

die hochschullehre – Jahrgang 8-2022 (18)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2218W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Fit zum Studienabschluss! Ein digitales Lehrkonzept zur Vorbereitung der Abschlussarbeit

DENISE WILDE, OLE ENGEL, ELISABETH MAYWEG-PAUS

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt zentrale Erkenntnisse aus dem Lehrprojekt „Exposéentwicklung zur Abschlussarbeit“ [ExAb] vor. Zentrale Zielsetzung des Projekts ist es, Studierende dabei zu unterstützen, selbst-organisiert und eigenständig eine wissenschaftlich relevante und umsetzbare Fragestellung und ein entsprechendes Forschungsdesign für ihre Abschlussarbeit zu entwickeln. Die häufig als fragil wahrgenommene Studienabschlussphase soll somit stärker strukturiert und praktisch unterstützt werden. Zugleich sollen über die Umsetzung und begleitende Forschung des Lehrprojekts Rückschlüsse auf die Bedeutung kollaborativer, digitaler Lernformen gezogen und der Erfahrungsaustausch in der Studienabschlussphase gestärkt werden. Ausgehend von der Bedeutung kollaborativen Lernens werden die vier Bausteine des Lehrkonzepts vorgestellt und anschließend die Ergebnisse der Studierendenbefragung dargelegt, um einen exemplarischen Einblick in die Umsetzung und Reichweite des Lehrkonzepts zu geben.

Schlüsselwörter: Digitales Lernen; Lehr-/Lernforschung; Abschlussarbeit; Kollaboratives Lernen und Arbeiten; Student-Peer-Review

Ready to graduate! A digital teaching concept to prepare the final thesis

Abstract

The article presents central findings from the teaching project “Exposé Development for the Thesis” [ExAb]. The central objective of the project is to support students in developing a scientifically relevant and realisable question and a corresponding research design for their thesis in a self-organised and independent manner. The graduation phase, which is often perceived as fragile, is thus to be given more structure and practical support. At the same time, conclusions about the importance of collaborative, digital forms of learning are to be drawn through the implementation and accompanying research of the teaching project and the exchange of experience in the final degree phase is to be strengthened. Based on the importance of collaborative learning, the four components of the teaching concept are presented and then the results of the student survey are presented in order to give an exemplary insight into the implementation and scope of the teaching concept.

Keywords: Digital learning; teaching and learning research; thesis; collaborative learning and work; student peer review

1 Einleitung

Für viele Studierende in den Erziehungswissenschaften ist die Abschlussarbeit ein erstes größeres Schreibprojekt, bei dem sie selbstverantwortlich jegliche Arbeitsschritte planen und Entscheidungen treffen. Bisher verläuft der Erstellungsprozess häufig wenig strukturiert. Die Studienabschlussphase wird häufig als erhöhte Belastungsphase wahrgenommen, die durch Leistungsdruck und Zukunftsängste geprägt ist. Seidel (2014) betont in diesem Kontext die besondere Bedeutung von Unterstützungsangeboten in dieser Phase. Die eigenen langjährigen Erfahrungen aus der Studienfachkoordination zeigen, dass Studierende sich häufig schwertun bei der Themenfindung, der Konzeptentwicklung und der Suche nach einem Betreuer bzw. einer Betreuerin. Zugleich wird vonseiten der Professorenschaft kritisiert, dass den Betreuungsanfragen häufig wenig fundierte Vorüberlegungen zugrunde liegen. So zeigt sich ein Handlungsbedarf, der sich insbesondere auf den ersten Teil des Entstehungsprozesses der Abschlussarbeit bezieht. Der Erfolg der Abschlussarbeit hängt dabei in hohem Maße von den Phasen der Ideenfindung, Konzipierung und Planung ab. Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen des ExAb-Projekts ein Lehrkonzept entwickelt, das Studierende mithilfe von vier Bausteinen im Blended Learning-Format dabei unterstützt, ein fundiertes Forschungsexposé für ihre Bachelor- und Masterarbeiten in den Erziehungswissenschaften zu erstellen und sich gezielt sowie fundiert auf die bevorstehende Abschlussarbeit vorzubereiten. Die Idee des Lehrkonzepts basiert auf der Grundannahme, dass bei Lern- und Bildungsprozessen im digitalen Zeitalter insbesondere kollaborative Formen der Wissensgenerierung und -kommunikation sowohl für ein erfolgreiches Studium als auch für die spätere berufliche Tätigkeit von Relevanz sind (Chen et al., 2018). Zudem bietet das kollaborative Lernen gerade in der Studienabschlussphase, in der viele Studierende keine bzw. nur noch wenige Lehrveranstaltungen an der Universität belegen und ihr Studium weitestgehend selbstorganisiert allein gestalten, sowohl die Möglichkeit zum regelmäßigen Austausch mit Gleichgesinnten als auch Erkenntnisse für die eigene Abschlussarbeit zu generieren. Der Kurs wurde im SoSe 2020, im SoSe 2021 und im WiSe 2021/22 erfolgreich an der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt und dabei durch eine Befragung der Studierenden nach Abschluss der Seminare begleitet. Ziel ist es, den Studierenden über den Blended Learning-Kurs wissenschaftlich elaborierte, passgenaue und strukturierte Angebote zu Beginn der Abschlussarbeit mittels der angeleiteten Exposéerstellung zur Verfügung zu stellen, um damit die Vorbereitung auf den eigentlichen Schreibprozess zu unterstützen. Die Ausgestaltung des Exposés lässt sich somit als zentrale Weichenstellung für den weiteren Verlauf und den Erfolg der Abschlussarbeit und der Studienabschlussphase beschreiben.

2 Theoretischer Hintergrund und Konzept

Besonders unter den Bedingungen eines zunehmend modularisierten und verschulten Studiums stehen Studierende mit der Anfertigung ihrer Abschlussarbeit vielfach erstmalig vor der Herausforderung, selbstorganisiert und eigenständig ein in sich komplexes wissenschaftliches Projekt zu bearbeiten. Der Erfolg des Gesamtvorhabens hängt entscheidend von der Formulierung einer wissenschaftlich relevanten und gleichzeitig im gegebenen Rahmen umsetzbaren *Fragestellung und der Entwicklung des entsprechenden Forschungsdesigns* ab. Speziell in dieser Entstehungsphase sind Studierende auf regelmäßige, strukturierte und mehrperspektivische Rückmeldungen durch Lehrende bzw. Betreuer:innen und andere Studierende angewiesen.

