

Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft

Fachgutachten

im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz
von Prof. Dr. Elke Wild
und Dipl. Psych. Wiebke Esdar, B.A.

Juni 2014



Zusammenfassung

Die wachsende Heterogenität der Studierendenschaft ist ein Phänomen, welches in neuerer Zeit mehr und mehr in den Mittelpunkt hochschulstrategischer Überlegungen zu Studium und Lehre rückt. Als zentrale Herausforderung wird dabei an vielen Standorten der angemessene Umgang mit zunehmend disparateren, fachlichen und überfachlichen Eingangskompetenzen von StudienanfängerInnen gesehen.

Das vorliegende Fachgutachten setzt hier an und fokussiert folgerichtig auf die Entwicklung von Leitideen zur Neujustierung der Lehr- und Studienbedingungen unter der Maßgabe, dass möglichst viele Studierende unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrem sozio-kulturellen Hintergrund oder ihrer bisherigen Bildungsbiographie ihr Leistungspotential optimal entfalten und einen erfolgreichen Studienabschluss erzielen können sollten.

Um zu evidenzbasierten Empfehlungen des strategischen sowie des operativen Umgangs mit heterogenen Lernausgangslagen zu gelangen, greifen wir in unserem Fachgutachten strikt auf empirische Befunde der (schulbezogenen) Bildungsforschung und – soweit möglich – der Hochschulforschung zurück. Weitergehende (z.B. konzeptuelle, meta-theoretische oder normative) Betrachtungen zum Thema „Diversity“, die bereits in vielen vorliegenden Veröffentlichungen angestellt werden, werden daher nur am Rande behandelt, allerdings im Ausblick aufgegriffen, um den Blick perspektivisch auf hochschulstrategische Herausforderungen jenseits aktuell vordringlicher Problemstellungen zu lenken.

Die in Kapitel 5 unterbreitete Skizze einer „heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft“ führt vorangehende Einsichten in bisherige Diversity-Diskurse, Analysen vorfindlicher Umgehensweisen von Hochschulen mit einer heterogener werdenden Studierendenschaft und wissenschaftliche Erkenntnisse zu Charakteristika effektiver Lehr-Lern-Umgebungen zusammen.

Unsere in Kapitel 2 kondensiert dargestellte Analyse bisheriger Diskurse zum Themenkomplex Heterogenität/Diversität/Chancengleichheit ergibt, dass dieser zwar seit langem – wenn auch in zyklisch schwankender Intensität und inhaltlicher Ausrichtung – einen hervorgehobenen Stellenwert in der Bildungspolitik und Schulpraxis einnimmt, der Hochschulbereich hierbei aber bis Ende des 21. Jahrhundert weitgehend ausgespart blieb. So wird speziell an Universitäten die heterogenitätsorientierte Gestaltung von Studium und Lehre erst in den letzten Jahren als eine wichtige hochschulstrategische Aufgabe adressiert.

Die in Kap. 3 vorgenommene Sichtung vorliegender Selbstdarstellungen (incl. im Internet verfügbarer Leitbilder und Stellenstrukturen, die unter dem Begriff des „Diversity-Managements“ firmieren) verdeutlicht, wie disparat derzeit das Verständnis von Diversität und entsprechend auch die Zielsetzung und institutionelle Verankerung hierauf gerichteter Angebote an den Hochschulen ist. Betrachtet man hingegen die durchaus zahlreichen, in dem von Bund und Ländern mit zwei Milliarden Euro ausgestatteten Programm „Qualitätspakt Lehre“ erfolgreich eingereichten Anträge, die heterogenitätsbezogene Aspekte mehr oder weniger stark ins Zentrum ihrer strategischen Planungen setzen, wird durchgängig ein spezifischer, eher funktionaler und problemorientierter Zugang zum Thema Heterogenität deutlich: Denn auf der operativen Ebene wird standortübergreifend als vordringliche Herausforderung die Reduktion hoher (und meist früher) Studienabbruchquoten gesehen, welche auf eine wachsende Streuung in den Eingangsvoraussetzungen von Studienanfängern zurückgeführt wird und durch ein relativ ein-

heitliches Set an (meist für die Studieneingangsphase geplanten) Maßnahmen adressiert werden soll.

Wie diese Sicht auf Heterogenität und die damit einhergehenden Maßnahmen aus bildungswissenschaftlicher Sicht einzuordnen und zu bewerten sind, ist zentraler Gegenstand des dritten Kapitels. Anhand vorliegender Statistiken wird zunächst aufgezeigt, welche unterschiedlichen und in sich disparate Teilgruppen jenseits der „traditionellen“ Studierenden an heutigen Hochschulen anzutreffen sind. Die nähere Sichtung dieser Subpopulationen macht zugleich deutlich, dass aus dem – letztlich nur über eine erhöhte Durchlässigkeit und damit stärkere Erschließung sogenannter „Bildungsreserven“ erreichten – Anstieg in der Studierquote kaum Rückschlüsse hinsichtlich einer etwaigen Veränderung des durchschnittlichen Leistungsniveaus unter den Studienanfängern zu ziehen sind. Hingegen wird die von Hochschulen konstatierte *Spreizung* in den (Lebenslagen und) Eingangsvoraussetzungen sehr nachvollziehbar.

Dementsprechend werden anschließend die Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung unter der Maßgabe gesichtet, welche Bedingungen nachweislich zu einer bestmöglichen Förderung von Lernern mit unterschiedlichen Begabungen, Lernerfahrungen und Motivlagen beitragen. So kann evidenzbasiert argumentiert werden, dass ein hohes durchschnittliches Leistungsniveau auch in wenig (explizit oder implizit) nach Leistung differenzierten Bildungssystemen erreichbar ist, insbesondere Lerner mit geringeren Vorkenntnissen oder Leistungspotentialen von heterogenen Lernumgebungen profitieren, und die in Bildungseinrichtungen erzielten Kompetenzfortschritte weniger von formalen (äußeren) Bedingungen (wie der Gruppengröße) als von Faktoren abhängen, die unmittelbar die Prozessqualität der Lehre beeinflussen. Hier wiederum sind Aspekte der „Tiefenstruktur“ von Lehr-Lern-Prozessen entscheidend, die sich – wie jüngst eindrücklich durch die sogenannte „Hattie-Studie“, einer Meta-Analyse über mehr als 800 Meta-Analysen gezeigt, – in einigen wenigen Grundprinzipien zusammenfassen lassen. Danach erweisen sich solche Lehr-Lern-Settings als überlegen, in denen Lehrende als *Activators* agieren und ein hohes Maß an kognitiver Aktivierung und effizienter Führung mit einem guten Klassenklima und einer ausgebauten Feedback- und Fehlerkultur zu verbinden wissen. Bezogen auf den Hochschulkontext ist also davon auszugehen, dass eine Verbesserung der Betreuungsrelationen allein kein Garant für gute (inklusive) Lehre ist und es vielmehr auf eine kontinuierliche Betreuung und Unterstützung durch fachlich wie didaktisch gut ausgebildete und möglichst lehrerfahrene Personen ankommt.

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen wird in Kapitel 4 ein auf den Hochschulkontext hin adaptiertes Angebots-Aneignungsmodell vorgestellt, um die von Hochschulen derzeit im Umgang mit Heterogenität verfolgten Maßnahmen (neben verbesserten Betreuungsrelationen zielen diese vorrangig auf den Auf- bzw. Ausbau von Vor- und Brückenkursen, von Tutoren- und Mentoringprogrammen sowie von Beratungs- und hochschuldidaktischen Angeboten ab) einordnen und bewerten zu können. Auch die hier gezogene Quintessenz geht im letzten Kapitel in die Formulierung theoretisch begründbarer und/oder empirisch bewährter Prinzipien und Gesichtspunkte ein, die bei einer heterogenitätsorientierten Fortentwicklung der Studienbedingungen und insbesondere der akademischen Lehre bedeutsam werden. Diese betreffen nicht nur alle Ebenen und Einheiten der Hochschule, angefangen von der Leitung über die zentrale und dezentrale Hochschulverwaltung bis hin zu den einzelnen Hochschullehrerinnen und -lehrern, sondern unterstreichen vielmehr die Bedeutung eines gut koordinierten Zusammenwirkens aller.

Unser Zukunftsszenario (Kapitel 5) beschreibt bewusst keine „one size fits all“-Lösung, sondern offeriert Leitbilder und hierauf bezogene Milestones, die auf der jeweiligen Ebene zur Umsetzung vorgeschlagen werden. So wird eine zentrale Rolle der Hochschulleitungen in der Stimulation eines fortlaufenden Diskurses über das standortspezifische Verständnis von Diversi-

tät und „guter Lehre“, in der Konkretisierung der daraus resultierenden Ziele und Arbeitspakete in Form eines strategischen Gesamtkonzepts sowie in der Überwachung der erzielten Reformfortschritte gesehen. Mit den dezentralen und zentralen Support-Strukturen werden weitere, für (Reformanstrengungen im Bereich von) Studium und Lehre immer bedeutsamere Instanzen angesprochen. Die hier vorgeschlagenen Gestaltungsprinzipien heben auf Aspekte der Studienorganisation, des Qualitätsmanagements, der Professionalisierung und der Etablierung tragfähiger Kommunikations- und Kooperationsstrukturen ab. Im Zentrum unseres „Pyramidenmodells“ aber stehen die Lehrenden, weil von ihnen in letzter Konsequenz die Qualität des implementierten Angebots und damit zumindest in Teilen auch die zu erwartende Effektivität der Inanspruchnahme- und Aneignungsprozesse auf Seiten der Studierenden abhängt. Handlungsleitend sollte hier ein Verständnis der Qualität von Studium und Lehre als eine gemeinsam von Lehrenden und Lernenden zu schaffende und zu verantwortende Leistung sein. Denn vor allem im respektvollen und sachbezogenen Austausch zwischen Dozenten und Studierenden kann eine produktive und wechselseitige Feedback-Kultur entstehen, die für eine kontinuierliche und flexible Anpassung des Studien- und Lehrangebots an die vermutlich immer heterogener werdenden Lebensumstände, Zielperspektiven und Lernvoraussetzungen von Studierenden unabdingbar ist.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	9
2. Heterogenitätsorientierte Lehre als Gegenstand früherer und aktueller Diskurse und Maßnahmen	13
2.1. Zum Wandel in der Intensität der Behandlung von und der Sicht auf Heterogenität	15
2.2. Zum Wandel im Grad der Evidenzbasierung hochschulischer Konzepte im Umgang mit Heterogenität	23
2.3. Zur Nachhaltigkeit und Generalisierbarkeit früherer und gegenwärtiger Konzepte im Umgang mit Heterogenität an Hochschulen	25
3. Gute heterogenitätsorientierte Lehre im Licht der empirischen Bildungsforschung	27
3.1. Quantitative und qualitative Veränderungen in der Heterogenität der Studierend- schaft	28
3.2. Heterogenität – (k)eine Herausforderung für alle Hochschulen?	35
3.3. Zum Stellenwert der internationalen Schul- und Unterrichtsforschung für die Bearbeitung pädagogischer Fragen des Umgangs mit Heterogenität	37
3.4. Zentrale Erkenntnisse der Schul- und Unterrichtsforschung	41
4. Dimensionen von „good practice“ – Zur Einordnung vorliegender Konzepte und Maßnahmen zum Diversity-Management	54
4.1. Zum Verständnis von Vielfalt	55
4.2. Zur Verortung von Diversity	57
4.3. Diversity als abstraktes oder konkretes Ziel	58
4.4. Adressaten und Verankerung von Diversity Management-Maßnahmen	59
4.5. Strategien der Optimierung von Lehre im Zeichen von Heterogenität – eine Bilanz aus der Perspektive eines adaptierten Angebot-Nutzen-Modells	63
5. Eckpfeiler einer „heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft“	74
5.1. Die heterogenitätsorientierte Hochschule der Zukunft als „Mehrebenen-Modell“	75
5.2. Die Rolle der Hochschulleitung in einer heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft	78
5.3. Qualitätsmerkmale von Studium und Lehre in einer heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft	83
5.4. Die Rolle dezentraler Support-Strukturen in einer heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft	87
5.5. Die Rolle zentraler Support-Strukturen in einer heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft	89
6. Ausblick	91
Literaturverzeichnis	93

1. Einleitung

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt „nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre“ der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) unterstützt die deutschen Hochschulen bei der Weiterentwicklung ihrer Studienprogramme und der Verbesserung der Studienqualität. Das von Nexus ausgearbeitete Fachgutachten soll die Verfolgung dieses übergeordneten Ziels unterstützen und fokussiert auf Fragen des Umgangs mit einer immer heterogener werdenden Studierendenschaft¹ im Hochschulkontext.

Zum Anliegen des vorliegenden Fachgutachtens

Ausgangspunkt dieser Expertise ist, dass seit der Bildungsexpansion der 1960er Jahre nicht nur das sprichwörtliche „katholische Arbeitermädchen vom Lande“ in den deutschen Hochschulen angekommen ist. Vielmehr ist die Zahl der Studierenden und folgerichtig auch die Heterogenität der Studierendenschaft aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen und bildungspolitischer Maßnahmen stetig und substantiell gestiegen.

Dies ist volkswirtschaftlich zu begrüßen, steigt in Deutschland doch der Bedarf an hoch Qualifizierten, der in einer schrumpfenden Gesellschaft nur durch die Ausschöpfung aller Bildungsreserven zu decken ist. Diese Entwicklung wirft aber auch die Frage auf, wie Lehr- und Studienkonzeptionen so anzupassen sind, dass Studierende mit unterschiedlichsten sozialen und ethnischen Hintergründen aber auch mit divergierenden Bildungsbiographien, Lebenszusammenhängen, (körperlichen oder psychischen) Beeinträchtigungen und Leistungsvoraussetzungen sinnvoll abgeholt und optimal betreut werden können.

Alle Menschen sind gleich, heißt es im Grundgesetz, aber manche [Tiere] sind gleicher als andere, betont schon George Orwell in seinem 1945 veröffentlichten Roman „animal farm“. Angewendet auf *Diversity* im Hochschulkontext interessiert vor allem, inwiefern juristisch fixierte oder in selbst formulierten Kodizes der Hochschulen zugestandene Grundrechte auf Bildung im Sinne formaler und/oder materieller Chancengleichheit verwirklicht werden. Hierbei typischerweise herangezogene, zunächst rein deskriptiv beschreibbare Unterschiede im *Bildungsverhalten* und im *Bildungserfolg bzw. Bildungsertrag* verschiedener Studierendengruppen können unter gerechtigkeits-theoretischem Gesichtspunkt gleichwohl unterschiedlich interpretiert werden. Denn welche Indikatoren in der Beurteilung herangezogen werden und wie diese (normativ) bewertet werden, hängt vom zugrunde gelegten Gerechtigkeitsprinzip (z.B. Gleichheits- vs. Leistungsprinzip), vom Bildungsverständnis (z.B. Wissensvermittlung vs. Persönlichkeitsbildung) und davon ab, ob unter dem Gesichtspunkt des „Ertrags“ von Bildung nicht nur unmittelbare „learning outcomes“ (wie erreichte Studienabschlüsse oder bildungsaffine Haltungen), sondern auch sogenannte „learning outputs“ (wie die reibungslose und ausbildungsadäquate Einmündung ins Erwerbsleben oder die Befähigung und Motivation zu gesellschaftlicher Teilhabe im weiteren Sinne) berücksichtigt werden.

¹ Soweit möglich, verwenden wir im Folgenden geschlechtsneutrale Bezeichnungen. Teilweise verwenden wir aus Gründen der besseren Lesbarkeit aber auch das generische Maskulinum – selbstverständlich sind damit jeweils beide Geschlechter gemeint.

Eine all diese Aspekte berücksichtigende Skizzierung einer „heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft“ würde nicht nur jeden pragmatischen Rahmen sprengen, sondern bliebe zwangsläufig *unbestimmt* – weil sich damit verknüpfte, moral-philosophische und gerechtigkeitstheoretische Erwägungen nicht auf dem Spektrum von „richtig“ und „falsch“ einordnen lassen. Sie wäre zudem reichlich *spekulativ*, da sie auf die Beschreibung einer positiven Utopie hinausliefe, die in weiten Teilen von realen, aktuell und vermutlich auch in Zukunft bestehenden Gegebenheiten abgekoppelt ist und vor allem von den gegenwärtig in Forschung und Praxis adressierten Problemstellungen abstrahiert.

Da wir den Nutzen der vorliegenden Expertise *primär* in der Herausarbeitung von empirisch begründbaren und prinzipiell umsetzbaren Lösungsvorschlägen im Umgang mit heterogenitätsbezogenen Herausforderungen sehen, die sich (schon) jetzt in der Praxis stellen, schließen wir in unseren Ausführungen an hier vorherrschende Perspektiven und formulierte Herausforderungen an. Vorrangig fokussieren wir daher auf die Frage, welche Studien- und Lehr-Lern-Bedingungen nach gegenwärtigem Erkenntnisstand für den Studienerfolg bzw. die Kompetenz- und Motivationsentwicklung von Lernern bedeutsam sind und wie eine Fortentwicklung „chancengleicher“ Studien- und Lehrbedingungen aussehen könnte. Erst in unserem Zukunftsszenario (Kapitel 5) umreißen wir Ansprüche, die sich aus einem weit gefassten Verständnis von Diversity ableiten lassen.

Begriffliche Vorbemerkungen

„Heterogenität“ bezeichnet zunächst rein deskriptiv Unterschiede in Eigenschaften oder Merkmalen von Personen ohne diese zu bewerten. Dagegen wird „*Diversity*“ (im Deutschen: Diversität oder Vielfalt) als soziologisches Konzept zur Unterscheidung und Anerkennung von Gruppen- und individuellen Merkmalen benutzt. So wird Diversity in der Literatur – nicht zuletzt weil der Begriff aus der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung hervorgegangen ist – eng mit der (Forderung einer) Herstellung von Chancengleichheit von Gruppen verknüpft, die nach bestimmten (meist formalen) Merkmalen benachteiligt (bzw. diskriminiert) werden². Damit ergibt sich eine weitgehende konzeptuelle Überlappung zum Inklusionsbegriff.

Inklusion bedeutet gängigen Definitionen zufolge, dass jeder Mensch unabhängig von seinen individuellen Fähigkeiten, seiner ethnischen wie sozialen Herkunft, seinem Geschlecht oder seinem Alter die Möglichkeit erhalten sollte, sich vollständig und gleichberechtigt an allen gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen. Da gesellschaftliche Teilhabe Fähigkeiten voraussetzt, die im Rahmen von Bildungs- und Sozialisationsprozessen erworben werden, betont die *Inklusive Pädagogik* die Wertschätzung und Anerkennung von Diversität in Bildung und Erziehung („*Vielfalt macht stark*“), die explizit *nicht als* „Abweichung von der Regel“, sondern als Normalfall betrachtet wird („*Jeder Lerner ist anders*“)³. Auch hier wird somit ein normativer Anspruch formuliert, der offen lässt, inwieweit und vor allem auf welchem Weg er im Rahmen von Bildungsinstitutionen einzulösen ist.

2 Der Begriff der Diskriminierung hebt hierbei stärker auf institutionelle Selektionsprozesse ab, die das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit verletzen, während mit dem Begriff der Benachteiligung auch erwerbsrelevante, schichtspezifische Sozialisationsprozesse in informellen und non-formalen Kontexten (primäre Disparitäten) angesprochen werden, die im Rahmen der leistungsbezogenen Zuteilungen auf institutionelle „*trackings*“ (z.B. Schultypen) zum Tragen kommen und nur unter dem Aspekt formaler Chancengleichheit zu problematisieren sind.

3 Zur diskurstheoretischen Einordnung des Inklusionsbegriffs in der Sozial- und Erziehungswissenschaft vgl. Knauf (2013).

Unser Fachgutachten setzt hier ein und verfolgt entsprechend zwei erkenntnisleitende Fragen: *Wodurch zeichnet sich eine heterogenitätsorientierte (inklusive) Studien- sowie Lehr-Lern-Kultur aus?* und: *(Wie) Ist sie zu erreichen?*

Vorausschau auf den inhaltlichen Aufbau des Fachgutachtens

Um Spezifika des heute vorherrschenden Verständnisses von Heterogenität an Hochschulen und der hieraus abgeleiteten Schwerpunktsetzungen im Umgang mit diversitätsbezogenen Themen herauszuarbeiten, startet das Fachgutachten mit einer überblicksartigen Aufarbeitung der in den letzten rund 50 Jahren geführten Diskurse zum Thema Diversity und der in diesem Zeitfenster verfolgten Maßnahmen (Kapitel 2).

Danach werden in Kapitel 3 zunächst Statistiken vorgestellt die näheren Aufschluss geben, *inwiefern* die Heterogenität der Studierendenschaft angestiegen ist, welche Herausforderungen sich daraus für die Neugestaltung der Studien- und Lehrbedingungen ableiten lassen (Abschnitt 3.1.) und warum nicht alle Hochschulen hiervon gleichermaßen betroffen sind (Abschnitt 3.2.).

Anschließend (Abschnitt 3.3.) setzen wir uns mit der Frage auseinander, inwiefern Erkenntnisse der Hochschul- und Unterrichtsforschung zur Begründung von Qualitätsmerkmalen „guter, heterogenitätsorientierter Lehre“ beitragen. Die sodann folgende Zusammenfassung vorliegender bildungswissenschaftlicher Erkenntnisse (Abschnitt 3.4.) dient als Bewertungsfolie für die in Abschnitt 4.5. vorgenommene Einordnung derzeit in der Praxis verfolgter Strategien der Verbesserung von Lehre unter den Bedingungen von Vielfalt, die zuvor (in den Abschnitten 4.1. bis 4.4.) übersichtsartig entlang von drei (datengetriebenen entwickelten) Dimensionen beschrieben werden.

Im letzten Kapitel 5 schließlich werden alle zuvor herausgearbeiteten Erkenntnisse und Überlegungen zusammengeführt um Eckpfeiler einer idealtypischen „heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft“ zu skizzieren.

Vorbemerkungen zum verarbeiteten Datenmaterial

Die zu bearbeitenden Fragestellungen bringen es mit sich, dass die Ausführungen auf sehr unterschiedlichem Datenmaterial basieren. Vor allem in Kapitel 3.3. bis 3.5., aber auch in Kapitel 4.5. wird auf empirische Studien in einschlägigen Buchreihen und (inter-)nationalen Fachzeitschriften zurückgegriffen. Zu näheren Kennzeichnung der die heutige „Heterogenität“ ausmachenden Studierendengruppen werden dagegen vorrangig offizielle Statistiken (v.a. die Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks und Daten des Statistischen Bundesamtes) herangezogen. Zur Nachzeichnung der Diskurse und Konzepte schließlich musste stark auf graue Literatur im weitesten Sinne (z.B. bildungspolitische Verlautbarungen, Ausschreibungstexte zu Förderlinien usw.) zurückgegriffen werden. Eine wichtige Quelle für die Beschreibung des Status quo, aber auch für die mehrdimensionale Einordnung aktueller Maßnahmen waren zudem die Internet-Auftritte verschiedener Hochschulen, mit einem Schwerpunkt der im Qualitätspakt Lehre erfolgreichen Hochschulen, die das Thema Heterogenität in ihrem Konzept mehr oder weniger zentral setzen. Hier haben wir, aufgrund der Beschaffenheit des Materials und um uns nicht dem Vorwurf einer einseitigen Parteinahme zugunsten oder auf Kosten einzelner Hochschulen auszusetzen, an diesen Stellen eine hochinferente Darstellung gewählt und von der Benennung einzelner Quellen weitgehend abgesehen.

Danksagung

An diesem Werk haben viele hilfreiche Hände mitgewirkt. Unser besonderer Dank geht an Dr. Peter Zervakis, Margrit Mooraj, Monika Schröder und Jochen Schwarz von der HRK für ausgesprochen konstruktive Diskussionen. Ebenfalls bedanken möchten wir uns bei den Kollegen, die uns in den geführten Experteninterviews sehr wertvolle Hinweise für die Entwicklung und kritische Hinterfragung unserer eigenen Schlussfolgerungen geliefert haben. Danken möchten wir last but not least auch Michelle Halka, Stephanie Peters und Lisa Schwenke für ihre organisatorische Unterstützung und ihr Korrekturlesen.

2. Heterogenitätsorientierte Lehre als Gegenstand früherer und aktueller Diskurse und Maßnahmen

Zusammenfassung

Anhand der folgenden, stark kondensierten Aufarbeitung früherer und aktueller Diskurse und Maßnahmen zeigen wir auf, dass das Thema Heterogenität in der Bildungspolitik und Bildungsforschung zwar bereits seit Jahrzehnten in wechselnder Intensität und mit thematisch unterschiedlichen Schwerpunkten behandelt wird, aber erst seit neuerer Zeit auch im Hochschulkontext bedeutsam geworden ist. Vor allem die Analyse der aktuell im Rahmen des Qualitätspakts Lehre unterbreiteten Konzepte zeigt dabei, dass heterogenitätsbezogene Überlegungen mittlerweile einen wichtigen Stellenwert in den strategischen Überlegungen von Hochschulleitungen einnehmen und die getätigten bzw. angekündigten Maßnahmen einen deutlichen Schub in Richtung einer Schaffung evidenzbasierter und nachhaltiger heterogenitätsorientierter Lehr-Lern-Kulturen erwarten lassen. Vor der Folie früherer Diskurse ist weiterhin zu konstatieren, dass die aktuell verfolgten Konzepte einem spezifischen, stark funktionalistischen und eher problemorientierten Blick auf Diversität verpflichtet sind. Dieser kann als pragmatisch-zweckmäßige Fokussierung auf vordringliche Herausforderungen interpretiert werden, die aus einer zunehmenden Streuung in den Eingangskompetenzen erwachsen.

Sachlogisch stehen dem Ansinnen, eine lückenlose und zweifelsfrei stichhaltige Aufarbeitung früherer und gegenwärtiger Formen der (theoretischen und praktischen) Behandlung des Themas Heterogenität an Hochschulen zu liefern, inhaltliche und (forschungs-)pragmatische Hindernisse entgegen. So ist bei der Lektüre der nachfolgenden Ausführungen zu bedenken, dass

- das Thema Diversity seit jeher mit uneinheitlichen und im Verlauf der Geschichte wechselnden Begrifflichkeiten behandelt wird;
- in neuerer Zeit eine Flut an „grauer Literatur“ (darunter Tagungsbände, interne Veröffentlichungen, Statistiken und Forschungsberichte) vorgelegt wurde, die im vorliegenden Rahmen nur cursorisch aufgenommen werden kann;
- die wissenschaftliche (Publikations-)Landschaft im Verlauf der letzten Jahrzehnte eine starke Ausweitung und Ausdifferenzierung erfahren hat, so dass einschlägige Veröffentlichungen in vergangenen Jahrzehnten nur sehr bedingt den Umfang und die Güte jeweils vorhandener Forschungsaktivitäten abbilden dürften;
- Hochschulen spätestens seit Anfang der Jahrhundertwende – im Zuge der zugestanden Autonomiewerdung – immer mehr gefordert und willens sind, sich mit ihrem Leistungsspektrum zu präsentieren. Dies und der technologische Fortschritt führt heutzutage zu einer ungleich größeren Transparenz relevanter Aktivitäten „vor Ort“;
- die politisch gewollte Profilbildung eine vergleichende Einordnung und Bewertung heterogenitätsorientierter Strategien erschwert.

Um trotz dieser, in Art und Umfang der verfügbaren Informationen begründeten, Fehlerquellen möglichst unverzerrt beschreiben zu können, ob und inwiefern die Behandlung von Heterogenität einem Wandel unterliegt, wurden im Rahmen des Fachgutachtens parallel verschiedene Strategien verfolgt:

- In umfangreichen Recherchen in relevanten **sozialwissenschaftlichen Fachdatenbanken** und **einschlägigen Publikationsorganen bzw. -reihen** wurden zahlreiche Schlagwörter (wie Heterogenität, diversity, Inklusion, special education, Bildungsungleichheiten, Chancengleichheit, Binnendifferenzierung, individualisierte Lehre, adaptive Instruktion usw.) berücksichtigt. Unter dem Ziel, die *hiesige* Behandlung des Themas nachzuzeichnen, konzentrierte sich die Recherche *schwerpunktmäßig* auf deutschsprachige Beiträge (die internationale Forschung wird in Kapitel 4 aufgenommen).
- Die 1953 gegründete und damit im deutschen Hochschulkontext traditionsreichste Zeitschrift „*das Hochschulwesen*“, die theoretische, empirische, programmatische und praxeologische Beiträge veröffentlicht, wurde herangezogen um anhand der Zahl heterogenitätsbezogener Artikel etwaige Unterschiede in der **Intensität der hochschuldidaktischen Behandlung des Themas** in den letzten Jahrzehnten quantifizieren zu können.
- Aus der **Gesamtmenge der in der ersten und zweiten Antragsrunde des Qualitätspakets Lehre erfolgreichen Hochschulen** wurden jene Standorte identifiziert und näher gesichtet, die heterogenitätsbezogene Maßnahmen m.o.w. stark ins Zentrum ihres Konzepts stellen. Weitgehend entlang dieser Liste wurden **im Internet verfügbare Selbstdarstellungen (inkl. Leitbilder, vorhandener Strukturen und Projektbeschreibungen) deutscher Hochschulen** gesichtet. Ergänzend wurden **Homepages und Publikationen ausländischer Hochschulen** inspiziert, die auf eine lange Tradition im Umgang mit Heterogenität zurückblicken bzw. in der pragmatischen Umsetzung der Idee der Vielfalt als besonders profiliert gelten.
- Zur Validierung der Schlussfolgerungen (in diesem wie nachfolgenden Abschnitten) wurden schließlich **drei Experteninterviews** durchgeführt, um unsere Ausführungen a) zur Diskursentwicklung, b) zum Stand der empirischen Bildungsforschung, und c) zu den organisationalen Herausforderungen von Hochschulen kommunikativ zu validieren. Alle Gesprächspartner sind hervorragend ausgewiesene Forscher und bringen langjährige Leitungserfahrung in Hochschulen mit.

Unsere Betrachtungen beschränken sich grob auf die letzten 50 Jahre, da eine breitere Debatte rund um das mit Heterogenitätsfragen eng verknüpfte Thema Chancengleichheit durch den sog. Sputnik-Schock und, hierzulande, durch Georg Pichts These vom „Bildungsnotstand“, entzündet wurde. So stieg auch erst im Zuge der dann folgenden Bildungsexpansion die Heterogenität der Schülerschaft und dann, zeitversetzt, die der Studierendenschaft deutlich an.

Gleichzeitig grenzen wir unsere Analyse bewusst nicht auf den engen Bereich der Hochschulforschung und -politik ein, sondern nehmen die Bildungspolitik und Bildungswissenschaft in ihrer Breite in den Blick. Auf diese Weise sollen Parallelen zwischen den Bildungsbereichen und -einrichtungen, aber auch Besonderheiten innerhalb des Hochschulsektors herausgearbeitet werden.

Wir skizzieren im Folgenden zunächst, inwiefern sich die *Intensität der Behandlung von und die Sicht auf Heterogenität (Kap. 2.1)* gewandelt hat. Danach betrachten wir die Entwicklung der Konzepte unter dem Aspekt der *Evidenzbasierung (Kap. 2.2.)* sowie der *Nachhaltigkeit und Generalisierbarkeit (Kap. 2.3)*.

2.1. Zum Wandel in der Intensität der Behandlung von und der Sicht auf Heterogenität

Unseren Recherchen zufolge lassen sich drei Phasen der hierzulande geführten Diskurse zu der Frage, ob Vielfalt als Potential oder Problem zu sehen und wie Inklusion zu erreichen ist, ausmachen.

In den 1960er und 1970er Jahren gewann der Disput um den angemessenen Umgang mit Heterogenität insofern deutlich an Fahrt, als dass die ungleiche Repräsentanz distinkter Bevölkerungsgruppen im Bildungssystem zunehmend erkannt und kritisiert wurde. Unter dem Eindruck der Frauenbewegung, der sogenannten Studentenrevolte und des Sputnik-Schocks standen allerdings drei Differenzierungsmerkmale im Zentrum der Aufmerksamkeit⁴: Vorrangig behandelt wurde die Frage, wie Lernende aus sogenannten *bildungsfernen Familien* besser gefördert werden können (vgl. hierzu die Schulstruktur- und Gesamtschuldebatte), wie eine Gleichstellung der *Geschlechter* zu erreichen ist (vgl. hierzu die Koedukationsdebatte) und welche Argumente für und gegen eine integrative Beschulung von Lernenden mit speziellem Förderbedarf sprechen (vgl. hierzu die Anfänge der „inkluisiven Pädagogik“).

Wie wenig die in den 1960/1970er Jahren geführten Ungleichheitsdebatten den Hochschulalltag berührten, lässt sich bereits daran festmachen, dass auf der operativen Ebene lediglich singuläre Maßnahmen (wie die Ernennung von Frauen- und Behindertenbeauftragten) aufgelegt wurden, die an den damals im Fokus stehenden Differenzmerkmalen (Geschlecht, Körperbehinderung) ansetzten. Das Thema Heterogenität spielte aber nicht nur in hochschulstrategischen Überlegungen, sondern auch im Diskurs von Hochschulforschung und –didaktik eine allenfalls marginale Rolle. So ergab die Auswertung der Artikel in der 1953 gegründeten und damit traditionsreichsten Zeitschrift *das Hochschulwesen*, dass die Zahl heterogenitätsbezogener Beiträge über das 20. Jahrhundert hinweg auf gleichbleibend niedrigem Niveau verharrte. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass zum damaligen Zeitpunkt die Unterrepräsentanz von Frauen, Migranten sowie sozial benachteiligten oder anderweitig beeinträchtigten Gruppen unter den Studierenden stets auf vorgelagerte Selektionsmechanismen zurückgeführt werden konnte. Entsprechend richtete sich ja auch die von der „intellektuellen Elite“ geführte Studentenrevolte auf das Ziel, breiteren Bevölkerungsgruppen den *Zugang* zu einer höheren (Schul-)bildung zu eröffnen. Weitergehende Disparitäten im *Studienerfolg* blieben dabei ausgeblendet – sie wurden erst in dem Maße sichtbar, in dem der Anteil dieser Gruppen an den Studienberechtigten und dann auch an den Studierenden deutlich stieg.

Für die Einordnung des heute auch im Hochschulkontext eingeschlagenen Umgangs mit Vielfalt ist gleichwohl interessant, dass sich in der damaligen Behandlung heterogenitätsbezogener Fragen – wiewohl sie weitgehend getrennt in je eigenen Zirkeln und Forschungslinien bearbeitet wurden – doch zwei Parallelen ausmachen lassen.

Zunächst fällt auf, dass über alle wissenschaftlichen Disziplingrenzen hinweg *Strukturfragen* (Mono- oder Koedukation? Gegliedertes Schulsystem oder implizites tracking in der Gemeinschaftsschule? Exklusive oder inklusive Beschulung?) ins Zentrum gerückt wurden, die in gegenwärtigen bildungspolitischen Debatten weitgehend ausgespart werden. Grob vereinfacht richtet sich das Hauptaugenmerk heute zunehmend auf proximale, die Qualität von Lehr- und

4 Trotz der forcierten Anwerbung von sogenannten „Gastarbeitern“ wurden die damals schon absehbaren Bildungsbenachteiligungen von Schülern mit Migrationshintergrund allenfalls unter dem Aspekt sozialer Disparitäten „mit abgehandelt“, was vermutlich damit erklärt werden kann, dass sich Deutschland nicht als „Einwanderungsland“ verstand und erwartet wurde, dass diese Bevölkerungsgruppe nicht dauerhaft bleibt.

Lernprozessen direkt kennzeichnende bzw. beeinflussende Faktoren (ausführlicher dazu vgl. Abschnitt 3.4.).

Weiterhin wird deutlich, dass der damalige Diskurs stark *normativ* geprägt war, wiewohl das bereits zitierte „katholische Arbeitermädchen vom Lande“ ja nicht allein aus Gründen der Gerechtigkeit zu höheren Bildungszertifikaten geführt werden sollte, sondern vielmehr als Inkarnation einer aus volkswirtschaftlichen Gründen dringend auszuschöpfenden „Begabungsreserve“ in Zeiten des Kalten Krieges galt. Dies sollte schon deshalb Erwähnung finden, weil auch aktuelle Reformen im Bereich der primären, sekundären und tertiären Bildung in den Dienst einer Lösung gesamtgesellschaftlicher Probleme gestellt sind, die Reflexion gerechtigkeits*theoretischer* Überlegungen (zuf. Hopf, 2010) und die Kritik an einer „zweckrational“ geführten Gleichheitsdebatte⁵ aber dennoch weitaus weniger Raum einnehmen, als in den Diskursen vor der Bildungsexpansion.

Von 1980 bis Ende des 21. Jahrhunderts traten heterogenitätsbezogene Debatten weitgehend in den Hintergrund. Fortwährende bildungspolitische Bemühungen zur Steigerung der Durchlässigkeit des dreigliedrigen Schulsystems tangierten den Hochschulbereich allenfalls am Rande, auf eine bessere Chancengleichheit abzielende Initiativen blieben daher vereinzelt und waren weiterhin stark auf singuläre Differenzkategorien (wie gender) und Adressatengruppen (z.B. Nachwuchswissenschaftlerinnen) gerichtet (vgl. u.a. Kracke & Wild, 1996). Überspitzt formuliert erschöpfte sich der Umgang mit Heterogenität gerade in den Universitäten also wesentlich in der Etablierung von Gleichstellungs- und Behindertenbeauftragten, in Teilen wurde er auch an die Hochschuldidaktischen Zentren „delegiert“, ohne dass die hier verortete Aktivitäten in die strategischen Planungen der jeweiligen Hochschulen eingingen. In neo-institutionalistischer Terminologie⁶ gefasst wurden also (damals noch umgrenztere) externe Erwartungen durch den Aufbau einer Formalstruktur bedient, von der allein aufgrund beschränkter personeller Ressourcen und Entscheidungsbefugnisse keine substantiellen Impulse in die Gestaltung des Studien- und Lehrbetriebs ausgehen konnten.

Seit der Jahrtausendwende stellt sich die Situation anders und deutlich komplexer dar. Wie sehr „Diversity“ inzwischen als ein auch im Hochschulkontext wichtiges Thema erachtet wird, dokumentiert die kaum noch zu überblickende Zahl an thematisch breit gefächerten⁷ und einschlägigen Veranstaltungen, die teils von einzelnen Hochschulen und teils von übergeordneten Organisationen wie dem Stifterverband oder der HRK ausgerichtet werden.

Dass im Kontext von Heterogenität virulente Fragen der Chancen(ungleichheit) und Durchlässigkeit in den letzten Jahren generell hoch oben auf der Agenda der Bildungspolitik und Bil-

5 Exemplarisch sei hier auf das Motto „mein Körper gehört mir“ in der Gender-Debatte und auf kritisch-konstruktive Didaktik-Modelle im Bildungsbereich verwiesen, die den Wert von Bildung an sich betonen.

6 Der Neo-Institutionalismus ist ein soziologischer Ansatz, in dem die Unterscheidung zwischen Formalstruktur und Aktivitätsstruktur von zentraler Bedeutung ist. Erste drückt sich darin aus, dass neue Strukturen geschaffen oder bestehende Strukturen mit neuen Zuständigkeiten oder Bezeichnungen versehen werden. Diese Formalstruktur kann mehr oder weniger abgekoppelt sein von der Aktivitätsstruktur einer Organisation, also von der gelebten Organisationskultur und den real verfolgten Zielen bzw. Handlungs- und Entscheidungsroutinen. Weiterführende Informationen dazu finden sich bei Meyer und Rowan (1977/1991).

7 So finden sich neben den im engeren Sinne „Diversity“ oder „Heterogenität“ aufgreifenden Veranstaltungen und daraus entstandenen Publikationen auch Konzepte etwa von Transkulturalität oder Multiethnizität, die vorschlagen vollständig auf Differenzkategorien zu verzichten, sich aber dennoch desselben Themas annehmen. Beispielsweise setzen sich Darowska, Lüttenberg und Machold (2010) in ihrem Sammelband „*Hochschule als transkultureller Raum?*“ kritisch mit vorhandenen Grenzziehungen und verschiedenen Dimensionen von Differenz in der Hochschule unter Berücksichtigung von begrifflicher Bestimmung dessen, was Kultur ist, auseinander.

derungswissenschaft stehen, lässt sich u.a. an zahlreichen, in den letzten Jahren aufgelegten Förderinitiativen (wie der BMBF-Förderlinie „Chancengerechtigkeit und Teilhabe“ oder dem DFG-Schwerpunktprogramm „Bildungsqualität von Schule“) und Reformmaßnahmen (vom Kita-Ausbau über die flächendeckende Etablierung von Ganztagschulen bis hin zu inklusiven Modellen sonderpädagogischer Förderung) festmachen. Die im Hochschulbereich auf Bundes- und/oder Länderebene aufgelegten Programme (z.B. Qualitätspakt Lehre, Qualitätsoffensive Lehrerbildung etc.) sowie die zum Auf- und Ausbau der deutschen Hochschulforschung installierten Förderlinien des BMBF (näheres dazu vgl. Abschnitt 2.2.) zielen im Vergleich dazu zwar stärker auf eine *allgemeine* Verbesserung der Qualität der Hochschullehre ab. Nichtsdestotrotz beinhalten auch sie die Erwartung einer fortschreitenden Identifizierung von für den Abbau von Bildungsbenachteiligungen im Hochschulkontext relevanten Ansatzpunkten. Explizit adressiert werden diese beispielsweise in dem 2008 aufgelegten Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, welcher u.a. auf die Entwicklung von Konzepten für berufsbegleitende Studiengänge bzw. dualen Studiengängen sowie Studienmodulen und Zertifikatsangeboten abzielt, die lebenslanges wissenschaftliches Lernen befördern und die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung verbessern helfen sollen (vgl. <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/>).

Im Hochschulkontext rücken neben den „traditionellen“ Benachteiligtengruppen (also neben den Behinderten und den Frauen, die inzwischen ja keine Minderheit mehr darstellen, aber in den MINT-Fächern nach wie vor unterrepräsentiert sind) zunehmend die sogenannten „*nicht-traditionellen*“ Studierenden in den Blick. Wir verwenden den in der Literatur unterschiedlich gefassten Begriff zur zusammenfassenden Kennzeichnung jener Teilgruppen, deren Biographie nicht dem „klassischen“ Muster früherer Studierender (deutsche Nationalität, stringenter Wechsel von der Grundschule ins Gymnasium, Antritt des Studiums direkt im Anschluss an die Erlangung des (Fach-)Abiturs) folgt. Dazu zählen Bildungsinländer und -ausländer sowie Studierende, die ihr Abitur oder ihre Fachhochschulreife auf dem zweiten oder dritten Bildungsweg bzw. ihre Studienzugangsberechtigung qua beruflicher Qualifikation erlangt haben. Hinzu kommen Personengruppen, die zwischen (Fach-)Abitur und Studium anderweitige (private oder berufliche) Interessen verfolgen, parallel zum Studium einer Erwerbstätigkeit nachgehen und/oder familialen Pflichten nachkommen müssen, im Studium eine „Familienpause“ einlegen oder körperliche bzw. psychische Einschränkungen mitbringen (ausführlicher dazu vgl. Abschnitt 3.1.).

Bereits an dieser Auflistung ist erkennbar, dass Heterogenität auf immer vielfältigeren Ebenen aufzuspannen ist und aufgespannt wird. Und doch heben die in der Literatur verwendeten Differenzkategorien nach wie vor auf distinkte, äußerliche (z.B. schulbiographische) Merkmale ab, die gleichsam als Indikator für kulturell und sozialisationsbedingte Benachteiligungen herangezogen werden. Diese wiederum werden mit tendenziell problematischen Lernhaltungen und Eingangskompetenzen assoziiert und entsprechend unter der Perspektive reflektiert, wie viel Heterogenität in der Lehre „verkraftbar“ ist. So zeigen Befragungen von Hochschullehrenden, wie sie beispielsweise in Kooperation mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) durchgeführten ⁸LESSI-Studie durchgeführt wurden, dass die Ziele und Maßnahmen zur Erhöhung der Durchlässigkeit im Bildungswesen zwar mehrheitlich befürwortet werden. Nach Einschätzung von Universitätsangehörigen wurden sie bislang aber überwiegend nicht verwirklicht (vgl. dazu

8 Studie „Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden (LESSI)“, die das International Centre for Higher Education Research der Universität Kassel (INCHER-Kassel) im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz durchgeführt hat.

auch Abschnitt 3.2) und speziell von Universitätsprofessorinnen und -professoren werden sie auch relativ selten als sinnvoll angesehen. Obwohl der Mittelbau an Universitäten die Erhöhung der Durchlässigkeit im Bildungswesen deutlich stärker unterstützt, sind sich beide Statusgruppen doch bei der Frage der *Ablehnung einer weiteren Hochschulexpansion* weitgehend einig.

Bis hierin ist somit festzuhalten, dass das Thema Heterogenität (vor allem im universitären) Hochschulkontext – genauso wie in der Vergangenheit im Schulkontext – eng mit Fragen der Aufrechterhaltung des durchschnittlichen Leistungsniveaus und des Ausgleichs von (sozial bedingten) Leistungsungleichheiten verknüpft wird. In Abschnitt 3.1. werden wir daher die in sich disparate Gruppe der „nicht-traditionellen Studierenden“ näher unter der Frage betrachten, inwiefern sich bereits aus dem prozentualen Aufwachs der hierunter subsumierten Teilgruppen veränderte Anforderungen an Hochschullehrende ableiten lassen. Vor allem in Abschnitt 3.4.1 und 3.4.2 werden wir sodann mit Rückgriff auf den empirischen Forschungsstand eruieren, ob und unter welchen Bedingungen eine gemeinsame Unterweisung von Lernenden mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und -kenntnissen sowie Lernhaltungen prinzipiell möglich und ohne Niveauverlust zu realisieren ist. Die hier herausgearbeiteten Voraussetzungen werden dann in Kapitel 4 zur Einordnung vorfindlicher, heterogenitätsorientierter Maßnahmen herangezogen und fließen in Kap. 5 in das Szenario einer heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft ein.

