

Fachhochschule Düsseldorf  
Fachbereich Sozialpädagogik

## **Diplomarbeit**

# **Konzept zur fachbereichsübergreifenden Erstsemestereinneingeführungsgruppe Sozialarbeit und Sozialpädagogik der Fachhochschule Düsseldorf - Entwicklung und Evaluation**

vorgelegt von: Barbara Ihns  
Erstleserin: Frau Prof. Dr. R. Enggruber  
Zweitleser: Herr A. Firchow  
Düsseldorf im Mai 1997

✌️ ⚙️ ☠️ 🗣️ ARND

Dothi

**Herbert**

Hupbi

👋 ■ 🔮 □ Ina

+WG

↳ Leitgedanken - die Arbeit durchhalten, alles  
daraufhin prüfen

- Interessen offen darlegen !

- transparent werden, das ist wichtig, in anderen Gruppen die Interessen

# INHALT

LISTE DER ABBILDUNGEN

LISTE DER TABELLEN

LISTE DER DIAGRAMME

<b>1 EINLEITUNG</b> .....	7
1.1 ZIELSETZUNG UND UNTERSUCHUNGSINTERESSE .....	7
1.2 AUFBAU UND VORGEHENSWEISE .....	8
<b>2 DIDAKTISCHE GRUNDLAGEN ZUR KONZEPTEVALUATION UND - REVISION</b> .....	9
2.1 GRUNDLAGEN DES HAMBURGER MODELLS .....	9
2.1.1 <i>Das Berliner Modell</i> .....	9
2.1.2 <i>Weiterentwicklung des Berliner Modells</i> .....	10
2.2 STRUKTUR DES HAMBURGER MODELLS.....	12
2.2.1 <i>Perspektivplanung</i> .....	13
2.2.2 <i>Umrißplanung</i> .....	15
2.2.3 <i>Prozeßplanung</i> .....	20
2.2.4 <i>Planungskorrektur</i> .....	21
2.3 KRITISCHE BETRACHTUNG UND BEGRÜNDUNG DES MODELLS .....	22
<b>3 RAHMENBEDINGUNGEN DER ERSTSEMESTERINNENEINFÜHRUNG</b> .....	26
3.1 GESELLSCHAFTLICHE BEDINGUNGEN DER ERSTSEMESTERINNENEINFÜHRUNG .....	26
3.1.1 <i>Geschichte</i> .....	27
3.1.2 <i>Politische Zusammenhänge</i> .....	31
3.2 INSTITUTIONELLE UND STRUKTURELLE EINBINDUNG DER ERSTSEMESTERINNEN- EINFÜHRUNGSGRUPPE.....	33
3.2.1 <i>Rechtliche Situation</i> .....	33
3.2.2 <i>Finanzielle Situation</i> .....	38
3.2.3 <i>Fachbereichsübergreifende Strukturen</i> .....	42
3.3 PERSÖNLICHES VERSTÄNDNIS DER ERSTSEMESTERINNENEINFÜHRUNG .....	46
<b>4 KONZEPT DER ERSTSEMESTERINNENEINFÜHRUNG 1996/97</b> .....	50
4.1 PERSPEKTIVPLANUNG DER ERSTSEMESTERINNENEINFÜHRUNG .....	50
4.1.1 <i>Erstes Vorbereitungstreffen</i> .....	51

4.1.2	<i>Zweites Vorbereitungstreffen</i>	53
4.1.3	<i>Drittes Vorbereitungstreffen</i>	57
4.1.4	<i>Schulungs- und Planungswochenenden</i>	64
4.2	UMRIßPLANUNG	67
4.2.1	<i>Ziele der ErstsemesterInneneinführung</i>	67
4.2.2	<i>Ausgangslage der TutorInnen und ErstsemesterInnen</i>	69
4.2.3	<i>Vermittlungsvariablen</i>	79
4.2.4	<i>Erfolgskontrolle der TutorInnen und ErstsemesterInnen</i>	92
4.3	PROZEBPLANUNG	94
4.3.1	<i>Anfangsphase</i>	96
4.3.2	<i>Mittelteil</i>	101
4.3.3	<i>Schlußphase</i>	113
4.4	EBENE DER PLANUNGSKORREKTUR	115
<b>5</b>	<b>EVALUATION DER ERSTSEMESTERINNENEINFÜHRUNG 1996/97</b>	<b>117</b>
5.1	EVALUATIONSMETHODE	117
5.2	UNTERSUCHUNGSLEITENDE FRAGESTELLUNG	118
5.3	ENTWICKLUNG UND BEGRÜNDUNG DES FRAGEBOGENS	118
5.3.1	<i>Fragestrukturen</i>	118
5.3.2	<i>Aufbau des Fragebogens</i>	121
5.4	AUSWERTUNGSMETHODE	128
5.5	DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	129
5.5.1	<i>Einleitenden Fragen</i>	129
5.5.2	<i>Teilnahme der ErstsemesterInnen an der Einführung</i>	134
5.5.3	<i>Bewertung der Einführung</i>	140
5.5.4	<i>Bedeutung der Angebote</i>	150
5.5.5	<i>Fragen zu den TutorInnen</i>	162
5.5.6	<i>Kritik der ErstsemesterInnen</i>	167
5.5.7	<i>Abschließende Fragestellung</i>	169
<b>6</b>	<b>KONZEPTREVISION AUF DER BASIS DER ERZIELTEN UNTERSUCHUNGS- ERGEBNISSE</b>	<b>172</b>
6.1	ZUSAMMENFASSUNG	172
6.2	LEITFADEN	177

LITERATURVERZEICHNIS

ANHANG

---

## LISTE DER ABBILDUNGEN

<b>Abbildung 1;</b> Modell der Planungsebenen.	<b>13</b>
<b>Abbildung 2;</b> Heuristische Matrix zur Bestimmung von Richtzielen.	<b>14</b>
<b>Abbildung 3;</b> Handlungsmomente didaktischen Planens in ihrem Implikationszusammenhang.	<b>16</b>
<b>Abbildung 4;</b> Studienverlaufsplan am Beispiel des Fachbereichs Sozialpädagogik.	<b>108</b>
<b>Abbildung 5;</b> Kartenmethode am Beispiel des ‘Studienverlaufsplan Sozialpädagogik’.	<b>111</b>

## LISTE DER TABELLEN

<b>Tabelle 1;</b> Gründe für die Abwesenheit der ErstsemesterInnen am ersten Tag.	<b>136</b>
<b>Tabelle 2;</b> Gründe für die Abwesenheit der ErstsemesterInnen an den Rallyes.	<b>138</b>

## LISTE DER DIAGRAMME

<b>Diagramm 1;</b> Alter der ErstsemesterInnen.	<b>130</b>
<b>Diagramm 2;</b> Düsseldorf, als Wunschort der ErstsemesterInnen.	<b>132</b>
<b>Diagramm 3;</b> Gefühle der ErstsemesterInnen vor und nach der Einführung.	<b>133</b>
<b>Diagramm 4;</b> Teilnahme der ErstsemesterInnen an der Einführung.	<b>134</b>
<b>Diagramm 5;</b> Bewertung des ersten Tags der Einführung (Golzheim).	<b>141</b>
<b>Diagramm 6;</b> Bewertung des ersten Tags der Einführung (SoWe).	<b>142</b>
<b>Diagramm 7;</b> Bewertung der einzelnen Inhalte der Kleingruppen.	<b>144</b>
<b>Diagramm 8;</b> Bewertung der Stadt- und Campusrallye.	<b>146</b>

---

<b>Diagramm 9;</b> Bewertung der fachbereichsübergreifenden und SoWe-Party.	<b>148</b>
<b>Diagramm 10;</b> Bewertung der DozentInnenvorstellung, des Café's und der Veranstaltung 'Soziales'.	<b>149</b>
<b>Diagramm 11;</b> Bedeutung der einzelnen Angebote.	<b>150</b>
<b>Diagramm 12;</b> Teilnahme, Bewertung und Bedeutung des ersten Tags (Golzheim).	<b>154</b>
<b>Diagramm 13;</b> Teilnahme, Bewertung und Bedeutung des ersten Tags (SoWe).	<b>155</b>
<b>Diagramm 14;</b> Teilnahme, Bewertung und Bedeutung der Inhalte der Kleingruppen.	<b>156</b>
<b>Diagramm 15;</b> Teilnahme, Bewertung und Bedeutung der Stadt- und Campusrallye.	<b>158</b>
<b>Diagramm 16;</b> Teilnahme, Bewertung und Bedeutung der DozentInnen- vorstellung.	<b>159</b>
<b>Diagramm 17;</b> Teilnahme, Bewertung und Bedeutung der fachüber- greifenden und SoWe-Party.	<b>160</b>
<b>Diagramm 18;</b> Teilnahme, Bewertung und Bedeutung des Cafés und des Themas Soziales.	<b>161</b>
<b>Diagramm 19;</b> Rhetorische Fähigkeiten der TutorInnen.	<b>163</b>
<b>Diagramm 20;</b> Inhaltliche Kompetenz der TutorInnen.	<b>164</b>
<b>Diagramm 21;</b> Auswahlkriterien der ErstsemesterInnen für die Kleingruppen.	<b>166</b>
<b>Diagramm 22;</b> Sicherheit der ErstsemesterInnen nach der Einführung.	<b>169</b>

## 1 EINLEITUNG

In der vorliegenden Arbeit setze ich mich mit der Notwendigkeit und Gestaltung von Einführungsveranstaltungen für StudienanfängerInnen am Beispiel der Fachbereiche Sozialarbeit und Sozialpädagogik der Fachhochschule Düsseldorf auseinander. Die ErstsemesterInneneinführung 1996/97 wurde von Studierenden beider Fachbereiche, also fachbereichsübergreifend organisiert und durchgeführt. Der Grund liegt vor allem in der Durchlässigkeit der beiden Studiengänge. Das wird zum einen durch eine gemeinsame Studienordnung sowie durch die Ausbildung, die grundsätzlich zur beruflichen Tätigkeit in gleichen Tätigkeitsfeldern befähigt, deutlich.<sup>1</sup>

### 1.1 Zielsetzung und Untersuchungsinteresse

Vor dem Hintergrund, daß es in den letzten Jahren immer wieder Kritik an den Inhalten und Methoden sowie an der mangelnden Transparenz der von Studierenden durchgeführten Arbeit gab, möchte ich das bestehende Konzept der ErstsemesterInneneinführungsarbeitsgruppe (ESAG) der beiden Fachbereiche vom Wintersemester 1996/97 vorstellen, weiterentwickeln und mit Hilfe eines Fragebogens, der im Anschluß an die Einführung von den ErstsemesterInnen ausgefüllt wurde, evaluieren. Ich konzentriere mich dabei auf die Ziele, Inhalte und Methoden, welche die ESAG für die zweiwöchige Einführung erarbeitet hat. Da die Planung der Einführung und die Schulung der Studierenden, welche die Einführungsveranstaltungen letztendlich durchgeführt haben, jedoch wichtige Voraussetzungen für die ErstsemesterInneneinführung sind, werde ich diese im Rahmen dieser Arbeit ebenfalls vorstellen.

---

<sup>1</sup> STUDIENORDNUNG FÜR DIE STUDIENGÄNGE SOZIALARBEIT UND SOZIALPÄDAGOGIK AN DER FACHHOCHSCHULE DÜSSELDORF vom 08.05.1985.

## 1.2 Aufbau und Vorgehensweise

Den Rahmen für diese Arbeit bietet das Hamburger Didaktik Modell von Wolfgang Schulz. Ich benutze es als Grundlage für die Darstellung, Überprüfung und Weiterentwicklung der Konzeption der ErstsemesterInneneinführung. Aus diesem Grund stelle ich im zweiten Teil dieser Arbeit sehr komprimiert die didaktischen Grundlagen und die Struktur dieses Modells vor und begründe die Anwendung des Modells auf diese Arbeit. Dementsprechend folgt im dritten Teil ein Überblick über die Rahmenbedingungen der ErstsemesterInneneinführung. Sie beinhalten zum einen die gesellschaftlichen Bedingungen der ErstsemesterInneneinführung, ihre institutionellen und strukturellen Bedingungen sowie das persönliche Verständnis der Studierenden, d.h. ihre Intention eine Einführung anzubieten. Da ich selbst des öfteren an der Planung und Durchführung von ErstsemesterInneneinführungen beteiligt war, erläutere ich in diesem Zusammenhang meine persönlichen Beweggründe, die mich dazu geführt haben, diese mit zu organisieren und die mich u.a. auch dazu veranlaßt haben, diese Arbeit zu schreiben. Im vierten Kapitel stelle ich die Vorbereitungsmaßnahmen der Einführung durch die ESAG vor und beschreibe und diskutiere dann die Ziele, Inhalte und Methoden, auf die sich die Studierenden geeinigt haben. Zur Überprüfung der gewählten Inhalte und Methoden, nehme ich Literatur und z.T. auch empirische Untersuchungen zur Situation von Studierenden sowie Literatur zur Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen zu Hilfe. Aufbauend auf die theoretischen Überlegungen und die daraus folgende Weiterentwicklung des bestehenden Konzepts der ErstsemesterInneneinführung in diesem Kapitel überprüfe ich im fünften Kapitel die Einführung mit Hilfe eines Fragebogens, den die ErstsemesterInnen im Anschluß an die Einführung ausgefüllt haben. Das sechste Kapitel beinhaltet abschließend eine zusammenfassende Darstellung der erarbeiteten Ergebnisse sowie einen Leitfaden für zukünftige ErstsemesterInnenarbeitsgruppen, der den möglichen Ablauf einer ErstsemesterInneneinführung dokumentieren soll.



## 2 DIDAKTISCHE GRUNDLAGEN ZUR KONZEPTEVALUATION UND -REVISION

Im <sup>ersten</sup> Teil dieser Arbeit stelle ich das Hamburger Didaktikmodell von Wolfgang Schulz (1980) vor. Ich werde es als didaktische Grundlage für diese Arbeit benutzen, d.h. anhand dieses Modells werde ich die ErstsemesterInneneinführung vorstellen und überprüfen.

### 2.1 Grundlagen des Hamburger Modells

#### 2.1.1 Das Berliner Modell

Die Grundlage des didaktischen Modells von Schulz ist das Berliner Modell von Heimann (1965). Das Berliner Modell geht im Gegensatz zur bildungstheoretischen oder lerntheoretischen Didaktik, die als reine Theorie der Bildungsinhalte, ihrer Struktur, Auswahl und Rechtfertigung zu verstehen ist<sup>2</sup>, von einem weiten Didaktikbegriff aus. Paul Heimann entwickelte Anfang der 60er Jahre unter Mitarbeit von Wolfgang Schulz und Gunter Otto das Berliner Modell unter dem erweiterten Begriff der lehrtheoretischen Didaktik.<sup>3</sup> Das Modell basiert auf mehreren Strukturelementen, die sich wechselseitig bedingen. Die sechs Strukturelemente werden differenziert in die Bedingungsfelder (sozialkulturelle und anthropologisch-psychologische Voraussetzungen) und die Entscheidungsfelder (Intention, Inhalt, Methode und Medium).<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Vgl. JANK, W. u. MEYER, H.: Didaktische Modelle. Frankfurt/M: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH, 3. Aufl. 1994, S. 132-179.

<sup>3</sup> Vgl. ebd., S. 183.

<sup>4</sup> Vgl. PETERBEN, W. H.: Unterrichtsplanung. 7. überarb. und erweiterte Aufl., München: Ehrenwirth, 1996, S. 83.

Die soziokulturellen und anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen sind im Berliner Modell wichtige Bestandteile einer Bedingungsanalyse, die über die Betrachtung der reinen Lernsituation hinausgehen. Zum einen wird die soziokulturelle Gesamtsituation, in der sich die lernenden und lehrenden Personen bewegen und die ständigen Einfluß auf deren Verhalten ausüben, mit in das Modell einbezogen und zum anderen wird die Zielgruppe, d.h. die Lernkapazität, die Altersstufe und die Individuallage der Lernenden mit in die Planung von Lehr-Lern-Situationen einbezogen.<sup>5</sup> Als Entscheidungsfelder werden die Ziele, welche die Lehrperson verfolgt, das daraus resultierende Thema des Unterrichts, die Methode, mit der gelehrt wird, und die Wahl eines entsprechenden Mediums zur Vermittlung der Inhalte bezeichnet. Die sechs Strukturelemente bedingen sich gegenseitig, sind also im Zusammenhang zu betrachten. Heimann wollte mit diesem Modell ein wertfreies, allgemeingültiges Beschreibungsmodell für jede Art von Unterricht entwickeln.<sup>6</sup> Schulz stellte Ende der 60er Jahre die angebliche Wertfreiheit des Modells in Frage und entwickelte das Berliner Modell weiter.

### ***2.1.2 Weiterentwicklung des Berliner Modells***

Im Zuge der ständigen Veränderung unserer Gesellschaft, d.h. der raschen Weiterentwicklung von Arbeits-, Herrschafts-, und Freizeitbedingungen, ist es notwendig, daß die Mitglieder dieser Gesellschaft fähig sind, diese Veränderungen nachzuvollziehen, um an ihnen teilzuhaben. Da diese Gesellschaft „in wachsendem Maße *allgemeine Qualifikationen* der Behandlung wechselnder Gegenstände erwartet, eine *Sozialisation für das Leben in sich wandelnden Klein- und Großverbänden* mit unterschiedlichen Normenhorizonten, Rollenerwartungen und Handlungsmöglichkeiten bietet bzw. voraussetzt“<sup>7</sup>, ist es notwendig, daß es didaktische Modelle gibt, die ihren

---

<sup>5</sup> Vgl. JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 189.

<sup>6</sup> Vgl. ebd., S. 219.

<sup>7</sup> SCHULZ, W.: Die lehrtheoretische Didaktik Oder: Didaktisches Handeln im Schulfeld, Modellskizze einer professionellen Tätigkeit. In: GUDJONS, H., TESKE, R. u. WINKEL, R. (Hg.): Didaktische Theorien. 6. Aufl. Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag 1991, S. 30. Hervorhebung bei Schulz.

Mitgliedern ermöglichen, Handlungskompetenzen für diese, sich ständig verändernden Bedingungen, zu erlernen. Ein solcher Ansatz beinhaltet automatisch eine kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten und Veränderungen und setzt politisch verantwortliche und selbständig handelnde Menschen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Schulz nahm damit frühzeitig die Forderungen der StudentInnenbewegung von 1968 in sein Modell mit auf: „vor allem die Kritik an systembedingten Herrschaftsstrukturen und die Forderung nach Emanzipation des einzelnen Menschen von Fremdbestimmung“<sup>8</sup>. „Leitende Zielvorstellung wurde ihm daher in den 70er Jahren die >>Erziehung zur größtmöglichen Verfügung aller über sich selbst<<“<sup>9</sup>.

Dabei ist zu beachten, daß nur unter Beteiligung der Lernenden auch an der Planung des Unterrichts eine Demokratisierung des Unterrichts zu erreichen ist, den Bedürfnissen der Lernenden entgegengekommen wird und ihre Selbständigkeit gefördert werden kann. „Der Grad, in dem es den Lehrern als professionell didaktisch Handelnden gelingt, die Planung einer Unterrichtseinheit zum Bestandteil unterrichtsbezogener Interaktion zu machen, wird für mich immer mehr zum Indikator für die *emanzipatorische Relevanz* des Unterrichts, für die Ablösung der Arbeitsteilung zwischen Anordnen und Ausführen“.<sup>10</sup> Mit diesem klaren Ziel erzieherischen Handelns, unter Beteiligung der Lernenden an der Planung und Durchführung des Unterrichts, löst sich Schulz von der angeblichen Wertfreiheit des didaktischen Modells von Heimann.

Die Strukturelemente Intentionalität, Thematik, Methodik und Medienwahl, die im Berliner Modell als Entscheidungsfelder gekennzeichnet sind (vgl. Kapitel 2.1.1) und in diesem Zusammenhang „lediglich das formale Gerippe

---

<sup>8</sup> JANK, W. u. MEYER, H.: Didaktische..., a. a. O., S. 217.

<sup>9</sup> SCHULZ, W.: Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung - Seine Funktionen in der Alltagspraxis. In: JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 220. Hervorhebung bei Schulz.

<sup>10</sup> Ebd., S. 220. Hervorhebung bei Schulz.

jeglichen Unterrichts kenntlich machen sollen“<sup>11</sup>, also wertfrei sein sollen, bekommen mit der von Schulz geforderten Parteinahme für die Lernenden eine andere bzw. erweiterte Bedeutung. Die Begriffe Kompetenz, Autonomie und Solidarität werden an dieser Stelle zu den Leitgedanken des Hamburger Modells. Die Intention, den Lernenden im Unterricht Sachkompetenzen zu vermitteln, ist nur dann legitim, wenn damit gleichzeitig auch die Förderung zur Autonomie bzw. zur Selbstbestimmung im Vordergrund steht. Autonomie der/des Einzelnen kann ohne Solidarität zu Lasten seiner/ihrer Mitmenschen führen und ist somit auch ein wichtiger Leitgedanke des Hamburger Modells.<sup>12</sup> Schulz steht damit in der Tradition der Philosophie der Aufklärung, die vor allem von Immanuel Kant geprägt wurde: „Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne“<sup>13</sup>. Das Hamburger Modell kann im Gegensatz zum Berliner Modell, welches ein ‘Entscheidungsmodell’ ist, als Handlungsmodell bezeichnet werden.<sup>14</sup>

## 2.2 Struktur des Hamburger Modells

Das Hamburger Modell von Schulz beruht auf vier Ebenen didaktischen Planens, die Lehrende in dieser Reihenfolge beachten sollen. Es setzt sich aus den Ebenen der Perspektivplanung, der Umrißplanung, der Prozeßplanung und schließlich der Planungskorrektur zusammen (siehe Abb. 1). Die Planungsarbeit besteht zu Anfang aus grundsätzlichen Entscheidungen bezüglich der Ziele und Inhalte von Unterrichtseinheiten und wird im Verlauf der konkreteren Planung der Lehr-Lern-Situationen immer spezifischer. Die

---

<sup>11</sup> SCHULZ, W.: Ein Hamburger Modell Unterrichtsplanung - Seine Funktionen in der Alltagspraxis. In: JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 220.

<sup>12</sup> Vgl. SCHULZ, W.: Die lehrtheoretische Didaktik. In: GUDJONS, H., TESKE, R., WINKEL, R. (Hg.): Didaktische..., a. a. O., S. 33; und vgl. JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 221.

<sup>13</sup> KANT, I.: Kritik der praktischen Vernunft. In: JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 221.

<sup>14</sup> Vgl. PETRERBEN, W. H.: Unterrichtsplanung. A. a. O., S. 91.

Planung von Unterrichtseinheiten steht unter dem ständigen Einfluß von institutionellen Rahmenbedingungen, die zu beachten sind. Bezogen auf die Lehr-Lern-Situation in Schulen sind mit Rahmenbedingungen die Richtlinien und Lehrpläne gemeint.

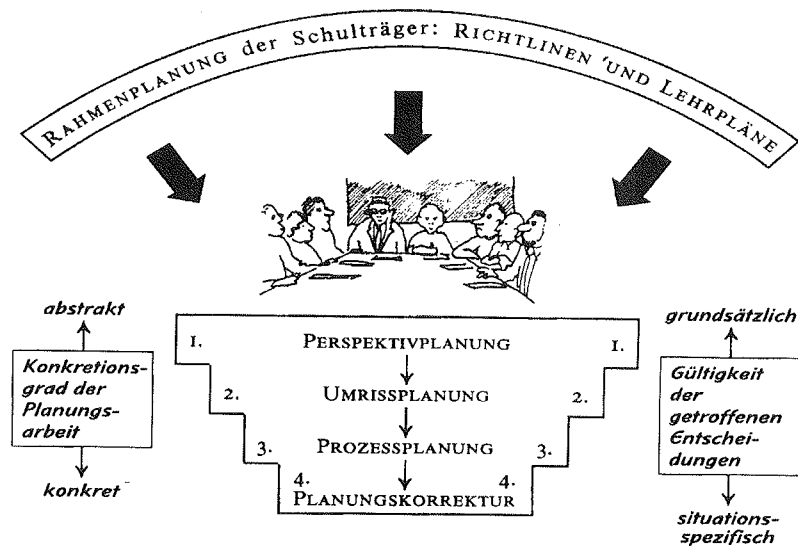


Abbildung 1; Modell der Planungsebenen.<sup>15</sup>

### 2.2.1 Perspektivplanung

In der Perspektivplanung wird der Unterricht über einen längeren Zeitraum, etwa ein Semester, ein Jahr oder länger in Auseinandersetzung mit den Rahmenplänen, den institutionellen und jeweils individuellen Bedingungen, die den Unterricht beeinflussen, geordnet.<sup>16</sup> Bezogen auf den Unterricht in einer Schule soll nicht nur die Auseinandersetzung der/des Lehrenden mit den vorgegebenen Rahmenbedingungen und dem vermeintlichen Wissen um die objektiven Interessen der SchülerInnen stattfinden, sondern auch die Auseinandersetzung mit Erinnerungen, Ängsten und Hoffnungen anderer GesprächspartnerInnen, in diesem Falle der Eltern. Schulz erwähnt in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, auf einem Elternabend eine Art Metaunterricht zur Sammlung der verschiedenen Erwartungen und Vorstellung-

<sup>15</sup> Die Abbildung ist entnommen aus: JANK/MEYER: Didaktische...; a. a. O., S. 219.

<sup>16</sup> Vgl. JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 218.

gen, usw. durchzuführen.<sup>17</sup> Durch diese möglichst umfangreiche Auseinandersetzung werden Ziele, Inhalte und Absichten der Beteiligten, die in den Unterrichtseinheiten stattfinden sollen, deutlich und bieten die Grundlage für die genauere Planung. Schulz entwickelte in diesem Zusammenhang eine heuristische Matrix (siehe Abb. 2), die den Lehrenden die Möglichkeit bieten soll, "eine *allgemeine Orientierungsgrundlage* auf der Planungsebene der Perspektivplanung zu schaffen"<sup>18</sup>.

INTENTIONEN (Absichten)	← ————— →		
	I	II	III
THEMEN (Erfahrungsaspekte)	KOMPETENZ	AUTONOMIE	SOLIDARITÄT
1 ▲ SACHERFAHRUNG	I/1	II/1	III/1
2 GEFÜHLS- ERFAHRUNG	I/2	II/2	III/2
3 ▼ SOZIALERFAHRUNG	I/3	II/3	III/3

**Abbildung 2;** Heuristische Matrix zur Bestimmung von Richtzielen.<sup>19</sup>

Die Felder der Matrix werden von den Lehrenden mit Inhalt gefüllt, um dann als Ergebnis einen vollständigen und ausgewogenen Richtzielkatalog zu ergeben. Dabei ist zu beachten, daß „nur der intentionale und der thematische Aspekt zusammen eine vollständige Zielvorstellung ergeben“<sup>20</sup> können. Die Intentionalität, bestehend aus den drei Absichten der Erziehung zur Kompetenz, Autonomie und Solidarität, in Verbindung mit den drei Erfahrungsaspekten Sacherfahrung, Gefühlserfahrung und Sozialerfahrung, ergeben zusammen alle Aspekte, die für die Bestimmung von Richtzielen im Sinne emanzipatorisch relevanten, professionellen didaktischen Handelns

<sup>17</sup> Vgl. SCHULZ: Die lehrtheoretische Didaktik. In: GUDJONS, TESKE, WINKEL: Didaktische..., a. a. O., S. 38.

<sup>18</sup> JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 223; Hervorhebung bei Jank/Meyer.

<sup>19</sup> Die Abbildung ist entnommen aus: SCHULZ: Unterrichtsplanung. In: JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 222.

<sup>20</sup> SCHULZ: Die Lehrtheoretische Didaktik. In: GUDJONS, TESKE, WINKEL: Didaktische..., a. a. O., S. 34.

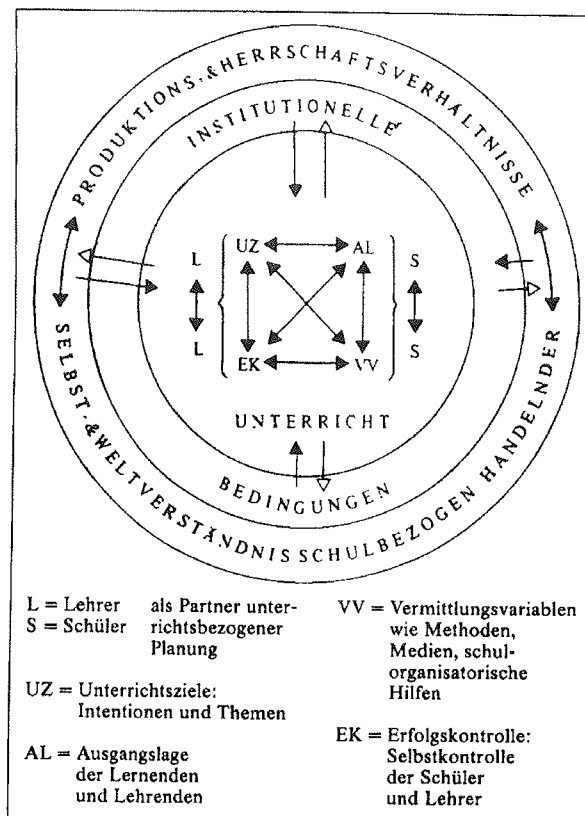
notwendig sind. Die Bedeutung der Leitbegriffe Kompetenz, Autonomie und Solidarität sind bereits in Kapitel 2.1, Grundlagen des Hamburger Modells, dargestellt. Die drei Aspekte der Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrung sind in Ergänzung dazu die persönlichen Erfahrungen, die der/die Lehrenden mit in den Unterricht einbringen. Durch die Aufnahme dieser Aspekte in die Erarbeitung der Richtziele werden diese ebenso wie die Absichten Kompetenz, Autonomie und Solidarität identifiziert und mit in die Matrix aufgenommen.<sup>21</sup> Es sind Kompetenzen, die von den Lehrenden im Sinne der Themenzentrierten Interaktion auf der Ebene der Umrissplanung (vgl. Kapitel 2.2.2) mit in die Lehr-Lernsituation eingebracht werden sollen. Sie beziehen den Menschen als Ganzes, d.h. das Interesse der Beteiligten an der Thematik des Unterrichts, den Verlauf des Gruppenprozesses sowie die Befindlichkeit der einzelnen Gruppenmitglieder, mit in die Unterrichtsplanung ein.

### ***2.2.2 Umrissplanung***

In der Umrissplanung werden unter Berücksichtigung der in der Perspektivplanung entstandenen Grundlagen erste Vorbereitungen für die gesamte Unterrichtseinheit getroffen. Auf dieser Ebene der Unterrichtsplanung werden noch nicht die einzelnen Unterrichtsschritte festgelegt, sondern eine gesamte Sinneinheit unter Berücksichtigung der folgenden aufgeführten Handlungsmomente geplant (siehe Abb. 3). In der Mitte der Abbildung sind vier Handlungsmomente didaktischen Planens eingezeichnet, die sich gegenseitig ergänzen:

---

<sup>21</sup> Vgl. JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 223.



**Abbildung 3;** Handlungsmomente didaktischen Planens in ihrem Implikationszusammenhang.<sup>22</sup>

### a) Unterrichtsziele

Mit Unterrichtszielen ist hier die Festlegung der Grobziele, die in dieser Phase der Planung erfolgen muß, gemeint. Die Unterrichtsziele setzen sich sowohl aus den Intentionen der Lehrenden, als auch aus den Themen bzw. Inhalten zusammen. Sie können nur unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Methoden, Medien und anderen organisatorischen Hilfsmitteln sowie unter Berücksichtigung der Ausgangslage der Lehrenden und Lernenden getroffen werden.

### b) Ausgangslage der Lehrenden und der Lernenden

Die Ausgangslage der Lehrenden und der Lernenden muß in die Festlegung der Ziele, Inhalte und Methoden miteinbezogen werden. Sie umfaßt z.B. die „Beweggründe, Vorerfahrungen, Kenntnisse oder Einstellungen u.a.m.“<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Die Abbildung ist entnommen aus: SCHULZ, W.: Unterrichtsplanung. In: JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 225.



**c) Vermittlungsvariablen**

Mit den Vermittlungsvariablen meint Schulz die Festlegung der Methoden, der benötigten Medien und der organisatorischen Hilfsmittel, die unter Berücksichtigung der Ausgangslage der Lehrenden und Lernenden zur Vermittlung der angestrebten Ziele notwendig erscheinen.

**d) Erfolgskontrolle**

Das vierte Feld beschreibt die Erfolgskontrolle. Sie beinhaltet die ständige Selbstkontrolle der Lehrenden und Lernenden, die wiederum Auswirkung auf die Festlegung der Ziele, Inhalte und Methoden der Lehr-Lern-Situation hat und auch die Ausgangslage der Lehrenden und Lernenden ständig beeinflusst und verändert. Zu beachten ist hier, daß es nicht um die Kontrolle von außerhalb, also um Fremdkontrolle geht, sondern um die selbstinitiierte Kontrolle zur Überprüfung der Wirksamkeit des Lehrens und der eigenen Leistung. Die leitende Zielvorstellung der „Erziehung zur größtmöglichen Verfügung aller über sich selbst“<sup>24</sup> bleibt damit gewahrt.

Die hier beschriebenen Handlungsmomente didaktischen Planens beeinflussen sich gegenseitig und können nicht getrennt voneinander gesehen werden.<sup>25</sup> Keines der vier Handlungsmomente hat innerhalb dieser Struktur eine vorrangige Bedeutung. Zu den vier Handlungsmomenten gehören auch die Lehrenden (L) und Lernenden, bzw. SchülerInnen (S), die hier als PartnerInnen unterrichtsbezogener Planung verstanden werden (siehe Abb. 3). Das Ziel didaktischen Handelns ist die „Verständigung der primär Lehrenden (L - L) (auch untereinander) mit den primär Lernenden (S - S) (auch untereinander)“<sup>26</sup> über die vier sich gegenseitig ergänzenden Handlungsmomente. Die Gestaltung der Unterrichtsplanung soll „eine Balance zwischen den An-

---

<sup>23</sup> GUDJONS, H.: Pädagogisches Grundwissen. 2. durchges. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhard 1994, S. 222.

<sup>24</sup> SCHULZ, W.: Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung. In: JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 220.

<sup>25</sup> Vgl. SCHULZ: Die lehrtheoretische Didaktik. In GUDJONS, TESKE, WINKEL: Didaktische..., a. a. O., S. 39.

<sup>26</sup> Ebd., S. 32.

sprüchen der (gesellschaftlich vermittelten) Sache, der Thematik, den Ansprüchen der einzelnen Mitglieder der Lehr-Lerngruppe (...) und den Ansprüchen der Gruppe“<sup>27</sup> herstellen. Damit steht nicht nur das Thema, sondern auch die einzelnen Gruppenmitglieder sowie die Gruppe im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Schulz schlägt in diesem Zusammenhang vor, die Unterrichtsplanung und den Unterrichtsprozeß in Anlehnung an das Modell der Themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn zu gestalten.<sup>28</sup>

Ruth Cohn war Psychoanalytikerin und hat das Modell der Themenzentrierten Interaktion zur Gestaltung der Interaktion innerhalb von Therapiegruppen entwickelt. Sie erläutert in diesem Sinne, daß ein gutes Gruppenklima die TeilnehmerInnen ermutigt, „eigene Gefühle auszudrücken und die Gefühle der anderen wahrzunehmen und auf sie zu reagieren“<sup>29</sup>. Erfolgreiche themenzentrierte Arbeit liegt daher in der „achtungsvollen Einstellung zur Gefühlswelt und zum Befinden des Einzelnen“<sup>30</sup>. Aber nicht nur das Respektieren der anderen, sondern auch die Bereitschaft und Motivation der Lehrenden und Lernenden, sich in die Gruppe mit einzubringen, bestimmen die Qualität des Unterrichts. In diesem Zusammenhang formulierte Ruth Cohn zwei Postulate:

a) Sei dein eigener Chairman

Mit ‘Sei dein eigener Chairman’ ist gemeint, daß die TeilnehmerInnen für sich und ihr Handeln Verantwortung innerhalb des Gruppengeschehens übernehmen, in einer Gruppensitzung bereit sind, sich in das Gruppengeschehen einzubringen, ihre Gefühle, Wahrnehmungen usw. kritisch zu betrachten und zu reflektieren und sich in dieser Rolle auch selbst ernst nehmen.

---

<sup>27</sup> SCHULZ: Die lehrtheoretische Didaktik. In: GUDJONS, TESKE, WINKEL:..., a. a. O., S. 34.

<sup>28</sup> Vgl. JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 226.

<sup>29</sup> Ebd., S. 227.

<sup>30</sup> COHN, R.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. In: JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 227.

## b) Störungen haben Vorrang

Mit 'Störungen haben Vorrang' wird betont, daß alle Störungen innerhalb einer Lehr-Lern-Situation Sinn machen und nicht übergangen werden sollen. Unausgesprochene Gefühle, wie z.B. Unzufriedenheit, Antipathie, Langeweile usw. führen langfristig zu frustrierten und schließlich unterwürfigen, apathischen oder rebellierenden und verzweifelten Menschen, die die Lehr-Lern-Situation negativ beeinflussen. Ohne die Zufriedenheit und daraus resultierende Motivation der GruppenteilnehmerInnen kann auf lange Sicht kein konstruktiver Unterricht stattfinden.<sup>31</sup>

Die von Ruth Cohn aufgesetzten Postulate oder Grundregeln der Interaktion bezieht Schulz in sein Modell ein, indem er sie als Voraussetzungen zur erfolgreichen Gestaltung des Unterrichts anhand des Bezugs zur Sache, den Personen und der Gruppe wie folgt erläutert:

„a) >>Sachbezug (ES): Jedes Mitglied der Lehr-Lern-Gruppe wird ermutigt und übt sich darin, die Unterrichtsaufgabe in ihrem *sachlichen Anspruch* zu erfassen. Jedes Mitglied sagt sich:

Ich will die Forderungen, die der Schulträger an uns stellt, verstehen; um abschätzen zu können, inwieweit ich ihnen gerecht werden kann, muß ich sie auf Eindeutigkeit, Widerspruchsfreiheit, geschichtliche Herkunft, mittelfristig aktuelle Nützlichkeit für meine allseitige Entfaltung wie für die gesellschaftlichen Kräfte prüfen, die die Schule beeinflussen.<<

b) >>Personenbezug (ICH): Jedes Mitglied der Lehr-Lern-Gruppe wird ermutigt und übt sich darin, sich selbst als *Person* zu beobachten, zu befragen, anzunehmen und mitzuteilen. Jedes Mitglied sagt sich: ... <<

c) >>Gruppenbezug (WIR): Jedes Mitglied der Lehr-Lern-Gruppe wird ermutigt und übt sich darin, die *Gruppe* als ein Beziehungsgeflecht zu fördern, das jedem Mitglied hilft, sich selbst in Auseinandersetzung mit der Sache und als Helfer wie Hilfsbedürftiger den übrigen gegenüber zu entfalten, zu produzieren. Jedes Mitglied sagt sich: ... <<<sup>32</sup>

Die hier aufgeführten Voraussetzungen zur Gestaltung von Unterrichtseinheiten, die alle Mitglieder der Gruppe beachten sollen, stellen einen hohen

---

<sup>31</sup> COHN, R.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. In: JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 228.

<sup>32</sup> SCHULZ, W.: Unterrichtsplanung. In: JANK/MEYER: a. a. O., S. 227. Hervorhebung bei Schulz.

Anspruch an die Lernenden und Lehrenden sich am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen und auch als Person mit in die Gruppe einzubringen.

Zusammengefaßt werden nach Schulz auf dieser Planungsebene unter Einbezug der Ausgangslage der Lehrenden und Lernenden die Grobziele festgelegt, die Methoden und Medien, die eingesetzt werden, ausgesucht und die Art und Weise der Erfolgskontrolle bestimmt. Diese Handlungsmomente didaktischen Planens sollen im Sinne der Themenzentrierten Interaktion und den in der Perspektivplanung erarbeiteten Richtzielen festgelegt werden. Es ist darüber hinaus zu beachten, daß die Handlungsmomente didaktischen Planens im Implikationszusammenhang mit den institutionellen, gesellschaftlichen und weltanschaulichen Rahmenbedingungen zu sehen sind (siehe Abb. 3). Mit institutionellen Bedingungen sind in bezug auf die schulische Situation, z.B. die „Vorgaben der Lehrpläne (...) bis zu den ganz konkreten räumlichen und materiellen Ausstattungsfaktoren und zur Zusammensetzung der Lerngruppe“<sup>33</sup> gemeint. Sie beeinflussen einerseits den Unterricht, können aber auch umgekehrt, z.B. durch innovative Unterrichtsversuche, auf die Rahmenbedingungen zurückwirken.<sup>34</sup> Ebenso ist der Zusammenhang zwischen den gesellschaftlichen Bedingungen, mit denen die Produktions- und Herrschaftsverhältnisse und das Selbst- und Weltverständnis aller schulbezogen Handelnden gemeint ist, und dem Unterricht als auch den institutionellen Bedingungen zu sehen (siehe Abb. 3).

### ***2.2.3 Prozeßplanung***

In der Prozeßplanung werden die einzelnen Unterrichtsschritte in ihrer zeitlichen Abfolge und die Kommunikations- und Arbeitsformen im einzelnen festgesetzt. Das in der Umrißplanung grob Strukturierte und Festgelegte wird auf der Prozeßplanungsebene konkretisiert und auf jede einzelne Un-

---

<sup>33</sup> GUDJONS, H.: Pädagogisches..., a. a. O., S. 223.

<sup>34</sup> Vgl. GUDJONS, H.: Pädagogisches..., a. a. O., S. 223.

terrichtseinheit bezogen und im einzelnen geplant. Spätestens hier werden die Lernenden ganz konkret mit in die Planung des Unterrichts einbezogen.<sup>35</sup> Das kann z.B. auch zu Beginn einer Unterrichtsstunde oder zu Beginn einer Unterrichtseinheit mit entsprechenden Methoden handlungsorientierten Unterrichts, z.B. mit Hilfe eines Metaplans<sup>36</sup> geschehen. Es besteht aber auch die Möglichkeit, daß zu Beginn des Unterrichts „eine Schritt für Schritt vorgehende Einführung der Lehrer in einen speziellen Lernzusammenhang (durchgeführt wird), für den sie um einen Vertrauensvorschuß bitten, dessen Berechtigung nachher diskutierbar sein muß“<sup>37</sup>. Das bedeutet, daß die Ziele, Inhalte und Methoden entweder von den Lernenden mit entwickelt werden, oder aber ihre Zustimmung zu den Vorschlägen der Lehrenden geben. Hier wird deutlich, daß die Ebene der Prozeßplanung relativ offen gehalten werden sollte, da sie in den Entscheidungsbereich der gesamten Gruppe, die an der Lehr-Lern-Situation beteiligt sind, fällt. Es besteht darüber hinaus die Möglichkeit, daß die Lernenden mit denen auf der Umriss- oder/und Perspektivplanung getroffenen Entscheidungen nicht einverstanden sind und dementsprechend „einen wiederholten Durchgang durch die in den vorausgegangenen Abschnitten skizzierten Planungsschritte“<sup>38</sup> geschehen muß. Der hier beschriebene Prozeß ist ebenso in die Ebene der Planungskorrektur einzuordnen.

#### **2.2.4 Planungskorrektur**

Die Ebene der Planungskorrektur ist während oder zwischen die Unterrichtseinheiten einzuordnen und beinhaltet die Möglichkeit, auf unvorhergesehene Entwicklungen zu reagieren und dementsprechend den Unter

---

<sup>35</sup> Vgl. SCHULZ, W.: Die lehrtheoretische Didaktik. In: GUDJONS, TESKE, WINKEL..., a. a. O., S. 43.

<sup>36</sup> Auf die Erstellung eines Metaplans bzw. auf die Metaplantechnik gehe ich im einzelnen in Kapitel 4.3.1 ein.

<sup>37</sup> SCHULZ, W.: Die lehrtheoretische Didaktik. In: GUDJONS, TESKE, WINKEL..., a. a. O., S. 43.

<sup>38</sup> JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 230.

richtsplan zu ändern. Aufgrund der Beteiligung aller Gruppenmitglieder an der Planung und Gestaltung der Lehr-Lern-Situation und des auf der Ebene der Umrißplanung beschriebenen Handlungsfeldes der Erfolgskontrolle, die in die Unterrichtsplanung miteinbezogen werden soll, ist die laufende Planungskorrektur der Unterrichtseinheiten die daraus folgende Konsequenz. In bezug auf die Themenzentrierte Interaktion (TZI) von Ruth Cohn sind nicht nur themenbezogene Veränderungen (ES) gemeint, sondern ebenso Unerwartetes „an der eigenen Befindlichkeit (ICH) oder am Verlauf des Gruppenprozesses (WIR) kann Fragen nach einer Planungskorrektur aufwerfen“<sup>39</sup>.

### 2.3 Kritische Betrachtung und Begründung des Modells

Die hier beschriebenen Planungsebenen von Unterrichtseinheiten bestehen aus der Erstellung einer allgemeinen Orientierungsgrundlage (Perspektivplanung), aus der Differenzierung der Unterrichtsziele, (Umrißplanung) und aus der genaueren Planung (Prozeßebene), auf der die bis dahin erarbeiteten Richt- und Grobziele mit denen der anwesenden Lernenden entweder übereinstimmen oder aber von diesen nicht gewünscht sind und deshalb im Sinne der Ebene der Planungskorrektur verändert werden müssen.

„Im *demokratischen Diskurs* sollen sich, so Schulz, SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen gemeinsam ihre Ziele setzen und Inhalte wählen. Die einzige Beschränkung der Entscheidungsfreiheit liegt in dem Erfordernis der *Legalität* der Entscheidungen und im Beachten des Handlungsspielraums, den *Rahmenrichtlinien* in ihrer breitest-möglichen Interpretation zulassen.“<sup>40</sup>

Durch die von Schulz geforderte konsequente Beteiligung der Lernenden am TZI-geleiteten Unterricht und der Unterrichtssplanung sowie der dazugehö-

---

<sup>39</sup> SCHULZ, W.: Die lehrtheoretische Didaktik. In: GUDJONS, TESKE, WINKEL..., a. a. O., S. 43.

<sup>40</sup> Vgl. SCHULZ, W.: Unterrichtsplanung. In: JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 230. Hervorhebung bei Schulz.

rigen Erfolgs- und Selbstkontrolle kann also der Unterricht ständigen Veränderungen ausgesetzt sein und eine Wiederholung der zu durchlaufenden Planungsschritte fordern. Das setzt eine hohe Konsensbereitschaft, Sach- und Methodenkompetenz der Lehrenden voraus. Sie müssen spontan Methoden einsetzen, die die gewünschten Themen und Ideen der Lernenden aufgreifen und in den Unterricht einbeziehen.

Die Rahmenrichtlinien können in diesem Zusammenhang breitest-möglich und kritisch interpretiert werden, sind aber dennoch eine erhebliche Beeinflussung des Unterrichts, die die Beteiligung der Lernenden am Unterricht einschränken können. Jank und Meyer bezeichnen das Modell dementsprechend als Feiertagsdidaktik, die „aufregend, interessant und schön Lehren und Lernen“<sup>41</sup> darstellt, aber den Einfluß der Rahmenrichtlinien auf den Unterrichtsablauf unterschätzt. In bezug auf die schulische Situation ist ebenfalls kritisch zu betrachten, daß die SchülerInnen nicht freiwillig am Unterricht und den Unterrichtsthemen teilnehmen. Im Rahmen dieser Arbeit kann jedoch von der freiwilligen Teilnahme der StudienanfängerInnen an der ErstsemesterInneneinführung ausgegangen werden, da diese nicht bindend zum Studienplan gehört, sondern ein Angebot zur besseren Orientierung an der Hochschule sein soll.

Neben der Sach- und Methodenkompetenz der Lehrenden, die das Modell von Schulz erfordert, sind auch deren soziale und kommunikative Kompetenzen im Sinne der TZI notwendig. „Unterrichtsplanung und -durchführung auf der Grundlage der TZI bedürfen deshalb einer entfalteten pädagogischen Atmosphäre, der Bereitschaft zur Rücksichtnahme und -nicht zuletzt- beständiger Übung in der Gesprächsführung“<sup>42</sup>, die helfen sollen, das „Informations-, Verhaltens- und Wertungsgefälle untereinander dauerhaft ab(zu)bauen“<sup>43</sup>. Diese Fähigkeiten stellen einen ‘sehr hohen’ Anspruch an

---

<sup>41</sup> Vgl. JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 233.

<sup>42</sup> Ebd., S. 229.

<sup>43</sup> SCHULZ, W.: Die lehrtheoretische Didaktik. In: GUDJONS, TESKE, WINKEL: Didaktische..., a. a. O., S. 45.

die Kompetenzen der Lehrenden. Aber auch die Lernenden sind gefordert. Ihre Bereitschaft, sich mit dem Thema des Unterrichts zu beschäftigen, sich persönlich in den Unterricht mit einzubringen und an der Gruppe zu beteiligen, sind wichtige Voraussetzungen für einen erfolgreichen Unterricht.

Das Modell von Schulz ist ein sehr umfangreiches Modell. Er bezieht viele Aspekte, die eine Lehr-Lernsituation beeinflussen und ausmachen, in sein Modell mit ein. Angefangen von den institutionellen, gesellschaftlichen und weltanschaulichen Rahmenbedingungen, über die Rolle der Lernenden und Lehrenden bis hin zu den einzelnen Handlungsmomenten didaktischen Planens, die zu beachten sind. Alle Aspekte sind in ihrem Implikationszusammenhang zu sehen und bedingen sich gegenseitig. Das Modell liegt einem Erziehungsverständnis zu Grunde, dessen übergeordnetes Ziel die Erziehung zur Selbständigkeit und Kritikfähigkeit unter Einbezug der Lernenden in die Unterrichtsplanung und -durchführung sein soll.

Ich habe mich für die Anwendung des Hamburger Modells von Schulz auf diese Arbeit entschieden, weil die Leitgedanken Kompetenz, Autonomie und Solidarität des Modells meiner Grundeinstellung entsprechen. Das Modell bietet ein übersichtliches Gesamtkonzept zur Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten und gibt als Hilfestellung verschiedene Planungsebenen an, mit denen auch größere Unterrichtseinheiten bzw. Sinneinheiten geplant werden können. Die Wünsche der Lernenden werden dabei mit einbezogen, und Unterricht bzw. Bildung findet auf einer gleichberechtigten Ebene von Lehrenden und Lernenden statt. Das Konzept von Schulz ist ein sehr offenes Konzept, das nicht jeden einzelnen Planungsschritt für die Unterrichtseinheiten (vgl. Kapitel 2.2.2) vorstrukturiert, sondern lediglich die Handlungsmomente, die für die Planung von Unterrichtseinheiten von Bedeutung sind, präzisiert und in ein Konzept mit einbezieht. Diese Offenheit mag unter Alltagsbedingungen von Unterrichtsstunden auf schulischer Ebene schwierig sein<sup>44</sup>, für diese Arbeit jedoch, in der die Bedingun-

---

<sup>44</sup> Vgl. JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 233.



gen der ErstsemesterInneneinführung in den Hochschulbetrieb nicht mit denen des Schulbetriebs vergleichbar sind, bietet das Modell ausreichende Hilfestellungen zur Planung und Durchführung von Lehr-Lern-Situationen.

Ich werde anhand des hier beschriebenen didaktischen Modells die ErstsemesterInneneinführung vorstellen und überprüfen. Die beiden äußeren Ringe des Modells (siehe Abb. 3), welche die Produktions- und Herrschaftsverhältnisse, das Selbst- und Weltverständnis des/der Lehrenden sowie den ständigen Einfluß der institutionellen Bedingungen auf die Unterrichtsplanung und -durchführung deutlich machen, werde ich im dritten Teil dieser Arbeit erläutern. Anhand der vier Planungsebenen werde ich im vierten Teil dieser Arbeit das Konzept der ErstsemesterInneneinführung vorstellen und auf der Ebene der Umriss- und Prozeßplanung in bezug auf die vier Handlungsmomente didaktischen Planens überprüfen.

