

**TB**  
**HD**

# Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik

Herausgegeben von  
Christine Baatz und Regine Richter

---

Regine Richter

Vielfalt als Chance

Konstruktiver Umgang mit  
Heterogenität in Lehrveranstaltungen

Band 1/2  
Tübingen 2005



ARBEITSSTELLE  
HOCHSCHULDIDAKTIK

EBERHARD KARLS  
UNIVERSITÄT  
TÜBINGEN



TBHD

Tübinger Beiträge  
zur Hochschuldidaktik

Herausgegeben von  
Christine Baatz und  
Regine Richter

Regine Richter

**Vielfalt als Chance**

**Konstruktiver Umgang mit  
Heterogenität in Lehrveranstaltungen**

Band 1/2  
Tübingen 2005

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek  
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in  
der Deutschen Nationalbibliographie. Detaillierte biblio-  
graphische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Bitte zitieren Sie dieses Dokument als:  
URN: urn:nbn:de:bsz:21-opus-21974  
URL: <http://w210.ub.uni-tuebingen.de/dbt/volltexte/2006/2197>

ISSN: 1861-213X

© Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

Eberhard Karls Universität Tübingen  
Sigwartstr. 20  
72076 Tübingen  
Tel.: +49 (0) 70 71–297 77 96  
Fax: +49 (0) 7071–25 48 34  
[hochschuldidaktik@uni-tuebingen.de](mailto:hochschuldidaktik@uni-tuebingen.de)  
[www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik](http://www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik)

Dieses Dokument wird bereitgestellt von TOBIAS-lib

Eberhard Karls Universität Tübingen  
Wilhelmstr. 32  
72074 Tübingen  
Tel.: +49 (0) 70 71–297 28 46  
Fax: +49 (0) 70 71–29 31 23  
[edl-publ@ub.uni-tuebingen.de](mailto:edl-publ@ub.uni-tuebingen.de)  
[www.uni-tuebingen.de/ub/elib/tobias.htm](http://www.uni-tuebingen.de/ub/elib/tobias.htm)

## **Inhaltsübersicht**

<b>1</b>	<b>Mythos Homogenität</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Umgang mit Heterogenität – vier Merkmale</b>	<b>8</b>
2.1	Geteilte Verantwortung	8
2.2	Professionalität	9
2.3	Transparenz und Entanonymisierung	13
2.4	Innere Differenzierung	14
<b>3</b>	<b>Der Lernkontrakt</b>	<b>16</b>
<b>4</b>	<b>Die Intervention als Versuch der Integration</b>	<b>17</b>
<b>5</b>	<b>Zusammenfassung</b>	<b>18</b>
	<b>Literatur</b>	<b>19</b>

## Editorial

Im Januar 2003, also vor nunmehr zweieinhalb Jahren, startete in Baden-Württemberg der Zertifikatskurs „Erwerb hochschuldidaktischer Kompetenzen“. Inzwischen haben 275 Lehrende in Tübingen an dem Angebot teilgenommen, 21 davon haben mit dem Gesamtzertifikat abgeschlossen.

Im Rahmen der dritten und letzten Ausbildungsstufe gibt es die Möglichkeit, zu ausgewiesenen hochschuldidaktischen Fragestellungen eine schriftliche Ausarbeitung zu erstellen. Von dieser Möglichkeit im Sinne einer Abschlußarbeit haben viele der Absolventen des Gesamtkurses Gebrauch gemacht. Die hohe Qualität dieser Modularbeiten hat uns veranlaßt, sie der hochschuldidaktisch interessierten Öffentlichkeit zugänglich machen zu wollen. Damit war die Idee einer Zeitschrift geboren.

*Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik* – dieser Titel war schnell gefunden. Die Klärung unseres Anliegens auch: Wir möchten den hochschuldidaktischen Diskurs an der Universität Tübingen fördern und über die Universität Tübingen hinaus öffentlich machen. Der hohe Ertragswert der schriftlichen Arbeiten soll transparent werden, Anregungen, Hinweise und dokumentierte Erfahrungen sollen aufgenommen und zugänglich gemacht werden. Darüber hinaus soll die Zeitschrift eine Plattform für qualitätsvolle Beiträge bieten, die sich an hochschuldidaktisch Interessierte wenden, und damit einen Beitrag zur Gestaltung einer guten Lehre leisten.

Die Beiträge sollen Erstlehrenden und Lehrenden, die sich erstmals mit bestimmten didaktischen Herausforderungen konfrontiert sehen, Reflexionsaspekte und praktische Hilfestellungen bieten. In einer Zeit sich verändernder Lernbedingungen sollen jedoch auch erfahrene Lehrende in den *Tübinger Beiträgen zur Hochschuldidaktik* neue Anregungen finden können.

Themen wie die Planung, Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, Evaluation, Feedback und Bewertung, alternative Lehr- und Lernformen, Beratungs- und Prüfungssituationen, Struktur- und Curriculumsentwicklung, berufliche Weiterentwicklung, etc. stehen im Zentrum der Beiträge. Die Zeitschrift will einladen, didaktische und wissenschaftliche Fragestellungen in der Hochschullehre als eng miteinander verknüpft zu sehen. Sie bietet einen Ort für fachwissenschaftliche Überlegungen, will jedoch vor allem auch bewußt interdisziplinären Dialog fördern. Damit spiegelt sie die interdisziplinäre Zusammenarbeit, die sich an vielen Stellen aus dem interdisziplinären Austausch im Baden-Württembergischen Zertifikatskurs ergeben hat.

