



Hemisphere – Hamburger Einführungsmodul in das erfolgreiche Studium

Erfahrungsbericht und Handlungsempfehlungen



Universitätskolleg-Schriften Band 8

Hemisphere – Hamburger Einführungsmodul
in das erfolgreiche Studium
Erfahrungsbericht und Handlungsempfehlungen

Madlen Fidorra, Anett Hübner, Holger Schlegel



Grußwort

Liebe Leserinnen und Leser,

ich freue mich, Ihnen die Dokumentation des Qualitätspakt Lehre-Teilprojekts „Hemisphere – Hamburger Einführungsmodul in das erfolgreiche Studium“ präsentieren zu können. Unter dem Titel „Brücken in die Universität – Wege in die Wissenschaft“ bildet das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Universitätskolleg der Universität Hamburg den institutionellen Rahmen für mehr als 40 Teilprojekte, die sich mit der Gestaltung von Studium und Lehre in der Studieneingangsphase beschäftigen.



Prof. Dr. Susanne Rupp, Vizepräsidentin
Studium und Lehre der Universität Hamburg

Das Teilprojekt „Hemisphere“ hat sich seit April 2012 mit der Konzeption und Erprobung unterschiedlicher Maßnahmen zur Begleitung von Studierenden im ersten Studienjahr an der Universität beschäftigt. Eine Besonderheit des Hemisphere-Portfolios ist, dass die Angebote für Studienanfängerinnen und -anfänger im Fachstudium verankert und Teil eines obligatorischen und fachbezogenen Einführungskurses sein können.

Auf den nachfolgenden Seiten sind die Erfahrungen und Erkenntnisse der Erprobung dieser Maßnahmen anschaulich aufbereitet, so dass sie von anderen Lehrenden aufgegriffen und genutzt werden können. Dieser Transfergedanke ist vor allem deshalb wichtig, da sich die Universität Hamburg als „University for a Sustainable Future“ versteht. Im Sinne der Nachhaltigkeit und Verstetigung ist es insbesondere im Bereich Studium und Lehre wesentlich, dass die Dokumentation und der Transfer von Erfahrungswissen sowie dafür geeignete Formate einen höheren Stellenwert bei allen Beteiligten erfahren. Die Initiative des Hemisphere-Projekts ist damit ein erster Schritt, das im Universitätskolleg erzeugte implizite Wissen der Akteurinnen und Akteure zu sichern und langfristig für die Institution nutzbar zu machen. Ich danke den beteiligten Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern sehr herzlich für das Engagement. Und Ihnen, den Leserinnen und Lesern, wünsche ich eine gewinnbringende Lektüre.

Mit herzlichen Grüßen

A handwritten signature in black ink that reads "Susanne Rupp". The signature is written in a cursive, flowing style.

Prof. Dr. Susanne Rupp
Vizepräsidentin für Studium und Lehre

Vorwort

Engagement in Lehre und Forschung wird oft als „Nullsummenspiel“ dargestellt: je mehr Lehre, desto weniger Forschung – und umgekehrt. Die Universität Hamburg ist sich jedoch bewusst, dass gute Forschung und gute Lehre sich gegenseitig bedingen und eine in Summe gewinnbringende Einheit bilden können. Daher ist es sehr begrüßenswert, dass sich die Akteurinnen und Akteure einer forschungsstarken Universität auch intensiv mit der Verbesserung von Studienbedingungen und Lehre beschäftigen – so wie es die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Qualitätspakt Lehre-Projekts „Hemisphere“ nun über zwei Jahre praktiziert haben.

Erprobungsumfeld war das Interdisziplinäre Einführungsmodul im Bachelorstudiengang Sozialökonomie am gleichnamigen Fachbereich. Hier sind bis zu 40 Prozent der Studienplätze für Studierende ohne Abitur, aber mit beruflicher Qualifikation reserviert. Die besonderen Zulassungsbedingungen führen zu einer ausgeprägten Heterogenität der Studierendenschaft. Das stellt zum einen eine große Bereicherung für den Studiengang dar. Zum anderen sind damit Herausforderungen für die Institution verbunden, beispielsweise hinsichtlich der Gestaltung der Lehre in der Studieneingangsphase. Daher ist es wichtig, dass die Teilprojekte des Universitätskollegs – deren Ziel es ist, einen sanfteren Übergang zwischen den Bildungssystemen zu schaffen – nicht nur den Übergang zwischen Schule und Hochschule fokussieren, sondern auch auf den Übergang zwischen Beruf und Studium ausgerichtet sind.

Materialsammlungen für gute Lehre gibt es viele. Der vorliegende Schriftenband hebt sich jedoch durch eine besondere Anwendungsorientierung ab, die durch musterhafte Anleitungen gelingt und Lehrende bei dem Transfer der dargestellten Maßnahmen in den eigenen Lehrkontext unterstützt.

Ich hoffe sehr, dass diese Dokumentation, in der wertvolles Erfahrungswissen aufbereitet ist, für zahlreiche Lehrende auch anderer Fachbereiche ein Hilfsmittel sein kann und sie somit von der Arbeit des Qualitätspakt Lehre-Projektes profitieren.



Prof. Dr. Florian Schramm
Vorsitzender des Hemisphere-Beirats

Prof. Dr. Florian Schramm

Vorsitzender des Hemisphere-Beirats, Zentrum für Personalforschung, Institut für Weiterbildung an der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

Inhalt

Grußwort 3

Vorwort 5

Einleitung 9

Handlungsfeld Studieneingangsphase

Herausforderungen und Rahmenbedingungen 17

Ziele und Aufgaben 19

Bisherige Lösungsansätze 22

Hemisphere-Projekt

Rahmenbedingungen 31

Setting am Fachbereich Sozialökonomie 32

Ziele des Projekts 33

Vorgehensweise und Projektplan 34

Felderkundung und Expertenaustausch 37

Instrumentarium und Umsetzung

IGK als Basis 45

Blended Learning und E-Portfolio 49

Wissenschaftswerkstatt 58

Mobilitätsnavigator 62

Studienverlaufsbefragung 69

Beratung 74

 Selbstlernberatung 78

 Studienverlaufsberatung 84

Schlussbetrachtung 89

Werkzeugkoffer

- Blended Learning 97
- E-Portfolio 99
- Wissenschaftswerkstatt 101
- Mobilitätsnavigator 103
- Studienverlaufsbefragung 105
- Selbstlernberatung 107
- Studienverlaufsberatung 109

Verzeichnisse

- Quellenverzeichnis 115
- Abkürzungsverzeichnis 123
- Abbildungsverzeichnis 123
- Tabellenverzeichnis 124
- Bildnachweis 124
- Hemisphere-Publikationen und Tagungsbeiträge 125

Anhang

- Anhang A Strukturplan des Universitätskollegs 131
- Anhang B Ergebnisse der Vorstudie 132
- Anhang C Abschlussbericht der Studienreise 136
- Anhang D Fragebögen SB_A/SB_B/SB_C 138
- Anhang E Vorbereitungs- und Reflexionsfragen SLB/SVB 146
- Anhang F Leitfäden SLB/SVB 147
- Anhang G Rückmeldebogen zur Hausarbeit 151
- Anhang H Foliensätze der Frühjahrstagungen 152
- Anhang I Konferenztag Studium und Lehre 159

Autorenhinweise 166

Impressum 168



Einleitung



Im Qualitätspakt Lehre-Projekt „Hamburger Einführungsmodul in das erfolgreiche Studium“ (Hemisphere) wurde ein Unterstützungsangebot für Lehrende erarbeitet, das der Konzeption, didaktischen Gestaltung und Durchführung von Einführungsveranstaltungen (ein- bzw. zweisemestrige Lehrveranstaltungen) für Studienanfängerinnen und -anfänger gewidmet ist. Der Fokus liegt dabei auf der Gestaltung des Übergangs und der Orientierungs- bzw. Eingewöhnungsphase zwischen Schule/Beruf und Hochschule.¹

Mit der Umstellung der Studienstrukturen auf Bachelor- und Masterstudiengänge geht eine verkürzte Studiendauer einher. Die Gestaltung der Studieneingangsphase als Statuspassage, während der Studierende mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen Veränderungen zu bewältigen haben, stellt daher eine besondere Herausforderung dar (vgl. Kossack et al. 2012a: 7 f.). Generell hat die Qualität der Studieneingangsphase zentralen Einfluss auf ein gelingendes² Lernen an der Universität. Die besondere Situation des Übergangs von der Schule oder dem Beruf in die Hochschule bringt die Herausforderung und Notwendigkeit mit sich, Studienanfängerinnen und -anfänger in einen neuen Lebensabschnitt einzuführen und sie bei der Bewältigung ihrer Lern- und Entwicklungsaufgaben am Studienanfang adäquat zu unterstützen. Erfahrungen und Entscheidungen von Studierenden, die während der ersten Semester getroffen werden, prägen den weiteren Studienverlauf (vgl. Wildt 2001b: 1). Zu den Aufgaben, denen Studienanfängerinnen und -anfänger während der ersten Semester begegnen, gehören u. a., sich in die Strukturen der Universität einzufinden, sich mit den Anforderungen des eigenen Fachs zu identifizieren oder notwendige Kompetenzen zu erwerben, um das Studium selbstständig zu bewältigen.³ Verschiedene Förderprogramme auf Bundes-, Länder- und Universitätsebene unterstützen Aktivitäten, die sich mit speziellen Angeboten für die Zielgruppe der Studierenden und Lehrenden der Studieneingangsphase beschäftigen.⁴ Meist bleibt es jedoch bei Einzelprojekten, die nach auslaufender Finanzierung beendet werden (müssen). Es verwundert kaum, dass sich das Interesse im Bereich der Hochschulentwicklung verstärkt auf die Verfestigung und Nachhaltigkeit von Ansätzen richtet, die sich in ihrer Erprobungsphase bewährt haben. Strukturierte Studieneingangsphasen können nur dann langfris-

1 Dieser Schriftenband entstand unter aktiver Mitarbeit von Richard Nägler.

2 In Anlehnung an das Teilprojekt 33 „Hamburger Modell – Studierfähigkeit“ des Universitätskollegs der Universität Hamburg, meint „Gelingen“ des Studiums die Bewältigung studiengangspezifischer Anforderungen und das Erreichen individueller Ziele (vgl. Bosse et al. 2013).

3 Für eine ausführliche Übersicht zu kritischen Studienanforderungen während der Studieneingangsphase vgl. Bosse/Trautwein 2014.

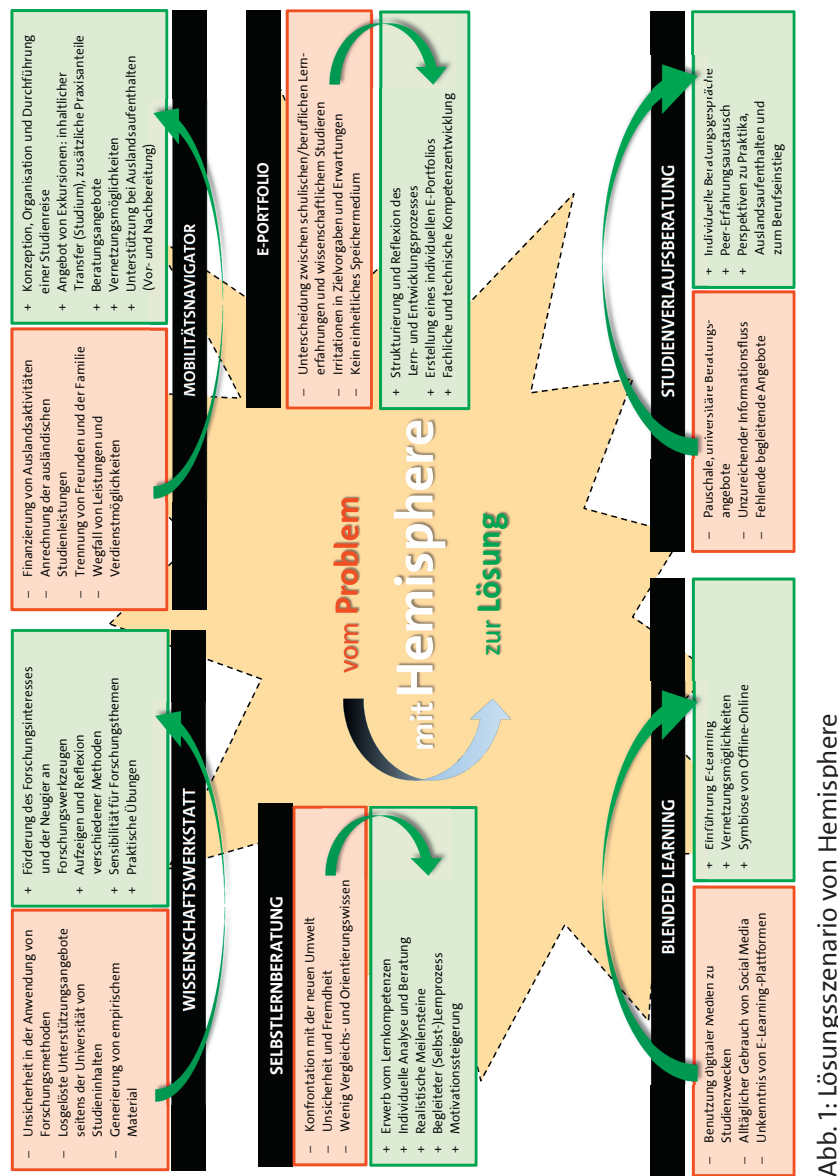
4 Bspw. der „Qualitätspakt Lehre“ (BMBF); Lehrpreise in Deutschland (Ars legendi-Preis für exzellente Lehre, Hamburger Lehrpreis, Theodor-Litt-Preis der Universität Leipzig); „Lehrpraxis im Transfer“ (sächsische Hochschulen).

tig in die Hochschullehre integriert werden, wenn es gelingt, möglichst viele Akteurinnen und Akteure von deren Potenzialen zu überzeugen. Nach Wildt/Jahnke (2010) lassen sich verschiedene Variablen im Feld der Hochschuldidaktik als Wirkungskette darstellen: „Diese Wirkungskette reicht von der Lehrkompetenz über die Lehr-/Lernszenarien (in denen die Lehrkompetenzen der Lehrenden mehr oder weniger sichtbar werden [sollen]), über die Lernprozesse der Studierenden (innerhalb oder außerhalb des Rahmens dieser Szenarien) hin zu den Lernergebnissen (die wie im Kontext des Bologna-Prozesses intendiert als Kompetenzen artikuliert werden [sollen])“ (Wildt/Jahnke 2010: 4). Davon ausgehend sollte insbesondere bei den Lehrenden angesetzt werden, um Studieneingangsphasen nachhaltig durch entsprechende Lehr-/Lernkonzepte zu gestalten, mit denen junge Studierende auf kritische Studienanforderungen vorbereitet werden.

In der Diskussion um die Didaktik der Hochschullehre dominieren konstruktivistische und subjektorientierte Positionen des Lernens (vgl. u. a. Ludwig 2005). Die tatsächliche Realisierung dieser Prinzipien, dass Lernende frei in ihren Lernmotivationen und der Wahl von Lerninhalten und -wegen sind, wird im Rahmen institutionalisierter Lehre (so wie sie an Präsenzuniversitäten stattfindet) zwar angestrebt, aber kaum umgesetzt. Zeitliche sowie inhaltliche Zielvorgaben in Hochschullehrveranstaltungen (Seminare, Übungen, Vorlesungen) sind ohne ein strukturiertes und didaktisch sinnvoll geplantes Curriculum kaum mit einem für Studierende akzeptablen Aufwand zu erreichen. Die Bedeutung von Aufgabenstellungen bzw. Anleitungen nimmt einen hohen Stellenwert ein, da auf diese Weise langwierigen Selbstorganisationsprozessen vorgebeugt werden kann. Lehrende haben die Funktion, Verantwortung für ein Lehr-/Lernangebot zu übernehmen. Durch Moderation, Aufgabenstellungen und Feedback geben sie den Studierenden Sicherheit und regen gleichzeitig den Lernprozess an (vgl. Frank/Dommaschk 2013).

An diesen Herausforderungen setzte das Projekt Hemisphere des Universitätskollegs der Universität Hamburg an. Projektgegenstand war der verpflichtende „Interdisziplinäre Grundkurs“ (IGK), in dessen Rahmen Studienanfängerinnen und -anfänger des Bachelorstudiengangs Sozialökonomie an Wissenschaft, Interdisziplinarität und die Universität als neues Umfeld herangeführt werden sollen (vgl. Schlegel 2013: 82). Ziel des Hemisphere-Projekts war es u. a., ein Beschreibungsformat für Einsatzszenarien von unterschiedlichen Werkzeugen zu entwickeln, die sich für die Begleitung und Einführung von Studierenden während der Studieneingangsphase eignen. Entstanden ist die vorliegende Dokumentation, auf die Lehrende bei der Gestaltung von Kursen für Studienanfängerinnen und -anfänger zurückgreifen können. Diese Verschriftlichung enthält sowohl einen rein dokumentarischen Teil, in dem theoretische Bezüge hergestellt werden und die Umsetzung der Werkzeuge im Hemisphere-Projekt beschrieben wird, als auch einen anwendungsorientierten Teil, in dem der praktische Wert der einzelnen

Werkzeuge mithilfe didaktischer Muster⁵ skizziert und somit ihr möglicher Transfer verdeutlicht wird.



5 Didaktische Muster (didaktische/pädagogische Patterns oder Educational Patterns) befassen sich mit der Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements und lassen sich auch als Entwurfsmuster bezeichnen. Das ursprünglich für den Bereich der Architektur entwickelte Pattern-Konzept von Alexander (1977) ist eine Herangehensweise zur Dokumentation von Lösungen für Probleme im Rahmen eines konkreten Kontextes. Seit den 1990er Jahren wird das Konzept von anderen Disziplinen aufgegriffen. Auch in der Pädagogik gibt es mehrere Initiativen, didaktische Muster zu sammeln. Dort verfolgt der Ansatz die Zielsetzung, das didaktische Erfahrungswissen von Lehrenden zu sammeln und in aufbereiteter Form zusammenzustellen und zu systematisieren, um bei der Gestaltung neuer Lehr-/Lernszenarien darauf zurückgreifen zu können (vgl. u. a. Kohls 2009; Kohls/Wedekind 2008).

Handlungsfeld Studieneingangsphase



Die Optimierung der Studieneingangsphase und des Übergangs von der Schule oder dem Beruf in die Hochschule beschäftigt aktuell eine Vielzahl von Hochschulen (vgl. Frank et al. 2014: 9). Aus Studierendenperspektive stellt die Studieneingangsphase eine Statuspassage dar, mit der zahlreiche Veränderungs- und Entwicklungsaufgaben verbunden sind.⁶ Zu diesen Aufgaben zählen u. a. die fachliche und institutionelle Identifikation, die Aneignung fachlichen Wissens sowie der Erwerb unterschiedlicher Arbeitstechniken und Lernstrategien. Ganz wesentlich ist dabei der Abgleich der Passung zwischen individuellen und institutionellen Faktoren, konkreter ausgedrückt zwischen den persönlichen Studienzielen und dem gewählten Studienfach (vgl. Kossack et al. 2012a: 7; Bosse/Trautwein 2014; Webler 2010: 121). Viele Studierende treffen ihre Studienfachwahl auf einer schwachen Informationsbasis und sollten während der Studieneingangsphase Zeit und Raum finden, diese zu überdenken (vgl. Webler 2012a: 46). Im Folgenden wird die Studieneingangsphase als Handlungsfeld des Hemisphere-Projekts näher beschrieben, dabei wird in Herausforderungen, Ziele und Aufgaben sowie bisherige Lösungsansätze unterschieden.

Herausforderungen und Rahmenbedingungen

Um herauszufinden, welchen Herausforderungen Studierende während der Studieneingangsphase begegnen, befragt man am besten die Studierenden selbst sowie jene Akteurinnen und Akteure, die mit den Studierenden während dieser Phase arbeiten. Im Teilprojekt 33 „Hamburger Modell – Studierfähigkeit“ des Universitätskollegs (UK) wurde die Studieneingangsphase mit Blick auf die Bewältigung von Studienanforderungen untersucht. Mit Studierenden und Angehörigen des Lehr- und Verwaltungspersonals unterschiedlicher Fakultäten der Universität Hamburg wurden qualitative Interviews durchgeführt und anschließend ein systematischer Überblick individueller sowie institutioneller Herausforderungen der Studieneingangsphase erarbeitet (vgl. Bosse/Trautwein 2014: 46 f.).

Die Auswertung der Interviews verweist auf 32 kritische Anforderungen, die sich wiederum in die folgenden vier Dimensionen unterteilen lassen (vgl. a.a.O.: 49):

- inhaltliche Dimension, wie die Bewältigung des fachlichen Niveaus und der Progression, die Einstellung auf den Wissenschaftsmodus, die Aneignung wissenschaftlicher Arbeitsweisen oder das Anpassen der Studiererwartungen,
- personale Dimension, wie das Bewältigen des Lernpensums, das zeitliche Strukturieren des Lernens, das Einschätzen von Leistungsstand und -vermögen oder die Bewältigung von Misserfolgen,

6 Das Konzept der Statuspassage nach Glaser/Strauss (1971) thematisiert Übergänge von einem gesellschaftlichen Status in einen anderen. Auch der Studieneingangsphase kommt die Bedeutung einer Statuspassage zu (vgl. Friebertshäuser 2008; Großmaß/Hofmann 2009; Wulff 2013).

- soziale Dimension, wie der Aufbau von Peer-Beziehungen, die Zusammenarbeit im Team oder die Kommunikation mit Lehrenden und
- organisatorische Dimension, wie das Verschaffen von Orientierung, das Umgehen mit Informations- und Beratungsangeboten, das Zurechtkommen mit formalen Vorgaben sowie mit dem Lehrangebot oder die Vereinbarung der unterschiedlichen Fächer und Veranstaltungen.

Organisatorische und personale Anforderungen werden in der Summe von den Befragten am häufigsten thematisiert, Probleme im sozialen Bereich scheinen eine eher untergeordnete Rolle zu spielen. Mit Blick auf die einzelnen Anforderungen wird die inhaltliche Herausforderung „fachliches Niveau und Progression bewältigen“ am häufigsten genannt. Wesentlich ist natürlich, dass die Anforderungen im Studienalltag nicht isoliert voneinander sondern in komplexen Verknüpfungen auftreten (vgl. a.a.O.: 50 ff.).

Auf ähnliche Ergebnisse verweisen Kossack et al. (2012b: 17 f.), die im Rahmen des Projekts SEPHA – „Didaktische Konzepte für eine strukturierte Studieneingangsphase“ an der Universität Potsdam verschiedene Evaluationen (Workshop, Fragebogen, Gruppendiskussion) mit Fokus auf Themen der Studienplanung, Identifikation und Entwicklung in der Studieneingangsphase durchgeführt haben.⁷ Als Anfangsschwierigkeiten werden von Seiten der Studierenden insbesondere die Unsicherheit mit der neuen Institution Hochschule und damit zusammenhängende Selbstorganisationsfähigkeiten sowie der Umgang mit den Studieninhalten und der Stoffmenge angegeben. Die Lehrenden beschreiben analog das Problem, dass es eine Diskrepanz zwischen den wissenschaftlichen Ansprüchen der Institution bzw. der Disziplin und den Erwartungen und dem Anspruchsniveau der Studienanfängerinnen und -anfänger gibt (vgl. Kossack et al. 2012b: 21 f.).

Auch im Rahmen des Hemisphere-Projekts wurden in einer Vorstudie mittels Interviews mit Lehrenden im Bachelorstudiengang Sozialökonomie die Probleme und Herausforderungen Studierender in der Studieneingangsphase erfasst (⇒ S. 37). Die Aussagen der Lehrenden wurden zusammengefasst, die Ergebnisse lassen sich den durch UK-Teilprojekt 33 herausgearbeiteten Dimensionen zuordnen:

- Das Verständnis von Universität entwickeln (organisationale Dimension): Für viele Studierende, die neu an die Universität kommen, erfordert es eine gewisse Zeit der Eingewöhnung, während der die Strukturen dieser Institution erfasst und die Universität als neuer Lebens- und Arbeitsraum begriffen werden kann. Selbstbestimmtes Arbeiten und Lernen ist in der Universität in

⁷ Im Rahmen des Projekts wurde die Studieneingangsphase von vier Studiengängen an der Universität Potsdam bedarfsorientiert weiterentwickelt.

einem anderen Maße erforderlich als in der Schule; viele Studierende müssen erst lernen, mit individuellen Lern- bzw. Misserfolgen umzugehen.

- Die wissenschaftliche Perspektive begreifen (inhaltliche Dimension): Die Studiereinstellung weg vom effizienzorientierten Input-Output-Lernen für den Abschluss hin zu einem tieferen Verständnis von Studieren gekennzeichnet durch Interesse und Neugier muss bei vielen Studienanfängerinnen und -anfängern erst geprägt werden.
- Übergänge organisieren/Schwerpunktwahl treffen (personale Dimension): Viele Studierende wissen auch am Ende der Studieneingangsphase nicht, welchen Schwerpunkt sie für ihr weiteres Studium wählen sollen und welche Konsequenzen diese Wahl haben kann.
- Mit Heterogenität umgehen (soziale/personale Dimension): Die Vorkenntnisse und -erfahrungen der Studierenden sind sehr unterschiedlich. Im Bachelor Sozialökonomie ist die Heterogenität aufgrund eines hohen Anteils an Nicht-Abiturienten besonders deutlich.
- Kompetenzen einschätzen (personale Dimension): Studienanfängerinnen und -anfänger haben oft Schwierigkeiten, die eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten einzuschätzen. Insbesondere Abiturientinnen und Abiturienten, die direkt von der Schule kommen, überschätzen sich hinsichtlich ihrer Fähigkeiten bspw. beim Anfertigen einer Hausarbeit oder Halten einer Präsentation.
- Anschluss/Netzwerke finden (soziale Dimension): Studierende brauchen Zeit, um an der Universität „anzukommen“. Das anonyme Nebeneinanderher-Studieren in Vorlesungen führt schnell zur Isolation Einzelner.

Es wird deutlich, dass sich Studierende während der Statuspassage Studieneingangsphase mit zahlreichen Entwicklungsaufgaben konfrontiert sehen. Die Hochschule als Institution bzw. die Hochschuldidaktik als Gestaltung von Lehr-/Lern-Prozessen muss sich diesen Herausforderungen annehmen, um junge Menschen bei deren Bewältigung zu unterstützen.

Ziele und Aufgaben

Von den beschriebenen Herausforderungen lassen sich Ziele und Aufgaben der Hochschule bzw. der Hochschuldidaktik ableiten, um Veränderungsanforderungen während der Studieneingangsphase adäquat zu begegnen. Bei der Formulierung von Anforderungen an die Studieneingangsphase lassen sich insbesondere bei Weibler (2010: 126 f.) die o. g. Dimensionen ausmachen.

Dimension	Anforderungen an die Studieneingangsphase (nach Webler 2010)
inhaltlich	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „erste wissenschaftstheoretische Einordnung [...] Kernfragestellungen und typische ‚Zugriffe‘ der Disziplin“ ▪ „Techniken wissenschaftlichen Arbeitens und vor allem Gründe ihrer Anwendung“ ▪ „Wissenschaft als nie abgeschlossener Erkenntnisprozess – was heißt das?“
personal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Motivation und Motivationstypen im Studium“ ▪ „eigene Rolle als Studierende/r, eigenes Verständnis von Studium“ ▪ „Was ist Lernen? Eigene Präferenzen, Lerntypen, Lernstrategien, Lerntechniken“
sozial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Vorteile und Organisation von Gruppenarbeit“ ▪ „grundlegende Kommunikationsregeln“
organisatorisch	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Überblick über Topographie [...] und Tiefenstruktur des gewählten Faches“ ▪ „Studien- und Prüfungsordnungen“ ▪ „die Mitglieder des Lehrkörpers des eigenen Fachbereichs in ihrem wissenschaftlichen Profil näherungsweise einordnen lernen“ ▪ „Basiswissen über die Disziplin und ihre Gebiete aneignen“

Tab. 1: Anforderungen Studieneingangsphase & Dimensionen des Modells Studierfähigkeit (1)

Studierende sollen ab Studienbeginn möglichst schnell hin zu einem gelingenden Studieren bzw. einem „guten Studium“ geführt werden. Ludwig (2012: 46 f.) vergleicht die Hinführung zu einem guten Studium mit dem Erwerb professioneller Handlungsfähigkeit⁸ und leitet die Anforderungen an die Studieneingangsphase entsprechend von den Charakteristika professionellen Handelns ab. Er beschreibt Professionalität als Resultat sozialer und fachlicher Integration, also die „Aneignung spezifischer wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen [...], die sich von Disziplin zu Disziplin unterscheiden“ sowie „die Aneignung wissenschaftlicher Theorien“ (a.a.O.: 47). Studierende sollen eine Fachidentität entwickeln, die sowohl Fach- und Methodenkenntnisse als auch Reflexionsvermögen einschließt. Die Studieneingangsphase ist insbesondere im Hinblick auf die kurze Studienzeit im Bachelorstudium von Bedeutung, um Voraussetzungen zu schaffen, mit denen dieses Ziel erreicht werden kann. Auch hier wird versucht, die Anforderungen, die Ludwig (2012) an die Studieneingangsphase stellt, den o. g. Dimensionen zuzuordnen. Da-

⁸ Das Bachelorstudium soll zu einem berufsfähigen Handeln führen, was wiederum als professionelles Handeln verstanden werden kann (vgl. Ludwig 2012: 45).

bei wird deutlich, dass er den Fokus auf inhaltliche sowie personale Anforderungen legt (vgl. Ludwig 2012: 46 f.).

Dimension	Anforderungen an die Studieneingangsphase (nach Ludwig 2012)
inhaltlich	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Fähigkeiten und Interessen, die Studierende mit an die Hochschule bringen [...] mit fachlichen und methodischen Anforderungen“ verknüpfen ▪ „fachliches Überblickswissen zum Zwecke der Orientierung“ ▪ „wissenschaftliche Reflexionskultur praktizieren [...] es gilt, wissenschaftliches Wissen und Erklärungszusammenhänge in ihrer historischen Genese und Differenz darzustellen“ ▪ „Studierende in der Studieneingangsphase in die Fachkultur zu integrieren“
personal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Aneignung spezifischer wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen [...], die sich von Disziplin zu Disziplin unterscheiden“ ▪ „dass Studierfähigkeit [...] mit Lernstrategien einhergeht, die auf Verstehen, komplexe Zusammenhänge und theoretische Einordnung ausgerichtet sind“ ▪ „schulischen Lernhabitus verlassen und sich reflektiert mit der Differenz zwischen Alltagsdenken und Wissenschaftsdenken auseinandersetzen“

Tab. 2: Anforderungen Studieneingangsphase & Dimensionen des Modells Studierfähigkeit (2)

Auch im Rahmen der im Hemisphere-Projekt geführten Interviews mit Lehrenden (⇒ S. 37) wurden Anforderungen an die Gestaltung der Studieneingangsphase formuliert, mit denen den ausgeführten Herausforderungen begegnet werden sollte. Unter den Lehrenden herrscht Einigkeit darüber, dass Studienanfängerinnen und -anfänger beim Übergang Schule/Beruf – Hochschule in gewisser Weise „abgeholt“ und begleitet werden müssen. Zur besseren Vergleichbarkeit werden die Antworten auch in diesem Fall den bekannten Dimensionen zugeordnet.

Dimension	Anforderungen an die Studieneingangsphase (Fachbereich Sozialökonomie, Universität Hamburg)
inhaltlich	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stetige Unterfütterung der Kursinhalte im Semesterverlauf ▪ wissenschaftliches Arbeiten praktisch erfahrbar machen (z. B. strukturierte Begleitung beim Schreiben der ersten Hausarbeit) ▪ Praxisbezüge und Berufsperspektiven aufzeigen
personal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Studierende sensibilisieren, dass sie den eigenen Weg gehen und sich mit Unsicherheiten konstruktiv auseinandersetzen sollen ▪ Reflexionsfähigkeit fördern, indem Bewertungen individuell besprochen werden
sozial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Studierende an das Arbeiten in Kleingruppen heranzuführen ▪ Möglichkeiten der virtuellen Zusammenarbeit aufzeigen
organisatorisch	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Strukturen der Universität und des Fachbereichs erläutern ▪ auf unterschiedliche Ansprechpartner hinweisen ▪ Begleitpersonen und Ansprechpartner für Studierende auf Augenhöhe (u. a. virtuell, fächerübergreifend)

Tab. 3: Anforderungen Studieneingangsphase & Dimensionen des Modells Studierfähigkeit (3)

Bisherige Lösungsansätze

Die Diskussion über eine angemessene Einführung von Studienanfängerinnen und -anfängern in die neue Welt der Universität und das wissenschaftliche Studium ist nicht neu. Seit den 1980er Jahren haben sich an fast allen deutschen Universitäten Veranstaltungen zu Studieneinführungen etabliert, die flächendeckend auch als Orientierungsveranstaltungen⁹ bekannt sind und sehr kontinuierlich genutzt werden (vgl. Bargel et al. 2008: 29). Diese Orientierungsveranstaltungen oder -einheiten integrieren u. a. Funktionen wie das Kennenlernen der Studierenden untereinander und die Kontakterleichterung, Studienberatung und Orientierung hinsichtlich Studium, Fachkultur und Berufsperspektiven. Derartige Maßnahmen zur Orientierung und Eingewöhnung sind an den Universitäten hinsichtlich Dauer, Zusammensetzung der Studierenden (fächerübergreifend oder fachintern) sowie inhaltlichen Anforderungen und didaktischer Struktur sehr unterschiedlich gestaltet. Die Anzahl an Werkstattberichten und Vorstellungen zu Modellen der Studieneingangsphase ist groß, eine Auswahl daher schwierig. Die Vorstellung möglicher Lösungsansätze im Rahmen dieser Dokumentation basiert daher a) auf den

⁹ Ausführlich zu Orientierungseinheiten, vgl. Schulmeister 1982.

Erfahrungen einer Studienreise des Hemisphere-Projekts, bei der im Januar 2014 unterschiedliche Bildungseinrichtungen in der Bodenseeregion besucht wurden, um Anregungen für die Gestaltung des Übergangs Schule/Beruf – Hochschule und der Studieneingangsphase zu bekommen (⇒ S. 37) und b) auf weiterführenden Beispielen, die im Rahmen der Vor- und Nachbereitung der Reise Erwähnung fanden. Die folgende Auswahl an Angeboten, die sich in Modelle des Schul-/Hochschulübergangs sowie Konzepte der Studieneingangsphase unterteilen lassen, wurden in dieser Form erstmals bei der Frühjahrstagung des Hemisphere-Projekts im Februar 2014 vorgestellt (vgl. Schlegel 2014).

Modelle des Schul- und Hochschulübergangs

Ein klassisches Modell des Übergangs zwischen Schulabschluss und Studienbeginn an der Hochschule ist ein Orientierungs- und Vorbereitungsjahr. Ein sog. Gap Year dient Abiturientinnen und Abiturienten zur fächerübergreifenden Orientierung und Selbstfindung und bereitet sie auf die akademische Zukunft vor. Viele dieser Angebote sind als Kolleg organisiert, für den die teilnehmenden Abiturientinnen und Abiturienten, die gemeinsam auf dem Campus leben und lernen, eine entsprechende Gebühr¹⁰ zahlen müssen. Die Größe dieser Kollegs variiert zwischen 15 bis zu 60 Kollegiatinnen und Kollegiaten pro Jahr. In diesen Kollegs finden Fachkurse zur Studienorientierung statt und es werden Schlüsselqualifikationen und Techniken zum wissenschaftlichen Arbeiten vermittelt. Darüber hinaus kooperieren viele der Kollegs mit regionalen Universitäten, führen gemeinsame Projekte durch oder ermöglichen den Studierenden ein Schnupperstudium. Vereinzelt können sich Kollegiatinnen und Kollegiaten erarbeitete Leistungspunkte im späteren Bachelorstudium an der entsprechenden Universität anrechnen lassen.

10 Die Kosten für einen Besuch dieser Kollegs variieren von etwa 3.000 bis etwa 25.000 Euro pro Jahr, darin enthalten sind i. d. R. die Kosten für Unterkunft und Verpflegung.

Organisation und Name	Format	Größe (Kollegiaten/Jahr)	Kosten (€/Jahr)	Kooperationspartner
Schule Schloss Salem: Salem Kolleg	Orientierungsjahr, seit Herbst 2013	2013/14: 21; geplante Ausweitung 2015/16: 96	24.000	Universität Konstanz
VHS Ulm: Aicher-Scholl-Kolleg	Orientierungs- und Vorbereitungsjahr, seit Herbst 2013	bis zu 60	3.160	u. a. Universität Ulm und örtliche Hochschulen, AfA, HWK, Leibniz-Kolleg
Stiftung Leibniz Kolleg: Leibniz Kolleg Tübingen	Studium Generale, seit 1948	etwa 50	4.600	Unterstützer: Freunde des Leibniz Kollegs e.V.
Jacobs University Bremen: Foundation Year Program	Vorbereitungsjahr (neun Monate), seit 2001	etwa 15	23.000	Integration in den universitären Alltag der Jacobs University

Tab. 4: Modelle des Schul-/Hochschulübergangs (Auswahl)

Konzepte der Studieneingangsphase

Immer mehr Hochschulen entwickeln Modelle bzw. Konzepte für die Studieneingangsphase, um Studienanfängerinnen und -anfänger während dieser Statuspassage angemessen zu begleiten. Die Zeitdauer der Eingangsphase ist dabei nicht festgelegt und meint i. d. R. das erste Semester, manchmal gar das gesamte erste Studienjahr. Die Angebote unterscheiden sich im Wesentlichen im Grad ihrer Strukturiertheit. Einzelne Universitäten bündeln verschiedene Angebote unter dem Dach „Fokus Studieneingangsphase“ und die Studienanfängerinnen und -anfänger können aus diesem Potpourri an möglichen Studienbetreuungs- und Beratungsangeboten auswählen. Ein Beispiel dafür ist die Eingangsphase der Universität Konstanz. Aus Mitteln des Qualitätspakt Lehre wurde das „Konzept: B³ – Beraten, Begleiten, Beteiligen“ realisiert und die drei im Konzeptnamen genannten Schwerpunktbereiche durch unterschiedliche Methoden ausgebaut. Dazu zählen die Investition in mehr Lehrpersonal, um die Betreuung der Studierenden zu verbessern, der Ausbau interaktiver Informationsplattformen, um die Studienberatung zu erweitern oder die Förderung innovativer forschungsorientierter Lehr-/

Lernmethoden, um Qualität und Professionalität der Lehre voranzutreiben. Andere Hochschulen wiederum strukturieren die gesamte Eingangsphase von der Start- bis zur Abschlusswoche durch und integrieren dieses Programm als verpflichtenden Teil in das Bachelorstudium. In ihrer Ausgestaltung variieren diese Angebote teilweise sehr, was insbesondere mit ihrer Zielstellung zusammenhängt. Im Grunde lassen sich zwei wesentliche Zielstellungen ausmachen: die Studieneingangsphase zur Selektion der Studierenden mit Testcharakter (Assessmentjahr) oder die Eingangsphase zur fächerübergreifenden Einführung und individuellen Entfaltung (Studium Generale).

Organisation und Name	Zielstellung der Studieneingangsphase	Maßnahmen
Assessment als Eingangsphase		
Universität Zürich: Assessmentstufe Rechtswissenschaft	Zu den Zielen gehören die Vermittlung von Grundkenntnissen und die Ermittlung von Studierbefähigung. Die Studieneingangsphase führt zur Auslese geeigneter Studierender.	In verschulden Modulen wird mit bewusst hoher Stofffülle unterrichtet. Abschließend erfolgt eine Blockprüfung, die zum Weiterstudieren bestanden werden muss.
Fachhochschule Nordwestschweiz: Assessmentjahr	Studierende sollen im ersten Studienjahr lernen, ihre Module zweckmäßig auszuwählen, um die Aussicht auf den Studienerfolg innerhalb der Regelstudienzeit zu erhöhen.	Nach den ersten beiden Semestern (Assessmentjahr) müssen mindestens neun aus zwölf vorgegebenen Modulen bestanden sein, um die Zulassung für das Hauptstudium zu erhalten. Das Assessmentjahr kann bei Nichtbestehen einmal wiederholt werden.

Universität St. Gallen: Assessmentjahr	Studierende sollen in die wissenschaftlichen Fächer und Anforderungen/Ziele der USG eingeführt werden, notwendige Lern- und Arbeitsstrategien erwerben und in die Lage versetzt werden, ihre Erwartungen mit den Anforderungen abgleichen zu können.	Alle Studierenden durchlaufen dieselben Etappen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Startwoche ▪ Interdisziplinäres Fachstudium, Einführung wissenschaftliches Arbeiten, Wahl- und Fremdsprachenkurse ▪ Gesamtprüfung Assessmentjahr Die Gesamtprüfung kann einmalig wiederholt werden. Die Studiendauer des Assessmentjahres darf max. sechs Semester betragen.
Studium Generale als Studieneingangsphase		
Zeppelin Universität Friedrichshafen: Zeppelin Jahr	Studierende lernen wissenschaftliche Fragestellungen zu entwickeln, diese zu hinterfragen und sie in Form interdisziplinärer Gruppenarbeit umzusetzen. Studierende sollen Unsicherheiten überwinden und sich selbst im Team aus einer neuen Perspektive erleben.	Das Bachelorstudium ist auf vier Jahre ausgedehnt mit dem Zeppelin Jahr als einführender Dreiklang: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Projektarbeit im Team mit Abschlusspräsentation ▪ Multidisziplinäre Theoriegrundlagen ▪ Wissenschaftliche Methoden

Leuphana Universität Lüneburg: Leuphana Semester	Die Studierenden sollen ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen, den Campus und das Studienprogramm kennenlernen (insb. Startwoche). Im weiteren Semester sollen die Studierenden quantitative und qualitative Forschungsmethoden kennenlernen, Grundlagen des akademischen Denkens schaffen und abschließend ihr Hauptfach wählen.	Das Leuphana-Semester ist folgendermaßen aufgebaut: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Startwoche ▪ Projektarbeit in fächerübergreifenden Kleingruppen (Thema vorgegeben); Begleitung der Projektarbeit durch Lehrende und Studierende höherer Semester ▪ Konferenzwoche ▪ Abschluss
Universität Erfurt: Orientierungsphase	Den Studierenden sollen theoretische und methodische Grundlagen für das weitere Studium vermittelt werden. Sie sollen in der Lage sein, ihr Haupt-/Nebenfach und Fächerkombinationen für Semester drei bis sechs zu wählen	Die Universität Erfurt bietet einen Zwei-Fach-Bachelor und die Studierenden haben zwei Semester Zeit, um sich auf Haupt- und Nebenfach festzulegen. Die Angebote dieser Orientierungsphase sind je nach Fakultät unterschiedlich.

Tab. 5: Studium Generale als Eingangsphase (Auswahl)

Deutlich wird, dass sowohl Angebote, die dem Studieneinstieg vorgelagert sind als auch jene, welche die Studieneingangsphase selbst ausmachen, dem aus dem amerikanischen Hochschulwesen bekannten Liberal Arts-Ansatz folgen. Die Angebote sollen dazu dienen, die Allgemeinbildung und die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden sowie die Ausbildung grundlegender Fähigkeiten für das anstehende Studium zu fördern. Die Angebote zeichnen sich i. d. R. durch eine enge Begleitung und Beratung der Studierenden sowie die Arbeit in interdisziplinären Kleingruppen aus. Im Vordergrund steht eine Einführung in die „neue Welt“ Hochschule und Studium sowie die Vermittlung fachbezogener Grundlagenthemen und Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten.

Hemisphere-Projekt



Basierend auf den zuvor beschriebenen Herausforderungen in der und Anforderungen an die Studieneingangsphase sowie den Rahmenbedingungen im Erprobungsumfeld wurden Zielstellungen des Hemisphere-Projekts formuliert. Im Folgenden wird nach einer Darstellung der Entstehungsgeschichte und des Förderhintergrundes des Projekts das Erprobungsumfeld, der Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg und die dortige Ausgestaltung der Studieneingangsphase erläutert. Anschließend wird auf die Vorgehensweise im Projekt eingegangen.

Rahmenbedingungen

Das Projekt Hemisphere ist angesiedelt am Universitätskolleg der Universität Hamburg. „Das Universitätskolleg ist ein universitätsweiter Projektverbund, der sich mit der Weiterentwicklung der wichtigen Bildungspassagen von der Studienorientierung vor dem Studienbeginn bis zum Abschluss der ersten Studiensemester befasst, um das Gelingen von Bildung durch Wissenschaft zu fördern“ (Schmehl 2013: 8). Es hat die vorrangigen Ziele, Hindernisse beim Übergang von der Schule oder dem Beruf in die Hochschule abzubauen, die Studienzufriedenheit zu steigern, Abbruchquoten zu senken und den Blick der Studierenden „über den Horizont“ des eigenen Fachs hinaus zu weiten.

Das Universitätskolleg umfasst mehr als 40 Teilprojekte unterschiedlicher Laufzeiten in acht inhaltlichen Handlungsfeldern. Das auf drei Jahre angelegte Hemisphere-Projekt ist an der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften verankert und nahm seine Arbeit im April 2013 auf. Es ist dem Handlungsfeld „Übergänge gestalten“ zugeordnet (⇨ Abb. 2).¹¹

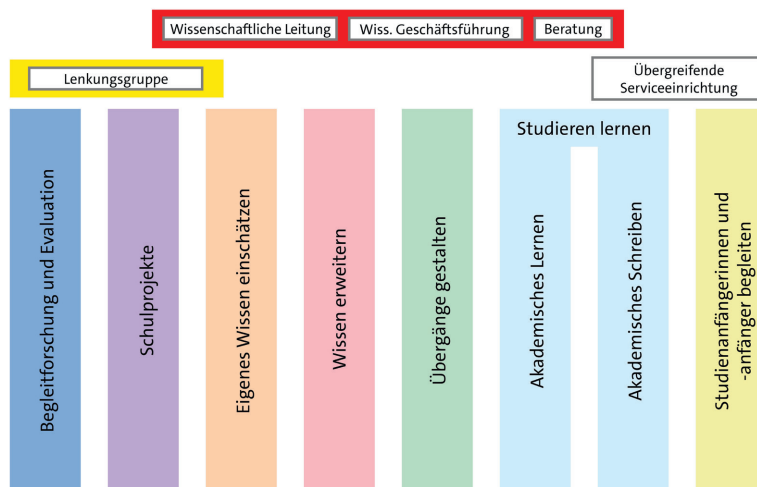


Abb. 2: Struktur des Universitätskollegs

¹¹ Ein detaillierter Strukturplan des Universitätskollegs befindet sich im Anhang A.

Das Universitätskolleg wird seit April 2012 im Rahmen des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre („Qualitätspakt Lehre“) durch das BMBF ermöglicht. Hierfür werden in zwei Förderperioden bis 2020 rund zwei Milliarden Euro zur Verfügung gestellt. Derzeit werden insgesamt 186 Hochschulen in allen 16 Bundesländern gefördert (vgl. BMBF, o. J.).

Setting am Fachbereich Sozialökonomie

Das Erprobungsumfeld des Hemisphere-Projekts ist der Bachelor-Studiengang Sozialökonomie am gleichnamigen Fachbereich. Dieser Fachbereich bildet mit denen der Sozialwissenschaften und Volkswirtschaftslehre die Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Hamburg. Neben dem Bachelor-Studiengang Sozialökonomie werden hier verschiedene Master-Studienprogramme wie Human Resource Management oder International Business and Sustainability angeboten. Das Besondere an diesem Fachbereich: Die Vorgängereinstitution wurde 1948 als eigenständige „Akademie für Gemeinwirtschaft“ auf Initiative von Gewerkschaften und Genossenschaften gegründet. Das Angebot richtete sich vornehmlich an Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern. Seit dieser Zeit können Studieninteressierte ohne allgemeine Hochschulreife durch Absolvieren einer Aufnahmeprüfung zum Studium im Bachelorstudiengang Sozialökonomie zugelassen werden. Für diese Studierenden, die über Fachhochschulreife oder Berufserfahrung verfügen, sind regelmäßig 40 Prozent der Studienplätze vorgesehen¹², woraus eine recht heterogene Studierendenschaft u. a. hinsichtlich der Vorkenntnisse und -erfahrungen resultiert. 2005 wurde die zwischenzeitlich in „Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik“ (HWP) umbenannte Hochschule als Fachbereich Sozialökonomie in die Universität Hamburg integriert.