### **3 RAHMENBEDINGUNGEN DER ERSTSEMESTERIN- NENEINFÜHRUNG**

In diesem dritten Kapitel der Arbeit werde ich entsprechend des Hamburger Modells zum einen die gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen, unter deren Einfluß die ErstsemesterInneneinführung steht sowie mein persönliches Verständnis von der ErstsemesterInneneinführung erläutern. Der erste Teil, in dem ich die gesellschaftlichen Bedingungen der ErstsemesterInneneinführung darstelle, umfaßt einen Überblick über die Geschichte der ErstsemesterInneneinführung und deren politische Zusammenhänge an der Fachhochschule Düsseldorf. Im zweiten Teil, in dem ich die institutionellen Bedingungen darstelle, gehe ich auch auf ihre rechtlichen und finanziellen Bedingungen ein. Mein persönliches Verständnis der ErstsemesterInneneinführung, das ich im dritten Teil dieses Kapitels darstellen werde, entspricht dem Selbst- und Weltverständnis des/der pädagogisch Handelnden im Modell von Schulz.

#### **3.1 Gesellschaftliche Bedingungen der ErstsemesterInneneinführung**

Um die gesellschaftlichen Bedingungen der ErstsemesterInneneinführung zu verdeutlichen, werde ich zuerst auf ihre geschichtliche Entwicklung eingehen und dann die gesellschaftlich/politischen Zusammenhänge und Entscheidungen, die dazu geführt haben, daß die ErstsemesterInneneinführung an der Fachhochschule Düsseldorf institutionalisiert werden konnte, erläutern.

### 3.1.1 *Geschichte*

Die ErstsemesterInneneinführung an der Fachhochschule Düsseldorf ist aufgrund von studentischer Initiative entstanden, die sich mit der Notwendigkeit einer ErstsemesterInneneinführung beschäftigt haben.

Über die Zeit von 1971 (Entstehung der Fachhochschule Düsseldorf) bis Mitte der 80er Jahre waren keine Unterlagen über eine ErstsemesterInnen-einführung zu finden, und ich kann lediglich aufgrund mündlicher Überlieferungen einen groben Einblick in die Entstehungsgeschichte und die sich entwickelnden Strukturen geben. Bis ca. 1990/91 habe ich einige Informationen aufgrund sporadischer Aufzeichnungen (z.B. Protokolle) von StudentInnen bezüglich der ErstsemesterInneneinführung gefunden. Ansonsten greife ich auch hier auf mündliche Überlieferungen zurück. Eine ausführliche für mich nachprüfbare, geschichtliche Betrachtung ist erst ab 1990/91 möglich.

Anfang der 80er Jahre gab es eine Gruppe von StudentInnen höherer Semester in den Fachbereichen Sozialpädagogik und Sozialarbeit, die das Ziel hatten, den StudienanfängerInnen ausführliche Informationen über das Studium der Sozialpädagogik und Sozialarbeit zu geben und somit den Einstieg an der Fachhochschule zu erleichtern. Das Interesse an diesem Thema gab es auch bei StudentInnen der anderen Fachbereiche, bzw. bei entsprechenden VertreterInnen im Allgemeinen StudentInnenausschuß (AStA) sowie den studentischen VertreterInnen der einzelnen Fachbereiche (Fachschaftsräte), zu deren selbstbestimmten Aufgabenbereichen auch die Beratung und Hilfestellung bei Problemen im Studium gehört.<sup>45</sup> Die Notwendigkeit und der Wunsch nach einer zeitlich und inhaltlich ausführlichen Einführung neuer StudentInnen in den Studiengang wurde angesichts vieler Fragen und Unklarheiten immer deutlicher. Außerdem kannten die Studen-

---

<sup>45</sup> Vgl. ALLGEMEINER STUDENTINNENAUSSCHUß (AStA) DER FACHHOCHSCHULE DÜSSELDORF (Hg.): ErstsemesterInnen-Info 1996/97, S. 15.

Einführung übernommen hatten. Die Kooperation mit den DozentInnen beschränkte sich ansonsten meistens auf die Koordination der DozentInnenvorstellung und/oder eines -cafés. In einigen Jahren beteiligten sich ein bis zwei DozentInnen intensiver an der Vorbereitung der ErstsemesterInneneinführung, teils in beratender Funktion, teils in kontinuierlicher Zusammenarbeit mit den StudentInnen. Seitens der DozentInnen wurde oft das Bestreben deutlich gemacht, mehr Struktur in die Vorbereitung und Durchführung zu bringen und ihre Vorstellungen mit einzubringen und zu verwirklichen. Demgegenüber standen die StudentInnen, die eine Zusammenarbeit auf gleichberechtigter Basis sehr wohl befürworteten, aber zum einen ein eigenes Arbeitsengagement, einen eigenen Arbeitsrhythmus (z.B. abendliche Arbeitstreffen, Verschieben von Arbeitseinheiten) und zum anderen auch Bedenken vor unerwünschter Einflußnahme in ihr Arbeitsgebiet hatten, wenn DozentInnen zuviel Mitsprache oder gar Mitbestimmung eingeräumt wurde. Hier wird ein Spannungsfeld deutlich, in dem sich die ErstsemesterInneneinführung bis heute befindet. Auf der einen Seite sind die DozentInnen, die ihre Mitwirkung bzw. ihren Einfluß auf die Organisation und Durchführung einer qualitativ guten Einführung für sinnvoll erachten und auf der anderen Seite die StudentInnen, die sich ihre Eigenverantwortlichkeit nicht nehmen lassen wollen.<sup>47</sup>

Im Wintersemester 1989/90 organisierten die StudentInnen der Fachbereiche Sozialarbeit und Sozialpädagogik die ErstsemesterInneneinführung erstmals gemeinsam. Zu dieser Entscheidung kam es aufgrund der Verwandtschaft der beiden Studiengänge. Es gibt eine gemeinsame Studienordnung, die beide Studiengänge miteinander verbindet und deren „Ausbildung (...) grundsätzlich zur beruflichen Tätigkeit in gleichen Tätigkeitsfeldern (...)“<sup>48</sup> berechtigt. Dazu kommt die Durchlässigkeit der Studienfächer. Bis

---

<sup>47</sup> Vgl. KRAUSE, H.; DEKAN DER FACHHOCHSCHULE DÜSSELDORF, FACHBEREICH SOZIALPÄDAGOGIK: Schreiben vom 13.04.1996.

<sup>48</sup> STUDIENORDNUNG FÜR DIE STUDIENGÄNGE SOZIALARBEIT UND SOZIALPÄDAGOGIK AN DER FACHHOCHSCHULE DÜSSELDORF vom 08.05.1985, §8 Abs. 4.

auf eine Ausnahme sind die Fächerangebote identisch und die Studierenden haben die Möglichkeit, Lehrveranstaltungen auch im anderen Fachbereich zu wählen sowie erforderliche Leistungsnachweise und Prüfungen aus dem jeweils anderen Fachbereich anerkennen zu lassen.<sup>49</sup>

Seit 1990/91 ist die ErstsemesterInneneinführung an der Fachhochschule Düsseldorf eine anerkannte Studienberatung von Studierenden für StudienanfängerInnen. Im Rahmen des Aktionsprogramms 'Qualität der Lehre/TutorInnen-Sonderprogramm' vom Ministerium für Wissenschaft und Forschung, welches 1991 gestartet wurde, wurde den Fachbereichen Sozialpädagogik und Sozialarbeit auf Antrag der Tutoriumsbeauftragten und Studierenden TutorInnenstellen für diese Aufgabe zur Verfügung gestellt.<sup>50</sup>

Das TutorInnen-Sonderprogramm für die Einführungstutorien an der Fachhochschule Düsseldorf wurde vom Wintersemester 1991/92 bis einschließlich Wintersemester 1995/96 vom Wissenschaftsministerium unterstützt und von den StudentInnen der ErstsemesterInnenarbeitsgruppe (ESAG) durchgeführt.

Im Wintersemester 1995/96 ist das TutorInnen-Sonderprogramm vom Wissenschaftsministerium in dieser Form ausgelaufen. Da die Berichte der Fachhochschulen jedoch bestätigen, „daß sich das TutorInnenprogramm insgesamt bewährt hat [...] soll (es) nun in eigener Verantwortung der Hochschulen auf Dauer weitergeführt werden“<sup>51</sup>. Die Förderungsmittel aus dem Aktionsprogramm 'Qualität der Lehre', welche vom Wintersemester 1991/92 bis zum Wintersemester 1995/96 nicht nur für Einführungstutorien, sondern auch für andere Tutorien bestimmt waren, werden jetzt „darauf konzentriert, die Hochschulen beim Aufbau eines flächendeckenden Ange-

---

<sup>49</sup> STUDIENORDNUNG FÜR DIE STUDIENGÄNGE SOZIALARBEIT UND SOZIALPÄDAGOGIK AN DER FACHHOCHSCHULE DÜSSELDORF vom 08.05.1985, §7 Abs. 2.

<sup>50</sup> MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MWF): Aktionsprogramm 'Qualität der Lehre'; hier: TutorInnenprogramm. Bezugsverlaß vom 12.07.1995, S. 1.

<sup>51</sup> Ebd., S. 1.

bots von Einführungstutorien für StudienanfängerInnen (1. Fachsemester) zu unterstützen“<sup>52</sup>.

### 3.1.2 Politische Zusammenhänge

Seit 1990/91 ist die ErstsemesterInneneinführung eine anerkannte Studienberatung für StudienanfängerInnen und wird vom Ministerium für Wissenschaft und Forschung gefördert. Die politischen Zusammenhänge, infolgedessen es zu dieser Entscheidung kam, finden sich in dem Regierungsprogramm der nordrhein-westfälischen Landesregierung wieder. „Die Regierungserklärung des nordrhein-westfälischen Ministerpräsidenten Johannes Rau vom 15.8.1990 nennt als eine wichtige Aufgabe, die in den nächsten fünf Jahren im Hochschulbereich zu erfüllen ist, die Qualität der Lehre weiter zu verbessern.“<sup>53</sup> Diese Einstellung beruht auf den Feststellungen, daß die Studienzeiten sehr lang sind, die Studierenden von Fach zu Fach wechseln und die Abbrecherquote der Studierenden bei ca. 40% liegt.<sup>54</sup> Das ist eine sehr kostspielige Angelegenheit. Es wird jedoch betont, daß diese Kritik keine fachliche Kritik sein soll, sondern daß die Kritik im Aufbau und der Organisation der Studiengänge gesehen wird. Das Aktionsprogramm ‘Qualität der Lehre’ wurde von einer Arbeitsgruppe ausgearbeitet, bestehend aus sieben Mitgliedern aus dem Kreis der RektorInnen und ProrektorInnen, zwei VertreterInnen des Landesastentreffens und drei Mitgliedern des Wissenschaftsministeriums.<sup>55</sup> Die Leitgedanken, auf denen das Aktionsprogramm aufgebaut wurde, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

a) Das Studium muß in angemessener Zeit studierbar sein.

---

<sup>52</sup> MWF: Aktionsprogramm ‘Qualität der Lehre’; hier: TutorInnenprogramm. Bezugsverlaß vom 12.07.1995, S. 1.

<sup>53</sup> MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MWF), PRESSEREFERAT (Hg.): Aktionsprogramm ‘Qualität der Lehre’. Januar 1991, S. 7.

<sup>54</sup> Vgl. ebd., S. 8.

<sup>55</sup> Vgl. MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MWF), PRESSEREFERAT (Hg.): Aktionsprogramm ‘Qualität der Lehre’, Abschlußbericht. Oktober 1991, S. 48.

- b) Die Überfüllung der Hochschulen und Organisationsmängel wirken zusammen - Maßnahmen müssen in beiden Bereichen ansetzen.
- c) Die Studienreform muß wiederbelebt werden.<sup>56</sup>

Maßnahmen, die zur Umsetzung der hier genannten Ziele ins Leben gerufen wurden, bestehen z.B. aus einer neuen Eckdatenverordnung und dem TutorInnenprogramm. Die Studienreformsdiskussion soll „mit dem Ziel, Studium und Prüfungen stofflich zu entlasten, ausufernde Spezialisierungen zurückzunehmen, Studien- und Prüfungselemente sinnvoll einander zuzuordnen und die Prüfungsorganisation zu straffen“<sup>57</sup>, wieder aufgegriffen werden. Dazu wurden in einer Rechtsverordnung Eckdaten herausgegeben, aufgrund derer die Hochschulen bzw. Fachbereiche neue Prüfungs- und Studienordnungen entwickeln sollten (vgl. Kapitel 3.2.1). Die Eckdaten geben quantitative Obergrenzen bezüglich des Studienvolumens, der Prüfungselemente und der Bearbeitungszeit von Abschlußarbeiten an und legen für einen transparenten Studien- und Prüfungsverlauf Minimalanforderungen fest. Das TutorInnenprogramm hat eine bessere Orientierung der Studierenden in der Einführungsphase zum Ziel und soll das Studieren in Kleingruppen fördern. Es ist als unterstützendes Angebot an die Studierenden neben dem Lehrbetrieb zu verstehen und stellt neben der Hilfe zur besseren Orientierung auch die sozialen Funktionen von Tutorien in den Vordergrund.<sup>58</sup> In diesem Zusammenhang sollen auch Modelle der Fachschaften erprobt und gefördert werden.

Das Programm soll nicht nur als Aktion des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung verstanden werden, sondern als Gemeinschaftsaktion zusammen mit den Hochschulen, die dementsprechend das Programm auch

---

<sup>56</sup> Vgl. BRUNN, A.: Vorwort. In: MWF: Aktionsprogramm 'Qualität der Lehre', Abschlußbericht. Oktober 1991, S. 10-14.

<sup>57</sup> Ebd., S. 18.

<sup>58</sup> MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MWF): Aktionsprogramm 'Qualität der Lehre' einschließlich 'Tutorenprogramm'; Brief an die Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom 15.11.1990, S. 2.

finanziell unterstützen sollen.<sup>59</sup> Es ist „grundsätzlich als didaktische Reformmaßnahme zu verstehen, mit der die Studierfähigkeit der Studenten gefördert und dadurch die Studienzeit verkürzt werden soll“<sup>60</sup>. Infolge dieser politischen Entwicklungen konnte die ErstsemesterInneneinführung, die an der Fachhochschule Düsseldorf bereits seit Jahren von Studierenden und zeitweise auch unter Mitarbeit von DozentInnen durchgeführt wurde, institutionalisiert werden. Nach der Erprobungsphase von 1991 bis 1996 werden der Hochschule daher auch weiterhin Förderungsmittel zur Verfügung gestellt (vgl. Kapitel 3.1.1).

### **3.2 Institutionelle und strukturelle Einbindung der ESAG**

Um einen Überblick über die institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen der ErstsemesterInneneinführung an der Fachhochschule Düsseldorf zu bekommen, gehe ich im folgenden auf die rechtliche Grundlage der ESAG, auf ihre finanzielle Einbindung und ihre fachbereichsübergreifenden Strukturen ein.

#### **3.2.1 Rechtliche Situation**

Den rechtlichen Rahmen für die ErstsemesterInneneinführung regelt der §53 des Fachhochschulgesetzes.<sup>61</sup> Die ErstsemesterInneneinführung als Form der Studienberatung ist wie folgt in Abs.1, Satz 1 beschrieben: „Die Fachhochschule berät ihre Studierenden sowie StudieninteressentInnen und Studieninteressenten und Studienbewerberinnen und Studienbewerber in allen

---

<sup>59</sup> MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MWF): Aktionsprogramm ‘Qualität der Lehre’ einschließlich ‘Tutorenprogramm’; Brief an die Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen in bezug auf die Dienstbesprechung vom 23.11.1990, S. 3.

<sup>60</sup> Ebd., S. 3.

<sup>61</sup> Vgl. FACHHOCHSCHULGESETZ (FHG) vom 3. August 1993, zuletzt geändert durch Gesetz vom 7. März 1995 (GV.NW. S. 192), § 53.



Fragen des Studiums“.<sup>62</sup> Die Fachhochschule ist somit verpflichtet, auch StudienanfängerInnen ausführliche Informationen über das Studium zu geben. In den Sätzen 2 und 3 wird zwischen der allgemeinen Studienberatung und der studienbegleitenden Fachberatung unterschieden.<sup>63</sup> Die allgemeine Studienberatung bezieht sich auf Fragen der Studieneignung sowie auf die Unterrichtung über Studienmöglichkeiten, Studieninhalte, Studienaufbau und Studienanforderungen. Bei studienbedingten, persönlichen Schwierigkeiten umfaßt sie auch eine psychologische Beratung. Im Gegensatz dazu beinhaltet die studienbegleitende Fachberatung, Studierende in Fragen der Studiengestaltung, der Studientechniken und der Schwerpunkte des gewählten Studienganges zu unterstützen. Während die allgemeine Studienberatung auch von einer anderen Hochschule übernommen werden kann, ist die studienbegleitende Fachberatung Aufgabe des Fachbereichs.<sup>64</sup> Die Fachbereichsräte der Studiengänge Sozialpädagogik und Sozialarbeit haben somit die Pflicht, für Studierenden, also auch für StudienanfängerInnen, eine angemessene Fachberatung zur Verfügung zu stellen, bzw. andere mit dieser Aufgabe zu beauftragen. In der geltenden Studienordnung der Fachbereiche Sozialpädagogik und Sozialarbeit ist ergänzend dazu festgehalten, daß die Beratung auch durch den Allgemeinen StudentInnenausschuß (AStA) und dem Fachschaftsrat (FSR) mit ihren jeweiligen Referaten ausgeführt werden kann.<sup>65</sup>

Ausschließlich bezogen auf die ErstsemesterInneneinführung sind im Fachhochschulgesetz sowie der aktuellen Studienordnung keine Regelungen getroffen. Sie ist daher zum jetzigen Zeitpunkt aufgrund der gesetzlichen Bestimmungen als ein Teil der studienbegleitenden Fachberatung zu begreifen.

---

<sup>62</sup> FHG vom 3. August 1993, zuletzt geändert durch Gesetz vom 7. März 1995 (GV.NW. S. 192), §53, Abs. 1, Satz 1.

<sup>63</sup> Vgl. ebd., §53; Abs. 1, Satz 2 und 3.

<sup>64</sup> Vgl. ebd., §53, Abs. 2.

<sup>65</sup> Vgl. STUDIENORDNUNG FÜR DIE STUDIENGÄNGE SOZIALARBEIT UND SOZIALPÄDAGOGIK AN DER FACHHOCHSCHULE DÜSSELDORF vom 08.05.1985, §16, Abs. 3.

## **Beratungsmöglichkeiten an der Fachhochschule**

Im Rahmen des unter 3.2.1 genannten §53, Abs.1, Satz 2 Fachhochschulgesetz, gibt es für die Fachhochschule Düsseldorf an der Universität eine zentrale Studienberatungsstelle. Dort steht auch allen Studierenden der Fachhochschule und der Universität Düsseldorf ein psychologisches Beratungsangebot zur Verfügung.<sup>66</sup> Zu speziellen Fragen des Studiums stehen darüber hinaus

- „das Sachgebiet Studentische Angelegenheiten für allgemeine Studieninformationen und Studienberatung zu Studienmöglichkeiten in der Fachhochschule Düsseldorf, Hochschulzugangsvoraussetzungen und Studienbedingungen
- die Studienberatung in den Fachbereichen
- die Fachvertreter für die studienbegleitende Fachberatung
- die Praxisbüros für Beratung in Fragen der Durchführung der Praktika“<sup>67</sup>

zur Verfügung. Desweiteren besteht auch die Möglichkeit, sich bei dem AStA und dem Fachbereichsstudierendenrat (FASTRA) der entsprechenden Fachbereiche zu erkundigen.<sup>68</sup>

## **Neue Studienordnung**

Seit 1995 werden, aufgrund der vom Ministerium für Wissenschaft und Forschung herausgegebenen neuen Eckdatenverordnung (EckVo), neue Studienordnungen in den Fachbereichen der Fachhochschule Düsseldorf entworfen. Die neu entworfene Studienordnung des Fachbereichs Sozialpädagogik ist zwar noch nicht vom Rektorat der Fachhochschule genehmigt, aber bereits vom Fachbereich geschrieben und dem Fachbereichsrat diskutiert und abgestimmt. Durch die Aufnahme der ErstsemesterInneneinfüh-

---

<sup>66</sup> Vgl. STUDIENORDNUNG FÜR DIE STUDIENGÄNGE SOZIALARBEIT UND SOZIALPÄDAGOGIK AN DER FACHHOCHSCHULE DÜSSELDORF vom 08.05.1985, §16, Abs. 1.

<sup>67</sup> Ebd., §16, Abs. 2.

<sup>68</sup> Vgl. ebd., §16, Abs. 3.

nung in die gesetzlichen Rahmenbedingungen der Studiengänge wird deutlich, daß der Fachbereich in ihr eine notwendige Einrichtung sieht.

In der neuen Studienordnung (vom Fachbereichsrat Sozialpädagogik diskutiert und mehrheitlich zugestimmt in den Sitzungen am 03.07.1996 und 23.10.1996) wurde der §16, Abs. 1 der aktuellen Studienordnung in bezug auf die allgemeine Studienberatung sinngemäß in die neue Studienordnung übernommen.<sup>69</sup> Die studienbegleitende Fachberatung erfolgt jedoch „auf Grundlage eines studiengangbezogenen Veranstaltungskommentars gemäß §9 EckVo durch die Lehrenden in ihren Sprechstunden“<sup>70</sup>. Das bedeutet, daß Fragen der Studiengestaltung, der Studientechniken und der Schwerpunkte des gewählten Studienganges durch ein kommentiertes Vorlesungsverzeichnis, welches in der Regel zu Beginn jedes Semesters herausgegeben wird, beantwortet werden. Das Einführungs-/Orientierungsstudium wurde vom Fachbereichsrat Sozialpädagogik als fester Bestandteil in die neue Studienordnung aufgenommen. Der §6 der Studienordnung Sozialpädagogik regelt in den Absätzen 1-4:

„(1) Das Einführungs-/Orientierungsstudium umfaßt Einführungsveranstaltungen und Studienangebote in den Studienbereichen.

(2) Das Einführungs-/Orientierungsstudium hat grundsätzlich interdisziplinären Charakter.

(3) In den Einführungsveranstaltungen informieren sich die Studierenden über die gegenwärtigen Strukturen und Entwicklungstendenzen im Studium der Sozialpädagogik, sowie über die Organisation des Studiums, die Anforderungen in Studium und Beruf, die soziale Situation der Studierenden, sowie die Arbeitsmöglichkeiten am Fachbereich Sozialpädagogik.

(4) Die Durchführung des Einführungs-/Orientierungsstudiums regelt eine Richtlinie des Fachbereichsrates“<sup>71</sup>.

In §6, Abs. 2 und 3 werden die Inhalte des Einführungs-/Orientierungsstudiums ausgeführt. In Absatz 2 ist festgehalten, daß die Einführungs-

---

<sup>69</sup> STUDIENORDNUNG DES STUDIENGANGS SOZIALPÄDAGOGIK vom Fachbereichsrat des Fachbereichs Sozialpädagogik in den Sitzungen am 03.07.1996 und 23.10.1996 diskutiert und mehrheitlich zugestimmt, §16, Abs. 2.

<sup>70</sup> Ebd., §16, Abs. 2.

<sup>71</sup> STUDIENORDNUNG DES STUDIENGANGS SOZIALPÄDAGOGIK vom Fachbereichsrat des Fachbereichs Sozialpädagogik in den Sitzungen am 03.07.1996 und 23.10.1996 diskutiert und mehrheitlich zugestimmt, §6, Abs. 1-4.

/Orientierungsveranstaltungen fachübergreifend sind. Sie beziehen sich nicht auf die Inhalte der zu belegenden Fächer im Studium, sondern informieren über grundlegende Themen des Studiums, die den StudienanfängerInnen den Einstieg in das Studium erleichtern sollen.<sup>72</sup>

In der Richtlinie (gem. §6, Abs. 4) sind die inhaltlichen und organisatorischen Bedingungen des Einführungs-/Orientierungsstudiums ausformuliert. Es findet in der Regel im ersten Studiensemester statt und hat grundsätzlich fachübergreifenden Charakter. Es wird durch ein Koordinationsgremium, bestehend aus Lehrenden und Studierenden im Verhältnis 1:1, geplant und organisiert und muß dann vom jeweiligen Fachbereichsrat gebilligt werden.<sup>73</sup>

Die Einführungsveranstaltungen für ErstsemesterInnen finden in den ersten beiden Veranstaltungswochen des Wintersemesters statt.<sup>74</sup> Die Durchführung des Einführungsstudiums, d.h. die „Erarbeitung der Ziele, Inhalte und Struktur der Einführungsveranstaltungen obliegen eigenverantwortlich und in organisatorischer Absprache mit dem Koordinationsgremium (nach §1.3) der studentischen ErstsemesterInneneinführungsarbeitsgruppe (ESAG)“<sup>75</sup>. In §1.3, Absatz 5 ist die Finanzierung der Einführung geregelt. Sie „erfolgt aus den Mitteln des Landes im Rahmen des Programmes ‘Qualität der Lehre’ oder entsprechenden Fördermaßnahmen. Der Fachbereich wird die ESAG im Rahmen seiner finanziellen Möglichkeiten ebenfalls unterstützen (Tutorien, Sachmittel)“<sup>76</sup>. Getrennt davon werden in der Richtlinie die Orientierungsveranstaltungen geregelt. Sie dienen allen Studierenden des Fachbereichs dazu, die jeweiligen Lehrgebiete und -veranstaltungen in ihrer Bedeutung für das Studium der Sozialpädagogik kennenzulernen und werden von den VertreterInnen/Vertretern der jeweiligen Lehrgebiete, Schwerpunk-

---

<sup>72</sup> Vgl. STUDIENORDNUNG DES STUDIENGANGS SOZIALPÄDAGOGIK vom Fachbereichsrat des Fachbereichs Sozialpädagogik in den Sitzungen am 03.07.1996 und 23.10.1996 diskutiert und mehrheitlich zugestimmt, §6, Abs. 3.

<sup>73</sup> Vgl. ebd., Richtlinie zum Einführungs-/Orientierungsstudium, §1, Abs. 1, 3 und 4.

<sup>74</sup> Vgl. ebd., §2, Abs. 3

<sup>75</sup> Ebd., §2, Abs. 4.

<sup>76</sup> Ebd., §2, Abs. 5.

te und Praxisanteile vorbereitet und durchgeführt sowie von dem Koordinationsgremium organisiert. Die Orientierungsveranstaltungen umfassen eine weitere Woche nach den zwei-wöchigen Einführungsveranstaltungen zu Beginn des Wintersemesters.<sup>77</sup>

Die hier angegebenen Daten der neuen Studienordnung und Richtlinie des Fachbereichs Sozialpädagogik gelten ebenso für den Fachbereich Sozialarbeit.

### *3.2.2 Finanzielle Situation*

Im Rahmen der festen Einrichtung des TutorInnenprogramms an der Fachhochschule Düsseldorf hat das Ministerium für Wissenschaft und Forschung die finanzielle Abwicklung, d.h. die Aufteilung der Gelder unter den Fachbereichen, in die Hand der Hochschulverwaltung gegeben: „Die Berichte (...) bestätigen, daß sich das TutorInnenprogramm insgesamt bewährt hat. Es soll nun in eigener Verantwortung der Hochschulen auf Dauer weitergeführt werden“.<sup>78</sup> Für die Durchführung der Einführungstutorien stellt das Wissenschaftsministerium auch in Zukunft Gelder zur Verfügung und empfiehlt „die Bildung geeigneter Entscheidungs- und Beratungsgremien“<sup>79</sup>, welche für eine gerechte Verteilung der Mittel auf die Fachbereiche zuständig sind. Um eine verantwortliche, studentische Mitwirkung bei der Auswahl der Tutorien und der Mittelzuweisung zu ermöglichen, kann diese Kommission paritätisch besetzt sein.<sup>80</sup> Aus diesem Grund ist es vorgesehen, daß sich 1996/97 erstmalig ein Koordinationsgremium bestehend aus Studierenden und DozentInnen zusammensetzt, um die Mittel des Wissenschaftsministeriums gerecht aufzuteilen.

---

<sup>77</sup> Vgl. STUDIENORDNUNG DES STUDIENGANGS SOZIALPÄDAGOGIK vom Fachbereichsrat des Fachbereichs Sozialpädagogik in den Sitzungen am 03.07.1996 und 23.10.1996 diskutiert und mehrheitlich zugestimmt, §3.

<sup>78</sup> MWF: Aktionsprogramm 'Qualität der Lehre'; hier: Tutorenprogramm. Bezugsverlaß vom 12.07.1995, S. 2.

<sup>79</sup> Ebd., S. 2.

<sup>80</sup> Vgl. ebd., S. 2.

Die beiden Fachbereiche Sozialarbeit und -pädagogik stellen der ESAG zusätzlich zu den Mitteln des Wissenschaftsministeriums zur Vorbereitung der Einführung je zwei bis drei TutorInnenstellen und Exkursionsmittel für die Vorbereitungswochenenden zur Verfügung. Zur Überprüfung der Verwendung der Fachbereichsgelder und auch als offizielles Bindeglied zum Wissenschaftsministerium gibt es für alle Fachbereiche jeweils eine/n Tutoriumsbeauftragte/n. Diese/r hat sich in den letzten Jahren dazu bereit erklärt, die TutorInnenverträge der Studierenden zu unterschreiben und in diesem Sinne die Verantwortung für die ESAG zu übernehmen. Der Auftrag des Ministeriums nach finanzieller Unterstützung der ErstsemesterInneneinführung seitens der Hochschule wird damit erfüllt.

Dadurch, daß das Wissenschaftsministerium das TutorInnenprogramm in die Hände der Hochschulen gelegt hat, wird deutlich, daß den Hochschulen immer mehr die Verantwortung über die ErstsemesterInneneinführung übergeben werden soll. Dazu empfiehlt das Ministerium, daß die Einführungstutorien „nach Möglichkeit gemeinsam von Fachschaft und Fachbereich konzipiert und getragen werden (sollen). Unbeschadet dessen sollen auch reine Fachschaftsprojekte angemessen berücksichtigt werden“<sup>81</sup>.

Die Ziele, die das Wissenschaftsministerium speziell mit der finanziellen Unterstützung der Einführungstutorien verfolgt, sind die Förderung der sozialen Integration und der besseren Orientierung der Studierenden an der Hochschule und im Studiengang. Sie „sollen über die Hochschuleinrichtung, über Lern- und Arbeitsmethoden, über den Aufbau des Studiums und über Prüfungsanforderungen informieren“<sup>82</sup>. Die soziale Funktion, die ebenfalls mit der Förderung von Tutorien verbunden sein soll, besteht aus dem Aufbau eines Betreuungsverhältnisses in kleinen Studiengruppen, die den Zu-

---

<sup>81</sup> MWF: Aktionsprogramm 'Qualität der Lehre'; hier: Tutorenprogramm. Bezugsverlaß vom 12.07.1995, S. 2.

<sup>82</sup> MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MWF): Merkblatt für Anträge auf Förderung von Tutorien an Fachhochschulen mit Leitfaden für die Antragstellung vom 18.01.1991, S. 1.

sammenhalt der StudentInnen fördern sollen. Dem „Bedürfnis der Studierenden nach Orientierung, individueller Hilfestellung und einer festen Bezugsgruppe [...] in der Anfangsphase des Studiums“<sup>83</sup> wird somit entgegengekommen. Die Erleichterung des Studieneinstiegs und die Straffung der Studieneingangsphase soll auf diese Weise dazu führen, daß sich die Studienzeiten der Studierenden verkürzen.

Zusätzlich zu den hier genannten Grundgedanken, die das Ministerium mit dem Aktionsprogramm verfolgt, wurden mit der regulären Aufnahme des TutorInnenprogramms in die Fachhochschule Düsseldorf noch einige Empfehlungen des Wissenschaftlichen Sekretariates für die Durchführung von Tutorien ausgesprochen, die ich an dieser Stelle ergänzen möchte:

1. Die erste Empfehlung beinhaltet, daß unabhängig davon, ob es sich um ein reines Fachschaftsprojekt handelt oder nicht, grundsätzlich ein/e Tutoriumsbeauftragte/r bestimmt werden soll, „zu dessen Aufgabe es u.a. gehören würde, für ein hinreichendes Angebot an Tutorien, für ein adäquates Schulungsangebot an die Tutoren und für die Einbindung der Betreuungsarbeit in den Fachbereich (z.B. Vermittlung von Kontakten zwischen Tutoren und Dozenten, räumliche und zeitliche Koordination der Tutorien mit den Bezugslehrveranstaltungen und dem weiteren Lehrangebot des Fachbereichs) zu sorgen.“<sup>84</sup>
2. Der/Die Tutoriumsbeauftragte sollte an der Auswahl der TutorInnen beteiligt sein. Die fachlichen und die pädagogisch-didaktisch-sozialen Qualifikationen der TutorInnen sollen gleichermaßen beachtet werden. „Beispielsweise kann Gremienerfahrung für die Tätigkeit eines Tutors insbesondere in der Studieneingangsphase durchaus sehr sinnvoll sein,

---

<sup>83</sup> MWF: Aktionsprogramm ‘Qualität der Lehre’; hier: Tutorenprogramm. Bezugserlaß vom 12.07.1995, S. 2.

<sup>84</sup> MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MWF): Aktionsprogramm ‘Qualität der Lehre’; hier: Tutorenprogramm. Empfehlungen des Wissenschaftlichen Sekretariats für die Studienreform für die Einrichtung und Durchführung von Tutorien vom 09.03.1995, S. 1.

sie sollte jedoch nicht (etwa von Seiten der Fachschaften) zum Ausschlußkriterium erhoben werden.“<sup>85</sup>

3. Unter diesem Punkt wird auf die Schulung der TutorInnen eingegangen. Sie soll pädagogische, didaktische und soziale Kenntnisse vermitteln und in Form von Blockveranstaltungen und tutoriumbegleitenden Veranstaltungen durchgeführt werden. Im Anschluß an das Tutorium soll auch ein Erfahrungsaustausch und eine Reflexion stattfinden.<sup>86</sup>
4. Entsprechend der Studiensituation der TutorInnen soll nach Möglichkeit angestrebt werden, daß ihre Beschäftigung zwei Semester und länger andauert. Die Aufgabe einer(s) Tutoriumsbeauftragten soll darin liegen, die Kontinuität der Betreuungsarbeit zu gewährleisten.<sup>87</sup>
5. Es soll eine Erfolgsbeurteilung der TutorInnen durch die TeilnehmerInnen stattfinden, um diese mit in die Auswertung einzubeziehen.<sup>88</sup>
6. Die Bezahlung der TutorInnen wird als wesentliche Voraussetzung angesehen, da es bei ehrenamtlicher Tätigkeit mit Sicherheit auf einen Mangel an TutorInnen hinauslaufen würde.<sup>89</sup>

Es wird deutlich, daß die ErstsemesterInneneinführung von bestimmten Zielvorstellungen von Seiten des Ministeriums beeinflusst ist. Diese Zielvorstellungen sind grobe Rahmenbedingungen, denen die ErstsemesterInneneinführung unterliegt und aufgrund derer dem Antrag auf Förderung der Einführungstutorien stattgegeben wurde. Die Empfehlungen, die vom Wissenschaftlichen Sekretariat herausgegeben wurden, sind in dieser Form nicht an der Fachhochschule Düsseldorf umgesetzt worden. Es gibt eine Tutoriumsbeauftragte, die das offizielle Bindeglied zwischen den einzelnen Instanzen, Fachbereich, Wissenschaftsministerium, ESAG usw. ist, die aber inhaltlich keinen Einfluß, z.B. auf die Auswahl der TutorInnen hat oder für

---

<sup>85</sup> (MWF): Aktionsprogramm 'Qualität der Lehre'; hier: Tutorenprogramm. Empfehlungen des Wissenschaftlichen Sekretariats für die Studienreform für die Einrichtung und Durchführung von Tutorien vom 09.03.1995, S. 1.

<sup>86</sup> Vgl. ebd., S. 1.

<sup>87</sup> Vgl. ebd., S. 2.

<sup>88</sup> Vgl. ebd., S. 2.

<sup>89</sup> Vgl. ebd., S. 2.



die Kontinuität der Betreuungsarbeit sorgt. Die Studierenden organisieren und führen die ErstsemesterInnenführung nach wie vor selbstverantwortlich und selbständig durch.

### ***3.2.3 Fachbereichsübergreifende Strukturen***

In Kapitel 3.1.1 (Geschichte der ErstsemesterInnenführung) habe ich bereits erwähnt, daß sich die ErstsemesterInnenführung im Laufe der Jahre strukturell immer weiterentwickelt hat. Die Studierenden bzw. TutorInnen der ESAG organisieren sich auch heute noch mit Hilfe des AStA und der Fachschaften auf bundesweiter Ebene, auf fachbereichsübergreifender Ebene und auf Fachbereichsebene. Es sind Strukturen, die den Studierenden geholfen haben, die ErstsemesterInnenführung weiterzuentwickeln, sich an der Fachhochschule zu institutionalisieren und sich mit dieser Thematik intensiv auseinanderzusetzen.

### **Bundesweite ESAG**

Die Organisation der ESAG auf bundesweiter Ebene bedeutet, daß sich in regelmäßigen Abständen StudentInnen aus verschiedenen ErstsemesterInnenarbeitsgruppen der Hochschulen in Deutschland an einem Wochenende treffen und sich über die ErstsemesterInnenführungen an ihren Hochschulen austauschen. Weitere Inhalte neben dem Erfahrungsaustausch an den Wochenenden waren in den letzten Jahren:

- a) Kennenlernen, Erwartungen und Befürchtungen,
- b) die Erarbeitung von Zielen, Ansprüchen und Möglichkeiten der ErstsemesterInnenarbeit,
- c) Geschichte und Utopien der ErstsemesterInnenarbeit (ESA),
- d) ESA und die 'verfaßte StudentInnenschaft' und

e) konkrete Umsetzungsmöglichkeiten der ErstsemesterInnenarbeit an der eigenen Hochschule.<sup>90</sup>

Durch die regelmäßigen Treffen der bundesweiten ESAG ist es möglich, umfangreiche Informationen und neue Ideen über die inhaltliche und organisatorische Gestaltung von ErstsemesterInneneinführungen sowie die bestehenden Strukturen und Möglichkeiten anderer Hochschulen zu erhalten und in die ErstsemesterInnenarbeit an der eigenen Hochschule mit einzubeziehen. Die StudentInnen der FH Düsseldorf beteiligen sich regelmäßig an diesen Treffen. In der Regel nehmen zwei bis drei StudentInnen, die bereits eine Einführung mit durchgeführt haben und/oder sich fachbereichsübergreifend mit der ErstsemesterInneneinführung beschäftigen, an den Wochenenden teil. Die Informationen werden dann an die eigene ESAG und/oder an die fachbereichsübergreifende ESAG weitergegeben und gegebenenfalls diskutiert.

Durch die enge Zusammenarbeit mit dem AStA ist darüber hinaus ein ständiger Austausch zwischen möglichst vielen Hochschulen möglich. Nicht nur auf schriftlichem Wege können Informationen weitergegeben werden, sondern auch auf den regelmäßig stattfindenden Landesastentreffen besteht die Möglichkeit des Austauschs über aktuelle Entwicklungen an den Hochschulen. Die ErstsemesterInnenarbeit konnte nicht zuletzt auch durch dieses Gremium der 'verfaßten StudentInnenschaft' an der Fachhochschule Düsseldorf eingeführt werden. Im Rahmen der Ausarbeitung des Aktionsprogramms 'Qualität der Lehre' hat 1990 ein vom Landesastentreffen vorgeschlagener Vertreter an den Arbeitsgruppen teilgenommen und die studentischen Entwürfe zur Verbesserung der Lehre an den Hochschulen vorgestellt. Die studentischen VertreterInnen setzten sich in diesem Rahmen auch für das TutorInnenprogramm der ErstsemesterInneneinführung ein.

„Es läßt zum ersten Mal die Finanzierung studentischer Projekte und Modelle, hier insbesondere die ErstsemesterInnenarbeit, zu. Damit bezieht das

---

<sup>90</sup> Vgl. ARBEITSKREIS BUNDESWEITE ERSTSEMESTERARBEIT: Einladungsschreiben von 1992-1996. Unveröffentlicht.

‘TutorInnenprogramm’ am konsequentesten die von der Lehre Betroffenen, also die StudentInnen, in die Veränderungsprozesse mit ein. [...] Erfreulicherweise wurden im ersten Antragsverfahren hauptsächlich Anträge der Fachschaften zur ErstsemesterInnenarbeit bewilligt.“<sup>91</sup>

### **Referat für fachübergreifende ErstsemesterInnenarbeit**

Auf fachbereichsübergreifender Ebene hat sich jährlich eine Gruppe aus TutorInnen jedes Fachbereichs und einem/r AStA-Referenten/In entwickelt, die sich regelmäßig treffen und mit Themen, die für alle Fachbereiche der Fachhochschule relevant sind, auseinandersetzen. Ein Großteil der Arbeit des AStA-Referats (Referat für fachübergreifende ErstsemesterInnenarbeit und mehr)<sup>92</sup> besteht darin, die ErstsemesterInnenarbeit auf fachbereichsübergreifender Ebene unter Mithilfe der TutorInnen aller Fachbereiche zu organisieren. Ziele ihrer Arbeit sind:

- daß sich StudienanfängerInnen und TutorInnen aller Fachbereiche kennenlernen, damit die Anonymität der Studierenden untereinander aufgehoben wird,
- daß Studierende zum Studieren und auch zur Beteiligung an hochschulpolitischen Gremien, sowie zur Beteiligung an der studentischen Interessensvertretung motiviert werden,
- daß TutorInnen die Möglichkeit bekommen, sich über die TutorInnenschulung hinaus, mit der ErstsemesterInneneinführung und mit ihrer Rolle als TutorIn auseinandersetzen zu können.<sup>93</sup>

In bezug auf diese Ziele werden für TutorInnen Wochenendseminare zu speziellen Themen vor der Einführung, Aktionen während der Einführung für ErstsemesterInnen sowie Wochenendseminare für Erst- und ZweitsemesterInnen nach der Einführung organisiert.

---

<sup>91</sup> MWF (Hg.): Aktionsprogramm ‘Qualität der Lehre’; Abschlußbericht, Oktober 1991, S. 13.

<sup>92</sup> Das Referat nennt sich ‘FUNN’ und steht für Fachübergreifend Und Natürlich Namenlos.

<sup>93</sup> Vgl. FUNN/AStA-REFERAT: Protokoll des Wochenendes vom 13./14.01.1996, Seite 1. Unveröffentlicht.

*Inhalte der Wochenenden für TutorInnen 1996* waren z.B.:

- Diskussion über Sinn und Zweck einer Einführung,
- Auseinandersetzung mit der Rolle als TutorIn mit den folgenden Leitfragen:
  - Wie sehe ich die ErstsemesterInnen, wie sehen sie mich?
  - Wie möchte ich gesehen werden?,
- Rhetorikschulung,
- 'Verfaßte StudentInnenschaft' - was ist das eigentlich?
- Gremienspiel.<sup>94</sup>

*Aktionen während der Einführung*, die von den FUNN-Mitgliedern unterstützt bzw. organisiert wurden waren z.B.:

- ErstsemesterInnen-TÜV (vgl. Kapitel 4.1.3),
- Notschlafplätze für ErstsemesterInnen,
- Erstellung des AStA-ErstsemesterInnen-Info's.<sup>95</sup>

Zusätzlich werden vom FUNN Informationsmaterialien für die Einführungen als Wissensgrundlage und Nachschlagewerk für ErstsemesterInnen zusammengestellt.

*Inhalte des Wochenendseminars für ErstsemesterInnen nach der Einführung* waren:

- Studienreform,
- aktuelle Bildungs- und Hochschulpolitik,
- Utopien von Bildung,
- Antifa-Arbeit,
- Praktische Tips für StudentInnen,
- Frauenbilder - Männerbilder,
- studentische Politik an der Fachhochschule,

---

<sup>94</sup> Die Bedeutung der 'Verfaßten StudentInnenschaft' wird ausführlich in Kapitel 3.3 erklärt.

<sup>95</sup> Vgl. FUNN/AStA-REFERAT: Protokoll des Wochenendes vom 13./14.01.1996, S. 3.

- Internationalismus, usw.

Neben den hier genannten Themen sollen die ErstsemesterInnen an diesem Wochenende natürlich auch genügend Zeit haben, sich untereinander kennenzulernen.

Zusätzlich zu den hier beschriebenen Aufgaben und Zielen hat sich das FUNN-Referat in den letzten Jahren auch um die Verhandlungen mit dem Wissenschaftsministerium bezüglich der fachbereichsübergreifenden und finanziellen Angelegenheiten (Verteilung der TutorInnenverträge auf die einzelnen Fachbereiche) gekümmert, die aktuellen Diskussionen um das TutorInnenprogramm mitverfolgt und sich dementsprechend auch für die studentischen Belange eingesetzt. Das trifft vor allem für die neu eingetretene Situation zu, daß das TutorInnenprogramm seit dem Wintersemester 1995/96 nun als fester Bestandteil in die Hände der Hochschulen übergeben wurde und somit die Verteilung der Finanzen nicht mehr den StudentInnen, sondern der Fachhochschulverwaltung obliegt.

### **3.3 Persönliches Verständnis der ErstsemesterInneneinführung**

Ich habe in den letzten Jahren an den ErstsemesterInnenarbeitsgruppen teilgenommen und habe sie einerseits für mich persönlich als wichtigen Bestandteil des Studiums der Sozialpädagogik und ebenso als wichtigen Bestandteil innerhalb des Systems der 'verfaßten StudentInnenschaft' (siehe unten) angesehen und andererseits auch als notwendige Orientierung für ErstsemesterInnen an der Hochschule erkannt.

Die ErstsemesterInneneinführung ist m.E. ein Praxisfeld sozialarbeiterischen Handelns und aus diesem Grund zu einem wichtigen Bestandteil meines Studiums geworden. Es beinhaltet die selbständige und selbstverantwortliche Organisation und Durchführung einer Studienberatung für 500 bis 600 StudienanfängerInnen und ist in diesem Sinne zu einem Bereich der

Erwachsenenbildung zu zählen. Die Teilnahme an der Organisation und Durchführung der ESAG eröffnet speziell Studierenden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik das Kennenlernen eines exemplarischen Praxisfeldes mit vielen Aufgabenbereichen, die auch Inhalte des Studiums sind und daher im späteren Berufsleben relevant sein können.<sup>96</sup> Es besteht die Möglichkeit, im Rahmen der ErstsemesterInneneinführung das im Studium erlernte Wissen in die Praxis umzusetzen. Ich halte dieses selbständige und eigenverantwortliche, von Lehrenden unabhängige Arbeiten für eine Erweiterung des Studiums und zusätzliche Vorbereitung auf das Berufsleben. Da die praktische und intensive Auseinandersetzung über einen längeren Zeitraum mit einem bestimmten Thema im Studium (im Sinne eines Praxisprojektes) ein Defizit ist, habe ich in der ESAG eine geeignete Möglichkeit gefunden, mich weiterzubilden und das im Studium Erlernte immer wieder in die Praxis umzusetzen.

Die ESAG ist für mich persönlich darüber hinaus auch ein wichtiger Bestandteil innerhalb der 'verfaßten StudentInnenschaft'. Die 'verfaßte StudentInnenschaft' ist eine studentische Interessensvertretung, die auch im Fachhochschulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen als solche eingetragen ist. Das Fachhochschulgesetz bietet den rechtlichen Rahmen für die Bildung einer selbstverwalteten StudentInnenschaft, die es erlaubt, von ihren Mitgliedern (allen eingeschriebenen Studierenden) Beiträge zu erheben.<sup>97</sup> Alle eingeschriebenen Studierenden sind daher automatisch Mitglieder der 'verfaßten StudentInnenschaft' und können diese mitgestalten, indem sie sich in ein Gremium wählen lassen bzw. das StudentInnenparlament und die

---

<sup>96</sup> Diese Aussage bestätigt sich durch die Beschreibung der einzelnen Fächer in der Studienordnung, welche die Inhalte des Studiums der Sozialarbeit und -pädagogik verdeutlichen sollen (vgl. dazu STUDIENORDNUNG FÜR DIE FACHBEREICHE SOZIALARBEIT UND SOZIALPÄDAGOGIK AN DER FACHHOCHSCHULE DÜSSELDORF vom 08.05.1985, S. 7-19) und durch die Seminarinhalte, die regelmäßig im kommentierten Vorlesungsverzeichnis (KomVor) der Fachbereiche Sozialpädagogik und -arbeit angeboten werden (vgl. dazu z.B. FACHHOCHSCHULE DÜSSELDORF, FACHBEREICHE SOZIALPÄDAGOGIK UND SOZIALARBEIT: Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis. Wintersemester 1996/97).

<sup>97</sup> Vgl. FACHHOCHSCHULGESETZ (FHG) vom 3. August 1993, zuletzt geändert durch Gesetz vom 7. März 1995 (GV.NW. S. 192), § 50.

FASTRA-Mitglieder wählen.<sup>98</sup> Die 'verfaßte StudentInnenschaft' ist eine demokratische (hier studentInnenbestimmte)

„Gemeinschaft zur Vertretung und Durchsetzung der eigenen (...) Interessen gegenüber anderen Mitgliedern der Hochschule (ProfessorInnen, DozentInnen, MitarbeiterInnen), der Hochschulverwaltung und der Öffentlichkeit. In dieser Gemeinschaft ist es möglich, unseren Vorstellungen und Ideen zum Studium, den Studiensituationen und Studienbedingungen Stimme zu verleihen und sie den Menschen vorzutragen und dort durchzusetzen, wo über unser Studium entschieden wird, im Landes- bzw. Bundesbildungsministerium, im Senat der FH [Fachhochschule] Düsseldorf und in den jeweiligen Fachbereichsräten. Ebenso sehen wir in der 'verfaßten StudentInnenschaft' die Möglichkeit, uns über die allgemeinpolitische Lage und gesellschaftlichen Probleme Gedanken zu machen und diese zu äußern, um Mißstände aufzudecken und herrschende Strukturen aufzubrechen“<sup>99</sup>.

Die ESAG ist auf fachbereichsübergreifender Ebene als auch auf Fachbereichsebene in die Strukturen der 'verfaßten StudentInnenschaft' involviert. Fachbereichsübergreifend arbeitet sie mit Mitgliedern des AStA's im FUNN-Referat, welches sich hauptsächlich mit ErstsemesterInnenarbeit beschäftigt, zusammen.<sup>100</sup> Der zweite Bezugspunkt der ESAG zur 'verfaßten StudentInnenschaft' liegt in der engen organisatorischen und inhaltlichen Zusammenarbeit mit dem Fachbereichsstudierendenrat (FASTRA), der sich auf Fachbereichsebene für die ErstsemesterInneneinführung einsetzt.

Der dritte Grund meines Interesses an der ErstsemesterInneneinführung ist die Einführung und Orientierung für StudienanfängerInnen an der Hochschule. Da ich an keiner ErstsemesterInneneinführung teilgenommen habe, habe ich die Schwierigkeiten, die mit dem Studieneinstieg verbunden sind, selbst erlebt. Es war sehr belastend und zeitaufwendig, mich räumlich an der Hochschule zu orientieren, herauszufinden, wo ich mich nach Studieninhalten, Studienverlauf, Organisation der Hochschule usw. erkundigen konnte (die Fachschaft war mir dabei letztendlich eine große Hilfe), und nicht zu-

---

<sup>98</sup> Das StudentInnenparlament wird nach dem d'Hondt'schen Höchststimmwahlverfahren von der StudentInnenschaft gewählt. Die Wahl des StudentInnenparlaments und des Fachbereichsstudierendenrates findet einmal jährlich statt.

<sup>99</sup> AStA (Hg.): ErstsemesterInnen-Info, 1996, S. 11.

<sup>100</sup> Vgl. ebd., S. 13.

letzt hatte ich Schwierigkeiten eine Wohnung und Arbeit zu finden, was mich ebenfalls daran hinderte, mich von Anfang an auf das Studium konzentrieren zu können. Ich halte auf dem Hintergrund meiner eigenen, negativen Erfahrungen bei Studienbeginn sowie meinen positiven Erfahrungen, die ich bei der Teilnahme an der ESAG gemacht habe, die Einführungsveranstaltungen für eine notwendige Einrichtung, StudienanfängerInnen den Einstieg in das Studium zu erleichtern.



