

Die Studierenden sind verschieden! - Was heißt das für eine gute Lehre?

TU-Berlin Ringvorlesung ‚Diversity beim Lehren und Lernen‘ am 8. Dez. 2014

1 Aufgabe und Ausgangsfrage: Verschiedenheit

Als *Aufgabe* ist mir gestellt, nicht nur über die *Verschiedenheit der Studierenden* zu referieren, sondern mit Ihnen auch darüber zu diskutieren, was das für eine *gute Lehre* heißt. Da ich seit vielen Jahren im Feld der Hochschul- und Studierendenforschung beschäftigt bin, habe ich eine solche Aufforderung gerne angenommen.

Mit meinem Beitrag behandle ich drei Themenkreise:

1. Zuerst klären: Was meint Verschiedenheit der Studierenden – haben wir es womöglich mit verschiedenen Verschiedenheiten zu tun?
2. Sodann prüfen: Wie drücken sich solche Verschiedenheiten im Studierverhalten aus – erweisen sich Befürchtungen als begründet?
- (3) Schließlich, die praktische Frage: Was ist daraus für eine gute Lehre zu folgern - wobei ich darunter mehr verstehe als eine gelungene Lehrveranstaltung.

Eingangs will ich erfreut konstatieren, dass es bereits ein Gewinn ist, überhaupt die ‚*Verschiedenheit der Studierenden*‘ zu registrieren; in der Lehre ‚Diversität‘ beachten zu wollen. Denn bis in die 60er Jahre hinein gab es an den Universitäten so etwas wie ‚soziale Heterogenität‘ gar nicht. Sie blieb unbeachtet, als ob Herkunft und Habitus von den Studierenden beim Eintritt gleichsam an der Garderobe abgegeben würden. Das Signal der ‚*Allgemeinen Hochschulreife*‘ leistete dem freilich Vorschub, weil damit ein gleicher Standard suggeriert wurde.

2 Phasen der Hochschulentwicklung: neue Klientel

Woran lässt sich die *Verschiedenheit der Studierenden* festmachen? Anhand welcher Merkmale, Faktoren oder Eigenheiten unterscheiden wir die ‚Studentenschaft‘?

Die historische Entwicklung der ‚Verschiedenheit‘ der Studierenden ist aufschlussreich, weil sie sich schubweise eingestellt hat, indem

‚neue‘ Studierende das Klientel der Hochschulen erweitert haben. Überblicken wir die letzten fünfzig Jahre, dann sind drei Phasen der ‚Entdeckung‘ von Heterogenität an den Hochschulen zu erkennen.

Im Zuge der *ersten Phase*, wir können sie die „*Expansionswelle*“ in den 60er und 70er Jahren nennen, war das neue Klientel recht einfach anhand von breiten „*sozialen Kategorien*“ zu kennzeichnen: *Frauen, Arbeiterkinder und Provinzler* (viele neue Universitäten in abgelegenen Regionen wurden damals gegründet). Die damaligen Diskussionen um eine soziale Öffnung im Zugang an die Hochschulen bezogen sich durchweg auf diese sozialen Kategorien, vor allem auf die Frauen, damals noch ‚studierende Mädchen‘ genannt, und auf die soziale Herkunft, d.h. die ‚Arbeiterkinder‘. Pointiert drückte sich dies in der Kunstfigur vom ‚katholischen Arbeitermädchen auf dem Lande‘ aus, die alle vier Kategorien und damit zusammenhängende Benachteiligungen im Universitätsbesuch, Zugang wie Studium, vereinte.

Die *zweite Phase* mag als „*Bologna-Prozess*“ bezeichnet werden, der zu Anfang des Jahrtausends einsetzte. Das neue Klientel im grundständigen Bachelorstudium bildete nun, durchaus intendiert, eine breitere und buntere Mischung: die Hochschulen sollten sich öffnen für Immigrantenkindern, für Studierende mit Kind oder für Studierende mit Behinderungen und anderen Handicaps. In all diesen Fällen ist es nicht mehr angebracht, von ‚sozialen Kategorien‘ zu sprechen; es handelt sich vielmehr um „*soziale Settings*“. Sie sind situativ bestimmt und partiell ausgelegt, welche die studentische *Diversität* (Diversity), als neuartige Benennung, nun zusätzlich ausmachen.

