

## Diversitätsdialoge im Licht des Schwellenkonzepts

Barbara Mertins

Ein Diversitätsdialog ist eine Begegnung von fachlich unterschiedlichen Disziplinen im Kontext einer universitären Veranstaltung, in der es um eine echte und menschnahe fachliche Auseinandersetzung geht. Dies bedeutet u. a., dass die Dozierenden (von Professor:innen bis hin zu Doktorand:innen) ihre übliche Rolle als »Allwissende« verlassen und gemeinsam mit den Studierenden in den Dialog und die Interaktion treten. Der Dialog ist dann zwischen Disziplinen verortet. Eine solche neue Lernumgebung ermöglicht zu einem Neustrukturierung der Rollen und der damit verbundenen Aufgaben, zum anderen schafft sie Raum für neuartige Querverbindungen und Ideen. Mit anderen Worten: Studierende sehen und hören vielleicht zum ersten Mal in ihrem Studium, dass der/die Lehrende auf einem anderen Fachgebiet wenig oder gar nichts weiß und sich somit neue Inhalte erschließen muss. Zugleich verleiht das Aufgeben der Kontrolle über die Veranstaltung den Dozierenden regelrecht Flügel, weil sie derart auch »nur« lernen dürfen. Die Diversitätsdialoge gehen zurück auf eine Idee von meiner Kollegin Barbara Welzel aus der Dortmunder Kunstgeschichte und wurden in unterschiedlichen Fächerkombinationen von interessierten Dozierenden im Rahmen von DoProfil regelmäßig durchgeführt.

In diesem Beitrag geht es um Verbindungen der Diversitätsdialoge zur Schwellentheorie von Ray Land.<sup>1</sup> Diese Theorie schafft eine wissenschaftliche Grundlage, um zu erklären, warum das Lehrformat Diversitätsdialog sinnvoll ist und unter welchen Bedingungen es gut funktionieren kann. Ich werde im ersten Teil des Beitrags die Schwellentheorie lerntheoretisch erläutern und Beispiele dafür geben, aus welchem Grund das Schwellenkonzept für jede Art von Lernen essenziell ist. Im zweiten Schritt des Beitrags werden meine eigenen Erfahrungen aus den zahlreichen Diversitätsdialogen im Licht der Schwellentheorie präsentiert und ausgewertet. Als Fazit werde ich einige Punkte erarbeiten, die für die erfolgreiche Lehre allgemein und die Hochschullehre insbesondere zentral sind.

### Die Schwellentheorie nach Ray Land

Ray Land (mit Kolleg:innen) beschäftigt sich in seinem Lebenswerk mit der Frage nach Bedingungen, die erfüllt werden müssen, damit neues Wissen entstehen, angenommen und verinnerlicht werden kann.<sup>2</sup> Diese hochkomplexe Fragestellung wird im Kontext der Hochschullehre angesiedelt und

