

**DIVERSITÄT KONKRET
HANDREICHUNG FÜR DAS LEHREN
UND LERNEN AN HOCHSCHULEN**



UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

**Von Individuen und
Kommunikationsprozessen –
Vorüberlegungen zum
didaktischen Umgang mit
Diversität in der Hochschullehre.**

ANGELIKA THIELSCH



Impressum

Diversität konkret

Handreichung für das Lehren und Lernen an Hochschulen

Herausgeber:

Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen.

Redaktion:

Ute Klammer, Nicole Auferkorte-Michaelis,
Katja Restel

Postanschrift der Redaktion: Keetmanstraße 3-9, 47058 Duisburg

Telefon: 0203 – 379 7724, Telefax: 0203 – 379 2210

E-Mail: prodiversitaet@uni-due.de

Internet: www.uni-due.de

ISSN: 2198-2473



Namensnennung – keine Bearbeitung

Gestaltung:

Adam Schröder, Werbekollegen Werbeagentur, Krefeld

Bildnachweise:

Titel= shutterstock

KomDiM:

Das „Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen“ (KomDiM) ist ein Verbundprojekt der Universität Duisburg-Essen und der Fachhochschule Köln

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN



Fachhochschule Köln
Cologne University of Applied Sciences

Offen im Denken

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL11083A gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Inhalt

| | | |
|----|---|----|
| | EINLEITUNG | 5 |
| 1. | EINLEITENDE GEDANKEN | 6 |
| 2. | GRUNDANNAHMEN | 8 |
| | 2.1. JEDER MENSCH LERNT (IMMER WIEDER) ANDERS | 8 |
| | 2.2. LERNEN ALS KOMMUNIKATIVER PROZESS | 10 |
| 3. | INDIVIDUALITÄT DES LERNENS – DREI SITUATIONEN CLUSTER | 14 |
| 4. | FAZIT | 16 |
| 5. | LITERATUR | 17 |
| 6. | ÜBER DIE AUTORIN | 19 |

EINLEITUNG

„We need to treat students as individuals rather than as homogenous groups“

Carol A. Twigg

ABSTRACT

Diversität in Lerngruppen gehört zum Alltag in der Hochschullehre. Im vorliegenden Artikel wird der Ursprung dieser Vielfalt ergründet und ein Ansatz vorgestellt, um mit der Diversität von Studierenden im Lehrkontext zielgerichtet umgehen zu können. Der Fokus liegt hierbei zum einen darauf, Lernen als individuellen Prozess hervorzuheben, und zum anderen auf der Bedeutung von Kommunikations- und Interaktionsprozessen für das Lernen im Hochschulkontext generell. Lehrenden bietet dieser Artikel die Möglichkeit, das Themenfeld Diversität zu erschließen und für sich erste handlungsorientierte Leitlinien für den Lehrveranstaltungs-kontext abzuleiten.

1. EINLEITENDE GEDANKEN

Der Umgang mit heterogenen Lerngruppen ist ein Thema, das Hochschullehrende ebenso wie Hochschuldidaktiker/innen¹ beschäftigt. Verortet im Kontext der Diversity²-Debatte wird der Blick hierbei oft auf Aspekte wie z.B. Nationalität, Gender und Alter der Studierenden gerichtet. Diese und weitere Diversity-Kategorien werden als Indikatoren herangezogen, um Vielfalt in der Hochschullehre zu ermitteln und zu begründen³, um in der Folge darauf reagieren zu können. Hierbei kann unterschieden werden zwischen individuellen und kollektiven Aspekten⁴, durch die Diversität in Lehrveranstaltungen erzeugt wird (vgl. Abbildung⁵ 1). Während die **individuellen Aspekte** auf bevorzugtes Lernverhalten einer

Person fokussieren, beschreiben die **kollektiven Aspekte** alles, was aufgrund von Sozialisationsprozessen das Lernen einer Person (ebenso wie ihr Verständnis davon) geformt hat. Hierzu zählen gesellschaftliche Aspekte, z.B. die Werte einer kulturellen Gemeinschaft, ebenso wie hochschulspezifische, etwa die Zugehörigkeit zu einer Disziplin.

Diversität im Lehrkontext hat ihren Ursprung folglich stets auch in den individuellen Lerngewohnheiten der einzelnen Studierenden und ist somit vielfältiger als die klassischen Diversity-Kategorien vermuten lassen. Es ist diese individuelle Vielfalt, die uns in der Hochschullehre begegnet.

