

Isabel Hilpert, Thomas Hofsäss (Hrsg.)

Der Qualitätspakt Lehre als Impulsgeber für Studium und Lehre

– Beiträge aus der Universität Leipzig

Isabel Hilpert, Thomas Hofsäss (Hrsg.)

Der Qualitätspakt Lehre als Impulsgeber für Studium und Lehre

– Beiträge aus der Universität Leipzig

Edition LIWF

Herausgegeben von Dr. Claudia Bade, Dr. Ralph Egler, Antje Goller,
 Michael Hempel, Dr. Holger Müller
 im Auftrag des Leipziger Institut für angewandte Weiterbildungsforschung e.V.,
 04105 Leipzig, Löhrrstraße 3-7, www.liwf.de
 Vorstandsvorsitzender: Prof. Dr. Ulrich Klemm

Reihe Monographien

- Band 1: Ortfried Schäffter: Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip.
 Ulm 2014, 112 Seiten, ISBN 978-3-86281-015-4
 Band 2: Anita Sekyra: Die Bedeutung Kollegialer Beratung in der Hochschuldidaktik. Eine theoretische und empirische
 Analyse zu dem Einfluss Kollegialer Beratung auf die Kompetenzentwicklung von Hochschullehrenden am Beispiel
 des Zertifikatsprogramms des Hochschuldidaktischen Zentrum Sachsens (HDS):
 Ulm 2016, 186 Seiten, ISBN 978-3-86281-090-1

Reihe Werkstattberichte

- Band 1: Birgit Spiewok, Helén Telemann, Nadine Feller, Claudia Bade: Qualitätsmanagement und Professionalisierung in
 der Erwachsenenbildung. Ulm 2015, 83 Seiten, ISBN 978-3-86281-081-9
 Band 2: Claudia Bade, Ralph Egler, Ulrich Klemm, Frank Schott (Hg.): Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert zwischen
 Theorie und Praxis. Ulm 2015, 120 Seiten, ISBN 978-3-86281-088-8
 Band 3: Michael Hempel, Anita Sekyra, Stefanie Wiemer (Hg.): Vernetzt und eigenständig. Tutorienarbeit an sächsischen
 Hochschulen. Ulm 2016, 178 Seiten, ISBN 978-3-86281-104-5
 Band 4: Kathrin Franke, Benjamin Engbrocks, Claudia Bade (Hg.): Qualitätspakt Lehre in Sachsen. Ergebnisse und Pers-
 pektiven aus der ersten Förderphase. Ulm 2017, 186 Seiten, ISBN 978-3-86281-113-7
 Band 5: Isabel Hilpert, Thomas Hofsäss (Hg.): Der Qualitätspakt Lehre. Ulm 2020, 202 Seiten, ISBN 978-3-86281-158-8

Reihe Flugschriften

- Heft 1: Gisela Wiesner/Ralph Egler: Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung – Pflicht oder Verpflichtung? Ulm
 2015, 28 Seiten, ISBN 978-3-86281-077-2
 Heft 2: Gregor Lang-Wojtasik: Globalisierung und Globales Lernen als ein Epizentrum politischer Erwachsenenbildung!?
 Ulm 2017, 28 Seiten, ISBN 978-3-86281-109-0

Reihe Materialien

- Band 1: Horst Siegemund: Die Transformationsperiode der Volkshochschule Leipzig 1990 bis 1997. Ulm 2017, 77 Seiten,
 ISBN 978-3-86281-111-3
 Band 2: Michael Hempel, Stefanie Wiemer, Anita Sekyra (Hg.): Tutorien mit Qualität. Ein Arbeitsbuch für Lehrende und
 Entscheidungsträger*innen. Ulm 2017, 54 Seiten, ISBN 978-3-86281-118-2
 Band 3: Gisela Wiesner, Ralph Egler, Katharina Heidrich, Katharina Schenk (Hg.): Organisationsentwicklung mit QESplus
 (2017). Partizipatives Führen in Weiterbildungseinrichtungen stärken. Ulm 2018, 158 Seiten, ISBN 978-3-86281-122-9
 Band 4: Karl Giebeler: Trainerhandbuch. Ulm 2018, 159 Seiten, ISBN 978-3-86281-129-8

Impressum

1. Auflage, Ulm 2020

© LIWF – Leipziger Institut für angewandte Weiterbildungsforschung e.V
 und Verlag Klemm+Oelschläger – www.klemm-und-oelschlaeger.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliogra-
 fie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten!

Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlags und des LIWF ist es nicht gestattet, das Buch oder
 Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie usw.) zu vervielfältigen oder in
 elektronische Systeme einzuspeichern, zu verarbeiten oder zu verbreiten.

Herausgeber: LIWF – Leipziger Institut für angewandte Weiterbildungsforschung e.V

Umschlaggestaltung, Satz und Layout: Hannelore Zimmermann, Neu-Ulm

Druck und Bindung: digitaldruck leiби.de, Neu-Ulm

ISBN 978-3-86281-158-8

Inhalt

Einleitung:

Der Qualitätspakt Lehre als Impulsgeber für Studium und Lehre an der Universität Leipzig	7
<i>Isabel Hilpert, Thomas Hofsäss</i>	

1. Innovativ Lehren und Lernen

Lehrentwicklung durch Innovationsförderung	15
<i>Katharina Günther, Katharina Simowitsch</i>	
Heterogenitätsorientierte Lehre am Beispiel der Schlüsselqualifikationsmodule Wirtschaftswissenschaften	39
<i>Anke Kleefisch, Alexander Fink, Gunther Schnabl</i>	
Warum Experimentalpraktika im naturwissenschaftlichen Studium unverzichtbar sind	53
<i>Gretel Pfeiffer</i>	
Lehre im Transfer oder: Studierende stellen aus! Ein Bericht über objekt- und sammlungsbezogene Lehre am Beispiel der Leipziger Sammlungsinitiative	61
<i>Ivonne Kornemann</i>	

2. Unterstützungsangebote für Studierende und Studieninteressierte

Glaubwürdig, innovativ, auf Augenhöhe: Peer-to-Peer-Formate für Studierende und Studieninteressierte im Projekt „Leipzig studieren“	73
<i>Nancy Haustein, Annika Schindelarz, Nina Vogt</i>	
Die Naturwissenschaftliche Forschungswerkstatt an der Universität Leipzig – auf dem Weg zum richtigen Studienplatz	83
<i>Konrad Schiele, Philipp Riedl, Marco Holzheu, Maximilian Preuß</i>	
Unterstützungsangebote für internationale Studierende am Studienkolleg Sachsen: Das Buddyprogramm	99
<i>Dorothee Mießner-Dornburg</i>	

Voneinander lernen – Potenziale, Herausforderungen und Erkenntnisse
bei der Planung und Umsetzung von Peer-Mentoring-Programmen 107
Susanne Dimmer, Priska Fronemann, Julia Protze

How to Study: Selbststeuerungsfähigkeiten
durch Orientierungstutorien verbessern 125
Tim Schlimme, Stefanie Wiemer, Michael Hempel, Edith Schulze

Ein Repetitorium für alle:
die Leipziger Examens-Offensive „LEO“ an der Juristenfakultät 141
Sven Schwarzat, Dörte Poelzig

Das Format “Should I stay or should I go?
– Experiences of Leipzig University international Alumni“
im Career Service for Internationals 147
Susanne Benko

3. Curriculum und Studium internationalisieren

Internationale Studiengänge:
Intensive Zusammenarbeit statt geruhsamem Nachtschlaf 155
Tabea Mager

Schlüssel zur internationalen Mobilität während des Studiums:
Praxisbeispiele aus der Universität Leipzig 163
Isabelle Maringer

4. Netzwerkarbeit gestalten

Vernetzen, Informieren, Beraten. Willkommenskultur für
internationale Gastwissenschaftler an der Universität Leipzig 175
Annemone Fabricius, Martha Fromme

Die Entwicklung und der Mehrwert von Netzwerken
anhand zweier Beispiele aus dem Projekt StIL – Studieren in Leipzig ... 185
*Maria Förster, Priska Fronemann, Gretel Pfeiffer,
Julia Protze, Mandi Strambowski, Marit Vissiennon*

Einleitung: Der Qualitätspakt Lehre als Impulsgeber für Studium und Lehre an der Universität Leipzig

Isabel Hilpert, Thomas Hofsäss

Der Qualitätspakt Lehre (QPL) ist ein Programm zur Verbesserung der Studienbedingungen und der Lehre an Hochschulen in Deutschland, das seinesgleichen sucht. Erstmals wurde durch diese Bund-Länder-Vereinbarung die Qualität von Lehre und Studium in den Fokus eines bundesweiten Projekts gerückt. Und erstmalig finanziert der Bund – im Rahmen des Hochschulpakts – die akademische Ausbildung umfassend mit (Magnus 2016). Zum Zeitpunkt dieser Veröffentlichung ist der QPL fast am Ende seiner zweiten und letzten Förderphase angelangt. Er kann beträchtliche Erfolge vorweisen, die von konkreten infrastrukturellen, personellen und – nicht zuletzt – qualitativen Verbesserungen in den einzelnen geförderten Hochschulen über den viel beschworenen „Kulturwandel“ bis zu strukturellen Veränderungen in der deutschen Hochschullandschaft reichen (ebd.; Magnus 2016a:288; Jongmanns 2018:6¹; KoBF 2017). Kurz gesagt: Der Qualitätspakt Lehre ist ein Impulsgeber für Studium und Lehre.

Die Universität Leipzig hat den Pakt von Beginn an als Chance begriffen, „ihre [durch die Bologna-Reform initiierte, Anm. d. Verf.] Reformpolitik voranzutreiben“ (Universität Leipzig 2011:5). In einem partizipativen Prozess erarbeitete sie dafür ein umfassendes, universitätsweites Konzept. Die Fakultäten und Einrichtungen waren eingeladen, Ideen zu entwickeln, um ihren spezifischen Herausforderungen in Studium und Lehre zu begegnen. Diese Teilkonzepte wurden hochschulöffentlich diskutiert und bildeten schließlich die Grundlage für das Gesamtkonzept StiL – Studieren in Leipzig.

Das Projekt StiL beinhaltet nun eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Teilprojekte, Maßnahmen und Unterstützungsansätze im Bereich Studium und Lehre, die in den Säulen Infrastruktur, Innovation und Internationalisierung gebündelt und verzahnt sind. Nach einer erfolgreichen ersten Förderphase (2011–2016) und positiver Zwischenbegutachtung wurde das Projekt in der zweiten Förder-

1 Magnus (2016a) betont zwar die positiven Effekte des QPL, verweist aber auf die mangelnde Nachhaltigkeit des Pakts und die damit verbundene strukturelle Ungewissheit, ob die Maßnahmen nachhaltig wirken können. Jongmanns hingegen unterstreicht die Vielschichtigkeit und die Rolle der Hochschulen beim Thema Nachhaltigkeit des QPL und stellt förderpolitische Schlussfolgerungen vor (2018:2).

phase (2016–2020) weiterentwickelt. Die Maßnahmen sind seit 2016 noch stärker abgestimmt, Partizipations- und Steuerungsinstrumente ausgebaut und die Teilprojekte in ihren Inhalten geschärft. StiL verfolgt das übergeordnete Ziel der Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium an der Universität Leipzig. Diese wird wiederum als wesentlicher Pfeiler zur Erhöhung des Studienerfolgs an der Hochschule begriffen. Konkret zielen die Angebote des Projektes darauf ab,

- die fachliche und soziale Beratung und Betreuung Studierender im Vorfeld und im Verlaufe des Studiums zu verbessern und zu intensivieren,
- arbeitsmarktbefähigende Schlüsselqualifikationen zu entwickeln und zu implementieren,
- die internationale Mobilität der Studierenden zu verbessern,
- eine innovative Lehr- und Lernkultur in allen Disziplinen anzuregen sowie
- die Weiterqualifizierung der Lehrenden und anderer Universitätsmitarbeitenden zu fördern (StiL 2020).

Inwiefern der Qualitätspakt Lehre dabei auch an der Universität Leipzig als Impulsgeber für Studium und Lehre fungiert, ist Gegenstand dieses Sammelbandes. Die Mitarbeitenden des Projekts wurden gebeten, ausgewählte erarbeitete und erprobte Maßnahmen, Projekte und Konzepte aus ihren Teilprojekten zu reflektieren, kritisch zu würdigen und hinsichtlich eines möglichen Transfers in andere Projekte und/oder Hochschulen aufzuarbeiten. Wir fragten sie: Welche konkreten Impulse zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre hat das Projekt StiL gegeben? Wie können zielgerichtete Studienerfolgsmaßnahmen aussehen? Welche Erfahrungen mit Gelingensbedingungen und Hürden der Umsetzung haben wir in der Projektarbeit gemacht? Aber auch: Wie ist unsere Arbeit theoretisch gegründet? Welchen Beitrag zur Professionalisierung des Feldes leistet sie? Das Ziel dieses Sammelbands ist es, Ableitungen aus den erarbeiteten und erprobten Maßnahmen, Projekten und Konzepten zu treffen, die den Leserinnen und Lesern als Anregungen für ihre eigene Arbeit in ähnlichen Feldern dienen können.

Der Band ist in vier Abschnitte gegliedert: Innovativ Lehren und Lernen, Unterstützungsangebote für Studierende und Studieninteressierte, Curriculum und Studium internationalisieren, Netzwerkarbeit gestalten. Wenn auch bei Weitem nicht alles vorgestellt werden kann, was in StiL entwickelt und umgesetzt wurde, so geben die einzelnen Artikel in den Clustern doch einen sehr guten Einblick in das gesamtuniversitäre Projekt.

Innovativ Lehren und Lernen – die Überschrift des ersten Abschnitts im Band ist ein zentrales Paradigma der Universität Leipzig. Veränderungsprozesse im Bereich der Lehre und des Lernens sollen mit StiL zum einen durch ein breit aufgestelltes hochschuldidaktisches Teilprojekt vorangetrieben werden –

die LaborUniversität. Die Förderung innovativer Lehr-Lern-Projekte steht im Zentrum der Arbeit des Teilprojekts. Darüber hinaus unterstützt es Lehrende, Studiengänge und Fakultäten durch vielfältige Beratungs- und Austauschformate bei der Weiterentwicklung der Lehre. Katharina Günther und Katharina Simowitsch denken in ihrem Beitrag „Lehrentwicklung durch Innovationsförderung“ strukturiert über die Umsetzung und die Reichweite von Lehrinnovationsförderung nach und legen dabei ihren Fokus auf die Nachhaltigkeit und das Transferpotenzial von Lehr-Lern-Projekten.

Neue Impulse für die Lehre gibt StiL zum anderen auch durch eigene innovative Lehrangebote, wie neue Module im Bereich Schlüsselqualifikationen, den flächendeckenden Einsatz von Experimentalpraktika in den Naturwissenschaften oder die Integration universitärer Sammlungen in die Lehre. Diesen Formaten ist gemein, dass sie die Berufsbefähigung und Heterogenität der Studierenden im Fokus haben, dafür einen sehr hohen Praxisbezug gewährleisten, gleichzeitig aber den hohen wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht werden. Studierendenorientierung und Kompetenzorientierung der Maßnahmen machen den Shift from Teaching to Learning erlebbar. Anke Kleefisch, Alexander Fink und Gunther Schnabl thematisieren in ihrem Beitrag die „Heterogenitätsorientierte Lehre am Beispiel der Schlüsselqualifikationsmodule Wirtschaftswissenschaften“. Sie reflektieren ihre für fachfremde Studierende konzipierten Module hinsichtlich des didaktischen Konzepts und zeigen, wie es gelingen kann, die Zielgruppe in eine neue Fachwelt einzuführen. Gretel Pfeiffer stellt und beantwortet in ihrem Artikel die Frage „Warum Experimentalpraktika im naturwissenschaftlichen Studium unverzichtbar sind“. In einem Praxisbericht lässt sie Expertinnen und Experten der Universität Leipzig zu Wort kommen, analysiert den didaktischen Mehrwert des Einsatzes von Praktika in den Naturwissenschaften sowie die Rollen der Lehrenden und Lernenden dabei und stellt vor allem die konkrete Umsetzung vor. Ivonne Kornemann berichtet in ihrem Beitrag „Lehre im Transfer oder: Studierende stellen aus! Ein Bericht über objekt- und sammlungsbezogene Lehre am Beispiel der Leipziger Sammlungsinitiative“ ebenfalls über praktische Lehrerfahrungen an der Fakultät für Geschichte, Kunst- und Orientwissenschaften. Sie stellt konkrete Beispiele praxisbezogener, berufsorientierter Lehre mit und in Sammlungen vor, reflektiert Chancen und Herausforderungen in der Umsetzung und unterstreicht den reziproken Mehrwert für Studierende, Lehrende und die universitären Sammlungen.

Unterstützungsangebote für Studierende und Studieninteressierte – der zweite große Abschnitt im Bande bündelt Artikel, die StiL-Maßnahmen im Bereich Studienorientierung, -beratung und -kommunikation reflektieren. Studie-

rende noch besser als zuvor zu begleiten, ist neben Innovationen in der Lehre ein weiterer wesentlicher Qualitätsfaktor und damit Motor für den Studienerfolg, der an der Universität Leipzig durch StiL erhöht wird. Das Projekt adressiert dabei alle Phasen des Student Life Cycle (Projekt nexus 2020) und bietet vielfältige, passgenaue und verzahnte Unterstützungsangebote. Die Grundhaltung, die alle Maßnahmen eint, ist eine ganzheitliche Betrachtung des Studiums und der Studierenden.

Nancy Haustein, Annika Schindelarz und Nina Vogt zeigen, was dies konkret für die Unterstützung der Studienorientierung und des Studienstarts bedeutet. „Glaubwürdig, innovativ, auf Augenhöhe: Peer-to-Peer-Formate für Studierende und Studieninteressierte im Projekt ‚Leipzig studieren‘“ ist der Titel ihres Beitrags über die systematische Einbeziehung von Studierenden in die Studierendenkommunikation. Die folgenden zwei Artikel thematisieren Angebote dezidiert für potenzielle Studierende der Universität Leipzig: Marco Holzheu, Maximilian Preuß, Philipp Riedl und Konrad Schiele stellen in ihrem Text „Die Naturwissenschaftliche Forschungswerkstatt an der Universität Leipzig – auf dem Weg zum richtigen Studienplatz“ vor, wie Forschungswerkstätten für Schülerinnen und Schüler zur Studienorientierung erfolgreich realisiert werden können. Dorothee Mießner-Dornburg betrachtet in ihrem Beitrag „Unterstützungsangebote für internationale Studierende am Studienkolleg Sachsen: Das Buddyprogramm“ ein innovatives Peer-to-Peer-Projekt für internationale Studieninteressierte.

Peer-to-Peer ist in StiL ein viel erprobtes und sehr erfolgreich eingesetztes didaktisches Prinzip, wie auch die Beiträge „Voneinander lernen - Potentiale, Herausforderungen und Erkenntnisse bei der Planung und Umsetzung von Peer-Mentoring-Programmen“ und „How to Study: Selbststeuerungsfähigkeiten durch Orientierungstutorien verbessern“ veranschaulichen. Im ersten Text führen Susanne Dimmer, Priska Fronemann und Julia Protze zunächst kurz in das Konzept des Peer-Learning ein. Im Anschluss stellen sie zwei interfakultär angelegte studentische Peer-Mentoring-Programme hinsichtlich konkreter Durchführungserfahrungen und deren Mehrwert für die Studieneinstiegsphase vor. Auch im zweiten Text setzen sich Tim Schlimme, Stefanie Wiemer, Michael Hempel und Edith Schulze anhand eines eigenen Pilotprojekts theoretisch und empirisch mit der Bedeutung von Selbststeuerung für erfolgreiches Studieren auseinander und formulieren konkrete Handlungsempfehlungen für den Transfer.

StiL adressiert neben Studienorientierung, Studieneinstiegsphase und Studienverlauf auch die Studienabschlussphase durch diverse Unterstützungsangebote: „Ein Repetitorium für alle: die Leipziger Examens-Offensive ‚LEO‘ an der Juristenfakultät“ ist ein zentrales Beispiel hierfür – es wird von Sven Schwarzat

und Dörte Poelzig in diesem Band vorgestellt und hinsichtlich Herausforderungen und Gelingensbedingungen des Programms reflektiert. „Das Format ‘Should I stay or should I go? – Experiences of Leipzig University international Alumni’ im Career Service for Internationals” hat ebenfalls Studierende, genauer internationale Studierende, in der letzten Studienphase zur Zielgruppe. Susanne Benko arbeitet in ihrem Beitrag die Erfahrungen mit dem Format auf und schlussfolgert, wie es nachhaltig realisiert werden kann. Der Career Service for Internationals ist Teil des großen StiL-Teilprojekts „Internationalisierung zu Hause und Mobilitätsförderung“, aus welchem auch die nächsten drei Artikel des Bands stammen. Dieses Teilprojekt trägt auf verschiedenen Ebenen zur Umsetzung der Internationalisierungsstrategie der Universität Leipzig bei.

Curriculum und Studium internationalisieren – ist Überschrift und Programm des dritten Abschnitts im Band mit den Beiträgen von Tabea Mager und Isabelle Maringer. In den Texten „Internationale Studiengänge: intensive Zusammenarbeit statt geruhsamem Nachtschlaf“ und „Schlüssel zur internationalen Mobilität während des Studiums: Praxisbeispiele aus der Universität Leipzig“ reflektieren die Autorinnen ihre Arbeit und lassen Vertreterinnen und Vertreter der Zielgruppen zu Wort kommen. Während Mager den großen Bedarf Lehrender an zentraler, fächerübergreifender Beratung zur Gestaltung integrierter Studiengänge und internationalisierter Curricula betont, zeigt Maringer die Wichtigkeit einer multiperspektiven Betrachtung der Themen Auslandsaufenthalte im Studium und Anerkennung von Studienleistungen. Sie identifiziert außerdem die interne und externe Vernetzung als Gelingensbedingung für die Projektarbeit. Dieser Aspekt ist auch Gegenstand des nächsten und letzten Abschnitts des Buchs: Netzwerkarbeit gestalten.

Vernetztes Arbeiten, kontinuierlicher Austausch, Wissenstransfer und Abstimmungsprozesse sind Wesensmerkmale des Projekts StiL – Studieren in Leipzig und seiner Teilprojekte. Netzwerkarbeit ist dabei kein Selbstzweck, sondern erfüllt eine Reihe zentraler Funktionen für den Erfolg des Projekts. Die beiden Artikel des Abschnitts zeigen, welche diese Funktionen konkret sind. Annemone Fabricius und Martha Fromme beleuchten in ihrem Text „Vernetzen, Informieren, Beraten. Willkommenskultur für internationale Gastwissenschaftler an der Universität Leipzig“ die Wichtigkeit von gelebten Kooperationen zur Unterstützung internationaler Gäste in Leipzig und machen dabei unter anderem auch das Selbstverständnis des Welcome Centres transparent. Wie Mager und Maringer lassen sie in ihrem Text Kolleginnen und Kollegen zu Wort kommen. Maria Förster, Priska Fronemann, Gretel Pfeiffer, Julia Protze, Mandi Strambowski und Marit Vissiennon zeigen in ihrem Beitrag, was der Titel verspricht:

„Die Entwicklung und der Mehrwert von Netzwerken anhand zweier Beispiele aus dem Projekt StiL – Studieren in Leipzig“. Sie reflektieren die konkreten Beispiele und betonen die Relevanz von Netzwerkarbeit nicht nur bezüglich des geteilten Wissens, sondern vor allem wegen des Innovations- und Entwicklungspotenzials, das sich darin verbirgt.

Der Qualitätspakt Lehre ist ein Impulsgeber für Studium und Lehre, auch und gerade an der Universität Leipzig. Das zeigen die vielfältigen, inspirierenden Beiträge dieses Bands. Innovativ Lehren und Lernen, Unterstützungsangebote für Studierende und Studieninteressierte, Curriculum und Studium internationalisieren, Netzwerkarbeit gestalten – in den vier Abschnitten wird deutlich, wie, wozu und wohin das Projekt StiL Impulse gibt, die nachhaltig im Projekt, in die Universität und darüber hinaus wirken. Wir danken den Autorinnen und Autoren herzlich für ihre Beiträge. Den Leserinnen und Lesern wünschen wir eine angenehme Lektüre – auf dass sie in den Texten fruchtbare Anregungen für ihre eigene Arbeit finden.

Literatur

- Jongmanns**, G. (2018): Den Qualitätspakt Lehre nachhaltig nutzen. Beobachtungen und förderpolitische Hinweise zu einer strukturellen Weiterentwicklung der Hochschulen. In: HIS-HE:Medium, 2|2018. Abgerufen am 09.06.2020, von: https://his-he.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Medium/Medium_201802_QPL_nachhaltig_gestalten.pdf.
- KoBF** (Koordinierungsstelle der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre) (2017): WORKING PAPER Hochschulsteuerung. Perspektiven aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre. Abgerufen am 09.06.2020, von: https://de.kobf-qpl.de/fy/s/113/download_file_inline/.
- Magnus**, C. D. (2016): Der Qualitätspakt Lehre – Möglichkeiten und Grenzen einer Verbesserung von Studienbedingungen und Lehre durch Wettbewerb. In: Dossier Bildung, Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen am 09.06.2020, von: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/238518/qualitaetspakt-lehre>.
- Magnus**, C. D. (2016a): Hochschulprojektmanagement. Wiesbaden: Springer VS.
- Projekt nexus** (2020), Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern: Aktionsfelder von nexus entlang des „Student Life Cycle“. Abgerufen am 09.06.2020, von: <https://www.hrk-nexus.de/themen/>.
- StiL** (2020): Das Projekt StiL – Studieren in Leipzig. Abgerufen am 09.06.2020, von: <https://www.stil.uni-leipzig.de/uber-stil/das-projekt-stil/>.
- Universität Leipzig** (2011): StiL: Studieren in Leipzig. Formantrag der Universität Leipzig.

Innovativ Lehren und Lernen

Lehrentwicklung durch Innovationsförderung

Katharina Günther, Katharina Simowitsch

„Die LaborUniversität hat in meiner Wahrnehmung das Bewusstsein für gute Lehre universitätsweit geschärft, [...] zur horizontalen Vernetzung von AkteurInnen quer über die Grenzen von Fakultäten hinweg beige-tragen und [...] insgesamt ein Forum zum Austausch über die Lehre geschaffen.“ (Rückmeldung eines Lehrenden, 2020)

1. Neun Jahre Innovationsförderung an der Universität Leipzig durch die LaborUniversität

Experimentieren, Innovieren und Verbessern von Hochschullehre stehen bei der LaborUniversität im Vordergrund. In ihrem fast 10-jährigen Bestehenszeit wandelte sie sich in zwei QPL-Förderphasen von einem StiL-Teilprojekt zur Förderung und Begleitung innovativer Lehr-Lern-Projekte (LLP) zu einer umfassenderen hochschuldidaktischen Institution. Dennoch ist die jährliche Ausschreibung, Auswahl und Begleitung der LLP ein Kernelement der LaborUniversität geblieben. Sie stellt auch innerhalb der bundesweit gewachsenen Strukturen zur Förderung der Studienqualität – wenn auch kein Unikum, so doch – in dieser Form eine Besonderheit dar.

„Die LaborUniversität bietet Lehrenden der UL die Möglichkeit, innovative Lehr-Lern-Projekte (LLP) in den Feldern Employability, Interdisziplinarität, kompetenzorientierte Lehr- und Prüfungsformen, digitale Medien und Heterogenität/Diversity zu erproben. Neben dieser Eröffnung von Möglichkeiten verfolgt die Universität Leipzig mit der LaborUniversität das Ziel, Veränderungsprozesse in der Lehre voranzutreiben [...] Die LLP sollen Modellcharakter haben und nach der Durchführung nachhaltig in das Curriculum implementiert werden.“ (Universität Leipzig 2015:21ff).

Ob und in welchem Ausmaß diese im StiL-Folgeantrag formulierten Ziele der LaborUniversität erreicht wurden – dem möchten wir im Folgenden nachgehen. Wir möchten strukturiert über Umsetzung und Reichweite von Lehrinnovationsförderung nachdenken: Wie gestaltet sich das Förderverfahren und welcher Grad

der Durchdringung der Fakultäten und Einrichtungen konnte erreicht werden? Anschließend möchten wir beleuchten, inwiefern Innovationsförderung ein adäquates Mittel sein kann, um gute Lehre nachhaltig zu fördern beziehungsweise zu etablieren: Konnten die Projektideen nachhaltig implementiert werden? War ein Transfer in andere Fachbereiche möglich? Welche Dimensionen von Nachhaltigkeit werden wirksam? Welche Steuerungsinstrumente des Förderverfahrens beeinflussen Nachhaltigkeit, Transfer und Implementierung hochschulstrategischer Schwerpunktsetzungen? Schließlich ziehen wir Schlüsse für eine zukünftige Innovationsförderung: Welche Aspekte des entwickelten Ausschreibungsformats haben sich bewährt, welche Aspekte müssten angepasst werden?

Wir betrachten den gesamten Förderzeitraum 2011–2020 mit neun Kohorten, ein Schwerpunkt liegt dabei jedoch bei der 2. Förderphase¹. Als Grundlage für die Beantwortung der genannten Fragen dienen quantitative und qualitative Daten, die im Rahmen der projektbegleitenden Qualitätssicherung² erhoben wurden sowie zwei gesondert durchgeführte Befragungen³.

Um nachvollziehen zu können, was Innovationsförderung in Bezug auf die genannten Fragen leisten kann, betrachten wir die neun Kohorten der Lehr-Lern-Förderung zunächst in Zahlen. Daran anschließend fokussieren wir auf Organisationsebene den Ausschreibungs- und besonders auch den Begleitprozess, um Lessons Learned und Best Practices abzuleiten. Auf Ebene der Lehr-Lern-Projekte widmen wir uns dann den Fragen zur Nachhaltigkeit. Drei Fallbeispiele geben einen Einblick in die Vielfalt unserer Projekte sowie in wichtige Aspekte der Projektumsetzung. Sie werden hier im Text kurz skizziert und sind per QR-Code als Video abrufbar.

-
- 1 Eine Darstellung und Analyse der ersten Förderphase der LaborUniversität findet sich in Hartung / Keil (2017).
 - 2 Dazu gehören die Projektberichte der LLP, die Mitschriften der Abschlussgespräche, Protokolle der Beiratssitzungen.
 - 3 Die Befragungen gingen zum Ende von StiL ein sowie im Herbst 2019 an die Projektverantwortlichen der LLP; sie beinhalteten quantitative und qualitative Aussagen. Die Rücklaufquote der 2. Befragung betrug fast 50 Prozent. Ziel beider Befragungen war, Einschätzungen der Projektverantwortlichen zu Nachwirkungen der Projekte, zur Art der jeweiligen Projektumsetzung und zum Format der Innovationsförderung zu erhalten.

Fallbeispiel 1

„Kooperatives Lernen mit dem smarten Physiklabor – Chancen der Digitalisierung für die Physikausbildung ergreifen“

PD Dr. Frank Stallmach, Dr. Peter Rieger, Andreas Kaps
(Bereich Didaktik der Physik) (8./9. Projektkohorte)



PD Dr. Frank Stallmach (rechts) und Andreas Kaps (links) vom Smarten Physiklabor (Foto: Screenshot aus dem Video zum *Smarten Physiklabor*, Redaktion: Stil-Projektmanagement, technische Umsetzung: Marcel Littek/Zentrum für Medien und Kommunikation der Universität Leipzig)



Video zum *Smarten Physiklabor*

Das Smarte Physiklabor unterstützt das kooperative und digitale Arbeiten an physikalischen Experimentieraufgabenstellungen durch Lehramtsstudierende mittels der App Phyphox auf privaten Smartphones. Mit einem starken Fokus auf Digitalisierung der Lehre (Didaktischer Doppeldecker) und Stärkung kooperativer Arbeitsweisen im Experimentiertutorium wird gleichzeitig der stetige Transfer in andere Nachbarfachbereiche und die Multiplikatorenwirkung der Studierenden in die Schule hinein angestrebt. Dieses Projekt zeichnet sich durch einen besonders starken Fokus auf Verstetigung und Verbreiterung der Beteiligungsbasis aus, zum Beispiel durch hochschul- und studiengangübergreifende Kooperationen. Im Video (vgl. QR-Code) legen PD Dr. Frank Stallmach und Andreas Kaps dar, welche Lücke sie mit diesem Lehr-Lern-Projekt in der Physikausbildung schließen und wie sie Aspekte der Nachhaltigkeit adressieren.

2. Zahlen, Daten, Fakten – Übersicht zu neun Kohorten Lehr-Lern-Projekte

Im Ausschreibungsverfahren der LaborUniversität wurden jährlich innovative Lehrideen aus allen Bereichen der Universität eingereicht, begutachtet und ausgewählt. Während in Kapitel 3 näher auf den Prozess inklusive Qualitätssicherung und Best Practice eingegangen wird, soll hier zunächst die Reichweite der Innovationsförderung durch einen quantitativen Blick auf das Verfahren beleuchtet werden.

In welchem Ausmaß haben die Lehrenden der Universität Leipzig die Gelegenheit wahrgenommen, innovative Lehr-Lern-Ideen auszuprobieren? Hier

möchten wir einen Fokus auf die Durchdringung der Fakultäten und Einrichtungen, sowie eine grobe Skizzierung des sich aus den Förderprojekten ergebenden Netzwerkes legen. Zwischen 2011 und 2020 sind in neun Projektkohorten insgesamt 86 Projekte bei 213 eingegangenen Anträgen über die LaborUniversität gefördert worden. Die sehr hohe Beteiligungsrate spricht dabei zunächst für einen hohen Bedarf eines solchen Experimentierraums für neue Lehrideen.

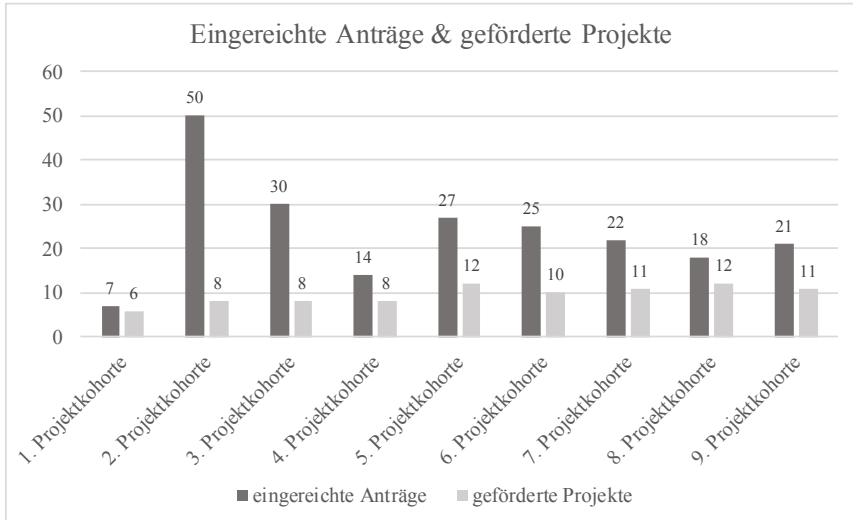


Abb. 1: Eingereichte Anträge und geförderte Projekte, aufgeschlüsselt nach Projektkohorten. Insgesamt 214 eingereichte Anträge und 86 geförderte Projekte.

Alle 14 Fakultäten der Universität Leipzig und weitere vier zentrale Einrichtungen sind unter den Antragsstellenden vertreten, einige Projekte wurden fakultätsübergreifend durchgeführt. Als besonders aktiv fallen die Fakultät für Geschichte, Kunst- und Orientwissenschaften (33 Anträge), die Erziehungswissenschaftliche Fakultät (31), Philologische Fakultät und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät (beide 21) auf. Andererseits gibt es auch zwei Fakultäten mit einer Antragszahl im unteren zweistelligen Bereich. Unterschiedliche Antragszahlen korrelieren tendenziell mit der Größe der Fakultäten (vgl. Universität Leipzig 2018:42)⁴.

Die sehr große thematische und fachliche Bandbreite der LLP spiegelt sich auch im breit verteilten Spektrum der Projektebene wider (ab der sechsten Kohorte konnten Projekte auf drei Ebenen eingereicht werden). Dabei wurden 15 Projektideen auf Lehrveranstaltungsebene (bis 10.000 Euro Fördersumme), 20

4 vgl. Studierendenzahlen nach Struktureinheiten im „Jahresbericht der Universität Leipzig 2018“, S. 42.

Projekte auf Modulebene (bis 20.000 Euro) und neun Anträge mit Wirksamkeit auf Studiengangebene (bis 30.000 Euro) ausgewählt.

Wenn auch die primäre Zielgruppe der LaborUniversität Hochschullehrende sind, sollen die Lehrinnovationen letzten Endes natürlich den Studierenden der Universität Leipzig zugutekommen. Die Anzahl der teilnehmenden Studierenden in den LLP variierte selbstverständlich stark je nach Projektebene, Studierendenzahl im Fach und inhaltlichem Fokus des Projekts. Viele LLP waren in Seminaren angesiedelt, oftmals waren Gastvorträge mit hohen Hörerzahlen Teile der Projektidee und in manchen Fällen konnten mehrere Jahrgänge eines Studienfaches von der Projektidee profitieren. Insgesamt haben circa 10.000⁵ Studierende an Projekten der LaborUniversität direkt teilgenommen.

So unterschiedlich wie die Studierendenzahlen und die Fakultätsbeteiligungen sind auch die Schwerpunktsetzungen der Projekte mit Blick auf hochschulstrategische Querschnittsthemen.⁶

Im Bereich der Digitalisierung bietet sich folgendes Bild: Bei 40 von 86 Projekten bildete ein Aspekt von Digitalisierung einen Kernbestandteil der Projektidee. Dazu gehörten beispielsweise Blended Learning-Konzepte, Entwicklung und Erprobung von Lehr-Apps, Nutzung und Erstellung digitaler Plattformen oder die erweiterte Nutzung von Lernplattformen – zum Beispiel mit der Erstellung von Lerninhalten durch Studierende auf Moodle oder Mahara et cetera. Essenziell für die Projektauswahl war der Einbezug digitaler Werkzeuge in die Präsenzlehre und die Unterstützung selbiger. Die Wichtigkeit des Themas Digitalisierung der Hochschullehre lässt sich nicht nur an der Zahl der Projekte mit einem Schwerpunkt in diesem Bereich ablesen, sondern auch daran, dass zudem ein Großteil der übrigen Projekte mit anderen Schwerpunkten auch digitale Werkzeuge nutzte.

Das Thema Praxisbezug und Employability war dem größten Teil der LLP ein zentrales Anliegen: 66 der 86 Projekte hatten den Transfer von theoretischem Wissen in die Praxis, die Förderung von Kompetenzen, die beruflichen Bezug haben (zum Beispiel gezielte Förderung des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen), oder realitätsnahe Fragestellungen (zum Beispiel in Simulationen, Exkursionen oder Planspielen) als Zielstellung. Dabei waren 28 der 66 Projekte mit Praxisbezug noch konkreter im Bereich der Third Mission angesiedelt. Hierzu gehören LLP, die Service Learning als Methode fokussierten oder anderweitig mit externen, zivilgesellschaftlichen Akteuren zusammenarbeiteten.

5 Einschließlich der geschätzten Teilnehmendenzahl der neunten Kohorte.

6 Durch Festlegungen des Beirats der LaborUniversität gab es geringfügige Verschiebungen im Laufe der neun Kohorten, die durch eine Fokussierung auf bestimmte Themen als Schwerpunkte innovativer Lehre entstanden sind.

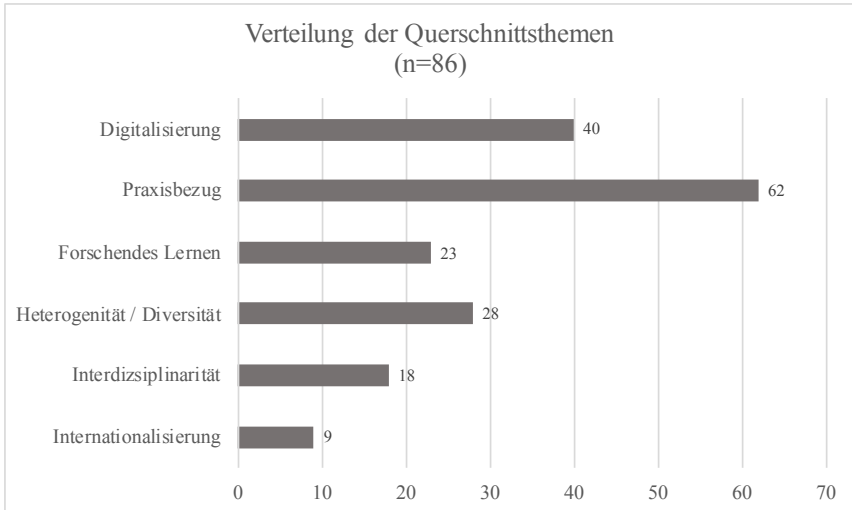


Abb. 2: Verteilung der geförderten Projekte auf Querschnittsthemen, Mehrfachnennung möglich.

Das Forschende Lernen, eine Lehr-Lernform, bei der Studierende eine selbst entwickelte Fragestellung verfolgen und dabei (im Idealfall) den gesamten Forschungsprozess durchlaufen, wurde in 25 Projekten explizit gefördert.

35 Projekte fokussierten explizit die Themen Heterogenität beziehungsweise Diversität. Diese LLP haben eine besonders lernendenzentrierte Lehr-Lernkultur zum Ziel und berücksichtigten Dimensionen von Vielfalt in besonderer Weise. Hierzu zählen zum einen Ideen, die einen Schwerpunkt im Themenfeld Diversität verorten (zum Beispiel Inklusion, Gender, Diskriminierung) oder auch solche, die Studierendenheterogenität im Konzept besonders berücksichtigten (zum Beispiel durch einen Fokus auf Unterschiede bei Vorwissen, Kompetenzen oder Interessenlage).

18 Projekte arbeiteten schwerpunktmäßig im Bereich Interdisziplinarität. Solche Projekte bringen beispielsweise Studierende unterschiedlicher Fachbereiche zusammen, kombinieren Methoden unterschiedlicher Disziplinen oder fördern explizit fächerübergreifendes Denken.

Der Querschnittsbereich Internationalisierung wurde nur von neun der 86 Projekte verstärkt in den Blick genommen. In diesen gab es zum Beispiel Kooperationen mit internationalen Expertinnen und Experten, Hochschulpartnerinnen und -partnern oder Studierenden, die Lehre fand (fachfremd) auf Englisch oder einer anderen Fremdsprache statt oder ein anderer Aspekt von internationaler, interkultureller oder globaler Dimension spielte für das Konzept eine essenzielle Rolle.

3. Verfahren der Innovationsförderung – Beschreibung und *Lessons Learned*

Ausschreibungs-, Auswahl- sowie Begleitverfahren der Lehr-Lern-Projekte sind zu Beginn der LaborUniversität von den Mitarbeiterinnen entwickelt und seitdem stetig angepasst worden. Durch die Vergrößerung der LaborUniversität am Anfang der zweiten Förderphase konnte insbesondere das Begleitverfahren ab der sechsten Kohorte ausgebaut werden (vgl. Hartung / Keil 2017; Universität Leipzig 2015). Im Folgenden möchten wir insbesondere für zukünftige Verfahren der Innovationsförderung einen Überblick über unsere Erfahrungen geben, den Prozess nachvollziehbar und transparent machen sowie einen Transfer anregen.

Auswahlverfahren

Die Erstellung und Erweiterung der Ausschreibungsunterlagen sowie die Auswahl der LLP erfolgt jeweils durch den Beirat der LaborUniversität. Dieses Auswahlgremium wird vom Prorektor für Bildung und Internationales als Projektleiter ernannt und ist paritätisch aus Lehrenden und Studierenden zusammengesetzt. Dabei wird darauf geachtet, dass die acht Mitglieder nicht mehr als zweimal in Folge teilnehmen, die Fächervielfalt der Universität sowie verschiedene Statusgruppen abbilden und dass die Lehrenden eine ausgewiesene Lehr-Affinität mitbringen, zum Beispiel ehemalige LLP geleitet oder Lehrpreise erhalten haben.

„Von allen Hochschulgremien, in denen ich tätig bin, ist mir die Arbeit im Beirat der LaborUniversität am liebsten, da hier die studentische Beteiligung an der Entscheidungsfindung ganz eindeutig und auch nicht so langwierig ist. Unsere Argumente werden gehört und es macht mir Spaß, an der Förderung guter Lehre mitzuwirken.“ (Studentisches Beiratsmitglied, Gedächtnisprotokoll, 2017)

Die Ausschreibungsunterlagen (Ausschreibung, Antragsformular, Handreichung) sowie Bewertungskriterien werden durch den Beirat zu Beginn eines jeden Kohortenzyklus mit dem Projektleiter sowie den verantwortlichen Mitarbeiterinnen diskutiert und gegebenenfalls angepasst. Auf diese Weise konnten sich die Ausschreibungsdetails an neue Gegebenheiten und auftauchende Probleme anpassen sowie die Beiräte eigene Schwerpunkte setzen. So sind beispielsweise seit der sechsten Kohorte die genannten strategischen Querschnittsthemen wie Internationalisierung, Digitalisierung, Heterogenität / Diversity und Praxisbe-

zug / Employability in der Ausschreibung besonders fokussiert und auch bei der Gewichtung der Bewertungskriterien berücksichtigt worden. Auf die Förderung von LLP können sich Lehrende, Studierende (in Kooperation mit Lehrenden) sowie Mitarbeitende aller Fakultäten sowie zentralen Einrichtungen bewerben, wobei in vielen Fällen Anträge von Teams innerhalb eines Arbeitsbereichs gestellt wurden. Der weitaus größte Teil der Mittel (ca. 125.000 Euro pro Kohorte) war dabei für die Einstellung wissenschaftlicher und studentischer Hilfskräfte vorgesehen, ca. 25.000 Euro für Honorare, Exkursionen und Technik.⁷

Aufgrund der Erfahrungen der ersten Förderzyklen wurde eine Antragsberatung im Vorfeld der Einreichung eingeführt – später auch verpflichtend. In dieser Beratung werden die didaktische Qualität der Projektidee und offene Fragen besprochen. Diese Qualitätssicherungsmaßnahme soll die Verständlichkeit der Ideen und didaktischen Prinzipien aller Anträge – unabhängig von der Erfahrung der Antragstellenden – für den Beirat erhöhen. Die Lehrenden werden hierbei auch verstärkt für das Thema kompetenzorientierte Lehre sensibilisiert und können bereits im Vorfeld ihre neuen Ideen im Hinblick auf didaktische Prinzipien und Studierendenfokus stärken. Um Wettbewerbsvorteile zu vermeiden und die Beratung aller Antragstellenden so objektiv wie möglich zu gestalten, wurden Richtlinien für die Beratung festgelegt.

Seit der vierten Kohorte war eine Stellungnahme der Studienkommission zusätzlich zur Stellungnahme durch die Studiendekanate eine verpflichtende Beigabe für alle Anträge. Die Stellungnahmen enthalten zum Beispiel Angaben zur (Möglichkeit der) curricularen Verankerung der Projekte, zu erwarteten Wirkungen auf Studiengänge, Rückhalt und Stimmenverhältnis in der Studienkommission. Aus Sicht der LaborUniversität führt diese Maßnahme zu einer breiteren Unterstützungsbasis innerhalb der Fakultät.

7 Die Erhöhung der Fördersumme (von 125.000 Euro pro Kohorte in der ersten Förderperiode auf 150.000 Euro ab der sechsten Kohorte) – besonders auf Studiengangebene – sollte einen Anreiz schaffen, die nachhaltige curriculare Wirkung der LLP bereits in der Konzeptionsphase zu erhöhen.

Fallbeispiel 2

„LEONIE“

Prof. Dr. Michael Zwanzger, Katrin Rentzsch, Theresa Bendix
(Juristenfakultät) (6. Projektkohorte).



Projektwebsite LEONIE

*„Mit Leonie werden Studierende der Juristenfakultät bereits in der Mittelephase an die Bearbeitung komplexer Examensklausuren herangeführt. Ziel ist, die Studierenden frühzeitig für das Zusammenwirken bislang isoliert betrachteter Rechtsfragen zu sensibilisieren. Die Studierenden erstellen eigenständig Lösungsskizzen, wobei die Gruppen sehr heterogen sind, das heißt, Studierende mit sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen aus fast allen Fachsemestern arbeiten zusammen. Den unterschiedlichen Vorkenntnissen wird durch angebotene Hilfsmittel – wie beispielsweise sogenannte Spickzettel mit Andeutungen in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden – Rechnung getragen. **Instant Feedback** zu ihrem Entwurf erhalten die Studierenden in der sich unmittelbar anschließenden Klausurbesprechung. Mehr zum Projekt, welches seit mehreren Jahren fester Bestandteil der Juristenausbildung ist, finden Sie auf der Homepage der Juristenfakultät.“*

Nach Eingang der Projektanträge werden diese durch die Mitarbeiterinnen der LaborUniversität auf Vollständigkeit geprüft und mithilfe des mit dem Beirat beschlossenen Bewertungsrasters doppelt begutachtet. Dabei wird aus Gründen der Objektivität darauf geachtet, dass die Kolleginnen, welche die Beratung der Antragstellenden übernehmen, nicht die Begutachtung derselben Anträge vornehmen. Voraussetzung für die Beachtung der Anträge ist die Erfüllung der folgenden Ausschlusskriterien: Innovation der Projektidee an der Einrichtung, Möglichkeit der curricularen Integration und Vorhandensein der Stellungnahme der Studienkommission. Ansonsten steht die Qualität des didaktischen Konzepts im Vordergrund, welches durch Kriterien wie Studierendenbezug, Evaluation, Nachhaltigkeit und Bezug zu den Querschnittsthemen flankiert wird.

Die Projektauswahl erfolgt in einer Sitzung durch den Beirat der LaborUniversität. Anhand der Anträge sowie der Gutachten werden alle Projektanträge ausführlich besprochen und dann in eine Reihenfolge gebracht. Am Ende werden die beantragten Gelder mit den zur Verfügung stehenden Mitteln abgeglichen und so viele Projekte wie möglich gefördert. Dabei ist die Entscheidung zur Förderkohorte einstimmig anzunehmen.

Wir schätzen das Verfahren als sehr objektiv und fair ein – dennoch könnte in zukünftigen Verfahren das Bewertungsraster noch ausgebaut beziehungsweise andere Faktoren, die für die Entscheidungsfindung ebenfalls wichtig sein können, berücksichtigt werden. Hier wären zu nennen: Einbindung der Projektidee in fakultätsweite Entwicklungen wie die Umgestaltung oder Neuentwicklung von Studiengängen, Anzahl der Studierenden, die an der Projektidee teilnehmen können, Studierendenbeteiligung an der Antragsgestaltung oder auch die Berücksichtigung eines ausgewogenen Fakultätenverhältnisses.

Der Begleitprozess für die LLP

Ein strukturierter Begleitprozess, der nach den Erfahrungen in der ersten Förderphase noch einmal intensiviert wurde, rahmt den Projektverlauf für die LLP. Wichtige Bestandteile sind verpflichtende Auftakt- und Abschlussgespräche, die Teilnahme an Auftakt- und Abschlusspräsentationen, sowie fakultative Angebote zur Unterstützung bei der Evaluation und weitere Beratungs- und Weiterbildungsangebote.

Zeitliche Verschränkung der Projektkohorten

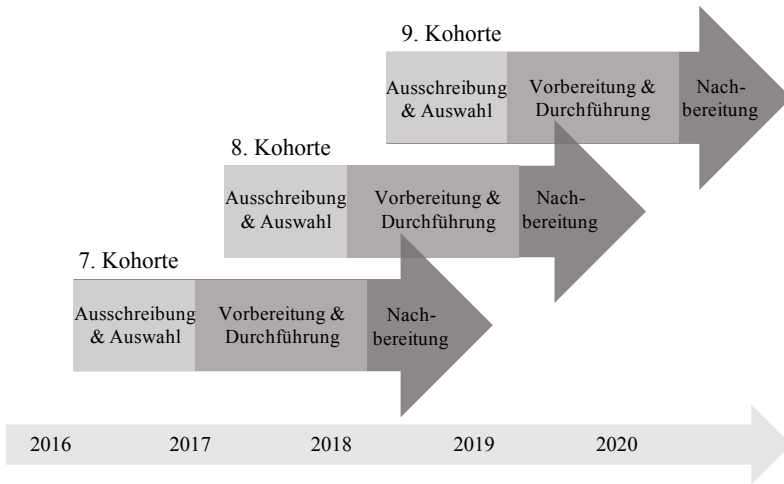


Abb. 3: Grafische Darstellung der zeitlichen Verschränkung der Projektkohorten.

Nach Bekanntgabe der Förderprojekte werden alle LLP zu einem ersten individuellen Auftaktgespräch eingeladen, in welchem ihnen Informationen zum Projektablauf, zur Abrechnung und wichtige Termine mitgeteilt werden sowie erste Fragen geklärt werden können. Zum Teil findet hier auch schon eine erste hochschuldidaktische Beratung statt.

Auch abgelehnte Projekte erhalten eine Kurzbegründung und ein Angebot zu ausführlicheren Gesprächen. Die durchgeführten Ablehnungsgespräche hatten sehr positive Effekte durch besseres Verständnis vonseiten der Antragstellenden. In einigen Fällen führten sie zur Förderung im nächsten Durchgang oder zur Unterstützung eines Teils des Projektantrags durch Sonderförderungen.

Das Hauptanliegen der jährlichen Projektauftrittstreffen liegt in der Sichtbarmachung, Wertschätzung und Vernetzung der ausgewählten LLP, was sich in der kommunikativen und feierlichen Veranstaltungsstruktur niederschlägt. Erste Synergien werden deutlich und das Netzwerk engagierter Lehrender wird gestärkt.



Abb. 4: Gruppenfoto vom Auftakttreffen der 9. Projektkohorte. Foto: Leon Grünig



Abb. 5: Impression vom Abschlusstreffen der 8. Projektkohorte. Foto: Leon Grünig

Im Förderzeitraum seit 2016 kann das mittlerweile 6-köpfige Team der LaborUniversität die Begleitung der LLP mit einer Gesamtkoordinatorin der Förderkohorten sicherstellen, welche durch eigene Ansprechpartnerinnen und -partner weitestgehend nach Verantwortlichkeiten entsprechend des Fakultätenmodells ergänzt wird⁸. Mit dieser Maßnahme soll ein langfristigerer Kontakt in die Fakultäten hergestellt und auch die Chance auf eine nachhaltige Verbreitung der Projektidee verstärkt werden.⁹ Die Begleitung umfasst die bedarfsori-

8 Jeder Fakultät und zentralen Einrichtung der Universität Leipzig ist eine Ansprechperson der LaborUniversität zugeordnet.

9 vgl. Hartung / Keil 2017

enterte Beratung, Unterstützung bei prozessbegleitenden Evaluationen sowie administrative Unterstützung (zum Beispiel Einstellungen von wissenschaftlichen Hilfskräften, Vertragsabrechnungen). In diesem Zusammenhang wurde für mehr als die Hälfte der Projekte mindestens einmal während der Projektlaufzeit eine Evaluation durch die LaborUniversität durchgeführt. In den meisten Fällen handelte es sich dabei um Teaching Analysis Polls (TAP) (siehe Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik 2020)¹⁰, die oftmals den Ausgangspunkt für weiterführende Beratungsgespräche bilden. Weitere Evaluationsmaßnahmen sind Hospitationen mit Feedback und quantitative Rückmeldeverfahren. Diese Maßnahmen haben einen multiperspektivischen Blick auf das Projekt zum Ziel. Der gute und intensive Kontakt zu den LLP führt in vielen Fällen auch zu besserer Vernetzung mit den Fakultäten, um auch außerhalb der LLP für Lehrende sichtbar zu sein und hochschuldidaktische Beratungen anbieten zu können. Damit bilden die LLP Schnittstellen zu den jeweiligen Fachbereichen einerseits und vergrößern die Gemeinschaft engagierter Lehrender an der Universität Leipzig andererseits.

Zusätzlich zu den Veranstaltungen und Beratungen für die Projektverantwortlichen führen wir pro Kohorte zwei Hilfskräftetreffen für die wissenschaftlichen und studentischen Hilfskräfte durch. Die Hilfskräfte haben sehr heterogene Aufgaben und Erfahrungen: Einige übernehmen fast die gesamte Koordination des Projektes, andere führen typische Unterstützungsarbeiten durch. Einige haben bereits viel Arbeitserfahrung an der Universität Leipzig, für andere ist es die erste Tätigkeit dieser Art. Bei den Treffen haben sie die Gelegenheit, Fragen zu allen Aspekten des Projektmanagements und auch zu speziellen Lehrthemen zu besprechen, sie bekommen einen Input, der für ihre Tätigkeit hilfreich ist, und vor allen Dingen finden sie ein geschütztes Forum, in dem auch kritische Fragen oder auch Schwierigkeiten in der Projektdurchführung besprochen werden können.

Seit der sechsten Kohorte und damit seit der zweiten Förderphase wird die Abschlussveranstaltung in einem größeren Rahmen durchgeführt. Neben der Hochschulöffentlichkeit sind die Projektverantwortlichen der Folgekohorte eine besondere Zielgruppe. In den letzten Jahren war deren Teilnahme fast vollständig – damit konnten Vernetzung und Transfer der Projektideen noch besser verschränkt und ausgebaut werden. Der Hauptzweck dieser Abschlusstreffen besteht darin, die Projekte für ein breiteres Publikum sichtbar zu machen sowie die Reflexion zu Gelingensbedingungen und Stolpersteinen zu unterstützen und in den

¹⁰ Informationen zum TAP finden sich hier: vgl. <https://www.dghd.de/community/arbeitsgruppen/g-qualitative-feedback-und-evaluationsmethoden/>

Austausch zu bringen. Dies wurde mit verschiedenen Methoden wie Worldcafé, digitalen Umfragen, Marktplatzrundgängen und Kurzpräsentationen umgesetzt.

Auch im Nachgang an die Förderung hält die LaborUniversität Kontakt zu den Projekten. Zum einen wird mit allen Projektverantwortlichen ein Abschlussgespräch (circa ein halbes Jahr nach Projektende) geführt. Die Basis hierfür bildet der Projektbericht. In den Gesprächen wird vor allem der Stand der Projektidee nach Beendigung der Förderung erörtert: Hat eine Verstetigung stattgefunden? War ein Transfer der Idee möglich? Haben sich Kooperationen innerhalb und außerhalb der Universität Leipzig ergeben? Seit der zweiten Förderphase gibt es auch die Möglichkeit, kleine Maßnahmen zur Nachhaltigkeit durch Mittel des Verstetigungsfonds¹¹ zu ermöglichen.

Des Weiteren steht die LaborUniversität auch nach der Projektförderung immer für Beratungsanfragen zur Verfügung, die Mitarbeiterinnen unterstützen bei der Weiterführung der Projektidee oder führen auch im Nachgang Evaluationen durch. Die Lehrenden der LLP bilden einen wachsenden Expertisepool, auf den wir für hochschulweite Veranstaltungen und Peer-Formate zur Weiterbildung oder zur Vernetzung mit ratsuchenden Lehrenden zurückgreifen.

Sichtbarmachen: Transfer der Projektergebnisse innerhalb und außerhalb der Universität Leipzig

Die Projekte werden auf vielfältige Weise sowohl innerhalb als auch außerhalb der UL sichtbar gemacht. Für die Lehrenden der UL besteht die Möglichkeit, die Projekte bei hochschulöffentlichen Veranstaltungen oder Weiterbildungsformaten kennenzulernen. In erster Linie ist hier der hochschulweite Tag der Lehre (Universität Leipzig 2020) zu nennen, bei dem ehemalige oder aktuelle LLP stets mit Workshopbeiträgen, Postern oder auch einem Präsentationsstand vertreten sind. Des Weiteren bringen Lehrende aus den LLP ihre inhaltliche Expertise aus den Projekten und darüber hinaus auch bei anderen Veranstaltungen wie dem DIDAKTIK HAPPENS¹² oder der WERKSTATT¹³ ein oder werden für die Mitar-

11 Der Verstetigungsfonds beläuft sich auf 2.000 Euro für die gesamte Kohorte.

12 Der DIDAKTIK HAPPENS ist ein hochschuldidaktisches Kurzformat, bei dem zur Mittagszeit Professorinnen und Professoren der Universität Leipzig zu besonderen Fragestellungen aus ihrer Lehrpraxis berichten. Anschließend wird sich in entspannter Atmosphäre bei einem kleinen Mittagessen ausgetauscht (vgl. Universität Leipzig 2020).

13 Die Werkstatt ist eine 2-tägige Veranstaltung, bei der Lehrende an ihrer Lehre arbeiten. Sie können sich dabei mit hochschuldidaktischen Expertinnen und Experten und anderen Lehrenden zu bestimmten Fragestellungen austauschen und ausgewählte Inputs, Literatur und andere Unterstützungsangebote wahrnehmen (vgl. Universität Leipzig 2020a).

beit in hochschul-, sachsen- oder bundesweiten Arbeitsgruppen oder Netzwerken (HD-Sachsen; Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik)¹⁴ gewonnen.

Über das Magazin für die Mitarbeitenden der UL wird über die Kohorten und insbesondere über Auftakt- und Abschlusstreffen der LaborUniversität berichtet. Auch im Newsletter der hochschuldidaktischen Projekte mit circa 1.000 Abonnenten sind die LLP ein regelmäßiges Thema.

Zudem haben viele Projekte die Möglichkeit genutzt, ihre Ideen und Ergebnisse innerhalb ihrer Fachcommunity in Sammelbänden, Open-Access-Publikationen, Blogs, Fachzeitschriften, auf Homepages und Broschüren oder auch im Rahmen von Tagungsbeiträgen zu verbreiten. Dies wurde auch nach Möglichkeit durch die LaborUniversität unterstützt und soweit möglich mit den eingestellten Mitteln finanziert. Mehrere Lehrende aus den LLP haben im Anschluss an die Förderung Lehrpreise erhalten.