## 4 KONZEPT DER ERSTSEMESTERINNENEINFÜHRUNG 1996/97

Zunächst werde ich in diesem Kapitel die Vorbereitungsmaßnahmen und Methoden der Konzeptentwicklung erläutern, welche die ErstsemesterInneneinführungsgruppe als Grundlage für die Planung und Organisation der Einführungsveranstaltungen des Wintersemesters 1996/97 benutzt hat. Dieser Teil entspricht der Ebene der Perspektivplanung des Hamburger Modells. Im zweiten Teil werde ich die von der ESAG erarbeiteten Ziele, Vermittlungsvariablen, Ausgangslage der Lehrenden und Lernenden und die Erfolgs- bzw. Selbstkontrollen, für die sie sich entschieden hat, entsprechend den Handlungsmomenten didaktischen Planens im Hamburger Modell darstellen und diskutieren. Diese Ebene der Planung entspricht der Ebene der Umrißplanung. Entsprechend der Ebene der Prozeßplanung werde ich im Anschluß daran auf die zweiwöchige Durchführung der ErstsemesterInneneinführung und im letzten Teil auf die Ebene der Planungskorrektur eingehen.

### 4.1 Perspektivplanung der ErstsemesterInneneinführung

Die ErstsemesterInneneinführung wird seit 1989/90 von den Fachbereichen Sozialarbeit und Sozialpädagogik zusammen organisiert und durchgeführt (vgl. Kapitel 3.1.1).

„Ausgangspunkt der Überlegung und Entscheidung für eine gemeinsame Einführung ist die enge Verwandtschaft der beiden Studiengänge, die in der Praxis seit längerer Zeit zu beobachtende Tendenz der Entwicklung eines einheitlichen Berufsbildes sowie die Besonderheiten der Organisation des Studiums der beiden Fachbereiche.“<sup>101</sup>

---

<sup>101</sup> ERSTSEMESTERINNENARBEITSGRUPPE (ESAG): Konzeption der ErstsemesterInneneinführung der Fachbereiche Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 1996, S. 2. Unveröffentlicht.

Zu Beginn des Jahres 1996 machte der Fachbereichsstudierendenrat (FASTRA) der Fachbereiche Sozialarbeit und Sozialpädagogik durch Anhänge und auf regelmäßig stattfindenden Vollversammlungen der StudentInnen bekannt, daß die Organisation der ErstsemesterInneneinführung für das kommende Wintersemester beginnen muß. TutorInnen, die bereits an der vorherigen ESAG teilgenommen hatten, wurden ebenfalls angesprochen, ob sie wieder an der Einführung als TutorInnen teilnehmen möchten. InteressentInnen konnten sich in eine Adressenliste, die in der Fachschaft auslag, eintragen. In der Regel sind dies ca. 60-70 Personen, 1996 waren es 72 Interessierte.<sup>102</sup> Daraufhin wurden sie vom FASTRA und einigen TutorInnen der letztjährigen ESAG, angeschrieben und zu einem ersten Informationstreffen zu Anfang des Sommersemesters eingeladen.

#### *4.1.1 Erstes Vorbereitungstreffen*

Auf dem ersten Treffen wurden die organisatorischen Rahmenbedingungen der ESAG vorgestellt und bei Bedarf näher erläutert, damit die interessierten Studierenden einen Einblick in die ErstsemesterInneneinführung bekommen konnten. Die groben Rahmenbedingungen der ErstsemesterInneneinführung umfaßten:

- den zeitlichen Ablauf und Arbeitsaufwand der Einführung, bestehend aus sechs bis acht Vorbereitungstreffen, zwei Wochenendseminaren, der zweiwöchigen Durchführung der ErstsemesterInneneinführung am Anfang des Wintersemesters, einer anschließenden Reflexion und gegebenenfalls einem Nachtreffen bzw. fortlaufender Betreuung der StudienanfängerInnen im ersten Semester,
- die finanzielle Situation sowie die zu erwartenden TutorInnenstellen des Wissenschaftsministeriums und der Fachbereiche und

---

<sup>102</sup> Vgl. ERSTSEMESTERINNENARBEITSGRUPPE (ESAG): Adressenliste interessierter StudentInnen, 1996. Unveröffentlicht.

- die Anzahl der interessierten TutorInnen (unabhängig von der Anzahl der vom Wissenschaftsministerium und der beiden Fachbereiche zur Verfügung gestellten Verträge). Sie sollte ungefähr 50 Personen umfassen, da die ErstsemesterInnen, ca. 500-600 pro Semester<sup>103</sup>, in Kleingruppen mit jeweils zwei, in Ausnahmefällen mit drei, TutorInnen aufgeteilt werden sollten. Das Betreuungsverhältnis läge bei dieser Rechnung bei ca. 10-12 ErstsemesterInnen pro TutorIn.<sup>104</sup> Reduzierte sich die Anzahl der interessierten TutorInnen nicht auf 50 Personen, wäre auf dem nächsten Treffen zu klären, ob oder wie die Gruppe sich das Arbeiten mit einer so großen Anzahl vorstellen kann, bzw. ob sie das für sinnvoll erachtet.<sup>105</sup>

Desweiteren wurde auf Wunsch ein kurzer Einblick in die notwendigen, organisatorischen Vorbereitungsmaßnahmen der letztjährigen ErstsemesterInneneinführung gegeben, so daß sich die Anwesenden anhand eines Beispiels ein Bild von dem möglichen Arbeitsaufwand außerhalb der Vorbereitungstreffen machen konnten. Dann wurden die Termine für die kommenden Vorbereitungstreffen und Wochenendseminare abgesprochen, und es fand sich eine Gruppe mehrerer StudentInnen (ca. sieben Personen) zusammen, die sich bereit erklärten, die nächsten Vorbereitungstreffen inhaltlich vorzubereiten. Diese Vorbereitungsgruppe bestand hauptsächlich aus TutorInnen, die schon einmal an einer ESAG teilgenommen hatten und einen Überblick über die zu klärenden Fragen, bzw. bereits Erfahrung in der Durchführung einer Einführung hatten. Das schloß aber nicht die Teilnahme von TutorInnen aus, die das erste Mal an einer ESAG teilnahmen und Interesse an der Vorbereitung dieser Treffen hatten, neue Ideen mitbringen konnten und sich zutrauten, diese mitzugestalten. In einigen Jahren gab es auch eine Gruppe bestehend aus TutorInnen der letztjährigen ESAG, die sich fortlaufend ge-

---

<sup>103</sup> Die Kapazität der Fachbereiche Sozialarbeit und Sozialpädagogik beläuft sich auf 413 Plätze, die zu jedem Wintersemester besetzt werden. Zusätzlich werden noch QuereinsteigerInnen (Studierende, die aus anderen Fachbereichen oder Fachhochschulen überwechseln) angenommen. Zum Wintersemester 1996/97 waren das 95 zusätzliche Studierende. Zusätzlich werden auch noch sonstige Studierende angenommen.

<sup>104</sup> Vgl. MWF: Merkblatt für Anträge auf Förderung von Tutorien an Fachhochschulen mit Leitfaden für die Antragsstellung vom 18.01.1991, S. 1.

<sup>105</sup> Vgl. ESAG: Protokoll des ersten Vorbereitungstreffens, 18.04.1996. Unveröffentlicht.

treffen haben und die ersten Treffen auf Grund ihrer ausführlichen Reflexion und Auseinandersetzung mit der letzten ErstsemesterInneneinführung vorstrukturiert und vorbereitet haben.

#### *4.1.2 Zweites Vorbereitungstreffen*

Auf dem zweiten Vorbereitungstreffen wurde ein Metaplan erstellt, durch den die Interessen und Themen, welche die TutorInnen mit einer Einführung für ErstsemesterInnen verbanden, gesammelt wurden. Dabei ergaben sich folgende Richtziele, dessen Gewichtung durch die Reihenfolge der aufgelisteten Punkte deutlich wird<sup>106</sup>:

##### 1. Studienorganisation

Der Punkt Studienorganisation beinhaltet das Ziel, den StudienanfängerInnen den Einstieg in das Studium zu erleichtern, indem ihnen studienspezifische Orientierungshilfen gegeben werden. Konkrete Inhalte, die darunter gefaßt wurden, waren die Vermittlung der Inhalte und Struktur des Studiums sowie die Vorstellung der DozentInnen<sup>107</sup>.

##### 2. Kontakt/Spaß

Zu dem Punkt Kontakt/Spaß wurde einerseits angegeben, daß es den TutorInnen wichtig war, an der Planung und Durchführung der Einführung zusammen mit den anderen TutorInnen Spaß zu haben und Kontakte zu anderen StudentInnen zu bekommen, und andererseits die Einführung so zu gestalten, daß die ErstsemesterInnen die Möglichkeit bekommen sollten, andere StudentInnen kennenzulernen und die zweiwöchige Einführung in einer netten Atmosphäre zu erleben.

---

<sup>106</sup> Vgl. ESAG: Metaplanauswertung des dritten Vorbereitungstreffens vom 08.05.1996. Unveröffentlicht.

<sup>107</sup> Vorstellung der DozentInnen bedeutet, daß sich die DozentInnen den ErstsemesterInnen persönlich sowie das Fach, welches sie vertreten, vorstellen sollen.

### 3. Hochschulpolitik

Unter den Punkt Hochschulpolitik wurden mehrere Aspekte gefaßt. Zum einen das Interesse, die neuen Studierenden über ihre Rechte und Möglichkeiten an der Hochschule zu informieren, ihnen die studentische Selbstverwaltung ('verfaßte StudentInnenschaft') und zum anderen die Organisationsstrukturen und Mitbestimmungsmöglichkeiten an der Hochschule zu erklären und sie zu ermutigen, sich an ihnen zu beteiligen.

### 4. Eigenverantwortlichkeit

Der Punkt Eigenverantwortlichkeit umfaßt das Ziel, die Studierenden zu motivieren, ihr Studium selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu gestalten. Das wurde u.a. darauf bezogen, die Möglichkeiten an der Hochschule wahrzunehmen, um eigene Interessen mit in das Studium einzubringen und dieses mitzugestalten.

### 5. Über das Studium hinaus

Unter dem Punkt 'über das Studium hinaus' wurden mehrere Aspekte zusammengefaßt. Die soziale Beratung für StudienanfängerInnen zum Beginn des Studiums sollte eine Erleichterung für den Einstieg sein. Dazu gehörte u.a. die Beratung bezogen auf Arbeitsmöglichkeiten, die Wohnungssuche und die Möglichkeiten der Inanspruchnahme von Hilfen zur Ausbildungsförderung, also Informationen zum Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG). Informationen über kulturelle und politische Angebote in der Stadt und an der Fachhochschule wurden auch unter den Punkt 'über das Studium hinaus' gefaßt. Desweiteren wurde noch angegeben, daß die TutorInnen Interesse daran haben, Erfahrungen bezüglich der Probleme des Studienanfangs mit den ErstsemesterInnen auszutauschen.

### 6. ESAG ist wichtig

An dieser Stelle äußerten einige TutorInnen, daß sie ihre Einführung selbst als hilfreich und erleichternd erlebt hatten. Es wurde demnach der allgemeine Aspekt der Hilfestellung für ErstsemesterInnen nochmals aufgeführt.

### 7. Aus Eigeninteresse

Dieser Punkt beinhaltete, daß die TutorInnen die Einführung auch aus persönlichen Interessen mitorganisieren wollten. Die Möglichkeit, hier selbständig und eigenverantwortlich Einführungsveranstaltungen für StudienanfängerInnen zu organisieren und durchzuführen, bedeutet auch zu lernen, sich an Gruppenarbeit zu beteiligen, vor Gruppen zu sprechen und diese anzuleiten.

### 8. Ängste

Ängste bezogen darauf, vor einer Gruppe zu sprechen und die Kompetenz, ErstsemesterInnen die Angst vor dem Studienbeginn zu nehmen, wurden in diesem Zusammenhang geäußert.

### 9. Geld

Ein weiteres Interesse an der Organisation und Durchführung der ErstsemesterInneneinführung war die Bezahlung, weil viele Studierenden auf eine Arbeit neben dem Studium angewiesen sind. Die Tätigkeit als TutorIn ist neben dem Studium sehr zeitaufwendig, und daher für viele nur gegen Bezahlung möglich.

Die Ergebnisse des Metaplans umfassen bereits grobe inhaltliche Ziele der ErstsemesterInneneinführung, beschreiben die Motivationen und Intentionen der TutorInnen, eine Einführung durchzuführen, und beziehen ihre persönlichen Erfahrungen (Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrung) mit ein. Sie bilden die Grundlage für die weitere Erarbeitung der Ziele und Inhalte der ErstsemesterInneneinführung.

Desweiteren wurden auf diesem Treffen in Ergänzung zum Metaplan Arbeitskriterien festgelegt, um eine kontinuierliche, aufeinander aufbauende Vorbereitung der Einführung zu gewährleisten.<sup>108</sup> Es wurde festgelegt, daß ab dem dritten Vorbereitungstreffen keine InteressentInnen mehr in die

---

<sup>108</sup> Vgl. ESAG: Protokoll des zweiten Vorbereitungstreffens, 29.04.1996. Unveröffentlicht.

Gruppe aufgenommen werden sollten. Die Verbindlichkeit der Teilnahme an mindestens einem Vorbereitungswochenende und der aktiven Teilnahme an den Vorbereitungsmaßnahmen sowie die Teilnahme an der Durchführung der zweiwöchigen Einführung waren Pflicht. Falls jemand fehlte, sollte er/sie sich entschuldigen und sich nach den erarbeiteten Inhalten erkundigen und diese nacharbeiten. Damit sollte gewährleistet werden, daß alle TutorInnen ständig auf dem gleichen Wissensstand sind. Diese Kriterien sollten nicht starr gehandhabt werden; in Ausnahmefällen konnte eine Entscheidung der gesamte Vorbereitungsgruppe getroffen werden.<sup>109</sup> Darüber hinaus wurde entschieden, daß die genauere Planung und Organisation der Vorbereitungsmaßnahmen entsprechend der im Metaplan erarbeiteten Richtziele von Arbeitsgruppen übernommen und deshalb auf dem nächsten Treffen gebildet werden sollte.

Die hier vorgestellten, organisatorischen Rahmenbedingungen und die Methoden der Konzeptentwicklung der ESAG 1996/97 haben sich in den letzten Jahren kaum verändert. Sie bieten die Möglichkeit, daß Studierenden von Grund auf selbstbestimmt und selbstverantwortlich die Ziele, Inhalte und Methoden für die jährlich stattfindenden ErstsemesterInneneinführungen entwickeln können. Dies geschieht z.B. durch die Erstellung eines Metaplans, die grundsätzliche Vorgehensweise auf Konsens zu diskutieren sowie durch häufiges Arbeiten in Kleingruppen, deren Inhalte dann wieder in die Großgruppe getragen und gegebenenfalls dort neu diskutiert werden. Die „generellen Intentionen: Kompetenz, Autonomie, Solidarität“<sup>110</sup> sind an dieser Stelle nicht Leitgedanken im Hinblick auf die Lehr-Lern-Situation zwischen TutorInnen und StudienanfängerInnen, sondern Leitgedanken, die die Planungsphasen und damit die Interaktion der TutorInnen bestimmen. Im Hinblick auf die Lehr-Lern-Situation wurden diese Leitgedanken im Metaplan u.a. unter dem Punkt ‘Eigenverantwortlichkeit’ zusammengefaßt.

---

<sup>109</sup> Vgl. ESAG: Protokoll des zweiten Vorbereitungstreffens, 29.04.1996. Unveröffentlicht.

<sup>110</sup> GUDJONS, H.: Pädagogisches..., a. a. O., S. 239.

Zur Ebene der Perspektivplanung und zur Erarbeitung der Richtziele gehören nach Schulz neben diesen drei Intentionen auch die drei Erfahrungsfelder der Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrung in Anlehnung an die heuristische Matrix (vgl. Kapitel 2.2.1). Sacherfahrungen wurden z.B. in den Punkten 1 und 3 des Metaplans mit eingebracht und Gefühls- und Sozialerfahrungen innerhalb der Punkte 2, 5 und 6 des Metaplans. Die TutorInnen haben meist selber an einer Einführung teilgenommen und den Studienbetrieb und die Schwierigkeiten, die mit dem Studienbeginn verbunden sind, kennengelernt. Durch die Methode des Metaplans entstand ein umfangreicher Richtzielkatalog, der mit der heuristischen Matrix von Schulz (vgl. Kapitel 2.2.1) zu vergleichen ist.

#### ***4.1.3 Drittes Vorbereitungstreffen***

Auf dem dritten Vorbereitungstreffen wurden Arbeitsgruppen (AG's) gebildet, die die genauere Planung und Organisation einzelner Inhalte sowie Vorbereitungsmaßnahmen und Organisatorisches für die ErstsemesterInneneinführung übernehmen sollten. Ich habe sie hier in ihrer zeitlichen Abfolge im Hinblick auf die Einführung niedergeschrieben und um die Arbeitsaufträge (Eckdaten), die von der Großgruppe an die Arbeitsgruppe gegeben wurden, ergänzt. Die ersten elf Arbeitsgruppen, die ich hier vorstelle, können noch zu den organisatorischen Vorbereitungsmaßnahmen der ErstsemesterInneneinführung gezählt werden. Die weiteren Arbeitsgruppen, die gebildet wurden, beschäftigen sich bereits mit Inhalten, die während der zweiwöchigen Einführungsveranstaltungen für alle ErstsemesterInnen organisiert wurden. Aus diesem Grund werde ich die Vorstellung dieser Arbeitsgruppen im Rahmen der Umrissplanung der ErstsemesterInneneinführung (vgl. Kapitel 4.2.3) erläutern und an dieser Stelle lediglich der Vollständigkeit halber aufzählen. Die Arbeitsgruppen, die ich an dieser Stelle zu den organisatorischen Vorbereitungsmaßnahmen zähle, sind:



## 1. AG: Geld

### *Eckdaten:*

- Organisation der TutorInnenverträge
- Zusammenarbeit mit FUNN

Die Arbeitsgruppe 'Geld' hat sich um die Organisation der TutorInnenverträge gekümmert. Das beinhaltete die Erkundigungen um die zur Verfügung stehenden Personal-, Sach- und Schulungsmittel vom Wissenschaftsministerium und/oder den Fachbereichen, die Ausarbeitung verschiedener Modelle zur Aufteilung der Personalmittel unter den TutorInnen, da in der Regel weniger Verträge als TutorInnen vorhanden sind, die Bestellung der Sachmittel, sowie die Abrechnungen der Schulungswochenenden u.a.m. Diese AG sollte mit der fachbereichsübergreifenden ESAG (FUNN) zusammenarbeiten, die sich um die Verteilung der zur Verfügung stehenden Mittel für alle Fachbereiche gekümmert hat und zu organisatorischen, inhaltlichen und politischen Fragen Informationen geben konnte.

## 2. AG: Wochenendvorbereitung

### *Eckdaten:*

- Inhalte erarbeiten
- Grobe, zeitliche Planung
- Rhetorikschulung zur Hilfestellung der Kleingruppenleitung
- Sozialberatung

Die AG Wochenendvorbereitung sollte die zwei Wochenenden zur Schulung der TutorInnen und zur ausführlichen Vorbereitung der zweiwöchigen ErstsemesterInneneinführung organisieren. Inhalte, die von der Großgruppe gewünscht wurden, waren eine Rhetorikschulung zur Hilfestellung für die Leitung einer Kleingruppe sowie Informationen zum Thema 'Soziales'<sup>111</sup>. Informationen zu den Themen Studienordnung, Studienverlaufsplan, Studienreform und Gremien sollten ebenfalls zur Schulung in das Wochenende

---

<sup>111</sup> Mit dem Thema 'Soziales' ist die Sozialberatung gemeint. Sie umfasst Informationen bezüglich der Wohnungs- und Arbeitssuche sowie Informationen zur finanziellen Unterstützung.

eingepplant werden. Zur Vorbereitung speziell der letztgenannten Themen wurden extra Arbeitsgruppen gebildet (siehe 3. und 4. AG).

### 3. AG: Studienordnung, Studienverlaufsplan, Studienreform

*Eckdaten:*

- Erarbeitung von Methoden zur Vorstellung der Studienordnung und des Studienverlaufsplans
- neuester Stand der Studienreform
- wird es Studiengebühren geben?

Diese Arbeitsgruppe wurde gebildet, damit sie für die Schulungswochenenden verschiedene Modelle zur Vermittlung des Studienverlaufs erarbeiten und den neuesten Stand der Studienreformdiskussion an den Fachbereichen berichten konnten. Sie bemühten sich auch um Informationen über die neuesten politischen Entwicklungen, insbesondere in bezug auf die Einführung von Studiengebühren, so daß diese aktuellen Ereignisse gegebenenfalls an die ErstsemesterInnen weitergegeben werden konnten.

### 4. AG: Gremien

*Eckdaten:*

- Vorstellung der hochschulpolitischen Gremien
- Methoden zur Vermittlung erarbeiten
- Inhalt der TutorInnenschulung auf dem zweiten Vorbereitungswochenende

Die AG Gremien sollte auf dem zweiten Schulungswochenende den Aufbau der 'verfaßten StudentInnenschaft' und der selbstverwalteten Hochschule erklären und Methoden zur Vermittlung erarbeiten, die dieses Thema interessant für StudienanfängerInnen darstellen und sie auf diese Weise zur Mitarbeit motivieren. Anhand der erarbeiteten Methoden sollten die Gremien auch auf dem Wochenende vorgestellt werden.

## 5. AG: ErstsemesterInnenbrief und TutorInnenvorstellung

### *Eckdaten:*

- Einladungsschreiben und kurze Information zur Einführung zusammen mit den Zulassungsunterlagen an die StudienanfängerInnen verschicken
- Heft oder ähnliches zur Vorstellung der TutorInnen bis zum ErstsemesterInnen-TÜV entwerfen

Mit dem Einladungsschreiben (ErstsemesterInnenbrief) sollten alle, den Fachbereichen Sozialarbeit und -pädagogik zugewiesene ErstsemesterInnen auf die Art, die Dauer und den Beginn der Einführung hingewiesen werden. Der Brief wurde zusammen mit den Unterlagen verschickt, die die Verwaltung vor Studienbeginn den StudienanfängerInnen zukommen läßt und beinhaltete eine kurze Begrüßung und Einladung zu den Einführungsveranstaltungen. Unter den zahlreichen Papieren, die den StudienanfängerInnen zugeschickt wurden, erfolgte dadurch eine persönliche Ansprache und Einladung.

Das TutorInnenvorstellungsheft sollte alle TutorInnenpärchen vorstellen, damit sich die StudienanfängerInnen einen ersten Eindruck von den Personen machen konnten, die sie zwei Wochen lang in das Studium einführten und die zuständig für ihre Fragen waren. Sie hatten dadurch die Möglichkeit im voraus zu überlegen, bei welchem TutorInnenpärchen sie die Einführungsveranstaltungen besuchen wollten. Das Heft sollte bereits zum ErstsemesterInnen-TÜV (siehe 8. AG) fertig sein.

## 6. AG: SoWe-Zeitung

### *Eckdaten:*

- Erstellung der ErstsemesterInnen-Zeitung der Fachbereiche Sozialarbeit und -pädagogik

Die ErstsemesterInnen-Zeitung der Fachbereiche im Sozialwesen (SoWe), d.h. der Fachbereiche Sozialarbeit und -pädagogik, enthielt kurz gefaßt die Informationen, die von den TutorInnen im Laufe der Einführung an die

ErstsemesterInnen gegeben wurden. Zur Erinnerung konnten die ErstsemesterInnen die Informationen nachschlagen, die in den Einführungsveranstaltungen ausführlich erklärt wurden.

### 7. AG: AStA-Zeitung

*Eckdaten:*

- Erstellung der AStA-ErstsemesterInnen-Zeitung in Zusammenarbeit mit FUNN

Die AStA-Zeitung ist eine Zeitung für StudienanfängerInnen aller Fachbereiche. In ihr wurden die ErstsemesterInnen vom AStA und der fachbereichsübergreifenden ESAG (FUNN) begrüßt und Informationen über die 'verfaßte StudentInnenschaft', studentische Initiativen sowie Informationen rund um das Studium gegeben. Die ErstsemesterInnen bekamen dadurch eine erste Orientierung und Hilfestellung im Hochschulbetrieb.

### 8. AG: ErstsemesterInnen-TÜV

*Eckdaten:*

- Anwesenheit von TutorInnen während der Einschreibung der ErstsemesterInnen in der Verwaltung
- Verteilung von Informationsbroschüren (AStA-Zeitung, SoWe-Zeitung, TutorInnenvorstellungsheft)
- erste Fragen der ErstsemesterInnen beantworten

Der ErstsemesterInnen-TÜV war ein Informationsstand, der von TutorInnen jedes Fachbereichs während der Ersteinschreibung für die StudienanfängerInnen organisiert wurde. Mehrere TutorInnen standen in dieser Zeit für Fragen zur Verfügung und verteilten erste Informationsmaterialien schon vor Beginn der Einführung. Dazu gehörten z.B. die AStA-Zeitung, die SoWe-Zeitung, das TutorInnenvorstellungsheft und auch BAföG-Anträge, die von den StudentInnen ausgefüllt werden sollten, um die Ausbildungsförderung frühzeitig zu erhalten. Ein erstes Kennenlernen anderer StudentInnen, sowie die Möglichkeit Hilfe zur ersten Orientierung an der Hochschule konnten hier in Anspruch genommen werden.

## 9. AG: Notschlafplätze

*Eckdaten:*

- Organisation von Notschlafplätzen

Die Arbeitsgruppe Notschlafplätze hatte die Aufgabe, sich um Unterbringungsmöglichkeiten für ErstsemesterInnen zu kümmern, die von außerhalb kamen und noch keine Wohnung gefunden hatten. Das bot für viele ErstsemesterInnen die Möglichkeit, an den Einführungsveranstaltungen teilzunehmen, auch wenn sie noch keine Wohnung in Düsseldorf oder Umgebung gefunden hatten. Sie konnten die intensive Suche nach einer Wohnung in Düsseldorf auch nach den Einführungsveranstaltungen beginnen.

## 11. AG: FASTRA-Dienst

*Eckdaten:*

- Öffnungszeiten und Koordination während der Einführung
- Erarbeitung eines Raumplans für die Kleingruppen in der zweiwöchigen Einführung
- Termine mit den Büchereien für die Kleingruppen abmachen

Diese Arbeitsgruppe war während der Einführung für die Öffnungszeiten des FASTRA-Büro's in Zusammenarbeit mit dem FASTRA zuständig. Da einige FASTRA-Mitglieder auch TutorInnen in der ESAG waren, das Büro normalerweise nur mittags geöffnet ist und in der Regel viele Fragen zu Beginn des Semesters von Studierenden gestellt werden, hatte sich die ESAG und der FASTRA dazu entschieden, ganztägige Öffnungszeiten anzubieten. Ein TutorInnenpärchen erklärte sich aus diesem Grund dazu bereit, keine Kleingruppe zu übernehmen, sondern sich während der Einführung um die NachzüglerInnen<sup>112</sup> zu kümmern, d.h. sie über den Ablauf der Einführung zu informieren und gegebenenfalls eine Kleingruppe für sie zu suchen, die sie aufnehmen konnte. Desweiteren war der FASTRA-Dienst für die Erarbeitung eines Raumplans in Zusammenarbeit mit dem Sekretariat vor der Einführung zuständig und für deren Organisation während der Ein-

---

<sup>112</sup> NachzüglerInnen sind Studierende, die nicht am ersten Tag der Einführung anwesend waren, sondern später an die Hochschule gekommen sind und aus diesem Grund (noch) in keiner Kleingruppe untergebracht waren.

führung. Außerdem wurde dieser Gruppe auch die Aufgabe zugeschrieben, Termine mit der Fach- und Universitätsbibliothek zu vereinbaren, damit die Kleingruppen eine Einführung in die Benutzung der Bibliotheken bekommen konnten. Der FASTRA-Dienst war während der Einführung auch dafür zuständig, aktuelle Informationen und Änderungen an die TutorInnen weiterzugeben und Materialien für diese bereit zu stellen.

Über die hier aufgeführten Arbeitsgruppen hinaus, gab es noch elf weitere Arbeitsgruppen, die ich an anderer Stelle ausführlich erläutere und daher hier nur vollständigshalber aufzähle (vgl. dazu Kapitel 4.2.3):

12. AG: 1.Tag Golzheim

13. AG: 1.Tag SoWe

14. AG: Stadtrallye

15 AG: Campusrallye

16. AG: StattchaotInnen

17. AG: DozentInnenvorstellung

18. AG: Semester-Einstiegs-Party (Golzheim)

19. AG: Semester-Einstiegs-Party (SoWe)

20. AG: Café

21. AG: NachzüglerInnenbetreuung

22. AG: Reflexion

Es wurde von der Großgruppe auf diesem Treffen festgelegt, daß die Arbeitsgruppen ihre bereits erarbeiteten Arbeitsergebnisse in regelmäßigen Abständen auf den Großgruppentreffen allen TutorInnen vorstellen, so daß die Möglichkeit bestand, Änderungsvorschläge einzubringen, die erarbeiteten Inhalte zu diskutieren und mit der Großgruppe abzustimmen. Zusätzlich wurde festgelegt, daß im Fall von zu langen Diskussionen, bei denen kein Konsens oder Kompromiß zu einem Thema erreicht werden kann, ein Blitz-

licht<sup>113</sup> stattfinden soll oder/und danach abgestimmt wird. Die Teilnahme an mindestens einer AG war Pflicht.<sup>114</sup>

#### ***4.1.4 Schulungs- und Planungswochenenden***

Im Rahmen der Vorbereitungsmaßnahmen für die ErstsemesterInneneinführung stelle ich an dieser Stelle einige Inhalte der Schulungs- und Planungswochenenden vor. Ich werde sie nur kurz skizzieren, da sie keine direkte Relevanz für die Planung der ErstsemesterInneneinführung haben. Sie haben insofern Einfluß auf die ErstsemesterInneneinführung, da die angewandten Methoden zur Vermittlung der Inhalte auf den Wochenenden zum einen beispielhaft für die der ErstsemesterInneneinführung sein können und zum anderen die Ausgangslage der TutorInnen skizzieren. Die Schulungswochenenden fanden jeweils von Freitag bis Sonntag statt und wurden von den TutorInnen selbst organisiert und zum großen Teil auch von ihnen durchgeführt.

##### **1. Erstes Wochenende**

Das erste Schulungswochenende begann mit der Begrüßung der TutorInnen und zwei Kennenlernspielen am Freitagnachmittag. Daraufhin wurde der Verlauf des Wochenendes vorgestellt und mit den anwesenden TutorInnen abgestimmt. Der erste inhaltliche Punkt bestand aus der Vorstellung und Diskussion der Arbeitsgruppen sowie inhaltlichen und organisatorischen Absprachen diesbezüglich.

Am zweiten Tag wurden Kleingruppen gebildet, bestehend aus TutorInnen, die bereits bei einer oder mehreren ErstsemesterInneneinführungen mitgewirkt haben und TutorInnen, die das erste Mal an einer Einführung teilnahmen. Gemeinsam haben sie die Inhalte des Studiums und der Studien- und

---

<sup>113</sup> Durch das Durchführen eines Blitzlichts ist es in relativ kurzer Zeit möglich, das Meinungsbild einer Gruppe zu erstellen. Jede Person äußert kurz ihre Einstellung bezüglich des Themas, ohne daß darüber diskutiert wird. Auf diese Weise wird deutlich, welche Einstellungen oder Meinungen größtenteils in der Gruppe vertreten sind.

<sup>114</sup> Vgl. ESAG: Protokoll des zweiten Vorbereitungstreffens, 29.4.1996. Unveröffentlicht.

Prüfungsordnung erarbeitet. Am Nachmittag bildeten sich wieder Kleingruppen, in denen eine Rhetorikschulung von TutorInnen, die diese vorbereitet hatten, durchgeführt wurde. Die Schulung hatte das Ziel, die TutorInnen dahingehend zu fördern, daß sie rhetorisch sicher im Redeverhalten, Ausdruck und ihrer Sprache werden, also lernen, deutlich und sicher vor Gruppen zu sprechen und aufzutreten. Die TutorInnen haben z.T. verschiedene Methoden dazu benutzt, die vor der Aufteilung in die Kleingruppen kurz erläutert wurden, damit die TeilnehmerInnen sich für eine Gruppe entscheiden konnten. In einer Gruppe wurde z.B. mit Hilfe einer Videokamera gearbeitet, um den TeilnehmerInnen die Möglichkeit zu bieten, ihr Auftreten, Redeverhalten usw. im Nachhinein selbst beobachten zu können.

Das letzte Thema des Wochenendes war die Erläuterung der aktuellen Diskussion um die Studienreform. Es wurden einige Grundgedanken der neu entworfenen Studienordnung vorgestellt, die bereits einige Veränderungen des Studienbetriebs an den Fachbereichen Sozialarbeit und -pädagogik zur Folge hatten und somit auch die ErstsemesterInnen betreffen würden, selbst wenn die Studienordnung zu Beginn des Semesters noch nicht eintreten sollte. Zum Abschluß fand eine Reflexion des Wochenendes statt.

## **2. Zweites Wochenende**

Das zweite Wochenende begann mit der Arbeitsgruppe 'Geld', da es einige Probleme mit den TutorInnenverträgen gab und ein Modell entwickelt werden mußte, wie die ca. 31-37 zu erwartenden Verträge auf 51 TutorInnen verteilt bzw. das Geld gerecht untereinander verteilt werden konnte. Danach haben alle Arbeitsgruppen ihre Arbeitsergebnisse vorgestellt, und es wurden noch einige Punkte zur Studienreform angesprochen.

Am zweiten Tag wurden mehrere Methoden für die Erklärung der Studienverlaufspläne der Fachbereiche Sozialarbeit und -pädagogik vorgestellt. Nachmittags hat die Arbeitsgruppe 'Gremien' anhand von zwei verschiedenen Methoden die Strukturen und Zusammenhänge der 'selbstverwalteten Hochschule' und der 'verfaßten StudentInnenschaft' vorgestellt. Abends hat



die ESAG den organisatorischen Ablauf der zweiwöchigen ErstsemesterInneneinführung geplant.

Am dritten Tag hatte die Wochenendvorbereitungsgruppe den Referenten des Sozialreferates des AStA's eingeladen, der zu den Themen wie z.B. BAföG, Wohngeld, Arbeitsmöglichkeiten von StudentInnen usw. einen Vortrag hielt und Fragen beantwortete. Zum Schluß fand eine Auswertung des Wochenendes statt.

Die Vorbereitungsmaßnahmen der ESAG umschlossen noch zusätzliche Treffen, die ich an dieser Stelle nicht näher erläutern möchte. Sie umfaßten bereits genannte Inhalte, die noch ausgearbeitet und diskutiert werden mußten.

Kritisch zu betrachten ist m.E. bei einer offenen, von Studierenden selbstorganisierten, Vorbereitung, ob eine qualitativ gute und den Wünschen der StudienanfängerInnen entsprechende ErstsemesterInneneinführung stattfinden wird. Die Selbst- bzw. Erfolgskontrolle der hier Lehrenden und Lernenden in einem pädagogischen Handlungsfeld zugleich, hat an dieser Stelle eine wichtige Bedeutung (vgl. dazu auch Kapitel 2.2.2). Es würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen, mich an dieser Stelle mit den eigenverantwortlich geplanten und angewandten Methoden der Vorbereitungstreffen der ESAG auf der Ebene der Perspektivplanung zu beschäftigen. Anhand der theoretischen Diskussion und Überprüfung des Konzepts im Sinne der Handlungsmomente didaktischen Planens auf der Ebene der Umrißplanung und Prozeßplanung sowie auf Grundlage der Ergebnisse des Fragebogens (vgl. Kapitel 5), d.h. der Einschätzung der ErstsemesterInnen, wie erfolgreich und ihren Bedürfnissen entsprechend die ErstsemesterInneneinführung für sie gewesen ist, werden sich letztendlich auch Rückschlüsse auf die Vorbereitungsmaßnahmen und Methoden der Konzepterstellung, die ich in diesem Kapitel grob skizziert habe, schließen lassen.

## 4.2 Umrißplanung

Auf dieser Ebene der Planung beschreibe ich die Grobziele, Vermittlungsvariablen (Organisationsstruktur und Methoden), die Ausgangslage der TutorInnen und ErstsemesterInnen und die Erfolgs- und Selbstkontrollen für die sich die ESAG 1996/97 entschieden hat. Zusätzlich werde ich diese Punkte in bezug auf das Hamburger Modell diskutieren. Die gewählten Inhalte und Methoden der ErstsemesterInneneinführung werden dann noch im fünften Teil dieser Arbeit anhand eines Fragebogens überprüft.

### 4.2.1 Ziele der ErstsemesterInneneinführung

Unter Berücksichtigung der durch den Metaplan festgehaltenen Richtziele des zweiten Vorbereitungstreffens und den Arbeitsgruppen, die daraufhin festgelegt wurden, haben sich folgende Grobziele ergeben:

- Studienspezifische Orientierungshilfen,
- Förderung von sozialen Kontakten,
- Informationen und Motivation zu hochschulpolitischen Themen,
- Soziale Beratung und
- Räumliche Orientierungshilfen.<sup>115</sup>

Die hier genannten Ziele sind im Sinne des Hamburger Modells von Schulz eines der vier Handlungsmomente didaktischen Planens, die Unterrichtsziele (vgl. Kapitel 2.2.2). Sie umfassen die Intentionen und Themen des Unterrichts und wurden folgendermaßen von der ESAG erläutert:<sup>116</sup>

---

<sup>115</sup> Vgl. ESAG: Konzeption der ErstsemesterInneneinführung der Fachbereiche Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 1996, S. 3. Unveröffentlicht.

<sup>116</sup> Vgl. ebd., S. 3.

ZIELE	INTENTIONEN UND THEMEN
Studienspezifische Orientierungshilfen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Vermittlung des Studienaufbaus, der Studienstruktur und des Studienverlaufsplanes</li> <li>■ Vermittlung der unterschiedlichen Lehr- und Studienformen</li> <li>■ Vermittlung des prüfungsrechtlichen Rahmens einschließlich der unterschiedlichen Prüfungsformen und der Praxisanforderungen</li> <li>■ Hilfe und Anleitung bei der Erstellung des individuellen Stundenplans</li> </ul>
Förderung sozialer Kontakte	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Schaffung einer spannungsfreien Atmosphäre</li> <li>■ Abbau von Ängsten, Anonymität und Isolation</li> </ul>
Information und Motivation zu hochschulpolitischen Themen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Information über bestehende Möglichkeiten und Rechte</li> <li>■ Motivation zur Mitarbeit</li> <li>■ Information über Möglichkeiten der Einflußnahme</li> </ul>
Soziale Beratung	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Bereitstellung von Hilfen zur Lösung sozialer Probleme (z.B. BAföG, Jobs, Wohnung, etc.)</li> </ul>
Räumliche Orientierungshilfen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Orientierung auf dem Universitätsgelände und auf der Josef-Gockeln-Straße</li> <li>■ Orientierung im Gebäude der beiden Fachbereiche zur Wahrnehmung sämtlicher Dienstleistungs- und Lehrangebote</li> <li>■ Orientierung in der Stadt, Adressen von wichtigen Ämtern (Wohnungsamt, Einwohnermeldeamt, und Sozialamt)</li> <li>■ kulturelle Angebote der Stadt Düsseldorf</li> </ul>

An dieser Stelle sollte auf das „allgemeine Ziel, die StudentInnen in ihrer Selbständigkeit und Eigeninitiative zu stützen“<sup>117</sup>, neben den hier genannten Zielen zur Förderung ihres fachlichen Verständnisses, als übergeordnetes Richtziel vor allem im Hinblick auf die Erarbeitung der Methoden geachtet werden. Außerdem sollte auch die Förderung der Solidarität als ein weiteres übergeordnetes Richtziel mit bei der Planung der ErstsemesterInneneinführung berücksichtigt werden.

#### 4.2.2 Ausgangslage der TutorInnen und ErstsemesterInnen

Die in Kapitel 4.2.1 genannten Ziele sollten unter Berücksichtigung der Ausgangslage der Lehrenden und Lernenden erstellt werden (vgl. dazu auch Kapitel 2.2.2) Ich werde aus diesem Grund die Ausgangslage der TutorInnen und ihre Vorstellungen von der Zielgruppe ergänzen und in bezug auf die bereits aufgeführten Ziele diskutieren.

##### Ausgangslage der TutorInnen

Die Ausgangslage der TutorInnen bestand zu Anfang der Planung der ErstsemesterInneneinführung aus Erfahrungen, die sie während des Studiums gemacht haben. Das konnten u.a. die Teilnahme an einer ErstsemesterInneneinführung zu Beginn des Studiums oder auch Erfahrungen, die sie in Seminaren gemacht haben, sein. Weitere Voraussetzungen konnten auch die Teilnahme an oder/und Kenntnis von hochschulpolitischen Gremien oder auch Erfahrungen als TutorInnen im Rahmen der ErstsemesterInneneinführung sein. Dabei flossen auch die individuell erworbenen Fähigkeiten und Erfahrungen der jeweiligen TutorInnen mit in die Arbeit ein. Die Ausgangslage der einzelnen TutorInnen bestand aus einem großen Spektrum an Erfahrungen, die im Metaplan gesammelt wurden und die erste Orientierungsgrundlage für die ErstsemesterInneneinführung darstellten. Entsprechend

<sup>117</sup> Vgl. MWF: Merkblatt für Anträge auf Förderung von Tutorien an Fachhochschulen mit Leitfaden für die Antragstellung vom 18.01.1991, S. 1. Vgl. dazu auch Metaplan Punkt 4, Kapitel 4.1.2 und im Sinne des Hamburger Modells die leitende Zielvorstellung der 'Erziehung zur größtmöglichen Verfügung aller über sich selbst' (Kapitel 2.1.2).

des Hamburger Modells wurden dadurch die Beweggründe, Vorerfahrungen, Kenntnisse usw. der Lehrenden mit in die Erarbeitung der Ziele und Methoden einbezogen.

Das Ungleichgewicht, bezüglich der Vorerfahrungen, die die einzelnen TutorInnen besaßen, wurde im Laufe der Vorbereitungen durch die intensive Zusammenarbeit und gegenseitige Schulung angeglichen. Die Schulung der TutorInnen beinhaltete das Erlangen notwendiger Sachkompetenzen bezüglich der studienspezifischen Orientierungshilfen, den Grundkenntnissen im Bereich der sozialen Beratung, den Kenntnissen über die hochschulpolitischen Strukturen und den Kenntnissen über die Räumlichkeiten des Fachhochschulgebäudes und des Universitätsgeländes. Aufbauend darauf beinhaltete die Schulung auch das Kennenlernen verschiedener Methoden zur Vermittlung der genannten Inhalte. Neben der Sach- und Methodenkompetenz, die die TutorInnen auf den Schulungswochenenden erlangten, übten sie sich auch in der Leitung von Gruppen. Dazu fand z.B. eine Rhetorikschulung statt, die den TutorInnen half, sich vor einer Gruppe verständlich und sicher auszudrücken, auf Fragen einzugehen, mit Störungen umzugehen usw. (vgl. Kapitel 4.1.4).

Kritisch zu betrachten ist, ob die TutorInnen an dieser Stelle der Planung der Einführung auch die Postulate der Themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn einbezogen haben. Innerhalb der Rhetorikeinheit wurde zwar der Umgang mit Störungen und Fragen geübt und überlegt, wie sie am besten in die Unterrichtssituation einbezogen werden könnten<sup>118</sup>, aber die grundsätzlichen Regeln (vgl. Kapitel 2.2.2.), „die insgesamt die Themen- und Subjektzentrierung der Interaktion in der Gruppe unterstützen sollen“<sup>119</sup>, wurden in diesem Sinne nicht durch- bzw. abgesprochen. Der Einbezug von Fragen und Störungen in die Lehrveranstaltungen schien zwar gegeben, nicht jedoch die grundsätzliche Entscheidung und die daraus folgende Aneignung,

---

<sup>118</sup> ESAG: Leitfaden für die Rhetorikschulung der TutorInnen, S. 11ff. Unveröffentlicht.

<sup>119</sup> JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 229.

den Unterricht entsprechend der TZI zu gestalten und anzuleiten. Die „entfaltete pädagogische Atmosphäre, die Bereitschaft zur Rücksichtnahme und -nicht zuletzt- die beständige Übung in der Gesprächsführung“<sup>120</sup>, die Teil der Gestaltung von Unterrichtssituationen sein sollten, gehörten nicht zur Schulung der TutorInnen, waren somit auch nicht Bestandteil ihrer Ausgangslage und damit auch nicht Bestandteil der Einführungsveranstaltungen. An dieser Stelle ist bereits anzuzweifeln, ob die ESAG Methoden in die Planung der Einführungsveranstaltungen aufnahm, die die StudienanfängerInnen an der Unterrichtsplanung und dem Unterrichtsablauf im Sinne der TZI einbezogen haben.

Zur Ausgangslage der TutorInnen gehörten auch ihre Beweggründe, welche sie mit in die ErstsemesterInneneinführung einbrachten. Persönliche Intentionen, wie z.B. ErstsemesterInnen dazu zu motivieren, sich an hochschulpolitischen Gremien zu beteiligen, sind klare Zielvorstellungen, die nicht unbedingt mit den Interessen der ErstsemesterInnen übereinstimmen müssen. Sie könnten zwar auch mit den Wünschen und Erwartungen der ErstsemesterInnen übereinstimmen, gesichert ist diese Annahme jedoch nicht. Weitere persönliche Intentionen der TutorInnen, die im Metaplan zum Ausdruck kamen, waren z.B. sich im Rahmen der Kleingruppenveranstaltungen darin zu üben, eine Gruppe zu leiten oder einfach nur Geld mit der Arbeit als TutorIn zu verdienen. Darunter sollte nicht die Qualität der Einführung und damit die Bildung der ErstsemesterInnen leiden.

### **Die Ausgangslage der StudienanfängerInnen**

Die Ausgangslage der ErstsemesterInnen stelle ich aufgrund der Ziele (Intentionen und Themen), welche die ESAG erarbeitet hat, heraus. Sie ist deshalb als antizipierte Zielgruppe zu bezeichnen. Da die Ziele auf die persönlichen Erfahrungen und Einstellungen der TutorInnen zurückzuführen sind (vgl. Kapitel 4.1.2), ist auch die Ausgangslage der ErstsemesterInnen auf diese zurückzuführen. Die von der ESAG niedergeschriebenen Ziele

---

<sup>120</sup> JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 229.

bauten auf folgenden Überlegungen zur Ausgangslage der StudienanfängerInnen auf:

- a) „Mit dem Übergang zur Fachhochschule werden die ErstsemesterInnen mit einer neuen Lernform und -situation konfrontiert.“<sup>121</sup>
- b) Die „Struktur des Studiums, Studieninhalte, Studienverlauf und die diversen Leistungs- und Prüfungsanforderungen sind sehr unübersichtlich und für die AnfängerInnen nicht auf Anhieb zu überblicken“<sup>122</sup>.
- c) Die ErstsemesterInnen verfügen in der Regel nicht über feste soziale Kontakte am Hochschulort.
- d) Die Hochschule ist ein anonymer Ort, an dem es schwierig ist, soziale Kontakte zu knüpfen.
- e) Die Hochschule ist ein Ort, deren politische Strukturen ErstsemesterInnen nicht kennen.
- f) Studierende haben keine Motivation, sich mit hochschulpolitischen Themen auseinanderzusetzen und diese mitzugestalten.
- g) ErstsemesterInnen kommen mit dem Beginn des Studiums in eine neue soziale Lage (Wohnort, Finanzierung, usw.).
- h) Der Studienbeginn konfrontiert sie mit einer unbekanntenen und meist unüberschaubaren Umgebung.

Um die Ausgangslage der StudienanfängerInnen über die hier antizipierten Merkmale hinaus zu betrachten und zu diskutieren, werde ich im folgenden die individuellen/anthropogenen und sozio-kulturellen Voraussetzungen von ErstsemesterInnen herausstellen. Dazu nehme ich Studien zur Situation von Studierenden, Texte zur Einführung in das Studium, Empirische Untersuchungen zur sozialen Lage von Studierenden sowie Literatur, die sich mit Orientierungsveranstaltungen zum Studienbeginn beschäftigen, zu Hilfe. Die individuellen/anthropogenen Voraussetzungen beziehen sich auf den Entwicklungsstand, -verlauf, das Alter, Geschlecht, besondere Merkmale, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Können, etc. der Zielgruppe. Die sozio-

---

<sup>121</sup> ESAG: Konzeption der ErstsemesterInneneinführung der Fachbereiche Sozialarbeit /Sozialpädagogik, 1996, S. 2. Unveröffentlicht.

<sup>122</sup> Ebd., S. 2.

kulturellen Voraussetzungen beschreiben die Wohnsituation, das Umfeld, die Schule, den Beruf, etc. der StudienanfängerInnen.<sup>123</sup>

Der Entwicklungsstand bzw. die Altersstruktur der ErstsemesterInnen ist schwer zu bestimmen. Aus einer Untersuchung von 1984/85 geht hervor, daß das Durchschnittsalter von ErstsemesterInnen an Fachhochschulen ca. 22 Jahre ist.<sup>124</sup> Dementsprechend ist davon auszugehen, daß ein Großteil der ErstsemesterInnen nach dem Schulabschluß oder nach kurzer beruflicher Tätigkeit an die Hochschule kommen. Entwicklungspsychologisch gesehen „fällt das Hochschulstudium (damit) in eine entwicklungstypische Phase erhöhter Konflikanfälligkeit durch natürliche Prozesse der Ablösung vom Elternhaus, der Realisierung verbindlicher Partnerschaften und realistischer Lebensplanfindung“<sup>125</sup>. Es wird deutlich, daß sich StudienanfängerInnen in einer unsicheren und sich verändernden Lebensphase, dem jungen Erwachsenenalter, befinden. Aus soziologischer Sicht ist diese Phase als eine besondere Phase im Sozialisationsprozeß zu bewerten, in der die StudienanfängerInnen sich hinsichtlich ihres in der Schule und im Beruf erlernten Lern- und Arbeitsverhaltens, in ihrer Organisation des Alltags, wie auch im sozialen Bereich umstellen müssen.<sup>126</sup> Die Rolle der/des StudentIn ist ihnen zu Beginn des Studiums noch unbekannt. Sie müssen sich erst noch an diese gewöhnen und für sich definieren. Die Situation von Studierenden zu Beginn des Studiums ist daher als Zwischenland im Sinne von ‘Nicht mehr - aber noch nicht - und doch schon’ zu beschreiben.<sup>127</sup>

Das Lern- und Arbeitsverhalten von ErstsemesterInnen wurde, sofern sie nicht schon einmal studiert haben, entscheidend durch die Institution Schule

---

<sup>123</sup> Vgl. SCHILLING, J.: Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Hermann Luchterhand Verlag GmbH & Co, 1993, S. 51.

<sup>124</sup> BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hg.): Studiensituation und studentische Orientierung an Universitäten und Fachhochschulen. Bad Honnef: K. H. Bock Verlag, 1988, S. 59.

<sup>125</sup> LAUSCHKE, E.: Persönlichkeitsentwicklung durch psychologische Studentenberatung. Münster; Hamburg: Lit Verlag, 1991, S. 5.

<sup>126</sup> KRAINZ, E.: Student sein. Wien: Literas-Verlag Ges.m.b.h., 1984, S. 194.

<sup>127</sup> RENTZSCH, S.: Wohnen als Student. Tübingen: Schwäbische Verlagsgesellschaft, 1987, S. 89.



oder die Berufsausbildung bzw. berufliche Tätigkeit geprägt. In den Schulen sowie in den Berufsausbildungen gibt es ein klar definiertes Verhältnis zwischen LehrerInnen/AusbilderInnen und SchülerInnen/Auszubildenden. Die SchülerInnen/Auszubildenden wissen daher genau, was von ihnen erwartet wird und haben auf deren Forderungen und Anweisungen zu reagieren.<sup>128</sup> Darüberhinaus sind Erwartungen und Ansprüche durch feste Lehrpläne, die eingehalten werden müssen, klar formuliert. Dies erlaubt den SchülerInnen/Auszubildenden weitgehend nicht, über die Inhalte, die gelernt werden sollen, mitzubestimmen und eigenverantwortlich zu handeln. Eigene Erfahrungen oder Erwartungen dürfen zum großen Teil nicht mit in den Unterricht/die Ausbildung oder auch den Beruf eingebracht werden.<sup>129</sup> Diese Erfahrungen schulischer oder/und beruflicher Sozialisation werden als Voraussetzung mit an die Hochschule gebracht und prägen dort zunächst das Lernverhalten. Im Hinblick auf die Einführungsveranstaltungen sollte deshalb berücksichtigt werden, daß sich Studierende an der Hochschule erst „ein passendes Arbeitssystem suchen (müssen), das weitgehend die selbständige Planung, Zielsetzung, Ausführung und Kontrolle seines [ihrer] Studiums umfaßt“<sup>130</sup>. In dieser Situation kommt für die ErstsemesterInnen nach einer Untersuchung des Konstanzer Projekts über die Studiensituation (1986/87) erschwerend hinzu, daß das Hochschulsystem sehr unübersichtliche Organisationsformen hat, als Massenbetrieb zu bezeichnen ist und aus diesem Grund die Belastungen der Studierenden hinsichtlich der Planung und Orientierung im Studium sowie der Anonymität an der Hochschule sehr hoch sind.<sup>131</sup>

In der Schule sind SchülerInnen in ein überschaubares Sozialgefüge eingebunden, in dem es feste Klassenverbände gibt und in dem sich feste Grup-

---

<sup>128</sup> Vgl. SCHWEIM, L.: Der andere Studienführer. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1973, S. 6-7.