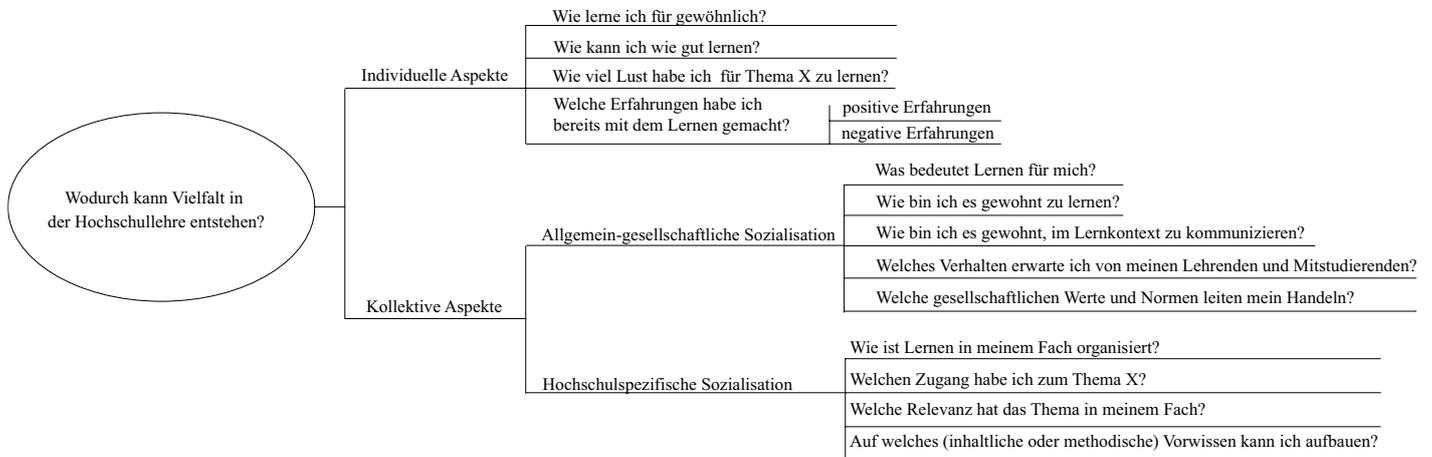


Abbildung 1: Mindmap „Wodurch kann Vielfalt in der Hochschullehre entstehen?“

¹„Hochschuldidaktik ist die Theorie, Empirie und Praxis der Verwirklichung der Idee Bildung durch Wissenschaft“ (Reinmann, 2013: 4).

²Diversität wird hier verstanden als Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Menschen, wobei alle Faktoren einbezogen werden, „[...] die die Identität eines Menschen ausmachen“ (Buß, 2010: 124). Die Konnotation des Diversität-Begriffs ist dabei positiv, im Sinne von Gemeinsamkeit /Vielfalt, wohingegen der Begriff Heterogenität z.T. durch einen Fokus auf Unterschiede/Widersprüche negativ konnotiert ist. Im Folgenden wird daher von Diversität oder Vielfalt gesprochen und beides synonym verwendet (in Anlehnung an Buß 2010: 124f.).

³In eben diesem Ansatz, das Verhalten einer Person allein auf Basis einer Kategorie-Zugehörigkeit zu begründen, liegt jedoch die Gefahr, auf Stereotype zurückzugreifen und sie dadurch zu stärken.

⁴Vgl. hierzu weiterführend Dallmeier/Thielsch (2011).

⁵Alle in diesem Artikel verwendeten Abbildungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit (Anm.d.V.).

Hochschullehre hat nun zur Aufgabe, Lernräume zu schaffen, in denen alle Studierenden einer Lehrveranstaltung – mit ihren diversen Sozialisationen – gleichermaßen die Möglichkeit zum Lernen haben. Eine herausfordernde Aufgabe, betrachtet man die Rahmenbedingungen, in denen Hochschullehre stattfindet, genauer: Oft werden Lehrveranstaltungen von Studierenden unterschiedlicher Fachsemester, gar unterschiedlicher Fächer besucht; stets weisen manche von ihnen mehr Vorwissen auf als andere; selten sind die beruflichen Perspektiven der Einzelnen identisch; nicht immer haben alle die gleiche Muttersprache. Und *immer* (!) finden sich in Lehrveranstaltungen die unterschiedlichsten Lernbiographien, die nicht nur durch verschiedene (fach)kulturelle Sozialisationsprozesse geprägt sind, sondern sich insbesondere durch die jeweiligen Erfahrungen des Individuums auszeichnen. Vielfalt in der Hochschullehre ist somit immer und zu allererst durch das Individuum begründet, die homogene Lerngruppe dagegen ist ein Mythos (Richter, 2013: 5).

Von diesem Blick auf Vielfalt in der Hochschullehre ausgehend, stellen **zwei Grundannahmen** die Basis dieses Überblicksartikels dar:

1. Jeder Mensch lernt (immer wieder) anders.
2. Lernen kann verstanden werden als kommunikativer Prozess, der von *internen* ebenso wie von *externen* Interaktionen geprägt wird.

Im Folgenden werden diese Grundannahmen näher beleuchtet und die, durch sie hervorgerufenen Hürden im Lehrkontext skizziert. Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse in Clustern zusammengefasst, die sich aus jenen Situationen ergeben, in denen Diversität im Lehrkontext sichtbar wird. Diese Cluster können als Basis weiterer Überlegungen sowie für die Formulierung konkreter Handlungsoptionen für die eigene Lehre herangezogen werden. Übergeordnetes Ziel dieses Artikels ist es, Vielfalt mit Blick auf die individuellen Lernprozesse der Studierenden zu ergründen, die Bedeutung von Kommunikations- und Interaktionsprozessen darin zu benennen und so Lehrende dabei zu unterstützen, das Lernen Aller zielgerichtet(er) zu adressieren.

2. GRUNDANNAHMEN

2.1 JEDER MENSCH LERNT (IMMER WIEDER) ANDERS

Der Ursprung dafür, dass jeder Mensch anders lernt, liegt in einer Kombination individueller Erfahrungen und sozialisationsbedingt verinnerlichter Werte und Normen. Mitunter liegt er zudem in den vorhandenen gesundheitlichen Beeinträchtigungen einer Person. In diesem Abschnitt soll der Fokus zunächst auf der Relevanz der Lernerfahrungen einer Person liegen.

