

Arbeitspapier der Hochschule Ludwigshafen am Rhein

Nr. 6 – November 2017

Rump, Jutta; Buß, Imke; Kaiser, Janina; Schiedhelm, Melanie;
Schorat-Waly, Petra





Nutzung nach Creative Commons unter Namensnennung (bitte angegebene Zitation verwenden) und für nicht-kommerzielle Zwecke.

ISSN: 2365-7111

Kontakt:

Buß, Imke
Abteilung Studium und Lehre
Hochschule Ludwigshafen am Rhein
Ernst-Boehe-Straße 15
67059 Ludwigshafen.
Email: hochschuldidaktik@hs-lu.de

Rump, Jutta
Fachbereich Marketing und Personalmanagement
Institut für Beschäftigung und Employability
Hochschule Ludwigshafen am Rhein,
Ernst-Boehe-Straße 4
67059 Ludwigshafen.
Email: jutta.rump@hs-lu.de

www.hs-lu.de/arbeitspapiere

Abstract:

Die Toolbox für gute Lehre in einer diversen Studierendenschaft beinhaltet umfangreiche Analysen rund um Diversität in der Lehre. Auf der Grundlage eines Konzeptes lernrelevanter Diversität gibt sie Lehrenden und anderen Interessierten die Möglichkeit, die Stereotype hinter bestimmten Studierendengruppen zu prüfen. Darüber hinaus bietet sie Anregungen, um Lehrveranstaltungsformate, Methoden und Prüfungsarten anhand ihrer Berücksichtigung lernrelevanter Diversität zu analysieren. Die Toolbox ist das Ergebnis einer Zusammenarbeit der Abteilung Studium und Lehre der Hochschule Ludwigshafen und des Instituts für Beschäftigung und Employability derselben Hochschule.

Keywords:

Hochschullehre, Hochschuldidaktik, lernrelevante Diversität

Inhaltsverzeichnis

1	Lernrelevante Diversität	1
2	Aspekte lernrelevanter Diversität	5
2.1	Dimension: Lebensumstände	5
2.2	Dimension: Akademische und Soziale Integration	6
2.3	Dimension: Vorerfahrungen & Vorkenntnisse von Studierenden.....	8
2.4	Dimension: Selbstgesteuertes Lernen	9
2.5	Dimension: Lernmotivation	11
2.6	Dimension: Lernstrategien von Studierenden.....	12
2.7	Dimension: Beeinträchtigung im Sprachverstehen	16
3	Diversity Management und Vielfalt der Studierenden	19
3.1	Diversity Management (DiM) an deutschen Hochschulen.....	19
3.2	Diversität und DiM an der HS LU	21
3.3	Steckbrief: Beruflich qualifizierte Studierende.....	22
3.4	Steckbrief: Berufstätige Studierende.....	24
3.5	Steckbrief: Studierende mit Familienpflichten	25
3.6	Steckbrief: Studienpioniere	28
3.7	Steckbrief: Studierende mit Behinderungen/ chronischen Erkrankungen.....	30
3.8	Steckbrief: Studentinnen	33
4	Lernräume: Formate, Lehrmethoden und Prüfungen.....	36
4.1	Formate von Veranstaltungen	36
4.1.1	Vorlesung.....	36
4.1.2	Seminar.....	39
4.1.3	Lernteam-Coaching	41
4.1.4	Problemorientiertes Lernen (POL)	44
4.2	Lehrmethoden	47
4.2.1	Blended-Learning	47
4.2.2	HAITI-Übungen	51
4.2.3	Gruppenarbeit in Präsenzveranstaltungen	54
4.3	Prüfungen.....	57

4.3.1	Klausur.....	57
4.3.2	Haus- und Seminararbeiten	61
4.3.3	Assignments	63
4.3.4	Portfolio mit Lerntagebuch	65
	Literaturverzeichnis.....	68

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Konzept der lernrelevanten Diversität und ausgewählte Auswirkungen auf das Lernen .	2
Abbildung 2:	Das „Zwei-Schalen-Modell motivierten selbstgesteuerten Lernens	9
Abbildung 3:	Plakataktion mit Lehrenden der Universität Oldenburg „Wir brauchen Ruhe um zu verstehen“	18
Abbildung 4:	Begleitetes Selbststudium durch Lernteam-Coaching.....	41
Abbildung 5:	Einteilung der Semesterwochenstunden in die verschiedenen Lernphasen.....	42
Abbildung 6:	Basler Modell nach Dittler und Bachmann (2005).....	47
Abbildung 7:	Inwiefern lassen sich diese Lernschritte durch Blended-Learning bzw. E-Learning unterstützen?	48
Abbildung 8:	Schritte zur Abwicklung schriftlicher Prüfungen.....	58

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Anteil der Studierenden an der Hochschule Ludwigshafen nach Lebenssituation	5
Tabelle 2:	Übersicht über die Lernstrategien nach Martin	15
Tabelle 3:	Anteil von Studentinnen an den Studierenden mit familiären Verpflichtungen.....	34
Tabelle 4:	Anteil an Studierenden mit familiären Verpflichtungen und gesundheitlichen Einschränkungen	34

1 Lernrelevante Diversität

Die Basis der Toolbox für gute Lehre in einer diversen Studierendenschaft stellen Analysen zur Definition lernrelevanter Diversität dar. Diese sind Ergebnis einer umfangreichen Literaturrecherche.

Lernrelevante Diversität in der Lehre berücksichtigen?!

Imke Buß

Diversität von Studierenden wird häufig unter klassischen Gesichtspunkten wie Gender, Bildungshintergrund, Lebenssituation (z.B. Elternschaft, Berufstätigkeit) oder Migrationshintergrund betrachtet. Nachfolgend sei zunächst ein Überblick über die Forschung zur Studiensituation unterschiedlicher Studierendengruppen gegeben, also die derzeit häufige Betrachtung der Diversität von Studierenden.

Bezogen auf die Zusammensetzung der Studierendenschaft und der Studiensituation von Eltern oder Studierenden mit Behinderung analysieren Middendorff et al. (2013) die bundesweite Sozialerhebung. Krenmayr (2008) und Kunadt et al. (2014) zeigen, dass Studierende mit Kind ihr Studium häufiger unterbrechen und hierdurch eine längere Studienzeit aufweisen. Die Vereinbarkeit von Studium und außerhochschulischen Pflichten steht ebenfalls bei den berufstätigen Studierenden im Mittelpunkt zahlreicher Analysen (Kunadt et al. 2014; Brandstätter und Farthofer 2003; Sprietsma 2015). All diese Aspekte befassen sich mit der Lebenssituation der Studierenden und beziehen oft das Geschlecht mit ein. Bei den Voraussetzungen der Studierenden stehen der Bildungshintergrund oder der Migrationshintergrund häufig im Fokus. El-Mafaalani (2012) zeigt am Beispiel von Absolventinnen und Absolventen aus dem Arbeitermilieu, dass Teile dieser Gruppe mit Widerstand und Unverständnis gegenüber dem Studienwunsch zu kämpfen haben und sich von ihrem Herkunftsmilieu abgrenzen. Studierende aus nicht-akademiker Elternhäusern sorgen sich stärker darum, das Studium zu schaffen (Fischer 2015). Absolvent/innen mit türkischem Migrationshintergrund versuchen schließlich, der hohen Bildungsaspiration ihrer Familien und gleichzeitig den Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft zu entsprechen (El-Mafaalani 2012). Bargel (2010) weist Benachteiligungen von Studierenden aufgrund ihrer sozialen Herkunft insbesondere beim Hochschulzugang nach. Leistungsunterschiede sind kaum erkennbar, lediglich die „kulturelle und soziale Sicherheit im akademischen Milieu“ wirkt sich negativ auf die Sicherheit der Studierenden in mündlichen Prüfungssituationen aus (Bargel 2010). Die Sensibilität der Hochschule und der Lehrenden gegenüber den Lebenssituationen und Herausforderungen ihrer diversen Studierendenschaft ist sicherlich ein Verdienst dieser Forschungen zur Diversität von Studierenden.

Jedoch stellt sich in der Lehrveranstaltung die Frage, welche Diversitätsaspekte den Lernprozess konkret beeinflussen und damit den Lernerfolg befördern oder behindern. Gibt es einen kausalen Zusammenhang zwischen Lernerfolg und z.B. Geschlecht oder Migrationshintergrund? Oder verstecken sich beispielsweise hinter den Nachteilen, die ausländische Studierende oder Studierende mit Migrationshintergrund empfinden, andere Ursachen? Wie können Lehrende durch die Gestaltung ihrer Lehre die besten Lernergebnisse für ihre vielfältigen Studierenden erreichen? Um diese Fragen zu beantworten, wird nachfolgend das Ergebnis einer umfassenden Literaturrecherche dargestellt, welche sich auf die Auswirkungen von Diversität auf die Lehre konzentriert. Das Ergebnis der Analysen ist das Konzept lernrelevanter Diversität (siehe Abbildung 1). Ziel des Konzeptes ist es, wichtige Anhaltspunkte von studentischer Diversität zu erfassen, die für Lehrende eine Art „Brille“ bei der Kon-

zeption ihrer Lehre bieten. Einschränkend gilt, dass das Konzept keine Vollständigkeit beansprucht. Weiterhin handelt es sich um ein theoretisches Konzept, welches nicht empirisch überprüft wurde.

In ihrem Forschungsbericht zeigen Szczyrba et al. (2012) am Beispiel der TH Köln erstmals unter dem Begriff „Lernrelevante Diversität“ Einflussfaktoren auf das Lernen auf. Darunter fallen u.a. die Eigenaktivität bzw. Motivation der Studierenden, die Selbstreflexion des Lernprozesses durch die Studierenden und das Studieninteresse. Viebahn (2008) analysiert Lernverschiedenheit aus der Sichtweise der pädagogischen Psychologie. Er legt differenziert zahlreiche Aspekte der Lernverschiedenheit dar, die auch nachfolgend genutzt werden. So unterscheidet er bei den Lerndispositionen zwischen kognitiven (Wissen, Intelligenz) und affektiven Dispositionen (Motive und Lerneinstellungen). Die Fähigkeit, das Studium organisieren zu können (Informationsbeschaffung, Lernsteuerung etc.) ist bei Studierenden ebenso unterschiedlich ausgeprägt, wie es die Gründe für die Studienwahl und das Fachinteresse sind (Viebahn 2008, S. 27, 57). Schließlich weist der Autor auf die unterschiedlichen Lebensbedingungen von Studierenden hin.

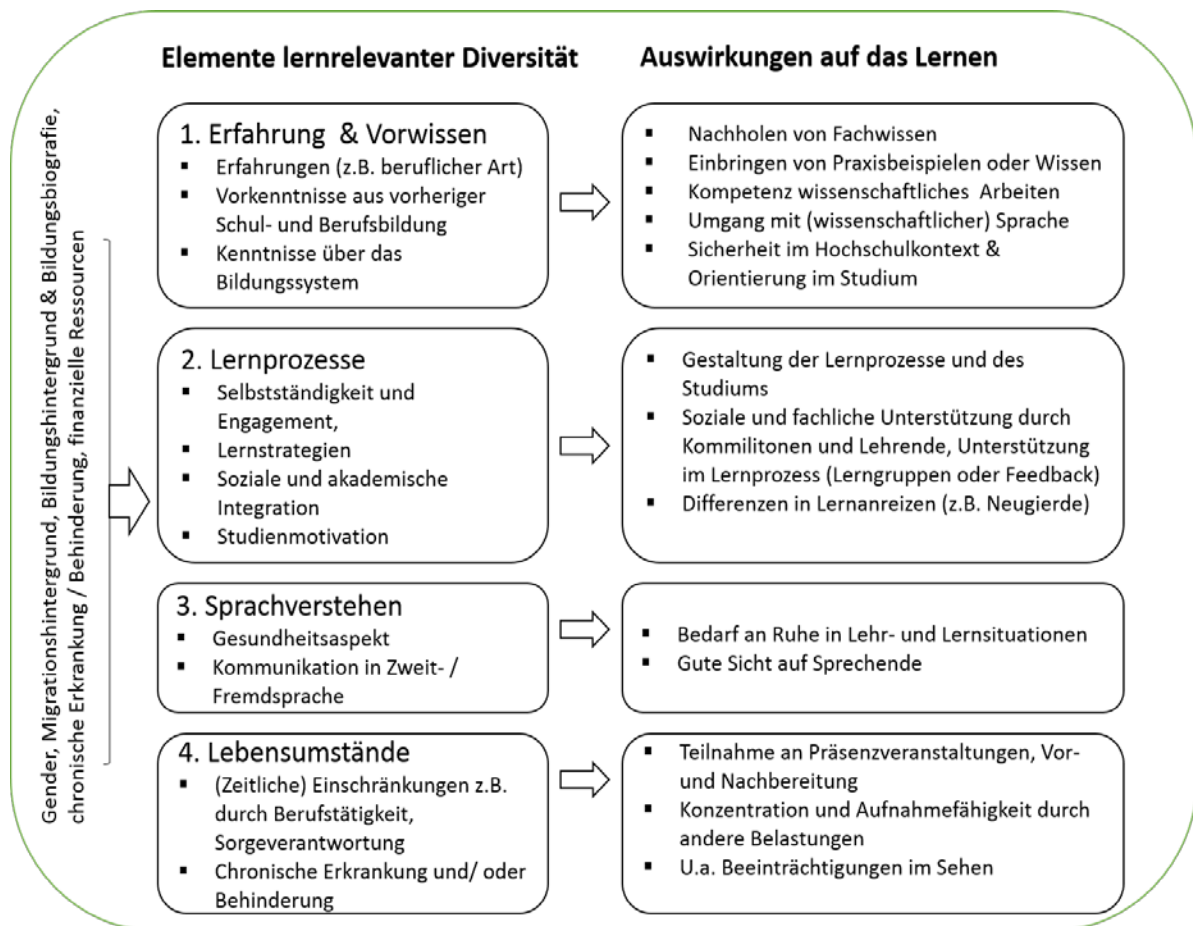


Abbildung 1: Konzept der lernrelevanten Diversität und ausgewählte Auswirkungen auf das Lernen
Literatur: Artelt und Lompscher (1996); Berg et al. (2014); Buß (2016); Fischer (2015); Viebahn (2008); Corleis (2012); Szczyrba et al. (2012). Eigene Darstellung.

In Abbildung 1 sind die Elemente lernrelevanter Diversität zusammengefasst sowie ausgewählte Auswirkungen der Diversität auf das Lernen dargestellt. Das Konzept greift die Ergebnisse von zahlreichen Forschungen auf und bringt sie zusammen. Die einzelnen Elemente der lernrelevanten Diversität werden nachfolgend dargestellt.

Zunächst (1) beginnen Studierende mit bestimmten Vorerfahrungen aus ihrem bisherigen Lebensweg (z.B. aus Berufstätigkeit oder Auslandserfahrung) das Studium. Diese Erfahrungen können unter Umständen hilfreich für die individuellen oder gruppenbezogenen Lernprozesse und damit interessant für die Lehrenden sein. Das Vorwissen bezieht sich einerseits auf die schulische oder berufliche Laufbahn, die oft in Form der Hochschulzugangsberechtigung gemessen wird. Vorwissen kann sich auch auf das Wissen über das Hochschulsystem oder das Verhalten innerhalb der Hochschule beziehen. Aus Forschungen zu beruflich Qualifizierten wissen wir, dass diese Gruppe sowohl Vorteile in der Lernorganisation hat, als auch fachliche Herausforderungen (z.B. in Mathematik, Englisch) bewältigen muss (Berg et al. 2014). Je nach Bildungs- oder Migrationshintergrund sind Studierende und ihre Familien unterschiedlich gut über das Hochschulsystem informiert; dies kann zu Unterschieden in der passenden Studienfachwahl oder der Orientierung an der Hochschule führen (Viebahn 2008, S. 41 f.; Becker 2010).

Die (2) Lernprozesse werden durch zahlreiche psychologische und soziale Faktoren beeinflusst. Die Kompetenz, selbstgesteuert zu lernen und zu arbeiten, erleichtert sowohl die Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen und Prüfungen als auch das eigenständige Erarbeiten von Lerninhalten. Weinert definiert diese Selbststeuerung, als dass „der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (Weinert 1982, S. 102). Selbststeuerung ist in Lehrformaten, bei denen die Lerninhalte oder Lernwege wenig vorgegeben sind (z.B. bei Projekten, bei Hausarbeiten oder virtueller Lehre) besonders stark gefordert. Doch auch Wiederholungs- und Anwendungsprozesse bei dem Lernen für Klausuren nach gut aufbereiteten Vorlesungen fordert die Steuerung von Lernprozessen. Lernstrategien spielen beim selbstgesteuerten Lernen eine wichtige Rolle. Lernen alleine oder im Lernteam zu organisieren, kritisch zu prüfen oder Wiederholungen durchzuführen und diese Strategien in ihrem Erfolg zu überprüfen ist für viele Studierende herausfordernd (Artelt und Lompscher 1996). Im Lernprozess für sich selbst gute Lernstrategien zu finden beeinflusst den Lernerfolg und kann von Hochschullehrenden gefordert und gefördert werden. Gestützt werden die Lernaktivitäten von der Motivation, das Studium durchzuführen. Hier kann zwischen Interesse am Fach und Leistungsmotivation unterschieden werden (Viebahn 2008, S. 72 ff.). Meeuwisse et al. (2010) zeigen, dass aktivierende Lernumgebungen einen signifikanten Einfluss auf die soziale und akademische Interaktion der Lehrenden mit Studierenden hat und insgesamt den Studienerfolg beeinflusst. Fördern Lernformate also die Interaktion bzw. Integration von Studierenden (z.B. durch Lehrendenfeedback oder Lerngruppen), so hat dies ausgelöst durch das Gefühl der Zugehörigkeit zur Hochschule positive Auswirkungen auf den Studienfortschritt (Tinto 1975). Dies zeigen auch Ergebnisse einer aktuellen Studie an der Hochschule Ludwigshafen (Buß 2016).

Schwierigkeiten im Sprachverstehen (3) werden in Lehrveranstaltungen hervorgerufen, bei denen so genannter „leiser Lärm“ herrscht. Dieser Lärm entsteht durch Nebengeräusche, die den Fokus auf die gerade sprechende (Lehr-)Person erschweren. Studierende mit peripheren oder zentralen Hörschädigungen sowie Studierende, die mittels einer Zweit- und Fremdsprache kommunizieren, sind hier von besonders betroffen (Corleis 2012). In Vorlesungen genauso wie in Gruppenarbeiten können Lehrende darauf achten, den leisen Lärm möglichst gering zu halten.

Schließlich wirken die Lebensumstände auf das Studierverhalten ein. Zeitliche Einschränkungen (4) beispielsweise durch Berufstätigkeit oder Familienpflichten erhöhen die Herausforderungen, regelmäßig konzentriert an Veranstaltungen teilzunehmen oder Selbstlernzeiten zu finden (Van Den Berg und Hofman 2005, S. 427). Schließlich beeinflussen vielfältige körperliche und psychische Behinderungen das Lernen.

Kurze Beschreibungen der lernrelevanten Diversitätsdimensionen finden Sie in dieser Toolbox. Welches Lehrformat, welche Methode oder Prüfung die Diversitätsdimensionen wie berücksichtigt, wurde in der Analyse von gängigen Lehrmethoden analysiert. Diese Analysen befinden sich ebenfalls in der Toolbox.

2 Aspekte lernrelevanter Diversität

Dieses Kapitel liefert einen vertieften Überblick über viele der in Kapitel 1 genannten Aspekte lernrelevanter Diversität.

2.1 Dimension: Lebensumstände

Imke Buß; Jutta Rump; Janina Kaiser; Melanie Schiedhelm; Petra Schorat-Waly

Aufgrund der demografischen Entwicklung, der hochschulpolitischen und studienstrukturellen Rahmenbedingungen, der sich konstant wandelnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und dem verstärkten Angebot von berufsbegleitenden Studiengängen verändert sich kontinuierlich die Zusammensetzung der Studierendenschaft. So bringen Studierende ihre individuellen Biografien in ihr Studium mit ein. Dies sind z.B. soziokulturelle Hintergründe, genderspezifische Aspekte, unterschiedliche Lebensumstände wie körperliche, chronische oder psychische Erkrankungen, Fürsorgeaufgaben (Kinder/ pflegebedürftige Angehörige), Berufstätigkeit, soziales oder ehrenamtliches Engagement (Boomers und Nitschke 2013).

