

# Interaktion in großen Gruppen: Kursformat, Atmosphäre, Arbeitsformen

David Löwenstein — 7. April 2021

Erscheint in: „Neues Handbuch Hochschullehre“.  
Entwurfssfassung – bitte nicht zitieren.

## Einleitung

Wie lässt sich auch in großen Studierendengruppen eine aktivierende und interaktive Lehre gestalten? Die Antwort auf diese Frage fällt abhängig von den Rahmenbedingungen ganz unterschiedlich aus (vgl. z. B. Reimann *et al.* 2006, Blank 2013, Baumann 2016, Di Maio & Gerber 2019). In diesem Beitrag schlage ich eine weitere Möglichkeit zur Umsetzung einer interaktiven Großgruppendidaktik vor, die ich zuletzt im Einführungsmodul „Logik und Argumentationslehre“ an der Friedrich-Schiller-Universität Jena weiterentwickelt habe und die dort mit dem Lehrpreis der Akademie für Lehrentwicklung ausgezeichnet wurde.

Dieses Modul beschäftigt sich mit der Analyse und Evaluation von Argumenten sowie, als Werkzeug dazu, mit den Grundlagen der formalen Logik. Dazu gehört die Interpretation von argumentierenden Redebeiträgen und Texten sowie die genaue Analyse der vorgebrachten Argumente. Dies umfasst die verschiedenen Dimensionen der kritischen Evaluation von Argumenten, mit einem Schwerpunkt in der Prüfung der logischen Folgerichtigkeit („Gültigkeit“) der vollzogenen Schlüsse. Diese Evaluationskompetenzen werden vor allem anhand von Argumenten aus Texten eingeübt, gleichzeitig aber auch

für das Entwickeln eigener Argumente fruchtbar gemacht.<sup>1</sup>

Das Modul „Logik und Argumentationslehre“ gehört zum festen Einführungsbereich des Philosophiestudiengangs und der entsprechenden Lehramtsstudiengänge, wird gleichzeitig aber auch von vielen Studierenden aus anderen Studiengängen und Fakultäten besucht. An diesem Beispiel stelle ich ein Konzept zur Förderung der Interaktion in großen Studierendengruppen vor, das sich jedoch auszeichnet auch auf anderen Fächer und Lehrveranstaltungen anpassen lässt – besonders dort, wo ebenfalls sowohl theoretisch als auch mit praktischen Anwendungen und regelmäßigen individuellen Übungszetteln oder Online-Aufgaben gearbeitet wird.

Im Folgenden werden die drei wesentlichen Gestaltungsmerkmale dieses Konzepts erläutert, diskutiert und an Beispielen illustriert. Im Einzelnen sind das ein integriertes Kursformat (Abschnitt 1), eine konsequent interaktive Großgruppendidaktik (Abschnitt 2) und darauf abgestimmte Rückmeldungen zum Lernerfolg (Abschnitt 3). Abschließend erläutere ich kurz eine weitere Stärke des Konzepts im Umgang mit einer spezifischen Dimension der Heterogenität der Studierenden.

## 1 Kursformat

Wir kennen das: Das Einführungsmodul besteht aus einer Vorlesung und begleitenden Übungen oder Seminaren. Die Vorlesung hat eine dreistellige Studierendenzahl und besteht im Wesentlichen aus einem Vortrag, vielleicht mit gelegentlichen Fragen ins und aus dem Plenum. Die Übungen handeln sich mühsam erneut von Aspekt zu Aspekt der Vorlesung und / oder von Frage zu Frage auf dem wöchentlichen Aufgabenzettel. Mit der Zeit schwinden die Studierenden aus der Vorlesung, arbeiten die Inhalte mehr schlecht als recht

---

<sup>1</sup> Die Weiterentwicklung *dieser* Kompetenzen kann im Rahmen dieses Moduls zwar begonnen, aber kaum mit größerer Ausführlichkeit behandelt werden, da die Kombination von Logik und angewandter Argumentationsanalyse bereits für ein volles Semesterprogramm sorgt. An der Friedrich-Schiller-Universität Jena habe ich dazu gemeinsam mit meiner Kollegin Peggy H. Breitenstein eine enge inhaltliche und didaktische Verzahnung dieses Moduls mit dem anschließenden Modul „Philosophisches Argumentieren und Schreiben“ erarbeitet.

nach und die Übungsgruppen müssen immer mehr immer eiliger wiederholen, sodass Vertiefung und Transfer auf der Strecke bleiben.