Jeder Mensch hat eine einzigartige **Lernbiographie**, die sich insbesondere durch (Lern) Erlebnisse aus Schulzeit und Hochschuler-

fahrungen ausgestaltet (vgl. Entwistle, 2009: 18). Auf welche Art in den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen – ebenso wie begleitend Zuhause – gelernt wird, ist mitunter von (fach)kulturellen Vorstellungen und Einstellungen darüber geprägt, wie Lernen organisiert sein kann bzw. im jeweiligen Kontext sollte. Das neue Wissen, das Individuen sich im Laufe ihrer Lernbiographie aneignen, ist somit nicht nur das über ein bestimmtes Fach oder Thema, sondern auch solches darüber, wie Lernen funktioniert. Die Art, wie ein Mensch neues Wissen aufnimmt, ist folglich beeinflusst durch **Lernkulturen**, denen dieser Mensch angehört.

BEISPIEL: ANGEMESSENES VERHALTEN IN LEHRVERANSTALTUNGEN

Das Verständnis davon, was „richtiges“ Verhalten in einer Lehrveranstaltung an Hochschulen auszeichnet, kann von kultureller Sozialisation beeinflusst sein.

Während z.B. von Person A die Lehrenden als Begleiter/innen wahrgenommen werden, symbolisieren sie für Person B Expertise, von der es gilt, respektvollen Abstand – in Worten und Handlungen – zu halten. Insbesondere in international gemischt zusammengesetzten Lehrveranstaltungen, kann dies zu Missverständnissen führen, sowohl in Beratungs- als auch in Plenumsgesprächen⁶.

Auch die Zugehörigkeit zu einer Disziplin kann Einfluss auf das Lernen von Studierenden haben. Neben unterschiedlichen Metho-

den und Ansätzen des wissenschaftlichen Handelns, sind es lernpragmatische Aspekte, die Einfluss auf Lerngewohnheiten haben.

BEISPIEL: FACHSPEZIFISCHE LERNGEWOHNHEITEN

Während in Fach A z.B. vermehrt mit Lehrvideos gearbeitet wird, wird in Fach B vielleicht die Lektüre von Skripten favorisiert; Fach C gestaltet semesterbegleitende Gruppenarbeitsprojekte, während Fach D das individuelle Lernen anhand Lehrveranstaltungsaufzeichnungen in Form von Podcasts fördern möchte.

Lehrenden, selbst Mitglieder einer Fachkultur, sind die Lerngewohnheiten anderer Disziplinen oft nicht bekannt. Das methodische Vorgehen wird auf Basis der eigenen Fachsozialisation ausgestaltet, was insbesondere in interdisziplinär zusammengesetzten Gruppen das Lernen für jene, die nicht im gleichen Fach sozialisiert sind, erschweren kann.

⁶Für einen Einblick in die unterschiedlichen Hochschullernkulturen und die dadurch evozierten Erwartungen und Rollenbilder vgl. von Queis (2005; insbesondere 53f. und 95f.).

Schließlich soll an dieser Stelle auf die oft angeführten und kritisch diskutierten⁷ **Lernstile** bzw. **Lernzugänge** hingewiesen werden. Der Zugang zu einer Information über ein Thema X kann der Einen durch Lektüre eines theoretischen Textes einfacher fallen, während der Andere lieber durch ein konkretes Beispiel die Thematik zu erschließen beginnt. Geht es jedoch um einen Zugang zu Thema Y, kann der Lernstil beider sich grundlegend anders darstellen⁸. Die Kontexte, in denen Individuen lernen und zu lernen gewohnt sind, ebenso

wie die Erfahrungen, die dabei gemacht werden, stellen das Grundgerüst dar, auf dessen Basis sie weitere Entscheidungen darüber treffen, wie die jeweils anstehende Lernaufgabe bewältigt werden soll. Unabhängig davon, ob eine Person bevorzugt auf eine bestimmte Weise lernt oder nicht, über kontextübergreifend feste Lernstile verfügt sie nicht. Die Wahl einer passenden Lernstrategie erfolgt vielmehr situativ, wenn auch unter Einbeziehung der zuvor damit gemachten Erfahrungen.