Mit dem hier vorgestellten Lehrkonzept soll eine Lücke in der Abschlussphase des Studiums geschlossen werden, in welchem in der Regel die Abschlussarbeit im Fokus steht. Auf einer ersten praktischen Ebene werden in dem Format konkrete sowie praktische Tipps zur Gestaltung der Abschlussarbeit in Form des Exposés gegeben. Auf einer zweiten theoretischen Ebene ermöglichen die Erkenntnisse aus der Umsetzung des Lehrkonzepts Rückschlüsse auf die Bedeutung kollaborativer Lerntheorie und Lernformen im Studium (und für den Beruf). Auf einer dritten

Ebene kann der Erfahrungsaustausch über die Studienabschlussphase an Universitäten angeregt werden. Mittels konzeptioneller Weiterentwicklung von z. B. Lehr-Lernformaten können Studierende in der Übergangsphase, die teilweise als sehr fragil empfunden wird, gestärkt werden. So zeigt beispielsweise die Studie von Ratzlaff (2019, S. 171) an der Universität Potsdam, dass der Anteil von Studienabbrüchen zu Beginn des Studiums als auch in der Studienabschlussphase am höchsten ausfällt. Daran wird deutlich, wie wichtig eine Unterstützung und Förderung der Studierenden, insbesondere bei den Übergängen ist. Während der Studienbeginn seit langer Zeit z. B. in Form von Brückenkursen oder Orientierungstagen im Fokus steht, ist der Studienabschlussphase bisher deutlich weniger Aufmerksamkeit gewidmet worden.

Zur Entwicklung des Lehrkonzepts greifen wir folgende (theoretische) Konstrukte auf: wissenschaftliches Arbeiten, kollaboratives Lernen, Motivation und Selbstwirksamkeit in der Studienabschlussphase bzw. bzgl. der Abschlussarbeit.

2.1 Wissenschaftliches Arbeiten als Grundlage

Bis in die 1990er-Jahre war die Prämisse vorherrschend, dass die Studierenden mit Studienbeginn selbst in der Lage sein sollten, akademisch zu arbeiten und die Verantwortung für ihren Lernweg zu tragen (Lahm, 2016, S. 29). Erst die Bologna-Reform läutete einen Paradigmenwechsel ein, wissenschaftliches Arbeiten stärker in den Curricula zu verankern. Mit der modularisierten Organisationsform des Studiums ergeben sich neue Herausforderungen zur Studiengestaltung im Allgemeinen wie auch bzgl. des wissenschaftlichen Arbeitens im Besonderen, da z. B. für Studienanfänger:innen i. d. R. „die bereits mit ‚Expertenwissen‘ ausgestatteten Kommilitonen aus den höheren Semestern als *nachhaltige Sozialisationsinstanz wissenschaftlicher Habitualisierung* [Herv. i. O.] wegfallen“ (Obermaier, 2017, S. 15). Mit dem neuen institutionellen Rahmen werden die Integration von schreib- und prozessorientierter Hochschuldidaktik (Knorr, 2016, S. 29), die Vermittlung von Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens sowie individuelle Unterstützungsangebote für Schreibende an der Hochschule notwendig (Girgensohn, 2017). Das Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre) unterstützte daher während der ersten Förderphase bis 2016 unter anderem 20 Hochschulen, die sich mit Projekten zum akademischen Schreiben beschäftigten, 15 davon konkret mit den Maßnahmen „Schreibzentrum/Schreibwerkstatt“. Überraschend ist, dass in den geförderten Projekten digitale Medien kaum zum Einsatz kamen (Bothe, 2016). Jedoch müssen die Hochschulen die fortschreitenden technischen Entwicklungen fokussieren, die neuen Rollenverteilungen von Lehrenden wie Lernenden im Studium unter digitalen Bedingungen anerkennen und sich damit verbundenen Zukunftsaufgaben widmen (Al-Ani, 2016, S. 253–255).

Die einschlägige Literatur zum wissenschaftlichen Arbeiten (z. B. Eco, 2010; Obermaier, 2017; Rost, 2018;) legt dar, dass neben den im Studium vermittelten Grundkenntnissen gerade die Phasen der Orientierung, Planung, Vorbereitung und Strukturierung eines größeren Schreibprojekts zentral für das Gelingen sind. Dennoch erleben viele Studierende die Zeit der Abschlussarbeit als undurchsichtig und krisenreich. Das Verfassen eines Exposés bietet den Raum, sich und Ideen im geschützten Rahmen auszuprobieren und kann motivierend für den weiteren Schreibprozess sein.

Am Beispiel der sogenannten „Booksprints“ (Schön et al., 2016; weiterführend Wachtler et al., 2016) lässt sich zeigen, wie unter Einsatz digitaler Technologien im Hochschulbereich Schreibprojekte initiiert und umgesetzt werden. Damit gewinnt die wissenschaftliche Zusammenarbeit von Lehrenden wie Studierenden eine neue virtuelle Dimension. Jedoch ist noch wenig erforscht, welches Motivations-, Innovations- und auch Bildungspotenzial der Arbeit mit digitalen Medien tatsächlich zukommt und welchen Beitrag digitale Formate zur Unterstützung und Erweiterung des individuellen Lernzuwachses leisten (Pietraß, 2017). Das berührt auch Fragen der Realisierung und Darstellung von Forschungsschritten und -ergebnissen sowie der Reflexion über den eigenen Schreibprozess.