Bei der *dritten Phase* stehen wir am Anfang. Das „neue Klientel“ wird ganz unspezifisch umrissen: *60% der Bevölkerung* sind als (politische) Zielgröße für die Studenten- bzw. Absolventenquote gesetzt. Über die sozialen Kategorien und Settings hinweg wird diese neuerliche Erweiterung des Klientel nun allgemeiner als die Gruppierung der ‚*Erst-Studierenden*‘ bezeichnet. Neu hinzukommen sollen besonders Personen mit vorheriger beruflicher Ausbildung oder Berufstätige, Spät- und Quereinsteiger sollen für ein Studium gewonnen werden. Ihnen sollen verschiedene Zugangswege an die Hochschulen offen stehen und sie dürfen diverse Voraussetzungen und Interessen mitbringen.

Entscheidend und neu daran ist: die studentische Verschiedenheit soll nun ganz individuell in Studium und Lehre als ‚*personale Eigenheit*‘ Berücksichtigung finden. Das Stichwort dazu lautet: ‚*bedürfnisgerecht*‘, wie in manchen Hochschulgesetzen der Länder formuliert, als Forderung an die Studienbedingungen und an das Lehrangebot.

3 Neue Verschiedenheit: personale Eigenheiten

Im Einklang damit, soll nun die ‚*Lernerverschiedenheit*‘ in den Vordergrund gestellt werden, bewusst gefasst als ‚neues Denken‘ jenseits von ‚sozialen Kategorien‘ oder ‚sozialen Settings‘ (so die Hochschul-Rektoren-Konferenz). Die Aufmerksamkeit richtet sich damit auf ‚*personale Eigenheiten*‘ und fragt nach der *Verteilung* von Lernstrategien und Studierstilen, von Erwartungen und Motivbündeln sowie von Beteiligungsbereitschaften und Engagement unter den Studierenden.

Das Einlassen auf die ‚*Lernerverschiedenheit*‘ ist grundsätzlich begrüßenswert. Überlegungen zur Lehrgestaltung, die ‚*Lerner-, besser: Studierverschiedenheit*‘ berücksichtigen wollen, machen es sich aber zu einfach, wenn sie deren Zusammenhänge mit sozialen Kategorien und Settings ausblenden. Daher wäre die Aufforderung, sich jenseits von sozialen Kategorien und Settings mit der studentischen Verschiedenheit und ihren Folgen für gute Lehre auseinander zu setzen, missverständlich, sogar fehlleitend, wenn allein die personalen Eigenschaften und Eigenheiten in den Blick genommen würden.

Vielmehr müssen die *individuellen Voraussetzungen* der Studierenden ebenso wie die *institutionellen Bedingungen* des Studiums gleichermaßen beachten werden. Das beinhaltet die Frage, wie die studentischen Haltungen mit *sozialen Zugehörigkeiten* zusammenhängen, von diesen produziert werden, seien es familiäre *Herkunftmilieus* oder hochschulische *Fachkulturen*. Solche Aufarbeitung ist sicherlich weniger einfach, muss aber geleistet werden, soll ‚Verschiedenheit‘ angemessen diagnostiziert, verstanden und behandelt werden.

4 Reaktion auf studentische Verschiedenheit: Mängel

Der Eindruck eines ‚*Mehr an Verschiedenheit*‘ entsteht dadurch, dass ‚*neue*‘ Studierende die Hochschulen besuchen und in den Lehrveranstaltungen vertreten sind. Wie wird auf die ‚Neuen‘ reagiert, wie wird

mit ihnen umgegangen? Überblicken wir nochmals die letzten fünfzig Jahre der Hochschulentwicklung, so sehen wir: Kennzeichnend ist ein Reaktionsmuster, das sich in den drei skizzierten Phasen (der ‚Expansion‘, der ‚Öffnung‘ und der ‚Ausweitung‘) jeweils wiederholt hat.

Anfangs werden jenen Personenkreisen, die ‚neu‘ an die Hochschule kommen, mehr oder weniger große Mängel im ‚Vorwissen‘, dem ‚Bildungsstand‘ oder der ‚Lernweise‘ angelastet, ein unzureichendes Studiervermögen unterstellt, gar die ‚Studierfähigkeit‘ abgesprochen. Dadurch stören sie den gewohnten Betriebsablauf und erschweren die Lehre, wie des Öfteren von Lehrenden beklagt.

