



Hochschulforum  
Digitalisierung

DISKUSSIONSPAPIER NR. 17 / AUGUST 2022

# Ressource anstatt Hürde sein: Wie Lehrende soziale Barrieren abbauen und Teilhabe fördern durch *Unconditional Teaching*

---

*Unconditional Teaching* ist eine Kritik an den strukturellen Ungleichheiten in der Hochschullehre und ein Aufruf zu beziehungsreicheren Lehr-Lern-Praktiken, die soziale Barrieren kritisch reflektieren und bewusst abbauen.

Dieses Diskussionspapier formuliert Systemkritik, Haltungsprinzipien, Praxisanregungen und Reflexionsfragen, um Lehrende dabei zu unterstützen, durch mehr menschliche Zugewandtheit eine Ressource für Studierende zu sein und so einen Beitrag zu sozialer Barrierefreiheit und Teilhabe an Bildung zu leisten.

**Autor:innen**

Tyll Zybura / Katharina Pietsch

## Über die Autor:innen

Katharina Pietsch und Tyll Zybura haben an der Universität Bielefeld in der anglistischen Literatur- und Kulturwissenschaft studiert, geforscht und gelehrt, unter anderem zu Themen wie *Screenplay Theory*, *Deconstructing Love*, *Zombie Culture* und *Childhood in Literature*.

Sie promovieren gemeinsam zu literarischen Kindheitsrepräsentationen. Mit ihrer Kollegin Jessica Koch haben sie 2019 das Projekt [Unconditional Teaching](#) gegründet, wo sie Essays und Podcasts rund um systemkritische Perspektiven auf Hochschulbildung publizieren und ihre Erfahrungen mit alternativen Lehr-Lern-Beziehungen reflektieren. Als selbstständige Referent:innen und lösungsfokussierte Coaches schulen sie Lehrkräfte in empathischer Kommunikation, in Sensibilität für mentale Gesundheit und in innovativen Ansätzen kollaborativer Lehre.

Im September 2021 haben Jessica und Tyll für das Hochschulforum Digitalisierung den Workshop „Teilhabe und (digitale) Lehre“ durchgeführt, aus dem die Idee für diesen Artikel entstanden ist.

---

## Einleitung

Der Ad-hoc-Umstieg auf digitale Lehre im Laufe der Covid-19-Pandemie seit 2020 war eine große Herausforderung für Lehrende wie Lernende. In Gesprächen mit Studierenden und Kolleg:innen haben wir immer wieder gehört, wie *distance learning* zu größerer menschlicher Distanz, unsicheren oder belastenden Lehr-Lern-Beziehungen und verminderten Teilhabebelegenheiten geführt hat. Gegenbeispiele sind meist dem herausragenden Engagement einzelner Lehrender zu verdanken.

Doch wenn digitale Lehre Barrieren verstärkt und Teilhabemöglichkeiten vermindert, dann liegt das nur auf den ersten Blick an den technischen Herausforderungen und der größeren sozialen Distanz von digitalen Formaten. Unter den Bedingungen von *distance learning* treten Effekte, die in den sozialen Hierarchien der Institution Hochschule begründet liegen und die ohnehin schon exkludierend und lernhinderlich wirken, noch stärker als Barrieren zutage. Das liegt unter anderem daran, dass sich Digitalisierungsdiskurse an Hochschulen stark um technologische Tools, didaktische Funktionen und prüfungsrechtliche Absicherungen drehen. Dabei gerät die Beziehungsebene von Lehren und Lernen aus dem Blick.

Mit unserem Projekt *Unconditional Teaching* sind wir Expert:innen für beziehungsreiche Lehre, das heißt für Haltungen und Praktiken, die zugewandte und selbstwirksame Lehr-Lern-Beziehungen fördern. [1] Wir entwickeln inklusive Unterrichtspraktiken, Strategien für gute Kommunikation und alternative Lehrformate, die Studierende in ihrem selbstbestimmten Lernen unterstützen. Dabei nehmen wir eine machtkritische Perspektive auf die sozialen Hierarchien an der Hochschule ein, die das Lernen von Studierenden behindern. Für uns hat sich in den Online-Semestern gezeigt, dass Lehrhaltungen und -praktiken, die vor allem *soziale* Barrieren abbauen und Beziehungen stärken, auch bei der Umstellung auf digitale Lehre die Basis für produktive Lernkontexte legen. Technische Lösungen zu finden, die der Gestaltung dieser Lernkontexte dienlich sind, ist dann meistens nicht mehr so schwer.

In diesem Text sehen wir uns deshalb zunächst näher an, wie Hierarchien Barrieren für das Lernen von Studierenden errichten. Wir knüpfen dabei an den Barrierefreiheitsdiskurs an, der Barrieren nicht dem (körperlichen oder kognitiven) „Behindert-Sein“ von Menschen zuschreibt, sondern dem (strukturell diskriminierenden) „Behindert-Werden“ von Menschen durch Systeme. [2] Unser Fokus liegt auf Barrieren, die strukturell alle Studierenden an der Hochschule in ihren Möglichkeiten von Teilhabe und selbstbestimmtem Lernen behindern, aber selten als solche in den Blick genommen werden: soziale Barrieren, die durch Hierarchien und Machtverhältnisse zustande kommen. Analytisch-kritisch zu verstehen, welche Rolle wir als Lehrende bei der Aufrechterhaltung dieser sozialen Barrieren spielen, kann uns dabei helfen, emanzipatorische Praktiken zu denken.

Im zweiten Teil stellen wir mit *Unconditional Teaching* unseren Ansatz vor, der durch eine beziehungsorientierte Haltung genau darauf abzielt, soziale Barrieren abzubauen und Studierenden mehr Teilhabe durch die aktive Einbindung in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen zu ermöglichen – sowohl in Präsenz-Lehre als auch in digitaler Lehre. Wir stellen Möglichkeiten aus unserer eigenen erprobten Praxis zum Abbauen dieser Barrieren vor, um engagierte Lehrende zu inspirieren und zu unterstützen, einen Beitrag zur sozialen Barrierefreiheit an der Hochschule zu leisten. [3]

---

## Hierarchien sind Barrieren für gelingendes selbstbestimmtes Lernen

Wir nehmen dazu zunächst eine systemisch-machtkritische Perspektive darauf ein, wie sich soziale Barrieren strukturell durch die Institution Hochschule ziehen und wie diese entlang von Hierarchien organisiert ist. Viele wiederkehrende Schwierigkeiten von Studierenden und Lehrenden werden durch diese Perspektive als systemische Effekte (statt als individuelle Probleme) erkennbar. Außerdem macht sie sichtbar, dass Lehrende, die sich in Übereinstimmung mit den sozialen Barrieren der Institution verhalten, das vor allem als Effekt des Verharrungsvermögens des Systems tun (und nicht unbedingt, weil sie individuell in die Aufrechterhaltung dieser Barrieren investiert sind): Dinge anders zu sehen oder anders zu machen ist deshalb schwer, weil wir unsere Positionen und Möglichkeiten immer auch den Mechanismen verdanken, die das System zu seiner eigenen Aufrechterhaltung unterhält. Aus dieser Sicht stehen Lehrpraktiken, mit denen wir als Lehrende Barrieren für unsere Studierenden abbauen und ihnen mehr Teilhabe ermöglichen, immer schon im Widerstand zur hierarchischen Verfasstheit der Institution. Uns das bewusst zu machen, kann uns helfen, uns aktiv zu positionieren, unsere Identität zu schärfen und mehr Selbstwirksamkeit zu erfahren, statt uns als Rädchen im Getriebe zu fühlen.

