
Werkstattbericht

Band 9

Vielfalt

Hombach/

Pernhorst



FH MÜNSTER
University of Applied Sciences

Reihe Werkstattberichte des Wandelwerks, Band 9**Herausgeber**

Thilo Harth und Annika Boentert
FH Münster
Wandelwerk Zentrum für Qualitätsentwicklung
Robert-Koch-Straße 30, 48149 Münster

Band 9, Vielfalt

Katharina Hombach/Charlotte Pernhorst

Verlag FH Münster

Lektorat Alpha Office, Münster
Gestaltung Nina Reeber-Laqua, www.reeber-design.de

Bildnachweise: S. 8: FH Münster. Pressestelle: Anne Holtkötter,
S. 67: FH Münster. Wandelwerk: Matthias Welp

Konzeption

Johannes Breuer im Rahmen eines Projektseminars von
Prof. Rüdiger Quass von Deyen und Prof. Ralf Beuker im SS 2013
am Fachbereich Design der FH Münster

Druck 1. Auflage, 2016
gedruckt auf 120 g/m² Design Offset 1,2 Vol. cream

ISBN 978-3-938137-92-5

Vielfalt

Katharina Hombach
Charlotte Pernhorst

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Überblick

Vorwort – Prof. Dr. Mirko Sporket	8
Überblick: Das Wichtigste in Kürze	10
Checkliste: Umgang mit Vielfalt in der Hochschullehre	15

Vielfalt in der Hochschule

Vielfalt	20
Diversitätsgerechte Lehre	28

Praxisbeispiele zur Berücksichtigung von Vielfalt in der Lehre

Vielfalt sichtbar machen mit E-Assessments	40
Vielfalt berücksichtigen durch aktivierende Lehre	43
Vielfalt gerecht werden durch Flexibilisierung des Hochschulstudiums	48
Vielfalt würdigen mittels Anerkennungsmanagement	51

Zusammenfassung

Zusammenfassung	56
-----------------------	----

Anhang

Literaturverzeichnis	60
----------------------------	----

Über die Autorinnen	66
---------------------------	----

Über Wandel bewegt	68
--------------------------	----

Vorwort und Überblick



Vielfalt in der Lehre
ist Herausforderung
und Chance zugleich.



Vorwort – Prof. Dr. Mirko Sporket

FB Sozialwesen

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

vermutlich waren noch nie alle Studierenden gleich. Jedoch hat die Heterogenität der Studierenden in den letzten Jahren vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Individualisierung und Pluralisierung von Lebensentwürfen und Lebenswegen, der verstärkten Bildungsorientierung sowie der Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen spürbar zugenommen. So bringen die Studierenden heute ganz unterschiedliche Erfahrungen, Interessen, Fähigkeiten und Erwartungen mit an die Hochschulen. Für die Hochschulen bedeutet dies, dass sie einen produktiven Umgang mit dieser ‚neuen‘ Vielfalt finden müssen – und zwar mit Blick auf den gesamten *Student Life Cycle*. Dies betrifft die Gestaltung des Studienangebots, die Bewerbungs-, Zulassungs- und Anrechnungsverfahren, die Studienverlaufsplanung, Beratungsangebote, den Übergang vom Studium in den Beruf sowie viele weitere Aspekte – und natürlich auch und gerade: die Lehre.

Der vorliegende Werkstattbericht widmet sich eben diesem letzten Aspekt und damit der Frage, wie wir als Lehrende (und damit immer auch Lernende) es schaffen, die Vielfalt als Quelle des Voneinander-Lernens und als Motor von Entwicklung in der Lehre zu nutzen. Das allerdings kann nur funktionieren, wenn wir die Studierenden in ihrer Unterschiedlichkeit nicht nur wahr-, sondern vor allem auch ernstnehmen, wenn wir also der Vielfalt nicht mit Einfalt begegnen. Genau hierzu liefert der Werkstattbericht wichtige Erkenntnisse und wertvolle Anregungen.



Prof. Dr. Mirko Sporket

Überblick:

Das Wichtigste in Kürze

Studentische Vielfalt nutzen – Herausforderung oder Chance für die Hochschule?

Spätestens seit den Folgen des sogenannten Sputnikschocks in den 1960er Jahren wird das Thema Bildung für die breite Masse diskutiert. Heute hat dieser Anspruch unter den Schlagworten *Heterogenität*, *Diversität* oder auch *Vielfalt* eine neue Komplexität erlangt; er wird im Hochschulkontext als ein wichtiges Thema erachtet. Beleg hierfür ist die kaum zu überblickende Menge von Veranstaltungen und Maßnahmen an Hochschulen, die zu einem bewussten Umgang mit Vielfalt beitragen sollen und zum Teil durch hochschulübergreifende Verbände wie den Stifterverband und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) gefördert werden (vgl. Wildt/Esdar 2014, S. 13 ff.).

Aber wieso ist die Studierendenschaft so heterogen? Begründet wird dies zum einem mit dem durch gesellschaftliche Entwicklungen und bildungspolitische Maßnahmen begünstigten Anstieg der Studierendenzahl und einer damit verbundenen größeren Heterogenität. Zum anderen wird in diesem Zusammenhang jedoch auch die Perspektive der Vielfalt als Exzellenz eingenommen. Vielfalt wird somit nicht nur als Frage der Bildungsgerechtigkeit im Sinne der Gleichbehandlung und Chancengleichheit, sondern auch als Frage der Zukunftsfähigkeit im Sinne des Entsprechens einer ökonomischen und globalen Wettbewerbsfähigkeit betrachtet. Verborgene Bildungspotenziale sollen so gefördert und genutzt werden. Auf Hochschulebene – das darf an dieser Stelle auch nicht verschwiegen werden – begegnet man mit einer bewussten Öffnung für verschiedene Zielgruppen der Furcht vor der Entstehung eines erhöhten Wettbewerbsdrucks, sobald die geburtenschwachen

Jahrgänge das Ausbildungsalter erreicht haben werden. Ebenso sind die Hochschulen auch gefordert, auf die gestiegene Zahl von Studierenden mit Migrationshintergrund zu reagieren, die zum Teil bereits in ihrem Heimatland ein Studium begonnen haben, daher in der Regel fachlich gut aufgestellt oder zumindest formal qualifiziert sind, aber die deutsche Sprache nicht hinreichend beherrschen oder spezifischen Anforderungen der deutschen Hochschule nicht genügend gerecht werden. Diese unterschiedlichen Zielgruppen sollten durch adäquate neuartige Studienangebote angesprochen werden.

**Vielfalt ist Realität
an den Hochschulen.**

Vielfalt ist demzufolge eine begründete Realität an den Hochschulen. Aber was bedeutet das für die Hochschullehre? Zunächst einmal, dass der/die sogenannte ‚Normalstudierende‘, Anfang zwanzig, kinderlos, vollzeitstudierend, mit einem akademisch geprägten Hintergrund und finanziell abgesichert, heute kaum noch die Regel ist. Auch verschiedene Erhebungen der FH Münster machen das deutlich: So sind 26 Prozent der Studierenden zu Studienbeginn an der FH Münster älter als Mitte zwanzig, 7 Prozent kümmern sich während des Studiums um ein oder mehrere im eigenen Haushalt lebende Kinder bzw. erwarten eigene Kinder. Darüber hinaus zeigen die Daten, dass 59 Prozent der Studierenden an der FH Münster aus einem nicht-akademisch geprägten Haushalt stammen und 12 Prozent von ihnen einen Migrationshintergrund besitzen.

Auch was die beruflichen Vorerfahrungen und die Einbindung während des Studiums anbelangt, weichen die Studierenden der FH Münster von dem traditionellen Bild des Studierenden ab: 69 Prozent der Studierenden haben vor Aufnahme ihres Studiums bereits Berufserfahrung gesammelt, 52 Prozent davon im Rahmen einer abgeschlossenen Berufsausbildung. Zudem sind die Studierenden während des Studiums in berufliche Tätigkeiten eingebunden: Sie wenden nach eigener Einschätzung während der Vorlesungszeit durchschnittlich 14 Stunden pro Woche für eine Erwerbstätigkeit auf, in der vorlesungsfreien Zeit liegt der hierfür aufgebrauchte Zeitaufwand noch höher, nämlich bei 22 Stunden (vgl. SAB JG 2015, KOAB JG 2014, EB WS 15/16). Zwar ergeben

Studien von Schulmeister und Metzger zum Workload im Bachelor, dass mit der Erwerbstätigkeit der Studierenden in der Regel keine Beeinträchtigung des Studiums verbunden ist, also die Lernzeiten von arbeitenden und nicht-arbeitenden Studierenden annähernd gleich sind (vgl. Schulmeister/Metzger 2011), jedoch beeinflusst eine berufliche Einbindung die Flexibilität der Studierenden. Ein heterogenes Studienangebot, z. B. in Form von dualen Studiengängen oder einem Studium in Teilzeit, ermöglicht mehr Flexibilität sowie die oft notwendige und an Fachhochschulen übliche Erwerbstätigkeit parallel zum Studium.

Lehrende haben es tagtäglich mit einer sehr heterogenen Studierendenschaft zu tun. Die Studierenden bringen aus ihren beruflichen und privaten Kontexten Vorwissen mit und verfügen über ganz unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten. Entsprechend vielfältig sind auch die Anknüpfungspunkte, die sie zu den jeweiligen Studieninhalten haben. Am augenscheinlichsten sind diese im Bereich der fachlichen Grundlagen, so z. B. in der Mathematik: Hier zeigt sich eine sehr große Varianz hinsichtlich der mathematischen Kompetenzen, die es erforderlich machen, die Studierenden an unterschiedlichen Stellen abzuholen. Vielfalt stellt folglich eine Herausforderung dar.

**Vielfalt ist
Herausforderung
und Chance.**

Reaktionen auf diese Herausforderung gibt es bereits viele, wie z. B. Vorkurse, flexible Studienmodelle, Anrechnungsverfahren und methodisch-didaktische Implikationen einer heterogenitätsorientierten Lehre. Insbesondere im Zusammenhang mit der Gestaltung der Studieneingangsphase wird das Thema Vielfalt an Hochschulen diskutiert. Es besteht der Wunsch nach der Bildung von homogenen Lerngruppen durch das Angleichen von Leistungsunterschieden. Des Weiteren sollen Studierende mithilfe dieser Maßnahmen bei der erfolgreichen Absolvierung ihres Studiums unterstützt und hohen Abbruchquoten damit entgegengewirkt werden.

Vielfalt lässt sich aber auch als Chance begreifen, sofern es gelingt, sie aktiv in der Hochschullehre zu nutzen. Beispielsweise können Vorerfahrungen von Studierenden durch Präsentationen gezielt in die Lehre eingebracht werden und eine Bereicherung für die gesamte Lerngruppe bieten. Darüber hinaus haben Hochschulen die Möglichkeit, über ein fundiertes Anerkennungsmanagement für außerhalb von Hochschulen erbrachte Leistungen attraktiv für neue Zielgruppen zu sein. Nicht selten lassen sich diese und andere Erfahrungen der Studierenden in der Lehre nutzen. So kann das bewusste Initiieren von kooperativen Lernarrangements zum gegenseitigen Austausch der Studierenden anregen und sie dazu bewegen, unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten einzubringen sowie die eigene Perspektive aufgrund der Anregungen anderer zu erweitern.

Hierzu ist ein wertschätzender Umgang mit Vielfalt notwendig, der mit bestimmten Haltungen Hand in Hand geht. Um diese Haltungen herauszubilden und sich ihrer bewusst zu werden, sind aufseiten der Hochschule und der Lehrenden einige Fragen immer wieder neu zu diskutieren:

Wie soll und will ich mit Vielfalt in meiner Lehre umgehen?

Will ich Studierende lediglich fördern oder auch fordern?

Wie gehe ich mit der Spannung zwischen einer gerechten Gleichbehandlung aller Studierender und einem differenzierten Umgang mit jedem Einzelnen um?

Wie fördere ich das Individuum in der Masse von Studierenden in Großveranstaltungen?

Diese und weitere Fragen greift der vorliegende Werkstattbericht auf.

Was erwartet Sie in diesem Werkstattbericht?

