

Mehr Diskurs im Kurs 1

Diskussionen in der
Hochschullehre:
Grundlagen

Inhaltsverzeichnis

—	Diskussionen in der Hochschullehre	1
1.	Diskussionen als verständigungsorientierte argumentative Gespräche	1
2.	Überfachliche Kompetenzen und Diskussionen	2
3.	Denken in Alternativen	3
4.	Hochschuldidaktische Überlegungen zum Einsatz von Diskussionen	4
5.	Digital unterstütztes Lehren und Lernen in der Hochschullehre	5

Diskussionen in der Hochschullehre

Diskussionen stellen eine besondere Art von Gesprächen dar. Sie werden hier als verständigungsorientierte argumentative Gespräche eingeführt. In der Hochschullehre erscheinen sie nicht zuletzt deshalb attraktiv, weil sich durch sie zentrale überfachliche Kompetenzen und, damit verknüpft, ein Denken in Alternativen fördern lässt. Der Einsatz von Diskussionen findet vor dem Hintergrund unterschiedlicher didaktischer Überlegungen statt. Noch erstaunlich wenig werden digitale Medien für die Ermöglichung von Diskussionen unter Studierenden genutzt.

1.

Diskussionen als verständigungsorientierte argumentative Gespräche

Literatur Kapitel 1 & 2:

Bittner, Stefan (2006): Das Unterrichtsgespräch. Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Caduff, Claudio; Pfiffner, Manfred; Sterel, Saskia (2018): Ausbilden nach 4K. Ein Bildungsschritt in die Zukunft, mit einem Vorwort von Rita Süßmuth. Bern: hep.

Centeno Garcia, Anja (2019): Das Seminar als Denkschule. Eine diskursbasierte Didaktik für die Hochschule. Opladen: Barbara Budrich.

National Education Association (2012): Preparing 21st century students for a global society. An educator's guide to ,the for Cs'. Washington, DC. Online verfügbar unter <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>, zuletzt geprüft am 29.06.2020.

Pfister, Jonas (2020): Kritisches Denken. Stuttgart: Reclam.

In der Literatur wird der Ausdruck 'Diskussion' unterschiedlich verwendet. Auf breiter Basis geteilt ist die Vorstellung, dass Diskussionen eine besondere Art von Gesprächen darstellen. Sie werden hier genauer als verständigungsorientierte argumentative Gespräche zu einem bestimmten Thema verstanden. Weil der Ausdruck 'Diskussion' im pädagogischen Alltag vertrauter und gleichzeitig theoretisch weniger aufgeladen ist als der Ausdruck 'Diskurs', wird er hier bevorzugt. Die beiden Ausdrücke lassen sich jedoch als Synonyme verstehen.

Diskussionen als argumentative Gespräche

Innerhalb von Diskussionen müssen die vorgebrachten Gedanken begründet werden können. Wer eine Meinung oder einen Vorschlag einbringt, muss diese/n entsprechend durch möglichst gute Gründe stützen. Gleichzeitig setzt er oder sie sich so auch der argumentativen Prüfung der eigenen Vorschläge durch die anderen Diskussionsteilnehmenden aus. Dieser argumentative Charakter schließt keineswegs aus, dass die Diskussionsbeteiligten noch keine gefestigte Position einnehmen. Sie können auch grundsätzlich denkbare Vorschläge in der Diskussion auf ihre Plausibilität hin testen.

Den argumentativen Charakter teilen Diskussionen mit Debatten, in denen es primär darum geht, bestimmte Positionen möglichst einsichtig zu vertreten, um andere von diesen Positionen zu überzeugen. Dazu gehört oft, dass sie nicht nur inhaltlich gut begründet, sondern auch rhetorisch geschickt vorgebracht werden sollen.