2.2 Förderung des selbstgesteuerten und kollaborativen Lernens während der Studienabschlussphase

Das im Folgenden als digitales Lehr-Lernformat entwickelte didaktische Konzept „Exposéentwicklung zur Abschlussarbeit“ setzt an dieser Stelle an: Das Konzept folgt der Grundannahme, dass bei Lern- und Bildungsprozessen im digitalen Zeitalter insbesondere kollaborative Formen der Wissensgenerierung und -kommunikation sowohl für ein erfolgreiches Studium als auch für eine spätere berufliche Tätigkeit von Relevanz sind. Die Konzeption basiert daher auf den theoretischen und empirischen Grundlagen kollaborativer Lernformen. Kollaboratives Lernen setzt – im Vergleich zum kooperativen Lernen – voraus, dass Lernende gemeinsam an Fragestellungen arbeiten und so ein gemeinsames Verständnis der geforderten Leistung entwickeln (Wecker & Fischer, 2014). Insbesondere das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Perspektiven in (meist heterogenen) Studierendengruppen kann Elaborations- und Reflexionsprozesse anregen, die Fähigkeit zur Formulierung von (kritischen) Fragen entwickeln und zur Generierung neuer Erkenntnisse beitragen (Thiebach et al., 2016; Paus et al., 2012). Zudem wird der Austausch über bestehendes Wissen zum akademischen Schreiben und zu individuellen Forschungsthemen im Rahmen der Abschlussarbeitsphase gefördert. Mit dem kollaborativen Lernen wird besonders die Prozesshaftigkeit und Sozialität des Lernens sichtbar. Neben der Stärkung der Selbstbestimmung und eigener Kompetenz wirkt sich der soziale Bezug positiv auf die intrinsische Motivation aus (Deci & Ryan, 1993; Deci & Ryan, 2002). Forschungsarbeiten im Bereich des CSCL (computer-supported collaborative learning) und CIS (collaborative information seeking) zeigen ferner, dass digitale Lernumgebungen zu der Aneignung von Wissen und Fähigkeiten beitragen können – insbesondere, wenn Studierende, Tutorinnen bzw. Tutoren und Dozierende gemeinsam in einem Gruppenprozess eine Aufgabe oder einen Suchauftrag bearbeiten (z. B. Chen et al., 2018). Gegenüber Face-to-face-Lernsituationen lassen sich für digitale Lernumgebungen einige Vorteile benennen:

Neben der erhöhten Flexibilität durch zeitliche und räumliche Ungebundenheit ist die digitale Kommunikation zwischen Lernenden besser strukturiert und anteilig stärker als „on-topic“-Kontversation auf das jeweilige Thema bezogen (Asterhan, 2015; Kraut et al., 2002). Darüber hinaus kann die digitale Umgebung eine erhöhte Freiheit im kreativen Schaffensprozess begünstigen. Durch die visuelle Anonymität werden soziale Hemmnisse reduziert (disinhibition effect), sodass Lernende ihre persönlichen und individuellen Sichtweisen und Anregungen gleichwertiger einbringen können (Suler, 2004). Insbesondere das kritische und herausfordernde Hinterfragen der Ideen und Argumente anderer, welches oft als unangenehm empfunden wird und die Angst vor negativen Konsequenzen wie sozialer Zurückweisung steigert (Bathgate et al., 2015), kann so gefördert werden. Um effektives kollaboratives Lernen im Zusammenhang mit dem Einsatz von Computertechnologien zu gewährleisten, bedarf es bestimmter Strategien. Nach einer Meta-Analyse von Chen, Wang, Kirschner und Tsai (2018) sind es vier Hauptinterventionen, die als Unterstützungsstrategien angewandt werden: Ermöglichungsstrukturen (z. B. Bereitstellung geeigneter Lernmaterialien durch Lehrende), Rollenzuordnung, Peer Feedback sowie angemessene Anleitung und Beratung durch Lehrende. Insbesondere dem Peer Feedback kommt bei der Entwicklung domänenspezifischer Fähigkeiten eine entscheidende Rolle zu (van Zundert et al., 2010). So können Studierende durch die in diesem Rahmen geforderten Aktivitäten ein besseres Verständnis der Aufgabe erlangen, die Fähigkeit zum kritischen Denken weiterentwickeln, ihre Schreibfähigkeit verbessern und ihre Lernmotivation erhöhen (Chen et al., 2018). Durch den Vergleich der eigenen Arbeit mit der von anderen werden unterschiedliche Perspektiven herausgestellt und reflektiert (reflective knowledge building, z. B. van Popta et al., 2017). Dabei kann zwischen unterschiedlichen Rollen im Feedback-Prozess unterschieden werden, den Feedback-Nehmenden und den Feedback-Gebenden (z. B. Greenberg, 2015). Beide Formen haben einen positiven Einfluss auf die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Schreiben, wobei die Art und Weise des Feedbacks (das Vorhandensein von erklärenden Kommentaren) dessen Wirkung determiniert (Huisman et al., 2018).

Diese Befunde betonen die Relevanz einer didaktischen Rahmung, um die Lernwirksamkeit von Peer Feedback in einer digitalen Lernumgebung für die Erstellung einer akademischen Ab-

schlussarbeit zu gewährleisten. Ebenfalls zu berücksichtigen sind eine angemessene Beratung und Anleitung durch einen Experten oder eine Expertin, d. h. Lehrende:n (Pietzonka, 2020 S. 3). In derartigen Experten-Peer-Interaktionen können durch spezifische (kritische) Fragestellungen Reflexionsprozesse bzgl. der zu begutachtenden Inhalte weiter angeregt, verfeinert und Kompetenzen entwickelt werden (Zohar, 2012).

3 Anlage und Durchführung des Lehrkonzepts

Der Aufbau des Kurses orientiert sich an dem Modell zum „Forschenden Lernen“ von Huber (2014) und an dem von Kergel und Heidkamp (2015) entwickelten Konzept des „Forschenden Lernens mit digitalen Medien“. Nach Huber liegt die Besonderheit des forschenden Lernens darin, „dass sich diese Ansätze anders als das sonstige Lehren und Lernen nicht so sehr auf die Ergebnisse, die gesicherten Erkenntnisse der Forschung, sondern vorrangig auf den Prozess, in dem diese gewonnen werden, auf die Fragestellungen, Annahmen, Vorgehensweisen, Arbeitsformen usw., auf Wege und Umwege beziehen und Studierende in größere Nähe dazu bringen wollen“ (Huber, 2014, S. 33). Das vorliegende didaktische Konzept umschließt daher die ersten drei der insgesamt sieben Phasen des wissenschaftlichen Arbeitsprozesses der Abschlussarbeit:

1. Hinführung (Erarbeitung von Erkenntnisinteresse, Forschungsfrage und Relevanz des Themas),
2. Recherche (Skizzierung theoretischer Zugänge, Forschungsstand und methodisches Vorgehen) und
3. Entwicklung eines Forschungsexposés, bei dem der methodische Zugang und die Forschungsfrage konkretisiert und in Verbindung mit dem theoretischen Zugang und dem Forschungsstand begründet werden.

Nach Abschluss des finalen Exposés für die Abschlussarbeit endet der Kurs. Zugleich lässt sich das im Kurs erstellte Exposé als *guidance* für die weiteren Erstellungsphasen der Abschlussarbeit beschreiben. Die genannten Phasen müssen nicht zwangsläufig einmalig chronologisch ablaufen, sondern können den Forschungsprozess zirkulär begleiten. Eine zentrale Fragestellung des forschenden Lernens ist zudem, wie stark die unterschiedlichen Phasen von den Studierenden selbstgesteuert sind (Kergel & Heidkamp, 2015). Es soll ermöglicht werden, dass Studierende weitgehend selbstständig offene Forschungsfelder untersuchen. Es soll ein Format entwickelt werden, in dem sowohl die Dozierenden als auch die Kommilitoninnen und Kommilitonen als Lernbegleiter:innen in den unterschiedlichen Phasen agieren und dabei durch den Einsatz digitaler Medien unterstützt werden.