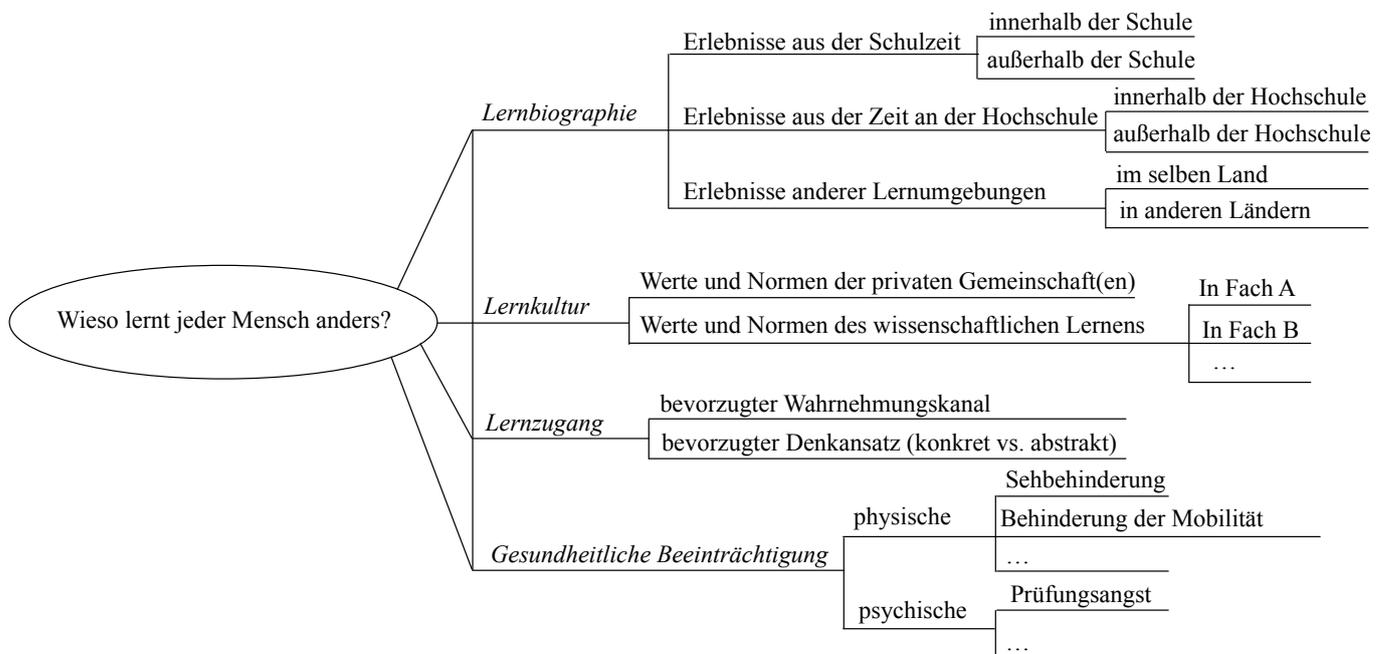


Abbildung 2: Mindmap „Wieso lernt jeder Mensch anders?“

Neben erfahrungsbasierten Aspekten, die das Lernen von Individuen so einzigartig machen, können auch **gesundheitliche Beeinträchtigungen** Einfluss darauf nehmen, wie ein Mensch lernt bzw. lernen kann. Diese können zum einen auf einer psychisch-emotionalen Ebene sichtbar werden, z.B. in Form von Angst vor mündlichen Prüfungen, zum anderen können sie durch die physische Kon-

stitution eines Individuums geprägt sein, z.B. in Form einer Sehbehinderung oder Allergie. Fest steht: Gesundheitliche Beeinträchtigungen beeinflussen das Lernen von mehr Menschen, als Lehrende oftmals vermuten⁹. Die vorgestellten Aspekte, die zur Individualität des Lernens eines Menschen führen, sind in Abbildung 2 zusammengefasst.

⁷ Einen Einblick in den Diskurs zu Diversität und Lernstilen ermöglichen Guild (2001) sowie Guild und Granger (1998).

⁸ Welchen Lernzugang Studierende wählen, kann dabei auch durch die Instruktionsqualität und das Verhalten der Lehrperson beeinflusst sein (vgl. Entwistle, 2009: 35).

⁹ Die 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks aus dem Jahr 2012 gibt hierzu in Kapitel 13 eine Übersicht (vgl. BMBF, 2013).

2.2 LERNEN ALS KOMMUNIKATIVER PROZESS

Die zweite Grundannahme dieses Artikels lautet: *Lernen kann verstanden werden als kommunikativer Prozess, der von internen ebenso wie von externen Interaktionen geprägt wird.* Hierbei lassen sich drei Ebenen der Kommunikation unterscheiden, die das Lernen im Hochschulkontext beeinflussen:

1. Kommunikation zwischen neuen Informationen und dem Erfahrungs- und Wissensschatz eines **Individuums**, mit dem diese in Interaktion treten.
2. Kommunikation zwischen **Lehrperson und lernender Person**
3. Kommunikation **zwischen den Studierenden** einer Lehrveranstaltung untereinander

Mit Blick auf das Individuum lassen sich die drei Ebenen in interne und externe Prozesse der Interaktion unterteilen (vgl. Abbildung 3).

Die im inneren eines Individuums stattfindenden – somit **internen – Kommunikationsprozesse** stellen die Basis für den Erfolg jeden Lernens dar. „*Learning is not something done to students, but rather something students themselves do. It is the direct result of how students interpret and respond to their experiences – conscious and unconscious, past and present*“ konstatieren Ambrose et al. (2010: 3) und fassen so den Kern rezenter Lerntheorien zusammen. In diesen wird davon ausgegangen, dass Lehrende das neue Wissen für ihre Studierenden zwar aufbereiten und es ihnen näher bringen können, ob es verstanden und nachhaltig gespeichert wird, hängt jedoch maßgeblich vom Individuum selbst ab.

Lernen ist ein auf Eigenaktivität beruhender Prozess, bei dem die lernende Person eine Veränderung an den eigenen Wissens- und Erfahrungsschätzen sowie an ihren Einstellungen und Werten vornimmt. Beim Lernen kommen neue Informationen in Kontakt mit dem Vorwissen, über das eine Person verfügt, und interagieren damit. Die neuen Informationen werden daran angebunden, sie führen dazu, das bestehende Wissen zu ergänzen, zu überarbeiten, gar zu widerlegen und neu zu speichern. Davon ausgehend, dass das Vorwissen¹⁰ jeder Person einzigartig ist (vgl. Thielsch, 2011: 59), wird die Bedeutung der intern gelagerten Kommunikation jedes Lernprozesses unterstrichen.

Neben den intern gelagerten Interaktionsprozessen hat – insbesondere im hier fokussierten Kontext **Hochschullehre** – die Kommunikation mit Anderen eine hohe Relevanz für das Lernen von Studierenden. Diese **extern gelagerten Interaktionen** umfassen die, in Lehrveranstaltungen stattfindenden Kommunikationsprozesse zwischen Lehrenden und Studierenden, sowie den Studierenden untereinander. Sie sind verantwortlich dafür, dass in der Hochschullehre regelmäßig Situationen entstehen, die individuelles Lernen anregen oder behindern können.