Diese, von uns gewählte Herangehensweise gründet auf der Überzeugung, dass es hochschulstrategisch nicht nur legitim, sondern (auch unter gerechtigkeits-theoretischen Gesichtspunkten) nachgerade unabdingbar ist, gezielte Angebote für Subgruppen bereitzustellen, von denen – rein statistisch – anzunehmen ist, dass sie mit vermehrten Leistungsproblemen im Studium konfrontiert sein könnten. Damit sei nicht in Abrede gestellt, dass eine auf einzelne Differenzkategorien abhebende Zugangsweise stets die Gefahr einer Übernahme und Perpetuierung allzu einseitiger wenn nicht sogar stereotyper Betrachtungen in Wissenschaft und Praxis birgt (vgl. nachfolgenden Exkurs). So lässt sich beispielhaft anhand der schulbezogenen Bildungsforschung nachzeichnen, dass die lange vorherrschende „Defizitperspektive“ nicht zuletzt durch Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie PISA aufgebrochen wurde, die zeigten, dass 15-Jährige mit Migrationsstatus keineswegs *unisono* ein niedrigeres Kompetenzniveau als autochthone Gleichaltrige mit vergleichbarer sozialer Herkunft erreichen und es in einigen Ländern durchaus gelingt, die Kompetenzschere zwischen sozial privilegierten und benachteiligten Schülern gering zu halten (näher dazu vgl. Abschnitt 3.4). An vergleichbar fundierten, auf den Hochschulkontext bezogenen Erkenntnissen mangelt es noch (s. Abschnitt 3.3.). Und doch mahnen allein Statistiken, wonach asiatisch stämmige Hochschulabsolventen einen durchschnittlich größeren Studienerfolg und ein höheres Einkommen erzielen als alle anderen Bevölkerungsgruppen in den USA, eine hinreichend differenzierte Sicht auf spezifische „Minoritäten“ an.

Exkurs:

Chancen und Risiken der Kategorisierung entlang singulärer Differenzmerkmale

Unter der „prinzipiellen Gleichheitsidee“ einer inklusiven Pädagogik ist letztlich jedwede Kategorisierung von (Personen-)Gruppen zu hinterfragen. Insbesondere erscheinen aber auf singulären Differenzmerkmalen beruhende Klassifizierungen fragwürdig, da die prioritär herangezogenen Merkmale (z.B. Migrationsstatus) als distinkt behandelt werden obwohl sie faktisch mit einigen anderen Differenzkategorien (z.B. der sozialen Herkunft oder Schulbiographie) kovariieren.

Der Umstand, dass Menschen in ihrer Verschiedenheit entlang vieler Differenzmerkmale kategorisiert werden, die aber empirisch nicht unabhängig voneinander zu sehen sind, wird in der wissenschaftlichen Literatur unter dem Begriff der Intersektionalität behandelt. Dieses ursprünglich aus

der feministischen Bewegung stammende Konzept beschreibt vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Diskriminierungsformen Differenzlinien, die zur Unterscheidung zwischen „betroffenen“ und „nicht-betroffenen“ Gruppen herangezogen werden, obwohl sich die Mitglieder dieser beiden Gruppen hinsichtlich anderer Merkmale ähneln (oder auch unterscheiden) können, so dass je nach Zugrundelegung anderer Differenzmerkmale variierende Kategorisierungen denkbar sind. Das hier aufscheinende Dilemma lässt sich nicht grundsätzlich auflösen, durch eine Trennung zwischen den Anforderungen in Forschung und Praxis aber handhabbar machen.

Ihrem Selbstverständnis nach zählt es zur Aufgabe anwendungsorientierter Disziplinen wie der Pädagogischen Psychologie, dem Bildungssystem einerseits evidenzbasierte Informationen über mutmaßliche Risikogruppen und die Reichweite bzw. Begrenzung (hoch-)schulischer und anderweitiger (informeller und non-formeller) Präventionsangebote zu geben. Andererseits sind sie gefordert, Merkmale von (hoch-)schulischen Lernumgebungen zu identifizieren, die das Leistungspotential möglichst aller Lerner befördern. Doch gleich ob zu diesem Zweck nomothetische oder idiographische Zugangsweisen verfolgt oder variablen- vs. personenzentrierte Analysen durchgeführt werden – die empirisch gewonnenen Ergebnisse münden letztlich immer in Wahrscheinlichkeitsaussagen, die mit Bedacht zu interpretieren sind. Denn aus forschungspragmatischen Gründen weist jede einzelne Studie spezifische Stärken und Schwächen auf. Repräsentative Befragungen etwa (wie sie im Hochschulkontext etwa von INCHER durchgeführt werden) berücksichtigen in der Regel ein breites Spektrum an interessierenden unabhängigen und abhängigen Variablen, fußen aber meist auf querschnittlich erhobenen Selbstauskünften. Auf den Nachweis theoretisch begründbarer, kausaler Mechanismen abhebende Längsschnittstudien fokussieren dagegen eher auf spezifische Prädiktoren (z.B. sozio-ökonomische Herkunft) und/oder Teilgruppen (z.B. Gesamtschüler), erlauben dafür jedoch eine Kontrolle des Einflusses anderer Differenzmerkmale (z.B. Geschlecht). Hierzu kommen in der empirischen Bildungsforschung hoch anspruchsvolle Methoden der Varianzzerlegung (z.B. Mehr-Ebenen-Analysen), der Prüfung komplexer Moderatorannahmen (z.B. Latente Strukturgleichungsmodelle und Wachstumskurven) und der Abschätzung von Stichprobenbesonderheiten (Ausreißeranalysen, Komputation von fehlenden Werten, propensity score matching) zum Einsatz. Zudem kann in Meta-Analysen, die auf den Befunden vieler Einzelstudien mit ihren je spezifischen Beschränkungen basieren, geprüft werden, inwiefern bestimmte Zusammenhänge über Gruppen, Institutionen, Bildungssysteme usw. hinweg robust sind.

Trotz all dieser Vorkehrungen liefern die gewonnenen Erkenntnisse keine Handlungsempfehlungen im Sinne von Algorithmen, die im praktischen Handlungsvollzug automatisch zum Ziel führen. Sie können von Praktikern aber – in Ergänzung zu ihrem Erfahrungswissen – als Heuristiken herangezogen werden, um den jeweiligen Problemraum möglichst einzugrenzen, gezielt Hypothesen zu den Problemursachen zu entwickeln und eine begründete Auswahl aus indizierten Interventionsmaßnahmen zu treffen. Eine solche Orientierungshilfe ist nach vorliegenden Erkenntnissen der Problemlöseforschung vor allem für Berufsanfänger hilfreich. Müssen nämlich komplexe (dialektische, dynamische) Probleme unter Handlungsdruck bearbeitet werden, ohne dass man einer, auf umfänglichen beruflichen Erfahrungen basierenden „Intuition“ vertrauen kann, ist mit „Notfallreaktionen“ zu rechnen, von denen eine die Fokussierung auf allzu stereotype Prämissen ist (z.B. Strohschneider & von der Weth, 2002).

Das akkumulierte „Theoriewissen“ ersetzt in der Praxis insofern nicht eine Diagnostik im individuellen Fall, weshalb auch die Anforderungen an Verfahren zur Einzelfalldiagnostik (Testverfahren, Anamnesegespräche, Assessment Center usw.) andere und höhere sind als an Forschungsinstrumenten. Gerade in der Interpretation der fallbasierten Informationen ist jedoch die eigene „unparteiische“ Urteilskompetenz gefragt, weshalb der selbstkritischen Reflexivität gerade auch von Lehrenden eine hohe prognostische Bedeutung für den Lernerfolg „ihrer Schüler“ zukommt (vgl. Abschnitt 3.5.).

Ein wichtiger Anstoß für die speziell im deutschen Hochschulkontext angestrebten Maßnahmen zur Verbesserung der akademischen Lehre ging von der Studienstrukturreform aus, deren anfängliche Umsetzung eine heftige Kritik an den Lehr- und Studienbedingungen nicht nur von Seiten Studierender auslöste (z.B. Schomburg, Flöther & Wolf, 2012). Im Rückblick hat der Bologna-Prozess sowohl die Sensibilität der Hochschulleitungen und Lehrenden für Fragen der

akademischen Lehre erhöht (vgl. u.a. Esdar & Gorges, 2012; Becker, Tadsen, Stegmüller & Wild, 2011) als auch das Verständnis von Studium und Lehre verändert. Beispielhaft genannt sei eine Neuausrichtung der Studienorganisation, die an Leistungspunkten und der Idee des Workloads und an fortlaufenden statt punktuellen Leistungsfeststellungen orientiert ist. Niederschlag fanden auch die Diskussionen um den Bachelor als berufsqualifizierenden Abschluss und die damit verknüpfte Frage, wie Kompetenzorientierung umzusetzen ist und welchen Stellenwert Employability im Gesamtspektrum des Ausbildungsauftrags von Hochschulen einnimmt oder einnehmen sollte (vgl. hierzu das ebenfalls im Rahmen des Projekts Nexus der HRK entstandene Fachgutachten von Schubarth und Speck (2013)).

Die nach Anlaufen der Studienstrukturreform von Studierenden und Lehrenden formulierten Kritikpunkte (zu starke Verschulung, zu viel Präsenzlehre, zu hohes Prüfungsaufkommen usw.) zeigten, dass konzeptuell angestrebte Wirkungen – z.B. mehr Flexibilität und Mobilität – teilweise nicht erreicht oder sogar gegenläufige Effekte in Gang gesetzt wurden. Beispielsweise sehen sich viele Bachelor-Studierende heute aufgrund unsicherer Übergangquoten in den Master und mangelnder Berufsperspektiven nach dem Bachelorabschluss nicht nur einem wachsenden Leistungsdruck ausgesetzt. Vielmehr zeigt sich auch, dass eben dieser neue Übergang die soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems noch einmal erhöht (Heine, Bridis, Didi & Haase, 2006). So bleibt zu hoffen, dass die derzeit von Bund und Ländern ins Hochschulwesen investierten Mittel zur Nachjustierung dieser und anderer Verwerfungen genutzt werden ohne an anderer Stelle nicht-intendierte Wirkungen zu erzeugen. Hiervon würden alle Studierenden profitieren, insbesondere aber – wie später noch zu zeigen sein wird – Studierende mit vergleichsweise geringeren Eingangskompetenzen, auf die sich der Hauptanteil der Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität bezieht.

Ungeachtet der Spezifika des Hochschulkontexts steht dieser, als Teil des Bildungssystems, unter dem Eindruck allgemein bildungspolitischer Diskurse und Entwicklungen. So ist die an Hochschulen wachsende Sensibilität für Bildungsungleichheiten auch im Kontext der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie im Jahr 2000⁹ und deren bildungspolitischen Impact zu sehen. Mochten die seinerzeit vorgelegten Ergebnisse zumindest in Teilen für die Fachwelt wenig überraschend gewesen sein, weil sie mit umfänglichen, bereits vorliegenden Befunden aus nationalen Forschungsprojekten und internationalen Vergleichsstudien (wie TIMSS) konvergieren, zeichneten sie doch ein ernüchterndes Bild von der Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems und lösten hiermit einen regelrechten „PISA-Schock“ aus. In der bildungspolitischen Kommunikation aller darauf hin initiierten Reformprojekte in der Öffentlichkeit wurden diese (daher) in einen spezifischen Wirkungszusammenhang gestellt: Sie sollen dazu beitragen, die beiden zentralen durch PISA 2000 aufgedeckten Probleme (niedriges Kompetenzniveau, enge Kopplung von Herkunft und Leistung) zu beheben. Die angewendeten Legitimationsfiguren verknüpfen somit die Zielsetzung einer chancengerechten Bildung mit funktionalen Erwägungen – frei nach dem Motto: *empowering people – improving business*. Entscheidend ist hierbei die (wiederholt, aber unter neuen gesellschaftspolitischen Vorzeichen) konstatierte Notwendigkeit einer Ausschöpfung von Begabungsreserven (s.u.), die bildungspolitische Maßnahmen nachvollziehbar als probates Mittel zur gleichzeitigen Bearbeitung volkswirtschaftlicher Notwendigkeiten (kurz: Leistungssteigerung zum Zwecke der internationalen Wettbewerbsfähigkeit) und zur Einlösung lang gehegter bildungspolitischer Ideale (kurz: Schaffung „gerechter“ Bildungschancen) erscheinen lässt.

9 Damit soll nicht der Eindruck erweckt werden, dass sämtliche Reformen allein oder vorrangig aufgrund der PISA-Befunde in Gang gesetzt wurden. Deren Veröffentlichung trug allerdings, wohl weil sie mit anderen gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen zusammentraf, zu einem veränderten bildungspolitischen Steuerungskonzept bei, welches auch im Hochschulbereich den Trend zur „Managerialisierung“ und „output-Orientierung“ forcierte.

Die inzwischen weitgehende Akzeptanz einer solch funktionalistischen Betrachtungsweise von Bildungsprozessen, die letztlich auf (individuelle und kollektiv) „verwertbare“ Kompetenzen abzielt, lässt sich an mittlerweile im *gesamten* Bildungsbereich – also einschließlich des Hochschulsektors – etablierten Begrifflichkeiten (wie „outcome-Orientierung“, „employability“, „Bildungsmonitoring“, „Qualitätsmanagement“, „educational governance“ etc.) festmachen. In jüngerer Zeit vorgelegte Ansätze in der Erziehungswissenschaft (wie der sog. Capability-Approach; zuseh. Otto & Ziegler, 2008), der Entwicklungspsychologie (z.B. positive youth development, vgl. Lerner, 2005) und der Hochschuldidaktik (zur kritischen Auseinandersetzung mit der Konzeptualisierung einer berufsbefähigenden Hochschulausbildung vgl. etwa Webler, 2011) argumentieren zwar unisono gegen ein verengtes Verständnis von Bildung und Kompetenz, von Entwicklung und Erziehung, von Gerechtigkeit und Chancengleichheit und knüpfen damit in gewisser Weise an frühere (normbezogene) Diskurse an. Inwiefern diese Arbeiten den „mainstream“-Diskurs prägen werden, bleibt indes abzuwarten.

Die von der Politik erwartete Mobilisierung von bislang nicht oder unzureichend erreichten Lernergruppen nimmt alle staatlichen Bildungseinrichtungen in die Pflicht, tangiert den Hochschulbereich aber in besonderer Weise. Denn der Ausbau des Hochschulwesens stellt allein aufgrund des Bedarfs an Hochqualifizierten ein zentrales bildungspolitisches Reformprojekt dar. Um im internationalen Wettbewerb anschlussfähig zu bleiben, müssen Volkswirtschaften wie Deutschland, die vom Export leben und deren Standortvorteil nicht im Bereich niedriger Produktionskosten liegt, innovativere Produkte bereitstellen und immer kürzere Innovationszyklen bewerkstelligen. Dieser Sachverhalt schlägt sich, ebenso wie der sektorale Wandel von einer Industrie- hin zu einer Dienstleistungsgesellschaft, in deutlich steigenden Qualifikationsanforderungen an Arbeitnehmer nieder.

Folgt man den Prognosen der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010), ist bis zum Jahr 2025 von einem weitergehenden Rückgang an un- und gering qualifizierter Arbeit und einer deutlichen Zunahme von Tätigkeiten auszugehen, welche ein Hochschulstudium zur Voraussetzung haben. Dabei sind bereits in den zurückliegenden Jahren die wirtschaftlichen Vorteile *gerade einer tertiären Bildung* gestiegen. Weil vor allem hoch qualifizierte seltener arbeitslos sind und ein höheres Durchschnittseinkommen erzielen, gewinnt die öffentliche Hand nach Berechnungen der OECD (vgl. hierzu den Bericht „Bildung auf einen Blick“, OECD, 2013) rund 155 000 Euro durch jeden Absolventen einer tertiären Ausbildung¹⁰ – und hier sind indirekte Kostenersparnisse noch nicht mitgerechnet, die etwa dadurch zustande kommen, dass sich die Erhöhung des durchschnittlichen Bildungsniveaus positiv in einer stärkeren gesellschaftlichen Teilhabe (z.B. einem höheren sozialen und politischen Engagement) niederschlägt.

Weil sich aber (gerade auch) in Deutschland ein generativer Wandel vollzieht – seit 1972 liegt die Zahl der Geburten im Bundesgebiet konstant unter der Zahl an Sterbefällen (Statistisches Bundesamt, 2008) – ist ein Mangel an (hoch) qualifizierten Fachkräften absehbar. Bereits heute beklagen Unternehmerverbände einen Fachkräftemangel in den sogenannten MINT-Fächern: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (Süddeutsche Zeitung, 2014). Darüber hinaus geht das Institut der deutschen Wirtschaft (Anger & Plüneck, 2010) von einem bis ins Jahr 2024 zunehmend wachsenden demographischen Ersatzbedarf im Akademikersegment aus, der nur schwer durch die (bisherige) Zahl an Hochschulabsolventen gedeckt werden kann, zumal sich auch bei vormals kaum tertiär geprägten Berufsbildern (z.B. Pflegewesen, Erziehungswesen) eine Akademisierung abzeichnet.

10 Hierunter fallen Personen mit einem Hochschulstudium oder einer höheren Berufsausbildung etwa an einer Fachhochschule.

Vor diesem Hintergrund werden nun von Seiten des Bundes und der Länder erhebliche zusätzliche Mittel für die Verbesserung der Studienbedingungen und der Lehrqualität an Hochschulen bereitgestellt. Sie sind auch mit der Erwartung verknüpft, dass die Hochschulen schnellstmöglich effektive Strategien des Umgangs mit einer immer größeren und folgerichtig immer heterogeneren Studierendenschaft entwickeln – und dies in Zeiten knapper Grundfinanzierung, wachsenden Wettbewerbsdrucks im Bereich exzellenter (Drittmittel-)Forschung, den „Nachwehen“ von Bologna und parallel zu prozessierender Änderungen in der Leitung (Stichwort: new public management) sowie der Verwaltung und Bewirtschaftung von Hochschulen (Stichworte: Ablösung kameralistischer Buchführung durch kaufmännisch geführte Globalhaushalte, Einführung der W-Besoldung, Entwicklung und Implementation von Systemen leistungsabhängiger Mittelzuweisung etc.).

So ist nachvollziehbar, dass das Thema Heterogenität im Hochschulbereich derzeit vorwiegend *in leistungsbezogener und problematisierender Weise* behandelt wird. Moniert wird von Seiten der Lehrenden insbesondere, dass immer mehr Studierende unzulänglich über die fachlichen Anforderungen des gewählten Studiengangs informiert seien, Defizite in basalen Fachkenntnissen mitbrächten und mangelnde Selbstregulationskompetenzen (z.B. im Bereich Zeitmanagement, Lernstrategien und wissenschaftlichen Arbeitens) aufweisen würden. Auch die im Rahmen des Qualitätspakts Lehre (siehe Exkurs) bewilligten Anträge¹¹ sind maßgeblich auf leistungsbezogene Ziele (Senkung der Studienabbruchquoten und der durchschnittlichen Studiendauer in ausgewiesenen Studiengängen) gerichtet, die interpretativ in Zusammenhang mit einer wachsenden Streuung in den Eingangsvoraussetzungen von Studienanfängern gestellt werden. Die avisierten Problemlösungen sehen entsprechend vor, dass ein wesentlicher Teil der beantragten Mittel a) in die Verbesserung der Betreuungsrelationen (durch Schaffung von Professuren, Stellen für Nachwuchswissenschaftler und „managerial professionals¹²“, aber auch durch den Ausbau von Tutorenprogrammen), b) in die Entwicklung und Implementation von Vor-, Brücken- und Stützkursen, c) in den Ausbau von Mentorenprogrammen und Beratungsangeboten, d) in den Ausbau bzw. die Optimierung von Qualitätssicherungssystem in der Lehre sowie e) in hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramme für Lehrende fließt.

Exkurs: Ziele und Vorgaben des Qualitätspakts Lehre

Ziel des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre („Qualitätspakt Lehre“) ist eine Verbesserung der Betreuung der Studierenden und der Lehrqualität an Hochschulen. Dafür werden zwischen 2011 und 2020 rund zwei Milliarden Euro zur Verfügung gestellt. Gefördert werden derzeit 186 Hochschulen aus allen 16 Ländern (<http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/1294.php>).

In den Richtlinien zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre vom 10. November 2010 heißt es:

*„Die Bundesregierung und die Regierungen der Länder der Bundesrepublik Deutschland haben den Hochschulpakt 2020 um ein Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre erweitert. Das Programm soll, ohne die Aufnahmekapazitäten zu erhöhen, eine Unterstützung leisten, **um die Betreuung der Studierenden und die Lehrqualität in der Breite der Hochschullandschaft zu verbessern und die Erfolge der Studienreform zu sichern.**“*

11 Eine Übersicht der geförderten Hochschulen und einer Beschreibung ihrer Projekte findet sich unter <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/1316.php>

12 Unter der Gruppe der „managerial professionals“ subsumieren sich die in den vergangenen Jahren zunehmend an Hochschulen eingestellten Mitarbeiter, die für Supporteinrichtungen aber auch in der einzelnen Fakultäten Aufgaben im Bereich Lehrorganisation, Qualitätssicherung oder Service wahrnehmen.

Hierfür benötigen Hochschulen zusätzliches, für die Aufgaben in Lehre, Betreuung und Beratung qualifiziertes Personal. Ziele des Programms sind eine **Verbesserung der Personalausstattung** von Hochschulen für Lehre, Betreuung und Beratung, die Unterstützung von Hochschulen bei der **Qualifizierung bzw. Weiterqualifizierung ihres Personals** für die Aufgaben in Lehre, Betreuung und Beratung sowie die **Sicherung und Weiterentwicklung einer qualitativ hochwertigen Hochschullehre.**"

Gegenstand der Förderung sind u.a. „2.3 Maßnahmen zur weiteren Optimierung der Studienbedingungen und zur Entwicklung innovativer Studienmodelle, insbesondere zur Erhöhung des Praxisbezugs bei Bachelor- Studiengängen oder zur Ausgestaltung der Studieneingangsphase im Hinblick auf eine heterogener zusammengesetzte Studierendenschaft.“

Beantragte Maßnahmen werden danach bewertet, ob sie mit Blick auf die spezifische Ausgangslage und den begründeten Bedarf der einzelnen Hochschule zur Erreichung der genannten Programmziele geeignet sind.

„Dabei werden insbesondere folgende Kriterien berücksichtigt:

- a) **Qualitativer Mehrwert** im Vergleich zur dargelegten Ausgangslage,
- b) **Konsistenz sowie Einbettung in Profil und Leitbild der Hochschule,**
- c) Überlegungen zur bedarfsgerechten **Nachhaltigkeit** der Maßnahmen,
- d) Überlegungen der Hochschulen zur **Prozessbegleitung und Zielerreichung,**
- e) im Falle einer gemeinsamen Antragstellung mehrerer Einrichtungen die Synergie und der strukturelle Mehrwert der Kooperation,
- f) bei Maßnahmen nach Nummer 2.2 Buchstabe e dieser Richtlinien die externe Vernetzung des Verbundes und die Leistungsfähigkeit der Verbundpartner im jeweiligen Gebiet.“

(vgl. http://www.qualitaetpakt-lehre.de/_media/Programm-Lehrqualitaet-BMBF-Richtlinien.pdf; Hervorhebung durch die Verfasser des Fachgutachtens).

2.2. Zum Wandel im Grad der Evidenzbasierung hochschulischer Konzepte im Umgang mit Heterogenität

Analysiert man die *bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* vorgeschlagenen Konzepte zum Umgang mit Heterogenität und zum Abbau von Bildungsungleichheiten an Hochschulen unter dem Gesichtspunkt der *Evidenzbasierung*, so muss festgestellt werden, dass diese vorwiegend auf Vorschlägen von Verbandsvertretern und einzelnen Wissenschaftlern bzw. Lehrenden basieren, die in Teilen mit Praxisbeispielen und Erfahrungen aus lokalen Projekten fundiert werden. Sofern empirische Studien berichtet werden, handelt es sich in der Regel um formative Evaluationen und nicht-kontrollierte Fallstudien meist an einem Standort. Darüber hinaus finden sich beschreibende Arbeiten sowie Meinungen und Überzeugungen von im Feld der Hochschuldidaktik angesehenen Autoritäten (vgl. etwa die Beiträge des Arbeitskreises für Hochschuldidaktik¹³). Eingebettet in gängige Evidenzklassen¹⁴ sind die meisten Vorschläge somit auf

13 Der Arbeitskreis für Hochschuldidaktik gründete sich in den 1960er Jahren, in denen die Hochschuldidaktik einen starken Aufschwung erlebte. Im Zuge dieser Entwicklung wurden zahlreiche Zentren für Hochschuldidaktik und standortübergreifende Netzwerke etabliert. Der mehrheitlich verfolgte Ansatz, die bestehende Lehr-Lern-Kultur kritisch-konstruktiv zu begleiten, geriet jedoch immer mehr im Konflikt zu der Erwartung einer systemunterstützenden Service-Einrichtung. So wurden zum Ausgang des 21. Jahrhunderts viele Einrichtung aufgelöst und, wenige Jahre später, unter neuer Bezeichnung sowie veränderten personellen und institutionellen Konstellationen wieder eingerichtet. Nach wie vor bündelt indes die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD) die Aktivitäten von hochschuldidaktisch Interessierten, in der 2006 gegründeten Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) werden indes hochschuldidaktische zusammen mit weiteren Themen der Hochschulforschung jährlich auf Tagungen und bei weiteren Veranstaltungen diskutiert und diffundiert.

den unteren Stufen (IV und V) einzuordnen, d.h. sie basieren auf der Expertise Einzelner und nicht auf eine bestmögliche externe Evidenz aus systematischer Forschung.

Dieser Sachverhalt erklärt sich vor dem Hintergrund, dass die Hochschulforschung in dem betrachteten Zeitfenster schwerpunktmäßig von Vertretern Hochschuldidaktischer Zentren und außeruniversitären Einrichtungen (wie HIS, CHE usw.) betrieben wurde, die sich ihrem Auftrag gemäß vorrangig der Initiierung und Begleitung von innovativen Projekten vor Ort (i.S. einer *institutional research*¹⁵) bzw. der Politikberatung widmeten. Positiv führten dies und die disparaten fachlichen Hintergründe der Protagonisten dazu, dass die Hochschulforschung von Anfang an als ein genuin interdisziplinäres Feld verstanden wurde und sowohl normative als auch praxeologische Gesichtspunkte stets mitgeführt wurden. Problematisch war, dass die Ressourcen für grundlagenwissenschaftliche Studien begrenzt waren und die Vernetzung mit den Fachwissenschaftlern in den jeweiligen Fakultäten aufgrund einer mangelnden institutionellen Verankerung oft punktuell blieb. Auch war der Stellenwert von Interdisziplinarität im Wissenschaftssystem geringer als heute und die damalige Bildungsforschung stand – im Rückblick betrachtet – im Schatten der bildungspolitischen „Deutungshoheit“ einer eher theoretisierenden und qualitativ ausgerichteten Erziehungswissenschaft.

Die gegenwärtige Situation stellt sich aufgrund wissenschaftsinterner und bildungspolitischer Entwicklungen, die nicht zuletzt durch den sogenannten PISA-Schock angestoßen wurden, sehr viel disparater dar. So finden sich inzwischen Forschungsprojekte, die Studienverläufe und Studienerfolge (auch) unter dem Gesichtspunkt von Diversität analysieren (zum Beispiel das USuS-Projekt an der Universität Hamburg; vgl. <http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/>), sowie zahlreiche konzeptuelle Beiträge zum Umgang mit Heterogenität (z.B. Knauf, 2013, Leichsenring, 2011, Webler, 2013). Daneben liegen Surveys von außeruniversitären Einrichtungen wie dem HIS (jetzt DZHW) vor, die auf umfänglichen (allerdings meist querschnittlichen) Datensätzen basieren. Zunehmend finden sich auch einzelne Projekte und Publikationen, die eine standortübergreifende empirische Prüfung von Wirkungsannahmen beinhalten, welche aus aktuellen Theorien relevanter Bezugsdisziplinen hergeleitet wurden.

Maßgeblich für diese Weiterentwicklung dürfte nicht zuletzt der vom BMBF offensiv betriebene Auf- und Ausbau der deutschen Hochschulforschung sein, der so begründet wird:

„Insbesondere ist mit der insgesamt stark gestiegenen gesellschaftlichen Bedeutung von tertiärer Bildung und Forschung bislang kaum eine entsprechende Entwicklung in der Forschung über die tertiäre Bildung und Forschung erkennbar. Die defizitäre Gesamtforschungslage der Wissenschafts- und Hochschulforschung bezieht sich dabei sowohl auf die Theoriebildung, als auch auf theoriegeleitete empirische Analysen, die Methoden- und Indikatorenentwicklung sowie die dazugehörigen Infrastrukturen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat vor diesem Hintergrund vor einiger Zeit damit begonnen, seine Förderung der angewandten Forschung über Hoch-

14 Unterschieden werden folgende Stufen: **Stufe Ia:** Wenigstens eine Metaanalyse auf der Basis methodisch hochwertiger randomisierter, kontrollierter Studien (RCT); **Stufe Ib:** wenigstens ein ausreichend großer, methodisch hochwertiger RCT; **Stufe IIa:** wenigstens eine hochwertige Studie ohne Randomisierung; **Stufe IIb:** wenigstens eine hochwertige Studie eines anderen Typs, quasi-experimenteller Studie; **Stufe III:** mehr als eine methodisch hochwertige nichtexperimentelle Studie wie etwa Vergleichsstudien, Korrelationsstudien oder Fall-Kontroll-Studien; **Stufe IV:** Meinungen und Überzeugungen von angesehenen Autoritäten (aus klinischer Erfahrung); Expertenkommissionen; beschreibende Studien; **Stufe V:** Fallserie oder eine oder mehrere Expertenmeinungen.

15 Unter dem sehr breit gefassten Terminus „institutional research“ werden alle Forschungsarbeiten subsumiert, die auf Basis lokal gewonnener Datensätze unmittelbar relevante Informationen für Planungs- und Entscheidungsfindungsprozesse in Schulen und Hochschulen bereitstellen.

schulen und das Wissenschaftssystem mit einem gesonderten Förderschwerpunkt "Hochschulforschung" in seinem Umfang deutlich zu erweitern und insbesondere zu systematisieren. Bislang wurden in diesem Kontext vier jeweils thematisch unterschiedlich fokussierte Förderlinien realisiert und in den Jahren 2008 bis 2013 Fördergelder in Höhe von insgesamt ca. 40 Mio. € zur Verfügung gestellt."
(<http://www.bmbf.de/foerderungen/22801.php>).

Die Anfang des 21. Jahrhunderts als unbefriedigend bewertete Gesamtforschungslage hat in den letzten Jahren nicht nur zu intensiveren Forschungsbemühungen, sondern auch zur Neugründungen von Einrichtungen geführt, die sich (u.a.) der Analyse von Bildungsverläufen auch an der Schwelle zum tertiären Sektor verschreiben (z.B. Etablierung von NEPS und BIKS als Leibniz-Institut). Sie ging ferner mit einer Reorganisation von etablierten außeruniversitären Einrichtungen (wie der Umwandlung der HIS Hochschul-Informationen-System GmbH in das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, DZHW) einher.

Vor diesem Hintergrund ist zu erwarten, dass sich die deutsche Hochschulforschung in den nächsten Jahren immer stärker zu einer anwendungsorientierten, international ausgerichteten Disziplin weiterentwickeln wird, in der grundlagentheoretische Erkenntnisse aufgegriffen und anwendungsorientiert in einem interdisziplinären, an strikten forschungsmethodischen Standards¹⁶ orientierten Zugang bearbeitet werden. Der Grad der Evidenzbasierung der Hochschulforschung sollte hierdurch deutlich steigen.

2.3. Zur Nachhaltigkeit und Generalisierbarkeit früherer und gegenwärtiger Konzepte im Umgang mit Heterogenität an Hochschulen

Für eine größere *Nachhaltigkeit* gegenwärtiger im Vergleich zu früheren Strategien des Umgangs mit Heterogenität spricht neben den oben angesprochenen Fortentwicklungen in der Hochschulforschung, dass diese Thematik gerade im Rahmen des Qualitätspakts Lehre offensiv von Seiten der Hochschulen aufgegriffen wurde und nur diejenigen Anträge eine absehbare Chance auf Förderung hatten, die von der jeweiligen Hochschulleitung dauerhaft unterstützt werden und deren Strategieplan integrierte Fördermaßnahmen vorsah (siehe Exkurs in Abschnitt 2.1.). Dementsprechend enthalten viele der hier vorgelegten Konzepte auch eine Reihe von institutionellen Vorkehrungen, die auf eine Optimierung der *Studienbedingungen* gerichtet sind und damit notwendige, wenn gleich vermutlich nicht hinreichende Bedingungen des *Lehrerfolgs* adressieren. Allerdings werden gerade diese Maßnahmen zur organisationalen Steuerung nur selten mit wissenschaftlichen Theorien und Erkenntnissen (etwa der betriebswirtschaftlichen Personalentwicklung oder der Organisationssoziologie und -psychologie) begründet (vgl. dazu auch Abschnitt 3.4.3).

16 Die sogenannten „Gold-Standards“ in der Interventions- und Evaluationsforschung sehen beispielsweise Power-Analysen zur Bestimmung der mindestens notwendigen Stichprobenumfänge vor, die detaillierte Aufschlüsselung von *response rates*, die randomisierte Aufteilung auf Experimental- und Kontrollgruppen (wobei es sich bei letzteren möglichst um Wartekontrollgruppen oder Teilnehmern an theoretisch begründeten, alternativen Intervention handeln sollte) und den Einsatz von Erhebungsinstrumenten mit nachgewiesener psychometrischer Güte vor. Die „Gold-Standards“ in nicht- oder quasi-experimentellen Feldstudien heben auf längsschnittliche Datensätze mit nachweisbar geringen (selektiven) drop-outs, den Einbezug von multiplen Informanten, die Berücksichtigung geschachtelter Daten mittels Mehrebenenanalyse, die Imputation fehlender Werte und den Einsatz sophistizierter Analyseverfahren zur Prüfung von Kausalannahmen (wie Strukturgleichungsmodelle oder latente Wachstumskurven und Profilanalysen) vor.

Unter dem Aspekt der *Generalisierbarkeit* ist zu berücksichtigen, dass es sich bei den vor der Jahrtausendwende vorgelegten Arbeiten überwiegend um deskriptiv angelegte Surveys oder auch explorative (Fall-)Studien handelte. Zudem waren frühere Arbeiten oftmals im Bereich der Hochschul*didaktik* angesiedelt und von dem hier betont gesellschaftskritischen Anspruch geprägt (Huber, 1999). So wurden eher Bezüge zu bildungs- und gerechtigkeits-theoretischen, rechtsphilosophischen, soziologischen oder feministischen Ansätze hergestellt als zu Modellen und Ansätzen der empirischen Bildungsforschung (z.B. der Wissens- und Instruktionspsychologie, der Interventions- oder Evaluationsforschung), obwohl diese bereits zum damaligen Zeitpunkt eine Fülle an randomisiert-kontrollierten Studien und erste Meta-Analysen lieferte.

Inzwischen haben breitbandige Förderinitiativen maßgeblicher Drittmittelträger (BMBF, DFG, Stiftungen) dazu beigetragen, dass von Forschern aus unterschiedlichsten Disziplinen mit Rückgriff auf aktuelle Theorien und weiterentwickelte Forschungsmethoden ihres Fachs neue Erkenntnisse zu den Bedingungen, Merkmalen und Erträgen „guter Hochschullehre“ vorgelegt und hierauf basierte Empfehlungen formuliert wurden (z.B. Becker, Krücken & Wild, 2012; Nickel, 2011). Insofern kann von einem (nach wie vor anhaltenden) Aufwachsen generalisierbarer Erkenntnisse gesprochen werden.

Zusammenfassend bleibt bis hierin festzuhalten, dass Debatten rund um Fragen von Heterogenität/Chancengleichheit/Inklusion sowohl Ende der 1960 Jahre als auch Anfang 2000 jeweils an *Intensität* gewonnen haben, weil bildungswissenschaftliche Erkenntnisse auf volkswirtschaftlich problematische Sachverhalte aufmerksam machten. Dass diese Diskurse indes erst in den letzten Jahren den Hochschulbereich erreichten, spricht dafür, dass der politisch gewünschte Anstieg der Studierendenzahlen und die (allein dadurch) wachsende Heterogenität der Studierendenschaft nunmehr quantitative und qualitative Dimensionen erreicht hat, die nach *konzeptuellen* Lösungen verlangen.

Unseren Recherchen zufolge stellt die Tatsache, dass Heterogenität – gleich wie sie gefasst wird – aktuell einen zentralen Stellenwert in den *strategischen* Überlegungen von Hochschul(leitung)en einnimmt, ein Novum dar. Inhaltlich wird dabei die aktuell drängende Frage fokussiert, wie Studierende mit heterogenen Eingangskompetenzen so abgeholt und unterstützt werden können, dass die anfängliche *Leistungsstreuung* verringert wird und möglichst viele zu einem *erfolgreichen Studienabschluss* geführt werden können.

Der Zugang zu Diversity ist somit von einem spezifischen (funktionalen, problemorientierten) Verständnis geprägt, welches aus der Perspektive der inklusiven Pädagogik als verkürzt, einseitig oder affirmativ beurteilt werden mag. Bedenkt man allerdings, dass nicht nur der Staat und die jeweilige Hochschule, sondern auch der/die Einzelne von einem abgeschlossenen Studium profitiert, kann die in der Praxis vordringlich angestrebte Angleichung von Leistungsunterschieden als eine gesamtgesellschaftlich produktive Strategie des Umgangs mit Bildungsungleichheiten gewertet werden, die nicht zuletzt auch die systeminhärente – und durch den dezidierten Auftrag einer Ausschöpfung von Begabungsreserven forcierte – Spannung zwischen der Allokations- und Sozialisationsfunktion von Bildungseinrichtungen zu entschärfen vermag.

Vor diesem Hintergrund werden in Abschnitt 3.4. Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung zu der Frage zusammengefasst, was Lehr-Lern-Settings auszeichnet, die (im Sinne von Diversität bzw. Inklusion) zur bestmöglichen Leistung jedes einzelnen führen. Die hier herausgearbeiteten Qualitätsmerkmale werden in unserem skizzierten Zukunftsszenario aufgegriffen (Kapitel 5), hier aber durch weitergehende Aspekte einer diversitätssensiblen (inklusive) Hochschule der Zukunft ergänzt.

3. Gute heterogenitätsorientierte Lehre im Licht der empirischen Bildungsforschung

In diesem Kapitel wird (in Abschnitt 3.1.) zunächst anhand statistischer Daten aufgezeigt, welche Teilgruppen von Studierenden heute die Heterogenität im Hochschulbereich ausmachen, inwiefern sich deren Anteil und Lage im Verlauf der letzten Jahrzehnte verändert hat und dass sich Fragen des Umgang mit leistungsbezogener Heterogenität nicht an allen Standorten gleich drängend stellen (vgl. Abschnitt 3.2). Sodann wird erläutert, warum zu deren Beantwortung auf Erkenntnisse der internationalen Bildungsforschung zurückgegriffen werden muss und kann (vgl. Abschnitt 3.3.).

Auf Basis des empirischen Forschungsstandes wird konstatiert, dass soziale Segregationsprozesse die Kehrseite institutioneller Leistungsdifferenzierung sind und eine stärkere Entkopplung von Herkunft und Leistung in wenig differenzierten Bildungssystemen möglich ist. Dabei sind – auf der Ebene der einzelnen Institutionen – organisationale Rahmenbedingungen als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen für gute Lehre zu verstehen. Denn für den Lern- und Leistungserfolg sind vor allem Prozessmerkmale auf der Unterrichtsebene prognostisch bedeutsam, wobei speziell Lerner mit ungünstigeren Eingangsvoraussetzungen von leistungsheterogenen Lehr-Lern-Settings profitieren und auf angepasste Unterstützungs- und Betreuungsangebote angewiesen sind.

Nicht zuletzt weil Deutschland als Hochtechnologiestandort und Exportland in besonderem Maße auf eine bestmögliche Ausschöpfung von Begabungsreserven angewiesen ist, wird an alle staatlichen Bildungseinrichtungen die Erwartung herangetragen, dass sie schicht- bzw. milieubedingte Unterschiede in den (Eingangs-)Leistungen ihrer Adressaten kompensieren und sekundäre Disparitäten minimieren. Besonders gefordert ist jedoch das Hochschulwesen, da sich zum einen gerade die Erhöhung des Anteils von Hochqualifizierten volkswirtschaftlich auszahlt, zum anderen aber die Studienanfängerquote in Deutschland mit 46% immer noch unter dem OECD-Schnitt von 60% liegt und die Zahl der Erwerbstätigen mit tertiärer Ausbildung in Deutschland langsamer wächst als in anderen OECD-Ländern (OECD, 2013).

Um das in Deutschland vorhandene Potenzial effektiver auszuschöpfen, ist – wie von der OECD empfohlen – vor allem Studienberechtigten aus einkommensschwachen oder bildungsfernen Familien und Studierwilligen mit beruflichen Qualifikationen der Weg in das Studium zu ebnen. Die Einlösung der pädagogischen Maxime, jeden Lernenden „da abzuholen wo er/sie steht“, steht nunmehr also unter dem Vorzeichen, dass die absolute Zahl der Studierenden ein bislang unerreichtes Rekordmaß erreicht hat¹⁷ und die Studierendenschaft in *vielerlei* Hinsicht heterogener geworden ist.

¹⁷ An dieser Stelle sei auch auf die inzwischen schon „traditionelle Problemlage“ der chronischen Unterfinanzierung der Hochschulen verwiesen. Sie führt dazu, dass inzwischen Studierende in einem Betreuungsverhältnis ausgebildet werden, das der Bezeichnung Massenuniversität/- fachhochschule entspricht. Zeitgleich sahen sich die Hochschulen und ihre Lehrenden in den letzten Jahren zusätzlich mit neuen prozessierenden Herausforderungen (wie z.B. Autonomiewerdung der Hochschulen, Bologna, Exzellenzinitiative usw.) konfrontiert. Auf beide Aspekte können wir hier aus Raumgründen nicht näher eingehen.

3.1. Quantitative und qualitative Veränderungen in der Heterogenität der Studierendenschaft

Analysen der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012) zufolge erreicht mittlerweile fast die Hälfte der Schulabsolventen eine allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife, von denen wiederum rund drei Viertel ein Hochschulstudium beginnen. Es ist zu erwarten, dass sich diese Entwicklung fortsetzt. Im Wintersemester 2012/2013 stieg die Zahl der Studierenden auf einen bisherigen Höchststand von 2,5 Millionen (Destatis, 2012), was vor dem Hintergrund der doppelten Abiturjahrgänge in Folge der Einführung von G8 zu sehen ist. Allerdings hat die Kultusministerkonferenz ihre Hochrechnung der zukünftigen Studienanfängerzahlen jüngst erneut nach oben korrigiert (KMK, 2014). Weil die Zahl der Studienanfänger aus dem Ausland und die der Schulabsolventen, die das Abitur erreichen, weiter zunimmt, wird inzwischen davon ausgegangen, dass bis 2019 die Zahl der Studienanfänger mit jährlich etwa 500.000 bundesweit auf hohem Niveau bleibt. Erst danach sei ein allmählicher Rückgang auf 465.000 Studienanfänger im Jahr 2025 zu erwarten.

Es erklärt sich von selbst, dass mit dem Anwachsen des Studierendenbergs der Anteil der noch vor 50 Jahren „typischen“ Klientel der Hochschulen (männlich, sozial privilegiert usw.) immer weiter zurückgeht. Nur auf Basis einer *qualitativen* Beschreibung der veränderten Zusammensetzung der Studierendenschaft ist jedoch abschätzbar, ob und welche Herausforderungen sich aus der steigenden Heterogenität für die Neugestaltung der Lehr- und Studienbedingungen ergeben. Aus diesem Grund beschreiben wir im Folgenden Veränderungen im Anteil, aber auch in der Lage unterschiedlicher Subgruppen von Studierenden.

Geschlechterunterschiede

Bekanntlich ist der Anteil weiblicher Studierender im Verlauf der letzten Jahrzehnte kontinuierlich und in beachtlicher Weise gestiegen: Waren 1960 noch 22,4% und damit nur gut ein Fünftel der Studierenden an wissenschaftlichen und technischen Hochschulen weiblich (DSW, 1973), ist das Geschlechterverhältnis mit 47,4% Frauen an deutschen Hochschulen (Statistisches Bundesamt, 2013a) inzwischen fast ausgeglichen. Der Anteil der weiblichen Studierenden an den Fachhochschulen ist durchgängig geringer, aber in etwa gleichem Maße gestiegen (vgl. Abb. 1).

In früheren Zeiten betonte Ungleichheiten zulasten der Mädchen sind somit weitgehend aber nicht vollständig behoben. Denn obwohl junge Frauen inzwischen häufiger die allgemeine Hochschulreife als männliche Gleichaltrige (Statistisches Bundesamt, 2014) erlangen, nehmen sie ein Studium seltener auf als diese. Noch gewichtiger ist, dass der Anteil der Studienanfängerinnen in den Sprach- und Kulturwissenschaften bei über 70% liegt, wohingegen er in den Ingenieurwissenschaften lediglich rund 21% beträgt (Statistisches Bundesamt, 2013a). Junge Frauen sind also speziell in den MINT-Fächern, die hervorragende Berufsaussichten bieten, weiterhin unterrepräsentiert.

Inwiefern die Angleichung des Geschlechterverhältnisses mit einer wachsenden Leistungsstreuung bei Studienanfängern einhergeht, ist schwierig zu beurteilen. Einerseits sind Schülerinnen mittlerweile am Gymnasium leicht überrepräsentiert und erzielen bessere Abiturnoten als ihre männlichen Mitschüler. Andererseits zeigen internationale Vergleichsstudien, dass 15jährige Mädchen in Deutschland und vielen anderen Ländern durchschnittlich geringere Kompetenzwerte in mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereichen erreichen als gleichaltrige Jungen. Die Verteilungen der Kompetenzscores für die Geschlechter überlappen sich jedoch

weitgehend, lediglich in der obersten Leistungsgruppe sind Jungen etwas häufiger vertreten (zuseh. Sälzer et al., 2013). Insgesamt können Studentinnen damit selbst in den MINT-Fächern schwerlich als eine unter Leistungsgesichtspunkten „risikobehaftete“ Teilpopulation betrachtet werden – genderbezogene Probleme betreffen vielmehr die (geschlechtsspezifische) Nachfrage nach Studiengängen und die nachgelagerte Frage, inwiefern es in Studiengängen mit extremen Ungleichverteilungen der Geschlechter gelingt, eine Studien- und Lehr-Lern-Kultur zu schaffen, die frei von (mehr oder minder subtilen Formen der) Diskriminierung ist und auch geschlechtsspezifische Interessen, Motivlagen und Selbsteinschätzungen berücksichtigt.

