

JULIA WIEßMANN

(De-)Demokratisierung, Protest und Gewalt im internationalen Vergleich

Forschendes Lernen in der Politikwissenschaft

ABSTRACT

This article demonstrates how the implementation of the teaching format of research-based learning can promote students' academic skills and involve them more actively in the scientific community. To this end, constructive alignment is employed to more closely align learning objectives, teaching-learning activities, and assessment formats. Research-based learning promotes sustainable deep learning and enables students to engage with research actively and independently. The concept of research-based learning was implemented by having students work in study groups on their own research projects, which were repeatedly presented and ultimately written up in term papers. The concept of research-based learning is discussed here on the basis of the new conception and implementation of a seminar in the Bachelor's program in Political Science entitled “(De-)Democratization, Protest and Violence in International Comparison”. The structuring along the research process illustrates how research-based learning systematically promotes not only subject-specific knowledge but also academic skills.

Keywords: research-based learning – project-based learning – political science – academic writing

ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Artikel zeigt, wie die Anwendung des Lehrformats Forschendes Lernen es ermöglicht, die wissenschaftlichen Kompetenzen von Studierenden zu fördern und sie aktiver in den Wissenschaftsbetrieb einzubinden. Hierzu werden Lernziele, Lehr-Lernaktivitäten und Prüfungsformate im Sinne des Constructive Alignment stärker aufeinander abstimmt. Forschendes Lernen fördert nachhaltiges Tiefenlernen und versetzt Studierende in die Lage, Forschung aktiv und eigenständig zu erlernen. Das Konzept des Forschenden Lernens wurde umgesetzt, indem die Studierenden in Arbeitsgruppen an eigenen Forschungsprojekten arbeiteten, die wiederholt in Präsentationen vorgestellt und anschließend in Hausarbeiten verschriftlicht wurden. Diskutiert wird das Konzept des Forschenden Lernens hier anhand der Neukonzeption und Durchführung eines Seminars im Bachelorstudiengang Politikwissenschaft mit dem Titel „(De-)Demokratisierung, Protest und Gewalt im internationalen Vergleich“. Die Strukturierung entlang des Forschungsprozesses verdeutlicht, wie Forschendes Lernen nicht nur fachliche Inhalte, sondern auch wissenschaftliche Kompetenzen systematisch fördert.

Schlagwörter: Forschendes Lernen – Projektbasiertes Lernen – Politikwissenschaft – Wissenschaftliches Arbeiten

Einleitung

Die gängige Seminarstruktur im Fach Politikwissenschaft bietet nur begrenzt Möglichkeiten, Studierende in den wissenschaftlichen Arbeitsprozess einzubinden und ihre intrinsische Motivation und das Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten zu fördern. Seminare folgen häufig einem festgelegten Schema: Diskussionen wöchentlich unterschiedlicher Lektüre, Referate in Ergänzung zum Thema der jeweiligen Sitzung und die Anfertigung einer Hausarbeit während der vorlesungsfreien Zeit. Diese Struktur führt jedoch zu einer eingeschränkten Betreuung während des Forschungs- und Schreibprozesses, einem oft geringen Zusammenhang zwischen Seminarinhalten und Hausarbeitsthemen sowie fehlendem Feedback. Dieser Zusammenhang sollte allerdings im Sinne des *Constructive Alignment* im Zentrum der Lehrveranstaltungskonzeption stehen. *Constructive Alignment* ist ein hochschuldidaktischer Ansatz, der die Abstimmung von Lernergebnissen, Lehr-Lernaktivitäten sowie Bewertungsmethoden aufeinander ins Zentrum stellt, um eine kohärente und effektive Lernerfahrung zu schaffen (BIGGS & TANG 2011). Dieser Artikel basiert erstens auf der Annahme, dass diese Mängel durch die Wahl eines alternativen Lehrformats, welches Lernziele, Lehr-Lernaktivitäten und Prüfungsformate im Sinne des *Constructive Alignment* stärker aufeinander abstimmt, adressiert werden können. Zweitens wird angenommen, dass die hierarchische Trennung von Lehre und Forschung, und die negative Darstellung von Studierenden als Konsument*innen, durch forschendes Lernen überwunden werden kann (WESSELS et al. 2021). Die Kernfrage lautet hier also: welche Vorteile bietet das Konzept des Forschenden Lernens für die Seminarkonzeption und Durchführung im Fach Politikwissenschaft?

In diesem Artikel wird ein politikwissenschaftliches Seminar auf Bachelor-Niveau im Modul „Vergleichende Analyse politischer Systeme“ vorgestellt, das auf dem Prinzip des Forschenden Lernens beruht. Das Lehrformat Forschendes Lernen, bei dem die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens durchleben, „ist in besonderer Weise geeignet, die Ziele einer akademischen Ausbildung zu befördern“ (GOTZEN, BEYERLIN & GELS 2015). Forschendes Lernen bietet die Möglichkeit, die Lehr-Lernaktivitäten mit den Lernzielen eines politikwissenschaftlichen Seminars und der Überprüfung in Form einer schriftlichen Arbeit einzulösen. Im Kern besteht das vorgestellte Seminar darin, dass die Studierenden in Arbeitsgruppen eigenständig Forschungsprojekte durchführen und in regelmäßigen Abständen Zwischenergebnisse präsentieren. Der Aufbau des Seminars folgt dabei grundlegend dem Forschungsprozess, das heißt Entwicklung der Fragestellung, Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand, Darlegung eines theoretischen Arguments, Auswahl und Begründung des Forschungsdesigns, sowie Darstellung, Einordnung und Reflexion der Ergebnisse (KLÖBER 2020: 16). Die Ergebnisse dieses Projekts zeigen, dass Studierende im Rahmen des Seminars in Kernkompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens – dazu zählen vor allem Literaturrecherche, die Entwicklung einer Fragestellung und eines Forschungsdesigns und das Ziehen von theoretischen Schlussfolgerungen basierend auf einer empirischen Analyse – erfolgreich geschult werden.

Dieser Artikel gliedert sich in sieben Abschnitte. Im nächsten Kapitel wird zunächst das Konzept des Forschenden Lernens hergeleitet. Im Anschluss werden basierend auf der hochschuldidaktischen Forschungsliteratur und empirischen Beobachtungen Erwartungen und Zielsetzungen für das Projekt formuliert. Im vierten Kapitel werden die Evaluationsmaßnahmen zur systematischen Reflexion des Lehrprojekts (Forschungsdesign) dargestellt und es wird diskutiert, inwiefern eine Zielüberprüfung möglich ist. Darauffolgend werden die Planung und Durchführung der Veranstaltung geschildert und eine Auswertung der zuvor aufgestellten Hypothesen vorgenommen. Das sechste Kapitel stellt die Ergebnisse der Analyse mit Fokus auf die zwei Schwerpunkte Wissensvermittlung sowie Motivation der Studierenden dar. Zuletzt diskutiert das Fazit die Ergebnisse und gibt einen Ausblick.

Forschendes Lernen

Die didaktische Grundlage des Forschenden Lernens liegt im konstruktivistischen Lernparadigma, welches Lernen als eigenständige Wissenskonstruktion versteht (MIEG 2017). Das Konzept des Forschenden Lernens wurde von Huber (2009: 11) wie folgt definiert:

„Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zu Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (HUBER 2009: 11).

Ich verstehé Forschendes Lernen, in Anschluss an Hubers Definition, als ein Unterrichtsformat, in dem die Studierenden den gesamten Forschungsprozess selbstständig durchlaufen und sich dabei von ihren eigenen Forschungsfragen leiten lassen. Die Dozentin übernimmt dabei eine unterstützende Rolle. Diese Herangehensweise trägt nicht nur zur Entwicklung von Forschungskompetenzen bei, sondern fördert auch ein tiefgreifendes, nachhaltiges Lernen (GOTZEN, BEYERLIN & GELS 2015; GESS et al. 2017). Des Weiteren trägt es dazu bei, dass Studierende nicht nur fachliches Wissen erlangen, sondern auch darin ausgebildet werden, in komplexen, nicht vorhersehbaren Situationen handlungsfähig zu werden (GOTZEN, BEYERLIN & GELS 2015). Lehrveranstaltungen, die dem Format Forschendes Lernen folgen, fördern eine aktive Auseinandersetzung mit Forschung und ermutigen Studierende, selbst einen Beitrag zur wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung zu leisten. In dem das abstrakte Phänomen Forschung in einzelne, kleinteilige und nachvollziehbare Etappen innerhalb des iterativen Forschungsprozesses untergliedert wird, wird es für Studierende konkret und handhabbar gemacht (TREMP & HILDBRAND 2012).

In den Politikwissenschaften wird der Forschungsprozess üblicherweise in die folgenden Schritte eingeteilt: Entwicklung der Fragestellung basierend auf der Diskussion des Forschungsstands, Entwicklung oder Beschreibung eines theoretischen Arguments (induktiv

oder deduktiv), Auswahl und Begründung des Forschungsdesigns (Methode, Fallauswahl, Datengrundlage) und Darstellung, Einordnung und Reflexion der eigenen Forschungsergebnisse. Im folgenden Abschnitt werden die Schlussfolgerungen, die basierend auf den Beobachtungen des Status Quo gezogen wurden, beschrieben und theoretisch eingeordnet.

Ausgangspunkt und Theoretische Grundlage

Der Ausgangspunkt dieses Projekts ist die Beobachtung, dass die bisherige Seminarstruktur zum einen nur begrenzt Möglichkeiten bietet, die Studierenden intensiv in den wissenschaftlichen Arbeitsprozess – Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand, Herleitung von eigener Forschungsfrage und Theorie, Beschreibung des Forschungsdesigns sowie Darstellung der Forschungsergebnisse und Schlussfolgerungen – einzubinden. Zum anderen wird das Potential der Förderung von intrinsischer Motivation nicht ausgeschöpft (RYAN & DECI 2000)¹. Im Fachbereich Politikwissenschaften folgen viele Lehrveranstaltungen dem folgenden Schema: Seminare sind üblicherweise so strukturiert, dass die Studierenden wöchentlich Lektüre vorbereiten, die anschließend in der Sitzung diskutiert wird. Im Rahmen dieser Sitzungen wird zudem meist ein Referat präsentiert, das im Zusammenhang mit der vorzubereitenden Lektüre steht. Diese Referate befassen sich entweder mit der Vorstellung eines akademischen Textes oder mit der Analyse eines empirischen Falls. Am Ende des Semesters wählen die Studierenden ein Thema für ihre Hausarbeit. Dieses Lehrformat ist zwar bewährt, führt aber zu vier Mängeln:

Erstens kann sich die fehlende Verschränkung zwischen Seminarinhalten und Prüfungsleistungen negativ auf die Motivation der Studierenden auswirken. Ohne eine klare Verknüpfung zwischen dem, was während des Semesters erarbeitet wird und der abschließenden Prüfungsform, fehlt der Anreiz für kontinuierliches engagiertes Mitarbeiten. Die Studierenden nehmen die Seminarinhalte oft isoliert voneinander wahr, was den langfristigen Lernerfolg einschränkt. Zweitens ist die Betreuung während des Schreibprozesses der Hausarbeiten in der vorlesungsfreien Zeit im Vergleich sehr begrenzt. Studierende erhalten in der Regel nur sporadisch Feedback von der Lehrperson. Dadurch werden entscheidende Korrekturen oder thematische Anpassungen häufig zu spät vorgenommen, was den Erfolg der Arbeit maßgeblich beeinflussen kann. Drittens bietet die autonome Themenwahl bei den Hausarbeiten, die am Ende des Semesters erfolgt, zwar Freiheiten, führt jedoch oft dazu, dass der Zusammenhang zwischen Seminarinhalten und den Hausarbeitsthemen nur lose ist. Dadurch ist das Kompetenzerleben der Studierenden vermindert, da sie weniger strukturierte Unterstützung bei der Themenwahl erhalten und sich über die Seminarinhalte hinaus ohne Unterstützung in neue Themenfelder einarbeiten müssen. Darüber hinaus entsteht oft ein Mangel an Synergie

¹ Unter Lehrenden des Instituts wird die mangelnde Motivation der Studierenden häufig kritisiert. Die geringe Nutzung freiwilliger Angebote wie Sprechstunden oder Feedbackmöglichkeiten sowie die zurückhaltende Beteiligung an Diskussionen werden als Hinweis interpretiert, dass viele Studierende eher extrinsisch, etwa durch Leistungsanforderungen, motiviert sind.

zwischen den Referaten, der Vorbereitungsarbeit auf die einzelnen Seminarsitzungen und der schriftlichen Arbeit. Viertens erarbeiten die Studierenden ihre Hausarbeiten allein, was zu einer mangelnden sozialen Einbindung führen kann. Wenn Peer-Feedbackmechanismen nicht mit sorgfältiger Planung während des Semesters etabliert wurden oder die Studierenden selbstständig von Kommiliton*innen Rückmeldung einholen, bleibt eine Besprechung des Arbeitsprozesses aus. Zwar sollen Hausarbeiten eigenständig erarbeitet werden; das schließt einen kollektiven Austausch über Probleme oder eine Art Lektorat jedoch nicht aus.

Forschendes Lernen unter Berücksichtigung von Constructive Alignment und Selbstbestimmungstheorie

Die intrinsische Motivation der Studierenden kann durch drei zentrale psychologische Bedürfnisse angeregt und aufrechterhalten werden: Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit (DECI & RYAN 1993; PRENZEL 2017; KRAPP 1992). Diese Elemente sind im Selbstbestimmungstheorie-Modell verankert und tragen dazu bei, dass Studierende ein höheres Maß an Selbstmotivation und Engagement zeigen. Wenn Studierende das Gefühl haben, selbstbestimmt, das heißt autonom, handeln zu können und Entscheidungen in ihrem Lernprozess zu treffen, steigt ihre Motivation. Autonomie unterstützt die intrinsische Motivation. Sie kann in Lehrveranstaltungen geschaffen werden, indem den Lernenden Freiräume gelassen werden, ihre Aufgaben und Ziele selbst zu gestalten und zu verfolgen. Kompetenzerleben (d.h. das Gefühl, in der Lage zu sein, Aufgaben erfolgreich zu bewältigen) stärkt das Selbstvertrauen und die Motivation der Studierenden. Die Studierenden werden durch wiederholtes Feedback und konkrete Anleitung unterstützt, sodass sie sich eher bereit fühlen, Herausforderungen anzunehmen, während die Gefahr zu scheitern eingegrenzt wird. Studierende fühlen sich motivierter, wenn sie sich in ihrem Lernumfeld sozial eingebunden und unterstützt fühlen. Dies kann durch kooperative Lernformen, Gruppenarbeit oder den Austausch mit Lehrenden und Studierenden gefördert werden (DECI & RYAN 1993).

Bei erfolgreicher Umsetzung wird die Verantwortungsübernahme der Studierenden für den eigenen Lernprozess gefördert, was wiederum motivierend wirken kann (VOITH VON VOITHENBERG 2023). Dies führt zu folgender, erster Hypothese:

H1: Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit werden durch die Anwendung des Lehrformats Forschendes Lernen gesteigert.

Dieser Artikel stellt die These auf, dass mit Hilfe der Wahl eines anderen Lehrformats – nämlich dem Forschenden Lernen – der Entkopplung von Schreibprozess der Hausarbeit und Seminarablauf entgegengewirkt werden kann. In anderen Worten: durch die Anwendung des Forschenden Lernens in Kombination mit dem handlungsleitenden Ansatz des *Constructive Alignment* soll das Seminar nicht nur die fachlichen Kenntnisse der Studierenden vertiefen, sondern auch

ihrer wissenschaftlichen Methodenkompetenzen stärken. Der Ansatz des *Constructive Alignment* sieht eine enge Abstimmung der Lernziele mit den Lehr-Lernaktivitäten und den Prüfungsformaten vor und basiert auf der Bloomschen Lernziel-Taxonomie (vgl. ANDERSON & KRATHWOHL 2001; BIGGS 2003; BIGGS & TANG 2011).

Eine klare Formulierung der Lernziele nach der Bloomschen Lernziel-Taxonomie zu Beginn der Veranstaltung schafft Transparenz über die Erwartungen und ermöglicht den Studierenden einen strukturierten Zugang zum Thema, sodass sie Neues mit Bekanntem in Verbindung setzen können und durch zielgerichtete Übungen Fähigkeiten und Wissen erlernen können, welches schließlich auch geprüft wird (VOITH VON VOITENBERG 2023).

Da die Prüfungsleistung in Form einer Hausarbeit im Modulhandbuch festgeschrieben ist und das Erlangen von Forschungskompetenzen als Schlüsselqualifikation des Studiums gilt (UNIVERSITÄT HEIDELBERG 2012), werden die Lehr-Lernaktivitäten entsprechend abgestimmt, um die Studierenden während des Seminars idealerweise darauf vorzubereiten.

Es wird angenommen, dass die kontinuierliche Arbeit an einem Forschungsprojekt zu einer besseren Verknüpfung von Seminarinhalten und Hausarbeitsthemen führt und Studierende in die Lage versetzt, ein kleines Forschungsprojekt selbstständig erfolgreich durchzuführen – oder als Hypothese formuliert:

H2: Der Zusammenhang zwischen Lernzielen, Seminarinhalten und Prüfungsleistung (Constructive Alignment) wird durch die Anwendung des Lehrformats Forschendes Lernen gesteigert.

Der Aufbau des Seminars folgt dabei grundlegend dem Forschungsprozess, das heißt Entwicklung der Fragestellung, Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand, Darlegung eines theoretischen Arguments, Auswahl und Begründung des Forschungsdesigns, sowie Darstellung, Einordnung und Reflexion der Ergebnisse (KLÖBER 2020: 16). Die Aufgabe der Lehrenden besteht in diesem Fall darin, das abstrakte und schwer greifbare Konzept der „Forschung“ für Studierende nachvollziehbar und transparent, das heißt reproduzierbar, zu machen. Dafür wird es zunächst in kleinteilige Schritte innerhalb eines iterativen Prozesses eingeteilt, welche dem Prozess des Erkenntnisgewinns in der entsprechenden wissenschaftlichen Disziplin entsprechen. Für jeden Schritt werden die Studierenden wiederum instruiert, sodass sie Forschung durch eigene Forschungshandlungen erlernen (BIGGS & TANG 2011; KLÖBER 2020; TREMP & HILDBRAND 2012). Das Lehrformat des Forschenden Lernens ermöglicht über das Semester hinweg eine transparente Zielsetzung sowie einen geregelten Feedbackprozess zum Fortschritt der Forschungsprojekte, was die Betreuungsqualität und dadurch idealerweise auch die Prüfungsergebnisse verbessert. Daraus ergibt sich die dritte Hypothese:

H3: Neben fachlichen Kenntnissen werden auch wissenschaftliche Arbeitstechniken durch die Anwendung des Lehrformats Forschendes Lernen gesteigert vermittelt.

Grundlagen zur Konzipierung der Arbeitsgruppen

Zur Planung des Seminars gehört auch die Konzipierung der Arbeitsgruppen. Hierbei wurde das Vorgehen von Fransgård et al. (2023) als Grundlage genommen.² Dieses Vorgehen wurde gewählt, um gruppendifferentielle Herausforderungen, die häufig bei selbstgewählten oder zufällig entstandenen Arbeitsgruppen entstehen, zu minimieren. Eine Arbeitsgruppe wird beschrieben als:

„a safe and egalitarian work community built on a number of negotiated norms and practices with the purpose of supporting students academically as well as socially, in and outside the physical and established educational structures during their studies“ (ebd.: 36).

Die Kopenhagener Wissenschaftlerinnen schlagen eine ideale Gruppengröße von vier Mitgliedern vor. Die Arbeitsgruppen wurden basierend auf der Annahme eingeteilt, dass es sich nicht um Persönlichkeitsmerkmale oder geteilte Interessen, sondern die praktischen Umstände handelt, die gute Gruppen funktionieren lassen. Es wird angenommen, dass Lerngruppen, die nach dem Ansatz der Universität Copenhagen gebildet wurden, effektiv arbeiten und dadurch das Wohlbefinden der Studierenden steigern, denn Gruppenarbeiten müssen in Bezug auf Zweck, Haftung und Logistik abgestimmt werden. Zur Bildung von Arbeitsgruppen an der Universität Copenhagen wurde der folgende Fragenkatalog entworfen:

“The crucial questions are: Do I prefer to meet on campus? Can I meet with the study group some evenings and / or weekends? Do I prioritize to also socialize with the study group?” (ebd.: 40).

Im Vergleich zu herkömmlichen Varianten zur Gruppenbildung, die meist entweder auf inhaltlichen Interessen oder bereits bestehenden Netzwerken (Freundschaften oder frühere Zusammenarbeit) beruhen, fokussiert sich dieser Ansatz – wissenschaftlich begründet – auf logistische Faktoren.

Zur Einteilung der Arbeitsgruppen haben die Studierenden vorab über den Moodle-Kursraum an einer Umfrage teilgenommen. Die Umfrage wurde mit LimeSurvey erstellt und durchgeführt und umfasste vier Fragen:

1. Ich bevorzuge Treffen in der Arbeitsgruppe auf dem Campus.
2. Ich kann mich abends und / oder an Wochenenden mit der Arbeitsgruppe treffen.
3. Ich würde priorisieren, auch mit der Arbeitsgruppe zu socializieren (das heißt, Freundschaften / Kontakte zu knüpfen).
4. Mein Vor- und Nachname ist:

² Der innovative Kopenhagener Ansatz zur Gruppenbildung wurde ergänzend erprobt, um die soziale Dimension Forschenden Lernens gezielt zu stärken.

Die Beantwortung aller Fragen war verpflichtend, eine Enthaltung war nicht möglich. Die je fünf Antwortmöglichkeiten lagen auf einer Likert-Skala zwischen „ich stimme voll und ganz zu“ bis „ich stimme überhaupt nicht zu“. Die Einteilung in sechs Arbeitsgruppen mit je drei bis vier Mitgliedern erfolgte händisch durch die Lehrperson basierend auf den Angaben der Studierenden. Im nächsten Abschnitt wird das Forschungsdesign beschrieben, mittels dessen der Erfolg des veränderten Lehrformats bewertet werden soll.