¹⁰Das Vorwissen von Studierenden kann zweierlei Eben betreffen: inhaltliches Wissen einerseits und methodisches Wissen andererseits. Insofern das Vorwissen kontextuell „passend“ ist, ist es in der Hochschullehre ein wirkungsvolles Instrument, um Lernen zu fördern. Ist es das nicht, kann das Lernen gehemmt werden (Ambrose et al., 2010: 14 sowie 20f.).

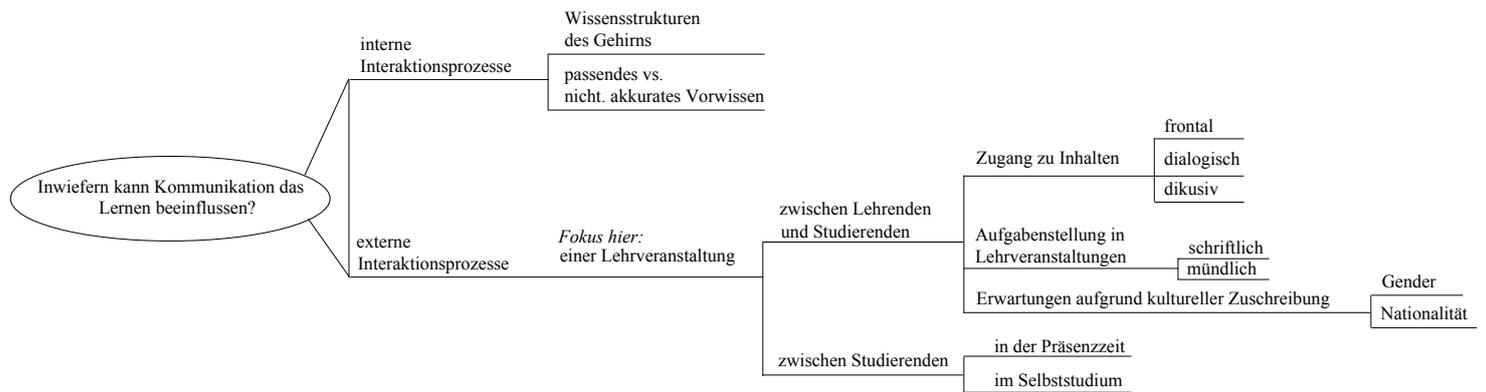


Abbildung 3: Mindmap „Inwiefern kann Kommunikation das Lernen beeinflussen?“

Die vielfältigen Verständnisse angemessener (Lehr)Kommunikation, die innerhalb einer Lehrveranstaltung – zum Teil mehr, zum Teil weniger ausgeprägt – vorhanden sind und aufeinander treffen, können Lernen maßgeblich unterstützen, wenn sie erkannt und berücksichtigt werden. Eine klare Kommunika-

tion ist hierfür fundamental. Sei es in der Darbietung und Vorstellung neuer Informationen oder in der Formulierung von Lernaufgaben: explizite Kommunikation ist Voraussetzung, um lernhinderliche Missverständnisse zu vermeiden. Das folgende Beispiel zum Thema Aufgabenstellung verdeutlicht das.

BEISPIEL: MISSVERSTÄNDLICHE IN DER AUFGABENSTELLUNG¹¹

| | |
|--|---|
| Situation: | Eine Lehrperson gibt zum Ende einer Seminarsitzung folgende Aufgabe: Überlegen Sie im Nachgang, welches heute die drei wichtigsten Aspekte waren und machen Sie Notizen dazu im Wiki. |
| Analyse des Missverständnis-Potentials: | Abhängig davon, wie groß die Überschneidung des Kontextwissens der Studierenden mit dem der Lehrperson ist, kann die intendierte Erwartung zu einer Aufgabe ganz oder nur in Teilen herausgefiltert werden. Die Anforderungen an die Studierenden sind nicht explizit und können so zu Missverständnissen und Fragen führen. |
| Handlungsoptionen: | Die Erwartungen, die die Lehrperson mit der Aufgabe verbindet, sollten klar transportiert und explizit formuliert sein. Dazu gehört, die Aufgabe zu kontextualisieren klare Angaben zu Umfang und der verfügbaren Zeit für die Aufgabe. Im hier vorgestellten Beispiel wäre das wie folgt möglich: Welche Informationen aus der heutigen Sitzung und insbesondere aus dem (Text)Beispiel zum Thema x waren heute für Sie besonders interessant/ eindrücklich/ widersprüchlich? Wählen Sie drei Informationen aus und schreiben Sie diese bis zum kommenden Montag in das Wiki, das wir auf der Lernplattform zu unserem Kurs nutzen, um Informationen zu allen Sitzungen zu sammeln und zu dokumentieren. Sie können dabei alleine oder auch zu zweit arbeiten. |

¹¹Vgl. Frank (2012: 128f.) und den Dreischritt zur Formulierung von Aufgaben; 1. Hinführung zur Aufgabe, 2. Konkrete Aufgabenstellung, 3. Anweisung zur Bearbeitung der Aufgabe.