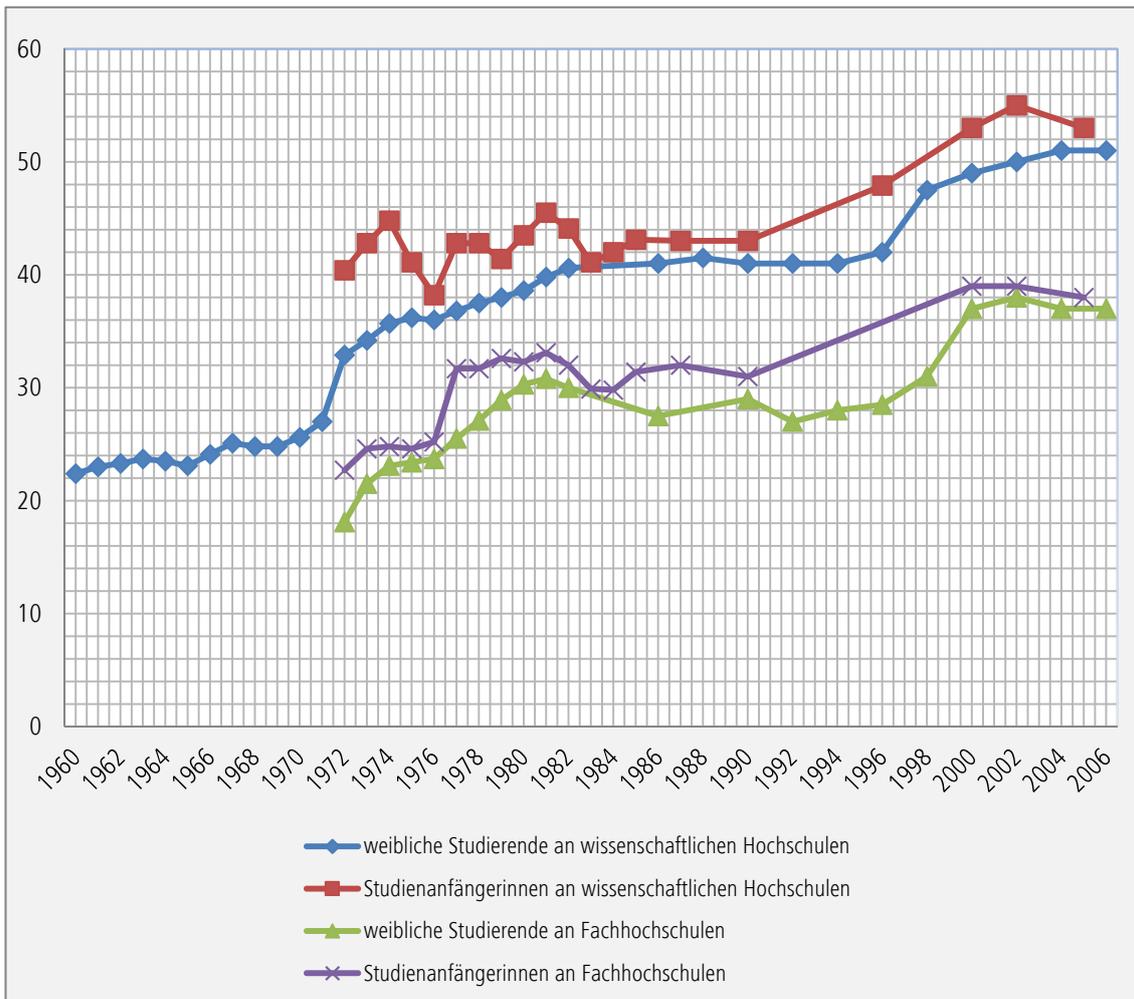


Abbildung 1: Entwicklung weiblicher Studierender und Studienanfängerinnen an Fachhochschulen und wissenschaftlichen Hochschulen (Universitäten & technischen Hochschulen 1960 – 2006. Quellen: 7.-18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, eigene Darstellung).

Sozio-ökonomischer Status und Bildung der Eltern

Betrachtet man den sozio-ökonomischen Status Studierender über den Zeitraum der letzten vier Jahrzehnte hinweg, ist ein leichter prozentualer Anstieg der Studierenden aus sogenannten bildungsfernen Schichten an den Hochschulen zu verzeichnen, der aber vor dem Hintergrund zu sehen ist, dass sich im gleichen Zeitfenster der Anteil dieser Schichten an der Gesamtbevölkerung verringert hat. Abb. 2 veranschaulicht diese gegenläufigen Trends anhand des Anteils

der Arbeiterhaushalte an der deutschen Gesamtbevölkerung und des Anteils der Studierenden, die als Beruf des Vaters „Arbeiter“ angaben.

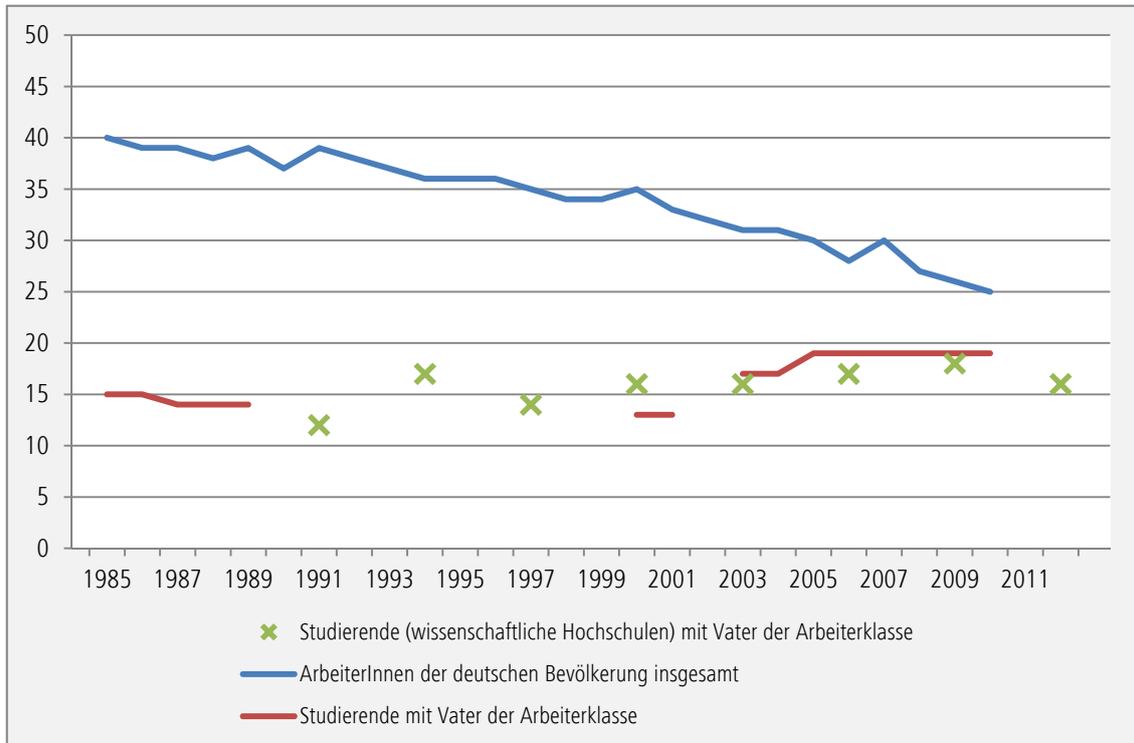


Abbildung 2: Entwicklung der Arbeiter in der deutschen Bevölkerung insgesamt sowie der Studierenden mit Vater in der Arbeiterklasse, nach Cortina, Baumert, Leschinsky, Mayer & Trommer 2008, sowie ergänzt um Daten der Sozialerhebungen des DSW 13.- 20., eigene Darstellung.

Insgesamt kann somit eine relative Öffnung der Hochschulen für Studienberechtigte aus sozial weniger privilegierten Elternhäusern konstatiert werden. Doch obwohl niedrigere Schichten absolut gesehen von der Bildungsexpansion und dem Ausbau der Hochschulen profitiert haben, weichen die Anteile von Studierenden aus verschiedenen Schichten nach wie vor stark voneinander ab. Bis heute nimmt nicht einmal jedes vierte Kind aus einem Nicht-Akademiker-Haushalt ein Hochschulstudium auf, dagegen gilt dies für 77 von 100 Kindern aus Akademiker-Familien (DSW, 2012). Der sogenannte „Fahrstuhleffekt“ hat also lediglich zu einer *relativen* Erhöhung der sozialen Heterogenität geführt.

In diesem Zusammenhang sind auch die weiter unten noch näher beschriebenen Unterschiede in der Klientel von Universitäten und Fachhochschulen zu beachten. Durchgehend über die letzten Jahre und Jahrzehnte hinweg war die Gruppe der Studierenden aus sozio-ökonomisch weniger privilegierten Elternhäusern an Fachhochschulen stärker vertreten als an Universitäten, wo umgekehrt Studierende aus Akademikerhaushalten überrepräsentiert waren. Offensichtlich attrahieren Universitäten also nach wie vor stärker Studierende aus gehobenen (Bildungs-)Milieus und sind damit in geringerem (wenn auch zunehmendem) Maße mit sozialen Disparitäten konfrontiert als Fachhochschulen. Dies spiegelt sich auch in der von Schomburg, Flöther und Wolf (2012) durchgeführten Befragung von Hochschulangehörigen wieder. Lehrende an Fachhochschulen berichten danach in deutlich höherem Maße als ihre Kolleginnen und Kollegen an Universitäten über Umsetzungserfolge bei der Erhöhung der Durchlässigkeit, z.B. beim Ausbau der Zugangsmöglichkeiten für Studierende ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung.

Weil in Deutschland die soziale Herkunft auf das Bildungsverhalten, den Bildungserfolg und den Kompetenzerwerb von Grund- und Sekundarstufenschülern durchschlägt (ausführlicher dazu vgl. auch Abschnitt 3.4.), liegt es nahe, auch die von Hochschullehrenden vermehrt konstatierten Lern- und Leistungsprobleme interpretativ in den Rahmen einer politisch forcierten Erhöhung des Anteils Studierender an allen Schulabsolventen zu stellen, der auf die Ausschöpfung von „Begabungsreserven“ auch in sozial niedrigeren Schichten abzielt.

Unter dem Aspekt von Diversity ist ein solches Argumentationsmuster durchaus zwiespältig. Einerseits ist kritisch einzuwenden, dass hiermit wiederum auf ein singuläres und bloß formales Differenzmerkmal (Schichtzugehörigkeit) abgehoben wird, ohne dass verlässliche Erkenntnisse über Unterschiede im Studierverhalten, in der Kompetenzentwicklung oder gar über deren Begründung vorliegen. Zudem wird das Gewicht dieses Differenzmerkmals möglicherweise überbetont, wenn aufgrund moderater Zusammenhänge zwischen Schicht und Leistung sozial wenig privilegierte Teilgruppen gewissermaßen unter "Generalverdacht" gestellt werden. Andererseits vermag eine bewusste Anerkennung der vielschichtigeren sozialen Hintergründe heutiger Studierender und eine reflektierte Auseinandersetzung mit (Befunden zu) den Ursachen und Folgen schichtspezifischer Sozialisations- und Bildungsprozesse dazu beitragen, dass die Ausgestaltung von Studien- und Lehr-Lern-Bedingungen stärker unter dem Gesichtspunkt der *Passung* von Angebot und Nachfrage betrachtet wird und mithin Unterschiede in milieu geprägten Erwartungen sowie Wahrnehmungs- und Deutungsgewohnheiten auf Seiten Lehrender und Lernender überwunden werden.

Studierende mit Migrationsstatus und internationale Studierende

Mithilfe der Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes lässt sich am besten die (veränderte) kulturelle Vielfalt auf dem Campus nachzeichnen. Die aktuelle Erfassung des *Migrationsstatus* (DSW, 2012) sieht eine Unterscheidung von fünf Teilgruppen vor:

1. zu den *Bildungsinländer(innen)* zählen Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im deutschen Bildungssystem erworben haben
2. eingebürgerte Studierende, die ihre ursprüngliche Staatsangehörigkeit zugunsten der deutschen aufgegeben haben
3. Studierende mit einer doppelten Staatsangehörigkeit (deutsche und andere)
4. deutsche Studierende mit mindestens einem Elternteil, der eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt
5. deutsche Studierende, deren Eltern beide die deutsche Staatsangehörigkeit haben und von denen mindestens ein Elternteil (und ggf. der Studierende selbst) im Ausland geboren wurde.

Der 20. Sozialerhebung zufolge betrug im Jahre 2012 der Anteil der Studierenden mit *Migrationsstatus* insgesamt 23 Prozent. Ein Vergleich mit früheren Prozentzahlen verbietet sich leider, da der Migrationsstatus von Studierenden in der Vergangenheit immer wieder unterschiedlich ge- und erfasst wurde.

Inwiefern bei dieser, in sich heterogenen Studierendengruppe von eingeschränkten sprachlichen und lernbezogenen Eingangsvoraussetzungen auszugehen ist, lässt sich derzeit nicht seriös beurteilen. Auffällig ist, dass unter den Studienabbrechern überproportional häufig Studierende mit Migrationshintergrund sowie Studierende aus nicht akademischen Haushalten

vertreten sind. Auch die Ergebnisse der international vergleichenden PISA-Studien stützen diese tentativ eine Klassifizierung von Lernern mit Migrationshintergrund als „potentieller Risikogruppe“. Gleichzeitig machen sie jedoch auf erhebliche Unterschiede im Kompetenzerwerb und Bildungserfolg hierzulande anzutreffender Migrantengruppen aufmerksam. Zudem unterstreichen sie, dass Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund deutlich geringer ausfallen, wenn der sozio-ökonomische Status der Eltern kontrolliert wird. Die Aufenthaltsdauer und der Sprachgebrauch in der Familie trägt ebenfalls zur Varianzaufklärung bei, dies allerdings je nach Herkunftsland in unterschiedlich starkem Maße.

Betrachtet man die Herkunftsländer von Studierenden mit Migrationsstatus, sind Gebiete der russischen Föderation zahlenmäßig besonders stark vertreten, gefolgt von der Türkei, Polen, Italien, Griechenland, Österreich, den USA, Kroatien und Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawiens. Ähnlich wie im allgemeinbildenden Schulwesen spiegelt sich also auch hier, dass Deutschland ein klassisches Zielland für sozial wenig privilegierte aber aufstiegsorientierte Arbeitsmigranten ist. Dessen ungeachtet – oder gerade deshalb – sind Hochschulen gut beraten, die spezifischen Motivlagen und Bedarfe der einzelnen Migrantengruppen differenziert in den Blick zu nehmen.

Zu einer wachsenden kulturellen und ethnischen Vielfalt an deutschen Hochschulen trägt weiterhin der politisch gewollte Anstieg *internationaler Studierender* bei, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in einem anderen Land erworben haben und für ein Austauschsemester oder eine reguläres Studium nach Deutschland kommen. Im Wintersemester 2012/2013 umfasste diese Gruppe 282.201 Studierende, was einem Anteil von 8,4% entspricht (Statistisches Bundesamt, 2013b); ihr Anteil an der Studierendenschaft hat sich nach Angaben des Statistischen Bundesamtes (2013b) von Beginn der 1990er Jahre an (1991/1992: 112.870) bis heute mehr als verdoppelt. Dieser Trend dürfte anhalten, da unterschiedliche Kampagnen zur Anwerbung internationaler Studierender etwa im Bereich der MINT-Fächer geplant sind (Süddeutsche Zeitung, 2014).

Fast die Hälfte der internationalen Studierenden kommt aus einem anderen europäischen Land, darunter viele aus Osteuropa. Immerhin rund 31% der BildungsausländerInnen kommt aus Asien (Apolinarski & Poskowsky 2013). Sie alle dürfte nicht nur der gute Ruf der deutschen Hochschulen locken, sondern auch die Möglichkeit, in vielen anderen Ländern geforderte und drastisch steigende Studienbeiträge zu umgehen.

Unter Heterogenitätsaspekten ist anzumerken, dass internationale Studierende seltener als solche mit Migrationsstatus einen dauerhaften Verbleib in Deutschland anstreben – trotz gelockter rechtlicher Rahmenbedingungen bleibt nach Studienabschluss derzeit nur jeder Vierte internationale Studierende. Insofern dürften die Bemühungen deutscher Hochschulen zur Anwerbung von internationalen Studierenden weniger an dem Ziel eines Ausgleichs von Bildungsbenachteiligungen oder der Herausbildung eines bürgerschaftlichen Engagements auf Basis einer weltoffenen Haltung¹⁸ orientiert, sondern von der Motivation getragen sein, sich im internationalen Wettbewerb um die *besten Talente* aufzustellen. Mit anderen Worten steht die Gewinnung hoch leistungsmotivierter und leistungsfähiger Personen für den eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs im Zentrum, wodurch sich die Leistungsstreuung im oberen Bereich erhöhen dürfte.

18 Wie bereits Webler (2011) ausführt, hat die Bologna-Folgekonferenz in Bergen 2005 zu den Zielen des Studiums ausdrücklich „citizenship“ hinzugefügt. Diese Idee ist in dem in § 7 des Hochschulrahmengesetzes fixierten Erziehungsauftrag aufgegriffen, der eine umfassende Persönlichkeitsbildung vorsieht damit Studierende zu „verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt“ werden.

Beruflich Qualifizierte mit und ohne (Fach-)Abitur

Nach einem 2009 gefassten Beschluss der Kulturministerkonferenz wurden die Hochschulen deutschlandweit für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung geöffnet. Zu dieser Gruppe zählen vor allem Meister, Fachwirte (IHK) oder andere, im Rahmen ihrer Berufspraxis qualifizierte Personen, die sich aufgrund ihrer anerkannten beruflichen Erfahrung entweder fachungebunden oder fachgebunden an einer Hochschule einschreiben können. In den meisten Bundesländern sind bis zu 10% der Studienplätze eines Studienganges für diese Bewerbergruppe reserviert. Nach Angaben des Deutschen Studentenwerks verfügten 2012 allerdings gerade mal 1% der Studierenden über eine andere Hochschulzugangsberechtigung als die „klassische“ schulische (allgemeine oder fachgebundene) Hochschulreife (DSW 2012). Zu etwas höheren Prozentzahlen kommt eine Studie des Centrums für Hochschulentwicklung; hier lag der Anteil der Studienanfänger ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung 2011 bei 2,30% und erreichte im Jahr 2012 mit 2,52% einen neuen Höchststand (Dounq & Püttmann 2014). Insgesamt bleibt jedoch festzuhalten, dass diese Teilpopulation an vielen Standorten rein quantitativ (noch) nicht zu Buche schlägt.

Anders verhält es sich mit der Gruppe der Studierenden, die – überwiegend trotz Schulabschluss mit Hochschulzugangsberechtigung – vor der Aufnahme ihres Studiums eine berufliche Ausbildung absolviert hat. Sie macht aktuell immerhin rund ein Fünftel aller Studierenden aus, wobei der Anteil im Verlauf der letzten rund 20 Jahren leicht rückgängig ist – noch 1991 etwa verfügten 30% der Studierenden über eine berufliche Ausbildung.

Der Prozentsatz der Studierenden, die spätestens drei Monate nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ein Studium aufgenommen haben, liegt derzeit bei 35 Prozent. Die Gründe für einen verzögerten Studienbeginn der (Mehrheit der) übrigen Studienzugangsberechtigten eines Jahrgangs sind dabei vielfältig und reichen von unterschiedlich langen Auslandsaufenthalten, einem freiwillig absolvierten sozialen Jahr und beruflichen Zwischentätigkeiten bis hin zu „eingeschobenen“ Familienphasen (DSW, 2012). Schon hier wird somit erkennbar, dass heutige Studierendenkohorten keineswegs nur im Hinblick auf anfängliche Leistungsvoraussetzungen und bildungsbezogene Einstellungen streuen, sondern in steigendem Maße multiple Lebensziele verfolgen oder auch vereinbaren müssen. Besonders aufschlussreich sind in diesem Kontext die nunmehr seit mehr als 60 Jahren durchgeführten Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes, die Aufschluss über die veränderten Lebensumstände von Studierenden geben.

Studierende im Konflikt zwischen privaten, beruflichen und studiumsbezogenen Anforderungen

Der neuesten Sozialerhebung zufolge hatten 2012 rund 5% der Studierenden Kinder und standen somit vor der Aufgabe, eigene und externe Ausbildungserwartungen im Rahmen ihrer (subjektiv wahrgenommen und definierten) Erziehungsverantwortung auszubalancieren. Den spezifischen Belangen dieser Gruppe wird zwar versucht im Rahmen der Bemühungen um eine familiengerechte Hochschulen Rechnung zu tragen. Beispielsweise sehen Studienverordnungen angemessene Zeiten für Lehrveranstaltungen vor, werden Erziehungszeiten nicht nur in BAföG-Regelungen, sondern auch in Prüfungsordnungen berücksichtigt. Zudem betreiben viele Hochschulen inzwischen eigene Kitas für ihre Studierenden und Wissenschaftler. Trotzdem bleibt die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ein letztlich individuell zu meisternder Spagat, weil Öffnungszeiten von Kindertagesstätten oder anderen Betreuungseinrichtungen nicht hinreichend flexibel sind und die Schulferien oftmals in die Vorlesungszeit hineinreichen.

Rund 62% der Studierenden arbeiten neben dem Studium. Dass hierfür weniger steigende Standards in der Lebensführung von Studierenden maßgeblich sind, wird unter anderem an dem Umstand deutlich, dass rund ein Viertel der Studierenden mit monatlich weniger als 675 Euro auskommen muss. Offensichtlich ist also vielfach die finanzielle Unterstützung durch Eltern oder das BAföG unzureichend, welches im Fall eines Zweitstudiums und ggfs. auch bei Studienfachwechsel ohnehin wegfällt.

Für Wirbel sorgte 2011 die *Zeitlast*-Studie (Schumeister & Metzger, 2011), in der Studierende gebeten wurden, ihre studiumsbezogenen Aktivitäten über einen längeren Zeitraum in Tagebuchform zu protokollieren. Das Ergebnis wich von vorangegangenen Untersuchungen beispielsweise des Deutschen Studentenwerkes (DSW, 2009), in denen zeitliche Belastungen von 36 Wochenstunden oder mehr erfasst worden waren, deutlich ab: *Im Mittel* verwenden Studierende dieser Studie zufolge 23 Stunden pro Woche auf ihr Studium, bleiben also deutlich unter dem im Regelfall veranschlagten workload. Doch obwohl dieses Ergebnis breit zur Kenntnis genommen wurde, mündete es nicht in einer öffentlichen Diskussion um den Stellenwert der Regelstudienzeit als Leistungskriterium oder in ein forciertes Bemühen aller Hochschulen um die Schaffung von Studienangeboten, die stärker an den realen Lebenszusammenhängen vieler Studierender orientiert sind. So heißt es in den Empfehlungen der HRK-Mitgliederversammlung vom 19.11.2013:

„Hochschulen und besonders die Universitäten sollten Bachelor- und Masterangebote stärker als bisher entkoppeln und die Studierenden ermutigen, individuelle Bildungsbiographien anzustreben, die nicht notwendigerweise dem an Universitäten dominierenden 180+120 ECTS-Punkte-Modell entsprechen. (...) Viele Studierende benötigen flexible Rahmenbedingungen, wie z.B. Studienangebote, die in unterschiedlicher Geschwindigkeit zu studieren sind oder Teilzeit- und berufsbegleitende Studienprogramme.“ (vgl. <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/studienreform/>).

Wenn auch bisher nur rudimentär erfasst, macht die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes auf eine weitere, besonders stark belastete Gruppe aufmerksam: Etwa 7% der Studierenden sind – in ganz unterschiedlicher Form – gesundheitlich so beeinträchtigt, dass sich dies nachhaltig auf ihr Studium auswirkt. Die zahlenmäßig größte Gruppe (46%) berichtet von einer psychischen Erkrankung, gut ein Drittel (33%) leidet an einer chronischen somatischen Krankheit, 13% sind blind oder stark sehbeeinträchtigt, 11% in ihrer Mobilität eingeschränkt (DSW, 2012). Der Studienverlauf dieser somatisch und/oder psychisch beeinträchtigten Studierenden ist von einem häufigeren Wechsel des Studiengangs oder der Hochschule geprägt, mehr als dreimal so häufig (27% gegenüber 8%) kommt es zu einer zwischenzeitlichen Unterbrechung des Studiums.

Keine zuverlässigen Zahlen existieren derzeit über die Größe der Gruppe von Studierenden, die pflegebedürftige Angehörige (mit-)versorgen. Diese dürften derzeit noch eine Minderheit darstellen. Angesichts des demografischen Wandels und der stetigen Erhöhung der durchschnittlichen Lebensdauer ist aber davon auszugehen, dass diese Subgruppe in bedeutsamer Weise anwachsen wird.

Insgesamt erscheint es bei näherer Betrachtung der Gruppe der „nicht-traditionellen“ Studierenden also durchaus nachvollziehbar, wenn Hochschulen – trotz einer deutlichen Zunahme leistungsbeschränkter Studiengänge – eine wachsende *Leistungsstreuung* unter den Studienanfängern konstatieren und sich gefordert sehen, unterschiedliche Lernstände so rasch und so weit wie möglich anzugleichen. Die vorangehenden Betrachtungen unterstreichen aber auch, dass gerade die „nicht-traditionellen“ Studierenden eine in sich äußerst heterogene Gruppe

darstellen und selbst eine Kategorisierung von Untergruppen entlang einzelner Differenzmerkmale der realen Vielschichtigkeit der Stärken, Schwächen und Bedarfe dieser Personen kaum gerecht wird. Praxeologisch gewendet dürften Hochschulen also vor allem dann in der Lage sein, ihre Lehr- und vor allem Studienbedingungen bedarfsgerecht und frei von stereotypisierenden Zuschreibungen und Mutmaßungen zu gestalten und immer wieder neu anzupassen, wenn sie zum einen Monitoring-Systeme etablieren, die auf den Einzelfall herunter zu brechende Kompetenzverläufe abbilden, und zum anderen (individualisierte) Beratungsangebote bereitstellen, die nicht zuletzt dem wechselseitigen Feedback dienen.

3.2. Heterogenität – (k)eine Herausforderung für alle Hochschulen?

Dass deutsche Hochschulen in sehr unterschiedlichem Maße mit Heterogenität und daraus potentiell erwachsenden Problemen konfrontiert sind, lässt sich aus den im Qualitätspakt Lehre geforderten Bestandsaufnahmen ablesen. In amtlichen Statistiken wird vor allem deutlich, dass junge Erwachsene je nachdem, auf welchen Wegen sie ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, in systematisch variierender Zahl ein Studium an einer Universität vs. an einer Fachhochschule aufnehmen.

Bundesweit machen Personen mit allgemeiner Hochschulreife (Abitur) rund 83% und damit den nach wie vor größten Anteil unter den Hochschulzugangsberechtigungen aus. Der Anteil der Personen mit Fachhochschulreife (12%) oder einer fachgebundenen Hochschulreife (4%) fällt dagegen deutlich ab. Dessen ungeachtet finden sich unter den Studierenden an Fachhochschulen „nur“ 57% mit allgemeiner Hochschulreife, dafür aber 32% mit Fachhochschulreife und immerhin weitere 9% mit fachgebundener Hochschulreife (DSW, 2012).

Anhaltend unterscheidet sich auch der soziale Hintergrund von Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen. Gaben 1973 27% der Studierenden an Fachhochschulen als berufliche Stellung des Vaters „Arbeiter“ an, waren es an den Universitäten 11%. Im gleichen Jahr studierten an Fachhochschulen zu 15% junge Erwachsene, deren Vater Beamter war; an Universitäten waren es 27% (DSW, 1973). Rund vierzig Jahre später zeigt sich ein ähnliches, wenngleich abgeschwächtes Bild. Im Jahre 2012 belief sich der Anteil der Studierenden, deren Vater „Arbeiter“ ist, an Fachhochschulen auf 26 Prozent, an Universitäten auf 16 Prozent. Die jeweiligen Anteile der Studierenden mit verbeamteten Vätern betragen 11% an Fachhochschulen und 16% an Universitäten. Allerdings ist der Anteil der Studierenden, deren Vater Beamter im höheren Dienst ist, an Universitäten doppelt so hoch (DSW, 2012).

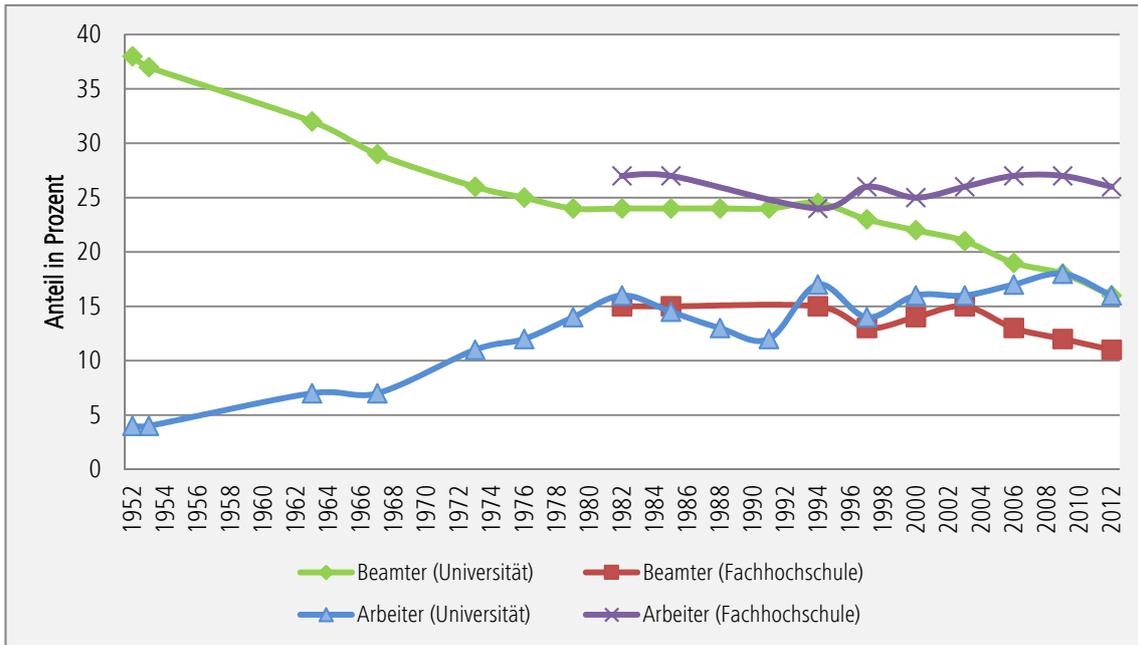


Abbildung 3: Anteil deren Vater Arbeiter/Beamter war, aufgeschlüsselt nach Fachhochschule und Universität, aus 7. – 20. Sozialerhebung Deutsches Studentenwerk, eigene Darstellung.

Diese Zahlen verdeutlichen, dass die Heterogenität der Studierenden zwar insgesamt gestiegen ist, Fachhochschulen aber ungleich stärker mit der Problematik divergierender Eingangsvoraussetzungen konfrontiert sind und waren als Universitäten (vgl. 3.1 und 3.4). Zu welchen Teilen diese rechtlich fixierten Zugangsregelungen, einer gezielt abweichenden Anwerbungs- und Rekrutierungspraxis von Universitäten und Fachhochschulen oder Selbstselektionsprozessen geschuldet ist, lässt sich mangels entsprechender Informationen nicht seriös beurteilen.

Zu vermuten ist indes, dass Unterschiede im durchschnittlichen Kompetenzprofil der Studienanfänger selbst innerhalb der Universitäten bzw. Fachhochschulen zumindest in Teilen auf *vorauslaufende* Disparitäten zurückzuführen sind. Denn aktuellen bundesweiten Analysen¹⁹ zufolge unterliegen die (formalen und materialen) Bildungschancen in unserem föderalen System deutlichen *regionalen Unterschieden*. Diese sind deshalb bedeutsam, weil bei der Frage nach studentischen Gesichtspunkten der Hochschulwahl das Kriterium „Nähe zum Heimatort“ die größte Zustimmung findet (Willich, Buck, Heine & Sommer, 2011).

Hinzu kommt, dass die in Auswahlverfahren angesetzten Selektionsquoten von der Attraktivität der Hochschulstandorte²⁰ abhängen und dadurch ebenfalls Differenzen im Ausmaß des anfänglichen Leistungsniveaus bzw. der Leistungstreuung entstehen. Die hochschulintern ermittelten Erfolgsquoten in der Lehre sind daher – selbst auf nationaler Ebene – nur bedingt vergleichbar und kaum als Ausweis der jeweiligen Qualität von Lehre interpretierbar, solange sie nicht um Angaben zu standortbezogenen Sozialgradienten ergänzt werden.

Interessant ist ferner, dass die in PISA 2012 festgestellte Leistungsvarianz *innerhalb* der Schularten speziell in den Gymnasien ausgesprochen niedrig ist. Unabhängig von den dafür maßgeb-

19 Vgl. Bertelsmann Stiftung und Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.) (2012). *Chancenspiegel*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung (online unter <http://www.chancen-spiegel.de/>).

20 Diese macht sich, allen vorliegenden Erkenntnissen zufolge nur bedingt an dem gebotenen, für die eigene Berufsperspektive relevanten Leistungsspektrum fest, da dieses allenfalls in eingeschränktem Maße in existierenden Rankings abgebildet wird und Studierende bei der Wahl des Studienortes deutlich dessen Attraktivität als Lebensumfeld berücksichtigen.

lichen Gründen ist somit anzunehmen, dass bei Studierenden, die 8 oder 9 Jahre das Gymnasium besuchten und gleich nach erfolgreichem Abitur ein Universitätsstudium aufnahmen, weiterhin ein homogenes (gutes) Leistungsniveau zu unterstellen ist. Diese Gruppe macht inzwischen aber einen immer geringeren Anteil unter den Abiturienten – und damit auch unter den Studienanfängern – an Fachhochschulen sowie in abgemilderter Form an Universitäten aus. Und da die Zulassungsbedingungen zum Gymnasium und zum Studium systematisch zwischen Bundesländern und einzelnen Hochschulen variieren, dürften Fragen des Umgangs mit heterogenen Leistungsvoraussetzungen regional und lokal unterschiedlich drängend sein. Standortscharfe Daten liegen hierzu allerdings nicht vor, da zum einen die Heterogenität der Studierendenschaft in den von Hochschulen vorgelegten Jahresstatistiken lediglich entlang sozio-demographischer Merkmale (wie Geschlecht, Schichtzugehörigkeit, Migrationshintergrund, Schulbiographie etc.) dokumentiert wird. Zum anderen lässt sich aufgrund des Mangels an zuverlässigen Instrumenten der Kompetenzerfassung (vgl. 3.3.) und der Tatsache, dass selbst in psychologischen Studiengängen im Rahmen der Auswahlverfahren nur selten Tests eingesetzt werden, (Heine, Briedis, Didi & Haase 2006, Psychologische Rundschau 2005) derzeit nicht seriös beurteilen, wie stark die *Eingangskompetenzen* von Studienanfängern an unterschiedlichen Standorten und zwischen Universitäten und Fachhochschulen faktisch divergieren.

3.3. Zum Stellenwert der internationalen Schul- und Unterrichtsforschung für die Bearbeitung pädagogischer Fragen des Umgangs mit Heterogenität

3.3.1. Zum Stand der (inter-)nationalen Bildungs- und Hochschulforschung

Die im vorliegenden Fachgutachten zentrale Frage, wie Studierende mit immer disparateren Bedarfen und Lebensumständen zu einem größtmöglichen Studienerfolg (*learning output*) geführt und bestmöglich auf spätere berufliche Anforderungen vorbereitet werden können (*learning outcome* im Sinne von *employability*), lässt sich allein mit Rückgriff auf die deutsche Hochschulforschung nur sehr eingeschränkt beantworten.

Wie bereits ausgeführt, begründete das BMBF seinerzeit die Einrichtung des gesonderten, zusätzlich zur Unterstützung der allgemeinen empirischen Bildungsforschung eingerichteten Förderschwerpunkts „Hochschulforschung“ mit der „defizitäre[n] Gesamtforschungslage der Wissenschafts- und Hochschulforschung“, die sich „sowohl auf die Theoriebildung, als auch auf theoriegeleitete empirische Analysen, die Methoden- und Indikatorenentwicklung sowie die dazugehörigen Infrastrukturen bezieht“ (<http://www.bmbf.de/foerderungen/22801.php>). Die im Rahmen dieses hochschulspezifischen Schwerpunkts²¹ angesiedelten Forschungsprojekte sind methodisch anspruchsvoller als frühere, befassten sich aber mit der Qualität von Lehre und Studium im *Allgemeinen* (also etwa mit bildungsökonomischen, psychologischen und organisationalen Fragen rund um die Gestaltung der Studiengangreform, die Qualitätssicherung und die Professionalisierung sowie die Steuerbarkeit von Lehre) und abstrahieren insofern von heterogenitätsbezogenen Aspekten. Weiterführende Erkenntnisse auch speziell zu einem effektiven Umgang mit Heterogenität verspricht die systematische Begleitforschung der derzeit mit Mitteln des Qualitätspakts Lehre verfolgten Maßnahmen. Die hierzu Mitte September 2013 ausgeschriebene fünfte Förderlinie (<http://www.bmbf.de/foerderungen/22801.php>) ist zwar auch im weiteren Sinne auf die Gestaltungsoptimierung von Studium und Lehre ausgerichtet. Viele Hochschulen nutzen aber die Qualitätspakt-Mittel um das als vordringlich erachtete Problem, nämlich die wachsende Leistungspreizung unter den Studienanfängern zu minimieren, produktiv anzugehen. Da die

21 Für eine Übersicht über den Stand der fünf Förderlinien vgl. <http://www.hochschulforschung-bmbf.de/index.php>.

Begutachtung der in der fünften Förderlinie eingereichten Anträge noch nicht abgeschlossen ist, ist allerdings frühestens in 1–2 Jahren mit ersten empirischen Ergebnissen zu rechnen.

Ein weiteres Problem ist, dass die Qualität von Unterricht in aller Regel am Urteil Studierenden festgemacht wird, obwohl die gängigen Lehrevaluationsbögen aus inhaltlicher und methodischer Sicht zu hinterfragen sind und in der Praxis hinterfragt werden (z.B. Webler, 2011; Becker, Tadsen, Wild & Stegmüller, 2011). Zudem wird der „Studienerfolg“ – da die im Rahmen der Qualitätssicherung erhobenen Daten bislang meist nur Rückschlüsse auf die Entwicklung ganzer Kohorten und nicht individueller Lernbiographien erlauben – auf institutioneller Ebene an quantifizierbaren Kriterien (Anzahl der Studierenden in der Regelstudienzeit, Abbruch- bzw. Erfolgsquoten) festgemacht, die sich aufgrund ihrer Globalität und multiplen Determiniertheit weder für die Evaluation spezifischer Maßnahmen noch für die Identifikation der dem Studienerfolg unterliegenden Lernfortschritte eignen. Eine standardisierte, reliable und valide Erfassung von für die Bewältigung von (akademischen und beruflichen) Qualifikationsanforderungen relevanten Kompetenzen ist aber für die empirische Klärung der Bedingungen und Erträge formaler Bildungsprozesse unabdingbar.

Die von der OECD initiierte Machbarkeitsstudie AHELO, deren Finanzierung im Dezember 2012 ausgelaufen ist, war in diesem Sinne darauf ausgerichtet zu prüfen, ob ein internationales Assessment von „learning outcomes“ wissenschaftlich ertragreich und forschungsorganisatorisch praktikabel umgesetzt werden kann. Ihr kommt der Verdienst zu, zahlreiche grundlegende Schwierigkeiten eines solchen Unterfangens aufgezeigt zu haben, die – neben vielen anderen, auch normativen Aspekten – die breite Skepsis gegenüber der Entwicklung international standardisierter Instrumente der Kompetenzerfassung im Hochschulbereich begründen. Inwiefern andere Bemühungen (wie etwa das europäische Tuning Projekt) hier praktisch verwertbare Fortschritte in der Erfassung des Kompetenzniveaus von Studierenden in verschiedene Etappen des Studiums erzielen, bleibt abzuwarten. Wünschenswert wäre jedenfalls, dass hierzulande verfolgte Verbundforschungen (neben dem thematisch einschlägigen, gerade auslaufenden DFG-Schwerpunktprogramm ist hier die laufende BMBF-Förderlinie „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“ zu nennen) weiter in einer für die Hochschulpraxis nutzbringenden Weise vorangetrieben werden, so dass die deutsche Forschung an dieser Stelle „aus der Rolle nachholender Entwicklung in die Position eines Schrittmachers“ kommt (Hornborstel, 2013, S. 53).

Was somit auf Hochschulebene (noch) aussteht, ist im Schulkontext bereits gelungen. Im Rahmen internationaler Vergleichsstudien werden seit mehr als zehn Jahren ausgewählte, jedoch für die gesellschaftliche Teilhabe und den weitergehenden Bildungserfolg maßgebliche Basiskompetenzen in einer Weise erfasst, die höchsten Ansprüchen der Kompetenzmodellierung und –erfassung genügt. Mehr noch: Durch die systematische Verschaltung verschiedener *large scale studies* (wie TIMMS, PISA, IGLU, PIAC sowie den nationalen Lernstandserhebungen des IQB) mit ihren je eigenen Indikatorensystemen und Zielgruppen konnte ein umfassendes Monitoring der Bildungserträge des deutschen Bildungssystems bis Ende der Sekundarstufe im internationalen Vergleich aufgelegt werden. Diese Studien basieren durchgängig auf umfänglichen Erkenntnissen der internationalen Bildungsforschung, greifen fortlaufend neue, in verschiedenen Bezugsdisziplinen entstandene Erkenntnisfortschritte auf und stimulieren umgekehrt die empirische Wirkungsforschung dadurch, dass a) Defizite des Bildungssystems identifiziert werden, b) die aufbereiteten Daten der *scientific community* zur Verfügung gestellt werden und dadurch Fragestellungen adressierbar sind, die umfängliche Datensätze voraussetzen und in herkömmlichen Einzelprojekten daher nicht zu bearbeiten wären und c) im Rahmen der nationalen Ergänzungstudien auch auf die Prüfung kausaler Mechanismen gerichtete Forschungsvorhaben angeknüpelt werden. Angesichts der skizzierten Unterschiede im Stand der Hochschul- und „Schul-For-

schung“ rekurren wir in unseren nachfolgenden Betrachtungen also – notgedrungen, aber mit guten Gründen – stark auf Erkenntnisse der meist schulbezogenen, empirischen Bildungsforschung. Dass diese nicht unreflektiert zur Einordnung hochschulstrategischer Maßnahmen im Umgang mit Heterogenität herangezogen werden, ist an dem in Kapitel 4.5. vorgelegten, auf den Hochschulkontext adaptierten Angebots-Aneignungs-Modell abzulesen. Dessen ungeachtet möchten wir im folgenden Abschnitt zu dem häufig vorgebrachten Einwand, dass an Schulen gewonnene Erkenntnisse nicht auf Hochschulen übertragbar seien, Stellung beziehen.

3.3.2 Kontextsensibilität und Transferierbarkeit

Dem Selbstverständnis unserer eigenen Zunft folgend sehen wir die Aufgabe der psychologischen Forschung in der Beschreibung und Erklärung von universellen Gesetzmäßigkeiten des menschlichen Erlebens und Verhaltens. Die Pädagogische Psychologie als angewandte Teildisziplin bemüht sich entsprechend um die Aufdeckung *allgemeiner Prinzipien des Lehrens und Lernens*, ohne dabei das Lern- und Lebensumfeld der Lerner auszublenden. Tatsächlich wird der schon 1936 (dt. 1969) von Kurt Lewin in seiner Feldtheorie herausgearbeitete Grundsatz, dass Verhalten als eine Funktion des je gegenwärtigen Feldes zu sehen ist, d.h. immer aus dem Wechselspiel von inneren und äußeren Kräften resultiert, weithin anerkannt.

In der empirischen Bildungsforschung findet dieser Grundsatz u.a. Ausdruck in **Angebot-Nutzen-Modellen**, die sich als heuristischer Rahmen zur *Systematisierung* empirisch identifizierter Determinanten der (Schul-)Leistung (Helmke) und zur *Evaluation* von Bildungseinrichtungen (Helmke, 2009; Böttcher et al., 2009; Ditton & Müller, 2011) bewährt haben.

Angebot-Nutzen-Modelle substantiieren das in der internationalen Interventionsforschung geltende **Input-Prozess-Output-Paradigma** indem sie im Kern besagen, dass (a) die *Wirkung* bereitgestellter Bildungsangebote nicht nur (b) von der Angebotsqualität abhängt, sondern auch davon, ob bzw. wie sie von der Zielgruppe (c) *in Anspruch* genommen werden und (d) geeignete *Aneignungsprozesse* auslösen. Diese werden ihrerseits von (e) *Merkmale der Nutzer* selbst, (f) der *Angebotsimplementierung* sowie (g) weiteren *Kontextbedingungen* beeinflusst. Ein großer Vorteil dieser Modelle besteht darin, dass neben mehr oder weniger rationalen Kosten-Nutzen-Kalkülen aller Beteiligten auch unhinterfragte (unbewusste) Handlungs- und Entscheidungsroutrinen sowie komplexe (methodisch als Moderationseffekte zu fassende) Passungsverhältnisse zwischen Anbietern und Nutzern abbildbar sind.

Gerade das hohe Abstraktionsniveau vorliegender Angebot-Nutzen-Modelle lässt es fruchtbar erscheinen, sie auch zur Vorhersage der (differenziellen) „Wirkung“ von akademischer Lehre heranzuziehen. Denn der breite Geltungsanspruch dieser Rahmenmodelle ist ja gerade in der Verdichtung zahlreicher Einzelaspekte zu komplexen Variablengruppen begründet. Im Umkehrschluss können aus diesen Rahmenmodellen allerdings erst dann empirisch prüfbare Hypothesen für spezifische Kontexte und Fragestellungen hergeleitet werden, wenn mit Rückgriff auf Theorien mittlerer Reichweite relevante Konstrukte definiert und Annahmen über deren Relationen zueinander formuliert werden. Sofern also hochschulspezifische Bildungsziele (outcomes/outputs), Zielgruppen (ältere, selbständigere Lerner), Angebotsmerkmale (größere Entscheidungsspielräume der Lerner, höherer Leistungsdruck) usw. angemessen berücksichtigt und operationalisiert werden, bieten vorliegende Angebot-Nutzen-Modelle eine Fülle an heuristisch nützlichen Anregungen.