Solche Vorbehalte bestanden anfangs gegenüber den Frauen, auch gegenüber den Arbeiterkindern oder Provinzlern, später dann gegenüber den Immigrantenkindern oder den Quereinsteigern aus dem Beruf. Nunmehr schließlich, bei der erwähnten, anspruchsvollen Zielsetzung von 60% ‚Absolventenquote‘, werden die Bedenken ‚individuell verallgemeinert‘, indem über zu viele ‚Unvorbereitete, Uninteressierte, gar Unreife‘ geklagt wird; im Feuilleton unter der bangen Frage versteckt: Müssen jetzt alle studieren? Womit unterstellt wird, dass sich darunter zu viele ‚Ungeeignete‘ für ein Studium befinden, die eher woanders hingehören, aber nicht an eine Hochschule.

Durch derartige Zuschreibungen, besorgt, wohlmeinend oder zynisch vorgebracht, werden die „neuen Studierenden“ pauschal zurückgesetzt, häufig sogar benachteiligt. Diese Äußerungen tragen entschieden dazu bei, das Potential des neuen Klientel zu irritieren und zu verunsichern, öfters von der Studienaufnahme abzuhalten. Bei solcher ‚Ausgrenzung‘ wird oft und gerne übersehen, dass dadurch erst viele jener Probleme produziert werden, im Ablauf und im Erfolg des Studiums, die dann zu den bekannten Klagen führen.

Außerdem wird übergangen, dass viele vermeintliche Defizite der „neuen“ Studierenden durch die Studienbedingungen hervorgerufen werden, die *insgesamt* oder *speziell für sie* unzureichend sind. Insofern handelt es sich bei solchen Zuweisungen von Defiziten und Verweisen auf Erschwernisse in der Lehre oftmals um entlastende Entschuldigungen, um nötige oder angebrachte Änderungen in den Studienbedingungen und in der Lehre nicht vornehmen zu müssen.

5 Empirische Klärungen: die ‚neuen Studierenden‘

Ehe wir der gleichsam gesetzlichen Aufforderung folgen können, die Verschiedenheit der Studierenden in der Lehre 'bedürfnisgerecht' zu beachten, haben wir uns auf die Frage einzulassen: Was wird von den Annahmen über das andere, angeblich defizitäre Studierverhalten der ‚neuen Studierenden‘ bestätigt, oder handelt es sich um unzutreffende Unterstellungen?

Damit sind wir in den *zweiten Themenkreis, dem der empirischen Studierendenforschung*, eingetreten: Das Zurechtkommen an der Hochschule und die Studienbewältigung ist für die „sozialen Kategorien“ seit den 60er Jahren vielfach untersucht worden - mit eindeutigen Befunden zu den Studentinnen, den Arbeiterkindern und den Provinzlern, auf die kurz, weil aufschlussreich, verwiesen sei.

Als wichtige Bilanz ist festzuhalten: Allemal waren im *kognitiv-intellektuellen Bereich* kaum erhöhte Mängel auszumachen, wodurch die Lehre erschwert würde. Öfters brachten und bringen diese neuen Studierenden, d.h. Studentinnen, Arbeiterkinder, Provinzler, sogar einige Vorteile mit ins Studium: Sie sind fleißiger und aufmerksamer, sie nehmen Vorgaben verbindlicher und sie sind stärker praktisch orientiert. Sie sind zurückhaltender, weniger aufdringlich und äußern sich mehr zur Sache. Sollte man solches Verhalten nicht eher als eine ‚positive Heterogenität‘ anerkennen, das ‚neue Klientel‘ dafür loben?

Aber es zeigten sich bei den ‚neuen Studierenden‘ auch gewisse ‚Mängel‘, wenn diese denn überhaupt so eingestuft werden dürfen: Defizite wurden sichtbar in der Anpassung an die akademische Lebenswelt und an die bildungsbürgerlichen Ansprüche, ebenso beim Mithalten im Wettbewerb oder im Einsatz von ‚Bluff‘-Strategien. Denn die ‚neuen Studierenden‘ verfügen häufig über weniger Selbstsicherheit, was sich auf die Diskussionsbeteiligung oder die Präsentation (etwa in mündlichen Prüfungen), auch auf den Umgang mit den Lehrenden auswirkt, wo sie mehr Schwierigkeiten einräumen.