Um unseren Leserinnen und Lesern die abgedruckten Materialien unmittelbar nutzbar zu machen, haben wir uns bewußt für die Veröffentlichung im Internet entschieden. Die *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik* erscheinen als Einzelhefte in loser Folge, wobei die Beiträge eines Jahres jeweils zu einem Band zusammengefaßt werden.

Wir hoffen auf viele Leserinnen und Leser unserer Zeitschrift und freuen uns über Ihre Rückmeldungen.

Regine Richter, Christine Baatz

Tübingen, im Juli 2005

## Vielfalt als Chance

# Konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen

Regine Richter

Die heterogenen Lernvoraussetzungen der Studierenden bedeuten für die Gestaltung der Lehre immer wieder eine Herausforderung. Das Bemühen um eine Nivellierung der Leistungsunterschiede ist eine häufige Reaktion seitens der Lehrenden auf diese Situation, verbunden mit dem Risiko, dass die Qualität der Lehre darunter leidet. Die themenzentrierte Interaktion zeigt Wege auf, wie in einer guten Balance zwischen Struktur und Inhalt, Selbstverständnis und Eigenverantwortung mit Unterschiedlichkeit konstruktiv umgegangen werden kann.

## 1 Mythos Homogenität

Die homogene Lerngruppe<sup>1</sup> ist ein Mythos. Sie hat es nie gegeben, und trotzdem ist die Sehnsucht danach ungebrochen. Worauf beruht dieser Wunsch nach Einheit, Gleichheit, Harmonie? Welches Bild von Lernen verfolgen die Akteure, wenn sie den Status „Homogenität“ einfordern? Was wird dadurch scheinbar leichter, welche Schwierigkeiten lassen sich glätten, was lösen Verschiedenartigkeiten und Un-

---

<sup>1</sup> Die Bearbeitung dieses Themas steht in einem engen Zusammenhang mit der Durchführung des Workshops gleichen Titels, der im Wintersemester 2004/2005 an der Universität Stuttgart und im Sommersemester 2005 an der Universität Tübingen angeboten wurde. Mein Dank geht vor allem an Arnulf Greimel, der als TZI-Graduierter maßgeblichen Anteil an der Konzeptionierung und Durchführung hatte.

Der Beitrag erschien ursprünglich in *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten*, hg. von Brigitte Berendt, Hans Peter Voss und Johannes Wildt. Stuttgart: Raabe, Lfg. 19 (2005) B 1.4. Wir danken dem Raabe Verlag für die freundliche Genehmigung, den Beitrag hier abzdrukken.

terschiede aus? Handelt es sich um ein kulturgeschichtliches Phänomen, dessen Wurzeln nicht ausreichend bedacht werden?

Und letzten Endes – welchen konstruktiven Umgang mit Heterogenität gibt es denn, wie können unterschiedliche Voraussetzungen, Interessen, Neigungen und Fähigkeiten in einer Gruppe zu einem gesamten Geschehen integriert werden, ohne dass die Lehrenden zu regelrechten pädagogischen Kunstgriffen greifen müssen?

Erst einmal vorweg: Auch in dieser Frage lohnt es sich, sich mit den Ergebnissen der PISA-Studie zu befassen. Der in der Studie angestellte Vergleich zwischen den neun OECD-Ländern hat deutlich gemacht, dass Segregation und Selektion das tragende Prinzip des deutschen Schulwesens ist (OECD, 2001; vgl. Gogolin 2003). Notengebung, Sitzen bleiben, ein streng gegliedertes Schulsystem mit der Möglichkeit, schwierige, manchmal auch unliebsame Schüler nach „unten“ durchzureichen, sind wesentliche Ursachen für den bereits erwähnten Mythos „Homogenität“. Ziel dieser Maßnahmen war (und ist), relativ ähnliche Leistungsstände zu erreichen – ein Ziel, das sich mittlerweile aufgrund der demografischen Veränderung in der Bevölkerung, durch Zuwanderung und Globalisierung weniger denn je erreichen lässt. Das gegebene Schulsystem tut sich schwer, angemessen mit diesen Veränderungen umzugehen – die PISA-Studie zeigt dies auf (Oelkers, 2003).

Wie sieht der Bezug zur Hochschullehre aus? Erste und wesentliche Lernerfahrungen werden in der Schule gesammelt und – sollte es zu einer beruflichen Entscheidung als Wissenschaftler kommen – in der Lehre reproduziert. Dazu gehört auch und v. a. der Umgang mit Leistungsunterschieden und Leistungserwartungen. Es sei als offene Frage formuliert, ob Absolventen des 2. Bildungswegs, die über Umwege zur Hochschulreife gelangten, bei entsprechender Reflexion einen anderen Umgang mit Studierenden haben, die offensichtlich nicht einem gesetzten Leistungsstandard entsprechen. Diejenigen, die den „Königsweg“ des Abiturs beschritten haben, haben sich innerhalb des gegebenen Schulsystems relativ gut zu Recht gefunden, haben in der Regel positive Lernerfahrungen gesammelt und von daher wenig Veranlassung, ihre bisherigen Strategien zu hinterfragen.

Wer entscheidet sich für den wissenschaftlichen Berufsweg? Sicherlich gibt es dabei auch sehr zufällige Entscheidungen, aber es ist zu vermuten, dass es sich dabei auch um eine Personengruppe handelt, die eher positive Erfahrungen mit „Lernen“ verbinden. Dieser Lernbegriff steht in einem engen Kontext zum deutschen Bildungssystem. Der für die eigene Person als erfolgreich definierte Weg des Lernens wird in der Rolle als Lehrende/r reproduziert und weitergeführt. Jeder lehrt, wie er lernt.

