
Diversitätsgerecht Lehren und Lernen

Frank Linde und Nicole Auferkorte-Michaelis

Zusammenfassung

In diesem Beitrag stehen Fragen des Lehrens und Lernens im Spiegel von CSR und Diversity im Vordergrund. Ausgehend von der These, dass Diversity Managementstrategien an Hochschulen dazu dienen, die soziale Verantwortung im gesellschaftlichen Raum wahrzunehmen, wird die Verbindung zwischen Diversity als Bestandteil einer University Social Responsibility hergestellt. Vier relevante Handlungsfelder des Diversity Managements in Studium und Lehre werden zusammenfassend vorgestellt: *Lehren und Lernen, Prüfen, Beraten und Betreuen*, sowie das *Curriculumdesign* einschließlich e-Learning. Darüber hinaus wird die Diversität der Lehrenden diskutiert, die im Zusammenspiel mit der Diversität der Studierenden eine große Bedeutung für deren Lernprozesse hat.

1 Einführung

Gegenstand dieses Beitrags ist die Auseinandersetzung mit Fragen des Lehrens und Lernens im Spiegel von CSR und Diversity. Grundlegend ist die These, dass Diversity Managementstrategien an Hochschulen dazu dienen, die soziale Verantwortung im gesell-

F. Linde (✉)

Institut für Informationswissenschaft, Fachhochschule Köln,
Gustav-Heinemann-Ufer, 54, 50968 Köln, Deutschland
E-Mail: frank.linde@fh-koeln.de

N. Auferkorte-Michaelis

Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung,
Universität Duisburg-Essen, Keetmanstr. 3–9, 47058 Duisburg, Deutschland
E-Mail: nicole.auferkorte-michaelis@uni-due.de

schaftlichen Raum wahrzunehmen und entsprechenden Entwicklungsprozessen gerecht zu werden. Das Lehren und Lernen ist hierbei das Kerngeschäft der Bildungseinrichtung Hochschule und kann nicht isoliert von gesellschaftlichen und hochschulischen Entwicklungsprozessen betrachtet werden.

Im zweiten Kapitel wird die Verbindung zwischen Diversity als Bestandteil der University Social Responsibility, einer speziellen Ausprägung der Corporate Social Responsibility, hergestellt. Begriffliche Abgrenzungen von Diversity und Diversity Management werden im dritten Teil vorgenommen, anschließend erfolgt die Vorstellung relevanter Handlungsfelder des Diversity Managements in Studium und Lehre im vierten Kapitel. Die Faktoren Lehren und Lernen, Prüfen, Beraten und Betreuen, sowie das Curriculumdesign einschließlich e-Learning, die bei der diversitätsgerechten Gestaltung des Lehrens und Lernens eine Rolle spielen, werden im fünften Kapitel ausführlich diskutiert. Die Diversität der Lehrenden, die im Zusammenspiel mit der Diversität der Studierenden eine große Bedeutung für die Lernprozesse hat, ist Gegenstand des sechsten Kapitels.

2 Diversity als Bestandteil der University Social Responsibility

Das Konzept der Social Responsibility (SR) legte in den 1950er Jahren den Grundstein zur Diskussion einer sozialen Verantwortung von Unternehmen im Wirtschaftsleben. Erst im weiteren Verlauf fand eine Ausdifferenzierung statt und der explizite Verweis auf das Unternehmen wurde durch die Verbreitung des Begriffs der Corporate Social Responsibility (CSR) deutlich gemacht (Carroll 1999, 269 f.). Diese begriffliche Präzisierung auf Unternehmen bedeutet, dass andere Institutionen hiermit nicht erfasst werden. Sucht man in Google nach den Begriffen „CSR und Hochschule, findet man die curricularen Angebote der Hochschulen, die in Europa inzwischen weit verbreitet sind (Matten und Moon 2004). Die Diskussion um die Social Responsibility von Hochschulen findet sich treffenderer wieder unter der Bezeichnung University Social Responsibility (USR) (z. B. Vasilescu et al. 2010). Esfijani et al. (o.J.) kommen nach einer ontologischen Analyse zu einer Definition der USR als „a concept whereby university integrates all of its functions and activities with the society needs through active engagement with its communities in an ethical and transparent manner which aimed to meet all stakeholders' expectations“ (o. J., S. 12, im Original kursiv).

Eine Bemühung der USR im deutschen Hochschulraum mehr Beachtung zu verleihen, ist das *Curriculum Reform Manifesto* (Elkan und Klöpffer 2012). Dabei geht es im Kern darum, die Studierenden fit für den Umgang mit der wachsenden Komplexität zu machen und die Idee der sozialen Verantwortung in ihrem Handeln zu verankern. Dies wird verknüpft mit einem grundlegenden Gedanken: Hochschulen sind immer sozial verantwortlich durch ihren Auftrag zur Qualifizierung ihrer Absolventinnen und Absolventen zu Führungskräften mit – idealerweise – der Bereitschaft für die Übernahme von sozialer Verantwortung, durch die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen und Innovationen, durch Kooperationen mit der Wirtschaft und der Industrie sowie durch die Beratung

der öffentlichen Hand. Hierbei bleibt allerdings kritisch anzumerken: „Dies geschieht jedoch nicht selten aus einer eher angebotsorientierten Haltung heraus und reduziert sich, etwas überspitzt formuliert, weitestgehend auf den Transfer von neu generiertem Wissen in die Gesellschaft“, so Meyer-Guckel vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Berthold et al. 2010).

Eine Webseitenanalyse der weltweit führenden TOP 10 Universitäten (Nejati et al. 2011) macht deutlich, dass diese alle ihre Social Responsibility sehr bewusst wahrnehmen und nach außen hin dokumentieren. Analog zur üblichen CSR-Praxis bei Unternehmen gehört dazu bei allen untersuchten Universitäten die Beachtung der Human Rights, insbesondere der Diversity. Die Auseinandersetzung mit Diversity ist somit fester Bestandteil einer umfassend verstandenen sozialen Verantwortung der Institution Hochschule.

3 Diversity, Diversity Policies und Diversity Management an Hochschulen

Grundlegende Idee des Diversity Managements ist es, die unterschiedlichen Erfahrungen, und Kompetenzen von Menschen zu nutzen, um in institutioneller Perspektive handlungsfähig zu bleiben oder zu werden. Der Umgang mit Diversität kann als institutioneller Ansatz einer wertschätzenden Kultur der Vielfalt betrachtet werden, gleichwohl aber auch strategische Überlegungen zur Ressourcennutzung beinhalten. Anders als in privatwirtschaftlichen Feldern geht Diversity Management an Hochschulen weit über die Personalpolitik hinaus: Diversity ist nicht nur Forschungsgegenstand unterschiedlicher Disziplinen wie beispielsweise der Betriebswirtschaftslehre, der Politikwissenschaft oder der Soziologie, sondern die Diversity Konzepte der Hochschule selbst sind Gegenstand der Hochschulforschung und -entwicklung sowie des Wettbewerbs der Hochschulen untereinander geworden (Krell 2013; Klein 2013).

Im Vordergrund stehen im Bildungsbereich gesellschaftlich-politische Ziele für eine Öffnung der Hochschule bzw. ihre Durchlässigkeit für neue Zielgruppen sowie der konstruktive Umgang mit Ungleichheiten, um chancengerecht Bildungserfolge zu ermöglichen. Der demographische Wandel, die Internationalisierung und die Autonomisierung der Hochschulen fordern einen wertschätzenden Umgang mit Vielfalt in Studium und Lehre. Diversity-Kompetenz wird so zur existenziellen Ressource. Vielfältige Ansprüche interner und externer Akteursgruppen benötigen entsprechende Strategien und Konzepte, wenn die Hochschule, wie z. B. von der Hochschulrektorenkonferenz gefordert, eine „Hochschule für alle“ (HRK 2009) werden soll.

Die im deutschen Hochschulraum entfachte Diskussion über Diversity-Konzepte weist zwei Pole auf: emanzipatorische, eher an Chancengerechtigkeit appellierende Zielsetzungen, und neoliberale, eher an der Konkurrenz um die „besten Köpfe“ orientierte Maßnahmen (siehe Bender et al. 2013). In der Praxis der Hochschulen wird hier nicht trennscharf gearbeitet, vielmehr werden jeweils entsprechende Maßnahmen in einem Balanceakt gemeinsam gedacht oder auch das eine zur Werbung für das andere herangezogen (siehe hierzu Lutz 2013).

Vergleichende Forschungsergebnisse zur Diversität an Hochschulen gibt es in Deutschland bislang wenige. Eine Ausnahme bildet die Veröffentlichung von Vedder (2006). Hier wird konstatiert, dass im angloamerikanischen Raum sehr wohl, im deutschsprachigen Raum dagegen aber „most universities, however, do not have diversity principles within their own structures“ (Vedder 2006, S. III). Analog stellt auch Ehmsen (2010, S. 7) fest: „Während die Diversity-Diskussion [an Hochschulen, die Verf.] in den Vereinigten Staaten [...] auf mehrjährige Praxiserfahrung zurückblicken kann, steht die Auseinandersetzung mit Diversity in Deutschland immer noch am Anfang.“ Was sich hierzulande finden lässt, sind Good Practice-Projekte sowie verschiedene Formen der Institutionalisierung von Diversity Management, sei es über eine Aufgabenerweiterung der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten (z. B. Uni Frankfurt), die Einrichtung von Prorektoraten (z. B. Universität Duisburg-Essen), eigene DiM-Abteilungen (z. B. PH Heidelberg), Stabsstellen (z. B. RWTH Aachen) oder einzelne Professuren (z. B. TU Berlin) bzw. ganze Zentren (z. B. HU Berlin).

Auch die spezifische Perspektive auf Diversity in der Lehre wird hierzulande bislang wenig verarbeitet. Während gendergerechte Lehre in den letzten Jahren eine ausführliche Diskussion erfahren hat, ist der breiter angelegte Blick mit einer Diversity-Brille eher die Ausnahme (z. B. Krell 2004, Auferkorte-Michaelis et al. 2009). In der Ungleichheitsforschung geben die Arbeiten von Schmitt und El-Mafaalani nicht nur statistikbasiert einen Überblick im Bildungsbereich, sondern gewähren Einblicke in Strukturkonflikte und wie diese qualitativ subjektiv erlebt werden (Schmitt 2010; El-Mafaalani 2012). Schmitt zeigt in einem in Deutschland noch immer seltenen Campusforschungsprojekt, wie sich soziale Ungleichheit in Alltagserfahrungen von Studierenden widerspiegelt (Schmitt 2010, S. 147 ff.). Zwei der wenigen hochschuldidaktisch-konzeptionellen Veröffentlichungen zur Diversity in Studium und Lehre stammen von Buß (2010) und Spelsberg (2013).

Nachfolgend wird Diversität (bzw. englisch Diversity) als ein weites Spektrum verstanden: Gardenswartz und Rowe (1994) sowie auch Thomas (1996) als Wegbereiter des Diversity-Gedankens in Unternehmen folgend, soll Diversität gleichzeitig für Gemeinsamkeiten und Unterschiede stehen. Es soll auf Unterschiede zwischen Menschen aufmerksam gemacht werden, ohne festzuschreiben. In diesem Konstrukt spiegelt sich Ambivalenz wider, die sich auch im Studienalltag finden lässt: Studierende wollen einerseits als Teil der akademischen Gemeinschaft aufgenommen werden, wollen nicht als „anders“ wahrgenommen werden, sondern als „normale“ Studierende (Reay et al. 2010). Andererseits haben sie, wenn sie sich in der Lehrveranstaltung befinden, den deutlichen Wunsch, dass Lehrende sie mit ihren spezifischen Bedürfnissen und Interessen adressieren. Wenn es Lehrenden gelingt, sich darauf einzustellen, wird dies durch ein nachhaltiges Engagement („academic engagement“) der Studierenden und damit einhergehenden Tiefenlernstrategien belohnt (Hockings 2011).

In den angloamerikanischen Ländern lässt sich eine längere Tradition der Auseinandersetzung mit Diversity in Unternehmen und an Hochschulen feststellen. Diversität wird dort in einem Atemzug mit dem pädagogischen Ansatz der Inklusion genannt. So sieht z. B. der US-amerikanische Hochschulverband AAC&U (Clayton-Pedersen et al. 2009,

S. 2) als notwendige Begleitung der Diversität die Inklusion, als „the engagement with diversity in the service of learning and knowledge development, throughout the educational experience and by all members of the campus community.“

Eine ähnliche Perspektive findet sich bei der britischen Higher Education Academy (HEA). Unter dem Titel „Inclusive learning and teaching in higher education“ hat die HEA einen Leitfaden erstellt, der dabei helfen soll, inklusives Lernen und Lehren zu entwickeln. Der Blick richtet sich auch hier weniger auf durch die Diversitätsbrille betonte Unterschiede, sondern auf deren Zusammenführung: „Our inclusive approach does not focus on specific target groups or dimensions of diversity, but rather strives towards proactively making higher education accessible, relevant and engaging to all students.“ (Thomas und May 2010, S. 5) Es lässt sich feststellen, dass Diversität und der pädagogische Ansatz der Inklusion in der anglo-amerikanischen bildungspolitischen Diskussion als eng verknüpft betrachtet werden. Interindividuelle Differenzen (= Diversity) werden als Quelle der Bereicherung angesehen: „Inclusive learning and teaching in higher education refers to the ways in which pedagogy, curricula and assessment are designed and delivered to engage students in learning that is meaningful, relevant and accessible to all. It embraces a view of the individual and individual difference as the source of diversity that can enrich the lives and learning of others.“ (Hockings 2010, S. 1)

Nochmals betont werden soll das hierbei verwendete weite begriffliche Verständnis von Diversität und auch von Inklusion. Inklusion als Konzept des Umgangs mit Diversität bedeutet der Verschiedenheit im individuellen und institutionellen Umgang angemessen zu begegnen. Dies bezieht sich nicht nur auf den gemeinsamen Unterricht von Menschen mit und ohne Behinderung, sondern setzt auf die Verschiedenheit *aller* Lernenden, die es gilt in geeigneter Weise zu berücksichtigen: „This definition of inclusive learning and teaching emphasises not only what makes us different as human beings but, also, what makes us the same. It moves away from a focus on identity as the differences that characterise a human being’s life and life chances.“ (Hockings 2011, S. 192)

Es geht damit nicht nur um die vorrangige Betrachtung „nicht-traditioneller“ Studierender oder spezieller Gruppierungen, sondern „towards understanding the nuanced experiences of all students within highly diverse student groups“ (Hockings 2011, S. 191; zu verschiedenen Perspektiven der Inklusion vgl. auch Wray 2013). In deutschen Bildungsbereichen wird der Begriff der Inklusion häufiger bedeutungsgleich mit dem Begriff der Integration verwendet. In dieser eingeschränkten Lesart richtet sich inklusive Pädagogik auf Personen, denen „besondere Lernbedürfnisse attestiert werden“ (Allemann-Ghionda 2012, S. 125), d. h. bei denen z. B. ein Bedarf an heilpädagogischer Förderung diagnostiziert wurde oder aber auch Lernende mit mehrsprachigem Sozialisationshintergrund, die zur Heterogenität einer lernenden Gruppe beitragen. Dies scheint symptomatisch für das deutsche Bildungssystem, dessen Strategien zum Umgang mit Heterogenität häufig auf Homogenisierungsmaßnahmen abzielen.

Im anglo-amerikanischen Raum hat sich für den Umgang mit Diversität in der tertiären Bildung ein Konzept der „Inclusive Excellence“ etabliert. Es verfolgt das Ziel den häufig als Widerspruch formulierten Gegensatz zwischen Diversität und akademischer Exzellenz

(z. B. Haggis 2006) in eine Win-Win-Situation umzuwandeln, bei der „diversity and inclusion, together, become a multilayered process through which we achieve excellence in learning; research and teaching; student development; institutional functioning; local and global community engagement; workforce development; and more“ (Clayton-Pedersen et al. 2009, S. 3 f.) Der Verband der Nordamerikanischen Hochschulen (AAC&U) hat dazu ein „Inclusive-Excellence-Framework„ entwickelt, das deutlich macht, wie umfassend die Diversity-Perspektive auf die Hochschule sein sollte. Es bezieht sich auf alle am Bildungsprozess beteiligten Akteure: Studierende, Lehrende und Verwaltung sowie das Curriculum und den institutionellen Rahmen (Clayton-Pedersen et al. 2009, S. 5 ff.). In diesem Zusammenhang wird von „engaging diversity“ gesprochen. Dieser Ansatz ist mit dem Appell verbunden, das traditionelle Modell, bei dem der Umgang mit Diversity als Ziel angesehen wird, zu transformieren in „intentional, comprehensive efforts to develop and implement pedagogy, policies, and practices that utilize the diversity resources of a campus for the benefit of students’ learning and development“ (Lee et al. 2012, S. 201)

Die Hinwendung zur Inklusion geht mit einem hohen Anspruch an den Umgang mit Diversität einher. Anders als beim angesprochenen Integrationsansatz, bei dem die Anpassung des „Andersartigen“ (z. B. Sprache, religiöse Überzeugungen, kulturelle Gewohnheiten) verlangt wird, fordert die Inklusion eine Anpassung des Systems selbst (mit Bezug zur Schule Tietz 2009, S. 3). Für Hochschulen bedeutet dies, dass nicht mehr nur eine einseitige Anpassungsleistung der Studierenden verlangt werden kann, sondern ebenfalls eine schrittweise Anpassung des Bildungsangebots an die Bedürfnisse der Studierenden stattfinden sollte (Ruokonen-Engler 2013).