Diese frustrierende Entwicklung hat vielerlei Gründe. Zum Teil liegt sie aber auch einfach an den *Formaten* der Veranstaltungen und den damit verbundenen Üblichkeiten. Die Vorlesung dauert genau 90 Minuten am Stück, ebenso die Übung. Und traditionell wird in der Vorlesung durchgängig vorgetragen und in der Übung durchgängig angewendet und geübt. Doch wieso eigentlich?

Für das hier skizzierte Kurskonzept habe ich die auf dem Papier getrennten Veranstaltungen „Vorlesung“ und „Übung“ zu einer einzigen Lehrveranstaltung verschmolzen. Dieses vierstündige und jede Woche *en bloc* unterrichtete integrative Kursformat wird durch einen dynamischen Wechsel zwischen verschiedenen Arbeitsformen (und ausreichenden Pausen!) gestaltet, der sich flexibel und organisch ganz allein an der Sachlogik der Inhalte und dem Lernverhalten der Studierenden orientiert. Wie sich diese Flexibilität konkret auswirkt und nutzen lässt, wird in den folgenden Abschnitten dargestellt.

Natürlich lassen sich diese Dinge genauso auch in einem Kurs umsetzen, der nur zwei Stunden pro Woche umfasst, oder in einem, der vier Stunden in zwei separaten Zeitfenstern anbietet. Dennoch: Je mehr Zeit, desto mehr Spielraum, und *en bloc* lässt sich noch flexibler arbeiten.

Auch für ein solches integratives Kursformat sind mögliche Nachteile und Probleme zu beachten. Doch dafür gibt es Lösungen:

- „Wie soll man in einer Großgruppe eine echte Übung geben?“ Durch eine Vielfalt interaktiver Darstellungsformate und Arbeitsformen, insbesondere auch Einzel- und Gruppenarbeitsphasen (siehe Abschnitt 2).
- „Wie viele Studierende innerhalb der Großgruppe können ernsthaft aktiv mitarbeiten?“ Mehr, als Sie denken! Die Einzel- und Gruppenarbeitsphasen nehmen alle mit, ganz egal wie groß die Gruppe insgesamt ist. Im Plenum beteiligen sich pro Sitzung durchschnittlich ca. 20 Studierende, fast alle mehrfach, und über den Semesterverlauf ca. 12

Studierende in fast jeder sowie ca. 60 in mindestens zwei Sitzungen.<sup>2</sup> Und auch für diejenigen, die in der aktuellen Sitzung schweigen, ist die interaktive Plenumsarbeit ein deutlicher Mehrwert im Vergleich zum reinen Vorlesungsstil. Sie erleben die Entwicklung von Inhalten und die Arbeit an der Lösung von Anwendungsproblemen in viel organischeren Prozessen, in die sie sich zudem jederzeit einbringen können.

- „Fehlt den Studierenden dann nicht die Arbeit in einer Kleingruppe?“ Natürlich! Besonders in Einführungsmodulen ist die Nähe der Kleingruppe durch nichts zu ersetzen. Dazu habe ich die Rolle der Tutorien neu gedacht: Am Tag vor einer Kurssitzung werden in allen akademischen Zeitfenstern zwischen 8 und 20 Uhr Tutorien angeboten, ausgerichtet auf je 15–20 Studierende. Hier werden die bis dahin eingereichten Übungsaufgaben gründlich nachbesprochen (vgl. Abschnitt 3), zusätzliche Anwendungen und Aufgaben angeboten und weitere Themen aus der letzten Kurssitzung aufgegriffen. Die Tutor\*innen nehmen an hochschuldidaktischen Fortbildungen teil und leiten die Studierenden vor allem dazu an, sich gegenseitig zu unterstützen.

Meine Erfahrungen mit diesem Kursformat sind in Gruppen mit bis zu 150 Studierenden ganz ausgezeichnet, und auch darüber hinaus mit bis zu 300 Studierenden sehr gut.

## 2 Interaktive Didaktik und selbstbestimmtes Lernen

In der didaktischen Gestaltung des Kurskonzepts orientiere ich mich an der Selbstbestimmungstheorie nach Ryan & Deci (2000). Demnach kann die intrinsische Motivation, das Wohlergehen und der Erfolg der Studierenden besonders dadurch gefördert werden, dass drei zentrale Grundbedürfnisse ernst genommen und befriedigt werden. Für den aktuellen Kontext lässt sich das in etwa so fassen:

---

<sup>2</sup> Diese Zahlen basieren auf handschriftlichen Markierungen auf der Teilnahmeliste, mit deren Hilfe ich die Namen der Studierenden lerne (siehe Abschnitt 2.1).

