

Referate in der Werkstatt

Integrierte Kompetenzschulung in der Lehre Internationaler Beziehungen

Für Lehrende ist es ein gewaltiger Spagat, im Seminar neben der Vermittlung von Fachwissen auch die Möglichkeit des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen wie das Trainieren des wissenschaftlichen Schreibens oder Vortragens einzuplanen. Zwar bieten viele Universitäten zusätzliche Angebote, durch die Studierende ihre Soft Skills verbessern können, doch diese Formate sind zumeist additiv, basieren auf Freiwilligkeit und sind selten fachdidaktisch eingebunden. Wie können wir dieses Problem lösen und zwar so, dass die Studierenden alle curricular vorgesehenen Kompetenzen erwerben können, die in der Prüfung – in unserem Fall einer mündlichen Gruppenprüfung – abverlangt werden? Unsere Lösung lag darin, eine konstruktive Kooperation mit dem Ziel einer integrierten Kompetenzschulung einzugehen zwischen zwei Fachseminaren zu Internationalen Beziehungen und dem Forum Mündliche Kommunikation an der Universität Duisburg-Essen. Dieser Artikel stellt einen Erfahrungsbericht dieser gelungenen Kooperation dar. Darin stellen wir neben unseren Lernzielen auch konkrete Lernaktivitäten vor und geben Hinweise dazu, wie man kompetenzorientierte integrierte Formate gestalten kann.

1. Kompetenzorientierung und Kooperation in der Lehre*

Referate haben keinen guten Ruf. In der aktuellen fachdidaktischen Debatte wird sogar von tradierten Formaten wie dem Referat zugunsten alternativer Konzepte abgeraten (Lambach/Kärger 2016; AutorInnengruppe Didaktik in den Internationalen Beziehungen 2016). Während Lehrende die oft unvorhersehbare Qualität der Referate kritisieren (Guckelsberger 2005: 48-49), beanstanden Studierende eine mangelnde Transparenz angesichts der Anforderungen an ein gutes Referat an der Universität. Sie scheuen sich zudem vor dem Sprechen vor einer größeren, fremden Gruppe (Guckelsberger 2005: 11-12). Dennoch findet sich das Format *Referat* in vielen Modulhandbüchern als Studien- oder Prüfungsleistung in der politikwissenschaftlichen Lehre wieder. Nicht ohne Grund: Schließlich schulen Referate zentrale fach-, studien-, berufs- und wissenschaftsbezogene Kompetenzen (Guckelsberger 2005: 263). Für AbsolventInnen eines politikwissenschaftlichen Studiengangs zählt darüber hinaus Präsentationsstärke als Teilaspekt kommunikativer Kompetenz zu den zentralen berufsrelevanten Schlüsselqualifikationen. Von ihnen wird erwartet,

* Wir bedanken uns bei den zwei anonymen GutachterInnen der zib sowie Sabine Plum und Daniel Lambach für ihre konstruktiven Kommentare. Dem Artikel ging die Vorstellung unseres Kooperationsmodells auf der Jahrestagung des Arbeitskreises Hochschullehre der DVPW im März 2017 an der RWTH Aachen voran; wir danken allen TeilnehmerInnen für die positiven Rückmeldungen und kritischen Nachfragen.

dass sie als HochschulabsolventInnen „Informationen in verständlicher und begründeter Weise vermitteln können, und zwar in höherem Maße in mündlicher als in schriftlicher Form“ (Schaeper/Briedis 2004: 36).

Das Studium hat dementsprechend die Aufgabe, neben den fachlichen Inhalten auch arbeits- und berufsrelevante Schlüsselkompetenzen wie Präsentationsfähigkeiten zu vermitteln, um so die „Employability“¹ der Studierenden zu fördern (Schubarth/Speck 2014) und damit einen zentralen Fokus der Bologna-Reformen zu stärken (Schaeper/Wildt 2010). Viele Universitäten bieten daher zusätzliche Pflichtkurse zu verschiedenen Schlüsselkompetenzen an (Teichler 2008: 75). Mittlerweile wurde jedoch in Studien belegt, dass eine integrierte Schulung von Schlüsselkompetenzen, also anwendungsbezogen innerhalb von Fachseminaren, effektiver ist als eine additive Vermittlung getrennt von fachlichen Inhalten (Schaeper/Briedis 2004, Schaeper/Wildt 2010). Das Referat im Fachseminar zeigt sich vor diesem Hintergrund als ein geeignetes Format, mit dem die Lehrperson studienbezogene und berufsrelevante Kompetenzen gleichermaßen vermitteln kann. Für Lehrende stellt sich die Frage, inwieweit eine in Fachseminare integrierte Vermittlung von berufsrelevanten Schlüsselkompetenzen überhaupt realisierbar ist? Es ist schließlich ein gewaltiger Spagat, gleich beide Ziele in einem Seminar zu verfolgen. Schlüsselkompetenzen wie Präsentationsfähigkeiten werden zwar schon in der Schule vermittelt, wie Guckelsberger (2005) nachweist empfinden aber viele Studierende gerade am Anfang ihres Studiums noch Unsicherheit angesichts der Erwartungen an ein universitäres Referat. Es fehlt ihnen noch an methodischem Wissen darüber, wie man ein wissenschaftliches Referat erstellt und hält. Dieses Wissen muss ihnen daher von der Lehrperson des Fachseminars zunächst zugänglich gemacht werden (Guckelsberger 2005: 11-12).

Wie also kann dieser Spagat einer integrierten Kompetenzschulung im Bereich der Präsentationsfähigkeit gelingen? Wir wollen diese Frage im Folgenden aufgreifen und anhand eines konkreten Beispiels eine mögliche Antwort darauf geben. Unter einer integrierten Schulung von Kompetenzen verstehen wir die Verschränkung von inhalts- und anwendungsbezogenen Lernzielen. Das Projekt, das wir hier vorstellen, lässt sich als eine *In-House-Kooperation* an der Universität Duisburg-Essen (UDE) beschreiben (Hühnert 2018). Konkret besteht diese Kooperation in der Zusammenarbeit zwischen Dorte Hühnert, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Internationale Beziehungen und Entwicklungspolitik des Instituts für Politikwissenschaft, und Kristina Kähler, Mitarbeiterin im Forum Mündliche Kommunikation (FMK).² Im Mittelpunkt dieser Kooperation stehen die Studierenden von zwei politikwissenschaftlichen Bachelor-Seminaren mit dem Titel „Krieg – Ursa-

1 Zur Diskussion des Begriffs vgl. Schubarth (2013).

2 Das FMK ist eine 2012 an der UDE geschaffene Einrichtung, die auf die studienbegleitende Ausbildung der mündlichen Sprachkompetenz Studierender abzielt. Gefördert wird das FMK aus Mitteln des Qualitätspakts Lehre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter FKZ 01PL16075 (Plum 2015).

chen, Formen, Lösungen“,³ denen während des Semesters in einer sogenannten ReferateWerkstatt ein Präsentationscoaching angeboten wird. Ziel der Kooperation ist es, mit einem überschaubaren zeitlichen Mehraufwand (sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrperson) den Spagat zwischen Stoffvermittlung bei gleichzeitiger Schulung von Präsentationskompetenzen zu bewältigen. Die Studierenden sollen bestmöglich beim Kompetenzerwerb unterstützt werden, der am Ende des Semesters mit der Modulabschlussprüfung in Form einer mündlichen Gruppenprüfung attestiert wird.

Mit unserem Beitrag möchten wir eine Vorlage für Konzeption und Umsetzung von ähnlichen Lehrprojekten anbieten, entweder für Lehrende allein oder in Kooperation mit anderen universitären Einrichtungen wie beispielsweise Schreibwerkstätten oder Karrierezentren. Darüber hinaus möchten wir einen Anstoß dazu geben, die Schulung von Schlüsselkompetenzen stärker in den Lehralltag einzubinden.

