

Sandra HABECK¹ (Marburg)

Diversität als Chance – Seminarleitung hierarchieübergreifend und kooperativ gestalten

Zusammenfassung

Eine zunehmend bewusste Wahrnehmung von Diversität im Kontext von Hochschule ist auf allen Ebenen erkennbar. Auf mikrodidaktischer Ebene ist insbesondere der Bedarf einer diversitätssensiblen Gestaltung von Lehr-/ Lernarrangements auszumachen. Der vorliegende Beitrag greift Diversität im Kontext von Lehre als Chance auf. Anhand des Konzepts eines hierarchieübergreifenden Seminarleitungsteams wird ein hochschuldidaktisches Modell vorgestellt, das dieses Potential in vielfacher Hinsicht hebt. Einzelne Studierende und eine Lehrperson bilden gemeinsam ein Team und übernehmen kooperativ Leitungsaufgaben innerhalb einer Lehrveranstaltung. Mithilfe eines solchen diversitätssensiblen Ansatzes können für alle Beteiligten adäquate Lern- und Entwicklungsräume entstehen.

Schlüsselwörter

Hochschuldidaktik, Diversität, Studentische Teilhabe, Kompetenzentwicklung, Professionalisierung

¹ E-Mail: sandra.habeck@staff.uni-marburg.de



Diversity as an opportunity – A cooperative, cross-hierarchical approach to designing seminar work

Abstract

There is a growing awareness of the importance of diversity at all levels of academic education. At a microdidactic level, there is a demand for a diversity-sensitive arrangement of teaching and learning. This paper views diversity as an opportunity and presents a concept for a cross-hierarchical system of seminar facilitation as a model of academic teaching that realises the related potential. In this system, individual students and a teacher form a team to jointly lead a course. This diversity-sensitive approach fosters the development of appropriate spaces for learning and progress for each person involved.

Keywords

academic teaching, diversity, (student) participation, skills development, professionalisation

1 Einleitung

Diversität, ein Thema von Hochschulen, hat ganz unterschiedliche Ebenen. Eine Ebene davon ist die Lehre. Eine sich abzeichnende Heterogenisierung der Zielgruppen und der Lehrformate evozieren einen Bedarf nach adäquaten hochschuldidaktischen Konzepten. Exemplarisch wird ein innovatives hochschuldidaktisches Konzept „Seminarleitungsteam“ vorgestellt. Hier bilden einzelne Studierende und eine Lehrperson gemeinsam ein Team und übernehmen kooperativ Leitungsaufgaben in einer Lehr-/Lernveranstaltung. Auf diese Weise soll der Diversität der Studierenden Rechnung getragen werden, die klassischen Lehrenden- und Studierendenrollen brechen auf und auf Lehrenden-Seite entsteht eine größere Vielfalt. Die These ist dabei, dass durch einen gemeinsamen Einbezug von Lehrenden und Studierenden als Lehrende eine Professionalisierung erreicht wird. Dieser Aufsatz

leistet demnach einen Beitrag zu einer erhöhten Diversitätssensibilität und Professionalisierung auf hochschuldidaktischer Ebene.

Der Artikel greift zunächst sowohl die zunehmende Wahrnehmung von Diversität an Universitäten als auch die konkrete Zunahme von Vielfalt am Beispiel erweiterter Zielgruppen im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung auf (Kap. 2). Anschließend wird der Blick auf die mikrodidaktische Ebene gerichtet. Aktuelle und diversitätsbezogene hochschuldidaktische Entwicklungen stellen den Rahmen für innovative, diversitätssensible Lehr-/Lernarrangements dar (Kap. 3). Vor diesem Hintergrund stellt die Autorin exemplarisch ein hierarchieübergreifend und kooperativ angelegtes Konzept vor, das Diversität aufgreift und nutzbar macht (Kap. 4). Im Ausblick werden Chancen einer diversitätssensiblen Gestaltung anhand des eingebrachten Beispiels herausgestellt (Kap. 5).

2 Diversität an Hochschulen

Hochschulen waren und sind geprägt von einer großen Vielfalt. Ein bewusster Umgang mit Diversität nimmt jedoch erst in den letzten Jahren verstärkt zu. Diversity-Konzepte und strategische Maßnahmen sollen zu einem systematischen Umgang mit Diversität beitragen. Mit dem Ziel, möglichst allen Studierenden chancengleiche Studienbedingungen zu ermöglichen, erhalten Themen wie Inklusion, Teilhabe und Barrierefreiheit höhere Bedeutung. Zugleich rückt eine Heterogenisierung der Zielgruppen in den Betrachtungshorizont, also Menschen, „die die Aufgabe haben, das Studium mit zusätzlichen Anforderungen wie Familienaufgaben, Arbeit, Spracherwerb sowie körperlichen und psychischen Beeinträchtigungen zu organisieren“ (BAHR & SIEGMUND, 2020, online). Im Kontext von Lehre kommen weitere Diversitäts-Gesichtspunkte der Zielgruppen hinzu, wie die Motive und Neigungen, unterschiedliche Lernmodi und Lerngeschwindigkeiten usw. (SCHULMEISTER & METZGER & MARTENS, 2012; LINDE & AUFERKORTE-MICHAELIS, 2018).