sowohl auf die Lehrenden als auch auf die Lernenden bezogen. Ausgangspunkt von Lands Überlegungen ist die Feststellung, dass sich Hochschulen weltweit, aber ganz besonders in anglosächsischer Umgebung zu einer Dienstleistung entwickelt haben. Dienstleistung bedeutet, dass Kunden für eine Leistung bezahlen und diese selbst nicht erbringen müssen. Genau in einer solchen Beziehung liegt der Hund begraben, da die Dienstleistung für die Universität mit dem Lernerfolg der Studierenden gleichgesetzt wird. Hier findet eine gefährliche Verlagerung der Verantwortung statt. Der/die Lehrende soll dafür sorgen, dass der Lernerfolg bei dem/bei der Lernenden eintritt. Nach Land geht es dabei darum, beim Lernen alle möglichen negativen Gefühle und/oder Zustände zu vermeiden. Im Klartext heißt das: Die Lehre soll für die Studierenden und für die Lehrenden angenehm, reibungslos und gleichzeitig erkenntnisreich sein. Eine solche Beschreibung trifft z. B. auf eine gute Massage zu – für einen jeglichen Lernvorgang jedoch bedeutet sie eine Schräglage. Wenn Menschen lernen – im Prinzip egal was und in welchem Bereich und in welchem Alter –, ist Lernen mehr oder weniger verbunden mit den folgenden Gefühlen und Zuständen: Angst vor dem Neuen, Angst vor dem Versagen, Scham, Frust, Widerwille, Lustlosigkeit, Unsicherheit, Wut, oder Sich-dumm-Fühlen. Kindern fällt es vielleicht noch eher leicht, Fehler zu machen. Im Erwachsenenalter ist in unseren Kulturkreisen das Fehlermachen nicht willkommen. Es sind aber genau diese emotionalen Zustände, die für das Lernen unabdingbar sind. Im Dienstleistungskonzept an sich, das zunehmend die Universitäten beherrscht, dürfen solche Emotionen nicht erscheinen. Wenn Sie sich Werbefotos von Universitäten anschauen, sehen Sie fast immer unbeschwerte, glückliche Studierende und keine, die vor Prüfungen zittern. Nach Land und Kolleg:innen ermöglichen negative emotionale Zustände das Eintreten des neuen Wissens.<sup>3</sup> Genau deswegen heißt die von Land aufgestellte Theorie »threshold concept«, also Schwellenkonzept. Wenn man sich inmitten des Lernprozesses befindet, muss man wagen, altes Wissen, welches Sicherheit, Zuversicht und klare Erklärungen von Sachverhalten bedeutet, zu verlassen und sich auf etwas einzulassen, was man nicht einmal (be)greifen kann. In einem solchen Zustand, den Land »Liminalitätszustand« nennt, entstehen solche negativen Gefühle. Man muss sozusagen über die Schwelle hinaus, damit das Gehirn etwas Neues lernen kann. Dabei muss die eigene Komfortzone entweder dramatisch erweitert oder gar verlassen werden. Der Liminalitätszustand, also der Zustand zwischen dem Alten und dem Neuen, kann auch lange andauern. Ray Land beschreibt Situationen von Studierenden, die in einem solchen Zustand sogar eine existenzielle Krise erlitten haben. Dennoch sind dieser Zustand und die damit verbundenen Emotionen essenziell, da nur so alte Denkmuster verlassen werden können und neue Denkmöglichkeiten

entstehen. Beim Lernen müssen Lernende über sich selbst hinauswachsen. Die Rolle der Lehrenden ist dabei eine begleitende und unterstützende. So ist der/die Lehrende kein:e Dienstleister:in, sondern eine Stütze und Inspiration beim Lernen. Im Ansatz von Land wird statt der dienstleistungsorientierten universitären Lehre für eine Lehre plädiert, die auf der »Pädagogik der Ungewissheit« beruht und Studierende und Dozierende als Kooperationspartner:innen ansieht, die im Dialog stehen. Im Rahmen des Schwellenkonzepts bleibt die Verantwortung für den eigenen Lernerfolg bei den Lernenden. Die Lehrenden werden zur Verantwortung gezogen, indem sie den Prozess aktiv unterstützen und fördern müssen. Dies spiegelt sich nicht nur auf der Beziehungsebene zwischen Studierenden und Dozierenden wider, sondern auch in der Gestaltung der Lehre selbst.

Eine letzte wichtige Erkenntnis aus dem Schwellenkonzept betrifft den sogenannten »Einstellungseffekt«.<sup>4</sup> Dieser bedeutet, dass man aufgrund der eigenen hochentwickelten Expertise komplett blind für neue Lösungen oder neue Wege sein kann. Der Einstellungseffekt betrifft insbesondere Expert:innen, die eventuell so von sich und ihrer Expertise überzeugt sind, dass sie zum einen glauben, alles zu wissen, zum anderen der Überzeugung sind, keine Fehler machen zu dürfen. In dieser Kombination führt eine solche Einstellung dazu, dass schlicht und ergreifend kein neues Wissen entstehen kann und zwar sowohl im Hinblick auf den eigenen Lernzuwachs als auch auf die Vermittlung des eigenen Wissens z. B. als Studierende:r einer Universität.