Diskussionen als verständigungsorientierte Gespräche

Im Unterschied zu Debatten besteht das Ziel von Diskussionen darin, sich im Austausch mit anderen über ein bestimmtes Thema Klarheit zu verschaffen und gemeinsam mit anderen nach der angemessenen Beantwortung der Diskussionsfrage zu suchen. Die Verständigungsorientierung hat so eine doppelte Stossrichtung:

- **Selbstverständigung:** Wer in eine Diskussion eintritt, hat das Ziel, sich selbst über ein Thema und über die eigenen Positionen Klarheit zu verschaffen. Diese Selbstverständigung erfolgt in Form eines argumentativen Austausches mit anderen.
- **Intersubjektive Verständigung:** Diskussionen sind dadurch charakterisiert, dass sich die Teilnehmenden gegenseitig bei der Klärung und Beantwortung der Leitfrage beistehen. Dazu gehört, dass sie bemüht sind, nur Meinungen und Überzeugungen zu vertreten, die anderen zugänglich und für sie damit auch nachvollziehbar und einsichtig sind. Das ist in der Regel gemeint, wenn von Intersubjektivität die Rede ist. Das Bemühen um Intersubjektivität ist allerdings kein einseitiges Unterfangen. Positionen anderer können und sollen durch Rückfragen, Präzisierungen und Änderungsvorschläge verbessert werden. Insofern sind Diskussionen als betont kooperative Unternehmen angelegt.

2.

Überfachliche Kompetenzen und Diskussionen

Diskussionen bilden eine attraktive Möglichkeit, um überfachliche Kompetenzen wie die sogenannten '4K' zu fördern: Kritisches Denken und Problemlösen, Kommunikation, Kooperation sowie Kreativität und Innovation. Allerdings gilt es im Blick zu behalten, dass diese Kompetenzen sehr weit gefasst sind und ihrerseits wieder in unterschiedliche Kompetenzen oder Kompetenzfacetten gegliedert werden können.

Kritisches Denken und Problemlösen

Beim kritischen Denken geht es um die Qualität des Denkens. Es geht also um die Fähigkeit, gut zu überlegen und auf dieser Basis zu guten Urteilen zu gelangen. Das impliziert nicht zuletzt die Fähigkeit, eigene Urteile begründen zu können. Gleichzeitig ist es für die Qualität von Urteilen auch wichtig, sich mit alternativen Positionen und Gesichtspunkten auseinanderzusetzen und sie zwar kritisch, aber unvoreingenommen beurteilen zu können. Beide Aspekte des kritischen Denkens sind zentrale Elemente guter Diskussionen.

Kommunikation

In Diskussionen werden über das Charakteristikum der intersubjektiven Verständigung vor allem zwei Aspekte kommunikativer Kompetenzen gefördert. Einerseits wird die Fähigkeit gefördert, eigene Gedanken klar und verständlich zum Ausdruck zu bringen. Dazu gehört, dass die eigenen Gedanken so artikuliert werden, dass andere sie verstehen können. Andererseits wird die Fähigkeit gefördert, sich die Gedanken anderer zu erschliessen und an ihrer angemessenen Artikulation konstruktiv mitzuarbeiten.

«Durch die Zusammenarbeit haben sich Argumente ergänzt und ausgebaut. Dinge, die mir selbst nicht eingefallen sind, wurden von Seiten der Mitstudierenden eingebracht – vier Augen sehen mehr als zwei.» (Studentin)

Kooperation

Diskussionen besitzen einen betont kooperativen Charakter, weil sich die teilnehmenden Personen gegenseitig darin unterstützen, möglichst gut begründete und klare Positionen zu entwickeln. Insofern übernehmen sie eine geteilte Verantwortung dafür, dass die einzelnen Positionen möglichst gut begründet sind und so eine möglichst gute Basis für reflektierte und plausible Urteile gelegt wird. Diskussionen stellen denn auch eine paradigmatische Form kooperativen Lernens dar.

Kreativität

Diskussionen zielen nicht per se auf Kreativität und Innovation ab. Und doch bergen gut geführte Diskussionen ein grosses Potential, um zu innovativen und neuen Lösungen zu gelangen. Indem die Teilnehmenden das Gespräch als intersubjektives Unternehmen verstehen und damit Positionen anderer so stark wie möglich machen, müssen sie nicht nur versuchen, die Positionen anderer zu verstehen, sondern auch, sie zu verbessern. Das kann zu neuen und unerwarteten Positionen und Lösungen führen.

3.

Denken in Alternativen

Literatur Kapitel 3:

Blanck, Bettina (2002): Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik. Stuttgart: Lucius und Lucius.

Brookfield, Stephen (2019): Using Discussions to Foster Critical Thinking. In: Dirk Jahn, Alessandra Kenner und David Kergel (Hg.): Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur. Wiesbaden: Springer, S. 135–151.