Nach und nach berücksichtigen Hochschulen diese Lebenssituationen in vielfältiger Art und Weise: so durch die Flexibilisierung von Vollzeitstudiengängen oder durch entsprechende Studienformate wie Weiterbildungs- oder Teilzeitstudiengänge. An der Hochschule Ludwigshafen sind folgende Lebenssituationen besonders relevant:

Lebenssituation	Anteil an den Studierenden*
Erwerbstätigkeit > 20 Stunden	15%
Kinder	5,5%
Pflegeaufgaben von Angehörigen	4,5
Behinderung/ chronische Erkrankung	8,5
*der grundständigen BA und konsekutiven MA-Studiengänge der HS Ludwigshafen 2015	

Tabelle 1: Anteil der Studierenden an der Hochschule Ludwigshafen nach Lebenssituation
Quelle: Buß (2016).

Aus diesen teilweise (z.B. zeitlich) belastenden Lebenssituationen ergeben sich Studierendenschwierigkeiten und zeitliche und örtliche Restriktionen, die das Lernverhalten beeinflussen. Dies drückt sich insbesondere in Schwierigkeiten aus, an Lehrveranstaltungen und an Gruppenarbeiten teilzunehmen oder die notwendige Selbstlernzeit aufzubringen. Die Hochschule kann hier durch zahlreiche Maßnahmen in der Studienorganisation oder der Lehre die Vereinbarkeit unterstützen. Beispielsweise können Lehrende durch den Ersatz von Präsenzveranstaltungen durch virtuelle Lehre eine höhere örtliche und zeitliche Flexibilität schaffen. Analysen zu studienstrukturellen Aspekten finden sich im Arbeitspapier Nr. 2 der Hochschule Ludwigshafen (Buß et al. 2015).

2.2 Dimension: Akademische und Soziale Integration

Imke Buß; Jutta Rump; Janina Kaiser; Melanie Schiedhelm; Petra Schorat-Waly

Lernverhalten und Studienerfolg werden von multiplen Faktoren beeinflusst. So spielen psychologische Konstrukte wie Intelligenz, Motivation, Stressbewältigungsstrategien etc. eine erhebliche Rolle. Für den Lern- und Studienerfolg sind aber nicht nur personale, sondern auch situative Faktoren von Bedeutung. Empirische Befunde sprechen dafür, dass die erlebte Unterstützung und Ermutigung durch das soziale Umfeld den Erfolg im Studium mitbestimmen (Remdisch 2012). In der Studienabbruchsforschung ist die Idee der akademischen und sozialen Integration als Einflussgrößen nach Tinto (1975; 1993) prominent. Dabei sind die Interaktionsanlässe mit Lehrenden und Kommilitonen Teil der intellektuellen Entwicklung der Studierenden. Erhalten Studierende wenig fachliches Feedback und sind gering in soziale Netzwerke eingebunden, so erhöht sich laut Tinto die Wahrscheinlichkeit des Studienabbruches. Dies bestätigen auch empirische Studien aus dem deutschen Raum (Jonkmann 2005; Pohlenz und Tinsner 2004).

Im Sinne der akademischen Integration sind die wichtigsten Akteure die Lehrenden, die die akademische Leistung durch Feedback, Anregungen und Unterstützung fördern. Für die Einbindung in die Studierendengruppe ist die soziale Integration wichtig. Sofern sich die Studierenden als Teil einer Gemeinschaft betrachten und von ihr persönlich und im Lernprozess sowie durch Informationsaustausch unterstützt werden, reduziert sich die Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs. Durch Lehrende initiierte Lern- und Arbeitsanlässe in Studierendengruppen können die Integration verstärken. Dieses Modell beeinflusste die US-amerikanische Studienabbruchforschung maßgeblich und bildet bis heute über die USA hinaus die Grundlage für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Studienabbruches. Auch im deutschsprachigen Raum wurde das Modell kritisch adaptiert und weiterentwickelt (Hartwig 1986; Winteler 1984; McCubbin 2003). Die deutsche Studienabbruchforschung zeigt, dass neben der Integration auch weitere individuelle oder institutionelle Aspekte eine Rolle spielen. Institutionelle Aspekte sind beispielsweise Beratungs- und Lehrqualität (Heublein et al. 2010).

Wielepp (2013) zeigt schließlich einige weitere Aspekte auf, die die Integration in das Studium beeinflussen und durch die Hochschule unterstützt werden können:

1. Wenden Studierende sich dem sozialen und akademischen Netzwerk der Hochschule zu?
2. Bauen sie eine Fachidentität auf?
3. Haben sie Kenntnisse von Unterstützungs- und Beratungsangeboten?
4. Arbeiten sie in Lerngruppen mit?

Integration von unterschiedlichen Studierendengruppen

An der Hochschule finden sich Studierendengruppen, die aufgrund einer durchschnittlich schlechten sozialen und akademischen Integration besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. So zeigt sich bei Studierenden mit Beeinträchtigung, dass sich diese schlechter sozial integriert fühlen und eine längere Studiendauer aufweisen (unveröffentlichte Ergebnisse, Umfrage Offenes Studienmodell Ludwigs-hafen). Ähnliches gilt für ausländische Studierende, wobei deren akademische Integration durch unzureichende Kenntnisse des deutschen Hochschulsystems erschwert wird (Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge, BAMF 2011). Deren soziale Integration ist durch Kultur- und Sprachbarrieren erschwert, was sich in Gruppenbildung und Ausgrenzung bei Lerngruppen zeigen kann. Wielepp (2013, S. 382) weist in diesem Zusammenhang auf die Relevanz studentischer Netzwerke hin:

„Für ausländische Studierende und Studierende aus nichtakademischem Elternhaus ist die soziale Integration an der Hochschule für Studienzufriedenheit und -erfolg entscheidend. Studierende dieser Gruppierungen bleiben häufiger unter sich und haben demzufolge keinen Zugang zu wichtigen (informellen) studentischen Netzwerken.“

Schließlich können Berufstätige und Personen mit Betreuungspflichten aufgrund von zeitlichen Restriktionen Lehrveranstaltungen, Sprechstunden oder soziale Aktivitäten nicht mit der gleichen Flexibilität wahrnehmen, wie Studierende ohne solche Pflichten. Lehrende können die soziale Integration durch Formate und Methoden unterstützen, die innerhalb und außerhalb der Lehrveranstaltung die Zusammenarbeit von Studierenden fordern. Die akademische Integration kann durch Fachgespräche und persönliches Feedback unterstützt werden.

2.3 Dimension: Vorerfahrungen & Vorkenntnisse von Studierenden

Jutta Rump; Imke Buß; Janina Kaiser; Melanie Schiedhelm; Petra Schorat-Waly

Eine der Diversitätsfaktoren, die im Lehralltag offensichtlich werden, sind die Vorerfahrungen und Vorkenntnisse von Studierenden. Diese ergeben sich u.a. aufgrund individueller bildungsbiographischer Verläufe und unterschiedlicher Lernerfahrungen. Gerade die individuellen Vorkenntnisse bezüglich der Fachinhalte und der (Selbst-)Lernkompetenzen können eine erhebliche Spannbreite aufweisen (Freitag et al. 2015). Praktische Vorerfahrungen von Studierenden können für die praxisnahe Lehre fruchtbar genutzt werden. Gleiches gilt ggf. für Erfahrungen von internationalen Studierenden. Insbesondere in der Studieneingangsphase sollte – auch aufgrund der unterschiedlichen Hochschulzugangsberechtigungen – zusätzlich auf die heterogenen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden geachtet werden. Sind Studierende Studienpioniere oder sind sie in einem anderen Bildungssystem groß geworden? Haben sie und ihre Angehörigen unter Umständen keine oder nur wenige Erfahrungen mit den Anforderungen, Abläufen und angemessenen Verhaltensweisen im Studium? Auch diese Vorerfahrungen spielen bei der Planung des Studiums, dem Lernen und dem Umgang mit schwierigen oder neuen Situationen eine Rolle.

Insgesamt findet man zum Thema Vorkenntnisse bzw. Vorerfahrungen in der Literatur Informationen zu Studierendengruppen wie den beruflich Qualifizierten und zu den Studierenden, die bereits eine (Berufs-) Ausbildung bzw. ein Erststudium abgeschlossen haben (Freitag et al. 2015). Vorerfahrungen und Vorkenntnisse können jedoch nicht nur formal erworben werden, sondern auch aufgrund von berufspraktischen Erfahrungen (Berufserfahrung, Neben- und Aushilfsjobs etc.). Studierende mit spezifischem Erfahrungs- und Praxiswissen haben neben anderen Vorkenntnissen auch andere Ziele, Wünsche und Erwartungen an das Studium im Allgemeinen und an die Lehrveranstaltungen im Spezifischen (Freitag et al. 2015). Die Studie von Grendel et al. (2014) zeigt, dass die Dauer und Relevanz der beruflichen Vorerfahrungen einen wichtigen Beitrag zur Vorhersage des Studienerfolgs leisten. Der Fokus liegt hier auf berufspraktischen Vorerfahrungen. Entscheidend für den Studienerfolg ist dabei nicht per se die fachliche Nähe, sondern vielmehr die Möglichkeit, berufliche Vorerfahrungen auch tatsächlich in das Studium und somit auch in die jeweilige Lehrveranstaltung einzubringen (ebd.).

Auch die Studieneingangsbefragung der Hochschule Ludwigshafen am Rhein (2015a) zeigt, dass die Studierenden der Hochschule über verschiedene Formen der Hochschulzugangsberechtigung verfügen. 59% der Bachelorstudierenden an der Hochschule Ludwigshafen beginnen ihr Studium mit der allgemeinen Hochschulreife, wohingegen 33% ihre Hochschulzugangsberechtigung über die Fachhochschulreife erreicht haben. Ein vergleichsweise geringer Anteil nimmt sein Studium mit beruflicher Qualifizierung auf (6,6%). Dieser Wert ist im rheinlandpfalzweiten Hochschulvergleich als relativ hoch zu bewerten: die Hochschule Ludwigshafen steht hier an dritter Stelle. Erstsemesterstudierende wurden ebenfalls zu ihrer wöchentlichen Erwerbstätigkeit befragt. 75% der Studierenden gehen regelmäßig einer Erwerbstätigkeit nach, wobei sich diese je nach Studienfach im durchschnittlichen Umfang unterscheidet. Generell variieren somit auch die berufspraktischen Erfahrungen und Vorkenntnisse, die in die Lehre mit einfließen können.

2.4 Dimension: Selbstgesteuertes Lernen

Jutta Rump; Imke Buß; Janina Kaiser; Melanie Schiedhelm; Petra Schorat-Waly

Selbststeuerung wird von Studierenden regelmäßig gefordert, sei es bei dem Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit, bei dem Erarbeiten von Wissen, Können und dessen Anwendung oder bei der Lösung von Aufgaben und Problemen. Module fordern diese Selbststeuerung, also eigenverantwortliches und planvolles Handeln, unterschiedlich stark (Weinert 1982). Besonders in Lernszenarien, in denen Studierende gemeinsam etwas erarbeiten oder entdecken, wird die Außensteuerung (durch die Lehrenden) durch eine verstärkte Innensteuerung (durch die Studierenden) ersetzt (Bruner J. 1973; Schiefele und Pekrun 1996). Darüber hinaus deuten Lerntheorien darauf hin, dass Lernende dargebotene Inhalte nicht einfach identisch mit der Darbietung abspeichern können und daher Selbststeuerungsprozesse von großer Bedeutung sind (Roth 2001; Spitzer 2007). Lernende konstruieren demnach aktiv ihr Wissen in selbstgesteuerten Prozessen (Schubert-Henning 2007). Neues Wissen muss in vorhandene Wissensstrukturen eingebaut und auf der Basis eigener Erfahrungen interpretiert werden (Mandel und Krause 2001). Lernprozesse sind daher subjektiv und individuell verschieden.

Wosnitza (2000, S. 39) definiert selbstgesteuertes Lernen folgendermaßen:

„Der individuelle selbstgesteuerte Lernprozess kann als ein Zusammenspiel zwischen Wollen, Wissen und Können verstanden werden. Auf ein lernendes Individuum übertragen heißt dies, dass dieses über ein bestimmtes Grundwissen verfügt (Wissen) und bereit (Wollen) und fähig (Können) ist, sein Lernen eigenständig und eigenverantwortlich zu planen, zu organisieren, umzusetzen, zu kontrollieren und zu bewerten, sei es alleine oder in Kooperation mit anderen. Dabei nimmt die Umgebung, in der sich dieser Lernprozess vollzieht, direkten und indirekten Einfluss auf den konkreten Verlauf dieses Prozesses.“

In dem „Zwei-Schalen-Modell“ motivierten selbstgesteuerten Lernens (ebd.) wird der komplexe Lernprozess, der kognitive, metakognitive, motivationale und soziale Aspekte integriert, deutlich:

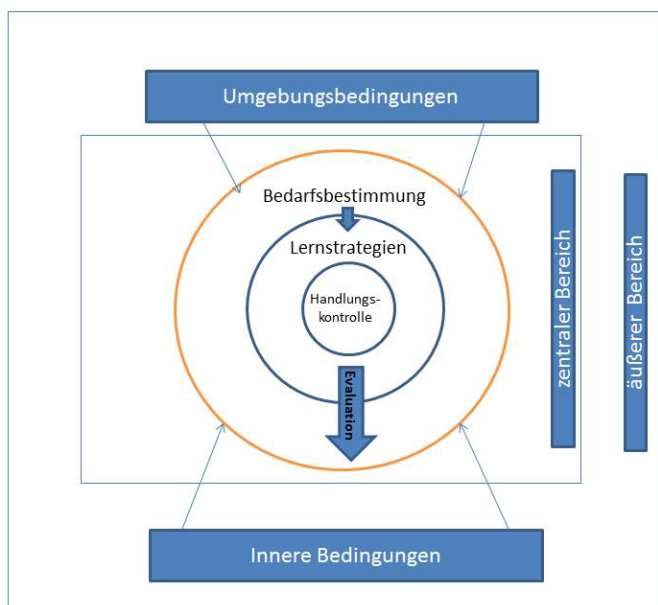


Abbildung 2: Das „Zwei-Schalen-Modell“ motivierten selbstgesteuerten Lernens
Quelle: Wosnitza (2000).

Das Modell besteht aus einem zentralen Bereich, in dem der Lernprozess mit den Grundkonzepten: Bedarfsbestimmung, Lernstrategien, Handlungskontrolle und Evaluation beschrieben wird und einem äußeren Bereich, in dem die auf den Lernprozess einflussnehmenden lernerspezifischen (inneren) Bedingungen wie Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und Umgebungsbedingungen wie Lernstoff, Lehrqualität, soziale Einbindung etc. verortet sind. Die Bedarfsbestimmung hat die Feststellung eines subjektiven Defizits von deklarativem¹ und prozeduralem² Wissen zum Gegenstand und ist maßgeblich für den Einstieg in den Lernprozess verantwortlich. Das bedeutet, dass Studierende überprüfen, was sie schon wissen und können im Vergleich zu den formulierten Lernzielen. In der inneren Schale befinden sich die Prozesse der Informationsverarbeitung, welche zum einen die Umsetzung von Lernstrategien und zum anderen die Steuerung des Informationsverarbeitungsprozesses durch Handlungskontrollprozesse umfassen. Das Bindeglied von der inneren zur äußeren Schale stellt die abschließende Evaluation dar. Studierende haben diese komplexe Selbststeuerung häufig nicht in ihrer Schulzeit gelernt. Wichtig ist es, sie über den Verlauf des Studiums stetig beim Aufbau zu unterstützen und Selbststeuerung in den Modulen, Veranstaltungen und Prüfungen abzubilden.

¹ „Deklaratives Wissen entspricht der Kenntnis von Fakten.“ Weiterführende Informationen bei Wosnitza (2000, S. 84 f.).

² „Prozedurales Wissen ist Wissen darüber, wie man etwas tut.“ Weiterführende Informationen bei Wosnitza (2000, S. 86 f.).

2.5 Dimension: Lernmotivation

Jutta Rump; Imke Buß; Janina Kaiser; Melanie Schiedhelm; Petra Schorat-Waly

„Unter Lernmotivation versteht man allgemein die Bereitschaft eines Menschen, sich aktiv, mehr oder weniger dauerhaft und wirkungsvoll mit bestimmten Inhaltsbereichen zu befassen, um Wissen aufzubauen und die eigenen Fertigkeiten zu verbessern“ (Müller 2006, S. 39). Die Forschung zu Motivation und Lernmotivation hat eine langjährige Tradition. Sie beschäftigt sich mit unterschiedlichen Formen von Motivation (z.B. Selbst- und Fremdzuschreibung von Erfolg, Kontrolle, Leistungszielen), Motivationsprozessen (Gefühle, Selbstkontrolle) oder der Rolle des sozialen Umfeldes (Shah und Gardner 2008). Für die Motivation in der Hochschule werden nachfolgend einzelne interessante Ansätze zusammengefasst, die jedoch aufgrund der Breite des Forschungsfeldes keinen Anspruch auf Vollständigkeit haben. Grundsätzlich sind Studierende motivierter, wenn der Lernerfolg für sie erstrebenswert ist und sie seine Erreichung als realistisch ansehen: „(1) the more they value the outcome and (2) the more they expect to achieve it“ (Fiske 2008, S. 9).

Theorien zur Leistungsmotivation (achievement goal theories) beschäftigen sich unter anderem mit der Frage, warum manche Studierende sich stark engagieren und andere für sie schwierige Aufgaben eher meiden. Die Frage nach der Leistungsmotivation oder dem Engagement von Studierenden ist für viele Lehrende relevant, da die Studierenden sich hierbei teilweise stark unterscheiden. Die Theorien der Leistungsmotivation (z.B. nach Atikson 1964) postulieren, dass Studierende ihre Leistung im Vergleich zu anderen Kommilitonen (performance goals oder Leistungsmotiv) oder anhand von normativen Standards (mastery goals oder Fachinteresse) überprüfen (Senko et al. 2008, S. 100; Viebahn 2008, S. 73 ff.). Ein wichtiger Unterschied in der Motivation der Lernenden liegt damit in dem Unterschied zwischen dem Leistungsmotiv gegenüber dem Fachinteresse oder anders ausgedrückt in der intrinsischen oder extrinsischen Motivation.

Intrinsisch, also durch Fachinteresse motivierte Studierende wollen primär neue Erkenntnisse gewinnen und sind am Lernen selbst interessiert. Für diese Studierenden ist es wichtig, regelmäßig Feedback zu ihrem Kompetenzzuwachs zu erhalten. Freiräume für Kompetenzentwicklung in der Lehrveranstaltung selbst oder durch Wahlmöglichkeiten ermöglichen diesen Studierenden, ihre Motivation aufrecht zu erhalten und ihre Kompetenzen selbstgesteuert weiterzuentwickeln (Viebahn 2008, S. 75; Pfäffli 2005).