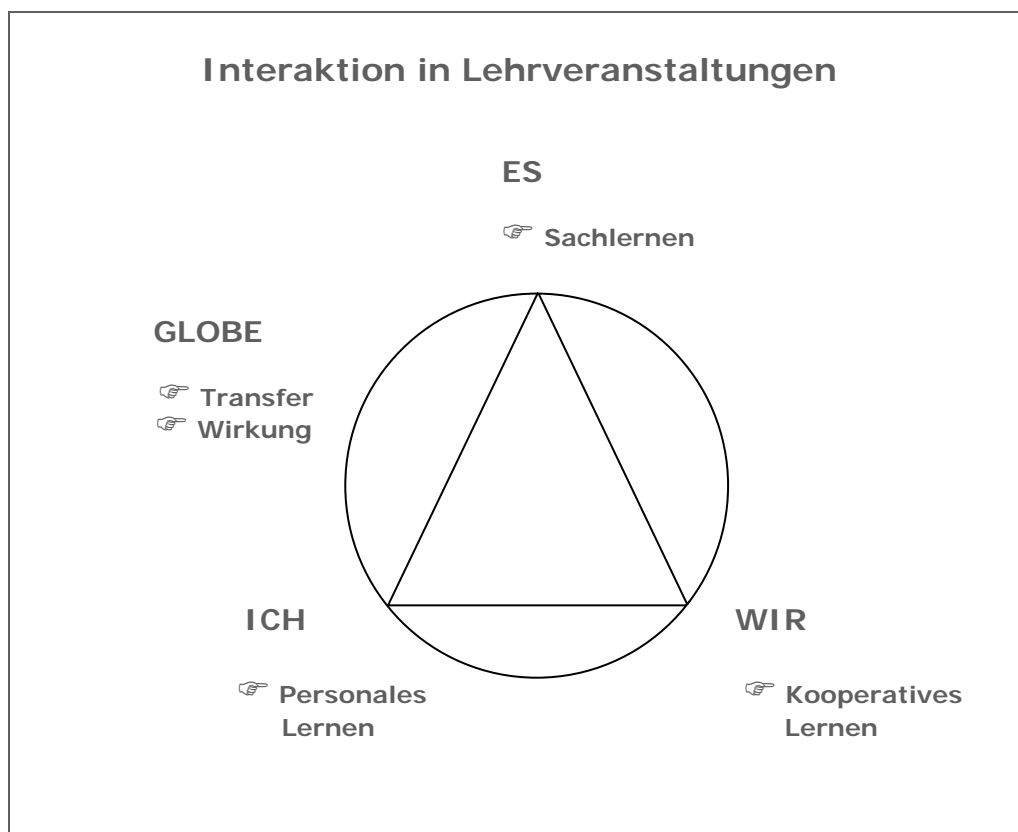
Das bezieht sich auch auf das Prinzip Homogenität und Heterogenität. Von daher hat sich der in der Schule erzeugte Mythos von Homogenität, verbunden mit der Einstellung, andere Zugänge und Voraussetzungen als Störung zu erleben, als tiefes inneres Bild erhalten und wirkt auf die Erwartungshaltung zurück. Des gleichen gibt es in Bezug auf Integration und Differenzierung wenig bis keine Vorstellung, und es steht von daher diesbezüglich kein Modell für die Gestaltung von



Lehr-Lernsituationen zur Verfügung. Verstärkt wird diese Haltung durch die Studierenden, die ebenfalls gleiche bis ähnliche Erfahrungen aus der Schule in ihr Studium mitbringen. Wenn sie das von den Dozenten gesetzte Leistungsniveau nicht halten können, greifen sie auf ähnliche subversive Strategien zurück, die sie aus der Schule kennen, mit dem Unterschied, dass diese Verhaltensweisen meist nicht sanktioniert, bzw. gar nicht aufgedeckt werden.

Dieses Verhalten äußert sich im universitären Kontext als Desinteresse, Demotivation, Resignation, bis hin zur Disziplinosigkeit. Die mangelnde Leistungsbereitschaft erzeugt zusehends Druck auf die Lehrenden. Aus ihrer Perspektive nehmen sie eine wachsende Kluft zwischen den Anforderungen des Studiums und der mangelnden Bereitschaft und den fehlenden Voraussetzungen bei einer Vielzahl von Studierenden wahr, was wiederum den Wunsch nach einer leistungsähnlichen Lerngruppe, die mit einem identischen Angebot gut an das erstrebte Ziel geführt werden kann, verstärkt. Leistungsabweichungen – was immer auch darunter zu verstehen ist – werden als störend, als hinderlich erfahren und abgewehrt.

In der Themenzentrierten Interaktion (TZI) werden vier Aspekte des Lernens benannt, die in einem engen Zusammenhang stehen und den Lernprozess und das Lernergebnis entscheidend bestimmen:



1. Das **Sachlernen** ist die Auseinandersetzung mit dem Thema, die Aufnahme der Inhalte und die Kompetenzerweiterung in Bezug auf das individuell verfügbare Wissen. Das Thema verbindet die Akteure miteinander.
2. Das **personale Lernen** meint die persönliche Lernleistung, die Entwicklung der Fähigkeit, selbständig Zusammenhänge zu erkennen und Schlussfolgerungen/Bewertungen vorzunehmen.
3. Das **kooperative Lernen** bezieht sich auf Lernprozesse in der Gruppe und durch die Gruppe. Lernen ist ein sozialer Prozess und braucht neben der individuellen auch eine gesellschaftliche Vergewisserung.
4. Der **Globe** beschreibt den Kontext des Lerngeschehens und verdeutlicht ein Wechselverhältnis: Bestimmte Faktoren haben Auswirkungen auf den Lernprozess; dieses Lernen wiederum hat Folgen für einen anderen Kontext im Sinne eines Transfers.

