

Gutes Lernen braucht Struktur

Eine Reflexion zum Unterrichten von Erstsemester-Studierenden der Politikwissenschaft in der Onlinelehre

ABSTRACT/ZUSAMMENFASSUNG

Die Onlinelehre bringt verschiedene Herausforderungen für Lehrende und Studierende mit sich. Zusätzlich herausfordernd kann dies sein, wenn es sich um Lehre für Erstsemester-Studierende handelt. Der vorliegende Beitrag fasst daher die Reflexion zur Umsetzung eines reinen Onlineseminars für Erstsemester-Studierende der Politikwissenschaft zusammen. Neben einer ausführlichen Darstellung der Seminarstruktur werden dabei die Ergebnisse einer das Seminar begleitenden mehrteiligen Befragung der Studierenden präsentiert. Drei Aspekte finden dabei in Bezug auf ihre Rolle für den Lernerfolg der Studierenden besondere Beachtung: Lerngruppen, Evaluationen jeder Sesssion, sowie die Ausrichtung der Seminarinhalte auf die Prüfungsleistung. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass eine klare und kommunizierte Seminarstruktur, welche im stetigen Austausch mit den Studierenden auch im Laufe des Semesters angepasst wird, zum Lernerfolg der Studierenden beiträgt.

Schlagworte: Onlinelehre – Erstsemester – Constructive Alignment – Evaluation

Online teaching brings with it various challenges for instructors and students. It can be additionally challenging when teaching first-year students. This paper therefore summarizes a reflection on the implementation of an online-only seminar for first-year students of political science. In addition to a detailed description of the seminar structure, the results of a multi-part survey of the students accompanying the seminar are presented. Three aspects are given special attention regarding their role in the students' learning success: learning groups, evaluations of each seminar session, and the conceptualization of the seminar content towards the examination. Overall, the results show that a clear and communicated seminar structure, which is also adapted during the semester in a constant exchange with the students, contributes to the learning success of the students.

Keywords: Online teaching – First-year students – Constructive Alignment – Evaluation

Einleitung

„Das Ziel ist es, dass mindestens 50% von Ihnen diese Klausur nicht bestehen werden!“, so wurde ich damals selbst im ersten Semester des Studiums der Politikwissenschaften empfangen. Die Lehrkraft machte direkt zu Beginn klar, dass das Ziel dieser Prüfung die Reduktion der Studierenden im Fach ist. Ich zählte zu denjenigen, die (zumindest im ersten

Versuch) die Klausur nicht bestanden. Hatte mich der Ton und die Anforderung daraufhin angespornt für den zweiten Versuch zu lernen? Ganz im Gegenteil, retrospektiv wird noch deutlicher, dass dies für mich zu Lähmung und Abkehr vom Lernen führte. Stattdessen waren es die Kommiliton*innen, die mir gut zusprachen und mit denen ich gemeinsam den Mut fand, das schier Unerreichbare in Angriff zu nehmen.

Mehr als zehn Jahre später stehe ich nun selbst an der Stelle, Erstsemester-Studierenden die Grundlagen der Politikwissenschaft näher zu bringen. Rückblickend wird mir aus meiner eigenen Erfahrung und umso mehr mit dem Wissen aus der Lehr-Lernforschung klar, dass (mindestens) drei Dinge eine zentrale Rolle für den Lernerfolg von Studierenden spielen: Die Rolle (BIGGS 2003), welche die Lehrperson gegenüber den Studierenden einnimmt, die Anforderungen (BIGGS & TANG 2011), die von der Lehrperson gesteckt und von den Studierenden erfüllt werden müssen, und der soziale Kontext (BAIN 2004) als die Unterstützung durch diejenigen, mit denen man gemeinsam studiert.

Darüber hinaus finden Lehr-Lernerfahrungen unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen statt. Als ich im Wintersemester 2020/21 ein Seminar zur Einführung in die Politikwissenschaft übernahm, war klar, dass aufgrund der andauernden Pandemie eine reine Onlinelehre umzusetzen ist. Für mich bedeutete dies, dass ich mir in der Planung der Lehrveranstaltung zusätzlich zu der Gestaltung des Empfangs von Erstsemester-Studierenden, im Sinne der sozialen Einbindung im digitalen Raum, auch Gedanken zu einer lernzielorientierten reinen Onlinelehre machen musste.

Dies war nun Anlass dafür, die angedeuteten Erkenntnisse aus der Lehr-Lernforschung und den besonderen Kontext meiner Lehrveranstaltung zusammenzubringen und entsprechend zu beforschen. Leitende Fragen dafür waren: Was brauchen Erstsemester-Studierende anders als Studierende höherer Semester? Was kann dies insbesondere im Rahmen einer reinen Onlinesituation sein? Wie kann in einer solchen Konstellation gutes Lernen erfolgen? Um Antworten auf diese Fragen näher zu kommen und entsprechend gute Lehre gestalten zu können, setzte ich daher ein „Scholarship of teaching and learning“ (SoTL) Projekt um. Dabei geht es um die forschende, systematische Reflexion der eigenen Lehre (HUBER ET AL. 2018, KLÖBER 2020, ROXÅ ET AL. 2008).

Das Folgende ist dabei wie folgt strukturiert: Zunächst erfolgt eine Darstellung der Konzeption der Lehrveranstaltung, welche die organisatorischen Informationen enthält, um den konkreten Ablauf des Seminars nachvollziehen zu können. Daraufhin erfolgte eine Darlegung der theoretischen Grundlagen aus der Lehr-Lernforschung, aus denen Hypothesen abgeleitet werden. Nach einer kurzen Vorstellung des Studienablaufs, in dessen Rahmen das unterrichtete Seminar von mir beforscht wurde, erfolgt eine ausführliche Darlegung der Studienergebnisse. Den Schluss bildet das Fazit mit einer Überprüfung der Hypothesen sowie einer kritischen Würdigung der Untersuchung.

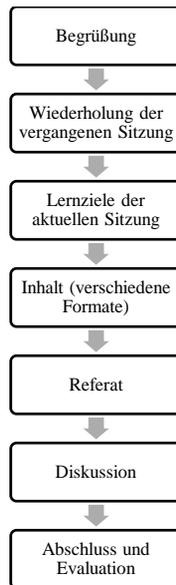
Konzeption der Lehrveranstaltung

Bei dem Seminar handelt es sich um ein Pflichtseminar des Bachelorstudiengangs der Politikwissenschaft, in welchem die Grundlagen des Faches erlernt werden sollen. Angemeldet für dieses Seminar waren 40 Studierende, wovon 36 zu den Prüfungen antraten. Die durch das Modulhandbuch vorgegebenen Prüfungsleistungen für dieses Seminar umfassen eine Klausur, in der die Studierenden ihr Wissen auf Beispiele anwenden müssen¹, und einem Take Home Exam, in dem die Studierenden einen Fachartikel zusammenfassen und kritisch reflektieren sollen, sowie eine mündliche Prüfungsleistung in Form eines Referates. Klausur und Take Home Exam waren dabei nach Ende der Vorlesungszeit zu absolvieren.

Auf Grund der pandemischen Lage im Wintersemester 2020/21 fand das Seminar in einem reinen Onlinesemester statt, was in der Umsetzung in wöchentlichen 90-minütigen synchronen Onlinesitzungen resultierte. Jede Sitzung war in ihrer Grobstruktur gleich aufgebaut (siehe Grafik 1 umseitig).

Die Wiederholung der vergangenen Sitzung bestand dabei aus einer Zusammenfassung der wichtigsten Inhalte durch die Dozentin, sowie einer Beantwortung der in der vergangenen Sitzung in der Evaluation genannten offenen Fragen. Die Zusammenfassung wurde dabei häufig durch kurze Quizfragen unterstützt, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben für sich selbst zu prüfen, was sie bereits gelernt haben und wo sie vielleicht noch Nacharbeiten sollten. Die Wiederholung beinhaltete dabei aber auch immer die Möglichkeit für die Studierenden spontan weitere Fragen zu stellen und entsprechend beantwortet zu bekommen oder darüber diskutieren zu können.