Extrinsisch bzw. aus Leistungsmotiven heraus motivierte Studierende verbinden mit dem Kompetenzerwerb weniger stark ein Fachinteresse. Vielmehr dienen Lernen und Studium einem anderen Ziel (z.B. Ergreifen eines Berufs, soziale Anerkennung, Geld verdienen). Da das (erfolgreiche) Ablegen von Prüfungen für sie wichtig ist, fragen sie häufiger „Was wird geprüft?“. Um Erfolg zu erleben, sollte für sie das Studium fachliche Herausforderungen bieten und regelmäßige Leistungsrückmeldungen ermöglichen (Viebahn 2008, S. 75). Die Leistungsrückmeldung ist jedoch auch für primär intrinsisch motivierte Studierende hoch relevant. Ein weiterer für das Studium wichtiger Motivationsbereich ist das Fähigkeitsselbstkonzept, das Aspekte wie subjektive Kompetenz, leistungsbezogenes Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und Erfolgserwartungen beinhaltet (mehr dazu Helmke und Schrader 2001). Studierende mit einem geringen Fähigkeitsselbstkonzept bedürfen der besonderen Unterstützung, um zumindest in der Anfangsphase durch eine strukturierte kleinschrittige Unterweisung zuverlässige Grundkenntnisse und Selbstvertrauen aufzubauen. Können Studierende keine Selbstwirksamkeit aufbauen, können Anreize und die eigene Motivation ihre Wirkung nicht entfalten

2.6 Dimension: Lernstrategien von Studierenden

Petra Schorat-Waly

Für das Forschungsgebiet rund um Lernprozesse ist es charakteristisch, dass die Vielzahl von Fachausdrücken und Konzepten, wie Lernstil, Lernstrategie, Lernertyp oder kognitiver Stil je nach Autor/in unterschiedlich verwendet werden. Die terminologische Unschärfe des Gebiets drückt sich des Weiteren dadurch aus, dass viele Autoren die von Ihnen verwendeten Fachtermini zwar zu Beginn ihrer Arbeiten genau erläutern, diese im weiteren Verlauf jedoch nicht präzise verwenden. (Creß 2006, S. 365) schlägt vor, die theoretischen Konzeptionen zur besseren Abgrenzung auf einem Kontinuum anzuordnen: Dabei stellen die in der konkreten Lernsituation beobachtbaren Verhaltensweisen den einen Pol dar. Den anderen Pol beschreiben relativ stabile kognitive oder affektive Verhaltensweisen, die Personen lernsituationsübergreifend aufweisen.

Da die Konzepte der kognitiven Stile und der Lernstile³ beide relative stabile, in der Persönlichkeit begründete Verhaltensweisen beschreiben, sind diese dem situationsübergreifenden Pol zuzuordnen. Sie werden hauptsächlich im Kontext der Anpassung der Lehre an die Lernumwelt, d.h. an die „Stärken“ des „Lerntyps“ diskutiert. Wie Lehrende und Studierende intentional das Lernen beeinflussen bzw. steuern können, ist in diesem Zusammenhang nahezu bedeutungslos (Wild 2000, S. 8).⁴ Hinzu kommt, dass die Studierendenschaft keine homogene Gruppe ist, und eine einseitige Ausrichtung der Lehre auf einen „Lerntyp“ deshalb kaum sinnvoll erscheint. Lernstrategien bilden den situationsnahen, diametralen Pol ab, und sind deshalb im Kontext von Lehr-Lern-Prozessen im Studium das interessantere Konzept. Lernstrategien werden von Autoren nicht nur unterschiedlich definiert, sondern auch klassifiziert. Streblov und Schiefele (2006, S. 353) konstatieren, dass diese üblicherweise vier Merkmale aufweisen. Unter Lernstrategien versteht man demnach eine „Abfolge von effizienten Lerntechniken“ welche „zielführend und flexibel eingesetzt werden“. Obwohl sie zumeist „automatisiert ablaufen“, bleiben sie trotzdem „bewusstseinsfähig“. Unter Lerntechniken versteht man die innerhalb der Lernstrategie genutzten Methoden (z.B. das Zeichnen von Skizzen, Unterstreichen von Texten, etc.).

Das Forschungsfeld über Lernstrategien lässt sich grob in zwei dominierende Richtungen einteilen: Es gibt die „Approaches-to-learning“-Ansätze und die kognitionspsychologisch begründeten Lernstrategiekonzeptionen (Wild 2000, S. 10).

„Approach-to-learning“-Ansätze

Das charakteristisch für die „Approach-to-learning“- Ansätze ist, dass in einer bestimmten Lernsituation neben den Lernstrategien auch die Lernmotivation und –intention eines Lerners betrachtet werden. Empirisch gut belegt sind die ursprünglich nach Marton und Säljö (1976) identifizierten und durch andere Forscher wie Biggs (1987) oder Entwistle und Ramsden (1983) validierten und inhaltlich erweiterten Lernorientierungen: deep approach und surface approach. Die von Biggs und Entwistle

³ Nach wie vor sehr populär ist die Theorie von Vester (1998). Er unterscheidet – nach ihrer Präferenz für Sinneskanäle - zwischen vier Lerntypen: dem auditiven („durch Hören und Sprechen“), dem optischen („durch das Auge, durch Beobachtung“), dem haptischen („durch Anfassen und Fühlen“) und dem intellektuellen Lerntyp. Diese Theorie ist jedoch weder theoretisch fundiert noch empirisch bewiesen (Creß 2006, S. 372). Nach wie vor unbestritten ist jedoch die Aussage, dass alle Lernenden von gut strukturierten und auf mehreren Sinneskanälen angebotenen Lerninhalten profitieren (Martin und Nicolaisen 2015, S. 15).

⁴ Creß ordnet nur den kognitiven Stil dem situationsnahen Pol zu und verortet den Lernstil zwischen beiden Polen.

zusätzlich postulierten Motiv-Lernstrategie-Kombinationen, werden durch neuere Forschungsergebnisse nicht mehr gestützt (Wild 2000, S. 28).

Der deep approach ist mit intrinsischer Motivation und Strategien des gründlichen Verstehens von Fakten, Regeln und Zusammenhängen verbunden. Lernende dieser Gruppe sind daran interessiert, neue Informationen aktiv in bestehende Strukturen von Wissen und Einstellungen zu integrieren. Eher an der Reproduktion von Wissen orientiert ist der surface approach. Diese Lerner sind charakteristischerweise sehr vom Lernplan abhängig. Hauptmotivationsfaktor ist die Angst vor dem Versagen. Die Wissensaneignung dieser Lernenden erfolgt vor allem durch Techniken des Auswendiglernens. Es gibt verschiedene Studien die untersucht haben, welche Herangehensweise bessere Lernerfolge erzielt (Martin und Nicolaisen 2015, S. 14). Die Befundlage ist sehr unterschiedlich. Einige Studien konnten bei komplexen Aufgabenstellungen mit längerer Bearbeitungszeit Vorteile für die Gruppe der Tiefenverarbeiter belegen. Der surface approach schneidet besser ab, wenn eng umrissenes Faktenwissen abgefragt wurde.

Kognitionspsychologische Ansätze

Der Forschungsschwerpunkt der kognitionspsychologisch orientierten Lernstrategieforscher liegt auf der Analyse des kognitiven Informationsverarbeitungsprozesses. Sie untersuchen, welche Verhaltensweisen diesen Lernprozess unterstützen können. So entwickelten sie fragebogengestützt ein Kategoriensystem von Lernstrategien, denen sie Unterkategorien und lernförderliche Lerntechniken zuordneten. Im deutschsprachigen Raum wurde vor allem der von Wild und Schiefele in den 90er Jahren entwickelte Fragebogen LIST (Lernen im Studium) genutzt und weiterentwickelt. Schiefele und Wild verzichteten darauf Motivationsstrategien zu erheben, da diese in die anderen Strategiekategorien hineinspielen und sie somit eine methodisch saubere Erhebung als schwierig ansahen (Martin und Nicolaisen 2015, S. 16 ff.).

Die Emotionale Wende in der Lernstrategieforschung

Dies ändert sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts mit der sogenannten emotionalen, motivationalen Wende in der Lernforschung, im Laufe derer der Stellenwert von Emotion in der Kognition neu bewertet wurde. Es wurde erkannt, dass sie sich maßgeblich auf unser rationales Denken auswirken und maßgeblich die Gedächtnisleistung beeinflussen. Deshalb nimmt Martin in dem von ihm entworfenen LSN-Fragebogen Motivationsstrategien explizit auf, auch wenn dieser sonst dem LIST Fragebogen inhaltlich sehr nahe steht (Martin und Nicolaisen 2015, S. 17). Folgende Tabelle soll einen Überblick über das von ihm entwickelte Kategoriensystem geben und beispielsweise einige Lerntechniken aufzeigen.

Lernstrategien		Lerntechniken	
A Kognitive Lernstrategien (Ziel: Informationen besser, aufnehmen, speichern, wiedergeben)			
A.1 Organisation und Strukturierung des Stoffs verbessern		Textstellen markieren/Zusammenfassungen schreiben/Mindmaps erstellen	
A.2 Zusammenhänge herstellen		Zusammenhang zu eigenem Vorwissen herstellen/Bezug zu anderen Fächern schaffen	
A.3 Kritisches Hinterfragen von Informationen		Sich überlegen, ob das, was man lernt oder hört, logisch ist/Nach alternativen Erklärungen suchen	
A.4 Effizientes Wiederholen		Kürzung und Verteilung von Wiederholungssequenzen auf mehrere Tage/Eselsbrücken als Erinnerungshilfe/Loci-Methode	
B. Metakognitive Lernstrategien (Ziel: Das eigene Lernen verstehen und steuern)			
B.1 Lernwissen aufbauen und erweitern		Die Funktionsweise des Gehirns kennenlernen/Mit Lernexperten oder fortgeschrittenen Lernenden über das Lernen sprechen	
B.2 Lernwissen über sich selbst aufbauen		Beim Lernen bewusst darauf achten, regelmäßig aus der Vogelperspektive auf sich selbst zu schauen/Lerntagebücher führen	
B.3 Lernen planen, überwachen und auswerten		Festlegung von Tageszielen/Offene Fragen und Probleme festhalten	
C. Ressourcenorientierte Strategien (Ziel: Die Rahmenbedingungen für das Lernen verbessern)			
C.1 Innere Rahmenbedingungen des Lernens verbessern			
C.1.1 Positive Einstellung zu Stoff und Anstrengung entwickeln		Sich regelmäßig vor Augen halten, dass Durchhänger zu jedem größeren Projekt gehören/ Bereitschaft aufbauen wenn nötig mehr für den Erfolg zu arbeiten	
C.1.2 Energiehaushalt optimieren		Soviel schlafen, dass man am nächsten Tag ausgeruht ist/Regelmäßige Bewegungspausen machen	
C.1.3 Zeitmanagement		Realistischen Wochenplan erstellen	
C.1.4 Antizipation von Schwierigkeiten		Mentales Durchspielen von potentiell schwierigen Situationen/Aufbau förderlicher Imaginationen	
C.2 Äußere Rahmenbedingungen verbessern			
C.2.1 Lernumgebung optimieren		Ergonomische Einrichtung des Arbeitsplatzes/ Abschalten von Smartphones	
C.2.2 Lernen mit anderen Personen		Sachverhalt einem kritischen Zuhörer erklären/Vergleich von Zusammenfassungen	
C.2.3 Weitere Informationen suchen		Fehlende Informationen mithilfe von Datenbanken und Suchmaschinen ermitteln/Experten fragen	
D. Motivationsstrategien (Ziel: Gefühle und Stimmungen beim Lernen steuern)			
D.1 Interne Motivationsstrategien			
D.1.1 (Selbst-)Belohnungsstrategien		Selbstbelohnung nach Tageszielen	
D.1.2 An den Gewinn denken (extrinsische Motivationsstrategien)		An die zukünftigen Möglichkeiten denken, die ein Lernerfolg eröffnet/Versuchen, besser zu sein als Andere	
D.1.3 Erleben, dass man etwas kann (Stärkung der Selbstwirksamkeit)		Fokus auf schon Erreichtes richten/Peers wählen, die den eigenen Selbstwert stärken	

D.1.4 Positiver Umgang mit Erfolg und Misserfolg (selbstwertschützende Attribution)	Erfolge der eigenen Fähigkeit zuschreiben/Misserfolg als einmaliges Ereignis anschauen, das man in Zukunft korrigieren kann
D.1.5 Motivationskrisen überwinden	Erfahrungswissen aktivieren/Bewusst machen, dass Hochs und Tiefs zu jedem größeren Lernprojekt gehören
D.2 Situationsbezogene Motivationsstrategien	
D.2.1 Motivation in der Aufgabe selbst suchen (intrinsische Motivation stärken)	Wahl der Aufgabe nach Interesse statt nach erwarteter Bearbeitungszeit/Wahl von Aufgaben mit mittelhohem Schwierigkeitsgrad
D.2.2 Freiheiten bei Tempo und Planung suchen	Lehrpersonen um gelegentliches Mitspracherecht bei der Themenwahl bitten/Konkrete Themen- oder Projektvorschläge einbringen

Tabelle 2: Übersicht über die Lernstrategien nach Martin

Quelle: Martin und Nicolaisen (2015, S. 23 ff.)

Die wichtigsten Erkenntnisse der Lernstrategieforschung lassen sich in wenigen Kernaussagen zusammenfassen: Lernstrategien sind wichtige Determinanten von Studienleistung. Deshalb ist es ohne Zweifel sinnvoll, den Strategieeinsatz bei Studierenden zu fördern (Streblo und Schiefele 2006, S. 360). Die besten Lernerfolge haben Lernende, die an sich glauben und über ein breites Repertoire an Lernstrategien verfügen, welches sie situations- und aufgabenadäquat einsetzen können. Der Gebrauch von Lernstrategien kann durch Lehrende und Lernberatende leicht und stark beeinflusst werden (Martin und Nicolaisen 2015, S. 49).

2.7 Dimension: Beeinträchtigung im Sprachverstehen

Petra Schorat-Waly

Die Aktivität und Teilhabe von Studierenden in Lehr- und Lernsituationen lässt sich neben anderen unter dem Diversity Aspekt „Beeinträchtigungen im Sprachverstehen“ beschreiben (Corleis 2012). Problematisch ist in diesem Kontext der sogenannte „Leise Lärm“. Leiser Lärm ist ein unerwünschtes Geräusch, das „zu einer Belästigung, Störwirkung, Beeinträchtigung der Leistungsfähigkeit, besonderen Unfallgefahren oder Gesundheitsschäden führt“ (Maue et al. 2003, S. 17 zitiert nach Corleis 2012). Die Ursachen für Leisen Lärm bzw. Nebengeräusche in Lehrveranstaltungen sind mannigfaltig. Sie reichen vom Papierrascheln, über das Flüstern bis zum Zuspätkommen von Mitstudierenden. Auch wenn sich alle Studierende vom Leisen Lärm gestört fühlen, gibt es Studierendengruppen für die dieser eine Lernbarriere darstellt und die Partizipation bzw. Teilhabemöglichkeit unmöglich macht oder stark erschwert.

Leiser Lärm ist nicht nur eine behindernde Einflussgröße bei bestehenden Gesundheitsproblemen, wie z.B. bei peripheren oder zentralen Hörschädigungen, sondern auch bei der Kommunikation mittels Zweit- und Fremdsprache oder der Kommunikation mittels sprachlicher Varietät. Man spricht von einer sprachlichen Varietät, wenn eine Sprache verschiedene Ausdrucksformen aufweist. Dazu zählen nicht nur die verschiedenen Dialekte in Deutschland, sondern auch die Unterscheidung zwischen Hochdeutsch und Slang. Unter einer sprachlichen Varietät versteht man auch, wenn Engländer, Australier und US-Amerikaner als Muttersprache Englisch sprechen aber, eben unterschiedliche Varietäten. Diese Studierenden sind im besonderen Maße auf Ruhe angewiesen, nicht nur um das Gesprochene akustisch zu verstehen sondern auch, um inhaltliche Zusammenhänge zu begreifen (ebd.). Die verschiedenen Formen und Grade der Schwerhörigkeit sowie der Tinnitus bzw. Ohrgeräusche zählen zu den peripheren Hörschädigungen. Unter zentralen Hörschädigungen versteht man nicht nur die Hyperakusis bzw. Geräuschüberempfindlichkeit⁵ sowie auditive Verarbeitungs- und/ oder Wahrnehmungsstörungen⁶ sondern auch Teilleistungsschwächen wie die entwicklungsbedingte Lese-/Rechtschreibschwäche⁷ oder das Aufmerksamkeits-Defizit-(Hyperaktivitäts)-Syndrom⁸.

Infobox: Nachteilsausgleich

Studierende mit einer Hörschädigung haben unter Umständen Anspruch auf Nachteilsausgleich. Mehr Informationen finden Sie unter: www.hs-lu.de/barrierefrei.

Dies gilt nicht für ausländische Studierende bzw. Nicht-Deutsch-Muttersprachler aufgrund von Beeinträchtigung im Sprachverstehen!

⁵ Hyperakusis oder Geräuschüberempfindlichkeit wird mit verschiedenen Krankheitsbildern, u.a. auch mit Tinnitus, der auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung oder dem Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom in Verbindung gebracht. Sie tritt jedoch auch familiär bedingt, ohne weitere Krankheitsbilder auf. Kinder mit Hyperakusis sind überempfindlich gegenüber Lärm und lauten Geräuschen (Rosenkötter 2003, S.126 ff.)

⁶ Burre (2006, S. 33) schreibt, dass bei Kindern mit einer Auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung, die Stör- und Nutzschaallperzeption gestört sein kann, d.h. sie haben Schwierigkeiten wesentliche Informationen aus einem Störschall zu selektieren.

⁷ Leopold (2009) weist in ihrem Artikel „New Brain Findings on Dyslexic Children“ daraufhin, dass „children with developmental Dyslexia...have difficulties separating relevant auditory information from competing noise“.

⁸ Laut Rosenkötter (2003, S. 167 ff.) leiden Kinder mit einer Aufmerksamkeits-Defizit-Störung oft auch unter einer Geräuschüberempfindlichkeit. Darüber hinaus ist oftmals, wie bei der Auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung, die Störschall-Nutzschaall-Filterfähigkeit gestört.

Die Anzahl der Studierenden, die von Hörbeeinträchtigungen betroffen sind, ist höher als allgemein vermutet. Im Jahr 2011 (Schulze et al. 2013) wurde an den Universitäten Oldenburg, Groningen und der Hochschule Utrecht eine Studie durchgeführt, um zu untersuchen wie viele Studierende unter Hörminderungen, Ohrgeräuschen bzw. Tinnitus und/oder einer Geräuschüberempfindlichkeit leiden. Die Studie ergab, dass an allen drei Hochschulen mehr als 25% der Studierenden von einer Beeinträchtigung im Hören betroffen waren. Die meisten Studierenden (ca.16%) litten unter einer Geräuschüberempfindlichkeit. Von einer reinen Hörminderung waren ca. 4% der Studierenden betroffen. Die Frage nach der Belastbarkeit der erhobenen Daten ist nicht eindeutig zu beantworten. Zum einen können Verzerrungen aufgrund der recht geringen Rücklaufquoten (insgesamt 13%) nicht ausgeschlossen werden, zum anderen ähneln die Ergebnisse jedoch den Befunden anderer statistischer Analysen (Pilgrimm et al. 2000; Shield 2006; Streppel et al. 2006 zitiert nach Schulze et al. 2013, S. 96). Abweichungen zu anderen bekannten Erhebungen wie der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks erklären die Autoren der Studie mit den unterschiedlichen Erhebungsmethoden in den Fragebögen.

Verschiedene Untersuchungen ergeben, dass die Sprachverständlichkeit von Zweitsprachlern (Nicht-Muttersprachlern) bei Umgebungsgeräuschen erheblich abnimmt (Gath & Keith 1978; Buus et al. 1986; Takata & Nabalek 1990; Hojan et al. 1997; Mayo et al. 1997 zitiert nach Lazarus et al. 2007, S. 220 f.). Nach einer Untersuchung von Gath und Keith (1978 zitiert nach Lazarus et al. 1997, S. 219 f.) beträgt der Sprachverständlichkeitsverlust von ausländischen Studierenden 20-40%. Außerdem haben Nicht-Muttersprachler unter Störgeräuschen erhebliche Schwierigkeiten, Kontextinformationsgehalt zu verarbeiten, da für sie relevante Schlüsselwörter nicht zu erkennen sind (Florentine 1985 zitiert nach Lazarus et al. (1997, S. 220 f.). 8% aller Befragten in der Studieneingangsbefragung 2014/15 gaben an, dass ihre Muttersprache nicht Deutsch sei. In der Gesamtsicht wird deutlich, dass Studierende mit einer Beeinträchtigung im Sprachverstehen auf Ruhe angewiesen sind, um Gesprochenes zu verstehen.

Worauf ist bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen zu achten?