Zunächst erläutern wir die Lernziele des Seminars im Sinne des *constructive alignments* (Biggs 2014) und gehen auf die Rolle des Referats als prüfungsvorbereitende Studienleistung ein. Im zweiten Abschnitt stellen wir das Konzept und die Vorteile einer integrierten Schulung von Schlüsselkompetenzen dar. Anschließend befassen wir uns eingehender mit der internen Lehr-Kooperation des Seminars „Krieg – Ursachen, Formen, Lösungen“ mit dem FMK. Dabei zeigen wir auf, welche Vorteile sich in der Kooperation durch die Nutzung getrennter Lernumgebungen und spezifischer Lehrmethoden ergeben. Hier legen wir dar, wie ein zusätzlicher und geschützter Lernraum, in unserem Fall die ReferateWerkstatt des FMK, eine konstruktive Lernatmosphäre für den Erwerb spezieller Schlüsselkompetenzen schafft. Schließlich vollziehen wir den Ablauf der verschiedenen Seminar- und Werkstatt-Elemente für die Studierenden nach. Abschließend geben wir konkrete Hinweise, wie Kooperationsprojekte und integrierte Lehr-Lern-Formate mit ähnlichen Anliegen gestaltet werden können. In diese Empfehlungen fließen unsere Erfahrungen des vergangenen Semesters sowie die Rückmeldungen der Studierenden aus den standardisierten Feedbackbögen und Freifeldkommentaren ein.

2. Das Lehrprojekt: Lernziele, Lehr-Lernmethode und Prüfung

Das Seminar „Krieg – Ursachen, Formen, Lösungen“ wird als Teil des Aufbaumoduls „Politikgestaltung und Konfliktbearbeitung in einer globalisierten Welt“ im Bachelorstudiengang Politikwissenschaft angeboten. Die Veranstaltung läuft parallel zur Vorlesung „Internationale Beziehungen und Global Governance“. Zielgruppe des Seminars sind Studierende des dritten bis fünften Fachsemesters. Den Abschluss des Seminars stellt eine Modulabschlussprüfung dar, in der sowohl die Inhalte des Seminars als auch der Vorlesung in einer mündlichen Gruppenprüfung abgefragt werden. Die mündliche Gruppenprüfung besteht aus einem Impulsvortrag

3 Das Kooperationsmodell wurde in der hier beschriebenen Form sowohl im Wintersemester 2016/2017 als auch im Wintersemester 2017/2018 durchgeführt.

mit anschließendem Fragenteil und ist mit 15 Minuten pro Prüfling angesetzt. Mit diesem Prüfungsformat verfolgen wir vor allem zwei Ziele: Einerseits „sollten die Studierenden Kompetenzen demonstrieren, die einen aktiven Umgang mit Wissensinhalten zeigen, d.h. bei deren Anwendung, Transfer und Beurteilung“ (Präsentations- und Argumentationskompetenzen), andererseits „findet zudem Teamkompetenz Eingang in das Prüfungsformat“ (Kärger/Lambach 2015: 133-137).

2.1 Kompetenzorientierung und Lernzielgestaltung

Kompetenzorientierte Lehre zu gestalten heißt, sie vom Ziel her zu denken; die *learning outcomes* (Bachmann 2014a: 36) oder auch Lernziele – also die von den Studierenden im Seminar zu erwerbenden Teilfähigkeiten und Kompetenzen – sind dabei maßgeblich für die Wahl der didaktischen Methoden sowie der Prüfungsleistung. Lehre kompetenzorientiert zu gestalten ist eine zentrale Forderung der Bologna-Reform. Die Lernziele werden damit zu zentralen Elementen einer kompetenzorientierten Lehr- und Lerngestaltung, da sie Lernende und ihren Kompetenzerwerb (outputorientiert) – nicht ihren Wissenserwerb (inputorientiert) – fokussieren.⁴ Sie legen fest, welches Wissen und Können, welche Fertigkeiten und Handlungsfähigkeiten Studierende am Ende einer Lehrveranstaltung erworben haben sollen (Bachmann 2014b: 24). Diese Lernziele (oder besser Kompetenzziele) sind oftmals mit Blick auf eine spätere berufliche Tätigkeit formuliert.

Um eine Orientierung der Lehre an den Lernzielen der Studierenden zu gewährleisten, bietet sich das Arbeiten mit dem theoretischen Modell des *constructive alignments* nach Biggs (2014) an. Dieses Modell verlangt eine Abstimmung von Lernzielen, Prüfungsformat und Lehr-Lernaktivität. Die Lernziele sollten demnach maßgeblich die Wahl der didaktischen Methoden sowie der Prüfungsleistung bestimmen, um zu verhindern, dass Prüfungen unabhängig von Lernprozessen entwickelt und durchgeführt werden. Ein Lehrkonzept soll also so ausgerichtet sein, dass die Studierenden im Rahmen des Seminars durch eine angemessene Lehr-Lernaktivität alle angestrebten Lernziele erreichen können, und „dass die Prüfung auch genau das Erreichen dieser Ziele abprüft“ (Baumert/May 2013: 23).

In unserem Fall sollen die Studierenden im Rahmen des Seminars alle relevanten, curricular vorgesehenen Kompetenzen erlernen, deren Erreichung dann mit dem erfolgreichen Bestehen der mündlichen Gruppenprüfung attestiert wird. Dazu gehören erstens Fachkompetenzen (fachliche Inhalte einer Vorlesung zu Theorien der Internationalen Beziehungen und aus dem Vertiefungsseminar zur Friedens- und Konfliktforschung) und zweitens methodische Kompetenzen im Bereich des Präsentierens und Argumentierens – beides Kompetenzbereiche, die in hohem Maße

4 Grundsätzlich sollten sich die anvisierten Lernziele der Studierenden zwar an Kompetenzen – und hier vor allem an berufsrelevanten Kompetenzen – ausrichten; sie können sich aber auch auf das Aneignen bestimmter Fertigkeiten oder Kenntnisse beziehen (Schaper 2012: 46).

auch berufsrelevant sind. Das Seminar muss über die Lehr-Lernmethoden im Laufe des Semesters also sowohl Fach- als auch Schlüsselkompetenzen vermitteln, was sich in zwei Ebenen von *learning outcomes* widerspiegelt.

Die erste Ebene der *learning outcomes* bezieht sich auf die fachspezifische Kompetenz, also auf das wissenschaftliche Fachwissen über Kriege, deren unterschiedliche Erscheinungsformen, Ursachen und mögliche Lösungen. Die Lernziele sind mit Bezug zu einem späteren Beschäftigungsfeld formuliert. Das übergeordnete Lernziel im Seminar lautet daher:

„Die TeilnehmerInnen wägen im Rahmen einer eigenständigen Konfliktanalyse eine These plausibel ab und positionieren sich begründet dazu, indem sie:

1. Akteure und Strukturen benennen und voneinander abgrenzen sowie Prozesse innerhalb des Konfliktverlaufs rekonstruieren (sie schlüsseln Akteurskonstellationen auf, identifizieren Strukturen und gliedern Prozesse in Phasen);
 2. Grundbegriffe und Konzepte der Friedens- und Konfliktforschung einschließlich des relevanten Völkerrechts zur Einordnung des Konflikts nutzen (sie unterscheiden verschiedene Kriegsbegriffe und Formen von Gewalt und grenzen diese von Frieden in seinen unterschiedlichen Ausprägungen ab);
 3. Theorien der Internationalen Beziehungen zur Erklärung vorgegebener Konfliktszenarien heranziehen (sie stellen Annahmen auf und wenden Erklärungsschemata aus der Theorie auf den Konfliktverlauf an);
- um später eigenständig Fallstudien im Rahmen der Forschung und/oder zur Politikberatung zu erstellen.“

Die zweite Ebene der *learning outcomes* bezieht sich auf die Schlüsselkompetenz „Präsentieren vor und in Gruppen“, die dem Feld der kommunikativen Kompetenz zuzuordnen ist (Huber 2004: 25). Beim Präsentieren werden methodische und soziale Kompetenzen relevant, die vor allem von späteren Arbeitgebern geschätzt werden (Kärger/Lambach 2015: 137; Bös et al. 2015: 14-15). Wie eine Studie des Deutschen Industrie- und Handelskammertags zeigt (Heikaus/Flaschke 2015: 10-12), werden kommunikative Fähigkeiten von über 50 Prozent der hier befragten Personalverantwortlichen in der Wirtschaft zu den unverzichtbaren und erwarteten Kompetenzen von Bachelor- und MasterabsolventInnen gezählt, die Teilkompetenzen „Redegewandtheit und Präsentationskompetenz“ werden von über 20 Prozent genannt. In einem Projekt zur Identifikation von Qualifikations- und Kompetenzanforderungen am Arbeitsmarkt konnte auch für AbsolventInnen sozialwissenschaftlicher Studiengänge gezeigt werden, dass Kommunikationsfähigkeit an erster Stelle rangiert (Kessler et al. 2015: 10). Unterschieden wird an dieser Stelle zwischen Kommunikationsfähigkeit und Präsentationsstärke, wobei das Präsentieren einen Teilaspekt von Kommunikation darstellt.