Der Bachelor-Studiengang Sozialökonomie ist interdisziplinär ausgerichtet: Er vereint die vier Fachgebiete Betriebswirtschaftslehre, Soziologie, Recht und Volkswirtschaftslehre. Ganz gleich, für welchen Schwerpunkt der vier Disziplinen sich die Studierenden im Hauptstudium ab dem dritten Semester entscheiden, absolvieren alle ein gemeinsames Grundstudium (Studieneingangsphase, Abb. 3). Neben disziplinären Grundkursen, Propädeutika und Methodenkursen zählt hierzu auch das obligatorische Einführungsmodul „Interdisziplinärer Grundkurs“ (IGK), das von Lehrenden aller vier Fachgebiete durchgeführt wird und Basis des Hemisphere-Projekts ist.

¹² Diese angestrebte Quote wird jedoch regelmäßig unterschritten. So variierte sie in den vergangenen Jahren zwischen 22 Prozent (Wintersemester 2014/15) und 25 Prozent (Wintersemester 2013/14).



Abb. 3: Grundstudium Bachelor Sozialökonomie

Ziele des Projekts

Im Rahmen des etablierten Einführungsmoduls IGK im Bachelor-Studiengang Sozialökonomie soll Hemisphere die Studierenden in ihrem Übergang Schule/Beruf – Hochschule unterstützen und das Fundament für ein erfolgreich(er)es Studium bilden. Hierzu werden Wissenschaftlichkeit, Interdisziplinarität und Universalität als neues Umfeld kontextualisiert, um ein handlungsleitendes Konzept zur Gestaltung von Studieneingangsphasen zu entwickeln (vgl. Schlegel 2013: 82). Während der intensiven Studieneingangsphase ergibt sich die Gelegenheit, die Selbstüberprüfung der Fachwahl unter Motivations- und Eignungsgesichtspunkten (vgl. Webler 2012c: 47) und somit eine bewusste Studienentscheidung zu unterstützen, die Einstellung zum Studium nachhaltig zu moderieren und den Studienverlauf positiv zu beeinflussen, etwa Eigeninitiative zu stärken und Selbstverantwortlichkeit zu fördern. Studierende sollen dabei unterstützt werden, „das Lernen zu erlernen“, sich geeignete Lernformen und Arbeitstechniken anzueignen.

Des Weiteren wird angestrebt, die zunehmende Heterogenität der Studienanfängerinnen und -anfänger und damit unterschiedliche Lern-Voraussetzungen zu berücksichtigen.¹³ Übergeordnetes Ziel des Hemisphere-Vorhabens ist es, neue Maßstäbe in

¹³ Aufgrund der besonderen Zugangsbedingungen ist dies am Fachbereich Sozialökonomie in besonderem Maße vorhanden. Vor allem „Studienanfänger aus nicht akademischen Familien haben besondere Schwierigkeiten, sich in den Studiengängen zurechtzufinden: Nicht nur die gering strukturierten Studiengänge wirken auf sie verunsichernd, sondern auch die stark strukturierten Studiengänge – im einen Fall werden Leitlinien und Orientierung vermisst, im anderen Fall befürchtet man, notwendige Festlegungen und wichtige Termine zu versäumen“ (Schindler 2005: 8).

der Lehre zu setzen und für die unterschiedlichen IGK-Konzepte am Fachbereich einheitliche Lehrstandards bei weitestgehender fachlicher Heterogenität zu schaffen.¹⁴ Neben der Etablierung sich bewährender Maßnahmen innerhalb des Fachbereichs Sozialökonomie ist beabsichtigt, diese – im Sinne eines „Hamburger Einführungsmoduls“ – auf die Einführungsphasen anderer Studienprogramme der Universität Hamburg zu übertragen und das Modell studiengangspezifisch anzupassen.

Vorgehensweise und Projektplan

Um die o. g. Zielsetzungen zu erreichen, sind im Hemisphere-Konzept verschiedene Gestaltungselemente des Lehr-Lern-Arrangements in der Studieneingangsphase vorgesehen (⇒ Abb. 4).

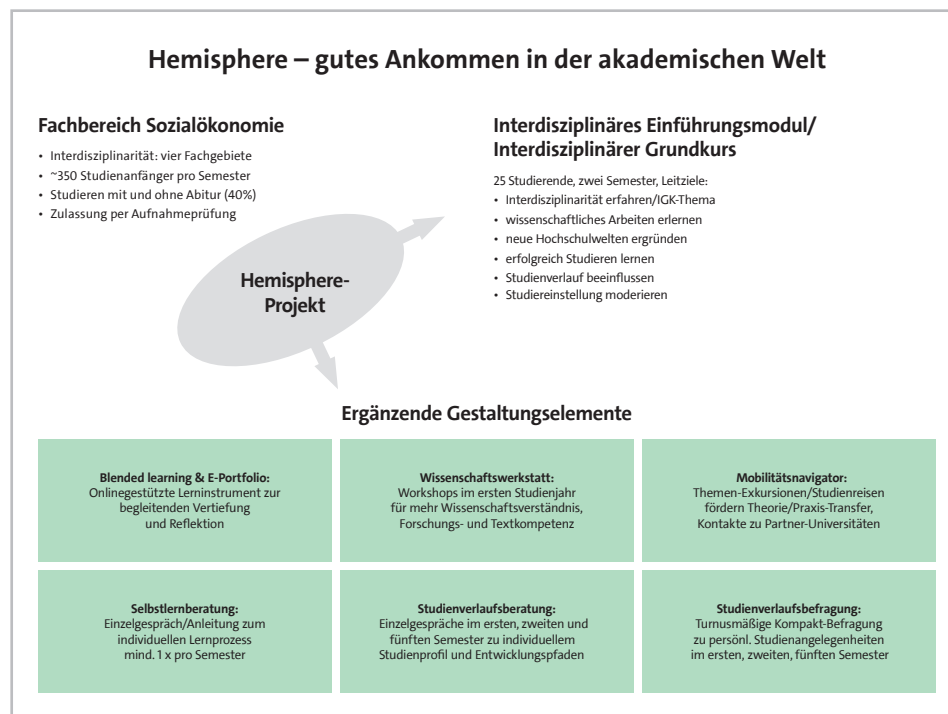


Abb. 4: Bezugsrahmen Hemisphere

- IGK als Basiselement: Das kursorische Geschehen dient der inhaltlichen Einführung in das Studium und den Fachbereich sowie der Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Parallel zu den (mono-)disziplinären Grundkur-

¹⁴ In der Vorstudie sowie im IGK-Kollegium wurden seitens der Lehrenden als auch Studierenden abweichende Konzepte und qualitative Unterschiede der einzelnen Kurse kritisiert.

sen wird hierbei durch problemorientiertes Anwenden¹⁵ des neuen Wissens in einer konkreten Projektsituation das Studium „erfahrbar“, es wird handlungsorientiert gelernt.¹⁶ Die Durchführung in Kleingruppen ermöglicht intensives Arbeiten, eine „persönliche Integration des Einzelnen“ (Zerres 2004: 3) in die Hochschulstrukturen und -prozesse sowie eine Netzwerkbildung.

- Blended Learning: Eine webbasierte Lerncommunity inklusive E-Portfolio auf der Lernplattform Online Learning And Training (OLAT) ermöglicht den Studierenden aufgrund der Zeit- und Ortsunabhängigkeit im virtuellen Raum ein flexibles und selbstbestimmtes Lernen und Arbeiten. Zudem können sie eigeninitiativ an der Gestaltung der Veranstaltung mitwirken. Ein individuelles E-Portfolio dient der Widerspiegelung der Entwicklung während des Studiums. Hierdurch werden eine angeleitete (Selbst-)Reflexion, die Möglichkeit zur angemessenen Außendarstellung sowie Strukturierung und Orientierung des Studiums angestrebt.
- Wissenschaftswerkstatt: Durch Workshops zum empirischen Forschen soll bereits in der Eingangsphase des Studiums ein Verständnis für Datenentstehung und -nutzung und somit eine Basis für die spätere Durchführung eigener Forschungsprojekte geschaffen werden.
- Mobilitätsnavigator: Durch Themen-Exkursionen und Studienreisen zu Partneruniversitäten können die Studierenden bereits zu Beginn ihres Studiums prägende internationale/-kulturelle Erfahrungen sammeln und sich von den vielfältigen Gelegenheiten überzeugen, später eine Studienphase an einer ausländischen Partnerhochschule zu absolvieren.
- Studienverlaufsbefragung: Die dreiteilige turnusmäßige Befragung thematisiert „globale Studienangelegenheiten“ und geht über eine reine Lehrveranstaltungsevaluation hinaus. So sollen unter anderem der Stand des Studiums (Module/Kreditpunkte), ursprüngliche Erwartungen/tatsächliche Leistung sowie studienrelevante Einstellungen/aktuelle Motivationslagen erfasst werden.
- Selbstlernberatung: Durch ressourcen- und kompetenzorientierte Beratung

15 Ähnlich der Lehr- und Lernform des problemorientierten Lernens, bei welcher komplexe und realitätsnahe Problemstellungen „in Kleingruppen unter der Leitung eines Tutors respektive mit Hilfe bereit gestellter Informationen, Fallmaterialien und Lehrtexte in vorgegebenen, i. d. R. zuvor trainierten Arbeitsschritten gelöst (werden) mit dem Ziel, über die konkrete Problemlösung hinaus transferfähiges Wissen und fachspezifische Lern- und Denkstrategien zu erwerben“ (Reusser 2005: 159).

16 Gemeinsame Basis der verschiedensten Definitionen zu handlungsorientiertem Lernen ist nach Gudjons (2008: 8) „die eigentätige, viele Sinne umfassende Auseinandersetzung und aktive Aneignung eines Lerngegenstandes.“ Ziel ist, die Lernenden zu „eigenem Urteil und zu kompetentem und verantwortlichem Handeln zu befähigen“ (Achtenhagen/Tramm 1993: 167).

werden Studierende in ihrem Lernprozess individuell begleitet und beraten, was der Verbesserung der Lernfähigkeiten der einzelnen Lernenden und der Ergebnisse des Lernprozesses in selbstgesteuerten Lernkontexten¹⁷ dient. Studierende werden somit zu Experten ihres eigenen Lernvorgangs.

- Studienverlaufsberatung: Eine kontinuierliche Beratung hinsichtlich des persönlichen Studienprofils beinhaltet das Aufzeigen potenzieller Entwicklungspfade sowie Elemente perspektivischer Karriereberatung. Die individuellen Gespräche dienen sowohl der Bestandsaufnahme (vergangenheits-/ gegenwartsorientiert) als auch der Weichenstellung bezüglich der Studienausrichtung (zukunftsorientiert).

In der ersten Phase des Projekts (⇒ Abb. 5) wurde eine Vorstudie (⇒ Anhang B) mit quantitativen und qualitativen Inhalten unter IGK-Lehrenden und Studierenden der Sozialökonomie durchgeführt, welche der Gegenstandsanalyse diente. Darauf aufbauend erfolgten die Planung des konkreten Lehrszenarios, die Gestaltung der Online-Lernumgebung im Lernmanagementsystem OLAT sowie die Konzeption der Studienverlaufs- und Lernberatungsgespräche.

Schritte \ Quartal	Q.II 2013	Q.III 2013	Q.IV 2013	Q.I 2014	Q.II 2014	Q.III 2014	Q.IV 2014	Q.I 2015	Q.II 2015	Q.III 2015	Q.IV 2015	Q.I 2016
Konzeption und Koordination	■	■										
Pilotierung und Umsetzung		■	■	■	■	■						
Erstellung Reader und Werkzeugkoffer							■	■				
Transfer innerhalb der WiSo-Fakultät								■	■	■		
Evaluation und Reporting											■	■

Abb. 5: Ablaufplan Hemisphere

Zum Wintersemester 2013/14 startete die Pilotierung eines IGKs inklusive der sechs Hemisphere-Elemente am Fachbereich Sozialökonomie mit 26 Studierenden. Mit anderen IGK-Lehrenden fand während der gesamten Laufzeit ein regelmäßiger Austausch statt, der nach Abschluss des Kurses am Fachbereich institutionalisiert werden sollte.

Um die Erfahrungen des Hemisphere-Projekts nachhaltig zugänglich zu machen, entstand in der dritten Phase die vorliegende Dokumentation, in der die Maßnahmen und die daraus resultierenden Erfahrungen ausführlich beschrieben sind. Darüber hinaus wurde ein „Werkzeugkasten“ für Lehrende der Studieneingangsphase zum Transfer der erprobten Maßnahmen in die Lehrpraxis erarbeitet (⇒ S. 95).

Angestrebt wird derzeit eine Partizipation im Sinne einer Übertragung bzw. Aus-

¹⁷ Analog zum selbstgesteuerten Lernen finden sich verschiedene Begriffe wie bspw. „selbständiges“, „selbstorganisiertes“, „selbstbestimmtes“, „selbstreguliertes“, „autonomes“ oder „autodidaktisches Lernen“. Eine Ordnung gestaltet sich schwierig, da die Begriffe weder einheitlich noch konsistent verwendet werden (vgl. u. a. Dietrich 1999: 14 f.; Lang/Pätzold 2006: 11ff.). Daher wird an dieser Stelle nur von selbstgesteuertem Lernen gesprochen.

weitung des Konzepts bzw. Teilen davon auf andere Studienprogramme der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Daher sollen gemeinsam mit den jeweiligen Programmverantwortlichen die Eingangsphasen anderer Bachelorstudiengänge analysiert und etwaige Optimierungspotenziale identifiziert werden. Zum Transfer auf andere Fachbereiche soll auch das „Hemisphere-Colloquium“ beitragen: eine Workshop-Reihe zu den Hemisphere-Themen, die (unter Einbindung externer Experten) für die Lehrenden der Fakultät angeboten wird. Im Anschluss an den dritten Erhebungszyklus der Studienverlaufsbefragung im Wintersemester 2015/16 steht in der letzten Phase des Hemisphere-Projekts das Reporting im Sinne einer nachhaltigen Selbstevaluation und des BMBF-Abschlussberichts im Mittelpunkt der Arbeit.

Felderkundung und Expertenaustausch

Vorstudie

Zu Beginn des Projekts wurde im Sommersemester 2013 eine zweigeteilte Vorstudie am Fachbereich Sozialökonomie durchgeführt. Den ersten Teil bildete eine qualitative Erhebung: Es wurden zehn leitfadengestützte Interviews mit ehemaligen und aktuellen IGK-Dozentinnen und -Dozenten durchgeführt. Im Zentrum der Interviews standen vier Leitfragen: Welchen Herausforderungen und Problemen begegnen Studierende in der Studieneingangsphase? Inwieweit und in welcher Form dient der IGK zur Problembewältigung? Welche sind zu bewahrende Elemente des IGKs und wo gibt es Verbesserungsbedarf? Schließlich wurde nach den Erfahrungen in der eigenen Studieneingangsphase gefragt.

Beim zweiten Teil der Vorstudie handelte es sich um eine quantitative Erhebung: mittels standardisierter Fragebögen mit geschlossenen sowie offenen Antwortmöglichkeiten wurden insgesamt 81 Studierende höherer Fachsemester des B.A. Sozialökonomie zu ihren persönlichen Erfahrungen mit dem IGK zu Studienbeginn befragt. Die Studierenden waren aufgefordert, den IGK, den sie selbst im ersten Studienjahr besucht hatten, entlang vorgegebener Kriterien zu bewerten und abschließend aufzulisten, was ihnen daran besonders gefallen bzw. gefehlt hat. Die Ergebnisse dienten insbesondere der Bestandsaufnahme und Gegenstandsanalyse, um Handlungsbedarfe, die im Rahmen von Hemisphere formuliert werden, zu begründen.¹⁸

„Hemisphere trifft ...“

Auf Projektebene wurde auch der Austausch mit relevanten Akteurinnen und Akteuren anderer Hochschulen bzw. im Bildungsbereich angestrebt. Dies wurde durch das Konzept „Hemisphere trifft ...“ realisiert, bei dem kontinuierlich Treffen mit Qualitäts-

18 Eine Zusammenfassung der Ergebnisse der zweiteiligen Vorstudie befindet sich im Anhang B.

pakt Lehre-Hochschulen stattfanden.¹⁹ Zudem kam es im Rahmen der mehrtägigen ersten „Tour d’Horizon der Studieneingangsphase“ zu Dialogen mit verschiedenen Bildungseinrichtungen der Bodensee-Region (⇒ Abb. 6).

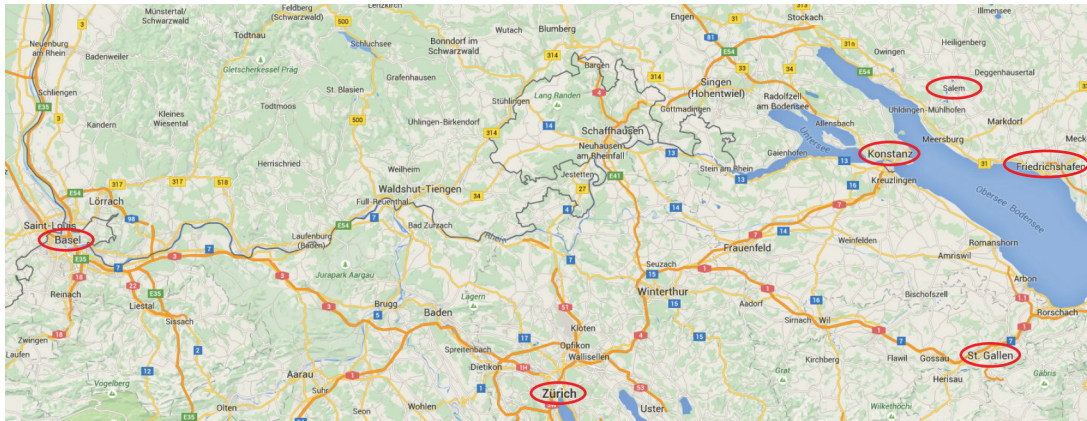


Abb. 6: Zielorte der Tour d’Horizon 2014

An der Universität Zürich, der Fachhochschule Nordwestschweiz in Olten/Basel, der Universität Sankt Gallen, der Universität Konstanz, dem Salem Kolleg sowie der Zeppelin Universität Friedrichshafen konnten so vertiefte Einblicke in unterschiedliche, zum Teil innovative Modelle und somit Anregungen für die Weiterentwicklung der Studieneingangs-/orientierungsphase an der Universität Hamburg gewonnen werden.

Die zweite Tour d’Horizon führte nach Mitteldeutschland, d. h. nach Sachsen-Anhalt, Thüringen und Sachsen und thematisierte den Umgang mit zentralen Herausforderungen in Studium und Lehre (Abb. 7). Im Austausch mit den Verantwortlichen der Hochschulen in Weimar (Bauhaus-Universität), Magdeburg (FH Magdeburg-Stendal sowie OvGU Magdeburg), Halle (MLU Halle-Wittenberg) und Leipzig (Universität Leipzig) wurden aktuelle Projekte und Vorhaben im Qualitätspakt Lehre, Möglichkeiten der universitären Weiterbildung, Varianten der internationalen Mobilität sowie neue Entwicklungen im multimedialen Leh-

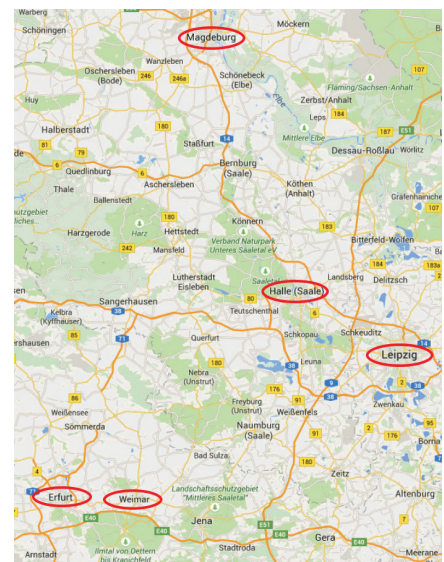


Abb. 7: Zielorte der Tour d’Horizon 2015

¹⁹ Dazu zählten u. a. die Freie Universität Berlin, die Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, die Universität zu Köln, die Leuphana Universität Lüneburg, die Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald sowie die Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg

ren und Lernen diskutiert und reflektiert.

Auch bei dieser zweiten Hochschulreise konnten zahlreiche Eindrücke gewonnen werden zu den jeweiligen hochschulpolitischen Situationen der einzelnen Bundesländer, ihren Herausforderungen und Umsetzungsmöglichkeiten, dem Anspruch qualitätsbewusster Lehre gerecht zu werden. Des Weiteren zeigte sich, dass Profilbildung, Diversifikation von Lehr- und Lernangeboten sowie die Herausstellung von Schwerpunkten zu den zukünftigen Aufgaben der Hochschulen zählen. Dieser Erkenntnis folgen ebenfalls verschiedene Empfehlungen des Wissenschaftsrates. Im Rahmen der Studienreise „Neue Arbeitswelten/New Working Environment and Conditions“²⁰ fanden zudem Treffen mit Vertretern der rumänischen Partneruniversität Universitatea din Bucuresti statt.

IGK-Kollegium

Um einen direkten fachlichen Austausch im Erprobungsumfeld, dem Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg, zu ermöglichen und zu fördern, wurde der Arbeitskreis IGK-Kollegium initiiert. Dieser richtet sich an alle ehemaligen und aktuellen Lehrenden im Interdisziplinären Einführungsmodul und kommt einmal pro Semester zusammen. Bei diesen Treffen werden Unklarheiten und Bedarfe struktureller und didaktischer Art thematisiert, um die Lehre sowohl für Studierende zu verbessern als auch für Lehrende zu erleichtern. Hierfür wurde begleitend ein digitaler Arbeitsraumraum in CommSy²¹ eingerichtet und moderiert, der eine weitere Möglichkeit des Austauschs in Form von Diskussionen oder Materialien bot. Ferner wurden bei diesen Treffen die Projektfortschritte kommuniziert bzw. transparent gemacht.

Frühjahrstagungen

Frei nach der Devise „connecting knowledge...“ fanden 2014 und 2015 die Hemisphere-Frühjahrstagungen statt, an der u. a. der renommierte Hochschulforscher Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler (2014, ⇒ Abb. 8), Vizepräsident Prof. Dr. Holger Fischer (2014) und Prof. Dr. Marianne Merkt vom Zentrum für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung der Hochschule Magdeburg-Stendal (2015) teilnahmen. Die Tagungen dienten einerseits der Reflexion von Projekterfahrungen und -erkennt-

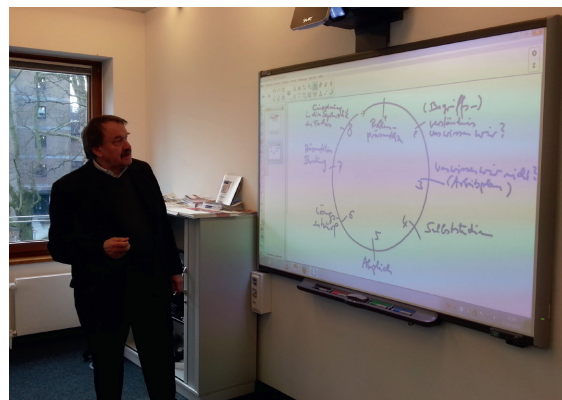


Abb. 8: Hemisphere-Frühjahrstagung 2014

20 Studienreise im Rahmen der Maßnahme Mobilitätsnavigator (⇒ S. 62).

21 Das Community System ist ein webbasiertes System zur Unterstützung vernetzter Projektarbeit, auch im Rahmen projektorientierter Lehre. Als Open-Source steht CommSy zur freien Nutzung zur Verfügung.

nissen sowie andererseits der strategischen Planung und Orientierung zukünftiger Umsetzungsschritte.

Im Zentrum der Betrachtungen der Frühjahrstagung 2014 standen verschiedene Modelle des Schul-/Hochschulübergangs sowie Konzepte der Studieneingangsphase und weitergehende Liberal Education-Ansätze. Beiratsmitglied Prof. Dr. Michael Schlese bereicherte die Hemisphere-Konzeptionen mit wertvollen Impulsen zum „lebensphasenorientierten Studieneinstieg“. Dadurch wurde der Blick für die unterschiedlichen Situationen und die damit zusammenhängende Heterogenität der Studienanfängerinnen und -anfänger weiter geöffnet und geschärft. Im Ergebnis wurden drei Konzepte herausgestellt und diskutiert, wie unterschiedliche Studieneingangsphasen sämtlichen Herausforderungen gerecht werden können:

- Mit dem Präsemester wird dem Bachelorstudium eine bestimmte Vorbereitungszeit auf das Studium vorangestellt und damit zugleich das „7plus3“-Studienmodell ausgeweitet.
- Das „Studium Fundamentale“ bildet (bspw. im Bereich der „Allgemeinen Akademischen Bildung“) den Rahmen dafür, während des gesamten Studiums einen inhaltlichen und praxisorientierten Mehrwert zu erzielen.
- Ein eigenständiges Zusatzangebot bildet das „Liberal Arts and Sciences“-Studienprogramm, das in der Form eines multidisziplinären „Studium Generale“ das eigentliche Studium oder auch nur die Studieneingangsphase bereichert.

Im Ergebnis führte die Frühjahrstagung 2014 dazu, weiterhin an drei Zielen festzuhalten:

- Der kontinuierliche Austausch mit anderen ThinkTanks und dessen Intensivierung.
- Der gemeinsame Dialog und Ideenfindungsprozess im Rahmen des Humboldtschen Universitätsverständnisses.
- Die Implementierung der Konzepte in den Lehre- und Forschungsalltag der Universitäten.

Bei der Frühjahrstagung 2015 ging es um Zukunftsperspektiven des Universitätskollegs, insbesondere des Hemisphere-Projekts. Zu Tagungsbeginn wurden die bisherigen Projektaktivitäten zusammengefasst.

In Hinblick auf die Fortführung von Hemisphere auf nahm die feste Verankerung im Studiengang Sozialökonomie sowie die Ausweitung auf andere Fachbereiche der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften eine besondere Rolle ein. Das stellte zugleich auch das Aufgabenspektrum des letzten Drittels dar. Darüber hinaus wurden drei neue Projektskizzen vorgestellt, die im zweiten Teil der Qualitätspakt Lehre (2017 – 2020) realisiert werden sollten:

- Mit dem Projekt „Orientierung Generale“ soll eine Orientierungsphase an der Universität Hamburg eingeführt werden.
- Das Projekt „Wissen“ stellt ein Wissensmanagementsystem dar, das „Wissen sichern und nachhaltig“ aufbereiten will.
- Das Vorhaben „Stay!“ dient dazu, Studienabbrüche systematisch zu reduzieren und vorzubeugen.

Die Hemisphere-Frühjahrstagungen bilden ein effektives Veranstaltungsformat für einen inhaltlichen Austausch, das zugleich auch Raum für (Selbst-)Kritik und Kreativität zulassen soll. Mit der Idee eines „ThinkTank“ gilt es diesen Erfahrungs- und Kenntnisaustausch anzuregen, um im kollektiven Denken und Handeln die Qualität in der Lehre nachhaltig auszubauen.

Wissenschaftlicher Beirat

Die Arbeit des Projekts wird von Beginn an begleitet durch den Wissenschaftlichen Beirat. Dieser unterstützt mit seiner wissenschaftlichen und praktischen Expertise die Arbeit des Projektteams und dient damit auch der Qualitätssicherung. Das interdisziplinär besetzte Gremium besteht aus den folgenden Mitgliedern:

- Prof. Dr. Florian Schramm: Professor für Personalwirtschaft, Universität Hamburg, Direktor des Zentrums für Personalforschung und Wissenschaftlicher Leiter des Instituts für Weiterbildung, Universität Hamburg
- Prof. Dr. Michael Schlese: Professor für Betriebswirtschaftslehre an der Akademie Mode & Design, Berlin und geschäftsführender Gesellschafter der Organisationsberatung Schlese & Co. GmbH, Berlin
- Prof. Dr. Simon Fietze: Assistant Professor, Institut for Grænseregionsforskning, Syddansk Universitet, Sønderborg/Dänemark
- Prof. Dr. Ralph Kattenbach: Professor für Personal (Volkswagen-Stiftungslehrstuhl), Chinesisch-Deutsches Hochschulkolleg, Tongji University, Shanghai/China
- Prof. Dr. Kai-Uwe Schnapp: Professor für Politikwissenschaft, Universität Hamburg, Leiter des Projektbüros Angewandte Sozialforschung (im Gremium seit Januar 2015)
- Anne Freymuth, M.A.: HR Manager - Projects & Recruiting bei der Carlsberg Deutschland GmbH (im Gremium bis Dezember 2014).

Instrumentarium und Umsetzung



Die eingesetzten Gestaltungselemente des Hemisphere-Konzepts im Lehr-/Lern-Arrangement der Studieneingangsphase werden nachfolgend beschrieben. Nach einer Vorstellung des jeweiligen Instruments und der Einbettung in den Kontext der Studieneingangsphase wird die praktische Umsetzung erläutert.

IGK als Basis

Aufgrund der zunehmenden Heterogenität und fachlichen Vorkenntnisse der Studierenden haben Hochschulen vielerorts Angebote in der Studieneingangsphase installiert, die neben einem besseren Einstieg in das Studium dem „Aufholen von Defiziten“ und dem „Abrufen des Entwicklungspotentials“ (Koch 2005: 11) dienen sollen. Die Angebote reichen von Mentoring, Coaching, Tutoring, über Brückenkurse, Propädeutika oder Schreibwerkstätten.²² Der hier vorgestellte IGK vereint in dem Format eines obligatorischen Proseminars verschiedene Ansätze und Ziele miteinander.

Ziel eines IGKs als Teil der Studieneingangsphase ist zum einen die fachliche Einführung: Studienanfängerinnen und -anfänger werden sensibilisiert für einen interdisziplinären Umgang mit den spezifischen Wissenschaftskulturen, Denkmustern und methodischen Grundlegungen der Sozialökonomie. Hierzu behandelt jeder angebotene IGK ein eigenes gesellschaftspolitisch relevantes Themenfeld.²³ Hierin eingebettet findet eine Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten statt. Diese erstreckt sich über Themenfindung und -eingrenzung, Literaturrecherche und -bearbeitung bis hin zur Anfertigung und Präsentation der eigenen schriftlichen Hausarbeit der Studierenden, was zu einer verbesserten Textkompetenz der Studienanfängerinnen und -anfänger führt. Darüber hinaus soll die Veranstaltung zu kritischem Denken anregen, zur Ausübung konstruktiver Kritik befähigen und zur Entwicklung von Medien- und Informationskompetenz beitragen. Die Kommunikation in der Gruppe, die Teamfähigkeit aber auch Präsentationstechniken sollen erlernt bzw. verbessert werden. Ferner wird angestrebt, die sehr heterogenen Lern-Voraussetzungen der Studierenden zu berücksichtigen. Die Teilprüfungsleistungen des Moduls sind die erste wissenschaftliche Hausarbeit im Umfang von ca. zehn Seiten und die Präsentation dieser im Plenum.

Das Besondere an diesem Kurs mit zwei Semesterwochenstunden ist, dass dieser als obligatorischer Bestandteil eines Massenstudiengangs in Kleingruppen von ca. 25 Studierenden stattfindet und sich i. d. R. über die ersten beiden Semester

22 Ausführliche Praxisbeispiele u. a. bei Webler 2012b; Wulff 2013: 62 ff.

23 Themenfelder waren in den vergangenen Semestern bspw. „Arbeitslosigkeit und Verschuldung“, „Prägende Ökonomen und Soziologen der Zeitgeschichte“, „Mythen der Arbeit“, „Soziale Gerechtigkeit“, „Einflüsse der EU auf das deutsche Arbeitsrecht“ oder „Sozialkapital“.

erstreckt.²⁴ Dies ermöglicht neben einem intensiven Arbeiten eine individuelle Betreuung und die wichtige Netzwerkbildung unter den Studierenden. Durch handlungsorientiertes Lernen in einer konkreten Projektsituation kann eine Vertiefung bzw. Anwendung von Lerninhalten (auch aus den disziplinären Grundkursen) direkt erfolgen.

Umsetzung des IGKs im Hemisphere-Projekt

Mit dem thematischen Schwerpunkt „Neue Arbeitswelten“ in dem von Hemisphere pilotierten IGK (Wintersemester 2013/14 und Sommersemester 2014) wurde ein Gegenstand gewählt, der sich sehr gut für eine interdisziplinäre Betrachtung aus allen vier Fachperspektiven der Sozialökonomie eignet. Durch sog. Megatrends wie dem demografischen Wandel, dem Trend zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft oder einer zunehmenden Internationalisierung verändert sich die Arbeitswelt in zunehmendem Maße. Strukturen und Organisation von Arbeit ändern sich, neue Qualifikationsanforderungen werden gestellt, rechtliche Rahmenbedingungen ändern sich.

Um sich diesem Themenfeld (wissenschaftlich) zu nähern, erfolgte nach inhaltlicher Einführung durch theoretischen Input und Rückkopplungen zu Inhalten aus den parallelen monodisziplinären Grundkursen, die Diskussion relevanter Literatur sowie die Bildung von Arbeitsgruppen. Diese nahmen die Studierenden angeleitet anhand von Themeninseln/einem Markt der Möglichkeiten vor. Aufgabe der Gruppen in den folgenden Wochen war, sich selbstorganisiert den gewählten Themenschwerpunkt zu erarbeiten, die wissenschaftliche Relevanz zu ergründen, anschließend den anderen Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern zu präsentieren und eine Diskussion zu moderieren (AG1 – AG5, ⇒ Abb. 9). Bereits an dieser Stelle waren die Studierenden zu mündlichem Peer-Feedback²⁵ aufgefordert. Diese verstärkten kollektiven Anteile bedeuteten für die Lehrenden freilich zusätzliche Aufgaben hinsichtlich der Ermöglichung und Aufrechterhaltung der Arbeitsfähigkeit der Gruppen (z. B. Gruppenfindung initiieren und begleiten, Rollenverhalten in der Gruppe sowie Teamprozesse oder Konflikte moderieren). Jedoch konnte der Kurs hierdurch stärker zum „sozialen Umfeld für individuelle Lernarbeit“ (Forneck/Springer 2005: 104) werden.

²⁴ Um dies zu ermöglichen, werden die rund 350 Studienanfängerinnen und -anfänger eines Semesters auf ca. 14 IGK aufgeteilt. In Ausnahmefällen wird auch ein komprimierter IGK über ein Semester angeboten.

²⁵ Peer-Feedback ist hier gekennzeichnet durch den ähnlichen Status von Feedbackgeber und -empfänger in Bezug auf den Lernprozess (vgl. Topping 1998: 250) und dient der Selbstlernförderung und Kompetenzentwicklung (vgl. Schulz 2012: 28 ff.).

Semester 1														
Woche	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Einstieg/Ausstieg														
Wissenschaftliches Arbeiten				Stabi		WA1	WA2	WA3	WA4	WA5	Disz	Disz		
Einführung Online Lernen		CIP			CIP									
Neue Arbeitswelten			NAW		NAW	NAW	NAW	NAW	NAW	NAW				
Arbeitsgruppen			AG			AG1	AG2	AG3	AG4	AG5				
Thema HA + Grobgliederung														
Selbstlernberatung														
Studienverlaufsberatung														

Semester 2														
Woche	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Wissenschaftliches Arbeiten		WS	WS											
Präsentation HA				LK		LK								
Neue Arbeitswelten				NAW		NAW	Prax							
Abgabe HA														
Study Trip									ST					
Selbstlernberatung														
Studienverlaufsberatung														

Präsenz	Beratung	Deadline
---------	----------	----------

Abb. 9: Ablaufplan des Kurses

Die Studierenden wendeten die im kursorischen Geschehen vermittelten Schritte zum wissenschaftlichen Arbeiten (WA1 – WA5, Abb. 9) analog auf ihre eigene Hausarbeit an: Sie grenzten ein Thema ein, entwickelten eine wissenschaftliche Fragestellung hierzu, entwarfen eine erste Gliederung und wurden somit zu Expertinnen und Expterten ihres „eigenen“ Themas innerhalb der „Neuen Arbeitswelten“. Diese Form der Vermittlung ermöglichte ihnen im Gegensatz zu additionalen, vom Lernkontext losgelösten Angeboten, einen direkten Transfer in den Lernprozess. Der Kurszeitplan beinhaltete diesbezüglich zwei Meilensteine: zum Ende des ersten Semesters sollte das konkrete Thema der eigenen Hausarbeit sowie eine Grobgliederung vorliegen. Dieser relativ frühe Zeitpunkt wurde vorgegeben, da Studienanfängerinnen und -anfänger erfahrungsgemäß die Arbeitsschritte und den nötigen Zeitaufwand für wissenschaftliche Arbeiten nicht gut einschätzen können. In der Mitte des zweiten Semesters sollte schließlich die Hausarbeit als Prüfungsleistung²⁶ eingereicht werden, um anschließend über genügend Zeit für das umfassende Lehrenden-Feedback und eine etwaige Überarbeitung zu verfügen. Einige Wochen vor Abgabe der Hausarbeiten hatten die Studierenden auf den ganztägigen Lernkonferenzen (LK, ⇒ Abb. 9) zudem die Möglichkeit, ihre Arbeit, Vorgehensweisen und Erfahrungen dem Plenum vorzustellen und die Texte anschließend ggf. anzupassen. Neben der Rückmeldung durch den Lehrenden erfolgte auch an dieser

26 Studierende, die das E-Portfolio (⇒ S. 49) geführt haben, konnten dieses als Teilprüfungsleistung für Lehrende freigeben und dadurch eine verkürzte Form der Hausarbeit einreichen.

Stelle ein schriftliches und mündliches Peer-Feedback, um die reflexive Einstellung zu Lernen auch kooperativ zu unterstützen.²⁷

Die Aktivitäten wurden semesterbegleitend ergänzt durch Vorträge von Praxisvertreterinnen und -vertetern (Prax ⇒ Abb. 9)²⁸ sowie eine Führung durch die Staats- und Universitätsbibliothek inkl. Rechercheübungen (Stabi ⇒ Abb. 9). Zudem fanden Expertenbesuche statt (Disz ⇒ Abb. 9): je eine professorale Vertreterin oder in professoraler Vertreter stellte eines der vier Fachgebiete vor, erläuterte Forschungsfelder, die jeweilige Studienstruktur, mögliche aufbauende Master-Studiengänge oder Berufsfelder. Die Studierenden konnten an dieser Stelle ganz ungezwungen Fragen stellen und zu einem umfassenderen Bild des jeweiligen Faches gelangen. In dieses Format wurden nun ergänzende Hemisphere-Maßnahmen integriert: anknüpfendes Blended Learning-Szenario inkl. anwendungsorientierter Einführung in OLAT (CIP ⇒ Abb. 9), die Wissenschaftswerkstatt im Workshop-Format (WS ⇒ Abb. 9), der Mobilitätsnavigator inkl. des Study-Trips nach Bukarest (ST ⇒ Abb. 9), die Studienverlaufsbefragung sowie die Selbstlern- und Studienverlaufsberatung.

Fazit IGK

Die positiven Erfahrungen des seit Jahrzehnten an der ehemaligen HWP praktizierten und weiterentwickelten IGKs setzten sich auch in dem pilotierten Hemisphere-IGK fort.²⁹ In persönlichen Gesprächen äußerten sich Studierende sehr positiv über diese Form der Einführung in das Studium, sowohl was die Einführung des Einzelnen in den Fachbereich als auch die Handlungsorientierung anbelangt. In der Studienverlaufsbefragung waren sich die Studierenden bei der Frage, wie hilfreich es war, dass sie die Grundlagen zum wissenschaftlichen Arbeiten gleich beim Schreiben einer Hausarbeit anwenden konnten, einig: 70 Prozent der Studierenden antworteten auf diese Frage mit „in hohem“ oder „in sehr hohem Maße“. Auch das verfolgte Ziel der Unterstützung einer Netzwerkbildung für das weitere Studium wurde zu großen Teilen erreicht: 85 Prozent der Studierenden geben an, dass sie im IGK Kommilitoninnen und Kommilitonen kennengelernt haben, mit denen sie auch außerhalb des Kurses Kontakt haben und alle sind der Ansicht, dass diese Kontakte auch nach Beendigung des IGKs bestehen bleiben. Auch die kleine Gruppengröße des IGKs erwies sich als vorteilhaft. Sie ermöglichte intensives Arbeiten in den Präsenzzeiten, war förderlich für Gruppenarbeitsprozesse und schaffte einen vertrauten Rahmen, in dem „erste Schritte“ im neuen Arbeits- und Lernumfeld wie bspw. die Moderation von Diskussionen oder Präsentationen im Hörsaal erprobt werden

²⁷ Das schriftliche Feedback erfolgte anhand eigens entwickelter Rückmeldebögen (⇒ Anhang G).

²⁸ So waren ein Vertreter der Gewerkschaft IG Metall und eine Mitarbeiterin des Beratungsunternehmens Trendbüro im Kurs zu Gast.

²⁹ Zur Bedeutung des IGKs aus Sicht eines Lehrenden, vgl. Bieback 2012: 12 f.

konnten. Der gute Betreuungsschlüssel trug ebenso dazu bei, dass 85 Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Kursleitung eine Ansprechpartnerin oder einen Ansprechpartner für kursübergreifende Anliegen sahen.

Weitere Erwartungen der Studierenden an den IGK, die aus Teilnehmendenperspektive auch erfüllt wurden, waren: das Erlernen des wissenschaftlichen Arbeitens/die Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten (90 Prozent), die Förderung des kritischen Denkens (90 Prozent), das Kennenlernen hilfreicher Lernmethoden (95 Prozent) sowie Überblick über die vier Schwerpunkte zu erlangen (95 Prozent). Bei der Frage, was den Studierenden im IGK gefehlt hat, wurde angemerkt, dass zwei Wochenstunden zu wenig Zeit seien, um das Kursthema zu vertiefen und das wissenschaftliche Arbeiten zu erlernen. Vereinzelt hätten sich die Studierenden mehr Zeit bei der Heranführung an das wissenschaftliche Arbeiten und eine intensivere Betreuung der Hausarbeit gewünscht. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass das Angebot der wöchentlichen Sprechstunde von den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern wenig in Anspruch genommen wurde.

Blended Learning und E-Portfolio

E-Learning, als das durch elektronische Medien unterstützte Lehren und Lernen, hat die Hochschullehre erheblich vielgestaltiger gemacht und neue Möglichkeiten eröffnet. Hemisphere orientiert sich dabei nicht an einem E-Learning, das sich als ausschließlich technologiebasiertes Lehren und Lernen oder eine reine Produktinnovation versteht. Vielmehr werden Technologien als notwendige Voraussetzung für Lehren und Lernen gesehen und als Werkzeuge genutzt, um die Lernumwelten langfristig zu verändern. Nach Kerres (2012: 476) ist „immer mehr [...] die Erkenntnis gereift, dass der gesamte Prozess der Planung bis hin zu Einführung von neuen Lehr-Lernverfahren betrachtet werden muss, um solche Innovationen nachhaltig zu etablieren“. In diesem Kontext konstituiert sich das Verständnis des Blended Learning, nach welchem Online-Elemente nicht als isolierte medientechnische Konstrukte zu betrachten sind, sondern in ihrer Einbettung in reale pädagogische Situationen. „Die besondere Qualität eines Lernangebots kommt in der systematischen Verzahnung unterschiedlicher medialer und methodischer Elemente zum Tragen, und zwar sowohl in Verbindung mit traditionellen Präsenzveranstaltungen als auch mit neuen innovativen Lernformen“ (Iberer 2010: 18).

Dem aktuellen Horizon Report 2014 (Johnson et al. 2014) zufolge stellt die Integration von Online-, Blended- und kollaborativem Lernen neben der zunehmenden Verbreitung sozialer Medien in praktisch jedem Bildungssektor einen der kurzfristigen Trends in der Hochschullehre dar, der in den nächsten ein bis zwei Jahren zu Veränderungen bspw. der Gestaltung von Lehre, von Kommunikation und Arbeitsabläufen führen wird. Entscheidungsträgerinnen und -träger an Hochschulen setzen sich mit der zunehmenden Digitalisierung auseinander und sehen sich in der Pflicht, Online-Lernumgebungen und Kollaborationstools in die Universitätslehre zu inte-

grieren, um wettbewerbsfähig zu bleiben (vgl. Johnson et al. 2014: 9 ff.). Ein Beispiel dafür ist die Digitalisierungsstrategie Hamburgs, an der eine vom Senat eingesetzte Gruppe, der auch Vertreterinnen und Vertreter aller öffentlichen Hochschulen der Stadt Hamburg beiwohnen, arbeitet. Unter dem Arbeitstitel „Hamburg Open Online University“ ist der Aufbau einer gemeinsamen digitalen Lernplattform geplant, in die 3,5 Millionen Euro in den kommenden zwei Jahren fließen (vgl. Hasse 2014).³⁰

Das Zurverfügungstellen von Online-Materialien alleine, die dann losgelöst neben Präsenzveranstaltungen stehen, liefert allerdings noch keine zuverlässigen Vorteile für das Lernen. Wichtig ist die didaktisch sinnvolle Verknüpfung des traditionellen mit dem virtuellen Lernen, was einer didaktischen Aufbereitung der einzelnen Elemente sowie deren Zusammenwirken bedarf (vgl. Kerres 2012: 8; de Witt 2005: 75). Wesentliche Herausforderung ist daher auch die Systematisierung, Dokumentation und Kommunikation der möglichen Umsetzungsszenarien des mediengestützten Lernens, sodass Lehrende und Lernende unterschiedlicher Disziplinen und Bildungsbereiche diese erschließen und für die Praxis nutzen können. Zunehmend wird dies über erfolgreiche Einzelprojekte im Bereich der Lehre und Weiterbildung (E-Learning) sowie der Forschung (E-Research) realisiert, denen wertvolle Anregungen für die Umsetzung weiterer zukünftiger Lehr-Lernszenarien entnommen werden können (vgl. Apostolopoulos et al. 2012: 11). Als solches Einzelprojekt, welches u. a. Impulse für die Arbeit mit mediengestützten Lehren und Lernen in der Studieneingangsphase geben möchte, versteht sich auch das Projekt Hemisphäre.

Blended Learning in der Studieneingangsphase

Bei der Konzeption von Modulen für die Studieneingangsphase von Bachelorstudiengängen wird die Relevanz der Integration digitaler Medien(-angebote) oftmals unterschätzt. Das eigenständige Arbeiten im Verlauf des Studiums erfordert aufgrund der fortschreitenden Digitalisierung zunehmend Kompetenzen im Umgang mit und in der Nutzung von Online-Anwendungen. Studierende sollten sowohl Fähigkeiten erwerben, einzelne Geräte und Anwendungen (be-)nutzen als auch mediale Zusammenhänge erkennen zu können. Ein wichtiges Ziel der Integration von Online-Arbeit in die Lehre ist die Vermittlung von Medienkompetenz³¹ insbesondere im Umgang mit digitalen Medien. Mit (digitalen) Informationen umgehen zu können, sie zu sammeln, zu strukturieren und weiterzuverwenden, ist eine fä-

³⁰ Weiterführend zum hochschulübergreifenden Pilotvorhaben ⇒ uhh.de/fhh-hooou.