Die klassische Lehr- und Lernsituation hat sich mit der Bologna Reform und dem damit einhergehenden geforderten Wandel „from teaching to learning“ geändert. Statt klassischer Vorlesungen rücken Lehrmethoden wie forschendes, problembasiertes oder projektorientiertes Lernen in Gruppen bzw. Teams in den Mittelpunkt. Bei diesen Lehrmethoden herrschen jedoch andere Bedingungen und Kommunikationsformen als in klassischen Vorlesungen vor (Corleis 2012). Oftmals ist die aktive Mitarbeit der Studierenden und/oder die Arbeit in Klein- bzw. Murmelgruppen gefordert. In diesen Veranstaltungsformen steigt potentiell die Wahrscheinlichkeit von Leisem Lärm und damit einhergehend auch das Risiko für Studierende mit Beeinträchtigungen im Sprachverstehen: sie können nicht im vollen Umfang an der Veranstaltung partizipieren. Wenn die Studierenden autonom in Kleingruppen arbeiten, sollten ihnen Möglichkeiten zum Arbeiten in ruhigen Bereichen (z.B. Gruppenarbeitsräume) zur Verfügung stehen.

Lehrpersonen können zwar an der Raumakustik nichts ändern. Trotzdem kann es helfen, Studierende für den Leisen Lärm zu sensibilisieren und zu bitten, Nebengeräusche möglichst gering zu halten (Corleis et al. 2012, S. 111). In großen Räumen mit einer hohen Studierendenzahl ist die Benutzung eines Mikrophons empfehlenswert. Auch in kleineren Räumen kann dies sinnvoll sein. Neben einer angemessenen Lautstärke ist es bei Filmmaterial sinnvoll, die Untertitel einzublenden. Räume sollten gut beleuchtet sein, damit hörbeeinträchtigte Studierende bei Bedarf von den Lippen ablesen können. Deshalb sollten sich Lehrende beim Sprechen immer den Studierenden zuwenden und nicht parallel

zum Sprechen an die Tafel schreiben. Wenn im Plenum Fragen gestellt werden, ist es sinnvoll diese als Lehrperson zunächst zu wiederholen, bevor man sie beantwortet. Wenn Studierende sich aktiv an der Veranstaltung beteiligen bzw. diskutieren sollen, ist eine Sitzordnung im Viereck oder in U-Form empfehlenswert, soweit die Räumlichkeiten es zulassen. Damit werden „zwei Fliegen mit einer Klappe geschlagen“: Zum einen bleiben Studierende nicht räumlich „außen vor“ und ziehen sich womöglich aus der Diskussion zurück. Zum anderen ermöglichen Sitzordnungen mit viel Sichtkontakt sich förderlich auf das Sprachverstehen aus. Bei regelmäßigen Gruppenarbeiten während einer Veranstaltung ist es empfehlenswert einen zusätzlichen Raum zu buchen, damit die Studierenden eine Ausweichmöglichkeit in einen ruhigen Veranstaltungsraum haben. Studierende, die darauf angewiesen sind, von den Lippen der Lehrenden und Kommiliton/innen abzulesen, können nicht parallel Mitschriften anfertigen. Sie sind im besonderen Maße darauf angewiesen vorab ein Handout zu erhalten. Davon profitieren aber auch viele andere Studierende. Schließlich ist das aktive Zuhören und Verstehen für Studierende mit Beeinträchtigungen im Sprachverstehen sehr anstrengend. Dies resultiert jedoch nicht aus der Konzentrationsfähigkeit der Studierenden, die im Vergleich zu anderen Studierenden keinesfalls vermindert ist. Durch ausreichende Pausen können sich Studierende gerade in längeren Veranstaltungen erholen. Ein positiver Nebeneffekt ist die Reduktion der sonst selbst eingelegten Trink- und Toilettenpausen, durch die leiser Lärm entsteht. Die meisten der oben genannten Tipps stammen aus den „Informationen für Lehrende zum Unterricht mit hörbeeinträchtigten Studenten“ der Universität Oldenburg (Clearingstelle "Hören" der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2011). Dort finden Sie auch weitere Informationen.

Infobox: (Hochschul)lehrende und Lärm

Auch bei (Hochschul)lehrenden kann es zu Hörproblemen aufgrund von Lärm kommen. Wenn Sie hierzu Rückfragen haben und/oder Hilfestellung benötigen wenden Sie sich bitte an das betriebliche Gesundheitsmanagement.



Abbildung 3: Plakataktion mit Lehrenden der Universität Oldenburg „Wir brauchen Ruhe um zu verstehen“

Quelle: [Carl von Ossietzky Universität Oldenburg \(2011\)](http://www.uni-oldenburg.de/sonderpaedagogik/hoersensible-uni/aktionen/)

Weitere Plakate und Aktionen der Universität Oldenburg finden Sie auf folgender Internetseite: <http://www.uni-oldenburg.de/sonderpaedagogik/hoersensible-uni/aktionen/>

3 Diversity Management und Vielfalt der Studierenden

Dieses Kapitel gibt zunächst einen Überblick über Diversity Management an deutschen Hochschulen. Danach wird das Diversity Management an der Hochschule Ludwigshafen dargestellt. In den weiteren Unterkapiteln steht eine Analyse von unterschiedlichen Studierenden im Mittelpunkt. Die Analyse beinhaltet jeweils eine Beschreibung der Studierendengruppe sowie die Analyse der Auswirkungen auf die Studiensituation.

3.1 Diversity Management (DiM) an deutschen Hochschulen

Jutta Rump; Imke Buß; Janina Kaiser; Melanie Schiedhelm; Petra Schorat-Waly

Der Begriff „Diversität“ (bzw. englisch Diversity) steht für die Unterschiedlichkeit von Menschen hinsichtlich sichtbarer und nicht-sichtbarer Merkmale wie Geschlecht, Nationalität, Kultur, unterschiedliche Altersgruppen, Weltanschauung, Religion, sexuelle Orientierung sowie Menschen mit Handicap. Diversity Management findet in zunehmendem Maße Eingang in deutsche Hochschulen. Der aus den USA stammende Ansatz verbreitete sich von großen internationalen Unternehmen ausgehend seit den späten 1990er Jahren in Deutschland. Beim Diversitätsmanagement-Ansatz handelt es sich im Wesentlichen um ein strategisches Handlungsfeld, das darauf abzielt, die unterschiedlichen Erfahrungen, Kompetenzen, Bedürfnisse und Positionen der Menschen zu nutzen, um Vielfalt zu managen und in institutioneller Perspektive handlungsfähig zu sein (Linde und Auferkorte-Michaelis 2013). Die strategische Ausrichtung der deutschen Diversity-Konzepte kann aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden: zum einen aus der ökonomisch orientierten „Business-Perspektive“ und zum anderen aus der (menschen-)rechtlich orientierten „Equity-Perspektive“ (Krell 2009). Linde und Auferkorte-Michelis (2013) stellen fest, dass in der Praxis der Hochschulen jeweils entsprechende Maßnahmen in einem Balanceakt gemeinsam gedacht oder auch das eine zur Werbung für das andere herangezogen werden. Mittlerweile ist Diversität an Hochschulen mehr als Bestandteil der Personalpolitik. Sie ist „nicht nur Forschungsgegenstand unterschiedlicher Disziplinen wie beispielsweise der Betriebswirtschaftslehre, der Politikwissenschaft oder der Soziologie, sondern die Diversity Konzepte der Hochschule selbst sind Gegenstand der Hochschulforschung und -entwicklung und des -wettbewerbs geworden (ebd., S. 2 f.).

Die institutionelle Einbettung des Diversity Management in die Strukturen der deutschen Hochschulen ist sehr vielfältig. Das Thema wird angesiedelt bei den Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten (z.B. Universität Frankfurt), in Prorektoraten mit ihnen zugeordneten Referentinnen und Referenten (z.B. UDE Essen), in eigenen für DiM zuständigen Abteilungen (z.B. PH Heidelberg) sowie vor allem in im Rahmen des Exzellenzprozesses eingerichteten Stabsstellen (z.B. RWTH Aachen), die verantwortlich sind, den Prozess des Managing Diversity konzeptionell vorzubereiten, zu unterstützen oder gemeinsam mit unterschiedlichen Hochschulakteuren umzusetzen (Leicht-Scholten 2012). Aufseiten der Wissenschaft wurden Professuren (z.B. TU Berlin), Pilotprojekte oder ganze Zentren (z.B. HU Berlin) eingerichtet (ebd.).

Eine Öffnung der Hochschule für neue, stark heterogene Zielgruppen sowie der konstruktive Umgang mit Ungleichheiten sind ein wichtiges politisches und gesellschaftliches Ziel im Hochschulbereich („Hochschule für alle“, HRK 2009), um chancengerecht Bildungserfolge zu ermöglichen. Der demographische Wandel, die Internationalisierung der Hochschulen, neue Qualifizierungsinitiativen und Konzepte für berufsbegleitendes Studieren sowie lebenslanges, wissenschaftliches Lernen fordern einen wertschätzenden Umgang mit Vielfalt in Studium und Lehre und machen die Diversity-

Kompetenz zur wichtigen Ressource für die entsprechenden Konzeptionen im Hochschulbereich (Linde und Auferkorte-Michelis 2013). Im Gegensatz zur gendergerechten Lehre wird die spezifische Perspektive auf Diversity in der Lehre bislang noch wenig umgesetzt. In der Ungleichheitsforschung gewähren die Arbeiten von Lars Schmitt und El-Mafaalani (zitiert nach Linde und Auferkorte-Michaelis 2013) Einblicke in Strukturkonflikte und in die verschiedenen Formen der sozialen Ungleichheit, die von Studierenden nicht-akademischer Herkunft im Hochschulbereich erlebt wird (ebd.). Buß (2010) und Spelsberg (2013), zitiert nach Linde und Auferkorte-Michaelis (2013) sind Autoren der wenigen hochschuldidaktisch-konzeptionellen Veröffentlichungen zur Diversity in Studium und Lehre (ebd.). Vielfalt bedeutet auch Komplexität, die oftmals zur Schaffung von Stereotypen und Konflikten führt. Diversität soll auf Unterschiede zwischen Menschen aufmerksam machen, ohne dass dies zur Kategorisierung von sozialen Gruppen und damit verbunden zu Stereotypisierungsprozessen und Konflikten führt. Laut Linde und Auferkorte-Michelis (2013) spiegelt dies die Ambivalenz wider, die in diesem Konstrukt steckt: Studierende wollen einerseits in die akademische Gemeinschaft hineinpassen und nicht als "anders" wahrgenommen werden. Andererseits haben sie den deutlichen Wunsch, dass Lehrende sie als Individuen mit spezifischen Bedürfnissen, Interessen und Motivlagen adressieren. Wenn es Lehrenden gelingt, sich darauf einzustellen, wird dies durch ein nachhaltiges Engagement ("academic engagement") der Studierenden mit den damit häufig einhergehenden Tiefenlernstrategien belohnt.

In der aktuellen bildungspolitischen Diskussion werden Diversität und der pädagogische Ansatz der Inklusion in einer sehr engen Verbindung gesehen (ebd.). Das weite Verständnis sowohl von Diversität als auch von Inklusion bedeutet für die Inklusion als Konzept des Umgangs mit Diversität, der Verschiedenheit von Lernenden im individuellen und institutionellen Umgang angemessen zu begegnen. Es bezieht sich nicht nur auf den gemeinsamen Unterricht von Menschen mit und ohne Behinderung, sondern setzt auf die Verschiedenheit aller Lernenden, die es gilt in geeigneter Weise zu berücksichtigen. Es geht damit nicht mehr nur um die vorrangige Betrachtung "nicht-traditioneller" Studierender oder spezieller Gruppierungen, die nach verschiedensten Kriterien kategorisiert werden können, sondern „towards understanding the nuanced experiences of all students within highly diverse student groups“ (ebd., S. 5). Die Hinwendung zur Inklusion geht mit einem hohen Anspruch an den Umgang mit Diversität einher und fordert eine Anpassung des Systems selbst (ebd.). Für Hochschulen bedeutet dies, dass nicht mehr wie bisher eine einseitige Anpassungsleistung der Studierenden verlangt wird, sondern ebenfalls eine schrittweise Anpassung des Bildungsangebots an die Bedürfnisse der Studierenden stattfindet (ebd., S. 6).

3.2 Diversität und DiM an der HS LU

Jutta Rump; Imke Buß; Janina Kaiser; Melanie Schiedhelm; Petra Schorat-Waly

Mit der Verabschiedung des Diversitymanagement-Konzepts Anfang 2015 bestätigte der Senat der Hochschule Ludwigshafen sein allgemeines Bekenntnis zu einer diversitätsgerechten Hochschulpolitik. Beim Diversitätsmanagement (DiM) an der Hochschule Ludwigshafen wird Diversität in Richtung ‚Vielfalt als Unterschiede und Gemeinsamkeiten‘ interpretiert. Es soll also nicht nur die ‚Andersartigkeit‘ von Personengruppen thematisiert werden, sondern auch das Verbindende. Das inklusive, strategische Diversitätsmanagement berücksichtigt auch die intersektionale Perspektive, indem es verschiedene Diversitätsdimensionen gleichzeitig in den Blick nimmt, und der Frage nachgeht, welche Wechselwirkungen bestehen und wann welche Kategorien für das Management von Diversität bedeutsam werden (Ebenherr 2012). Dadurch soll verhindert werden, dass sich bestehende Stereotype und Vorurteile einer bestimmten Personengruppe gegenüber durch die Zuschreibung von typischen Eigenschaften und Verhaltensweisen reproduzieren. Diversität wird dabei grundsätzlich als Chance begriffen. Die Hochschule führt hier einen seit langem verankerten Ansatz fort: Bereits seit 1991 unterstützt beispielsweise das International Office internationale Studierende und Austauschlehrende. Besonders herausstehend ist die Auditierung zur ersten familiengerechten Hochschule bundesweit im Jahr 2002. Seitdem konnte die Hochschule Ludwigshafen bereits vier Mal, unter der Federführung der Gleichstellungsbeauftragten, reauditert werden. Mit der Unterzeichnung der Charta der Vielfalt 2010 hat sich die Hochschule Ludwigshafen nun auch schriftlich zum gerechten Umgang mit Diversitätsmerkmalen wie Geschlecht, Nationalität, ethnische Herkunft, sozialer Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexuelle Orientierung und Identität bekannt. Die weitere Verankerung erfolgte 2014 in der Verabschiedung des neuen Leitbildes und 2015 im Personalentwicklungskonzept.

Im Leitbild heißt es: „Die Hochschule Ludwigshafen am Rhein steht ein für (...) gegenseitigen Respekt und Wertschätzung (...) lebendige Vielfalt und Chancengleichheit.“ (Hochschule Ludwigshafen am Rhein 2014b, Selbstverständnis und Werte).

In sieben Punkten beschreibt das Leitbild, in welchen Bereichen die Hochschule aktiv wird:

1. Entfaltung von gesellschafts- und bildungspolitischem Engagement in der Idee einer Offenen Hochschule
2. Förderung der Vereinbarkeit von Beruf und/oder Studium in unterschiedlichen Lebenslagen
3. Unterstützung von Bildungsaufstiegen
4. Entwicklung von diversity-gerechten individuellen Beratungs- und Betreuungsangeboten für Studierende
5. Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung als öffentliche Bildungseinrichtung
6. Förderung von Internationalisierung in der Lehrenden- und Studierendenschaft
7. Schaffen von gesunden Studien- und Arbeitsbedingungen an der Hochschule

Im April 2016 wurden die Handlungsfelder Gleichstellung, Familienfreundlichkeit, Barrierefreiheit und Diversity zu einem integrierenden Vielfaltsmanagement verbunden, um als Einheit effizienter agieren zu können. Dafür wurde die Koordinierungsstelle für Chancengleichheit und Vielfalt gegründet. Sie entwickelt Strategien und Konzepte, um die Chancengleichheit an der Hochschule zu fördern. Weitere Informationen unter: <https://www.hs-lu.de/service/chancengleichheit-und-vielfalt.html> und <http://www.hs-lu.de/service/studium-lehre/diversity.html>

3.3 Steckbrief: Beruflich qualifizierte Studierende

Imke Buß; Jutta Rump; Janina Kaiser; Melanie Schiedhelm; Petra Schorat-Waly

Definition und Ausgangslage

Unter beruflich qualifizierten Studierenden (BQ) sind allgemein alle Studierenden gemeint, die ihr Studium ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung begonnen haben. Die Möglichkeit dazu ist seit März 2009 durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009) festgelegt und wird von den Bundesländern unterschiedlich gesetzlich ausgestaltet. In Rheinland-Pfalz beispielsweise wird der Hochschulzugang ohne Abitur gewährt, wenn die Studieninteressierten einen Berufsabschluss mit einer Note von mindestens 2,5 haben und über mindestens zwei Jahre Berufserfahrung verfügen. Auch die Meisterprüfung oder äquivalente Qualifikationen werden akzeptiert. In Rheinland-Pfalz müssen diese Studierenden vor der Einschreibung eine Pflichtberatung an der Hochschule wahrnehmen. In Ludwigshafen können hierfür entweder die Beratungsstelle für Beruflich Qualifizierte in der Abteilung Studium und Lehre (allgemeine Beratung zu Studienorientierung, Finanzierung etc.) oder die Zuständigen in den Fachbereichen (fachliche Beratung) aufgesucht werden.

Derzeit haben in Rheinland-Pfalz 2,9% der Studienanfänger/innen eine berufliche Hochschulzugangsberechtigung. An der Hochschule Ludwigshafen waren im Sommer 2015 6,6% der Studierenden aufgrund ihrer beruflichen Qualifizierung zum Hochschulstudium berechtigt. Dabei hat der Großteil sich für ein Hochschulstudium durch eine Ausbildung mit anschließender Mindestberufserfahrung von zwei Jahren qualifiziert (71%). Ein Fünftel der beruflich Qualifizierten waren Techniker/innen oder Fachwirt/innen (19,4%) und 6,5% wurden aufgrund ihres Meisterbriefes zugelassen (Hochschule Ludwigshafen am Rhein 2015b). Besonders häufig sind beruflich Qualifizierte in Studiengängen des Sozial- und Gesundheitswesens eingeschrieben.

Auswirkungen auf Studiensituation und Studienerfolg

Herausforderungen im Studium ergeben sich für die beruflich Qualifizierten insbesondere in den ersten Semestern. Typisch sind dabei das Nachholen von Kenntnissen (z.B. Mathe- oder Englischkenntnisse) und das Hineindenken in das wissenschaftliche Arbeiten. Letztes geben jedoch auch Studierende mit anderen Zugängen zum Studium in der Befragung „Studierendenbarometer“ als besondere Schwierigkeit an (Hochschule Ludwigshafen am Rhein 2015b). Neben diesen Herausforderungen können die beruflich Qualifizierten auf zahlreiche Ressourcen aus ihrer Berufserfahrung zurückgreifen. Einerseits haben sich die BQ sehr bewusst für ein Studium entschieden und geben damit i.d.R. eine aktuelle Berufstätigkeit auf. Im Studium sind sie daher zielstrebig; ca. 70% der in einem rheinland-pfälzischen Modellprojekt Befragten geben an, schnell und mit guten Noten abschließen zu wollen. Gründe für ein Studium sind u.a. der Erwerb von speziellem Fachwissen (Berg et al. 2014) oder Fachinteresse, beruflicher Aufstieg oder finanzielle Verbesserungen (Wolter et al. 2015). Gleichzeitig können die BQ Kompetenzen in der Selbstorganisation und Zeitmanagement sowie praktische Erfahrungen aus ihrer Berufstätigkeit in das Studium einbringen. Müssen BQ einschätzen, welche Vor- und Nachteile die berufliche Qualifizierung (HZB) hat, sehen im ersten Semester noch 14 % überwiegend Nachteile. Im dritten Semester reduziert sich dieser Anteil auf ca. 2%, wohingegen 39% Vorteile und 58% keine Unterschiede sehen. Diese Selbstauskunft weist darauf hin, dass die BQ nach der Studieneingangsphase keine Nachteile mehr gegenüber Studierenden anderer HZB haben. Notenanalysen bestätigen dies, da hier nach einigen Semestern keine Unterschiede mehr auszumachen sind (Berg et al. 2014).

Bezogen auf den Studienabbruch zeigen Schmidtman und Preusse (2015) anhand von Daten der Fernuniversität Hagen, dass BQ nicht häufiger als Studierende mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung die Hochschule ohne Abschluss verlassen.