Das Lehrkonzept basiert auf vier zentralen didaktischen Bausteinen, die den Erstellungsprozess des Exposés unterstützen.

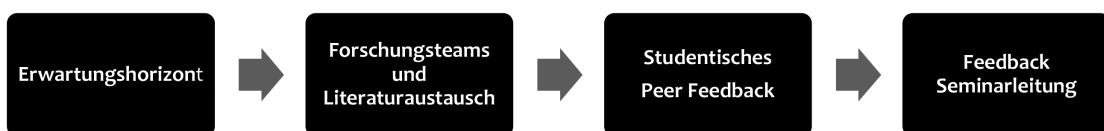


Abbildung 1: Didaktische Bausteine der Exposéentwicklung

3.1 Baustein 1: Digitale Bereitstellung des Erwartungshorizonts und Arbeitspakete

Auf der Grundlage einer Befragung aller Professuren, die Abschlussarbeiten im Bereich der Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin betreuen, wurden der Erwartungshorizont und Best-Practice-Beispiele für Abschlussarbeiten zusammengestellt. Konkret wurde dabei Bezug genommen auf die Erstellung der Forschungsfrage(n), die theoretische Fundierung, den Forschungsstand sowie das methodische Vorgehen (sowohl empirische Sozialforschung als

auch empirische Theorie). Ziel des Bausteins ist es, sowohl Studierende, die sich noch nicht für eine Betreuung und/oder ein Thema entschieden haben, eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe zu geben als auch Studierenden einen Orientierungsrahmen für die Erstellung des Exposés und der Abschlussarbeit zur Verfügung zu stellen. Die Hinweise und Ausführungen der Professoren werden den Studierenden als Unterstützung zur Erstellung der Abschlussarbeit über die Institutswebsite bereitgestellt. Hierdurch können die Informationen und Tipps jederzeit von Studierenden abgerufen werden und werden nachhaltig für Studierende gesichert. Zudem wird der Austausch- und Verständigungsprozess über Abschlussarbeiten innerhalb der Universität und unter den Universitätsmitgliedern gefördert. Hierdurch werden auch das gemeinsame Lernen und Entwickeln in digitalen Umgebungen angeregt. Durch die Implementierung einer eigenen Webseite zum Thema „Abschlussarbeiten“ werden die Sichtbarkeit des Themas erhöht und die Selbstinformation der Studierenden gefördert. Für die Exposéerstellung werden zudem einzelne Arbeitspakete mit Beispielexposés, einem Leitfaden und interaktive Tipps bereitgestellt, sodass die Studierenden gezielt und strukturiert an ihrem jeweiligen Forschungsexposé arbeiten können. Die Arbeitspakete beinhalten Informationen zu:

- Aufbau und Ziel eines Exposés,
- Themenfindung und Fragestellung,
- Literatur- und Materialsuche,
- Theoriekapitel und methodisches Vorgehen (inklusive Methodologie),
- Erkenntnisinteresse und Forschungsstand und
- Arbeits- und Zeitplan.

Jedes Arbeitspaket schließt mit Reflexionsfragen ab, sodass die Studierenden am Ende eines jeden Pakets ihr Vorgehen und ihren Schreibfortschritt Revue passieren lassen können. Eventuelle offene Fragen oder Schwierigkeiten können notiert und zur Weiterarbeit, auch in den Forschungsteams, genutzt werden.

3.2 Baustein 2: Bildung von Forschungsteams sowie Literaturrecherche und Austausch im digitalen Raum

Es werden anhand der Abschlussarbeitsthemen bzw. verwendeten methodischen Verfahren studentische Forschungsteams gebildet, die im Blended Learning-Seminar kommunizieren und sich über Fragen und relevante Literatur austauschen. Neben der Möglichkeit des Hochladens und der Kommunikation über zentrale Forschungsliteratur auf der Lernplattform können Studierende auch mit dem kollaborativen Literaturverwaltungsprogramm Zotero Gruppenbibliotheken erstellen, aus denen dann relevante Quellen über ein Plugin zu Word in die eigene Arbeit übernommen werden, was das Erstellen eines Literaturverzeichnisses in der eigenen Forschungsarbeit erleichtert. Zugleich können in den in Zotero bereitgestellten Dokumenten Markierungen und Kommentare vorgenommen und der gesamten Gruppe zugänglich gemacht werden, sodass ein zielgerichteter Verweis auf wesentliche Textstellen möglich ist. Neben der Recherche wird das Verstehen und Beurteilen von Informationen in den Mittelpunkt kollaborativer Arbeitsprozesse gestellt. Darauf aufbauend erarbeiten die Studierenden eine erste Fassung ihres Forschungsexposés.

3.3 Baustein 3: Studentisches Peer Feedback-Verfahren

Innerhalb der studentischen Forschungsteams wird über die Lernplattform ein digitales, studentisches Peer Feedback-Verfahren initiiert, über das sich die Studierenden Rückmeldung zu den erstellten Exposés geben. Als Orientierung werden daher für das studentische Peer Feedback Leitfragen formuliert, die sich sowohl auf die Formulierung und Relevanz der Forschungsfrage beziehen als auch auf die theoretische Fundierung, den Forschungsstand sowie das methodische Vorgehen:

1. Wie beurteilen Sie die Forschungsfrage und haben Sie ggf. Verbesserungsvorschläge? (Klare Formulierung der Forschungsfrage/des Ziels des Beitrags?)
2. Wie überzeugend werden das Erkenntnisinteresse und die Relevanz des Themas dargestellt?

3. Wie theoretisch fundiert ist das Exposé aus Ihrer Sicht, werden zentrale Begrifflichkeiten erläutert und konsistent verwendet?
4. Wie beurteilen Sie die Darstellung des Forschungsstandes?
5. Wie beurteilen Sie das methodische Vorgehen und für wie vielversprechend halten Sie den Zugang zur Beantwortung der Forschungsfrage?
6. Falls Sie eine Literaturempfehlung haben, fügen Sie diese gerne ein!
7. Gesamtfeedback: Wie beurteilen Sie zusammenfassend das eingereichte Forschungsexposé?