Eine Heterogenisierung der Studienformate und Lehr-/Lernsettings lässt sich des Weiteren ausmachen. Durch die Öffnung der Hochschulen im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung etabliert sich in der deutschen Hochschullandschaft ein Segment, welches sich bislang als besonders und organisationsstrukturell fremd auszeichnet (SEITTER & SCHEMMANN & VOSSEBEIN, 2015).² Die Zielgruppen von Hochschulen erweitern sich im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung nun um Berufstätige, nicht-traditionelle Studierende und Angestellte von Betrieben, Unternehmen und Einrichtungen (ebd.; WOLTER, 2009; STÖTER, 2013). Weiterbildungsstudierende sind aufgrund ihrer unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen als besonders heterogene Gruppe auszumachen. Andererseits zeigt sich in diesem Feld auf der Ebene der Lehrenden eine außergewöhnliche Diversität: Lehrbezogene Aufgaben werden von Hochschulprofessor*innen, wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen, Berufspraktiker*innen und z. T. von Studiengangkoordinator*innen übernommen. In der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt sich also auch eine besondere Heterogenität der Lehrenden insbesondere hinsichtlich ihrer Legitimationsbegründungen und -voraussetzungen. Des Weiteren ist die kooperative Gestaltung von Lehr-/Lernveranstaltungen in unterschiedlich zusammengesetzten Teams aus Studiengangkoordinator*in, Hochschullehrende*in und/oder Berufspraktiker*in üblich³. Zwar wird an deutschen Hochschulen eine kooperative Gestaltung von Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung praktiziert, sie findet bislang jedoch in der Forschungslandschaft kaum Beachtung.

Eine Diversitätszunahme auf der Lehrenden-Ebene zeichnet sich auch in der grundständigen Lehre ab. Lehr-/Lernarrangements werden bislang zwar v. a. von einer*inem einzelnen Hochschulprofessor*in oder einer*inem wissenschaftlichen Mitarbeiter*in gestaltet. Zugleich wird in Tutorienarbeit ein großes Potential

² Dies resultiert u. a. aus der Kostenpflichtigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung und einem anspruchsvolleren Zielgruppenbezug (ebd.).

³ Erste Hinweise auf eine kooperativ gestaltete Konstitution pädagogischen Raums finden sich bei HABECK (2019).

im Hinblick auf Lernbegleitung und -beratung gesehen und demzufolge verstärkt tutorielle Lehre eingesetzt (HEMPEL & SEIDL & VAN GENUCHTEN, 2016). Auch studentisch organisierte Lehre gewinnt merklich an Bedeutung. Einen Einbezug von Studierenden in die Lehre kann als Professionalisierungsbezug und -herausforderung ausgemacht werden.

Es ist schließlich festzustellen, dass bei der Thematisierung von Diversität im Zusammenhang mit Hochschulen und bei der systematischen Maßnahmenentwicklung in diesem Kontext bislang überwiegend kategoriale Diversitätsgesichtspunkte (z. B. Beeinträchtigung, Herkunft) im Vordergrund stehen und bei der Betrachtung tendenziell Studierende fokussiert werden. Diversität greift allerdings noch viel weiter. LINDE & AUFERKORTE-MICHAELIS machen darauf aufmerksam, dass der Diversity-Diskurs zumeist verkürzt geführt wird. Diversität entsteht nämlich bereits dann, „wenn Individuen aufeinandertreffen, die sich in einigen Punkten unterscheiden, in anderen ähnlich sind“ (THOMAS & HANSEN, 2012, n. LINDE & AUFERKORTE-MICHAELIS, 2018, S. 18). Diversität, so verstanden, umfasst demzufolge alle Studierenden. Neben einem erweiterten Begriffsverständnis rückt außerdem – wie oben skizziert – auch die Lehrenden-Ebene in den Betrachtungshorizont. Was bedeutet dies nun für das konkrete Lehr-/Lerngeschehen? Welche Möglichkeiten und welche hochschuldidaktischen Modelle gibt es, Vielfalt aufzugreifen und diversitätssensible Lehre zu gestalten?

3 Diversitätssensible Hochschullehre

Bevor der Frage nach einer diversitätssensiblen Hochschuldidaktik nachgegangen werden kann, gilt es zunächst, einen Blick in aktuelle hochschuldidaktische Debatten zu werfen. Hier zeichnet sich ein weitreichender Wandel ab. Während in der klassischen Hochschullehre vor allem eine Wissensvermittlung angestrebt wird, findet in den vergangenen Jahren eine Lernzielerweiterung um die Förderung von Kompetenzentwicklung statt (BRAUN & HANNOVER, 2008, S. 278). Um dieses Lernziel zu erreichen, erscheint eine intensive Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Studierenden erforderlich. „Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren an

Hochschulen (...), zeichnet sich durch (...) eine intensive Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden sowie durch handlungsorientierte, aktivierende, „studierendenzentrierte“ Lernarrangements [...] aus“ (SCHAEPER, 2008, S. 200). Im Zusammenhang mit Kompetenzorientierung gewinnt demnach die intensivierete Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden an Bedeutung.

