

Fähigkeiten zur theoriegeleiteten Analyse in einer Vorlesung schärfen

Die didaktische Umsetzung einer interaktiven Übung

Hier fügen wir
Ihr Foto ein.
Es sollte mind.
200 dpi haben.

Hier fügen wir
Ihr Foto ein.
Es sollte mind.
200 dpi haben.

Gina Di Maio
Julia Gerber

Das Ziel eines Bachelorstudiums ist es, Studierenden neben fachspezifischem Wissen analytische Fähigkeiten und den Umgang mit kritischen Methoden zu vermitteln. Studierende durch (und in) große(n) Lehrveranstaltungen zum selbstständigen und kritischen Denken anzuregen, kann jedoch eine Herausforderung sein. Das selbstständige Anwenden theoretischer Konzepte auf unbekannte Beispiele aus der Praxis fällt vielen Studierenden schwer. Dieser Beitrag diskutiert, wie das Einführen einer interaktiven Übung helfen kann, auch mit großen Gruppen komplexe Lerninhalte auf Blooms Taxonomiestufe 4 (Analysieren) zu vermitteln.

Gliederung	Seite
1. Anspruchsvolle Prüfungen brauchen anspruchsvolle Lehre	2
2. Relevanz der Analyse in den Politikwissenschaften	4
2.1 Analytische Fähigkeiten als Kern des intendierten Learning Outcomes	4
2.2 Analyse als Kern der Prüfungsleistung	5
3. Rahmenbedingungen der Vorlesungen zum Thema „Regieren in Mehrebenensystemen“	6
4. Theoriegeleitete Analyse als zentrale Herausforderung für Studierende	8
4.1 Feedback als Motivation für Lehrentwicklung	8
4.2 Vom Lehrbuch zum angepassten Skript	9
4.3 Einführung von interaktiven Sitzungen in die Vorlesung	10
5. Interaktive Übung zur theoriegeleiteten Analyse europäischer Integration	10
5.1 Durchführung der interaktiven Großgruppenübung	11
5.2 Evaluation und Ergebnisse	12
6. Fazit	14

1. Anspruchsvolle Prüfungen brauchen anspruchsvolle Lehre

Kompetenzentwicklung in Bachelor-Studiengängen

Menschliches Lernen findet u.a. auf unterschiedlichen kognitiven Ebenen statt. Benjamin Bloom formulierte dazu bereits im Jahr 1956 kognitive Taxonomiestufen, die die steigende Komplexität von Lernzielen, oder, wie in Bezug zum akademischen Kompetenzbegriff (vgl. Schaper 2012) besser formuliert, Learning Outcomes, aufzeigen. Diese kognitiven Taxonomien können nach Bloom in sechs Stufen unterteilt werden: (1) Erinnern, (2) Verstehen, (3) Anwenden, (4) Analysieren, (5) Evaluieren und (6) Erschaffen. Die Komplexität der Anforderungen an die Handlungen der Lernenden nimmt dabei von Stufe 1 bis 6 zu. (Hochschul-)Lehre kann diese verschiedenen Taxonomiestufen mit Hilfe von didaktischer Lehr- und Prüfungsgestaltung gezielt bearbeiten (vgl. Reis 2013).

Akademisches Lernen in einem Bachelor-Studiengang, so der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)¹, sollte Studierenden komplexe Sachverhalte näherbringen und sie befähigen, Erlerntes kritisch zu reflektieren und selbstständig auf neue Gebiete anzuwenden.

„Absolvent/innen können ihr Wissen und Verstehen auf ihre Tätigkeit oder ihren Beruf anwenden und Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet erarbeiten und weiterentwickeln. Sie können relevante Informationen, insbesondere in ihrem Studienprogramm sammeln, bewerten und interpretieren, daraus wissenschaftlich fundierte Urteile ableiten.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2018)

Hochschulqualifikationsrahmen

Dies entspricht dem Niveau 6 im Europäischen Qualifikationsrahmen und ist angelehnt an die Stufe 5 der Bloom'schen Taxonomiestufe. Im Hochschulkontext spielt zusätzlich der Hochschulqualifikationsrahmen (HQR) eine zentrale Rolle. Der HQR wurde erstmals 2005 (neueste Version von 2017) von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gezielt für den Hochschulbereich erarbeitet und veröffentlicht. Er fokussiert stärker als der EQR den akademischen Kompetenzbegriff und fordert von Absolvent/innen nach Abschluss der Qualifikationsstufe auf Bachelorebene, dass sie „situationsbezogen die erkenntnistheoretisch begründete Richtigkeit fachlicher und praxisrelevanter Aussagen“ (KMK 2017) reflektieren können.

¹ Der EQR ist eine Initiative der Europäischen Union (EU) zur Vergleichbarkeit von beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen in Europa.

Damit Lernende diese Stufe des HQR erreichen, müssen sie dementsprechend akademische Kompetenzen entwickeln. Dazu muss ein Lernprozess mit Hilfe von didaktischen Lehr- und Prüfungskonzepten angeregt werden, der eine solche Kompetenzentwicklung ermöglicht.

