärkung und kommunikative Validierung theoretischer Konzepte zur Studieneingangsphase; Ableitung und Anpassung der Maßnahmen; Vermittlung von Interviewpartnerinnen und -partnern für das Teilprojekt 33
- Teilprojekt 34: Lieferung von Themen und Ideen für hochschuldidaktische Workshops, Teilnahme an von Teilprojekt 34 organisierten Veranstaltungen
- Teilprojekt 44: Austausch über Inhalte und Methoden zur Gestaltung kultur- und sprachwissenschaftlich orientierter Tutorien
- STEOP: kontinuierliche Teilnahme und Mitarbeit; Konzeption und Gestaltung eines Posters für das gesamte Universitätskollegs zur Präsentation auf der BMBF-QPL-Tagung in Köln

2013

- Teilprojekte 02, 08, 31 und 34: Gründung eines Verbunds für die Entwicklung einer projektübergreifenden Tutorenschulung (PÜTS). Der Bedarf der Teilprojekte des Universitätskollegs an ausgebildeten Tutorinnen und Tutoren wurde auf präsidialer Ebene wahrgenommen und führte zur Wiederaufnahme des präsidial unterstützen „Hamburger Tutorienprogramms“ (heute angesiedelt am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL)). Das Teilprojekt 32 bot bis 2015 eine Schulung im Bereich „Einsatz von E-Portfolios“ für Tutorinnen und Tutoren an.
- Teilprojekt 44 (beziehungsweise dessen Vorgänger Teilprojekt 08): Regelmäßige Kooperationstreffen betreffs Konzeption, Inhalte und Methoden
- Teilprojekte, die die Tutorien- und Portfolio-Arbeit unterstützen, und Teilprojekt 24: Regelmäßige Treffen zur Ausarbeitung evaluationsrelevanter verbindender und differenzierender Projektziele
- Teilprojekt 34 (26.09.2013): Präsentation beim zweiten hochschuldidaktischen Treffen „Wohin entwickelt sich das Universitätskolleg?“, mit nachfolgender Diskussion im Handlungsfeld „Akademisches Lernen“
- Handlungsfeld-Treffen „Akademisches Lernen“: Anregung zur Diskussion zum Thema „Wissenschaft und / oder Akademie?“ sowie „Zukunft des Universitätskollegs?“
- Teilprojekte 31, 33 und 44: Unterstützung in der inhaltlichen und gestalterischen Erstellung von Flyern und Informationsmaterial
- Teilprojekt 28 „Hemisphere – Hamburger Einführungsmodul in das erfolgreiche Studium“: Teilprojekt 32 leistet Beratung und Unterstützung zum Thema „E-Portfolio-Einsatz“

2012

- Teilprojekte 33 und 34: Für Konzeption, Theorie und Fortbildung erfolgt Vernetzung und regelmäßige Zusammenarbeit mit dem Teilprojekt 33 „Begleitforschung Universitätskolleg – Hamburger Modell ‚Studierfähigkeit‘“ sowie dem Teilprojekt 34 „Netzwerk: Studierfähigkeit entwickeln“
- Teilprojekt 07 „Peer Mentoring Netzwerk“, Teilprojekt 10 „Tutorien zur Begleitung der Studieneingangsphase“ und Teilprojekt 23 „Mentoring Rechtswissenschaft: Begleitung von Übergangsphasen“: Austausch und Kooperation zum Thema Peer-Mentoring
- Teilprojekt 31 „Selbstreflexives Studieren“, Teilprojekt 05 „Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit“, Teilprojekt 08 „Language Advancement Coaching“, Teilprojekt 09 „Schreibwerkstätten Geisteswissenschaften“ sowie Teilprojekt 28 „Hemisphere – Hamburger Einführungsmodul in das erfolgreiche Studium“: Vernetzung zum Thema Portfolioarbeit
- Teilprojekt 07: Für Mentorinnen und Mentoren wurde eine technisch-methodische Schulung durch Mentorinnen und Mentoren des Teilprojekts 32 angebahnt
- Teilprojekt 08: Etablierung einer Kooperation, um über Brückenkurse Erstsemester besser erreichen zu können.
- Teilprojekte 04 „Studienkompass Psychologie“: Aufsetzen einer Informationswebseite für an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft (EPB) angesiedelte Teilprojekte des Universitätskollegs

Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Universität Hamburg**2016**

- Fakultät Erziehungswissenschaft: Angebot zur Gestaltung und Durchführung Praxisorientierter Einführungen (PE) des Lehramtsstudiums in Form des MEHR-Tutoriums
- Fachschaftsrat Jura: Ansprache und Gewinnung von Tutorien, Konzeptvorstellung, Anbahnung einer Verstetigung des RIO-Konzepts
- Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie der Fakultät für Erziehungswissenschaft: Beschäftigung der Tutorinnen und Tutoren

2015

- „Studierfähigkeit – institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität“ – Forschungsprojekt zur Studierfähigkeit (StufHE): Konzeptuelle und technische Unterstützung bei der Ansprache von Studierenden
- Dies Oecologicus / Studium Oecologicum (statusgruppenübergreifendes Projekt): Ausarbeitung interdisziplinärer Ansätze im Studium
- Hamburger Zentrum für universitäres Lernen und Lehren (HUL): Teilnahme an einer Forschungswerkstatt zum Thema „Studierfähigkeit“
- Hamburger Open Online University (HOOU): Austausch über Open Educational Resources und Tutorenschulungskonzepte
- Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie der Fakultät für Erziehungswissenschaft: Ansprache und Gewinnung von Tutorinnen und Tutoren
- Fachschaftsrat Jura: Ansprache und Gewinnung von Tutorien, Konzeptvorstellung, Anbahnung einer Verstetigung des RIO-Konzepts
- Medienzentrum der Fakultät für Erziehungswissenschaft: Austausch über Social-Media-Einsatz, Kooperation und technische Unterstützung im Bereich Räume und Gerät für die E-Portfolio-Ausbildung

- Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW), Technische Universität Hamburg-Harburg (TUHH): Zusammen mit Teilprojekt 34, Organisation und Durchführung einer regelmäßigen Arbeitsgruppe für Ausarbeitung und Einsatz interdisziplinär einsetzbarer hochschuldidaktischer Methoden
- Fakultät für Erziehungswissenschaft: Angebot zur Gestaltung und Durchführung Praxisorientierter Einführungen (PE) des Lehramtsstudiums in Form des MEHR-Tutoriums

2014

- IZuLL. Austausch im Rahmen des Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW)-Forschungskolloquiums, Präsentation von Teilprojekt 32 – Weiterentwicklung des Konzepts; Definition und Überwindung von Hindernissen
- Hamburger Tutorienprogramm (HTP): Austausch und Anbahnung von Workshops zur fachspezifischen Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren; Poster und Infostand am „Tag der Tutorien“; Unterstützung bei der Gestaltung von Informationsmaterial und Webauftritt des HTP
- Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie der Fakultät für Erziehungswissenschaft: Ansprache und Gewinnung von Tutorinnen und Tutoren
- Schreibdidaktik: Anbahnung von Kooperation
- Arbeitsgruppe der Fakultät für Erziehungswissenschaft zum fachüberschreitenden Studium (FüS): Mitarbeit, Entwicklung von Angeboten auf Basis der Grundkonzeption von Teilprojekt 32, hier insbesondere Portfoliokonzept, Peer-Orientierung und Entwicklung interdisziplinärer Perspektiven als Methodik und Inhalt
- Arbeitsgruppe des Vizepräsidenten zum fachüberschreitenden Studium (FüS): Mitarbeit zur Erstellung eines universitätsweiten Konzepts zum fachüberschreitenden Studium
- Fakultät für Rechtswissenschaft: Unterstützung bei einer Neugestaltung der Orientierungseinheit(OE)-Tutorinnen- und Tutorenausbildung unter Berücksichtigung des RIO-Konzepts
- Kompetenzzentrum nachhaltige Universität (KNU2): Treffen; Mitarbeit an Leitbild Lehre, Konzept zur Nachhaltigkeit von Lehre und Studium
- Medienzentrum der Fakultät für Erziehungswissenschaft: Kooperation und technische Unterstützung im Bereich Räume und Gerät für die E-Portfolio-Ausbildung

2013

- E-Learning-Büro der Fakultät EPB „*mms-elb“: Kooperation und technische Unterstützung im Bereich Räume und Gerät für die E-Portfolio-Ausbildung
- Zentrales E-Learning-Büro der Universität Hamburg (ZeB): Erfahrungsaustausch und Beratung im Bereich Hosting und Bedienung von Software im regionalen Rechenzentrum der Universität Hamburg
- Hamburger Tutorienprogramm HTP: Unterstützung über konzeptionelle Beratung und Lehrleistung im Bereich „Nutzung von E-Portfolios“

2012

- Campus-Center: Austausch, Bereitstellung von Inhalten (zum Beispiel Zeitmanagement)
- Zentrales E-Learning-Büro: Test verschiedener E-Learning-Plattformen sowie Schulungen für eTutorinnen und eTutoren

- Dezentrale E-Learning-Büros der Fakultäten für EPB, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (WiSo), Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften (MIN), Rechtswissenschaft (Jura) und Geisteswissenschaften zum Thema E-Learning-Plattformen und E-Portfolio
- Orientierungseinheiten beziehungsweise die Welcome Weeks der Fakultäten: Selbstvorstellung und Ansprache für den Kontakt zu Erstsemestern
- Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW): Kooperation mit und Unterstützung durch das Hamburger Tutorienprogramm
- Arbeitsbereich der Human Computer Interaction (HCI) des Informatikums: Zum Thema plattformabhängige E-Portfolio-Arbeit ist ein Austausch angebahnt.

Zusammenarbeit mit externen Institutionen

2016

- Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern des Gymnasiums Marienthal, Gymnasiums Emilie-Wüstenfeld, der Schule Paracelsusstraße sowie des Landesinstituts für Lehrerbildung (LI): Interviews durch Lehramtsstudierende im Rahmen des MEHR-Tutoriums

2015

- Arbeitsgruppe Hamburger Hochschuldidaktik: Austausch über E-Portfolio-Thematik
- „ePortfolio-Arbeitskreis“ (ePAK): Teilnahme am überregionalen ePortfolio-Arbeitskreis
- Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern des Gymnasiums Marienthal, Gymnasiums Emilie-Wüstenfeld, der Schule Paracelsusstraße sowie des Landesinstituts für Lehrerbildung (LI): Interviews durch Lehramtsstudierende im Rahmen des MEHR-Tutoriums

2014

- „ePortfolio-Arbeitskreis“: Teilnahme am überregionalen ePortfolio-Arbeitskreis
- Studium Generale – Netzwerk Nord: Teilnahme an Konferenz und Arbeitskreis

2013

- Universität Marburg, Teilprojekt „Studieneinführungswoche“ im QPL-Projekt „Für ein richtig gutes Studium“: Vernetzung und Erfahrungsaustausch
- „ePortfolio-Arbeitskreis“ – überregionaler ePortfolio-Arbeitskreis: Vernetzung, Teilprojektdarstellung und Erfahrungsaustausch mit anderen universitären Projekten, die E-Portfolios einsetzen
- Zentrum für Lehre und Lernen (ZLL) der Technischen Universität Hamburg-Harburg (TUHH): Austausch und Beratung zum Thema E-Portfolio

2012

- Bundesweiter „ePortfolio-Arbeitskreis“ (ePAK, entstanden aus dem „Jungen Forum Hochschul- und Mediendidaktik“): Vorstellung der Arbeit des Teilprojekts 32, Anregungen zur Technik und Konzeptentwicklung
- Marij Veugelaers, Universität von Amsterdam (Verantwortliche für die Einführung von E-Portfolios an der Universität Amsterdam): In Kooperation mit dem Teilprojekt 34 „Netzwerk: Studierfähigkeit entwickeln“ Leitung eines Workshops zum Thema E-Portfolio-Einsatz, der auch anderen interessierten Teilprojekten sowie Entscheidungsträgern der Universität Hamburg offen stand

Literatur

- Black, J. T. / Mendenhall, M. (1991). The U-Curve Adjustment Hypothesis Revisited: A Review and Theoretical Framework. *Journal of International Business Studies*, Vol. 22, No. 2 (2nd. Qtr., 1991), pp. 225–247.
- Bosse, E. / Schultes, K. / Trautwein, C. (2013). Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung. In Lenzen, D. / Fischer, H. (Hrsg.), *Change: Hochschule der Zukunft – Campus Innovation 2013, Konferenztag Studium und Lehre, Jahrestagung Universitätskolleg* (S. 37–42). Universitätskolleg-Schriften, Band 3, Universität Hamburg.
- Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, Vol. 51, No. 4 JULY, 1954.
- Iwers-Stelljes, T. A. (2012). Subjektive und theoretische Reflexionen zur Schüler- und Lehrerrolle von StudienanfängerInnen im Lehramt. Projektabschlussbericht.
- Iwers-Stelljes, T. A. (2016). Mehrphasige Schreibtutorien in der Studieneingangsphase des Lehramtsstudiums. Projektantrag für Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre. Gemeinsames Programm der Baden-Württemberg-Stiftung, der KSB-Stiftung, des Stifterverbandes und der Wilo-Foundation.
- Koller, H. C. (2012). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In Miethe, I. / Müller, H. R. (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 19–33). Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
- Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright guarantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, pp. 45–51.
- Mayrberger, K. (2010). Integration of E-Portfolios in Higher Education from the Pedagogical and Didactical Point of View. In Baumgartner, P. / Zauchner, S. / Bauer, R. (Hrsg.), *The Potential of E-Portfolios in Higher Education* (S. 91–106), 1. Aufl. Innsbruck [u. a.]: Studienverlag.
- Mayrberger, K. (2013). E-Portfolios in der Hochschule – zwischen Ideal und Realität. In Miller, D. / Volk, B. (Hrsg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf* (S. 60–72). Münster: Waxmann.
- Merkt, M. (2007). ePortfolios – der „rote Faden“ in Bachelor- und Masterstudiengängen. In Merkt, M. et al. (Hrsg.), *Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken* (S. 285–295). Münster: Waxmann.
- Merkt, M. (2010). Das studienbegleitende eLehrportfolio im „Master of Higher Education“. In Witt, C. de / Czerwionka, T. (Hrsg.), *Neue Medien und individuelle Leistungsdarstellung – Möglichkeiten und Grenzen von ePortfolios und eAssessments. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 18. Themenheft, 2009/2010, S. 1–18.
- Reinmann, G. / Sippel, S. (2010). Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen. In Meyer, T. / Mayrberger, K. / Münte-Goussar, S. / Schwalbe, C. (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle* (S. 185–202). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schumann, A. (2012). Critical Incidents als Forschungsinstrument und als Trainingsgrundlage. In Schumann, A. (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz* (S. 55–79). Bielefeld: Transcript.
- Tan, W.-H. / van den Berk, I. (2013). Das wissenschaftlich-akademische E-Portfolio in der Studieneingangsphase. In Bremer, Claudia / Krömker, Detlef (Hrsg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag* (S. 219–229). GMW-Tagungsband, Münster: Waxmann.
- Tan, W.-H. / van den Berk, I. (2014). RIO – das portfoliunterstützte Tutorium in der Studieneingangsphase. In Lenzen, D. / Fischer, H. (Hrsg.), *Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit* (S. 117–125). Universitätskolleg-Schriften, Band 5, Universität Hamburg.

Publikationen

- Tan, W.-H. / van den Berk, I. (2013). Das wissenschaftlich-akademische E-Portfolio in der Studieneingangsphase. In Bremer, Claudia / Krömker, Detlef (Hrsg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag* (S. 219–229). GMW-Tagungsband, Münster: Waxmann.
- Tan, W.-H. / van den Berk, I. (2014). RIO – das portfoliunterstützte Tutorium in der Studieneingangsphase. In Lenzen, D. / Fischer, H. (Hrsg.), *Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit* (S. 117–125). Universitätskolleg-Schriften, Band 5, Universität Hamburg.