Eine gute Balance zwischen diesen Aspekten schafft die Voraussetzungen zu einem lebendigen Lernen – auch und gerade in Veranstaltungen mit hoher Heterogenität (Cohn, Klein, 1993). Diese abstrakten Begriffe können Merkmalen von Heterogenität zugeordnet und durch Praxisbeispiele operationalisiert werden.

## 2 Umgang mit Heterogenität – vier Merkmale

Im Gegensatz zum bestehenden Schulsystem ist der Gestaltungsspielraum in der Lehre verhältnismäßig groß. Vier Merkmale kennzeichnen einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität: Professionalität und geteilte Verantwortung, Transparenz und innere Differenzierung. Dabei ist die Einstellung, die gegebene (Lehr-) Situation nicht als defizitär, sondern als „normal“ und auch als notwendig anzusehen, eine erste wichtige Voraussetzung für den Umgang mit Heterogenität.

### 2.1 Geteilte Verantwortung

Am Anfang steht die Klärung der verteilten Rollen im gesamten Lehr-Lern-Geschehen. Dafür ist es erforderlich, dass sowohl die Lehrenden wie auch die Studierenden sich als Akteure verstehen, die gemeinsam den Lernprozess gestalten und verantworten. Diese Klärung bedeutet meist eine Entlastung für die/den Lehrende/n, der/die sich nicht mehr als omnipotent zu verstehen braucht, aber auch eine stärkere Einbeziehung der Studierenden, die sich von einer häufig gezeigten Konsumhaltung verabschieden müssen. Für beide Seiten gilt, dass sie nicht allmächtig, aber auch nicht ohnmächtig sind und somit über Gestaltungsmöglichkeiten verfügen (Cohn, 1997).

Wie sieht diese Klärung in der Praxis aus? Vorweg genommen sei noch einmal der Hinweis, dass nicht die Lehrenden allein für die Überwindung von Unterschieden zwischen den Studierenden zuständig sind, sondern der Student. Er entscheidet selber, wie viel er dazu beitragen kann und will, sich dem Leistungsniveau der anderen anzugleichen, bzw. es auch sein zu lassen – und auch dafür die Konsequenzen zu tragen. Lernen ist ein individueller Vorgang, der durch eine gut abgestimmte Balance zwischen Struktur und Inhalt zu gestalten ist. Der Lernerfolg hingegen hängt von so vielen – kulturellen, persönlichen – Faktoren ab, dass die Erwartung mancher Lehrender, Lernen als „Summe von gezielten Beeinflussungen“ (Rumpf, 1976, 34 f.) zu steuern, zum Scheitern verurteilt ist. Der Wunsch, sich mit dem Thema „Heterogenität“ zu befassen wird v. a. von denjenigen geäußert, die in der Vorlesung oder im Seminar es allen recht machen wollen und sich dabei heillos verzetteln. Das Prinzip der geteilten Verantwortung ist zuerst einmal eine Haltung, die das weitere Handeln bestimmt. Konsequenterweise angewendet macht es Wege sichtbar, wie mit Heterogenität umgegangen werden kann.

Das Geschehen bleibt anspruchsvoll. Nur sollten sich die Impulse und Aktivitäten des/der Lehrenden darauf beziehen (und beschränken), was wirklich hilfreich ist, also eine Investition darstellen, die zuerst Aufwand bedeutet, hinterher jedoch das weitere Geschehen erleichtert.

## 2.2 Professionalität

Definiert man Professionalität als eine Fähigkeit zum selbstreflexiven Handeln mit der gleichzeitigen Entwicklung eines Rollenverständnisses (Webler, 2004, 27), spricht als eine klare Vorstellung über die Annahme, aber auch Abgrenzung von Aufgabengebieten und Handlungsbereichen, bezieht sich die Forderung nach Professionalität in der Lehre nicht nur auf die Lehrenden, sondern auch auf die Studierenden. Schon 1966 hat Jakob Muth vom „Schülersein als Beruf“ gesprochen.

In der jetzigen Diskussion ist dieser Zugang auch auf die Studierenden übertragbar und aktuell. Aus dieser Perspektive auf das Lehr- und Lerngeschehen einer Universität bezogen bedeutet Studieren neben der Aneignung von Wissen auch die Entwicklung eines Rollenverständnisses, was wiederum den Abbau der bereits erwähnten subversiven Verhaltensweisen als Folge haben wird. Die Professionalisierung der Studierendenrolle trägt wesentlich zur Klärung der Selbstverantwortung und Eigeninitiative bei. Das Gegenteil dessen ist die Fortsetzung juveniler Verhaltensweisen, die aus – biografisch bereits überwundenen – Zeiten von Abhängigkeit und Bevormundung stammen. Ohne diese Grundeinstellung ist Studieren nicht möglich – steht dahinter doch die Bildungsidee von Humboldt, „Studium bedeute die Suche nach Wahrheit in der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, zusammen mit (...) den älteren Forschern, den Professoren, die durch längere Erfahrungen in der Wissenschaft zwar graduell aber nicht prinzipiell verschieden von den Studierenden seien“ (zitiert nach Webler, 2004, 18). Für den Lehrenden heißt

es, mit dieser impliziten Spannung umzugehen. Auch er/sie tut gut daran, gewisses Augenmaß in Bezug auf die Selbstorganisation der Studierenden zu halten. Es gibt dort Grenzen zu beachten, und korrelative und passende Leistungen der Lehrenden sind nach wie vor erforderlich (Oelkers, 2003).