**Constructive Alignment
auf die Lehrveranstaltungs-
gestaltung
beziehen**

Für das Konzipieren entsprechender Lehr- und Prüfungskonzepte auf der Ebene konkreter einzelner Lehrveranstaltungen ist die Theorie des Constructive Alignment hilfreich, welche 1996 von John Biggs entwickelt wurde. Hier steht vor allem die Abstimmung zwischen dem Learning Outcome auf einem angestrebtem taxonomischen Lernniveau und der Prüfung im Fokus. Doch auch wenn Prüfung und Learning Outcome aufeinander abgestimmt sind, stehen die Dozierenden vor der Herausforderung, die geforderten Kompetenzen innerhalb der Lehrveranstaltung mit den Studierenden zu bearbeiten, um einen entsprechend komplexen Lernprozess anzuregen. Es geht also um einen konsequenten Abgleich des intendierten Learning Outcome, der dazu formulierten und konzipierten Prüfung, der studentischen (Lern-) Aktivitäten und der Lehrkonzeption der Lehrperson.

Studierende durch (und in) Lehrveranstaltungen zum selbstständigen und kritischen Denken anzuregen und zu motivieren, ist eine anspruchsvolle Aufgabe und verantwortungsvolle Herausforderung. Die kritische Reflexion erfordert Übung und ein intensives Auseinandersetzen mit den Inhalten seitens der Studierenden. Insbesondere Lehrveranstaltungen mit vielen Teilnehmenden stehen daher vor didaktischen und räumlichen Herausforderungen, wenn sie kritische Reflexion anregen sollen. Zusätzlich sehen sich Lehrpersonen immer wieder vor der Herausforderung, innerhalb einer Lehrveranstaltung sehr umfangreiche Lehrinhalte in kurzer Zeit zu vermitteln. Dies führt häufig dazu, dass während der Präsenzlehre vor allem die Lehrperson aktiv ist, indem sie erklärt, erläutert und erzählt. Studierende nehmen hier eher eine passive Rolle ein und hören zu, versuchen zu verstehen oder sind – im schlimmsten Fall – gedanklich ganz woanders. Das Resultat ist, dass Studierende kurzfristig für die Prüfung auswendig lernen, anstatt sich kritisch mit den Inhalten auseinanderzusetzen und diese zu hinterfragen.

**Kritische Auseinander-
setzung anstatt Aus-
wendiglernen**

Problematisch ist, dass das reine Auswendiglernen nicht den Ansprüchen eines Bachelorstudiums und des oben zitierten EQR- und HQR-Niveaus entspricht. Daher stellt sich die Frage, wie eine kritische Auseinandersetzung und Analyse von Lerninhalten auch in großen Lehrveranstaltungen ermöglicht werden kann. In diesem Beitrag wird anhand eines konkreten Beispiels einer Vorlesung aus dem Bachelor Studiengang „International Affairs“ an der Universität St. Gallen (Schweiz) beschrieben, wie durch das Einführen interaktiver Unterrichtsformen die analytischen Fähigkeiten der Studierenden in der Prüfung beobachtbar erfolgreich geschärft werden konnten.

2. Relevanz der Analyse in den Politikwissenschaften

Analytisches Arbeiten in der Vorlesung

In den Politikwissenschaften ist analytisches Arbeiten von zentraler Bedeutung. Analytisches Arbeiten beinhaltet, dass zum einen theoretische Argumente in realen gesellschaftlichen und politischen Beispielen wiedererkannt werden. Zum anderen ist der kritische Umgang, also das Erkennen und Bewerten von Stärken und Schwächen einer Theorie, von hoher Bedeutung. Die beiden Lehrveranstaltungen „Regieren in Mehrebenensystemen“ (RiM) und „Multilevel Governance“ (MLG) stehen jedes Sommersemester vor der Herausforderung, analytisches Arbeiten nicht nur in den Prüfungen zu erwarten, sondern es gezielt zu üben. Beide genannten Lehrveranstaltungen sind inhaltlich identische Vorlesungen. Sie unterscheiden sich in der Unterrichtssprache (Deutsch und Englisch) und werden jeweils von etwa 60 Studierenden besucht. Das zentrale Thema der Vorlesungen ist die europäische Integration. Das heißt, thematisch wird die Entwicklung der Europäischen Union von ihren Anfängen in den 1940er Jahren bis hin zu aktuellen Diskussionen behandelt.