Hierarchien und Machtverhältnisse sind Barrieren, weil jede soziale Hierarchie Menschen in Bezug auf Status, Prestige und Ressourcen ungleich macht und all diese Aspekte direkte Auswirkungen auf Möglichkeiten von Teilhabe haben. Soziale Hierarchien führen nicht nur zu einem ungleichen Zugang zu Ressourcen und Mitgestaltungsmöglichkeiten, sondern auch zu sozialen Positionen, die Menschen ungleichen Wert und ihren Anliegen ungleiches Gewicht zuweisen.

Aus unserer machtkritischen Perspektive sehen wir die Hochschule als System, das Lehrende in eine höchst privilegierte diskursive Position im Vergleich zu Studierenden versetzt. [4]

Die Lehrendenposition bezieht ihre Macht aus mehreren Privilegien [5], die systemisch miteinander verbunden sind, unter anderem:

- soziale, räumliche und politische Status-Privilegien
- Zugang zu institutionellen Ressourcen
- das Privileg, Curricula, Veranstaltungen und Unterrichtssituationen zu gestalten
- das Privileg, dass ihr Wissen gegenüber Studierenden stets als autoritativ gilt
- das Privileg, verbindliche Bewertungsurteile zu verhängen

## Wie schaffen Hierarchien Barrieren für gelingendes selbstbestimmtes Lernen?

Die Institution definiert Lehrende als Expert:innen für das Lernen von Studierenden: Lehrende bestimmen darüber, wie das Curriculum, die Lehrmethoden und die Seminarsituation gestaltet wird, was eine sinnvolle Prüfungsleistung ist und wie ein gültiger Lernerfolg aussieht. Strukturell bietet die Institution Hochschule keinen Raum dafür, dass Studierende als Expert:innen ihres eigenen Lernens über diese Aspekte mitbestimmen. Das schränkt die Möglichkeiten Studierender ein, ihr eigenes Lernen als etwas Selbstbestimmtes wahrzunehmen.

Aber es geht nicht nur um eingeschränkte Möglichkeiten: Die steile hierarchische Unterscheidung zwischen der Lehrendenposition und der Studierendenposition sowie der Mangel an Privilegien, den Studierende haben, übt eine regulierende Kraft auf Studierende aus. Dies hat den systemischen Effekt, dass sie ihren hierarchisch niedrigeren Status auf eine Weise „performen“, die sowohl ihren eigenen Status als auch den der Lehrenden aufrechterhält. [6] Und dieser deprivilegierten Studierendenposition ist auch inhärent, dass sie keinen Anspruch auf Expertenwissen und Mitgestaltungsrechte von Lernprozessen erheben kann und sich den Entscheidungen und Bewertungen von Lehrenden zuungunsten ihrer eigenen Einschätzung fügen soll.

In dem Privileg, Noten zu geben, manifestiert sich die Macht von Lehrenden und die Ausgeliefertheit von Studierenden am deutlichsten. Credit Points, Noten und Abschlüsse sind die zentralen Barrieren, um die herum die Hochschule als Bildungsinstitution organisiert ist, denn sie sind die einzige Form, in der die Institution Lernerfolg anerkennt. [7] Noten erhalten zu müssen ist für Studierende eine unvermeidbare Bedingung erfolgreicher Hochschulbildung. Sie haben keine Möglichkeit, sich der extrinsischen, systemischen Bedeutung von Noten als institutionell kontrollierter Marker für Erfolg oder Misserfolg ohne jegliche inhaltliche Aussagekraft zu entziehen oder angesichts der inhärenten Willkürlichkeit von Notengebung eine faire Bewertung einzufordern.

Die Hierarchien zwischen Lehrenden und Lernenden haben außerdem Auswirkungen auf die Möglichkeiten und die Qualität des Lernens selbst: Lernen ist riskant – es bedeutet, neue Dinge zu probieren, mit einer beträchtlichen Wahrscheinlichkeit, dabei nicht vollends erfolgreich zu sein (sonst wäre es nicht Lernen, sondern Expertenhandeln). Die Position von Lernenden in einem hierarchischen System ist vulnerabel, weil der Lernprozess von jemandem in einer Machtposition kontrolliert wird, der das Recht beansprucht, zu bewerten und zu beurteilen. Je vulnerabler die Lernendenposition ist, umso weniger steht bei diesem Lernen Neugier, Kreativität und das Eingehen von Risiken im Vordergrund, sondern der Umgang mit den Auswirkungen des Hierarchieverhältnisses. Sobald wir uns Sorgen

darüber machen, wie andere uns beurteilen, wird das Beurteilt-Werden zum Fokus unseres Lernens, und die Neugier auf den eigentlichen Lerngegenstand rückt in den Hintergrund. Hinzu kommt: Je mehr Macht derjenige hat, der uns beurteilt, und je mehr wir von seinem Urteil abhängig sind, desto wahrscheinlicher ist es, dass sein Urteil Gefühle von Angst und Scham auslöst, die schädlich sind für Neugier und Kreativität und damit auch für Lernen insgesamt.

Am direktesten wirksam sind soziale Barrieren in Unterrichtssituationen, wo sie die Möglichkeiten der Teilhabe an Lernprozessen unmittelbar beeinflussen. Hier führen seitens der Lehrenden mangelndes Verständnis für die Effekte von Unterprivilegiertheit und Diskriminierung sowie von Beeinträchtigungen der mentalen Gesundheit, aber auch mangelnde Empathie, abwertende, beschämende und bestrafende Didaktik zu lernbehindernden Effekten wie Angst vor Lehrenden, Angst, sich zu beteiligen, Schreibangst und Prüfungsangst. Aber auch unklare oder willkürliche Erwartungen und Anforderungen, ein mangelndes Interesse von Lehrenden daran, was Studierende brauchen, und fehlende Sinn- und Bedeutungshaftigkeit des Lernens stellen gravierende Lernhürden dar. (Dabei ist zu betonen, dass all diese Hürden nicht Fehler von individuellen Lehrenden sind, sondern als Lehrpraktiken durch die Systemlogik der Institution befördert werden.) Andererseits sind Unterrichts- und Sprechstundensituationen aber auch der Bereich, in dem wir als Lehrende den größten direkten Einfluss ausüben und durch alternative Praktiken Barrieren aktiv abbauen können.

