

Zehn Erfahrungsberichte zur guten Lehre in den IB und ihre Diskussion durch DidaktikerInnen*

Mit dem vorliegenden Beitrag wollen wir den Erfahrungsaustausch zwischen DidaktikerInnen und PolitikwissenschaftlerInnen aus dem Bereich der Internationalen Beziehungen (IB) befördern. Während der Austausch über Forschungsfragen in den IB stark institutionalisiert ist, bleibt ein vergleichbarer Austausch über Lehrfragen völlig unterentwickelt. Deshalb »zimmern« sich akademische Lehrkräfte ihre eigene Lehre zumeist selbst zurecht, ohne dass dies mit anderen Lehrkräften diskutiert oder gar durch die Hochschuldidaktik informiert wäre. Der Beitrag soll hier gegensteuern, indem er einerseits die Erfahrungen von akademischen Lehrenden dokumentiert und damit für andere Lehrkräfte nachvollziehbar macht, und indem er andererseits den Blick von DidaktikerInnen auf diese Erfahrungen einfordert und damit einer professionellen Einordnung unterwirft. Wir skizzieren in unserem Beitrag zehn ausgewählte Instrumente/Methoden der Didaktik, basierend auf individuellen Erfahrungen von IB-Lehrenden mit guter Lehre. Wir »spiegeln« diese Erfahrungen mit Einschätzungen erfahrener HochschuldidaktikerInnen.

1. Einleitung (Anna Geis, Stephan Stetter, Bernhard Zangl)

Dieser Beitrag will den Erfahrungsaustausch zwischen DidaktikerInnen und PolitikwissenschaftlerInnen aus dem Bereich der Internationalen Beziehungen (IB) befördern. Er reagiert damit auf den oft beklagten, aber selten bekämpften Mangel des auf die Lehre bezogenen Austausches zwischen akademischen Lehrkräften. Während der Austausch über Forschungsfragen in den IB (wie auch in anderen akademischen Disziplinen) stark institutionalisiert ist, bleibt ein vergleichbarer Austausch über Lehrfragen völlig unterentwickelt. Deshalb »zimmern« sich akademische Lehrkräfte ihre eigene Lehre zumeist selbst zurecht, ohne dass dies mit anderen Lehrkräften diskutiert oder gar durch die Hochschuldidaktik informiert wäre. Der Beitrag soll hier gegensteuern, indem er einerseits die Erfahrungen von akademischen Lehrenden dokumentiert und damit für andere Lehrkräfte nachvollziehbar macht, und indem er andererseits den Blick von DidaktikerInnen auf diese Erfahrungen einfordert und damit einer professionellen Einordnung unterwirft.

Der Beitrag ist das Produkt eines Workshops zu »IB trifft Didaktik«, den die Sektion »Internationale Beziehungen« der Deutschen Vereinigung für Politische

* Zu dieser AutorInnengruppe gehören: Tanja Brühl, Michael Folgmann, Anna Geis, Markus Gloe, Tine Hanrieder, Benjamin Herborth, Eva Herschinger, Thomas Hickmann, Holger Horz, Rainer Hülse, Caroline Kärger, Andreas Kruck, Daniel Lambach, Marcus Müller, Thomas Nielebock, Frank Sauer, Stephan Stetter und Bernhard Zangl.

Wissenschaft (DVPW) gemeinsam mit der Akademie für Politische Bildung in Tutzing im März 2015 organisierte. Er dokumentiert thesenartig die Erfahrungen, die engagierte akademische LehrerInnen, die an der Tagung teilgenommen haben, mit zehn spezifischen Instrumenten/Methoden der Didaktik gemacht haben und liefert Einschätzungen erfahrener HochschuldidaktikerInnen zu diesen Erfahrungen. Dabei wird nicht der Anspruch erhoben, dass dies die zehn wichtigsten didaktischen Instrumente/Methoden oder dass diese nur für den Lehrbereich Internationale Beziehungen (oder Politikwissenschaft) sinnvoll seien. Vielmehr handelt es sich um zehn Beispiele von individuellen Erfahrungen guter Lehre, die im Rahmen der oben genannten Tagung unter den TeilnehmerInnen besonders intensiv diskutiert wurden. Konkret werden im Folgenden zunächst die Kommunikation über Lehrziele und -inhalte (2.) sowie die Praxisorientierung durch Planspiele und Simulationen (3.), durch die Simulation akademischer Konferenzen (4.) und durch *Service Learning* (5.) besprochen. Anschließend werden sowohl Erfahrungen mit dem *Flipped Classroom* am Beispiel des aktiven Lernens in der Vorlesung (6.) und eines Literatur-Wikis (7.) als auch mit der Lektüre von Originaltexten (8.), mit forschendem Lernen und lernendem Forschen (9.), mit professioneller Benotung (10.) und mit kollegialem Feedback (11.) diskutiert.

Ziel unseres Beitrages ist es nicht, das eine Konzept guter Lehre in den IB zu identifizieren. Wie die folgenden Erfahrungsberichte aufzeigen, führen viele unterschiedliche Wege zu diesem Ziel. Uns scheint aber ein Aspekt zentral: Gute Lehre lebt neben der intrinsischen Motivation der Lehrenden von der aktiven Reflexion über die Art und Weise sowie die Ziele der Vermittlung von »IB-Wissen«. In diesem Sinne erscheint uns eine zukünftig noch stärkere Debatte über die Verzahnung von IB-Inhalten und didaktischen Überlegungen von übergeordneter Bedeutung zu sein.

2. Kommunikation über Lehrziele und -inhalte

(von Thomas Nielebock; mit einem Kommentar von Holger Horz)

Die Debatte über das »gut« der guten Lehre in den IB muss früher ansetzen als bei der Diskussion und Einführung neuer Lehr- und Lernformen. Sie ordnet sich in eine Debatte über das Selbstverständnis ein, das wir als Lehrende von uns selbst und von der Universität als Institution haben. Eine erste inhaltliche Setzung ist, gute Lehre als Bildung zu begreifen, die das aufklärerische Ziel des Ausgangs des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit verfolgt. Dahinter verbirgt sich die Befähigung, sich der eigenen Freiheit gewahr zu werden, Verantwortung zu übernehmen und so als geschichtliches Subjekt an der Debatte »Wie wollen wir leben?« teilzunehmen. Der Politikwissenschaft und ihren Teildisziplinen fällt dabei die Aufgabe zu, zu erhellern, wer (Akteure) oder was (Strukturen) Menschen und Menschengruppen daran hindert, zu diesem Subjekt zu werden, an der Debatte über die Gestaltung der Welt teilzunehmen und das Erkannte umzusetzen. Im weitesten Sinne fördern eine derart ausgerichtete Politikwissenschaft und ihre Teildisziplinen

die kulturell-politischen Voraussetzungen, die ein Gemeinwesen braucht, das sich als demokratisch versteht. Diese Ausrichtung ergibt sich nicht nur aus einer Gemeinwohlorientierung, sondern sollte Wissenschaft auch aus eigennützigen Gründen verfolgen. Zum einen braucht Wissenschaft selbständig denkende Menschen und zum anderen ein gesellschaftliches Umfeld, das ihre Freiräume absichert und letztlich auch die privilegierte Stellung von WissenschaftlerInnen finanziert, sich über das Gedanken machen zu dürfen, was sie selbst für wichtig halten. Wissenschaft und Demokratie sind folglich gleichermaßen auf Individuen angewiesen, die einerseits zur Kooperation fähig sind, was bedeutet, die Anderen als Subjekte mit eigenen Rechten wahrzunehmen, und die zum anderen die Meinung des Anderen respektieren und sich dem »zwanglosen Zwang des besseren Arguments« (Habermas) unterwerfen, und deshalb auch in der Lage sind, zu gesellschaftlichen Fragen begründet Stellung zu nehmen.

Erst vor dem Hintergrund dieser Prämissen kann die Frage nach der guten Lehre sinnvoll angegangen werden. Dabei gibt es einen inhaltlichen und einen Vermittlungsaspekt. Was letzteren betrifft, so sei nur darauf hingewiesen, dass alle Lehr- und Lernformen angemessen sind, die den Studierenden eine eigenständige und letztlich innovative Bearbeitung selbst gefundener Fragen ermöglichen. Da dazu die nachstehenden Beiträge viele Erfahrungen einbringen, sei an dieser Stelle die Frage in den Raum gestellt, *was wir in den IB lehren wollen.*

Für die IB, die aufgrund ihres Selbstverständnisses eine globale Perspektive einnehmen müssen, übersetzt sich die oben genannte Aufgabe in die Frage, wie Herrschafts-, Wohlfahrts- und Sicherheitsverhältnisse weltweit und regional gestaltet sein müssen, um der Emanzipation dienlich zu sein, und wer oder was dies behindert. Zur Illustration dieser abstrakten Postulate seien drei Beispiele genannt: Im Hinblick auf die Herrschaftsverhältnisse ist zu fragen, inwieweit die tatsächlich Betroffenen mitbestimmen können. Hier gälte es u. a. die Ideen der kosmopolitischen Demokratie zu diskutieren und auf ihre Tragfähigkeit hin zu überprüfen sowie neue Ideen zu entwickeln. Im Bereich der Wohlfahrt ist und bleibt der Hunger ein Instrument, das Emanzipation verhindert. Zu fragen wäre hier, warum es trotz genügend vorhandener Nahrungsmittel in der Welt und trotz aller deklaratorischen Absichten nicht gelingt, diese permanente Sozialkatastrophe zu überwinden. Die möglichen Themen im Bereich Sicherheit sind die altbekannten: die Frage nach Krieg und Gewalt als Existenzgefährdung und damit als Hindernis, Emanzipation überhaupt zu leben. Die Krise der Mächtebeziehungen in Europa drängt heute erneut die Frage auf, ob die Maßnahmen, die die eigene Sicherheit erhöhen sollen, nicht den Frieden im Sinne einer gewaltfreien Interaktionsbeziehung unsicherer machen. Auch bei diesem Thema ginge es darum, unseren eigenen habituellen und materiellen Beitrag zur Versicherheitlichung von Problemstellungen zu reflektieren.

Letztlich aber sollten sich die Themen (und die zur Bearbeitung geeigneten Lernformen) aus dem Gespräch mit den Studierenden ergeben. Ausgehend von der oben skizzierten normativen Ausrichtung wären sie zu fragen, welche Verhältnisse – hier und anderswo – sie als behindernd ansehen, ein politisches Subjekt zu werden. Schon das ist Ausdruck einer Haltung der Lehrenden, Lernprozesse zu initiieren

und zu begleiten und die Studierenden an ihrem Wissen teilhaben zu lassen, aber sich nicht als WissensvermittlerInnen ex cathedra zu verstehen. Mit einer solchen inneren Haltung zur IB-Wissenschaft und der Bereitschaft, die Studierenden auch in der Massenuniversität als Einzelne wahrzunehmen, kann eine »Verführung zum Lernen« statt eines »Zwangs zum Büffeln« gelingen. Dass dieser normative Ausgangspunkt offen gelegt und begründet werden muss, wäre eine weitere Selbstverständlichkeit, denn damit werden wir Lehrenden zu Personen, an denen sich die Studierenden abarbeiten können.