Der Begriff der Präsentationsfähigkeit, wie er in diesem Aufsatz verstanden werden will, bezieht sich in seiner Ausprägung auf mehrere Teilkompetenzen. Das zweite Lernziel haben wir daher in folgende *learning outcomes* unterteilt:

„Die TeilnehmerInnen erarbeiten wissenschaftlich fundierte Präsentationen zu einem vorgegebenen Themenfeld, indem sie:

1. wissenschaftliche Erkenntnisse selbstständig recherchieren, sich aneignen, kritisch reflektieren und komplexe Sachverhalte in einer klaren Struktur ordnen und argumentativ belegen;
2. ergebnisorientiert in heterogenen Gruppen diskutieren und die individuell und gemeinschaftlich erarbeiteten wissenschaftlichen Inhalte zu einem kohärenten Vortrag zusammenführen;
3. die Kommunikationssituation (z.B. die Erwartungen und das Vorwissen des Publikums) einschätzen, komplexe Sachverhalte für eine definierte Zielgruppe adäquat aufarbeiten und mit Hilfe von Visualisierungen Begleitmaterial erstellen;

um ihre Ergebnisse allein oder in Kleingruppen einem definierten Zielpublikum angemessen und verständlich zu präsentieren.“

Die Studierenden wurden zu Beginn über die Lernziele und damit auch über die Anforderungen der Gruppenprüfung informiert, sodass die *learning outcomes* auch während der Veranstaltung immer wieder in beiden Lernräumen (s. Abschnitt 3) für formatives Feedback – bezogen auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden – herangezogen werden konnten.⁵ In diesem Sinne kann ein stringentes *constructive alignment* in der Lehre dabei helfen, „dass die Studierenden tatsächlich das lernen können, was sie lernen sollen[,] und das Gelernte auch real Gegenstand der Prüfung ist“ (Baumert/May 2013: 27).

2.2 Referate im Coaching

Um den Studierenden die Gelegenheit zu geben, sich die vorgesehenen Kompetenzen auf beiden Ebenen anzueignen, nutzen wir das Gruppenreferat als prüfungsvorbereitende Studienleistung. Die Aufgabe für die Studierenden besteht darin, in Kleingruppen von bis zu vier Personen ein Referat in Form einer Konfliktanalyse nach dem Schema „Akteure – Strukturen – Prozesse“ auszuarbeiten. Die Gruppe soll den vorgegebenen Konflikt benennen, eingrenzen und eine These entwickeln, zu der sie sich im Laufe des Referats positioniert. Die Studierenden müssen dazu selbstständig Literatur recherchieren (mindestens zehn wissenschaftliche Quellen) und auswerten. Ihre Ergebnisse sollen sie innerhalb von fünf Minuten pro Person anhand einer PowerPoint-Präsentation (oder Prezi) dem Seminar vorstellen. In der Präsentation sollen sie visualisieren, also eigene Schaubilder, Kartenmaterial oder Bilder nutzen, und mit möglichst wenig Text auskommen. Für das Publikum soll ein Handout von ein bis zwei Seiten erstellt werden.

Da es sich um komplexe Anforderungen für Studierende zwischen dem dritten und fünften Semester handelt, wird den Studierenden mit der ReferateWerkstatt ein

5 Zur Formulierung von Lernzielen und dessen Nutzen im Verlauf der Lehrveranstaltung vgl. Wunderlich (2016).

professionelles Coaching angeboten.⁶ Nachdem die Studierenden im Rahmen der Sprechstunde das Referat mit der Dozentin besprochen haben, nehmen die einzelnen Gruppen einmalig an einem Coaching teil: Eine Woche vor dem Referatstermin stellen sie ihr Referat und ihre Visualisierungen im geschützten Raum der Referate-Werkstatt vor.⁷ Während die inhaltlichen Lernziele in den Präsenzsitzungen sowie der Vor- und Nachbereitungszeit des Seminars abgedeckt sind, soll die Referate-Werkstatt vor allem die performativen und argumentativen Lernfortschritte der Studierenden durch Coachings in Kleingruppen gezielt fördern. Das Modell der „Referate-Werkstatt“ (Kähler/Grzella 2017) – eine Form der Seminarbegleitung, die an Fachseminaren andockt (Plum 2015) – wird an der UDE vom FMK angeboten. Die Referate-Werkstatt besteht aus einem Kleingruppen-Coaching (jeweils zwei Referatsgruppen) mit moderiertem Peer-Feedback und Elementen einer Generalprobe, das eng in den Seminarverlauf integriert ist und den individuellen Ressourcen der Studierenden und auch ihren Vorerfahrungen in Bezug auf Referate Raum gibt.

2.3 Integrierte Kompetenzschulung

Mit der Kooperation zwischen klassischem Seminar und Kleingruppen-Coaching verfolgt unser Lehrprojekt den Ansatz einer integrierten Kompetenzschulung. Damit ist in diesem Zusammenhang gemeint, dass unser Lehrangebot fachwissenschaftliche Inhalte anwendungsbezogen vermitteln soll. Schlüsselkompetenzen befähigen Studierende dazu, erworbenes Fachwissen eigenständig und handlungsorientiert in praktischen Berufsfeldern anzuwenden (Schaper 2012: 8-10). Studien belegen, dass die thematische Einbindung von Schulungsmaßnahmen zur Förderung von Schlüsselkompetenzen erfolgreicher ist als deren Schulung fernab von Anwendungsinhalten. So zeigen Hilde Schaeper und Kolja Briedis, dass integrierte Ansätze langfristig wirkungsvoller sind, weil sie

„sowohl bei den Fachkompetenzen als auch bei den Schlüsselqualifikationen zu besseren Lernergebnissen führen, einen engen Bezug zu fachlichen Inhalten aufweisen und somit die Wahrscheinlichkeit zur Anwendung von Erlerntem in der späteren beruflichen Praxis erhöhen“ (Schaeper/Briedis 2004: V).

Wir verstehen Kompetenzerwerb im Studium als Entwicklungsprozess, der sich stufenweise vollzieht und kontinuierlich begleitet werden muss (Bachmann 2014b: 21). Die unterschiedlichen Lernräume und damit Lernmöglichkeiten unseres Konzeptes bauen aufeinander auf. Durch sie bieten wir den Studierenden in den einzelnen Phasen ihres Kompetenzerwerbs lernförderliches formatives Feedback an, be-

6 Zum Mehrwert zusätzlicher und individuell ausgerichteter Coaching-Angebote, die kompetenzorientiertes Lernen unterstützen und der Diversität und Heterogenität der Studierenden gerecht werden, verweisen wir auf das HRK-Gutachten zur Kompetenzorientierung (Schaper 2012: 70).