<sup>129</sup> Vgl. FRANCK, N. UND STARY, J.: Lern- und Arbeitstechniken. In: HENNIGER, W. (Hg.): Unistart; Orientierungshandbuch für Studienanfänger. Königstein/Ts.: Athenäum Verlag, 1984, S. 79.

<sup>130</sup> KRAINZ, E.: Student...a. a. O., S. 194.

<sup>131</sup> Vgl. ebd., S. 194 und GAWATZ, R.: Studium - Wissenschaft - Beruf; Berufliche Studienperspektiven westdeutscher Studierender und ihr Stellenwert für die Studienbewältigung und Studiensituation. Konstanz: Hartung-Gorre Verlag, 1991, S. 203-206.

pen über Jahre hinweg gebildet haben. Die SchülerInnen kennen sich untereinander und jede/r Einzelne hat seinen/ihren festen Platz in der Gruppe. Auch in der Berufsausbildung bzw. im Beruf sind die Auszubildenden in den festen Rahmen ihres Arbeitsplatzes eingegliedert. Das Studium dagegen bietet keine festen Bezugsgruppen oder Arbeitsgruppen, durch die es leichter fällt, soziale Kontakte aufzubauen und sich dadurch in der neuen Umgebung einzuleben. Die Unpersönlichkeit nicht nur unter den Studierenden, sondern auch die Unpersönlichkeit zwischen Studierenden und DozentInnen, ist ein Merkmal der Hochschule. Im Gegensatz zur Schule oder zum Beruf fehlt auch hier ein Bezugspunkt zur neuen Umgebung. Ist der Studienbeginn zudem noch mit einem Wechsel des Wohnorts verbunden, fallen auch noch weitere Bezugsgruppen, die Sicherheit geben (Familie, Freundes-, und Bekanntenkreis), weg.<sup>132</sup>

Die selbständige Organisation des Alltags ist für viele StudienanfängerInnen ebenfalls eine neue und ungewohnte Situation:

„aus der gewohnten relativ schützenden Umgebung der Familie und Schule [kommen sie] in Lebens- und Aufgabenbereiche, die viel weniger klar strukturiert sind und weit mehr Organisationsfähigkeit, Selbständigkeit, Eigenverantwortung und Durchsetzungsvermögen erfordern (z.B.: Wohnung beschaffen, Haushalt managen, Organisieren des Studiums, Zeiteinteilung, Finanzierung usw.)“<sup>133</sup>.

Viele Studierenden versuchen aus diesem Grund, in ihrem Heimatort einen Studienplatz zu bekommen. In einer Studie wurde festgestellt, daß im Durchschnitt über 50% aller StudienanfängerInnen aus dem näheren Umkreis der Hochschule stammen.<sup>134</sup> Gründe, die dafür angegeben wurden, waren hauptsächlich die Nähe zum Heimatort, die familiären Bindungen und der Freundeskreis.<sup>135</sup> Darüber hinaus wurde festgestellt, daß die meisten

---

<sup>132</sup> Vgl. KRAINZ, E.: Student..., a. a. O., S.195.

<sup>133</sup> Ebd., S. 195. Vgl. dazu auch HERLYN, I.: Informelle Studentische Beziehungen als Umweltvariable der Hochschulsozialisation. In: SOMMERKORN, I. N. (Hg.): Identität und Hochschule; Probleme und Perspektiven studentischer Sozialisation. Hamburg: Alsterdruck E. Schlecht, 1981, S. 223.

<sup>134</sup> Vgl. NUTZ, M.: Räumliche Mobilität der Studierenden und Struktur des Hochschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland. Köln: Selbstverlag Kölner Geographische Arbeiten, 1991, S. 60-85.

<sup>135</sup> Vgl. ebd., S. 144.

Studierenden den Wunsch haben, so nah wie möglich an der Hochschule zu wohnen, vor allem diejenigen, die nicht aus dem näheren Umkreis der Hochschule kommen.<sup>136</sup> Damit wird deutlich, daß die Nähe zum Hochschulort aufgrund organisatorischer und sozialer Gesichtspunkte eine hohe Bedeutung für StudienanfängerInnen hat und daß ca. 50% der StudienanfängerInnen bereits in der Nähe des Hochschulortes wohnen.

Die von der ESAG vorausgesetzte Ausgangslage der ErstsemesterInnen bestätigt sich in den Punkten a)-d) aufgrund der Angaben, die in der Literatur zu finden sind. Es kann davon ausgegangen werden, daß die Ziele und Inhalte entsprechend der Ausgangslage von ErstsemesterInnen, die in den Punkten a)-d) festgehalten wurde, richtig gewählt sind. Diese sollte auch in die Auswahl der Methoden miteinbezogen werden. Die Punkte g) und h), die sich auf die soziale Lage der Studierenden und auf ihre Ortskenntnisse beziehen, können meines Erachtens nur teilweise bestätigt werden. Studien haben ergeben (siehe oben), daß 50% der StudienanfängerInnen bereits in der näheren Umgebung der Hochschule wohnen. Die Unkenntnis des Hochschulortes trifft daher nur für einen Teil der Studierenden zu. Ebenso von einer Veränderung der sozialen Lage hinsichtlich des Wohnortswechsel sind nur ein Teil der ErstsemesterInnen betroffen. Es muß also berücksichtigt werden, daß die Inhalte bezüglich der sozialen Beratung und der Orientierungshilfen am Hochschulort nur für einen Teil der ErstsemesterInnen von Interesse sind. Im weiteren Verlauf der Planung der Einführung sollte dies berücksichtigt werden.

Unter Punkt f) ist, aufgrund des von der ESAG genannten Zieles, die ErstsemesterInnen zu hochschulpolitischem Engagement zu motivieren, die Ausgangslage der ErstsemesterInnen als nicht motiviert für dieses Thema bezeichnet. Anhand einer Studie des Konstanzer Projekts zur Studienmotivation (1982/83) wurde festgestellt, daß sich ein Großteil der Studierenden für hochschulpolitische Themen interessieren und Informationen darüber als

---

<sup>136</sup> Vgl. NUTZ, M.: Räumliche Mobilität der Studierenden..., a. a. O., S. 125-127.

wichtig erachten<sup>137</sup>, und zugleich auch die Vermutung bestätigt, daß sich sehr wenig Studierende aktiv an den studentischen Gremien beteiligen.<sup>138</sup> Zur Unterstützung dieser These möchte ich an dieser Stelle erwähnen, daß an den Fachbereichen Sozialarbeit und -pädagogik der Fachhochschule Düsseldorf nur ca. 40 von ca. 2.200 Studierenden in Gremien aktiv sind. Die Einschätzung der TutorInnen hinsichtlich der Notwendigkeit, StudentInnen zur aktiven Teilnahme an den hochschulpolitischen Gremien zu motivieren, scheint daher realistisch. Es wird jedoch deutlich, daß die TutorInnen ein persönliches Interesse daran haben, die ErstsemesterInnen bezüglich hochschulpolitischer Themen nicht nur zu informieren, sondern auch zu motivieren. Würde Motivation an dieser Stelle Beeinflussung von ErstsemesterInnen bedeuten, stünde diese Vorgehensweise im Gegensatz zu den Leitgedanken der Selbst- und Mitbestimmung, die übergeordnetes Ziel von Lehr-Lern-Situationen sein sollten (vgl. Kapitel 2.1.2). Im Hinblick auf die Methoden, die die TutorInnen zur Vermittlung von Inhalten anwenden, ist zu überprüfen, inwieweit mit dem Ziel, zu hochschulpolitischer Tätigkeit zu motivieren, eine Beeinflussung der ErstsemesterInnen gemeint ist. Ist mit Motivation jedoch nicht Beeinflussung gemeint, so ist diese Zielformulierung m.E. überflüssig, da die qualitativ gute Vermittlung<sup>139</sup> von Informationen an sich schon als Motivation gesehen werden kann: „Warum sind sie eigentlich so gegen Motivieren? Wenn Sie die Schüler informieren, dann ist das doch im Grunde auch nichts anderes als Motivation“<sup>140</sup>. Durch dieses Zitat wird deutlich, daß Informationen an sich bereits ausgewählte Themen sind, die vermittelt werden und die Lernende dementsprechend für ein bestimmtes Thema interessieren sollen. In bezug auf die ErstsemesterInnenein-

---

<sup>137</sup> Vgl. PEISERT, H.(Hg.): Studiensituation und studentische Orientierungen. Bad Honnef: K.-H. Bock Verlag, 1984, S. 119.

<sup>138</sup> Vgl. ebd., S. 108.

<sup>139</sup> Der Begriff 'qualitativ gute Vermittlung' bezieht sich auf die bewußte Auswahl von Methoden, welche den Lernenden die Möglichkeit geben, sich aktiv an der Erarbeitung der Inhalte und der Teilnahme am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Auf diese Weise werden die Lernenden motiviert, sich mit den Inhalten sowie den anderen Gruppenmitgliedern intensiv auseinanderzusetzen (vgl. dazu auch ausführlich Kapitel 4.3).

<sup>140</sup> GRELL, J. u. M.: Unterrichtsrezepte. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1983, S. 159.

führung ist die Auswahl der Themen und der Methoden unter Einbezug der Ausgangslage der StudienanfängerInnen daher von besonderer Bedeutung.

An dieser Stelle füge ich einen kleinen Exkurs über mein Verständnis der oben angesprochenen Sozialisationsprozesse, die für die ErstsemesterInnen mit dem Beginn der Studienzeit verbunden sind, ein. Sozialisationsprozesse beschreiben im allgemeinen Prozesse des Hineinwachsens in die Gesellschaft, d.h. in die verschiedenen Bereiche gesellschaftlichen Lebens. Im Rahmen dieser Arbeit ist damit das Hineinwachsen in die Hochschule und in die neue Rolle als StudentIn zu sehen. „Die Rolle bezeichnet (...) gewissermaßen den Schnittpunkt zwischen Individuum und Gesellschaft und macht deren gegenseitige Verflochtenheit faßbar.“<sup>141</sup> Das Erlernen von Rollen findet in der Interaktion mit anderen statt. Die einzelnen Interaktionen sind als Gesamtprozeß zu sehen, durch den sich die Persönlichkeit bzw. Identität von Personen entwickelt.<sup>142</sup> Sozialisationsprozesse sind damit als Interaktionen im Sinne einer sich lebenslang, prozeßhaft herausbildenden, persönlichen und sozialen Identität zu verstehen.<sup>143</sup>

Was bedeutet das nun in bezug auf die ErstsemesterInneneinführung? Wie bereits erwähnt, ist der Einstieg in das Studienleben mit einigen Veränderungen verbunden, die insbesondere eine Umstellung im Lern- und Arbeitsverhalten, in der Organisation des Alltags und des sozialen Bereichs bedeuten. Der erste Punkt, an dem die StudienanfängerInnen mit diesen veränderten Bedingungen konfrontiert werden, ist die ErstsemesterInneneinführung und der Bezug zu den TutorInnen. Die Interaktion zwischen den ErstsemesterInnen und den TutorInnen können das Bild der ErstsemesterInnen von

---

<sup>141</sup> BECK, P.: Zwischen Identität und Entfremdung; Die Hochschule als Ort gestörter Kommunikation. Frankfurt am Main: Aspekte Verlag, 1975, S. 83.

<sup>142</sup> Interaktionsprozesse sind hier im Sinne des symbolischen Interaktionismus von Mead zu verstehen (vgl. dazu GUDJONS, H.: Pädagogisches..., a. a. O., S. 195-162.).

<sup>143</sup> Vgl. dazu VOGEL, U.: Literaturüberblick zur Identitätsentwicklung von Studenten. In: SOMMERKORN, I: N. (Hg.): Identität..., a. a. O., S. 54.

der Hochschule und vom StudentInnenleben maßgeblich prägen. Das bezieht sich u.a. auf:

- „Informationen (das Privatleben betreffende aber auch studienrelevante),
- Werte, Normen und Sichtweisen (zu allgemeinen Lebensfragen aber auch gegenüber den Studienerfordernissen)
- psychosoziale Anerkennung (zu erfahren, ein bestimmter unter den Tausenden von Studenten zu sein) und
- Handlungsstrategien (z.B. in Diskussionen mit anderen zu erfahren, wie Meinungen entwickelt, verteidigt und durchgesetzt werden können)<sup>144</sup>.

Die TutorInnen sollten sich ihres möglichen 'Einflusses' auf die ErstsemesterInnen bewußt sein. Insbesondere wäre daher die Kommunikation zwischen TutorInnen und ErstsemesterInnen in den Kleingruppen von Bedeutung, aber auch die Angebote, die im Vorfeld von den TutorInnen als Veranstaltungen außerhalb der Kleingruppen organisiert wurden, sollten die Ausgangslage der ErstsemesterInnen berücksichtigen.

#### 4.2.3 Vermittlungsvariablen

Die gesamte Einführung hat, wie auch in den Vorjahren, über zwei Wochen zu Beginn des Semesters stattgefunden. In dieser Zeit haben die Studierenden höherer Semester Prüfungen, und es finden in der Regel noch keine Vorlesungen statt.

Die ESAG hatte sich zur Vermittlung der Inhalte hauptsächlich für die Organisation von Kleingruppen (KG's), aber auch für Veranstaltungen mit allen Kleingruppen gemeinsam oder auch mit den Studierenden aller Fachbereiche entschieden. Um einen Überblick über den zeitlichen Ablauf der ErstsemesterInneneinführung zu bekommen, füge ich an dieser Stelle den Zweiwochenplan, den die ESAG aufgestellt hat, ein und werde dann die einzelnen Methoden vorstellen.

---

<sup>144</sup> HERLYN; I.: Informelle studentische Beziehungen als Umweltvariable der Hochschulsozialisation. In: SOMMERKORN; I. N.: Identität..., a. a. O., S. 230.

## ZWEI- WOCHEN-PLAN:

<u>Montag (23.09.)</u>	<u>Dienstag (24.09.)</u>	<u>Mittwoch (25.09.)</u>	<u>Donnerstag (26.09.)</u>	<u>Freitag (27.09.)</u>
1. Tag Golzheim 10 Uhr - Begrüßung durch die Rektorin und den AStA-Vorstand - Cafe und Informationsstand	1. Tag Sowe 10 Uhr - Begrüßung durch die Dekane und die TutorInnen - Kleingruppe	Kleingruppe	Kleingruppe	Kleingruppe
		- Cafe (14-17 Uhr) - NachzüglerInnen-treffen	- 14 Uhr Stadtrallye - 14-17 Uhr Cafe	14 Uhr Reflexion
	ab 20 Uhr Filmmacht im Cafe		ab 20 Uhr Party Golzheim	

<u>Montag (30.09)</u>	<u>Dienstag (01.10.)</u>	<u>Mittwoch (02.10.)</u>	<u>Donnerstag (03.10.)</u>	<u>Freitag (04.10.)</u>
Kleingruppe	Kleingruppe	DOZI-Vorstellung (ganzer Tag)	Feiertag	Kleingruppe
14 Uhr - Campustrallye - cafe	14 Uhr - Cafe - NachzüglerInnen-treffen - Soziales	14-17 Uhr Cafe		14 Uhr - Reflexion
	ab 17 Uhr Filmmacht	ab 20 Uhr Party- Sowe		

### **Kleingruppen**

Für die Vermittlung der meisten Inhalte (studien-spezifische Orientierungshilfen, Informationen zu hochschulpolitischen Themen, soziale Beratung und z.T. auch als Hilfe zur räumlichen Orientierung), hatte die ESAG die Bildung von Kleingruppen (bis zu 24 ErstsemesterInnen und zwei TutorInnen pro Gruppe) zu Beginn der ErstsemesterInneneinführung als sinnvoll erachtet. Die Zahl der Neuankömmlinge wurde somit überschaubarer, und es konnte wesentlich effektiver auf die Fragen und Bedürfnisse der Einzelnen eingegangen werden. Die TutorInnen leiteten die Kleingruppen jeweils in Zweier-, in Ausnahmefällen Dreier-Teams, so daß sie sich zusammen auf die Kleingruppenarbeit vorbereiten und sich gegenseitig unterstützen konnten. Die Kleingruppen trafen sich fast täglich und waren daher der Hauptbestandteil der Einführung. Diese Vorgehensweise liegt auch im Interesse des Wissenschaftsministeriums, die Tutorien als Veranstaltungen bezeichnen, die „mit kleinen Studiengruppen [...] in das Studium einführen, zum Studium anleiten und bei individuellen Studienschwierigkeiten helfen“<sup>145</sup> sollen. In diesem Zusammenhang wird insbesondere die soziale Funktion von Kleingruppen betont. „Tutorien sollen Betreuungsverhältnisse schaffen und den Zusammenhalt in kleinen Studiengruppen initiieren und festigen.“<sup>146</sup> Studien des Konstanzer Projekts zur Studiensituation (1986/87) belegen darüber hinaus, daß Studierende das Arbeiten in Kleingruppen als sinnvoll und wichtig zur Verbesserung der Studiensituation erachten.<sup>147</sup>

In den ersten Tagen der zweiwöchigen Einführung sollten sich die Mitglieder der Kleingruppe gegenseitig kennenlernen und als Gruppe vertraut werden. Die Form der Kleingruppe sollte die Kommunikation fördern und eine Atmosphäre schaffen, die es möglich macht, unbefangene Fragen zu stellen, sich frei zu äußern und Kontakte zu MitstudentInnen zu knüpfen. Auf diese Weise sollte eine Grundlage für die inhaltliche Arbeit geschaffen werden.

---

<sup>145</sup> MWF: Merkblatt für Anträge auf Förderung von Tutorien an Fachhochschulen mit Leit-faden für die Antragsstellung vom 18.01.1991, S. 1.

<sup>146</sup> Ebd., S. 1.

<sup>147</sup> Vgl. GAWATZ, R.: Studium..., a. a. O., S. 220.



Am ersten Tag der Einführung wurde von allen Gruppen deshalb ein Frühstück organisiert, welches nach Meinung der TutorInnen hilft, die Kontaktaufnahme untereinander zu erleichtern und eine nette und persönliche Art der Begrüßung innerhalb der Kleingruppe ist. Durch eine Situation, in der eine/r den/die andere/n bittet, 'den Kaffee rüberzureichen', werden Hemmschwellen abgebaut und erste Schritte in Richtung Kontaktaufnahme gefördert. Desweiteren wurde von den TutorInnen innerhalb der zwei Wochen angeboten, sich außerhalb der Fachhochschule zu gemeinsamen Unternehmungen wie z.B. abendlichen Kneipenbesuchen zu treffen oder gemeinsam zu kochen. Auf die einzelnen Inhalte und Methoden, die in den Kleingruppenveranstaltungen angewendet wurden, werde ich im Rahmen der Prozeßplanung näher eingehen.

### **Veranstaltungen außerhalb der Kleingruppen**

Veranstaltungen außerhalb der Kleingruppen sind die Veranstaltungen, die von den TutorInnen für die ErstsemesterInnen der Fachbereiche Sozialarbeit und -pädagogik bzw. für die ErstsemesterInnen aller Fachbereiche organisiert wurden. Sie wurden von Arbeitsgruppen (vgl. Kapitel 4.1.3) in Ergänzung zu den Kleingruppenveranstaltungen vorbereitet, sollten eine Abwechslung zu den Kleingruppen sein sowie die Möglichkeit bieten, ErstsemesterInnen aus anderen Kleingruppen und der anderen Fachbereiche kennenzulernen. Das diene u.a. dazu, der Anonymität unter den StudentInnen entgegenzuwirken, eine angenehme Atmosphäre aufzubauen und Inhalte, die nicht nur für Studierende der Fachbereiche Sozialarbeit und -pädagogik von Interesse waren, mit den anderen Fachbereichen zusammen zu organisieren. Mehrere Methoden wurden zur Vermittlung der verschiedenen Inhalte angewendet, die ich im folgenden vorstellen möchte, und im Anschluß daran in bezug auf die Ziele und die Ausgangslage der ErstsemesterInnen diskutieren werde.

**Erster Tag Golzheim (12. AG)**

Am ersten Tag der Einführung fand für alle ErstsemesterInnen eine offizielle Begrüßung im Hauptgebäude der Fachhochschule (in Golzheim) durch den stellvertretenden Rektor und den AStA-Vorstand statt. Die Arbeitsgruppe organisierte dazu, ebenso wie alle anderen Fachbereiche, einen Café-Stand.

***Ziel***

Das Ziel dieses Cafés war, den ErstsemesterInnen eine erste Anlaufstelle und einen Bezugspunkt zu ihrem Fachbereich zu bieten. Erste Ängste und Unsicherheiten sollten genommen werden, indem Fragen beantwortet und Informationen zur ErstsemesterInneneinführung gegeben werden sollten.

***Organisationsstruktur und Methodik***

Der Café-Stand wurde vor der Begrüßung aufgebaut und die TutorInnen der jeweiligen Fachbereiche hielten sich in der Nähe des Standes auf. Der Stand war als Stand der Fachbereiche Sozialarbeit und -pädagogik gekennzeichnet und die TutorInnen hefteten sich Buttons an, damit sie ebenso als TutorInnen der Fachbereiche zu erkennen waren. An dem Stand standen Kaffee und Gebäck bereit, und es lagen Informationsmaterialien (AStA-Info, SoWe-Zeitung, Sozialbroschüre, TutorInnenvorstellungsheft usw.) für die ErstsemesterInnen zum Mitnehmen aus.

**Erster Tag-SoWe (13.AG)**

Der zweite Tag der ErstsemesterInneneinführung war der erste Tag für die StudienanfängerInnen an den Fachbereichen Sozialarbeit und -pädagogik auf dem Universitätsgelände. Die Arbeitsgruppe organisierte an diesem Tag die Begrüßung der ErstsemesterInnen durch die beiden Dekane und die ESAG sowie die anschließende Aufteilung in die Kleingruppen.

### ***Ziel***

Das Ziel dieser Begrüßung war, die ErstsemesterInnen in einer netten und ungezwungenen Atmosphäre herzlich willkommen zu heißen und den weiteren Ablauf der Einführung zu erklären.

### ***Organisationsstruktur***

Zwei TutorInnen der ESAG hielten eine kurze Begrüßungsrede, stellten daraufhin die Dekane kurz vor, die sich ebenfalls in einer Begrüßungsrede äußerten, erläuterten dann den Ablauf der Aufteilung in die Kleingruppen und trugen schließlich noch ein für die ErstsemesterInnen komponiertes Begrüßungslied vor. Danach erfolgte die Aufteilung in die Kleingruppen.

### ***Methodik***

Die Begrüßung wurde von den TutorInnen unter ein bestimmtes Motto gestellt. Der Vollversammlungsraum (VV-Raum), in dem die Begrüßung stattfand, wurde als Gruft geschmückt und abgedunkelt, und die TutorInnen hatten sich dementsprechend verkleidet. Die Begrüßungsrede der TutorInnen wurde in Form einer Grabrede gehalten und im Vorfeld der Begrüßung lief entsprechende Musik, und es wurden bunte Cocktails verteilt. Während das Lied für die ErstsemesterInnen vorgetragen wurde, wurde auch Sekt unter den ErstsemesterInnen verteilt. Um die anschließende Aufteilung der ErstsemesterInnen bei der hohen Zahl an StudienanfängerInnen zu organisieren, hatten die TutorInnenpärchen in der Cafeteria selbstgestaltete Plakate mit ihren Namen und der Nummer des Raumes, in dem sich die Gruppe dann traf, aufgehängt. Die ErstsemesterInnen konnten sich auf den Plakaten mit ihrem Namen eintragen und auf diese Weise in Gruppen zusammenfinden. Damit sich maximal 20 ErstsemesterInnen pro Plakat eintragen konnten, markierten die TutorInnen auf den Plakaten mit Nummern von 1 bis höchstens 20 oder bis zu 20 freigehaltenen Stellen, die Anzahl der ErstsemesterInnen, die sie aufnehmen wollten. Auf diese Weise konnten sich die ErstsemesterInnen in eine Gruppe ihrer Wahl eintragen.

**Stadtrallye (14. AG)**

An einem Nachmittag während der Einführungswochen wurde eine Stadtrallye für die ErstsemesterInnen aller Fachbereiche organisiert, welche die ErstsemesterInnen an verschiedene Punkte innerhalb von Düsseldorf leitete und die im Anschluß daran im Fachhochschulgebäude in Golzheim endete.

***Ziel***

Die Stadtrallye hatte das Ziel, den ErstsemesterInnen eine Orientierung in der Stadt Düsseldorf zu geben und auch zu zeigen, wo das Fachhochschulgebäude in Golzheim zu finden ist. Das sollte auf eine unterhaltsame Art und Weise geschehen und die Kontaktaufnahme zu ErstsemesterInnen anderer Fachbereiche fördern.

***Organisationsstruktur***

Die Rallye begann im VV-Raum des Fachhochschulgebäudes auf dem Universitätsgelände. Es mußten fünf Stationen innerhalb von Düsseldorf, an denen sie von TutorInnen erwartet wurden, mit Bus und Bahn abgefahren werden. Die letzte Station war im Fachhochschulgebäude in Golzheim, wo am Abend auch die fachübergreifende ErstsemesterInnenparty stattfand.

***Methodik***

Zu Beginn der Rallye wurden die anwesenden ErstsemesterInnen in Kleingruppen aufgeteilt. In einem Abstand von ca. zehn Minuten starteten sie zu verschiedenen Punkten in der Innenstadt, an denen ihnen von den TutorInnen Aufgaben gestellt wurden, die sie erfüllen sollten. Eine Aufgabe bestand z.B. darin, PassantInnen auf der Königsallee zum Tanzen aufzufordern. Auf diese Weise erkundeten sie die Stadt und erreichten die letzte Station in Golzheim. Dort fand zum Abschluß eine Preisverleihung mit einem anschließenden Essen statt. Während der Rallye filmte eine Gruppe von TutorInnen die ErstsemesterInnen an den verschiedenen Stationen. Die Filme wurden dann zum amüsanten Abschluß den TeilnehmerInnen gezeigt.

### **Campusrallye (15. AG)**

Die Campusrallye wurde ähnlich wie die Stadtrallye für die Fachbereiche, die ihren Standort auf dem Universitätsgelände (Campus) haben, organisiert (Fachbereich Betriebswirtschaft, Fachbereiche Sozialarbeit und -pädagogik).

#### ***Ziel***

Ziel der Rallye war die bessere Orientierung der ErstsemesterInnen auf dem Uni-Campus und das Kennenlernen der wichtigsten Institutionen, wie z.B. BAFÖG-Amt, Verwaltung usw. Wie auch bei der Stadtrallye sollte die Campusrallye das Aufbauen von Kontakten auch außerhalb der Kleingruppen erleichtern und durch unterhaltsame Art die Erkundung des Campus erreichen.

#### ***Organisationsstruktur***

Die Organisationsstruktur ist vergleichbar mit der Stadtrallye (siehe 15. AG), mit dem Unterschied, daß die Campusrallye im VV-Raum endete.

#### ***Methodik***

Die Methodik ist ebenfalls vergleichbar mit der Stadtrallye (siehe 15. AG).

### **StattchaotInnen (16. AG)**

Es wurden während und nach den Einführungswochen auch Kulturveranstaltungen, wie z.B. eine Kurzfilmnacht, zwei Informationsveranstaltungen zu Wohnungspolitik von Studierenden der 'Initiative Kaiserswertherstraße'<sup>148</sup>, eine Kulturstattführung, eine Ausstellung und eine Informationsveranstaltung zum Thema Castor-Transporte durchgeführt.<sup>149</sup> Sie sollten den ErstsemesterInnen die Möglichkeit bieten, kulturelle und studienspezifische Angebote sowie politische Gruppen, die es an der Fachhochschule gibt, ken-

---

<sup>148</sup> Die 'Initiative Kaiserswertherstraße' ist eine Düsseldorfer Gruppe, die sich mit Fragen zum Thema Wohnungspolitik auseinandersetzen.

<sup>149</sup> Vgl. AStA/ESAG (Hg.): Veranstaltungskalender Okt.1996 - Feb.1997.

nenzulernen. Die Veranstaltungen fanden z.T. auch in Zusammenarbeit mit dem Referat für politische Bildung des AStA's statt.<sup>150</sup>

### **DozentInnenvorstellung**

Die ESAG hat im Rahmen des Metaplan eine DozentInnenvorstellung für wichtig erachtet (vgl. Kapitel 4.1.2). Die TutorInnen hielten es für sinnvoll, keine persönlichen Einschätzungen oder Wertungen über die Lehrenden der Hochschule zu machen, weil dies ganz unterschiedliche und persönliche Interpretationen ihrerseits sind, welche die ErstsemesterInnen beeinflussen könnten, bestimmte Seminare zu besuchen und andere zu meiden.<sup>151</sup> Aus diesem Grund waren die TutorInnen der Meinung, daß eine persönliche Vorstellung der DozentInnen am sinnvollsten ist. „Eine DozentInnenvorstellung betrachten wir grundsätzlich als notwendig, da die Möglichkeit, DozentInnen möglichst früh kennenlernen zu können, den ErstsemesterInnen gegeben werden sollte.“<sup>152</sup> In den letzten Jahren gab es jedoch immer wieder Kritik an der Organisation und Form der von Studierenden organisierten DozentInnenvorstellung. Aus diesem Grund und auch im Hinblick auf die neue Studienordnung, in der die DozentInnen im Rahmen des Orientierungsstudiums ihre Lehrgebiete und -veranstaltungen selbständig vorbereiten und vorstellen sollen<sup>153</sup>, haben sich die TutorInnen dafür entschieden, den DozentInnen die Organisation und Durchführung ihrer Vorstellung zu überlassen.<sup>154</sup>

---

<sup>150</sup> Vgl. AStA/ESAG (Hg.): Veranstaltungskalender Okt.1996 - Feb.1997.

<sup>151</sup> Vgl. ESAG: Protokoll des zweiten Schulungswochenendes vom 29.04.1996. Unveröffentlicht.

<sup>152</sup> ERSTSEMESTERINNENEINFÜHRUNGSGRUPPE (ESAG): Schreiben an alle DozentInnen der Fachbereiche Sozialarbeit/Sozialpädagogik vom 05.07.1996.

<sup>153</sup> Vgl. STUDIENORDNUNG DES STUDIENGANGS SOZIALPÄDAGOGIK vom Fachbereichsrat des Fachbereichs Sozialpädagogik in den Sitzungen am 03.07.1996 und 23.10.1996 diskutiert und mehrheitlich zugestimmt, Richtlinie zum Einführungs-/Orientierungsstudium §3, Abs. 2.

<sup>154</sup> Vgl. ESAG: Schreiben an alle DozentInnen der Fachbereiche Sozialarbeit/Sozialpädagogik vom 05.07.1996.

**Semester-Einstiegs-Partys in Golzheim und SoWe (18. und 19. AG)**

Als Abschluß der ErstsemesterInneneinführung wurden eine fachbereichsübergreifende Fete und eine Fete für die Fachbereiche Sozialarbeit und -pädagogik organisiert. Sie sind ein kulturelles Angebot, das von Studierenden regelmäßig auch als Einstieg in das neue Semester organisiert werden. Für die ErstsemesterInnen boten sie einen gemeinsamen, festlichen Abschluß der Einführungsveranstaltungen und einen festlichen Einstieg in ihr erstes Studiensemester. Die SoWe-Fete wurde auf den Mittwoch der zweiten Woche der Einführung gelegt, da der Donnerstag ein Feiertag war und erfahrungsgemäß viele ErstsemesterInnen den Freitag noch für Behördengänge oder bereits für Wochenendheimfahrten benutzen wollen.

**Café (20. AG)**

Um den ErstsemesterInnen über die Kleingruppen hinaus die Möglichkeit zu bieten, sich zu informieren und Kontakte zu anderen ErstsemesterInnen zu bekommen, wurde jeden Nachmittag von 14.00 bis 17.00 Uhr ein Café im VV-Raum aufgebaut, an dem Getränke und Snacks gekauft werden konnten, Spiele zur Verfügung standen, Informationsmaterialien, wie z.B. AStA-Zeitung, SoWe-Zeitung usw. auslagen und TutorInnen anwesend waren, denen noch offengebliebene Fragen gestellt werden konnten. Es war somit ein Anlaufpunkt und gemütlicher Aufenthaltsort für ErstsemesterInnen auch vor oder nach den Kleingruppen und Nachmittagsveranstaltungen.

**NachzüglerInnenbetreuung (21. AG)**

Während und nach der Einführung wurden regelmäßig Informationsveranstaltungen bezüglich der wichtigsten Informationen zum Studienverlauf angeboten. Dieses Angebot wurde speziell für ErstsemesterInnen, die nicht von Beginn der Einführung an an der Hochschule anwesend waren oder erst zu Vorlesungsbeginn an die Hochschule kamen, durchgeführt. Dadurch konnten die wichtigsten Informationen zum Studienbeginn auch an diese ErstsemesterInnen weitergegeben und damit der Studieneinstieg erleichtert werden. Manche konnten sich durch das Aufholen der wichtigsten Informa-

tionen die restlichen Tage der Einführung auch noch an einer Kleingruppe beteiligen.

### **Reflexion (22. AG)**

Die Inhalte und die Methoden zur Reflexion, für die sich die ESAG entschieden hat, erläutere ich in Kapitel 4.2.4 Erfolgskontrolle als eigenen Punkt im Sinne des Hamburger Modells.

### **Soziales**

Vollständigkeitshalber möchte ich hier noch kurz die Veranstaltung 'Soziales' und die Bibliotheksführung erwähnen, die im Zwei-Wochenplan festgehalten wurden, aber keine eigene Arbeitsgruppe bildeten. Die ESAG hat innerhalb der zweiwöchigen Einführung eine Informationsveranstaltung über das Thema 'Soziales' organisiert. Zu dieser Veranstaltung wurde ein Referent des Sozialreferates des AstA's eingeladen. Dieser konnte ausführliche Informationen zu dem Thema BaföG und Finanzierung während des Studiums geben und spezielle Fragen, die in den Kleingruppen von TutorInnen nicht geklärt werden konnten, beantworten.

### **Bibliotheksführung**

Der FASTRA-Dienst (vgl. 11. AG, Kapitel 4.1.3) hatte die Aufgabe, Termine in der Bibliothek zu vereinbaren, damit alle Kleingruppen eine Einführung in die Benutzung der Fachbibliothek bekommen konnten. Da das Ausleihverfahren in der Fachhochschulbibliothek seit längerer Zeit umgestellt wird, und die ständigen Veränderungen nicht allen TutorInnen bekannt waren, hatte sich die ESAG dafür entschieden, Termine mit dem Fachpersonal der Bibliothek zu vereinbaren, damit diese eine ausführliche Einführung in das aktuelle Ausleihverfahren durchführten. Nach Vereinbarung mit dem Personal sollten zwei Kleingruppen jeweils für ½ Stunde in die Bibliothek kommen, so daß die Einführung in die Benutzung der Bibliothek jeweils für bis zu ca. 40 Personen durchgeführt werden konnte.



Auf dieser Ebene der Organisation der ErstsemesterInneneinführung wurden grundsätzliche Methoden zur Durchführung der zweiwöchigen Einführung geplant. Hauptsächlich sollten die Inhalte, auf die sich die ESAG geeinigt hatte, in Kleingruppen vermittelt werden, die ich auf der Ebene der Prozeßplanung erläutern werde, und nur z.T. sollten einige auch außerhalb der Kleingruppen vermittelt werden. Die Methoden, die dafür zu Hilfe genommen wurden, habe ich in diesem Kapitel näher erläutert und werde sie nun in bezug auf die Ziele und die Ausgangslage der ErstsemesterInnen diskutieren.

Betrachtet man die Ausgangslage der ErstsemesterInnen, so kommen sie zu Beginn der Einführung recht unsicher und desorientiert an die Hochschule. In dieser neuen Umgebung ist es wichtig, ihnen so schnell wie möglich Sicherheit zu vermitteln, indem deutlich gemacht wird, daß sie zu Beginn des Studiums nicht auf sich alleine gestellt bleiben, sondern von Studierenden, die ihre Situation nachvollziehen können, begleitet werden und ihr Informationsdefizit mit deren Hilfe ausgleichen können. Diese Hilfestellung hatte die ESAG geleistet, indem sie mit der Bestätigung der Hochschule, daß die ErstsemesterInnen angenommen wurden, eine kurze Einladung, Wegbeschreibung usw. an die neuen Studierenden verschickte. Desweiteren stand sie im Vorfeld der Einführung, während der Einschreibzeiten und auch bei der offiziellen Begrüßung, also während des ersten persönlichen Kontakts der ErstsemesterInnen mit der Hochschule, für erste Fragen zur Verfügung (vgl. 5. und 8. AG, Kapitel 4.1.3). Die dort aufgebauten Informationsstände konnten von den ErstsemesterInnen bei Interesse genutzt werden.

Die Begrüßung am ersten Tag im SoWe-Gebäude war zugleich der Beginn der ErstsemesterInneneinführung. Die Begrüßung sollte, indem sie unter ein Motto gestellt wurde, die Atmosphäre auflockern, und auf diese Weise die Spannung, die mit dem ersten Tag für die ErstsemesterInnen verbunden ist, mildern. Inwieweit das Motto 'Gruft', welches an sich durch die Dunkelheit und die als Grabrede gestaltete Begrüßung vermittelt wurde, die Atmosphä-

re auflockern konnte, ist fraglich. Die Tatsache jedoch, daß die ESAG für die ErstsemesterInnen den Raum geschmückt hatte, die TutorInnen sich verkleidet hatten, ein Begrüßungslied gesungen und Sekt verteilt wurde, vermittelte eine ungezwungene Stimmung seitens der TutorInnen. Wie diese Begrüßung von den ErstsemesterInnen aufgenommen wurde, ist von deren Empfindungen bzgl. des Themas abhängig und schwierig einzuschätzen. Das Ziel, eine spannungsfreie Atmosphäre zu erzeugen, ist daher m.E. durch das gewählte Motto nicht mit Sicherheit zu bestätigen. Es sollte auch beachtet werden, daß der erste Kontakt und der erste Eindruck, den die ErstsemesterInnen von den TutorInnen und damit dem Studium bekommen, prägend für den weiteren Verlauf der Einführung sein kann. Im Rahmen des fünften Kapitels, in dem ich die einzelnen Angebote der Einführung anhand eines Fragebogens überprüfe, wird sich herausstellen, inwieweit die Begrüßung den ErstsemesterInnen gefallen hat.

Das Kennenlernen der Stadt und des Universitätsgeländes wurde von der ESAG in Form einer Rallye organisiert. Dadurch konnten die ErstsemesterInnen die Örtlichkeiten mit anderen zusammen auf spielerische Art und Weise erkunden. Die Bildung von Kleingruppen mit Studierenden anderer Fachbereiche ermöglichte die Kontaktaufnahme zu anderen Studierenden und motivierte dazu, zusammen als erste Gruppe am Ziel zu sein. Gemeinsam erledigten sie Aufgaben, die Spaß machten, und konnten so auf ungezwungene Art und Weise ihren Studienort und die wichtigsten Institutionen kennenlernen. Die Rallyes erfüllten damit zum einen das Ziel, eine räumliche Orientierung in der Stadt und auf dem Campus zu erhalten, und gaben gleichzeitig die Möglichkeit, soziale Kontakte zu knüpfen. Angesichts der Tatsache, daß ein großer Teil der Studierenden die Stadt bereits kannte (vgl. Kapitel 4.2.2), ist es meiner Meinung nach eine gute Methode, die Erkundung der Örtlichkeiten außerhalb der Kleingruppen anzubieten, da sehr wahrscheinlich nur ein Teil der ErstsemesterInnen Interesse an den Rallyes hatten. Inwieweit die Studierenden Interesse an einer so spielerischen Me-

thode hatten, bleibt fraglich bzw. wird sich im fünften Kapitels anhand der Auswertung herausstellen.

Die Feten am Ende der ErstsemesterInneneinführung sollten einen festlichen Abschluß und gleichzeitig den Einstieg in das erste Studiensemester darstellen. Sie fanden in einem sehr großen Rahmen, mit ca. 800 Studierenden statt. Das bot keinen Rahmen, in dem sich die ErstsemesterInnen unterhalten und möglicherweise über den Verlauf ihrer Kleingruppen oder ihre Vorstellungen über das erste Semester austauschen konnten. Diese Möglichkeit blieb damit in den Kleingruppen. Dazu kam, daß die von der ESAG organisierten Feten auch den Zweck verfolgten, etwas Geld für die nächste ESAG zu verdienen, damit diese erste, anfallende Unkosten abdecken kann. Auch bei den Feten stellt sich die Frage, ob speziell ErstsemesterInnen Interesse an einem solchen Ereignis hatten, oder ob das lediglich eine von Studierenden höherer Semester gewünschte kulturelle Veranstaltung ist.

Das Café, welches täglich von 14<sup>00</sup> Uhr bis 17<sup>00</sup> Uhr im VV-Raum geöffnet war, sollte den ErstsemesterInnen die Möglichkeit bieten, vor oder nach den Kleingruppen oder Veranstaltungen einen Aufenthaltsort zu haben, an dem sie sich mit anderen ErstsemesterInnen austauschen konnten. Inwiefern die ErstsemesterInnen dieses Café als Ort für sich nutzen wollten, war neben den vielen Veranstaltungen, die sehr komprimiert in den zwei Wochen stattgefunden haben, sicherlich auch eine zeitliche Frage. Als Angebot und zusätzliche Informationsmöglichkeit sowie Kontaktstelle auch für NachzüglerInnen bot das Café neben dem FASTRA-Büro eine weitere Anlaufstelle.

#### ***4.2.4 Erfolgskontrolle der TutorInnen und ErstsemesterInnen***

In diesem Teil stelle ich die Erfolgskontrollen und Auswertungsmethoden, die die TutorInnen für sich und ihre Arbeit in die Einführung mit aufgenommen haben, vor. Sie wurden von der 22. AG - Reflexion strukturiert und vorbereitet.

Während der zweiwöchigen Einführung trafen sich die TutorInnen, um sich untereinander auszutauschen, wie die Einführung in den verschiedenen Kleingruppen verläuft und um die Möglichkeit zu haben, sich gegenseitig Hilfestellungen zu leisten, falls Probleme in den Gruppen auftauchen. Durch die Treffen sollte auch die Möglichkeit gegeben werden, Änderungen des organisatorischen Ablaufs abzusprechen bzw. mitzuteilen. Ständige AnsprechpartnerInnen bei Problemen und Fragen oder zur Informationsweitergabe waren ansonsten die TutorInnen, die den FASTRA-Dienst organisierten. Als Beispiel ist zu nennen, daß einige ErstsemesterInnen sich über die Öffnungszeiten des Cafés beschwert hatten, und auf dem Treffen der TutorInnen Absprachen bezüglich längerer Öffnungszeiten des Cafés getroffen werden konnten.

Nach der Einführung trafen sich die TutorInnen, um den Ablauf der zwei Wochen und um die Vorbereitung und Planung der ESAG insgesamt auszuwerten. Da zuerst noch viele organisatorische Dinge zu klären waren, haben die TutorInnen ein zweites Reflexionstreffen vereinbart. Die einzige, inhaltliche Kritik, die auf dem ersten Auswertungstreffen angesprochen wurde, war die fehlende Motivation einiger, weniger TutorInnen in den AG's regelmäßig mitzuarbeiten. Die Verbindlichkeit, auf die sich im Rahmen des Metaplans geeinigt wurde, sei daher nicht eingehalten worden und die Arbeit bliebe an einigen, wenigen TutorInnen hängen. Dies hätte in die Großgruppe getragen werden müssen, um gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Als Hilfestellung und Strukturierung für das zweite Reflexionstreffen entwickelte die AG einen kurzen Auswertungsbogen. Dieser beinhaltete Fragen an die TutorInnen bezüglich:

- ihres Gesamteindrucks von der ESAG (einzelne Vortreffen und auch die zwei Einführungswochen,...),
- der Atmosphäre (allgemeine Stimmung, Diskussions- und Redeverhalten, Hierarchisierung, Umgang mit Problemen,...),
- der Qualität der Organisation, der Vorbereitung der Arbeitsgruppen und der Vorbereitung auf die Kleingruppe,

- der Umsetzung der Kriterien des Metaplans sowie
- Verbesserungsvorschlägen.<sup>155</sup>

Der Auswertungsbogen wurde, nachdem die TutorInnen die für sie wichtigsten Punkte untereinander ausgetauscht hatten, eingesammelt und konnte bei näherem Interesse von den TutorInnen eingelesen werden.

Die ESAG hat sich zusätzlich zu den Auswertungstreffen der TutorInnen dafür entschieden, am Ende der ErstsemesterInneneinführung einen Fragebogen an möglichst viele ErstsemesterInnen zu verteilen, der ihnen Auskunft über den Erfolg der einzelnen Einführungsveranstaltungen aus der Sichtweise der ErstsemesterInnen geben sollte. Ich habe diesen Auswertungsbogen im Hinblick auf die Diplomarbeit entwickelt und werde ihn im Rahmen des fünften Kapitels auswerten.

Da diese Art der Auswertung jedoch den einzelnen TutorInnenpärchen keine Auskunft über den Ablauf und die Zufriedenheit der ErstsemesterInnen in ihren Kleingruppen gibt, wurde der Vorschlag gemacht, eine Auswertung auch innerhalb der Gruppen durchzuführen. Es wurde z.B. vorgeschlagen, ein Blitzlicht in den Gruppen durchzuführen, bei dem jede Person, die etwas zur Einführung kritisieren oder anmerken wollte, dies auch, ohne sich einer Diskussion stellen zu müssen, tun könnte. Auf diese Weise hatten die TutorInnen die Möglichkeit, speziell zu der Kleingruppenarbeit eine Rückmeldung zu bekommen (vgl. dazu auch Kapitel 4.3.4).

### 4.3 Prozeßplanung

Innerhalb der Prozeßplanung sollten die einzelnen Unterrichtsschritte in ihrer zeitlichen Abfolge und die Kommunikations- und Arbeitsformen im einzelnen festgelegt werden (vgl. Kapitel 2.2.3). Dies sollte spätestens auf dieser Stufe der Planung unter Einbezug der Teilnehmenden in den Klein-

---

<sup>155</sup> Vgl. ESAG: Auswertungsbogen der Reflexion der TutorInnen vom 18.10.1996.

gruppenveranstaltungen geschehen. Um dies zu gewährleisten, sind entsprechende Methoden handlungsorientierten Unterrichts einzusetzen, die das selbstbestimmte und selbstverantwortliche Lernen der Teilnehmenden ermöglichen. Um die von der ESAG erarbeiteten Unterrichtsschritte und Methoden diskutieren zu können, werde ich in der Literatur vorgeschlagene Möglichkeiten vorstellen und im Anschluß daran mit den Methoden, welche die ESAG zur Vermittlung der Inhalte in der Vorbereitungsphase erarbeitet hat, vorstellen und diskutieren. Die zweiwöchige ErstsemesterInneneinführung teile ich dabei in folgende drei Einheiten auf:

**1. Anfangsphase,**

**2. Mittelteil und**

**3. Schlußphase.**

Da ein Schwerpunkt im Konzept der ESAG „das eigenverantwortliche Arbeiten der TutorInnen innerhalb der Einführung“<sup>156</sup> war, wurde den einzelnen TutorInnenpärchen die Planung und Durchführung der einzelnen Kleingruppenveranstaltungen überlassen. Es bleibt anzumerken, daß die Grobziele und entsprechenden Inhalte von der gesamten Gruppe auf der Ebene der Umrißplanung festgelegt wurden und daher für die einzelnen TutorInnen bindend waren. Die von der ESAG entwickelten Methoden dagegen mußten nicht unbedingt von den TutorInnen angewendet werden, sondern waren Vorschläge und Schulungsinhalte der Vorbereitungswochenenden und als Hilfestellung für die Vermittlung der Inhalte gedacht. Die Methoden, die ich in diesem Teil vorstellen und diskutieren werde, wurden also nicht zwingend von allen TutorInnen angewendet bzw. in abgewandelter Form oder nur teilweise eingesetzt. Ich bezeichne sie daher als das Repertoire, welches die TutorInnen als Voraussetzungen mit in die Einführung nehmen, aber nicht unbedingt anwenden müssen.

---

<sup>156</sup> ESAG: Konzeption der ErstsemesterInneneinführung, 1996. Vgl. dazu auch die Metaplanauswertung in Kapitel 4.1.2.

### 4.3.1 Anfangsphase

„Wenn eine Gruppe zum ersten Mal zusammenkommt, steht diese Situation im Zeichen einer besonderen Spannung.“<sup>157</sup> Die Teilnehmenden und auch LeiterInnen sind einerseits gespannt und neugierig und andererseits möglicherweise unsicher und zurückhaltend, da sie nicht wissen, was sie in der Gruppe erwartet.

„Jeder trägt zwar seine soziale Lebenswirklichkeit mit in den Kleidern, jeder verfügt über ein gewohntes und vielfach geübtes Rollenverhalten im Beruf, Familie und Freizeitsituationen; aber wird das hier ankommen? Keiner möchte sich vor den anderen blamieren.“<sup>158</sup>

Das macht das Kennenlernen untereinander erst einmal schwierig. LeiterInnen einer Gruppe sollten daher:

- „eine gewisse Sicherheit anbieten (z.B. durch ein ‘erstes Wort’, etwa durch die Begrüßung oder durch eine klare Anfangsstruktur),
- einen (zumindest klimatischen) Übergang schaffen zwischen der Situation zuhause und der nun beginnenden Veranstaltung (etwa durch Verfahrensweisen, mit deren Hilfe der Teilnehmer eigene Zugänge, Vorerfahrungen usw. einbringen kann),
- die Kontaktaufnahme zwischen den Teilnehmern fördern, einen ersten gemeinsamen Zugang zum Thema, zur Aufgabe usw. ermöglichen“<sup>159</sup> und darüber hinaus auch
- die Aktivität der Teilnehmenden im Sinne von Bewegung (äußerlich und dadurch auch innerlich) fördern, um deren Zurückhaltung etwas aufzulösen.<sup>160</sup>

Auch die ErstsemesterInnen befinden sich, wenn sie das erste Mal in ihre Kleingruppen kommen, in dieser angespannten Situation zwischen Neugier und Interesse auf der einen sowie Zurückhaltung und Vorsicht auf der anderen Seite (vgl. dazu auch Kapitel 4.2.2). Die oben angesprochenen Ziele

---

<sup>157</sup> KNOLL, J.: Kurs- und Seminarmethoden. München: Max Hueber Verlag, 1986, S. 79.

<sup>158</sup> GEIBLER, K. A.: Anfangssituationen - Was man besser tun und lassen sollte. München: Max Hueber Verlag, 1983, S. 18.

<sup>159</sup> Ebd., S. 80. Hervorhebung bei Geißler.

<sup>160</sup> KNOLL, J.: Kleingruppenmethoden; Effektive Gruppenarbeit in Kursen, Seminaren, Trainings und Tagungen. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 1993, S. 88.

bzw. Aufgaben der LeiterInnen, die mit dem Einstieg in eine Veranstaltung verbunden sein sollten, gelten daher auch für die Anfangssituation der Kleingruppenveranstaltungen. Sie entsprechen z.T. den Zielen (Förderung von sozialen Kontakten, Schaffung einer spannungsfreien Atmosphäre und Abbau von Ängsten, Anonymität und Isolation), welche die ESAG im Rahmen der Umrißplanung für die Einführung festgelegt hat.