Folgende Aspekte kennzeichnen die Auseinandersetzung mit der professionellen Rolle als Studierende/r:

1. die Fähigkeit zur Klärung der eigenen Lernziele und Schwerpunkte, die in Bezug auf eine konkrete Veranstaltung wichtig und relevant sind;
2. die Fähigkeit zur realistischen Einschätzung der jeweiligen Kenntnisse und Fähigkeiten;
3. die Fähigkeit, das eigene Studium in eine kurz-, mittel- und langfristige Planung einzubinden, um daraus auf allen drei Ebenen einen individuellen Lernplan zu entwickeln.

Praxiselement Semesterleitfaden –  
Ein Instrument zur Selbsteinschätzung von Studierenden

Titel der Veranstaltung: .....  
Leiter(in): .....  
Studienfach: ..... Semester: .....  
Angestrebter Abschluss: ..... Fachsemester: .....

1. Warum nehme ich an dieser Semesterveranstaltung teil?
2. Welche Inhalte bringe ich mit dem Thema der Veranstaltung in Beziehung und was interessiert mich besonders?
3. Was nehme ich mir für diese Veranstaltung vor?
4. Was will ich tun, damit ich das von mir gesetzte Ziel in dieser Veranstaltung erreiche?
5. Woran merke ich, dass ich mein persönliches Ziel erreicht habe?
6. Wie schätze ich meine Vorkenntnisse in Bezug auf das Thema der Veranstaltung ein?
7. Wie viel Zeit pro Woche kann/will ich für die Vor- und Nachbereitung erbringen?
8. Welche Unterstützung wünsche ich mir von den anderen Studierenden?
9. Was will ich dafür tun, um diese Unterstützung zu bekommen?
10. Welche Unterstützung wünsche ich mir vom/von der Dozenten/in?
11. Was will ich dafür tun?
12. Was ist mir sonst noch wichtig?

## Verwendung des Semesterleitfadens

Der Semesterleitfaden ist in erster Linie eine Hilfe zur Selbstorganisation des eigenen Lernprozesses mit dem Ziel, wesentliche Voraussetzungen für die Teilnahme an einer Lehrveranstaltung zu klären, transparent zu machen und Ressourcen für den Lernprozess zu mobilisieren.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten der Verwendung:

- Er bleibt bei dem/der jeweiligen Studierenden. Durch den Leitfaden erhält er/sie die Gelegenheit, sich die eigenen Ziele zu verdeutlichen und einen individuellen Lernplan zu entwickeln.
- Der/die Dozent/in erhält eine Kopie. Ist diese namentlich gekennzeichnet, hat er/sie die Möglichkeit, die unterschiedlichen Voraussetzungen Personen zuordnen zu können und diese Kenntnisse bei der Bearbeitung und Strukturierung der Inhalte einzubeziehen. Aber auch ohne Namensnennung ist die Rückgabe an den/die Dozenten/in sinnvoll. So kann er/sie sich ein Bild von der Zusammensetzung der Gruppe machen, die Aufgabenstellung und das Beratungsangebot darauf abstimmen.
- Der Semesterleitfaden kann bei jeder Beratung (z. B. Sprechstunde) zusammen mit dem/der Dozenten/in überprüft und ggf. ergänzt, verändert werden. Diese Überprüfung ist natürlich auch alleine oder im Austausch mit anderen Studierenden möglich.

Zentrales Anliegen des Semesterleitfadens ist die Verdeutlichung der eigenen Voraussetzung und die bewusste Auseinandersetzung mit den Zielen und wie sie erreicht werden können. Der Einsatz dieses Instruments signalisiert die bewusste Kenntnisnahme und Akzeptanz von Unterschieden und ihre Bedeutung für die weitere Lehr- und Lernplanung. Nicht ausreichende Voraussetzungen werden nicht als defizitär definiert, sondern als „normal“ angesehen – mit der gleichzeitigen Aufforderung an die Studierenden, sich aktiv an dem Lernprozess zu beteiligen und Verantwortung für sich zu übernehmen.

Über die Professionalisierung der Lehrenden ist vielerorts geschrieben worden (Koring, 2000; Schneider, Wildt, 2002; Gieseke, 2003). Im Kontext des hier angesprochenen Themas geht es vor allem um

1. die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit;
2. die Fähigkeit, in Zusammenhängen zu denken und daraus Handlungsorientierung zu gewinnen;
3. die Frage von Nähe und Distanz zu den Studierenden.

Gerade der letztgenannte Punkt ist bedeutsam – häufig gibt es v. a. bei jungen Lehrenden noch viele biografische Bezüge zur eigenen Studienzeit, und der Rollenwechsel wird nur schwer vollzogen. In der Lehr-Lern-Situation ist er/sie jedoch eindeutig in einer anderen Position gegenüber den Studierenden. Von daher ist eine

Klärung über die Balance von Nähe und Distanz wichtig und hilfreich zugleich (Webler, 2004, 31).