Als verständigungsorientierte Gespräche stellen Diskussionen die gemeinsame Klärung von Voraussetzungen, Bedingungen und Reichweiten unterschiedlicher Positionen ins Zentrum. Das primäre Ziel von Diskussionen besteht denn auch darin, unterschiedliche Positionen kennenzulernen und zu prüfen und auf dieser Basis kompetente Urteile fällen oder Entscheidungen treffen zu können. Es ist nicht primäres Ziel von Diskussionen, dass sich alle Beteiligten auf eine bestimmte Lösung oder Position einigen. Diskussionen fördern folglich ein Denken in Alternativen.

Positionen begründen können

Ein Denken in Alternativen ist zunächst aus grundsätzlichen, geltungstheoretischen Gründen wichtig, wie besonders erwägungsorientierte Ansätze betonen. Die Qualität von Begründungen hängt diesem Ansatz gemäss wesentlich davon ab, welche Alternativen zur eigenen Position berücksichtigt werden. Nur wer sich mit unterschiedlichen Positionen auseinandersetzt und ausweisen kann, welche von ihnen die plausibelste ist, kann von sich behaupten, eine Position begründet zu vertreten. Es ist entsprechend nicht nur wichtig, unterschiedliche Positionen zu berücksichtigen und damit zu erwägen, sondern auch kritisch zu bewerten. Alternative Positionen müssen denn auch bewahrt werden, weil sie ein systematischer Prüfstein der Begründungsqualität der letztlich vertretenen Position sind.

«Die Diskussion hat zu einer vertieften Auseinandersetzung geführt – dadurch, dass man sich mit anderen Positionen und Argumenten auseinandergesetzt hat, wurde das Thema aus diversen Perspektiven beleuchtet.» (Student)

Mit Theorien arbeiten lernen

In der Hochschullehre entsprechen alternative Positionen oft unterschiedlichen theoretischen Ansätzen. Für Studierende ist es von zentraler Bedeutung, dass sie die Stärken und Schwächen der einzelnen Ansätze kennenlernen und sie auch einschätzen können. Noch grundsätzlicher ist es wichtig, dass sie lernen, mit unterschiedlichen theoretischen Ansätzen umzugehen und damit zu arbeiten.

«Mein Standpunkt hat sich im Grundsatz nicht verändert, jedoch die Betrachtung und Auslegung der Literatur. Ich konnte von meinen Kommilitoninnen diesbezüglich viel lernen. Stets hat jemand eine interessante Textpassage eingeflochten und hat so eine Denkfährte gelegt, auf welche ich nicht gekommen wäre.» (Studentin)

Umgang mit Heterogenität

Ein Denken in Alternativen ist auch angesichts der vortheoretischen Vielfalt von Perspektiven auf eine bestimmte Frage notwendig. Wer nicht fähig ist, mit unterschiedlichen Perspektiven und entsprechend mit unterschiedlichen Positionen konstruktiv umzugehen, lässt eine zentrale Dimension von Bildung vermissen.

Das Denken in Alternativen reflektieren

In der Lehre sind der Auseinandersetzung mit Alternativen – sowohl was die Zahl von Alternativen als auch die Tiefe der Auseinandersetzung betrifft – aus pragmatischen Gründen oft Grenzen gesetzt. Zeit ist auch in der Lehre ein kostbares Gut. Diesen Beschränkungen lässt sich durch die konkrete Aufgabenstellung teilweise Rechnung tragen, indem sie beispielsweise wenige, dafür möglichst plausible oder wichtige Alternativen heraushebt. Gleichzeitig lassen sich diese Beschränkungen zum Thema machen. Angemessenes Erwägen von Alternativen besitzt denn auch eine reflexive Dimension. Diskussionsteilnehmende sollten in einer Metaperspektive immer auch klären, welches Mass der Auseinandersetzung mit möglichen Alternativen in welchen Kontexten angemessen ist.

4.

Hochschuldidaktische Überlegungen zum Einsatz von Diskussionen

Literatur Kapitel 4:

Borsch, Frank (2019): Kooperatives Lernen. Theorie - Anwendung - Wirksamkeit. 3., aktualisierte Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Jahn, Dirk (2012): Kritisches Denken fördern können. Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals. Aachen: Shaker.