³¹ Nach Schorb (2005: 262) ist Medienkompetenz „die Fähigkeit auf der Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen und Inhalte, sich Medien anzueignen, mit ihnen kritisch, genussvoll und reflexiv umzugehen und sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln zu gestalten“.

cherübergreifende Schlüsselkompetenz, die neben den jeweiligen berufsspezifisch fachlichen sowie den sozialen Kernkompetenzen in der Arbeitswelt gefordert wird und insgesamt einen zunehmenden Einfluss auf gesellschaftliche Teilhabe hat. Es geht entsprechend darum, dass Studierende frühzeitig lernen, neue Technologien selbstbestimmt und sachgerecht zu nutzen und mit ihnen sozial verantwortungsvoll zu handeln. Außerhalb der Universität arbeiten viele Studierende mit digitalen Medien, haben dann allerdings Schwierigkeiten, ihre Kenntnisse aus der alltäglichen Nutzung auf den Kontext Studium zu übertragen.

Um Studierenden der Studieneingangsphase in die Strukturen, die Werkzeuge und das Handwerk des Studiums einzuführen, sind Online- und Präsenzphasen gleichermaßen geeignet. Die einzelnen Phasen sind entsprechend an die Bedürfnisse der Studienanfängerinnen und -anfänger anzupassen. Die Präsenzsitzungen eignen sich für die Wissensvermittlung, den sozialen Austausch wie einander kennenlernen oder Absprachen für Gruppenarbeiten, für die Wiederholung und Vertiefung von Inhalten sowie für Diskussionen von fachlichen und organisatorischen Fragen. Die Online-Phasen sollten an die Präsenzsitzungen anknüpfen und diese ergänzen. Im Gegensatz zu Szenarien für Studierende höherer Semester sollten die Online-Phasen verkürzt und dafür mehr Präsenzveranstaltungen angeboten werden. Die Online-Arbeit sollte im Rahmen einer Präsenzveranstaltung eröffnet werden, um die Studierenden beim ersten Erschließen der Lernumgebung zu begleiten und für Fragen zu Verfügung zu stehen. In den Online-Phasen sollten Möglichkeiten gegeben werden, den Stoff durch Übungen zu festigen, weiterführende Literatur zu nutzen oder sich individuell mit weiterführenden Themen und Anwendungsbeispielen auseinanderzusetzen. Insbesondere Studienanfängerinnen und -anfänger sollten während der Online-Arbeit durch den Lehrenden begleitet werden und auch für die Online-Arbeit konkrete Handlungsanweisungen erhalten. Auf diese Weise wird Verbindlichkeit erzeugt und Überforderung oder sogar Abbruch der Lernhandlung vorgebeugt (vgl. Arnold et al. 2011: 42 ff.; Jahnke 2008; Kerres 2012: 390 ff.).

Die Verbindlichkeit von Online-Arbeit während der Studieneingangsphase führt dazu, dass Studierende das Internet für Zwecke der Recherche, Strukturierung und Weiterverwendung von Informationen nutzen. Sie sollen lernen, sich in der mediatisierten Welt zurechtzufinden und mediale Phänomene kritisch zu reflektieren und einzuordnen. Mediale Bildungsräume sollten von Anbeginn eines Hochschulstudiums aufgebaut und in weiterführenden Semestern aufgegriffen und ausgebaut werden (vgl. Hofhues 2013: 55). Ein Ziel sollte sein, dass Studierende im Verlauf ihres Studiums lernen, offen gestaltete Online-Kursangebote selbstbestimmt für ihre individuellen Studienzwecke nutzen zu können (vgl. Herbst/Müller 2011: 523). Zur Realisierung der Online-Arbeit eignen sich beispielweise die an Hochschulen zur Verfügung stehenden Lernplattformen. Etablierte Lernplattformen wie OLAT, Moodle, ILIAS oder Stud.IP stellen in sich geschlossene Räume im Internet zur Bereitstellung von Lern- und Arbeitsmaterialien oder Kommunikations- und Koope-

rationsmöglichkeiten dar. Auch wenn im Internet weitaus leistungsfähigere Werkzeuge für kooperative und kollaborative Zusammenarbeit und Kommunikation existieren, stellen Lernplattformen den Lehrenden eine angemessene Umgebung zur Verfügung, um eine Lerngruppe in einem geschützten Raum, der auch mit geringen technischen Kenntnissen überschaubar ist, zu betreuen (vgl. Hübner 2013). Wird eine universitätseigene Plattform von Beginn an als studienbegleitendes Instrument eingeführt, lernen die Studierenden die Möglichkeiten derartiger Plattformen kennen, ihnen wird das Arbeiten und Lernen mit dieser Plattform in folgenden Semestern leichter fallen und sie werden damit kontinuierlich routinierter umgehen können.

Umsetzung von Blended Learning im Hemisphere-Projekt






Der Bachelorstudiengang Sozialökonomie mit der intensiven Studieneingangsphase in Form der Kleingruppenarbeit im IGK eröffnet die Chance, Blended Learning-Angebote bereits ab dem ersten Semester in das Curriculum zu integrieren und sukzessive zu verstetigen. Durch die ständige Verknüpfung von virtueller und persönlicher Betreuung, haben die Studienanfängerinnen und -anfänger zu jeder Zeit eine Ansprechpartnerin oder einen Ansprechpartner, an die oder den sie sich sowohl mit fachlichen als auch mit organisatorischen Fragen zum Studium wenden können. Durch die Verknüpfung der Themen der Seminarsitzungen mit weiterführenden Informationen, Materialien und Interaktionsmöglichkeiten auf der Lernplattform sollen die Studierenden lernen,

- wann und wie der Einsatz digitaler Medien für studienbezogene Zwecke hilfreich sein kann,
- welche Möglichkeiten es gibt, Zusammenarbeit und Kommunikation auch online durchzuführen und welche Voraussetzungen gegeben sein sollten, damit sich diese vorteilhaft auf die gemeinsame Arbeit auswirken,
- sich in der „Netzwelt“ zu orientieren, um sie bestmöglich für das weitere Studium nutzen und mit der Offline-Arbeit verbinden zu können sowie
- mit den Möglichkeiten (und Grenzen) der universitätsinternen Lernplattform umzugehen.

Im Hemisphere-Projekt kam die Lernplattform OLAT mitsamt der integrierten E-Portfolio-Funktion zum Einsatz. Im Rahmen von Präsenzsitzungen im Computer-Pool wurden sowohl der OLAT-Kurs selbst als auch die darin zu findenden Medien und Werkzeuge, wie die E-Portfolio-Funktion vorgestellt. Alle Studierenden wa-

ren angehalten, sich direkt während dieser Einführungssitzungen³² im OLAT-Kurs anzumelden und ihr Profil anzupassen bzw. die E-Portfolio-Aufgabe „abzuholen“ und erste Einstellungen vorzunehmen. Die Studierenden konnten sich auf diese Weise einen Überblick über die Organisation und den Ablauf verschaffen und sich im Angebot orientieren.

Im OLAT-Kurs standen den Studierenden mehrere Parallelangebote zur Verfügung, aus denen sie die für sich notwendigen und geeigneten Bausteine und Materialien auswählen konnten. Der Kurs war in unterschiedliche Bereiche aufgeteilt, wie die nachfolgende Tabelle zeigt:















<ul style="list-style-type: none">  Herzlich Willkommen  Einschreibung: IGK - Neue Arbeitswelten  Hinweise zur Arbeit im OLAT-Kurs 	<p>In einem ersten Abschnitt wurden die Ziele und der Aufbau des OLAT-Kurses erläutert.</p>
<ul style="list-style-type: none">  Aktuelles zum Thema Arbeit 	<p>In diesem Abschnitt, der auch abonniert werden konnte, wurde regelmäßig auf Nachrichten oder Veranstaltungen, passend zum Thema des Kurses, verwiesen.</p>
<ul style="list-style-type: none">  Organisatorische Informationen 	<p>Auf diesen Seiten fanden die Studierenden Hinweise zur Kursorganisation (Ablaufplan, Anforderungen) und es wurde auf wichtige Dokumente mit Hinweisen zur Universität und zum Studiengang verwiesen.</p>

32 Die allgemeine Einführung in OLAT insgesamt und in den für den IGK „Neue Arbeitswelten“ relevanten OLAT-Kurs war für alle Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer obligatorisch. Das Führen eines E-Portfolios war auf freiwilliger Basis organisiert. Dementsprechend war auch der Einführungskurs E-Portfolio nicht für alle verpflichtend. Etwa die Hälfte der Studierenden nahm an der Einführung in das E-Portfolio-Werkzeug teil.

<ul style="list-style-type: none"> 📁 IGK Präsenzsitzungen <ul style="list-style-type: none"> 📄 Folien 📁 Thema "Neue Arbeitswelten" <ul style="list-style-type: none"> 📄 AG 1: Megatrends auf dem Arbeitsmarkt I 📄 AG 2: Megatrends auf dem Arbeitsmarkt II 📄 AG 3: Wandel der Beschäftigungsverhältnisse 📄 AG 4: Frauen und Arbeit 📄 AG 5: Recht und Arbeit 📁 Wissenschaftliches Arbeiten 	<p>In diesem Bereich wurden alle Materialien und Hinweise veröffentlicht, die in direkter Verbindung mit dem Kursgeschehen standen – das waren die Folien der einzelnen Sitzungen, thematische Zusammenfassung und Folien der Gruppenarbeit und -präsentation, Zusammenfassungen der Sitzungen zum wissenschaftlichen Arbeiten mit weiterführenden Hinweisen und Übungsmöglichkeiten, sowie eine Sammlung der Präsentationen der Studierenden ihrer individuellen Hausarbeitsthemen.</p>
<ul style="list-style-type: none"> 📁 Gruppenarbeit <ul style="list-style-type: none"> 📄 AG 1 🏠 AG 1 - Forum 📁 AG 1 - Material-/Literatursammlung 	<p>Jede Arbeitsgruppe hatte für die Kommunikation und Erarbeitung des Gruppenvortrags zu Beginn des ersten Semesters ihren eigenen virtuellen Arbeitsraum.</p>
<ul style="list-style-type: none"> 📁 E-Portfolio <ul style="list-style-type: none"> 📄 Einschreibung: E-Portfolio IGK 📁 Hinweise zur Portfolioarbeit 📄 Portfolioaufgabe 🏠 E-Portfolio IGK - Forum 📁 E-Portfolio IGK - Materialien-/Literatursammlung 	<p>Alle, die im Rahmen des IGKs „Neue Arbeitswelten“ ein E-Portfolio geführt haben, fanden in diesem Bereich Informationen und konnten sich austauschen.</p>
<ul style="list-style-type: none"> 🏠 Forum 📅 Kalender 	<p>Im Forum wurden alle relevanten Informationen und Hinweise sowohl von der Kursleitung als auch von den Studierenden selbst gepostet. Im Kalender wurden alle kursrelevanten Termine eingetragen.</p>
<ul style="list-style-type: none"> 👤 Kursteilnehmer/innen 	<p>In diesem Bereich waren kurze Steckbriefe aller Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer gesammelt. Die Steckbriefe wurden mitsamt Foto direkt in der OLAT-Einführungssitzung ausgefüllt.</p>

Tab. 6: Überblick der einzelnen OLAT-Bereiche (Teil 1)

Entsprechend des Verlaufs der Präsenzsitzungen wurden auch die einzelnen Bereiche des OLAT-Kurses kontinuierlich mit Hinweisen und Materialien gefüllt, sodass die Studierenden nicht von Anbeginn des Kurses mit einer Fülle von Informationen konfrontiert wurden sondern sich kontinuierlich an die (wachsende) Kursumgebung gewöhnen konnten. Mit der Zeit wurde der Kursinhalt um folgende Bereiche ergänzt:

<ul style="list-style-type: none">   Empirie-Workshop   Forum-Workshop   Materialien-Workshop 	<p>Die Studierenden, die sich für eine Teilnahme an der Wissenschaftswerkstatt (Empirie-Workshop) interessierten, fanden hier entsprechende Informationen und nach dem Workshop die Dokumentation der Ergebnisse.</p>
<ul style="list-style-type: none">   Studytrip   Forum-Studytrip   Materialien-Studytrip 	<p>Die Studierenden, die am Study-Trip teilgenommen haben, fanden in diesem Bereich die entsprechenden Informationen und Materialien.</p>
<ul style="list-style-type: none">   Abgabe Hausarbeit 	<p>Die Hausarbeiten sollten sowohl in schriftlicher Form im Studienbüro eingereicht als auch in PDF-Format in OLAT hochgeladen werden.</p>

Tab. 7: Überblick der einzelnen OLAT-Bereiche (Teil 2)

Das E-Portfolio wurde im Rahmen des Hemisphere-Projekts als digitale Sammelmappe verstanden, um eigene Arbeiten zu organisieren, zu verwalten, zu beurteilen und zu reflektieren. Die Studierenden sollten lernen, ihren eigenen Lernfortschritt zu reflektieren und einzuschätzen, wie sie im Studium vorankommen, was sie interessiert und anstehende Lern- und Arbeitsschritte zu planen. Das Führen eines E-Portfolios war freiwillig organisiert, sodass der IGK den Studierenden die Möglichkeit eröffnete, dieses erstmalig zu erproben. Wie im vorangegangenen Abschnitt ersichtlich, war die E-Portfolio-Aufgabe in den OLAT-Kurs des IGKs „Neue Arbeitswelten“ integriert. In der Aufgabe waren alle relevanten Hinweise zu dem Instrument selbst und zur E-Portfolio-Arbeit in OLAT sowie zu ihrer möglichen Einbettung in den Studienalltag zusammengefasst. Für den Einstieg in die Portfolio-Arbeit wurde den Studierenden darüber hinaus eine Vorlage mit inhaltlichen Leitfragen zur Verfügung gestellt, sodass sie möglichst wenig Zeit für die inhaltliche Strukturierung und den Aufbau des Portfolios aufwenden mussten und sich direkt mit den Inhalten sowie mit den Funktionen und Möglichkeiten der E-Port-



Abb. 10: Struktur der E-Portfolio-Vorlage im IGK

war es den Studierenden überlassen, ob Lehrende und/oder andere Studierende Zugriffsrechte auf das ihr E-Portfolio haben sollten oder ob sie das Portfolio gänzlich für sich führen. Am Semesterende konnten die Studierenden das E-Portfolio als Teilprüfungsleistung für Lehrende freigeben und hatten damit die Möglichkeit, die Hausarbeit (Prüfungsleistung) in verkürzter Form abzugeben.

folio-Funktion in OLAT auseinanderzusetzen konnten. Die Vorlage war an die Kursstruktur angepasst und in folgende Bereiche untergliedert: Persönliches, IGK-Hausarbeit, persönlicher Studienverlauf (⇒ Abb. 10 und 11). Die Studierenden konnten sich beim Führen eines eigenen Portfolios an der vorgegebenen inhaltlichen Struktur orientieren. Während des Studienjahres

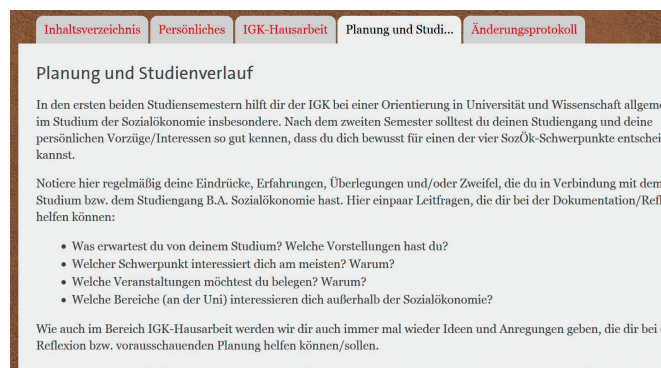


Abb. 11: Bereich ‚Persönlicher Studienverlauf‘ mit Leitfragen aus der E-Portfolio-Vorlage

vier bis sechs Personen, sollten die Studierenden unterschiedliche Themenkomplexe aus dem Bereich „Neue Arbeitswelten“ erarbeiten und die Ergebnisse schließlich im Plenum vorstellen. Die Gruppenfindung fand im Rahmen der Präsenzsitzung statt, während die konkrete Aufgabenverteilung und weitere Erschließung der Themen außerhalb der Präsenzsitzungen erfolgte. Für Abstimmungen und die kooperative Erarbeitung des Vortrags (Sammeln, Diskutieren und Strukturieren der (Teil-)Ergebnisse) stand jeder Gruppe im OLAT-Kurs ein Arbeitsbereich mit eigenem Forum und Ordner für Materialien zur Verfügung. Zu diesem Arbeitsbereich hatten nur die Gruppenmitglieder und die Kursleitung Zutritt. Nach entsprechender Bearbeitungszeit prä-

Damit ein Mehrwert durch das Blended Learning-Modell entstehen konnte, war die Verbindung des Online-Angebots mit den IGK-Präsenzsitzungen wesentlich: Die angeführten einzelnen Online-Elemente waren nicht losgelöst voneinander aufgebaut, sondern jeweils mit Elementen aus den Präsenzsitzungen verknüpft. Beispielhaft lässt sich dies an der Gruppenarbeit erläutern: In Kleingruppen von

sentierte jede Gruppe ihre Ergebnisse dem Plenum in einer der Präsenzsitzungen. Die Präsentationsfolien sowie vorhandene Handouts und Mindmaps, die beim ersten Brainstorming entstanden sind, wurden für alle im OLAT-Kurs online verfügbar gemacht.

Die Ergebnisse der Studienverlaufsbefragung verweisen darauf, dass nur ein Teil (20 Prozent) der Studierenden des IGKs „Neue Arbeitswelten“ vor ihrem Studium (im Unternehmen, in der Schule oder im Rahmen eines anderen Studiums) Erfahrungen mit E-Learning gesammelt hatte. Das begleitende Online-Angebot im IGK „Neue Arbeitswelten“ nutzten die Studierenden vorrangig, um auf die inhaltlichen Materialien der Präsenzsitzungen, die als Online-Ressourcen zur Verfügung standen, zurückzugreifen. Sie nutzten den OLAT-Kurs weiterhin für den Austausch während der Gruppenarbeit, für Kommunikation im Forum und um sich im Bereich „Organisatorische Informationen“ über den Kursablauf, den Fachbereich Sozialökonomie und die Universität Hamburg zu informieren (⇒ Abb. 12).

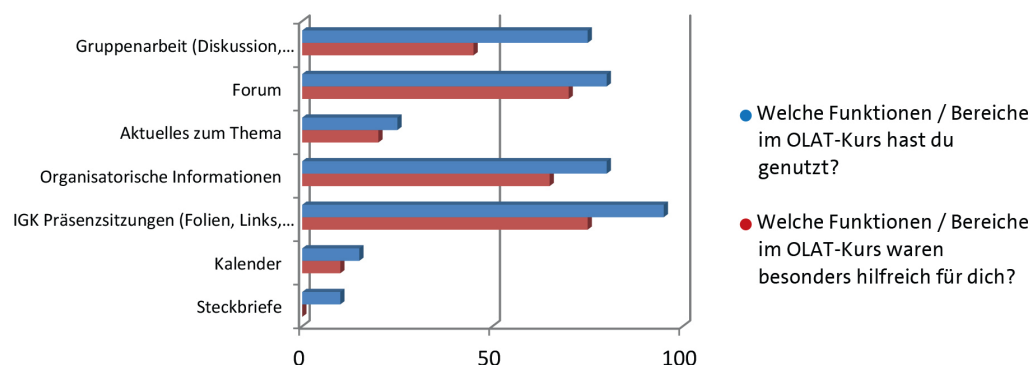


Abb. 12: Übersicht über die Nutzung und Nützlichkeit der einzelnen Bereiche

Das Angebot, ein persönliches E-Portfolio zu führen, nutzten 15 Prozent der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer, die das Portfolio spätestens am Ende des ersten Studienjahres für die Lehrenden freigaben. Obwohl das E-Portfolio von einigen Studierenden erstellt wurde, reichten auch diese „Portfolioisten“ eine Hausarbeit in regulärer Länge ein. Die Mehrheit verzichtete auf das Führen des E-Portfolios. Zu den Gründen zählten, dass:

- die Vorteile des Führens eines E-Portfolios nicht erkannt wurden und es nicht verpflichtend war,
- die Studierenden sich eine ausführlichere Einführung mit mehr Beispielen gewünscht hätten,
- eine kontinuierliche Betreuung benötigt worden wäre,

- die Studierenden Probleme mit den Funktionalitäten der Plattform OLAT hatten,
- einige Studierende lieber analog arbeiten und Materialien lokal auf ihren persönlichen PCs lagern oder
- das Führen des E-Portfolios zu viel Zeit in Anspruch genommen hätte.

Insgesamt wird die Kombination von Präsenzveranstaltungen mit Online-Arbeit von der überwiegenden Mehrheit der Studierenden des IGKs „Neue Arbeitswelten“ sowohl zu Beginn des Studiums als auch nach dem ersten Studienjahr, nachdem sie diese Arbeit selbst erfahren haben, als sinnvoll eingeschätzt (jeweils über 80 Prozent).

Fazit Blended Learning

Im Hemisphere-Projekt wurde eine Online-Lernumgebung entwickelt und erprobt, die durch IGK-Lehrende mit einem akzeptablen Aufwand in die eigene Arbeit integriert werden kann und den Studierenden eine Start- und Orientierungshilfe zur Verfügung stellt, die grundlegende Informationen und Werkzeuge bereithält und zugleich Wege zu weiterführenden Informationen in das Netz weist. Damit die Masse der Studierenden im Verlauf ihres Studiums „in der Lage [ist], aus der Vielfalt an Möglichkeiten (Werkzeuge, Informationen) auszuwählen und sich eigene (virtuelle) Lernumgebungen aufbauen und konfigurieren zu können“ (Hübner et al. 2013: 18), sollten Lehrende die Studierenden bereits während der Studieneingangsphase an die Nutzung von Medien für studienbezogene Zwecke und einen reflektierten und kompetenten Umgang mit diesen heranführen.

Wissenschaftswerkstatt

Den Studierenden sollte möglichst frühzeitig verdeutlicht werden, dass wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen auch für ein praxisorientiertes Studium wichtig sind. Dabei ist aufzuzeigen, dass sich Kerngedanken des wissenschaftlichen Arbeitens, wie eine systematische Herangehensweise, die Auseinandersetzung mit verschiedenen Einflussgrößen und das Abwägen der Handlungsmöglichkeiten, bei jedem Problemlösungsprozess wiederfinden (vgl. Gößl et al. 2002: 2).

Um den wissenschaftlichen Umgang mit Erkenntnisgegenständen zu fördern, eignet sich das Angebot einer Wissenschaftswerkstatt. Diese kann über die Inhalte eines Einführungskurses hinaus dazu beitragen, dass die Studierenden eine konkretere Vorstellung vom wissenschaftlichen Arbeiten und den daraus resultierenden Erkenntnissen bekommen. Im Hemisphere-Projekt fördert die Wissenschaftswerkstatt das Forschungsinteresse der Studierenden sowie deren Auseinandersetzung mit fachspezifischen Theorien. Die Wissenschaftswerkstatt erhebt dabei nicht den Anspruch, dass die Studierenden grundlegende Techniken empirischen Arbeitens

selbst durchführen und vollends erlernen. Vielmehr sollen sie empirische Methoden kennenlernen und wissenschaftliche Denkweisen nachvollziehen können. Im Rahmen des IGKs beschäftigen sich die Studierenden mit der Formulierung einer Forschungsfrage. Diese Vorstellung oder Vermutung über reale Sachverhalte stellt den Ausgangspunkt der Forschung dar, gefolgt vom Versuch, diese Frage bzw. dieses Problem mittels Theorien und Hypothesen theoretisch zu erklären (vgl. Früh 2007: 19). In der Wissenschaftswerkstatt wird den Studierenden darüber hinaus erläutert, welche Möglichkeiten es gibt, diese theoretischen Erklärungen an konkreten Sachverhalten zu testen und sie auf diese Weise durch das Hinzuziehen von Methoden zu überprüfen. Durch das Kennenlernen empirischen Arbeitens, also das Erheben und Auswerten von Daten, sowie die Auseinandersetzung mit der Entstehung fremder Daten und Studien, wird eine erste Basis für die spätere Durchführung eigener Forschungsprojekte geschaffen.

Die Wissenschaftswerkstatt im Kontext der Studieneingangsphase

Der Fokus von Erstsemesterkursen zur Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten liegt meist auf Grundlagenthemen wie der systematischen Recherche, dem wissenschaftlichen Argumentieren und Präsentieren, Grundlagen des Wissenschaftsmanagements oder Formen des Zitierens und Bibliographierens. Um tiefgreifender in das Thema einzuführen und erste Einblicke in empirisch-wissenschaftliche Vorgehensweisen zu liefern, empfehlen sich Workshop-ähnliche Angebote für Kleingruppen wie die genannte Wissenschaftswerkstatt, die zusätzlich zu den genannten Einführungskursen besucht werden können. Auf diese Weise kann den Studierenden verständlich gemacht werden, wie sie ihre theoretischen Erkenntnisse mit konkreten Sachverhalten oder Problemstellungen verknüpfen können. Darüber hinaus haben viele Studierende eine Vorstellung von empirischen Erhebungsmethoden wie Befragungen, Interviews oder Beobachtungen, welche bei der Vermittlung von Fachwissen oder dem Aufzeigen von Anwendungsfällen aufgegriffen werden können.

Der Heterogenität der Studierenden ist durch differenzierte Angebote zu begegnen. So erweitert das fakultative Angebot einer Wissenschaftswerkstatt den Katalog möglicher Maßnahmen, um Studierende zum wissenschaftlichen Arbeiten und Denken zu befähigen. An der Universität Hamburg gibt es zahlreiche zentrale Angebote für Studienanfängerinnen und -anfänger, jedoch stehen die Unterstützungsangebote oftmals fachlich losgelöst vom Studium der Interessierten. Die Idee der Wissenschaftswerkstatt des Hemisphere-Projekts dagegen ist es, mit Themen zu arbeiten, die den Studierenden in ihrem eigenen Fachstudium begegnen können. Auf diese Weise knüpft die Arbeit in der Wissenschaftswerkstatt nicht nur methodisch sondern auch fachlich am Bedarf und Interesse der Studierenden an und zeigt zweierlei mögliche Schwerpunkte im weiteren Studienverlauf auf.

Umsetzung der Wissenschaftswerkstatt im Hemisphere-Projekt

Die Wissenschaftswerkstatt wurde im IGK-Pilotkurs „Neue Arbeitswelten“ von einer externen Dozentin durchgeführt, die Absolventin der Sozialökonomie ist. Die Werkstatt wurde zu Beginn des zweiten Semesters an zwei aufeinanderfolgenden Wochen zur regulären Kurszeit angeboten. Diese Termine wurden bewusst gewählt, um allen Interessierten die Teilnahme an dem fakultativen Angebot der Wissenschaftswerkstatt zu geben. Die Hälfte der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer hat schließlich an der Werkstatt teilgenommen. Als Gründe der Nicht-Teilnahme wurden in der Studienverlaufsbefragung, in deren Rahmen auch die Wissenschaftswerkstatt bewertet wurde, die zeitliche Überlastung aufgrund anderer (Pflicht-) Veranstaltungen bzw. Arbeitsverpflichtungen angegeben.

In Vorbereitung auf den Workshop sollten sich die Studierenden mit unterschiedlichen Abschlussarbeiten (qualitativ und quantitativ) der Sozialökonomie beschäftigen, die ihnen im OLAT-Kurs als anonymisierte PDF-Dokumente zur Verfügung gestellt wurden. Weiterhin erhielten die Studierenden über das Forum im OLAT-Kurs einen konkreten Arbeitsauftrag von der Dozentin (⇒ Abb. 13).

Liebe Studierende/r,
 schon bald findet unser Workshop **Empirisches Arbeiten im Studium** statt. Bitte erledige dafür folgende zwei Aufgaben:

- Lies bitte mindestens eine quantitative und eine qualitative Arbeit deiner Wahl. Es geht weniger darum, dass du die Arbeit inhaltlich verstehst, als vielmehr den Forschungsprozess und die praktische Anwendung der empirischen Forschungsmethoden nachzuvollziehen.
- Mache dir Gedanken darüber, welche Erwartungen und Wünsche du an den Workshop hast. Auf dieser Basis werden wir die Inhalte des Workshops abstecken/festlegen.

Ich freue mich auf unseren gemeinsamen Workshop!

Abb. 13: Arbeitsauftrag für die Studierenden

Die jeweils 90-minütigen Einheiten an beiden Workshop-Tagen wurden hauptsächlich für die praktische Arbeit an den Abschlussarbeiten (⇒ Abb. 11) genutzt, wobei jeweils der empirische Teil der Arbeiten im Vordergrund stand.

Bei der inhaltlichen Gestaltung der beiden Einheiten arbeitete die Dozentin teilnehmerinnen- und teilnehmerorientiert und richtete sich nach den Erfahrungen der Studierenden. Entsprechend stellte eine Erwartungsabfrage, gefolgt von einer Zieldefinition den Einstieg in die Workshop-Arbeit dar. Inhalte des ersten Workshop-Tages waren darüber hinaus:

- das Erläutern der empirisch-wissenschaftlichen Vorgehensweise,
- das Erarbeiten der Schritte des empirischen Forschungsprozesses sowie
- das Sammeln unterschiedlicher empirischer Erhebungsmethoden.

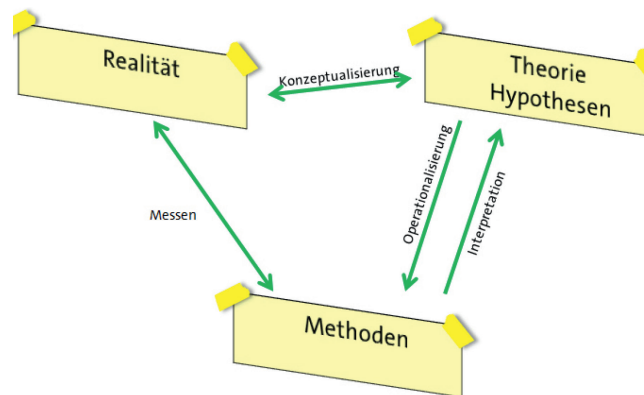


Abb. 14: Visualisierung der empirisch-wissenschaftlichen Vorgehensweise

Die Inhalte erarbeiteten Dozentin und Studierende gemeinsam und visualisierten die Ergebnisse als Mindmaps an Flipcharts (⇒ Abb. 14).

Anknüpfend an die theoretische Vorarbeit sollten anschließend in kleinen Diskussionsgruppen Aufgabenstellungen bearbeitet werden. Zur Beantwortung dieser Fragen arbeitete jede Gruppe mit einer der vorab online zur Verfügung gestellten Forschungsarbeiten. Entsprechend waren die empirischen Vorgehensweisen und Methoden, mit denen sich die Gruppen beschäftigten, sehr unterschiedlich.

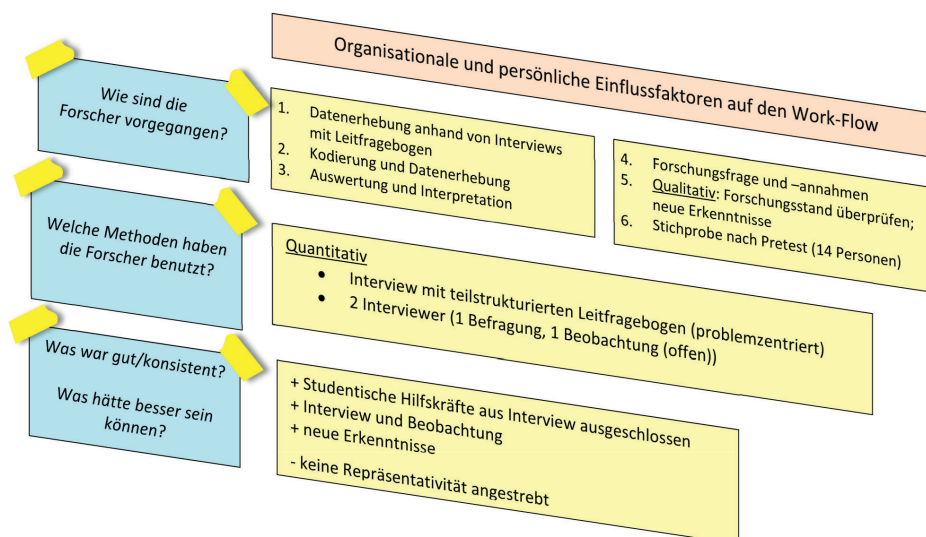


Abb. 15: Visualisierung der Ergebnisse einer Arbeitsgruppe

Die Ergebnispräsentation (⇒ Abb. 15) der Gruppenarbeitsphase war Auftakt des zweiten Workshop-Tages in der darauffolgenden Woche. Der Workshop war so angelegt, dass die Studierenden keine zusätzlichen Hausaufgaben zwischen den Wochen zu erledigen hatten. Dennoch stand ihnen frei, die Zeit zwischen den Workshop-Tagen für die Ergebnissammlung zu nutzen.

Weitere Inhalte des zweiten Workshop-Tages waren:

- ein Vergleich der quantitativen und der qualitativen Herangehensweise,
- das Erarbeiten von Gütekriterien sowie
- die Bestimmung des geläufigen Begriffs Stichprobe.

Fazit

Nach beiden Workshop-Tagen holte die Dozentin ein Feedback von Seiten der Studierenden ein. Sowohl diese Rückmeldungen als auch die Antworten in der Studienverlaufsbefragung verweisen auf eine positive Bewertung. Die Studierenden waren sich einig, dass sie einen Eindruck davon erlangen konnten, was empirisches Arbeiten bedeutet.

Didaktisch-methodisch bleibt anzumerken, dass es im Rahmen der 1,5-stündigen Workshop-Einheiten schwierig war, sowohl eine theoretische Einführung zu liefern als auch mehrere Forschungsarbeiten zu diskutieren. Gleichwenn sich die einzelnen Gruppen mit unterschiedlichen empirischen Herangehensweisen beschäftigten und somit im Rahmen der Wissenschaftswerkstatt viele unterschiedliche empirische Methoden vorgestellt werden konnten, war der Arbeitsaufwand für Studierende in Vorbereitung auf den Workshop sowie währenddessen sehr hoch. Nur wenige der Studierenden konnten sich auf den Workshop angemessen vorbereiten und mit zwei der online zur Verfügung gestellten Arbeiten auseinandersetzen. Dies hatte zur Folge, dass sich die Gruppen die Empirie-Teile der Arbeiten zwar gegenseitig vorstellten, diese jedoch nur oberflächlich diskutiert werden konnten. Darüber hinaus blieb für eine weiterführende Diskussion wenig Zeit.

Zudem war auch der Arbeitsaufwand für die externe Dozentin zur Vorbereitung auf die Wissenschaftswerkstatt sehr hoch, da sie sich vorab in alle Arbeiten gleichermaßen einarbeiten musste. Es ist daher empfehlenswert, dass sich die Gruppen möglicherweise sogar nur mit einer Forschungsarbeit beschäftigen und an diese mit unterschiedlichen Fragestellungen herangehen. Die Ergebnisse können von den anderen Gruppen dann leichter nachvollzogen und tiefgreifender diskutiert werden.

Mobilitätsnavigator

Studienaufenthalte im Ausland ermöglichen eine einzigartige Perspektive auf verschiedene Kulturen und einen direkten Kontakt zur Vielfalt des Wissens und der Wissenschaft. Sie werden sowohl von Studierenden als prägende persönliche Erfahrung geschätzt, als auch von den Bildungseinrichtungen als wertvolles Mittel für wissenschaftliche Kooperation und soziale Begegnung gefördert. Durch derartigen Austausch verdient sich die Universität gesellschaftliche Wertschätzung als eine Institution, die weit mehr bietet als eine (Aus-)Bildung: Sie verhilft zu Chancen, öffnet

die Tore in ein selbstbestimmtes Leben und in die Welt (vgl. Heublein et al. 2009: 437). Hinter dem sog. Mobilitätsnavigator des Hemisphere-Projekts verbirgt sich der Gedanke, Studierenden im Rahmen einer (mehrtägigen) Studienreise den eben beschriebenen Mehrwert eines studienbezogenen Auslandsaufenthalts aufzuzeigen. Die Studierenden werden in die Organisation einer eigenen Studienreise, die mit einem Besuch einer ausländischen Partnerhochschule verbunden ist, von Anfang einbezogen und lernen auf diese Weise studentische Mobilitätsprogramme sowie Förderungs- und Finanzierungsmöglichkeiten kennen. Während der Reise sammeln sie prägende internationale sowie -kulturelle Erfahrungen und lernen, wie niedrigschwellig und vielfältig die Gelegenheiten sind, eine Studienphase an einer ausländischen Hochschule zu verbringen.

Der Anteil deutscher Studierender, die einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt absolvieren, ist von 23 Prozent im Jahr 2007 auf 26 Prozent im Jahr 2013 gestiegen (vgl. DAAD/HIS 2013: 2). Dabei ist zu beobachten, dass Studierende, die bereits eine Studienphase im Ausland absolviert haben, häufiger einen weiteren Auslandsaufenthalt planen als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen ohne Auslandserfahrungen (vgl. DAAD 2014: 54). Ein großer Anteil dieser Aufenthalte wird über Austausch- und Förderprogramme realisiert. So realisierten 28.887 Studierende im Jahr 2013 ihren studienbezogenen Auslandsaufenthalt mit Hilfe des Erasmus-Programms (vgl. a.a.O.: 64). Die Zielregionen betreffend zählen westeuropäische Länder mit deutlichem Abstand zu den beliebtesten Destinationen für studienbezogene Auslandsaufenthalte. 60 Prozent der Studierenden absolvierten mindestens einen Aufenthalt in dieser Region, gefolgt von 14 Prozent, die eine Studienphase in Nordamerika verbrachten, 11 Prozent, die Osteuropa und 8 Prozent, die Süd-/Mittelamerika wählten.³³

Die Einstellungen gegenüber einem Auslandsaufenthalt variieren mitunter innerhalb der Fächergruppen. So sehen 82 Prozent der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften, jedoch nur 63 Prozent der Lehramts- und Medizinstudierenden einen Auslandsaufenthalt als karrierefördernd an. Übereinstimmung besteht weitestgehend hinsichtlich der Aussage, dass studienbezogene Auslandsaufenthalte persönlichkeitsbildend sind sowie die Selbstständigkeit und Fähigkeit, mit neuartigen Situationen zurechtzukommen, fördern (vgl. DAAD 2014: 58; DAAD/HIS 2013: 14). Trotz der Vorzüge, die mit einem studienbezogenen Auslandsaufenthalt verbunden sind, gehen einige Studierende nicht ins Ausland. Begründet liegt dies sowohl auf individueller als auch auf institutioneller Ebene. Als großes Mobilitätshindernis wird die Finanzierung von Auslandsaktivitäten wahrgenommen. Für etwa zwei

33 Bei der Befragung nach den Zielregionen studienbezogener Auslandsaufenthalte waren Mehrfachnennungen möglich. Weitere Zielregionen neben den bereits genannten waren restliches Asien (7 Prozent), Afrika (6 Prozent), Ostasien und Australien/Ozeanien (beide 5 Prozent) (vgl. DAAD/HIS 2013: 10 f.).

Drittel der Studierenden stellt die finanzielle Mehrbelastung durch einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt ein Hindernis dar. Als ein weiteres Problem in Verbindung mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten werden Zeitverluste im Studium bzw. die Verlängerung der Studiendauer genannt (55 Prozent). Mit dieser Aussage korrespondiert der Befund, dass 35 Prozent der mobilen Studierenden Probleme mit der Anrechnung ihrer im Ausland erbrachten Leistungen haben und diese mit den Vorgaben ihres Studiums nicht vereinbaren können. Zu weiteren Schwierigkeiten Studierender in Zusammenhang mit einem studienbezogenen Auslandsaufenthalt zählen die Trennung von Angehörigen und Freundinnen und Freunden (43 Prozent) und der Wegfall von Leistungen bzw. Verdienstmöglichkeiten (41 Prozent). Anteilig weniger problematisch erweisen sich Hinderungsgründe wie eine mangelnde Motivation, ein geringerer persönlicher Nutzen oder Informationsdefizite über Mobilitätsprogramme (vgl. Middendorff et al. 2013: 178 ff.).

Wie in den vorangegangenen Ausführungen angedeutet wird, haben unterschiedliche Faktoren Einfluss auf die Entscheidung für oder gegen einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt. Da sind einerseits studienbezogene Faktoren, wie die Hochschulart oder das studierte Fach. Bei Studierenden der Universität ist eine höhere Auslandsmobilität im Erststudium zu verzeichnen als bei Studierenden einer Fachhochschule (vgl. a.a.O.: 159). Die Fächergruppen betreffend, weisen Studierende der Sprach- und Kulturwissenschaften die höchste Auslandsmobilität auf, gefolgt von Studierenden der Medizin und Geisteswissenschaften und jenen der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften. Eher selten absolvieren Studierende der Ingenieurwissenschaften einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt. Andererseits beeinflussen soziodemografische Faktoren die Entscheidung einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt durchzuführen. Zu nennen wären dahingehend das Geschlecht, die Bildungsherkunft, der Familienstand oder der Migrationshintergrund. So verbringen deutlich mehr Frauen (17 Prozent) als Männer (12 Prozent) eine Studienphase ihres Erststudiums im Ausland. Bezogen auf die Bildungsherkunft, absolvieren Studierende mit „hoher“ Bildungsherkunft (21 Prozent) eher ein studienbezogenes Auslandssemester als Studierende mit „niedriger“ Bildungsherkunft (7 Prozent). Weiterhin sind Studierende mit Kind (11 Prozent) weniger auslandsmobil als Studierende ohne Kind (15 Prozent). Die Auslandsmobilität Studierender, von denen mindestens ein Elternteil aus dem Ausland kommt (19 Prozent), liegt über dem Durchschnitt aller anderen Studierenden im Erststudium (11 bis 15 Prozent). Zu beobachten ist darüber hinaus, dass Studierende, die nach dem Abitur für das Studium das Bundesland gewechselt haben (regionale Mobilität), häufiger einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt absolvieren als Studierende, die keine regionale Mobilität aufweisen (vgl. a.a.O.: 172 ff.).

Mobilität in der Studieneingangsphase

Die Entscheidung für einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt sollte bereits in den ersten Semestern getroffen werden, um Bewerbungsfristen von vornherein

berücksichtigen und das Auslandssemester bestmöglich in den persönlichen Studienverlauf integrieren zu können. Studierende sollten daher möglichst frühzeitig von den Vorteilen und Möglichkeiten einer Studienphase im Ausland überzeugt werden. Im Rahmen einer Studienreise ins Ausland sammeln die Studierenden erste Praxiserfahrungen und überwinden ihre teilweise ausgeprägte Skepsis gegenüber einem studienbezogenen Auslandsaufenthalt.

Generell beeinflussen insbesondere längere Aufenthalte die Persönlichkeitsentwicklung und das Verständnis für fremde Kulturen und Mentalitäten. Dennoch bleiben auch studienbezogene Auslandsaufenthalte von kürzerer Dauer nicht wirkungslos. Der Nutzen von Studienreisen³⁴ wird von 79 Prozent der befragten auslandsmobilen Studierenden im Verständnis anderer Arbeits- und Lebensweisen gesehen. Weiterhin äußerte ein hoher Anteil der Studierenden, dass sie während einer Studienreise Kenntnisse erwerben konnten, die so an der Heimathochschule nicht zu erwerben gewesen wären (vgl. DAAD/HIS 2013: 13f.). Allein diese Erfahrungen können wesentlich dazu beitragen, Vorurteile und Ängste gegenüber einem studienbezogenen Auslandsaufenthalt abzubauen.

Darüber hinaus stärkt eine derartige Studienreise mit Kommilitoninnen und Kommilitonen den gemeinschaftlichen Charakter der Kursgemeinschaft. Einerseits verbessert diese Erfahrung die Teamfähigkeit und die studentische Solidarität, andererseits intensivieren sich der Kontakt und das Vertrauen zu Lehrenden, die als Begleitpersonen an der Studienreise teilnehmen. Hinzu kommt die Möglichkeit, in den einzelnen Exkursionen während der Studienreise einen inhaltlichen Transfer zu den Kursthemen herzustellen und damit den Praxisanteil des Kurses zu erhöhen. Derartige Praxisbezüge können dazu beitragen, dass Studierende mehr Klarheit über ihre Studienabsichten und Berufsvorstellungen gewinnen.

Umsetzung des Mobilitätsnavigators im Hemisphere-Projekt

Die Studienreise (Study-Trip) fand Anfang des zweiten Semesters statt und führte nach Bukarest. An der Reise haben 21 Personen teilgenommen, darunter 16 Studierende des IGKs „Neue Arbeitswelten“.³⁵ Der Study-Trip sollte einen Beitrag zur Erreichung unterschiedlicher Ziele des IGKs leisten. Er sollte dazu beitragen, die Studierenden in einem sehr frühen Stadium ihres Studiums von den Vorteilen und Möglichkeiten einer Studienphase im Ausland zu überzeugen. Der persönliche Kontakt zur Partneruniversität und zu den Studierenden vor Ort sowie die umfangreiche Informa-

34 Dabei meint Studienreise in der HIS-Studie Internationale Mobilität 2013 nicht unbedingt das Gleiche wie die Hemisphere-Studienreise. Die Studienreise wird den kürzeren studienbezogenen Auslandsaufenthalten zugeordnet, eine genaue Definition wird allerdings nicht gegeben (vgl. DAAD/HIS 2013: 13 f.).

35 Neben den Studierenden nahmen die Kursleitung sowie (wissenschaftliche) Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Universität Hamburg teil, die als Mentorinnen und Mentoren fungierten.

tion über die Mobilitätsprogramme sollten Bedenken ausräumen und zum Studienaufenthalt an einer Partneruniversität bewegen. Darüber hinaus orientierte sich sowohl die thematische und als auch die organisatorische Ausgestaltung des Study-Trips stark am Kursthema „Neue Arbeitswelten“.

Durch die thematische Nähe zum Kursthema sollte den Studierenden der Praxisbezug ihres Studiums verdeutlicht werden. Die Studierenden befassten sich im kursorischen Geschehen in der Theorie u. a. mit Globalisierungstendenzen der Arbeit. Vor diesem Hintergrund kam der Kontakt zur Partneruniversität in Bukarest zustande: Das Interesse der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer an Austauschmöglichkeiten, aktuellen Forschungsaktivitäten und -erkenntnissen sowie sozialökonomischen Studienstrukturen war groß. Der Study-Trip stellte thematisch eine Bereicherung für die Studierenden dar. Sie besuchten nicht nur verschiedene Abteilungen der Partneruniversität, sondern führten auch eine Unternehmensbesichtigung beim Papier- und Verpackungsmaterialproduzenten Leipa Pack S.R.L. durch und wurden von Referentinnen und Referenten in der Deutsch-Rumänischen Industrie- und Handelskammer sowie der rumänische Gewerkschaftsvereinigung begrüßt. Auf diese Weise erhielten die Studierenden Einblicke in das betriebliche Personalmanagement internationaler Unternehmen und haben erfahren, welche personalwirtschaftlichen Herausforderungen global agierende Unternehmen in Zeiten des dynamischen Wandels zu bewältigen haben. Vor dem Hintergrund der zu diesem Zeitpunkt aktuellen gesetzlichen Änderungen der europäischen Arbeitsmarktpolitik (europäische Arbeitnehmermobilität), war auch ein Besuch auf politischer Ebene, ein Treffen mit dem Bürgermeister des zentralen Bukarester Bezirks Nr. 3, Teil des Exkursionsprogramms.³⁶

Die organisatorische Ausgestaltung des Study-Trips wurde von den Studierenden weitestgehend selbst, in Unterstützung und Begleitung durch Hemisphere-Projektmitarbeiter, übernommen. Die einzelnen Programmpunkte haben die Studierenden in kleinen Teams vorbereitet, dokumentiert und zusätzlich zum eigentlichen Kursgeschehen nachbereitet. Der Study-Trip verlief entsprechend von der Vorbereitung über die Durchführung bis hin zur Nachbereitung projektorientiert ab. Die Studierenden übernahmen Rechercheaufgaben, regelten Abstimmungsprozesse und lernten, Verantwortung für die Kursgemeinschaft zu übernehmen. Wesentlicher Bestandteil der Vorbereitung des Study-Trips war die Klärung von Finanzierungs- und Förderungsmöglichkeiten der Reise. Nach Abstimmung mit der Bukarester Universität wurde bei mehreren Institutionen eine Förderung für den Study-Trip beantragt. Die Reise wurde vom Deutschen Akademischen Austauschdienst, von der IG Metall, der Abteilung Internationales der Universität Hamburg (durch das Programm

³⁶ Ausführliche Erläuterungen zum Ablauf und zu den einzelnen Aktivitäten des Study-Trips sind im Sachbericht der Studienreise nachzulesen (⇒ Anhang C).