Schließlich werden alle Projekte ausführlich auf unserer Homepage¹⁵ vorgestellt. Hier finden sich neben den Projektbeschreibungen auch Aufarbeitungen der Projektideen als Good Practice-Beispiele, in denen ein besonderes Augenmerk auf den Herausforderungen bei der Projektumsetzung und Tipps für andere Lehrende liegt. Auf die Erfahrungen der vorangegangenen LLP wird auch in Gesprächen mit Lehrenden, in Prozessen der Curriculumentwicklung oder in anderen Kontexten immer wieder durch die Hochschuldidaktiker und Hochschuldidaktikerinnen verwiesen, wodurch auch Erfahrungsaustausch und Synergiebildung gefördert werden.

Durch die genannten Maßnahmen konnte ein zentrales Ziel in der zweiten Förderphase – die Erfahrungen aus den LLP noch stärker in die Breite zu bringen – umgesetzt werden.

Empfehlungen zur Innovationsförderung in der Hochschullehre

Aus unseren Erfahrungen bezüglich des Auswahlverfahrens und des Begleitprozesses leiten wir im Folgenden Empfehlungen im Sinne eines Wissenstransfers für zukünftige Innovationsförderungen ab. Insgesamt kann gesagt werden, dass das Verfahren durch ständige Weiterentwicklung bereits eine hohe Wirksamkeit und Akzeptanz vorweist. Je nach Zielstellung gibt es natürlich auch Verbesserungspotenziale.

14 Zum Beispiel im Rahmen der LiT-Arbeitskreise: <https://www.hd-sachsen.de/web/page.php?id=623> oder im Rahmen der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik: <https://www.dghd.de/>

15 vgl. www.stil.uni-leipzig.de

Zum Auswahlverfahren:

- Um Akzeptanz und Objektivität des Auswahlprozesses zu erreichen und Multiperspektivität zu gewährleisten, empfehlen wir die gemischte Zusammenstellung des Beirats nach Lehrenden und Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen und Hintergründe.
- Durch eine regelmäßige Anpassung der Ausschreibung durch den Beirat können gezielte Steuerungseffekte genutzt und hochschulstrategische Themen befördert werden.
- Die verpflichtende Stellungnahme durch die Studienkommission sowie die Kenntnisnahme durch die Studiendekanate erhöhen die Unterstützung der Projektidee innerhalb der Einrichtung sowie die Chancen auf Integration in das Curriculum.
- Eine strukturierte Antragsberatung kann den Zugang zu einer Förderung in weniger „pädagogikaffinen“ Studiengängen befördern.
- Ein gut strukturiertes und im Beirat abgestimmtes Bewertungsraster sorgt für möglichst große Objektivität und Transparenz des Verfahrens.

Im Begleitprozess:

- Wir empfehlen folgende qualitätssichernde Maßnahmen, um den Begleitprozess zu strukturieren: individuelle Auftakt- und Abschlussgespräche, Auftakt- und Abschlussveranstaltungen, feste Ansprechpersonen für jedes Projekt, eine verantwortliche Person für das gesamte Verfahren sowie die bedarfsorientierte Unterstützung bei der Umsetzung, Evaluation und Reflexion der Projektidee.
- Wir empfehlen eine gelebte Fehlerkultur um Lehrentwicklung zu fördern, da sich gerade Innovationsprojekte dafür anbieten, aus Fehlern zu lernen. Durch vertrauensvolle Gespräche mit festen Ansprechpersonen werden nicht nur Erfolge, sondern auch Stolpersteine beleuchtet. Zudem erhalten auch abgelehnte Projekte die Möglichkeit zu Rückmeldegesprächen und können bei Bedarf anderweitig unterstützt werden.
- Die Betreuung der LLP nach Fakultätenverantwortlichkeiten befördert einen längerfristigen, stabileren Kontakt in die Fakultäten und erleichtert den Lehrenden die Orientierung bei weitergehenden fachsensiblen hochschuldidaktischen Themen. Auf diese Weise werden auch die Verbreitung guter Lehrideen in den Fachbereichen unterstützt und hochschuldidaktische Maßnahmen vor Ort bekannter gemacht.
- Die (verpflichtende) Einbindung der Studierendenperspektive auf den Projektverlauf, zum Beispiel durch TAP oder Hospitationen, ist sehr empfehlenswert.

lenswert, um die tatsächlichen Herausforderungen und Wirkungen der LLP einschätzen zu können.

- Die individuellen Gespräche im Projektverlauf sind für die Unterstützung der Lehrenden und im Fall der Abschlussgespräche auch insbesondere für die Nachhaltigkeit der Projektideen essenziell. Hier können die Lehrideen, die sich als erfolgreich und nachahmenswert herausgestellt haben, weiter befördert werden. So kann beispielsweise auf weitere Finanzierungsmöglichkeiten hingewiesen und die gewonnene Expertise für das Netzwerk gesichert werden (indem die Lehrenden beispielsweise als Beitragende für hochschuldidaktische Veranstaltungen gewonnen oder Tagungsbeiträge unterstützt werden).
- Die Sichtbarmachung innovativer Lehr-Lern-Ideen durch hochschulweite Multiplikatorveranstaltungen, Arbeitsgruppen, Netzwerke und persönliche Empfehlung durch die hochschuldidaktischen Mitarbeiterinnen und das Netzwerk sind zentral für die Verstärkung guter Lehre an der UL.

Ideen für eine Weiterentwicklung:

- Für eine Neuauflage des Förderprogramms wäre eine weitere Intensivierung der Fakultätenarbeit wünschenswert, um gegebenenfalls eine weitere Durchdringung der Fakultäten, wie in Kapitel 2 beschrieben, zu erreichen. Ein vertrauensvoller Austausch über gute Lehre und Akzeptanz vonseiten Lehrender ist oftmals an persönliche Beziehungen und feste Ansprechpersonen geknüpft.
- Längere beziehungsweise flexiblere Förderlaufzeiten waren ein Wunsch vieler Lehrender. Zum Teil wurden größere Projekte und die Umsetzung von Erkenntnissen aus Evaluationen in Folgeanträgen realisiert. Größere Umstellungen in der Lehre könnten auf diese Weise zum Beispiel mit größerem Vorlauf und mehreren Zwischenevaluationen umgesetzt werden.
- Vereinfachte Abrechnungsmodalitäten wären sehr hilfreich für die Konzentration auf die Projektinhalte. So könnte der Wechsel von Kostenpositionen flexibler gehandhabt werden. Eine administrative Begleitung durch die Hochschuldidaktik hat den Vorteil, dass dadurch der Kontakt zu den Projekten verstärkt wird.

4. Nachhaltigkeit der Projektideen

Im Folgenden möchten wir einen Blick auf die nachhaltigen Wirkungen der durch die LaborUniversität geförderten Projekte werfen. Dabei haben wir uns bewusst für eine breite Auffassung und Abfrage von möglicher Nachhaltigkeit entschieden. Im Zusammenhang von Lehrinnovationsförderung fällt des Öfteren auch der Begriff der Verstetigung, welcher jedoch impliziert, dass die dauerhafte Implementierung der ursprünglichen Projektidee das Ideal jeder Förderung sein sollte. Dieser Vorstellung möchten wir explizit widersprechen.

So könnte sich zum Beispiel nach der ersten Erprobung herausstellen, dass die Idee nicht die gewünschten didaktischen Effekte hat. Oder dass sie sich mit den an der jeweiligen Fakultät herrschenden Rahmenbedingungen nicht verträgt. Oder dass die verfügbaren Ressourcen bei Weitem nicht ausreichen, um die Idee zu verankern.

Zudem kann Lehrinnovationsförderung unterschiedlich motiviert sein – und hat damit auch unterschiedliche Ebenen von Nachhaltigkeit – oder eben Verstetigung – im Blick. Wenn Lehrinnovationen den Zweck haben, politisch gewollte Änderungen (an der Organisation Hochschule) voranzutreiben, wird eher top-down agiert.

„Motivieren würde dann bedeuten, Anreize zu setzen, Sanktionen anzudrohen, Wettbewerbe zu arrangieren und dabei Werte wie Anerkennung und Aufmerksamkeit zu nutzen.“ (Reinmann 2017:4)

Wenn die Lehrinnovationen eher dazu dienen, den Wandel der akademischen Lehr- und Lernkultur bottom-up voranzubringen, würde Motivieren

„[...] eher bedeuten, Freiräume zu schaffen, Redundanzen zuzulassen und in der Organisation universitärer Lehre Puffer für das Experimentieren einzubauen.“ (ebd.)

In diesem Sinne verfolgt das Förderverfahren der LaborUniversität auf der einen Seite zwar durchaus hochschulpolitische Ziele, indem beispielsweise Antragsteller ermutigt werden Querschnittsthemen, die für die Hochschulentwicklung als essenziell gelten, in ihren Ideen zu berücksichtigen. Auf der anderen Seite jedoch steht die Entwicklung der Lehr-Lern-Kultur an der Universität Leipzig im Vordergrund und hier insbesondere die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von guter Lehre, welches hochschuldidaktisch fundiert ist und auf die fach- und fakultätsspezifischen Rahmenbedingungen Rücksicht nimmt.

Vor diesem Hintergrund sehen wir auch unser Verständnis von Nachhaltigkeit. Ein Weiterdenken der Projektidee über den Projektzeitraum hinaus ist ein essenzielles Kriterium bei der Beurteilung und Bewertung der LLP. Ob dieses Weiterdenken in einer Verstetigung besteht – wie in vielen Fällen angedacht – oder eher andere Nachwirkungen angedacht sind, hängt von der jeweiligen Projektidee ab. In welcher Form eine Nachhaltigkeit dann tatsächlich erreicht werden kann, ist in der bisherigen Projektlaufzeit ebenso sehr unterschiedlich ausgefallen.

Erkenntnisse zum Weiterleben der Projektideen können wir zum einen aus den Befragungen gegen Ende der Förderlaufzeiten von StiL in der ersten und zweiten Förderphase ziehen, zum anderen haben wir die Projektberichte sowie die Abschlussgespräche dahingehend ausgewertet. Bei einigen wenigen Projekten haben wir keine Aussage zum etwaigen Weiterleben der Projektidee treffen können und einige Projekte waren zum Erhebungszeitraum noch nicht oder nicht lange genug abgeschlossen, um eine Aussage dahingehend zu tätigen. Es werden nur die erste bis achte Projektkohorte (75 LLP von 2011–2019) berücksichtigt, da die neunte Kohorte zum Zeitpunkt dieser Texterstellung noch nicht beendet ist.

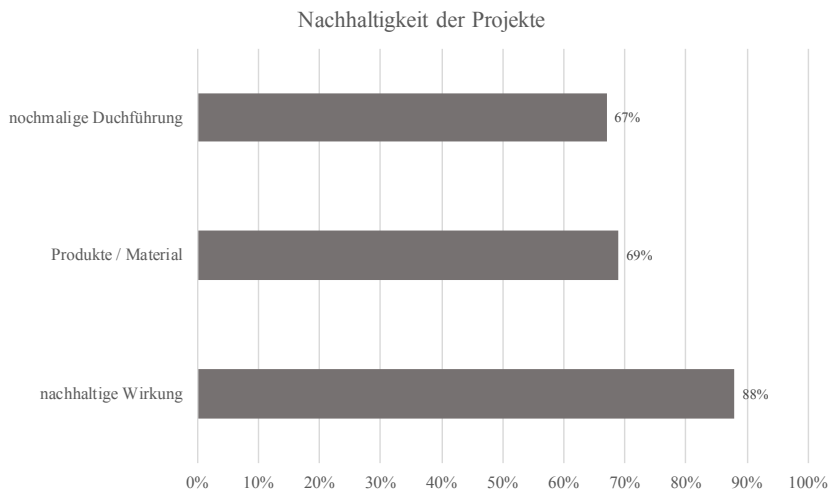


Abb. 6: Nachhaltigkeit der geförderten Projekte (n=75), Mehrfachnennung möglich.

Wenn wir alle Faktoren von Nachhaltigkeit zusammen betrachten, können wir feststellen, dass 88 Prozent (66 von 75) der Förderprojekte eine Wirkung über ihre Projektlaufzeit hinaus erzielten. Die Minimalanforderung ist hierbei, dass die Projektidee zumindest in Teilen noch wenigstens einmal Verwendung gefunden hat, zum Beispiel als verwendetes Material oder als Durchführung einer Lehrveranstaltung oder dass ein Transfer der Projektidee stattgefunden hat.

Eine materielle Nachhaltigkeit erreichten 69 Prozent (52 der 75) der Projekte. Unter materieller Nachhaltigkeit ist die Entwicklung analoger oder digitaler Materialien zu verstehen, die über den Projektzeitraum hinaus verwendet werden. Dazu zählen zum Beispiel Apps, die in nachfolgenden Lehrveranstaltungen verwendet werden, Lehrkonzepte und Publikationen, die von Lehrenden übernommen und gegebenenfalls weiterentwickelt werden oder auch erarbeitete Inhalte auf Lernplattformen wie Moodle oder Mahara, die weiterverwendet und auch ausgebaut werden. Wir konnten feststellen, dass die materielle Nachhaltigkeit im Laufe der acht Kohorten stetig zugenommen hat – ein Grund dafür ist sicherlich die stärkere Beachtung des Themas Nachhaltigkeit bei der Ausschreibung sowie Auswahl der LLP.

67 Prozent (50 von 75) der Projekte wurden nach der Erprobung in der Projektlaufzeit noch wenigstens einmal durchgeführt. Auch hier ist ein Trend zu erkennen, dass die nochmalige Durchführung in der zweiten Förderphase besser gelingt. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass die Integration ins Curriculum ein Ausschlusskriterium bei der Projektauswahl wurde – und auch verpflichtender Teil der Stellungnahme der Studienkommission war.

Allerdings sind innerhalb dieser nachhaltigen Projektgruppe die Unterschiede sehr groß, das heißt, ein Teil dieser Projekte ist fest ins Curriculum integriert und wird nach wie vor in regelmäßigen Abständen durchgeführt. Der andere Teil wurde hingegen nur noch einmal durchgeführt. Auch der prozentuale Anteil, der vom ursprünglichen Projekt in der Fortführung übrig geblieben ist, variiert. So gibt die Hälfte der Projekte, die auf die Befragung der fünften bis achten Kohorte geantwortet haben, an, 75 bis 100 Prozent der ursprünglichen Projektidee beibehalten zu haben (11 Projekte). vier Projekte konnten 50 bis 75 Prozent übernehmen, drei Projekte 25 bis 50 Prozent, ein Projekt weniger als 25 Prozent.

Die Gründe dafür, dass Projektideen nicht noch einmal verwendet werden oder nur zu einem geringeren Anteil, sind vielfältig. Der am häufigsten genannte Grund sind personelle beziehungsweise finanzielle Ressourcen. Selbst wenn Konzepte, Apps et cetera entwickelt wurden, müssen diese nach Beendigung der Projektlaufzeit weiterentwickelt, gehostet und betreut werden. Oftmals hängen Projektideen auch an einzelnen Personen. Wenn die Lehrenden dann nicht mehr an der Universität Leipzig beschäftigt sind, geht trotz sorgfältiger Dokumentation oft auch die Projektidee mit ihnen. In einigen Fällen müssen auch Partner innerhalb des Fachbereichs für eine dauerhafte Durchführung gefunden werden – so kann es manchmal auch ein paar Jahre dauern, bis zum Beispiel eine Professur gefunden wird, die die Projektidee unterstützt und diese wieder ins Curriculum aufgenommen werden kann.

Ein weiterer Grund für Schwierigkeiten bei der Fortführung sind ungünstige Rahmenbedingungen. Diese reichen von neuen Lehrverpflichtungen in anderen Themenbereichen über Schwierigkeiten in der Kommunikation mit Kooperationspartnern und Kooperationspartnerinnen bis zu mangelnder Unterstützung seitens der Einrichtungsleitung (zum Beispiel durch andere Prioritätensetzung, Personalwechsel in der Leitungsebene). Auch unzureichende technische Voraussetzungen werden genannt.

Entsprechend des experimentellen Charakters der Innovationsförderung haben sich (allerdings sehr wenige) Projektideen auch als nicht praktikabel oder didaktisch nicht so wirksam wie erhofft herausgestellt.

Neben dem Fortbestehen der Projektidee stellt sich auch die Frage nach dem Transfer. Mehr als die Hälfte der Projektideen (41 von 75) haben eine Art des Transfers erfahren. Viele von ihnen wurden innerhalb des Fachbereichs auf andere Lehrveranstaltungen, Module oder Studiengänge übertragen, einige konnten auch über ihre Fachgrenzen hinaus weitergegeben werden. Das Fallbeispiel zum Projekt Lehrexperiment SHRIMP (Social Hypertext Reader & Interactive Mapping Platform) zeigt, wie gelungener Transfer in eine andere Fakultät aussehen kann.

Und schließlich kann Nachhaltigkeit auch bedeuten, dass die Idee auf eine andere Art und Weise weiterlebt. So werden Projektideen in Arbeitsgruppen und Netzwerkveranstaltungen eingebracht, sie werden von Kooperationspartnern und Lehrenden in der Universität Leipzig, in Sachsen oder auch auf nationaler und internationaler Ebene aufgegriffen und weiterentwickelt (in 7 von 21 Projekten ist dies bekannt). Es kommt ebenfalls vor, dass an die erste Förderung eine Anschlussförderung folgt, in der die Idee weitergeführt und ergänzt wird. Zu den Fördermöglichkeiten gehörten der Verstetigungsfonds der LaborUniversität, andere Mittel aus StiL (zum Beispiel Tutorenmittel), Förderung durch das Projekt Lehrpraxis im Transfer plus (HD-Sachsen) oder die Digital Fellowships (Geschäftsstelle der Landesrektorenkonferenz Sachsen).

„Die beiden Lehrveranstaltungen (LV) werden immer wieder von beteiligten Studierenden als besonders produktiv hervorgehoben und als gelungene LV erinnert. Auch das ist meines Erachtens eine Form der Nachhaltigkeit / Multiplikation, die neben Publikationen und institutionellen Verstetigungen nicht zu unterschätzen ist.“ (Zitat Lehrende 2019)

Fallbeispiel 3:

SHRIMP

Dr. Sebastian M. Herrmann (Institut für Amerikanistik
(5. Projektkohorte)



Video Shrimp

Das Projekt SHRIMP (*Social Hypertext Reader & Interactive Mapping Platform*) nutzt das Medium *Social Hypertext*, um *E-Learning* vor allem für die textbasierten Geisteswissenschaften voranzubringen. In einem Social Hypertext Reader können die Lernenden ihren eigenen Lesepfad verfolgen und individuell bestimmen, ob sie die Texte linear und/oder quer lesen. Sie können so Zusammenhänge besser verstehen und durch Kommentare, Likes und andere Features miteinander interagieren. Die Idee wurde 2015 als ein Projekt der sechsten Kohorte erstmalig auf breiter Basis implementiert – seitdem ist SHRIMP weiterentwickelt und auch bereits auf andere Fachbereiche transferiert worden. Im Rahmen von SRHIMP werden immer neue Lehr-Lern-Technologien ausprobiert: So zum Beispiel *Learning Analytics* oder ein Chatbot, der den Lernenden als persönlicher Lerncoach zur Seite steht.

Im Video stellen Sarah Doberitz und Sebastian M. Herrmann das Projekt vor. Mehr Informationen gibt es online unter: www.shrimpp.de



Fotos: Sebastian M. Herrmann und Sarah Doberitz vom Projekt SHRIMP, Foto: Screenshot aus einem Video zu SHRIMP, Redaktion: StIL-Projektmanagement, technische Umsetzung: Zentrum für Medien und Kommunikation der Universität Leipzig)

An dieser Stelle möchten wir noch einmal die Lehrenden aus unseren LLP zu Wort kommen lassen und einige ihrer Antworten auf die Frage: „Welche sind die wichtigsten Faktoren für die Implementierung innovativer Lehrideen?“ wiedergeben, die sich auch mit unseren Erfahrungen decken:

Anerkennung der Lehre
Zeit
didaktische Expertise
Unterstützung durch LU
Offenheit für Lehrinnovation
finanzielle Förderung
personelle Ressourcen
Flexibilität im Curriculum
gutes Arbeitsklima
Unterstützung der Einrichtung
Rahmenbedingungen
langfristige Arbeitsverträge
Vernetzungsmöglichkeiten

Abb. 7: Antworten von 28 Lehrenden aus geförderten LLP auf die Frage: „Was brauchen Sie, um ihre guten Ideen in der Lehre umzusetzen?“

Insgesamt können wir sagen, dass unsere Projekte einen hohen Grad an nachhaltiger Wirkung entfaltet haben und immer noch entfalten. Neben der zahlenmäßigen Durchdringung der UL kommt es, mit Gabi Reinmanns Worten,

„vielleicht [...] ja eher auf die Verstetigung des Gedankens hinter der didaktischen Innovation an? [...] Wenn die Neuerung dann auch noch erfolgreich war, wird der Lehrende, selbst wenn er diese nicht mehr in der gleichen Form wiederholt oder systematisch weitergibt, bereits ein anderer sein und die Kultur des Lehrens und Lernens mit seinen Studierenden beeinflusst haben.“ (2017:5)

Die Ermöglichung und Förderung von Lehrinnovation an sich ist, auch ohne kurzfristige Verstetigung, ein wichtiger Wert für eine Universität.

Damit bleibt und ist unser Ziel zu einer Hochschullehre beizutragen, die wertgeschätzt wird, die Platz für Experimente bietet und eine positive Fehlerkultur (vor)lebt und die in der Einheit von Forschung und Lehre, der Forschung auf Augenhöhe begegnen kann.

Literatur

- Hartung, B. / Keil, F.** (2017): Förderung von innovativen Lehrideen in der LaborUniversität an der Universität Leipzig. In: Franke, K. / Engbrocks, B. / Bade, C. (Hrsg.): Qualitäts-pakt Lehre in Sachsen – Ergebnisse und Perspektiven aus der ersten Förderphase, Ulm: Klemm+Oelschläger, 147–156.
- Reinmann, G.** (2017): Verstetigung von Lehrinnovationen. Ein Essay. In: Impact Free. Journal für freie Bildungswissenschaftler 9, Hamburg, 1–6.
- Schellhammer, S.** (2018): Nachhaltige Verstetigung von Lehr-Lern-Konzepten: Wie Lehrveranstaltungen von ihren Entwickler_innen losgelöst werden können. In: HDS.Journal / Tagungsedition HDS.Forum: Edition Lehrpraxis im Transfer, 49–56.
- Universität Leipzig** (2015): StIL: Studieren in Leipzig. Fortsetzungsantrag der Universität Leipzig.

Websites

- StiL** (2020): DIDAKTIK HAPPENs. Abgerufen am 09.06.2020, von: <https://www.stil.uni-leipzig.de/teilprojekte/laboruniversitaet/didaktik-happens/>.
- StiL** (2020a): WERKSTATT. Abgerufen am 09.06.2020, von: <https://www.stil.uni-leipzig.de/teilprojekte/laboruniversitaet/werkstatt>.
- Universität Leipzig** (2019): Jahresbericht 2018. Abgerufen am 15.05.2020, von: https://www.uni-leipzig.de/fileadmin/ul/Dokumente/2018_Jahresbericht.pdf.
- Universität Leipzig** (2020): Tag der Lehre. Abgerufen am 07.05.2020, von: <https://www.uni-leipzig.de/universitaet/arbeiten-an-der-universitaet-leipzig/lehren-an-der-universitaet/tag-der-lehre/>
- Webseite der **Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik**: <https://www.dghd.de/>
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik** (2020): AG Qualitative Feedback- und Evaluationsmethoden. Abgerufen am 15.05.2020, von: <https://www.dghd.de/community/arbeitsgruppen/g-qualitative-feedback-und-evaluationsmethoden/>.
- Projekt Lehrpraxis im Transfer plus** (LiT): <https://www.hd-sachsen.de/web/page.php?id=508>
- LiT-Arbeitskreise**: <https://www.hd-sachsen.de/web/page.php?id=623>
- Übersicht über die **Digital Fellowships**: <https://bildungsportal.sachsen.de/portal/parentpage/projekte/digital-fellowships/>

LaborUniversität

Die *StiL-LaborUniversität* unterstützt Lehrende der Universität Leipzig bei der Entwicklung und Umsetzung innovativer Lehr-Lern-Projekte. Mit finanzieller Förderung und hochschuldidaktischer Begleitung wird den Lehrenden ermöglicht, ihre Ideen für eine lern- und kompetenzorientierte Lehre zu erproben. Weiterhin bietet die LaborUniversität individuelle Begleitung der Lehrkompetenzentwicklung für alle Lehrenden an der Universität Leipzig und unterstützt die Studiengangentwicklung. Sie arbeitet eng mit dem Verbundprojekt Lehrpraxis im Transfer plus (LiT+) zusammen.

Heterogenitätsorientierte Lehre am Beispiel der Schlüsselqualifikationsmodule Wirtschaftswissenschaften

Anke Kleefisch, Alexander Fink, Gunther Schnabl

1. StiL-Projekt und Schlüsselqualifikationen an der Universität Leipzig

Seit Jahren sehen sich Hochschulen einer zunehmenden Heterogenität der Studierenden ausgesetzt. Zwei Drittel aller im Rahmen des Bund-Länder-Programms Qualitätspakt Lehre geförderten Hochschulen nehmen sich dieser Herausforderung an und konzentrieren sich dabei auf die Gestaltung der Studieneingangsphase (vgl. Hanft 2015).

Der Ausbau der wirtschaftswissenschaftlichen Schlüsselqualifikationsmodule (SQ-Module) an der Universität Leipzig erfolgte im Rahmen des Projektes StiL – Studieren in Leipzig von November 2011 bis Dezember 2020 mithilfe der finanziellen Förderung durch den Qualitätspakt Lehre. Im Rahmen des StiL-Projekts sollte unter anderem der Praxisbezug des Studiums im Allgemeinen gestärkt werden, um den Arbeitsmarkterfordernissen besser zu entsprechen.

Fakultätsübergreifende Schlüsselqualifikationen an der Universität Leipzig sind fester Bestandteil der Bachelor-Studiengänge. Die in diesem Bereich angebotenen Module ermöglichen einen Blick über das eigentliche Fachstudium hinaus und verfolgen das Ziel, zur Berufsbefähigung der Studierenden beizutragen. Die hier zugrunde liegende Leitidee ist in der Ordnung für die fakultätsübergreifenden Schlüsselqualifikationen an der Universität Leipzig (2016) verankert und sieht vor, das grundständige, wissenschaftliche Studium durch transferfähiges Basiswissen aus anderen Fächern zu komplettieren.

Die Konzeption der wirtschaftswissenschaftlichen Schlüsselqualifikationsmodule an der Universität Leipzig erfolgt vor dem Hintergrund, die berufliche Handlungsfähigkeit der Studierenden durch die Erweiterung ihrer fachlichen Qualifikationen um betriebswirtschaftliche und volkswirtschaftliche Kenntnisse wie auch ein finanzwirtschaftliches Grundverständnis und Grundkenntnisse der Funktionsweise von Finanzmärkten zu verbessern. Die vor dieser Zielsetzung konzipierten SQ-Module zeichnen sich inhaltlich durch einen hohen Anwen-

dungsbezug und eine praxisnahe Gestaltung aus. Die vermittelten wirtschaftswissenschaftlichen Grundkenntnisse und das damit einhergehende bessere Verständnis für ökonomische Zusammenhänge sollen zugleich eine reflektierte und fundierte Teilnahme der Studierenden an der Diskussion aktueller wirtschaftswissenschaftlicher Themen ermöglichen. Der in diesen SQ-Modulen adressierte Teilnehmendenkreis ist von einer ausgeprägten fachlichen Heterogenität gekennzeichnet, die aus didaktischer Sicht eine besondere Lehr- und Lernkultur auf Modulebene notwendig macht.

2. Inhalte und Ziele der wirtschaftswissenschaftlichen SQ-Module

In den SQ-Modulen wird den Studierenden eine intensive Grundlagenausbildung auf den Gebieten der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre zuteil.

Das seit 2011 entwickelte Lehrangebot umfasst zwei Module mit einem Umfang von insgesamt 6 Semesterwochenstunden und 4 Module mit einem Umfang von jeweils 2 Semesterwochenstunden. Die verschiedenen Lehrveranstaltungen in der Betriebs- wie auch Volkswirtschaftslehre können von den Studierenden beliebig ausgewählt und nach persönlichen Präferenzen kombiniert werden: Alle Module sind so konzipiert, dass sie unabhängig voneinander belegt werden können.

Das wirtschaftswissenschaftliche Modulangebot stellt sich wie folgt dar:

	Betriebswirtschaftlich ausgerichtete Module	Volkswirtschaftlich ausgerichtete Module	K L E I N G R U P P E N
Stärkung des internationalen und anwendungsbezogenen Profils (seit SoSe 2018)	SQ55: Private Finanzplanung (2 SWS)	SQ56: Internationaler Handel und internationale Wirtschaftspolitik (2 SWS)	
Vertiefte Förderung weiterer Schlüsselkompetenzen wie Kommunikation durch interaktives Lernen (seit SoSe 2014)	SQ44: Planspiel BWL (2 SWS)	SQ45: Planspiel VWL (2 SWS)	
Vermittlung von Grundlagen zum Ausbau arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen und zum Verständnis der Funktionsweise von Finanzmärkten (seit WiSe 2011)	SQ37: Einführung in die Finanzmärkte <i>Finanzmärkte und Finanzinstrumente (BWL)</i> <i>Finanzmärkte und Finanzkrisen (VWL)</i> (jeweils 3 SWS)		
	SQ21: Einführung in die Wirtschaftswissenschaften <i>Einführung in die BWL</i> <i>Einführung in die VWL</i> (jeweils 3 SWS)		
	FÖRDERUNG DER BERUFSBEFÄHIGUNG		

Abb. 1: Kompetenzorientierte Lehre:
Wirtschaftswissenschaftliches SQ-Angebot im Rahmen des StIL-Projekts

Die Module sind darauf ausgerichtet, den Teilnehmenden neben dem theoretischen Hintergrundwissen insbesondere das „Rüstzeug“ an die Hand zu geben, betriebs-, volks-, und finanzwirtschaftliche Informationen zu verarbeiten, sich die damit verbundenen Zusammenhänge zu erschließen, relevantes Text- und Datenmaterial plausibel zu beurteilen, mit anderen über aktuelle wirtschaftswissenschaftliche Themen in Austausch zu treten und schließlich aufgeklärt zu handeln.

Der Praxisbezug kann bereits im Zuge der Lehrveranstaltungen auf verschiedenen Ebenen erfahren werden: anhand der Diskussion tagesaktueller Fragestellungen, der Analyse lebensnaher Beispiele und des Transfers der vermittelten Inhalte auf die persönliche Ebene in Vorlesungen und Übungen. Hinzu kommen aktive Entscheidungen der Studierenden und Reflexion dieser Entscheidungen in den Planspielen.

Inhalte und Ziele des betriebswirtschaftlichen Lehrangebots

Das Lehrangebot im Bereich der Betriebswirtschaftslehre ist in Abbildung 1 in der linken Spalte dargestellt.

Die betriebswirtschaftlichen SQ-Module tragen zum Erwerb berufsübergreifender Qualifikationen bei. Die vermittelten betriebswirtschaftlichen Grundkenntnisse befähigen Studierende, die Struktur von Unternehmen und unternehmerisches Handeln besser nachzuvollziehen und zu bewerten. Zudem erlauben die erlangten betriebswirtschaftlichen Qualifikationen den Teilnehmenden, in Unternehmen und anderen Organisationen wie öffentlichen Einrichtungen oder NGOs sowie bei der Gestaltung des eigenen Lebens vor dem Hintergrund ihrer Ziele erfolgreicher zu agieren.

Die betriebswirtschaftlichen SQ-Module verbessern damit die zukünftige Handlungsfähigkeit der Studierenden auf dem Arbeitsmarkt und stärken die auch in anderen gesellschaftlichen Kontexten einsetzbare unternehmerische Kompetenz. Die Europäische Kommission (2018a) führt unternehmerische Kompetenz als eine Schlüsselkompetenz für lebenslanges Lernen auf und skizziert sie als

„Fähigkeit, Chancen und Ideen umzusetzen und in Werte für andere zu verwandeln. Sie beruht auf Kreativität, kritischem Denken und Problemlösung, Eigeninitiative und Durchhaltevermögen und der Fähigkeit, mit anderen zusammenzuarbeiten, um Projekte zu planen und durchzuführen, die von kulturellem, gesellschaftlichen oder kommerziellem Wert sind.“
(Europäische Kommission 2018b:7)

Im Teilmodul Einführung in die Betriebswirtschaftslehre des Grundlagenmoduls 21 wird betriebswirtschaftliches Wissen anhand von lebensnahen Beispielen in den Bereichen Unternehmensführung, Leistungserstellung sowie Rechnungs- und Finanzwesen vermittelt. Diese Grundkenntnisse können Studierende nicht nur als Angestellte oder Entrepreneur*innen zur Anwendung bringen, sondern befähigen sie zu unternehmerischem Handeln auch im Zuge ihres Engagements in Vereinen, der studentischen Selbstverwaltung oder politischen und öffentlichen Organisationen.

Als weiteres Grundlagenmodul beschäftigt sich das SQ-Modul 37 mit der Funktionsweise der Finanzmärkte: Hier werden im Teilmodul Finanzmärkte und Finanzinstrumente das Finanzsystem und Finanzinstrumente wie Aktien, Anleihen und Derivate beleuchtet, um den Studierenden zu ermöglichen, Chancen und Risiken auf Finanzmärkten besser einzuschätzen. Die erlangten Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf Finanzinstrumente erhöhen die Attraktivität der Studierenden für potenzielle Arbeitgeber unabhängig von ihrem fachlichen Hintergrund.

Darüber hinaus werden die Studierenden in die Lage versetzt, die von den Finanzmärkten ausgehenden Entwicklungen kritisch zu reflektieren. Wiederholt wird in der Öffentlichkeit diskutiert, dass das Wissen über und Verständnis für die Funktionsweise des Finanzsystems lückenhaft ist (vgl. Lusardi / Mitchell 2014). Diesen Problemen wird mit dem Teilmodul Finanzmärkte und Finanzinstrumente begegnet.

Daneben trägt auch das SQ-Modul 55 Private Finanzplanung zur allgemeinen Finanzbildung („Financial Literacy“) bei. Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen wie demografische Veränderungen fordern zunehmend Eigenverantwortlichkeit in privaten finanziellen Belangen, die mit diesem Modul gestützt wird. Es vereint das Methodenwissen aus den beiden Grundlagenmodulen SQ21 und SQ37. Die Studierenden können die von den Finanzmärkten ausgehenden Entwicklungen konkret für die eigene Situation kritisch reflektieren und entsprechend agieren, indem sie Kenntnisse über die Privatbilanz, Liquiditätsmanagement, Steuern und Finanzinstrumente wie Anleihen, Aktien, Fonds oder ETFs erlangen.

Das SQ-Modul 44, in dem ein betriebswirtschaftliches Planspiel zentraler Baustein ist, ermöglicht ein Auseinandersetzen mit betriebswirtschaftlichen Inhalten auf eine spielerische und anwendungsorientierte Weise. Die Studierenden übernehmen im Team die Leitung eines kleinen mittelständischen Unternehmens und treffen in begrenzter Zeit Entscheidungen, die unter anderem den Personal-, Absatz- und Beschaffungsmarkt betreffen. Diese alternative Lehrform erlaubt den Erwerb bzw. Ausbau von Schlüsselkompetenzen wie Arbeiten im Team, Kommunikationsfähigkeit und Zeitmanagement, die neben der beschäftigungsfähigkeitsrelevanten Handlungsfähigkeit der Studierenden auch ihre unternehmerische Kompetenz stärken.

Inhalte und Ziele des volkswirtschaftlichen Lehrangebots

Das Lehrangebot im Bereich der Volkswirtschaftslehre ist in Abbildung 1 in der rechten Spalte skizziert.

Die volkswirtschaftlichen SQ-Module vermitteln Kompetenzen, die Studierenden erlauben, das Geschehen auf Märkten besser zu verstehen und volkswirtschaftliche Zusammenhänge nachzuvollziehen. Kenntnisse über Wirtschaftssysteme und volkswirtschaftlich relevante Ereignisse eignen sich die Studierenden ebenso an wie die Fertigkeit, theoretische volkswirtschaftliche Konzepte eigenständig anzuwenden, um sich eigenständig aktuelle volkswirtschaftliche Vorgänge zu erklären und wirtschaftspolitische Maßnahmen einzuschätzen.

Zum einen stärken diese Qualifikationen die von der Europäischen Kommission (2018b:6) als Schlüsselkompetenz für lebenslanges Lernen hervorgehobene Bürgerkompetenz und damit die Fähigkeit,

„als verantwortungsvoller Bürger zu handeln und uneingeschränkt am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, und zwar auf der Grundlage der Kenntnis gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Konzepte und Strukturen sowie einem Verständnis von globalen Entwicklungen und Nachhaltigkeit.“

Zum anderen erhöhen die in den volkswirtschaftlichen SQ-Modulen erworbenen Qualifikationen die Attraktivität der Studierenden auf dem Arbeitsmarkt und steigern dadurch ihre Employability.

Das Teilmodul „Einführung in die Volkswirtschaftslehre“ des Grundlagenmoduls SQ21 vermittelt elementare Konzepte, die das Verständnis für die Funktionsweise von Märkten für Güter, Dienstleistungen sowie Arbeit schärfen, und behandelt darauf aufbauend Themen wie das Geldsystem, Wachstum, Umwelt und Entwicklung. Diese Grundlagen stärken die Fähigkeit der Studierenden, sich als Teilnehmende auf Märkten zu orientieren und sich als Bürgerinnen und Bürger am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen.

Im volkswirtschaftlichen Teilmodul „Finanzmärkte und Finanzkrisen“ des SQ37 eignen sich Studierende Grundlagen der Funktionsweise internationaler Finanzmärkte mit einem Fokus auf Finanzkrisen an. Sie erlangen Fertigkeiten, die sie in den Stand setzen, treibende Faktoren historischer Finanzkrisen nachzuvollziehen und die Risiken aktueller Entwicklungen einschließlich wirtschaftspolitischer Maßnahmen von Notenbanken, Regierungen und Aufsichtsbehörden für die Finanzstabilität einzuschätzen. Ein tieferes Verständnis der Funktionsweise von Finanzmärkten macht die Studierenden nicht nur als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Unternehmen, Ministerien oder NGOs attraktiv, sondern erleichtert auch ihre Teilhabe an öffentlichen Diskursen.

Im Rahmen des SQ-Moduls Planspiel Volkswirtschaftslehre nehmen die Studierenden in Teams Rollen wirtschaftspolitischer Entscheidungsträger an. Als private Haushalte, Unternehmen, Zentralbanken oder Regierungen verhandeln sie, fällen Entscheidungen über Löhne, Investitionen, die Geldmenge oder Steuersätze und beobachten die Folgen ihres eigenen Handelns. So werden arbeitsmarktrelevante Schlüsselkompetenzen wie Teamarbeit und Kommunikationsfähigkeit geschult sowie wirtschaftspolitische Zielkonflikte offenbart, deren angemessene Berücksichtigung wesentliche Grundlage der Bürgerkompetenz ist.

Mit einem Fokus auf grenzüberschreitenden Austausch von Gütern und Dienstleistungen beleuchtet das Modul SQ56 Internationaler Handel und internationale Wirtschaftspolitik globale wirtschaftliche Zusammenhänge. Die Studierenden erlangen Kenntnisse über die Globalisierung. Sie lernen, wie wirtschaftspolitische Maßnahmen internationalen Handel beeinflussen und so weltweite Konsequenzen für Wohlstand, Arbeitsmärkte, Ungleichheit oder Umwelt haben. Sie vertiefen ihr Verständnis von globalen Entwicklungen und stärken so auch ihre Kompetenz, als verantwortungsvolle Bürgerinnen und Bürger in einer globalisierten Welt zu handeln.

3. Heterogenität als Herausforderung und Chance für Lernende und Lehrende

Die Aufgabe der Lehrenden im SQ-Bereich besteht darin, die Studierenden in ihrer Verschiedenheit wahrzunehmen und den Lernerfolg durch eine angepasste Lernumgebung zu fördern (vgl. Viebahn 2010). Die ausgeprägte fachliche Heterogenität der Zielgruppe bestimmt die inhaltliche wie auch didaktische Konzeption der Module. Hinzu kommen folgende Herausforderungen:

- Die Module richten sich an alle Studierenden, die keinen wirtschaftswissenschaftlichen Hintergrund haben; vorwiegend sind dies Studierende der Geisteswissenschaften wie zum Beispiel Kommunikations- und Medienwissenschaft, Amerikastudien, Soziologie und Politikwissenschaft. Aber auch Studierende der Mathematik, Physik, Chemie, Sportwissenschaften und Psychologie sind in der Hörerschaft zu finden. Die fachliche Heterogenität ist damit groß.¹

¹ So setzte sich zum Beispiel der Teilnehmendenkreis des SQ21-Moduls mit insgesamt 96 Studierenden im Wintersemester 2018/19 aus folgenden Studienfächern zusammen: Amerikastudien (3,1%), Anglistik (2,1%), Arabistik (2,1%), Chemie (6,3%), Geographie (6,3%), Germanistik (2,1%), Geschichte (6,3%), Informatik (7,3%), Japanologie (2,1%), Kommunikations- und Medienwissenschaft (4,2%), Kulturwissenschaft (2,1%), Lingu-

- Die Studierenden befinden sich in unterschiedlichen Studienphasen; die Spannweite reicht von Studienanfänger bis hin zu Masterstudierenden, die kurz vor ihrem Studienabschluss stehen.
- Eine besondere Bedeutung kommt dem zeitlichen Aspekt zu: Die Studierenden setzen sich nur zeitlich begrenzt mit den fachspezifischen Inhalten auseinander. In der Regel sind im Studienverlaufsplan ein Semester bzw. zehn Leistungspunkte im SQ-Bereich vorgesehen.
- Den Studierenden im SQ-Bereich fehlt eine vereinende Fachkultur, die im grundständigen Studium im Verlauf der Semester aufgebaut und von den Studierenden verinnerlicht wird.

Die diskutierten Herausforderungen aus Sicht der Lehrenden stellen zugleich auch entsprechende Herausforderungen für die Lernenden dar: Sie haben nur begrenzt Zeit zur Verfügung, sich in eine fremde Wissenschaftskultur mitsamt dem grundlegenden spezifischen Methodenwissen und Fachvokabular einzuarbeiten.

In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass die Vielfalt der Studienfächer in den SQ-Modulen eine bedeutsame Bereicherung und ein Alleinstellungsmerkmal im Vergleich zum klassischen Lehrangebot – sowohl für die Lernenden wie auch die Lehrenden – darstellt: Hier treffen die Teilnehmenden aus verschiedenen Studienfächern mit den ihnen eigenen Methoden und Denkansätzen aufeinander und müssen sich kritisch miteinander auseinandersetzen. Daraus entsteht ein wichtiger und spezieller Erkenntnisgewinn.

4. Maßnahmenkatalog

Im Fokus der didaktischen Ausrichtung der Module steht das unterschiedliche Lernverhalten der Lernenden (vgl. Zervakis 2013; Zervakis / Mooraj 2014), das auch von der Lern- und Lehrkultur, die den einzelnen Studienfächern eigen ist, beeinflusst wird. Die Lehrenden begleiten den Lernprozess mit unterschiedlichen und wechselnden Instrumenten, um möglichst viele Lernende umfassend zu erreichen. Es wurden deshalb Lernumgebungen geschaffen, die eine Vielzahl von fakultativen Lernangeboten bereitstellen.

Die Maßnahmen greifen bereits bei der organisatorischen Struktur und reichen hin bis zu unterstützenden Online-Lernangeboten. Sie wurden mit den Jahren stetig erprobt und erweitert.

istik (3,1%), Philosophie (3,1%), Politikwissenschaft (4,2%), Sinologie (6,3%), Soziologie (15,6%), Sportwissenschaft (8,3%), Translation (3,1%), Westslawistik (3,1%), Erasmus-Studierende (4,1%) sowie einzelne Studierende weiterer Studiengänge.

Organisation der Lehrveranstaltungen: Kleingruppenformat und Coaching

Dass in der Regel nur ein Semester mit maximal vier Semesterwochenstunden pro Woche (teilweise zuzüglich zwei SWS Übung) zur Verfügung steht, um die Studierenden in die ihnen bislang unbekannte Fachwelt der Wirtschaftswissenschaften einzuführen und fachspezifische Methoden fundiert zu vermitteln, macht eine intensive Betreuung notwendig (vgl. Wild / Esdar 2014). Deshalb werden die Grundlagenmodule SQ21 und SQ37 stets im Kleingruppenformat angeboten. Konkret besuchten im Durchschnitt ca. 100 Studierende das SQ-Modul 21, das SQ-Modul 37 im Durchschnitt etwa 80. Die Lehre wurde in jeweils drei Vorlesungs- und vier Übungsgruppen angeboten. Dadurch war eine gezielte Betreuung der Studierenden sowohl in den Vorlesungen als auch in den Übungen stets möglich.

Kleine Gruppengrößen auch in den Vorlesungen sorgen dafür, dass sich das Gefühl der Anonymität verliert und der angesichts der Heterogenität der Studierenden notwendige fachübergreifende Austausch stattfinden kann. Auf den bereits laufenden Dialog in den Vorlesungen zwischen Studierenden untereinander sowie zwischen Studierenden und Lehrenden kann in den Übungen aufgebaut werden. Durch die Aufteilung in mehrere Kleingruppen können die Lehrenden Verständnisprobleme, die sie in einer der ersten Vorlesungs- oder Übungsgruppen identifizieren, bereits in den nachfolgenden Gruppen berücksichtigen.

Auch in den Planspielen Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre lernen die Studierenden in kleinen Gruppen von durchschnittlich acht Personen. Im Dialog miteinander und unterstützt durch die Lehrenden eignen sich die Teilnehmenden nicht nur wirtschaftswissenschaftliche Konzepte und Kenntnisse an, sondern lernen zugleich, die aus ihrer fachlichen Heterogenität erwachsenen Kommunikationsbarrieren zu überwinden.

In den thematisch spezifischer ausgerichteten Modulen Private Finanzplanung und Internationaler Handel und internationale Wirtschaftspolitik werden die Vorteile der Kleingruppen ebenfalls genutzt. Teilnehmendenzahlen von höchstens 35 ermöglichen es, dass die heterogenen Teilnehmenden ihre Perspektiven zu den Themen während der Veranstaltungen einbringen und die Lehrenden auf diese eingehen können.

Außerhalb der Vorlesungen und Übungen werden von den Lehrenden erweiterte Sprechstunden zur Begleitung des Lernfortschritts in Form von Coachings angeboten, um in Einzel- wie auch Gruppengesprächen bei den Studierenden aufgetretene Verständnisprobleme gezielt zu beheben. Studierenden wird dadurch die Möglichkeit gegeben, nach intensiver Reflexion des Lehrmaterials

zielgerichtet auf ihren Kenntnisstand ausgerichtetes Feedback von den Lehrenden zu erhalten. Dies fördert zum einen den individuellen Lernerfolg und trägt zum anderen zur Angleichung des Wissensstandes der heterogenen Teilnehmenden auf hohem Niveau bei.

Konzeption der Lehrveranstaltungen

Um einen nachhaltigen Lernerfolg in kurzer Zeit sicherzustellen, haben sich folgende Elemente bei der anwendungsorientierten Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen als zentral erwiesen.

Erstens, die Präsentation der Inhalte erfolgt – sofern möglich – gezielt alltagsbezogen; neben den verallgemeinernden, theoretischen Ausführungen stehen konkrete Beispiele zur Veranschaulichung im Vordergrund.

Zweitens, in den Volkswirtschaftslehre-Vorlesungen werden stets in den ersten drei Sitzungen theoretische Grundlagen vermittelt, die die Funktionsweise von Märkten verständlicher machen. Dadurch wird sichergestellt, dass trotz der heterogenen Zusammensetzung der Studierenden eine gemeinsame Basis besteht, auf die Lehrende und Studierende aufbauen können.

Drittens, die Lernprozesse werden bereits in den Vorlesungen durch eine aktive Wiederholung der Inhalte unterstützt. Die Einstiegsphase umfasst eine kurze Wiederholung anhand von kleineren Übungsaufgaben und die Verknüpfung zum nächsten Thema, immer wieder verbunden mit einer ersten Einführung neuer relevanter Fachbegriffe. Im Laufe der Vorlesungen werden in einzelnen SQ-Modulen Audience Response Systems/Abstimmssysteme zur Wissensstandüberprüfung zentraler (Zwischen-)Ergebnisse der Vorlesung und zur Selbstkontrolle der Studierenden eingesetzt. Diese Methode ist eine ansprechende spielerische Komponente und gewährt zugleich eine von den Lernenden zumindest zu Beginn des Semesters bevorzugte Anonymität. Die Aufgaben sind so gewählt, dass häufige Fehler oder prüfungsrelevante Fragen aufgegriffen und diskutiert werden. Insbesondere bei Single-Choice-Aufgaben kann der Lernfortschritt dadurch spürbar erhöht werden, dass gemeinsam herausgearbeitet wird, warum die anderen Antwortmöglichkeiten nicht korrekt sind. Der Abschluss der Vorlesungen wiederum besteht zumeist in einer knappen Lernerfolgskontrolle und/oder einer Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse: Die Zusammenfassungen werden durch den Dozierenden oder aber gemeinschaftlich durch die Studierenden verfasst. Auch die Wiederholung von Lernzielen, die bereits als Einstieg in das Thema dienten, eignet sich als Abschluss.

Viertens, mathematische Konzepte, die erfahrungsgemäß einem Großteil der Studierenden Probleme bereiten, werden – sofern sie nicht durch einen anderen

fachlichen Zugang zu umgehen sind – durch das Instrument der aktiven Wiederholung vermittelt. So werden mathematische Konzepte bereits bei der ersten Einführung in der Vorlesung in überschaubaren Anwendungsaufgaben verankert, sodass die Studierenden unmittelbar aktiv an das Präsenzierte anknüpfen können. Damit können auch zugleich „Pausen“ in der Vermittlung der Inhalte erzeugt werden.

Fünftens, ausgewählte Übungen basieren auf dem Konzept der Deliberate Practice zur Kompetenzaneignung, das sich durch aktives Lernen begleitet durch Feedback auszeichnet (vgl. Ericsson et al. 1993). In Übungen zu SQ-Modulen wird dies in Gestalt fordernder Übungsaufgaben umgesetzt, an denen die Studierenden in Kleingruppen von zwei bis 4 Personen selbstständig arbeiten und von den Lehrenden unterstützt werden. Während der gemeinsamen Arbeit an schwierigen anwendungsorientierten Übungsaufgaben profitieren die Studierenden vom gegenseitigen direkten Feedback (vgl. Smith et al. 2009). Durch die Unterstützung der Lehrenden erhalten die Studierenden zusätzlich kurzfristiges Feedback, das den Lernerfolg weiter stärkt (vgl. Deslauriers et al. 2011).

Planspiele als erlebte Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre

Durch die Erweiterung des Lehrangebots um die Planspielmodule SQ44 und SQ45 im Jahr 2014 wurde den Studierenden eine Möglichkeit eröffnet, sich außerhalb von Vorlesungen und Übungen insbesondere mit den Inhalten aus dem Grundlagenmodul SQ21 wiederholend und vertiefend auseinanderzusetzen.

Damit Simulationen als ungewohntes Lehrformat Akzeptanz durch die Studierenden erfahren, müssen die Lehrenden im Vorfeld eine hohe Transparenz im Hinblick auf die zu erbringenden Leistungen durch die Studierenden und das Anforderungsniveau sowie den organisatorischen Ablauf der Planspiele schaffen (vgl. Gerner 2018).

Neben der Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten erfahren die Teilnehmenden durch das aktive Handeln, welches das Planspiel einfordert, die Komplexität der betriebs- und volkswirtschaftlichen Zusammenhänge, erleben die Unsicherheit bei der Entscheidungsfindung und werten Informationen aus.

Darüber hinaus müssen die Teilnehmenden die herausfordernden Aufgaben der Gruppenarbeit bewältigen: Sie arbeiten mit ihnen bislang unbekannten Personen zusammen, müssen in beschränkter Zeit zu einem Konsens kommen und müssen Konflikte in den Gruppen bewältigen. Damit die Studierenden dieses breite Spektrum von ganz unterschiedlichen Aufgaben eigenverantwortlich be-

wältigen können, müssen die Lehrenden ihre Rollen als Moderatoren, Experten oder Lernbegleiter flexibel gestalten.² Hierzu hat sich der Einsatz von begleitenden Aufgaben bewährt (vgl. Hense / Mandl 2012). Zum einen dienen die Aufgaben dazu, inhaltliche Aspekte genauer zu beleuchten, und zum anderen die Arbeit in der Gruppe und die eigene Rolle in dieser zu reflektieren. Durch entsprechende Aufgabenstellungen kann die Gruppendynamik teilweise gezielt gesteuert werden: So kann zum Beispiel der Wechsel von einzelnen Teammitgliedern in ein anderes Team als Arbeitsauftrag „Abwerbung von Führungskräften“ einfließen.

Mittlerweile wurden sowohl das betriebswirtschaftliche als auch das volkswirtschaftliche planspielbasierte Seminarkonzept in den Bachelor-Studiengang Wirtschaftswissenschaften mit leicht veränderter Schwerpunktsetzung übernommen.

Unterstützende digitale Maßnahmen

Ein weiteres zentrales Element ist technologiegestütztes Lernen: Online-Kurse auf der Lernplattform Moodle begleiten einen Großteil der Veranstaltungen. Dort können in Eigenregie dem eigenen Lerntempo angepasst, wesentliche Inhalte wiederholt und gefestigt werden. Somit wird ein differenziertes Lernen ermöglicht, das den Lernfortschritt unterstützt.

Zusätzlich leisten Online-Kurse einen Beitrag zu einer flexibleren Studienorganisation, die den Anforderungen der Studierenden, Studium, Berufstätigkeit und familiäre Verpflichtungen miteinander verbinden zu müssen, gerecht wird (vgl. Viebahn 2010). Auch die in Abschnitt 4.1 beschriebene Kleingruppenstruktur kommt diesen Forderungen nach, jedoch in Form einer Präsenzveranstaltung. Beide Maßnahmen unterstützen ein Studium mit individueller Zeiteinteilung.

Eine besondere Bedeutung kommt in den SQ-Modulen der Vermittlung und Verankerung von Fachbegriffen zu. Zum einen müssen die Teilnehmenden aus den unterschiedlichsten Studienfächern eine gemeinsame „Sprache“ in Form eines einheitlichen Fachvokabulars finden, um sich untereinander austauschen und auch an der öffentlichen Diskussion teilnehmen zu können. Zum anderen konnte beobachtet werden, dass wirtschaftswissenschaftliche Zusammenhänge zwar richtig im Ansatz erkannt werden, diese aber in Ermangelung des notwendigen Fachvokabulars nicht kommuniziert werden können. In den Präsenzveranstaltungen wird daher wiederholt und beständig der mündliche Austausch

2 Das veränderte Rollenverständnis der Lehrenden sowie die zunehmende Eigenverantwortlichkeit der Studierenden sind bereits in diesem Zusammenhang zentrale Herausforderungen und werden in der aktuellen Diskussion zur Digitalisierung der Hochschullehre thematisiert. Vgl. den Beschluss der Kultusministerkonferenz (2019:12).

über die Lerninhalte eingefordert, um entsprechend korrigierend oder ergänzend einwirken zu können.

Eine weitere Möglichkeit, das Lernen von Fachbegriffen zu unterstützen, können gemeinschaftlich auf der Online-Lernplattform Moodle erstellte Glossare sein: Die Studierenden legen die ihnen unbekannten Begriffe im Glossar an und bringen sich somit aktiv in den Lernprozess ein. Der Lehrende wiederum prüft die Trefflichkeit der erstellten Einträge.

Die Erfahrungen mit der Erstellung der Glossare waren gemischt. Aus Sicht der Lehrenden versprach die digitale Form des Glossars Hilfestellung bei der Identifikation von begrifflichen Schwierigkeiten. In der Praxis zeigte sich jedoch, dass diese (aktive) Art der Erstellung eines Glossars geringe Akzeptanz durch die Studierenden erfuhr. Dennoch hat allein der Vorschlag vereinzelt Studierende dazu angeregt, ein persönliches Begriffsglossar zusammenzustellen.

5. Ergebnisse

Die wirtschaftswissenschaftlichen SQ-Module erfreuen sich seit Jahren einer überdurchschnittlichen Nachfrage im gesamten SQ-Angebot der Universität Leipzig. Die Einführungsmodule zu Wirtschaftswissenschaften (SQ21) und Finanzmärkten (SQ37) werden von besonders vielen Studierenden belegt: Sie befinden sich beide in den Top 6 der studierendenstärksten fakultätsübergreifenden SQ-Module.³ Die positive Entwicklung der Zahl der Teilnehmenden seit Aufbau der wirtschaftswissenschaftlichen SQ-Module seit dem Jahr 2011 spricht dafür, dass der entwickelte Maßnahmenkatalog auch aus Sicht der Studierenden den Erwartungen gerecht wird.

Auch die regelmäßig durchgeführten Lehrevaluationen für alle gehaltenen Lehrveranstaltungen stützen diese Ergebnisse. Die Studierenden haben insbesondere die sehr gut zugänglichen Ausführungen der Lehrkräfte und den hohen Realitäts- und Praxisbezug der Vorlesungen hervorgehoben. Auch konnte generell das Interesse an wirtschaftswissenschaftlichen Fragestellungen gesteigert werden. Ein Kommentar eines Studierenden fasst diese Ergebnisse treffend zusammen: „Man lernt fürs Leben.“

3 Die Aussagen beziehen sich auf den Zeitraum von WiSe 2015/16 bis WiSe 2018/19; die Auswertung erfolgte durch Kumulierung der Belegungszahlen über alle Semester innerhalb dieses Zeitraums.

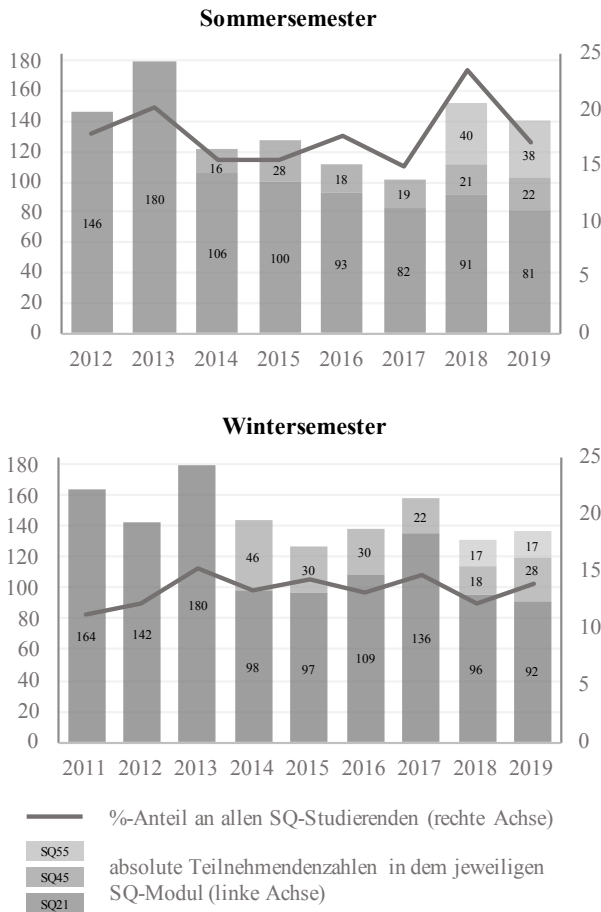


Abb. 2: Entwicklung der Teilnehmendenzahlen in den SQ-Modulen im Verhältnis zu den gesamthaft in den SQ-Modulen eingeschriebenen Studierenden (getrennte Darstellung von Sommer- und Wintersemester)

Der effektive Umgang mit der Heterogenität der Studierendenschaft trägt dazu bei, dass sich Studierende unabhängig von ihrem fachlichen Hintergrund betriebs-, volks- und finanzwirtschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten aneignen und anschließend zum Einsatz bringen können. So stärken die wirtschaftswissenschaftlichen SQ-Module Schlüsselkompetenzen wie unternehmerische Kompetenz und Bürgerkompetenz, leisten einen Beitrag zu einer aufgeklärten Öffentlichkeit und steigern die Berufsbefähigung fachfremder Studierender. Für die Studierenden haben die Module unmittelbare Praxiswirksamkeit, wie an diesem exemplarischen Feedback deutlich wird: „Denn der Basiskurs der BWL hat im Vorstellungsgespräch auch sehr geholfen.“

Literatur

- Deslauriers, L.** / Schelew, E. / Wieman, C. (2011): Improved Learning in a Large-Enrollment Physics Class. In: *Science*, 332, 862–864.
- Ericsson, K. A.** / Krampe, R. T. / Tesch-Römer, C. (1993): The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. In: *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Europäische Kommission** (2018a): Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Abgerufen am 15.01.2020, von: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=COM%3A2018%3A0024%3AFIN>.
- Europäische Kommission** (2018b): Anhang des Vorschlags für eine Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Abgerufen am 15.01.2020, von: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=COM%3A2018%3A0024%3AFIN>.
- Gerner, M.** (2018): Snapshots on Simulation Games in Academic Contexts. In: *HDS.Journal: Perspektiven guter Lehre*, 1+2/2018, 83–87.
- Hanft, A.** (2015): Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In: Hanft, A. u. a. (Hrsg.), Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule, Münster: Waxmann, 13–28.
- Hense, J. U.** / Mandl, H. (2012): Curriculare Herausforderungen bei der Integration von Planspielen. In: Schwägele, S. u. a. (Hrsg.), Planspiele – Lernen im Methoden-Mix, Nordstedt: Books on Demand, 11–25.
- Kultusministerkonferenz** (2019): Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre, Beschluss vom 14.03.2019.
- Lusardi, A.** / **Mitchell, O. S.** (2014): The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. In: *Journal of Economic Literature*, 52, 5–44.
- Smith, M. K.** / Wood, W. B. / Adams, W. K. / Wieman, C. / Knight, J. K. / Guild, N. / Su, T. T. (2009): Why Peer Discussion Improves Student Performance on In-Class Concept Questions. In: *Science*, 323, 122–124.
- Universität Leipzig** (2016): Ordnung für die fakultätsübergreifenden Schlüsselqualifikationen an der Universität Leipzig.
- Viebahn, P.** (2010): Heterogenität von Studierendengruppen. In: *HDS.Journal: Perspektiven guter Lehre*, 2/2010, 23–32.
- Wild, E.** / Esdar, W. (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz.
- Zervakis, P.** (2013): Nachhaltigkeit im Bologna-Prozess: Eine Zwischenbilanz der Umsetzung der europäischen Studienreform in Deutschland. In: Baumert, St. u. a. (Hrsg.), Nachhaltigkeit. Auf den Spuren eines Begriffs und seiner Bedeutung im universitären Kontext, Münster: Lit Verlag, 111–128.
- Zervakis, P.** / **Mooraj, M.** (2014): Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. Chancen, Herausforderungen, Strategien und gelungene Praxisansätze aus den Hochschulen. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 1-2/2014.