7 Zugunsten des einmaligen Besuchs der Referate-Werkstatt entfällt eine Präsenzsitzung im Seminar.

vor es zur abschließenden Bewertung, dem summativen Feedback in Form der Modulabschlussnote in der Gruppenprüfung kommt.⁸

Da das Seminar das Gruppenreferat als Studienleistung in Vorbereitung auf die Prüfung vorsieht, lässt sich hier ein Training der Schlüsselqualifikation „Präsentieren vor und in Gruppen“ gut integrieren. Ziel der gleichzeitigen Förderung von wissenschaftlichen und berufsrelevanten Kompetenzen ist, die Entwicklung einer wissenschaftlich basierten Handlungsfähigkeit (Gerholz/Klingsieck 2013: 123) zu unterstützen – sowohl im Studium als auch im späteren Beschäftigungsfeld. Das Referat wird in den Seminaren als Studienleistung genutzt, um gezielt Fähigkeiten zu schulen, die unmittelbar prüfungsrelevant sind, über den Seminarkontext hinaus jedoch berufsqualifizierend wirken. Dazu gehört, sich in begrenzter Zeit die relevanten Informationen zu einem vorgegebenen Konflikt zu erarbeiten, diese zielgruppengerecht analytisch aufzubereiten sowie ansprechend, nachvollziehbar und in der Komplexität reduziert und visualisiert wiedergeben zu können. Diese Art zu lernen ist zudem nachhaltiger, da das „Erlernen von Schlüsselqualifikationen in einer Situation, in der sie untrennbar mit Fachaufgaben verbunden werden, die spätere kompetente Anwendung in der Berufspraxis wahrscheinlicher [macht]“ (Lorbeer et al. 2000: 25).

Das Konzept der integrierten Kompetenzschulung löst aus unserer Sicht zudem mehrere Probleme, die mit dem Lehrformat des Referats erfahrungsgemäß einhergehen. Das erste Problem ist, dass in vielen Fachseminaren die Schlüsselkompetenz des Präsentierens von Lehrenden schlichtweg vorausgesetzt wird, da sie in den Kernlehrplänen der Sekundarstufen enthalten ist. Ein wissenschaftliches Referat muss jedoch anderen Ansprüchen genügen als ein schulisches. Das zweite Problem ist, dass die studentischen Referate oft einen zu geringen Mehrwert im Seminar erbringen und kaum erkennbare Lerneffekte haben. Hinzu kommt, dass Fachwissen im Seminar zwar klassischerweise gut vermittelbar ist, die Schulung von Schlüsselqualifikationen jedoch nur in einem begrenzten Maß in der Großgruppe möglich ist. Der klassische Lehrbetrieb lässt nur begrenzt Wiederholungen und Überarbeitung auf der Grundlage von Feedback zu. Es ist nicht möglich, eine Referatsgruppe ein Referat mehrfach im Kurs halten zu lassen, um unterschiedliche Entwicklungsstufen im Lernen zu fördern, zumal der Personalaufwand für Kleingruppen-Coachings sehr hoch ist. Wie die Kooperation zwischen dem Fachseminar und der Referatewerkstatt diese Probleme behebt, möchten wir anhand der getrennten Lernräume, in denen die angestrebten Kompetenzen handelnd erlernt und geübt werden können, im Folgenden erläutern. Unsere Lernräume sind so konzipiert, dass „die Studierenden in jedem Lernraum aktiv mitarbeiten, um Kompetenzen zu entwickeln, ihre Lernfortschritte einzuschätzen und in den anschließenden Lernraum zu wechseln“ (Wunderlich 2015: 2).

8 Zur Unterscheidung von formativem und summativem Feedback vgl. Biggs/Tang (2011: 64). Zu Einsatz und Wirkung formativen Feedbacks im Vergleich zu summativem Feedback vgl. Hattie/Timperley (2007).

3. Zwei Lernräume: Referate in der Werkstatt und im Seminar

Mit der Kooperation verfolgen wir primär zwei Ziele: Einerseits sollen die Studierenden die Möglichkeit erhalten, sich in der Vorbereitung auf die Prüfung intensiv mit ihren Referatsinhalten, Argumentationsweisen und performativen Fähigkeiten auseinander zu setzen. Andererseits sollen die Studierenden durch die Kooperation mit der Werkstatt dafür sensibilisiert werden, dass sie sich Kompetenzen für das Studium und den Beruf zielgerichtet erarbeiten müssen. Um den stufenweisen Kompetenzerwerb der Studierenden zu unterstützen, bieten wir zwei unterschiedliche Lernräume an, in denen wir die jeweiligen Lernziele verschränkt vermitteln.

3.1 Klassischer Lernraum „Seminar“

Der erste Lernraum ist der klassische Lernraum des Seminars. Dieser dient vor allem dazu, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich die Theorien und Konzepte der Friedens- und Konfliktforschung zu erarbeiten und diese auf ausgewählte Fälle anzuwenden. Dafür werden unterschiedliche didaktische Methoden eingesetzt, z.B. Gruppendiskussion, Murrelgruppen und Postergestaltung. Die Studierenden sollen die Referate nutzen, um anhand der Konfliktanalysen im Schema „Akteure – Strukturen – Prozesse“ Theorien und Konzepte der Internationalen Beziehungen sowie Friedens- und Konfliktforschung am konkreten Beispiel zu diskutieren. Neben dem klassischen Informationseffekt verfolgen die fallbasierten Referate für die Seminargruppen einen doppelten Übungseffekt. Die Studierenden üben ihre Impulsvorträge vor der Gruppe, nachdem sie das Feedback aus der Referate-Werkstatt eingearbeitet haben. Im Kurs erhalten sie dann eine Rückmeldung dazu, wie sie ihre Vorträge im Hinblick auf die mündliche Prüfung verbessern können. Die Seminargruppe fungiert dabei als Feedbackgeber. Da die Konflikte Anwendungsfälle für die Konzepte und Theorien sind, die in der vorherigen Sitzung gemeinsam erarbeitet wurden, bleibt das Publikum nicht passiv. Die ZuhörerInnen erhalten immer eine Anwendungsfrage (z.B. „Wie lässt sich das Konzept der *neuen Kriege* auf den Fall des Balkans anwenden?“), so dass das Referat zusätzlich den Zweck der gezielten Wiederholung erfüllt. So stellt eine einzelne Sitzung nicht eine abgeschlossene Sinneinheit dar, sondern die Sinneinheit erstreckt sich mindestens über zwei Sitzungen, was den Studierenden zeigt, dass Theorien und Konzepte immer wieder zu aktivieren sind, um den Lerneffekt zu vertiefen. Zudem wird in der fallbasierten Diskussion die Argumentationsfähigkeit der Studierenden gestärkt, indem sie Konflikte aus der analytischen Perspektive konkreter Konzepte betrachten müssen.

3.2 Zusätzlicher, geschützter Lernraum „ReferateWerkstatt“

Der zweite Lernraum wird durch die ReferateWerkstatt gestellt. Dieser zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass er eine geschützte Atmosphäre für Feedback bietet, fernab vom Bewertungsdruck durch die Dozentin (Bastian et al. 2007: 91). In der Werkstatt arbeiten die Studierenden mit bereits vorhandenem Wissen und erhalten die Möglichkeit, ihre Methodenkompetenz im Bereich Präsentieren und Argumentieren über einen angeleiteten Feedbackprozess zu erweitern.

In diesem Lernraum findet die Beratung und Begleitung der Lernprozesse der Studierenden statt: Das (Peer-)Feedback erhalten die TeilnehmerInnen von der Gruppe aus dem Parallelseminar, die das gleiche Thema bzw. den gleichen Konflikt bearbeitet, sowohl zu sprachlichem Handeln als auch zu Vortragsstruktur und Visualisierungen in ihrer Präsentation. Das Gespräch wird von Kristina Kähler angeleitet und moderiert. Feedback geben, Gruppengespräche führen, Probleme aushandeln, Ärger oder Komplimente ausdrücken, und Uneinigkeiten beseitigen – all diese Prozesse finden hier unter Ausschluss der Lehrenden statt und damit in einem geschützten Raum, eher selbstgesteuert und kooperativ als instruiert und benotet. Angeregt durch Feedback werden hier Lösungen und Handlungsalternativen innerhalb der Gruppe eigenständig entwickelt und über Fragen oder zusätzliches Expertinnenwissen der Moderatorin vorangetrieben. Die Studierenden haben dann die Möglichkeit, die entwickelten Verbesserungsvorschläge bis zum Vortragstermin in der darauffolgenden Woche im Fachseminar umzusetzen.