Kommentar: Der Autor beginnt seine grundlegenden Überlegungen, was gute Lehre in der IB sei, damit, diese als Ergebnis von Bildung zu beschreiben und rekurriert dabei auf das »Aufklärungsbedürfnis« des Menschen. Die Politikwissenschaft verortet er als akademische Disziplin, die Menschen in die Lage versetze, sich an Debatten über die Gestaltung der Welt zu beteiligen. Grundlage sei sowohl die Erkenntnis sozialer Zusammenhänge als auch die Möglichkeit der Umsetzung von Maßnahmen zur Weiterentwicklung menschlichen Daseins auf sozialer Ebene. Man kann diesem humanistischen Weltbild auf normativer Ebene kaum widersprechen, wenn man das Wohlergehen der Menschheit als ein wesentliches Ziel akademischer Ausbildungsprozesse versteht. Die entsprechende Definition der akademischen Unterrichtssituation sieht Lehrende als Arrangeure studentischer Lernumwelten, welche die epistemische Neugier der Studierenden anzuregen haben und weniger durch kontrollbasierte Anreize akademische Lernprozesse initiieren sollten.

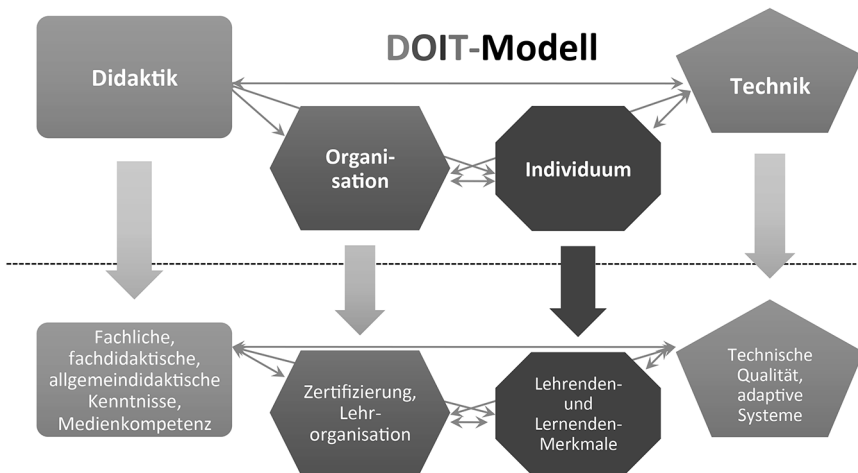
Was im vorangegangenen Beitrag allenfalls am Rande auftaucht, ist die Überlegung, dass Lehren und Lernen meist im Wesentlichen auf »handwerklich« gut ausgeführten Prozessen beruht. Gelingende Lehre sollte, auch im Sinne von Nielebock, auch immer die individuellen Voraussetzungen der Lehrenden und Lernenden adaptieren sowie die technischen und organisationalen Antezedenzen berücksichtigen, in der sie stattfindet. Die Formulierung klarer Erfolgskriterien für alle Beteiligten und die wichtigsten Umweltfaktoren müssen daher nicht erst nach den normativen Überlegungen, wie sie Thomas Nielebock beschreibt, beachtet werden, sondern stehen aus didaktischer Perspektive in unmittelbarer Verbindung.

Um dies konkret zu realisieren, sollte eine gute Lehre auf Basis eines präskriptiven Modells geplant und evaluiert werden, damit sie nicht nur subjektiv erlebbar, sondern auch empirisch fassbar wird. Denn weder im Hegel'schen noch im marxistischen Sinne wird Lehre gut, wenn man Lehre erst in ihren philosophischen und moralischen Antezedenzen plant oder erst die materialistischen Bedingungen optimiert. Moderne soziokonstruktivistische Überlegungen versuchen möglichst eng verzahnt beide Perspektiven miteinander zu verbinden. Ein Beispiel eines präskriptiven Modells, das zur Planung von Lehrveranstaltungen herangezogen werden kann und gleichzeitig die Reflexion des Wesens »guter Lehre« erlaubt, stellt das »DOIT«-Modell (Horz/Ulrich 2013) dar (s. Abb. 1).

Das DOIT-Modell macht die Verknüpfung und Interdependenz von vier entscheidenden Elementen zur guten Lehre sichtbar: Es ist zunächst erforderlich, Lehrende mit einem Repertoire an didaktischem Rüstzeug auszustatten, etwa durch ent-

sprechende Fortbildungsangebote (Didaktik), während im Bereich der Organisation beispielsweise die möglichst reibungslose Koordination beteiligter Institutionen (z. B. Fachbereiche, Rechenzentren, Verwaltung) zu berücksichtigen ist. Weiterhin ist die Bereitstellung und Wartung notwendiger technischer Voraussetzungen (z. B. Server, technische Ausstattung von Lehrräumen) ebenso notwendig, wie die Information und Schulung der Lehrenden. Auf individueller Ebene sollten die relevanten Kompetenzen der Lehrenden entwickelt und unterstützt werden. Sinnstiftende Überlegungen wie die von Nielebock fehlen im DOIT-Modell, helfen aber, im Ergebnis eine reflektierte und didaktisch sinnvoll arrangierte soziokonstruktivistische Lehre zu optimieren.

Abbildung 1: »DOIT«-Modell zur Analyse von Lehrangeboten (aus Horz/Ulrich 2013)



3. Praxisorientierung durch Planspiele und Simulationen (von Tanja Brühl; mit einem Kommentar von Markus Gloe)

Plan- und Rollenspiele können in einzelne Seminarsitzungen eingebaut werden oder auch ganze Lehrveranstaltungen strukturieren. Dies lohnt sich, weil mit ihnen sozial-kommunikative und methodisch-strategische Kompetenzen sowie Fachwissen vermittelt werden können (Engartner et al. 2015: 197-198). Außerdem lernen Studierende in Plan- und Rollenspielen potenzielle berufliche Perspektiven kennen – wenn auch nur in stark vereinfachter Form. Werden beispielsweise internationale Verhandlungen nachgespielt, erfahren die Teilnehmenden, dass es anstrengend sein kann, wenn man nicht die persönliche Meinung, sondern eine gegebenenfalls kon-

träre Position einer Organisation oder eines Staates vertreten muss. Dies hat schon einige berufliche Vorstellungen verändert.

Aufgrund der vielen Vorteile von Plan- und Rollenspielen werden sie zunehmend in der IB-Lehre eingesetzt. Rollenspiele sind dabei weniger aufwändig als Planspiele. Bei Rollenspielen geht es »nur« darum, dass Studierende in andere Rollen schlüpfen und dabei Positionen vertreten, die nicht zwangsläufig ihre eigenen sind. So können sie die Rolle von bekannten IB-TheoretikerInnen einnehmen und deren Positionen gegenüber anderen IB-Theorien herausstellen. Bei Planspielen begeben sich Studierende dagegen in ein klar beschriebenes Szenario, innerhalb dessen sie eine Rolle einnehmen (Gromes/Kowalewski 2015: 60). Zumeist bauen Planspiele eine Realität nach und reduzieren deren Komplexität je nach Adressatenkreis (Bachelor- oder Master-Studierende) und zeitlichem Rahmen (eine Seminarsitzung, ein Blockseminar oder gar ein längerer Zeithorizont). Schließlich kann der Freiheits- und Mitgestaltungsgrad variieren. Studierende können entweder fertige Rollenkarten erhalten oder diese selbstständig erarbeiten. Alle diese Spiele haben eine dreigliedrige Grundstruktur: Im Briefing lernen die Teilnehmenden das Szenario des Planspiels und dessen Spielregeln kennen; sie machen sich mit ihrer Rolle vertraut. Es folgt die Phase des eigentlichen Spielens. Abschließend erfolgt das *debriefing*, bei dem die soziale Interaktion, das Erreichen der inhaltlichen Ziele der Rolle und der Realitätsgehalt des simulierten Settings reflektiert werden.

Ich habe Plan- und Rollenspiele zu verschiedenen Zeitpunkten innerhalb von Seminaren eingesetzt. Es kann hilfreich sein, das »Gefangenen-Dilemma« zu Beginn eines Seminars zu simulieren, um in die Spieltheorie oder auch Kooperationstheorien einzuführen. Das Rollenspiel dient dann zur Sensibilisierung für ein Thema. Umgekehrt kann ein Rollenspiel wie die »*Isle of Ted*« dazu genutzt werden, die verschiedenen Kooperationstheorien, die während des Seminars er- und bearbeitet wurden, an dessen Ende spielerisch anzuwenden bzw. das eigene Verhalten in Relation zu den theoretischen Ansätzen zu setzen (Thomas 2002). Rollenspiele wie »Podiumsdiskussionen« mit den zentralen IB-TheoretikerInnen können im Bachelor-Studium die Unterschiede der oft als abstrakt wahrgenommenen Theorien verdeutlichen.

Besonders positive Erfahrungen habe ich mit großen internationalen Simulationen der Vereinten Nationen wie dem *National Model United Nations* (NMUN) oder dem *Harvard Model United Nations* gemacht, weil sie zu einem umfassenden Kenntnis- und Kompetenzgewinn beitragen. An diesen Simulationen nehmen mehrere tausend Studierende aus der ganzen Welt teil. In der Regel vertritt eine Universität einen Staat. Ziel der einwöchigen Verhandlungen in englischer Sprache ist es, dass die Studierenden möglichst realitätsnahe Resolutionen in den verschiedenen Institutionen der simulierten Vereinten Nationen erarbeiten, in denen sie die Politik »ihres« Staates möglichst realitätsnah vertreten.

Frankfurter Studierende nehmen seit mehr als zwölf Jahren am NMUN teil. Sie bereiten sich zwei Semester lang auf die Teilnahme vor. Zunächst erwerben sie vertiefte Kenntnisse über die Vereinten Nationen und anschließend arbeiten sie sich in einem Projektseminar in die Innen- und Außenpolitik des zu vertretenden Staates

ein und legen Verhandlungsziele fest. Neben diesen fachlichen Qualifikationen erwerben die Studierenden Kompetenzen im Bereich des (englischsprachigen) Präsentierens und in Verhandlungstaktiken. Durch die intensive Zusammenarbeit mit Studierenden aus anderen Weltregionen kommt auch das interkulturelle Lernen nicht zu kurz.

Kommentar: Der Erfahrungsbericht von Tanja Brühl beschreibt mit Planspielen und Simulationen den Einsatz von zwei Methoden, die in der Lehre in Deutschland noch verhältnismäßig wenig eingesetzt werden und schon gar nicht curricular verankert sind. Planspiel- oder *Model United Nations* (MUN)-Seminare werden meist, wenn überhaupt, lediglich fakultativ angeboten. Im Vergleich zu anderen Ländern mit einer größeren Simulations- und Planspieltradition wie z. B. den USA kann man bei Deutschland noch von einem »Planspiel-Entwicklungsland« sprechen.