4 Handlungsfelder für Diversity Management in Studium und Lehre

Zur Verankerung von Diversity Management (DiM) in einer Hochschule wird ein strategisches Gesamtkonzept benötigt, das auf eine Verschränkung vorhandener Ansätze wie zum Beispiel der interkulturellen Öffnung und des Gender Mainstreamings angelegt wird (Czollek und Perko 2008). Ein solches Gesamtkonzept für DiM benötigt (terminologische) Konkretisierungen dessen, was angestrebt wird, eine Bestandsaufnahme bestehender Vielfalt in der Hochschule sowie ihres Umfelds, die Zusammenführung von Handlungs- und Theorieansätzen, die Entwicklung eines Leitbilds für die Hochschule sowie darin enthaltener Ziele, die Festlegung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen, Prozessmanagementstrukturen und Angebote zur Kompetenzentwicklung einschließlich der entsprechenden Rahmenbedingungen (Czollek und Perko 2008).

Im Folgenden wird aus dem großen Feld des DiMs an Hochschulen der Bereich Studium und Lehre fokussiert. Dazu werden als Referenzrahmen die Implementierungsbereiche für die Diversitätsperspektiven in Studium und Lehre herangezogen, mit denen das Landeszentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen in NRW (KomDiM) arbeitet. Für den Diversity-Ansatz des KomDiM wurde ein Vier-Felder Schema adaptiert, das ursprünglich zur Implementierung poli-

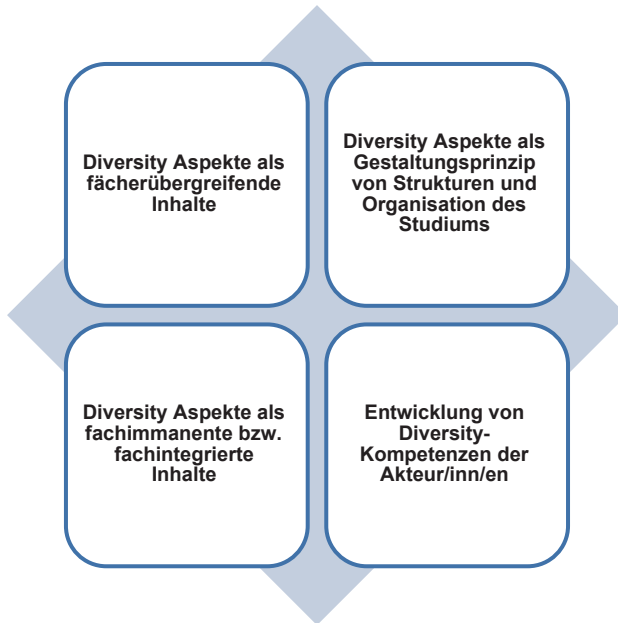


Abb. 1 Implementierungsbereiche KomDiM Quelle: KomDiM 2013

tischer Programme entwickelt wurde (Mayntz 1980, Kamphans und Auferkorte-Michaelis 2009; Auferkorte-Michaelis und Ladwig 2013).

Die vier Implementierungsbereiche beziehen sich auf die curriculare Verankerung von Diversity Aspekten in der Fachlehre sowie im fachübergreifenden Lehrangebot der Hochschule, berücksichtigen strukturelle Verankerungen sowie eine entsprechende Personalentwicklung. Hierzu zählt auch die Weiterentwicklung der Diversity-Kompetenzen der Akteure (vgl. Abb. 1):

Fachimmanente bzw. fachintegrierte Diversity-Aspekte beziehen sich auf deren querliegende Einbettung in Module, Studiengänge und ihre Curricula. Hierzu zählen Maßnahmen wie zum Beispiel Diversity-Themen in fachlichen Arbeiten von Studierenden zu ermöglichen, Lehrinhalte durch Beispiele zu veranschaulichen, Literatur und Materialien so zu wählen, dass die Heterogenität der Studierenden berücksichtigt wird, fachlich bezogene Diversity-Studies zu entwickeln, das Interesse von Studierenden für den Blick über den Tellerrand zu erweitern, weniger populäre Theorien oder internationale Perspektiven nicht führender Industrieländer kennen und einschätzen zu lernen sowie die eigene fachliche Perspektive zu reflektieren und als eine „standortbezogene Brille“ definieren zu können.

Diversity-Aspekte als *fächerübergreifende* Inhalte richten sich an eine die Vielfalt der Studierenden gerecht werdende Didaktik und die Integration von fachübergreifenden Inhalten, Ansätzen und Ergebnisse mit Diversitybezug. Ziel ist es, Diversitätssensibilität im

Lehr-/Lernprozess zu stärken, z. B. über Angebote mit interdisziplinären Themen oder über fachübergreifende Projekte. Hierzu zählen auch sog. schlüsselqualifizierende Elemente in Studiengängen, interdisziplinäre Diversity-Module oder -Studies ebenso wie die Öffnung fachlicher Veranstaltungen für Studierende anderer Fächer.

Beide Implementierungsbereiche fokussieren das Studienangebot, die curriculare Integration, Diversitywissen mit fachlichen und überfachlichem Bezug sowie die Sensibilisierung und Reflexion bisher nicht berücksichtigter Themen, Theorien und empirischer Ansätze.

Der dritte Implementierungsbereich „Diversity-Aspekte als *Gestaltungsprinzip*“ bezieht sich auf strukturverändernde Maßnahmen in der Organisationsentwicklung der Hochschule als Bildungseinrichtung, die einen verantwortungsvollen Umgang mit Vielfalt an Hochschulen begünstigen. Solche Maßnahmen können z. B. die Entwicklung oder die Verankerung von DiM und entsprechender Strategien zur Umsetzung im Leitbild, im Hochschulentwicklungsplan und den Ziel- und Leistungsvereinbarungen umfassen.

Maßnahmen in dem vierten Implementierungsbereich richten sich auf die Weiterentwicklung und Professionalisierung der *Akteursgruppen* in Studium und Lehre. Hierzu gehören alle, die im Bereich Studium und Lehre aktiv sind: Lehrende, Beratende, Prüfende, Verwaltungsmitarbeiter/innen. Die Kompetenzentwicklung umfasst die Sensibilisierung für Diversitätsaspekte, die bewusste Wahrnehmung von Vielfalt, Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Umgang mit Heterogenität zu entwickeln sowie die eigenen Handlungs-routinen zu erweitern.

Hochschulen weisen eine komplexe Binnenstruktur ihrer Handlungsebenen auf (Auferkorte-Michaelis 2005, S. 109): von der Mikroperspektive einzelner Lehr- Lerninteraktionen zwischen Lehrenden und Studierenden, über mesoperspektivische Aushandlungsprozesse zur Curriculumentwicklung von Studiengängen auf Fakultätsebene und übergreifend bis hin zu profildbildenden Maßnahmen in der makroperspektivischen Ausrichtung der Hochschulleitung nach innen, aber auch nach außen in den hochschulpolitischen Raum. Die Implementierung von Diversitätsaspekten wird dann wirksam, wenn Maßnahmen in den Bereichen zeitgleich und auf verschiedenen Handlungsebenen erfolgen.

5 Diversitätsgerechtes Lehren und Lernen ermöglichen

Welche Faktoren spielen eine Rolle, wenn Lehren und Lernen diversitätsgerecht gestaltet werden soll? Neben dem Lehren, Lernen und Prüfen an erster Stelle werden beispielsweise in der „Charta guter Lehre“ (Stifterverband 2013) das Beraten und Betreuen sowie als Drittes die Curriculumentwicklung aufgeführt, um die Qualität der Lehre zu bestimmen. Speziell mit Ausrichtung auf Diversity und Inklusion hat die britische Higher Education Academy als Schlüsselfaktoren Curriculum Design einschl. e-Learning, Curriculum Delivery und Assessment identifiziert (Thomas und May 2010, S. 9). Viebahn (2008, S. 115 f.) sieht in seiner Analyse der Lernerverschiedenheit und sozialen Vielfalt im Studium aus einer psychologischen Perspektive ebenfalls das Lehren und Lernen (Unterricht) nebst Selbst-

studium, das Prüfen sowie Beratung und individuelle Unterstützung als eine Mesoebene und grenzt diese zu Organisationsformen des Studiums generell (z. B. Wahlmöglichkeiten im Curriculum) auf einer Makro- und den unmittelbaren Interaktionen zwischen Lehrenden und einzelnen Lernenden auf einer Mikroebene ab. Allen drei Vorschlägen ist gemein, dass sie auf die zentralen Punkte Lehren und Lernen, Prüfen, Beraten und Betreuen sowie die Gestaltung des Curriculums rekurrieren, gleichzeitig aber ein weites Feld dahinter liegender institutioneller Faktoren identifizieren, die für die nachhaltige Ausrichtung des Lehrens und Lernens von Bedeutung sind.

Diversitätsgerechtes Lehren und Lernen zu ermöglichen, ist eine hochschuldidaktische Aufgabe, die nicht mit Betreten des Seminarraums beginnt und ebenso nicht mit der Durchführung der Veranstaltung endet. Die Beratung und Betreuung von Studierenden sowie die Planung und Konzeption von Studienangeboten haben gleichermaßen didaktische Dimensionen. Die Hochschuldidaktik ist somit ein Querschnittsthema bei der Diskussion um die Qualität der Lehre und des Lernens an der Hochschule, sie spielt bei der Frage nach der Ermöglichung von diversitätsgerechtem Lehren und Lernen eine zentrale Rolle. „Gute‘ Lehre“, so die Hochschulrektorenkonferenz bereits 2008, „besteht darin, das eigenständige Lernen der Studierenden zu ermöglichen und zu unterstützen.“ (HRK 2008, S. 3) Die studierendenorientierte Lehre soll mehr Zufriedenheit fördern, das Selbstwertgefühl steigern und intrinsisches (Tiefen-)Lernen bei den Studierenden hervorrufen. Damit greift die HRK Kriterien für gute Lehre auf, die im internationalen Diskurs über diversitätsgerechtes Lehren und Lernen als grundlegend gelten, wie nachfolgend aufgeführt werden wird. Dabei werden zentrale Fragen des diversitätsorientierten Lehrens und Lernens aufgegriffen und exemplarisch einige Aspekte anschaulich näher beschrieben.

5.1 Lehren und Lernen

Trotz einer deutlichen Zunahme der Diversität der Studierendenschaft finden sich wenige Hinweise, dass sich die althergebrachten Lehrmethoden verändert hätten (Gorard et al. 2006, 56 ff.). Vorlesungen bleiben der Hauptweg des Wissenstransfers und der/die Lehrende als Autorität steht weiterhin im Mittelpunkt (u. a. Hockings et al. 2008). Dem aktuellen Stand der Lehr-Lern-Forschung entsprechend, wird dagegen eine studierendenzentrierte Lehre, die einen deutlichen Fokus auf kollaborative Lernformen legt, generell als geeignet angesehen, um Studierende unterschiedlichster Herkunft aktiv in den Prozess der akademischen Bildung zu involvieren (z. B. Bamber und Tett 2001; Haggis 2006). Hierdurch werden Forschungsergebnisse bestätigt, die auch schon früher eine deutliche Verbindung zwischen Studierendenzentrierung und Studienerfolg aufgezeigt haben (Marton et al. 1997; Prosser und Trigwell 1999).

Je nach Zusammensetzung der Studierenden ist jedoch zu beachten, dass nicht alle ohne weiteres gleich gut mit studierendenzentrierter Lehre zurechtkommen. Das gilt beispielsweise für internationale Studierende, die kollaboratives Lernen nicht gewohnt sind, Angst haben, nicht verstanden zu werden oder in deren kulturellem Umfeld Schweigsam-

keit und die Vermeidung von Auseinandersetzungen als Tugenden angesehen werden (De Vita 2000). Als Ansatzpunkte nennt De Vita u. a. den Aufbau von Vertrauen zwischen Lehrenden und Studierenden (zur Lehre mit besonderem Fokus auf den Beziehungsaspekt auch Böss-Ostendorf und Senft 2010), die schrittweise Entwicklung von Gruppenarbeit sowie die unmissverständliche Anerkennung des Wertes von Vielfalt. Kember (2000), der sich intensiv mit der Frage befasst hat, ob asiatische Studierende ein eher passives, auf Auswendiglernen gerichtetes Lernverhalten haben, kommt zu dem Schluss, dass dieses nicht der Fall sei. Wie alle Studierenden, richten auch asiatische Studierende ihr Lernen auf die Erwartungen der Lehrenden, die angebotenen Lehr-Lern-Arrangements und die Prüfungsanforderungen aus. Wenn für die Studierenden neue, ungewohnte Formen des Lehrens und Lernens eingesetzt werden, benötigen diese auch die entsprechende Zeit und Unterstützung (z. B. strukturierte Einführungen, ausreichende Erläuterungen, Tutorien), sich darauf einzustellen. Dies ist keine Frage der spezifischen kulturellen Zugehörigkeit, sondern gilt ganz generell für die meisten Menschen. Kember (2000, S. 116 f.) spricht von weit verbreiteten „Mis-Conceptions“ gegenüber asiatischen Studierenden. Studierende weisen insgesamt große Unterschiede in der Art und dem Niveau ihres Vorwissens auf. Um dennoch möglichst alle Studierenden einzubinden, können die Lehrinhalte je nach Zielgruppe variiert werden, indem z. B. in einer Vorlesung stärker formal-mathematisch gearbeitet wird, in einer anderen eher beispielorientiert. Wird die Ausrichtung auf eine bestimmte Studierendengruppe jedoch zu stark, besteht die Gefahr, dass andere zu wenig angesprochen werden (Hounsell und Entwistle 2004, S. 7). Ein weiterer Weg ist auch hier das kollaborative Lernen. Wenn Studierende in Gruppen arbeiten, können sie ihr Wissen austauschen und gemeinsam neues entwickeln. Northedge (2003) zeigt, wie auf diese Weise die Entstehung von Communities of Practice gelingt, in denen Studierende mit und ohne Vorwissen – hier der Sozialen Arbeit – partizipieren können: „Since knowledge communities always encompass a wide range of members participating at different levels, students from diverse backgrounds and levels of experience can very effectively participate alongside each other, provided that the educational programme is designed and the teaching delivered with this in view“ (S. 31) Eine sehr große Rolle spielte hierbei die Auswahl der Texte und Fallstudien, die auf die Erfahrungshintergründe der Studierenden, ihre Interessen und Berufsperspektiven abgestimmt waren.

Der Schlüssel für die Aktivierung von Lernprozessen ist das Eingehen der Lehrenden auf die diversen Interessenlagen, Absichten und zukünftigen Rollenanforderungen der Studierenden (Hockings 2010, S. 31). Je weiter entfernt die Lehrinhalte davon sind und je größer auch die Gruppen, desto schwieriger ist es die Studierenden in der Breite zu involvieren. Oft arbeiten Lehrende dann mit Annahmen über Eigenschaften der Studierenden oder über das, was der/die durchschnittliche Studierende wissen sollte. Material, Aktivitäten und andere Ressourcen an einer Gruppe unter der Annahme auszurichten, dass sie für alle geeignet sind, birgt aber die Gefahr in sich, andere zu vernachlässigen. Besser ist es, flexible Lehr- und Lernstrategien einzusetzen, die Studierenden erlauben, den Lerngegenstand mit den eigenen Erfahrungen und Interessen zu verknüpfen (z. B. Hockings et al. 2010; Zepke und Leach 2007). Eine solche adaptive Instruktion ist aus der pädagogi-

schen Psychologie als „Sammelbezeichnung für den unterrichtlichen Umgang mit interindividuellen Differenzen“ bekannt (Hasselhorn und Gold 2009, S. 253). Es erfolgt dabei eine Anpassung des Lernangebots an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden. Als Abkehr von einer einförmigen Lehrstrategie (Weinert 1997) kann damit das individuelle Lernen mittels Instrumenten wie Lerntagebuch oder Lernportfolio (Viebahn 2008, S. 171 ff.) sowie auch über Lernverträge oder Lernzielvereinbarungen (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2011, S. 3) gesteuert werden.

