

Kiehne, Björn

Vom Stressor zum Lernanreiz – Diversitätssensibilität als Lernziel einer hochschuldidaktischen Weiterbildung

Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]: Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen ; Berlin ; Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 139-155



Quellenangabe/ Reference:

Kiehne, Björn: Vom Stressor zum Lernanreiz – Diversitätssensibilität als Lernziel einer hochschuldidaktischen Weiterbildung - In: Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]: Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen ; Berlin ; Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 139-155 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114395 - DOI: 10.25656/01:11439

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-114395>

<https://doi.org/10.25656/01:11439>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Benjamin Klages
Marion Bonillo
Stefan Reinders
Axel Bohmeyer (Hrsg.)

Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziäle nicht-traditionell
Studierender nutzen

Gestaltungsraum Hochschullehre

Benjamin Klages
Marion Bonillo
Stefan Reinders
Axel Bohmeyer (Hrsg.)

Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziäle nicht-traditionell
Studierender nutzen

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Diese Publikation ist Bestandteil des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der geförderten zweiten Phase – Förderkennzeichen 16 OH 12 0 19.



Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/> Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.

Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86388714>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86388-714-8
DOI 10.3224/86388714

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – <http://www.lehfeldtgraphic.de>
Lektorat und Satz: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com
Printed in Europe

Inhalt

Vorwort	9
---------------	---

Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Zur Einleitung Stefan Reinders/Benjamin Klages/Marion Bonillo	11
---	----

Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen Andrä Wolter/Ulf Banscheraus	17
---	----

Heterogenität – Potenziale der Unterscheidungen.....37

Widersprüche im Bologna-Prozess. Positionierungen zum Thema „Gute Lehre“ Ralf Quindel	39
---	----

Was wird wozu beobachtet: Studieren ermöglichen und Qualität sichtbar machen Kai Schmidt	59
--	----

Educational Diversity: Anlass und Potenzial für Lehrkompetenzentwicklung Birgit Szczyrba/Timo van Treeck	73
--	----

Zwischen Komfort- und Panikzone – Wie sind Gender- und Diversitätsansätze als Querschnittsperspektive in der Lehrentwicklung im Bereich Sozialwesen zu realisieren? Andrea Nachtigall/Sandra Smykalla	85
--	----

Differenten Paradigmen digitalen Lernens als Grundlage für die Gestaltung akademischer Lehre Karsten Krauskopf/Carmen Zahn	105
--	-----

Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen Gabi Reinmann	121
---	-----

Vom Stressor zum Lernanreiz – Diversitätssensibilität als Lernziel einer hochschuldidaktischen Weiterbildung Björn Kiehne	139
--	-----

Hochschullehrentwicklung – exemplarische Konkretionen..... 157

Kollegiale Formate als Gelegenheiten akademischen Mitstreitens – Lernräume für Lehrende? Benjamin Klages/Stefan Reinders	159
---	-----

Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe Benjamin Klages/Marion Bonillo	175
---	-----

Die hochschuldidaktische Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen Anja Walter	193
---	-----

Kompetenzreflexion – Impulse hochschulischer Praxis zur Förderung kompetenzorientierter und partizipativer Lehr – Lernsettings in der Studieneingangsphase berufsbegleitender Studiengänge Nadine Bochert/Stefan Bestmann	211
--	-----

Theorie-Praxis-Verhältnisse oder wie Fragen beruflicher Praxis mit einer Praxis der Theorie bearbeitbar sind Nino Ferrin/Benjamin Klages/Nadine Bochert	227
--	-----

Herausforderungen und Potenziale in der Vermittlung akademischer Schlüsselkompetenzen in berufsbegleitenden Studiengängen: Entwicklung und Erprobung der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ Marion Bonillo	239
---	-----

Tutorielle Begleitung als Element der propädeutischen Lehr- Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ Laura Fricke/Lena Zeller.....	253
Neue Medien für neue Studierweisen? Hochschulische Entwicklungsschritte zur Integration zeitgemäßer Kommunikationsformate in Lehre und Studium Benjamin Klages/Nino Ferrin/Anja Lull/Stefan Bestmann	267
Anrechnungspraxis in sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen Anja Lull	279
Autor_innenverzeichnis	295

Vorwort

In der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, die die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012 untersucht, finden sogenannte nicht-traditionell Studierende – also Studierende, die die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang nicht erfüllen sowie Studierende, die nicht in der vorherrschenden Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren – keine Erwähnung. Der weitaus größte Teil der Student_innenschaft hat laut der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks die allgemeine Hochschulreife erworben (83 Prozent), 12 Prozent verfügen über die Fachhochschulreife und vier Prozent über die fachgebundene Hochschulreife. Nur ein Prozent der Studierenden wurden auf der Grundlage ihrer beruflichen Qualifikationen zum Studium zugelassen.¹ Doch diese Situation wird sich zukünftig verändern, da aufgrund verschiedener bildungspolitischer Entscheidungen (als Beispiel kann hier der KMK-Beschluss zum Hochschulzugang ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung vom März 2009 dienen) zu erwarten ist, „dass in Zukunft vermehrt Studierende an die Hochschulen gelangen, denen ein Studium bisher nicht möglich war oder die vom Studium abgehalten wurden, weil sie Schwierigkeiten sahen, ein Studium mit ihren sonstigen Verpflichtungen zu vereinbaren“.²

Wenn im Kontext des Bund-Länderwettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die Anrechnung von beruflichen Kompetenzen, die Integration neuen wissenschaftlichen Wissens in die Praxis und die Öffnung der Hochschulen für eine heterogene Student_innenschaft thematisiert werden, geraten speziell diese nicht-traditionell Studierenden in den Fokus. Sie sind zwar in hohem Maße Kontextbedingungen ausgesetzt, die das Studieren erschweren (das Problem der Vereinbarkeit von beruflichen, finanziellen, familiären und studentischen Verpflichtungen) und die – verschiedenen Studien zufolge (vgl. z.B. Heublein et al. 2010; Berthold et al. 2011) – einen Studienabbruch wahrscheinlicher machen. Aber letztlich schließen sie ihr Studium ebenso häufig erfolgreich ab wie traditionell Studierende. Das gilt auch für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Teichler/Wolter 2004). Als Erklärung hierfür könnten die – sogar in den oben genannten Studien belegten – spezifischen Potenziale wie die ausgeprägte

1 Vgl. Elke Middendorff, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla, Nicolai Netz (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, S. 54.

2 Ebd. S. 55.

Zielorientierung und Selbstorganisation sowie die hohe Eigenmotivation der Studierenden herangezogen werden.

In diesem Sammelband finden sich nun Texte, die aus verschiedenen Perspektiven – aber stets mit Blick auf die Zielgruppe der sogenannten nicht-traditionell Studierenden – die hochschuldidaktischen Potenziale und Herausforderungen der bildungspolitischen Prämisse des „lebenslangen Lernens“ beleuchten. Es werden damit zentrale Ergebnisse der ersten Förderphase des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, von der Europäischen Union und vom Europäischen Sozialfond geförderten Hochschulentwicklungsprojekts „Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Herausforderungen des demographischen Wandels aufgreifen“ an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) publiziert, sowie Beiträge von Autor_innen, die daran anschließend weiterführende Perspektiven thematisieren.