---

### **Eine Ressource sein statt eine Hürde: Barrieren aktiv abbauen**

Wir als individuelle Lehrende vertreten das System Hochschule in unseren konkreten Lehr-Lern-Beziehungen – das ist eine Bürde und eine Chance. Wir sind es, aufgrund der uns gegebenen Privilegien, die die strukturell verankerten Barrieren für Studierende aufrechterhalten. Nicht weil wir das wollen oder gut finden, sondern weil das Bildungssystem uns immer (auch) eine Funktion als Hürde einschreibt: Unser Privileg als Expert:innen, Autoritäten und Bewerter:innen ist grundsätzlich exkludierend und distanzierend und macht es uns schwerer als nötig, in eine konstruktive Beziehung zu unseren Lernenden zu treten. Weil die Hochschule in der Organisation unserer Tätigkeiten so großen Wert auf das Bewerten, Beurteilen und Benoten von Studierenden legt und so wenig darauf, wie wir Studierende ermutigen, unterstützen und einbeziehen können, ist es naheliegender und leichter, eine Hürde zu sein statt eine Ressource.

Mitbestimmendes und selbstbestimmtes Lernen zu fördern bedeutet deshalb, der Art, wie Hochschullehre organisiert ist, bewusste Akte des Widerstands entgegenzusetzen. Dieser Widerstand ist nicht leicht, denn er richtet sich gegen eine Struktur von Hierarchien, die von ihren Mitgliedern die Ausübung von Privilegien als Praxis ihrer eigenen Aufrechterhaltung erwartet. Um soziale Barrierefreiheit zu erreichen, müssen wir unsere Verantwortung dafür annehmen, die Privilegien abzubauen oder abzulegen, die die Institution uns auferlegt.

Die gute Nachricht ist, dass Hochschullehrende als Individuen viel Freiheit haben, ihre Privilegien in einer Weise zu benutzen, die jene Strukturen untergräbt, die die Privilegien überhaupt erst geschaffen haben. Diese Freiheit liegt letztlich in der humanistischen Freiheit von Lehre und Forschung begründet – wir können sie nutzen, um bewusst eine Ressource zu sein statt unbewusst eine Hürde.

Eine Ressource zu sein bedeutet, dass wir unsere eigene Handlungsmacht wahrnehmen, um in kleinen Schritten aktiv Barrieren abzubauen und Teilhabe zu ermöglichen, auch wenn die systemischen Gegebenheiten noch nicht gut sind. Dafür brauchen wir keine besondere Kompetenz, kein

Spezialwissen oder bestimmte Technologie. Wir brauchen nur eine entsprechende Haltung und den Willen zu [kleinen hilfreichen Lehrpraktiken](#) in unseren Seminaren und Sprechstunden. Der Ansatz, den wir als *Unconditional Teaching* [8] bezeichnen, formuliert eine Haltung, die solche hilfreichen Praktiken inspiriert und es Lehrenden erleichtert, sich bewusst und strategisch als Ressource ihrer Lernenden zu zeigen.

## ***Unconditional Teaching* als Haltung**

Im Kern von *Unconditional Teaching* stehen die folgenden vier Werte:

### **Gleichwürdigkeit**

Bedingungslosigkeit in unserer Lehre bedeutet, dass wir die Würde von Lernenden als Menschen nicht mit ihrer akademischen Leistung verwechseln. Unsere Studierenden müssen nichts dafür tun oder leisten, um etwas wert zu sein. Sich das bewusst zu machen, ist schon ein Akt des Widerstands gegen systemische Barrieren, die Studierende als Bewertungsobjekte in Massenabfertigung behandeln statt als Subjekte ihres individuellen Lernens.

Bedingungslose Lehre sieht Studierende insbesondere nicht als Prüflinge und Lehrende nicht als Prüfer:innen. Beide Rollen können wir im gegenwärtigen Bildungssystem nicht vollständig ablegen, aber sie sind ein kontingenter, kein intrinsischer Teil von Lehr- und Lern-Prozessen und müssen deshalb nicht unsere Lehr-Lern-Beziehungen bestimmen.

Stattdessen wird bedingungsloses Lehren bestimmt durch die Annahme menschlicher Gleichwürdigkeit von Lehrenden und Lernenden. [9] Diese Gleichwürdigkeit zu respektieren erlaubt es uns, unsere eigene hierarchische Machtposition und unsere Privilegien loszulassen, sie nicht mehr so offensiv zu performen, und stattdessen [freier, kollegialer, mehr auf Augenhöhe – menschlicher – mit unseren Studierenden zu kommunizieren](#).

### **Radikale Akzeptanz**

Die konsequente Annahme von Gleichwürdigkeit hilft uns dabei, Studierende als Individuen zu sehen und sie in ihrer Diversität, ihren aktuellen Prioritäten und ihren langfristigen Lebenszielen [radikal zu akzeptieren](#).

*Unconditional Teaching* arbeitet nicht mit Wunschorstellungen davon, wie Studierende zu sein oder zu lernen haben, was sie leisten, was sie anstreben oder welches „Potenzial“ sie verwirklichen sollten. *Unconditional Teaching* arbeitet mit individuellen Lebenswirklichkeiten und geht davon aus, dass alle Studierenden – genauso wie wir selbst – das Beste in unsere Seminare einbringen, was sie zum jetzigen Zeitpunkt beitragen können. Und dieses Beste verdient es gewertschätzt und gewürdigt zu werden.

Radikale Akzeptanz ist eine Erleichterung für uns selbst, denn sie erlaubt es uns, weniger normativ oder direktiv über das Lernen unserer Studierenden zu denken. Wir können das Lernen in der Verantwortung unserer Lernenden belassen und uns auf unsere Verantwortung für die Gestaltung der Prozesse besinnen, die ihnen beim Lernen möglichst nützlich sind.

### Bedürfnis- und Ressourcenorientierung

Es ist unsere Verantwortung als Lehrende, die Bedürfnisse ernst zu nehmen, die Studierende für das Gelingen ihres Lernens haben. Diese Bedürfnisse müssen wir aktiv erfragen. Statt Annahmen darüber zu treffen, wie Lehren und Lernen „am besten“ geschieht und daraufhin direktiv zu handeln, suchen wir ernsthaft und wohlwollend die Kommunikation darüber, welche Lehr-Lern-Umgebung sich alle Beteiligten wünschen.