¹ Eine Beispielklausurfrage wäre: „Eine Studie zeigt, dass in einigen Wahlbezirken mit besonders hohem Anteil an Bewohner*innen mit Migrationshintergrund, rechtsextreme Parteien bei Wahlen besonders gut abschneiden. Sie kommt daher zu dem Schluss, dass Personen mit Migrationshintergrund besonders häufig rechtsextreme Parteien wählen. Diskutieren Sie anhand dieses Beispiels die Begriffe Kausalität und Korrelation.“ Diese Klausur dauerte 40 Minuten, wobei die Studierenden 3 aus 5 solcher Fragen beantworten mussten.



Grafik 1

Aufbau der Seminarsitzungen, Quelle: eigene Darstellung

In ihrer Gesamtheit abzielend auf die später zu erbringenden Prüfungsleistungen wurden darüber hinaus für jede einzelne Sitzung Lernziele formuliert und jeweils zu Beginn präsentiert. Die Lernziele für das gesamte Seminar lauteten dabei:

„Am Ende des Semesters können Sie...

...die Grundbegriffe politikwissenschaftlicher Forschung erklären.

...Forschungsarbeiten systematisch erfassen und kritisch würdigen.

...die wichtigsten politikwissenschaftlichen Methoden sowie deren Stärken und Schwächen benennen.

...ihren ‚Methodenkoffer‘ als Grundlage für Ihr weiteres politikwissenschaftliches Studium mitnehmen.“

Im Anschluss an die Lernziele² folgte dann ein erster inhaltlicher Input, welcher in unterschiedlichen Formaten vermittelt wurde. In den meisten Fällen gab es zunächst einen kurzen vorlesungsartigen Input von Seiten der Dozentin, welcher daraufhin in unterschiedlichen Formaten vertieft wurde (Gruppenarbeit, Partner*innenarbeit etc.). Im Anschluss an diese Formate wurden die Ergebnisse in der Gesamtgruppe geteilt und diskutiert. Der bisher beschriebene inhaltliche Input basierte dabei stets auf den für die jeweilige Sitzung von den Studierenden zu lesender Pflichtlektüre.

Im weiteren Verlauf folgte dann ein Referat. Im Rahmen der mündlichen Prüfungsleistung präsentierten hier die Studierenden in Gruppen die vorgegebenen Anwendungstexte anhand von ebenfalls vorgegebenen Leitfragen. Bei den Anwendungstexten handelte es sich um einen Fachartikel, welcher das Konzept o. Ä., welches inhaltlicher Schwerpunkt dieser Sitzung war auf eine Forschungsfrage anwendet. Im Rahmen der Vorbereitung des Referates gab es jeweils eine verpflichtende Sprechstunde, in der die Referatsgruppen ihre Planung mit der Dozentin abstimmten. Im Rahmen der Nachbereitung des Referates erhielten die Referatsgruppen den entsprechend ausgefüllten Referatsbewertungsbogen (siehe Anhang A.1) sowie die Möglichkeit zur Besprechung im Rahmen einer Sprechstunde. Der Referatsbewertungsbogen wurde dabei zu Beginn des Semesters allen Seminarteilnehmenden zur Verfügung gestellt und konnte so auch als eine Art Checkliste für die Vorbereitung eines Referates genutzt werden. Teil des Referates war dabei auch die Moderation einer abschließenden Diskussion mit allen Seminarteilnehmenden.

Jede Sitzung endete mit einer Evaluation. Hier hatten die Studierenden immer die Möglichkeit, auf einer digitalen Pinnwand offene Fragen zu benennen und in unterschiedlichen Formaten rückzumelden, wie die Sitzung für sie gelaufen war (Schlaglichter, Das Wichtigste in dieser Sitzung war..., Für mich offen geblieben ist... etc.). Beispielsweise blieben am Ende der in Fußnote 2 beschriebenen Sitzung folgende Fragen offen: „Es wurde von der richtigen Wahl der Methodik gesprochen, meint dies die Wahl zwischen empirisch-analytischer und hermeneutischer Forschung oder untergeordnete spezifische Methodiken?“ „Was genau bedeutet Intersubjektivität und wie ist der Zusammenhang zur Hermeneutik?“.

Über die Sitzungsstruktur hinaus sei genannt, dass die Studierenden zu Beginn des Semesters zufällig in Lerngruppen mit jeweils 5-6 Studierenden eingeteilt wurden. Im Rahmen der Lerngruppen sollten dann über das Semester verteilt freiwillige und verpflichtende

² Für die zweite Sitzung lauteten die Lernziele beispielsweise: „Am Ende der heutigen Sitzung können Sie...

... die wichtigsten Unterschiede zwischen empirisch-analytischer und hermeneutischer Forschung wiedergeben.

... erklären, warum empirisch-analytische Politikwissenschaft Wert auf das Zusammenspiel von Theorie und Empirie legt.

... in eigenen Worten das allgemeine Ziel politikwissenschaftlicher Forschung beschreiben.

... die wichtigsten Spielregeln der Wissenschaft erläutern.“

Arbeitsblätter, welche die Möglichkeit gaben, die Fähigkeiten, die in den Prüfungen benötigt werden, einzuüben und zu vertiefen, bearbeitet werden. Diese Arbeitsblätter sollten dabei, mit einer Ausnahme, in den Lerngruppen erledigt werden.

Theorie und Hypothesen

„Teaching is creating those conditions in which most – if not all – of our students will realize their potential to learn” (BAIN 2004: 174).

Die Evaluation vergangener Seminare in diesem Modul zeigte stark variierende Antworten der Studierenden auf die Aussage „der Stoff wurde in verständlicher Weise vermittelt“³. Diese Variation kann natürlich auf vielerlei Gründe zurückzuführen sein, für mich war sie aber der Anlass zu fragen, *was muss verändert werden, damit mehr Studierende antworten können, dass der Lernstoff in verständlicher Weise vermittelt wurde?*

Wie eingangs bereits beschrieben, ergeben sich mindestens drei wesentliche Einflüsse auf den Lernerfolg der Studierenden im Seminar. Ein erster wichtiger Punkt ist dabei der soziale Kontext, in dem Lernen stattfindet. Aus bisherigen Studien der Lehr-Lernforschung lässt sich ableiten, dass Lernen grundsätzlich ein hoch individueller Prozess ist (PFÄFFLI 2015: 21). Jede*r Studierende*r kommt dabei mit unterschiedlichem Vorwissen, Interesse und Motivation in eine Lehrveranstaltung. Die konstruktivistische Lerntheorie beschreibt dabei, dass es kein objektives Wissen gibt. Stattdessen wird Wissen als Prozess und Produkt von jedem Individuum subjektiv konstruiert (PFÄFFLI 2015: 24). Lernen kann somit nur in einem aktiven Prozess geschehen, in dem Studierende Informationen in Bezug setzen, anwenden und neue Ideen generieren (KAUFMANN & EGGENSBERGER 2017: 27ff.). Wesentlich hierfür ist das Lernen in Gruppen, da hier durch Diskussion der individuellen Interpretation ein neues Verstehen, potentiell eine neue Interpretation, vor allem aber eine Strukturierung der Ergebnisse stattfinden kann (BIGGS 2003). Der Austausch in der Gruppe trägt so zur besseren Konstruktion des Wissens bei.

Neben verschiedenen Phasen des Lernens in Gruppen innerhalb des Seminars wurde die Möglichkeit des Lernens in Gruppen außerhalb der Seminarsitzungen durch die Bildung von Lerngruppen geschaffen. Gerade in einem Pandemie-Semester, in dem Studierende wenig persönliche Interaktionen mit Kommiliton*innen haben, sollte durch die Einteilung von Lerngruppen die Möglichkeit des gemeinsamen Lernens aktiv geschaffen werden. Lerngruppen können dabei lernförderlich sein, da sie den Austausch verschiedener Perspektiven ermöglichen und Motivation durch gegenseitige Verpflichtung entstehen kann (NEUMANN ET AL. 2019). Außerdem kann durch Feedback eine Wissenskontrolle stattfinden und generell kann gegenseitige Unterstützung ermöglicht und potenzielle individuelle

³ Zum Vergleich findet sich eine Darstellung der Antwortergebnisse aus vergangenen Lehrveranstaltungen der Autorin im Anhang A.2.