Tagungsbeiträge und -teilnahme

2016

Campus Innovation (Hamburg)

Jahrestagung des Universitätskollegs (Hamburg)

Dies Academicus (Universität Hamburg)

2015

Studium Generale – Netzwerk Nord (Hamburg)

Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) (München)

Jahrestagung des Universitätskollegs (Hamburg), Vortrag und Sitzungsmoderation

Konferenztag Studium und Lehre (Hamburg)

Campus Innovation (Hamburg)

2014

Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD) (Braunschweig)

Studium Generale – Netzwerk Nord (Hamburg)

Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) (Zürich)

Konferenztag Studium und Lehre (Hamburg)

Campus Innovation (Hamburg)

2013

DGHD (Magdeburg)

Tagung des Zentrums für rechtswissenschaftliche Fachdidaktik (ZERF) (Hamburg)

EduCamp (Hamburg)

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) (Frankfurt am Main), Vortrag

Campus Innovation (Hamburg), Poster

Konferenztag Studium und Lehre (Hamburg), Poster

PROJEKTINFORMATIONEN

- Laufzeit: 01.04.2012 – 31.12.2016
- Projektleitung: Prof. Dr. MHEd. Telse A. Iwers-Stelljes
- Projektmitarbeitende: Isabella Holzmann, Dipl. Päd. Wey-Han Tan, Dr. Ivo van den Berk
- Website: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/uk-tp32>

INTERKULTURELLES TRAINING UND COACHING

Teilprojekt 36

ZIELSETZUNG

- Durch die Förderung der interkulturellen und interdisziplinären Zusammensetzung der Teilnehmendengruppen will dieses Programm neben der Unterstützung einer allgemeinen Studierfähigkeit den Austausch zwischen internationalen und Hamburger Studierenden fördern sowie interdisziplinäres Lernen und interkulturelle Sensibilisierung anregen.
- Die Etablierung einer Diversity-Kultur und die Internationalisierung des Studienalltags sind notwendige Rahmenbedingungen für die Erhöhung des Studienerfolgs internationaler Studierender.

Ziele und Angebote

Bei allen Projekten des Programms „PIASTA Interkulturelles Leben und Studieren“ liegt der Schwerpunkt auf der Ermöglichung interkultureller Begegnungen, da sich so die Ziele des internationalen Programms für Tutorinnen und Tutoren sowie für Stipendiatinnen und Stipendiaten am besten erreichen lassen:

- Förderung der Willkommenskultur an der Universität Hamburg
- Kontakt und Vernetzung internationaler und lokaler Studierender und die Förderung des interkulturellen Austauschs
- Wahrnehmung von Vielfalt als Bereicherung, insbesondere internationale Studierende als Bereicherung des Campus
- Interkulturelle Sensibilisierung und Förderung interkultureller Kompetenz lokaler und internationaler Studierender
- Vereinfachung der Integration internationaler Studierender
- im sozialen Bereich durch Angebote zur Einbindung in die Studierenden-Community
- im Bereich der aufenthaltsrechtlichen Rahmenbedingungen durch Information, Beratung, Unterstützung und Vermittlung
- im akademischen Bereich durch Angebote zum Erwerb fachübergreifender Schlüsselkompetenzen
- Förderung des Interesses an interkulturellem Austausch, interkulturellem Engagement und an Auslandsaufenthalten

Dadurch, dass die Angebote von Studierenden, Promovierenden und Alumni für ihre „peers“ gestaltet werden, entsteht eine internationale und studentische Atmosphäre, die interkulturelle Begegnungen und Austausch besonders gut ermöglicht. Dies ist eines der Ergebnisse der Programmevaluation. Die umfangreiche Evaluation kann im

Rahmen dieses Abschlussberichts nicht vollständig abgebildet werden, ist aber auf der PIASTA-Website veröffentlicht.¹

Bei Gründung des Universitätskollegs der Universität Hamburg bestand sehr schnell Einigkeit, dass aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung die Vernetzung des bereits bestehenden Projekts „Interkulturelles Training und Coaching“ des PIASTA-Programms mit den neu gegründeten Teilprojekten des Universitätskollegs im Handlungsfeld „Akademisches Lernen“ sinnvoll und wichtig ist. Aus diesem Grund hat das PIASTA-Team von 2012–2016 seine Angebote im Austausch und in guter Kooperation mit dem Universitätskolleg durchgeführt, evaluiert und weiterentwickelt.

Schlüsselkompetenzen in interkulturellen Gruppen stärken: Das Seminar- und Workshop-Programm

Auch in diesem Projekt innerhalb des internationalen Programms für Tutorinnen und Tutoren sowie für Stipendiatinnen und Stipendiaten von PIASTA werden die einzelnen Angebote nicht nur für, sondern auch von Studierenden konzeptioniert und durchgeführt. Dies hat zum Ziel, studentische Kompetenzen einzubeziehen, das Programm ganz nah an den Bedarfen der Zielgruppe auszurichten und internationale Studierende als ermutigende Vorbilder, als „interkulturelle Botschafterinnen und Botschafter“, sichtbar zu machen. Als Trainerinnen und Trainer sind auch häufig internationale Alumni im Einsatz.

Was hat dir an der Veranstaltung besonders gut gefallen?

„Sehr nette, kompetente und hilfsbereite Seminarleitung, mit anderen Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmern kulturelle Unterschiede diskutieren, gutes Lerntempo, einfach und verständlich erklärt.“

„Die Gruppenarbeitsphasen, angenehme und wertschätzende Atmosphäre, Professionalität der Vortragenden.“

2015 haben 708 Studierende an den 45 Seminaren und Workshops teilgenommen. Das Spektrum der Themen reicht von PC-Kursen über interkulturelle Trainings bis zu Schreibworkshops in Kooperation mit der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit. Durch die fachübergreifenden Themen sind die Gruppen interdisziplinär und interkulturell gemischt. Die Teilnahme ist freiwillig, Leistungspunkte werden nicht vergeben. Aus der Evaluation geht hervor, dass die Teilnehmenden besonders die angenehme und konstruktive Lernatmosphäre schätzen und neben der Kompetenzerweiterung auch das Ziel, Kontakte und Austausch unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu fördern, erreicht wird.

1 www.uni-hamburg.de/piasta/ueber-uns/archiv.html

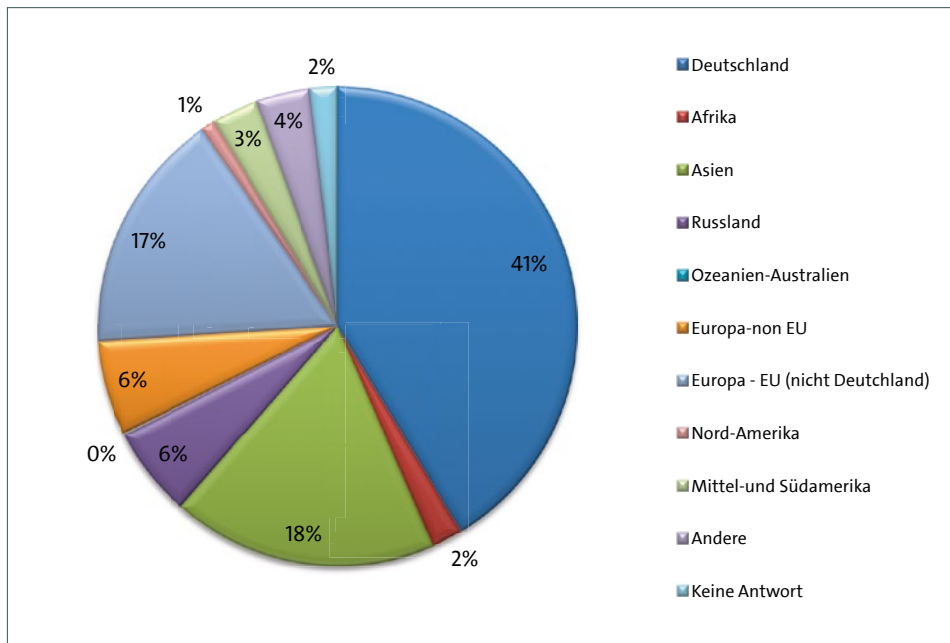


Abbildung 1: Herkunft der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Seminare und Workshops im Jahr 2015

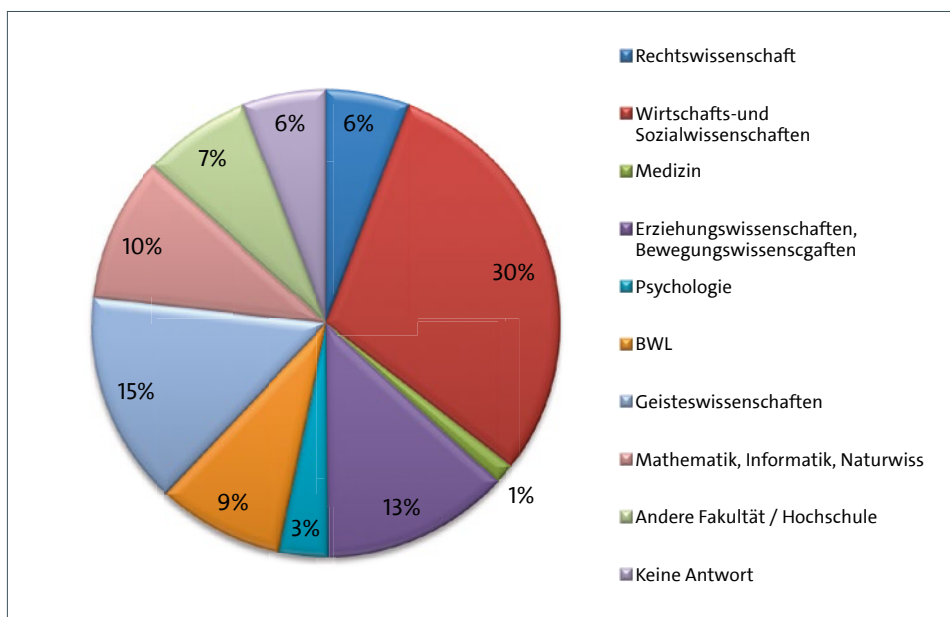


Abbildung 2: Fakultäten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Seminare und Workshops im Jahr 2015

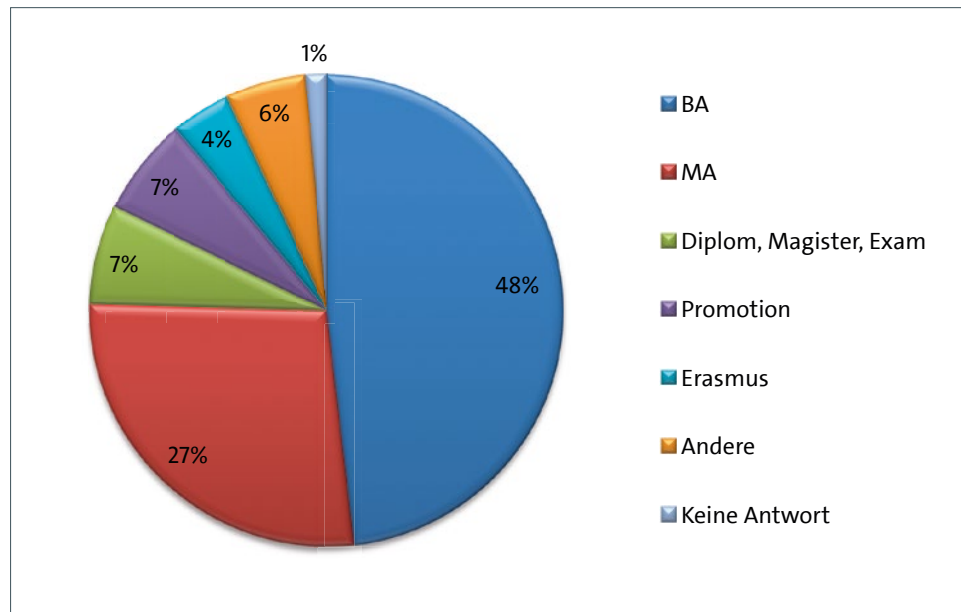


Abbildung 3: Angestrebter Abschluss der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Seminare und Workshops im Jahr 2015

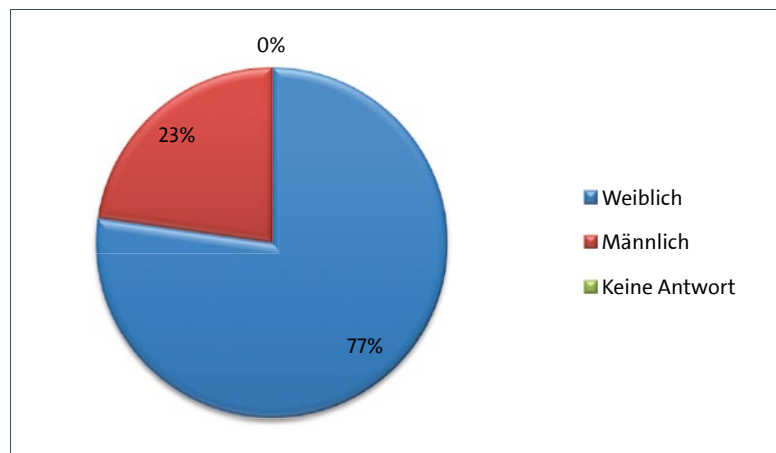


Abbildung 4: Geschlecht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Seminare und Workshops im Jahr 2015

Interkulturelles Engagement anerkennen: Das Certificate Intercultural Competence (CIC)



Foto: UHH/PIASTA

Seit dem Wintersemester 2011/12 wird den Studierenden der Universität Hamburg, die sich in besonderem Maße mit interkulturellen Themen beschäftigen, das „Certificate Intercultural Competence“ (CIC) angeboten. Das Certificate Intercultural Competence umfasst ein interkulturelles Training als Pflichtbaustein sowie Sprachkurse, international ausgerichtete Lehrveranstaltungen, internationale Erfahrung und interkulturelles Engagement als Wahlbausteine. Insgesamt wurden bereits 210 Zertifikate ausgestellt, 1415 Anmeldungen sind aktiv (Stand August 2016).

TEILPROJEKTINFORMATIONEN

- Laufzeit: 01.04.2012 – 31.12.2016
- Projektleitung: Alexandra Hach
- Website: www.uni-hamburg.de/piasta/veranstaltungen/seminare-workshops
www.uni-hamburg.de/cic



HANDLUNGSFELD: AKADEMISCHES SCHREIBEN



TEILPROJEKTE

- 95 Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit (Teilprojekt 05)
- 109 Schreibzentrum für Studierende (Teilprojekt 06)
- 115 Schreibwerkstätten Geisteswissenschaften (Teilprojekt 09)

SCHREIBWERKSTATT MEHRSPRACHIGKEIT

Teilprojekt 05

ZIELSETZUNG

- Schreiben ist eine Schlüsselkompetenz für den Studienerfolg.
- Akademisches Schreiben ist erlernbar.
- Mehrsprachigkeit ist eine Ressource, die es zu nutzen gilt.

Konzeption und Teilprojektziele

Das Teilprojekt steht unter der Leitung von Prof. Dr. Ursula Neumann und der Mitarbeitenden Dr. Dagmar Knorr. Seit Januar 2013 ist es Teil des Universitätskollegs, in dem drei weitere Schreibprojekte durchgeführt werden. Als Handlungsfeldleitung übernahm Ursula Neumann gemeinsam mit Dagmar Knorr die Aufgabe, regelmäßige Treffen der Schreibprojekte im Handlungsfeld „Akademisches Schreiben“ zu organisieren und durchzuführen.

Das Teilprojekt hat das Ziel, Angebote für Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund zu entwickeln und bereitzustellen, die den Erwerb wissenschaftlicher Textkompetenz unterstützen. Auf diese Weise soll die schriftsprachliche, wissenschaftliche Ausdrucksfähigkeit verbessert werden.

Bei der Entwicklung entsprechender Maßnahmen stellten sich sehr schnell folgende Fragen, die auf der Basis vorhandener Forschungsliteratur nicht beantwortet werden konnten:

- Gelingt es, die adressierte Zielgruppe tatsächlich zu erreichen?
- In welcher Beziehung stehen (wissenschafts-)sprachliche Formulierungsschwierigkeiten zu Problemen mit dem wissenschaftlichen Schreiben?
- Ist es möglich, Mehrsprachigkeit in den Schreibprozess entgegen der vorherrschenden Defizitorientierung aktiv und ressourcenorientiert zu integrieren?

Die Arbeit im Teilprojekt war daher von Beginn an nicht nur der Lehre, sondern auch der Forschung verpflichtet.