Schlüsselqualifikationen_neu

Das Stil-Teilprojekt *Schlüsselqualifikationen_neu* (SQ_neu) beinhaltet die Konzeption und Durchführung neuer Module für den SQ-Bereich an der Universität Leipzig. Die innovativen SQ-Module werden in den Wirtschaftswissenschaften sowie am Sprachenzentrum (Englisch) angeboten. Ziel ist die Stärkung der Employability der Studierenden durch fachfremde Inhalte in beiden genannten Bereichen. Im Artikel werden die Module aus den Wirtschaftswissenschaften vorgestellt.

Warum Experimentalpraktika im naturwissenschaftlichen Studium unverzichtbar sind

Gretel Pfeiffer

Zum Studium in naturwissenschaftlichen Studiengängen wie der Chemie und der Biologie gehört die Durchführung von Experimenten¹ unweigerlich dazu. Die Fachgesellschaften für Chemie (vgl. GDC 2020) und Biologie (vgl. VBIO 2020) setzen die umfassende und gründliche Durchführung von Versuchen im Studium voraus. Im Rahmen von StiL wurden der Fakultät für Chemie und Mineralogie sowie der Fakultät für Lebenswissenschaften an der Universität Leipzig deshalb jährlich Verbrauchsmittel zur Verfügung gestellt, um Studierenden Experimentalpraktika zu ermöglichen. In diesen Experimentalpraktika führt – anders als bei Demonstrationspraktika – der Studierende selbst aktiv die Experimente durch. Aber warum kommt dieser Lehrform in den Naturwissenschaften eine solch große Bedeutung zu? Wie viel Autonomie wird den Studierenden bei der Planung und Durchführung der Experimente zugestanden und welche Rolle spielen die Lehrenden dabei? Um diese Fragen zu beantworten, wurden Interviews mit Lehrenden und Studierenden der beiden Fakultäten durchgeführt und mit didaktischem Hintergrundwissen in Zusammenhang gebracht. Die Ergebnisse werden im folgenden Praxisbericht vorgestellt.

1. Gründe für den Einsatz von Praktika in den Naturwissenschaften

Praktika² ergänzen das Fachwissen, das in Vorlesungen und Seminaren vermittelt wird. Sie ermöglichen einen Eindruck über die Fachgrenzen hinaus und fördern eine vertiefte Auseinandersetzung mit fachlichen Themen. Studierende

-
- 1 Beim naturwissenschaftlichen Experiment wird eine Hypothese oder Annahme geprüft. Dies passiert in einer Laborsituation, in der Rahmenbedingungen konstant gehalten werden können und aktiv und bewusst die abhängige Variable manipuliert wird. Der Übergang vom Experiment zum Versuch ist fließend. Beide Begriffe werden verwendet. (vgl. Schulz / Wirtz / Staraschek 2012:29)
 - 2 Mit Praktika sind hier Pflichtlaborpraktika im Rahmen von Lehrveranstaltungen in den Naturwissenschaften gemeint. Im Master können Studierende fakultativ Vertiefungspraktika und Masterarbeiten extern durchführen.

sollen „die natürlich gegebenen Zusammenhänge erkennen und [nachvollziehen] können.“ (vgl. Kammerasch 2020:11).

Im Bachelor of Science Chemie und Biologie an der Universität Leipzig sind Praktika ab Studienbeginn in das Curriculum eingebunden. Auch in den entsprechenden Masterstudiengängen bilden sie einen wichtigen Anteil am Studium. So gewinnen Studierende bereits während früher Stadien des Bachelorstudiums einen Eindruck darüber, welcher Bereich des Faches ihr Interesse weckt und können danach ihren weiteren Werdegang (zum Beispiel Masterstudium oder Promotion) planen.

2. Unterscheidung zwischen Demonstrations- und Experimentalpraktika

In den Chemie- und Biologiestudiengängen an der Universität Leipzig werden Praktika als Experimentalpraktika angeboten. Studierende führen hier selbst aktiv Laborversuche durch. Sie hantieren mit Chemikalien und Laborgeräten, dokumentieren und protokollieren ihre Arbeit und reflektieren am Ende ihre Ergebnisse. Ihnen wird damit ermöglicht, ihr Fach unmittelbar und umfassend zu erfahren sowie den Umgang mit Chemikalien und dem Laborinstrumentarium praktisch zu üben. Dies wirkt sich vorteilhaft auf das Lernen der Studierenden aus, denn neben dem Hören, Schreiben und Sprechen kommen sie in das unmittelbare Tun (vgl. Kammerasch 2020:7ff.).

Experimentalpraktika sind den Demonstrationspraktika, bei denen die Studierenden während der Durchführung des Experiments nur zuschauen, vorzuziehen. Letztere sind oft ein Zugeständnis an äußere Faktoren. Sie werden zum Beispiel durchgeführt, wenn es zu lang dauern würde, alle Studierende das Experiment machen zu lassen oder wenn mit empfindlichen oder teuren Geräten gearbeitet wird. „Idealer ist schon die selbstständige Durchführung der Experimente durch die Studierenden.“, sagt Prof. Dr. Jörg Zabel, Professor für Biologiedidaktik an der Fakultät für Lebenswissenschaften (Zabel 2020). Ebenso sieht das sein Kollege Prof. Dr. Reinhard Denecke, Institutsleiter des Instituts für Physikalische und Theoretische Chemie an der Fakultät für Chemie und Mineralogie. Er verweist auch auf die Arbeitssicherheit: „Sollten nur Demonstrationspraktika angeboten werden, wäre das ein großes Sicherheitsrisiko für Abschlussarbeiten und weiterführende Tätigkeiten, bei denen ein sicherer Umgang mit Substanzen und Methoden nötig ist.“ Dass Laborversuche für das Gefahrenbewusstsein einen wichtigen Beitrag leisten, bestätigt auch Armin Hümbert,

Student im fünften Fachsemester Chemie: „Das Experimentieren ist wesentlich eindrucksvoller, um den Respekt vor gefährlichen Stoffen zu lernen“ (Hümbert, Preuß, Seidel 2020).

Experimentalpraktika scheinen sich auch positiv auf den Studienerfolg niederzuschlagen. Maximilian Preuß, Mentor an der Fakultät für Chemie und Mineralogie, stellt fest, dass die Durchfallquoten in Praktika sehr gering seien. Hürden lägen eher in Klausuren im ersten und zweiten Fachsemester im Bachelor Chemie. Außerdem verbessert sich das Ergebnis der Klausur, wenn Praktika in die Klausurbewertung mit einfließen“, so Preuß (ebd.). Der Student Armin Hümbert stellt dazu fest:

„Ich habe in den Klausuren besser abgeschnitten, in denen es ein Praktikum dazu gab. Es hat mich einfach gewurmt, wenn etwas im Praktikum nicht funktioniert hat. Ich habe mir dann über die Literatur das Wissen selbst angeeignet, um zu verstehen, was falsch gelaufen war. Dieses Wissen hilft dann natürlich auch in der Klausur.“ (ebd.)

3. Didaktische Umsetzung der Experimentalpraktika an der Universität Leipzig

„Der Fokus des Experiments kann bei den Studierenden auf verschiedene Kompetenzbereiche gelegt werden.“, sagt Prof. Dr. Jörg Zabel. „Je nach Ziel der Lehrveranstaltung oder des Moduls kann auf den Aufbau von Fachwissen, den Erkenntnisgewinn, die Kommunikation von Erkenntnis oder die Bewertung von Ergebnissen des Experiments abgezielt werden.“ (Zabel 2020) Damit einher geht auch ein unterschiedlicher Grad der Autonomie bei der Durchführung der Praktika durch die Studierenden.

Das Ziel der Durchführung von Praktika in der Biologie und der Chemie in den Bachelorstudiengängen ist im Wesentlichen der Aufbau von Fachwissen. Entsprechend sind die Versuche in den Bachelorstudiengängen klar durch Skripte vorstrukturiert. Neben der Erfahrung des Fachwissens werden in den Labordübungen eine präzise und sorgfältige Methodik und Handhabung der Geräte und Apparaturen vermittelt und eingeübt, die das Handwerkszeug der Naturwissenschaftlerinnen und Naturwissenschaftler und eine fachgemäße Arbeitsweise ausmachen. Dazu gehört zum Beispiel das genaue Abwiegen sehr kleiner Mengen oder die exakte Zeitmessung kurzer Intervalle. Insbesondere wird auch der Umgang mit Gefahrenstoffen trainiert.

In den Masterstudiengängen gehen die Praktika über dieses Ziel hinaus und sollen den Erkenntnisgewinn der Studierenden unterstützen. Oft arbeiten die Studierenden im Master in Arbeitsgruppen direkt an Forschungsprojekten mit. Die Praktika werden hier zu Orten des forschenden Lernens³, an denen die Studierenden selbst Hypothesen für das Experimentieren aufstellen und diese dann mit geeigneten Methoden im Labor prüfen. Den Studierenden kommt hier eine hohe Eigenverantwortung zu. Selbstständigkeit und Forschungsnähe werden gefördert. Die Praktika im Bachelorstudium bieten für diese Herangehensweise die Grundlage. Patricia Seidel studiert im dritten Fachsemester den Master of Science Chemie. Sie bemerkt dazu: „Mir ist erst im Übergang vom Bachelor in den Master ganz klar geworden, was ich in den Praktika im Bachelor eigentlich alles gelernt habe.“ (Hümbert, Preuß, Seidel 2020)

„In der Lehramtsausbildung entsteht hier ein didaktischer Doppeldecker.“, sagt Prof. Dr. Jörg Zabel. „Studierende experimentieren nicht nur selbst, sondern reflektieren das eigene Experimentieren hinsichtlich der Anwendbarkeit im schulischen Kontext.“ (Zabel 2020) Der Fokus liegt hier auf der Kommunikation von Erkenntnis und der Bewertung von Fachwissen des jeweiligen Studiefachs sowie der didaktischen Umsetzung in der späteren Unterrichtssituation.

Insgesamt stellen Praktika, bei denen Studierenden eine große Eigenverantwortung in der Ausgestaltung zugestanden wird, eine Chance für das nachhaltige Lernen dar: „Die Neugier, die Freude am Entdecken, sollte in Laborversuchen genutzt und verstärkt werden, sie garantiert den größten und nachhaltigsten Lernerfolg.“ (Kammerasch 2020:11). In diese Richtung denkt auch Prof. Dr. Jörg Zabel: „Für die Motivation der Studierenden könnte ich mir vorstellen, dass es interessant wäre, auch komplexere Experimente schon zu Beginn des Bachelors anzubieten.“ (Zabel 2020)

4. Chancen der Experimentalpraktika für das Lernen

Grundsätzlich wird von einem positiven Einfluss von sowohl intrinsischer als auch extrinsischer Lernmotivation auf das Lernen ausgegangen (vgl. Antosch-Bardohn 2020:2–3; Kammerasch 2020:11). Antosch-Bardohn führt aus, dass die Lernmotivation neben der aktuellen Motivation der Lehrperson und dem

3 „Forschendes Lernen ist eine Lehr-Lernform, bei der die Studierenden eine selbst entwickelte Fragestellung verfolgen und dabei den gesamten Forschungsprozess durchlaufen.“ (Sonntag / Rueß / Ebert / Friederici / Deicke 2016:13)

Interessantheitsgrad des Lernthemas maßgeblich durch die Erfüllung der Grundbedürfnisse der Studierenden beeinflusst wird (vgl. Antosch-Bardohn 2020:3). Antosch-Bardohn bezieht sich hier auf die Theorie der Grundbedürfnisse nach Ryan / Deci (1993). Danach sind Studierende besonders dann motiviert, wenn sie Ziele und Verhalten selbst bestimmen (Autonomie) und Aufgaben aus eigener Kraft bewältigen können (Kompetenzerfahrung) sowie von anderen Menschen anerkannt und akzeptiert werden (soziale Eingebundenheit) (vgl. ebd.:12)⁴.

Die aktive Durchführung von Laborversuchen als Experimentalpraktika an der Universität Leipzig trägt dabei auf verschiedenen Ebenen zur Erfüllung dieser Grundbedürfnisse bei. Durch die Arbeit in Kleingruppen wird das Grundbedürfnis der Studierenden nach sozialem Kontakt befriedigt und gegenseitige Hilfestellung ermöglicht. Das Abwechseln der Studierenden beim Protokollführen stellt sicher, dass alle Studierenden gleichermaßen Fähigkeiten erwerben. Gleichzeitig wird die Verantwortung für das Versuchsprotokoll untereinander geteilt und somit Leistungsdruck von den Studierenden genommen. Des Weiteren finden Experimentalpraktika in Gruppen von 20 bis maximal 30 Personen statt. Dieser gute Betreuungsschlüssel erleichtert eine Rücksprache mit der Praktikumsleitung und trägt ebenfalls zu einer guten Lernsituation im Sinne der oben genannten Grundbedürfnisse der Studierenden bei.

Auch die interviewten Studierenden Patricia Seidel und Armin Hümbert beschreiben solche positiven Effekte. Unter anderem wird die soziale Einbindung der Studierenden im Studiengang hervorgehoben: „Man kann einfach gar nicht anders, als beim Praktikum mit den anderen ins Gespräch kommen, wenn man sich ein Gerät ausleiht oder sich gegenseitig zeigt, wie etwas funktioniert.“, sagt Patricia Seidel (Hümbert, Preuß, Seidel 2020). Darüber hinaus stellen sie fest, dass die Experimentalpraktika auf persönlicher Ebene die Selbstwirksamkeit gestärkt sowie Neugier und Ehrgeiz geweckt hätten (ebd.). Diese Zusammenhänge sind auch aus der Forschung zu Lernprozessen bekannt: „Zwar funktioniert Lernen mit hoher und geringer Motivation. Jedoch ist Lernen mit geringer Motivation mit einer deutlich höheren Anstrengung und einer geringeren Verankerung des Lerninhalts verbunden.“ (Antosch-Bardohn 2020:2) Diese Motivation kann auch zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Lernstoff führen, da eigene Lernstrategien der Studierenden aktiviert werden (vgl. ebd.).

4 Auf den Aspekt der aktuellen Motivation der Lehrenden auf die Lernsituation wird unter der Rolle der Lehrenden eingegangen. Der Interessantheitsgrad des Lehrthemas wird in diesem Praxisbericht nicht näher betrachtet.

5. Die Rolle der Lehrenden während der Praktika

Den Lehrenden kommt in den Praktika eine wesentliche Rolle zu. Sie sind diejenigen, die im Rahmen der festgelegten Kompetenzziele der Module und Lehrveranstaltungen Einfluss auf die Ausgestaltung der Experimente und damit die Motivation der Studierenden nehmen können (vgl. Antosch-Bardohn 2020:3). Neben dem strukturellen Aufbau der Praktika, das den Studierenden mehr oder weniger Freiheitsgrade bei der Durchführung ermöglicht (siehe oben), zeichnet sich motivierendes Lehrverhalten durch ein gewisses Ausdrucksverhalten der Lehrenden auf sprachlicher, stimmlicher und körpersprachlicher Ebene aus (vgl. Antosch-Bardohn 2020:4ff.).

Vanessa Selle ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung (ZLS) und dort tätig in der wissenschaftlichen Ausbildung von Lehrkräften im Seiteneinsteigerprogramm. Zuvor begleitete sie zwei Jahre lang als Wissenschaftliche Hilfskraft das SchülerLabor des StiL-Mentorings (vgl. Holzheu et al. in diesem Band), in dem Schülerinnen und Schüler das wissenschaftliche Arbeiten und die Universität Leipzig kennenlernen. Ihre Rolle sah sie als begleitende und unterstützende Lehrperson an: „Klar hält man am Anfang einen Einführungsvortrag, erläutert Zielstellung und Vorgehen. Aber am Ende schaut man den Teilnehmenden über die Schultern und hilft da, wo Fragen aufkommen.“ (Selle 2020) Als Lehrende muss dabei vorher die eigene Rolle reflektiert und Klarheit über das angestrebte Kompetenzziel bei den Studierenden herrschen. Vanessa Selle merkt dazu an: „Als Lehrkraft muss ich mir genau überlegen, welches Ziel ich mit den Teilnehmenden erreichen will und kann danach die Art des Experiments wählen. Das heißt auch, dass man manchmal eher laboriert als zu experimentieren, wenn das Ziel eben ist, bestimmte Handgriffe zu üben, eine Routine zu entwickeln“ (ebd.).

Insgesamt „[...] ist das Zusammenspiel von fachlichem Wissen und dem Beherrschen des didaktischen Repertoires der Lehr- und Lernform Labor eine wesentliche Bedingung, das Labor für die Studierenden zu einem motivierenden und unvergesslichen Erlebnis werden zu lassen.“ (Kammerasch 2020:11). Auch für die Lehrenden sind Experimentalpraktika also eine besondere Lehr-Lernsituation, die von ihnen einerseits besondere didaktische Fähigkeiten abverlangt, ihnen andererseits aber auch konkrete studentische Unterstützung ihrer Forschung ermöglicht.⁵ In diesem Sinne sind Experimentalpraktika ein Paradebeispiel des humboldtschen Ideals Lehre aus Forschung und Forschung aus Lehre.

5 Hinweise zu motivierendem Lehrverhalten gibt in dem Artikel von Antosch-Bardohn (2020:4–7), die das motivierende Auftreten der Lehrenden (sprachlich, stimmlich, körper-

6. Ausblick

Die Erfahrungen mit Experimentalpraktika an der Universität Leipzig machen deutlich: Das aktive Experimentieren in den Naturwissenschaften ist notwendig, um theoretisch vermittelte Kenntnisse aus Vorlesungen und Seminaren zu vertiefen, wichtige handwerkliche Fertigkeiten für die Arbeit im Labor zu entwickeln und den Umgang mit Gefahrenstoffen zu üben. Standards der deutschen Fachgesellschaften für Chemie und Biologie werden so in den Chemie- und Biologiestudiengängen der Universität Leipzig mit einem hohen hochschuldidaktischen Standard umgesetzt. Die Experimentalpraktika scheinen sich dabei positiv auf den Studienerfolg auszuwirken.

Mit dem hohen Anteil verpflichtender Experimentalpraktika am Studium in der Biologie und der Chemie sind für Studierende in speziellen Lebenssituationen (zum Beispiel Studierende mit Kind), in einem Teilzeitstudium oder bei einem geplanten Auslandsaufenthalt aber auch Herausforderungen verbunden. Der hohe Anteil an Präsenzpraktika mit Anwesenheitspflicht sowie die durch feste Modulreihenfolgen begrenzten Wahlmöglichkeiten schränken eine flexible Studienplanung ein. Durch regelmäßige Evaluationen des Lehrangebots und Unterstützungsangebote für Studierende begegnen die Fakultäten diesen Herausforderungen bereits schrittweise. Überwiegend schätzen die Studierenden dabei Aufbau und Inhalt der Studiengänge mit hohem Anteil praktischer Arbeit und loben die Experimentalpraktika inhaltlich. Armin Hümbert fasst zusammen: „Ich kann als Vertreter des Fachschaftsrats auch für die Studierendenschaft der Chemie insgesamt sprechen und wir finden, dass Experimentalpraktika in unserem Studiengang unabdingbar sind.“ (Hümbert, Preuß, Seidel 2020) Auch Vanessa Selle erinnert sich positiv an ein Modul im fünften Fachsemester ihres Bachelorstudiums der Biologie an der Universität Leipzig, in dem die Studierenden selbst eine Hypothese zu einem biologischen Problem entwickeln und davon ausgehend mit geeigneten naturwissenschaftlichen Methoden prüfen sollten: „Rückblickend war es das Praktikum, bei dem ich am meisten gelernt habe – fachlich – und auch über das wissenschaftliche Arbeiten selbst.“ (Selle 2020)

Die Autorin dankt den Interviewpartnerinnen und -partnern herzlich für die Interviews und die fachlichen Auskünfte.

sprachlich) sowie die Reflexion des eigenen Lehrverhaltens durch die lehrende Person in den Vordergrund stellt.

Literatur

- Antosch-Bardohn, J.** (2020): Für mein Thema brennen die Studis! In: Neues Handbuch Hochschullehre. Kapitel A2.12. Abgerufen am 18.05.2020, von: <https://www.nhhl-bibliothek.de/de/handbuch/gliederung/?articleID=2559#/Beitragsdetailansicht/244/2559/%2522Fuer-mein-Thema-brennen-die-Studis!%2522---Lehrmotivation-in-der-Hochschullehre>.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M.** (1991): Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3&4), S. 325–346.
- Denecke, R.** (2020): Interview zu Experimentalpraktika, geführt am 20.01.2020.
- GDC – Gesellschaft deutscher Chemiker** (2020): Empfehlungen der Studienkommission. Abgerufen am 07.04.2020, von: https://www.gdch.de/fileadmin/downloads/Ausbildung_und_Karriere/Schule_Studium_Ausbildung/PDF/GDCh_Studienkommission_2015.pdf.
- Hümbert, A. / Preuß, M. / Seidel, P.** (2020): Interview zu Experimentalpraktika, geführt am 22.01.2020.
- Kammerasch, G.** (2020): Labordidaktik in der Diskussion. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Kapitel E5.2. Abgerufen am 18.05.2020, von: <https://www.nhhl-bibliothek.de/de/handbuch/gliederung/?articleID=878#/Beitragsdetailansicht/263/878/Labordidaktik-in-der-Diskussion---Das-Labor-und-die-Nutzung-seiner-methodischen-Vielfalt-im-derzeitigen-Umstrukturierungsprozess-der-Hochschulen>.
- Schulz, A. / Wirtz, M. / Starauschek, E.** (2012): Das Experiment in den Naturwissenschaften. In: Rieß, W. et al. (Hrsg.): Experimentieren im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Schüler lernen wissenschaftlich denken und arbeiten, Waxmann, 15–56.
- Selle, V.** (2020): Interview zu Experimentalpraktika, geführt am 22.01.2020.
- Sonntag, M. / Rueß, J. / Ebert, C. / Friederici, K. / Deicke, W.** (2016): Forschendes Lernen im Seminar. Ein Leitfaden für Lehrende. Humboldt-Universität Berlin. Abgerufen am 19.05.2020, von: https://www.researchgate.net/publication/308047837_Forschendes_Lernen_im_Seminar_Ein_Leitfaden_fur_Lehrende.
- VBIO – Verband Biologie, Biowissenschaften und Biomedizin in Deutschland** (2020). Abgerufen am 07.04.2020, von: https://www.vbio.de/fileadmin/user_upload/verband/Positionen/FachkanonBiologie2013-05-27_ger.pdf.
- Zabel, J.** (2020): Interview zu Experimentalpraktika, geführt am 10.02.2020.

Experimentalpraktika

Im Rahmen des Stil-Teilprojekts *Experimentalpraktika* werden Sachmittel für die Durchführung von Laborpraktika an der Fakultät für Chemie und Mineralogie sowie der Fakultät für Lebenswissenschaften der Universität Leipzig bereitgestellt. Die Mittel stellen sicher, dass eine Umstellung von Demonstrations- auf Laborpraktika erfolgt und die Studierenden in ihrem Studium selbst praktisch im Labor tätig werden können.

Lehre im Transfer oder: Studierende stellen aus!

Ein Bericht über objekt- und sammlungsbezogene Lehre am Beispiel der Leipziger Sammlungsinitiative

Ivonne Kornemann

1. Einleitung

Wie kann die Lehre an einer Universität anwendungsorientiert weiterentwickelt werden? Dieser Frage gingen innerhalb des gesamtuniversitären Drittmittelprojekts „Studieren in Leipzig“ (StiL) nicht nur die LaborUniversität, sondern auch die Leipziger Sammlungsinitiative (LSI) nach. Wenngleich beide Projekte eine ähnliche Zielstellung verfolgten – die Entwicklung und Umsetzung innovativer Lehr-Lernprojekte – so unterscheiden sich ihre Herangehensweisen. Während die LaborUniversität finanzielle Mittel und didaktische Unterstützung für Lehrende bereitstellte, um deren eigens erdachtes Lehr-Lernkonzept zu fördern¹, strebte die Leipziger Sammlungsinitiative, wie der Name bereits verrät, eine enge Kooperation mit ausgewählten Universitätssammlungen und gelegentlich auch mit außeruniversitären Sammlungen an².

Der bedauerliche Umstand, dass viele Sammlungen an den deutschen Universitäten nur ein Schattendasein fristen und somit ihr unschätzbares Potenzial im Hinblick auf ein praxisbezogenes Lehrangebot wie auch der Wissensvermittlung verloren geht, führte bereits 2011 dazu, dass der Wissenschaftsrat eine Empfehlung herausgab, um gerade jenes Kapital wieder stärker in die Lehre einzubinden. Dass die verschiedenen Universitäten ganz unterschiedlich mit dieser Empfehlung umgegangen sind, zeigen nicht nur die Beiträge der Arbeitstagung der Koordinierungsstelle für wissenschaftliche Universitätssammlungen in Deutschland (Weber et al. 2016), sondern auch die Ergebnisse des MAM|MUT-Projekts an der Universität Tübingen (Bierende et al. 2016). Dem Ziel, die universitären Sammlungen in den Lehralltag einzupflegen, haben sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Leipziger Sammlungsinitiative verschrieben und konzipierten aus den Universitätssammlungen heraus neue und ganz unterschiedliche Konzepte für eine praxisbezogene und berufsorientierte Lehre, die zum einen in die bestehenden Lehrformate nachhaltig integriert werden

1 vgl. <https://www.stil.uni-leipzig.de/teilprojekte/lehr-lern-projekte/>

2 vgl. <https://www.stil.uni-leipzig.de/teilprojekte/leipziger-sammlungsinitiative-2/>

sollte, zum anderen ganz den Transferstrategien – Wissen anwenden, Wissen vermitteln und Wissen kommunizieren – der Universität verpflichtet waren³.

Welchen Mehrwert dieses Lehrformat nicht nur für die Studierenden, sondern auch für Sammlungen besaß, zeigen beispielsweise die im Rahmen des Projekts erstellten Audioguides, die aktuell im Ägyptischen Museum genutzt werden und auf Erfahrungen und Erschließungsdaten der LSI zurückgreifen konnten. Darüber hinaus zeugen erfolgreich abgeschlossene Abschlussarbeiten sowie Erschließungsdaten, die in den Sammlungen weitergenutzt oder der Wissenschaft zu Verfügung gestellt werden, vom Nutzen und der Produktivität dieses Projekts bei der inner- wie außeruniversitären Wissensvermittlung.

Ein weiterer wichtiger und für Studierende wie Dozierende herausfordernder Punkt waren die zahlreichen kleineren⁴ und größeren Ausstellungen, die im Rahmen des Projektes erfolgreich mit den Studierenden erarbeitet und durchgeführt (Abbildung 1) sowie in vielen Fällen von eigens konzipierten und von Studierenden umgesetzten Ausstellungskatalogen begleitet wurden (vgl. Blume 2014; Hiller von Gaertringen / Zöllner 2015; Mackert 2018; Raffel 2016; Zöllner 2019; Zöllner 2013). Wie eine solche praxisbezogene Lehrveranstaltung, deren Konzeption und Umsetzung vonstattenging, soll an zwei unterschiedlichen Beispielen genauer beleuchtet werden.

2. Ausstellungskonzept I: „Das kann doch kein Schwein lesen...!“

Im Sommersemester 2015 fand das Seminar „Paläographie des Mittelalters und der Frühen Neuzeit“ statt, welches als Wahlfach und im offenen Wahlbereich am Lehrstuhl für Mittelalterliche Geschichte angeboten wurde. Es hatte sich zum einen das Ziel gesetzt, die Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer mit der historischen Schriftentwicklung sowie den materiellen Aspekten der Paläographie bekannt zu machen, um so für historisch arbeitende Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftler berufsrelevante Kompetenzen wie die Datierung und

3 https://www.uni-leipzig.de/fileadmin/ul/Dokumente/2019_Transferstrategie.pdf

4 Hier sind vor allem die Kabinett- und Sonderausstellungen zu nennen, die nicht mittels eines publizierten Katalogs, jedoch zum großen Teil mithilfe anderer Medien die erarbeiteten Ergebnisse dokumentieren: Bekriegt. Besetzt. Bereichert. (08.09.–10.12.2017, vgl. auch Böhme / Naether 2018); „Das kann doch kein Schwein lesen...!“ (27.10.–06.12.2015; <https://www.ub.uni-leipzig.de/?id=1263>); Kopiert–Gefälscht–Verkitscht. Altägypten neu (11.07.–16.11.2014) sowie „Der höchste Sinn im engsten Raum“ – Münzen, Siegel, Wappen (15.04.–22.06.2014; <https://www.ub.uni-leipzig.de/ueber-uns/ausstellungen/ausstellungen-2014/muenzen-siegel-wappen/>).

das Lesen von historischen Schriften an originaler Überlieferung zu erlernen.

Neben der Vermittlung von fachspezifischen Kenntnissen bot die Direktion der Universitätsbibliothek Leipzig (UB Leipzig) den Studierenden die Möglichkeit, sich in einer weiteren fachbezogenen Kompetenz zu erproben: der Konzeption und Durchführung einer kleinen Kabinettausstellung (Abbildung 3). Aufgrund von Erfahrungen aus einer früheren Kabinettausstellung⁵, die ebenfalls im Rahmen der LSI aus einem entsprechenden Seminar heraus entstanden war und vom 03. April bis zum 22. Juni 2014 in den Ausstellungsräumen der UB Leipzig einer breiten Öffentlichkeit präsentiert werden konnte, war klar geworden, dass die Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer nicht alle Bereiche

– Konzeption, wissenschaftliche Aufbereitung und Öffentlichkeitsarbeit – gleichwertig würden abdecken können. Für die neue Ausstellung „Das kann doch kein Schwein lesen...!“ wurden die Studierenden daher in drei Gruppen verteilt, um so die ganz unterschiedlichen Aufgaben und Herausforderungen aufzuteilen.

Die erste Arbeitsgruppe (AG Konzeption) widmete sich zunächst einigen grundlegenden Fragen: (1) welche Inhalte wollte man vermitteln, (2) welche Gruppen sollten angesprochen werden, (3) welche Exponate würden sich besonders für die Vermittlung beziehungsweise den Wissenstransfer eignen und (4) wie sollten diese Objekte letzten Endes präsentiert werden. In einer ersten Besprechung mit Dr. Christoph Mackert, Leiter des Handschriftenzentrums und stellvertretender Leiter der Sondersammlungen der UB Leipzig, wurde die Grundkonzeption besprochen und anschließend beschlossen. In einem nächsten Schritt galt es die passenden Exponate aus der reichen Fragmentsammlung der UB Leipzig (Mackert 2012) auszuwählen, was die Studierenden selbstständig mit viel Eifer und kontroversen Debatten untereinander taten.

Nachdem diese Auswahl getroffen war, gab es ein weiteres Meeting mit den Verantwortlichen der UB Leipzig, in welchem die Auswahl der Exponate und die Umsetzung der Konzeption erneut gemeinsam mit dem gesamten Kurs diskutiert wurde.



Abb. 1 Ausstellungsaufbau für „Leonardo war nie in Leipzig“ (2019); Foto: S. Ludolph

5 <https://www.ub.uni-leipzig.de/ueber-uns/ausstellungen/ausstellungen-2014/muenzen-siegel-wappen/>

Mit der endgültigen Festlegung der Exponate begann für die zweite Arbeitsgruppe (AG Text und Redaktion) die wissenschaftliche Erschließung sowie die textliche Aufbereitung der Objekte, nachdem sie sich im Vorfeld bereits über die allgemeinen redaktionellen Richtlinien verständigt hatten. Da grundsätzlich bei Kabinettausstellungen kein Katalog publiziert wird, erfolgte der Transfer von Wissen mittels eines kleinen Flyers, der die europäische Schriftentwicklung vom Mittelalter bis zur Frühen Neuzeit für die Leserinnen und Leser didaktisch ansprechend skizzierte⁶, sowie über kleinere Objekttexte, die öffentlichkeitswirksam auf der Homepage der UB Leipzig platziert wurden und aktuell immer noch ebendort abrufbar sind⁷. Die redaktionelle Bearbeitung der Texte übernahmen die Studierenden der Arbeitsgruppe in Zusammenarbeit mit den Mitarbeitenden des Handschriftenzentrums der UB Leipzig.

Zeitgleich mit der AG Text und Redaktion begann auch die dritte und letzte Gruppe, die Arbeitsgemeinschaft Gestaltung, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit (AG Öffentlichkeit), mit ihrer Hauptaufgabe: der Bewerbung der Ausstellung. Zunächst wurde die entstehende Ausstellung in einem Blog auf der Homepage der UB Leipzig angekündigt, während ein zweiter Blog über die Namensgebung der Ausstellung Näheres zu berichten wusste⁸. Des Weiteren nahmen die Studierenden Kontakt mit etablierten Pressestellen wie der Leipziger Volkszeitung oder dem Radiosender Mephisto 97.6, dem Lokalradio der Universität Leipzig, auf. Zusätzlich übernahm die Arbeitsgruppe die Gestaltung und Verbreitung des Flyers.

Im Rahmen der kleinen Ausstellungen wurden zudem einmal im Monat Führungen angeboten, die ebenfalls von den Studierenden geplant und umgesetzt wurden und im Verhältnis zu dem für eine Kabinettausstellung üblicherweise recht eingeschränkten Rahmen sehr gut besucht waren.

Als gelungenes Fazit bleibt, dass neben der eigentlichen Aufgabe des Seminars, der inhaltlichen Vermittlung von Wissen, viele weitere Kompetenzen erlangt werden konnten. An erster Stelle die Mediation des erlernten Wissens an einen interessierten und außeruniversitären Personenkreis. Die Studierenden sahen sich, wie jedes Semester ihre Dozentinnen und Dozenten, mit der Frage konfrontiert: Wie bricht man komplexe Sachinhalte herunter und präsentiert diese kurz und bündig? Des Weiteren hatten die Studierenden die Möglichkeit, Einblicke ins Projektmanagement zu erlangen. Auch Teamfähigkeit, sei es in

6 vgl. <https://www.ub.uni-leipzig.de/?id=1263>

7 vgl. <https://www.ub.uni-leipzig.de/ueber-uns/ausstellungen/ausstellungen-2015/das-kann-doch-kein-schwein-lesen-schriften-europas-im-mittelalter/>

8 vgl. <https://blog.ub.uni-leipzig.de/das-kann-doch-kein-schwein-lesen-aber-warum-eigentlich-nicht-2/#more-3942>

der eigenen oder zusammen mit den anderen Gruppen, Flexibilität und Kompromissbereitschaft waren weitere wichtige Skills, die im Verlauf des Semesters erlernt werden mussten und konnten. Denn zwischen Idee, Planung und Umsetzung einer Ausstellung sind viele und sehr unterschiedliche Hürden zu meistern, die oft nicht vorher kalkuliert werden können. So lernten alle Teilnehmenden, dass eine Ausstellung erst am Tag ihrer Eröffnung fertig ist.

3. Ausstellungskonzept II: WissenSchaf(f)t Sammlungen

Die Ausstellung „WissenSchaf(f)t Sammlungen“, die vom 23. Juni 2016 bis zum 04. Dezember 2016 gezeigt wurde, hatte sich zum Ziel gesetzt, die höchst verschiedenen Lehr- und Schausammlungen der Universität Leipzig, die zu einem großen Teil im Verborgenen einen „Dornröschenschlaf“ schlafen, in den Fokus zu rücken, um diese so für eine breite Öffentlichkeit wieder sichtbar zu machen. Eine große Herausforderung bei diesem Vorhaben war zunächst die Einigung auf eine gemeinsame Themenwahl aller mitwirkenden Sammlungen, die in ihrer Heterogenität nicht unterschiedlicher sein konnten. Es wurde vereinbart, dass jede Sammlung mindestens zwei Objekte stellte, welche den jeweiligen Sammlungsbeginn sowie den aktuellen beziehungsweise letzten Sammlungseingang repräsentieren sollten, unabhängig von deren Repräsentativität oder Besonderheit.

Am Ende fanden 140 Exponate, verteilt auf die beiden Ausstellungsstandorte im Ägyptischen Museum – Georg Steindorff – und im Musikinstrumentenmuseum der Universität Leipzig (Grassi Museum) Eingang in die Ausstellung, die die Bandbreite der Sammlungsbestände in einem repräsentativen Querschnitt verdeutlichte.



Abb. 2 Blick in die Ausstellung „WissenSchaf(f)t Sammlungen“ im Haus Ägyptisches Museum – Georg Steindorff; Foto: M. Wenzel

ten. Innerhalb der Vitrinen wurden die einzelnen Objekte gegenübergestellt, um so die einzigartigen Charakteristika der jeweiligen Sammlungen aufzuzeigen (Abbildungen 2–3). Die allumspannende Fragestellung, die an alle Objekte gerichtet war, lag dabei auf der Lehre sowie der Objekt- wie auch der Sammlungsbiografie.

Anders als bei der eben vorgestellten Kabinettausstellung „Das kann doch kein Schwein lesen...?!“ war der allgemeine Rahmen bereits gesteckt, als die beiden LSI-Mitarbeitenden Jana Raffel M. A. und Kim Grote M. A. im Wintersemester 2015/16 begannen, ihre zweisemestrige Lehrveranstaltung zur Ausstellungsvorbereitung zu halten. Zunächst sollten sich die Studierenden mit den oft fachfremden Sammlungen und Objekten auseinandersetzen. Neben einer theoretischen und daran anschließenden praktischen Vermittlung über die einzelnen Schritte, die bei der Bearbeitung von Objekten sowie der Objektbeschreibung im Rahmen wissenschaftlicher Ausstellungen zu beachten sind, besuchten die Studierenden auch einzelne Sammlungen, um die Exponate in den entsprechenden Sammlungskontexten zu verorten. In einem zweiten Schritt wurde das Verfassen von publikationsfähigen Objekt- und Katalogtexten zunächst gemeinsam auf einer theoretischen Ebene besprochen. Daran anschließend erfolgte die Erprobung und Ausarbeitung der erstellten Kriterien eines Katalog- und Objekttextes an aktuellen Beispielen aus bestehenden Ausstellungen. In einem letzten Schritt musste dann das erworbene Wissen an den eigenen Exponaten praxisorientiert umgesetzt werden. Das Ergebnis dieser auf konkrete Wissens- und Kompetenzvermittlung ausgerichteten Lehrpraktiken wurden durch den entsprechenden Ausstellungskatalog gut sichtbar dokumentiert (Raffel 2016). Im Sommersemester 2016 wurde dann das Begleitprogramm in Form von Ausstellungsführungen für die anstehende Ausstellung erarbeitet und durch eine Prä-



Abb. 3 Blick in die Ausstellung „WissenSchaf(f)t Sammlungen“ im Haus Ägyptisches Museum – Georg Steindorf; Foto: M. Wenzel

fungsleistung in Form einer öffentlichen Führung, die im regulären Ausstellungsrahmen, aber auch zur Langen Nacht der Wissenschaften, zum Dies academicus oder als Afterwork- oder Frühschoppen-Führungen angeboten wurden, praxisnah abgeschlossen. Neben dem Wissenstransfer, das heißt, der klaren, strukturierten und deutlichen Aufarbeitung und Vermittlung von wissenschaftlichen Inhalten für ein fachfremdes Publikum, konnten weitere Schlüsselkompetenzen wie etwa Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Interdisziplinarität sowie die strikte Einhaltung von Layoutvorgaben und Fristen gefördert und trainiert werden.

4. Probleme und Optimierungsbedarf

Bei den von der LSI erprobten Lehr- und Projektformaten gab es, das soll an dieser Stelle nicht verschwiegen werden, auch gelegentlich auftretende Probleme, etwa was die Heterogenität des Bildungsniveaus der Studierenden und die im juristischen Sinne fehlende Anwesenheitspflicht anbelangt. Doch hat sich andererseits auch gezeigt, dass die objektbezogenen Veranstaltungen die meisten Studierenden zu außerordentlichen Leistungen zu motivieren vermögen. Das lag vor allem an einem gemeinsam erarbeiteten, tangiblen „Produkt“, also entweder einer Ausstellung oder einer Publikation oder beidem zusammen. Auch kollektive Arbeitsprozesse in unterschiedlichen Bereichen – wie etwa Objekterschließung, klassische Pressearbeit, Arbeit mit sozialen Medien – haben sich als wichtige und wirksame Motivationsfaktoren erwiesen und die Präsenz der Studierenden trotz fehlender Anwesenheitspflicht deutlich erhöht. Im Folgenden sollen ein paar Zitate aus den Evaluierungen die Relevanz und Wirkung des Formats unterstreichen: „Es war etwas vollkommen Neues. Man wird mehr zum eigenständigen Arbeiten mit Objekten angeregt und motiviert. Es war schön, eigenständig und mit Verantwortung zu arbeiten und etwas Neues kennenzulernen.“; „Sehr praktisch. Neue Lehrmethoden. Selbstständiges Erarbeiten und Sammeln von Informationen mithilfe der Sammlungsleiter. Berufsorientiert“; „Gut hat mir der praktische Ansatz gefallen und die Möglichkeit selbst eine Ausstellung zu organisieren“.

Welche zukünftigen Maßnahmen könnten die Lehre in den Sammlungen unterstützen beziehungsweise wo sehen wir ganz allgemein einen Optimierungsbedarf? Mittelfristig wäre es von Vorteil, wenn die oft zu starren Modulstrukturen für objekt- und sammlungsbezogene Lehrveranstaltungen geöffnet werden würden. So zeigten die letzten Jahre, dass Lehrveranstaltungen, deren Inhalte explizit in Form einer Ausstellung präsentiert werden sollten, schwer innerhalb eines Semesters realisierbar sind. Vielmehr ist es ratsam, solche Veranstaltungen

gen auf zwei Semester zu planen. Zunächst schafft man im ersten Semester die wissenschaftlichen und inhaltlichen Grundlagen, die im zweiten Semester in einer weiteren Lehrveranstaltung vertieft und praktisch umgesetzt werden müssen. Dies ist eine Praxis, die bereits am Institut für Kunstgeschichte sowie am Ägyptologischen Institut der Universität Leipzig erfolgreich umgesetzt wird und somit als Vorbild dienen könnte.

Darüber hinaus sollten, hier vor allem mit Blick auf die Geschichtswissenschaft, die Prüfungsleistungen variabler gestaltbar sein und in direkter Abhängigkeit zu den Seminarzielen stehen⁹. Das heißt, dass in Veranstaltungen, die zum Beispiel in Vorbereitung auf eine Ausstellung angeboten werden und sich mit verschiedenen Textformaten, die in Ausstellungen alltäglich sind, auseinandersetzen, am Ende auch Texte als eigentliche Prüfungsleistung entstehen, die explizit für die Ausstellung genutzt werden können. Auf der anderen Seite sollte das gewonnene Wissen, das nicht mittels einer Ausstellung präsentiert werden kann, dennoch öffentlich (zum Beispiel in Form von Abendveranstaltungen) einem breiteren Publikum präsentiert werden. Auch hier übernehmen die eben genannten Einrichtungen bereits eine Vorbildfunktion.



Abb. 4 Ausstellungseröffnung „GELDKULTURERBE. 300 Jahre Münzsammlung Leipzig“; Foto: T. Kademann

- 9 Die Gestaltung der Prüfungsleistungen hängt natürlich von den jeweiligen fachspezifischen Prüfungsordnungen ab. In der Geschichtswissenschaft überwiegt naturgemäß die klassische Hausarbeit als Prüfungsleistung als erprobtes Mittel des Kompetenzerwerbs im wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben, auch im Hinblick auf eine mögliche spätere wissenschaftliche Tätigkeit. Bei Lehrangeboten, die mit Ausstellungskonzepten arbeiten, werden natürlich andere Kompetenzen verlangt, die auf eine weitere Berufsperspektive abzielen: das Arbeiten im musealen Bereich. Doch nicht immer spiegeln sich die Anforderungen diese Lehrformate in den Prüfungsleistungen und somit auch in den Prüfungsordnungen wider, vor allem im Bereich der Geschichtswissenschaften. Hier können sich sicher auch Anknüpfungspunkte an das Konzept der so genannten Constructive Alignment finden lassen.

5. Fazit

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die erprobten praxis- und kompetenzorientierten sowie berufsrelevanten Lehr-Lernkonzepte der Leipziger Sammlungsinitiative keine „Eintagsfliegen“ sind. Vielmehr lassen sich diese bis zu einem gewissen Grad flexibel in die bestehenden Modulstrukturen einfügen. Auch die Konzeption und Umsetzung von sammlungs- und fächerübergreifenden Großausstellungen wie „Wissenschaft(f)t Sammlungen“, mit der die Leipziger Sammlungsinitiative das Ende der 1. Förderphase und den Beginn der 2. Förderphase des Qualitätspakts Lehre verband, lassen sich in anderer Form wiederholen. So läuft derzeit eine von Mathias Wöhrl M. A. initiierte und unter seiner Regie laufende Ausstellung mit dem Namen „SteinReich“, die sich gleich der Ausstellung „Wissenschaft(f)t Sammlungen“ ebenfalls dem Ziel verschrieben hat, recht verschiedene Universitätssammlungen aus ihrer disziplinären Isolation hervorzuholen und die dort schlummernden Schätze einer breiten und interessierten Öffentlichkeit zu präsentieren. Die Begleit- und Objekttexte entstanden auch in diesem Fall im erprobten Rahmen von praxisorientierten Seminaren, die, über zwei Semester angelegt, zwar den Studierenden wie Dozierenden ein hohes Maß an Engagement und Durchhaltevermögen abverlangen mochten, jedoch auf diese Weise nachhaltige Effekte des Wissenstransfers wie der Kompetenzvermittlung erzielen konnten.

Dass die verschiedenen Universitätssammlungen nicht nur für die Wissenschaft selbst oder die praxisbezogene Lehre genutzt werden können, sondern darüber hinaus eine nicht zu unterschätzende „Scharnierstelle“ zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit darstellen und somit ein reichhaltiges Kapital für die von der Universität Leipzig vorangetriebenen Transferstrategien bieten, zeigen vor allem die hohen Besucherzahlen bei den Eröffnungen und während der Laufzeit der Ausstellungen (Abbildung 4). Sie machen deutlich, dass insbesondere die praxisorientierte Arbeit mit den universitären Sammlungen im Rahmen der LSI die Forderungen nach aktiver Teilhabe am Wissenstransfer einer transformativ wirkenden Wissenschaft erfüllt, sind es doch gerade die Sammlungen und Museen, die der Zusammenführung unterschiedlicher außer- und inneruniversitärer Wissensstränge dienen. Wie viel Arbeit noch vor uns liegt und vor allem wie wichtig es ist, die Sammlungen aus ihrem „Dornröschenschlaf“ zu befreien, zeigte ebenfalls eine Besucherumfrage, die im Zuge der Ausstellung „Wissenschaft(f)t Sammlungen“ durchgeführt wurde und die ergab, dass circa 80 Prozent der Besucherinnen und Besucher vorher keine der dort präsentierten Schau- und Lehrsammlungen kannten. Sie sind demnach ein Schatz, der an vielen Stellen erst noch gehoben werden muss.

Literatur

- Bierende, E.** et al. (Hrsg.) (2016): Sichtbare Sammlungen. Diskurse und Dokumente des Projektes „MAM|MUT“ (Schriften des Museums der Universität Tübingen MUT, Bd. 11), Tübingen: Museum der Universität Tübingen MUT.
- Böhme, C. / Naether, F.** (2018): Bekriegt. Besetzt. Bereichert. Ägypten zwischen Spätzeit und Spätantike. In: AMUN. Magazin für die Freunde Ägyptischer Museen und Sammlungen 20/56, 53–58.
- Blume, J.** (Hrsg.) (2014): Imaginäres Museum. Künstlerische Dialoge mit den Universitäts-sammlungen Leipzig, Leipzig: Hochschule für Grafik und Buchkunst.
- Hiller von Gaertringen, R. / Zöllner, F.** (Hrsg.) (2015): Ansichtssache: Leipziger Maler und ihre Stadt, Leipzig: Passage-Verlag.
- Mackert, C.** (2012): Zur Fragmentsammlung der Leipziger Universitätsbibliothek. In: Fuchs, T. / Mackert, C. / Scholl, R. (Hrsg.): Das Buch in Antike, Mittelalter und Neuzeit. Sonderbestände der Universitätsbibliothek Leipzig. Schriften und Zeugnisse zur Buchgeschichte 20, Wiesbaden.
- Mackert, C.** (Hrsg.) (2018): GELDKULTURERBE. 300 Jahre Münzsammlung der UB Leipzig. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung der Universitätsbibliothek vom 05. Oktober 2018 bis 01. Januar 2019, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Raffel, J.** (Hrsg.) (2016): WissenSchaf(f)t Sammlungen. Geschichten aus den Sammlungen der Universität Leipzig, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Weber, C.** et al. (Hrsg.) (2016): Objekte wissenschaftlicher Sammlungen in der Universitären Lehre: Praxis, Erfahrungen, Perspektiven. Beiträge zur Arbeitstagung der Koordinierungsstelle für wissenschaftliche Universitäts-sammlungen in Deutschland in Kooperation mit der Stiftung Mercator Berlin, 28.–29.05.2015, Berlin. Abgerufen am 15.01.2020, von: <http://edoc.hu-berlin.de/conferences/objekte2015>.
- Zöllner, F.** (Hrsg.) (2013): Imago civitatis. Leipziger Stadtansichten aus sechs Jahrhunderten, Leipzig: Passage-Verlag.
- Zöllner, F.** (Hrsg.) (2019): Leonardo war nie in Leipzig. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung der Universitätsbibliothek vom 11. Juli bis 15. September 2019 im Museum der bildenden Künste, Leipzig: Lehmann Verlag.

Leipziger Sammlungsinitiative (LSI)

Die interdisziplinär arbeitende *Leipziger Sammlungsinitiative* (LSI) widmet sich den Sammlungen und Museen der Universität Leipzig und befasst sich insbesondere mit deren Rolle als Lehr- und Schausammlungen. Sie zielt darauf ab, die wissenschaftliche und historische Relevanz der Bestände und ihren Wert für die akademische Lehre wieder in den Fokus zu rücken und durch innovative Lehrkonzepte für Studierende nutzbar zu machen.

Unterstützungsangebote für Studierende und Studieninteressierte

Glaubwürdig, innovativ, auf Augenhöhe: Peer-to-Peer-Formate für Studierende und Studieninteressierte im Projekt „Leipzig studieren“

Nancy Haustein, Annika Schindelarz, Nina Vogt

1. Einleitung

Ein Blick zurück in das Jahr 2011: Bei der digitalen Informationssuche zum Studium an der Universität Leipzig mussten Schülerinnen und Schüler einige Herausforderungen meistern. Passgenaue Inhalte für diese Zielgruppe waren oft über viele Ebenen der Universitätswebsite verteilt. Begriffe aus dem universitären Alltag blieben teilweise unerklärt. Häufig fehlten individuelle Erfahrungsberichte und authentische Einblicke zu den einzelnen Studiengängen, die zeit- und ortsunabhängig verfügbar waren. Auch ein Austausch mit anderen Studieninteressierten war nur punktuell möglich. Die Universität Leipzig entschied sich daher, unter dem Claim „Leipzig studieren“ ein eigenes Onlineportal für Studieninteressierte sowie -anfängerinnen und -anfänger, das Studienstartportal, mit angeschlossenen Social-Media-Kanälen zu implementieren. Dieses Vorhaben wird seit 2012 im Rahmen des gesamtuniversitären Drittmittelprojekts StIL – Studieren in Leipzig erfolgreich an der Universität Leipzig realisiert.

Primärziel des Projekts „Leipzig studieren“ ist die mittel- und langfristige Verbesserung der Studienorientierung von Interessierten und die orts- und zeitunabhängige Unterstützung bei der Studienwahl. Darüber hinaus erhalten Studienanfängerinnen und -anfänger Hilfestellungen für einen erfolgreichen Start in das Studium. Um diese Ziele zu erreichen, werden passgenaue, multimediale Informationsformate entwickelt, die einen Abgleich der Erwartungen von Studieninteressierten mit den tatsächlichen Inhalten und Anforderungen im Studium ermöglichen. Allerdings wandeln sich die Nutzungsgewohnheiten der jungen Zielgruppe schnell und fortlaufend. Die Universität Leipzig steht in zunehmendem Wettbewerb mit anderen deutschen und internationalen Hochschulen um die Aufmerksamkeit potenzieller Studierender im digitalen Raum.

Aktuelle Fragestellungen im beschriebenen Spannungsfeld lauten: Wie erreichen wir die Zielgruppe der Studieninteressierten und Studierenden nachhaltig? Wie verringern wir das asymmetrische Verhältnis zwischen der akademischen Uniwelt und dem Erfahrungskontext von Schülerinnen und Schülern? Und wie

können wir Selbstreflexionsprozesse von Studieninteressierten unterstützen, um eine fundierte Studienwahl zu ermöglichen?

Ein möglicher Ansatz, um mit den beschriebenen Kommunikationsherausforderungen umzugehen, ist die systematische Einbeziehung von Studierenden in die Studierendenkommunikation. Unter dem Stichwort Peer-to-Peer¹ werden Studierende in verschiedenen Rollen und Funktionen in die aktive Gestaltung der Online-Orientierung an der Universität Leipzig eingebunden. Auf Augenhöhe gewähren studentische Akteurinnen und Akteure authentische Einblicke in das Studium und seine Anforderungen. Studieninteressierte und Studierende werden mit ihren Anliegen und Bedürfnissen in den Mittelpunkt gestellt und erleben niederschwellige Unterstützung.

Dieser Beitrag stellt vier ausgewählte Peer-to-Peer-Maßnahmen im Projekt „Leipzig studieren“ vor: Orientierungsformate mit studentischem Gesicht, Facebook-Erstsemestergruppen, Instagram-Takeover sowie Studierende als Moderatorinnen und Moderatoren. Diese Maßnahmen werden seit Längerem vom Projektteam umgesetzt, sind für einen eventuellen Transfer geeignet und erfreuen sich bei der Zielgruppe großer Beliebtheit. Der Beitrag setzt sich jeweils kritisch mit Gelingensbedingungen und Hürden auseinander, stellt Lessons learned aus neun Projektjahren vor und gibt einen Ausblick für die Zukunft.

2. *Peer-to-Peer*-Maßnahmen in der Studierendenkommunikation

Orientierungsformate mit studentischem Gesicht

Studierende sind Expertinnen und Experten für ihre Studiengänge und können authentische Einblicke in das Studium vermitteln. Während der Projektlaufzeit entstand eine Vielzahl fachspezifischer, studentischer Online-Orientierungsformate zu den Studiengängen der Universität Leipzig. Einen Schwerpunkt bildeten dabei Videointerviews mit persönlichen Erfahrungsberichten von individuellen Studienbiografien. Diese Formate schaffen Nähe zur Zielgruppe und ermöglichen eine Informationsweitergabe auf Augenhöhe. Sie erlauben einen Abgleich zwischen Erwartungen von Studieninteressierten an einen Studiengang und den tatsächlichen

1 Der Kommunikationswissenschaftler Tom Kelleher erklärt, wie der eigentlich aus dem IT-Bereich stammende Begriff Peer-to-Peer als sinnvolle Metapher auf den Bereich Public Relations übertragen werden kann: „Peer-to-peer networks work with resources that are more evenly distributed among the participants. This potential for more balance in the communication process makes peer-to-peer technology a useful metaphor for online public relations“ (Kelleher 2006:44).

Inhalten und Anforderungen. Fehlannahmen können damit korrigiert werden. Ziel ist es, Abbruchquoten einzelner Studiengänge perspektivisch zu reduzieren.

Die entstandenen Reihen im Überblick:

– *Das sagt der/die Student/in*

Studierende berichten im Videointerview, warum sie sich für ihren Studiengang entschieden haben, was sie so nicht erwartet hätten, welchen Rat sie Studienanfängerinnen und -anfängern geben würden und was sie nach dem Studium planen (Universität Leipzig 2015).

– *Q&A*

Studierende beantworten häufige Fragen von Studieninteressierten zu ihrem Studiengang und vermitteln subjektive Einblicke ins Studium in einem Video (Universität Leipzig 2019).

– *Aha-Momente*

Studierende (vorzugsweise im Master) berichten in einem Video über eigene Entdeckungen, Erkenntnisse und Offenbarungen im Studium (Universität Leipzig 2019a).

– *Zu Besuch bei*

Studierende (und eventuell Professorinnen und Professoren) stellen sich und Universitätsgebäude in einem One-Take-Video vor. Während des Rundgangs werden Fragen an die/den Protagonistin/en zu Studium und Universität gestellt (Universität Leipzig 2020).

Durch den wiederkehrenden Aufbau der einzelnen Videos innerhalb einer Reihe können Studieninteressierte einzelne Studienprogramme miteinander vergleichen und sich Informationen besser eigenständig erschließen. Bei der Entwicklung der Formate wird daher auf einen hohen Grad an Standardisierung geachtet.

Die Videos sollen geeignet sein, eine große Zahl an Studiengängen zu präsentieren. Dies ist nur realisierbar, wenn der Arbeits- und Ressourcenaufwand je Video (Interviewpartnerinnen und -partner gewinnen, Interview durchführen, Material schneiden und veröffentlichen) sowohl für die Studiengänge als auch das Projektteam verhältnismäßig gering gehalten wird.

Ohne Kooperation mit den Instituten und Fakultäten ist eine Umsetzung fachspezifischer Formate nicht möglich. Durch die Nähe der Studienfachberaterinnen und -berater zu ihren Studierenden können studentische Interviewpartnerinnen und -partner auf direktem Wege akquiriert werden. Eine wachsende Sensibilität der Studiengänge im Bereich Studierendengewinnung und -marketing begünstigte im Projektverlauf diese Form der Zusammenarbeit. Auch der Umstand, dass immer mehr Studierende bereit sind, vor einer Kamera Auskunft zu ihrem Studiengang zu geben, erleichterte mit der Zeit mehr und mehr die Umsetzung.

Über die Jahre haben sich die Formate gewandelt und fortlaufend an Trends orientiert: Von anfangs statischen Studioaufzeichnungen ging die Entwicklung hin zu dynamischen Kamerafahrten über den Campus.

Facebook-Erstsemestergruppen

Studieninteressierte, -anfängerinnen und -anfänger haben ein erhöhtes Informations- und Orientierungsbedürfnis. Die Social-Media-Redaktion der Universität Leipzig begegnet diesem Bedürfnis seit 2012 mit einer jährlichen Erstsemestergruppe auf Facebook. Dieses Peer-to-Peer-Format bietet den Gruppenmitgliedern die Möglichkeit, sich schon vor Studienbeginn online mit anderen Studienanfängerinnen und -anfängern zu vernetzen und Fragen zu stellen. Insbesondere während der Zeit zwischen der Bewerbung und dem Studienstart findet hier ein intensiver Austausch, auch mit Hochschulmitarbeitenden, statt.

Für die Universität bieten die Erstsemestergruppen die Möglichkeit, schon früh eine Bindung zu den neuen Studierenden aufzubauen und sie gezielt zu adressieren. Oft dienen die Gruppen auch als „Themenradar“: Was die künftigen Studierenden bewegt, wofür sie sich interessieren und an welcher Stelle erhöhter Unterstützungsbedarf besteht, schlägt sich immer wieder in Beiträgen in der aktuellen Gruppe nieder.

Die Einführung der Erstsemestergruppen brachte zunächst Herausforderungen mit sich: Der Anspruch, allen Mitgliedern und ihren Bedürfnissen gerecht zu werden, ließ die Betreuung der Gruppen in den ersten Jahren zu einer zeitintensiven täglichen Aufgabe für die Projektmitarbeitenden werden. Zahlreiche Fragen und Anliegen wurden in den Gruppen direkt an die administrierenden Personen unter ihrem gemeinsamen Pseudonym Alma Mater Lipsiensis herangetragen. Hinzu kam, dass manche Hochschulmitarbeitende dem neuen, für sie nicht einsehbaren Kommunikationskanal zunächst skeptisch gegenüberstanden.

Beide Probleme konnten durch eine veränderte Rollenverteilung und das verbesserte Informationsangebot der Universität gelöst werden. Erstens nahm das Frageaufkommen mit den Jahren in der gleichen Weise ab, wie die Informationen auf der Website der Universität ausgebaut und verbessert wurden. Zweitens legten die Projektmitarbeitenden ihre Rolle als allwissende Alma Mater ab und übernahmen stattdessen eher moderierende und administrierende Aufgaben in der Gruppe. Die Gruppenmitglieder gingen dazu über, sich bei Fragen und Anliegen gegenseitig weiterzuhelfen (Hilfe zur Selbsthilfe). Drittens traten vermehrt Kolleginnen und Kollegen aus anderen Abteilungen sowie studentische Mitarbeitende den Gruppen bei, konnten so Diskussionen mitlesen, Fehlinformationen bei Bedarf herausfiltern und beteiligten sich selbst mit ihrem Fachwissen aktiv an Gesprächen.