Neben dem Feedback-Nehmen erfüllt das Feedback-Geben in der Werkstatt ebenfalls einen Lerneffekt: Indem die Studierenden nicht nur konstruktive Vorschläge erhalten und in ihr Konzept einarbeiten, sondern auch Vorschläge für Andere entwickeln, kann sich die Sensibilität für (auch kritische) Aspekte im Bereich des Präsentierens verstärken. Studierende lernen also sowohl durch selbstbezogene Aktivität als auch durch das kritische Bewerten der Peergroup (Biggs/Tang 2011: 58). Damit erhalten die Studierenden in diesem Lernraum die Chance,

- Feedback in einem geschützten Raum ohne Notendruck und auf Augenhöhe zu bekommen und damit Selbst- und Fremdwahrnehmung abzugleichen;
- die Anforderungen an das eigene Referat als Gruppe zu reflektieren;
- Präsentationen von Peers einzuschätzen und zu bewerten;
- sich als Gruppe bereits vor der mündlichen Prüfung zu finden;
- das eigene Verständnis der zu präsentierenden Inhalte und Sachverhalte zu sichern und zu überprüfen;
- zu lernen, den eigenen Standpunkt überzeugend darzustellen.

Das Werkstattgespräch soll den Studierenden einerseits dabei helfen, ihre Referate inhaltlich zu hinterfragen und zu überarbeiten, indem sie auf argumentative Schwächen hingewiesen werden. Andererseits soll die Werkstatt den Studierenden zu mehr Sicherheit im Umgang mit mündlichen Anforderungen verhelfen und sie für bestimmte Wirkungsaspekte ihres Auftretens sensibilisieren.

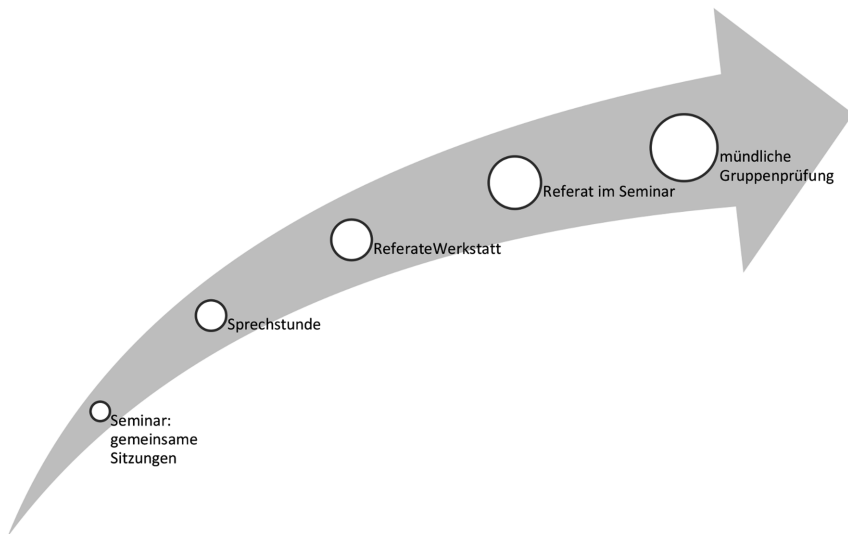
Was die Werkstatt nicht leisten kann und soll, ist die fachliche Richtigkeit der vorgestellten Inhalte zu bewerten. Vor dem Hintergrund, dass die Werkstätten des

FMK fachfremd durchgeführt werden, was die zuvor beschriebenen Vorteile mit sich bringt, kann dies nicht sichergestellt werden – dafür sind Absprachen mit der Lehrperson notwendige Voraussetzung für die Teilnahme an der Werkstatt.

3.3 Die Abläufe im Semester

Wie genau gestaltet sich unsere Kooperation nun für die Studierenden im Laufe des Semesters? Im Folgenden gehen wir den Laufweg eines Studierenden in unserem Kooperationsprogramm nach (s. Abb. 1). So möchten wir anhand des zeitlichen und räumlichen Ablaufs erklären, wer von uns welche Aufgaben in Lehre und Betreuung übernimmt und wie die einzelnen Kooperationselemente ineinandergreifen.

Abbildung 1: Kooperativer Seminarverlauf



Wie jedem Seminar geht auch dem Kooperationsprojekt eine Planungsphase voran. In der Vorbereitung auf das Seminar und die ReferateWerkstatt haben wir uns getroffen, um die Lernziele im Seminar und die Anforderungen an Referate abzustimmen. Zudem haben wir für die ersten beiden Seminarsitzungen gemeinsame Sitzungsteile konzipiert.

Zum Bindungsaufbau zu den Studierenden wurden die ersten beiden Sitzungen gemeinsam gestaltet. In der ersten Seminarsitzung stellten wir den Studierenden das Seminarconcept gemeinsam vor, wobei die Verantwortung in dieser Sitzung hauptsächlich bei Dorte Hühnert lag. Kristina Kähler war in der ersten Sitzung an-

wesend und führte die Studierenden in das Konzept der Werkstatt ein. Die zweite Seminarsitzung fand als Workshop zum Thema Referate statt, der hauptsächlich von Kristina Kähler veranstaltet wurde. Dort Hühnert erläuterte den Studierenden die spezifischen Anforderungen von Konfliktanalysen im Rahmen von Referaten im Seminar.

Im Anschluss an diese Einführungsphase begann das Arbeiten in den zwei Lernräumen. Für die Studierenden bedeutete das den folgenden zeitlichen Ablauf: Zwei Wochen vor Referatstermin fand die Sprechstunde bei Dort Hühnert statt. Diese diente dazu, eine thematische Eingrenzung mit den Studierenden zu vereinbaren und erste Thesen zu besprechen. Die klassischen Fragen an die Studierenden lauteten: Wie grenzen Sie Ihren Konflikt ein? Wer sind die Akteure? Was sind die Strukturen des Konflikts? Welche Prozesse werden Sie betrachten? Zudem wurde die von den Studierenden recherchierte Literatur besprochen. Während es bei den Fragen hauptsächlich um die inhaltliche Ausrichtung und den strukturellen Aufbau des Vortrags ging, diente die Überprüfung der Literatur der Qualitätssicherung der Referate nach dem Leitsatz „wissenschaftliche Literatur für wissenschaftliche Referate“.

Eine Woche später besuchten die Studierenden die ReferateWerkstatt mit Kristina Kähler und ihrer Peergroup aus dem Parallelseminar. Phasen des Werkstattgesprächs waren:

1. „Warming up“ und Einleitung: Erfahrung mit den bisher gehaltenen Referaten im Seminar, Thematisierung des Vorgehens in der Werkstatt, Besprechung der bisherigen Vorarbeiten und der Arbeitsatmosphäre in den Gruppen
2. Vorbereitung der Präsentation: Gestaltung des Raums, Anschluss und Vorbereitung der Medientechnik
3. Besprechung der vorbereiteten Präsentationsfolien, z.B. hinsichtlich der Funktion und Aussagekraft der erstellten Visualisierungen, der Zitate und Quellenangaben
4. Zielfokussierung: Einführende Aufgabe (90-Sekunden-Übung) für die Studierenden: „Worum geht es im Referat? Erklärt es einem Laien ohne eure Notizen in 90 Sekunden.“
5. Exemplarisches Proben mit Peer-Feedback, dabei Thematisierung einzelner Aspekte, z. B.
 - Funktion der Einleitung: Motivation, Herleitung der Fragestellung, Zielformulierung (Wie reagiert das Publikum?)
 - Formen der Interaktion mit dem Publikum (Wie werden Interaktionen mit dem Publikum gestaltet und wie wirken diese?)
 - Gestaltung der Übergänge zwischen inhaltlichen Punkten oder auch zwischen Gruppenmitgliedern (Wie wird der rote Faden gewährleistet? Gibt es z.B. Zwischenfazit?)
 - Umgang mit Inhalten (Wird das Dargestellte bewertet? Wie wird argumentiert?)