- (1) *Kompetenzerleben*: Die Studierenden erfahren, dass sie ihren Aufgaben gewachsen sind. Sie können die Herausforderungen des Kurses aus eigener Anstrengung bewältigen und sich dazu bei Problemen verlässlich wirksame Unterstützung holen.
- (2) *Selbstbestimmung*: Die Studierenden können ihre Ziele und ihr Handeln selbst bestimmen. Unausweichliche Vorgaben werden jederzeit nachvollziehbar begründet.
- (3) *Soziale Eingebundenheit*: Die Studierenden erleben sich als eingebunden in die Kursgemeinschaft und anerkannt durch die Lehrenden und die anderen Studierenden.

Dass eine interaktive Didaktik generell besonders gut geeignet ist, diese drei Grundbedürfnisse zu erfüllen, liegt auf der Hand. Interaktion lebt von gegenseitiger individueller Anerkennung und Wertschätzung – was übrigens auch im Sinne einer *diversity*-sensiblen Lehre besonders wichtig ist (vgl. Richter 2005, Burger & Glathe 2016). Wer interagiert, reagiert nicht nur, sondern agiert selbst und handelt insofern selbstbestimmt. Und in diesem eigenen Agieren können Studierende erleben, wie sie selbst diejenigen sind, die die Herausforderungen des Kurses eigenständig bewältigen.

Soweit die Theorie. Aber wie lässt sich das ganz konkret in einer großen Gruppe umsetzen? Abschnitt 2.1 beschreibt, wie sich die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden stärken lässt. Und Abschnitt 2.2 behandelt die vielfältigen Arbeitsformen, die vor allem die Interaktion der Studierenden untereinander fördern..

## 2.1 Interaktionsförderliche Atmosphäre

Entscheidend für die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden ist eine vertrauensvolle Atmosphäre. Um diese anzuregen, setze ich im Wesentlichen zwei konkrete Mittel ein: einerseits *Metakommentare*, um den richtigen Ton zu setzen und dann auch vorzuleben, und andererseits das Lernen der *Namen* der Studierenden sowie *persönliche Gespräche* im Umfeld und abseits des Kurses.

*Definition:* Metakommentare sind eine Form der Lehrendenintervention, die durch Transparenz und Offenheit dazu beitragen soll, Vertrauen zu schaffen und ein authentisches Interesse am Erfolg aller Studierenden zu bekräftigen.

Um die Interaktion mit den Studierenden nachhaltig stärken zu können, kommt es weniger auf einzelne Interventionen als auf eine *Kultur* der Metakommentare an, die sich durch das gesamte Semester zieht. Zum Beispiel erläutere und begründe ich die Gestaltung der gemeinsamen Arbeit und meine didaktischen Entscheidungen nicht nur zu Beginn des Kurses sowie regelmäßig in jeder Sitzung im Semesterverlauf, ich gehe auf die Vorschläge der Studierenden ein und setze sie um, wo immer möglich. Auch wenn Lehren und Prüfen kaum ganz ohne Vorgaben möglich ist, werden dadurch die Grundbedürfnisse der Studierenden nach Anerkennung und Selbstbestimmung ernst genommen, was die Studierenden deutlich spüren und klar rückmelden: durch ihr Engagement, in persönlichen Gesprächen und in den Lehrevaluationen.

Dabei betone ich, dass es auf *alle Studierenden* ankommt, und dass ich dafür einstehe, den Studierenden mit ihren unterschiedlichen Startvoraussetzungen gerecht zu werden. Ich nehme vorweg, dass die Studierenden Nachfragen haben und gleichzeitig unsicher sein werden, ob sie damit die Gruppe aufhalten würden, und mache dabei deutlich, dass es von großem Wert für alle ist, diese Nachfragen unbedingt zu stellen: Denn einerseits haben stets auch viele andere dieselbe Rückfrage. Und andererseits gebe ich jede solche Nachfrage zunächst an die anderen Studierenden zurück. Erst dadurch haben diejenigen, die sich vermeintlich aufgehoben fühlen könnten, die unschätzbare wichtige Gelegenheit, ihren Eindruck, den betreffenden Punkt bereits verstanden zu haben, überhaupt zu *prüfen* und selbst einen Antwortversuch zu formulieren. Denn gerade die Logik gehört zu denjenigen Bereichen, in denen man leicht meint, etwas klar verstanden zu haben, aber bei der eigenen Anwendung doch feststellt, dass der Eindruck trügt. Auf diese Weise können wir die Unterschiede im Lernverhalten innerhalb der Studierendengruppe für alle produktiv nutzen. Studierende, die sich selbst als unsicher und schüchtern erleben, können ihre Fragen und Verständnisprobleme ganz neu begreifen: als positive Beiträge in einer konstruktiven, gegenseitig unterstützenden Kurs-

gemeinschaft mit einer positiven Fehlerkultur.