### 2.3 Transparenz und Entanonymisierung

Transparenz ist ein wesentlicher Faktor im konstruktiven Umgang mit Heterogenität, und zwar v. a. in Bezug auf die Teilnehmervoraussetzungen und Leistungsbeurteilungen. Anfänger oder Erstsemester zu sein, ist keine Schande, derer man sich schämen muss, sondern eine völlig normale Tatsache. Ebenso ist es eine Tatsache, wenn aufgrund der Studienordnung die Teilnahme an einer Lehrveranstaltung erforderlich ist, die nicht freiwillig ausgesucht wurde, evtl. sogar fachfremd ist. Es ist kein Makel, aus einem anderen Kulturkreis zu kommen und von daher über andere Lernstrategien zu verfügen. (Anders verhält sich das mit den Sprachkenntnissen). Es gibt variable, sprich veränderbare Lernvoraussetzungen und es gibt fixe, sprich unveränderbare Voraussetzungen. Diese auseinander zu halten, steht am Anfang einer Lehrveranstaltung, um dann im weiteren Angebote zu machen, die die variablen Voraussetzungen verändern – so die Akteure es wollen.

#### Aufgaben der Lehrenden in heterogenen Lehrveranstaltungen

- Transparenz und Feststellung der unterschiedlichen Voraussetzungen;
- Bereitstellung differenzierter Lernangebote mit transparenter Bewertung;
- Angebot zur Klärung und Strukturierung des studentischen Lernverhaltens (Semesterleitfaden);
- Beratung/Coaching der Studierenden;
- Regelmäßige Evaluation mit Rückmeldung an die Studierenden;
- Endevaluation.

Ein wichtiges Kriterium für die Herstellung von Transparenz in Bezug auf die Teilnehmervoraussetzungen ist die Entanonymisierung. Nicht nur für die Lehrenden ist es wichtig zu wissen, wer in der Vorlesung oder im Seminar sitzt, sondern auch für die Studierenden. Für alle gleichermaßen ist die Kenntnis über die Voraussetzungen der Beteiligten von Bedeutung. Nur so können Lernpartnerschaften gebildet werden, ist die Orientierung für einen aktiven Lernprozess möglich, kann Eigeninitiative entwickelt werden, können die Studierenden selbstverantwortlich entscheiden, ob sie eher in leistungshomogenen oder leistungsdifferenten Allianzen zeitweise zusammenarbeiten – wenn es seitens des/der Lehrenden dazu keine Empfehlungen gibt. Interaktion hat immer etwas mit Klarheit und der Möglichkeit zu tun, sich innerhalb einer Gruppe zu orientieren, und das unabhängig von der Größe der jeweiligen Gruppe.

Ebenso sind die Leistungskriterien transparent zu machen. Gerade für die Lehrenden als von ihrem Gebiet begeisterte Fachleute ist es manchmal schwer zu ertragen, dass das Interesse auf studentischer Seite nur mäßig ausfällt. Die Gefahr, dies als persönliche Kränkung zu empfinden, ist groß. Noch größer ist die Gefahr, Anfängerwissen und -kompetenz nicht realistisch einschätzen zu können. Leistungsbeurteilungen sollten transparent gemacht werden – im Rahmen von differenzierten Angeboten erhalten die Studierenden eine Rückmeldung, wie die von ihnen zu erbringende Leistung bewertet wird, sei es mit einer guten, mit einer befriedigenden oder einer ausreichenden Note. Auch das kann Teil einer gezielten Entscheidung sein – je nach Bedeutung, die das Fach für den jeweiligen Studierenden hat.

#### Praxiselement Teilnehmermatrix

Name	Semester	Studienfach	Die Veranstaltung ist für mich ein Erfolg, wenn...

#### Verwendung der Teilnehmermatrix

Diese Teilnehmermatrix wird auf eine große Wandzeitung übertragen und zu Beginn im Veranstaltungsraum aufgehängt. Wenn die Studierenden herein kommen, werden sie gebeten, sich einzutragen. Diese Wandzeitung wird über den Verlauf des gesamten Semesters aufgehängt und dokumentiert die Zusammensetzung der Studierendengruppe. Am Ende des Semesters kann sie auch zur schnellen und einfachen Evaluation verwendet werden, indem die Studierenden auf Karten ihre Ersterwartung kommentieren und dazu heften.

## 2.4 Innere Differenzierung

Die innere Differenzierung ist ein Schlüsselmerkmal im Umgang mit Heterogenität. Sie schafft eine partielle Homogenisierung in einem ansonsten heterogenen Umfeld oder betont gezielt und gewollt die Unterschiedlichkeit, um den individuellen Potenzialen Raum zu geben. Der Lernprozess für verschiedene Lernende wird unterschiedlich gestaltet:

- durch Lernaufgaben von unterschiedlichem Niveau und unterschiedlicher Prägung mit differenzierten Lernzielen;



- durch die Parallelität von angeleitetem und selbstorganisiertem Lernen;
- durch das Nebeneinander und durch das Aufeinander-Beziehen unterschiedlicher Sozialformen;
- durch die Ergänzung des Dozenten durch weitere Lehrpersonen (Tutoren und Studenten).

Der Lehrende versucht sich zu „verdoppeln“: als real Lehrender im klassischen Sinne und als virtuell Lehrender durch die Vorbereitung selbstgesteuerter Lernprozesse. Innere Differenzierung bedeutet einen Aufbau von Teamfähigkeit und von Lernautonomie. Die Herausforderung besteht in der Entwicklung eines Lernkonzepts, das „traditionelle“ Lehr-Lern-Formen mit auf Selbststeuerung ausgelegten „Lernsettings“ oder „Lernparcours“ in einem Parallelprogramm klug miteinander kombiniert. Innere Differenzierung ist anspruchsvoll. Sie fordert eine standardisierte Gestaltung und ein gutes Timing der Lernziele und Lernprozesse. Leistungs- und Ergebniskontrollen müssen ebenso gewährleistet werden, wie die Bereitstellung von Selbststeuerungs- und Auto-Feed-Back-Instrumenten. Der/die Lehrende sollte sich ein Konzept zur Begleitung der Lernprozesse und zur „Störungsbeseitigung“ überlegt haben. Das Ganze bedeutet v. a. am Anfang einen hohen Organisations- und Vorbereitungsaufwand, der allerdings durch die effektive Lernstruktur im weiteren Verlauf der Lehrveranstaltung kompensiert wird.