Schwächen ausgeglichen werden (ebd.). Insgesamt führt diese aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff durch gemeinsames Anwenden zu tieferem Verstehen und Einprägen.

Die erste Hypothese der vorliegenden Untersuchung lautet daher:

H1: Eine Einteilung in Lerngruppen schafft Verbindlichkeit und einen Raum für das miteinander Lernen der Studierenden und verbessert so die Chance, dass alle Studierenden die Lernziele erreichen.

Ein zweiter wichtiger Punkt in Bezug auf das Lernen ist, anzuerkennen, dass auf Grund der hohen Individualität des Lernens der Studierenden, die Lehrperson das Lernen nicht kontrollieren kann. Stattdessen ergibt sich aus der Literatur, dass die Lehrperson als „reflective teacher“ (BIGGS 2003) im besten Fall stetig über die Frage reflektiert, wie man das selbstständige Lernen der Studierenden unterstützen kann. Carl Rogers (1967) schlägt „Facilitator“ als Bezeichnung für diese Rolle vor und beschreibt so eine Lehrperson, die Lernen ermöglicht. Dabei sind nach Brockband und McGill (2007: 210) vier Aufgaben zentral zu erfüllen: klare Lernziele zu benennen und Studierende bei der Erreichung dieser zu unterstützen; sich selbst als Gegenüber, sowie Lernmaterialien zur Verfügung zu stellen; die fachliche und emotionale Ebene im Blick zu behalten und schließlich transparent über eigene Unwissenheit und Empfindungen bezüglich der Situation mit Studierenden zu sprechen. Das Ziel des Ermöglichens des Lernens ist dann die Grundlage und Richtschnur sowohl für die Vorbereitung als auch die Durchführung der Lehrveranstaltung. Gleichzeitig ist es eine intentionale Entscheidung, die Rolle des Facilitators einzunehmen und sich die Verantwortung für den Lernerfolg der Studierenden gemeinsam mit ihnen zu teilen. Für ein solch reflektiertes Lehren ist dabei die regelmäßige Rückmeldung der Lernenden von zentraler Bedeutung. So kann der Lernprozess analysiert werden und für die Lehrperson ergibt sich die Möglichkeit, die eigenen Annahmen kritisch zu überprüfen und stetig weiterzuentwickeln (CENDON 2014: 31). Daraus ergibt sich die zweite Hypothese:

H2: Eine regelmäßige Evaluation durch die Studierenden in Bezug auf ihre Lernsituation im Seminar erleichtert Anpassungen im laufenden Semester und verbessert so die Chance, dass alle Studierenden die Lernziele erreichen.

Schließlich ist ein dritter wichtiger Punkt in Bezug auf das Lernen, die Konzeption der einzelnen Lerneinheiten selbst. Der Theorie des „Constructive Alignment“ (BIGGS & TANG 2011: 11) folgend ist dabei klar, dass Lehren, Lernen und Prüfen nicht getrennt voneinander gedacht werden sollten, sondern aufeinander bezogen in die Planung und Umsetzung einer Lehrveranstaltung einfließen müssen. Anlass dafür ist unter anderem, dass Studierende häufig ihr Lernverhalten auf die Prüfung ausrichten (ebd. 133ff.). Für die Konzeption der Lehrveranstaltung ist es daher ein geeigneter Weg von der Prüfung aus sozusagen rückwärts zu planen (ebd. 281ff.). So wird zunächst die Prüfung orientiert an den Lernzielen des Seminars konzipiert und dann alle Sitzungen darauf ausgerichtet geplant. Konkret werden dabei Lernaktivitäten geplant, die dazu führen, dass die Lernziele

erreicht werden (FLEISCHMANN 2020). So ergibt sich die Chance den Lernprozess der Studierenden gezielt zu steuern. Daraus ergibt sich die dritte und letzte Hypothese:

H3: Der Aufbau der Lerninhalte des Seminars in Ausrichtung auf die in der Klausur/im Take-Home Exam abgefragten Fähigkeiten, verbessert die Chance, dass die Studierenden die Prüfungsleistung erfolgreich abschließen.

Studienaufbau und Ergebnisanalyse

Zur Umsetzung des SoTL Projekts, also zur Überprüfung der Hypothesen in meinem Seminar, führte ich insgesamt drei Befragungen der Studierenden durch. Zu Beginn, zur Hälfte und am Ende des Semesters bekamen die Studierenden innerhalb der Seminarzeit jeweils zehn Minuten Zeit online Fragen zu ihrer Lernsituation im Seminar zu beantworten. Die Beantwortung fand anonym statt. Zu Beginn der ersten Umfrage wurden die Studierenden gebeten, einen persönlichen Teilnahmecode⁴ zu generieren, welchen sie zu Beginn jeder weiteren Befragung erneut erstellen sollten. Dies ermöglichte mir auch die Entwicklung der Lernsituation der individuellen Studierenden zu betrachten, ohne dass diese persönlich identifizierbar sind. Die Ergebnisse der Befragungen wurden dabei nur von der Autorin gesehen und den Studierenden nicht als solche zur Verfügung gestellt. Grundlegend wurden jedoch die zentralen Erkenntnisse in der auf die Befragung folgenden Sitzung benannt und etwaige daraus resultierende Änderungen explizit gemacht. Darüber hinaus wurden auf Grund der Befragungsergebnisse individuelle Unterstützungsangebote (Sprechstundentermine, Literaturempfehlungen etc.) gemacht. Diese wurden jedoch kaum von den Studierenden in Anspruch genommen. Welche Fragen konkret in den einzelnen Befragungen gestellt wurden und wie sich die Antworten gestalteten, wird im Folgenden dargestellt.

Die erste Erhebung – wie das Lernen der Studierenden bisher aussah

In der ersten Sitzung des Semesters ging es darum die Ausgangssituation zu erheben und zu erfahren, wie das bisherige und präferierte Lernen der Studierenden aussah. Dazu wurden vier Fragen gestellt:

1. Wie würden Sie Ihr ideales Lernumfeld beschreiben?

⁴ Die Frage lautete: „Wie lautet Ihr personalisierter Teilnahmecode? Bitte generieren Sie Ihren Code folgendermaßen (alles in Großbuchstaben): Letzter Buchstabe des eigenen Geburtsmonats, zweiter Buchstabe des Vornamens der Mutter, die ersten beiden Buchstaben des eigenen Geburtsortes.“

2. Wie waren Ihre bisherigen realen Lernerfahrungen (z. B. in der Schule)?
3. Wann haben Sie in Ihrem Leben am meisten gelernt?
4. Welche Lernstrategien haben Sie bisher als für sich selbst hilfreich empfunden?

Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Befragung kurz erläutert und eingeordnet sowie durch beispielhafte Aussagen der Studierenden illustriert.

Das ideale Lernumfeld gestaltet sich für die überwiegende Mehrheit der befragten Studierenden als ruhig und strukturiert. 35 der 43 Antworten nannten explizit den Wunsch nach Ruhe und viele machten deutlich, dass der Lernplatz selbst strukturiert und geordnet sein muss, um ihnen eine ideale Lernumgebung zu bieten.

„Alleine, in einem vollkommen stillen Raum, mit all meinen Unterlagen sortiert und geordnet vor mir liegend.“

„Mein ideales Lernumfeld ist ruhig und geordnet.“

Deutlich wurde dabei aber auch, dass ein ruhiges und strukturiertes Lernumfeld nicht zwangsweise nur durch allein sein geprägt sein muss. Viele der Studierenden beschrieben, dass ruhiges und strukturiertes Lernen sowohl allein, als auch in der Gruppe möglich und gewünscht ist.