Bevor der Umgang mit Vielfalt in der Hochschullehre im Mittelpunkt stehen wird, soll das Thema Vielfalt von verschiedenen Seiten betrachtet werden. Im Kontext der Hochschule kann der Begriff Vielfalt sowohl die Vielfalt der Studiengänge und Lehrformate und die Vielfalt der Studierenden, aber auch der Lehrenden beschreiben. Der Begriff kann zugleich aber auch im Sinne einer Wertschätzung und Nutzung von Vielfalt auf einen Wandel in der Kultur sowie im strategischen Vorgehen einer Hochschule zielen. Die Beschreibung von Vielfalt besitzt demnach ganz unterschiedliche Dimensionen. Im Rahmen dieses Werkstattberichtes erfolgt hierzu eine Einordnung und eine Schwerpunktsetzung auf das Themenfeld *studentische Vielfalt in der Hochschullehre*. Anschließend werden Möglichkeiten aufgezeigt, Vielfalt in der Lehre zu berücksichtigen. Durch praktische Beispiele werden diese Herangehensweisen mit weiterem Leben gefüllt. Dieser Werkstattbericht verfolgt das Ziel, nicht nur Ideen für die Berücksichtigung von Heterogenität in der eigenen Lehre und im Studium zu geben, sondern will auch zum Nachdenken über die Frage anregen, ob Vielfalt eine Chance oder Herausforderung für die Hochschullehre darstellt.

Eine anregende Lektüre wünschen

Katharina Hombach und Charlotte Pernhorst

Checkliste: Umgang mit Vielfalt in der Hochschullehre

1. Eigene Haltung zu Vielfalt einnehmen

Vielfalt wird nicht nur als Herausforderung angenommen, sondern auch als Ressource für die eigene Lehre wahrgenommen.

Lehrende reflektieren ihre eigene Haltung zu Vielfalt im Kontext der Hochschullehre, hinterfragen ihr Normalitätsverständnis und werden sich möglicher Stereotype bewusst.

Teilnehmerorientierung gilt als didaktisches Prinzip für einen Umgang mit Vielfalt in der Hochschullehre; eine teilnehmerorientierte und wertschätzende Grundhaltung ist daher unerlässlich.

2. Vielfalt der Studierenden wahrnehmen

Methoden werden eingesetzt, um die Vielfalt der Studierenden sichtbar zu machen. Hierzu eignen sich z. B. Vorstellungsrunden, Erwartungsabfragen und thematische Einstiege, die das Vorwissen erkennen lassen (#Werkstattbericht 5; S. 18-53).

Neben der Unterschiedlichkeit der Studierenden ist es ebenso wichtig, auch Gemeinsamkeiten, etwa das gemeinsame Interesse am Seminarthema, zu verdeutlichen. Dies fördert den Gruppenprozess.

In großen und somit unübersichtlichen Lerngruppen kann der Einsatz von Assessments dazu beitragen, den Lernstand sowie die Vorerfahrungen der Studierenden sichtbar zu machen.

3. Vielfalt der Studierenden berücksichtigen

Vielfalt kann bewusst in der Lehre genutzt werden. Manchmal ist allerdings auch ein Angleichen von Wissensständen erforderlich, um Grundvoraussetzungen für das Weiterlernen im Studium zu schaffen. Die Herangehensweise an Vielfalt wird entsprechend immer von dem Ziel bestimmt, das verfolgt wird.

Vielfältige Lernzugänge können durch aktivierende Lehr- und Lernformen angesprochen werden, diese lassen sich prinzipiell in jedes Veranstaltungsformat einbinden.

Ein anschlussfähiges Lernen ist dann möglich, wenn das jeweilige Vorwissen der Studierenden berücksichtigt wird (#Werkstattbericht 7, S. 29).

Eine reine Fokussierung auf eher leistungsschwache Studierende ist nicht ausreichend. Gezielte Angebote für leistungsstarke Studierende und die Einbindung ihrer Kompetenzen in die Lehre, z. B. im Rahmen von kooperativem Lernen (#Werkstattbericht 7, S. 82), können einen Beitrag zur Lernmotivation leisten.

4. Vielfalt der Studierenden würdigen

Vielfältige Vorerfahrungen und Vorkenntnisse von Studierenden sollten gewürdigt werden. Dies kann im Kleinen in der jeweiligen Lehrveranstaltung durch das Aufgreifen von individuellen Zugängen der Studierenden oder im Großen durch ein durchdachtes Anerkennungsmanagement des Fachbereichs bzw. der Hochschule geschehen.

In Lehrveranstaltungen lassen sich sowohl Berufserfahrungen als auch außerfachliche Kompetenzen und interkulturelle Unterschiede von Studierenden thematisieren, indem sie anhand der Seminarinhalte reflektiert werden.

Vielfalt

in der Hochschule



Alle Studierenden sind
verschieden; eine
differenzierte Ansprache
ist notwendig.

Vielfalt

Vielfalt, Diversität, Heterogenität – was ist das?

Neben dem Begriff der *Vielfalt* existieren vergleichbare Begriffe wie etwa *Heterogenität*, *Diversität*, *Verschiedenheit* oder *Ungleichheit*. Häufig werden diese in der Debatte gleichbedeutend verwendet, doch es lohnt sich, den Kontext, in dem der jeweilige Begriff geprägt wurde, genauer in den Blick zu nehmen.

Heterogenität

Der Begriff Heterogenität ist beschreibend und nicht wertend.

Der sozialwissenschaftliche Begriff Heterogenität bezeichnet deskriptiv und ohne Bewertung Unterschiede in den Eigenschaften oder Merkmalen von Personen (vgl. Wild/Esdar 2014, S. 10; #Werkstattbericht 7, S. 71). Heterogenität ist also ein relativer Begriff, der sich aus dem Vergleich verschiedener Dinge hinsichtlich eines Kriteriums ergibt. Heterogenität ist daher nicht ohne den Gegenpol der Homogenität denkbar. Auch handelt es sich hierbei nicht um objektiv gegebene Eigenschaften von Personen, sondern um Zuschreibungen, da die Heterogenität abhängig vom Betrachter ist, der den Vergleichsmaßstab ansetzt. Wird ein anderes Vergleichskriterium herangezogen oder wird zu einem anderen Zeitpunkt verglichen, fällt das Ergebnis anders aus. Heterogenität und Homogenität sind also als Zustandsbeschreibungen zeitlich begrenzt gültig und veränderbar (vgl. Wenning 2007, S. 23).

Für Heterogenität in der Hochschule als Bildungsinstitution bedeutet dies, dass insbesondere lernrelevante Merkmale und Formen von Heterogenität zu berücksichtigen sind. Hierzu zählen etwa Persönlichkeitsmerkmale sowie der individuelle Erfahrungshintergrund (individuelle Faktoren), die Wohn- und Lebenssituation (soziale Faktoren)

und situationsspezifische Differenzierungsmerkmale (Lernervariablen). Die Feststellung von heterogenen Lernvoraussetzungen in Lerngruppen ist letztlich auch nur dann relevant, wenn alle in der Gruppe im Gleichschritt lernen sollen. Sofern Lernprozesse individualisiert ausgerichtet sind, werden auch die heterogenen Voraussetzungen der Lernenden unwichtig (vgl. Wenning 2007, S. 24).

Diversität oder Diversity

Der Diversitätsansatz ist politisch geprägt.

Der Begriff der Diversität kommt aus der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung und zielt auf die Herstellung von Chancengleichheit für Menschen, die aufgrund formaler Merkmale benachteiligt werden (vgl. Wild/Esdar 2014, S. 10; #Werkstattbericht 7, S. 45). Im Diversitätsansatz geht es folglich nicht lediglich darum, auf die Verschiedenheit aufmerksam zu machen, sondern auch darum, Fragen von sozialer Macht, Abhängigkeiten und Normalisierung bewusst werden zu lassen.

Im Hochschulkontext legt der Begriff *Diversity* den Fokus auf hochschulstrategische Ansätze unter dem Aspekt der Bildungsgerechtigkeit und damit der gesellschaftspolitischen Forderung nach Teilhabe.

Hierbei geht es z. B. um

die Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Studierenden-
gruppen,

die Verbesserung des Hochschulzugangs und der Erfolgchancen
von Studierenden mit Migrationshintergrund oder aus Nicht-
Akademikerfamilien,

die Inklusion von Studierenden mit Behinderung,

die Vereinbarkeit von Studium und Beruf,

die Vereinbarkeit von Studium und familiären Verpflichtungen und
eine Ausweitung der Angebote des lebenslangen Lernens.

Es bedarf folglich eines bewussten Diversity Managements, also einer wohl überlegten Gestaltung von Vielfalt, indem Instrumente zur Integration unterschiedlichen Zielgruppen entwickelt werden. Aktuell gibt es hierzu verschiedene Initiativen im Hochschulbereich: So wurde beispielsweise in NRW das Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen in NRW (KomDiM) gegründet. Unter anderem hält es eine Online-Plattform bereit, um die Implementierung von Diversity Management in Studium und Lehre zu vernetzen. Ein anderes Beispiel ist das vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft durchgeführte Diversity Audit für Hochschulen, an dem auch die FH Münster teilnimmt. Die Zielstellung ist hierbei, auch an Hochschulen zunehmend Diversity-Management-Ansätze in verschiedenen Handlungsfeldern (z. B. Strategie, Studium und Lehre, Personalmanagement) zu implementieren (weiterführend hierzu De Ridder/Jorzik 2012).

Dass der Begriff Diversity Management ursprünglich aus dem Unternehmensbereich stammt, darf im vorliegenden Hochschulkontext nicht vergessen werden, denn unter dem Aspekt der Wirtschaftlichkeit sollten in Unternehmen alle vielfältigen Potenziale der Mitarbeitenden bestmöglich für das Unternehmen genutzt werden. Für die Hochschule als Bildungsinstitution geht es hingegen bei Diversität primär um Bildungsgerechtigkeit.

Worin besteht die Vielfalt von Studierenden?

Vielfalt hat verschiedene Dimensionen.

Ein Modell, das den Versuch unternimmt, verschiedene Dimensionen von Vielfalt in Studium und Lehre darzustellen, ist das sogenannte Diversitätsrad (siehe Abb. 1).

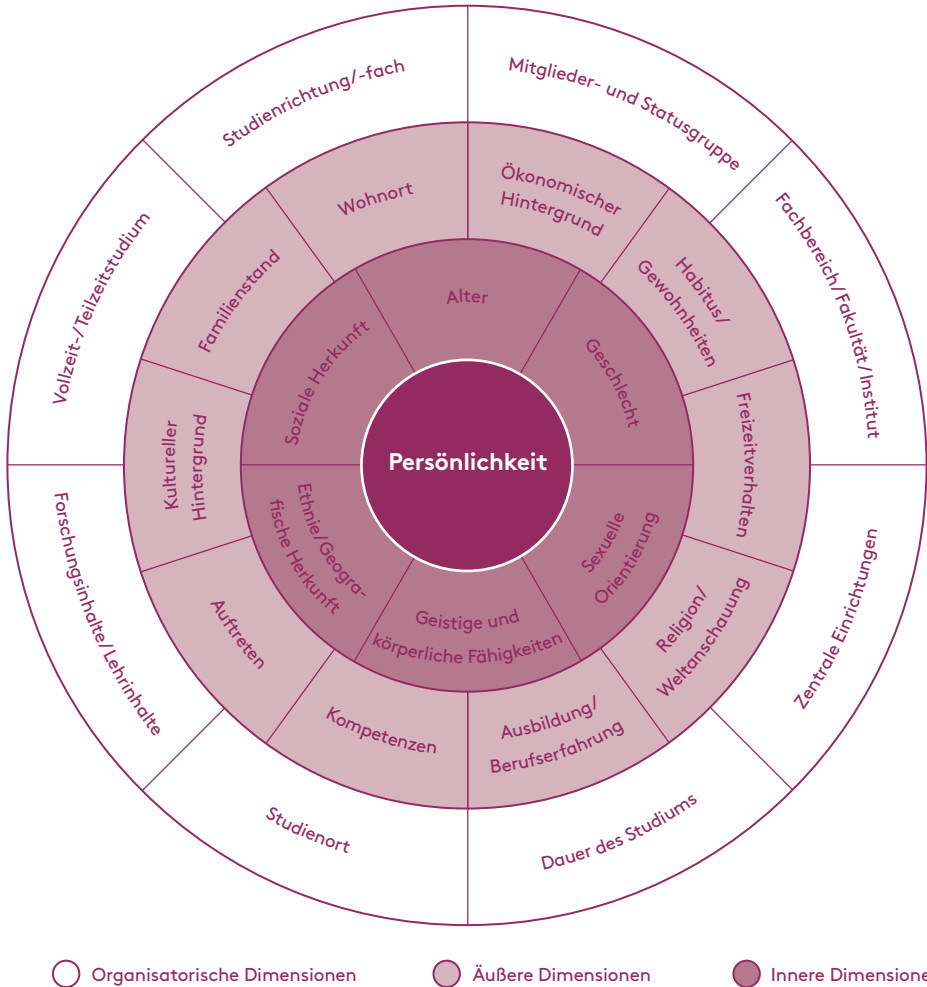


Abbildung 1: Diversitätsmerkmale in Studium und Lehre (Aus: De Ridder/Jorzik 2012, S. 15, angelehnt an Loden/Rosener 1991)