Seit April 2015 befindet sich das Projekt in nun neuer personeller Besetzung in der zweiten Förderphase. Beide Phasen knüpfen an konkrete und langjährige Erfahrungen der Hochschule an: Etwa 10 Prozent der Studierenden der KHSB haben keine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, ein Anteil, der weit über dem Bundesdurchschnitt liegt. Die in mittlerweile über zwanzig Jahren gewonnene Expertise in der Ausbildung sogenannter nicht-traditionell Studierender war die Grundlage für die im Rahmen des Projektes angestrebte (Weiter-)Entwicklung und (Neu-)Konzeptualisierung innovativer berufsbegleitender Studienarrangements an Fachhochschulen. Dem multiprofessionellen Team der ersten Förderphase sei an dieser Stelle ein besonderer Dank für das Gelingen des Projekts ausgesprochen, namentlich: Dr. Marion Bonillo, Nadine Bochert, Benjamin Klages, Anja Lull und Stefan Reinders sowie den Studentischen Mitarbeiter_innen Nicole Ehmcke, Sebastian Huck, Ulrike Krüger, Claudia Reichenbach und Lena Zeller. Zudem gilt der Dank der ehemaligen Präsidentin der KHSB, Professorin Dr. Monika Treber, die das Hochschulentwicklungsprojekt vonseiten der Hochschulleitung tatkräftig unterstützt hat.

Berlin im August 2015

Professorin Dr. Claudia Schacke und Professor Dr. Axel Bohmeyer
(Professorale Projektleitung)

Vom Stressor zum Lernanreiz – Diversitätssensibilität als Lernziel einer hochschuldidaktischen Weiterbildung

Björn Kiehne

Wer sind meine Studierenden? Ein Redebeitrag als Einleitung

Ein Redebeitrag aus der kollegialen Beratung, die ein Lernelement im Modul 1 des Programms zum Erwerb des Berliner Zertifikats für Hochschullehre ist, soll hier illustrieren, wie Verschiedenheit durch Hochschullehrende wahrgenommen wird:

Als ich die Modelle vorstellte, wusste ich sofort, dass es nicht so klappen würde, wie ich es mir vorgestellt hatte. In der Luft lag ein unangenehmes Gefühl des Abwartens. Fast so, als würden die Studierenden darauf lauern, dass ich einen Fehler machte. Kurz dachte ich, dass ich in meiner Darstellung vielleicht aus Versehen ins Englische gerutscht war und die Studierenden mich deshalb so anstarrten. Ich konnte sehen, wie Studierende miteinander flüstern, während andere teilnahmslos in die Luft starrten. Wieder andere schrieben mit. Vielleicht hätte ich meine Aufmerksamkeit in diesem Augenblick lieber knallhart beim Stoff halten sollen. Diese Studierenden waren einfach zu verunsichernd. Der Stoff ist zumindest sortiert und klar, mit dem kann ich arbeiten über den habe ich eine gewisse Kontrolle, wie eine Checkliste. Aber die Studierenden, die mich anstarrten, schienen nach etwas anderem zu fragen, nur was? Das wusste ich nicht...

Die Hochschullehrerin sagte im Nachgespräch, dass ihr erst in diesem Augenblick wirklich bewusst geworden ist, wie verschieden ihre Studierenden sind. Die Stresssituation, die die fragenden Blicke der Studierenden ausgelöst hatten, wurde im Gespräch mit den Berater_innen und den Kolleg_innen immer mehr abgelöst durch eine Neugier, die danach fragt: Wer sind meine Studierenden und was brauchen sie von mir? Aus dem Stressor wird ein Lernanreiz.

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie diversitätssensible Lehre als Lernziel in eine bestehende hochschuldidaktische Weiterbildung integriert werden kann und welche Methoden sich anbieten, um dieses Lernziel zu erreichen. Der Artikel nutzt die Erfahrungen aus einem der Einführungsworkshops am Berliner Zentrum für Hochschullehre (BZHL). Startpunkt des Aufsatzes ist eine Sequenz aus einer kollegialen Beratung, in der die Haltung zu Verschiedenheit aus Sicht einer Teilnehmerin beschrieben

wird. Ausgehend von einem Brainstorming wird dann eine Definition für Verschiedenheit im Kontext der Hochschullehre angeboten. Dabei geht es um Anhaltspunkte für die Modellierung des Lernziels Diversitätssensibilität im Kontext des Programms zum Erwerb des Berliner Zertifikats für Hochschullehre. Dann werden mögliche Methoden der Erarbeitung dieses Ziels besprochen. Dazu werden die vier möglichen Ansatzpunkte Gruppendiskussion, Lerntypen, Lernbiografie und Lehrphilosophie kurz vorgestellt und dann nach dem Muster einer aus der Betriebswirtschaft entlehnten Stärken- und Schwächenanalyse in Bezug auf das zu erreichende Lernziel (SWOT-Analyse – engl. Akronym für Strengths (Stärken), Weaknesses (Schwächen), Opportunities (Chancen) und Threats (Gefahren); vgl. Meffert et al. 2008: 236) für den Einsatz diskutiert. Es werden Methoden vorgestellt, die integriert in bestehende Workshops die Erreichung des Lernziels Diversitätssensibilität ermöglichen.

Von welcher Verschiedenheit im Zusammenhang von Studium und Lehre sprechen wir?

Heterogenität oder Diversität hat viele Aspekte. In einem Brainstorming mit der Leitfrage „Welche Formen von Verschiedenheit kennen Sie aus Ihren Lehrveranstaltungen?“ kamen folgende Begriffe zusammen: Bildungsweg, Vorkenntnisse/Praxiserfahrung, Studiengänge/Lernziele, Alter, Sprachfähigkeit, Muttersprache (Erstsprache), Grad der Autonomie, kulturelle Herkunft, Interessen, Störverhalten, Konzentrationsfähigkeit, Charakter, Intelligenz, politische und religiöse Einstellung, Geschlecht, Lernstile, akademisches Selbstkonzept, Belastung neben Studium, finanzielle Situation, Methodenpräferenz, Lernerfahrung, Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstwahrnehmung, Wahrnehmung, locus of control, Behinderung (BZHL 2014a: 7/260).

Diese unsortierte Sammlung zeigt auf, dass Heterogenität aus Sicht der Lehrenden im Kontext unseres Kurses sehr weit gefasst wird. Die einzelnen Aspekte zu sammeln erscheint einfach, doch eine griffige Definition zu finden war in der auf das Brainstorming folgenden Diskussion umso schwerer. Um das Phänomen zu rahmen nutze ich die in der Literatur bestehende, von Viebahn vorgeschlagene, Definition zu Lernerverschiedenheit: „Unter Lernerverschiedenheit werden die lernerfolgsrelevanten Dispositionen (Merkmale) seitens der Lerner verstanden. Diese liegen im kognitiven (z.B. Intelligenz, Vorwissen), im affektiven (Lernmotive, Lerneinstellungen) und in kompetenzbezogenen Bereichen (Lernkompetenzen und fachliche Fähigkeiten) (...)“ (Viebahn 2008: 27). Sie hilft die Aspekte zu ordnen, um dann in weiteren Schritten „Umgangsformen“ zu finden.