Außerdem verändert sich der Zielgruppenbezug von Hochschuldidaktik. Die traditionelle Hochschuldidaktik bezieht sich vorrangig auf Lehrende. Der Fokus auf die Performanz der Lehrenden äußert sich nicht zuletzt in den üblichen Lehrevaluationen, welche sich fast ausschließlich auf die Leistungen der Lehrenden beziehen (FRANK, FRÖHLICH & LAHM, 2011). In der neueren Literatur ist ein verändertes Verständnis in der Hochschullehre erkennbar. Studierende rücken als Akteur*innen vermehrt in den Vordergrund und das Lernen der Studierenden wird stärker in den Blick genommen.

Auch das Rollenverständnis von Lehrenden und Studierenden verändert sich. Etablierte Rollenmuster werden aufgebrochen und müssen ausgehandelt werden. Die Hochschulen sind dazu angehalten, Studierende „in allen Bereichen des Studiums“ zu integrieren (LEERS, 2014). Mit einer aktiven Mitwirkung der Studierenden am Lehr-/Lerngeschehen steigt zugleich deren Verantwortung. Ein hierarchisches Gefälle zwischen Lehrenden und Studierenden, wie dies in der traditionellen Hochschullehre üblich ist, verringert sich. Die klassisch zugeschriebenen Rollen von Studierenden und Lehrenden stehen zur Disposition und Rollenverständnisse müssen neu ausgehandelt und neu gefüllt werden (ebd.). Damit dies gelingen kann, ist eine Bereitschaft auf beiden Ebenen Voraussetzung. Die Verantwortung für eine aktive Einbindung der Studierenden in das Lehr-/Lerngeschehen zur Förderung von deren Weiterbildung und -entwicklung liegt nach SCHRÖTTNER (2013) weiterhin hauptsächlich bei den Lehrenden.

Die aufgezeigten Veränderungen in der Hochschullehre resultieren aus einem veränderten Verständnis von Lehr- und Lernarrangements. Während es bei der Hochschuldidaktik bislang vorrangig um das Lehren ging, bezieht sie sich nun auf das gesamte Lehr-/Lerngeschehen. Der „Shift from teaching to learning“ (WILDT,

2003, n. HILLER, 2012) führt folglich zu einem Wandel des Lehranspruchs und des Selbstverständnisses von Lehrenden. Die zentrale Aufgabe von Lehrenden besteht unter diesen Voraussetzungen darin, „die Eigenaktivität der Studierenden anzuregen und auf diese Weise die Konstruktion von Wissen, sowie den Erwerb von Kompetenzen zu initiieren und zu unterstützen“ (BRAUN & HANNOVER, 2008, S. 279). In diesem Zusammenhang sind Studierende als „Teil der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden“ anzusehen und dazu aufgefordert, „Mit-Verantwortung für das eigene Lernen [zu, S. H.] tragen“ (HRK, 2008, in STAHR, 2009, S. 76).

Diese Entwicklungen bilden eine zentrale Hintergrundfolie, die bei der Konzipierung und Gestaltung diversitätssensibler Lehr-/Lernarrangements einbezogen werden muss. Einen Fachdiskurs, der sich mit Diversität in Zusammenhang mit der Konstituierung von Lehr-/Lernarrangements befasst, gibt es in Deutschland bislang nur vereinzelt. Es ist notwendig, die Thematisierung von Diversität aus hochschuldidaktischer Perspektive weiter voranzutreiben. Für eine Auseinandersetzung mit Diversität auf mikrodidaktischer Ebene stellt sich die Frage, welches Begriffsverständnis von Diversität im Zusammenhang mit Lehr-/Lernsettings zielführend ist. Außerdem werden erste hochschuldidaktische Empfehlungen dargestellt, die in der Fachliteratur bereits ausgesprochen werden.

Im Hinblick auf diversitätssensible Lehr-/Lernarrangements rückt neben einem kategorialen Verständnis von Diversität (Geschlecht, Alter, Bildungshintergrund, Beeinträchtigung) gerade ein antikategoriales Begriffsverständnis in den Vordergrund, welches „nach konkreten Bedarfen der Individuen in konkreten Situationen fragt“ (LINDE & AUFERKORTE-MICHAELIS, 2018, S. 23). Mit Blick auf Lernprozesse werden hier eher versteckte Unterschiede ins Zentrum gestellt, die jedoch für alle Studierenden relevant sind, wie die Lernmotivation, die eingesetzten Lernstrategien oder die Zielorientierung (SCHULMEISTER & METZGER & MARTENS, 2012, n. LINDE & AUFERKORTE-MICHAELIS, 2018). Verschiedene hochschuldidaktische Ansätze sollen dem Bedarf nach einer diversitätsgerechten Lehre begegnen: Ein Ansatz besteht darin, möglichst große Abwechslung durch Methodenvielfalt, unterschiedliche Sozialformen, Lernorte usw. zu gestalten. Auf

diese Weise werden mal die einen Studierenden und mal die anderen mehr gefördert (ebd.). Ein anderer Ansatz zielt dagegen auf eine Individualisierung des Lernens, bei welchem die Lernprozesse und Lernerfolge des Einzelnen im Fokus stehen. Hier arbeiten Studierende zur gleichen Zeit auf unterschiedliche Weise oder mit unterschiedlichen Inhalten auf bestimmte Standards hin. (ebd.). SCHULMEISTER & METZGER & MARTENS (2012) machen des Weiteren darauf aufmerksam, dass zur Förderung aller Studierender die Betreuung des Lernprozesses und die tutorielle Beratung eine herausragende Rolle spielen neben den fachlichen Inhalten, den Lehr-/Lernarrangements und den Strukturen für die Lernprozesse.