- Performative individuelle Aspekte (z.B. sprachliche Formulierung wissenschaftlicher Inhalte, Prosodie, Körpersprache, Haltung und Verhalten im Raum)
6. Erstellung einer To-do-Liste für die Überarbeitung

Eine Woche später, zum Sitzungstermin, hielten die jeweiligen Gruppen ihr Referat im Seminar. Dabei war jedes Referat so in den Sitzungsablauf eingebunden, dass es der Wiederholung oder der Diskussion eines weiterführenden Aspekts im Seminar diente. Die ZuhörerInnen erhielten den Auftrag, auf spezifische theoretische Aspekte zu achten (z.B. der Atomkonflikt mit dem Iran als Fallbeispiel zur Wirkung von Sanktionen). Im Anschluss an jedes Referat erhielten die ReferentInnen Feedback aus dem Plenum, was ihnen ermöglichte, ihren Lernfortschritt von der ReferateWerkstatt hin zum Seminar einschätzen zu können. Dabei wurden zunächst die positiven Aspekte gesammelt, bevor nach Überarbeitungsbedarf im Hinblick auf die Prüfung gefragt wurde. Die Dozentin ergänzte das Peer-Feedback um ausgewählte Aspekte, die für die gesamte Seminargruppe relevant sind. Anhand der Referate wurde dann die zuvor gegebene Anwendungsaufgabe besprochen. Jede Gruppe erhielt zudem einen von der Dozentin ausgefüllten, standardisierten Feedbackbogen mit Kommentaren zur Überarbeitung des Vortrags, der im Nachgang der Sitzung kurz besprochen wurde.

In Vorbereitung auf die mündliche Prüfung mussten die Studierenden dann ihre Vorträge überarbeiten, was sowohl Kürzungen als auch Umstrukturierungen beinhalten konnte. Schließlich hielten die Studierenden ihre Referate in gekürzter, überarbeiteter Form als Impulsvortrag in der mündlichen Prüfung.

4. Beobachtungen und Empfehlungen

Für die Werkstattgespräche ist abschließend festzuhalten: Die Studierenden beteiligten sich alle rege in der Werkstatt und diskutierten sowohl über Inhalte als auch über performative Aspekte des Referierens. Wesentliche Diskussionspunkte in allen Werkstattgesprächen waren die Funktion und der Aufbau der Einleitung, die Formulierung der These und die argumentative Strukturierung des roten Fadens. Alle Gruppen nahmen an diesem Coaching teil, bis auf wenige krankheitsbedingte Ausnahmen auch vollständig. Gruppenprozesse wurden angestoßen, so dass sich die TeilnehmerInnen als Team finden konnten und eine sichere Diskussionsbasis für die Prüfungssituation entstand.

Im Kurs war zu beobachten, dass die Qualität der Referate durchgehend hoch war. Das äußerte sich vor allem darin, dass die Inhalte selbstständig erarbeitet, gut vorbereitet und in einer kohärenten Argumentationsstruktur präsentiert wurden, begleitet von eigenständig erstellten Visualisierungen. In der Präsentation fiel besonders positiv auf, dass fast alle TeilnehmerInnen frei und teilweise sogar ohne Notizen gesprochen haben. Die Prüfungsvorträge lieferten stringente und sensible

te Konfliktanalysen. Alle Gruppen haben ihre Referate für die Prüfung überarbeitet und das Feedback konstruktiv umgesetzt.

Das Feedback der Studierenden im Seminar, bezogen auf die dort gehaltenen Referate, wurde sukzessive kritischer, was wir auf die geschulte Aufmerksamkeit in der Werkstatt und das regelmäßige Trainieren des Feedback-Gebens im Seminar zurückführen. Die Qualität der Diskussionsargumente nahm im Verlauf des Semesters zu. Dies drückte sich darin aus, dass die Studierenden immer mehr im Sinne einer Theorieanwendung und -hinterfragung argumentierten. Die Fähigkeit, fachliche Inhalte in der Komplexität reduziert und visualisiert wiedergeben zu können, wurde gestärkt. Die Argumentationsfähigkeit der Studierenden in den mündlichen Prüfungen spiegelte sich darin wider, dass komplexe und abstrakte Fragen beantwortet wurden, was sich in guten bis sehr guten Noten ausdrückte.

Die vorhergehenden Ausführungen geben unsere Einschätzungen auf Basis der standardisierten Evaluierungsergebnisse und unserer Eindrücke wieder. Sie liefern Indizien über Erfolge und Problemfaktoren innerhalb der Seminargruppen in den beiden Durchführungssemestern. Die Aussagen müssen dahingehend eingeschränkt werden, dass sie keine Allgemeingültigkeit beanspruchen, da keine methodisch belastbare Erhebung erfolgte und keine Kontrollgruppen herangezogen wurden. Um belastbare Aussagen über Lehr- und Lernerfolge integrierter Formate im Gegensatz zu additiven Lehrkonzepten zu erhalten, empfiehlt sich eine seminarbegleitende Erforschung der Wirksamkeit des Konzepts.

4.1 Rückmeldungen der Studierenden

Die Studierenden teilten in ihren Rückmeldungen zum Seminar viele unserer Beobachtungen. In den Freitextfeldern wurde die Möglichkeit der Teilnahme an der ReferateWerkstatt mehrfach positiv hervorgehoben. Zur Werkstatt meldeten die Studierenden zurück, dass sie für ihr Referat Sicherheit gewinnen konnten und weniger aufgeregt waren. Das ehrliche Feedback, sowohl von KommilitonInnen als auch von der Werkstatt-Leiterin, die als fachfremde ZuhörerIn auf Verständlichkeit achten konnte, wurde als konstruktiv wahrgenommen. Auch gaben die Studierenden an, ihr Verständnis für die Funktion und Struktur eines Referats verbessert zu haben. Zudem nahmen sie wertvolle Denkanstöße mit, beispielsweise zur Gestaltung einer Einleitung sowie zur visuellen Unterstützung ihres Vortrages.

Die Studierenden haben uns auch auf Verbesserungsbedarf hingewiesen. Sie wünschten sich generell die Werkstatt in einem früheren Semester (bevorzugt im ersten) besuchen zu können. Für die Veranstaltung regten sie gezieltere Rückmeldungen auf einzelne Bereiche des Präsentierens (Trennung von Präsentation und Inhalt) und mehr Zeit in der Werkstatt pro Gruppe an, um mehr Austausch zwischen den Gruppen und mehr Zeit für individuelle Belange zu haben.

4.2 Unsere Empfehlungen für integrierte Kompetenzschulungen

Kooperationen an der Universität können eine Möglichkeit sein, Kompetenzen komplementär zu schulen, wenn sie in einem Format integriert werden. Um eine derartige Kooperation erfolgreich gestalten zu können, ist die regelmäßige Kommunikation zwischen beiden KooperationspartnerInnen während des Prozesses wichtig. Dabei geht es natürlich nicht darum, über einzelne Studierende zu sprechen – der geschützte Raum bleibt erhalten (Hühnert 2018: 120-122). Vielmehr ist es wichtig, sich über allgemein auftretende und eventuell wiederkehrende Probleme auszutauschen, sodass die Lehrperson ggf. im Seminar mit allen Studierenden daran arbeiten und auf diese Baustellen eingehen kann. Beispielsweise wurde in der Werkstatt deutlich, dass es immer wieder Unklarheiten darüber gab, wie die Strukturen eines Konflikts präsentiert werden können. Daraufhin machte Dorte Hühnert den Aspekt der Konfliktstrukturen erneut im Seminar zum Thema. Unsere Empfehlungen für integrierte Lehr-Lern-Formate mit und ohne Einbindung von Kooperationspartnern haben wir in den folgenden Empfehlungen zusammenfasst:

(1) Der *Mehrwert für die Studierenden* sollte klar ausgewiesen werden. Die Referate müssen einen entsprechenden Stellenwert im Seminargeschehen haben, also einen klar erkennbaren Informationswert für die Studierenden liefern, indem sie zum Beispiel als Diskussionsinput oder zur Wiederholung und Reflexion bereits im Seminar erworbener Kenntnisse dienen. Die Verknüpfung der Schlüsselqualifikation zur Prüfungsleistung ist hilfreich. In unserem Fall war das integrierte Format besonders gut zum Kompetenzerwerb für die mündliche Modulabschlussprüfung geeignet. Ein Mehrwert (z.B. Berufsqualifizierung), der über das Ziel der Prüfung am Ende der Veranstaltung hinaus erkennbar ist, ist hilfreich.