Das Schwellenkonzept besagt also, dass das Erleben negativer und schwieriger emotionaler Lagen für den/die Lernende/n unabdingbar ist, um das alte Wissen zu verlassen und sich gleichzeitig in einen Liminalitätszustand zu begeben. Dieser Zustand bedeutet die Schwelle, von der aus sich der/die Lernende auf das Neue einlassen und das neue Wissen verinnerlichen kann. Dabei ist nach Land die Interaktion zwischen den Lernenden und Lehrenden stets wichtig, da der/die Lehrende diesen zum Teil auch schwierigen Lernprozess zu unterstützen und zu fördern hat. Dazu gehören unbedingt Offenheit und Empathie seitens des/der Lehrenden. Damit komme ich zu den Diversitätsdialogen.

### Diversitätsdialoge gestalten und erleben

Wie bereits erwähnt, zielt das Format Diversitätsdialoge darauf ab, eine neue Lernumgebung zu schaffen. Ganz wesentlich daher ist, dass eine solche Umgebung nicht nur von den Studierenden, sondern auch von den Lehrenden neu gestaltet und strukturiert wird. Es ist hilfreich, wenn Diversitätsdialoge zwischen zwei relativ entfernten Disziplinen stattfinden, da

dann die geteilte Expertise von allen Teilnehmer:innen der Dialoge gering ist. Das ermöglicht eine Ausgangsbasis, die im Prinzip für alle gleich ist. Dabei muss das Selbstverständnis der/des Dozierenden aufgegeben werden, nach dem sie/er in ihrem/seinem Fach über das »absolute« Wissen verfügt. Mit anderen Worten: Die lehrende Person muss sich in die Interaktion mit den Studierenden begeben. Diese innere Bewegung ist nur dann möglich, wenn der/die Lehrende nicht durch einen Einstellungseffekt bestimmt wird, oder aber, wenn der/die Lehrende bereit ist, diesen Einstellungseffekt zu erkennen und aufzugeben. Dies setzt eine unter Umständen grundlegende Schwellenerfahrung voraus. Gleichzeitig müssen Lernende bereit sein, aktiv die Rolle von Expert:innen einzunehmen und Eigenverantwortung zu übernehmen. Auch das konnte ich in Diversitätsdialogen als eine Herausforderung und manchmal auch eine Schwellenerfahrung beobachten. Wenn dieser Prozess stattgefunden hat, konnte ein Diversitätsdialog stattfinden. In meinen Veranstaltungen wurde der Dialog so organisiert, dass sich Seminare aus unterschiedlichen Fachdisziplinen gegenseitig besucht haben.

An dieser Stelle möchte ich über den Diversitätsaustausch mit der Kunstgeschichte berichten. Als Thema dieser Begegnung wurde das Thema Raum ausgewählt. Am Diversitätsdialog haben ein Seminar zum Thema Psycholinguistik teilgenommen, aus der Kunstgeschichte waren es Teilnehmer:innen einer Veranstaltung ihres Faches. Die Studierenden der Psycholinguistik und ich haben gemeinsam kleine Inputvorträge für den Dialog vorbereitet, in denen anschaulich und populärwissenschaftlich Erkenntnisse aus der psycholinguistischen Forschung zur Raumkognition und Raumwahrnehmung präsentiert wurden. Auf den Punkt gebracht, ging es um die Vermittlung der Erkenntnisse, dass räumliche Wahrnehmung/Kognition nicht universal, sondern von der Grammatik einer jeweiligen Sprache abhängig ist, was dazu führt, dass Menschen ihre Umgebung immer unter einer bestimmten Perspektive wahrnehmen, verinnerlichen, verbalisieren und auch erinnern. Diese Erkenntnis bezieht sich natürlich auch auf das Konzept »Raum« im kunsthistorischen Sinne. Wesentlich an der Vorbereitung war zum einen, dass Studierende im Rahmen einer Gruppenarbeit selbstständig diese Erkenntnisse recherchiert und für die Präsentation aufbereitet haben. Ich selbst war Teil einer Gruppe. Diese neue Struktur wurde in der Veranstaltung auch räumlich umgesetzt: Die Tische und Stühle wurden zu Tischgruppen umgeordnet und die kleinen Inputvorträge mithilfe von Postern oder PowerPoint-Präsentationen gestaltet. In diesem neuen Plenum wurde dann der Besuch der anderen Veranstaltung auch im Hinblick auf den Verlauf und die Reihenfolge geplant.