In einer Zusammenschau des hochschuldidaktischen Wandels und des Diskurses um diversitätssensible Hochschullehre kann ein Bedarf nach Konzepten ausgemacht werden, die zum einen den Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen und zum anderen Diversität aufgreifen. Als Kernpunkte kristallisieren sich hierbei eine intensive Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden, aufgebrochene Rollenmuster, Kompetenzorientierung, Zentralität des Lernens sowie (Gestaltungs-) Vielfalt heraus. Mit dem Konzept eines hierarchieübergreifenden Seminarleitungsteams soll exemplarisch ein Modell vorgestellt werden, das diese unterschiedlichen Facetten aufgreift und dem Bedarf nach diversitätssensiblen, innovativen hochschuldidaktischen Konzepten Rechnung trägt.

4 Hierarchieübergreifendes Seminarleitungsteam – ein diversitätssensibles Konzept

Das Konzept eines hierarchieübergreifend und kooperativ angelegten Seminarleitungsteams wurde von der Autorin 2013 am Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Philipps-Universität Marburg entwickelt und im Bachelor-Studiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaften erprobt⁴.

⁴ Erste Veröffentlichung des Konzepts auf der 44. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik 2015 (HABECK, 2015).

Diversität⁵ wird bei dieser Methode auf Studierenden- und auf Lehrenden-Ebene aufgegriffen: Die Studierenden haben – je nach individuellen Lernvoraussetzungen, -motivationen und -zielen – die Möglichkeit, sich auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlicher Intensität in das Lehr-/Lerngeschehen einzubringen. Insbesondere werden individuelle Lernprozesse begleitet – zum einen innerhalb des Seminarleitungsteams selbst und zum anderen in Form von theoretisch fundierter, moderierter Kleingruppenarbeit bei der Durchführung der Seminare. Außerdem wird die klassische Lehrenden-Rolle aufgebrochen und gezielt eine Diversität im Zusammenhang von Lehrenden erzeugt. In einem hierarchieübergreifenden Team aus freiwilligen Studierenden und einer*einem Lehrenden übernehmen Studierende Mit-Verantwortung für eine Lehr-/Lernveranstaltung und somit auch ausschnitthaft Lehrenden-Aufgaben.

4.1 Konzept

4.1.1 Zielsetzungen

Das Konzept greift die aufgeführten hochschuldidaktischen Entwicklungen auf: Das Lernen der Studierenden steht im Vordergrund, Kompetenzförderung kommt als Lernziel hinzu, die Lernprozessbegleitung hat hohe Bedeutung und klassische Rollenmuster von Studierenden und Lehrenden werden aufgebrochen. Gleichzeitig wird dem Bedarf einer diversitätssensiblen Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements Rechnung getragen durch Lernprozessbegleitung sowie verschiedene Arten und Intensitäten der Teilnahme an Lehr-/Lernveranstaltungen, die individuell passende Entwicklungsräume bieten sollen. Die Zielsetzungen des Konzepts werden nun im Einzelnen dargelegt:

⁵ Vor dem Hintergrund eines antikategorialen Diversitätsverständnisses fokussiert das vorgestellte Beispiel eine Diversität von Rollen(einnahmen). Die Berücksichtigung kategorialer Dimensionen wäre eine eigene konzeptionelle Arbeit. Es ist auch denkbar, sowohl kategoriale als auch antikategoriale Gesichtspunkte in hochschuldidaktischen Konzepten zu integrieren, was eine weitere Aufgabe darstellen würde.