(2) Die *Verbindlichkeit der Teilnahme* an den unterschiedlichen Veranstaltungsteilen sollte durch klare Absprachen geschaffen werden. Die Betreuung und Begleitung der Studierenden sollte durch Sprechstunden im Vorfeld und Nachbesprechung der Leistungen abgesichert werden. Der Besuch der Sprechstunde war verpflichtend und wurde zur Bedingung dafür gemacht, das Referat halten zu können.

(3) Ein gewisses Maß an *Flexibilität und Anpassungsfähigkeit der Konzepte* sollte beibehalten werden. Die Lernformen müssen flexibel auf die Bedürfnisse der Studierenden sowie die Fachgegebenheiten anpassbar sein. Im Seminar selbst muss zunächst der Raum für den zusätzlichen Kompetenzerwerb geschaffen werden. Das mag mit der Reduzierung des Stoffs einhergehen, zahlt sich aber im Kompetenzerwerb und den Prüfungsergebnissen aus.

(4) *Möglichkeiten für Rückmeldungen* von den Studierenden an die Lehrenden sowie von den Lehrenden an die Studierenden müssen eingebaut werden. Um Rückmeldungen der Studierenden einzuholen, bieten sich neben (Zwischen-)Evaluationen auch kurze Runden am Ende einer Sitzung an, z.B. mit der Frage „Was haben Sie heute gelernt?“. Rückmeldungen zur Leistung der ReferentInnen durch die Lehrperson und/oder die Seminargruppe können von Feedbackbögen geleitet werden. Diese Feedbackbögen können entweder von der Lehrperson vorgegebene

Kriterien enthalten oder im Seminar gemeinsam erarbeitete. Die Nachbesprechung von Referaten mit der Lehrperson hat sich als hilfreich erwiesen.

(5) Entscheidet man sich für eine Kooperationslösung⁹ (Zusammenarbeit mit einer Schreib- oder Sprechwerkstatt), sollten die *unterschiedlichen Rollen (räumlich, personell-funktional) klar abgegrenzt* sein. Die Trennung der Rollen und die Differenzierung einzelner Lernräume können helfen, die Lernziele zu erreichen. Die Werkstatt wurde in einem geschützten Raum niederschwellig angeboten, also nicht von Dozierenden im Fachseminar, was den Studierenden die Möglichkeit gab, Fehler ohne Notendruck machen zu können, und so das Ausprobieren förderte. Andererseits ist der Lernraum, der von der Dozentin im Seminar gestaltet wird, wichtig, um Sicherheit für die Prüfung zu schaffen. Kooperationen müssen gut abgesprochen werden und verzahnt sein.

4.3 Integrierte Kompetenzschulung im Alleingang

Bisher sind wir hauptsächlich von der Kooperationslösung ausgegangen, mit der wir die integrierte Kompetenzschulung vorgenommen haben. Nicht für jedes Seminar kann jedoch auf die Expertise einer spezialisierten Einrichtung zurückgegriffen werden. Wir sind überzeugt, dass Kernelemente der ReferateWerkstatt – also ein Coaching, das hauptsächlich mit aktivierenden Elementen und Peer-Feedback arbeitet – auch innerhalb eines klassischen Seminar-Lernraumes umsetzbar sind. Daher möchten wir im Folgenden einige Ideen skizzieren, die dabei helfen könnten, eine integrierte Kompetenzschulung auch als einzelne Lehrperson durchzuführen.

4.3.1 Das Instrument des Peer-Feedbacks

In unserem Konzept beraten und coachen sich jeweils zwei Referatsgruppen aus zwei identischen Seminaren mit den gleichen Themen. Sicherlich ein besonderer Umstand, der hier aber nicht ausschlaggebend für Erfolg ist. Wesentlich ist vor allem die Nutzung des Peer-Feedbacks. Die Werkstätten des FMK arbeiten seit Jahren mit Referatsgruppen aus unterschiedlichen Seminaren, manchmal sogar aus zwei unterschiedlichen Instituten (Kähler/Grzella 2017). Voraussetzung dabei ist ein ähnlicher Lernstand der Studierenden. Zudem sollten die Erfahrungen im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens mit dem Format des Referats auf einem ähnlichen Niveau liegen. Es ergeben sich zwei Alternativen, wie zwei Gruppen miteinander an ihren Referaten arbeiten könnten: Entweder kann eine einzelne Lehrperson eigenständig die Kooperation mit KollegInnen suchen, die ebenfalls

9 Denkbar sind auch Kooperationspartner aus der Wirtschaft, dem öffentlichen Dienst, aus sozialen Einrichtungen; intern gibt es Möglichkeiten zu Kooperationen beispielsweise mit Career-Centern, Schlüsselkompetenzzentren, Mentoring-Einrichtungen oder auch Fachschaften.

Referate in seinem Seminar halten lassen, oder eine Lehrperson fasst mehrere eigene Seminare zusammen. So kann eine kooperative Feedback-Situation hergestellt werden. Niederschwelliger ließe sich das Peer-Feedback durch ein Buddy-System umsetzen, indem man unterschiedliche Gruppen miteinander paart und diese bittet, sich in ihren Vorträgen zu coachen. Die Lernfortschritte könnten in einem Lehrportfolio erfasst werden.

4.3.2 Die Werkstatt-Moderation

Entscheidet man sich, eine Werkstatt selbstständig zu organisieren, bleibt jedoch zu beachten, dass jede Werkstatt einen Moderierenden benötigt, der das Feedback anleitet und koordiniert. Eine Werkstatt unter Leitung der Lehrperson böte sich im Format eines Kolloquiums an, im Rahmen einer Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten oder in Form einer ausgiebigen Sprechstunde. Um die Lehrperson zu entlasten, könnten erfahrene TutorInnen diese Aufgabe übernehmen. Materialien zur Einarbeitung und Vorbereitung einer Werkstatt stellt das FMK gerne zur Verfügung. Generell gilt: Die Werkstattleitung sollte Bescheid wissen über

- die Anforderungen der Lehrperson der jeweiligen Seminare (spezielle Kriterien für das Feedback)
- die Situation des Seminars: Ist es ein Blockseminar? Wann findet es statt? Wie ist die Stimmung im Seminar? Wodurch sind die KommilitonInnen motiviert?
- die mögliche Unterschiedlichkeit von Werkstätten: Sie sollten sich je nach Bedarf und Motivation der Studierenden, der Situation des Seminars und den Anforderungen der Lehrperson neu ausrichten. So können unterschiedliche Aspekte in der Werkstatt als Ziel und Thema des Coachings angesprochen werden (z.B. frei sprechen, präziser Sprachausdruck, interaktive Gestaltung des Referats)
- allgemeine Feedback-Kriterien und Feedback-Methoden.

5. Fazit

Kooperationen an der Universität können sinnvolle Möglichkeiten darstellen, Kompetenzen komplementär zu schulen, wenn sie in einem Format integriert werden. Ziel der hier vorgestellten Kooperation war es, den Spagat zwischen Stoffvermittlung bei gleichzeitiger Schulung von Präsentationskompetenzen zu realisieren und so die Studierenden bestmöglich auf ihre Modulabschlussprüfung in Form einer mündlichen Gruppenprüfung vorzubereiten. Mit Hilfe dieses integrierten Formats war es möglich, politikwissenschaftliche Kernkompetenzen im Rahmen eines Seminars zu Internationalen Beziehungen auf unterschiedlichen Ebenen zu schulen.