Losgelöst von solchen meta-theoretischen Überlegungen wird in aktuellen hochschulischen Diskursen häufig gegen eine Übertragung von Erkenntnissen der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung auf den Hochschulkontext eingewendet, dass der „Studienerfolg“ ein Produkt

vieler darstellt. In der Tat ist es im Hochschulbereich mit seinen eher lose gekoppelten Strukturen nicht einfach, den genuinen Beitrag der involvierten Akteure (sprich der einzelnen Lehrenden, der Fakultäten, der Serviceeinrichtungen usw.) aufzuschlüsseln. Dieser Gesichtspunkt relativiert sich allerdings wenn man bedenkt, dass Bildungserträge (learning outcomes und outputs) maßgeblich von der Implementation des Angebots und speziell der Qualität der Lehr-Lern-Prozesse abhängen, die auch im Schulkontext mittlerweile von vielen Personengruppen verantwortet werden. An Ganztagschulen beispielsweise sind es neben den Lehrkräften vorwiegend pädagogische Fachkräfte und Schulsozialarbeiter, an integrativen/inklusiven Schulen kommen Sonderpädagogen, Integrationshelfer und andere (z.T. therapeutische) „professionals“ hinzu. Generell hat die seit Jahren forcierte „Öffnung von Schule“ dazu geführt, dass die Arbeit in multiprofessionellen Teams und die Etablierung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften einen immer größeren Stellenwert im Schulkontext einnimmt (z.B. Werning & Lütje-Klose, 2012; Wild & Lorenz, 2010). Insofern könnten die hierzu angestrebten Schulentwicklungsprozesse und governance-theoretischen Überlegungen (z.B. Kussau & Büsemeister, 2007) sogar interessante Hinweise zur Gestaltung zielführender Kooperationsstrukturen auch im Hochschulkontext liefern.

Ein ebenfalls häufig thematisierter und auf den ersten Blick gravierend erscheinender Unterschied zwischen Schule und Hochschule besteht darin, dass Schüler bis zur Vollendung der Schulpflicht am Unterricht teilnehmen müssen und selbst die Freiheit bei der Wahl von Grund- und Leistungskursen in der Oberschule in den meisten Bundesländern im Verlauf der letzten Jahrzehnte eingeschränkt wurde. Demgegenüber unterliegt die tertiäre Ausbildung sehr viel stärker individuellen Entscheidungsprozessen. Bezogen auf den Hochschulkontext beginnen die Wahlmöglichkeiten bei der Frage, ob und wo man welchen Studiengang studieren möchte und welche „Opportunitätskosten“ man ggfs. bereit ist auf sich zu nehmen, wenn der Verfolgung des persönlichen Ziels äußere Restriktionen (etwa in Form von Wartezeiten bei NC-beschränkten Fächern oder auch einer längeren finanziellen Abhängigkeit von den Eltern) entgegenstehen mögen. Auch nach der Einschreibung steht es Studierenden – ungeachtet aller mit der Studiengangreform einhergegangenen „Verschulungstendenzen“ – weitgehend frei zu entscheiden, welche Studienschwerpunkte sie wählen, wo und in welcher Form sie ihre Praktika absolvieren, bei wem sie sich im Rahmen ihrer Qualifikationsarbeiten betreuen lassen und welche Referatsthemen sie in Seminaren übernehmen. In aller Regel bestehen zudem gewisse Wahlfreiheiten bei der Auswahl von Lehrveranstaltungen und Prüfern.

Unabhängig davon, ob diese objektivierbaren Autonomiespielräume von den Studierenden wahrgenommen und goutiert werden, bedeuten sie theoretisch nur, dass *unterschiedlichen Formen und Bedingungen der Inanspruchnahme und Aneignung* im Hochschulbereich mehr Aufmerksamkeit zu schenken ist als im Schulkontext. Für die Hochschulforschung leitet sich hieraus u.a. die Chance und die Anforderung ab, etwaige Diskriminierungsprozesse und subtile Ausschlussmechanismen in formalisierten und informellen Beziehungen sowie Pfadabhängigkeiten und anderweitige Bedingungen individueller Kosten-Nutzen-Kalküle, Handlungsgewohnheiten und Deutungsroutrinen sorgfältig in den Blick zu nehmen.

Die genannten und weitere Spezifika des Hochschulkontextes (z.B. das hier geltende Prinzip der „Freiheit in Forschung und Lehre“) stellen indes nicht die grundlegenden Postulate in Angebot-Nutzen-Modellen in Frage, weil sie in erster Linie die *Konzeptualisierung und Ausprägung der Parameter* betreffen, nicht aber die postulierte *Relationen dieser Stellgrößen zueinander berühren, die ja auf Theorien mit allgemeinem Gültigkeitsanspruch gründen sollte*. Zur Illustration dieses Arguments sei etwa auf motivationspsychologische Arbeiten verwiesen, wonach sich im Verlauf der langfristigen Bildungsbiographie von Lernern durchaus systematische Veränderungen in Art und Ausmaß der Lernmotivation beobachten lassen (z.B. Schwinger &

Wild, 2006; Gorges & Kandler, 2012). Nichtsdestotrotz lassen sich aufgrund der individuellen Ausprägung und Art der Lernmotivation Lernfortschritte von Schülern und Studierenden vergleichbar gut vorhersagen (z.B. Wild & Hofer, 2000; Schiefele, Streblow, Ermgassen & Moschner, 2003, Gorges, Schwinger & Kandler, 2013).

Aufgrund der skizzierten Erläuterungen ziehen wir, um Hinweise auf die beiden eingangs genannten erkenntnisleitenden Fragen zu gewinnen, in den drei folgenden Abschnitten also vornehmlich bildungswissenschaftliche Erkenntnisse heran, die theoretisch erklärbare Phänomene beschreiben, welche wiederholt in verschiedenen Bildungssystemen, -kontexten und Altersgruppen beobachtet wurden. Deren Implikationen für den Hochschulbereich werden mit derselben gebotenen Vorsicht ausgelotet wie Erkenntnisse der *internationalen* Hochschulforschung, die im Vergleich zur deutschen Hochschulforschung breiter aufgestellt, aber ebenfalls bislang wenig integriert ist (Park & Denson, 2013, Bowman, 2010).

Der Grundidee oben skizzierter Angebot-Nutzen-Modelle grob folgend gehen wir zunächst auf *kontextuelle und organisatorische Bedingungen des Angebots* ein, wobei wir zwischen der Makroebene (generelle Merkmale des deutschen Bildungs- und Hochschulsystems) und der Meso-Ebene (Kennzeichen einzelner Bildungseinrichtungen etwa i.S. der strategischen und organisationalen Profilbildung und der vorherrschenden Studien- bzw. Lehr-Lern-Kultur) unterscheiden. Die Makro-Perspektive (3.4.) erachten wir für wichtig, weil Erkenntnisse zu den Effekten äußerer Leistungsdifferenzierung für das Thema Heterogenität und Chancengleichheit maßgeblich sind, auch wenn diese in aktuellen Diskursen eine untergeordnete Rolle spielen. Auf der Meso-Ebene werden Fragen der Chancengerechtigkeit vorrangig unter dem Blickwinkel der Chancen und Risiken einer inneren Leistungsdifferenzierung beleuchtet; speziell wird der Frage nachgegangen, ob „Risikogruppen“ eher von leistungshomogenen oder leistungsheterogenen Lehr-Lern-Settings profitieren und hochleistungsfähige Personen durch letztere in ihrer Kompetenzentwicklung „ausgebremst“ werden (3.4.2.). Mit Blick auf die *Implementation des Angebots* (Mikro-Ebene) fassen wir sodann Merkmale zusammen, die erwiesenermaßen sowohl für die Leistungs- als auch für die Motivationsentwicklung von Lernern besonders förderlich sind (3.4.3.). Kontrastiert wird dabei auch die relative Bedeutung von individuellen, unterrichtlichen und institutionellen Merkmalen für die Vorhersage differentieller Lernentwicklungen.

3.4. Zentrale Erkenntnisse der Schul- und Unterrichtsforschung

Wenngleich die Diskurse zum Umgang mit Heterogenität erst in den letzten Jahren den Hochschulbereich einschließen (vgl. Kapitel 2), dürften die hier nunmehr angestrebten Maßnahmen unter dem Eindruck von Grundüberzeugungen stehen, die das deutsche Bildungssystem traditionell prägen. Hierzu zählt allen voran die Idee, dass *Lernende nur oder am besten in leistungshomogenen Gruppen optimal zu fördern seien*.

Wenngleich diese Idee in vielen Ländern eine lange Tradition hat, wurde sie in unserem Bildungssystem doch strukturell stärker verankert als andernorts (zusf. Tillmann 2004). In kaum einem anderen Land wird bereits am Ende der vierten Klasse eine leistungsabhängige Zuweisung zu unterschiedlichen Schultypen (explizite Leistungsdifferenzierung) vorgenommen und existiert ein ausgebautes Sonder- und Förderschulwesen wie in Deutschland. Auch andere Organisationsmaßnahmen zum Zweck der impliziten oder inneren Leistungsdifferenzierung – wie die Etablierung jahrgangsbezogener Klassen, die Rückstellung und die Klassenwiederholung²² –

22 Dies ist zwar rückläufig, liegt im internationalen Vergleich aber immer noch über dem OECD-Mittel.

werden hierzulande zwar zurückgefahren, kommen aber immer noch häufiger zum Tragen als in anderen Bildungssystemen.

Diese im sekundären Bildungsbereich anzutreffenden tracking-Verfahren finden *auf den ersten Blick* keine Entsprechung im Hochschulbereich, sieht man von der Trennung zwischen universitären und Fachhochschulstudiengängen ab, die in abgeschwächter Weise die Differenzierung des allgemeinbildenden Schulsystems fortsetzt. So erscheint es zunächst auch wenig verwunderlich, dass die in der Schul- und Sonderpädagogik durchaus intensiv und kritisch geführte Debatte um den Sinn einer leistungsbezogenen Zuteilung von Lernern in der Hochschulforschung allenfalls am Rande thematisiert wird. Zu den wenigen Ausnahmen zählt ein Beitrag von Knauf (2013), die das Potenzial von Inklusion für eine Weiterentwicklung von Hochschulen zu lernförderlichen und ressourcenstärkenden Bildungseinrichtungen aufzeigt und erste Befunde aus einem an der Hochschule Fulda durchgeführten Projekt „Diversity und Inklusion in der Hochschule“ vorstellt. In dessen Rahmen wurden Studierende und Hochschullehrende gefragt, inwiefern eine unter dem Paradigma von Inklusion stehende Weiterentwicklung der akademischen Lehre möglich und erstrebenswert ist. Interessanterweise wird die auf dieser Basis entwickelte, höchst instruktive Liste von perspektivisch noch zu klärenden Problemen und Widersprüchlichkeiten²³ angeführt von der Frage: „*Wie kann das Leitbild einer exzellenten Lehr- und Forschungseinrichtung mit dem einer inklusiven Hochschule in Einklang gebracht werden? Schließen sich Inklusion und Exzellenz aus?*“ (Knauf, 2013, S. 167).

Die von Knauf herausgearbeiteten Vorbehalte seitens Studierender und Lehrender deuten darauf hin, dass auch im Hochschulkontext eine gemeinsame Unterweisung von „normalen“ und in irgendeiner Form beeinträchtigten Lernern unmittelbar mit drohenden Qualitätseinbußen assoziiert wird. Hintergrund dafür dürfte die (vorwissenschaftliche) Annahme sein, dass in strukturell erzeugten leistungshomogene(re)n Lernumgebungen das Phänomen der Unterforderung (oder auch der Überforderung) seltener auftritt. Inwiefern dies (zwangsläufig) zutrifft und ob durch eine strukturell erzeugte Homogenisierung auch das Ziel einer Leistungs*angleichung* erreicht wird, erscheint aufgrund des Forschungsstands allerdings mehr als fraglich. Dies wird im Folgenden erläutert, indem Befunde zunächst zu den Effekten äußerer und dann der inneren Differenzierung auf die durchschnittliche Leistungsentwicklung sowie die Leistungsstreuung von Lernern mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund zusammengefasst und in ihren Implikationen für den Hochschulkontext reflektiert werden.

3.4.1. Die Qualität von Bildungssystemen: Effekte äußerer Differenzierung auf die Leistungsentwicklung und Leistungsstreuung von Lernenden

Bezogen auf den primären und sekundären Bildungsbereich belegen zahlreiche bildungswissenschaftliche Studien, dass der Preis äußerer Differenzierung (*explicit tracking*) eine „kumulative Abwärtsmobilität“ von relativ leistungsschwächeren Lernenden über die Bildungslaufbahn hinweg ist. Damit geht nicht nur eine systematische Produktion von „Bildungsverlierern“ einher, die hohe volkswirtschaftliche Folgekosten erzeugt, sondern zugleich eine Manifestation

23 Weitere offene Fragen sind u.a.: Wie können Lehrende und Studierende den Schritt zu einem neuen Selbstverständnis leisten? Wie kann mit bestehenden Vorurteilen umgegangen werden? Welche Perspektiven hat eine Individualisierung von Lerninhalten unter dem Diktum der Standardisierung? Wie sieht unter dem Vorzeichen der Individualisierung eine angemessene Leistungsbewertung aus? Wie können trotz wachsender Flexibilisierung des Studiums unterstützende Gemeinschaften entstehen?

sozialer Disparitäten. Denn die soziale und ethnische Herkunft beeinflusst nachweislich die Chance, eine qualitativ hochwertige, schulische Ausbildung erfolgreich zu durchlaufen.²⁴

Befunde wie diese werfen in erster Linie bildungspolitisch zu entscheidende Fragen der Steigerung der Integrationskraft des allgemeinbildenden Regelschulsystems zum Zwecke der gesamtgesellschaftlich notwendigen Mobilisierung aller „Begabungsreserven“ auf. Die Hochschulen sind damit aber nicht aus der Verantwortung entlassen, denn auch für den tertiären Bildungsbereich liegen empirische Belege vor, die auf soziale Disparitäten hinweisen. Zu erwähnen ist hier der in Abschnitt 3.1. bereits vorgestellte Befund, wonach in der Gruppe der Studienanfänger junge Erwachsene aus Akademikerhaushalten überproportional stark vertreten sind. Aufgrund aktueller bundesamtlicher Statistiken und nationaler Ergänzungsauswertungen zu internationalen Vergleichsstudien (zusf. in Maaz et al., 2010; Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung, 2012) lässt sich aber ferner zeigen, dass Schüler mit und ohne Migrationshintergrund mittlerweile in einem vergleichbar hohen Anteil ein Hochschulstudium anstreben, sofern sie eine Hochschulzulassungsberechtigung erlangt haben. Dessen ungeachtet sind unter denjenigen, die ihr Studium – meist schon in den ersten Semestern – abbrechen, überproportional häufig Studierende mit Migrationshintergrund sowie Studierende aus nicht akademischen Haushalten vertreten, die ihre Hochschulzulassung „auf Umwegen“, etwa über den dritten Bildungsweg, erlangt haben.

Die nicht erst in jüngster Zeit offen gelegten Bildungsungleichheiten wurden und werden immer wieder als ein zwar bedauerlicher, aber unvermeidbarer „Nebeneffekt“ eines auf „Höchstleistung“ abzielenden Bildungssystems interpretiert. Bereits in der Gesamtschuldiskussion der 1970er Jahre wurde vor einer „Nivellierung auf unterstem Niveau“ gewarnt, drohende Einbußen in der Leistungsfähigkeit des differenzierten Schulsystems wurden auch Anfang des 21. Jahrhunderts gegen die Abschaffung der Hauptschulen in Feld geführt und spiegeln sich in neueren Umfragen unter Sekundarstufenlehrkräften, die erhebliche Widerstände gegenüber integrativen Lerngruppen deutlich werden lassen (Amrhein, 2011). Darüber hinaus haben sich in jüngster Zeit namenhafte Bildungswissenschaftler vehement für ein Festhalten an einem strukturell differenzierten Hochschulwesen ausgesprochen mit der Begründung, dass aufgeweichte Zuständigkeiten von Fachhochschulen und Universitäten der Elitenbildung abträglich seien.

Die schon mehrfach erwähnten internationalen Vergleichsstudien belegen indes, dass mit Leistung und Gerechtigkeit zwei durchaus vereinbare Bildungsziele angesprochen sind. Bereits in den ersten, im Jahr 2000 vorgelegten PISA-Ergebnissen zeigte sich, dass in einigen Ländern ein über dem OECD-Mittel liegendes Kompetenzniveau erreicht wurde bei einem gleichzeitig unterdurchschnittlich geringen Grad an sozialer „Auslese“. Die neuesten Ergebnisse von PISA 2012 dokumentieren erneut, dass sich gleiche Bildungschancen und exzellente Ergebnisse nicht ausschließen. Faktisch erzielten 15jährige aus benachteiligten sozialen Schichten in den meisten ostasiatischen Ländern, aber auch in Australien, Kanada, Estland, Finnland und Liechtenstein, ähnlich gute Ergebnisse wie sozio-ökonomisch begünstigte Schüler.

Im Binnenvergleich dieser Länder wird zudem deutlich, dass *die Einlösung beider bildungspolitischen Ziele durchaus in einem wenig differenzierten Bildungssystem zu realisieren ist*²⁵.

24 Dies erklärt sich vor allem damit, dass an Bildungsübergängen anstehende Selektionsentscheidungen nicht *allein* am Leistungsstand (oder gar am Leistungspotential) orientiert sind (vgl. Hopf, 2010, Werning & Lütjcklose, 2012) und die Übertrittsregelungen in vielen Bundesländern ein starkes Elternwahlrecht vorsehen, obwohl dieses das Risiko birgt, soziale Unterschiede in den Bildungschancen für Kinder zu verstärken (Maatz et al., 2010).

25 Hieraus ist allerdings nicht der Umkehrschluss zu ziehen, dass eine leistungsbezogene Zuteilung zu verschiedenen Schultypen (explizites tracking) zwangsläufig zu größeren sozialen Disparitäten führt. Zwar war in PISA 2000 die Kopplung von sozioökonomischen Hintergrund und Kompetenz in keinem Land enger als hierzulande (Stanat, Artelt, Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Schümer, Tillmann & Weiß, 2002).

Weiterhin zeigt die im neuesten PISA-Bericht (Sälzer, Prenzel & Klieme, 2013) enthaltene Aufschlüsselung der Varianzanteile zwischen und innerhalb von Schularten, dass in Deutschland – wohl aufgrund der besonders frühen Zuteilung auf verschiedene Schularten – ein im internationalen Vergleich überdurchschnittlich hoher Anteil der Leistungsvarianz (>50%) auf Unterschiede *zwischen* den Schultypen zurückzuführen ist. Dass diese Varianz zwischen Schultypen nicht mit dem durchschnittlichen Kompetenzniveau, wohl aber mit der *Kopplung von Leistung und sozialer Herkunft* korrespondiert, ist ein neuerlicher Beleg dafür, dass soziale Segregation die Kehrseite institutioneller Leistungsdifferenzierung ist (Baumert, Trautwein, & Artelt, 2003).

Mit Blick auf den Hochschulkontext und die (auch hier) wohl vorherrschenden Vorbehalte gegenüber einer akademischen Lehre, die einem breiten Verständnis von Diversität und Inklusion verpflichtet ist, lässt sich somit festhalten:

- Am Beispiel anderer Länder zeigt sich, dass eine geringe Leistungsstreuung und soziale Auslese bei gleichzeitig hohem durchschnittlichem Kompetenzniveau möglich ist. Auch im deutschen Schulsystem scheint es immer mehr zu gelingen, leistungsschwächere Schüler effektiv zu fördern, ohne dass dies zulasten der durchschnittlich erzielten Leistungsniveaus geht. So spricht wenig dafür, dass im Hochschulkontext ein *prinzipieller* Konflikt zwischen „Exzellenz“ und „Breitenbildung“ besteht; wohl aber ist anzunehmen, dass eine diversitätsgerechte Hochschulausbildung eine grundlegende (inklusive) Neuausrichtung von Studium und Lehre impliziert, die nicht zuletzt hohe (und spezifische) Ansprüche an die Kompetenz der Lehrenden stellt.
- Die transnationale Variabilität von Sozialgradienten unterstreicht, dass soziale Disparitäten keineswegs „naturegegeben“ und damit unabänderlich sind, sondern vielmehr auf Gestaltungsprozesse zurückzuführen sind, die auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems angesiedelt sind. Auch Strategien des Umgangs mit Heterogenität im Hochschulbereich können somit leicht ins Leere laufen, wenn sie nicht mit einem fundamentalen Wandel in der Studien- und Lehrkultur und den dahinterliegenden Rollenverständnissen und Anreizsystemen einhergehen.
- Wiewohl Formen der äußeren Leistungsdifferenzierung für die Qualität von Ausbildung weder vorteilhaft noch nachteilig zu sein scheinen, forcieren sie doch soziale Segregationsprozesse, die dem Anspruch auf Chancengerechtigkeit ebenso entgegen laufen wie dem Ansinnen einer optimalen Ausschöpfung von Begabungsreserven. Vor diesem Hintergrund gilt es in Universitäten wie Fachhochschulen zu eruieren, wie bereits dokumentierte soziale Disparitäten bei allen Übergängen (vom Bachelor zum Master, vom Master zur Promotion usw.) minimiert werden können. Darüber hinaus bleibt sorgfältig zu prüfen, ob derzeitige Entwicklungen im Wissenschaftssystem (z.B. die soziale Stratifikation von Studierenden an Eliteuniversitäten und anderen Hochschulen) zu einer nicht intendierten, gleichwohl aber erwartbaren sozialen Trennung von Studienberechtigten führen. Und schließlich sind Regelungen in der akademischen Lehre (z.B. die striktere Zeittaktung von Lehrveranstaltungen in Bachelor- und Masterstudiengängen) darauf hin zu beleuchten, inwiefern sie dem Anspruch einer diversitätsgerechten Flexibilisierung des Studiums (*availability-Prinzip*) und einer bestmöglichen Förderung aller Studierenden (*acceptability-* und *adaptability-Prinzip*) dienen oder entgegen laufen.

Doch reiht sich Deutschland mit seinem Sozialgradienten mittlerweile in das internationale Mittelfeld ein und auch in Ländern mit einem „impliziten tracking“, d.h. mit einer innerhalb der Schule vorgenommenen Zuteilung auf verschiedene Leistungskurse, lassen sich unterschiedlich starke soziale Segregationsprozesse beobachten (Maaz, Baumert, Gresch & McElvany, 2010).

3.4.2. Die Qualität von Bildungseinrichtungen: Effekte innerer Differenzierung auf die Leistungsentwicklung und Leistungsstreuung

Soziale Segregationsprozesse treten allen vorliegenden Erkenntnissen nach auch dann auf, wenn Lerner in formal nicht gegliederten Systemen qua Leistungsstand innerhalb einer einzelnen Bildungseinrichtung auf „Züge“ verteilt werden (Maaz et al, 2010). Im Schulkontext sind dies typischerweise nach Leistung differenzierte Kursangebote in integrierten Gesamtschulen und in der gymnasialen Oberstufe.

Ein direktes Pendant im Hochschulkontext findet sich derzeit nicht²⁶. Gleichwohl ist zu beobachten, dass extra-curriculare Stützkurse, die sich *konzeptuell an mehr oder weniger spezifische (Risiko-)Gruppen richten* und meist fakultativ angeboten werden, in den letzten Jahren vermehrt offeriert werden und, den Qualitätspakt-Anträgen zufolge, ausgebaut werden sollen.

Unseres Wissens nach liegen bislang keine belastbaren Erkenntnisse zu der Frage vor, ob durch die Bereitstellung solcher, an der Idee einer gezielten Förderung homogener Teilgruppen orientierter Zusatzangebote dazu führt, dass die von Hochschulen vordringlich verfolgten Bildungsziele (also die Anhebung des durchschnittlichen Leistungsniveaus, die Minimierung der Leistungsstreuung unter den Studienanfängern und die Entkopplung des Kompetenzerwerbs vom sozialen Hintergrund) besser erreicht werden.

Vorliegende Erkenntnisse der schulbezogenen Trainingsforschung (vgl. auch Abschnitt 3.4.3) stützen einerseits die These, dass bestehende Kompetenzdefizite – unabhängig davon, ob sie sozial oder anderweitig bedingt sind – durch eine systematische Förderung jenseits des regulären Unterrichts genauso gut oder sogar besser abgebaut werden können als durch eine unterrichtsintegrierte direktive Instruktion.²⁷

Gleichzeitig weisen allerdings viele Studien darauf hin, dass leistungsheterogene Settings keineswegs zum Nachteil leistungsstärkerer Lerner geraten müssen, die Nachteile leistungshomogener Lehr-Lern-Arrangements für Leistungsschwächere hingegen gravierend sind (zusf. Schümer, 2004)²⁸. Erklärlich wird dies, wenn der empirisch hinlänglich belegte Umstand, dass Schultypen unterschiedliche „*Entwicklungsmilieus*“ repräsentieren (Baumert, Stanat & Watermann, 2006)²⁹, herunter gebrochen wird auf die Ebene einzelner Bildungseinrichtungen oder Lerngruppen. Dann nämlich geraten u.a. sogenannte *Kompositionseffekte* in den Blick. Dieser Begriff beschreibt das empirisch gut gesicherte Phänomen, dass Lerner mit vergleichbarem Vorwissen und intellektuellem Leistungspotential in Abhängigkeit von der Zusammensetzung

26 Zu erwähnen sind jedoch „fast-track-Optionen“, die in anderen Ländern längst etabliert und darauf gerichtet sind, hochleistungsfähige Studierende in spezialisierten Master-Studiengängen auf eine wissenschaftliche Laufbahn vorzubereiten bzw. qualifizierten Bachelor-Absolventen eine zeitnahe Promotion zu ermöglichen. Davon unabhängig könnte perspektivisch ein implizites tracking im Hochschulbereich in der Einrichtung von Bachelor- oder Masterstudiengängen mit klar unterschiedlichen Qualifizierungsprofilen in einem Fach bestehen.

27 Hierfür sprechen Arbeiten zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund und umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen, zur schriftsprachlichen und mathematischen Förderung von Lernern mit Teilleistungsschwächen sowie Evaluationsstudien zur Förderung intellektueller Basiskompetenzen und (meta-) kognitiver Lernstrategien.

28 In diesem Sinne zeigen beispielsweise Analysen auf Basis der ersten PISA-Erhebung, dass Förder- und Hauptschüler deutlich schlechtere Leistungsergebnisse z.B. in der Lesekompetenz erzielen als vergleichbare Lerngruppen in Ländern mit inklusiven Schulsystemen (Artelt u.a., 2001). Auch sonderpädagogische Arbeiten, die u.a. in der Schweiz, in Norwegen und in Deutschland durchgeführt wurden, weisen darauf hin, dass die Leistungsentwicklung von Schülern mit Lernbeeinträchtigungen ungleich positiver in inklusiven (vs. exklusiven) Settings verläuft (zusf. Werning & Lütje-Klose, 2012).

29 Diese wird u.a. an curricular einheitlich geregelten Inhalten und Anspruchsniveaus festgemacht, an der fachlichen Versiertheit der Lehrenden, aber eben auch an Kompositionseffekten.

der Klasse systematisch unterschiedlich Lernfortschritte erzielen³⁰. Vorliegenden Mehrebenenanalysen zufolge (Maaz et al., 2008) leistet dabei vor allem die leistungsbezogene, in geringerem Maße aber auch die soziale und ethnische Zusammensetzung der (in einer Schule bzw. Klasse anzutreffenden) Schülerschaft einen eigenständigen Beitrag zur Vorhersage differentieller Kompetenzentwicklungen (selbst bei Kontrolle der individuellen Eingangsvoraussetzungen). Dieser Befund könnte nicht nur für, sondern auch gegen eine Etablierung von heterogenen Leistungsumgebungen angeführt werden, würden Lerner mit unterschiedlichem Leistungspotential in vergleichbarer Weise von demselben „Input“ profitieren. Genau dies ist aber offenbar nicht der Fall, da Novizen und Lerner mit einem geringeren Leistungspotential besonders stark auf eine optimale Lehr-Lern-Umgebung angewiesen sind, während intellektuell Begabte – salopp gesagt – ihren Lernfortschritt selbst bei einer didaktisch mäßigen Instruktion ausbauen können, sofern sie mit hinreichend anspruchsvollen Lernaufgaben versorgt werden (vgl. hierzu auch Abschnitt 3.4.3.).

Weitere Erkenntnisse zu den Vor- und Nachteilen strukturell homogenisierter Lehr-Lern-Settings liefern motivationspsychologische Arbeiten. *Gegen* eine Unterweisung von leistungsschwächeren Lernern in leistungsheterogenen Gruppen wird häufig der sogenannte „big-fish-little-pond-Effekt“ angeführt (vgl. hierzu die Arbeiten von Marsh, 2005, Marsh, Köller & Baumert, 2001). Er besagt, dass sich Fähigkeitsselbstbilder und Lerninteressen in Abhängigkeit vom Leistungsniveau der Referenzgruppe entwickeln: Während Lerner in einer sehr leistungsstarken Lernumgebung vermehrt aufwärtsgerichtete Vergleiche anstellen, die das Selbstvertrauen schwächen können, nehmen gleich kompetente Lerner in einem leistungsschwächeren Kontext häufiger abwärtsgerichtete Vergleiche vor, die ihr Selbstwertgefühl stärken (zusf. Trautwein et al., 2009)³¹. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass im Verlauf der schulischen Entwicklung die Leistung zunehmend stärker auf das Fähigkeitsselbstbild durchschlägt als umgekehrt. Langfristig ist also die Wirkung qualitativ unterschiedlicher Entwicklungsmilieus (und damit auch der Effekt einer fachlich anspruchsvollen Instruktionsqualität) stärker zu gewichten, die zudem durch den „basking in reflected glory“ Effekt verstärkt wird, wonach leistungsschwächere Lerner in ihrer Motivation und Selbsteinschätzung von dem wahrgenommen „Prestige“ einer leistungsstarken Gruppe profitieren.

Angewendet auf den Hochschulkontext lassen die skizzierten Ergebnisse vermuten, dass das Ziel einer effektiven und nicht zulasten der Hochleistungsfähigen gehenden Ausschöpfung von Begabungsreserven am besten zu erreichen sein sollte, wenn auf eine interne Trennung von Studierenden nach Leistung verzichtet und stattdessen auf eine „inklusive“ Lehr-Lern-Kultur gesetzt wird. Diese zeichnet sich durch eine möglichst konsequente Beachtung der im folgenden Abschnitt beschriebenen Qualitätsmerkmale von Unterricht aus, die eine adaptive (und ggfs. zieldifferente) Instruktion beinhalten.

30 In stark strukturierten Studiengängen tritt anstelle der Schulklasse der jeweilige Jahrgang, in allen übrigen Studiengängen dürften Kompositionseffekte in dem Maße durchschlagen, in dem die Prüfungsvorbereitung ausgelagert aus der regulären Lehre wird und in informellen (dem Homophilie-Prinzip folgenden) Lerngemeinschaften stattfindet.

31 Allerdings weisen sonderpädagogische Arbeiten darauf hin, dass der Sonderschulstatus nach wie vor stigmatisiert und mittelfristig mit Schamgefühlen und Belastungserleben assoziiert ist (Schumann, 2007).

3.4.3. Qualität von Unterricht

Die Erkenntnisse der seit Jahrzehnten betriebenen und in Angebot-Nutzen-Modellen (vgl. Abschnitt 3.3.2) zusammengefassten Forschung zur Identifizierung von Charakteristika guten Unterrichts lassen sich inzwischen auf „höchster Evidenzstufe“ beschreiben. Es existieren zahlreiche Überblicksartikel und Meta-Analysen, die auf einer Vielzahl methodisch anspruchsvoller Einzelstudien beruhen. Besonders hervorzuheben ist dabei die „*visible learning*“- Studie von Hattie (2009)³².

Exkurs: Die XXL-Meta-Analyse von Hattie

Die vom neuseeländischen Forscher John Hattie vorgelegte Arbeit liefert eine Synthese der in über 800 vorliegenden Meta-Analysen gewonnenen Erkenntnisse. Weil es sich um eine Meta-Analyse über bestehende Meta-Analysen handelt, in die Daten von mehr als 200 Millionen Lernern aus unterschiedlichen Ländern eingingen, ist sie gerade auch unter dem Gesichtspunkt der Generalisierbarkeit besonders aussagekräftig. Sie hat daher zu Recht in der Fachwelt und Öffentlichkeit eine starke Beachtung erfahren, wurde in der Rezeption aber – genauso wie internationale Vergleichsstudien – zum Gegenstand zahlreicher Fehlinterpretationen. Umso mehr ist aus fachlicher Sicht hervorzuheben, dass sie Erkenntnisse zu den Rahmenbedingungen und „Basisdimensionen“ guten Unterrichts liefert, die sich nahtlos in den aktuellen Erkenntnisstand der Lehr-Lernforschung sowie der school-effectiveness-Forschung (z.B. Klieme & Leutner, 2006; Lipowsky, 2009) einfügen.

Hattie analysiert in seiner Studie rund 150 Faktoren (darunter vorwiegend Schul- und Unterrichtsmerkmale, aber auch individuelle und auf das Elternhaus bezogene Aspekte), die bislang als potentielle Einflussgrößen der anhand von Tests und Schulnoten ermittelten Lernleistung von Schülern untersucht wurden. Ihnen wird jeweils eine statistisch ermittelte Effektstärke d als Maß für den Einfluss des jeweiligen Faktors auf die Lernleistung zugeordnet, wobei Effektstärken über .40 auf eine hohe Lernwirksamkeit hindeuten.

Zu den für den Lernfortschritt besonders bedeutsamen unterrichtlichen Faktoren zählen danach u.a. formatives Assessments ($d = .90$), regelmäßige Tests mit Feedback ($d = .62$) und eine unterrichtliche Feedback-Kultur ($d = .73$). Nicht minder bedeutsam ist eine systematische Förderung von Lesekompetenz ($d = .67$) und metakognitiven Lernstrategien ($d = .69$), eine klare, inhaltlich kohärente Instruktion ($d = .75$) sowie das „reciprocal teaching“ als eine Variante kooperativen Lernens ($d = .74$). Bildungspolitisch viel diskutierte Maßnahmen wie die finanzielle Ausstattung ($d = .23$) oder eine Reduzierung der Klassengröße ($d = .21$) fallen demgegenüber eher weniger ins Gewicht.

Aus pädagogisch-psychologischer Perspektive besonders aufschlussreich ist schließlich die von Hattie vorgenommene Kontrastierung der Effektstärken von Elementen einer stark lehrergelenkten aber zugleich schülerorientierten Instruktion einerseits (der Lehrer als Activator) und Merkmalen eher offener und auf das selbstregulierte Lernen abhebender Lehrarrangements (Lehrer als Facilitator) andererseits. Die Ergebnisse unterstreichen sehr deutlich, dass Lerner über verschiedene Bildungssysteme und Altersgruppen hinweg von einer Unterweisung profitieren, in der den Lehrenden und Lernenden eine höchst aktive Rolle zukommt.

32 Die deutsche Übersetzung der Arbeit wurde 2013 im Schneider Verlag unter dem Titel „Lernen sichtbar machen“ veröffentlicht. Das von Hattie 2011 veröffentlichte Handbuch für Lehrkräfte „Visible Learning for Teachers“ ist Anfang 2014 in deutscher Übersetzung (unter dem Titel „Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen“) im gleichen Verlag erschienen.

Lehrer als Activator		Lehrer als Facilitator	
Reziprokes Lehren	(d = .74)	Simulationen und Simulationsspiele	(d = .32)
Feedback	(d = .72)	Forschendes Lernen	(d = .31)
Lautes Denken lehren	(d = .67)	(kleinere) Klassengröße	(d = .21)
Meta-kognitive Strategien	(d = .67)	Individualisierung	(d = .20)
Direkte Instruktion	(d = .59)	Problembasiertes Lernen	(d = .15)
Mastery Learning	(d = .57)	Getrennter Unterricht Jungen/Mädchen	(d = .12)
Herausfordernde Ziele	(d = .56)	Webbasiertes Lernen	(d = .09)
Regelmäßige Leistungstests	(d = .46)	Whole language-reading	(d = .06)
Handlungsnaher Lernhilfen	(d = .41)	Induktives Vorgehen	(d = .06)
Activator	(d = .60)	Facilitator	(d = .17)

1 Effektstärken werden in d bemessen und können wie folgt interpretiert werden:
 $0 < d < .20$: kein bzw. zu vernachlässigender Effekt
 $.20 < d < .40$: moderater Effekt
 $.40 < d < .60$: großer Effekt
 $d > .60$: sehr großer Effekt

Die von Hattie (2009) zu wenigen, übergeordneten Qualitätsmerkmalen verdichteten „Faktoren guten Unterrichts“ decken sich mit den in vorliegenden Übersichtsbeiträgen (z.B. Lipowsky, 2009) herausgearbeiteten Merkmalen leistungsförderlicher Lehr-Lern-Arrangements.

Allem voran ist hier die *kognitive Aktivierung* zu nennen, die durch eine Bereitstellung anspruchsvoller, aber adaptiv an das jeweilige Leistungsvermögen angepasster Aufgabenstellungen, (Rück-)Fragen und Impulse erreicht wird³³. Das Ziel, möglichst viele Lerner zu einer aktiven und fokussierten gedanklichen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Lerninhalt zu „verleiten“, setzt dabei keine direktive (lehrergelenkte) Instruktion voraus, sondern kann ebenso in einer gut vorbereiteten Gruppenarbeit realisiert werden. Tatsächlich lässt sich gerade am Beispiel gut untersuchter und klar definierter *kooperativer Lehr-Lern-Settings*³⁴ zeigen, dass auch im Rahmen vergleichsweise stark selbstgesteuerter Lernprozesse eine bestmögliche Unterstützung aller Lernenden mit einem hohen durchschnittlichen Leistungsniveau Hand in Hand gehen kann (zusf. Renkl, 2008). Denn eine professionell gestaltete Partner- und Gruppenarbeit ermöglicht, dass

- sich unterschiedlich leistungsstarke Lernergruppen mit variierenden, jeweils herausfordernden Aufgabenstellungen befassen (*zieldifferente Förderung*) und somit Erfolgserlebnisse für alle erzielbar sind;
- Leistungsschwächere in heterogenen Lerngruppen von anderen Peers lernen und aufwärtsgerichtete Vergleiche durchführen können, die bei gezielter Motivierung (*Feedback entlang einer individuellen Bezugsnorm*) anspornend sind;
- Lerner ihr eigenes Wissen prüfen und konsolidieren können, wenn sie sich den behandelten Stoff wechselseitig erklären (*reciprocal teaching*),

33 Zentral ist hier die Ausrichtung des instruktionalen Vorgehens an der jeweiligen „Zone der proximalen Entwicklung“ (sensu Vygotsky). Damit ist die Bereitstellung von Materialien und Hilfestellungen gemeint, die im Idealfall jeden Lernenden dazu verhelfen, den Schritt vom aktuellen zum nächst höheren Kompetenzniveau zu meistern.

34 Als kooperative Lehr-Lern-Settings werden „Lernarrangements (definiert) die eine (...) koordinierte, ko-konstruktive Aktivität der Teilnehmer/innen verlangen, um eine gemeinsame Lösung eines Problems oder ein gemeinsam geteiltes Verständnis einer Situation zu entwickeln“ (Pauli & Reusser, 2000, S.421)

- Lernende ein besseres Selbstkonzept und einen größeren Gemeinschaftssinn entwickeln, wenn sie (wie bei der *Jigsaw Methode*) individuell zurechenbare Lernergebnisse vorlegen müssen und ihnen gleichzeitig Eigenverantwortung für den Lösungsprozess in der Gruppe übertragen wird;
- soziale und Selbstregulationskompetenzen erworben werden, wenn (*im Rahmen längerfristiger Projektarbeiten oder in konstruktivistischen Lehrarrangements*) ein komplexes Problem gemeinsam und mit instruktionaler Unterstützung angegangen wird.

Diese Potentiale kooperativer Lehr-Lernformen können sich selbstredend nur dann entfalten, wenn sie zielgerichtet ein- und umgesetzt werden. Wie Renkl, Gruber und Mandl (1996) zeigen, ist dies im Hochschulkontext häufig nicht der Fall, so dass es zu typischen Problemkonstellationen (wie das „ja bin ich denn der „Depp-Phänomen“ oder das „kann ich nicht mach ich nicht“-Phänomen) kommt. Solche Verwerfungen und vor allem sogenannte „Trittbrettfahrereffekte“ untergraben nicht nur den Lernfortschritt, sondern führen gerade auch bei leistungsstarken Studierenden zu einer ablehnenden Haltung gegenüber „der“ Gruppenarbeit.

Empirisch ebenfalls gut gesichert ist, dass Lernende generell von der Etablierung einer positiven *Fehlerkultur*, also einer bestimmten Art und Weise, Fehler zu betrachten, zu bewerten und mit Fehlern umzugehen, profitieren (zusf. Oser & Spychiger, 2005, Meyer, Seidel & Prenzel, 2006). In der Pädagogischen Psychologie beschreibt dieser Terminus das Bemühen von Lehrkräften, Lernende zu einem konstruktiven Umgang mit Fehlern hinzuführen, indem sie deutlich machen, dass man aus Fehlern lernt und sich selbst Lernchancen vergibt, wenn man „Misserfolge“ aus Gründen des Selbstwertschutzes (z.B. durch eine Absenkung des eigenen Anspruchsniveaus oder durch sogenannte self-handicapping-Strategien³⁵) zu umgehen versucht.

Eine solche Fehlerkultur ist aber nur dann überzeugend zu implementieren, wenn Übungs- und Kontrollphasen (d.h. Lern- und Leistungssituationen) klar voneinander getrennt sind und die Lernenden *regelmäßig* ein *sachlich-konstruktives* und *elaboriertes* Feedback erhalten. Als motivational günstig hat sich zudem eine Form der Rückmeldung herausgestellt, bei der die aktuelle Leistung in Bezug zu den vorangehenden Leistungen derselben Person bewertet wird. Eine solche, an einer *individuellen* (vs. *sozialen*) *Bezugsnorm* orientierte Leistungsrückmeldung setzt wiederum voraus, dass Lehrkräfte die Kompetenzfortschritte „ihrer“ Lerner auch verfolgen und angemessen beurteilen können.

Die mit der Studienstrukturreform angestrebte, fortlaufende Leistungserfassung ist in diesem Sinne grundsätzlich zielführend. In der hiesigen Umsetzung scheint sie aber eine kontraproduktive Rückmeldepraxis zu forcieren, die sich nicht selten in einer schriftlichen Bekanntmachung der individuell erzielten Leistungspunkte im sozialen Vergleich erschöpft. Aus pädagogisch-psychologischer Sicht als gleichfalls kontraproduktiv ist zu werten, wenn die strikte Aufteilung von „Modulverantwortlichkeiten“ zu einem „parzelliertem“ Studium führt, in dem Lerninhalte weitgehend unverbunden vermittelt und in punktuellen Leistungsüberprüfungen abgefragt werden und selbst im Rahmen der Betreuung von Bachelor- und Master-Arbeiten kaum Zeit für einen intensiveren und regelmäßigen Austausch zwischen Studierenden und Betreuern bleibt, weil Zeitfristen und ungleich verteilte Betreuungslasten dem entgegenstehen.

All dies dürfte im Verbund mit den mutmaßlich nachteiligen Effekten einer steigenden Konkurrenz um Betreuungszusagen und Bestnoten innerhalb der Studierendenschaft die Qualität der akademischen Lehre im Allgemeinen und die Chance einer bestmöglichen Unterstützung gerade leistungsschwächerer Studierender im Besonderen mindern.

35 Hierunter fallen alle Maßnahmen, die eine selbstwertdienliche Interpretation von drohenden Misserfolgen vorbereiten und häufig von Prokrastinierern angewendet werden, d.h. von Studierenden mit übertrieben ehrgeizigen Anspruchshaltungen und/oder starker Prüfungsangst.

Ein drittes Qualitätsmerkmal, dass sich immer wieder für den Lernfortschritt als bedeutsam herausgestellt hat, ist die *Klassenführung* (engl.: *classroom management*). Die Bedeutung einer effektiven Klassenführung liegt darin, dass aufgabenirrelevante (z.B. auf Disziplinarmaßnahmen verwendete) Lehr- und Lernaktivitäten minimiert werden und dadurch die aktiv genutzte Lernzeit maximiert wird (zuf. Seidel, 2009). Ein gutes classroom management ist umso bedeutsamer, je mehr – etwa in kooperativen oder inklusiven Lehr-Lern-Arrangements – der Anteil stark lehrergelenkter Unterrichtsabschnitte zugunsten weitgehend selbstregulierter Lernphasen zurückgefahren wird. Es ist im Schulkontext daran festzumachen, dass Lehrkräfte frühzeitig und gemeinsam mit den Schülern Verhaltensregeln etablieren und in der Lage sind, „Störenfriede“ gleichsam „nebenbei“ zur Raison zu bringen oder Übergänge von einer Unterrichtsmethode zur anderen reibungslos zu gestalten. Diese Prinzipien sind in übertragener Form durchaus auch auf den Hochschulkontext anwendbar: Je mehr es beispielsweise Hochschullehrenden gelingt, im Vorlesungsalltag gängige „Störgrößen“ (wie Handys, computerbasierte Spiele etc.) auszuschalten oder in Seminaren durch eingangs klar gestellte Erwartungen an die Mitarbeit eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre herzustellen, desto stärker sollte sich die potentiell verfügbare Lernzeit der (gedanklich) aktiv genutzten Lernzeit annähern. Und da letztere ausschlaggebend für den zu erzielenden Lernfortschritt ist, vermag ein effektives „*classroom management*“ die (fach-)didaktischen Bemühungen zur Steigerung des Kompetenzerwerbs von Studierenden mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen nachhaltig zu unterstützen.

Im Licht der hier stark komprimiert wiedergegebenen Erkenntnisse stellen sich frühere, zunächst in der Unterrichtsforschung und zeitversetzt in der Hochschuldidaktik geführte Debatten um das Für und Wider „konstruktivistischer“ vs. „kognitiver“ Ansätze als Scheindebatten dar, die sich dialektisch auflösen lassen (vgl. dazu auch Hasselhorn & Gold, 2013 sowie Lipowsky, 2009).