Die Methode, die von der ESAG als Einstieg festgelegt wurde, war ein Frühstück, welches nach der offiziellen Begrüßung am ersten Tag in allen Kleingruppen organisiert wurde. Es sollte die angespannte Atmosphäre etwas auflockern und das Kennenlernen der Gruppenmitglieder erleichtern (vgl. auch Kapitel 4.2.3). Einige TutorInnen erarbeiteten Vorschläge, die das nähere Kennenlernen, das Lernen der Namen, das Durchführen einer Vorstellungsrunde, bei der die ErstsemesterInnen auch Angaben bezüglich ihrer Motivation zum Studium machen oder/und berufliche Vorerfahrungen erläutern konnten usw., vereinfachten. Auf den Schulungswochenenden konnten die TutorInnen verschiedene Kennenlernspiele austesten und Ideen für den Einstieg in die Kleingruppenarbeit sammeln. Als Einstieg in das Thema wurde vorgeschlagen, die Wünsche und Erwartungen, welche die Teilnehmenden mit der Einführung verbinden, zu sammeln, indem jede/r auf einzelne Karteikarten jeweils seine/ihre Erwartungen und Fragen notiert, die dann auf ein Plakat gesammelt werden, um sie in die Einführung mit einbeziehen zu können.

Diese Vorschläge, sofern die TutorInnen sie in ihr Konzept mit aufgenommen haben, bieten gute Möglichkeiten, folgende Ziele zu erreichen:

1. Das Frühstück schafft eine Atmosphäre, die die anfängliche Spannung etwas mildert und eine nette Art der Begrüßung in den Gruppen darstellt.
2. Kennenlernspiele erleichtern die Kontaktaufnahme der Gruppenmitglieder untereinander und fördern die Aktivität.
3. Durch eine klare Anfangsstruktur wird ihnen die Unsicherheit in der für sie neuen Situation genommen.



4. Durch die Sammlung der Erwartungen und Wünsche der Teilnehmenden werden sie von Anfang an in die Veranstaltung mit einbezogen.

Über diese Methoden hinaus gibt es noch einige andere Methoden, um die Anfangsphase in Gruppen zu gestalten.<sup>161</sup> Es sollte unterschieden werden zwischen Einstiegsübungen, die das Kennenlernen der Teilnehmenden untereinander fördern sollen und Einstiegsübungen, die zusätzlich den Zugang zum Thema beinhalten. Bei der Auswahl der Übungen sollte desweiteren auf einige Rahmenbedingungen, wie z.B. die TeilnehmerInnenzahl, die Zeit, die räumlichen Bedingungen und das vorhandene Material, geachtet werden.

Die ESAG sollte sich m.E. in ihrem Konzept auf die Anwendung von Methoden einigen, welche die ErstsemesterInnen von Anfang an aktiv mit in die Unterrichtsplanung und Durchführung einbeziehen. Nur so kann das Ziel der Förderung der ErstsemesterInnen zur Eigenverantwortlichkeit und zum eigenverantwortlichen Studieren sowie die Gleichberechtigung der TutorInnen und ErstsemesterInnen untereinander von Anfang an verwirklicht werden. Im Hinblick auf das nach der ErstsemesterInneneinführung folgende gemeinsame Studium von TutorInnen und ErstsemesterInnen fördert diese Vorgehensweise auch die Solidarität der Studierenden untereinander und vereinfacht die Eingliederung der ErstsemesterInnen in die Hochschule.

Eine Form, welche die Kontaktaufnahme der Teilnehmenden untereinander fördert, die Erwartungen und Erfahrungen der ErstsemesterInnen mit in die Einführungsveranstaltungen einbezieht und welche die TutorInnen bereits selbst miterlebt haben, ist die Anwendung der Metaplan-Technik, die ich an dieser Stelle als Einstieg in das Thema empfehlen möchte, und im Zusam-

---

<sup>161</sup> Verschiedene Kennenlernspiele und Einstiegsübungen sind in der Literatur in bezug auf ihre Ziele, die Durchführung und ihre Rahmenbedingungen zu finden. Vgl. dazu z.B. GEIBLER, K. A.: Anfangssituationen..., a. a. O und KNOLL J.: Kurs- und Seminarmethoden, a. a. O., S. 82 ff sowie MEUELER, E.: Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung - Lehr-Lern-Verträge und andere Methoden-. Lübeck: Hiba-Verlag, 1994.

menhang sowie als Grundlage zur Erstellung eines Lehr-Lern-Vertrags vorstelle.

### **Lehr-Lern-Vertrag**

Ein Lehr-Lern-Vertrag ist ein Vertrag, der die Lernwünsche und -interessen der Teilnehmenden mit den Lernerfordernissen, vertreten durch die Lehrenden, verbindet.<sup>162</sup>

### ***Ziele und Inhalte***

Durch den Lehr-Lern-Vertrag sollen sich alle Mitglieder der Gruppe z.B. auf die Ziele, Inhalte, Sozialformen, Methoden, den Aufbau und die Zeiten der Veranstaltung sowie die Definitionen von Lernerfolgen einigen. Die Teilnehmenden, in diesem Fall die ErstsemesterInnen, werden dadurch aktiv mit in die Planung und Organisation der Einführung einbezogen. Im Gegensatz zu den Lernvoraussetzungen, die sie aus der Schule oder dem Beruf mitbringen, können so durch die Metaplan-Technik die Erwartungen und Wünsche der ErstsemesterInnen mit in die Einführung einbezogen werden. Sie haben darüber hinaus die Möglichkeit, durch das Erarbeiten des Lehr-Lern-Vertrags „Veranstalter/innen ihres eigenen Lernens“<sup>163</sup> zu werden, also Verantwortung für die gemeinsame Arbeit mit der Gruppe und die Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse zu übernehmen. Das Arbeiten in der Kleingruppe hat an dieser Stelle eine besondere Bedeutung. Es ermöglicht den Teilnehmenden, sich über die Auseinandersetzung mit dem Thema intensiver kennenzulernen sowie sich persönlich mit in die Gruppe einzubringen. „Kleingruppenarbeit ist *die* Basismethode, die in der Anfangsphase Kontaktaufnahme und Kennenlernen in überschaubarem Rahmen, Bewegung und einen ersten, persönlichen Zugang zur Sache fördert. Sie sollte deshalb möglichst früh eingesetzt werden.“<sup>164</sup> Damit werden im Sinne der themenzentrierten Interaktion der Personen- und Gruppenbezug über den Sachbezug hergestellt und gefördert. Die Richtziele im Sinne des didaktischen Mo-

---

<sup>162</sup> Vgl. MEUELER, E.: Lernen..., a. a. O., S. 26.

<sup>163</sup> Ebd., S. 24. Hervorhebung bei Meueler.

<sup>164</sup> KNOLL, J.: Kleingruppenmethoden..., a. a. O., S. 88.

dells von Schulz, die Förderung der Kompetenz, Autonomie und Solidarität werden beachtet und die Eigenverantwortlichkeit, die von der ESAG in ihrem Metaplan als ein Ziel festgehalten wurde, kann gefördert werden.

### ***Organisationsstruktur***

Zuerst wird die Metaplan-Technik im Hinblick auf den Lehr-Lern-Vertrag in der Großgruppe erklärt. Dann werden die Teilnehmenden in Kleingruppen (bis zu fünf Personen) aufgeteilt, in denen sie ca. 30 bis 45 Minuten zusammen arbeiten. Danach setzt sich die Großgruppe wieder zusammen und die Kleingruppen tragen ihre Arbeitsergebnisse vor. Diese werden gesammelt und strukturiert auf einem Plakat oder einer (Wand-) Tafel zusammengetragen.

### ***Material***

Für die Metaplan-Technik braucht man Stifte, Karteikarten, eine (Stell-) Wand oder Tafel, Nadeln oder Klebestreifen zum Anheften der Karteikarten an die Wand sowie farbige Klebepunkte. Desweiteren werden Räumlichkeiten für die Kleingruppenarbeit und genügend Zeit (insgesamt ca. 1½ bis 2 Stunden) zur Erstellung des Lehr-Lern-Vertrags benötigt.

### ***Methodik***

In der Gruppe wird zunächst die Arbeitsaufgabe gestellt. In bezug auf die ErstsemesterInneneinführung könnte das z.B. bedeuten, daß die ErstsemesterInnen ihre Erwartungen und Vorstellungen bezüglich der Ziele, Inhalte, Methoden, sozialen Regeln, den zeitlichen Ablauf, die sie an eine Einführung haben, mit ihrer Kleingruppe erarbeiten sollen. Diese können sie auf Karteikarten notieren, an einer Wand befestigen und untereinander diskutieren. Mit Hilfe von einer bestimmten Anzahl an bunten Klebepunkten (z.B. drei Stück) sollen sie dann die für sie wichtigsten Karteikarten markieren. Nach der Kleingruppenarbeit werden die Ergebnisse in der Großgruppe vortragen und die wichtigsten Karteikarten in Kategorien eingeteilt, auf die sich die Gruppe zuvor geeinigt hat. Dies findet statt, indem die Kategorien

(z.B. Ziele, Inhalte, Methoden und soziale Regeln) an die Tafel oder eine (Stell-) Wand geschrieben werden und die Karten der Kleingruppen sichtbar für alle Teilnehmenden darunter geklebt werden. Durch diese Zusammenstellung werden die Ziele, Inhalte, Methoden und sozialen Regeln, die den Teilnehmenden am wichtigsten sind, deutlich. Sie können dann auch auf einem Papier zusammengefaßt und an alle Teilnehmenden verteilt werden.

Nach der Entwicklung des Lehr-Lern-Vertrags können die Inhalte, für die sich die Gruppe entschieden hat, in den Zwei-Wochenplan, der die zeitlichen Rahmenbedingungen der Einführung darstellt, eingetragen werden. Zu erwähnen ist, daß es jederzeit möglich sein sollte, in Abstimmung mit der Gruppe, Änderungen des Lehr-Lern-Vertrags vorzunehmen. Damit kann, den Erwartungen der Teilnehmenden entsprechend, die inhaltliche Arbeit beginnen, und es ist die Möglichkeit gegeben, jederzeit Änderungsvorschläge mit in die Einführungsveranstaltungen einzubringen.

Die ESAG hatte ein solches Vorgehen weder vereinbart noch in ihre Schulungsinhalte mit aufgenommen. Die Entscheidung über die Inhalte der Einführung hat die ESAG im Vorfeld getroffen, und die Anwendung der Methoden oblag den TutorInnen. Unter diesen Bedingungen war der Einbezug der ErstsemesterInnen in die Gestaltung der Einführung nicht gegeben bzw. abhängig vom Verhalten und der Einstellung der TutorInnen bezüglich der Leitung von Lehr-Lern-Veranstaltungen.

#### **4.3.2 Mittelteil**

Durch die Methoden, die ich in der Einstiegsphase vorgestellt habe, insbesondere den Lehr-Lern-Vertrag, ist deutlich geworden, daß die Teilnehmenden von Anfang an aktiv in die Planung und Durchführung von Lehr-Lern-Veranstaltungen mit einbezogen werden können. Aber nicht nur in der Einstiegsphase, sondern auch für den weiteren Verlauf von Seminaren, ist die Anwendung handlungsorientierter Methoden möglich. Die **Moderati-**

**onsmethode** ist eine solche Möglichkeit. Sie ist die Sammlung einer Vielzahl einzelner Techniken, die durch gute Strukturierung und Visualisierung allen Teilnehmenden die Mitarbeit an Bildungsveranstaltungen ermöglicht. Mit Hilfe der Moderationsmethode werden folgende **Ziele** verfolgt:

- Das Engagement der Teilnehmenden soll erhöht werden.
- Ein hoher Grad an Beteiligung und Aktivierung der Teilnehmenden soll erreicht werden.
- Demokratie und Gleichberechtigung sollen erprobt werden.
- Produktiveres Arbeiten soll ermöglicht werden.
- Erfahrung, Kompetenz und Kreativität der Teilnehmenden sollen einbezogen werden.
- Bessere Ergebnisse sollen erzielt werden.<sup>165</sup>

**Materialien**, die für die Moderation eingesetzt werden können, sind u.a.:

- Flip-Chart, Pinnwand, großes Papier/Pappe, Tafel oder Overheadprojektor,
- verschiedenfarbige (Filz-) Stifte, Kreide oder Folienstifte,
- verschiedenfarbige Karten (Ovale/Kreise/Rechtecke),
- Klebeband, Klebestifte, Klebepunkte und
- Schere.

Die Moderationsmethode wird verwendet, um „Gruppen bei kooperativen Planungs- und Lernprozessen *nondirektiv* zu steuern“<sup>166</sup>. Es soll eine Zusammenarbeit zwischen GruppenleiterInnen und Teilnehmenden einer (Bildungs-) Veranstaltung hergestellt werden. Der/Die ModeratorIn ist nicht der/die LeiterIn einer Veranstaltung im herkömmlichen Sinne, sondern übernimmt hauptsächlich eine beratende Funktion. Informationen werden nicht nur vorgetragen, sondern es werden Arbeitsaufgaben gestellt, durch welche die Teilnehmenden angeregt werden, Probleme selbständig zu lösen.

---

<sup>165</sup> Vgl. DONNERT, R.: Am Anfang war die Tafel. München: Lexika Verlag, 1990, S. 75.

<sup>166</sup> DONNERT, R.: Am ..., a. a. O., S. 75. Hervorhebung bei Donnert.

Die Metaplantchnik und die darauf aufbauende Erstellung des Lehr-Lernvertrags sind Techniken, die auch zur Moderationsmethode gehören. Sie basieren

„auf einer sinnvollen Verbindung von Visualisierung und Gruppensteuerung, wobei die Visualisierung zwar ein wichtiges Element, im Grunde jedoch nur das Vehikel ist, um Kommunikations- und Entscheidungsprozesse schriftlich festzuhalten, sowohl was die Entstehung als auch den Verlauf dieser Prozesse betrifft“<sup>167</sup>.

Mit Hilfe solcher Techniken werden neue Kommunikationsformen innerhalb der Gruppe gefördert, das Interesse an der Problemlösung wachgehalten und Motivation erzeugt, so daß eine Identifikation der Teilnehmenden mit dem Problem und den erarbeiteten Ergebnissen erfolgen kann. Es können zwei Prinzipien der Moderation festgehalten werden:

„**1. Lokomotionsfunktion:** Aktivitäten aller Gruppenmitglieder auf ein gemeinsam akzeptiertes Ziel initiieren und koordinieren.

**2. Kohäsionsfunktion:** Erreichen von Gruppenzusammenhalt und gegenseitiger Unterstützung der Gruppenmitglieder bei der Verfolgung gemeinsamer Ziele.“<sup>168</sup>

Es wird deutlich, daß der/die ModeratorIn bestimmte Fähigkeiten besitzen sollte, damit die beiden Funktionen erfüllt werden können. Er/Sie sollte:

- Menschen in Gruppen motivieren,
- Aktivitäten initiieren und kanalisieren,
- Gruppenarbeitserfahrungen vermitteln,
- Gruppenarbeitstechniken anwenden,
- Spannungen in Gruppen bearbeiten und abbauen helfen,
- Vorgehensvarianten aufzeigen und
- Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse fördern und unterstützen.<sup>169</sup>

Neben der Sach- und Methodenkompetenz, die ein/e ModeratorIn haben soll, soll er/sie auch die Fähigkeit besitzen, auf die einzelnen Personen und

---

<sup>167</sup> DONNERT, R.: Am ..., a. a. O., S. 75, S. 75.

<sup>168</sup> Vgl. FACHHOCHSCHULE DÜSSELDORF; FACHBEREICH SOZIALPÄDAGOGIK; SEMINAR ZUM THEMA ERWACHSENENBILDUNG: Seminarunterlagen zum Thema Visualisieren, Präsentieren, Moderieren. Wintersemester 1996/97, S. M05. Hervorhebung in Seminarunterlagen.

<sup>169</sup> Vgl. ebd., S. M04.

die Gruppe einzugehen und sie zu motivieren. Im Hamburger Modell verdeutlicht Schulz dies anhand des Sach-, Personen- und Gruppenbezugs im Sinne der TZI (vgl. Kapitel 2.2.2).

Der Aufbau einer Moderation kann in die Einstiegsphase, die Orientierungsphase, die Problembearbeitung, die Ergebnissicherung und die Abschlußphase aufgeteilt werden<sup>170</sup>:

### **1. Einstiegsphase**

Wie bereits in der Anfangsphase (vgl. Kapitel 4.3.1) erwähnt, gehört zum Einstieg zunächst die Begrüßung und gegebenenfalls eine Vorstellungsrunde. Dann erfolgt als Einstieg in die inhaltliche Arbeit eine Vorstellung dessen, was das Ziel der Seminareinheit ist und wie der ungefähre Ablauf sein wird. Dies kann auch auf einem Plakat oder mit Hilfe des Overheadprojektors verdeutlicht werden. Wurde der Rahmen für diesen Teil des Seminars von allen Teilnehmenden akzeptiert, geht es in der nächsten Phase darum, „die Teilnehmer[Innen] zur eigentlichen Thematik oder Problematik hinzuführen“<sup>171</sup>.

### **2. Orientierungsphase**

In der Orientierungsphase soll die Aktivität der Teilnehmenden angeregt und ein Problembewußtsein geschaffen werden. Dies kann durch Karten- oder Zurufabfragen oder durch ein Brainstorming geschehen.<sup>172</sup> Dadurch werden Vorstellungen und Erwartungen sowie Wünsche, welche die Teilnehmenden haben, herausgearbeitet und können dann zu Themenschwerpunkten zusammengefaßt werden (vgl. dazu auch Metaplantchnik in Kapitel 4.3.1).

### **3. Problembearbeitung**

<sup>170</sup> Vgl. HAUSER; E. /HOLKER, B.: Moderation - eine neue Perspektive für Lehrkräfte? In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK: 47. Jahrgang, Heft 6, 1995, S. 15.

<sup>171</sup> Ebd., S. 15.

<sup>172</sup> Vgl. ebd., S. 15.

In dieser Phase geht es um die Vermittlung der Inhalte. Das Halten eines Vortrags oder Referats mit Hilfe verschiedener Mittel der Präsentation ist ein Hauptbestandteil der Moderationsmethode.<sup>173</sup> Die Visualisierung spielt dabei eine große Rolle. Durch Tests wurde festgestellt, daß der Mensch durch Hören nur ca. 20%, durch Sehen ca. 30%, durch beides zusammen ca. 50% und in Kombination mit der eigenen Erarbeitung ca. 90% Informationen behält.<sup>174</sup> Zur Visualisierung können unterschiedliche Materialien (siehe oben), z.B. ein Tageslichtprojektor benutzt werden. Zum einen bieten sie die Möglichkeit z.B. vorgefertigte Tabellen, Listen oder inhaltliche Schwerpunkte sichtbar zu machen und zum anderen können sie dazu benutzt werden, erarbeitete Inhalte oder Schwerpunkte während der Moderation mitzuschreiben und mit Hilfe von Skalen oder Tabellen Zusammenhänge zu verdeutlichen, Schwerpunkte zu betonen usw. Weitere Methoden sind auch das Lehrgespräch oder eine Diskussion, bei der durch entsprechende Fragen des/der ModeratorIn die Teilnehmenden aktiv an der Erarbeitung der Inhalte beteiligt werden. Dadurch können die Inhalte, welche sie durch den/die ModeratorIn erfahren haben, besser verarbeitet und dementsprechend besser behalten werden. Um den Teilnehmenden darüber hinaus die Möglichkeit zu geben, Inhalte selbst zu erarbeiten, ist das Arbeiten in Kleingruppen von Vorteil, deren Ergebnisse anschließend in der Gruppe vorgestellt oder/und diskutiert werden. Auch Plan- oder Rollenspiele können durchgeführt werden.<sup>175</sup>

---

<sup>173</sup> Vgl. FEIX, N.: Moderationsmethoden und Synaplan Mannheim: Verlagsbüro v. Brandt, 2. Auflage, 1992, S. 17.

<sup>174</sup> Vgl. VESTER, F.: Denken, Lernen, Vergessen. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt GmbH, 1975, S. 167-168.

<sup>175</sup> Die verschiedenen Methoden werden in folgender Literatur näher beschrieben und erläutert: Vgl. dazu DONNERT, R.: Am Anfang..., a. a. O., S. 80. Und KNOLL, J.: Kurs- und Seminarmethoden, a. a. O., S. 155-160. Sowie GROTH, G.: Methodisch-mediales Handeln im Lernbereich, Technik - Wirtschaft - Gesellschaft. In OTTO, G. und SCHULZ, W. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Bd. 4. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag, 1987, S. 307.



#### 4. Ergebnissicherung

Die Ergebnissicherung oder Erfolgskontrolle (vgl. Hamburger Modell) dient dazu, eigene Ergebnisse festhalten zu können, indem sie z.B. schriftlich fixiert werden. Durch ein Protokoll oder indem die Teilnehmenden die für sie wichtigsten Ergebnisse auf Zetteln notieren und zum Schluß für alle sichtbar an eine Wand heften oder einzelne Ergebnisse vortragen, werden die Inhalte nochmals gefestigt und reflektiert. Über die Ergebnissicherung hinaus gibt es auch die Möglichkeit, nach den einzelnen Seminareinheiten ein Blitzlicht durchzuführen, bei dem auch vorhandene Gefühle, Wünsche, Ideen, Störungen und Kritik geäußert werden können. Die Reflexion einzelner Seminareinheiten ermöglicht den Teilnehmenden, Kritik zu üben und Verbesserungsvorschläge auch im Hinblick auf folgende Seminareinheiten zu äußern. Sie entspricht in diesem Sinne der Planungskorrektur, die im Hamburger Modell als Ebene der Planungskorrektur gesondert aufgeführt ist (vgl. dazu Kapitel 2.2.4 und 4.4).

Die Methoden, welche die ESAG zur Präsentation der einzelnen Inhalte erarbeitet hat, waren zum einen das Halten von Vorträgen mit Hilfe verschiedener Methoden der Visualisierung und zum anderen in bezug auf das Kennenlernen des Fachhochschulgebäudes ein Rundgang mit der Gruppe zu den einzelnen Räumlichkeiten. Zur Erinnerung möchte ich hier die Inhalte, welche die ESAG innerhalb der Einführung vermittelt hat, auflisten und werde dann einige Methoden, die in der Einführung angewendet wurden, vorstellen.

Die Inhalte waren:

- Informationen zum Thema BAföG und zu anderen sozialen Leistungen, die Studierende in Anspruch nehmen können, Informationen und Tips zur Wohnungssuche und Informationen zu Arbeitsmöglichkeiten von Studierenden,

- Informationen zum Aufbau und der Struktur des Studiums, zu den Lehr- und Studienformen, den unterschiedlichen Prüfungsformen und Praxisanforderungen sowie die Hilfestellung und Anleitung bei der Erstellung eines Stundenplans,
- Informationen über die Strukturen und den Aufbau der Hochschule und deren Gremien ('selbstverwaltete Hochschule' und 'verfaßte StudentInnen-schaft') und
- Informationen über die Räumlichkeiten im Fachhochschulgebäude.

Neben dem reinen Vortragsstil hat sich die ESAG zwei Methoden zur Vermittlung der Inhalte, insbesondere der Vermittlung des Studienverlaufs, als Repertoire angeeignet:

1. die **Folienmethode** und
2. die **Kartenmethode**.

Die Grundlage der beiden Methoden bieten zwei von der ESAG entwickelte Pläne<sup>176</sup>, welche die Inhalte und Prüfungs- und Praxisanforderungen des Studiums der Sozialarbeit und des Studiums der Sozialpädagogik verdeutlichen. Der Plan für das Studium der Sozialpädagogik ist beispielhaft auf der Abbildung 4 zu erkennen. Anhand dieses Plans ist es möglich, alle Informationen, die für die Bewältigung des Studiums notwendig sind, zu erläutern. Angefangen von grundsätzlichen Informationen zu Fächern, Seminarformen, Prüfungsformen usw. gibt es mehrere Verfahrensweisen, diesen Plan zu erklären.

---

<sup>176</sup> Vgl. ESAG (Hg.): ErstsemesterInnenzeitung der Fachbereiche Sozialarbeit und -pädagogik. 1996, S. 5-6.

# STUDIUM DER SOZIALPÄDAGOGIK

Bereich	Fach	Seminar		SWS		Prüfung	SWS		Summe SWS
		GS	HS	GS	HS		HSe	AFL	
PFLICHT-FÄCHER	Didaktik/Methodik	GS	4	HS	4	FP	HSe	4	12
	Erziehungswissenschaft	GS	4	HS	4	FP	HSe	4	12
	Medienpädagogik *	2 GS	8	2 HS	8	FP	-	-	16
WAHL-PFLICHT-FÄCHER	Politikwissenschaften **	GS	4	HS	4	FP	HSe	4	12
	Rechtswissenschaften **	GS	4	HS	4	LN	-	-	8
	Soziologie **	GS	4	HS	4	FP	HSe	4	12
	Psychologie **	GS	4	HS	4	LN	-	-	8
WAHL-FÄCHER	Verwaltung/Organisati. ***	GS	4	HS	4	FP	HSe	4	12
	Heilpädagogik ***								
	Sozialphilosophie/Ethik ***								
	Sozialmedizin ***								
PRAXIS	Praxisseminar	Praxisseminar		2 x 4		-	-	-	2 x 4
	Theoriebegleit. Praktikum/Blockpr	40 Tage		50 Tage					
SCHWERPUNKTWAHL-STUDIUM	Studium in Fächern und Seminaren nach freier Wahl im selbstgewählten Schwerpunkt.	-		-			7 Se	28	28
AFL	Außerfachliche Lehrveranstaltungen	-		-			1 AFL	4	4
SUMME	Scheine, Prüfungen, SWS	9 Grundscheine		7 Hauptscheine		6 FP 2 LN		-	132 sws
	Praxis	90 Tage							

## DIPLOMARBEIT UND KOLLOQUIUM

\* Alternativ können auch 1 GS und 3 HS oder 3 GS und 1 HS erworben werden (siehe auch das Stichwort 'Medienpädagogik' auf der nächsten Seite)  
 \*\* Die beiden Fächer können ausgetauscht werden.  
 \*\*\* Von den vier Fächern ist mindestens eines auszuwählen.

SWS	= Semesterwochenstunden
GS	= Grundseminar
HS	= Hauptseminar
HSe	= Vertiefungsseminar
FP	= Fachprüfung
LN	= Leistungsnachweis

Abbildung 4; Studienverlaufsplan am Beispiel des Fachbereichs Sozialpädagogik.

### **Folienmethode**

Bei dieser Methode ist der Plan in mehreren Teilen auf verschiedene Folien gedruckt, so daß, wenn diese Folien alle aufeinander gelegt werden, der Plan im Ganzen zu sehen ist. Das ermöglicht den TutorInnen in der gewünschten Reihenfolge, in der sie diesen Plan erklären möchten, eine Folie nach der anderen auf den Tageslichtprojektor zu legen. Dadurch werden die ErstsemesterInnen von den gesammelten Informationen, die auf diesem Plan zu erkennen sind, nicht überfordert und können jeden einzelnen Abschnitt, der erklärt wird, groß und sichtbar auf der Wand verfolgen. Eine weitere Möglichkeit ist es, den Plan im Ganzen auf den Tageslichtprojektor zu legen und die einzelnen Teile, die noch nicht erklärt werden sollen, abzudecken. Auf diese Weise kann der Inhalt des Lernstoffes ebenfalls Stück für Stück verdeutlicht werden.

Die Folienmethode kann auch für die Erklärung der Strukturen und den Aufbau der 'selbstverwalteten Hochschule' und der 'verfaßten StudentInnenschaft' benutzt werden, da eigens für diese ebenfalls ein Strukturmodell entwickelt wurde.<sup>177</sup> Grundsätzlich haben die ErstsemesterInnen auch die wichtigsten Informationen und die Strukturmodelle schriftlich bekommen. Sie sind in der AStA-ErstsemesterInnenzeitung und der SoWe-ErstsemesterInnenzeitung abgedruckt und stehen allen ErstsemesterInnen als Arbeitsmaterial zur Verfügung.

### **Kartenmethode**

Die Grundlage der Kartenmethode sind ebenfalls die oben genannten Studienverlaufspläne. Die groben Rahmenbedingungen der Pläne sind die Fächer des Studiums, die während des Studiums belegt werden müssen. Sie werden auf einem großen Plakat oder der Tafel aufgeschrieben und erklärt. Auf verschiedenfarbigen Karteikarten wird jeweils ein Seminartyp markiert und in den Plan neben dem jeweiligen Fach eingeklebt. Auch die abzuleistenden Prüfungen werden auf diese Weise ergänzt. Der Plan mit den farbi-

---

<sup>177</sup> Vgl. ESAG: ErstsemesterInnenzeitung, S. 17-18.

gen Karteikarten bietet eine übersichtliche und durch die Farben deutlich hervorgehobene Struktur. Der Vorteil dieser Methode liegt darin, daß der Plan auf mehrere Studiensemester oder -jahre erweitert werden kann und die ErstsemesterInnen die Karten, auf denen die abzuleistenden Seminare und Prüfungen markiert sind, unter die entsprechende Semester- oder Jahreszahlen kleben können. Auf diese Weise können sie sich ihren individuellen Studienverlaufsplan über das ganze Studium hinweg zusammenstellen und ausprobieren, wieviele Seminare sie in welchem Semester belegen möchten.

**Kartenmethode am Beispiel des ‘Studienverlaufsplans Sozialpädagogik’**

Bereich	Fach	Semester									SWS
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	...		
<i>Pflichtfächer</i>	Did./Meth.	GS		HS	FP		HSe				12
	...										
<i>Wahlpflichtfächer</i>	Soziologie		GS			HS LN					8
	Psychologie		GS		HS		FP	HSe			12
	...										
<i>Wahlfächer</i>	Sozialmed.			GS				HS	FP	HSe	12
	...										

Did./Meth.	= Didaktik/Methodik
Sozialmed.	= Sozialmedizin
SWS	= Semesterwochenstunden
GS	= Grundseminar
HS	= Hauptseminar
HSe	= Vertiefungsseminar
FP	= Fachprüfung
LN	= Leistungsnachweis

**Abbildung 5;** Kartenmethode am Beispiel des ‘Studienverlaufsplan Sozialpädagogik’.

Diese Methode ermöglicht im Gegensatz zur Folienmethode, daß die Bedingungen des Studiums nicht nur sichtbar werden, sondern daß darüber hinaus die Ideen und Vorstellungen der ErstsemesterInnen zum Studienverlauf anhand des Modells direkt veranschaulicht werden können. Damit hat die ESAG zwei Methoden zur Visualisierung der Inhalte, die vermittelt werden sollen, gefunden. Durch die Kartenmethode findet nicht nur eine reine Inhaltsvermittlung statt, sondern auch eine bessere Verarbeitung der Inhalte, indem sie von den ErstsemesterInnen durch selbständiges Gestalten verinnerlicht werden kann.

### **FH-Rundgang**

Um das Fachhochschulgebäude besser kennenzulernen, hat sich die ESAG für einen Rundgang der Kleingruppen durch das Gebäude entschieden. Damit konnten in Ergänzung zu den Informationen in den Kleingruppen, z.B. über einzelne Hochschulgremien, auch deren Räumlichkeiten gezeigt werden. In einzelnen Räumlichkeiten, z.B. im FASTRA-Büro, Frauen-Lesben-Referat, erklärten sich dort arbeitende Menschen dazu bereit, Informationen über diese zu geben und Fragen der ErstsemesterInnen zu beantworten. Auf diese Weise wurde in den Kleingruppen nicht nur über Einrichtungen an der Hochschule berichtet, sondern die ErstsemesterInnen konnten einige persönlich kennenlernen.

Die ESAG hat mit den hier vorgestellten Methoden zur Durchführung der Einführung hauptsächlich Methoden erarbeitet, die in die Phase der Problemorientierung einzuordnen sind. Methoden für die Einstiegs- und Orientierungsphasen wurden zwar in die Anfangsphase der gesamten Einführung mit einbezogen, für die Durchführung der einzelnen Arbeitseinheiten wurden diese Methoden jedoch nicht in Betracht gezogen. Auch als Einstieg in die einzelnen Seminareinheiten und Themen sollten m.E. eine kurze Einführungs- und Orientierungsphase eingeplant werden. Methoden zur Ergebnissicherung bzw. Erfolgskontrolle wurden als solche auch nicht festgelegt. Lediglich zum Abschluß der gesamten zweiwöchigen Einführung hat die

ESAG Methoden zur Auswertung bedacht (vgl. Kapitel 4.3.3). Ein weiterer Kritikpunkt an den Kleingruppenveranstaltungen in diesem Teil ist auch, daß die ESAG m.E. die Rolle der TutorInnen in der Einführung nicht genügend besprochen hat. Die Rolle der/des ModeratorIn besteht darin „für die jeweilige Situation der Gruppe und des Themas das geeignete methodische Element einzubringen“<sup>178</sup>. Aber nicht nur die Methodenkompetenz der TutorInnen ist für die Einführung von Bedeutung, sondern auch eine hohe soziale Sensibilität, gruppenspezifische Grundkenntnisse und die Fähigkeit, schnell situationsbezogene Fragen stellen zu können, damit die Kommunikation und Beteiligung der ErstsemesterInnen an der Erarbeitung der Inhalte aufrecht erhalten werden kann. Diese Fähigkeiten sollten neben den von der ESAG stattfindenden Rhetorikeinheiten ebenfalls geschult werden.

### 4.3.3 *Schlußphase*

Das Ende einer Veranstaltung ist für die Teilnehmenden eine ähnlich schwierige Situation wie der Anfang. Je nachdem, wie intensiv und befriedigend die Teilnehmenden die Arbeit und die zwischenmenschlichen Kontakte erlebt haben, kann ein Abschied „mehr oder weniger starke Gefühlsreaktionen hervorrufen, z.B. Trauer oder Einsamkeitsempfindungen“<sup>179</sup>. Der Abschied aus der Kleingruppe ist für die ErstsemesterInnen gleichzeitig mit dem Beginn des Studiums und den ersten Vorlesungen verbunden. Sie haben eine Menge über das Studium erfahren, erste Eindrücke an der Hochschule gesammelt, und es wird sich zeigen, ob das theoretisch Gelernte in der Praxis anzuwenden ist. Die in der Kleingruppe gewonnene Sicherheit wird durch die Unsicherheit, die mit der neuen Situation verbunden ist, abgelöst. In der Schlußsituation ist wichtig, daß die Teilnehmenden:

- „Arbeitsergebnisse erinnern und bezeichnen,
- persönlichen (Lern-)Ertrag wahrnehmen,
- Konsequenzen erkennen und

---

<sup>178</sup> DONNERT, R.: Am Anfang..., a. a. O., S. 76.

<sup>179</sup> KNOLL, J.: Kurs- und Seminarmethoden, a. a. O., S. 176.



- Kritik sach- und personenbezogen ausdrücken können<sup>180</sup>.

Methoden, mit denen eine Schlußsituation bzw. Auswertung des Seminars gestaltet werden kann, sind z.B. das Blitzlicht oder das Aufschreiben verschiedener Kritikpunkte auf Plakaten.<sup>181</sup> Diese können in Stichpunkten oder auch in ganzen Sätzen notiert werden. Wichtig ist, daß deutlich wird, worum es in der Auswertung geht und das klare Fragestellungen formuliert werden, damit sich alle Teilnehmenden so konkret wie möglich äußern können. Über die Empfindungen oder die Kritik der einzelnen Personen sollte nicht diskutiert werden.

Die TutorInnen haben auf den Wochenendschulungen verschiedene Methoden der Reflexion kennengelernt, die sie in ihr Repertoire mit in die Einführung aufnehmen konnten. Es wurde z.B. ein Auswertungsbogen mit unterschiedlichen Fragen zum Seminar entwickelt, den alle TutorInnen in Ruhe ausfüllen konnten, und der dann eingesammelt wurde. Danach wurden die ausgefüllten Auswertungsbögen wieder in der Gruppe verteilt und vorgelesen. Durch diese Vorgehensweise konnten alle voneinander die Kritikpunkte am Seminar erfahren, ohne daß deutlich wurde, wer diese Kritik geschrieben hat. Eine andere Vorgehensweise war das Durchführen eines Blitzlichtes, bei dem jede Person ihre Eindrücke und Kritikpunkte am Seminar äußern konnte. Das Blitzlicht war eine mündliche Abschlußrunde, bei der die Teilnehmenden auch mitbekommen konnten, von wem welche Kritik geäußert wurde.

Methoden für die Gestaltung von Schlußsituationen waren den TutorInnen dementsprechend bekannt. Da aber auf den Schulungen nicht explizit besprochen wurde, wie einzelne Seminareinheiten sinnvoll aufgebaut werden könnten, ist es auch an dieser Stelle fraglich, ob die TutorInnen die Metho

---

<sup>180</sup> KNOLL, J.: Kurs- und Seminarmethoden, a. a. O., S. 178.

<sup>181</sup> Weitere Methoden der Gestaltung von Schlußsituationen sind zu finden in: GEIBLER, K. A.: Schlußsituationen; Die Suche nach dem guten Ende. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 1992.

den angewendet haben, die sie auf den Schulungswochenenden kennengelernt haben.

#### 4.4 Ebene der Planungskorrektur

Die Ebene der Planungskorrektur führt Schulz im Hamburger Modell gesondert auf, da sie einen wichtigen Teil in der konsequenten Beteiligung der Teilnehmenden an der Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten darstellt. Die Planungskorrektur ist während oder zwischen die Seminareinheiten, also in die Ebene der Prozeßplanung, einzuordnen und soll den Teilnehmenden die Möglichkeit geben, die Seminareinheiten mit zu beeinflussen und gegebenenfalls zu verändern. Methoden, wie z.B. das Blitzlicht oder die Möglichkeit, den Lehr-Lern-Vertrag während des Seminars zu ändern, habe ich daher bereits auf der Ebene der Prozeßplanung und in Verbindung mit der Ergebnissicherung bzw. Erfolgskontrolle erläutert. Andere Methoden können ebenfalls helfen, den augenblicklichen Zustand der Gruppe und der einzelnen Teilnehmenden zu erfassen.<sup>182</sup> Aufbauend darauf ist es dann einfacher, Kritikpunkte bezogen auf das Thema, das eigene Befinden und den Zustand der Gruppe zu erfassen und zu formulieren. Veränderungen können dementsprechend vorgenommen werden.

Zusammengefaßt kann festgehalten werden, daß die TutorInnen für die Arbeit in den Kleingruppen einige Methoden zur Vermittlung der Inhalte als Repertoire zur Verfügung hatten. Die Methoden, die eigens Inhalte der Schulungswochenenden und Vorbereitungstreffen waren, wurden von der ESAG jedoch nicht ausdrücklich mit in das Konzept aufgenommen oder gesammelt, so daß deutlich geworden wäre, daß diese auch brauchbare Methoden für die zweiwöchige Kleingruppenarbeit sein könnten. Dennoch habe

---

<sup>182</sup> Vgl. dazu KNOLL; J.: Kurs- und Seminarmethoden, a. a. O., S. 175.

ich sie im Rahmen der Prozeßplanung als Methodenrepertoire der TutorInnen vorgestellt, weil ich davon ausgehe, daß sich die TutorInnen für die Planung und Durchführung ihrer Kleingruppenveranstaltungen auch der Methoden bedienen, die sie selbst erfahren haben, die ihnen also bekannt sind. Der Aufbau der zweiwöchigen Einführung in die Anfangsphase, den Mittelteil und die Schlußphase, wurde von den TutorInnen innerhalb der Vorbereitungsphase in die Planung mit einbezogen. Durch das Frühstück in den Kleingruppen zu Beginn der Einführung, die Erarbeitung verschiedener Methoden zur Vermittlung der Inhalte und das Entwickeln eines Fragebogens zur Auswertung der Einführung ist deutlich geworden, daß die ESAG den Aufbau der zweiwöchigen Einführung intensiv durchdacht hat. Meiner Meinung nach hätten die TutorInnen auf den Schulungswochenenden jedoch mehr Wert auf die Gestaltung und den Ablauf der einzelnen Seminareinheiten legen sollen. Sie sollten insbesondere Methoden, welche die ErstsemesterInnen zunehmend in die Erarbeitung der Inhalte mit einbeziehen, anwenden. Insbesondere den Lehr-Lern-Vertrag halte ich für eine wichtige Maßnahme um das Ziel des selbstverantwortlichen Studierens in den Einführungsveranstaltungen zu verwirklichen und damit zu fördern. Auch die Rolle bzw. das Selbstverständnis eines/einer ModeratorIn und das daraus folgende Verhalten der TutorInnen gegenüber den ErstsemesterInnen wurde nicht ausreichend mit in die Vorbereitung und Schulung der ESAG einbezogen.

## 5 EVALUATION DER ERSTSEMESTERINNEN-EINFÜHRUNG 1996/97

Im Rahmen der ErstsemesterInneneinführung hat die Arbeitsgruppe Reflexion als Erfolgskontrolle<sup>183</sup> für die TutorInnen einen Fragebogen entwickelt, der am Ende der Einführung von den ErstsemesterInnen ausgefüllt wurde. Mit Hilfe des Fragebogens werde ich die Einführung in bezug auf die gewählten Inhalte, Methoden und die Ausgangslage der TutorInnen evaluieren. Ich beziehe mich dabei ausschließlich auf die Ebene der Umriß- und Prozeßplanung. Da der Fragebogen nicht ausdrücklich im Hinblick auf diese Arbeit entwickelt wurde, sind nicht alle gestellten Fragen auf diese Auswertung anzuwenden. Ich beziehe daher nur die für diese Arbeit interessanten Fragen und deren Ergebnisse in die Evaluation mit ein.

### 5.1 Evaluationsmethode

Zur Erhebungsmethode ist eine Befragung in Form eines quantitativen Fragebogens erstellt worden, um Verständnisschwierigkeiten zu vermeiden, schnell an repräsentative Ergebnisse zu kommen und die Auswertung einfacher zu gestalten. „[...] es kann meist in kürzerer Zeit mit weniger Personalaufwand eine größere Zahl von Befragten erreicht werden“<sup>184</sup>. Da die ErstsemesterInnen eine in sich geschlossene Gruppe sind, kann davon ausgegangen werden, daß die Zahl der Ausfälle, also jener Befragten, die den Fragebogen nicht beantworten, gering bleibt und daher ein breites Meinungsbild erstellt werden kann. Hinzu kommt, daß bei einem standardisierten Fragebogen die Auswertung der Ergebnisse in hohem Maße erleichtert

<sup>183</sup> Erfolgskontrolle ist hier als Selbstkontrolle im Sinne des Hamburger Modells zu verstehen.

<sup>184</sup> ATTESLANDER, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung. 6. Neubearb. U. erw. Aufl. Berlin: de Gruyter, 1991, S. 167.

wird und daß, im Gegensatz zum Interview, bei dem der/die InterviewerIn „immer auch direkten Einfluß auf den Gesprächsverlauf nimmt“<sup>185</sup>, der/die Fragende keinen Einfluß auf die Beantwortung hat und damit als mögliche Fehlerquelle wegfällt.

## **5.2 Untersuchungsleitende Fragestellung**

Grundlage der Befragung war die von der ESAG aufgestellte Konzeption mit ihren Zielsetzungen und den damit verbundenen Methoden, die ich im Rahmen der Umrißplanung (vgl. Kapitel 4.2) bereits erläutert und diskutiert habe. Da die ESAG die Ausgangslage der ErstsemesterInnen nur teilweise bzw. lediglich aufgrund persönlicher Erfahrungen der TutorInnen in die Erarbeitung der Inhalte und Methoden mit einbezogen hat, möchte ich mit Hilfe des Fragebogens überprüfen, ob die Ziele, Inhalte und Methoden der Einführung von den TutorInnen im Hinblick auf die Zielgruppe richtig gewählt wurden. Hinzu kommt die Frage nach den rhetorischen und inhaltlichen Kompetenzen der TutorInnen. Der Fragebogen soll daher auch die Ausgangslage, d.h. die Fähigkeiten der TutorInnen, die vor allem in den Kleingruppen zum Ausdruck gekommen sind, überprüfen.

## **5.3 Entwicklung und Begründung des Fragebogens**

### ***5.3.1 Fragestrukturen***

Bei der Formulierung der Fragen und Antwortmöglichkeiten beziehe ich mich auf Schnell, der in Anlehnung an Payne (1951), einige Regeln der Frageformulierung wie folgt zusammengestellt hat:

---

<sup>185</sup> ATTESLANDER, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung. A. a. O., S.163. Hervorhebung bei Atteslander.

Fragen sollten

- einfache Worte und keine Fremdworte, nicht gebräuchliche Fachausdrücke, Abkürzungen oder Slangausdrücke enthalten,
- kurz formuliert werden,
- konkret sein und sich auf nur einen Sachverhalt beziehen,
- nicht suggestiv, sondern neutral formuliert werden, und keine ‘belasteten’ Worte enthalten,
- nicht hypothetisch formuliert werden,
- keine doppelten Negationen enthalten und den Befragten nicht überfordern,
- alle negativen und positiven Antwortmöglichkeiten gleichwertig möglich machen.<sup>186</sup>

Der Fragebogen zur Auswertung der ErstsemesterInneneinführung besteht hauptsächlich aus geschlossenen Fragen, bei denen sich die ErstsemesterInnen für eine der vorgesehenen Antwortalternativen entscheiden mußten. Bei den Antwortalternativen kann es sich um zwei, aber auch um beliebig viele andere Möglichkeiten handeln. Es sollte im Vorfeld auch genau überlegt werden, welche Antwortkategorien es für eine Frage gibt, so daß alle Antwortalternativen gefunden wurden. In diesem Fragebogen waren entweder zwei oder vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben, d.h. es wurden zum einen Nominalskalen und zum anderen Ordinalskalen verwendet. Da geschlossene Fragen „eine größere Einheitlichkeit der Antworten und dadurch die Vergleichbarkeit erhöhen“<sup>187</sup>, wird die Auswertung erheblich erleichtert.

---

<sup>186</sup> Vgl. SCHNELL R./HILL P. B./ESSER E.: Methoden der empirischen Sozialforschung. München; Wien: Oldenbourg Verlag, 1988, S. 306.

<sup>187</sup> ATTESLANDER, P.: Methoden..., a. a. O., S. 183.

<u>Beispiel: geschlossene Frage</u>	
<b>zwei Antwortmöglichkeiten</b>	<b>mehrere Antwortmöglichkeiten</b>
<u>Frage 3: Geschlecht?</u>	<u>Frage 6: Wie sicher fühlst Du dich vorbereitet?</u>
weiblich <input type="checkbox"/>	sehr sicher <input type="checkbox"/>
männlich <input type="checkbox"/>	sicher <input type="checkbox"/>
	unsicher <input type="checkbox"/>
	gar nicht sicher <input type="checkbox"/>

Zusätzlich zu den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten sollten die ErstsemesterInnen jedoch auch noch andere Antwortmöglichkeiten haben. Daher habe ich als Abwechslung bzw. Ergänzungen zu den geschlossenen Fragen auch offene Fragen in den Fragebogen aufgenommen. Vorteile der offenen Frage sind, daß die Befragten nicht durch Antwortvorgaben beeinflusst werden. „Die befragte Person kann ihre Antwort völlig selbständig formulieren.“<sup>188</sup> Dabei besteht nicht die Gefahr, daß sie sich vorgegebenen Formulierungen anschließt, an die sie von selbst nicht gedacht hätte. Selbst formulierte Antworten sind oft inhaltsreicher und können das Interesse am Fragebogen fördern. Der Nachteil offener Fragen liegt darin, „daß offene Fragen vom Befragten verlangen, sich an etwas zu erinnern, geschlossene Fragen dagegen, etwas wiederzuerkennen“<sup>189</sup>. Sich erinnern ist aber schwieriger als etwas wiederzuerkennen: „auf offene Fragen erhält man daher in der Regel weniger Antworten als auf geschlossene“<sup>190</sup>. Ein weiterer Nachteil besteht darin, daß aufgrund von Schwierigkeiten in der Artikulation unterschiedliche Antworten, die nicht gleichbedeutend mit Unterschieden in der Einstellung sein müssen, von den Fragenden fehlinterpretiert werden können.

<sup>188</sup> ATTESLANDER, P.: Methoden..., a. a. O., S. 179.

<sup>189</sup> Ebd., S.183.

<sup>190</sup> Ebd., S.183.

**Beispiel: offene Frage****Frage 9:**

Und nun noch ein paar Fragen zu Deinen TutorInnen.

a) rhetorisch (Redeverhalten, Ausdruck, Sicherheit/Unsicherheit, Sprache, etc.)

---

---

---

b) inhaltlich (Verständlichkeit, Umgang mit Fragen, Vorbereitung zu den einzelnen Themen, etc.)

---

---

---

### 5.3.2 Aufbau des Fragebogens

Nachdem die untersuchungsleitende Fragestellung und die angewendeten Frageformen erläutert sind, stelle ich nun den Aufbau des Fragebogens vor und begründe die einzelnen Fragestellungen, die ich mir für die Auswertung der ErstsemesterInneneinführung zunutze gemacht habe.

Zu Beginn des Fragebogens sind zuerst einige allgemeine Fragen aufgestellt worden. Die ersten vier Fragen beziehen sich auf den Studiengang Sozialpädagogik bzw. -arbeit der ErstsemesterInnen, das Geschlecht, das Alter und den gewünschten Studienort. Als fünfte Frage folgt, auf die ErstsemesterInneneinführung bezogen, die Frage nach den Gefühlen, die für die ErstsemesterInnen mit dem Studienbeginn vor und nach der Einführung verbunden sind. Im Sinne einiger Regeln zum Aufbau eines Fragebogens, die Diekmann aufgestellt hat, entsprechen sie den Eröffnungsfragen



(Eisbrecherfragen oder warming up), „die häufig allgemeiner sind, auf das Thema hinführen und von den Befragten mit Interesse aufgenommen werden. Um so besser, wenn es gelingt dieses Ziel mit Fragen zu erreichen, die gleichzeitig informative Antworten hervorrufen“<sup>191</sup>. Für die Evaluation der ErstsemesterInneneinführung im Rahmen dieser Arbeit sind für mich die zweite, vierte und die fünfte Frage von Bedeutung. Die zweite Frage, ist die Frage nach dem Alter der ErstsemesterInnen, die vierte Frage bezieht sich auf den Wunsch der StudienanfängerInnen, an der Hochschule in Düsseldorf zu studieren und die fünfte Frage, als Einstieg in das Thema, befragt die ErstsemesterInnen nach ihren Gefühlen, die sie beim Studienbeginn zum einen vor und zum anderen nach der ErstsemesterInneneinführung haben.

Frage 2:      **Wie alt bist Du?**

18-22 Jahre	<input type="checkbox"/>	über 30 Jahre	<input type="checkbox"/>
23-30 Jahre	<input type="checkbox"/>	über 40 Jahre	<input type="checkbox"/>

Das Alter ist für die Einordnung der Ausgangslage der ErstsemesterInnen interessant. Das Durchschnittsalter der ErstsemesterInnen liegt nach einer Studie von 1984/85 (vgl. Kapitel 4.2.2) bei 22 Jahren. Das bedeutet, daß die StudienanfängerInnen in der Regel recht bald nach dem Schulabschluß das Hochschulstudium beginnen. Anhand der Alterstruktur ist es möglich, Rückschlüsse auf die Ausgangslage der ErstsemesterInnen zu ziehen (vgl. Kapitel 3.2.2). Da diese bedeutend für die Erarbeitung der Ziele innerhalb der Umrißplanung ist, werde ich das Alter der ErstsemesterInnen mit Hilfe dieser Frage überprüfen.

---

<sup>191</sup> DIEKMANN, A.: Empirische Sozialforschung. Hamburg: Rororo Verlag, 1995, S. 414.

**Frage 4: War es Dein Wunsch, an der Fachhochschule in Düsseldorf zu studieren?**

- ja
- ja, aber nicht an erster Stelle
- nein
- egal

Die Wahl des Studienortes läßt darauf schließen, ob die ErstsemesterInnen bereits in der Nähe der Hochschule wohnen. Da sich in der Regel StudienanfängerInnen ihren Studienort entsprechend ihres Wohnortes aussuchen (vgl. Kapitel 4.2.2), lassen sich durch diese Frage u.a. Rückschlüsse auf den Wohnsitz der ErstsemesterInnen ziehen bzw. darauf, ob die räumlichen Orientierungshilfen (insbesondere die von der ESAG organisierte Stadtrallye) für die StudienanfängerInnen notwendig sind.

**Frage 5: Welche Gefühle verbindest Du mit dem Studienbeginn?**

	<b>Vor der Einführung</b>	<b>Nach der Einführung</b>
a) Ich freue mich darauf		
b) Ich habe gemischte Gefühle		
c) Ich bin ein wenig ängstlich		
d) Ich stehe ihm gleichgültig gegenüber		
e) Ich habe keine Gefühle		

Anhand dieser Frage soll überprüft werden, inwieweit die ErstsemesterInneneinführung dazu beigetragen hat, den ErstsemesterInnen die Unsicherheit, die sie zu Beginn des Studiums haben, zu nehmen.