Forschungsdesign

Der Erfolg der Neukonzeption des Seminars wird unter Anwendung mehrerer methodischer Ansätze gemessen. In der letzten Seminarsitzung wurden zwei Umfragen durchgeführt. Erstens wird jedes Semester eine Lehrevaluation der Servicestelle Befragungen und Berichtswesen des heiQUALITY-Büros in den Seminaren des Instituts für Politische Wissenschaft durchgeführt³. An dieser Umfrage nahmen 14 der 19 Studierenden anonym teil.

Zweitens wurde eine eigens für die Auswertung dieses Lehrexperiments erstellte Umfrage mit dem Titel „Feedback zum Seminar (De-)Demokratisierung, Protest und Gewalt im internationalen Vergleich“ durchgeführt. Die Umfrage wurde mit LimeSurvey erstellt und durchgeführt. Die Umfrage besteht aus fünf Fragen:

1. Im Vergleich zu Ihren Erfahrungen mit anderen Referatsgruppen, wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit in der Gruppe?
2. Im Vergleich zu „klassischen“ Seminaren, wie beurteilen Sie Ihren Kompetenzzuwachs im Bereich Forschungskompetenz / Recherchekompetenz / wissenschaftliche Arbeitstechniken? [Hinweis: Das Seminar hat das Prinzip Forschendes Lernen angewendet und die Forschungsprojekte der Gruppen waren der Kernbestandteil des Seminars]
3. Im Vergleich zu „klassischen“ Seminaren, wie beurteilen Sie Ihren inhaltlichen / thematischen Wissenszuwachs im Bereich Konfliktforschung und Autokratisierungs- / Demokratisierungsforschung?
4. Im Vergleich zu „klassischen“ Seminaren, wie schätzen Sie Ihr Kompetenzerleben und Ihre Motivation in diesem Seminar ein?
5. Möchten Sie noch etwas anmerken?

³ Die Lehrevaluation der Servicestelle Befragungen und Berichtswesen des heiQUALITY-Büros umfasst unter anderem Fragen zur Zufriedenheit mit der Struktur, den Lernzielen, der Einbettung in das Modul, der Vermittlung des Lehrstoffs, dem Lernzuwachs und dem Interesse der Studierenden sowie Fragen zum Arbeitsaufwand, Anforderungsniveau, zur Lehrperson und der Benotungstransparenz.

Die Antwortmöglichkeiten der vier geschlossenen Fragen liegen auf einer Likert-Skala mit fünf Abstufungen zwischen „sehr hoch“ beziehungsweise „viel besser“ und „sehr niedrig“ beziehungsweise „viel schlechter“. An dieser Umfrage nahmen 13 der 19 Studierenden anonym teil.

Ergänzend wir die qualitative sozialwissenschaftliche Methode der Teilnehmenden-Beobachtung angewendet. Hierdurch werden „Aspekte des Handelns und Denkens beobachtbar [...], die in Gesprächen und Dokumenten [...] über diese Interaktionen bzw. Situationen nicht zugänglich wären“ (LÜDERS 2001: 151). Die Triangulation verschiedener Methoden ermöglicht es somit, robuste und valide Ergebnisse zu erzielen.

Zwei Limitationen bezüglich der Auswertung bestehen: einerseits ist eine systematische statistische Auswertung dieser Ergebnisse aufgrund der geringen Teilnehmendenzahl nicht möglich. Andererseits ist eine kontrafaktische Überprüfung des Arguments, dass durch die Anwendung des Lehrformats eine Verbesserung eintritt, eigentlich nicht möglich ohne eine sogenannte Kontrollgruppe, das heißt eine parallele Veranstaltung mit identischen Inhalten und Studierenden, aber anderem Lehrformat. Ein solches Forschungsdesign ist allerdings bei gegebenen Rahmenbedingungen des regulären Lehrbetriebs nicht umsetzbar. Die Ergebnisse dieser Studie geben dennoch relevante und interessante Einblicke in die positiven Effekte des gewählten Lehrformats im Sinne einer Plausibility Probe, um die Plausibilität der aufgestellten Hypothese zu bewerten.

Planung und Durchführung

Die Seminarstruktur orientierte sich konsequent am Forschungsprozess – das heißt erstens Forschungsfrage und Theorie, zweitens Forschungsdesign und drittens Forschungsergebnisse und Schlussfolgerungen – und unterstützte die Studierenden durch strukturierte Arbeitsphasen, Peer-Feedback und individuelle Betreuung. In diesem Abschnitt werden die Planung und Durchführung der neukonzipierten Lehrveranstaltung dargelegt. Zunächst werden das Veranstaltungsdesign und die Lernziele geschildert. Durch die Kombination fachlicher und methodischer Lernziele sowie einer didaktisch abgestimmten Umsetzung wurde ein kohärentes Lernumfeld geschaffen. Danach wird eine knappe Risikoanalyse bezüglich der Planung und Durchführung diskutiert. Die offenen Strukturen des Formats bieten didaktisches Potenzial, stellen aber hohe Anforderungen an Eigenverantwortung, Motivation und die Fähigkeit zur Gruppenarbeit.

Veranstaltungsdesign und Lernziele

Das Seminar „(De-)Demokratisierung, Protest und Gewalt im internationalen Vergleich“⁴ ist Teil des Moduls „Vergleichende Analyse politischer Systeme“ im Bachelorstudiengang Politikwissenschaften an der Universität Heidelberg. Das Seminar hatte zu Beginn 20, zum Ende

⁴ Der Seminarplan ist im Anhang zu finden.

19 teilnehmende Studierende. Das Modulhandbuch⁵ sieht vor, dass Studierende im Rahmen des Seminars entweder ein Referat (mit 2 ECTS Punkten) oder ein Referat und eine Hausarbeit (mit insgesamt 6 ECTS Punkten) erbringen. Das Seminar war als Blockseminar gestaltet. Es fand an 4 Seminartagen (mit je zwei bis drei Wochen Abstand) von 10 bis 16 Uhr in Präsenz statt. Die Seminartage fanden mit jeweils einem Abstand von zwei beziehungsweise drei Wochen statt. Zur Organisation, Weitergabe von Materialien und Kommunikation wurde ein Moodle-Kursraum genutzt.

Das Seminar beschäftigte sich inhaltlich mit Episoden der Demokratisierung und Autokratisierung mit besonderem Fokus auf deren Zusammenhang mit Protest und Gewalt. Politische Systeme sind durch eine ständige konflikthafte Interaktion zwischen Herrscher*innen und Beherrschten gekennzeichnet. Besonders in (De-)Demokratisierungsepisoden werden diese Interaktionen offensichtlich. Derartige konflikthafte Interaktionen können verschiedene gewaltfreie und gewaltsame Ausprägungen annehmen.

Die Lernziele dieser Lehrveranstaltung gliedern sich in fachlich-inhaltliche Aspekte und wissenschaftliche Arbeitstechniken: Die Studierenden können am Ende der Lehrveranstaltung...

- ... die Grundbegriffe der Demokratisierungs- und Autokratisierungsforschung definieren und die Auswirkungen unterschiedlicher Auslegungen abschätzen.
- ... die wichtigsten theoretischen Argumente zum Zusammenhang zwischen Demokratisierung und Protest beziehungsweise Gewalt erläutern und einordnen.
- ... die wichtigsten theoretischen Argumente zum Zusammenhang zwischen Autokratisierung und Protest beziehungsweise Gewalt erläutern und einordnen.
- ... theoretische Argumente zum Zusammenhang zwischen (De-) Demokratisierung und Protest / Gewalt auf konkrete Beispiele anwenden.
- ... Fälle zur Analyse von (De-)Demokratisierung und Protest beziehungsweise Gewalt auswählen und gegebenenfalls miteinander vergleichen.
- ... eigenständig eine Literaturrecherche durchführen.
- ... eine eigene geeignete Fragestellung aus der gelesenen politikwissenschaftlichen Fachliteratur ableiten.
- ... eine passende politikwissenschaftliche Methode für die Beantwortung der Fragestellung auswählen und die Auswahl begründen.
- ... auf Grundlage der Fachliteratur und (ggf.) einer eigenen Datenanalyse Schlüsse ziehen, die zur Beantwortung der Forschungsfrage führen.

Begonnen bei den Lernzielen, werden für die Konzeption der Veranstaltung Lehr-Lernaktivitäten abgeleitet, welche sich am Format des Forschenden Lernens orientieren und auf die

⁵ Das Modulhandbuch für den BA-Studiengang Politikwissenschaft an der Universität Heidelberg ist hier online einsehbar: https://www.uni-heidelberg.de/md/politik/aktuelles/modulhandbuch_ba_politikwissenschaft_28_09_2016.pdf.

Prüfungsform abgestimmt werden. In der Umsetzung führt diese Konzeption zu dem nachfolgend beschriebenen Veranstaltungsdesign.

Im einführenden Teil (Tag 1) wurde zunächst der organisatorische und inhaltliche Rahmen des Seminars gesetzt, das heißt das Seminarkonzept und die Motivation dahinter wurde erläutert, die Lernziele und die Prüfungsleistungen wurden besprochen.⁶

Zum inhaltlichen Einstieg in das Seminar wurden im Anschluss wesentliche Konzepte und deren Zusammenhänge beleuchtet. Die Studierenden lasen in Vorbereitung auf die Sitzung zwei Texte und hörten eine Podcast-Folge zur Heranführung an das Thema.⁷ Im Verlauf dieser Seminarsitzung wurden, neben einem kurzen Frontalvortrag durch die Lehrperson, mehrere Gruppenarbeiten durchgeführt, in denen sich die Studierenden beispielsweise durch Abstracts von wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand erarbeiteten und anhand von (statistischen) Graphiken mit der Empirie und Messung der relevanten Phänomene auseinandersetzten.

Am Ende des ersten Seminartages wurden die Studierenden anhand der oben beschriebenen Kopenhagener Methode in Arbeitsgruppen eingeteilt. In den Arbeitsgruppen wurden eigenständige Forschungsprojekte im Rahmen des Seminarthemas erarbeitet und mehrfach Zwischenergebnisse präsentiert. Das Format Think-Pair-Share wurde genutzt, um an die Themenfindung für die Forschungsprojekte heranzuführen und die Eigenständigkeit in der Projektfindungsphase zu betonen.

Der Think-Pair-Share begann mit einem Schreibsprint zur Themenfindung, in dem die Studierenden in fünf Minuten Einzelarbeit möglichst viele Forschungsideen im Themenfeld des Seminars notierten („Ich interessiere mich für ...“). Das Interesse konnte sich beispielsweise auf methodische Herangehensweisen, regionale Schwerpunkte oder theoretische Ausgangspunkte beziehen. Anschließend markierten sie in ihren Notizen zentrale Schlagworte, die ihr Interesse weckten und zu denen sie sich vorstellen konnten zu arbeiten. Im zweiten Arbeitsschritt des Think-Pair-Share kamen die Studierenden für zehn bis fünfzehn Minuten in den zuvor gebildeten Arbeitsgruppen zusammen und besprachen die Notizen anhand folgender Leitfragen gemeinsam: Wo gibt es in Ihrer Gruppe Interessensüberschneidungen? Interessieren Sie sich eher für Demokratisierung oder Autokratisierung? Interessieren Sie sich eher für quantitative oder qualitative Methoden? Wo sehen Sie Herausforderungen in der Bearbeitung? Wo ergänzen sich Ihre Kenntnisse und Erfahrungen im wissenschaftlichen Arbeiten? Abschließend wurden die

⁶ Der Seminarplan ist im Anhang zu finden.