Darüber hinaus benenne und erläutere ich auch die *Ziele* des Kurses im Ganzen und betone, dass wir diese Ziele nur gemeinsam und interaktiv erreichen können. Die verwendeten Methoden und der Anspruch an die Mitarbeit der Studierenden im Kurs sowie durch die wöchentlichen Übungsaufgaben und Tutorien (vgl. Abschnitt 3) kündigt ich nicht nur an, sondern erläutere und begründe sie. Seit ich dies konsequent tue und eine Transparenz bzgl. meiner didaktischen Entscheidungen herstelle, haben sich beispielsweise die zuvor üblichen Beschwerden über den hohen Arbeitsaufwand des Kurses praktisch vollständig gelegt und die Qualität und Regelmäßigkeit der Abgabe der Übungsaufgaben ist deutlich gestiegen. Dabei nenne ich auch ganz explizit die verfolgten didaktischen Grundsätze oder verweise auf die Erfolgsquoten und Notenschnitte des Kurses in den letzten Semestern.<sup>3</sup> Gleichzeitig mache ich deutlich, dass mir der Austausch über all diese Ziele und Methoden wichtig ist und ich mich gerne für den aktuellen und die folgenden Kurse von besseren Gestaltungsmöglichkeiten überzeugen lasse. Dazu verweise ich auf die verschiedenen Formen der Kursevaluation und lade dazu ein, jederzeit auch informell Rückmeldungen zu den eigenen Erfahrungen im Kurs zu geben.

Die Grundidee der Metakommentare ist einfach und wird sicherlich von den meisten Lehrenden punktuell bereits beherzigt. Entscheidend ist es jedoch, sie wie hier beschrieben zu verstetigen und zu vertiefen, sodass sie den Studierenden die didaktische Gestaltung des Kurses tatsächlich durchgehend transparent machen und die Anregungen der Studierenden angemessen aufgenommen werden.

Neben den Metakommentaren lerne ich zweitens die *Namen* der Studierenden und führe *persönliche Gespräche* im Umfeld des Kurses. Wenn mich Studierende ansprechen oder ich Ihnen begegne – in Pausen, vor oder nach dem Kurs, auf dem Gang oder sonst –, nehme ich mir Zeit für einen kurzen informellen Austausch: „Wie läuft der Kurs gerade für Sie?“ „Wie lief

---

<sup>3</sup> Während meiner Lehrtätigkeit an der Friedrich-Schiller-Universität Jena waren 91,98 % der Erstprüfungsversuche erfolgreich und 92,31 % der Zweitprüfungsversuche, mit einem übergreifenden Notenschnitt von 2,18 (keine Drittprüfungsversuche).

der Studieneinstieg?“ „Was würden Sie gern behandeln / wiederholen?“ Im Kurs weise ich regelmäßig auf meine persönliche Sprechstunde hin und lade herzlich dazu ein. Und ich erwähne es stets explizit, wenn ich ein bestimmtes Thema nun noch einmal vertiefe oder wiederhole, weil ich im persönlichen Gespräch erfahren habe, dass an dieser Stelle Bedarf besteht.<sup>4</sup>

Zudem hebt es die Stimmung, die Motivation und die Interaktion auf Augenhöhe spürbar, wenn Lehrende die Studierenden namentlich ansprechen und Rückbezüge auf ihre Einsichten und Fragen ebenso namentlich kenntlich machen. Das zeigt sich in informellen Rückmeldungen der Studierenden, in den Tutorien und in den Lehrevaluationen. Soweit, so gut, doch wie soll man so viele Namen lernen können, geschweige denn die Zeit dafür finden? Ich selbst war sehr überrascht, wie einfach und effizient sich dies schaffen lässt. Vielleicht hilft also auch Ihnen die Checkliste, der ich folge. Dadurch lassen sich in meiner Erfahrung mit sehr geringem Aufwand ganz ausgezeichnete Ergebnisse erzielen.

#### *Checkliste zum Namenlernen*

- Kündigen Sie zu Beginn des Kurses an, dass und warum (!) Sie die Namen der Studierenden lernen wollen, und dass Sie dazu vor allem am Anfang das eine oder andere Mal werden nachfragen müssen.
- Halten Sie schon in der ersten Sitzung eine Liste der Teilnehmenden bereit, exportiert aus dem entsprechenden Anmeldesystem, mit schmalen Spalten für jede Sitzung des Semesters.
- Wenn Sie einer Person das Wort erteilen, nennen Sie stets deren Namen. Wenn er Ihnen nicht einfällt oder noch unbekannt ist, dann erbitten Sie immer (ja, *immer!*), dass die Person ihren Namen kurz nennt bzw. wiederholt, ehe sie ihren Beitrag leistet. (Und lachen Sie über sich selbst, wenn Sie sich vertun; das lockert die Stimmung für alle.)