Die eigenen Erwartungen klar zu kommunizieren, gilt, so Carroll (2005: 31f.), „[...] „with all students and especially with those coming from different learning and social“ Carroll hebt diesen Punkt hervor, da zwischen Lehrenden und Studierenden die Kommunikation durch gegenseitige, sozialisationsbedingte Erwartungen geprägt sein kann. Kulturelle Zuschreibungen, insbesondere hinsichtlich der Nationalität oder des sozialen Geschlechts einer Person, können dazu führen, dass in

einem Kommunikationsprozess nicht das Individuum adressiert wird, sondern vielmehr eine Kategorie, in die es zuvor eingeordnet wurde. In der Folge kann ein solches Verhalten für das Lernen hinderlich sein, da hier nicht die individuellen Bedarfe der lernenden Person, sondern vielmehr Erwartungen daran in den Blick genommen werden. Dies kann, wie das folgende Beispiel zeigt, u.a. motivationshemmend wirken.

BEISPIEL: MOTIVATIONSHEMMUNG & GENDER

Situation: Eine Lehrperson gibt einem Studenten in der Sprechstunde ein für ihn zu schweres Seminararbeitsthema. Die Strategie der Lehrperson, den Studenten mit einem herausfordernden Thema zu motivieren, schlägt fehl. Der Student ist mit dem Thema überfordert und bewältigt es schließlich durch die Hilfe von Mitstudierenden. Zur Lehrperson in die Beratung hat er sich nicht getraut.

Analyse des Mißverständnisses-Potentials: Die Lehrperson hat hohe Erwartungen an den Studenten – ausgelöst bzw. gefördert durch die Erwartungen an ihn als Mann. Sie traut ihm zu, das schwierigere Thema zu bearbeiten und möchte ihn nicht unterfordern. Der Student hingegen wird durch die Überforderung in seinem Wunsch, das Fach zu studieren, demotiviert.¹³

Um nicht Gefahr zu laufen, auf Basis gender-spezifischer Stereotype zu handeln, hilft es, sich die übergeordneten Ziele von Beratungen vor Augen zu führen. An oberster Stelle, so Auferkorte-Michaelis, Hellwig & Ladwig (2013: 8), steht hier, dass die Beratung ein Hilfesgespräch ist, „[...] in dem das Verstehen der Situation der Person die Basis darstellen muss [...]“. Auch Sprechstundengespräche können und sollten daran ausgerichtet sein, um Lehrenden den Blick auf das individuelle Anliegen zu erleichtern.

¹²Im wissenschaftlichen Diskurs wird hinsichtlich des Geschlechts einer Person differenziert zwischen sex, dem biologischen Geschlecht, und Gender, dem sozial konstruierten.

¹³Insbesondere in maskulin-konnotierten Fächern wie z.B. der Mathematik ist ein solches, durch kulturspezifische Erwartungen an die Geschlechter ausgelöstes Verhalten in Hochschulen zu finden (vgl. Marx, 2007). Gleiches gilt in der Umkehr für feminin-konnotierte Fächer.

¹⁴Einen Ansatz hierfür stellt Universal Design for Learning dar (vgl. Fisseler/Markmann, 2012).

Eine durch kulturelle Zuschreibungen geprägte Kommunikation, aber auch unterschiedliches Vorwissen sowie gegensätzliche Lerngewohnheiten, haben zudem Einfluss auf das Miteinander der Studierenden in einer Lehrveranstaltung. Auf diesen Umstand können Hochschullehrende didaktisch präventiv ebenso wie im Prozess reagieren, z.B. indem sie in ihrem Lehrhandeln verschiedenen Lernwegen Raum geben und selbst in ihrer

Art zu kommunizieren und zu handeln Stereotype vermeiden.

Studierende zu einer funktionierenden Gruppe zu formen, in der sie miteinander und voneinander in einer Lehrveranstaltung lernen wollen, ist hierfür die Grundlage. In der jeweiligen Ausprägung der Diversität können unterschiedliche Chancen gefunden werden, die Lehrenden hierfür als Argumente zur Verfügung stehen.

BEISPIEL: GRUPPENDYNAMIK IN INTERDISZIPLINÄREN LEHRVERANSTALTUNGEN STÄRKEN

Menschen verschiedener fachspezifischer Hintergründe fällt es leichter, mehrere, andersartige Ideen zu einer Frage zu erzeugen, wenn das unterschiedliche Vorwissen in die Lehre integriert wird. So können beispielsweise in einer Veranstaltung zu Statistischen Grundlagen, an der Studierende aller sozialwissenschaftlichen Fächer teilnehmen, die Beispiel-Statistiken z.B. aus politischen Umfragen ebenso wie zu aktuellen Sportergebnisse herangezogen und die Relevanz im jeweiligen Kontext diskutiert werden. Die Folge ist nicht nur die Erweiterung des eigenen Wissensschatzes, sondern auch die Steigerung der individuellen sowie gruppenspezifischen Kreativität. (vgl. Buß, 2010: 163).

Sowohl die internen als auch die externen Kommunikationsprozesse zu beachten, ermöglicht Hochschullehrenden so, die Diversität der Studierenden gezielt zu adressieren.

3. INDIVIDUALITÄT DES LERNENS – DREI SITUATIONEN-CLUSTER

Vor dem Hintergrund der oben vorgestellten Grundannahmen, soll in diesem Kapitel zusammengefasst werden, wodurch sich die skizzierte Individualität des Lernens, insbesondere basierend auf intern und extern gelagerten Kommunikationsprozessen, ausdrückt

und so die Diversität in Lehrveranstaltungen für Hochschullehrende bemerkbar werden kann. Es sind drei übergeordnete Cluster, die hinsichtlich der Vielfalt in Lerngruppen benannt werden können. Sie werden in der folgenden Tabelle vorgestellt.