Akademisches Schreiben als ein Aspekt für ein gelingendes Studium

Das Verfassen akademischer Texte ist Bestandteil jeden Studiums. Dennoch wird in Deutschland akademisches Schreiben nicht systematisch gelehrt, obwohl der Bedarf hierfür festgestellt worden ist (vgl. Knorr, 2016b). Beim akademischen Schreiben wird eine Wissenschaftssprache verwendet, die kulturell und fachlich geprägt ist. Alle Studierenden müssen die Wissenschaftssprache und die geltenden Textkonventionen erlernen; für Studierende, die eine andere Sprache als Deutsch sprechen, kommt unter Umständen erschwerend hinzu, dass sie nur schwer oder gar nicht zwischen Schwierigkeiten unterscheiden können, die mit den allgemeinen Anforderungen an akademische Texte und dem Schreibprozess zusammenhängen oder die auf den

Erwerbsprozess der Wissenschaftssprache Deutsch zurückzuführen sind. Hier entsteht spezifischer Unterstützungsbedarf im Schnittpunkt einer sprachsensiblen Schreibberatung und einer Sprachlernberatung (vgl. Knorr, 2016d).

Mehrsprachigkeit als Ressource beim Schreiben in der Wissenschaftssprache Deutsch

Die Auseinandersetzung mit der Wissenschaftssprache – hier: Deutsch – erfolgt stets auf Basis der eigenen Sprachbiographie. Diese ist sowohl von sprachlichem Wissen in mehreren Sprachen geprägt als auch von Sprachlernerfahrungen positiver und negativer Art.



Abbildung 1: Das Team der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit

Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit unterstützt Studierende dabei, ihre Sprachen für das akademische Schreiben nutzbringend einzusetzen und fördert dabei die Kompetenz in der Wissenschaftssprache Deutsch unter Nutzung aller sprachlicher Ressourcen, auch derer in anderen Sprachen, namentlich der Herkunftssprachen der Studierenden (Knorr & Neumann, 2014a, 2014b). Hierfür wurden in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit Konzepte und Maßnahmen entwickelt und erprobt (vgl. Alagöz-Bakan, Ali & Hansmeier, 2016; Knorr, 2016c; Knorr, Andresen, Alagöz-Bakan & Tilmans, 2015).

Maßnahmen zur Erreichung der Teilprojektziele

Schreibberatung für Studierende

Die Schreibberatung für Studierende sollte von Beginn an möglichst breit aufgestellt werden, weshalb sich die Projektleitung für ein Schreib-Peer-Tutoren-Konzept entschied. Die Schreibberatung wird im Rahmen einer „offenen Schreibwerkstatt“ niedrigschwellig ganzjährig einmal wöchentlich durchgeführt. Zudem können individuelle Termine vereinbart werden. Kurze Anfragen können im Rahmen von „Schreibsprechstunden“ geklärt werden.



Abbildung 2: Schreibberatung

Studierende haben die Möglichkeit, Textteile von den Schreibberaterinnen und -beratern lesen und kommentieren zu lassen. Während der offenen Schreibwerkstatt werden die Kommentierungen und Bearbeitungsstrategien besprochen. Wenn möglich, d.h. wenn die Schreibberaterinnen bzw. -berater über entsprechende Sprachkenntnisse verfügten, wurden auch Beratungen in der Herkunftssprache der Ratsuchenden durchgeführt. In allen Fällen blieb die Verantwortung für die Textbearbeitung bei den ratsuchenden Studierenden.

Kurs- und Workshop-Angebote für Studierende

Wiederkehrende Fragen in den Beratungen waren der Anlass dafür, das Angebot für Studierende auszuweiten. Zunächst wurde ein Schreibcafé initiiert, in dem wöchentlich verschiedene Fragen rund um das Schreiben nach einem kurzen Input besprochen werden konnten. Weiterhin wurden mehrstündige Workshops durchgeführt, bei denen der Schwerpunkt auf der Wissensvermittlung (bspw. zum Thema „Literaturverwaltung“, „Wissenschaftssprache“, „Wie schreibe ich eine wissenschaftliche Hausarbeit“) bzw. auf der Entdeckung der Ressource Mehrsprachigkeit lag.

In der letzten Teilprojektphase wurde das Format „Schreiben im Tomatentakt“ verstärkt nachgefragt; dabei wechseln sich nach einem gemeinsamen Warschreiben Schreib- und Pausenzeiten rhythmisch ab.

Ausbildung zur Schreibberaterin / zum Schreibberater

Die Schreibberatungsausbildung hat einen theoretischen und einen praktischen Teil (vgl. Knorr, 2013; 2015).

Ziel der Ausbildung ist es, die Teilnehmenden für fachliche, sprachliche und kulturelle Einflüsse auf das wissenschaftliche Schreiben zu sensibilisieren. Hierfür wird zum einen Wissen über den komplexen Prozess „wissenschaftliches Schreiben“, Kenntnisse in den Bereichen Wissenschaftssprache, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und über Arbeitstechniken (Lesestrategien, Literaturverwaltung, elektronisierter Textproduktionsprozess) vermittelt. Zum anderen werden Beratungstheorien vorgestellt und mit den Schwerpunkten Gesprächsführung und konstruktive Textkommentierung erprobt. Außerdem wird in Prinzipien der Schreibzentrumsarbeit eingeführt. Ergänzt werden die mehr theoretisch ausgerichteten Einheiten durch eine intensive Praxisphase (während der „Langen Nacht“ und des Schreibmarathons), in der die erworbenen Kenntnisse angewendet werden. Die Teilnehmenden beraten Studierende: zunächst im Tandem mit bereits erfahreneren Schreibberaterinnen und -beratern, dann auch alleine. Sie lesen und kommentieren deren Texte und sprechen mit ihnen über ihre Anliegen. Ein reflexives E-Portfolio dokumentiert den Lernprozess und wird als Abschlussleistung eingereicht (vgl. Alagöz, Andresen, Stark & Werner, 2013).

Am Ende der Ausbildung sollen die Teilnehmenden in der Lage sein, in Texten Schwierigkeiten zu diagnostizieren und Wege für die Ratsuchenden zu formulieren, mit diesen Schwierigkeiten umgehen zu können. Dafür ist ein hohes Maß an Selbstreflexion notwendig, um von eigenen Arbeitsstrategien, fachlichen und kulturellen Einflüssen, denen auch die Auszubildenden unterliegen, abstrahieren zu können. In der begleitenden Forschungsarbeit (Spielmann, 2016) konnte gezeigt werden, dass die Methode des Portfolios sehr gut geeignet ist, die eigenen Lernprozesse zu reflektieren, seine elektronische Form jedoch auch Barrieren bei den Studierenden aufbauen kann. Entsprechend diesen Ergebnissen wurde mit der medialen Umsetzung des Portfolios experimentiert. In Kooperation mit dem Medienzentrum der Fakultät für Erziehungswissenschaft konnte das Problem gelöst werden. In den letzten drei Ausbildungsgängen wurden Blogs verwendet.



Abbildung 3: Zertifikatsverleihung 2015

Bei erfolgreichem Abschluss der Schreibberatungsausbildung wird das Zertifikat „Schreibberaterin/Schreibberater“ der Fakultät für Erziehungswissenschaft verliehen. Die Teilnahme an dem Ausbildungsprogramm ist freiwillig und kann nicht auf das Studium angerechnet werden. Die ausgebildeten Schreibberaterinnen und -berater wurden – soweit es möglich war – als studentische Tutorinnen und Tutoren im Teilprojekt angestellt.

Bekanntmachung des Themas „wissenschaftliches Schreiben“

Um auf das Thema „wissenschaftliches Schreiben“ unter den Studierenden aufmerksam zu machen, wurden unter anderem Schreib-Events durchgeführt. Hierzu zählt die „Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten“, die die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit in Kooperation mit der Zentralen Studienberatung und Psychologischen Beratung ab 2013 zusammen durchführte und die seitdem einmal pro Jahr angeboten wird. Im Laufe der Teilprojektzeit konnten weitere Kooperationspartner (Staats- und Universitätsbibliothek, Hochschulsport) gewonnen und die anderen Schreibprojekte des Universitätskollegs einbezogen werden.



Abbildung 4: Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten 2013

Da Texte jedoch in der Regel nicht an einem Abend geschrieben werden können, wurde im Anschluss an die „Lange Nacht...“ 2014 erstmals ein einwöchiger „Schreibmarathon“ angeboten. Hier können Studierende 42,19 Stunden schreiben und sich beraten lassen. Insgesamt wurden sechs Schreibmarathons mit wachsender Teilnehmerzahl durchgeführt.

An der alle zwei Jahre stattfindenden universitären Veranstaltung „Nacht des Wissens“ beteiligte sich das Teilprojekt „Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit“ 2013 und 2015 mit Sprachenportraits und Schreibtypentests und machte so das Thema „wissenschaftliches Schreiben“ für ein breites Publikum zugänglich.

Weitere Marketing-Werkzeuge waren: Aufbau und Pflege einer umfangreichen Webseite (www.uni-hamburg.de/schreibwerkstattmehrsprachigkeit), u. a. zur Präsentation von Angeboten und Berichten und zur Bereitstellung von Materialien und Link-Listen, sowie regelmäßige Verschickung von elektronischen Newslettern. Auf das Angebot wurde darüber hinaus mit Print-Medien (Flyer, Plakate, Handzettel) aufmerksam gemacht.



Abbildung 5: Nacht des Wissens 2015

Kooperation mit Lehrenden, Einsatz von Writing Fellows

Während der Teilprojektlaufzeit wurde deutlich, dass eine höhere Effektivität der Maßnahme „Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit“ erreicht wird, wenn nicht nur auf

der Ebene der individuellen Schreibberatung, sondern auch auf der Ebene der Veranstaltungen gearbeitet werden kann. Die Zusammenarbeit mit Lehrenden rückte damit in den Fokus der Teilprojektarbeit. So übernahm die Mitarbeitende in diversen Seminaren einzelne Einheiten, in denen sie in das wissenschaftliche Schreiben einführte. Im Wintersemester 2014/15 wurde eine Schreib-Peer-Tutorin in einem Seminar als „writing fellow“ eingesetzt (zum Konzept vergleiche Sennewald & Dreyfürst, 2015). Die Dozierende hätte aufgrund des großen Erfolges dieses Modells gerne weitere Veranstaltungen dieser Art durchgeführt.

Im Sommersemester 2016 konnte eine Kooperation mit drei Lehrenden, die insgesamt fünf Seminare à 30 Teilnehmende zu versorgen hatten, aufgebaut werden. Die Mitarbeitende schulte die fünf Fachtutorinnen bzw. -tutoren einmal im Hinblick auf die Kommentierung der zu schreibenden Texte (Essays), die sich an einem Bewertungsraster orientierte, der gemeinsam von den Lehrenden unter Moderation der Mitarbeitenden entwickelt wurde. Die Evaluation des Konzepts zeigte, dass die Schulung die Arbeit der Fachtutorinnen und -tutoren gut unterstützte und dass sich im Laufe der Veranstaltung Fragen entwickelten, die einen weiteren Schulungstermin sinnvoll gemacht hätten. Hierfür waren jedoch von Seiten der Fachtutorinnen und -tutoren keine Kapazitäten mehr vorhanden. Die Lehrenden entwickelten durch die gemeinsame Arbeit an dem Bewertungsraster eine konkrete Vorstellung der Textanforderungen, die dann wiederum transparent an die Studierenden weitergegeben werden konnten. Reibungsverluste zeigten sich in der Interaktion zwischen den Fachtutorinnen und -tutoren und den Dozierenden sowie in der Organisation der Fachtutorien. In diesen beiden Punkten besteht Optimierungsbedarf.

Insgesamt zeigt sich, dass die Kooperation mit Lehrenden im Hinblick auf die Einbindung von Schreibaufgaben in den Seminarkontext – eine Form der schreibintensiven Lehre – Entwicklungspotenzial besitzt, besonders wenn schreibdidaktisch ausgebildete oder zumindest geschulte Fachtutorinnen und -tutoren eingesetzt werden können.

Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs

Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit nahm aktiv am wissenschaftlichen Diskurs teil und gestaltete ihn mit:

- Auf verschiedenen Fachtagungen wurden insgesamt 34 Vorträge gehalten.
- Vier internationale Fachtagungen wurden organisiert:
 - 8. Peer-Tutor*innen-Konferenz, Hamburg, 17.–19.07.2015
 - Worldcafé „Schreibdidaktik und Schreibforschung“, Hamburg, 16.07.2015
 - „Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben“, 13.–14.02.2013
 - X. prowitec-Symposium. Methoden in der Schreibprozessforschung / Methods in Writing Process Research, 14.–15.02.2013
- Insgesamt wurden 33 Artikel publiziert und 10 Sammelbände herausgegeben.

Auf diese Weise wurde auch den studentischen Schreibberaterinnen und -beratern die Möglich-



Abbildung 6: Vortrag über die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit, 2012

keit gegeben, aktiv in den Fachdiskurs hineinzuwachsen. Damit wurde eine Forderung nach authentischen Schreibaufgaben (Bräuer & Schindler, 2011) umgesetzt und praktiziert. Eine vollständige Liste der Publikationen findet sich am Ende dieses Berichts. Berichte über die Tagungen und Vorträge können unter <https://uhh.de/uk-swmsp-berichte> eingesehen werden.

Wirkungen der durchgeführten Maßnahmen

Reichweite

Angebote für Studierende

Im Zeitraum seit dem Teilprojektstart bis August 2016 wurden im Rahmen der „offenen Schreibwerkstatt“ knapp 900 Schreibberatungen für zirka 350 Studierende dokumentiert. Eine Schreibberatung dauert in der Regel 90 Minuten. Eine mehrfache Teilnahme ist möglich. Hinzu kommen nicht dokumentierte Beratungen während der Schreib-Events und der Schreibsprechstunden.

Die Workshops und das Schreibcafé waren unterschiedlich gut besucht. In der Teilprojektfangsphase waren es in den Veranstaltungen durchschnittlich zehn Teilnehmende. Die Teilnahme am zunächst wöchentlich stattfindenden Schreibcafé nahm jedoch im Laufe des zweiten Jahres ab und wurde zeitweise in der vorlesungsfreien Zeit im Sommer überhaupt nicht angenommen und daraufhin eingestellt. Stattdessen wurde eine Schreibgruppe, die später zur „Schreibzeit“ und dann zum „Schreiben im Tomatentakt“ wurde, initiiert. Hier stand eher das Schreiben selbst, denn das Reden über das Schreiben im Vordergrund. Im letzten Teilprojekthjahr bildete sich eine relativ stabile Anzahl der Teilnehmenden zwischen drei und acht Personen. Auch wenn diese Zahlen gering erscheinen, so ist zu berücksichtigen, dass es sich hierbei um ein freiwillig wahrzunehmendes Angebot handelt, das ganzjährig zur Verfügung gestellt wurde. Die Integration des Schreibens in den Alltag von Studierenden steht hier im Vordergrund. Während des Semesters waren terminliche Überschneidungen mit Lehrveranstaltungen nicht zu vermeiden, sodass nicht alle Studierenden, die gerne teilgenommen hätten, auch teilnehmen konnten.



Abbildung 7: Schreiben im Tomatentakt

jährig zur Verfügung gestellt wurde. Die Integration des Schreibens in den Alltag von Studierenden steht hier im Vordergrund. Während des Semesters waren terminliche Überschneidungen mit Lehrveranstaltungen nicht zu vermeiden, sodass nicht alle Studierenden, die gerne teilgenommen hätten, auch teilnehmen konnten.

Schreibberatungsausbildung

Es wurden fünf Ausbildungsdurchgänge mit insgesamt 48 Teilnehmenden durchgeführt, von denen 32 das Zertifikat verliehen werden konnte. 27 der 32 zertifizierten Schreibberaterinnen und -berater arbeiteten anschließend im Teilprojekt, wobei die Vertragslaufzeiten und die wöchentliche Arbeitszeit individuell angepasst wurden. Die restlichen fünf ausgebildeten Schreibberaterinnen und -berater haben die Ausbildung entweder in der Abschlussphase ihres Studiums durchgeführt, sodass sie nicht mehr als Studierende hätten beschäftigt werden können, oder lehnten aus persönlichen Gründen eine Beschäftigung ab.

Die Anstellungsverhältnisse endeten in allen Fällen auf Wunsch der Studierenden oder weil sie ihr Studium beendet hatten. Aus Sicht der Projektleitung gab es keine Gründe, Verträge nicht weiterzuführen.