Das ist auch ein Vertrauensbeweis: Wir glauben daran, dass Studierende viel darüber wissen, wie sie selbst am besten lernen und was sie dafür von uns und ihren Kommiliton:innen brauchen. Wir vertrauen darauf, dass Studierende funktionale Ressourcen und Strategien haben, das aus unseren Seminaren mitzunehmen, was sie mitnehmen wollen. Und wir konzentrieren unsere Energie darauf, einen Lernkontext zu gestalten, in dem diese Strategien und Ressourcen entdeckt und entfaltet werden können, statt sie durch defizit- oder resultatorientierte Vorstellungen einzuschränken.

Wenn wir Studierende als Expert:innen ihres eigenen Lernens behandeln, dann werden sie das auch. Und dann können wir von diesen Lern-Expert:innen viel darüber erfahren, welche Strategien unseres Lehrens ihr Lernen bestmöglich unterstützen.

### Kommunikation und Beziehung

Eine bedingungslose Lehrpraxis – gleichwürdig, akzeptierend, fragend, vertrauend – basiert auf guter Kommunikation. Diese Kommunikation muss zuerst von uns ausgehen, das erfordert die ungleiche Machtverteilung im Kontext institutioneller Bildung. Wir müssen vorlegen und beweisen, dass wir Gleichwürdigkeit ernst nehmen, dass unsere Fragen authentisch sind und unser Vertrauen in die Lern-Ressourcen unserer Studierenden echt.

Das geht leichter, wenn man sich professionelle Techniken wie gewaltfreie Kommunikation [\[10\]](#), lösungsfokussiertes Fragen [\[11\]](#) oder [empathisches Handeln](#) aneignet. Aber eigentlich braucht es nur den Willen, zu Lernenden in eine Beziehung zu treten, in der das gemeinsame Menschsein wichtiger ist als Didaktik, Lernziele und Bewertung.

Kommunikation, die es erlaubt, sich in Bildungsräumen als Mensch zu zeigen, schafft nicht nur wohlthuende Beziehungen zwischen den Akteur:innen des Lehrens und Lernens, sondern auch zwischen ihnen und dem wissenschaftlichen Gegenstand. Wenn Studierende durch die Beziehung zu uns sehen können, was unsere Expertise uns bedeutet, dass wir Integrität und Würde als forschende Menschen haben, dann können sie viel leichter in eine positive Beziehung zu unserer Wissenschaft treten.

Wenn wir uns als Gastgeber:innen statt als Gatekeeper unserer Diskursgemeinschaft sehen, dann können wir Studierende einladen daran teilzuhaben. Nicht nur die „besten“ Studierenden, *nachdem* sie sich bewiesen haben, sondern *alle* Studierenden mit dem vorgeschossenen Vertrauen darin, dass sie die Ressourcen haben, um sich selbst zu einem Teil unserer Diskursgemeinschaft zu machen. Ob sie das letztlich tun *möchten*, ist aber ihre Entscheidung, die wir respektieren müssen; auch das ist Teil einer gleichwürdigen Beziehung.

## ***Unconditional Teaching* in der Lehrpraxis**

In unserer eigenen Lehrpraxis und in unserer gemeinsamen Arbeit im Projekt *Unconditional Teaching* haben wir zahlreiche konkrete Praktiken entwickelt und erprobt, die zum Aufbau von Beziehung und zum Abbau von sozialen Barrieren beitragen und die wir hier beispielhaft vorstellen. Zu vielen dieser Praktiken haben wir [längere Beiträge](#) geschrieben oder sie in unserem [Podcast](#) besprochen.

**Soziale Check-Ins:** Die Grundpraxis von *Unconditional Teaching* zum Aufbau von Beziehung ist es, sich als Person zu zeigen und sich für die Personen zu interessieren, die am Seminar teilnehmen, zum Beispiel durch eine kurze „Wie geht es euch, so geht es mir“-Runde zum Einstieg. Oder spezifischer: „Wie kommt ihr mit dem Arbeitspensum zurecht?“, „Habt ihr gerade viel für Prüfungen zu lernen?“, „Wie schafft ihr es, eure viele Arbeit zu organisieren?“, „Habt ihr Self-Care-Strategien, die euch in belastenden Phasen helfen?“ Wir bewerten oder kommentieren nicht, was mit uns geteilt wird, sondern wir etablieren Gemeinsamkeiten („Ja, das kenne ich. Bei mir ist das so ...“) und Wertschätzung („Danke fürs Teilen, das war interessant.“). Mit solchen kleinen Gesten fangen wir an, die Barrieren abzubauen, die durch Status, Hierarchien und Privilegien errichtet werden. Gerade auch in digitalen Formaten sind solche sozialen Check-Ins nützlich um zu signalisieren, dass wir den Lernkontext auch als sozialen Raum betrachten und Studierende als Menschen mit einem Leben außerhalb der Videokonferenz wahrnehmen.

**Soziale Räume schaffen, Vulnerabilität zulassen und Selbstfürsorge normalisieren:** Menschen, denen es schlecht geht, lernen – und lehren – nicht gut: Beeinträchtigte mentale Gesundheit ist eine Barriere. Nicht nur Präsenz-, sondern vor allem auch digitale Veranstaltungen konsequent auch als soziale Räume zu behandeln, in denen unsere Befindlichkeit wahrgenommen und akzeptiert wird, ist deswegen ein Mittel, Hürden abzubauen. Die sozialen Check-Ins sind ein Grundstein für [Self Care Talks](#): Wir nehmen uns Zeit, über mentale Gesundheit und Selbstfürsorge zu sprechen, über unsere eigenen Erfahrung mit Stress und Burn-out und über unsere Strategien, um uns davor zu schützen. Das gibt Studierenden eine Folie für ihre eigenen Erfahrungen von (Über-)Anstrengung oder Not. Sie fühlen sich gesehen und akzeptiert, und manchmal hilft ihnen einfach schon das Gefühl, nicht allein zu sein.

**Seminarzeit als Kommunikations- und Beziehungszeit nutzen:** Die Zeit, die Lehrende und Lernende gemeinsam verbringen – in Präsenzsitzungen oder in Videokonferenzen – ist soziale Zeit und deshalb zu wertvoll, um sie mit reiner Wissensvermittlung zu verbringen. Wir priorisieren deshalb in dieser Zeit Formate und Praktiken, die Kommunikation einladen, Lehr-Lern-Beziehungen stärken und die diskursive Natur von Wissenschaft modellieren. Auch in hauptsächlich asynchrone Formate integrieren wir Anlässe für direkten Kontakt und Beziehungsarbeit (Einzel- oder Gruppenberatungen, Academic Jam Sessions, gemeinsame Einstiegs-/Abschlussitzungen, soziale Check-Ins).