SICHTBARE INDIVIDUALITÄT DES LERNENS

| Cluster | Teilbereich |
|--|---|
| <i>Missverständnisse im Lehrkontext</i> | Wahrnehmung und Reaktion auf eine kommunizierte Aufgabenstellung der Lehrperson (sowohl in Plenumsdiskussionen, als auch in Gruppenarbeiten in und außerhalb der Präsenzzeit) . |
| | Interaktions- und Diskussionsverhalten der Studierenden in Gruppenarbeiten sowie im Plenum (ausgelöst durch unterschiedliche Kommunikationskonventionen). |
| | Erwartungen aufgrund kultureller Zuschreibungen , die in Lehrveranstaltungs- und Beratungssituationen das Miteinander prägen (insbesondere im Bereich Gender und Internationale Studierende). |
| | Verschiedene Wissenschaftsverständnisse aufgrund unterschiedlicher (fach)kulturelle Sozialisation der Lernenden (z.B. Umgang mit Quellen Anderer/Plagiate) |
| <i>Vielfältige Lerngeschwindigkeiten</i> | Unterschiedliches inhaltliches und/oder methodisches Vorwissen (z.B. als Ursache dafür, dass Studierende neue Themen schneller bzw. langsamer erfassen als andere; oftmals in interdisziplinär zusammengesetzten Gruppen). |
| | Barrierefreie Lernmaterialien, die für Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen Voraussetzung sind, um Aufgaben zu bearbeiten. |
| | Lehr-/ Lernmethoden, die nicht immer den bevorzugten Lernzugängen aller Studierenden entsprechen und so dazu führen können, dass eine Person eine Aufgabe schneller nachvollziehen kann (oder möchte) als eine andere (insbesondere in interkulturell sowie interdisziplinär zusammengesetzten Gruppen). |

¹⁵Vgl. für einen ersten Einblick in diesen Bereich das Beispiel auf S. 6 dieses Artikels.

Selbststeuerung und Motivation

Mehr oder weniger reflektierte **Zielsetzungen** seitens der Studierenden bzw. kommunizierte Zielsetzung seitens der Studienprogramme/Hochschulen, um die Relevanz einer Lehrveranstaltung bzw. eines Themas darin zu begründen.

Erwartungen, die **von außen** an die Studierenden herangetragen werden und ihr Lernen sowie die Haltung dazu beeinflussen (z.B. Vorgaben für Austauschstudierende).

Möglichkeiten bzw. Hindernisse als Studierende selbstgesteuert zu lernen und so auf individuelle Kompetenzen und Geschwindigkeiten eingehen zu können.

Weitere Beispiele sowie konkrete Handlungsoptionen zu allen Clustern beschreiben den Inhalt von drei Folgeartikeln, die auf dem Vorliegenden aufbauen.

4. FAZIT

In diesem Artikel wurde ein Überblick über verschiedene Auslöser studentischer Vielfalt in Lerngruppen gegeben und zudem ein Ansatz vorgestellt, der den Ursprung dieser Vielfalt im Individuum sowie in den verschiedenen Kommunikations- und Interaktionsprozesse im Kontext Hochschullehre begründet. Beides stellt die Grundlage dar, um diversitygerecht zu lehren. Das Ziel diversitygerechter Lehre ist es, individuelles Lernen zu ermöglichen und zu fördern. Durch eine explizite Kommunikation sowie durch das Wissen um die verschiedenen (Lern)Hintergründe der Studierenden, können Hochschullehrende diesem Ziel näher kommen. Diversitysensible Hochschullehre vermag die Lernenden darin zu begleiten, neue Informationen auf Basis ihres individuellen Wissens- und Erfahrungsschatzes zu verstehen und sich zielgerichtet, unter Heranziehung des jeweils situativ für sie wirkungsvollsten Lernweges, zu Eigen zu machen. Obgleich es nicht immer möglich ist, das genaue Vorwissen, die Lernbiographie und die damit einhergehenden Erwartungen an Kommunikation im

Lernprozess zu erfassen, so ist ein Fokus auf die Individuen ein hilfreicher Ansatz, um das eigene Lehrverhalten für die Vielfalt in studentischen Gruppen zu sensibilisieren.

Diesen Artikel schließen soll daher das bereits eingangs genannte Zitat von Twigg (2001: 5), in dem die Autorin betont: *„We need to treat students as individuals rather than as homogenous groups. Rather than maintaining a fixed view of what all students want or what all students need, we need to be flexible and create environments that enable greater choice for students.”* Es ist somit die Mischung aus individualisierbaren Lernaufgaben und –situationen auf der einen, sowie eine explizite und das Individuum adressierende Kommunikation auf der anderen Seite, die Lehrende als Leitgedanke für den Umgang mit Diversität in Studierendengruppen heranziehen können.

¹⁶Diese Folgeartikel werden in der gleichen Reihe „Diversität konkret. Handreichung für das Lehren und Lernen an Hochschulen“ von KomDiM erscheinen (<http://www.komdim.de/mitnehm-bar/>).

5. LITERATUR

Ambrose, Susan A., Bridges, Michael W., DiPietro, Michele, Lovett, Marsha C. and Marie K. Norman (2010), *How learning works. 7 Research-Based Principles for Smart Teaching*. San Francisco, Jossey-Bass.