McLean und Abbas (2009) sprechen von einem „biographical turn“, den sie in der Soziologie einsetzen, um Kerninhalte in den Studierenden selbst zu reproduzieren. Die Reflexion eigener Lern- und Lebensgeschichten wird als didaktischer Anknüpfungspunkt nutzbar, denn „die Kommunikation in der Bildungsarbeit ist abhängig von der Wirklichkeitskonstruktion der Lernenden und Lehrenden“ (Schlüter 2010, S. 163). Die Lebenshintergründe der Studierenden werden genutzt, um die Bedeutung des Fachs zu veranschaulichen. Theorie, studentische Forschungsaktivitäten und konkrete Anwendung werden dynamisch miteinander verwoben, um eine Verflachung zu vermeiden. Die Einbettung in eine Lehrveranstaltung könnte folgendermaßen aussehen (Hockings 2011, S. 196 ff.): Wissen und Erfahrungen der Studierenden werden als Ausgangspunkt genutzt, dann erfolgen Aktivitäten, die Diskussionen auslösen und unterschiedlichste Annahmen offenbaren. Während der/die Lehrende sich nun durch die Ideen und Aussagen der Studierenden durcharbeitet, werden schrittweise Faktenwissen und Theorieelemente eingeführt. Eine wichtige Aufgabe der Lehrenden besteht bei diesem Vorgehen darin, Richtig-Falsch-Kategorisierungen zu vermeiden und stattdessen die Studierenden zu ermutigen, ihre Überlegungen offenzulegen und dann Fragen zu stellen, die Reflexion erfordern, so dass herausgearbeitet werden kann, welche Methoden, Annahmen, Ideen etc., der ursprünglichen Aussage zugrunde liegen. Werden auch die anderen Studierenden in diesen Reflexionsprozess eingebunden, findet vertiefendes Lernen auf hohen kognitiven Ebenen (bewerten, vergleichen, entwickeln) in der Breite statt. Hockings (2011) bezeichnet einen solchen Vorgang als „creating spaces“. Es werden Freiräume für das individuelle Denken und für die Beteiligung aller geschaffen. In solchen Situationen ist es nicht mehr der/die Lehrende der/die im Vermittlungsmodus für die Studierenden denkt und antwortet, sondern es findet eine Art kollektiver (Er-)Forschungsprozess der Natur der jeweiligen Fachdisziplin statt (Haggis 2006, S. 530 ff.). Indem offene und flexible Aktivitäten initiiert werden, die alle Studierenden durch die Verknüpfung mit ihrem individuellen Wissen, Erfahrungen und Hintergründen auf ihre eigenen Bedürfnisse anpassen können und die sie zu kritischem Denken anregen, steigen die Chancen, dass die Studieninhalte für die Studierenden nachhaltig bedeutungsvoll werden und zu einem vertieften akademischen Lernen führen.

Die Motiv- und Interessenslagen, mit denen Studierende an die Hochschule kommen, können sich ganz massiv von denen der lehrenden Fachexpert/innen unterscheiden. Anstatt berufsbezogene Interessen als weniger wertvoll anzusehen – ggü. fachbezogenen mit einem hohen Eigenwert –, empfiehlt es sich, jede Form der Studienmotivation als legitim anzuerkennen und damit ein wertschätzenderes Klima an der Hochschule zu etablieren. Lehrende sollten sich mitverantwortlich dafür sehen, Studierende an die faszinierenden

Aspekte der Wissenschaft heranzuführen, die sie als Lehrende selbst begeistern (Haggis 2006, S. 527 f.).

Weitere Ansatzpunkte für bessere Lernergebnisse für alle Studierenden sieht Haggis (2006) am Beispiel der Geisteswissenschaften darin, dass viele der impliziten Wertungen, z. B. über gutes, weil vertiefendes, reflexives Lernen, oder gutes akademisches, weil selbstständiges und eigenverantwortliches Arbeiten, Studierenden nicht klar sind und daher offengelegt werden sollten. Es ist schwer vorstellbar, wie Lehrende es schaffen wollen, Studierende durch rhetorische Aktivitäten von alternativen Sichtweisen auf die Welt zu überzeugen (Laurillard 2002), wenn es ausgeprägte Kommunikationsbarrieren gibt. Für Studierende ist es weiterhin oft intransparent, wie die Arbeitsweisen der Disziplin sind und wie Erkenntnisse des Fachs überhaupt zustande kommen. Sie erleben häufig nur die Verkündung von Wissen, ohne etwas über die Hintergründe ihrer Entstehung zu erfahren. Warum nicht die Lernenden mit den Ausgangsproblematiken sorgfältig ausgewählter Fragestellungen des Fachs konfrontieren, um ihnen die Genese des aktuellen Wissens selbstständig nachvollziehend zu ermöglichen? (Wagenschein 1995). Auch in einem Vermittlungsmodus können Lehrende auf anschlussfähige Sprache, entsprechende Erläuterungen, Metakommunikation und exemplarische Fragestellungen der Disziplin achten, um das Lernen für alle Studierenden im jeweiligen Fach zu erleichtern.

Das Verhalten der Lehrenden, die Methodenwahl, die Art und Weise Fragen zu stellen und Diskussionen zu leiten, bestimmt entscheidend darüber, wer inkludiert und wer exkludiert wird (Bowl 2005). Mertz (2007, S. 202) stellt in einer Untersuchung an US-amerikanischen Law-Schools fest, dass weibliche Studierende mehr Beteiligungsmöglichkeiten haben, wenn sie von einer weiblichen Lehrperson unterrichtet werden und farbige Studierende, wenn auch der/die Lehrende farbig ist. Eine positive Einstellung der Lehrenden gegenüber der möglichen Vielfalt aller Studierenden ist wichtig: „When there is an expectation that all will speak, and that all contributions will be regarded as valid, the issue of silencing should not arise“ (Bowl 2005, S. 132) Boaler (2008, S. 6) spricht von „relational equity“, die hergestellt werden sollte. Diese Form von Fairness und Gleichberechtigung der Studierenden untereinander beinhaltet die Achtung der Sichtweise, Erfahrungen und Fähigkeiten des Anderen, was zu positiven (intellektuellen) Beziehungen führt, ein Commitment für das eigene Lernen und das der Anderen und die Fähigkeit, geeignete Kommunikationsmethoden einzusetzen (z. B. Fragen, die zum weiterführenden Denken anregen oder sich klar zu machen, worum es bei einer Aufgabe geht).

Reflexivität und Intuition sind für Lehrende zwei ganz zentrale Fähigkeiten, um Studierende zu ermutigen, eine kritischere Haltung gegenüber ihrem Fach einzunehmen. Gerade kontroverse Themen laden dazu ein, solch eine Haltung einzuüben (Hockings 2011). Mit Reflexivität meint Hockings, sich als Lehrende/r darüber bewusst zu sein, wie die eigenen Annahmen und Einstellungen das studentische Lernen beeinflussen. „It is about being mindful of the choices we make about the materials, resources, anecdotes and examples we use in relation to the subject and sensitive to the diversity within the group“ (S. 199) Es geht gleichermaßen auch darum, sorgfältig zu beobachten, was in der Lehrveranstaltung passiert: welche Gruppendynamiken treten auf, wie mischen sich die Studierenden un-

tereinander, wer bleibt evtl. isoliert? Auf diese Beobachtungen sollten Lehrende mit wohl dosierten Interventionen reagieren.

Der Diversität Raum zu geben, kann bei heiklen Themen natürlich schnell zu konfliktreichen Situationen führen, z. B. bei interkulturellen oder religiösen Fragen. Hier gilt es das Handlungsrepertoire der Lehrenden zu stärken, um potenzielle Konflikte konstruktiv auflösen zu können. Bowl (2005, S. 130 ff) sieht den Aufbau von Vertrauen als essenziell an. Mit Bezug auf Johnson-Bailey und Cervero (2004) empfiehlt sie außerdem Introspektion, um immer wieder einen sorgfältigen und gleichzeitig selbstkritischen Blick auf die eigene Lehrpraxis zu werfen.

Die Förderung wertschätzender Interaktion erscheint umso wichtiger, wenn man nach Astin (1993, S. 7) bedenkt, dass: „[t]he single most powerful source of influence on the undergraduate student’s academic and personal development is the peer group [...] [e]very aspect of the student’s development – cognitive and affective, psychological and behavioral – was affected in some way“ Peer-Interaktionen sind eine, wenn nicht sogar die entscheidende Einflussgröße für die Diversitätserfahrungen mit potenziell positiven und nachhaltigen Effekten für prinzipiell alle Studierenden (Kuh et al. 2006, S. 43 mit weiteren Verweisen).

Inklusive Lehre führt zu einer Aktivierung der Studierenden („student engagement“). „When they are academically engaged, they are immersed in the search for understanding and knowledge. They are exercising high-level cognitive skills that are often associated with a deep approach to learning. [...] At the same time, they are drawing on and exploring their own and others’ knowledge and experiences. In this way they bring their own lives to bear on the academic subject of their learning.“ (Hockings 2011, S. 192 f.) Es geht dabei weniger darum, zu welchem Grad Studierende definierte Learning Outcomes erreichen, sondern mehr um Lernprozesse, die persönlich bedeutungsvoll sind. Das Zusammenspiel zwischen Lehrenden und Studierenden in der Lehrveranstaltung ist dabei zentral.

Praktizierte inklusive Lehre basiert auf Studierendenzentrierung und der Erwartungshaltung dass sich alle Studierenden nicht nur aktiv an Diskussionen beteiligen und ihre Gedanken offenlegen sollen, sondern dass sie die Beiträge der Anderen gleichermaßen wertschätzen wie auch kritisch hinterfragen. Dies lässt sich herbeiführen, wenn Lehrende dieses Verhalten vorleben und an die „Spielregeln“ erinnern. Dazu gehört es, die Studierenden mit ihren sozialen wie akademischen Identitäten anzuerkennen und ihre speziellen Lernbedürfnisse zu adressieren. Unterstützend ist der Einsatz von Materialien und Ressourcen hilfreich, die auf die kulturelle Vielfalt der Studierenden und der Fach-Community abgestimmt sind. Sie sollten Minderheitenthemen in positiver Weise aufgreifen und Studierende ermutigen, Ungleichheiten und Stereotypen, die sich in der Disziplin und/oder der Profession finden lassen, zu erkennen und kritisch zu hinterfragen. Im Gegensatz dazu verhalten Studierende sich passiv („disengaged“), wenn die Lehr-Lern-Umgebung und das Lehrverhalten nicht ihren Bedürfnissen entsprechen. Dies ist meistens der Fall, wenn sich Studierende in großen Hörsälen mit fester Bestuhlung wiederfinden und Lehrende im Vortragsmodus arbeiten. (Hockings 2008, S. 12 f.)

Inklusivität, darauf weist Viebahn (2008, S. 120 mit Bezug auf Bartolo 2007, kursiv im Original) hin, ist als „ein notwendiges Gegenstück zum differenzierenden Lehren [zu se-

hen], da Unterrichtsdifferenzierung leicht mit sozialer Trennung (*segregation*) verbunden ist.“

Die hier angesprochene Differenzierung, wird in zwei Formen praktiziert. Die erste ist davon gekennzeichnet, dass Lernende zum Beispiel über längere Zeiträume in Jahrgangsklassen, Förderkursen oder verschiedenen Schularten zu homogenen Gruppen zusammgeführt werden (äußere Differenzierung). Bei der inneren oder Binnendifferenzierung geht es nicht um die Auflösung von Heterogenität, sondern um eine möglichst individuelle Förderung der einzelnen Lernenden (u. a. Bönsch 1995, Helmke 2012) durch angemessene und immer wieder neue Aufteilung einer Gesamtgruppe in Untergruppen. Dies kann nach unterschiedlichsten Kriterien erfolgen. Bei Meyer (2010) finden sich Formen der personalen (nach Fähigkeiten oder Interessen) sowie der didaktischen Differenzierung (nach Zielen, Inhalten und Methoden bzw. Medien). Tomlinson und Imbeau (2011) schlagen vor, sowohl didaktisch nach Content, Process und Product als auch nach personalen Voraussetzungen (Readiness, Interest, Learning Profile) zu differenzieren. Hattie (2012, S. 97 f.) empfiehlt explizit, den Entwicklungsprozess der Lernenden mit den Stufen Novice, Capable, und Proficient bei der Bildung von Gruppen zu berücksichtigen. Nach Hattie (2012) sollte nicht danach differenziert werden, wer klüger ist und wer kämpfen muss, sondern danach, wer vom Unterricht profitiert und wer nicht. Diejenigen, die nicht vorwärts kommen – unabhängig vom Ausgangspunkt – bedürfen anderer Angebote.

Diversität der Lernenden wird dann angemessen berücksichtigt, wenn es immer wieder gelingt, Arrangements zu schaffen, die eine gemeinsame Bearbeitung einfordern. Aufgaben, die höhere kognitive Verarbeitungsmuster erfordern (vergleichen, bewerten, (weiter-)entwickeln) sind ideal dafür geeignet, für alle Beteiligten „open-ended benefit[s]“ zu ermöglichen (Buckridge und Guest 2007, S. 139).

5.2 Prüfen

Prüfungen schließen den Lehr- Lernprozess formal ab, sie „bilden für Lehrende an Hochschulen nicht selten den Schlusspunkt einer Lehr- und Beratungstätigkeit mit Studierenden“ (Walzik 2012, S. 9). Prüfungen sind formalisierte Verfahren, die nach Flehsig (1974) Rekrutierungsfunktionen mit dem Nachweis über eine Qualifizierung beinhalten, didaktische Funktionen wie die zeitliche und inhaltliche Gliederung des Studiengangs spiegeln, die Rückmeldung des Lehr-Lernerfolges an Lehrende und Lernende sowie Sozialisationsfunktionen erfüllen. Diese Funktionen haben sich in den letzten Jahrzehnten nicht geändert. Eine Prüfung zu bestehen, ist für viele Studierende die Motivation, die den Lernprozess lenkt. Prüfungen steuern zum einen das Lernen und zum anderen selektieren sie, wer die geforderten Leistungen erbringt und wer nicht (Dubs 2006; Carless 2007). Die formative Steuerungsfunktion wird im Rahmen des Lehr-Lernprozesses erbracht, indem Lernkontrollen, Rückmeldungen (Feedback) oder Lernhilfen unterstützend eingesetzt werden. Die summative Selektionsfunktion gibt Auskunft über den Nachweis erlernten

Wissens oder erworbener Kompetenzen für Zwecke der Zulassung, der Wegweisung oder der Auswahl.

Prüfungen haben somit eine „double duty“ (Boud 2000) zu erfüllen. Sie beziehen sich gleichzeitig auf das Lernen und die Notengebung. Sie bewerten und sollen gleichzeitig Auskunft darüber geben, wie es (noch) besser ginge. Diese Mehrfachanforderung macht Prüfungen anfällig für die Reproduktion von Ungleichheiten mit weitreichenden Folgen für Bildungsbiographien, für die mit Prüfungen und Leistungsbewertung weitere Zugänge verbunden sind. Die Persönlichkeit der Lehrenden und ihre eigenen Kompetenzen zu prüfen, sind nicht zu unterschätzen, wenn es darum geht Studierende zu motivieren, ihnen auf Leistungen und Bewertungen entsprechende Rückmeldungen zu geben und die Prüfungssituation angemessen zu gestalten, nämlich so, dass sie auch prüft „was sie zu prüfen vorgibt“ (Walzik 2012, S. 16). Eine große Herausforderung liegt darin, auf unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten einzugehen und dies in der Leistungsbewertung zu berücksichtigen (Walzik 2012, S. 15). Von den drei typischen Normen der Leistungsbewertung eröffnet lediglich die Individualnorm, d. h. die Bewertung der Leistung richtet sich an der individuellen Entwicklung der bzw. des Lernenden aus, explizit die Unterschiedlichkeit der Lernenden als Ausgangspunkt. Die kriterienorientierte und die soziale Bezugsnorm, d. h. die auf eine Gruppe bezogene Leistungsbewertung, bewerten und benoten immanent auch Abweichung bzw. Verschiedenheit mit.

Inklusive Prüfungen haben den Anspruch, zieladäquate und faire Prüfungsmethoden und -verfahren so zu gestalten, dass *alle* Studierenden ihr volles Leistungspotenzial demonstrieren können (Hockings 2010, S. 34). Diesem Anspruch folgend, lässt sich das bestehende Prüfungswesen an Hochschulen kritisieren. Ein erster, ganz massiver Kritikpunkt besteht darin, dass Prüfungen in der Praxis in den allermeisten Fällen nach wie vor nicht an kompetenzorientierten Learning Outcomes orientiert sind, sondern Fachwissen abprüfen (Wex 2012). Das Prüfungswesen an Hochschulen erweist sich diesbezüglich als sehr veränderungsresistent und ist noch weit entfernt davon, im Sinne der Bologna-Reform kompetenzorientiert zu sein (Reis 2010). In ihrem Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre zeichnen Schaper et al. (2012) ein komplexes Profil akademisch bzw. wissenschaftlich geprägter Kompetenzen, die sich von anderen Bildungsbereichen abgrenzen. Die akademische Kompetenz, die in einem Hochschulstudium erworben wird, ist „reflexiv und explikationsfähig; [...] erkenntnisbasiert; [...] vom Inhalt und Zweck her außerdem disziplinär organisiert; [...] auf komplexe neuartige Situationen und Aufgaben [...] und tätigkeitsfeldbezogen“ (Schaper et al. 2012, S. 22 f., im Original teilw. kursiv). Sowohl die Unterscheidung geeigneter Prüfungsformate nach den Funktionen von prozessbegleitenden und summativen Prüfungen im Studienverlauf als auch die Ausrichtung an der Kompetenzentwicklung der Lernenden ist für deutsche Hochschulen eine Herausforderung (Schaper et al. 2012).