Dieses auch als *Four Layers of Diversity* (Gardenswartz/Rowe 1994) bezeichnete Modell zeigt Merkmale auf vier verschiedenen Ebenen auf. Den Kern des Modells bildet die Persönlichkeit des Individuums. Um ihn herum legen sich drei Ebenen mit unterschiedlichen Diversitätsmerkmalen, wobei die Stabilität des Merkmals von innen nach außen hin abnimmt und damit zugleich die Veränderungsmöglichkeiten der Aspekte zunimmt. Die auf der inneren Ebene angeordneten Merkmale wie z. B. die soziale Herkunft sind relativ unveränderbar. Die Merkmale der äußeren Dimension, also etwa Kriterien wie Berufserfahrung und Kompetenzen, sind relativ veränderbar. Im äußeren Ring finden sich organisationale Dimensionen als veränderbare Diversitätsmerkmale, z. B. die Studienfachrichtung.

Manche Diversitätsmerkmale sind in der Regel sichtbar, etwa das Alter oder das Geschlecht. Andere Merkmale hingegen sind nicht unmittelbar wahrnehmbar, wie beispielsweise die kulturelle Herkunft, die familiäre Situation oder der ökonomische Hintergrund. Dennoch sind diese relevant und unter dem Aspekt struktureller Benachteiligung zu beachten.

Das Diversitätsrad gibt einen schnellen Überblick über verschiedene Facetten der Diversität und eröffnet einen weiten Blick auf die unterschiedlichen Diversitätsmerkmale einer Person. Ziel der Grafik ist es, einer Stereotypenbildung entgegenzuwirken und das Bewusstsein dafür zu stärken, dass eine Person nicht lediglich aufgrund eines einzelnen Merkmals adressiert werden sollte. Letztlich sind es immer mehrere Faktoren, die ineinandergreifen und die einzelne Person ausmachen. Es stellt sich also die Frage, welche Merkmale lernrelevant und damit für die Hochschullehre bedeutsam sind. Darüber, wie diese Faktoren zusammenwirken, gibt das Studienerfolgsmodell von Viebahn Auskunft (siehe Abb. 2).

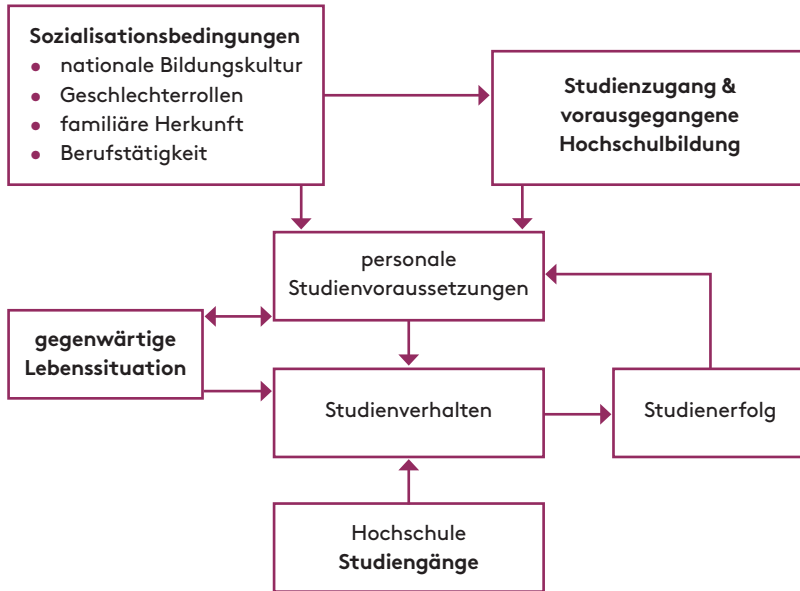


Abbildung 2: Modell der Lernerverschiedenheit (Viebahn 2010, S. 29)

Das Modell von Viebahn macht deutlich, dass die individuellen Studienvoraussetzungen und damit das Studierverhalten der Studierenden maßgeblich durch die erfahrene Sozialisation sowie die vorausgegangene Bildung beeinflusst werden. Relevant sind in diesem Sinne beispielsweise die Erfahrungen der Studierenden mit entsprechenden Lernsituationen, der Lernstil, der Bezug zum Lehrveranstaltungsthema und das fachliche Vorwissen. Ebenfalls haben die gegenwärtigen Lebensverhältnisse einen Einfluss auf das Studierverhalten, z. B. wenn für das Studium lediglich eine begrenzte Zeitressource zur Verfügung steht oder aufgrund anderweitiger Alltagsaufgaben der Stellenwert des Studiums reduziert ist. Ein weiterer Einfluss geht jedoch auch von der Hochschule aus. Dies bedeutet, dass die Verantwortung für den Studienerfolg sowohl bei den Studierenden selbst als auch bei der Organisation Hochschule liegt.

Zentral für den Studienerfolg ist die Passung zwischen Lernenden und der Lernumwelt, d. h. der Hochschule. Diese Passung ist nicht immer leicht herzustellen: Häufig stimmt die Lernkultur, die an der Hochschule vorherrscht, nicht mit der bisherigen Lernkultur in der Biografie der Studierenden überein. So wird zum Teil bei Studienanfängern beklagt, dass diese mit Schülerverhalten in die Hochschulen kommen, das mit einem eigenständigen Lernen an Hochschulen in Konflikt steht. Hier setzen verschiedene Angebote der Hochschulen zum ‚Studieren-Lernen‘ an. Diese haben zum Ziel, die Studierfähigkeit der Studienanfänger zu verbessern und die Passung zu erhöhen. Da die Bedürfnisse der Studienanfänger ebenso heterogen sind wie die Bedürfnisse der gesamten Studierendenschaft, ist es auch bei Angeboten in der Studieneingangsphase wichtig, sich nicht nur auf einen Aspekt zu konzentrieren, sondern einen möglichst großen Mix von Maßnahmen anzubieten. Nur so kann eine optimale Passung für möglichst viele Studierende erreicht werden.

Eine differenzielle
Didaktik ist notwendig.

Auf der Ebene der einzelnen Lehrveranstaltung kann es aufgrund der Unterschiedlichkeit der Studierenden der Fall sein, dass ein effizient entwickeltes Seminarkonzept in einer Seminargruppe sehr gut angenommen wird und in einem anderen Semester nicht funktioniert. Sicher passen erfahrene Lehrende ihr Veranstaltungskonzept von Semester zu Semester intuitiv oder auch ganz strategisch nach eigenen Kriterien auf die jeweilige Lerngruppe an. Im Hinblick auf Vielfalt gibt dieser Werkstattbericht im Praxisteil ein paar zusätzliche Anregungen.

Exkurs: Hochschulstrategischer Blick

Der Wissenschaftsrat fordert, dass Hochschulen „strategisch auf die Heterogenität der Studierenden reagieren“ (Wissenschaftsrat 2013, S. 32) müssen. „Die Diversität der Studierenden mit ihren unterschiedlichen Eingangsqualifikationen und Studienzielen sowie ihrer unterschiedlichen Herkunft wird perspektivisch weiter zunehmen. Mit Blick auf diese unterschiedlichen Bedürfnisse müssen die Studienvorbereitungsphase, die Studieneingangsphase und der Studienverlauf verbessert werden“ (Wissenschaftsrat 2013, S. 32).

Deutlich wird in diesem Zitat, dass sowohl der Begriff der Heterogenität als auch der Diversität auftaucht und eine Differenzsetzung auf verschiedenen Ebenen erfolgt, nämlich auf der

individuellen Ebene der Studierenden (Studienziele),

der sozialstrukturellen Ebene (Herkunft) und

der organisationalen Ebene (Studienphasen und Verlauf).

Der Fokus dieses Werkstattberichts liegt – wie bereits in der Einleitung erwähnt – weniger in der hochschulpolitischen Dimension, sondern vielmehr in der praktischen Frage, wie sich Heterogenität in der Lehre berücksichtigen lässt. Die Möglichkeiten der konkreten Umsetzung werden im nachfolgenden Kapitel erörtert.

Diversitätsgerechte Lehre

Was bedeutet Vielfalt für die Hochschullehre?

Ziel einer diversitätsgerechten Gestaltung der Hochschullehre ist es, Studierenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen einen erfolgreichen Studienabschluss zu ermöglichen und auch nicht-traditionelle Studierende für ein Studium an einer Hochschule zu gewinnen. Vielfalt ist Realität an Hochschulen und eine Positionierung zu der Frage, wie mit Vielfalt in der Lehre umgegangen werden kann, ist notwendig. Diese Positionierung muss nicht nur die Hochschule als Ganzes vornehmen, sondern auch jeder Lehrende für sich. So sehen sich Lehrende mit dem Spannungsfeld konfrontiert, einerseits der Forderung nach Gleichbehandlung aller Studierenden gerecht zu werden und andererseits ihre unterschiedlichen

Eine Positionierung zu Vielfalt in der Hochschule ist erforderlich.

Bedürfnisse angemessen zu berücksichtigen. Zudem steht die grundsätzliche Frage im Raum, ob es fair ist, alle Studierenden gleich zu behandeln angesichts dessen, dass diese verschieden sind.

Reaktionsweisen auf Vielfalt

Je nachdem wie sich die Hochschule bzw. die Lehrenden zu dieser Frage verhalten, lassen sich nach Viebahn (2009) drei sehr unterschiedliche Reaktionsweisen erkennen:

1. Ignorieren
2. Integrieren
3. Inkludieren

Ignorieren bedeutet die Ausrichtung an dem subjektiv definierten ‚Normalstudierenden‘, den es wohl nie wirklich gibt. Ein großer Teil der Studierenden wird bei diesem Prinzip vermutlich nicht hinreichend angesprochen bzw. die Veränderungsdynamik in der Studierendenschaft bleibt zu wenig berücksichtigt.

Integrieren bezieht sich in der Regel auf eine Förderung einzelner kritischer Lernendengruppen. Diese Herangehensweise ist häufig in der Studieneingangsphase anzutreffen, in der beispielsweise durch Vorkurse in der Mathematik (z. B. die Rechenbrücke der FH Münster) eine fachliche Förderung und ein Angleichen der Wissensstände stattfindet. Das Integrieren zielt häufig nur auf die ‚kritischen Lernendengruppen‘, die fachliche oder überfachliche Lücken aufweisen – dabei ist der Fokus auf besonders leistungsstarke Studierende oder das sogenannte Mittelfeld eine ebenfalls lohnende Perspektive für die Hochschullehre!

Im Rahmen des *Inkludierens* wird das Fördern um das Fordern ergänzt und es werden individuelle Lernwege ermöglicht, indem die gesamte Breite der Vielfalt Berücksichtigung findet. Dies ist sicherlich der anspruchsvollste Weg des Umgangs mit Heterogenität, der jedoch zusätzliches Potenzial für Studium und Lehre mit sich bringt.

Haltungen zum Umgang mit Unterschiedlichkeit

Umgang mit Vielfalt
benötigt eine bewusste
und wertschätzende
Haltung.