Schreib-Events

Die erste „Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten“ fand in Räumen der Fakultät für Erziehungswissenschaft als Kooperationsveranstaltung der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit mit der Zentralen Studienberatung und Psychologischen Beratung statt. Der Hochschulsport unterstützte von Beginn an die Veranstaltung und stellte ein Team für eine sportliche Begleitung zur Verfügung. Aufgrund einer sehr kurzen Vorlaufzeit für die Bewerbung der Veranstaltung kamen rund 150 Teilnehmenden.

Aufgrund dieser Teilnehmezahl und der positiven Resonanz durch die Studierenden und die Presse konnte nach dem ersten Schreib-Event die Staats- und Universitätsbibliothek (SUB) als Kooperationspartner gewonnen werden, die seitdem für die Veranstaltung Räume und Infrastruktur zur Verfügung stellt. Zudem konnten nun die anderen Schreibprojekte des Universitätskollegs eingebunden werden, und auch das Regionale Rechenzentrum und der AstA beteiligten sich an der „Langen Nacht“. Somit wurde dieses Schreib-Event zu einer Veranstaltung, bei der verschiedene Akteure und Institutionen gemeinsam für das Schreiben und ihre Aktivitäten diesbezüglich warben.

Die Teilnehmezahl stieg im Jahr 2015 auf 350. Dieser Wert konnte 2016 mit rund 330 Teilnehmerinnen und Teilnehmern allerdings nicht wieder ganz erreicht werden und hat damit noch Steigerungspotenzial.



Abbildung 8: Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten 2016 (Foto: UHH/Dingler)

Die Schreibmarathons sind dagegen eine Aktion der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit und werden in Seminarräumen durchgeführt. Hier steht die Arbeit am eigenen Text im Vordergrund, was von vornherein eine geringere Teilnehmezahl erwarten lässt. Beim ersten Schreibmarathon arbeiteten 32 Studierende an ihren Texten, wobei die Mehrheit von ihnen nicht nur einen Tag, sondern drei oder sogar fünf Tage anwesend war. Diese Tendenz setzte sich fort. So waren von den 40 Teilnehmenden am 6. Schreibmarathon (05.–09.09.2016) 21 drei oder mehr Tage, neun sogar die gesamte Zeit hindurch anwesend.

Die Kapazität der Räume (ausreichend Tische für alle Schreibenden) und der Beratungsmöglichkeiten (die gesamte Zeit lang standen stets mindestens zwei studentische Schreibberaterinnen bzw. -berater sowie eine Teilprojekt-Mitarbeitende zur Verfügung) ist damit ausgeschöpft.

Kooperation mit Lehrenden

Die Kooperation mit Lehrenden entwickelte sich erst nach und nach. Hinderungsgrund war hier die räumliche Entfernung des Büros der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit zum Campus, an dem die überwiegende Zahl der Lehrenden der Fakultät für Erziehungswissenschaft ihre Räumlichkeiten hat, sodass nur sehr eingeschränkt Möglichkeiten zur „Flur-Kommunikation“ bestanden und auch die tägliche Arbeit der

Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit für die meisten Lehrenden nicht unmittelbar sichtbar war. Ausnahme war hier die direkte Kommunikation mit den im selben Gebäude angesiedelten Professorinnen und Professoren.

Nichtsdestotrotz konnten Formate für die Kooperation gefunden werden. Die stattgefundenen Gespräche mit Lehrenden zeigten auch einen Bedarf an einem moderierten Austausch der Lehrenden über Fragen rund um den Umgang mit den schriftsprachlichen Fertigkeiten der Studierenden (beispielsweise bei der Bewertung von Texten). Hier war das Format eines Lehrcafés in Planung, was jedoch nicht mehr umgesetzt werden konnte.

Evaluation und Wirkung

Die verschiedenen Angebote der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit wurden mehrfach evaluiert. Die Entwicklung der Evaluationsinstrumente wurde von der Service-stelle Evaluation unterstützt. Eingesetzt wurde das Zielbaumverfahren, um die Teilprojekte mit möglichen Evaluationszielen zu ermitteln (vgl. Arnold & Kopischke, 2014).

Schreibberatung für Studierende

Die Schreibberatung für Studierende wurde als die Maßnahme identifiziert, die in allen Schreibprojekten des Universitätskollegs angeboten wird. Dementsprechend bot sich hier die Entwicklung eines gemeinsamen Evaluationsinstrumentariums an, das einen Vergleich der Evaluationen in den Teilprojekten ermöglicht (vgl. Kopischke & Schubert, 2016). Es entstand ein Fragebogen, der verschiedene Bereiche der Entwicklung akademischer Textkompetenz umfasst und soziodemographische Daten erfragt. Die Erhebungen wurden online über EvaSys durchgeführt. Die E-Mail-Adressen der Studierenden wurden dafür an die Servicestelle Evaluation übermittelt. Die Studierenden waren über die Befragung informiert worden und es liegt von ihnen ein schriftliches Einverständnis zur Nutzung ihrer Daten vor. Es wurden drei Erhebungen durchgeführt, die jeweils ein Winter- und ein Sommersemester umfassen, sodass jeweils eine Kohorte erfasst wurde: Wintersemester 2013/14 + Sommersemester 2014; Wintersemester 2014/15 + Sommersemester 2015; Wintersemester 2015/16 + Sommersemester 2016.

Eine detaillierte Beschreibung der Evaluationsdaten steht noch aus, sodass hier nur auf die Zusammenstellung der Ergebnisse aus der Befragung Wintersemester 2014/15 und Sommersemester 2015 eingegangen wird.

Die Ergebnisse zeigen, dass nicht nur die definierte Zielgruppe „Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund“, sondern generell „mehrsprachige Studierende“ angesprochen wurden. 69% der befragten Personen geben an, einen Migrationshintergrund zu haben. Die überwiegende Anzahl der Teilnehmenden ist weiblich (78%), fast die Hälfte ist 31 Jahre und älter (48%) und befindet sich im 4. oder einem höheren Hochschulsemester. Inwieweit dies ein Indiz dafür ist, dass Studierende mit Migrationshintergrund aufgrund mangelnder akademischer Textkompetenz und Unsicherheiten mit der Wissenschaftssprache Deutsch Schwierigkeiten haben, ihr Studium abzuschließen, kann aufgrund der Datenlage nicht beantwortet werden. Allerdings führten – besonders in der ersten Teilprojektphase – die Angebote dazu, dass Langzeitstudierende es wagten, ihre Abschlussarbeit zu schreiben. Hierzu liegen zahlreiche, persönliche Erfolgsmeldungen vor.

Einen großen Anteil haben dabei die studentischen Schreibberaterinnen und -berater, die sehr engagiert gearbeitet haben. Özlem Alagöz-Bakan ist hierfür 2015 mit dem Hamburger Tutorienpreis ausgezeichnet worden.



Abbildung 9: Hamburger Tutorienpreis 2015 für Özlem Alagöz-Bakan

Der Erfolg und damit die positive Wirkung auf die Entwicklung akademischer Textkompetenz hängen wesentlich von der Häufigkeit der Teilnahme an der Schreibberatung ab. Personen, die sich häufiger als fünfmal beraten ließen, zeigen in allen Bereichen höhere Kompetenzzuwächse als Personen, die nur 3–5-mal oder sogar nur 1–2-mal teilnahmen. Dieses Ergebnis gilt für alle Schreibprojekte. Insgesamt zeigen die Evaluationen eine hohe Zufriedenheit mit den Angeboten.

Schreibberatungsausbildung

Die Schreibberatungsausbildung wurde jahrgangsweise mit Hilfe eines Instruments evaluiert, das ebenfalls mit der Servicestelle Evaluation entwickelt wurde. Auch hier wurde der Fragebogen online über die Servicestelle zugänglich gemacht. Ziel der Evaluation war eine kritische Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten. Die Ergebnisse führten dazu, dass die Ausbildung an manchen Punkten verändert wurde. So stellte sich der Umgang mit der Wissenschaftssprache Deutsch im mehrsprachigen Kontext als ein Bereich heraus, der im ersten Ausbildungsdurchgang noch nicht intensiv genug bearbeitet worden ist. Für einen ausführlichen Bericht vergleiche Knorr (2016a).

Für die Lehrveranstaltungen im Rahmen der Schreibberatungsausbildung ist Dagmar Knorr der Hamburger Lehrpreis 2015 verliehen worden.



Abbildung 10: Dagmar Knorr erhält den Hamburger Lehrpreis 2015

Schreib-Events

Die „Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten“ wurde jeweils mit einem auf Papier auszufüllenden Fragebogen evaluiert und die Berichte veröffentlicht (vgl. <https://uhh.de/uk-Indah>). Insgesamt ist eine hohe Zufriedenheit mit dem Angebot festzustellen; formuliert wurde zudem der Wunsch nach mehr „Langen Nächten“ und Angeboten rund um das wissenschaftliche Schreiben.

Die Schreibmarathons wurden mittels verschiedener Verfahren (Klebeplunkte auf eine Skala setzen, Impressionen notieren) qualitativ evaluiert und es wurde darüber berichtet (vgl. <https://uhh.de/uk-swmsp-marathon>).

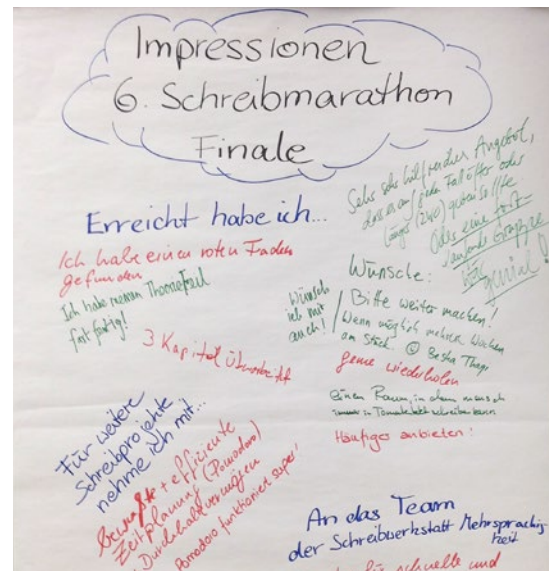


Abbildung 11: Impressionen des 6. Schreibmarathons

Fazit

Die Arbeit der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit zeigt, dass vielfältig vernetzte Maßnahmen hilfreich sind, um die akademische Textkompetenz Studierender zu fördern und Multiplikatoren auszubilden bzw. zu sensibilisieren, die die literalen Kompetenzen Studierender gezielt fördern können. Ein wichtiger Faktor ist hierbei Zeit, die aufgewendet werden kann, um Maßnahmen zu etablieren und an Maßnahmen teilzunehmen. Viele Fragen, die während der Teilprojektlaufzeit aufkamen, sind ohne

empirische Forschung nicht zu beantworten. Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit hat einen ersten Schritt dafür getan, eine entsprechende Datenbasis zu schaffen, indem sie ein Korpus von authentischen Lernertexten aufgebaut und für Forschungszwecke zugänglich gemacht hat (vgl. Andresen & Knorr, 2015). Die Verzahnung von praktischer Arbeit und forschender Tätigkeit hat sich als besonders fruchtbar erwiesen.

Literatur

- Alagöz, Özlem / Andresen, Melanie / Stark, Birte / Werner, Tina (2013). Erfahrungen mit dem Führen eines ePortfolios in der SchreibberaterInnenausbildung und Beratungspraxis. *JoSch – Journal der Schreibberatung*, 7, S. 59–69.
- Alagöz-Bakan, Özlem / Ali, Nervin / Hansmeier, Judith (2016). Chancen der Einbindung von Mehrsprachigkeit in die Schreibberatung. In Alagöz-Bakan, Özlem / Knorr, Dagmar / Krüsemann, Kerstin (Hrsg.), *Akademisches Schreiben. Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten* (S. 79–85). Universitätskolleg-Schriften, Band 14, Universität Hamburg.
- Andresen, Melanie / Knorr, Dagmar (2015). *KoLaS. Kommentiertes Lernendenkorpus akademisches Schreiben*. Verfügbar unter: <https://uhh.de/uk-kolas> [08.11.2016].
- Arnold, Eva / Kopischke, André (2014). Interne Evaluation im Universitätskolleg. *Kolleg-Bote*, 020, Universität Hamburg, Universitätskolleg, S. 1–3.
- Bräuer, Gerd / Schindler, Kirsten (2011). Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In Bräuer, Gerd / Schindler, Kirsten (Hrsg.), *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf* (S. 12–63). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Knorr, Dagmar (2013). Schreibende unterstützen lernen. Die Ausbildung zur SchreibberaterIn in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit. *JoSch – Journal für Schreibberatung*, 7, S. 33–42.
- Knorr, Dagmar (2015). Schreibberatung als Peer-Tutoring. *Kolleg-Bote*, 035, Universität Hamburg, Universitätskolleg, S. 2–3.
- Knorr, Dagmar (2016a). Die Schreibberatungsausbildung der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit. Ein Evaluationsbericht (S. 1–11). Verfügbar unter: www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/projekte/tp05/tp05-media/knorr-2016-evaluation-schreibberatungsausbildung.pdf [08.11.2016].
- Knorr, Dagmar (2016b). Einführung. Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte. In Knorr, Dagmar (Hrsg.), *Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte* (S. 11–25). Universitätskolleg-Schriften, Band 13, Universität Hamburg.
- Knorr, Dagmar (2016c). Schreiben und Mehrsprachigkeit im Rahmen von Lehramtsstudien. *Journal für LehrerInnenbildung*, 16(3), S. 30–34.
- Knorr, Dagmar (2016d). Wissenschaftliches und akademisches Schreiben an deutschen Hochschulen. Was hat sich durch QPL I verändert? *Kolleg-Bote*, 053, Universität Hamburg, Universitätskolleg, S. 2–3.
- Knorr, Dagmar / Andresen, Melanie / Alagöz-Bakan, Özlem / Tilmans, Anna (2015). Mehrsprachigkeit. Ressource für SchreibberaterInnen und Ratsuchende. In Dirim, İnci / Gogolin, Ingrid / Knorr, Dagmar / Krüger-Potratz, Marianne / Lengyel, Drorit / Reich, Hans H. / Weiße, Wolfram (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion* (Vol. 12, S. 318–338). Münster u. a.: Waxmann.
- Knorr, Dagmar / Neumann, Ursula (2014a). (Lehramts-)Studierende mit Migrationshintergrund der Universität Hamburg schreiben – Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit. In Knorr, Dagmar / Neumann, Ursula (Hrsg.), *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen* (S. 112–137). Münster: Waxmann.
- Knorr, Dagmar / Neumann, Ursula (2014b). Individuelle Mehrsprachigkeit nutzen. *Kolleg-Bote*, 023, Universität Hamburg, Universitätskolleg, S. 2.
- Kopischke, André / Schubert, Mirjam (2016). Schreibprojekte am Universitätskolleg der Universität Hamburg. Erfahrungen und Erkenntnisse aus einer kooperativen Evaluation. In Knorr, Dagmar (Hrsg.), *Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte* (S. 87–89). Universitätskolleg-Schriften, Band 13, Universität Hamburg.

Sennewald, Nadja / Dreyfürst, Stephanie (2015). Writing Fellows als Seminarbegleitung. Ein Konzept zur Unterstützung schreibintensiver Lehre in den Fächern. In Goethe-Universität Frankfurt (Hrsg.), *Starker Start ins Studium* (S. 26–27). Frankfurt/Main: Goethe-Universität Frankfurt.

Spielmann, Daniel (2016). *ePortfolio in der Schreibberaterausbildung. Lehrlingslernen und reflexive Praxis*. (Dissertation) Universität Hamburg, Hamburg.

Publikationen

Artikel

2016

Alagöz-Bakan, Özlem (2016). Textkommentierung unter Berücksichtigung der Nicht-Direktivität. In Alagöz-Bakan, Özlem / Knorr, Dagmar / Krüsemann, Kerstin (Hrsg.), *Akademisches Schreiben. Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten* (S. 59–66). Universitätskolleg-Schriften, Band 14, Universität Hamburg.

Alagöz-Bakan, Özlem / Ali, Nervin / Hansmeier, Judith (2016). Chancen der Einbindung von Mehrsprachigkeit in die Schreibberatung. In Alagöz-Bakan, Özlem / Knorr, Dagmar / Krüsemann, Kerstin (Hrsg.), *Akademisches Schreiben. Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten* (S. 79–85). Universitätskolleg-Schriften, Band 14, Universität Hamburg.