⁷ Lührmann & Lindberg (2019) konzeptualisieren und operationalisieren im Journalartikel “A third wave of autocratization is here: What is new about it?” den Autokratisierungsbegriff. Das Handbuchkapitel „Zentrale Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung: Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden“ von Bonacker & Imbusch (2010) dient als Einführung in die Konfliktforschung. Darauf aufbauend werden im Rahmen einer Gruppenarbeit prominente Themen innerhalb des Forschungsstands herausgearbeitet. Die Podcastfolge „#6 Resisting without Violence“ des Podcasts „Researching Peace – en podd från Uppsala universitet“ (herausgegeben von Isak Svensson 2021) erläutert den Forschungsstand zu nicht-gewaltsamem (zivilgesellschaftlichem) Widerstand.

Ideen im dritten Arbeitsschritt des Think-Pair-Share im Plenum hinsichtlich Relevanz und Umsetzbarkeit besprochen. Die Lehrperson gab den Studierenden darauf aufbauend konkrete Arbeitsaufträge bis zur nächsten Sitzung. Diese Arbeitsaufträge bestanden aus einer angeleiteten Literaturrecherche (anschließend an gemeinsame Interessen der Arbeitsgruppe). Das Ziel für die Studierenden war es dabei, im Idealfall eine thematisch passende kausalanalytische Theorie (zu einem Ursache-Wirkungsverhältnis) zu finden, die für einen Theoretetest geeignet ist. Zusätzlich wurden den Studierenden zur weiteren Vorbereitung die Selbstlernmaterialien der Universität Heidelberg zum Thema „Aufbau einer wissenschaftlichen Arbeit“ empfohlen.⁸

Am ersten Seminartag wurden – im Sinne des Forschungszyklus – Kenntnisse über die Grundbegriffe und zentralen Theorien des Forschungsbereichs erworben und Kompetenzen im Bereich Herleitung der Forschungsfrage, Auswahl von empirischen Fällen, sowie Auseinandersetzung mit der Fachliteratur eingeübt.

An den drei weiteren Seminartagen wurde von jeder Arbeitsgruppe fortlaufend das gewählte Thema präsentiert. Der weitere Aufbau des Seminars folgte dem Forschungsprozess, das heißt erstens Forschungsfrage und Theorie, zweitens Forschungsdesign und drittens Analyse beziehungsweise Forschungsergebnisse und Schlussfolgerungen (siehe Abb. 1).

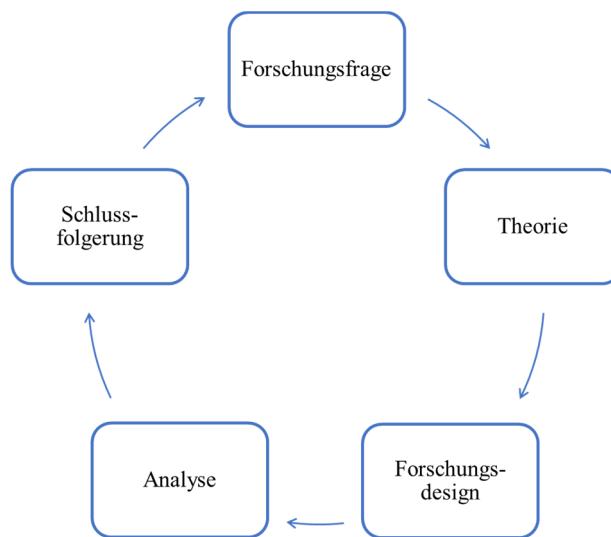


Abbildung 1
Iterativer Forschungsprozess

⁸ Die Selbstlernmaterialien stehen auf der Homepage der Abteilung heiSKILLS der Universität Heidelberg zur Verfügung: <https://www.heiskills.uni-heidelberg.de/de/ueber-uns/lehren-und-lernen/fuer-studierende/online-angebote-fuer-studierende/schreiben> Die Materialien unter Abschnitt 5 nehmen Bezug auf den Aufbau wissenschaftlicher Arbeiten.

Die erste Präsentation fand am zweiten Seminartag statt und umfasste die Herleitung und Darstellung der (eigenen) Forschungsfrage und des theoretischen Arguments. Im Anschluss wurde durch die Dozentin das Schreibprozessmodell nach Hayes und Flower (1980) vorgestellt (Abb. 2) und ein Arbeitsauftrag für die nächste Sitzung gegeben.

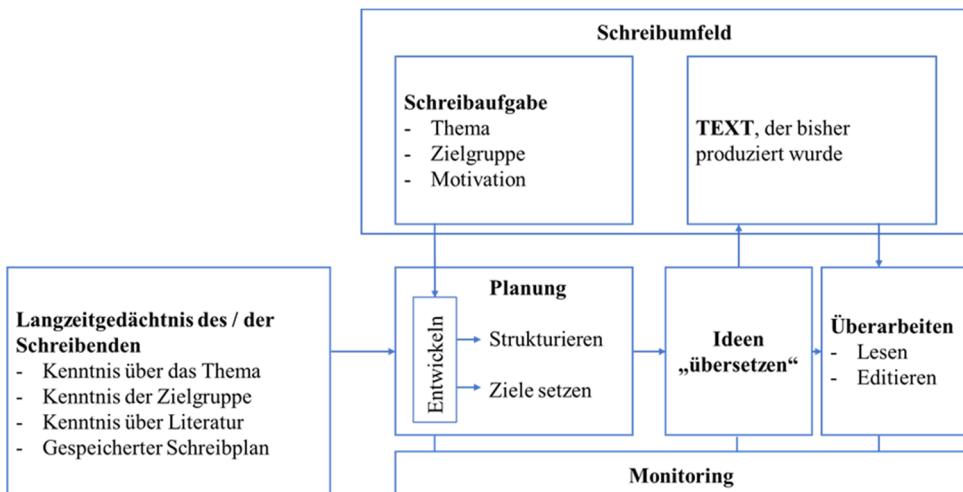


Abbildung 2

Schreibprozessmodell (Darstellung nach HAYES & FLOWER 1980)

Der Arbeitsauftrag sah vor, aufbauend auf der Literaturrecherche ein deduktives, empirisch kausal-analytisches Forschungsdesign zu bilden, um die Forschungsfrage zu beantworten. Die folgenden Leitfragen sollen dabei unterstützen: Handelt es sich um ein X- oder Y-zentriertes Forschungsdesign, in anderen Worten, ist die Ursache oder die Wirkung im Zentrum des Forschungsinteresses? Wie werden unabhängige und abhängige Variablen operationalisiert (quantitativ vs. qualitativ)? Welche Methode wird verwendet? Wie funktioniert diese Methode? Warum verwenden Sie diese Methode (Bezug zur Forschungsfrage)? Welche Fälle analysieren Sie? Wie wird die Fallauswahl (räumlich und zeitlich) eingegrenzt? Warum untersuchen Sie diese Fälle? Welche Daten (qualitativ vs. quantitativ) verwenden Sie (ggf. Begründung der Datenauswahl und die Datenqualität)?

In der zweiten Präsentation am dritten Seminartag stellen die Arbeitsgruppen das Forschungsdesign (das heißt die Methode und Fallauswahl) und die Datenbasis (quantitativ und/oder qualitativ) dar. In der dritten Präsentation werden am vierten Seminartag (ggf. erste, vorläufige) Forschungsergebnisse und damit zusammenhängende Schlussfolgerungen zur Beantwortung der Forschungsfrage vorgestellt. Für die Präsentationen sind je 10 – 15 Minuten vorgesehen, sodass sich eine gesamte Präsentationszeit von

30 – 45 Minuten pro Gruppe ergibt. Am Ende eines jeden Seminartages werden den Studierenden konkrete Arbeitsaufträge oder Leitfragen gegeben, die die Vorbereitung auf die nächste Sitzung strukturieren.

Im Anschluss an jede Präsentation findet eine Diskussion statt, bestehend aus Feedback durch die Dozentin, Fragen des Plenums und Rückmeldung der Partner*innengruppe. Jeder Gruppe ist eine feste Partner*innengruppe zugeordnet, welche über das Semester hinweg standardisiertes Peer-Feedback gibt. Diese Partner*innengruppe wurden am Ende des ersten Seminartags basierend auf den thematischen Schwerpunkten zugeordnet. Das Peer-Feedback umfasst, aufbauend auf Elbow (1973), drei Themenbereiche:

- Summary and Say Back (Worum geht es in dem Referat? In eigenen Worten wiederholen, vielleicht sogar nur in Schlagworten),
- Pointing (Was sind die starken Stellen? Welche Passagen stechen besonders durch Klarheit, gute Formulierungen, Überzeugungskraft heraus?),
- What do you want to hear more? What is almost said? (Wo sind nur Andeutungen, aber keine klaren Ausführungen? An welchen Stellen möchte man mehr erfahren (deutet evtl. auch auf Unklarheiten oder auch Weiterentwicklungsmöglichkeiten hin)?)

Am ersten Seminartag haben die Studierenden sich mehrheitlich dafür entschieden, ein systematisches Peer-Feedback im Anschluss an die Präsentationen zu geben. Zu Beginn des zweiten Seminartages, vor dem ersten Referat, wurden das Konzept Peer-Feedback sowie die Regeln für konstruktives Feedback durch die Dozentin vorgestellt.

Die Diskussion der Präsentationen spielt eine doppelte Rolle. Zum einen werden die Studierenden darin trainiert, Forschungsergebnisse nicht lediglich zu konsumieren (oder sogar auswendig zu lernen), sondern kritisch zu reflektieren und hinterfragen, mit der eigenen Arbeit in Verbindung zu bringen und Anschlussmöglichkeiten für zukünftige Forschung zu finden. Zum anderen stellt die Diskussion die Seminarteilnehmenden ins Zentrum und betont dadurch Eigenverantwortung. Ziel der Präsentationen ist nicht primär, der Dozentin das eigene Wissen zu beweisen, sondern der gemeinsame Kompetenz- und Wissenserwerb sollte im Zentrum stehen. Hürden und Fragen können hier Raum finden und gemeinsam gelöst werden.

Im Rahmen von Exkursen wurden vor, zwischen oder nach den Präsentationen politikwissenschaftliche Methoden, wissenschaftliche Arbeitstechniken und inhaltliches Kontextwissen beziehungsweise (Forschungs-)Erfahrungen besprochen.

Am Ende der letzten Sitzung wurde das Schreiben von Hausarbeiten nochmals explizit thematisiert, das heißt der Erwartungshorizont, die Benotung, Formalia sowie Hilfestellungen und Tipps zur Anfertigung wurden präsentiert und besprochen. Diese Hinweise wurden zu Semesterbeginn bereits den Studierenden zur Verfügung gestellt und kurz besprochen. Die Hausarbeiten bestehen aus der individuellen schriftlichen Ausarbeitung der Forschungsprojekte, die während des Semesters in den Arbeitsgruppen erarbeitet wurden. Hausarbeiten können nicht als Gruppenarbeit erbracht werden. Der Abgabetermin für die Hausarbeiten war der

30. September 2024. Mit der Abgabe der Hausarbeit ist das Ende des Forschungszyklus erreicht.

Am zweiten und dritten Seminartag werden – im Sinne des Forschungszyklus – zum einen Kompetenzen erworben, die für Literaturrecherche, Durchführung der Analyse und Beantwortung der Forschungsfrage notwendig sind. Zum anderen wurden Kompetenzen des wissenschaftlichen Schreibens und Präsentierens vertieft.