Die genannten drei Positionen spiegeln auch unterschiedliche Einstellungen und Rollen von Lehrenden wider. Grundsätzlich geht es bei einem Umgang mit Heterogenität um eine bewusste Haltung in den zwischenmenschlichen Beziehungen und Begegnungen.

Dies erfordert die Kompetenz der Empathie, also der Offenheit und des Interesses gegenüber verschiedenen Ansichten und Werteinstellungen. Obwohl ein inklusiver Umgang mit Vielfalt einen höheren Grad der Komplexität hinsichtlich der Herangehensweisen und der damit verbundenen Rollenänderungen erforderlich macht, sollte zwischen der

Position der Integration und der Position der Inklusion im Kontext der Hochschullehre keine Bewertung im Sinne von ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ vorgenommen werden. Diese Herangehensweisen erfüllen unterschiedliche Ziele und so kann ein Angleichen von Wissensständen durch Integration Grundvoraussetzung sein, um bestimmte Studiengänge überhaupt erfolgreich studieren zu können. Im Folgenden werden Möglichkeiten vorgestellt, um diese beiden Positionen zu berücksichtigen.

1. Differenzierung als Intervention

Als zentrale Intervention zum Umgang mit bzw. zur Reaktion auf Vielfalt wird die Differenzierung (#Werkstattbericht 7, S. 47) angesehen. Differenzierung umfasst organisatorische und methodische Maßnahmen, um der Vielfalt von Lernenden gerecht zu werden. Hierbei spielt nicht nur der Gedanke der Förderung von insbesondere ‚kritischen Lernendengruppen‘ eine Rolle, sondern es verbirgt sich dahinter auch der Wunsch nach der Bildung möglichst homogener Lerngruppen.

Äußere und innere Differenzierung als Grundformen

Es werden zwei Formen der Differenzierung unterschieden, eine äußere und eine innere Differenzierung, die sich wechselseitig ergänzen können. Während die äußere Differenzierung darauf abzielt, die Studierenden nach festgelegten Kriterien in Gruppen aufzuteilen, die räumlich getrennt zu verschiedenen Zeiten und durch verschiedene Lehrende unterstützt lernen, bezieht sich innere Differenzierung (z. T. auch als Binnendifferenzierung bezeichnet) auf eine Seminargruppe, innerhalb der differenziert wird. Innere Differenzierung beschreibt demzufolge alle Maßnahmen, die innerhalb einer Lerngruppe dazu beitragen, der Vielfalt der Lerngruppe gerecht zu werden und Lernprozesse in optimaler Weise zu unterstützen. Ziel ist eine Gestaltung des Lernsettings, das für möglichst viele – ideal wäre für alle – Studierende passende Angebote schafft. Folgende innere Differenzierungsmöglichkeiten (in Anlehnung an Paradies/Linser 2013, S. 26 ff. und Bönsch 1995, S. 25) sind möglich:

Thematisch-intentionale Differenzierung: Die Lernziele und Lerninhalte werden den Lernvoraussetzungen und -interessen der Lernenden angepasst.

Selbstverständlich bleibt das in der Modulbeschreibung fixierte Lernziel bestehen. Es geht hier lediglich darum, auf dem Weg zu diesem Lernziel Zwischenziele zu definieren, die von den Studierenden unterschiedlich schnell bzw. über das Angebot von Umwegen in Form von Lernhilfen erreicht werden.

Methodische Differenzierung: Eine Differenzierung hinsichtlich der Aufgabenstellungen und Lernangebote findet statt, sodass das Maß der Erläuterungen und die Lern- und Arbeitstempi variieren.

Konkret zeigt sich diese Differenzierungsmöglichkeit in der Hochschullehre, wenn unterschiedliche Aufgabenstellungen parallel bearbeitet und Projekte aufgrund verschiedener Vorerfahrungen und Interessen frei gewählt werden können. Durch eine abschließende gemeinsame Ergebnissicherung kann das Erreichen der gesetzten Lernziele sichergestellt werden.

Mediale Differenzierung: Um unterschiedliche Zugänge zu ermöglichen, werden verschiedene Lehr- und Lernmethoden sowie Medien eingesetzt.

Eine möglichst große Bandbreite an Zugängen durch Abwechslung in den Methoden und Medien kann gewährleisten, dass eine große Gruppe von Studierenden angesprochen wird. Der Einsatz der Methoden und Medien ist jedoch immer an das jeweilige Ziel geknüpft; so kann z. B. mal das interaktive Arbeiten mit einer Praxissimulation und mal die individuelle Bearbeitung von Übungsaufgaben zielführend sein.

Soziale Differenzierung: Verschiedene Sozialformen wie Plenumsarbeit, Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit werden ermöglicht.

Ein Wechsel der Sozialformen bringt nicht nur Abwechslung in die Lehre, sondern kann auch soziale Kompetenzen fördern. Oft behindern Rahmenbedingungen (z. B. Gruppengröße, Raumausstattung und reduzierte Präsenzzeiten) den Wunsch der Lehrenden, zu mehr Interaktion und Mitarbeit anzuregen. In großen Veranstaltungen kann ein Wechsel der Sozialform aber bereits dadurch erreicht werden, dass Phasen in der Lehrveranstaltung initiiert werden, in denen Studierende sich mit ihrem Sitznachbarn bzw. ihrer Sitznachbarin über die Inhalte austauschen können („Murmelgruppe“, #Werkstattbericht 7, S. 110). Bei Studienangeboten mit geringer Präsenz wie z. B. *Blended Learning*-Angeboten liegen das soziale Miteinander sowie der Austausch im Wesentlichen in der Präsenzzeit. Dieser kommt daher ein ganz besonderer Stellenwert zu. Die Selbstlernphasen können allerdings auch durch onlinegestützte Foren und/oder Sprechstunden unterstützt werden.

Die Gruppierung erfolgt sowohl im Rahmen der äußeren Differenzierung als auch im Rahmen der inneren Differenzierung nach bestimmten Heterogenitätsmerkmalen wie z. B. dem Interesse, den Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Lernbedürfnissen der Studierenden. Der Lehrende stellt entsprechende Aufgabenformate zur Verfügung, die für die Teilgruppen passend erscheinen (vgl. Fischer 2014). Sehr hilfreich ist dabei die ohnehin vorhandene latente Differenzierung: Es gibt nämlich keinen undifferenzierten Unterricht. Durch die Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden entsteht ein je spezifischer Kontext. Lehrende reagieren in der sozialen Interaktion unterschiedlich auf einzelne Studierende, egal ob bewusst oder unbewusst.

Äußere Differenzierung in der Hochschullehre

Ein sehr eingängiges Beispiel für äußere Differenzierung ist das Angebot unterschiedlicher Studiengänge und Studienfächer an der Hochschule ebenso wie die Wahlmöglichkeit von Studienschwerpunkten. Vorrangiges Differenzierungskriterium dabei ist das Interesse der Studierenden an dem jeweiligen Fach bzw. der jeweiligen Ausrichtung. Auch spezifische Förderangebote für Studierende stellen eine Möglichkeit der äußeren Differenzierung dar.

Einteilung in Gruppen

nach festgelegten

Kriterien

Die wohl bekanntesten Beispiele hierfür findet man in der Studieneingangsphase, beispielsweise die Rechenbrücke zur Förderung von mathematischen Grundkenntnissen in den Ingenieurwissenschaften der FH Münster. Hierbei dienen die Kriterien Leistungsstand und Vorwissen zur Differenzierung. Ziel ist ein Angleichen des Wissens der Studienanfängerinnen und -anfänger an einen gesetzten ‚Normalstandard‘. Hierdurch soll das Wissen aller Studienanfänger ‚auf einen Nenner gebracht werden‘, um ein gemeinsames Studieren zu ermöglichen. Ebenso gibt es in der Studieneingangsphase Angebote zur Förderung von überfachlicher Studierfähigkeit, die für bestimmte Teilgruppen als studienergänzende Formate angeboten werden. In diesem Zusammenhang sind beispielsweise die Mentorenprogramme MENSA und StudiTrainer am Campus Steinfurt der FH Münster zu nennen, die auf eine bessere Begleitung von Studienanfängern und Förderung von Lern- und Arbeitstechniken zielen. Äußere Differenzierung beabsichtigt eine Integration durch Förderung bestimmter Studierendengruppen.

Innere Differenzierung in der Hochschullehre

Beispiele innerer Differenzierung finden sich auch im Kontext der Hochschullehre. Oft ist es den Lehrenden gar nicht bewusst, dass sie anspruchsvolle didaktisch-methodische Angebote zur Differenzierung

machen. Sie reagieren vielmehr auf das Problem, nicht jeden Studierenden durch ihre Angebote erreichen zu können. Am augenscheinlichsten wird dies hinsichtlich der Gestaltung von Teilzeitstudiengängen. Hier findet eine Differenzierung u. a. bezüglich der Medien und Methoden statt. Durch Selbstlernsequenzen wird zeitliche und räumliche Flexibilität sowie eine eigenständige Organisation des Lernens erreicht. Teilzeitstudiengänge ermöglichen so ein Studium in individueller Geschwindigkeit und erlauben es den Studierenden, trotz persönlicher Einschränkungen sowie beruflicher oder familiärer Verpflichtungen zu studieren.

**Differenzierung innerhalb
einer Lerngruppe**

Im Rahmen verschiedener durch das BMBF geförderter Wandelfondsprojekte wurden an der FH Münster Reformelemente in Teilzeitstudiengängen entwickelt, deren Ziel es ist, die Vielfalt der Studierenden zu berücksichtigen. Diese diversitätsgerechten Reformelemente beziehen sich unter anderem auf eine Flexibilisierung des Lernens durch *Blended Learning* und ein Voneinander-Lernen in den Präsenzphasen, insbesondere auch durch die bewusste Einbindung von Praxiserfahrungen in die Lehre. Am Fachbereich Sozialwesen der FH Münster wurde beispielsweise ein weiterbildender Masterstudiengang Kulturgeragogik entwickelt. Mit diesem Angebot sollen Studierende aus ganz unterschiedlichen Berufsbereichen (z. B. Pflege, Soziale Arbeit, Gerontologie, Pädagogik, Kunst- und Kultur) angesprochen werden (vgl. Harth/Boentert 2016, S. 138-139). Daher stehen die Projektverantwortlichen im besonderen Maße vor der Frage, wie Heterogenität aufgegriffen und produktiv genutzt werden kann. Ideen hierzu gehen in die Richtung, Austausch unter den Studierenden im Sinne eines Voneinander-Lernens in der Präsenzzeiten bewusst anzuregen und zu nutzen. Hierzu sollen exemplarische Inhalte ausgewählt werden, die einen Bezug zu unterschiedlichen Berufsfeldern möglich machen. Ein solcher Gegenstand wäre beispielsweise die Musicalarbeit. Sie eignet sich besonders, da sie alle Künste in sich vereint und inhaltlich anschlussfähig an alle Facetten des Alters und Alterns ist. Somit können zum einen die vorhandenen Kompetenzen der Studierenden konstruktiv eingebracht werden, andererseits findet ein hohes Maß an Lernen voneinander statt. Ebenso wird hierdurch eine thematisch-intentionale

Differenzierung, d. h. das Anpassen der Lernziele an die Interessen der Studierenden ermöglicht.

Neben diesen Elementen innerer Differenzierung, die durch studienstrukturelle Veränderungen erreicht werden, findet ein Umgang mit Heterogenität auch auf der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen statt. Das geschieht z. B. immer dann, wenn eine Anpassung des Lerninhalts und ggf. des Ziels nach einer Erwartungsabfrage (#Werkstattbericht 5, S. 29 ff.) vorgenommen wird oder wenn verschiedene Methoden, Medien und Sozialformen angeboten werden (#Werkstattbericht 7, S. 47 f.). Die innere Differenzierung zielt dementsprechend darauf, möglichst viele Studierende mit ihren heterogenen Voraussetzungen anzusprechen und somit inklusive Lehr- und Lernsituationen zu schaffen.