Alagöz-Bakan, Özlem / Hansmeier, Judith / Krüsemann, Kerstin / Rennekamp-Kamalvand, Nooshin / Stark, Birte (2016). *Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten*. Ein einführender Überblick. In Alagöz-Bakan, Özlem / Knorr, Dagmar / Krüsemann, Kerstin (Hrsg.), *Akademisches Schreiben. Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten* (S. 17–32). Universitätskolleg-Schriften, Band 14, Universität Hamburg.

Alagöz-Bakan, Özlem / Knorr, Dagmar / Krüsemann, Kerstin (2016). *Akademisches Schreiben. Einführung und Überblick über die Beiträge*. In Alagöz-Bakan, Özlem / Knorr, Dagmar / Krüsemann, Kerstin (Hrsg.), *Akademisches Schreiben. Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten* (S. 11–15). Universitätskolleg-Schriften, Band 14, Universität Hamburg.

Andresen, Melanie (2016). Im Theorie-Teil der Arbeit werden wir über Mehrsprachigkeit diskutieren – Sprechhandlungsverben in Wissenschafts- und Pressesprache. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 64/1. DOI: 10.1515/zfal-2016-0001

Knorr, Dagmar (2016a). Modell, Phasen und Handlungen akademischer Textproduktion – Eine Visualisierung zur Beschreibung von Textproduktionsprojekten. In Ballweg, Sandra (Hrsg.), *Schreibberatung und Schreibtraining. Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 251–273). Frankfurt/Main u. a.: Lang [Wissen – Kompetenz – Text].

Knorr, Dagmar (2016b). Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg. In Knorr, Dagmar (Hrsg.) (2016), *Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre 1 geförderte Schreibprojekte* (S. 91–95). Universitätskolleg-Schriften, Band 13, Universität Hamburg.

Knorr, Dagmar (2016c). Einführung. Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte. In Knorr, Dagmar (Hrsg.) (2016), *Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre 1 geförderte Schreibprojekte* (S. 11–25). Universitätskolleg-Schriften, Band 13, Universität Hamburg.

Knorr, Dagmar (2016d). Wissenschaftliches und akademisches Schreiben an deutschen Hochschulen. Was hat sich durch QPL I verändert? *Kolleg-Bote*, 053, Universität Hamburg, Universitätskolleg, S. 2–3.

Knorr, Dagmar (2016e). Die Schreibberatungsausbildung der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit. Ein Evaluationsbericht (S. 1–11). Verfügbar unter: www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/projekte/tp05/tp05-media/knorr-2016-evaluation-schreibberatungsausbildung.pdf [08.11.2016].

Knorr, Dagmar (2016f). Schreiben und Mehrsprachigkeit im Rahmen von Lehramtsstudien. *Journal für LehrerInnenbildung*, 16(3), S. 30–34.

Knorr, Dagmar / Heine, Carmen (2016). Selbstreflexion akademischen Schreibhandelns anstoßen. Nicht-direktive Gesprächsführung als Haltung des Betreuenden. In Knorr, Dagmar / Lehnen, Katrin / Schindler, Kirsten (Hrsg.), *Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen*. Frankfurt/Main u. a.: Lang [Textproduktion und Medium], im Druck.

Werner, Tina (2016). Das Differenzdilemma in der Schreibzentrumsarbeit. In Alagöz-Bakan, Özlem / Knorr, Dagmar / Krüsemann, Kerstin (Hrsg.), *Akademisches Schreiben. Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten* (S. 103–107). Universitätskolleg-Schriften, Band 14, Universität Hamburg.

2015

Andresen, Melanie / Knorr, Dagmar (2015). KoLaS. Kommentiertes Lernendenkorpus akademisches Schreiben. Verfügbar unter: <https://uhh.de/uk-kolas> [07.11.2016].

Dalessandro, Leonardo / Dieter, Sascha / Fassing, Dennis / Hardy, Brandon / Poloubotko, Anja / Stark, Birte (2015). A Story on (International) Collaboration Among Peer Tutors. *JoSch – Journal der Schreibberatung*, Ausgabe 9, S. 54–63.

Knorr, Dagmar / Andresen, Melanie / Alagöz-Bakan / Tilmans, Anna (2015). Mehrsprachigkeit. Ressource für Schreibberaterinnen und Ratsuchende. In Dirim, İnci / Gogolin, Ingrid / Knorr, Dagmar / Krüger-Potratz, Marianne / Lengyel, Drorit / Reich, Hans H. / Weiße, Wolfram (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion* (S. 318–338). Münster u. a.: Waxmann [Bildung in Umbruchsgesellschaften; 12].

Knorr, Dagmar / Niebuhr, Bettina (2015). Bericht über die „Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten“ 2015. Universität Hamburg. Verfügbar unter: <https://uhh.de/uk-Indah2015> [08.11.2016].

Knorr, Dagmar / Pogner, Karl-Heinz (2015). Vom Schreiben zum „Texten“. *Akademische Textproduktion unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Fremdsprache Lehren und Lernen* 44(1), S. 110–122.

2014

Heine, Carmen / Knorr, Dagmar / Spielmann, Daniel / Engberg, Jan (2014). New methods of text production process research combined. In Knorr, Dagmar / Heine, Carmen / Engberg, Jan (Hrsg.), *Methods in Writing Process Research* (S. 123–145). Frankfurt / Main u. a.: Lang [Textproduktion und Medium].

Knorr, Dagmar (2014). Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit. Ein Angebot für (Lehramts-)Studierende mit und ohne Migrationshintergrund. In Knorr, Dagmar / Neumann, Ursula (Hrsg.), *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen* (S. 199–208). Münster: Waxmann [FÖRMIG Edition].

Knorr, Dagmar / Neumann, Ursula (2014). Individuelle Mehrsprachigkeit nutzen. *Kolleg-Bote*, 023, Universität Hamburg, Universitätskolleg, S. 2.

Knorr, Dagmar / Neumann, Ursula (2014). (Lehramts-)Studierende mit Migrationshintergrund der Universität Hamburg schreiben – Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit. In Knorr, Dagmar / Neumann, Ursula (Hrsg.), *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen* (S. 112–137). Münster: Waxmann [FÖRMIG Edition].

Knorr, Dagmar / Neumann, Ursula (2014). Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit. Projektbericht Juni 2011 bis Dezember 2013. Hamburg: Universität Hamburg.

2013

Alagöz, Özlem / Andresen, Melanie / Stark, Birte / Werner, Tina (2013). Erfahrungen mit dem Führen eines ePortfolios in der SchreibberaterInnenausbildung und Beratungspraxis. *JoSch – Journal der Schreibberatung*, Ausgabe 7, S. 59–69.

Knorr, Dagmar (2013). Schreibende unterstützen lernen – Die Ausbildung zur SchreibberaterIn in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit. *JoSch – Journal für Schreibberatung*, Ausgabe 7, S. 33–42.

Knorr, Dagmar / Tilmans, Anna (2013). Das Farbschema. Instrument zur ergänzenden Kommentierung in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit. Verfügbar unter: uhh.de/uk-farbschema [07.11.2016].

Spielmann, Daniel (2013). ePortfolio in der SchreibberaterInnen-Ausbildung. Umriss eines Versuchs. *JoSch – Journal der Schreibberatung*, Ausgabe 7, S. 43–58.

2012

Knorr, Dagmar (2012). Kinder schreiben instruktive Texte. Oder: Warum Papier reißen, aber nicht reisen kann. In Roll, Heike / Schilling, Andrea (Hrsg.), *Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik. Wilhelm Griebhaber zum 65. Geburtstag* (S. 153–167). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

Knorr, Dagmar (2012). Textkommentierungen. Formen und Funktionen. In Knorr, Dagmar / Verheijen-Jarren, Annette (Hrsg.), *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit* (S. 75–98). Frankfurt / Main u. a.: Lang [Textproduktion und Medium; 12].

Knorr, Dagmar (2012). Textüberarbeitungsprozesse durch Randkommentare initiieren. In Preußner, Ulrike / Sennewald, Nadja (Hrsg.), *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule* (S. 245–261). Frankfurt / Main u. a.: Lang.

Neumann, Ursula (2012). Zur Adressierung von mehrsprachigen Studierenden. In Lenzen, D. / Fischer, H. (Hrsg.), *Wege zur Bildung durch Wissenschaft heute. Institutionelle und curriculare Perspektiven* (S. 59–70). Universitätskolleg-Schriften, Band 2, Universität Hamburg.

2011

Knorr, Dagmar (2011). „Willst du wirklich ‚lehren‘ oder ‚Lehrer werden‘?“. Zur Funktion von Aushandlungen in fremdsprachlichen Schreibprozessen. In Hornung, Antonie (Hrsg.), *Lingue di cultura in pericolo? – Bedrohte Wissenschaftssprachen. L'italiano e il tedesco di fronte alla sfida dell'internazionalizzazione – Deutsch und Italienisch vor den Herausforderungen der Internationalisierung* (S. 91–104). Tübingen: Stauffenburg.

Knorr, Dagmar (2011). Randkommentare. Italienische Lehramtsstudierende des Deutschen be- und überarbeiten kooperativ Texte. In Knorr, Dagmar / Nardi, Antonella (Hrsg.), *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln* (S. 157–176). Frankfurt / Main u. a.: Lang [Deutsche Sprachwissenschaft international; 13].

Herausgaben

Alagöz-Bakan, Özlem / Knorr, Dagmar / Krüsemann, Kerstin (Hrsg.). *Akademisches Schreiben. Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten*. Universitätskolleg-Schriften, Band 14, Universität Hamburg.

Colliander, Peter / Drumbli, Hans / Höhmann, Doris / Ivanenko, Svitlana / Knorr, Dagmar / Moraldo, Sandro (Hrsg.) (2016). *IDT 2013. Band 5: Linguistische Grundlagen für den Sprachunterricht – Sektionen C1, C2, C3, C4, C5, C6*. Bozen / Bolzano: Bozen University Press. Verfügbar unter: <http://bupress.unibz.it/de/idt-2013-5-linguistische-grundlagen-fur-den-sprachunterricht.html> [08.11.2016].

Dirim, İnci / Gogolin, Ingrid / Knorr, Dagmar / Krüger-Potratz, Marianne / Lengyel, Drorit / Reich, Hans H. / Weiße, Wolfram (Hrsg.) (2015). *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster u. a.: Waxmann [Bildung in Umbruchgesellschaften; 12].

Knorr, Dagmar (Hrsg.) (2016). *Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre 1 geförderte Schreibprojekte*. Universitätskolleg-Schriften, Band 13, Universität Hamburg.

Knorr, Dagmar / Heine, Carmen / Engberg, Jan (Hrsg.) (2014). *Methods in Writing Process Research*. Frankfurt / Main u. a.: Lang [Textproduktion und Medium; 13].

Knorr, Dagmar / Lehnen, Katrin / Schindler, Kirsten (Hrsg.) (2016). *Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen*. Frankfurt / Main u. a.: Lang [Textproduktion und Medium], im Druck.

Knorr, Dagmar / Nardi, Antonella (Hrsg.) (2011). *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt / Main u. a.: Lang [Deutsche Sprachwissenschaft international; 13].

Knorr, Dagmar / Neumann, Ursula (Hrsg.) (2014). *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben*. Münster: Waxmann [FÖRMIG Edition; 10].

Knorr, Dagmar / Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.) (2012). *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt / Main u. a.: Lang [Textproduktion und Medium; 12].

Nardi, Antonella / Knorr, Dagmar (Hrsg.) (2014). *Bewegte Sprache. Leben mit und für Mehrsprachigkeit*. Frankfurt / Main: Lang [Deutsche Sprachwissenschaft international; 18].

PROJEKTINFORMATIONEN

- Laufzeit: 01.01.2013 – 31.12.2016
- Projektleitung: Prof. Dr. Ursula Neumann, Dr. Dagmar Knorr
- Website: www.uni-hamburg.de/schreibwerkstattmehrsprachigkeit

SCHREIBZENTRUM FÜR STUDIERENDE

Teilprojekt 06

ZIELSETZUNG

- Bearbeitung der Schnittstellen zwischen Schule, Universität und Berufstätigkeit und Erleichterung der Übergänge
- Schreibberatung an der Universität
- Unterstützung der Schreibförderung an Schulen
- Entwicklung von Material für die Lehre wissenschaftlichen Schreibens
- Aus- und Fortbildung von Schreibpatinnen und -paten

Ausgangsvoraussetzungen und Zielsetzungen

Das Schreibzentrum an der Universität Hamburg ist Teil des 2012 gegründeten Universitätskollegs Hamburg (<http://tp06.universitaetskolleg.uni-hamburg.de>). Es erbrachte Angebote für Studierende von August 2012 bis Dezember 2016 und hat vorrangig für Studierende des erziehungswissenschaftlichen Fachbereichs gearbeitet.

Die (wissenschaftliche) Schreibkompetenz ist eine der Schlüsselqualifikationen für Studierende, um zu einem erfolgreichen Abschluss zu gelangen. Das Schreibzentrum dient dazu, Studienanfängerinnen und -anfänger in das wissenschaftliche Arbeiten einzuführen, Studierende beim Planen und Verfassen schriftlicher Arbeiten (zum Beispiel von Modulabschlussarbeiten, Bachelor-Arbeiten etc.) zu unterstützen oder ihnen bei akuten Schreibproblemen beziehungsweise Schreibblockaden zu helfen. So sollen Schreibkompetenzen erweitert sowie individuelle Schreibstrategien entwickelt werden, sodass im Hinblick auf das wissenschaftliche Schreiben eine größere Sicherheit erlangt und bessere Ergebnisse erreicht werden.

Inhaltliche Schwerpunkte und äußere Organisation

In einer ersten Arbeitsphase des Schreibzentrums wurden dafür notwendige Inhalte und Materialien erarbeitet und zusammengestellt sowie mögliche Organisationsformen entwickelt.

Die inhaltlichen Schwerpunkte dieser Veranstaltungen sehen folgendermaßen aus:

- Fragestellungen für wissenschaftliche Arbeiten entwickeln,
- Literaturrecherche und -auswertung,
- Schreibprozess planen und strukturieren,
- inhaltliche Gliederung und Strukturierung des Themas vornehmen,
- theoretische Grundlagen des Themas, wichtige Argumentationslinien und Ergebnisse inhaltlich und sprachlich angemessen darstellen,
- textsortenangemessen formulieren,
- formalen Anforderungen entsprechen: Zitieren, Quellen angeben,
- Rechtschreibsicherheit erlangen (als Zusatzleistung des Schreibzentrums).

Gearbeitet wurde sowohl an eigenen Projekten wie an fremden Texten. Dazu wurden unter anderem Methoden des kreativen Schreibens auf das wissenschaftliche Schreiben angewandt.

Das Schreibzentrum hat regelmäßig und bedarfsabhängig Veranstaltungen in unterschiedlichen Formaten angeboten, und zwar:

- individuelle Schreibberatungen in Form von „Textsprechstunden“,
- Kompaktseminare, Workshops zu Schwerpunktthemen (zum Beispiel Einführung in Elemente des wissenschaftlichen Schreibens, Zitieren, Rechtschreibung etc.),
- entsprechende semesterbegleitende Seminare.

Ergebnisse des Teilprojekts: Bedarf nach individueller Schreibberatung

In einer zweiten Arbeitsphase wurden die genannten Veranstaltungsformate erprobt und in ihrer Nachfrage durch die Studierenden verglichen.

Was den Studierenden am meisten fehlt, sind Leserinnen und Leser und damit das Widerspiegeln eines Leseindrucks sowie der Wirkung ihrer Texte, ein ausführliches Feedback und dies nicht erst zum Abschluss einer umfangreichen Arbeit, sondern bereits während ihrer Entstehung, wenn noch Alternativen erprobt werden können. Dies geschieht im „Schreibzentrum“ innerhalb einer individuellen Schreibberatung in Form von „Textsprechstunden“, in denen punktuell Schreibprobleme bearbeitet werden oder der Schreibprozess einer Arbeit kontinuierlich begleitet wird. Die Schreibberaterinnen und Schreibberater übernehmen die Rolle des „idealen Lesers“, geben das von ihnen Verstandene in eigenen Worten wieder und signalisieren, was an den vorgelegten Texten bereits verständlich ist beziehungsweise das Verständnis erschwert. Als regelmäßig präsente Mit-Adressaten des Textes motivieren sie zur kontinuierlichen Weiterarbeit.