Der Kontext – das BZHL und seine Zielgruppe

Das Berliner Zentrum für Hochschullehre (BZHL) ist ein landesweites Zentrum in Kooperation mit den 13 öffentlichen Hochschulen Berlins (vgl. Brendel 2010). Sein Ziel ist, die Lehrqualität zu erhöhen. Das geschieht durch hochschuldidaktische Weiterbildung, Beratungsangebote und Strukturentwicklungen in den Hochschulen (vgl. Brendel/Kiehne 2011). Das BZHL vergibt nach erfolgreicher Weiterbildung das Berliner Zertifikat für Hochschullehre. Das Programm orientiert sich an den Vorgaben der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD) mit drei Modulen:



Abb. 1: Programmmodule im BZHL. Quelle: Eigene Darstellung

Die FOKUS-Veranstaltungen richten die Aufmerksamkeit auf die Elemente guter Lehre. Sie führen in die Grundlagen des Lehrens und Lernens an Hochschulen ein. Dabei setzen sie Impulse für eine handlungsorientierte und studierendenzentrierte Hochschullehre. Interaktive didaktische Methoden werden ausprobiert und auf den eigenen Lehrkontext angewandt. Neu erstellte didaktische Entwürfe werden in der Gruppe diskutiert und können in der kollegialen Praxisberatung bzw. in Lehrhospitationen reflektiert und weiterentwickelt werden.

In den SPEKTRUM-Angeboten des BZHL qualifizieren sich Lehrende in den sechs grundlegenden Themenfeldern der Hochschuldidaktik (vgl. Abb. 1). Unter den Workshops finden sich altbewährte Klassiker genauso wie neue Themen zu aktuellen oder sehr speziellen Herausforderungen in der Lehre. Die Workshops sind wissenschaftlich fundiert und gleichzeitig anwendungsbezogen aufgebaut, sodass neue Ideen und Methoden bereits im Rahmen der Veranstaltungen auf die individuelle Lehrpraxis übertragen werden können.

Das BZHL begleitet Lehrende bei der Entwicklung und Durchführung von innovativen Lehrprojekten vor Ort. Im dritten Modul steht der Transfer der im Zertifikatsprogramm erworbenen Kompetenzen in die Lehrpraxis im Mittelpunkt. Lehrende zeigen mit ihrem Projekt, dass sie Lehrveranstaltungen professionell planen, durchführen und evaluieren können (vgl. BZHL 2015).

Dabei werden für die Lehrkompetenz folgende Grobziele (BZHL 2014b) formuliert: Teilnehmende können:

- Ihre Lehrkompetenz weiterentwickeln und im Lehrportfolio darstellen
- Lehrveranstaltungen zeitökonomisch und lernorientiert planen
- Forschend lehren und lernen
- Aktivierende Methoden in der Lehrveranstaltung einsetzen
- Das Web für den Lernerfolg nutzen
- Durch reflektierte Lehrpraxis ihre Lehrqualität weiterentwickeln
- Sich austauschen und von anderen Fachkulturen inspirieren lassen
- Innovative Impulse in die Lehrpraxis der eigenen Hochschule bringen

Diversitätssensibel lehren wurde bisher nicht isoliert als Lernziel formuliert, sondern als Teil der Lernorientierung, also eines generellen „Shift from Teaching to Learning“ (vgl. Barr/Tagg 1995) gesehen.

Modellierung des Lernzieles „Diversitätssensibel Lehren“

Um das weiterbildnerische Handeln an Lernzielen auszurichten, werden hier die Taxonomien von Bloom et al. (1956) und Macke et al. (2008) als Klärungsraster genutzt. Dabei wurde der Weg über die affektiven Lernziele gewählt, die in den Feinzielen eines jeden Arbeitsschritts im Workshopverlauf definiert sind, da die Bereitschaft, Verschiedenheit wahrzunehmen, auf sie zu reagieren und den Umgang mit dem Phänomen in die eigene Lehrüberzeugung zu integrieren, stark mit den eigenen Wertsystemen zusammenhängt. Auf sie aufbauend wurden dann kognitive Lernziele definiert, die Diversitätssensibilität mit Modellen und Theorien aus der Diversitätsforschung anreichern. Die folgende Auflistung wird zur Auswahl der passenden Methoden im Workshopzusammenhang genutzt.

Affektive Lernziele

Aufmerksam werden, beachten	Die Teilnehmenden (TN) nehmen Verschiedenheit bei ihren Studierenden wahr, ohne das Phänomen mit formalem Wissen erklären zu können.
Reagieren	Die TN werden, nachdem ihnen die Diversität bewusst geworden ist, aktiv, indem sie beginnen im Sinne einer Studierendenorientierung zu handeln.
Werten	Die TN formulieren ihre Einstellung zu der Frage von Lernendenverschiedenheit. Sie bewerten dies als wichtigen Aspekt im sozialen Lernraum der Hochschule.
Strukturierter Aufbau eines Wertsystems	Im Kontext ihrer Lehrphilosophie formulieren die TN ihre Haltung zu dem Phänomen und abstrahieren von ihr. Einzelfälle dienen als Grundlage, um zu einer allgemeinen Werthaltung zu kommen.

Erfüllt sein durch einen Wert oder eine Wertstruktur	Die TN verfügen über eine Orientierung für das eigene Handeln, die es ihnen ermöglicht in der Lehrveranstaltung Verschiedenheit wahrzunehmen, ihre Faktoren zu analysieren und auf Grundlage der eigenen Werte adäquat zu agieren. Ihr Lehrhandeln ist geplant und situativ angepasst zugleich. Die Wirkungen der Lehrhandlungen werden bedacht.
--	--

Tab. 1: Affektive Lernziele im Kontext Diversitätssensibilität

Kognitive Lernziele

Wissen	Die TN kennen statistische Daten zur Zusammensetzung ihrer Studiendenschaft. Sie kennen die Definition von Lernendenverschiedenheit. Sie kennen Methoden der Binnendifferenzierung.
Verstehen	TN können das Konzept der Diversitätssensibilität erklären und mit Beispielen belegen.
Anwenden	TN wenden ihr Wissen auf neue Fälle an, die nicht unbedingt aus ihrer eigenen Lehrpraxis entstammen müssen. Sie können z.B. durch die Workshopleiter als Diskussions- und Lernimpuls eingebracht werden.
Analysieren	TN sind fähig, eine komplexe Lehrsituation, in der Lerner_innenverschiedenheit eine Rolle spielt, zu analysieren, in dem sie Faktoren und Wirkmechanismen identifizieren.
Synthetisieren	Die TN können aus den vorhandenen Fallbeschreibungen und selbst erlebten Situationen methodische Handlungsansätze entwickeln, neu kombinieren und gemeinsam mit anderen Lehrenden Strategien erarbeiten.
Beurteilen	TN bewerten das lehrpraktische Vorgehen bei den eingebrachten Fällen, indem sie auf der Grundlage von Analyse und Bewertung die richtigen Methoden auswählen.