Eine Herausforderung, die das Konzept der Facebook-Erstsemestergruppen nachhaltiger beeinflusst, ist das veränderte Mediennutzungsverhalten der Zielgruppe: Unter den 14- bis 29-Jährigen verliert Facebook gegenüber WhatsApp und Instagram an Bedeutung.² Das schlägt sich auch in den Nutzungszahlen der Erstsemestergruppe nieder: Traten 2016 noch gut 4.100 Personen der damaligen Gruppe bei, sank diese Zahl in den kommenden Jahren auf rund 3.200 Mitglieder pro Jahrgang (das entspricht einem Rückgang um 21 Prozent).³ Viele Erstsemesterstudierende nutzten 2019 die Facebook-Gruppe, um sich zu privaten WhatsApp-Gruppen zusammenzufinden.

Ob und auf welche Weise es gelingen kann, die Funktionen der Erstsemestergruppen künftig in einem anderen Medium oder Format abzubilden, ist zum aktuellen Zeitpunkt offen. Der Ansatz, WhatsApp als neue Kommunikations- und Vernetzungsplattform während der Studienorientierungs- und Studienstartphase zu etablieren, erwies sich bislang aus datenschutzrechtlichen Gründen als nicht umsetzbar. In der Zwischenzeit haben sich jedoch neue Formen der Peer-to-Peer-Kommunikation, unter anderem auch auf Instagram, entwickelt, die auf sehr gute Resonanz bei der Zielgruppe stoßen.

Instagram-Takeover

Bei einem Takeover wird der Instagram-Kanal der Universität Leipzig für einen bestimmten Zeitraum, meist eine Arbeitswoche, von Studierenden oder anderen Akteurinnen und Akteuren übernommen, die die Woche thematisch gestalten und eigene Schwerpunkte setzen.

Manchmal steht ein Takeover unter einem bestimmten Motto, wie zum Beispiel dem Hashtag #myfirstweekUL zur Einführungswoche aus Sicht eines Erstsemesterstudierenden. Generell werden unter dem Hashtag #meinewocheUL persönliche Perspektiven auf das Studium und das studentische Leben allgemein vermittelt. Studieninteressierte sollen durch die Beiträge bei der Wahl des passenden Studiengangs unterstützt werden. Sie erhalten in einer ihnen vertrauten Bildsprache und Tonalität authentische Einblicke in den Alltag verschiedener Studiengänge. Der Takeover kann dazu dienen, den universitären Alltag

2 Tägliche Nutzung bei den 14-29-Jährigen im Vergleich zwischen 2016 und 2019:

WhatsApp – 2016: 84%, 2019: 90%.

Facebook – 2016: 49%, 2019: 35%.

Instagram – 2016: 28%, 2019: 47%.

Zahlen zusammengestellt aus: Beisch / Koch / Schäfer (2019:383) und Koch / Frees (2016:429–435).

3 Facebook-Gruppe „Erstsemester Universität Leipzig 2019“, 3250 Mitglieder (Stand 31.12.2019): <http://uni-l.de/erstis2019>

zu präsentieren, „falsche Vorstellungen“ vom Studium zu korrigieren, Ängste abzubauen und eine Möglichkeit zum Dialog zu schaffen.

Durch die Gestaltung der Inhalte durch Studierende wird das Hierarchiegefälle zwischen den Studierenden und der Institution ein Stück weit aufgehoben, die Universität erhält für eine Woche ein studentisches Gesicht. Die Nutzung von User-Generated-Content (nutzergenerierten Inhalten) ist eine sehr glaubwürdige Form der Peer-to-Peer-Kommunikation⁴, die relativ flexibel gestaltet werden kann und auch Raum für Witziges, Spontanes oder Kurioses bietet. Insbesondere sogenannte Microinfluencer nutzen gerne die Möglichkeit, sich auf einem Kanal mit großer Reichweite zu präsentieren. Auch die Universität kann davon profitieren, wenn Microinfluencer die Aktion auf ihrem eigenen Kanal bewerben und so für zusätzliche Reichweite in ihren Kreisen sorgen.

Der Instagram-Takeover der Studienanfängerin Lina im Oktober 2019 (Universität Leipzig 2019b) zum Hashtag #myfirstweekUL wurde mit Aufrufzahlen zwischen 5.000 und 7.000 von überdurchschnittlich vielen Personen verfolgt. Aufgrund des hohen Orientierungsbedarfs in der Einführungswoche wurde das Format stark nachgefragt. Für besonders viele positive Kommentare und Rückmeldungen sorgte der Takeover der Anglistik-Studentin Olivia im November 2018 (Universität Leipzig 2018), da sie nicht nur ihren Wochenverlauf in Bildern und Videos dokumentierte, sondern auch typische Situationen des Studienalltags (sogenannte „Aufschieberitis“ beim Lernen, Orientierung auf dem Campus, Lieblingsgericht in der Mensa) auf besonders kreative und humorvolle Weise darstellte.

Ein Takeover erfordert gegenseitiges Vertrauen, aber auch Kontrollmechanismen: Erlaubt man einer/einem Studierenden, Inhalte auf dem Universitätskanal einzustellen, muss diese Person im Vorfeld gut ausgewählt sein. Leitfäden, genaue Absprachen und eine schriftliche Vereinbarung über die Bedingungen stecken den Rahmen für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit ab. Während der Aktion ist konstantes Monitoring essenziell, um etwaige Abweichungen von der Vereinbarung oder versehentliche „Ausrutscher“ schnell entdecken und korrigieren zu können. Die Social-Media-Redaktion sollte aber auch in ihre Erwartungshaltung einbeziehen, dass sich der User-Generated-Content möglicherweise in Form und Stil vom redaktionseigenen Content unterscheiden wird – ein Effekt, der im Sinne einer größeren Authentizität sogar erwünscht sein kann.

4 Abgeleitet werden kann diese Glaubwürdigkeit auch aus Nutzungsgewohnheiten, wie sie die JIM-Studie 2018 ermittelt hat: Das Hauptmotiv für die Nutzer von Instagram besteht demnach darin, am per Foto und Video dokumentierten Alltag von Personen aus dem persönlichen Umfeld teilzuhaben: 82 Prozent folgen häufig Leuten, die sie persönlich kennen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018:40).

Außerdem sollte die Redaktion im Blick behalten, dass die Person, die den Kanal übernimmt, unter Umständen vor einem ungewohnt großen Publikum agiert und sie gegebenenfalls beim Umgang mit Nutzer-Feedback unterstützen.

Studentische Moderatorinnen und Moderatoren

Im Projekt „Leipzig studieren“ treten Studierende regelmäßig als Moderatorinnen und Moderatoren in Erscheinung. Sie stehen für ihren eigenen Video-Blog vor der Kamera wie in der YouTube-Reihe „Die Ersti-Experten“ (Universität Leipzig 2015a), befragen Studierende auf dem Campus für eine Videoumfrage auf Facebook (2019c) oder moderieren auf Instagram eine neue Themenwoche an. Das Podcast-Format „Auf einen Kaffee mit...“ setzt in besonderer Weise auf dieses Mittel: Hier spricht die studentische Moderatorin rund 30 Minuten lang mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Universität über ihre Forschungsthemen und die Einbeziehung von Studierenden in Lehre und Studium.

Studentische Moderatorinnen und Moderatoren treffen auf authentische Weise die Tonalität der Zielgruppe und erzeugen Nähe. Sie können ihre Rolle relativ frei gestalten, ohne dabei an Glaubwürdigkeit zu verlieren. Das erzeugt Raum für neugierige Nachfragen, überraschende Sichtweisen oder humorvolle Ideen.

Die technischen Hürden für Projekte mit studentischer Moderation sind über die Projektlaufzeit immer niedriger geworden. Mussten für die Ersti-Experten im Jahr 2014 noch Camcorder ausgeliehen werden, damit sie eigenständig Aufnahmen in ausreichender Qualität erstellen konnten, war es nur kurze Zeit später möglich, hochwertige Film-, Foto- und Tonaufnahmen ganz einfach mit redaktionseigenen Smartphones aufzunehmen. Mit der Zeit wuchs auch die Bereitschaft Studierender, vor der Kamera beziehungsweise am Mikrofon zu sprechen.

Dennoch steht und fällt das Konzept der studentischen Moderation mit dem passenden Personal. Die Moderatorinnen und Moderatoren sind meistens Teil des Teams: Als studentische beziehungsweise wissenschaftliche Hilfskräfte für verschiedene redaktionelle und organisatorische Aufgaben sind sie eng an das Projektteam angebunden und arbeiten sich über längere Zeiträume in die aktuellen Themen, Formate und Zielstellungen des Projekts ein. Insbesondere in der zweiten Projektphase stellte das Projektteam gezielt solche Studierende als Hilfskräfte ein, die neben Interesse an eigenen Video- und Audio-Projekten auch Kameraaffinität und technisches Verständnis mitbringen, soziale Medien aktiv nutzen und über das nötige Selbst- und Verantwortungsbewusstsein verfügen, um die Universität und ihre Studierenden vor der Kamera oder am Mikrofon zu repräsentieren.

3. Fazit

Wie kann eine Universität Studieninteressierte und Studierende im ständigen Wettbewerb um Aufmerksamkeit mit ihren Botschaften und Inhalten erreichen? Eine Antwort im Projekt „Leipzig studieren“ lautet: Mit Onlineformaten nach dem Peer-to-Peer-Prinzip. Wenn Studierende und Studieninteressierte auf den digitalen Kanälen der Universität von anderen Studierenden – also quasi ihresgleichen – angesprochen werden, erzielt die Universität damit vor allem Effekte in den Bereichen Aufmerksamkeit, Vertrauen und Bindung. Sie ermutigt Studieninteressierte und Studierende, sich mit den teilweise komplexen und ungewohnten Prozessen an der Universität auseinanderzusetzen, indem diese von Menschen in einer ähnlichen Lebenssituation erklärt werden. Der so angeregte Selbstreflexionsprozess hilft Interessierten, eine fundierte Studienwahl zu treffen und erfolgreich zu studieren. Studierende und Studieninteressierte bauen früh eine Bindung zur Universität auf, wenn sie auf Augenhöhe angesprochen werden und transparente Einblicke in die komplexe Hochschuleinrichtung erhalten. Diese Wirkung wurde dem Projektteam immer wieder in persönlichen Gesprächen mit Studieninteressierten, -anfängerinnen und -anfängern geschildert und auch seitens der Fakultäten und Institute bestätigt.

Ob sich die beschriebenen Formate auch in Zukunft eignen werden, um die Zielgruppe möglichst breit zu erreichen, ist schwer absehbar, aber das Peer-to-Peer-Konzept hat sich bewährt. Nutzungsgewohnheiten im Onlinebereich ändern sich mit hoher Geschwindigkeit, weshalb die Kommunikationsmaßnahmen regelmäßig auf ihre Aktualität hin überprüft und gegebenenfalls angepasst werden müssen. Das hat sich auch während der neunjährigen Projektlaufzeit gezeigt, in welcher Formate immer wieder neu- und weiterentwickelt wurden. Das Projektteam orientierte sich dazu an selbst erhobenen Nutzungszahlen, an einschlägigen Studien und Statistiken zum Mediennutzungsverhalten, vor allem aber auch an der qualitativen Resonanz in Nutzerkommentaren und Fokusgruppengesprächen sowie an der Beobachtung aktueller Trends in der Online- und Social-Media-Kommunikation. So kann eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Angebotes sowie eine interne Qualitätssicherung gewährleistet werden.

Peer-to-Peer-Formate sind wirkungsvolle Instrumente in der Studierendenkommunikation, sie sollten jedoch nicht als Allheilmittel verstanden werden, denn sie spiegeln nur eine von diversen hilfreichen Perspektiven wider. Je nach Kommunikationsziel kommen bei „Leipzig studieren“ neben Studierenden auch Lehrende, Alumni, Beraterinnen und Berater sowie Expertinnen und Experten für verschiedene universitäre Themen zu Wort. Erst diese Multiperspektivität trägt zu einer umfassenden Orientierung Studierender im „Universitätskosmos“ bei.

Literatur

- Beisch, N. / Koch, W. / Schäfer, C.** (2019): ARD/ZDF-Onlinestudie 2019: Mediale Internetnutzung und Video-on-Demand gewinnen weiter an Bedeutung. In: Media Perspektiven 9. Abgerufen am 13.02.2020, von: www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2019/0919_Beisch_Koch_Schaefer.pdf.
- Kelleher, T.** (2006): Public Relations Online: Lasting Concepts for Changing Media, Thousand Oaks: Sage.
- Koch, W. / Frees, B.** (2016): Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2016: Dynamische Entwicklung bei mobiler Internetnutzung sowie Audios und Videos. In: Media Perspektiven 9. Abgerufen am 13.02.2020, von: http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2016/0916_Koch_Frees.pdf.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest** (2018): Jim Studie, Jugend, Information, Medien. Abgerufen am 15.03.2020, von: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf.

Eigene Quellen

- Universität Leipzig** (2015a, 6. Juni): Das sagt der Lehrer | Lehramt an Gymnasien [YouTube] <https://youtu.be/EsZzAgzAlvg>, ca. 60.000 Aufrufe.
- Universität Leipzig** (seit 2015b, 12. Mai): VLog: Die Ersti-Experten der Uni Leipzig [YouTube] www.uni-leipzig.de/+erstiexperten.
- Universität Leipzig** (2018): Olivia: Anglistik [Instagram-Highlight] www.uni-leipzig.de/+toolivia.
- Universität Leipzig** (2019a, 28. Juni): Q&A // 5 Fragen zum Master BWL an der Uni Leipzig [YouTube] https://youtu.be/bsV_DpzX2bA, ca. 900 Aufrufe.
- Universität Leipzig** (2019b, 6. Februar): Aha-Momente im Studium // Master Philosophie an der Uni Leipzig [YouTube] <https://youtu.be/DB6O5nuZ4nE>, ca. 1.500 Aufrufe.
- Universität Leipzig** (2019c): Ersti-Take-over [Instagram-Highlight] www.uni-leipzig.de/+tolina.
- Universität Leipzig** (2019d, 29. Januar): Was euch an der Studentenstadt Leipzig gefällt [Facebook] www.uni-leipzig.de/+studentenstadt.
- Universität Leipzig** (2020, 6. Januar): Zu Besuch bei ...// Master Professionalisierung frühkindlicher Bildung [YouTube] <https://youtu.be/mjDHSa8ukNo>, ca. 200 Aufrufe.
- Universität Leipzig / Studentenwerk Leipzig** (2019): Erstsemester Universität Leipzig 2019 [Facebook-Gruppe] <http://uni-l.de/erstis2019>, 3.250 Mitglieder

Studienstartportal

Das Stil-Teilprojekt **Studienstartportal** informiert auf www.leipzig-studieren.de Studieninteressierte fachspezifisch, zielgruppengerecht und zentral über das Studienangebot der Universität Leipzig. Außerdem verantwortet das Teilprojekt die zentralen Social-Media-Präsenzen der Universität mit zielgruppen- und kanalgerecht aufbereiteten Inhalte für Studieninteressierte, Erstsemester, Studierende sowie Absolventinnen und Absolventen. Die universitären Informationsangebote werden so ergänzt und vertieft sowie zusätzliche Dialogformen ermöglicht. All dies trägt wesentlich zur Identifikation der Zielgruppen mit der Universität bei.



*Instagram-Profil
der Universität Leipzig*



*YouTube-Kanal
der Universität Leipzig*



*Website des
Studienstartportals*

Die Naturwissenschaftliche Forschungswerkstatt an der Universität Leipzig – auf dem Weg zum richtigen Studienplatz

Marco Holzheu, Maximilian Preuß, Philipp Riedl, Konrad Schiele

1. Studienorientierung – Bedeutung und Angebote

*„Also lautet der Beschluss:
dass der Mensch was lernen muss.“*

Wilhelm Busch (1832–1908), Max & Moritz, 4. Streich

Die Entscheidung für ein Studium ist für den Einzelnen von erheblicher Tragweite und einer kaum zu unterschätzenden Komplexität. In Anbetracht der Tatsache, dass die potenziellen Studieninteressierten in diesem Alter üblicherweise noch nicht so viele Entscheidungen mit vergleichbarer Bedeutung in eigener Verantwortung treffen mussten, wird diese Aufgabe häufig als belastend empfunden. Repräsentative Internetseiten (Online-Studienwahltest – Was will ich werden? [2020]; Studienführer / Alles für Erstsemester – Studis Online [2020]; Studienwahl & Studienorientierung: Informationen & Tipps – Hochschulkompass [2020]; Studienwahl: Hilfen und Tests [2020]; Studieren im Netz – Der Wegweiser für Studium & Weiterbildung [2020]) empfehlen den Studieninteressierten zunächst eine Selbstanalyse. Diese betrifft die persönlichen Interessen, detailliert die Stärken und Schwächen, aber auch die Bereitschaft, Aufwand zu treiben, Risiken einzugehen und Veränderungen in Kauf zu nehmen. Danach sollte man sich einen Überblick über die in einer Vorauswahl zusammengestellten Studiengänge verschaffen. Es ist wichtig, deren Anforderungen und natürlich die Charakteristika der damit infrage kommenden Berufsfelder zu kennen. Diese Informationen müssen mit den persönlichen Zielen abgeglichen und mit Annahmen beziehungsweise Prognosen zu den Chancen auf dem Arbeitsmarkt, Verdienst- und Karrieremöglichkeiten abgewogen werden. Im Ergebnis dieser Überlegungen sollte eine kleine, gereichte Auswahl passender Studiengänge stehen. Für die Suche nach einer geeigneten Universität werden ebenfalls umfangreiche Fragenkataloge (Online-Studienwahltest – Was will ich werden? [2020]; Studienführer / Alles für Erstsemester – Studis Online [2020]; Studienwahl & Studienorientierung: Informationen & Tipps – Hochschulkompass [2020]; Stu-

dienwahl: Hilfen und Tests [2020]; Studieren im Netz – Der Wegweiser für Studium & Weiterbildung [2020]) als Entscheidungshilfen angeboten.

Aber auch seitens der Universitäten gibt es das Interesse, die Studienbewerbungen zu lenken. Leistungsstarke, motivierte und gut informierte Studienanfängerinnen und Studienanfänger bieten bessere Voraussetzungen für einen Verbleib in dem gewählten Studiengang sowie für den Studienerfolg. Diese Bewerberinnen und Bewerber erwarten eine hochwertige Ausbildung und berechtigen zu größeren Hoffnungen, nach dem Studienabschluss als wissenschaftlicher Nachwuchs weiter erfolgreich sein und so die Universität nachhaltig stärken zu können. Darüber hinaus gibt es häufig politische Gründe, die Studierendenzahlen und ihre Verteilung auf die angebotenen Studiengänge zu steuern oder neue Studiengänge zu entwickeln.

Aufgrund dieser vielschichtigen Interessenlage hat sich aus dem Bereich der Studienberatung und Studieninformation beinahe eine eigene Industrie entwickelt. Die Studieninteressierten finden einen großen Markt an Informationsangeboten vor. Diese unterscheiden sich unter anderem im Aufwand, den der/die Studieninteressierte dabei treiben muss. Geringen Aufwand erfordert zum Beispiel der Besuch von Informationsveranstaltungen. In Leipzig bekommen die Schüler und Schülerinnen der Gymnasialstufe zum Tag der offenen Tür schulfrei mit der Auflage, die Angebote wahrzunehmen und sich über ein mögliches Studium zu informieren. Bei dieser Gelegenheit werden üblicherweise Vorträge, Auskünfte, Diskussionsrunden, Laborführungen, Mitmachaktionen und Vorlesungsbesuche angeboten. Permanent sind Auskünfte zum Studium an der zentralen und den dezentralen Beratungsstellen der Universität, der Arbeitsagentur, dem Career Center und bei der Stadtverwaltung erhältlich. Aufgrund des komfortablen Zugangs, der Menge an verfügbaren Informationen, der Leistungsfähigkeit von Suchmaschinen und der Vorzüge einer Kommunikation innerhalb der sozialen Netzwerke wird jedoch auch bei der Lösung dieses Problems das Internet am häufigsten genutzt (unveröffentlichtes Teilergebnis einer Studiengangsumfrage unter 94 Physikstudierenden im 2. Fachsemester an der Universität Leipzig vom Sommersemester 2016). Mit wenigen Mausklicks findet man auch Angebote, die Nutzern und Nutzerinnen größeren Aufwand abverlangen, dafür aber detailliertere Hinweise zur Studieneignung geben können: Dazu gehören Fragen- und Aufgabensammlungen, Eignungsselbsttests sowie Vorbereitungsmaterialien. Nach deren Bearbeitung bekommt man einen Eindruck von einigen Anforderungen im Studium, Hinweise zur Behebung von Defiziten und kann sich im Erfolgsfall auch digitale Schulterklopper, Zuspruch für die betreffende Studienwahl, abholen und sich über eine Stärkung des Selbstvertrauens freuen.

Der im Vorfeld des Studiums getriebene Aufwand ist zweifelsfrei Ausdruck für Ernsthaftigkeit und Zielstrebigkeit zum Beginn des Wegs durchs Studium und wohl auch ein Indikator für den späteren Studienerfolg. Zu einer gewissenhaften Vorbereitung gehören auch vor Ort gesammelte Eindrücke und praktische Erfahrungen mit dem anvisierten Studienfach. Dafür werden Orientierungssemester („Orientierungssemester – Studiengänge ausprobieren: studieren.de“ 2020; „Orientierungssemester: Alle Infos für Studieninteressierte – UNICUM ABI“ 2020; „Orientierungsstudium | Komm, mach MINT“ 2020), Möglichkeiten zum Probestudium und Vorlesungsbesuche sowie die Betreuung von Facharbeiten und Schülerpraktika¹ angeboten. Interessierte am Studium in MINT-Fächern werden mit dem Besuch von Schülerlaboren, Wissenschaftszentren oder der Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften und Schülerwettbewerben wie Olympiaden oder Jugend Forscht beziehungsweise Leipzig macht MINT beworben.

Das Anliegen dieses Beitrags ist es, die Naturwissenschaftliche Forschungswerkstatt an der Universität Leipzig vorzustellen und dabei ihre Möglichkeiten für eine Nutzung zur Studienorientierung aufzuzeigen. Im folgenden Kapitel wird vorgestellt, wie sich dieses Vorhaben mit einer geeigneten Wahl von Themen mit fachlichen und methodischen Aspekten aus den verschiedenen naturwissenschaftlichen Disziplinen wirksam umsetzen lässt. Das abschließende Kapitel fasst Erfahrungen aus der Naturwissenschaftlichen Forschungswerkstatt zusammen.

2. Vom Nutzen experimenteller und interdisziplinärer Arbeit

„Achtung:

Jetzt gibt es nur zwei Möglichkeiten

– entweder es funktioniert, oder es funktioniert nicht.“

Michael Ende (1929–1995), Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer

In einer immer stärker technologisierten und unter anderem innerhalb frei zugänglicher sozialer Medien von polemisierenden Einzelmeinungen geprägten Gesellschaft ist der Umgang mit neuen Technologien und die Kompetenz im Umgang mit verschiedenen subjektiven Meinungen notwendig. Eine naturwissenschaftliche Allgemeinbildung ist daher nicht nur im direkten (naturwissenschaftlich-technischen), sondern ebenso im indirekten (gesellschaftspolitischen) Zusammenhang für die Demokratieerziehung (Becker 2008) von Schülerinnen

1 Aus Sicht der Betreuer in den MINT-Fächern an der Universität kommt das Schülerpraktikum in der Klassenstufe 9 dafür zu früh.

und Schülern in einer demokratischen Gesellschaft von großer Bedeutung. So heißt es auch in den Papieren zur Kultusministerkonferenz (KMK):

„Naturwissenschaftliche Bildung ermöglicht dem Individuum eine aktive Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation und Meinungsbildung über technische Entwicklungen und naturwissenschaftliche Forschung und ist deshalb wesentlicher Bestandteil von Allgemeinbildung.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005)

Dittmer et al. (2016) sprechen von einer ethischen Bewertungskompetenz, welche durch naturwissenschaftlichen Unterricht im Rahmen der Vermittlung der Fähigkeiten des Bewertens, Urteilens und Entscheidens gefördert wird. Die Bewertung soll mit Einführung der nationalen Bildungsstandards durch die KMK 2005 neben Fachwissen, Erkenntnisgewinnung und Kommunikation gefördert werden (Gebhard et al. 2017). Laut Höttecke (2013) ist die argumentative Rechtfertigung des eigenen Urteils ein Bestandteil dieser Bewertung. Gebhard et al. (2017) geben eine Gegenüberstellung des Kompetenzbereichs Bewertung der drei naturwissenschaftlichen Fächer (Biologie, Chemie, Physik). Hierbei fällt auf, dass diese von der KMK vorgegebenen Standards vor allem überfachliche, gesellschaftspolitische Bewertungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Unterrichts der naturwissenschaftlichen Disziplinen fordern.

Ob diese überfachlichen Kompetenzen innerhalb eines gemeinsamen Schulfachs Naturwissenschaft oder innerhalb der separaten Fächer Biologie, Chemie und Physik vermittelt werden kann, soll in dieser Publikation nicht thematisiert werden. Eine Auflistung zentraler Argumente für den fächerübergreifenden Unterricht (Labudde 2014) mit Nennung empirischer Ergebnisse soll in Zusammenhang mit der Naturwissenschaftlichen Forschungswerkstatt nicht fehlen:

- Vernetzen von Inhalten beziehungsweise Unterstützen von Lernprozessen
- Schlüsselprobleme der Menschheit (unter anderem Versorgung mit Energie, Umgang mit Rohstoffen, Klimaerwärmung)
- Wissenschafts- und Berufspropädeutik sowie Förderung kompetenzorientierten Lernens
- Überfachliche Kompetenzen
- Lernen in Projekten und durch Experimentieren (Klos 2008)
- Gendergerechter Unterricht (positivere Einstellung der Mädchen zum Schulfach) (Bennett et al. 2007)
- Erhöhung des Interesses der Lernenden (ebd. 2007)

Da Interesse eine gewisse Relevanz auf das (hoch-)schulerforderliche Textlernen und -verstehen hat (zusammengefasst in Wild / Möller [2009]), wäre eine Voraussetzung für das Erfüllen der von der KMK geforderten Standards das Interesse der Schülerinnen und Schüler an naturwissenschaftlichem Unterricht. Allerdings wird mehrfach ein generell geringes Interesse am naturwissenschaftlichen Unterricht (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1997; Rieß 1997; Rocard et al. 2007) beschrieben. Zudem wird mit Beginn der Sekundarstufe I eine sinkende Tendenz des Interesses an naturwissenschaftlichem Unterricht verzeichnet (Schallies 2002). Um diesen Problemen entgegenzutreten, nennen Rocard et al. (2007) den Einsatz von forschenden Unterrichtsmethoden (siehe auch Lernen durch Erkunden [Wild / Möller 2009]). Diese Methodik zeichnet sich durch einen hohen Anteil an Schüleraktivität und Selbststeuerung (Selbstregulation), welche erfolgreiches Lernen fördert, aus. Allerdings verzeichnet unangeleitetes Lernen durch Erkunden keine positiven Effekte auf das Lernen (Mayer 2004). Der Einfluss von Schülerexperimenten auf den Erwerb fachlicher Kompetenzen sowie das Interesse der Schülerinnen und Schüler wurde von Erb (2014) untersucht. Hierbei wurden Demonstrationsexperimente mit „Kochbuchexperimenten“, Experimente mit exakt beschriebener Versuchsdurchführung, und einem Experiment mit einer weniger detaillierten Beschreibung der Versuchsdurchführung verglichen. Im Ergebnis konnte kein Trend zugunsten einer der Experimentierform hinsichtlich der erworbenen Fachkompetenz der Studierenden gefunden werden. Lediglich eine nicht signifikante Tendenz zu mehr Interesse hin wurde in den von den Schülern und Schülerinnen selbst durchgeführten Experimenten erkannt. Weiterhin konstatieren Milner-Bolotin et al. (2007) keinen Effekt von Demonstrationsexperimenten auf das fachliche Lernen.

Eine Erhöhung des Interesses der Lernenden im naturwissenschaftlichen Bereich ist ebenfalls durch eine Kontextualisierung des zu Lehrenden mit alltäglichen Phänomenen und gesellschaftlichen Aspekten zu verzeichnen. Schülerinnen und Schüler beschrieb prinzipiell ein geringes Interesse an Physik (Haag / Götz 2012) und Chemie (Gräber 1992). Interessanter war für die Befragten eine Beschäftigung mit Alltagserfahrungen als mit reinen physikalischen Gesetzen (Hoffmann / Lehrke 1985) beziehungsweise eine Beschäftigung mit Umweltthemen als mit chemischen Formeln (Höner 1996). Jannack (2017) beschreibt einen „kompetenzorientierten Unterricht [...], der die Lernenden in den Mittelpunkt stellt und ihnen eine aktive und selbstständige Auseinandersetzung mit den Themen ermöglicht“ als zielführender im Vergleich zum traditionellen, lehrerzentrierten Unterricht. Hierbei benennt die Autorin unter Verweis auf vor-

handene Literatur, dass dies durch Kontextorientierung, Kooperation, Kommunikation und/oder Forschung (Eurydice 2011) sowie Reflexion (Schwartz et al. 2004) und Strukturierung (Sumfleth et al. 2002) erreicht werden kann.

Um mehr junge Menschen für Naturwissenschaften zu begeistern und infolgedessen ausgebildete Gesellschaftsmitglieder im naturwissenschaftlichen Bereich zur Generierung und Fortbestehen einer nachhaltigen Wirtschaft zu erhalten (European Commission 2004), spricht Mauk (2016) im Rahmen ihrer Dissertation eine didaktische Empfehlung aus:

„Um junge Menschen für eine MINT-Studienrichtung zu gewinnen und zu erreichen, dass sie diese auch beenden, wird eine bereits vor Studienbeginn stattfindende Studienvorbereitung empfohlen. Diese erleichtert den StudentInnen [sic] ihre Studienwahl und ihren Studienstart. Aufzeigen praktischer Anwendungsmöglichkeiten von MINT-Fächern im Alltag im Zuge des Unterrichts in Kombination mit MINT-Berufsorientierung kann SchülerInnen [sic] für MINT-Studienrichtungen begeistern.“

3. Die Naturwissenschaftliche Forschungswerkstatt

„Experiments are never gentle.“

Leonard Susskind (*1940), theoretischer Physiker,
Mitbegründer der Stringtheorie, The Theoretical Minimum

Die Naturwissenschaftliche Forschungswerkstatt Leipzig ist ein Projekt des StiL-Teilprojekts Mentoring, das 2016 initiiert wurde. Die Zuständigkeit für die Forschungswerkstatt liegt zu gleichen Teilen bei vier Mentoren, die alle ein anderes naturwissenschaftliches Fach studiert haben und die Denkweisen und Methoden aus ihren Fachrichtungen bei der Bearbeitung der gemeinsam ausgewählten, fachübergreifenden Themen einbringen. Die Mentoren sind in den Fakultäten Chemie und Mineralogie, Physik und Geowissenschaften sowie Lebenswissenschaften platzierte wissenschaftliche Mitarbeitende, welche eine interdisziplinäre Herangehensweise an unsere Schülerprojekte in der Forschungswerkstatt gewährleisten. Darüber hinaus werden die Betreuung und Organisation durch zwei Wissenschaftliche Hilfskräfte maßgeblich unterstützt. Durch die dezentrale Anbindung der Mentoren ist ein hohes Maß an Flexibilität – fachlich sowie organisatorisch – gegeben.

Unser Ziel ist es, naturwissenschaftlich interessierten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, wissenschaftlich interdisziplinäres Arbeiten kostenlos

in Theorie und Praxis zu erfahren. Dabei haben wir eine Vielzahl unterschiedlicher Angebote konzipiert, welche sich hauptsächlich an Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 10 bis 12 richten und thematisch über die Inhalte des Lehrplans hinausgehen. Sie haben dabei die Möglichkeit, Einblicke in aktuelle Forschungsfragen der Naturwissenschaften zu bekommen, in ein naturwissenschaftliches Studium an der Universität Leipzig hineinzuschnuppern, die wissenschaftlichen Arbeitsweisen kennenzulernen oder eigene Fragestellungen zu erforschen. Dafür bietet die Naturwissenschaftliche Forschungswerkstatt mehrmals im Schuljahr Forschungstage an, bei denen die Schülerinnen und Schüler in interdisziplinären Versuchen zu Themen wie Zeit oder Wasser im Forschungslabor angeleitet werden und einen Einblick in die zugrundeliegende Theorie erhalten können. In Kapitel vier werden erfolgreiche Formate näher beschrieben.

Unsere räumliche und technische Ausstattung ist darauf ausgerichtet, dass Projektgruppen von bis zu zwölf Lernenden verschiedenste Arbeitstechniken aus den Naturwissenschaften ausprobieren können. Die Naturwissenschaftliche Forschungswerkstatt bietet vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten und möchte das Verständnis für wissenschaftliches Arbeiten und Forschen fördern. Mit verschiedenen Methoden der Erkenntnisgewinnung werden eigene Fragestellungen erforscht. Darüber hinaus erweitern wir die Möglichkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens durch die Zusammenarbeit mit anderen Fakultäten zum Beispiel aus den Bereichen Mathematik und Informatik. Durch den interdisziplinären Charakter und die enge Verzahnung mit den naturwissenschaftlichen Fakultäten profitieren Schülerinnen und Schüler aber auch in Hinblick auf ihre Studienorientierung.

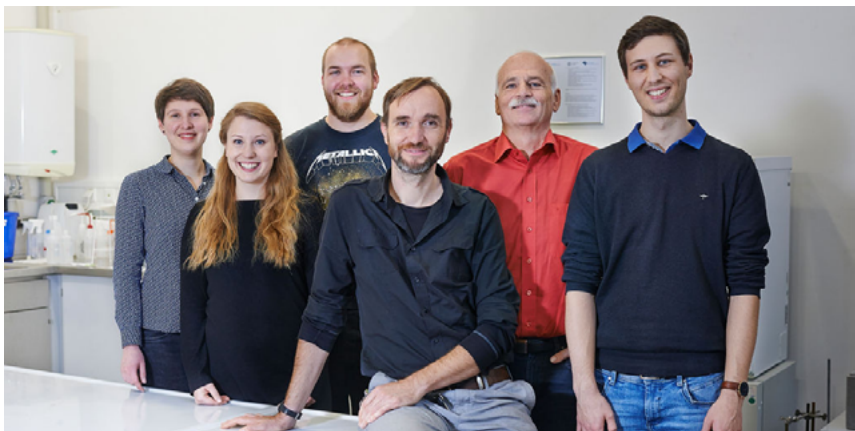


Abb. 1: Das Team der Naturwissenschaftlichen Forschungswerkstatt (von links nach rechts: Leonie Schmohl, Madlen Dallmann, Maximilian Preuß, Marco Holzheu, Dr. Konrad Schiele, Philipp Riedl)
Foto: Lauren McKown

Zur Gewährleistung der Interdisziplinarität sind neben Geräten für nasschemische qualitative und quantitative Bestimmungen Geräte für mikrobiologische Arbeiten vorhanden. Weiterhin stehen für die Laborarbeit digitale Messsysteme zur Bestimmung von physikochemischen Parametern zur Verfügung. Die Laborausstattung ist im Anhang Projektmappe gelistet. Durch die enge Einbindung der Fakultäten ist eine intensive inhaltliche Betreuung durch die Mitarbeitenden der Naturwissenschaftlichen Forschungswerkstatt jederzeit gegeben.

4. Erfahrungen

„Wege entstehen dadurch, dass man sie geht“

Antonio Machado (1875–1939), Campos de Castilla,
häufig aber Franz Kafka oder Friedrich Nietzsche zugeschrieben

Seit dem Aufbau der Naturwissenschaftlichen Forschungswerkstatt 2016 haben wir eine Vielzahl unterschiedlicher Formate angeboten und ausprobiert. Die Spannbreite unserer Angebote reicht dabei von der Betreuung Komplexer Leistungen (KoL)² über individuelle Angebote hin zu Projekttagen und -wochen mit Schulklassen oder -gruppen bis hin zum Studienorientierungsformat Probestudium. Zwei besonders erfolgreiche Formate werden im Folgenden noch einmal genauer beschrieben.

Dabei hat sich herausgestellt, dass für den erfolgreichen Betrieb unseres Schülerlabors ein hohes Maß an Interdisziplinarität der Mitarbeitenden und Flexibilität in der Planung wichtige Voraussetzungen sind. Die Schülerinnen und Schüler bekommen dadurch einen Eindruck, welche Aspekte einer interdisziplinären Fragestellung die einzelnen Fachrichtungen aufgreifen, welche Methoden sie verwenden und welche Ergebnisse sie erreichen. So ermöglicht uns die fakultätsübergreifende personelle Ausstattung, vielfältige Themen- und Fragestellungen auszuarbeiten sowie auf spezielle Anfragen mit der Schaffung neuer fachlicher Angebote zu reagieren. Nur dadurch sind wir in der Lage, unsere hochgesteckten Ziele (siehe Kapitel 3) auch wirklich in die Tat umzusetzen. Im Anschluss an die Vorstellung der erfolgreichen Formate folgt eine Reflexion der Herausforderungen im Projekt sowie ein kurzer Ausblick.

2 Die Komplexe Leistung (KoL) ist eine besondere Prüfungsleistung, die jede Schülerin und jeder Schüler in Sachsen entweder in Klasse 10, 11 oder 12 absolvieren muss. In der KoL wird von jeder Schülerin und jedem Schüler selbstständig ein längerfristiges Projekt bearbeitet und im Anschluss dessen Ergebnisse präsentiert.

Erfolgreiche Formate

Projekttag/-wochen mit Schulen

Seitens der Schulen gibt es ein großes Interesse Projektwochen und -tage mit ihrer Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II durchzuführen. Die Arbeit mit solchen Formaten hat sich als sehr wichtige für uns herauskristallisiert.

Begründet durch die interdisziplinäre Ausrichtung der Forschungswerkstatt bietet sich innerhalb der Projektwochen für uns eine sehr gute Möglichkeit, vielfältige Angebote zu schaffen. Den so konzipierten Veranstaltungen ist dabei immer eine fächerübergreifende Ausrichtung gemein.

Neben der Vermittlung von reinem Fachwissen steht bei unseren Projektwochen auch das wissenschaftliche Arbeiten im Vordergrund. So versuchen wir, die Schülerinnen und Schüler bei unseren mehrtägigen Veranstaltungen zu animieren, eigenständig Fragen und Vermutungen zu formulieren und Wege vorzuschlagen, die darauf Antworten geben können. Diese werden dann im Laufe der Projektwoche von den Teilnehmenden überprüft und wissenschaftlich reflektiert. Dies erfolgt meist durch eine Ergebnispräsentation mittels eines selbst erstellten wissenschaftlichen Posters und eines Vortrags vor der Gruppe. Durch dieses Vorgehen können wir den Schülerinnen und Schülern einen möglichst authentischen Einblick in den Studienalltag und in die Wissenschaft gewähren.

Beispielhaft soll hier eine unsere Projektwochen zum Thema Wasser näher erläutert werden. Um eine Projektwoche in der Naturwissenschaftlichen Forschungswerkstatt erfolgreich durchzuführen, wird im Vorfeld ein umfangreiches Begleitheft seitens unserer Mitarbeitenden erstellt (siehe Anhang Begleitheft Wasser). Dieses dient infolge der Vorbereitung und Einführung in die übergeordnete Fragestellung als Versuchsanleitung für die durchzuführenden Experimente sowie als Ergebnisdokumentation der Teilnehmenden. Ziel dieser Projektwoche soll es sein, selbst entnommene Wasserproben Leipziger Gewässer zu analysieren und sich daraus reale Umweltzusammenhänge eigenständig zu erschließen.

Um dieses Ziel zu erreichen, wird zu Beginn der Veranstaltung ein Projekttag genutzt, um Leipziger Gewässer zu beproben. Dies ist für viele Schülerinnen und Schüler insofern eine neue Erfahrung, da sie in ihrem naturwissenschaftlichen Unterricht meist nur vorgegebene Proben analysieren. Neben der reinen Probenentnahme werden hier gleichzeitig auch weitere zur Gewässerqualitätsbestimmung notwendige Umweltdaten aufgenommen.

Im Anschluss erfolgt eine Hypothesenbildung durch die Schülerinnen und Schüler. Vermutete Umweltzusammenhänge werden beschrieben und erstmalig diskutiert. Im Nachgang beginnt der experimentelle Teil, in dem unterschiedli-

che chemische Parameter sowie die biologische Aktivität bestimmt werden. Aus den so erlangten Ergebnissen können nun die wissenschaftlichen Hypothesen der Teilnehmenden bestätigt oder verworfen werden.

Die Projektwoche schließt mit einem Teil, in welchem die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse auf einem eigenen Poster visualisieren und dieses der Gruppe präsentieren. Im Idealfall ergibt sich daraus sogar eine interessante Diskussion, an der sich alle rege beteiligen.

Naturwissenschaftliches Probestudium – Probieren geht über Studieren

An immer mehr Hochschulen werden vermehrt diverse Formate angeboten, die Schülerinnen und Schülern einen realen Einblick in einzelne Studienfächer geben sollen. Die Spannbreite der Angebote reicht dabei von Informationsveranstaltungen zu Studiengängen über spezielle ein- bis mehrwöchige Workshops bis hin zum Absolvieren einzelner Module schon während der Schulzeit³.

Seit 2017 gibt es auch an der Universität Leipzig die Möglichkeit, ein Studium auszuprobieren. Im Gegensatz zu vielen anderen Probestudien an deutschen Hochschulen versucht die Naturwissenschaftliche Forschungswerkstatt Leipzig aber auch hier, ihrem interdisziplinären Profil gerecht zu werden und sich nicht auf ein einzelnes Studienfach festzulegen. Vielmehr ist das Ziel des naturwissenschaftlichen Probestudiums an der Universität Leipzig, unterschiedliche Studiengänge aus den drei beteiligten naturwissenschaftlichen Fakultäten sowie aus der mathematisch-informatischen Fakultät vorzustellen und diese für circa 20 bis 25 Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II erfahrbar zu machen.

Um dieses Ziel zu erreichen, wird jeweils im Vorfeld des einwöchigen Probestudiums ein spezielles Programm durch die Mitarbeitenden der Forschungswerkstatt erstellt. Aus curricularen Einführungsvorlesungen sowie der Schaffung spezieller Sonder- und Informationsveranstaltungen wird versucht, ein möglichst breit gefächertes Angebot zu schaffen, das für die Schülerinnen und Schüler interessant ist.

Als Termin für das Probestudium wird die erste oder zweite Woche der sächsischen Herbstferien gewählt (Mitte Oktober), da zu diesem Zeitpunkt das reguläre Studiensemester gerade angefangen hat. Zu Beginn der Vorlesungszeit können die Teilnehmenden mit ihrem Vorwissen noch gut an den Vorlesungs-

3 An vielen Hochschulen werden solche, als Schülerin-und-Schüler-, Früh- oder Juniorin-und-Juniorstudium bezeichnete Extraprogramme für sehr engagierte Schülerinnen und Schülern angeboten. Als Beispiel sei hier die Universität Bremen mit ihrem Frühstudium aufgeführt (<https://www.uni-bremen.de/koooperationen/uni-schule/schuelerinnen-und-schueler/begabungsfoerderung/fruehstudium>).

stoff anknüpfen und so meist der Vorlesung gut folgen, was vorteilhaft für die eigene Motivation ist.

Die geschaffenen Sonderveranstaltungen sind unter anderem die Einführungs- sowie die Abschlussveranstaltung. In der Einführungsveranstaltung werden die Schülerinnen und Schüler auf das bevorstehende Probestudium vorbereitet, sie lernen die anderen Teilnehmenden sowie die Universität Leipzig kennen, ihre Erwartungen werden abgefragt und am Ende der Woche wird in einer Abschlussrunde die Woche ausgewertet, zusammenfasst und mit ihren Erwartungen abgeglichen. Daneben werden Studieninformations- und Fachveranstaltungen zu den einzelnen Fakultäten und deren Disziplinen gehalten sowie ein „Speeddating“ genanntes Treffen mit Studierenden der einzelnen Studienfächer durchgeführt. Dies ist auf Anregung von Teilnehmenden nach dem ersten Durchlauf des Probestudiums initiiert worden. Es bietet den Schülerinnen und Schülern eine gute Plattform, ungehemmt Fragen zum Studium allgemein und zu den einzelnen Fächern zu stellen.

Um einen möglichst authentischen Eindruck eines Studiums zu simulieren, wird den Teilnehmenden im Probestudium größtmögliche Autonomie gegeben – getreu dem Motto Probieren geht über Studieren müssen sie sich in dieser Woche selbstständig an der Universität zurechtfinden. Dieses Vorgehen unterscheidet das naturwissenschaftliche Probestudium Leipzig von anderen Probestudien, in denen die Teilnehmenden als Gruppe zu den jeweiligen Veranstaltungsorten geführt und ständig betreut werden.

Herausforderungen

Die Angebote müssen massiv und kreativ beworben werden. Das gilt besonders für die Einführungsphase aber auch für die Betriebsphase der Forschungswerkstatt. Von der Forschungswerkstatt überzeugte Lehrerinnen und Lehrer und begeisterte Schülerinnen und Schüler haben sich dabei als unverzichtbare Multiplikatoren erwiesen. Für uns überraschend, hatten wir zu Beginn unserer Arbeit Probleme, Teilnehmende und schulische Partner für unsere Angebote zu finden. Mit einer zusätzlichen engen Zusammenarbeit zur Stabsstelle Universitätskommunikation und zur zentralen Studienberatung der Universität Leipzig, zur Stadt Leipzig⁴ sowie über das Berufsberatungsteam der Bundesagentur für Arbeit konnten wir diesem Trend allerdings entgegenwirken und unsere Bekanntheit und mediale Präsenz deutlich steigern.

4 Die Stadt Leipzig bietet mit der Koordinierungsstelle Berufs- und Studienorientierung (Referat für Beschäftigungspolitik) einen vielgenutzten Service für die Koordination beruflicher Orientierungsmaßnahmen und ist für uns somit eine wichtige Multiplikatorin.



Abb. 2: Versuchsaufbau in den Räumen der naturwissenschaftlichen Forschungswerkstatt; Foto: Lukas Schroll



Abb. 3: Schülerinnen und Schüler experimentieren bei Forschungstagen mit Hilfe der Experimentieranleitung im Begleitheft, Foto: Lukas Schroll

Es hat sich seit unserer Eröffnung herausgestellt, dass die Angebote in mehrfacher Hinsicht attraktiv sein müssen. Natürlich inhaltlich, aber auch von den Rahmenbedingungen, das heißt, vom Aufwand, den die Teilnehmenden beim Mitmachen treiben sollen, und von der Terminwahl, die mit der Belastung in den entsprechenden Schuljahren zusammenpassen muss. So zeigte sich zum Beispiel schnell, dass freiwillige Projekte von Schülerinnen und Schülern, die über mehrere Wochen konzipiert sind, eher ungünstig sind. Auf solche Rückschlüsse entsprechend mit Konzeptveränderungen und neuen Themen zu reagieren, ist für die Forschungswerkstatt gerade am Anfang immer wieder notwendig gewesen. Auch an dieser Stelle sind der Vorteil unserer interdisziplinären Aufstellung sowie die Bedeutung von Flexibilität offenkundig ersichtlich.

Die Kapazitätsbeschränkung der Forschungswerkstatt auf zwölf Arbeitsplätze hat Vor- und Nachteile. Die kleine Zahl an Schülerinnen und Schülern erlaubt ein günstiges Betreuungsverhältnis und verringert auch die Zahl der unbeobachteten Momente, in denen etwas ungewollt misslingen könnte. Für Leistungskurse ist die Zahl der Plätze häufig akzeptabel. Für Lehrer und Lehrerinnen, die gern mit einer ganzen Schulklasse kommen würden, entstehen jedoch organisatorische Schwierigkeiten.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Ein Ziel der Arbeit in der Naturwissenschaftlichen Forschungswerkstatt ist die nachhaltige, lang anhaltende Steigerung von Motivation und Wissensstand der Schülerinnen und Schüler im naturwissenschaftlichen Bereich sowie bei der Studienorientierung zu unterstützen. Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass positive Effekte der Unterrichtserweiterung in Schülerlaboren (Steigerung des Interesses und vermittelten Fachwissens) kurz- bis maximal mittelfristig zu verzeichnen sind (Kircher et al. 2010). Spätestens nach einigen Monaten sind die positiven Effekte nicht mehr messbar. Die Studien legen nahe, dass eine dauerhafte Steigerung nur durch eine Verzahnung mit dem regulären Schulunterricht erreicht werden kann. Durch eine bessere Abstimmung mit Lehrenden im Vorfeld kann versucht werden, Angebote besser in das schulische Curriculum einzugliedern, damit eine Vor- und/oder Nachbereitung der Angebote in der Schule stattfindet und diese nicht mehr nur losgelöst vom Schulunterricht besucht werden.

Eigene, direkt im Anschluss an bisher absolvierte Angebote durchgeführte qualitative Befragungen belegen hierbei eine gesteigerte Motivation. In einer

Projektwoche mit einer freien Schule ($n=7$) waren fünf Schülerinnen und Schüler daran interessiert, zu einem späteren Zeitpunkt bei uns ein eigenes Projekt zu bearbeiten. Zudem fühlten sich sechs der Schülerinnen und Schüler auf späteres wissenschaftliches Arbeiten in einem MINT-Studium gut vorbereitet. In einer Befragung zum durchgeführten Probestudium, dessen freiwillige Anmeldung eine intrinsische Motivation seitens der Teilnehmenden voraussetzt, gaben alle Befragten des Probestudiums 2019 ($n=22$) an, einen guten Einblick in ein MINT-Studium erhalten zu haben. Weiterhin bestätigten 17 Befragte, dass das Probestudium ihnen auch direkt bei der Studienfachwahl weitergeholfen hat.

Eine verstärkte Einbindung der naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken der Universität Leipzig könnte ermöglichen, über strukturierte Begleitforschungen didaktische Konzepte stetig weiterzuentwickeln und neue Lehrmethoden und -konzepte zu ergründen. Gleichzeitig könnten hierbei auch Lehramtsstudierende naturwissenschaftlicher Kernfächer eigene Erfahrungen mit der Lehre an einem außerschulischen Lernort sammeln.

6. Danksagung

Abschließend ein paar Worte des Danks: Die Autoren bedanken sich beim Bundesministerium für Bildung und Forschung für die ihnen im Rahmen des StiL-Projekts zu Teil gewordene Förderung und bei der Projektleitung der Universität Leipzig für ihre umfangreiche Unterstützung. Ohne sie würde es die Naturwissenschaftliche Forschungswerkstatt nicht geben.

Literatur

- Becker, G.** (2008): Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern: ein Überblick über schulische Förderkonzepte, Beltz-Bibliothek, Weinheim: Beltz.
- Bennett, J. et al.** (2007): Bringing Science to Life: A Synthesis of the Research Evidence on the Effects of Context-Based and STS Approaches to Science Teaching. In: Science Education 91 (3), 347–70. <https://doi.org/10.1002/sce.20186>.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung** (Hrsg.) (1997): Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“, Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 60, Bonn: BLK, Geschäftsstelle.
- DiTmer, A. et al.** (2016): Ethisches Bewerten im Naturwissenschaftlichen Unterricht: Theoretische Bezugspunkte. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 22 (1):97–108. <https://doi.org/10.1007/s40573-016-0044-1>.

- Winkelmann, J. / Erb, R.** (2014): Die Rolle der Schüleraktivität beim Experimentieren. In: PhyDid B - Didaktik der Physik - Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung . <http://www.phydid.de/index.php/phydid-b/article/view/544>.
- European Commission** (2004): Europe needs more scientists. Report by the high level group on increasing human resources for science and technology in Europe, Office for Official Publications of the European Communities Luxembourg.
- Eurydice, N.** (2011): Key data on learning and innovation through ICT at school in Europe 2011, Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- Gebhard, U. et al.** (2017): Pädagogik der Naturwissenschaften, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19546-9>.
- Gräber, W.** (1992): Untersuchungen zum Schülerinteresse an Chemie und Chemieunterricht. In: Chemie in der Schule 39 (7/8): 270–273.
- Guderian, P.** (2007): Wirksamkeitsanalyse außerschulischer Lernorte, Humboldt-Universität zu Berlin, Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät I. <https://doi.org/10.18452/15610>.
- Haag, L. / Götz, T.** (2012): Mathe ist schwierig und Deutsch aktuell : Vergleichende Studie zur Charakterisierung von Schulfächern aus Schülersicht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 59 (1): 32–46. <https://doi.org/10.2378/peu2012.art03d>.
- Hoffmann, L. / Lehrke, M.** (1985): Eine Zusammenstellung erster Ergebnisse aus der Querschnitterhebung 1984 über Schülerinteressen an Physik und Technik vom 5. bis 10. Schuljahr. IPN.
- Höner, K.** (1996): Mathematisierung im Chemieunterricht – ein Motivationshemmnis?. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 2 (2), 51–70.
- Höttecke, D.** (2013): Rollen- und Planspiele in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Handeln in Zeiten des Klimawandels, 95–111.
- Jannack, V.** (2017): Empirische Studie zum Einsatz von Problembasiertem Lernen (PBL) im interdisziplinären naturwissenschaftlichen Unterricht : Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern und Akzeptanz bei Lehrerinnen und Lehrern, Doctoralthesis, Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Kircher, E. et al. (Hrsg.)** (2010): Physikdidaktik, Springer-Lehrbuch, Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-01602-8>.
- Klos, S.** (2008): Kompetenzförderung im naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht: Der Einfluss eines integrierten Unterrichtskonzepts, Berlin:Logos Verlag.
- Labudde, P.** (2014): Fächerübergreifender naturwissenschaftlicher Unterricht – Mythen, Definitionen, Fakten. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 20 (1), 11–19. <https://doi.org/10.1007/s40573-014-0001-9>.
- Mauk, V.** (2016): Einflussfaktoren der Studienwahl und des Studienverbleibs in MINT-Studienrichtungen an österreichischen Universitäten, Universität Bremen.
- Mayer, R. E.** (2004): Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning?. In: American Psychologist 59 (1): 14–19. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.14>.
- Milner-Bolotin, M. et al.** (2007): Can Students Learn From Lecture Demonstrations?. In: Journal of College Science Teaching 36 (4): 45–49.
- Online-Studienwahltest** – Was will ich werden? (2020): 10. März 2020: https://www.studieren-studium.com/welches_studium_test.
- Orientierungssemester** – Studiengänge ausprobieren: studieren.de (2020): 11. März 2020: <https://studieren.de/orientierungsstudium.0.html>.
- Orientierungssemester:** Alle Infos für Studieninteressierte – UNICUM ABI (2020): 11. März 2020: <https://abi.unicum.de/abi-und-dann/zukunftsweiser/probieren-geht-ueber-studieren-das-orientierungssemester>.
- Orientierungsstudium | Komm, mach MINT** (2020): 11. März 2020: <https://www.komm-mach-mint.de/schuelerinnen/orientierungsstudium>.

- Rieß, F.** (1997): Defizite des naturwissenschaftlichen Unterrichts in Deutschland. In: Dally, A. et al. (Hrsg.): Geschichte und Theorie der Naturwissenschaften im Unterricht-Ein Weg zur naturwissenschaftlich-technischen Alphabetisierung, Rehbarg-Lossum, 303–311.
- Rocard, M.** et al. (2007): Naturwissenschaftliche Erziehung JETZT: Eine erneuerte Pädagogik für die Zukunft Europas, Europäische Kommission–Generaldirektion Forschung, Brüssel.
- Schallies, M.** (2002): Naturwissenschaftlicher Unterricht im neuen Jahrhundert: Zur Diskussion. In: Biologie in unserer Zeit 32 (1): 50–57.
- Schwartz, R.** et al. (2004): Developing views of nature of science in an authentic context: An explicit approach to bridging the gap between nature of science and scientific inquiry. In: Science education 88 (4): 610–645.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland** (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, München: Luchterhand.
- Studienführer** / Alles für Erstsemester – Studis Online (2020): 10. März 2020: <https://www.studis-online.de/StudInfo/>.
- Studienwahl** & Studienorientierung: Informationen & Tipps – Hochschulkompass (2020): 10. März 2020: <https://www.hochschulkompass.de/studium/hilfe-bei-der-studienwahl.html>.
- Studienwahl:** Hilfen und Tests (2020): 10. März 2020: <https://www.uniturm.de/studienwahl>.
- Studieren im Netz** – Der Wegweiser für Studium & Weiterbildung (2020): 10. März 2020: <https://www.studieren-im-netz.org/>.
- Sumfleth, E.** et al. (2002): Wege zur Förderung der naturwissenschaftlichen Grundbildung im Chemieunterricht. Kooperatives Problemlösen im schulischen und familialen Kontext zum Themenbereich Säure-Base. In: Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen, 207–221.
- Unveröffentlichtes Teilergebnis einer Studiengangsumfrage unter 94 Physikstudenten im 2. Fachsemester an der Universität Leipzig vom Sommersemester 2016. o. J.
- Wild, E.** / **Möller, J.** (Hrsg.) (2009): Pädagogische Psychologie: mit 27 Tabellen, Springer-Lehrbuch. Heidelberg: Springer.

Naturwissenschaftliche Forschungswerkstatt

Die *Naturwissenschaftliche Forschungswerkstatt* ist ein gemeinsames Projekt der Mentorinnen und Mentoren der Fakultäten für Chemie und Mineralogie, Physik und Geowissenschaften sowie Lebenswissenschaften der Universität Leipzig. Ziel ist es, interessierten Schülerinnen und Schülern Einblicke in naturwissenschaftliches Studieren und Forschen an der Universität Leipzig zu geben. Die *Naturwissenschaftliche Forschungswerkstatt* trägt mit ihren Angeboten zur Studienorientierung im Bereich Naturwissenschaften bei.

Unterstützungsangebote für internationale Studierende am Studienkolleg Sachsen: Das Buddyprogramm

Dorothee Mießner-Dornburg

1. Ausgangslage

Am Studienkolleg Sachsen der Universität Leipzig studieren ausländische Studierende mit dem Ziel, eine fachbezogene Hochschulreife zu erwerben. Studierende mit ausländischer (in Deutschland nicht anerkannter) Hochschulzugangsberechtigung bereiten sich in den verschiedenen Schwerpunktkursen des Studienkollegs auf das Ablegen der Feststellungsprüfung vor. Die Ausbildung dauert in der Regel zwei Semester. Ein Semester beginnt Mitte März beziehungsweise Mitte September und dauert bis Mitte Juli beziehungsweise Mitte Februar. Jedes Semester werden durchschnittlich 100 internationale Studierende immatrikuliert. Durch die semesterweise Einschreibung laufen immer ein erstes und zweites Studiensemester parallel.

Das Studienkolleg Sachsen bietet in allen fünf Schwerpunktkursen eine Studienvorbereitung an.

Kurs	Schwerpunkt
G-Kurs	Vorbereitung geistes- &, gesellschaftswissenschaftlicher sowie künstlerischer Studiengänge
M-Kurs	Vorbereitung medizinischer und biologischer Studiengänge
S-Kurs	Vorbereitung sprachlicher Studiengänge
T-Kurs	Vorbereitung technischer, mathematischer & naturwissenschaftlicher Studiengänge (außer Biologie)
W-Kurs	Vorbereitung wirtschafts- & sozialwissenschaftlicher Studiengänge

Tabelle 1: Schwerpunktkurse zur Studienvorbereitung internationaler Studierender

Der Sprachunterricht im Fach Deutsch ist in die Lehrveranstaltungen der Schwerpunktkurse integriert.

Vor Beginn der Projektlaufzeit konnten Studierende am Studienkolleg Sachsen nur punktuell bei individuellen fachlichen oder sprachlichen Herausforderungen und Wiederholungsbedarf oder bei ihren Alltagsproblemen in Leipzig unterstützt werden. Unter den Studierenden bestand allerdings ein großer Bedarf

an solchen Angeboten. Außerdem hatte der Unterricht am Studienkolleg Sachsen bis dato wenig studentische Lehr- und Lernelemente, wie sie Studierenden allerdings zahlreich im Studium an den Universitäten begegnen. Das Buddyprogramm sollte diese Lücken mit einem innovativen Peer-to-Peer-Konzept schließen und so Studierende noch besser auf ein universitäres Studium vorbereiten.

2. Buddyprogramm am Studienkolleg Sachsen

Das Buddyprogramm am Studienkolleg Sachsen unterstützt seit 2016 die internationalen Studierenden des Studienkollegs Sachsen während der 2-semesterigen Studienvorbereitung beim Studienerfolg und dem Übergang an die Universität Leipzig. Dabei werden eine fachliche Betreuung in Form von Tutorien sowie eine Begleitung mit Peer-Effekt basierend auf Gruppenarbeit angeboten. Wie wir aus der Forschung wissen, hat der Einsatz studentischer Lernunterstützender für die Studierenden einen großen Vorteil:

„[T]hey are, or have been, in a similar position to ourselves. They have faced the same challenges as we have in the same context, they talk to us in our own language and we can ask them what may appear, in other situations, to be silly questions.“ (Boud 2001:2, zur theoretischen Auseinandersetzung mit Peer-to-Peer-Programmen siehe auch Dimmer et al. in diesem Band).

Der Schwerpunkt der Buddyarbeit am Studienkolleg Sachsen liegt auf der unmittelbaren fachspezifischen Betreuung, Beratung und Begleitung von internationalen Studierenden sowie auf deren Unterstützung in Alltagssituationen. Die Buddys sind teilweise internationale Studierende der Universität Leipzig oder muttersprachlich deutsche Studierende, die internationale Studienerfahrung haben sowie interkulturelle Kompetenzen und Fremdsprachenkompetenzen nachweisen können.