3.4 Steckbrief: Berufstätige Studierende

Jutta Rump; Imke Buß; Janina Kaiser; Melanie Schiedhelm; Petra Schorat-Waly

Definition und Ausgangslage

Berufstätigkeit ist eine außerhochschulische Verpflichtung, die die meisten Studierenden betrifft. Laut der 20. Sozialerhebung waren im Sommersemester 2012 62% der Studierenden während der Vorlesungszeit erwerbstätig (Middendorff et al. 2013). Diese Zahlen spiegeln sich auch an der Hochschule Ludwigshafen wider. Von den Vollzeit-Studierenden gaben zwei Drittel an, parallel zum Studium einer Berufstätigkeit nachzugehen (Bachelorstudierende: 49%, Masterstudierende: 75%). 11,1% arbeiten dabei mehr als 20 Stunden pro Woche (Hochschule Ludwigshafen am Rhein 2015a). Doch warum sind Studierende berufstätig? Neben der Finanzierung des Lebensunterhalts möchten viele Studierende von ihren Eltern unabhängig sein oder praktische Erfahrung für den späteren Beruf sammeln. Das Studienbarometer der Hochschule zeigt außerdem, dass 65% der erwerbstätigen Studierenden ihren Verdienst zur direkten Finanzierung des Studiums einsetzen (Hochschule Ludwigshafen am Rhein 2015b).

Der „Normalstudierende“ verfügt im Monat über 864 EURO und erreicht somit ein vergleichbares Durchschnittseinkommen eines Auszubildenden (2015: 832 EUR/ Westdeutschland bzw. 769 EUR/Ostdeutschland, (Bundesinstitut für Berufsbildung 2016)).

Auswirkungen auf Studiensituation und Studienerfolg

Sind Studierende neben dem Studium berufstätig, bedeutet dies zunächst eine zeitliche Einschränkung. Dies zeigt sich auch in der Einschätzung der Vereinbarkeit, die von berufstätigen Studierenden schlechter eingeschätzt wird und mit dem Umfang der Berufstätigkeit sinkt (Buß 2016). Auch die Studienzufriedenheit ist bei Studierenden mit einer Berufstätigkeit von mindestens 19 Stunden geringer (Brandstätter und Farthofer 2003). Diese Studierendengruppe hat insbesondere Schwierigkeiten bei dem Besuch von zeitlich unpassend liegenden Lehrveranstaltungen und dem Aufbringen von Selbstlernzeit (Nienhüser et al. 2000). Doch Berufstätigkeit bringt nicht nur Schwierigkeiten mit sich. Broadbridge und Swanson (2006) zeigen, dass Studierende sich durch Berufstätigkeit nützliche Kompetenzen in Bereichen der Kommunikation, des Zeitmanagements und der Selbstdisziplin aneignen. Studienerfolg wird häufig an Abschlussnoten oder dem erfolgreichen Hochschulabschluss gemessen. Mehrere Studien weisen darauf hin, dass Berufstätigkeit diese Faktoren beeinflusst. Sprietsma (2015) zeigt anhand des Nationalen Bildungspanels in Deutschland, dass eine Berufstätigkeit von bis zu 15 Stunden einen positiven Effekt auf Noten hat. Andere Studien weisen auf leicht schlechtere Noten bei einer hohen Berufstätigkeit von mehr als 19 Stunden hin (Brandstätter und Farthofer 2003). Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung 2007/2008 machen deutlich, dass finanzielle Schwierigkeiten einer der Abbruchgründe des Studiums sind (In 2008 für 19 % der ausschlaggebende Abbruchgrund). Berufstätigkeit ist in diesem Kontext zwar kein Abbruchgrund, fließt aber bei der Abwägung für oder gegen den Verbleib an der Hochschule mit ein (Heublein et al. 2010).

Um berufstätige Studierende zu unterstützen, sind insbesondere Maßnahmen zur zeitlichen und örtlichen Flexibilisierung interessant. So zeigen Ergebnisse einer Befragung der Hochschule Ludwigshafen, dass diese Gruppe 3,4 Prozentpunkte mehr E-Learning wünscht (ca. 27%) (Buß 2016). Die gute Planbarkeit verbunden mit einem angemessenen Umfang von Präsenzzeiten unterstützt die Vereinbarkeit von Studium und Beruf.

3.5 Steckbrief: Studierende mit Familienpflichten

Jutta Rump; Imke Buß; Janina Kaiser; Melanie Schiedhelm; Petra Schorat-Waly

Definition und Ausgangslage

Studierende leben jeweils in unterschiedlichen Situationen und sind in unterschiedlicher Weise in Familienstrukturen eingebunden. Dies kann die Beanspruchung durch Hilfeleistungen im Haushalt, die Versorgung von jüngeren Geschwistern oder die Einbindung in die Pflege von Angehörigen sein, aber auch die eigene Familiengründung und Kinderbetreuung betreffen. Die Lebenssituation von Studierenden mit Familienpflichten wirkt sich unmittelbar auf das Studium aus, sei es durch zeitliche Restriktionen oder durch eingeschränkte Mobilität/Flexibilität in Bezug auf Studienort, Praktika, Auslandsaufenthalte etc. (Berthold und Leichsenring 2012).

In der Literatur beschränkt sich das Thema Studieren mit Familienpflichten häufig auf zwei Felder: Studieren mit Kind(ern) und Studieren mit Pflegeverantwortung (ebd.). Die 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Middendorff et al. 2013) gibt an, dass 5 % der Studierenden in Deutschland ein Kind bzw. mehrere Kinder haben. Davon sind 50 % verheiratet, 32 % leben in fester Partnerschaft, 18 % leben ohne festen Partner. Studierende mit Kind(ern) im Erststudium sind durchschnittlich 31 Jahre alt und damit 7,6 Jahre älter als ihre kinderlosen Kommiliton/innen. Neben Familienstand und Elternschaft werden in der Sozialerhebung keine gesonderten Daten zu Studierenden erhoben, die Angehörige pflegen.

Der CHE-Diversity Report (Berthold und Leichsenring 2012) geht davon aus, dass die Anzahl der pflegenden Studierenden noch stark unterschätzt wird. Im Mittel sind die pflegenden Studierenden mit 25,8 Jahren älter als ihre nichtpflegenden Kommiliton(inn)en (23,6 Jahre) und studieren in höheren Fachsemestern. Sie kommen außerdem signifikant häufiger aus Nicht-Akademiker-Familien und haben öfter als die nicht pflegenden Studierenden einen Migrationshintergrund. Durchschnittlich haben mehr Studierende mit Pflegeverantwortung bzw. -engagement eine vorherige Berufsausbildung oder ein Studium abgeschlossen. Außerdem tragen Studierende dieser Gruppe deutlich häufiger zusätzliche Verantwortung für ein Kind (9,0% gegenüber 4,9%) und sind somit in doppelter Hinsicht in familiäre Verpflichtungen eingebunden.

Im Studienbarometer der Hochschule Ludwigshafen (Hochschule Ludwigshafen am Rhein 2015b) gaben 5,3% der befragten Studierenden an, Kinder im betreuungspflichtigen Alter zu haben, wovon fast alle mit ihrem Kind/ihren Kindern zusammen in einem Haushalt wohnen. 60% der Studierenden mit Kind sind weiblich und 40% männlich. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten mit Kind(ern) stammt aus dem Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen und ein Viertel aus dem Fachbereich Marketing und Personalmanagement, während jeweils 12% aus dem Fachbereich Management, Controlling und Health Care oder dem Fachbereich Dienstleistungen und Consulting stammen.

Auswirkungen auf Studiensituation und Studienerfolg

Studienerfolg und Studienabbruch

Die Datenlage in Bezug auf Elternschaft zeigt: Aufgrund der zeitlichen Belastung studieren Eltern zwar in offiziellen Vollzeitstudiengängen, können dies aber de facto nur in Teilzeit tun. Außerdem sind für diese Studierendengruppe Studiengänge besonders interessant, die formal in Teilzeit oder berufsbegleitend studierbar sind (Middendorff et al. 2013). Circa ein Drittel der Studierenden mit Kind(ern) unterbrechen ihr Studium. Häufigster Anlass dafür sind Schwangerschaft oder Kindererziehung. Bei den Vätern spielen zudem finanzielle Probleme und Erwerbstätigkeit eine größere Rolle

(ebd.). Weitere Gründe von Studienunterbrechungen sind Zeitmangel, Schwierigkeiten bei der Organisation von Studium und Kinderbetreuung, Unverständnis für die Situation von Kommiliton/innen und Dozierenden, die Bewältigung von Studienanforderungen und Kindererziehung (Schrull 2005).

Vereinbarkeit von Familie und Studium

Die größte Herausforderung für Studierende mit Kind(ern) und/oder mit Pflegeverantwortung ist die Vereinbarkeit von Familie und Studium (ebd.). Dies beinhaltet zusammenfassend das Management knapper Zeitressourcen und eine starke zeitliche und physische sowie psychische Last durch die Mehrfachbelastung. Weiter gibt es Probleme sich zu Hause einen Platz zum Arbeiten oder Raum zum Schreiben zu schaffen (Müller et al. 2015).

Psychische und körperliche Einschränkungen

Der CHE-Diversity Report zeigt, dass sich Studierende mit Kindern geringfügig weniger sicher sind, dass es ihnen gelingen wird, das Studium erfolgreich abzuschließen. Zudem leiden sie im Studium überdurchschnittlich häufig an psychischen bzw. körperlichen Einschränkungen (Berthold und Leichsenring 2012). Vor allem die Belastung der alleinerziehenden Studierenden ist offensichtlich größer als die der Studierenden mit Partner(in), was sich in der physischen und psychischen Konstitution niederschlägt.

Soziale Integration

Familiäre Verpflichtungen wirken sich auf die soziale Integration der Studierenden aus. Studierende Eltern geben im Vergleich zu den übrigen Studierenden an, über deutlich weniger soziale Kontakte an der Hochschule zu verfügen. Der Zeitaspekt und die außerordentliche Lebenssituation, in der sich auch Studierende mit Pflegeverantwortung befinden, hemmen die soziale Integration in und die Identifikation mit der Hochschule (ebd.).

Finanzierung

Die Studieneingangsbefragung der Hochschule Ludwigshafen zeigt, dass sich die Studierendengruppe mit Familienpflichten im Vergleich zu den übrigen Studierenden generell mehr Sorgen um ihre finanzielle Situation macht. 33% der Studierende geben zudem an, dass sie sich Sorgen um die Kinderbetreuung machen und Bedarf an einem Betreuungsplatz haben (Hochschule Ludwigshafen am Rhein 2015a). Des Weiteren gaben im Studierendenbarometer (Hochschule Ludwigshafen am Rhein 2015b) 2,1% der Befragten oder in Zahlen ausgedrückt 10 Personen an, pflegebedürftige Angehörige zu betreuen. Aufgrund der geringen Fallzahl konnten keine weiteren Analysen, z.B. hinsichtlich besonderer Bedarfe oder Potenziale dieser Studierendengruppe durchgeführt werden.

Potenziale der Studierenden mit Familienpflichten

Neben den Herausforderungen in Bezug auf Zeitmanagement und Mehrfachbelastung bringen Studierende mit Familienpflichten auch einige Potenziale mit in das Studium. Studierende mit Kind(ern) und/oder Pflegeverantwortung sind in der Regel älter und haben bereits mehr Lebenserfahrung. Sie wohnen größtenteils nicht mehr bei den Eltern, sind finanziell unabhängig und wollen schneller mit ihrem Studium fertig werden als Studierende ohne Kinder. Oftmals verfügen sie über gute familiäre und berufliche Strukturen, die für das Studium genutzt werden und auf deren Basis Studium, Elternschaft und Job vereinbart werden. Sie verfügen über ein Umfeld, in das das Studium eingepasst ist. Auch schlägt sich der eher bewusste Entscheidungsprozess für ein (weiteres) Studium in einer sehr gewissenhaften und sorgfältigen Arbeit sowie Zielstrebigkeit nieder (Berthold und Leichsenring 2012).

Trotzdem ist die Vereinbarkeit von Studium, Erwerbstätigkeit und Familie offensichtlich schwierig und bestimmte Rahmenbedingungen im Studium können es dieser Gruppe erleichtern sich für ein Studium zu entscheiden bzw. um die Anpassungssituation im Studium zu verbessern. Die Hochschule Ludwigshafen trägt ihren Teil zum Gelingen der Vereinbarkeit von Familienpflichten und Studium bei. Sie ist seit 2002 - als erste Hochschule bundesweit - als familiengerechte Hochschule auditiert und sieht eine familienbewusste Ausrichtung im Umgang mit den Beschäftigten und Studierenden als festen Bestandteil ihrer Organisation.

3.6 Steckbrief: Studienpioniere

Jessica Heuser

Definition und Ausgangslage

Studienpioniere sind definiert als „Personen, deren Eltern nicht studiert haben“ (Büchler 2012, S. 10). Selbst mit Hochschulzugangsberechtigung beginnen sie seltener ein Studium als Kinder aus akademischen Haushalten (Isserstedt et al. 2010). Studienpioniere finden sich prozentual häufiger an (Fach-) Hochschulen als an Universitäten. So beziffert die 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Middendorff et al. 2013) den Anteil der Studienpioniere an Universitäten mit 44%, während an Fachhochschulen 62% Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger vertreten sind.

Laut Studieneingangsbefragung im Wintersemester 2012/13 (Hochschule Ludwigshafen am Rhein 2013) stammen 72% der Studienanfänger/innen in den Bachelorstudiengängen der Hochschule Ludwigshafen aus einem nicht-akademischen Haushalt. Der Gesamtanteil der Studienpioniere an der Hochschule Ludwigshafen beträgt etwa 53% (Hochschule Ludwigshafen am Rhein 2015b)⁹. Die meisten Studienpioniere der Hochschule Ludwigshafen (41%) stammen aus einem Elternhaus mit mittlerer Bildungsherkunft (Eltern besitzen Ausbildung, aber keinen Studienabschluss). Der Anteil der Studienpioniere aus niedriger Bildungsherkunft (Eltern ohne Berufsausbildung), oder laut Bargel (2010) „bildungsfernen Schichten“, beträgt an der Hochschule Ludwigshafen 11,5%. Bereits bei der Entscheidung für oder gegen ein Studium spielen für Studienpioniere oft andere Faktoren eine Rolle als bei den Kindern aus akademischen Haushalten. Ökonomische Faktoren stehen hierbei im Vordergrund. So benötigen Studienpioniere mehr ideelle und finanzielle Hilfe, werden jedoch durch Stipendien seltener gefördert (Büchler 2012). Entscheiden sich Studienpioniere für ein Studium, empfinden sie die Finanzierung ihres Studiums weniger gesichert (50%) als die der Studierenden aus akademischem Elternhaus (75%) (Isserstedt et al. 2010). Gleichzeitig beantragen Studierende mit niedriger Bildungsherkunft weniger oft BAföG, da sie eine Verschuldung während des Studiums vermeiden möchten (ebd). Infolgedessen ist die Erwerbstätigkeit neben dem Studium, um den Lebensunterhalt zu bestreiten, bei Studienpionieren höher als bei Kindern aus Akademikerfamilien (Büchler 2012).

Im Studienbarometer 2014 der Hochschule Ludwigshafen wurde erhoben, dass 66% der Vollzeitstudierenden der Hochschule Ludwigshafen neben dem Studium erwerbstätig sind, um das Studium zu finanzieren. Es zeigt sich in der Untersuchung ebenfalls, dass 62,5% der Studienpioniere an der Hochschule Ludwigshafen erwerbstätig sind, während nur 37,5% der Akademikerkinder neben ihrem Vollzeitstudium einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Nur knapp die Hälfte aller erwerbstätigen Studierenden der Hochschule Ludwigshafen, unabhängig von ihrer Herkunft, schätzt die Erwerbstätigkeit als gut vereinbar mit dem Studium ein (Hochschule Ludwigshafen am Rhein 2015b).

Auswirkung auf Studiensituation und Studienerfolg

Nicht nur die finanzielle Unsicherheit stellt für Studienpioniere ein Hindernis vor und während des Studiums dar, auch der Habitusunterschied zwischen nicht akademischem Herkunftsmilieu und universitärem Milieu führt zu Erschwernissen. Umgangs- und Arbeitsformen und speziell die wissenschaftliche Sprache sind Elemente, die den Studienpionieren, im Gegensatz zu Studierenden aus einem akademischen Elternhaus, nicht vertraut sind. Die Phase des Sich-Zurechtfindens an der Hochschule dauert länger, da Struktur, Sprache und Umgangsformen als fremd wahrgenommen werden

⁹ Daraus könnte man schlussfolgern, dass der Anteil der Studienpioniere beim Übergang von Bachelor- in Masterübergänge sinkt. Allerdings lag der Rücklauf des Studienbarometers 2014 nur bei 14%.

und die Entwicklung einer Distanz zum Studium und zur Hochschulkultur begünstigen (El-Mafaalani 2012). Studienpioniere müssen akademische Sprache und wissenschaftliche Umgangsformen erlernen, da sie im häuslichen Umfeld nicht üblich sind. Monetäre Sicherheit während des Studiums ändert nichts an den Habitusunterschieden zwischen den Studienpionieren und Kindern aus akademischen Familien. So schreiben Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2004, S. 159 f.) „[ökonomisches Kapital] verschafft beispielsweise Bildungsaufsteigern keine Sicherheit im Umgang mit abstrakten Begriffen und wissenschaftlichen Theorien“. Probleme bei der Organisation des Studiums, unpräzise Vorstellungen von Studieninhalten und dem System Hochschule sowie Unsicherheit im Umgang mit Dozentinnen und Dozenten kommen hinzu. Kleine Gruppen und persönlicher Kontakt sind Möglichkeiten für die Hochschule und Lehrenden, die Unterschiede abzubauen (Bargel 2010).

Die Studienpioniere der Hochschule Ludwigshafen geben im Studienbarometer 2014 (Hochschule Ludwigshafen am Rhein 2015b) an, dass ihnen das wissenschaftliche Arbeiten (insbesondere Schreiben von Haus- und Abschlussarbeiten) die größten Schwierigkeiten im Studium bereitet. Die Hochschule kann Studienpioniere somit durch Module mit entsprechenden Prüfungsarten sowie einer guten Betreuung bei wissenschaftlichen Arbeiten unterstützen. In der Einschätzung der eigenen Studiensituation¹⁰ konnten im Studienbarometer 2014 (Hochschule Ludwigshafen am Rhein 2015b) jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen Studienpionieren und Studierenden aus einem akademischen Elternhaus festgestellt werden. Nur bei der Frage nach dem Wunsch nach mehr Wahlpflichtmodulen zeigen sich Divergenzen. Studienpioniere äußerten weniger häufig den Wunsch eine größere Auswahlmöglichkeit zu haben, als Studierende aus einem akademischen Elternhaus. Das Streben nach Sicherheit und klaren Vorgaben, die es leichter machen sich in einem nichtvertrauten Umfeld zurechtzufinden, könnten das Ergebnis erklären.

Trotz der Herausforderungen von Studienpionieren stellt Büchler (2012) fest, dass noch keine eindeutigen Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Studienabbruch und Bildungsniveau der Eltern vorliegen. Was sich jedoch festhalten lässt ist, dass „Studienabbrecher mit vielfältigen Problemlagen konfrontiert sind und das Abbruchpotenzial letztlich in deren kumulierender Wirkung liegt. Dass sich Bildungsaufsteiger deutlich häufiger und in stärkerem Ausmaß durch das Studium belastet sehen, muss daher als höchst alarmierend gedeutet werden“ (Heublein et al. 2003, S. 29).

¹⁰ Erhoben in Frageblöcken zu: Schwierigkeiten im Studium, Informiertheit, Beurteilung der Qualität der Lehre, Entwicklung von Kenntnissen und Fähigkeiten, Verbesserung der persönlichen Studiensituation sowie der zeitlichen Studienplanung.