Aus politikdidaktischer Perspektive lässt sich konstatieren, dass den Studierenden in Rollen- und Planspielen Handlungsentscheidungen abverlangt werden, deren Auswirkungen und Folgen dann im weiteren Verlauf der Simulation erörtert und geprüft werden. Somit erfahren und erlernen sie Inhalte, Strukturen und Bedingungen politischer Prozesse. Zudem sind soziale und kommunikative – sowie bei MUN-Simulationen entsprechend interkulturelle – Kompetenzen gefordert. Studierende können so vielfältige fachliche und überfachliche Kenntnisse und Fertigkeiten erlernen, die in einem herkömmlichen Seminar in solcher Intensität kaum vermittelt werden können. Orientiert man sich am Kompetenzmodell »Politikkompetenz« (vgl. Detjen et al. 2012) wird neben Fachwissen, politischer Urteilsfähigkeit sowie politischer Einstellung und Motivation in Rollen- und Planspielen vor allem die vierte Kompetenzdimension gefördert: die politische Handlungsfähigkeit (s. a. Beitrag 2) mit den Teilkompetenzen des Artikulierens, des Argumentierens, des Verhandeln und des Entscheidens.

Lerntheoretisch lässt sich der Einsatz von Rollen- und Planspielen damit begründen, dass Wissen, das auf aktiven Aneignungsprozessen beruht, besser behalten werden kann (vgl. das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung) und nach dem *meaningful-learning*-Ansatz Ausubels (1963) eine größere persönliche Bedeutung erhält als rezeptiv aufgenommene Wissensbestände. Aus professionstheoretischer Sicht bieten Rollen- und Planspiele Studierenden der IB die Möglichkeit, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu trainieren, die nicht theoretisch gelehrt werden können oder in der Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten entstehen und sich entwickeln. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten können nur aktiv durch Erfahrungslernen und entsprechende Reflexion eingeübt und ausgebaut werden.

Auf einen Stolperstein sei noch verwiesen: Bei vielen Planspielen und Simulationen kommt die Phase des *debriefing* und der Reflexion deutlich zu kurz – doch gerade hier lassen sich entsprechende Lernprozesse anstoßen.

4. Praxisorientierung durch Simulation akademischer Konferenzen
(von Eva Herschinger; mit einem Kommentar von Markus Gloe)

Eine häufige Klage, gerade fortgeschrittener Studierender, zielt auf den Mangel an »Praxis« in ihrem Studium. Wollte man es zuspitzen, so lautet der Vorwurf, sie lernten nur Theorie, aber wie genau »die Praxis« aussehe, das erfahre man in den Lehrveranstaltungen kaum. In aller Regel ist mit »der Praxis« dabei eher die Tagespolitik gemeint – und nicht etwa die politikwissenschaftliche Praxis, um die es in einem politikwissenschaftlichen Studium doch zuallererst gehen sollte. Daher zielt das hier präsentierte Lehrmodell der »akademischen Konferenz« zuallererst auf die Praxis *des Fachs*, sprich auf die politikwissenschaftliche Forschung. Denn ähnlich wie sich Entscheidungsprozesse in internationalen Organisationen als Praxis simulieren lassen (vgl. dazu Beitrag 3), lassen sich auch akademische Konferenzen als »Praxis« in das Studium integrieren.

Ich habe das Format regelmäßig für ein Masterseminar zum Thema »Terrorist, Freiheitskämpfer, Radikaler – Wo steht die zeitgenössische Terrorismusforschung?« verwendet. Die ersten sechs Sitzungen des Seminars werden dabei im wöchentlichen Rhythmus abgehalten, danach folgt mindestens vier Wochen später die »Konferenz« als Blockseminar. Diese Zeit dient den Studierenden dazu, ihre Konferenzpapiere zu verfassen, die wiederum eine Woche vor der Konferenz vorliegen müssen, da alle studentischen Papiere die Pflichtlektüre für die Konferenz darstellen. Daneben agiert jede/r als DiskutantIn, indem er/sie einen Kommentar zu einem ausgewählten Papier schreibt, und übernimmt in einem Panel die Rolle der Chairperson.

Mit Blick auf die Benotung habe ich mich aufgrund positiver Erfahrungen inzwischen für folgendes Modell entschieden: Jede/r Studierende erhält auf das vor der Konferenz abgegebene Papier eine Note. Wer damit nicht zufrieden ist, hat die Gelegenheit das Papier im Lichte des KommilitonInnen-Kommentars sowie meiner Anmerkungen zu überarbeiten. Denn nur so ist aus meiner Sicht gewährleistet, dass die Studierenden möglichst viel Erkenntnisgewinn hinsichtlich der »Praxis der Wissenschaft« aus dem Seminar mitnehmen. Aufgrund des verdichteten Studienplans an der Universität der Bundeswehr habe ich mich dagegen entschieden, die Überarbeitung verpflichtend zu machen – in einem weniger engen Studienplan würde ich jedoch dafür plädieren, dies zu tun.

Die Diskussionsbeteiligung in diesem Format ist grundsätzlich sehr hoch – das ungewohnte Setting motiviert die Studierenden. Auch für den/die Lehrende/n ist das Format ideal, wenn das gleiche Seminar wiederholt angeboten wird: Jeder neue Jahrgang schreibt andere Arbeiten, hat andere Ideen und lässt so das Thema des Seminars immer wieder in einem anderen Licht erscheinen. Aus didaktischer Sicht habe ich die Erfahrung gemacht, dass außerdem das studentische *peer review* für die Studierenden von großem Vorteil ist. Viele lesen zum ersten Mal Arbeiten von anderen Studierenden. Sie können in der Folge viel besser nachvollziehen, wie Noten zustande kommen. Daneben erlaubt das Format den Studierenden, umfassend ihre Reflexions-, Moderations- und vor allem auch Diskussionsfähigkeiten zu ver-

bessern und auszubauen. Und was nicht unwichtig ist: Die Evaluationen legen eindeutig nahe, dass den Studierenden »Praxis« in Form »wissenschaftlicher Praxis« auch sehr viel Spaß macht – was für mich genauso gilt.

Kommentar: Der Erfahrungsbericht scheint aus didaktischer Perspektive hinsichtlich zweier Punkte von großer Relevanz. Zum einen lässt sich der Ansatz des »Forschenden Lernens« in der Simulation akademischer Konferenzen erkennen. Zum anderen weist Herschinger zurecht auf die Bedeutung des studentischen *peer reviews* hin.

Ein Studium soll den Studierenden Teilhabe an der Wissenschaft ermöglichen. Dazu ist es notwendig, dass Studierende aktiv erfahren, wie Wissenschaft betrieben wird, und dass das Studium nicht allein auf die Rezeption von Wissenssegmenten beschränkt bleibt. Bereits Ende der 1960er Jahre wurde deshalb der Ansatz des »Forschenden Lernens« (s. a. Beitrag 9) propagiert. Beim »Forschenden Lernen« arbeiten Studierende selbst wissenschaftlich: Vom Finden einer geeigneten Forschungsfrage über die Reflexion des Forschungsstands, die Wahl der passenden Forschungsmethode, die Datenerhebung und entsprechende Auswertung sowie die Präsentation der Forschungsergebnisse durchlaufen die Studierenden einen kompletten Forschungszyklus (vgl. Reinmann 2013: 4). Hierin liegt auch die Stärke des Ansatzes des »Forschenden Lernens«. In diesem Beispiel können Studierende durch die Simulation einer akademischen Konferenz wissenschaftliche Fähigkeiten und Fertigkeiten im »Suchen und Finden, Problematisieren und Einsehen, »Stauen« und Erfinden, Untersuchen und Darstellen« (Huber 2003: 18) erwerben.

In Bezug auf das studentische *peer review* erscheint mir wichtig, dass in der angesprochenen Präsenzphase einheitliche Kriterien zur Bewertung festgelegt bzw. transparent gemacht werden. Des Weiteren muss man das Erstellen eines Gutachtens üben, um unkritische oder gar destruktive Gutachten zu vermeiden. Wie sehr die Chance zur Überarbeitung genutzt wird, hängt zum einen sicherlich von der Einführung und der Begleitung des *peer review* ab. Falls die Studierenden die Lerngelegenheit kaum nutzen, lässt sich die Motivation durch einen Preis für den besten Konferenzbeitrag, eine Art »*best paper award*«, steigern. Würde man das Blockseminar für andere TeilnehmerInnen öffnen, ließe sich die Konferenzatmosphäre noch realistischer erzeugen.

5. Praxisorientierung durch Service Learning

(von Marcus Müller; mit einem Kommentar von Holger Horz)

Gemeinnützige Projekte, die durch Kooperation zwischen Universität und lokal operierenden Unternehmen, Schulen oder Nichtregierungsorganisationen (NRO) entstehen, ermöglichen es den Studierenden, ihr im Seminar erworbenes, theoretisches Wissen am konkreten Gegenstand anzuwenden und dadurch problemlösend für soziale Gruppen zu wirken. Während praxis- und handlungsorientierte Methoden (wie z. B. *Serious Games*) bereits Eingang in die IB-Lehre gefunden haben,

gibt es in der IB kaum Erfahrung mit *Service Learning*. Doch bieten sich gerade im kommunalpolitischen und internationalen Raum potenzielle *Service-Learning-Partner* an. So können Studierende beispielsweise Ausstellungen (wie z. B. »Peace Counts«) organisieren, in Konfliktregionen agierenden NROs *policy papers* anbieten oder sich bei Bildungsprojekten in Entwicklungsländern engagieren. Besonders die zivile Friedensbildung an Schulen, die u. a. von Studierenden der Friedens- und Konfliktforschung entwickelt und erprobt wird, stellt eine Win-win-Situation dar: Die Schulen kommen ihrem Erziehungsziel der Friedensfähigkeit näher, SchülerInnen werden ermuntert, kritische Konfliktanalysen durchzuführen und Studierende können sich praktisch engagieren. Nach einigen Sitzungen im Seminar »Internationale Politik und gesellschaftliche Partizipation« zu den theoretischen Grundlagen, wie z. B. zu öffentlicher Meinung, gehen die Studierenden in mehreren Gruppen an Realschulen. In Kooperation mit den dortigen Lehrenden sollen sie bei den SchülerInnen ein Interesse an internationaler Politik wecken, indem sie die Virulenz und Relevanz außenpolitischer Entscheidungen für das eigene Leben aufzeigen. Das *outcome* des Seminars wurde mittels Fragebögen, die die Studierenden im Seminar erstellen, in einer Ex-ante- und Ex-post-Projektphase gemessen. Doch *Service Learning* gibt es in der Praxis nicht zum Nulltarif. Verbunden ist das Konzept mit einem höheren Arbeitsaufwand, z. B. in der organisatorischen Anpassung zwischen Seminar und Schule. Der Vorteil liegt jedoch darin, dass die Studierenden selbstorganisiertes Lernen praktizieren und sich zugleich zivilgesellschaftlich engagieren, was die Rückbindung universitärer Lerninhalte an politikpraktische Problemstellungen erhöht. Die Rolle des/der DozentIn wird dabei nicht reduziert, sondern transformiert sich zu einem/r LernbegleiterIn, die/der die fachwissenschaftliche Ausbildung an der Universität weiterhin übernimmt und für dauerhafte Kooperationsnetzwerke sorgt.