- *Förderung studentischer Teilhabe:* Studierende haben die Möglichkeit, aktiv Mitverantwortung für die Planung, Durchführung und Nachbereitung von Lehr-/Lernveranstaltungen zu tragen, indem sie sich im Seminarleitungsteam einbringen. Sie werden als Akteur*innen ihres Lehr-/Lerngeschehens bereits bei der Gestaltung und Konstituierung des pädagogischen Raums ernst genommen und aktiv einbezogen.
- *Förderung von Kompetenzentwicklung:* Die Studierenden haben die Möglichkeit, neben den theoretischen Inhalten je nach ihren individuellen Voraussetzungen und ihrer individuellen Lernmotivation verschiedene Handlungs-, Methoden und Rollenkompetenzen im Kontext der Lehr-/Lernveranstaltung auszubauen.
- *Individuelle Lernprozessbegleitung:* Individuelle Lernprozesse der Studierenden werden begleitet. Zum einen werden die studentischen Seminarleitungs-Mitglieder durch die*den Lehrende*n⁶ direkt in ihrer Lern- und Kompetenzentwicklung begleitet. Zum anderen stehen die studentischen Seminarleiter*innen selbst den anderen Studierenden als Lernbegleiter*innen zur Seite, z. B. als theoretisch versierte Moderator*innen von Kleingruppen.
- *Aufgreifen von Diversität der Studierenden:* Studierende haben die Möglichkeit, zur gleichen Zeit und im selben Seminar auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlicher Intensität auf bestimmte (Mindest-) Standards hinzuarbeiten. Hierbei geht es um eine inhaltliche Wissensaneignung und um einen Kompetenzausbau.
- *Förderung eines niedrighwelligen Dialogs:* Studierende und Lehrende sind in einem kontinuierlichen Austausch über das Lehr-/Lerngeschehen. Etwaige Herausforderungen im Lernprozess können schnell wahrgenom-

⁶ Der Begriff „Lehrende“ bzw. „Hochschullehrende“ umfasst im Kontext des Leitungsteams sowohl Professor*innen als auch wissenschaftliche Mitarbeiter*innen.

men, niedrigschwellig kommuniziert und zeitnah entsprechende Veränderungen eingeleitet werden. Der intensive Austausch ermöglicht direkt im Lernprozess wichtige Einsichten (Angemessenheit von Aufgabenstellungen, Lernansprüchen, Wissensstand der Studierenden, weitere Einflussfaktoren, z. B. Klausurtermine in anderen Modulen), so dass die Voraussetzungen der Studierenden berücksichtigt werden können. Das Lehr-/Lernsetting wird demnach adäquat und adressatengerecht gestaltet. Der Dialog findet auf zwei Ebenen statt: Die studentischen Seminarleitungs-Mitglieder bleiben weiterhin auch in der Rolle „Studierende“ und dementsprechend mit ihren Kommiliton*innen außerhalb des Seminarkontextes natürlich im Gespräch. Die Studierenden können sich bei Bedarf niedrigschwellig über das Lehr-/Lerngeschehen unterhalten, ohne die Hürde eines hierarchischen Gefälles überwinden zu müssen. Auf der Ebene des Seminarleitungsteams ist ein Raum zum Dialog zwischen Studierenden und Lehrenden gegeben, um die bestmöglichen Studierbedingungen zu schaffen.

- *Diversität auf Ebene der Lehrenden:* Durch eine bewusst erzeugte Vielfalt an Lehrenden anhand des Einbezugs von Studierenden in lehrbezogene Aufgaben wird ein Gewinn für Lehr-/Lernarrangements erreicht. Die unterschiedlichen Perspektiven, Wissensstände und Erfahrungen werden bei der Konstituierung pädagogischen Raums eingebracht und für das Lehr-/Lernsetting nutzbar gemacht.

4.1.2 Umsetzung und Ablauf

Das Seminarleitungsteam ist folgendermaßen konzipiert: Ein*e Lehrende*r bildet gemeinsam mit ca. zwei bis fünf freiwilligen Studierenden (je nach Seminargröße und Anzahl an interessierten Studierenden) ein Leitungsteam. Die Hauptverantwortung obliegt weiterhin der*dem Hochschullehrenden.

Um einen Überblick über den Ablauf zu erhalten, fasst die folgende Tabelle (Tab. 1) die zentralen Meilensteine und Aktivitäten zusammen.

Tab. 1: Ablaufplan

Seminarwahlphase	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung der verschiedenen studentischen Teilnahme-Möglichkeit im Vorlesungsverzeichnis, u. a. Mitwirkung durch Übernahme von verantwortlichen Leitungsaufgaben in einem Seminarleitungsteam 	Vor Semesterstart
Gemeinsamer Seminarstart	<ul style="list-style-type: none"> • Detaillierte Vorstellung der Teilnahme-Optionen und des Konzepts Seminarleitungsteam (normale Teilnahme/Mitwirkung im Leitungsteam) und Klärung von Rückfragen • Freiwillige Entscheidung einzelner Studierenden zur verantwortlichen Mitwirkung • Gemeinsam verantwortet das Team ab dem Zeitpunkt das gesamte Seminar⁷. 	Erste Seminar-sitzung
Konstituierendes Treffen des Seminar-leitungsteams + erstes Planungstreffen	<ul style="list-style-type: none"> • Konstituierung des Leitungsteams • Klärung der Aufgaben und Verantwortungsbereiche • Detaillierte Seminarplan-Erstellung (Vorarbeiten/Vorschläge der Hochschul-Lehrenden sind sinnvoll) • Organisatorische Absprachen 	Zweite Sitzung; die anderen Studierenden erhalten für diese Sitzung eine Selbstlernaufgabe

⁷ Ausnahme bilden dabei Prüfungsleistungen. Diese obliegen weiterhin den (Hochschul-) Lehrenden.