Die Fördermittel für die Buddys des Studienkollegs sind im Projekt StiL in der Säule Internationalisierung verortet und dort genauer im sogenannten Buddyprogramm. Aus der oben genannten Ausgangslage und der Zweckgebundenheit der Fördermittel leiten sich die Definitionen und Aufgaben der Buddys¹ am Studienkolleg Sachsen in drei Säulen ab:

1 Der Begriff Buddy wird am Studienkolleg Sachsen für Tutorinnen und Tutoren als auch für die Buddys geführt.

	Buddies	Fach-Tutorinnen und -Tutoren	Sprach-Tutorinnen und -Tutoren
Definition	...sind Studierende der Universität Leipzig, die internationale Studierende am Studienkolleg Sachsen in ihrem Alltag unterstützen.	...sind Studierende der Universität Leipzig, die internationale Studierende am Studienkolleg Sachsen in fachspezifischen Fragen und Fragen zum Übergang an die Hochschule unterstützen.	...sind Studierende der UL, die internationale Studierende am SK im Aufbau und Ausbau sprachlicher Kompetenzen unterstützen.
Aufgaben	- Welcome am Studienkolleg Sachsen - Begleitung der Immatrikulation - Persönliches Kennenlernen - Behördengänge (u.a. bei der Ausländerbehörde oder Banken) - Campus- und Stadt-Führung (u.a. Bibliotheken und Museen) - Freizeitangebote - Individuelle Beratung	- Welcome am Studienkolleg Sachsen - Unterstützung bei fachlichen Problemen - Unterstützung des Übergangs an die Hochschule (u.a. Angebote zur Studienorientierung und zu Berufschancen, Exkursionen in die Fakultäten, Einführung in wiss. Arbeiten)	- Welcome am Studienkolleg Sachsen - Unterstützung bei sprachlichen Problemen

Tabelle 2: Definition und Aufgaben der Buddies sowie Tutorinnen und Tutoren

Der Einsatz von Buddys zielt darauf ab, internationale Studierende in ihrem Alltag zu unterstützen. In der Folge organisieren sie bestimmte soziale und kulturelle Angebote, die jedoch keiner fachlichen und didaktischen Planung und Auswertung bedürfen, sehr wohl aber einer guten organisatorischen Vorberei-

tung. Fach-Tutorinnen und -Tutoren haben das Ziel, internationale Studierenden bei fachlichen Problemen in den fünf Schwerpunktkursen, bei der Studiengewahl und beim Übergang an die Hochschule zu unterstützen. In der Folge planen sie für die Studienschwerpunkte spezifische Tutorien und zugehörige Exkursionen fachlich und didaktisch in Absprache mit den Lehrkräften am Studienkolleg, führen diese (Lehr-)Veranstaltungen durch und werten sie aus. Sprach-Tutorinnen und -Tutoren unterstützen internationale Studierende aller fünf Schwerpunktkurse im Auf- und Ausbau ihrer sprachlichen Kompetenzen im Fach Deutsch. Hierfür planen sie Sprachtutorien fachlich und didaktisch und führen sie entsprechend durch. In der Auswertung der Tutorien müssen sie vielfältige Textprodukte der internationalen Studierenden korrigieren und in die Planung des zukünftigen Sprachunterrichts einbeziehen.

Auf Grundlage der oben skizzierten Ausgangslage konnten im Verlauf der Förderdauer 2016 bis 2020 insgesamt 25 studentische und wissenschaftliche Hilfskräfte als Buddys verpflichtet werden, die den internationalen Studierenden bei ihrer Ausbildung zur Seite standen. Die studienbegleitenden Tutorien wurden semesterweise in den Fachkursen und im Deutschunterricht eingesetzt. Gleichzeitig fand das semesterbegleitende Freizeitprogramm der Buddys statt.

Inhalt der tutoriellen Begleitung ist die Planung und Durchführung eigenständiger Tutorien in den verschiedenen Fachbereichen der Studienvorbereitung am Studienkolleg Sachsen. Dabei werden verstärkt Klausur- und Prüfungsvorbereitung im Rahmen der Tutorien durchgeführt sowie Studiengrundlagen und Studierstrategien vermittelt. Ebenfalls erfolgt über die Tutorinnen und Tutoren die Planung und Durchführung von Exkursionen in die Fakultäten der Universität Leipzig.

Die Buddys unterstützen die internationalen Studierenden des Studienkollegs zu Semesterbeginn bei der Orientierung an der Universität und in der Stadt Leipzig, zum Beispiel durch die Organisation verschiedener Veranstaltungen in den ersten Unterrichtswochen (unter anderem Stadtrundgang, Bibliotheksführung, Universität und Mensa). Während des Semesters werden durch die Buddys verschiedene Freizeitaktivitäten, zum Beispiel Museumsbesuch, Sprachabende oder Wochenendaktivitäten, geplant und durchgeführt.

Ziel der Tutorien und der Buddybegleitung während des Semesters ist, die bestmögliche Bindung der internationalen Studierenden an die Universität Leipzig zu erreichen. So kann die fachliche Studienvorbereitung sowie der Studieneinstieg an der Universität Leipzig zielgerichtet unterstützt werden. Bereits jetzt kann konstatiert werden: Diese Zielvorgaben konnten durch die Implementierung des Buddyprogramms erreicht werden. Der Einsatz vielfältiger Tutorien

führte zu einer Weiterentwicklung des Unterrichtsgeschehens am Studienkolleg Sachsen, die Tutorinnen und Tutoren konnten die internationalen Studierenden in den Fächern sowie im Deutschlernen unterstützen und die Studienstarter und -starterinnen bei ihren Herausforderungen in der Studienvorbereitung begleiten. Durch die soziale Integration der Buddybegleitung wurde zudem eine Bindung an den Studienort Leipzig sowie die Universität Leipzig befördert. So konnten die Hochschule und die Stadt innerhalb der Studienvorbereitung als Lebens- und Studienort präsentiert werden, sodass sich die Absolventinnen und Absolventen des Studienkollegs Sachsen auch nach ihrem Abschluss für ein Fachstudium hier entscheiden werden.

3. Konzept Metatutoring des Buddyprogramms

Im Jahr 2017 wurde zusätzlich unterstützend das Konzept des Metatutorings für das Buddyprogramm am Studienkolleg Sachsen eingeführt. Eine Metatutorin wurde im Jahr 2017 eingestellt, um die organisatorische Arbeit des Buddyprogramms sowie die Planung der Tutorien am Studienkolleg Sachsen zu übernehmen und eine engere Verzahnung zwischen der Leitung des Teilprojekts, den Buddys und den Tutorinnen und Tutoren zu erreichen. Bedingt durch die Vorgabe, dass die Buddys keine rein administrativen oder organisatorischen Aufgaben erfüllen sollen, konnte durch die Mitarbeit der Metatutorin die Konzeption und Durchführung des Teilprojekts der Buddys am Studienkolleg Sachsen professionalisiert werden.

Das Aufgabenspektrum der Metatutorin erstreckt sich dabei über die Planung der Tutorien sowie die Betreuung der Tutorinnen und Tutoren bei der Tutoriumsdurchführung. Ebenso werden die Buddys bei der Planung und Durchführung ihrer Angebote unterstützt. Die Bedarfserhebung und Absprachen mit Fachlehrenden und die Moderation von regelmäßigen Teamtreffen der Tutorinnen und Tutoren sowie der Buddys obliegt weiterhin der Verantwortung der Metatutorin.

Der oder die Metatutor oder Metatutorin sollte dabei selbst als Tutor oder Tutorin am Studienkolleg Sachsen tätig gewesen sein und auch während der Tätigkeit selbst ein Tutorium leiten.

Durch die Implementierung des Metatutorings konnte eine intensivere Koordinierung und Begleitung der studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräfte und in diesem Rahmen eine deutliche Entlastung der Koordinierungsperson des Studienkollegs erreicht werden. Dies stärkte die Arbeit der Buddys und Tutorin-

nen und Tutoren positiv und baute sie aus. Die Vernetzung der Tutorien sowie der studentischen Freizeitgestaltung durch die Buddys stand im Mittelpunkt des Metatutorings. Die internationalen Studierenden am Studienkolleg Sachsen konnten das Buddyprogramm als ganzheitliche Einheit mit Freizeitangeboten sowie Tutorien verstehen und hatten so vielseitige Ansprechpersonen für die Lösung von Unterrichts- oder Individualproblemen. Zugleich wurden die Absprachen zwischen den Lehrpersonen des Studienkollegs und den Tutorinnen und Tutoren gefestigt, bedingt durch das Metatutoring konnte auch auf dieser Ebene eine Strukturierung sowie ein Austausch und Wissenstransfer über alle Tutorien geschaffen werden.

4. Fazit

Dem Buddyprogramm am Studienkolleg Sachsen konnte ein positiver Effekt in der grundständigen Lehre nachgewiesen werden. Die internationalen Studierenden in der Studieneingangsphase der Studienvorbereitung wurde intensiv begleitet und fachlich betreut. Dieser Nutzen hatte Auswirkungen auf den Erfolg der Studienvorbereitung, auf den Abschluss des Studienkollegs sowie auf die Bindungen der ausländischen Studierenden an den Studienstandort Leipzig und die Universität Leipzig. Die im Oktober 2018 und im November 2019 durchgeführten Studierendenbefragungen zeigen eindeutig, dass die internationalen Studierenden des Studienkollegs Sachsen die Tutorien als Möglichkeit wahrnehmen, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern sowie Gelegenheit zum Üben und für inhaltliche Fragen zu haben. Zudem konnten sich die Studierenden gezielt auf Klausuren und Prüfungen sowie auf das spätere Studium an einer deutschen Hochschule vorbereiten. Das Begleitprogramm der Buddys half zudem dabei, neue Leute kennenzulernen, die Sprachkenntnisse in Deutsch zu verbessern sowie Leipzig als Studienstadt zu erleben. Eine große Zufriedenheit der internationalen Studierenden mit den Tutorien und dem Buddyprogramm wurde durch die beiden Befragungen nachgewiesen.

Weiterhin konnten auch die studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräfte, die am Buddyprogramm mitwirkten, positiv davon profitieren. Die Buddys und Tutorinnen und Tutoren qualifizierten sich didaktisch und fachlich innerhalb ihrer eigenen Studiengänge. Als dritter Schritt konnte durch den kollegialen Austausch der Lehrpersonen und der Tutorinnen und Tutoren die Lehre am Studienkolleg Sachsen insgesamt verbessert werden. Impulse aus dem Fachunterricht wurden ins Tutorium getragen, dort aufgegriffen und intensiv bearbeitet.

So wurden die Lehrveranstaltungen des Studienkollegs durch die Tutorien ergänzt, wovon die internationalen Studierenden profitieren konnten. Das Buddyprogramm am Studienkolleg Sachsen wirkt also auf verschiedenen Ebenen und hat positive Nebeneffekte, die das Studienkolleg weiterbereichern.

Literatur

Boud, D. (2001): Introduction: Making the move to peer learning. In: Boud, D. / Cohen, R. / Sampson, Jane (2001): Peer Learning in Higher Education: Learning from and with Each Other, 1–20.

Buddys

Die Stil-**Buddys** am Studienkolleg Sachsen sollen die studienvorbereitenden Kurse an der Universität Leipzig für internationale Studierende durch Kleingruppenarbeit unterstützen. Ziel ist es, die soziale und fachliche Integration internationaler Studierender zu befördern. Die Vernetzung internationaler Studierender mit der hiesigen Studierendenschaft trägt darüber hinaus zu einem kulturellen Austausch im Sinne einer weltoffenen Hochschule bei.

Voneinander lernen - Potentiale, Herausforderungen und Erkenntnisse bei der Planung und Umsetzung von *Peer-Mentoring*-Programmen

Susanne Dimmer, Priska Fronemann, Julia Protze

1. Einleitung

Spätestens mit dem Qualitätspakt Lehre (QPL) sind an den Universitäten viele studentische Peer-Learning-Programme entstanden, welche die Beratung und Unterstützung von Studierenden vor allem in der Studieneingangsphase angereichert und verbessert haben. Seit dem Wintersemester 2013/14 existieren an der Universität Leipzig zwei interfakultär angelegte studentische Peer-Mentoring-Programme, die internationale Studierende (BeBuddy! Programm) sowie Lehramtsstudierende (Lehramts-Mentoring-Programm) beim Einstieg und Ankommen an der Universität unterstützen und deren fachliche und soziale Integration in die Studiengänge verbessern sollen. Die beiden Programme sind additive Angebote, das heißt, die Studierenden nehmen als Mentorin oder Mentor beziehungsweise als Mentee freiwillig daran teil und erhalten keine Leistungspunkte.

Trotz der Unterschiedlichkeit in der Konzeption der beiden Programme im Hinblick auf Zielgruppe und Projektziele konnten strukturelle Gemeinsamkeiten und Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen identifiziert werden.

Im folgenden Beitrag sollen neben einer kurzen theoretischen Einführung in das Konzept des Peer-Learning und seine unterschiedlichen Formate sowie die didaktische Konzeption der beiden Programme die wichtigsten Erfahrungen, Herausforderungen und Lösungsversuche vorgestellt werden. Dabei werden wir eine Brücke schlagen zwischen der Beschreibung und Darstellung von Aspekten, die in beiden Programmen im Hinblick auf die Planung und Durchführung immer wieder eine wichtige Rolle spielten (Matching, Rahmenprogramm und Evaluation) und wesentlichen Zusammenhängen, Beobachtungen und Effekten, die für einen möglichen Transfer nützlich sein können.

2. Studentische Peer-Learning-Programme und ihr Potential für die Studieneinstiegsphase

Zentrales Prinzip aller Peer-Learning-Formate ist die Gleichrangigkeit, das heißt, es treten Personen in einen Lern- und Interaktionsprozess, die sich im Hinblick auf ein bestimmtes Kriterium gleichen – zum Beispiel Alter, Berufsgruppe, Mitgliedschaft in einer Organisation oder Lebenssituation (Fricke et al. 2019:17). Dies ist, bezogen auf die beiden Peer-Mentoring-Programme der Universität Leipzig, zum Beispiel das Studieren eines Lehramts mit gleicher Fächerkombination oder das Studieren des gleichen Studiengangs.

Peer-Learning-Ansätze bieten die Möglichkeit, eine vertrauensvolle und offene Lernatmosphäre für Studierende zu schaffen, in der sie Fragen stellen sowie eigene Schwierigkeiten oder Wissenslücken thematisieren können, ohne negative Konsequenzen befürchten zu müssen. Diese Form des gleichberechtigten gemeinsamen Arbeitens und Lernens, auch wenn sich die Peers hinsichtlich ihres Kompetenz- und Wissensstandes unterscheiden, ist in anderen Konstellationen, beispielsweise zwischen Studierenden und Dozierenden, so nicht möglich.

Zur Differenzierung der verschiedenen Formen des Peer-Learning gibt es im pädagogisch-psychologischen Kontext mittlerweile diverse voneinander abgegrenzte Formate: unter anderem Peer-Tutoring, Peer-Mentoring, Peer-Education (näheres dazu in Fricke et al. 2019:18). Die hier vorgestellten Programme beruhen auf dem Peer-Mentoring-Ansatz. Dieser Ansatz zeichnet sich zum einen dadurch aus, dass es dabei nicht primär um die Wissensvermittlung geht – wie beispielsweise im Peer-Tutoring –, sondern um Beratung, Begleitung und Unterstützung. Zum anderen handelt es sich um eine Eins-zu-eins-Betreuung, das heißt, es werden feste Tandems gebildet, die über einen längeren Zeitraum hinweg ein Arbeitsbündnis bilden und gemeinsam Ziele und Themen setzen, besprechen und reflektieren. Je nach Kontext unterscheiden sich die Mentoring-Programme im Hinblick auf ihre Ziele und Funktionen. Innerhalb unserer studentischen Programme geht es vor allem darum, Studienanfängerinnen und Studienanfängern erfahrene und vertrauensvolle Studierende an die Seite zu stellen, die sie in das neue akademische Umfeld einführen, sie bei der Studienorganisation beraten, fachliche und persönliche Studienerfahrungen weitergeben sowie ihnen in der Phase des Studieneinstiegs, der naturgemäß mit Unsicherheiten verbunden ist, Sicherheit und Transparenz vermitteln.

Mentoring-Programme können auf verschiedenen Ebenen wirken und unterstützen (vgl. Sloane / Fuge 2012:102-104 sowie 107):

1. *Mentoring als Hilfe im Übergang vom Jugend- in das Erwachsenenalter (entwicklungspsychologische Perspektive)*

Die Studienzeit ist eine sehr wichtige Entwicklungsphase. Studierende stehen vor der Aufgabe, sich vom Elternhaus abzukoppeln sowie eigene Entscheidungen in Bezug auf ihre berufliche Zukunft zu treffen. In dieser Phase kann es sehr hilfreich sein, eine Mentorin oder einen Mentor zu haben, mit der oder dem persönliche Vorstellungen reflektiert werden können.

2. *Mentoring als Lernhilfe zur Bewältigung der Studienanforderungen (lernpsychologische Perspektive)*

Mentoring kann ebenso als Unterstützung des Lernprozesses gesehen werden. Zum einen können die Denkanstöße, Hilfestellungen, Anleitungen und Rückmeldungen der Mentorin oder des Mentors kognitive sowie emotionale Prozesse wie Motivation, Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit positiv beeinflussen. Zum anderen kann die Mentorin oder der Mentor, wenn sie oder er als Lernpartnerin oder Lernpartner anerkannt und akzeptiert wird, auch als Rollenmodell dienen. So kann die oder der Mentee zum Beispiel neue Handlungs- und Orientierungsmuster sowie Einstellungen und Verhaltensweisen durch Beobachtung der Mentorin oder des Mentors erlernen.

3. *Mentoring als soziale Unterstützung zur Verbesserung der sozialen Situation in einer Massenuniversität (sozialpsychologische Perspektive)*

Vor allem der Aspekt, dass Mentoring eine wichtige soziale Ressource ist, sollte nicht unterschätzt werden. Wie sehr eine Person ihr Umfeld als bedrohlich und überfordernd wahrnimmt, hängt im Wesentlichen von der wahrgenommenen sozialen Unterstützung ab. Eine Bezugsperson zu haben, an die man sich mit Fragen und Problemen wenden und die einem Sicherheit und Beistand geben kann, wirkt nicht nur entlastend, sondern kann eine wichtige Ressource zur Stressbewältigung sein.

Die beschriebenen Wirkungsebenen spiegelten sich auch in den Rückmeldungen der Studierenden in unseren Programmen wider. Die Mentees thematisierten darin vor allem die soziale Unterstützung, die sie durch die Mentorin oder den Mentor erfahren haben.

„Mir hat sehr gut gefallen, dass man bei Fragen und Problemen egal ob am Wochenende oder etwas später am Abend einen Ansprechpartner hatte, der sich immer bemüht hat dir zu helfen. Ich habe mich außerdem sofort gut mit meiner Mentorin verstanden.“ (Universität Leipzig, Studieren in Leipzig: Evaluation Lehramts-Mentoring, Wintersemester 2014/15)

„Es [das Programm, Anm. d. V.] ist absolut nützlich und eine große Wohltat jemanden an der Hand zu haben der sich auskennt, wenn man an eine fremde Uni kommt.“ (Universität Leipzig, Studieren in Leipzig: Evaluation BeBuddy! Programm, Wintersemester 2014/15)

3. Lehramts-Mentoring-Programm und BeBuddy! Programm – Hintergrund und Ablauf

Beraten. Begleiten. Unterstützen – Das Lehramts-Mentoring

Hintergrund

Das Lehramts-Mentoring ist als ein additives Angebot für neuimmatrikulierte Lehramtsstudierende an der Universität Leipzig angelegt. Es wurde im Wintersemester 2013/14 mit 30 Mentorinnen und Mentoren und 94 Mentees pilotiert. Hintergrund des Mentoring-Programms waren unter anderem Ergebnisse aus Befragungen des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung im Rahmen der Begleitforschung der Bachelor- und Masterstudiengänge im Lehramt. Diese zeigten, dass mehr als jeder fünfte Lehramtsstudierende die Beratung und Betreuung seitens der Universität Leipzig als unzureichend einschätzte (Herfter et al. 2011:6).

Die Einschätzungen können unter anderem auf die Besonderheiten des Lehramtsstudiums zurückzuführen sein. Von Beginn an studieren die Erstsemester mindestens drei gegebenenfalls vier Fächer an unterschiedlichen Fakultäten. Das heißt, sie müssen sich zeitgleich in verschiedene Fachkulturen und organisatorische Strukturen und Vorgehensweisen einfinden. Diese dezentrale Organisation des Lehramtsstudiums macht es besonders Studienanfängerinnen und Studienanfängern schwer, sich einen Überblick über Inhalte und Struktur des Studiums zu verschaffen – zum Beispiel die passenden Module auszuwählen, einen Stundenplan zu erstellen, die richtigen Ansprechpersonen zu finden, Klausuren vorzubereiten und Schulpraktika zu planen. Das Mentoring-Programm reagiert auf diese erhöhten Beratungs- und Betreuungsbedarfe der Lehramtsstudierenden. Es ist als ein formelles Mentoring angelegt, das heißt, das Programm wird durch eine Projektkoordination, in unserem Fall wissenschaftliche Mitarbeiterinnen des Projekts Studieren in Leipzig (StiL) an der Philologischen Fakultät sowie an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät, initiiert und begleitet. Die Projektkoordination organisiert die Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren, das Matching der Studierenden, das Rahmenprogramm mit entsprechenden Veranstaltungen sowie passende qualitätssichernde Maßnahmen.

Ablauf

Den Startpunkt des Programms bildet die Qualifizierung der angemeldeten Mentorinnen und Mentoren. Ergebnisse aus der einschlägigen Forschung (zum Beispiel Stöger et al. 2009:325) haben die Vorbereitung auf die Tätigkeit als Mentorin oder Mentor als wichtigen Erfolgsfaktor hervorgehoben, sodass darauf von Anfang an ein besonderer Fokus lag. Schwerpunkte der Qualifizierung sind die Rollen- und Beziehungsgestaltung im Mentoring, Gesprächs- und Beratungstechniken sowie charakteristische Herausforderungen des Studieneinstiegs. Die Teilnahme ist für die Mentorinnen und Mentoren nicht verpflichtend, wurde aber dringend angeraten. Ein Handbuch für die Mentoring-Tätigkeit ergänzt und unterstützt die Studierenden zusätzlich. Zudem besteht für die Mentorinnen und Mentoren das Angebot, an sogenannten Praxisberatungen teilzunehmen. Der Bedarf wird in jedem Durchgang gemeinsam besprochen.

Die als Mentorinnen oder Mentoren eingesetzten Lehramtsstudierenden können durch die Teilnahme am Programm und die praktische Erprobung in der Begleitung, Beratung und Unterstützung eines Erstsemesterstudierenden ihre Beratungskompetenz für ihre spätere Lehrtätigkeit stärken. Lehramtsstudierende für diese Tätigkeit einzusetzen hat den entscheidenden Vorteil, dass diese bereits über didaktische Fähigkeiten (zum Beispiel Beobachtung und Diagnose von Lernprozessen) verfügen und diese in der Mentoring-Beziehung anwenden sowie erweitern können.

Die Mentoring-Tandems werden mithilfe eines strukturierten Matching-Verfahrens gebildet. Im Rahmen dessen erfolgt die Zuordnung danach, ob Gemeinsamkeiten hinsichtlich der studierten Schulformen und Kernfächer bestehen. Die angemeldeten Studierenden werden circa zwei Wochen vor dem Semesterstart gematcht, sodass sie bereits frühzeitig in Kontakt treten können. Sie erhalten die jeweiligen E-Mail-Adressen des Mentoring-Tandems.

In der Einführungswoche findet eine Auftaktveranstaltung für alle Teilnehmenden statt. In dieser wird das Programm mit seinem Hintergrund und den Zielen vorgestellt sowie Rahmenbedingungen der Mentoring-Beziehung abgesteckt. Sofern nicht bereits geschehen, haben Mentorinnen, Mentoren und Mentees hier die Möglichkeit, sich kennenzulernen und Ziele der Mentoring-Beziehung sowie weitere Treffen abzustimmen.

Das Herzstück des Programms bilden die Mentoring-Beziehungen. Sie organisieren nun selbstständig, welche konkreten inhaltlichen Schwerpunkte und Themen sie setzen und wie oft sie Kontakt haben. Dabei kann es zu unterschiedlichen Akzentuierungen kommen – zum Beispiel fachliche Fragen zu beantworten, Problemsituationen zu analysieren und Lösungen zu finden, den Lernpro-

zess zu unterstützen, Erfahrungsaustausch anzuregen oder gemeinsame soziale Aktivitäten zu planen –, da das Programm von den individuellen Bedarfen der Studienanfänger und Studienanfängerinnen her gedacht wird. In den Befragungen der Durchgänge (2013/14–2018/19) hat sich gezeigt, dass in den Mentoring-Beziehungen vor allem folgende Themen bearbeitet werden: Semesterplanung, Moduleinschreibung, Lernen im Studium und Prüfungsvorbereitung.

In der Mitte des Semesters findet ein gemeinsamer Stammtisch in zwangloser Atmosphäre statt. Dieser dient dem Erfahrungsaustausch, einer Kurzreflexion zum aktuellen Stand der Entwicklung in den Mentoring-Beziehungen sowie der Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls.

Eine Reflexionsveranstaltung bildet den offiziellen Abschluss des Programms. Hier geht es vor allem darum, die Mentoring-Erfahrungen in Bezug auf Lernschritte und Erkenntnisse zu reflektieren, den Erfolg der Beziehung einzuschätzen sowie die Wirksamkeit von Mentoring-Programmen auf die persönliche und studienbezogene Entwicklung zu diskutieren. Daneben dient die Veranstaltung auch dem Dank und der Würdigung der Mentorinnen und Mentoren für ihr Engagement.

In einer Online-Befragung können die teilnehmenden Studierenden abschließend ihre Einschätzungen zu folgenden Aspekten vornehmen: Gesamtzufriedenheit mit dem Programm, Mentoring-Beziehung in Bezug auf die Häufigkeit der Treffen, besprochene Themen, Einstufung, wie hilfreich das Angebot für sie war (Seite der Mentees) beziehungsweise wie gut sie mit ihrer Rolle als Mentorin oder Mentor zurechtgekommen sind (Seite der Mentorinnen und Mentoren).

BeBuddy! Programm

Hintergrund

Seit dem Wintersemester 2012/13 existiert an der Universität Leipzig das BeBuddy! Programm, welches zwei Wirkungsziele verfolgt: 1. die Stärkung der fachlichen Integration grundständiger internationaler Studierender innerhalb ihrer Institute, vor allem während der Studieneinstiegsphase, und 2. die Stärkung interkultureller Kompetenz deutscher und internationaler Studierender. Die Konzeption basiert vor allem auf Gesprächen, die im Winter und Frühjahr 2012 mit einigen zufällig ausgewählten deutschen und internationalen Studierenden geführt wurden. Daraus ergab sich, dass zwischen diesen beiden Studierendengruppen nur wenig Interaktion besteht. Zudem zeigen deutschlandweite Studien, dass die Abbruchquote grundständiger internationaler Studierender deutlich höher als

die ihrer deutschen Mitstudierenden liegt (Burkhart / Kercher 2014:2). Die Ursachen für beide Ergebnisse sind vielfältig, wobei die Vermutung naheliegt, dass kulturelle Unterschiede die Studierenden in unterschiedlichem Grad dazu befähigen, sich in der deutschen Universitätslandschaft einzufinden und zu orientieren.

Trotz umfassender Informations- und Integrationsmöglichkeiten an der Universität Leipzig war nicht immer eine Anbindung an die Studiengänge beziehungsweise Institute gegeben und ein Angebot zur Sensibilisierung für interkulturelle Differenzen und den Umgang damit existierte noch nicht. Diese Lücke sollte durch das Programm geschlossen werden.

Nach der Anmeldung über ein Online-Formular wurde jedem ausländischen Studierenden ein deutscher Mentor, eine deutsche Mentorin, ein sogenannter Buddy, desselben oder zumindest eines fachnahen Studiengangs zur Seite gestellt, um ihn oder sie an die Fachkultur und das fachnahe Umfeld im Institut heranzuführen. Zudem wurde, soweit möglich, nach Sprach- und Freizeitinteressen gematcht.

Zunächst wurde BeBuddy! an den drei geistes- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten etabliert, um sicherzustellen, dass Studierende ähnlicher Fachrichtungen und Disziplinen vernetzt werden können. Im späteren Verlauf wurde das BeBuddy! Programm als Dach-Marke für ähnliche Angebote an anderen Fakultäten genutzt, das Konzept in Teilen transferiert und adaptiert.

Ablauf

Das strukturierte Programm, betreut von den drei Mentorinnen der genannten Fakultäten und deren Hilfskräften, kann grob in folgende Phasen unterteilt werden, wobei die inhaltliche Ausgestaltung über die Jahre variierte:

Da die Ankunft der internationalen Studierenden und der Semesterstart eine betreuungsintensive Zeit darstellen, wird schon vor Semesterbeginn ein Vorbereitungstreffen für die deutschen Buddys angeboten. Die Veranstaltung diente der Vorstellung des Handbuchs mit den für die Betreuung internationaler Studierender wichtigsten Themen zur Ankunft in Leipzig, dem Studienstart und Aufenthaltsende sowie Anregungen zur Gestaltung der Mentoring-Beziehung. Zu Semesterbeginn bietet die Willkommensveranstaltung für alle Teilnehmenden die Möglichkeit, andere Mentorinnen, Mentoren und Mentees kennenzulernen und die Ausgestaltung ihrer nächsten Treffen und Themen zu erörtern. Die im Anschluss stattfindende Stadt-Rallye soll zu einem gelungenen Einstieg in die Mentoring-Beziehung beitragen.

Im weiteren Semesterverlauf wird kein strukturell angelegter Einfluss auf die Mentoring-Beziehungen genommen, das heißt, von Seiten der Projektkoordination werden keine Vorgaben für die Einzeltreffen gegeben oder diese kon-

trolliert. Allerdings wird ein breites fakultatives Angebot an Workshops zum wissenschaftlichen Arbeiten und Referieren für internationale Studierende angeboten, damit sie sich mit den Prüfungsleistungen vertraut machen, um diese gut zu bestehen. Zusätzliche Materialien werden auf der Webseite hinterlegt: Leitfaden zum Schreiben von Hausarbeiten und zum Halten von Referaten, Handbuch, Checkliste, Informationen zur Ausgestaltung eines Sprachtandems sowie eine Rubrik Häufig gestellte Fragen. Zudem wird von den Buddy-Hilfskräften ein breites Freizeitangebot organisiert, an welchem die Teilnehmenden als Buddy-Paar oder auch einzeln teilnehmen können.

Neben der fachlichen Integration stärkt das Programm die interkulturelle Kompetenz beider Studierendengruppen. Das interkulturelle Training in Kooperation mit dem Career Service International, welches sowohl für internationale als auch deutsche Teilnehmende angeboten wurde, rundete das Programm bis 2016 ab.

Da ein Großteil der internationalen Teilnehmenden zur Gruppe der Austauschstudierenden gehört, die nach einem Semester die Universität verlässt oder sich im Falle eines zweisemestrigen Aufenthalts meist über andere Angebote für Austauschstudierende, wie zum Beispiel die Studierendenorganisation Willkommensinitiative für in Leipzig studierende Ausländer (Wilma) und die Betreuung durch die jeweiligen Erasmus-Koordinatorinnen und Koordinatoren, gute Strukturen aufgebaut hat, endet die Begleitung dieser Teilnehmergruppe in der Regel mit dem jeweiligen Semester.

Wo zu Beginn der Projektlaufzeit noch personelle Kapazitäten für eine Online-Evaluation bestanden, konnte ab dem Wintersemester 2015/16 nur noch über die von den Teilnehmenden fakultativ eingereichten Berichte ein Einblick in das Programm gewonnen werden. Nachdem diese aufgrund eines Rückgangs an Einreichungen im Verlauf nicht mehr erbeten wurden, ersetzt eine Abschlussveranstaltung diesen Teil. Das persönliche Gespräch bietet den Teilnehmenden die Gelegenheit, über die eigenen Erfahrungen zu reflektieren und Feedback zu geben. Die Organisatorinnen nutzen die Veranstaltung, um sich für die Teilnahme zu bedanken und das Engagement zu wertschätzen.

Zusammenfassung

Wenn man die beiden Peer-Programme vergleicht, sind einige Gemeinsamkeiten erkennbar. So ähneln sie sich in ihrer strukturellen Anlage nicht nur im Hinblick auf das Ziel, Studierende beim Einstieg und Ankommen an der Universität zu unterstützen, sondern auch beim Ablauf, zum Beispiel dem Matching-Prozess sowie den begleitenden Angeboten mit Einführung, Zwischenstand und Ab-

schlussveranstaltung. Wesentliche Unterscheidungskpunkte gibt es vor allem in Bezug auf ihre didaktische Konzeption und ihre Zielgruppe. Im Lehramts-Mentoring liegt ein Schwerpunkt neben der Unterstützung der Neuimmatrikulierten in der Professionalisierung der Lehramtsstudierenden in Bezug auf spätere Beratungstätigkeiten. In der Qualifizierung erhalten die Mentorinnen und Mentoren theoretischen und praktischen Input zur Gestaltung einer Mentoring-Beziehung und können dies praktisch erproben und reflektieren. Das BeBuddy! Programm legt bei der Vorbereitung der Mentorinnen und Mentoren sowie im Verlauf einen stärkeren Fokus auf die organisatorischen Aspekte und praktischen Fragen, die vor allem mit dem Ankommen ausländischer Studierender an der Universität Leipzig zu tun haben. Die Studierenden werden zum Beispiel bei Behördengängen begleitet sowie bei der Stundenplanerstellung unterstützt.

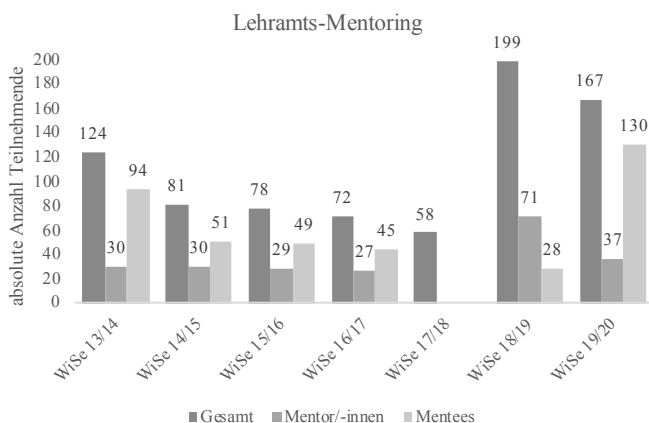


Abb. 1: Teilnehmendenzahlen im Lehramts-Mentoring

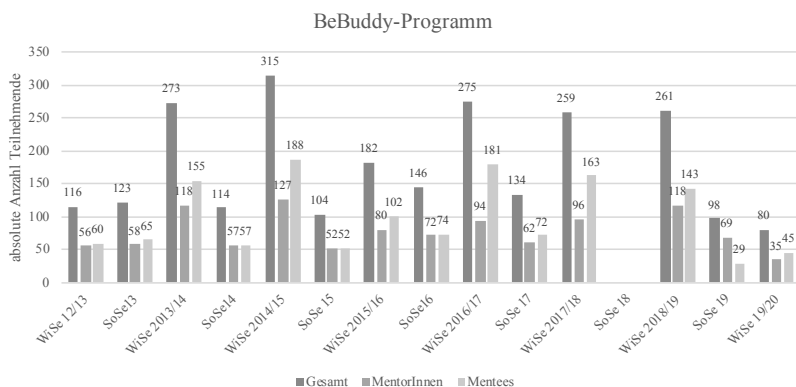


Abb. 2: Teilnehmendenzahlen im BeBuddy-Programm

4. „Und täglich grüßt das Murmeltier“

Strukturelle Herausforderungen in den Peer-Programmen

Interessanterweise gab es in den beiden Programmen hinsichtlich struktureller Aspekte Übereinstimmungen, die in den Durchgängen wiederholt sichtbar wurden und daher im Folgenden näher beleuchtet werden sollen.

Matching

Als besondere Herausforderung stellte sich in jeder Kohorte das Matching der Tandems heraus. Über ein Online-Formular konnten sich interessierte Mentoren, Mentorinnen und Mentees bei beiden Programmen anmelden und dabei die Eckdaten ihres Studiums (Studiengang, Fachsemester) angeben. Außerdem gab es die Möglichkeit Sonstiges / Anmerkungen und damit besondere Bedarfe zu hinterlassen, die beim Matching-Prozess berücksichtigt werden konnten. Da die Anmeldezahlen von Kohorte zu Kohorte sichtbar schwankten, das heißt, das Verhältnis von Mentorinnen, Mentoren und Mentees unterschiedlich war, musste die Zuweisung in jedem Durchgang flexibel gestaltet werden. So gab es Kohorten, in denen eine Eins-zu-eins-Betreuung möglich war, aber auch Jahrgänge, in denen Tandems aus mehreren Mentees pro Mentorin oder Mentor bestanden. Das erschwerte oft die Passgenauigkeit, da zum Beispiel die Studiengänge beziehungsweise Fächerkombinationen nicht immer übereinstimmten. Dazu wurde dann das Kriterium Sonstiges / Anmerkungen hinzugezogen, um weitere Ähnlichkeiten beziehungsweise Übereinstimmungen zu erreichen. Auch in der Literatur wird darauf verwiesen, dass sich ähnliche Interessen und Persönlichkeitseigenschaften positiv auf den Verlauf der Mentoring-Beziehung auswirken (Sloane / Fuge 2012:106). Zukünftig sollte noch verstärkt auf die didaktische Zusammenstellung der Tandems geachtet werden, indem zum Beispiel eine Orientierungsphase eingeplant wird, in welcher sich die Paare intensiv kennenlernen und überprüfen können, ob die persönliche Chemie stimmt.

Rahmenprogramm

In der Projektlaufzeit gab es in beiden Programmen konzeptionelle Veränderungen des Rahmenprogramms.

a.) Lehramts-Mentoring

In den ersten drei Durchläufen gab es noch ein umfangreiches inhaltliches Rahmenprogramm zu den Themen Auslandsstudium, schulpraktische Studien, Lehrerberuf, Schulprofile, wissenschaftliche Arbeitstechniken. Allerdings zeigte sich, dass der Aufwand für die Planung der Veranstaltungen

nicht mehr im Verhältnis zu den mittleren bis geringen Teilnahmequoten (circa 10–20 Prozent aller Teilnehmenden) stand. Deswegen wurden zunächst einige Veranstaltungen eingekürzt (2015/16) sowie ab 2016/17 die fachlichen Veranstaltungen ausgelagert, indem auf schon vorhandene Angebote anderer Einrichtungen verwiesen wurde (zum Beispiel Akademisches Auslandsamt, Projekt Academic Lab, Referat für Lehramt). Damit wurde auch möglichen Doppelstrukturen begegnet. Seit dem Durchgang 2017/18 besteht das Rahmenprogramm aus den drei Formaten: Auftaktveranstaltung, semesterbegleitender Stammtisch sowie Abschlussveranstaltung.

b.) BeBuddy! Programm

Das Rahmenprogramm umfasste neben der Auftaktveranstaltung begleitende Workshops zum wissenschaftlichen Arbeiten (Referate halten, wissenschaftliches Schreiben), ein interkulturelles Training sowie verschiedene Freizeitangebote. Insgesamt wurde bei allen Formaten eine mittlere bis geringe Teilnahmequote (10–20 Prozent aller Teilnehmenden) festgestellt. Aufgrund der Teilnehmezahlen und dem an der Universität Leipzig neu entstandenen Projekt Academic Lab, was sich unter anderem speziell an die Bedarfe ausländischer Studierender im wissenschaftlichen Bereich richtet, wurde das Rahmenprogramm ab dem Wintersemester 2016/17 gestrafft und der Fokus auf die Freizeitangebote gelegt. Im Sommersemester 2018 entstand zusätzlich eine Kooperation mit dem Leipziger Off-Theater (LOFFT), wodurch den Tandems ein vergünstigter Besuch ermöglicht wurde.

Interessanterweise wurden die jeweiligen Auftaktveranstaltungen der Programme gut besucht (30–50 Prozent aller Teilnehmenden), wohingegen eine abnehmende Teilnehmendenzahl am Rahmenprogramm im Laufe des Semesters zu beobachten war. Vor allem die Abschlussveranstaltungen wurden kaum noch besucht. Hier können sicher unterschiedliche Vermutungen über die Ursache dieser Entwicklung ins Feld geführt werden. Zum einen könnte es damit zusammenhängen, dass das Zeitfenster der Veranstaltungen ungünstig lag beziehungsweise die Studierenden bereits umfangreich durch das Curriculum eingespannt waren. Zum anderen könnte man auch vermuten, dass in den Angeboten gegebenenfalls kein persönlicher Mehrwert gesehen wurde, da sie thematisch sehr offen und als Erfahrungsaustausch angelegt waren. Das steht allerdings im Gegensatz zu Rückmeldungen aus Evaluationen und Gesprächen, in denen vonseiten der Studierenden der Wunsch nach mehr gemeinsamen Veranstaltungen innerhalb des Rahmenprogramms geäußert wurde. Unabhängig von den Teilnehmendenzahlen sollte es in Mentoring-Programmen ein Rahmenprogramm geben, das strukturierte Aktivitäten für Mentoren, Mentorinnen und Mentees an-

bietet. Forschungsergebnisse bestätigen, dass diese Aktivitäten und Beziehungsangebote signifikant für den Erfolg von Mentoring-Programmen sind. (Stöger et al. 2009:138).

Einblicke in die Mentoring-Beziehungen

Nach dem Matching handeln die Mentoring-Paare eigenständig und entscheiden gemeinsam, wie sie die Mentoring-Beziehung gestalten wollen (Häufigkeit, Inhalte, Ziele). Dies ist eine Phase, in der nur wenig Einblick vonseiten der Projektkoordination in die Arbeit der Tandems genommen werden kann. Es steht zwar bei Fragen oder Problemen die Koordination zur Verfügung, jedoch melden sich nur selten Studierende während des Semesters, vielmehr beschreiben sie die Mentoring-Beziehung erst in der Evaluation am Ende des Programms. Auch hier sind tiefere Einblicke nur eingeschränkt möglich, da die Evaluationen eher quantitativ angelegt waren (zum Beispiel Häufigkeit der Treffen) und auf die Einschätzung der Zufriedenheit mit dem Programm zielten. Dabei zeichnete sich der Trend ab, dass häufig diejenigen an einer Evaluation teilnahmen, die tendenziell eher zufrieden oder eher unzufrieden mit dem Programm waren. Der fehlende Einblick hat es erschwert, eine differenzierte Beurteilung der Programme hinsichtlich ihrer Effektstärken, aber auch der Wirkung auf die persönliche und studienrelevante Entwicklung der Teilnehmenden vorzunehmen. Zukünftig müssten die Programme deshalb zusätzlich durch qualitative Interviews begleitet werden.

Die vorliegenden Evaluationsergebnisse konnten vor allem dazu genutzt werden, konzeptionelle Anpassungen vorzunehmen sowie die Wünsche und Bedarfe der Studierenden in die weiteren Durchgänge aufzunehmen.

5. Schlussfolgerungen – Was lernen wir daraus?

Abschließend sollen noch einige interessante Zusammenhänge, Beobachtungen und Effekte aus den Programmen diskutiert sowie weiterführende Erkenntnisse geteilt werden, die als handlungspraktische Empfehlungen für einen möglichen Transfer nützlich sein können. Die Schlussfolgerungen wurden unter anderem aus Befragungsergebnissen, Gesprächen mit teilnehmenden Studierenden sowie der internen Reflexion in der Projektkoordination abgeleitet.

► *Mentees werden zu Mentorinnen oder Mentoren*

Bereits im zweiten Durchgang des Lehramts-Mentoring war die Tendenz zu beobachten, dass Mentees aus dem Vorjahr selbst eine Mentoring-Tätigkeit aufnahmen und diese zum Teil über mehrere Durchgänge weiterführten. Nach den Gründen für die Teilnahme gefragt, gaben sie häufig an, selbst positive Erfahrungen in der Mentoring-Beziehung gemacht zu haben und dies nun ebenso an die kommenden Studierenden weitergeben zu wollen. Das Lehramts-Mentoring konnte sich auch über die Mentorinnen und Mentoren als Multiplikatoren zu einer festen Struktur entwickeln. Den Kontakt zu ehemaligen Mentees in dem Programm zu halten, erwies sich als eine wichtige Ressource für den Projektverlauf und ist sehr zu empfehlen.

► *Eine gute Vorbereitung beziehungsweise Qualifizierung bindet die Mentorinnen und Mentoren*

Vor allem über die Einsicht in die Teilnehmendenlisten des Programms konnte in den Durchgängen ein gewisser Zusammenhang zwischen der Teilnahme an der Qualifizierung (Lehramts-Mentoring) beziehungsweise der Informationsveranstaltung (BeBuddy! Programm) sowie der Beteiligung an weiteren Veranstaltungen des Rahmenprogramms festgestellt werden. Dies lässt vermuten, dass die Teilnahme an der Qualifizierung beziehungsweise Vorbereitung die Relevanz des Programms insgesamt sowie die Bereitschaft, weitere Angebote wahrzunehmen, steigert.

► *Es gibt verschiedene Nutzungstypen von Peer-Mentoring-Programmen*

Die in Reflexionsgesprächen sowie offenen Textfeldern in der Online-Evaluation meist genannte Schwierigkeit war es, innerhalb der Tandems den Kommunikationsfluss aufrecht zu erhalten. Manche Mentorinnen und Mentoren meldeten zurück, dass ihre Mentees nicht auf Kontaktaufnahmen reagierten oder keinen Bedarf mehr an der Mentoring-Beziehung hatten. Dabei entstand aufseiten der Studierenden die Vermutung, dass Studienanfängerinnen und Studienanfänger nicht das Maß an Unterstützung brauchen wie angenommen. Statt dieser Vermutung zu folgen, sollten solche Tendenzen in den Programmen eher im Hinblick auf unterschiedliche Formen der Nutzung von Studieneinstiegsangeboten reflektiert werden. Dieser interpretatorische Zugang ermöglicht es gleichzeitig, dass Studierende sowie die Projektkoordination bewusster und toleranter mit Frustrationen im Programmverlauf umgehen können. Wie die Begleitforschung zum QPL bereits gezeigt hat, kann man von verschiedenen Nutzungstypen aufseiten der Studienanfängerinnen und Studienanfänger ausgehen. Diese variieren in Bezug auf die

Anzahl besuchter Angebote sowie die Art der Eigeninitiative, welche die Studierenden jeweils einbringen.

In Bezug auf unsere Programme sind folgende Neigungen beziehungsweise Tendenzen im Hinblick auf die Nutzung des Mentoring-Programms zu beobachten:

1. Keine beziehungsweise geringe Nutzung:

In den Evaluationen gaben Studierende bei der Frage „Warum hast Du Deinen Mentoring-Partner nicht getroffen?“ häufig an, dass es keine Fragen oder Probleme und keinen Bedarf aufseiten der Mentees gab. Die Mentees bezogen sich dabei wiederholt darauf, dass die Mentoring-Beziehung nicht notwendig war, da sie sich schnell selbst im Universitätsalltag eingefunden haben. Daneben gab es auch die Tendenz, die Mentoring-Beziehung in erster Linie zum direkten Studienbeginn zu nutzen, da in dieser Phase der Bedarf an fachbezogenen und administrativen Fragen (zum Beispiel Moduleinschreibung) am höchsten ist. Auch wenn die Mentees das Angebot nicht oder nur kaum nutzten, bewerteten sie das Programm dennoch häufig als sehr hilfreich, da sie die Möglichkeit hatten, sich bei Fragen oder Problemen an einen direkten Ansprechpartner oder eine direkte Ansprechpartnerin wenden zu können. Aus diesem Nutzungsverhalten kann man einige Schlussfolgerungen ableiten. Die Vermutung liegt nahe, dass es sich dabei um Studierende handelt, die bereits gut informiert in das Studium gestartet sind und in dieser Phase des Studiums daher weniger Beratungsbedarf haben, sich fehlende Informationen selbstständig erschließen können oder weitere Studieneinstiegs- beziehungsweise Willkommensangebote nutzen (zum Beispiel Studieneinstiegstutorien der Erziehungswissenschaft, Willkommenswoche des Akademischen Auslandsamts). Zum anderen kann man aus diesen Rückmeldungen von Mentees auch gut erschließen, wie das Mentoring-Programm beziehungsweise die Mentorin oder der Mentor verstanden werden. In den Evaluationen und Gesprächen ergab sich häufig der Eindruck, dass Mentees das Mentoring-Programm vor allem als Informationsstelle oder Back-up verstehen. Dabei stellt sich die Frage, warum die Mentees das Mentoring darüber hinaus nicht als Beziehungsangebot nutzen, welches sie über eine reine Informationsebene hinaus, aktiv gestalten können. Dies könnte zum einen darin begründet liegen, dass das Konzept Mentoring noch nicht in den Köpfen von Mentees verankert ist beziehungsweise es keine Bezugserfahrungen gibt, auf die sie zugreifen können. Zum anderen ergaben Gespräche mit Mentees, dass es

auch eine gewisse Hemmschwelle im Kontakt mit höhersemestrigen Studierenden gibt, was eventuell dazu führen könnte, dass die Beziehungsebene eher oberflächlich verläuft.

2. Mittlere Nutzung:

Eine mittlere Nutzung des Angebots bezieht sich auf circa zwei bis drei Treffen im Semester sowie begleitenden Kontakt durch andere Medien. Bei dieser Nutzungsgruppe ist eine interessante Verlaufstendenz zu beobachten. Diese zeigt sich darin, dass die Mentees das Angebot am Anfang des Semesters nutzen, der Beratungsbedarf im Laufe des Semesterverlaufs zurückgeht und am Ende des Semesters in der Prüfungszeit wieder steigt, da klausurrelevante Themen in den Fokus rücken.

3. Häufige Nutzung:

Von häufiger Nutzung sprechen wir, wenn es vier oder mehr persönliche Treffen sowie viel begleitenden Kontakt gab. Wie sich in den Reflexionsgesprächen mit Studierenden zeigte, gibt es einen Zusammenhang zwischen häufiger Nutzung und Beziehungsebene. Wenn die persönliche Chemie in den Tandems stimmt, das heißt, es auch persönliche Übereinstimmungen oder gemeinsame Interessen gibt, kann die Mentoring-Beziehung über eine reine Informationsweitergabe hinausgehen und vielfältige Effekte und Wirkungen zeigen.

► *Mentoring-Beziehung vor allem als soziale Unterstützung genutzt*

Rückbeziehend auf die Wirkungsebenen von Mentoring-Programmen (vergleiche Kapitel 2) lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Programme vor allem als soziale Unterstützung wahrgenommen und genutzt werden. Vor allem in den Reflexionsgesprächen äußerten Studierende immer wieder, wie wertvoll es war, jemanden zu haben, der auch einmal in der gleichen Situation war und ihnen emotionalen Beistand leisten, Unsicherheiten und Ängste nehmen und Selbstvertrauen geben konnte. Da die Studiensituation in den größeren Fächern an Universitäten oft von Anonymität und fehlendem Kontakt- und Beziehungsaufbau geprägt ist, kann ein Mentoring-Konzept als niedrigschwelliges Angebot einen wichtigen Beitrag zur Unterstützung der Studierenden leisten.

Aus den hier beschriebenen Nutzungsformen ergeben sich naturgemäß auch unterschiedliche Wirkungsweisen von Peer-Angeboten, sodass ihr Beitrag zu einem gelingenden Studienstart variieren kann. Bei der Planung und Durchführung solcher Angebote sollten diese unterschiedlichen Nutzungsformen berücksichtigt werden.

► *Vernetzung und Austausch mit anderen Peer-Mentoring-Angeboten befördert die Entwicklung und Reflexion*

Additive Angebote haben häufig mit ähnlichen Herausforderungen zu tun, zum Beispiel dem Verhältnis von Anmeldequoten und tatsächlicher Teilnahme. Für die beiden Peer-Programme hat sich gezeigt, dass insbesondere die Vernetzung und der Austausch mit ähnlichen Programmen (innerhalb der Universität, aber auch deutschlandweit mit anderen QPL-Projekten) hilfreich sind, um gemeinsame Aspekte zu diskutieren und Lösungsansätze zu erarbeiten.

6. Fazit

Mit den beiden Peer-Mentoring-Programmen ist ein Angebot an der Universität Leipzig entstanden, das es bisher in dieser konzeptionellen Form noch nicht gab. Sie wurden in den vergangenen Projektjahren kontinuierlich weitergedacht, an Bedarfe und Rückmeldungen der Studierenden angepasst und verfeinert. Wie im Beitrag beschrieben, bestehen die Herausforderungen bei der Planung und vor allem Durchführung der Programme auf unterschiedlichen Ebenen und betreffen sowohl Koordinatorinnen und Koordinatoren als auch die teilnehmenden Studierenden selbst.

Bei der Planung der Peer-Mentoring-Programme sollte die Koordination folgende Fragen im Blick behalten:

- Welche Ziele verfolge ich mit dem Peer-Programm und wie soll es angebunden sein?
- Wie bereite ich die Studierenden – sowohl Mentorinnen und Mentoren als auch Mentees – auf das Peer-Mentoring-Programm vor?
- Wie stelle ich ein passgenaues Matching der Studierenden sicher? (Formular, Speeddating et cetera)
- Wie gestalte ich das Rahmenprogramm? Soll dies eher inhaltlich ausgerichtet sein – zum Beispiel durch unterstützende Workshops zum wissenschaftlichen Arbeiten – oder eher Möglichkeiten zum sozialen Austausch bieten?
- Welche Reflexions- beziehungsweise Fortbildungsangebote ermögliche ich den Mentorinnen und Mentoren? (zum Beispiel Praxiswerkstätten, methodisch-didaktische Inputs)
- Wie erhalte ich einen Einblick in die Mentoring-Beziehungen und überprüfe die Wirksamkeit des Programms? (Evaluationsformen)

Trotz mancher Stolpersteine und Hürden haben vor allem die Teilnehmendenzahlen und die vielen positiven Rückmeldungen der Studierenden die Projektkoordination darin bestärkt, wie wichtig solche Programme besonders für den Studieneinstieg sind. Wenn Studierende positive Lernerfahrungen in den Mentoring-Beziehungen machen können, sind damit weitreichende Folgen verbunden. Daher sollten Peer-Programme in ihrer Wirkung nicht allein anhand von Zahlen oder Zusammenhängen zu Faktoren wie Studienerfolg gemessen werden. Vielmehr sollten sie als mögliche Lernumgebung verstanden werden, in welcher die Studierenden eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen lernen können, in welcher Persönlichkeitsentwicklung in eigenem Tempo gefördert sowie ein Rahmen für Partizipation geschaffen werden kann.

Literatur

- Herfter, C.** et al. (2011): Der Abbruch des Lehramtsstudiums. Zahlen und Hintergründe. Projektbericht. Ergebnisse einer Fragebogenstudie an der Universität Leipzig, Leipzig.
- Burkhardt, S. / Kercher, J.** (2014): Abbruchquoten ausländischer Studierender. In: DAAD Blickpunkt, Juni.
- Stöger, C.** et al. (Hrsg.) (2009): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen, Lengerich.
- Fricke, J.** et al. (2019): Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen. In: Journal für LehrerInnenbildung 19 (3), 16–29.
- Sloane, P. F. E. / Fuge, J.** (2012): Mentoring an Universitäten. Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 7 / Nr. 3, , 96–109.
- Universität Hamburg** (2014–19): Studierfähigkeit – institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität (StuFHe). Veröffentlichungen, Vorträge, Poster, Lehr- und Akquisematerial, , 01.03.2020. <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/forschungsprojekte/stufhe/07-veroeffentlichungen.html>
- Universität Leipzig**, Studieren in Leipzig (2013–2020): Evaluation Lehramts-Mentoring. (Einsicht auf Anfrage)
- Universität Leipzig**, Studieren in Leipzig (2012–2016): Evaluation BeBuddy! Programm. (Einsicht auf Anfrage)

Mentoring

StiL-Mentorinnen und -Mentoren sind an zwölf der 14 Fakultäten der Universität Leipzig angebunden. Ziel des *Mentorings* ist es, Studierende in allen Phasen des Studiums kompetent zu begleiten und zu beraten und so Studiengangwechsel und Studienabbrüche im Studienverlauf zu reduzieren. Die Mentorinnen und Mentoren haben fakultätsspezifische Arbeitsschwerpunkte. Darüber hinaus arbeiten sie in fakultätsübergreifenden Projekten zusammen.

How to Study: Selbststeuerungsfähigkeiten durch Orientierungstutorien verbessern

Tim Schlimme, Stefanie Wiemer, Michael Hempel, Edith Schulze

1. Einleitung: Zur Bedeutung von Selbststeuerung für erfolgreiches Studieren

Herausforderungen beim Übergang von der Schule an die Hochschule
Für eine aktivierende Hochschullehre im Sinne des shift from teaching to learning (vgl. Knoll 2006; Wildt 2004; Barr / Tagg 1995) sind Rollen Anpassungen aufseiten der Lehrenden (Lehren heißt, Studierenden einen Raum zur eigenen Arbeit am Inhalt zu schaffen.) und aufseiten der Studierenden (Ich nutze diesen Raum, um eigenständig am Inhalt zu arbeiten.) nötig. Aufseiten der Lehrenden hat die Hochschuldidaktik in den letzten Jahren große Fortschritte erzielt. Viele Lehrende machen sich Gedanken, wie sie ihre Lehre studierendenzentriert und lernorientiert (vgl. Kember 1997:263f) gestalten können. Auch an der Universität Leipzig sind vielfältige erfolgreiche Entwicklungen in diesem Feld sichtbar (vgl. dieser Band). Die Seite der Studierenden wurde bislang weniger betrachtet. Dies wird – in Verbindung mit einer kurzen Betrachtung der Rolle des Schulsystems – im Folgenden nachgeholt.

Hochschulen sehen es in der Verantwortung des Schulsystems, Abiturientinnen und Abiturienten in die Lage zu versetzen, als Studierende ihren Studienprozess selbst zu steuern. Gleichzeitig beklagen Hochschulen, dass Studienanfängerinnen und -anfänger durch das Abitur nicht ausreichend auf ein Studium vorbereitet seien.¹ Offenbar kann die Allgemeine Hochschulreife nicht einlösen, was der Begriff verspricht. Bereits Anfang der 1990er-Jahre beschreibt Webler, dass Studienanfängerinnen und -anfänger den Übergang von der Schule an die Hochschule schwerfiele (vgl. Webler 1991:13). Als Ursachen benennt auch er unter anderem die unzureichende Vorbereitung auf ein Studium durch die Schule. Webler thematisiert dabei vor allem Aspekte, die die Fähigkeit zur Selbststeuerung betreffen: fehlendes Zielbewusstsein sowie fehlende Eigeninitiative,

1 Dies zeigt auch ein Interview mit dem Hochschulrektorenkonferenz-Präsidenten, der gravierende Mängel bei der Studierfähigkeit von Erstsemestern anführt. Er kommt zu dem Schluss, dass wir in der Vorstellung leben, „dass mit dem Abitur die Voraussetzungen für ein Studium erfüllt sind“, dies aber nicht stimme. (vgl. DER SPIEGEL 2019)

Organisationsfähigkeit und Selbstständigkeit (vgl. ebd.:13f). Laut Webler ist die Arbeitsstruktur der Sekundarstufe II für die mangelhaften Fähigkeiten von Studienanfängerinnen und -anfänger in den genannten Bereichen ursächlich. Dort würden vor allem kognitive Leistungen verlangt und bewertet, die vorab klar umrissen seien (vgl. ebd.:14). Die Fähigkeit zur Selbststeuerung sei nicht gefragt. Für ein aktives Studium ist es aber notwendig, den eigenen Studienprozess planen und steuern zu können, auch, um inhaltliche Interessen formulieren oder Aufgaben im Studium selektieren und priorisieren zu können (vgl. ebd.).

Das MoVo-Prozessmodell zur Förderung von Selbststeuerungsfähigkeiten

Studienanfängerinnen und -anfängern fehlt somit teilweise die Fähigkeit zur Selbststeuerung. Diese ist jedoch notwendig, um die Absicht zu aktivem Studierhandeln in die Tat umzusetzen (intention-action-gap). Laut Göhner & Fuchs (2007:9-16) ist für die Umsetzung eines bestimmten Handelns nicht nur die Absicht (Motivation) entscheidend, sondern vielmehr die Fähigkeit, diese Absicht auch in die Tat umzusetzen (Volition). Das MoVo-Prozessmodell von Fuchs (2007:318) bringt Prozesse der Motivation und der Volition in einen systematischen Zusammenhang. Pädagogische Maßnahmen, die auf eine Veränderung des Handelns abzielen, müssen motivationale UND volitionale Maßnahmen beinhalten. Diese finden sich in Tabelle 1.

Motivationale Maßnahmen fokussieren die Herausbildung einer starken und selbstkonkordanten Zielintention (vgl. Fuchs 2007:322f; Göhner / Fuchs 2007:15f)	Volitionale Maßnahmen zielen auf die Stärkung der Kompetenz zur Umsetzungsplanung und Intentionsabschirmung (vgl. Fuchs 2007; Göhner / Fuchs 2007:15f)
– Herstellen eines Problembewusstseins – Induktion eines Bedrohungserlebnisses – Abwägen der Vor- und Nachteile des alten und neuen Verhaltens – Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartungen – Prüfung der Selbstkonkordanz – Reflexion der Konsequenzerfahrungen	– Selbstbeobachtungstraining – Einsetzen von Implementierungsintentionen – Antizipation kritischer innerer und äußerer Hindernisse für das Zielverhalten – Entwicklung geeigneter Gegenstrategien

Tabelle 1: Motivationale & volitionale Maßnahmen zur Verhaltensänderung (Fuchs 2007; Göhner/Fuchs 2007)

Angewandt auf das Ziel aktives Studierhandeln bedeutet das: Um eine regelmäßige Teilnahme und aktive Beteiligung von Studierenden an Lehrveranstaltungen zu erzielen, reicht es nicht aus, eine zusätzliche Motivationseinheit zu

schaffen; weder extrinsisch (zum Beispiel durch Anwesenheitspflicht oder Belohnung) noch intrinsisch (zum Beispiel durch Orientierung an Bedürfnissen und Interessen von Studierenden). Vielmehr muss zusätzlich an den volitiven Fähigkeiten der Studierenden gearbeitet werden, das heißt, wie die (intrinsisch oder extrinsisch gesteuerte) Absicht in Studierhandeln überführt wird.