Hamburgglobal) sowie vom Fachbereich Sozialökonomie und der Gesellschaft der Freunde und Förderer des Fachbereichs Sozialökonomie mitfinanziert. Der Eigenbetrag der Studierenden an der Reise war dadurch entsprechend gering und es wurde eine gleichberechtigte Teilhabe aller Studierenden am Study-Trip ermöglicht. Die Studierenden kamen darüber hinaus mit der Vielzahl an Fördermöglichkeiten in Kontakt. Wesentlich in diesem Prozess war eine rechtzeitige Antragsstellung, v. a. Konzeptionierung der Programminhalte, Ansprechpartner im Ausland und Akquise von Fördermitteln.³⁷

Durch den Besuch der Sozialökonomie-Studierenden an der Bukarester Partneruniversität wurde für beide Seiten deutlich, wie bedeutend der partnerschaftliche Austausch sein kann und wie viele Kooperationsmöglichkeiten auf studienstruktureller als auch auf thematischer Ebene möglich sind. Die Termine außerhalb der Universität verdeutlichen die Unterschiede, denen Arbeitswelten und Arbeitssicherheiten innerhalb Europas unterliegen. Der Study-Trip hatte das Potenzial, das Studierverhalten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nachhaltig zu beeinflussen.

Insgesamt betrachtet war der Study-Trip geprägt vom verbindenden Charakter: einige der IGK-Teilnehmerinnen und -teilnehmer sind zu einer Kursgemeinschaft zusammengewachsen, was sich auf das weitere Studium entsprechend positiv auswirken kann. Die Rückmeldungen der Studierenden verweisen auf eine positive Resonanz, besonders gewürdigt wurde das abwechslungsreiche Programm als Kombination von Treffen an der Universität verbunden mit Informationen über Studiengelegenheiten, dem Austausch über Politik und Ökonomie mit dem Konsulat und Bürgermeisteramt, den Einblicken in die rumänische Arbeitswelt beim Unternehmen und der Gewerkschaft sowie dem Freizeitprogramm.

Empfehlungen zur Organisation und Durchführung einer Studienreise

- Finanzierungs- und Fördermöglichkeiten rechtzeitig eruieren und in Anspruch nehmen: Die Universität Hamburg verfügt aufgrund ihrer zahlreichen Kontakte und Kooperationen über ein weitreichendes Netzwerk im In- und Ausland. Die entsprechenden Partner zu finden benötigt Zeit, Kooperation und eine gründliche Vorbereitung. Unerwartete Komplikationen wie die Klärung von Förderungsberechtigungen für ausländische Studierende, Einreiseerlaubnisse und Visumanträge können durch Zusammenarbeit zur Erfüllung der Förderungskriterien deutlich effizienter geklärt werden, kann aber dennoch einige Zeit in Anspruch nehmen. Die Kontaktaufnahme und die Vorbereitung der Antragsstellung empfehlen sich daher bereits zu Beginn der Planungsphase. Da i. d. R. nicht alle Fördermöglichkeiten, die zur Verfügung stehen

37 Die beschriebene Wirkung des Study-Trips hätte ohne die Unterstützung der zahlreichen Sponsoren so nicht erreicht werden können, da einigen der Studierenden die Teilnahme aus finanziellen Gründen nicht möglich gewesen wäre.

miteinander vereinbar sind, ist Transparenz über die Finanzierung für alle Beteiligten ein wichtiger Planungsgegenstand. Neben der materiellen Förderung kann die ideelle Unterstützung des Alumni-Netzwerkes der Universität Hamburg für die Anbahnung und Umsetzung der Maßnahme hilfreich sein.

- **Universitätsbesuch frühzeitig organisieren:** Um den International-Offices sowie den beteiligten Dekaninnen und Dekanen der Departments ausreichend Zeit und Raum zur Organisation und Mitgestaltung des Universitätsbesuchs zu geben, sollte dieser gemeinsam mit der Partneruniversität erarbeitet werden. Darüber hinaus sollten die Kontakte zu Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern der Partneruniversität genutzt werden, um eine geeignete Unterkunft zu finden und die Teilnahme an außeruniversitären Veranstaltungen zu koordinieren.
- **Zeit für informellen Austausch einplanen:** Neben den Möglichkeiten, im Rahmen der formell organisierten Treffen wie jenen in der Partneruniversität oder im Unternehmen, Fragen zu stellen und sich an Diskussionen zu beteiligen, ist für die Studierenden insbesondere der informelle Austausch mit lokalen Studierenden der Partneruniversität wertvoll. Die Studierenden kommunizieren „auf Augenhöhe“ miteinander und in manch anderem Kontext unbedeutende Fragen und Ängste werden ernst genommen und ehrlich beantwortet.
- **Mögliche Ausgestaltung der Unternehmensbesichtigung zeitig klären:** Im Falle der Hemisphere-Studienreise war der Rundgang der Produktionsstätte im Rahmen der Unternehmensbesichtigung zentraler Bestandteil und besonders interessant. Zu empfehlen ist daher, bei der Auswahl des Unternehmens darauf zu achten, dass es sich nicht um eine rein administrative Niederlassung handelt. Darüber hinaus ist hilfreich, wenn der Kontakt im Unternehmen auch vor Ort ansässig ist, um einen möglichst unverzerrten Einblick in die wirtschaftliche Lage zu erhalten.
- **Etwaige Sprachbarrieren berücksichtigen:** Die Notwendigkeit, die Landessprache zu sprechen, ist im Einzelfall zu bewerten und sollte rechtzeitig geklärt werden. Im Rahmen der Vorbereitungen und Kommunikation mit den Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern vor Ort sollte bereits deutlich werden, inwieweit Englisch für die Kommunikation ausreicht oder ggf. eine Dolmetscherin oder ein Dolmetscher eingebunden werden sollte.
- **Studierende durchgehend in die Organisation einbinden:** Um den Study-Trip möglichst zum Projekt der Studierenden zu machen, sind diese vom Planungsstart bis hin zum Antritt der Reise über den aktuellen Stand der Planungen zu informieren und zur persönlichen Beteiligung an der Organisation zu motivieren. Der kontinuierliche Kontakt (in den Präsenzveranstaltungen sowie über den gemeinsamen OLAT-Kurs), das Versenden von Erinnerungsnachrichten und kurzen Statusupdates sowie Vorbereitungstreffen mit allen

Beteiligten erleichtern deren Einbindung, die anstehende Durchführung der Reise und geben Sicherheit über die erfolgreiche Umsetzung der einzelnen Maßnahmen.

Studienverlaufsbefragung

Eine Studienverlaufsbefragung setzt sich i. d. R. aus mehreren Befragungen zusammen, die mit teils unterschiedlichen Zielstellungen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit einer Gruppe von Studierenden durchgeführt werden. Eine Befragung gilt als Standardinstrument der empirischen Sozialforschung, wenn es um die Erhebung von Fakten, Wissen, Meinungen sowie um Bewertungen und Einstellungen im Anwendungsbereich der Sozial- und Geisteswissenschaften geht (vgl. Schnell et al. 2008: 321). Häufigkeitsverteilungen bei der Auswertung können unmittelbar zeigen, wo die Befragten in ihren Einstellungen übereinstimmen und an welchen Stellen es Differenzen gibt. Die Daten ermöglichen es, dass im Anschluss weitere Analysen angestellt werden, um Verteilungsparameter (Mittelwert, Standardabweichung) zu bestimmen oder Zusammenhangsanalysen durchzuführen (vgl. Kuckartz et al. 2008: 64).

Die Studienverlaufsbefragung im Hemisphere-Projekt ist dreiteilig und setzt sich aus einer Erstsemesterbefragung und zwei weiteren Befragungen in Semester zwei und fünf zusammen, sie findet schriftlich und online statt. Die Entscheidung für diese Variante der Befragung liegt darin begründet, dass die Daten der Befragten automatisch gespeichert werden und nicht im Nachhinein mühsam eingegeben werden müssen, wobei eventuell Flüchtigkeitsfehler bei der Übertragung auftreten können. Die Form der Online-Befragung bietet außerdem die Möglichkeit, Interviewfehler sowie eine Beeinflussung der Befragten durch die Interviewenden zu vermeiden. Zudem lassen sich Kontrollskripte in den Online-Fragebogen einbauen, sodass Teilnehmerinnen und Teilnehmer keine Fragen beim Ausfüllen vergessen und damit eine hohe Datenqualität gesichert werden kann. Weiterhin kann Anonymität glaubwürdiger zugesichert und damit der Effekt der sozialen Erwünschtheit zumindest reduziert werden. Einer der klassischen Nachteile einer Online-Befragung allerdings ist die Abwesenheit einer Versuchsleitung, während die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Fragebogen ausfüllen. Das wiederum zieht nach sich, dass Verständnisprobleme der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nur zeitversetzt beantwortet werden oder die Durchführungsbedingungen der Datenerhebung nicht kontrolliert werden können, sodass die Durchführungsobjektivität beeinträchtigt ist. Darüber hinaus sind Mehrfachteilnahmen von Befragten nur bedingt kontrollierbar.³⁸ Die Regeln bei der Item- und Fragebogenkonstruktion einer Online-Befragung decken sich grundsätzlich mit jenen der Pencil-Paper-Befragung. Im Vorfeld ist Zeit für die Konzeption und Prüfung der Fragen einzuplanen, um Missverständnisse oder fehlerhafte Formulierungen

38 Einen kritischen Beitrag über Online-Evaluierungen in der Lehre liefert Zöller (2015).

ausschließen zu können (vgl. Thielsch/Weltzin 2009: 70 f.).

Eine Studienverlaufsbefragung kann unterschiedliche Funktionen haben. Neben der Erhebung von Erwartungen und Ansprüchen an das Studium bei einer Befragung im ersten Semester, ist eine Studienverlaufsbefragung meist auch mit einer Bewertung von Studien-/Kursangeboten durch die Studierenden verbunden. Entsprechend decken sich die Funktionen dieser Befragungen teilweise mit jenen von Evaluationen. Das bedeutet, eine Studienverlaufsbefragung soll zunächst eine Erkenntnisfunktion erfüllen: Dabei sollen Aufschlüsse über die Wirkungen und Eigenschaften des zu bewertenden Gegenstands (im Folgenden als Lehrangebot bezeichnet) zusammengetragen werden. Zudem erfüllt sie eine Optimierungsfunktion, die dazu dienen soll, Stärken und Schwächen des zu bewertenden Lehrangebots zu erkennen. Um das Lehrangebot für die Studierenden attraktiver und übersichtlicher gestalten zu können, müssen die Stärken ausgebaut und die Schwächen minimiert werden. Eine weitere Funktion ist die der Kontrolle. So soll einerseits überprüft werden, ob das Lehrangebot wie geplant umgesetzt und durchgeführt und dessen Ziele erreicht werden konnten. Andererseits soll die Befragung Auskunft darüber geben, ob bzw. welche „positiven und negativen Nebenwirkungen auf[ge]treten“ (Bortz/Döring 2006: 97) sind. Mit der Befragung ist auch eine Entscheidungsfunktion verknüpft: Mit ihrer Hilfe sollen Aussagen darüber getroffen werden, ob das Lehrangebot fortan umgesetzt werden oder gar weiterentwickelt werden soll. Anhand der Ergebnisse kann dann entschieden werden, in welcher Form dies zu erfolgen hat. Am Ende der Untersuchung sollten „Handlungsempfehlungen zur Lösung auftretender Probleme“ (Stockmann 2004: 20) abgeleitet werden, welche somit die Weiterentwicklung des Lehrangebots vorantreiben können. Gleichzeitig können die Ergebnisse auch bei der Konzeption ähnlicher Angebote herangezogen werden. Schließlich kann eine Studienverlaufsbefragung im Sinne einer (mehrstufigen) Evaluation helfen, mit ihren Ergebnissen die Entwicklung und Durchführung des Lehrangebots zu legitimieren, eine Rechenschaftspflicht, die vor allem nach außen gerichtet ist (vgl. Bortz/Döring 2006: 97).

Der Mehrwert einer Studienverlaufsbefragung beginnend in der Studieneingangsphase

Um Lehrangebote der Studieneingangsphase an die Ansprüche und Erwartungen von Studierenden anpassen zu können, ist es wichtig zu erfassen, welche Stärken und Schwächen diese Angebote aus Studierendensicht haben. Eine Studienverlaufsbefragung, beginnend mit einer Erstsemesterbefragung, kann entsprechende Einblicke über studentische Erwartungen an das Studium liefern, die wiederum Hinweise auf relevante Merkmale für einen erfolgreichen Studieneinstieg aufzeigen und bei der Gestaltung von Lehrangeboten in der Studieneingangsphase berücksichtigt werden sollten. Die Ergebnisse der Befragungen in den Folgesemestern geben entsprechend Auskunft über die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Angebot (Bewertung) und verweisen auf Veränderungen in deren Einstellungen zum bzw. validieren

deren Erwartungen an das Studium. Um Erwartungen und Reflexionen miteinander abzugleichen, also Diskrepanzen in den Studiererwartungen und der -realität sowie Einstellungsveränderungen der Studierenden erfassen zu können, sollten sich die Erhebungsinstrumente (meist Fragebögen) in ihrem Aufbau ähneln.

Umsetzung der Studienverlaufsbefragung im Hemisphere-Projekt

Wie bereits angeführt, wurde eine Studienverlaufsbefragung für den Bachelorstudiengang Sozialökonomie mit drei Messzeitpunkten beginnend mit einer Erstsemesterbefragung entwickelt. Studierende sollen im ersten Semester zu Beginn ihres Studiums (SB_A), im zweiten Semester, zum Abschluss des zweisemestrigen Einführungskurses IGK und vor der persönlichen Schwerpunktwahl (SB_B) sowie im fünften Semester vor Studienabschluss bzw. vor der Berufswahl oder der Entscheidung zum Masterstudium (SB_C) befragt werden. Im IGK „Neue Arbeitswelten“ (Wintersemester 2013/14 und Sommersemester 2014) wurden die ersten beiden Befragungen zu Studienbeginn und zum Ende des zweiten Semesters bereits erprobt, die dritte Befragung mit dieser Studierendengruppe im fünften Semester ist für das Wintersemester 2015/16 geplant.

In der ersten Befragung der dreistufigen Studienverlaufsbefragung (SB_A) werden die Erwartungen und Ansprüche der Studierenden an das Studium der Sozialökonomie im Allgemeinen und den IGK als Einführungskurs in das Studium im Besonderen erfasst. Mittels der zweiten Befragung (SB_B) im Sommersemester 2014 wurden ein Feedback der Studierenden zum IGK und zur Gestaltung der Studieneingangsphase sowie eine Bewertung der Hemisphere-Maßnahmen (systematische Beratungsangebote, Blended Learning, Mobilitätsnavigator, Wissenschaftswerkstatt) eingeholt. Mit der dritten Befragung (SB_C) soll eine Retrospektive auf die Studieneingangsphase zur Bestätigung/Falsifizierung von vorher identifizierten kritischen Phasen erfasst werden. Darüber hinaus dient SB_C einer weiteren Bewertung der Hemisphere-Maßnahmen. Erst durch eine Bewertung der Maßnahmen, die nicht direkt nach Beendigung des Angebots sondern nach mehreren Studiensemestern erfolgt, können Hinweise auf deren langfristigen Einfluss auf gewisse Anforderungen im Studienverlauf erfasst werden.

Der Fokus der Studienverlaufsbefragung im Hemisphere-Projekt ist letztlich zweierlei: einerseits soll mit den Ergebnissen beantwortet werden, ob und inwieweit die Ziele des Projekts (⇒ S. 33) mittels der erprobten Maßnahmen und damit der Gestaltung des IGKs erreicht werden können. Andererseits soll der Bedarf zur Optimierung und Anpassung des Angebots insgesamt und der einzelnen Maßnahmen ausgemacht werden, um dann Schritte zur Qualitätssicherung bzw. -steigerung einleiten zu können.

Bei der Konstruktion des Fragebogens arbeitete Hemisphere mit dem UK-Teilprojekt 24 „Evaluation von Maßnahmen“ zusammen.³⁹ Bei den Fragen handelt es sich größtenteils um geschlossene, zum Teil aber auch um offene Fragen. Den Studierenden stehen Multiple-Choice-Fragen mit beschreibenden ungeordneten Antwortvorgaben oder Rangfolgefragen mit vorgegebener Skala zur Verfügung. Insgesamt sind diese Fragen vorformulierte Statements, zu denen die Befragten ihre Zustimmung bzw. ihre Ablehnung angeben sollen, die auf einer siebenteiligen Skala erhoben wird. Offene Fragen ohne Antwortvorgaben werden insbesondere an Stellen verwendet, an denen es besonders schwierig ist, Äußerungen vorzuformulieren, die auch tatsächlich im Einstellungsrahmen der Befragten verankert sind. Dabei wird berücksichtigt, dass nicht vorausgesetzt werden kann, dass die Artikulationsfähigkeit aller Befragten gleich ist. Antwortunterschiede bei offenen Fragen bedeuten nicht unbedingt auch Unterschiede in den Einstellungen der Befragten, sondern sind auch auf variierende Fähigkeiten, Gedanken in Worte zu fassen, zurückzuführen. Aus den Antworten der offenen Fragen werden beim Auswerten Kategorien abgeleitet, um die Antworten vergleichbar zu machen (vgl. Schnell/Hill/Esser 2008: 332). Teilweise dienen die gewonnenen Kategorien aus den offenen Fragen der SB_A als vorformulierte Antwortkategorien für die entsprechende Frage in der SB_B. Auf diese Weise wird aus einer eingangs offenen eine geschlossene Frage in den weiteren Befragungen, was sich wiederum positiv auf den Auswertungsaufwand und die Vergleichbarkeit der Befragungen auswirkt.

Der Fragebogen spricht Schwerpunkte auf unterschiedlichen Ebenen an: Auf der Makroebene werden Themen wie die persönlichen Vorerfahrungen im wissenschaftlichen Arbeiten, mit E-Learning oder Auslandserfahrungen sowie mit dem Studium allgemein angesprochen. Auf der Mesoebene geht es um den IGK als Gesamtangebot und die persönliche fachliche Ausrichtung. Schließlich werden auf der Mikroebene die einzelnen Maßnahmen des Hemisphere-Projekts thematisiert. Auf diese Weise konnten Gesamteindrücke konkretisiert und differenziert werden. Weiterhin werden soziodemografische Daten im Rahmen des Fragebogens recht schnell und übersichtlich erfasst (⇒ Tab. 8).

39 „Das Teilprojekt 24 unterstützt und berät sowohl die fachübergreifenden als auch die fachbezogenen Teilprojekte des Universitätskollegs bei der internen Evaluation. [...] Im Mittelpunkt stehen sowohl Lehr-Lern-Prozesse als auch deren Wirkungen. Auf der Basis von Befragungen und Erhebungen, die speziell auf die Teilprojekte zugeschnitten sind, werden systematische Analysen durchgeführt, die zur Verbesserung der Maßnahmen genutzt werden können“ (Arnold 2013: 128).

	Ziel	Erkenntnisse	Inhalte
SB_A 1. Semester, Beginn	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexion diverser Ansprüche und Erwartungen (IGK-Bezug) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schwerpunktwahl zu Studienbeginn ▪ Befürchtungen hinsichtlich Studium bzw. Studieneingangsphase 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Studium allg. ▪ Studienfach Sozialökonomie (Interdisziplinarität, Schwerpunktwahl) ▪ Wissenschaftliches Arbeiten ▪ Praxisbezug/Exkursionen/Studienreisen ▪ E-Learning
SB_B 2. Semester, Ende	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fazit Studieneingangsphase ▪ Identifikation kritischer Phasen ▪ Rückmeldung zu Projektmaßnahmen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bestätigung der Wahl des Studienfachs ▪ Schwerpunktwahl nach zwei Semestern ▪ Mehrwert der Projektmaßnahmen 	Inhalte SB_A und Bewertung der Hemisphere-Maßnahmen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ E-Learning ▪ Exkursionen und Studienreisen ▪ Wissenschaftswerkstatt ▪ Selbstlernberatung ▪ Studienverlaufsberatung
SB_C 5. Semester, Beginn	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retro-Fazit Studieneingangsphase ▪ Bestätigung/Falsifizierung kritischer Phasen ▪ Rückmeldung zu Projektmaßnahmen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „gute Wahl“ (Studium/Schwerpunkt) ▪ Mehrwert Projektmaßnahmen ▪ Mehrwert IGK für das Studium ▪ Regelstudienzeit, Ausland, Praktikum, Berufsperspektive 	Inhalte SB_A, SB_B und Bewertung der Hemisphere-Maßnahmen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ E-Learning ▪ Exkursionen und Studienreisen ▪ Wissenschaftswerkstatt ▪ Selbstlernberatung ▪ Studienverlaufsberatung

Tab. 8: Gestaltung der Studienverlaufsbefragung

Im Hemisphere-Projekt sollte den o. g. Nachteilen einer Online-Befragung, die mit der Abwesenheit einer Versuchsleitung zusammenhängen, weitestgehend begegnet werden. Dafür wurden die ersten beiden Befragungen im Computer-Pool der Universität unter Anwesenheit von mindestens einer der Projektmitarbeiterinnen

oder -mitarbeiter durchgeführt. Die Studierenden hatten genügend Zeit, um alle Fragen in einem ihnen angemessen erscheinenden Umfang auszufüllen.

Die SB_A wurde für alle Studierenden gleichzeitig in der zweiten Semesterwoche des Wintersemesters 2013/14 durchgeführt. Auf diese Weise konnten die Durchführungsbedingungen kontrolliert und eine hohe Rücklaufquote der Fragebögen gesichert werden. Insgesamt haben 25 der ursprünglich 26 Studierenden, die den Kurs im Wintersemester 2013/14 begonnen hatten, an der SB_A teilgenommen. Die SB_B wiederum wurde von jedem Studierenden direkt nach der individuellen Studienverlaufs-/Selbstlernberatung am Ende des zweiten Semesters ausgefüllt. An dieser Befragung nahmen alle 20 Studierenden teil, die den Kurs mit einer Hausarbeit abgeschlossen haben.

Beratung

Studieninteressierte und Studierende haben verschiedenste Beratungsbedarfe, was sich nicht zuletzt in der Vielzahl der institutionalisierten Beratungsangebote der Hochschulen widerspiegelt. So sind regelmäßig folgende Einrichtungen an Universitäten vertreten: Die allgemeine Studienberatung befasst sich mit fachübergreifenden Fragen zu Studienangeboten, Bewerbungsverfahren, Studienorientierung und -organisation, während die psychologische Beratung Hilfestellung in schwierigen persönlichen Lebensphasen oder akuten Belastungs- und Krisensituationen, bspw. bei Arbeits- und Motivationsstörungen, Versagens- oder Prüfungsängsten bietet. Daneben gibt es Beratungsangebote für spezielle Zielgruppen wie etwa Studierende mit Handicap oder Studierende mit Kind, sowie berufs- und beschäftigungsorientierte Beratungsdienste, wie zum Beispiel an einem universitären Career Center. Diese Angebote sind i. d. R. zentral organisiert⁴⁰, wohingegen die letzte Beratungsform, die sog. Studienfachberatung inklusive der Studienverlaufsberatung, an den jeweiligen Fakultäten bzw. Fachgebieten angegliedert und auf die jeweiligen Studiengänge und -inhalte spezifiziert ist.⁴¹ Bei der Studienberatung handelt es sich um eine gesetzlich festgeschriebene Beratungsleistung⁴², die seit den 1970er Jahren als „integraler Bestandteil eines komplexen Hochschulsystems“ (HRK 1994) gilt. Ihre Bedeutung für den Studienerfolg betonte die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) bereits vor über zwei Jahrzehnten

40 Diese Einrichtungen sind oftmals organisatorisch unabhängig voneinander und auch wenig verzahnt, was hinsichtlich Aufgabenklarheit und Qualitätsmanagement kritisiert wird (vgl. Just-Nietfeld/Nickels 2006; HRK 1994). Die HRK empfiehlt, „die Kooperation zwischen allgemeiner und Studienfachberatung muss nachhaltig verbessert werden“ (HRK 1994).

41 Eine Übersicht der Beratungsangebote der Universität Hamburg findet sich hier: <http://www.uni-hamburg.de/campuscenter/beratung/studierende.html> (zuletzt zugegriffen am 08.05.2015). Zudem bieten auch studentische Fachschaften Beratung und Hilfestellung an.

42 Vgl. § 14 HRG, § 51 HmbHG. Die Föderalismusreform 2006 führte zur Abschaffung der Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes im Hochschulbereich. Eine Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) ist jedoch bis zum Zeitpunkt dieser Veröffentlichung nicht erfolgt.

und empfahl vor allem „der Studienfachberatung durch das Lehrpersonal [...] stärkere Beachtung zu schenken“ (ebd.).

Die genannten Beratungsbedarfe sind freilich kein neues Phänomen, jedoch haben sie in jüngster Vergangenheit u. a. durch die Veränderung der Studienstrukturen (Einführung gestufter, modularisierter Studiengänge inklusive der Etablierung des European Credit Transfer Systems) an Bedeutung gewonnen⁴³: Durch die Zunahme von Studienmöglichkeiten, verkürzte Studienzeiten bei steigender Komplexität, unterschiedliche Möglichkeiten des Hochschulzugangs aber auch durch die wachsende Heterogenität und Anzahl der Studierenden steigen Unsicherheiten bzw. Herausforderungen im Studium, der Beratungsbedarf und die Eigenverantwortung Studierender nehmen zu (vgl. Just-Nietfeld/Nickels 2006: 2 f.; Rückert 2006: 24 f.; Rott 2006: 44 ff.; Ertel/Wehr 2007: 15 ff.; HRK 1994). In der Literatur finden sich zudem Meinungen, die hohen Ziele der Einführung der Bachelorstudiengänge seien „nur durch eine wirklich (personal-)intensive akademische Betreuung in den Studienfächern [...] und/oder durch intensive studienbegleitende Beratung und Betreuung [...] erreichbar“ (Rückert 2006: 24). Ferner hat der Lernkulturwandel dazu beigetragen, dass (pädagogische) Beratung zunehmend auch im kursorischen Geschehen stattfindet und an Bedeutung gewinnt. Die Rolle der Lehrenden verändert sich demnach von Wissensvermittlenden zu Lernberatern und -begleitenden.⁴⁴ Für den Begriff der Beratung existieren die unterschiedlichsten Definitionen je nach Kontext und Zielstellung.⁴⁵ Sie wird hier verstanden als „eine sich primär an den vorhandenen und entwickelbaren Ressourcen“ orientierende professionelle Unterstützung, die sich in einem „gemeinsamen Prozess der Orientierung, Planung, Entscheidung und Handlung“ (Nestmann 1997, zit. n. Krause 2003: 23 f.) vollzieht. Sie hat eine verbesserte Problemlösungs- bzw. Handlungskompetenz als nachhaltiges Ziel (vgl. Dietrich 1983: 2; Rehtien 1998: 16) und folgt folgenden Prämissen:

- Die Ratsuchenden sind Expertinnen bzw. Experten ihrer Anliegen, kennen diese am besten. Die Beratenden unterstützen lediglich, indem sie den Ratsuchenden Orientierung ermöglichen, bei Entscheidungsprozessen helfen, Entwicklungen fördern, Risiken thematisieren, bei der Kompensation von Verlusten Unterstützung geben und Ressourcen aktivieren.
- Die Ratsuchenden sind fähig zur Selbstregulierung und Selbstlenkung. Ist diese Fähigkeit eingeschränkt (vorhanden), kann sie durch Beratung entwickelt bzw. wieder angeregt werden.

43 Ausführlicher zu den Zielen des sog. Bologna-Prozesses in diesem Kontext siehe Rott 2006: 41 f.

44 Weiterführend zum „Shift from Teaching to Learning“ siehe Wildt 2001a; Welbers/Gaus 2005.

45 Ausführlich zum Begriff der Beratung siehe u. a. Krause 2003:15 ff.; Gröning 2011:13 ff.

- Beratung ist ein beständiger Kommunikationsprozess zwischen Beratern und Ratsuchenden.
- Beratung leistet Hilfe zur Selbsthilfe und macht sich im Idealfall überflüssig (vgl. Krause 2003: 24).

Beratung im Kontext der Studieneingangsphase

Studierende haben Beratungsanliegen zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihres Studiums. Vor allem aber in kritischen Studienphasen wie dem Studieneinstieg, nach der Zwischenprüfung und in der Abschlussphase kommt den Beratungsangeboten gesteigerte Bedeutung zu (vgl. HRK 1994; Just-Nietfeld/Nickels 2006: 3).⁴⁶ In der Studieneingangsphase ist der Beratungsbedarf durch Faktoren bestimmt, die zum einen in der „Innenwelt“ der Studierenden begründet liegen: die überwiegende Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger befindet sich in einer Phase der Entwicklung (Post- oder Spätadoleszenz) und somit in einer kritischen Phase, in der „widersprüchlich nebeneinander stehende Vorstellungen von sich selbst zu einem stabilen Identitätsgefühl“ (Großmaß/Püschel 2006: 117) zusammengeführt werden müssen. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person spielt eine zentrale Rolle (vgl. Bentler/Bührmann 2005: 183). In dieser Statuspassage vollziehen sich „emotional bedeutsame Veränderungen“ im „Erwachsenwerden, evtl. in Wohnungs- und Ortswechsel, in riskanten Entscheidungen betreffend Berufs- und implizit Lebensziel, und jedenfalls und vor allem im Eintritt in eine andere Lernumgebung“ (Huber 2010: 114). Zudem liegt ein Informations- und Wissensdefizit über das Fach und die Hochschule vor, ebenso fehlende Selbstmanagementkompetenzen. Die Studieneingangsphase kann daher als komplexe Handlungssituation für Studienbeginnerinnen und -beginner verstanden werden, die sich durch „Komplexität, Intransparenz, Dynamik, Vernetztheit und Unvollständigkeit oder Falschheit der Kenntnisse über das jeweilige System“ (Dörner 2003: 59) auszeichnet. Nach Untersuchungen attestieren sich Studierende in den ersten Semestern vor allem Defizite bei der Studienorganisation, dem Selbststudium einschließlich studienrelevanter Lern- und Arbeitstechniken sowie den Prüfungsvorbereitungen (vgl. Arnold/Busemann 2014: 14 ff.; Heine et al. 2008: 233 ff.; Schreiber/Sommer 2005: 1). Aber auch seitens der Lehrenden wird oftmals von „eklatanten Wissenslücken“ und Defiziten u. a. „in sprachlicher Ausdrucksfähigkeit“ (Rückert 2006: 25) gesprochen.⁴⁷ Letzteres ist kein neues Phänomen, jedoch beeinflusst auch die sich jüngst ändernde „Außenwelt“ der Studierenden die Beratungsbedarfe: die oben beschriebenen Entwicklungen wie der Bologna-Prozess oder steigende Studierendenzahlen bei heterogener Vorbildung, aber

⁴⁶ Ausführlich zu den besonderen Bedarfen bzw. Herausforderungen „im Übergang“ ⇒ S. 17; Bentler/Bührmann 2005: 182 ff.; Bosse/Trautwein 2014.

⁴⁷ Weiterführend siehe Konegen-Grenier 2002: 481 f.; Huber 2009.

auch die verkürzte Gymnasialzeit auf acht Jahre dürften nicht zu einer erhöhten Transparenz führen. Auch das Hamburger Hochschulgesetz (HmbHG) betont die Wichtigkeit der Beratung in der Studieneingangsphase: Die Studierenden seien demnach „in ihrem Studium insbesondere auch in den ersten beiden Studienfachsemestern durch eine studienbegleitende Beratung [...] zu unterstützen“ (§ 51 Abs. 1 HmbHG).

In diesem Zusammenhang haben sich bereits unterschiedlichste Angebote wie Mentoring, Brückenkurse, Schreibwerkstätten oder Orientierungsphasen an den Hochschulen etabliert.⁴⁸ Allerdings sind diese bislang kaum in den Studienverlauf der einzelnen Studierenden integriert, sondern werden oftmals gesondert und additional angeboten. Dies mag gleichzeitig ein möglicher Grund sein für die Zurückhaltung der Lehrenden, solche Angebote im kursorischen Geschehen einzubetten (vgl. Bentler/Bührmann 2005: 182), was jedoch durchaus ratsam wäre: Zum einen treffen ausgelagerte vortragsbasierte Angebote bspw. von der Allgemeinen Studienberatung oder dem Career Center oft nicht passgenau die jeweiligen Bedarfe der Zielgruppen „im Übergang“, da diese heutzutage in hohem Maße individuell, vielfältig und zeitgleich sind. Zum anderen kann eine in die Lehre integrierte Beratung von Studierenden „als sinnvolle Vorbereitung auf [...] ‚normative‘ Übergänge gedeutet, die Inanspruchnahme externer Beratungsangebote dagegen als Versagen“ (a.a.O.: 185) gesehen werden. Übergänge sind zudem durch ihre Prozesshaftigkeit gekennzeichnet, in deren Verlauf Entwicklungen stattfinden, die es aufzugreifen und zu reflektieren gilt. Daher ist es sinnvoll, Beratung und Unterstützungsangebote nicht isoliert bzw. punktuell stattfinden zu lassen sondern sie vielmehr als eine „durchgängige Prozessbegleitung“ (ebd.) zu verstehen, in dessen Verlauf der Student oder die Studentin zunehmend Verantwortung übernimmt.

Der im Hemisphere-Projekt entwickelte Ansatz der Beratung in der Studieneingangsphase verknüpft institutionelle und didaktische Beratung, weshalb die Gespräche zweigeteilt sind.⁴⁹ Die Gespräche beinhalten hälftig Elemente der Selbstlernberatung (⇒ S. 78) sowie der Studienverlaufsberatung (⇒ S. 84). Die Größe der IGK mit max. 25 Studierenden und der daraus resultierende Betreuungsschlüssel⁵⁰ begünstigte diese Vorgehensweise ebenso wie die Anlage auf zwei Semester, die einem begleitenden Charakter nahekommt. Der Ansatz verfolgt das Ziel, die Bedarfe von Studienanfängerinnen und -anfängern proaktiv zu bedienen.

48 Ausführliche Praxisbeispiele u. a. bei Webler 2012b; Wulff 2013: 62 ff.

49 So lassen sich die Gesprächsbereiche bspw. den vier Dimensionen des „Hamburger Modell – Studierfähigkeit“ gleichermaßen zuordnen.

50 Zur Bedeutung der Beziehung/des Kontakts zwischen Ratsuchendem bzw. Ratsuchender und Berater bzw. Beraterin für den Beratungserfolg siehe Großmaß/Püschel 2006: 116.

Selbstlernberatung

Die Ansprüche in der Lernumwelt Universität unterscheiden sich maßgeblich von denen der Schule bzw. Ausbildung. Das Studium enthält regelmäßig höhere Selbstlern-Anteile⁵¹ und stellt somit neue Anforderungen an Studierende. In sog. selbstgesteuerten Lernprozessen können die Lernenden „die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin [sie lernen], gravierend und folgenreich beeinflussen“ (Weinert 1982: 102). Wobei hier nicht die Abwesenheit von Steuerung sondern vielmehr eine Veränderung dieser gemeint ist.⁵² Der oder die Lernende ist also „Initiator und Organisator seines eigenen Lernprozesses“ (Deitering 1995: 11), in dem sie oder er selbst ihre oder seine Lernbedarfe feststellt, Lernziele formuliert, personale und materielle Lernressourcen identifiziert, passende Lernstrategien auswählt und umsetzt sowie ihre oder seine Lernergebnisse beurteilt (vgl. Knowles 1975: 18, zit. n. Siebert 2001: 25). Nicht alle Studierenden verfügen – vor allem zu Beginn ihres Studiums – über die notwendigen Selbstlernkompetenzen (⇒ Abb. 16). Da Kompetenzen verstanden werden als ein „subjektbezogenes, in wechselnden Situationen aktivierbares Handlungssystem“ (Wittwer 2003: 26), ist ihre Entwicklung gerade in der Studieneingangsphase von nachhaltiger Bedeutung.

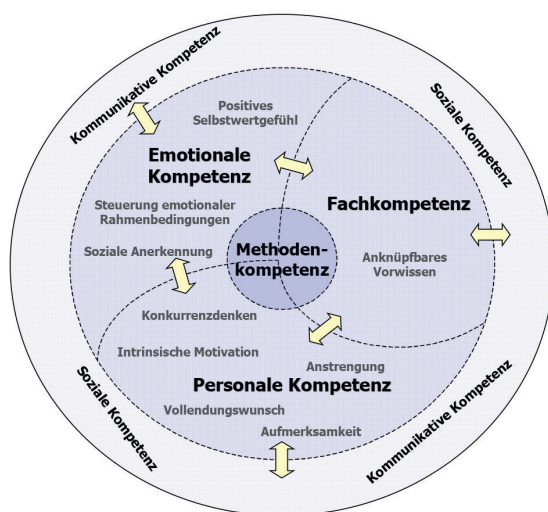


Abb. 16: Selbstlernkompetenzen für selbstgesteuerte Lernprozesse (Arnold et al. 2003: 3)

Daher soll die Lernberatung Lücken schließen zwischen den Anforderungen selbstgesteuerten Lernens und den entsprechenden Fähigkeiten der Studierenden (vgl. Pätzold 2004: 20). Sie soll unterstützend wirken im Lernarrangement im Sinne eines „subsidiären Komplements“ (ebd.). Der Begriff der Lernberatung wird in verschiedenen Zu-

51 Analog zur Definition der HRK sind hiermit alle studienrelevanten Tätigkeiten außerhalb des Besuchs von Lehrveranstaltungen zu verstehen, bspw. Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen, die Anfertigung schriftlicher Arbeiten, die Recherche und Lektüre von Fachliteratur, der Besuch von Sprechstunden oder Prüfungsvorbereitungen.

52 Dietrich (1999: 15) geht davon aus, dass Lernen nicht entweder nur selbst- oder fremdgesteuert, sondern auf einem Kontinuum zwischen beidem anzusiedeln ist. Ausführlich zu veränderten Steuerungslogiken im Kontext selbstgesteuerten Lernens: Forneck/Springer 2005: 101 ff.

sammenhängen sehr unterschiedlich genutzt⁵³ und daher auch als „Omnibusbegriff“⁵⁴ bezeichnet. Lernberatung allgemein kann definiert werden als „Beratung, die Lernen zum Gegenstand hat“ und „die Form pädagogischer Beratung [...], die am engsten mit didaktischem Handeln verbunden ist“ (Pätzold 2009: 196). Sie kann sowohl in einzelnen oder mehreren Lernberatungsgesprächen stattfinden und diese bezeichnen als auch ein umfassenderes Konzept des Lehrens bzw. der Gestaltung von Lernsituationen darstellen, in dem das Lernberatungsgespräch lediglich ein Kernelement von Lernberatung ist.⁵⁵ Im Projekt wurde folgende Definition zugrunde gelegt: „Lernberatung ist die beratende Unterstützung von Lernenden mit Bezug auf alle Phasen eines selbstgesteuerten Lernprozesses, insbesondere hinsichtlich der Diagnose von Lernbedürfnissen, der Formulierung von Lernzielen, der Bestimmung von Lernressourcen, der Wahl und Implementierung einer Lernstrategie und der Beurteilung von Lernergebnissen“ (Pätzold 2006: 140).

Abb. 17 zeigt die mögliche Aufgabenvielfalt der Lernberatung, die sich als Phasenmodell darstellen lässt. Diese verläuft jedoch nicht zwangsläufig so linear wie dargestellt und funktioniert eher wie eine „vernetzte Lernberatung“. Die Schritte sind eng miteinander verknüpft bzw. beeinflussen sich wechselseitig.

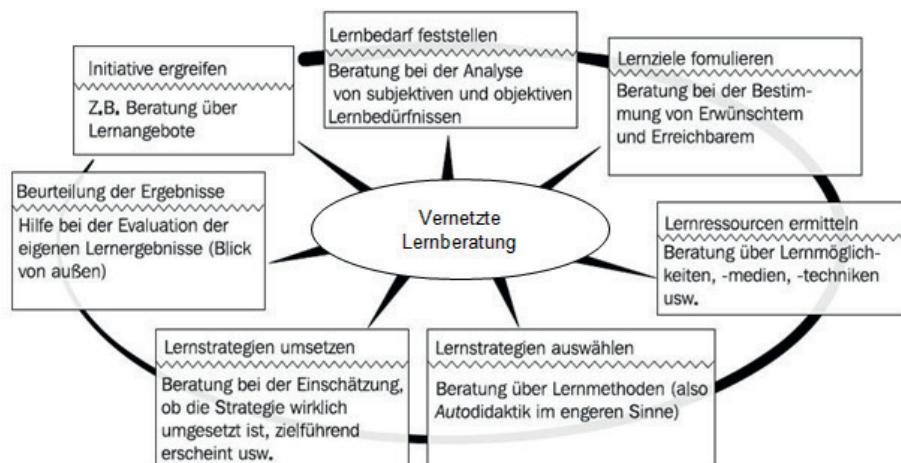


Abb. 17: Funktionen von Lernberatung (i. A. a. Pätzold 2001: 146)

53 Ausführlich zum Begriff der Lernberatung siehe Pätzold 2004: 12 ff.; Kollwe 2009: 126 ff.

54 Rohs/Käpplinger (2004: 13) betiteln die Lernberatung als „Omnibusbegriff auf Erfolgstour“, der verschiedenste Verständnisse und/oder Konzepte subsumiert und dessen Bedeutung in der zukünftigen Erwachsenen- und Weiterbildung steigen wird.

55 Vgl. Lernberatung als Gesamtkonzept: u. a. Kemper/Klein 1998: 39; Lernberatung als „mitlaufende“ Aufmerksamkeit der Lehrenden im Lehrgeschehen: Siebert 2000: 93; Lernberatung als individuelles Gespräch: Kossack, 2006: 12.

Der Ausgangspunkt kann verschiedenster Art sein (bspw. eine neue Prüfungsform, ein neues Seminar) und geht regelmäßig der Feststellung eines Lernbedarfs voraus. Hieraus können wiederum Lernziele und notwendige Ressourcen abgeleitet werden. Sind Lernstrategien (Lernmethoden) ausgewählt, beginnt die Implementierungsphase und die Beurteilung.

Auch hier sei die Notwendigkeit der Integration in die Lehre statt additionaler Angebote betont (implizite Lernberatung, vgl. Häßner/Knoll 2005: 209). Losgelöst von Lernkontexten (explizite Lernberatung, ebd.) ist ein Erwerb solcher Kompetenzen kaum möglich (vgl. Forneck/Springer 2005: 103; Rohs/Käpplinger 2004: 14). Die damit einhergehende sich veränderte Rolle der Lehrenden im Sinne einer „Akzentverschiebung und Erweiterung bisheriger Tätigkeiten und professioneller Kompetenzen“ (Klein 1998: 123) wurde bereits zuvor angesprochen.

Zentrale Prinzipien der Lernberatung in Anlehnung an das Lernberatungskonzept von Kemper/Klein (1998: 39f.) sind:

- Teilnehmendenorientierung als Leitprinzip: Übertragung von Verantwortung durch die Lehrenden und Übernahme durch die Studierenden,⁵⁶
- Biographieorientierung: bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie, also bisherigen Erfahrungen, entwickelten Lernhaltungen und Lernverhalten,
- Kompetenzorientierung: erworbene Fähigkeiten und Kompetenzen statt Defizite oder Schwierigkeiten als Ausgangspunkt für das Lernen,
- Sicherung von lern- und lebensbiographischer Kontinuität: Verbinden von neuen mit alten Lerninhalten im Sinne einer Anschlussfähigkeit,
- Reflexionsorientierung: Reflexion von Lernprozessen als Bestandteil von Lernen,
- Orientierung an den Lerninteressen: Verstärkung intrinsischer Motivation, beeinflusst das Steuerungspotenzial und die Selbstorganisation in Lernprozessen,
- Transparenz und Partizipation: Überschaubarkeit und Nachvollziehbarkeit des Lehr-/Lernsetting als Voraussetzung für eine aktive Partizipation der Lernenden am Lernprozess.

Die genannten Prinzipien stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander. Sie dienen der Orientierung und sollen in der jeweiligen Umsetzung kontextspezifisch akzentuiert werden.

⁵⁶ Nach der pädagogischen Grundhaltung Tietgens (1980) lassen sich Lernende als mündig Handelnde verstehen, die sich Lerninhalte individuell und orientiert an den eigenen Interessen und Lebenszielen aneignen (vgl. Siebert 2003: 80 f.). Demnach steht die oder der Lernende mit ihren oder seinen Voraussetzungen und Bedürfnissen im Mittelpunkt. Der oder dem Lernenden obliegt zudem der Umgang mit den Ergebnissen der Beratung (vgl. Belardi et al. 1996: 72).

Umsetzung der Selbstlernberatung im Hemisphere-Projekt

Den obenstehenden Ausführungen folgend wird die Hemisphere-Selbstlernberatung nicht als parallel laufendes Angebot in selbstgesteuerten Lernkontexten betrachtet sondern als in die gesamte Lernarchitektur eingebettet. Gerade weil die Lerninhalte des IGKs in der Studieneingangsphase nicht vom Leichten zum Schweren sukzessive ansteigen sondern vielmehr durch die Gestaltung in Form von handlungsorientiertem Lernen zu Beginn sehr komplex sind, stellen sie „anreizreiche Situationen“ (Häßner/Knoll 2005: 168) für Lernprozesse und Lernaktivitäten dar. Die Selbstlernberatung greift genau diese auf und versucht Hilfestellung zu leisten, ohne den Studierenden den eigenen Lernprozess zu nehmen.

An zentralen Stellen des Lernarrangements wurden im Projekt Lernberatungen implementiert und mit anderen Angeboten wie dem E-Portfolio, den Lernkonferenzen oder anderen methodischen Hilfsmitteln (bspw. Hintergrundliteratur zu Lese- oder Lerntechniken oder zu Gruppenarbeitsprozessen in der Lernplattform OLAT) verknüpft. Diese Verknüpfung soll den Studierenden die Möglichkeit geben, Methoden-, soziale und personale Kompetenzen genauso wie fachliche Kompetenzen zu entwickeln. Zwei dieser zentralen Momente stellten die Wahl des Hausarbeitsthemas (Ende des ersten Semesters) und die Abgabe der ersten Version der Hausarbeit (letzte Hälfte des zweiten Semesters) dar. Da sich nach empirischen Befunden Lernende vor allem Rückmeldungen zu den eigenen Leistungen sowie Hilfestellungen in problematischen Situationen wünschen (vgl. Forneck/Springer 2005: 153 ff.), trug dies zu einer positiven Einstellung gegenüber der Beratung bei (vgl. Aspekt der Freiwilligkeit). Dies scheint für die Umschiffung von ersten Hürden bei der Implementierung solcher Angebote sicher hilfreich, dennoch sollte Lernberatung gewiss nicht auf punktuelle Hilfestellung in kritischen Situationen reduziert sondern vielmehr als reflexive Begleitung und Entwicklung verstanden werden.