Kommentar: Neben den von Müller bereits genannten Vorteilen des *Service Learnings* sollte noch erwähnt werden, dass diese Veranstaltungsform – empirisch belegt – sowohl die Fähigkeit zur Partizipation am Arbeits- und Berufsleben (*employability*) als auch überfachliche Kompetenzen wie Kommunikations- und Konfliktlösungsfähigkeit, die Fähigkeit zur Kooperation und interkulturelle Kompetenzen fördert (Conway et al. 2009; Reinders/Wittek 2009). Dies ist besonders bedeutsam, da wiederholt festgestellt wurde, dass HochschulabsolventInnen vergleichsweise schlecht auf die Anforderungen im Beruf vorbereitet sind (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2004). Die bisherige Begleitforschung zu *Service Learning* weist darauf hin, dass eine Reihe von überfachlichen Schlüsselqualifikationen (Soft Skills), welche von zukünftigen ArbeitgeberInnen gewünscht sind (Briedis et al. 2011), durch die Teilnahme an *Service-Learning*-Angeboten gefördert werden (siehe z. B. Ebner/Gellert 2010). Auch studentische Abschlussarbeiten können im Rahmen von *Service Learning* erstellt werden. Die dort zu leistende Verknüpfung von Theorie und Praxis kann AbsolventInnen als gut ausgebildete Fachkräfte mit erster Praxiserfahrung den Einstieg ins Berufsleben erleichtern.

Darüber hinaus heben Stark, Miller und Altenschmidt (2013) auch eine strategische Bedeutung von *Service Learning* für die Hochschulen hervor. Es kann zu einer Profilbildung beitragen, die bei der Rekrutierung von Studierenden unterstützt und eine verbesserte regionale Einbindung und Vernetzung sowie eine höhere Attraktivität der Hochschule für Drittmittelgeber erzeugt.

6. *Flipped Classroom am Beispiel aktiven Lernens in der Vorlesung (von Caroline Kärger und Daniel Lambach; mit einem Kommentar von Michael Folgmann)*

Das Modell des *Flipped Classroom* (oder *Inverted Classroom*) lässt sich einsetzen, um aktives Lernen und die Aneignung anspruchsvollerer Kompetenzen auch in Veranstaltungen mit vielen Studierenden zu fördern.

Ein Studium der Politikwissenschaft soll Studierende dazu befähigen, wissenschaftlich-methodisch zu arbeiten, soziale Probleme zu analysieren sowie Argumente zu entwickeln, zu vergleichen und zu kritisieren (s. a. Beitrag 2). In der klassischen Taxonomie der Lernziele (Bloom/Engelhart 1974: 29-33) zählen diese Kompetenzen zu den anspruchsvolleren Lernzielen. Die Lehr-Lern-Forschung hat klar gezeigt, dass diese Fähigkeiten nicht durch die passive Rezeption von Wissen, sondern nur durch aktive Lernformen (Bligh 2000) zu erlangen sind. Aktive Lernformen sind im Kontext von Vorlesungen – als einem verbreiteten Lehrformat – nur schwer umzusetzen. Dies gilt auch für die Politikwissenschaft, insbesondere in Bachelor- und Lehramtsstudiengängen, die an vielen Hochschulen zu den Massenfächern gehören. Für die Ausbildung höherwertiger Kompetenzen sind dies keine guten Voraussetzungen. Für eine Aktivierung der Studierenden ist daher eine Umgestaltung des klassischen Vorlesungsformats notwendig, indem man in der Lehrveranstaltung Räume zum eigenständigen, angeleiteten Arbeiten, Denken und Diskutieren schafft.

Dies haben wir in einer IB-Einführungsvorlesung versucht, die wir im Wintersemester 2014/15 an der Universität Duisburg-Essen für Studierende des Bachelor-Studiengangs Politikwissenschaft gehalten haben.¹ Dabei orientierten wir uns am Modell des *Flipped Classroom*. Die passive Rezeption von Lerninhalten wird aus dem Unterricht in die Vorbereitungsphase verlagert, z. B. durch Lektüre von Texten, Betrachten von Vorlesungsvideos, Hören von Podcasts etc. Die Präsenzphase dient demgegenüber zur Anwendung des erworbenen Wissens, zur Vertiefung des Materials und zur Klärung von Fragen. Dabei wird der Lernraum dahingehend »umgedreht«, dass der/die DozentIn das Wissen nicht mehr ex cathedra vermittelt, sondern vielmehr den Studierenden bei ihren individuellen Lern- und Sinngabungsprozessen zur Seite steht. Die Wirksamkeit des *Flipped Classroom*, der bislang überwiegend in den Natur- und Wirtschaftswissenschaften angewendet wird, ist be-

1 Wir haben unsere Erfahrungen in einem Blog festgehalten: <http://blogs.uni-due.de/politiklehren/>.

reits in einer Reihe von Studien belegt worden (Goerres et al. 2015; Touchton 2015).

In der Vorbereitungsphase haben wir den Studierenden über die elektronische Lernplattform *Moodle* kurze Vortragsvideos (max. 15 Minuten) und Texte bereitgestellt. Der Aufwand zur Videoerstellung und -bearbeitung konnte dabei gering gehalten werden, indem wir auf Videoaufzeichnungen aus einem vorangegangenen Semester zurückgreifen konnten, als die gleiche Vorlesung im traditionellen Format abgehalten wurde. Alle Materialien dienten zumeist der Vermittlung grundsätzlicher Wissensbestände. Die passive Rezeption der Materialien wurde durch Lernkontrollübungen unterbrochen. Diese Übungen reichten von Verständnisfragen im Single-/Multiple-Choice-Format (z. B. »Was ist eine Internationale Organisation?«) über Zuordnungsfragen und anwendungsorientierte Aufgaben (z. B. »Warum ist globale Demokratie wünschenswert und möglich? Formulieren Sie einen Entwurf für die Marketingstrategie einer Nichtregierungsorganisation, die sich für die Förderung globaler Demokratie einsetzt.«) bis zu kurzen Essayfragen, die Studierende aufforderten, Wissen zu synthetisieren und zu evaluieren. Aufgrund der hohen TeilnehmerInnenzahl erhielten die Studierenden zur Mehrheit der Übungen (Verständnis- und Zuordnungsfragen) über die Lernplattform ein sofortiges automatisiertes Feedback zu ihren jeweiligen Leistungen.

Die wöchentliche, zweistündige Präsenzphase baute auf dem Vorwissen der Vorbereitungsphase auf. Zum einen fanden die von den Studierenden in der Vorbereitung formulierten Fragen und Kritiken sowie die Auswertung der Antworten auf die Übungsaufgaben Eingang in diese Phase. Zum anderen stand häufig eine größere Aktivität im Zentrum, die meist als Einzel-, Paar- oder Gruppenarbeit (z. B. *Think-Pair-Share* (TPS) oder *peer instruction*), als Simulation (s. a. Beitrag 3) oder als Plenardiskussion strukturiert war. Zum Beispiel hatten die Studierenden in einer Einheit über liberale Theorien der IB die Aufgabe, in einem strukturierten Gruppenarbeitsprozess Hypothesen zur Erklärung des »empirischen Doppelbefundes« des Demokratischen Friedens zu entwickeln.

Seitens der Studierenden bestand trotz des sichtbaren, aber im kreditierten Rahmen bleibenden Mehraufwands eine große Akzeptanz gegenüber diesem didaktischen Konzept. Auch für uns ergab sich eine interessantere und dynamischere Lehrveranstaltung, da sie (inter-)aktives Lernen förderte und Studierende in der Aneignung höherwertiger Kompetenzen unterstützte. Allerdings bedeutete die komplette Umstellung der Veranstaltung auf einen *Flipped Classroom* auch einen deutlichen Mehraufwand, z. B. durch die Erstellung von passgenauen Lehr-Lern-Materialien. Das Teilen von Inhalten, Aufgaben und Materialien im Rahmen des *Flipped Classroom* ist in den Fächern Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT-Fächer) bislang weiter verbreitet als in der Politikwissenschaft. Neben der grundsätzlichen Problematik von Urheberrechtsfragen muss sich bei vergrößerter NutzerInnengemeinde des *Flipped Classroom* in der Politikwissenschaft zeigen, inwiefern trotz des Mangels eines klar definierten fachdisziplinären Wissens- oder Kompetenzkanons ein Austausch organisiert werden kann. Wir konnten den Mehraufwand nur aufgrund der Unterstützung des Stifterverbands für

die Deutsche Wissenschaft leisten. Ohne zusätzliche Personalressourcen würden wir zu einer bescheideneren Umstellung raten, bei der zunächst lediglich zwei bis drei Sitzungen als *Flipped Classroom* organisiert werden. Auf diese Weise kann man die Methode zunächst erproben und ihre Möglichkeiten ausloten, ehe man den Sprung hin zum kompletten *Flipped Classroom* wagt.

Kommentar: Der Erfahrungsbericht beschreibt eindrucksvoll und fundiert die positiven Wirkungen, die sich mit der *Flipped-Classroom*-Methode erreichen lassen. Deutlich formulieren die AutorInnen den damit verbundenen Aufwand und empfehlen anderen Lehrenden folgerichtig die schrittweise Umstellung einzelner Präsenzsitzungen. Neben dem antizipierten Aufwand gibt es bei der Erstellung der Lernmaterialien einen weiteren Fallstrick. Lehrende sind in der Produktion von Lehrvideos häufig unsicher. Eine Videoaufnahme für Studierende wird als bedrohlicher wahrgenommen als ein Vortrag vor derselben Gruppe. Die Aufzeichnung einer Lehrveranstaltung, wie von Kärger und Lambach geschildert, kann den Einstieg in die Produktion von Lehrvideos erleichtern, da die natürliche Präsenz beim Vortragen vor Publikum gewahrt bleibt (im Vergleich zur künstlichen Situation allein vor der Kamera). Für die Büro- bzw. Studioproduktion gilt hingegen die Devise: *quick-and-dirty* – Hochglanzproduktionen sind hier fehl am Platz. Kleine Versprecher erhöhen sogar das Verständnis.

In den Sozialwissenschaften wird eine weitere Option, Videos zu generieren, gerne übersehen. In vielen IB-Seminaren müssen die Studierenden ein Seminarthema vertieft bearbeiten, meistens durch ein Referat oder eine Hausarbeit. Dieses Vertiefungsthema könnte auch in Form der Produktion eines Lehrvideos bzw. Videopodcasts bearbeitet werden. Die Studierenden haben technisch wenige Berührungängste und produzieren inhaltlich mitunter sehenswertes Material. Über ein bis zwei Semester hinweg entsteht so eine kleine Auswahl an Videos, die sich für die *Flipped-Classroom*-Methode einsetzen lässt. Nicht zuletzt sind studentische Lehrvideos ebenfalls ein Beispiel aktiven Lernens.

7. *Flipped Classroom am Beispiel eines Literatur-Wikis* (von Frank Sauer; mit einem Kommentar von Michael Folgmann)

Literatur-Wikis lassen sich einsetzen, um Studierende in der akademischen Lehre zum Lesen der Pflichtlektüre anzuhalten. Das Literatur-Wiki ist im weiteren Sinn ein Instrument aus dem *Flipped*- oder *Inverted-Classroom*-Modell, das darauf basiert, das Vorbereiten, Aufbereiten und »Lernen« von Wissensbeständen – in den IB in aller Regel Fachliteratur – aus dem Seminarraum heraus bzw. in die Zeit vor dem physischen Zusammentreffen im Seminarraum zu verlagern. Die Lehre in den IB weist dieses Grundmuster einer ausgelagerten Vorbereitungsphase und einer interaktiv-dialogisch genutzten Präsenzzeit sicherlich an vielen Stellen bereits heute auf. Mit dem Einsatz des Literatur-Wikis lässt sich dieses gängige Muster aller-

dings bereichern und intensivieren sowie als Leistungsnachweis strukturiert und transparent nutzen.