2. Pilotprojekt: Tutorium *How to study* an der Sportwissenschaftlichen Fakultät

Hochschulen können nicht davon ausgehen, dass alle Studierenden aufgrund ihrer Schulbildung in der Lage sind, ihr Studierhandeln selbst zu steuern.² Sie müssen ihre Verantwortung für die Gestaltung des Übergangs von der Schule an die Hochschule erkennen und ein adäquates Eingangsmanagement aufbauen, durch das sich die Voraussetzungen der Studienanfängerinnen und -anfänger und die Anforderungen des Studierens aufeinander zubewegen. Um Studierende an ihre Rolle als aktive Lernende und Gegenüber der Lehrenden heranzuführen, sind Orientierungstutorien ein geeignetes Mittel. Sie unterstützen Studierende in den ersten Semestern dabei, sich in der neuen Lebenswelt der Hochschule zurechtzufinden und relevantes Studierhandeln einzuüben (vgl. Häßner / Niklas 2000). Orientierungstutorien stellen kein neues Instrument dar. Vielmehr existieren sie an deutschen Hochschulen bereits seit den 1950er-Jahren (vgl. Berendt 1969:5). Auch an der Universität Leipzig gab es in den 1990er und frühen 2000er-Jahren tutorielle Angebote, um Erstsemester beim Start in das Studium zu unterstützen³. Nach der Bologna-Reform existieren in vielen Studiengängen Tutorien, die das erste Semester begleiten und Grundfähigkeiten des Studierens, wie Bibliotheksnutzung, OPAC-Recherche, Verfassen von Hausarbeiten et cetera thematisieren.⁴ Im Folgenden beschreiben wir, wie sich das Pilotprojekt an der Universität Leipzig von den bekannten Formaten unterscheidet.

2 Dies ist auch vor dem Hintergrund einer heterogener werdenden Studierendenschaft (zum Beispiel durch unterschiedliche Zugangswege, Internationalisierung et cetera) bedeutsam.

3 So existierten an der Universität Leipzig zum Beispiel im Magisterstudiengang Erwachsenenpädagogik von 1998 bis 2008 der Studienbegleitkurs und im Studiengang Deutsch als Fremdsprache bis circa 2006 das Tutorium zum Studienanfang.

4 Diese finden häufig unter dem Titel „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten“ statt, beispielsweise am Institut für Germanistik.

Konzept und Umsetzung

Neu am hier vorgestellten Konzept ist, dass motivationale und volitionale Aspekte einbezogen und mit Arbeitstechniken und fachlichen Inhalten in Beziehung gesetzt werden. Damit wurde für die Universität Leipzig erstmals ein Orientierungstutorium entwickelt, welches die in Kapitel 1.2 angeführten wissenschaftlichen Erkenntnisse der Verhaltensänderung systematisch umsetzt. Im Wintersemester 2019/2020 fand das Tutorium als Pilotprojekt an der Sportwissenschaftlichen Fakultät statt. Zielgruppe waren Erstsemester der Studiengänge Bachelor of Arts (B. A.) Sportwissenschaft und Bachelor of Science (B. Sc.) Sportmanagement. Das Tutorium wurde als Blockveranstaltung von Oktober 2019 bis Januar 2020 in einem 14-tägigen Veranstaltungsrhythmus durchgeführt, das heißt sechs Veranstaltungstermine à 180 Minuten. Die Veranstaltung wurde von einer durch den Qualitätspakt Lehre finanzierten wissenschaftlichen Hilfskraft realisiert und schafft einen Raum für den Aufbau von Selbststeuerungsfähigkeit mit dem Ziel aktives Studierhandeln.

Bedarfserhebung

Um das Tutorium auf die Bedürfnisse von Studienanfängerinnen und -anfänger abzustimmen, erfolgte am Einführungstag der Fakultät unter den Erstsemestern der Studiengänge B. A. Sportwissenschaft und B. Sc. Sportmanagement eine Mentimeter-Umfrage (vgl. www.mentimeter.com). Dabei wurde erhoben, worauf sich Studierende besonders im Studium freuen und was ihnen mit Blick auf das Studium noch Bauchschmerzen bereitet. Abbildung 1 zeigt eine Wortwolke, die zur Antwort auf die Frage „Was bereitet dir mit Blick auf das Studium noch Bauchschmerzen?“ in der Gruppe der Studierenden des B. Sc. Sportmanagement entstanden ist.



Abb. 1: Sorgen der Studierenden im B. Sc. Sportmanagement (Wortwolke)

Die Ergebnisse der gesamten Umfrage umfassen die Antworten von 84 Studienanfängerinnen und -anfänger (63 B. A. Sportwissenschaften, 21 B. Sc. Sportmanagement). Alle Studierenden konnten bis zu drei Antworten abgeben. Diese lassen sich in sechs Kategorien einteilen:

- *Sozialer Anschluss*: umfasst Aussagen bezüglich zwischenmenschlicher Kontakte
- *Verletzung*: beinhaltet Nennungen von körperlicher Verletzung, welche in den Sportwissenschaften eine Unterbrechung des Studienablaufs zur Folge haben kann
- *Zukunft*: fasst Antworten zusammen, die sich auf eine ungewisse Zukunft, falsche Vorstellungen der berufliche Perspektiven oder Chancen auf dem Arbeitsmarkt beziehen
- *Anforderungen*: beinhaltet Aussagen in Bezug auf Stress, Überforderungen und Leistungsdruck im Studium
- *Organisation*: umfasst Nennungen zur Studienorganisation sowie zum Umgang mit terminlichen Versäumnissen
- *Prüfungen*: fasst Antworten bezüglich (Modul-)Prüfungen und Klausuren zusammen

Die Kategorien wurden induktiv für die inhaltlichen Schwerpunkte gebildet, welche von mindestens zehn Prozent der Studierenden genannt wurden. Mehrfachnennungen von einzelnen Personen in einer Kategorie wurden als eine Nennung gewertet. Die Ergebnisse (siehe Abbildung 2) zeigen, dass fast die Hälfte aller Studierenden Sorgen im Hinblick auf die Prüfungen hat. Zusätzlich haben fast 20 Prozent Bedenken, dass sie den gestellten Studienanforderungen nicht gerecht werden können, oder diese zu (übermäßigem) Stress führen könnten.

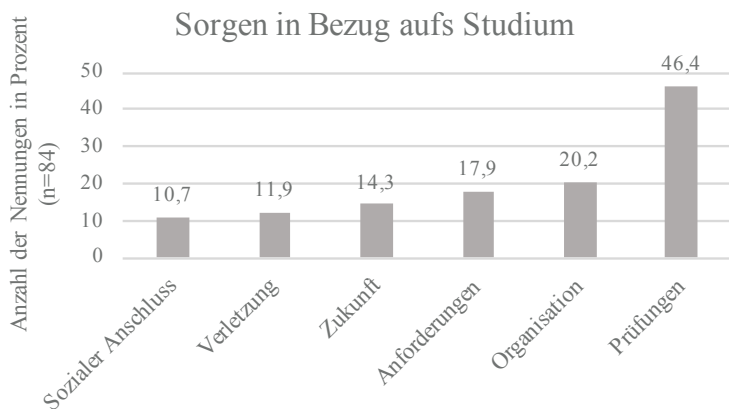


Abb. 2: Sorgen der Studierenden der Studiengänge B. A. Sportwissenschaften & B. Sc. Sportmanagement

Da Studierende im Umgang mit diesen Sorgen in den grundständigen Veranstaltungen keine Unterstützungsleistungen erhalten, sollte das Pilotstudium durch den Aufbau von Selbststeuerungsfähigkeiten diese Lücke schließen.

Umsetzung motivationaler und volitionaler Maßnahmen im Tutorium

Im Folgenden werden der Gesamttablauf, die einzelnen Veranstaltungen des Tutoriums und ihre Verknüpfung durch Erprobungsphasen als Überblick dargestellt. Anschließend wird exemplarisch für die erste Veranstaltung aufgezeigt, wie die motivationalen und volitionalen Maßnahmen durch das Tutorium realisiert werden. Den Abschluss bildet eine Rückbindung der umgesetzten Maßnahmen an den theoretischen Hintergrund (siehe Kapitel 1.1).

Ablauf und Inhalte des Tutoriums

Jede Einheit folgte dem didaktischen Dreischritt Einstieg-Erarbeitung-Ausblick. Den Einstieg jeder Veranstaltung bildeten ein Kennenlernen, eine Besprechung des Ablaufplans und die Reflexion der vorausgegangenen Erprobungsphase. Danach wurden die Inhalte (beispielsweise die Arbeitstechniken) erarbeitet und die folgende Erprobungsphase vorbereitet. Den Abschluss bildeten eine Rückmeldung zur Veranstaltung und ein Ausblick auf die folgende Einheit. Die Schwerpunkte der einzelnen Tutoriumseinheiten sind in Abbildung 3 aufgeführt.

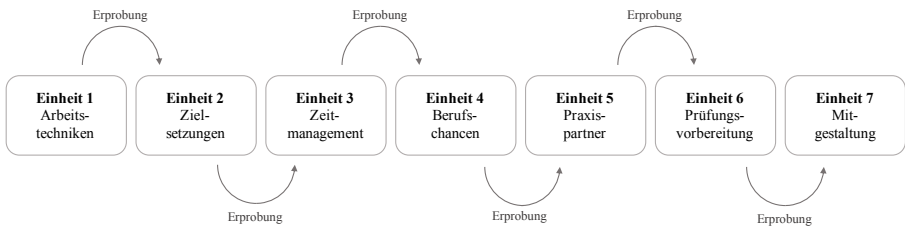


Abb. 3: Ablauf und Inhalte des Tutoriums

Exemplarische Darstellung der ersten Tutoriumseinheit

In der ersten Einheit wurden zu Beginn die Erwartungen der Studierenden mittels Kartenabfrage erhoben. Es folgte ein inhaltszentriertes Kennenlernen (vgl. Knoll 2007:122), um die Gruppendynamik im Tutorium positiv zu fördern. Dafür wurden die Studierenden in Kleingruppen zusammengelöst, in denen sie sich gegenseitig vorstellten und gemeinsam Gründe für die Aufnahme des sportwissenschaftlichen Studiums sammelten. Die Suche nach Gemeinsamkeiten

ten und der kooperative Charakter der Methode ermöglichten einen sozialen Anschluss an die Gruppe.

In der Erarbeitungsphase erschlossen sich die Studierenden Arbeitstechniken rund um den Besuch von Lehrveranstaltungen: Vorstrukturieren des Lehrstoffes, Erlernen einer effizienten Mitschreibetechnik, Verfeinern des struktur-suchenden Zuhörens, Erstellen informativer Exzerpte, Formulieren möglicher Klausurfragen (vgl. Stickel-Wolf / Wolf 2005). Hierzu fassten sie in Kleingruppen Handouts zu Arbeitstechniken auf das Wesentliche zusammen und visualisierten diese auf einem Flipchart. Mithilfe der Marktplatzmethode nach Knoll (2007:229) vermittelten sie sich die Arbeitstechniken im Anschluss gegenseitig. Aufbauend entschieden die Studierenden selbst, welche der Arbeitstechniken sie in den zwei Wochen bis zur nächsten Tutoriumseinheit ausprobieren wollten (Erprobungsphase). Das Anwenden einer studienrelevanten Arbeitstechnik in der Erprobungsphase intendiert zweierlei: Zum einen sollen Studierende erleben, dass sie einer Vorlesung besser folgen können, wenn sie im Vorfeld Fragen an deren Inhalte formuliert haben. Zum anderen bemerken sie, dass sie ein Exzerpt im Nachgang durch die Vorbereitung leichter anfertigen können.

Abschließend schrieben die Studierenden Briefe an ihr Selbst in fünf Jahren. Als Anstoß waren drei Fragen vorgegeben: „Wie möchtest du sein?“, „Was gehört nicht mehr zu deinem Leben?“ und „Was ist dazugekommen?“. Die erste und die dritte Frage sollten eine Grundlage für die Formulierung möglicher beruflicher Ziele in der zweiten Tutoriumseinheit schaffen (Zielsetzungsstrategien). Die Frage danach, was in fünf Jahren nicht mehr zum eigenen Leben gehört, diente dazu, die Studierenden mit aktuellem Handeln und aktuellen Lebensumständen zu konfrontieren, die sie als belastend wahrnehmen.

Zu Beginn der zweiten Einheit tauschten die Studierenden ihre Erfahrungen mit den in der Zwischenzeit erprobten Arbeitstechniken aus. Dabei wurde auch reflektiert, welche Gründe es für die erfolgreiche Anwendung der Techniken gab. Diese Reflexion diente der Überleitung zu einem selbstgesteuerten Einsetzen von Zielsetzungsstrategien (Inhalt Einheit 2).

Rückbindung der Maßnahmen an den theoretischen Hintergrund

Im Folgenden wird erläutert, welche motivationalen und volitionalen Maßnahmen – in der beschriebenen Einheit und der daran anschließenden Erprobungsphase – mit den Inhalten und Studierererfahrungen verbunden wurden.

Motivationale Maßnahmen

- ▶ *Herstellen eines Problembewusstseins:* Ein Bewusstsein für problematisches Handeln ist Voraussetzung dafür, dieses zu ändern. Die Frage im Brief an das spätere Selbst, „Was gehört nicht mehr zu deinem Leben?“ in der ersten Einheit unterstützt Studierende, ein Bewusstsein für aktuell problematisches Handeln zu entwickeln. Die Erprobungsphase zwischen Einheit 1 und 2 lenkt ihren Blick auf mögliches problematisches Studierhandeln.
- ▶ *Abwägen von Vor- und Nachteilen des alten und neuen Handelns:* Indem sich Studierende für eine Arbeitstechnik entscheiden, die sie in der 14-tägigen Erprobungsphase einsetzen möchten, prüfen sie, welches neue Handeln für ihren Studienalltag förderlich und ihrem bisherigen Studierhandeln überlegen sein könnte.
- ▶ *Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartungen:* Menschen mit positiven Selbstwirksamkeitserwartungen vertrauen darauf, das eigene Handeln steuern und dadurch erwünschte Konsequenzen herbeiführen zu können. Die Anwendung einer Arbeitstechnik und das daraus resultierende Erleben gut vor- und nachbereiteter Vorlesungen schafft positive Studiererfahrungen, die den Studierenden zeigen, dass sie selbstwirksam ihr Handeln steuern können.
- ▶ *Prüfung der Selbstkonkordanz:* Hierbei geht es darum, zu prüfen, ob ein Ziel verfolgt wird, weil andere es wünschen oder weil man es selbst möchte. Durch die Erwartungsabfrage in der ersten Einheit reflektieren Studierende ihren eigenen Antrieb zur Teilnahme am Tutorium. Der Abgleich ihrer Erwartungen mit dem Veranstaltungsplan ermöglicht eine Überprüfung der Passfähigkeit von beidem.
- ▶ *Reflexion der Konsequenzerfahrungen:* Während vor der intendierten Veränderung Vor- und Nachteile noch theoretisch abgewogen werden, erfolgt die Reflexion von Konsequenzerfahrungen nach der Erprobung des neuen Handelns retrospektiv. Im Tutorium geschieht dies am Anfang der zweiten (und jeder weiteren) Einheit: Wurde die gewählte Arbeitstechnik angewendet? Wie hat die Technik den Studienalltag erleichtert?

Volitionale Maßnahmen

- ▶ *Selbstbeobachtungstraining:* Das Selbstbeobachtungstraining stellt ein zentrales Element des Tutoriums dar. Dies geschieht mit der Verknüpfung von Einheiten durch Erprobungsphasen, in denen die Studierenden einen bestimmten Arbeitsauftrag verfolgen (zum Beispiel Anwendung von Arbeitstechniken zwischen Einheit 1 und 2) und ihr eigenes Handeln dabei beobachten.

- ▶ *Bewusstes Einsetzen von Implementierungsintentionen:* Das Formulieren von (beruflichen) Zielen kann helfen, die Implementierung eines bestimmten Handelns in den Alltag zu unterstützen. In der ersten Tutoriumseinheit formulieren die Studierenden durch Fragen im Brief an das spätere Selbst („Wie möchte ich in fünf Jahren sein?“ beziehungsweise „Was ist zu meinem Leben dazugekommen?“) Ziele für ihre (berufliche) Zukunft.
- ▶ *Antizipation kritischer innerer und äußerer Hindernisse für das Zielverhalten:* In der Erprobungsphase zwischen den Einheiten entdecken die Studierenden Hinderungsgründe und Gründe für die erfolgreiche Anwendung der selbst gewählten Arbeitstechnik. Das Identifizieren von Hindernissen ist Voraussetzung dafür, die Arbeitstechnik in Zukunft von diesen abschirmen zu können.
- ▶ *Entwicklung geeigneter Gegenstrategien:* Selbstkontrollstrategien helfen, Hinderungsgründe für das intendierte Handeln zu eliminieren. Dazu gehört das Einbinden des neuen Handelns in einen sozialen Kontext. Im Tutorium geschieht dies durch die Konzeption als Gruppenveranstaltung und im Fall der ersten Einheit durch das bewusst gestaltete Kennenlernen der Studierenden untereinander. Dadurch können Studierende sich gegenseitig beim Einüben des aktiven Studierhandelns unterstützen (zum Beispiel gemeinsame Vor- und Nachbereitung von Vorlesungen).

3. Ergebnisse der Pilotphase

Herausforderungen

In den Rückmeldungen loben die Studierenden die methodische Vielfalt, das Arbeitsklima und die (selbst-)reflexiven Aspekte des Tutoriums. Als besonders positiv stellen sie den im Tutorium geschaffenen Raum heraus, um sich über den Studienalltag auszutauschen und zu merken „[...]“, dass man mit seinen Sorgen nicht alleine ist“ (Zitat einer Teilnehmerin).

Die Umsetzung der motivationalen und volitionalen Maßnahmen wurde durch eine schwache Konsistenz der Gruppe erheblich erschwert. Da viele Studierende nur an einzelnen, nicht aufeinanderfolgenden Einheiten teilnahmen, durchliefen diese den methodischen Aufbau von Präsenz- und Erprobungsphase nicht oder nur unvollständig. Dies führte zu Einbußen in der Wirksamkeit der Maßnahmen. Auch eine aussagekräftige Evaluation der Einheiten war dadurch nur bedingt möglich. Des Weiteren ergaben sich durch die personellen Schwankungen Schwierigkeiten im methodischen Aufbau. Fragestellungen mussten

kurzfristig angepasst werden, um beispielsweise Studierenden mit fehlender Erprobungsphase eine Mitarbeit zu ermöglichen.

Eine denkbare Ursache für diese Inkonsistenz der Gruppe ist die Dauer der Veranstaltung. Diese übersteigt mit 180 Minuten für Studierende bislang bekannte Veranstaltungsformate und wurde von ihnen auch als Grund für ihr Fernbleiben angegeben.

Ein weiterer Grund für die Teilnahmeschwankungen ist der unzureichende Kontakt des Tutors zu den Studierenden. Dieser kündigte die Tutoriumseinheiten zwar über den Verteiler des begleitenden Moodle-Kurses an und initiierte Systemnachrichten an alle Erstsemesterstudierenden über das Studienbüro. Es hatten sich jedoch nicht alle Studierenden in den Moodle-Kurs eingetragen und die Systemnachricht wurde nicht vor jeder Einheit verschickt. Diese Umstände führten in Kombination mit dem 14-tägigen Rhythmus zu Verunsicherungen darüber, ob das Tutorium in der jeweiligen Woche stattfindet.

Ein weiterer Grund könnte die mangelnde Einsicht der Erstsemesterstudierenden in die Relevanz der Themen im Tutorium sein. Sie haben noch keine Prüfungsphase durchlaufen und viele auch noch keine zeitlichen Engpässe im Studium erlebt. So sah eine Studentin weder in der Prioritätensetzung von Aufgaben noch in der Nutzung von mittel- bis langfristiger Zeitplanung Vorteile für ihr Studierhandeln. Vielmehr erlebte sie das chronologische Abarbeiten von Aufgaben als erfolgreich.

Darüber hinaus ist anzunehmen, dass gerade Studierende mit gering ausgeprägten Selbststeuerungsfähigkeiten an einem freiwilligen, zusätzlichen Angebot wenig partizipieren. Diesen Aspekt werden wir in den Kapiteln 4 und 5 noch einmal näher betrachten.

Weiterentwicklung des Konzepts

Durch die Erfahrungen aus der Pilotphase ließen sich gezielte Anpassungen vornehmen, um die erneute Durchführung im Sommersemester 2020 zu optimieren: Dies betrifft zunächst die Einbindung des Tutoriums in die Studienorganisation. Zunächst wurde das Format an den gewohnten Rhythmus von eineinhalbstündigen, wöchentlichen Einheiten angepasst. Zur besseren Einbindung wurde zudem sichergestellt, dass der Termin des Tutoriums erstens keine Überschneidungen mit der grundständigen Lehre aufweist und zweitens direkt an eine Pflichtveranstaltung anschließt. So entstehen keine Leerlaufphasen, in denen Studierende unter Umständen den Campus verlassen und anschließend nicht zum Tutorium wiederkommen.

Die inhaltliche Überarbeitung des Tutoriums basiert auf der organisatorischen Überarbeitung und der Rückmeldung der Studierenden (siehe Kapitel 2.3). Die neue zeitliche Struktur führt zu mehr Tutoriumseinheiten, verkürzten Erprobungsphasen und zur Verteilung mancher Inhalte auf mehrere Einheiten (siehe Tabelle 2).

Woche	Inhalte
1	Kennenlernen und Arbeitstechniken
2	eigene und andere Ressourcen
3	Personen aus der Praxis
4	Zielsetzung und Handlungspläne
5	Verzahnung der Studienbereiche
6	Mitmachmöglichkeiten
7	Zeitmanagement
8	Hausarbeit 1
9	Lerntechniken / Prüfungsvorbereitung 1
10	Hausarbeit 2
11	Lerntechniken / Prüfungsvorbereitung 2

Tabelle 2: Angepasste Struktur und Inhalte des Tutoriums

Beworben werden sollte das Tutorium in der erneuten Durchführung zunächst durch seine Vorstellung in grundständigen Lehrveranstaltungen zu Beginn des neuen Semesters. Es sollte eine Lehrveranstaltung ausgewählt werden, die alle Studierenden des zweiten Semesters der Studiengänge B. A. Sportwissenschaft und B. Sc. Sportmanagement laut Studienordnungen absolvieren müssen. Nach Vorstellung des Tutoriums sollten die Kontaktdaten von Interessierten ermittelt werden, um die betreffenden Studierenden i-Win einen Kurs auf der Lernplattform Moodle einzuschreiben. Die eingeschriebenen Studierenden können über das Nachrichtenforum der Lernplattform automatisch vor jeder Einheit informiert werden. Zusätzlich sollten sämtliche Studierende der beiden Studiengänge über Systemnachrichten des Studienbüros vor jeder Einheit informiert werden. Ein Plakat mit den Eckdaten des Tutoriums (Titel, Ziele, zentrale Inhalte und Termine) sollte elektronisch und in Papierform an wichtigen Stellen der Fakultät platziert werden. Zudem wäre eine Aufnahme des Tutoriums ins Vorlesungsverzeichnis erstrebenswert.

Kurz vor Beginn des Sommersemesters 2020 traten die Maßnahmen zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie in Kraft. Diese machten eine Umgestaltung des Tutoriums als reines E-Learning-Angebot notwendig. Auf Ergebnisse kann hier nicht eingegangen werden, da zum Zeitpunkt der Einreichung dieses Artikels das Semester noch nicht abgeschlossen ist.

4. Handlungsempfehlungen zum Transfer

Zum Abschluss des Beitrags wollen wir Empfehlungen für die Etablierung von Orientierungstutorien aussprechen. Dabei konzentrieren wir uns auf die organisatorische Ebene, die zur Einführung neuer Formate an Hochschulen besonders wichtig ist. Denn die beste inhaltliche Konzeption eines Tutoriums läuft ins Leere, wenn aufgrund mangelnder Unterstützung durch Entscheidungstragende vor Ort, mangelnder Öffentlichkeitsarbeit oder schlechter Integration in den Studienablauf Studierende das Angebot nicht wahrnehmen (vgl. Wildt 2002:10). Idealerweise werden Orientierungstutorien regelmäßig für Studienanfängerinnen und -anfänger angeboten und aus den Erfahrungen eines Semesters Konsequenzen für eine erneute Durchführung gezogen. In der Folge wird die Qualität des Tutoriums kontinuierlich verbessert. Um diesen Gedanken systematisch aufzugreifen, ist eine Orientierung am Qualitätsentwicklungskreislauf (Q-Kreis) empfehlenswert (vgl. Technische Universität Dresden & Universität Leipzig 2004). Dieser ist angelehnt an das Qualitätsmanagementsystem QES^{plus} für Bildungseinrichtungen. Abbildung 4 zeigt einen Q-Kreis, der die wichtigsten Schritte zur Etablierung und Weiterentwicklung von Orientierungstutorien einbettet.

Im Folgenden werden einige Schritte bei der Etablierung von Orientierungstutorien aufgegriffen, die sich während des Pilotprojekts als besonders kritisch erwiesen haben. Diese sind in Abbildung 4 *kursiv* dargestellt.⁵

- *Eckpunkte und Ziele:* Das Tutorium zielt darauf ab, durch motivationale und volitionale Maßnahmen übergreifende Arbeitstechniken zu vermitteln, die bisher keine explizite Berücksichtigung im grundständigen Studium finden. Mit Blick auf dieses Ziel ist als Erstes die Frage zu klären, zu welchem Zeitpunkt im Studium das Tutorium einsetzen soll. Wird das Tutorium zum Beispiel für Studierende höherer Semester konzipiert, ist es von Vorteil, dass diese bereits Erfahrungen mit ihrem bisherigen Studierhandeln gesammelt

5 Wir verzichten aus Platzgründen auf eine vollständige Erläuterung aller Schritte.

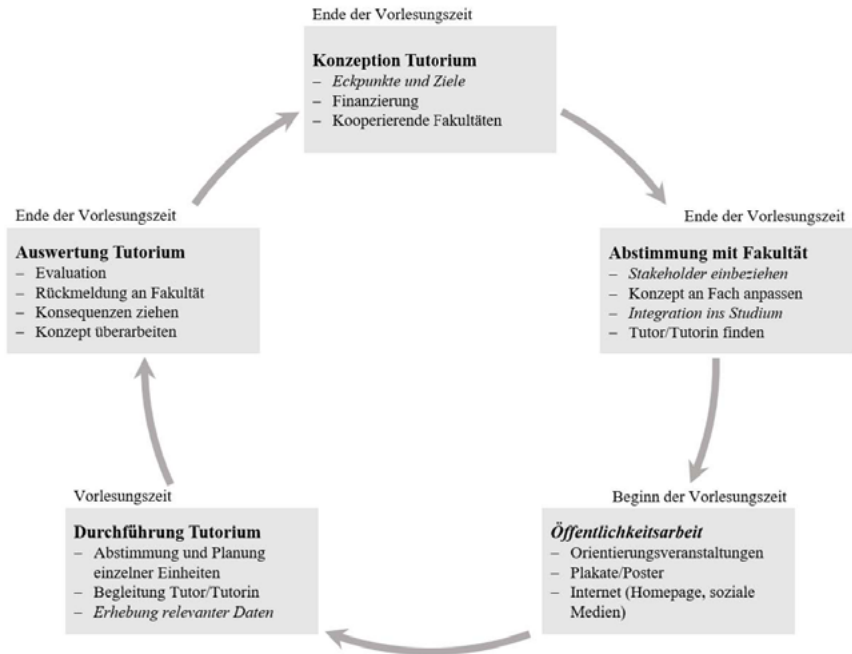


Abb. 4: Q-Kreis für die Etablierung von Orientierungstutorien

haben. Schwierigkeiten müssen nicht konstruiert werden, sondern wurden bereits erlebt (zum Beispiel Misserfolge im Zeitmanagement). Dadurch haben Studierende mehr Einsicht in die Notwendigkeit einer Verhaltensänderung in Richtung aktiven Studierhandelns.

- **Stakeholder einbeziehen:** Zunächst ist es wichtig, dass eine Unterstützungsstruktur aufseiten der Institution (Fakultät, Institut, Arbeitsbereich) aufgebaut wird. Dies geschieht am besten durch Gespräche mit wichtigen Stakeholdern vor Ort, wie im vorliegenden Beispiel mit dem Studiendekan, der Mentorin und mit Lehrenden, die in den ersten Studiensemestern aktiv sind.
- **Integration in das Studium:** Mit den Stakeholdern ist zu klären, wie das Tutorium verbindlich in die Studienorganisation eingebunden werden kann, das heißt als Studienleistung anerkannt und mit ECTS-Punkten vergütet wird. Das Setzen eines extrinsischen Anreizes für Studierende ist erforderlich, damit diese überhaupt an einem Tutorium teilnehmen, das den Aufbau aktiven Studierhandelns intendiert. Erst wenn Studierende – zunächst extrinsisch motiviert – am Tutorium teilnehmen, können dort der intrinsische Antrieb und die volitiven Fähigkeiten für die Entwicklung hin zu aktivem Studierhandeln aufgebaut werden. Ohne extrinsischen Anreiz ist anzunehmen, dass

genau diejenigen Studierenden, die am meisten von einem Orientierungstutorium profitieren würden, dieses nicht besuchen, da gerade ihnen der eigene Antrieb zur Teilnahme an zusätzlichen (freiwilligen) Veranstaltungen fehlt. Neben extrinsischen Anreizen ist eine sinnvolle Integration des Tutoriums in den Studienplan entscheidend. Das heißt: Es muss ein Platzhalter für das Tutorium gefunden werden, der nicht durch weitere verpflichtende Lehrveranstaltungen belegt ist. Dabei sollte nicht vom üblichen Lehrveranstaltungsturnus und -zeitfenster abgewichen werden.

- ▶ *Öffentlichkeitsarbeit:* Ein entscheidender Erfolgsfaktor ist die Kommunikation des Tutoriums. Als besonders zielführend hat sich die persönliche Ansprache der Studierenden in der Orientierungs-/Einführungswoche erwiesen, zumal hier wichtige Stakeholder der Fakultät (Dekanat, Studiendekanat oder Ähnliche) zu Wort kommen und dem Format somit mehr Gewicht verleihen. Folglich wird das Tutorium als Angebot der Institution wahrgenommen. Als persönliche Ansprache der Studierenden kann die regelmäßige Erinnerung per Lernplattform / E-Mail dienen.
- ▶ *Datenerhebung:* Vor allem in Pilotprojekten ist es hilfreich, zu verschiedenen Zeitpunkten relevante Daten zum Tutorium zu erheben. Dazu gehören unter anderem
 - die Einschätzungen der Studierenden zu möglichen Schwierigkeiten beim Studienbeginn,
 - die Selbsteinschätzungen zur Selbststeuerung im Studium zu Beginn sowie am Ende des Tutoriums,
 - die Evaluationen der einzelnen Einheiten,
 - die Verschriftlichungen von Selbstbeobachtungen (zum Beispiel Lerntagebuch).

Die erhobenen Daten können – systematisch ausgewertet – dazu dienen, die Wirksamkeit des Tutoriums einzuschätzen, datenbasierte Anpassungen vorzunehmen und weitere Kooperationspartner zu gewinnen.

5. Fazit

Die Wirksamkeit motivationaler und volitionaler Maßnahmen sind in der zugrunde liegenden Literatur hinreichend belegt (siehe Kapitel 1). Die konkrete Wirksamkeit eines implementierten Orientierungstutoriums lässt sich jedoch nur empirisch überprüfen, wenn auch die eigentliche Zielgruppe am Tutorium teilnimmt, das heißt Studierende mit schwach ausgeprägter Selbststeuerung. Damit

dies gelingt, bedarf es allerdings eines initialen extrinsischen Anreizes. Dieser Anreiz entsteht – neben der angepassten organisatorischen Struktur (siehe Kapitel 3) – durch eine curriculare Verankerung des Tutoriums im Studienablauf.

Im Tutorium selbst kann dann die Selbststeuerungsfähigkeit Studierender verbessert werden, welche wiederum aktives Studierhandeln, bessere Studienleistungen und geringere Abbrecherquoten begünstigt. Damit nicht nur ausgewählte, sondern möglichst alle Studiengänge von Orientierungstutorien profitieren, sollten diese studiengangübergreifend in die Studienordnungen integriert werden, zum Beispiel in ein passendes Pflichtmodul. Gelingungsbedingungen für diesen Transfer auf weitere Fächer sind die im Q-Kreis (siehe Kapitel 4) abgebildeten und exemplarisch ausformulierten Aspekte. Ein solches systematisches Eingangsmanagement der Studienanfängerinnen und -anfänger kann die Schere von Studiervoraussetzungen und Anforderungen eines Studiums schließen und Lehren und Lernen an Hochschulen im Sinne des shift from teaching to learning nachhaltig verbessern.

Literatur

- Barr, R. B. / Tagg, J.** (1995): From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. In: *Change* 27 (6), 12–25.
- Berendt, B.** (1969): Blickpunkt Hochschuldidaktik 3: 18 Jahre Tutorenarbeit an der Freien Universität Berlin. Organisation, Erfahrungen, Experimente; Modelle zur Auflockerung großer Lehrveranstaltungen, Hamburg.
- DER SPIEGEL** (2019): Chef der Hochschulrektoren sieht Studierfähigkeit von Abiturienten eingeschränkt. Abgerufen am 20.03.2019, von: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/abitur-in-deutschland-schueler-sind-erheblich-schlechter-als-in-vorjahren-a-1272969.html>.
- Fuchs, R.** (2007): Das MoVo-Modell als theoretische Grundlage für Programme der Gesundheitsverhaltensänderung. In: Fuchs, R. / Göhner, W. / Seelig, H. (Hrsg.): *Aufbau eines körperlich aktiven Lebensstils*, Göttingen: Hogrefe-Verlag, 317–325.
- Göhner, W. / Fuchs, R.** (2007): *Änderung des Gesundheitsverhaltens – MoVo-Gruppenprogramme für körperliche Aktivität und gesunde Ernährung*, Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Häßner, K. / Nicklas, F.** (2004): „... dass man da am Anfang gleich Bescheid weiß, wo es lang geht“. Der Begleitkurs für den Studienanfang. In: Bender, W. / Groß, M. / Heglmeier, H. (Hrsg.): *Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 376–384.
- Kember, D.** (1997): A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. In: *Learning and Instruction* 7 (3), 255–275.
- Knoll, J.** (2007): *Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen*. 11., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim und Basel.
- Stickel-Wolf, C. / Wolf, J.** (2016): *Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntechniken: Erfolgreich studieren – gewusst wie!* 8., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Wiesbaden.

- Technische Universität Dresden & Universität Leipzig** (Hrsg.) (2004): Das Qualitätswentwicklungssystem QES^{plus}. Modellbeschreibung mit Hinweisen zur Implementierung und Bewertung, Leipzig: unveröffentlichtes Dokument.
- Webler, W.-D.** (1991): Erfolg von Tutorien. Kriterien für die Gestaltung und Erfolgsbewertung von Tutorien. In: Diskussionsbeiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform, Band 1, IZHD.
- Wildt, J.** (2002): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. In: Berendt, B. / Voss, H.-P. / Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre (NHHL), Berlin: Grifffmarke A 1.1.

Tutoring-Kolleg

Das ***Tutoring-Kolleg*** bildet die zentrale Anlaufstelle für Tutorinnen und Tutoren sowie Lehrende, die an der Universität Leipzig Tutorien einsetzen. Im Rahmen des Projekts werden didaktische Qualifizierungskurse für angehende Tutorinnen und Tutoren sowie ein ***Train-the-Trainer***-Programm angeboten. Das ***Tutoring-Kolleg*** ist hochschulübergreifend vernetzt und Mitglied im regionalen Facharbeitskreis ***Studentisches Peer Learning***. Sein Qualifizierungsangebot wurde im Rahmen des bundesweiten Netzwerk Tutorienarbeit akkreditiert.

Ein Repetitorium für alle: die Leipziger Examensoffensive LEO an der Juristenfakultät

Sven Schwarzat, Dörte Poelzig

1. Einleitung

Anders als in anderen Studiengängen sind im Musterstudienplan für Jura das siebte und achte Semester von anderen universitären Veranstaltungen frei, damit sich die Studierenden in dieser Zeit auf das Erste Staatsexamen vorbereiten können. Diese lange Vorbereitung ist notwendig, da das Erste juristische Staatsexamen eine komplexe Prüfung ist, in der das juristische Grundverständnis in allen Rechtsgebieten innerhalb von eineinhalb Wochen abgeprüft wird. Diese Prüfung ist für die Studierenden besonders wichtig, da sie 70 Prozent der Abschlussnote ausmacht und die Komplexität aller bisherigen Prüfungen übersteigt. Auch die restlichen 30 Prozent der Note der Ersten Juristischen Staatsprüfung besteht nicht etwa aus vorherigen curricularen Klausuren, sondern aus dem sogenannten Schwerpunktbereich, also außerordentlichen Inhalten. Dieser Teil wird zudem häufig von Arbeitgebern im Bewerbungsverfahren nicht berücksichtigt. Dies vorangestellt, ergibt sich die überragende Wichtigkeit dieser eineinhalb (Prüfungs)Wochen schon alleine daraus, dass alles vorher Geleistete, zumeist circa vier bis fünf Jahre Studium, unbeachtlich ist, wenn in den Examensprüfungen ein aus Sicht des Studierenden ungenügendes Ergebnis erzielt wird.¹ Zur Vorbereitung wählt daher die überwiegende Zahl der Jurastudierenden einen (meist privaten) „Nachhilfeunterricht“, das sogenannte Repetitorium. Dieses kostet häufig einen dreistelligen Betrag, der das studentische Budget in vielen Fällen übersteigt, den die Studierenden jedoch mehr oder weniger gerne ausgeben, um damit die Angst vor dem Examen zu kompensieren und der Bedeutung des Examens gerecht zu werden.

Die Universität Leipzig bietet Studierenden mit dem Programm Leipziger Examens Offensive (LEO) seit vielen Jahren eine qualitativ hochwertige und kostenfreie Alternative. Dabei handelt es sich um ein flächendeckendes Lehrangebot, das den Studierenden eine adäquate Examensvorbereitung gewährleistet. Dadurch kann die Universität ihrem Bildungsauftrag gerecht werden, die Stu-

1 Dieser Text kann leider nicht den Aufbau des Jura-Studiums einschließlich möglicher Schwachstellen und Änderungsbedarf thematisieren.

dierenden auf das Examen vorbereiten und auch für Studierende, die nicht über das notwendige Budget für ein privates Repetitorium verfügen, Chancengleichheit gewährleisten. Das Repetitoriumsprogramm hat sich zu einem Leuchtturmprojekt der Fakultät entwickelt und soll hier im Folgenden hinsichtlich Inhalt, Gelingensbedingungen und Erfolgen reflektiert werden.

2. Lernangebote das ganze Jahr über – der Inhalt von LEO

Das LEO-Programm zeichnet sich durch viele verschiedene Angebote aus: Zwischen dem 6. und dem 8. Semester finden zu allen examensrelevanten Rechtsgebieten während des Semesters und in der vorlesungsfreien Zeit fast kontinuierlich Lehrveranstaltungen statt. Die überwiegenden Inhalte werden im Semester durch Hochschullehrende vermittelt, die selbst prüfen und Klausuren stellen und daher genau wissen, worauf es im Examen ankommt. In der vorlesungsfreien Zeit bieten Mitarbeitende im FerienLEO-Programm inhaltliche Ergänzungsveranstaltungen, Rechtsprechungsupdates und weitere Vertiefungsveranstaltungen (etwa das Falltraining im Strafrecht) an. Mit dem Programm kann theoretisch auch in der vorlesungsfreien Zeit nach dem sechsten Semester begonnen werden, sollten die Studierenden im sechsten Semester noch Schwerpunktveranstaltungen nachzuholen haben. Eine optionale Streckung vom Beginn des sechsten bis zum achten Semester entspannt die Vorbereitungen dabei allerdings zeitlich, wobei die Veranstaltungen auf etwaige andere Vorlesungen, die im sechsten Semester noch stattfinden, abgestimmt sind. Zum Ende der größeren Lehrblöcke wird in Leistungsüberprüfungen eine unmittelbare Lernkontrolle gewährleistet.

Begleitet wird das Lehrangebot durch den LEO-Klausurenkurs, der wöchentlich stattfindet. Jeden Freitag von 8 bis 13 Uhr können die Studierenden eine möglichst realitätsnahe Examensklausur schreiben. Diese wird korrigiert und zeitnah besprochen. Halbjährlich findet zudem das LEO-Probeexamen statt, bei welchem die Studierenden einen Examensdurchlauf in Echtzeit anhand von Originalexamensklausuren absolvieren können. Die Klausuren werden ebenfalls korrigiert und besprochen. Schließlich wird auch für die mündliche Prüfung ein wöchentlicher Übungskurs im Semester (LEO-Examinatorium) sowie eine Prüfungssimulation angeboten. Für die eigene Vor- und Nachbereitung gibt es neben den Vorlesungsmaterialien die LEO-Skripte, die von den Hochschullehrenden erstellt werden und von Studierenden (viel günstiger als andere Repetitionsskripte) erworben werden können.

Neben dem eigentlichen LEO-Programm gibt es ergänzende Programme. Mit dem LEOnie-Programm für Studierende ab dem vierten Semester kann das Schreiben von Examensklausuren schon früh trainiert werden, um den Übergang zur Examensvorbereitung zu erleichtern und die Angst vor den 5-stündigen und deutlich komplexeren Fallaufgaben zu nehmen. Auch hier werden Klausuren gestellt, die alleine oder in der Gruppe gelöst und anschließend mit dem Dozierenden besprochen werden. Für das Strafrecht wurde zusätzlich mit dem LEOnardo-Coaching die Möglichkeit geschaffen, mit Dozierenden in einer kleinen Gruppe digital über Adobe Connect Fälle zu trainieren und zu besprechen. So bleibt viel Zeit für die Studierenden für Fragen und Diskussion.

Durch die neuen Stellen der LEO-Manager² und das gesamte Team wird das Angebot kontinuierlich fortentwickelt. Hierzu findet auch ein Austausch mit anderen Universitäten, etwa der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU Münster), statt.

3. Annahme des Programms unter den Studierenden

Insgesamt bietet das LEO-Programm also zu allen examensrelevanten Bereichen ein Angebot, das die Studierenden gerne annehmen. So geht aus den Evaluierungen der vergangenen Durchgänge hervor, dass sich die Teilnehmerzahlen stabil auf einem hohen Niveau bewegen und dabei sogar eine weiterhin zunehmende Tendenz aufweisen. Dies gilt sowohl für das LEO während der Vorlesungszeit als auch die ergänzenden Angebote in der vorlesungsfreien Zeit. Eine übliche LEO-Veranstaltung wird in der Regel konstant von wenigstens 50 bis 60 Studierenden besucht. Besonders beliebte Einzelveranstaltungen aus dem kompakten FerienLEO-Format erreichen sogar Teilnehmerzahlen bis in den dreistelligen Bereich. Umso erfreulicher ist es, dass trotz der Vielzahl an Studierenden diese die Qualität des LEO-Repetitoriums als hoch einschätzen und mit der didaktischen Umsetzung nahezu flächendeckend sehr zufrieden sind. Statistisch fällt dabei auf, dass die Jahrgangsbesten im Examen häufig das LEO-Programm absolviert und auf einen privaten Anbieter verzichtet haben.

Die gute Annahme des Angebots durch die Studierenden zeigt auch, dass ein hoher Bedarf an der Durchführung und künftigen Fortsetzung des LEO-Pro-

2 Bei den LEO-Managern handelt es sich um wissenschaftliche Mitarbeitende, die als Koordinatorinnen und Koordinatoren zwischen den verschiedenen Fachsäulen des Öffentlichen Rechts, des Straf- und Zivilrechts insbesondere zur inhaltlichen Abstimmung der unterschiedlichen Veranstaltungen und zur Fortentwicklung des Lehrplans verantwortlich zeichnen.

gramms besteht. Durch dieses Programm werden die Studierenden, wie anfangs erläutert, in die Lage versetzt, sich ohne zusätzliche finanzielle Mittel adäquat betreut auf das Staatsexamen vorzubereiten. Gerade in Leipzig ist die Zahl derer, die auf BaföG und andere finanzielle Unterstützungen angewiesen sind, statistisch besonders hoch, was die berechtigte Nachfrage nach einem universitären Examensvorbereitungsprogramm zusätzlich steigert.

Die Erweiterung des Angebotes um die Programme LEOnie und LEOnardo stellt dabei eine Abrundung dar, die sich als sinnvoll und zielführend erweist. Wie eingangs erläutert, sind die Examensprüfungen die bedeutendsten Prüfungen im gesamten juristischen Studium. Die Studierenden mit dem LEOnie-Programm bereits früh an die Examensklausuren heranzuführen, trägt vor allem dazu bei, ihnen die Angst vor dem Examen zu nehmen und sie langsam an die Komplexität der Fälle heranzuführen. So können die Teilnehmenden auch bewusst selbst Schwerpunkte in der Phase des Hauptstudiums setzen und diese auf die Komplexität der Examensklausuren abstimmen, da sie bereits ab dieser Phase begleitend erkennen, worauf es in Examensklausuren ankommt. Das LEOnardo-Programm bietet dabei besonders auch Studierenden, die sich in Präsenzveranstaltungen nicht trauen, sich zu Wort zu melden, die Gelegenheit, den Dozierenden Fragen zu stellen.

4. Herausforderungen und Gelingensbedingungen des Programms

Als Bedingung für das Funktionieren der Leipziger Examensoffensive erscheint dabei vor allem die Anwerbung von Lehrenden wesentlich, die die Studierenden angemessen auf ihre Prüfung vorbereiten, Lernmaterialien bereitstellen und das Bildungsangebot auf einem kompetitiven Niveau halten. Nicht zu vergessen ist hier das Engagement der zahlreichen Lehrenden, Mitarbeitenden und Korrekturassistenten. Die Möglichkeit, Mitarbeitende zu beschäftigen, ist eng mit der Finanzierbarkeit des Angebots verknüpft.

Organisatorisch ist insbesondere wichtig, die einzelnen Lehrveranstaltungen aufeinander abzustimmen. Da derzeit viele verschiedene Lehrstühle beziehungsweise Hochschullehrende für die Veranstaltungen verantwortlich zeichnen, ist es im Interesse der Studierenden besonders wichtig, sicherzustellen, dass einerseits der Prüfungsstoff vollständig abgedeckt wird, andererseits aber auch keine Doppelungen auftreten. Dies ist angesichts der Komplexität der Examensklausuren eine Herausforderung, da in diesen auch verschiedene Themenkomplexe

kombiniert werden und sich die Themen – jedenfalls für die Klausuren – nicht einzeln aufspalten lassen. Auch terminlich wird die Verteilung auf mehrere Lehrstühle spürbar, da die Veranstaltungen im LEO-Programm leider oft über den Tag verteilt und unregelmäßig stattfinden. Eine noch bessere Abstimmung und Bündelung würde den Ablauf hier noch erleichtern. Andere Universitäten haben spezielle Lehrstühle (Lehrprofessuren) geschaffen, die sich (nahezu) ausschließlich um die Examensvorbereitung kümmern und einer Koordinierungsaufgabe mit dem notwendigen Überblick nachkommen (siehe zum Beispiel das Institut für Rechtsdidaktik an der Universität Passau mit drei Lehrprofessuren). Gegenwärtig zeigt die finanzierungsbedingt nur temporäre Einstellung zweier LEO-Manager (zu je 50 Prozent) bereits erste Bündelungseffekte und Fortschritte. Andere Hochschulen, wie etwa die WWU Münster, haben bereits seit 2007 Vollzeitstellen mit mehreren zugeordneten Hilfskräften eingerichtet und konnten ihre Programme so wesentlich strukturieren und fortentwickeln.

Eine weitere wesentliche Herausforderung ist die Aufstellung digitaler Lehr- und Lernangebote. Vorreiter in dieser Hinsicht ist das Unirep-Programm der WWU Münster, das auf Basis der Plattform für Integrierte Lern-, Informations- und Arbeitskooperationen (ILIAS) eine umfassende Bereitstellung von Lehrmaterialien, Fällen, Podcasts, digitalen Übungsklausuren und Tests (einschließlich digitaler Korrektur) und vieles mehr anbietet. Dabei erfolgt auch eine Kooperation mit anderen Universitäten aus Nordrhein-Westfalen, die digitale Angebote vernetzen. Digitale Angebote sind auch Bestandteil des LEO-Programms. Neben LEOnardo (siehe Kap. 3) wird verstärkt mit Moodle gearbeitet. So werden die Lehr- und Lernunterlagen in digitaler Form zur Verfügung gestellt. Das Probeexamen im März/April 2020 wurde komplett digitalisiert über Moodle durchgeführt. Weiterhin ist eine Lernfortschrittsdatenbank in Erarbeitung.

Ein nur schwer lösbares Problem ist, dass die universitäre Atmosphäre nicht für alle Studierenden eine ideale Lernumgebung bereitstellt. Einigen fällt es schwer, sich in der großen Gruppe in Hörsälen an Diskussionen zu beteiligen oder Fragen zu stellen. Insgesamt würden noch kleinere Gruppen zur Übung von Fällen (wie Arbeitsgemeinschaften) ein gut ergänzendes Angebot darstellen, das jedoch mit einem deutlich höheren Finanzbedarf einhergehen würde. Dabei wären insbesondere Kurse denkbar, die sich ergänzend beziehungsweise ausschließlich an sogenannte Repetenten richten, also Studierende, die bereits einmal durch das Examen durchgefallen sind und sich daher besonderem Druck ausgesetzt fühlen. Die Humboldt-Universität zu Berlin sowie die Universität Bielefeld haben hiermit bereits gute Erfahrungen gemacht. Auch an der Universität Leipzig sind Weiterentwicklungen in diese Richtung geplant.

Insgesamt zeigt sich, dass das Programm von zahlreichen Gelingensbedingungen abhängt. Die bisherigen Erfolge des Programms, insbesondere die gute Annahme durch die Studierenden, zeigen dabei, dass die Mitarbeitenden des LEO-Programms diese Gelingensbedingungen erfolgreich erkannt haben und Lösungen finden konnten. Auch künftig wird es weitere Aspekte geben, die noch stärker in den Fokus rücken werden, wie beispielsweise Digitalisierungsaspekte, und zu denen die Mitarbeitenden ebenfalls angemessene Konzepte erarbeiten.

5. Fazit

Es lässt sich insgesamt resümieren, dass das LEO-Programm eine sehr hilfreiche und auch gut angenommene Gelegenheit für die Studierende ist, sich auf das Juraexamen vorzubereiten. Die ständigen Fortentwicklungen und Ergänzungen des Programms zeigen dabei, dass das LEO-Programm insgesamt voranschreitet, und auch die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die Studierenden das Programm gerne annehmen.

Das LEO-Programm ist über Leipzig hinaus bekannt und war schon für andere Universitäten Vorbild, um ähnliche Programme an deren Fakultäten zu etablieren. Inwieweit es auf andere Fakultäten der Universität Leipzig übertragen werden kann, lässt sich nur schwer vorhersagen. Das Jurastudium mit seiner Eigenart des Staatsexamens, das sich auch von anderen Staatsexamensstudiengängen (Medizin, Lehramt) erheblich unterscheidet, erscheint aber so einzigartig, dass eine Übertragung nur schwer vorstellbar ist.

Für eine gute Juristenfakultät ist ein attraktives universitäres Examensvorbereitungsprogramm nicht nur eine notwendige Ergänzung ihres Bildungsauftrages, sondern ein Aushängeschild, das Studierende, ohne Rücksicht auf ihren finanziellen Hintergrund, zu einem juristischen Staatsexamen begleitet. Durch die stetigen Fortentwicklungen – wie die Entwicklung neuer Kurse und Lehrmethoden – kann hier in besonderer Weise auf die Bedürfnisse der Studierenden eingegangen werden.

Leipziger Examens Offensive (LEO)

Die *Leipziger Examens Offensive (LEO)* verfolgt das Ziel, den Studierenden der Rechtswissenschaften eine hochwertige und kostenfreie Alternative zu kommerziellen Repetitorien in der Vorbereitung auf das Erste Juristische Staatsexamen zu bieten. Dabei sollen die typischen, teilweise systembedingten, Schwächen universitärer Examensvorbereitung vermieden und durch eine optimierte Organisation der Veranstaltungen und die Nutzung moderner Kommunikationsmittel eine intensive Betreuung der Studierenden erreicht werden.

Das Format *Should I stay or should I go?*

– *Experiences of Leipzig University international Alumni*

im *Career Service for Internationals*

Susanne Benko

1. Einleitung

Der Career Service for Internationals an der Universität Leipzig unterstützt internationale Studierende und Absolventinnen und Absolventen auf dem Weg in den deutschen Arbeitsmarkt mit Beratungen sowie Qualifizierungsangeboten. Dieses Unterstützungsangebot im Rahmen des Projekts Studieren in Leipzig (StiL) entstand aus den spezifischen Bedarfen von internationalen Studierenden, die über die allgemeinen Bedarfe deutscher Studierender hinausgehen. So fehlt es dieser Zielgruppe oft an Kenntnissen zum deutschen bzw. regionalen Arbeitsmarkt, zu den Bewerbungsprozessen sowie zu den gesetzlichen Rahmenbedingungen (bei Nicht-EU-Bürgern) für die Arbeitsaufnahme nach dem Studium in Deutschland. Darüber hinaus haben einige Studierende häufig ein kleineres Netzwerk in Deutschland als ihre deutschen Kommilitonen und Kommilitoninnen. Ein Teil der Studierenden verfügt außerdem über geringe Deutschkenntnisse. Daher finden jedes Semester circa 10 bis 15 Veranstaltungen in Form von Workshops, Vorträgen und Exkursionen zu Themen wie Arbeitsvertrag und Arbeitsbedingungen in Deutschland, Bewerbungen, Arbeitskultur, Netzwerken und Sprachtraining für Bewerbungen statt, die speziell auf die Bedürfnisse der internationalen Studierenden ausgerichtet sind. Daneben werden für die Zielgruppe fortlaufend individuelle Beratungen zur Karriereplanung und konkreten Bewerbungen angeboten. Diese Angebote zielen darauf ab, die Berufsbefähigung internationaler Absolventinnen und Absolventen zu erhöhen und sie für den deutschen Arbeitsmarkt zu interessieren und vorzubereiten. Neben der Stärkung einer internationalen Willkommenskultur an der Universität Leipzig spielt dabei auch die Bereicherung für die Gesellschaft und Wirtschaft eine Rolle. So ist es durchaus sinnvoll, bereits in Deutschland ausgebildete Absolventinnen und Absolventen auch für den deutschen Arbeitsmarkt zu halten.

Das Format *Should I stay or should I go* bringt in einer Gesprächsrunde ehemalige internationale Studierende mit aktuellen internationalen Studierenden sowie Absolventinnen und Absolventen zusammen. Ziel ist es, zu erfahren, wie

es die internationalen Alumni geschafft haben, eine Arbeitsstelle in der Region beziehungsweise in Deutschland zu finden, welche Hürden sie auf diesem Weg nehmen mussten und welche Tipps sie daher an die aktuellen Studierenden aus ihrer individuellen Sicht weitergeben können.

Die Gesprächsrunde soll dazu beitragen, einen bestehenden oder eventuell noch vagen Bleibewunsch aufseiten der Studierenden und Absolventinnen und Absolventen zu verstärken. Neben der Vermittlung von realistischen Karriere- beziehungsweise Lebenswegen soll den Studierenden Mut und Motivation mitgegeben werden, um bei eventuell auftretenden Schwierigkeiten auf ihrem persönlichen Weg nicht aufzugeben. Zuletzt soll auch die Bindung der internationalen Alumni an die Universität gestärkt werden. Sie fungieren teilweise als eine Art Vorbild und helfen durch ihre Schilderungen aktuellen Studierenden, mögliche Fehler zu vermeiden. Das befördert auf beiden Seiten ein Zugehörigkeitsgefühl zur internationalen Community in Leipzig, aber auch zur Universität Leipzig.

Das Format ist im Veranstaltungsspektrum des Career Service bereits bekannt, wurde aber für die Zielgruppe der internationalen Studierenden etwas abgewandelt. Es geht im Gegensatz zu regulären Alumni-Veranstaltungen des Career Service weniger um die fachspezifische berufliche Orientierung. Vielmehr sollen die Erfahrungen mit dem regionalen beziehungsweise deutschen Arbeitsmarkt, sowie mit Unternehmen und konkreten Bewerbungen der Alumni dargestellt werden. Ebenso sollen behördliche Fragen, zum Beispiel der Umgang und die Erfahrungen mit der Ausländerbehörde, ausgetauscht werden. Zusätzlich spielen auch oft private Entwicklungen eine Rolle, zum Beispiel eine Partnerschaft oder die Familiengründung.

2. Was sind die Vorteile des Formats?

Die Gesprächsrunde ist sowohl für die Alumngäste als auch für die Studierenden niedrigschwellig ausgelegt. Die Durchführung erfolgt in informeller Atmosphäre in einem eher kurzen Zeitrahmen von zwei Stunden. Die Studierenden sollten sich für die Teilnahme idealerweise vorab registrieren; eine Teilnahme ist aber auch spontan möglich.

Die Alumngäste und Studierenden verbindet nicht nur die gemeinsame Universität, sondern auch der Migrationshintergrund und die Erfahrungen in Deutschland als Nicht-Deutsche. Das erzeugt ein „Wir“-Gefühl, das die Hemmschwelle für Fragen vonseiten der Studierenden verringert. Die Alumngäste auf

der anderen Seite haben ebenfalls weniger Bedenken, offen über ihre Erfahrungen zu sprechen.

Die (motivierten) Alumnigäste nehmen auf der Basis von freiwilligem Engagement teil, ohne ein Honorar dafür zu erhalten. Daher ist das Format kostengünstig.

Die teilnehmenden Studierenden haben die Möglichkeit, sich auch nach der Veranstaltung auf direktem Weg mit den Alumni auszutauschen, Tipps zu erhalten und sich zu vernetzen.

3. Wo sind die Grenzen des Formats?

Das Format kann eher wenig zur Berufsorientierung für spezifische Fächer beitragen, da die Alumnigäste idealerweise unterschiedliche Studiengänge absolviert haben.

Da die Alumnigäste aus der Region kommen, beziehen sich auch ihre (beruflichen) Erfahrungen auf die Region.

4. Wo liegen die Herausforderungen bei der Organisation?

Zeitaufwendig ist es, internationale Alumni zu finden, die in der Region geblieben sind, damit deren Teilnahme zeitlich, persönlich und ohne größere Fahrtkosten realisierbar ist. Grund dafür ist, dass der Leipziger Arbeitsmarkt aktuell (noch) wenige Chancen für internationale Akademikerinnen und Akademiker bietet, deren deutsches Sprachniveau sich auf B- und A-Niveau befindet. Eine erste Hilfe für diese Hürde bot hier das Leipzig International Alumni vom Akademischen Auslandsamt an. Über dieses Netzwerk konnten bei der ersten Veranstaltung zwei Alumnigäste gefunden werden. Weiterhin sind soziale Netzwerke wie LinkedIn und Xing eine große Hilfe bei der Identifizierung von potenziellen Alumnigästen. Im Verlauf des Projekts war es aber auch durch persönliche Kontakte und Vernetzung innerhalb der Universität möglich, einzelne Alumni zu gewinnen. 2020 konnte sogar ein Alumnigast gewonnen werden, der während seines Studiums selbst beim Career Service for Internationals in der Beratung gewesen war und auch an Veranstaltungen des Career Service for Internationals teilgenommen hatte.

Bei herkömmlichen Berufsorientierungsformaten mit Alumnigästen können an der Universität Leipzig normalerweise gezielt Fakultäten, Studienkoordinie-

rende und StIL-Mentorinnen und -Mentoren zur Unterstützung angesprochen werden. Aufgrund der heterogenen Zielgruppe des Formats *Should I stay or should I go?* (die internationalen Studierenden sind an verschiedenen Fakultäten verstreut zu finden) ist hier allerdings eine gezielte, konzentrierte Ansprache und Bewerbung dieses Formats schwierig. Hilfreich ist es deshalb, Facebook-Gruppen mit gezielt internationalen Mitgliedern auf die Veranstaltung aufmerksam zu machen (zum Beispiel Internationale Studienanfänger), Monitorfolien für die Mensa zu gestalten und das Format in anderen Veranstaltungen des Career Service for Internationals anzukündigen.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Entscheidung für Deutsch oder Englisch als Basissprache für die Veranstaltung. Im ersten Durchlauf 2017 wurde zu Beginn der Veranstaltung das Publikum nach seiner Präferenz gefragt und die Veranstaltung fand auf Deutsch statt. Im Nachgang stellte sich aber heraus, dass zwei Teilnehmende im Publikum sich nicht getraut hatten, ihre Präferenz für Englisch zu kommunizieren und damit wahrscheinlich auch einen Großteil der Informationen nicht verstanden. Daher fanden die folgenden Veranstaltungen auf Englisch statt und dies wurde vorab in der Bewerbung so kommuniziert. Allerdings gibt es einen nicht zu unterschätzenden Anteil von internationalen Studierenden, beispielsweise aus China und Osteuropa, die Deutsch gegenüber Englisch präferieren. Diese Studierenden fühlen sich deswegen möglicherweise nicht angesprochen. Um diesem Stolperstein zu entgehen, wäre es denkbar, künftige Veranstaltungen in der Art eines World Cafés durchzuführen, sodass sich die Studierenden – gruppiert nach ihrer Sprachpräferenz – an den einzelnen Tischen in Deutsch oder Englisch mit den Alumni­gästen austauschen können.