Diskussionen werden in unterschiedlichen Phasen des Lehr-Lern-Prozesses eingesetzt und erfüllen unterschiedliche konkrete didaktische Funktionen. Im Folgenden werden einige Fragen aufgenommen, die für alle Formen von Diskussionen relevant sind.

Was ist eine gute Frage?

Fragen müssen in Diskussionen offen diskutierbar sein. Sie sollten weder alleine unter Rückgriff auf ein an sich verfügbares Wissen noch auf der Basis rein formaler Kriterien wie etwa logischer Stringenz beantwortet werden können. Diskussionen machen folglich besonders Sinn, wenn es keine unumstrittenen, unabhängigen Kriterien richtiger Diskussionsergebnisse gibt, sondern unterschiedliche Meinungen, Überzeugungen und Vorschläge gemeinsam auf ihre Plausibilität hin befragt werden können und müssen. Für die Studierenden sollte evident sein, dass der Diskussionsprozess zentral für die Einsichtigkeit von möglichen Antworten auf die Diskussionsfrage ist. Die Leitfrage sollte im Übrigen möglichst kontrovers und anregend sein, damit die Studierenden tatsächlich motiviert sind, sich an der Diskussion zu beteiligen.

Wie explizit soll der Erwerb überfachlicher Kompetenzen thematisiert werden?

Diskussionen eignen sich sehr gut, um überfachliche Kompetenzen zu fördern, weil gute Diskussionen Kompetenzen wie kritisches Denken oder Kooperation erfordern. Das bedeutet aber nicht, dass diese Kompetenzen explizit zum Thema gemacht werden müssen. Sie können auch implizit durch die Diskussionsformate gefördert werden. Wer die überfachlichen Kompetenzen explizit fördern möchte, wird sie zusätzlich auch über andere Methoden und gesondert fördern wollen. Wird zum Beispiel die Kompetenzfacette des guten Argumentierens als eine eigenständig zu erwerbende Kompetenz gesetzt, bietet es sich an, in der Vorbereitung einer Diskussion typische Argumentationsformen einzuführen und gesondert zu üben.

Wie stark sollen Diskussionen gelenkt werden?

Dozierende haben unterschiedliche Möglichkeiten, Diskussionen zu lenken. Das Spektrum reicht von Vorgaben inhaltlicher und formaler Art über die Art der Diskussionsorganisation, die Begleitung in Form von Kommentaren zu laufenden Diskussionen in Arbeitsgruppen bis hin zu einer aktiven Gesprächsleitung in Plenumsdiskussionen. Welche Form und welches Mass an Lenkung sinnvoll ist, hängt nicht zuletzt von den Zielen der Veranstaltung und den Kompetenzen der Studierenden ab. Je stärker die Lenkung ist, desto grösser ist die Gefahr, dass Eigenständigkeit und Kreativität verhindert werden. Andererseits besteht bei einer fehlenden Lenkung die Gefahr, dass die Diskussion zu oberflächlich bleibt oder den Studierenden die Ansprüche und Diskussionsziele zu wenig klar sind.

Wie verhalten sich Reflexions- und Diskussionsphasen zueinander?

Diskussionen in der Lehre erweisen sich dann als hilfreich, wenn sie Raum für Reflexionen lassen. In klassischem Sinne wechseln sich innerhalb des Lernprozesses Phasen der Diskussion mit

Phasen der Reflexion ab. Das verweist zugleich darauf, dass Diskussionen in unterschiedlichen Phasen des Lehr-Lern-Prozesses angesiedelt sein können. Gewisse Diskussionsformate integrieren diese Phasen des aktiven Austausches von Meinungen und von Reflexionsphasen immer schon als Phasen eines einzigen umfassenden Diskussionsrahmens.

Wie lassen sich alle Studierenden einbinden?

Aus Plenumsdiskussionen ist es ein bekanntes Phänomen, dass sich selten alle aktiv beteiligen. Eine stärkere Integration aller lässt sich erreichen, indem Plenumsdiskussionen in Gruppen vorbereitet werden und die Gruppen allenfalls spezifische Aufgaben erhalten oder indem ganz auf Plenumsdiskussionen verzichtet wird. Klassische Methodensammlungen erweisen sich hier als hilfreich. Der kooperative Charakter guter Diskussionen kann durchaus dadurch verstärkt werden, dass den Diskussionsteilnehmenden die Verantwortung für unterschiedliche Perspektiven oder Positionen übertragen wird.

5.