In Kompaktseminaren zum wissenschaftlichen Schreiben können sich die Studierenden dieses Feedback auch von Kommilitonen „abholen“ und sich schrittweise die „Initiation“, einen Einstieg für einen akademischen Text erarbeiten (aus Themen Titel entwickeln, einen Titel mit Inhalt füllen – zum Beispiel per Clustering, Mindmap oder Freewriting / automatischem Schreiben – eine Gliederung und schließlich ein Exposé entwickeln). Die individuelle Schreibberatung, die „Textsprechstunde“, erfreute sich allerdings größerer Nachfrage als die Kompaktseminare oder gar die semesterbegleitenden Seminare, die als am schwierigsten in den eigenen Stundenplan integrierbar galten.

Neben der Widerspiegelung des Leseindrucks erlaubt die „Textsprechstunde“ das Gegenlesen von Textteilen, um die Art der Schreibprobleme beziehungsweise der vorhandenen Schreibkompetenzen zu diagnostizieren. Wichtig scheint hier zu sein, dass dies durch qualifizierte wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und nicht ausschließlich durch Peers geschieht. Andererseits scheint auch von Bedeutung, dass die Betreuung durch die Schreibberatung erfolgt, die später die schriftlichen Arbeiten nicht benotet. Dies ermöglicht einen offenen Austausch über die tatsächlichen Schwierigkeiten und Fragen ohne Leistungsdruck und den Zwang zur möglichst guten Selbstdarstellung gegenüber den eigentlichen Dozierenden und Prüfenden. Allerdings kann das Schreibzentrum bei der Vorbereitung der Studierenden auf Sprechstunden beim eigentlichen Betreuenden der Arbeiten helfen. Somit kann der Beratungs- und Korrekturaufwand der Lehrenden verringert werden.

In den Beratungsgesprächen geht es neben der „Diagnostik“, der Identifizierung wiederkehrender Fehler (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 91), um die Präzisierung der zu bearbeitenden Schreibaufgabe, um ihr Zerlegen in zu bewältigende Arbeitsschritte, gleichzeitig aber darum, das Textganze im Blick zu behalten, also um Unterstützung bei der Textplanung. Es hat sich herausgestellt, dass das Schreibzentrum auch als Adressat jeweils zu einem verabredeten Zeitpunkt fertiggestellter Textteile wichtig ist, also als Hilfe bei der Zeitplanung und als fordernder Leser (vgl. Ruhmann, 1997, S. 134).

Eine Ausweitung des Angebots

In einer dritten Arbeitsphase stand die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Kompetenz-Zuwachs durch die Studierenden im Mittelpunkt sowie ihre Möglichkeit, den Übergang von der Schule zur Universität (und umgekehrt) aktiv zu gestalten.

Schreibpatinnen und -paten

Eine Komponente des Teilprojekts, die in der ursprünglichen Anlage des Schreibzentrums noch nicht enthalten war, ist die Möglichkeit, besonders für Lehramtsstudierende, eine Ausbildung als „Schreibpatin“ beziehungsweise „Schreibpate“ (Schreibberaterin beziehungsweise -berater an Schulen) zu erhalten und die dabei frisch erworbenen Kenntnisse lernend durch Lehre in der Schreibförderung an Schulen weiterzugeben (insbesondere in der dortigen Vorbereitung auf das schriftliche Abitur) sowie ihre Erfahrungen anschließend miteinander im Schreibzentrum auszutauschen und gemeinsam Förderideen zu entwickeln. Durch die Anwendung der Ergebnisse an Schulen wird die Wirksamkeit des Teilprojekts noch einmal erweitert, da zukünftige Studierende so schon vor Studienbeginn besser in Schreibkompetenzen geschult sein sollten. Das Teilprojekt fungiert als Schnittstelle am Übergang von der Schule zur Universität. Mit den „Schreibpatinnen“ beziehungsweise „Schreibpaten“ findet eine Schreibberaterinnen- und Schreibberater-Ausbildung im Sinne von „Peer-Tutoring“ (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 90–93) statt. Diese Tutoren werden jedoch zunächst an die universitäre Beratung lediglich herangeführt, übernehmen Teilaufgaben in Workshops und werden schwerpunktmäßig in Schulen eingesetzt. Ihre dortigen Erfahrungen in der Schreibberatung werden in Supervisionsgruppen aufgearbeitet. So erhalten die Lehramtsstudierenden frühzeitig die Gelegenheit, in Theorie und Praxis, kontinuierlich eine eigene Perspektive auf Unterricht und schriftsprachliche Lernprozesse zu gewinnen. Für sie ergibt sich so eine weitere Möglichkeit, ihr Schreiben zu reflektieren.

In der Schule übernehmen die „Schreibpatinnen“ oder die „Schreibpaten“ außerdem die Rolle von „idealen Lesern“. Sie geben ein „begründetes Textfeedback aus ihrer Perspektive als interessierte Leser“ (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 91), „geben Inhalte in eigenen Worten wieder, um den Autorinnen zu zeigen, wie der Text von einem Leser verstanden werden kann“ (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 91). Die Schülerinnen und Schüler machen an den „Schreibpatinnen“ und „Schreibpaten“ die Erfahrung, was an ihren Texten verständlich ist beziehungsweise das Verständnis erschwert (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 91). Dazu untersuchen die Schreibpatinnen und -paten die Texte unter anderem auf inhaltliche und sprachliche Stimmigkeit (vgl. Hampf & Rosenkranz, 2012, S. 273). Sie arbeiten nach Möglichkeit nicht defizitorientiert, sondern erproben eine an den „Stärken orientierte Sichtweise, in der

nicht nach Fehlern des Textes gesucht wird, sondern nach Wegen, wie positive Aspekte weiter ausgebaut [...] werden können.“ (Hampp & Rosenkranz, 2012, S. 276). So bieten die Schreibberaterinnen und -berater lediglich Vorschläge zur Optimierung des Textes an: „Dem Schreiber bleibt überlassen, welche Aspekte der Kritik er bei der Textrevison berücksichtigt.“ (Hampp & Rosenkranz, 2012, S. 277).

Sowohl die Schreibpatinnen und -paten für das wissenschaftliche Schreiben als auch die Schreibgruppenleiterinnen und -leiter im kreativen Schreiben nehmen an einer Ausbildung teil, die drei Module umfasst. Die Schreibpatinnen und -paten lernen in einem Seminar Elemente wissenschaftlichen Arbeitens kennen, arbeiten praktisch als Schreibberaterin und -berater an der Schule, reflektieren innerhalb von Treffen ihre Arbeit und verfassen eine „Fallanalyse“.

Die Schreibgruppenleiterinnen und -leiter im kreativen Schreiben nehmen an drei Seminaren zum kreativen, literarischen Schreiben teil, erproben Aufgabenstellungen aus unterschiedlichen Bereichen eines Curriculums zum kreativen Schreiben (vgl. Bothe, 1998, S. 1373–1375; Bothe, 2009, S. 2368–2370) im „Selbstversuch“ und legen mit den Ergebnissen ein Portfolio an. Sowohl für die „Schreibpatinnen“ und „Schreibpaten“ als auch für die Schreibgruppenleiterausbildung im kreativen Schreiben werden Zertifikate ausgestellt, um eine entsprechende Zusatzqualifikation bei der Bewerbung (an Schulen) nachweisen zu können.

Eine Besonderheit in der Arbeit des Schreibzentrums ist, dass auch die Schülerinnen und Schüler an der Schule selbst zu Peer-Tutoren werden. Die Abiturientinnen und Abiturienten der Stadtteilschule, die zuvor innerhalb des Schreibpatenprojekts durch Studenten auf das schriftliche Abitur in Deutsch vorbereitet wurden, trainieren ihrerseits gleichaltrige Migrantinnen und Migranten einer Gewerbeschule/Berufsvorbereitungsschule (BVJM-Klasse) für ihren Haupt- und Realschulabschluss.

Beide Patenschaftsprojekte gehen über das Ziel reiner Prüfungsvorbereitung hinaus: Im Schreibpatenprojekt entsteht durch das konzentrierte Schreibtraining ein intensiver und persönlicher Kontakt zwischen Studierenden und Oberstufenschülerinnen und -schülern (Universität und Schule). Im Lesepatenprojekt kommen Gleichaltrige in Kontakt, die sonst in Hamburg schulisch weit voneinander getrennt lernen und leben: Oberstufenschülerinnen und -schüler und Schülerinnen und Schüler der Berufsvorbereitung für jugendliche Migranten. Alle Beteiligten erfahren sich somit nicht nur als „Belehrte“, sondern selbst als kompetente Beratende und Gesprächspartnerinnen und -partner.

Besonders ist auch, dass ehemals studentische „Schreibpatinnen“ und „Schreibpaten“ aus der ersten Ausbildungsphase des Schreibzentrums als Referendare und Referendarsanwärter weiter Kontakt zum Teilprojekt halten und die Zusammenarbeit auch von außerhalb der Universität fortführen.

Allerdings ist die Kontinuität der Arbeit durchaus ein Problem: Ein Netzwerk qualifizierter studentischer Schreibtutorinnen und -tutoren befindet sich (aufgrund der permanenten Fluktuation unter den Studierenden) (vgl. Grieshammer, Liebetanz, Peters & Zegenhagen, 2012, S. 5) immer wieder im steten Neu-Aufbau.

Das Schreibzentrum erweitert damit allerdings seine Ziele, um

- die Schnittstellen zwischen Schule, Universität und Berufstätigkeit zu bearbeiten und Übergänge zu erleichtern,
- Schreibberatung an der Universität anzubieten,
- Schreiblehrerinnen und Schreiblehrer aus- und fortzubilden,
- Material für die Lehre wissenschaftlichen Schreibens bereitzustellen,
- die Schreibförderung an Schulen zu unterstützen.

Wünschenswert wäre also ein Schreibzentrum, das sich inner- und außerhalb der Universität ebenso als Ansprechpartner, Service-Institution sowie als „Brückenbauer“ in Sachen Schreiben versteht.

Literatur

Bothe, Katrin (1998). Kreatives Schreiben. In Ueding, Gert (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Band 4: Hu–K (S. 1371–1377). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Bothe, Katrin (2009). Kreatives Schreiben. In Fix, Ulla / Gardt, Andreas / Knape, Joachim (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung*. 2. Halbband (S. 2364–2377). Berlin / New York: Walter de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / HSK).

Girgensohn, Katrin / Sennwald, Nadja (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (= Einführungen Germanistik, hrsg. von Grimm, Gunter E. / Bogdal, Klaus-Michael).

Grieshammer, Ella / Liebetanz, Franziska / Peters, Nora / Zegenhagen, Jana (2012). *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hampp, Michaela / Rosenkranz, Jana (2012). In Gans, Michael / Prenting, Ruth (Hrsg.), *Textwerkstätten. Literarisches Schreiben in der Schule, Hochschule und Freizeit* (S. 273–291). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Henkel, Christiane / Witt, Jantje (2011). Das Konzept des Peer Tutoring in der Praxis der Schreibberatung einer Hochschule. Die studentische Schreibberatung script.um im Schreiblabor der Universität Bielefeld. In Berning, Johannes (Hrsg.), *Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 295–307). Münster: LIT-Verlag (= Schreiben – interdisziplinär. Studien, hrsg. von Koch, Helmut H. / Berning, Johannes / Kessler, Nicola; Bd. 6).

Pydde, Mandy / Girgensohn, Katrin (2011). *Schreibberatung durch Peer TutorInnen: Herausforderungen in Theorie und Praxis. Eine empirische Untersuchung auf der Basis von Beratungsprotokollen*. In Berning, Johannes (Hrsg.), *Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 263–293). Münster: LIT-Verlag (= Schreiben – interdisziplinär. Studien, hrsg. von Koch, Helmut H. / Berning, Johannes / Kessler, Nicola; Bd. 6).

Ruhmann, Gabriela (1997). Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. In Jakobs, Eva-Maria / Knorr, Dagmar (Hrsg.), *Schreiben in den Wissenschaften* (S. 125–139). Frankfurt a. M.: Peter Land (= Textproduktion und Medium, hrsg. von Jakobs, Eva-Maria / Knorr, Dagmar; Bd. 1).

PROJEKTINFORMATIONEN

- Laufzeit: 01.08.2012 – 31.12.2016
- Projektleitung: Prof. Dr. Petra Hüttis-Graff, Prof. Dr. Astrid Müller
- Projektmitarbeitende: Dr. Katrin Bothe
- Website: <http://tp06.universitaetskolleg.uni-hamburg.de>

SCHREIBWERKSTÄTTEN GEISTESWISSENSCHAFTEN

Teilprojekt 09

ZIELSETZUNG

- Entwicklung und Implementierung eines Kurs- und Beratungsangebots zur Aus-, Vor- und Weiterbildung des fachwissenschaftlichen schriftsprachlichen Ausdrucksvermögens
- Die besondere Art des (geistes-)wissenschaftlichen Schreibens, die in der Schule nicht trainiert wird, kann in diesen Schreibwerkstätten schrittweise erlebt und eingeübt werden, sodass eine gute Grundlage für das weitere Studium geschaffen wird.

Teilprojektbeschreibung

Studierende müssen zu Beginn ihres Studiums diejenigen wissenschaftlichen Schreibkompetenzen erst erwerben, die für das Bearbeiten und Verfassen von wissenschaftlichen Texten im Rahmen eines geisteswissenschaftlichen Studiums notwendig sind. An der Universität Hamburg arbeiten in der Fakultät für Geisteswissenschaften an den Fachbereichen Asien-Afrika-Wissenschaften, Geschichte sowie Kulturgeschichte und Kulturkunde drei fachnahe Schreibwerkstätten, die insgesamt 21 Studiengänge begleiten: die „Schreibwerkstätten Geisteswissenschaften“ (im Folgenden SWGW). Diese unterstützen Studierende studienbegleitend bei der Entwicklung und beim Ausbau der individuellen akademischen Textkompetenz.

„Jetzt habe ich es endlich geschafft, Hausarbeiten zu schreiben und scheinfrei zu werden! [...] Ich glaube, ohne euch hätte ich irgendwann aufgegeben.“ (01/2015)¹

Das Teilprojekt bietet Formate an, mit denen die Studierenden schrittweise an die Praxis des akademischen Schreibens in den beteiligten Fachbereichen herangeführt werden, wobei die Angebote die steigende Komplexität der fachlichen Anforderungen im Studium berücksichtigen. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter begleiten die Studierenden beim Verfassen von Hausarbeiten und anderen Schreibaufgaben, vermitteln die Qualitätsstandards der geisteswissenschaftlichen Fächer und stehen den Studierenden beim Verfassen ihrer Texte beratend zur Seite. Die Angebote der SWGW

1 Ergebnisse „im O-Ton“ – Rückmeldungen von Studierenden nach Veranstaltungen der SWGW. Alle Aussagen wurden anonymisiert.

schulen auf diese Weise systematisch die kommunikativen und redaktionellen Fähigkeiten der Studierenden.