---

<sup>4</sup> Diese Betonung dient der Interaktionsförderung. Tatsächlich bewerte ich das natürlich selbst in Absprache mit den Tutor\*innen, mit denen ich mich wöchentlich austausche und unter anderem entscheide, welche Vertiefungen und Wiederholungen wo am besten aufgehoben sind: im Kurs, in den Tutorien oder anderswo (vgl. Abschnitt 3).

- Machen Sie auf der Teilnahmeliste eine kurze Markierung hinter dem Namen, wenn eine Person sich mindestens einmal in der betreffenden Sitzung beteiligt hat.
- Nehmen Sie sich vor Beginn der Sitzung sowie in Pausen und während Einzel- oder Gruppenarbeitsphasen so oft wie irgend möglich ein kurzes Zeitfenster von ca. zwei Minuten, um den Blick über die Studierenden schweifen zu lassen und mental die Gesichter den Namen auf der Teilnahmeliste mit den Markierungen der Beteiligung zuzuordnen.

Die beschriebenen Metakommentare, persönliche Gespräche und das Lernen der Namen sind jeweils nur kurze Interventionen. Sie lassen sich leicht eingewöhnen und verbessern die Atmosphäre und damit das Interaktionsverhalten meiner Erfahrung nach immens.

## 2.2 Interaktive Arbeitsformen

Eine Vielfalt interaktiver Arbeits- und Sozialformen in der Hochschullehre ist aus vielen verschiedenen Gründen wichtig. Sie fördert die intrinsische Motivation der Studierenden nicht nur durch die Befriedigung der drei oben genannten Grundbedürfnisse. Sondern sie ist auch besonders dazu geeignet, der Heterogenität der Studierenden gerecht zu werden, und dies sowohl im Sinne einer *diversity*-sensiblen Lehre (vgl. Richter 2005, Burger & Glathe 2016) als auch im Sinne einer Lehre, die die Diversität der *Lernstile*, -erfahrungen und -neigungen der Studierenden ernst nimmt (vgl. Decker & Mucha 2017). Je mehr verschiedene Arbeits- und Darstellungsformen angeboten werden, desto besser können die Studierenden individuelle Wege finden, um Kenntnisse und Kompetenzen zu erwerben und zu vertiefen, und desto verlässlicher und nachhaltiger können sie das Gelernte danach in den *anderen* Arbeits- und Darstellungsformen selbst überprüfen, festigen und weiterentwickeln.

Für das hier vorgestellte Kurskonzept greife ich vor allem auf die sechs folgenden Arbeitsformen zurück:

- (1) klassische Vorträge im Plenum, teils vor interaktiven Phasen, meist

jedoch danach zur Zusammenfassung und Ergebnissicherung, und dies teils frei, teils mit Folienpräsentation und teils mit Tafelanschrieb,

- (2) klassische Fragerunden im Plenum, meist am Ende von thematischen Einheiten und stets mit Ergebnissicherung entweder per Tafelanschrieb oder per Mitschrift in eine per Beamer angezeigte Textdatei,
- (3) gemeinsame Übungsarbeit im Plenum, beispielsweise zur Analyse und Evaluation der Argumentation in einem bestimmten Textstück, mit Mitschrift und weiterer Überarbeitung der Ergebnisse in eine per Beamer angezeigte Textdatei,
- (4) Einzel- und Kleingruppen-Übungsaufgaben, beispielsweise zur Wiederholung und Anwendung eines zunächst gemeinsam erarbeiteten Inhalts an neuen Beispielen und Problemen, z. B. anhand der Methode Think-Pair-Share,
- (5) Übungsaufgaben in Einzelarbeit, deren Ergebnisse über Audience-Response-Systeme (ARS) wie z. B. mentimeter (menti.com) eingereicht und danach ausgewertet werden, teils direkt im Plenumsgespräch, teils zuerst in Kleingruppen,
- (6) gelegentliche offene Diskussionsrunden zum weiteren Kontext des Kernstoffs des Kurses zur Förderung der Vernetzung und Anwendung in anderen Lehrveranstaltungen, teils zuerst in Kleingruppen und danach im Plenum, teils direkt dort.