2.1 Analytische Fähigkeiten als Kern des intendierten Learning Outcomes

Das Learning Outcome der Vorlesung

Das Ziel der Lehrveranstaltungen geht über das bloße Kennenlernen der Geschichte der Europäischen Union hinaus. Das Learning Outcome beinhaltet, dass die Studierenden den Prozess der europäischen Integration theoriegeleitet analysieren können. Die wissenschaftliche Literatur zur europäischen Integration diskutiert verschiedene theoretische Ansätze, die das Verhältnis von Nationalstaaten zu den europäischen Institutionen und die Rolle der europäischen Institutionen unterschiedlich bewerten. Es ist besonders wichtig für die Studierenden, verschiedene Theorien zu kennen und argumentieren zu können, welche Aspekte der europäischen Integration mit welcher Theorie zu erklären sind. Das konkrete Learning Outcome wurde mit Hilfe der Systematik von Reis (2013) wie folgt formuliert:

WAS:

- Die Studierenden können theoriegeleitet und historisch kontextualisiert argumentieren, welche Erklärungskraft ausgewählte Integrationstheorien in einem realen Beispiel haben.

WOMIT:

- Die Studierenden können die Entstehungsgeschichte der Europäischen Union und ihre Akteure beschreiben.

-
- Die Studierenden können ausgewählte Integrationstheorien und die entsprechenden Argumente der Theorien darstellen.
 - Die Studierenden wenden den Prozess der politikwissenschaftlichen Analyse an ausgewählten Beispielen an.

WOZU:

- Die Studierenden können selbstständig analysieren, welche Elemente der (auch der zukünftigen) europäischen Integration theoretisch erklärt werden können.
- Die Studierenden können selbstständig Stärken und Schwächen von politikwissenschaftlichen Theorien herausarbeiten und argumentieren.
- Die Studierenden können selbstständig kritisch reale Vorkommnisse mit verschiedenen politikwissenschaftlichen Theorien analysieren und argumentieren.

Um die Integrationstheorie auf ein reales Beispiel des Kompetenzgewinns in Bezug auf europäische Institutionen anzuwenden, sind drei Schritte besonders wichtig: In einem ersten Schritt müssen die Studierenden die Kernaussagen der Theorien herausarbeiten. In einem zweiten Schritt müssen sie erarbeiten und begründen, auf welche Entwicklungsschritte im realen Beispiel die theoretischen Aussagen zutreffen. In einem dritten Schritt sollen die Studierenden ihre Ergebnisse aus der Fallanalyse vergleichend betrachten und argumentieren, ob und welche Theorie in dem konkreten Beispiel eine stärkere Erklärungskraft hat.

Die Theorie auf die Praxis anwenden

Um das oben formulierte Learning Outcome zu erreichen und auch zu überprüfen, ist die Analysefähigkeit ein zentraler Aspekt der Prüfungsleistung und muss somit auch elementarer Bestandteil der Präsenzlehre sein.

2.2 Analyse als Kern der Prüfungsleistung

Die Prüfung, die in den hier thematisierten Vorlesungen jeweils abzugeben war, bestand aus zwei Teilen. Im ersten Teil schrieben die Studierenden in Kleingruppen eine Hausarbeit. Die Aufgabe der Gruppenarbeit war es, ein Fallbeispiel anhand der zwei Integrationstheorien zu analysieren. Die Vorlesung wurde vom Professor gehalten und durch eine Lehrassistentin unterstützt. Gemeinsam wurden zwei Fallbeispiele und zwei Integrationstheorien ausgesucht, wobei die Studierenden sich für ein Fallbeispiel entscheiden mussten. Durch die Vorauswahl von zwei konkreten Beispielen stellten der Professor und die Lehrassistentin sicher, dass die Fallbeispiele gut geeignet waren, um die

Die Prüfungsform

Theorien anzuwenden, und dass genügend Datenquellen zu den Beispielen vorhanden waren. Bei der Bearbeitung der Fallbeispiele stand die Analyse (Blooms Taxonomielevel 4) im Vordergrund. Die Gruppenhausarbeit wurde in der zweiten Hälfte des Semesters geschrieben und abgegeben. So mussten die Studierenden sich mit den Theorien und der Analyse während des Semesters auseinandersetzen und konnten Fragen dazu direkt in der Vorlesung stellen.

Im zweiten Teil der Prüfung, am Ende der Vorlesungszeit, schrieben die Studierenden eine Klausur. In der Klausur wurden Wissensfragen gestellt (Blooms Taxonomielevel 1-2). Dieser Teil der Prüfung diente dazu, das Grundlagenwissen abzufragen, welches die Basis für die analytische Betrachtung ist. Die korrekte Bearbeitung der Wissensfragen reichte allerdings nicht aus, um die Prüfung zu bestehen. Des Weiteren bestand die Klausur aus einer Aufgabe, in der die Studierenden Konzepte der europäischen Integration in einer Pro- und Contra-Diskussion anwenden sollten (Blooms Taxonomielevel 3-4). Die letzte Klausuraufgabe erforderte, wie in der Gruppenarbeit, eine theoriegeleitete Analyse eines vorgegebenen Fallbeispiels (Blooms Taxonomielevel 4). In Hinblick auf die Theorie des Constructive Alignment wurden die Prüfungsform und die Prüfungsanforderungen auf das Learning Outcome abgestimmt. Die große Herausforderung bestand jedoch darin, die Studierenden erfolgreich auf die geforderten Prüfungsinhalte vorzubereiten, also analytisches Arbeiten mit den Studierenden zu üben.