Die sechste, siebte und achte Frage bildeten den Hauptteil des Fragebogens. Da die Aufmerksamkeit an dieser Stelle des Fragebogens zunächst ansteigt, ist es sinnvoll, hier die wichtigsten Fragen zu stellen.<sup>192</sup> Aus diesem Grund sind in diesem zweiten thematischen Block Fragen nach der Teilnahme der ErstsemesterInnen an den einzelnen Inhalten, dem Gefallen bzw. Mißfallen der Angebote und der Gewichtung der Angebote gefragt. Sie beziehen sich auf die einzelnen Inhalte und Methoden, welche die ESAG im Rahmen der Umrißplanung festgelegt hat. Als Möglichkeit für die ErstsemesterInnen, zusätzliche Ergänzungs- bzw. Verbesserungsvorschläge zwischen den einzelnen Fragen zu machen, sind dort etwas Platz und kurze Fragen eingefügt. Insgesamt sind in den einzelnen Fragen jeweils dreizehn Unterpunkte enthalten. An dieser Stelle füge ich zu jeder Frage ein Beispiel ein, damit der Aufbau der Fragen verdeutlicht wird.

**Frage 6: An welchen Angeboten der Einführung hast Du teilgenommen?**

(bzw. warum nicht: A= arbeiten; U= Unlust; W= war weg;

K= krank; Z= zuviel; E= Elternpflichten;

S= Sonstiges)

Angebote	ganz	teilweise	gar nicht	warum nicht
1. Erster Tag Golzheim:				
a) Begrüßung der Rektorin				
b) Begrüßung des AStA- Vorstands				
c) ErstsemesterInnen - Café usw.				

<sup>192</sup> Vgl. DIEKMANN, A.: Empirische Sozialforschung. A. a. O., S. 414.

**Frage 7: Wie haben Dir die vorher genannten Angebote gefallen?**

Angebote	sehr gefallen	gefallen	wenig gefallen	nicht gefallen
1. Erster Tag Golzheim:				
a) Begrüßung der Rektorin				
b) Begrüßung des AStA- Vorstands				
c) ErstsemesterInnen - Café usw.				

**Frage 8: Wie gewichstest Du die Bedeutung der Angebote?**

Angebote	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	über- flüssig
1. Erster Tag Golzheim:				
a) Begrüßung der Rektorin				
b) Begrüßung des AStA - Vorstands				
c) ErstsemesterInnen - Café usw.				

Die hier aufgeführten Fragen zu den einzelnen Inhalten und Methoden der ErstsemesterInneneinführung geben zum einen Auskunft darüber, wie viele ErstsemesterInnen an ihnen teilgenommen haben bzw. aus welchen Gründen sie nicht teilgenommen haben und zum anderen ob sie ihnen gefallen haben und ob die ErstsemesterInnen sie als wichtige Angebote für eine Einführung ansehen. Auf diese Weise kann sehr differenziert festgestellt werden, welche Inhalte die ErstsemesterInnen im Rahmen einer ErstsemesterInneneinführung interessiert und zusätzlich, ob die Vermittlung der Inhalte

(bezogen auf die angewendeten Methoden) den ErstsemesterInnen gefallen haben.

In diesem Themenblock geht es um persönlich wertende Antworten zu den TutorInnen. „Im allgemeinen arbeitet man bei einem Themenblock, sofern sich die Fragen nach dem Grad der Allgemeinheit oder bei heiklen Fragen nach dem Grad der Unangenehmheit unterscheiden, mit Fragetrichern.“<sup>193</sup> Es ist daher sinnvoll, die Fragen zu den TutorInnen erst dann zu stellen, wenn die ErstsemesterInnen bereits einen Teil des Fragebogens beantwortet haben und sich an die Fragestellungen gewöhnt haben. Die neunte Frage ist als offene Frage formuliert, gibt aber ein paar Merkmale zur Präzisierung und als Hilfestellung zur Beantwortung der Frage. Die Frage ist als Überleitung zu einem neuen Themenblock wie folgt formuliert:

**Frage 9: Und nun ein paar Fragen zu Deinen TutorInnen.**

a) **rhetorisch** (Redeverhalten, Ausdruck, Sicherheit/Unsicherheit, Sprache, etc.)

---

---

---

b) **inhaltliche Kompetenz** (Verständlichkeit, Umgang mit Fragen, Vorbereitung zu den einzelnen Themen, etc.)

---

---

---

Hier sollen Auskünfte über die Ausgangslage der TutorInnen in bezug auf ihre rhetorische und inhaltliche Kompetenz gegeben und damit auch beschrieben werden, wie erfolgreich die Schulungen in der Vorbereitungsphase diesbezüglich gewesen sind.

---

<sup>193</sup> DIEKMANN, A.: Empirische Sozialforschung. A. a. O., 1995, S. 414.

Die zehnte Frage bezieht sich ebenfalls auf die TutorInnen. Hier geht es um die Kriterien, nach denen sich die ErstsemesterInnen für die Kleingruppe entschieden haben. Es ist eine geschlossene Frage, bei der die Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind.

**Frage 10: Wonach hast Du Dir Deine Kleingruppe (TutorInnen) ausgesucht?**

zufällig	TutorInnenvorstellungsheft	Plakate	Sonstiges
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nach diesen spezifischen Themenblöcken folgt nun eine offene Frage, bei der die ErstsemesterInnen die Möglichkeit haben, persönliche Erfahrungen und Anmerkungen zu Inhalten und Methoden der ErstsemesterInneneinführung, die im Fragebogen nicht aufgeführt sind, hinzuzufügen. Auch hier hat die ESAG zur Erinnerung für die ErstsemesterInnen ein paar Beispiele zu sonstigen Inhalten der Einführung beigelegt.

**Frage 11: Wenn Du Lust hast, kannst Du hier Deine positiven und negativen Erfahrungen von der Einführung notieren (z.B. weitere Erfahrungen mit TutorInnen, der Gruppe, Frühstück, Zeiteinteilung, Dozivorstellung, FASTRA-Dienst, private Kleingruppentreffen, SoWe- und AStA-ErstsemesterInnenzeitung, Sozialbrochure, etc., etc.)**

---

---

---

Die letzte Frage ist noch einmal etwas konkreter. Sie soll als Abschluß eine Bilanz darüber geben, wie sicher sich die ErstsemesterInnen nach der Einführung auf das Studium vorbereitet fühlen.

**Frage 13: Zum Schluß (endlich!):**

**Wie sicher fühlst Du Dich jetzt auf Dein bevorstehendes Studium vorbereitet?**

sehr sicher

sicher

unsicher

gar nicht sicher

#### 5.4 Auswertungsmethode

Für die Auswertung der Fragebögen benutze ich ausschließlich Verfahrenswesen der deskriptiven Statistik. „Die beschreibende (deskriptive) Statistik zielt darauf ab, die in einem Datensatz enthaltenen Informationen möglichst übersichtlich darzustellen, so daß ‘das Wesentliche’ schnell erkennbar wird.“<sup>194</sup> Dies kann durch graphische Darstellungen und/oder mit Hilfe beschreibender Maßzahlen erfolgen. Dementsprechend besteht die Grundlage der Auswertung aus Häufigkeitstabellen. Die Grundauszählung des Fragebogens ist im Anhang an diese Arbeit zu finden.

Insgesamt stehen für die Auswertung 135 beantwortete Fragebögen zur Verfügung. Diese wurden von den TutorInnen am vorletzten bzw. letzten Tag der Einführung an die ErstsemesterInnen verteilt. Die Anzahl der Fragebögen entspricht jedoch nicht der Zahl der ErstsemesterInnen, die an der Einführung insgesamt teilgenommen haben. Die Zahl der teilnehmenden ErstsemesterInnen hat sich zum Ende der Einführung erheblich verringert. Dies

---

<sup>194</sup> KROMREY, H.: Empirische Sozialforschung; Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. 6. revidierte Auflage. Opladen: Leske Verlag, 1994, S. 314. Hervorhebung bei Kromrey.

lag nicht zuletzt daran, daß nur ein Teil der Fragebögen am Dienstag der zweiten Einführungswoche verteilt wurden. Bedingt durch den Feiertag und das kommende Wochenende dachten einige TutorInnen nicht rechtzeitig an die Ausgabe der Fragebögen. Das bestätigt sich darin, daß montags und dienstags noch über 200 Studierende an der Einführung teilgenommen haben, daß am letzten offiziellen Tag der Einführung jedoch nur 70 ErstsemesterInnen anwesend waren.<sup>195</sup>

## **5.5 Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse**

Bei der Darstellung und Erläuterung der Ergebnisse spreche ich im folgenden ganz allgemein von ‘den ErstsemesterInnen’. Damit sind im folgenden die ErstsemesterInnen gemeint, die den Fragebogen ausgefüllt haben.

### **5.5.1 Einleitenden Fragen**

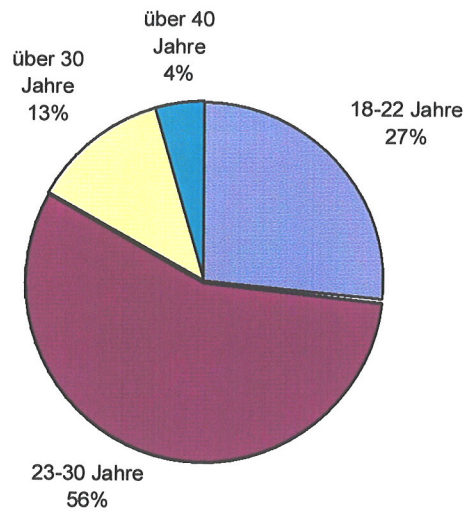
#### **Alter der ErstsemesterInnen**

Die erste Frage des Fragebogens ist die *Frage nach dem Alter* der ErstsemesterInnen. Es ist deutlich zu erkennen, daß die Altersgruppe der 23-30jährigen ErstsemesterInnen am häufigsten vertreten ist. An zweiter Stelle liegt die Altersgruppe der 18-22jährigen, dann die über 30jährigen und an letzter Stelle die über 40jährigen.

---

<sup>195</sup> Vgl. ESAG: Liste der Anwesenden ErstsemesterInnen während der Einführung in den Kleingruppen.



**Alter der ErstsemesterInnen****Diagramm 1;** Alter der ErstsemesterInnen.

Im Hinblick auf die ErstsemesterInneneinführung bedeutet das, daß nur 27% der StudienanfängerInnen direkt nach dem Schulabschluß oder sehr kurzer beruflicher Tätigkeit an die Hochschule kommen. Das Durchschnittsalter, welches in der Literatur mit 22 Jahren angegeben wurde (vgl. Kapitel 4.2.2.), liegt aufgrund dieser Werte höher, nämlich zwischen 23 und 30 Jahren. Was bedeutet das nun in bezug auf die Ausgangslage der ErstsemesterInnen? Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist im Zusammenhang mit dem Alter und dem Studienbeginn eine erhöhte Konflikanfälligkeit verbunden. Diese entsteht durch den natürlichen Prozeß der Ablösung vom Elternhaus, durch die Neugestaltung der Lebenswelt, wie z.B. feste Partnerschaften und realistische Lebensplanung.<sup>196</sup> Da das Alter der ErstsemesterInnen jedoch höher ist, ist anzunehmen, daß viele ErstsemesterInnen sich nicht mehr in dieser 'entwicklungstypischen Phase erhöhter Konflikanfälligkeit' befinden. Dazu sind auch noch die 17% an ErstsemesterInnen zu zählen, die bereits über 30 Jahre alt sind. Die Betrachtung der Ausgangslage der ErstsemesterInnen ist aus soziologischer Sicht daher wesentlich bedeutender. Mit dem Studienbeginn ist in diesem Sinne für die ErstsemesterInnen eine Umstellung im Lern- und Arbeitsverhalten, in ihrer Organisation

<sup>196</sup> Vgl. dazu Kapitel 4.2.2 in Verbindung mit LAUSCHKE, E.: Persönlichkeitsentwicklung..., a. a. O., S. 5.

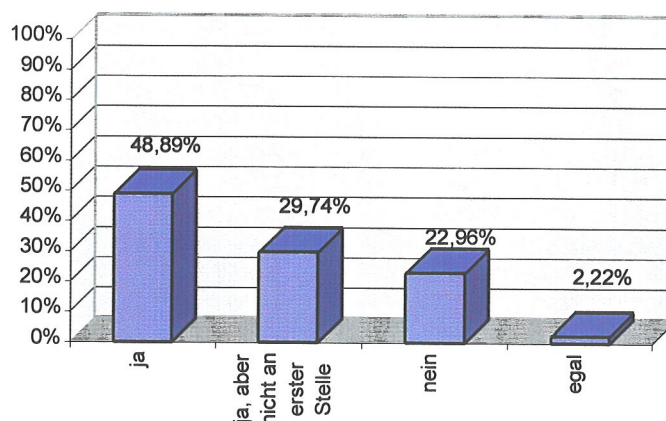
des Alltags, wie auch im sozialen Bereich verbunden.<sup>197</sup> Da diese Herangehensweise altersunabhängig ist, bleibt hier lediglich festzustellen, daß die Umstellung zu Studienbeginn bezüglich der Organisation des Alltags und im sozialen Bereich, dem Alter entsprechend, für die 'jüngeren' (18-22 jährigen) StudienanfängerInnen schwieriger ist. Sie kommen aus der gewohnten, relativ schützenden Umgebung der Familie und Schule in Lebens- und Aufgabenbereiche, wie z.B. Wohnung beschaffen, Haushalt organisieren, Zeiteinteilung, Finanzierung usw., die für den größeren, älteren Teil der ErstsemesterInnen (73%) nicht so ungewohnt und daher nicht so problematisch sind. Die soziale Beratung, welche in der Einführung auch bezogen auf die Wohnungssuche, die Finanzierung usw. durchgeführt wird, sollte daher m.E. einen nicht so großen Stellenwert einnehmen. Allgemeine Informationen zu diesen Themenbereichen sind weniger von Interesse als spezielle Informationen, welche die Situation als StudentIn betreffen. Im weiteren Verlauf des Fragebogens wird sich herausstellen, inwieweit diese Vermutung auch den Bedürfnissen der ErstsemesterInnen entspricht.

### **Düsseldorf, als Wunschort der ErstsemesterInnen**

Die zweite Frage erhebt, ob Düsseldorf der *gewünschte Studienort* der ErstsemesterInnen war. Fast 50% der StudienanfängerInnen wollten an die Hochschule in Düsseldorf. Zusätzlich dazu gaben fast 30% an, daß sie diesen Studienort mit in die engere Auswahl genommen haben. Dazu gaben noch ca. 2% an, daß es ihnen 'egal' war. Ca. 23% antworteten mit 'nein'.

---

<sup>197</sup> Vgl. dazu Kapitel 3.2.2. in Verbindung mit KRAINZ, E.: Student..., a. a. O., S. 194.

**Düsseldorf, als Wunschort der ErstsemesterInnen****Diagramm 2;** Düsseldorf, als Wunschort der ErstsemesterInnen.

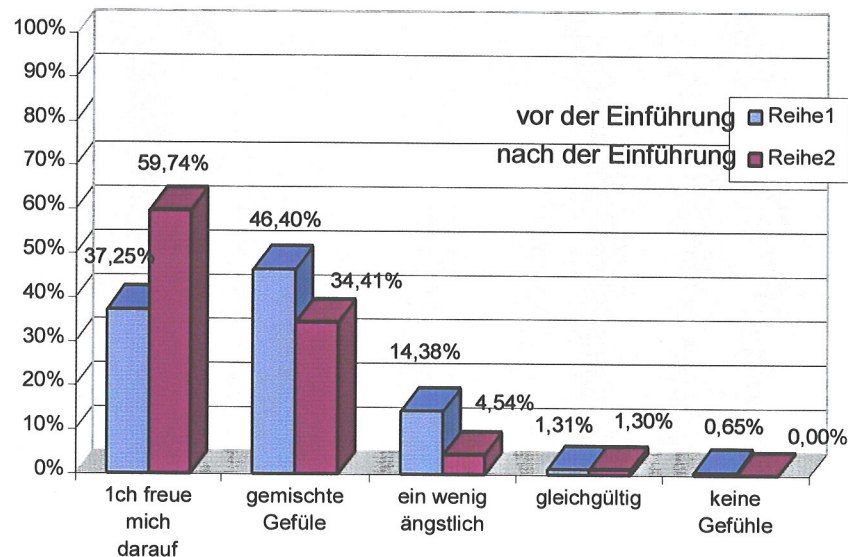
Die Nähe zum Hochschulort hat aufgrund organisatorischer und sozialer Gründe eine große Bedeutung für StudienanfängerInnen (vgl. dazu Kapitel 4.2.2). Geht man davon aus, daß die Studien, die ich in Kapitel 4.2.2. erläutere habe, aktuell sind (1991), wohnen durchschnittlich 50% der StudienanfängerInnen zu Beginn des Studiums in der Nähe des Hochschulortes. Somit ist hier die große Zahl an ErstsemesterInnen, die den Studienort Düsseldorf angegeben haben (fast 80%), nicht verwunderlich. Demzufolge läßt sich daraus schließen, daß ein großer Teil der ErstsemesterInnen bereits in Düsseldorf und näherer Umgebung wohnen, so daß, wie auch schon in Kapitel 4.2.2 festgestellt, das Angebot der räumlichen Orientierungshilfen, insbesondere die Stadtrallye wahrscheinlich nur für wenige StudienanfängerInnen von Interesse sind.

**Gefühle der ErstsemesterInnen zum Studienbeginn**

Die dritte, für diese Arbeit interessante Frage, ist die Frage nach den *Gefühlen*, welche die ErstsemesterInnen zu Beginn des Studiums haben. Die erste Säule im Diagramm (siehe unten) zeigt dabei an, welche Gefühle die ErstsemesterInnen vor der Einführung hatten und die zweite Säule, welche Gefühle sie nach der Einführung im Hinblick auf das Studium hatten. Da die ErstsemesterInnen teilweise mehr als eine Möglichkeit (Mehrfachnennungen) angegeben haben, habe ich die Gesamtzahl der angegebenen

Antworten als 100% übernommen, damit die Ergebnisse untereinander vergleichbar sind. Ca. 37% gaben an, daß sie sich vor der Einführung auf das Studium gefreut haben, und ca. 59% der ErstsemesterInnen gaben nach der Einführung an, daß sie sich auf das Studium freuten. Das entspricht einer Steigerung von 22%. 46% der ErstsemesterInnen gaben vor der Einführung an, daß sie zum Studienbeginn gemischte Gefühle hatten und 34% gaben dies nach der Einführung an. Das entspricht einem Unterschied von ca. 12%. Die Aussage 'ich bin ein wenig ängstlich' machten fast 14% vor der Einführung und 4% nach der Einführung. Hier ist Rückgang von ca. 10% zu erkennen. Die Antwort 'ich stehe dem Studienbeginn gleichgültig gegenüber' gaben vor und nach der Einführung jeweils ca. 1,3% an. 0,6% ist bei der Antwort 'ich habe keine Gefühle' vor der Einführung zu verzeichnen und 0% nach der Einführung.

#### Welche Gefühle verbindest Du mit dem Studienbeginn?



**Diagramm 3;** Gefühle der ErstsemesterInnen vor und nach der Einführung.

Die Ergebnisse dieser Frage machen deutlich, daß sich durch die Einführung ca. 22% mehr der StudienanfängerInnen auf das Studium freuten. Im Gesamten liegt der Prozentsatz dann bei fast 60%. Dementsprechend sind 10% der ErstsemesterInnen weniger 'ein wenig ängstlich'. Insgesamt sind

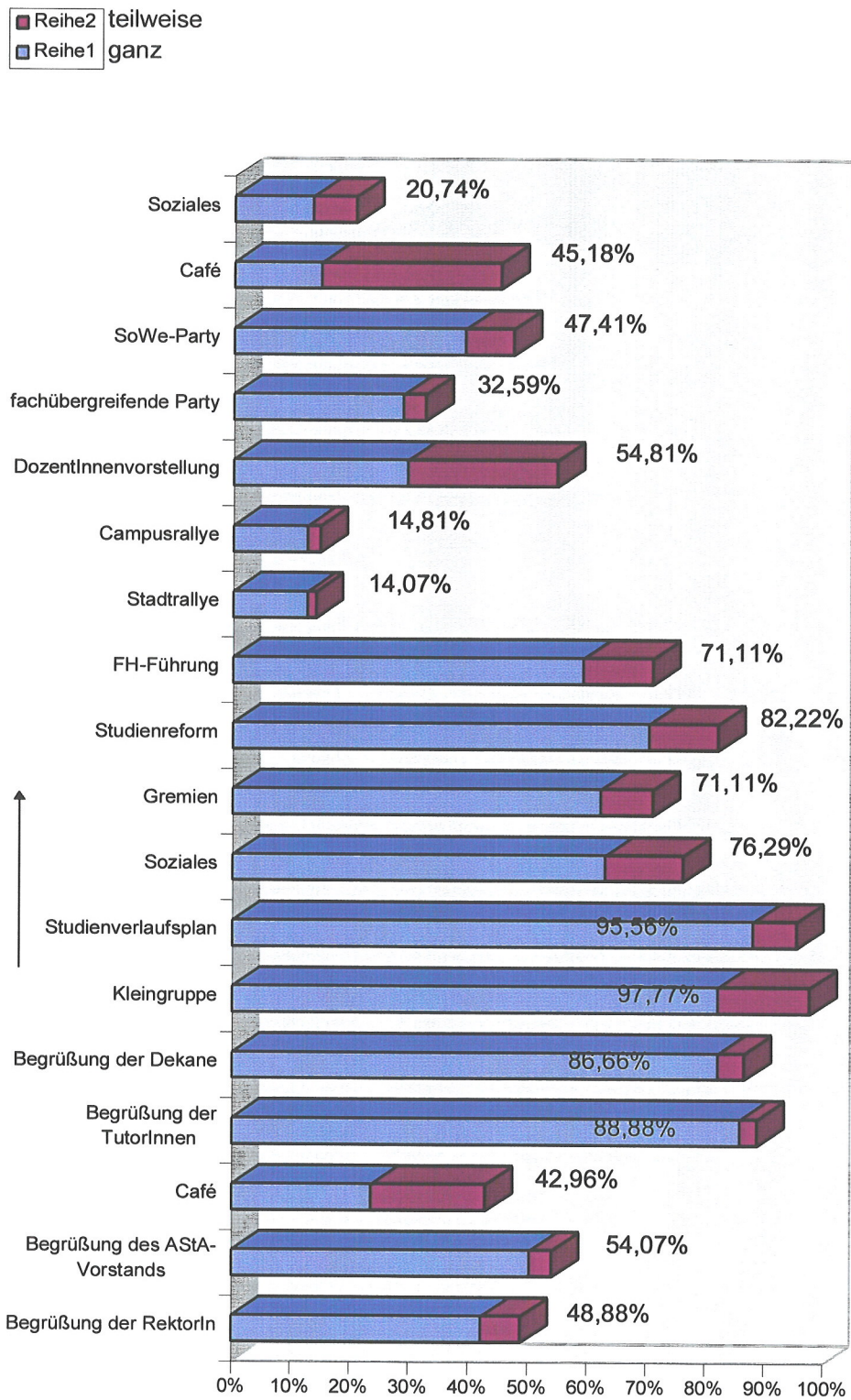
daraufhin nur noch 4% der StudienanfängerInnen in dieser Kategorie vertreten. Die 'gemischten Gefühle' sind zwar um 12% zurückgegangen, aber immer noch 34% der ErstsemesterInnen haben nach der Einführung dem Studienbeginn gegenüber gemischte Gefühle. Da der geringe Prozentsatz von 1,3% in der vorletzten Kategorie gleichgeblieben ist und 0,6% derjenigen, die keine Gefühle hatten, nicht sehr hoch ist, ist davon auszugehen, daß die ErstsemesterInneneinführung zu einem großen Teil dazu beigetragen hat, daß sich die ErstsemesterInnen auf den Studienbeginn freuten bzw. ihnen Ängste genommen wurden.

### **5.5.2 Teilnahme der ErstsemesterInnen an der Einführung**

Um erst einmal einen Eindruck davon zu bekommen, wie viele ErstsemesterInnen an den einzelnen Angeboten *teilgenommen* haben, habe ich die Ergebnisse gesammelt in einem Diagramm dargestellt. Der blau gefärbte Teil der Säule steht für den Anteil an ErstsemesterInnen, welche die ganze Zeit über teilgenommen haben, und der rot gefärbte Teil steht für den Prozentsatz an ErstsemesterInnen, die nur zum Teil an den Angeboten teilgenommen haben. Diejenigen, die nicht an den Angeboten teilgenommen haben, sollten im Fragebogen Gründe dafür angeben. Die Auszählung diesbezüglich ist im Gesamten im Anhang zu finden. Ich werde nur speziell bei Angeboten, an denen auffällig wenig ErstsemesterInnen teilgenommen haben, die Gründe dafür darstellen und erläutern. Da z.T. auch ErstsemesterInnen, die teilweise an den Angeboten teilgenommen haben, Gründe für ihr zeitweises Fehlen angegeben haben, liegen die angegebenen Werte in der Regel etwas höher als die Zahl derjenigen, die gar nicht an den Angeboten teilgenommen haben.

**Diagramm 4;** Teilnahme der ErstsemesterInnen an der Einführung.  
(siehe nächste Seite)

### Teilnahme der ErstsemesterInnen an den Angeboten der Einführung



### Erster Tag Golzheim

Im Diagramm wird deutlich, daß am ersten Tag der Einführung zur *Begrüßung der RektorIn und des AStA-Vorstands* nur ca. 50% der StudienanfängerInnen gekommen sind. Das *Café* wurde nicht von allen, aber zumindest von 40% der ErstsemesterInnen genutzt. Die Hälfte der ErstsemesterInnen haben angegeben, daß sie dieses Angebot nur teilweise genutzt haben. Ich nehme an, daß in den Räumlichkeiten nicht soviel Platz für alle war und daß ein erster Eindruck von dem Café vielen gereicht hat, weil u.a. auch durch den ErstsemesterInnenbrief und die Ansprache des AStA-Vorstands deutlich geworden ist, daß die eigentliche Einführung erst am nächsten Tag beginnt. Als erste Anlaufstelle und um einen Eindruck von den Studierenden zu bekommen, scheint das Café genutzt worden zu sein. Gründe für die Abwesenheit an diesem Tag wurden wie folgt genannt:

	Begrüßung der Rektorin		Begrüßung des AStA-Vorstands		Café	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
A= arbeiten	12	8,89%	8	5,92%	13	9,63%
U= Unlust	16	11,85%	14	10,37	19	14,07%
W= war weg	12	8,89%	12	8,89%	14	10,37%
K= krank	1	0,74%	1	0,74%	0	0%
Z= zuviel	0	0%	4	2,96%	4	2,96%
E= Elternpflichten	6	4,44%	4	2,96%	10	7,41%
S= sonstige Gründe	23	17,04%	24	17,78%	22	16,29%
Gesamt	70	51,85%	67	49,62	80	59,26%

**Tabelle 1;** Gründe für die Abwesenheit der ErstsemesterInnen am ersten Tag.

Die meisten (im Durchschnitt ca. 17%) der nicht anwesenden ErstsemesterInnen gaben ‘sonstige Gründe’ an. Darauf folgt die Antwort ‘war weg’ mit ca. 9%. Interessant ist, daß teilweise bis zu 9% nicht da waren, da sie ‘arbeiten’ mußten und bis zu 7% ‘Elternpflichten’ hatten. Diejenigen, die angaben, daß sie keine Lust hatten, zur Begrüßung durch die Rektorin zu

gehen, waren fast 12%, zur Begrüßung des AStA-Vorstands 10% und zum Besuch des Cafés hatten sogar 14% 'keine Lust'. 'Krank' waren nur sehr wenige und 'zuviel' war die Begrüßung des AStA-Vorstands und der Besuch des Cafés für 3%.

### **Erster Tag SoWe**

Am zweiten Tag haben fast 90% der ErstsemesterInnen an der Begrüßung teilgenommen. In einigen Fragebögen waren Anmerkungen, daß im VV-Raum, in dem die Begrüßung stattgefunden hat, nicht ausreichend Platz für alle ErstsemesterInnen war, so daß einige nur teilweise bzw. gar nicht an der Begrüßung teilnehmen konnten. Das erklärt auch die 10% mehr, die im Anschluß daran an den Kleingruppenveranstaltungen teilgenommen haben. Insgesamt haben dieses Angebot 96% der ErstsemesterInnen genutzt. Der fast 100%ige Erfolg der Begrüßung und der Kleingruppenorientierung in der ErstsemesterInneneinführung läßt auf die richtige Wahl dieser Methode schließen.

### **Inhalte der Kleingruppenveranstaltungen**

Die Inhalte Erklärung des Studienverlaufsplans, Soziales, Gremien, Studienreform und FH-Führung, die in den Kleingruppen stattgefunden haben, wurden im Durchschnitt von 70-80% der ErstsemesterInnen genutzt. Nur an der Erklärung des Studienverlaufsplans nahmen 20% mehr, insgesamt also 95% der ErstsemesterInnen, teil. Das Interesse an den Themen, insbesondere dem Studienverlaufsplan, liegt damit sehr hoch.

### **Stadt- und Campusrallye**

Die Stadt- und Campusrallye wurden von nur sehr wenigen ErstsemesterInnen (14%) in Anspruch genommen. Das bestätigt die in Kapitel 4.2.2 erarbeitete, theoretische Grundlage zur Ausgangslage von StudienanfängerInnen. Auch die Angaben bezüglich Düsseldorf als gewünschten Studienort, bei deren Interpretation der Ergebnisse ich vermutet habe, daß ein Großteil der ErstsemesterInnen bereits in Düsseldorf und Umgebung wohnen, wer-



den durch das mangelnde Interesse der ErstsemesterInnen an diesem Angebot bestätigt. Es sind aber auch andere *Gründe für die Nicht-Teilnahme* zu berücksichtigen. Die Methode, eine Rallye durchzuführen, kann z.B. ein Grund für das mangelnde Interesse sein. Das wird sich im Rahmen der achten Frage, in der nach der Bedeutung eines solchen Angebots gefragt wurde, herausstellen. Die Gründe, welche die ErstsemesterInnen im Fragebogen zu ihrer Abwesenheit angegeben haben, sind aus der folgenden Tabelle ersichtlich:

	Stadtrallye		Campusrallye	
	abs.	%	abs.	%
A= arbeiten	27	1,48%	21	15,55%
U= Unlust	31	22,96%	35	25,92%
W= war weg	8	5,92%	7	5,18%
K= krank	2	1,48%	4	2,96%
Z= zuviel	5	3,70%	10	7,41%
E= Elternpflichten	11	8,15%	7	5,18%
S= sonstige Gründe	32	23,70%	32	23,70%
Gesamt	116	85,92%	116	85,92%

**Tabelle 2;** Gründe für die Abwesenheit der ErstsemesterInnen an den Rallyes.

Am häufigsten wurden ‘sonstige Gründe’ mit ca. 24% angegeben sowie die Antwort ‘Unlust’ mit 23 bzw. 26%. ‘Elternpflichten’ waren mit 8 bzw. 5% angegeben und 3 bzw. 7% waren die Angebote ‘zuviel’. Interessant ist, daß bei der Stadtrallye nur 1% nicht da war, weil sie ‘arbeiten’ mußten, bei der Campusrallye dagegen waren es 15%. Das läßt darauf schließen, daß an der Campusrallye wahrscheinlich einige ErstsemesterInnen mehr Interesse gehabt hätten. Bei der Bedeutung, welche die ErstsemesterInnen in der achten Frage den Angeboten zuordnen sollen, wird sich herausstellen, inwieweit diese Vermutung zutrifft.

**DozentInnenvorstellung**

Die DozentInnenvorstellung wurde von ca. 50% der ErstsemesterInnen genutzt, wobei fast die Hälfte der ErstsemesterInnen diese nur zum Teil besucht hatten. Zu diesem Ergebnis ist anzumerken, daß viele ErstsemesterInnen diesen Fragebogen bereits vor der DozentInnenvorstellung ausgefüllt haben (vgl. Kapitel 5.4). Einige haben somit vorausschauend bzw. ein Großteil hat gar nicht geantwortet. Deshalb sind die Angaben meines Erachtens nicht repräsentativ für das Interesse der ErstsemesterInnen an einer DozentInnenvorstellung. Im Rahmen der achten Frage, welche Bedeutung die ErstsemesterInnen den einzelnen Angeboten zuschreiben, wird dieser Punkt jedoch deutlich werden.

**Fachbereichsübergreifende und SoWe-Party**

Die Fachbereichsübergreifende Party wurde von ca. 30% der ErstsemesterInnen besucht. Das Interesse an diesem Angebot scheint nicht sehr hoch zu sein. Zur SoWe-Party dagegen kamen fast 20% mehr ErstsemesterInnen. Dies läßt sich m.E. durch den näheren Bezug der ErstsemesterInnen zu 'ihrem Fachbereich', der sich im Laufe der Einführung entwickelt hat, erklären. Als Abschluß der Einführung und gleichzeitig als Beginn des Studiums ist dieses Angebot zumindestens für einen Teil der Studierenden wichtig. Obwohl die SoWe-Party ebenso wie die DozentInnenvorstellung mittwochs in der zweiten Woche stattgefunden hat, haben alle Befragten diese Frage beantwortet. Das bedeutet, daß viele ErstsemesterInnen bereits vorher wußten und deshalb angegeben haben, ob sie auf die Party kommen oder nicht.

**ErstsemesterInnencafé**

Das ErstsemesterInnencafé, welches während der gesamten Einführung im VV-Raum aufgebaut war, wurde von 45% der ErstsemesterInnen aufgesucht. Die meisten nutzten das Café nicht täglich, daher ist die meist vorkommende Antwort, die der teilweisen Teilnahme. Dieses Ergebnis spricht für eine ansprechende Atmosphäre im Café, welche den ErstsemesterInnen

eine Anlaufstelle zwischen den einzelnen Angeboten bietet und die Suche nach Kontakten ermöglicht.

### **Soziales**

Das Angebot Soziales, welches zur Vertiefung und für spezielle Fragen organisiert wurde, wurde lediglich von 20% der ErstsemesterInnen in Anspruch genommen. 7% davon waren auch nur teilweise anwesend, sind also später gekommen bzw. früher gegangen. Eine Vertiefung der Informationen aus den Kleingruppen interessierte nur wenige, da sie u.U. nicht mehr notwendig war.

Es fällt auf, daß die Kleingruppenveranstaltungen von den ErstsemesterInnen wesentlich mehr genutzt wurden als die Angebote, die außerhalb der Kleingruppenveranstaltungen (Rallyes, die Partys und das Café) organisiert wurden. Das liegt m.E. daran, daß die ErstsemesterInnen wesentlich mehr Interesse an den das Studium betreffenden Informationen haben als an den oben genannten Angeboten. Die Inhalte der Kleingruppenveranstaltungen sind dementsprechend der bedeutendere Teil der ErstsemesterInneneinführung.<sup>198</sup> Um diese Interpretation der Ergebnisse zusätzlich zu überprüfen, ist es darüber hinaus auch wichtig zu betrachten, wie die einzelnen Angebote den ErstsemesterInnen gefallen haben und welche Bedeutung sie den einzelnen Angeboten zuschreiben.

### **5.5.3 Bewertung der Einführung**

Für die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse der siebten Frage, die sich darauf bezieht, ob die Angebote den ErstsemesterInnen gefallen haben, habe ich die Anzahl derjenigen, die ganz und teilweise an den Angeboten teilgenommen haben als 100% gewertet. Dadurch lassen sich die Ergebnisse

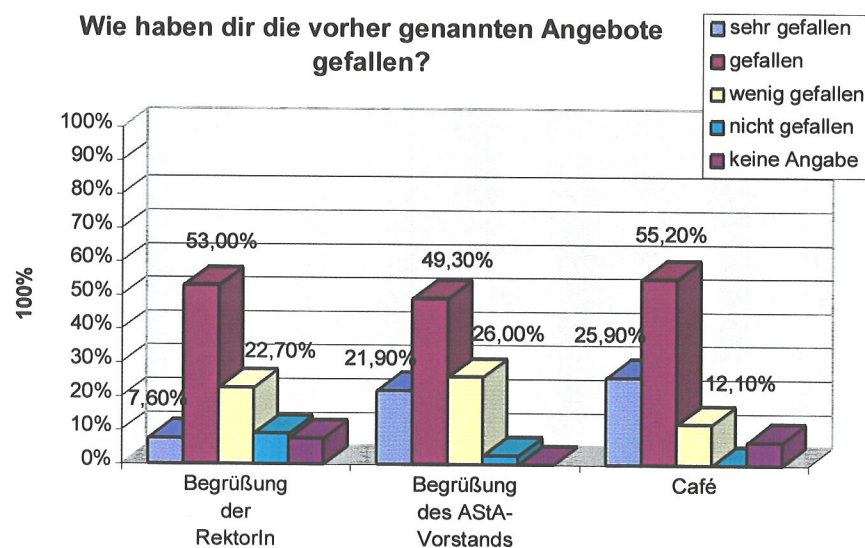
---

<sup>198</sup> Das Arbeiten in Kleingruppen wird auch in der Literatur immer wieder als eine effektive Methode erwähnt. Vgl. dazu Kapitel 4.3.

untereinander besser miteinander vergleichen. Im Anhang sind diese Werte übersichtshalber in einer Tabelle zusammengefaßt dargestellt.

### Erster Tag Golzheim

Auf die Antwort 'es hat mir sehr gefallen', antworteten bei der *Begrüßung durch die Rektorin* ca. 7%. Fast 15% mehr haben dies bei der *Begrüßung durch den AStA-Vorstand* angegeben und weitere 5% gaben diese Antwort zum *Café*. Gefallen haben alle Angebote ca. 50%. Die Antwort 'es hat mir wenig gefallen' ist bei der Begrüßung der RektorIn zu 23% zu verzeichnen. Dazu antworteten bei der Begrüßung des AStA-Vorstands 3% mehr. Das Café ist von 12% wesentlich weniger genannt worden. Die Angabe 'es hat mir nicht gefallen' machten bei der Begrüßung durch die Rektorin ca. 9%, bei der Begrüßung durch den AStA-Vorstands ca. 3% und beim Café niemand.



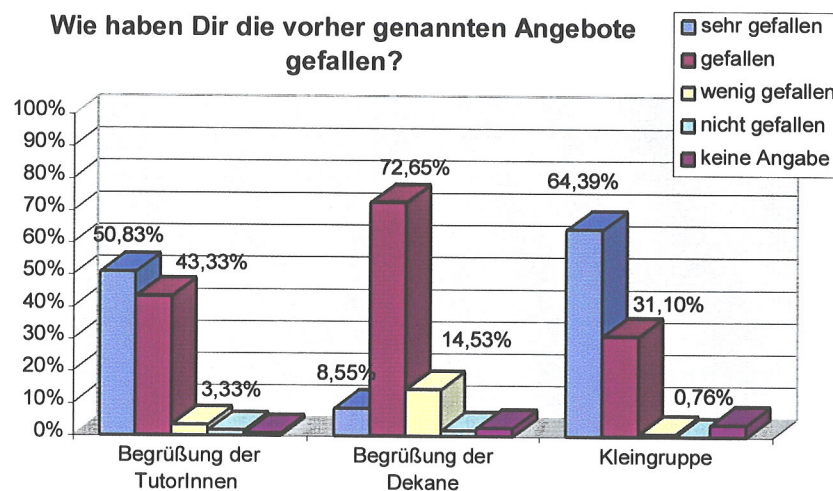
**Diagramm 5;** Bewertung des ersten Tags der Einführung (Golzheim).

Es stellt sich heraus, daß das Café, wenn es auch von einem großen Teil der Anwesenden nur teilweise in Anspruch genommen wurde (vgl. Diagramm 4), diesen jedoch besser gefallen hat als die Begrüßung durch den AStA-Vorstand oder die Rektorin. Das Angebot, ein Café als Informationsstand

und erste Anlaufstelle zur Kontaktaufnahme zu organisieren, ist aufgrund dieser Erhebung als durchaus sinnvoll einzustufen.

### Erster Tag SoWe

Die *Begrüßung durch die TutorInnen* ist zu 51% mit 'sehr gefallen' und zu 43% mit 'gefallen' bewertet worden. Lediglich 3% gaben an, daß es ihnen 'wenig gefallen' hat und nur 1,5% gaben an, daß sie ihnen 'nicht gefallen' hat. Die *Begrüßung durch die Dekane* hat im Gegensatz dazu 8% 'sehr gefallen', 72% 'gefallen', 14% 'wenig gefallen' und 2% 'nicht gefallen'. Die *Kleingruppenveranstaltungen*, die an diesem Tag begonnen haben, haben insgesamt 64% 'sehr gefallen' und 33% 'gefallen'.



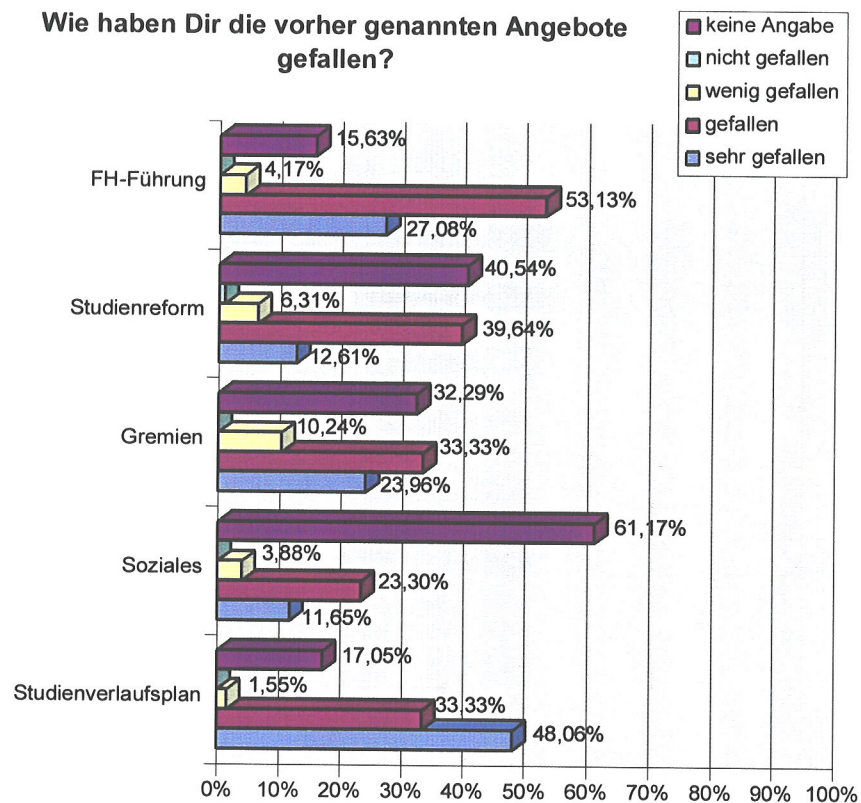
**Diagramm 6;** Bewertung des ersten Tags der Einführung (SoWe).

Die Begrüßung durch die TutorInnen ist durch diese Erhebung eindeutig sehr gut bzw. gut von den ErstsemesterInnen aufgenommen worden. Das steht im Gegensatz zu der Vermutung, daß das Thema der Begrüßung von den ErstsemesterInnen als bedrückend hätte empfunden werden können und sie in diesem Sinne nicht zur Auflockerung der Atmosphäre beigetragen hat (vgl. Kapitel 4.2.4). Es wird deutlich, daß das Motto nicht so wichtig zu sein scheint, sondern alleine die Tatsache, daß die Begrüßung durch ein witziges Thema aufgelockert und mit viel Spaß und einigem Aufwand für die ErstsemesterInnen organisiert wurde. Die Bewertung der Begrüßung

durch die Dekane ist im Gegensatz dazu etwas schlechter ausgefallen, aber immer noch 80% der ErstsemesterInnen hat diese zugesagt. Die Kleingruppenveranstaltungen sind bei den ErstsemesterInnen gut bis sehr gut angekommen. Über 95% der Antwortenden gaben dies an. Lediglich 0,7% haben mit 'wenig gefallen' geantwortet. Im Gegensatz zu der Kritik, die ich im Rahmen der Prozeßplanung zur Gestaltung der einzelnen Kleingruppenveranstaltungen aufgrund der theoretischen Aufarbeitung geäußert habe (vgl. Kapitel 4.3), sind die ErstsemesterInnen in den Kleingruppen sehr zufrieden gewesen. Inwieweit die Vermittlung der einzelnen Inhalte, auf die sich die ESAG vor der Einführung geeinigt hatte, den ErstsemesterInnen gefallen hat, werde ich im folgenden darstellen.

### **Inhalte der Kleingruppen**

Zur Vermittlung des *Studienverlaufsplanes* haben 48% gesagt, daß es ihnen 'sehr gut gefallen', 33% gaben an, daß es ihnen 'gefallen' hat, 1,5% sagten es habe ihnen 'wenig gefallen' und 17% machten 'keine Angabe' zu der Frage. Zu dem Thema *Soziales* gaben 12% an, daß es ihnen 'sehr gut gefallen' hat, 23% gaben an, daß es ihnen 'gefallen' hat, 4% gaben an, daß es ihnen 'wenig gefallen' hat und 61% machten 'keine Angabe'. Bei dem Thema *Gremien* haben 24% angegeben, daß es ihnen 'sehr gut gefallen' hat, 32%, daß es ihnen 'gefallen' hat, 10%, daß es ihnen 'wenig gefallen' hat und 32% machten 'keine Angabe'. Die Frage zur *Studienreform* beantworteten 13% mit 'sehr gut gefallen', 40% mit 'gefallen', 6% mit 'wenig gefallen', 1% mit 'nicht gefallen' und 41% machten 'keine Angabe'. Zur *FH-Führung* gaben 27% an, daß sie ihnen 'sehr gefallen' hat, 53% gaben an, daß es ihnen 'gefallen' hat, 4%, daß es ihnen 'wenig gefallen' hat und 16% gaben keine Antwort. Im folgenden Diagramm habe ich der Übersichtlichkeit halber nur die höchsten Prozentzahlen eingefügt.



**Diagramm 7;** Bewertung der einzelnen Inhalte der Kleingruppen.

Der Prozentsatz der Personen, die bei diesen Fragen nicht geantwortet haben, liegt sehr hoch. Teilweise haben 60% (siehe Soziales) nicht geantwortet. Da auf keinem Fragebogen auf die Frage, ob ein oder mehrere der hier genannten Angebote nicht stattgefunden haben, geantwortet wurde, gehe ich davon aus, daß auch alle TutorInnen diese durchgeführt haben. Meines Erachtens liegt das Auslassen der Beantwortung an dem unübersichtlichen Aufbau des Fragebogens an dieser Stelle. Es wurde unter diesen Punkten gleichzeitig noch nach den Methoden, die in den Kleingruppen zur Vermittlung der Inhalte angewendet wurden, gefragt. Das Erfragen mehrerer Daten unter einer Fragestellung ist sehr verwirrend, und ich vermute, daß auch in Anbetracht der Länge des Fragebogens die Konzentration und Motivation der ErstsemesterInnen, den Fragebogen an dieser Stelle zu verstehen, nicht

sehr hoch war. Dennoch ist deutlich zu erkennen, daß die Vermittlung des *Studienverlaufplans* bei den ErstsemesterInnen sehr gut angekommen ist. Fast alle TutorInnen haben die Methoden (vgl. Kapitel 4.3.2), die im Rahmen der Wochenendschulungen vorgestellt wurden, verwendet.<sup>199</sup> Die Karten- und Folienmethode wurden zum Teil miteinander kombiniert angewendet (vgl. Kapitel 4.3.2). Das Ergebnis des Fragebogens zeigt, daß die von der ESAG erarbeiteten Methoden für die Vermittlung dieses Themas geeignet sind. Die *soziale Beratung*, die in den Kleingruppen durchgeführt wurde, hat den ErstsemesterInnen im Durchschnitt ebenfalls zugesagt. Im Zusammenhang damit, daß an diesem Angebot ca. 70% der ErstsemesterInnen teilgenommen haben und daß dagegen der Prozentsatz bei dem zusätzlichen Vertiefungsangebot nur bei knapp 20% lag (vgl. Diagramm 4), kann davon ausgegangen werden, daß die Informationen, die in den Kleingruppen gegeben wurden, ausreichend waren und gut vermittelt wurden. Bei dem Thema *Gremien* wurde von den ErstsemesterInnen zu 57% angegeben, daß es ihnen 'sehr bzw. gut gefallen' hat. Im Gegensatz zu allen anderen Angeboten liegt jedoch hier der Prozentsatz derjenigen, die geantwortet haben, daß es ihnen 'wenig gefallen' hat, mit 10% am höchsten. Da hier nicht so viele TutorInnen mit der Folienmethode oder mit anderen Methoden der Visualisierung gearbeitet haben,<sup>200</sup> liegt die Vermutung nahe, daß das Ergebnis aufgrund dessen etwas schlechter ausgefallen ist als z.B. bei der Vermittlung des Studienverlaufs. Andererseits wurde bei dem Thema Soziales ebenfalls nicht mit besonderen Methoden gearbeitet und trotzdem war die Prozentzahl der 'weniger zufriedenen' geringer. Deshalb glaube ich, daß ein weitere Grund für dieses Ergebnis die umfangreiche Thematik ist. Die vielen Informationen bezüglich des Aufbaus und der politischen Zusammenhänge an der Hochschule kann für die ErstsemesterInnen auch eine Überforderung zu Beginn ihres Studiums sein. Inwieweit diese Vermutung stimmt, läßt sich durch die Frage nach der Bedeutung des Themas für die ErstsemesterInnen in einer Einführung überprüfen. Die Behandlung des Themas *Studienreform*

---

<sup>199</sup> Vgl. ESAG: Protokoll des 2. Auswertungstreffens vom 18. 10. 1996.

<sup>200</sup> Vgl. ebd.

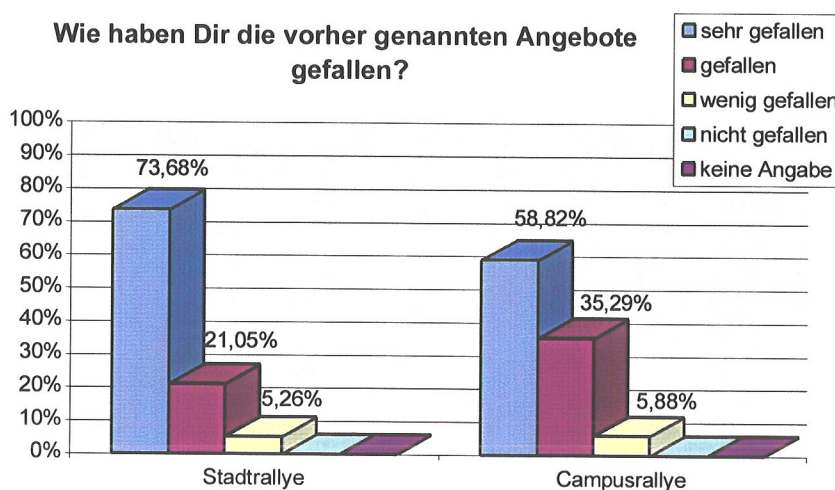


hat die ErstsemesterInnen durchschnittlich ebenfalls sehr interessiert, obwohl auch hier keine besonderen Methoden zur Vermittlung angewendet wurden. Dieses Thema umfaßte hauptsächlich allgemeine Informationen bezüglich einiger bereits eingetretener Umstrukturierungen der Seminarformen an den Fachbereichen und dem, was die ErstsemesterInnen künftig erwarten könnte. Besondere Methoden, z.B. zur Visualisierung des Themas, waren hier wahrscheinlich nicht von so hoher Bedeutung wie bei den Themen Studienverlauf oder Gremien. Der *Rundgang* durch die einzelnen Räumlichkeiten des Hochschulgebäudes kam bei den meisten ErstsemesterInnen sehr gut an. Als Abwechslung zu der Inhaltsvermittlung in den Seminarräumen ist diese Methode anschaulicher als die Erklärung, wo welche Räume zu finden sind.

Durchweg wurden die Angebote in den Kleingruppen gut bzw. sehr gut vermittelt.. Das spiegelt auch die konstante Anwesenheit von zumindest 70% der ErstsemesterInnen bei den einzelnen Angeboten wider.

### Stadt- und Campusrallye

Die *Stadtrallye* hat 74% der Teilnehmenden 'sehr gefallen', 21% 'gefallen' und 5% gaben an, daß sie ihnen 'wenig gefallen' hat. Die *Campusrallye* hat 59% 'sehr gefallen', 35% 'gefallen' und 6% 'wenig gefallen'.