Denn die empirischen Befunde belegen durchaus den Nutzen vergleichsweise komplexer, multi-medialer und experimenteller Lernumgebungen, die ausgedehntere Phasen des selbstregulierten Lernens vorsehen. Diese wurden in ihren Grundzügen bereits in der früheren erziehungswissenschaftlichen Literatur (von Dewey, Klafki, Wagenschein und anderen) unter Stichwörtern wie sokratisches, genetisches und exemplarisches Lernen vorgeschlagen und in der Hochschuldidaktik unter Begriffen wie „forschendes Lernen“ und „problem based learning“ im Zuge der „Konstruktivismuswelle“ stark propagiert. Allerdings zeigt sich, dass diese Formen indirekter Instruktion hohe Ansprüche an die diagnostische und methodische Kompetenz der Lehrenden stellen (s.u.) und nur oder vor allem dann wirksam sind, wenn sie mit Formen der systematischen Unterweisung gekoppelt werden, die die Aufmerksamkeit der Lerner auf zentrale Prinzipien und Konzepte lenken, tiefergehende mentale Aktivitäten anregen und angemessenes Feedback vorsehen. Umgekehrt machen neuere Studien zur begrenzten menschlichen Informationsverarbeitungskapazität (zuf. Renkl, 2011) deutlich, dass eine für den Lernfortschritt maßgebliche aktive und fokussierte Informationsverarbeitung in offenen Lehr-Lern-Settings leidet, wenn es zum „cognitive overload“ und in der Folge zum „hands on, minds off“ Phänomen kommt (vgl. auch Renkl, 2005).

Weiterhin unterstreicht die empirische Befundlage, dass handlungsorientierte Lehr-Lern-Settings erst dann zielführend sind, wenn die Lernenden über die erforderlichen (fachlichen, wissenschaftspropädeutischen, kooperativen, selbstregulativen usw.) Fähigkeiten verfügen (z.B. Hattie, 2009; Klahr & Nigam, 2004; Schwerdt & Wuppermann, 2011)³⁶. Auch solche überfach-

36 Die Arbeiten von Sumfleth im Rahmen der nwu-Essen (Fischer & Sumfleth, 2013) unterstreichen dabei, dass in den Naturwissenschaften zunehmend eingesetzte Methoden des kooperativen Experimentierens eine systematische Anbahnung weiterer „handwerklicher“ Fähigkeiten im Umgang mit den Materialien voraussetzen.

lichen „Schlüsselkompetenzen“ lassen sich nach aktuellem Erkenntnisstand bei „Novizen“ am effektivsten über Formen der direkten (und domainspezifisch ausgerichteten) Instruktion³⁷ fördern, die keineswegs die Lernmotivation untergraben müssen, sondern von den Lernenden meist als hilfreich erlebt werden und über eine Stärkung des Kompetenzerlebens eine motivationsfördernde Kraft entfalten. Entsprechende Programme wirken sich insbesondere dann deutlich auf den Lernerfolg aus, wenn es sich um *systematische* Trainings handelt, in denen Lernende beispielsweise zur Selbstverbalisierung, Selbsterklärung und Selbstbewertung des eigenen Lernprozesses angeregt werden (vgl. z.B. Dignath, Langfeldt & Büttner, 2008; Hattie, 2009; Zohar & David, 2008). Auch bei eher indirekten Ansätzen zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens sind gezielte lernunterstützende Aktivitäten der Lehrenden entscheidend. Beispielsweise fanden Nückles und Renkl (2010), dass die Wirksamkeit von Lerntagebüchern im Studium davon abhängt, dass durch adaptiv an den individuellen Lernzuwachs der Studierenden angepasste „Prompts“ erwerbsrelevante kognitive und metakognitive Lernaktivitäten angeregt werden.

Exkurs: Brauchen Lerner Unterschiedliches?

Die in den 1960er und 1970er Jahren stark verfolgte ATI-Forschung (aptitude treatment interaction) hat deutlich gemacht, dass leistungsschwächere Lerner in besonderem Maße von einer hochgradig strukturierten Lernumgebung und einer engmaschigen Instruktion profitieren (vgl. Klauer & Leutner, 2007). Dieser Interaktionseffekt wird durch neuere Arbeiten zur „cognitive load theory“ und zur fokussierten Informationsverarbeitung (zuf. Renkl, 2009) dahingehend präzisiert, dass „Novizen“ generell einen größeren Lernfortschritt zeigen, wenn sie kleinschrittig, anhand des Arbeitsgedächtnis entlastender Materialien (z.B. ausgearbeiteten Lösungsbeispielen) angeleitet werden.

In den 1980er Jahren verebbte die ATI-Forschung, weil sich kaum weitere Wechselwirkungen zwischen Lernermerkmalen und Lehrangeboten fanden bzw. in einzelnen Studien beobachtete Interaktionseffekte nicht repliziert werden konnten. Inwiefern neue methodische Zugänge, wie sie derzeit vor allem in der Forschung zum Lernen mit neuen Medien verfolgt werden, zu einem Aufleben einer „modernen“ ATI-Forschung führt, bleibt abzuwarten (Brünken & Leutner, 2005). Bislang lässt sich die Frage nach den „Merkmale guter Lehre“ derweil dahingehend vereinfachen, dass es um die Identifizierung von Prinzipien einer qualitativ hochwertigen Unterweisung geht, von der alle Lernergruppen profitieren.

Führt man sich die englischen Begriffe für einen kognitiv anregenden Unterricht vor Augen – hier wird von „higher order questions“, „higher order thinking“, „challenging tasks“, „thoughtful discourse“ oder „authentic instruction“ gesprochen (vgl. Brophy, 2000, Hattie, 2009, 2012) – dann wird schnell deutlich, dass die Anregung geeigneter Prozesse des Wissenserwerbs in eher lehrergelenkten genauso wie selbstregulierten Lehr-Lern-Settings erfolgen kann. So ist es auch in Vorlesungen möglich, den Studierenden anspruchsvolle Denkaufgaben zu stellen, durch geeignete Beispiele kognitive Konflikte zu erzeugen, intellektuell herausfordernde Fragen aufzuwerfen, Querbezüge zu anderen (Teil-)Disziplinen herzustellen oder den Teilnehmer die Gelegenheit zu geben, ihre Vorverständnisse und Vorkenntnisse einzubringen. Klappt dann noch das „classroom-management“, kann das fachliche Niveau sogar höher sein als in Seminaren, Übungen oder Tutorien, in denen die Qualität des Unterrichtsgesprächs mitunter weniger

37 Der Begriff der direktiven Instruktion ist nicht mit (gutem oder schlechtem) Frontalunterricht zu verwechseln. Er beschreibt einen lehrergelenkten Unterricht, der durch klare Zielvorgaben, die verständliche Darstellung von Inhalten, ein schrittweises Vorgehen, Lehrerfragen mit unterschiedlicher Schwierigkeit, Phasen angeleiteten und selbstständigen Übens, häufiges Lehrerfeedback und eine regelmäßige Überprüfung der Lernfortschritte der Lernenden charakterisiert ist

gut von den Dozenten zu steuern ist. Generell ist jedoch für eine diskursive Unterrichtskultur, bei der sich die Studierenden auch mit „querliegenden“, kreativen Ideen einbringen können und die Deutungshoheit nicht beim Dozenten liegt, auch ein vertrauensvolles und gutes Klima sowie eine lernerorientierte Grundhaltung auf Seiten der Lehrenden entscheidend, die sich übrigens nicht nur in einem respektvollen Umgang, sondern auch in einer sog. Langsamkeitstoleranz ausdrückt. Dieses zu schaffen ist schwierig, wenn die Teilnehmerzahlen eine Größe erreichen, bei der Arten der direkten, persönlichen Kommunikation kaum noch möglich sind. Zudem hängt das Klima in einer Gruppe, wie vermutlich jeder Dozent, der mehr als einen Kurs unterrichtet hat, schon erfahren musste, nicht nur von der Lehrperson, sondern auch von der Zusammensetzung der Gruppe ab (vgl. Lipowsky, 2009).

Eine weitere zentrale Erkenntnis der Studie von Hattie (2009) betrifft die *Professionalität der Lehrkräfte*. Danach bemisst sich diese nicht nur an deren (fachlicher, didaktischer und fachdidaktischer) Kompetenz, sondern zeigt sich vor allem in einer *selbst-reflexiven Haltung*. Erfolgreich sind also, vereinfacht formuliert, diejenigen Lehrenden, die ihr eigenes Handeln fortlaufend hinterfragen und unzureichende Lernfortschritte nicht auf (anderweitig zu bearbeitende) Defizite der Lernenden attribuieren, sondern zum Anlass nehmen, nach geeigneteren eigenen Vorgehensweisen zu suchen.

Angewendet auf den Hochschulbereich lenkt dieser Befund die Aufmerksamkeit zunächst auf *gängige Inhalte hochschuldidaktischer Weiterbildung*, in denen in der Regel die Vermittlung konkreter Unterrichtsmethoden (etwa zur Motivierung oder zum Einsatz neuer Medien) im Zentrum steht. Dies ist ein zweifelsohne sinnvolles, aber in seiner Reichweite möglicherweise begrenztes Unterfangen, sofern nicht die kognitionspsychologisch fundierte Rationale der Methoden aufgezeigt wird³⁸ und diese im Kontext einer Lernende wie Lehrende einschließenden Feedback-Kultur eingeordnet werden.

Letztlich werfen die empirisch ermittelten Anforderungen an die Professionalität von Lehrenden aber auch *Fragen an die hochschulische Personalpolitik* auf. Zu denken ist hier an die Kompetenz und Motivlage derjenigen, die auf befristeten (Hochdeputats)-Stellen, als Lehrbeauftragte oder ehrenamtliche Mentoren das „Heterogenitätsproblem“ in Griff bekommen sollen. In den Blick geraten aber auch die Nachwuchswissenschaftler, die sich ohnehin durch konfliktäre Lehr- und Forschungsziele stark belastet fühlen (vgl. hierzu die Arbeiten aus dem Projekt ConGo@universities, u.a. Esdar, Gorges & Wild 2012, Esdar, Gorges & Wild 2013). Weiterhin ist an die lehrbezogenen Service-Einrichtungen Tätigen zu denken, die sich oftmals als Bindeglied zwischen Wissenschaft und Verwaltung verstehen, in der praktischen Verfolgung von Reformbemühungen aber unter unklaren Kooperationsstrukturen leiden (siehe Kloke, 2014). Und schließlich lenken die skizzierten Anforderungen an die Lehrkompetenz von Dozenten die Aufmerksamkeit auf bislang wenig genutzte Potentiale von Inplacement-Konzepten zur „Einsozialisierung Neuer“ in die von einer Hochschule gepflegte oder angestrebte Lehr-Lern-Kultur (vgl. etwa Stegmüller, Tadsen, Becker & Wild 2012).

Zusammenfassend erscheint es somit zielführend, auf die von Hochschulen konstatierte Spreizung der Eingangskompetenzen von Studierenden mit *relativ* engmaschigen Betreuungs- und Beratungsangeboten vor allem (aber nicht nur) zu Studienbeginn zu reagieren. Zudem ist zu berücksichtigen, dass Studienanfänger zwar unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen mögen aber grundsätzlich „Novizen“ sind, d.h. mit den Inhalten des/der jeweiligen Fachs/Fä-

38 Dies ist ausdrücklich gegen eine trivialisierende Indienstnahme neuropsychologischer Erkenntnisse zu verstehen, die derzeit in einigen Medien und Praktikerkreisen stark gutiert wird.

cher und den verschiedenen Wissenschaftskulturen wenig vertraut sind. Dies spricht für eine anfängliche Vermittlung von zentralen Begriffen und Prinzipien im Rahmen eher direkter Formen der Instruktion, durch die auch Leistungsunterschiede vermutlich schneller ausgeglichen werden können. Damit soll aber keineswegs einer (weiteren) Verschulung des Studiums das Wort geredet werden. Denn wie oben erläutert, ist nicht die Oberflächenstruktur der Lehre entscheidend, sondern allein der Grad, in dem Studierende kognitiv aktiviert sowie zu einem bewussten Umgang mit „Fehlern“ hingeführt werden und eine störungsarme Lernumgebung geboten bekommen. Klar zu vermeiden sind entsprechend Lehr-Lern-Settings, in denen die aktive Lernzeit aufgrund von Disziplinproblemen leidet und ein substantieller Anteil der Studierenden entweder unter- oder überfordert ist. In diesem Sinne erscheint auch eine weitgehende Förderung von Studierenden mit geringerem Vorwissen oder Leistungspotential in „separaten“, von der regulären Lehre mehr oder weniger abgekoppelten Kursen suboptimal, zumal wenn diese von Personen mit wenig Lehrerfahrung bzw. hochschuldidaktischer Expertise geleistet werden. Da diese Studierenden in besonderem Maße auf eine hohe Instruktionsqualität angewiesen sind und von leistungsheterogenen Settings profitieren, gilt es vielmehr, die grundständige Lehre an Hochschulen im Sinne eines inklusiven Lehrens und Lernens zu gestalten, welches durch einen hohen Grad an individualisierender Beratung und Anleitung gekennzeichnet ist. Auch dies schließt eine systematische, extra-curriculare Förderung von (über-)fachlichen Kompetenzen nicht aus. Diese sollte jedoch flankierenden Charakter haben und nicht auf die ersten Semester beschränkt bleiben, da zumindest ein Teil der Studierenden bei wachsenden Anforderungen weiterhin einer (angepassten) Form der Unterstützung bedürfen werden, um zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu kommen.

Gerade weil die vorangehenden Ausführungen verdeutlichen, von wie vielen Faktoren die Qualität von Studium und Lehre und damit auch der Studienerfolg abhängt, stellt sich die Frage nach dem relativen Stellenwert der auf verschiedenen Ebenen anzusiedelnden Stellgrößen. Entsprechende Mehrebenenanalysen liegen unseres Wissens nach nur bezogen auf den Schulkontext vor (zusf. Lipowsky, i.Dr., Hattie, 2009). Diese zeigen, dass Kompetenzfortschritte von Lernern in erheblichem Maße von *individuellen* Faktoren (wie den Vorkenntnissen oder dem sozio-ökonomischen Status) abhängen. Die ermittelten Varianzanteile schwanken zwischen 50 und 70%. Viele der hierunter gefassten Merkmale (wie der soziale Status), entziehen sich dem Einfluss der Hochschule. Der Wirkungsgrad dieser Merkmale kann aber gleichwohl – wie die oben skizzierten Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien verdeutlichen – durch Merkmale des Bildungssystems modifiziert werden.

Der Anteil, der durch Merkmale der einzelnen Bildungseinrichtung aufgeklärt wird, liegt schätzungsweise in der Größenordnung von 5–14% und ist damit deutlich geringer als der konservativ auf 10–30% geschätzte Varianzanteil, der von auf Klassenebene anzusiedelnden Merkmalen (darunter vor allem die Qualität des Unterrichts und die Komposition der Klasse) erklärt wird. Dies gilt den Ergebnissen amerikanischer „Value-added“-Studien zufolge umso mehr, wenn als „outcome“ die *Leistungsentwicklung* und nicht der *Leistungsstand* herangezogen wird (z.B. Lanahan, McGrath, McLaughlin, Burian-Fitzgerald, & Salganik, 2005). Übertragen auf den Hochschulkontext gibt es also gute Gründe, die knappen Ressourcen vor allem in solche Maßnahmen zu investieren, die einen unmittelbaren Mehrwert für die Qualität der instruktionalen Lehr-Lern-Prozesse versprechen.

4. Dimensionen von „good practice“ – Zur Einordnung vorliegender Konzepte und Maßnahmen zum Diversity-Management

In diesem Kapitel werden zunächst die im Hochschulkontext anzutreffenden Verständnisse von und Umgangsweisen mit Diversity anhand von vier datengetrieben entwickelten Dimensionen erläutert. In Abschnitt 4.1. werden u.a. zwei Konzeptualisierungen (Diversity als Talent Management vs. Verpflichtung für mehr Chancengleichheit) gegenübergestellt, die beobachtbare Unterschiede in der organisationalen Verortung von Diversity (vgl. Abschnitt 4.2.) verständlich werden lassen. Inwiefern Diversity als zeitnah zu bewerkstellende Aufgabe vs. als ein langfristiger Entwicklungsprozess verstanden wird, ist Gegenstand des Abschnitts 4.3. Die im Rahmen des Diversity-Managements adressierten Zielgruppen werden in Kapitel 4.4. näher beleuchtet.

Anschließend werden vorfindliche Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität entlang ihrer strategischen Zielsetzungen zu drei Clustern (Verbesserung der Betreuungsrelationen in der regulären Lehre, Ausbau flankierender extra-curricularer Angebote, Erweiterung bestehender Qualifizierungsangebote) gebündelt und aus der Perspektive eines auf den Hochschulkontext adaptierten Angebot-Aneignungsmodells eingeordnet (vgl. Abschnitt 4.5.). So wird u.a. deutlich, dass die zunehmende Varianz in den Eingangsvoraussetzungen von Studienanfängern wesentlich durch eine Optimierung der Rahmenbedingungen von Lehre sowie vermehrten Chancen der (freiwilligen) Professionalisierung zu bewältigen versucht wird. Der erwartbare Nutzen dieser Strategien wird gegenüber möglichen Nachteilen (z.B. in Form von steigenden Opportunitätskosten für Studierende wie Lehrende) abgewogen.

Diversity findet heutzutage Berücksichtigung in den Leitbildern der Hochschulen, in Verhaltenskodizes oder in Auditierungen. Es gibt eigens dafür eingerichtete Stellen und Supportstrukturen sowie Vizepräsidenten bzw. Prorektoren mit Amtsbezeichnung und Zuständigkeit „Diversity Management“. Auf der Basis dieser – öffentlich zugänglichen und via umfassender Internetrecherche erfassten – Informationen, beschreiben wir im Folgenden in der Praxis vorfindliche Verständnisse von Diversity und Strategien des Umgangs mit Heterogenität und ordnen diese aus der Perspektive eines auf den Hochschulkontext bezogenen Angebot-Aneignungsmodells ein.

Von einer Hervorhebung „vorbildlicher“ Institutionen sehen wir ab, weil allein die derzeit von Hochschulen erwartete und realisierte Profilbildung impliziert, dass es für die strategische Gestaltung der Studien- und Lehrbedingungen *keine* „one-size-fits-all“-Lösung geben kann. So ist es nur folgerichtig, wenn Hochschulen auf spezifische Ziele im Umgang mit einer heterogenen Studierendenschaft abheben und entsprechend unterschiedliche Strategien ins Zentrum stellen, die ebenso unterschiedliche Klientele adressieren. Unsere folgenden Erörterungen haben daher nicht auf einzelne Standorte, sondern auf *Elemente* vorfindlicher Praxis ab, die im Licht des zusammengefassten Forschungsstands als *Facetten* eines überzeugenden Diversity-

Konzepts gewertet werden können, auch wenn ein solches Konzept – wie in Kapitel 5 noch näher dargelegt – letztlich eine umfassende Beschreibung von in sich stimmiger, auf verschiedenen Organisationsebenen anzusiedelnder Maßnahmen enthalten muss.

In der Auseinandersetzung mit den öffentlich verfügbaren Informationen kristallisierten sich vier Dimensionen heraus, entlang derer die Vielfalt vorfindlicher Praxis beschrieben werden kann: Zunächst wird anhand von Beispielen aufgezeigt, wie breit das *Verständnis von Vielfalt* selbst in den Hochschulen ist, deren Diversity-Management besonders fortgeschritten ist (4.1.). Sodann wird erläutert, auf welche unterschiedlichen Weisen eine heterogenitätsorientierte Gestaltung von Studium und Lehre *strukturell zu verankern* versucht wird (4.2.) und inwiefern das „Management“ von Diversity als ein *fortlaufender Prozess* betrachtet wird (4.3.). Schließlich werden in Abschnitt 4.4. die *Zielgruppen*, auf die sich in den Hochschulen vorfindliche Maßnahmen beziehen, umrissen.

Einschränkend ist vorab anzumerken, dass die in den Internet-Auftritten der Hochschulen formulierten Ansprüche und Bestrebungen mehr oder weniger stark vom real gelebten Hochschulalltag abweichen können. Eine solche Diskrepanz zwischen „Wunsch“ und „Wirklichkeit“ wird in der Organisationssoziologie als eine auch in Unternehmen zu beobachtende Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur beschrieben und als eine durchaus rationale und unter Umständen funktionale, weil ressourcensparende Strategie des Umgangs mit externem Erwartungsdruck und konfligierenden Zielen interpretiert (Krücken & Hasse, 1999). Auch in Hochschulen ist von einer solchen (partiellen) Entkopplung auszugehen, sind sie als Multifunktionseinrichtungen doch mit traditionellen Spannungsfeldern konfrontiert, die sich aufgrund einer zunehmend breiteren Auslegung ihres (Bildungs-)Auftrags verschärfen (Krücken & Wild, 2010). Typische Beispiele für entsprechende Anpassungsprozesse sind die Einrichtung von Kommissionen, die Richtlinien verabschieden ohne deren Umsetzung zu begleiten, oder von spezialisierten Supporteinrichtungen (z.B. Transferstellen), die ins Leben gerufen werden aber nicht in die hochschulstrategischen Planungen einbezogen sind (vgl. Krücken & Hasse, 1999).

Ebenfalls zu berücksichtigen ist, dass Organisationen im strategischen Umgang mit hoch komplexen und dynamischen Anforderungen häufig emergente Strategien verfolgen. Die Gestaltung des Alltagsgeschäfts ist in diesem Fall weniger an vorab entwickelten „top-down“-Konzepten ausgerichtet. Vielmehr agiert die Leitung „bottom-up“, um auf jeweils vordringlich erscheinende Handlungsfelder zeitnah reagieren und bereits erarbeitete Lösungsvorschläge flexibel aufgreifen zu können. Auf entsprechende Strategien von Hochschulleitungen weisen etwa die von Becker und Kollegen (Becker, Tadsen, Stegmüller & Wild, 2011) vorgelegten Analysen zur Personaleinführung an Universitäten und Fachhochschulen hin.

All diese Einschränkungen sind bei der Lektüre unserer nachfolgenden Darstellung zu berücksichtigen.

4.1. Zum Verständnis von Vielfalt

Betrachtet man nur jene Hochschulen näher, die sich bereits seit Jahren dem Thema Heterogenität widmen und/oder in der Öffentlichkeit als Vorreiter in Sachen Diversity-Management herausgestellt werden, zeigt sich selbst hier kein einheitliches Verständnis von Vielfalt. Stattdessen weichen die Auffassungen darüber, was Heterogenität im Hochschulkontext kennzeichnet und ausmacht, deutlich voneinander ab. Um die Varianz der Sichtweisen auf Heterogenität zu illustrieren, seien zwei unterschiedliche Positionen umrissen, die im Spektrum der vorfindlichen Übersetzungen des Diversity-Begriffs gewissermaßen Extrempole markieren.

Klar positiv konnotiert ist der Diversity-Begriff immer dann, wenn Heterogenität unter das Leitmotto des „*Talent Managements*“ gestellt wird. Der Mehrwert von Vielfalt wird hier damit begründet, dass die Gewinnung von hoch ambitionierten und leistungsfähigen Studierenden (gleich aus welchem Land sie kommen oder welche soziale Herkunft sie mitbringen), nicht nur quasi automatisch zu einer Anhebung des durchschnittlichen Kompetenzniveaus führt, sondern auch die beste Voraussetzung für Kreativität und innovatives Handeln oder Forschen bietet.

Die zentrale Funktion des Diversity Managements ist damit, geeignete Koordinationsstrukturen und Interaktionsräume zu schaffen, um solche Talente zusammen zu bringen. Eine weitere, sachlich nachgeordnete Aufgabe besteht darin, stereotype und vorurteilsbelastete Einstellungen auf allen Ebenen der Hochschule abzubauen. Dies geschieht, indem in der internen und externen Öffentlichkeitsarbeit das Thema Vielfalt politisch korrekt behandelt und, etwa über Videos und Bilder, positiv besetzt wird. Problematisierende Betrachtungen, die etwa um prototypische Schwierigkeiten von internationalen Studierenden (z.B. bei der Verlängerung von Visa oder der wechselseitigen Anerkennung von Studienleistungen und Bildungsabschlüssen) kreisen, bleiben hierbei weitgehend ausgeblendet.

Im Kontrast dazu steht eine Konzeptualisierung von Diversity, die alle Studierenden (oder jedenfalls quantitativ bedeutsame Hauptgruppen) in den Blick nimmt und entsprechend auch faktische Bildungsbenachteiligungen offensiv(er) benennt. Der Umgang mit Heterogenität wird hier – folgerichtig – als *Herausforderung* gekennzeichnet. Damit wird deutlich gemacht, dass ein Beitrag zu mehr Chancengleichheit geleistet werden soll und die Hochschule ihre Aufgabe vorrangig oder auch darin sieht, erwartbare Unterschiede in den Eingangsvoraussetzungen von Studierenden auszugleichen. Das Ziel, eine heterogene Studierendenschaft zum erfolgreichen Abschluss des Studiums zu führen, wird also aus einer bewusst akzeptierten gesellschaftlichen Verpflichtung hergeleitet.

Mit dem Begriff der Herausforderung wird eine durchaus problem- aber nicht defizitorientierte Sichtweise eröffnet und insofern an den (ebenfalls doppelsinnigen) Begriff der „Begabungsreserve“ angeknüpft. Entsprechend hervorgehoben werden die Potentiale von allen, auch den nicht-traditionellen Studierenden. Zugleich wird aber anerkannt, dass nicht alle, für die das Studium eine aufgrund ihres Schulabschlusses naheliegende Wahl darstellt, sich mit dieser Entscheidung leicht tun. In diesem Zusammenhang wird sowohl auf dem Studienbeginn vorgelagerte Maßnahmen wie auch auf zahlreiche, oftmals gruppenspezifische Unterstützungsangebote wie Zusatzkurse, Mentoring und Beratung während des Studiums verwiesen, die Studienanfänger mit ihren Sorgen und vielleicht realen Schwierigkeiten abholen.

Anhand der nur groben Kontrastierung der beiden Konzeptualisierungen von Diversity sollte deutlich geworden sein, dass die nachfolgend zu erläuternden Strategien des Umgangs mit Heterogenität und die dabei adressierten Zielgruppen nicht losgelöst von dem jeweils zugrunde gelegten Verständnis von Diversity zu sehen sind.

Dass bereits in den Leitbildern und selbst formulierten Zielsetzungen von Hochschulen nicht alle in (inter-)nationalen Konventionen genannten Differenzmerkmale aufscheinen, ist wenig verwunderlich und könnte sogar darauf hindeuten, dass die meisten Einrichtungen (trotz zunehmenden Wettbewerbs um Reputation und „Köpfe“) um eine reale, an den eigenen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten ausgerichtete Darstellung der eigenen Leistungsfähigkeit bemüht sind.

Auch die in Teilen zu beobachtende Fokussierung auf bestimmte Teilgruppen (wie die der internationalen Studierenden) ist unter dem Gesichtspunkt der Profilbildung nur erwartbar und kann zum Nutzen vieler Hochschulen beitragen, sofern die hier gewonnenen Erkenntnisse im Rahmen professioneller Netzwerke distribuiert und in ihrer Generalisierbarkeit ausgelotet werden.

Gleichwohl bleibt anzumerken, dass die Umsetzung eines vergleichsweise weit gefassten Verständnisses von Vielfalt mit einem deutlich höheren Gestaltungsaufwand einhergehen sollte, der sich selbst unter optimalen Bedingungen nicht unbedingt in den studiums- und lehrbezogenen Bilanzen der Hochschulen widerspiegelt, weil der zu erwartende Lernfortschritt eben stark von individuellen Merkmalen und nur in Teilen von der Qualität der Lehre und der Bedingungen im Studium abhängt. Dies müsste – allen absehbaren Schwierigkeiten zum Trotz – bei der vergleichenden Bewertung von Hochschulen und im Rahmen der Zielvereinbarungen zwischen Hochschulen und Land angemessen berücksichtigt werden.

Der größte Teil der Hochschulen hat – so scheint es jedenfalls aus der Außenperspektive – entweder noch keine dezidierte Position in Sachen Diversity gefasst oder ist mit dem verfolgten Diversity-Verständnis zwischen den skizzierten (Extrem-)Positionen zu verorten. Dies mag anzeigen, dass es Hochschulleitungen erst in unterschiedlichem Maße gelungen ist, ein gesamtstrategisches Konzept zu entwickeln und hochschulintern durchzusetzen, in dem Diversity als ein relevantes Handlungsfeld mitgeführt wird. Wahrscheinlicher ist jedoch, dass sich hierin primär das Ringen von Hochschulen um einen zweckmäßigen Kompromiss zwischen Anspruch und realen Gegebenheiten spiegelt. Denn auch Hochschulen, die nicht mit ihrem Elite-Status werben können und auf einen sozial disparaten Einzugsbereich blicken, müssen schon deshalb internationale Studierende anwerben, weil deren Anteil an der standortbezogenen Studierendenschaft als ein Indikator für den erreichten Grad an Internationalisierung gewertet wird und damit für die Frage bedeutsam ist, in welcher „Liga“ die Hochschule spielt. Gleichzeitig mag aber aus pragmatischen Gründen und/oder einer spezifischen Auslegung des eigenen Bildungsauftrags eine gezielte Anwerbung von studienberechtigten Bildungsinländern angesagt sein, die aus eher bildungsfernen Elternhäusern stammen und insofern die viel bemühte „Belegungsreserve“ in der Region repräsentieren.

4.2. Zur Verortung von Diversity

Bei der Beschreibung der institutionellen Verankerung von Strategien des Umgangs mit Heterogenität ist zu beachten, als diese (z.T. parallel) auf verschiedenen organisationalen Ebenen angesiedelt sein können (und unserem Verständnis nach auch sein sollten). So betrachten wir allein zu analytischen Zwecken zunächst die Ebene der Hochschulleitung und dann die der zentralen Verwaltung.

Die Sichtung der Internet-Auftritte von Hochschulen offenbart ein höchst disparates Bild. An einigen Standorten wurden Vizepräsidenten oder Prorektoren für Diversity Management installiert, an anderen wurden die Funktionsbeschreibungen von Mitgliedern der Hochschulleitung neu zugeschnitten, wobei die Bearbeitung von heterogenitätsbezogenen Fragen (neben anderen Aufgaben) teils einem einzelnen Prorektorat zugeordnet, teils aber auch als Querschnittsaufgabe verschiedener Prorektorate (für Lehre, Forschung, Internationales usw.) definiert wird.

Ein diesen Änderungen vermutlich gemeinsam unterliegendes Motiv dürfte sein, nach außen und innen zu signalisieren, dass Heterogenität zur „Chefsache“ erklärt wird. Insofern wenig verwunderlich ist, dass die internetbasierten Selbstdarstellungen der Hochschulen, die an dieser Maßgabe ausgerichtet sind, in aller Regel ein umfassendes Bild des jeweiligen, vorherrschenden Verständnisses von Diversity und den daraus abgeleiteten Zielen enthalten.

Allerdings fällt auf, dass Diversity vor allem an Universitäten und unseren Recherchen zufolge nicht an Fachhochschulen als ein in der Hochschulleitung strukturell verankertes Thema präsentiert wird. Eine aus dieser Beobachtung hervorgehende, hier allerdings nicht zu prüfende These könnte dahin gehen, dass Fachhochschulen – weil sie bereits seit Jahren mit einer stetig

steigenden Heterogenität ihres studentischen Klientel konfrontiert sind – frühzeitig und in pragmatischer Weise auf der unmittelbaren Lehrebene ansetzende Maßnahmen installiert haben und diese möglicherweise bewährte Strategien nunmehr weiterverfolgen.

Oft, aber nicht durchgängig, spiegelt sich die symbolisch in der Funktionsbeschreibung von Mitgliedern der Hochschulleitung zum Ausdruck gebrachte hochschulstrategische Zentralität von Diversity auch in dem Auf- und Ausbau einschlägiger Supportstrukturen wider. Diese reichen von neu eingerichteten, personell gut ausgestatteten Büros für Gender und Diversity über zusätzliche Personalressourcen für Gleichstellungsbüros oder andere vorhandene Einrichtungen bzw. Gremien der akademischen Selbstverwaltung bis hin zur Ernennung einzelner Referenten, die meist auf Stabstellen angesiedelt sind. Einige Diversity-Programme sehen zudem eine gezielte Verlagerung von Ressourcen in dezentrale Bereiche vor, um (modellhaft) die Etablierung heterogenitätsorientierter Studien- und Lernkulturen in ausgewählten Fachbereichen bzw. Studiengängen zu forcieren.

Die zentral für Diversity zuständigen Koordinierungsstellen oder Abteilungen sind dabei in unterschiedlichen Dezernaten angesiedelt und bearbeiten das Thema dementsprechend unter spezifischen Schwerpunktsetzungen. Entsprechend der jeweiligen Verortung kann das Diversity-Management somit mehr oder weniger stark in die Lehrgestaltung und/oder in die Qualitätssicherung – beispielsweise über Monitoringverfahren und fortlaufende Auditierungen – eingebunden sein.

Insgesamt zeichnet sich bei aller Unterschiedlichkeit ab, dass an einigen Hochschulen Stabsstellen etabliert werden, die heterogenitätsbezogene Fragen innerhalb der Organisation zentral bearbeiten und über eine direkte Verbindung in das Leitungsgremium verfügen. In einigen Fällen werden hier Überschneidungen zwischen Ressorts erkennbar, in anderen Fällen zeichnet sich auch eine Umbenennung von etablierten Strukturen und Maßnahmen (z.B. im Bereich der Geschlechtergleichstellung) ohne erkennbare Änderungen der dort angesiedelten Funktionen und Tätigkeiten ab. Diese Differenzen lassen sich als Indiz für eine zwar variiende, insgesamt aber begrenzte Steuerungstiefe interpretieren, die sich auch darin ausdrückt, dass die Begriffe Diversity oder Vielfalt zwar auf der Startseite eines Portals auftauchen, alle folgenden Seiten aber ausschließlich spezifische Aspekte (wie Gleichstellung) thematisieren.

4.3. Diversity als abstraktes oder konkretes Ziel

Die Außendarstellung des Diversity-Managements an Hochschulen, soweit es thematisiert wird, folgt in gewisser Weise einem einheitlichen Schema: Zunächst wird die Heterogenität der Studierendenschaft und/oder weiterer Angehöriger der Hochschule anerkannt. Dann folgt typischerweise eine Erklärung, dass das Thema Diversity zukünftig stärker in den Fokus gerückt werden soll, wobei in den Begründungen bereits erste Schwerpunktsetzungen erkennbar sind. Sofern diese konkretisiert werden, geschieht dies zumeist über die Formulierung von angestrebten Kennzahlen. Beispielsweise sollen die Anzahl der Studienanfängerinnen in MINT-Fächern oder der Anteil der Studierenden aus dem Ausland erhöht werden. Vergleichsweise vage bleibt eine zweite, durchaus häufig genannte Zielstellung. Sie betrifft die Etablierung von Fortbildungsangeboten für Lehrende, die diese für Diversity-Belange sensibilisieren, in interkultureller Kompetenz schulen und Handreichungen zur Gestaltung einer „diversitätsgerechten“ Lehre geben sollen. Oftmals geht aus den Dokumenten jedoch weder hervor, wie diese global formulierten Ziele erreicht werden sollen, noch wer sich dafür verantwortlich zeichnet.

Sofern an Hochschulen thematisch einschlägige Arbeitsgruppen, Zirkel und/oder Personen benannt werden, lassen sich konkrete Arbeitsschwerpunkte und zum Teil auch Arbeitspläne

mit spezifizierten „milestones“ ausmachen. Nur selten finden sich indes Ansätze, in denen der Umgang mit Heterogenität als ein kontinuierlich weiterzuentwickelnder Prozess verstanden wird.

4.4. Adressaten und Verankerung von Diversity Management-Maßnahmen

Während in den allgemeinen Statements zu Diversity der Begriff sehr weit gefasst wird – jede Art von Diskriminierung wird verurteilt, es wird von grundlegenden Werten wie Respekt, Toleranz, Menschenrechten, Transparenz und Gleichberechtigung gesprochen – richten sich die einzelnen Maßnahmen überwiegend auf distinkte Zielgruppen. Hauptadressaten sind Studierende, aber auch für Lehrende gibt es eine breite Angebotspalette.

Den auf Studierende bezogenen Maßnahmen ist gemein, dass sie sich an meist an Teilgruppen richten, bei denen aufgrund äußerer Differenzierungsmerkmale (wie Geschlecht) von einem höheren Unterstützungsbedarf ausgegangen wird oder deren Talententwicklung gezielt gefördert werden soll³⁹. Überwiegend sind jedoch nicht-traditionelle Studierende mit niedrigem sozio-ökonomischem Status und/oder Migrationshintergrund angesprochen, die auf bildungsbiographischen „Umwegen“ zur (Fach-)Hochschulreife gekommen sind. Hingegen (noch) sehr selten werden in diesem Kontext berufliche Qualifizierte adressiert, die ohne Abitur, dafür aber mit Meisterbrief und/oder langjähriger berufliche Praxiserfahrung an die Hochschulen kommen.

Das Ziel der Mehrheit der auf Lerner gerichteten Unterstützungsangebote ist, den Studien-erfolg zu verbessern. Daher handelt es sich überwiegend um dem Studium *vorausgehende Angebote* (z.B. Vorkurse⁴⁰) oder um (ergänzende, kompensatorische) Lernangebote, die *zusätzlich* zu den im Studiengang vorgesehenen Lehrveranstaltungen vorgehalten werden (Brückenkurse, Tutorenprogramme, Trainings zur Vermittlung überfachlicher Kompetenzen). Diese Stützkurse sind sachlogisch in den Fakultäten angesiedelt und werden häufig von Nachwuchswissenschaftlern, Lehrbeauftragten oder Personen auf Hochdeputatsstellen (Lehrkräfte für besondere Aufgaben) durchgeführt.

Weiter finden sich sehr häufig *Beratungsangebote* und Veranstaltungen, die sich an Lernende mit psychischen oder motivationalen Schwierigkeiten (Prokastination, Demotivation, Prüfungsangst etc.) wenden. Auch diese Stützkurse und informierende Beratungsangebote zum Studium werden, insbesondere wenn sie dezentral angesiedelt sind, oftmals von eigens eingestellten Personen mit befristeten Stellen durchgeführt. Unbefristet Beschäftigte sind vor allem in den zentralen Einrichtungen (wie den Gleichstellungsbüros und den zentralen Studienberatungen) angesiedelt, die bereits seit vielen Jahren existieren.

Das Spektrum an Mentoring- und Patenprogrammen ist vielfältig. Fast alle Hochschulen adressieren *weibliche Studierende*, wobei die Mentoringprogramme sowohl fächerbezogen als auch hochschulweit oder sogar hochschulübergreifend angelegt sind. So sieht beispielsweise das Cornelia Harte Mentoring (CHM) der Universität Köln allgemeine Programme für Studentinnen und Doktorandinnen (CHM2001), aber auch für Studentinnen und Doktorandinnen der Naturwissenschaften (CMH Mint) vor, an denen Mentoren aus unterschiedlichsten Hochschulen mitwirken.

39 Letzteres wird vor allem betont, wenn die Diversity-Maßnahmen stark am Talent-Management ansetzen.

40 Hier werden an einzelnen Hochschulen auch berufliche Qualifizierte, die ohne Abitur, dafür aber mit Meisterbrief und/oder langjähriger berufliche Praxiserfahrung an die Hochschulen kommen, adressiert. Für sie werden vor regulärem Studienbeginn sogenannte Trainings- oder Vorbereitungssemester angeboten, die den Übergang ins Studium erleichtern sollen und vor allem darauf abzielen, fehlende Vorkenntnisse auszugleichen und Wissens- und Kompetenzlücken zu schließen.

Mentoring als gleichstellungspolitisches Instrument soll zur gezielten Förderung des **weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses** beitragen und baut auf dem Grundgedanken auf, dass die Mentees durch die Beziehung zu einer erfahrenen und außerhalb einer organisationsbedingt vorgegebenen Hierarchiestruktur stehenden Person für die berufliche Entwicklung bedeutsames formelles und implizites Wissen erwerben, in der Konkretisierung ihrer beruflichen Ziele unterstützt werden und für ihre berufliche Laufbahn bedeutsame Kontakte vermittelt bekommen. Im Zentrum steht also nicht der *Studien-*, sondern *Berufserfolg*. Weil diese genderbezogenen Mentorenprogramme in einer langen Tradition von Frauenbüros und Gleichstellungsarbeit stehen, zeichnen sie sich häufig durch eine fortlaufende Qualitätssicherung aus und es existieren bundesweite Mentoring-Netzwerke.

Ebenfalls an zahlreichen Hochschulen finden sich Programme und Angebote für Studierende mit Migrationshintergrund. Dieser wird häufig – teils implizit, teils auch explizit – mit einem nicht-akademischen Hintergrund des Elternhauses verknüpft. Weitere kulturelle Aspekte wie beispielsweise Religiosität, unterschiedliche Geschlechterrollen oder Unterschiede im Bildungsverständnis hingegen werden nicht thematisiert. Im Kern der dargestellten Bemühungen steht zunächst eine **Mobilisierung von Lernenden mit Migrationshintergrund**, die zum Teil schon mit Begleitprogrammen für Schüler beginnt. Den einmal gewonnenen Studierenden mit Migrationshintergrund werden dann im Studium die oben angesprochenen Zusatzkurse oder Mentoringprogramme offeriert, die unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen ausgleichen und helfen sollen das verborgene Potential auszuschöpfen.

Auf den Diversity-Seiten der Hochschulen wird auch sehr häufig auf die Initiative **Arbeiterkind.de** hingewiesen, die als eigenständige, von Studierenden ins Leben gerufene, bundesweite und vielfach ausgezeichnete Initiative *niedrigschwellige Unterstützungs- und Netzwerkangebote* für Studierende, die als erste ihrer Familie beziehungsweise in erster Generation an einer Hochschule studieren, bietet. Weitere Projekte für Studierende mit Migrationshintergrund und/oder Elternhaus mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status finden sich vor allem in der *Lehrerbildung*. Dahinter steht vermutlich die Idee, dass angehende Lehrkräfte mit Migrationshintergrund später gute „role models“ sind.

Recht durchgängig adressiert werden unter der Überschrift Diversity auch Studierende mit **Behinderung**. Hier überwiegen *individualisierende Maßnahmen*, etwa Einzelfallberatungen, die ausdrücklich mit einem Hinweis auf Diskretion versehen werden. Diese werden von Behinderertenbeauftragten und/oder autonomen Referate für Studierende mit Behinderung aus der studentischen Selbstverwaltung geleistet.

Schließlich bemüht sich eine Reihe von Hochschulen, **Studierende „in besonderen Lebenslagen“** zu unterstützen. Hierunter fallen beispielsweise Studierende mit Kind, Lernende mit chronischen oder psychischen Erkrankungen sowie Personen, die zu pflegende Angehörige haben. Die Palette der Maßnahmen reicht hier von der Einrichtung betriebseigener Kitas und Familienbüros über Informationsveranstaltungen bis hin zur Einzelfallberatung. Überraschenderweise wird jedoch ein hochschulpolitisch immer wieder diskutierter Lösungsvorschlag, nämlich die Möglichkeit eines *Teilzeitstudiums*, von den Hochschulen – zumindest unter der Rubrik Diversity – nicht angeboten. Weitere unter dem Aspekt von Heterogenität zu betrachtende Differenzkategorien – beispielsweise Weltanschauung, Alter, sexuelle Orientierung/Identität – werden zwar in Leitbildern, Erklärungen oder Verhaltenskodizes thematisiert, aber nicht in konkreten Maßnahmen adressiert.

Ein sehr reichhaltiges, wenngleich nicht immer direkt unter dem Schlagwort Diversity firmierendes Angebot wird von Hochschulen auch für die Gruppe der **Lehrenden** vorgehalten. Neben dem thematisch breiten Spektrum an hochschuldidaktischen Veranstaltungen, die seit Jahr-

zehnten von hochschuldidaktischen Zentren oder vergleichbaren Serviceeinrichtungen angeboten und immer stärker inhaltlich ausgebaut werden (z.B. Veranstaltungen zum Umgang mit großen Lerngruppen, zur kompetenzorientierten Lehre und Prüfung, zum Einsatz neuer Medien, zur Studiengangsentwicklung), finden sich Coaching- und Mentoring-Programme, fächerübergreifende Diskussionsforen, „Zeit für Lehre“-Programme, Programme zur Förderung des Team-Teachings, Veranstaltungen zur interkulturellen Sensibilisierung und vieles mehr. All diese Maßnahmen setzen auf die freiwillige Bereitschaft Lehrender, sich professionell in der Lehre weiterzubilden. Diese wird zwar vielerorts durch Anreizsysteme (in Form von Lehrpreisen, Zertifizierungen etc.) zu stärken versucht, die weniger auf monetäre als symbolische Inzents setzen. Dennoch bleibt die Inanspruchnahme dieser Maßnahmen vor allem an Universitäten selektiv, da Forschungs- und Lehrleistungen nicht als gleichgewichtig bewertet werden, der Publikationsdruck wie auch die Qualitätsanforderungen bei der Einwerbung von Drittmitteln stark gestiegen sind und der Besuch dieser Programme insofern die kostbarste Ressource der Adressaten beansprucht: deren Zeit (Esdar, Gorges & Wild 2012). Erreicht werden vor allem hoch motivierte und in Studium und Lehre engagierte Nachwuchswissenschaftler, die in der Bearbeitung ihnen zugetragener Aufgaben einen Professionalisierungsbedarf wahrnehmen, gleichzeitig aber vor dem Dilemma stehen, dass es unter dem „anderweitigen“ Arbeitsdruck und der befristeten Stellenlaufzeit ohnehin schwierig werden könnte, die eigene Qualifikationsarbeit rasch und mit Erfolg abzuschließen. Dieses Problem wird derzeit mit Blick auf den gesamten Nachwuchs diskutiert, ist aber bei projektförmig finanzierten Stellen im Schnittbereich von Forschung und Verwaltung besonders virulent.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass an deutschen Hochschulen unter dem Stichwort Diversity zahlreiche Unterstützungs-, Beratungs- und Vernetzungsprogramme installiert wurden und werden. Die im Qualitätspakt Lehre bereitgestellten Mittel zielen auf den weiteren Ausbau und, mithilfe der Verbundprojekte, darauf ab, dass Wege zu einer heterogenitätsorientierten Lehr- und Lernkultur nicht länger von Hochschulen als „Einzelkämpferinnen“ beschränkt werden (müssen). Hierzu können auch in den letzten Jahren (wenngleich unter anderen Vorzeichen) etablierte Kooperationen und Netzwerke – etwa im Bereich des Einsatzes Neuer Medien – beitragen.