Tab. 2: Kognitive Lernziele im Kontext Diversitätssensibilität

Sobald die einzelnen Aspekte von Diversitätssensibilität nebeneinandergestellt werden, die in diesem Kontext besonders Lernendenverschiedenheit ist, wird deutlich, wie komplex das Lernziel ist. Naturgemäß muss auch der Weg zum Erreichen dieses Lernziels komplex sein. Im Kontext des Workshops *FOKUS Gute Lehre*, dem Einführungsworkshop des Zertifikatsprogramms, wurden Lehrmethoden auf ihre Anwendbarkeit überprüft. Dabei erfolgte keine Lernzielkontrolle, sodass die Einsetzbarkeit im Folgenden aus der Perspektive der Workshopleitung beschrieben wird. Dies ist als der Beginn einer Suchbewegung zu verstehen, an deren erfolgreichem Ende ein Set an zielführenden Lehrmethoden zur Entwicklung von Diversitätssensibilität bei Hochschullehrenden stehen soll. Die folgenden Methoden haben sich als unterschiedlich in ihrer Wirkungsweise herausgestellt. Sie bieten mögliche Ansatzpunkte, um das weiterbildnerische Handeln auf das Lernziel Diversi-

tätssensibilität auszurichten. Ihre Wirksamkeit wurde dabei noch nicht empirisch nachgewiesen. Dazu wäre eine Untersuchung wünschenswert, die das konkrete Lehrhandeln der Teilnehmenden, z.B. anhand von Videoanalysen ihrer Lehrveranstaltungen, betrachtet.

Methodische Ansatzpunkte als hilfreiche Verfahrensweisen zum Erreichen des Lernziels

Methode. ist abgeleitet aus dem altgriechischen Wort *methodos* für „Weg“ und meint ein Verfahren, um planmäßig ein Ziel zu erreichen. Im pädagogischen Kontext sind Methoden somit der Weg zum Lernziel. Sie sind helfende und stützende Verfahrensweisen, welche bei den Teilnehmenden Interesse wecken oder verstärken können, die Motivation fördern im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit einem Thema und Möglichkeiten schaffen für aktive Erfahrungen im Hinblick auf die Lerninhalte, die eigene Person und die anderen Personen in der Gruppe (Knoll 2007).

In diesem Sinne werden Methoden in der hier beschriebenen hochschuldidaktischen Weiterbildung genutzt. Sie sind, im Sinne Knolls, Verfahrensweisen, die helfen das Lernziel Diversitätssensibilität lehren zu erreichen. Vier Methoden – Gruppendiskussion, Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie, Lerntypen und Lehrphilosophie – die alle im Rahmen der Arbeit des BZHL eingesetzt wurden, sollen nun beschrieben und daraufhin auf ihre Stärken und Schwächen überprüft werden.

Gruppendiskussion nach De Bono

Ein Ansatz, um das Thema im Sinne des Lernziels *Aufmerksam werden und Reagieren und Werten* zu bearbeiten, ist die Moderation von Diskussionen in Lehrveranstaltungen. Hierfür wird den Lehrenden die Methode der „Denkhüte“ nach De Bono (vgl.: Hoffmann/Kiehne 2015) angeboten. Sie soll Beobachtungsmaterial liefern, um Diskussions- und Moderationsprozesse besser zu verstehen und auf dieser Grundlage besser gestalten zu können. Die TN sind in diesem Kontext auf mehreren Ebenen Lernende. Einmal in Bezug auf das Thema und dann in Bezug auf die Methode. Mit der zugeschriebenen Argumentationsperspektive durch die Methode müssen sich die TN positionieren. Dabei geht es im Gegensatz zu einer Pro- und Contra-Diskussion nicht unbedingt um ein Für und Wider, sondern vielmehr um Argumentationsweisen basierend auf einem kognitiven oder einem eher affektiven Ansatz. Bei dieser Diskussionsmethode nehmen die Lehrenden sechs unter-

schiedliche Perspektiven ein, Sachverhalte zu analysieren, Probleme zu lösen und im Gespräch zu argumentieren. Das Vorgehen ist wie folgt:

1. Die Lerngruppe wird in sechs Gruppen geteilt.
2. Die sechs unterschiedlichen Perspektiven werden erläutert (siehe unten) und den Arbeitsgruppen zugewiesen (oder von den Studierenden gewählt).
3. Die Studierenden bereiten sich auf die Diskussion auf der Grundlage eines Textes vor, indem sie ausschließlich die jeweilige Perspektive ihrer Gruppe einnehmen.
4. Während der Diskussion behalten die Studierenden die zugewiesene Perspektive bei.
5. Über eine inhaltliche Auswertung hinaus kann der Diskussionsprozess auch in Hinblick auf die unterschiedlichen Perspektiven und Rollen reflektiert werden (vgl.: Hoffmann/Kiehne 2015).

Als Aufhänger wurde ein Artikel aus der Zeit vom 8. November 2014 mit dem Titel „Müssen jetzt alle studieren?“ genutzt. Der Artikel setzt sich kritisch mit dem politischen Ziel auseinander, immer mehr Menschen eine Hochschulbildung zu ermöglichen. Ein Moderationsteam wurde durch Zufall (das Ziehen von Karten, die eine bestimmte Funktion symbolisiert, ohne dass ersichtlich ist, welche) gebildet. In gleicher Weise wurden die Argumentationsweisen durch die Teilnehmenden (1,2,3,...) gewählt. Hier sind nun kurze Sequenzen aufgeführt, die den Diskussionsprozess illustrieren helfen sollen. Das Moderationsteam (M) eröffnete die Diskussion mit der Frage nach der Notwendigkeit des Anstiegs der Akademikerquote:

M: Wir befinden uns in einem Erst-Welt-Land, wir befinden uns in Konkurrenz mit anderen wirtschaftsstarken Nationen und das wird auch in Zukunft so sein und es stellt sich die Frage, ist es erforderlich hinsichtlich der Arbeitsmarktentwicklung, der wirtschaftlichen Entwicklung eines Landes wie Deutschland, dass wir die Akademikerquote erhöhen? Was haben Sie da für eine Sicht auf die Dinge? (BZHL 2014a, 1/1).

Die Anmoderation lenkt das Gespräch in die Richtung von Erfordernissen des Arbeitsmarkts. Auf diesen Impuls reagiert der erste Redner wie folgt:

1: Wir haben schon viel zu viele Akademiker und ich weiß nicht, von wem wir uns in Zukunft unsere Waschmaschine reparieren lassen sollen oder bei wem wir zum Friseur gehen sollen. Deshalb ist mir das zu viel an Akademikern (ebd., 1/11).

Rednerin 2 reagiert ablehnend auf diese Bemerkung:

2: Also ein hoher akademischer Grad schließt ja nicht aus, dass man Waschmaschinen reparieren kann. Ich denke es ist ein gutes Signal, dass

die Akademikerzahlen in Deutschland zunehmen, das ist nicht nur wichtig für das Land, das ist insgesamt wichtig für jeden Menschen (ebd., 1/16).