Beim Besuch in der Psycholinguistik wurde diese räumliche Anordnung beibehalten. Die Studierenden und die Lehrpersonen wurden gemischt,

sodass an einem Tisch Studierende mit jeweils einer Lehrperson saßen. Danach wurden nacheinander die kleinen Inputvorträge von den Studierenden gehalten, nach jedem Inputvortrag gab es für jeden Tisch vorbereitete Aufgaben und Fragen zu jedem Thema. Diese wurden dann in jeder einzelnen Gruppe zusammen gelöst und diskutiert. Im Anschluss an diese etwa einstündige Arbeitsphase wurden die Gruppen neu gemischt und alle Teilnehmer:innen des Diversitätsdialogs haben die Inhalte sowie deren Erkenntnisgewinn reflektiert. Ganz zentral war bei dieser Reflexionsphase auch der Einbezug der Erkenntnisse aus der Psycholinguistik in die Kunstgeschichte. Das führte zu sehr spürbaren Synergien, die einige Teilnehmer:innen auch zum Ausdruck gebracht haben, vor allen Dingen die Erkenntnis, dass Raum als Konzept zwar für alle Menschen vorhanden, jedoch der sprachliche und kognitive Zugang zu Raum sprachspezifisch ist. Eine bereits in der Reflexionsphase zur Sprache gebrachte Bereicherung war die andere Lernatmosphäre, die durch die direkte Interaktion aller Teilnehmer:innen losgelöst von ihrer Rolle geprägt war. Die neue Lernumgebung hat dazu geführt, dass alle Studierenden aus der sonst möglichen eher passiven Position eines Zuhörers bzw. einer ZuhörerIn in die aktive Rolle eines/r Mitgestaltenden gewechselt sind. Dies führte zu einem regelrechten Empowerment. Als Fazit lässt sich anmerken, dass dieser Diversitätsdialog sehr gut verlief und dass das Feedback der Studierenden exzellent war. Der Gegenbesuch bei den Kunsthistoriker:innen, auf den ich in diesem Beitrag nicht näher eingehen kann, verlief von der Gestaltung her etwas anders, war aber genauso erkenntnis- und erfolgreich. Daraus lässt sich schließen, dass auch hier die oben beschriebene Neustrukturierung der Veranstaltungsphase gelungen ist. Ich durfte im weiteren Verlauf eine Reihe von sehr guten Diversitätsdialogen durchführen, neben der Kunstgeschichte waren es auch die Fächer Politik, Rehwissenschaften und Theologie.

Es gab aber auch Misserfolge. Im Folgenden möchte ich auf einen Diversitätsdialog näher eingehen, der nicht gut verlaufen ist, was nicht nur auf meiner eigenen Wahrnehmung beruht, sondern auch auf zahlreichen Rückmeldungen der Studierenden direkt nach dem Dialog sowie den Evaluationen zum Seminar zu entnehmen ist. Aus meiner Sicht waren die Ursache dafür die Einstellungseffekte seitens der Lehrenden sowie der Lernenden.

### **Diverse Erfahrungen im Diversitätsdialog**

Ein weiterer Diversitätsdialog mit einem hier nicht genannten Fach wurde von Seiten der Psycholinguistik ähnlich organisiert und strukturiert wie der oben beschriebene Dialog mit der Kunstgeschichte. Der Besuch des anderen Fachs durch die Psycholinguistik fand im sogenannten LabProfil statt.