Oftmals wird die Freiwilligkeit des oder der Ratsuchenden in der Beratung als Voraussetzung genannt (vgl. u. a. Pätzold 2005: 72 ff.; Fuchs-Brünninghoff 2000: 86). Dies ist zum einen der Realisierung des Prinzips der geteilten Verantwortung (⇒ Prinzipien der Lernberatung), zum anderen der Tatsache geschuldet, dass Lernen (nach konstruktivistischem Verständnis) nicht erzwungen und demnach die Lernberatung nicht „verordnet“ werden kann.⁵⁷ Jedoch muss hier differenziert werden: Zum einen ist der IGK selbst ein obligatorisches Modul, zum anderen ereilen die Studierenden, die nicht an der Beratung teilnehmen, keinerlei Sanktionen. Daher kann im Beispiel der Hemisphere-Lernberatung von einer sog. „Binnenfreiwilligkeit“ (Pätzold 2005: 74) gesprochen werden, die sich dadurch auszeichnet, dass zwar Angebote zur Beratungsinteraktion durch die Lehrenden gemacht werden, es jedoch den Studierenden freisteht, darauf einzugehen bzw. die Lehrenden ein Nichteingehen respektiert. Die

57 Ausführlich zu konstruktivistischen Lerntheorien siehe Hoidn 2010: 103 f.

angebotene Lernberatung kann zwar einen Lernerfolg nicht sicherstellen. Vielmehr wird sie aber als Bestandteil des pädagogischen Hemisphere-Konzepts als sinnvoll erachtet und soll als Impuls für ein Gespräch verstanden werden.⁵⁸

Die Umsetzung der Selbstlernberatung erfolgte anhand eines Leitfadens (⇒ Tab. 9 und ⇒ Anhang F₁/F₂). Dies diente zum einen der Beratungsökonomie (personell und zeitlich), zum anderen sollte eine gewisse Objektivität sowie eine Abdeckung aller für den Lernprozess relevant gehaltenen Inhalte sichergestellt werden. Dennoch oblag es im Sinne der Teilnehmendenorientierung und Verantwortungsteilung den Studierenden, bestimmte Schwerpunkte zu setzen. Die Erstellung des Leitfadens erfolgte hinsichtlich des Inhalts und der Reihenfolge in Orientierung an einschlägige Empfehlungen.⁵⁹ Da es sich um kombinierte Gespräche aus Selbstlern- und Studienverlaufsberatung handelte, umfassten die Leitfäden Fragen zu beiden Bereichen, eingerahmt vom Ein- und Ausstieg. Den Studierenden wurde zudem in jedem Gespräch die Möglichkeit geboten, ein für sie persönlich interessantes Thema (bspw. Stipendien) zu besprechen. Die Fragen zur Selbstlernberatung im ersten Semester (⇒ Tab. 9) orientierten sich hierbei am Lernprozess der Erstellung der Hausarbeit, während im zweiten Reflexionsgespräch (⇒ Tab. 9) die Feststellung und Bewusstmachung von Lernerfolgen im Vordergrund standen. Die Gespräche im ersten Semester schlossen jeweils mit der Vereinbarung konkreter nächster Schritte (beidseitig), die in den folgenden Wochen umgesetzt wurden.

1. Semester	2. Semester
Einstieg	Einstieg
A: Hausarbeit / Selbstlernberatung 1: Themenfindung Gliederung Literaturarbeit Texterstellung Zusammenfassung/Nächste Schritte B: Studium / Studienverlaufsberatung 1: Ankommen in der Uni Studium Lernen C: Persönliches Thema	A: Hausarbeit / Selbstlernberatung 2: Reflexion der Erfahrung Feedback zur Hausarbeit Zusammenfassung B: Studium / Studienverlaufsberatung 2: Studium und Studienfach SozÖk Schwerpunktwahl Studienverlauf C: Persönliches Thema
Ausstieg	Ausstieg

Tab. 9: Leitfadenstruktur für die SLB- und SVB-Gespräche (Teil 1)

58 Pätzold (2005: 74) empfiehlt in solch gearteten Fällen, „die innere Seite der Freiwilligkeit zu akzeptieren [...] und andererseits eine äußere Verpflichtung, wo sie notwendig erscheint, als solche transparent zu machen und zu begründen.“

59 Vgl. Funktionen nach Pätzold 2001: 146; Beratungsleistungen nach Dietrich 2001: 126; Schritte nach Harke (zitiert nach BFZ 2006: 3); Arbeitskomplexe nach Kossack/Schramm 2011: 9.; Phasen nach Brüggemann et al. 2006: 14.

Für die terminierten Einzelgespräche wurden in beiden Semestern je 30 Minuten pro Person eingeplant. Um diese kurze Dauer möglichst gut nutzen zu können und bereits im Vorfeld Reflexionsprozesse anzustoßen, erhielten die Studierenden jeweils einige Tage vorab Leit- bzw. Vorbereitungsfragen (⇒ Anhang E).

Die Grundhaltung der Beraterin oder des Beraters orientierte sich bei der Durchführung der Gespräche an den genannten Prinzipien nach Kemper/Klein (1998: 39f.). Dazu gehörte neben dem Bestreben bestmöglicher Transparenz (Ablauf, Ergebnisverantwortung), dem Anregen von Reflexion immer auch die Zurückhaltung der Beraterin oder des Beraters, was konkrete Lösungsvorschläge für die jeweiligen Herausforderungen betraf. Hier kam es darauf an, den Beratungsbedarf der Studierenden richtig einzuschätzen und abzuwägen, ob nur Anregungen bzw. Empfehlungen oder Interventionen nötig waren. Die Beraterin oder der Berater war bemüht, immer zuerst die Perspektive der Studierenden zu erfragen (Bewertung von Herausforderungen, unternommene Lösungsversuche, Umgang mit Stolpersteinen etc.).

Fazit Selbstlernberatung

In der Studienverlaufsbefragung bewerteten 84 Prozent der Studierenden die Selbstlernberatung im ersten Semester insgesamt als hilfreich. Es bestätigte sich die Vermutung, dass die Studierenden vor allem in der Selbstlernberatung im ersten Semester großes Interesse vor allem an den prüfungsrelevanten Anteilen der Beratung (hinsichtlich ihrer Hausarbeit) hatten und sich eine „einfache“ Lösung durch die Lehrenden bevorzugten. Diesen „Weg des geringsten Widerstands“ nicht zu gehen, sondern die Lernerinnen und Lerner zu eigenen Lernprozessen anzuregen, erforderte oftmals Geduld – auf beiden Seiten. Auch das Feedback zur eingereichten Hausarbeit in der zweiten Beratung war für 80 Prozent der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer in sehr hohem Maße hilfreich. Als besonders wertvoll erachteten sie die individuellen Hinweise zum Verbesserungspotenzial ihrer Vorgehensweise und zahlreiche hilfreiche Tipps für weitere Hausarbeiten. Obgleich das Prinzip der Binnenfreiheit transparent war, hat lediglich ein einziger der Studierenden nicht am Gespräch im ersten Semester teilgenommen.

Hinsichtlich der Methode hat sich zudem gezeigt, dass eine grundsätzliche thematische Orientierung am Leitfaden sinnvoll ist, jedoch auch eine gewisse Flexibilität je nach Kontext und Situation notwendig ist. Gleichmaßen anzumerken ist die kapazitätsbedingte Zeitknappheit je Gespräch von 30 Minuten. Nicht zu unterschätzen ist auch der Aufwand für die Lehrenden, der bei der Nachbereitung der Gespräche entsteht, etwa für das Recherchieren von Literatur- oder sonstigen Tipps oder Korrekturen von Texten. Der hohe Grad an Individualisierung in den Gesprächen hingegen ermöglichte es, auf die jeweiligen persönlichen Anliegen einzugehen und stellt damit zweifelsohne einen Zugewinn dar.

Studienverlaufsberatung

Das Konzept der Studienfachberatung (in Abgrenzung zur allgemeinen Studienberatung (⇒ S. 74) mit den Funktionen (nach Klaus 1991: 37) Information und Orientierung (punktuell und überblicksartig) sowie Beratung und Betreuung (prozesshaft und kontaktintensiv) lässt sich zeitlich nicht auf einen bestimmten Moment des Studiums begrenzen. Es umfasst vielmehr Beratung im gesamten Studienverlauf angefangen bei der Studieneingangsphase bis zum Studienabschluss (vgl. BLK 1981: 42; Schindler 2005: 15 f.). Dennoch wird eine Fokussierung auf besondere Studienphasen und Entscheidungssituationen empfohlen (a.a.O.: 41). Die Studienfachberatung soll sich an den Bedarfen der Studierenden orientieren und von Lehrpersonen durchgeführt werden. Dadurch wird eine Rückkoppelung zur Lehre ermöglicht (vgl. diskursives Studienfachberatungskonzept nach Schindler 2005: 13).

Die Studienverlaufsberatung als Teil der Studienfachberatung bietet dem Studierenden Unterstützung bei der Bewältigung des Studienalltags bei Studienschwierigkeiten, bei der Überprüfung des Studienerfolgs, bei der Orientierung hinsichtlich des weiteren Studiums sowie bei Übergängen oder speziellen Entscheidungssituationen im Studium (vgl. a.a.O.: 17f.).

Die praktische Umsetzung dieser Beratung an deutschen Hochschulen ist allerdings umstritten. Die Gründe hierfür sind vor allem, dass sie sich oftmals auf eine Beratung zu Inhalten der Studienordnungen beschränkt und daher „sehr fragmentarisch realisiert“ (Rott 2002: 52) werde, die Studienfachberaterinnen und -berater nicht über die notwendigen Kenntnisse verfügen oder aber Lehrende, die mit dieser Aufgabe betraut sind, diese angesichts hoher Verpflichtungen in Lehre und Forschung eher stiefmütterlich behandeln (vgl. ebd.).⁶⁰ „Die Studienfachberatung hat im Vergleich zur Allgemeinen Studienberatung nur in geringem Maße ein professionelles Beratungsprofil gewonnen. Kennzeichnend ist eine zwar hohe akademische fachspezifische, aber gering professionalisierte Beratungskompetenz der Studienfachberatung. [...] Bezeichnend ist auch der Mangel an Veröffentlichungen über ein mögliches theoretisches Konzept für die Studienfachberatung aus der Mitte der Lehrenden heraus“ (ebd.).

In Hamburg verpflichtet das Hochschulgesetz die Hochschulen, „die Studierenden in ihrem Studium insbesondere auch in den ersten beiden Studienfachsemestern durch eine studienbegleitende Beratung vor allem über Studienmöglichkeiten und Studientechniken in der Fachrichtung sowie Gestaltung, Aufbau und Durchführung des Studiums und der Prüfungen zu unterstützen“ (§ 51 HmbHG). Diese Regelung verweist auf die Bedeutung gerade in der Studieneingangsphase (⇒ S. 76) sowie gleichermaßen auf die geforderte Kontinuität („studienbegleitend“) des Angebots. Die genaue Ausgestaltung ist den Hochschulen überlassen.

⁶⁰ Einige Lehrverpflichtungsverordnungen der Bundesländer sehen die Möglichkeit einer Reduzierung der Verpflichtung aufgrund der Studienfachberatung vor, bspw. Hessen (§ 5 VVVO Hessen).

Umsetzung der Studienverlaufsberatung im Hemisphere-Projekt

Auch die Studienordnung am Fachbereich Sozialökonomie betont die Notwendigkeit einer „studienbegleitenden Beratung“ (§ 2 StO SozÖk), lässt jedoch offen, wie dies (im Laufe des Studiums) umgesetzt wird. Sie verpflichtet vielmehr die Studierenden, „im ersten Studienjahr [...] an der Studienfachberatung teilzunehmen“, welche durch „die Leiterinnen und Leiter des Moduls ‚Interdisziplinäre Einführung‘ als Mentorinnen bzw. Mentoren und die übrigen Mitglieder des Lehrkörpers“ (ebd.) durchgeführt werden soll.⁶¹ Angaben zu Sanktionen bei Nichtteilnahme (respektive fehlender Beratungsangebote durch Lehrende) finden sich nicht. Dass dies so in der Praxis sowohl seitens der Studierenden als auch Lehrenden wenig Beachtung findet, wurde in der Vorstudie des Projekts sowie im Austausch im Rahmen des IGK-Kollegiums deutlich. Auch im Modulhandbuch finden sich keine Aussagen über die Beratung im Rahmen des IGKs. Insgesamt scheint diese Beratungsdienstleistung, die aufgrund ihres verpflichtenden Charakters mehr als ein Angebot darstellt, wenig institutionell verankert zu sein, eine konzeptionell begründete Regelmäßigkeit und Verbindlichkeit fehlt.

Der Ansatz des Hemisphere-Projekts ist daher eine Studienverlaufsberatung, die in der Studieneingangsphase (im IGK) initiiert und als längerfristige Unterstützung in Form von strukturierten Folgeberatungen fortgeführt wird. Diese basiert idealerweise auf einer möglichst engen Begleitung der Studierenden im Studienverlauf, weshalb die Verortung bei den Leiterinnen und Leitern des IGKs sehr sinnvoll ist. Durch diese Form eines proaktiven Instruments sollen Beratung und Intervention nicht – wie bislang – erst bei Verlassen des Weges⁶² Unterstützung bieten, sondern bereits frühzeitig. Der IGK in der Studieneingangsphase betrifft sowohl einen besonderen Studienabschnitt als auch spezielle Entscheidungssituationen (Studieneinstieg, Übergang ins Hauptstudium, Wahl des Schwerpunktfachs). Auch wegen der fließenden Grenzen zwischen (kursbezogener) Lernberatung und institutioneller Studienverlaufsberatung sowie aus Gründen der Beratungsökonomie wurden daher beide Gespräche miteinander kombiniert und ein gemeinsamer Leitfadent genutzt (⇒ Tab. 10, sowie ⇒ Anhang F₁/F₂).

61 Auf der Homepage des Fachbereichs wird diese Verantwortlichkeit wiederum dem Studienbüro zugesprochen.

62 An vielen Hochschulen wird Studienverlaufsberatung in besonderen oder problemhaften Situationen empfohlen, bspw. bei unterdurchschnittlichen Studienleistungen oder Überschreiten der Regelstudienzeit.

1. Semester	2. Semester
Einstieg	Einstieg
A: Hausarbeit / Selbstlernberatung 1: Themenfindung Gliederung Literaturarbeit Texterstellung Zusammenfassung/Nächste Schritte	A: Hausarbeit / Selbstlernberatung 2: Reflexion der Erfahrung Feedback zur Hausarbeit Zusammenfassung
B: Studium / Studienverlaufsberatung 1: Ankommen in der Uni Studium Lernen	B: Studium / Studienverlaufsberatung 2: Studium und Studienfach SozÖk Schwerpunktwahl Studienverlauf
C: Persönliches Thema	C: Persönliches Thema
Ausstieg	Ausstieg

Tab. 10: Leitfadenstruktur für die SLB- und SVB-Gespräche (Teil 2)

Die erste Studienverlaufsberatung fand zum Ende des ersten Semesters statt. Die Studierenden blicken zu diesem Zeitpunkt auf ihr erstes Quartal in einer neuen Lebens- und Arbeitswelt zurück, haben vielfältige Eindrücke und Erfahrungen gesammelt, die erste Prüfungsphase als Bewährungsprobe steht kurz bevor. Da hier bereits viele Sozialisierungsprozesse angestoßen sind, wurde der Einschätzung der Integration in das Studium bzw. in die Universität ausreichend Bedeutung geschenkt. Auch die Identifikation von Herausforderungen bzw. Defiziten wurde angestrebt.

Der zweite Termin lag in der letzten Hälfte des zweiten Semesters. Im Idealfall hat sich ein Rollenwechsel von Schülerin und Schüler bzw. zu Studierenden vollzogen, ebenso hat ein Abgleich zwischen den individuellen Fähigkeiten bzw. Entwicklungspotenzialen und Neigungen einerseits und den institutionellen Anforderungen und Angeboten andererseits stattgefunden. Nicht selten entscheiden sich an dieser Stelle Studierende aus den unterschiedlichsten Gründen für einen Studienfachwechsel oder gar Studienabbruch. Daher stand zum einen die retrospektive Betrachtung der Studienentscheidung und Studienfachwahl im Mittelpunkt. Am Fachbereich Sozialökonomie steht zu diesem Zeitpunkt zudem der Übergang in das Hauptstudium und die damit verbundene Schwerpunktwahl bevor. Die Schwerpunktwahl führt zu unterschiedlichen Studienpfaden, über deren Besonderheiten eine frühzeitige Information sinnvoll ist. Daher bildete dies einen weiteren Schwerpunkt des Gesprächs. Darauf aufbauend konnte der Blick auf den möglichen zukünftigen Studienverlauf gelenkt werden.

Ein drittes Gespräch im fünften Semester soll neben der Vorbereitung der Studierendephase auch Elemente perspektivischer Karriereberatung (Übergang Studium – Beruf oder B.A. – M.A.) enthalten. Auch dieser Zeitpunkt stellt eine Übergangsphase dar und ist mit bestimmten Entscheidungen verknüpft. Für die Konzepti-

onierung und Umsetzung ist eine Zusammenarbeit mit dem Career Service⁶³ der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften angedacht.

Die den Gesprächen zugrunde liegenden Prinzipien hinsichtlich der Grundhaltung des Beraters oder der Beraterin (vgl. Kemper/Klein, 1998: 39 f.) und auch der Binnenfreiwilligkeit (vgl. Pätzold 2005: 74) folgten denen der Selbstlernberatung. Um eine „Verlässlichkeit und Verbindlichkeit der studentischen Teilnahme“ an solchen Beratungen zu erreichen, empfiehlt Schindler (2005: 36), das Angebot „mit der Studierendengruppe zu beginnen, für die besonders zeitintensive und langfristig angelegte Angebote gemacht werden“, bspw. mit Studienbeginnenden. Auch im Vorfeld dieser Beratungsgespräche erhielten die Studierenden Reflexions- und Vorbereitungsfragen (⇒ Anhang E).

Fazit Studienverlaufsberatung

Als sehr positiv und den Ansatz bestätigend zu konstatieren, ist das hohe Interesse der Studierenden am Beratungsangebot hinsichtlich des eigenen Studienverlaufs. Dies ist sicher geweckt durch die genutzten Vorbereitungs-/Leitfragen, die den Studierenden zur Verfügung gestellt wurden und den Mehrwert einer frühzeitigen reflexiven Auseinandersetzung verdeutlichten. Nicht zu vernachlässigen ist jedoch auch die stetige Überzeugungsarbeit durch die Kursleitung, die Angebote in Anspruch zu nehmen.

Das Gespräch zum Ende des ersten Semesters bot vor allem geschützten Raum für Sorgen und Ängste. So thematisierten die Studierenden u. a. ihre Entscheidung für ein Studium an sich (im Vergleich bspw. zu einer Ausbildung), ihr Ankommen und den Fortschritt im Studium, die Vereinbarkeit mit einem studienbegleitenden Job oder der Familie, die Anerkennung von Leistungen aus anderen Studiengängen/Hochschulen, die spätere Spezialisierung/Schwerpunktwahl, künftige Berufsaussichten oder die Teilnahme am Study-Trip. Für 75 Prozent der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer war die zweite Studienverlaufsberatung insgesamt in hohem oder sehr hohem Maße hilfreich (Befragung SB_B). Auch die Vereinbarung von Meilensteinen am Ende der Gespräche stellte sich als wertvoll heraus: Die Nachbesprechung hierzu wurde von vielen Studierenden eingefordert bzw. eigeninitiativ wahrgenommen.

Als besonders förderlich für den Beziehungsaspekt in der Beratung ist die Durchführung der Studienverlaufsgespräche durch Lehrende (statt bspw. durch Verwaltungsmitarbeitende des Studienbüros), also die Kopplung an die Lehre, zu nennen. Aufgrund des Betreuungsschlüssels herrschte ein gutes Vertrauensverhältnis und eine Einschätzung der Studierenden war somit möglich. Beides kam einer förderlichen Gesprächsgrundlage und individuellen Ausrichtung der Beratung zugute.

63 Der Career Service berät und unterstützt Studierende hinsichtlich einer rechtzeitigen Planung der beruflichen Entwicklung der Umsetzung von Berufszielen u. a. durch eine fächerbezogene Berufsberatung, Expertengespräche zur Berufsfelderkundung, individuelle Karriereberatung sowie den Erwerb von Zusatzqualifikationen.

Schlussbetrachtung



Eine zielgruppengerechte Gestaltung der Studieneingangsphase geprägt durch unterschiedliche Formen der Begleitung und Orientierung kann einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass Studierende Anforderungen, denen sie zu Studienbeginn begegnen, besser bewältigen können. Darüber hinaus entwickeln die Studienanfängerinnen und -anfänger schneller eine Fachidentität und werden sich über persönliche Studienziele klar. Insbesondere mit Blick auf die kurze Studiendauer im Bachelorstudium und eine zunehmend heterogene Studierendenschaft ist die Auseinandersetzung mit der Thematik Studieneingangsphase und die Einführung und Verstetigung von intensiven Betreuungs- und Orientierungsangeboten von hoher Bedeutung.

Work in progress

Auf der Grundlage der hier skizzierten praktischen Erfahrungen in der Arbeit mit Studienanfängerinnen und -anfängern wird der Bedarf an geeigneten Modellen für einen sanfteren Übergang zwischen Schule/Beruf und Hochschule. Die einzelnen Hemisphere-Maßnahmen und deren Zusammenwirken im Rahmen des IGKS im Bachelor Sozialökonomie stellen einen Ansatz dar, wie ein solches Modell aussehen könnte.

Mit dieser Dokumentation ist das Ziel verbunden, Anregungen für Lehrende der Universität Hamburg und darüber hinaus zu liefern sowie einzelne Maßnahmen in das eigene Lehrkonzept zu integrieren. Anzumerken bleibt, dass das Hemisphere-Konzept keinen Anspruch auf Vollständig- oder Allgemeingültigkeit erhebt und im Rahmen weiterer interner und externer Vernetzungstreffen angepasst und weiterentwickelt werden kann. Ein Austausch ist auch dahingehend wichtig, da jede Lehr-/Lernsituation durch andere Gelingensbedingungen gekennzeichnet ist und damit eine individuell konzipierte Lösung erfordert. Anwendungsorientiert aufbereitete Erfahrungswerte, wie sie in diesem Bericht zu finden sind, können dafür notwendige und hilfreiche Impulse geben.

Prinzipiell sind derartige Dokumentationen zur Strukturierung von Erfahrungswissen wichtig, um das Projekt und dessen Verlauf systematisch zu beschreiben und zu evaluieren, was sowohl internen als externen Zwecken dient. Insbesondere hinsichtlich einer nachhaltigen curricularen Verankerung und/oder einer Übertragung der Projektstrukturen auf andere Rahmenbedingungen und Kontexte sind anhaltende Bestrebungen zur Überzeugung der Zielgruppen wesentlich. Eine solche Überzeugungsarbeit stellt nicht selten eine zentrale Herausforderung im Rahmen von Projektarbeiten dar. Dies erscheint nachvollziehbar, ist doch sowohl seitens der Studierenden als auch der Lehrenden zu Beginn ein zeit- und personalintensiver Aufwand zu erwarten und der Mehrwert meist erst später wahrnehmbar. Zudem finden Projektaktivitäten (wie sie bspw. im Rahmen der Qualitätspakt Lehre-Förderlinie umgesetzt werden) oftmals isoliert, im Lehrbetrieb der Fakultäten abgegrenzten Bereichen mit anderen Ansprechpartnern, statt. Je nach Größenordnung

der Programme werden teilweise sogar Doppel- bzw. Parallelstrukturen geschaffen, was eine Verzahnung von Projekt- und Fakultätsangeboten erschwert. Hier bedarf es einer ernsthaften Unterstützung von Verantwortungs- und Entscheidungsträgern, die sich bewährenden Maßnahmen langfristig in den Lehrbetrieb zu implementieren und zu institutionalisieren.

Das Hemisphere-Konzept wurde mit all seinen Instrumenten im Bachelorstudengang Sozialökonomie an der Universität Hamburg in einem Zeitraum von drei Jahren getestet. Die Beobachtungen, Ergebnisse und Schlussfolgerungen generieren sich aus dieser Erprobungsphase. Das Projektteam hat den Anspruch gute und anwendungsorientierte Impulse für eine qualitätsbewußte Lehre zu liefern.

Das Hemisphere-Projekt lebt vom Austausch der Lehrenden und Studierenden, von der Bereitschaft zur Veränderung und der individuellen Anpassung der Maßnahmen an den jeweiligen Lehr-/Lernkontext.

Abgucken erlaubt!

Nach dem Motto „Nachmachen erwünscht“ soll dieser Schriftenband dem Wissenstransfer dienen und somit der vom BMBF formulierten Zielsetzung gerecht werden. Um die Übertragung in andere Lehr-/Lernszenarien zu unterstützen, soll aufbauend auf dieser Dokumentation ein Workshop-Programm für Lehrende angeboten werden, das „Hemisphere Colloquium“. Dabei soll eine zielgruppenspezifische Ausrichtung der einzelnen Maßnahmen im Fokus stehen. Darüber hinaus sind Beratungsgespräche mit interessierten Studiengangsverantwortlichen angedacht, in deren Rahmen Implementierungsmöglichkeiten erörtert und studienangsspezifische Lösungen erarbeitet werden.

Dem Titel des Projekts „Hemisphere – Hamburger Einführungsmodul in das erfolgreiche Studium“ zufolge stehen die Verankerung und Ausweitung der Maßnahmen in der Fakultät, aber auch darüber hinaus, im Mittelpunkt anstehender Projektaktivitäten. Da das Hemisphere-Projekt einen generalistischen Ansatz verfolgt, ist auch eine Weiterentwicklung des Maßnahmenkatalogs hin zu einem Vorstudium in Form eines Präsemesters oder Orientierung Generale-Studiums erstrebenswert.



Werkzeugkoffer



Das abschließende Kapitel des Readers bietet mit dem Hemisphere-Werkzeugkoffer sechs Patterns in Form didaktischer Muster an, die durch ihren hohen Anwendungsbezug einen leichten Transfer in die Lehrpraxis ermöglichen. Die verschiedenen Musterbeschreibungen gehen jeweils von Problemen bzw. Schwierigkeiten in der universitären Lehre der Studieneingangsphase aus und deuten praktische Lösungsansätze an.

Blended Learning

Kontext/Umfeld

Die Gestaltung einer universitären Lehrveranstaltung als Blended Learning-Angebot kommt u. a. während der Studieneingangsphase in Betracht. Insbesondere in Veranstaltungen, die in Kleingruppen (max. 25 Studierende) angeboten werden, wie Tutorien, Seminare oder Übungen, lassen sich Inhalte von Blended Learning gut veranschaulichen und umsetzen. Der Kurs ist so angelegt, dass die Studierenden sich untereinander sowie die Lehrkraft regelmäßig in Präsenzveranstaltungen sehen und miteinander lernen und sich austauschen.

Weiterführende Informationen, Materialien und Interaktionsmöglichkeiten auf den genutzten Lernplattformen (wie bspw. der OLAT-Kurs „IGK Neue Arbeitswelten“) sind mit den Inhalten der Seminarsitzungen verknüpft und stehen allen Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern zwischen den Präsenzsitzungen zur Verfügung.

Problemstellung und Einflussfaktoren

Obwohl viele Studierende außerhalb der Universität mit digitalen Medien umgehen und arbeiten, haben sie Schwierigkeiten, ihre Kenntnisse aus der alltäglichen Nutzung auf den Kontext des Studiums zu übertragen. Da das eigenständige Arbeiten im Verlauf des Studiums zunehmend Kompetenzen im Umgang mit und in der Nutzung von Online-Anwendungen erfordert, sollten Studierende möglichst frühzeitig im Studium, also bereits in der Studieneingangsphase, an den bewussten Einsatz digitaler Medien zu Studienzwecken herangeführt werden.

Lösungsansatz und didaktische Motivation

Die Online-Phasen sollen inhaltlich und organisatorisch an die Präsenzsitzungen anknüpfen und diese ergänzen. Im Gegensatz zu Szenarien für Studierende höherer Semester sollten die Online-Phasen verkürzt und dafür mehr Präsenzveranstaltungen angeboten werden. Weiterhin sollte es eine Einführung in die Online-Lernumgebung geben sowie Möglichkeiten, den Lernstoff durch Übungen zu festigen, weiterführende Literatur zu nutzen oder sich individuell mit weiterführenden Themen und Anwendungsbeispielen auseinanderzusetzen. Ein wichtiges Ziel der Integration von Online-Arbeit in die Lehre ist die Vermittlung von Medienkompetenz insbesondere im Umgang mit digitalen Medien.

Die Begleitung von Präsenzveranstaltungen der Studieneingangsphase durch ein Onlineangebot, das an die Bedürfnisse der Zielgruppe angepasst ist, soll dazu führen, dass Studierende lernen,

- wann und wie der Einsatz digitaler Medien für studienbezogene Zwecke hilfreich sein kann,
- welche Möglichkeiten es gibt, Zusammenarbeit und Kommunikation auch online

durchzuführen und welche Voraussetzungen gegeben sein sollten, damit sich dies vorteilhaft für die gemeinsame Arbeit auswirkt,

- sich in der „Netzwelt“ zu orientieren, um sie bestmöglich für das weitere Studium nutzen und mit der Offlinearbeit verbinden zu können sowie
- mit den Möglichkeiten (und Grenzen) der universitätsinternen Lernplattform umzugehen.

Vorteile Blended Learning

- Möglichkeit der zentralen Ansprache und Informationsversorgung der Studierenden untereinander und durch die Lehrenden auch außerhalb der Seminarsitzungen,
- Geschützter Raum,
 - der Studierenden die Möglichkeit gibt, sich in der Nutzung unterschiedlicher Onlineanwendungen zu üben und eigeninitiativ an der Gestaltung der Veranstaltung mitzuwirken.
 - der Studierende auf unterschiedliche Anwendungen im Internet, außerhalb der Lernplattform, verweist, die sie selbstgesteuert weiterverfolgen und je nach Interesse und Bedarf nutzen können.
- Eine Lernumgebung, in der sich der inhaltliche und organisatorische Aufbau des Kurses abbildet und für Studierende transparent nachvollziehbar wird.

Nachteile Blended Learning

- Es entsteht ein zusätzlicher Planungs- und Betreuungsaufwand durch:
 - inhaltlich-methodische Einführung in die digitale Lernumgebung,
 - Erstellung von Lernmaterialien,
 - Zeitmanagement, d.h. die Abstimmung von Präsenz- und Onlinephasen (in Vorbereitung und Durchführung),
 - Anerkennungsstandards von Online-Leistungen in ECTS-Katalog.

Beispielvorlage

Einen Vorschlag, wie das Hemisphere-Projekt gestaltet und aufbereitet werden kann, findet sich auf der Lernplattform OLAT mit dem Kurs „IGK Neue Arbeitswelten“:

Link	uhh.de/uk-hemisphere-olat
Passwort	hemisphere

E-Portfolio

Kontext/Umfeld

Der Einsatz eines E-Portfolios eignet sich besonders für universitäre Lehrveranstaltungen während der Studieneingangsphase, die in Kleingruppen (max. 25 Studierende) durchgeführt werden. Es ist daher besonders geeignet für Tutorien, Seminare oder Übungen. Das Angebot, ein E-Portfolio zu führen, ist inhaltlich und organisatorisch in ein reguläres Seminar des Curriculums eingebettet und wird von einem oder einer Lehrenden betreut.

Problemstellung und Einflussfaktoren

Es ist davon auszugehen, dass Studierende in ihrer voruniversitären Zeit nur wenige Erfahrungen mit Online-Lernangeboten wie dem E-Portfolio gesammelt haben. Demnach sind die Funktionen derartiger Plattformen zum Führen des E-Portfolios für sie neu. Studierende erfahren insbesondere zu Studienbeginn den Unterschied zwischen schulischen bzw. beruflichen (Lern-)Erfahrungen und wissenschaftlichem Studieren an der Universität. Sie stehen vor der Herausforderung, mit teilweise widersprüchlichen Denkstilen und Handlungsmustern umzugehen. Von ihnen wird erwartet, Entscheidungen eigenverantwortlich zu treffen und ihren Bildungsweg selbst zu gestalten. Dabei weichen mitunter die individuellen Zielvorstellungen und Erwartungen von den organisatorisch vorgegebenen Zielbeschreibungen und Anforderungen ab, was zu Irritationen und Unbehagen führen kann. Im Laufe des Studiums sammeln Studierende unzählige (digitale) Dokumente und Nachweise, die oftmals willkürlich an unterschiedlichen Orten abgespeichert werden und in Vergessenheit geraten können.

Lösungsansatz und didaktische Motivation

Wesentlich im Umgang mit dem E-Portfolio ist die Reflexion des persönlichen Lern- und Entwicklungsprozesses: Das Aufschreiben und (visuelle) Strukturieren von Eindrücken, Beobachtungen, Gedanken und Vorstellungen kann Studierenden dabei helfen, sich mit ihren Erfahrungen an der Universität auseinanderzusetzen und diese zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen. Durch das Abspeichern und systematische Strukturieren elektronischer Dokumente im Rahmen eines E-Portfolios können Studierende eine Sammlung an Materialien anlegen, die ihre Entwicklung während des Studiums widerspiegelt und später ggf. zur angemessenen Außendarstellung genutzt werden kann. Durch das Führen eines E-Portfolios machen sich Studierende eigene Vorgehensweise und Fortschritte explizit bewusst und können persönliche Schwachstellen oder Stärken ausmachen und an diesen (weiter-)arbeiten. Es besteht darüber hinaus die Möglichkeit, die Beiträge durch vertrauenswürdige Kontaktpersonen wie Kommilitoninnen und Kommilitonen oder Lehrende kommentieren zu lassen und

damit ein (prozessbegleitendes) Feedback zu erhalten und Unterstützung zu erfahren.

Vorteile E-Portfolio

- Schulung des kritischen Denkens und der Reflexionsfähigkeit,
- Erfahrungsgewinn des eigenen forschenden Lernens,
- Ausbau der Fähigkeit zur Wahrnehmung und Einschätzung persönlicher Lernprozesse,
- Förderung der Entwicklung eigenständiger, selbstbestimmt lernender Persönlichkeiten.

Nachteile E-Portfolio

- Zusätzlicher Zeitaufwand:
 - bei der Erstellung des E-Portfolios, sodass zusätzliche Motivation seitens Studierenden zum selbstbestimmten Arbeiten notwendig ist,
 - bei der technischen und inhaltlichen Vorbereitung und Begleitung.

Beispielvorlage

Link	uhh.de/uk-hemisphere-olat
Passwort	hemisphere

Wissenschaftswerkstatt

Kontext/Umfeld

Die Wissenschaftswerkstatt gestaltet sich als ein fakultatives Angebot im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung während der Studieneingangsphase, das in kleinen Gruppen mit Workshop-Charakter durchgeführt wird.

Problemstellung und Einflussfaktoren

Das Ausgangsproblem liegt darin, dass Studierende zu Beginn ihres Studiums wenig bis keine Erfahrungen im wissenschaftlichen Arbeiten, insbesondere mit empirischen Methoden, haben. Zudem liegt der Fokus von Kursen zur Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten meist auf theoretischen Grundlagenthemen wie bspw. der systematischen Recherche, dem wissenschaftlichen Argumentieren und Präsentieren, Grundlagen des Wissenschaftsmanagements oder Formen des Zitierens und Bibliographierens. Kenntnisse zum und Erfahrungen im empirischen Arbeiten sammeln nur wenige Studierende im Verlauf ihres Studiums. Entsprechend anspruchsvoll gestaltet sich für Viele das Anfertigen von wissenschaftlichen Hausarbeiten und der Bachelorarbeit, oftmals verbunden mit einer empirischen Herangehensweise. Zur Vorbereitung stehen den Studierenden bspw. an der Universität Hamburg zahlreiche zentrale Angebote zur Verfügung, jedoch sind diese Unterstützungsangebote zum wissenschaftlichen und empirischen Arbeiten oftmals fachlich losgelöst von ihrem Studium.

Lösungsansatz und didaktische Motivation

Die Wissenschaftswerkstatt soll das Forschungsinteresse der Studierenden sowie deren Auseinandersetzung mit fachspezifischen Theorien fördern und eine Basis für die später folgende eigene Forschungspraxis schaffen. Die Wissenschaftswerkstatt setzt dort an, wo ein klassischer Einführungskurs in das wissenschaftliche Arbeiten aufhört und erläutert, welche Möglichkeiten es gibt, theoretische Erklärungen an konkreten Sachverhalten zu testen und sie auf diese Weise durch das Hinzuziehen von Methoden zu überprüfen. Wesentlich dabei ist, mit Themen zu arbeiten, die den Studierenden in ihrem eigenen Fachstudium begegnen können, sodass die Arbeit in der Wissenschaftswerkstatt nicht nur methodisch sondern auch fachlich am Bedarf und Interesse der Studierenden anknüpft und mögliche Schwerpunkte im weiteren Studienverlauf aufzeigt.

Vorteile Wissenschaftswerkstatt

- Studierenden wird frühzeitig verdeutlicht, dass wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen auch für ein praxisbezogenes Studium sowie den späteren beruflichen Werdegang wichtig sind.
- Das Angebot richtet sich konkret an den Bedürfnissen und dem Vorwissen der Studierenden aus.

- Die Studierenden erhalten frühzeitig eine Idee möglicher Forschungsthemen und -methoden ihres Fachs.

Nachteile Wissenschaftswerkstatt

- Zeitlicher Aufwand für Studierende und Lehrende,
- Überzeugung der Studierenden vom Mehrwert der ergänzenden Veranstaltung.

Mobilitätsnavigator

Kontext/Umfeld

Der Einsatz des Mobilitätsnavigators kommt insbesondere in universitären Lehrveranstaltungen während der Studieneingangsphase in Betracht, die in Kleingruppen (max. 25 Studierende) durchgeführt werden. Sie sind daher besonders für Tutorien, Seminare und Übungen geeignet.

Problemstellung und Einflussfaktoren

Trotz der Vorzüge, die mit einem studienbezogenen Auslandsaufenthalt verbunden sind, gehen einige Studierende nicht ins Ausland. Begründet liegt dies sowohl auf individueller als auch auf institutioneller Ebene. Als Mobilitätshindernisse werden u. a. folgende Umstände wahrgenommen:

- Finanzierung von Auslandsaktivitäten,
- Anrechnung der im Ausland erbrachten Leistungen und damit verbunden Zeitverluste im Studium bzw. die Verlängerung der Studiendauer,
- Trennung von Angehörigen und Freunden,
- Wegfall von Leistungen bzw. Verdienstmöglichkeiten.

Studierende sollten möglichst frühzeitig von den Vorteilen und Möglichkeiten einer Studienphase im Ausland überzeugt werden, damit sie diese Phase langfristig planen und in ihren persönlichen Studienverlauf integrieren können.

Lösungsansatz und didaktische Motivation

Im Rahmen einer Studienreise ins Ausland im ersten Studienjahr sammeln die Studierenden erste Praxiserfahrungen und überwinden ihre Vorurteile und Hemmnisse gegenüber einem studienbezogenen Auslandsaufenthalt. Darüber hinaus stärkt eine derartige Studienreise mit Kommilitoninnen und Kommilitonen im kleinen Kreis die Kursgemeinschaft. Einerseits verbessert diese Erfahrung die Teamfähigkeit und die studentische Solidarität, andererseits intensivieren sich der Kontakt und das Vertrauen zu Lehrenden und Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftlern, die als Begleitpersonen an der Studienreise teilnehmen. Hinzu kommt die Möglichkeit, in den einzelnen Exkursionen während der Studienreise einen inhaltlichen Transfer zu den Studieninhalten herzustellen und damit den Praxisanteil des Studiums zu erhöhen. Derartige Praxisbezüge können dazu beitragen, dass Studierende mehr Klarheit über ihre Studienabsichten und Berufsvorstellungen gewinnen. Wesentlich ist eine möglichst langfristig angelegte Vorbereitung der Reise, an der möglichst viele der Studierenden beteiligt sind. Zudem sollten Vor- und Nachbereitungstreffen eingeplant werden.

Vorteile Mobilitätsnavigator

- Studierende werden in einem sehr frühen Stadium ihres Studiums an die Vorzüge und Möglichkeiten einer Studienphase im Ausland herangeführt.
- Durch eine thematische Nähe den Studieninhalten kann Studierenden der Praxisbezug ihres Studiums verdeutlicht werden.
- Studierende werden aktiv und bewusst in die Planung eingebunden. So übernehmen sie erste Verantwortung und setzen sich gleichzeitig mit Mobilitätsprogrammen, Finanzierungs- und Förderungsmöglichkeiten auseinander.

Nachteile Mobilitätsnavigator

- Hoher Planungs- und Betreuungsaufwand vor und während der Studienreise,
- Motivationsbereitschaft der Studierenden zur Beteiligung an Organisation und Planung,
- Klärung der mit Finanzierung und Förderung verbundenen Rahmenbedingungen wie Förderungsberechtigung ausländischer Studierender, Einreiseerlaubnisse, Visumanträge usw.

Studienverlaufsbefragung

Kontext/Umfeld

Die Studienverlaufsbefragung ist sowohl in Lehrveranstaltungen mit Seminarcharakter als auch in Vorlesungen mit hoher Teilnehmerinnen- und Teilnehmerzahl einsetzbar. Sie wird zu Beginn des Studiums initiiert und über den Studienverlauf derselben Kohorte fortgesetzt. Die Studierenden sind sich bewusst, dass es sich um eine Mehrfachbefragung handelt, was einer kontinuierlichen Beteiligung und angemessenen Rücklaufquote dienen kann.

Problemstellung und Einflussfaktoren

Studierende werden im Verlauf ihres Studiums zu unterschiedlichen Sachverhalten, i. d. R. einmalig befragt. Auf diese Weise werden Einblicke über studentische Strukturen, Einstellungen oder Studierverhalten einer bestimmten Kohorte zu einem konkreten Zeitpunkt deutlich. Ob und inwieweit gewisse Angebote einen Einfluss auf deren Einstellungen und Studierverhalten haben bzw. ursprüngliche Erwartungen und tatsächliche Anforderungen und Leistungen miteinander übereinstimmen, kann durch schriftliche Einmal-Befragungen kaum nachgegangen werden. Darüber hinaus wird der Mehrwert eines Studienangebots vielen Studierenden erst nach einiger Zeit (bspw. nach zwei bis drei Semestern) deutlich, da sich im weiteren Studienverlauf unterschiedliche Gelegenheiten bieten, in deren Rahmen sich der Mehrwert des Angebots herausstellt.

Lösungsansatz und didaktische Motivation

Eine Studienverlaufsbefragung, beginnend mit einer Erstsemesterbefragung, kann Einblicke in studentische Strukturen und Erwartungen an das Studium geben, die wiederum Hinweise auf relevante Merkmale für einen erfolgreichen Studieneinstieg liefern und bei der Gestaltung von Lehrangeboten in der Studieneingangsphase berücksichtigt werden sollten. Die Ergebnisse der Befragungen in den Folge semestern geben entsprechend Auskunft über die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Angebot (Bewertung) und verweisen auf Veränderungen in deren Einstellungen zum Studium bzw. validieren ihre Erwartungen an das Studium. Um Erwartungen und Reflexionen miteinander abzugleichen, also Diskrepanzen in den Studiererwartungen und der -realität sowie Einstellungsveränderungen der Studierenden erfassen zu können, sollten sich die Erhebungsinstrumente (Fragebögen) in ihrem Aufbau ähneln. Da die Studierenden insbesondere zu späteren Befragungszeitpunkten nicht mehr alle im Rahmen einer Lehrveranstaltungen zu erreichen sind, ist die Befragung idealerweise als Online-Befragung durchzuführen.

Vorteile Studienverlaufsbefragung

- Es entsteht die Möglichkeit, Veränderungen in Studiereinstellungen und -verhalten zu erfassen bzw. zu evaluieren. Aus diesen Beobachtungen können Lehrangebote angepasst werden.
- Durch die Integration in die Lehre und der sich mitunter aufeinander beziehenden Mehrfachteilnahmen äußert sich eine stärker ausgeprägte Verbindlichkeit der Studierenden zur Teilnahme an der Befragung.
- Durch die Befragungsform (online) können Interviewfehler sowie eine Beeinflussung der Befragten durch die Person des Interviewers oder der Interviewerin vermieden werden. Zudem ist der Einbau von Kontrollskripten möglich.

Nachteile Studienverlaufsbefragung

- Abhängigkeit von der Teilnahme einer bestimmten Studierendengruppe,
- Erreichbarkeit und/oder Mobilisierung der Zielgruppe zu späteren Zeitpunkten im Studienverlauf (bspw. durch geänderte Kontaktdaten der Studierenden),
- Form der Befragung (online): Abwesenheit einer Versuchsleiterin bzw. eines Versuchsleiters und ggf. auftretende Verständnisprobleme, die sich auf die Antworten auswirken und somit die Befragungsergebnisse verfälschen könnten; Mehrfachteilnahmen von Befragten nur bedingt kontrollierbar.

Beispielvorlagen

- Fragebogen SB_A (⇒ Anhang D₁)
- Fragebogen SB_B (⇒ Anhang D₂)
- Fragebogen SB_C (⇒ Anhang D₃)

Selbstlernberatung

Kontext/Umfeld

Die Selbstlernberatung fokussiert universitäre Lehrveranstaltungen während der Studieneingangsphase, insbesondere bei Vorliegen unterschiedlicher Bildungsvoraussetzungen in einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft. Die Kurse werden in Kleingruppen (max. 25 Studierende) durchgeführt, bspw. als Tutorien, Seminare oder Übungen, sind obligatorisch und finden regelmäßig statt, wodurch eine gewisse Kontakthäufigkeit zwischen Studierenden und Lehrkraft gewährleistet ist. Aufgrund des guten Betreuungsschlüssels und der regelmäßigen Zusammenkunft bildet sich ein Vertrauensverhältnis und Lernfortschritte sind für den Lehrenden erkennbar.

Problemstellung und Einflussfaktoren

In der Studieneingangsphase sind Studierende ohne Orientierungszeit bzw. gesonderte Vorbereitung mit neuen Arbeits-/Denkweisen und Lehr-/Lernformen konfrontiert. Sie haben bisher wenige bis keine Erfahrungen in überwiegend selbstgesteuerten Lernkontexten gesammelt und wandeln sich in ihrer Lernendenrolle (Schule/Universität: kanonisiertes vs. relatives Wissen). Wissenschaftliche Arbeitsweisen sind für sie neu, regelmäßig auch die hierzu notwendigen Informationen und Institutionen an der Universität. Sie verfügen über wenig Orientierungs- und Vergleichswissen. Sie wünschen sich frühzeitige und individuelle Rückmeldungen zum Lernerfolg und benötigen diese auch zur Reflexion des Prozesses.

Lösungsansatz und didaktische Motivation

Studierende sollen in einem konkreten Lernprojekt beim Erwerb von Lernkompetenzen unterstützt und begleitet werden. Dies geschieht im Idealfall kontinuierlich durch die Lehrenden im Seminarsgeschehen. Da hier aber eine weitergehende individuelle Analyse und Beratung genauso wenig möglich und sinnvoll ist wie notwendige Interventionen, finden an zuvor definierten Meilensteinen bzw. in entscheidenden Phasen individuelle Gespräche zwischen Studierenden und Lehrenden statt. Um einen Reflexionsprozess frühzeitig zu starten, werden den Studierenden vorab Vorbereitungsfragen zur Verfügung gestellt, mit denen sie sich auseinandersetzen. Der oder die einzelne Studierende wird in einem ersten Gespräch bei der Planung seines oder ihres Lernvorhabens und dem Finden von Strategien zur Umsetzung unterstützt. Abschließend soll in einem zweiten Termin der Lernerfolg sichtbar gemacht und so für Gelingenspotenziale sensibilisiert werden. Die Beratung folgt einem kompetenz- und ressourcenorientierten Ansatz. Aus beratungsökonomischen Gründen wird das Gespräch anhand eines Leifadens geführt, der wesentliche Bereiche des Lernprozesses und Lernverhaltens abbildet. Dennoch sollte die Schwerpunktsetzung von den Studierenden ausgehen.