Das Seminar wurde durch ein begleitendes Beratungsangebot unterstützt (siehe hierzu auch GOTZEN, BEYERLIN & GELS 2015). Die Arbeitsgruppen mussten verpflichtend mindestens einmal in der Sprechstunde die Themenwahl und das Vorgehen in der Gruppenarbeit mit der Dozentin besprechen und konnten sich darüber hinaus freiwillig Beratung und Feedback in wöchentlichen Sprechstunden einholen, sodass (organisatorische oder inhaltliche) Schwierigkeiten, die im Verlauf des Forschungsprojekts auftreten, identifiziert und behoben werden können.

Risikoanalyse

Das zentrale Problem dieses Lehrformats besteht darin, dass sich die Studierenden primär mit dem eigenen Forschungsthema beschäftigen und viel weniger umfassende Einblicke in die Breite des Forschungsfelds während des Seminars bekommen. Ausgeglichen wird das durch das Zuhören und Feedback geben bei den Präsentationen der anderen Arbeitsgruppen. Allerdings wird hier ein hohes Maß an Eigeninitiative vorausgesetzt.

Dieses Lehrformat erfordert eine vergleichsweise hohe Vorbereitungszeit während des Semesters und spontane Interaktion während des Seminars, um die Forschungsprojekte weiterzuentwickeln. Dementsprechend lässt sich das Seminar in geringerem Maß inhaltlich umfassend planen.

Des Weiteren hängt der Erfolg des Seminars stark von der Motivation und dem Engagement der Studierenden ab. Bei mangelnder Vorbereitung der Teilnehmenden ist es im Vergleich zu klassischen Seminaren deutlich schwieriger, Defizite während der Sitzungen auszugleichen, denn die Präsentationen der Forschungsgruppe bilden den Kern der Veranstaltung. Jedoch muss diesem Risiko entgegengehalten werden, dass das hier vorgestellte Format des Forschenden Lernens diese Risiken adressiert, indem ein Lehr-Lernsetting angeboten wird, in dem Motivation, Verantwortungsübernahme, Engagement und eigene inhaltliche Auseinandersetzung dezidiert ermöglicht wird.

Den drei Punkten ist gemeinsam: Was zum einen eine Stärke ist – die Eigeninitiative der Studierenden wird gefördert und auf ihre Belange kann sehr gut durch die Lehrperson eingegangen werden – ist zugleich eine Schwäche in Bezug auf die Planungssicherheit der Dozentin.

Analyse

In der Analyse wird die Zielüberprüfung der drei aufgestellten Hypothesen ausgewertet. Die Auswertung der Evaluation zeigt, dass das Lehrformat in zentralen Bereichen, insbesondere beim methodischen Kompetenzaufbau, erfolgreich war. Zehn der 13 Befragten haben den Fokus des Seminars und das Lehrformat Forschendes Lernen als Stärke der Lehrveranstaltung hervorgehoben, wie diese Äußerungen aus den Freitextantworten illustrieren:

- „Bessere Begleitung beim Schreiben von Hausarbeiten als normale Seminare“
- „sehr gute methodische Betreuung wobei das Hauptaugenmerk auf dem selbstständigen Erarbeiten von wissenschaftlichen Inhalten liegt“
- „Es war toll, den Prozess einer Hausarbeit / Forschungsarbeit betreut mit Verbesserungen durchzugehen“

Zudem war die Zufriedenheit der Studierenden mit diesem Seminar sehr hoch bis hoch (siehe Abb. 3).⁹

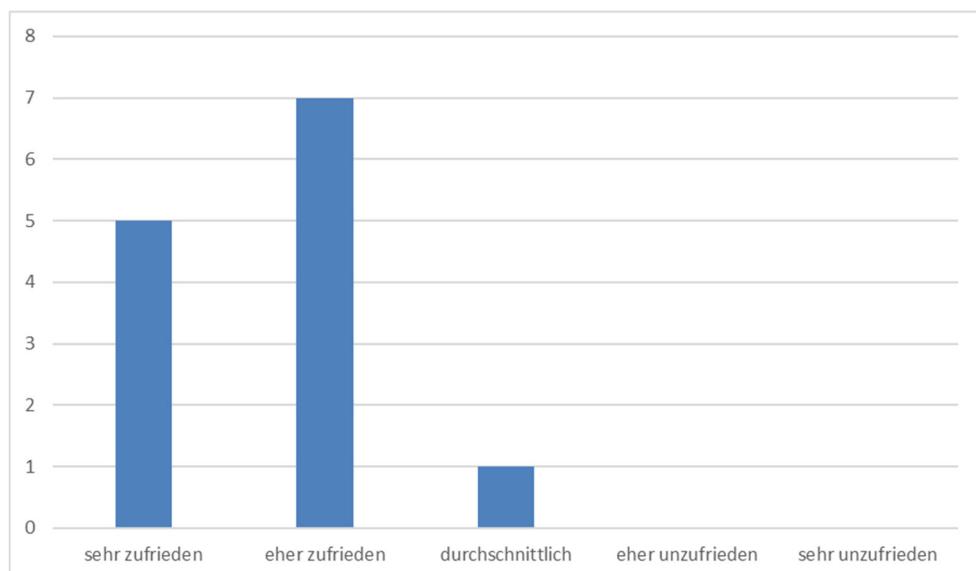


Abbildung 3
Insgesamte Zufriedenheit der Studierenden mit dem Seminar.

⁹ Der exakte Wortlaut der Fragestellung war: „Wie zufrieden waren Sie mit dem Seminar insgesamt?“

Autonomie, Kompetenzerleben und Soziale Eingebundenheit (H1)

Die Arbeitsatmosphäre und die zentrale Rolle von Feedbackmechanismen wurden als Stärken der Lehrveranstaltung von den Studierenden herausgestellt, wie folgende Zitate aus den Freitextrückmeldungen zeigen:

- „Konstruktive Atmosphäre und umfangreiches Feedback v.a. immer mit Blick auf allgemeine Kernkompetenzen.“
- „Sehr genaues, konstruktives Feedback zur [sic!] Forschungsvorhaben, ohne Studierende vorzuführen o.ä. Lernzuwachs bezüglich Methoden.“
- „Es ist super, dass man zu den einzelnen schritten [sic!] einer Hausarbeit Feedback bekommt. Auch die Methodik des Feedbacks zwischen den Gruppen ist sehr gut“

Die beiden hier genannten Aspekte sind förderlich für das Kompetenzerleben und die soziale Eingebundenheit, denn das gegenseitige Geben von (Peer-)Feedback führt zu Kompetenzerleben und Tiefenlernen, indem Probleme gemeinsam reflektiert und gelöst werden. Eine offene und konstruktive Arbeitsatmosphäre wiederum ist eine Grundvoraussetzung für soziale Eingebundenheit und anhaltende Motivation.

Entgegen der Erwartung (H1) war das Kompetenzerleben und die Motivation der Studierenden im Seminar nicht deutlich erhöht (siehe auch Abbildung 7)¹⁰. Es ist möglich, dass dieses Ergebnis durch die Selbsteinschätzung verzerrt ist oder dass die gemeinsame Erfassung von Kompetenzerleben und Motivation sich gegenseitig relativiert.

Um effektives Arbeiten zu ermöglichen, wurden darüber hinaus die Arbeitsgruppen mittels der Kopenhagener Methode gebildet. Die Auswertung der Frage nach den Erfahrungen mit der Arbeit in den Arbeitsgruppen zeigt, dass zwar fünf Befragte die Zusammenarbeit als viel besser im Vergleich zu bisherigen Erfahrungen einordnen, die anderen acht von dreizehn Befragten jedoch keine Antwort gegeben haben, was die Interpretation erschwert (siehe Abb. 4, umseitig)¹¹.

¹⁰ Der exakte Wortlaut der Fragestellung war: „Im Vergleich zu „klassischen“ Seminaren, wie schätzen Sie Ihr Kompetenzerleben und Ihre Motivation in diesem Seminar ein?“.

¹¹ Der exakte Wortlaut der Fragestellung war: „Im Vergleich zu Ihren Erfahrungen mit anderen Referatsgruppen, wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit in der Gruppe?“.



Abbildung 4
Erfahrung mit Zusammenarbeit in der Arbeitsgruppe

Möglicherweise haben die Studierenden trotz der Anonymität der Umfrage aus Sorge vor negativen Konsequenzen auf eine ehrliche Angabe verzichtet. Dies lässt darauf schließen, dass der forschungsbasierte Ansatz zur Arbeitsgruppenbildung, wie er von der Universität Kopenhagen angewendet wurde, in diesem Fall nicht als erfolgreich bewertet werden kann. Ein Verbesserungsvorschlag der Studierenden, der diese Einschätzung widerspiegelt, war:

„Vielleicht doch, die Gruppen selber wählen lassen/ nach Themen zusammfügen [sic!]“

In diesem Fall lässt sich jedoch keine Aussage darüber treffen, ob eine andere Gruppenkonstellation besser gewesen wäre, da sich ohne Kontrollgruppe kein kontrollierter Vergleich anstellen lässt.

Insbesondere die Krisensituation in einer Arbeitsgruppe deutet darauf hin, dass Verbesserungen nötig sind. Das Forschungsprojekt einer Dreiergruppe hat darunter gelitten, dass ein Gruppenmitglied die Zusammenarbeit vereitelt hat, indem es regelmäßig Vereinbarungen nicht eingehalten und Arbeitsaufträge nicht erfüllt hat, obwohl dies zuvor zusagt war. Zudem wurden vereinbarte Treffen von diesem Gruppenmitglied nicht wahrgenommen. Vor der dritten Sitzung ist dieses Gruppenmitglied aus der Arbeitsgruppe ausgeschieden.

Für H1, dass Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit durch Forschendes Lernen gesteigert werden, finden sich in den Ergebnissen der Auswertung keine eindeutigen Belege. Die Hypothese kann daher weder eindeutig bestätigt noch verworfen werden.

Zusammenhang zwischen Lernzielen, Seminarinhalten und Prüfungsleistung (H2)

Die Studierenden haben in der Befragung bestätigt, dass die Lernziele zu Beginn der Lehrveranstaltung klar definiert wurden und die Lehrveranstaltung klar strukturiert war (Abb. 5).