5. Was sind die Gelingensbedingungen für das Format?

Ein gutes Netzwerk außerhalb und innerhalb der Universität ist wichtig, um sowohl die Alumni­gäste zu gewinnen und gleichzeitig die heterogene Zielgruppe der internationalen Studierenden zu erreichen.

Bei der Auswahl der Alumni ist es von Vorteil, möglichst unterschiedliche Fachrichtungen einzubeziehen, weil sich so die internationalen Studierenden dieser Fachrichtungen noch mehr adressiert fühlen.

Die Formatsprache beziehungsweise die Wahl eines geeigneten Veranstaltungsformats (zum Beispiel das World Café) mit der Integration von sowohl Deutsch als auch Englisch sollte möglichst frühzeitig überdacht und kommuniziert werden, um die Erwartungshaltung des Publikums nicht zu enttäuschen.

Bei der zeitlichen Planung sollte auf die berufstätigen Alumnigäste Rücksicht genommen werden. Daher ist der späte Nachmittag oder frühe Abend an einem Freitag wahrscheinlich einfacher zu organisieren als einen Vormittag mitten in der Woche.

Es sollten Raum und Gelegenheit eingeplant werden, damit die Alumnigäste nach der Veranstaltung mit den teilnehmenden Studierenden aber auch untereinander individuell ins Gespräch kommen können.

Ein kleines materielles Dankeschön (zum Beispiel ein Kalender oder eine Tasse der Universität) vermittelt den Alumnigästen Wertschätzung für ihr Engagement und ihre Zeit.

6. So wird es nachhaltig

Für eine regelmäßige Veranstaltung des Formats ist es hilfreich, eine Liste mit den angefragten und teilgenommenen Alumni zu speichern und jedes Jahr zu ergänzen.

Der organisierende Teil sollte sich mit den Alumni (über Xing oder LinkedIn) vernetzen, um in Kontakt zu bleiben beziehungsweise um möglichst leicht den Kontakt wieder aufnehmen zu können.

Das Format bietet eine abwechslungsreiche, nahbare und authentische Ergänzung zu den anderen Qualifizierungsangeboten des Career Service for Internationals, die zumeist von professionellen Dozierenden durchgeführt werden.

Career Service for Internationals

Der *Career Service for Internationals* ist eine Maßnahme im Teilprojekt Internationalisierung zu Hause und Mobilitätsförderung und am Career Service der Universität Leipzig angegliedert. Das Angebot richtet sich an internationale Studierende. In persönlichen Beratungen, Workshops und Unternehmensexkursionen werden diese beim Übergang auf den regionalen Arbeitsmarkt unterstützt.

Curriculum und Studium internationalisieren

Neben den Säulen Infrastruktur und Innovationen gehört das Teilprojekt Internationalisierung zu Hause und Mobilitätsförderung im Projekt StiL zur Säule Internationalisierung. Angesiedelt ist es im Akademischen Auslandsamt (AAA). Ausgangspunkt ist die Überzeugung, dass Absolventinnen und Absolventen der Universität Leipzig internationale Kompetenzen brauchen, d.h. neben Fremdsprachenkenntnissen auch kulturelle und fachbezogene Fertigkeiten, um ihre Arbeitsmarktchancen zu erhöhen. Die damit notwendige curriculare Internationalisierung ist Hauptbestandteil der Internationalisierungsstrategie der Universität Leipzig, die sich folgende fächerübergreifende Ziele gesetzt hat:

1. Personal international diversifizieren
2. Mobilität qualifizieren
3. Curriculum internationalisieren
4. Studienerfolg optimieren
5. Konsortien organisieren
6. Reputation optimieren

Das Teilprojekt Internationalisierung zu Hause und Mobilitätsförderung trägt insbesondere zur Umsetzung der Ziele 1 bis 3 bei, indem es auf folgende Handlungsfelder abzielt:

- Das Welcome Centre verbessert die Integration internationaler Gastlehrender an der Universität Leipzig, vor allem durch seine vielfältigen Betreuungs- und Vernetzungsangebote;

- Die Mobilitätsförderung fokussiert eine Steigerung der Quantität sowie Qualität studentischer Auslandsaufenthalte, vor allem durch die Anerkennung im Ausland erbrachter Studienleistungen;
- Das Studium international, insbesondere in Form internationaler Studiengänge, unterstützt die Internationalisierung des Curriculums.

Für die einander ergänzenden Handlungsfelder wurden im Folgenden Akteurinnen und Akteure zum Nutzen des Teilprojekts aus ihrer Sicht befragt.

Internationale Studiengänge: intensive Zusammenarbeit statt geruhsamem Nachtschlaf

Tabea Mager

1. Einleitung

„The number and types of international double and multiple degree programs have skyrocketed in the last five years. This clearly demonstrates their role in the current landscape of international higher education and their popularity with students and institutions alike.”

Das stellte bereits 2014 Jane Knight als eine der führenden Expertinnen für Internationalisierung der Hochschulen fest. Zu diesem Zeitpunkt befand sich StiL kurz vor dem Bergfest der ersten Förderperiode. Innerhalb des Teilprojekts Internationalisierung zu Hause und Mobilitätsförderung konzentrierte sich die Referentin Internationale Studiengänge bereits auf die Einführung eben dieser integrierten Studiengänge mit grenzübergreifender Abschlussvergabe von Hochschulen an ihre gemeinsamen, mobilen Absolventinnen und Absolventen. Im gleichen Jahr fand an der Universität Leipzig ein Audit zur Internationalisierung der Hochschulen, durchgeführt von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), statt. Einer der Befunde lautete, die internationalen Studienprogramme auf Bachelor- und Masterebene weiter auszubauen, auch da gerade diese eine starke Tragfähigkeit für strategische Partnerschaften aufwiesen. Folgerichtig war die erste Förderperiode von StiL im Bereich Internationalisierung des Curriculums ausgerichtet auf den Aufbau internationaler Studiengänge, insbesondere integrierter Studiengänge. In diesen, oft als ‚Königsdisziplin‘ bezeichneten, Studiengängen erarbeiten Hochschullehrende länderübergreifend ein gemeinsames Curriculum. Es integriert die akademischen Stärken verschiedener Hochschulen, um Studierenden ein einzigartiges Profil und eine strukturell eingebettete, verpflichtende Auslandsmobilität anzubieten. Am Ende steht der Abschluss aller beteiligten Hochschulen, der in Form eines parallel zertifizierten „Double Degrees oder gar eines gemeinsam ausgestellten Joint Degrees vergeben wird. In der Praxis heißt das oft genug: viel Nacharbeit für die Koordinatorinnen und Koordinatoren, Kopfschmerzen angesichts unvereinbar scheinender institutioneller Regelungen und Abweichen von Standardprozessen. Im Gegenzug aber auch: akademische Bereicherung für Lehrende und Studierende, vertrauensvol-

le und stabile Partnerschaften ins Ausland und optimal für den Arbeitsmarkt gerüstete Absolvierende.

Die integrierten Studiengänge sind dabei nur ein Teil der aktuell 39 internationalen Studiengänge der Universität Leipzig; und die internationalen Studiengänge wiederum nur ein Teil der Internationalisierung des Curriculums. Denn die Bandbreite eines internationalisierten Curriculums reicht von der Einbettung internationaler Komponenten im regulären Studienangebot bis hin zur Etablierung internationaler Studiengänge. Letztere erfüllen an der Universität Leipzig mindestens eins, ideal mehrere, der folgenden Kriterien: An der Abschlussvergabe ist neben der Universität Leipzig mindestens eine ausländische Partnerhochschule beteiligt (integrierte Studiengänge), ein obligatorischer Auslandsaufenthalt kohärent im Curriculum verankert und/oder das Curriculum wird in einer Fremdsprache gelehrt.

Insbesondere bei einer gemeinsamen Abschlussvergabe sehen sich die verantwortlichen Hochschulmitarbeitenden mit erheblichem Mehraufwand und exotischen Problemstellungen konfrontiert. Die Referentin Internationale Studiengänge und die Projektkoordinatorin Berufsbefähigung durch internationale Komponenten stehen hier beratend und unterstützend im engen Dialog mit der Zielgruppe. Charakteristisch für ihre Arbeit ist die individuelle Beratung: Jeder Studiengang ist anders gewachsen und stark von den beteiligten Partnerregionen und deren Bildungssystemen und soziokulturellen Parametern abhängig. So benötigt ein jeder auch entsprechend ein gemeinsames Durchdenken aller Prozesse und möglichen Hürden, um adäquate Lösungen zu erarbeiten. Über Jahre hinweg gesammelte Erfahrungswerte sind hier natürlich hilfreich, ergeben aber keine Blaupause für neue Studiengänge.

Auch die zweite Förderperiode von StiL zeigte den andauernden Bedarf Lehrender an zentraler, fächerübergreifender Beratung zur Gestaltung integrierter Studiengänge. Hinzu traten weitere Bedarfe internationalisierter Curricula – wie der Umstellung auf fremdsprachige Lehre und der Potenzialerschließung neuer Studiengangsformate. Wie einst mit dem Beginn der StiL-Förderung das Interesse an integrierten Studiengängen zunahm, steht nun die Beratung zu Formaten wie dem Research Master und zu integrierten Doktorandenprogrammen am Beginn ihrer Entwicklung.

Dass die Expertise des Teilprojekts nicht nur an der Universität gut ankommt, sondern die erfolgreich etablierten Projekte darüber hinaus Strahlkraft besitzen, zeigen vermehrte Einladungen zur Präsentation und Gestaltung von Workshops von Institutionen wie dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (2020) und der Hochschulrektorenkonferenz. Im Qualitätsmanagement-

handbuch (QMH) der Universität Leipzig fanden 2019 all diese Schnittmengen internationalisierter Curricula Eingang

„als die internationale Dimension im Studium, die die Studierenden mit Kompetenzen und Fertigkeiten ausstattet, die in der globalisierten Welt unverzichtbar geworden sind.“ (Universität Leipzig 2019)

Zur begleitenden Arbeit der Referentin Internationale Studiengänge und der Projektkoordinatorin Berufsbefähigung durch internationale Kompetenzen und dem Nutzen des Teilprojekts haben hier zwei Studiengangsleitende und ein Student sowie eine Absolventin geantwortet.

2. Rede und Antwort zu internationalen Studiengängen

Die Sicht der Lehrenden



Frau Prof. Dr. Danuta Rytel-Schwarz koordiniert zwei internationale Studiengänge. Im Bachelor of Arts (B. A.) Westslawistik interkulturell mit einer Regelstudienzeit von 8 Semestern verbringen Studierende der Universität Leipzig jeweils ein Semester an der Karls-Universität Prag (Tschechische Republik) und der Universität Wrocław (Polen). Im B. A. Interkulturelle Kommunikation und Translation Tschechisch-Deutsch mit der Karls-Universität

vergeben beide Hochschulen auf Basis des verschränkten Curriculums samt Auslandsjahr und Co-Betreuung der Bachelor-Arbeiten ihren Abschluss gemeinsam.



Herr Prof. Dr. Alexander Godulla koordiniert den integrierten Masterstudiengang Master of Arts (M. A.) Global Mass Communication (GMC). Dieser wird mit der langjährig bewährten Partneruniversität Ohio University, Athens (USA) durchgeführt. Auf Basis des gemeinsam konzipierten Curriculums samt Auslandsaufenthalt und englischsprachiger Lehre sowie Co-Betreuung der Masterarbeiten wird ein sogenannter Double Degree vergeben.

1. *Wie hat Sie die Arbeit des Teilprojekts konkret in Ihrem Tätigkeitsbereich unterstützt?*

Rytel-Schwarz: Schon im „Bachelor Plus“ Westslawistik Interkulturell unterstützte die Referentin Internationale Studiengänge intensiv die Einbettung der Auslandsphase im Curriculum. Die gute Begleitung ermöglichte schließlich den zweiten, integrierten Studiengang. Da hatte der Bachelor Plus die Vertrauensbasis geschaffen, also die Tür für intensivere Kooperation geöffnet. Zwei Jahre engmaschiger Absprachen zur Verschränkung des Lehrangebots, Vertragsgestaltung und Überarbeitung von Zeugnisdokumenten in englischer Sprache waren hier nötig, um zum Ziel zu kommen. Das hätten wir am Fach allein selbst mit personeller Unterstützung in dieser breiten Kompetenz und mit den universitätsweiten Erfahrungen nicht leisten können.

Godulla: Die Referentin Internationale Studiengänge hat nicht nur entscheidende Informationen und Schnittstellen zu allen theoretischen, praktischen und juristischen Fragen immer zeitnah und professionell zur Verfügung gestellt, sondern uns auch in heiklen Situationen der Partnerschaftsstabilisierung optimal unterstützt. Die Ohio University öffnete mit dem M. A. Global Mass Communication erstmals einen ihrer Studiengänge für den Double Degree. Das funktioniert in einem recht rigiden System und überhaupt im Zusammenspiel zweier diverser Hochschulsysteme nur mit viel Diplomatie und Sachkenntnis, die weit über die eigentliche Lehre hinausgeht.

2. *Auf welche (innovative) Weise trug diese Maßnahme / dieser Beitrag zur Lösung eines Problems, zum Füllen einer Leerstelle, zur Erfüllung eines Ziels bei?*

Rytel-Schwarz: Die beiden vom Teilprojekt unterstützten Studiengänge erlauben eine strukturierte Auslandsmobilität auf Bachelorniveau. Das ist insofern wichtig, als gerade die grundständig Studierenden oftmals noch „auslandsängstlich“ und unsicher sind, ob der Auslandsaufenthalt ihre Regelstudienzeit gefährdet. Unsere Studiengänge operieren auf einem detailliert ausgearbeiteten Kooperationsvertrag, sodass die Mobilität fest verankert und die Anerkennung der erbrachten Leistungen, inklusive der Notenumrechnung, gesichert ist. Das gibt jungen Studierenden die nötige Planungssicherheit und erhöht gleichzeitig die Sichtbarkeit des Fachs und der Universität im In- und Ausland.

Godulla: Die im Curriculum fest eingebettete Mobilität ermöglicht die Einwerbung von Stipendien für Studierende und eine Ausgewogenheit der Mobilitätsflüsse, die wir mit reiner Austauschmobilität nicht erreichen. Außerdem erlässt die Ohio University hier unseren Studierenden die Studiengebühren,

was einen erheblichen Mobilitätsanreiz darstellt. Auch auf Ebene der Lehrenden stellen wir fest, dass die intensive Art der Kooperation zwar erheblichen Mehraufwand erzeugt, aber eben auch stärker mit dem Partner verbindet.

3. *Inwiefern profitieren Sie von den Angeboten des Teilprojekts strukturell/langfristig?*

Rytel-Schwarz: Internationale Studiengänge erfordern fortlaufend kompetente Begleitung und zielgruppengerechte Weiterentwicklung. Das wäre ohne die gute Zusammenarbeit mit dem Teilprojekt nicht möglich. Viele der Aufgaben, mit denen ich mich als Studiengangsleiterin auseinandersetzen muss, sind Managementfragen fernab der Fachinhalte. So sind über die Jahre beispielsweise Ablaufprozesse und studiengangsspezifische Evaluationsformen sowie Formate der Alumniarbeit entstanden. Unsere Partneruniversitäten in Prag und Polen sind zwar sehr renommiert, priorisieren aber eher den traditionellen Austausch als die Internationalisierung des Curriculums. Hier haben wir als Universität Leipzig bereits stärker das Gesamtbild internationaler Curricula im Blick. Damit leisten wir Transferarbeit, zum Beispiel konkret in der Akkreditierung des integrierten Studiengangs an der Karls-Universität Prag. Das war ein langwieriger und kleinteiliger Prozess, an dessen Gelingen auch der Studiengang auf unserer Seite abhing. Durch die gute Zusammenarbeit mit der Referentin Internationale Studiengänge konnten wir eine Programmakkreditierung auf tschechischer Seite für zehn Jahre erreichen. Ein weiteres Beispiel ist das Erstellen eines Diploma Supplements in englischer Sprache, das dem Muster beider Universitäten gerecht wird, aber auch die Charakteristika des Studiengangs für Arbeitgeber treffend beschreibt. Für die vielschichtigen Arbeitsschritte entstand außerdem ein Ablaufprotokoll, mit dem wir die Übersicht über die komplexen Prozesse behalten und auch bei personellen Wechseln den Studiengang ohne Reibungsverluste weiterführen können. Von solchen Mustern können auch andere internationale Studiengänge der Universität Leipzig profitieren.

Godulla: Die Unterstützung des Teilprojekts hat dazu geführt, dass uns alle wichtigen Stakeholder an der Universität Leipzig und der Ohio University nicht nur bekannt sind, sondern dass mit all diesen Stellen effektive Arbeitsabläufe etabliert werden konnten. Außerdem verzeichnen wir einen erheblichen Zuwachs an Bewerbungen und sind derzeit in der Studiengangskapazität um 300 Prozent überfragt. Eine Hürde waren die systemischen Anforderungen der Partneruniversität an uns, beispielsweise Prozentvorgaben des Lehrimports, die aus der Tradition der dortigen „Zeugnishaftigkeit“ geboren

waren. Hier konnte die Referentin Internationale Studiengänge Unsicherheiten abbauen und Kompromisse finden (lassen), die die Berücksichtigung beider Systeme und damit letztlich die Vergabe des Double Degree erlaubte. Das hilft auch den anderen Fakultäten, die mit der gleichen Partneruniversität kooperieren.

Alle Bestrebungen des Teilprojekts zielen letztendlich darauf, den Studierenden ein attraktives Curriculum mit eingebetteten internationalen Komponenten anzubieten und damit auch einen Beitrag zu ihrem Studienerfolg zu leisten. So sollen im Folgenden ein Student und eine Alumna eines integrierten Studiengangs zu Wort kommen, der durch die Arbeit des Teilprojektes wesentlich mitgestaltet wurde.

Die Sicht der Studierenden



Foto: Alena Paulik

Miriam Kreisel absolvierte erfolgreich den B. A. Interkulturelle Kommunikation und Translation Tschechisch-Deutsch und erhielt den damit verbundenen Doppelabschluss.



Foto: privat

Ilyas Zivana studiert aktuell in diesem Studiengang.

1. *Auf welche (innovative) Weise trug das Teilprojekt zum Füllen einer Leerstelle, zur Erfüllung eines Ziels bei?*

Kreisel: Der Studiengang trägt nicht nur dazu bei, Übersetzer und Dolmetscherinnen und Dolmetscher für das Tschechische auszubilden – in der Form einzigartig in Deutschland – sondern vertieft auch die Beziehungen zu einem wichtigen Nachbarland.

Zivana: Dass man abschließend ein Zeugnis beider Universitäten erhält, ist auf dem Arbeitsmarkt ein großer Vorteil. Aber auch auf ein eventuell anschließendes Masterstudium ist man gut vorbereitet.

2. *Inwiefern profitieren Sie von dem Angebot strukturell und/oder langfristig?*

Kreisel: Ich hatte im Anschluss die Möglichkeit, mich im Bereich Übersetzen/Dolmetschen oder in einem anderen Bereich (Slawistik, anderen Fachrichtung wie Literatur, Kultur, Wirtschaft) fortzubilden. Ich habe mich für einen Master in Dolmetsch- und Übersetzungswissenschaft an der Karls-Universität in Prag entschieden, für den ich dank des integrierten Aufenthalts in Prag bestens vorbereitet war.

Zivana: Durch das im Studiengang fest integrierte Auslandsjahr in Tschechien kann eine umfassende Sprachausbildung für Studierende ohne vorherige Tschechischkenntnisse gewährleistet werden. Neben dem herkömmlichen Sprachunterricht hilft vor allem der Austausch mit den Studierenden aus Prag, die ihrerseits für ein Jahr in Leipzig sind, sich auf den Auslandsaufenthalt vorzubereiten. Dass man im Anschluss gemeinsam in Prag weiterstudiert und auch die meisten Dozenten von ihren Besuchen in Leipzig schon kennt, erleichtert einem das Ankommen dabei erheblich.

3. *Was waren Bedingungen für das Gelingen oder auch Hürden und wie wurden Letztere überwunden?*

Kreisel: Aufgrund der Neuartigkeit des Studiengangs gab es Unklarheiten, was die Bewertung von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern des Deutschen an der Gastuniversität in Prag betrifft, da die dortigen Lehrkräfte zuvor keine Übersetzungen ins Tschechische als Fremdsprache bewertet hatten. Etwas intransparent war überdies die Zusammenführung der an beiden Hochschulen erbrachten Ergebnisse. Bei sämtlichen organisatorischen Hürden ist zu betonen, dass der Einsatz der verantwortlichen Mitarbeitenden in erheblichem Maße zum Erfolg des Studiengangs beitrug.

Zivana: Hürden gab es eigentlich keine, da wir vom ersten Semester an durch zahlreiche Informationsveranstaltungen, auch unter Teilnahme von Gastdozierenden der Karls-Universität, gut auf den Aufenthalt in Prag vorbereitet wurden. So war uns von Beginn an klar, welche Aufgaben uns erwarten würden. Selbst bei der Anmeldung in den Wohnheimen oder der Kurseinschreibung wurde Hilfestellung geleistet.

4. *Ohne den Studiengang wären Sie ...*

Kreisel: ... nicht auf die Idee gekommen, die tschechische Sprache zu studieren.

Zivana: ... nie in Kontakt mit der tschechischen Kultur gekommen, hätte nie den Weg zu slawischen Sprachen gefunden und wäre in jeder Hinsicht um viele wertvolle Eindrücke und Erfahrungen ärmer.

Literatur

- Albert-Ludwigs-Universität Freiburg** (2019): Anerkennung und Mobilität: Potenziale zur Internationalisierung der Studiengänge. Abgerufen am 24.04.2020, von: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-85_Anerkennung_Freiburg/Programm_Freiburg.pdf.
- Internationale DAAD-Akademie** (2020): Internationale Studiengänge mit doppeltem oder gemeinsamem Abschluss. Präsentationen für den DAAD und die HRK 2019/2020. Abgerufen am 24.04.2020, von: https://www.daad.de/downloads/programme/Programm-20_vorlaeufig.pdf
- Knight, J.** (2014): Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. , In: University World News. Abgerufen am 24.04.2020, von: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20140930065445311%00>.
- Universität Leipzig** (2019): Qualitätsmanagement-Handbuch – Lehre und Studium. Abgerufen am 24.04.2020, von: https://www.uni-leipzig.de/fileadmin/ul/Dokumente/2019_Qualitaetsmanagement_Lehre-und-Studium.pdf.

Schlüssel zur internationalen Mobilität während des Studiums: Praxisbeispiele aus der Universität Leipzig

Isabelle Maringer

Internationale Mobilität während des Studiums ist eine sinnvolle Vorbereitung auf eine durch zunehmende Globalisierung gekennzeichnete Arbeitswelt. (...) [Sie] bietet die Möglichkeit zur Verbesserung nicht nur der internationalen, sondern auch der allgemeinen Kompetenzen. (...) In Anbetracht der noch immer anzutreffenden Skepsis der Studierenden hinsichtlich der Sinnhaftigkeit eines Auslandsaufenthaltes sollten die Hochschulen die zu erwartenden Vorteile deutlicher kommunizieren und ihre Studierenden durch eine großzügige Anerkennung der im Ausland erbrachten Studienleistungen unterstützen. (Konegen-Grenier / Placke 2016)

1. Einleitung: Das Handlungsfeld „Mobilitätsförderung“

Die Mobilitätsförderung ist ein Handlungsfeld im StiL-Teilprojekt Internationalisierung zu Hause und Mobilitätsförderung und zielt darauf ab, studienbezogene Auslandsaufenthalte durch verschiedene Maßnahmen qualitativ zu unterstützen und die studentische Mobilitätsrate zu steigern.

Diese Zielausrichtung wurde bereits für die erste Förderperiode von 2011 bis 2016 festgehalten und für die zweite von 2016 bis 2020 wiederholt. Kontext war der seit 2007 deutschlandweit zu beobachtende Trend, dass Studierende die Nützlichkeit des Auslandsaufenthalts zunehmend geringer einschätzten und sich bei Befragungen Studierender deutlich gedämpfte Begeisterung für den Auslandsaufenthalt abzeichnete (Ramm et al 2015:317). Um einem Rückgang der internationalen Mobilitätsrate von Studierenden an der Universität Leipzig vorzubeugen, wurde das Handlungsfeld Mobilitätsförderung bereits zu Beginn in das StiL-Teilprojekt (damals unter dem Namen Auslandsmobilität) implementiert. Dabei lag der Schwerpunkt bereits zu Beginn nicht nur auf einer quantitativ ausgerichteten Erhöhung von Auslandsmobilitätszahlen. Ebenso relevant war das Bereitstellen effizienter Serviceangebote und Maßnahmen in Absprache mit den Fächern und gegebenenfalls Partnerhochschulen, um Studierenden einen qualitativ hochwertigen Auslandsaufenthalt zu ermöglichen.

Um eben diese Maßnahmen zielgruppengerecht gestalten zu können, wurden zunächst die Gründe nicht-mobiler Studierender, keinen Auslandsaufenthalt zu absolvieren, näher betrachtet.

Als Hauptargumente gegen einen Auslandsaufenthalt im Studium wurden Zeitverlust im Studium, Finanzierungsschwierigkeiten, schwierige Vereinbarkeit mit den Vorgaben und Anforderungen des eigenen Studienganges und befürchtete Schwierigkeiten mit der Anerkennung im Ausland erbrachter Leistungen genannt (Woisch / Willige 2015:95). Da diese Nennungen mit den Auswertungen einer Universität Leipzig-internen Umfrage am Akademischen Auslandsamt (AAA) von 2012 übereinstimmten, lag der Fokus in der ersten StiL-Förderperiode stark auf einer Erleichterung der Anerkennung im Ausland erbrachter Leistungen. Um universitätsweite Lösungen zu finden, wurden mit Fachzuständigen Verantwortungsbereiche innerhalb des Studierendenaustausches und des Anerkennungsprozesses abgesprochen und auf den Webseiten des Faches und am AAA dokumentiert, um fachintern und darüber hinaus Studierende und Hochschullehrende dazu zu informieren. Zudem wurden gerade mit Fächern, bei denen Vorgaben und Anforderungen der Studiengänge einen Auslandsaufenthalt erschweren, fachbezogene Anerkennungsoptionen für im Ausland erbrachte Leistungen erarbeitet. Dazu gehören Studiengänge mit wenig flexiblen Studienverlaufsplänen wie beispielsweise Medizin, Jura oder Lehramtsstudiengänge. Zur Unterstützung von Fachzuständigen beim Aufbau von Arbeits- und Beratungsroutinen wurden von der Mobilitätsförderung Handreichungen erstellt, die zu den rechtskonformen Anerkennungsgrundlagen auch FAQ und konkrete Beispiele aus der Praxis enthalten. Auf diesem Hintergrund und zur Klärung häufiger Detailfragen zu individuellen Studierendenaustauschen und der darauf bezogenen Anerkennung hat sich ein kontinuierlicher und produktiver Dialog zwischen den Fachzuständigen und der Referentin für Mobilitätsförderung eingespielt. Weitere Produkte dieses Dialogs sind Handlungsanleitungen, die sich in Form von Erklärvideos, Bildgeschichten und Broschüren direkt an die Studierenden richten. So konnte ein universitätsweites Beratungs- und Mobilitätskonzept aufgebaut werden, das Studierenden dabei hilft, den passenden Studienzeitpunkt und die geeignete Partnerhochschule für einen Auslandsaufenthalt zu identifizieren – und so die Anerkennung im Ausland erbrachter Leistungen planbarer und leichter zu machen. Die dabei erworbene Expertise wurde nicht nur universitätsintern genutzt, sondern auch für die Organisation (inter)nationaler Tagungen an der Universität Leipzig, zum Beispiel gemeinsam mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD).

In der zweiten Förderphase wurde der erfolgreich etablierte Schwerpunkt der Anerkennung von Studienleistungen durch eine Fokussierung auf fach- und zielgruppenspezifische Lösungsansätze fortgeschrieben, insbesondere für Lehramtsstudierende. Diese Zielgruppe trat in den Fokus, da die für Lehramtsstudiengänge ermittelten Mobilitätszahlen eher gering ausfielen. Deren straffe und sukzessiv aufgebaute Studienstruktur erschwert einen Auslandsaufenthalt häufig – und dennoch berichten Studierendenberatende vom Interesse der Lehramtsstudierenden, einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren. Um diese Zielgruppe zu motivieren, zu geeigneten Zeitpunkten und Studieninhalten für einen Auslandsaufenthalt zu beraten und zu Förderoptionen zu informieren, wurden zwei Broschüren erstellt, die Auslandspraktika und Auslandsstudium bewerben. Zur Darstellung konkreter Maßnahmen oder Gelingensbeispiele hat das Teilprojekt Internationalisierung Zu Hause und Mobilitätsförderung einen kurzen Fragebogen erstellt und für jedes Handlungsfeld beispielhaft Hochschulakteure identifiziert, die um Einschätzung der Zusammenarbeit gebeten wurden. Die Rückfragen zum Nutzen des Handlungsfeldes Mobilitätsförderung beantworteten die Erasmus+-Fachkoordinatorin der Germanistik, Frau Dr. Stephanie Bremerich, die Leiterin des Praktikumsbüros am Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung (ZLS), Frau Katrin Mende, und der Leiter des nexus-Projekts der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Herr Tillmann Dörr.

1. Interviews mit Hochschulakteurinnen und -akteuren zur Kooperation mit der Mobilitätsförderung



Frau Dr. Stephanie Bremerich ist seit 2019 Erasmus+-Fachkoordinatorin am Institut für Germanistik der Philologischen Fakultät, das über ein breites Netzwerk von 40 Erasmus+-Kooperationen in 19 europäischen Ländern verfügt. Dieses wird nicht nur von den Germanistikstudierenden, sondern gerne auch von Studierenden anderer Fächer genutzt: Von 42 Outgoing-Bewerbungen im akademischen Jahr 2019/2020 waren mehr als die Hälfte (22) fachexterne Studierende.



Frau Katrin Mende ist Leiterin des Büros für Schulpraktische Studien am ZLS und berät alle Lehramtsstudierenden an der Universität Leipzig zu curricular vorgesehenen Pflichtpraktika, die während des Studienverlaufs absolviert werden müssen. Dabei informiert sie vorwiegend zu den Praktikumsplätzen an schulischen Einrichtungen in Sachsen, vernetzt aber auch am Auslandspraktikum interessierte Studierende mit dem Akademischen Auslandsamt und den jeweiligen Fachzuständigen.



Herr Tilman Dörr ist Leiter des Projekts *nexus – Übergänge gestalten*, Studienerfolg verbessern, das die HRK seit 2014 durchführt, um die Hochschulen bei der Weiterentwicklung der Studienprogramme und beim Ausbau der Studienqualität zu unterstützen. Ein Schwerpunkt des bis Ende April 2020 angelegten Vorhabens liegt auf der Flexibilisierung von Studiengängen und der Förderung von Mobilität während des Studiums.

1. *Wie hat Sie die Arbeit des Teilprojektes konkret in Ihrem Tätigkeitsbereich unterstützt?*

Dr. Bremerich: Die Erasmus+-Fachkoordination ist eine sehr komplexe Aufgabe, bei der mich die professionelle, kompetente und – nicht zuletzt – überaus kollegiale und engagierte Beratung durch die Mobilitätsförderung wesentlich unterstützt hat. Als Erasmus-Fachkoordinatorin fühle ich mich manchmal wie eine Art Guide, der Studierende auf den Weg ins Ausland bringt. Damit dieser Weg gangbar ist, braucht er eine planvolle Streckenführung. Hier kommt der Mobilitätsförderung eine Schlüsselfunktion zu. Sie stellt das Know-how bereit und trägt damit entschieden zum Gelingen meiner Arbeit als Fachkoordinatorin bei. Konkret äußert sich dies beispielsweise in dem breiten Informationsangebot, das die Mobilitätsförderung uns Koordinierenden in Bezug auf unsere Aufgaben und Tätigkeiten zur Verfügung stellt. Dazu gehören ein umfangreiches und transparentes Serviceangebote

im Intranet zum Umgang mit Förderprogrammen und mit Auslandsmobilität, die Bereitstellung nützlicher Dokumente, die Detailfragen unserer Arbeit betreffen (etwa ein Leitfaden zur Anerkennung von im Ausland erbrachten Leistungen) sowie die Unterstützung beim Aufbau eines „Beratungspakts“ für Studierende (etwa bei der Erstellung von Webseiten).

Mende: Ein Beispiel ist die Zusammenarbeit an der Broschüre „Auslandsspraktikum für Lehramtsstudierende“, die Lehramtsstudierende zu einem Auslandsschulpraktikum informiert, berät und motiviert. Viele Lehramtsstudierende haben zwar Interesse daran, einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren, befürchten jedoch einen hohen finanziellen und organisatorischen Mehraufwand, da das Lehramtsstudium ohnehin schon viel Organisationsaufwand mit sich bringt. Gleichzeitig möchten sie eine Studienzeitverlängerung unbedingt vermeiden.

Dörr: Die Arbeit des Teilprojekts war für das Projekt nexus sehr wertvoll, da wir sowohl von den fundierten Beiträgen der Universität Leipzig bei mehreren HRK-Tagungen als auch von den Anerkennungskonferenzen in Leipzig profitieren konnten. Die Einbindung guter Beispiele ist ein wesentlicher Bestandteil des nexus-Projekts, um anderen Hochschulen zu ermöglichen, von Erfahrungen zu lernen und gute Elemente zu übertragen. Die langjährig aufgebaute Expertise an der Universität Leipzig wurde somit auch für andere Hochschulen nutzbar gemacht.

2. *Auf welche (innovative) Weise trug diese Maßnahme / dieser Beitrag zur Lösung eines Problems, zum Füllen einer Leerstelle, zur Erfüllung eines Ziels bei?*

Dr. Bremerich: Als ich die Stelle als Erasmus+-Fachkoordinatorin im Sommer 2019 angetreten habe, hat mich das zugegebenermaßen ziemlich überwältigt. Die Mobilitätsförderung hat mich sehr dabei unterstützt, Arbeitsroutinen aufzubauen und die umfangreichen administrativen Aufgaben effizient zu erfüllen. Die Referentin für Mobilitätsförderung hat mir in meiner Einarbeitungsphase nicht nur etliche hilfreiche Dokumente (etwa zur Anerkennung) zur Verfügung gestellt, sondern sich auch die Zeit für einen regelrechten ‚Workshop‘ mit mir und meinem Team genommen, bei dem sie mit uns die einzelnen Schritte von der Bewerbungs- und Nominierungsphase über die Erstellung von Learning Agreements bis hin zur Anrechnung von im Ausland erbrachten Leistungen durchgegangen ist und uns über wichtige Angebote und Tools im Intranet informiert hat.

Mende: Bislang gab es kaum Beratungsmaterial und keine einheitliche Vorgehensweise in der Beratung und Organisation. Die Broschüre bietet nun eine Art Leitfaden zur Orientierung für alle Beteiligten und schafft einheitliche Prozesse und Auskünfte, die sich genau an Bedarfen der Zielgruppe und Besonderheiten des Lehramtsstudiums orientieren. Vorab wurden unterschiedliche Erfahrungswerte abgefragt und kombiniert, konkret beispielsweise der geeignete Zeitpunkt im Studienverlauf, Erfahrungswissen zu Bedarfen der Studierenden, Informationen zu Förderoptionen et cetera. Die Wirksamkeit zeigt sich anhand der gestiegenen Nachfrage zum Auslandspraktikum und der hohen Bewerberzahlen auf das DAAD-Stipendium „Lehramt.International“.

Dörr: Die HRK unterstützt die deutschen Hochschulen bei der Verbesserung von Anerkennung und Anrechnung, hierfür ist die Unterstützung von Vorreitern essenziell. Es gibt zwar viele deutsche Hochschulen, die sich seit geraumer Zeit intensiv und fundiert mit Anerkennung und Anrechnung beschäftigen. Die Anerkennungskonferenzen der Universität Leipzig waren jedoch ein absolutes Novum und haben einen wichtigen Beitrag zur praktischen Konkretisierung typischer Problemstellungen geleistet. Auch die anschaulich gestaltete Broschüre für Studierende ist ein gutes Beispiel für zielgruppengerechte Kommunikation.

3. *Inwiefern profitieren Sie von den Angeboten des Teilprojekts strukturell und/oder langfristig?*

Dr. Bremerich: Ein großes Surplus des Teilprojekts ist es, dass es mir als Fachkoordinatorin Sicherheit im Umgang mit dem Erasmus-Förderprogramm bietet. Die Mobilitätsförderung hat beträchtlichen Anteil daran, dass ich unseren Studierenden eine kompetente Betreuung bieten und ihnen belastbare Strukturen für ihren Austausch garantieren kann: Leitfäden und Anleitungen schaffen Erwartungssicherheit bei Auslandsaufenthalten und bei der Anerkennung von im Ausland erbrachten Leistungen. Ebenso hilfreich ist die Beratung zu Hochschulpartnern, die auf struktureller Ebene greift und unser Institut akut und perspektivisch bei der Umsetzung von Internationalisierungszielen stützt. Die Referentin für Mobilitätsförderung hat bei unserer Zusammenarbeit immer eine Doppelperspektive eingenommen, die genau das erfasst, um das es bei Internationalisierung geht: Zum einen der Blick auf das große Ganze des Erasmus+-Förderprogramms und dessen nachhaltige und langfristige Umsetzung, zum anderen der Blick dafür, dass hinter jeder Mobilität ein individuelles Gesicht mit individueller Geschichte steht.

Mende: Die gezielte Bewerbung des ersten Blockpraktikums bietet Studierenden eine willkommene Orientierung auf ein mögliches Mobilitätsfenster hin und gibt gleich Anhaltspunkte zu studienrelevanten Inhalten in diesem Zeitraum. Damit wird die Machbarkeit beziehungsweise Vereinbarkeit eines Auslandspraktikums mit dem Lehramtsstudium wirklich stark unterstützt. Die gemeinsame Broschüre wird unterstützend in der Studierendenberatung verwendet und ist auf der ZLS-Webseite zugänglich. Damit entlastet sie meine Arbeit und gibt Studierenden Planungssicherheit.

Dörr: Die langjährige Arbeit der Universität Leipzig an Aspekten wie der Anerkennung im Ausland erbrachter Leistungen oder der Internationalisierung von Studiengängen zeigt, wie wichtig eine langfristige Beschäftigung mit der Thematik ist, um nachhaltige Erfolge zu erzielen. Die Erstellung von Leitfäden oder Webseiten ist richtig und wichtig, ersetzt jedoch nicht die Arbeit von Impulsgebern innerhalb der Hochschule zur dauerhaften Auseinandersetzung mit den Themengebieten. Die praxisnahe Perspektive aus Hochschulsicht war auch bei unseren Tagungen immer ein gewinnbringender Impuls.

2. Was sind *Lessons Learned*?

Die Praxisbeispiele zeigen deutlich, dass für das Handlungsfeld Mobilitätsförderung die interne und externe Vernetzung eine der wichtigsten Voraussetzungen ist, und zwar aus mehreren Gründen. Grundsätzlich konnten durch den Austausch die vielfältigen Hintergründe von Mobilitätshemmnissen der Studierenden erst einmal identifiziert werden. So war zum Beispiel bei den Lehramtsstudierenden die Expertise des ZLS unabdingbar, um die komplexen Strukturen und Anforderungen des Lehramtsstudiums nachvollziehen und vor allem die Auswirkungen auf das Verhalten der Studierenden abschätzen zu können. In einem zweiten Schritt wurden Maßnahmen in Absprache mit direkt Zuständigen entwickelt, wie zum Beispiel die beiden Broschüren zu Auslandsaufenthalten im Lehramtsstudium. Die mit der Zielgruppe vertrauten Akteure, wie Frau Dr. Bremerich und Frau Mende, konnten durch Kenntnis der Bedarfe und Perspektiven der Studierenden die Wirksamkeit der Maßnahmen, in dem Fall der Broschüren, treffend einschätzen und entsprechend Einfluss auf die Gestaltung nehmen. Aus diesem Erfahrungsaustausch ergaben sich Impulse für weitere Projekte – so ist das ZLS zum Beispiel ein relevanter Taktgeber in der lehramtsbezogenen Mehrfächerkooperation mit der strategischen Partnerhochschule Graz.

Auch durch die externe Vernetzung haben sich zahlreiche Impulse und Aktivitäten ergeben, so zum Beispiel mit dem nexus-Projekt der HRK, das durch Tagungen, Workshops und Publikationen die Themen Anerkennung und Flexibilisierung der Studiengänge fokussiert. Der intensive Austausch begann 2016 in Form von wechselseitigen Einladungen zu Konferenz- oder Workshopbeiträgen und mündete beispielsweise in einer nexus-Tagung an der Universität Leipzig im Januar 2019. Ein deutlicher Mehrwert dieser Vernetzung waren konstruktive Rückmeldungen von Herrn Dörr zu den an der Universität Leipzig erstellten Materialien wie die Anerkennungshandreichung, aber auch Hinweise auf relevante Kontakte an anderen Universitäten und die gemeinsame Tagung, die circa 70 Hochschulangehörige der Universität Leipzig zur Vernetzung und zwei Studiengänge zur Präsentation eines innovativen Projekts nutzten. Wie in beiden Beispielen beschrieben, entstanden aus interner wie externer Vernetzung Materialien und Konferenzen, aber auch wertvolle Anregungen zu Beratungsformaten für die Fachzuständigen: Für Erasmus+-Fachkoordinierende wurde zum „Amtsbeginn“ eine Einführung in Aufgaben und Abläufe der Fachkoordination etabliert und dafür ein Webinar entwickelt, das vorab zu den allgemeinen Prozessen informiert, so dass in der persönlichen Beratung mehr Zeit für fachspezifische Fragen bleibt.

3. Worauf sollte bei der Umsetzung vergleichbarer Projekte und Konzepte geachtet werden?

Für ein zielführendes Projekt bietet sich zu Beginn eine eingehende Ist-Stand- und Bedarfsanalyse an, die einen hochschulübergreifenden Wissensstand zum Thema und die spezifische Situation an der eigenen Hochschule einbezieht. Im vorliegenden Projekt wurden 2012 anhand eines Fragebogens Interviews mit allen Erasmus-Fachkoordinierenden zum Thema Auslandsmobilität und Anerkennung im Ausland erbrachter Leistungen geführt. Dabei hat es sich als essenziell erwiesen, die Fakultäten und andere Akteure, die direkten Kontakt mit der studentischen Zielgruppe haben, von Anfang an zu involvieren. Die kontinuierliche interne und externe Vernetzung ist ein wesentlicher Erfolgsfaktor, der zudem bei der Überprüfung der eigenen Maßnahmen hilft. Diese sollten in regelmäßigen Abständen hinterfragt und gegebenenfalls nachjustiert werden: Werden geeignete Kommunikationsmedien verwendet, um Maßnahmen oder Serviceangebote bei der Zielgruppe zu platzieren? Welche Tendenzen bilden quantitative Daten ab, beispielsweise die Anerkennungs-

rate der Studierenden? Welches Bild zeichnen qualitative Daten wie individuelle Rückmeldungen von Studierenden? Welche Rahmenbedingungen ändern sich und welchen Einfluss haben diese auf den Bedarf der Zielgruppe? Wie einige andere Themen der Hochschulinternationalisierung unterliegt auch dieses einer besonderen Dynamik, die sich aus verschiedenen Variablen zusammensetzt. Daher ist eine dauerhafte Beschäftigung mit dem Thema Auslandsaufenthalte im Studium und Anerkennung von Studienleistungen notwendig – und eine personelle Kontinuität, wie sie eben durch das Drittmittelprojekt StiL gewährleistet werden konnte, stellt dafür die besten Voraussetzungen zur Verfügung. Folgendes Transfermodell verdeutlicht das Handlungsfeld Mobilitätsförderung:

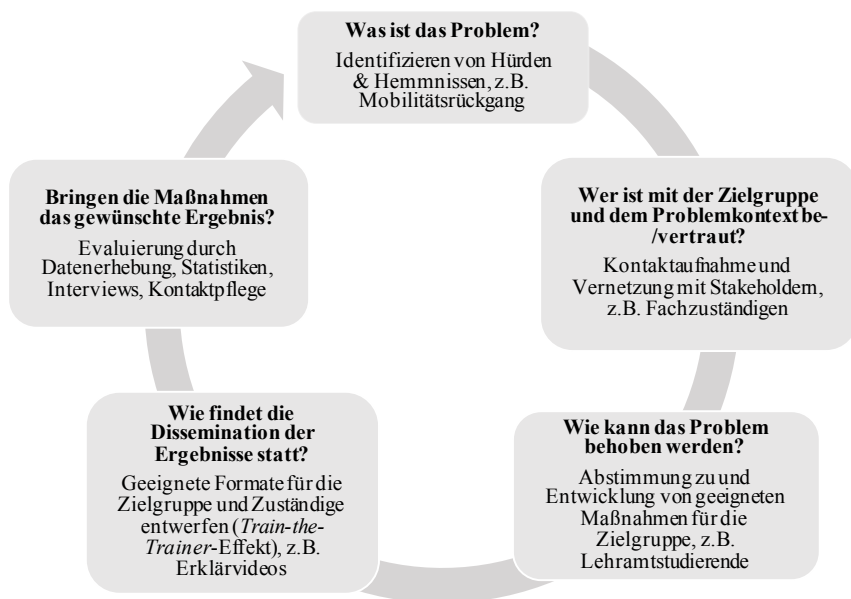


Abb. 1: Transfermodell des Handlungsfeldes Mobilitätsförderung

Literatur

- Woisch, A. / Willige, J.** (2015): Internationale Mobilität im Studium 2015. Ergebnisse der fünften Befragung deutscher Studierender zur studienbezogenen Auslandsmobilität, Hannover: DZHW.
- Ramm, M.** et al. (2015): Studiensituation und studentische Orientierungen, Konstanz: BMBF.
- Konegen-Grenier, S. / Placke, B.** (2016): Fünf gute Gründe für ein Auslandsstudium, Köln: Institut für Wissenschaft.

Netzwerkarbeit gestalten

Vernetzen, Informieren, Beraten.

Willkommenskultur für internationale Gastwissenschaftler an der Universität Leipzig

Annemone Fabricius, Martha Fromme

1. Willkommenskultur und Infrastruktur für neue internationale Mitarbeitende und Gastlehrende der Universität Leipzig

„Hervorragende Universitäten und Forschungseinrichtungen, ein anregendes wissenschaftliches Umfeld [...] machen Deutschland zu einem interessanten Ziel für international mobile Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Allerdings reichen diese Vorzüge allein oft nicht aus, um für die Besten von ihnen attraktiv genug zu sein. Es geht für sie schließlich nicht nur um einen neuen Job. Es geht auch um eine neue Heimat. Im globalen Wettbewerb um die größten Talente können es daher manchmal die weichen Standortfaktoren sein, die den Ausschlag geben: eine förderliche Ausländerpolitik, umfassende Integrations- und Betreuungsangebote für Fachkräfte und ihre Familien sowie Unterstützung bei den zahlreichen Herausforderungen während ihres Aufenthalts. All dies und noch vieles mehr lässt sich in einem Begriff zusammenfassen: Willkommenskultur.“ (vgl. Alexander-von-Humboldt-Stiftung 2013:6)

Die Universität Leipzig ist um genau diese Gewinnung exzellenter internationaler Gastlehrender und die Rekrutierung neuen wissenschaftlichen Personals mit internationalem Hintergrund bestrebt und möchte die Diversifizierung ihres Personals weiter ausbauen. Zudem sollen fremdsprachliche und interkulturelle Kompetenzen des gesamten Personals gefördert werden. Damit all dies möglich ist, bedarf es universitärer Infrastruktur und Personal, die dies fördern. Einem Aufenthalt internationaler Gastlehrender und -forschender stehen vermeintliche Hürden wie ein hoher bürokratischer Aufwand gegenüber, den diese Zielgruppe für einen Aufenthalt an der Universität Leipzig meistern muss, oftmals ohne Kenntnisse der deutschen Sprache zu haben. Die Universität Leipzig möchte diese Hürden durch eine umfassende Willkommenskultur abbauen. Dabei hat eine echte Willkommenskultur viele Facetten:

„[...] angefangen bei der Beratung und Visavergabe durch die deutsche Auslandsvertretung bis zum Kontakt mit der örtlichen Ausländerbehörde; von der Unterstützung bei der Suche nach Kinderbetreuung bis zur Orientierungshilfe im deutschen Sozial- und Gesundheitssystem. Willkommenskultur fängt also schon vor dem eigentlichen Deutschlandaufenthalt an und erstreckt sich bis in die Zeit danach.“ (ebd.:7)

Die Alexander-von-Humboldt-Stiftung hat die Bedeutung und den Ausbau dieser Willkommenskultur für ausländische Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftler und neue internationale Mitarbeitende an deutschen Universitäten und Wissenschaftseinrichtungen schon sehr früh thematisiert und in den Jahren 2006 bis 2011 gemeinsam mit der Deutschen Telekom Stiftung und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft die Initiative Ideenwettbewerb Welcome Centres an deutschen Universitäten durchgeführt. Ziel war es dabei, durch eine Signal- und Vorbildfunktion die Schaffung professioneller Servicestrukturen für die Betreuung international mobiler Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftler sowie Gastlehrender in Deutschland voranzutreiben.

Die Universität Leipzig beteiligte sich dabei an der letzten Wettbewerbsrunde im Jahr 2010, gehörte dann jedoch nicht zu den Preisträgern und finanziell geförderten Hochschulen. Dank des Qualitätspakts Lehre (StiL) konnte jedoch ab dem Jahr 2012 auch ein Welcome Centre an der Universität Leipzig etabliert werden, das durch die zweite Förderphase ab dem Jahr 2016 noch einmal personell ausgebaut werden konnte, um das Ziel, einen Ausbau der Willkommenskultur und Verbesserung der Infrastruktur für die schon erwähnte Zielgruppe, zu verfolgen. Neben der Einrichtung eines virtuellen Informationsportals für die Zielgruppe für alle Phasen des Aufenthalts stand auch immer sowohl die persönliche Betreuung von internationalen Lehrenden und Forschenden als auch die Beratung der einladenden Institute und des Dezernats für Personal im Mittelpunkt.

Das Welcome Centre verstand und versteht sich dabei stets als Katalysator und Multiplikator von Wissen. Gleichzeitig fungiert es als Schnittstelle in einem Netz, das aus den verschiedensten Behörden und Ämtern der Stadt Leipzig und weiteren Leipziger Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen besteht.

Durch das StiL-Projekt können die Personalkosten für die beiden Mitarbeiterinnen des Welcome Centres getragen und damit das wichtigste Fundament für dessen Etablierung beigesteuert werden. Gleichzeitig fehlte es im ersten Projektzeitraum noch an Sachmitteln, um ein erweitertes Internetportal oder

eine elektronische Gastwissenschaftlerkarte an der Universität Leipzig zu etablieren, größere Veranstaltungen für die Zielgruppe durchzuführen oder weitere notwendige Infrastruktur anzuschaffen. Dieses Desiderat wurde im zweiten Projektzeitraum geschlossen und die Bereitstellung von Sachmitteln, neben den Personalkosten, sollte auch zukünftig unbedingt beibehalten werden.

Um konkrete Maßnahmen oder Gelingensbeispiele des Projekts darzustellen, sollen in den folgenden vier Interviews verschiedene Nutzerinnen und Nutzer der Serviceleistungen des Welcome Centres selbst zu Wort kommen: Lehrende und Institutssekretariate, Personal der Verwaltung sowie internationale Mitarbeitende selbst, die allesamt die Serviceleistungen des Welcome Centres in Anspruch nehmen können.

2. Interviews mit Nutzerinnen und Nutzern der Serviceleistungen des Welcome Centres aus dem Verwaltungsbereich



Dr. Alexander Ciesek: Sachgebietsleiter
Grundsatzangelegenheiten, Hilfskräfte und
Reisekosten, Dezernat Personal



Adelheid Buschner: Institut für Indologie,
Institutssekretärin

1. *Wie hat Sie die Arbeit des Welcome Centres konkret in Ihrem Tätigkeitsbereich unterstützt? Nennen Sie bitte ein Beispiel.*

Dr. Ciesek: Zu erwähnen ist insbesondere die Organisation der Übersetzung der verschiedenen Formulare ins Englische, die im Bereich der Personalverwaltung Verwendung finden. Dies betrifft sowohl Formulare bezüglich der Einstellung von Mitarbeitenden als auch Formulare im Zusammenhang mit Werkverträgen und Verträgen nach der Honorarordnung.

Buschner: Das Welcome Centre hat mich bei der Vorbereitung zur Einstellung ausländischer Mitarbeitenden unterstützt. Dabei hat es die Kommunikation mit der Ausländerbehörde und die Information des zukünftigen Mitarbeitenden über rechtliche Voraussetzungen (Visa, Krankenversicherung, Aufenthalt für miteinreisende Partner) übernommen.

2. *Auf welche (innovative) Weise trug diese Maßnahme / dieser Beitrag zur Lösung eines Problems, zum Füllen einer Leerstelle, zur Erfüllung eines Ziels bei?*

Dr. Ciesek: Die Übersetzungen dienen als Verständnishilfe und können von ausländischen Beschäftigten und Werk- beziehungsweise Honorarvertragsnehmern bei Bedarf in Anspruch genommen werden. [...] So können wir auf diese Weise den ausländischen Beschäftigten den Umgang mit den administrativen Angelegenheiten erheblich erleichtern.

Buschner: Die Leibniz Card, die vom Welcome Centre auf den Weg gebracht wurde, ist hilfreich und sehr nützlich für wissenschaftliche Gäste und Geförderte, da der Zugang zu den Diensten der Universität (IT, Bibliothek, Mensa) sonst umständlich und kleinteilig von uns selbst organisiert werden müsste.“

3. *Inwiefern profitieren Sie von den Angeboten des Welcome Centres strukturell und/oder langfristig?*

Dr. Ciesek: Die Angebote des Welcome Centres tragen dazu bei, dass die Verwaltung auch im Umgang mit ausländischen Beschäftigten ein hohes Maß an Serviceorientierung gewährleisten und auf diese Weise zum internationalen Profil der Universität Leipzig beitragen kann.

Buschner: Ich bin seit 1996 am Institut für Indologie und Zentralasienwissenschaften beschäftigt und habe das, was das Welcome Centre jetzt sehr viel professioneller tut, [...] selbst übernommen. Es ist deshalb nicht nur hilfreich, sondern, da es sich auch um rechtliche Fragen handelt, sehr wichtig, dass diese Beratung jetzt von zentraler Stelle angeboten wird. Nur so kann gewährleistet werden, dass die Beratung möglichst umfassend und auf aktuellem Stand ist.

3. Interviews mit Nutzern der Serviceleistungen des Welcome Centres aus dem Bereich Lehre und Forschung



Professor Sebastian Steinfartz, Professor für Molekulare Evolution und Systematik der Tiere, Fakultät für Lebenswissenschaften



Dr. Michael Frazier:
Graduiertenkolleg Interaktion grammatischer Bausteine, Institut für Linguistik (USA)

1. *Wie hat Sie die Arbeit des Welcome Centres konkret in Ihrem Tätigkeitsbereich unterstützt? Nennen Sie bitte ein Beispiel.*

Prof. Steinfartz: In meinem konkreten Fall ging es um die Beantragung einer Aufenthaltsgenehmigung und die weitere Einstellung einer ecuadorianischen Doktorandin im Rahmen eines Gemeinschaftsprojekts auf den Galapagos-Inseln. Das Welcome Centre hat mich sehr gut beraten und mir sehr wertvolle Tipps gegeben, wie wir es bewerkstelligen konnten sie mit einem Visum nach Deutschland zu holen und sie im weiteren Verlauf als internationale Mitarbeiterin an der Universität Leipzig anzustellen.

Dr. Frazier: The University's Welcome Centre has been for me and my spouse a truly invaluable resource, offering deeply informed counsel and assistance on so many aspects of the complicated process of relocating our lives to Germany [...]. Besides assisting us with the necessary paperwork for sorting out our residency, tax, and insurance situation, a representative from

the Welcome Centre was able to secure for us an expedited appointment at the Ausländerbehörde and actually accompanied us there in person [...].

2. *Auf welche (innovative) Weise trug diese Maßnahme / dieser Beitrag zur Lösung eines Problems, zum Füllen einer Leerstelle, zur Erfüllung eines Ziels bei?*

Prof. Steinfartz: Besonders die Schnelligkeit auf Fragen zu reagieren und Probleme zu erkennen und zu lösen sowie der Hinweis auf bestehende Möglichkeiten ausländische Promovendinnen und Promovenden, aber auch Gastlehrende und -forschende an die Universität Leipzig zu holen, waren sehr hilfreich. Das Welcome Centre stellte eine sehr große Hilfe dar. Des Weiteren waren auch die vom Welcome Centre bereitgestellten Unterlagen (vor allem die englische Version der Einstellungsunterlagen) für die Einstellung eine sehr große Hilfe und sparte viel Zeit.

Dr. Frazier: Because I am in the unusual position of having recently returned to academia after an interregnum in industry, I have faced a number of quite particular challenges in re-acclimating and reorganizing to the academic life. The Welcome Centre has been a tremendous help in sorting out my appropriate salary given my idiosyncratic experience profile, and has made it possible for me to continue my research program here and advance my career without living apart from my family.

3. *Inwiefern profitieren Sie von den Angeboten des Welcome Centres strukturell und/oder langfristig?*

Prof. Steinfartz: Das Welcome Centre stellt, meiner Meinung nach, eine unentbehrliche Hilfe für den Aufenthalt und die Einstellung neuer ausländischer Mitarbeitender dar. Die mannigfaltige Betreuung internationaler Wissenschaftler auf ganz unterschiedliche Weise und auf unterschiedlichen Ebenen sowie deren Beratung ist ein essenzieller Grundstein für die erfolgreiche Arbeit ausländischer Studenten und Wissenschaftler an der Universität Leipzig.

Dr. Frazier: The act (and the process) of moving to another continent can be extremely anxiety-inducing. Germany may be especially so for some personalities, because the attitude toward the (extensive) paperwork is sometimes very difficult for a cultural outsider to discern: the importance of a given document, the required precision, et cetera, can vary in ways that are opaque to us Ausländer. I benefit every day from the excellent head start the Welcome Centre gave me on understanding this place, and I benefit psychologically from the assurance that when or if something comes up that I cannot understand, I will have someone to ask for help.

4. Vernetzung Information, Beratung: Reflexion der Arbeit des *Welcome Centres*

Anhand der Interviews mit den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren (Gastwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, betreuender Professorinnen und Professoren, aufnehmendes Institut, Dezernat für Personal) lassen sich konkrete Umsetzungsbeispiele der Willkommenskultur an der Universität Leipzig bereits ableiten. Vonseiten des Welcome Centres kann die von der Alexander-von-Humboldt-Stiftung als facettenreich beschriebene Betreuung bereits vor dem Aufenthalt der internationalen Gäste in Leipzig beginnen, während des Aufenthalts in höherer Intensität fortgesetzt und nach dem Aufenthalt weitergeführt werden. Diese Betreuung beschreibt auch der befragte Wissenschaftler Dr. Michael Frazier, der sowohl hinsichtlich seiner Einstellungsunterlagen als auch in Bezug auf andere bürokratische Fragen seines Aufenthalts wie Steuern, Versicherungen und Meldung in Leipzig beraten, als auch persönlich zur Ausländerbehörde begleitet werden konnte. Wichtig ist hierbei eine Kombination aus virtueller Beratung und Vor-Ort-Beratung, um internationale Gäste umfassend betreuen zu können.

Eine besondere Hürde stellten für neue internationale Mitarbeitende die sehr umfangreichen (deutschsprachigen) Einstellungsunterlagen dar. In Kooperation mit der Stadt Leipzig (Projekt Willkommen in Leipzig) konnte das Welcome Centre deren Übersetzung veranlassen. Die Übersetzungen aller Unterlagen werden den Mitarbeitenden des Personaldezernats in einer virtuellen Speicherwolke (Cloud) durch das Welcome Centre zur Verfügung gestellt. Der Link zu dieser Speicherwolke, der den Zugriff auf sämtliche englischsprachige Einstellungsunterlagen und Lesehilfen beinhaltet, kann unkompliziert an neue internationale Mitarbeitende weitergegeben werden. Es hat sich als sehr wichtig herausgestellt, sprachliche Hürden zu überwinden: Es lohnt sich, zunächst Zeit und Geld für Übersetzungen zu investieren, da sich dies später auszahlt, indem viele Stunden an Erklärungen und Hilfe beim Ausfüllen der Unterlagen wegfallen. Die internationalen Mitarbeitenden können die Unterlagen weitestgehend selbstständig ausfüllen; kommen dennoch spezifische Fragen auf, stehen die Mitarbeitenden des Welcome Centres der betreuten Zielgruppe für persönliche Konsultationen zur Verfügung. Dies entlastet das Personaldezernat (Dr. Alexander Ciesek, Interview 1) und die betreuenden Institute (Prof. Steinfartz, Interview 3). Es hat sich weiterhin als sehr effektiv herausgestellt, dass die Informationen innerhalb der Universität Leipzig im Welcome Centre als einer zentralen Anlaufstelle für internationale Gäste gebündelt werden. Das Welcome Centre steht dabei in engem Kontakt mit Akteurinnen und Akteuren innerhalb der Universität, vor allem mit dem Dezernat für Personal und den einladenden Instituten (zum Beispiel Adel-

heid Buschner, Interview 2). Wichtige Informationen und Neuerungen können so regelmäßig ausgetauscht werden, sowohl per E-Mail als auch in Dienstberatungen, zum Beispiel in der zentralen Dienstberatung der Mitarbeitenden des Dezernats für Personal. So können alle relevanten Ansprechpersonen auf einmal erreicht werden und das Welcome Centre seiner Funktion als Katalysator von Informationen hervorragend nachkommen. Informationen werden auf diese Weise innerhalb der Universität umfassend gebündelt, aktuell gehalten, in ansprechender Form präsentiert und Fragen schnell beantwortet. Dies gibt den internationalen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern die Möglichkeit, beruhigt ihren Lehr- und Forschungstätigkeiten nachzugehen, sodass die Universität auch hinsichtlich ihrer Internationalisierungsstrategie, die die internationale Gastlehre ausdrücklich inkludiert, besser von den internationalen Gästen profitieren kann.