3.7 Steckbrief: Studierende mit Behinderungen/ chronischen Erkrankungen

Petra Schorat-Waly; Jutta Rump; Imke Buß; Janina Kaiser; Melanie Schiedhelm

Definition und Ausgangslage

Derzeit lernen an deutschen Hochschulen rund 2,5 Millionen Studierende (Fisseler 2014). Die Ergebnisse der 20. Sozialerhebung des Studentenwerks zeigten im Sommersemester 2012 Gesundheitsbeeinträchtigungen bei 13,6 % der Studierenden auf. Eine sehr starke Studienschwernis liegt bei 7,6 % aller gesundheitlich beeinträchtigter Studierender vor (Middendorff et al. 2013, S. 37). Doch was heißt eigentlich „behindert“ und wer sind die Studierenden mit Behinderungen und/oder chronischen Erkrankungen? In der Sozialgesetzgebung (SGB IX) wird eine Behinderung wie folgt definiert:

„Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist (§ 2 Abs. 1).“

In dem medizinisch gefassten Behinderungsmodell wird der Zustand des behinderten und dadurch von der erwarteten Norm abweichenden Menschen betont. Dieser Mensch wird hier als Problem angesehen, da er aufgrund seiner Behinderung nicht mit der Umwelt zurechtkommt. Diese Sichtweise ist nicht unproblematisch, da sie Menschen tendenziell stigmatisiert und segregiert (Fisseler 2014, S. 83).

Die Hochschule Ludwigshafen verfolgt das soziale Modell von Behinderung. „Dieses Modell lenkt die Sichtweise – weg von dem Menschen mit Beeinträchtigung – hin zu den Barrieren in der Umwelt, die die Teilhabe an der Gesellschaft behindern. Besonders anschaulich verdeutlicht das der von der „Aktion Mensch“ im Rahmen der „Aktion Grundgesetz“ formulierte Slogan „Behindert ist man nicht. Behindert wird man“ (Schorat-Waly und Oechler 2014, Vorwort).

Auswirkungen auf Studiensituation und Studienerfolg

Bei 94% der gesundheitlich beeinträchtigten Studierenden ist ihre Behinderung oder Erkrankung nicht sofort ersichtlich. Erst wenn Probleme während des Studienverlaufs auftreten, geben sich die Betroffenen zu erkennen. Dazu zählen beispielsweise 45% der beeinträchtigten Studierenden, bei denen sich ihre psychische Beeinträchtigung am stärksten auf das Studium auswirkt oder auch die 20% der Studierenden, die aufgrund ihrer chronisch-somatischen Erkrankung bei der Durchführung des Studiums und/oder dem Ablegen von Prüfungen gegenüber ihren Mitstudierenden benachteiligt sind (Deutsches Studentenwerk 2012). Berthold und Leichsenring (2012) weisen darauf hin, dass gerade die Erkrankungen und Leistungseinschränkungen im Hochschulbereich tendenziell steigen. Gründe dafür sind zum einen die wachsende Aufmerksamkeit für Einschränkungen in der Schule (z.B. Legasthenie) und zum anderen ein vermehrtes Auftreten einiger chronischer (Diabetes, Allergien) und psychischer Erkrankungen unter jungen Menschen.

An der Hochschule Ludwigshafen haben insgesamt 11,5% der Befragten angegeben, dauerhaft gesundheitlich und/oder körperlich beeinträchtigt zu sein (Hochschule Ludwigshafen am Rhein 2015b). Betrachtet man detaillierter, von welchen Beeinträchtigungen die Studierenden betroffen sind, so wird am häufigsten angegeben, von einer physischen Beeinträchtigung betroffen zu sein, die im Hochschulalltag allerdings nicht sichtbar ist (7,5% aller Studierenden).

Auswertungen zur Studiensituation (Hochschule Ludwigshafen am Rhein 2015b) der dauerhaft gesundheitlich und/oder körperlich beeinträchtigten Studierenden an der Hochschule Ludwigshafen zeigen, dass verglichen mit den Studierenden ohne Beeinträchtigung die Studierenden mit Behinderung signifikant mehr Unterstützungsbedarf bezüglich sozialer Integration, (wissenschaftlicher) Leistungsanforderungen, Studiengangsassistenz, Beteiligung an Forschungsprojekten sowie Kinderbetreuung haben. Diese Unterstützungsbedarfe resultieren oft aus der Struktur des Studienalltags, der Kommunikation in Lehrveranstaltungen sowie baulichen Barrieren und nicht daraus, dass die Studierenden den Anforderungen eines Studiums nicht gewachsen sind. Dazu kommt, dass Studierende mit Beeinträchtigungen ihre eigene Leistung tendenziell unterschätzen. Denn trotz einer vergleichbaren durchschnittlichen Note der Hochschulzugangsberechtigung (2,2 bei Studierenden ohne Einschränkungen vs. 2,3 bei Studierenden mit Handicap) schätzen die Studierenden mit Beeinträchtigungen ihre Schulleistung um 40% häufiger zum unteren Drittel gehörend ein (11% gegenüber 6,8% der Studierenden ohne Einschränkungen) (Berthold und Leichsenring 2012). Berthold und Leichsenring (ebd.) vermuten, dass dies als deutlicher Indikator dafür gesehen werden kann, dass Studierende mit Behinderungen zwar ähnlich hohe Leistungen erbringen wie ihre Kommilitonen und Kommilitoninnen ohne Einschränkung. Allerdings sind Studierende mit Behinderungen in Bezug auf ihre Leistungsfähigkeit oft verunsichert, so dass sie sich schlechter einschätzen.

Es gibt auch Themen die im Studierendenbarometer (Hochschule Ludwigshafen am Rhein 2015b) von den Studierenden mit und ohne Handicap ähnlich eingeschätzt wurden: So haben sie beispielweise eine vergleichbare Meinung in Bezug auf ein Teilzeitstudium: 26% der Studierenden mit Behinderung und 25,8% der Studierenden ohne Handicap halten dieses Thema für sehr dringlich oder eher dringlich. Besonders die Studierendengruppe der beruflich Qualifizierten wünscht sich die Ermöglichung eines Teilzeitstudiums zur Verbesserung ihrer Studiensituation. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass sich alle Studierenden mehr Flexibilität hinsichtlich der zeitlichen Ausgestaltung ihres Studiums wünschen. Man könnte allenfalls eine Arbeitshypothese aufstellen, dass es graduelle Unterschiede gibt, wie die Studierendengruppen ihre Wünsche begründen, z.B. hinsichtlich der zeitlichen Vereinbarkeit von Studium & (Neben-)erwerbstätigkeit vs. den Problemlagen, die sich aus einem Studium mit Behinderung ergeben können (aber nicht müssen). Dazu können ein möglicherweise erhöhter Zeitbedarf, um an barrierefreie Lernmaterialien zu gelangen sowie diese zu rezipieren zählen oder auch die Vereinbarkeit von Studium mit medizinisch notwendigen Behandlungen, wie Physiotherapie. Das wurde im Studierendenbarometer jedoch nicht detailliert erhoben. Bei diesen Überlegungen gilt es zudem zu berücksichtigen, dass auch Studierende mit Behinderung ihr Studium finanzieren müssen und dabei in der Regel vor noch größeren Herausforderungen als ihre nichtbehinderten Kommilitonen stehen, z.B. in Bezug auf die Integrationsmöglichkeiten in den Arbeitsmarkt oder aufgrund höherer behinderungsspezifischer Lebenshaltungskosten.

Zum Schluss sei drauf hingewiesen, dass Studierende mit Behinderungen und/oder chronischen Erkrankungen ihre Studien- und Prüfungsleistungen inhaltlich zu den gleichen Bedingungen wie ihre nicht beeinträchtigten Kommilitonen und Kommilitoninnen erbringen müssen. Sofern sie bei der Durchführung ihres Studiums und/oder dem Ablegen von Prüfungen infolge ihrer Beeinträchtigung und/oder Behinderung gegenüber ihren Mitstudierenden benachteiligt sind, haben sie einen Anspruch auf Nachteilsausgleiche. Dieser Anspruch ist gesetzlich verankert. Die Schutzbestimmungen für Studierende mit Behinderung sind im § 25 der Allgemeinen Prüfungsordnung aufgeführt. Die Koordinierungsstelle für Chancengleichheit und Vielfalt in Zusammenarbeit mit der Hochschuldidaktik und dem Behindertenbeauftragten für Studierende der Hochschule Ludwigshafen am Rhein stellt auf

der Seite <http://www.hs-lu.de/barrierefrei> entsprechende Tipps und Informationsmaterial zur inklusiven Gestaltung der Lehre zur Verfügung. Im Downloadbereich findet man den Leitfaden "Studieren mit Handicap" für Dozentinnen und Dozenten der Hochschule.

3.8 Steckbrief: Studentinnen

Petra Schorat-Waly; Jutta Rump; Imke Buß; Janina Kaiser; Melanie Schiedhelm

Ausgangslage

Frauen machen zwar öfter als Männer Abitur, haben bessere Noten bei der Hochschulzugangsbeurteilung und stellen die Hälfte der Studierendenschaft, aber nach wie vor bestehen Unterschiede in den Fächerpräferenzen von Männern und Frauen: Männer studieren noch immer deutlich häufiger in den Fächergruppen Ingenieurwissenschaften oder Mathematik/Naturwissenschaften, während der Anteil der Frauen, die Sprach- und Kulturwissenschaften, Medizin/Gesundheitswissenschaften sowie Sozialwissenschaften/-wesen/Psychologie/Pädagogik studieren, weiterhin deutlich höher ist als bei Männern (Middendorff et al. 2013). Männer bevorzugen grundsätzlich häufiger Bereiche, in den besonders gute Berufs- und Karriereperspektiven bestehen (Berthold und Leichsenring 2012) und so sind in der Wirtschaft Spitzenpositionen weiterhin mehrheitlich von Männern besetzt. Auch im Hinblick auf die Geschlechtergerechtigkeit in Wissenschaft und Forschung besteht Handlungsbedarf. Der Frauenanteil in der Wissenschaft reduziert sich in jedem Fach von Karrierestufe zu Karrierestufe und selbst in Fächern mit einem hohen Frauenanteil ist die Professorenschaft immer noch in der Überzahl männlich (Ridder et al. 2013).

Es bleibt festzustellen, dass trotz besserer Bildungsabschlüsse und Erwerbsquoten seit den 1970er Jahren (Hofmeister und Hünefeld 2010) eine Reihe von qualifizierten Frauen immer noch auf dem Weg „in die Arbeitswelt und nach oben“ verloren geht (Rump 2012). Deshalb gilt es, Studentinnen schon während ihres Studiums zu fördern.

Auswirkungen auf Studiensituation

Die Gleichstellung der Geschlechter gehört zu den zentralen Aufgaben von Hochschulen und ist in den Hochschulgesetzen der Bundesländer verankert. Laut CHE-Diversity Report, der die Folgen zunehmender Diversität an deutschen Hochschulen untersucht, ist das Genderthema auch heute noch im Hochschulumfeld aktuell (Berthold und Leichsenring 2012, S. 103). Der Report befasst sich vor allem mit den Rahmenbedingungen, die in deutschen Hochschulen gegeben sind und wie Studierende mit ihren verschiedenen Ausgangssituationen (Migrationshintergrund, Geschlecht, sozioökonomische Situation) sich anpassen und Karriere machen können (Berthold und Leichsenring 2012). Frauen sehen sich oft während der Studienzeit und auch anschließend mit anderen Problematiken konfrontiert als Männer und haben so schlechtere Ausgangsbedingungen. So sind durchschnittlich mehr Frauen als Männern Belastungen wie familiären Pflegeverpflichtungen ausgesetzt. Zudem sind aktuell Fachhochschulen und Universitäten immer noch durch „männliche Muster“ geprägt wie z.B. Frontalunterricht, homosoziale Kooptation, also Old Boys´ Networks und die Reproduktion der stereotypischen Geschlechterhierarchie im Wissenschaftsalltag (Blome et al. 2013, S. 55 ff.). Dies muss von den Hochschulen bei der Ausrichtung ihrer Strukturen berücksichtigt werden, um die Adaptionssituation für Frauen zu verbessern (Berthold und Leichsenring 2012, S. 100 ff.), denn auffällig ist auch, dass obwohl die Gesamtheit der Studierenden in Deutschland ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis aufweist, Frauen in den MINT Studiengängen mit 36% stark unterrepräsentiert sind (Berthold und Leichsenring 2012, S. 214). Dafür mitverantwortliche Stereotype („Mädchen können kein Mathe“) gilt es abzubauen und junge Menschen zu Ausbildungs- und Karrierewegen zu ermutigen, die ihrer Geschlechtsidentität anscheinend widersprechen (Wentzel 2008).

Klar herauszustellen ist also, dass Geschlecht immer noch eine wichtige und elementare soziale Kategorie darstellt, die Möglichkeiten und Nichtmöglichkeiten bestimmt. Stereotypische Vorstellungen über Geschlecht beeinflussen die Berufswahl junger Menschen und Frauen begegnen sowohl bei ihrer wissenschaftlichen Karriere als auch in der Wirtschaft „gläserne Decken“. Dabei handelt es sich um Barrieren, die nicht auf den ersten Blick erkennbar sind, die aber für die Unterrepräsentanz von Frauen in höheren Karrierestufen verantwortlich sind (Beaufays 2012, S. 91). Bei den oft bemühten „Diversity Dimensionen“ von Gardenswartz und Rowe (Gardenswartz und Rowe 1995) wird Geschlecht u.a. mit Alter, Hautfarbe und sexueller Orientierung, als innere Dimension geführt. Die Merkmale der inneren Dimension sind meist sofort an Menschen wahrnehmbar und strukturieren deshalb unsere soziale Wirklichkeit. Aus diesem Grund gilt es die Dimension „Geschlecht“ ständig und überall zu beachten, um eine echte Chancengleichheit gewährleisten zu können (Degele et al. 2011).

Betreuungspflichten

Studentinnen sind öfter als ihre männlichen Kommilitonen in familiäre Verpflichtungen eingebunden. Dies gilt sowohl in Bezug auf die Verantwortung für ein Kind, sei es das eigene oder das des Partners bzw. der Partnerin, als auch in Bezug auf die Pflege von Angehörigen.

	Prozentzahl aller Befragten	Anteil von Frauen
Studierende mit Kind	5%	68,7%
Studierende mit Pflegeverantwortung	3,1%	64,1%

Tabelle 3: Anteil von Studentinnen an den Studierenden mit familiären Verpflichtungen

Anmerkung: Der Frauenteil in der Gesamtbefragung liegt bei 58%
Quelle: Berthold und Leichsenring (2012, S. 105 ff.).

Die starke Einbindung von Frauen in die familiäre Pflege hat möglicherweise auch Auswirkungen auf die Gesundheit der Studentinnen. Studierende mit Pflegeverantwortungen geben nämlich häufiger als Studierende ohne familiäre Verpflichtungen an unter gesundheitlichen Einschränkungen zu leiden. Die Autoren der CHE Studie vermuten einen Zusammenhang zwischen den angegebenen Erkrankungen und dem psychischen Druck sowie der körperlichen Belastung durch die Pflegeverantwortung (Berthold und Leichsenring 2012, S. 108).

	Studierende ohne Einschränkungen	Studierende mit chronischer körperlicher Einschränkung	Studierende mit psychischer Erkrankung
Studierende mit Kind	2,7%	10,4%	7,1%
Studierende mit Pflegeverantwortung	4,3%	7,6%	4,9%

Tabelle 4: Anteil an Studierenden mit familiären Verpflichtungen und gesundheitlichen Einschränkungen

Quelle: Berthold und Leichsenring (2012, S. 173)

Frauenanteil in Studienfächern an der Hochschule Ludwigshafen am Rhein

An der Hochschule Ludwigshafen liegt der Anteil weiblicher Studierender im Sommersemester 2016 bei 54% und hat sich gegenüber den Vorjahren positiv entwickelt. Somit sind in der Gesamtbetrachtung an der Hochschule Ludwigshafen die weiblichen Studierenden leicht überrepräsentiert. Allerdings zeigt sich weiterhin eine deutliche geschlechtsspezifische Fächerpräferenz. Eine erhebliche Unterrepräsentanz, d.h. der Frauenanteil ist kleiner als 30%, zeigt sich in den Bachelorstudiengängen Wirtschaftsinformatik (23%) und Logistik (30%). In den Studiengängen Weinbau und Oenologie liegt der Anteil der Frauen bei 33%. Die Studiengänge Pflegepädagogik (85%), Internationales Personalmanagement und Organisation (83%), Pflege, Soziale Arbeit (79%) sowie Gesundheitsökonomie (74%) weisen eine erhebliche Überrepräsentanz von Frauen auf, d.h. der Frauenanteil liegt über 70%. Der Anteil von Studentinnen in konsekutiven Masterstudiengängen beträgt im Sommersemester 2016 52%. Im Übergang zum Masterstudium steigt in den Studiengängen Controlling (+8%), Marketing (+7%) und Finance (+5%) der Frauenanteil. In den Studiengängen Wirtschaftsinformatik (-9%), Soziale Arbeit (-7%), Health Care Management (-5%) und Logistik (-4%) sinkt der Anteil der Studentinnen. In den Masterstudiengängen Wirtschaftsinformatik (14%) und Logistik (26%) sind die Studentinnen unterrepräsentiert. Dagegen sind sie in den Studiengängen International Human Resource Management (81%), International Marketing Management (75%) und Soziale Arbeit (72%) überrepräsentiert.

Angebote des Gleichstellungsbüros

Die Gleichstellungsbeauftragte hat die oben genannten Ergebnisse zum Anlass genommen, im Jahr 2014, aufbauend auf dem AGFRA-Konzept „Genderheterogenität in Studiengängen“, die Genderhomoogenität von ausgewählten Studiengängen zu analysieren und daraus spezifische Handlungsempfehlungen abzuleiten (Raum 2014). Die Gleichstellung der Hochschule Ludwigshafen verfolgt damit gezielte Maßnahmen, um die Genderheterogenität in den Studiengängen, in denen ein Geschlecht erheblich unter- oder überrepräsentiert ist, zu fördern. Darüber hinaus stellt das Gleichstellungsbüro verschiedene Angebote für Studierende zur Verfügung: Dazu zählen nicht nur Angebote, die gezielt der Frauenförderung dienen, wie die Studien- und Karriereberatung für Frauen, sondern auch nicht genderspezifische Angebote, welche die Vielfalt und Chancengleichheit an der Hochschule fördern sollen. Zu letzterem zählen zum Beispiel Beratungsangebote, die die Chancengleichheit zwischen Studierenden mit und ohne familiäre Aufgaben herstellen sollen.

Weitere Informationen zur Gleichstellungspolitik der Hochschule Ludwigshafen finden sich hier:

<https://www.hs-lu.de/service/chancengleichheit-und-vielfalt/gleichstellung/gleichstellungspolitik.html>

Gender-Toolbox der Heinrich-Böll-Stiftung für Methodik und Didaktik verfügbar unter:

<http://www.gwi-boell.de/de/2010/03/31/gender-toolbox-methodik-und-didaktik>

4 Lernräume: Formate, Lehrmethoden und Prüfungen

Dieses Kapitel stellt gängige Veranstaltungsformate, Lehrmethoden und Prüfungsarten vor und analysiert, wie diese die Aspekte lernrelevanter Diversität berücksichtigen. Diese Analysen wurden aus den Perspektiven von Hochschuldidaktikern, Lehrenden und Diversity Managern vorgenommen und haben keinen Anspruch von Vollständigkeit. Wenn Sie als Lehrende/r mit der Toolbox arbeiten können sie Ihnen Anregungen bieten, Ihre eigenen Lehrveranstaltungen zu bearbeiten.

4.1 Formate von Veranstaltungen

Als Formate von Lehrveranstaltungen fassen wir Veranstaltungstypen, die den Charakter einer Lehrveranstaltung über das ganze Semester bestimmen (z.B. Vorlesung, Seminar).

4.1.1 Vorlesung

Imke Buß; Jutta Rump; Janina Kaiser; Melanie Schiedhelm; Petra Schorat-Waly

a) Beschreibung der Methode

Die Vorlesung ist ein Lehrformat, das an Hochschulen i.d.R. in Lehrveranstaltungen mit vielen Studierenden eingesetzt wird. Meistens ist sie dozierenden- und instruktionszentriert.

Wozu ist es gut?