Vor- und Nachbereitungstreffen der einzelnen Sitzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Inhaltliche Vorbereitung zu den einzelnen Sitzungen (z. B. Textverständnisklärung, Erstellen von Frage-/Aufgabenstellungen für die Seminarsitzung) • Reflexion⁸ zu den einzelnen Sitzungen und nach Bedarf Anpassung des Lehr-/Lernsettings • Individuelle Rückmeldung zu der Durchführung übernommener Aufgaben • Organisatorisches 	Während des Semesters Im Anschluss an die jeweiligen Seminarsitzungen (ca. 30 min.)
Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Abwechselnd bzw. parallel aktive Übernahme unterschiedlicher Leitungs- bzw. Moderationsaufgaben⁹ durch die einzelnen Seminarleitungsmitglieder 	Während des Semesters Sitzungen
Abschlussstreffen des Seminarleitungsteams	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback, Reflexion und Herausarbeitung von möglichen Schlussfolgerungen¹⁰ 	Im Anschluss an die letzte Seminareinheit (ca. 90 min.)

⁸ Die Reflexion ist ein bedeutungsvoller Bestandteil der Nachgespräche. Durch persönliche Rückmeldung und professionelles Feedback haben die am Leitungsteam Beteiligten einerseits einen individuellen Raum zur Weiterentwicklung und ein Experimentierfeld zur eigenen Professionalisierung. Andererseits wird durch den gemeinsamen Austausch über das Lehr-/Lerngeschehen dieses bei Bedarf angepasst.

⁹ Die studentischen Leitungsteam-Mitglieder übernehmen z. B. Begrüßung, Sitzungsmoderation und Abschluss bzw. sind für die Moderation von Kleingruppengesprächen verantwortlich. An diesen Aufgaben beteiligt sich die*der Lehrende als Leitungsteam-Mitglied genauso.

Die Rolle der Lehrperson umfasst im Seminarleitungsteam insbesondere, dieses zu führen, zu moderieren, Reflexionsanlässe zu geben, wichtige Informationen zur Verfügung zu stellen, eine Feedbackkultur zu gestalten und die Gesamtverantwortung für das Seminar zu tragen. Hier wird deutlich, dass die übliche Lehrenden-Rolle mit diesem Konzept anders gefüllt wird und stärker die Funktion der Lernbegleitung und -unterstützung akzentuiert.

4.2 Umsetzungsvarianten

Das Konzept kann im Kontext von verschiedenen Veranstaltungsformaten umgesetzt werden. Exemplarisch werden zwei Varianten vorgestellt, die die Autorin jeweils ein Semester lang erprobt und evaluiert¹¹ hat: Ein Lektüreseminar (SS 2014) und ein referatsbasiertes Seminar (WS 2013/2014). Das Konzept kann auch auf andere Formate hin adaptiert werden, z. B. Vorlesungen, Übungen, wissenschaftliche Weiterbildungsseminare.

¹⁰ Das Seminar wird insgesamt in den Blick genommen. Dabei soll zum einen Raum für die gemeinsame Reflexion sein und zum anderen Raum zum persönlichen Feedback an die*den Lehrende*n und an die einzelnen studentischen Leitungs-Mitglieder. Nicht zuletzt werden mögliche Konsequenzen und Anschlussmöglichkeiten für weitere Lehr-/Lernveranstaltungen herausgearbeitet.

¹¹ U. a. Durchführung einer retrospektiven Interviewstudie der am Seminarleitungsteam beteiligten Studierenden (Erhebungszeitraum 08/09 2014). Mithilfe einer inhaltsanalytischen Auswertung konnten erste Hinweise eruiert werden. Es kann festgestellt werden, dass die Studierenden in eine intensivere theoretische Auseinandersetzung kommen, einen professionellen Blick entwickeln und Handlungs-, Methoden- sowie Rollenkompetenzen ausbauen. Als Herausforderung formulieren die Studierenden z. B. ihre eigene Rollenfindung in ihrer „Zwischenposition“ und die erforderliche Verbindlichkeit, die mit der übernommenen Verantwortung einhergeht.

4.2.1 Lektüreseminar

Das Seminar ist so konzipiert, dass alle Studierenden zu jeder Sitzung Texte lesen und vorbereiten. Die Aufgaben der studentischen Leitungsteam-Mitglieder umfassen die Formulierung von vorbereitenden Lektüreaufträgen und die Erstellung von Fragen zum Text. Außerdem bereitet das Team die einzelnen Sitzungen vor und nach. Gemeinsam wird das methodische Vorgehen, der inhaltliche Aufbau und die Gruppeneinteilung geplant sowie die gelesenen Texte vorbesprochen. In der Sitzung sind alle Leitungsmitglieder für die Moderation von Lektüregruppen zuständig. Die Studierenden erfahren so eine nahe und individuellere Lernbegleitung, (Rück-) Fragen können niedrigschwellig im Rahmen von kleinen Gruppen geklärt werden und ein intensives Lernklima wird ermöglicht. Bei der Moderation im Plenum, z. B. im Zusammenhang der Ergebnispräsentationen, bringen sich alle Leitungsmitglieder abwechselnd ein. Nach den Sitzungen trifft sich das Leitungsteam zu einer Reflexionsrunde, in welcher Rückmeldungen aus den einzelnen Lektüregruppen gesammelt werden, gegenseitiges Feedback gegeben wird und Schlussfolgerungen für den weiteren Verlauf gezogen werden.