Die Fokussierung auf die klassischen Prüfungsformate wie Klausuren, mündliche Prüfungen, Hausarbeiten führt zu einer Bevorzugung von „traditionellen“ gegenüber „nicht-traditionellen“ Studierenden. Studien aus Großbritannien (Hockings 2010, S. 36 ff.) belegen, dass Studierende mit weißer Hautfarbe („white students“) im Durchschnitt bessere

Studienergebnisse aufweisen als Angehörige von Minderheiten und die Prüfungsbedingungen analog auch als unterschiedlich fair wahrgenommen werden. Studierende mit einem berufspraktischen Hintergrund haben häufig den Eindruck, dass ihre Ausbildung sie nicht adäquat auf akademische Arbeitsweisen und klassische Prüfungsformen vorbereitet. Von ihnen wird erwartet, sich darauf einzustellen, alternative Prüfungsangebote werden nicht gemacht. Es lassen sich auch für weitere Gruppen (z. B. nach Gender, Ethnie, familiärem Hintergrund, Einkommen, sozialem Status) Benachteiligungen durch die bestehenden Prüfungsverfahren feststellen (Thomas und May 2010, S. 13 mit vielen Verweisen).

Hounsell et al. (2007b, S. 8) stellen vor diesem Hintergrund die Frage: „Could an assessment scheme be considered fair if it had the effect of enabling the traditional entrants to shine without having to stretch themselves, while leaving the non-traditional entrants toiling to make up the gap between themselves and their peers? And what might be the consequences of an extended game of catch-up for the motivation and commitment of some non-traditional students?“ Prüfungen kompetenzorientiert zu gestalten, also über das Wissen hinaus auch auf Handlungsvollzüge auszurichten (Reis 2010, S. 158 f.), könnte einen Beitrag leisten, nicht-traditionellen Studierenden bessere Prüfungsbedingungen zu gewähren, in denen sie ihre praktischen Fähigkeiten zeigen können.

Ein weiterer Kritikpunkt ist die sehr einseitige Ausrichtung von Prüfungen auf die Selektionsfunktion. Das ist gut erkennbar an den Modulbüchern, in denen die Abschlussprüfung, nicht aber Hinweise auf Formen der lernbegleitenden Lernfortschrittskontrollen erfolgen (z. B. AQAS 2005). Durch diese einseitige Ausrichtung auf Abschlussprüfungen werden die für den Lernerfolg wichtigen Feedbackgelegenheiten während des Lernprozesses vernachlässigt. Zwar enthalten die Bewertungen zum Ende einer Lernperiode eine Rückmeldekomponente, meist in Form einer Note, kommen aber zu spät, um die Qualität des Lernens nachhaltig zu beeinflussen. Häufig sind auch die Aktivitäten in den einzelnen Veranstaltungen nicht mit den Prüfungsinhalten am Ende eines Semesters aufeinander abgestimmt, so dass die prüfungsvorbereitenden Lernaktivitäten der Studierenden nicht auf die intendierten Learning Outcomes ausgerichtet wird (Biggs und Tang 2011). Dies ist z. B. der Fall, wenn in Veranstaltungen Teamarbeit und Präsentationen geübt werden, die Abschlussprüfung aber im Multiple-Choice-Format erfolgt. Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen formativen und summativen Prüfungselementen ist erstrebenswert (Hounsell et al. 2007b), vor allem, weil die oft vernachlässigten formativen Rückmeldekomponenten einen ganz wichtigen Beitrag zum studentischen Lernen und zur Steigerung der Lernmotivation leisten (Hernández 2012). Hier liegen große Potenziale für die individuelle Ansprache von Studierenden, um unter Diversitätsgesichtspunkten positiven Einfluss auf ihr Lernen zu nehmen. Formen des Self- und Peer-Assessments können helfen, zusätzliche Beanspruchungen von Lehrenden zu vermeiden. Lernkontrollfragen anzubieten, die Studierende in Gruppen bearbeiten und sich anschließend über die Lösungen austauschen, ist nicht nur gut für den Lernerfolg, sondern auch für Lehrende ressourcenschonend (Dubs 2006, S. 3). Wenn Studierende stärker in Rückmeldeprozesse eingebunden werden, führt dies gleichzeitig zu verstärkter Reflexion über die eigenen Lernprozesse und steigert die Selbstverantwortung (Hernández 2012, S. 501). Formative Prüfungen sollten ohnehin

mehr als ein Kommunikationsprozess zwischen Lehrenden und Studierenden verstanden werden, so dass Studierenden klarer wird, wie dies ihr Lernen positiv beeinflussen kann (Higgins et al. 2001; Hattie 2012, S. 135 f.). In solch einem Dialog wäre es möglich, die Studierenden in die Entwicklung der Qualitätskriterien einzubinden, was zu einem vertieften Verständnis für die Anforderungen an gute Leistungen führt und eine zusätzliche (Meta-)Perspektive auf die Inhalte sowie den Lern- und Arbeitsprozess eröffnet. In diesem Sinne haben Higgins et al. (2001, S. 274) schon früh propagiert, aus dem Feedback ein „Feedforward“ zu machen, bei dem betont werden soll, was Studierende aus dem Feedback machen, um ihren weiteren Lernweg besser zu gestalten (so auch Carless 2007).

Gültigkeit (Validität), Zuverlässigkeit (Realibilität) und Chancengerechtigkeit (Fairness) werden neben dem Aspekt der Prüfungsökonomie als Gütekriterien für Prüfungen angesehen (Dubs 2006, S. 4 f.). Bestehende Prüfungssysteme werden im Hinblick auf die Gültigkeit dieser Kriterien in letzter Zeit massiv kritisiert. Sadler (2009a) vergleicht analytische, kriteriengestützte mit holistischen Prüfungsverfahren, bei denen die studentischen Leistungen als Ganzes bewertet werden. Er identifiziert sechs gravierende Schwächen der in den letzten Jahren verwendeten analytischen Verfahren, die zu Verzerrungen führen können (z. B. das Ausblenden von Leistungsmerkmalen, die Gefahr, dass zentrale Kriterien vergessen werden, oder erst im Laufe des Bewertungsprozesses auftauchen, Abweichungen zwischen analytisch und holistisch ermittelten Bewertungen oder auch die mangelnde Trennschärfe der Abgrenzung der einzelnen verwendeten Kriterien) (S. 164 ff.). Die Beschränkung auf vorher definierte Kriterien kann nie den Nuancenreichtum eines Expertenurteils und die tatsächliche Komplexität ihres Zusammenspiels bei der Anwendung widerspiegeln.

Große Chancen zur Verbesserung von summativen Prüfungen liegen darin, die Studierenden an der Diskussion über Qualitätsfragen zu beteiligen. Sie können im Falle von holistischen Prüfungsverfahren lernen, ganzheitliche Bewertungen abzugeben (z. B. über Leistungen der Peers), diese mit den (anonymisierten) Bewertungen der Lehrenden abzugleichen und ihre Einschätzungen anschließend zu begründen (Sadler 2009a, S. 176). Beim Einsatz von analytischen Verfahren würden sie, wie bei den formativen Prüfungen angesprochen, an der Entwicklung der Qualitätskriterien beteiligt. „Involving students in assessment provides an authentic opportunity for them to learn what quality‘ is in a given context“ (Bloxham 2009, S. 217) Auf diese Weise könnte die Subjektivität von Bewertungsverfahren deutlich gemacht werden und sie würden zu einem festen Bestandteil eines ganzheitlichen Lernprozesses („assessment as learning“; Bloxham 2009, S. 217). Sadler (2009b, S. 58) sieht als drei zentrale Punkte eines Lernens, das das Evaluieren integriert, dass Studierende erstens die Möglichkeit erhalten müssen, eine größere Bandbreite ähnlicher Leistungen in Augenschein nehmen zu können. Weiterhin sollten sie Zugang zu Arbeitsergebnissen von Peers bekommen, die erkennbare Qualitätsunterschiede aufweisen und drittens sollten ihnen Eindrücke einer Vielfalt von unterschiedlichen Arbeitsergebnissen ermöglicht werden, so dass ihre Bewertung nicht zu eingeschränkt erfolgt. Im Wechselspiel von ganzheitlicher Bewertung und kriterialer Absicherung kann dann erlernt werden, wie Experten zu Qualitätsurteilen kommen.

Ein zentraler Kritikpunkt richtet sich auf die Einheitlichkeit von Prüfungen. Legen alle Studierenden dieselbe Prüfung ab, führt das zwangsläufig zu Benachteiligungen. Wenn man keine Ausnahmen zulässt, greift lediglich die an Hochschulen angebotene Möglichkeit des Nachteilsausgleichs für Studierende mit anerkannter Behinderung. Übliche Erleichterungen bestehen darin, längere Bearbeitungszeiten zu gewähren, einen extra Raum für das Schreiben einer Prüfung oder auch einen Laptop oder eine/n Schreiber/in zu stellen (Deutsches Studentenwerk 1996). Waterfield und West (2006) bezeichnen dieses Vorgehen als einen „contingent approach“, weil benachteiligte Studierende individuell behandelt werden, wohingegen die Standardverfahren unverändert bleiben. Es lässt sich eine Bandbreite an gewährten Erleichterungen beobachten, wobei meist unklar ist, auf welcher Grundlage sie gewährt werden (Sharpe/Earl 2000 mit Bezug auf britische Universitäten). Das birgt die Gefahr, dass die Chancengleichheit unterlaufen statt gesichert wird. Selbst die Begünstigten dieser speziellen Arrangements, die letztlich auch eine Anpassung an das bestehende System erfordern, zeigen sich nicht wirklich zufrieden und sehen die individuellen Vereinbarungen nur als zweitbeste Lösung an (Waterfield und West 2006, S. 17; Hockings 2010, S. 38 mit weiteren Verweisen). Waterfield und West (2006) weisen auf die Möglichkeiten eines „inclusive approach“ hin und schlagen eine flexible Bandbreite von Prüfungsformaten für *alle* Studierenden vor, so dass die gleichen Learning Outcomes auf verschiedene Weise überprüft werden können. Neben der Wahl der Prüfungsform wäre es auch denkbar, den unterschiedlichen Bedürfnissen der Studierenden entgegen zu kommen, indem die Anzahl der Prüfungen (häufige (Teil-)Prüfungen vs. komplexere Abschlussprüfungen) in verschiedenen Studienabschnitten variiert oder sogar als Wahlmöglichkeiten angeboten werden. Genau so könnten zeitlich flexiblere Staffelpfahrungen angeboten werden, bei denen die Studierenden die Prüfungstermine in gewissen Grenzen selbst bestimmen können (Viebahn 2010, S. 14 ff.). Viebahn (2008, S. 109) plädiert vor einem lernpsychologischen Hintergrund explizit für eine Pluralität der zu erbringenden Studienleistungen. Das Ziel, die bei den Studierenden vorhandenen unterschiedlichen Stärken, Bedarfe und Interessen zu fördern, erfordert es, qualitativ unterschiedliche, aber gleichwertige Studienleistungen (z. B. forschungsmethodische vs. berufspraktische, spezialisiert vertiefte vs. überblicksorientierte) anzuerkennen. Als Wahlmöglichkeiten inhaltlicher Art schlägt Viebahn (2008, S. 143 f.) vor, dass Studierende sich entweder über die Inhalte einer Vorlesung oder bestimmte vorgegebene Werke prüfen lassen können. Im Rahmen des Selbststudiums können Studierenden ergänzende Materialien angeboten werden, die auf Ihre Lernvoraussetzungen abgestimmt sind.

Genau so, wie die Verankerung formativer Rückmeldungen – nicht nur als optionales Extra – in das Prüfungssystem gewährleisten kann, dass alle Studierenden Feedback zu ihren Lernprozessen bekommen (Yorke 2001), ohne Angst vor dem Versagen haben zu müssen, gewähren auch Wahlmöglichkeiten bei den Prüfungen allen Studierenden bessere Chancen ihre Lernerfolge zu zeigen. Eine größere Vielfalt an Prüfungsformaten eröffnet zudem die Möglichkeit, unterschiedliche (fachliche und überfachliche) Kompetenzen in den Vordergrund zu stellen (Hounsell 2007b). Größere Gestaltungsmöglichkeiten können zum Abbau von Verständnisschwierigkeiten beitragen, die Studierende häufig haben,

wenn es um die zu erfüllenden Erwartungen im Studium geht und diese insbesondere in Prüfungen richtig zu dekodieren (Haggis 2006, S. 528 f.).

5.3 Beraten und Betreuen

Durch die Hochschulreformen der letzten Jahre gab es zahlreiche Neuerungen im Studienbetrieb, die den Beratungsbedarf insgesamt erhöhen. Die Einführung neuer Studienstrukturen mit den Bachelor- und Master-Studiengängen vervielfältigt das Programmangebot der Hochschule, die Auswahl für Studieninteressierte wächst. Durch vergleichsweise kurze Studiendauern der neuen Studiengänge können sich Studierende oft keine Orientierungsphasen leisten. Gleichzeitig steigt die Anzahl ausländischer Studierender und Studierender ohne akademische Vorbilder im Verwandtschafts- oder Bekanntenkreis an. Zu vermuten ist, dass der Bedarf an Beratungsleistungen schon immer höher war als das entsprechende Angebot. Stehen keine informellen Beratungsleistungen durch Eltern, ältere Studierende oder Absolventinnen und Absolventen zur Verfügung, wird der Bedarf bei zunehmender Diversität der Studierenden aber nunmehr drängender. Veränderte Zuwendungsschlüssel, mit denen sich hohe Drop-Out-Quoten finanziell negativ für die Finanzsituation der Hochschulen auswirken und der zunehmende Wettbewerb um Studierende, machen für die Hochschule ein optimales Beratungs- und Betreuungssystem existentiell.

Beratung im Sinne einer Information ist häufig einmalig und beinhaltet eher eine „Nachfrage“, um sich einen Überblick oder Detailwissen zu verschaffen, was gar nicht mit persönlichen Kontakten verbunden sein muss (Schindler 2005). Gegenstand der persönlichen Beratung sind konkrete Orientierungsangebote zur individuellen Studiengestaltung und im Hinblick auf berufliche Perspektiven sowie Entscheidungshilfen bei Wahlmöglichkeiten im Studium (Viebahn 2008, S. 153). Anlaufstellen sind die allgemeine und fachbezogene Studienberatung, die psychosozialen Beratungsstellen sowie die Lehrenden selbst. Betreuung bezieht sich eher auf längerfristig angelegte Angebote, wie die Sprechstunden der Lehrenden, die Betreuung bei schriftlichen Arbeiten und auch Mentoringangebote.

Zunächst ist festzustellen, dass sich aus dem Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden generell sehr positive Effekte ergeben (Kuh et al. 2006, S. 40). Grundsätzlich lässt sich sagen (Kuh et al. 2006, S. 41): „for most students most of the time, the more interaction with faculty the better. Both substantive and social out-of-class contacts with faculty members appear to positively influence (though indirectly) what students get from their college experience, their views of the college environment (especially the quality of personal relations), and their satisfaction“ Dies gilt uneingeschränkt für lehrveranstaltungsbezogenes Feedback, Rückmeldungen zu Bewertungen und die Diskussion von Fragen und Ideen außerhalb der Lehrveranstaltung. Bei der Besprechung von Karriereplänen, der gemeinsamen Arbeit in Gremien oder Projekten scheint es für viele Studierenden ausreichend zu sein, wenn dies ein- bis zweimal im Semester stattfindet (Kuh 2004). Bei informellen Kontakten mit überwiegend sozialem Charakter gibt es Einschränkungen. Bei Studierenden, die einen sehr intensiven sozialen Kontakt zu Lehrenden pflegten, ließen

sich erkennbar weniger Fortschritte bei der Erreichung von Studienleistungen feststellen (Kuh und Hu 2001). Individuelle Rückmeldungen zu schriftlichen Arbeiten können sich ebenfalls ambivalent auswirken. Zwar sind sie förderlich für die Entwicklung akademischer Fähigkeiten, können gleichzeitig aber auch die Studierendenzufriedenheit negativ beeinflussen. Gerade Studienanfänger neigen dazu, negative Kritik persönlich zu nehmen und sich demotivieren zu lassen, vor allem wenn sie gute Noten gewohnt sind (Kuh et al. 2006, S. 41). Hier ist also große Sorgfalt bei der Ansprache der Studierenden geboten (Kuh und Hu 2001, S. 328).