Das Ziel des Lehrformats Vorlesung ist überwiegend die Darbietung von Wissen (strukturiertes Wissen und Gesamtzusammenhänge). Sie ist besonders gut geeignet, wenn keine Lehrbücher oder andere Lehrmaterialien oder eine Überfülle von Lehrmaterial vorhanden ist, dieses Material schwer zugänglich ist oder nicht in einer Form zur Verfügung steht, die für die betreffenden Studierenden verständlich ist. Dubs (o.J.) nennt die folgenden Qualitätsansätze einer Vorlesung: 1) Beschränkung der Inhaltsauswahl auf das Wesentliche (es darf keine Vollständigkeit angestrebt werden), 2) ein roter Faden und damit eine gut erkennbare Struktur und 3) Anknüpfung an Vorkenntnisse der Studierenden. Ziel kann es sein, durch überblicksartiges Wissen mit punktuellen Vertiefungen weiteres eigenständiges Erarbeiten und Einordnen von Inhalten zu fördern. In großen Gruppen (ab etwa 50 Personen) sind Vorlesungen überwiegend dozierendenzentriert und beziehen Studierende dabei wenig ein. Möglichkeiten zur Aktivierung der Studierenden während der Vorlesung sind Einzel- oder Kleingruppenarbeiten zur Vertiefung einer Problemstellung oder zur Diskussion einer Thematik. Feedback kann im Rahmen digitaler Elemente auch durch Abstimmungstools (z.B. PINGO) eingeholt werden. Kurze Leseaufgaben fördern die Aufmerksamkeit und führen zu einer aktiven Aneignung von Lerninhalten. Dies kann das Behalten von Lerninhalten fördern. Vorlesungen sind jedoch auch bei einer Aktivierung von Studierenden nicht handlungsorientiert. Das heißt, die Anwendung und eigenständige Reflexion des Lerngegenstandes (Handlungsorientierung) wird durch Vorlesungen kaum gefördert.

Vorgehensweise

Bei der Planung des gesamten Semesters sind zunächst die Lernziele zu konkretisieren und mit dem Vorwissen der Studierenden abzugleichen. Das Vorwissen kann z.B. durch die Erstellung einer Mindmap im Plenum, das Durchführen von Quizen oder Tests erfragt werden. In der Regel sind die Vorkenntnisse der Studierenden unterschiedlich – ergänzende Literatur zum Nachholen von Vorwissen kann daher den Einstieg für einige Studierende verbessern. Mit dem inhaltlichen Aufbau der Veranstaltung geht die Frage einher, wie die Lernmaterialien gestaltet werden. Präsentationen unterstützen dabei die Präsenzveranstaltung, sind aber als alleinige Lernmaterialien i.d.R. aufgrund ihrer Se-

ektivität und ihrer Formulierung in Stichwörtern nicht geeignet. Ein Skript oder ausgewählte Texte helfen den Studierenden, die Veranstaltungen nachzubereiten und sich das Wissen durch Wiederholungs- und Anwendungsprozesse anzueignen. Die Anwendung ist bei der Gesamtkonzeption ein wichtiges Element. Beinhalten die Lernziele nicht nur Wissens- und Verstehensaspekte, sondern auch Anwendung und Reflexion, so muss die Lehrveranstaltung Raum für die Durchführung solcher studentischen Aktivitäten bieten. Anwendungen in der Veranstaltung selbst oder ergänzende Übungen oder Tutorien können hierbei unterstützen.

Bei der Planung der Einzelveranstaltungen sind nach Dubs (o.J.) folgende Schritte hilfreich:

1. Schritt: Festlegen der thematischen Inhalte:

- Welche Lerninhalte wähle ich zu welchem Zweck (z.B. theoretische Grundlegung, Vorbereitung einer Anwendung, Anregung zu einer kritischen Reflexion)?
- Welches sind die Bedürfnisse, Interessen, Ängste und Vorkenntnisse der Studierenden?
- Kontrollfrage nach dem Entscheid: „SO WHAT“? (Kann ich sinnvoll begründen, warum ich gerade diese Lerninhalte auswähle?)

2. Schritt: Formulieren der Lernziele

- Was sollen die Studierenden nach der Vorlesung können (gelernt haben)?
- Welche Lernziele strebe ich an (mehr als Wiedergabe von Wissen) Wie lernen die Studierenden z.B. zu reflektieren?
- Welche thematischen Strukturen und Verfahrensstrukturen erleichtern das Lernen?

3. Schritt: Art und Weise der Darstellung

- Welche Art der Darstellung und welchen roten Faden wähle ich für meine Vorlesung? Möglichkeiten sind z.B. den Aufbau nach Einzelthemen eines Gesamtthemas, anhand einer Problemstellung oder anhand von Prozessen.
- Welche Möglichkeiten für die Aktivierung der Studierenden sind in dieser Vorlesung denkbar?

4. Schritt: Vorbereitung der Durchführung

- Was muss ich für die Durchführung vorbereiten (Auswahl der Unterlagen und Hilfsmittel)?

5. Schritt: Lernkontrolle

- Wie kann die Lernkontrolle stattfinden? Wie kann ich den Studierenden vor der Modulprüfung Gelegenheiten geben, ihren Lernstand zu reflektieren?

Gruppengröße

Für große Gruppen ab etwa 40-50 Personen geeignet. In kleinere Gruppen sind eher interaktive Veranstaltungsformate oder die Integration interaktiver Elemente in Vorlesungen ratsam.

Zeitaufwand

Aufbereitung der Präsentation und der studienbegleitenden Lernmaterialien (Skripte, Auswahl von passenden Texten).

Raumausstattung

Hörsaal mit guter Akustik und Beleuchtung.

Material

Vorlesungsskripte oder passende Texte, im Schritt 4 vorgeschlagene Unterlagen und Hilfsmittel

b) Wie fördert & fordert die Vorlesung die folgenden Diversitätsdimensionen?

Fachliche Vorerfahrungen & Vorwissen

Fachliche Vorerfahrungen und Vorwissen sind bei einer Vorlesung in einer großen Gruppe nicht einfach zu berücksichtigen. Mithilfe eines Selbsttests zum individuellen Lernstand können sie im Vorfeld abgefragt werden. Bei der Feststellung eines sehr heterogenen Wissensstandes kann persönliche Beratung der Studierenden zur Feststellung der Diskrepanzen, zusätzliches Material zum Erwerb der notwendigen Vorkenntnisse und entsprechende Literatur angeboten werden. Studierende mit ähnlichem Wissensstand können die entsprechenden Themen gemeinschaftlich erarbeiten. Um Studierende mit fachlicher Erfahrung in die Vorlesung einzubinden, könnten diese ihre Praxisbeispiele z.B. als Fälle in die Veranstaltung einbringen.

Kernkompetenz selbständiges Arbeiten & Lernen

Selbständiges Arbeiten und Lernen wird durch die Anwendung dieser klassisch dozentenorientierten Methode wenig gefördert. Lernprozesse in diesem Format sind insbesondere Wiederholungs- und Anwendungsprozesse anhand von Skripten, wissenschaftlichen Artikeln oder Aufgaben.

Studienmotivation

Wesentlich für einen Lernfortschritt durch den Besuch einer Vorlesung ist, dass die Studierenden die Ziele der Veranstaltung kennen. Dank transparenter Ziele fällt es ihnen leichter, der Struktur der Vorlesung („roter Faden“) zu folgen, und sie können zielorientierter lernen. Wichtig ist, dass Lehrende die Studierenden auch darüber informieren, warum diese Lehrinhalte unterrichtet werden (So what?). Für extrinsisch motivierte Studierende wäre ein Test z.B. am Ende eines Lernabschnitts ein möglicher Lernanreiz. Eher intrinsisch motivierte Studierende profitieren z.B. von Aufgaben zum Selbststudium, Möglichkeiten zur Vertiefung oder Analysen von Fragestellungen innerhalb und außerhalb der Lehrveranstaltung.

Akademische & soziale Integration

Akademische und soziale Integration wird hier gering gefördert. Da Lernen als ein sozialer Prozess verstanden werden kann, ist die Interaktion zwischen Studierenden und mit Lehrenden jedoch für den Lernprozess hilfreich. Phasenweise einsetzbare Arbeit in Kleingruppen oder von Lehrenden angebotene Sprechstunden können die soziale bzw. akademische Integration unterstützen. Dabei ist zu beachten, dass nicht jede Interaktion positiv auf die Integration wirkt. Sinnvolle, differenzierte Themenstellungen helfen dabei, Langeweile zu vermeiden und hohe soziale Kompetenzen sowie die Berücksichtigung der Vielfalt der Studierenden reduzieren Ausgrenzung.

Zeitliche & Örtliche Restriktionen

Zeitliche und örtliche Restriktionen sind bei Vorlesungen aufgrund des festgelegten Zeitpunkts nicht vermeidbar. Hier können die Probleme, die sich aus den individuellen Restriktionen ergeben, durch Verfügbarkeit von Texten oder Skripten, Erklärung der kritischen Punkte (Screencast) oder Nutzung einer E-Learning-Plattform vermindert werden.

Genutzte Quellen: Dubs (o.J.); Pfäffli (2005)

4.1.2 Seminar

Imke Buß; Jutta Rump; Janina Kaiser; Melanie Schiedhelm; Petra Schorat-Waly

a) Beschreibung der Methode

Seminare an Hochschulen dienen der wissenschaftlichen Vertiefung und können zu beliebigen Themen des jeweiligen Fachgebiets angeboten werden. Im Gegensatz zur Vorlesung steht hier die Interaktivität zwischen Lehrenden und Seminarteilnehmenden und die gemeinsame Erarbeitung von Themen im Mittelpunkt. Methodisch werden in Seminaren häufig Übungen, Diskussionen oder Referate durch Studierende eingesetzt. Am Ende eines Seminars steht üblicherweise die Hausarbeit oder das Assignment.

Wozu ist es gut?

Das Ziel des Lehrformats Seminar ist die wissenschaftliche Vertiefung eines Fachgebiets und – in Kombination mit einer Hausarbeit – die Kompetenzentwicklung im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens. Vor allem durch die kleinen Gruppen von bis zu 30 Personen kann intensiv gearbeitet werden. Jede/r Seminarteilnehmer/in kann individuell einbezogen und gefordert werden, da eine Beteiligung der Lernenden Teil des didaktischen Konzeptes ist.

Vorgehensweise

Die Vorgehensweise hängt davon ab, wie das Seminar gestaltet wird. Handelt es sich um ein Literaturseminar, lesen die Studierenden regelmäßig in Vorbereitung Texte und analysieren und diskutieren sie in der Präsenzveranstaltung. Lauten die Lernziele, dass Studierende Moderations- und Lehrerfahrung sammeln sollen, kann ihnen die Gestaltung einer Veranstaltungsstunde übertragen werden. In einer weiteren Ausprägung des Seminars werden die Studierenden stärker einbezogen, indem sie (ihre Hausarbeits-) Themen in Referaten aufarbeiten und so einen größeren Teil der Präsenzveranstaltungen füllen. In diesem Fall ist durch die Lehrenden darauf zu achten, dass der rote Faden über das Semester erkennbar bleibt. Die Lehrenden sollten die Studierenden bei der Vorbereitung der Referate intensiv unterstützen, um eine hohe Qualität der Impulse durch die Studierenden zu erreichen.

Gruppengröße

Kleine Gruppen bis maximal 30 Teilnehmern. So lassen sich bei entsprechender Moderationskompetenz und Aufgabenstellung alle Teilnehmenden effektiv in Diskussionen und Übungen mit einbeziehen.

Zeitaufwand

Vorbereitung des Seminarinhalts, ggf. eine Präsentation, Übungstexte, Fallbeispiele oder Diskussionsleitfaden. Der Zeitaufwand entsteht im Vergleich zur Vorlesung stärker durch die Vorbereitung guter Aufgabenstellungen und die Betreuung der Studierenden.

Raumausstattung

Kleinere Räume mit Beamer. U-förmige Bestuhlung erleichtert die Diskussion. Die Beweglichkeit der Studierenden sollte möglich sein, wenn Kleingruppenarbeit gefordert ist.

Material

Die Studierenden sollten Zugang zu seminarvorbereitenden Unterlagen (z.B. Literaturlisten, Pflichtlektüre) haben.

b) Wie fördert & fordert das Seminar die folgenden Diversitätsdimensionen?

Fachliche Vorerfahrungen & Vorwissen

In den i.d.R. kleineren Gruppen ist es möglich, auf Fragen und Erfahrungen der Studierenden einzugehen und damit ihr Vorwissen und ihre fachlichen Vorerfahrungen zu berücksichtigen. Bei Referats- oder Hausarbeitsbasierten Seminaren können Themen ggf. nach den Vorerfahrungen durch die Studierenden ausgewählt werden. Darüber hinaus haben die Lehrenden die Möglichkeit, mit Hilfe eines kurzen Seminarleitfadens den Lernstand innerhalb der Gruppe abzufragen, um dementsprechend die Kleingruppenbildung anzupassen. Durch Verweise auf Unterstützungsangebote zum wissenschaftlichen Arbeiten (z.B. Workshops „Wissenschaftliches Schreiben“, „Nacht der Hausarbeiten“, etc.) kann man den weniger erfahrenen Studierenden die Möglichkeiten für einen Kompetenzzuwachs aufzeigen.

Kernkompetenz selbständiges Arbeiten & Lernen

Das Seminar fordert und fördert eine mittlere Selbstlernkompetenz, da i.d.R. die eigenständige Erarbeitung von vorgegebenen Texten nötig ist. Die Anforderungen an die Selbststeuerung des Lernprozesses erhöhen sich, wenn in einem Seminar eine Hausarbeit eigenständig verfasst werden muss (siehe Prüfung: Hausarbeit). Eine Sprechstunde, in der ein Feedback zur Hausarbeit oder zum Referat persönlich gegeben wird, kann gleichzeitig dazu genutzt werden, das aktive selbstgesteuerte Lernen zu thematisieren und dessen Einfluss auf den Lernerfolg zu verdeutlichen.

Studienmotivation

In Bezug auf die Lernmotivation werden im Seminar beide Anreizsysteme angesprochen. Extrinsisch Motivierte bekommen ihre Anerkennung durch Bewertung der Präsentationen/ Referate und der Seminararbeit. Die Möglichkeit, sich Themen für Referate oder Seminararbeiten je nach Interesse und/oder Vorwissen aussuchen zu dürfen, spricht die intrinsische Motivation an. So können Studierende sich entsprechend ihrer Kompetenzen einbringen und ihre eigene Kompetenz erleben.

Akademische & soziale Integration

Unter der Voraussetzung, dass direkter Austausch mit Lehrenden und Feedback zu Referaten/ Hausarbeit gewährleistet sind, fördert das Seminar die akademische Integration. Die Interaktion unter den Studierenden, im Rahmen des Seminars durch die Arbeit in kleinen Lerngruppen, unterstützt die soziale Integration.

Zeitliche & örtliche Restriktionen

Die Teilnahme am Seminar bedeutet in der Regel, dass Studierende im Seminarraum der Hochschule an einem bestimmten Wochentag und zur festgelegten Uhrzeit anwesend sind. Nichtsdestotrotz ist es oft möglich, stattdessen Blockseminare anzubieten, um allen, die zeitlichen/ örtlichen Restriktionen unterliegen, entgegen zu kommen. Weitere, für diese Studierenden sehr vorteilhafte, Arbeits- und Kommunikationsformen sind digitaler Austausch und virtuelle Zusammenarbeit.

Genutzte Quellen: Baumann (2007); Marks (2001)

4.1.3 Lernteam-Coaching

Imke Buß; Jutta Rump; Janina Kaiser; Melanie Schiedhelm; Petra Schorat-Waly

a) Beschreibung der Methode

Lernteam-Coaching ist ein Lehr-/Lernformat, das mit begleitetem und autonomem Selbststudium kombiniert werden kann. Der Schwerpunkt liegt nicht bei der Vermittlung von Wissen durch die Lehrperson, sondern bei der Begleitung in der Aneignung der Lerninhalte durch das Bereitstellen von gut aufbereiteten Materialien sowie dem Feedback zum Lernprozess. Das Format kann Präsenzveranstaltungen wie Vorlesungen komplett oder teilweise ersetzen.

Wozu ist es gut?

Das Lernteam-Coaching unterstützt das selbständige Lernen. Erfahrungen zeigen, dass durch Coaching begleitetes Selbstlernen zu den besten Studienergebnissen führen kann. Der Erfolg hängt in hohem Maße von der Vorbereitung und Einstellung der Dozierenden und der Studierenden für die neue Aufgabe als Coach bzw. als Selbstlerner/in ab. Zudem sind die Gruppengröße und die Häufigkeit der Coaching-Treffen für den Erfolg entscheidend.

Vorgehensweise

Das Lernteam-Coaching besteht aus drei wiederkehrenden Phasen, die sich alle 2-3 Wochen wiederholen:

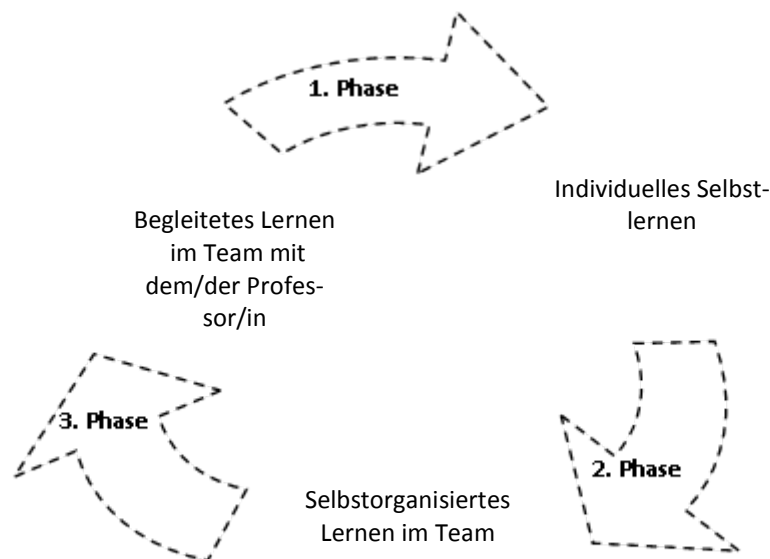


Abbildung 4: Begleitetes Selbststudium durch Lernteam-Coaching

Quelle: Eigene Darstellung.

1. Phase: individuelles Selbstlernen (Einzelarbeit)

Die Studierenden bearbeiten die Inhalte eigenständig, lösen Übungen, klären Verstandenes und Nichtverstandenes und formulieren Fragestellungen. Die Rolle der Lehrenden ist es hier, Lesehinweise, Verständnisfragen sowie integrierte Übungen zur Verfügung zu stellen.

2. Phase: selbstorganisiertes Lernen im Team

Die Arbeit im Lernteam dient den Studierenden dazu, gemeinsam mit Kommilitonen/innen den Text und die Aufgaben zu diskutieren. In dieser Phase sollen die Studierenden Fragen einbringen, den Inhalt (kritisch) diskutieren, sich gegenseitig unterstützen und abfragen.

3. Phase: begleitetes Lernen im Team mit dem Professor / der Professorin

In dieser Phase wird ein gemeinsames Treffen zwischen Lernteam und Professor/in durchgeführt. Hierbei soll das Gelernte vertieft und verfestigt werden und es besteht die Möglichkeit, offene Fragen zu diskutieren und Verständnislücken zu schließen. Unter Coaching ist in diesem Kontext die Unterstützung des/der Professors/in für den Lernprozess und die Wissens- und Kompetenzentwicklung zu fassen. Die Dozierenden moderieren die Sitzung, klären Fragen, bringen Ergänzungen ein und besprechen individuelle Lernfragen.

Durch die verschiedenen Durchgänge der drei Phasen sollten die Studierenden von Phase zu Phase sowohl die Inhalte reflektieren, als auch Verbesserungen in der Lernstrategie, der Vorbereitung auf die Treffen und die Zusammenarbeit in der Gruppe analysieren und besprechen.

Checkliste für die Gruppenarbeit

- Termin und Ort im Voraus verbindlich festlegen,
- Kontaktdaten austauschen,
- Strukturierung klären: Fragen zu Beginn sammeln und vultern, z.B. mögliche Klausuraufgaben überlegen und diskutieren,
- alle Gruppenmitglieder einbeziehen,
- bei Problemen sich gegenseitig unterstützen,
- Konflikte frühzeitig ansprechen,
- Aufgaben verteilen: Wer achtet auf die Zeit? Wer achtet auf Stringenz? Wer achtet auf die Beantwortung aller Fragen/ Überblick? Wer formuliert eine Zusammenfassung?
- Feedback geben und nehmen.