„Mein ideales Lernumfeld wäre ruhig, konzentriert und hätte wenig Ablenkung. Ob in Gruppenarbeit oder Einzelarbeit macht für mich keinen großen Unterschied.“

Im nächsten Schritt wurde dann deutlich, dass die Studierenden dieses ideale Lernumfeld in der Vergangenheit nur selten erfahren konnten. Ihre bisherigen realen Lernerfahrungen stellten sich als sehr unterschiedlich und häufig Kontext abhängig dar. Neben der äußeren Struktur beschrieben viele auch die Abhängigkeit von der eigenen Motivation.

„In der Schule konnte ich in einigen Fächern sehr gut lernen und in anderen eher nicht. In Fächern, in denen viel diskutiert wurde und die Ergebnisse dann kompakt festgehalten wurden konnte ich gut lernen.“

„Lernerfahrungen waren je nach Gruppe unterschiedlich. Im Studium ist die Motivation durch aktiv gewählte Fächer größer.“

Frage man sie dann, wann sie in ihrem Leben am meisten gelernt haben, kam von nahezu allen die Antwort: im Abitur. Neben dieser prägenden Erfahrung, die für die meisten nicht allzu weit in der Vergangenheit lag, gab es nur fünf andere Antworten. Diese bezogen sich

auf praktische Anwendungen, wie das Erlernen eines Instruments oder das Absolvieren eines Auslandsaufenthalts. Auch die theoretische Fahrprüfung wurde genannt und eine Person fasste für sich abstrakt zusammen: „als ich tatsächlich am Stoff interessiert war“.

Abschließend beschrieben die Studierenden die Lernstrategien, die sich für sie bisher als erfolgreich erwiesen haben.

„Mir hilft immer, wenn ich Texte als Lernblätter zusammenfasse, und diese dann häufig durchlese und anderen Menschen erkläre.“

„Ich kann sehr gut über das Zuhören sowie durch Wiederholung lernen.“

„[...] visualisieren, Zusammenhänge verstehen und mich mit anderen austauschen.“

„Das Unterteilen in Abschnitte des zu Lernenden, sowie Assoziationskettenbildung für besseres Merken.“

So zeigte sich erneut, dass Struktur eine wichtige Rolle spielt. Sich den Lernstoff einzuteilen und für sich zusammenzufassen oder sich mit anderen darüber auszutauschen waren die am häufigsten genannten Antworten. Darüber hinaus beschrieben viele Studierende es als hilfreich den Lernstoff regelmäßig zu wiederholen und das Abstrakte anhand von Beispielen nachvollziehbarer zu machen.

Die Analyse der ersten Befragung zeigte dabei deutlich, wie vielfältig das Lernen ist. Die Studierenden nannten ganz unterschiedliche Aspekte, wie sie gut lernen können. Drei Studierende teilten sogar mit, dass sie bisher keine guten Lernstrategien entwickelt hatten, was erneut die Vielfalt unterstreicht. Nichtsdestotrotz ließen sich Aspekte für die Planung der Lehrveranstaltung mitnehmen und auch Aspekte begreifen, die als Lehrperson nicht zu beeinflussen sind. Gerade im Setting der Onlinelehre hat man als Lehrperson keinen Einfluss auf das räumliche Setting, in dem die Studierenden lernen. So verbleibt es beispielsweise in der Verantwortung der Studierenden, während den Seminarsitzungen für die gewünschte Ruhe zu sorgen. Auch auf die mitgebrachte Motivation, insbesondere da es sich um ein Pflichtseminar handelt, hat man als Lehrperson zunächst einmal keinen Einfluss. Klar mitnehmen kann man dagegen den Bedarf an Strukturierung, Möglichkeiten zur Wiederholung und das Verwenden von Beispielen. Gerade diese drei Punkte fanden dann noch einmal verstärkt Eingang in die Planung der Lehrveranstaltung.

Die zweite Erhebung – die Zwischenbilanz auf der Hälfte des Semesters

Zur Mitte des Semesters ging es dann darum zu evaluieren, was die Studierenden bisher in ihrem Lernen gut unterstützt und was verbessert werden kann. Dazu erhielten sie, neben einer Abfrage bezüglich bestimmter eingesetzter Methoden, drei zentrale Fragen:

1. Wie geht es Ihnen bisher in Bezug auf das Lernen in diesem Seminar?
2. Was hindert Sie bisher am Lernen in diesem Seminar?
3. Was würde Ihnen helfen in diesem Seminar besser zu lernen?

Die Erfahrungen des Lernens in dem Seminar fielen dabei überwiegend positiv aus. Von den 36 Studierenden in dieser Erhebung gaben 27 eine positive Rückmeldung, 6 formulierten es neutral und 3 gaben an, schlechte Erfahrungen zu machen. Die folgenden Zitate verdeutlichen diese Rückmeldungen:

„Das Seminar ist gut strukturiert und das Lernen relativ problemlos möglich. Vor allem dank gut strukturierter Folien und vergleichsweise kurzen und prägnanten Pflichtlektüren.“

„In diesem Seminar mache ich die besten Lernerfahrungen und nehme am meisten mit. Das liegt daran, dass ich die Texte vorbereiten muss, um mitarbeiten zu können, Sie die Inhalte dann zusätzlich erklären und wir diese mit Übungen vertiefen können.“

„Ich fühle mich teilweise ein bisschen unsicher was das Lernen angeht, da ich mir durch die ungewohnte Onlinelehre erstmal neue Lernstrategien mit denen ich gut klarkomme suchen musste.“

Positiv betont wurden dabei die Strukturierung sowie die Abwechslung in den verwendeten Methoden. Darüber hinaus fand das interaktive Live-Format großen Anklang, da die Studierenden in den meisten anderen Lehrveranstaltungen an asynchronen online Formaten teilnahmen. Hierbei betonten viele Studierende ihre Freude darüber, durch das Seminar wenigstens ab und zu in einen direkten Austausch mit ihren Kommiliton*innen zu kommen. Für diejenigen, die bisher negativen Erfahrungen im Seminar gemacht hatten, lag dies vor allem an Schwierigkeiten mit der Anwendung des Wissens auf Beispiele, sowie ganz praktischen Dingen, wie dass die Sitzungsfolien immer erst im Nachgang der Sitzung hochgeladen wurden. Diese praktischen Hinweise wurden ab der auf die Befragung folgenden Sitzung geändert und somit die Sitzungsfolien fortan im Vorfeld einer Sitzung hochgeladen. Aspekte wie die Schwierigkeiten mit der Anwendung des Wissens auf Beispiele werden in den dem Seminar zugeordneten Tutorien adressiert, weshalb entsprechend noch einmal verstärkt die Teilnahme am Tutorium empfohlen wurde⁵.

⁵ Die Tutorien werden von anderen Lehrpersonen unterrichtet, weshalb an dieser Stelle keine Aussage darüber getroffen werden kann, ob die Tutorien entsprechend verstärkt besucht wurden und/oder ob die Anwendung des Wissens an Beispielen in den Tutorien zum Lernerfolg der Studierenden beigetragen hat.