4.2.2 Referatsbasiertes Seminar

Das Seminar ist so konzipiert, dass Studierende aus der Gesamtgruppe in den einzelnen Sitzungen Referate halten. Die Leitungsteam-Mitglieder sind für die Moderation der Sitzungen zuständig: Begrüßung, thematische Hinführung, inhaltliche Verknüpfung und Abschlussmoderation. Während der Referate haben sie das Lehr-/Lernarrangement im Blick (Einhaltung der Zeit, Rahmenbedingungen wie Luft- und Lichtverhältnisse o. Ä.). Die referierenden Studierenden haben die Möglichkeit, vom gesamten Leitungsteam oder ausschließlich von der*dem Lehrenden eine Rückmeldung zu erhalten. Außerdem gestaltet das Seminarleitungsteam rahmende Sitzungen (Zwischenfeedback, Abschluss Sitzung). Die Vor- und Nachbereitung der einzelnen Sitzungen gehört auch bei referatsbasierten Seminaren zu den Aufgaben des Seminarleitungsteams.

5 Diversitätssensibilität und Professionalisierung durch kooperativ angelegte Lehr-/Lernarrangements

Anhand des präsentierten Konzepts zeigt sich beispielhaft, wie Diversität als Potential in der Hochschullehre gehoben werden kann. Hier entstehen durch das Aufgreifen versteckter Unterschiede wie Lernmotivation, Zielorientierung etc. (SCHULMEISTER et al., 2012) adäquate Lern- und Entwicklungsräume für alle Seminarteilnehmenden. Gerade durch die intensive Zusammenarbeit von Studierenden und Hochschul-Lehrenden wird anknüpfend an SCHAEPER (2008) neben Wissensaneignung in hohem Maße Kompetenzentwicklung gefördert und chancengerechte Lernerfolge aller Studierenden ermöglicht.

Im hierarchieübergreifenden Leitungsteam werden traditionelle Rollenmuster aufgebrochen. Das hierarchische Gefälle von Teilnehmenden und Lehrenden verringert sich bzw. wird teilweise sogar aufgehoben. Anknüpfend an LEERS (2014) ist dabei entscheidend, dass eine Bereitschaft zur Neu-Definition der Rollen auf allen Ebenen vorhanden sein muss. Indem Studierende aktiv im Leitungsteam Mitverantwortung für die Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements übernehmen, wird eine Diversitätszunahme auf Lehrenden-Ebene initiiert. Ein Zugewinn an Perspektiven bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Seminaren, die Möglichkeit individuellerer Lernbegleitung sowie ein adressatengerechtes didaktisches Handeln bedingt durch einen kontinuierlichen Austausch tragen aufseiten der Lehre zu einer Professionalisierung bei. Hochschullehrende profitieren über die konkrete Veranstaltung hinaus von einem fundierten Zielgruppenwissen. Studierende werden auf diesem Weg im Sinne der Hochschulrektorenkonferenz 2008 (STAHR, 2009) als aktiver Teil der Lehr-/Lerngemeinschaft ernst genommen. Dabei ist gleichzeitig zu berücksichtigen, dass sowohl für die beteiligten Studierenden als auch für die Lehrenden ein gewisser Mehraufwand entsteht. Für Studierende stellt insbesondere die dadurch geforderte Verbindlichkeit eine Herausforderung dar, die sie zugleich als einen Lernanlass betrachten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das bewusste Aufgreifen von Diversität im Kontext der Hochschullehre – wie am Beispiel des Konzepts „Seminarleitungsteam“ ausgeführt – einen hochschuldidaktischen Professionalisierungsschub evoziert. Die grundständige Lehre profitiert vielfach davon, wenn solche diversitätssensiblen und kooperativ angelegten Lehr-/Lernarrangements weiter ausgebaut und verstetigt werden.

Eine Adaption des Konzepts auf die wissenschaftliche Weiterbildung erscheint besonders vielversprechend. Hier ist zum einen eine besonders große Vielfalt der Teilnehmenden zu verzeichnen. Zum anderen werden lehrbezogene Aufgaben bereits kooperativ gestaltet. In die Seminarleitung gezielt auch Weiterbildungsstudierende einzubeziehen, wäre sinnvoll. Neben den bereits genannten Vorteilen liegt im strategischen Einbezug von Weiterbildungsstudierenden eine entscheidende Chance darin, berufspraktisches Wissen als Reflexionsgegenstand von Lehre einzuspeisen. Hiermit könnte der didaktischen Herausforderung Rechnung getragen werden, zwischen Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug zu changieren (BAUMHAUER, 2017). Beim Einsatz des Konzeptes sollte die Lehr-/Lernkultur der jeweiligen Disziplin berücksichtigt werden. Hierbei lassen sich die Befunde von SALLAND & RUMPF (2018) zur Orientierung heranziehen. Besonders geeignet erscheint das Konzept für Fachkulturen, bei denen es wesentlich um Reflexionsfähigkeit und Authentizität geht und Lehrende v. a. die Rolle eines Lernbegleiters einnehmen (z. B. Erziehungswissenschaften). Auch Fachkulturen, bei denen die Wissensaneignung im Zentrum steht, Lehrende dagegen stärker in der Rolle als Wissensträger*innen und Moderator*innen in Erscheinung treten (z. B. Wirtschaftswissenschaften), stellen einen passenden Kontext für den Einsatz des Konzepts dar. Weniger geeignet erscheint das Konzept dann, wenn Lehrende als ausschlaggebende Wissensträger*innen und -vermittler*innen fungieren (z. B. Rechtswissenschaften).