**Bedürfnisse erfragen:** Studierende ernsthaft zu fragen: „Was braucht ihr für euer Lernen?“ signalisiert, dass wir eine Ressource statt eine Hürde sein wollen und dass wir sie als Expert:innen ihres eigenen Lernens ernst nehmen. Wir können das in verschiedensten Formaten tun: direkt in mündlichen Blitzlichttrunden oder anonymen Umfragen (online über Polls, offen formulierten Fragebögen oder einfach in einem Open Document), oder indirekt durch [Portfolio-Arbeit](#) mit Reflexionsbriefen, in denen Studierende darüber schreiben, welche Aufgaben im Portfolio für sie am nützlichsten waren. Zu erfahren, wie unsere Studierenden am besten lernen, ermöglicht es uns überhaupt erst, unsere Lehre auf ihre Bedürfnisse auszurichten.

**Eigene Bedürfnisse kommunizieren:** Bedürfnisorientierung gilt auch für uns selbst. Wenn wir sachlich und gewaltfrei aus einer Haltung von [Vulnerabilität](#) statt Autorität darüber sprechen, was wir selbst für gute Lehre brauchen (warum es uns zum Beispiel wichtig ist, die Gesichter unserer Studierenden im Online-Seminar zu sehen), reagieren Studierende wohlwollender, als wenn wir Regeln aufstellen und Forderungen aussprechen.

**Die eigene Wissenschaftspraxis transparent machen:** Wir etablieren gleichwürdigen Austausch über professionelles wissenschaftliches Arbeiten. Wir tun das nicht in direkter didaktischer Absicht, um Studierenden vorzugeben, wie sie selbst leben, denken und arbeiten sollen. Wir stehen stattdessen für unsere Studierenden sozusagen Modell als professionelle Akademiker:innen mit Ecken und Kanten, mit Leidenschaft und mit Selbstzweifeln, mit Knicken im Lebenslauf und mit Stolz auf unsere Leistungen. Das kann zum Beispiel bedeuten, dass wir ihnen Einblicke in unsere Strategien zum Schreiben von wissenschaftlichen Texten und zum Vorbereiten von Konferenzbeiträgen geben, aber auch in unseren Umgang mit Nervosität vor Vorträgen, mit kritischem Feedback oder dem [Impostor-Syndrom](#).

**Funktionen und Strategien in den Vordergrund stellen:** Statt mit Vorgaben und Regeln das Lernen und Arbeiten von Studierenden zu micromanagen oder ihr Lernen an Kompetenzkatalogen zu messen, konzentrieren wir uns darauf, die diskursiven Funktionen von wissenschaftlichem Arbeiten (zum Beispiel von Schreibkonventionen) explizit zu machen und Studierende dazu zu ermutigen, Strategien zur Umsetzung dieser Funktion zu finden, die zu ihnen selbst passen. In [Strategien statt Kompetenzen](#) zu denken bedeutet, die Ressourcen und die Selbstwirksamkeit zu betonen, die Studierende bereits haben, statt unsere Lehre defizitorientiert auf ihr Nichtwissen auszurichten.

**Studierende als Forschende ernst nehmen:** Wir behandeln Studierende so weit wie möglich nicht als zu Bewertende, sondern als Forschende und setzen dafür Arbeits- und Seminar-Formate um, in denen sie sich wissenschaftlich ausprobieren können (statt auf Wissen oder Kompetenzen getestet zu werden), etwa [Kurskonferenzen](#) (professionelle Präsentation eigener Forschung vor Lehrenden und Studierenden des Fachs) oder [Writers' Rooms](#) ([publikationsorientierte](#) Texterstellung mit Peer-Feedback).

**Inhalte und Methoden demokratisieren:** Studierende als Forschende zu behandeln bedeutet auch, die Verantwortung für die Gestaltung von Seminarinhalten und Lernprozessen mit ihnen zu teilen. Wir erfragen, wo ihre inhaltlichen Prioritäten liegen, welche Lern- und Prüfungsformate sie als sinnvoll erleben oder wie sie online mit uns arbeiten wollen (synchron/asynchron, welche Tools) und beziehen wo möglich ihre Präferenzen in unsere Seminargestaltung ein. Ein niedrighschwelliger Anfang ist es, Seminarpläne nicht festzuzurren, sondern Sitzungen einzuplanen, die von Studierenden gestaltet werden (*Student Takeover*). Wenn wir selbst mit einem Thema, an dem Studierende weiterarbeiten möchten, noch nicht vertraut sind, lernen wir zusammen etwas darüber. Darüber hinaus lassen wir uns inspirieren von Ansätzen zu Peer Learning/Peer Assisted Learning [\[12\]](#) und zur „Dekolonisierung“ von Hochschulbildung [\[13\]](#).

**Wertschätzung habitualisieren:** Zur Grundhaltung von *Unconditional Teaching* gehört, dass wir Wertschätzung ausdrücken für die Zeit, die Aufmerksamkeit und das Vertrauen, die uns Studierende schenken, zum Beispiel indem wir uns bedanken (für Anwesenheit, Mitarbeit, Geduld, Fragen, Kritik, Prüfungsmut). Wir behandeln Seminarbeiträge respektvoll als die Beiträge von Forscher:innen in Ausbildung und wertschätzen sie, indem wir konsequent namentlich auf Studierende Bezug nehmen: „Vorhin hat Frau X die These aufgestellt, dass ... Dazu können wir jetzt ergänzen ...“, „Das knüpft an den Punkt an, den Herr Y vorletzte Sitzung eingebracht hat, nämlich ....“, „Frau Z, beantwortet das Ihre Frage?“.

**Wissenschaftliches Reframing:** Wir kommentieren oder bewerten es nicht, wenn Wortbeiträge von Studierenden nicht wissenschaftlich klingen. Stattdessen „spiegeln“ wir und paraphrasieren den Beitrag in der Sprache unserer Diskursgemeinschaft. Das ist keine Korrektur, sondern ein Akt des *modelling*, der dazu dient, den Beitrag wertschätzend einzuordnen. Diese Praxis reduziert die Hemmschwelle für Beteiligung und gibt Studierenden die Sicherheit, dass sie nicht bereits ein bestimmtes Niveau von Wissenschaftssprache beherrschen müssen, um überhaupt am Semindiskurs teilhaben zu können.

**Digitale Lehre von der Kommunikation her denken, statt von der Technik her:** Jede neue Technologie ist tendenziell erst einmal eine Hürde (allein durch das Erlernen ihrer Benutzung), deswegen sind wir konservativ bei der Auswahl unserer Software. Wir verwenden Tools konsequent, um Kommunikation, Partizipation und Kollaboration zu unterstützen und fragen: „Was nützt der Gruppe, mit der ich arbeite?“ Wir haben gute Erfahrungen mit ganz simplen Open Documents gemacht (zum Beispiel Etherpad), auf die alle Seminarteilnehmer:innen Echtzeitzugriff haben können, um Fragen zu stellen oder zu beantworten, Notizen zu machen, Ideen zu sammeln, Gruppenarbeitsergebnisse zu teilen und Rückmeldung zu geben.