Innere Differenzierung ist nicht nur ein Merkmal im Umgang mit Heterogenität, sondern gleichzeitig auch das Kernstück. In ihr fließen die bereits genannten Einflussfaktoren zusammen. Ihre Realisierung ist möglich, wenn

- eine Transparenz der TN-Voraussetzungen für alle Beteiligten gegeben ist, sowohl in Bezug auf die Leistung, auf die Motive und in Bezug auf die Prioritäten, die die Akteure setzen;
- eine Entanonymisierung gewährleistet ist und eine Teilung der Verantwortung z. B. per Kontrakt erfolgt;
- Unterschiede akzeptiert und als Chance wertgeschätzt werden, was sich unmittelbar auf die Einstellung in der gesamten Lerngruppe auswirkt;
- ein soziales Klima gegenseitiger Unterstützung geschaffen wird, um das Leistungsprinzip auszubalancieren;
- die Lernenden sich emanzipieren, sich als Lernakteure begreifen; die Lehrenden ihr Rollenverständnis erweitern und selbstgesteuertes Lernen als Wachstumsbedingung verstehen;
- von allen Beteiligten der „Invest“ akzeptiert wird: Sie müssen es selbst tun und dürfen selbst ernten.

Eine besondere Bedeutung kommt der Arbeit in Gruppen zu, als ein Ort, in dem sich Verantwortung und Selbststeuerung und innere Differenzierung realisiert. Rein

von der Form her ist es wichtig, eine feste Struktur vorzugeben, auf die sich die Akteure mit wechselnden Rollen verbindlich einlassen. In der Gruppenarbeit gestalten sie ihren Lernprozess eigenverantwortlich. Eine feste Vereinbarung hinsichtlich der wechselnden Rollen vermittelt Erfahrungen in wichtigen Schlüsselkompetenzen und macht die Verantwortung für das gesamte Lerngeschehen sichtbar.

Praxiselement »Set« wechselnder Rollen in selbstgesteuerten Kleingruppen

- Moderator/in
- Zeitwächter/in
- Schreiber/in (⇒ öffentliches Simultanprotokoll oder Zusammenfassung)
- Berichterstatter/in (⇒ Präsentation)

Darüber hinaus sind wichtige Kernvoraussetzungen für den Erfolg in der Qualität und Passung der Aufgabenstellung und in der Sicherheit im Umgang mit Methoden verankert. Dabei ist die Größe der Gesamtgruppe nicht entscheidend – Formen von Gruppenarbeit lassen sich auch in großen Gruppen umsetzen. Die Aufgabenstellung, die Struktur- und die Zeitvorgaben sind dabei entscheidend.

### 3 Der Lernkontrakt

Die Basis der gemeinsamen Zusammenarbeit während der Semesterveranstaltung ist der Kontrakt, in dem die Rahmenbedingungen, Wünsche, Bedürfnisse, Angebote und Spielregeln thematisiert und verhandelt werden. Daraus ergibt sich die bindende Vereinbarung eines Kontrakts zwischen den Lernenden und dem Lehrenden. Elemente des Kontrakts können sein:

- die Inhalte der Lehrveranstaltung und die vorgesehene Unterstützung und Begleitung seitens des/der Lehrenden;
- der Modus der Leistungserbringung, -kontrolle und Dokumentation;
- was nicht geleistet werden kann;
- die Methoden der Qualitätssicherung und Ergebniskontrolle;
- Spielregeln, die gelten;
- die Leitwerte, z. B. Respekt und Wertschätzung.

Aus dem Angebot und der Annahme ergibt sich der Kontrakt, der von beiden Seiten unterschrieben wird.

## 4 Die Intervention als Versuch der Integration oder »Hier kann jeder machen, was er will?«

Die mangelnde Integration unterschiedlicher Bedürfnisse, Interessen und Voraussetzungen führt häufig zu schwierigen Situationen in den Lehrveranstaltungen. Passiver Rückzug ist eine Variante, Leistungsverweigerung, Desinteresse und fehlende Disziplin sind weitere. Bei aller Mühe und den Anforderungen, die daraus für den/die Lehrende(n) entstehen, beinhalten sie eine Chance: Sie zeigen auf, was getan werden muss, um den/die einzelne(n) oder eine gesamte Gruppe in den Lernprozess zu integrieren. Diese Störungen sind somit nicht als bedrohlich anzusehen, sondern als ein wichtiger Indikator, als eine prozessuale Rückmeldung (Raguse, 1984). Der/die Lehrende ist aufgefordert zu einer elementaren interaktiven Handlung, der Intervention: das gezielte, bewusste Eingreifen, um eine Situation zu verändern.

Die Annahme, dass die Teilnehmenden grundsätzlich den Willen und auch die Bereitschaft haben, motiviert mitzuarbeiten, bildet den Ausgangspunkt für die Art der Intervention. Es geht darum, die Gründe zu verstehen, sie aber nicht in jedem Fall zu akzeptieren. Im Falle einer Intervention ist es notwendig, in der wertschätzenden Haltung zu bleiben und mit positiven Unterstellungen zu arbeiten.