Dieses Labor befindet sich an der TU Dortmund und ist technisch und räumlich so ausgestattet, dass man gezielt – von einer Position hinter einer nicht-durchsichtigen Glaswand – Menschen bei den Lösungen von Aufgaben an verschiedenen Tischgruppen sowohl per Audio als auch per Video beobachten und aufnehmen kann. Die Beobachter:innen können währenddessen die Kameraeinstellungen so ändern, dass sie mit der Kamera auf die konkrete Aufgabe zoomen können. Eine solche Laborausstattung ist für Situationen gedacht, in denen beispielsweise Unterrichtsentwürfe ausprobiert oder Klassensituationen simuliert werden. Im Diversitätsdialog wurde die Gruppe der Teilnehmer:innen aus der Psycholinguistik in dieses LabProfil gebeten. Da die psycholinguistische Gruppe sehr klein war, waren an jedem Tisch nur eine Person aus der Psycholinguistik und drei bis vier Personen aus dem anderen Fach. Aus der Gruppe der Psycholinguistik waren nicht nur Studierende, sondern auch zwei Lehrende im Sinne der Schwellentheorie mit dabei. Es wurde den Psycholinguist:innen erklärt, dass ihnen im Folgenden bestimmte Aufgaben gestellt werden, die dann von ihnen gelöst werden sollten.

Die Erwartungen aus der Psycholinguistik-Gruppe bestanden hingegen dahingehend, dass sie gemeinsam an den Tischgruppen eventuell über die Schnittstelle Sprache, also Textaufgaben in anderen Fächern, arbeiten würden oder dass über das Thema des vorherigen Dialogs der Psycholinguistik, nämlich die Mehrsprachigkeit, gesprochen würde. Es war daher eine große Überraschung, als unserer Gruppe die Aufgaben des anderen Fachs präsentiert wurden, die wir komplett selbstständig und nicht in einem Austausch bearbeiten sollten. Etabliert wurde eine Trennung oder sogar Hierarchie von »Experten« und »Laien«. Im Beobachtungsraum standen dann die Leiter:innen des Seminars mit mehreren Studierenden und haben die Teilnehmenden der Psycholinguistik aufgenommen und beobachtet. Es kam zu keinem Austausch und auch zu keiner interdisziplinären Interaktion. Da die der psycholinguistischen Gruppe gestellten Aufgaben nicht einfach waren, sondern für manche aus der Gruppe spätestens bei der dritten Aufgabe kaum zu bearbeiten, wurde die Situation zunehmend unangenehmer und war mit Gesichtsverlust verbunden. Wichtig ist anzumerken, dass der Nichtexpertengruppe dabei weder Lernangebote noch Ideen zur Aufgabenbewältigung angeboten wurden. Es war vielmehr so, dass die Gruppe aus der Psycholinguistik nahezu bloßgestellt wurde. Außerdem gab es auch keine Interaktion zwischen den »Probanden« und den Personen im räumlich abgetrennten Beobachtungsraum. Das Unbehagen im Raum wurde im Laufe der Zeit sehr stark, und so wurde auch diese Testphase irgendwann abgeschlossen. Im Anschluss gab es noch eine kurze Reflexionszeit, in der die Teilnehmer:innen aus der Psycholinguistik etwas unter Schock stan-