Im nächsten Schritt sollten dann alle angeben, was sie bisher am Lernen im Seminar gehindert hatte. Der am häufigsten genannte Grund war hier der Zeitmangel (10 von 36 Antworten). Viele Studierende beschrieben, dass sie durch die Fülle an Veranstaltungen im ersten Semester oder durch anspruchsvolle Zweitfächer kaum Zeit für die Vor- und Nachbereitung des Seminars finden. Einige äußerten darüber hinaus das Gefühl zu haben, bestimmte Fähigkeiten noch nicht ausgebildet zu haben (z. B. Dinge kurz und bündig zusammenzufassen) und zunehmend mit Motivationsproblemen zu kämpfen. Hier kam bei vielen Studierenden eine Art Pandemiemüdigkeit zum Ausdruck und der Wunsch nach Präsenzveranstaltungen wurde geäußert. Das interaktive Live-Format des Seminars wurde hier zwar als Positivbeispiel genannt, dennoch wünschten sich viele insgesamt wieder mehr Kontakt und weniger Abstand zu haben. Dieser Aspekt war auch der zentrale, als die Studierenden selbst erläutern sollten, was ihnen helfen würde, besser zu lernen. Darüber hinaus wurden bereits bestehende Elemente genannt und darum gebeten diese weiterzuführen. Die Bewertung der bestehenden Elemente, also die Abfrage bezüglich bestimmter eingesetzter Methoden, fiel so insgesamt positiv aus:

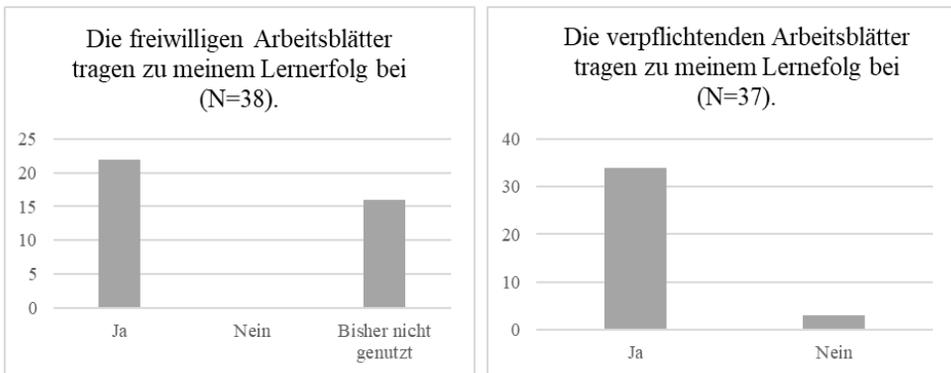


Abbildung 1
Evaluationsergebnisse zu den Arbeitsblättern

Es zeigte sich, dass sowohl freiwillige als auch verpflichtende Arbeitsblätter aus Sicht der Studierenden zu ihrem Lernerfolg beitragen (siehe Abbildung 1). Einschränkend ist hierbei festzustellen, dass zu diesem Zeitpunkt erst vier Studierende ein freiwilliges Arbeitsblatt bei der Dozentin abgegeben hatten. Ohne Ergebnisse bei der Dozentin abgegeben zu haben, gaben dennoch 18 der 22 Studierenden an, dass die freiwilligen Arbeitsblätter zu ihrem Lernerfolg beigetragen hatten. Ob diese Antworten auf Grund von sozialer Erwünschtheit gegeben wurden, lässt sich dabei nicht überprüfen. Die verpflichtenden Arbeitsblätter waren dagegen stets in den zugeteilten Lerngruppen zu erledigen und die Ergebnisse bei der Dozentin abzugeben. Die Arbeit in den Lerngruppen wurde dabei ebenfalls überwiegend positiv bewertet (siehe Abbildung 2). Dem folgend wünschten sich nur sechs Studierende eine

Neuzuteilung der Lerngruppen, weswegen die Lerngruppen bis zum Ende des Semesters konstant gehalten wurden.

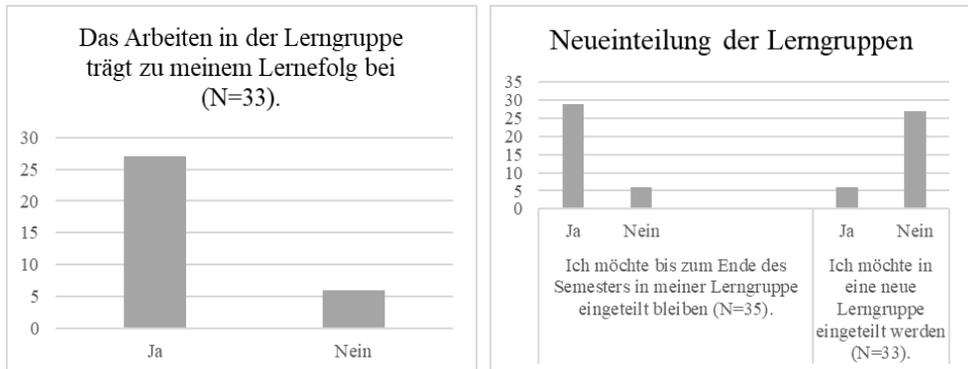


Abbildung 2
Evaluationsergebnisse zu den Lerngruppen

Die dritte Erhebung – der Blick auf das gesamte Semester

Zum Abschluss des Semesters ging es dann darum einen Rückblick auf das Lernen im gesamten Seminar zu wagen. Dazu wurden den Studierenden, neben einer allgemeinen Abfrage zur Verständlichkeit und zum Lernzuwachs, drei Fragen gestellt:

1. Wie ist es Ihnen in diesem Seminar in Bezug auf das Lernen ergangen?
2. Was haben sie als besonders hilfreich, was als besonders unhelplich in Bezug auf das Lernen in diesem Seminar empfunden?
3. Wie haben Sie das Konzept der Lerngruppen in diesem Seminar genutzt und welche Auswirkungen auf Ihr Lernen hatte dies?

Die Einstiegsfrage zum Lernen in dem Seminar lieferte dabei ein gemischtes Bild. Viele Studierende berichteten, dass sie zu Beginn des Semesters Schwierigkeiten hatten, sie das Lernen im Laufe des Semesters aber deutlich verbessern konnten. Diejenigen, die keine solche Verbesserung erlebten, führten ihre Schwierigkeiten mit dem Lernen auf die Pandemiesituation und/oder persönliche Probleme zurück. Vereinzelt äußerten Studierende außerdem Schwierigkeiten mit der „Fachsprache“ an der Universität und dass diese sie am Verstehen mancher Inhalte gehindert habe.

Im Rahmen der zweiten Frage, benannten die Studierenden dann konkrete Elemente, die für sie hinderlich oder zuträglich in Bezug auf das Lernen im Seminar waren. Das am

häufigsten als hilfreich genannte Element waren dabei die Wiederholungen der letzten Sitzung zu Beginn einer jeden Sitzung. Die Studierenden beschrieben hierbei, dass die Wiederholungen ihnen sowohl zum Klären noch offener Fragen, zur Vertiefung, als auch als eine Art Check-Liste von dem, was man in der Sitzung verstanden haben sollte, diene.

„Besonders hilfreich fand ich immer die Wiederholung am Anfang der Sitzung. So konnte man entweder sein Wissen/Verständnis bereits etwas anwenden oder Unklarheiten klären.“

Darüber hinaus wurden weitere strukturelle Elemente der Seminarsitzungen als besonders hilfreich benannt. Dazu zählen die Leitfragen zu jeder Sitzung, die für jede Sitzung definierten Lernziele, die allgemein immer gleiche Sitzungsstruktur, die Sitzungsfolien, sowie die Abfrage noch offen gebliebener Fragen am Ende jeder Sitzung. Als besonders hilfreich wurden außerdem die unterschiedlichen Formen der Interaktion, beispielsweise durch Gruppenarbeiten in Break-Out Räumen, benannt. Auch Elemente, die außerhalb der eigentlichen Seminarsitzungen stattfanden, wurden als besonders hilfreich identifiziert. Dazu zählten vor allem die Tutorien, aber auch sowohl die freiwilligen, als auch die verpflichtenden Arbeitsblätter. Insgesamt beschrieben einige Studierende, dass gerade diese Abwechslung aus verschiedenen Elementen für ihr Lernen in diesem Seminar besonders hilfreich war.

„Hilfreich war auch die ständige Interaktion in den Break Out Rooms, so war man ‚gezwungen‘ am Ball zu bleiben und sich eigene Gedanken zu machen.“

„Ich fand die Hausaufgaben sehr hilfreich, weil man damit die Theorie praktisch üben konnte.“

„Auch die Gruppenarbeit fand ich sehr gut, da sie v. a. jetzt im Online-Semester die einzige Möglichkeit waren, um sich über die Inhalte auszutauschen und zu diskutieren. Ich fand auch gut, dass es verpflichtende Hausaufgaben gab, da einem für freiwillige Aufgaben manchmal die Motivation fehlt.“

Auf Seiten der unhilfreichen Elemente wurde von sehr wenigen Studierenden die Pflichtlektüre genannt. Hierbei wurden neben Schwierigkeiten mit der englischen Sprache vor allem der aus Perspektive der Studierenden manchmal fehlende Bezug zu den Sitzungsinhalten kritisiert.