2 Regeln, die zu beachten sind:

Regel 1:

Die Art der Intervention orientiert sich an der Situation und am Charakter der „Störung“. Sie lässt auf jeden Fall die Verantwortung beim Betroffenen.

Regel 2:

Die Interventionen kommen eher früher und „sanft“ als später und massiv und/oder emotional. Früh und verhalten impliziert die Chance zur Eskalation der „Interventions-Energie“ – sie bedeutet eine beruhigende Gewissheit über die Steigerungsmöglichkeiten von non-direktiv zu direktiv.

## Möglichkeiten im Umgang mit Störungen

»Erst fängt es ganz langsam an...«

- Wertungsfreies Mitteilen einer Wahrnehmung mit einer Bitte, einem Vorschlag (Aufmerksamkeit wecken);
- Mitteilung einer Wahrnehmung und subjektiven Bedeutung als Störung. Annahme: „Es ist wichtig, worum geht’s, was können wir tun?“ (Der „Störung“ Raum geben, Selbstkorrektur ermöglichen);
- Konstruktive Konfrontation der/des Betroffenen mit der Wirkung des eigenen Verhaltens vor dem Hintergrund der eigenen Werte (Spielregeln) (Die „Störung“ bearbeiten);
- Konfrontation verbunden mit einer Entscheidungsalternative (Die „Störung“ definitiv beenden).

»...aber dann!«

Die Intervention ist – wie die Strukturvorgabe und die Themenstellung – ein wichtiges Schlüsselinstrument für den/die Lehrende(n). Durch sie richtet er/sie Konflikte und ihr energetisches Potenzial zurück in den Lernprozess, mit dem Ziel, die Arbeitsfähigkeit der einzelnen in der Gruppe zu erhalten. Damit dies gelingt, ist ein Klima von Wertschätzung, Respekt und Akzeptanz unabdingbar. Die Bedeutungsschwere von „Unterschieden“ verschwindet und wird durch die Wahrnehmung von individuellen Zugängen, Voraussetzungen und Haltungen ersetzt.

## 5 Zusammenfassung

Das Lehr-Lerngeschehen in Veranstaltungen mit Studierenden, die unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, bleibt anspruchsvoll. Die Klärung von Zuständigkeiten für den gesamten Lernprozess steht am Anfang. Damit verbunden ist die Auseinandersetzung mit Professionalität für beide Seiten – die Lehrenden wie auch die Studierenden. Die Studierenden werden in ihre Verantwortung für ihren Lernprozess hineingeführt – eine Investition, die der/die Lehrende leisten muss, zu Gunsten einer Entlastung, die er/sie durch den erhöhten Anteil selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens erreicht.

## Literatur

- Cohn, Ruth (1997): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, 13. Auflage, Stuttgart.
- Cohn, Ruth; Klein, Irene (1993): Großgruppen gestalten mit Themenzentrierter Interaktion. Ein Weg zur lebendigen Balance zwischen Einzelnen, Aufgaben und Gruppe. Mainz.
- Gieseke, Hermann (2000): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim/München, 7. Auflage.
- Gogolin, Ingrid (2003): Innovation durch Bildung. Eröffnungsvortrag zum 18. DGFE-Kongress. In: Gogolin, Ingrid/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen, S. 23–34.
- Koring, Bernhard (1992/2000): Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Bad Heilbrunn.
- Muth, Jakob (1966): Schülersein als Beruf, Heidelberg.
- OECD (Hrsg.) (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000, Paris.
- Oelkers, Jürgen (2003): „Wie viel Pluralismus verträgt die Schule?“. In: Nagel, Eckhard/Vietinghoff, Eckhart von (Hrsg.): Bildung neu denken, Hanns-Lilje-Forum – Protestantische Beiträge zu Fragen der Zeit, Bd. 7, Hannover, S. 105–135.
- Schneider, Ralf; Wildt, Johannes (2002): Forschendes Lernen in Praxisstudien. Das Beispiel des Berufspraktischen Halbjahres in der Lehrerbildung. In: Behrendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin, Griffmarke G 3.1.
- Raguse, Hartmut (1984): TZI in der Leitung. In: Europa-Info 26, S. 5–22.
- Rumpf, Horst (1976): Unterricht und Identität, München.
- Webler, Wolff-Dietrich (2004): Lehrkompetenz, Reihe 4, Beruf: Hochschullehrer/in, Heft 1, Bielefeld.

**Anschrift der Autorin:**

Regine Richter  
Arbeitsstelle Hochschuldidaktik  
Eberhard Karls Universität Tübingen  
Sigwartstr. 20  
72076 Tübingen  
regine.richter@uni-tuebingen.de

**Anschrift der Herausgeberinnen:****Regine Richter**

Leiterin der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

**Kontakt:**

Arbeitsstelle Hochschuldidaktik  
Eberhard Karls Universität Tübingen  
Sigwartstr. 20  
72076 Tübingen  
+49 (0) 70 71-297 77 96  
+49 (0) 7071-25 48 34  
regine.richter@uni-tuebingen.de  
[www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik](http://www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik)

**Christine Baatz**

Wissenschaftliche Angestellte am Seminar für Englische Philologie

**Kontakt:**

Seminar für Englische Philologie  
Eberhard Karls Universität Tübingen  
Wilhelmstr. 50  
72074 Tübingen  
+49 (0) 70 71-297 42 81  
+49 (0) 7071-57 60  
christine.baatz@uni-tuebingen.de  
[www.uni-tuebingen.de/angl-med/staff.htm](http://www.uni-tuebingen.de/angl-med/staff.htm)