Die Diskussion mündet nun von den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts über die Akademisierung von Berufen wie Erziehende und Pflegende, um dann zu einem Kernpunkt der Auseinandersetzung, nämlich der Frage nach dem Verbleib des Niveaus der hochschulischen Bildung bei mehr Lernenden aus bildungsfernen Schichten und mit Migrationshintergrund zu landen. 8 reagiert negativ darauf:

8: Also geht gar nicht, sag ich, also wir sind jetzt schon niedrigschwellig, es kommt so eine heterogene Gruppe an am Studienanfang und ich muss schon so weit mit meinem Niveau runtergehen als Dozent, also dass ich das schwächste Glied, das bildungsfernste Glied, meistens aus ethnischen Bevölkerungsschichten mitnehmen muss und das geht mir sowieso schon auf den Geist. (ebd., 3/98)

11 äußert sich dagegen positiv zur Heterogenität:

11: (...) die Heterogenität der Studentenschaft sehr dafür, dass an dieser Stelle Integration, Bildungsgerechtigkeit, Durchlässigkeit, sowas wie Inklusion auch wirklich mal funktioniert hat (ebd., 4/147).

Die Lehrenden kommen in ihrer Diskussion zu keinem gemeinsamen Standpunkt. Der kleinste gemeinsame Nenner ist: Heterogenität ist nicht zu verhindern, wir müssen damit umgehen, aber wir brauchen auch mehr Ressourcen, um das professionell tun zu können.

Betrachtung der Methode in Bezug auf das Lernziel Diversitätssensibilität

Eine Stärke der Methode ist, dass eine lebendige Auseinandersetzung mit dem Thema erfolgt. Dabei werden Haltungen und Deutungen sichtbar. Die übernommenen Argumentationslogiken wirken dabei wie ein Schutz. Zwar kann die eigene Meinung vertreten werden, man kann aber auch eine Position zugeordnet bekommen, die einem nicht nahe ist. Dabei faltet sich das Thema in immer neuen Aspekten auf und seine Vielschichtigkeit wird sichtbar.

Eine Schwäche ist, dass nicht eindeutig und klar eigene Positionen ausgetauscht werden. Hierfür müsste in einem Nachgang das Gesagte aufgenommen werden, um es stärker zu personifizieren und damit Potenziale zur Selbstexploration durch das Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen zu nutzen. Die Methode, deren Stärke der Spielcharakter ist, hat eben hier auch ihre Schwäche. Hinter den übernommenen Rollen wird das Eigene nicht

immer sichtbar. Zwar wird das Thema in seiner Vielgestalt sichtbar, aber nicht die individuellen Haltungen.

Die Chance der Methode ist, gesellschaftliche Debatten in den Mikrokosmos des Lernraums Workshop zu holen. Große Themen wie Integration, Inklusion und Gerechtigkeit werden besprechbar und bekommen eine persönliche Einfärbung, ohne dass die Einzelpersonen sich zu ihren Meinungen bekennen müssen.

Die Gefahren der Methoden liegen in der Vielschichtigkeit der Lernziele. Im FOKUS-Kurs wird die Methode Gruppendiskussion als eine interaktive Methode angewandt, um mit den TN die Moderations-, Diskussions- und Argumentationskompetenz zu üben und zu reflektieren, damit sie diese Erfahrungen für ihre Interaktion mit den Studierenden nutzen können. Im Kontext eines hochschuldidaktischen Einführungskurses sind diese formalen Kompetenzen wichtige Lernziele, die inhaltliche Ebene der Diversitätssensibilität kann in diesem Kontext möglicherweise nicht intensiv genug bearbeitet werden.

Es ist also unbedingt notwendig, das Auswertungsgespräch im Nachklang der Diskussion unter beiden Aspekten zu führen: Inhalt und Form. Das Thema sollte ebenso inhaltlich nachbesprochen werden wie der Prozess, bei dem die Lernziele der Moderationsfähigkeit und Diskussionsführung im Vordergrund stehen.

Lernbiografie aktivieren mit der denkanregenden Frage

Eine Sequenz im Workshop widmet sich der denkanregenden Frage. Durch offene Fragen, sollen die Studierenden zum Nachdenken angeregt werden. Diese Fragen sind neben ihrer grundsätzlichen Offenheit für alle möglichen Antworten auch gekennzeichnet durch Irritationen, die sie auslösen können, indem sie vorhandene Konzepte infrage stellen und herausfordern. Eine denkanregende Frage wirft ein Problem auf, das zum Kern des Lernstoffs führt. Sie verknüpft das Vorwissen der Studierenden mit dem neuen Lernstoff in Form eines interessanten, wichtigen oder irritierenden Problems. Der Arbeitsauftrag an die Lehrenden ist wie folgt:

1. Nehmen Sie sich Zeit zur präzisen Formulierung der Frage und testen Sie die Frage unter Umständen mit einer Kollegin oder einem Kollegen.
2. Visualisieren Sie die Frage oder stellen Sie die Frage mit dem identischen Wortlaut nach wenigen Sekunden erneut.
3. Die Antworten können an der Tafel mitgeschrieben werden und anschließend, nach einem Input oder nach der Erarbeitungsphase ausgewertet werden. (vgl.: Hoffmann/Kiehne 2015)

In diesem Kontext entwarf ein Teilnehmer aus den Erziehungswissenschaften die Frage an die anderen Teilnehmenden des Workshops: An welches Erlebnis in meiner Schulzeit kann ich mich noch erinnern?

Es kamen verschiedene Antworten, die von der Angst vor Klassenarbeiten bis zum Sportunterricht reichten. Eine Erinnerung war die einer Teilnehmerin mit türkischem kulturellen Hintergrund. Sie erzählte aus ihrer Schulzeit, dass der Klassenlehrer ihr kurz vor dem Abitur sagte, dass sie die Anforderungen nicht bewältigen könne. Er koppelte diese Aussagen auch an ihre Herkunft. Diese Zuschreibung verärgerte sie so sehr, dass sie sich besonders anstrenge, das Abitur zu schaffen. Heute lehrt und forscht sie an einer angesehenen Hochschule. Für sie ist auf Grundlage dieser biografischen Erfahrung beim Lehren wichtig, allen Studierenden die Chance auf Wachstum und Erfolg zuzugestehen. Die Verbindung von Lernbiografie und Lehrüberzeugung habe ich in meiner Forschungsarbeit: Die Biografie lehrt mit – eine qualitative Studie zum Zusammenhang von Biografie und Lehrkonzeptionen bei Nachwuchslehrenden genauer betrachtet (Kiehne 2015). Die Macht, mit der lernbiografische Impulse sich in die Lehrüberzeugung einprägen, wird dort an fünf Wissenschaftlerinnen nachgezeichnet. Im Nachdenken über das Lernziel Diversitätssensibilität ist der Ansatzpunkt der Lernbiografie unterstrichen worden. Die Lehrende, die aus ihrer Lernbiografie erzählte und die Kopplung von Empörung und Ansporn darstellte, äußerte, dass sie „Chancen geben will“ und sich als „Ermütigerin“ sieht. Die persönlichen Lernbiografien der Teilnehmenden bieten in hochschuldidaktischen Weiterbildungen Lernbeispiele für Verschiedenheit. Allein das Offenlegen der unterschiedlichen Lernwege und Erfahrungen der Teilnehmenden zeigt auf, dass Lernende von unterschiedlichen Ausgangspunkten starten. Das Erzählen wirkt in diesem Beispiel als Anlass für eine Bewusstmachung und auch Betroffenheit im Angesicht von Ungleichheiten und Selektionsmechanismen im Bildungssystem.