In Unterveren der Lernplattform werden die zusammengeschlossenen Studierenden dann jeweils gebeten, ein Peer Feedback zum Forschungsexposé der anderen Teammitglieder anhand der Leitfragen zu verfassen. Der systematische Perspektivwechsel soll dabei zu einer kritisch-reflektierten Auseinandersetzung anregen, um die Qualität des Exposés zu verbessern (Mayweg-Paus et al., 2016; Thiebach et al., 2016). Zugleich soll sowohl das Feedback-Nehmen als auch Feedback-Geben die (Weiter-)Entwicklung der Fähigkeit zum wissenschaftlichen Schreiben stärken (Huisman et al., 2018). Abschließend sollen die Studierenden auf der Grundlage des Feedbacks ihr Exposé überarbeiten und an die Seminarleitung senden.

3.4 Baustein 4: Beratendes Feedback vonseiten der Seminarleitung

Die studentischen Forschungsteams werden dann zu einer synchron stattfindenden Veranstaltung eingeladen, in deren Rahmen sie ihr Forschungsexposé der gesamten Gruppe vorstellen und im Plenum über die Weiterentwicklung des Exposés diskutieren. Von Belang ist dabei auch das ausführliche Feedback vonseiten der Seminarleitung. Studierende können auf diese Weise mit der Seminarleitung in einen fachlichen Austausch über ihre Forschungsarbeit treten. Es ist das Ziel, einen produktiven Umgang mit Kritik in einem geschützten Raum zu ermöglichen, in dem die Beratung durch eine Person erfolgt, die nicht zugleich auch die Abschlussarbeit begutachtet. Dies erleichtert es, Rückfragen zu stellen und Unsicherheiten gegenüber dem eigenen Forschungsvorhaben produktiv zu begegnen. Nach der Präsenzveranstaltung sollen die Studierenden ihr Exposé überarbeiten, möglichst zeitnah bei den betreuenden Professuren einreichen und die Arbeit offiziell anmelden.

4 Ergebnisse der Studierendenbefragung

Das digitale Fachkonzept wurde erstmalig im Sommersemester 2020 an der Humboldt-Universität zu Berlin im Rahmen eines fakultativen, sechswöchigen Kursformates angeboten und stieß bei der Studierendenschaft auf große Resonanz. Seit dem Sommersemester 2021 wird der Kurs durchgehend angeboten. Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse basieren auf den Befragungen aus den SoSe 2020 und 2021 sowie dem WiSe 2021/2022. Kursteilnehmende waren Studierende im Bachelor und Master Erziehungswissenschaften, im Master Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen und Studierende aus dem Lehramt, die ihre Abschlussarbeit im Bereich der Erziehungswissenschaften verfassen wollten. Der Kurs wurde aufgrund der mit der Covid 19-Pandemie einhergehenden Veränderungen in der Lehre in digitaler Form mit synchronen und asynchronen Anteilen durchgeführt, d. h. es wurde auf Präsenzveranstaltungen verzichtet.

Im ersten Schritt wurden die Studierenden zum wissenschaftlichen Arbeiten sowie zu ihrer intrinsischen und extrinsischen Motivation hinsichtlich der Abschlussarbeit befragt. Im Anschluss wurden die vier Bausteine Erwartungshorizont, Literaturaustausch in Forschungsteams, Peer Feedback und Feedback durch Dozierende evaluiert und das didaktische Konzept, die Leistung der Dozierenden sowie das Seminar vonseiten der Studierenden beurteilt. Die Antworten der Studierenden wurden durchgehend über Skalen von 1 (Stimme überhaupt nicht zu) bis 5 (Stimme voll zu) erhoben. Lediglich die zusammenfassenden Beurteilungen am Ende wurden über Schulnoten (1 bis 6) erfasst. Es werden in der Auswertung jeweils das arithmetische Mittel (M) und die Stan-

dardabweichung (SD) berechnet. Die Items zum wissenschaftlichen Arbeiten wurden in Anlehnung an den aktuellen Forschungsstand (vgl. Kapitel 2.1) entwickelt. Die Items zur intrinsischen und extrinsischen Motivation wurden in Anlehnung an die Self-Determination Theory (Guay et al., 2000) ausgearbeitet. Bei der Beurteilung der Bausteine geht es in erster Linie um eine Evaluation der hochschuldidaktischen Umsetzung des Konzepts. Dabei werden theoretische Überlegungen u. a. zum Peer-Feedback-Geben und Peer-Feedback-Nehmen und dem damit verbundenen Perspektivwechsel berücksichtigt (Huisman, Saab, van Driel & van den Broeck, 2019).

An der Befragung nach Abschluss der Kurse haben insgesamt 34 Studierende teilgenommen ($n = 13$ jeweils SoSe 2020/SoSe 2021, $n = 8$ WiSe 2021/2022). Die Befragung wurde als Online-Erhebung über Limesurvey anonymisiert durchgeführt. Die Studierenden haben über die Lernplattform eine Einladung zur Teilnahme an der Begleitforschung erhalten, in der die Relevanz des Vorhabens erläutert wurde. Es wurden jeweils zwei Erinnerungen zur Teilnahme an der Befragung versandt. Der Anteil der Studierenden, die den Kurs besucht haben, um ein Konzept für die Bachelorarbeit zu entwickeln, lag bei 40 Prozent (B. A. Erziehungswissenschaften 30%, B. A. Lehramt 10%). Bei den Masterstudierenden stehen jeweils 23 Prozent der Studierenden vor dem Masterabschluss in der Erwachsenenbildung oder in den Erziehungswissenschaften und 13 Prozent bereiteten sich auf ihre Masterarbeit im Lehramt vor. Der Anteil der Studentinnen liegt bei 80 Prozent, 27 Prozent der Studierenden haben eine Zuwanderungsgeschichte und bei der Hälfte der Befragten handelt es sich um First Generation-Studierende, d. h. um Studierende, deren Eltern keinen Hochschulabschluss haben.