Ein »Wiki« (vom hawaiianischen Wort für »schnell«) ist ein System zum Lesen und Erstellen von Webseiten, das von mehreren Personen gleichzeitig genutzt wird. Der Zweck eines Wikis ist das gemeinschaftliche Sammeln und Dokumentieren von Informationen – das wohl bekannteste Beispiel für ein Wiki ist »Wikipedia«. Wikis sind gängiger Bestandteil von Online-Lernplattformen, wie sie von Universitäten genutzt werden. Zur Vorbereitung auf die Nutzung eines Literatur-Wikis muss sich die/der DozentIn also mit der Nutzung der Online-Lernplattform ihrer/seiner Universität vertraut machen (lassen) und eine Lerneinheit für das Seminar erstellen, die das Wiki enthält.

Konkret bedeutet die Nutzung des Literatur-Wikis, dass jede/r Studierende im Vorfeld der Seminarsitzungen den Argumentationsgang eines oder mehrerer Texte aus der Pflichtlektüre online im Wiki *zusammenfasst* (bei Zeitschriftenartikeln bestimme ich dafür in der Regel einen Umfang von je ca. 750 Wörtern) und damit die Zusammenfassung dieses Texts gleichzeitig allen anderen SeminarteilnehmerInnen zur Verfügung stellt. Zwei oder mehr dieser Zusammenfassungen von KommilitonInnen *kommentiert* die/der Studierende darüber hinaus im Wiki (hier ist mein Vorschlag, den Umfang auf je ca. 400 Wörter zu begrenzen) und zwar unbedingt unter Bezugnahme (d. h. mit Verweis mit Seitenzahlen) auf *andere* Texte aus dem Korpus der Pflichtlektüre. Das Literatur-Wiki stellt auf diese Weise sicher, dass die Studierenden sich zumindest mit einem Teil der Pflichtlektüre intensiv befassen müssen, da sie diese Texte entweder selbst zusammenfassen oder die Zusammenfassungen ihrer KommilitonInnen kommentieren. Und für die übrigen, vielleicht dann *doch* nicht gelesenen Texte, stehen den Studierenden die Zusammenfassungen und Kommentare ihrer KommilitonInnen zur Verfügung.

Blockseminare eignen sich besonders für eine solch intensive, vorgeschaltete Vorbereitungsphase, die dann in der Diskussion während der Präsenzphase »gipfelt«. Gute Erfahrungen habe ich mit eher kleinen Gruppen (sechs bis zwölf Studierende) im Masterstudium gemacht. Die Erfahrung zeigt auch, dass die meisten Studierenden eventuell existierende Zurückhaltung in der Nutzung bisher unbekannter Online-Hilfsmittel schnell ablegen. Denn die Nutzung von Wikis ist intuitiv und leicht erlernbar.

Die studentischen Einträge im Wiki – deren Qualität selbstverständlich im üblichen Maße variiert – kann die/der DozentIn als Leistungsnachweis in das Seminar einbauen, ihre Benotung also in die Endnote des Seminars einfließen lassen. Für die Studierenden bündelt das Wiki im Rahmen der Seminarvorbereitung Informations- und Kooperationsfunktionen. Sie kommen mit den Schriftprodukten ihrer KommilitonInnen in Kontakt (was leider sonst eher selten der Fall ist; s. a. Beitrag 4) und lernen auf diese Weise *voneinander*. Sie erzeugen außerdem gemeinschaftlich einen Wissensbestand (die Rekonstruktion von Argumenten und die auf Fachliteratur gestützte, kritische Auseinandersetzung mit diesen), auf den sie über das Seminar hinaus zurückgreifen können.

Der wesentliche Vorteil ist aber, dass die gemeinsame Nutzung des Literatur-Wikis durch die intensive Vorbereitung zu einer deutlich intensiveren Beschäftigung mit den Texten während der Präsenzzeit im Seminarraum beiträgt. Die Studierenden fühlen sich – nach eigener Aussage »endlich mal« – wirklich gut vorbereitet, wodurch die Rekonstruktion von Argumenten aus den Texten im Seminar weniger Zeit in Anspruch nimmt *und* oft auf höherem Niveau stattfindet, sodass mehr Zeit und Energie für die inhaltliche Diskussion aufgewendet werden kann. Dass eine solche Semindiskussion Studierenden *und* DozentInnen mehr Spaß macht, liegt auf der Hand.

Kommentar: Das vorgestellte Literatur-Wiki greift zwei Konzepte der Didaktik auf, die durch digitale Medien derzeit eine Renaissance erleben: *Flipped Classroom* und *peer review*. Während der *Flipped Classroom* heute gemeinhin mit Lehrvideos in Verbindung gebracht wird, die die Studierenden auf die Präsenzsitzung vorbereiten, ist das *peer review* von gegenseitigem studentischen Feedback geprägt. Das Literatur-Wiki kombiniert beide Konzepte im sozialen Medium Wiki durch die Auslagerung der Informationsgabe aus der Präsenz und das gegenseitige Kommentieren. Die Abgabe einer Zusammenfassung oder eines Kommentars ist mit einem Klick sofort für alle sichtbar. Es sind besonders die hieraus resultierenden gruppendynamischen Effekte, die diese Methode gut funktionieren lassen. Mit einem nachlässig ausgeführten Wiki-Eintrag enttäuscht man – dies ist allen klar – nicht nur die Lehrperson, sondern auch seine KommilitonInnen.

Ich könnte mir gut vorstellen, dass Frank Sauers Literatur-Wiki gerade in Blockveranstaltungen ein Regelmodell wird. Ein Mehraufwand für die Studierenden ist zwar gegeben, ein Aufschrei wird aber nur von denen erfolgen, die sich bislang in der Lehrveranstaltungsvorbereitung zurückgelehnt haben. Für die Benotung der Wiki-Beiträge sollten Lehrende zuvor klare Bewertungskriterien fest- und offenlegen (s. a. Beitrag 10).

8. Beißen – Stechen – Lesen. Zum Umgang mit widerständigen Originaltexten (von Benjamin Herborth; mit einem Kommentar von Markus Gloe)

»Ich glaube, man sollte überhaupt nur noch solche Bücher lesen, die einen beißen und stechen. Wenn das Buch, das wir lesen, uns nicht mit einem Faustschlag auf den Schädel weckt, wozu lesen wir dann das Buch?« (Kafka [1904] 1958: 27). Gilt diese Einschätzung von Kafka auch für die Lektüre von Originaltexten in den IB? Und was würden daraus für Einschätzungen zur guten Lehre oder zu einem Dialog zwischen IB und Didaktik folgen?

Die Forderung, Texte – zumal »theoretische« und vielleicht sogar »klassische« – im Original zu lesen wird allzu leicht entweder trivial oder autoritär. Trivial ist die Forderung, wenn sie in einem Gestus der Selbstverständlichkeit – und -gefälligkeit – geäußert wird: Was, wenn nicht die sorgfältige Lektüre von Originalen, sollte denn gute Lehre ausmachen und immer schon ausgemacht haben? Doch die Lektü-

re von irgendwie als »anspruchsvoll« oder »schwierig« eingestuftem Texten bereitet oft tatsächlich Schwierigkeiten, und wenn es darum gehen soll, Zugangshürden so weit wie möglich abzubauen, dann muss gute Lehre diese Schwierigkeiten ernst nehmen und offen mit ihnen umgehen. Autoritär wird die Forderung aus ganz ähnlichen Gründen, nämlich dann, wenn einfach ein Kanon als gegeben und nicht zu hintergehen gesetzt wird. Sind Texte erst einmal auf den Sockel der Bedeutsamkeit gehoben, kommt ein problembezogener Zugriff, der die eigenen Fragestellungen und Forschungsinteressen mit guter Literatur zu schärfen versucht, schon nicht mehr infrage.

Kommunikation über Originaltexte, zumal theoriebasierte, läuft oft in unhinterfragt hierarchischen Bahnen ab. Eine wesentliche Aufgabe von guter Lehre ist es, sie zu demokratisieren (s. a. Beitrag 2). Denn neben grundsätzlicheren Einwänden gegen das hierarchische Modell, bleibt bei der autoritativen Vermittlung von kanonischen Wissenshäppchen (oft durch Lehrbücher) immer unklar, was das alles denn mit der je eigenen Praxis des Denkens, Schreibens, Forschens zu tun haben soll. Genau dieser Bezug lässt sich aber herstellen, wenn in der gemeinsamen Arbeit an Texten deutlich wird, dass Menschen, die Texte geschrieben haben, die dann irgendwann als »Klassiker« oder »Originale« gehandelt werden, einfach gut darin waren, mit Forschungsproblemen ihrer jeweiligen Zeit und ihrer jeweiligen Felder umzugehen: umzugehen – nicht sie zu lösen oder eindeutige Antworten zu liefern. Denn spannende Forschungsprobleme zeichnen sich oft gerade dadurch aus, dass sie nur in neuer Weise weitergedacht werden; und klassische Texte bleiben interessant, weil sie immer noch neue und aktuelle Fragen aufwerfen. Darin liegt eine für den Umgang mit Originaltexten wesentliche Paradoxie: Kanonisch wird nur, wer den Kanon seiner Zeit überwindet, also neue Ideen in die Welt setzt und damit auf Interesse stößt. Vielleicht auch deswegen verteidigt Kafka im Eingangszitat, ohne dabei die Textproduktion der IB im Blick gehabt zu haben, die Widerständigkeit als den eigentlichen Wert von Texten.

Der Umgang mit Klassikern und Originaltexten lässt sich dann am besten demokratisieren, wenn man die Idee der Universität als Gemeinschaft von Lernenden und Lehrenden wirklich ernst nimmt, Texte also daraufhin befragt, auf welche Forschungsprobleme sie antworten und was sie zur Bearbeitung der eigenen Forschungsfragen beitragen könnten. Dazu gibt es eine Reihe von praktischen Erfahrungswerten, von denen ich hier nur zwei herausstellen will.

Keine Angst vor großen Texten: Ein typisches Problem in Seminardiskussionen besteht darin, dass immer nur einige Wenige die Diskussion dominieren. Und wenn die Lektüre dann noch als anspruchsvoll und schwierig gilt, rutschen Veranstaltungen leicht in Richtung Kleingruppendiskussion vor Publikum ab. Der Anspruch sollte aber sein, dass grundsätzlich niemand eine Seminarsitzung verlässt, ohne etwas gesagt zu haben. Ich versuche das zu erreichen, indem ich zu den Kernproblemen, die in den Texten verhandelt werden, je zwei zugespitzte und einander diame-tral entgegengesetzte Thesen vorbereite. Diese Thesen stelle ich dann in Kleingruppen (zwei bis drei Studierende) zur Diskussion. Wichtig ist dabei, Positionen und Argumente nicht vorab zuzuteilen, sondern in den Kleingruppen selbst Raum und

Zeit dafür zu lassen, diese herauszubilden. In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse im Plenum zusammengeführt und diskutiert. Das lässt sich im Rahmen einer Seminarsitzung problemlos mehrfach wiederholen, wobei sich der Fokus schrittweise von den Forschungsproblemen im Text zu den eigenen hin verschieben kann.