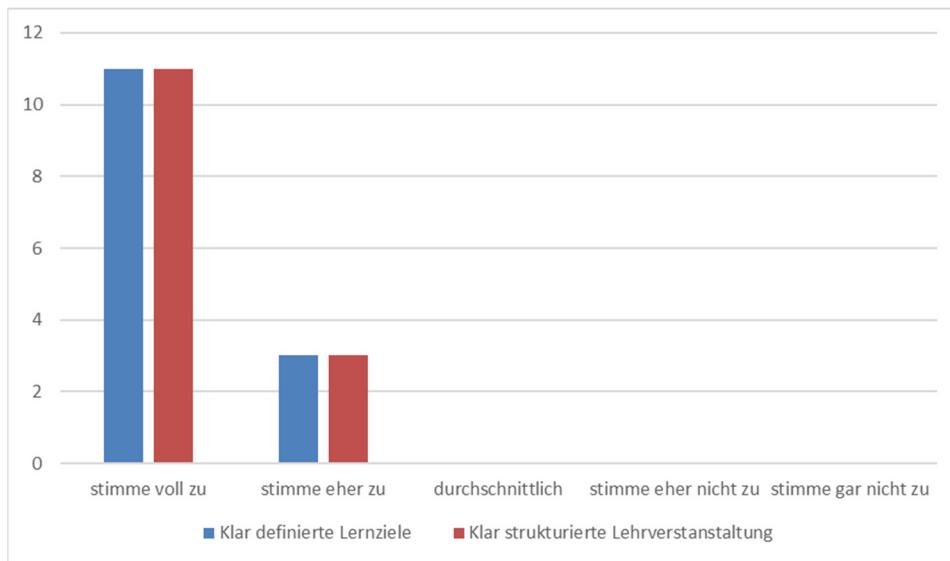


Abbildung 5

Lernziele wurden zu Beginn klar definiert und die Lehrveranstaltung ist klar strukturiert

Die Umstellung des Lehrformats haben dabei nicht zu einer substantiellen Erhöhung des Arbeitsaufwands für diese Lehrveranstaltung geführt (siehe auch Abb. 7).

Die Studierenden haben sehr gute bis gute Referatsnoten erzielt und gute Hausarbeiten geschrieben. Dies lässt den Rückschluss zu, dass Sie während des Seminars die entsprechenden Werkzeuge wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens erlernt oder vertieft haben. Für H2, die den gesteigerten Zusammenhang zwischen Lernzielen, Seminarinhalten und Prüfungsleistung durch Forschendes Lernen annimmt, finden sich in den Ergebnissen der Auswertung Hinweise. Wie im Abschnitt Veranstaltungsdesign und Lernziele herausgearbeitet wurde, konnte hier eine enge Verknüpfung hergestellt werden. Die Hypothese wird dadurch unterstützt.

Förderung wissenschaftlicher Arbeitstechniken (H3)

Insgesamt wurde der Lernzuwachs als hoch und die Vermittlung des Lehrstoffs als verständlich eingeschätzt (Abb. 6).

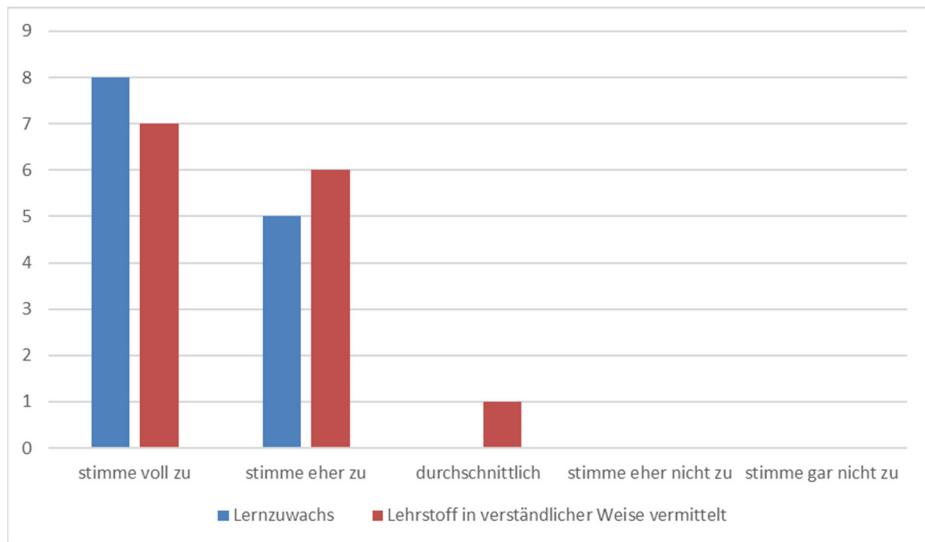


Abbildung 6
Lernzuwachs und Vermittlung des Lehrstoffs in verständlicher Weise.

Der Aussage „Mein Lernzuwachs ist hoch“ stimmten 14 Befragte in der Lehrevaluation der Servicestelle Befragungen und Berichtswesen des heiQUALITY-Büros voll beziehungsweise eher zu (vgl. H3). Lernzuwachs der Studierenden in den Bereichen Forschungs-, Recherchekompetenz und wissenschaftliche Arbeitstechniken wurde von elf der 13 Befragten (von 19 Teilnehmende) in der Selbstwahrnehmung als hoch oder sehr hoch wahrgenommen (Abb. 7, umseitig).¹²

¹² Der exakte Wortlaut der Fragestellung war: „Im Vergleich zu „klassischen“ Seminaren, wie beurteilen Sie Ihren Kompetenzzuwachs im Bereich Forschungskompetenz/ Recherchekompetenz/ wissenschaftliche Arbeitstechniken? [Hinweis: Das Seminar hat das Prinzip Forschendes Lernen angewendet und die Forschungsprojekte der Gruppen waren der Kernbestandteil des Seminars]“.

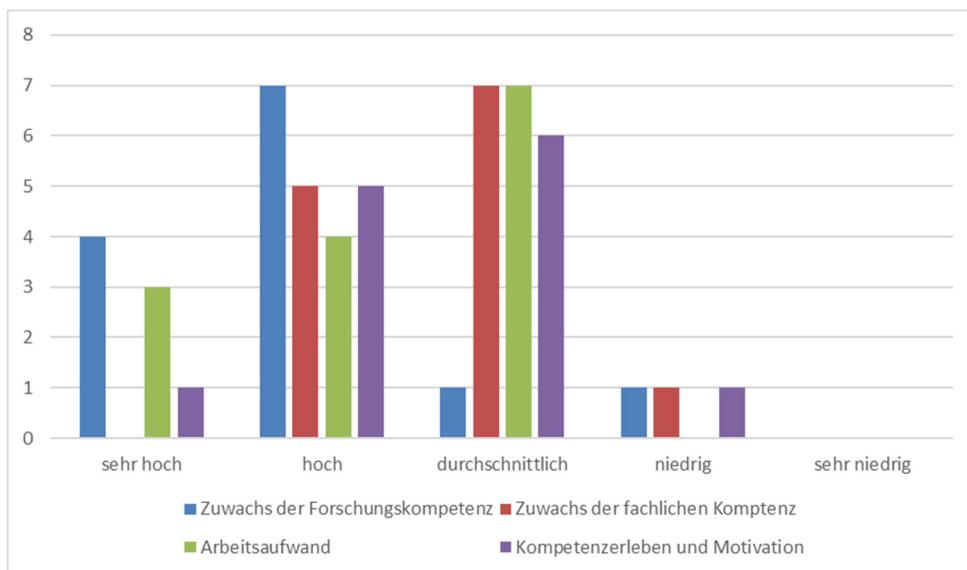


Abbildung 7

Kompetenzzuwachs im Bereich Forschungs-, Recherchekompetenzen und wissenschaftliche Arbeitstechniken, Kompetenzzuwachs im Bereich Konfliktforschung und Autokritisierungs-/ Demokratisierungsforschung, Arbeitsaufwand verglichen mit anderen Lehrveranstaltungen und Kompetenzerleben und Motivation der Studierenden im Seminar

Diese Angabe deckt sich auch mit den Aussagen der Studierenden, wie an folgenden Zitaten deutlich wird:

„Dies ist ein sehr cooles Seminar, denn es ist bisher zumindest für mich die einzige Möglichkeit gewesen, wirklich zu verstehen, wie man Hausarbeiten und wissenschaftliche Arbeiten schreibt. Er [sic!] hat mein Studium richtig gerettet“

„Sehr offene Arbeitsatmosphäre, gute Betreuung vor und nach dem Referat, hilfreiche Skills auch für andere Seminare werden erlernt“

Die Gruppe der Studierenden war sehr heterogen. Am Seminar haben nicht nur Bachelorstudierende im Fach Politikwissenschaften zwischen dem zweiten und sechsten Fachsemester teilgenommen, sondern auch eine fachfremde Masterstudentin. Wenn man einen Zusammenhang zwischen dem erlebten Lernzuwachs und dem vorherigen Kenntnisstand annehmen will, lässt sich die Antwort „niedrig“ in Abbildung 7 einordnen. Die Anmerkung eines/einer Befragten hierzu war:

„Dadurch, dass ich schon einige empirische Vorerfahrungen hatte, habe ich nicht viele (aber auch nicht keine) Forschungskompetenzen dazubekommen. Ich kann mir aber gut vorstellen,

dass dieses Seminar und dessen Struktur für mich vor ein paar Jahren sehr hilfreich gewesen wäre in dieser Hinsicht. Trotzdem habe ich thematisch viel dazugelernt.“

Der Lernzuwachs im inhaltlichen, thematischen Bereich der Konfliktforschung und Autokritisierungs-/Demokritisierungsforschung wurde insgesamt als hoch bis durchschnittlich bewertet. Von den 13 befragten Studierenden gaben fünf einen hohen, sieben einen durchschnittlichen und eine einen niedrigen Lernzuwachs an (Abb. 7).¹³

Obwohl der inhaltliche Lernzuwachs im Vergleich zum Methodischen geringer ausfiel, kann basierend auf der Selbsteinschätzung der Studierenden angenommen werden, dass die thematische Wissensvermittlung durch das veränderte Lehrformat im Vergleich zum klassischen Seminarformat nicht beeinträchtigt wurde.

Allerdings wurde von einer*m Befragten folgender Aspekt als Schwäche angemerkt:

„Man hat sich dadurch das ganze Semester nur mit einem Thema beschäftigt und weniger zu anderen Themen des Faches gelernt ...“

Eine gewisse inhaltliche Einseitigkeit in den asynchronen Arbeitsphasen am eigenen Forschungsprojekt ist zwar gegeben – ebenso, wie das bei Hausarbeiten und Referatspräsentationen grundsätzlich veranlagt ist – allerdings ist ein Einblick in das Forschungsfeld durch die Präsentationen und Diskussionen der Forschungsprojekte der jeweils anderen Gruppen im Seminar möglich. Dadurch, dass jedoch nicht in Vorbereitung auf jede Sitzung zusätzlich zur Bearbeitung des eigenen Forschungsprojekts eine allgemeine Grundlagenlektüre vorbereitet wurde, ist der Einblick nicht so umfassend, wie sonst üblich. Eine Aussage einer*s anderen Befragten stellt diese vermeintliche Schwäche jedoch als Stärke heraus:

„[e]igenständige Forschungsprojekte als Zugang zum Thema und dadurch die unterschiedlichen Themen und Herangehensweisen in der Forschung.“

Eine Alternative könnte darin bestehen, die Studierenden zu animieren, beispielsweise in der letzten Sitzung selbst allgemeine Schlussfolgerungen zu ziehen. Diese Aufgabe könnte im Anschluss an eine gemeinsame Ergebnissicherung beispielsweise mit Hilfe von Concept Maps stattfinden, was den Studierenden die Zusammenhänge verdeutlicht. Eine andere mögliche Intervention wäre, den Studierenden die Themenbereiche engmaschiger vorzugeben, sodass Überschneidungen deutlicher werden und das Seminarthema stärker eingegrenzt ist.