Zwei Elemente waren in den Antworten der Studierenden derart kontrovers, dass sie nicht klar der hilfreich oder unhilfreichen Seite zuzuordnen sind. Dabei handelt es sich um die Lerngruppen und die Referate.

„[...] fand ich die Referate weniger hilfreich, da es oft schwierig war, die Masse an Informationen in der kurzen Zeit zu verarbeiten und auf das Sitzungsthema zu übertragen.“

„Die Referate zur Veranschaulichung sind in der Theorie eine gute Ergänzung, im online Semester sinkt die Aufmerksamkeit jedoch stark.“

„Sehr hilfreich waren [...], die direkte Verknüpfung der Themen mit politikwissenschaftlichen Themen [...].“

„Auch die Referate waren meist hilfreich, um das gerade Gehörte nochmal zu vertiefen.“

Für diejenigen, welche die Referate als unhilfreich empfanden, lag das sowohl an inhaltlichen, als auch an organisatorischen Gründen. So wurde auf Grund der Onlinelehre die sinkende Aufmerksamkeit der Studierenden oder auch das live-online Format der Referate selbst als hinderlich empfunden. Gleichzeitig beinhalteten die Referate für manche Studierende zu viel Informationen. Den Studierenden, welche die Referate als hilfreich empfanden, halfen die Vorträge bei der Verknüpfung bestehenden Wissens sowie der Anwendung des abstrakten Wissens auf konkrete politikwissenschaftliche Beispiele.

Das für dieses Seminar neue und offensichtlich umstrittene Konzept der Lerngruppen wurde dann in der dritten Frage („Wie haben Sie das Konzept der Lerngruppen in diesem Seminar genutzt und welche Auswirkungen auf Ihr Lernen hatte dies?“) noch einmal im Detail beleuchtet. Zunächst einmal zeigte sich hier, dass der Anteil derer, welche die Lerngruppen nicht genutzt haben, doch höher als durch die Zwischenbefragung vermutet, war. So gaben manche Studierende offen zu, nur als „Trittbrettfahrer*in“ Teil ihrer Lerngruppe gewesen zu sein. Diejenigen, welche die Lerngruppen als unhilfreich beschrieben, führten dies auf die persönliche Konstellation und nicht das Konzept selbst zurück.

„Die Leistungsbereitschaft in meiner Lerngruppe hat sehr zu wünschen übriggelassen, es hat mir in Bezug auf das Lernen kaum bis gar nichts gebracht.“

Insgesamt gaben die meisten an, dass die Lerngruppen nur für die Pflichtaufgaben genutzt wurden. Doch auch dabei empfanden viele die Lerngruppen als hilfreich, da diese Abwechslung boten und es ermöglichten sich gegenseitig zu helfen und Inhalte zu erarbeiten. Von den 20 Studierenden, die in Ihrer Antwort einen Bezug darauf nahmen, ob sie die Lerngruppen als hilfreich oder unhilfreich empfunden haben, teilten 16 mit, diese als hilfreich empfunden zu haben.

„Das Konzept der Lerngruppen war sehr gut. Dies hat geholfen zur gegenseitigen Hilfeleistung.“

„Mir persönlich hat es geholfen, sich etwas gemeinsam in der Gruppe zu erarbeiten, dies hat den Spaß am Lernen stark vergrößert.“

„Ja, haben viel zusammen besprochen hat Abwechslung gegeben zum zurzeit sehr monotonen Unialltag.“

In manchen Fällen entwickelten sich daraus aber auch Lerngruppen zur Klausurvorbereitung sowie allgemein Gruppen zum Austausch und zur Unterstützung. Im Falle einer Gruppe trat außerdem der Effekt ein, dass die Lerngruppe zum Knüpfen neuer Kontakte auch über das Seminar hinaus genutzt wurde.

„Man muss Glück haben, aber die Leute aus meiner Gruppe sind die einzigen Leute zu denen ich bis jetzt auch so durchgehend Kontakt habe und allgemein die einzigen "Freunde", die ich dieses Semester gefunden habe!“

Abschließend sollten die Studierenden angeben, inwiefern für sie der Lehrstoff allgemein verständlich vermittelt wurde. Die Antwortskala reichte dabei jeweils von stimme gar nicht zu (0) bis stimme voll zu (5). Die Ergebnisse zeigen dabei eine Verbesserung im Vergleich zu den vorherigen Jahren⁶.

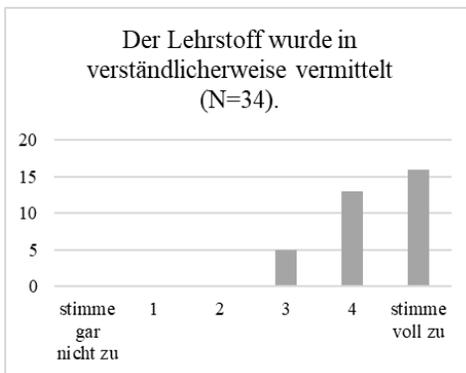


Abbildung 3
Ergebnis zur Frage nach der Lehrstoffvermittlung

Fazit

Die besten Hochschullehrenden erschaffen einen Raum, in dem alle Studierenden ihr Potential zu Lernen entdecken, würde der Lehr-Lernforscher Ken Bain (2004) sagen. Die besten Hochschullehrenden schaffen es, mich durch die Prüfung zu bringen, würden wahrscheinlich viele Studierende sagen. Das Ziel liegt wahrscheinlich in der Mitte von beidem,

⁶ Da dieses Seminar in den vorherigen Semestern von anderen Lehrpersonen unterrichtet wurde, kann an dieser Stelle aus Datenschutzgründen keine genaue Angabe der Evaluationsergebnisse dieser Seminare gemacht werden. Vergleicht man aber das Ergebnis mit den bisherigen Evaluationen der Seminare der Autorin (vgl. hierzu Appendix A.2) so zeigt sich ebenfalls eine positive Entwicklung.

beziehungsweise vereint beides miteinander. Von den 36 Studierenden aus meinem Seminar, die zur Prüfung antraten, haben alle bestanden. Man könnte also davon ausgehen, dass das Ziel erreicht wurde. Aber ist das so einfach festzuhalten?

Drei Hypothesen wurden dabei zu Beginn des SoTL Projekts entwickelt und es gilt nun, diese im Zuge dieser Untersuchung zu überprüfen. Ausgehend von der zentralen Relevanz des sozialen Raumes für das Lernen wurde erstens davon ausgegangen, dass die Schaffung von Lerngruppen Verbindlichkeit und einen Raum für das miteinander lernen bietet (Hypothese 1). Dabei zeigte sich im Rahmen dieses Seminars, dass diese Annahme als zutreffend überprüft werden kann, da die klare Mehrheit der Studierenden dies positiv evaluierte. Gleichzeitig boten die Rückmeldungen der Studierenden aber auch Anstoß zur Weiterentwicklung dieses Konzepts.

„Das Konzept der Lerngruppen habe ich persönlich mit Freunden aus anderen Seminaren mehr genutzt und dabei durchaus als sinnvoll erachtet. Vielleicht könnte man noch ein paar mehr Anreize zur Lerngruppenfindung schaffen, der Lernerfolg kann nämlich meiner Ansicht nach sehr gut steigen in einer Lerngruppe.“

Diese Rückmeldung verdeutlicht dabei den sozialen Aspekt der Lerngruppe. Die zufällige Einteilung der Gruppenmitglieder scheint dabei nicht der bestmögliche Weg zu sein. Für zukünftige Lehrveranstaltungen gibt dies Anstoß zu überlegen, wie die Zusammensetzung der Lerngruppen stärker an den Sympathien der Studierenden orientiert erfolgen kann oder ob eine andere Konzeption der Lerngruppen zum Erfolg beitragen können. Überlegungen hierzu sollten die Gruppengröße, die Art der Aufgaben, die Formen der Kollaboration, sowie die engere Begleitung der Gruppen inkludieren.