Betrachtung der Methode in Bezug auf das Lernziel Diversitätssensibilität

Die Stärken dieses methodischen Ansatzes liegen in der Nähe zur eigenen Lehrperson in ihrer biografischen Bedingtheit. Lehrüberzeugungen werden im Geflecht der eigenen Lernbiografie sichtbar. Zu vermuten ist, dass dadurch auch ein *conceptual change* durch das Bewusstwerden des Eigenen aber möglicherweise auch durch das Hören des Anderen möglich wird.

Eine Schwäche ist, dass es schwer ist zu abstrahieren, also vom Persönlichen zum Allgemeinen zu gelangen. Die Betroffenheit, die das Lernen hier im affektiven Sinne vertieft, kann auch Hindernis sein, da sie den emotionslosen analytischen Blick auf das Lern-/Lehrgeschehen verstellt. Deshalb sollte die biografische Sequenz nicht unkommentiert bleiben. Im Gespräch

kann vom persönlichen Beispiel abstrahiert werden und die Erfahrungen können mit bestehenden formalen Konzepten in Verbindung gebracht werden.

Die Chance der Methode liegt in der Fortschreibung der eigenen lernbiografischen Erfahrung in eine Lehrzukunft, die durch formales Lern-/Lehrwissen angereichert ist. Das können z.B. Methoden der Binnendifferenzierung aus dem Schulunterricht sein, die bisher für die Hochschullehre noch nicht ausreichend diskutiert werden. Implizites Erfahrungswissen wird expliziert und kann für den aktuellen Lernprozess genutzt werden.

Die Gefahr liegt in der schwachen Trennschärfe zu therapeutischen Kontexten. Das biografische Material kann überwältigend und im weiterbildnerischen Raum nicht mehr zu bearbeiten sein. Gleichzeitig kann die Mischung der Gruppe auch das Ergebnis vorprägen, indem keine für das Lernziel Diversitätssensibilität nutzbaren Anteile vorhanden sind. Für einen sensiblen Umgang bedarf es tendenziell gruppenspezifischer und ggf. supervisorischer Kompetenz.

Bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie wird die Diversität den Teilnehmenden sichtbar. Der Workshop wird zu einem Erfahrungsraum, in dem die TN sich bewusst werden können, dass sich die Lehrenden unterscheiden. Es geht letztendlich dabei um einen Austausch von Beschreibungen/Rekapitulationen von Lehridentitäten. In diesem Prozess wird Vielheit sichtbar und, so die Hoffnung, in der Folge auch für die Lehrenden bei den Studierenden wahrnehmbar und nutzbar.

Lerntypen nach Kolb

Die Auseinandersetzung mit den Lernstilen nach Kolb (1981) soll die Teilnehmenden auf die verschiedenen Bedürfnisse ihrer Studierenden aufmerksam machen. Sie bietet eine Kategorisierung für Verschiedenheit und ordnet diese bestimmten Fachkulturen zu. Die Beobachtung, dass die Art, wie wir lernen nicht nur von den Inhalten, den Zielen, der Art der Wissensvermittlung, dem Kontext etc. abhängt, sondern auch von der individuellen Disposition, hat verschiedene Lerntypen-Modelle hervorgebracht. Die Unterscheidung nach verschiedenen Wahrnehmungskanälen (auditiv, haptisch/motorisch, kommunikativ und visuell) ist zwar immer noch sehr verbreitet, gilt aber inzwischen wissenschaftlich zumindest als umstritten.

Das von dem amerikanischen Erziehungswissenschaftler David A. Kolb entwickelte Modell der Lernstile beruht auf der Annahme, dass Lernen aufgrund von Erfahrungen erfolgt und einen ständig fortschreitenden Prozess darstellt. Je nach Veranlagung, persönlichen Präferenzen und Eigenarten erfolgt der Zugang zum Lernprozess abstrakt analysierend oder konkret erfahrend; aktiv erprobend oder reflexiv beobachtend. Kolb unterscheidet entsprechend vier Lernstile, die angeben, in welcher unterschiedlichen Weise Erfahrungen gesammelt und verarbeitet werden.

In den verschiedenen Wissenschaftsbereichen sind unterschiedliche Lernstile zu finden. Offen bleibt für Kolb, ob diese Verteilung das Ergebnis einer Selektion vor Beginn der Ausbildung oder eine persönliche Entwicklung und Selektion während der Ausbildung ist. In dieser Sequenz des Workshops erfassen die Teilnehmenden mithilfe eines vereinfachten Fragebogens ihre eigene Lerndisposition. Dann wird die Streuung der Lerntypen in der Gruppe anhand eines sich entwickelnden Schaubildes deutlich gemacht, um in einem letzten Schritt Ideen für die an den verschiedenen Gruppen orientierten Methoden und Lernweisen in der konkreten Lehre zu sammeln.

Das Konzept der Lernstile mag empirisch nicht ganz abgesichert sein (vgl. Kolb 1985), es bietet aber genug Irritationen, um die eigene Disposition zu erkennen und den „grauen Block der Studierenden“ aufzubrechen, in die verschiedenen Partikel, aus denen er wirklich besteht. Dabei kommt es zum Schmunzeln über Stereotypen, die es zu bestimmten Gruppen gibt, wie „der Ingenieur“ oder „die Geisteswissenschaftlerin“.



Abb. 2: Lernstile nach Kolb (1985)

Die Lerntypen stellen nicht die Frage, welche Dispositionen aufgrund der Zugehörigkeit zu einer nicht-traditionellen Studierendengruppe vorhanden sind. Das beugt der negativen Zuschreibung vor, die schnell geschehen ist, wenn Studierende, z.B. ohne familiären akademischen Hintergrund über manche Skills nicht verfügen. Die Lernstile machen Verschiedenheit bewusst, ohne sie zu bewerten. Wenn diversitätssensible Lehrkompetenz als Lernziel erreicht werden soll, dann benötigen die Lehrenden auch ein vielfältigeres Deutungsrepertoire, das über die vereinfachende Zuschreibung von, im akademisch tradierten Sinne, leistungsstark und leistungsschwach hinausgeht.

Betrachtung der Methode in Bezug auf das Lernziel Diversitätssensibilität

Die Stärke der Methode liegt im Gewährwerden von Verschiedenheit, die in diesem Fall nicht sozialen oder kulturellen Eigenheiten zugeordnet wird, sondern Zugängen zum Lernen. Somit steht das Thema in einem psychologischen statt einem politischen Kontext, wodurch eine ideelle Wertung vermieden wird, die zwar angeregte Diskussionen hervorruft, nicht aber dem Erreichen des Lernziels dient.