2. Inklusion durch die Gestaltung individueller Lernwege

Inklusion durch optimale Passung

Der Begriff Inklusion wird seit der deutschen Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2007 im Zusammenhang mit der gemeinsamen Beschulung und Ausbildung von nicht-behinderten und behinderten Lernenden verwendet. Inklusion fordert allerdings viel mehr, nämlich dass Verschiedenheit als nicht zu hinterfragende Normalität verstanden werden soll (vgl. dazu Häcker/Walm 2015; Reich 2012). Die folgende Abbildung verdeutlicht diese Auffassung in Abgrenzung zu einer Exklusion und der Integration bestimmter Personengruppen. (siehe Abb. 3)



Abbildung 3: Exklusion, Integration und Inklusion (eigene Darstellung)

Inklusion bedeutet dementsprechend ein Anerkennen von Vielfalt. Das kann – auch in der Hochschullehre – durch die Gestaltung von individuellen Lernwegen gelingen. Hierbei wird innere Differenzierung auf die Spitze getrieben, denn es wird der Versuch unternommen, eine optimale Passung zwischen den Lernzielen, -inhalten sowie -methoden und den Voraussetzungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden herzustellen. Aus dem Bereich der Schulforschung weiß man, dass sich dieser anspruchsvolle Versuch lohnt, denn empirische Befunde zeigen, dass optimale Passung eines der übergeordneten Prinzipien der Unterrichtsqualität ist (vgl. Helmke 2015, S. 248 ff.).

Individualisierung setzt somit bei jedem einzelnen Individuum an und hat zum Ziel, die zuvor erfassten Lernvoraussetzungen und/oder Interessen einzelner Studierender als Ausgangspunkt für die Gestaltung passender Lernangebote zu sehen (vgl. Bohl et al. 2011, S. 4). Jeder Studierende lernt anders. Es geht also darum, variable Lernwege durch den individuellen Zuschnitt des gemeinsamen Lernwegs zu ermöglichen, damit alle Lernenden von einer heterogenitätsorientierten Lehre profitieren können.

Arbeiten in und mit heterogenen Gruppen

E-Learning kann individuelle Zugänge eröffnen.

So kann beispielsweise jeder Lerninhalt methodisch und medial unterschiedlich angeboten werden. Gerade Lernsettings, die E-Learning-Elemente nutzen, wird zugesprochen, nicht nur räumlich und zeitlich selbstbestimmtes Lernen, sondern auch individuelle Herangehensweisen zu ermöglichen. Im Bereich E-Learning und Blended Learning wurden an der FH Münster im Rahmen des BMBF-Projektes *Wandel bewegt* verschiedene Projekte durchgeführt und Erfahrungen in diesem Bereich gesammelt. Eines der vielen guten Beispiele hierfür ist das Projekt *Interaktive Skripte*, das am Fachbereich Physikalische Technik durchgeführt wurde (vgl. Harth/Boentert 2016, S. 108 f.). Durch den Einsatz von dynamischen Lernpfaden werden die Aufgaben interaktiv angeleitet

und bearbeitet. So hat der Wissens- und Kompetenzstand der Lernenden unmittelbar Einfluss auf das Lerntempo, was ein individuelles Fortschreiten in den Aufgaben ermöglicht. Zudem erhalten die Studierenden während ihrer Lerntätigkeit differenzierte Hilfen, die dem jeweiligen Unterstützungsbedarf entsprechen. Aber auch in klassischen Formaten wie z. B. Seminaren und Vorlesungen kann eine heterogenitätsorientierte Lehr- und Lernkultur aufgebaut werden. Hierzu dienen der Einsatz von Aufgabenstellungen, die an das jeweilige Leistungsvermögen angepasst sind, sowie kooperativer Lehr- und Lernsettings. Ebenso trägt ein sachlich-konstruktives und elaboriertes Feedback zu dieser Kultur bei (#Werkstattbericht 7, S. 72).

In einer individualisierten Hochschullehre ist die Rolle des Lehrenden durch einen auf den Lernenden gerichteten Blick und die Begleitung seines Lernprozesses gekennzeichnet. Eine erfolgreiche Moderation im Rahmen dieser Lehre erfordert vom Lehrenden Wertschätzung, Offenheit und Achtsamkeit der Gruppe gegenüber bei gleichzeitiger Präsenz. Zudem sind das Zulassen von Andersartigkeit und das Nutzen von Herangehensweisen der Differenzierung notwendig. Eine der anspruchsvollsten Aufgaben hierbei ist sicherlich, die Balance zwischen der notwendigen Unterstützung und der erforderlichen Autonomie des Lernenden individuell zu finden.

Praxisbeispiele zur Berücksichtigung von Vielfalt in der Lehre



Angebote aus der Praxis

Vielfalt sichtbar machen mit E-Assessments

Online-Self-Assessments zur Unterstützung der Studienwahl

Online-Self-Assessments unterstützen Studieninteressierte dabei, ihre Interessen, Neigungen und Fähigkeiten richtig einzuschätzen und ein geeignetes Studium zu wählen. Darüber hinaus können in Online-Self-Assessments Informationen zum Studienangebot zielgruppenspezifisch eingebunden werden, sodass eine passgenaue Information möglich wird. Die Selbsttests geben Auskunft über die allgemeine sowie fachspezifische Studierfähigkeit und ermöglichen eine selbstständige Reflexion der Ergebnisse durch die Studieninteressierten. Zum Teil werden die individuellen Berichte dieser Tests im Rahmen einer anschließenden Studienberatung aufgegriffen. Ziel ist es, von vornherein die geeigneten Studierenden für einen Studiengang zu gewinnen, d. h. die Passung zwischen Person und Studienfach zu verbessern und möglichst homogene Studiengruppen zu schaffen. Ebenso soll ein Abbruch des Studiums vermieden werden, denn sowohl mangelnde Information über das Studium als auch falsche Erwartungen hinsichtlich der Inhalte und Anforderungen können hierzu führen (vgl. Wosnitza et al. 2015, S. 134).

Online-Self-Assessments haben sich inzwischen in der deutschen Hochschullandschaft etabliert. Sie können informierende und/oder eignungsdiagnostische Fragen beinhalten und sprechen verschiedene Zielgruppen an, also Studieninteressierte mit unterschiedlich ausgeprägter Studienorientierung. Exemplarisch wird an dieser Stelle ein Einblick in das Online-Beratungstool *Studifinder* des Wissenschaftsministeriums und der Hochschulen in NRW gegeben. Der *Studifinder* ist ein Verfahren

zur ersten Studienorientierung oder weiteren Absicherung der Studienwahl, das mithilfe der Antworten auf gezielte Fragen zu persönlichen Interessen, Neigungen und beruflichen Präferenzen Vorschläge zum passenden Studiengang macht. Die Wahlmöglichkeiten für ein Studium sind groß und entsprechend sind die Fragen „Was soll ich studieren?“, „Welcher Studiengang entspricht meinen Neigungen und Fähigkeiten?“ und „Was will ich später beruflich tun?“ nicht leicht zu beantworten. Neben den verschiedenen Tests zu Studienmotivation und -interesse und zu individuellen Fähigkeiten in unterschiedlichen Fächern bietet der *Studifinder* auch Angebote zur Verbesserung der Vorkenntnisse im sprachlichen und mathematischen Bereich (vgl. <https://www.studifinder.de/>).

Online-Self-Assessments ermöglichen einen niederschweligen Zugang zur Reflexion der eigenen Fähigkeiten und Motivation. Sie sind jedoch keine Alternative zu Unterstützungs- und Beratungsangeboten von Hochschulen und werden im besten Fall mit bestehenden Beratungsangeboten verknüpft.

Vorwissen sichtbar machen durch E-Assessments

Vorwissen ist eine individuelle Voraussetzung für das Lernen.

Eine kompetenzorientierte Studienganggestaltung bedeutet nicht nur, der Frage nachzugehen, welche Kompetenzen bei Studierenden entwickelt werden sollen, sondern auch in den Blick zu nehmen, welche Kompetenzen bereits vorhanden sind. Dies macht das Vorwissen der Studierenden sichtbar und es wird ihnen möglich, daran anzuknüpfen. Ebenso lassen sich fachliche Lücken aufzeigen, die für die erfolgreiche Bewältigung des Studiums geschlossen werden sollten. Vergleichsstudien zu Lernprozessen von Experten und Novizen belegen eingehend, dass Vorwissen eine wesentliche individuelle Voraussetzung bzw. Bedingung für weiteres Lernen ist. Es beeinflusst die Qualität und die Schnelligkeit bei der Aufnahme neuer Informationen aus dem gleichen Sachgebiet, indem

es hilft, relevante von irrelevanten Informationen zu unterscheiden und sich ausschließlich auf diese zu konzentrieren,

es durch eine schnelle Aktivierung von Konzepten das Arbeitsgedächtnis entlastet und Wissensverknüpfungen ermöglicht und indem

Vorwissen Interesse am Thema weckt und somit die Bereitschaft stärkt, in das Lernen zu investieren (vgl. Hasselhorn/Gold 2009, S. 81 ff.).

So können beispielsweise Vorkenntnisse in Mathematik grundlegend für fortführende Berechnungen in den Ingenieurwissenschaften sein oder bereits vorhandene Berufserfahrungen einen besseren Zugang zu Studieninhalten ermöglichen. Das Sichtbar-Machen des Vorwissens ist somit eine Grundvoraussetzung dafür, dass dies von Lehrenden aufgegriffen

Assessments machen

Vorwissen sichtbar.

und von Studierenden für ihren Lernprozess genutzt werden kann.

Demzufolge werden Assessments nicht nur in der Phase der Studienwahl eingesetzt, sondern sie bieten sich auch im Verlauf des Studiums an, um Vielfalt sichtbar zu machen. Insbesondere in der Studieneingangsphase haben sich diese Verfahren bewährt. Ihre Ergebnisse helfen dabei, unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen zu erfassen und diese gezielt im Rahmen von Lehrangeboten zu berücksichtigen. Ein mögliches Beispiel aus der FH Münster für ein E-Assessment in dieser Phase sind verschiedene onlinegestützte Tests und Lernangebote für Studierende des Bachelorstudiums Bauingenieurwesen. Im Rahmen eines Vorkursangebotes in den mathematischen Grundlagen wird ein Einstufungstest durchgeführt, dessen Ergebnis direkt zu passgenauen Angeboten führt und somit die sehr heterogene Gruppe der Studienanfänger anspricht. Im weiteren Verlauf des Mathematikstudiums werden die Studierenden im Rahmen eines webgestützten Tutoriums weiter gefördert und erhalten durch Zwischentests eine regelmäßige individuelle Rückmeldung zu ihrem Lernstand (vgl. Harth/Boentert 2016, S. 78-81; S. 90 f.).

Gute Beispiele finden sich auch an anderen Hochschulen. Exemplarisch soll hier von einem Eingangstest in den Ingenieurwissenschaften der Hochschule Osnabrück berichtet werden, da dieser sich laut Aussage der dortigen Hochschulleitung bewährt hat, um Studierende zu dem für sie geeigneten Studienangebot zu lenken. An der Hochschule Osnabrück können sich Studierenden für ein sechs- oder siebensemestriges Studium entscheiden. Das siebensemestrige Studium beinhaltet eine Studieneingangsphase, die sich über drei Semester erstreckt und neben den regulären Inhalten der ersten zwei Semester verschiedene fachliche und überfachliche Förderangebote umfasst. Als Entscheidungsgrundlage für das eine oder andere Studienmodell dienen ein Einstufungstest und ein anschließendes Beratungsgespräch für testschwache Studierende. Die Kolleginnen und Kollegen aus Osnabrück berichten uns von internen Erhebungen, die zeigen, dass das Angebot sehr gut angenommen wird und einen Beitrag dazu leistet, gezielte individuelle Förderung zu ermöglichen.

Vielfalt berücksichtigen durch aktivierende Lehre

In einer studierendenzentrierten Lehre stehen die Lernenden und ihre individuellen Lernprozesse im Mittelpunkt, d. h. die Rolle der Lehrenden verändert sich: Sie sind Lernbegleitende und knüpfen durch die Gestaltung ihrer Lehre an die Erfahrungen, Kenntnisse und Interessen von Studierenden an (vgl. Zervakis/Mooraj 2014, S. 4). Aktivierende Lehre zielt darauf, durch individuelle Autonomie- und Kompetenzerfahrungen zu motivieren sowie die Lernstrategien und -stile jedes Einzelnen anzusprechen. Hierdurch wird in hohem Maße die Vielfalt der Studierenden berücksichtigt.