Die größeren, *maßgeblichen Defizite* im Studium und für den Studien-erfolg sind für diese neuen, ersten Studierenden aber durchweg anderweitig zu lokalisieren: So müssen die ‚Bildungsaufsteiger‘ weit öfters einer umfänglichen Erwerbstätigkeit im Semester nachgehen,

um ihr Studium zu finanzieren. Andere sehen sich Verbindlichkeiten gegenüber, wie ein Kind oder zu pflegende Eltern, denen sie nachkommen müssen; wieder Andere haben Handicaps, Behinderungen, die sie einschränken. Solchen Belastungen ist eines gemeinsam: Sie beschränken die verfügbare Zeit für das Studium erheblich und erschweren die Konzentration darauf, was in der Folge am meisten die Studienfreude und den Studienerfolg beeinträchtigt.

Zusammengefasst: Die soziale Heterogenität an den Hochschulen wirkt sich weniger in der Lernkompetenz oder Studierfähigkeit der Studierenden aus, sondern sie besteht in einem anderen Sinne: Es handelt sich um *soziale Ungleichheiten im Studium*, um Benachteiligungen von Studierenden als Träger sozialer Kategorien, etwa der Frauen oder der Bildungsaufsteiger (die „Neuen“ par excellence). Die Mechanismen des Zugangs zu Wissenschaft und Forschung und der Förderung im Studium sind nicht für alle gleich, sondern sozial selektiv.

Für die *sozialen Settings* bestehen andere Konfigurationen der Handicaps und Barrieren: Sie sind bei chronisch Kranken oder Behinderten gänzlich anders gelagert als bei studierenden Müttern; bei Berufstätigen wieder anders als bei älteren Quereinsteigern. Daher brauchen diese verschiedenen Gruppierungen jeweils andere Arten der Entlastung, die zudem oftmals weniger eine Änderung des Lehrstils verlangen, als vielmehr eine angepasste, flexiblere Lehrorganisation und geeignete Formen der Unterstützung wie Kindergarten, Raumausstattung, Möglichkeiten zum Studieren in Teilzeit.

6 Individuelle Studierverschiedenheit: nichts Neues

Um auf die „Lerner-, besser „Studierverschiedenheit“ jenseits der sozialen Kategorien einzugehen, wie nun verlangt wird, sind, naheliegender, zuerst die *studentischen Lernstile* in den Blick zu nehmen, ein Momentum, das sich in der Lehre besonders bemerkbar macht.

Geht es um die Leichtigkeit des Lernens, die Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer, die Einteilung des Lernstoffes, dann sind Verteilungen dazu selbstverständlich vorhanden: die *Lernkompetenz* ist unter den Studierenden sehr unterschiedlich ausgeprägt. Aber diese Unterschie-

de, was unterschlagen wird, sie sind gar nicht neu, sie sind vielmehr über die Jahre recht stabil geblieben, zumindest über den Zeitraum, den wir anhand des Studierendensurveys überblicken können. Insofern besteht eine langfristig ‚*stabile Heterogenität*‘ von großer Spannweite – das ist keine neue Entdeckung.

Mit dieser Art Heterogenität in Lernstil und Lernkompetenz der Studierenden, vor allem im Ausmaß ihres Interesses an und ihrer Befähigung für ‚forschendes Lernen‘, also studieren, damit war die Hochschule und die Lehre schon immer konfrontiert, auch mit deren erheblich unterschiedlichen Verteilungen in den Fachrichtungen. Nichts hat sich in den letzten Jahrzehnten daran erwähnenswert geändert – vor allem nicht durch den Zugang neuer Klientel.

Wir haben hier ein altes ‚Grundproblem‘ und kein neues ‚Diversitätsproblem‘ vorliegen. Es ist daher angemessen, ja notwendig, sich ihm zuzuwenden; aber es sollte mit der zutreffenden Einbettung und Ausrichtung geschehen.

Wiederum sind in den angeführten wie in anderen Bereichen des Studierens massive Differenzen nach den Fachrichtungen festzustellen – wie öfters für den zeitlichen Studieraufwand nachgewiesen. In dieser Hinsicht steht die *Heterogenität der Studierenden* in nichts der *Heterogenität der Fachkulturen* nach, die ja mehr von den Lehrenden als von den Studierenden bestimmt wird. Dies gilt verstärkt für die mögliche Studienanlage, die Lehrorganisation, die Leistungsanforderungen bis hin zum sozialen Klima, der Zuwendung und den Beziehungen, der Beratung und Betreuung.