den. Auf die Nachfrage hin, wie die Aufgabenstellungen empfunden wurden, gab es von den Personen aus der Psycholinguistik einige Vorschläge zu sprachlichen Formulierungen in den Aufgaben. Auch hier entstand aber keine interdisziplinäre Kommunikation, sondern es lief ins Leere. Nach dem Abschluss des Diversitätsdialogs habe ich als Leitung der Veranstaltung zur Psycholinguistik einen kurzen Austausch mit einigen Dozierenden des anderen Fachs gesucht. Ich selbst war von dem Erlebten deutlich irritiert und etwas bestürzt. Die Personen des anderen Fachs hingegen empfanden keine Störung, hatten sie doch ihre Beobachtungen aus einer nicht-irritierten Expertenposition durchgeführt, ein Einstellungseffekt, der in einem solchen Setting seinerseits als Vorbild weitergegeben wird. Letzten Endes wurde der beabsichtigte Diversitätsdialog so verformt, dass die eigene Expertise im Lichte der nicht vorhandenen Expertise bei den anderen sichtbar gemacht wurde. Dies ist sicherlich gelungen, allerdings führt eine solche Haltung nicht zu einem Diversitätsdialog, wie er konzeptuell in diesem Beitrag aufgefasst, aber auch real in meinen Veranstaltungen durchgeführt wird. Nichtsdestotrotz bleibt diese negative Erfahrung sehr wertvoll, da sie zeigt, wie wichtig die eigene Haltung ist, und wie wichtig es – besonders im Bildungskontext der Hochschule – ist, zum einen eigene Expertisen zu verstehen, zum anderen auch ihre Grenzen und ihre Eindimensionalität anzuerkennen. In diesem erweiterten Verständnis bedeuten Einstellungseffekte nicht nur die Unfähigkeit, neue Lösungen zu sehen, sondern auch die Unfähigkeit, die Bedeutsamkeit und Komplexität anderer Fächer zu verstehen. In diesem Sinne führen Einstellungseffekte nicht nur zur Begrenzung der eigenen Erkenntnis, sondern auch der Herstellung fachübergreifender und interdisziplinärer Zusammenhänge. Dies ist im Kontext einer Universität fatal, da gerade die Universität – im Sinne von »universitas« – eben nicht nur eine gesellschaftliche Gesamtheit im Sinne von Lehrenden und Lernenden bedeutet, sondern auch den interdisziplinären holistischen Zugang zur Vermittlung und Ergründung von Wissen anstreben soll.

Zusammenfassend stellt die Schwellentheorie nach Ray Land eine exzellente Grundlage für die Analyse eigener sowie gemeinschaftlicher Lernprozesse im Hochschulkontext dar. Wesentlich dabei ist nicht nur das Zulassen der negativen Emotionen für den Eintritt des Erlernens von Neuem, sondern auch die Eröffnung neuer Räume und Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden. Der Diversitätsdialog als Lernformat bietet an und fordert zusätzlich ab, dass Lehrende für sich selbst und untereinander ihre Einstellungseffekte unter die Lupe nehmen. Diese elementaren und zentralen Prozesse sind sicherlich nicht einfach einzuleiten, da sie mit der stetigen Reflexion und eventuellen Korrektur/Änderung eigener Haltung eng verbunden

sind. Die Anwendung des Schwellenkonzepts und die Durchführung der Diversitätsdialoge zeigen jedoch, dass eine solche Vorgehensweise sehr wertvoll ist und für alle Beteiligten Situationen und Räume (innere und äußere) schafft, die nachhaltig förderlich und positiv sind.

## Anmerkungen

- 1 Stellvertretend Ray Land: Facilitating the Academy through Threshold Concepts and Troublesome Knowledge. In: Elias Westergaard/Joachim Wiewiura (Hg.): On the Facilitation of the Academy. Rotterdam/Boston/Taipei 2015, S. 17–29; Ray Land: Toil and Trouble: Threshold Concepts as a Pedagogy of Uncertainty. In: Ray Land/Jan H. F. Meyer/Michael T. Flanagan (Hg.): Threshold Concepts in Practice. Rotterdam/Boston/Taipei 2016, S. 11–24.
- 2 Stellvertretend Ray Land/Jan H. F. Meyer/Michael T. Flanagan (Hg.): Threshold Concepts in Practice. Rotterdam/Boston/Taipei 2016; Ray Land: There could be trouble ahead: using threshold concepts as a tool of analysis. (International Journal for Academic Development 16, 2/2011). S. 175–178; Ray Land/Jan H. F. Meyer/Michael T. Flanagan: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Dynamics of Assessment. In: Ray Land/Jan H. F. Meyer/Caroline Bailie (Hg.): Threshold Concepts and Transformational Learning. Rotterdam/Boston/Taipei 2010, S. 61–80; Ray Land/Julie Rattray/Peter Vivian: Learning in the Liminal Space: A Semiotic Approach to Threshold Concepts (Higher Education 67, 2/2014). S. 199–217.
- 3 Land: Toil and Trouble, S. 11–24; Land: Facilitating the Academy, S. 17–29; Land/Rattray/Vivian: Learning in the Liminal Space, S. 199–217.
- 4 Land: Toil and Trouble, S. 11–24.