Eine diskursanalytische Auswertung von Sprechstundengesprächen zeigt, dass Lehrende selten explizit ihre Erwartungen, Leistungsanforderungen oder auch ihren Ärger über studentische Verhaltensweisen ansprechen (Meer 2003). Vielmehr stehen sie selbst und ihre fachliche Kompetenz im Mittelpunkt der Gespräche, auch die Studierenden adressieren ihre Anliegen entsprechend (Meer 2003). Eine studierendenzentrierte Beratung bedeutet somit auch eine radikale Veränderung routinierter Sprechstundenverläufe sowie zukünftige Professionalisierungsmaßnahmen, die idealerweise von Professorinnen und Professoren eingefordert werden, denn sie sind in der Regel nicht in Beratungsaufgaben ausgebildet. In einem von Vielfalt geprägten Umfeld von Lehrenden, die sich über Lehren, Lernen, Prüfen und Beraten austauschen, können kollegiales Coaching oder Peer-Coaching Lehrender untereinander genutzt werden, um sich selbst zu professionalisieren (Linde 2009).

Wenn Beratung wirkungsvoll sein soll, muss sie auf die individuellen Anforderungen und Bedürfnisse der Studierenden eingehen. Das erfordert nicht nur von den Lehrenden Gender- und Diversitykompetenz, sondern von allen Personen(-gruppen), die in Beratungs- und Betreuungsprozesse eingebunden sind (vgl. hierzu Wissenschaftsrat 2008, S. 53). Neben den hauptamtlich Lehrenden ist dabei auch an die vielfach eingesetzten Lehrbeauftragten zu denken so wie die Studierenden selbst, die im Rahmen von Tutorien beraten und betreuen. Besonders hervorgehoben wird die mentorielle Begleitung von Studierenden über einen Studienabschnitt (Viebahn 2008, S. 153). Dies kann in Form eines Mentorings von Lehrenden bzw. Mitarbeiter/innen für Studierende erfolgen oder auch von Studierenden für Studierende.

Ersteres ist beispielsweise schon seit längerem fester Bestandteil in vielen Studiengängen und wird flächendeckend an der RWTH Aachen eingesetzt (RWTH Aachen 2013). Seit Herbst 2009 soll ein universitätsweites Mentoring-System an der Universität Duisburg-Essen die Studierenden befähigen, persönliche, strategische und fachliche Kompetenzen zu entwickeln und ein zielorientiertes Studium in der Regelstudienzeit ermöglichen (Auferkorte-Michaelis und Weihofen 2012). Für die Peer-Beratung, d. h. Angebote der Beratung von Studierenden durch Studierende, bietet das Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung der Universität Duisburg-Essen spezifische Qualifizierungen an, die nicht nur zertifiziert, sondern auch kreditiert werden können (Ladwig und Weihofen 2013, S. 32 f.). Ein Beispiel für ein diversitätssensibles Studierendenmentoring findet sich an der Goethe Universität Frankfurt: im Projekt MIGMENTO – Mentoring für Studierende mit Migrationshintergrund wurden Studienanfänger/innen und internationale Studieren-

de von fortgeschrittenen Studierenden über einen Zeitraum von neun Monaten begleitet (Franzke et al. 2013). Der/die einzelne Mentor/in ist in solchen Programmen sehr direkt mit der Unterschiedlichkeit der Studierenden und deren Studienproblemen konfrontiert.

5.4 Curriculumdesign

Inklusives Curriculumdesign beinhaltet die Gestaltung von Studiengängen, Modulen und Lehrveranstaltungen nicht nur im Hinblick auf Learning Outcomes, Inhalte, Didaktik und Prüfungen sondern auch bezogen auf die Art und Weise, wie alle Studierenden mit ihren Bedürfnissen, Interessen und Zielvorstellungen einbezogen werden (Hockings 2010, S. 22). Die Auswahl der Studieninhalte wirkt sich sehr stark darauf aus, ob sich Studierende einbezogen oder ausgeschlossen fühlen: „[W]ho selects it and why are important questions when it comes to designing inclusive curricula“ (Hockings 2010, S. 23) Forschungsergebnisse aus dem britischen Hochschulsystem belegen am Beispiel unterschiedlicher Minderheiten, dass Studierende sehr leicht exkludiert werden können. Quinn (2006) zeigt dies für Gender am Beispiel von Frauen aus dem Arbeitermilieu, deren spezielle Fragestellungen sich im Curriculum nicht wiederfanden. Francis (2006) beschreibt die Geschlechterdominanz in verschiedenen Fächern (von Frauen z. B. in Sozial- und Geisteswissenschaften und von Männern dagegen in Ingenieurwissenschaften, Informatik und Mathematik) und bewertet dies als Effekt einer Ausrichtung der Fachgebiete als maskulin oder feminin, die sie demzufolge für das eine Geschlecht als geeigneter erscheinen lassen als für das andere. Mit Blick auf die Schichtenzugehörigkeit stellt Francis (2006) weiterhin fest, dass Angehörige aus Arbeiterfamilien eher Ausbildungsgänge mit niedrigerem sozialen Status wählen wie z. B. Krankenpflege statt Medizin. Diskussionen über Sexualität und Geschlecht werden dagegen in Fächern wie z. B. Biologie oder Paläontologie überhaupt als irrelevant angesehen. Für Homosexuelle führt dies bspw. zu Minderwertigkeitsgefühlen und Marginalisierung (Toynton 2007). Fuller et al. (2009) machen deutlich, dass Studierende mit Behinderung in Fächern mit starken praktischen Bezügen (Medizin, soziale Arbeit, Pädagogik und Krankenpflege) unterrepräsentiert sind.

Mense weist in ihrem Rückblick zur Entwicklungsgeschichte des Genderbegriffs auf verschränkte Ungleichheitsindikatoren hin, die zur Benachteiligung im Bildungssystem beitragen (Mense 2013). International sind sich Geschlechterforscherinnen und -forscher einig: Wissenschaftlich generiertes Wissen ist immer situiertes Wissen, es entsteht in historischen, sozialen, kulturellen ökonomischen und geschlechtlich konnotierten Kontexten (Singer 2008). Genderkompetent hochschuldidaktisch handeln würde bedeuten: „[I]n Verhalten und Einstellungen von Männern und Frauen soziale Fragestellungen im (privaten, beruflichen und universitären) Alltag zu erkennen“ und die „Fähigkeit so damit umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden“ (Metz-Göckel und Roloff 2002, S. 8). Auf der Grundlage einer Analyse des Netzwerks für Frauen- und Geschlechterforschung Nordrhein-Westfalens sind für alle Studiengänge drei maßgebliche Gegenstandsbereiche der Geschlechterforschung zu

Tab. 1 Prinzipien des Universal Design for Instruction. (Quelle: McGuire et al. 2003)

	Principle	Definition
Principle 1:	Equitable use	Instruction is designed to be useful to and accessible by people with diverse abilities. Provide the same means of use for all students; identical whenever possible, equivalent when not
Principle 2:	Flexibility in use	Instruction is designed to accommodate a wide range of individual abilities. Provide choice in methods of use
Principle 3:	Simple and intuitive	Instruction is designed in a straightforward and predictable manner, regardless of the student's experience, knowledge, language skills, or current concentration level. Eliminate unnecessary complexity
Principle 4:	Perceptible information	Instruction is designed so that necessary information is communicated effectively to the student, regardless of ambient conditions or the student's sensory abilities
Principle 5:	Tolerance for error	Instruction anticipates variation in individual student learning pace and prerequisite skills
Principles 6:	Low physical effort	Instruction is designed to minimize non-essential physical effort in order to allow maximum attention to learning Note: This principle does not apply when physical effort is integral to essential requirements of a course
Principle 7:	Size and space for approach and use	Instruction is designed with consideration for appropriate size and space for approach, reach, manipulations, and use regardless of a student's body size, posture, mobility, and communication needs
Principles 8:	A community of learners	The instructional environment promotes interaction and communication among students and between students and faculty
Principles 9:	Instructional climate	Instruction is designed to be welcoming and inclusive. High expectations are espoused for all students

benennen, die in jedem Curriculum anschlussfähig sind (Becker und Kortendiek 2009, S.139 ff.): Professionsaspekte der Fachdisziplin, wissenschaftskritische Perspektiven sowie Aspekte der Herstellung und Nutzung der Ergebnisse der jeweiligen Fachdisziplin. Diese scheinen ohne weiteres auch auf andere Diversitätsaspekte übertragbar.

Die Auswahl der Studieninhalte hat also deutlich erkennbare Auswirkungen auf die In- bzw. Exklusion der Studierenden. Bowl (2005 mit Verweis auf Johnson-Bailey und Cervero

2004) sieht dabei ein „hidden curriculum“, in dem zwar Neutralität proklamiert, aber bestimmtes Wissen bevorzugt wird.

Für das Curriculumdesign hat das Modell des Constructive Alignment von Biggs starke Verbreitung gefunden. Das Zusammenspiel von intendierten Learning Outcomes (ILOs) einschließlich der zugehörigen Lernzielebenen mit den auf die ILOs ausgerichteten Teaching/Learning-Activities und Prüfungsanforderungen ergibt das Constructive Alignment (Biggs und Tang 2011, S. 108 f.). Eine mangelnde Ausrichtung dieser Elemente in Bezug auf die ILOs führt demzufolge zu schlechter Lehre und schlechten, weil oberflächlichen („surface“) Lernergebnissen (S. 24 ff.). Kritik an diesem Modell ist geübt worden, weil es die Diversität von Studierenden nicht ausreichend berücksichtigt. Hounsell et al. (2004) erweitern das Modell um Diversitätsperspektiven, in dem sie unterschiedliche Erfahrungshintergründe, Vorwissen und Zielsetzungen der Studierenden in das Modell integrieren. Sie erweitern die von Biggs angestrebten höherwertigen Learning Outcomes um „ways of thinking and practicing in a subject (WTP“ (2004, S. 5, im Original teilweise kursiv), um die fachlichen Praktiken und Konventionen zur Geltung zu bringen. Ähnlich schlägt Warren (2002) vor, den fachspezifischen Bezug und die Diversität der Studierenden zu berücksichtigen, indem explizit Kompetenzen (process knowledge) wie kritisches Denken, Informationsverarbeitung, Lese-, Schreib- und Kommunikationsfähigkeiten beim Lehren, Lernen und Prüfen adressiert werden (S. 94 f.). Er empfiehlt Freiräume im Curriculum als Gestaltungselement vorzusehen, die es Studierenden mit ungünstigeren Lernvoraussetzungen ermöglichen, die notwendigen grundlegenden Fähigkeiten zu entwickeln und zum anderen individuelle Hilfsangebote („academic support“) bereit zu halten (Warren 2002). Warren unterscheidet dabei auf der einen Seite separate Angebote, die auf die angenommenen besonderen Bedarfe nicht-traditioneller Studierenden ausgerichtet sind, z. B. Instruktionen durch Peer-Mentor/innen, fachspezifische Einführungen oder Angebote zum wissenschaftlichen Arbeiten (2002, S. 86 ff.). Integrierte Angebote dagegen gehen davon aus, dass verschiedene Lernvoraussetzungen ganz grundsätzlich gegeben sind und adressiert werden sollten, „to develop the critical and communicative skills and the conceptual repertoires that will enable them to deal with academic tasks“ (Warren 2002, S. 87) Seine Empfehlung geht dahin, einen halb-integrierten Ansatz zu wählen, um eine bestmögliche Unterstützung zu gewährleisten. Dieser ist als Teil des Standard-Curriculums kreditiert und die zu erlernenden Kompetenzen werden auf fachlich relevante Inhalte bezogen, es wird ausreichend Zeit zur Verarbeitung gewährt und es werden darüber hinaus entsprechende Unterstützungsangebote gemacht. Wenn Angebote curricular verbunden sind, hat das den Vorteil, dass sie von der Zielgruppe als entwicklungs- und nicht als defizitorientiert wahrgenommen werden können (Warren 2002, S. 88). Auch beim Curriculumdesign geht es also um einen „inclusive approach“ (Waterfield und West 2006), bei dem das Stigma der besonderen Arrangements für Studierende mit Benachteiligung vermieden werden sollte.

Crosling et al. (2008) betonen, dass Curricula primär im Hinblick auf Bedarfe, Hintergründe und Erwartungen der Studierenden ausgerichtet sein sollten. Gorard et al. (2006, S. 67 ff.) führen Beispiele auf, in denen Curricula auf die spezifischen Interessen verschiedener Zielgruppen ausgerichtet wurden. Es wurden u. a. kulturspezifische Inhal-

te integriert, Rollenvorbilder sowie Tutor/innen in die Lehrveranstaltungen eingebunden, ungewohnte Zugänge zu Inhalten gewählt (Science Fiction), flexible, auch zeitlich variierbare Lernarrangements angeboten, die mit den Studierenden ausgehandelt wurden. Eine Alternative für auf spezifische Zielgruppen abgestimmte Curricula, ist ein curriculares Angebot, das sich Studierende selbst zusammenstellen können. Das minimiert die Notwendigkeit individueller Anpassungen und vermeidet, dass versteckte Unterschiede zwischen Studierenden offengelegt werden müssen (Hockings 2010, S. 26). Dazu müssen die Studierenden frühzeitig in die Entwicklung des Curriculums eingebunden werden, ihren Bedürfnissen ist Rechnung zu tragen und ein flexibles Design ist erforderlich. Eine aus der Architektur stammende Idee des Universal Design zur barrierefreien Gestaltung wurde u. a. von Higbee (2003) und Hall und Stahl (2006) auf das hochschulische Umfeld übertragen. Das nachfolgende Beispiel zeigt, wie die entwickelten Prinzipien des Universal (Instructional) Design oder Universal Design for Learning aussehen können:

Forschungsergebnisse zu den Erfahrungen von Studierenden mit körperlicher Benachteiligung haben gezeigt, dass Prüfungen nach den Prinzipien des Universal Design einer großen Bandbreite an Studierenden zugute kommen (Hockings 2010, S. 40). Barajas und Higbee (2003, S. 286) zufolge ist Universal Design ein sehr vielversprechender Weg: „Universal Design in postsecondary education can take on new meaning to create an expanded vision of inclusion, one that places the education of all individuals at the heart of how we as educators think, how we practice, how we talk, and how we approach research. Sie empfehlen eine kritische Überprüfung der Annahme, dass Verhaltensweisen und Praktiken im Rahmen des Curriculums fair für alle Studierenden sind. Es reicht ihrer Meinung nach nicht aus, oberflächliche Veränderungen vorzunehmen, wenn sich Haltung und Denken der Akteure nicht ändern.

Viebahn (2008, S. 125 ff.) weist ergänzend auf zwei weitere Punkte hin, die bei einer differentiellen Anpassung der Hochschulausbildung zu beachten sind. Zum einen darf es keine einseitige Ausrichtung auf leistungsschwächere Studierende geben. Für sehr leistungsfähige bzw. motivierte Studierende ist an ein anspruchsvolles Lehrangebot zu denken, das mit Prüfungen einhergeht, die auch in den oberen Leistungsbereichen noch hinreichend differenziert sind. Zum zweiten erinnert er an die „Doppelverantwortlichkeit von Lernumwelt und Lerner“ (S. 127). Die Anpassungslast, der Studierendendiversität besser gerecht zu werden, kann nicht allein bei der Hochschule liegen. Auch Studierende müssen sich dem stellen und ihren Teil beisteuern.

Die verschiedenen Formen technologiegestützten (technology enhanced; TEL) Lernens (häufig auch e-Learning) (zu einer begrifflichen Klärung vgl. Ebner et al. 2013) sind gut geeignet, eine flexible Nutzung curricularer Angebote zu unterstützen. Minderheiten wird es erleichtert, sich am Unterricht zu beteiligen (Kuh et al. 2006, S. 70), insbesondere, wenn der physische Besuch der Hochschule nicht oder nur schlecht möglich ist (z. B. Taylor 2008). Der Einsatz von e-Learning ist an deutschen Hochschulen weit verbreitet. Es existieren vielerorts e-Learning-Abteilungen, die technische wie didaktische Unterstützungsangebote für Lehrende machen (Kopp et al. 2013). Aus dem britischen Hochschulsystem berichtet Hockings (2010), dass bereits viele Hochschulen auf e-Learning setzen, um gro-

ßen Studierendenzahlen und deren Diversität besser begegnen zu können. Insbesondere bei Feedback und Prüfungen gibt es viele Möglichkeiten der digitalen Unterstützung (Joint Information Systems Committee 2010).

Forman et al. (2002) sehen e-Learning als Katalysator für „educational diversity, freedom to learn and equality of opportunity“ (S. 76) Sie beobachten dabei einen paradoxen Effekt, denn e-Learning unterstützt sowohl die Zunahme von Diversität als auch zur gleichen Zeit die Bereitstellung von auf speziellere Zielgruppen abgestimmte Angebote. Ein effektiver Technologieeinsatz hat große Potenziale, den Lernerfolg von Studierenden zu erhöhen ohne den Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden erhöhen zu müssen. Das erfordert allerdings die Kontaktgelegenheiten bewusst zu planen und nicht nur darauf zu warten, dass Studierende nicht mehr weiterkommen (Kuh et al. 2006, S. 42 mit Verweis auf Twigg 2005).