Digital unterstütztes Lehren und Lernen in der Hochschullehre

Literatur Kapitel 5:

Blanck, Bettina (2011): Erwägungs- didaktik und Erwägungsorientiertes Lernen und Lehren im Netz. In: Carsten Albers, Johannes Magen- heim und Dorothee M. Meister (Hg.): Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven. Wiesbaden: VS, S. 189–201.

Hofhues, Sandra; Pensel, Sabrina; Möller, Felix (2018): Begrenzte Hochschulentwicklung. Das Beispiel digitaler Lerninfrastruk- turen. In: Barbara Getto, Patrick Hintze und Michael Kerres (Hg.): Digitalisierung und Hochschul- entwicklung. Münster: Waxmann, S. 49–59.

van Ackeren, Isabell; Kerres, Micha- el; Heinrich, Sandrina (Hg.) (2018): Flexibles Lernen mit digitalen Medien ermöglichen. Strategische Verankerung und Erprobungsfelder guter Praxis an der Universität Duisburg-Essen. Münster, New York: Waxmann.

Digital unterstütztes Lehren und Lernen ist an Hochschulen mittlerweile fest etabliert. Lehrende als auch Lernende sind inzwischen nicht zuletzt im Umgang mit Learning-Management-Systemen routiniert. Allerdings variiert die Nutzung der Systeme stark hinsichtlich der verwendeten Anwendungen und der didaktischen Zielvorstellungen. Empirische Studien und systematische Reviews verdeutlichen, dass die am häufigsten genutzten medial gestützten Szenarien sich als klassisch-wissensvermittelnd bezeichnen lassen. Das bedeutet zum Beispiel, dass Lehrmaterialien in Form von Texten oder Vorlesungsaufzeichnungen bereitgestellt werden, Lernergebnisse dokumentiert, archiviert und ort- und zeitunabhängig genutzt werden. So wird aus Perspektive von Hochschulentwicklungsstrategien mediengestütztes Lehren und Lernen in erster Linie funktional verstanden.

Digital unterstützte Lehr-Lernszenarien werden nur selten als ein «konjunktiver Erfahrungs- und Experimentierraum» wahrgenommen, wie dies Hofhues, Pensel und Möller (2018) betonen. Ein konjunktiver Erfahrungsraum meint unter anderem, dass kooperatives Arbeiten unter Studierenden und Lehrenden gefördert und Partizipation aller beteiligter Akteure ermöglicht wird, um zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und der angewendeten Methode zu gelangen. In dieser Perspektive verfolgt das Lernen mit Medien den Kompetenzerwerb in fachlicher und überfachlicher Sicht und trägt darüber hinaus dazu bei, dass Lernende zu einem selbstbestimmten, kritisch-(selbst)reflexiven sowie (selbst)verantwortlichen Umgang mit Medienangeboten und -inhalten befähigt werden. (Digitale) Medien sollen vermehrt genutzt werden, um individuelle Interessen, Fähigkeiten und Sichtweisen auszudrücken. Sie werden so aus ihrem funktionalen Kontext und dem rein rezeptiven Nutzungsaspekt herausgelöst. Es bedarf allerdings innovativer mediendidaktischer Settings, um solche Zielvorstellungen zu erreichen.



Kooperationsprojekt «Mehr Diskurs im Kurs»:

Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Kindergarten-/Unterstufe
Professur für Bildungstheorien und interdisziplinären Unterricht
Professur für Didaktik des Sachunterrichts

Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft
AG 9 Medienpädagogik
Jugendforschung und Forschungsmethoden

Universität Siegen
Professur für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Sachunterricht

Projektbeteiligte:

Prof. Dr. Franziska Bertschy (Fachhochschule Nordwestschweiz)
Prof. Dr. Christine Künzli (Fachhochschule Nordwestschweiz)
Julia Niederhauser (Fachhochschule Nordwestschweiz)
Dr. Hubert Schnüriger (Fachhochschule Nordwestschweiz)
Letizia Wüst (Fachhochschule Nordwestschweiz)
Prof. Dr. Anna-Maria Kamin (Universität Bielefeld)
Philipp Karsch (Universität Bielefeld)
Vert.-Prof. Dr. Sarah Gaubitz (Universität Siegen)

Projektdauer:

Januar 2020 bis Dezember 2020

Solothurn, Februar 2021