Im Zusammenhang mit der aktuellen Debatte um die Veränderung der Hochschullehre, dem sogenannten *Shift from Teaching to Learning*, ist die Aktivierung von Studierenden zu einer Leitkategorie geworden.

Lernende als aktive
Mitgestalter von Lehre

Studierende sind hierbei nicht passive Konsumenten von Lehre, sondern aktive Mitgestalter, die selbstgesteuert lernen und ihren Lernprozess reflektieren (#Werkstattbericht 7, S. 27). Aktivierende Lehr- und Lernformen, die auf unterschiedliche Art und Weise Vielfalt berücksichtigen, sind z. B. das projektbasierte Lernen, das problemorientierte Lernen und das forschende Lernen (vgl. Seidel, S. 76).

Projektbasiertes Lernen

Im Rahmen des projektbasierten Lernens bearbeiten Lernende anhand zuvor vorgegebener Projektschritte ein gemeinsames Projekt. Die Aufgabenstellung orientiert sich an der späteren Berufspraxis der Studierenden und besitzt dementsprechend einen deutlichen Praxisbezug. Die Aufgabenwahl kann jedoch auch von den Interessen der Studierenden geleitet werden. Unabhängig vom Mitbestimmungsgrad bei der Aufgabenwahl ist es jedoch geboten, dass die Gruppe die Aufgabe eigenverantwortlich löst und unterschiedliche Herangehensweisen möglich sind. Der/die Lehrende gibt bei Bedarf unterstützend Hilfestellungen. Am Ende des Prozesses steht ein Ergebnis, das dokumentiert und präsentiert wird (vgl. Rummler 2012).

An der FH Münster wird beispielsweise im Rahmen der Studiengänge für Wirtschaftsingenieure im Modul *Angewandte Marktforschung* regelmäßig projektbasiertes Lernen durchgeführt. Hierbei bringt ein Praxispartner, mit dem die Studierenden kooperieren, eine konkrete Fragestellung aus seinem Unternehmen ein. Diese wird dann in verschiedenen Schritten und mit enger Begleitung durch die Lehrenden in einer studentischen Kleingruppe als Projekt bearbeitet. Nach Erfüllung des Auftrags stehen an seinem Ende die Präsentation und Dokumentation des Ergebnisses und das Feedback des Praxispartners und der Lehrenden. Dieses

gemeinsame Arbeiten ist nach Aussage eines involvierten Lehrenden für alle Seiten sehr lehrreich und wertvoll, weshalb sich der hohe zu leistende Betreuungsaufwand während der Projektdurchführung lohnt. Den jeweils passgenauen Grad der Unterstützung für die Studierenden zu finden und die Ergebnisse der einzelnen Projekte für die gesamte Lerngruppe ansprechend sowie gewinnbringend zu sichern, sind jedoch Herausforderungen dieser Methode.

Problemorientiertes Lernen

Problemorientiertes Lernen bedeutet die Auseinandersetzung mit konkreten Praxisproblemen in der Lehre und geht traditionell auf die Ausbildung von Medizinern zurück. Heute findet problemorientiertes Lernen jedoch vermutlich in allen Studiengängen Anwendung, etwa wenn z. B. Beratungssituationen und Konfliktfälle besprochen werden oder es um die Analyse von Bauschäden und Konstruktionsfehlern geht (#Werkstattbericht 7, S. 116 f.).

Problemorientiertes Lernen folgt einer bestimmten Struktur mit unterschiedlichen Phasen: der Problemdarstellung, der Problemstrukturierung und der Problemlösung. Ziel ist es, diese Lösungen auch auf andere, verwandte Problemstellungen anwenden zu können. Dieses Lehr-/Lernformat bietet viele Möglichkeiten, um auf individuelle Fähigkeiten und Arbeitsweisen einzugehen, da der Weg zur Problemlösung nicht vorgegeben wird (vgl. Slemeyer 2013).

Problemorientiertes Lernen findet an der FH Münster beispielsweise im Rahmen von Veranstaltungen zum Qualitätsmanagement an den Fachbereichen Oecotrophologie / Facility Management sowie Gesundheit statt. Zur Veranschaulichung der Praxisrelevanz des Themenfeldes werden verschiedene Zugänge angeboten: selbsterstellte Lernfilme, die spezifische Problemsituationen des Qualitätsmanagements zeigen, mit dazugehörigen Aufgabenstellungen und ausgewählte Diskussionsimpulse. Die Problemdarstellung über das Medium Film hat sich bewährt, weil

damit eine größere Gruppe von Studierenden adressiert werden kann. In der individuellen und problemorientierten Auseinandersetzung mit den Lernfilmen entwickeln die Studierenden Kompetenzen, um Situationen zu analysieren, Zusammenhänge zu erkennen und schließlich eigene Lösungen zu generieren und diese auf das Problem anzuwenden (vgl. Harth/Boentert 2016, S. 204-205).

Forschendes Lernen

Forschendes Lernen ist ein Ansatz mit starkem Wissenschaftsbezug und bietet sich daher besonders in der Hochschullehre an. Ziel ist es, dass Studierende den gesamten Forschungsprozess von der Fragestellung bis zur Ergebnisdokumentation eigenständig gestalten. Als Hilfestellung werden ihnen verschiedene Möglichkeiten zur methodischen Herangehensweise an eine Forschungsfrage vermittelt, zudem begleitet sie die/der Lehrende bei Bedarf in ihrem Forschungsprozess. Neben der großen Individualität, die das forschungsbezogene Lernen bietet, ermöglicht es zudem, besondere Interessen aufzugreifen oder berufliche Vorerfahrungen mit einzubringen, indem die Forschungsfrage durch die Studierenden frei gewählt werden kann (vgl. Reinmann 2015, S. 121 ff.).

Es gibt einige gelungene Beispiele zum forschenden Lernen an deutschen Hochschulen, die zum Teil seit Herbst 2014 im Rahmen des Qualitätspakt Lehre-Verbundprojektes *ForschenLernen* an der FH Potsdam evaluiert werden. Eines dieser Beispiele ist die Neuentwicklung eines Lehrveranstaltungstyps *Praxis der Forschung* im Masterstudiengang Informatik des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT). Durch den eigenen Forschungsprozess, der zum Teil in größere Forschungsvorhaben am KIT eingebunden ist, erwerben die Studierenden über einen Zeitraum von zwei Semestern sowohl Fachwissen als auch methodische Kompetenzen zur wissenschaftlichen Arbeit. Die Prüfungsleistungen sind hierbei je eine mündliche Prüfung am Semesterende, mehrere Präsentationen im Verlauf des Forschungsprozesses sowie schriftliche Ausarbeitungen (vgl. Budde et al. 2016).

Unterstützung und
Begleitung durch den
Lehrenden ist nötig.

Den aufgeführten Lern- und Arbeitsformen – projektbasiertes, problemorientiertes und forschendes Lernen – ist gemeinsam, dass sie unterschiedliche Vorerfahrungen berücksichtigen, verschiedene Zugänge und Lernwege ermöglichen und zur Reflexion anregen. Verbindende Elemente sind ebenso das aktive, selbstgesteuerte und kooperative Lernen der Studierenden. Hieraus leiten sich auch typische Herausforderungen ab, die beim Einsatz dieser Formen auftreten können und denen zu begegnen ist: Studierende benötigen immer wieder Unterstützung und Begleitung in ihrem selbstständigen Lernprozess. Zudem sollte der Nutzen dieser Methoden transparent dargestellt werden, da sie im Vergleich zu konventionellen Lehrveranstaltungen einen erhöhten Einsatz und Arbeitsaufwand von Studierenden und Lehrenden verlangen. Hiermit verbunden ist auch die Frage, wie die gewollte Ergebnisoffenheit dieser Methoden in Prüfungen berücksichtigt und die vielfältigen Herangehensweisen der Studierenden anerkannt werden können. Dafür geeignet sind Formen der Reflexion des Prozesses durch mündliche Prüfungen und Portfolios oder auch Bewertungen von Ergebnisdokumentationen, z. B. in Form von Vorträgen, Postern, Fachdiskussionen, Papern oder auch anderen Dokumentationen (#Werkstattbericht 8).

Vielfalt gerecht werden durch Flexibilisierung des Hochschulstudiums

Im Kontext des lebenslangen Lernens werden Neuerungen in der deutschen Hochschullandschaft notwendig. Die KMK fordert im Rahmen der Bologna-Reform, die Studienzielgruppe zu erweitern, indem flexible Studienmöglichkeiten geschaffen werden. Diese Maßnahme dient dem Ziel einer stärkeren Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Somit wird versucht, der Heterogenität in den Bildungsbiografien und Kompetenzen der Studierenden gerecht zu werden. Insbesondere geht es um die Entwicklung von adäquaten Studienangeboten für Studieninteressierte, die nicht dem klassischen Bild des ‚Normalstudierenden‘ entsprechen. Dies kann zum einen durch das Angebot eines Teilzeitstudiums oder zum anderen durch die Änderung der Studiengangorganisation, z. B. als *Blended Learning* erfolgen.

Flexible Studienmodelle
sprechen neue
Zielgruppen an.

Flexibilisierung durch Studium in Teilzeit

Bislang sind Hochschulstudienangebote vorwiegend für Vollzeitstudierende konzipiert. Dies geht jedoch an der Realität vieler Studierender vorbei, da ein Großteil von ihnen neben dem Studium erwerbstätig ist oder familiären Verpflichtungen wie der Betreuung von Kindern oder der Pflege Angehöriger nachgeht. Es zeigt sich jedoch eine Diskrepanz zwischen dem Bedarf an Teilzeitstudienmöglichkeiten und dem tatsächlichen Angebot an den Hochschulen. Dies führt zu Verzögerungen im Studienablauf oder gar zum Verzicht der Aufnahme eines Studiums. Von den formal für ein Vollzeitstudium eingeschriebenen Studierenden

reduzieren mehr als jede/r Fünfte den Studienaufwand und studieren faktisch – auf informelle Weise – in Teilzeit (vgl. Middendorf et al. 2013).

**Individuelle Studien-
modelle werden
durch Studieren in
Teilzeit möglich.**

Die Forderung und die Möglichkeiten eines Studiums in Teilzeit sind in den Hochschulgesetzen der Länder verankert. In § 62a (1) HG NRW heißt es beispielsweise: „Die Hochschule soll das Lehrangebot so organisieren, dass das Studium auch als Teilzeitstudium erfolgen kann.“ Hierbei geht es nicht einfach um die Verringerung des Studienaufwands um die Hälfte und dafür eine Verdoppelung der Studiendauer, sondern vielmehr um eine möglichst flexible Gestaltung eines individuellen Studienmodells. Ziel ist es daher, neue Studiengänge bedarfsgerecht sowie attraktiv für die Zielgruppe der Studierenden zu gestalten.

An der FH Münster gibt es bereits mehrere weiterbildende Studiengänge, die berufsbegleitend organisiert sind. Doch auch für grundständige Bachelor- und konsekutive Masterstudiengänge ist der Bedarf an Teilzeitstudienangeboten vorhanden. Beispielsweise gibt es im Fachbereich Bauingenieurwesen der FH Münster einen Masterstudiengang, der formal als Vollzeitstudium organisiert ist. Einige Studierende, die nach dem Bachelorabschluss bereits ins Berufsleben eingestiegen sind, studieren diesen jedoch bereits faktisch in Teilzeit parallel zu ihrem Job. Im Rahmen eines Wandelfondsprojekts wird derzeit ergänzend zum Vollzeit-Masterstudium eine offizielle Studienmöglichkeit in Teilzeit erarbeitet, um den Bedürfnissen dieser Studierenden gerecht zu werden. Ein zentrales Element des geplanten Studiengangs ist ein Anerkennungsmanagement. Neben der klassischen Anerkennung extern erbrachter und nachgewiesener Leistungen besteht die Möglichkeit, in offenen Modulen eine wissenschaftliche Ausarbeitung der eigenen Praxiserfahrung mit Bezug zum Bauingenieurstudium zu erstellen. Im Rahmen der praxisbezogenen Projektarbeit sollen die berufserfahrenen Studierenden weiterhin auf eigene Projekte zurückgreifen. Durch die organisatorische Struktur des Studiengangs und die bewusste Verknüpfung von beruflichen Erfahrungen und Studium soll die zeitliche, örtliche sowie inhaltsbezogene Flexibilität der Studierenden erhöht werden (vgl. Harth/Boentert 2016, S 82-83).