Die Auswirkungen des Einsatzes von e-Learning bergen allerdings Ambivalenzen. Zum einen wirken sie zwar Gefühlen der Entfremdung und Diskriminierung von Lerner/innen entgegen (Forman et al. 2002, S. 82). Andererseits kann ein zu massiver Einsatz aber auch Gefühle der Isolation und Vereinsamung erst erzeugen (z. B. Hughes 2007, 2010). Genauso bestehen im e-Learning vielfältige lernförderliche Gelegenheiten für Austausch und Zusammenarbeit, ein zu großer Kommunikationsdruck kann aber wiederum auch zu Ermüdungserscheinungen führen (Viebahn 2008, S. 150; Thomas und May 2010, S. 10). Für den Einsatz von neuen Technologien halten Morgan and Houghton (2011, S. 3) fest: „Technology is not a solution in itself, but can be used to facilitate a more inclusive curriculum and should be an integral part of every design decision“ Die vielfältigen Möglichkeiten des Social Web zur Bereitstellung von Inhalten und Interaktion sind dabei noch lange nicht ausgeschöpft. Massive Open Online Courses (MOOCS) (z. B. van Treeck et al. 2013), Open Educational Resources (OER) wie das Inclusive Learning Design Handbook (Inclusive Design Research Centre o. J.) oder Alternativen des informellen Lernens über den Erwerb von Badges (Raths 2013) weisen hier Wege in die Zukunft. Beim „social learning“ findet generell eine Perspektivenverschiebung von den Inhalten hin zu den Lernaktivitäten rund um die situierten Inhalte statt (Brown und Adler 2008, S. 18). Je stärker man Lernen als sozialen Prozess begreift, umso bedeutsamer wird die Diversität der Beteiligten. Brown und Adler sprechen von „Adding Community to Content“ (2008, S. 24) und einer Transformation des Cartesianischen Prinzips, „Ich denke, also bin ich“, hin zu einem „Wir partizipieren, also sind wir“ (S. 18, Übers. die Verf.). Siemens (2005) hat dazu eine neue Lerntheorie für das digitale Zeitalter entwickelt, den Konnektivismus, der seinen Schwerpunkt auf das Lernen als einen Prozess der Kreation von Netzwerken ansieht.

6 Diversität der Lehrenden

Die zunehmende Diversität der Studierenden steht häufig im Mittelpunkt der Diskussionen zum Umgang mit Heterogenität in Lehr- und Lernprozessen. Und auch in der Auseinandersetzung mit der Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen denken und dis-

kutieren Beteiligte meist über bestimmte Studierendengruppen. Die Gruppe der Wissenschaftler/inn/en ist aber ebenso vielschichtig und die vorhandenen Unterschiede zwischen Ihnen gehen weit über die Unterschiede zwischen den Fachkulturen hinaus. Die international vergleichende Studie zum Lehrendenberuf „Changing Academic Profession (CAP)“ zeigt anhand des „academic life-cycle“, dass das deutsche Hochschulsystem besonders traditionell von gesellschaftlichen Bildungseliten geprägt ist, die ebenfalls vor Fragen sozialer Öffnung stehen wie die Einrichtungen selbst (Jacob 2013). Im internationalen Vergleich sind an deutschen Hochschulen nach wie vor Frauen auf höheren Hierarchiestufen unterrepräsentiert, über 90 % der Hochschullehrenden haben einen deutschen Pass und weisen eine große Homogenität hinsichtlich ihrer akademischen Prägung auf (Jacob 2013).

In Lehrveranstaltungen sind nicht nur Studierende divers, auch Lehrende unterscheiden sich – selbst bei großer äußerlicher Homogenität – in vielerlei Hinsicht voneinander. Für erfolgreiche Lehr-Lernprozesse muss sich der Blick auf gelingende Interaktionen richten, daher erweitern wir an dieser Stelle den Blick auf die Diversität der Lehrenden und ihre sehr unterschiedlichen Perspektiven, Aufgaben und Kompetenzen im Bereich Studium und Lehre.

Hockings et al. (2009) haben untersucht, wie sich Lehrende an Hochschulen selbst definieren. Sie sehen mehrere Faktoren, die ihre Auffassung von guter Lehre und ihr Selbstverständnis als gute Lehrende beeinflussen: Die Ausbildung der Lehrenden in Schule und Hochschule, ihre Konzeptionen über Wissen und Erkenntnis in ihrem Fach, ihr Selbstkonzept sowie ihre Einstellung gegenüber Studierenden, insbesondere im Kontext zunehmender Diversität. Die Lehrendenidentität, so konnten sie feststellen, beeinflusst das Lehrverhalten und spiegelt sich zu einem guten Teil auch im Lernen der Studierenden wider (S. 491). Auf der anderen Seite bringen auch Studierende ihr Wissen, ihre Erfahrungen und verschiedene Auffassungen von Lernen mit. Die Lehrenden reagieren darauf mit studierendenzentrierten Lehrstrategien. Während diese als adäquates Mittel erscheinen Studierende zu aktivieren („engage“), erscheint der angemessene Umgang mit Diversität eher anspruchsvoll. Abweichung zwischen den eigenen Überzeugungen („espoused views“) und dem tatsächlichen Lehrhandeln ließen sich immer wieder feststellen. Die Empfehlung von Hockings et al. lautet, Lehrenden Gelegenheiten zu eröffnen, sich bewusst mit ihrer Identität als Lehrperson, ihrer Lehrkompetenz und ihrem Einfluss auf eine zunehmend diversere Studierendenschaft auseinanderzusetzen (S. 492).

Gordon et al. (2010) und Leach (2011) zeigen, wie Lehrende mit der Diversität ihrer Studierenden umgehen können. Auf der Grundlage von offenen Fragen zum Umgang mit Diversität in der Lehre stellen beide fest, dass es sehr gegensätzliche Perspektiven auf Diversität gibt. Leach (2011) stellt ein Kontinuum an Verhaltensweisen fest, das von der universellen Gleichbehandlung auf der einen Seite über eine Gruppenorientierung bis hin zur Individualisierung reicht. Die meisten Lehrenden richten ihr Augenmerk auf die verschiedenen Gruppen, denen Studierende angehören. Danach rangierte die individuelle Behandlung der Studierenden und ihrer Lernprozesse. An dritter Stelle fanden sich Lehrende, die universell mit Diversität umgehen. Sie fokussieren auf die Gemeinsamkeiten,

die Studierende aufweisen, und versuchen, alle gleich zu behandeln („I treat all students as equal“; Leach 2011, S. 253 ff.).

Alle drei Perspektiven bergen Vor- und Nachteile im Umgang mit Diversität (Leach 2011, S. 258 ff.). Bei der Gleichbehandlung der Studierenden, wird die vorhandene Diversität mehr oder minder ignoriert. Diese Farben-, Kultur-, Geschlechterblindheit etc. birgt große Gefahren der Benachteiligung. Zudem wird die Position der Lehrenden tendenziell privilegiert und so kann z. B. weiße Hautfarbe schnell zur unsichtbaren Norm werden. Dennoch vorteilhaft an dieser Perspektive ist der Blick auf die Gemeinsamkeiten, die die Gesamtheit der Studierenden bei aller Verschiedenheit aufweist.

In der Gruppenperspektive werden Studierende vor allem als Teil spezifischer Gruppierungen wahrgenommen. Kulturelle Unterschiede werden wertgeschätzt, die Diversität wird deutlich betont. Eine große Herausforderung liegt darin, alle vorhandenen Gruppen zu würdigen und das können, je nach Betrachtungstiefe, sehr viele sein. Einzelne können dabei übersehen und dadurch benachteiligt werden. Der vorrangige Blick auf die Gruppenidentität kann auch eher trennend denn integrierend wirken.

Die individuelle Perspektive wiederum hält die Rechte und Ansprüche des einzelnen hoch. Jede/r Studierende wird mit seinen/ihren Bedürfnissen so individuell wie möglich behandelt, die Identitäten von Gruppen oder die aller Studierenden bleibt unberücksichtigt. Diese andere Seite des Kontinuums lässt die Chancen ungenutzt, die im gemeinsamen Lernen liegen.

Die Diversitätsperspektiven spiegeln kontroverse Standpunkte wider, die sich auch in der Literatur finden lassen. Leach (2011, S. 252 mit Bezug auf Banks 2006) spricht von zwei sich gegenüberstehenden vorherrschenden Ideologien. Die eine ist eine assimilationistische, bei der eine Anpassung an die jeweils dominante Kultur erwartet wird. Die andere ist eine pluralistische, in der es ein Nebeneinander der verschiedenen Kulturen gibt.

Gordon et al. (2010) zeichnen aufgrund ihrer Untersuchung ein noch etwas differenzierteres Bild. Sie unterscheiden zwei verschiedene Dimensionen des Umgangs mit Diversität: Lehrende haben eine Konzeption darüber, was Studierendendiversität für sie bedeutet und sie haben eine zweite Konzeption, wie man diese in der Lehre adressieren kann. Ergänzend zu den Ergebnissen von Leach identifizieren sie eine vierte Perspektive auf Diversität, die sie „comprehensive“ nennen. Lehrende anerkennen in einer solchen umfassenden Sicht, sowohl Unterschiede zwischen Gruppen als auch zwischen individuellen Studierenden. In der zweiten Dimension, der Lehr-Lernkonzeption, unterscheiden sie einen Ansatz der Ignoranz, bei dem sich die Studierenden anzupassen haben, von einem zweiten Ansatz der Kompensation, bei dem die Diversität von einzelnen wie von Gruppen anerkannt und durch entsprechende Angebote adressiert wird. Als dritten Ansatz bezeichnen Sie die bewusste Nutzung („utilise“) der Diversität als Ressource (Gordon et al. 2010, S. 965 f.). Abbildung 2 zeigt die beiden vorgestellten Dimensionen. Grau markiert sind solche Konstellationen an Konzeptionen, die nicht festgestellt wurden.

Gordon et al. (2010, S. 966, 970 ff.) sehen beide Dimensionen als hierarchisch an. Lehrende mit der Konzeption „comprehensive“ berücksichtigen auch Gruppen- bzw. individuelle Aspekte sowie solche der Homogenitäts-Perspektive. Gleichermäßen beinhaltet die

Pedagogical Actions → ↓ Aspects of Diversity		Context of Teaching		
		A. Ignore	B. Compensate	C. Utilise
1.	Homogeneous			
2.	Group, or			
3.	Individuals			
4.	Comprehensive			

Abb. 2 Lehrendenkonzeptionen der Bedeutung von und des Umgangs mit Diversität. (Quelle: Gordon et al. 2010, S. 967)

Konzeption des „utilise“ auch Maßnahmen der Kompensations-Konzeption, nicht aber die der Ignoranz. Umgekehrt ist es so, dass Lehrende, die sich in Abb. 2 im Feld Homogen/Ignoranz (1A) bewegen, die breiteren Konzeptionen nur schwer vorstellen können oder aber auch einfach ablehnen.

Leach (2011, S. 260 f.) empfiehlt, das Beste aus den drei Perspektiven (universell, Gruppe und Individuum) zusammenzuführen. Sie zielt damit im Grunde auf die Konzeption, die von Gordon et al. (2010) als umfassende („comprehensive“) beschrieben wurde. Danach sollte betont werden, welche universellen Gemeinsamkeiten die Studierenden teilen, um darauf Beziehungen zu gründen. Es könnte bspw. herausgestellt werden, welche gemeinsamen Werte alle teilen, und darauf hingewirkt werden sich erst einmal – ganz global – als Teil der Menschheit zu sehen bevor man sich einer speziellen Gruppe zurechnet. Die Gruppenperspektive stellt das soziale und kulturelle Kapital der Gruppe in den Vordergrund ohne Vorannahmen über die Individuen in der Gruppe zu treffen. Gemeinsames Lernen und Arbeiten in verschiedenen, bewusst arrangierten Zusammensetzungen, curriculare Inhalte die Diversität widerspiegeln, die Anrede von Studierendengruppen in ihrer Sprache und explizite Wertschätzung sind mögliche zugehörige Strategien. Die individuelle Perspektive achtet auf die Lernprozesse und Lernfortschritte der einzelnen. Der Aufbau individueller Beziehungen, die Identifikation individueller Lernbedürfnisse und das Angebot geeigneter Lehrmethoden sowie bedarfsgerechte Unterstützung sind geeignete Strategien, um das Lernen diverser Studierender zu fördern.

Die Arbeit von Gordon et al. erlaubt es nun, an dieser Stelle noch etwas genauer zu unterscheiden, ob die Diversität der Studierenden nur anerkannt und berücksichtigt (Kompensation) oder bewusst als wertvolle Ressource zur Förderung von Lernprozessen

eingesetzt wird (Nutzung) (Gordon et al. 2010, S. 968 ff.). Kompensation bedeutet beispielsweise, dass Lehrende die Diversität versuchen auszugleichen, indem sie feststellbaren Unterschieden wie Vorwissen und Vorerfahrungen, Alter, sprachlichen Fähigkeiten mit der Verwendung zielgruppengerechter Beispiele begegnen, zusätzliche Bearbeitungszeiten, ergänzende Beratungs- und Unterstützungsangebote anbieten, selbst vermehrt individuelles Feedback geben oder Peer-Interaktionen stärken. Diversität als Ressource zu nutzen geht nochmals deutlich darüber hinaus. Lehrende im Utilise-Modus nutzen die vorhandene Diversität dann ganz gezielt für das Lernen der Studierenden, indem sie z. B. die vorhandenen kulturellen Unterschiede zum Thema machen, offen über Fragen der In- und Exklusion diskutieren oder darauf achten, die einzelne Person in den Vordergrund zu stellen und eine Defizitorientierung zu vermeiden.

Für Lehrende ergibt sich daraus eine Entwicklungsperspektive, die in Richtung einer Konzeption der umfassenden Nutzung geht (Comprehensive/Utilise; 4C in Abb. 1). Der bewusste Einsatz der Diversität als Element des Lernprozesses birgt darüber hinaus auch für die Studierenden wichtige Potenziale zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt (Gordon et al. 2010, S. 972).

Wenn es Lehrenden gelingt, Studierende gleichzeitig als Teil einer großen Studierendenschaft, als Individuen und als Mitglieder von Gruppen anzusprechen, kann auch die weiter oben beschriebene Ambivalenz aufgelöst werden, die durch den Wunsch der Studierenden entsteht, sowohl als gewöhnlicher Teil aller Studierenden als auch als Individuum behandelt werden zu wollen. Gerade im Zusammenwirken verschiedener, in sich ebenfalls diverser Lehrender, dürfte zusätzlich ein großes Potenzial liegen, den sehr unterschiedlichen Bedürfnissen der Studierenden gerecht zu werden.

7 Fazit

Die ausführliche Darstellung möglicher Herangehensweisen an die Diversität der Studierenden hat über alle Handlungsfelder hinweg gezeigt, dass es zwar sehr anspruchsvoll aber möglich ist, Lernende jedweder Herkunft an der Hochschule in ihren Lernprozessen besser zu unterstützen. Studierendenzentrierte Lehre, die Studierende gleichzeitig als Individuen wie auch als Teil von Gruppierungen und der Studierendenschaft insgesamt sieht, ist hier als richtungsweisend anzusehen. Gelingt es Lehrenden, mit den einzelnen Studierenden ein „Bündnis für das gemeinsam Lernen“ zu etablieren, winkt nachhaltiges Engagement als zu erwartender Erfolg. Studieninhalte, die für Studierende bedeutungsvoll sind, steigern die Chancen für ein vertieftes akademisches Lernen.

Forschungsergebnisse aus den USA als einem Land mit einer aus unserer Sicht langen Tradition des Umgangs mit Diversität zeigen diesbezüglich deutlich positive Effekte auf. Hurtado et al. (2003, S. 165) kommen nach der Auswertung einer Vielzahl an Studien zu dem Schluss, dass es sich für Hochschulen lohnt, Diversity als integralen Bestandteil ihres Bildungsauftrags anzusehen. Drei Punkte haben sich dabei stabil herauskristallisiert: Individuen, die sich in von Diversität geprägten Bildungsräumen bewegt haben, sind eher

geneigt, auch später in solchen Umgebungen zu leben und zu arbeiten. Individuen in deren akademischer Ausbildung diversitätsbezogene Themen integriert waren und die mit diversen Peers interagiert haben, sind besser auf ein Leben in einer zunehmend komplexen und diversen Gesellschaft vorbereitet. Für Hochschulen ist es essenziell die Diversität ihrer Studierenden zu erhöhen, sie müssen aber Bedingungen schaffen, die Lernen und demokratisches Verhalten in Lehr-Lern-Arrangements ermöglichen, die von Diversität geprägt sind.