In der konkreten Planung einzelner Sitzungen achte ich darauf, stets alle sechs Arbeitsformen mit sinnvollen Wechseln einzusetzen. Zum Einstieg und zur Wiederholung und Vertiefung greife ich auf (4–5) Übungsaufgaben in Einzel- oder Kleingruppenarbeit zurück, ggf. mit Umfragen über ARS vor dem Austausch in Kleingruppen, sowie danach auf (2) Fragerunden und Austausch im Plenum. Neue Themen und Inhalte werden stets in (3) gemeinsamer Übungsarbeit im Plenum begonnen, danach in Form von (1) Vorträgen gesichert, gefolgt von (2) klassischen Fragerunden. Darauf folgen neue Anwendungen

dieser Inhalte in (4–5) weiteren Übungsaufgaben und eine anschließende erneute Ergebnissicherung im Plenum. Schließlich reserviere ich in jeder Sitzung Zeit für (6) weiterführende Diskussionen, die ich entweder situativ nach entsprechenden Nachfragen einbaue oder selbst an passenden Stellen vorschlage. Diesen ebenso stetigen wie vertrauten Wechsel zwischen verschiedenen Arbeitsformen beschreiben die Studierenden in ihren Rückmeldungen als besonders produktiv.

Die in (3–5) genannte Übungsarbeit in verschiedenen Sozialformen hat ihrerseits verschiedene Gestalten. Thematisch spielt im Modul „Logik und Argumentationslehre“ die Praxis der Argumentrekonstruktion eine besonders wichtige Rolle (vgl. z. B. Betz 2020 und Brun & Hirsch Hadorn 2014). Dies umfasst:

- das Interpretieren von Textpassagen, in denen argumentiert wird,
- das vollständige eigene Reformulieren der in einem Argument begründeten Aussage (Konklusion) und der Aussage(n), mit denen diese begründet wird (Prämisse(n)),
- die logisch-semantische Analyse einzelner Aussagen (insb. der Prämissen und Konklusionen von Argumenten),
- das Erkennen von Schlussprinzipien in Argumenten und deren logische Prüfung (Gültigkeit, Fehlschluss, etc.), sowie
- die Darstellung von (Zwischen-)Ergebnissen der Argumentrekonstruktion in der so genannten Standardform (entsprechend markierte Prämissen und Konklusion sowie Angaben zu den Schlussbeziehungen).

Bei einer solchen Rekonstruktionsarbeit ist es besonders wichtig, Vorschläge und erste Schritte aufzuschreiben, zu ergänzen, zu revidieren oder weiterzuführen. Bei der gemeinsamen Übungsarbeit im Plenum schreibe ich daher Vorschläge und Zwischenergebnisse in eine Textdatei mit, die per Beamer für alle angezeigt wird, nehme Fragen und weitere Vorschläge entgegen, stelle selbst Fragen oder mache eigene Vorschläge. Wir überarbeiten und bewerten

die Zwischenergebnisse kontinuierlich, bis wir ein zufrieden stellendes Ergebnis erreicht haben. Dadurch wird das Vorgehen in der Einzel- und Kleingruppenarbeit bei ähnlichen Aufgaben optimal vorbereitet. Und später können neue Aufgaben und Probleme auch als erstes alleine oder in Kleingruppen angegangen werden, ehe wir dann im Plenum verschiedene Vorschläge und Varianten diskutieren.

Neben vollständigen Argumentrekonstruktionen werden im Kurs auch andere Übungsaufgaben absolviert, die einzelne Teilaspekte betreffen, etwa die Prüfung einzelner Schlussprinzipien oder die Überarbeitung einer gegebenen, unvollständigen Argumentrekonstruktion durch Ergänzung von Prämissen oder Schlussprinzipien.

### **3 Einschätzung des Lernstands und des Lernerfolgs**

Wie lässt sich der Lernerfolg der einzelnen Studierenden im Rahmen dieses Konzepts einschätzen – von mir und von den Studierenden selbst? Hier greife ich einerseits auf bekannte Formen wie Abschlussklausuren zurück. Andererseits eröffnen sich aber auch viele informelle und formative Wege, denn eine interaktionsförderliche Atmosphäre führt zu stetigen Rückmeldungen und Feedback – beidseitig zwischen Lehrenden und Studierenden sowie besonders intensiv innerhalb der Tutorien- und Kleingruppen. Hier greife ich einerseits auf bekannte Formen wie Abschlussklausuren zurück, die im Sinne des Constructive Alignment (vgl. Biggs 1996, Biggs & Tang 2011) mit dem Semesterverlauf abgestimmt sind. Andererseits eröffnen sich aber auch viele informelle und formative Wege, denn eine interaktionsförderliche Atmosphäre führt zu stetigen Rückmeldungen und Feedback – beidseitig zwischen Lehrenden und Studierenden sowie besonders intensiv innerhalb der Tutorien- und Kleingruppen.

Vor allem wird der Lernerfolg der Studierenden in vier Formen eingeschätzt: während der Sitzung, durch Übungsaufgaben, im Team mit den Tutor\*innen und schließlich in Form der Abschlussklausur.