Vorteile Selbstlernberatung

- Durch die Verknüpfung mit dem kursorischen Geschehen kann in der Beratung ein handlungsorientiertes Lernen unterstützt werden. Die Lehrenden kennen die Studierenden aus dem Lehralltag, was ihnen eine gezielte Beratung und das Erkennen von Entwicklungen ermöglicht.
- Die frühzeitige Beratung an zentralen Momenten des Lernprozesses unterstreicht den präventiven Charakter der Maßnahme: die Studierenden können rechtzeitig in der Entwicklung ihrer Kompetenzen unterstützt werden, nicht erst wenn Lernprobleme oder Irritationen auftreten. Einem Scheitern in einem neuen Lernprozess kann so vorgebeugt werden.
- Da die Beratung für alle obligatorisch ist, kann die Inanspruchnahme nicht als Schwäche oder Defizit sondern als sinnvoller ergänzender Schritt gewertet werden. Für Lehrende ergeben sich durch die Gespräche zudem Einblicke, Rückkopplungen und Möglichkeiten der Reflexion der eigenen Lehre.

Nachteile Selbstlernberatung

- Lehrende und Beraterin bzw. Lehrender und Berater sind ein und dieselbe Person, dies kann zu weniger Akzeptanz oder Vertrauen durch die Studierenden führen. Dem kann durch eine Transparentmachung der Funktion (Unterstützung) und Prinzipien der Gespräche sowie einer Betonung des Angebots-/Vorschlagscharakters der Gesprächsinhalte begegnet werden.
- Die Bereitschaft der Lehrenden, sich auf ihre neue Rolle als Lerner möglicher und -berater statt auf die der Wissensvermittlerin und des -vermittlers einzulassen und eine entsprechende Haltung einzunehmen, ist Voraussetzung für die Lernberatung.
- Die Gespräche stellen einen erhöhten Zeitaufwand für Lehrende dar, der sich aber durch fixe Terminierung, zeitliche Begrenzung pro Gespräch und Nutzung des Leitfadens sowie der Vorbereitungsfragen reduzieren lässt.

Beispielvorlagen

- Reflexions-/Vorbereitungsfragen für die Studierenden (⇒ Anhang E)
- Leitfäden (SLB 1+2) für den Lehrenden (⇒ Anhang F₁ und F₂)

Studienverlaufsberatung

Kontext/Umfeld

Die Studienverlaufsberatung ist einsetzbar in universitären Lehrveranstaltungen während Übergangsphasen bzw. zu bestimmten Entscheidungssituationen im Studium (bspw. Studieneingangsphase, Übergang zum Hauptstudium, Übergang zum Beruf oder M.A.-Studium). Die betreffenden Kurse finden in Kleingruppen (max. 25 Studierende) statt, bspw. Tutorien, Seminare oder Übungen. Sie sind obligatorisch und finden regelmäßig statt, wodurch eine gewisse Kontakthäufigkeit zwischen Studierenden und Lehrkraft gewährleistet ist. Aufgrund des guten Betreuungsschlüssels und der regelmäßigen Zusammenkunft bildet sich ein Vertrauensverhältnis.

Problemstellung und Einflussfaktoren

Studierende in Übergangsphasen und in besonderen Entscheidungssituationen im Studienverlauf haben gesteigerte und spezifische Beratungsbedarfe. So benötigen sie bspw. vermehrt Informationen und Orientierung in der Studieneingangsphase, im Übergang zum Hauptstudium sowie im Übergang Studium – Beruf bzw. M.A.-Inhalte des Angebots Studienfach- bzw. Studienverlaufsberatung sind jedoch oftmals wenig bekannt und werden daher nicht in gewünschtem Ausmaß in Anspruch genommen. Zudem sind universitäre Beratungsangebote oftmals reaktiv statt präventiv, d. h. sie greifen erst in problembehafteten Momenten wie bei Fristüberschreitungen. Doch gerade Studienanfängerinnen und -anfänger können die Bedeutung einer frühzeitigen Auseinandersetzung mit ihrem Studienverlauf nicht abschätzen. Auch sind die Angebote eher punktuell, d. h. nicht kontinuierlich ausgerichtet. Sie betrachten die Studierenden nicht ganzheitlich in ihrem Studienverlauf, weshalb die Beratung häufig wenig individuell sein kann.

Lösungsansatz und didaktische Motivation

In den kritischen (Übergangs-)Phasen im Studium bzw. Entscheidungssituationen werden individuelle Gespräche zwischen Studierenden und Lehrenden geführt. Diese Gespräche dienen sowohl einer Bestandsaufnahme (retrospektiv) als auch einer Studienausrichtung bzw. Weichenstellung (zukunftsorientiert). In einem ersten Gespräch (in der Studieneingangsphase/Ende des ersten Semesters) können bspw. bisherige Erfahrungen in der neuen Lebens- und Arbeitswelt Studium oder Erwartungen und Befürchtungen hinsichtlich des Studiums thematisiert und reflektiert werden. Im zweiten Gespräch (vor Eintritt in das Hauptstudium) stünden hingegen die Schwerpunktwahl und eventuelle Praktika oder Auslandsaufenthalte im Fokus der Betrachtung. Ein letztes Gespräch im fünften Semester rundet den Beratungszyklus ab und thematisiert u. a. den Übergang in den Beruf oder ein M.A.-Studium. Studierenden soll so die Bedeutung einer frühzeitigen Planung und Beschaffung

von Informationen und Reflexion aufgezeigt werden, um eine nachhaltige Planung des Studiums bzw. die Entwicklung persönlicher Studienprofile zu ermöglichen. Irrwegen oder Verdrängen (bspw. durch Aufschieben der Meldung zur Abschlussarbeit) sollen proaktiv begegnet werden.

Vorteile Studienverlaufsberatung

- Durch die Verknüpfung mit der Lehre können die Lehrenden die Studierenden aus dem Lehralltag, was ihnen das Beobachten/Erkennen von Entwicklungen und eine gezielte und individuelle Beratung ermöglicht.
- Die frühzeitige Beratung an zentralen Momenten des Studiums verhindert Unsicherheit und schafft Orientierung. Eine nachhaltige Studienverlaufsplanung kann so unterstützt und Irrwege vermieden werden.
- Da die Beratung für alle obligatorisch ist, kann die Inanspruchnahme nicht als Schwäche oder Defizit sondern als sinnvoller ergänzender Schritt gewertet werden.
- Für die Hochschule ergeben sich durch die Gespräche zudem Rückkopplungen zur Lehre und für die Studiengangsgestaltung.

Nachteile Studienverlaufsberatung

- Lehrende und Beratende sind ein und dieselbe Person, dies kann zu weniger Akzeptanz oder Vertrauen führen. Dem kann durch eine Transparentmachung der Funktion (Unterstützung) und Prinzipien der Gespräche sowie einer Betonung des Angebots-/Vorschlagscharakters der Gesprächsinhalte begegnet werden.
- Die Gespräche bedeuten einen erhöhten Zeitaufwand für Lehrende und Studierende, der sich aber durch fixe Terminierung, zeitliche Begrenzung pro Gespräch sowie die Nutzung eines Leitfadens begrenzen lässt.

Beispielvorlagen

- Reflexions-/Vorbereitungsfragen für Studierende (⇒ Anhang E)
- Leitfäden (SLB 1+2) für Lehrende (⇒ Anhang F₁ und F₂)

Verzeichnisse



Quellenverzeichnis

- Achtenhagen, F./Tramm, T. (1993): Übungsfirmenarbeit als Beispiel handlungsorientierten Lernens in der kaufmännischen Berufsbildung, in: Friede, C./Sonntag, K. (Hrsg.): Berufliche Kompetenz durch Training, Schriftenreihe Moderne Berufsbildung, Band 14, Heidelberg, S. 161–184.
- Apostolopoulos, N./Mußmann, U./Coy, W./Schwill, A. (2012): Vorwort zum Tagungsband GML² 2012, in: Apostolopoulos, N./Mußmann, U./Coy, W./Schwill, A. (Hrsg.): Grundfragen Multimedialen Lehrens und Lernens. Von der Innovation zur Nachhaltigkeit, Münster, S. 11–12.
- Arnold, E. (2013): Evaluation von Maßnahmen des Universitätskollegs, in: Lenzen, D./Fischer, H. (Hrsg.): Das Universitätskolleg stellt sich vor! Dokumentation des ersten Jahres, Universitätskolleg-Schriften, Band 1, Hamburg, S. 128.
- Arnold, E./Busemann, H. (2014): Herausforderungen beim Studieneinstieg. Auswertung der Studieneingangsbefragung 2014 für die Lenkungsgruppe des Universitätskollegs, Universität Hamburg, URL: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/internuni/Studieneingangsbefragung_2014.pdf [entnommen am: 12.12.2014].
- Arnold, P./Kilian, L./Thillosen, A./Zimmer, G. M. (2011): Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien, 2. Aufl., Bielefeld.
- Arnold, R. (1997): Schlüsselqualifikationen – Ziele einer Evolutionären Berufspädagogik, in: Arnold, R. (Hrsg.): Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung, Baltmannsweiler, S. 134–148.
- Arnold, R./Gómez Tutor, C./Kammerer, J./Wieckenberg, U. (2003): Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel. Faltblatt zum BLK-Projekt „Selbstlernkompetenz“, Kaiserslautern, URL: http://www.sowi.uni-kl.de/fileadmin/paed/Dokumente/pdf/Faltblatt_BLK_Selbstlernkompetenz.pdf [entnommen am: 02.02.2015].
- Arnold, R./Gómez Tutor, C. (Hrsg.) (2007): Qualitätssicherung an Schulen, Band 1, Donauwörth.
- Bargel, T./Ramm, M./Multrus, F. (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin/Bonn.
- Belardi, N./Akgün, L./Gregor, B./Neef, R./Pütz, T./Sonnen, F. (1996): Beratung. Eine sozialpädagogische Einführung, Weinheim.
- Bentler, A./Bührmann, T. (2005): Beratung im Übergang. Schnittstellen von Schule und Studium sowie von Studium und Beruf, in: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 1/2005, S. 181–188.
- BFZ - Berufliches Fortbildungszentrum der Bayerischen Wirtschaft (2006): Europäischer Leitfaden zur Qualitätssicherung von Lernprozessen, München, URL: http://www.f-bb.eu/fileadmin/Projekte/Lernberatung3%20_2_.pdf [entnommen am: 05.02.2015].
- Bieback, K.-J. (2012): Was ist und soll ein Interdisziplinärer Grundkurs?, in: Gesellschaft der Freunde und Förderer des Fachbereichs Sozialökonomie (ehem. HWP) e. V. (Hrsg.): VMP9. Das Magazin für den Fachbereich Sozialökonomie, Sonderausgabe Dezember 2012, Hamburg, S. 12–13.

- BLK - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1981): Modellversuche zur Studienberatung. Bericht über eine Auswertung, Bonn.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (o.J.): Qualitätspakt Lehre. Die politische Zielsetzung, URL: <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/1294.php> [entnommen am: 05.02.2015].
- Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 4. Aufl., Heidelberg.
- Bosse, E./Schultes, K./Trautwein, C. (2014): Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung, in: Lenzen, D./Fischer, H. (Hrsg.): „Change: Hochschule der Zukunft“ – Campus Innovation 2013, Konferenztag Studium und Lehre, Jahrestagung Universitätskolleg, Hamburg, S. 37–42.
- Bosse, E./Trautwein, C./Schultes, K. (2013): Hamburger Modell „Studierfähigkeit“, URL: http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=941 [entnommen am: 01.08.2013].
- Bosse, E./Trautwein, C. (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5/2014, S. 41–62, URL: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/765/633> [entnommen am: 04.01.2015].
- Brüggemann, H./Ehret-Ivankovic, K./Klütmann, C. (2006): Systemische Beratung in fünf Gängen. Ein Leitfaden, Göttingen.
- DAAD - Deutscher Akademischer Austausch Dienst (2014): Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland, Bielefeld.
- DAAD - Deutscher Akademischer Austausch Dienst/Institut für Hochschulforschung Hannover (HIS) (2013): 7. Fachkonferenz „go out! Studieren weltweit“ zur Auslandsmobilität deutscher Studierender. Ausgewählte Ergebnisse der 4. Befragung deutscher Studierender zu studienbezogenen Aufenthalten in anderen Ländern, URL: http://www.go-out.de/medien/goout/weitere/auslandsmobilit_t_deutscher_studierender_2013.pdf [entnommen am: 20.02.2015].
- Deitering, F. (1995): Selbstgesteuertes Lernen, 2. Aufl., Göttingen.
- Dietrich, G. (1983): Allgemeine Beratungspsychologie. Eine Einführung in die psychologische Theorie und Praxis der Beratung, Göttingen.
- Dietrich, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung?, in: Dietrich, S./Fuchs-Brüninghoff, E.: Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur, Frankfurt a. M., S. 14–23.
- Dietrich, S. (2001): Der Lehrende als Lernberater. Neue Aufgaben für die Vermittlung, in: Dietrich, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis, Bielefeld, S. 123–135.
- Dörner, D. (2003): Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen, Erweiterte Neuausgabe, Reinbek bei Hamburg.
- Ertel, H./Wehr, S. (2007): Bolognagerechter Hochschulunterricht. Herausforderungen durch Kompetenzorientierung und Lernerzentrierung, in: Ertel, H./Wehr, S. (Hrsg.): Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis, Bern, S. 15–28.

- Faulstich, P./Forneck, H./Grell, P./Häßner, K./Knoll, J./Springer, A. (Hrsg.) (2005): Lernwiderstand - Lernumgebung - Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen, Bielefeld.
- Forneck, H./Springer, A. (2005): Gestaltet ist nicht geleitet. Lernentwicklungen in professionell strukturierten Lernarchitekturen, in: Faulstich, P./Forneck, H./Grell, P./Häßner, K./Knoll, J./Springer, A. (Hrsg.): Lernwiderstand - Lernumgebung - Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen, Bielefeld, S. 94–161.
- Friebertshäuser, B. (2008): Statuspassage von der Schule ins Studium, in: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung, 2. Aufl., Wiesbaden, S. 611–627.
- Früh, W. (2007): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis, 6. Aufl., Konstanz.
- Fuchs-Brüninghoff, E. (2000): Lernberatung – die Geschichte eines Konzepts zwischen Stigma und Erfolg, in: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 46/2000, S. 81–92.
- Glaser, B. G./Strauss, A.L. (1971): Status Passage, Chicago.
- Gößl, S./Körber-Weik, M./Lepp S. (2002): Leitfaden. Wissenschaftliches Arbeiten und Handlungskompetenz, Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen, Nürtingen, URL: http://apollo.hfwu.de/~fk2/public/Abschlussarbeit/Hinweise/Leitfaden_ws0203_korr_mai10.pdf [entnommen am 03.01.2015].
- Gröning, K. (2011): Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen, Wiesbaden.
- Großmaß, R./Hofmann, R. (2009): Übergang ins Studium – Entwicklungsaufgabe und Statuspassage im Spiegel von Beratungserfahrungen. In: TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation 1/2009, S. 97-108.
- Großmaß, R./Püschel, E. (2006): Hochschulberatung als eigenständiges Praxisfeld. Feldspezifik, Merkmale, Besonderheiten, in: Zeitschrift für Beratung und Studium, 4/2006, S. 113–118.
- Gudjons, H. (2008): Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit, 7. Aufl., Bad Heilbrunn.
- Hasse, M. (2014): Hamburg gründet eine Online-Universität, in: Hamburger Abendblatt, URL: <http://www.abendblatt.de/ratgeber/wissen/article134611558/Hamburg-gruendet-eine-Online-Universitaet.html> [22.11.2014] [entnommen am: 15.12.2014].
- Häßner, K./Knoll, J. (2005): Informiert ist nicht beraten – Lebenslauf als Anker der Lernberatung, in: Faulstich, P. et al. (Hrsg.): Lernwiderstand - Lernumgebung - Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen, Bielefeld, S. 164–217.
- Heine, C./Willich, J./Schneider, H./Sommer, D. (2008): Studienanfänger im Wintersemester 2007/2008. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn, Hannover.
- Herbst, A./Müller, A. (2011): Förderung von Medienkompetenz durch die virtuelle Studienumgebung MyPaed, in: Mühlhäuser M./Sesink, W./Kaminski, A./Steimle, J. (Hrsg.): IATEL – Interdisciplinary Approaches to Technology-enhanced Learning, Münster/New York, S. 519–536.

- Heublein, U./Hutzsch, C./Lörz, M. (2009): Auslandsmobilität deutscher Studierender: Ausmaß, Motive und Gründe des Desinteresses, in: Beiträge Bildung und Erziehung, 4/2009, S. 437–450.
- Hofhues, S. (2013): At any place, anytime, anywhere? Plädoyer für eine Hochschulbildung mit Medien, in: standpunkt: sozial, 1/2013, S. 52-58, URL: <http://de.scribd.com/doc/150136940/At-any-place-anytime-anywhere-Pladoyer-fur-eine-Hochschulbildung-mit-Medien> [entnommen am: 17.04.2015].
- Hoidn, S. (2010): Lernkompetenzen an Hochschulen fördern, Wiesbaden.
- HRK - Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (1994): Die Studienberatung in den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Entschließung des 173. Plenums vom 4. Juli 1994, Bonn, URL: <http://www.hrk.de/positionen/gesamtlste-beschluesse/position/convention/die-studienberatung-in-den-hochschulen-in-der-bundesrepublik-deutschland/> [entnommen am: 20.01.2015].
- HRK - Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (o.J.): Glossar, Eintrag Selbststudium, URL: <http://www.hrk-nexus.de/meta/glossar/quelle/default/eintrag/selbststudium-185/>, [entnommen am: 27.01.2015].
- Huber, L. (2009): Von „basalen Fähigkeiten“ bis „vertiefte Allgemeinbildung“. Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen?, in: Bosse, D. (Hrsg.): Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit, Wiesbaden, S. 107–124.
- Huber, L. (2010): Anfangen zu Studieren. Einige Erinnerungen zur „Studieneingangsphase“, in: Das Hochschulwesen, 4+5/2010, S. 113–120.
- Hübner, A. (2013): Plattformfrage – Die Zukunft der traditionellen Lernplattformen. Information, in: Merz medien + erziehung, 5/2013, S. 38, URL: http://www.merz-zeitschrift.de/index.php?NAV_ID=11&HEFT_ID=132&RECORD_ID=6695 [entnommen am: 15.12.2014].
- Hübner, A./Fidorra, M./Schlegel, H. (2013): eLearning im Projekt Hemisphere, in: Hamburger eLearning-Magazin, 11/2013, S. 17–18, URL: <http://www.uni-hamburg.de/elearning/hamburger-elearning-magazin-11.pdf> [entnommen am: 04.01.2015].
- Hüther, J./Schorb, B. (2005) (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, 4. Aufl., München.
- Iberer, U. (2010): Vom E-Learning zum Blended Learning: Aktuelle Entwicklung und didaktische Chancen virtueller Lehr-Lernformen, in: Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik, 1/2010, S. 15–27.
- Jahnke, I. (2008): E-Learning, Web 2.0 & Co. Der Einsatz neuer Medien in der Hochschullehre, in: Forschung und Lehre, 9/2008, S. 604–606,
- Johnson, L. A./Becker, S./Estrada, V./Freeman, A. (2014): NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition, Deutsche Ausgabe (Übersetzung: Bechmann, H., Multimedia Kontor Hamburg), Austin, Texas, URL: http://www.mmkh.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/2014-Horizon-Report-HE_German.pdf [entnommen am: 15.12.2014].
- Just-Nietfeld, J./Nickels, B. (2006): Basics der Allgemeinen Studienberatung. Eine Positionsbestimmung aus niedersächsischer Perspektive, in: Zeitschrift für Beratung und Studium, 1/2006, S. 2–10.

- Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Bildung, Baltmannsweiler.
- Kerres, M. (2012): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote, 3. Aufl., München.
- Klaus, J. (1991): Zur Entwicklung der Studienberatung, in: HRK - Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Perspektiven der Studienberatung, Dokumente zur Hochschulreform, 70/1991, Bonn, S. 29–53.
- Klein, R. (1998): Von der Lehre zur Lernberatung – alte und neue Anforderungen an Lehrende, in: Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler, S. 115–130.
- Koch, D. (2005): Studienverläufe und Studien- und Berufserfolg von Studierenden des zweiten Bildungsweges. Eine kleine Expertise für die Gesellschaft der Freunde und Förderer der HWP e.V., Hamburg, URL: http://gdff.de/wp-content/uploads/2014/06/Alumni_02_2terBildungsweg_HWP.pdf [entnommen am: 09.02.2015].
- Kohls, C./Wedekind, J. (2008): Die Dokumentation erfolgreicher E-Learning Lehr/Lernarrangements mit didaktischen Patterns, in: Zauchner, S./ Baumgartner, P./Blaschitz, E./Weissenbäck, A. (2008) (Hrsg.): Offener Bildungsraum Hochschule – Freiheiten und Notwendigkeiten, Münster, S. 217–227.
- Kohls, C. (2009): E-Learning Patterns. Nutzen und Hürden des Entwurfsmuster-Ansatzes, in: Apostolopoulos, N./Hoffmann, H./Mansmann, V./Schwill, A. (Hrsg.): E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter, Münster, 61–72.
- Kollewe, L. (2009): Lernberatung. Begründungskontexte, Einflussgrößen und konstituierende Merkmale, in: Seitter, W. (Hrsg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung, Wiesbaden, S. 117–134.
- Konegen-Grenier, C. (2002): Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Professoren bewerten Studienanfänger, in: Forschung & Lehre, 9/2002, S. 481–483.
- Konrad, K./Traub, S. (1990): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis, München.
- Kossack, P. (2006): Lernen Beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung, Bielefeld.
- Kossack, P./Lehmann, U./Hauser, A. (2012b): SEPHA – Ein Projektbericht: Befunde zur Gestaltung der Studieneingangsphase, in: Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. (Hrsg.): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung, Bielefeld, S. 17–30.
- Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. (2012a): Die Studieneingangsphase forschend gestalten: Zur Einführung, in: Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. (Hrsg.): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung, Bielefeld, S. 7–13.
- Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. (Hrsg.) (2012): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung, Bielefeld.
- Kossack, P./Schramm, C. (2011): Fallbasierte Lernberatung. Hinweise zur Beratung des Lernens in der Lehre, in: Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik, Band 4, Potsdam.

- Krause, C. (2003): Pädagogische Beratung. Was ist, was soll, was kann Beratung?, in: Krause, C./Fittkau, B./Fuhr, R./Thiel, H.-U. (Hrsg.): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung, Paderborn.
- Kuckartz, U./Dresing, T./Rädiker, S./Stefer, C. (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis, 2. Aufl., Wiesbaden.
- Lang, M./Pätzold, G. (2006): Selbstgesteuertes Lernen – theoretische Perspektiven und didaktische Zugänge, in: Euler, D./Lang, M./Pätzold, G. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung, Beiheft 20 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Stuttgart, S. 9–35.
- Lenzen, D./Fischer, H. (Hrsg.) (2013): Das Universitätskolleg stellt sich vor! Dokumentation des ersten Jahres, Schriftenreihe Universitätskolleg-Schriften, Band 1, Hamburg.
- Ludwig, J. (2005): Modelle subjektorientierter Didaktik, in: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 1/2005, S. 75–80.
- Ludwig, J. (2012): Studieneingangsphasen als Professionalisierungsproblem, in: Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. (Hrsg.): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung, Bielefeld, S. 45–56.
- Middendorff, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks mit Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Hannover.
- Mühlhäuser M./Sesink, W./Kaminski, A./Steimle, J. (Hrsg.) (2011): IATEL – Interdisciplinary Approaches to Technology-enhanced Learning, Münster.
- Pätzold, H. (2001): Lernberatung und selbstgesteuertes Lernen, in: PÄD-Forum: unterrichten erziehen, 2/2001, S. 144–148.
- Pätzold, H. (2004): Lernberatung und Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler.
- Pätzold, H. (2005): Lernberatung zwischen Pflicht und Freiwilligkeit, in: Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis, Baltmannsweiler, S. 72–78.
- Pätzold, H. (2006): Pädagogische Beratung und Lernberatung, in: Arnold, R./Gómez Tutor, C. (Hrsg.): Qualitätssicherung an Schulen, Band 1, Donauwörth, S. 135–175.
- Pätzold, H. (2009): Pädagogische Beratung und Lernberatung, in: PÄD-Forum: unterrichten erziehen, 5/2009, S. 196–199.
- Rechtien, W. (1998): Beratung. Theorien, Modelle, Methoden, München.
- Reusser, K. (2005): Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung, in: Beiträge zur Lehrerbildung, 2/2005, S. 159–182
- Rohs, M./Käpplinger, B. (2004): Lernberatung – ein Omnibusbegriff auf Erfolgsweg, in: Rohs, M./Käpplinger, B. (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung, Münster, S. 13–27.
- Rott, G. (2002): Neue Zeiten – neue Wege. Hochschulberatung in Deutschland und der Europäischen Union, Stuttgart.

- Rott, G. (2006): Bologna-Prozess und Studienberatung, in: Zeitschrift für Beratung und Studium, 2/2006, S. 41–47.
- Rückert, H.-W. (2006): Welche Beratung braucht der Bachelor?, in: Zeitschrift für Beratung und Studium, 1/2006, S. 24–28.
- Schindler, G. (2005): Grundzüge eines Konzepts für die Studienfachberatung in den Fachbereichen an den Universitäten in Bayern, in: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.): Monografien. Neue Folge, Band 71, München.
- Schlegel, H. (2013): hemisphere – Hamburger Einführungsmodul in das erfolgreiche Studium, in: Lenzen, D./Fischer, H. (Hrsg.): Das Universitätskolleg stellt sich vor! Dokumentation des ersten Jahres, Universitätskolleg-Schriften, Band 1, Hamburg, S. 82.
- Schlegel, H. (2014): Hemisphere-Frühjahrstagung 2014. Szenarien für die Studieneingangsphase an der Universität Hamburg, Vortrag auf der Hemisphere-Frühjahrstagung 2014, 16.02.2014.
- Schmehl, A. (2013): Das Universitätskolleg in seinem ersten Jahr, in: Lenzen, D./Fischer, H. (Hrsg.): Das Universitätskolleg stellt sich vor! Dokumentation des ersten Jahres, Universitätskolleg-Schriften, Band 1, Hamburg, S. 8–13.
- Schnell, R./Hill, P./Esser, E. (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung, 8. Aufl., München.
- Schorb, B. (2005): Medienkompetenz, in: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, 4. Aufl., München, S. 257–262.
- Schreiber, J./Sommer, D. (2005): Schulische Vorbereitung auf das Studium, HISBUS-Kurzbericht, Nr. 11., Hannover.
- Schulmeister, R. (1982): Handbuch für Orientierungseinheiten. Grundlegung, didaktisch-methodische Planung und Durchführung von Studieneinführungsveranstaltungen, Weinheim et al.
- Schulz, F. (2013): Peer Feedback in der Hochschullehre hilfreich gestalten. Onlinegestütztes Peer Feedback in der Lehrerbildung mit der Plattform PeerGynt, Dissertation am Fachbereich Sozialwissenschaften der Technischen Universität Kaiserslautern, Kaiserslautern.
- Siebert, H. (2000): Lernberatung und selbstgesteuertes Lernen, in: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 46/2000, S. 93–99.
- Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung, Neuwied.
- Siebert, H. (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, 4. Aufl., München.
- Stockmann, R. (2004): Evaluation in Deutschland, in: Stockmann, R. (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder, Opladen, 2. Aufl., S. 13–43.
- Thielsch, M./Weltzin, S. (2009): Online-Befragungen in der Praxis, URL: http://www.thielsch.org/download/wirtschaftspsychologie/Praxis_der_Wirtschaftspsychologie.pdf#page=69 [entnommen am: 17.04.2015].
- Tietgens, H. (1980): Teilnehmerorientierung als Antizipation, in: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung, Braunschweig, S. 177–235.

- Topping, K. (1998): Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities; in: Review of Educational Research, 3/1998, S. 249–276.
- Universität Hamburg (Hrsg.) (o.J.): Beratungsangebote, URL: <http://www.uni-hamburg.de/campuscenter/beratung/studierende.html> [entnommen am: 20.01.2015].
- Webler, W.-D. (2010): Eingangsphase zu welchem Ausgang? – Studienziele und deren anteilige Einlösung in der Studieneingangsphase, in: Das Hochschulwesen, 4+5/2010, S. 121–133.
- Webler, W.-D. (2012a) (Hrsg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase!, Band I: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium, Bielefeld.
- Webler, W.-D. (2012b) (Hrsg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase!, Band II: Lösungsmodelle, Bielefeld.
- Webler, W.-D. (2012c): Das Bachelorstudium braucht eine neue Studieneingangsphase! Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium, in: Webler, W.-D. (Hrsg.): Studieneingangsphase? Das Bachelorstudium braucht eine neue Studieneingangsphase!, Band I: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium, Bielefeld, S. 17–52.
- Weinert, F. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts, in: Unterrichtswissenschaft, 2/1982, S. 99–110.
- Welbers, U. (Hrsg.) (2001): Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften, Neuwied.
- Welbers, U./Gaus, O. (Hrsg.) (2005): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals, Bielefeld.
- Wildt, J. (2001a): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen, in: Welbers, U. (Hrsg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften, Neuwied, S. 25–43.
- Wildt, J. (2001b): Hochschuldidaktische Aspekte einer Reform der Studieneingangsphase. HDZ Universität Dortmund, URL: <http://www.dzhw.eu/aktuell/veranstaltung/dokumentation/Tagung2001/pdf/Wildt.pdf> [entnommen am: 20.04.2015].
- Witt, C. de (2005): E-Learning, in: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, 4. Aufl., München, S. 74–81.
- Wittwer, W. (2003): „Lern für die Zeit, wird tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“. Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung, in: Wittwer, W./Kirchhoff, S. (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung, München, S. 13–41.
- Wulff, A. (2013): Statuspassage Studienbeginn. Zwischen Vergemeinschaftung und Resilienz, Baden-Baden.
- Zerres, M. (2004): Vorwort, in: Zerres, M. (Hrsg.): Interdisziplinärer Grundkurs. Plädoyer für ein Erfolgskonzept mit ausgewählten Hausarbeiten, Schriftenreihe Sozialökonomischer Text, Band 118, Hamburg.
- Zöllner, G. (2015): Mitbestimmung oder Dozenten-Bashing? Über Online-Evaluierungen der Lehre, in: Forschung & Lehre, 4/2015, S. 282–283.

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
ECTS	European Credit Transfer System
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
IGK	Interdisziplinärer Grundkurs
SB	Studienverlaufsbefragung
SLB	Selbstlernberatung
SVB	Studienverlaufsberatung
OLAT	Online Learning And Training
QPL	Qualitätspakt Lehre
UK	Universitätskolleg der Universität Hamburg

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Lösungsszenario von Hemisphere 13
- Abb. 2: Struktur des Universitätskollegs 31
- Abb. 3: Grundstudium Bachelor Sozialökonomie 33
- Abb. 4: Bezugsrahmen Hemisphere 34
- Abb. 5: Ablaufplan Hemisphere 36
- Abb. 6: Zielorte der Tour d'Horizon 2014 38
- Abb. 7: Zielorte der Tour d'Horizon 2015 38
- Abb. 8: Hemisphere-Frühjahrstagung 2014 39
- Abb. 9: Ablaufplan des Kurses 47
- Abb. 10: Struktur der E-Portfolio-Vorlage im IGK 56
- Abb. 11: Bereich ‚Persönlicher Studienverlauf‘ mit Leitfragen aus der E-Portfolio-Vorlage 56
- Abb. 12: Übersicht über die Nutzung und Nützlichkeit der einzelnen Bereiche 57
- Abb. 13: Arbeitsauftrag für die Studierenden 60
- Abb. 14: Visualisierung der empirisch-wissenschaftlichen Vorgehensweise 61
- Abb. 15: Visualisierung der Ergebnisse einer Arbeitsgruppe 61
- Abb. 16: Selbstlernkompetenzen für selbstgesteuerte Lernprozesse 78
- Abb. 17: Funktionen von Lernberatung 79

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Anforderungen Studieneingangsphase & Dimensionen des Modells Studierfähigkeit (1)	20
Tab. 2: Anforderungen Studieneingangsphase & Dimensionen des Modells Studierfähigkeit (2)	21
Tab. 3: Anforderungen Studieneingangsphase & Dimensionen des Modells Studierfähigkeit (3)	22
Tab. 4: Modelle des Schul-/Hochschulübergangs (Auswahl)	24
Tab. 5: Studium Generale als Eingangsphase (Auswahl)	25
Tab. 6: Überblick der einzelnen OLAT-Bereiche (Teil 1)	53
Tab. 7: Überblick der einzelnen OLAT-Bereiche (Teil 2)	55
Tab. 8: Gestaltung der Studienverlaufsbefragung	73
Tab. 9: Leitfadenstruktur für die SLB- und SVB-Gespräche (Teil 1)	82
Tab. 10: Leitfadenstruktur für die SLB- und SVB-Gespräche (Teil2)	86

Bildnachweis

Cover	UHH/Ekaterina Afonina
Seite 9	UHH/Patrick-Dennis Sobottka
Seite 15	UHH/Nuran Karadeniz
Seite 29	UHH/Patrick Schell
Seite 43	UHH/Sadiq Rahman
Seite 89	UHH/Babak Khajehcoolacky
Seite 95	UHH/Le Hong Nga Nguyen
Seite 113	UHH/Svenja Wienböcker
Seite 129	UHH/ Nadine Lebelt

Hemisphere-Publikationen und Tagungsbeiträge

Tagungs-/Konferenzbeiträge (Vorträge und Posterpräsentationen)

- Schlegel, H. (2015): *Hemisphere – Impulse zu Institutionalisierung und Veränderungen eines Qualitätspakt Lehre-Projektes*, Posterpräsentation auf der Tagung Hochschulwege 2015: *Wie verändern Projekte die Hochschule?*, 9./10.03.2015, Weimar.
- Schlegel, H. / Horstmann, A. (2014): *Vom heutigen Bergfest zum Universitätskolleg 2020* – Vorstellung einer Skizze*, Vortrag auf der *Universitätskolleg Jahrestagung 2014*, 20.11.2014, Hamburg.
- Fidorra, L. / Hübner, A. / Schlegel, H. (2014): *Hemisphere – gutes Ankommen in der akademischen Welt*, Posterpräsentation auf der *Arbeitstagung 2014* der Gesellschaft der Freunde und Förderer des Fachbereichs Sozialökonomie (vormals HWP) e.V., 24.-26.10.2014, Hamburg.
- Schlegel, H. (2014): *Innovative und etablierte Studieneingangsphasenmodelle – Best Practices für die UHH?*, Vortrag auf dem *XII. Konferenztag Studium und Lehre*, 26./27.06.2014, Hamburg.
- Schlegel, H. / Hoffmann, R. (2014): *Das Universitätskolleg – Der „Qualitätspakt Lehre“ an der Universität Hamburg*, Posterpräsentation auf der BMBF-Fachtagung *Studieneingangsphase*, 22./23.05.2014, Köln.
- Hübner, A. / Schlegel, H. / Fidorra, L. (2014): *Hamburger Einführungsmodul in das erfolgreiche Studium – Erfahrungsbericht aus der ersten Pilotphase eines Qualitätspakt Lehre-Projekts*, Vortrag auf der *DGHD-Tagung 2014*, 16.03.2014, Braunschweig.
- Schlegel, H. (2014): *Szenarien für die Studieneingangsphase an der Universität Hamburg*, Vortrag auf der *Hemisphere-Frühjahrstagung 2014*, 17.02.2014, Hamburg.
- Schlegel, H. / Fidorra, M. / Hübner, A. (2013): *Hemisphere – gutes Ankommen in der akademischen Welt*, Posterpräsentation auf der Konferenz *Campus Innovation XI / Konferenztag Studium und Lehre*, 14./15.11.2013, Hamburg.
- Schlegel, H. (2012): *Hamburger Einführungsmodul in das erfolgreiche Studium*, Posterpräsentation auf der Konferenz *Exzellenz Pakt Lehre*, 24./25.05.2012, Berlin.
- Peetz, A. / Schlegel, H. / Berk, I.v.d. / Karbacher, M. (2011): *E-Portfolio à la carte*, Workshop auf der Konferenz *Campus Innovation IX / Konferenztag Studium und Lehre*, 24.11.2011, Hamburg.
- Schlegel, H. / Bilert, S. (2011): *E-Portfolio im interdisziplinären Einführungsmodul*, Vortrag auf dem *Konferenztag Studium und Lehre*, 24.06.2011, Hamburg.
- Karbacher, M. (2013): *E-Learning an der Uni Hamburg*, in: Bornholdt, A. (Autorin): *Lernen und Studieren im Netz*, NDR Kultur vernetzt – Folge 7, 2.4.2013.
- Kattenbach, R. / Schlegel, H. (2010): *Selbst-Lernarrangements in der Studien-Eingangsphase (B.A.) und im Lehrprojekt (M.A.)*, Vortrag auf der Konferenz *Campus Innovation VIII / Konferenztag Studium und Lehre*, 20.11.2010, Hamburg.

Artikel

- Fidorra, M. / Hübner, A. / Schlegel, H. (2015): *Hemisphere-Reader. Erfahrungsbericht und Handlungsempfehlungen eines Qualitätspakt Lehre-Projekts zur Studieneingangsphase*, Hamburg.
- Schlegel, H. (2015): *Tour d'Horizon 2015: Hochschulwege zum Umgang mit aktuellen Herausforderungen in Studium und Lehre*, in: *Kolleg-Bote*, Ausgabe 33, S. 1-2.
- Schlegel, H. (2015): *Hemisphere – Hamburger Einführungsmodul in das erfolgreiche Studium*, in: Lenzen, D. / Rupp, S. (Hrsg.): *Jahresbericht Universitätskolleg 2014. Dokumentation des dritten Jahres*, Universitätskolleg Schriften, Band 7, S. 88-89, Hamburg.
- Schlegel, H. (2015): *Berufs- statt abiturverfahren – Makel oder Mehrwert für Studium und Universität?*, in: *Kolleg-Bote*, Ausgabe 29, S. 4.
- Schlegel, H. (2015): *HIS-Forum Qualitätsmanagement in Studium und Lehre*, in: *Kolleg-Bote*, Ausgabe 29, S. 3/Kurzmitteilungen.
- Schlegel, H. (2015): *CHE-Jubiläumstagung zum Akademisierungstrend*, in: *Kolleg-Bote*, Ausgabe 28, S. 2.
- Schlegel, H. / Hübner, A. / Fidorra, M. (2014): *Studienverlaufsbefragung des Hemisphere-Projekts*, in: *Kolleg-Bote*, Ausgabe 22, S. 3.
- Schlegel, H. (2014): *Das Universitätskolleg der Universität Hamburg auf der ‚Langen Nacht der Bildung‘ im Rathaus*, in: *Kolleg-Bote*, Ausgabe 21, S. 4.
- Schlegel, H. (2014): *Hemisphere – Hamburger Einführungsmodul in das erfolgreiche Studium*, in: Lenzen, D. / Fischer, H. (Hrsg.): *Jahresbericht Universitätskolleg 2013. Dokumentation des zweiten Jahres*, Universitätskolleg Schriften, Band 4, S. 84-85, Hamburg.
- Schlegel, H. / Hoffmann, R. (2014): *BMBF-Fachtagung „Studieneingangsphase“: Positives Feedback auf UK-Aktivitäten*, in: *Kolleg-Bote*, Ausgabe 17, S. 2-3.
- Schlegel, H. / Hübner, A. (2014): *Eine Tour d'Horizon der Studieneingangsphase*, in: *Kolleg-Bote*, Ausgabe 12, S. 1-3.
- Hübner, A. / Fidorra, M. / Schlegel, H. (2014): *Hemisphere-Frühjahrstagung 2014: Szenarien für die Studieneingangsphase an der UHH*, in: *Kolleg-Bote*, Ausgabe 12, S. 3-4.
- Schlegel, H. / Hübner, A. / Fidorra, M. (2014): *Hemisphere – ein Qualitätspakt Lehre-Projekt im Fachbereich Sozialökonomie*, in: *VMP9. Das Magazin für den Fachbereich Sozialökonomie*, Ausgabe 12, S. 21-24.
- Hübner, A. / Schlegel, H. / Fidorra, L. (2013): *E-Learning im Projekt Hemisphere*, in: *Hamburger e-Learning Magazin*, Ausgabe 11, 12/2013, S. 17-18.
- Hübner, A. (2013): *Plattformfrage – Die Zukunft der traditionellen Lernplattform*, in: *merz / Medien + Erziehung – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 05/2013, S. 38.
- Hübner, A. / Glade, J. (2013): *Die Mischung macht's – im Blended Learning-Tutorium an der Universität Leipzig*, in: *merz / Medien + Erziehung – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 5/2013, S. 20-25.

Schlegel, H. (2012): *E-Portfolio im interdisziplinären Grundkurs als reflexives und studienbegleitendes Lerninstrument*, in: *Hamburger e-Learning Magazin*, Ausgabe 8, 07/2012, S. 20-22.

Bilert, S. / Kattenbach, R. / Schlegel, H. (2011): *E-Learning am Zentrum für Personalforschung – Angewandte Personalentwicklung in Bachelor und Master*, in: *Hamburger e-Learning Magazin*, Ausgabe 6, 06/2011, S. 36-37.

Anhang

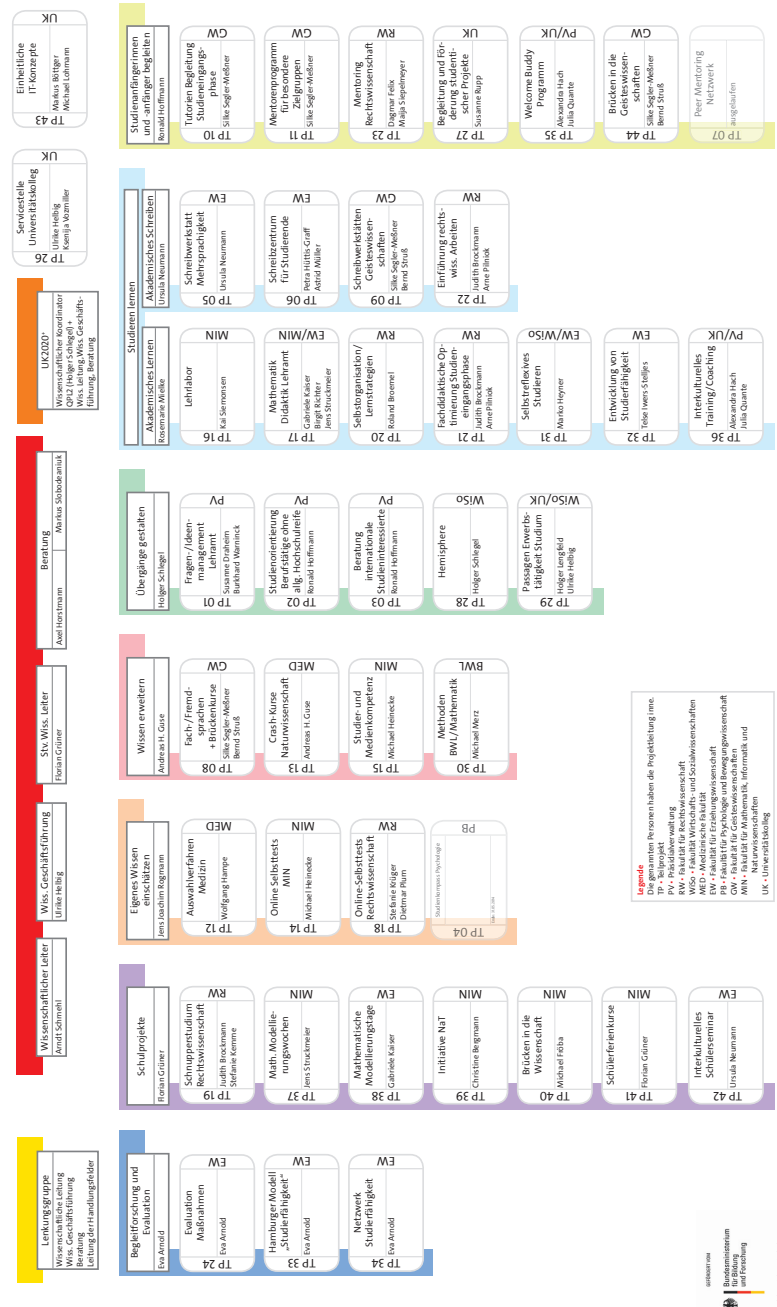


Anhang A

Strukturplan des Universitätskollegs

Universität Hamburg DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

Universitätskolleg



Legende
 Die genannten Personen haben die Projektleitung inne.
 PV - Projektleitung
 RW - Projektleitung
 EW - Projektleitung
 MED - Projektleitung
 MIN - Projektleitung
 BWL - Projektleitung
 UW - Projektleitung
 UW - Projektleitung



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

Universitätskolleg

IGK-Vorstudie: Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse

Erhebungs- und Auswertungszeitraum: Sommersemester 2013

Das Projekt ‚Hemisphäre – Hamburger Einführungsmodul in das erfolgreiche Studium‘ entwickelt Maßnahmen, mithilfe derer die Ziele des Einführungskurses im B.A. Sozialökonomie – Interdisziplinärer Grundkurs (IGK) – umgesetzt werden können. Zu den Zielen zählen neben der Vermittlung von Fähigkeiten im wissenschaftlichen Arbeiten, das Schulen einer interdisziplinären Herangehensweise an gesellschaftliche/ökonomische Problemstellungen und das Aufzeigen der Strukturen der Universität und des Fachbereichs. Um herauszufinden, inwieweit diese Ziele in den einzelnen IGKs (circa 12 Kurse/Jahrgang) umgesetzt werden, wurde eine Vorstudie durchgeführt, in deren Rahmen sowohl Studierende (Vorstudie B) als auch Lehrende (Vorstudie A) im Bachelor Sozialökonomie zu ihren Erfahrungen mit dem IGK befragt wurden. Die Ergebnisse der Vorstudie dienen insbesondere der Bestandsaufnahme und Gegenstandsanalyse, um Handlungsbedarfe, die im Rahmen von Hemisphäre formuliert werden, zu begründen.



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

Universitätskolleg

Liebe Studierende,

der interdisziplinäre Grundkurs (IGK), den ihr im ersten Studienjahr belegt habt, soll euch unterstützen, euren Weg ins Studium und in den Uni-Alltag zu finden.

Im Rahmen des Projekts Hemisphäre (Hamburger Einführungsmodul in das erfolgreiche Studium) möchten wir die Studieneingangsphase des Bachelor Sozialökonomie optimieren und damit stärker an eure Bedürfnisse anpassen.

Wir würden uns freuen, wenn ihr unsere Analyse mit dem Ausfüllen dieses Fragebogens unterstützt.

Eure Antworten sind anonym und werden selbstverständlich vertraulich behandelt.

Vorstudie A

Bei dem Teil Vorstudie A handelt es sich um eine qualitative Erhebung: Es wurden leitfadengestützte Interviews mit ehemaligen und aktuellen IGK-Dozenten durchgeführt. Im Zentrum der Interviews standen vier Leitfragen:

- Welchen Herausforderungen und Problemen begegnen Studierende in der Studieneingangsphase?
- Inwieweit und in welcher Form dient der IGK zur Problembewältigung?
- Welche sind zu bewahrende Elemente des IGK und wo gibt es Verbesserungsbedarf?
- Abschließend wurde nach den Erfahrungen der eigenen Studieneingangsphase (Steop) gefragt.