Dieser Aspekt kann zusätzlich in den Fokus des Seminars gerückt werden. Es könnte ein weiteres Lernziel mit folgendem Wortlaut ergänzt werden: „Die Studierenden können am Ende der Lehrveranstaltung theoretische Argumente und analytische Ergebnisse

¹³ Der exakte Wortlaut der Fragestellung war: „Im Vergleich zu „klassischen“ Seminaren, wie beurteilen Sie Ihren inhaltlichen/ thematischen Wissenszuwachs im Bereich Konfliktforschung und Autokritisierungs-/ Demokritisierungsforschung?“

verschiedener Forschungsprojekte in Beziehung zueinander zu setzen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen und daraus übergreifende Schlussfolgerungen ableiten.“

Unter Berücksichtigung der Abstimmung von Lernzielen, Seminarinhalten und Prüfungsleistungen nach dem Ansatz des *Constructive Alignment* halte ich diese Umsetzung des Lehrformats Forschendes Lernen für sinnvoll. Neben fachlichen Kenntnissen wurden in diesem Seminar wissenschaftliche Arbeitstechniken durch die Anwendung des Lehrformats Forschendes Lernen gesteigert vermittelt. Dies unterstützt die in H3 getroffene Annahme.

Diskussion und Ausblick

Abschließend kann bezüglich der Neukonzeption der Lehrveranstaltung unter Anwendung des Lehrformats Forschendes Lernen und des *Constructive-Alignment*-Ansatzes ein positives Fazit gezogen werden. Das Seminar hat erfolgreich sowohl inhaltliches Fachwissen im Bereich der vergleichenden Politikwissenschaft als auch Kenntnisse des wissenschaftlichen Arbeitens vermittelt. Der Zusammenhang zwischen Lernzielen, Seminarinhalten und Prüfungsleistung wurde eindeutig hergestellt. Das lässt sich an den sehr guten bis guten Referatsnoten, den guten Hausarbeiten und den positiven Rückmeldungen der Studierenden im direkten Austausch sowie in den anonymen Befragungen erkennen.

Die Aspekte Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit wurden in der Planung und Umsetzung der Neukonzeption erfolgreich eingebunden. Inwiefern hier eine Verbesserung im Vergleich zum klassischen Seminarformat vorliegt, war nur bedingt messbar. Nicht nur die Studierenden haben das Lehrformat als eine Stärke der Lehrveranstaltung wahrgenommen, sondern auch für die Dozentin stellt es eine Bereicherung dar, da verstärkt Synergieeffekte zwischen der eigenen Forschung und der Lehre entstehen.

Dennoch gibt es Verbesserungsmöglichkeiten. Erstens, die Bildung der Arbeitsgruppe nach dem Ansatz der Universität Kopenhagen hat sich in diesem Fall nicht als eindeutig vorteilhaft herausgestellt. Zweitens könnte die Unterstützung bei der Themenfindung sowie die Bereitstellung von weiterer Grundlagenlektüre verbessert werden, um den Prozess zu Beginn des Forschungsprojekts noch besser zu begleiten. Drittens sollte die Blockstruktur erneut überdacht werden. Hierzu war die Rückmeldung der Studierenden:

„Weil es als Blockseminar angelegt ist: 6 Referate hintereinander sind anstrengend. Man wird leicht inaktiv nach einer Weile“

„Nicht als Blockseminar evtl. (Hat andere Nachteile)“

„Jetzt gegen Ende hat sich alles etwas gezogen, weil der Abstand zwischen den zwei letzten Sitzungen so groß war. Ich fand dadurch hat man bisschen den Überblick verloren“

Während der Planung wurde sowohl die Blockseminarstruktur als auch ein längerer Abstand (3 Wochen statt wie zuvor 2 Wochen) zur letzten Sitzung für sinnvoll erachtet. Zum einen herrscht somit zwischen den Arbeitsgruppen Fairness und alle Gruppen haben die gleiche Vorbereitungszeit und zum anderen haben alle Gruppen ausreichend Zeit, Ergebnisse in ihren Projekten zu generieren. Dennoch bringt das Blockformat auch Nachteile mit sich.

Der Kritik an Referaten als passive Lernsituationen könnte man durch verschiedene Vortragsformate entgegenwirken. Stattdessen könnten Seminarsitzung als Poster-Sessions mit verschiedenen Stationen und einem informelleren und weniger frontalen Setting ablaufen. Dieser Vorschlag würde auch auf die oben genannte Kritik eingehen, da hierdurch stärkere Beziehungen zwischen Themen betont werden können. Eine weitere Alternative wäre angelehnt an das Konzept des Flipped Classroom, das heißt die Studierenden könnten die Referate aufzeichnen und außerhalb der Seminarsitzungen anschauen. Dadurch wäre in den Seminarsitzungen mehr Zeit für interaktive Arbeitsphasen und Ideenaustausch.

Das Seminar folgte zwar dem politikwissenschaftlichen Forschungsprozess im Aufbau, das heißt erstens Forschungsfrage und Theorie, zweitens Forschungsdesign und drittens Forschungsergebnisse und Schlussfolgerungen. Allerdings ergibt sich aus der Auswertung der Prüfungsleistungen und den Problemschilderungen der Studierenden in der Sprechstunde, dass der Fokus noch vielmehr auf den Anfang des Forschungsprozesses gerichtet hätte werden müssen. Schwierigkeiten hatten die Studierenden vor allem bei der Entwicklung von Fragestellungen beziehungsweise einer Problemstellung und der Literaturrecherche.

Zusammengefasst zeigen die Auswertung und Reflexion, dass das Seminar erfolgreich sowohl fachliche als auch methodische Kompetenzen vermittelt hat und das Lehrformat Forschendes Lernen sinnvoll eingesetzt wurde. Dennoch bleiben einige Herausforderungen in der Umsetzung, insbesondere in Bezug auf die Gruppenarbeit und die Seminarstruktur, die in zukünftigen Durchführungen des Seminars berücksichtigt werden sollten. Die hier besprochenen positiven Effekte und Herausforderungen eines innovativen Lehrformats sind nicht ausschließlich für politikwissenschaftliche Lehre relevant, sondern sollten im allgemeinen Kontext von primär textbasierten Studiengängen der Geistes- und Sozialwissenschaften betrachtet werden.

Bibliographie

ANDERSON, L.W., KRATHWOHL, D.R. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision Of Bloom's Taxonomy Of Educational Objectives: Complete Edition*. Boston: Addison Wesley Longman.

BIGGS, J., TANG, C. 2011. *Teaching For Quality Learning at University: What the Student Does*. 4th Edition. London: SRHE and Open University Press.

BIGGS, J. 2003. *Teaching for Quality Learning at University*. London: SRHE and Open University Press.

- BONACKER, T., IMBUSCH, P. 2010. „Zentrale Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung: Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden.“ In: IMBUCH, P., ZOLL, R. (Hg.). *Friedens- Und Konfliktforschung. Eine Einführung*. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 67–142.
- BOYER, E.L. 1990. *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professionate*. The Carnegie Foundation for Advancement of Teaching.
- DECI, E.L., RYAN, R.M. 1993. „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 39: 223–238. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:11173>.
- ELBOW, P. 1973. *Writing Without Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- FRANSGÅRD, A., HANSEN, G., HORAK, K., LINDVIG, K. 2023. „It's Not Personality Traits – It's Practical Circumstances That Make Good Groups Work.“ *HINT* 4: 33–46. DOI: <https://doi.org/10.11588/hint.2023.1.101926>.
- GESS, C., DEICKE, W., WESSELS, I. 2017. „Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen.“ In: MIEG, H., LEHMANN, J. (Hg.). *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 79–90.
- GOTZEN, S., BEYERLIN, S., GELS, A. 2015. „Forschendes Lernen“ TH Köln, 2015. “https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/steckbrief_forschendes_lernen.pdf”. Letzter Zugriff: 15.12.2025.
- FLOWER, L., HAYES, J. 1980. „Identifying the Organization of Writing Processes.“ In: GREGG, L. STEINBERG, E. (Hg.) *Cognitive Processes in Writing*. London: Routledge, S. 3–30.
- HUBER, L. 2009. „Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist.“ In: HUBER, L., HELLMER, J., SCHNEIDER, F. (Hrsg.). *Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler, S. 9–35.
- HUBER, L. 2014. „Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben.“ In: HUBER, L. et. al. (Hg.) *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching in Beispielen*. München: Bertelsmann, S. 19–36.
- KLÖBER, R. 2020. „Charakteristika und Möglichkeiten Forschenden Lehrens und Lernens: Scholarship of Teaching and Learning an der Universität Heidelberg.“ *HINT* 1: 11–26. DOI: <https://doi.org/10.11588/hint.2020.1.77682>.
- KRAPP, A. 1992. „Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der pädagogischen Psychologie.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (5): 747–770. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:13977>.
- LÜDERS, C. 2001. „Teilnehmende Beobachtung“. In: BOHNSACK, R., MAROTZKI, W., MEUSER, M. (Hg.). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Stuttgart: UTB, S. 151–153.

- LÜHRMANN, A., LINDBERG, S. I. 2019. „A Third Wave of Autocratization Is Here: What Is New About It?” *Democratization* 26 (7): 1095–1113. DOI: <https://doi.org/10.1080/13510347.2019.1582029>.
- MIEG, H. 2017. „Einleitung: Forschendes Lernen – erste Bilanz.“ In: MIEG, H., LEHMANN, J. (Hg.). *Forschendes Lernen: Wie die Lehre der Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 15–31.
- PRENZEL, M. 1993. „Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2): 239–253. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:11174>.
- RYAN, R., DECI, E. 2000. „Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions.“ *Contemporary Educational Psychology* 25 (1): 54–67. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- SVENSSON, I. 2021. „Researching Peace – En Podd Fran Uppsala Universitet: #6 Resisting Without Violence.“ *Uppsala University*, 01.06.2021. „<https://researchingpeace.podbean.com/e/resisting-without-violence/>“. Letzter Zugriff: 15.12.2025.
- TREMP, P., HILDBRAND, T. 2012. „Forschungsorientiertes Studium – Universitäre Lehre: Das ‚Zürcher Framework‘ zur Verknüpfung von Lehre und Forschung.“ In: BRINKER, T., TREMP, P. (Hg.). *Einführung in die Studiengangsentwicklung*. München: Bertelsmann Verlag, S. 101–116.
- UNIVERSITÄT HEIDELBERG. 2012. „Qualifikationsziele in Studium und Lehre.“ *Universität Heidelberg*, 26.06.2012. „<https://www.uni-heidelberg.de/de/universitaet/qualitaets sicherungsentwicklung/qualitaetsentwicklung-in-studium-lehre/qualitaetsziele-in-studium-und-lehre>“. Letzter Zugriff: 15.12.2025.
- VOITH VON VOITHENBERG, L. 2023. „Multidimensionales Lernen fördert Motivation und Tiefenlernen. Eine Kombination verschiedener Veranstaltungsformate als Lehrexperiment in der Bioinformatik.“ *HINT* 4: 247–265. DOI: <https://doi.org/10.11588/Hint.2023.1.101939>.
- WESSELS, I., RUESS, J., GESS, C., DEICKE, W., ZIEGLER, M. 2021. „Is Research-Based Learning Effective? Evidence from a Pre-Post Analysis in Social Sciences.“ *Studies In Higher Education* 46 (12): 2595–2609.