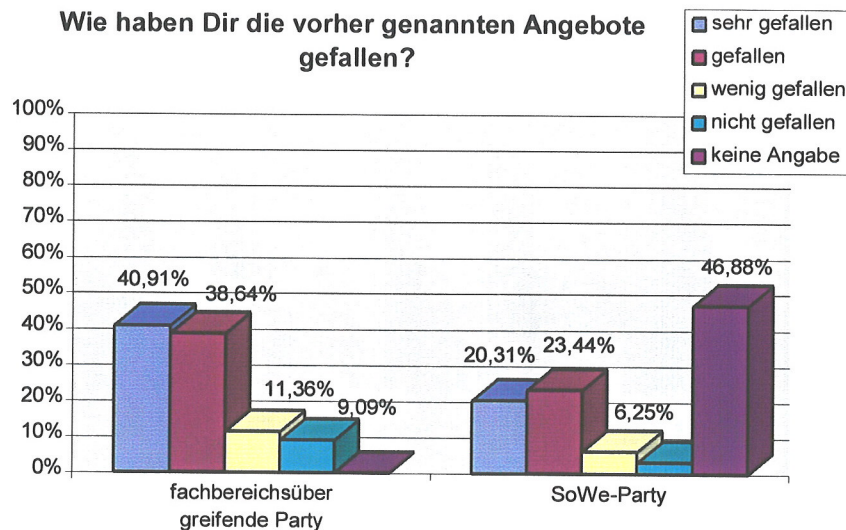


**Diagramm 8;** Bewertung der Stadt- und Campusrallye.

Diejenigen, die sich von vorneherein dafür entschieden hatten, an einer Rallye zur Erkundung der Stadt bzw. des Campus teilzunehmen, waren mit der Organisation sehr zufrieden. Das spiegelt jedoch nicht wieder, ob u.U. mehr ErstsemesterInnen Interesse gehabt hätten, die Stadt oder den Campus näher kennenzulernen und nur die Form einer Rallye für diese weniger interessant war. Nur ca. 15% der ErstsemesterInnen aus den Fachbereichen Sozialarbeit und -pädagogik hatten an diesem Angebot teilgenommen. Betrachtet man die Ausgangslage der ErstsemesterInnen, so ist deutlich geworden, daß viele von ihnen (im Durchschnitt 50%) bereits in der Nähe der Hochschule gewohnt haben und dieses Angebot deshalb nicht interessant für sie war. Dennoch haben die restlichen 35%, die höchstwahrscheinlich nicht in der näheren Umgebung von Düsseldorf gewohnt haben, auch nicht komplett an dem Angebot teilgenommen. Inwieweit das mit der gewählten Methode zusammenhängt, läßt sich durch die Bedeutung, welche die ErstsemesterInnen in der achten Frage dem Angebot zuordnen sollten, überprüfen. Allerdings ist hier zu erwähnen, daß die Rallye fachbereichsübergreifend stattgefunden hat und von vorneherein auch mit der Teilnahme weniger ErstsemesterInnen gerechnet wurde.

### **Partys**

Die *fachbereichsübergreifende Party* in Golzheim hat 41% der Anwesenden 'sehr gefallen', 39% hat sie 'gefallen', 11% hat sie 'weniger gefallen' und 9% hat sie gar 'nicht gefallen'. Die *SoWe-Party* hat 20% 'sehr gefallen', 23% 'gefallen', 6% 'weniger' und 3% gar 'nicht gefallen'. 47% machten dazu 'keine Angabe'.

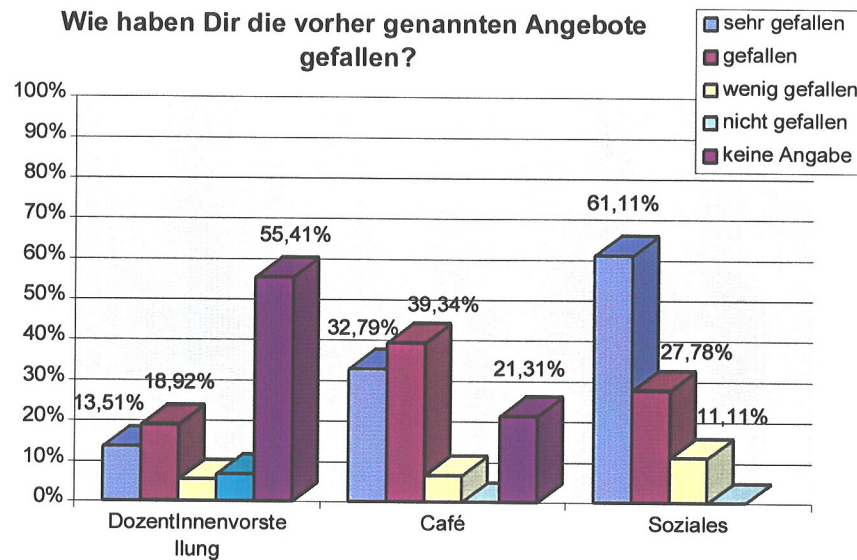


**Diagramm 9;** Bewertung der fachbereichsübergreifenden- und SoWe-Party.

Die SoWe-Party hat den meisten ErstsemesterInnen ‘gut gefallen’. Es ist jedoch auffällig, daß 47% ‘keine Angabe’ dazu gemacht haben, ob die Party gut war oder nicht. Das läßt sich wiederum dadurch erklären, daß viele der Antwortenden im voraus eingetragen haben, ob sie an der Party teilnehmen werden und von daher nicht beurteilen konnten, ob sie ihnen gefallen werde oder nicht.

### **DozentInnenvorstellung/Café/Soziales**

Bei der *DozentInnenvorstellung* haben 13% der Antwortenden gesagt, daß sie ihnen ‘sehr gefallen’ hat, 19% sagten, daß sie ihnen ‘gefallen’ hat, 5% sagten, sie habe ihnen ‘wenig gefallen’ und 6% sagten, daß sie ihnen gar ‘nicht gefallen’ hat. 55% machten dazu ‘keine Angabe’. Wie auch bei der SoWe-Party konnten viele vorher keine Angaben, ob sie an dem Angebot teilgenommen haben, machen und somit auch keine Wertung äußern. Das *Café* hat 33% der Teilnehmenden ‘sehr gefallen’, 39% hat es ‘gefallen’, 6% hat es ‘wenig gefallen’ und 21% machten ‘keine Angabe’ dazu. Die *vertiefende, soziale Beratung* hat 61% von den Teilnehmenden ‘sehr gefallen’, 28% hat sie ‘gefallen’ und 11% hat sie ‘wenig gefallen’.



**Diagramm 10;** Bewertung der DozentInnenvorstellung, des Café's und der Veranstaltung 'Soziales'.

Das Café mit seinen Angeboten wurde von den meisten ErstsemesterInnen positiv, die Veranstaltung 'Soziales', in der sehr individuell auf die Fragen der jeweiligen ErstsemesterInnen eingegangen werden sollte, von den meisten sehr positiv eingestuft. Das spricht für eine gute Gestaltung der beiden Angebote durch die TutorInnen.

Insgesamt ist deutlich geworden, daß den meisten ErstsemesterInnen, die an den Angeboten teilgenommen haben, diese auch gefallen haben. Es wurden jedoch auch einige Verbesserungsvorschläge gemacht, die ich an dieser Stelle jedoch nicht aufführen möchte. Ich werte sie zusammen mit den Verbesserungsvorschlägen, die innerhalb der elften Frage angegeben wurden, d.h. Kapitel 5.5.6, aus.

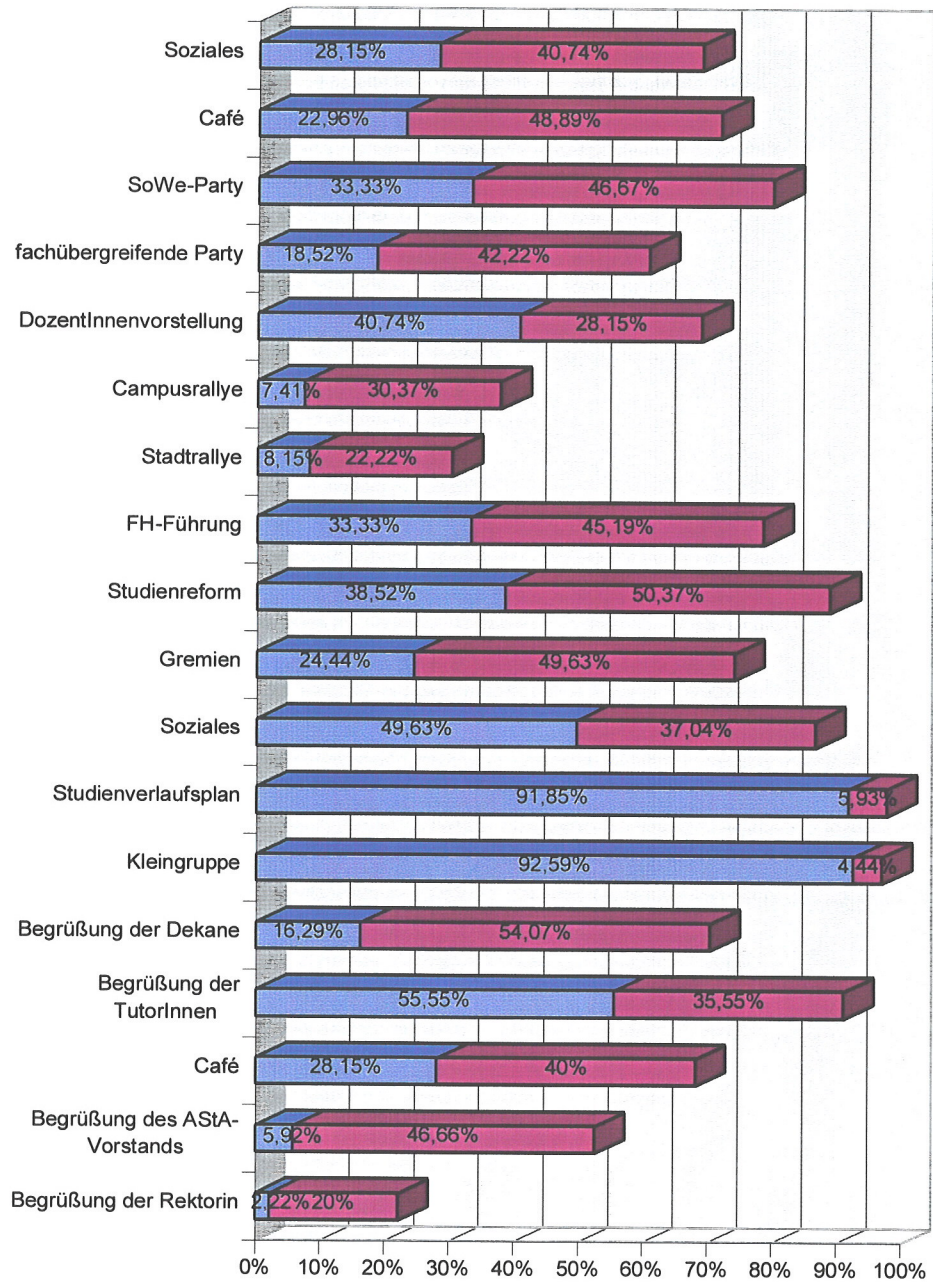
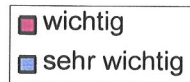
#### *5.5.4 Bedeutung der Angebote*

Dieser Teil bezieht sich auf die achte Frage des Fragebogens. Sie fragt nach der Bedeutung der einzelnen Angebote mit Hilfe der Kategorien 'sehr wichtig', 'wichtig', 'weniger wichtig' und 'überflüssig'. Ich habe die Einschätzung der ErstsemesterInnen übersichtshalber in einem Säulendiagramm anhand der Kategorien 'sehr wichtig' und 'wichtig' dargestellt (vgl. Diagramm 11). Danach werde ich im einzelnen die Bedeutung der Angebote in bezug auf die Teilnahme und Bewertung der Angebote durch die ErstsemesterInnen darstellen und interpretieren.

**Diagramm 11;** Bedeutung der einzelnen Angebote.

(siehe nächste Seite)

### Wie gewichstest Du die Bedeutung der Angebote?



Die Angebote, die von den ErstsemesterInnen als 'sehr wichtig' angesehen wurden, waren im besonderen:

- die Kleingruppe (93%) und
- die Erklärung des Studienverlaufsplans (92%).

Weiterhin 'sehr wichtig' waren darüber hinaus:

- die Begrüßung durch die TutorInnen (56%),
- das Thema Soziales in den Kleingruppen (50%),
- die DozentInnenvorstellung (41%),
- das Thema Studienreform (38%),
- die FH-Führung (33%) und
- die SoWe-Party (33%).

Als 'wichtig' wurden eingestuft:

- Begrüßung der Dekane (54%),
- die Studienreform (50%),
- die Gremien (50%) und
- das ErstsemesterInnencafé (49%).

Weniger Bedeutung fanden die Angebote :

- Begrüßung durch die Rektorin,
- die Stadtrallye und
- die Campusrallye.

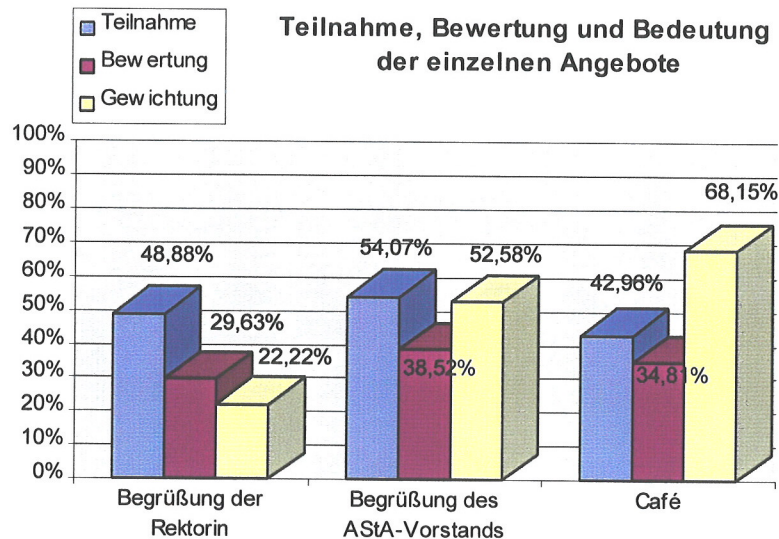
Im folgenden stelle ich anhand der einzelnen Angebote die Teilnahme der ErstsemesterInnen, ihre Bewertung der Angebote und die Bedeutung, die sie ihnen zuschreiben, gegenüber. Da die Befragung der ErstsemesterInnen z.T. erst nach der Einführung stattgefunden hat, ist zu beachten, daß die Bedeutung der Angebote u.a. darauf zurückgeführt werden kann, ob sie daran teilgenommen, die Angebote also kennengelernt haben, und wie diese den ErstsemesterInnen gefallen haben. Hinzuzufügen ist auch, daß die Bewertung der Angebote durch die ErstsemesterInnen der Anzahl der Fragebögen im

Gesamten entspricht und nicht, wie bei der Darstellung der einzelnen Bewertungen, der Anzahl derjenigen, die an den Angeboten teilgenommen haben. 100% entsprechen in den folgenden Säulendiagrammen 135 ausgewerteten Fragebögen. Ich habe für die Darstellung der Teilnahme an den Angeboten die Anzahl derjenigen, die ganz bzw. teilweise teilgenommen haben, verwendet, bei der Bewertung der Angebote diejenigen, die sie mit 'sehr gefallen' bzw. 'gefallen' bewertet haben und bei der Gewichtung diejenigen, die die Angebote als 'sehr wichtig' und 'wichtig' bezeichnet haben, übernommen.

### **Erster Tag Golzheim**

In das folgende Diagramm ist mit einzubeziehen, daß im Durchschnitt 10% der ErstsemesterInnen bei der Frage nach der Bedeutung der Einführung nicht auf die einzelnen Angebote geantwortet haben (vgl. Grundauszählung im Anhang). An der *Begrüßung durch die Rektorin* nahmen 49% teil, 30% davon hat es gefallen, aber nur 22% hielten diese im Rahmen einer Einführung für bedeutsam. Bei der *Begrüßung durch den AStA-Vorstand* lag die Teilnahme etwas höher (54%), gefallen hat es 38% und auf die Begrüßung wird mit 52% wesentlich mehr Wert gelegt als die der Rektorin. Am *Café* haben 43% teilgenommen, 35% davon hat es gefallen und trotz geringer TeilnehmerInnenzahl (49%) halten 68% der ErstsemesterInnen das Café für bedeutsam.



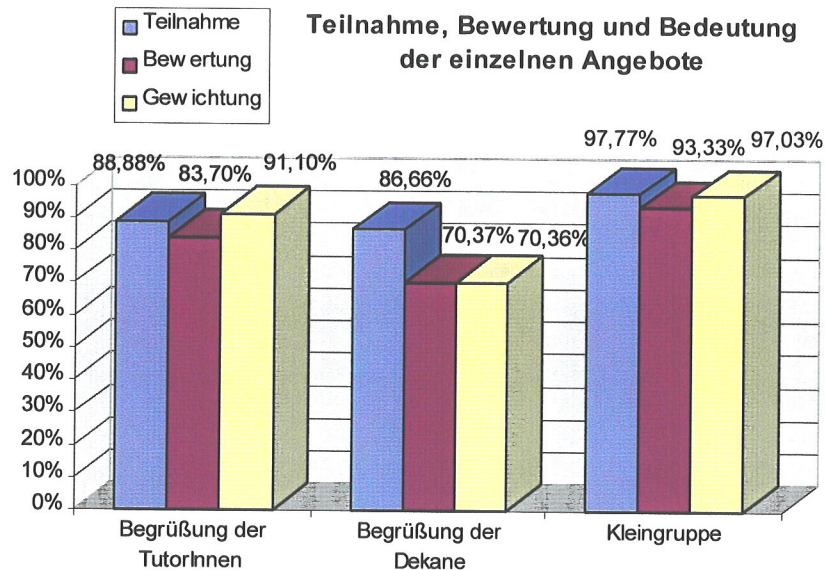


**Diagramm 12;** Teilnahme, Bewertung und Bedeutung des ersten Tags (Golzheim).

Insgesamt betrachtet ist bezogen auf die ErstsemesterInneneinführung damit die Gestaltung des ersten Tages, so wie sie durchgeführt wurde, durchaus sinnvoll. Auch wenn bei der Begrüßung durch den AStA-Vorstand nur ca. 50% anwesend waren und als wichtig erachteten und das Café an diesem Tag den weitaus wichtigeren Anteil angenommen hat, sollte m.E. eine Begrüßung als offizieller Rahmen nicht wegfallen. Zumindestens für 50% der ErstsemesterInnen bedeutet dieser Tag ein wichtiger Einstieg in das Studium.

### Erster Tag SoWe

In bezug auf die Bewertung und Bedeutung der Fragen zur *Begrüßung durch die TutorInnen* muß mit einbezogen werden, daß ca. 3% darauf nicht geantwortet haben. Die *Begrüßung durch die Dekane* haben 3% der Teilnehmenden nicht bewertet und 7% haben zur Bedeutung der Begrüßung keine Angaben gemacht. Auf die Frage hinsichtlich der Bedeutung der *Kleingruppe* haben ebenfalls 3% nicht geantwortet. Diese Angaben sollten bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

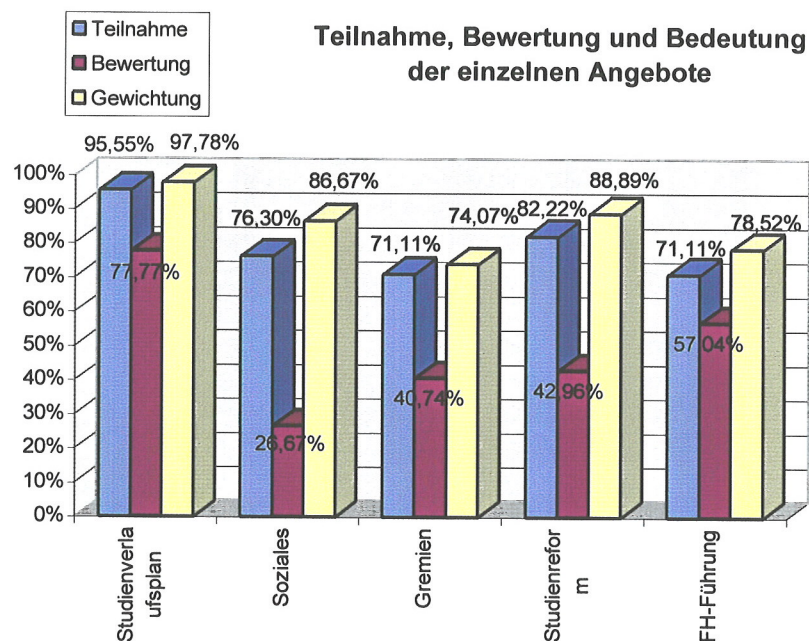


**Diagramm 13;** Teilnahme, Bewertung und Bedeutung des ersten Tags (SoWe).

Die Begrüßung durch die TutorInnen ist eins der wichtigsten Angebote zu Beginn der Einführung. Die Teilnahme von 89% der ErstsemesterInnen, die Tatsache, daß diese sehr gut war (84%) und die Bedeutung, welche die ErstsemesterInnen zu 91% als wichtig bezeichnet haben, spricht eindeutig dafür, daß die Begrüßung durch die TutorInnen mit Hilfe der gewählten Methode sinnvoll ist. Ein 'halboffizieller' Rahmen kommt anscheinend besser an als eine offizielle Veranstaltung (vgl. Diagramm 13). Ungeachtet dessen wird auch dem Bedürfnis der ErstsemesterInnen nach einem klaren Anfang Rechnung getragen. Die Begrüßung durch die Dekane, die zusammen mit der Begrüßung der TutorInnen organisiert wurde, ist ebenfalls ein wichtiger Bestandteil zu Beginn der Einführung. Auch hier nahmen 87% teil, 70% fanden die Rede der Dekane gut und ebenfalls 70% halten diese zu Beginn der Einführung wichtig. Daß die Arbeit in den Kleingruppen der wichtigste Bestandteil der Einführung gewesen ist, wird durch die Ergebnisse eindeutig bestätigt. 98% der ErstsemesterInnen haben daran teilgenommen, 93% hat sie gefallen und 97% erachten sie als wichtigen Bestandteil einer Einführung.

### Inhalte der Kleingruppen

Bezogen auf die Bewertung der einzelnen Themen muß bedacht werden, daß zum *Studienverlaufsplan* ca. 16%, zum Thema *Soziales* 67%, zur Bewertung der *Gremien* 23%, zur *Studienreform* 33% und zur *FH-Führung* 11% keine Angaben gemacht haben. Bezogen auf die Gewichtung der Angebote haben ca. 3% keine Angaben zu den einzelnen Angeboten gemacht.



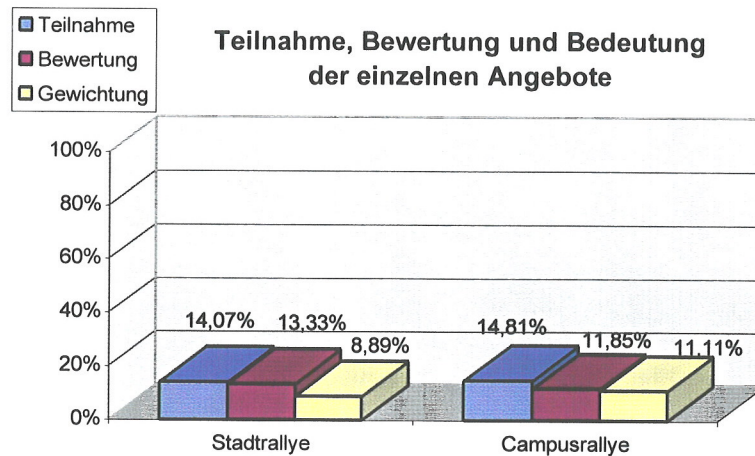
**Diagramm 14;** Teilnahme, Bewertung und Bedeutung der Inhalte der Kleingruppen.

Die Vermittlung des Studienverlaufsplans ist eindeutig das wichtigste Thema innerhalb der Kleingruppen. 96% haben daran teilgenommen, 78% bewerteten es als gut und 98% halten das Thema für sehr bedeutsam. Diese Zahlen sind ein Plädoyer, nicht nur für das Thema an sich, sondern auch für die angewandten Methoden. Am Thema *Soziales* haben 76% teilgenommen, 27% bewerteten es positiv und 87% meinten, daß es für eine Einführung wichtig ist. Das bedeutet, daß dieses Thema wichtige Fragestellungen aufnimmt, welche die ErstsemesterInnen interessieren und für sie zu einer Einführung dazugehören. Dies gilt ebenso für die Erklärung der Hochschulgremien, bei der die Teilnahme der ErstsemesterInnen bei 71%, die positive Bewertung bei 41% und die Bedeutung des Themas bei 74% lag. Obwohl auch einigen ErstsemesterInnen (7%) die Erklärung der Gremien wenig

gefallen hat, wurde die Bedeutung des Themas von 74% als wichtig erachtet. Damit ist die Vermutung widerlegt, daß die ErstsemesterInnen an dem Thema nicht interessiert sind oder das Thema für die Einführungsveranstaltungen zu komplex ist (vgl. Kapitel 5.5.3). Der Grund dafür, daß zumindest 7% der ErstsemesterInnen das Thema nicht gut erklärt bekamen, liegt vermutlich an den angewandten Methoden oder an der Motivation der jeweiligen TutorInnen. Informationen zur Studienreform wurden von 89% der Befragten als wichtig angesehen. Die Teilnahme lag auch hier mit 82% sehr hoch und die positive Bewertung mit 43% ebenfalls. An der Führung durch die Fachhochschule haben 71% teilgenommen, 57% fanden sie gut und 78% meinten, sie sei wesentlich für eine Einführung. Insgesamt betrachtet erachteten im Gegensatz zur Anzahl der Teilnehmenden mehr Befragte die Angebote als grundlegend für eine Einführung. Das zeigt, daß u.U. mehr ErstsemesterInnen an den einzelnen Kleingruppenveranstaltungen bzw. Themen interessiert sind als teilnehmen konnten. Das wird auch durch die Gründe, welche die ErstsemesterInnen bezüglich ihres Fehlens angegeben haben, deutlich. Durchschnittlich 7% mußten z.B. zu dieser Zeit arbeiten.

### **Stadt- und Campusrallye**

An der *Stadt-* und der *Campusrallye* haben jeweils 14% der ErstsemesterInnen teilgenommen. Die Stadtrallye hat 14% und Campusrallye hat 11% gefallen. Bedeutend fanden lediglich 8% die Stadt- und 11% die Campusrallye.

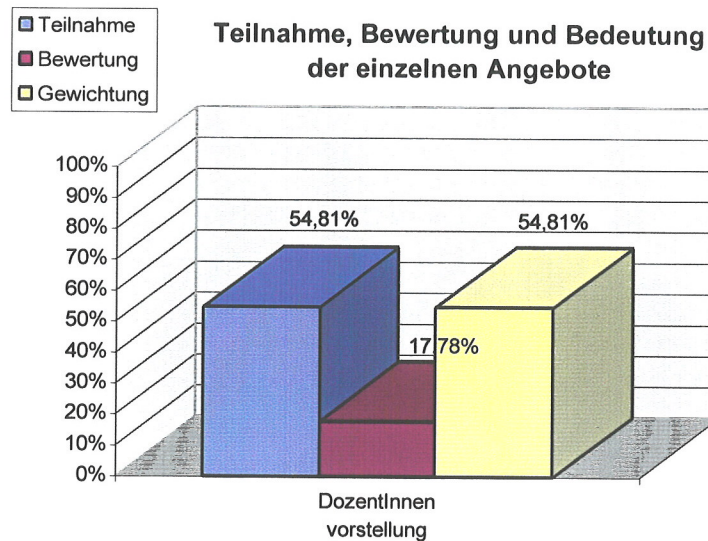


**Diagramm 15;** Teilnahme, Bewertung und Bedeutung der Stadt- und Campusrallye.

Dieses Ergebnis besagt eindeutig, daß die Rallyes zwar den meisten, die daran teilgenommen haben, gefallen haben, aber insgesamt nur von wenigen in Anspruch bzw. als entscheidend für eine Einführung angesehen werden. Die Vermutung, daß viele ErstsemesterInnen bereits in der Nähe der Hochschule wohnen wird m.E. damit nochmals bestätigt (vgl. dazu auch Kapitel 4.2.2 und Kapitel 5.5.1).

### **DozentInnenvorstellung**

Zur Bewertung der *DozentInnenvorstellung* haben 30% und zur Gewichtung haben 17% der ErstsemesterInnen keine Angaben gemacht.

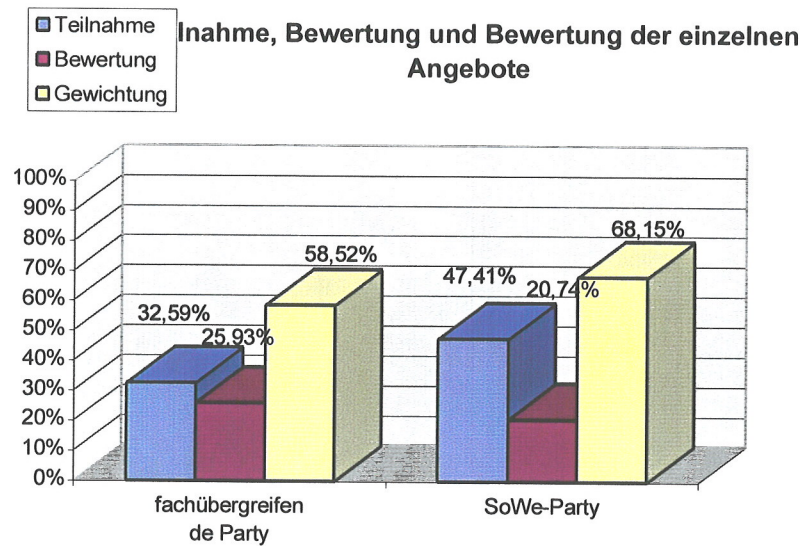


**Diagramm 16;** Teilnahme, Bewertung und Bedeutung der DozentInnenvorstellung.

An der DozentInnenvorstellung haben 54% teilgenommen. Da die Fragebögen z.T. bereits vor der DozentInnenvorstellung ausgefüllt wurden, und sehr viele ErstsemesterInnen keine Angaben zur Bewertung gemacht hatten, halte ich diese Werte für nicht repräsentativ. Die Tatsache jedoch, daß 54% eine Vorstellung der DozentInnen für wichtig befinden, macht deutlich, daß sie einen geringeren Stellenwert in der ErstsemesterInneneinführung einnimmt als z.B. die Kleingruppenangebote.

### Partys

Auf die Frage, ob die *SoWe-Party* den ErstsemesterInnen gefallen hat, haben 22% nicht geantwortet. Der Grund dafür kann wiederum darin liegen, daß viele der ErstsemesterInnen den Fragebogen bereits vor der Party ausgefüllt hatten, im Fragebogen aber bereits angaben, daß sie an der Party teilnehmen werden. Folglich halte ich auch diese Statistik für nicht repräsentativ. Durchschnittlich 11% machten keine Angaben zur Gewichtung der beiden Partys.

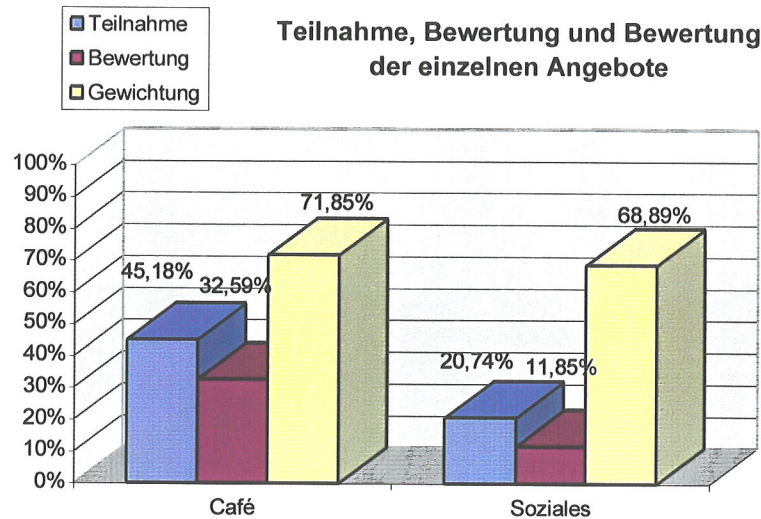


**Diagramm 17;** Teilnahme, Bewertung und Bedeutung der fachübergreifenden- und SoWe-Party.

Im Gegensatz zu der Vermutung, daß nur der Prozentsatz der Teilnehmenden (32%) an der fachbereichsübergreifenden Fete interessiert sind, geben 58% an, daß sie diese wichtig innerhalb der Einführung finden. Ein ähnliches Bild erweist sich auch bei der fachbereichsinternen Fete. Hier liegt der Prozentsatz derjenigen, die diese Fete bedeutend finden, ebenso ca. 20% höher als die TeilnehmerInnenzahl.

### **ErstsemesterInnencafé und Soziales**

Bei der Bewertung des *ErstsemesterInnencafés* machten 9% keine Angaben und zur Gewichtung 11% der Befragten. Zum Thema *Soziales* haben 18% keine Angaben zur Bedeutung gemacht.



**Diagramm 18;** Teilnahme, Bewertung und Bedeutung des Cafés und des Themas Soziales.

Obwohl nur 45% das Café genutzt haben und es 32% davon gefallen hat, wurde die Bedeutung des Cafés mit 71% sehr hoch eingestuft. Die Veranstaltung zum Thema Soziales haben nur 20% besucht und 11% davon haben sie positiv eingestuft. Dennoch bewerteten auch hier 68% der Befragten diese Veranstaltung als wesentlich. Diese Ergebnisse heben hervor, daß trotz der verhältnismäßig geringen Teilnahme, insbesondere an der Veranstaltung zum Thema Soziales, diese in den Augen der ErstsemesterInnen einen berechtigten Platz in der ErstsemesterInneneinführung einnehmen.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Kleingruppenveranstaltungen und die einzelnen Themen, die in den Kleingruppen angesprochen wurden, den am meisten besuchten, am besten bewerteten und auch den bedeutsamsten Teil der Einführung für die ErstsemesterInnen ausmachen. Die Begrüßung durch die TutorInnen wurde ebenfalls durchweg positiv bewertet und als wichtig eingestuft. Eindeutig ist auch, daß die Rallyes nicht dem Interesse vieler ErstsemesterInnen entsprechen, auch wenn diejenigen, die an ihnen teilgenommen haben, diese durchaus positiv bewertet haben. Die meisten ErstsemesterInnen brauchen anscheinend diese räumlichen Orientierungshilfen nicht und interessieren sich mehr für die Veranstaltungen an der Fach-



hochschule. Insgesamt wurden die anderen Angebote (Veranstaltungen außerhalb der Kleingruppe) durchaus positiv aufgenommen. Bei der Begrüßung durch die Rektorin hat sich herausgestellt, daß diese nur von 22% der ErstsemesterInnen als wichtig angesehen wurde, und aus diesem Grund wegfallen könnte.

### *5.5.5 Fragen zu den TutorInnen*

In diesem Teil werte ich die neunte Frage, die sich auf die rhetorischen Fähigkeiten und die inhaltliche Kompetenz der TutorInnen bezieht, aus. Da sie als offene Frage formuliert worden ist und lediglich ein paar allgemeine Stichworte als Hilfe zur Beantwortung vorgegeben waren, hat es sich als problematisch erwiesen, diese in Kategorien einzuteilen. Ich habe daher die Begriffe, die von den ErstsemesterInnen am häufigsten genannt wurden sowie die, die eine ähnliche Bedeutung haben, zusammengefaßt und in Kategorien festgehalten. Bei den hier beschriebenen Ergebnissen ist zu bedenken, daß nicht alle ErstsemesterInnen auf diese Frage geantwortet haben und/oder viele, die geantwortet haben, taten dies nur sehr kurz mit 'gut' 'sehr gut' oder 'war okay' u.ä. Zudem wurden auch Anmerkungen gemacht, die nicht zur rhetorischen bzw. inhaltlichen Kompetenz zu zählen sind. Aus diesem Grund habe ich über diese speziellen Kategorien hinaus noch weitere Kategorien ergänzt.

Bei den rhetorischen Fähigkeiten haben sich eine allgemeine Kategorie mit den Wertigkeiten 'sehr gut', 'gut', 'nicht gut' und die Kategorien

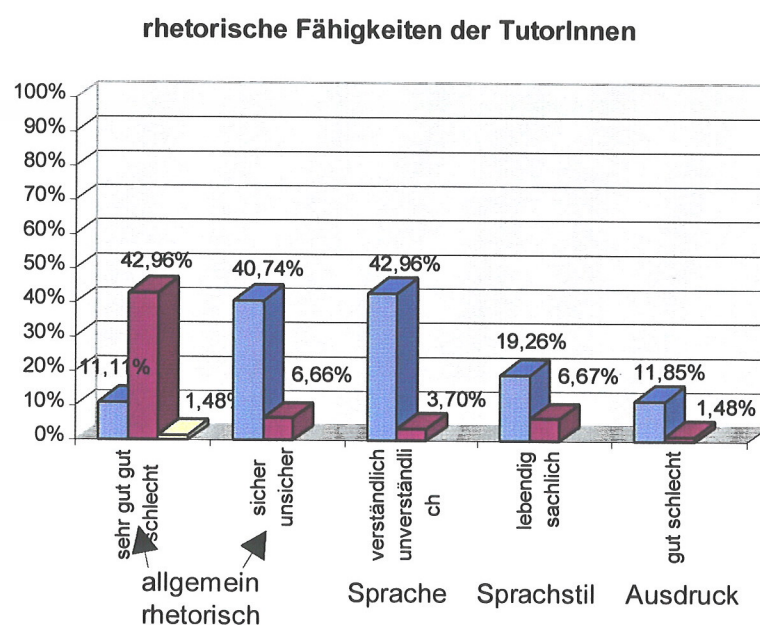
- 'sicher', 'unsicher',
- 'verständliche', 'unverständliche Sprache',
- 'lebendiger', 'sachlicher Sprachstil' und
- 'guter', 'schlechter Ausdruck'

herausgestellt.

Die inhaltliche Kompetenz wurde mit den allgemeinen Begriffen ‘alles sehr gut’/ ‘alles gut’ beschrieben und mit spezielleren Begriffen wie:

- ‘verständlich’, ‘unverständlich’,
- ‘gut vorbereitet’, ‘schlecht vorbereitet’ und
- ‘auf die Gruppe bzw. auf Fragen eingegangen’, ‘nicht eingegangen’ betitelt.

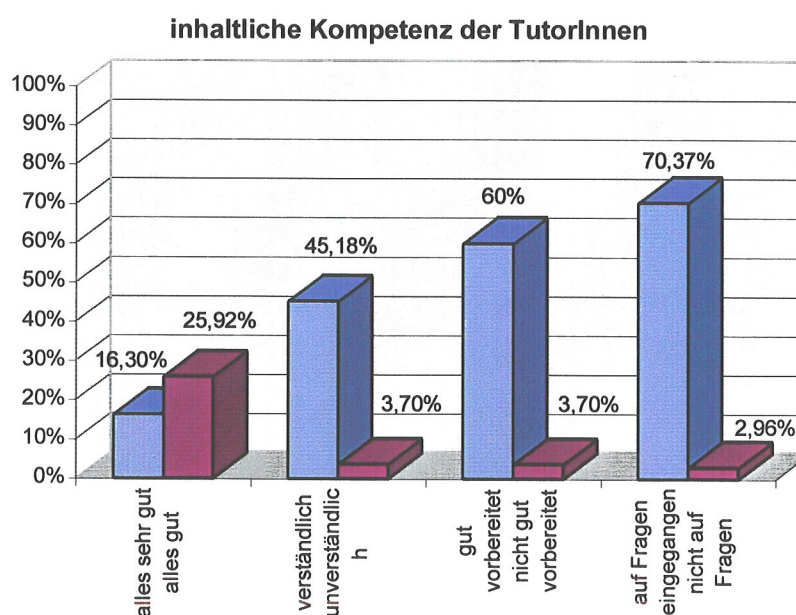
11,11% der ErstsemesterInnen bewerteten die TutorInnen als rhetorisch ‘sehr gut’. 42,96% bewerteten die rhetorischen Fähigkeiten als ‘gut’ und 1,48% als ‘schlecht’. ‘Rhetorisch sicher’ bezeichneten 40,74% die TutorInnen und als ‘unsicher’ wurden sie von 6,66% bewertet. Als ‘verständlich’ bezeichneten 42,96% die TutorInnen und ‘unverständlich’ merkten 3,70% an. Des öfteren wurde auch angemerkt, daß der Sprachstil der TutorInnen ‘lebendig/witzig’ (19,26%) sei. Im Gegensatz dazu benannten 6,67% den Sprachstil ‘sachlich’. Der Ausdruck wurde von 11,85% als allgemein ‘gut’ bezeichnet und mit 1,48% als ‘schlecht’. Die folgende Graphik soll diese Zahlen verdeutlichen:



**Diagramm 19;** Rhetorische Fähigkeiten der TutorInnen.

Es ist deutlich zu erkennen, daß die TutorInnen rhetorisch hauptsächlich positiv bewertet wurden. Die Rhetorikschulung, welche im Hinblick auf die Sprache, den Ausdruck, die Sicherheit usw. der TutorInnen mit in die Vorbereitungsmaßnahmen einbezogen wurde, hat sich offensichtlich positiv ausgewirkt, wenn man davon ausgeht, daß sich viele TutorInnen im Vorfeld rhetorisch unsicher gefühlt haben (vgl. Kapitel 4.1.2). Sieht man dieses Ergebnis in Verbindung mit dem Erfolg der Kleingruppen und den positiven Bewertungen der einzelnen Inhalte, so kann darauf geschlossen werden, daß die Rhetorikschulung einen großen Teil dazu beigetragen hat.

In bezug auf die inhaltliche Kompetenz schrieben 16,30% ganz allgemein, daß alles 'sehr gut' und 25,92%, daß alles 'gut' gewesen sei. 'Verständlich' erklärt fanden 45,18% den Inhalt und 3,70% äußerten, daß Inhalte 'nicht verständlich' erklärt wurden. 60% stellten heraus, daß die TutorInnen 'gut vorbereitet' waren, 3,70% fanden sie 'nicht gut vorbereitet'. Es wurde von 70,37% der ErstsemesterInnen angegeben, daß die TutorInnen 'auf ihre Fragen eingegangen' sind und 2,96% sagten aus, daß dies nicht der Fall gewesen sei.



**Diagramm 20;** Inhaltliche Kompetenz der TutorInnen.

Die positive Kritik überwiegt auch hier eindeutig. Sogar insgesamt 70% der ErstsemesterInnen merkten an, daß die TutorInnen ihre Fragen mit in die Veranstaltungen einbezogen haben. Auffällig ist hier auch die hohe Zahl derjenigen, die sagten, daß die TutorInnen 'gut vorbereitet' waren. 45% sagten darüber hinaus, daß die Inhalte 'verständlich' erklärt wurden. Dieses Ergebnis bekräftigt die gute Qualität der Einführung auch in bezug auf die gewählten Methoden (vgl. dazu auch Kapitel 5.5.3).

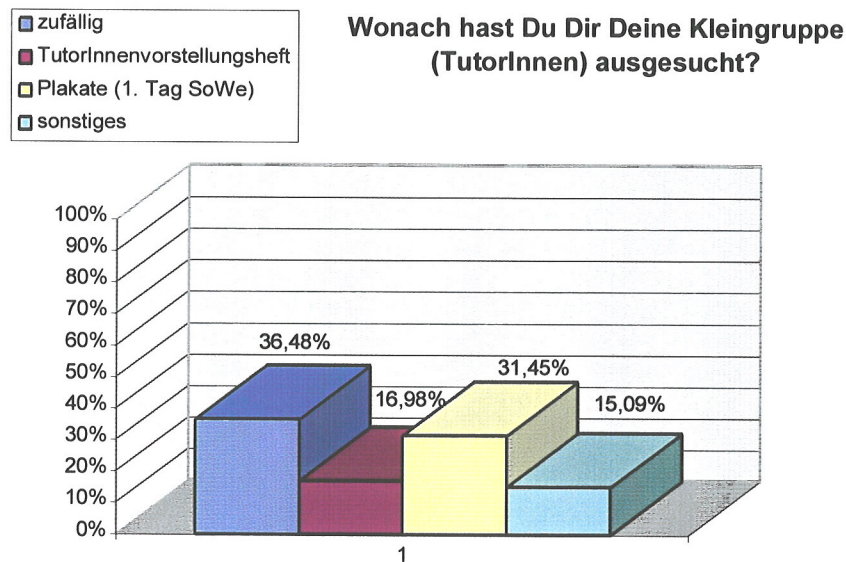
Unter die rhetorischen und z.T. auch inhaltlichen Fähigkeiten faßten viele ErstsemesterInnen auch Anmerkungen zur Persönlichkeit bzw. persönlichen Motivation der TutorInnen. Diese sind im Sinne der TZI bzw. des Personenbezugs (vgl. dazu Kapitel 2.2.2) für die Gestaltung von Unterrichtseinheiten ebenfalls wichtig. Folgende Äußerungen zu den TutorInnen wurden in diesem Zusammenhang des öfteren hinzugefügt:

- nett/freundlich: 18,51%,
- hilfsbereit/engagiert: 19,26%,
- geduldig/ruhig: 19,26%,
- Unsicherheit/Angst genommen: 11,85% und
- 'das Team hat sich gut abgestimmt' merkten 5,92% an. Abstimmungsprobleme erwähnten dagegen 2,96%.

Diese Zahlen sprechen dafür, daß einigen ErstsemesterInnen positiv aufgefallen ist, daß sich die TutorInnen persönlich mit in das Gruppengeschehen eingebracht haben. Im Zusammenhang mit der Rolle der TutorInnen im Sinne der TZI-geleiteten Veranstaltungen sowie der in Kapitel 4.3.2 aufgeführten Rolle als ModeratorIn, wird die positive persönliche Einstellung, welche die TutorInnen den ErstsemesterInnen vermittelt haben, hier deutlich herausgestellt.

Eine weitere Frage ist die Frage, wonach sich die ErstsemesterInnen ihre Kleingruppe ausgesucht haben. Dazu gaben 36,48% an, daß sie sich 'zufällig' entschieden haben, 16,98% daß sie sich mit 'Hilfe des TutorIn-

nenvorstellungsheftes' entschieden haben, 31,45% haben das 'anhand der Plakate' am ersten Tag beschlossen und 15,09% gaben 'sonstige Gründe' an.



**Diagramm 21;** Auswahlkriterien der ErstsemesterInnen für die Kleingruppen.

Damit waren die zufällige Entscheidung und die Plakate das häufigste Auswahlkriterium für die ErstsemesterInnen. Das TutorInnenvorstellungsheft ist nicht unbedingt notwendig, aber für zumindest 17% der ErstsemesterInnen eine Hilfestellung für ihre Entscheidung. Es sollte m.E. nicht weggelassen werden, daß sich die ErstsemesterInnen mit Hilfe des TutorInnenvorstellungshefts auch vor der Einführung in Ruhe überlegen können, an welcher Kleingruppe sie teilnehmen möchten. Inwieweit die ErstsemesterInnen diese Vorgehensweise für ungünstig halten, kann anhand dieses Fragebogens nur durch die elfte Frage deutlich werden, in der die ErstsemesterInnen ihre Kritik an der Einführung äußern können.

### *5.5.6 Kritik der ErstsemesterInnen*

Die elfte Frage ist ebenfalls eine offene Frage, bei der die ErstsemesterInnen alle positiven und negativen Erfahrungen, die sie während der Einführung gemacht haben, mitteilen konnten. Positive Kritik, die des öfteren genannt wurde, ist, daß die Einführung dazu beigetragen hat, daß sich die ErstsemesterInnen auf das Studium gefreut haben, ihnen Ängste genommen und dadurch Sicherheit in der für sie neuen Situation gegeben wurde. Dies gaben 32,59% an. Positiv wurden in diesem Zusammenhang auch die Kleingruppen aufgeführt (11,85%) und die Möglichkeit, innerhalb der Einführung soziale Kontakte zu knüpfen (14,07%). 8,15 % gaben darüber hinaus an, daß ihnen die Treffen der Kleingruppen auch außerhalb der themenbezogenen Seminareinheiten gefallen haben. Desweiteren wurden noch das Frühstück am ersten Tag positiv bewertet (14,81%) sowie die verschiedenen Informationsmaterialien, in denen die meisten Informationen, die auch in der Einführung angesprochen wurden, schriftlich fixiert waren (11,11%). Allgemein haben 29,63% angemerkt, daß die ErstsemesterInneneinführung sehr gut gewesen sei bzw. Spaß gemacht habe. Vereinzelt wurde auch noch positiv festgehalten, daß die Gruppenleitung durch zwei TutorInnen vorteilhaft und die Länge der Einführung (zwei Wochen) günstig war sowie, daß die TutorInnen auch nach der zweiwöchigen Einführung AnsprechpartnerInnen für sie seien. Die einzelnen Gremien, wie z.B. FASTRA und AStA sowie einzelne Angebote der Einführung, wurden ebenfalls noch einmal positiv erwähnt.

Es wurde aber auch negative Kritik geäußert. 4,44% der ErstsemesterInnen gaben an, daß ihnen eine zweiwöchige Einführung zu lang sei. Vereinzelt wurden auch Aussagen dazu gemacht, daß den ErstsemesterInnen einzelne Angebote nicht gefallen haben, daß sie mehr mit in die Kleingruppenveranstaltungen einbezogen werden sollten, daß z.T. unmotivierte ErstsemesterInnen mit in den Gruppen waren und daß soziale Kontakte während der Einführung nicht so wichtig seien.

Desweiteren wurden von einigen ErstsemesterInnen auch Verbesserungsvorschläge für die Einführung gemacht. Mehrfach wurde angegeben, daß sich die DozentInnen beider Fachbereiche vorstellen sollten bzw. dies eine Pflichtveranstaltung für DozentInnen sein müßte (3,70%). Vereinzelt wurden darüber hinaus Verbesserungsvorschläge bzgl.:

- der Änderung von Zeiten, z.B. sollten die Zeiten von Berufstätigen beachtet und das ErstsemesterInnen-Café länger geöffnet werden,
- eines größeren Angebots abendlicher Veranstaltungen,
- mehrerer Gruppenspiele in den Kleingruppen,
- einer kompakteren ErstsemesterInneneinführung,
- der Anwesenheit von DozentInnen in der Kleingruppe an einem Tag und
- einer Reflexion der ErstsemesterInneneinführung nach einem Jahr gemacht.

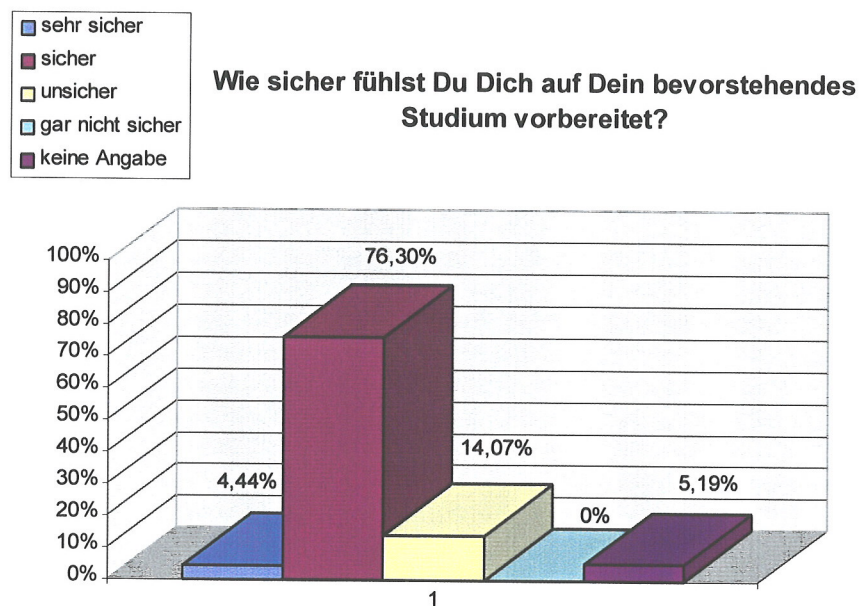
Es ist deutlich geworden, daß hauptsächlich positive Kritik von den ErstsemesterInnen geäußert wurde. Diese hat sich vor allem auch auf Angebote bezogen (Frühstück, Treffen der Kleingruppen auch abends), die das Ziel hatten, die sozialen Kontakte der ErstsemesterInnen untereinander zu fördern und eine angenehme Atmosphäre zu verbreiten. Das spricht für eine Einführung, die nicht nur als reine Informationsveranstaltung angesehen werden sollte, sondern auch durch den näheren Kontakt zueinander Sicherheit in der für die ErstsemesterInnen neuen Situation bietet. Von einer Befragten wurde diese Situation wie folgt formuliert: „Sehr schön finde ich, daß viel Wert darauf gelegt wurde, viele Dinge zusammen zu machen, dadurch Leute kennenzulernen und nicht ‘alleine am Anfang’ zu stehen. Für mich ist (war...) diese Einführung eine ideale Ausgangsbasis für’s Studium, sowohl vom theoretischen Ablauf, als auch von den sozialen Kontakten.“<sup>201</sup>

---

<sup>201</sup> Entnommen aus einem von 135 Fragebögen. Hervorhebung bei der Verfasserin.