Probleme und Herausforderungen Studierender in der Studieneingangsphase

Die Aussagen der Lehrenden zu den Problemen und Herausforderungen von Erstsemestern lassen sich zu folgenden Schwerpunkten zusammenfassen:

- Das Verstehen der Universität: Für viele Studierende, die neu an die Universität kommen erfordert es eine gewisse Zeit der Eingewöhnung, während welcher die Struktur dieser Institution erfasst werden und die Uni als neuer Lebens- und Arbeitsraum anerkannt wird. Ein selbstbestimmtes Arbeiten und Lernen ist nur wenigen Studierenden aus der Schulzeit bekannt und sie müssen lernen, mit individuellen Lern- bzw. Misserfolgen umzugehen.
- Die wissenschaftliche Perspektive begreifen: Die Studierereinstellung weg vom effizienzorientierten Input-Output-Lernen für den Abschluss hin zu einem tieferen Verständnis von Studieren geprägt durch Interesse und Neugier muss bei vielen Studienanfänger/innen erst geprägt werden.
- Übergänge organisieren/Schwerpunktwahl treffen: Viele Studierende wissen auch am Ende der Steop nicht welchen Schwerpunkt sie für ihr weiteres Studium wählen sollen und welche Konsequenzen diese Wahl haben könnte/wird.
- Mit Heterogenität umgehen: Die Vorkenntnisse und -erfahrungen der Studierenden sind sehr unterschiedlich. Im Bachelor Sozialökonomie ist die Heterogenität aufgrund des 40-prozentigen Anteils an Nicht-Abiturienten besonders deutlich.
- Kompetenzen einschätzen: Studienanfänger/innen haben oft Schwierigkeiten die eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten einzuschätzen. Insbesondere Abiturient/innen, die direkt von der Schule kommen überschätzen sich hinsichtlich ihrer Fähigkeiten beim Anfertigen einer Hausarbeit oder Halten einer Präsentation.

Anhang B

Ergebnisse der Vorstudie

- Anschluss/Netzwerke finden: Studierende brauchen Zeit, um an der Universität „anzukommen“. Das anonyme Nebeneinander-Studieren in Vorlesungen führt schnell zur Isolation einzelner.

Methoden und Wege, um den genannten Problemen und Herausforderungen der Studienanfänger/innen zu begegnen

Unter den Lehrenden besteht Einigkeit darüber, dass Studienanfänger/innen beim Übergang von Schule/Beruf und Hochschule in gewisser Weise „abgeholt“ und begleitet werden sollten. Folgende Methoden sind bei den Lehrenden in Bezug auf diese Herausforderung gängig:

- Strukturen erläutern: Die Lehrenden weisen Studienanfänger/innen in der Regel auf die Strukturen der Universität und des Fachbereichs hin. Sie verweisen auf unterschiedliche Ansprechpartner/innen und sensibilisieren die Studierenden dafür, dass diese ihren eigenen Weg gehen und sich mit Unsicherheiten konstruktiv auseinandersetzen sollen.
- Anpassung der Lehre an die Zielgruppe I: Zu den didaktischen Methoden, die von Lehrenden insbesondere in der Studieneingangsphase eingesetzt werden, gehören:
 - Zum Kennenlernen der Universität sowie der eigenen (fachlichen) Perspektive im gewählten Studium werden externer Referenten zu bestimmten Themen bzw. aus universitären Serviceeinrichtungen (z.B. Studienbüro, international Office, Career Service) eingeladen.
 - Zur Unterstützung der Lehre und der Vernetzung/Kommunikation der Studierenden untereinander werden Lernplattformen (Olat oder Commsy) genutzt.
 - Führungen mit praktischen Anteilen, wie z.B. in studiengangrelevanten Bibliotheken sollen zur Orientierung in der Universität sowie zur Verknüpfung von Theorie und Praxis beitragen.
 - Um das gegenseitige Kennenlernen zu fördern und der Isolation einzelner Studierender entgegenzuwirken, wird in Kleingruppen gearbeitet. Präsentieren die Gruppen ihre Arbeitsergebnisse und stellen sie dem Plenum zur Diskussion wird wiederum Objektivität und Kritikfähigkeit gefördert.
 - Ergebnisse der eigenen Hausarbeit werden ebenfalls vor dem Plenum präsentiert. Dies fördert die Präsentations-, Diskussions- und Reflexionsfähigkeit und die Studierenden lernen voneinander.
 - Zur Orientierung werden Meilensteine gesetzt und Studienleistungen definiert. Teilweise werden Bewertungen offen gelegt, um die eigene Reflexionsfähigkeit zu fördern.

- Anpassung der Lehre an die Zielgruppe II: Auch die inhaltliche Gestaltung der Kurse für Studienanfänger/innen orientiert sich an der (noch) fehlenden Studier-/Universitäts Erfahrung der Kursteilnehmer/innen:
 - Ausgegangen wird von fehlenden Vorerfahrungen zum Kursthema, um möglichst alle Teilnehmer/innen „abzuholen“. Die inhaltliche Schwerpunktssetzung und theoretische Unterfütterung der Inhalte nimmt im Kursverlauf zu.
 - Durch theoretische Inputs von Seiten der Lehrenden und die praktische Anwendung der Theorie im Rahmen einer ersten Hausarbeit, die wiederum vom Dozenten begleitet wird, werden Studienanfänger/innen an die Technik des wissenschaftlichen Arbeitens herangeführt. Sie sollen auf diese Weise auch ein Zeitgefühl für die einzelnen Arbeitsschritte beim Anfertigen wissenschaftlicher Arbeiten bekommen.
 - Die Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten wird nicht als „Trockenübung“ in den Kurs integriert, sondern wird anhand eines konkreten Themas realisiert.
 - Um einen Praxisbezug herzustellen und Berufsperspektiven aufzuzeigen, werden auch Themenexkursionen angeboten.
- Möglichkeiten des Studiengangs aufzeigen: Um die Studierenden auf die im zweiten Semester anstehende Schwerpunktwahl vorzubereiten und sie dabei zu begleiten, kooperieren Dozent/innen unterschiedlicher Schwerpunkte miteinander und besuchen sich gegenseitig in Ihren IGs. Den Studierenden werden die Disziplin, die jeweilige Studienstruktur und die Anforderungen vorgestellt.
- Dozent/in als Begleitperson und Ansprechpartner/in: Die Lehrenden stehen den Studierenden als Mentor/in und Vertrauensperson zur Seite. Dies kann durch den Einsatz einer Lernplattform auch außerhalb der Kurszeiten und ggf. darüber hinaus gut realisiert werden. Virtuelle Sprechzeiten könnten bspw. für Teilzeitstudierende, die nebenher einer Beschäftigung nachgehen, wichtig und hilfreich sein. Fächerübergreifend können die Dozent/innen bei der Schwerpunktwahl beraten, bei der etwa 20 Prozent der Studierenden schwanken. Das Studienbüro berät v.a. zur Studienorganisation und -verwaltung.

Probleme und Herausforderungen auf die im IGK weniger gut eingegangen wird und wie diesen begegnet werden kann

In den Interviews wurde deutlich, dass den Problemen und Herausforderungen in jedem IGK aufgrund der Heterogenität der Inhalte und Arbeitsweisen der Dozent/innen sehr unterschiedlich (gut) begegnet wird – eine verallgemeinernde Aussage ist daher nicht möglich. Eintrümmig wird entsprechend eine Qualitätskontrolle aller IGKs oder ein Regelwerk/Leitfaden zur Orientierung gefordert. Durch ein einheitliches Kurskonzept könnte eine Vergleichbarkeit der einzelnen Kurse hergestellt werden. Zudem sollte es eine (für alle kenntliche) Modulverantwortung als Anspruchsmöglichkeit für die Lehrenden und zur Supervision geben.

Der Anspruch an eine interdisziplinäre Herangehensweise an die Kursinhalte wird insbesondere von monodisziplinär ausgebildeten Lehrenden als Herausforderung angesehen. Auch in dieser Hinsicht können ein übergeordneter Ansprechpartner oder ein Leitfaden hilfreich sein. Lehrende beklagen weiterhin, dass die Kurse teilweise nur von wenigen Studierenden regelmäßig besucht werden, da es keine Pflichtkurse sind. In den Interviews wird die Möglichkeit der Benotung der IGK-Leistung angebracht, um den Anreiz für die Studierenden zu erhöhen, den Kurs auch zu besuchen.

Die SozÖk-Eingangsphase – zu bewahrende Kernelemente und Verbesserungsvorschläge

Die besondere Herausforderung in der Studieneingangsphase am Fachbereich Sozialökonomie ist, dass Abitulant/innen und Nicht-Abitulant/innen auf ein annähernd einheitliches Qualifikationsniveau gebracht werden müssen. In den ersten Semestern wird diese Heterogenität aufgefangen und mit der Vielfalt wird so umgegangen, dass jede/r die gleiche Chance hat, erfolgreich zu studieren. Elemente, mit denen dieser Zielstellung nachgegangen wird:

- Die Arbeit in kleinen Seminargruppen von max. 25 Studierenden, um den Einstieg zu erleichtern, die soziale Integration zu fördern und ein vertieftes, nachhaltiges Arbeiten zu ermöglichen.
- Die Entwicklung einer interdisziplinären Herangehensweise an Problemstellungen kann im Rahmen des IGK geschult werden, da dies die einzige interdisziplinär angelegte Veranstaltung im B.A. SozÖk ist.
- Der IGK als Setting und Zeitraum in dem den Studierenden der Einstieg in das Studium geobnet und Schwellen abgebaut werden.

Um diese Elemente flächendeckend und damit erfolgreich(er) umzusetzen werden von den Lehrenden folgende Maßnahmen genannt, die sich insgesamt in dem Wunsch nach einer Art Überbau für den IGK zusammenfassen lassen:

- Eine (bessere) Abstimmung und Kooperation der IGK-Lehrenden untereinander und mit dem/der Modulverantwortlichen könnte Synergien schaffen, bspw. um

Materialien gemeinsam zu nutzen oder sich über Lehr- und Lernmethoden auszutauschen.

- Technischer Support für IGK-Lehrende hinsichtlich der Nutzung von Online-Plattformen.
- Ein inhaltliches Konzept für den IGK mit Inhalten, die mindestens umgesetzt werden müssen, sodass eine gewisse Transparenz, Vergleichbarkeit und Vereinheitlichung der Inhalte entsteht. Diese Art Empfehlungskatalog kann dann vor allem neuen IGK-Lehrenden den Einstieg erleichtern.
- Die Gruppengröße sollte wenn möglich nicht 25 Studierende übersteigen, besser wäre es sogar, wenn die Obergrenze herabgesetzt würde.
- Da die Arbeitsbelastung zur Vorbereitung und Durchführung eines IGKs aufgrund des hohen Bereuungsaufwands verglichen mit anderen Kursen für Dozent/innen sehr hoch ist, sollte für die Durchführung der Kurse mehr „Manpower“ eingeplant werden. Alternativ könnte die Anrechnung des Kurses auf die Lehrverpflichtung der IGK-Dozent/innen erhöht werden.

Vorstudie B

Beim Teil Vorstudie B handelte es sich um eine quantitative Erhebung: Mittels standardisierten Fragebögen mit geschlossenen sowie offenen Antworten wurden insgesamt 81 Studierende höherer Fachsemester des B.A. Sozialökonomie zu ihren persönlichen Erfahrungen mit dem IGK zu Studienbeginn befragt. Die Studierenden waren aufgefordert den IGK, den sie selbst im ersten Studienjahr besucht hatten, entlang vorgegebener Kriterien zu bewerten (geschlossener Fragebogenteil) und abschließend aufzulisten, was ihnen am IGK am besten gefallen und was ihnen gefehlt hat (offener Fragebogenteil).

Zielerreichung

Bezogen auf die Umsetzung der im Modulhandbuch formulierten Ziele des IGK, verteilen sich die Antworten der Studierenden auf alle Antwortkategorien 1 (trifft voll und ganz) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu), wobei eine Tendenz zur Mitte auszumachen ist. Für etwas mehr als die Hälfte der Befragten trifft die Aussage „Der IGK vermittelte mir einen guten Überblick über das Fach der Sozialökonomie.“ eher nicht oder überhaupt nicht zu. Hingegen stimmen 60 Prozent der Aussage zu, dass der IGK geholfen hat, sich in den Studien und Unialltag einzuleben, eher oder voll und ganz. Dass sie sich bei der Anfertigung der IGK-Hausarbeit gut betreut fühlten und sie sich durch den IGK während der Studieneingangsphase gut unterstützt gefühlt haben trifft jeweils für etwas mehr als die Hälfte der Studierenden eher oder voll und ganz zu. Die Frage, welche Kommunikationsmöglichkeiten die Studierenden hatten, um die/den Dozent/in auch außerhalb der IGK-Seminarszeiten zu erreichen, verdeutlicht, dass E-Mail (89 Prozent) und das persönliche Gespräch (78 Prozent) am häufigsten wahrgenommen werden. Telefon (30 Prozent), Lernplattformen (17 Prozent) oder soziale Netzwerke (2,5 Prozent) nutzen Studierende deutlich weniger, um mit ihren Dozent/innen zu kommunizieren. Dass die angebotenen Kommunikationsmöglichkeiten für 78 Prozent der Befragten eher bzw. voll und ganz ausreichend sind, verdeutlicht, dass auch kaum weiterer Bedarf an anderen Wegen der Kommunikation besteht.

Eines der wesentlichen Ziele des IGK, den Studienanfänger/innen die Strukturen des Bachelor Sozialökonomie zu verdeutlichen, schätzt die Mehrheit der Studierenden als nicht erreicht ein. Für 60 Prozent der Studierenden sind die Strukturen des Bachelors Sozialökonomie durch die Erläuterungen im IGK eher nicht oder überhaupt nicht klar geworden. Unabhängig von der Gesamtstruktur des Bachelors waren die Ziele und das Konzept des IGK für die Mehrheit der Befragten (70 Prozent) eher oder voll und ganz klar. Das bedeutet, diese sind transparent und werden gegenüber den Studienanfänger/innen deutlich kommuniziert.

Praxisbezüge

Das Antwortverhalten der Studierenden bei den Fragen zur Herstellung von Praxisbezügen im Rahmen des IGK verweist auf wenige Bezüge zur Praxis im IGK. Jeweils weniger als ein Drittel der Befragten erfuhren Einblicke in die Praxis durch Gastreferenten (31 Prozent), durch Unternehmensbesichtigungen (13,6 Prozent) oder durch den/die Dozent/in (32 Prozent). Insgesamt geben 47 Prozent der Studierenden an, dass in ihrem IGK keine Praxisbezüge hergestellt wurden. Es verwundert daher wenig, dass der IGK für zwei Drittel der Befragten die praktische Relevanz des Studiums nicht verdeutlichen konnte.

Auslandsstudium

Auf die Möglichkeiten des Auslandsstudiums wurden mehr als die Hälfte der Befragten im IGK aufmerksam gemacht. Diese Informationsversorgung fand durch Inputs des/der Dozent/in (48 Prozent), durch die Internationale Abteilung (28 Prozent) oder durch eine Studienreise ins Ausland (7 Prozent) statt. Für 43 Prozent der Studierenden war diese Informationsversorgung eher oder voll und ganz ausreichend.

Onlineaktivitäten

Um einen Überblick davon zu bekommen, inwieweit die Einführungskurse durch Onlineaktivitäten begleitet wurden, wurde der Einsatz der an der UHH für die Lehre vorhandenen Plattformen abgefragt. Jeweils weniger als ein Drittel der Befragten verwies darauf, dass der Kurs (in einer vorher nicht definierten Form) durch die Plattform Stine (32 Prozent), Commsy (20 Prozent) oder OLAT (16 Prozent) begleitet wurde. Da etwa 70 Prozent der Befragten angab, dass ihr IGK eher nicht oder überhaupt nicht durch Online-Aktivitäten (über die An- und Abmeldung zur Klausur hinaus) begleitet wurde, ist anzunehmen, dass sich die Nutzung der Plattformen in den meisten Fällen auf das Hoch- und Runterladen von Dokumenten beschränkte.

Offene Fragen zu Defiziten und Stärken des IGK

Wie bereits bei den geschlossenen wird auch bei den offenen Fragen deutlich, wie unterschiedlich die einzelnen IGK ausgestaltet wurden. Was einigen Befragten rückblickend bei positiv angeführt haben, wird bei anderen als eher negativ aufgeführt.

Als durchweg positiv bewertet wurde die Arbeit in der Kleingruppe und die dadurch entstehenden Netzwerke unter den Studierenden: „die Gemeinschaft der kleinen Gruppe, die noch heute im Studium hilfreich ist“ oder „der kleine Kreis und der daraus resultierende Input, der qualitativ sehr hochwertig war“. Abschließend fasst folgende Antwort die Rückmeldungen zum IGK in ihrer Gegensätzlichkeit gut zusammen: „Die Konzeption des IGK ist sehr gut, er muss allerdings auch richtig gemacht werden.“

Anhang C Abschlussbericht der Studienreise

BESUCHTE EINRICHTUNGEN AUSSERHALB DER UNIVERSITÄTEN

Blocul National Sindical (BNS): Rumänischer Gewerkschaftsbund

Da die Vorgängereinstitution unseres Fachbereichs Sozialökonomie, die Akademie für Gemeinwirtschaft, einst u.a. von Gewerkschaften mitgegründet wurde, besteht seit jeher ein Interesse, sich auch der Arbeitnehmerspektive zu widmen. Entsprechend gilt es sich im Rahmen des sozialökonomischen Studiums bzw. auf einer derartigen Studienreise auch mit betrieblichen Mitbestimmung – als für uns selbstverständlichen Bestandteil der Arbeitswelt – zu befassen. Im Vorfeld der Exkursion fanden bereits Gespräche mit dem Verein Arbeit und Leben statt, einer Weiterbildungseinrichtung vom DGB und DVV. Diese ist seit einiger Zeit an einer Intensivierung des Kontaktes nach Rumänien bemüht und hat den Kontakt für uns mit dem rumänischen Gewerkschaftsbund BNS hergestellt.

Im Rumänischen Gewerkschaftshaus wurden wir der zuständige Referentin für die internationale Zusammenarbeit und Frauenbeauftragte, dem Vizepräsidenten und dem Präsidenten des BNS Youth Comitees, empfangen. Es folgte eine Präsentation über das Gewerkschaftssystem Rumäniens, den Aufgabenbereich und Ziele der Gewerkschaft. Die Gewerkschaft (Gründung 1991) zählt ca. 350.000 Mitglieder und gehört damit zu einer der größten des Landes. Die Branchen der organisierten Arbeiterschaft sind dabei vielfältig. Die meisten Mitglieder zählt die BNS im Energie- und Energietransportgewerbe, im Maschinenbau- und der Kommunikationsbranche. Während unseres Besuchs konnte der Präsident leider nicht anwesend sein, da aktuell eine Demonstration der Hafenarbeiter in Constanta stattfand. Dies nutzten die Anwesenden um, uns näher in die spezifische Problematik der Arbeiterinnen durch den angestrebten Hafenumbau einzuführen. Die Arbeitsbedingungen und die Möglichkeiten der betrieblichen Mitbestimmung wurden im anschließenden Gespräch im Hinblick auf die politische Einführung liberaler Arbeitsvertragsformen und die Staatskrise 2011 [vgl. Artikel: The impact of legislative reforms on industrial relations in Romania] diskutiert. Die Gewerkschaftspräsidentinnen äußerten sich vor allem auf ihre Jugendarbeit bezogen kritisch über die vorherrschenden Arbeitsverhältnisse und die Einführung von Kurzarbeitsverträgen in Rumänien. Die resultierenden Migrationsbewegungen in andere EU-Länder von vor allem hoch qualifizierten jungen Menschen wurden zudem in Bezug auf die negativen Konsequenzen des nationalen Gesundheitssystems angesprochen. Auch die Arbeitsmigration nach Deutschland, Mindestlohn und staatliche Transferleistungen wurde zwischen den Vertreterinnen und Studierenden diskutiert. So konnten wir interessante Eindrücke aus dem Gespräch ziehen und in die folgenden Programmpunkte aufnehmen.

Leipa Georg Leinfelder GmbH: Leipa Pack S.R.L.

Das Thema der Studienreise lautete – in Anlehnung an die gleichnamige Lehrveranstaltung „Interdisziplinärer Grundkurs“ – „Neue Arbeitswelten“. Daher war es uns ein Anliegen, Einblicke in solche zu erhalten und uns mit den wesentlichen Herausforderungen im Personalmanagement eines deutsch-rumänischen Unternehmens zu beschäftigen. Eine derartige Gelegenheit erhielten wir bei dem Besuch des Papier- und Verpackungsmaterialproduzenten Leipa Pack S.R.L. Die rumänische Niederlassung ist Teil des deutschen Familienbetriebes Leipa Georg Leinfelder GmbH. Diese produzieren in den deutschen Werken Schwedt und Schrobenshausen und unterhalten Vertriebsbüros in Frankreich, GB, Polen und Österreich. Die rumänische Dependenz in einem Vorort Bukarests ist die einzige ausländische Produktionsstätte. Sie orientiert sich regional und produziert u.a. aufgrund der maschinellen Beschränkung (Maschi-

SACHBERICHT DER STUDIENREISE NACH BUKAREST, 28. MAI - 1. JUNI 2014

BESUCHTE WISSENSCHAFTLICHE EINRICHTUNGEN

Universitatea din Bucuresti: UNICA Networks of Universities from the Capitals of Europe

Den Auftakt unseres Besuchsprogrammes stellte das Treffen an der staatlichen Universität Bukarest dar. Dort wurden wir von der Leiterin der Geschäftsstelle der UNICA und dem Vize-Rektor für internationale Beziehungen an der juristischen Fakultät in Empfang genommen und in die Geschichte der Universität (Gründung 1694), ihren Aufbau (19 Fakultäten, ca. 30.000 Studierende und 1.500 Professoren) und ihr Profil eingeführt. Darüber hinaus sind bereits in diesem Gespräch die Voraussetzungen und Bedingungen für einen Auslandsaufenthalt deutscher Studierender an der Universität erläutert und die organisatorische Unterstützung im Falle des ERASMUS-Programmes oder als Free-Mover zugesichert worden. Aus der Sicht der Lehrpersonen, die die Studierenden mit diesem Studytrip dazu bewegen wollen Studienerfahrungen im Ausland zu sammeln, wurden einige diesbezügliche Erwartungen, Anreize und Hemmschwellen angesprochen und mit den organisatorischen Kenntnissen vor Ort verglichen. Anschließend wurden wir mit zwei Studierenden der Universität, die Erfahrungen mit ERASMUS gemacht haben, bekannt gemacht. Diese begleiteten uns durch das zentrale Universitätsgebäude am University Square.

Universitatea din Bucuresti: Faculty of Business and Administration

An der Faculty of Business and Administration fand ein Gespräch mit der Vize-Dekanin und ERASMUS-Koordinatorin statt. In diesem Gedankenaustausch wurden die konkreten Herausforderungen der studentischen Mobilität im Bachelor/Master-Studiensystem angesprochen. Außerdem wurden uns die drei bestehenden Masterprogramme in englischer Sprache, sowie der neu eingerichtete Master of Human Behaviour and Economic Studies vorgestellt. Uns wurde angedeutet, welche Schnittmengen zwischen unserem und dem dortigen Studienangebot bestehen, die das Masterprogramm auch für Studierende des Fachbereichs Sozialökonomie interessant machen würden. Darüber hinaus wurden auch die Möglichkeiten eines Austauschs des Wissenschafts- und Lehrstabes diskutiert. Die Vertreterinnen der Universität drückten die Bereitschaft und Bemühungen zur Verbesserung einer universitären Zusammenarbeit deutlich aus. Ein Austausch über die Studiengemeinschaften fand somit sowohl auf Ebene der Studierenden, als auch auf jener der Dozierenden statt.

Neben den ERASMUS-Studierenden, die uns die Universität zur Seite gestellt hatte, wurde unsere Studiengruppen anschließend durch weitere rumänische und internationale Studierende ergänzt. Diese hatten sich bereit erklärt, uns über die zentralen Räumlichkeiten der örtlichen Fakultäten zu führen. Bei diesem Treffen konnten wir die Gelegenheit nutzen persönliche Erfahrungen aus dem Alltag rumänischer und internationaler Studierender zu sammeln. Diese Möglichkeit zum ungezwungenen Austausch über das Kursprogramm, Prüfungsbedingungen, die Nutzung der universitären Onlineplattform bis zur Wohnungssuche und studentischer Lebensqualität wurde von den Delegationsteilnehmerinnen intensiv genutzt. Unsere dortige Visite endete mit einem gemeinsamen Lunch in der Uni-Mensa.

nen, die teilweise über 40 Jahre alt sind) auf den rumänischen, bulgarischen und moldawischen Markt.

Der Geschäftsführer präsentierte uns zunächst das Unternehmen, seine Geschichte und die jetzigen Aufgabenbereiche. Nach einer Begehung der Produktionsstätte nahm der Geschäftsführer zu den Besonderheiten und Herausforderungen der Personalarbeit in einem südosteuropäischen Gebiet Stellung. Nachdem sich die Studierenden in der Lehrveranstaltung an der UHH bereits theoretisch mit Themenkomplexen internationaler Arbeitsbedingungen beschäftigt hatten, lernten sie hier Personalpolitik in der betrieblichen Praxis kennen. So wurde u.a. über die Anpassung des Personalbestands (in Krisenzeiten), Herausforderungen der personalen Fluktuation aufgrund von Migration und die betriebliche Sozialversicherung und Lohnkosten diskutiert. Darüber hinaus wurde über die Arbeitsbedingungen und Arbeitssicherheit für junge Mitarbeiterinnen gesprochen. Es wurde offen die Bedeutung der Schattenwirtschaft, sowie der Einfluss des deutschen Mutterkonzerns auf die Geschäftsleitung, erörtert. Neben makroökonomischen Veränderungen seit der EU-Integration, wurden auch die Bezahlung mittels Lebensmittelmärkten, Urlaubsanspruch und weitere Detailfragen angesprochen. Auch informierte uns der Geschäftsführer über Entwicklungsszenarien, damit verbundenen zukünftigen Herausforderungen der rumänischen Wirtschaft und über Mitbestimmungsrechte der Arbeiter. Durch die Begehung der Produktion und das offene Gespräch erhielten wir weitere Einblicke in andere, neue Arbeitswelten.

Primarul Sectorului 3 Bucuresti

Unser Besuch des Bürgermeistersamtes im zentralen Bezirk 3 Bukarests wurde uns durch die Unterstützung des rumänischen Honorarkonsuls und eines Mitarbeiters ermöglicht. Der persönliche Kontakt zu ermöglichte uns eine kurze Begehung des Bürgermeistersamtes und ein Gespräch mit dem amtierenden Bürgermeister. Uns wurden aktuelle Bauvorhaben in Infrastruktur und Wohnprojekte, die Errichtung von zentralen Grünanlagen und Spielplätzen, sowie ökologische Mülltrennungssysteme präsentiert. Im Gespräch wurde die ökonomische Situation Bukarests als Ballungszentrum des Landes behandelt, sowie ökologische Herausforderungen und Bevölkerungszunahme diskutiert. Auch die Eindrücke zur Veränderungen seit der EU-Integration und zur außenpolitischen Lage des Landes gaben uns interessante politische Impulse.

KONKRETE ERGEBNISSE FÜR WISSENSCHAFT UND LEHRE

Der herzliche Kontakt zum International Office an der Bukarester Partneruniversität hat dazu geführt, dass die Studierenden der UHH ausdrücklich aufgefördert bzw. eingeladen wurden, auf der Gegenseite zu Gast zu sein. Gleiches gilt für die beteiligten Wissenschaftler. Dass der partnerschaftliche Austausch zu intensivieren sei, ist die erklärte Absicht beider Seiten.

Darüber hinaus wurde die interdisziplinäre/sozialökonomische Studienstruktur der Uni Hamburg mit Interesse zur Kenntnis genommen. Die Studienkonzepte bieten – aus der Sicht der Vize-Dekaninnen – vor allem für personalökonomische Lehrinhalte viel Potenzial: so ist etwa die Kooperation im Rahmen des Schwerpunktes BWL (Personal) aber auch Soziologie im Mastertudiums denkbar.

Die Termine außerhalb der Universität haben eindrucksvoll deutlich gemacht, dass Arbeitsverhältnisse und Arbeitssicherheiten innerhalb Europas wesentlichen Unterschieden unterlie-

gen. Im Gespräch mit der Gewerkschaft wurde uns vom Vizepräsidenten deutlich gemacht gegen welch hohe politische Widerstände für die Verbesserung der rumänischen Arbeitswelt gerungen wird. Wir sind mit einem deutlichen Appell entlassen worden, kritische Wissenschaft an der Universität einzufordern und diese den Zielen der Menschenbildung und Demokratisierung der Gesellschaft zu unterstellen. Durch unseren Besuch des deutsch-rumänischen Unternehmens wurde dieser Aufruf gestärkt und beeinflusst u.U. das Studierendenverhalten der Teilnehmenden nachhaltig.

ZIELESETZUNG UND ENTWICKLUNGSPERSPEKTIVEN

Das vorrangige Ziel dieser Studienreise bestand darin, die Studienanfänger von einem Auslandsaufenthalt während ihres Studiums zu überzeugen. Auch wenn sich viele der Studenten der Vorteile eines Auslandssemesters bewusst sind, so bestehen jedoch einige Hemmschwellen, die sie davon abhalten tatsächlich eine gewisse Zeit an einer kooperierenden Hochschule zu verbringen (bei einer Befragung unter den IGK-Studenten zu Beginn des Semesters wurden vor allem finanzielle und zeitliche Bedenken geäußert). Der persönliche Kontakt zur Partnerinstitution und zu den Studierenden vor Ort sowie die umfassende Information über die Mobilitätsprogramme sollten diese Bedenken ausräumen und zum Studienaufenthalt an einer Partneruni bewegen. Die Vertreter der Universität Bukarest zeigten sich sehr interessiert an einer Intensivierung der Zusammenarbeit mit der Universität Hamburg und einer Aufnahme des Fachbereichs Sozialökonomie in das eigene ERASMUS-Programm.

Darüber hinaus konnte das Forschungsnetzwerk der Universität Hamburg, insb. der Sozialwissenschaftlichen Fakultät, erweitert werden: es ist erstrebenswert, die persönlichen Kontakte zu den Fakultäten Sozialwissenschaften, Politikwissenschaften bzw. internationale Beziehungen an der Universität für internationale Forschungsvorhaben und den Studierenden austausch zu nutzen.

Für die Teilnehmer der Lehrveranstaltung „interdisziplinärer Grundkurs: Neue Arbeitswelten / Zukunft der Arbeit“ (IGK) sollte diese Exkursion auch thematisch eine Bereicherung darstellen, indem beim Leipa-Konzern Einblicke in das betriebliche Personalmanagement eines internationalen Unternehmens sowie in dortige Arbeitsbedingungen gewonnen wurden und man sich mit der betrieblichen Mitbestimmung, dem Gewerkschaftssystem auf internationaler Ebene befasst. Soweit thematisch einschlägig, gilt es die hier gesammelten Eindrücke bei den individuellen Hausarbeiten der Studenten zu berücksichtigen.

GESAMTBEWERTUNG / SONSTIGES / HERAUSRAGENDE MERKMALE DES BESUCHS

Diese Exkursion war zweifellos geprägt vom (im Antrag formulierten) „verbindenden Charakter“, die IGK-Teilnehmer sind zur Kursgemeinschaft zusammengewachsen, was sich auf das weitere Studium entsprechend auswirken wird. Die Rückmeldungen der Teilnehmer sind ausnahmslos positiv; gewürdigt wird dabei vor allem das abwechslungsreiche Programm des Studytrips, als richtiger Mix aus Treffen an der Universität und den dortigen Informationen über Studienmöglichkeiten, dem Austausch über Politik & Ökonomie mit dem Bürgermeister, den Einblicken in „die rumänische Arbeitswelt“ beim Unternehmen (Leipa Pack) und bei der Gewerkschaft (BNS) sowie dem Freizeitprogramm (Führung im Parlamentspalast, sowie Gesellschaft und Kultur allg.).

Die Studienreise war m.E. ein voller Erfolg und tatsächlich für alle Beteiligten ein – in fachlich wie persönlicher Hinsicht – horizontweiterndes Erlebnis. Ohne die finanzielle Unterstützung durch die Sponsoren hätte diese Wirkung so nicht erreicht werden können, da einigen Studentinnen die Teilnahme nicht möglich gewesen wäre.

Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Liebe Studierende,

zu Beginn unseres IOKs haben wir Euch nach Euren Erwartungen und Befürchtungen befragt, um den Kurs inhaltlich stärker an den Bedürfnissen und Interessen anzupassen. Um die Qualität weiter optimieren, bitten wir Euch auch jetzt zum Ende unseres IOKs um Eure Meinung. Die Befragung ist selbstverständlich anonym und Eure Antworten werden vertraulich behandelt. Vielen Dank für Eure Hilfe!

Anett Hübler, Madlen Fidorra und Holger Schlegel
 Universitätskolleg „IP-28 Hemisphäre“

2. Selbstlernberatung und Perspektivgespräch

In diesem Block bitten wir Euch zwei Gespräche zu bewerten. Zunächst einige **Fragen zur Selbstlernberatung:**

- 2.1 Wie stark hat Dich die Selbstlernberatung im ersten Semester beim Vorankommen mit der Hausarbeit unterstützt? gar nicht in sehr hohem Maße
- 2.2 Wurden neben der Hausarbeit weitere Themen angesprochen? Ja Nein
- 2.3 Falls ja, welche weiteren Themen wurden angesprochen?
-

- Wie hilfreich war die Selbstlernberatung für...
- 2.4 ...Dein Ankommen und Zurechtfinden im Studium gar nicht in sehr hohem Maße
- 2.5 ...Deinen Studientag gar nicht in sehr hohem Maße
- 2.6 ...Dein Vorgehen und Deine Motivation beim Lernen gar nicht in sehr hohem Maße
- 2.7 War die Selbstlernberatung im ersten Semester insgesamt hilfreich für Dich? Ja Nein

- Anschließend einige **Fragen zum Perspektivgespräch:**
- 2.8 Wie hilfreich war im Perspektivgespräch das Feedback zu Deiner Hausarbeit für das Schreiben weiterer Hausarbeiten? gar nicht in sehr hohem Maße
- 2.9 Welche weiteren Inhalte des Gesprächs waren für Dich besonders hilfreich im Hinblick auf dein weiteres Studium?
-

EvaSys
Online-Befragung im IGK, Semester 1
Electric Paper

MUSTER

4. Fragen zu E-Learning und E-Portfolios [Fortsetzung]

4.4 Falls Du bereits Erfahrungen mit E-Portfolios/Lerntagebüchern hast, wo hast Du diese gesammelt?

4.5 Hältst Du eine Kombination von Präsenzsitzungen und E-Learning für sinnvoll?

Ja
 Nein

5. Fragen zu Exkursionen und Studienreisen

5.1 Hast Du Interesse an einem Auslandsaufenthalt während des Studiums?

Ja
 Nein

5.2 Hast Du Befürchtungen bezüglich eines Auslandsaufenthaltes während des Studiums?

Ja
 Nein

5.3 Falls Du Befürchtungen hast, welche sind das?

6. Persönliche Daten

6.1 In welchem Jahr bist Du geboren?

6.2 Du bist:

weiblich
 männlich

6.3 Mit welchen Vorerfahrungen bist Du zum Studium gekommen? (Mehrfachnennungen sind möglich)

direkt von der Schule
 Berufsausbildung
 Anderer Studiengang
 Auslandsaufenthalt länger als 3 Monate
 Wehrdienst, FSJ etc.

6.4 Falls Du bereits studiert hast, welchen Studiengang?

6.5 Auf welche Art hast Du Deine Studienberechtigung erworben?

Allgemeine Hochschulreife
 Abschluss eines Fachhochschulstudiums
 Meisterprüfung
 Aufnahmeprüfung

Herzlichen Dank für Deine Teilnahme

F2065UOPPL00
19.09.2013, Seite 3/3

EvaSys
Online-Befragung im IGK, Semester 2
Electric Paper

Anhang D2 Fragebogen SB_B

2. Selbstberatung und Perspektivgespräch [Fortsetzung]

2.10 Wie hilfreich war das Perspektivgespräch insgesamt für Dich?

gar nicht in sehr hohem Maße

3. Fragen zu E-Learning und E-Portfolios

3.1 Welche Funktionen/Bereiche im OLAT-Kurs hast Du genutzt? (Mehrfachnennungen möglich)

Gruppenarbeit
 Diskussion, Abstimmung, Materialsammlung
 Forum
 IGK Präsenzsitzungen (Folien, Verlinkungen, Literatur)
 Organisatorische Informationen
 Kalender
 Steckbriefe
 E-Portfolio

3.2 Welche Funktionen/Bereiche im OLAT-Kurs waren besonders hilfreich für Dich? (Mehrfachnennungen möglich)

Bereich Gruppenarbeit (Diskussion, Abstimmung, Materialsammlung)
 Forum
 Aktuelles zum Thema Arbeit
 Organisatorische Informationen
 IGK Präsenzsitzungen (Folien, Verlinkungen, Literatur)
 Kalender
 Steckbriefe
 E-Portfolio

3.3 Warum hast Du das E-Portfolio geführt und genutzt?

3.4 Warum hast Du das E-Portfolio nicht geführt und genutzt?

3.5 War die Kombination von Präsenzsitzungen und begleitendem OLAT-Kurs für Dich sinnvoll?

Ja
 Nein

4. Fragen zur Exkursion und zu Auslandsabsichten

4.1 Hast Du am Study-Trip nach Bukarest im Mai 2014 teilgenommen?

Ja
 Nein

4.2 Hat der Study-Trip dazu beigetragen, dass sich die Kontakte zu Deinen Kommiliton/innen intensiviert haben?

Ja
 Nein

4.3 Haben die Unternehmensbesichtigungen in Bukarest zu einem höheren Praxisanteil im Kurs beigetragen?

Ja
 Nein

4.4 Hast Du bereits vor dem Study Trip einen Auslandsaufenthalt während Deines Studiums in Erwägung gezogen?

Ja
 Nein

4.5 Falls nein, hat der Study Trip Dein Interesse an einem Auslandsaufenthalt geweckt?

Ja
 Nein

F2262UOPPL00
31.03.2016, Seite 2/7

7. Fragen zu Studium, Schwerpunktwahl und Interdisziplinarität. [Fortsetzung]

- 7.1 Welche Vorlesungen hast Du von einem Studium an der Universität? Bitte **kreuze die drei für Dich wichtigsten Aspekte** an!
- Akademische Ausbildung
 - Sachverhalte aus wissenschaftlicher Perspektive kennenlernen
 - Ein Bild vom wissenschaftlichen Lernen und Forschen bekommen
 - Austausch mit anderen Wissenschaftler(inne)n
 - Theoretische Hintergründe der Berufswelt kennenlernen
 - Selbstständiges Lernen und Arbeiten
 - Zusammenarbeit mit anderen Studierenden

7.2 Welche Themenbereiche zählen für dich noch zur Sozialökonomie?

- 7.3 Hast Du in Deiner Kursleiterin eine Ansprechpartnerin für kursübergreifende Anliegen gesehen?
- Ja Nein
- 7.4 Welche der Schwerpunkte interessieren Dich besonders?
- BWL VWL Soziologie
- 7.5 Bist Du Dir bereits sicher, welchen dieser Schwerpunkte Du wählen wirst?
- Ja Nein
- 7.6 Falls Ja, welchen dieser Schwerpunkte möchtest Du wählen?
- BWL VWL Soziologie
- 7.7 Wie stark hat der I GK Deine Schwerpunktwahl beeinflusst?
- gar nicht in sehr hohem Maße
- 7.8 Würde Dir die Interdisziplinarität der vier Fachbereiche anhand des Themas „Zukunft der Arbeit“ regelmäßig verdeutlicht?
- Ja Nein
- 7.9 Hast Du im I GK ein konkretes Thema/ Problem interdisziplinär, also aus allen vier Teildisziplinen, bearbeitet?
- Ja Nein

8. Gesamtbewertung des I GK

Wie klar sind Dir durch den I GK die Möglichkeiten geworden, die Dir das Sozialökonomie-Studium bietet, hinsichtlich...?

- 8.1 ... der beruflichen Perspektive gar nicht in sehr hohem Maße
- 8.2 ... der fachlichen Ausrichtung/„Profilbildung“ durch individuelle Fachkombinationen gar nicht in sehr hohem Maße
- 8.3 ... des Weiterstudierens (Master...) gar nicht in sehr hohem Maße



8. Gesamtbewertung des I GK. [Fortsetzung]

- Welche der folgenden Erwartungen an den I GK haben sich für Dich erfüllt?
- 8.4 -Erlernen des wissenschaftlichen Arbeitens (od. Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten) ja nein, obwohl ich dies erwartet habe nein, dies habe ich auch nicht erwartet
- 8.5 -Einsichten in das Thema „Neue Arbeitswelten“ (od. Blick auf den Arbeitsbegriff und welche Bedeutungen und Auswirkungen er auf soziale Beziehungen hat) ja nein, obwohl ich dies erwartet habe nein, dies habe ich auch nicht erwartet
- 8.6 -dynamische Gruppenarbeiten ja nein, obwohl ich dies erwartet habe nein, dies habe ich auch nicht erwartet
- 8.7 -Umgang mit neuen Medien bei der wissenschaftlichen Recherche ja nein, obwohl ich dies erwartet habe nein, dies habe ich auch nicht erwartet
- 8.8 -Kennenlernen neuer Lernkonzepte (wie E-Learning) ja nein, obwohl ich dies erwartet habe nein, dies habe ich auch nicht erwartet
- 8.9 -Förderung des kritischen Denkens ja nein, obwohl ich dies erwartet habe nein, dies habe ich auch nicht erwartet
- 8.10 -Heranführen an die Strukturen der UHH ja nein, obwohl ich dies erwartet habe nein, dies habe ich auch nicht erwartet
- 8.11 -hilfreiche Lernmethoden kennenlernen ja nein, obwohl ich dies erwartet habe nein, dies habe ich auch nicht erwartet
- 8.12 -Überblick über die vier Schwerpunkte erlangen ja nein, obwohl ich dies erwartet habe nein, dies habe ich auch nicht erwartet
- 8.13 -Ansprüche der UHH/Universität kennenlernen ja nein, obwohl ich dies erwartet habe nein, dies habe ich auch nicht erwartet

- Wie sehr hat der I GK dazu beigetragen...?
- 8.14 ... dass Du Dich in den Strukturen des Fachbereichs Sozialökonomie zurechtfindest? gar nicht in sehr hohem Maße
- 8.15 ... dass Du Interesse für Dein Studium entwickelst? gar nicht in sehr hohem Maße
- 8.16 ... dass Du Eigeninitiative für Dein Studieren entwickelst? gar nicht in sehr hohem Maße
- 8.17 ... dass Du selbstverantwortlicher studierst? gar nicht in sehr hohem Maße
- 8.18 ... dass Du Verantwortung für die Kursgemeinschaft übernimmst? gar nicht in sehr hohem Maße
- 8.19 ... dass Du anderweitig universitäres Engagement entwickelst (z.B. für studentische Initiativen o.ä.)? gar nicht in sehr hohem Maße



8. Gesamtbewertung des I GK [Fortsetzung]

- 8.20 Hast du im I GK Kommiliton/innen kennengelernt, mit denen Du auch außerhalb des Kurses Kontakt hast? Ja Nein
- 8.21 Denkst Du, dass diese Kontakte auch nach dem I GK bestehen bleiben? Ja Nein
- 8.22 Was hat Dir im I GK gefehlt, was hättest Du Dir noch gewünscht?

9. Persönliche Daten

9.1 In welchem Jahr bist Du geboren?

9.2 Du bist:
 weiblich männlich

9.3 Mit welchen Vorerfahrungen bist Du zum Studium gekommen? (Mehrfachnennungen sind möglich)
 direkt von der Schule Berufsausbildung Berufstätigkeit
 Anderer Studiengang Anderer Studienort Wehrdienst, FSJ etc.
 Auslandsstudientatfänger als 3. Monate

9.4 Falls Du bereits studiert hast, welchen Studiengang?

9.5 Auf welche Art hast Du Deine Studienberechtigung erworben?

- Allgemeine Hochschulreife Abschluss eines Fachhochschulstudiums Aufnahmeprüfung
 Meisterprüfung

Herzlichen Dank für Deine Teilnahme



Anhang D3 Fragebogen SB_C

EvaSys		Online-Befragung im I GK, Semester 5		Electric Paper					
Bitte so markieren: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst. <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen. Korrektur: <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>									
1. Liebe Studentin/ lieber Student,									
um die Inhalte des I GK weiter optimieren zu können, bitten wir Dich nun, einige Zeit nach Ende unseres I GKs um Deine Meinung zu den Inhalten und Effekten des Kurses. Die Befragung ist selbstverständlich anonym und die Antworten werden vertraulich behandelt. Vielen Dank für Deine Hilfe!									
Anett Hübner, Medien, Fidra und Hölger Schiegl Universitätskolleg, TP 28 Hemisphäre									
2. Bewertung des I GK gesamt									
In diesem Block bitten wir Dich zu bewerten, welche Effekte und Auswirkungen die Teilnahme am I GK für Dich hatte.									
Bitte schätze ein:									
Wie stark hat der I GK dazu beigetragen, dass...									
2.1	...Du Dich in den Strukturen des Fachbereiches Sozialökonomie zurecht findest?	gar nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	in sehr hohem Maße
2.2	...Du Kenntnis über mögliche Beratungsangebote der verschiedenen Besv. Schreibwerkstätten, International Offices) hast?	gar nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	in sehr hohem Maße
2.3	...Du weißt, wie Du an das Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit herangehst?	gar nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	in sehr hohem Maße
2.4	...Du Handwerkszeug kennengelernt hast, mit dem Du eine wissenschaftliche Arbeit erstellen kannst?	gar nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	in sehr hohem Maße
2.5	...Das Handwerkszeug, mit dem Du eine wissenschaftliche Arbeit erstellen kannst, selbstständig nutzt?	gar nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	in sehr hohem Maße
2.6	...Du in der Lage bist, Lernplattformen (wie OLAT) im Rahmen Deines Studiums zu nutzen?	gar nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	in sehr hohem Maße
2.7	...Die Notwendigkeit siehst, Sachverhalte interdisziplinär zu bearbeiten?	gar nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	in sehr hohem Maße
2.8	...Du Dich in der Lage fühlst, ein Thema interdisziplinär zu bearbeiten?	gar nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	in sehr hohem Maße
2.9	...Du Praxisbezüge zu den Studieninhalten herstellen kannst?	gar nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	in sehr hohem Maße

EvaSys		Online-Befragung im I GK, Semester 5		Electric Paper					
2. Bewertung des I GK gesamt [Fortsetzung]									
2.10	...Du Deine Kurse und Module zielgerichtet wählen konntest?	gar nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	in sehr hohem Maße
2.11	...Du Dich zu Beginn des Hauptstudiums im dritten Semester für einen Studienschwerpunkt entschieden hast?	gar nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	in sehr hohem Maße
2.12	Hast Du den Studienschwerpunkt gewechselt?	Nein	<input type="checkbox"/>	Ja	<input type="checkbox"/>				
2.13	Bist Du zufrieden mit Deiner jetzigen Studienwahl?	Nein	<input type="checkbox"/>	Ja	<input type="checkbox"/>				
Wie stark hat der I GK dazu beigetragen, dass...									
2.14	...Du Dich mit den Möglichkeiten eines Praktikums/ einer Werkstudententätigkeit während Deines Studienverlaufs auseinander gesetzt hast?	gar nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	in sehr hohem Maße
2.15	...Du ein Praktikum/ eine Werkstudententätigkeit während Deines Studiums planst und/oder absolviert hast?	gar nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	in sehr hohem Maße
2.16	...Du Dich frühzeitig mit Optionen nach dem B.A.- Studium (M.A. oder Beruf) auseinander gesetzt hast?	gar nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	in sehr hohem Maße
2.17	...Dir die Notwendigkeit einer frühzeitigen Auseinandersetzung mit Thema und Betreuer Deiner Bachelorarbeit bewusst ist?	gar nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	in sehr hohem Maße
2.18	...Du Dein Studium in einem für Dich optimalen Zeitrahmen beenden wirst?	gar nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	in sehr hohem Maße
2.19	...Du Dich mit den Möglichkeiten eines Auslandsaufenthaltes im Rahmen Deines Studienverlaufs auseinander gesetzt hast?	gar nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	in sehr hohem Maße
2.20	...bei Dir ein Interesse für einen Auslandsaufenthalt geweckt wurde?	gar nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	in sehr hohem Maße
2.21	Hattest Du zu Beginn Deines Studiums ein Interesse für einen Auslandsaufenthalt im Studium?	Nein	<input type="checkbox"/>	Ja	<input type="checkbox"/>				
Wie stark hat der I GK dazu beigetragen, dass...									
2.22	...Deine Befürchtungen hinsichtlich eines Auslandsaufenthaltes im Studium abgebaut wurden?	gar nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	in sehr hohem Maße
2.23	...Du einen Auslandsaufenthalt im Rahmen Deines Studiums planst und/oder absolviert hast?	gar nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	in sehr hohem Maße
2.24	Hast Du noch Kontakt zu Kommiliton(in) en, die Du im I GK kennengelernt hast?	Nein	<input type="checkbox"/>	Ja	<input type="checkbox"/>				
2.25	An weichen der folgenden Bausteine hast Du teilgenommen?	<input type="checkbox"/>	Lernberatungsgespräche zu Deiner Hausarbeit im 1. und 2. Semester	<input type="checkbox"/>	Empirie-Workshop mit Anne Freymuth	<input type="checkbox"/>	Lernplattform OLAT	<input type="checkbox"/>	Deinem bisherigen Studium
		<input type="checkbox"/>	Studienreise	<input type="checkbox"/>	E-Portfolio	<input type="checkbox"/>	Studienreise	<input type="checkbox"/>	Empirie-Workshop mit Anne Freymuth

3. Bewertung der I GK Bausteine [Fortsetzung]

- 3.11 Zu welchen Zielen hat der Empirie-Workshop mit Anne Freymuth beigetragen?
- Studienorganisation verbessern
 - Option Auslandsaufenthalt aufzeigen/fördern
 - Möglichkeiten bieten, Netzwerke aufzubauen
 - Schwerpunktwahl unterstützen
 - Praktische Relevanz des Studiums verdeutlichen
 - Interdisziplinäre Sichtweise schulen
 - Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten vermitteln
- 3.12 Wie hilfreich war der Empirie-Workshop mit Anne Freymuth für Dein weiteres Studium?
- 3.13 Was nimmst Du aus den Erfahrungen, die Du im I GK gemacht hast, für Dein weiteres Studium mit?