Sowohl im Kontext der grundständigen Lehre als auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung kann für die kooperative Gestaltung von Lehr-/Lernveranstaltungen ein Forschungsbedarf ausgemacht werden. Empirisch gesicherte Hinweise – etwa zur Bereitschaft, Rollenverständnisse neu zu füllen, zu Lernerfolgen, Chancen und

Herausforderungen und zur Akzeptanz solcher Methoden – können zur Weiterentwicklung und Verstetigung diversitätssensibler Konzepte hilfreich sein.

6 Literaturverzeichnis

Bahr, R. & Siegmund, R. V#d – Vielfalt digital stärken. <https://www.uni-marburg.de/de/universitaet/administration/verwaltung/dezernat3/projekte/vd-1>, Stand vom 28. April 2020.

Baumhauer, M. (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung: Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-) Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Detmold: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.

Braun, E. & Hannover, B. (2008). Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 277-291.

Frank, A., Fröhlich, M. & Lahm, S. (2011). Zwischenauswertung im Semester: Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 6, 310-318.

Habeck, S. (2019). Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihre Räume. In W. Seitter & T. C. Feld (Hrsg.), *Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 59-82). Wiesbaden: Springer VS.

Habeck, S. (2015). Kooperative Gestaltung von Lehrveranstaltungen durch Hochschullehrende und Studierende. Befunde zu einem innovativen hochschuldidaktischen Konzept „Seminarleitungsteam“. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, *Hochschuldidaktik im Dialog – Tag(ung) des Lernens und Lehrens*. 44. DGHD Jahrestagung (Posterpräsentation). Paderborn.

Hempel, A., Seidl, T. & van Genuchten, E. (2016). Erhebung des Einsatzes von Tutortinnen und Tutoren als Grundlage für zielgerichtete Organisationsentwicklung. *Die Hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre*, 2, 1-21.

- Hiller, G. G.** (2012). Anreize zur Etablierung einer neuen Lehr-Lernkultur an Hochschulen. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 7, 1-15.
- Leers, F. A.** (2014). Betroffene in den Hörsaal!: Wie AdressatInnen an der Lehre beteiligt werden können. In G. Straßburger & J. Rieger (Hrsg.), *Partizipation kompakt: Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (S. 145-151). Weinheim: Beltz Juventa.
- Linde, F. & Auferkorte-Michaelis, N.** (Hrsg.) (2018). *Diversität lernen und lehren: Ein Hochschulbuch*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Salland, C. & Rumpf, M.** (2018). Prüfen als Element und Ausdruck fachspezifischer Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 63-88). Wiesbaden: Springer VS.
- Schaeper, H.** (2008). Lehr-/Lernkulturen und Kompetenzentwicklung: Was Studierende lernen, wie Lehrende lehren und wie beides miteinander zusammenhängt. In K. Zimmermann, M. Kamphans & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 197-213). Wiesbaden: Springer VS.
- Schröttner, B.** (2013). Teaching Competency in Higher Education. Opportunities and Challenges in a Learning Economy. In C. Hofer, B. Schröttner, & D. Unger-Ullmann (Hrsg.), *Akademische Lehrkompetenzen im Diskurs: Theorie und Praxis* (S. 11-26). Münster: Waxmann.
- Schulmeister, R., Metzger, C. & Martens, T.** (2012). Motivation und Lehrorganisation als Elemente von Lernkultur, *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7, 36-50.
- Seitter, W., Schemmann, M. & Vossebein, U.** (Hrsg.) (2015). *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stahr, I.** (2009). Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Blickpunkt Hochschuldidaktik. Wandel der Lehr- und Lernkulturen: 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik* (S. 71-87). Bielefeld: Bertelsmann.

Stöter, J. (2013). Nicht traditionell Studierende im Hochschulkontext. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 53-65). Münster u. a.: Waxmann.

Wolter, A. (2009). Die Öffnung der Hochschule für Berufstätige: Nationale und internationale Perspektiven. In M. Knust & A. Hanft (Hrsg.), *Weiterbildung im Elfenbeinturm!?* (S. 27-40). Münster: Waxmann.

Autor*in



Dr. Sandra HABECK || Philipps-Universität Marburg,
Institut für Erziehungswissenschaft || Wilhelm-Röpke-Str. 6,
D-35032 Marburg

www.uni-marburg.de/de/fb21/erzwinst/arbeitsbereiche/eb-ajb/eb/personen/dr-sandra-habeck

sandra.habeck@staff.uni-marburg.de