**Umgang mit schwarzen Video-Kacheln:** Bedingungslos zu lehren bedeutet zu akzeptieren, wenn Studierende sich nicht frei oder sicher genug fühlen, sich im Videobild in ihrer privaten Umgebung zu zeigen. Wenn wir dieses Bedürfnis nach Privatsphäre unkommentiert oder wertschätzend akzeptieren, tragen wir dazu bei, dass unser Seminar zu einem Raum wird, in dem sich angstfreier lernen lässt.

**Gestaltung von Sprechstunden:** Sprechstunden sind kein Verwaltungsakt, sondern eine Beziehungssituation, die für viele Studierende angstbesetzt ist, weil sie sich einer Autoritätsperson ausgeliefert fühlen. Wir können Sprechstunden angstfreier gestalten, indem wir kleine Willkommenspraktiken etablieren, das Gespräch in einen sichereren (öffentlichen oder auch anonymen digitalen) Raum verlegen, oder indem wir die Möglichkeiten, Fragen zu stellen und mit uns ins Gespräch zu kommen um informelle Situationen wie Kaffeepausen nach dem Seminar erweitern.

**Revisionsorientierte Schreibbetreuung:** Schreibbetreuung, die es Studierenden erlaubt, [einen fortgeschrittenen Textentwurf nach Feedback zu überarbeiten](#), ist eine Methode, die Raum für die Kreativität und Riskanz von selbstverantwortlichem Lernen schafft. Sie gewährt Studierenden das gleiche Privileg, das professionelle Wissenschaftler:innen für sich in Anspruch nehmen können, nämlich einen Text erst nach einem Rückmeldungsprozess zu finalisieren. Das hilft auch dabei, die Ausgeliefertheit gegenüber Bewertung und Benotung abzumildern. [14]

Alle diese Praktiken sind ein wichtiger Teil unserer Lehre, und das Studierendenfeedback sagt uns, dass sie zu angstfreierem, motivierterem Lernen, zu größerer Klarheit über die eigenen Studienprioritäten und zu mehr Lust auf Wissenschaft führen. Unsere Erfahrungen bestärken uns immer wieder

darin, dass aktive Beziehungsarbeit basierend auf dem bewussten Widerstand gegen exkludierende Hierarchien in der gegenwärtigen Bildungsinstitution Hochschule der vielleicht wichtigste Faktor für gelingendes Lernen und Lehren ist.

Für digitale Lehre gilt das besonders: Aktuelle Digitalisierungsdiskurse tendieren dazu, technologische, didaktische und rechtliche Diskussionen über den Einsatz von Software in den Vordergrund zu rücken und Fragen nach Barrierefreiheit hauptsächlich unter dem Aspekt technologischer Zugänglichkeit zu stellen. Dabei hängen sowohl die distanzierenden Effekte von technologischen Lösungen als auch die mit ihnen verbundenen Chancen für mehr Inklusion vor allem auch davon ab, ob digitale Tools als Werkzeuge im Dienste einer beziehungsreichen und teilhabefördernden Lehre eingesetzt werden. Mit *Unconditional Teaching* wollen wir dazu beitragen, mehr über Beziehung und Kommunikation in der Hochschullehre zu sprechen, über Haltungen und Bedürfnisse. Denn wir glauben, dass nicht didaktische Methoden oder digitale Tools die wertvollsten Ressourcen für Studierenden sind, sondern wir als zugewandte Menschen.

## Reflexionsfragen für die eigene Lehre

Zum Schluss möchten wir mit Reflexionsfragen dazu einladen, die eigene „Lehrendenposition“ im System zu reflektieren. Einerseits, um kritisch wahrzunehmen, wo wir in unserer Praxis selber unbewusst Hürden statt Ressourcen sind, und andererseits, um daraus Handlungsspielräume und Selbstwirksamkeit zu generieren.

### Hürden erkennen

- Wie reproduziere ich selbst hierarchische Machtverhältnisse in meiner Lehre, die für Studierende eine Barriere darstellen?
- Wo verhindere oder demotiviere ich in meiner Lehrpraxis, dass Studierende teilhaben, ihre Interessen einbringen, sich zu Partizipation eingeladen fühlen?
- Wo beeinflussen negative Stereotypen und Narrative über Studierende mein Handeln als Lehrende:r? Wo habe ich Überzeugungen, dass Dinge nicht anders gemacht werden können?

### Eigene Freiräume suchen

- Welche Art von Lehre würde ich mir wirklich wünschen? Wie möchte ich als Lehrende:r sein?
- Welche Freiheiten und Spielräume finde ich trotz aller systemischen Zwänge, wenn ich bewusst danach suche? Wie kann ich diese Spielräume ausweiten und stärker nutzen, um Lehre zu machen, wie ich sie mir wünsche?
- Wo kann ich mich mit meinen Studierenden (und Kolleg:innen) verbünden gegen systemische oder institutionelle Hürden und Barrieren?

### Aktiv Hürden abbauen

- Wie kann ich stärker in Beziehung gehen und durch meine Art der Kommunikation Barrieren abbauen, Offenheit zeigen und Studierende zu Teilhabe einladen?
- Wo kann ich Studierenden soziale Räume öffnen, wo sie (insbesondere unter digitalen Bedingungen) Kontakt untereinander aufbauen oder halten können?
- Wo kann ich Studierenden mehr Freiheit und Unterstützung dabei geben, ihr eigenes Lernen zu gestalten? Wie kann ich meine Privilegien und institutionellen Ressourcen nutzen, um Studierende bei der Umsetzung ihrer eigenen Interessen und Projekte zu unterstützen?

---

## Endnoten

[1] Es ist gut belegt, dass die positive Einbindung in persönliche, menschliche Beziehungen einer der wichtigsten Faktoren für gelingendes Lernen an der Hochschule ist: Studienerfolg ist maßgeblich an **beziehungsreiches Lernen** gekoppelt. Auch in unserem Projekt *Unconditional Teaching* geht es zentral um Haltungen und Praktiken, die Lehr-Lern-Beziehungen stärken. Siehe Felten & Lambert, *Relationship-Rich Education: How Human Connections Drive Success in College* (2020) für weitere Ansätze dafür, wie beziehungsreiche Bildung auf Ebene der Institution gedacht werden muss.