Zunächst wurde die Selbsteinschätzung der Kompetenzen zu unterschiedlichen Aspekten des wissenschaftlichen Arbeitens untersucht. Insbesondere bei der theoretischen Fundierung ($M = 4,0/SD = 0,7$) und der Analyse und Diskussion zentraler Erkenntnisse ($M = 3,9/SD = 0,6$) zeigt sich eine hohe Selbstkompetenzzuschreibung. Demgegenüber fällt die Selbsteinschätzung hinsichtlich der methodischen Kenntnisse ($M = 3,4/SD = 0,7$) geringer aus. Die geringsten Zustimmungswerte zeigen sich hinsichtlich der Entwicklung einer wissenschaftlichen Forschungsfrage ($M = 3,0/SD = 0,9$) und bei der Konzeptentwicklung für Studienarbeiten ($M = 3,0/SD = 0,9$). Diese geringen Werte verdeutlichen die Relevanz des hier vorgestellten didaktischen Konzepts, da sie sichtbar machen, dass sich die größten Unsicherheiten zu Beginn des Entstehungsprozesses zeigen.

Bei der Einstellung zur Abschlussarbeit zeigt sich, dass sowohl die intrinsische als auch die extrinsische Motivation ausgeprägt vorhanden sind, wobei die extrinsische Motivation noch etwas stärker ausgebildet ist. Die Motivation einen Hochschulabschluss zu erlangen, erreicht dabei die höchsten Zustimmungswerte ($M = 4,5/SD = 0,8$), aber auch das Gefühl die Arbeit schreiben zu müssen ($M = 3,9/SD = 1,2$) oder die Erwartungshaltung von anderen Menschen ($M = 3,2/SD = 1,3$) spielen eine wichtige Rolle. Bei der intrinsischen Motivation zeigen sich hinsichtlich der antizipierten Freude ($M = 3,2/SD = 0,8$), Spaß ($M = 3,2/SD = 0,8$) oder dem guten Gefühl ($M = 3,1/SD = 0,7$) etwas geringere Zustimmungswerte. Hier wird illustriert, dass vor allem die intrinsische Motivation in besonderem Maße über das Interesse zum Thema hergestellt wird ($M = 4,1/SD = 0,7$).

Hinsichtlich der Bausteine wurde zunächst der Erwartungshorizont, in dem die unterschiedlichen thematischen und methodischen Zugänge der Arbeitsbereiche für mögliche Abschlussarbeiten in den Blick genommen wurden, evaluiert. In etwa die Hälfte der Studierenden hatte sich vorab schon auf eine Betreuung der Abschlussarbeit festgelegt ($M = 3,0/SD = 1,8$); vorab ihr Thema und ihre Fragestellung konkretisiert hatten ebenfalls etwa die Hälfte ($M = 3,1/SD = 1,4$). Speziell bei Studierenden, die sich vorab noch nicht festgelegt haben, war der Erwartungshorizont hilfreich für die Betreuenden ($M = 3,2/SD = 0,9$) und die Themenwahl ($M = 3,9/SD = 0,7$). Der größte Vorteil wird von Studierenden darin gesehen, dass die Erwartungen an die Abschlussarbeit klarer geworden sind ($M = 3,7/SD = 1,0$), und in der Unterstützung für die Exposéentwicklung ($M = 4,5/SD = 0,7$).

Der zweite Baustein basiert auf der Bildung von Forschungsteams und dem Austausch von Forschungsliteratur zwischen den Studierenden. Die Überlegung war dabei, dass durch die Bildung von Forschungsteams zu inhaltlich ähnlichen Fragestellungen auch ein vertiefender fachlicher Austausch zu den Abschlussarbeiten ermöglicht wird und sich die Studierenden im besten

Fall auch nach Abschluss des Kurses weiterhin bei der Erstellung der Arbeit unterstützen. Die Auswertungen zeigen, dass die Bildung von Forschungsteams ($M = 3,2/SD = 1,3$) für die Exposé-entwicklung als hilfreich beschrieben wird. Demgegenüber wird der Austausch über Forschungsliteratur mit anderen Studierenden ($M = 2,7/SD = 1,5$) weniger positiv beurteilt.

Der dritte Baustein zum Peer Feedback wird insgesamt sehr positiv beurteilt. Interessant ist dabei, dass die Studierenden das Peer Feedback-Geben ($M = 3,9/SD = 1,2$) noch etwas positiver bewerten als das Erhalten von Peer Feedback ($M = 3,6/SD = 1,3$). Insbesondere der Perspektivwechsel, der mit dem Peer Feedback-Geben verbunden ist, spielt hier vermutlich eine wichtige Rolle. Fast alle Studierenden sprechen sich dafür aus, dass studentisches Peer Feedback häufiger in der Hochschullehre stattfinden sollte ($M = 4,3/SD = 0,9$).

Auch der vierte Baustein wird ähnlich wie das studentische Peer Feedback sehr positiv beurteilt. Dabei wird der Austausch mit den Dozierenden ($M = 3,9/SD = 1,3$) als ebenso relevant eingeschätzt wie das Feedback der Dozierenden für die Erstellung des Exposés ($M = 3,9/SD = 1,2$).

Insgesamt werden sowohl das didaktische Konzept ($M = 1,7/SD = 0,9$) und das Seminar ($M = 1,6/SD = 0,8$) als auch die Leistung der Dozierenden ($M = 1,4/SD = 0,8$) als gut bis sehr gut beurteilt.

Abschließend wurde untersucht, welche Unterschiede zwischen Bachelor- und Masterstudierenden sichtbar werden, auch um herauszufinden, inwieweit das Konzept für beide Gruppen adäquat ist. Es zeigen sich dabei kaum signifikante Unterschiede. Lediglich die Gruppenarbeit in Forschungsteams wird von den Bachelorstudierenden signifikant positiver beurteilt. Insgesamt lässt sich aber festhalten, dass das Konzept von beiden Gruppen sehr positiv beurteilt wird und somit für beide Zielgruppen eine wichtige Unterstützung bei der Entstehung der Abschlussarbeit darstellt.