Innerhalb der zweiten Hypothese ging es dann darum, als Facilitator die regelmäßige Rückmeldung der Studierenden einzuholen und diese dazu zu nutzen, die Lehrveranstaltung stetig anzupassen. Objektiv lässt sich diese Hypothese insofern überprüfen, als dass die Ergebnisse der Evaluationen am Ende jeder Sitzung stets in der folgenden Sitzung mit einfließen. Hier wurde beispielsweise die Möglichkeit, offene Fragen zu sammeln und die Beantwortung zu Beginn der darauffolgenden Sitzung von den Studierenden als positiv bewertet. Auch organisatorische Anpassung, wie das Einstellen der Folien vor Beginn der Sitzung, fanden auf Grund der Rückmeldungen der Studierenden statt. Subjektiv trugen die Rückmeldungen der Evaluationen dazu bei, für mich als Lehrperson ein Gefühl dafür zu haben, was die Studierenden verstanden haben, welche Lehrformen sie im Lernen unterstützt haben und wo es noch Bedarf zu Verbesserung oder Nacharbeit gibt. Gerade in einem Onlineformat fehlt die sonst direkte soziale Interaktion, welche Orientierung zum Stand der Dinge geben kann.

Die dritte und letzte Hypothese zielte dann auf den Aufbau der Lehrveranstaltung im Sinne des „constructive alignment“ (BIGGS & TANG 2011) ab. Hierbei zeigte sich, dass der konsequente Aufbau der Sitzungen und des gesamten Seminars anhand diesen Konzepts,

die Studierenden in ihrem Lernen unterstützt hat. Belege dafür können die positiven Bewertungen der Aussage „Der Lehrstoff wurde in verständlicher Weise vermittelt“, sowie die Prüfungsergebnisse der Studierenden sein. Um stichfeste Ergebnisse zur Überprüfung der dritten Hypothese („Der Aufbau der Lerninhalte des Seminars in Ausrichtung auf die in der Klausur/im Take-Home Exam abgefragten Fähigkeiten, verbessert die Chance, dass die Studierenden die Prüfungsleistung erfolgreich abschließen“) zu liefern, bedarf es aber weitergehender Erhebungen und Analysen. Die offene Beantwortung von Fragen scheint hierbei nicht ausreichend geeignet.

Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung stellt zudem die Feststellung der Relevanz der Struktur dar. Der Verlauf und die Auswertung des Seminars zeigen dabei deutlich, wie wichtig eine an Erkenntnissen aus der Lehr-Lernforschung angelehnte und im stetigen Austausch mit den Studierenden angepasste Strukturierung der Seminarsitzungen ist. Ein klarer Ablauf gibt dabei, sowohl auf der Seite der Lehrenden als auch auf Seite der Lernenden, Orientierung.

Die hier vorgestellte Untersuchung ist dabei sicherlich nicht ohne Schwächen. Drei Aspekte sind hierbei im Besonderen zu nennen. Erstens findet die Auswertung ausschließlich auf Ebene der Gesamtgruppe statt. Auf Grund der Erhebung und des dabei erfragten Teilnahmecodes wäre es auch denkbar die Rückmeldungen stärker auf individueller Ebene nachzuvollziehen. Interessant wäre dabei zu betrachten, ob beispielsweise je nach in der ersten Befragung genanntem Lerntyp sich die spätere Wahrnehmung der Lernsituation im Seminar unterscheidet. Für zukünftige Untersuchungen dieser Art wäre es darüber hinaus beispielsweise auch hilfreich, zu erfragen zu welcher Lerngruppe die Person gehört, um so überprüfen zu können, ob alle Mitglieder einer Lerngruppe die Situation gleichermaßen gut oder schlecht empfinden.

Zweitens sind rückblickend nicht alle Frageformulierungen immer glücklich gewählt gewesen. Insbesondere wird dies bei einer Frage der ersten Befragung deutlich. Hier wurde gefragt: „Wann haben Sie in Ihrem Leben am meisten gelernt?“. Die Antworten darauf zielten stark auf das Auswendiglernen ab, was verdeutlicht, dass die Fragestellung nicht ausreichend deutlich vermittelt nach welcher Art des Lernens gefragt ist. Drittens ist der Vergleich der Antworten auf die Aussage „der Stoff wurde in verständlicher Weise vermittelt“ zwischen dem hier untersuchten Seminar und vergangenen Seminaren nur bedingt valide. Auch wenn eine klare Verbesserung in den Zustimmungswerten zu dieser Frage zu verzeichnen ist, kann dies auf unterschiedlichste Gründe zurückzuführen sein. Diese reichen von der schlichten Tatsache, dass es sich um jeweils unterschiedliche Studierende handelt bis hin zu der Tatsache, dass das hier untersuchte Seminar mit einem anderen Erfahrungsschatz als Lehrperson, als die vorherigen durchgeführt wurde. Die hier vorgestellte Studie erhebt somit keinerlei Anspruch darauf, dass die vorgestellten Elemente der Lehre eine kausale Wirkung auf das Empfinden der Studierenden, ob Stoff in verständlicher Weise vermittelt wurde, hat.

Schließlich bietet die Untersuchung nun noch mindestens zwei Anstöße zu weiteren Überlegungen. Der erste Anstoß liegt in einer weitergehenden Reflexion der Rolle von Referaten in diesem Seminar. Dieser Aspekt war zwar nicht Teil der eigentlichen Untersuchungen, wurde jedoch von den Studierenden in ihren Rückmeldungen häufig und kritisch genannt. Ausgehend von dem Modulhandbuch müssen die Studierenden eine mündliche Prüfungsleistung in dem Seminar ablegen. In der Vergangenheit und auch in diesem Seminar fanden diese Referate als Gruppenleistung statt und vertieften anhand eines Forschungsartikels die in der Sitzung erlernte Methode. Die Studierenden meldeten nun zurück, dass sie häufig Schwierigkeiten hatten sich in der Kürze der Zeit bereits zu vertiefen und/oder die erlernte Methode in dem Forschungsartikel zu erkennen. Für zukünftige Veranstaltungen sollte daher zum einen die Rolle der mündlichen Prüfung im Seminar, sowie die Anforderungen an die Prüfung neu überdacht werden.

Ein zweiter Anstoß liegt ganz persönlich in der Frage nach der eigenen Rolle in der Lehre. Ohne danach gefragt zu werden, meldeten einige Studierende Aspekte zurück:

„Vielen Dank für Ihre Mühe, Ihre Hilfsbereitschaft und die gute Organisation! Dieser Kurs hat mich sehr weitergebracht und es war jeden Donnerstag eine Freude, Ihnen zuzuhören. Hoffentlich sehe ich Sie nächstes Semester wieder :)“

„Das Seminar war insgesamt sehr lehrreich und die Inhalte wurden "Ersti-freundlich" vermittelt. Ich habe mich im Seminar sehr wohlgefühlt.“

„Insgesamt war ich mit dem Ablauf des Seminars sehr zufrieden! Zudem hatte ich das Gefühl, die Seminarleiterin war stets sehr positiv, man konnte offen Fragen stellen.“

Dieses positive Feedback motiviert für kommende Lehrsituationen. Gleichzeitig wäre es interessant für die zukünftige Arbeit auch Evaluationsmethoden zu nutzen, um zu überprüfen, ob die intendierte Rolle als Lehrperson auch adäquat umgesetzt und durch die Studierenden entsprechend wahrgenommen wird.