Vernetzung ist nicht nur innerhalb der Universität wichtig, sondern auch darüber hinaus mit den verschiedenen Leipziger Wissenschaftseinrichtungen sowie den städtischen Behörden und weiteren Akteurinnen und Akteuren wie Schulen, Kindergärten und Krankenkassen. Im Netzwerk Willkommen in Leipzig, das unter anderem vom Welcome Centre mit ins Leben gerufen wurde, sind die genannten Akteurinnen und Akteure vereint, um die Willkommenskultur für internationale Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftler sowie neue internationale Mitarbeitende in Leipzig zu verbessern. Mittels regelmäßiger Netzwerkveranstaltungen, die mittlerweile durch das Leipzig Science Network (LSN) koordiniert werden, sowie durch Fachaustausch mit den Kolleginnen und Kollegen der verschiedenen Bereiche können wichtige Themen gemeinsam besprochen und umgesetzt werden. Zuletzt fand sich beispielsweise eine Gruppe zusammen, die sich mit dem recht komplexen Thema der Wohnungssuche in Leipzig für internationale Mitarbeitende und Gastwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler beschäftigte. Dies bietet den Vorteil, dass die Kompetenzen gebündelt werden und durch das Netzwerk stets Ansprechpartnerinnen und -partner für verschiedene Themen und Fragen zur Verfügung stehen oder gefunden werden können.

Ein guter Kontakt zu den Netzwerkpartnerinnen und -partnern ist wichtig, um sich gegenseitig über Neuerungen und aktuelle Problemstellungen zu informieren, Kompetenzen zu bündeln, arbeitsteilig arbeiten zu können und gemeinsam Lösungen zu finden. Es hat sich als sehr förderlich herausgestellt, Zeit und Energie in die Bildung und Pflege von Netzwerken zu investieren, da sich diese Investition später in vielfältiger Hinsicht bezahlt macht. Dabei ist jedoch essenziell, dass ein solches Netzwerk, wie hier sowohl innerhalb der Universität als auch mit den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren in Leipzig, an zentraler Stelle wie dem Universität Leipzig Welcome Centre beziehungsweise auf städtischer Ebene dem LSN, koordiniert wird und neue Impulse gegeben werden.

Die für das Netzwerk erarbeiteten Informationen werden, vor allem in Form von virtuellen Leitfäden, auf der Webplattform www.welcome-to-leipzig.de für internationale Gäste zur Verfügung gestellt. Die Leitfäden werden durch das Welcome Centre erstellt und aktualisiert. Dabei ist eine effektive Arbeit aufgrund der engen Zusammenarbeit der zwei Mitarbeiterinnen des Welcome Centres gewährleistet, da keine Kommunikationsbarrieren überwunden werden müssen. Es hat sich gezeigt, dass es sehr von Vorteil ist, die Informationen digital zur Verfügung zu stellen, da sie somit tagesaktuell gehalten sowie für eine breite Zielgruppe der verschiedenen Forschungseinrichtungen bereitgestellt werden können. Zudem können Druckkosten gespart werden und es wird ein von Druckereien unabhängiges Arbeiten garantiert. Im Zuge der zunehmenden Digitalisierung wird dies in Zukunft noch wichtiger werden. Es ermöglicht den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern darüber hinaus, sich bereits im Ausland über wichtige Aspekte ihres Lehr- und Forschungsaufenthalts in Leipzig zu informieren. Wertvolle Informationen bietet außerdem die Webpräsenz des Welcome Centres auf der Webseite der Universität Leipzig (www.uni-leipzig.de/+welcome).

Haben die internationalen Gäste spezifische Fragen, die über die bereitgestellten Informationen hinausgehen, bietet das Welcome Centre eine persönliche Beratung per E-Mail oder Telefon sowie vor Ort an. So können persönliche Fragen direkt geklärt und Zweifel ausgeräumt werden. Der persönliche Kontakt hat sich als essenziell herausgestellt, da es den Ratsuchenden viel Sicherheit gibt, für alle Belange ihres Aufenthalts Ansprechpartnerinnen oder -partner zu haben, die sie unterstützen. Ist es notwendig, so werden sie auch zu wichtigen Terminen begleitet, so beispielsweise zur Ausländerbehörde zur Beantragung ihres Aufenthaltstitels oder zum Bürgeramt, um sich in Leipzig anzumelden. Es muss immer wieder abgewogen werden, welche neuen internationalen Mitarbeitenden oder Gäste eine umfangreichere Betreuung benötigen und bei wem eine Beratung per E-Mail beziehungsweise ein Verweis auf die Webseiten des Welcome Centres ausreichend sind. Die Präferenzen der internationalen Gäste sind hier sehr unterschiedlich. Das Welcome Centre bietet den Vorteil, dass es auf die unterschiedlichen Bedürfnisse passgenau eingehen kann. Wenn die Zahl der Gastwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler in den nächsten Jahren zunimmt und damit der Betreuungsbedarf ansteigt, wird eine zusätzliche Unterstützung durch Hilfskräfte für eine individuelle Begleitung der Gäste notwendig.

Die Arbeitsweise des Welcome Centres fußt also auf drei unverzichtbaren Säulen: der Vernetzung mit inner- und außeruniversitären Akteurinnen und Akteuren (wie städtischen Behörden, Schulen und Kindergärten, Krankenkassen und Landesämtern sowie weiteren Wissenschaftseinrichtungen), der umfassenden Zurverfügungstellung von Informationen für internationale Mitarbeitende

und Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftler sowie der persönlichen Beratung und Begleitung der internationalen Gäste. Auch innerhalb der Universität ist ein Wissenstransfer mit dem Bereich Personal und auch Personalentwicklung sowie der Research Academy gewährleistet.

Natürlich gibt es bei dieser Arbeit auch Fallstricke, die es in Zukunft zu überwinden gilt: Der seit einigen Jahren verfolgte Plan, ein Netzwerk aus Freiwilligen (Netzwerk Welcome Centre aus Mitarbeitenden der Universität Leipzig) aufzubauen, die die Zielgruppe parallel zum Welcome Centre sowohl im Bereich des überfachlichen professionellen Austauschs als auch der gemeinsamen Freizeitgestaltung betreuen, ist trotz verschiedener Versuche und Anläufe noch nicht optimal verlaufen. Einer großen Anzahl an interessierten internationalen Lehrenden und Gastwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler stehen nur sehr wenige, wirklich aktive Leipziger Netzwerkpartnerinnen und -partner gegenüber. In diesem Bereich kann und muss nachjustiert werden, damit auch dieses Netzwerk wirklich erfolgreich arbeiten kann. Als tatsächliches Best-Practice-Modell kann jedoch das vom Welcome Centre der Universität Leipzig aufgebaute Netzwerk Willkommen in Leipzig angesehen werden, in dem die Universität und die Stadt, vertreten durch viele Ämter und Behörden, seit vielen Jahren sehr erfolgreich auf verschiedensten Ebenen und bei sehr vielen Themen sehr praktisch zusammenarbeiten. Wichtig sind jedoch auch dabei regelmäßige persönliche Absprachen und Netzwerktreffen, ein Rahmen für Projekte und natürlich auch Finanzen, um gemeinsame Aktivitäten durchführen zu können. Innerhalb des Teilprojekts Auslandsmobilität stimmt sich das Welcome Centre mit den anderen Teilprojekten des Akademischen Auslandsamtes ab, die praktische tägliche Zusammenarbeit erfolgt jedoch, wie weiter oben beschrieben, mit anderen Teilbereichen der Universität Leipzig und den externen, für die Willkommenskultur essenziellen, Partnerinnen und Partnern.

Um die begonnene Arbeit des Welcome Centres auch nach dem Jahr 2020 (Ende des Förderzeitraums von StiL) fortzuführen, sind die Weiterführung der drei Säulen Bereitstellung von tagesaktueller digitaler Information über die Internetportale des Welcome Centres, die persönliche Beratung und Betreuung der Zielgruppe sowie die Zusammenarbeit mit den inner- und außeruniversitären Partnerinnen und Partnern in den Netzwerken des Welcome Centres von großer Bedeutung.

Literatur

Alexander-von-Humboldt-Stiftung (2013): Willkommenskultur in Deutschland schaffen. Zehn Jahre Ideenwettbewerb bei der Alexander von Humboldt-Stiftung, Bonn: Meinhardt GbR Wissenschaftskommunikation.

Die Entwicklung und der Mehrwert von Netzwerken anhand zweier Beispiele aus dem Projekt StiL – Studieren in Leipzig

Maria Förster, Priska Fronemann, Gretel Pfeiffer, Julia Protze,
Mandi Strambowski, Marit Vissiennon

1. Einleitung

Durch den Qualitätspakt Lehre (QPL) sind im Verlauf der Förderzeit an der Universität Leipzig sowie an sächsischen Hochschulen verschiedene Netzwerke für unterschiedliche Zielgruppen entstanden, die einen wichtigen Beitrag für eine gelingende Projektentwicklung leisteten. Sie dienten nicht nur projektinternen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zur Informationsgewinnung, zum Erfahrungsaustausch und zur gemeinschaftsbezogenen Identitätsbildung, sondern wirkten darüber hinaus auch in die Regelstrukturen der Hochschulen und hier speziell in die Universität Leipzig hinein. Dadurch wurde auch ein Kulturwandel in Bezug auf die Verbesserung der Qualität in der Lehre angestoßen.

Im folgenden Beitrag wird zunächst kurz auf die Rahmenbedingungen für und die Entwicklung von Vernetzung in Studieren in Leipzig (StiL) und seinen Teilprojekten eingegangen. Anschließend werden beispielhaft zwei Netzwerke vorgestellt, die im Rahmen des QPL an der Universität Leipzig entstanden sind: das Hochschul- und Mediendidaktische Netzwerk (HD-Netzwerk) und das StiL-Mentoring-Netzwerk.

Der Fokus liegt dabei auf folgenden Fragestellungen:

1. Wie ist das Netzwerk entstanden und welche Ziele wurden verfolgt?
2. Welche Entwicklungen waren im Netzwerk zu verzeichnen und welche Rahmenbedingungen haben dazu beigetragen?
3. Wie war das Netzwerk organisiert?
4. Welche Funktionen und welchen Mehrwert hatte das Netzwerk?

Im abschließenden Teil werden die Netzwerke hinsichtlich ihrer Struktur und Organisation verglichen und Schlussfolgerungen für die Bildung und Organisation zukünftiger Netzwerke gezogen.

2. Die Entwicklung der Vernetzung im Projekt StiL

Die Maßnahmen in StiL waren im Projektantrag anhand dreier Säulen ausgerichtet, die sich aus dem Profil der Universität Leipzig ergaben und mit deren strategischen Entwicklungszielen korrespondierten: StiL zielte auf die Verbesserung der Infrastruktur und die Steigerung der Internationalität ab und sorgte für Reformimpulse durch innovative Projekte in Lehre und Studium. Entlang dieser drei Säulen (Infrastruktur, Internationalisierung, Innovation), aber auch säulenübergreifend, ergaben sich zahlreiche inhaltliche Bezüge zwischen den Teilprojekten.

In der ersten Förderphase des QPL (10/2011–09/2016) traten die Teilprojekte zunächst in einen Dialog und Austausch mit denjenigen Regelstrukturen, mit denen sich inhaltliche Bezüge innerhalb der Maßnahmen ergaben und/oder deren Zusammenarbeit eine erfolgreiche Zielerreichung beförderten oder sogar bedingten. Die Mitarbeitenden der Teilprojekte tauschten sich zunächst punktuell und individuell mit den betreffenden Stellen aus. Im Falle des Teilprojekts Mentoring betraf das auch die Vernetzung und die Zusammenarbeit untereinander, da die Mentorinnen und Mentoren über die Fakultäten der Universität Leipzig verteilt angebunden waren. Darüber hinaus fand Vernetzung mit weiteren QPL-Projekten in Sachsen und deutschlandweit statt, hier speziell durch die Teilnahme von Mitarbeitenden an Tagungen¹. Ebenfalls war von Beginn an zu beobachten, dass StiL-Mitarbeitende sich aktiv an bestehenden festen Netzwerken beteiligten² oder an der Initiierung oder Verfestigung von Netzwerken, die über das Projekt hinaus gingen, mitwirkten³.

- 1 Der deutschlandweite Austausch der QPL-Projekte wurde zum einen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) durch Programmkonferenzen und themenspezifische QPL-Workshops unterstützt (vgl. BMBF 2020). Zum anderen veranstalteten QPL-Projekte deutschlandweit Fachtagungen, die (ab der zweiten Förderphase unterstützt durch Mittel für Austauschreisen) verstärkt von den Teilprojektmitarbeitenden besucht wurden.
- 2 Ein Beispiel dafür ist die regelmäßige Teilnahme von Mitarbeitenden des Mentorings, des Projektmanagements und des Career Service for Internationals am Beratungsnetzwerk des Projekts Plan B(eruf) (vgl. KOWA 2020).
- 3 Beispiele hierfür sind der Facharbeitskreis studentisches Peer-Learning (vgl. StiL 2020a), an dem das Tutoring-Kolleg beteiligt war (vgl. Schlimme et al. in diesem Band), das sächsische Netzwerk zur qualitativen Evaluationsmethode Teaching Analysis Poll (TAP), die entsprechende bundesweite Arbeitsgruppe (AG) der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD) (vgl. DGHD AG 2020), die Initiierung und Mitarbeit des Teilprojekts Internationalisierung zu Hause und Mobilitätsförderung / Welcome Centre am Netzwerk Willkommen in Leipzig (vgl. Fabricius / Fromme in diesem Band) sowie die hochschulinterne, ressortübergreifende AG Service Learning (konzeptionelle und beratende Tätigkeit für die betroffenen Prorektorate [PBI und PET]) und der dazugehörige hochschulübergreifende Facharbeitskreis.

Obwohl diese Entwicklung also schon in der ersten Förderphase einsetzte, gewann die Vernetzung von StiL-Mitarbeitenden untereinander, aber auch mit Mitarbeitenden anderer Projekte an der Universität Leipzig und hochschulübergreifend sowie mit den Regelstrukturen der Universität Leipzig im Übergang in die zweite Förderphase sowie in deren Verlauf (10/2016 – 12/2020) an Bedeutung. Die punktuelle Vernetzung mit einzelnen Bereichen wurde teilweise zu festen Netzwerken mit konstanter Mitgliederstruktur ausgebaut. Der Austausch erfolgte regelmäßig und die jeweiligen Maßnahmen wurden zunehmend den Zielgruppen der weiteren Netzwerkmitglieder zugänglich gemacht. Zum Teil wurden gemeinsam Angebote entwickelt und/oder durchgeführt.

Das Projektmanagement bildete dabei die Schnittstelle zwischen den Teilprojekten und der Projektleitung sowie weiteren zentralen und dezentralen Akteuren an der Universität Leipzig. Es war zudem Ansprechpartner für den Projektträger, das Deutsche Zentrum für Luft- und Raumfahrt (DLR). Zu den Aufgaben des Projektmanagements zählten neben Monitoring, Qualitätssicherung und Steuerung des Projekts die Begleitung und Beratung der Teilprojekte, die Konzeption von Maßnahmen sowie Förderung von Kommunikation und Vernetzung. Das Projektmanagement unterstützte die Teilprojekte dabei, gemeinsame Bezüge sichtbar zu machen und zu stärken, und regte weitere zielgerichtete Vernetzung zwischen Teilprojekten und in die Universität Leipzig hinein an. Dazu wurden unter anderem Auftakttreffen zu Beginn der Förderphasen mit allen StiL-Beteiligten organisiert und regelmäßig Projektgespräche mit den Teilprojekten durchgeführt.⁴ Das Projektmanagement vertrat StiL zudem im sächsischen QPL-Netzwerk (sQPL-net). Dieses entstand 2013 und verband die 13 sächsischen QPL-Projekte.⁵ Das Netzwerk wurde vor allem als Pool für Experten und Expertinnen zu verschiedenen Bereichen (zum Beispiel Beratung oder Qualitätsentwicklung) genutzt, aber auch für den Transfer von Good Practice sachsenweit.⁶

4 Weitere Instrumente waren ein Projekthandbuch und der StiL-Moodle-Kurs. Das Projekthandbuch beinhaltete Informationen zu den Teilprojekten sowie wichtigen organisatorischen Prozessen und wurde den Teilprojekten regelmäßig in aktualisierter Ausgabe zur Verfügung gestellt. Der StiL-Moodle-Kurs war ein Online-Kurs auf Moodle, der zentralen Lernplattform der Universität Leipzig (vgl. Moodle 2020). Es wurden Dokumente zur Verfügung gestellt, über Foren kommuniziert sowie in Wikis und Datenbanken kollaborativ Inhalte erarbeitet.

5 Neben Einzelvorhaben waren mehrere sächsische Hochschulen am Verbundprojekt Lehrpraxis im Transfer plus (LiT+) beteiligt (vgl. QPL 2020).

6 Ein konkretes Ergebnis der Zusammenarbeit des Netzwerks war 2016 die Tutoring-Leitlinie, die zu Beginn der zweiten Förderphase an der Universität Leipzig eingeführt wurde. Sie beinhaltete Hinweise zur Einstellung und Betreuung von Tutorinnen und Tutoren, die für die Umsetzung von StiL-Tutorien an der Universität Leipzig galten (vgl. StiL 2020b).

In der zweiten Förderphase führte das Projektmanagement mit den Koordinierungsgruppen⁷ ein neues regelmäßiges Austauschformat ein, das zweimal pro Kalenderjahr stattfand und von den StiL-Mitarbeitenden rege genutzt wurde. Ein StiL-Lenkungskreis wurde eingerichtet, der die Projektentwicklung beratend und begleitend unterstützte⁸. Weiterhin wurden Projektergebnisse durch Austausch mit Mitarbeitenden anderer Projekte, bei Tagungsteilnahmen und eigenen Beiträgen bei Tagungen deutschlandweit vermittelt.

3. Beispiele für Netzwerke in StiL

In StiL entwickelten sich Netzwerke, die über einen längeren Zeitraum aktiv waren sowie auf verschiedenen Ebenen wirkten. Zwei dieser Netzwerke sollen hier beispielhaft vorgestellt werden: Das Mentoring-Netzwerk verband die Mitarbeitenden des Teilprojekts Mentoring, die an 12 der 14 Fakultäten der Universität Leipzig angebunden waren. Im Hochschul- und Mediendidaktischen Netzwerk (HD-Netzwerk) waren mit der LaborUniversität und dem Tutoring-Kolleg zwei StiL-Teilprojekte sowie das Projektmanagement vertreten.

Das Mentoring-Netzwerk als Community of Practice⁹

An 12 der 14 Fakultäten der Universität Leipzig wurden über das Projekt StiL Mentoring-Stellen geschaffen. Die wissenschaftlichen Mitarbeitenden wurden an den Fakultäten damit beauftragt, eine Beratungsstruktur zu schaffen, die eine Lücke zwischen zentralen Angeboten der Studienberatung und institutsspezifischen

7 Koordinierungsgruppen waren Austauschformate auf Arbeitsebene. Sie dienten der gezielten Abstimmung von Querschnittsthemen und konkreten Maßnahmen sowie dem Transfer von Ergebnissen und Konzepten. Neben StiL-Mitarbeitenden wurden je nach inhaltlicher Ausrichtung Experten und Expertinnen aus den Regelstrukturen der Universität Leipzig oder anderen Projekten an der Universität Leipzig eingeladen. Die Koordinierungsgruppen gaben Impulse, die die Projektmitarbeitenden anschließend in ihre Arbeit übertrugen. Als Ergebnis formierten sich zum Teil Arbeitsgruppen, die aufgrund ihrer Tätigkeiten, Zielgruppen und/oder institutionellen Anbindung verstärkt miteinander kooperierten und sich zu Communities of Practice (siehe unten) entwickelten.

8 Der Lenkungskreis war ein mit Vertreterinnen und Vertretern aus Senatsmitgliedern, Lehrenden, Studierendenschaft und Zentralverwaltung sowie der Stabsstelle Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium und der oder dem Gleichstellungsbeauftragten besetztes Gremium.

9 Die drei wesentlichen Merkmale einer Community of Practice sind gemeinsames Wissensgebiet, Zusammengehörigkeitsgefühl und praktische Erfahrung (vgl. Lave / Wenger 1991).

Angeboten schließen sollte. Darüber hinaus waren die Mentorinnen und Mentoren in den Themenfeldern Studienorientierung, Beratung und Studienbegleitung, Internationalisierung, Berufsorientierung, Qualitätssicherung und Evaluation tätig. Durch die Übernahme dieser Querschnittsthemen etablierten die wissenschaftlichen Mitarbeitenden eine neue Serviceeinrichtung in den Fakultäten.

Wie ist das Netzwerk entstanden und welche Ziele wurden verfolgt?

Noch vor dem offiziellen Auftakttreffen des Projekts StiL fand ein erstes von den Mentorinnen und Mentoren initiiertes Treffen der im Teilprojekt neu eingestellten Mitarbeitenden statt. Da die Gruppe durch die Rollenbezeichnung¹⁰, die Projektaufgaben sowie die gleichzeitige Anbindung an die Fakultäten und das Projekt StiL viele gemeinsame Anknüpfungspunkte hatte, lag diese Form der Vernetzung nah. Ziel der turnusmäßig stattfindenden Mentoring-Netzwerktreffen war es besonders zu Projektbeginn, sich in die neue Aufgabe einzufinden, die im Antrag vorgegebenen Ziele in konkrete Maßnahmen zu übersetzen sowie gemeinsame Schnittpunkte zu identifizieren. Diese Ausrichtung war insofern für die Beteiligten entscheidend, da die Richtung, in welche die Mentoring-Tätigkeit gehen sollte und konnte, noch ausgelotet werden musste. Neben der Entwicklung gemeinsamer fakultätsübergreifender Angebote bestand ein weiteres Ziel der Netzwerktreffen im interfakultären Informations- und Erfahrungsaustausch und somit auch in der Qualifizierung und Professionalisierung der Mentorinnen und Mentoren.

Welche Entwicklungen waren im Netzwerk zu verzeichnen und welche Rahmenbedingungen haben dazu beigetragen?

Das Mentoring-Netzwerk durchlief verschiedene Phasen, die von der Vernetzung, Konzeptionierung und Pilotierung bis zur Konsolidierung reichten.

- a. *Vernetzungsphase:* Die anfangs regelmäßig aller zwei bis drei Monate stattfindenden Treffen boten den Mentorinnen und Mentoren die Gelegenheit, sich untereinander kennen zu lernen und wurden auch bald zu einer Plattform für andere universitäre Einrichtungen und Projekte, sich und ihre Arbeit vorzustellen. Diese Phase war maßgeblich davon geprägt, Ansprechpersonen und Kooperationspartner und -partnerinnen kennenzulernen, sich über Erfah-

10 Die Bezeichnung Mentoring ist hier etwas irreführend, da das Projekt kein Mentoring im klassischen Verständnis einer 1:1-Betreuung darstellt, sondern eher dem Konzept einer Studienverlaufsberatung ähnelt.

runge auszutauschen sowie Möglichkeiten der Zusammenarbeit auszuloten und zu erproben.¹¹

- b. *Konzeptionierungs- und Erprobungsphase:* Nach der Identifizierung von gemeinsamen Schnittpunkten widmeten sich die Mentorinnen und Mentoren in einer zweiten Phase der konkreten Konzeptionierung sowie Pilotierung erster überfakultärer Projekte, die aus kleineren Arbeitsgruppen heraus innerhalb des Netzwerks entstanden waren. So entwickelten sich zum Beispiel die beiden Peer-Mentoring-Programme BeBuddy! für internationale Studierende und das Lehramtsmentoring.¹² Neben dem regelmäßigen Wissens- und Erfahrungsaustausch fokussierten sich die Mentorinnen und Mentoren in dieser Phase stark auf die Entwicklung sowohl fakultärer als auch gemeinsamer Angebote. Hierbei wurde während der ersten Förderphase verstärkt das im Projektantrag beschriebene Ziel, Lücken im Beratungsangebot der Universität Leipzig zu schließen, verfolgt. Aspekte wie strategisches Vorgehen, Nachhaltigkeit oder die Verknüpfung mit bereits bestehenden Angeboten rückten erst später in den Fokus der Arbeit. Vortragsreihen, Workshops, Informationsveranstaltungen sowie Peer-Programme wurden konzipiert, pilotiert und evaluiert sowie je nach Ergebnis weitergeführt oder eingestellt.
- c. *Konsolidierungsphase:* Die zweite Förderphase war zunächst von der Fortführung bestehender fakultätsinterner und fakultätsübergreifender Angebote geprägt. Das Netzwerk arbeitete in seiner nun etablierten Struktur weiter und die Ergebnisse daraus fanden Anwendung in den fakultären Strukturen. Gemeinsame thematische Schwerpunkte wurden in den Arbeitsgruppen vertieft. Die Häufigkeit der Netzwerktreffen wurde den Bedarfen der Mentorinnen und Mentoren angepasst und im Laufe der Zeit reduziert. Die Arbeit gewann insgesamt an Routinecharakter und richtete sich wesentlich an den Aufgaben innerhalb der Fakultäten aus. Die Netzwerktreffen wurden vorwiegend für den Informationsaustausch sowie anliegende Handlungsabstimmungen genutzt.
- d. *Phase einer gemeinsamen strategischen Ausrichtung:* Mit dem nahenden Ende der zweiten Förderphase bekam das Mentoring-Netzwerk einen neuen An Schub. Gemeinsame strategische Überlegungen zur Fortführung der mitt-

11 Beispielsweise fanden in Kooperation mit dem Career Service der Universität Leipzig Veranstaltungen im Bereich der Berufsfeldorientierung für einzelne Fächergruppen (unter anderem Berufsorientierung für Biologinnen und Biologen und Öffentlichkeitsarbeit für Sprachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler) statt.

12 Für weitere Informationen zu den studentischen Peer-Mentoring-Programmen siehe Dimmer et al. in diesem Band. Ein weiteres Beispiel für ein fakultätsübergreifendes Projekt ist die Naturwissenschaftliche Forschungswerkstatt (vgl. Holzheu et al. in diesem Band).

lerweile etablierten Tätigkeiten der Mentorinnen und Mentoren regten einen Prozess an, in dem sich die Gruppe noch einmal auf neue Art formieren und reflektieren konnte. Im Fokus standen dabei die zukünftige Ausrichtung des Mentorings sowie die Ziele und das Selbstverständnis des Netzwerks. Dazu war ein intensiver Diskussions- und Aushandlungsprozess in der Gruppe nötig, der maßgeblich durch intern neu eingeführte Formate wie Klausurtagungen und Visionstage unterstützt wurde. In diesem Prozess konnte die Gruppe ihren Mehrwert in struktureller und gesamtuniversitärer Hinsicht verorten. Die Überlegungen mündeten in einem Mentoring-Zukunftskonzept. In den vorhergehenden Phasen kooperierten die Mentorinnen und Mentoren zwar bereits intensiv, agierten jedoch immer aus ihren fakultären Bedarfen und Zielen heraus. Nun stand die Gruppe vor der Herausforderung, sich als Gesamtgruppe zu definieren und ein Commitment herzustellen. Damit einher ging eine Profilschärfung des Mentorings sowie eine Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls.

Wie war das Netzwerk organisiert?

Die Organisation des Mentoring-Netzwerks zeichnete sich insbesondere durch zwei Aspekte aus: geteilte Verantwortlichkeiten und Freiwilligkeit. Die Netzwerktreffen wurden jeweils von zwei Mentorinnen oder Mentoren unterschiedlicher Fakultäten ausgerichtet. Sie übernahmen sowohl die Organisation der Treffen sowie die Moderation der im Vorfeld abgefragten und von ihnen selbst vorgeschlagenen Tagesordnungspunkten und die Ergebnissicherung durch Protokollierung. Inhaltlich ging es vor allem um aktuelle fakultätsübergreifende Themen und Informationen, neue Projekte der Mentorinnen und Mentoren sowie anderer Einrichtungen wurden vorgestellt, Projekterfahrungen geteilt sowie Methoden, bewährte Vorgehensweisen und Problemlösungen besprochen. Zudem war es bei gemeinsamen Themen notwendig, Aufgaben zu verteilen und nächste Schritte abzustimmen.¹³ Bei Themen, in denen ein Interesse der Gruppe bestand, sich umfangreicher auszutauschen, wurden ab 2018 sogenannte Praxiswerkstätten eingeführt. Dieses Format gab Raum, um eigene Erfahrungen in der Gruppe zu reflektieren, sich neue Anregungen bei anderen Mentorinnen und Mentoren zu holen sowie konkrete Tools oder Vorlagen auszutauschen. Kleinere Aufgaben, welche die gesamte Gruppe betrafen und sich aus dem Treffen ergaben, wurden im Anschluss in kleinere Arbeitsgruppen gegeben.

13 Zum Beispiel für die Planung der Öffentlichkeitstage der Universität Leipzig, der Willkommenswoche oder einzelner gemeinsamer Veranstaltungen.

Auch ohne externe Vorgabe durch Vorgesetzte oder die Projektleitung war die Teilnahme an den Treffen stets hoch. Es etablierten sich schnell verschiedene Verfahren und Formen für die Abstimmung und die Kommunikation in der Gruppe. Zum Beispiel wurde die sich je nach Phase der Gruppe ändernde Häufigkeit der Treffen stets demokratisch abgestimmt. Auch wenn die Beteiligung an und während der Treffen zwischen sehr aktiv bis zurückhaltend variierte, wurde der Wissens- und Erfahrungsaustausch von den Teilnehmenden als bereichernd und als Möglichkeit zur Qualifizierung und Professionalisierung der eigenen Rolle wahrgenommen.

Eine Reflexion des Netzwerkes führt zu dem Schluss, dass

1. die Teilnahme und Beteiligung am Netzwerk in einem engen Zusammenhang mit der individuellen Relevanz der Themen für die eigene Arbeit an den Fakultäten stand,
2. die Intensität der Netzwerkarbeit sehr von gemeinsamen Anliegen, Themen und Zielen abhing und diese Gemeinsamkeiten in einer Gruppe nicht künstlich herstellbar waren¹⁴ und
3. die Netzwerkarbeit sehr stark von der Eigeninitiative und der aktiven Beteiligung der Teilnehmenden lebte. Dabei brauchte es Schlüsselpersonen, die das Netzwerk hegten, pflegten und bewässerten („Gardening“)¹⁵.

Welche Funktionen erfüllte das Netzwerk?

Das Mentoring-Netzwerk erfüllte unterschiedliche Funktionen sowohl für seine Mitglieder als auch für den gesamtuniversitären Kontext. Besonders dann, wenn Arbeitsaufträge einzelner Mentorinnen und Mentoren an den Fakultäten ähnlich waren oder zentrale Aufgaben, beispielsweise durch die Projektleitung, an das Netzwerk herangetragen wurden, kam das Netzwerk als Ort des Wissens- und Erfahrungsaustauschs zum Tragen. Häufig gab es in den Netzwerktreffen Initialzündungen für verschiedene Projekte, die dann in die Fakultäten oder den gesamtuniversitären Kontext hineinwirkten. Die Expertise des Netzwerks wurde auch von anderen Netzwerken und Akteuren innerhalb und außerhalb der Universität Leipzig regelmäßig nachgefragt.

14 In der Konsolidierungsphase gab es dabei zeitweise nur wenige Treffen des Mentoring-Netzwerks im Jahr, da der Bedarf nicht sehr groß war. Die Mentorinnen und Mentoren waren mit der konkreten Durchführung von Maßnahmen und deren Organisation ausgelastet.

15 Communities of Practice müssen dem Konzept von Lave und Wenger (1991) nach „begärtner“ („Gardening“) und „genährt“ („Nurturing“) werden.

Die LaborUniversität im universitätsweiten Hochschul- und Mediendidaktischen Netzwerk

Die LaborUniversität war in der ersten Förderphase des QPL auf die Förderung und Begleitung von Lehrinnovationen (Lehr-Lernprojekte) konzentriert. Zudem erweiterten die Mitarbeiterinnen bereits damals den Radius hochschuldidaktischer Aktivitäten; auch im Sinne des Transfergedankens der Lehr-Lernprojekte. In der zweiten Förderphase ab Oktober 2016 wurden einhergehend mit einer breiteren personellen Ausstattung das Portfolio um die professionelle Begleitung und Beratung von Lehrenden zu hochschuldidaktischen Fragen entlang hochschuldidaktischer Schwerpunktthemen¹⁶ sowie die Unterstützung bei längerfristigen Prozessen wie der Studiengangentwicklung erweitert. Die LaborUniversität arbeitete dafür eng mit dem sachsenweit tätigen Verbundprojekt Lehrpraxis im Transfer^{plus} (LiT+) sowie dem Hochschuldidaktischen Zentrum Sachsen (HDS) zusammen. Aus dieser Zusammenarbeit entstand das Hochschul- und Mediendidaktische Netzwerk, auf das im Folgenden genauer eingegangen wird.

Wie ist das Netzwerk entstanden und welche Ziele wurden verfolgt?

An der Universität Leipzig waren seit Förderbeginn des QPL zwei hochschuldidaktische Projekte verortet: Das Stil-Teilprojekt LaborUniversität sowie das sächsische Verbundprojekt Lehrpraxis im Transfer (LiT)¹⁷. Von Beginn an war es das Interesse beider Projekte, sich auszutauschen und im gemeinsamen Feld der Hochschuldidaktik voneinander zu lernen. Beide Projekte legten einen Fokus auf die Förderung von Lehr-Lernprojekten. Die LaborUniversität profitierte dabei von LiT in Bezug auf dessen hochschulübergreifende Vernetzung und Erfahrungen, die hier mit verschiedenen Maßnahmen neben der Lehrprojektförderung gemacht wurden. LiT erhielt durch die enge Anbindung der LaborUniversität an die Universität Leipzig und die zahlreichen universitätsinternen Lehr-Lernprojekte einen tieferen Einblick in die Lehre an der Universität Leipzig. Schnell verständigten sich beide Projekte zusammen und mit der Projektleitung darauf, abgestimmt auf die Fakultäten und weitere zentrale Akteure der Hochschuldidaktik an der Universität Leipzig zuzugehen. Die ab 2013 gemeinsam durchgeführten Auftaktgespräche mit Fakultätsleitungen, weiteren identifi-

16 Diese waren: Kompetenzorientierung, Interdisziplinarität, Praxisbezug, Forschungsbezug, Einsatz digitaler Medien sowie Umgang mit Heterogenität in der Lehre.

17 Das Projekt Lehrpraxis im Transfer hieß ab Beginn der zweiten Förderphase Lehrpraxis im Transfer^{plus}.

zierten (hochschuldidaktischen) Mitwirkenden¹⁸ sowie zentralen Einrichtungen dienten einer ersten Bedarfserhebung zu hochschuldidaktischen Themen und Maßnahmen. Weitere Austauschgespräche mit den Akteurinnen und Akteuren zielten darauf ab, die zukünftige Zusammenarbeit in Bezug auf hochschuldidaktische Angebote zu entwickeln. Gemeinsam entstand die Idee, für Lehrende der Universität Leipzig eine Übersicht über die hochschuldidaktischen Angebote zu schaffen und einen gemeinsamen Internetauftritt einzurichten.¹⁹ In der Folge entstanden zunächst erste gemeinsame Informationsmaterialien. In diese Phase fielen die ersten Schritte des hochschuldidaktischen Netzwerks.

Das vom Personaldezernat im März 2015 initiierte Vernetzungstreffen der Anbieter von Fortbildungen war ein weiterer Schritt hin zu einem festen Netzwerk. Es hatte zum Ziel, sich über die fachliche Arbeit, Ziele, Zielgruppen und Umsetzung auszutauschen. In den darauffolgenden Treffen wurde erarbeitet, wie die Akteure koordiniert werden könnten, um den Zielgruppen möglichst einfach die jeweils passenden Angebote zugänglich zu machen. 2017 wurde dann erstmals ein Treffen des gesamtuniversitären Hochschul- und Mediendidaktischen Netzwerks²⁰ unter Vorsitz des Prorektors für Bildung und Internationales organisiert, um die verschiedenen bestehenden Ansätze kontinuierlich abzustimmen und zu synchronisieren. Ziele des Netzwerks waren:

- ein gemeinsames Verständnis über Hochschuldidaktik zu entwickeln,
- Doppelstrukturen zu vermeiden,
- die Sichtbarkeit für die Zielgruppe zu erhöhen, um den Zugang für die Nutzerinnen und Nutzer zu erleichtern,
- den Stellenwert von Lehre an der Universität Leipzig zu erhöhen sowie
- die Lehre als solche zum Thema zu machen.

18 Dazu gehörten das Sachgebiet Wissenschaftliche Weiterbildung, das HDS, das Referat Personalentwicklung, die Tutorinnen-und-Tutoren-Qualifizierung, das StIL-Teilprojekt E-Teaching, der E-Learning-Service und die Research Academy Leipzig (ESF-Projekt Kompetenzschule ELSYS).

19 Ein gemeinsamer Internetauftritt war erst später (2018) mit der grundlegenden Überarbeitung der Universitätswebsite möglich. Neben den Bereichen Studium und Forschung wurde nun auch der Bereich Lehre eingerichtet.

20 An der Universität Leipzig betraf das auf zentraler Ebene Mitarbeitende des Sachgebietes der Wissenschaftlichen Weiterbildung, der Personalentwicklung, der Stabsstelle für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, der Research Academy Leipzig und des E-Learning-Services (seit 2019 inklusive des Projekts Digitale Hochschulbildung in Sachsen) sowie auf Ebene der Fakultäten das Medizindidaktische Zentrum. Ebenso vertreten war das HDS, das Verbundprojekt LiT+ und seitens StIL die LaborUniversität, das Tutoring-Kolleg sowie das Projektmanagement.

Welche Entwicklungen waren im Netzwerk zu verzeichnen und welche Rahmenbedingungen haben dazu beigetragen?

Die wichtigste Rahmenbedingung bildete zu Beginn neben der räumlichen Nähe²¹ vor allem der gemeinsame Wille, das Projekt an der Universität Leipzig aufzubauen und das Thema Lehre nachhaltig zu etablieren. Dadurch wurde auf informeller Ebene ein reger kollegialer Austausch und diverse Perspektivverschränkungen ermöglicht. Es entstand ein zunächst wöchentlicher Jour fixe, bei welchem Transparenz zwischen den Mitarbeitenden über aktuelle Maßnahmen und Projekte hergestellt sowie sich über inhaltliche und strukturelle Entwicklungen ausgetauscht wurde. In dieser frühen Phase des QPL, die von der Suche nach passenden Maßnahmen und Themen für die wirksame Erreichung des Kulturwandels in der Lehre geprägt war, wirkte dies sehr bereichernd. Das Thema Lehre und die Hochschuldidaktik als solche fanden an der Universität Leipzig bis dahin noch wenig Beachtung. Initial setzte die Planung und Umsetzung des ersten Tages der Lehre 2013 an diesen Zielen an. Abstimmungsprozesse und Kommunikationsroutinen wurden in der kooperativen Konzeption und Umsetzung dieser Veranstaltung etabliert.

Das Hochschul- und Mediendidaktische Netzwerk wurde in der zweiten Förderphase des QPL durch die Unterstützung der Hochschulleitung mit dem Auftakttreffen des Hochschuldidaktischen Netzwerks 2017²² formalisiert und um zusätzliche relevante Akteure erweitert. Wichtige Meilensteine waren anfänglich die Verständigung auf gemeinsame Ziele und Strategien, eine gute Abstimmung zu deren gegenseitiger Ergänzung und Verschränkung sowie die Konzipierung gemeinsamer Veranstaltungen wie den Tagen der Lehre²³.

Bisher konnten verschiedene Vorhaben im Netzwerk realisiert werden. Dies betraf insbesondere die bessere Sichtbarkeit und Abstimmung untereinander zum Vermeiden von Doppelstrukturen und das Bilden von Synergien. Es wurde ein gemeinsamer Webauftritt Lehren an der Universität (2019) geschaffen, um

21 Die Stil-Teilprojekte LaborUniversität und E-Teaching, das Projektmanagement, das Verbundprojekt LiT+ sowie weitere Mitarbeitende des Prorektors für Bildung und Internationales teilten sich Büros auf einem Gang.

22 Die stärkere Verzahnung zwischen Hochschul- und Mediendidaktik war von Beginn an ein wichtiges Thema. Im Projekt Stil gab es in der ersten Förderphase des QPL das mediendidaktische Teilprojekt E-Teaching, welches in der zweiten Förderphase als Querschnittsthema in die LU integriert wurde.

23 Der Tag der Lehre wird seit 2013 an der Universität Leipzig veranstaltet, seit 2017 im jährlichen Turnus. Eingeladen sind alle Lehrenden, Studierenden und Mitarbeitenden der Universität und weiterer Leipziger Hochschulen zu einem gemeinsamen Austausch über fachspezifische und fächerübergreifende Fragen des Lehrens und Lernens. Der Tag der Lehre macht das vielfältige Engagement und innovative Ideen in der Lehre an der Universität Leipzig sichtbar (vgl. Universität Leipzig 2020).

das Thema Lehre sichtbarer zu machen. Auf dieser Website wurde zudem ein gemeinsamer Veranstaltungskalender etabliert und der Zugang zur hochschulin-ternen Fortbildungsdatenbank verbessert²⁴. Ein gemeinsamer interner Kalender führte zudem zu einem stärker abgestimmten Programmangebot. Des Weiteren wurden projektübergreifende Veranstaltungen und Angebote konzipiert und umgesetzt. Zu nennen sind hier neben dem Tag der Lehre die hochschuldidaktische WERKSTATT zur Lehrveranstaltungsplanung, das Modell und die darin verankerten Angebote zur hochschuldidaktischen Begleitung der Studiengangentwicklung, hochschuldidaktische Handreichungen sowie Tipps für die Lehre im gemeinsamen Webauftritt.

Die Corona-Pandemie und das damit verbundene digitale Sommersemester 2020 erforderte eine neuartige, weil vorwiegend digitale, Vernetzung der Akteure. Dabei wurde die Struktur des Netzwerks weiter gefestigt und besonders die Zusammenarbeit mit den Mitarbeitenden des E-Learning Service und des dort verorteten Verbundprojekts Digitale Hochschulbildung intensiviert. Der Webauftritt wurde für das digitale Sommersemester um didaktische und medientechnische Tipps sowie (medien-)didaktische Handreichungen für Lehrende erweitert. In dem neu eingerichteten Moodle-Kurs Lehre.digital konnten sich die Lehrenden untereinander bezüglich ihrer Fragen und Erfahrungen in einem Forum austauschen. Zudem wurden sie von den medien- und hochschuldidaktischen Mitarbeitenden im Kurs sowie durch individuelle Online-Beratungen unterstützt, zum Beispiel mittels digitaler Hospitationen und E-Coachings.

Wie war das Netzwerk organisiert?

Das Netzwerk entwickelte sich als Bottom-up-Prozess der an einer stärkeren Sichtbarkeit und Wirksamkeit interessierten QPL-Projekte. Zunächst tauschten sich die hochschul- und später zunehmend auch die mediendidaktischen Akteure an der Universität Leipzig aus. Ab der zweiten Förderphase des QPL und der offiziellen Einrichtung der Hochschul- und Mediendidaktischen Netzwerktreffen, traf sich das Netzwerk im drei- bis sechsmonatigen Zyklus unter der Leitung des Prorektors für Bildung und Internationales. Zwischen den physischen Treffen erfolgte der Austausch in einem gemeinsamen Kurs auf der Lernplattform Moodle, auf der die Protokolle der Treffen abgelegt sowie in Foren untereinander kommuniziert wurden. In der Zusammenarbeit entstanden verschiedene Arbeitsgruppen, die sich wiederum zeitweise in kleine Untergruppen für einzelne Aufgabenpakete

24 Die Angebote sind in der Fortbildungsdatenbank der Universität Leipzig unter Hochschul- und Mediendidaktik an der Universität Leipzig gebündelt und können dort von Lehrenden gebucht werden (vgl. <https://fortbildung.uni-leipzig.de>).

aufteilen. Dieses Prinzip erwies sich auch in der Zeit der Corona-Pandemie als wirksame Arbeitsweise. Regelmäßige Absprachen zur Erhöhung der Transparenz, das Engagement und die gemeinsame Vision der Beteiligten sowie die Steuerung durch den Prorektor waren dabei essenziell für das Gelingen des Netzwerks.

Welche Funktionen erfüllte das Netzwerk?

Neben den bereits beschriebenen positiven Effekten für die Etablierung und Sichtbarmachung der Hochschuldidaktik selbst, wirkte das Netzwerk in Richtung der gemeinsamen Vision und förderte und ermöglichte einen intensiven Austausch über Themen der Lehre an der Universität Leipzig insgesamt sowie an den Fakultäten, in den Studiengängen bis hin zur individuellen Ebene der Lehrenden. So konnte die hochschuldidaktische Begleitung der Studiengangentwicklung vorangetrieben und feste Formate hochschuldidaktischer Weiterbildungen etabliert werden. Damit wurde der durch die Bologna-Reform angestoßene Struktur- und Lehrkulturwandel an den Hochschulen in Bezug auf Hochschuldidaktik in konkreten Maßnahmen umgesetzt. Letztlich schaffte das Netzwerk die Grundlage für eine hochschuldidaktische Einheit an der Universität Leipzig, um Hochschuldidaktik aus einer Hand zu ermöglichen und klare Ansprechpersonen für Lehrende und mit Lehre befasste Mitarbeitende zu schaffen. Ein Kulturwandel hin zur Stärkung der Lehre wurde dadurch an der Universität Leipzig nachhaltig in Gang gesetzt.

4. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die zwei hier beispielhaft beschriebenen Netzwerke in StiL unterschieden sich in verschiedener Hinsicht, besonders bezüglich ihrer Gruppenzusammensetzung, ihres thematischen Profils und ihrer Zielstellungen. Gleichzeitig zeigten sie auf struktureller und organisatorischer Ebene viele Gemeinsamkeiten. Welche Schlussfolgerungen können daraus für die Bildung und Organisation zukünftiger Netzwerke gezogen werden?

Initiierung und Entwicklung der Netzwerke

Der Impuls zur Initiierung beider beispielhaft betrachteter Netzwerke ging zunächst von den Projektmitarbeitenden selbst aus. Zu Beginn handelte es sich in beiden Fällen um selbstorganisierte Netzwerke, die ihre Themen und Strukturen selbst setzten und entwickelten. Sie fußten auf dem gemeinsamen Interesse und Bedarf der jeweils Beteiligten, einen regelmäßigen Austausch in

einem festen Netzwerk zu organisieren, um ähnliche Problemstellungen zu bearbeiten, Good-Practice-Beispiele auszutauschen, gegebenenfalls gemeinsame Projektvorhaben umzusetzen sowie Strategien durch Handlungsabstimmung zu entwickeln. So ging es anfangs vor allem darum, gemeinsame Schnittpunkte und Herausforderungen der Akteure zu identifizieren sowie die Ziele und die Ausrichtung des Netzwerks zu bestimmen.

Im Verlauf der Formierung und Konsolidierung der Netzwerke zeigte sich, dass die Gruppenzusammensetzung mit ihren unterschiedlichen strukturellen Anbindungen (zentral-dezentral), Aufgabenfeldern und Arbeitskontexten sowie individuellen und strategischen Ausrichtungen einen Einfluss auf die Netzwerkarbeit hatte. So gestaltete sich etwa die gemeinsame Zielsetzung sowie die thematische Fokussierung unterschiedlich. Im Hochschul- und Mediendidaktischen Netzwerk ging es beispielsweise einerseits um die Abstimmung und Synchronisierung bestehender sowie andererseits um die Entwicklung neuer hochschuldidaktischer Angebote zur Unterstützung der Lehrenden der Universität Leipzig. Hingegen sahen die Mitglieder des Mentoring-Netzwerks ihren Auftrag und ihre Aufgaben stärker in den Fakultäten verortet. Die Ziele bezogen sich hier mehr auf den Informations- und Erfahrungsaustausch.

In den beiden beispielhaft betrachteten Netzwerken war im Projektverlauf zu beobachten, dass sie unter anderem in Bezug auf die Intensität der Zusammenarbeit oder die inhaltliche Ausrichtung verschiedene Phasen durchliefen. So folgte der Formierungs- und Findungsphase im Mentoring-Netzwerk mit intensiver Zusammenarbeit und regelmäßigen Treffen eine Phase, die stärker den Austausch über die gesammelten Erfahrungen in konkreten Projekten, gegebenenfalls Transfer von Good Practice und die kollegiale Beratung in den Vordergrund rückte. Ähnliches war für das Hochschul- und Mediendidaktische Netzwerk zu beobachten. Hier wurde die Konsolidierung zudem durch die Hochschulleitung unterstützt und so in strategische Überlegungen der Hochschulentwicklung einbezogen. Die Zusammenarbeit der Netzwerkmitglieder wurde dadurch noch intensiviert. Solche Phasen engerer und weniger intensiver Zusammenarbeit waren auch in anderen Netzwerken im Rahmen von StiL (siehe Kapitel 2) zu beobachten, da sie sich stark an den Bedarfen der Teilnehmenden orientierten und daher immer wieder Anpassungen vorgenommen werden mussten.

Intensive Vernetzung durch Projektarbeit

Eine Gemeinsamkeit war weiterhin, dass die Netzwerkarbeit im Rahmen der Projektarbeit in StiL erfolgte, in dessen Rahmen Vernetzung einen hohen Stellenwert aufwies. So konnten Synergien geschaffen und Transfer von Good

Practice ermöglicht werden. Entsprechend wurden Vernetzung und Austausch der Teilprojekte auch von der Projektleitung und vom Projektmanagement unterstützt und zeitliche und organisatorische Ressourcen für Austausch und Vernetzung eingeräumt und bereitgestellt (vgl. Kapitel 2). Das Mentoring-Netzwerk wurde auch seitens der Projektleitung und des Projektmanagements aktiv genutzt, unter anderem als Multiplikator für die Bewerbung von weiteren Maßnahmen in StiL, als Experimentierraum für neue Projektideen (vgl. Dimmer et al. in diesem Band) oder für das Einbringen von Querschnittsthemen in die Fakultäten. Der Mehrwert bestand auch über das Netzwerk hinaus. Das Hochschul- und Mediendidaktische Netzwerk wurde dann besonders wirksam, als die Konsolidierung seitens der Hochschulleitung erfolgte, da das Netzwerk explizit auch Regelstrukturen, für die Austausch und Vernetzung nicht vorrangiger Auftrag waren, integrierte. Im Hochschul- und Mediendidaktischen Netzwerk waren vor allem die beiden QPL-Projekte LaborUniversität und LiT+ sehr aktiv an der Zusammenarbeit mit bestehenden Strukturen an der Universität interessiert. Ziel war die Schaffung der Hochschul- und Mediendidaktik aus einer Hand und die Vermeidung von Doppelstrukturen an der Universität Leipzig.

Arbeitsweisen der Netzwerke

In der Arbeitsweise blieben die Netzwerke selbstorganisiert und wiesen darin viele Gemeinsamkeiten auf. In beiden Netzwerken fanden regelmäßige Präsenztreffen statt. Für die Organisation, Moderation und Ergebnissicherung der Treffen wurden wechselnde Verantwortliche bestimmt. Zudem bildeten sich innerhalb des Netzwerks für punktuelle oder weiterführende Themen und Anliegen kleinere Arbeitsgruppen, die zwischen den Treffen – online oder vor Ort – ihren Austausch fortsetzten. Die Netzwerke nutzten zusätzlich Online-Plattformen, um die Dokumentation sowie weitere Absprachen zu organisieren. Durch die Online-Formate, konkrete Absprachen sowie die Bestimmung von Verantwortlichen konnte der räumlichen Verteilung der Netzwerke (Mentoring: Fakultäten der Universität Leipzig, Hochschul- und Mediendidaktisches Netzwerk: sachsen- und universitätsweit) gut begegnet werden.

Die Netzwerke trugen in einer gesamtuniversitären Perspektive zu Innovation sowie Diffusion neuer Lösungen bei. So konnten mit ihrer Hilfe gemeinsame Vorhaben wie Veranstaltungsformate, Workshops oder Mentoring-Programme und strategische Leitlinien entwickelt und umgesetzt werden. Diese dienten Studierenden, Lehrenden und Mitarbeitenden der Universität Leipzig gleichermaßen (Kulturwandel Verbesserung der Qualität der Lehre). Mit dem Hochschuldidaktischen Netzwerk und dem Mentoring-Netzwerk konnten neue Ser-

vice-Einheiten sowohl zentral als auch dezentral an den Fakultäten geschaffen werden. Die Netzwerke waren zudem auch für andere Institutionen und Akteure sichtbar und die Expertise der Mitglieder wurde aktiv nachgefragt.

Aus den beiden vorgestellten Netzwerken lassen sich also Faktoren für eine gelingende Netzwerkarbeit schlussfolgern. Die Formulierung und Vereinbarung gemeinsamer Ziele zu Beginn tragen wesentlich zum Gelingen der Netzwerkarbeit bei. Im Projektverlauf können sich diese Ziele verändern und eine Anpassung notwendig machen. Die Konsolidierung seitens der Projekt- oder Hochschulleitung kann dabei zur Entwicklung und Stabilisierung der Netzwerke beitragen. Des Weiteren hängt die Umsetzung eines Netzwerks immer auch von der Initiative von Einzelpersonen oder -projekten ab, die das Netzwerk auch in Phasen weniger intensiver Zusammenarbeit am Leben halten („Gardening“, vgl. Lave / Wenger 1991). Netzwerkarbeit setzt eine gewisse Ergebnisoffenheit und Flexibilität der Mitglieder im Netzwerk voraus sowie ausreichend zeitliche und organisatorische Ressourcen. Dies sollte gegebenenfalls bereits im Rahmen der Planung von Projekten berücksichtigt werden. Wenn diese Aspekte bei der Netzwerkarbeit berücksichtigt werden, können sie sowohl für die Mitglieder als auch die Institutionen einen wichtigen Mehrwert leisten.

5. Fazit

Die zwei beschriebenen Netzwerke leisteten in ihrer Umsetzung einen wichtigen Beitrag zu einer erfolgreichen Entwicklung des Projekts StIL an der Universität Leipzig und wirkten auf vielfältige Weise in die Hochschule hinein. Die Netzwerke dienten nicht nur dazu, Wissen zu teilen und zu diskutieren, sondern konnten außerdem wichtige hochschulrelevante Arbeitsfelder wie Beratung, Qualitätsmanagement, Hochschuldidaktik und Projektmanagement weiter ausdifferenzieren, innovieren und professionalisieren.

Die Netzwerke wirkten durch ihre inhaltliche und strategische Ausrichtung auf unterschiedlichen Ebenen. Diese lassen sich sowohl aus der Perspektive der Netzwerkmitglieder als auch im Hinblick auf den gesamtuniversitären Kontext beschreiben.

Aus der Perspektive der Netzwerkmitglieder konnten die Netzwerke unter anderem dazu beitragen:

- Unsicherheiten, die zum Beispiel mit der Bearbeitung neuer Aufgabenbereiche verbunden waren, zu reduzieren,
- Handlungen abzustimmen,
- gute Praxisbeispiele bekannt zu machen,

- Erfahrungsaustausch und Wissenstransfer zu ermöglichen und die Zusammenarbeit zu verbessern,
- Projekte und Vorhaben zu initiieren und umzusetzen sowie
- die individuelle professionelle Identität und Rollenfindung zu unterstützen.

Gleichzeitig konnten die Erfahrungen und Erkenntnisse aus den Netzwerken auf unterschiedlichen Ebenen in die jeweiligen Institutionen, Fakultäten oder Fachbereiche der Teilnehmenden hineinwirken.

Die Netzwerke wurden als Ansprechpartner für Querschnittsthemen erkannt und seitens weiterer Teilprojekte in StiL, aber auch seitens der Hochschulleitung und (teilweise initiiert durch das Projektmanagement) weiterer QPL-Projekte in Sachsen und deutschlandweit identifiziert und genutzt. Aus dem anfangs relativ losen Zusammenschluss interessierter Projektmitarbeitender entwickelten sich so feste Instanzen mit gemeinsamen Zielen, die sich im Projektverlauf zunehmend institutionalisierten. Projektarbeit konnte so Freiräume für Vernetzung schaffen und diese befördern. Durch die Unterstützung und Konsolidierung der Netzwerke durch die Projekt- und Hochschulleitung konnten sie ihre volle Wirksamkeit entfalten und so beispielsweise auch Mitarbeitende aus vorhandenen Regelstrukturen aktiv in die Netzwerke einbinden.

Eine Professionalisierung erfolgte im Projektverlauf innerhalb der Netzwerke auch im Hinblick auf ihre Arbeitsweise und ihre Organisation. So trugen die individuellen Kompetenzen der Mitarbeitenden, die sie entwickelten und in das Netzwerk einbrachten, sowie die regelmäßige Reflexion dieser Kompetenzen in den Projekten und Netzwerken wesentlich dazu bei.

Ein Weiterbestand der hier beispielhaft genannten Netzwerke, aber auch der weiteren Netzwerke, an denen StiL-Mitarbeitende beteiligt sind, ist dabei abhängig davon, ob Angebote, Aufgaben und Koordinationsarbeit, die bisher von QPL-Mitarbeitenden übernommen wurden, in die Zeit nach QPL verstetigt werden können.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)** (2020): Website des Ministeriums. Abgerufen am 07.05.2020, von: <https://www.qualitaetspakt-lehre.de>.
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD)** (2020): Website der DGHD. Abgerufen am 07.05.2020, von: <https://www.dghd.de>.
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik AG (DGHD AG)** (2020): Qualitative Feedback- und Evaluationsmethoden. Abgerufen am 11.05.2020, von: <https://www.dghd.de/community/arbeitsgruppen/g-qualitative-feedback-und-evaluationsmethoden/>.
- Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt (KOWA)** (2020): Darstellung des Projekts Plan B. Abgerufen am 07.05.2020, von: <https://kowa-leipzig.de/plan-b>.

- Lave, J. / Wenger, E.** (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Lehren an der Universität Leipzig** (2020): Website der Universität Leipzig. Abgerufen am 07.05.2020, von: <https://www.uni-leipzig.de/universitaet/arbeiten-an-der-universitaet-leipzig/lehren-an-der-universitaet/>.
- Moodle** (2020): Zentrale Lernplattform der Universität Leipzig. Abgerufen am 07.05.2020, von: <https://moodle2.uni-leipzig.de>.
- Qualitätspakt Lehre (QPL)** (2020): Teilnehmende Hochschulen in Sachsen. Abgerufen am 20.04.2020, von: <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/geforderte-hochschulen-in-sachsen-1705.php>.
- Studieren in Leipzig (StiL)** (2020a): Facharbeitskreis studentisches Peer-Learning. Abgerufen am 07.05.2020, von: <https://www.stil.uni-leipzig.de/hochschuluebergreifende-vernetzung/>.
- Studieren in Leipzig (StiL)** (2020b): Tutoring-Leitlinie. Abgerufen am 20.04.2020, von: https://www.stil.uni-leipzig.de/wp-content/uploads/2018/11/Tutoring_Leitlinie_StiL2_Juli_2016.pdf.
- Universität Leipzig** (2020): Tag der Lehre. Abgerufen am 07.05.2020, von: <https://www.uni-leipzig.de/universitaet/arbeiten-an-der-universitaet-leipzig/lehren-an-der-universitaet/tag-der-lehre/>.

Dieser Text wurde von Mitarbeiterinnen dreier StiL-Teilprojekte verfasst:

Mentoring

StiL-Mentorinnen und -Mentoren sind an zwölf der 14 Fakultäten der Universität Leipzig angebunden. Ziel des *Mentorings* ist es, Studierende in allen Phasen des Studiums kompetent zu begleiten und zu beraten und so Studiengangwechsel und Studienabbrüche im Studienverlauf zu reduzieren. Die Mentorinnen und Mentoren haben fakultätsspezifische Arbeitsschwerpunkte. Darüber hinaus arbeiten sie in fakultätsübergreifenden Projekten zusammen.

LaborUniversität

Die StiL-*LaborUniversität* unterstützt Lehrende der Universität Leipzig bei der Entwicklung und Umsetzung innovativer Lehr-Lern-Projekte. Mit finanzieller Förderung und hochschuldidaktischer Begleitung wird den Lehrenden ermöglicht, ihre Ideen für eine lern- und kompetenzorientierte Lehre zu erproben. Weiterhin bietet die *LaborUniversität* individuelle Begleitung der Lehrkompetenzentwicklung für alle Lehrenden an der Universität Leipzig und unterstützt die Studiengangentwicklung. Sie arbeitet eng mit dem Verbundprojekt Lehrpraxis im Transfer plus (LiT+) zusammen.

StiL-Projektmanagement

Das *Projektmanagement* bietet Begleitung und Beratung bei der Projektdurchführung sowie der Konzeption von Maßnahmen und unterstützt die Kommunikation und Vernetzung. Die Sicherung der fördergemäßen Projektentwicklung durch Monitoring, Qualitätssicherung und Steuerung ist zentraler Auftrag. Das *Projektmanagement* vermittelt außerdem Projektergebnissen innerhalb von StiL und im Rahmen des Qualitätspakt Lehre.

Dieser Sammelband ist im Projekt StiL – Studieren in Leipzig der Universität Leipzig entstanden. StiL wird seit Oktober 2011 durch den Qualitäts-pakt Lehre finanziert.



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Redaktion:
Henrike Böhm, Maria Förster, Isabel Hilpert,
Gretel Pfeiffer (Universität Leipzig)
Korrektorat: Jana Berthold

Die Online-Version der Publikation mit
zusätzlichen Materialien ist abrufbar unter:

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-711534>