### 5.5.7 Abschließende Fragestellung

Die abschließende Frage bezog sich auf das Gefühl, wie sicher sich die ErstsemesterInnen nach der Einführung vorbereitet fühlten. 'Sehr sicher' gaben 4,44% an, 'sicher' sagten 76,30%, 'unsicher' fühlten sich 14,07% und 5,19% machten 'keine Angabe'.



**Diagramm 22;** Sicherheit der ErstsemesterInnen nach der Einführung.

Diese Frage bezieht sich im Gegensatz zu der fünften Frage, welche die Gefühle der ErstsemesterInnen vor und nach der Einführung zum Studienbeginn betrifft, mehr auf die Sicherheit der ErstsemesterInnen in bezug auf die inhaltliche Vorbereitung. Die ErstsemesterInneneinführung hat in diesem Sinne eindeutig dazu beigetragen, die ErstsemesterInnen gut auf das Studium vorzubereiten. Lediglich 14% der ErstsemesterInnen fühlen sich 'unsicher' diesbezüglich.

Insgesamt kann festgehalten werden, daß die Einführung von den ErstsemesterInnen positiv bewertet wurde. Die Teilnahme an den einzelnen Angeboten lag im Durchschnitt recht hoch, die Bewertung war gut und die



deutung der einzelnen Themen wurde von den ErstsemesterInnen in den meisten Fällen als wichtig eingestuft. Das bedeutet, daß die Ziele und Inhalte von der ESAG im Hinblick auf die Ausgangslage der ErstsemesterInnen im wesentlichen richtig gewählt wurden. Das Ziel, den ErstsemesterInnen studienspezifische Orientierungshilfen zu geben, hat sich als das eindeutig wichtigste herausgestellt. Aber auch die Soziale Beratung und die Informationen zu den hochschulpolitischen Themen sowie Veranstaltungen, die den ErstsemesterInnen räumliche Orientierungshilfen in bezug auf das Fachhochschulgebäude geben sollten, sind von den ErstsemesterInnen gut besucht und als bedeutsam eingestuft worden. Die Förderung sozialer Kontakte war ein weiteres wichtiges Ziel im Rahmen der Einführungswochen. Dies wurde von den ErstsemesterInnen durch die Anmerkungen in der elften Frage bestätigt. Es hat sich jedoch herausgestellt, daß das Ziel, den ErstsemesterInnen räumliche Orientierungshilfen in bezug auf das Kennenlernen der Stadt und des Universitätsgeländes zu geben, nicht dem Interesse vieler ErstsemesterInnen entspricht.

Die Bewertung der gewählten Methoden zur Vermittlung der einzelnen Inhalte durch die ErstsemesterInnen war durchweg positiv. Bei keinem Angebot gibt es eine auffällig hohe Zahl an ErstsemesterInnen, denen es wenig bzw. nicht gefallen hat. Insbesondere die Form und die Gestaltung der Kleingruppen wurden durch die Bewertung der ErstsemesterInnen deutlich hervorgehoben. Die Vermittlung des Studienverlaufsplanes wurde von fast 50% der ErstsemesterInnen mit 'sehr gut' bewertet, von 30% mit 'gut'. Lediglich 1% fanden sie 'weniger gut'. Die angewendete Karten- und Folienmethode sind daher zur Vermittlung geeignet (vgl. Kapitel 4.3.2). Die Gestaltung der Begrüßung am ersten Tag nimmt ebenfalls einen besonderen Stellenwert ein. Die Veranstaltungen außerhalb der Kleingruppen wurden etwas weniger als die Kleingruppenveranstaltungen besucht, aber von den Teilnehmenden ebenfalls positiv bewertet und auch als bedeutsam eingestuft. Dazu ist zu sagen, daß diese Veranstaltungen (z.B. die Stadtrallye) von der ESAG aufgrund der Vermutung, daß sie wahrscheinlich nicht so gut

besucht werden, aber für einige ErstsemesterInnen dennoch wichtig sind, mit den anderen Fachbereichen zusammengelegt wurden. Auch für wenige Interessierte eines Fachbereiches sollten Angebote organisiert werden.

Die positive Bewertung der Methoden steht in engem Zusammenhang mit den Kompetenzen der TutorInnen. Nicht nur die Methoden sind für die Vermittlung der Inhalte bedeutsam, sondern auch die rhetorischen Fähigkeiten und die inhaltliche Kompetenz der TutorInnen. Diese wurden ebenfalls positiv von den ErstsemesterInnen bewertet. Das bestätigt den Erfolg der von den TutorInnen eigenständig organisierten Schulung. Darüber hinaus merkten viele ErstsemesterInnen an, daß die Motivation der TutorInnen, eine ErstsemesterInneneinführung durchzuführen, sehr hoch gewesen sei.

## 6 KONZEPTREVISION AUF DER BASIS DER ERZIELTEN UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

In diesem Kapitel werde ich die wichtigsten Daten, die eine ESAG bei der Planung und Durchführung einer ErstsemesterInneneinführung beachten sollte, aufgrund der erarbeiteten Ergebnisse insbesondere des vierten und fünften Kapitels zusammenfassen. Als Ausblick und Hilfestellung für weitere ErstsemesterInneneinführungen werde ich abschließend einen Leitfaden erstellen.

### 6.1 Zusammenfassung

Im Laufe der Auswertung des Fragebogens hat sich herausgestellt, daß die *Ziele* und *Methoden*, welche die TutorInnen im Rahmen der **Umrißplanung** erarbeitet haben, weitgehend richtig gewählt waren. Die *Ausgangslage der ErstsemesterInnen* wurde zwar nicht ausdrücklich mit in die Erarbeitung der Ziele und Methoden einbezogen, aufgrund der Tatsache jedoch, daß die TutorInnen selbst Studierende und damit auch ErstsemesterInnen an der Fachhochschule waren, konnten sie anscheinend auf die Bedürfnisse der StudienanfängerInnen im wesentlichen eingehen. Die von mir ergänzte Ausgangslage von ErstsemesterInnen (vgl. Kapitel 4.2.2) stimmt mit der antizipierten Ausgangslage, von der die TutorInnen in ihrer Konzeption ausgegangen sind, weitgehend überein. Es bleibt lediglich anzumerken, daß vielen ErstsemesterInnen ihr Studienort nicht, wie vermutet, unbekannt ist, sondern daß sie bereits in der näheren Umgebung wohnen und sie daher eher wenig Interesse an räumlichen Orientierungshilfen haben. Das bestätigen auch die Ergebnisse des Fragebogens. Die *Ausgangslage der TutorInnen* ist hinsichtlich ihrer rhetorischen und inhaltlichen Fähigkeiten als kompetent zu bezeichnen (vgl. dazu Kapitel 5.5.5). Die Schulung der TutorInnen unterein-

ander ist daher eine geeignete Vorgehensweise, mit der sie selbständig und eigenverantwortlich eine Einführung organisieren können. Eine *Erfolgskontrolle* auf dieser Ebene der Planung mit Hilfe eines Fragebogens, bei dem die ErstsemesterInnen am Ende der Einführung kritisch beurteilen können, wie ihnen die ErstsemesterInneneinführung gefallen hat, ist durchaus sinnvoll, damit die nächste ESAG die Ergebnisse in ihrer Planung berücksichtigen kann. Die Ergebnisse des Fragebogens haben sich in dieser Arbeit als sehr wertvoll erwiesen, um das Interesse und die Zufriedenheit der ErstsemesterInnen mit den einzelnen Angeboten zu ermitteln. Auch die Möglichkeit der Planungskorrektur wurde durch Treffen der TutorInnen auch während der zweiwöchigen Einführung mit in die Organisation einbezogen. Folgende Ziele und Inhalte können aufgrund der Ergebnisse des Fragebogens festgehalten werden:

**Richtziel:** Bedürfnisorientierte Einführung in das Studium

### Ziele

### Inhalte und Themen

Studienspezifische Orientierungshilfen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Vermittlung des Studienaufbaues, der Studienstruktur und des Studienverlaufsplanes</li> <li>■ Vermittlung der unterschiedlichen Lehr- und Studienformen</li> <li>■ Vermittlung des prüfungsrechtlichen Rahmens einschließlich der unterschiedlichen Prüfungsformen und der Praxisanforderungen</li> <li>■ Hilfe und Anleitung bei der Erstellung des individuellen Stundenplans</li> </ul>
Förderung sozialer Kontakte	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Schaffung einer spannungsfreien Atmosphäre</li> <li>■ Abbau von Ängsten, Anonymität und Isolation</li> <li>■ Kennenlernen der Kleingruppenmitglieder</li> <li>■ Förderung gemeinsamer Aktivitäten der StudienanfängerInnen</li> </ul>

Informationen zu hochschulpolitischen Themen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Informationen über die hochschulinternen Strukturen</li> <li>■ Information über bestehende Möglichkeiten und Rechte</li> <li>■ Information über Möglichkeiten der Einflußnahme</li> </ul>
Soziale Beratung	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Bereitstellung von Hilfen zur Lösung sozialer Probleme (z.B. BAföG, Jobs, Wohnung etc.)</li> </ul>
Räumliche Orientierungshilfen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Orientierung im Gebäude der Fachbereiche zur Wahrnehmung sämtlicher Dienstleistungs- und Lehrangebote</li> </ul>

Während der Organisation der Einführung war nicht nur die Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der TutorInnen ein wichtiger Bestandteil, sondern auch das selbstbestimmte und eigenverantwortliche Studieren der ErstsemesterInnen wurde als ein Richtziel im Metaplan festgehalten (vgl. Kapitel 4.1.2). Dies sollte meiner Ansicht nach mit in der Schulung der TutorInnen beachtet werden. Auch im Sinne des Hamburger Modells, dessen Leitgedanken Kompetenz, Autonomie und Solidarität sind, sollten daher Methoden handlungsorientierten Unterrichts angewendet werden, welche die ErstsemesterInnen von Anfang an konsequent mit in die Planung und Durchführung der Kleingruppenveranstaltungen auf der Ebene der **Prozeßplanung** einbeziehen. Trotz der positiven Bewertung der Einführung, insbesondere der Kleingruppenveranstaltungen, durch die ErstsemesterInnen sind meiner Meinung nach die hier angesprochenen Richtziele, vor allem die der Selbst- und Mitbestimmung der ErstsemesterInnen, bei der Erarbeitung von Methoden für die Gestaltung der Kleingruppenveranstaltungen (vgl. dazu Kapitel 4.3.) nicht ausreichend in Betracht gezogen worden. Insbesondere die Gestaltung der Anfangssituationen (Metaplan/Lehr-Lern-Vertrag) und die Schlußsituationen der einzelnen Unterrichtseinheiten sollten von den TutorInnen mehr mit in den Ablauf eingeplant werden. Als Hilfe und Er-

gänzung zur Gestaltung der Lehr-Lern-Situation ist neben der Methodenkompetenz der TutorInnen auch die Interaktion zwischen den TutorInnen und den ErstsemesterInnen von Bedeutung. Auch im Hinblick auf das Ziel der Förderung der sozialen Kontakte, der Schaffung einer spannungsfreien Atmosphäre und dem Abbau von Ängsten nimmt die Kommunikation in den Kleingruppen, sowohl unter den ErstsemesterInnen als auch zwischen den ErstsemesterInnen und den TutorInnen, einen sehr hohen Stellenwert ein. Die Inhalte der TZI (vgl. Kapitel 2.2.2) sollten daher Bestandteil der Rhetorikschulung der TutorInnen sein. In diesem Sinne kann dann in der Lehr-Lern-Situation ein gleichberechtigtes Miteinander in bezug auf das Thema erreicht werden. Diese Vorgehensweise schließt auch die Auseinandersetzung mit der Rolle als ModeratorInnen, welche die TutorInnen in der Lehr-Lern-Situation haben, auf den Schulungswochenenden mit ein (vgl. Kapitel 4.3.2).

Es ist in dieser Arbeit deutlich geworden, daß die TutorInnen ein hohes Maß an Kompetenzen besitzen sollten, damit eine qualitativ gute Einführung durchgeführt werden kann. Angesichts der Situation, daß sich jedes Jahr eine neue ESAG bildet, kann jedoch nicht gewährleistet werden, daß sich die Einführung aufgrund der Reflexion und Erfahrungen der letzten Jahre ständig verbessert. Sie ist einem ständigen Wandel, bedingt durch die spezifische Situation, daß immer wieder andere Studierende die Einführung planen und durchführen, unterlegen. Die Qualität der Einführungen ist damit jeweils von den Studierenden abhängig, die sich bereit erklären, diese zu organisieren. Sie ist damit auch auf deren Vorerfahrungen und Kenntnisse angewiesen, da die TutorInnen sich auch gegenseitig schulen. Sind TutorInnen dabei, die bereits an einer oder mehreren Einführungen teilgenommen bzw. Erfahrungen in angrenzenden Bereichen haben, wird die Qualität der Einführung sicherlich höher sein, als wenn fast ausschließlich unerfahrene Studierende teilnehmen. Dieses Problem kann dadurch aufgefangen werden, daß Studierende der letztjährigen ESAG für Fragen und bei Problemen zur Verfügung stehen. Werden zudem die Erfahrungen und Auswertungsergeb-

nisse z.B. der Befragung der ErstsemesterInnen schriftlich festgehalten, so haben neue TutorInnen immer wieder die Möglichkeit, darauf zurückzugreifen. Die Ergebnisse des von mir ausgewerteten Fragebogens sowie diese Arbeit stehen daher den neuen ErstsemesterInnenarbeitsgruppen zur Verfügung und können in die Planung und Durchführung integriert werden.

Als Hilfestellung auch für weitere ErstsemesterInnenarbeitsgruppen füge ich an dieser Stelle einen Leitfaden für den Ablauf der Planung und Organisation einer ErstsemesterInneneinführung bei (siehe unten). Er soll keine strikte Vorgabe für zukünftige ErstsemesterInnenarbeitsgruppen darstellen, sondern die Möglichkeit bieten, die Vorbereitungen sinnvoll aufzubauen. Die Methoden, die zur Durchführung der vorgeschlagenen Inhalte in Frage kommen, sind von mir im einzelnen im vierten Kapitel aufgeführt und können zusätzlich mit Hilfe der dort aufgeführten Literaturangaben nachgeschlagen werden. Sie ermöglichen, die Vorbereitung der Einführung, selbständig und gleichberechtigt mit allen TutorInnen zu organisieren. Sie lernen dadurch zudem bereits in der eigenen Vorbereitung Methoden handlungsorientierten Unterrichts kennen und können sie dann in den Kleingruppenveranstaltungen anwenden bzw. auf sie übertragen. Dadurch werden dann auch die ErstsemesterInnen gleichberechtigt mit in die Planung und Durchführung ihrer Kleingruppenveranstaltungen einbezogen. Die organisatorischen Details, die einen großen Teil der Vorbereitung ausmachen, werde ich in den Leitfaden nicht mit aufnehmen. Sie können in einem extra dafür angelegten Ordner in den Räumen des Fachbereichsstudierendenrats jederzeit eingesehen werden.

## 6.2 LEITFADEN

### Grundsätzliches

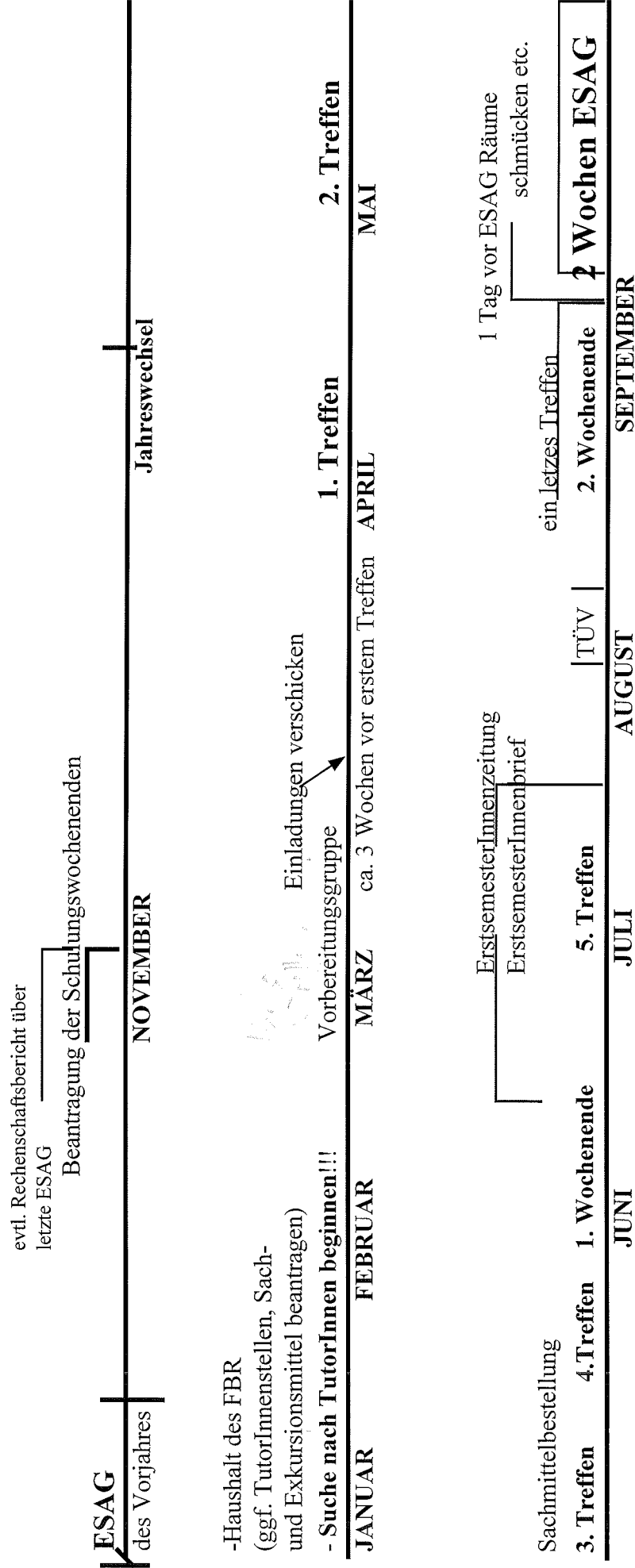
Die Ergebnisse des Fragebogens haben eindeutig ergeben, daß die ErstsemesterInneneinführung in Form von Kleingruppen organisiert werden sollte. Auch aufgrund der durch die Literatur bestätigten Bedeutung der Vermittlung von Inhalten in kleineren Gruppen<sup>202</sup>, sollte diese Methode m.E. grundsätzlich beibehalten werden. Zur Planung der ErstsemesterInneneinführung schlage ich vor, ca. fünf Vorbereitungstreffen und zwei Wochenenden, die hauptsächlich die Schulung der TutorInnen beinhalten, zu organisieren. Das erste Vorbereitungstreffen sollte von einigen TutorInnen organisiert werden, die sich im Vorfeld dazu bereit erklären. Falls Fragen oder Unsicherheiten entstehen, kann auf TutorInnen, die bereits eine ESAG organisiert haben, oder auf die Mitglieder des FASTRA oder auch diese Arbeit zurückgegriffen werden. Die folgende Zeitleiste soll den zeitlichen Ablauf der Planung und Vorbereitung der ErstsemesterInneneinführung verdeutlichen:

---

<sup>202</sup> Vgl. dazu Kapitel 4.3 und KNOLL, J.: Kleingruppenmethoden, a.a.O., S. 10.



## Zeitleiste für die ESAG:



**ESAG**

des Vorjahres

NOVEMBER

Jahreswechsel

JANUAR

FEBRUAR

MÄRZ

APRIL

MAI

JUNI

JULI

AUGUST

SEPTEMBER

**2 Wochen ESAG**

## Perspektivplanung (vgl. Kapitel 4.1)

### VORBEREITUNGSGRUPPE

Die Vorbereitungsgruppe bereitet die ersten Treffen vor. Damit die Arbeit nicht an einigen, wenigen Menschen hängenbleibt, empfiehlt es sich, die Gruppe für andere InteressentInnen offen zu lassen. Wenn die Gruppe unsicher ist, können folgende Punkte helfen:

- Genaue Absprache, wer welchen Punkt vorträgt.
- Evtl. Durchspielen von Argumenten bei möglicherweise kontroversen Diskussionen.
- Materialien rechtzeitig vorbereiten.
- Aufgaben innerhalb der Gruppe verteilen, z.B. Diskussionsleitung, Zusammenfassung, Redeleitung, Protokoll, etc.
- Nach dem ersten Treffen noch einen Rundbrief wegen eventueller neuer InteressentInnen verschicken.
- Klärung, ob Konsensentscheidungen erwünscht sind oder nicht.

### PRO und CONTRA Konsensentscheidung:

Konsens		Mehrheitsentscheid	
+	-	+	-
<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Gruppe muß diskutieren</li> <li>• Kompromißfindung wird ange-regt</li> <li>• Neue werden au-tomatisch besser integriert</li> <li>• gesamte Gruppe entscheidet und steht hinter der Entscheidung</li> <li>• dadurch läßt sich die Arbeit prag-matischer gestalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evtl. sehr lange Diskussionen, die auch ner-ven können</li> <li>• womöglich reden nur Leu-te, die sowieso 'Ahnung' ha-ben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• geht schneller</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Minderheiten sind unzu-frieden</li> <li>• läßt viele Dinge unklar</li> <li>• Polarisierun-gen (ungün-stig für Wei-terarbeit)</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konflikte kommen direkt auf den Tisch und nicht erst zwei Tage vor der ESAG</li> </ul>			
---	--	--	--

### Erstes Treffen

- Begrüßung.
- Kennenlernen.
- METAPLAN in Verbindung mit
- LEHR-LERNVERTRAG.
- Vorstellung der Rahmenbedingungen der ESAG (finanzielle Situation, fachbereichsübergreifende Strukturen bzw. Möglichkeiten/politische Zusammenhänge).
- Wer bereitet die nächsten Treffen vor (Vorbereitungsgruppe)?
- Adressenliste der Anwesenden.
- Organisatorisches.
- Sonstiges.

### Zweites Treffen

- kurze Zusammenfassung des letzten Treffens (Metaplan/Lehr-Lern-Vertrag).
- Schlußfolgerungen in bezug auf die Ziele, Inhalte und Methoden für die Einführungsveranstaltungen.
- Auswertungsergebnisse der letztjährigen ESAG mit einbeziehen.
- Aufteilung in Arbeitsgruppen (vgl. Arbeitsgruppen Kapitel 4.1.3 und Kapitel 4.2.3).
- Verbindlichkeiten aufbauend auf den Lehr-Lernvertrag klären (Terminabsprachen der AG`s, der einzelnen Treffen, Mitarbeit).
- Monatsablauf/Zeitplan erstellen.
- Adressenliste kontrollieren/vervollständigen.

- Organisatorisches.
- Sonstiges.

### **Umrißplanung** (vgl. Kapitel 4.2)

#### Drittes Treffen

- Vorstellung der erarbeiteten Inhalte und Methoden der einzelnen AG's.
- Diskussion der Inhalte und Methoden in bezug auf die in den vorherigen Treffen gesetzten Ziele.
- Organisatorisches.
- Sonstiges.

#### Viertes Treffen

- Stand der AG's.
- Insbesondere Wochenend-AG Inhalte vorstellen ggf. diskutieren, Ideen der TutorInnen mit aufnehmen!!
- Organisatorisches.
- Sonstiges.

### **Prozeßplanung** (vgl. Kapitel 4.3)

Ich füge an dieser Stelle die Wochenendschulungen in die Phase der Prozeßplanung ein, da hier die einzelnen Inhalte und Methoden erarbeitet werden, die für die Gestaltung der Kleingruppenveranstaltungen von Bedeutung sein können. Im Sinne des Hamburger Modells betrifft die Ebene der Prozeßplanung die Durchführung der einzelnen Kleingruppenveranstaltungen. Spätestens auf dieser Ebene der Planung wird mit den Teilnehmenden zusammen entschieden, welche Ziele, Inhalte, Methoden und Arbeitsregeln die Gruppe vertritt. Aus diesem Grund ist die Durchführung z.B. eines Lehr-

{ sind

Lern-Vertrags zu Beginn der Kleingruppenveranstaltungen notwendig. Da die TutorInnen sich jedoch vorbereiten müssen, ist im Rahmen der Planung und Vorbereitung der Einführung besonders wichtig, auf die Erfahrungen der letzten Jahre zurückzugreifen, um einschätzen zu können, welche Inhalte für die ErstsemesterInnen von Interesse sind. Die Vorbereitungen und Schulungsinhalte auf den Wochenenden sollen daher nicht die Festlegung der Inhalte und Methoden für die Kleingruppen bedeuten, sondern den TutorInnen Sach- und Methodenkompetenz vermitteln.

#### Tips für die Vorbereitungsgruppe:

Die Methoden, die ich im Rahmen des vierten Kapitels zum Ablauf der ErstsemesterInneneinführung dargestellt habe, können auch zur Gestaltung der Wochenendschulungen zu Hilfe genommen werden. Es hat sich darüber hinaus bewährt, z.B. die Erarbeitung des Studienverlaufsplanes und die Rhetorikschulung in Kleingruppen durchzuführen. Grundsätzlich gelten auch die Tips zur Vorbereitung, die ich bei dem ersten Vorbereitungstreffen bereits erwähnt habe (siehe oben).

#### Wochenendschulungen

	<b>Freitag</b>	<b>Samstag</b>	<b>Sonntag</b>
1. Wochenende	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ankunft</li> <li>• Begrüßung</li> <li>• Kennenlernen</li> <li>• Vorstellung des Wochenendablaufs</li> <li>• TutorInnenfindung (Zweier-Teams) während des Wochenendes</li> <li>• Ergebnisse der AG's vorstellen und diskutieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erklärung der Studienverlaufspläne</li> <li>• Rhetorikschulung (wichtig: TZI und Rolle als ModeratorIn)</li> <li>• ggf. Fotos für die ErstsemesterInnenzeitung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evtl. Studienreform</li> <li>• Aktuelle Diskussionen am Fachbereich</li> <li>• Studienordnung und Methoden</li> <li>• Zweiwochenplan erstellen</li> <li>• Auswertung/Feedback</li> <li>• Abrechnung des Wochenendes</li> <li>• Abreise</li> </ul>

	<b>Freitag</b>	<b>Samstag</b>	<b>Sonntag</b>
2. Wochenende	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anreise</li> <li>• Begrüßung</li> <li>• Vorstellung der Arbeitsgruppen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gremien</li> <li>• Soziales (Referent einladen!)</li> <li>• Methoden zur Vermittlung des Studienverlaufsplans</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zweiwochenplan durchsprechen</li> <li>• Ziele, Inhalte und Methoden der Kleingruppenveranstaltungen zusammenfassen</li> <li>• Auswertung/Feedback</li> <li>• Abrechnung</li> </ul>

#### Fünftes Treffen

- kurze Zusammenfassung der Ergebnisse des ersten Wochenendes.
- Wünsche und Ideen für das zweite Wochenende.
- Organisatorisches während der Semesterferien.
- Sonstiges.

Die in der Vorbereitungsphase erarbeiteten Ziele, Inhalte und Methoden zusammen mit den Erfahrungen der letzten Jahre bieten eine geeignete Grundlage für die Durchführung der zweiwöchigen ErstsemesterInneneinführung.

#### **Planungskorrektur** (vgl. Kapitel 4.4)

Um die Möglichkeit offenzuhalten, Änderung vorzunehmen und sich untereinander auszutauschen, sollte während der zwei Wochen ein Treffen aller TutorInnen stattfinden, bei dem auftretende Probleme oder Fragen angesprochen werden können. Für die Auswertung der Einführung im Gesamten sollte ebenfalls ein Treffen organisiert und zusätzlich dazu ein Fragebogen entwickelt werden, der Aufschluß über den Erfolg der Einführung aus der Sichtweise der ErstsemesterInnen gibt. Die hervorgehobenen Ergebnisse

sollten im Hinblick auf die nächste Einführung schriftlich festgehalten werden.

Mit der vorliegenden Arbeit wollte ich die ErstsemesterInneneinführung der Fachbereiche Sozialarbeit und Sozialpädagogik 1996/97 überprüfen und weiterentwickeln. Ich habe dies sehr kritisch vor allem in bezug auf die Leitgedanken Kompetenz, Autonomie und Solidarität und folgerichtig auf die von den TutorInnen angewandten Methoden zur Vermittlung der Inhalte getan. Durch die positive Bewertung der ErstsemesterInnen im Fragebogen hat sich weitgehend bestätigt, daß die Konzeption der ESAG geeignet war, die ErstsemesterInnen in das Studium einzuführen. Im Hinblick auf weitere ErstsemesterInneneinführungen hoffe ich daher, daß die von mir hinzugefügten Verbesserungsvorschläge bzw. Ergänzungen angenommen und angewendet werden.

**LITERATURVERZEICHNIS**

**ALLGEMEINER STUDENTINNENAUSSCHUß DER FACHHOCHSCHULE DÜSSELDORF** (Hg.): ErstsemesterInnen-Info, 1996/97.

**ARBEITSKREIS BUNDESWEITE ERSTSEMESTERARBEIT:** Einladungsschreiben von 1992-1996.

**ALLGEMEINER STUDENTINNENAUSSCHUß DER FACHHOCHSCHULE DÜSSELDORF und ERSTSEMESTERINNENARBEITSGRUPPE** (Hg.): Veranstaltungskalender Okt.1996-Feb.1997.

**ATTESLANDER, P.:** Methoden der empirischen Sozialforschung. 6. neu bearb. u. erweiterte Aufl. Berlin: de Gruyter, 1991.

**BECK, P.:** Zwischen Identität und Entfremdung; Die Hochschule als Ort gestörter Kommunikation. Frankfurt am Main: Aspekte Verlag, 1975.

**BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT** (Hg.): Studiensituation und studentische Orientierung an Universitäten und Fachhochschulen. Bad Honnef: K. H. Bock Verlag, 1988.

**DIEKMANN, A.:** Empirische Sozialforschung. Reinbeck bei Hamburg: Rororo Verlag, 1995.

**DONNERT, R.:** Am Anfang war die Tafel. München: Lexika Verlag, 1990.

**ERSTSEMESTERINNENARBEITSGRUPPE** (Hg.): ErstsemesterInnen-Info 1981/82.

**ERSTSEMESTERINNENARBEITSGRUPPE:** Adressenliste interessierter StudentInnen, 1996. Unveröffentlicht.

**ERSTSEMESTERINNENARBEITSGRUPPE** (Hg.): ErstsemesterInnenzeitung der Fachbereiche Sozialarbeit und -pädagogik. Fachhochschule Düsseldorf: Eigendruck, 1996.

**ERSTSEMESTERINNENARBEITSGRUPPE:** Konzeption der ErstsemesterInneneinführung der Fachbereiche Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 1996. Unveröffentlicht.

**ERSTSEMESTERINNENARBEITSGRUPPE:** Leitfaden für die Rhetorikschulung der TutorInnen. Unveröffentlicht.

**ERSTSEMESTERINNENARBEITSGRUPPE:** Protokoll des ersten Vorbereitungstreffens, 18.04.1996. Unveröffentlicht.



**ERSTSEMESTERINNENARBEITSGRUPPE:** Protokoll des zweiten Vorbereitungstreffens, 29.04.1996. Unveröffentlicht.

**ERSTSEMESTERINNENARBEITSGRUPPE:** Metaplanauswertung der Sitzung vom 08.05.1996. Unveröffentlicht.

**ERSTSEMESTERINNENARBEITSGRUPPE:** Schreiben an alle DozentInnen der Fachbereiche Sozialarbeit/Sozialpädagogik vom 05.07.1996.

**ERSTSEMESTERINNENARBEITSGRUPPE:** Liste der anwesenden ErstsemesterInnen während der Einführung in den Kleingruppen. Unveröffentlicht.

**ERSTSEMESTERINNENARBEITSGRUPPE:** Auswertungsbogen der Reflexion der TutorInnen vom 18.10.1996. Unveröffentlicht.

**FACHHOCHSCHULE DÜSSELDORF; FACHBEREICHE SOZIALPÄDAGOGIK UND SOZIALARBEIT:** Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis. Wintersemester 1996/97.

**FACHHOCHSCHULE DÜSSELDORF; FACHBEREICH SOZIALPÄDAGOGIK; SEMINAR ZUM THEMA ERWACHSENENBILDUNG:** Seminarunterlagen zum Thema Visualisieren, Präsentieren, Moderieren. Wintersemester 1996/97.

**FACHHOCHSCHULGESETZ (FHG)** vom 3. August 1993, zuletzt geändert durch Gesetz vom 7. März 1995 (GV.NW. S. 192).

**FEIX, N.:** Moderationsmethoden und Synaplan. 2. Auflage. Mannheim: Verlagsbüro v. Brandt, 1992.

**FUNN:** Protokoll des Wochenendes vom 13./14.01.1996.

**GAWATZ, R.:** Studium - Wissenschaft - Beruf; Berufliche Studienperspektiven westdeutscher Studierender und ihr Stellenwert für die Studienbewältigung und Studiensituation. Konstanz: Hartung-Gorre Verlag, 1991.

**GEIBLER, K. A.:** Anfangssituationen - Was man besser tun und lassen sollte. München: Max Hueber Verlag, 1983.

**GEIBLER, K. A.:** Schlußsituationen; Die Suche nach dem guten Ende. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 1992.

**GRELL, J. u. M.:** Unterrichtsrezepte. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 1983.

**GUDJONS, H.:** Pädagogisches Grundwissen. 4. durchges. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhard, 1994.

- GUDJONS, H., TESKE, R. u. WINKEL, R.** (Hg.): Didaktische Theorien. 6. Aufl. Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag, 1991.
- HAUSER; E. /HOLKER, B.:** Moderation - eine neue Perspektive für Lehrkräfte? In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK: 47. Jahrgang, Heft 6, 1995.
- HENNIGER, W.** (Hg.): Unistart; Orientierungshandbuch für Studienanfänger. Königstein/Ts.: Athenäum Verlag, 1984.
- JANK, W. und MEYER, H.:** Didaktische Modelle. 3. Aufl. Frankfurt/M: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH, 1994.
- KNOLL, J.:** Kleingruppenmethoden; Effektive Gruppenarbeit in Kursen, Seminaren, Trainings und Tagungen. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 1993.
- KNOLL, J.:** Kurs- und Seminarmethoden. München: Max Hueber Verlag, 1986.
- KRAINZ, E.:** Student sein. Wien: Literas-Verlag Ges.m.b.h., 1984.
- KRAUSE, H. J.; DEKAN DER FACHHOCHSCHULE DÜSSELDORF, FACHBEREICH SOZIALPÄDAGOGIK:** Schreiben an die ESAG vom 10.07.1996.
- KROMREY, H.:** Empirische Sozialforschung; Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. 6. revidierte Auflage. Opladen: Leske Verlag, 1994.
- LAUSCHKE; E.:** Persönlichkeitsentwicklung durch psychologische Studentenberatung. Münster; Hamburg: Lit Verlag, 1991.
- MEUELER, E.:** Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung -Lehr-Lern-Verträge und andere Methoden. Lübeck: Hiba-Verlag, 1994.
- MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN:** Aktionsprogramm 'Qualität der Lehre' einschließlich 'Tutorenprogramm'; Brief an die Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom 15.11.1990.
- MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, IM AUFTRAG KÜCHENHOFF:** Aktionsprogramm 'Qualität der Lehre' einschließlich 'Tutorenprogramm'; Brief an die Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen in bezug auf die Dienstbesprechung vom 23.11.1990.

**MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, PRESSEREFERAT (Hg.):** Aktionsprogramm 'Qualität der Lehre'. Januar 1991.

**MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN:** Merkblatt für Anträge auf Förderung von Tutorien an Fachhochschulen mit Leitfaden für die Antragstellung vom 18.01.1991.

**MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, PRESSEREFERAT (Hg.):** Aktionsprogramm 'Qualität der Lehre', Abschlußbericht. Oktober 1991.

**MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN:** Aktionsprogramm 'Qualität der Lehre'; hier: Tutorenprogramm. Bezugserlaß vom 12.07.1995.

**NUTZ, M.:** Räumliche Mobilität der Studierenden und Struktur des Hochschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland. Köln: Selbstverlag Kölner Geographische Arbeiten, 1991.

**OTTO, G. und SCHULZ, W. (Hg.):** Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Bd. 4. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag, 1987.

**PEISERT, H.(Hg.):** Studiensituation und studentische Orientierungen. Bad Honnef: K.-H. Bock Verlag, 1984.

**PETERSEN, W. H.:** Unterrichtsplanung. 7. überarb. und erweiterte Aufl. München: Ehrenwirth, 1996.

**RENTZSCH, S.:** Wohnen als Student. Tübingen: Schwäbische Verlagsgesellschaft, 1987.

**SCHILLING, J.:** Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Karlsruhe: Hermann Luchterhand Verlag GmbH & Co, 1993.

**SCHNELL R./HILL P. B./ESSER E.:** Methoden der empirischen Sozialforschung. München; Wien: Oldenbourg Verlag, 1988.

**SCHWEIM, L.:** Der andere Studienführer. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 1973.

**SOMMERKORN, I. N. (Hg.):** Identität und Hochschule. Hamburg: Alsterdruck E. Schlecht, 1981.

**STUDIENORDNUNG FÜR DIE STUDIENGÄNGE SOZIALARBEIT UND SOZIALPÄDAGOGIK AN DER FACHHOCHSCHULE DÜSELDORF** vom 08.05.1985.

---

**STUDIENORDNUNG DES STUDIENGANGS SOZIALPÄDAGOGIK**  
vom Fachbereichsrat des Fachbereichs Sozialpädagogik in den Sitzungen  
am 03.07.1996 und 23.10.1996 diskutiert und mehrheitlich zugestimmt.

**VESTER, F.:** Denken, Lernen, Vergessen. Stuttgart: Deutsche Verlags-  
Anstalt GmbH, 1975.

Anhang

- AUSWERTUNGSTABELLE BZGL. DER TEILNAHME UND BEWERTUNG DER EINZELNEN ANGEBOTE
- FRAGEBOGEN MIT GRUNDAUSZÄHLUNG



Fragebogen mit Grundauszählung:

**Fragebogen zur Auswertung der ErstsemesterInneneinführung  
1996/97**

	<b>abs.</b>	<b>%</b>
	135	100

**1. Für welchen Studiengang hast Du Dich eingeschrieben?**

	<b>abs.</b>	<b>%</b>
Sozialarbeit	40	29,63
Sozialpädagogik	92	68,15
keine Angabe	3	1,48

**2. Wie alt bist Du?**

	<b>abs.</b>	<b>%</b>
18-22 Jahre	36	26,67
23-30 Jahre	76	49,63
über 30 Jahre	17	12,59
über 40 Jahre	6	4,44

**3. Geschlecht?**

	<b>abs.</b>	<b>%</b>
weiblich	91	67,41
männlich	44	32,59

**4. War es Dein Wunsch, an der Fachhochschule in Düsseldorf zu studieren?**

	<b>abs.</b>	<b>%</b>
Ja	66	48,89
ja, aber nicht an erster Stelle	29	21,48
nein	31	22,96
egal	3	2,22
keine Angabe	6	4,44

### 5. Welche Gefühle verbindest Du mit dem Studienbeginn?

(Mehrfachnennungen)

n = 153

n = 154

	Vor der Einführung		Nach der Einführung	
	abs.	%	abs.	%
a) Ich freue mich darauf	57	37,25	92	60,13
b) Ich habe gemischte Gefühle	71	46,40	53	34,64
c) Ich bin ein wenig ängstlich	22	14,38	7	4,57
d) Ich stehe ihm gleichgültig gegenüber	2	1,31	2	1,31
e) Ich habe keine Gefühle	1	0,65	0	0

### 6. An welchen Angeboten der Einführung hast Du teilgenommen?

(bez. auf warum nicht: A= arbeiten; U= Unlust; W= war weg; K= krank; Z = zuviel; E= Elternpflichten; S= sonstige Gründe)

Angebote	ganz		teilweise		gar nicht		warum nicht (siehe unten)
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	
1. Erster Tag Golzheim	57	42,22	9	6,66	69	51,11	
a) Begrüßung durch die Rektorin							
b) Begrüßung durch den AStA - Vorstand	68	50,37	5	3,70	62	45,92	
c) ErstsemesterInnen - Café	32	23,70	26	19,26	77	57,04	
2. Erster Tag SoWe	116	85,92	4	2,96	15	11,11	
a) Begrüßung durch die TutorInnen							
b) Begrüßung durch die beiden Dekane	111	82,22	6	4,44	18	13,33	
c) Kleingruppe	111	82,22	21	15,55	3	2,22	
3. Studienverlaufsplan	119	88,15	10	7,41	6	4,44	
4. Soziales	85	62,96	18	13,33	32	23,70	
5. Gremien	84	62,22	12	8,89	39	28,89	
6. Studienreform	95	70,37	16	11,85	24	17,78	



7. FH-Führung	80	59,26	16	11,85	39	28,89	
8. fachübergreifende Stadtrallye	17	12,59	2	1,48	116	85,92	
9. Campusrallye	17	12,59	3	2,22	115	85,18	
10. DozentInnenvorstellung	40	29,63	34	25,18	61	45,18	
11. Parties:	39	28,89	5	3,70	91	67,41	
a) fachübergreifende ErstsemesterrInnen - Party Golzheim							
b) SoWe- ErstsemesterInnen - Party	53	39,26	11	8,15	71	52,59	
12. ErstsemesterInnen - Café im (VV-Raum)	20	14,81	41	30,37	74	54,81	
13. Soziales (im VV-Raum durch den Sozialreferenten)	18	13,33	10	7,41	107	79,26	

Falls ein oder mehrere der Punkte 3. -7. nicht angeboten wurden, welche waren dies?  
Bitte kurz aufschreiben! \_\_\_\_\_

Gründe für die Abwesenheit:

	Begrüßung der Rektorin		Begrüßung des AStA-Vorstands		Café		Begrüßung der TutorInnen		Begrüßung der Dekane	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
A= arbeiten	12	8,89	8	5,92	13	9,63	1	0,74	2	1,49
U= Unlust	16	11,85	14	10,37	19	14,07	1	0,74	4	2,96
W= war weg	12	8,89	12	8,89	14	10,37	4	2,96	2	1,49
K= krank	1	0,74	1	0,74	0	0	0	0	0	0
Z= zuviel	0	0	4	2,96	4	2,96	0	0	0	0
E= Elternpflichten	6	4,44	4	2,96	10	7,41	0	0	0	0
S= sonstige Gründe	23	17,04	24	17,78	22	16,29	9	6,67	10	7,41
Gesamt	70	51,85	67	49,62	80	59,26	15	11,11	18	13,33

	Kleingruppe		Studienverlaufsplan		Soziales		Gremien		Studienreform	
	abs.	%	abs.	%	abs	%	abs.	%	abs.	%
A= arbeiten	4	2,96	6	4,44	8	5,92	11	8,15	9	6,66
U= Unlust	0	0	0	0	4	2,96	4	2,96	1	0,74
W= war weg	0	0	2	1,48	4	2,96	4	2,96	5	3,70
K= krank	0	0	9	6,66	3	2,22	6	4,44	3	2,22
Z= zuviel	1	0,74	9	6,66	2	1,48	3	2,22	0	0
E= Elternpflichten	0	0	1	0,74	3	2,22	2	1,48	2	1,48
S= sonstige Gründe	3	2,22	2	1,48	12	8,88	10	7,41	8	5,92
Gesamt	8	5,92	11	8,15	36	26,67	40	29,63	28	20,74

	FH-Führung		Stadtrallye		Campusrallye		DozentInnenvorstellung	
	abs.	%	abs.	%	abs	%	abs.	%
A= arbeiten	13	9,63	27	20	21	15,55	13	9,63
U= Unlust	1	0,74	31	22,96	35	25,92	3	2,22
W= war weg	6	4,44	8	5,92	7	5,18	3	2,22
K= krank	4	2,96	2	1,48	4	2,96	1	0,74
Z= zuviel	0	0	5	3,70	10	7,41	3	2,22
E= Elternpflichten	1	0,74	11	8,15	7	5,18	2	1,48
S= sonstige Gründe	17	12,59	32	23,70	32	23,70	37	27,41
Gesamt	42	31,11	116	85,92	116	85,92	62	45,92

	fachübergreifende Party		SoWe-Party		Cafe		Soziales	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
A= arbeiten	15	11,11	9	6,67	11	8,15	14	10,37
U= Unlust	15	11,11	6	4,44	13	9,63	10	7,41
W= war weg	11	8,15	10	7,41	4	2,96	11	8,15
K= krank	2	1,48	0	0	0	0	0	0
Z= zuviel	5	3,70	3	2,22	3	2,22	5	3,70
E= Elternpflichten	9	6,67	8	5,92	9	6,67	9	6,67
S= sonstige Gründe	35	25,92	38	28,15	40	29,63	60	44,44
Gesamt	92	68,15	74	53,33	80	59,26	109	80,74

### 7. Wie haben Dir die vorher genannten Angebote gefallen ?

Angebote	sehr gefallen		gefallen		wenig gefallen		nicht gefallen		keine Angabe	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
1. Erster Tag Golzheim	5	3,70	35	25,92	15	11,11	6	4,44	5	3,70
a) Begrüßung durch die Rektorin										
b) Begrüßung durch den AStA - Vorstand	16	11,85	36	26,67	19	14,07	2	1,48		0
c) ErstsemesterInnen - Café	15	11,11	32	23,70	7	5,18	0	0	4	2,96
2. Erster Tag SoWe	61	45,18	52	38,52	4	2,96	2	1,48	1	0,74
a) Begrüßung durch die TutorIn.										
b) Begrüßung durch die beiden Dekane	10	7,41	85	62,96	17	12,59	2	1,48	3	2,22

c) Kleingruppe	85	62,96	41	30,37	1	0,74	0	0	5	3,70
Studienverlaufsplan	62	45,92	43	31,85	2	1,48	0	0	22	16,30
4. Soziales	12	8,88	24	17,78	4	2,96	0	0	63	46,67
5. Gremien	23	17,04	32	23,70	10	7,41	0	0	31	22,96
6. Studienreform	14	10,37	44	32,59	7	5,18	1	0,74	45	33,33
7. FH-Führung	26	19,26	51	37,78	4	2,96	0	0	15	11,11
8. fachübergreifende Stadtrallye	14	10,37	4	2,96	1	0,74	0	0	3	2,22
9. Campusrallye	10	7,41	6	4,44	1	0,74	0	0	0	0
10. DozentInnenvorstellung	10	7,41	14	10,37	4	2,96	5	3,70	41	30,37
11. Partys: a) fachübergreifende ErstsemesterInnen - Party Golzheim	18	13,33	17	12,59	5	3,70	4	2,96	0	0
b) SoWe- ErstsemesterInnen - Party	13	9,63	15	11,11	4	2,96	2	1,48	30	22,22
12. ErstsemesterInnen - Café im (VV-Raum)	20	14,81	24	17,78	4	2,96	0	0	10	7,41
13. Soziales (im VV- Raum durch den Sozialreferenten)	11	8,15	5	3,70	2	1,48	0	0	10	7,41

**Hast Du zu den Punkten 1. - 13. Verbesserungsvorschläge?**

siehe Frage 9



Party Golzheim										
b)SoWe- Erstsemeste- rInnen - Party	45	33,33	63	46,67	13	9,63	0	0	14	10,38
12. ErstsemesterInnen - Café im (VV-Raum)	31	22,96	66	48,89	22	16,30	1	0,74	15	11,11
13. Soziales (im VV- Raum durch den Sozi- alreferenten)	38	28,15	55	41,74	17	12,59	0	0	25	18,52

### 9. Und nun ein paar Fragen zu Deinen TutorInnen.

a) rhetorisch (Redeverhalten, Ausdruck, Sicherheit / Unsicherheit, Sprache, etc.)

<b>rhetorisch</b>	<b>abs.</b>	<b>%</b>	<b>Sprachstil</b>	<b>abs.</b>	<b>%</b>
sehr gut	15	11,11	lebendig/witzig	26	19,26
gut	58	42,96	sachlich	9	6,67
schlecht	2	1,48			
			<b>Ausdruck</b>		
sicher	55	40,74	gut	16	11,85
unsicher	9	6,66	schlecht	2	1,48
verständlich	58	42,96			
unverständlich	5	3,70			

b) inhaltliche Kompetenz (Verständlichkeit, Umgang mit Fragen, Vorbereitung zu den einzelnen Themen, etc.)

<b>inhaltlich</b>	<b>abs.</b>	<b>%</b>		<b>abs.</b>	<b>%</b>
sehr gut	22	16,30	gut vorbereitet	81	60,00
gut	35	25,92	schlecht vorber.	5	3,70
verständlich	61	45,18	auf Fragen eingegangen	95	70,37
unverständlich	5	3,70	nicht auf Fragen einge- gangen	4	2,96

<b>Motivation</b>	<b>abs.</b>	<b>%</b>
nett/freundlich	25	18,51
hilfsbereit/engagiert	26	19,26
geduldig/ruhig	26	19,26
Unsicherheit und Angst genommen	16	11,85
Team hat sich gut abgestimmt	8	5,92
Team hat sich nicht gut abgestimmt	4	2,96

### 10. Wonach hast Du Dir deine Kleingruppe (TutorInnen) ausgesucht?

(Mehrfachnennungen)

n = 159

	<b>abs.</b>	<b>%</b>
a) zufällig	58	36,48
b) TutorInnenvorstellungsheft	27	16,98
c) Plakate (1.Tag SoWe)	50	31,45
d) Sonstiges	24	15,09

**11. Wenn Du Lust hast, kannst Du hier Deine positiven und negativen Erfahrungen von der Einführung notieren (z.B. weitere Erfahrungen mit TutorInnen, der Gruppe, Frühstück, Zeiteinteilung, DozentInnenvorstellung, FASTRA-Dienst, private Kleingruppentreffen, SoWe-ErstsemesterInnen-Info, AStA-ErstsemesterInnen-Info, Sozialbroschüre, etc., etc.)**

<b>positive Kritik</b>	<b>abs.</b>	<b>%</b>
auf das Studium gefreut/Ängste genommen/ Sicherheit gegeben	44	32,59
Kleingruppen	16	11,85
soziale Kontakte	19	14,07
Kleingruppentreffen auch außerhalb der FH	11	8,15
Frühstück	20	14,81

Informationsmaterialien	15	11,11
allgemein sehr gut/hat Spaß gemacht	40	29,63
<b>negative Kritik</b>		
zwei Wochen sind zu lang	6	4,44
<b>Verbesserungsvorschläge</b>		
DozentInnen beider Fachbereiche sollen sich vorstellen/Pflichtveranstaltung für DozentInnen	5	3,70

**12. Würdest Du gern noch einige Themen studienbegleitend vertieft haben? Wenn ja, welche?**

---



---

**13. Zum Schluß (endlich!): ,**

**Wie sicher fühlst Du Dich jetzt auf Dein bevorstehendes Studium vorbereitet?**

	abs.	%
a) sehr sicher	6	4,44
b) sicher	103	76,30
c) unsicher	19	14,07
d) gar nicht sicher	0	0
e) keine Angabe	7	5,19

**Platz für sonstige Bemerkungen, Erläuterungen oder Ergänzungen zu den einzelnen Fragen bzw. Punkten:**

---



---

Falls Ihr jetzt immer noch hier in D'dorf Sozialpädagogik/Sozialarbeit studieren wollt und sogar Lust bekommen habt, nächstes Jahr selbst als ErstsemesterInnentutorIn mitzumachen, achtet ab Januar auf Aushänge hier an der FH, denn dann geht es schon mit der neuen Planung der ESAG 97/98 los.