„Vor allem verdanke ich Ihnen, dass ich ohne Unsicherheit und Angst vor Fehlern sehr gut organisiert und gedanklich klar zu arbeiten gelernt habe, mich mutig an schwierige fachliche Fragestellungen heranwage und die Herausforderung genieße.“ (10/2013)

Teilprojektziele

- Entwicklung und Implementierung eines Kurs- und Beratungsangebots zur Aus-, Vor- und Weiterbildung des fachwissenschaftlichen schriftsprachlichen Ausdrucksvermögens von Studierenden
- Vermittlung der Besonderheiten des (geistes-)wissenschaftlichen Schreibens
- Förderung von Reflexionsprozessen, die das eigene Schreibhandeln begleiten, sowie von metakognitiven Kompetenzen hinsichtlich der Beschaffenheit des eigenen Schreibprozesses und der eigenen Schreibstrategien
- Ganzheitliche Einbeziehung und Berücksichtigung aller Elemente wissenschaftlicher Arbeitsprozesse, beispielsweise von sprachlichen Besonderheiten, Formulierungs- und Argumentationsmustern, Methodik, Feedbackkultur, Zeitmanagement und der Verortung und Positionierung in Fachdiskursen
- Vernetzung mit Lehrenden der beteiligten Fachbereiche und schließlich auch der gesamten Fakultät für Geisteswissenschaften mit dem Ziel, Schreibprozesse in der curricularen Lehre zu thematisieren und Schreibaufgaben jenseits von traditionellen Hausarbeiten auf Grundlage hochschuldidaktischer Konzepte auf durchführbare Weise in die Veranstaltungen zu integrieren

„Ich möchte mich bei euch aus tiefstem Herzen bedanken, denn es war dank eurer Anregungen und Hilftipps, dass ich diese Schreibblockade überwinden konnte. Nun dürfte ich (sobald diese Note in STiNE anerkannt wird) mich beim Prüfungsamt melden und mir Gedanken um meine BA-These machen.“ (04/2015)

Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick

- Entwicklung und erfolgreiche Implementierung eines für eine Vielfalt an Bedarfen differenzierbaren Workshopangebots – darunter zum Beispiel niedrigschwellige Crashkurse mit Vermittlung kompakten Methodenwissens, Tagesworkshops zur Weiterarbeit am eigenen Text, längere Blockformate, die Methodenwissen mit der Weiterarbeit am eigenen Text kombinieren, sowie die Begleitung über ein Semester hinweg
- Entwicklung, Erprobung und Optimierung von Kurskonzepten und Arbeitsmaterial, die nicht nur einen generellen Einstieg in wissenschaftliche Schreibprozesse ermöglichen, sondern auch die Umsetzung in unterschiedlichen fachspezifischen Arbeitskontexten erkennbar, erfahrbar und damit anwendbar machen
- Erfolgreiche Etablierung eines vertraulichen und bewertungsfreien Beratungsangebots, mit der Besonderheit, dass Studierende zusätzlich zur Schreibprozessbegleitung zu fachspezifischen Anwendungskontexten und -ausprägungen beraten werden können
- Erfolgreiche Förderung selbstständigen wissenschaftlichen Arbeitens und dafür notwendiger Kompetenzen wie zum Beispiel der Selbstorganisation und -reflexion beim Schreiben² sowie der Fähigkeit, einzelne Schritte des fachwissenschaftlichen Schreibprozesses umzusetzen³
- Vernetzung mit Lehrenden und Kooperation mit curricularen Lehrveranstaltungen, um Schreib- und Textsortenwissen als fachwissenschaftliches Handwerkszeug sowie Schreibmethodik als Medium fachwissenschaftlicher Erkenntnisprozesse fassbar, erfahrbar und damit erlernbar zu machen. Die Bandbreite der Kooperationen reicht von kurzen Einheiten zur Methodik oder Textsorten, Anleitung von Schreibgruppen, integraler Verzahnung von Schreibbeinheit beziehungsweise Methodenanleitung oder Feedback in den Arbeitsprozess des Seminars (an mehreren Zeitpunkten im Semester oder semesterbegleitend) über Teamteaching bis hin zu einem Lehrendenworkshop zur erkenntnisfördernden didaktischen Integration von Schreibaufgaben in die Fachlehre.
- Erfolgreiche Evaluation der Teilnahme sowie sehr gute Teilnahmezahlen bei allen Angebotsformaten, die eine erfolgreiche Integration in das Zielgruppenumfeld belegen (siehe Abb. 1).

2 64,6% der in der Evaluation aller Schreibprojekte des Handlungsfeldes im Herbst 2015 (im Folgenden Evaluation 2015) befragten Personen bestätigen die Aussage „Die Teilnahme an der Schreibwerkstatt hat dazu beigetragen, dass ich Techniken zu selbstreflexivem Schreiben anwenden kann.“ In der offenen Freitextfrage „Welche anderen Effekte hatte Ihre Teilnahme an der Schreibwerkstatt?“ nennen befragte Personen explizit den Zuwachs selbstreflexiver Kompetenzen, zum Beispiel: „erhöhte Selbstreflexion in Bezug auf eigene Fähigkeiten und Probleme, bewussterer Umgang mit dem Schreibprozess an sich“, „überhaupt strukturiertes Auseinandersetzen mit dem Verfassen [sic!] von Hausarbeiten“.

3 In der offenen Freitextfrage der Evaluation 2015 „Welche anderen Effekte hatte Ihre Teilnahme an der Schreibwerkstatt?“ betonen befragte Personen zum Beispiel „Ich habe verstanden, worauf es bei einer HA ankommt. Gliederung, Fragestellung, Schlussfolgerung, etc.“, „Mir ist klargeworden, wie individuell die Herangehensweise an das Verfassen von Hausarbeiten ist und dass jede Herangehensweise ihre Vor- und Nachteile hat (und man die Nachteile überwinden kann)“.

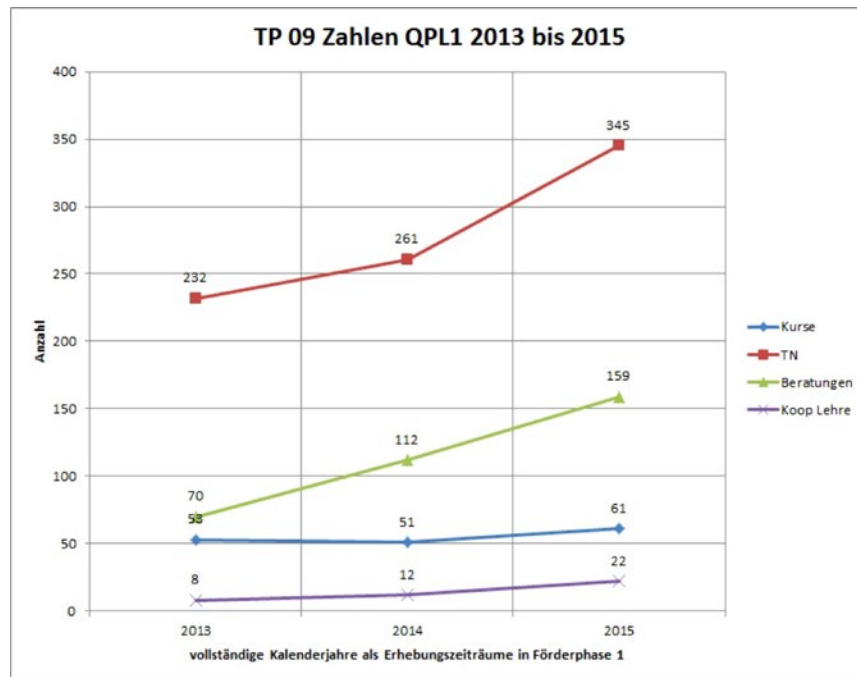


Abbildung 1: Teilprojekt 09 – Zahlen der ersten Förderphase des Qualitätspakts Lehre, 2013 bis 2015 (eigene Darstellung)⁴

Die Grafik verdeutlicht, dass sich die Nutzung der zentralen Angebote der SWGW im Laufe der ersten Förderphase des Qualitätspakts Lehre kontinuierlich in erheblichem Maße erhöht hat: Die Anzahl der Beratungsgespräche hat sich von 2013 bis 2015 mehr als verdoppelt, die Anzahl der Kooperationen mit Lehrenden hat sich nahezu verdreifacht und die Zahl der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer steigt stufenweise in kapazitätsverträglicher Form, sodass parallel zu steigenden Teilnehmendenzahlen Qualität und intensive Betreuung gewährleistet sind.

Da das Kalenderjahr 2016 zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Berichts noch nicht abgeschlossen ist, werden die entsprechenden Zahlen nicht in diese Auswertung einbezogen und erscheinen daher nicht in der Grafik. Die Daten für das erste Halbjahr 2016 legen allerdings den Schluss nahe, dass sich eine Aufwärtstendenz weiter fortsetzen wird:

Jahr	Kurse	Teilnehmende	Beratungen	Kooperationen mit Lehrenden
2016 (01 – 06)	38	195	88	17

Abbildung 2: Teilprojekt 09 – Zahlen der ersten Förderphase des Qualitätspakts Lehre, Januar bis Juni 2016

⁴ Die geringere Kursanzahl in 2014 erklärt sich durch personelle Veränderungen. Im Sommersemester 2014 und Wintersemester 2014/15 fanden weniger Crashkurse statt.

„Im Gespräch [...] ist mir klargeworden, dass die Arbeit der Schreibwerkstatt und ganz besonders Deine Arbeit mit uns sich dadurch auszeichnet, dass sie uns Lernende wachsen lässt in unserer ganz eigenen Ausdrucksweise. [...] Ich kenne keinen anderen Unterricht, aus dem ich frisch und voller Tatendrang in den Abend gehe.“ (04/2015)

Teilprojektverlauf

Konzepterstellung

Die SWGW arbeiten nach einem gemeinsamen Schreibwerkstattkonzept, das im Wesentlichen auf den schreibdidaktischen Prämissen des *Writing-across-the-Curriculum*- und des *Writing-in-the-Disciplines*-Ansatzes (vgl. Russell, 2002; Bazerman et al., 2005) fußt und von jeder Schreibwerkstatt nach den jeweils fachspezifischen Anforderungen der betreuten Fächer ausdifferenziert wird.

Die SWGW unterstützen Studierende dabei, schreibend in den Fachdiskurs einzusteigen und sich Schritt für Schritt in der akademischen Fachkultur zu verorten (vgl. zum Verständnis dieses Schreibsozialisationsprozesses z. B. Kruse, 2006, S. 156f.; Beaufort, 2007, u. a. S. 69–105). Die Studierenden sollen in Bezug auf ihr Schreiben im akademischen Kontext handlungs- und kommunikationsfähig werden (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 14–17). Deswegen liegt ein Schwerpunkt der Arbeit auf dem Schreiben im Fach und den Fachspezifika des geisteswissenschaftlichen Schreibens beziehungsweise des Schreibens in den jeweiligen Fächern.

Die SWGW betrachten das Schreiben in den geisteswissenschaftlichen Fächern als ein zentrales Instrument des Denkens, des Lernens, der Kommunikation und der Selbstorganisation. Die SWGW bieten Studierenden Hilfe zur Selbsthilfe in einem geschützten Raum. Alle Angebote sind fakultativ, bewertungsfrei, niedrigschwellig und vertraulich. Studierende werden dabei unterstützt, sich über die eigene Arbeitsweise, die eigenen Ressourcen und über den Zweck der Schreibaufgaben für ihr Studium bewusst zu werden.

„Gerade für mich im ersten Semester bedeuten diese Angebote einen beschwingten Start.“
(10/2015)

Entwicklung und Durchführung von Angeboten

Auf Basis einer Bedarfsermittlung an den beteiligten Fachbereichen zu Beginn der Förderphase entwickelten die SWGW geeignete Kurs- und Beratungsformate, fachspezifisches Unterrichtsmaterial und didaktische Ideen, die die Situation des fachspezifischen Schreibens in einem reinen Schreibkurs ermöglichen oder Schreibmethodik in ein Fachseminarumfeld integrieren. Die ständige Optimierung und

Weiterentwicklung der Formate und Materialien ist ein selbstverständlicher Teil der täglichen Arbeit.

Im Wintersemester 2012/13 boten die SWGW die ersten Workshops an und bauten das Format der Crashkurse auf. Der Umfang der Workshops variiert von drei- bis vierstündigen Veranstaltungen bis hin zu mehrtägigen Blockkursen oder semesterbegleitenden Formaten. Dagegen bietet das Crashkurs-Programm während der Vorlesungszeit regelmäßig kurze Unterrichtseinheiten von 90 bis 120 Minuten.

Die längeren Workshops den Studierenden bieten sowohl einen Einstieg in das Schreiben fachwissenschaftlicher Texte (zum Beispiel: Die erste Hausarbeit, Die erste Quelleninterpretation) als auch eine Vertiefung komplexerer methodischer Fragen und vermitteln die Umsetzung fachwissenschaftlichen theoretischen Denkens im Text (zum Beispiel: Wissenschaftliches Argumentieren, Schreiben und Denken).

Die Crashkurse dienen der kompakten Wissensvermittlung. Dies nutzen Studierende oft als Erstkontakt zur Schreibwerkstatt. Das Crashkurs-Programm ermöglicht den Studierenden Einblicke in einzelne Aspekte akademischen und wissenschaftlichen Schreibens wie Lesetechniken oder Schreibmethoden für das tägliche Schreiben an der Universität. Des Weiteren werden aber auch fachspezifische Konventionen geübt und reflektiert, wie zum Beispiel Wissenschaftssprache als eigene Varietät, das Schreiben von Einleitung und Schluss, Zitieren oder die Formulierung einer Fragestellung. Insgesamt veranstalteten die SWGW in den Jahren 2013 bis 2015 (als vollständige Kalenderjahre in der ersten Förderphase des Qualitätspakts Lehre zum Zeitpunkt der Berichterstattung) 165 Kurse (zur Teilnahmestatistik vgl. Abb. 1).

Neben dem umfangreichen Kursprogramm ist die Schreibberatung durch die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und den Mitarbeiter der SWGW eine weitere wichtige Säule im Unterstützungsangebot der SWGW. Offene Sprechstunden werden angeboten, in der Regel vereinbaren Studierende aber individuelle Termine, zu denen die Beratenden der SWGW oft Rohtexte vorab lesen, kommentieren und dann beim Treffen mit den Studierenden besprechen. Für diese Beratungen nehmen sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter viel Zeit (zwischen 30 und 90 Minuten), denn nur so können auch Aspekte und Fragen zum fachspezifischen Schreiben jenseits von Formalia besprochen werden. Die Bekanntheit und Akzeptanz dieses Angebots wird an der stetig steigenden Nutzung deutlich. Dies zeigt die oben abgebildete Teilnehmerstatistik deutlich.

Im Rahmen der Evaluation aller Schreibprojekte des Handlungsfeldes im Herbst 2015 (im Folgenden Evaluation 2015) äußerten sich Teilnehmende zu Effektivität und Effizienz des Schreibberatungs- und Workshopangebotes durchweg positiv und hoben insbesondere die „intensive individuelle Betreuung“, die „freundliche und offene Atmosphäre“ und die „Fachkompetenzen“ der Mitarbeitenden hervor.⁵

5 In den 46 Freitextantworten auf die Frage „Was hat Ihnen an den Angeboten der Schreibwerkstätten besonders gefallen?“ wird 10x das Charakteristikum „individuell“ in Bezug auf Betreuung, Beratung usw. erwähnt, eine Person betont die „[p]ersönliche Herangehensweise“. 7x fällt das Wort „freundlich“ oder „nett“ in Bezug auf Leitung, Atmosphäre, Unterstützung usw., dazu kommen ähnliche Adjektive wie „locker[...]hilfsbereit[...]“ (1x), „locker“ (1x), „verständnisvoll[...]“ (1x), „respektierend[...]“ (1x), „humorvoll“ (2x) sowie 5x die Betonung der Offenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für Studierendenanliegen (4x mit expliziter Nennung des Wortes „offen“ / „Offenheit“, einmal in der Formulierung „dass ich alles Fragen kann“). Die Kompetenz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wird 5x explizit betont (darunter in der umfassenden Formulierung „Vertrauensbasis und kompetente Beratung in fachlicher, inhaltlicher und psychologischer Hinsicht“), dies ergänzen ähnliche Charakterisierungen wie zum Beispiel „professionell“ (1x), „anspruchsvoll, wenn es nötig war“ (1x) oder „strukturiert das Wissen“ (1x).

Zum Wintersemester 2013/14 wurde ein Konzept zur Initiierung und Begleitung freier studentischer Schreibgruppen entwickelt und in den beteiligten Fachbereichen angeboten. Das Format der Schreibgruppen wird einerseits als ein Mittel der Arbeitsorganisation innerhalb von curricularen Veranstaltungen von den SWGW präsentiert und angeleitet, andererseits unterstützen diese Studierende organisatorisch und methodisch dabei, sich als freie Schreibgruppe zusammenzufinden.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Gleich zu Beginn des Teilprojekts zeigte sich, dass die anfängliche Fokussierung des Universitätskollegs auf die Studieneingangsphase für das fachspezifische Schreiben nicht dem tatsächlichen Bedarf entspricht. Auch Studierende höherer Fachsemester sowie Promovierende haben starkes Interesse an den Angeboten und waren von Anfang an immer wieder unter den Teilnehmenden. Diese Beobachtung wird auch durch die Evaluation 2015 gestützt: In der evaluierten Gruppe studierten 63 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im vierten Fachsemester oder höher.