Von der Unverständlichkeit zum Nichtverstehen: Wissenschaft heißt immer, sich mit Fragen auseinanderzusetzen, auf die man noch keine Antwort hat. Etwas (noch) nicht zu verstehen, ist deswegen akademischer Normalzustand. Es kann außerordentlich entspannend wirken, wenn es gelingt, genau das zu vermitteln. Man darf schwierige Texte auch sogar wütend in die Ecke werfen – aber damit bitte nicht auch die Flinte ins Korn. Wenn man mit Kafka davon ausgeht, dass Texte auch beißen und stechen müssen, wird der Begriff »Arbeit am Text« ziemlich plastisch. Und es lohnt sich, diese Form der Arbeit zu erlernen. Konkret kann es helfen, gerade in stark forschungsorientierten Veranstaltungen immer wieder auf ausgewählte Texte zurückzukommen, um die einzelnen Schritte in Argumentationsgang und Forschungsprozess, etwa von der Entwicklung einer Fragestellung über den Bezug zu bestehenden Debatten bis hin zum Forschungsdesign und der empirischen Anwendung nachzuvollziehen. Um Räume dafür zu schaffen, verzichte ich z. B. in forschungsorientierten Veranstaltungen auf Exposés, die einmal verbindlich eingebracht und dann bewertet werden, denn damit wird immer ein Anreiz gesetzt, die Sache runder erscheinen zu lassen als sie ist. Stattdessen arbeite ich mit Wikis (vgl. Beitrag 7), in denen »living outlines« entstehen, in denen studentische Forschungsprojekte auch dadurch schrittweise an Kontur gewinnen, dass sie sich an intellektuellen Vorbildern abarbeiten, also jeweils benennen, was klar und was noch unverständlich ist. Dahinter steht die einfache Überzeugung, dass sich gute Forschung am besten an Beispielen guter Forschung lernen lässt.

Grundsätzlicher beginnt die Arbeit an einer gelingenden Lesekultur mit einem offenen Diskussionsklima, in dem Nichtverstehen nicht nur zulässig ist, sondern (in Maßen) sogar notwendig. Lesetechniken lassen sich am besten mit der Arbeit an Beispielen demonstrieren. Dabei lässt sich auch zeigen, dass gute Texte immer gewinnen, wenn man sich auf sie einlässt und mikrologisch vorgeht, sich also die Mühe macht, den Argumentationsgang in ausgewählten Passagen ganz langsam und sorgfältig nachzuvollziehen. Überraschend hilfreich wirkt auch die Frage, wo und wie denn eigentlich gelesen wird.

Kommentar: Der Bericht greift eine Thematik auf, die von vielen Lehrenden nicht nur in den IB beklagt wird: die mangelnde Lektürebereitschaft sowie das mangelnde Textverständnis von Studierenden. Das beschriebene Vorgehen der Diskussion in Kleingruppen lässt sich von der Methode *Think-Pair-Share* (vgl. Konrad/Traub 2008) ableiten, einem Verfahren des kooperativen Lernens. Durch dieses methodische Setting werden die Fähigkeiten aller Studierenden zu anderen zu sprechen, mit anderen zu sprechen und verstehend zuzuhören, geschult. Allerdings kann sich die Semingestaltung in einem ganzen Semester nicht auf Diskussionen in Kleingruppen beschränken. Alternativen wie »3-Fragen-zum-Text«, Argumentationsstränge

zu visualisieren, Methoden wie »Glückstopf« oder »Directed Paraphrasing« sowie Diskussionsalternativen wie »Talkshow«, »Kugellager«, Diskussion mit Gruppenschutz, »Speeddating« oder »Fishbowl« (vgl. Macke et al. 2012) sollten hinsichtlich der Methodenvielfalt als Merkmal guter Seminargestaltung im Umgang mit Texten berücksichtigt werden. Auch ein Literatur-Wiki bietet eine Alternative (s. a. Beitrag 7).

Der Beitrag greift aus didaktischer Perspektive weitere Aspekte auf, die den Umgang mit Originaltexten im Seminar beeinflussen, z. B. die Rolle der Lehrenden, die von InhaltsexpertIn über LernbegleiterIn bis hin zu GestalterIn von Lehr-/Lernsituationen reichen kann (vgl. Thomann 2011: 16). Wichtig im Umgang mit Originaltexten ist auch die Berücksichtigung der Heterogenität der Studierenden. Das Werte- und Entwicklungswinkel von Nicolai Hartmann aus dem Jahr 1926 kann Anhaltspunkte liefern, wie mit Heterogenität im Seminar angemessen umgegangen werden kann (vgl. Schulz von Thun 2007: 49-76).

Zudem erscheint es hilfreich, Studierenden auch immer wieder Hinweise zu verschiedenen Lesestrategien (z. B. SQ3R, PQ4R oder OK4R sowie »Matrix-Lesen«, selektives Lesen und kursorisches bzw. orientierendes Lesen) zu geben, um die zentralen Stellen des Textes zu erkennen und zu durchdringen.

9. Forschendes Lernen und lernendes Forschen (von Andreas Kruck und Rainer Hülse; mit einem Kommentar von Holger Horz)

Studierende in unseren Kursen selbst Forschung betreiben zu lassen, das ist der Kern unserer Lehrphilosophie. Statt Top-down-Wissen zu vermitteln, begleiten wir Studierende auf der Suche nach Fragestellungen und Antworten – das verstehen wir unter »forschungsorientiertem Lehren«. Zugegeben: Die Idee ist nicht neu. Lange schon bieten politikwissenschaftliche Institute Seminare an, in denen Forschungsprojekte der Studierenden entwickelt und diskutiert werden. Allerdings handelt es sich bei diesen »Projektseminaren« in der Regel um Veranstaltungen für höhere Semester, meist im Zusammenhang mit Abschlussarbeiten. Diese Praxis basiert auf der Vorstellung, dass in frühen Semestern durch harte Lektürearbeit und klare Ansagen der Lehrenden die Grundlagen der Disziplin erarbeitet werden müssen. Erst wenn diese angeeignet sind, sind die dann fortgeschrittenen Studierenden in der Lage, eigene Forschung zu betreiben. Mit der Tendenz in vielen Bachelorstudiengängen, Wissen durch Klausuren abzufragen, statt Wissensanwendung durch Hausarbeiten zu ermöglichen, dürfte sich diese Aufteilung in eine erste Phase des unselbständigen Wissenserwerbs und eine zweite Phase des selbständigen Forschens noch verstärken. Unsere Lehrphilosophie versucht diese Zweiteilung aufzubrechen, indem sie Studierenden ab dem ersten Semester eigenständiges Forschen zutraut und zumutet. Selbst in Grundlagenkursen, in denen man eine solche Lehrphilosophie für wenig geeignet halten könnte, funktioniert »forschungsorientiertes Lehren«. Wie, das wollen wir anhand von zwei Beispielkursen vorstellen.

Beispiel I: »Wissenschaftliches Arbeiten«: Dieser Kurs für Bachelor-Studierende im ersten Semester macht mit Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens vertraut. Dabei werden einerseits formale Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens, etwa das Erstellen eines Literaturverzeichnisses behandelt – und zwar soweit möglich durch praktische Übungen und nicht nur durch Frontalunterricht. Vor allem aber geht es in diesem Kurs darum, Studierende mit dem »Forschungsvirus« zu infizieren. Eine praktische Übung, mit der wir das versuchen, findet gleich in der ersten Sitzung des ersten Semesters statt: Die Studierenden bilden kleine Gruppen und erhalten den Auftrag, hinaus zu gehen in die Welt (in diesem Fall: in den nahe gelegenen Englischen Garten) und dort wahlweise Politik oder Gesellschaft zu beobachten. Auf die verständnislose Nachfrage der Studierenden, was sie nun genau machen sollen, präzisieren wir noch: Verstehen Sie wirklich alles, was da draußen passiert? Gibt es nichts, was Sie verblüfft? Ein Rätsel? Und wenn Sie ein solches Rätsel gefunden haben, dann überlegen Sie mal in der Gruppe, wie man das Rätselhafte vielleicht doch erklären könnte. In der darauffolgenden Sitzung werden die Beobachtungen (z. B. dass nur auf einer bestimmten Wiese im Englischen Garten nackt sonnegebadet wird) diskutiert. Auch danach werden Studierende immer wieder dazu aufgefordert, sich über die Welt zu wundern und Thesen zur Erklärung dieser Wunder zu entwickeln – mit anderen Worten: die Welt als SozialwissenschaftlerInnen zu sehen. Im weiteren Verlauf des Kurses erlernen die Teilnehmenden method(olog)ische Grundkompetenzen, die sie sogleich zur Lösung »ihres« Rätsels nutzen sollen. Die Hauptleistungsanforderung besteht dementsprechend in der Erstellung eines eigenen Forschungsdesigns zum selbst gewählten Thema – mit Forschungsfrage, Begründung ihrer Relevanz, These(n) sowie ersten Überlegungen zur Methode und zur Erhebung und Auswertung von Daten.

Beispiel II: »Grundkurs Internationale Beziehungen«: Dieser Kurs für Bachelor-Studierende im zweiten Semester führt in die Teildisziplin der Internationalen Beziehungen ein. Dabei lernen die Studierenden einerseits in »Theoriesitzungen« grundlegende Konzepte und Theorien der IB kennen. Andererseits – und vor allem – sollen die Studierenden sowohl in den »Theoriesitzungen« als auch in den anschließenden »Politikfeldersitzungen« (u. a. über Krieg und Frieden, Terrorismus, Handel, Finanzpolitik, Umwelt, Menschenrechte) die eigenständige theoriegeleitete Analyse von internationaler Politik einüben. Dazu betreiben sie unter Rückgriff auf die IB-Theorien Forschung zu selbst identifizierten Problemen. Die Aufgabenstellung für die (Kurz-)Referate in den »Theoriesitzungen« besteht darin, die jeweils behandelte IB-Theorie auf einen selbst gewählten Beispielfall anzuwenden. Dies beinhaltet die eigenständige Identifizierung eines Themas, die Formulierung einer Forschungsfrage, die Herleitung von fallspezifischen Thesen und deren empirische Plausibilisierung. Entsprechende Referate stellten zuletzt z. B. eine post-strukturalistische Analyse von Mediendiskursen über die Rolle Russlands und der Europäischen Union (EU) im Ukraine Konflikt oder eine neorealistic Prognose zur Konfliktträchtigkeit der chinesisch-amerikanischen Beziehungen vor.

In den »Politikfeldersitzungen«, in denen als Pflichtlektüre eine theoriegeleitete Analyse eines empirischen Problems gelesen wird, analysieren die Referierenden

den Untersuchungsgegenstand des Textes mithilfe einer anderen als der im Text verwendeten IB-Theorie. Dies trägt zum einen dazu bei, die problemorientierte Nutzung von Theorien zu erlernen. Zum anderen lässt sich so aufzeigen, wie (scheinbar) dasselbe Phänomen aus ganz unterschiedlichen Perspektiven betrachtet wird und welche analytischen, politischen und normativen Implikationen die Wahl einer theoretischen Perspektive haben kann. Dies ist zwar durchaus anspruchsvoll, aber gerade die Vielfalt von theoretischen Perspektiven und empirischen Anwendungen sensibilisiert die Studierenden früh für die aus unserer Sicht zentrale Verknüpfung von Theorie und Empirie.