3. Rahmenbedingungen der Vorlesungen zum Thema „Regieren in Mehrebenensystemen“

Kontextualisierung der Vorlesung

Die Vorlesungen waren Teil des Bachelorstudiums „International Affairs“. Die Studierenden befanden sich im dritten bis fünften Semester. Sie waren größtenteils mit den Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens vertraut, da die Studierenden entsprechende Pflichtkurse am Anfang ihres Studiums belegen mussten. Im Schnitt legten je Vorlesung 40-70 Studierende die Prüfung ab.

Am Anfang des Semesters erhielten die Studierenden einen genauen Überblick über die Prüfungsanforderungen. Sie wurden in der Vorlesung über das Learning Outcome, die Prüfung(-sform) und die Prüfungskriterien informiert und konnten sich online auf der Lernplattform der Universität St. Gallen ein PDF-Dokument mit den Prüfungsangaben und der konkreten Aufgabenstellung der Gruppenarbeit herunterladen. Die Note der Hausarbeit und der Klausur flossen zu jeweils 50% in die Endnote ein. Die Hausarbeit war eine Gruppenarbeit und musste bis zwei Wochen vor Vorlesungsende eingereicht werden.

Um den Studierenden zu verdeutlichen, welche Schritte ihre Analyse beinhalten sollte, beschrieb die Aufgabenstellung die konkreten Schritte:

Die fünf Schritte der Analyse

1. Auswahl und Zusammenfassung eines empirischen Falles
2. Entwicklung einer konkreten Forschungsfrage, die auf den Argumenten der Integrationstheorien basiert
3. Entwicklung von theoretischen Erwartungen (Hypothesen)
4. Sammeln von empirischer Evidenz
5. Beantwortung der Forschungsfrage

Die Studierenden hatten während der Bearbeitung der Hausarbeit in ihren Gruppen diese klare Struktur (die Schritte 1-5) zur Hilfe.

Ein zentraler Punkt einer gelungenen Analyse ist die Formulierung der Hypothesen. Erfahrungsgemäß fällt es den Studierenden schwer, angemessene Hypothesen zu formulieren, die innerhalb des begrenzten Rahmens der Gruppenarbeit tiefgreifend analysiert werden können. Der Professor und die Lehrassistenten legten es den Studierenden nahe, ihre formulierten Hypothesen per E-Mail oder in einem persönlichen Gespräch mit der Lehrassistentin abzusprechen. Dieses Angebot wurde von fast allen Gruppen genutzt und hatte keine Auswirkungen auf die Bewertung der Arbeit. In der Klausur hingegen wurde dann keine Anleitung oder Hilfestellung mehr zur Analyse gegeben.

Feedback zur Hypothesenbildung



Tipp

Das Angebot persönlichen Feedbacks zu zentralen Schritten im Analyseprozess (Hypothesenbildung) hatte mit wenig Aufwand große Wirkung auf den Lernerfolg der Studierenden. Planen Sie in Ihrer Lehrgestaltung Zeit für gezieltes formatives Feedback ein.

4. Theoriegeleitete Analyse als zentrale Herausforderung für Studierende

Eigenständige theoriegeleitete Analyse als zentrale Herausforderung

Anhand der Prüfungsergebnisse aus den Vorjahren, besonders der Ergebnisse der Hausarbeiten, wurde ersichtlich, dass eine eigenständige theoriegeleitete Analyse die zentrale Herausforderung für die Studierenden darstellte. In den persönlichen Beratungsgesprächen während der Bearbeitungszeit der Gruppenarbeit wurde immer wieder deutlich, dass viele Studierende schon mit dem Aufstellen von Hypothesen aus den Theorien heraus Probleme hatten. Darüber hinaus zeigten die Prüfungsergebnisse, dass es den Studierenden besonders schwer fiel, über eine empirische Beschreibung des Falles hinaus zu gehen und theoretische Modelle in der Empirie zu erkennen. Ein weiterer Punkt, der besonders negativ auffiel, war die Schwäche des Fazits der Gruppenarbeiten. Das heißt, den Studierenden gelang es nur selten, die Ergebnisse ihrer Analyse zu interpretieren und auf eine theoretische Ebene zu heben.