Dieses Konzept löst aus unserer Sicht mehrere Probleme, die sich im Lehrbetrieb im Zusammenhang mit studentischen Referaten regelmäßig stellen. Durch die gleichzeitige Vermittlung von Fachwissen und Schlüsselqualifikationen erhalten die

Studierenden die Möglichkeit, umfassende Kompetenzen zu erwerben. Ein wissenschaftliches Referat muss anderen Ansprüchen genügen als ein schulisches. Die Referate erfüllen eine aktivierende Rolle im Sitzungsverlauf, wenn sie mit Fragen an das Publikum oder Wiederholungsaufgaben gekoppelt werden. So erfüllen sie die Funktion einer Übung für die ReferentInnen und für die ZuhörerInnen. Das dezidierte Überarbeiten von selbsterarbeiteten Vortragsinhalten schult zudem die Reflexionskompetenz und vertieft den Lerneffekt, da Studierende ihr bereits vorhandenes Wissen (über Referate) aktivieren und auf der Grundlage des (Peer-)Feedbacks erweitern. Die Verknüpfung von didaktischen Elementen zur Aktivierung und Überarbeitung in Kleingruppen hat sich dabei für die Studierenden als gewinnbringend herausgestellt. Schließlich hat sich hier der Eindruck bewahrheitet, dass die Studierenden nicht zu wenig produzieren, sondern das Produzierte zu wenig überarbeiten. Die formativen Feedbackschleifen in der ReferateWorkstatt und im Seminar haben den Studierenden die Möglichkeit gegeben, ihre Vorträge sukzessive zu verbessern und so nach und nach Kompetenzen aufzubauen. Durch das Team-Teaching innerhalb unserer Kooperation haben wir unser Ziel erreicht, die Studierenden auf die in der mündlichen Gruppenprüfung geforderten Kompetenzziele vorzubereiten. Mit diesem Beitrag möchten wir dazu anregen, integrierte Kompetenzschulungen in die politikwissenschaftliche Lehre einfließen zu lassen, um Fachwissen und Schlüsselkompetenzen verschränkt und damit auch effektiver und nachhaltiger zu vermitteln.

Literatur

- AutorInnengruppe Didaktik in den Internationalen Beziehungen* 2016: Zehn Erfahrungsberichte zur guten Lehre in den IB und ihre Diskussion durch DidaktikerInnen, in: Zeitschrift für Internationale Beziehungen 23: 1, 135-160.
- Bachmann, Heinz* 2014a: Formulieren von Lernergebnissen – Learning Outcomes, in: Bachmann, Heinz (Hrsg.): Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden, Bern, 34-49.
- Bachmann, Heinz* 2014b: Hochschullehre neu definiert. Shift from Teaching to Learning, in: Bachmann, Heinz (Hrsg.): Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden, Bern, 14-33.
- Bastian, Johannes/Combe, Arno/Langer, Roman* 2007: Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen, Weinheim.
- Baumert, Britta/May, Dominik* 2013: Constructive Alignment als didaktisches Konzept. Lehre planen in den Ingenieur- und Geisteswissenschaften, in: Journal Hochschuldidaktik 1-2, 23-27.
- Biggs, John B.* 2014: Constructive Alignment, in: <http://www.johnbiggs.com.au/academic/constructive-alignment/>; 13.8.2014.
- Biggs, John B./Tang, Cathrine* 2011: Teaching for Quality Learning at University, 4. Aufl., Berkshire, UK.
- Bös, Mathias/Schmitt, Lars/Zimmer, Kerstin* 2015: Einleitung: Konflikte vermitteln? Lehren und Lernen in der Friedens- und Konfliktforschung, in: Bös, Mathias et al. (Hrsg.): Konflikte vermitteln? Lehren und Lernen in der Friedens- und Konfliktforschung, Wiesbaden, 13-23.

- Gerholz, Karl-Heinz/Klingsieck, Katrin B.* 2013: Employability und Prokrastination aus einer hochschuldidaktischen Perspektive, in: *Das Hochschulwesen* 61: 4, 122-128.
- Guckelsberger, Susanne* 2005: Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden, München.
- Hattie, John/Timperley, Helen* 2007: The Power of Feedback, in: *Review of Educational Research* 77: 1, 81-112.
- Heikaus, Oliver/Flasch, Julia* 2015: Kompetent und praxisnah – Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, Berlin.
- Huber, Hans Dieter* 2004: Im Dschungel der Kompetenzen, in: Huber, Hans Dieter, et al. (Hrsg.): *Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst*, Ostfildern-Ruit, 15-30.
- Hühnert, Dorte* 2018: In-House-Kooperation in der Politikwissenschaft. Ein Erfahrungsbericht über das Arbeiten mit Kooperationspartnern zur Förderung von Schlüsselkompetenzen im Fachseminar, in: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 28: 1, 111-124.
- Kähler, Kristina/Grzella, Markus* 2017: „Ohne die Vorbesprechung wäre unser Referat in die Hose gegangen“ – Die Referatewerkstatt an der UDE. Ein ins Fachstudium integriertes Präsentationscoaching für Studierende in der Studieneingangsphase, in: *Neues Handbuch Hochschullehre* 83, 69-86.
- Kärger, Caroline/Lambach, Daniel* 2015: Kompetenzorientierte Gruppenprüfungen, in: *Neu gedacht und neu gemacht. Lehrideen aus der Universität Duisburg-Essen*, Duisburg: Zentrum für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung (ZfH) der Universität Duisburg-Essen, 136-139.
- Kesseler, Sascha/Kuhfahl, Gesa/Rohde, Sina* 2015: Kompetenz-Erwartungen von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern an Absolventinnen und Absolventen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät, Göttingen.
- Lambach, Daniel/Kärger, Caroline* 2016: Aktivierung von Studierenden im Inverted Classroom. Neue Möglichkeiten für die Lehre der Friedens- und Konfliktforschung, in: *ZefKo Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung* 5: 2, 263-273.
- Lorbeer, Bärbel/Fleischmann, Patrick/Tröster, Fritz* 2000: Integrierte Förderung von Schlüsselqualifikationen: Methoden und Erfahrungen aus einem hochschuldidaktischen Projekt, Alsbach (Bergstraße).
- Plum, Sabine* 2015: Das Forum Mündliche Kommunikation an der UDE. Ein universitäres Ausbildungsangebot im Bereich Mündlichkeit, in: Ostermann, Wiebke et al. (Hrsg.): *Sprache bildet! Auf dem Weg zu einer durchgängigen Sprachbildung in der Metropole Ruhr*, Mülheim a. d. R.
- Schaeper, Hildegard/Briedis, Kolja* 2004: Kompetenz von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform, in: *Kurzinformation HIS* 6.
- Schaeper, Hildegard/Wildt, Johannes* 2010: Kompetenzziele des Studiums, Kompetenzerwerb von Studierenden, Kompetenzorientierung der Lehre, in: *HIS Hochschul-Informations-System GmbH (Hrsg.): Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung Studienqualität*, Bielefeld, 64-83.
- Schaper, Nikolas* 2012: Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Fachgutachten für die Hochschulrektorenkonferenz, Bonn.
- Schubarth, Wilfried* 2013: „Employability“ an Hochschulen – vom Reizwort zum Leitziel? Konturen eines akademischen Employability-Konzepts, in: *Das Hochschulwesen* 61: 4, 160-162.
- Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten* 2014: Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. Fachgutachten ausgearbeitet für die Hochschulrektorenkonferenz, Bonn.
- Teichler, Ulrich* 2008: Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess, in: *Das Hochschulwesen* 56: 3, 68-79.
- Wunderlich, Antonia* 2015: Lernräume konzipieren, Köln.
- Wunderlich, Antonia* 2016: Learning-Outcomes „lupenrein“ formulieren, Köln.