Wir sind aufgrund dieser Erfahrungen überzeugt, dass die Zumutung und das Zutrauen, Studierende früh als ForscherInnen zu begreifen, dazu beitragen, diese nicht nur für Politikwissenschaft und IB zu begeistern, sondern sie auch zur selbstständigen, kreativen und systematischen Identifizierung und Lösung von neuen Problemen zu befähigen. Letzteres scheint uns ein zentrales Bildungsziel mit hoher praktischer Relevanz zu sein. Dessen Verfolgung sollte gerade nicht nur den fortgeschrittenen und/oder besonders begabten Studierenden vorbehalten bleiben, sondern früh für alle zentral sein. Im Gegensatz zur herkömmlichen *one-size-fits-all*-Lehre (alle lesen denselben Text und versuchen, Schlaues dazu zu sagen), nimmt unser Modell die individuellen Interessen, Stärken und Lektürepräferenzen der Studierenden zum Ausgangspunkt und ermöglicht so *taylor-made teaching*. Unser Konzept zielt also keineswegs auf die weihevoll Aufnahme und rigide Einschließung von einigen wenigen ÜberfliegerInnen in den akademischen Elfenbeinturm ab.

Weniger Arbeit macht unser Modell allerdings nicht: *Taylor-made teaching* bringt mehr Kontakt und intensivere Interaktion mit Studierenden mit sich als das *one-size-fits-all*-Modell. Trotzdem – oder gerade deshalb – macht es uns (mehr) Spaß und wir lernen selbst viel dabei.

Kommentar: Grundsätzlich stellen die Autoren die aus didaktischer Sicht sehr wichtige Forderung nach einer adaptiveren Instruktionsgestaltung (von ihnen *taylor-made teaching* genannt) der Lehr- und Lernsettings der Hochschullehre auf. Sie verbinden das adaptive Instruktionsdesign mit der Idee, fall- und forschungsbasiertes Lehren und Lernen bereits in frühen Semestern zu implementieren. Es leuchtet unmittelbar ein, dass eine adaptive Gestaltung einer Aufgabe nur dann Sinn macht, wenn man das Vorkenntnisniveau der Studierenden hinsichtlich der inhaltlichen Ebene, aber auch hinsichtlich der geforderten Arbeitsform, kennt. Letzteres ist insbesondere für das Forschende Lernen wichtig, worauf einschlägige Metaanalysen hinweisen (z. B. Hattie 2009).

Forschungsbasiertes Lernen ist nämlich keineswegs ein Selbstläufer, sondern weist sogar, im Vergleich zu anderen Instruktionsdesigns, eher geringe Effektstärken hinsichtlich des Lernerfolgs auf (Hattie 2009). Grund dafür ist, dass forschendes Lernen aufgrund der hohen Eigensteuerungsanteile als besonders voraussetzungsreich anzusehen ist. Insbesondere die metakognitiven Selbstdiagnosen, die nötig sind, um Lernfortschritte, das Erreichen von Lernzielen, die Effizienz des gewählten Vorgehens usw. zu erfassen, benötigen erhebliche kognitive Ressourcen,

die dann dem inhaltlichen Lernprozess nicht mehr zur Verfügung stehen. Hierdurch kann sich die nötige Lernzeit erheblich verlängern oder gar das Erreichen der inhaltlichen Lernziele stark einschränken. Gerade bei StudienanfängerInnen ist daher darauf zu achten, dass aufgrund der geringen inhaltlichen Vorkenntnisse keine übermäßige kognitive Belastung durch das didaktische Setting selbst ausgeübt wird. Gelingt es, die didaktische Methode z. B. durch ein, zwei einführende Sitzungen in ihrer Anwendung zu erproben und zu internalisieren, können die gewünschten positiven Effekte forschenden Lernens – wie von Hülse und Kruck beschrieben – erreicht werden. Anderenfalls wirkt sich das forschende Lehren nur bei Studierenden mit sehr günstigen kognitiven Voraussetzungen bzw. höheren Vorwissensbeständen vorteilhaft aus.

10. Professionelle Benotung

(von Thomas Hickmann; mit einem Kommentar von Michael Folgmann)

Vermutlich ist den meisten Lehrenden und Studierenden klar, dass Noten nie absolut gerecht sein können und oft nicht nach rein objektiven Maßstäben vergeben werden, sondern immer einer gewissen Beliebigkeit unterliegen. Zum Beispiel hängt die Bewertung der individuellen Leistungen auch von der jeweiligen Gruppenzusammensetzung in der Lehrveranstaltung ab. Ebenso fließen häufig Überlegungen zum persönlichen Entwicklungsstand der Studierenden in die Bewertung mit ein, wie etwa die Frage, ob die/der Studierende noch am Anfang oder bereits am Ende ihres/seines Studiums steht. Gleichzeitig sind Noten ein elementarer Bestandteil des Studiums und es gehört zu unseren Verpflichtungen als Lehrende, Leistungen anhand verschiedener Prüfungsformen möglichst fair zu bewerten. Welchen Ausweg gibt es also aus dieser Klemme?

In meinen Lehrveranstaltungen und in einer hochschuldidaktischen Weiterbildung habe ich gelernt, dass es bei der Notenvergabe in erster Linie auf Transparenz und nachvollziehbares Vorgehen ankommt, auch wenn dadurch nicht alle Probleme beseitigt werden. In einem Workshop zum Thema »Prüfen und Beraten in der akademischen Lehre« an der Universität Potsdam haben wir Lehrende einige von uns angewendete Kriterienkataloge für die Bewertung studentischer Leistungen miteinander verglichen, diskutiert und kritisiert. Am Ende war es weitgehend Konsens, dass es zwar nicht *den einen* optimalen Kriterienkatalog gibt. Trotzdem ist es für eine professionelle Benotung von Referaten, Essays, Literaturberichten, Positionspapieren oder klassischen Hausarbeiten im Grunde unabdingbar, sich intensiv mit einem persönlichen Kriterienkatalog zu beschäftigen. Das beste Mittel für die Entwicklung eines geeigneten Kriterienkatalogs ist es, die Beurteilungskriterien aus den für die Lehrveranstaltung formulierten Lernzielen abzuleiten. Wenn es beispielsweise ein erklärtes Lernziel der Veranstaltung ist, Studierende darin zu bilden, auf Basis der vorhandenen Literatur eine eigenständige Fragestellung zu entwickeln und zu bearbeiten, sollte dieser Aspekt auch eine starke Gewichtung bei der Bewertung des eingereichten Papiers ausmachen.

Darüber hinaus bietet es sich für die Gestaltung des Kriterienkatalogs an, zwischen inhaltlichen und formalen Aspekten der Bewertung zu unterscheiden. Zentrale inhaltliche Kriterien für die Beurteilung schriftlicher Arbeiten könnten etwa sein: Wird eine selbständige Herangehensweise mit einer eigenen Fragestellung an das Thema deutlich? Sind Gliederung und Aufbau der Arbeit klar? Ist die Argumentationsführung stringent und ein roter Faden erkennbar? Werden Theorie und Empirie sinnvoll miteinander verknüpft? Und nimmt die Arbeit Bezug zum Stand der Forschung? Formale Kriterien könnten hingegen lauten: Ist die Arbeit verständlich formuliert? Entsprechen Zitierweise, bibliografische Angaben und Verzeichnisse den gängigen wissenschaftlichen Standards? Erleichtern die Formatierung und das Layout die Lesbarkeit der Arbeit und bleibt sie im Rahmen des vorgegebenen Umfangs? Ein solcher Kriterienkatalog kann bei der Anfertigung und bei der Bewertung der Arbeit als Leitfaden dienen und sollte den Studierenden bereits vor der Leistungserbringung zugänglich gemacht und erläutert werden. Studierende wollen und sollten wissen, woran ihre Leistungen in den jeweiligen Lehrveranstaltungen gemessen werden und welche Leistungsmerkmale zu einer sehr guten Note führen.

Des Weiteren sollte den Studierenden meines Erachtens in Verbindung mit der Note immer auch ein konstruktives Feedback, bestenfalls in Form eines persönlichen Gesprächs, angeboten werden. Hierfür eignet sich die bekannte »Sandwich-Methode«, bei der zunächst positive Punkte hervorgehoben werden, bevor einige wesentliche Kritikpunkte genannt werden, um vor dem Hintergrund der genannten Kritik am Ende des Gesprächs Lösungsoptionen zur Verbesserung aufzuzeigen. Ein auf diese Weise vorgetragenes Feedback erhöht meinen Erfahrungen nach die Chancen deutlich, dass die Studierenden Lob und Verbesserungsvorschläge besser aufnehmen. Leider fehlt für ein ausführliches individuelles Feedback im täglichen Lehrbetrieb manchmal die Zeit. Wenn Noten jedoch zusammen mit einem konstruktiven Feedback vergeben werden, kann im Idealfall nicht nur die Qualität der Ausbildung gesichert, sondern die Basis dafür geschaffen werden, dass Studierende die eigenen Lernfortschritte und Kompetenzen reflektieren und im Laufe ihres Studiums gezielt erweitern und vertiefen können.

Kommentar: Transparente Bewertungskriterien sind das Fundament einer professionellen Benotung. Das genannte »nachvollziehbare Vorgehen« ist der Schlüssel für eine faire Bewertung. Jede/r Lehrende kennt es: Das erste Referat im Semester ist der Gradmesser hinsichtlich der Benotung. Hier entscheidet sich für die Studierenden, wie die Lehrperson die Bewertungskriterien tatsächlich interpretiert. Maßgeblicher Orientierungspunkt ist der konkrete Fall. Deshalb: Erläutern Sie Ihre Bewertungskriterien ebenfalls anhand von konkreten Fällen. Das kann bei Referaten übrigens auch mal ein Aufzeichnungsausschnitt eines Referats sein, das die Lehrperson offen bewertet. Angenehmer Begleiteffekt: Wenn das gezeigte Beispiel sehr gut ist, legen Sie hinsichtlich der Seminarqualität die Messlatte selbst auf die gewünschte Höhe und überlassen dies nicht dem ersten Referat.

Konstruktives Feedback ist nicht nur selbstverständlicher Bestandteil einer professionellen Benotung, sondern das Kennzeichen guter Lehre schlechthin. Der Bil-

dungsforscher John Hattie (2009) identifiziert Feedback als einen der wichtigsten Einflussfaktoren auf den Lernerfolg. Das Keine-Zeit-Argument von Lehrenden wird gemeinhin widerspruchlos akzeptiert. Es gehört schon fast zum guten Ton eines/einer WissenschaftlerIn. Dennoch lohnt es sich, hier Prioritäten zu setzen: Lieber verzichte ich auf ein bis zwei Präsenzsitzungen, um stattdessen individuelles Feedback geben zu können. Die von Thomas Hickmann aufgezeigte Variante der Kombination von Notengebung mit konstruktivem Feedback verdeutlicht: Gute Lehrende finden einen Weg. Ich rege darüber hinaus an, die Studierenden am Feedback und an der Benotung aktiv zu beteiligen. Das Stichwort hierzu lautet *peer review*.