Die Angebote der SWGW nahmen zudem nicht nur Studierende der unmittelbar betreuten Fachbereiche wahr, sondern auch Studierende anderer Fachbereiche der Fakultät für Geisteswissenschaften sowie anderer Fakultäten (siehe hierzu zum Beispiel die Teilnehmendenzahlen im Abschnitt Transfer des SWGW-Konzeptes auf die gesamte Fakultät Geisteswissenschaften).

Kooperationen mit Lehrenden

Wissenschaftliches Schreiben muss von Studierenden und Lehrenden aller Fachrichtungen als integraler Bestandteil fachwissenschaftlichen Arbeitens und Denkens wahrgenommen und genutzt werden.

Durch Kooperationen mit Lehrenden lassen sich für einzelne Fächer passgenaue Veranstaltungen entwerfen, die sich auf das Schreiben im Fach konzentrieren. Studierende erfahren so im Fachseminar das Schreiben als integrale wissenschaftliche Arbeitsmethode und als Möglichkeit, fachwissenschaftliches Denken fassbar zu machen, nicht als separate, vom Arbeitsgegenstand unabhängige Kompetenz.

Die SWGW zielen aus diesem Grunde neben der Entwicklung von Angebotsformaten auf die Verzahnung der Schreiblehre mit der Fachlehre und intensivierten im Laufe der ersten Förderphase stetig die Kooperationen mit Lehrenden in den beteiligten Fachbereichen. Im Rahmen der „Schreib’ jetzt!“-Tage arbeitete das Team zusätzlich auch gemeinsam mit Lehrenden anderer Fachbereiche der Fakultät für Geisteswissenschaften an der Integration schreibdidaktischer Elemente in curriculare Lehrveranstaltungen. Die SWGW haben in den Jahren 2013 bis 2015 insgesamt 42 Kooperationen mit Lehrenden der Fakultät für Geisteswissenschaften durchgeführt (siehe Abb. 1). Die Nachfrage von Seiten der Lehrenden nach einer Zusammenarbeit mit den SWGW steigt stetig (siehe Abb. 2).

Die Organisation und Durchführung zweier Workshops für Lehrende, die sich mit schreibdidaktischen Fragen und Lösungen für die curriculare Lehre beschäftigten, stellten einen Anfang für Angebote hochschuldidaktisch angelegter Veranstaltungsformate dar. Dazu kommen Gremienarbeit und Vernetzung im Lehrendenkollegium der betreuten Fachbereiche von einzelnen Beratungs- und Planungsgesprächen zur schreibdidaktischen Planung von Veranstaltungen mit einzelnen Lehrenden (zum Beispiel die Planung von angeleiteten Feedbackschleifen auf Peerebene) bis zur fachdidaktischen Diskussion (zum Beispiel die AG Lehre im Fachbereich Geschichte).

Kooperationen mit Fachbibliotheken

Seit dem Sommersemester 2016 haben die SWGW ihre seit 2014 existierenden Kooperationen mit Bibliotheken der Fakultät verstärkt (zum Beispiel durch Beratungszeiten vor Ort oder verknüpfte Kurse wie Zeitmanagement und Literaturverwaltung etc.). Die Potenziale für zukünftige noch weitergehende Kooperationen zwischen Schreibwerkstätten und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von wissenschaftlichen Fachbibliotheken sind groß: Wissenschaftliches Schreiben und Lesen begleiten und bedingen einander, gehören beide zu einem „Kreislauf des Wissens“, wie Kruse es beschreibt (2015, S. 8).

„Für mich wirkt in erster Linie die respektierende Art und Weise, in der Ihr die Arbeitsatmosphäre durch Klarheit, Aufrichtigkeit, intensive Vorbereitung und hohe gerichtete Aufmerksamkeit für jeden einzelnen Teilnehmer bestimmt. Für mich seid Ihr Trendsetter einer menschengerechten würdevollen leistungsstarken Universität.“ (10/2015)

Transfer des SWGW-Konzeptes auf die gesamte Fakultät Geisteswissenschaften

Die Ergebnisse und Erfahrungen der ersten Förderphase sollen mittel- und langfristig dazu beitragen, die Angebotskonzepte der SWGW für alle Fachbereiche der Fakultät für Geisteswissenschaften nutzbar zu machen. Fachnahes Arbeiten lässt sich dabei durch Kooperationen mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus den Fächern realisieren sowie durch die Vermittlung von Methoden, die den Blick der Studierenden auf das eigene Fach mit seinen spezifischen Anforderungen schärfen.

Ein Pilotprojekt zum Transfer stellen die „Schreib’ jetzt!“-Tage dar, die im Sommersemester 2016 durchgeführt wurden: Die SWGW boten Kurse und Beratungen für alle Studierenden der Fakultät an und kooperierten hierzu mit Lehrenden aus verschiedenen Fachbereichen, Studierenden aus Mentoringprogrammen sowie mehreren Fachbereichsbibliotheken. In drei einzelnen Wochen wurden intensiv die Themen Entwerfen (Juni), Rohtext schreiben (Juli) und Überarbeiten (September) behandelt.

Die Teilnehmenden waren Studierende aus unterschiedlichen Fachkontexten (5 Fakultäten, darunter 65% Studierende der Fakultät für Geisteswissenschaften; 12 Fachbereiche, darunter 7 aus den Geisteswissenschaften; 22 Fächer, darunter 17 aus den Geisteswissenschaften⁶). Inhalte wie selbstreflexive Schreibmethoden, Brainstormingstechniken oder Zeitmanagement konnten disziplinunabhängig behandelt werden; bei disziplinspezifischen Inhalten wie der Entwicklung einer Fragestellung, Argumentationsstrategien oder den strukturellen Bestandteilen des Textes wurden Unterschiede der fachlichen Herangehensweisen im Plenum thematisiert. Damit

6 Hier liegen die Teilnehmendenzahlen aus den Wochen 1 und 2 zugrunde. Zum Zeitpunkt der Berichterstellung konnten die Zahlen für die dritte „Schreib’ jetzt!“-Woche noch nicht berücksichtigt werden.

konnte ein Fokus auf fachspezifische Anforderungen des eigenen Studienfachs gelegt werden.

Handlungsfeld „Akademisches Schreiben“

Die SWGW sind mit den drei weiteren Teilprojekten des Handlungsfeldes „Akademisches Schreiben“ vernetzt: Teilprojekt 05 „Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit“ (Fakultät für Erziehungswissenschaften), Teilprojekt 06 „Schreibzentrum für Studierende“ (Fakultät für Erziehungswissenschaften) und Teilprojekt 22 „Einführung in das rechtswissenschaftliche Arbeiten“ (Fakultät für Rechtswissenschaft). Gemeinsam wurden Veranstaltungen („Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten“, „Nacht des Wissens“) koordiniert und durchgeführt sowie Texte für Publikationen (im Kolleg-Boten und in der Schriftenreihe des Universitätskollegs) erarbeitet.

2014 wurde im Handlungsfeld in Zusammenarbeit mit dem Teilprojekt 24 „Evaluation von Maßnahmen des Universitätskollegs“ ein Instrument entwickelt, das sowohl die Evaluation der einzelnen Teilprojekte wie auch eine parallele Auswertung aller Ergebnisse ermöglicht. Die Evaluation wurde 2014 sowie 2015 durchgeführt, für 2016 ist die Evaluation in Vorbereitung.

„Außerdem wollte ich [Euch] für Eure Arbeit danken, da durch Euch meine Zukunft ein bisschen besser aussieht. Im Juli war noch unklar, ob ich die Doktorarbeit machen kann, aber seit heute ist alles besser. Ich habe meinen Professor gut überzeugt.“ (11/2014)

Ausblick

Die Skalierung fachnah entwickelter Inhalte und Konzepte auf einen fachbereichsübergreifenden Rahmen und die zeitgleiche Vernetzung mit Lehrenden aus der gesamten Fakultät für Geisteswissenschaften sind wichtige Schritte auf dem Weg von schreibdidaktischen Beratungseinrichtungen in einzelnen Instituten oder Fachbereichen zu einem universitären Schreibzentrum. Eine solche zentrale Einheit muss sich konzeptuell sowohl mit fachübergreifender Schreiblehre als auch mit fachspezifischen Schreibkulturen und -konventionen befassen. Die Schreibwerkstätten Geisteswissenschaften bringen hier die Expertise erprobter Modelle der Kooperation mit Lehrenden sowie der Vermittlung des fachspezifischen Aspekts an Studierende in das neue Schreibzentrum ein.

Viele der in der ersten Förderphase fachbereichsintern erprobten Formate lassen sich adaptieren und auch für andere Fachbereiche anpassen und anbieten (zum Beispiel das Stufen-Modell für schreibintensive Lehre im Fachseminar, vgl. Freise, Minck & Schubert, 2016, S. 100). Durch die Thematisierung der verschiedenen Schreibkulturen und Schreibkonventionen lassen sich disziplinabhängige Unterschiede und Besonderheiten sichtbar machen, sodass auch für Teilnehmende mit verschiedenen Studienfächern der eigene Kontext im Fachdiskurs erfahrbar wird. Mithilfe angelei-

teter Reflexionsprozesse lassen sich die Verschränkungen von fachübergreifenden wissenschaftlichen Anforderungen und disziplinspezifischen Konventionen thematisieren und in die Formate einbinden.

In der amerikanischen Schreibpädagogik, die den derzeitigen deutschen Etablierungsbemühungen um jahrzehntelange Erfahrung voraus ist, hat sich eine Parallelstruktur von allgemein orientierter Schreibzentrumsarbeit und fachorientierten Konzepten (vergleiche zentral die *Writing-across-the-curriculum*- beziehungsweise *Writing-in-the-disciplines*-Bewegung) bewährt. Die notwendige Brücke zu den Fachkontexten, in denen die Studierenden zwangsläufig ihre Arbeiten schreiben, kann durch das konzeptuelle und praktische Know-how der SWGW am geplanten Schreibzentrum an der Universität Hamburg geschlossen werden.

Dazu sollen die für die drei bereits beteiligten Fachbereiche entwickelten Angebotsformate – wie schon erfolgreich im Rahmen der „Schreib’ jetzt!“-Tage begonnen – perspektivisch auf alle geisteswissenschaftlichen Fächer übertragen werden. Zur parallelen Ausweitung des Betreuungsfokus auf weitere Fakultäten der Universität Hamburg wird außerdem die beschriebene Vernetzung der Schreibwerkstattarbeit mit der curricularen Lehre eine zentrale Rolle spielen müssen.

Literatur

Bazerman, Charles / Little, Joseph / Bethel, Lisa / Chavkin, Teri / Fouquette, Danielle / Garufis, Janet (2005). Reference Guide to Writing Across the Curriculum. West Lafayette: Parlor Press; WAC Clearinghouse (Reference Guides to Rhetoric and Composition). Verfügbar unter: http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/wac.pdf [07.04.2016].

Beaufort, Anne (2007). College Writing and Beyond. A New Framework for University Writing Instruction. Logan: Utah State University Press.

Freise, Fridrun / Minck, Jan / Schubert, Mirjam (2016). Schreibwerkstätten Geisteswissenschaften. Die Zusammenführung von Schreibmethodik und Fachkulturen. In Knorr, Dagmar (Hrsg.), Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre 1 geförderte Schreibprojekte (S. 97–101). Universitätskolleg-Schriften, Band 13, Universität Hamburg.

Grieshammer, Ella / Liebetanz, Franziska / Peters, Nora / Zegenhagen, Jana (2012). Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kruse, Otto (2015). Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium (2. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Kruse, Otto (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik an der Hochschule. Was Hochschulen tun können, um wissenschaftliches Schreiben besser anzuleiten. In Kruse, Otto / Berger, Katja / Ulmi, Marianne (Hrsg.), Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf (S. 151–173). Bern; Stuttgart; Wien.

Russell, David R. (2002). Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History. Second Edition. Carbondale / Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Publikationen

Freise, Fridrun / Minck, Jan (2014). Akademisches Schreiben – Aller Anfang ist anders. Kolleg-Bote, 023, Universität Hamburg, Universitätskolleg, S. 1.

Freise, Fridrun / Minck, Jan (2014). Fragestellung in den Geisteswissenschaften. Kolleg-Bote, 023, Universität Hamburg, Universitätskolleg, S. 3.

Freise, Fridrun / Minck, Jan / Schubert, Mirjam (2014). Die „Schreibwerkstätten Geisteswissenschaften“ an der Universität Hamburg. Im Fokus: Fachspezifisches Schreiben und die Förderung kollaborativen Arbeitens in Schreibgruppen. In Knorr, Dagmar / Neumann, Ursula (Hrsg.), Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen (S. 209–219). Münster: Waxmann.

Freise, Fridrun / Minck, Jan / Schubert, Mirjam (2016). Schreibwerkstätten Geisteswissenschaften. Die Zusammenführung von Schreibmethodik und Fachkulturen. In Knorr, Dagmar (Hrsg.), Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre 1 geförderte Schreibprojekte (S. 97–101). Universitätskolleg-Schriften, Band 13, Universität Hamburg.

Freise, Fridrun / Minck, Jan / Schubert, Mirjam (2016). Die „Schreib' jetzt!“-Tage in den Geisteswissenschaften. Kolleg-Bote, 053, Universität Hamburg, Universitätskolleg, S. 4.

Kopischke, André / Schubert, Mirjam (2016). Schreibprojekte am Universitätskolleg der Universität Hamburg. Erfahrungen und Erkenntnisse aus einer kooperativen Evaluation. In Knorr, Dagmar (Hrsg.), Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre 1 geförderte Schreibprojekte (S. 87–89). Universitätskolleg-Schriften, Band 13, Universität Hamburg.

PROJEKTINFORMATIONEN

- Laufzeit: 01.04.2012–31.12.2016
- Projektleitung: Prof. Dr. Susanne Rupp, Prof. Dr. Silke Segler-Meißner, Dr. Bernd Struß
- Projektmitarbeitende: Fridrun Freise, Mirjam Schubert, Jan Minck
- Website: www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/de/projekte/tp09

IMPRESSUM

Universitätskolleg-Schriften Band 19
Endberichte 2016 – Teilprojekte des Universitätskollegs
Teilband 2

Herausgeber der Schriftenreihe

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Präsident der Universität Hamburg
Prof. Dr. Susanne Rupp, Vizepräsidentin für Studium und Lehre

Universität Hamburg
Mittelweg 177
20148 Hamburg

Redaktion

Ulrike Helbig, Mathias Assmann, Marco Bast, Martin Lohse, Martin Muschol
E-Mail: redaktion.kolleg@uni-hamburg.de

Lektorat und Satz

Redaktion Kultur und Bildung

Gestaltungskonzept

blum design und kommunikation GmbH, Hamburg

Bildnachweis

UHH/Dominik Frings (Umschlag); UHH/Marlon Zielke (9); UHH/Sven Rehder (93). Die Abbildungen entstanden innerhalb des Fotowettbewerbs für Studierende des Universitätskollegs im Jahr 2016.

Wenn nicht anders gekennzeichnet, stammen die Abbildungen in den Beiträgen von den Autorinnen und Autoren.

Alle Rechte liegen bei der Universität Hamburg.

Schrift

TheSans UHH von LucasFonts

Druck

LASERLINE, Druckzentrum Berlin

Urheberrecht

Die Veröffentlichung und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Mit Annahme des Manuskripts gehen das Recht zur Veröffentlichung sowie die Rechte zur Übersetzung, zur Vergabe von Nachdruckrechten, zur elektronischen Speicherung in Datenbanken, zur Herstellung von Sonderdrucken, Fotokopien und Mikrokopien an den Herausgeber über. Jede Verwertung außerhalb der durch das Urheberrechtsgesetz festgelegten Grenzen ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig.

Universitätskolleg-Schriften

Erscheinungstermin der Erstausgabe: 07.12.2016

Druckauflage: 300

PDF-Download unter: www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de

ISSN: 2196-520X

ISSN: 2196-9345 (ePaper)



GEFÖRDERT VOM



Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des BMBF unter dem Förderkennzeichen 01PL12033 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebern und Autoren.



UNIVERSITÄTSKOLLEG

ISSN: 2196-520X
ISSN: 2196-9345 (ePaper)

GEFÖRDERT VOM



**Bundesministerium
für Bildung
und Forschung**