4.1 Feedback als Motivation für Lehrentwicklung

Feedback der Studierenden zur Lehrveranstaltung

Am Ende des Sommersemesters 2017, noch vor der didaktischen Überarbeitung der Lehrveranstaltung, holte der Professor ein schriftliches Feedback der Studierenden ein. Die Studierenden wurden gebeten, formlos negative und positive Aspekte der Veranstaltung anonym aufzuschreiben. Darin kam viel positives Feedback zum Ausdruck, wie beispielsweise die Aktualität der behandelten Themen und das persönliche Betreuungsangebot. Es wurde aber auch Verbesserungspotenzial sichtbar. Beispielsweise hatten die Studierenden die Texte zur Vorlesung nicht immer als hilfreich empfunden, was u.a. daran lag, dass ihnen die Kernaussagen der Texte und der Bezug der Texte zur Vorlesung nicht immer deutlich wurden. Zudem wurde angemerkt, dass die Theorien zu schnell behandelt wurden und dass die Anforderungen an die Gruppenarbeit sehr hoch gewesen seien. Vor diesem Hintergrund beschlossen der Professor und die Lehrassistenz, die Lehrgestaltung didaktisch zu überarbeiten. Ihr Ziel war es, für die Vorlesung im Sommersemester 2018 die didaktische Lehrgestaltung stärker mit dem Learning Outcome in Einklang zu bringen. An der Prüfungsform sollte sich nichts ändern, da die Prüfung in den Augen des Professors und der Lehrassistenz das Learning Outcome treffend widerspiegelte und ihrem fachlichen Anspruch und dem eines akademischen Studiums gerecht wurde.

Konsequenzen aus dem Feedback

Der Professor und die Lehrassistenz entschieden sich, an zwei wichtigen Schrauben des didaktischen Konzepts zu drehen. Auf der einen Seite wurde das Material für das Selbststudium überarbeitet. Auf der anderen Seite wurden die didaktischen Methoden der Präsenzlehre angepasst. Im Folgenden wird erläutert, welche Veränderungen vorge-

nommen wurden und welche Auswirkungen dies auf die Lernaktivitäten und Prüfungsleistungen der Studierenden hatte.

4.2 Vom Lehrbuch zum angepassten Skript

Ursprünglich bestand das Material für das Selbststudium aus einem Lehrbuch und einigen zusätzlichen wissenschaftlichen Texten. Die Texte sollten dazu dienen, die Themen der Vorlesung zu vertiefen und noch weitere Inhalte abzudecken. Idealerweise sollten sich die Studierenden mit den Texten auf die Vorlesung vorbereiten. Jedoch hatten die Lehrenden den Eindruck, dass die Texte häufig erst zu spät oder gar nicht von den Studierenden gelesen wurden. Auch im Feedback der Studierenden wurde das Lehrbuch kritisiert.

Es wurde vor allem kritisiert, dass ein klarer Bezug der Texte zu den in der Vorlesung diskutierten Themen fehle. Außerdem konnten sich die Studierenden die Kernaussagen der Texte nicht immer erschließen. Deswegen entschied sich das Team aus Professor und Lehrassistentenz, von diesem Buch abzurücken. Stattdessen stellte die Lehrassistentenz, unterstützt durch eine studentische Hilfskraft, ein komplett neues Skript zusammen. Das Ziel dieser Überarbeitung war es, die Texte enger am Learning Outcome, besonders an den konkreten Learning Outcomes der einzelnen wöchentlichen Vorlesungen, auszurichten. Dazu arbeiteten die Lehrassistentenz und die studentische Hilfskraft in einem ersten Schritt heraus, welches die Kernthemen der einzelnen Vorlesungen waren. In einem zweiten Schritt führten beide zusammen intensive Recherchen durch und verglichen Texte verschiedener Lehrbücher – jeweils zu den spezifischen Themen – und bezogen auch Artikel aus Fachzeitschriften mit ein. Bei der Auswahl der Texte waren drei Punkte besonders wichtig: 1.) dass sie verständlich geschrieben waren, 2.) dass es eine klare Kernbotschaft gab und 3.) dass die Verbindung mit dem Thema der jeweiligen Lehrveranstaltung deutlich wurde. Das Zusammenstellen eines Readers aus Texten aus unterschiedlichen Lehrbüchern brachte allerdings die Gefahr mit sich, einen „Flickenteppich“ zu produzieren, dem der rote Faden fehlt. Aus diesem Grund war es dem Professor und den zwei Assistentinnen wichtig, am Ende des neuen Semesters erneut Feedback der Studierenden einzuholen.

Lehrtexte stärker auf das Learning Outcome beziehen

Neben den inhaltlichen Veränderungen wurden die Texte enger mit dem Verlauf der Vorlesung verknüpft. Im Inhaltsverzeichnis des Skripts wurden Hinweise eingefügt, welche Texte für welche Vorlesung relevant waren. Da die Studierenden vorrangig PowerPoint-Folien der Vorlesung als Lernmaterial verwendeten, wurde auf den Folien auf die konkreten Texte hingewiesen. Damit stellte das Lehrteam eine konsequente Verknüpfung der Lehr- und Lernmaterialien her.

Materialien enger verknüpft



Tipp

Verknüpfen Sie die in Ihrer Lehrveranstaltung zu nutzenden Materialien für die Studierenden sichtbar und nachvollziehbar miteinander. Fügen Sie beispielweise auf zentralen PowerPoint-Folien Hinweise auf entsprechende Teile des Skriptes oder weiterführende Literatur ein.