5 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend unterstreichen die Rückmeldungen und Einschätzungen der Studierenden, wie wichtig unterstützende Veranstaltungsangebote in der Studienabschlussphase sind. Die Bereitstellung des Erwartungshorizonts wirkt sich auf drei Ebenen positiv aus: Erstens bietet der Erwartungshorizont für Studierende eine hilfreiche Unterstützung bei der Themen- und Konzeptentwicklung sowie der Suche nach und Abstimmung mit einer potenziellen Betreuung (Pietzonka, 2020, S. 2). Er schafft von Beginn an eine Möglichkeit zur Selbstinformation und Übersicht zu Standards wissenschaftlichen Arbeitens und möglichen Themenfeldern, in denen die Abschlussarbeit angesiedelt werden kann. So werden für Studierende eine Sichtbarkeit und Transparenz der erwarteten Anforderungen an die Abschlussarbeit geschaffen, um allgemeine Standards wissenschaftlichen Arbeitens mit der individuellen Erarbeitung einer Abschlussarbeit bestmöglich zu koppeln und somit Studierende in ihrem Vorhaben zu stärken. Der Erwartungshorizont fördert eine Rückversicherung für Studierende und bietet zweitens ein Gesprächsangebot oder -anlass zwischen Betreuung und Studierenden, um neben den formalen Kriterien einer Abschlussarbeit inhaltliche und methodische Erwartungen wechselseitig zu eruieren und den Beitrag der eigenen Abschlussarbeit im wissenschaftlichen Diskurs zu verorten. Drittens bietet die Bereitstellung des Erwartungshorizontes auf der organisatorischen Ebene der Universität eine erweiterte Austauschmöglichkeit zwischen einzelnen Arbeitsbereichen in einem Fach. Durch die damit entstehende Selbstvergewisserung, aber auch Reflexionsmöglichkeit hinsichtlich der allgemeinen wie fachspezifischen Standards und Ansprüche an die Abschlussarbeit kann sich das jeweilige Fach, aber auch die Universität als Lernort weiterentwickeln. Durch die Etablierung geeigneter Austauschformate und entsprechender Lehr-Lern-Angebote wird außerdem die Studienabschlussphase an der Hochschule insgesamt gestärkt.

Besondere Relevanz kommt dem studentischen Peer Feedback und dem Feedback durch die Seminarleitung zu. Hier zeigen sich deutlich die Potenziale kollaborativen Arbeitens durch die

Bildung von Forschungsteams und dem Geben und Nehmen von Feedback, die wir bereits oben beschrieben haben. Gerade in der Phase der Abschlussarbeit, die überwiegend individualisiert stattfindet, schafft die Kollaboration im Forschungsteam einen wichtigen Anker. Die Möglichkeit, sich zusammen über Themen- und Fragestellungen sowie methodologisch-methodische Zugänge zu verstündigen und im gemeinsamen Denk-, Arbeits- und Forschungsprozess unterschiedliche Überlegungen einzuschätzen und hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit und Reichweite zu beurteilen, motiviert für den eigenen Schreibprozess.

Demgegenüber zeigt sich in unseren Ergebnissen speziell bei dem Austausch über Forschungsliteratur, dass dieser Baustein noch weiterentwickelt werden sollte, da die Studierenden den Austausch hier weniger fruchtbar empfinden. Denkbar wäre beispielsweise weniger auf konkrete Literatur abzuzielen, sondern stärker den Austausch über die Form und Strategien der Literaturrecherche in den Blick zu nehmen. Hier ließe sich ein kollaboratives Literaturverwaltungsprogramm wie beispielsweise Citavi Web in den Kurs integrieren, wodurch die recherchierten Quellen für Kommilitoninnen und Kommilitonen einfacher zugänglich gemacht werden können. Bei der Auswahl von Systemen, die den Prozess der Literaturrecherche unterstützen, sollte auf integrierte Kommunikationsfunktionen zur Ermöglichung eines reflektierten Austauschs über die Literatur geachtet werden (Mayweg-Paus et al., 2021).

Das hier vorgestellte digitale Lehrkonzept soll weiter ausgebaut und als feste Veranstaltung in das Curriculum des Instituts für Erziehungswissenschaften eingebunden werden. Perspektivisch ist eine systematische Beforschung des Formats in Form einer Prä-Post-Befragung geplant, um so die Wirkung der didaktischen Elemente auf die Studierenden hinsichtlich ihrer Kompetenzen zum wissenschaftlichen Arbeiten, Einstellungen zum kollaborativen Lernen sowie ihrer Motivation zum Schreiben der Arbeit abzubilden. Ergänzend sollen neben dem Einsatz von Selbsteinschätzungsmaßen auch Leistungsindikatoren berücksichtigt werden, z. B. Erfolg der Arbeit gemessen an der Note.

Abschließend lässt sich festhalten, dass das kollaborative Arbeiten durch die Entfaltung methodischer und sozialer Kompetenz sowie durch eine wertvolle Wissensgenerierung und -austausch charakterisiert ist: Die beteiligten Akteurinnen und Akteure lernen, mittels Fragen und Austausch bzw. mittels Feedback-Geben und Feedback-Nehmen das eigene Vorgehen (kritisch) zu beleuchten und die Abschlussarbeit durch die wechselseitigen Anregungen und Perspektivverschiebungen weiterzuentwickeln. Mit dem kollaborativen Arbeiten im Forschungsteam wird Forschung in ihrer Prozesshaftigkeit wahrgenommen und die – die Wissenschaft auszeichnende – forschende Grundhaltung des Fragens und Suchens nach Antworten gefördert. Längerfristig können sich so durch das kollaborative Arbeiten Synergien für die Studierenden ergeben, die sie für weitere Kollaborationen im Prozess der Abschlussarbeit (z. B. Rückmeldung zu schriftlicher Ausarbeitung), in anderen Studienkontexten oder dem anschließenden Arbeitsleben nutzen können.

Für den Transfer und die Nachhaltigkeit des hier vorgestellten Lehrkonzepts sind insbesondere zwei Felder wegweisend: erstens die feste Etablierung des Blended Learning-Seminars zur Exposéentwicklung in die Curricula der Studiengänge (Pietzonka, 2020) und die Etablierung kollaborativer Lernformen an weiteren Stationen im Studium wie z. B. innerhalb der Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten zu Studienbeginn. Zentrale Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang auch der Übertragbarkeit und stärkeren Öffnung im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Lehramtsausbildung in Berlin zu, da mit der Einführung des Praxissemesters seit 2016 und der damit verbundenen Etablierung des Lernforschungsprojekts (LFP) bereits Elemente eines forschenden Lernens an der Humboldt-Universität zu Berlin installiert wurden. Darüber hinaus wird angestrebt, das digitale Lehrkonzept nach der Erprobung und Weiterentwicklung für die Hochschulentwicklung in Deutschland frei zugänglich als *Open Educational Resource* zur Verfügung zu stellen.