Flexibilisierung durch Blended Learning

Die Kombination aus Präsenz- und Fernlehre, also eine Vermischung des Lernens (*Blended Learning*), ermöglicht für Studierende eine örtliche und zeitliche Flexibilisierung des Studiums. An der FH Münster gibt es seit dem Wintersemester 2016/17 einen neuen onlinegestützten Masterstudiengang *Soziale Arbeit und Forschung*, der in Kooperation mit den Hochschulen Fulda, Koblenz, Potsdam und RheinMain (Wiesbaden) angeboten wird. Dieser richtet sich an Berufstätige aus der Sozialen Arbeit, die sich neben ihrer beruflichen Tätigkeit wissenschaftlich weiterqualifizieren möchten. Der Studiengang ist so aufgebaut, dass 75 Prozent des Studiums online und 25 Prozent der Studienzeit als Präsenzstudium absolviert werden. Für die Online-Studienzeit werden auf einer Lernplattform zum einen Studienmaterialien bereitgestellt, zum anderen dient diese auch der Kommunikation, z. B. über das Tool des *LiveClassroom*. Die Online-Studienzeit ist insbesondere für das Selbststudium und die Arbeit in Kleingruppen vorgesehen. Zentral ist die Begleitung durch die Lehrenden während der Online-Module. Die Präsenzmodule sind insbesondere auf praktische Übungen und unmittelbare Kommunikation ausgelegt, für die die Online-Lehre weniger gut geeignet ist. Um der Tatsache gerecht zu werden, dass die Studierenden bundesweit zu den Präsenzmodulen an die Hochschulen anreisen, finden diese in Form von mehrtägigen Blockveranstaltungen statt. Wichtig ist eine inhaltliche Verschränkung der Präsenz- und Online-Lehre, sodass beide nicht isoliert nebeneinander stehen.

Verzahnung von Online- und Präsenzstudium

Dieser Studiengang ist durch die Unterteilung in Online-Module und Präsenz-Module gekennzeichnet und setzt eine weitreichende Flexibilisierung des Studiums um.

In kleinerem Rahmen kann dies auch in klassischen Präsenzstudiengängen erreicht werden, indem in einzelne Module eine Verbindung von Präsenz- und Fernlernphasen integriert wird.

Vielfalt würdigen mittels Anerkennungsmanagement

Ziel eines Anerkennungsmanagements ist es, die vielfältigen Kompetenzen, die Studierende in das Hochschulstudium einbringen, auf die Studienleistungen anzurechnen und anzuerkennen. Somit wird versucht, der Heterogenität in den Bildungsbiografien und Kompetenzen der Studierenden gerecht zu werden und diese zu würdigen.

Es gibt verschiedene Fälle für Anrechnung von Kompetenzen und Leistungen in der Hochschule. Gegenstände dieser Anrechnungen sind z. B.

die Leistungen von Hochschulwechslern aus dem gleichen oder einem anderen Studiengang aus dem Inland,

die Studienleistungen, die im Ausland, z. B. während eines Erasmusstudiums, erworben wurden

und/oder außerhochschulisch erworbene Kompetenzen, die Studierende aus dem Beruf oder Weiterbildungen mitbringen.

Gerechte Anerkennung

erfordert klare

und einheitliche

Regelungen.

Zur Anrechnung und Anerkennung von Kompetenzen gibt es auf europäischer Ebene, auf Bundesebene und auf Landesebene verschiedene rechtliche Vorgaben. So heißt es beispielsweise im Hochschulgesetz NRW in § 63a (1): Prüfungsleistungen anderer Hochschulen sind anzuerkennen, „sofern hinsichtlich der erworbenen Kompetenzen kein wesentlicher Unterschied zu den Leistungen besteht, die ersetzt werden.“ Die Anerkennung von Leistungen, die in anderen Hochschulen erbracht wurden, erscheint relativ klar; schwieriger gestaltet es sich jedoch mit außerhochschulisch erbrachten Leistungen wie z. B. beruflich erworbenen

Kompetenzen. Die Hochschule kann weiterhin „sonstige Kenntnisse und Qualifikationen auf der Grundlage vorgelegter Unterlagen anerkennen, wenn diese Kenntnisse und Qualifikationen den Prüfungsleistungen, die sie ersetzen sollen, nach Inhalt und Niveau gleichwertig sind“ (HG NRW 2014, § 63a (7)).

Es ist möglich, bis zu 50 Prozent des Studienumfangs durch außerhochschulische Kompetenzen zu ersetzen. Während über formal erworbene Kompetenzen häufig Nachweise wie etwa Zeugnisse vorliegen, sind non-formal und informell erworbene Kompetenzen nicht unmittelbar ‚belegbar‘. Im Folgenden werden zwei Beispiele vorgestellt, wie andere Hochschulen mit der Aufgabe einer gerechten Anerkennung umgehen.

Hochschulweit geltende Anrechnungsrahmenverordnung (Hochschule Niederrhein)

Die Hochschule Niederrhein hat eine *Anrechnungsordnung für die Bachelor- und Masterstudiengänge der Hochschule Niederrhein* verabschiedet (vgl. Hochschule Niederrhein 2014). Diese gilt hochschulweit und wird von den Fachbereichen in den Prüfungsordnungen der einzelnen Studiengänge umgesetzt. Geregelt wird, welche Kompetenzen und Qualifikationen auf einen Studiengang angerechnet werden können, Kriterien der Prüfung auf einen nicht wesentlichen Unterschied bei Kompetenzen, welche Unterlagen eingereicht werden müssen, bis zu welchem Zeitpunkt im Studium der Antrag auf Anrechnung erfolgen kann, die maximale Dauer des Verfahrens sowie die Zuständigkeiten innerhalb der Hochschule. Festgeschrieben werden u. a. auch die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen sowie die Anrechnung informell und non-formal erworbener Kompetenzen (vgl. Wachendorf 2015, S. 23). Ein Vorteil dieser Anrechnungsrahmenverordnung besteht in der Transparenz für die Studierenden – eine Beliebigkeit in der Anrechnung ist ausgeschlossen. Die Anrechnungsrahmenverordnung fördert die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung.

Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen mittels Portfolioverfahren (Alice Salomon Hochschule Berlin)

Die Alice Salomon Hochschule praktiziert ein Portfolioverfahren zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen z. B. von Erzieher/innen im Bachelorstudiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter. Die Studierenden bringen häufig umfangreiche und vielfältige Berufserfahrung ins Studium mit. Ziel der Anerkennung ist es u. a., Doppelungen im Lernprozess zu vermeiden und dadurch die Präsenzzeiten im Studium zu reduzieren.

Neben einer pauschalen Anerkennung von Leistungen, die auf Kooperationsvereinbarungen mit Fachschulen und Berufsschulen basiert, findet eine individuelle, personenbezogene Anerkennung von Kompetenzen aus der Aus- und Weiterbildung sowie der Berufspraxis der Studierenden statt. Hierzu werden ein Portfolio eingesetzt sowie, darauf aufbauend, ein Kolloquium durchgeführt. Ziel ist das Sichtbar-Machen eigener Kenntnisse und Fähigkeiten seitens der Studierenden durch die Dokumentation formaler, non-formaler und informeller Kompetenzen. Das Portfolio beinhaltet einen Lebenslauf, ein Lerntagebuch und eine Übersicht über anrechnungsfähige Module und Arbeitsbögen zur Dokumentation des Wissens und Könnens in einzelnen Modulen. Zentral ist die Reflexion der Berufspraxis im Portfolio. In einem Anhang werden Nachweise und Belege beigelegt. Neben Zeugnissen und Zertifikaten können diese eigenen Nachweise beispielsweise Aufsätze, Berichte, Protokolle, Dokumentationen, Konzepte, Bilder oder Videos sein. Das Kolloquium dient der Überprüfung der ermittelten Kompetenzen und wird von zwei Hochschullehrenden als Gespräch mit dem/der Studierenden durchgeführt. Hierzu gibt es je anrechnungsfähigem Modul einen Beurteilungsbogen zum Abgleich der Kompetenzziele (vgl. Sava 2011).

Zusammenfassung



Jede/r lernt anders –
Differenzierung
ermöglicht individuelle
Lernwege.

Zusammenfassung

**Es ist notwendig,
auf Vielfalt zu reagieren.**

Vielfalt an Hochschulen besitzt verschiedene Dimensionen. Studierende bringen vielfältige Persönlichkeitsmerkmale, Vorerfahrungen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in die Hochschule ein. Ebenso sind die Mitarbeitenden und Lehrenden an Hochschulen heterogen. Infolgedessen wird an einer Hochschule auf ganz unterschiedliche Art und Weise gearbeitet, gelehrt und gelernt. Entsprechend divers sind auch die Perspektiven, die zum Thema Vielfalt eingenommen werden können, und Haltungen, die sich zu diesem Thema herausbilden. So kann Vielfalt Herausforderung, aber auch Chance sein, indem sich eine Hochschule aufgrund der Vielfalt ihrer Angehörigen auszeichnet, diese ganz bewusst nutzt und somit davon Abstand nimmt, alle auf einen Nenner bringen zu wollen. Ein erster Schritt, mit Vielfalt in der Hochschullehre umzugehen, ist daher zunächst das Wahrnehmen und auch Ernstnehmen der unterschiedlichen Kompetenzen und Voraussetzungen der Studierenden. Dies geht unabdingbar mit einer Selbstreflexion der eigenen Normalitätsvorstellungen und Anspruchserwartungen an die Studierenden als Lehrende bzw. Lehrender einher. Es geht also darum, die eigene Haltung und Einstellung zur Vielfalt zu reflektieren.

Die Individualität der Lernenden erfordert eine differenzielle Didaktik. Diese schafft individuelle Lernzugänge, kompensiert Schwachstellen in den Voraussetzungen der Studierenden und nutzt das vorhandene Lernpotenzial. Es kann kein Patentrezept für heterogenitätssensibles Lehren geben. Jedoch existieren übergreifende Anhaltspunkte, die sich als förderlich im Umgang mit heterogenen Lerngruppen erwiesen haben:

Transparenz in den Anforderungen, Lernzielen und Erwartungen in den Lehrveranstaltungen schafft für die Studierenden Klarheit.

Lerninhalte können besser aufgenommen werden, wenn sie an das Vorwissen der Studierenden anknüpfen und sogenanntes Anschlusslernen (#Werkstattbericht 7, S. 29) stattfindet. Dieses kann auf der methodisch-technischen Ebene durch Lernstandserhebungen, Assessments und Erwartungsabfragen unterstützt werden.

Der Einsatz von aktivierenden Lehr- und Lernformen wie z. B. projektbasiertes, problemorientiertes und forschendes Lernen ermöglicht den Studierenden, ihre jeweiligen Fähigkeiten einzubringen und voneinander zu lernen.

Methodenvielfalt steigert die Motivation der Studierenden und bietet unterschiedliche Zugänge zum Seminarthema.

Trotz der Vielfalt der Studierenden ist es wichtig, nicht lediglich deren Verschiedenheit in den Blick zu nehmen, sondern auch Gemeinsamkeiten herauszustellen. Heterogene Lerngruppen brauchen auch etwas gemeinsam Verbindendes (z. B. das gemeinsame Interesse an dem Seminarthema). Vielfalt ist in der Hochschule also gleichermaßen Herausforderung und Chance für das gemeinsame Lernen.

Grundvoraussetzung für den Einsatz dieser Verfahren und die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen ist jedoch die Sensibilität für Vielfalt und eine Kultur der Wertschätzung von Vielfalt. Diese spiegelt sich auf Hochschulebene u. a. auch durch eine Flexibilisierung des Hochschulstudiums und ein Vielfalt der Studierenden würdigendes Anerkennungsmanagement wider.

Anhang



Literaturverzeichnis
Über die Autorinnen
Über Wandel bewegt

Literaturverzeichnis

Bönsch, M. (1995): Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien. München: Ehrenwirth.