7 Verschiebungen in der Verschiedenheit : Ambivalenzen

Um die ‚Bedürfnisse‘ der Studierenden in Studium und Lehre angemessen zu berücksichtigen, hat man sich zu vergewissern, welche Bedürfnisse die Studierenden haben und äußern. Dazu mag es angebracht sein, auf Charakterzüge der Studierenden einzugehen, auf ihre Erwartungen und Schwierigkeiten. Es handelt sich vor allem um jene Elemente, die bei der Lehrgestaltung Berücksichtigung finden sollten, wobei aufschlussreiche Verschiebungen im Zeitverlauf angesprochen werden müssen. Welche Konsequenzen diese Verteilungen und Ver-

schiebungen, als ‚neue Verschiedenheiten‘ verstanden, für die Lehre haben können, bleibt abzuwägen und in der Diskussion zu vertiefen.

Effizienz und Erfolg: Beginnen wir den Kranz der individuellen Verschiedenheiten mit den studentischen Intentionen, die sich auf *Effizienz* beziehen. Hier ist ein Trend zu beobachten: Die Studierenden sind im neuen Jahrtausend deutlich strebsamer und ehrgeiziger geworden, mit der Absicht, fleißig und zügig zu arbeiten. Mehr Studierende stellen an sich höhere Ansprüche: Sie wollen die vorgegebenen Zeiten einhalten und streben einen guten Examenserfolg an. Man könnte sogar schließen, *die Heterogenität hat womöglich abgenommen*, weil es anteilmäßig deutlich weniger Studierende gibt, die bummeln oder faulenzten und denen das Resultat ihres Studierens gleich ist.

Für immer mehr Studierende sind letztlich gute Prüfungsergebnisse und Examensnoten entscheidend, weil sie sich davon bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt erwarten. Um dieses Ziel, eng am eigenen Nutzen orientiert, zu erreichen, legen sie heute im Vergleich zu früher eine erstaunliche Folgsamkeit gegenüber offiziellen Vorschriften an den Tag, zeigen mehr Hinnahme und Einhaltung von Regularien, sie wollen den Anforderungen und Verpflichtungen mehr als früher genügen.

Anwendungsbezug, Praktika und Berufsbefähigung: Ein anderer Voratz der Studierenden hört sich ebenfalls gut an: das Studium anwendungsbezogener anzulegen, den Praxisbezug stärker zu betonen, dafür Praktika zu verlangen und zu absolvieren. Den Studierenden ist sehr daran gelegen, „Beschäftigungsbefähigung“ zu gewinnen und „Qualifikationen“ zu erwerben. Die „Beschäftigungsbefähigung“ orientiert sich in erster Linie am Arbeitsmarkt; seine Signale werden für Anlage und Ausrichtung der Qualifizierungen maßgeblich.

Fragen der Forschung sind dagegen für die Mehrheit der Studierenden ohne hohe Relevanz. Wissenschaft ist nicht per se wertvoll, ihre Herstellung und Produktion interessiert eher wenig. Die studentische Haltung gegenüber einem ‚forschenden Lernen‘ ist häufiger durch äußere Anforderungen des Studiums bestimmt, weniger von innerer Überzeugung gestützt, geschweige denn von Begeisterung getragen. Sie verlangen zwar nach einer „wissenschaftlichen Qualifikation“, aber ihnen genügen rezeptive, möglichst eingängige, prüfungsrelevante

Lehrbücher und Lehrveranstaltungen – sie richten sich in der ‚Kundenrolle‘ ein, wie ihnen oft nahegelegt.

Gratifikationen und Sicherheit: Eine beachtenswerte Veränderung hat sich in den letzten Jahren verstärkt: Die *Ausrichtung an Gratifikationen* hat durchgehend zugenommen, als Fachwahlmotiv, als Erwartung an den Nutzen des Studiums wie bei den Werten für die Berufstätigkeit. Außerdem wird der Aspekt der Sicherheit wichtiger, sei es als Sicherheit in der aktuellen Studiensituation oder als erwartete Sicherheit in der Zukunft, bei Arbeitsplatz und Beruf. Beides ist deutlich stärker in dieser Studentengeneration verbreitet.

Selbstverständlich bestehen bei den Wichtigkeiten und beim Wollen der Studierenden, bedeutsame *Unterschiede zwischen den Fachrichtungen*, was die jeweiligen Fachkulturen ausmacht - und die in der Regel sehr prägend sind. Dennoch will ich sie heute in meiner Darstellung zurückstellen; sie mögen in der Diskussion eingebracht werden.