Auferkorte-Michaels, Nicole, Hellwig, Christiane und Annette Ladwig (2013), *Sie haben Post. Online-Beratung an Hochschulen*. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole, Klammer, Ute und Sarah Winter (Hrsg.), „Diversität konkret. Handreichung für das Lehren und Lernen an Hochschulen“, Universität Duisburg-Essen. Download unter: http://www.komdim.de/fileadmin/media/Mitnehm-Bar/diversit__t-konkret_sie-haben-post.pdf [letzter Zugriff: 2013-01-31]

BMBF (2013), *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung*. Projektleitung: Elke Middendorff, Apolinarski, Beate, Poskowsky, Jonas, Kandulla, Maren und Nicolai Netz. Download unter: http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20_hauptbericht_gesamt.pdf [letzter Zugriff: 2013-01-31]

Buß, Imke (2010), *Diversity Management an deutschen Hochschulen – die Auswirkungen von Diversität auf Bildungsprozesse*. In: Jent, Nils, Vedder, Günther und Florian Krause (Hrsg.), *Zur Verbreitung von Diversity Management. Trierer Beiträge zum Diversity Management, Band 11*. München, Reiner Hampp Verlag.

Carroll, Jude (2005), *Strategies for becoming more explicit*. In: Carroll, Jude and Janette Ryan (eds.), *Teaching International Students. Improving Learning for All*. London & New York, Routledge, pp. 26-42.

Carroll, Jude and Janette Ryan (eds.) (2005), *Teaching International Students. Improving Learning for All*. London & New York, Routledge.

Dallmeier, Beate und Angelika Thielsch (2011), *Vielfalt in der Universität. Eine Herausforderung für Lehren, Lernen und Beraten*. In: *Zündschlüssel. Semesterzeitung der Fakultät für Maschinenwesen rund um das Thema Soft Skills für Ingenieure*, TU München. Download unter: http://www.zsk.mw.tum.de/fileadmin/w00bid/www/Zuend-schluessel/06_ZS_1_11.pdf [letzter Zugriff: 2013-11-24]

Entwistle, Noel (2009), *Teaching for Understanding at University: Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*, New York, Palgrave.

Fisseler, Björn und Mona Markmann (2012), *Universal Design als Umgang mit Vielfalt in der Hochschule*. In: *Journal Hochschuldidaktik*, 1-2/2012. Download unter: http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/Journal-HD/2012_1-2/journal_hd_1-2_2012_fisseler-markmann.pdf [letzter Zugriff: 2013-01-31]

Frank, Stephen (2012), *eLearning und Kompetenzentwicklung. Ein unterrichtsorientiertes didaktisches Modell*. Bad Heilbrunn, Julius Kinkhardt.

Guild, Pat Burke (2001): Diversity, Learning Style and Culture. The Horizons for Learning. Download unter: <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/Learning%20Styles/diversity.html> [letzter Zugriff: 2013-09-28].

Guild, Pat Burke und Stephen Garger (1998), *Marching to different drummers* (2. Auflage). Alexandria, VA: ASCD.

Marx, Sabine (2007), Genderbewusst lehren. Aktuelle Überlegungen zur Hochschuldidaktik. In: Curdes, Beate, Marx, Sabine, Schleier, Ulrike und Heike Wiesner (Hrsg.), *Gender lehren – Gender lernen in der Hochschule. Konzepte und Praxisberichte*, Oldenburg, BIS-Verlag S. 83-98.

Reinmann, Gabi (2013), *Forschendes Lernen oder Bildung durch Wissenschaft. Hochschuldidaktische Überlegungen zum Kern universitärer Lehre*. Redemanuskript zur Antrittsvorlesung, 16.10.2013, an der Zepelin Universität (Friedrichshafen, Bodensee). Download unter: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/10/Vortrag_

[Okt13_ZU.pdf](#) [letzter Zugriff: 2013-11-28]

Richter, Regine (2013), *Vielfalt als Chance. Konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen*. Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik, Band 9/2, Tübingen. Download unter: http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2013/6876/pdf/TBHD_9_2_2013_Richter_2._Auflage.pdf [letzter Zugriff: 2013-11-24]

Thiensch, Angelika (2011), *Learning and Self-Direction. Ways to foster Self-Directed Learning in Higher Education*. In: Schröttner, Barbara and Christian Hofer (Hrsg.), *Learning in Minds. An Interdisciplinary Discourse: Discussing Learning and Educational Processes*, Graz, Leykam, S. 55-70.

Twigg, Carol A. (2001), *Innovations in Online Learning. Moving Beyond No Significant Difference*. Download unter: http://www.cpeng.tcu.edu.tw/teaching/911/infotech_edu/Mono4.pdf [letzter Zugriff: 2013-11-29]

von Queis, Dietrich (2005), *Interkulturelle Kompetenz. Praxisratgeber zum Umgang mit internationalen Studierenden*. Darmstadt, WBB.

6. ÜBER DIE AUTORIN



Angelika Thielsch

Magister Artium in den Fächern Ethnologie, Geschlechterforschung und Romanistik. Von 2008 - 2010 Mitarbeiterin am Servicecenter Lehre (SCL) der Universität Kassel. 2010 und 2011 Mitarbeiterin bei ProLehre (TU München) mit den Schwerpunkten “Multiplikatorenprogramm” sowie in den Fakultäten Mathematik, Informatik und Physik. Seit 2011 Mitarbeiterin des Hochschuldidaktik-Teams der Georg-August-Universität Göttingen

Universität Duisburg-Essen

**Zentrum für Hochschul- und
Qualitätsentwicklung
Keetmanstraße 3-9
47058 Duisburg**

www.uni-due.de