Bohl, T./Batzel, A./Richey, P. (2011): Öffnung – Differenzierung – Adaptivität: Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. *Schulpädagogik heute*, 2 (4).

Budde, M./Grebing, S./Burger, E./Kramer, M./Beckert, B./Beigl, M./Reussner, R. (2016): „Praxis der Forschung“. Eine Lehrveranstaltung des forschungsnahen Lehrens und Lernens in der Informatik am KIT. In: *Neues Handbuch Hochschullehre*. Nr. 74. S. 55-79.

De Ridder, D./Jorzik, B. (2012) (Hrsg.): Vielfalt gestalten. Kernelemente eines Diversity-Audits für Hochschule. Essen: Stifterverband. Verfügbar unter: <https://www.stifterverband.org/content/vielfalt-gestalten> [18.08.2016].

Fischer, C. (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung (Schriftenreihe des Netzwerks Bildung, Bd. 31). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Gardenswartz, L./Rowe, A. (1994): *The Managing Diversity Survival Guide*. Burr Ridge: Irwin.

Häcker, T./Walm, M. (2015): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Harth, T./Boentert, A. (2016) (Hrsg.): Wandelfonds 2011-2016. Einblicke in Lehrinnovationen. Münster: FH Münster.

Hasselhorn, M./Gold, A. (2009): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. 2. durchges. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Helmke, A. (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 6. überarbeitete Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer.

HG NRW (2014): Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz – HG) vom 16. September 2014. Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000654 [18.08.2016].

Hochschule Niederrhein (2014): „Anrechnungsordnung für die Bachelor- und Masterstudiengänge der Hochschule Niederrhein vom 3. April 2014“, Verfügbar unter: https://www.hs-niederrhein.de/uploads/tx_iwnews/Amtl-BekNr1_-_Anrechnungsordnung030414_01.pdf [18.08.2016].

Middendorf, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bonn/Berlin: BMBF. Verfügbar unter: https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf [18.08.2016].

Paradies, L./Linser, H. J. (2013): Differenzieren im Unterricht. 7., überarb. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Reich, K. (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim: Beltz.

Reinmann, G. (2015): Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In: B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders, A. Bohmeyer (Hrsg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen: Budrich. S. 121-137.

Rummler, M. (2012): Innovative Lehrformen: Projektarbeit in der Hochschule. Projektbasiertes und problemorientiertes Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz.

Sava, A. (2011): Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen an der Alice Salomon Hochschule Berlin – Praxiserfahrungen. In: bwp@ Spezial 5. Verfügbar unter: <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws28/sava/> [18.08.2016].

Schulmeister, R./Metzger, C. (Hrsg.) (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster: Waxmann.

Seidel, S. (2015): Wenn Vielfalt Chance sein soll. Der produktive Umgang mit den Kompetenzen beruflich qualifizierter Studierender in Lehre und Studium. In: A. Hanft, O. Zawacki-Richter, W. B. Gierke (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster: Waxmann. S. 69-79.

Slemeyer, A. (2013): Problemorientiertes Lernen für eine Einzelveranstaltung – ein Fallbeispiel aus dem Ingenieurbereich. Neues Handbuch Hochschullehre. 59. Ergänzungslieferung. Berlin, Stuttgart: Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH.

Viebahn, P. (2009): Lernerverschiedenheit im Studium. Ein Konzept zu einer großen didaktischen Herausforderung. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik. S. 38-44.

Viebahn, P. (2010): Heterogenität von Studierendengruppen. In: HDS. Journal 2/2010, S. 23-32. Verfügbar unter: https://www.hds.uni-leipzig.de/fileadmin/media/HDSjournal_2-2010.pdf [18.08.2016].

Wachendorf, N. (2015): Die Entwicklung und Implementierung von Verfahren zur Anrechnung hochschulischer und akademischer Kompetenzen durch eine Anrechnungsrahmenverordnung an der Hochschule Niederrhein. In: E. Gerich, H. Hanak, H. Schramm, S. Strazny, N. Sturm, N. Wachendorf, M. Wadewitz, D. Weichert (Hrsg.): Handreichung: Anrechnung, Teil 2. Ein Einblick in die Praxis. Eine Publikation der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin. S. 16-25.

Wenning, N. (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: S. Boller, E. Rosowski, T. Stroot (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz. S. 21-31.

Werkstattbericht 5: Krämer, J./Müller-Naevecke, C. (2015): Kompetenzen entwickeln. In: A. Boentert, T. Harth (Hrsg.): Reihe Werkstattberichte des Wandelwerks, Bd. 5. Münster: FH Münster.

Workstattbericht 7: Harth, T. (2015): 100 Begriffe für die Hochschullehre. In: A. Boentert, T. Harth (Hrsg.): Reihe Werkstattberichte des Wandelwerks, Bd. 7. Münster: FH Münster.

Workstattbericht 8: Harth, T./Hombach, K. (2015): Kompetenzen prüfen. In: A. Boentert, T. Harth (Hrsg.): Reihe Werkstattberichte des Wandelwerks, Bd. 8. Münster: FH Münster.

Wild, E./Esdar, W. (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz. Verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf [18.08.2016].

Wissenschaftsrat (2013): Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems. Verfügbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3228-13.pdf> [18.08.2016].

Wosnitza, M./Bürger, K./Drouven, S. (2015): Self-Assessments: Heterogene Eingangsvoraussetzungen und Prognose von Studienerfolg. In: A. Hanft, O. Zawacki-Richter, W. B. Gierke (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster: Waxmann. S. 133-143.

Zervakis, P./Mooraj, M. (2014): Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. Chancen, Herausforderungen, Strategien und gelungene Praxisansätze aus den Hochschulen. In: Zeitschrift für Inklusion. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/222/224> [18.08.2016].

Zitierte Befragungen der FH Münster

SAB JG 2015 (Studienabschlussbefragung des Jahrgangs 2015): Interne Befragung der Absolventen des Jahrgangs 2015 an der FH Münster. Münster: FH Münster.

KOAB JG 2014 (Kooperationsprojekt Absolventenstudien des Jahrgangs 2014): Befragung der Absolventen der FH Münster des Jahrgangs 2014. Münster: FH Münster.

EB WS 15/16 (Erstsemesterbefragung im Wintersemester 15/16): Interne Befragung der Studienanfänger des Wintersemesters 15/16. Münster: FH Münster.

Über die Autorinnen

Dipl.-Päd., Dipl.-Sozialpäd. Katharina Hombach

Erziehungswissenschaftlerin mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Wandelwerk – Zentrum für Qualitätsentwicklung der FH Münster von 2014 bis 2016. Arbeitsschwerpunkte: Didaktische Beratung, Qualifizierung, Konzeptentwicklung, Begleitforschung. 2008 bis 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz im Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Forschung in einem Drittmittelprojekt zu Schulentwicklung, Lehre in den Bildungswissenschaften zu verschiedenen Themen der Schulpädagogik, u. a. zu Heterogenität, Differenzierung, Beratung.

Dr. Charlotte Pernhorst

Erziehungswissenschaftlerin mit Schwerpunkt Schul- und Organisationsentwicklung. Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Wandelwerk – Zentrum für Qualitätsentwicklung der FH Münster in den Jahren 2015 und 2016. Arbeitsschwerpunkte: Didaktische Beratung, Qualifizierung, Konzeptentwicklung, Begleitforschung und Prozessbegleitung. In den Jahren 2010 bis 2014 wissenschaftliche Hilfskraft und Mitarbeiterin an der Universität zu Köln und in den Jahren 2009 bis 2010 an der WWU Münster. Arbeitsschwerpunkte: Forschung im Rahmen einer Dissertation zur Schul- und Organisationsentwicklung an Grundschulen, Einbindung in ein Drittmittelprojekt zur Diagnose und individuellen Förderung im Unterricht, Lehre in den Bildungswissenschaften zu verschiedenen Themen der Allgemeinen Didaktik und Schulforschung.

- * Vielfalt berücksichtigen
→ durch aktivierende Lehre
- * Vielfalt sichtbar machen
→ mit Assessments
- * Vielfalt gerecht werden
→ durch Teilzeitstudium
- * Vielfalt würdigen
→ mittels Anerkennungsmanagement



Über Wandel bewegt

Vom Wandel der Qualitätskultur zum Wandel der Lehr- und Lernkultur

Die FH Münster engagiert sich schon seit langem in der Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium. Viele Lehrende, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Studierende trugen dazu bei, dass ihr 2011 als erste deutsche Fachhochschule der erfolgreiche Abschluss der Systemakkreditierung gelang. Bis zu diesem Zeitpunkt standen vor allem die Analyse und Verbesserung zentraler lehrbegleitender Prozesse und die systematische Qualitätssicherung durch Evaluationen im Vordergrund. Für das ‚Kerngeschäft‘ des Lehrens bot das Qualitätsmanagement aber nur wenig Unterstützung. Dies hat sich seither stark geändert: Mit dem Projekt Wandel bewegt, das von 2011 bis 2020 aus dem Qualitätspakt Lehre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird, strebt die Hochschule eine spürbare Veränderung ihrer Lehr- und Lernkultur an.

„Wandel bewegt“

Mit ihrem aus dem Qualitätspakt Lehre geförderten Projekt reagiert die FH Münster auf die Anforderungen einer sich wandelnden Berufs- und Lebenswelt. Diese verlangen, dass sich Hochschulen neben der Vermittlung von Fachkompetenzen auch auf die Entwicklung von Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen ausrichten. Ziel des Projektes ist es, den Studienerfolg auch unter diesen Anforderungen zu garantieren. Dazu gehört auch, die Studierenden individuell und bedarfsgerecht zu beraten und zu betreuen. Um diesem Anspruch zu genügen, wird das kompetenzorientierte Lehren und Prüfen verstärkt: Studienprozesse werden explizit sowohl auf fachliche als auch auf überfachliche Kompetenzen ausgerichtet. Außerdem wird ein hochschulweites Beratungs- und Betreuungssystem aufgebaut, durch das eine förderliche Studiensituation

geschaffen und die Studierenden von der Studienwahl bis in den Berufseinstieg mit Blick auf ihre Kompetenzförderung begleitet werden.

Weiterbildung und Wandelfonds

Drei zentrale Bausteine sollen zu diesen Zielen beitragen:

Eine Qualifizierungsoffensive unterstützt die Lehrenden dabei, stärker kompetenzorientiert zu lehren und zu prüfen, und bietet Anregungen für entsprechende Anpassungen der Studiengänge. Auch die Frage, welche Begleitung Studierende in diesem Veränderungsprozess benötigen und wie dies in der Praxis gelingen kann, wird gemeinsam mit den in der Beratung und Betreuung beschäftigten Kolleginnen und Kollegen bearbeitet. Entsprechende Angebote bietet u. a. die Ideenwerkstatt Lehre, eine neue Weiterbildungsreihe der Hochschule. Ein Anreizsystem schafft Freiräume, damit die in der Weiterbildung gewonnenen Ideen in die Praxis umgesetzt werden können.

Über ein hochschulinternes Antragsverfahren unterstützt die FH Münster zudem aus dem sogenannten Wandelfonds viele neue und innovative Projekte in Lehre, Beratung und Betreuung.

Alle Maßnahmen werden von einem im Wandelwerk, dem Zentrum für Qualitätsentwicklung der Hochschule verorteten Projektteam fachlich, auch hochschuldidaktisch und administrativ begleitet, koordiniert und evaluiert.

Sie möchten mehr über unsere Aktivitäten erfahren? Besuchen Sie uns im Internet!

www.fh-muenster.de/wandelwerk

oder kommen Sie zu uns in die
Robert-Koch-Straße 30, 48149 Münster.

In der Reihe Werkstattberichte des Wandelwerks

bereits erschienen: **Band 1** – Kompendium Kompetenzen,
Band 2 – Motivation, **Band 3** – WebQuest, **Band 4** – Tutorien,
Band 5 – Kompetenzen entwickeln, **Band 6** – Fragen in der Lehre,
Band 7 – 100 Begriffe für die Hochschullehre, **Band 8** – Kompetenzen prüfen



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das Projekt »Wandel bewegt« wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL11069 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der FH Münster.

Dieser Werkstattbericht
bietet Anregungen
zum Umgang mit
studentischer Vielfalt
in der Lehre.