Alle diese Haltungen und Verhaltensweisen, auch in ihren Verschiebungen, enthalten einiges an Ambivalenz und Widersprüchlichkeit. So vermag die Stärkung der Effizienzorientierung, des Anwendungsinteresses und der Zielgerichtet für die Lehre vorteilhaft sein. Auf der Strecke können dabei aber Aspekte der Neugier und Kreativität, des Suchens und Nachdenkens bleiben, was für die Lehre schädlich wäre. Daran wird ersichtlich, dass Verschiedenheit ‚begünstigende‘ und ‚hemmende‘ Voraussetzungen für die Lehre umfasst. Deshalb kommen wir nicht umhin, das Studieverhalten daraufhin abzuklopfen, was für die Studienbewältigung günstig und was für den Studierertrag problematisch ist.

8 Ziele einer ‚guten Lehre‘: grundsätzlich und bedürfnisgerecht

Sollen nun, im dritten Themenkreis, Folgerungen für eine gute Lehre gezogen werden, sind Antworten auf die Frage nach der ‚bedürfnisgerechten‘ Lehre abzuwägen und zu finden.

Die Aufgabe und das Ziel heißt allgemein: gute Lehre. Vor jeder weiteren Überlegung, müssen wir zuerst ansatzweise klären: Woran bemisst sie sich? Die Antwort könnte gestuft ausfallen:

In der einfachen Fassung: am *Studienerfolg*, als das schlichte Gegenteil von Studienabbruch als Misserfolg. Die komplexere Fassung von Studienerfolg bezieht sich auf: (1) das Einhalten der Regelstudienzeit (2) das Ausbleiben von Verzögerungen, sowie (3) gute Notenergebnisse. Neuerdings wird der Studienerfolg ganz anders gefasst: als *Studienenertrag* erweitert. Dies meint den Erwerb von Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen oder soft-skills, aber auch von Haltungen.

Womit wir bei *grundsätzlichen Fragen* an eine gute Lehre angekommen sind: Was hat sie zu leisten? Verlangt sie forschendes Lernen? Vermittelt sie rationale Methodiken? Fördert sie kritische Autonomie? Wir dürfen allerdings nicht bei allgemeinen Antworten stehen bleiben.

Unter der Perspektive sozialer Verschiedenheit haben wir zusätzlich zu fragen: Ist sie ‚bedürfnisgerecht‘ gestaltet; ist sie fair und gerecht für alle Studierenden? Werden vorgängige Lebenserfahrungen und aktuelle Lebensbedingungen der Studierenden nicht ignoriert, sondern möglichst aktiv aufgenommen? Geschieht eine Förderung unabhängig von Herkunft, Geschlecht oder anderen Settings und Eigenheiten?

9 Gute Lehre jenseits der Lehrveranstaltungen: Aufgaben

Selbstverständlich sehen wir uns allenthalben von Heterogenität umstellt. Ihr Ausmaß und ihre Lagerung werden einerseits bestimmt durch die Studierenden, denen wir uns ausführlicher zugewandt haben, aber andererseits ebenso durch die Studienbedingungen, die sie teilweise sogar erst herstellen!

Ist gute Lehre für die Studierenden in ihrer Vielfalt das Ziel, kann das Gelingen der Lehrveranstaltungen nicht allein gemeint sein; vielmehr müssen die übergreifenden Handlungsebenen, der Fachbereich und die Hochschule, ebenso in den Blick genommen werden: Gute Lehre ist in weiten Teilen jenseits der Lehrveranstaltungen angesiedelt.

In diesem Sinne haben wir uns der *übergreifenden Strukturen* anzunehmen. Sie gelten durchweg als zu starr, um der Diversität unter den Studierenden gerecht zu werden. Allenthalben ist mehr Flexibilität in Studium und Lehre zu verlangen und neue Formen des Studierens sind einzurichten, sei es in Teilzeit oder berufsbegleitend. Das Studium

sollte in Modulen und Pfaden erfolgen und in Mustern eines lebenslangen Lernens eingebunden sein.

Insofern ist die Einrichtung eines ‚Diversity Managements‘ ebenso zu begrüßen, wie die Aufgabe, Fairness und Gleichheit als Elemente der Studienqualität ernst zu nehmen, um der gesetzlichen Forderung nach ‚Bedürfnisgerechtigkeit‘ zu genügen. Angesichts der Vielfalt der Probleme und Zusammenhänge, damit auch der angemessenen Lösungswege, zumal sie zumeist nicht unmittelbar ersichtlich sind und verschiedene Handlungsebenen einbeziehen sollten, eine durchaus angemessene Einrichtung.