Frontalunterricht aufbrechen – Interaktion ermöglichen

4.3 Einführung von interaktiven Sitzungen in die Vorlesung

Die zweite große Veränderung war das Aufbrechen des Frontalunterrichts. Das Ziel war, die theoriegeleitete Analyse eines Fallbeispiels mit den Studierenden zu üben, bevor sie die Gruppenarbeit abgeben mussten. Rund 30-50 Studierende nahmen in der Regel an jeder Sitzung teil. Es bestand keine Anwesenheitspflicht, d. h. die Zusammensetzung der Anwesenden war jede Woche anders. Unter diesen Bedingungen war die Vorlesung im Kern „klassisch“ organisiert. Der Hauptteil jeder Vorlesung bestand aus dem Vortrag des Professors. Jede Vorlesung wurde allerdings durch eine interaktive Einheit eröffnet, in der die Studierenden von aktuellen Geschehnissen auf europäischer Ebene berichten sollten. Auch Fragen konnten immer gestellt werden und wurden teilweise im Plenum diskutiert. Allerdings wurde das Wissen besonders im Hinblick auf eine theoriegeleitete Analyse in Form von Frontalunterricht vermittelt. Um die Analysefähigkeiten der Studierenden zu schärfen, wurden zwei Vorlesungen durch interaktive Übungen ersetzt.

5. Interaktive Übung zur theoriegeleiteten Analyse europäischer Integration

In den ersten Wochen der Vorlesung wurden, wie im alten Konzept auch, die Grundlagen durch den Professor vermittelt und im Selbststudium vertieft. Dies geschah mit Hilfe des neu strukturierten Skriptes und der Vorlesung. Sieben Wochen vor der Abgabe der Hausarbeit wandelte der Professor einen der Vorlesungstermine in eine interaktive Übung um, die sich explizit mit der theoriegeleiteten Analyse beschäftigte.

5.1 Durchführung der interaktiven Großgruppenübung

Das Ziel der interaktiven Großgruppenübung war es, eine theoriegeleitete Analyse der Entstehung der Europäischen Währungsunion durchzuführen. Dabei lag der Fokus explizit auf der analytischen Herangehensweise. Die Theorien zur Europäischen Integration und das Thema der Währungsunion wurden zu dem Zeitpunkt bereits in den Vorlesungen vorgestellt.

Die Herausforderung bei dieser Übung bestand vor allem darin, die Studierenden so anzuleiten, dass sie die verschiedenen Schritte der Analyse erfolgreich anwenden konnten. Es sollte also eine Verknüpfung der Themen (1) Entwicklung der Währungsunion und (2) Integrationstheorien stattfinden. Die Studierenden sollten die verschiedenen Schritte der Analyse unter Anleitung bearbeiten und bekamen Feedback von dem Professor und der Lehrassistentin, die den Professor bei der Durchführung der Übung unterstützte. Die Übung öffnete mit einer Einführung in das Sachthema der Währungsunion mithilfe eines kurzen Videos. Die Studierenden hatten zudem alle den entsprechenden Text zur Währungsunion und zu den Theorien im Skript zur Verfügung.

**Theoriegeleitete Analyse
in Tandems üben**

Aufgabenschritte der interaktiven Übung

Die Studierenden wurden in eine „Theorie A“- und eine „Theorie B“-Gruppe aufgeteilt. Innerhalb der jeweiligen Theoriegruppe sollte in Tandems reflektiert werden, welche Kernaussagen die jeweilige Theorie trifft. Im nächsten Schritt sollten die Tandems mit Hilfe der Texte herausarbeiten, welche Aussagen der Theorien in dem konkreten Beispiel der Währungsunion wiederzufinden sind. Sie hatten dazu 30 Minuten Zeit. Um die Komplexität zu verringern, sollte sich jedes Tandem nur auf die jeweils zugewiesene Theorie konzentrieren.

**Im Tandem Theorie und
Empirie verbinden**

Die Ergebnisse wurden von jedem Tandem handschriftlich festgehalten. Nach einer Pause mischten sich die Gruppen und neue Tandems wurden gebildet. Die neuen Tandems mussten aus jeweils einer Person mit Ergebnissen der Theorie A und einer Person mit Ergebnissen der Theorie B bestehen. In den neuen Tandems sollten sich die Partner/innen ihre Ergebnisse jeweils vorstellen, um herauszufinden, welche Elemente des Fallbeispiels mit welcher Theorie wie erklärt werden konnten. Nach 25 Minuten wurde die Arbeit im gemischten Tandem beendet und die Ergebnisse im Plenum diskutiert. Hierzu stellte jedes Tandem die jeweiligen Ergebnisse vor und ergänzte Punkte der anderen Tandems.