Wir befinden uns aber erst am Anfang der Reise hin zur Vielfalt der Lern- und Bildungsräume. Die europäische Hochschulreform und insbesondere die Einführung der Bachelor/Masterstudiengänge führt zu einer verstärkten Zunahme an Diversität an Hochschulen und schafft Übergänge, die das System Hochschule in diesem Ausmaß bisher nicht kannte. Es gibt neue und viel mehr Studiengänge mit unterschiedlichen fachlichen und interdisziplinären Ausrichtungen im Studienangebot einer Hochschule. Die Ausdifferenzierung und Stufung führt zu einem Konzept des lebenslangen Lernens, das nach einem ersten erworbenen Bachelor-Abschluss einen Übergang in einen passfähigen Masterstudiengang oder in ein berufliches Praxisfeld mit einer späteren Option für ein weiteres Studium bereithält. Strukturell werden somit Übergänge im Hochschulsystem relevant, die erst mit der Stufung des Studiensystems entstehen. Unter Diversitätsgesichtspunkten liegen in Übergängen neben neuen Chancen auch neue kritische Phasen im Study-life-cycle (Bülow-Schramm 2009). So stellt sich die Frage, ob sich mit dieser neuen Vielfalt des Programmangebots einer Hochschule gleichzeitig die ungleich verteilten Chancen reproduzieren oder sie sich verringern lassen. Hier öffnet sich ein neues Feld für die Hochschulforschung, die hierzu bislang noch eher wenige Ergebnisse liefern konnte, da das junge System bisher noch nicht ausreichend empirisches Material zur Analyse bereit hält. Dass der Übergang vom Bachelorstudium in ein Masterstudium neue Bildungsbenachteiligungen reproduzieren könnte, zeigen erste Ergebnisse einer Studie von Ebert und Stammes (2013) auf: Das Geschlecht, ein nicht-akademischer Bildungshintergrund und berufliche Qualifikation wirken sich negativ auf den Übergang in ein Masterstudium aus. Letztlich weisen Ebert und Stammes (2013) darauf hin, dass sich Bildungsungleichheit selbst durch einen ersten Hochschulabschluss nicht überwinden lässt, sondern sich in den individuellen Bildungsbiographien fortsetzt.

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass die deutschen Hochschulen erst am Anfang der Entwicklung eines umfassenden Diversity Managements stehen und Strategien zum Umgang mit zunehmender Heterogenität ihrer Strukturen, Inhalte und Interaktionsmodi benötigen. Ein zentraler Unterschied zwischen Konzepten des Managing Diversity an Hochschulen und dem CSR könnte darin gesehen werden, dass Fragen nach der ökologischen Nachhaltigkeit an der Hochschule nicht im Diversity Mainstreaming verortet werden. Dennoch spielt die Frage nachhaltiger Lernprozesse eine wichtige Rolle in der Diskussion um die Zukunftsfähigkeit der Hochschule als Bildungsinstitution. Und obwohl eine flächendeckende Implementierung noch aussteht, sind bereits Maßnahmen zur Qualitätssicherung zu beobachten, die gleichzeitig für Entwicklungsperspektiven und Best-Practice-Beispiele in Fragen der Hochschulentwicklung genutzt werden können.

Derzeit lassen sich erste Bestandsaufnahmen im deutschen Hochschulraum beobachten, in dem durch Auditierungsprozesse an Hochschulen für die Implementierung von Diversity Management Strategien und Projekte betrachtet werden sollen. Beispielsweise hat das nordrhein-westfälische Wissenschaftsministerium 2012 im Rahmen eines Diversity-Wettbewerbs zehn Hochschulen ausgezeichnet und ermöglichte ihnen damit die Teilnahme am ersten landesweiten Audit „Vielfalt gestalten in NRW“. Mit dem Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management (KomDiM) baut Nordrhein-Westfalen eine Plattform auf, die Bündelung von Know-how zum Thema Diversity in Forschung, Entwicklung und Beratung und die Zusammenführung der wissenschaftlichen Expertisen zum Gegenstand hat (www.komdim.de). Durch die Moderation vernetzter Expert/innen kann KomDiM die Hochschulen bei der Etablierung von Komponenten des Diversity Managements unterstützen und beraten.

Solange gute Lehre in erster Linie abhängig von dem individuellen Engagement einzelner Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ist, die Bereitschaft sich selbst zu professionalisieren nicht institutionell verankert ist und eine Überprüfung entsprechender Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht systematisch in Berufungsverhandlungen integriert ist, wird diversitätsgerechtes Lehren und Lernen auf das Engagement einzelner angewiesen bleiben. Um ihrer Kulturbedeutung und gesellschaftlichen Verantwortung im Sinne der University Social Responsibility zukünftig gerecht zu werden, werden Hochschulen sorgfältig auch daran arbeiten müssen, diversitätsorientierte Lernbedingungen herzustellen, unter denen sich gute Learning Outcomes und vorbildliche Citizenship entfalten können.

Literatur

- Allemann-Ghionda C (2012) Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven. Schöningh Paderborn, Paderborn
- AQAS e. V. Bonn (2005) AQAS. <http://www.aqas.de/>. Zugegriffen: 29. Sept. 2013
- Astin AW (1993) What matters in college?. *Lib Educ* 79(4):4–15
- Auferkorte-Michaelis N (2005) Hochschule im Blick. Innerinstitutionelle Forschung zu Lehre und Studium an einer Universität. Lit-Verl, Münster (Bildung – Hochschule – Innovation, 5).
- Auferkorte-Michaelis N, Ladwig A (2013) Vielfalt im Gespräch? Zur Implementierung von Diversity – Aspekten in Studium und Lehre an der Universität Duisburg-Essen. In: Spiekermann A (Hrsg) *Lehrforschung wird Praxis*. Bertelsmann, Bielefeld (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 124)
- Auferkorte-Michaelis N, Stahr I, Schönborn A, Fitzek I (Hrsg) (2009) *Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule*, 1. Aufl. Budrich Uni Press Ltd, Opladen [u.a.]
- Auferkorte-Michaelis N, Weihofen K (2012) Das UDE-Mentoring-System: eine erste Zwischenbilanz. *Personal- Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre Forschung (P-OE)* 7(3):83–88
- Bamber J, Tett L (2001) Ensuring integrative learning experiences for non-ensuring integrative learning experiences for non-traditional students in higher education in higher education. *Widening Particip Lifelong Learn* 3(1):8–16
- Banks JA (2006) *Race, culture, and education. The selected works of James A. Banks*. Routledge, New York

- Barajas HL, Higbee JL (2003) Where do we go from here? Universal design as a model for multicultural education. In: Higbee JL (Hrsg) Curriculum transformation and disability. Implementing universal design in higher education. University of Minnesota, center for research on developmental education and Urban literacy. Minnesota, S 285–290.
- Bartolo PA et al (2007) Responding to student diversity. Teacher's Handbook. Hg. v. University of Malta
- Becker R, Kortendiek B (2009) Modell zur Verankerung der Geschlechterforschung. Fachübergreifende Lehrinhalte und Vermittlungsformen. In: Auferkorte-Michaelis N, Ingeborg S, Annette S und Ingrid F (Hrsg) Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule. 1. Aufl. Opladen [u.a.]: Budrich UniPress Ltd., S. 139–151.
- Bender S-F, Schmidbaur M, Wolde A (Hrsg) (2013) Diversity ent-decken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Beltz Juventa, Basel (Diversity und Hochschule)
- Berthold C, Meyer-Guckel V, Rohe W (Hrsg) (2010) Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen. Ziele, Konzepte, internationale Praxis. Essen: Ed. Stifterverband Verwaltungsges. für Wissenschaftspflege (Positionen)
- Biggs JB, Tang CS (2011) Teaching for quality learning at university. What the student does, 4. Aufl. Open University, Maidenhead
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (Hrsg) (2011) Handbuch Schulqualität. Qualitätsansprüche an die Volksschulen des Kantons Zürich. 2. Aufl. Lehrmittelverl, Zürich
- Bloxham S (2009) Marking and moderation in the UK: false assumptions and wasted resources. *Assess Eval High Educ* 34(2):209–220
- Boaler J (2008) Promoting ‚relational equity‘ and high mathematics achievement through an innovative mixed ability approach. *British Educ Res J* 34(2):167–194
- Bönsch M (1995) Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien. Ehrenwirth (EGS-Texte), München
- Böss-Ostendorf A, Senft H (2010) Einführung in die Hochschul-Lehre. Ein Didaktik-Coach. Budrich, Opladen [u.a.] (UTB Schlüsselkompetenzen, 3447).
- Boud D (2000) Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Stud Contin Educ* 22(2):151–167
- Bowl M (2005) Valuing diversity in the social science curriculum. *Learn Teach Soc Sci* 2(2):121–136
- Brown JS, Adler RP (2008) Minds on fire. *EDUCAUSE Rev Mag* 43(1):16–32. <http://www.educause.edu/ero/article/minds-fire-open-education-long-tail-and-learning-20>. Zugegriffen: 19. Okt. 2013
- Buckridge M, Guest R (2007) A conversation about pedagogical responses to increased diversity in university classrooms. *High Educ Res Dev* 26(2):133–146
- Bülöw-Schramm M (Hrsg) (2009) Hochschulzugang und Übergänge in der Hochschule. Selektionsprozesse und Ungleichheiten; 3. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Hamburg 2008. Lang, Berlin
- Buß I (2010) Diversity-Management an deutschen Hochschulen. Die Auswirkungen von Diversität auf Bildungsprozesse. In: Jent N, Vedder G, Krause F (Hrsg) Zur Verbreitung von Diversity Management. Entwicklung von TQM und DiM, Diversity Management in Städten, Diversity Management in Südafrika, DiM an deutschen Hochschulen. 1. Aufl. Hampp, München, S 118–197 (Trierer Beiträge zum Diversity Management, 11)
- Carless D (2007) Learning oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innov Educ Teach Int* 44(1):57–66
- Carroll AB (1999) Corporate social responsibility. Evolution of a definitional construct. *Bus Soc* 38(3):268–295

- Clayton-Pedersen AR, O'Neill N, McTighe Musil C (2009) Making excellence inclusive. A framework for embedding diversity and inclusion into college and 'academic excellence mission. Association of American Colleges and Universities. Washington, D.C.
- Crosling GM, Thomas L, Heagney M (2008) Improving student retention in higher education. The role of teaching and learning. Routledge, New York
- Czollek LC, Perko G (2008) Eine Formel bleibt eine Formel ... Gender- und diversitygerechte Didaktik an Hochschulen; ein intersektionaler Ansatz. In: Alker U, Weilenmann U (Hrsg). FH-Campus Wien, Wien.
- Deutsches Studentenwerk (Hrsg) (1996) Informationen und didaktische Hinweise für Lehrende an Hochschulen, die behinderte und chronisch kranke Studierende unterrichten. Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung. Bonn. http://www.studentenwerke.de/pdf/Didaktische_Hinweise_Lehrende.pdf. Zugriffen: 10. Okt. 2013
- Devita G (2000) Inclusive approaches to effective communication and active participation in the multicultural classroom: an international business management context. *Act Learn High Educ* 1(2):168–180
- Dubs R (2006) Besser schriftlich prüfen: Prüfungen valide und zuverlässig durchführen. In: B Brigitte, Voss H-P, Wildt J (Hrsg) Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Raabe, Berlin, S. Griffmarke H 5.1.
- Ebert A, Stammen K-H (2013 i.E.) Bildungsbenachteiligung im Übergang vom Bachelor zum Master? Eine Sekundäranalyse der AbsolventInnendaten.
- Ebner M, Schön S, Nagler W (2013) Einführung. Das Themenfeld „Lehren und Lernen mit Technologien“. In: Ebner M, Schön S (Hrsg) L3T – Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. o.O., o.S. <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/o/id/109/name/einfuehrung>. Zugriffen: 17. Okt. 2013
- Ehmsen S (2010) Die Vielfalt gestalten. Diversity an Hochschulen. Hg. v. Eva-Maria Dombrowski und Antje Ducki. Berlin (Schriftenreihe des Gender- und Technik-Zentrums der Beuth-Hochschule für Technik Berlin, 03). http://projekt.beuth-hochschule.de/fileadmin/projekt/ff/Veroeffentlichungen/Schriftenreihe/EhmsenBd3_Druckfassung_endv1.pdf. Zugriffen: 20. Mai. 2013
- Elkana Y, Klöpffer H (2012) Die Universität im 21. Jahrhundert. Für eine neue Einheit von Lehre, Forschung und Gesellschaft. Ed. Körber-Stiftung, Hamburg
- El-Mafaalani A (2012) BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Springer VS, Wiesbaden
- Esfijani AH, Farookh K, Chang E (o. J.) University social responsibility ontology. School of information systems, curtin university. Perth. http://www.researchgate.net/publication/235606167_University_Social_Responsibility_Ontology/file/d912f511dedad954cb.pdf. Zugriffen: 21. Sept. 2013
- Flehsig K-H (1974) Prüfungen und Evaluation. IZHD, Hamburg
- Forman D, Nyatanga L, Rich T (2002) E-learning and educational diversity. *Nurse Educ Today* 22(1):76–82
- Franics B (2006) Troubling trajectories. Gendered ‚choices‘ and pathways from school to work. In: Carole L, Becky F (Hrsg) Gender and lifelong learning. Critical feminist engagements. Routledge, New York, S 57–69
- Franzke A, Lutz H, Roukonen-Engler M-K, Streich N, Wolde A (2013) VIELFALT an Hochschulen entdecken, fördern, nutzen. Handlungsempfehlungen für diversitätssensible Mentoring-Projekte an Hochschulen. Hg. v. Goethe Universität Frankfurt a. M. <http://www.gesellschaftswissenschaften.uni-frankfurt.de/studierende/migmento/>. Zugriffen: 12. Okt. 2013
- Fuller M, Georgeson J, Healey M, Hurst A, Kelly K, Riddell S (Hrsg) (2009) Improving disabled students' learning. Experiences and outcomes. Routledge, New York
- Gardenswatz L, Rowe A (1994) Diverse teams at work. Capitalizing on the power of diversity. Irwin Professional Publishing, Chicago

- Gorard S, Smith E, May H, Thomas L, Adnett N, Slack K (2006) Review of widening participation research: addressing the barriers to participation in higher education. A report to HEFCE by the University of York, Higher Education Academy and Institute for Access Studies. York. <http://www.ulster.ac.uk/star/resources/gorardbarriers.pdf>. Zugegriffen: 26. Sept. 2013
- Gordon S, Reid A, Petocz P (2010) Educators' conceptions of student diversity in their classes. *Stud High Educ* 35(8):961–974
- Haggis T (2006) Pedagogies for diversity: retaining critical challenge amidst fears of ‚dumbing down‘. *Stud High Educ* 31(5):521–535
- Hall T, Stahl S (2006) Using universal design for learning to expand access to higher education. In: Adams M, Brown S (Hrsg) *Towards inclusive learning in higher education*. Routledge, Abingdon, S 67–78
- Hasselhorn M, Gold A (2009) *Pädagogische Psychologie: erfolgreiches Lernen und Lehren*: Kohlhammer.
- Hattie J (2012) *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Routledge, New York
- Helmke A (2012) Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, 4. Aufl. Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Seelze. (Unterricht verbessern – Schule entwickeln)
- Hernández R (2012) Does continuous assessment in higher education support student learning? *High Educ* 64(4):489–502
- Higbee JL (Hrsg) (2003) *Curriculum transformation and disability. Implementing universal design in higher education*. University of Minnesota, Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy. Minnesota. <http://www.cehd.umn.edu/CRDEUL/books-ctad.html>. Zugegriffen: 15. Okt. 2013
- Higgins R, Hartley P, Skelton A (2001) Getting the Message Across: The problem of communicating assessment feedback. *Teach High Educ* 6(2):269–274
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK). *Die Stimme der Hochschulen* (Hg.) (2008) Für eine Reform der Lehre in Hochschulen (3. Mitgliederversammlung der HRK am 22.4.2008). Bonn. http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/Entschliessung_HS_Alle.pdf. Zugegriffen: 22. Okt. 2013
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK). *Die Stimme der Hochschulen* (Hrsg) (2009) Eine Hochschule für alle. Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung am 21.4.2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. Bonn. http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/Entschliessung_HS_Alle.pdf. Zugegriffen: 18. Mai. 2013
- Hockings C (2008) Learning and teaching for social diversity and difference. Full research report ESRC end of award report. RES-139-25-0222. Hg. v. ESRC. Swindon.
- Hockings C (2010) Inclusive learning and teaching in higher education: a synthesis of research. The Higher Education Academy. York. http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/evidencenet/Inclusive_learning_and_teaching_in_higher_education_synthesis. Zugegriffen: 21. Sept. 2013
- Hockings C (2011) Hearing voices, creating spaces: the craft of the ‚Artisan‘ in a mass higher education system. *Crit Stud Educ* 52(2):191–205
- Hockings C, Cooke S, Yamashita H, McGinty S, Bowl M (2009) ‚neither entertaining nor charismatic ...‘ negotiating university teacher identity within diverse student groups. *Teach High Educ* 14(5):483–494
- Hockings C, Cooke S, Bowl M (2010) Learning and teaching in two universities within the context of increasing student diversity: complexity, contradictions and challenges. In: Miriam E. et al David (Hrsg) *Improving learning by widening participation in higher education*. Abingdon: Routledge, S 95–108.
- Hounsell D, Entwistle N (2004) Enhancing teaching-learning environments in undergraduate courses. Final Report to the economic and social research council on TLRP project L139251099. Economic and Social Research Council/TLRP. <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/ETLfinalreport.pdf>. Zugegriffen: 26. Sept. 2013