Bibliographie

- BAIN, K. 2004. *What best college teachers do*. Cambridge: Harvard University Press.
- BIGGS, J. 2003. *Teaching for Quality Learning at University*. 2. Auflage, Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- BIGGS, J., TANG, C. 2011. *Quality Learning at University*. Berkshire: Open University Press.
- BROCKBAND, A., MCGILL, J. 2007. *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. 2nd edition, Maidenhead and New York: SRHE & Open University Press, Mc Graw Hill.
- CENDON, E. 2014. „Ermöglichen, unterstützen, reflektieren?! Aufgaben von Lehrenden in der Hochschulweiterbildung“, in: *Hochschule und Weiterbildung*, 2, S. 29–33.
- FLEISCHMANN, A. 2020. „Der Ursprung von Constructive Alignment. John Biggs‘ und Catherine Tangs Teaching for Quality Learning at University und seine Wirkung“, in: TREMP, P., EUGSTER, B. (Hg.) *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 245–254.
- HUBER, L., PILNIOK, A., SETHE, R., SZCZYRBA, B., VOGEL, M. 2018. *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- KAUFMANN, D., EGGENSBERGER, P. 2017. *Gute Lehre in den Naturwissenschaften. Der Werkzeugkasten: Einfach. Schnell. Erfolgreich*. Berlin: Springer.
- KLÖBER, R. 2020. „Charakteristika und Möglichkeiten forschenden Lehrens. Scholarship of Teaching and Learning an der Universität Heidelberg“, in: *Heidelberg Inspirations for Innovative Teaching*, 1:1, S. 11–26.
- NEUMANN, B., EGGENSBERGER, P., SANDMEIER, A. 2019. *Soziale Kompetenzen (3). Grundlagen guter Lerngruppen*. <https://doi.org/10.11588/heidok.00026089>.
- PFÄFFLI, B. K. 2015. *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*. Bern: Haupt Verlag.
- ROGERS, C. R. 1967. “The Interpersonal Relationship in the Facilitating of Learning”, in: LEEPER, Robert R. (Hg.) *Humanizing Education*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, S. 1–18.
- ROXÅ, T., OLSSON, T., MÅRTENSSON, K. 2008. “Appropriate Use of Theory in the Scholarship of Teaching and Learning as a Strategy for Institutional Development”, in: *Arts’ and Humanities in Higher Education*, 7:3, S. 276–294. <https://doi.org/10.1177/1474022208094412>.

Julia Weiß ist Politikwissenschaftlerin und arbeitet als Postdoktorandin bei GESIS, dem Leibniz Institut für Sozialforschung. Innerhalb des Teams der nationalen Wahlstudie ist sie zuständig für die Zusammenführung von Umfragedaten und digitalen Verhaltensdaten. Dabei forscht sie zu Fragen sozialer Ungleichheit und politischem Partizipationsverhalten. Gute Lehre kann für sie nur im stetigen Austausch mit den Studierenden funktionieren.

Dr. Julia Weiß
julia.weiss@gesis.org

Anhang

A1. Referatsbewertungsbogen

Dauer:

Referent:innen:

Semester & Datum:

Seminartitel:

Titel der Präsentation:

Note:

1. Kommunikationsstil

	Trifft zu	Trifft nicht zu
Dauer Präsentationsdauer innerhalb der vorgegeben Zeit (+/- 2 Minuten)		
Sprachlicher Stil Klar und deutlich gesprochen, Fachtermini		
Support Materials Die Nutzung der Medien trug positiv zur Präsentation bei		
Handout Fasst die zentralen Punkte der Präsentation zusammen; ein korrektes Literaturverzeichnis ist enthalten; Layout einheitlich; Orthographie		
(1/3 Notenabzug für jeden nicht zutreffenden Punkt)	Abzug:	

2. Inhaltliche Evaluation¹

	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Ausreichend	Nicht ausreichend
Organisation Konnte der Präsentation einfach gefolgt werden und war sie gut zu verstehen?					
Einführung und Aufbau Sind Problemstellung & Zielsetzung klar herausgearbeitet worden? Gibt es einen logischen Aufbau/Gliederung?					
Abdeckung des Themas Wurde das Thema sorgfältig und umfassend abgedeckt?					
Einhaltung wissenschaftlicher Richtlinien Wurde korrekt zitiert?					
Zusammenfassung Liefert das Referat eine Zusammenfassung sowie eine kritische Reflexion der Ergebnisse? Gibt es einen Ausblick?					
Diskussion Wurde eine Diskussion erfolgreich angeregt und moderiert?					
Gesamteindruck					

¹= Doppelte Kreuze stellen die Halbnote dar.

3. Kurze Kommentare

A2. Evaluationsergebnisse aus vergangenen Lehrveranstaltungen der Autorin

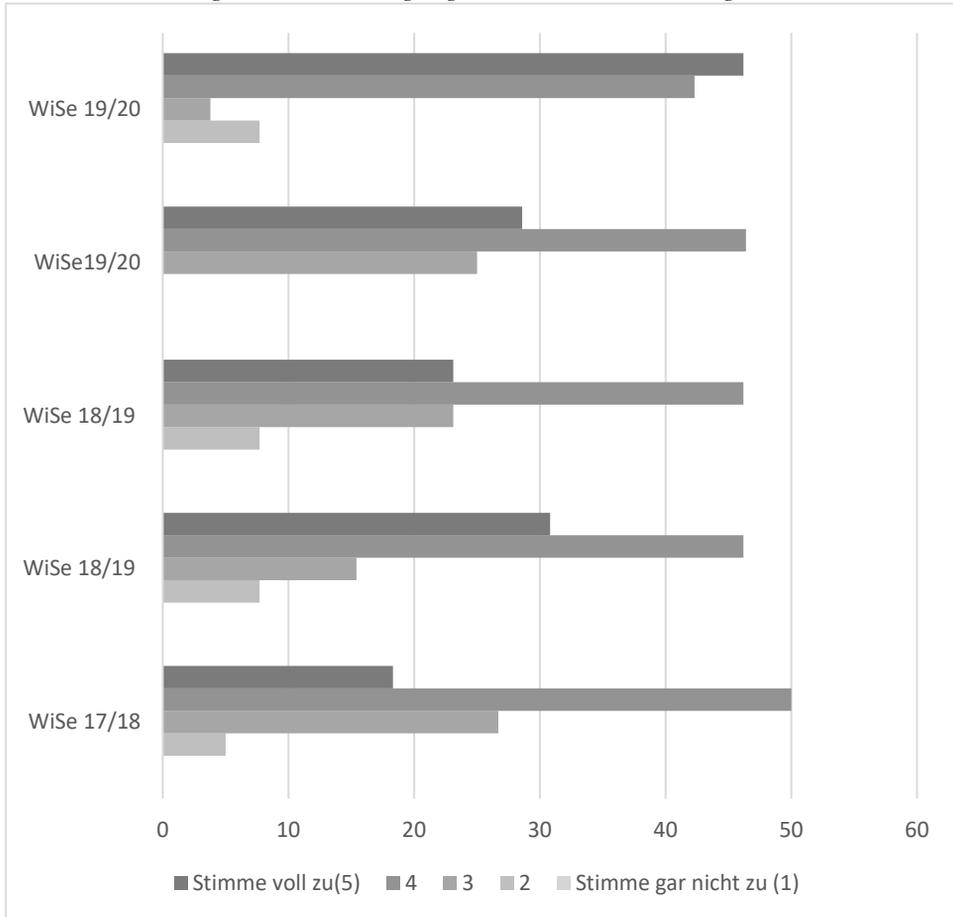


Abbildung A2

Antworten zu „Der Lehrstoff wird in verständlicher Weise vermittelt“ in Prozent der jeweiligen Seminarteilnehmenden

Notiz: Aus Datenschutzgründen (die vorherigen Seminare zu den Grundlagen der Politikwissenschaft wurden von anderen Dozierenden unterrichtet) werden hier die Ergebnisse aus vergangenen Lehrveranstaltungen der Autorin dargestellt. Diese Veranstaltungen waren inhaltlich nicht deckungsgleich mit dem hier vorgestellten Seminar. Stattdessen handelte es sich um „die Grundlagen der Europäischen Union“, welche sich ebenfalls an Erstsemesterstudierende richten. In den Wintersemestern 18/19 und 19/20 unterrichtete die Autoren das gleiche Seminar jeweils zwei Mal.