Literatur

- Al-Ani, A. (2016). Lehren in digitalen Lernwelten. Neue Rollen und Funktionen von Lehrenden. In E. Cenden, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (247–257). Waxmann.
- Asterhan, C. S. C. (2015). Introducing online dialogues in collocated classrooms: If, why and how. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan & S. Clarke (Hrsg.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (205–218). AERA.
- Bathgate, M., Crowell, A., Schunn, C., Cannady, M. & Dorph, R. (2015). The learning benefits of being willing and able to engage in scientific argumentation. *International Journal of Science Education*, 37 (10), 1590–1612.
- Bothe, K. (2016). Das Schreibzentrum (SZ) für Studierende an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. In D. Knorr (Hrsg.), *Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre geförderte Schreibprojekte* (103–107). Universitätskolleg Hamburg.
- Chen, J., Wang, M., Kirschner, P. A. & Tsai, C. C. (2018). The Role of Collaboration, Computer Use, Learning Environments, and Supporting Strategies in CSCL: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 88(6), 799–843.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (3–33). University of Rochester Press.
- Eco, U. (2010). *Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt*. UTB.
- Girgensohn, K. (2017). *Von der Innovation zur Institution. Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren*. W. Bertelsmann Verlag.
- Greenberg, K. P. (2015). “Rubric Use in Formative Assessment: A Detailed Behavioral Rubric Helps Students Improve Their Scientific Writing Skills.”. *Teaching of Psychology*, 42(3), 211–217.
- Guay, F., Vallerand, R. J. & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175–213.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62(1+2), 32–39.
- Huisman, B. A., Saab, N., van Driel, J. & van den Broeck, P. (2018). Peer feedback on academic writing: Undergraduate students’ peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(6), 955–968.
- Huisman, B. A., Saab, N., van Driel, J. & van den Broeck, P. (2019). A questionnaire to assess students’ beliefs about peer-feedback. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(3), 328–338.
- Kergel, D. & Heidkamp, B. (2015). *Forschendes Lernen mit digitalen Medien. Ein Lehrbuch; #theorie, #praxis, #evaluation* (1. Aufl.). Waxmann.
- Knorr, D. (2016). Einführung - Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte. In D. Knorr (Hrsg.), *Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre geförderte Schreibprojekte* (11–29). Universitätskolleg Hamburg.
- Kraut, R. E., Fussell, S. R., Brennan, S. E. & Siegel, J. (2002). Understanding effects of proximity on collaboration: Implications for technologies to support remote collaborative work. In P. Hinds & S. Kiesler (Eds.), *Distributed work* (137–162). Boston Review.
- Lahm, S. (2016). Stories we live by: A review of writing center in higher education in Germany. In D. Knorr (Hrsg.), *Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre geförderte Schreibprojekte* (29–39). Universitätskolleg Hamburg.
- Mayweg-Paus, E., Thiebach, M. & Jucks, R. (2016). Let me critically question this! Insights from a training study on the role of questioning in argumentative discourse. *International Journal of Educational Research*, 79, 195–210.
- Mayweg-Paus, E., Zimmermann, M., Le, N. T. & Pinkwart, N. (2021). A review of technologies for collaborative online information seeking: On the contribution of collaborative argumentation. *Education and Information Technologies*, 26, 2053–2089.
- Obermaier, M. (2017). *Arbeitstechniken Erziehungswissenschaft*. Schöningh.

- Paus, E., Werner, C. S. & Jucks, R. (2012). Learning through online peer discourse: Structural equation modeling points to the role of discourse activities in individual understanding. *Computers & Education*, 58, 1127–1137.
- Pietraß, M. (2017). Was ist das Neue an „digitaler Bildung“? Zum hochschuldidaktischen Potenzial der elektronischen Medien. *Erziehungswissenschaft*, 28 (55), 19–27.
- Pietzonka, M. (2020). Methodenkompetenzen als Lernziel. Das Exposé einer empirischen Abschlussarbeit als kompetenzorientierte Prüfungsform. *HQSL*, 71 (2), 1–24.
- Ratzlaff, O. (2019). Studienabbruch an der Universität Potsdam. Eine Analyse der Studienverlaufsstatistik. In W. Schubarth, S. Mauermeister, F. Schulze-Reichelt & A. Seidel (Hrsg.), *Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung* (Band 4, 167–175). Universitätsverlag Potsdam.
- Rost, F. (2018). *Lern- und Arbeitstechniken im Studium*. Springer VS.
- Schön, S., Ebner, M., Horndasch, S. & Rothe, H. (2016). Booksprints im Hochschulkontext: Drei erfolgreiche Beispiele für das gemeinsame Schreiben in kurzen Zeiträumen. In J. Wachtler, M. Ebner, O. Gröblinger, M. Kopp, E. Bratengeyer, H.-P. Steinbacher, C. et al. (Hrsg.), *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung* (35–46). Waxmann.
- Seidel, S. (2014). Defizitär oder produktiv. Die Heterogenität der Studierenden. *Die Hochschule*, 23 (2), 6–21.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behavior*, 7 (3), 321–326.
- Thiebach, M., Mayweg-Paus, E. & Jucks, R. (2016). Better to agree or disagree? - The role of critical questioning and elaboration in argumentative discourse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/German Journal of Educational Psychology*, 30 (2–3), 133–149.
- Van Popta, E., Kral, M., Camp, G., Martens, R. L. & Simons, P. R. J. (2017). Exploring the value of peer feedback in online learning for the provider. *Educational Research Review*, 20, 24–34.
- Van Zundert, M., Sluijsmans, D. & Van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20 (4), 270–279.
- Wachtler, M., Ebner, O., Gröblinger, M., Kopp, E., Bratengeyer, H.-P., Steinbacher, C. et al. (Hrsg.) (2016). *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung*. Waxmann.
- Wecker, C. & Fischer, F. (2014). Lernen in Gruppen. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (277–296). Beltz.
- Zohar, A. (2012). Explicit teaching of metastrategic knowledge: Definitions, students' learning, and teachers' professional development. In A. Zohar & Y. J. Dori (Eds.), *Metacognition in science education: Contemporary trends and issues in science education* (197–223). Springer.

Autorinnen und Autor

Dr. Denise Wilde

Studienfachberatung Erziehungswissenschaften der HU Berlin
denise.wilde@hu-berlin.de

Dr. Ole Engel

Postdoc am Arbeitsbereich Hochschulforschung/Hochschulbildung am Institut für Erziehungswissenschaften der HU Berlin
ole.engel@hu-berlin.de

Prof. Dr. Elisabeth Mayweg-Paus

Juniorprofessorin for Digital Knowledge Management am Institut für Erziehungswissenschaften der HU Berlin
elisabeth.mayweg@hu-berlin.de



Zitiervorschlag: Wilde, D., Engel., O. & Mayweg-Paus, E. (2022). Fit zum Studienabschluss! Ein digitales Lehrkonzept zur Vorbereitung der Abschlussarbeit. *die hochschullehre*, Jahrgang 8/2022. DOI: 10.3278/HSL2218W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!