Die Beobachtung, dass sich an deutschen Hochschulen nunmehr wiederkehrende und ähnliche Maßnahmen, Projekte und Herangehensweisen erkennen lassen, deutet zwar auf Isomorphismus-Phänomene⁴¹ und damit auf informelle Austauschprozesse zwischen Hochschulen hin. Das in NRW gegründete Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen in NRW (KomDim) ist jedoch eine der wenigen Ausnahmen für eine institutionalisierte Form der Vernetzung. Hier kooperieren eine Universität und eine Fachhochschule, die zusammen mit weiteren Drittmittelgebern Hochschulen bei der Implementierung von Diversity-Maßnahmen unterstützen, Expertisen bündeln und Netzwerke aufbauen. Angeboten werden „sensibilisierende“ Workshops und weitere (hochschuldidaktische) Veranstaltungen für Wissenschaftler als Forschende wie Lehrende.

Betrachtet man die inhaltlichen Angebote aus pädagogisch-psychologischer Perspektive, so fällt zunächst auf, dass praktisch alle Maßnahmen auf *freiwilliger* Basis angeboten werden und daher nur eine Teilmenge der avisierten Zielgruppen erreichen dürften. Mehr noch: Weil sie

41 Isomorphismus beschreibt – der Neo-Institutionalistischen Theorie zufolge – einen Prozess, der dazu führt, dass sich Organisationen, die mit ähnlichen Umweltbedingungen konfrontiert sind, angleichen. Dies kann durch unterschiedliche Mechanismen, durch Zwang, Nachahmung oder normativen Druck geschehen. (DiMaggio, Powell 1983)

eine *eigene Problemeinsicht* voraussetzen, ist von Selbstselektionsprozessen auszugehen, die dem Ziel dieser Programme tendenziell entgegenstehen.

Deutlich wird ferner, dass nicht alle (z.B. Tutorenprogramme) aber viele an studentische „Risikogruppen“ gerichteten, fakultativen Maßnahmen darauf hinauslaufen, dass diese vor oder während des Studiums mehr Zeit investieren (müssen), um sich über studiumsbezogene Belange zu informieren bzw. um Wissens- und Kompetenzdefizite auszugleichen. Sie gehen insofern nicht nur mit erhöhten Opportunitätskosten für die Teilnehmer einher, sondern setzen auch ein deutliches Studieninteresse bzw. eine stabile individuelle Leistungsbereitschaft und eine Selbstregulationskompetenz voraus, die z.T. in parallel laufenden Kursen zu stärken versucht wird.

Besonders bedeutsam ist, dass kompetenzbezogene Stützkurse überwiegend „neben“ dem regulären Lehrangebot angesiedelt und nicht in das Curriculum integriert sind. Überspitzt formuliert handelt es sich also um „bypass“-Maßnahmen, die – schon allein weil sie häufig von „zusätzlichem“ Personal durchgeführt werden und die Kooperation zwischen dieser Gruppe und dem regulären Lehrkörper nicht strukturell verankert ist – keine grundlegende Neuausrichtung der grundständigen Lehre implizieren. Eine Auseinandersetzung mit der von Knauf (2013, S. 164) aufgeworfenen Frage, „inwieweit sich auch Studium und Lehre selbst ändern können (oder sogar müssen), um der wachsenden Heterogenität gerecht zu werden“, bleibt somit weitgehend ausgespart. Wir greifen diese Fragen im folgenden Kapitel wieder auf, indem wir Überlegungen vorstellen, wie das im Inklusionskonzept angelegte Potential für eine umfassende Weiterentwicklung von akademischem Lehren und Lernen erschlossen werden kann.

Exkurs: Internationale Perspektive:

Da Diversity kein rein deutsches Phänomen ist, lohnt sich der Blick in andere Länder und Hochschulsysteme. Auf eine wesentliche längere und eine gesellschaftlich bedeutsamere Tradition des bewussten Umgangs mit Diversity blickt das US-amerikanische Hochschulsystem zurück. Bereits in den 1970er Jahren wurde unter John F. Kennedy zur Hochschulzulassung die „affirmative action“, eine Quote für Studienbewerber ethnischer Minderheiten eingeführt, weil bis dato Universitäten und Colleges fast ausschließlich Studierende mit weißer Hautfarbe hatten. Die affirmative action ist bis heute in einigen Staaten verboten und wird in einigen Staaten erfolgreich praktiziert. Sie ist immer wieder Gegenstand hitziger bürgerrechtlicher Debatten sowie gerichtlicher Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Urteilen gewesen. Größte Aufmerksamkeit bekam der sogenannte „Michigan Affirmative Action Case“ in dem der U.S. Supreme Court in einem Grundsatzurteil die Förderung von ethnischen Minderheiten prinzipiell für zulässig erklärte, die University of Michigan aber anwies ihre Zulassungspraxis mit einem einfachen Punktesystem zu überarbeiten.

Gegner der affirmative action argumentieren, dass der Zugang zu einem Hochschulstudium allein durch Leistungskriterien ausgewählt werden dürfe, Befürworter argumentieren, dass so bestehende gesellschaftliche Benachteiligungen ausgeglichen und nur so heterogene Studierendengruppen erreicht werden können. Dieser seit nunmehr 40 Jahren andauernde Diskurs spiegelt eine durchaus intensive Forschung zu Diversity wieder. Wir lassen an dieser Stelle gerechtigkeits-theoretische oder staatsphilosophische Arbeiten dazu außen vor. Bemerkenswert ist dass die intensive Auseinandersetzung mit der Heterogenität auf dem Campus zu einer intensiven Lehr-Lernforschung geführt hat, die über klassische Parameter wie Noten oder Studienerfolg hinausgehen. So befassen sich zahlreiche Studien mit breiter gefassten Effekten von Diversity und stellen dabei auch auf abhängige Variablen wie bürgerschaftliches Engagement, Einstellungen gegenüber Minderheiten bis hin zu Studienzufriedenheit ab und können positive Effekte von Diversity auf das eigene Selbstkonzept, Führungskompetenzen und kognitive Fähigkeiten zeigen (vgl. zusef. Bowman 2013). Diese Effekte sind für sich genommen als positive Outcomes zu bewerten, gelten darüber hinaus aber zumindest zum Teil auch als Prädiktoren mit mittelbaren positiven Effekten auf (Studien)-Leistung.

Dieser anders gelagerte Schwerpunkt dessen, was Diversity Management an einer Hochschule ausmacht, zeigt sich auch in den Darstellungen der Diversity Strategien amerikanischer Hochschulen und Verbände. So schlägt beispielsweise die Association of American Colleges and Universities (AACU) für eine heterogenitätsorientierte Lehre vor, dass Möglichkeiten zur Interaktion heterogener Studierende gegeben sein sollte, dass das Lernklima nicht durch Vorurteile belastet sein sollte und dass die Curricula heterogene Perspektiven auf ein Thema ermöglichen. Darüber hinaus werden inhaltliche, wertebezogene Lerninhalte zu Diversity, die im Studium behandelt werden sollen, benannt. Dazu zählen Reflektion der eigenen kulturellen Identität, Werte wie Pluralismus und das Rechtsverständnis der amerikanischen Gesellschaft sowie disziplinspezifische Aspekte von Diversity.

4.5. Strategien der Optimierung von Lehre im Zeichen von Heterogenität – eine Bilanz aus der Perspektive eines adaptierten Angebot-Nutzen-Modells

In den vorangehenden Abschnitten wurden vorfindliche oder geplante Strategien von Hochschulen im Umgang mit Heterogenität beschrieben und entlang datengetriebenen entwickelter Dimensionen eingeordnet. Auf der Ebene der konkreten Maßnahmen zeichnet sich dabei ab, dass standortübergreifend ein vergleichsweise eng umschriebenes Maßnahmenbündel präferiert wird, an das sich vergleichbare Erwartungen richten. Diese sollen nun dahingehend eingeordnet und bewertet werden, inwiefern sie nach gegenwärtigem Forschungsstand eine effektive und effiziente Einlösung der damit verknüpften Ziele versprechen. Hierzu wird im Wesentlichen auf die in Kapitel 3 zusammengefassten Befunde der empirischen Bildungsforschung zurückgegriffen, die aber bekanntlich nicht umstandslos zu transferieren sind. Aus diesem Grunde haben wir ein auf die vorliegende Fragestellung zugeschnittenes Angebot-Aneignungs-Modell (AnAn-Modell) der Wirkung hochschulischer Bildungsangebote (vgl. Abbildung 4) entwickelt. Einerseits greift es in der Schul- und Unterrichtsforschung hinreichend bestätigte Bedingungsfaktoren auf, die kontextbezogen übersetzt werden. Andererseits sind in dieses Modell Erkenntnisse der Hochschulforschung eingeflossen, so dass das Modell zu einer systematischen Einordnung von Maßnahmen-Cluster herangezogen werden kann und gleichzeitig auf bislang unterbelichtete Aspekte hochschulstrategischer Überlegungen im Umgang mit Heterogenität aufmerksam macht. Anders als die in Kapitel 3 vorgestellten Angebots-Nutzen-Modelle bezeichnen wir unser Modell als Angebot-Aneignungs-Modell um bereits im Namen deutlich zu machen, dass wir die Aneignungsprozesse als kritischen, bedeutendsten Faktor fokussieren.

Vorab sei anzumerken, dass in der Graphik der Übersichtlichkeit halber nicht alle denkbaren (Wechsel-)Wirkungen aufgeführt sind. Beispielsweise beeinflussen die Nutzer die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse (Prozessqualität) in direkter Weise und vom outcome gehen selbstverständlich Rückwirkungen auf die Professionellen/Lehrenden und die Gestaltung des Angebots bzw. der Rahmenbedingungen aus. Mit den Pfeilen in der Abbildung sollen lediglich die zentralen Wirkmechanismen in ihrer „kausalen Kette“ aufgezeigt werden um die Bedeutung der einzelnen „Stellschrauben“ zur Optimierung von Studium und Lehre deutlich zu machen. In den Kästen fett markiert sind die Ansatzpunkte, die heute in den meisten Hochschulen verfolgt werden.

Entlang der Struktur dieses Modells lassen sich abstrakt die zentralen konzeptuellen, strategischen und operativen Fragen nachzeichnen, die sich an jeder Hochschule bei der Entwicklung und Umsetzung von Reformvorhaben zur Optimierung einer (heterogenitätsorientierten) Lehre stellen:

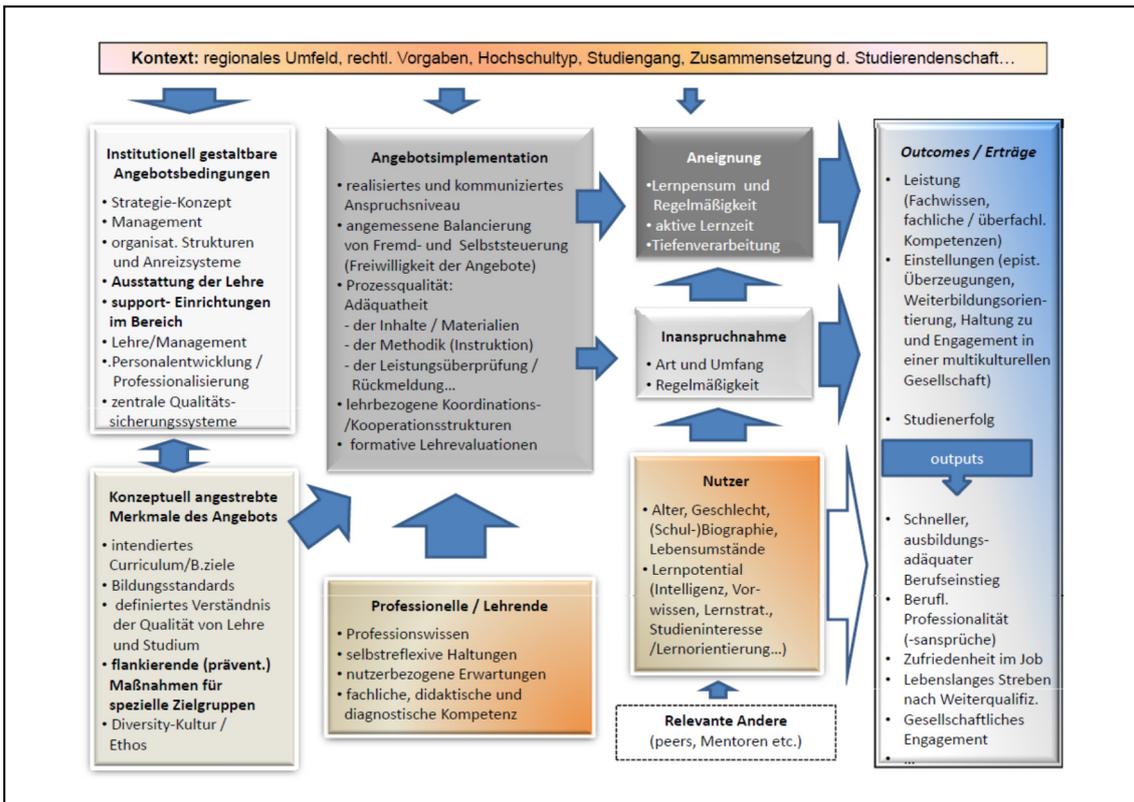


Abbildung 4: Angebot-Aneignungsmodell der Inanspruchnahme und Wirkung hochschulischer Angebote

(1) Outcomes/Erträge: Welche „Wirkungen“ (*learning outcomes*) sollen Studium und Lehre (in Bezug auf Fachwissen und Allgemeinbildung; fachliche und überfachliche Fertigkeiten, darunter interkulturelle Kompetenzen; Einstellungen etwa i.S. von Weiterbildungsinteressen, professionsbezogenen Rollenverständnissen, Respekt vor Minderheiten, gesellschaftspolitisches Interesse etc.) haben? (Wie) Lässt sich der so gefasste Ertrag von Studium und Lehre für die Nutzer⁴² zuverlässig erfassen (*assessment*)? An welchen weiteren Indikatoren (Absolventenzahlen, durchschnittliche Studiendauer, Erfolgsquoten, Anteil von internationalen Studierenden und anderen Teilgruppen etc.) soll die *Leistungsfähigkeit* der Hochschule und die Einlösung perspektivisch formulierter *Standards* (z.B. Reduktion der Abbruchquoten bei sog. nicht-traditionellen Studierenden in X Jahren um Y Prozent) festgemacht werden?

(2) Angestrebte Merkmale des Angebots: Wie ist folgerichtig ein hochschulspezifisch profiliertes Konzept von „guten Studien- und Lehrbedingungen“ zu formulieren? Wie werden *Bildungsziele* gewichtet und in Form von Studien- und (Rahmen-)Prüfungsordnungen, Modulhandbüchern, Lehrveranstaltungsbeschreibungen etc. fixiert? Welches Verständnis von „*Qualität*“ in *Studium und Lehre* soll hochschulweit implementiert werden und welche Rolle spielt hierbei Diversity?

42 Dieser Terminus setzt sich von dem aktuell diskutierten, schillernden „Kundenbegriff“ ab, indem er die über die Entscheidungsbefugnisse von Studierenden hinaus auch deren Eigenleistungen betont (vgl. Wild, 2013). Zudem lässt er sich prinzipiell auch auf Personengruppen (wie Schüler oder Studierende ab 50) beziehen, die von Hochschulen zunehmend adressiert werden.

(3) Bedingungen des Angebots: Welche *finanziellen, strukturellen und organisationalen Vorkehrungen* sollen im Rahmen vorhandener Handlungsoptionen und -restriktionen (*Kontext*) getroffen werden, um eine Bereitstellung (und angemessene Umsetzung) des angestrebten Angebots sicherzustellen? Was braucht es also *zusätzlich*, um die IST-Situation (d.h. das gegenwärtige Kompetenzniveau der Studierenden, die bislang erreichte Entkopplung von Herkunft und Leistung, die noch vorherrschende Lehrkultur und Reichweite bestehender Flankierungsmaßnahmen und/oder...) in Richtung SOLL zu verändern? Und inwiefern wird zur Nivellierung der Unterschiede in den leistungsbezogenen Eingangsvoraussetzungen auf eine Binnendifferenzierung in der grundständigen Lehre (leistungsheterogene Gruppen) oder auf adressatenbezogene extracurriculare Angebote (leistungshomogener Gruppen) gesetzt?

(4) Angebotsimplementation: Kann und soll die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse, also das „Kerngeschäft“ hochschulischer Ausbildung, zentral erfasst und gesteuert werden? Welche Indikatoren bzw. Instrumente sind im Rahmen der Lehrevaluation einzusetzen, um die Prozessqualität sowie die Angemessenheit der Kooperationsstrukturen und der dezentralen QS-Maßnahmen auch unter dem Aspekt des zielgerichteten Umgangs mit Heterogenität beurteilen zu können? In welcher Form werden Evaluationsergebnisse zurückgespiegelt und hinter etwaigen Defiziten liegende Bedarfe (i.S. von Qualifizierungserfordernissen aber auch weiter zu entwickelnden Kooperationsstrukturen) eruiert? Sieht das gewählte *Qualitätssicherungssystem* ein zielführendes *Controlling* vor?

(5) Professionelle Lehrende: Inwiefern werden (welche) *Professionalitätsmerkmale* (von Lehrenden und managerial professionals) im Rahmen der Personalauswahl und -entwicklung berücksichtigt? Spielt die Expertise im Umgang mit einer heterogenen Studierendenschaft bzw. das inklusionsbezogene Verständnis dabei eine Rolle? Werden vorhandene *Kooperations- und Weiterbildungsbemühungen* (im Bereich Hochschuldidaktik, Studiengangsmanagement, multidisziplinäre Teamarbeit etc.) „angereizt“, unterstützt und honoriert? Tragen die Qualifizierungsmaßnahmen zu einer höheren Sensibilität für und einem kompetenteren Umgang mit Heterogenität bei? Trägt die an der Hochschule verfolgte Personalpolitik zur Sicherstellung hoher institutioneller Professionalitätsansprüche bei?

(6) Nutzer: An welchen (heterogenitätsorientierten) Gesichtspunkten sind die *Marketing-Strategien* und *Auswahlverfahren* in den Hochschulen/Studiengängen orientiert? Ist die vorhandene Informationsbasis über die Heterogenität der eigenen Studierendenschaft ausreichend und auf welcher Basis lassen sich begründete Annahmen über die faktischen Bedarfe distinkter Teilgruppen ermitteln?

(7) Inanspruchnahme: Liegen belastbare Informationen zum Grad und zur Selektivität der Inanspruchnahme sowohl von regulären Lehrveranstaltungen als auch extra-curricularen Angeboten vor? Wann, wie und von wem werden etwaig notwendige Gegenmaßnahmen zum Zweck (a) der Sicherstellung kumulativer (individueller und kollektiver) Lernzuwächse innerhalb der „normalen“ Lehre und (b) einer zielgenaueren Adressierung von mutmaßlichen „Risikogruppen“ festgelegt, die die Adressaten von extra-curricularen Unterstützungs- und Beratungsangeboten darstellen? Und mit welcher Priorität werden Maßnahmen verfolgt, die auf einen höheren Ausschöpfungsgrad präventiver (flankierender) Angebote gerichtet sind bzw. auf eine Reduktion unerwünschter Inanspruchnahmen (etwa in Form eines unnötigen aber höchst kostenträchtigen „Beratungshoppings“ über alle Organisationsebenen hinweg) abzielen?

(8) Aneignung: Sind etwaige Diskrepanzen zwischen Angebot und Nutzung einerseits und learning outcomes andererseits zu ermitteln, die auf suboptimale Aneignungsprozesse hindeuten? Könnten hier spezifische Lernstrategien, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster von Studierenden hineinspielen, die in bestimmten Teilgruppen wahrscheinlicher sind als in anderen? Lassen sich aus den vorhandenen Daten Rückschlüsse auf nachzukorrigierende „Stellschrauben“ (sei es die Professionalität der Lehrenden, die Gestaltung der Studienbedingungen, die frühzeitige und unmissverständliche Kommunikation von lern- und leistungsbezogenen (Mindest-)Anforderungen, die Bereitstellung zusätzlicher/andersgearteter Trainings- und Beratungsangebote usw.) ziehen?

Diese Fragen verdeutlichen, an wie vielen Punkten angesetzt werden kann und muss, um Lehre indirekt und effektiv zu „steuern“. Hervorzuheben ist, dass der Ertrag von „reformierten“ Bedingungen und Merkmalen des Angebots wesentlich von der Angebots*implementation* abhängt, die im Hochschulkontext traditionell primär in den Fakultäten stattfindet, zunehmend aber auch in den zentralen Support-Strukturen. Die Wirkung aller Maßnahmen sollte dabei umso größer sein, je mehr sie zu einer Steigerung der Prozessqualität in den einzelnen (Lehr-)Veranstaltungen und, gerade weil am „Produkt“ viele mitwirken, auch der Kooperations- und Kommunikationsstrukturen beitragen.

Um nun die (aktuell auch mit Mitteln des Qualitätspakts Lehre) vorrangig forcierten Anstrengungen vor dem Hintergrund des Modells einzuordnen, nehmen wir abschließend eine **Kategorisierung der Maßnahmen in drei Cluster** vor.

Erstes Cluster

Die Aufstockung der personellen Kapazitäten in den Fakultäten (Schaffung neuer oder vorgezogener (Junior-, Lehr-)Professuren und Mittelbaustellen inklusive Hochdeputatsstellen für Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben, der Ausbau von Tutoren-Programmen, die Einbindung von Lehrbeauftragten und abgeordneten Lehrkräften) zielt auf eine **Verbesserung der Betreuungsrelation von Lehrenden und Studierenden** (bzw. auf eine *Verringerung der Kleingruppengrößen* in Tutorien) **in der regulären Lehre** ab. Im AnAn-Modell ist die Ausstattung mit Lehrpersonal als eine (distale) Bedingung des Angebots berücksichtigt, die sich – neben weiteren Rahmenbedingungen und angestrebten Merkmalen des Studien- und Lehrangebots – zunächst auf deren Implementation auswirkt. Diese hängt ihrerseits aber auch stark von Merkmalen der Professionellen/Lehrenden ab und wirkt nur vermittelt über Prozesse der Inanspruchnahme und Aneignung, die wiederum stark von Lernerseite gesteuert werden, auf die learning outcomes.

Angesichts dieser komplexen „Wirkungskette“ wird verständlich, warum in schulbezogenen Meta-Analysen die Bedeutung formaler Aspekte (wie die finanzielle und personelle Ausstattung oder die Klassengröße) für den (durchschnittlichen) schulischen Leistungserfolg gering ist (die Effektstärken tendieren gegen Null, wobei allerdings auch nur selten Effekte auf die Leistungsstreuung – also auf den Abstand zwischen den Besten und Schlechtesten – und auf die Koppelung von Leistung und Herkunft geprüft wurden).

Auch der Stellenwert der Hochschulfinanzierung wird von BildungsökonomInnen durchaus kontrovers beurteilt. Möglicherweise lassen sich die gegensätzlichen Positionen dahingehend auflösen, dass in Zeiten finanziell angespannter, aber halbwegs stabiler Rahmenbedingungen und Zielvorgaben die Rechnung „Masse = Klasse“ nicht aufgeht – und zwar gleich um welchen Bildungssektor es geht. Hier sind Bildungseinrichtungen also ganz besonders aufgefordert, die (knappen) Ressourcen möglichst *effizient* einzusetzen, d.h. in jene Bereiche zu investieren, die

im Sinne des AnAn-Modells einen möglichst direkten Effekt auf die zentralen learning-outcomes versprechen, bzw. auf die Fortentwicklung von „Unterrichtsmethoden“ und Fortbildungsangeboten gerichtet sind, die nach derzeitigem Erkenntnisstand mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer Optimierung proximaler Nutzungs- und Anwendungsprozesse beitragen.

In Zeiten einer Reform und ihrer Umstellungen hingegen sind – allen vorliegenden Erkenntnissen zufolge – finanzielle Aspekte zwar auch kein unmittelbarer *Garant* für einen höheren Lehr- und Lern-Erfolg. Dessen ungeachtet können sie unabdingbar sein, um eine flächendeckende Implementierung und vor allem fortwährende Optimierung neuer (hier: innovativer heterogenitätsorientierter) Konzepte sicherzustellen. Aktuelle Debatten um den politisch forcierten Ausbau von Kindertagesstätten, Ganztagschulen und inklusiven Lehr-Lern-Settings unterstreichen in diesem Sinne, dass eine zu geringe Ausstattung zulasten der Rekrutierung von qualifiziertem Personal, spezialisierter Weiterbildungen und der notwendigen Etablierung von zielführenden Kooperationsbeziehungen geht.

Bezogen auf den Hochschulkontext erachtet der Wissenschaftsrat in seiner Stellungnahme zu den Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems vom 12.7.2013 eine erhöhte Grundfinanzierung der Hochschulen für den angestrebten quantitativen wie qualitativen Ausbau der Hochschullehre für unabdingbar. Daran anknüpfend heißt es in den Empfehlungen der von der HRK eingerichteten AG „Europäische Studienreform“:

„Der von Bund und Ländern eingeschlagene Weg der projektbasierten Finanzierung kann diese Lücke [in der Grundversorgung; Anm. der Verf.] nicht schließen, denn die Mittel sind nicht verlässlich einzuplanen und sind zudem eine Detailsteuerung, die der Hochschulautonomie auch in Bezug auf Lehre und Studium widerspricht. Der bisherige Finanzierungsmodus hat wegen der fehlenden Nachhaltigkeit auch negative Auswirkungen auf die Karrierewege des wissenschaftlichen Nachwuchses, einer auch für die Lehre interessanten und besonders innovativen Klientel. (...)“

Die HRK teilt die Ansicht, dass eine deutliche Erhöhung der Grundfinanzierung unumgänglich ist, um den Hochschulen eine sichere finanzielle Basis für die Weiterentwicklung von Studium und Lehre zu bieten. Wettbewerbliche Finanzierungsanteile können darüber hinaus zusätzliche Anreize bieten. Neben einer angemessenen Finanzierung ist zudem eine Reform der Personalstruktur, der Berechnung des Lehraufwands und des Kapazitätsrechts erforderlich.

Bund und Länder sollten ihrer Verpflichtung nachkommen, durch eine ausreichende Grundfinanzierung für gute Bedingungen für Studium und Lehre zu sorgen. Dazu gehören bauliche, infrastrukturelle und kapazitätsressourcen. Dies verlangt – ganz im Sinn der Feststellung der Wissenschaftsallianz – nach einer signifikanten Erhöhung der Grundfinanzierung und einer Überarbeitung des Kapazitätsrechts.“ (HRK-Empfehlung, 2013, S. 20–21)

Jenseits von Fragen der Grundfinanzierung zeichnen sich über alle Standorte hinweg zwei Gemeinsamkeiten hinsichtlich der gewählten Strategien zur Schaffung heterogenitätsorientierter Studien- und Lehrbedingungen ab.

- (a) Die Mehrzahl der Konzepte fokussiert auf die *Studieneingangsphase* und sieht eine Bereitstellung von Vor-, Brücken- und Stützkursen vor allem oder ausschließlich in den ersten Semestern des Bachelor-Studiums vor. Dies ist folgerichtig, weil die Verringerung der Abbruchquote ein häufig angestrebtes „outcome“ darstellt und Abbrüche typi-

scherweise in diesen ersten Semestern erfolgen. Auch die Idee, dass zu Studienbeginn einsetzende Maßnahmen die größte Wirkung haben, ist angesichts der empirisch häufig belegten Überlegenheit von präventiven gegenüber interventiven Maßnahmen wohl begründet. Was allerdings nicht thematisiert wird ist, dass präventive Förderangebote möglicherweise nur verhindern, dass die Schere zwischen Besten und Schwächsten immer weiter auseinander geht, aber nicht unbedingt zu einer Angleichung der Leistungsniveaus führen. Insofern könnte eine fortlaufende, immer wieder neu zuzuschneidende Unterstützung bestimmter Teilgruppen erforderlich sein um die Wirkungen primärpräventiver Maßnahmen zu konsolidieren und eine möglichst geringe Leistungsstreuung auch bei steigenden Qualifikationsanforderungen zu erreichen.

- (b) Die von Hochschulen verfolgten Strategien und Maßnahmen zielen – von einzelnen Ausnahmen abgesehen – weniger auf eine grundlegend neu (und inklusiv) gedachte Gestaltung von akademischer Lehre ab, sondern schreiben letztlich die nicht (ausdrücklich) auf den Umgang mit Heterogenität abhebenden, konzeptuellen Ideen von Bologna (z.B. stärkere Kompetenzorientierung in der Lehre) fort. Entsprechend bleiben auch die diesbezüglichen inhaltlichen Überlegungen recht vage. So wird betont, dass Hochschullehre anders aussehen muss als der Schulunterricht (der u.E. in sehr verkürzter Weise charakterisiert wird) und ein verändertes (konstruktivistisches) Verständnis der Rolle von Lehrenden und Lernenden zu implementieren sei. Hinter den dabei verwendeten Schlagwörtern (z.B. „forschungsorientierte Lehre“) könnten sich jedoch höchst unterschiedliche Vorstellungen von „guter Lehre“ verbergen, die mit bildungswissenschaftlichen Einsichten mehr oder weniger kompatibel sind (vgl. hierzu auch die Ausführungen in Abschnitt 3.4.3).

Zweites Cluster

Ebenfalls aufgestockt werden soll das Personal in zentralen und dezentralen Service-Einrichtungen. Dessen Tätigkeitsspektrum ist vielfältig und schließt u.a. informierende, beratende, anleitende, koordinierende und lehrende Verwaltungsaufgaben rund um Studium und Lehre ein. Weil die Leistungen dieser Personengruppe nicht der Abdeckung der grundständigen Lehre dienen (dürfen), fassen wir die Arbeitsprodukte der Einfachheit halber als **„die reguläre Lehre flankierende extra-curriculare Angebote“** zusammen. In der Logik des AnAn-Modells wird also auch hier an den *Bedingungen* des Angebots und, sofern konzeptuelle Überlegungen zum Zuschnitt dieser „Zusatzangebote“ bzw. zu ihrer Verschränkung mit der grundständigen Lehre vorliegen, an den *angestrebten Merkmalen* des Angebots angesetzt.

Wie bereits angemerkt, lässt das inhaltliche Spektrum dieser Angebote erkennen, dass immer mehr Elemente des Studiums – wie z.B. das Lesen, Interpretieren und Verfassen von wissenschaftlichen Texten – in eigens geschaffene Angebote von Support-Einrichtungen (z.B. Schreiblabore) „ausgelagert“ werden. Diese Strategie erscheint allerdings nur solange sinnvoll und gerechtfertigt, als hier die (punktuelle, in Eigenverantwortung zu leistende) Aufarbeitung von Wissensbeständen und Kulturtechniken erleichtert werden soll, die eigentlich im Laufe der Schulzeit hätten erworben werden sollen und daher bereits zu Studienbeginn als gegeben betrachtet werden (können).

Um klar zwischen vorausgesetzten und noch im Studium zu erwerbenden Kompetenzen und damit einhergehenden Verantwortlichkeiten der Nutzer und des Lehrkörpers trennen zu können, müssten *Mindeststandards* – und zwar in Form von Kompetenzstufen und nicht Abiturnoten – definiert werden, die Studienberechtigte zwingend erfüllen müssen, um den regulä-

ren Anforderungen im Studium nachkommen zu können. Diese Mindestvoraussetzungen sollten in Zusammenarbeit mit Schulvertretern entwickelt werden, da die im Schulkontext bereits vollzogene Etablierung von Bildungsstandards nicht zuletzt mit einer Entrümpelung der Curricula oder jedenfalls mit veränderten Inhalten einhergegangen ist. Unsere Recherche *dementsprechend* intersektionaler Kooperationsstrukturen verlief indes ergebnislos, wiewohl in Teilen (etwa im Bereich der Koordination von Praxisphasen in der Lehrerbildung oder auch der Gestaltung des Übergangs von Schule zu Hochschule) eine intensivierete Zusammenarbeit zwischen Schulen und Hochschulen erkennbar ist.

Ein weiterer Vorteil von Mindeststandards läge darin, dass die Inanspruchnahme bzw. Zuweisung zu extra-curricularen Maßnahmen, die auf das Nachholen von fachlichen oder auch überfachlichen Kompetenzen zielen, nicht länger auf Basis der Selbsteinschätzung der Betroffenen erfolgen müsste, sondern anhand „objektiv“ erfassbarer Kompetenzstände erfolgen könnte. Eine solche (gezielte) Lernstandserhebung würde dem effizienteren Mitteleinsatz dienen und wäre zur Legitimierung „verordneter“ Maßnahmen unabdingbar, deren Nutzung in der Logik der immer häufiger etablierten Frühwarnsysteme liegen.

Das bislang weitgehend hochgehaltene Prinzip der Freiwilligkeit von flankierenden Stütz- und Beratungsangeboten dürfte dem Verständnis von Studierenden als handlungsmächtigen und entscheidungskompetenten jungen Erwachsenen entspringen. Faktisch wird dieses aber immer mehr durch zunehmend breite Palette an „Ergänzungsangeboten“ hinterfragt, mit der auf wahrgenommene Kompetenzdefizite reagiert wird⁴³. Zudem zeigt der Blick in den angelsächsischen Raum – in dem das Bachelor-/Master- System längst etabliert ist und Fragen rund um Diversity seit geraumer Zeit bearbeitet werden – dass hier frühzeitig festgestellte Studienprobleme, anders als an den allermeisten deutschen Hochschulen⁴⁴, zunehmend zum Anlass für verpflichtende Beratungsgespräche (und zwar in den Fächern) genommen werden. In deren Rahmen wiederum wird die Teilnahme an einschlägigen Unterstützungsangeboten empfohlen, wobei im Fall der Nicht-Teilnahme klar benannte Konsequenzen (bis hin zur Exmatrikulation) drohen.

Aus motivationspsychologischer Sicht ist der damit erzeugte Druck nicht unkritisch. Arbeiten u.a. zum sogenannten „high stakes testing“ zeigen, dass angedrohte negative Konsequenzen und psychologische Kontrolle das Gefühl von Selbstbestimmung und damit auch die Lernmotivation von Studierenden untergraben können, die sozusagen zu ihrem Glück gezwungen werden sollen (vgl. Deci & Ryan, 1999). Allerdings hängt das Auftreten dieses sog. Korrumpierungseffekts davon ab, inwiefern empfohlenen Maßnahmen in einer für die betroffene Person überzeugenden Weise begründet werden. Wird eine echte Einsicht hergestellt, erhöht dies die Motivation bei der Bewältigung der Aufgabe. Insofern dürfte es vorteilhaft sein, wenn Beratungsgespräche möglichst von fachlich/inhaltlich kompetenten Lehrenden geführt würden, die auf Basis der früh hergestellten Beziehung auch im weiteren Studienverlauf als „Berater des eigenen Vertrauens“ fungieren könnten. Ein Coaching ohne regelmäßige und anlassbezogene Gespräche ist dagegen, wie hiesige Erfahrungen mit der Bildung von „Professor-Studierende-Tandems“ zu Studienbeginn gezeigt haben, zum Scheitern verurteilt.

43 Dies gilt, selbst wenn in Rechnung gestellt wird, dass eine hochschulspezifische Bestandsaufnahme der realen Bedarfe in der Regel nicht vorliegt, da mit der Etablierung von Angeboten auch Bedarfe geweckt werden und bei den zuständigen Einrichtungen organisationstheoretisch von einer inhärenten Dynamik zur Wahrung der eigenen Legitimität und Besitzstände auszugehen ist.

44 Eine, hier exemplarisch zu nennende deutsche Hochschule ist die Fachhochschule Dortmund, an der Teile der Studienberatung curricular verankert und damit für alle Studierenden verpflichtend sind. Dies hat nicht nur zur Folge, dass dabei Effekte von Selbstselektion ausgeschaltet werden, sondern auch keine zusätzliche, sondern (lediglich) im Rahmen des Stundenplans fest vorgesehene Zeit investiert werden muss.

Was klar für verpflichtende Angebote spricht ist der hinlänglich belegte Umstand, dass sich die Problemeinsicht umgekehrt proportional zur extern beurteilten Problemlage verhält. Das auch im Kontext offener Ganztagschulen, in der Kinder- und Jugendhilfe oder in der Interventionsforschung hoch gehaltene Prinzip der Freiwilligkeit hat deshalb notorisch zur Folge, dass Beratungsangebote weniger von dem eigentlich adressierten Klientel als von sozial privilegierten Personengruppen genutzt werden. Angewendet auf den Hochschulkontext mag man also trefflich damit argumentieren, dass von Studierenden eine „gewisse“ Selbstreflexions- und Selbstregulationskompetenz abverlangt werden kann und sollte. Wird aber die politisch gewünschte und erreichte Heterogenität der Studierendenschaft als Faktum anerkannt, gilt es nüchtern den „doppelten Fluch der Inkompetenz“ (Dunning, Johnson, Ehrlinger, & Kruger 2003) zur Kenntnis zu nehmen, der sich übrigens nicht nur im Lern- und Wahlverhalten von sozial benachteiligten „Kindern“ und Eltern zeigt. Vielmehr zeichnet sich Erfahrungsberichten zufolge auch bei der Inanspruchnahme von hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten ab, dass diese vordringlich (ohnehin) engagierte und selbstkritische Lehrkräfte attrahieren⁴⁵. Die internationale Prokastinationsforschung macht ferner darauf aufmerksam, dass unter der „Aufschieberitis“ leidende Studierende ihre Probleme oftmals in einer – selbstwertdienlich – verzerrten Art und Weise wahrnehmen und sich dementsprechend nicht durch Kurse zur Optimierung des eigenen Lernverhaltens angesprochen fühlen. Und Arbeiten zur Prüfungsvorbereitung Studierender ist zu entnehmen, dass diese an einer oberflächenorientierten „Pauktechnik“ festhalten und glauben, dass diese verlangt würde, obwohl sich ein solches Lernverhalten von Seiten der Lehrenden kritisch betrachtet wird und sich negativ auf die langfristigen Behaltensleistungen und das unmittelbare Prüfungsergebnis auswirkt (Nückles, 2001).

Vor diesem Hintergrund erscheint es zielführend, ein hochschul- oder fakultätsweites Verständnis darüber herzustellen, (a) welche fachlichen oder lernstrategischen Eingangskompetenzen für ein erfolgreiches Studium im jeweiligen unabdingbar sind, (b) wie diese zu überprüfen sind und (c) welche Angebote von Seiten der Hochschule/Fakultät bereit gestellt werden sollen, um etwaige Kompetenzdefizite wirksam zu beheben bzw. so weit zu verringern, dass (d) ein Studium – mit fortlaufender Unterstützung und entsprechender Motivation der Nutzer – erfolgreich abgeschlossen werden kann. Dabei ist zu betonen, dass auf Basis einer frühzeitigen „objektiven“ Lernstandserhebung – die bestenfalls in ganzen Studienkohorten oder zumindest bei Studierenden durchgeführt werden sollte, die bereits an den ersten Leistungsüberprüfungen im Studium scheitern – Indikationsstellungen formuliert werden können, die für eine sachlich gerechtfertigte und ressourcenschonende Bereitstellung von Unterstützungsmaßnahmen unverzichtbar ist.

Inwiefern eine in diesem Sinne indizierte Zusatzbetreuung von Personen mit klar umrissenen Defiziten möglichst im Rahmen des regulären Lehrbetriebs erfolgen oder ausgelagert werden soll, ist eine Grundsatzentscheidung, die jede Hochschule für sich treffen muss. Gleichwohl sind aus der Perspektive der inklusiven Pädagogik unterrichtsintegrierte Konzepte grundsätzlich gegenüber anderen, die auf eine Schaffung von leistungshomogenen Gruppen abzielen, vorzuziehen, weil hierdurch Labeling- und Stigmatisierungsprozesse vermieden werden und Leistungsschwächere von heterogenen Lernumgebungen profitieren. Ein solcher Umgang mit (leis-

45 Erfahrungsberichten zufolge zählen zum „traditionellen“ Klientel hochschuldidaktischer Maßnahmen vornehmlich Nachwuchswissenschaftler und – in Teilen – in der Lehre engagierte Professoren. Das Optimierungspotential bei letzteren dürfte begrenzt sein und die Motivlage bei den Erstgenannten erscheint vor dem Hintergrund der Priorisierung von Forschung zumindest an Universitäten zunehmend fragil. Denn: Hochschuldidaktische Weiterbildung beansprucht Zeit und diese ist angesichts der Ausweitung von Anforderungen ein knappes Gut (Esdar, Gorges, Kloke, Krücken & Wild, 2011).

tungsbezogener) Vielfalt setzt allerdings hohe Ansprüche an die Professionalität der Lehrenden und könnte in einem System, in dem Veranstaltungen nur selten im Tandem durchgeführt werden und jeder Lehrende „Einzelkämpfer“ ist, leicht zum Scheitern verurteilt sein. Zudem zeigen Befunde der Schulforschung (z.B. Hattie, 2009) sowie Arbeiten der psychologischen Präventions- und Interventionsforschung, dass eine systematische, von Experten durchgeführte Förderung in der Regel zu größerem Lernfortschritt führt, die Effektstärken bei „Train-the-Trainer“-Konzepten durchgängig niedriger ausfallen und die größte Wirksamkeit von Trainings ausgeht, die ein standardisiertes/manualisiertes und fachbezogenes Vorgehen vorsehen und die Einübung fachbezogener Fertigkeiten mit der Vermittlung meta-kognitiver Kompetenzen kombinieren.

Angewendet auf den Hochschulkontext erscheint es daher sinnvoll, auf den Ausgleich von fachlichen oder lernstrategischen Defiziten gerichtete Angebote möglichst dezentral in den Fächern anzusiedeln, weil dann die in den Zusatzkursen vermittelten Inhalte und angestrebten Kompetenzen besser auf die Anforderungen in der regulären Lehre abgestimmt werden können und weil die fachliche Betreuung der Professionellen, soweit es sich um Studierende oder Nachwuchswissenschaftler handelt, leichter zu realisieren ist.

In jedem Fall ist sicherzustellen, dass die in (de-)zentralen support-Einrichtungen Beschäftigten möglichst auf theoretisch fundierte und evidenzbasierte Programme zurückgreifen und in der Lage sind, sich einen stets aktuellen Überblick über den Stand der relevanten (Ursachen- und Trainings-)Forschung zu verschaffen. Dies trägt zugleich zu einer Kooperation mit Lehrenden unterschiedlicher Statusgruppen „auf Augenhöhe“ bei.

Weiterhin ist entscheidend, dass alle in Studium und Lehre Tätigen auf die Entwicklung von Evaluationsverfahren hinwirken, die jeweils der eigenen Selbstvergewisserung dienen und sich nicht in Teilnehmerzahlen oder subjektiven Zufriedenheitsurteilen der erreichten Studierenden erschöpfen. Denn solche Kennzahlen verraten weder etwas über den erzielten Ausschöpfungsgrad noch erlauben sie eine valide Aussage über die faktisch erreichten Einstellungs- oder Verhaltensänderungen bzw. Kompetenzfortschritte. Anzustreben ist vielmehr eine Evaluationskultur, die beim Selbstverständnis der Professionellen beginnt, welche sich als Evaluierende ihres eigenen Handelns sehen, die weiter die Etablierung und Verfeinerung von (formativen) Evaluationsinstrumenten einschließt, aus denen sich unmittelbar Strategien der Optimierung der Prozessqualität von Lehre ableiten lassen, und die schließlich in die strukturelle Verankerung von Systemen des wechselseitigen Feedbacks von Studierenden und Lehrenden in Sachen Studiengangsgestaltung mündet.

Drittes Cluster

Einen weiteren Schwerpunkt des hochschulstrategischen Umgangs mit Heterogenität bilden Maßnahmen zur Professionalisierung der Lehrenden. Eine solche Fokussierung des Mitteleinsatzes erscheint nach gegenwärtigem Erkenntnisstand grundsätzlich vielversprechend, kommt doch dem (erweiterten) Lehrpersonal⁴⁶ bei der Ausformulierung und vor allem der Implementation des Angebots eine zentrale Rolle zu. Im Sinne des AnAn-Modells wird hier also an „Stellschrauben“ angesetzt, die direkter auf die learning-outcomes durchschlagen sollten als eher distale (Rahmen-)Bedingungen. Entscheidend für die zu erwartende Wirkung ist jedoch, ob

46 Hiermit schließen wir alle Mitarbeitende in Service-Einrichtungen mit lehrenden und/oder beratenden Funktionen ein.

- a) die relevanten Inhalte vermittelt werden,
- b) geeignete Methoden der Personalentwicklung eingesetzt werden,
- c) die Personalpolitik (Auswahlverfahren, Beschäftigungsstrukturen) auf eine Gewinnung entsprechend qualifizierter Bewerber gerichtet ist,
- d) geeignete Kooperationsstrukturen innerhalb und zwischen Organisationsebenen strukturell verankert sind/werden.

Zu a) Inhalte:

Lange Zeit oblag die hochschulinterne Weiterbildung den *hochschuldidaktischen* Zentren, die entsprechend auf *Lehrende* als eine für die Qualität der akademischen Ausbildung entscheidende Zielgruppe fokussierten. Inzwischen stellt sich das Feld disparater dar, da Ende des 21. Jahrhunderts eine Reihe hochschuldidaktischer Zentren geschlossen und an ihrer Stelle Support-Einrichtungen etabliert wurden, die zum Teil enger an die Hochschulleitung angebunden sind und (mitunter in Personalunion) Services im Bereich von Studium, Lehre und Qualitätssicherung vorhalten. Dessen ungeachtet steht die Bereitstellung von Fortbildungsangeboten für Lehrende (neben den oben thematisierten, direkt an Studierende gerichteten Formaten) weiterhin im Zentrum gegenwärtiger hochschulischer Strategien. Angesichts der nunmehr forcierten Ausweitung flankierender Unterstützungsangebote gilt es indes, auch Professionalisierungsmöglichkeiten für die in Support-Einrichtung Tätigen bereitzustellen, die teils als „Train-the-Trainer“ fungieren und teils beratungsbezogene Funktionen übernehmen und daher andere Qualifikationsbedarfe (z.B. Gesprächsführung, Coaching, Moderation von Gruppen etc.) mitbringen.

Betrachtet man herkömmliche hochschuldidaktische Fortbildungen unter *inhaltlichen* Gesichtspunkten, so dominier(t)en hier Schulungen in Sachen Unterrichtsmethodik. Dies entspricht vermutlich artikulierten Bedarfen nach pragmatischen „Lösungen“ für Herausforderungen, die nicht zuletzt angesichts des wachsenden „Studentenbergs“ offenkundig werden (z.B. Techniken der Motivierung in Großveranstaltungen). Aus bildungswissenschaftlicher Sicht hebt der „Griff in den Methodenkoffer“ aber eher auf die Oberflächenstruktur von Lehre ab, auch wenn er die Mitbehandlung von handlungsleitenden Kognitionen nicht ausschließt. Neuere Fortbildungsangebote scheinen sich tendenziell stärker auf das zu konzentrieren, worauf es nach gegenwärtigem Erkenntnisstand „wirklich“ ankommt, nämlich das für eine effektive (und im Sinne von Bologna: kompetenzorientierte) Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen bedeutsame professionelle Selbstverständnis und Know-how. Dennoch muss berücksichtigt werden, dass mit Rückgriff auf die Schul- und Unterrichtsforschung insbesondere die sich im Rahmen der Hattie-Studie als besonders wirksam erwiesenen Faktoren eines guten Unterrichtes wie konstruktives Feedback, reflexive Haltung des Lehrenden, hohe Klarheit der Instruktionen u.a. ein besonders hohes Maß an Professionalität voraussetzen, das fast unmöglich durch einzelne Fortbildungen, die neben dem regulären Lehrbetrieb und in Konkurrenz zu der bisher wesentlich höher gewichteten Forschung stattfinden, zu erreichen sein wird.