Eine Schwäche ist, dass die Selbstzuschreibung zu einem Lerntypus nicht direkt zu einer Wahrnehmung der Verschiedenheit bei den Studierenden führt. Dieser Zusammenhang muss erst nachträglich im Prozess konstruiert werden und auch als Konstruktion sichtbar gemacht werden: Empirisch lassen sich die Lerntypen nicht verschiedenen Bildungsbiographien oder Faktoren wie Bildungsferne und kulturelle Herkunft zuordnen.

Die Chance ist, dass die Lehrenden Verschiedenheit an sich selbst wahrnehmen und daraus Konsequenzen für die eigene Lehrpraxis ziehen können.

Die Gefahr liegt in einer Überreizung der Entwicklung von Typologien und damit einhergehenden Fragen nach der Zuordnung.

Die Lerntypen können nicht entbettet zur Erreichung des Lernziels Diversitätssensibilität genutzt werden. Vielmehr sollten sie im Dreiklang: Selbsterfahrung (Welcher Lerntyp bin ich?), Abstraktion (Welche Typen gibt es, wie unterscheiden sie sich?) und Transfer (Was heißt das für meine Lehrpraxis?) hörbar werden. Das Anerkennen der Existenz von verschiedenen Zugängen zum Lernstoff kann im Sinne des Lernzielaspekts *Aufmerksam werden* ein erster Schritt bei der Erlangung einer erhöhten Sensibilität in Bezug auf das Thema sein.

Lehrphilosophie als Reflexionsraum

Als Endprodukt des Einführungsworkshops *FOKUS gute Lehre* wird eine Skizze zur eigenen Lehrphilosophie erstellt. Diese fügt sich in den größeren Rahmen des Lehrportfolios ein, das die Teilnehmenden über den Verlauf des Programms zum Erwerb des Berliner Zertifikats für Hochschullehre erstellen.

Die Lehrphilosophie beschreibt Ihre Ziele, wie Sie Ihre Rolle als Lehrende/r interpretieren, die eingesetzten Methoden zur Erreichung Ihrer Ziele und Ihre Betreuung der Lernenden. Die Erarbeitung des Statements ist ein sehr dynamischer, reflexiver Prozess, der sich mit jedem Rückblick auf eine Lehrveranstaltung, eine Beratungssituation oder aber auf eine durchgeführte Prüfung weiterentwickelt. Sie werden feststellen, dass Ihre erste Version recht oberflächlich sein wird. Feedback von anderen kann Sie unterstützen, Ihre Gedanken zu klären (BZHL 2014c).

Die Leitfragen, die dafür bisher verwandt wurden, fokussieren mit der Formulierung „Was ist mir beim Lehren und Lernen in meinem Fach wichtig?“ die wichtigen Aspekte. Diese Frage dient in einer 10-minütigen Sequenz dazu, das Denken anzuregen und assoziative Textbausteine zur Lehrphilosophie ohne Anspruch auf Perfektion zu sammeln. Vielmehr geht es darum, spontan in Worte zu fassen, was einem in diesem Augenblick wichtig erscheint. Im weiteren Verlauf des Zertifikatprogramms wird die Lehrphilosophie dann in extra dafür konzipierten Workshops und dem kontinuierlichen Arbeiten in der Selbstlernzeit weiterentwickelt. Die ausführlicheren Leitfragen dafür sind: Was ist für mich die Rolle von Lehrenden an der Hochschule?

- Was ist die Rolle der Studierenden?
- Was heißt „gute Lehre“ für mich?
- Was treibt mich an, zu lehren?
- An welchen Lerntheorien orientiere ich mich?
- Welche Vorbilder habe ich eventuell?
- Was können Studierende von mir erwarten?
- Was erwarte ich von den Studierenden? (BZHL c, 2014)

Das Thema Diversitätssensibilität kam bisher im Rahmen der Lehrphilosophie nicht vor. Diese Leerstelle wird nun mithilfe einer ergänzenden Frage im Leitfaden gefüllt:

- Wie gehe ich mit der Verschiedenheit meiner Studierenden um?

Betrachtung der Methode in Bezug auf das Lernziel Diversitätssensibilität

Die Auseinandersetzung mit der Lehrphilosophie kann genutzt werden, um das Lernziel *Diversitätssensibilität* im Wertesystem der Lehrenden zu verankern. Dabei dient die ergänzte Leitfrage als Mittel, um die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf das Phänomen zu lenken. Was angesprochen wird, bekommt Bedeutung, was selbst aufgeschrieben wird, erhält Eingang in das Wertesystem der Lehrenden.

Die Stärke dieses methodischen Vorgehens liegt darin, dass die Lehrenden ein eigenes Selbstverständnis sprachlich verdichten. Es soll ihr Lehren leiten. Dabei können Lehrverständnis und Lehrwirklichkeit weit auseinanderliegen. Doch das Verfassen der Lehrphilosophie schafft auch eine mögliche Bindung an ein Ziel, das deren Umsetzung umfasst.

Eine Schwäche ist der hohe Grad der sozialen Erwünschtheit, der von den Lehrenden beim Verfassen der Lehrphilosophien erlebt wird. Denn die Texte werden später im Kontext von Bewerbungen auf akademische Stellen genutzt, indem sie – neben Unterlagen wie der Publikationsliste und der Liste

der eingeworbenen Drittmittel – den Bewerbungsunterlagen beigelegt werden. Das heißt, was in der Lehrphilosophie erkannt, vorgedacht und niedergeschrieben wird, ist auch für externe Adressaten bestimmt und muss nicht unbedingt das eigene Lehrhandeln beeinflussen.

Die Chance ist, dass über die Lehrphilosophie die Lernbewegungen zum Lernziel Diversitätssensibilität sich in der reflektierten Lehrpraxis fortsetzen, wo sie hoffentlich weiter wachsen.

Die Gefahr des Ansatzes ist es, dass sozial erwünscht gesprochen wird, so dass reine Lippenbekenntnisse entstehen, die mit didaktischen Worthülsen aufgefüllt werden.

Die eigene Lehrphilosophie kann aber dazu dienen, Diversitätssensibilität in den eigenen Leitgedanken zu verankern, wo sie beginnen, das zu tun, was diese Gedanken tun sollen, nämlich das eigene Tun auszurichten.