Julia Wießmann ist seit April 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin und seit Mai 2023 Doktorandin am Institut für Politische Wissenschaft der Universität Heidelberg. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen der Vergleichenden Politikwissenschaft, Soziale Bewegungsforschung, Autokratisierungsforschung und Konfliktforschung. Julia Wießmann hat an den Universitäten Würzburg, Heidelberg und Prag die Fächer Politische Wissenschaft, Soziologie, Philosophie und Wirtschaftswissenschaften studiert. Ihr Studium hat sie im März 2022 mit dem Master of Arts abgeschlossen.

Julia Wießmann
julia.wiessmann@ipw.uni-heidelberg.de

Anhang

(De-)Demokratisierung, Protest und Gewalt im internationalen Vergleich

Freitags, 3. Mai, 24. Mai, 7. Juni, 12. Juli

10:00 – 16:00 Uhr | Neue Uni UGX60

Julia Wießmann, M.A.

E-Mail: julia.wiessmann@ipw.uni-heidelberg.de

Homepage: uni-heidelberg.de/politikwissenschaften/personal/croissant/wiessmann.html

Büro: Raum-Nr.: 03-010

Online-Büro: heiconf.uni-heidelberg.de/evrx-t7z3-kwqj-z6yh

Sprechstundenanmeldung: siehe Homepage

Kursübersicht

Das Seminar "(De-)Demokratisierung, Protest und Gewalt im internationalen Vergleich" beschäftigt sich mit Episoden der Demokratisierung und Autokratisierung mit besonderem Fokus auf deren Zusammenhang mit Protest und Gewalt.

Politische Systeme sind durch eine ständige konflikthafte Interaktion zwischen Herrscher:innen und Beherrschten gekennzeichnet (Stichwort: *contentious politics*). Besonders in (De-)Demokratisierungsepisoden werden diese Interaktionen offensichtlich. Derartige konflikthafte Interaktionen können verschiedene gewaltfreie und gewaltsame Ausprägungen annehmen.

Im ersten Teil des Seminars werden wesentliche Konzepte und deren Zusammenhänge beleuchtet. Darüber hinaus werden prominente Themen innerhalb des Forschungsstands herausgearbeitet. Dazu zählen zum einen (versuchte) Demokratisierung in Reaktion auf friedliche Protestbewegungen oder Revolutionen und internationale/ externe Demokratisierung in (Nach-)Kriegssituationen, zum anderen das Zusammenspiel von Protestbewegungen und Coups d'état, Autokratisierung in Zusammenhang mit politischer Gewalt, z.B. Terrorismus, oder durch die gegenseitige Legitimation zwischen gewaltbereiten (z.T. extremistischen) Gruppierungen und Regierungsparteien während Episoden des *democratic backsliding*. Anhand konkreter Fallbeispiele des 20. und 21. Jahrhunderts werden wir den Verlauf, die Ursachen und die Konsequenzen von Demokratisierung und Autokratisierung im internationalen Vergleich betrachten.

Das Seminar folgt dem Prinzip des forschenden Lernens. Das heißt, die Studierenden werden im Laufe des Seminars in „Study Groups“ eigenständige Forschungsprojekte im Rahmen des Seminarthemas erarbeiten und mehrfach Zwischenergebnisse präsentieren. Dadurch vermittelt das Seminar sowohl inhaltliches Fachwissen im Bereich der vergleichenden Politikwissenschaft als auch praktische Kenntnisse des wissenschaftlichen Arbeitens.

Am Ende des Semesters sind die teilnehmenden Studierenden mit den wichtigsten Grundbegriffen und theoretischen Argumenten der Demokratisierungs- und Autokratisierungsforschung sowie den relevanten Bereichen der Konfliktforschung vertraut. Durch die Anwendung der Lehrmethode forschendes Lernen werden die Studierenden befähigt, eigenständig wissenschaftliche Fragestellungen zu erarbeiten und zu beantworten, theoretische Konzepte und Modelle auf konkrete Fallbeispiele anzuwenden und über die Methodenwahl zu reflektieren.

E-Learning (Moodle)

Alle relevanten Informationen und Materialien zum Kurs werden über den e-Learning Server **Moodle** verteilt. Den Server und die Kursliste des IPW finden Sie unter moodle.uni-heidelberg.de/. Der Kurs hat die folgende URL: <https://moodle.uni-heidelberg.de/course/view.php?id=21262>. Achten Sie unbedingt darauf, dass Sie dort eine E-Mail-Adresse hinterlegen, die Sie regelmäßig abrufen. Im Moodle-Kurs finden Sie die Literatur zu den einzelnen Sitzungen. Das Passwort lautet *collectiveaction2024*.

Leistungsanforderungen

(1) Anwesenheit und aktive Teilnahme

Für den Erwerb eines Leistungsnachweises ist eine regelmäßige und aktive **Teilnahme** am Seminar notwendig. Einmaliges Fehlen (max. 3 Sitzungen an einem Tag) ist erlaubt. Studierende, die häufiger fehlen, müssen eine Erasatzeistung erbringen, anderenfalls wird kein Leistungsnachweis erteilt. Die Dozentin kann in begründeten Fällen, in der Regel nach Vorlage eines Attests, Ausnahmen gewähren. Bitte kommen Sie nicht zur Sitzung, wenn Sie krank sind.

Sie sind verpflichtet, die **Pflichtlektüre** vor jeder Sitzung sorgfältig durchzuarbeiten. Zu den Sitzungsinhalten werden darüber hinaus Vertiefungslektüren zur Verfügung gestellt. Alle Texte finden Sie im Moodle-Kurs.

(2) Mündliche Leistung

Das Seminar folgt dem Prinzip des forschenden Lernens. Das heißt, die Studierenden werden im Laufe des Seminars in „Study Groups“ eigenständige Forschungsprojekte im Rahmen des Seminarthemas erarbeiten und mehrfach Zwischenergebnisse präsentieren.

Die mündliche Prüfungsleistung wird durch **drei kurze Präsentationen** der jeweiligen Study Group erbracht. Für die Präsentationen sind insgesamt je 10 – 15 Minuten vorgesehen.

In den Sitzungen wird von jeder Study Group fortlaufend das gewählte Thema präsentiert. Die erste Präsentation umfasst die Herleitung und Darstellung der (eigenen) Forschungsfrage und des theoretischen Arguments. In der zweiten Präsentation stellt die Study Group das Forschungsdesign (das heißt die Methode und Fallauswahl) und die Datenbasis (quantitativ und/ oder qualitativ) dar. In der dritten Präsentation werden (erste) Forschungsergebnisse und damit zusammenhängende Schlussfolgerungen zur Beantwortung der Forschungsfrage vorgestellt.

So ergibt sich eine gesamte Präsentationszeit von 30 – 45 Minuten, aufgeteilt in drei Sitzungen. Die Bewertungen der drei Präsentationen werden zu einer Note zusammengefasst. Gruppennoten sind vorgesehen, ich behalte mir jedoch in Ausnahmefällen vor abweichende Einzelnoten zu vergeben.

24 Stunden vor der jeweiligen Sitzung wir ein Handout (das im Verlauf des Seminars fortgeschrieben werden kann) oder eine Power Point von jeder Study Group im Moodle-Kurs hochgeladen, sodass sowohl die Dozentin, als auch die anderen Study Groups in Vorbereitung auf die kommende Sitzung den Arbeitsstand nachlesen können.

Die **Einteilung in die Study Groups** findet im Voraus der ersten Sitzung über den Link im Moodle Kurs statt. Die **Anmeldung** der Prüfungsleistung und die Zuordnung zu den „Study Groups“ erfolgt in der ersten Seminarsitzung.

(3) Schriftliche Leistung

Die schriftliche Prüfungsleistung wird durch eine Hausarbeit erbracht.

Die Hausarbeiten bestehen dabei aus der schriftlichen Ausarbeitung der Forschungsprojekte, die während des Semesters in den Study Groups erarbeitet wurden. Hausarbeiten können nicht als

Gruppenarbeit erbracht werden. Wenn mehrere Teilnehmer:innen aus Ihrer Study Group eine schriftliche Prüfungsleistung erbringen wollen, stellt dies kein Problem dar. Hinweise zum Aufbau von Hausarbeiten finden Sie im Moodle-Kurs. Die Anmeldung für die Hausarbeiten erfolgt über HeiCo. Abgabetermin für die Hausarbeiten ist der 30. September 2024.

Sitzungsplan

Tag 1 – Freitag, 3. Mai

Sitzung 1 – Einführung

Organisatorisches

Lernziele und Seminarkonzept

Referatsvergabe

Sitzung 2 – Konzepte: Demokratisierung und Autokratisierung, gewaltsame und nicht-gewaltsame Konflikte

Was verstehen wir unter Demokratisierungs- beziehungsweise Autokratisierungsepisoden? Wie haben sich im internationalen Vergleich seit 2000 Demokratie und Autokratie entwickelt? Was sind gewaltsame und nicht-gewaltsame Konfliktformen?

Pflichtlektüre:

Lührmann, A., & Lindberg, S. I. (2019). A third wave of autocratization is here: What is new about it? *Democratization*, 26(7), 1095–1113. <https://doi.org/10.1080/13510347.2019.1582029>

Bonacker, T. & Imbusch, P. (2010). Zentrale Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung: Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden. In: Imbusch, P. & Zoll, R. (Hrsg.). Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung. 5. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 67-142.

→ bitte 2. *Gewalt* und 3. *Krieg*, das heißt S. 81 -125, lesen

Podcast (27 min.): Researching Peace – en podd från Uppsala universitet: #6 Resisting without Violence. <https://open.spotify.com/episode/0vvyU6TAk6ZB4MVum85QiK?si=0AqvEtmRT3-tQpbsxS89NA>

Sitzung 3 – Theorien und Forschungsstand

Was wissen wir über den Zusammenhang von Demokratisierungsepisoden und Protest beziehungsweise Gewalt? Was wissen wir über den Zusammenhang von und Protest beziehungsweise Gewalt? Wo gibt es Lücken in der Forschung?

Themenfindung Forschungsprojekte

Pflichtlektüre:

Møller, J., & Skaaning, S. (2023). *Democratization and Autocratization in Comparative Perspective: Concepts, Currents, Causes, Consequences, and Challenges*. Routledge. (Chapter 10)
→ bitte *Introduction, Democratic openings and the risk of war, civil conflicts, violent state repression*, das heißt S. 223 – 224, 233 – 234, 236 – 242 lesen

Tag 2 – Freitag, 24. Mai 2024

Sitzungen 5, 6 und 7

Einführung Peer-Feedback

Referatspräsentationen aller Gruppen zu Forschungsfrage und Theorie [wird im Detail ergänzt]

Was muss in ein Forschungsdesign? Welche Methoden eignen sich?

Tag 3 – Freitag, 7. Juni 2024

Sitzung 8, 9 und 10

Referatspräsentationen aller Gruppen zu Forschungsdesign [wird im Detail ergänzt]

Wissenschaftlicher Forschungsprozess / Analyse

Tag 4 – Freitag, 12. Juli 2024

Sitzung 11, 12 und 13

Referatspräsentationen aller Gruppen zu Forschungsergebnissen und Schlussfolgerungen [wird im Detail ergänzt]

Anmerkungen und Hinweise zu "How to Hausarbeiten schreiben"

Schreibübung 5-Paragraphen-Methode