*In der Sitzung:* Durch die skizzierten Methoden kann den Lernerfolg der Studierenden zum Teil bereits während der Kurssitzung evaluiert werden – einerseits quantitativ im Lichte der Antworten auf Fragen per ARS und andererseits qualitativ und stichprobenartig durch Nachfragen und Rückmeldungen, durch die Entwicklung der gemeinsamen Übungsarbeit im Plenum und beim Hineinhorchen in die Kleingruppen. Der Fortgang der Sitzung lässt sich dann entsprechend anpassen, etwa durch zusätzliche Klärungen oder Aufgaben zu den geplanten Themen oder Vorgriffe auf die nächste Sitzung.

*Übungsaufgaben:* Nach jeder Kurssitzung stehen den Studierenden Übungsaufgaben auf der Lernplattform Moodle zur Verfügung, die innerhalb von ca. fünf Tagen zu absolvieren sind und der Selbstüberprüfung des Lernstands der Studierenden vor den anschließenden Tutorienterminen dienen. Sie bestehen zur Hälfte aus Wiederholungsfragen (Multiple Choice, Lückentext, etc.) und zur Hälfte aus der Aufgabe, das Argument in einer gegebenen Textpassage vollständig zu rekonstruieren und das Ergebnis als Datei hochzuladen. Beide Aufgabentypen werden bereits in den Kurssitzungen gemeinsam behandelt (vgl. Abschnitt 2.2) und genauso auch in der Abschlussklausur genutzt (s.u.). In den Tutorien werden diese Übungsaufgaben anhand der eingereichten Lösungen gründlich nachbesprochen (vgl. Abschnitt 1).

*Team:* Die Lehrperson und das Team der Tutor\*innen treffen sich wöchentlich zur Evaluation des Lernerfolgs der Studierenden. Sie diskutieren (a) den Verlauf der letzten Kurssitzung, (b) die Ergebnisse der Übungsaufgaben, bei manchen Fragetypen auch mit Hilfe automatischer Punktestatistiken, sowie (c) den Verlauf der Tutoriensitzungen samt ausführlichem Feedback zu den Ergebnissen der Argumentrekonstruktionsaufgaben. Auf dieser Grundlage wird die Planung der Folgesitzung überarbeitet und auf den aktuellen Stand der Studierendengruppe zugeschnitten.

*Prüfung:* Die Klausur wird zunächst durch eine Probeklausur vorbereitet, die der Klausur nicht nur in Form und Struktur exakt entspricht (wie schon die wöchentlichen Übungsaufgaben zuvor), sondern auch in Länge und Schwierigkeitsgrad. Die Klausur selbst wird anonym korrigiert; die Studierenden notieren allein ihre Matrikelnummer. Dadurch sollen unbewusste Voreingenommenheiten beim Korrigieren ausgeschaltet werden. Den Studierenden

wird dieser Hintergrund explizit erläutert (vgl. das Stichwort „Metakommentare“ in Abschnitt 2.1).

## Schlussbemerkung

Das hier skizzierte Kurskonzept für das Modul „Logik und Argumentationslehre“ ist über die Jahre gewachsen und wird stetig überarbeitet.<sup>5</sup> Im Ergebnis kann es nun eine erfreuliche Erfolgsbilanz vorweisen (vgl. Fn. 3), die vor allem im Themenbereich der Logik hervorzuheben ist, in dem Einführungskurse vielfach als hohe Hürden wahrgenommen werden.

An dieser Stelle kommt eine spezifische Dimension der Heterogenität der Studierenden ins Spiel, die in solchen Lehrveranstaltungen eine besonders große Rolle spielt, und die sich in meiner eigenen und der Erfahrung der vielen anderen Lehrenden im Bereich der Logik und Argumentanalyse, mit denen ich im Austausch stehe, immer wieder bestätigt: Die Studierenden verfügen oft über Selbstbilder und konkret über Vorstellungen ihrer eigenen Fähigkeiten, in denen sie entweder vor allem sprachlich-hermeneutisch begabt sind oder vor allem formal-mathematisch, aber eben nicht beides gemeinsam. Diese Idee, für bestimmte Bereiche „einfach nicht gemacht“ zu sein, ist oft verknüpft mit gefährlichen Gender-Stereotypen und problematischen Erfahrungen in der Schule. Vor allem aber ist sie praktisch immer schlicht und ergreifend falsch.