Stressoren zu Lernanreizen machen – Fazit

In diesem Beitrag wurden Möglichkeiten beschrieben, wie das Lernziel Diversitätssensibilität in der Weiterbildung von Lehrenden erreicht werden kann. Dafür wurden vier methodische Vorschläge gemacht. Die Gruppendiskussion, die Lernbiografie, Lerntypen und das Verfassen der Lehrphilosophie können hierfür Ansatzpunkte sein. Sie bieten Möglichkeiten das Thema zu integrieren und so zu platzieren, dass es eingebettet in den größeren Zusammenhang der Bemühungen um eine größere Lernendenorientierung der Hochschullehre ist. Dazu gehört der Wille der Programmleitung und später auch der Wille der Hochschulleitung, die die Bedeutung des Themas unterstreichen. Um das Lernziel Diversitätssensibilität zu erreichen sollte es als expliziter Bestandteil des Lernzielhorizonts einer hochschuldidaktischen Weiterbildung benannt werden. Da es sich um einen so facettenreichen Begriff handelt, ist es umso wichtiger, ihn zu modellieren und zu kontrastieren. Dabei geht es in Zukunft verstärkt darum Methoden zu entwickeln, diese Kompetenz zu entwickeln, und entsprechend hochschuldidaktisches Lehrwerkzeug anzubieten, das Verschiedenheit im Hörsaal und Seminarraum oder im Internet adressiert. Wie im Redebeitrag zum Beginn des Beitrags beschrieben, kann Verschiedenheit etwas sein, das die Lehrenden reizt. Das, was einen reizt kann ein guter Ausgangspunkt für das Lernen sein. In den Workshops des BZHL wird die Irritation, die zum Stresserleben führt, aufgenommen und diskursiv in der Gruppe der Teilnehmenden bearbeitet. Der Berliner Erwachsenenbildner Otfried Schäffter sieht in der Irritation einen möglichen Lernanlass:

Lehren und Lernen wirken dann als Mobilisierungsereignis, wenn Irritation als Bedarf an einer kognitiven Klärung gedeutet werden muss. Damit ist jedoch nicht mitentschieden, wer im einzelnen lernbedürftig ist:

das wahrnehmbare (irritierte) oder das wahrgenommene (irritierende) System. Das Diskrepanzerlebnis verweist zunächst grundsätzlich auf Lernbedarf. Bedarf an einer kognitiven Klärung meint, dass man sich gezwungen sieht, auf die Diskrepanz selbst zurückzufragen, wenn andere Reaktionsmuster problematisch werden. Insofern stellen Lernanlässe einen Reflexionsmodus für Mobilisierungsereignisse dar (Schäffter 1997: 7).

Hochschullehrende haben ein Bedürfnis nach Werkzeugen, um erlebte Problemlagen zu „reparieren“. Im Sinne von pädagogischer Praxis ist dies aber nunmal komplex, denn Ursachen und Wirkmechanismen von Lernerverschiedenheit lassen sich nur bedingt „steuern“ (hierzu auch Klages/Reinders oder Schmidt im Band). Hier kommt es nun darauf an, Konzepte der Diversitätsforschung zur kognitiven Klärung anzubieten. Das Diskrepanzerleben zwischen komplexeren Bedürfnissen auf der Studierendenseite und den didaktischen Werkzeugen und Verstehensweisen auf der Lehrendenseite kann Impulsgeber für eine Lernbewegung sein, die von der Diskussion in der Weiterbildungsgruppe bis zum Einbau in die eigene Lehrphilosophie wirkungsvoll ist.

Hier gilt es über das eigene Erfahrung von Diversität in der Weiterbildungsgruppe und durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie, dem Lerntypus und Lehrphilosophie einen Austausch zu initiieren, der nicht zuletzt dem Austausch von Lehr-Identitäten dient. Der Stressor Verschiedenheit kann so bei echtem Interesse an den Lernenden und ihren Bedürfnissen zum Lernanreiz werden, passende Methoden zu finden, zu erproben und so mehr über sich selbst und die Lernenden zu lernen.

Literatur

- Barr, Robert B./Tagg, John (1995): From Teaching to Learning: A New Paradigm For Undergraduate Education. In: *Change* 27, 6, S. 13–26.
- Bender, Saskia-Fee/Wolde, Anja (2013): Diversity Policies: Implementation mit Brüchen. In: Bender, Saskia-Fee/Wolde, Anja/Marianne Schmidbaur (Hrsg.): *Diversity entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 126–144.
- Brendel, Sabine (2010): Ein Angebot für Alle? Heterogene Gruppen in hochschuldidaktischen Weiterbildungen. www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/download/30/10 (Zugriff, 9.4.2015).
- Brendel, Sabine/Kiehne, Björn (2011): Impuls zur nachhaltigen Entwicklung? Strukturbildende Maßnahmen am Beispiel des Berliner Zentrums für Hochschullehre. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Graz. 6. Jg., Nr. 3, S. 10–27.
- Bloom, B./Engelhart, M.D./Fürst, E.J./Hill, W.H./Kratwohl, D.R. (1976): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz (5. Aufl.).
- BZHL (2014a): Transkript der Gruppendiskussion, unveröffentlichtes Dokument.
- BZHL (2014b): Lernziele des Zertifikatsprogramms, Poster.

- BZHL (2014c): Leitfaden für das Lehrportfolio, unveröffentlichtes Dokument.
- BZHL (2015): Programmangebot. <http://www.bzhl.tu-berlin.de/unser-angebot-fuer-sie>.
- Hoffmann, Sarah G./Kiehne, Björn (2015 Publikation in Vorbereitung): Ideen für die Hochschullehre – ein Methodenreader. TU Berlin-Verlag.
- Huber, Ludwig (1995): Von der Heterogenität zur Homogenisierung oder umgekehrt? Probleme mit der „Studierfähigkeit“. In: Das Hochschulwesen, 43, 1, S. 21–27.
- Kiehne, Björn (2015): Die Biografie lehrt mit – eine qualitative Studie zum Zusammenhang von Biografie und Lehrkonzeptionen bei Nachwuchslehrenden. Publikation in Vorbereitung bei Waxmann, Münster.
- Knoll, Jörg (2007): Kurs- und Seminarmethoden – Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. 11. Aufl. Weinheim/Basel.
- Kolb, David A. (1985): Learning Style Inventory. Boston: McBer and Company.
- Kreft, Anne-Kathrin/Leichsenring, Hannah (2012): Studienrelevante Diversität in der Lehre. In: Klein, Uta/Heitzmann, Daniela (Hrsg.): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 145–163.
- Kremkow, René/Pohlenz, Philipp/Huber, Nathalie (Hg.) (2014): Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft. Bielefeld: UVW.
- Macke, Gerd/Hanke, Ulrike/Viehmman, Pauline (2008): Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meffert, Heribert/Burmann, Christoph/Kirchgeorg, Manfred (2008): Marketing. Wiesbaden: Gabler.
- Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz (2012): Chancen erkennen – Vielfalt gestalten. Konzepte und gute Praxis für Diversität und Durchlässigkeit: <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Broschuere-Diversitaet.pdf> (2015.06.01).
- Schäffter, Ortfried (1997): Irritation als Lernanlaß. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In: Krüger, H.H. (Hrsg.): Bildung zwischen Markt und Staat. Opladen: Leske und Budrich. S. 691–708.
- Schmidt, Marion (2014): Müssen jetzt alle studieren? In: Die ZEIT No 44/2014 vom 8. November.
- Schulmeister, Rolf/Metzger, Christiane (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster: Waxmann.
- Schulmeister, Rolf/Metzger, Christiane/Martens, Thomas (2012): Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten. In: Freese, Peter (Hrsg.): Paderborner Universitätsreden 123, Paderborn: http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister_metzger_martens_2012_heterogenitaet_pur.pdf (2015.06.01).
- Viebahn, Peter (2008): Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Bielefeld. Universitätsverlag Webler.