11. Kollegiales Feedback durch wechselseitiges Hospitieren (von Tine Hanrieder und Markus Gloe; mit einem Kommentar von Holger Horz)

Feedback zur Forschung ist in der Politikwissenschaft durch Konferenzen, Workshops und Kolloquien fest etabliert. Dagegen wird in der Lehre nur sehr selten Feedback von anderen DozentInnen gesucht. Einzig durch Evaluationen von Studierenden kommt es zu einigermaßen systematischen Feedback-Schleifen. Aber reicht das?

Auch in der Lehre kann man sich von KollegInnen systematisch Feedback holen. An Schulen hat sich kollegiales Feedback in den letzten Jahren verbreitet, an deutschen Hochschulen finden sich jedoch nur wenige Ansätze. Kollegiales Feedback ist unserer Erfahrung nach ein effektives Mittel zur Qualitätssicherung in der Lehre und zur gegenseitigen Stärkung und Weiterentwicklung der Lehrenden. Sich strukturiert gegenseitig zu hospitieren, hilft Lehrenden, der Isolation von Hochschullehre zu entgehen und einen Gedanken- und Erfahrungsaustausch nah am eigenen Lehralltag anzustoßen.

Wir haben kollegiales Feedback an unserem Institut in verschiedenen Konstellationen ausprobiert und, gestützt auf Erfahrungen mit kollegialem Feedback in Schulen, einige Faustregeln und Checklisten in einem Leitfaden notiert.² Kollegiales Feedback lässt sich in Zweier- oder Dreierteams durchführen. Als Vorteil von Tandems wird oft die stärkere Vertraulichkeit empfunden sowie der etwas geringere zeitliche Aufwand. Trios bieten eine größere Perspektivenvielfalt. Vor den tatsächlichen gegenseitigen Besuchen gilt es, sich über die subjektive Theorie von guter Lehre jedes/jeder Einzelnen auszutauschen (vgl. auch Beitrag 2). Denn nur auf dieser Grundlage lässt sich anschließend ein angemessenes Feedback geben. Es hat sich als hilfreich erwiesen, unmittelbar vor dem Besuch von der/dem Besuchten selbst zwei bis drei Beobachtungsschwerpunkte festzulegen, die in den Bereichen Verhalten und Einstellung, Wissen, Kompetenzen, Handeln und Arbeiten sowie Sozialverhalten liegen. Im Anschluss an die Lehrveranstaltung findet im geschützten

² Abrufbar unter <http://www.gsi.uni-muenchen.de/lehreinheiten/sozialkunde/forschung-projekte/kollegiales-feedback-am-gsi/leitfaden-kollegiales-feedback.pdf>.

Rahmen ein Feedbackgespräch statt. Darin rekapituliert zunächst der/die Lehrende das Seminargeschehen. Anschließend werden die Beobachtungen der beobachtenden KollegInnen berichtet. Rückfragen an die/den Beobachtete/n helfen zum Teil unbewusste Verhaltensweisen zu reflektieren. Am Ende des Gesprächs werden alle Aufzeichnungen an den Feedbacknehmenden zur persönlichen Nachbereitung übergeben. Auch für kollegiales Feedback gelten die gängigen Regeln von wertvollem Feedback.

Dabei konnten wir erfahren, wie hilfreich ein externer Blick auf eigene Schwächen, vor allem aber auf Stärken, auf Dynamiken in den Lerngruppen und nicht zuletzt auf unsere kaum bewussten Gewohnheiten in der Lehre ist. Auch die Rolle der Ratgebenden und die ungewöhnliche Situation, sich beim Hospitieren in die Rolle der Studierenden zu versetzen, hat unsere Wahrnehmung für Lehrsituationen geschärft. Nicht zuletzt schafft kollegiales Feedback eine Gesprächskultur und ein stärkeres Teamgefühl unter KollegInnen.

Zugleich ist jedoch auch aufgefallen, dass wir und unsere KollegInnen eine deutliche Hemmschwelle überwinden mussten, um uns der Hospitation auszusetzen. Für junge Lehrende, aber auch für ProfessorInnen, erzeugt kollegiales Feedback zunächst eine ungewohnte Stresssituation. Außerdem scheint die Methode weitaus leichter zwischen KollegInnen der gleichen Hierarchiestufe zu funktionieren, als etwa zwischen ProfessorInnen und MittelbauerInnen – aber auch hier lässt sich die Methode flexibel an eigene Bedürfnisse anpassen.

Wir halten es für wünschenswert, dass Institute systematisch kollegiales Feedback in ihre Programme einbauen, um so die Arbeitszufriedenheit zu steigern und die Lehre nachhaltig zu verbessern.

Kommentar: Die AutorInnen weisen zu Recht auf die besondere Beobachtungssituation beim Kollegialfeedback hin, die zusätzlichen Stress auslösen kann. Feedbacks sollten selbstverständlich in einer kooperativen und wertschätzenden Weise gegeben werden. Ergänzend und nicht minder bedeutsam ist, dass eine gemeinsame Reflexion des Lehrgeschehens beim kollegialen Feedback immer auch evidenzbasiert erfolgen sollte. Dies setzt aber voraus, dass die entscheidenden Evidenzen zumindest bei den Feedbackgebenden bekannt sind. Dann kann eine Beobachtungs- und Feedbacksituation klarer an zuvor gemeinsam (!) vereinbarten und empirisch gesicherten Kriterien orientiert werden. Dies reduziert in der Regel den Druck sozialer Vergleichsprozesse zwischen den Beteiligten und den damit verbundenen Stress, da man weiß, anhand welcher konkreten zuvor vereinbarten Kriterien das Feedback erfolgt. So können nicht sachgemäße Attributionen ungünstiger Natur bei kritischem Feedback und auch zu wenig kritische Rückmeldungen aufgrund positiver interpersonaler Beziehungen zwischen den Beteiligten vermieden bzw. reduziert werden.

Jenseits der Diskussion fachlicher Kompetenzen sollte das gemeinsame Ziel des kollegialen Feedbacks sein, die Selbstwirksamkeitserwartung des Lehrhandelns auf einer realistischen Basis zu stärken. Fachliche Kompetenzen sollten im Feedbackprozess nicht dominieren, da solche Kompetenzen von Hochschullehrenden als ge-

geben angenommen werden können. Zu bedenken ist, dass insbesondere unerfahrene Lehrende häufig überzogene und ihr Selbstwirksamkeitserleben später korrumpierende Erwartungen an ihr Lehrhandeln haben. Letztlich ist es auch sinnvoll, in den Feedbackprozess nicht nur die jeweils beobachteten Sitzungen einfließen zu lassen, sondern auch die Evaluationsergebnisse hinsichtlich ihres Zustandekommens und ihrer Konsequenzen zu diskutieren.

Literatur

- Ausubel, David Paul* 1963: *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, New York, NY.
- Bligh, Donald A.* 2000: *What's the Use of Lectures?*, San Francisco, CA.
- Bloom, Benjamin S./Engelhart, Max D.* 1974: *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*, Weinheim.
- Briedis, Kolja/Heine, Christoph/Konegen-Grenier, Christiane/Schröder, Ann-Katrin* 2011: *Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen* (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft).
- Conway, James M./Amel, Elise L./Gerwien, Daniel P.* 2009: *Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes*, in: *Teaching of Psychology* 36: 4, 233-245.
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißen, Georg* 2012: *Politikkompetenz – ein Modell*, Wiesbaden.
- Ebner, Hermann G./Gellert, Carla* 2010: *Service Learning als kompetenzförderndes Profilelement*, in: *Schmitt, Susanne/Jaeger, Michael* (Hrsg.): *Studentischer Kompetenzerwerb im Kontext von Hochschulsteuerung und Profildbildung*, Band 13, Hannover, 63-72.
- Engartner, Tim/Siewert, Markus B./Meßner, Maria Th./Borchert, Christiane* 2015: *Politische Partizipation »spielend« fördern? Charakteristika von Planspielen als didaktisch-methodische Arrangements handlungsorientierten Lernens*, in: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 25: 2, 189-217.
- Goerres, Achim/Kärger, Caroline/Lambach, Daniel* 2015: *Aktives Lernen in der Massenveranstaltung. Flipped-Classroom-Lehre als Alternative zur klassischen Vorlesung in der Politikwissenschaft*, in: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 25: 1, 135-152.
- Gromes, Thorsten/Kowalewski, Sina* 2015: *Rollen- und Planspiele in der Lehre. Komplexität verstehen, strategisch handeln*, in: *Bös, Matthias/Schmitt, Lars/Zimmer, Kerstin* (Hrsg.): *Konflikte vermitteln? Lehren und Lernen in der Friedens- und Konfliktforschung*, Wiesbaden, 59-74.
- Hattie, John* 2009: *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*, London.
- Horz, Holger/Ulrich, Immanuel* 2013: *Strategische Entwicklung neuer Lerndesigns*, in: *Wirtschaft & Beruf* 65: 3, 9-14.
- Huber, Ludwig* 2003: *Forschendes Lernen in deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion*, in: *Obolenski Alexandra/ Meyer, Hilbert* (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*, Bad Heilbrunn, 15-36.
- Kafka, Franz* [1904] 1958: *An Oskar Pollak – 27. Januar 1904*, in: *Brod, Max* (Hrsg.): *Briefe 1902-1924*, Frankfurt a. M., 27-28.
- Konrad, Klaus/Traub, Silke* 2008: *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in der Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*, 3. Auflage, Hohengehren.
- Macke, Gerd/Hauke, Ulrike/Viehmann, Pauline* 2012: *Hochschuldidaktik. Lehren – Vortragen – Prüfen – Beraten*, 2. Auflage, Weinheim.
- Reinders, Heinz/Wittek, Rebecca* 2009: *Persönlichkeitsentwicklung durch Service Learning an Universitäten: Befunde einer quasi-experimentellen Längsschnittstudie*, in: *Alten-*

- schmidt, Karsten/Miller, Jörg/Stark, Wolfgang (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen, Weinheim, 128-143.
- Reinmann, Gabi* 2013: Forschendes Lernen oder Bildung durch Wissenschaft. Hochschuldidaktische Überlegungen zum Kern universitärer Lehre (Redemanuskript vom 16.10.2013), in: <http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/10/>; 15.2.2016.
- Schulz von Thun, Friedemann* 2007: Miteinander reden. Fragen und Antworten, Reinbek b. Hamburg.
- Stark, Wolfgang/Altenschmidt, Karsten/Miller, Jörg* 2013: Zusammenarbeiten – Zusammen gewinnen. Was Kooperationen zwischen Hochschulen und Gemeinwesen bewirken können und was dafür nötig ist, Essen.
- Stiftungsverband für die Deutsche Wissenschaft* 2004: Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen in der Hochschule, in: http://www.stiftungsverband.de/pdf/schlueselkompetenzen_und_beschaeftigungsfaeahigkeit_2004.pdf; 8.9.2015.
- Thomann, Geri* 2011: Grundlagen der Beratung für die Hochschullehre, in: Thomann, Geri (Hrsg.): Zwischen Beratern und Dozieren, Bern, 12-32.
- Thomas, G. Dale* 2002: The Isle of Ted Simulation: Teaching Collective Action in International Relations and Organizations, in: *Political Science and Politics* 35: 3, 555-559.
- Touchton, Michael* 2015: Flipping the Classroom and Student Performance in Advanced Statistics: Evidence from a Quasi-Experiment, in: *Journal of Political Science Education* 11: 1, 28-44.