**Ergebnisse sichern und
Tandem-Partner/innen
tauschen**

Die Diskussion im Plenum wurde vom Lehrteam moderiert. Dabei lag der Fokus darauf, dass die Studierenden erst erklären sollten, welches

**Ergebnisse im Plenum
diskutieren**

die Kernaussagen der Theorie sind. Danach sollten sie kurz darstellen, welche Elemente sie im Fallbeispiel gefunden hatten, und einen Zusammenhang dieser Elemente zur Theorie herstellen und begründen. Die Ergebnisse wurden am Ende der Stunde noch einmal vom Lehrteam mündlich zusammengefasst. Die folgende Tabelle stellt diese einzelnen Schritte zur didaktischen Umsetzung der theoriegeleiteten Analyse in Tandems übersichtlich dar.

Schritt	Aufgabenstellung	Sozialform	Material und Medien
1	Beschreiben Sie die Kernaspekte des empirischen Textes zum Fallbeispiel.	Einzelarbeit oder im Tandem	Video und empirischer Text (Reader)
2	Arbeiten Sie die Kernaussagen der zugeteilten Theorie heraus.	Im Tandem mit Partner/in 1	Text zur Theorie (Reader)
3	Erklären Sie zentrale Aspekte des Fallbeispiels mit „Ihrer“ Theorie. Halten Sie die Ergebnisse schriftlich fest.	Im Tandem mit Partner/in 1	Empirischer Text und Text zur Theorie
4	Suchen Sie sich eine/n Austauschpartner/in der anderen Theoriegruppe.	Tandem mit Partner/in 2	
5	Erklären Sie Ihrer neuen Partner/in, welche Aspekte mit „Ihrer“ Theorie erklärt werden können.	Im Tandem mit Partner/in 2	Notizen aus Schritt 3
6	Hören Sie der Erklärung Ihrer Partner/in zu und lernen Sie, welche Aspekte des Fallbeispiels durch „die andere“ Theorie erklärt werden können, und machen Sie sich Notizen.	Im Tandem mit Partner/in 2	
7	Präsentieren und diskutieren Sie die Ergebnisse im Plenum.	Im Plenum	Notizen aus Schritt 3 und 6
8	Erhalten Sie Feedback durch den Professor und die Lehrassistenz.	Im Plenum	

Tab. -1 **Großgruppenübung zur theoriegeleiteten Analyse in Tandems**

5.2 Evaluation und Ergebnisse

Welche Effekte hatten die Änderungen?

Dem Team aus Professor, Lehrassistenz und studentischer Hilfskraft war es wichtig zu evaluieren, welchen Effekt die Änderungen – neue Texte für das Selbststudium und interaktive Übung statt Frontalunterricht – hatten. Dies geschah auf verschiedenen Wegen. Die Vorlesung wurde während des Semesters von sogenannten Fokusgruppen begleitet. Diese Fokusgruppen bestanden aus vier bis sechs Studierenden, die sich regelmäßig während des Semesters mit dem Professor trafen, um ihm direktes Feedback zur Vorlesung zu geben. Das Feedback zur

interaktiven Analyseübung war sehr positiv. Die Studierenden fanden die Übung hilfreich für die Verknüpfung der einzelnen Analyseschritte und schätzten den Rahmen des Lehrsettings. In den Fokusgruppen wurde auch die Nützlichkeit des Skripts sehr positiv hervorgehoben. Dies war besonders interessant, da diese Studierenden die alten Texte nicht kannten.

Neben diesem qualitativen Feedback konnten auch empirische Unterschiede der Prüfungsergebnisse festgestellt werden. Dabei ist besonders das Ergebnis der Bearbeitung der Hausarbeiten in Gruppen zu nennen. Die Noten für die Durchführung der Analyse waren deutlich besser im direkten Vergleich mit dem Jahr vor der didaktischen Überarbeitung. Die Aufgabenstellung blieb vor und nach der Überarbeitung die gleiche, lediglich das zu bearbeitende Fallbeispiel änderte sich. Die Hausarbeiten wurden auch von derselben Person korrigiert. Es wurde dasselbe Bewertungsschema angelegt und auch die Informationen für die Studierenden zum Vorgehen waren identisch. Daher lassen sich die Prüfungsergebnisse sehr gut vergleichen, was zu der begründeten Vermutung führt, dass die didaktische Umstellung der Lehrveranstaltung den studentischen Lernprozess in Hinblick auf das intendierte Learning Outcome positiv beeinflusst hat. Im alten Modell der Vorlesung erreichten die Studierenden im Schnitt 66% der Punkte in der Hausarbeit. Mit dem neuen Modell erreichten die Studierenden im Schnitt 75% der Punkte. Da die Bewertung anhand verschiedener Kriterien erfolgte, ist belegbar, dass die Studierenden besonders für die Analyse deutlich mehr Punkte bekommen haben.

Hausarbeiten signifikant besser

Besonders positiv fielen die systematische Ausführung der theoriegeleiteten Analyse und die treffende Interpretation der Ergebnisse auf. In der Bearbeitung der Analyse in der Klausur sind die Veränderungen weniger deutlich, hier vermuten die Autorinnen allerdings einen starken Einfluss des gewählten Fallbeispiels. Das positive Feedback der Fokusgruppen und die positiven Ergebnisse der Gruppenarbeiten müssen jedoch auch kritisch beleuchtet werden.