- Hounsell D, Xu R, Tai CM (2007a) Integrative assessment. Balancing assessment of and assessment for learning. Guide No. 2. Hg. v. The Quality Assurance Agency for Higher Education. Mansfield. <http://www.enhancementthemes.ac.uk/pages/docdetail/docs/publications/guide-no-2-balancing-assessment-of-and-assessment-for-learning>. Zugegriffen: 28. Sept. 2013.
- Hounsell D, Xu R, Tai CM (2007b) Integrative Assessment. Blending Assignments and Assessments for High-Quality Learning. Guide No. 3. Hg. v. The Quality Assurance Agency for Higher Education. Mansfield. <http://www.enhancementthemes.ac.uk/docs/publications/guide-no-3-blending-assignments-and-assessments-for-high-quality-learning.pdf?sfvrsn=14>. Zugegriffen: 28. Sept. 2013
- Hughes G (2007) Diversity, identity and belonging in e-learning communities: some theories and paradoxes. *Teach High Educ* 12(5):709–720
- Hughes G (2010) Identity and belonging in social learning groups: the importance of distinguishing social, operational and knowledge-related identity congruence. *British Educ Res J* 36(1):47–63
- Hurtado S, Dey EL, Gurin PY, Gurin G (2003) College environments, diversity, and student learning. In: Smart JC, Tierney WG (Hrsg) *Higher education. Handbook of theory and research*, vol 18. Kluwer Academic, Dordrecht, S 145–190
- Inclusive Design Research Centre (o. J.) Introduction – Inclusive Learning Design Handbook. OCAD University. Toronto. <http://handbook.floeproject.org/index.php/Home>. Zugegriffen: 17. Okt. 2013
- Jacob AK (2013) Diversität unter Wissenschaftlern an deutschen Hochschulen. *Qualität in der Wissenschaft Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung Studium Administration* 7(2):46–53
- Johnson-Bailey J, Cervero RM (2004) Widening Access for the Education of Adults in the United States. In: Michael Osborne JG, Crossan B (Hg.) *Researching widening access to lifelong learning. Issues and approaches in international research*. RoutledgeFalmer, New York, S 77–90
- Joint Information Systems Committee (JISC) (2010) Effective assessment in a digital age. A guide to technology-enhanced assessment and feedback. Bristol. http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearning/digiassass_eada.pdf. Zugegriffen: 26. Okt. 2013.
- Kamphans M, Auferkorte-Michaelis N (2009) Gender Mainstreaming als Instrument des Wandels universitärer Strukturen. In: Schneider R, Szczyrba B, Welbers U, Wildt J (Hrsg) *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*. Bertelsmann S 118 (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bielefeld 120)
- Kember D (2000) Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *High Educ* 40(1):99–121
- Klein U (2013) Diversityorientierung und Hochschulen im Wettbewerb. Ein Plädoyer für Diversitypolitik. In: Bender S-F, Schmidbaur M, Wolde A (Hrsg.) *Diversity ent-decken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen*. Beltz Juventa, Weinheim, S 79–96 (Diversity und Hochschule)
- KomDiM (2013) Diversity Projektanträge KomDiM. o.O. <http://www.komdim.de/diversity-projekt-antraege/>. Zugegriffen: 17. Nov. 2013
- KomDiM (o. J.): Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen in NRW: Startseite. o.O. <http://www.komdim.de/index.php>. Zugegriffen: 11. Nov. 2013
- Kopp M, Ebner M, Nagler W, Lackner E (2013) Technologie in der Hochschullehre. Rahmenbedingungen, Strukturen und Modelle. In: Ebner M, Schön S (Hrsg) *L3T – Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. o.O., S. o. A.* <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/oid/114/name/technologie-in-der-hochschullehre>. Zugegriffen: 17. Okt. 2013.
- Krell G (2004) Managing Diversity and Gender Mainstreaming. ein Konzeptvergleich. *Sozialwissenschaften Berufspraxis* 27(4):367–376
- Krell G (2013) Vielfältige Perspektiven auf Diversity: erkunden, enthüllen, erzeugen. In: Bender S-F, Schmidbaur M, Wolde A (Hrsg) *Diversity ent-decken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen*. Beltz Juventa, Weinheim, S 61–78 (Diversity und Hochschule)

- Kuh GD (2004) The Contributions of the Research University to Assessment and Innovation in Undergraduate Education. In: Becker WE, Andrews ML (Hg.) The scholarship of teaching and learning in higher education. Contributions of research universities. Indiana University, Bloomington, S 161–178
- Kuh GD, Hu S (2001) The Effects of student-faculty interaction in the 1990s. *Rev High Educ* 24(3):309–332
- Kuh GD, Kinzie J, Buckley JABBK, Hayek JC (2006) What matters to student success: a review of the literature. Commissioned Report for the national symposium on postsecondary student success: spearheading a dialog on student success. Hg. v. NPEC: National Postsecondary Education Cooperative. <https://www.ue.ucsc.edu/sites/default/files/WhatMattersStudentSuccess%28Kuh,July2006%29.pdf>. Zugegriffen: 26. Sept. 2013
- Ladwig A, Weihofen K (2013) Kompetente Hochschuldidaktiker/innen und innovative Hochschulstruktur für gelingende Tutorienarbeit gesucht. In: Kröpke H, Ladwig A (Hrsg) Tutorienarbeit im Diskurs. Qualifizierung für die Zukunft.
- Laurillard D (2002) Rethinking university teaching. A conversational framework for the effective use of learning technologies, 2. Aufl. RoutledgeFalmer, New York
- Leach L (2011) ‚I treat all students as equal‘: further and higher education teachers’ responses to diversity. *J Furth High Educ* 35(2):247–263
- Lee A, Williams R, Kilabera R (2012) Engaging Diversity in First-Year College Classrooms. *Innov High Educ* 37(3):199–213
- Linde F (2009) Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre durch Peer-Besuche. In: von Richthofen A, Lent M (Hrsg) Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre. Bertelsmann, Bielefeld (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 119), S 199–207.
- Lutz H (2013) Aufbruch oder business as usual? Vielfalt und Diveritätspolitik an deutschen Universitäten. In: Bender S-F, Schmidbaur M, Wolde A (Hrsg) Diversity ent-decken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Beltz Juventa, Weinheim (Diversity und Hochschule), S 13–31.
- Marton F, Hounsell D, Entwistle NJ (Hrsg) (1997) The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education, 2. Aufl. Scottish Academic, Edinburgh
- Matten D, Moon J (2004) Corporate social responsibility education in Europe. *J Bus Eth* 54:323–337
- Mayntz R (Hrsg) (1980) Implementation politischer programme. Empirische Forschungsberichte. Verl. Gruppe Athenäum, Königstein. (Neue wissenschaftliche Bibliothek, 97).
- McGuire JM, Scott SS, Shaw SF (2003) Universal design for instruction. The paradigm, the paradigm, its principles, and products for enhancing instructional access. *J Postsecond Educ Disabil* 17(1):o.S. http://www.facultyware.uconn.edu/UDI_principles.htm. Zugegriffen: 15. Okt. 2013
- McLean M, Abbas A (2009) The ‚biographical turn‘ in university sociology teaching: a Bernsteinian analysis. *Teach High Educ* 14(5):529–539
- Meer D (2003) Sprechstundengespräche an der Hochschule. „Dann jetzt Schluss mit der Sprechstundenrallye“; ein Ratgeber für Lehrende und Studierende. Schneider-Verlag. Hohengehren, Baltmannsweiler
- Mense L (2013) Theoretische Perspektiven auf Gender – die Genese eines Begriffes. In: Hille N, Unteutsch B (Hrsg) Gender in der Lehre. Best Practice Beispiele für die Hochschule. Budrich UniPress Ltd., Leverkusen, S 13–30.
- Mertz E (2007) The language of law school. Learning to „think like a lawyer“. Oxford Univ., New York [u. a.]
- Metz-Göckel S, Roloff C (2002) Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. *J Hochschuldidaktik* 13(1):7–10. http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/JournalHD/2002/Journal_HD_2002_1.pdf. 15. Okt. 2013
- Meyer H (2010) Was ist guter Unterricht? 7. Aufl. Cornelsen-Scriptor, Berlin

- Nejati M, Shafaei A, Salamzadeh Y, Daraei M (2011) Corporate social responsibility and universities: a study of top 10 world 'universities' websites. *African J Bus Manag* 5(2):440–447. <http://ssrn.com/abstract=1868688>. Zugegriffen: 21. Sept. 2013
- Northedge, Andrew (2003) Rethinking Teaching in the Context of Diversity. In: *Teaching in Higher Education* 8(1): 17–32.
- Prosser M, Trigwell K (1999) Understanding learning and teaching. The experience in higher education. Society for Research into Higher Education & Open University, Philadelphia
- Quinn J (2006) Mass participation but no curriculum transformation: the hidden issue in the access to higher education debate. In: Jary D, Jones R, Archer L (Hrsg) *Perspectives and practice in widening participation in the social sciences*. C-SAP, Birmingham, S 135–153 (C-SAP Monographs, 3)
- Raths D (2013) How badges really work in higher education. Digital badge initiatives at colleges and universities across the country are challenging assumptions about learning and assessment. *Campus Technology*. <http://campustechnology.com/Articles/2013/06/20/How-Badges-Really-Work-in-Higher-Education.aspx?m=2&Page=1>. Zugegriffen: 26. Okt. 2013
- Reay D, Crozier G, Clayton J (2010) 'Fitting in' or 'standing': working-class students in UK higher education. *British Educ Res J* 36(1):107–124
- Reis O (2010) Kompetenzorientierte Prüfungen – Wer sind sie und wenn ja, wie viele? In: Terbuyken G (Hrsg) *In Modulen lehren, lernen und prüfen. Herausforderung an die Hochschuldidaktik*. Evang. Akad. Loccum, Rehburg-Loccum, S 157–183 (Loccumer Protokolle, [20]09,78)
- Ruokonen-Engler, Minna-Kristiina (2013) Chancengleichheit durch gezielte Förderung? Zur Bedeutung diversitätsgerechter Förderangebote im Bildungssystem am Beispiel von Studierenden mit Migrationshintergrund. In: Goethe Universität Frankfurt a. M (Hrsg) *VIELFALT an Hochschulen entdecken, fördern, nutzen. Handlungsempfehlungen für diversitätssensible Mentoring-Projekte an Hochschulen*, S 145–164.
- RWTH Aachen (2013) Aachener mentoring modell. Aachen. <http://www.rwth-aachen.de/go/id/cczs/>. 12. Okt. 2013.
- Sadler DR (2009b) Transforming holistic assessment and grading into a vehicle for complex learning. In: Gordon J (Hrsg) *Assessment, learning and judgement in higher education*. Springer, S 45–63.
- Sadler DR (2009a) Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assess Eval High Educ* 34(2):159–179
- Schaper N, Reiss O, Wildt J (2012) Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Unter Mitarbeit von Oliver Reiss, Johannes Wildt, Eva Horvath und Elena Bender. Hg. v. Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Projekt nexus. Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. Bonn. http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf. 11. Nov. 2013
- Schindler G (2005) Grundzüge eines Konzepts für die Studienfachberatung in den Fachbereichen an den Universitäten in Bayern. München: Bayerisches Staatsinst. für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Monographien// Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, 71).
- Schlüter A (2010) Didaktische Kompetenz und Intersektionalität. In: Auferkorte-Michaelis N, Ladwig A, Stahr I (Hrsg) *Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule*. Budrich UniPress Ltd., Leverkusen [u.a.], S 157–168.
- Schmitt L (2010) Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium, 1. Aufl. Verl. für Sozialwiss, Wiesbaden
- Siemens G (2005) Connectivism: a learning theory for the digital age. *Int J Instr Technol Distance Learn* 2(1):o.S. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm. Zugegriffen: 19. Okt. 2013.
- Singer M (2008) Feministische Wissenschaftskritik und Epistemologie. Voraussetzungen, Positionen, Perspektiven. In: Becker R, Kortendiek B (Hrsg) *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. 2. Aufl. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S 285–294 (Geschlecht & Gesellschaft, 35)

- Spelsberg K (2013) Diversität als Leitmotiv. Handlungsempfehlungen für eine diversitäts- und kompetenzorientierte Didaktik. Waxmann, Münster (Internationale Hochschulschriften, 591)
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg) (2013) Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur. Unter Mitarbeit von Bettina Jorzik. Essen. http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/charta_guter_lehre/charta_guter_lehre.pdf. Zugegriffen: 23. Sept. 2013
- Taylor J (2008) Does new educational technology enhance e learning? The use of action research to investigate. The use of action research to investigate viability, attitudes and impact in a diverse student group. *Widening Particip Lifelong Learn* 10(1):41–46
- Thomas RR (1996) Redefining diversity. American Management Association, New York
- Thomas L, May H (2010) Inclusive learning and teaching in higher education. The Higher Education Academy. York. http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/inclusion/InclusiveLearningandTeaching_FinalReport.pdf. Zugegriffen: 21. Sep. 2013
- Tietz C (2009) UN-Behindertenrechtskonvention umsetzen – Inklusive Bildung verwirklichen. Sozialverband. http://www.sovd.de/fileadmin/downloads/broschueren/pdf/un-behindertenrechtskonvention_umsetzen.pdf. Zugegriffen: 21. Sept. 2013
- Tomlinson CA, Imbeau MB (2011) Leading and managing a differentiated classroom. Va: ASCD, Alexandria
- Toynon R (2007) The de-representation of science and queer science students in higher education within the queer/gay discourse. *Teach High Educ* 12(5–6):593–605
- Twigg CA (2005) Improving learning and reducing costs – new models for online learning. In: International conference of the association for learning technology, University of Manchester, Manchester, 07.09.2005. <http://web.archive.org/web/20101126050121/http://alt.ac.uk/altc2005/timetable/timetable.php>. Zugegriffen: 17. Okt. 2013
- van Treeck T, Himpls-Gutermann K, Robes J (2013) Offene und partizipative Lernkonzepte. E-Portfolios, MOOCs und Flipped Classrooms. In: Martin Ebner und Sandra Schön (Hrsg) L3T – Lehrbuch für Lrnen und Lehren mit Technologien. o.O., S. o. A.* <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/o/id/149/name/offene-und-partizipative-lernkonzepte>. Zugegriffen: 17. Okt. 2013
- Vasilescu R, Barna C, Epure M, Baicu C (2010) Developing university social responsibility: a model for the challenges of the new civil society. *Proced Soc Behav Sci* 2(2):4177–4182
- Vedder G (Hrsg) (2006) Managing equity and diversity at universities. Rainer Hampp, Mering (Trierer Beiträge zum Diversity Management, 8)
- Viebahn P (2010) Differentielle Hochschuldidaktik. Strategien des konstruktiven Umgangs mit Lernerverschiedenheit im Hochschulunterricht. In: Berendt B, Voss H-P, Wildt J (Hrsg) Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. S. Griffmarke B 1.7., Berlin
- Viebahn P (2008) Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht. Webler, Bielefeld (Buchreihen und Hefte aus Forschung und Praxis: Reihe 2, Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen, 8)
- Wagenschein M (1995) Die pädagogische Dimension der Physik, 1. Aufl. Hahner Verlagsgesellschaft, Aachen-Hahn (Grundthemen der pädagogischen Praxis)
- Walzik S (2012) Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis. Budrich, Opladen (UTB Schlüsselkompetenzen, 3)
- Warren D (2002) Curriculum design in a context of widening participation in higher education. *Arts Humanit High Educ* 1(1):85–99
- Waterfield J, West B (2006) Inclusive assessment in higher education: a resource for change. University of Plymouth. Plymouth. www1.plymouth.ac.uk/disability/Documents/Space%20toolkit.pdf. Zugegriffen: 08. Okt. 2013

- Weinert FE (1997) Notwendige Methodenvielfalt. In: Friedrich-Jahresheft XV: Lernmethoden, Lehrmethoden, S 50–52
- Wex P (2012) Selbsttäuschung der Universitäten: Das leere Versprechen der Kompetenzprüfung. Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH. <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/selbsttaeuschung-der-universitaeten-das-leere-versprechen-der-kompetenzenpruefung-11910676.html>. Zugegriffen: 28. Sept. 2013
- Wissenschaftsrat WR (Hrsg) (2008) Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin (Drs. 8639-08). <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf>. Zugegriffen: 18. Mai. 2013
- Wray M (2013) Developing an inclusive culture in higher education: final report. Higher Education Academy, York. http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/inclusion/inclusive_culture_report.pdf. Zugegriffen: 18. Okt. 2013
- Yorke M (2001) Formative assessment and its relevance to retention. High Educ Res Dev 20(2):115–126
- Zepke N, Leach L (2007) Improving student outcomes in higher education: New Zealand ' views on teaching students from diverse backgrounds. Teach High Educ 12(5):655–668