[2] Wir verstehen **Barrierefreiheit** in einem weiten Sinne, der nicht nur die Bedürfnisse von Menschen mit Abweichungen von der angenommenen körperlichen oder kognitiven Norm in den Blick nimmt, sondern der insbesondere auch soziale und ökonomische Diskriminierungsfaktoren und Einschränkungen mentaler Gesundheit (wie Prüfungsangst, Burn-out, Panikattacken, Depression, Sozialphobien und Selbstabwertung) einschließt. Soziale Barrieren, die den Zugang zu und die Teilhabe an Hochschullehre einschränken, sind etwa soziale und ökonomische Diskriminierungsfaktoren wie ein nicht-akademischer Familienhintergrund, geringes Einkommen, geringe Deutschkenntnisse, Migrationshintergrund, nicht-weiße Hautfarbe und in vielen Bereichen auch immer noch Weiblichsein. Noch grundsätzlicher bringt die deprivilegierte Position von Studierenden in der hierarchischen Struktur der Hochschule Einschränkungen für alle Lernenden mit sich. Für Studierende manifestieren sich die Hierarchien an der Hochschule als Barrieren auf vielen verschiedenen Ebenen, etwa in der Segregation der sogenannten Statusgruppen, die verhindert, dass Studierende als gleichwertige Akteur:innen in der Gestaltung der Prozesse der Institution agieren können; in Form räumlicher und territorialer Barrieren, die Studierende mit ihrem Bedürfnis nach Raum zum Arbeiten zu Bittsteller:innen und Sprechstunden oftmals zu angstbesetzten Situationen machen; in der Art, wie Hochschule Wissen hierarchisch strukturiert und Lehrenden-Wissen als das einzig relevante Wissen behandelt; im dominanten didaktischen Modell des Kompetenzerwerbs, da dieses eine defizitorientierte Sicht auf Lernende hat. Anzuerkennen, dass Zugangs- und Teilhabemöglichkeiten immer auch durch soziale Ungleichheiten strukturiert sind, bedeutet, dass Teilhabe an der Hochschule nicht nur technisch, sondern vor allem auch durch das aktive Einbinden von Studierenden in Gestaltungsprozesse ermöglicht werden muss. Für hochschulbezogene Ressourcen zum Thema Barrierefreiheit siehe etwa den [Dokumenten-Pool und Links-Bereich der Zentralen Anlaufstelle Barrierefrei \(ZAB\) an der Uni Bielefeld](#).

[3] Selbstbestimmtes Lernen ermöglichen, Partizipation schaffen, Vertrauen schenken, Chancengleichheit garantieren – all dies sind notwendige Entwicklungen in der Hochschullehre, die der Wissenschaftsrat gerade erst nachdrücklich in seinen [Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre](#) (2022) formuliert hat. Wir sehen unser Diskussionspapier auch als Beitrag zu den kreativen Prozessen, die nötig sind, um diese Ziele zu erreichen.

[4] Mit „**diskursiver Lehrendenposition**“ ist gemeint, wie die Institution die Rolle von Lehrenden in Abgrenzung zu anderen Mitgliedern der Institution definiert und sie mit Privilegien, Ressourcen und Autorität ausstattet, unabhängig davon, wie einzelne Lehrende als Individuen diese Rolle verstehen und ihre Privilegien und Ressourcen jeweils konkret nutzen.

[5] **Privilegien** sind strukturelle Vorteile, die eine soziale Gruppe gegenüber anderen genießt, unabhängig davon, ob individuelle Mitglieder dieser Gruppe diese Privilegien bewusst in Anspruch nehmen. Geläufige Beispiele sind männliches Privileg (gegenüber als weiblich gelesenen Menschen) oder weißes Privileg (gegenüber BIPOC). Siehe [Rohlinger & Latinsky, „Privilege“ \[in \*The Blackwell Encyclopedia\*](#)

[of Sociology, 2015](#)], für einen Überblick, und Kimmel & Ferber (Hg.), *Privilege: A Reader* (2017), für eine facettenreiche Essaysammlung, die auch für Studierende geeignet ist.

**[6] Performanz** beschreibt die Art, wie unsere Subjektposition durch kontextualisierte Handlungen konstruiert wird. Judith Butler hat den Begriff in Bezug auf soziales Geschlecht geprägt, aber soziologisch kann er weiter gefasst werden. Traditionelle soziale Positionen wie „Lehrende:r“ oder „Studierende:r“ sind ebenfalls performativ: Sie erfordern bestimmte Sprechweisen und ritualisierte Handlungen, um erkennbar zu sein und sich zu legitimieren. Im Kontext der Hochschule zeichnen sich diese beiden Subjektpositionen aus durch ein starkes Machtgefälle, das performativ hergestellt wird (durch Akte wie Vorne-Stehen, Vortragen, Sich-Melden, Fragen-Stellen, Antworten, Sprechstunden-Abhalten, Bewerten, Benoten, Prüfungen-Ablegen, Referat-Halten, Fristverlängerung-Erbitten/-Gewähren, und so weiter). Alternative Lehr-Lern-Beziehungen werden sofort denkbarer, wenn man alternative Labels für Subjektpositionen ausprobiert, wie zum Beispiel „Forschende:r“ und „Forschende:r in Ausbildung“. Hier wird die Gemeinsamkeit der wissenschaftlichen Tätigkeit stärker hervorgehoben als das Gefälle an institutionellem Prestige – die Performativität solcher Positionen kann potentiell egalitärer und kollegialer sein. Siehe [Dosekun, „Performativity“ \[in \*The Blackwell Encyclopedia of Sociology, 2016\*\]](#) für einen Überblick.

**[7]** Einen guten Überblick über die schädlichen Effekte von **Noten** gibt Alfie Kohn in seinem Artikel [„From Degrading to De-Grading“](#) (1999): Unter anderem führen Noten dazu, dass Lernende das Interesse am Lernen selbst verlieren, Herausforderungen vermeiden und in ihrem Denken weniger tiefgründig und kreativ sind. Außerdem beschädigen Noten die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Zu weiteren kritischen Perspektiven auf Noten, aber auch zu alternativen Praktiken siehe Blum (Hg.), *Ungrading: Why Rating Students Undermines Learning (and What to Do Instead)* (2020), Nölte & Wampfler, *Eine Schule ohne Noten: Neue Wege zum Umgang mit Lernen und Leistung* (2021), den [Blog von Jesse Stommel](#) zum Konzept und zur Praxis von „Ungrading“ und Zybura, [„Killing Curiosity: Why Exams Harm Scholarship and Education“](#) (2020). Noten stellen aber nicht nur für die Qualität von Lernen und für Lehr-Lern-Beziehungen eine Hürde dar, sondern als bevölkerungspolitische Maßnahme organisieren – und begrenzen – sie die Lebenschancen von Menschen. Bildungsinstitutionen fungieren dabei als Markt für Transaktionen, in denen Leistungen gegen Noten eingetauscht werden, die dann als Währung für gesellschaftliche Anrechte fungieren, siehe etwa Lübke, *Schule ohne Noten: Lernberichte in der Praxis der Laborschule* (1996).