Die systematische Analyse hat sich verbessert

Leider kann nicht zugeordnet werden, welche Studierende konkret an den interaktiven Übungen teilgenommen haben, da es keine Anwesenheitskontrolle gab. Insgesamt nahmen regelmäßig ungefähr 40 Studierende an den Übungen teil. Es kann auch nicht überprüft werden, in welcher Form sich die Studierenden untereinander nach der Übung ausgetauscht haben. Das gewählte Fallbeispiel könnte ebenfalls einen Effekt auf die Durchführung der Analyse gehabt haben.

6. Fazit

Positives Feedback und bessere Prüfungsergebnisse

Aufgrund des positiven Feedbacks der Fokusgruppen, also der Studierenden, die gezielt Feedback zur Lehrveranstaltung gaben, und der deutlichen Verbesserung der Ergebnisse der Gruppenarbeiten kann ein positives Fazit aus der Überarbeitung gezogen werden. Die gezielte Ausrichtung der Texte des Selbststudiums an den Themen der Vorlesung scheint den Studierenden das Selbststudium zu erleichtern. Die Gefahr, einen „Flickenteppich“ ohne roten Faden zu produzieren, konnte offensichtlich erfolgreich umgangen werden, indem die Texte immer in einem klaren Bezug zur Vorlesung standen. Die interaktiven Übungen, die sich speziell auf das Durchführen einer theoriegeleiteten Analyse konzentrieren, stärkten gezielt die Kompetenzentwicklung der Studierenden in Hinblick auf das formulierte Learning Outcome. Auch wenn die Teilnahme an den interaktiven Übungen freiwillig war, da es keine Anwesenheitspflicht gab, scheinen die Übungen einen positiven Effekt auf den studentischen Lernprozess gehabt zu haben und den Studierenden die elementaren Schritte einer politikwissenschaftlichen Analyse näher gebracht zu haben, die sie dann an einem unbekanntem Beispiel anwenden konnten.

Frontalunterricht aufzubrechen lohnt sich

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen können folgende Empfehlungen zu didaktischen Lehrgestaltung formuliert werden:

- Stimmen Sie Ihre Lehrmaterialien eng auf das intendierte Learning Outcome ab. Stellen Sie eine sichtbare Verknüpfung der Materialien her.
- Geben Sie im Laufe der Lehrveranstaltung regelmäßig Feedback zum Lernprozess der Studierenden. Stellen Sie dabei einen klaren Zusammenhang zum Learning Outcome her.
- Trauen Sie sich, auch in großen Gruppen interaktive Übungen durchzuführen. Nutzen Sie diese, um zentrale Aspekte des Learning Outcomes innerhalb der Präsenzveranstaltungen mit Ihren Studierenden zu üben.
- Holen Sie sich regelmäßig Feedback von den Studierenden zur Lehrgestaltung ein.

Die Empfehlungen sollen dazu anregen, die eigene Lehre regelmäßig zu reflektieren, und Impulse geben, auch Veranstaltungen mit einer höheren Teilnehmendenzahl interaktiv zu gestalten.

Literatur

Zugriffsdatum für alle elektronischen Quellen: 10.03.2019

- [1] Biggs, J. (1996): Enhancing teaching through constructive alignment. In: Higher Education 32, S. 347-364.
- [2] Bloom, S.; u.a. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim (englische Erstpublikation 1956).
- [3] Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018): Qualifikationssuche Bachelor of Arts. <https://www.dqr.de/content/2316.php?QT1=8&SQ=750>.
- [4] KMK (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Hochschulrektorenkonferenz. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf
- [5] Reis, O. (2013): Kompetenzorientierte Prüfungen: Prüfungstheorie und Prüfungspraxis. http://www.wisshom.de/dokumente/upload/e5f25_reis_ice13_beitragkongressband.pdf.
- [6] Schaper, N. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Bonn: HRK.

Weiterführende Literatur

- [7] Steckbrief „Constructive Alugnement – Lehren und Prüfen aufeinander abstimmen“ des Zentrums für Lehrentwicklung der TH Köln. https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/steckbrief_constructive_alignment.pdf
- [8] Steckbrief „Learning Outcome ‚lupenrein‘ formulieren“ des Zentrums für Lehrentwicklung der TH Köln. https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/steckbrief_learning_outcomes.pdf

Informationen zu den Autorinnen:

Gina Di Maio, MA Politikwissenschaften und MSc European Studies, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt Governance in Vocational and Professional Education and Training (GOVPET) und Lehrassistentin für die Kurse zum Thema Regieren in Mehrebenensystemen an der Universität St. Gallen (Schweiz)

Kontakt: gina.dimaio@unisg.ch

Julia Gerber, MA Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Team Hochschuldidaktik im Zentrum für Lehrentwicklung der TH Köln.

Kontakt: julia.gerber@th-koeln.de