Für Kurse zur logischen Analyse von Argumenten ist dies eine besondere Herausforderung, aber auch eine besondere Chance. Denn hier ist das eine nicht ohne das andere zu haben: Ohne formale Abstraktion keine Prüfung

---

<sup>5</sup> Mein herzlicher Dank gilt den anderen Lehrenden und vor allem auch den Studierenden, die an der Entwicklung dieses Kurskonzepts in verschiedenen Rollen beteiligt waren. Ein besonderer Dank geht dabei an vier Adressen: an Holm Tetens und Gregor Betz, deren Kurse ich als Tutor begleiten und dabei erste Erfahrungen mit der didaktischen Einbettung der Logik in die Argumentationsanalyse sowie mit interaktiver Lehre in großen Gruppen machen konnte, an Peggy H. Breitenstein, mit der ich gemeinsam in Jena die Kompetenzmodule zur logischen Argumentanalyse und zum argumentativen Schreiben überarbeitet und verzahnt habe, an Evelyn Hochheim und das Jenaer Team von „LehreLernen“ für ihre unschätzbare hochschuldidaktische Unterstützung und an all die engagierten Tutor\*innen, mit denen ich das Glück hatte, zusammen arbeiten zu dürfen.

der logischen Folgerichtigkeit. Aber ohne Hermeneutik bleibt Logik für die Analyse echter Argumente blind. Das Ziel des Modulkonzepts ist also die Weiterentwicklung und die Integration dieser Fähigkeitsbereiche.

Auf dem Weg dorthin starten die Studierenden an ganz unterschiedlichen Stellen. Und die Erfahrung in der Begleitung dieser individuellen Pfade zeigt ganz klar, welche Potenziale das hier vorgestellte Konzept entfalten kann – für den fachlichen Erfolg und erfreulich oft auch für die Persönlichkeitsentwicklung.

*Wichtig:* Je vertrauensvoller die Atmosphäre im Kurs, je vielfältiger und interaktiver die Zusammenarbeit, je besser die Abstimmung von Übungsaufgaben und Klausur, und je enger die begleitende Betreuung in den Tutorien, desto größer der Erfolg – auch und gerade mit Blick auf die Heterogenität der Studierenden und ihrer Lernwege.

## Literatur

- Baumann, Martin. 2016. Hallo, ich spreche auch zu Ihnen da hinten! Wie man große Gruppen nicht nur „be-lehren“, sondern auch mit ihnen arbeiten kann. *In: Berendt et al. (2002 ff.). 77. Ergänzungslieferung. E 2.15.*
- Berendt, Brigitte, Fleischmann, Andreas, Schaper, Nicolas, Szczyrba, Birgit, Wiemer, Matthias, & Wildt, Johannes (eds). 2002 ff.. *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- Betz, Gregor. 2020. *Argumentationsanalyse. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Biggs, John. 1996. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, **32**, 347–364.
- Biggs, John, & Tang, Catherine. 2011. *Teaching for Quality Learning at University*. 4th edition. Maidbehead: Open University Press.
- Blank, Wolfgang. 2013. Die Seminarvorlesung: Praxis im Hörsaal. Ein Fallbeispiel aus der Allgemeinmedizin. *In: Berendt et al. (2002 ff.). 62. Ergänzungslieferung. E 2.14.*

- Brun, Georg, & Hirsch Hadorn, Gertrude. 2014. *Textanalyse in den Wissenschaften*. 2., überarbeitete Auflage. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Burger, Claudia, & Glathe, Annette. 2016. Diversity-sensible Hochschullehre – Hintergründe und Empfehlungen. *In: Berendt et al. (2002 ff.)*. 78. Ergänzungslieferung. F 4.5.
- Decker, Christian, & Mucha, Anna. 2017. Der Lernstilansatz als Inspiration für die universitäre Lehre: Theoretische Grundlagen und exemplarische Anwendung. *In: Berendt et al. (2002 ff.)*. 82. Ergänzungslieferung. A 3.25.
- Di Maio, Gina, & Gerber, Julia. 2019. Fähigkeiten zur theoriegeleiteten Analyse in einer Vorlesung schärfen. Die didaktische Umsetzung einer interaktiven Übung. *In: Berendt et al. (2002 ff.)*. 90. Ergänzungslieferung. C 2.39.
- Reimann, Matthias, Mohr, Matthias, Dössel, Olaf, & Diez, Anke. 2006. Grundlagenveranstaltung neu verpackt. Vorlesung, Übung und Tutorium im koordinierten Zusammenspiel. *In: Berendt et al. (2002 ff.)*. 25. Ergänzungslieferung. E 2.3.
- Richter, Regine. 2005. Vielfalt als Chance. Konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen. *In: Berendt et al. (2002 ff.)*. 19. Ergänzungslieferung. B 1.4.
- Ryan, Richard M., & Deci, Edward L. 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, **55**(1), 68–78.