Zu b) Personalentwicklung:

Die Mehrheit der (Nachwuchs-)Wissenschaftler erwirbt ihre hochschuldidaktischen Fähigkeiten bekanntlich nach dem Prinzip des „learning by doing“. Doch selbst ein breites Angebot an (freiwilligen) Fortbildungen allein erscheint unzureichend. Denn wie bereits mehrfach ange-

merkt, begrenzt sich der Nutzerkreis auf einige, in der Lehre nicht nur hoch motivierte, sondern zumeist auch hochreflexiven Wissenschaftler. Zudem sehen sich insbesondere Nachwuchswissenschaftler vor dem Dilemma, dass beispielsweise in Berufungen die Lehrleistung geringer gewichtet wird als die Forschungsleistung.

Die Mitarbeiter der vorhandenen Support-Strukturen hingegen stehen vor dem Problem, dass sie als Vertreter einer Service-Einrichtung mehr oder weniger stark vom Wissenschaftsbetrieb entkoppelt sind. Berücksichtigt man zudem das traditionelle Spannungsverhältnis von Forschung und Lehre, dann wird deutlich, dass es unter dieser Konstellation bereits leicht zu Akzeptanzproblemen und Vorbehalten kommen kann.

Umso mehr überrascht, dass es bislang kaum öffentliche Überlegungen dazu gibt, wie die Professionalität der Mitarbeiter in den Support-Einrichtungen sichergestellt werden kann.

Zu c) Personalpolitik:

Eine langfristige und anspruchsvolle Organisationsentwicklung steht und fällt mit einer guten Personalpolitik. Dazu zählt in erster Instanz eine gute, das heißt transparente und kriteriengestützte Personalauswahl. Darüber hinaus wird jede Stelle in jedem Beschäftigungsfeld nur dann attraktiv sein, wenn sie in gute Beschäftigungsstrukturen eingebettet ist. Dazu zählen eine angemessene Beschäftigungssicherheit, Möglichkeiten beruflicher Weiterentwicklung und klar definierte Aufgabentätigkeiten.

Zu d) Kooperationsstrukturen:

Ein weiterer nicht zu unterschätzender Einflussfaktor auf die Attraktivität der Stellen in Support-Einrichtungen entspricht ihrer Einbettung in die jeweiligen institutionellen Strukturen. Wenn das Ziel besteht, die Lehre durch eine Vielzahl von Maßnahmen zu verbessern, dann wird das nur gelingen, wenn dafür bei allen Beteiligten Motivation und Akzeptanz gegenüber den „neuen“ Zuständigen geschaffen werden kann. Gerade weil neu geschaffene Strukturen aber zumeist durch Entscheidungen der Hochschulleitungen (oder durch Projektförderung, die von der Hochschule als Organisation eingeworben hat) eingerichtet werden und im Gegensatz dazu Hochschulen in ihren stark disziplinierten Fächerkulturen organisiert sind, stellt die Herstellung der richtigen Passung zwischen Angebot und Bedarf eine große Herausforderung dar. Hinzu kommt, dass eine oben beschriebene, bisher unklare Qualifikations- und Kompetenzvoraussetzungen der Mitarbeiter in diesem Arbeitsfeld zusammen mit der geringeren Gewichtung von Lehre ein gemeinsamen Arbeiten und Diskutieren „auf Augenhöhe“ erschwert. Folglich sind hier immer wieder Akzeptanzprobleme, Reibungsverluste und auch Zuständigkeitsdiffusionen zu beobachten, die es zu lösen gilt. Dabei können nur standortspezifisch und letztlich auch personenscharf individuelle Lösungen gefunden werden.

Das Ziel, die Lehre durch eine Vielzahl von Maßnahmen zu verbessern, wird nur dann zu erreichen sein, wenn bei allen Beteiligten Motivation und Akzeptanz gegenüber „neuen“ Zuständigen geschaffen werden kann und gegenwärtig zu beobachtende Reibungsverluste und Zuständigkeitsdiffusionen minimiert werden können. Dies verlangt nach flexiblen, standort- und letztlich auch personenscharfen Lösungen.

5. Eckpfeiler einer „heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft“

Dieses Kapitel lässt die bisherigen Betrachtungen einmünden in die Skizzierung einer idealtypischen, diversitätsgerechten Hochschule der Zukunft. Auf allen Organisationsebenen werden relevante Bedingungen aufgegriffen um die Umriss einer Hochschule entstehen zu lassen, die jeden Studierenden optimal in der Entfaltung seines Potentials führt und die Schere zwischen Starken und Schwachen nicht vergrößert, sondern verringert. Am Aufbau eines Pyramidenmodells wird zunächst verdeutlicht, dass alle Ebenen als interdependent und bei der gemeinsamen Gestaltung der Lehr-Lernprozesse als nicht hierarchisch zueinander stehen. Aus Gründen der Anschaulichkeit werden dann getrennt für die Ebene der Hochschulleitung, der dezentralen und der zentralen Verwaltung sowie der unmittelbaren Lehr-Lern-Prozesse Leitbilder formuliert, die anschließend in Milestones herunter gebrochen und näher erläutert werden.

Nach jahrzehntelang geführten Diskursen zu Diversity und Ungleichheit im Bildungssystem, die weitestgehend am Alltag der Hochschulen vorbeigingen und selbst in hochschuldidaktischen Zirkeln nur bedingt aufgegriffen wurden, sind diese Themen nun unzweifelhaft in den Hochschulen angekommen. An vielen Standorten taucht Diversity mittlerweile im Leitbild der Hochschule oder in den Bezeichnungen von Einrichtungen und Funktionsstellen auf und gerade die mit Mitteln des Qualitätspakts Lehre verfolgten Programme dokumentieren eindrücklich, dass der Umgang mit Heterogenität von vielen Hochschul(leitung)en inzwischen als ein zentraler Aspekt ihrer strategischen Ausrichtung wahrgenommen wird. Diversität wird dabei vornehmlich als Herausforderung gesehen, so dass mit Hilfe von Diversitymanagement versucht wird, aus pluralen Lebenslagen und differierenden Lernvoraussetzungen resultierenden Probleme und hier allen voran die hohen Abbrecherquoten zu minimieren. Vor diesem Hintergrund richtet sich auch an der von uns gezeichneten „heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft“ das Hauptaugenmerk auf die Schaffung von Studien- und Lehrbedingungen, die möglichst vielen Studierenden die Chance eröffnen, unabhängig von ihrer Herkunft und Schulbiographie zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu gelangen. Die Verfolgung des Ziels einer hohen Ausbildungsqualität bei einem geringen Grad an Auslese und sozialer Segregation ist an einer diversitätsgerechten Hochschule aus unserer Sicht zwingend, ohne dass damit der Stellenwert weiterer, noch stärker an der Idee von Diversity als Potential und Stärke orientierter Ziele geschmälert werden soll. So endet dieses Kapitel mit einem Ausblick, in dem auch jenseits von Leistungsfragen zu verfolgende Anliegen einer heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft angerissen werden.

Jede Vision changiert zwischen positiver Utopie und pragmatischer Machbarkeit. Unser Szenario ist, würde man es entlang der in der Politik etablierten Unterscheidung zwischen fundamentalistischen vs. realpolitischen Positionen einordnen, fraglos eher dem zuletzt genannten Pol verhaftet. Denn so reizvoll es wäre, eine ideale Hochschule in einer weltoffenen Gesellschaft und einem geradezu im Überfluss ausgestatteten Bildungssystem zu beschreiben, so wenig hilfreich wäre ein solches Unterfangen für die Klärung von Fragen, die sich den Hochschulen im Zuge ihrer Bemühungen um die Schaffung heterogenitätsorientierter Studien- und

Lehrbedingungen unter den gegebenen und vermutlich auch weiter bestehenden Randbedingungen stellen. Nichtsdestotrotz haben wir es uns nicht nehmen lassen, an einigen Stellen bildungs- und wissenschaftspolitische Signale zu setzen.

5.1 Die heterogenitätsorientierte Hochschule der Zukunft als „Mehrebenen-Modell“

Dem von uns auf den Hochschulkontext hin adaptierten Angebots-Aneignungs-Modell zufolge (vgl. Abschnitt 4.5) greifen auf der Mikro-Ebene des Unterrichts angesiedelte (proximale) Merkmale und auf höheren Organisationsebenen angesiedelte (eher distale) Bedingungen bei der Formulierung und Implementation des „Angebots“ ineinander. Aus unserer Sicht sind daher auch im Rahmen der Skizzierung einer „idealtypischen“ Hochschule der Zukunft zwingend verschiedene Organisationsebenen in den Blick zu nehmen.

Diese werden von uns in einem „Pyramidenmodell“ (vgl. Abb. 5) visualisiert um einerseits deutlich zu machen, dass eine Beeinflussung der institutionell als relevant erachteten „learning outcomes“ letztlich immer über die Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse „vor Ort“ erfolgt. Andererseits sieht unser Pyramidenmodell ausdrücklich von einer „Hierarchisierung“ der für die Gestaltung der Rahmenbedingungen von Studium und Lehre zuständigen Organisationseinheiten ab, da nach derzeitigem Stand der (deutschen) Hochschulforschung weder eine spezifische Steuerungsphilosophie noch eine spezifische Art der institutionellen Verankerung von Service-Einrichtungen als prinzipiell überlegen gelten kann.

Weil Konzeptualisierungen von Diversity und Chancengerechtigkeit immer auch eine normative Komponente enthalten, verbietet sich unseres Erachtens die Skizzierung eines Zukunftsszenarios im Sinne einer „one-size-fits-all“-Lösung. Gleichwohl lassen sich Basisdimensionen guten Unterrichts und organisationale Prinzipien benennen, die bei allen Unterschieden in der strategischen Gesamtausrichtung von Hochschulen zu berücksichtigen sind, wenn denn die „Prozessqualität“ der akademischen Lehre effektiv und im Sinne von Diversität befördert werden soll.

Die in den Mittelpunkt unseres Zukunftsszenarios gerückten Lehr-Lern-Prozesse werden anhand übergeordneter Qualitätsprinzipien beschrieben, die aus bildungswissenschaftlicher Sicht nicht nur, aber auch in leistungsheterogenen Lehr-Lern-Settings anzulegen sind. Maßgeblich dafür ist die Erkenntnis, dass sich die beim Wissenserwerb relevanten Informationsverarbeitungsprozesse bei Lernern mit geringeren oder günstigeren Eingangsvoraussetzungen nicht *qualitativ* unterscheiden und daher auch Studierende mit unterschiedlichem Vorwissen und Leistungsvermögen bzw. divergierenden lernstrategischen Kompetenzen von einer hohen, *abstrakt beschreibbaren* Instruktionsqualität profitieren – selbst wenn sie in unterschiedlichem Maße davon abhängig sind.

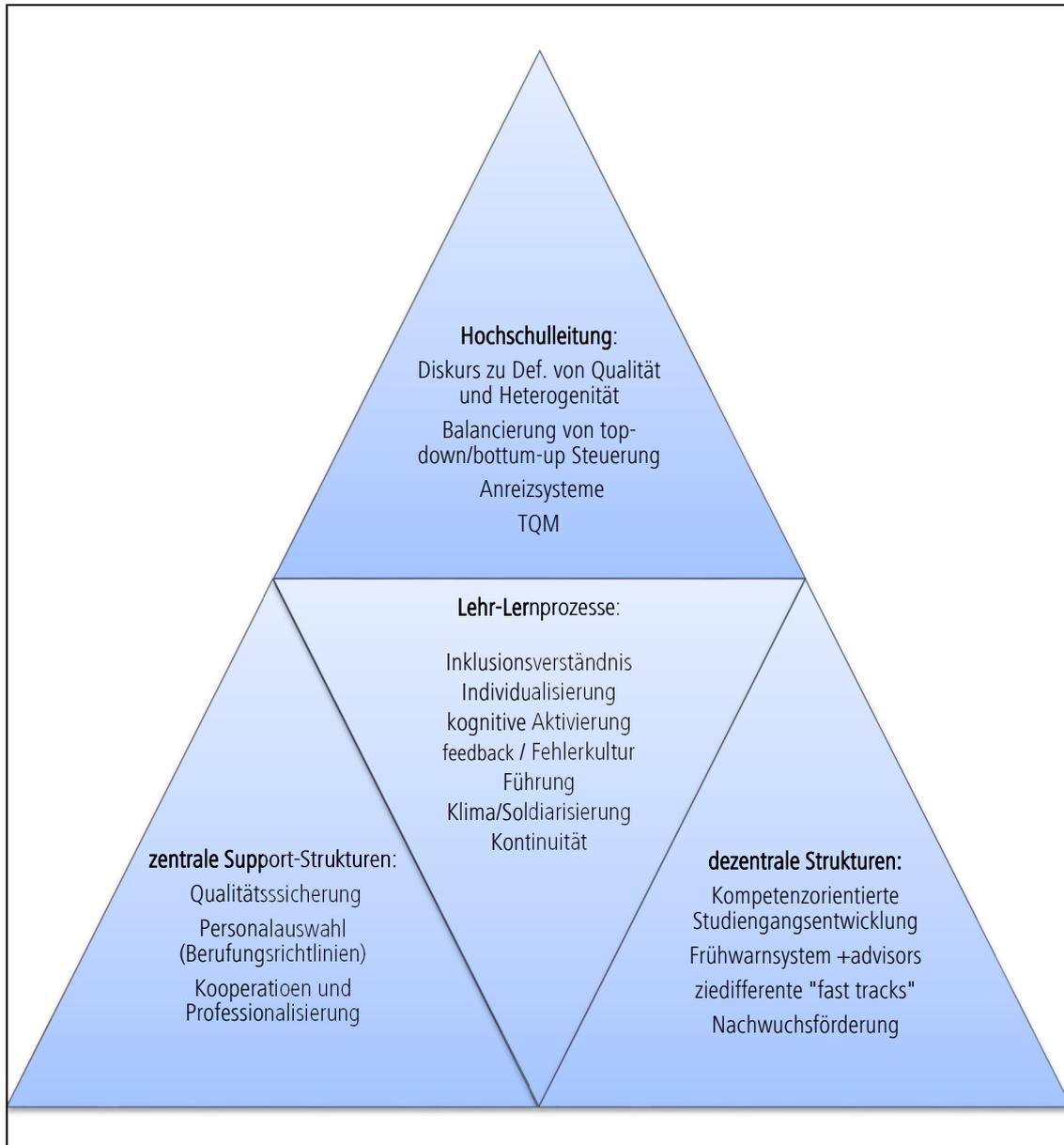


Abbildung 5: Charakteristika einer „heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft“

Auch für die auf allen anderen Ebenen aufzuspannenden Maßnahmen lassen sich theoretisch und empirisch begründbare Qualitätskriterien formulieren, die von standortspezifisch profilierten Verständnissen von Qualität und Vielfalt abstrahieren. Es sei jedoch betont, dass sich das Spektrum bzw. die Auswahl der im Umgang mit Heterogenität verfolgten Strategien und Maßnahmen je nach Maßgabe a priori gesetzter Konzeptualisierungen und Zielsetzungen unterscheiden kann. So könnte an einer Hochschule, die das Talent-Management ins Zentrum ihres Diversity-Konzepts stellt, ein effektiver Umgang mit Diversität darin bestehen, rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen für ein „Turbo-Studium“ zu schaffen und ein den individuellen Interessenslagen entgegen kommendes Lehrangebot zu bieten. Ein dezidiert an der disparaten Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden ausgerichtetes Diversity-Konzept würde dagegen schwerpunktmäßig auf Maßnahmen abheben, die auf eine Flexibilisierung von Stu-

dienbedingungen, eine stärker an dem Inklusionskonzept orientierten Lehre und eine Bereitstellung diversitätsbezogener Professionalisierungsangebote zielen.

Die von uns skizzierte „heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft“ verfolgt gewissermaßen eine „Mischstrategie“. D.h. sie konzentriert sich in ihren strategischen Planungen auf proximale Determinanten des Studienerfolgs ohne organisationale Rahmenbedingungen zu vernachlässigen, die für eine adaptive und zieldifferente Lehre, effektive und effiziente Beratungsangebote und eine wertschätzende Lehr-Lern-Kultur notwendig (wenn auch nicht hinreichend) sind. Sie stellt zudem in Rechnung, dass tragfähige Austauschbeziehungen zwischen Lehrenden verschiedener Fakultäten und anderen, in zentralen und dezentralen Verwaltungseinheiten angesiedelten Fachkräften umso bedeutungsvoller werden, je mehr die Nivellierung bestehender Eingangsunterschiede angestrebt und dabei auf (flankierende) Maßnahmen zur Kompensation anfänglicher Kompetenzdefizite gesetzt wird. Insofern sind die strategischen Überlegungen einer idealtypischen Hochschule auf die Interdependenz aller „Stellgrößen“ gerichtet und nicht, wie unsere nachfolgenden Ausführungen, an einer zu analytischen Zwecken getrennten Betrachtung von Maßnahmen auf den jeweiligen Organisationsebenen orientiert.

5.2 Die Rolle der Hochschulleitung in einer heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft

Leitbild: An einer heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft wirkt die Hochschulleitung darauf hin, dass ein fortlaufender Diskurs über das standortspezifische Verständnis von „guter Lehre“ und „Diversity“ geführt wird, die hieraus folgenden Bildungsziele und strategisch-operativen Maßnahmen konsequent verfolgt und umgesetzt sowie im Rahmen des Total-Quality-Managements überwacht bzw. fortentwickelt werden.

Milestones:

Konsensbildung über die Mission: Etablierung von Verfahren und Foren um innerhalb der Hochschule eine möglichst breite Verständigung über das eigene Verständnis von „guter Lehre“ und „Diversity“ zu erreichen.

Konkretisierung der Mission und ihrer Umsetzung: Ausformulierung eines diversitätsgerechten Konzepts „guter Lehre“, in dem hochschulweit angestrebte Ziele, zu ihrer Verfolgung erforderliche Maßnahmen und zweckmäßige Monitoring- bzw. Controlling-Prozesse fixiert werden.

Commitment schaffen: Mobilisierung des „Humankapitals“ durch eine breite Informationspolitik, transparente Entscheidungsprozesse, vertrauensbildende Maßnahmen, strukturell verankerte Kommunikationsbeziehungen zwischen Leitung, Verwaltung und Fakultäten.

Implementation: Etablierung von Strukturen und Verfahren des Change-Managements auf strategischer Ebene (transformationale Führung, partizipative Steuerung, Personalauswahl und -entwicklung, Anreizsysteme) und auf operativer Ebene (Klärung von Zuständigkeiten und Entscheidungsbefugnissen, Schaffung institutionell verankerter Kommunikations- und Kooperationsstrukturen).

Monitoring: Etablierung von Qualitätssicherungssystemen im Sinne des Total Quality Managements.

Bereits der Bologna-Prozess hat zweifelsohne auf die Auslegung des Bildungsauftrags von Hochschulen bezogene Debatten stimuliert, die hochschulstrategischen Überlegungen auf die Lehre gelenkt, eine Neuverordnung der Hochschuldidaktik angeregt und – auch in der Wahrnehmung der Hochschulleitungen – zu einer generellen Aufwertung der Hochschullehre beigetragen, auch wenn sie immer noch weitaus weniger Reputation und finanzielle Ressourcen einbringen kann als die Forschung. Auch werden die derzeitigen Bemühungen zur Steigerung der Qualität von Lehre *unter der Bedingung einer wachsenden Heterogenität der Studierendenschaft* durch die zusätzliche Bereitstellung von Mitteln des Bundes und der Länder erleichtert. Nichtsdestotrotz stehen Reformvorhaben (auch) in der Lehre unter dem Vorzeichen schwieriger, von den Hochschulen nur sehr begrenzt zu beeinflussender (wissenschafts- und hochschulpolitischer) Kontextbedingungen. Hinzu kommt, dass ungeachtet der seit einigen Jahren zu beobachtenden Managerialisierung im Hochschulbereich die *realen* Steuerungsmöglichkeiten auf Leitungsebene aufgrund tradierter Strukturen und zunehmend vielfältiger, externer Erwar-

tungen begrenzt sind, so dass Hochschulleitungen speziell im Bereich der Lehre vorrangig auf Formen der indirekten Steuerung setzen.

Angesichts dieser Ausgangslage und vor dem Hintergrund unseres AnAn-Modells besteht ein zentrales strategisches Unterfangen unserer „heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft“ darin, das vorhandene „Humankapital“ zu mobilisieren und hierbei alle, an der Ausgestaltung von Studium und Lehre beteiligten Personengruppen zu berücksichtigen.

Die in der Fachliteratur unter dem Begriff des „change managements“ adressierte Frage, wie „das Neue in die Hochschule“ kommt (Haertel, Schneider & Wildt, 2011) lässt sich theoretisch dahingehend beantworten, dass Innovationen umso eher erfolgreich realisiert werden, je mehr sich die Hochschulmitglieder mit den Leitbildern und Missionen „ihrer“ Organisation identifizieren und bereit sind, kollektive Ziele aktiv mitzutragen (zusf. Wild, Becker, Stegmüller & Tadsen, 2010). Denn ein hohes *organisationales commitment* trägt, vermittelt über die Arbeitszufriedenheit, die Leistungsbereitschaft und das „organizational citizenship behavior“⁴⁷ von Organisationsmitgliedern, nachweislich zu einer größeren Produktivität der Organisation bei (zusf. Meyer, Stanley, Herscovitch & Topolnytsky, 2002; van Dick, 2004; Wesche & Muck, 2010).

Angewendet auf eine diversitätsbezogene Reformierung von Studium und Lehre bedeutet dies: Je mehr Mitglieder des Lehrkörpers und (de-)zentraler Einrichtungen ihr professionelles Selbstverständnis an dem standortspezifischen Verständnis einer „guten“ und „gerechten“ Lehr-Lern-Kultur orientieren und für die engagierte und arbeitsteilige, aber koordinierte Realisierung des entsprechend ausgerichteten „Angebots“ gewonnen werden, umso eher wird es gelingen, selbst gesteckte Ziele einer Angleichung von leistungsbezogenen Eingangsunterschieden der Studierenden auf durchschnittlich hohem Leistungsniveau effektiv zu verfolgen und erst recht anspruchsvollere Leitideen einer diversitätsgerechten Hochschule zum Leben zu bringen.

Der Begriff des „partizipativen Managements“ (Nickel, 2009) im Hochschulkontext verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass Partizipation und Steuerung keineswegs gegensätzliche, sondern sich ergänzende Prinzipien sind – jedenfalls bei kluger Umsetzung beider. Daraus ist keine „Vorrangstellung“ für oder gegen eine bestimmte Art der Steuerung abzuleiten. Auch empirisch zeigt sich, dass selbst innerhalb der Gruppe der als „exzellente“ beurteilten Hochschulen eine Variabilität in den jeweiligen Steuerungsphilosophien anzutreffen ist (Krücken, Wild, Esdar, Kloke, & Gorges, 2012), die darauf hindeutet, dass es letztlich auf die Anschlussfähigkeit des (neuen) Leitungskonzepts an die historisch gewachsenen Selbstverständnisse und Strukturen ankommt. Ergo können nicht nur die Vorstellungen, woran eine „gute, heterogenitätsorientierte Lehre“ festzumachen ist, aus guten Gründen standortspezifisch variieren, sondern auch die Art und Weise, WIE an einer Einrichtung ein möglichst breiter Konsens hinsichtlich des Verständnisses von Qualität, Heterogenität und (distributiver) Gerechtigkeit hergestellt wird. Entscheidend ist jedoch, DASS diese – immer wieder neu auszutarierenden – Verständnisse reflektiert und in passender Form ausgehandelt werden.

Konkret würde in unserer idealtypisch gezeichneten „heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft“ also ein breit angelegter, möglichst alle Statusgruppen und relevante Organisationseinheiten einschließender Verständigungsprozess darüber angestoßen,

47 Der Terminus „organizational citizenship behaviors“ (OCB) hebt in erster Linie auf freiwillige Formen des beruflichen Engagements ab, die über das formaljuristisch in Arbeitsverträgen fixierte Tätigkeitsspektrum hinausgehen und in der Literatur auch als „Extra-Rollenverhalten“ firmieren. Unter dem OCB-Begriff werden aber auch unerwünschte, weil der Produktivität der Organisation abträgliche Verhaltensweisen gefasst. Diese können von einer negativen Darstellung der Organisation in der Öffentlichkeit über eine bloß formale „Bedingung“ organisationaler Erwartungen bis hin zur mehr oder weniger offensiven Sabotage reichen.

- auf welche learning-outcomes und -output die akademische Lehre prioritär gerichtet ist und inwiefern die grundsätzlich in allen Studiengängen angestrebten Bildungsziele fächerspezifisch zu gewichten sind,
- was entsprechend die (profilerte) Studien- und Lehr-Lern-Kultur am Standort auszeichnen soll (z.B. Qualitätsmaßstäbe auf der Ebene der Studierenden, der Lehrenden und der organisationalen Services, Lehr-Lern-Philosophie, Verzahnung von Forschung und Lehre, Selbstverständnis als lernende Expertenorganisation) und wie sich diese in institutionellen Leistungskennwerten übersetzen lässt,
- ob und welche Zielgruppen im Rahmen des Diversity-Managements vorrangig adressiert werden sollen (z.B. Frauen in MINT-Fächern, internationale Studierende, Studienberechtigte ohne Abitur, Studierende mit Migrationshintergrund),
- inwiefern entsprechend die Ausbildungsangebote in der Studieneingangsphase und in späteren Phasen des Studienverlaufs zu verändern und um extra-curriculare Angebote zu ergänzen sind,
- welche kompetenzbezogenen Mindeststandards gelten sollen und wie Eingangskompetenzen ökonomisch aber valide zu erfassen sind,
- ob und wie individuelle Lernfortschritte nachgezeichnet werden um bei etwaigen Studienproblemen frühzeitig und zielgenau intervenieren zu können.

Das Ergebnis dieses Verständigungsprozesses würde an unserer idealtypischen Hochschule in die Ausformulierung eines *klar umschriebenen Konzepts heterogenitätsorientierter Lehre* eingehen. Damit ist kein unverbindliches Positionspapier gemeint, das vielleicht von einer Kommission in Eigenregie entwickelt und von der Leitung positiv zur Kenntnis genommen wurde, aber im Zuge einer emergenten Steuerungspraxis letztlich bedeutungslos bleibt. Das (möglichst konsensuell, im Dialog mit Vertretern relevanter Personengruppen entwickelte) Konzept beinhaltet vielmehr die Festlegung von organisationalen (Teil-)Zielen im Sinne operational definierter Milestones, zu ihrer Erreichung anzustrengender Maßnahmen auf den verschiedenen Ebenen der Organisation sowie die konkrete Benennung organisationaler Vorkehrungen zur Feststellung und Formulierung von Nachbesserungserfordernissen.

Weil die sich anschließende Umsetzung strategisch anvisierter Reformvorhaben (*Implementation des Angebots*) gerade in Hochschulen mit ihren eher lose gekoppelten Strukturen von der „an der Basis“ wahrgenommenen Legitimität hierzu aufgelegter Maßnahmen abhängt, sind auch *konzeptuelle Überlegungen zur Schaffung diversitätsgerechter Studien- und Lehrbedingungen* in all ihren Implikationen (z.B. Kriterien und Verfahren der Qualitätssicherung, Anreizsysteme zur Steigerung von (individuellen wie kollektiven) Bemühungen um die akademische Lehre) möglichst offensiv und breit zu kommunizieren und transparent zu machen. Hiermit ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für ein erfolgreiches Change-Management angesprochen, da jede Art von Reformprozessen Widerstände erzeugt, auf die mit vertrauensbildenden und akzeptanzsichernden Maßnahmen reagiert werden muss.

Schon jetzt unterstreichen neuere Befunde der Hochschulforschung, dass sich ursprünglich im Unternehmensbereich entwickelte „New Public Management“-Ansätze zwar gegenwärtig einer Hochkonjunktur im Hochschulbereich erfreuen, die sich in einem forcierten Auf- und Ausbau von Anreizsystemen niederschlagen. Die Bilanzierung der feststellbaren Wirkung dieser Systeme speziell im Bereich der Lehre ist gleichwohl ernüchternd, auch weil die Umsetzung und Akzeptanz von monetären Anreizen (leistungsabhängige Mittelvergabe, Besoldungszulagen etc.) und selbst von symbolischen Anreizen (Lehrpreise) darunter leidet, dass die zugrunde gelegten Kriterien, Auswahlverfahren und Instrumente (i.d.R. studentische Lehrevaluationen) entweder nicht bekannt sind oder hinsichtlich ihrer Validität (nachvollziehbar) hinterfragt wer-

den – und zwar ironischer Weise nicht nur von Lehrenden, sondern auch von Hochschulleitungen (ausführlicher dazu Wild, 2013 und die Beiträge in Becker, Krücken & Wild, 2012).

An unserer idealtypisch gezeichneten „heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft“ würden also im Anschluss an die fächer- und statusübergreifende Verständigung auf handlungsleitende Ziele umfängliche Vorkehrungen zur transparenten Darstellung und Begründung der im heterogenitätsorientierten Konzept von „guter Lehre“ vorgesehene (Steuerungs-)Maßnahmen getroffen. Unter dem Aspekt der Breitenwirkung würden hier die Vorteile neuer (digitaler) Informations- und Kommunikationsmedien genutzt, darüber hinaus würden aber zum Zwecke der Akzeptanzschaffung auch gezielt Gelegenheitsstrukturen für den persönlichen (formalen und informellen) Austausch zumindest zwischen Stellvertretern der Hochschulleitung und „stakeholdern“ auf anderen Organisationsebenen geschaffen. Erwartbaren und ernst zu nehmenden Einwänden gegenüber herkömmlichen Kriterien und Verfahren der Feststellung und Honorierung von „guter Lehre“ würde u.a. dadurch Rechnung getragen, dass eine früh einsetzende und fortlaufende Feststellung „objektivierbarer“ Kompetenzen und Kompetenzdefizite von Studierenden mit Hilfe validierter Instrumente (Tests, Assessment Center, strukturierter biographischer Interviews etc.) zum Standardrepertoire des Qualitätssicherungssystems gehört⁴⁸.

Die möglichst effektive und hochschulweite Umsetzung der vereinbarten Strategien und Maßnahmen würde an unserer „heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft“ weiterhin durch eine „*transformationale Führungskultur*“ unterstützt. Zahlreiche organisationspsychologische und betriebswirtschaftliche Studien in Unternehmen zeigen, dass eine transformationale Führung in Zeiten immer kürzerer Innovationszyklen gegenüber anderen Führungsstilen überlegen ist. Grob vereinfacht wird in diesem Konzept das dem (älteren) transaktionalen Führungskonzept zugrundeliegende Prinzip von „Leistung“ und „Gegenleistung“ mit der motivationspsychologisch begründbaren Betonung der Deutungs- und Handlungsautonomie der Mitarbeiter verknüpft. Dementsprechend sind alle Personen mit Führungsverantwortung bestrebt, den Sinn und die Bedeutung gemeinsamer Ziele und Ideale zu verdeutlichen, um das Bewusstsein und Verhalten der Organisationsmitglieder auf das „neue“ kollektive Ziel hin auszurichten (zu transformieren). Dabei verbinden sie Elemente einer *ergebnisorientierten Führung* (Erwartungen sind anspruchsvoll und werden klar kommuniziert, eigenständiges Problemlösen wird genauso angeregt wie das kritische Hinterfragen von Gewohnheiten, Fähigkeiten und Stärken der Organisationsmitglieder werden gesehen und befördert, bei Bedarf kommen Mentoring- und Coaching-Maßnahmen zum Einsatz) mit *Charisma* (die Führung geht als Vorbild voran, reißt andere mit ihrem Enthusiasmus mit, erzeugt Zuversicht und Stolz, ist wertschätzend).

Mangels entsprechender Studien im Hochschulkontext bleibt die Übertragbarkeit der skizzierten Befunde noch empirisch abzuklären. Theoretisch ist jedoch zu erwarten, dass transformationale Führung gerade im Hochschulbereich aufgrund der lose gekoppelten Strukturen und der eingeschränkten Steuerungstiefe und gerade im Bereich Lehre besonders bedeutsam ist. So wird an unserer „heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft“ viel Wert auf zielgerichtete Coachings von Personen mit Führungsverantwortung (von Mitgliedern der Hochschulleitung über Dekane und Studiendekane bis hin zu Professoren) gelegt und der (Erfassung der) Führungskompetenz im Rahmen von Berufungsverfahren ein wichtiger Stellenwert zugeordnet.

48 Bis zur Verwirklichung dieses Anspruchs dürfte noch viel Zeit ins Land gehen, da Bemühungen um eine zuverlässige und praktikable Erfassung der Kompetenzen Studierender noch in den Kinderschuhen stecken und in den kommenden Jahren allenfalls eine Bereitstellung von Prozederen und Instrumenten erwarten lassen, die der (summativen und standortübergreifenden) Evaluation von am Ende des Bachelor- oder Master-Studiums vor-handenen Kenntnissen und Fertigkeiten dienen.

Damit einhergehend empfiehlt sich nach derzeitigem Erkenntnisstand, das Spektrum an *nicht-monetären („weichen“) Incentives im Bereich der Lehre* auszuweiten. Um die von Hochschulleitungen unterstellte und allen Befunden nach wohl auch gegebene „intrinsische Lehrmotivation“ des Personals aufrechtzuerhalten, dürfen sich solche Anreizsysteme allerdings nicht in der nachträglichen Anerkennungen von wie auch immer gearteten Verdiensten in der Lehre erschöpfen. Vielmehr wären in einer „heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft“ Anreizstrukturen zu schaffen, die es einerseits engagierten Lehrenden und Professionals erlauben, überzeugende Ideen zur Weiterentwicklung bestehender Angebote einer Hochschule mit der notwendigen Aufmerksamkeit zu verfolgen und die andererseits bewährte Konzepte zur Steigerung der Qualität von Lehre unter den Bedingungen einer heterogenen Studierendenschaft sichtbar werden lassen. Die Entwicklung und Etablierung derartiger, den disparaten Belangen und Zielvorstellungen der Mitarbeiter Rechnung tragender Anreizsysteme wäre umso wichtiger, als formale Regelwerke (Rahmenprüfungsordnungen, Modulhandbücher etc.) leicht zu Formalismen geraten, die von der Aktivitätsstruktur entkoppelt sind.

Für eine langfristige und nachhaltige Weiterentwicklung von Reformvorhaben in einer „lernenden Organisation“ ist zudem ein Total Quality Management unabdingbar. Ein solches TQM macht mögliche Optimierungsbedarfe auf Basis eines theoretisch fundierten Evaluationskonzepts aus, welches das komplexe Bedingungsgeflecht studentischer Kompetenzentwicklung systematisch in den Blick nimmt, die Erreichung (gemeinsam) festgelegter Ausbildungsziele (i.S. von „output“ und „outcome“) als Gemeinschaftsaufgabe fasst und das am jeweiligen Standort wohldefinierte Set von Maßnahmen (auch im Bereich der Personalauswahl, der Personalentwicklung und der bislang wenig ausgebauten Personaleinführung) in seinen (Neben-)Wirkungen nachverfolgt. Dies impliziert die fortlaufende Überwachung von Prozessen auf allen relevanten Ebenen der Organisation (hier: der einzelnen Lehrenden, der an einem möglicherweise interdisziplinären Studiengang Beteiligten, der Abteilungen/Fakultäten usw.) mit dem Ziel einer stetigen Qualitätsverbesserung unter Einsatz aller vorhandenen Management-Teilsysteme (Personalauswahl, Personalentwicklung, Qualitätssicherung usw.). Voraussetzung dafür ist eine zentrale „Orchestrierung“ von Evaluations- und Steuerungsinstrumenten, deren Umsetzung parallel von verschiedenen Organisationseinheiten mit klaren Zuständigkeiten (s.u.) verantwortet wird. Unter Akzeptanzgesichtspunkten würde an einer idealtypischen Hochschule zudem darauf geachtet, dass Verfahren des Monitorings und der Wirkungsfeststellung inhaltlich und zeitlich so aufeinander abgestimmt sind, dass eine Überbürokratisierung und „Evaluationsmüdigkeit“ vermieden wird und neben der für die Legitimation nach außen erforderlichen Berichtslegung möglichst solche Informationen erhoben werden, aus denen sich unmittelbare Handlungsbedarfe und -möglichkeiten auf den verschiedenen Organisationsebenen ableiten lassen. Denn je mehr der Nutzen einer in diesem Sinne betont „formativen“ Qualitätssicherung für die beteiligten Akteure direkt erfahrbar wird, können Vorbehalte gegenüber einer vermeintlich „kontrollierenden“ und „kompetitiven“ Leistungsüberprüfung abgebaut werden.

5.3 Qualitätsmerkmale von Studium und Lehre in einer heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft

Leitbild: An einer heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft wird die Qualität von Studium und Lehre als eine gemeinsam von Lehrenden und Lernenden zu schaffende und zu verantwortende Leistung verstanden, die eine hohe Aktivität auf beiden Seiten voraussetzt, durch eine produktive und wechselseitige Feedback-Kultur gekennzeichnet ist und eine den verschiedenen Lebensumständen, Zielperspektiven und Leistungspotentialen von Studierenden angepasste, flexibel gestaltete Lernumgebung bietet.

Milestones:

- Entwicklung von fächerspezifischen Studienbedingungen, Studienordnungen und Prüfungsordnungen, die der Diversität von Lebensumständen und Berufszielen in einer heterogenen Studierendenschaft Rechnung tragen und – folgerichtig – *nicht unter dem Diktum der Regelstudienzeit* stehen.
- Entwicklung *fachspezifischer Kriterien für Qualität von (Forschung und) Lehre*, die in eine dezentrale leistungsabhängige Mittelverteilung eingehen und eine Gleichwertigkeit von Lehre und Forschung widerspiegeln.
- Verständigung auf an *kriterialen Bezugsnormen* orientierten Mindeststandards im Fach; explizite und kriteriale Benennung dieser Standards in der Darstellung der Studiengänge.
- Etablierung eines curricular verankerten *Mentoringsystems*, das eine vertrauensvolle Besprechung individueller Stärken und Schwächen erlaubt.
- Etablierung eines dezentralen Beratungsangebots, das auf einer zentralen, *frühestmöglich einsetzenden und personenscharfen (kriterialen) Feststellung der Lernstände* aufsetzt und den Mehrwert persönlicher und kontinuierlicher Beziehungsverhältnisse in Anschlag bringt.
- *Strukturelle Verankerung von regelmäßigen Lehrtreffen im Kollegium* (mit regulären Lehrenden sowie Lehrbeauftragten, abgeordneten Lehrkräften etc.), die eine Abstimmung der fachlichen und überfachlichen Anforderungen zwischen den am Studiengang beteiligten Teildisziplinen sowohl bei der Entwicklung des Studiengangs als auch in der konkreten inhaltlichen semesterweisen Ausgestaltung erlauben.
- *Etablierung eines Systems verschränkter Lehrvaluationen*, in denen relevante Aspekte der Unterrichtsqualität (wie z.B. kognitive Aktivierung, adaptive Instruktion, Feedbackkultur, Studienklima, classroom-management) erfasst werden.
- *Regelmäßige Klausurtagungen für Lehrende (auch Lehrbeauftragte!) und Lernende*, um Optimierungsmöglichkeiten zu identifizieren und sich auf Nachbesserungsmaßnahmen zu verständigen, um eine eigene Lehr-Lern-Kultur zu profilieren und ins Bewusstsein zu rücken, um breite Information über Service-Angebote sicherzustellen und um eine Kooperation zwischen regulären Lehrenden und weiteren in der Lehre Tätigen zu gewährleisten.
- *Berücksichtigung der Lehrhaltung und Lehrkompetenz* bei der Ausgestaltung von Berufs- und Auswahlverfahren durch die Fakultäten sowie gezielte Maßnahmen zur Einsozialisierung Neuberufener.
- Entwicklung eines umfassenden Konzepts für die *Professionalisierung „vor Ort“*, das von Einzelmaßnahmen wie Team-Teaching für Anfänger über regelmäßige Mitarbeitergespräche, in denen auch über lehrbezogene Ziele und Probleme gesprochen wird, bis

hin zu kollegialen Supervisionen und der Anerkennung von Fortbildungen (Zeit für Lehre, Coaching und Micro-Teaching) auch für erfahrenere Lehrende reicht.

- Etablierung von geeigneten Anreizen für die individuelle wie kollegiale Weiterentwicklung von *Konzepten inklusiver Unterweisung*.

„Gute Lehre“ macht „Novizen“ zu „Experten“

Auch wenn das kognitive Leistungspotential von Lernern – zusammen mit anderen individuellen Merkmalen – den größten Teil der Leistungsvarianz aufklärt, wird dessen Vorhersagewert doch mit zunehmender Expertise immer geringer (u.a. Ackermann, 1992). In unserer „heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft“ richtet sich das Hauptaugenmerk der Lehrenden daher nicht auf (tatsächliche oder vermeintliche) Intelligenzunterschiede, sondern auf effektiv abbaubare Disparitäten im Vorwissen und in lernstrategischen Kompetenzen. Umso entscheidender sind frühe und fortlaufende Kompetenzfeststellungen sowie in den Studiengängen vorgesehene Lehrformate, die ein Nachvollziehen individueller (kumulativer) Lernfortschritte über einen längeren Zeitraum erlauben.

„Gute Lehre“ impliziert aktives Lehren und Lernen

Wie oben ausgeführt, sprechen die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung sehr klar dafür, dass der Ertrag von Unterricht deutlich höher ist, wenn der Lehrende eine höchst aktive Rolle einnimmt und sich nicht als Lernbegleiter (Facilitator), sondern als „Activator“ versteht.

Dies beinhaltet keineswegs eine „Rehabilitierung“ des viel kritisierten (traditionellen) Frontalunterrichts. Erfolgreiche Lehrende beherrschen vielmehr die ganze Klaviatur von eher fremd- zu eher selbstgesteuerten Methoden und setzen sie in „orchestrierter“ und wechselnder Form ein, um möglichst viele Lerner mit fachlichen Anforderungen zu konfrontieren, die „in der Zone der proximalen Entwicklung“, d.h. oberhalb des schon erreichten Fähigkeitsniveaus liegen aber bei entsprechender Anleitung gemeistert werden können und zu einem „intellektuellen Sprung“ (conceptual change) führen. Um eine solche „Dirigentenrolle“ einzunehmen, muss die Lehrperson *Regisseur* (wo soll es langgehen?), *Diagnostiker* (wo stehen wir?), *aktiver Lenker* (ist jeder an seinem Platz und müssen Störquellen ausgeschaltet werden?) und *Bezugsperson* (ist das Klima vertrauensvoll genug für konstruktive Rückmeldungen?) sein. Natürlich kann selbst unter optimalen Lehrbedingungen der Lernerfolg nicht „erzwingen“ werden, denn er hängt an den Aneignungsprozessen im Kopf des Lerners. Gleichwohl ist es am Lehrenden, die bestmöglichen Voraussetzungen für eine aktive und fokussierte Informationsverarbeitung zu schaffen – was bei leistungsheterogenen Gruppen nicht ohne anspruchsvolle Binnendifferenzierung zu erreichen ist.

Die Forschung zeigt, dass Lerner mit kognitiven, sprachlichen oder anderen Beeinträchtigungen aber auch leistungsfähige „Novizen“ eine starke Struktur, eine klare Führung, ein kognitives Gerüst und viele kurzschrittige Hilfen, Anregungen und Rückmeldungen benötigen. In komplexen Lehr-Lern-Arrangements sind sie daher genauso verloren wie in einem schlecht gemachten Frontalunterricht.

„Gute Lehre“ setzt eine selbst-reflexive Haltung bei Lehrenden und Lernenden voraus

Der oben erläuterten Hattie-Studie zufolge ist wichtigster Bestandteil einer guten Lehre eine positive und wechselseitige Feedback-Kultur. Der vielzitierte Ausspruch Hatties, dass sich die Lehrperson mit den Augen des Schülers sehen und in Bezug auf das Lehren selbst zum Lernenden werden soll, ist kein Plädoyer für ein möglichst stark selbstgesteuertes Lernen, sondern soll vielmehr darauf aufmerksam machen, dass erfolgreiche Lehrende das eigene Tun fortlaufend kritisch hinterfragen, Leistungsprobleme nicht den Schülern anlasten, sondern Kritik von Lernerseite zum Anlass nehmen, über Möglichkeiten einer besseren Passung von Angebot und „Nachfrage“, von Anforderungen und Fähigkeiten nachzudenken. Es gilt demnach reguläre Lehrende bis hin zu studentischen Tutoren in dieser Haltung zu schulen. Dafür braucht es nicht nur Fortbildungen, die zielgerichtet auf die Diversity-Lehre vorbereiten, sondern auch Kooperationsstrukturen und gerichtete Netzwerke, die zum Beispiel über fächerspezifisches Micro-teaching diese Haltung und den notwendigen Austausch dafür ermöglichen. Grundvoraussetzung dafür wiederum wird ein Abbau der prekären Stellensituationen und eine Optimierung der lehrbezogenen Professionalisierung vor Ort sein.

„Gute Lehre“ holt Lerner dort ab, wo sie stehen

Nicht nur, aber gerade auch im Umgang mit Heterogenität werden Maßnahmen zur inneren Differenzierung des Unterrichts und zur Individualisierung des Lernens als zentrale Strategien einer adaptive Unterrichtsgestaltung begriffen, denen insbesondere für die Verringerung von Leistungsunterschieden eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird. Ihnen ist der Anspruch gemein, anstelle einer externen oder internen Differenzierung die Lernangebote und –bedingungen innerhalb heterogener Lehr-Lern-Settings an die Voraussetzungen der einzelnen Lerner anzupassen, damit alle bestimmte Mindestziele erreichen.