4. Persönliche Daten

- 4.1 In welchem Jahr bist Du geboren?
-
- 4.2 Du bist:
- weiblich
 - männlich
- 4.3 Mit welchen Vorerfahrungen bist Du zum Studium gekommen? (Mehrfachnennungen sind möglich)
- direkt von der Schule
 - Berufsausbildung
 - Anderer Studiengang
 - Auslandsaufenthalt länger als 3 Monate
 - Wehrdienst, FSJ etc.
- 4.4 Falls Du bereits studiert hast, welchen Studiengang?
-
- 4.5 Auf welche Art hast Du Deine Studienberechtigung erworben?
- Allgemeine Hochschulreife (Abitur)
 - Fachhochschulstudiums
 - Meisterprüfung
 - Aufnahmeprüfung



3. Bewertung der I GK Bausteine

- An dieser Stelle möchten wir erfahren, welche Bausteine unseres I GK zu welchen Zielen beigetragen haben.
- 3.1 Zu welchen Zielen haben die Lernberatungsgespräche beigetragen?
- Studienorganisation verbessern
 - Option Auslandsaufenthalt aufzeigen/fördern
 - Möglichkeiten bieten, Netzwerke aufzubauen
 - Schwerpunktwahl unterstützen
 - Praktische Relevanz des Studiums verdeutlichen
 - Interdisziplinäre Sichtweise schulen
 - Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten vermitteln

- 3.2 Wie hilfreich waren die Lernberatungsgespräche für Dein weiteres Studium?
- 3.3 Zu welchen Zielen haben die Studienverlaufgespräche beigetragen?
- Studienorganisation verbessern
 - Option Auslandsaufenthalt aufzeigen/fördern
 - Möglichkeiten bieten, Netzwerke aufzubauen
 - Schwerpunktwahl unterstützen
 - Praktische Relevanz des Studiums verdeutlichen
 - Interdisziplinäre Sichtweise schulen
 - Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten vermitteln

- 3.4 Wie hilfreich waren die Studienverlaufgespräche für Dein weiteres Studium?
- 3.5 Zu welchen Zielen hat die Lernplattform OLAT beigetragen?
- Studienorganisation verbessern
 - Option Auslandsaufenthalt aufzeigen/fördern
 - Möglichkeiten bieten, Netzwerke aufzubauen
 - Schwerpunktwahl unterstützen
 - Praktische Relevanz des Studiums verdeutlichen
 - Interdisziplinäre Sichtweise schulen
 - Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten vermitteln

- 3.6 Wie hilfreich waren die Erfahrungen mit der Lernplattform OLAT für Dein weiteres Studium?
- 3.7 Zu welchen Zielen hat der Baustein E-Portfolio beigetragen?
- Studienorganisation verbessern
 - Option Auslandsaufenthalt aufzeigen/fördern
 - Möglichkeiten bieten, Netzwerke aufzubauen
 - Schwerpunktwahl unterstützen
 - Praktische Relevanz des Studiums verdeutlichen
 - Interdisziplinäre Sichtweise schulen
 - Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten vermitteln

- 3.8 Wie hilfreich waren die Erfahrungen mit dem E-Portfolio für Dein weiteres Studium?
- 3.9 Zu welchen Zielen hat die Studienreise beigetragen?
- Studienorganisation verbessern
 - Option Auslandsaufenthalt aufzeigen/fördern
 - Möglichkeiten bieten, Netzwerke aufzubauen
 - Schwerpunktwahl unterstützen
 - Praktische Relevanz des Studiums verdeutlichen
 - Interdisziplinäre Sichtweise schulen
 - Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten vermitteln

- 3.10 Wie hilfreich waren die Erfahrungen auf der Studienreise für Dein weiteres Studium?



Anhang E

Vorbereitungs- und Reflexionsfragen SLB/SVB

Leit- bzw. Vorbereitungsfragen Selbstlernberatung 1 / Studienverlaufsberatung 1

1. Stand der Hausarbeit

Wie komme ich mit der Themenfindung voran? Welches Thema kann ich mir vorstellen und ist dies machbar?

Wie sieht eine mögliche Gliederung aus? D.h. Welche Aspekte des Themas will/sollte ich bearbeiten?

Wie sehen meine bisherigen Erfahrungen aus bzw. wo sehe ich Herausforderungen?

Was können meine nächsten Schritte sein?

2. Studium selbst

Wie bin ich mitlerweile in der Uni angekommen?

Wie gestaltet sich mein Studium bzw. Lernen?

Was klappt gut, wo sehe ich Schwierigkeiten und wie könnten diese gelöst werden?

Leit- bzw. Vorbereitungsfragen Selbstlernberatung 2 / Studienverlaufsberatung 2

1. Stand der Hausarbeit

Wie zufrieden bin ich rückblickend mit der Erstellung und dem Ergebnis meiner Hausarbeit?

Was hat mir Probleme bereitet? Wie bin ich mit diesen Herausforderungen umgegangen?

Hat mir am Prozess etwas besonders gut gefallen / Spaß gemacht / ist mir leicht gefallen?

Was möchte ich bei meiner nächsten Hausarbeit anders oder besser machen?

2. Studium selbst

Wie zufrieden bin ich nach wie vor mit meiner Entscheidung für ein Studium / für das Studium der Sozialökonomie?

Wo stehe ich derzeit in meinem B.A. Studienplan?

Welchen Studienschwerpunkt werde ich warum wählen?

Anhang F1 Leitfäden SLB/SVB 1 (detailliert)

Name Studentin	Name Beraterin	Datum
Einstieg		
Begrüßung:		
Ziele/Inhalte/Ablauf des Gesprächs:		
A: Hausarbeit		
1. Themenfindung <i>(Gilt für alle Punkte: wenn möglich immer zuerst nach Studentinnenperspektive fragen. Auch bei Lösungsstrategien. Erst anschließend Impulse geben.)</i> Hast Du bereits ein Thema gefunden?		
Hast Du bereits einen konkreten Titel/wie könnte dieser aussehen?		
Warum hast Du Dich für dieses Thema entschieden?		
Wie bist Du bei der Themenfindung vorgegangen? Was ist Dir schwer gefallen?		
Ist das Thema weit genug eingegrenzt? Denkst Du, es ist auf 10-12 Seiten behandelbar?		
Wie lautet Deine mögliche Fragestellung?		
2. Gliederung <i>(Gilt für alle Punkte: wenn möglich immer zuerst nach Studentinnenperspektive fragen. Auch bei Lösungsstrategien. Erst anschließend Impulse geben.)</i> Welche Aspekte Deiner Themenstellung möchtest Du bearbeiten? Was sind die zu bearbeitenden Bereiche?		
In welcher Reihenfolge werden diese Aspekte behandelt? Welche Art der Gliederung wählst Du?		

In welchem Zusammenhang stehen die Aspekte?
Hast Du einen Zeitplan bzw. Meilensteine für Dich festgelegt?
3. Literaturarbeit <i>(Gilt für alle Punkte: wenn möglich immer zuerst nach Studentinnenperspektive fragen. Auch bei Lösungsstrategien. Erst anschließend Impulse geben.)</i> Wie bist Du bei der Literaturrecherche vorgegangen?
In welchen Medien hast Du recherchiert?
Welche Publikationsarten nutzt Du bislang hauptsächlich für Deine Arbeit?
Fällt Dir das Lesen und Verstehen der Texte leicht?
Wie sammelst Du die wichtigsten Informationen aus den Texten für Deine Arbeit?
Wie verwaltest Du Deine Literatur?
4. Texterstellung <i>(Gilt für alle Punkte: wenn möglich immer zuerst nach Studentinnenperspektive fragen. Auch bei Lösungsstrategien. Erst anschließend Impulse geben.)</i> Hast Du schon begonnen, Textteile Deiner Arbeit zu verfassen?
Wenn ja, wie leicht oder schwer fällt es Dir?
Was könnte Dir helfen, die Texterstellung zu erleichtern?

Fühlst Du Dich dem Studium gewachsen?
Was könnte Dir helfen, Deinen Studientag besser zu gestalten?
3. Lernen <i>(Gilt für alle Punkte: wenn möglich immer zuerst nach Studentinnenperspektive fragen. Auch bei Lösungsstrategien. Erst anschließend Impulse geben.)</i>
Was bedeutet Lernen für Dich?
Wie gestaltest Du Dein Lernen jetzt im ersten Semester?
Was fällt Dir leicht? Wo siehst Du Herausforderungen?
Fällt es Dir leicht, Dich zum Lernen zu motivieren bzw. weißt Du, wie Du Dich motivieren kannst?
Haar Du Dir bereits Gedanken über das Lernen in der Klausurphase gemacht?
Weißt Du welcher Lerntyp Du bist bzw. wie/in welcher Lernsituation Du am besten Lernen kannst?
C: Persönliches Thema
Haar Du selbst noch ein Thema, dass Du ansprechen möchtest?
Ausstieg
Zusammenfassung des Gesprächs der Teile A und B.
Ggf. Vereinbarungen treffen / Auftrag erteilen.

5. Zusammenfassung / Nächste Schritte <i>(Gilt für alle Punkte: wenn möglich immer zuerst nach Studentinnenperspektive fragen. Auch bei Lösungsstrategien. Erst anschließend Impulse geben.)</i>
Was hast Du bislang für die Hausarbeit erfolgreich geschafft? Wo stehst Du in Deinem Zeit-/Projektplan?
Was sind Deine nächsten Schritte für die Hausarbeit? (Ggf. konkrete Absprachen/Meinungen)
Was könnte Dir helfen, um besser voranzukommen? Wo wünschst Du Dir Unterstützung?
B: Studium
1. Ankommen in der Uni <i>(Gilt für alle Punkte: wenn möglich immer zuerst nach Studentinnenperspektive fragen. Auch bei Lösungsstrategien. Erst anschließend Impulse geben.)</i>
Wie fühlst Du Dich nach mittlerweile zwei Monaten am FB SoZök?
Wie findest Du Dich zurecht? Fehlen Dir Informationen?
Bist Du rückblickend mit Deinem Start in das Studium zufrieden?
Bist Du mit Deiner Entscheidung für das Studium zufrieden?
2. Studium <i>(Gilt für alle Punkte: wenn möglich immer zuerst nach Studentinnenperspektive fragen. Auch bei Lösungsstrategien. Erst anschließend Impulse geben.)</i>
Wie gestaltet sich Dein Studientag?
Was macht Dir am meisten Spaß? (Vorlesungen, Seminare, Fächer)
Was bereitet Dir evtl. Sorgen?

Anhang F2

Leitfäden SLB/SVB 2 (detailliert)

B: Studium	
1. Studium und Studienfach SoZö <i>(Gilt für alle Punkte: wenn möglich immer zuerst nach Studentinnenperspektive fragen. Auch bei Lösungsstrategien. Erst anschließend Impulse geben.)</i>	
Bist Du nach wie vor mit Deiner Entscheidung für ein Studium zufrieden?	
Wenn nein, was sind die Gründe hierfür?	
Wenn nein, beabsichtigst Du, das Studium generell abzubrechen?	
Wenn nein, welche Alternativen siehst Du für Dich?	
Bist Du nach wie vor mit Deiner Studienfachwahl zufrieden?	
Wenn nein, was sind die Gründe hierfür?	
Wenn nein, beabsichtigst Du, das Studienfach zu wechseln?	
Wenn nein, welche Alternativen siehst Du für Dich?	
2. Schwerpunktwahl <i>(Gilt für alle Punkte: wenn möglich immer zuerst nach Studentinnenperspektive fragen. Auch bei Lösungsstrategien. Erst anschließend Impulse geben.)</i>	
Weißt Du, welchen Studienschwerpunkt Du wählen wirst?	
Wenn ja, warum?	
Wenn ja, kennst Du die Voraussetzungen für den jeweiligen Schwerpunkt inkl. Vertiefungen?	

Name Studentin	Name Beraterin	Datum
Einstieg		
Begrüßung.		
Ziele/Inhalte/Ablauf des Gesprächs.		
A: Hausarbeit		
1. Reflexion der Erfahrung der Studentinnen <i>(Gilt für alle Punkte: wenn möglich immer zuerst nach Studentinnenperspektive fragen. Auch bei Lösungsstrategien. Erst anschließend Impulse geben.)</i>		
Wie bewertest Du Deine eigene Leistung? Wie zufrieden bist Du rückblickend mit der Erstellung und dem Ergebnis Deiner Hausarbeit?		
Was hat Dir am meisten Probleme bereitet? Womit bist Du nicht so gut zurechtgekommen?		
Wie bist Du mit diesen Herausforderungen umgegangen?		
Was könnte Dir bei zukünftigen Hausarbeiten im Umgang mit diesen Problemen helfen?		
Hat Dir am Prozess etwas besonders gut gefallen / Spaß gemacht / leicht gefallen?		
2. Feedback zur Hausarbeit <i>(Gilt für alle Punkte: wenn möglich immer zuerst nach Studentinnenperspektive fragen. Auch bei Lösungsstrategien. Erst anschließend Impulse geben.)</i>		
→ anhand Bewertungsbogen studentischer Hausarbeiten		
3. Zusammenfassung <i>(Gilt für alle Punkte: wenn möglich immer zuerst nach Studentinnenperspektive fragen. Auch bei Lösungsstrategien. Erst anschließend Impulse geben.)</i>		
Lessons Learned: Was möchtest Du bei Deiner nächsten Hausarbeit anders oder besser machen?		
Wirst Du zukünftig, wenn mögl., eine Hausarbeit als Prüfungsform wählen? / Wie gut passt die Prüfungsform Hausarbeit zu Dir?		

Wenn ja, hast Du bereits Vorstellungen von einem späteren Berufsfeld?	
Wenn nein, worin liegt Deine Unsicherheit begründet?	
Wenn nein, Was könnte Dir bei der Wahl eines Schwerpunktes helfen?	
Wenn nein, kennst Du die Vorgaben zur Wahl bzw. die Voraussetzungen für den jeweiligen Schwerpunkt inkl. Vertiefungen?	
3. Studienverlauf <i>(Gilt für alle Punkte, wenn möglich immer zuerst nach Studieninterperspektive fragen. Auch bei Lösungsstrategien. Erst anschließend Impulse geben.)</i> Hast Du für Dich einen B.A. Studienplan erstellt?	
Wenn ja, wo stehst Du bislang in diesem Plan (Soll/Ist)?	
Wenn nein, warum nicht (Vorteile/Risiken aufzeigen, gleichm. Belastung, fachl. Ausrichtung, Pflichtscheine)?	
Möchtest Du im kommenden Semester ins Hauptstudium wechseln?	
Kennst Du die Vorgaben hierzu (Fristen, Schwerpunktwahl, Antrag im Studienbüro)?	
Planst Du im Laufe Deines Studiums ein Praktikum (Möglichkeiten, Vorteile, Formalien)?	
Hast Du im Rahmen einer studentischen Tätigkeit die Möglichkeit, relevante Berufserfahrung zu sammeln (Bedeutung, Ersatz Praktika)?	
Planst Du im Laufe Deines Studiums einen Auslandsaufenthalt (Möglichkeiten, Intern, Office, Förderung)?	

Planst Du, im Anschluss an Dein B.A. – ein M.A.–Studium (Möglichkeiten, Voraussetzungen, Fristen)?	
C: Persönliches Thema Hast Du selbst noch ein Thema, dass Du ansprechen möchtest?	
Ausstieg Zusammenfassung des Gesprächs der Teile A und B. Ggf. Vereinbarungen treffen / Auftrag erteilen.	

Anhang G Rückmeldebogen zur Hausarbeit

IGK „NEUE ARBEITSWELTEN“: Feedback zur HA-Präsentation

Durch Feedback erfahren wir Dinge, die wir u. U. aus der eigenen Wahrnehmung nicht erfassen können. Konstruktives Feedback ist ein Geschenk an unsere Kommilitonen, weil es uns hilft, gemeinsam eine Verbesserung zu erreichen und uns weiter zu entwickeln. Bitte Feedbackregeln beachten.

REFERENT: _____

THEMA: _____

Inhalte	trifft nicht zu		trifft eher nicht zu		trifft eher zu		trifft zu	
	--	-	-	+	+	+	++	
Der Einstieg in das Thema motivierte zum Mitdenken. Zu Beginn wurden Thema und Ziel der Präsentation benannt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Das Referat war klar strukturiert/gegliedert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Die einzelnen Referatteile waren angemessen gewichtet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Das Referat war inhaltlich verständlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Schwierige Inhalte wurden (etwa an Beispielen) verdeutlicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Das Fazit fasste wesentliche Erkenntnisse zusammen und machte den Vortrag „rund“.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Vortragsstil

Vortragsstil	trifft nicht zu		trifft eher nicht zu		trifft eher zu		trifft zu	
	--	-	-	+	+	+	++	
Die Sprechweise (Lautstärke, Aussprache, Betonung, Tempo, Pausen) des Referenten war gut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Die Körperhaltung, Gestik und Mimik des Referenten waren gut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Der Blickkontakt zum Plenum wurde gesucht/gehalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Der Vortragende steht hinter dem, was er sagt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Der Referent wirkte gut vorbereitet und als „Experte“ seines Themas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Der vorhandene Zeitrahmen wurde gut genutzt/eingehalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Der Referent hat zu einer kritischen Diskussion angeregt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Medien & Handout

Medien & Handout	trifft nicht zu		trifft eher nicht zu		trifft eher zu		trifft zu	
	--	-	-	+	+	+	++	
Das Referat wurde durch Medien hilfreich unterstützt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Die Folien waren anschaulich / übersichtlich und gut lesbar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Das Handout enthält eine übersichtliche Gliederung des Vortrags.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Grundlegende Inhalte und zentrale Thesen sind im Handout gut zusammengefasst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Zentrale Quellen und Literaturangaben sind im Handout bibliografisch vollständig genannt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Allgemeines

Allgemeines	trifft nicht zu		trifft eher nicht zu		trifft eher zu		trifft zu	
	--	-	-	+	+	+	++	
Dem Referat zuzuhören hat Freude gemacht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Die Thematik des Referats hat mich persönlich interessiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Die Thematik des Referats ist wichtig für mein Studium.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Bitte formuliere Deine Referatsbewertung stichpunktartig in eigenen Worten:

Das hat mir an Deiner Präsentation besonders gut gefallen:

Dadurch könnte Deine Präsentation beim nächsten Mal (noch) besser werden:

Vielen Dank für Deinen wichtigen Beitrag!



Hemisphere-Frühjahrstagung 2014

Szenarien für die Studieneingangsphase an der Universität Hamburg

– Hamburg, 17. Februar 2014 –



Hamburger Einführungsmodul in das erfolgreiche Studium

Holger Schlegel – Madlen Fidorra – Anett Hübner

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Gefördert durch das gemeinsame Programm des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. Förderkennzeichen 01PL12033. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.



Universitätskolleg

Fachbereich Sozialökonomie

- Interdisziplinarität: vier Fachgebiete
- ~350 Studienanfänger pro Semester
- Studieren mit & ohne Abitur (40%)
- Zulassung per Aufnahmeprüfung

Hemisphere-Projekt

Interdisziplinäres Einführungsmodul/ Interdisziplinärer Grundkurs

- 25 Studierende, zwei Semester, div. Ziele:
- Interdisziplinarität erfahren / IGK-Thema
 - wissenschaftliches Arbeiten erlernen
 - neue Hochschulwelten ergründen
 - erfolgreich Studieren lernen
 - Studienverlauf beeinflussen
 - Studier-Einstellung prägen

ergänzende Gestaltungselemente für das „Hamburger Einführungsmodul in das erfolgreiche Studium“

online E-Portfolio: studienbegleitendes, angeleitetes, reflektives Lerninstrument zur Strukturierung/Orientierung

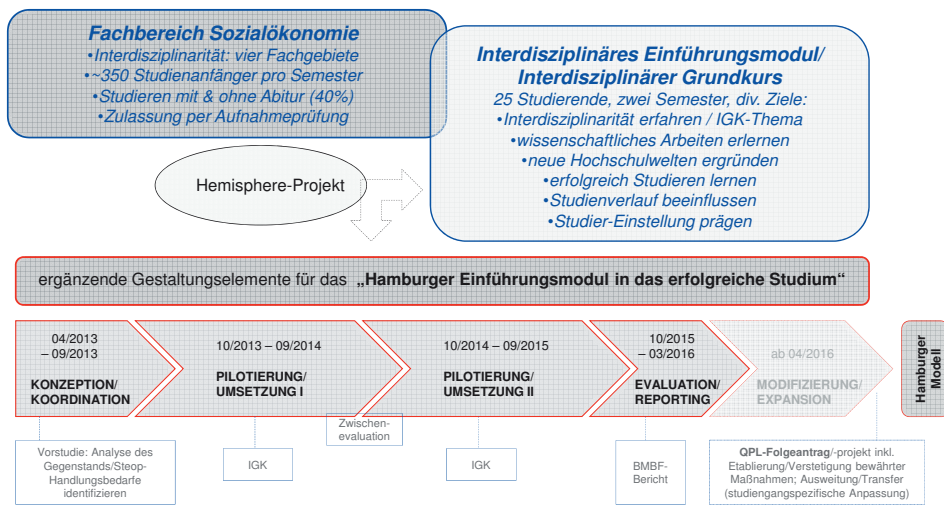
„Wissenschaftswerkstatt“: Workshops im ersten Studienjahr für mehr Wissenschaftsverständnis, Forschungs- und Textkompetenz

Praxisbezug & Mobilität: Themen-Exkursionen/Studienreisen fördern Theorie/Praxis-Transfer, Kontakte zu Partner-Universitäten

individ. Selbstlern-Beratung: Einzelgespräch/Anleitung zum individuellen Lernprozess mind. 1 x pro Semester

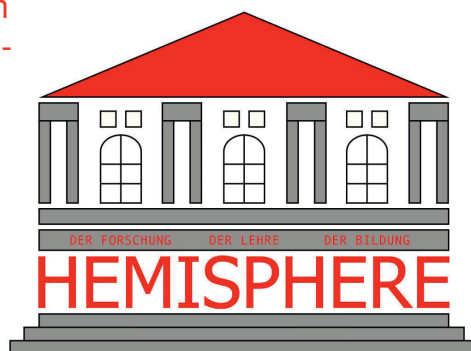
persönl. Studienverlaufsberatung: Einzelgespräche im zweiten und fünften Semester zu individuellem Studienprofil & Entwicklungspfaden

allg. Studienverlaufsbefragung: turnusmäßige Kompakt-Befragung zu persönl. Studienangelegenheiten im ersten, zweiten, vierten Semester



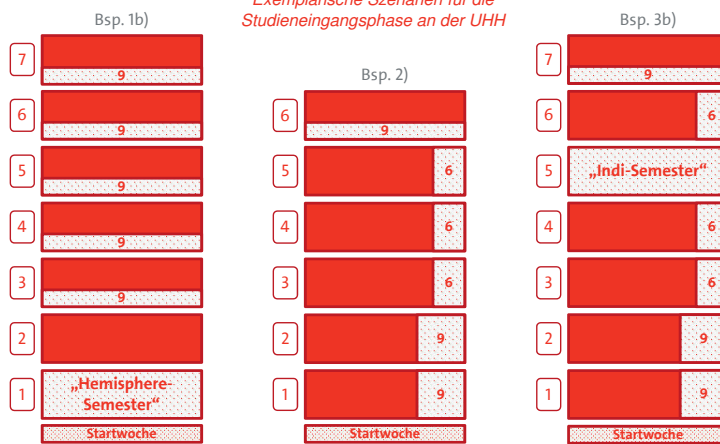
Ausblick : *Hemisphere* als „Hamburger Modell“ etablieren

- Entwicklung eines innovativen Formats der Studieneingangs- und -orientierungsphase (UHH-spezifischer Mix \Rightarrow diverser Modelle) als ...
- Etablierung als „Hamburger Modell“, z.B. im Rahmen der zukünftigen UK-Ausrichtung (QPL2)



Hemisphere-Frühjahrstagung 2014:

*Exemplarische Szenarien für die
Studieneingangsphase an der UHH*





Hemisphere-Frühjahrstagung 2015

Hemisphere-Perspektiven & weitere Vorhaben

Universitätskolleg, 23. Februar 2015

Anett Hübner – Madlen Fidorra – Holger Schlegel

Gefördert durch das gemeinsame Programm des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. Förderkennzeichen 01PL12033. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.



GEFÖRDERT VOM

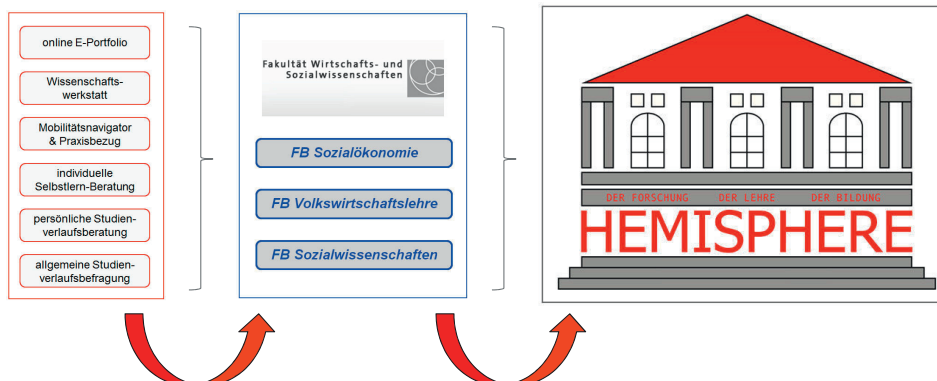


Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

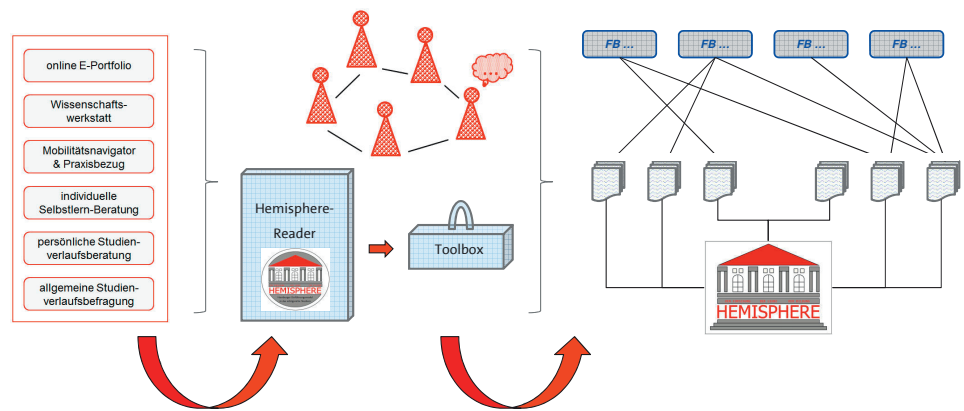


Universitätskolleg

Erprobung, Etablierung, Ausweitung



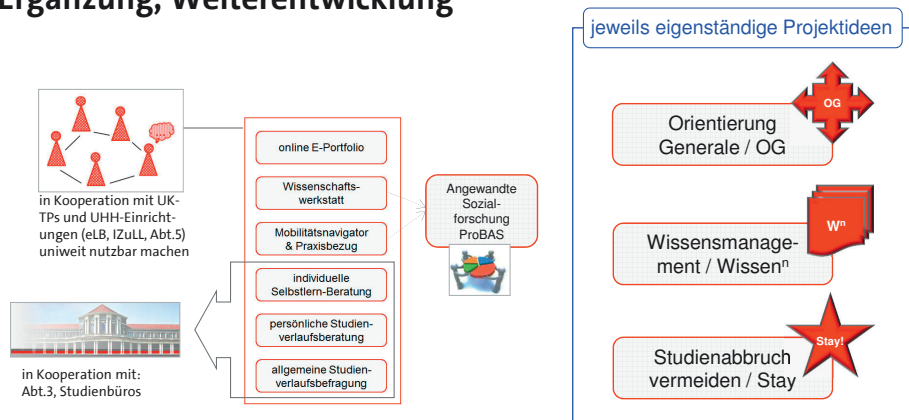
Dissemination, nachhaltiger Wissenstransfer, Verstetigung



Hemisphere-Frühjahrstagung
 23. Februar 2015

Hemisphere-Perspektiven
 & weitere Projektvorhaben

Ergänzung, Weiterentwicklung

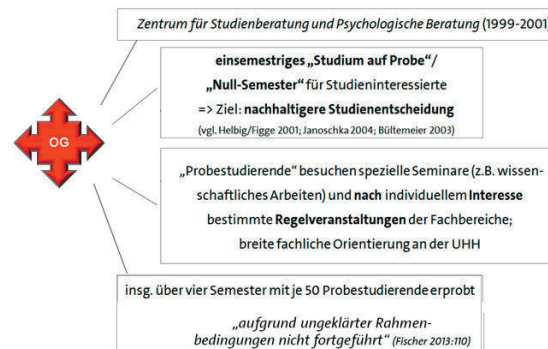


Hemisphere-Frühjahrstagung
 23. Februar 2015

Hemisphere-Perspektiven
 & weitere Projektvorhaben

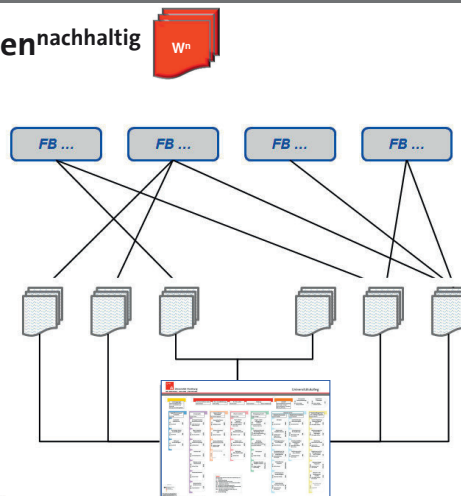
Orientierung Generale

- Hemisphere-spezifische Orientierungsphase auf Basis des einstigen UHH-Modellprojekts



Wissen sichern und einfach nutzen nachhaltig

- Bedarf: systematische Dokumentation und Aufbereitung der QPL-Erkenntnisse
- Vorhaben: Wissensmanagementsystem entwickeln, erproben, etablieren
- Ziel: UK-Wissen systematisch sichern und langfristig für die Institution nutzbar machen (personenunabhängig = implizites Wissen explizieren)



Studienabbruch systematisch vermeiden u. reduzieren



- Hochschulpakt III: ab 2016 10% der Mittel für zielgerichtete Maßnahmen“ gegen Studienabbruch; HS sollen berichten
- UHH-Bestandsaufnahme: aktuelle Abbruchquoten (Analyse: Entwicklung usw.) & Aktivitäten (Exit-Interviews usw.) ?
-> Austausch: Abt.1, Abt.3, Studiendekanate/-büros
- Vorhaben: UHH-Modell zur systematischen Vermeidung (z.B. „Hamburger Portfolio gegen Studienabbruch“)
- Vorgehen⁽²⁰¹⁶⁾: UHH-Grundsatz klären (bzgl. Uni-Profil, Problematik, Stay-Ziele), Status quo (UHH, D), bewährte Vermeidungsstrategien & Transfer prüfen (GoodPractices ...), UHH-Koordinationsinstanz einrichten



Innovative und etablierte
Studieneingangsphasen-Modelle
– Best Practices für die UHH?

XII. Konferenztag Studium & Lehre
Hamburg, 26. Juni 2014 – Holger Schlegel

Gefördert durch das gemeinsame Programm des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. Förderkennzeichen 01PL12033. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

„**Schlüssel**“ (Stifterverband 2013),
„**Weichenstellung**“ (DLR 2014,
Fischer 2012) für **Studienerfolg**

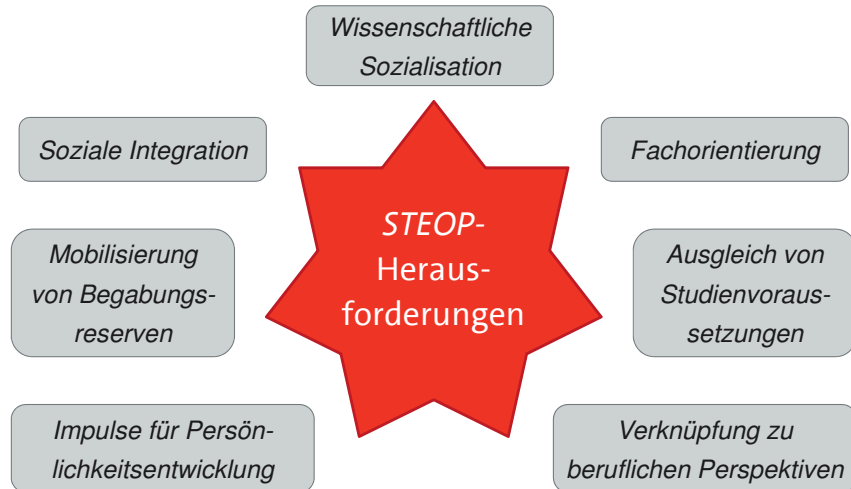
„Je mehr und umsichtiger in diese Phase **investiert**
wird, um so weniger problematisch gestaltet
sich der weitere **Studienverlauf**“ (Webler 2012:19)

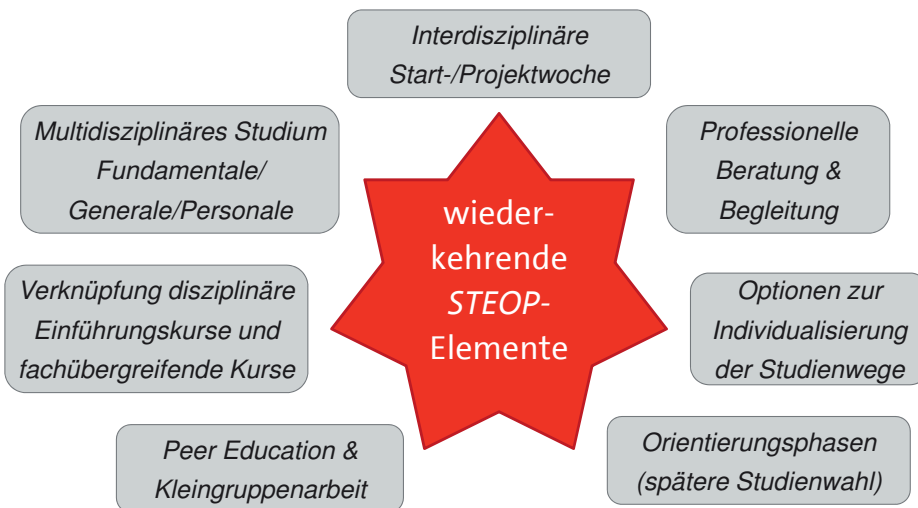
Studien Eingangs- und OrientierungsPhase
= **STEOP**

„möglichst **bruchloser Bruch**
(..) an der Schnittstelle Schule
– Hochschule“ (Pasternack 2012)

„**Lücke** zwischen Schule
und Studium **schließen**“
(SalemKolleg 2014)

„**sanfteren Übergang**
zwischen den Systemen“
(Stapelfeldt 2012)





UHH-Anspruch: „**niemanden am Wegesrand zurückzulassen**. Wer etwas aus sich machen möchte, einen höheren Berufs- oder Bildungsabschluss erreichen möchte, der oder die soll dabei ermutigt und unterstützt werden.“ (Stapelfeldt 2012)

Überlegungen zur **Übertragbarkeit** guter/bester Praxis auf die UHH

Ausrichtung der Hochschulen berücksichtigen



„Gesellschaft und Politik haben den Hochschulen (...) explizit aufgegeben, das Studium so anzulegen, dass **normal begabte Studierende** das Studium **erfolgreich** absolvieren können.“ (Webler 2012:20)

➡ besondere Bedeutung individueller **Beratung und Begleitung** beim Einstieg ins Studium an der UHH

zentrale Herausforderung: „Skalierung der Maßnahmen auf die UHH-Größenordnung und -Vielfalt.“ (Schlegel 2014:3)

Überlegungen zur **Übertragbarkeit** guter/bester Praxis auf die UHH

Format der Hochschulen berücksichtigen



Pilotbereiche für Erprobung der STEOP-Maßnahmen an der UHH definieren

Ideal: „**Einheit von Bildung und Ausbildung**“
 (Studium Generale Netzwerk Nord: Leitbild)

Studium Generale

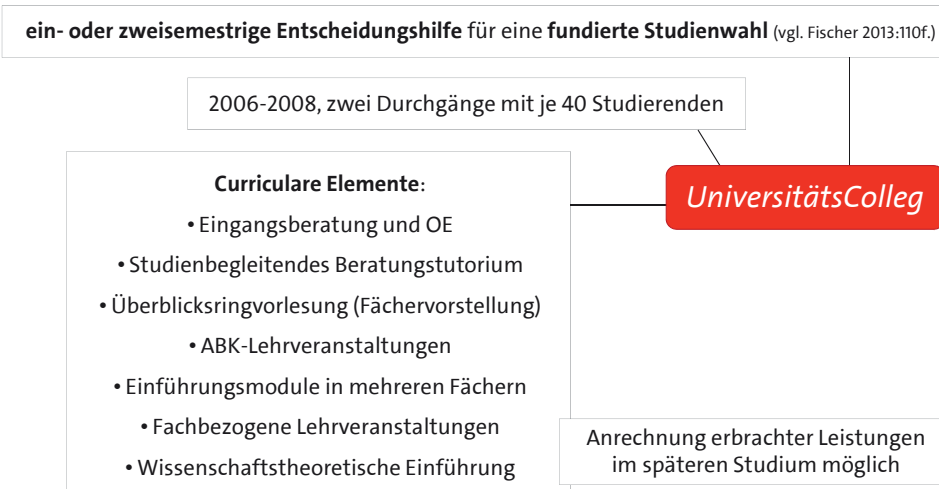
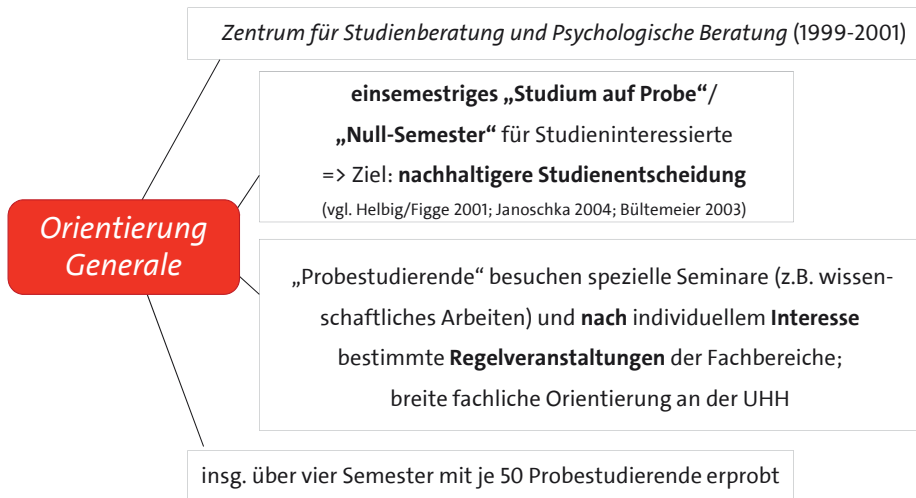
Ziele eines Studiums (vgl. Wissenschaftsrat 2000:21f.): nicht nur „Employability“ (Bologna Declaration 1999:3), sondern auch (Huber 2013:95):

„**Allgemeinbildung durch Wissenschaft**“
 = „Herausbildung einer Persönlichkeit durch wissenschaftliche Auseinandersetzung“
 (Lenzen 19.11.2013, 20.03.2014)

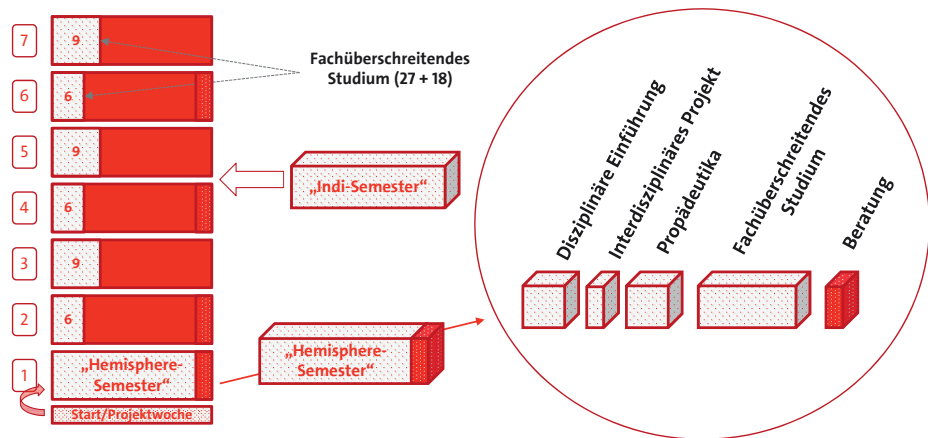
„**intellektuelle Bildung durch Wissenschaft** (..) und die Persönlichkeitsentwicklung“



Vermittlung bestimmter Fähigkeiten, z.B. bzgl. **Solidarität** (vgl. Klafki 2007:43ff.), „**Verantwortung**“, „**Reflexion**“ (Koller 21.5.2014), „vernünftige **Selbstbestimmung**“ (Huber 2013:97)
 => Beiträge zur „Identitätsentwicklung“



UHH-STEOP – Ein Szenario:



Fazit & Ausblick

- Vielfalt an *STEOP*-Maßnahmen, Gemeinsamkeit der Ansätze: „Ermöglichungs- und Ermutigungsstruktur“
- Gelingendes Studieren: Studierfähigkeit (betr. Studies) **und** Studierbarkeit (betr. Organisation)

• Innovationen (*iSTEOP*):

Pioniergeist & Ausdauer
 UK = Betriebseinheit QPL2 -> 2021 ff.

Autorenhinweise



Holger Schlegel
Dr. rer. pol.
M.A. Higher Education &
M.A. Human Resource Management
Dipl. Sozialökonom

Als Student der Sozialökonomie an der früheren Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik profitierte er einst selbst von den Besonderheiten des Interdisziplinären Einführungsmoduls. Als Dozent entwickelte er dessen Konzept und Umsetzung weiter, wofür er 2010 mit dem „Hamburger Lehrpreis für herausragende und innovative Leistungen in der Hochschullehre“ ausgezeichnet wurde. Aufbauend auf den Erfahrungen als Lernender in und Lehrender mit der Lehrveranstaltung „Interdisziplinärer Grundkurs“ sowie auf den Erkenntnissen des weiterführenden Studiengangs zur Erlangung der akademischen Lehrqualifikation konzipierte Schlegel das „Hamburger Einführungsmodul in das erfolgreiche Studium“.



Madlen Fidorra
M.A. Human Resource Management
Dipl. Wirtschafts- und Arbeitsjuristin

Bereits als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Personalforschung an der Universität Hamburg beschäftigte sie sich mit der Gestaltung von Lehr-Lernarrangements in der Studieneingangsphase des B.A. Sozialökonomie. Ihr Schwerpunkt im Hemisphere-Projekt lag neben der Lehre im Bereich der Konzeption und Durchführung von bedarfsgerechten Beratungsangeboten von Studierenden. Seit 2009 ist die zudem als Referentin in verschiedenen ESF-Projekten im Bereich „Frau und Karriere“ tätig, u.a. als Projektmanagerin der Hamburger Karriereschmiede.



Anett Hübner
M.A. Kommunikations-
und Medienwissenschaft

Anett Hübner studierte Kommunika-
tions- und Medienwissenschaft mit
dem Schwerpunkt Medienpädagogik
an der Universität Leipzig. Seit ihrem
Masterstudium beschäftigt sie sich
in Forschung und Praxis mit Fragen
der Bedeutung und Gestaltung von

onlinebasierten Medien für Lehr- und Lernzwecke. Im Projekt „Hemisphere – Ham-
burger Einführungsmodul in das erfolgreiche Studium“ war sie federführend für die
Bereiche E-Learning und E-Portfolio sowie für die Konzeption und Auswertung der
Selbstlernbefragung zuständig.

Impressum

Universitätskolleg-Schriften Band 8
Hemisphere – Hamburger Einführungsmodul in das erfolgreiche Studium
Erfahrungsbericht und Handlungsempfehlungen

Herausgeber

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Präsident der Universität Hamburg
Prof. Dr. Susanne Rupp, Vizepräsidentin für Studium und Lehre
Universität Hamburg
Mittelweg 177
20148 Hamburg

Redaktion

Madlen Fidorra, Anett Hübner, Holger Schlegel,
Benjamin Gildemeister, Ulrike Helbig, Nicolai Krolzik
E-Mail: redaktion.kolleg@uni-hamburg.de

Layout und Satz

Nicolai Krolzik

Gestaltungskonzept

Redaktion Kultur und Bildung, www.redaktion-kultur-bildung.de

Schrift

TheSans UHH von LucasFonts

Druck

LASERLINE Druckzentrum, Berlin

Urheberrecht

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

Universitätskolleg-Schriften

Erscheinungsweise: unregelmäßig
Erstauflage Band 8: 10. August 2015
Druckauflage: 250 Exemplare
PDF-Download unter: www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de
ISSN 2196-520X
ISSN 2196-9345 (ePaper)



GEFÖRDERT VOM



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