Über allgemeinen Appelle an Anerkennung, Flexibilisierung und Fairness hinaus sollte sich das Bemühen darum in konkreten Vorhaben ausdrücken; drei bedeutsame seien angeführt:

- *Eingangsveranstaltungen und Eingangsphase*, mit Eröffnung, Einführung, Ermunterung, mit Information, Anleitung, Vernetzung – bis hin zum integrierenden ‚Bildungsjahr‘;
- Angebote zum *Abbau erkennbarer Defizite* durch ‚Brückenkurse‘ wie in ‚Latein‘ in historischen Fächern oder in ‚Mathematik‘ in naturwissenschaftlich-technischen Fachrichtungen;
- Ausbau von *Service und Support*; nach Bedarf differenziert, den betroffenen Studierenden näher bringen (Auslandsamt, Kindergarten, Räumlichkeiten, Arbeitsplätze u.a.m.)

Bei alle diesen Leistungen handelt es sich primär um Aufgaben der Hochschule; insbesondere sind die Fachbereiche gefordert. Es muss so etwas wie ein Kollegium entstehen, das sich bewusst dieser kontinuierlichen, übergreifenden Aufgabe annimmt, möglichst in Zusammenarbeit mit dem hochschulweiten ‚Diversity Management‘.

10 Gute Lehre in den Lehrveranstaltungen: Didaktik

Wenn es um die Lehre im engeren Sinne geht, d.h. die Lehrveranstaltungen, liegt eine Folgerung nahe, die es uns vielleicht einfacher macht. Da es sich bei der ‚Lernerverschiedenheit‘ um Grundprobleme des Studierens und der Lehre handelt, ist kein spezifischer Umgang verlangt: Sondern gute Lehre hat für alle gut zu sein – in welchen

Kontexten das auch bewerkstelligt wird. Möglichkeiten und Notwendigkeiten sind aus den hochschuldidaktischen Ansätzen und Diskussionen der letzten 50 Jahre bekannt; es sei an sie erinnert:

An erster Stelle steht die eigene Offenheit, das Interesse an den Studierenden, die Zuwendung allen gegenüber: kurzum die *Zugänglichkeit für alle*.

An zweiter Stelle sind die Klärungen über die Studierenden anzuführen, über die Zusammensetzung, die Erwartungen und Bereitschaften, die sie mitbringen: *die differenzierte Diagnose*.

An dritter Stelle kommt die Aktivierung der Studierenden: die Neugier ist zu wecken, Beteiligung ist zu ermöglichen und Eigenverantwortung ist zu verlangen: das *Engagement*.

An vierter Stelle geht es um die Vermittlung des Stoffes, den zielgerichteten Veranstaltungsablauf und die klare Präsentation, mit Zusammenfassungen und Wiederholungen: die *Didaktik*.

An fünfter Stelle schließlich: die Beratung und Betreuung, ebenso die Rückmeldungen über Leistungen und Leistungsstand, eine weiter reichende Unterstützung und *Förderung*.

Das Einhalten dieser fünf Grundprinzipien, der Zugänglichkeit, der Diagnose, des Engagements, der Didaktik und der Förderung, ist keineswegs eine Frage des Talents der Lehrenden, sondern deren Anwendung kann allemal geleistet werden – man muss sich allerdings ernsthaft darauf einlassen. Nicht einmal das Befolgen in alle Einzelheiten muss verlangt werden, die Studierenden honorieren bereits das erkennbare Bemühen und die Verwirklichung in Teilen dieses Spektrums für eine gute Lehre. Sie wirken dann selbst aktiver mit, was ihren Lernerfolg stützt und ihren Studierertrag verbreitert, unabhängig davon, wie verschieden sie ansonsten sind.

Wie ‚neues Denken‘ – so deklariert es die Hochschulrektorenkonferenz - über die Verschiedenheit und Vielfalt der Studierenden in ein neues Handeln in der Lehre umgesetzt werden kann, dazu wollte ich Befunde und Folgerungen vortragen. Für unsere Diskussion konnten damit hoffentlich einige Anregungen geliefert werden; auf Ihre Einwände und Ergänzungen bin ich nun gespannt.