**[8]** Das Konzept **Unconditional Teaching** (bedingungslose Lehre) lehnt sich an Bedingungslosigkeitsdiskurse wie *Unconditional Parenting* (Kohn, *Unconditional Parenting: Moving from Rewards and Punishments to Love and Reason* [2006]) oder zum bedingungslosen Grundeinkommen an, die solche Beziehungen als Selbstwirksamkeit-generierend und Ressourcen-freisetzend erkennen, in denen der Status von Beziehungspartner:innen (wie etwa Kindern, Bürger:innen oder Lernenden) nicht durch eine Leistung erworben werden muss und die deshalb durch Würde, Teilhabe, Vertrauen und existenzielle Sicherheit bestimmt sind. Bedingungslos Lehrende behandeln Lernende als Subjekte und Expert:innen ihres eigenen Lernens, praktizieren radikale Akzeptanz gegenüber Lernenden in ihren Zielen und Prioritäten und zeigen ein nicht-direktives, bedürfnisorientiertes Interesse daran, was Lernende zum Lernen brauchen.

**[9]** Der Begriff der **Gleichwürdigkeit** wurde von dem Familientherapeuten Jesper Juul geprägt und beschreibt eine Beziehungsqualität, in der die persönliche Würde des Gegenübers respektiert wird, auch wenn die Rollen und das Machtgefälle in der Beziehung unterschiedlich sind. Er inspiriert Eltern und Lehrer:innen dazu, Kinder als gleichwürdige Menschen zu behandeln, selbst wenn diese auf der

Ebene der Organisation von Familie oder Schule nur selten *gleichberechtigt* agieren können. Gleichwürdigkeit ist ein Prinzip, das die schädlichen Auswirkungen von Hierarchien auf Beziehungen abmildert, denn wenn die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden auf Gleichwürdigkeit beruht, fühlen sich Lernende eher als Menschen gesehen und respektiert. *Unconditional Teaching* überträgt das Prinzip von Gleichwürdigkeit auf Lehr-Lern-Beziehungen in der Hochschule. Siehe Juul & Jensen, *Vom Gehorsam zur Verantwortung: Wie Gleichwürdigkeit in der Schule gelingt* (2019).

[10] **Gewaltfreie Kommunikation** (GFK, auf Englisch: *Nonviolent Communication, NVC*) ist eine Konfliktbewältigungsstrategie basierend auf Prinzipien der Personzentrierten Psychologie, die die Kommunikation von Bedürfnissen und die Etablierung von empathischen Beziehungen fördert. Siehe Rosenberg, *Nonviolent Communication: A Language of Life* (2015).

[11] Der im angloamerikanischen Kontext ursprünglich als Lösungsfokussierte Kurzzeittherapie (*Solution Focused Brief Therapy*) entwickelte **lösungsfokussierte Ansatz** unterstützt Menschen dabei, ihre Stärken und Ressourcen klarer in den Blick zu nehmen. Im Bildungskontext kann der lösungsfokussierte Ansatz dabei helfen, der problem- und defizitorientierten Sichtweise auf Lernende eine Herangehensweise entgegenzusetzen, mit der ihre Anstrengungen, Strategien und Erfolge erkundet und wertgeschätzt werden – entsprechend der lösungsfokussierten Grundüberzeugung, dass Menschen lernen und Fortschritte machen, indem sie ihre Stärken nutzen und nicht ihre Defizite. Zur Umsetzung von lösungsfokussierten Prämissen und Fragen in der Hochschullehre siehe Pietsch, [„We Choose Which Version of Our Students We Invite into Our Classroom“](#) (2021), [„Workshop: The Solution-Focused Classroom“](#) (2022) und Zybura, [„Magic Questions to Ask Students about Their Writing“](#) (2019). Siehe auch: Klein, *Mit Freude lehren: Was eine coachende Haltung an der Hochschule bewirkt* (2022).

[12] Für Praxis-Beschreibungen und Ressourcen zu **Peer Learning** im Hochschulkontext siehe etwa das [Peer Learning-Portal der Uni Bielefeld](#).

[13] Mit **Dekolonisierung** von Hochschulbildung ist nicht nur ihre Befreiung von rassistischen oder anderweitig exkludierenden Ideologien gemeint, sondern auch ein Abbau von Machtstrukturen, um die Gestaltung von Lehre bis hin zu ganzen Curricula gemeinschaftlicher zu machen. Siehe Patel, *Decolonizing Educational Research: From Ownership to Answerability* (2016).

[14] Die englischsprachige Schreibdidaktik entwickelt schon lange progressive studierendenzentrierte Ansätze zur Vermittlung von wissenschaftlichem Schreiben, siehe insbesondere Gottschalk & Hjortshoj, *The Elements of Teaching Writing: A Resource for Instructors in All Disciplines* (2003) sowie Bean, *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom* (2001). Tyll hat viel über seine eigene Schreibbetreuungspraxis geschrieben, siehe Zybura, [„Appreciative Responses to Student Writing“](#) (2017), [„Relieving Stress in Student Writing“](#) (2019), [„Congruent Self- and Supervisor Assessment“](#) (2019). Gemeinsam mit Vivian Gramley haben Katharina und Tyll einen Schreibratgeber für Studierende veröffentlicht, der viele dieser Ideen aufnimmt: *Writing in English Studies: A Guide for Students in English Linguistics and Literature* (2020).

# Impressum

Diskussionspapiere des HFD spiegeln die Meinung der jeweiligen Autor:innen wider. Das HFD macht sich die in diesem Papier getätigten Aussagen daher nicht zu eigen.



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Von dieser Lizenz ausgenommen sind Organisationslogos sowie falls gekennzeichnet einzelne Bilder und Visualisierungen.

ISSN (Online) 2365-7081; 5. Jahrgang

## Zitierhinweis

Zybura, T., Pietsch, K., [2022]. Ressource anstatt Hürde sein: Wie Lehrende soziale Barrieren abbauen und Teilhabe fördern durch *Unconditional Teaching*. Diskussionspapier Nr.17. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

## Herausgeber

Geschäftsstelle Hochschulforum Digitalisierung beim Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.  
Hauptstadtbüro • Pariser Platz 6 • 10117 Berlin • T 030 322982-520  
[info@hochschulforumdigitalisierung.de](mailto:info@hochschulforumdigitalisierung.de)

## Redaktion

Tina Basner

## Verlag

Edition Stifterverband – Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH  
Badeckerstr. 1 • 45128 Essen • T 0201 8401-0 • [mail@stifterverband.de](mailto:mail@stifterverband.de)

## Layout

Satz: Leandra Müller-Wolf  
Vorlage: TAU GmbH • Köpenicker Straße 154a • 10997 Berlin

Das Hochschulforum Digitalisierung ist ein gemeinsames Projekt des Stifterverbandes, des CHE Centrums für Hochschulentwicklung und der Hochschulrektorenkonferenz. Förderer ist das Bundesministerium für Bildung und Forschung.

[www.hochschulforumdigitalisierung.de](http://www.hochschulforumdigitalisierung.de)