Dass bestimmte Methoden und Szenarien der Gestaltung von Lehr-Lern-Settings (wie z.B. Formen des individualisierten Lernens oder des problem-based learnings) keine Selbstläufer sind, lässt sich an entsprechend geringen Effektstärken in der Hattie-Studie ablesen. Sie deuten darauf hin, dass solche besonders anspruchsvollen Lehr-Lern-Arrangements sehr lernförderlich sein können, aber bei nicht kompetenter Umsetzung auch abträglich für den Lernfortschritt sind (vgl. auch Helmke 2009).

Als förderlich haben sich (im Schulkontext) längerfristig angelegte und aufwändig konzipierte Differenzierungs- und Individualisierungsprogramme (z.B. den Joplin-Plan, Slavin, 1987) erwiesen, die auf Konzepte der Binnendifferenzierung (z.T. im Rahmen jahrgangsübergreifender Lerngruppen) setzen. Eine noch stärkere Individualisierung sieht das sog. „mastery learning“ vor. Hier werden vorgegebene, inhaltlich aufeinander aufbauende oder nach Komplexität gestaffelte Inhalte sukzessiv im eigenen Lerntempo bearbeitet, wobei Lektion 2 erst dann angegangen wird, wenn das mit Lektion 1 erreichbare Lernziel erreicht wurde. Die Wirksamkeit von Konzepten wie dem „mastery learning“, die sich gerade auch im Hochschulkontext realisieren lassen und z.T. praktiziert werden, scheint wesentlich davon abzuhängen, dass sie mit einer regelmäßigen und lernbegleitenden *Diagnostik* einhergehen, bei der die Lernstände und die Lernlücken fortlaufend erfasst werden, und mit gestuften Lernhilfen in Form von inhaltlicher Unterstützung, aber auch von Maßnahmen der gezielten Förderung von Lernstrategien und selbstgesteuertem Lernen gekoppelt werden (vgl. Reis et al., 2011; auch Klieme & Warwas, 2011).

Ein angemessenes Scaffolding ist mit Lipowsky (i. Dr.) dabei durch folgende Kernmerkmale gekennzeichnet:

- a) eine fortlaufende prozessbegleitende Diagnostik der Lern- und Verstehensprozesse des einzelnen Schülers oder der Schülergruppe (*ongoing diagnosis*)
- b) eine am Lernstand und an den Lernvoraussetzungen des einzelnen Schülers oder der Schülergruppe ausgerichtete und kalibrierte Unterstützung der Lehrperson (*adaptivity and calibrated support*) und
- c) die Berücksichtigung der Autonomie des Lernenden und die schrittweise Ausblendung der Lehrerunterstützung in enger Verbindung mit einer zunehmenden Kontrolle für den eigenen Lernprozess durch den Lernenden (*fading*) (u.a. Puntambekar & Hübscher, 2005).

Mit dem Begriff des Scaffoldings wird demnach kein eng umgrenztes Lehrerverhalten oder Unterrichtsmerkmal beschrieben; es umfasst vielmehr eine breite Palette von Verhaltensweisen (wie das gezielte Nachfragen, das Stellen diagnostischer Fragen und Aufgaben, welche Auskunft über das Verständnis oder ggf. vorhandene Misskonzepte geben können, gezielte Beobachtungen von Schüler-Schüler-Interaktionen, Lehrer-Schüler-Gespräche, die Konfrontation mit gegenteiligen Meinungen oder Argumenten sowie die Fokussierung der Schüleraufmerksamkeit auf relevante Aspekte des Unterrichtsgegenstands), die u.a. Anteile formativer Assessments⁴⁹, Feedback und kognitiver Strukturierung beinhalten und diagnostische wie fachdidaktische Kompetenzen der Lehrperson voraussetzen dürften (vgl. Kunter & Pohlmann 2009). Im weitesten Sinne sind damit Strukturierungshilfen beschrieben, die die Funktion eines kognitiven „Lerngerüsts“ erfüllen und relevante Aspekte der Aufgabe oder des Problems hervorheben, und zugleich positive Effekte auf Emotionen und die Motivation von Lernern haben können.

49 Unter formativem Assessment werden in der Regel Strategien der Lehrperson (standardisierte Tests, informelle Tests, Gespräche, Beobachtungen) zur fortgesetzten, lernprozessbezogenen Diagnostik verstanden, die dazu dienen, Lernstände und Verstehensprozesse der Lernenden offen zu legen und hieraus Impulse (z.B. in Form entsprechender Feedbackmaßnahmen der Lehrperson) zur Förderung der weiteren Entwicklung der Lernenden abzuleiten (Maier, 2010). Der Forschungsstand zum formativem Assessment ist aktuell jedoch insgesamt noch als nicht umfassend und als uneinheitlich zu bewerten (Bennett, 2011; Dunn & Mulvenon, 2009; Maier, 2010; Rakoczy, 2011). Nach einer aktuellen Metaanalyse bewirkt ein formatives Assessment – im Unterschied zu früheren optimistischeren Einschätzungen (Black & Wiliam, 1998) – nur schwache positive Effekte auf das Lernen von Schülern (Kingston & Nash, 2011).

5.4 Die Rolle dezentraler Support-Strukturen in einer heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft

Leitbild: An einer heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft tragen für Studium und Lehre verantwortliche Fachkräfte in dezentralen support-Einrichtungen dazu bei, dass die Lehre wie auch die Studiengangsentwicklung im Fach an vorab definierten Kompetenzzielen festgemacht und umgesetzt wird. Sie sorgen für flankierende Beratungs- und Unterstützungsangebote und erarbeiten gemeinsam mit dem Lehrkörper möglichst flexible Studien- und Lehrbedingungen, die alle Studierenden gemäß ihrer Ziele und Kompetenzen bestmöglich fördern.

Milestones:

Gestaltung des Curriculums: Im wechselseitigen Kooperationsprozess wird auf eine kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung hingewirkt, die an Qualitätsstandards der Hochschule und Fachdisziplin orientiert ist.

Studierendenmonitoring: Für Studium und Lehre zuständige Fachkräfte in der dezentralen Verwaltung implementieren und koordinieren ein präventiv angelegtes Frühwarnsystem, das an ein auf Vertrauen und Kontinuität angelegtes und von Wissenschaftlern getragenes Mentoringsystem gekoppelt ist.

Talent management: Es werden zieldifferente „fast tracks“ eingerichtet, die attraktive zusätzliche sowie zeitlich verdichtete Studien- und Qualifikationsmöglichkeiten bieten. Parallel werden Vereinbarungen im Kollegium getroffen, inwiefern das Diktum der Regelstudienzeit beispielsweise bei Platzvergabe in teilnahmebeschränkten Lehrveranstaltungen so relativiert wird, dass die unterschiedlichen Zeitlasten von Studierenden berücksichtigt werden können.

Nachwuchsförderung: Auf Fakultätsebene wird dafür gesorgt, dass ein hohes Lehrengagement und eine hochschuldidaktische Weiterbildungsbereitschaft der Lehrenden angemessen wertgeschätzt werden (etwa durch zeitliche Entlastungsmöglichkeiten). Ferner wird darauf hingewirkt, dass aus einem Engagement in der Lehre möglichst keine Risiken für die berufliche Karriereplanung von Nachwuchswissenschaftlern erwachsen.

In dezentralen Strukturen können Fachspezifika und Unterschiede in der wissenschaftlichen Kultur ausreichend berücksichtigt werden. Sie stellen daher das Gelenk zwischen hochschulweiten Qualitäts- und Lehrverständnissen und den Anforderungen der jeweiligen Fachdisziplin dar. Hier können und müssen die hochschulweit formulierten Standards und Bildungsziele auf den einzelnen Studiengang bezogen „herunter gebrochen“ und gegebenenfalls in „Feinjustierung“ nachgebessert werden. Dafür bedarf es eines fachlich wie didaktisch sehr gut ausgebildeten Personals, das einen Austausch „auf Augenhöhe“ mit Lehrenden aller Statusgruppen pflegt und sich der Problematik des „Jonglierens“ zwischen forschungs- und lehrbezogenen Anforderungen aus eigener Anschauung bewusst ist.

Wie erläutert, führt die im Rahmen des Qualitätspakts und anderer bildungspolitischer Initiativen (z.B. Qualitätsoffensive Lehrerbildung in NRW) geleistete Bereitstellung von Mitteln für Reformvorhaben in der Lehre zu einem Aufwuchs von befristeten und vornehmlich in unteren

Tarifgruppen angesiedelten Stellen, die oftmals mit Lehrbeauftragten oder Lehrkräften für besondere Aufgaben besetzt werden. Unsere „heterogenitätsorientierte Hochschule der Zukunft“ ist daher bemüht, *prekäre Beschäftigungsverhältnisse* (hohes Lehrdeputat bei geringer Planungssicherheit, Entlohnung und Aufstiegsoption) soweit es geht zu vermeiden, weil diese für hoch leistungsfähige und an einer wissenschaftlichen Weiterqualifikation interessierte Nachwuchswissenschaftler allenfalls als „Übergangslösung“ attraktiv sind. Auf Fakultätsebene wird dementsprechend auf eine *optimierte, strukturell gesicherte und arbeitsteilige Kooperation dieser Personengruppe mit dem „regulären“ Lehrpersonal* hingewirkt, um sowohl die Qualität von Lehre als auch das organisationale commitment der *Professionals* durch organisational geschaffene Freiräume für deren Verfolgung von wissenschaftlichen und Weiterqualifizierungsinteressen zu steigern. Für beide Ebenen – die zentrale und dezentrale – bietet der im Mai 2014 von der Mitgliederversammlung verabschiedete „Orientierungsrahmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses nach der Promotion und akademischer Karrierewege neben der Professur“ (HRK, 2014) Ansatzpunkte, die auch die betreffenden Mitarbeiter und Nachwuchswissenschaftler in den Supportstrukturen in den Blick nehmen. So sollen beispielsweise an den Hochschulen Konzepte zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und Angebote für akademische Karrierewege, die auch Befristungsregeln thematisieren und Möglichkeiten für Zusatzqualifikationen berücksichtigen, erarbeitet werden. Insbesondere im Tätigkeitsbereich Lehre sollen die rechtlichen Rahmenbedingungen für „selbstständig Lehre“ neben der Lehre von Professoren verbessert und mehr unbefristete Lehrstellen eingerichtet werden (HRK, 2014).

Damit Qualifizierungsangebote möglichst viele und vor allem die „eigentlichen“ Adressaten erreichen und allfällige Forschungs-Lehrkonflikte von Nachwuchswissenschaftlern minimiert werden, sind Hochschulleitungen gefordert, sich in *Fragen der Verpflichtung zu und Honorierung von Weiterbildung* zu positionieren und auf eine Fortentwicklung bereits etablierter Anreizsysteme – die sich bislang vornehmlich auf gängige Lehrevaluationen beziehen – hinzuwirken.

Doch auch auf der Ebene der Fakultäten ist zu prüfen, inwiefern hier Systeme der leistungsabhängigen Mittelvergabe installiert sind, die eine angemessene Berücksichtigung von „besonderem“ Lehrengagement (welches sich etwa an der Inanspruchnahme von Weiterbildung, aber auch an der Übernahme von Ämtern wie denen des Studiendekans festmachen kann) vorsehen. Vor allem aber obliegt den Fakultäten eine kritische Sichtung hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote unter fachlichen Gesichtspunkten und der Frage, inwiefern die – intern oder extern – angebotenen Fortbildungen auf evidenzbasierte Kriterien guter Lehre, auf Erfordernisse einer Unterweisung leistungsheterogener Studierendengruppen und auf die Förderung einer selbst-evaluativen Haltung von Lehrenden abheben.

5.5 Die Rolle zentraler Support-Strukturen in einer heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft

Leitbild: An einer heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft tragen für Studium und Lehre zuständige, zentrale Verwaltungseinrichtungen dazu bei, dass ein hochschulweites Qualitätssicherungssystem implementiert und umgesetzt wird sowie das Lehrkompetenz in der Personalauswahl und -entwicklung ausreichend berücksichtigt wird. Sie zeichnen sich für die Koordination der Kooperationen zwischen den dezentralen Strukturen verantwortlich und unterstützen die Professionalisierung Lehrender durch Qualifizierungsangebote, die auf überfachliche Aspekte einer heterogenitätsorientierten Lehre abheben.

Milestones:

Qualitätssicherung: Zentrale Verwaltungseinheiten implementieren im Austausch mit den Fakultäten ein hochschulweites Qualitätssicherungssystem, das die standortspezifischen Qualitätsstandards sowie das lokale Verständnis von Diversity berücksichtigt, aber ausreichend Spielraum für fachspezifische Anforderungen an unterschiedliche Studiengänge gewährt. Stetige Monitoringprozesse stellen eine fortlaufende Verbesserung und entsprechende Prozessqualität sicher.

Personalauswahl: Über Berufungsrichtlinien wird das hochschulweite Verständnis von Diversity und guter Lehre transportiert und darauf hingewirkt, dass im Rahmen von Berufungen und anderen Personalauswahlverfahren (z.B. Stellenbesetzungen in zentralen und dezentralen Service-Einrichtungen für Lehre) der Lehr- und Führungskompetenz eine hohe Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Kooperation: Sie üben eine Koordinierungsfunktion zwischen den dezentralen Support-Strukturen aus und ermöglichen damit einen interdisziplinären Austausch der Wissensbestände und Erfahrungen vor Ort.

Professionalisierung: Sie professionalisieren (reguläre) Lehrende aller Fachbereiche sowie die zur Lehrverbesserung eingesetzten Mitarbeiter in den dezentralen Strukturen. Die offerierten Qualifizierungsangebote sind evidenzbasiert und heben auf Anforderungen „guter inklusiver Lehre“ (z.B. Herausbildung einer reflexiven Haltung der Lehrenden, Schaffung einer guten Fehlerkultur, Vermittlung instruktionaler Strategien zur kognitiven Aktivierung, gute Führung usw.) ab.

Vorliegenden Arbeiten zufolge verfolgen Hochschulleitungen im Bereich der Lehre vorrangig Strategien der *indirekten Steuerung* und priorisieren aus dem Spektrum denkbarer Ansätze den Auf- und Ausbau von Service-Einrichtungen zur Qualifizierung von Lehrenden, zur Förderung und Beratung von Studierenden und zum Qualitätsmanagement. Diese Einrichtungen finden sich dementsprechend allerorten, unterscheiden sich aber in ihrer Größe, im Grad ihrer Spezialisierung und damit zusammenhängend im Tätigkeitsspektrum der dort arbeitenden Personen sowie vor allem ihrer institutionellen Anbindung.

In unserer „heterogenitätsorientierten Hochschule der Zukunft“ würde darauf hingewirkt, dass die in diesen Einrichtungen tätigen Personen in engem Austausch mit denjenigen Funktionsträgern (z.B. Studiendekane, Fachschaftsvertreter, Modulbeauftragte) stehen, die in den

Fakultäten für die Optimierung der Studienbedingungen und die Fortentwicklung der Lehrqualität zuständig sind. Auf diese Weise würden vertrauensvolle Kooperationsstrukturen geschaffen, die dazu beitragen, dass das, was „hinter den Hörsaal Türen“ geschieht, in einer fruchtbaren Weise öffentlich wird. Vielmehr lösen gemeinsame Reflektionen und strukturell verankerte Austauschprozesse die Qualität von Lehre auch vom „zufälligen“ Selbstverständnis und Engagement der einzelnen Dozenten ab und tragen zur Minimierung von *Akzeptanzproblemen* bei, mit denen Support-Einrichtungen bislang häufig konfrontiert sind (vgl. Krücken et al., 2012) und die sich darin zeigen, dass *managerial professionals* in der Zentrale von Dozenten entweder nicht als wichtige Ansprechpartner wahrgenommen oder als „verlängerter Arm der Hochschulleitung“ kritisch gesehen werden.

Damit zentrale Einrichtungen als „Bindeglied“ zwischen Leitung und Fakultäten fungieren können, würde in unserer idealtypisch gezeichnete Hochschule im Austausch mit den Fakultäten festgelegt, mit welchen (*Weisungs-*)*Befugnissen diese Einrichtungen* ausgestattet werden sollen oder müssen, damit das im hochschulweiten Diskurs entwickelte Konzept einer „heterogenitätsorientierten Lehre“ fixierte Verständnis von Diversity und „guter Lehre“ auch möglichst flächendeckend umgesetzt werden kann. Des Weiteren würde durch institutionell verankerte Kommunikationsstrukturen zwischen Zentrale und Dezentrale sichergestellt, dass das professionelle Selbstverständnis und die Vorstellungen der in den Service-Einrichtung Tätigen eng(er) mit den entsprechenden Auffassungen der Hochschulleitung, der Studiendekane und der Hochschullehrenden korrespondiert und an einschlägigen Fachdiskursen orientiert ist. Dies ist umso wichtiger, als bislang keine verbindlichen Ausbildungs- oder Weiterbildungsgänge für spezifische Gruppen von *managerial professionals* existieren und sich gerade auch bei den Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zwischen Verwaltung und Dezentrale deutliche Optimierungspotentiale abzeichnen. Da sich Hochschulen zunehmend zu Expertenorganisationen entwickeln, für die eine Auffächerung und Spezialisierung distinkter Dienstleistungsbereiche konstitutiv ist (Kloke & Krücken, 2012), ist darauf hinzuwirken, dass der momentan hohe Informations- und Koordinationsaufwand und sich abzeichnende Reibungsverluste infolge überlappender Zuständigkeiten verringert werden. Dies spricht nicht zwangsläufig gegen lose Kopplungen, unterstreicht aber die Notwendigkeit klar definierter Zuständigkeiten und „passend“ verankerter, intra- und intersektionaler Kooperationsstrukturen. Diese können je nach Standort unterschiedlich sein, sind aber genauso wie die Auswahlverfahren und Qualifizierungen von Mitarbeitern der Service-Einrichtungen im Rahmen turnusmäßiger Evaluationen zu prüfen.

Weil hochschuldidaktische Weiterbildung Zeit beansprucht, die angesichts der Ausweitung von Anforderungen im Wissenschaftssystem ein knappes Gut ist (Esdar, Gorges, Kloke, Krücken & Wild, 2011), sind schließlich auch gezielt Anreize für Professionalisierung zu setzen, die über symbolische Incentives (wie z.B. Lehrpreise) hinausgehen. Damit Lehrenengagement und Lehrkompetenz belohnt und nicht indirekt sanktioniert wird, weil in Berufungsverfahren vor allem Forschungsleistungen zählen, sind durchgängig verpflichtende und zertifizierte Qualifizierungen bereitzustellen, die – wenn sie langfristig zum „Standard“ an vielen Hochschulen werden – auch bei der Auswahl von Hochschullehrern ein höheres Gewicht bekommen sollten. Ferner sollten Weiterbildungsangebote so gestaltet sein, dass sie dem wachsenden (politisch gewollten) Konkurrenzdruck in der Forschung Rechnung tragen und vor allem Nachwuchswissenschaftler bei der Ausrückung von Lehr- und Forschungszielen und im Umgang mit unvermeidbaren Zielkonflikten zwischen Forschungs- und Lehrvorhaben unterstützen.

6. Ausblick

Um eine grundlegende Neuausrichtung von Studium und Lehre im Sinne einer heterogenitätsorientierten, inklusiven Lehr-Lern-Kultur zu erreichen, sind langfristige und enorme Kraftanstrengungen nötig. Unabdingbar sind dabei explizit formulierte, konkrete Ziele, Maßnahmen(bündel) sowie Zuständigkeiten und Zeitpläne beinhaltende Konzeptionen.

Mittelfristig sollte der bislang verfolgte Umgang mit Heterogenität dahingehend erweitert werden, dass im Rahmen des Diversity-Managements an Hochschulen über Leistungsfragen im engeren Sinne hinausgehende Ziele verfolgt werden. Zu nennen ist hier etwa die *Förderung interkultureller Sensibilität und Kompetenz sowie der Abbau von Vorurteilen und Ressentiments*. Zwar darf davon ausgegangen werden, dass die wachsende Internationalisierung des Wissenschafts- und Hochschulsystems und insbesondere die im Rahmen von Bologna angestrebte Mobilitätssteigerung der Studierenden (vgl. dazu die HRK-Empfehlungen zur Europäischen Studienreform) bereits indirekt zu diesen Zielen beiträgt. Bislang nur an wenigen Standorten sind indes Formen der *systematischen* Förderung interkultureller Kompetenz und Sensibilität im Rahmen entsprechender Studien- und Lehrangebote anzutreffen. Eine Thematisierung von in der Gesellschaft und wohl auch in der Wissenschaft existierender Vorurteile wird inzwischen vereinzelt und akut-problembezogen an einigen Hochschulen⁵⁰ reflektiert, eine systematische Verankerung im Lehrbetrieb findet sich jedoch kaum.

Gleiches gilt für den Umgang mit *Mehrsprachigkeit* (vgl. dazu auch die HRK-Empfehlungen zur „Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen“, 2011), der derzeit noch stark auf die Bereitstellung von Sprachförderprogrammen für Studierende (zumeist Deutschkurse für internationale Studierende, teilweise auch Fremdsprachenkurse für deutsche Studierende, die einen Auslandsaufenthalt planen) bzw. englischsprachigen Lehrangebote fokussiert. Dagegen wird in dem 2014 im Rahmen des VW-Projekts „euroWiss1“ entstandenen Memorandum „Grundzüge einer Europäischen Wissenschaftsbildung“ betont, dass sich in Europa in einem langen historischen Prozess verschiedene Wissenschaftskulturen mit je eigenen Wissenschaftssprachen herausgebildet haben und eine Hochschulausbildung dazu beitragen könnte, diese reflektiert zu fördern und lernend erfahrbar zu machen.

Die zuvor genannten Aspekte sind schließlich in engem Zusammenhang mit einer Stärkung von *Demokratiekompetenz* zu sehen. Dieses bislang vornehmlich im Kontext der politischen Bildung (international: civic education) viel diskutierte Konzept beinhaltet neben „Tugenden“ (wie Gemeinsinn, Zivilcourage, die mitfühlende Solidarität mit Anderen, Toleranz und die Offenheit gegenüber alternativen Meinungen und den Positionen Anderer) auch eine Reihe überfachlicher Kompetenzen, darunter Diskurs- und Argumentationskompetenzen, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und zur möglichst unabhängigen, fundierten persönlichen Urteilsbil-

50 So hat beispielsweise die Universität Bielefeld, nachdem bekannt geworden war, dass sich Studierende mit rechtsextremem Gedankengut eingeschrieben hatten, unter dem Motto „Uni ohne Vorurteile“ eine gemeinsam von Studierendenvertretung, Hochschulleitung und dem Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung, die als wissenschaftliche Einrichtung der Universität in dem Bereich ausgewiesen ist, eine Kampagne für einen respektvollen Umgang, Toleranz und Zivilcourage initiiert. Sie umfasst neben einer Positionierung der Universität gegen Abwertung, Ausgrenzung und Diskriminierung von Gruppen via Homepage, Postkarten und Buttons, auch Ringvorlesungen, Fortbildungsangebote für Lehrende, Beratungsangebote und inneruniversitäre Diskussionen z.B. zu Ergänzungen in der Grundordnung der Universität oder den Lehrveranstaltungsausschreibungen.

dung, Konflikt-, Problemlöse- und Organisationskompetenz, Kompromiss- und Kooperationsfähigkeit und vieles andere mehr. Schon weil viele dieser „soft skills“ für eine professionelle Berufsausübung in unterschiedlichsten Tätigkeitsfeldern maßgeblich sind, liegt es nahe, eine so verstandene Demokratiekompetenz als eine im Rahmen der Hochschulausbildung zu fördernde „Schlüsselkompetenz“ zu verstehen, die – gleichsam „nebenbei“ – zum „civic engagement“ nachkommender Generationen von Akademikern beiträgt und damit der Wahrung einer freiheitlich demokratischen Grundordnung und des sozialen Friedens in einer multi-kulturellen Gesellschaft dient.

Civic education (auch) im Bereich der tertiären Bildung muss, soll sie sich nicht in abgehobenen pädagogischen Utopien erschöpfen, auf einer demokratischen Hochschulkultur bzw. Hochschulentwicklung aufsetzen, die zugleich Modell und Übungsraum für (die Ausbildung) zivilgesellschaftlicher Bürgerkompetenzen ist. Dies impliziert keine Präjudizierung neuer Steuerungsphilosophien an Hochschulen, betont aber den Stellenwert partizipativer Steuerung und argumentativer Streitkulturen.

Integraler Bestandteil einer „demokratischen Hochschule“ ist unserem Verständnis nach eine (inklusive) Lehr-Lern-Kultur, die nicht nur die handelnde Auseinandersetzung mit Werten und normativ aufgeladenen Konzepten (wie Chancengleichheit, Inklusion oder die Idee der Demokratie) befördert, sondern Studienberechtigte gleich welcher Nationalität, sozialer Herkunft oder Bildungsbiographie in der erfolgreichen Absolvierung ihrer Hochschulausbildung unterstützt und ihnen dadurch annähernd vergleichbare Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe in Verantwortung für sich (agency) und andere (sozial-politische Responsibilität) eröffnet.

Literaturverzeichnis

Ackerman, P. L. (1992). Predicting individual differences in complex skill acquisition: dynamics of ability determinants. *Journal of Applied Psychology*, 77(5), 598.

Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Anger, C. & Plünnecke, A. (2010). *Droht durch den künftigen Akademikermangel eine Abnahme der Konvergenzchancen Ostdeutschlands?*. Verfügbar unter: <http://www.iwkoeln.de/de/studien/iw-trends/beitrag/53489> [21.03.2014]

Apolinarski, B. & Poskowsky J. (2013). *Ausländische Studierende in Deutschland 2012. Ergebnisse der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)*. Verfügbar unter: http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20_auslaenderbericht.pdf [Zugriff am 13..05.2014]

Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69–137). Opladen: Leske + Budrich.

Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W., Schiefele, U. & Lehmann, R. (2004). Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 139–168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differentielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000 (S. 95–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelten: Institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 259–330). Opladen: Leske + Budrich.

Becker, F. G., Tadsen, W. N., Stegmüller, R. & Wild, E. (2011). *Motivation und Anreize zu „guter Lehre“ im Rahmen des Inplacement (MogLI): Konzeption, Durchführung, Auswertung und Diskussion der Interviews mit den Hochschulleitungen* (Diskussionspapier Nr. 585). Bielefeld: Universität Bielefeld, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften.

Becker, F. G., Tadsen, W. N., Wild, E. & Stegmüller, R. (2012). Zur Professionalität von Hochschulleitungen im Hochschulmanagement: Organisationstheoretische Erklärungsversuche zu einer Interviewserie. In: U. Wilkesmann & C.J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 191–205). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, F. G., Tadsen, W. N., Stegmüller, R. & Wild, E. (2011). Zur Professionalität von Hochschulleitungen im Hochschulmanagement: Eindrücke und Erklärungsversuche aus einer Interviewserie des MogLI-Projekts. *Das Hochschulwesen (HSW)*, 59(4), 110–118.

- Becker, F. G., Krücken, G. & Wild, E. (2012). *Lehre in der Hochschule – Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Becker, F. G., Tadsen, W. N., Wild, E. & Stegmüller, R. (2011). Zur Professionalisierung von Hochschulleitungen im Hochschulmanagement: Eindrücke und Erklärungsversuche aus einer Interviewserie des MogLI-Projekts. *Das Hochschulwesen (HSW)*, 59(4), 110–117.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
- Bertelsmann Stiftung und Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.). (2012). *Chancenspiegel 2013*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: <http://www.chancen-spiegel.de/> [26.03.2013]
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education*, 5(1), 7–74.
- Böttcher, W., Krüger, H. H., Liesegang, T., Strietholt, R. & Winter, D. (2009). Kooperativ gefördert? Ausgewählte Ergebnisse einer Evaluation des Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung. *Erziehungswissenschaft*, 20(39), 49–73.
- Bowman, N. A. (2010). College diversity experiences and cognitive development: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(1), 4–33.
- Bowman, N. A. (2013). How Much Diversity is Enough? The Curvilinear Relationship Between College Diversity Interactions and First-Year Student Outcomes. *Research in Higher Education*, 54(8), 874–894.
- Brophy, J. (2000): Teaching. Educational practices series 1. Brüssel: Belgium International Academy of Education, International Bureau of Education, PCL, Lausanne Switzerland and International Academy of Education. Verfügbar unter: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac01e.pdf [31.12.2012]
- Brünken, R. & Leutner, D. (2005). Individuelle Unterschiede beim Lernen mit neuen Medien – neue Wege in der ATI-Forschung? In: S.R. Schilling, J.R. Sparfeldt & C. Pruisken (Hrsg.), *Aktuelle Aspekte pädagogisch-psychologischer Forschung. Detlef H. Rost zum 60. Geburtstag* (S. 25–40). Münster: Waxmann.
- Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U. & Trommer, L. (Hrsg.). (2008). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (rororo-Sachbuch No. 62339). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Darowska, L., Lüttenberg, T. & Machold, C. (Hrsg.). (2010). *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627.
- Deutsches Studentenwerk. (1973). *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 7. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*. Verfügbar unter: http://www.sozialerhebung.de/archiv/download/07/soz07_1973_gesamt.pdf [26.03.2014]
- Deutsches Studentenwerk. (1982). *Ergebnisse der 10. Sozialerhebung des DSW zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 1982*. Verfügbar unter: http://www.sozialerhebung.de/archiv/soz_10_haupt [26.03.2014]
- Deutsches Studentenwerk. (1991). *Ergebnisse der 13. Sozialerhebung des DSW zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 1991*. Verfügbar unter: http://www.sozialerhebung.de/archiv/soz_13_haupt [26.03.2014]
- Deutsches Studentenwerk. (1997). *Ergebnisse der 15. Sozialerhebung des DSW zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 1997*. Verfügbar unter: http://www.sozialerhebung.de/archiv/soz_15_haupt [26.03.2014]

- Deutsches Studentenwerk. (2006). *18. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*. Verfügbar unter: http://www.sozialerhebung.de/archiv/soz_18_haupt [26.03. 2014]
- Deutsches Studentenwerk. (2009). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. Verfügbar unter: http://www.sozialerhebung.de/erhebung_19/soz_19_haupt [26.03.2014]
- Deutsches Studentenwerk. (2012). *Ergebnisse der 20. Sozialerhebung*. Verfügbar unter: http://www.sozialerhebung.de/erhebung_20/soz_20_haupt [Zugriff am 26.03.2014]
- Dignath, C., Büttner, G. & Langfeldt, H.-P. (2008). How can primary school students acquire self-regulated learning most efficiently? A meta-analysis on interventions that aim at fostering self-regulation. *Educational Research Review*, 3(2), 101–129.
- DiMaggio, P.J., & Powell, W.W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48, 147–160.
- Ditton, H. & Müller, A. (2011). Schulqualität. In: H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 99–111). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dunn, K. E. & Mulvenon, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7), 1–11.
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J. & Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 83–87.
- Duong, S., Püttmann, V. (2014), *Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten* (Arbeitspapier Nr. 177). Gütersloh: CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung.
- Esdar, W. & Gorges, J. (2012). Ist Bologna angekommen? Nachwuchswissenschaftler/innen und die Umsetzung der Studienreform an deutschen Universitäten. In: F. G. Becker, G. Krücken & E. Wild (Hrsg.), *Lehre in der Hochschule – Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen* (S. 99–114). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Esdar, W., Gorges, J. & Wild, E. (2012). Karriere, Konkurrenz und Kompetenzen – Arbeitszeit und multiple Ziele des wissenschaftlichen Nachwuchses. *die hochschule*, 2, 273–290.
- Esdar, W., Gorges, J. & Wild, E. (2013). Synergieeffekte und Ressourcenkonflikte von Forschung & Lehre auf dem Weg zur Professur. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 3, 29–41.
- Esdar, W., Gorges, J., Kloke, K., Krücken, G. & Wild, E. (2011). Lehre unter den Forschungshut bringen... – Empirische Befunde zu multipler Zielverfolgung und Zielkonflikten aus Sicht von Hochschulleitungen und Nachwuchswissenschaftler(inne)n. In: S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung Analysen und Impulse für die Praxis*. CHE Arbeitspapier 148, 192–204.
- Fischer, H. E. & Sumfleth, S. (Hrsg.). (2013). *nwu-essen. 10 Jahre Essener Forschung zum naturwissenschaftlichen Unterricht. Studien zum Physik und Chemielernen*. Berlin: Logos.
- Gorges, J. & Kandler, C. (2012). Adults' learning motivation: Expectancy of success, value, and the role of affective memories. *Learning and Individual Differences*, 22(5), 610–617.
- Gorges, J., Schwinger, M. & Kandler, C. (2013). Linking University Students' Willingness to Learn to Their Recollections of Motivation at Secondary School. *Europe's Journal of Psychology*, 9(4), 764–782.
- Haertel, T., Schneider, R., & Wildt, J. (2011). Editorial: Wie kommt das Neue in die Hochschule?. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)* 6 (3), I-IX.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London, UK: Routledge.
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London, UK: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London, UK: Routledge.
- Heine, C., Briedis, K., Didi, H.-J., Haase, K. & Trost, G. (2006). Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern. Eine Bestandsaufnahme. HIS-Berichte, A 3/2006. Hannover: Hochschul-Informations-System.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze Velber: Kallmeyer.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2013). *Europäische Studienreform. Empfehlung der 15. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz Karlsruhe, 19.11.2013*. Verfügbar unter: http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_Europaeische_Studienreform_19112013.pdf [Zugriff am: 13.05. 2014.]
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2014). *Orientierungsrahmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses nach der Promotion und akademischer Karrierewege neben der Professur*. Empfehlung der 16. HRK-Mitgliederversammlung am 13.5.2014. Verfügbar unter: <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschlusse/position/convention/orientierungsrahmen-zur-foerderung-des-wissenschaftlichen-nachwuchses-nach-der-promotion-und-akademi/> [20.05.2014]
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2011). *Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen. Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22.11.2011*. Verfügbar unter: http://www.hrk.de/uploads/media/Empfehlung_Sprachenpolitik_MV_22112011.pdf [13.05.2014]
- Hopf, Wulf. (2010). *Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Grundlagentexte Pädagogik*. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag.
- Hornborstel, S. (2013). AHELO: Paradigmenwechsel oder mehr vom Gleichen?. In: E. Braun, A. Donk & M. Bülow-Schramm (Hrsg.), *AHELO goes Germany? Dokumentation des GfHf- & HIS-HF-Workshops*. HIS:Forum Hochschule Nr. F02/2013. Hannover, 47–54.
- Huber, L. (1999). An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (1), 25–44.
- Kingston, N. & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational measurement: Issues and practice*, 30(4), 28–37.
- Klahr, D. & Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: Effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological Science*, 15(10), 661–667.
- Klauer, K. J. & Leutner, D. (2007). *Lehren und Lernen – Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903.
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 805–818.
- Kloke, K. & Krücken, G. (2012). „Der Ball muss dezentral gefangen werden.“-Organisationssoziologische Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen hochschulinterner Steuerungsprozesse am Beispiel der Qualitätssicherung in der Lehre. In: U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 311–324). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kloke, K. (2014). Zusammenfassung, Forschungsperspektiven und Ausblick. In: *Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen* (S. 327–350). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Kultusministerkonferenz (KMK). (2014). Neue Vorausberechnung der Kultusministerkonferenz zu den Studienanfängerzahlen für 2014 bis 2025 – Pressemitteilung vom 08.05.2014. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/neue-vorausberechnung-der-kultusministerkonferenz-zu-den-studienanfaengerzahlen-fuer-2014-bis-2025.html> [Zugriff am 20.05.2014]
- Knauf, H. (2013). Inklusion und Hochschule. Perspektiven des Konzepts der Inklusion als Strategie für den Umgang mit Heterogenität an Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, 61(5), 164–168.
- Kracke, B. & Wild, E. (Hrsg.). (1996). *Arbeitsplatz Hochschule*. Heidelberg: Mattes Verlag.
- Krücken, G. & Hasse, R. (1999). *Neo-Institutionalismus. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Krücken, G. & Wild, E. (2010). Zielkonflikte – Herausforderungen für Hochschulforschung und Hochschulmanagement. *Hochschulmanagement*, 5, 58–62.
- Krücken, G., Wild, E., Esdar, W., Kloke, K. & Gorges, J. (2012). *Universitäre Lehre in Zeiten der Studienreform und Exzellenz-Initiative: Multiple Zielverfolgung auf der Ebene der Organisation und ihrer individuellen Akteure*. Schlussbericht des Projektes „Congo@universities – Conflicting goals@universities“.
- Kunter, P. D. M., & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie* (S. 261 – 282). Berlin: Springer.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). *Governance, Schule und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lanahan, L., McGrath, D. J., McLaughlin, M., Burian-Fitzgerald, M. & Salganik, L. (2005). *Fundamental problems in the measurement of instructional processes: Estimating reasonable effect sizes and conceptualizing what is important to measure*. Washington, DC: American Institutes for Research.
- Leichsenring, H. (2011). Was heißt Diversität in Lehre und Studium?. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Öffnung der Hochschule – Chancenungleichheit, Diversität, Integration* (S.38–43). Berlin.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C. & Lerner, J. V. (2005). Positive youth development. *Journal of early adolescence*, 25(1), 10–16.
- Lewin, K. (1969). *Grundzüge der topologischen Psychologie. Übertragen und herausgegeben von Raymund Falk und Friedrich Winnefeld, unter Mitarbeiter von Hans Ahrbeck jun.* Stuttgart Wien: Hans Huber Bern.
- Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie* (S. 74–98). Berlin: Springer.
- Lipowsky, F. (i. Dr.). Unterricht. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. (2., aktualisierte Auflage – in Druck). Heidelberg: Springer.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, N. (Hrsg.). (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule*. Bildungsforschung Band 34. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Maaz, K., Neumann, M., Trautwein, U., Wendt, W., Lehmann, R. & Baumert, J. (2008). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Die Rolle von Schüler- und Klassenmerkmalen beim Einschätzen der individuellen Lernkompetenz durch die Lehrkräfte. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30(3), 519–548.
- Maier, U. (2010). Formative Assessment – Ein erfolgversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung?. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(2), 293–308.
- Marsh, H. W., Köller, O. & Baumert, J. (2001). Reunification of East and West German school systems: Longitudinal multilevel modeling study of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *American Educational Research Journal*, 38(2), 321–350.
- Marsh, H. W. (2005). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 3, 119–129.

- Meyer, J. W., & Rowan, B. 1991. Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. In: W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Hrsg.), *The new institutionalism in organizational analysis* (S. 41–62). Chicago: University of Chicago Press.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L. & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of vocational behavior*, 61(1), 20–52.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American journal of sociology*, 83(2), 340.
- Meyer, L., Seidel, T. & Prenzel, M. (2006). Wenn Lernsituationen zu Leistungssituationen werden: Untersuchung zur Fehlerkultur in einer Videostudie. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(1), 21–41.
- Nickel, S. (2009). *Partizipatives Management von Universitäten. Zielvereinbarungen, Leitungsstrukturen, Staatliche Steuerung*. Mering: Rainer Hampp.
- Nickel, S. (2011). *Der Bologna-Prozesse aus Sicht der Hochschulforschung – Analysen und Impulse für die Praxis* (Arbeitspapier Nr. 148). Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung.
- Nückles, M. & Renkl, A. (2010). Das Lerntagebuch in der Hochschullehre: Ein hochschuldidaktischer Ansatz zur Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 319–323). Göttingen: Hogrefe.
- Nückles, M. (2001). *Perspektivenübernahme von Experten in der Kommunikation mit Laien: eine Experimentalserie im Internet* (Vol. 368). Waxmann Verlag.
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013*. OECD Indicators, OECD Publishing. Verfügbar unter [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf) [26.03.2014]
- Orwell, G. (1971). *Animal farm*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Oser, F. & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft: Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim: Beltz.
- Oser, F. K. & Baeriswyl F. J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In: V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition* (S. 1031–1065). Washington: American Educational Research Association.
- Otto, H. U. & Ziegler, H. (2008). Capabilities — Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. In: H. U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft* (S. 9–13). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Park, J. J., Denson, N. & Bowman, N. A. (2013). Does socioeconomic diversity make a difference? Examining the effects of racial and socioeconomic diversity on the campus climate for diversity. *American Educational Research Journal*, 50(3), 466–496.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22(3), 421–442.
- Psychologische Rundschau. (2005). Diskussionsforum Studierendenauswahl. *Psychologische Rundschau*, 56(2), 123–154.
- Puntambekar, S. & Hübscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed?. *Educational psychologist*, 40(1), 1–12.
- Rakoczy, K. (2011). Formatives Assessment – theoretische Erkenntnisse und praktische Umsetzung im Mathematikunterricht. In: C. Fischer (Hrsg.), *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung* (S. 73–91). Münster: Waxmann

- Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. M., Muller, L. M. & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462–501.
- Renkl, A. (2005). The worked-out example principle in multimedia learning. In: R. E. Mayer (Hrsg.), *Cambridge handbook of multimedia learning* (S. 229–247). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Renkl, A. (2008). Kooperatives Lernen. In: W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 84–94). [Handbuch der Psychologie, Band 10]. Göttingen: Hogrefe.
- Renkl, A. (2009). Wissenserwerb. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 3–26). Heidelberg: Springer.
- Renkl, A. (2011). Aktives Lernen: Von sinnvollen und weniger sinnvollen theoretischen Perspektiven zu einem schil-lernden Konstrukt. *Unterrichtswissenschaft*, 39, 197–212.
- Renkl, A., Gruber, H. & Mandl, H. (1996). Kooperatives problemorientiertes Lernen in der Hochschule. In: J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernproblem im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten* (S. 131–147). Bern: Huber.
- Sälzer, C., Prenzel, M. & Klieme, E. (2013). Schulische Rahmenbedingungen der Kompetenzentwicklung. In: M. Prenzel, C. Salzer, E. Klieme & O. Koller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Schiefele, U., Streblow, L., Ermgassen, U. & Moschner, B. (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingun-gen der Studienleistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(3), 185–198.
- Schomburg, H., Flöther, C. & Wolf, V. (2012). Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfah-rungen und Sichtweisen der Lehrenden. Projektbericht. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER). Universität Kassel.
- Schubarth, W. & Speck, K. (2013). Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium, HRK-Fachgutachten. Verfügbar unter: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf [03.06.2014]
- Schulmeister, R. & Metzger, C. (Hrsg.). (2011). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten: Eine empirische Studie*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Schumann, B. (2007). „Ich schäme mich ja so!“: *Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: G. Schümer, K. J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000 – Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (S. 73–114). Wiesba-den: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwerdt, G. & Wuppermann, A. C. (2011). Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach. *Economics of Education Review*, 30(2), 365–379.
- Schwinger, M. & Wild, E. (2006). Die Entwicklung von Zielorientierungen im Fach Mathematik von der 3. bis 5. Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(4), 269–278.
- Seidel, T. (2009). Klassenführung. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 135–148). Heidel-berg: Springer
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of educational research*, 57(3), 293–336.
- Stanat, P., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, J., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Tillmann, K. J. & Weiß, M. (2002). *PISA 2000: Die Studie im Überblick*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Verfügbar unter: https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf [26.03.2014]

- Statistisches Bundesamt (2012). Zahl der Studierenden in Deutschland auf Rekordniveau, Pressemitteilung Nr. 423 vom 05.12.2012. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/12/PD12_423_213pdf.pdf;jsessionid=E3F0B5C21667B2EB07533ABBFECAB459.cae2?__blob=publicationFile [20.05.2014]
- Statistisches Bundesamt. (2013). *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen 11* (4.1.). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2013b). *Statistisches Jahrbuch 2013, Kapitel 3: Bildung*. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/Bildung.pdf?__blob=publicationFile [26.03.2014]
- Statistisches Bundesamt (2014). *Allgemeinbildende und berufliche Schulen*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenAbschlussartWeiblich.html> [26.03.2014]
- Stegmüller, R., Tadsen, W. N., Becker F. G. & Wild E. (2012). Die Lehrmotivation von Professorinnen und Professoren – Befunde zu ihrer Ausprägung und ihren Bedingungen In: F. G. Becker, G. Krücken & E. Wild (Hrsg.), *Lehre in der Hochschule – Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Süddeutsche Zeitung (2014). Wirtschaft will im Ausland Studenten anwerben. Verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/fachkraeftemangel-im-mint-bereich-wirtschaft-will-im-ausland-studenten-abwerben-1.1950845> [20.05.2014]
- Tillmann, K. J. (2004). Die homogene Lerngruppe- oder: System jagt Fiktion. In: H. U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung* (S. 33–39). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W. & Nagy, G. (2009). Within-school social comparison: How students perceive the standing of their class predicts academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 853.
- eurowiss. (2014). "Grundzüge einer europäischen Wissenschaftsbildung" Memorandum der Tagung „Europäische Wissenschaftsbildung. Deutsch-italienische Analysen und Perspektiven“, 2014. Verfügbar unter: <http://www1.slm.uni-hamburg.de/de/forschen/projekte/eurowiss/weitere-Materialien/memorandum-eurowiss.pdf> [20.05.2014]
- Van Dick, R. (2004). *Commitment und Identifikation mit Organisationen*. Göttingen: Hogrefe.
- Webler, W. D. (2011). Erfassung der Qualität der Lehre – Warum so viele Versuche scheitern. *Hochschulmanagement*, 4, 84–93.
- Webler, W. D. (2013). Studierende als Kunden der Hochschule, ein geeigneter Entwicklungsansatz in Kontrast zur Humboldtschen Universitätskonzeption?. *Das Hochschulwesen*, 1 & 2, 64–73.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wesche, J. S., & Muck, P. M. (2010). Freiwilliges Arbeitsengagement. *Psychologische Rundschau*, 61(2), 81–100.
- Wild, E. & Hofer, M. (2000). Elterliche Erziehung und Veränderung motivationaler Orientierungen in der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschule. In: U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 31–52). Münster: Waxmann.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Schöningh / UTB.
- Wild, E. (2013). Lerner sind mehr als Kunden und Hochschulen mehr als Unternehmen – Kundenorientierung im Hochschulkontext aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie betrachtet. *Das Hochschulwesen*, 1 & 2, 32–39.
- Wild, E., Becker, F. G., Stegmüller, R. & Tadsen, W. N. (2010). Die Personaleinführung von Neuberufenen – systematische Betrachtungen zum Human Resource Management von Hochschulen. *Hochschulmanagement*, 4, 98–104.
- Willich, J., Buck, D., Heine, C. & Sommer, D. (2011). *Studienanfänger im Wintersemester 2009/10* (HIS: Forum Hochschule, 6). Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH.
- Zohar, A. & Adi, B. D. (2008). Explicit teaching of meta-strategic knowledge in authentic classroom situations. *Metacognition and Learning*, 3(1), 59–82.