Gruppengröße und Zeitaufwand

Bei einer Gruppe von 40 Studierenden und einer Lehrzeit von 2 SWS (Gesamtpräsenzzeit 18 Stunden) kann der/die Dozent/in im Dreiwochenrhythmus 10 Teams zu ca. 4 Personen während 30 Minuten coachen. Zwischenzeitliche Präsenzveranstaltungen können sinnvoll sein, um komplexe Sachverhalte in der gesamten Gruppe zu besprechen.

Semesterwoche													
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Präsenz	1.	2.	3.	1.	2.	3.	Präsenz	1.	2.	3.	1.	2.	3.
	Pha- se	Pha- se	Pha- se	Pha- se	Pha- se	Pha- se		Pha- se	Pha- se	Pha- se	Pha- se	Pha- se	Pha- se

Abbildung 5: Einteilung der Semesterwochenstunden in die verschiedenen Lernphasen

Raumausstattung

Keine besonderen Anforderungen. Idealerweise sollten den Gruppen Gruppenarbeitsplätze zur Verfügung stehen oder ein Seminarraum gebucht werden, um für die Gruppentreffen einen Raum anzubieten.

Material

Der/ Die Dozierende stellt den Studierenden verständliche Lerntexte, Lesehinweise sowie integrierte Übungen zur Verfügung.

b) Wie fördert/ fordert das Lernteam-Coaching die folgenden Diversitätsdimensionen?

Fachliche Vorerfahrungen & Vorwissen

Vorerfahrungen und Vorwissen können im Vorfeld abgefragt werden. Deren Berücksichtigung kann in einer angepassten Gruppenbildung für die zweite Phase resultieren. Durch den Wissenserwerb in Einzelarbeit und im Team ist ein individuelles Lerntempo möglich, welches unterschiedlichem Vorwissen entgegen kommt. Insbesondere bei fachübergreifenden Fragestellungen ist unterschiedliches fachliches Vorwissen vorteilhaft und hilft der Diskussion im Team. Problematisch können sehr große Unterschiede im Niveau der fachlichen und sozialen Kompetenzen innerhalb eines Teams sein. Der Erfolg hängt dann wesentlich von der Coachingleistung der Lehrenden ab.

Kernkompetenz selbständiges Arbeiten & Lernen

Das selbständige Arbeiten wird am stärksten in der Selbstlernphase und zum Teil auch in der Team-Lernphase gefordert und gefördert, da hier die selbständige Organisation des eigenen Wissenserwerbs im Vordergrund steht. Lernziele und geforderte Aktivitäten müssen transparent sein, damit die Studierenden ihren Lernprozess planen können. In der dritten Phase können Lehrende das Verständnis der Studierenden und den Kompetenzgewinn durch entsprechende Fragen beobachten.

Studienmotivation

Gerade die Selbstlernphase fordert Eigenmotivation und selbständiges Arbeiten. Das Format fördert und fordert die Fähigkeit der Studierenden, sich selbst und später auch das Team für eine Aufgabe zu motivieren. Feedback sollte in der dritten Phase erfolgen. Um die intrinsische Motivation anzusprechen ist es hilfreich zu ermöglichen, die Lerninhalte nach eigenem Interesse und Tempo zu gestalten und zusätzlich zu vertiefen und zu fokussieren.

Akademische & soziale Integration

Die Integration von Studierenden wird durch das Lernteam-Coaching stark gefördert. Die soziale Integration wird durch das Arbeiten im Team gefördert (peer-to-peer). In der Coachingphase werden der Austausch und das Feedback mit der bzw. dem Lehrenden gefördert. Ggf. ist es sinnvoll den Gruppenbildungsprozess als Lehrende/Lehrender zu unterstützen, um soziale Ausschließungsprozesse zu reduzieren.

Zeitliche & örtliche Restriktionen

Die zeitlichen und örtlichen Restriktionen sind geringer als in wöchentlichen Präsenzveranstaltungen. In der Selbstlernphase können die Studierenden sich eigenständig organisieren, in der Gruppenphase können passende Termine mit den Gruppenmitgliedern ausgemacht werden. Herausfordernd kann dabei sein, die unterschiedlichen zeitlichen Anforderungen der Studierenden zu koordinieren. Insgesamt ist ein regelmäßiges Selbststudium notwendig. Durch Onlinekommunikation (Telefonkonferenz, Chat, virtuelles Klassenzimmer, Dokumentendiskussion) können die Gruppenphasen alternativ ortsunabhängig organisiert werden.

Genutzte Quellen: Fleischmann und Geupel (2003); Grundert (2014); (Pfäffli (2005)

4.1.4 Problemorientiertes Lernen (POL)

Imke Buß; Jutta Rump; Janina Kaiser; Melanie Schiedhelm; Petra Schorat-Waly

a) Beschreibung der Methode

Ausgangspunkt des Lernprozesses ist eine komplexe, realitätsnahe und subjektiv bedeutsame Problemstellung aus dem Feld des Studienganges. Diese wird von den Studierenden in der Regel in Gruppen bearbeitet. Hierbei sollen möglichst unterschiedliche Sichtweisen (auch disziplinäre) beteiligt werden (multiperspektivische Betrachtung). Der Lernprozess erfolgt i.d.R. in sieben bis acht unten aufgeführten Schritten, in denen die Studierenden kooperativ und selbstständig in Gruppen lernen. Der Prozess wird durch den bzw. die Lehrende/n oder eine/n Tutor/in gelenkt.

Das POL-Format kann als Ersatz für wie auch als Einschub in Seminaren oder Vorlesungen genutzt werden. Jedoch ist zu beachten, dass die Studierenden diese Art des Lernens nicht unbedingt gewohnt sind und das POL daher trainiert werden muss. Ein häufiger Einsatz in unterschiedlichen Modulen ist daher sinnvoll.

Wozu ist es gut?

POL fördert den Erwerb von Wissen und den Aufbau von Kompetenzen, insbesondere auch der sozialen Kompetenzen. Zudem fördert sie die Lern- und Problemlösefähigkeit und kann motivierend wirken. Insgesamt steuern die Studierenden ihren Lernprozess stark selbst. POL kann entweder als große Problemstellung über das gesamte Semester oder als Methode in kürzeren Abständen durchgeführt werden.

Vorgehensweise

1. Definition der Problemstellung

Studierende suchen selbst eine Problemstellung im Rahmen des Modulkontextes und klären die Eignung dieser Problemstellung mit dem Lehrenden ab.

Alternative: Vorgabe der Problemstellung durch die Lehrenden

2. Sammlung der Problemaspekte, Definition des Problems

Die Gruppe trägt die Teilaspekte des Problems zusammen. Dabei werden unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt. Die Aspekte werden schriftlich festgehalten. Die Problematik wird näher bestimmt – hier muss eine Übereinstimmung aller Beteiligten erzielt werden.

3. Sammlung von Hypothesen und Ideen

Zu dem in Schritt 2 definierten Problem werden Hypothesen und Ideen gesammelt (Flipchart, Tafel, Karteikarten – Brainstorming).

ABER: noch keine kritische Bewertung der Hypothesen vornehmen!

4. Systematische Ordnung der Hypothesen und Ideen

Die Gruppe ordnet nach selbst gewählten Prinzipien (müssen vorher definiert und diskutiert werden) die vorgetragenen Inhalte und Ideen. Relevante Aspekte werden ausgewählt.

5. Formulierung der Lernziele

Die Studierenden halten fest, welche Sachverhalte in der Gruppe bereits bekannt sind und welche noch erarbeitet werden müssen. Zur systematischen Weiterentwicklung des Wissens und der Kompetenzen in der Gruppe werden Lernziele definiert.

6. Erarbeitung der Lerninhalte und Ziele (Einzelnen oder in Untergruppen)

Um die Lernziele zu erarbeiten, werden in Gruppen oder einzeln die vorhandenen Ressourcen (Bibliothek, Internet, Experten) genutzt. Es sollten alle Aspekte abgedeckt sein, die zur Problemlösung notwendig sind.

7. Synthese und Diskussion der erarbeiteten Inhalte

Das Gelernte wird von den Gruppen oder Einzelpersonen präsentiert und das Problem unter Berücksichtigung dieser Erkenntnisse neu diskutiert. Die wichtigsten Punkte zur Problemlösung werden schriftlich von den Studierenden festgehalten und kritisch reflektiert. Probleme können oft auf unterschiedlichen Wegen gelöst werden. Daher können auch unterschiedliche Lösungen eines Problems aus der Synthese der Erkenntnisse entstehen.

8. Evaluierung des Lösungsweges

Durch Metakognition wird die Erarbeitung des Problems reflektiert und daraus Erkenntnisse (für die nächste „Runde“) abgeleitet.

Gruppengröße

Arbeit in Gruppen zu 4-5 Studierende.

Zeitaufwand

Begleitung der Studierenden, ggf. Vorbereitung der Problemstellung

- a) **innerhalb der Lehrveranstaltung:** Pro Durchgang zwei Treffen à 2 Stunden (dazwischen Pause von 1-2 Wochen, ggf. Ersatz von Präsenzveranstaltung(en) durch Selbstlernphase).
- b) **größere Problemstellungen:** Dauer von mehreren Wochen mit Wechsel von Auftakttreffen, Reflexionstreffen und Abschlussveranstaltung. Hier ist studienbegleitende Betreuung durch Tutoren oder Lehrende besonders wichtig.

Raumausstattung

Keine besonderen Anforderungen; da mehrere Gruppen parallel arbeiten, sollten diese ausreichend räumlich getrennt arbeiten können.

Material

Flipchart oder Tafel für die Sammlung und das Festhalten der Ideen.

b) Wie fördert & fordert das POL die folgenden Diversitätsdimensionen?

Fachliche Vorerfahrungen & Vorwissen

POL kann fachliche Vorerfahrungen durch entsprechende Aufgabenverteilung an die Gruppen und innerhalb der Gruppen nutzbar machen. Vorwissen kann individuell in Einzel- und Gruppenarbeit erarbeitet werden. Das Lerntempo und der Lerninhalt sind dabei individuell. Fachliche Vorerfahrungen und Vorwissen sind durch eine angepasste Gruppenbildung leicht zu berücksichtigen. Insbesondere bei interdisziplinär zu lösenden Problemen ist unterschiedliches Vorwissen (in Breite und Tiefe) vorteilhaft. Durch die Aufteilung einiger der Projektaufgaben unter den Studierenden können diese ihre jeweiligen Stärken nutzen und gleichzeitig fehlendes Wissen individuell aufarbeiten.

Kernkompetenz selbständiges Arbeiten & Lernen

Selbständiges Arbeiten und Lernen wird durch die Anwendung dieser Methode stark gefördert und gefordert, da hier die selbständige Organisation des eigenen Wissenserwerbs im Vordergrund steht. Ein regelmäßiges Feedback, Zwischenstandsgespräche sowie eine gezielte Gruppenbildung unterstützen diejenigen, deren Selbststeuerungskompetenz (noch) nicht ausgeprägt ist.

Studienmotivation

Problemorientiertes Lernen ist eine demokratische und handlungsorientierte Lernmethode, bei der Eigenverantwortung, Problemlösekompetenz und Kreativität erforderlich sind. Dadurch setzt diese Methode eine Grundmotivation voraus, sich auf – für Studierende und Lehrende oftmals neue – Lehr-/ Lernwege einzulassen. Diese curriculare Offenheit, die den bestmöglichen Raum für Lernenbestimmung und –orientierung bietet, kann helfen, den von Studierenden häufig empfundenen Bruch zwischen Theorie und Praxis zu überwinden und dadurch die Motivation im hohen Maße zu fördern.

Akademische & soziale Integration

Akademische und soziale Integration wird durch die Anwendung dieser Methode stark gefördert. Die akademische Integration erfolgt u.a. durch die Begleitung und das methodisch-inhaltliche Feedback des Lehrenden. Die soziale Integration erfolgt durch die intensiven Gruppenphasen. Der Gruppenbildungsprozess muss gegebenenfalls von Lehrenden unterstützt werden, um Ausschließungsprozesse zu vermeiden.

Zeitliche & örtliche Restriktionen

Beim problemorientierten Lernen müssen sich die Teams regelmäßig treffen. Insgesamt sind deutlich mehr Termine zu koordinieren als beim Besuch einer Vorlesung. Diese können aber mit der Kleingruppe abgestimmt werden und werden nicht starr von der Hochschule vorgegeben. Auch eine virtuelle Gestaltung der Arbeitsgruppen ist möglich, um den Arbeitsprozess nicht ortsabhängig zu machen. In der Selbstlernphase sind keine örtlichen Restriktionen vorhanden.

Genutzte Quellen: Baumert (1993); Hochschuldidaktik für MINT-Fächer (o.J.); Marks und Thömen-Suhr (2012); Pfäffli (2005); Weber (2004)

4.2 Lehrmethoden

Lehrmethoden werden in unterschiedlichen Lehrveranstaltungsformaten eingesetzt und können daher sowohl einmalig, als auch systematisch während einer Lehrveranstaltung eingesetzt werden.

4.2.1 Blended-Learning

Integriertes Modell mit Wechsel zwischen Präsenz- und Onlinephasen

Imke Buß; Jutta Rump; Janina Kaiser; Melanie Schiedhelm; Petra Schorat-Waly

a) Beschreibung der Methode

Im integrierten Modell sind Präsenzveranstaltungen und virtuelle Anteile außerhalb der Präsenz gleichwertig. Es handelt sich damit um Blended-Learning-Szenarien, bei denen sich

- Präsenz- und Onlinephasen abwechseln,
- synchron und asynchron gelernt wird,
- die Studierenden sowohl selbstgesteuert, individuell oder kollektiv, als auch rezeptiv vorgehen.

Wichtig ist dabei, die Lerngegenstände der Präsenz- und Onlinephasen entsprechend der Lernziele auszuwählen und die beiden Lernorte (online und präsent) systematisch zu verbinden. Stehen die Onlinephasen ohne direkte Verknüpfung neben den Präsenzphasen, kann es zu einer geringen Akzeptanz und Nutzung kommen.

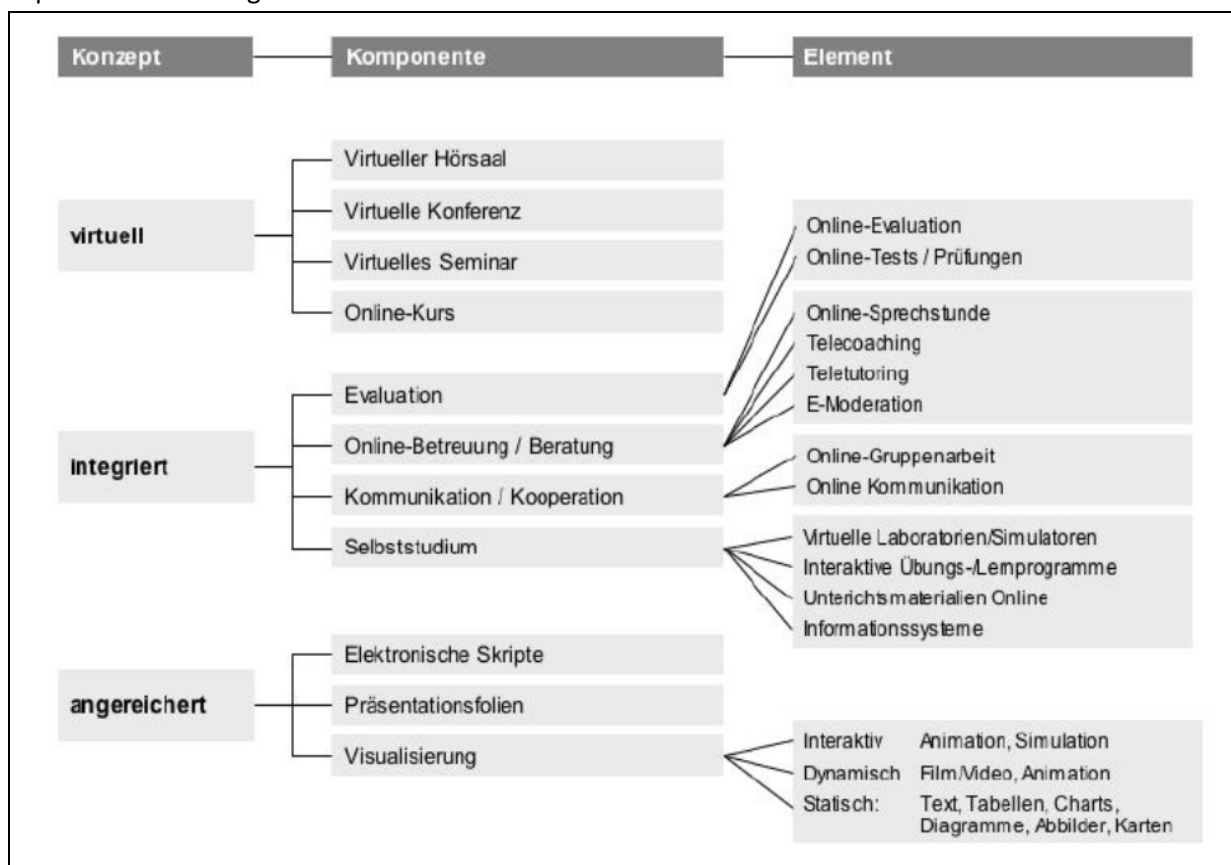


Abbildung 6: Basler Modell nach Dittler und Bachmann (2005)

Quelle: Graphik aus DZ-Impulse SoSe Hochschule Esslingen (2014)

Wozu ist es gut?

Durch die Präsenz- und Onlinephasen können die Stärken beider Lernorte und die anderen virtuellen Vermittlungsmöglichkeiten optimal genutzt werden. Erfolgt die Wissensvermittlung oder -vertiefung online, so können die Studierenden zeit- und ortsunabhängig lernen und ihr Lerntempo selbst bestimmen. Hierdurch kann z.B. mehr Zeit in der Präsenzveranstaltung für kooperatives Lernen oder die diskursive Vertiefung und Analyse von Lerninhalten genutzt werden, was eine Stärke der Präsenzlehre darstellt.

Vorgehensweise

Ein besonderes Augenmerk sollte auf der Auswahl der Lernziele für die Präsenz- oder Onlinephase liegen. Beispielhaft können folgende Lern- bzw. Lehraktivitäten anhand der neun Lernschritte nach Gagné, Briggs und Wagner (Gagné et al. 1992) statt in Präsenzlehre durch virtuelle Tools ersetzt werden.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Aufmerksamkeit gewinnen	Lehrziele informieren	Vorwissen aktivieren	Lehrstoff darstellen	Lernen anleiten	Ausführen /Anwenden lassen	Rückmeldung geben	Leistung kontrollieren und beurteilen	Behalten und Transfer sichern
Video	Infoseite im OLAT-Kurs	Umfrage	Texte & Artikel	Foren	Text-diskussion in Foren	Feedback in Foren	Online-tests	Online Dokumentation
Aktuelle Artikel	Texte	Selbsttest	Podcasts	Analysefrage	Aufgaben stellen	Indiv. Feedback auf Aufgaben	Portfolio	Blog
Abstimmungssysteme	Literatur	Quizwand	Screen-casts			Musterlösungen		Wiki
		Abstimmungssysteme	Literatur (recherche)					Webquest

Abbildung 7: Inwiefern lassen sich diese Lernschritte durch Blended-Learning bzw. E-Learning unterstützen?

Anmerkung: Bitte klicken Sie auf die blau hinterlegten Felder, um sich Beispiele anzusehen. Quelle: Gagné et al. (1992).

Eine besondere Variante des Integrierten Modells stellt der „Inverted Classroom“ dar. Hier wird der überwiegende Teil der Wissensvermittlung in die Onlinephasen verlegt. Die Präsenzphasen werden zur Wissensvertiefung und diskursiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zwischen Lehrenden und Studierenden genutzt.

Gruppengröße

Es gibt bei der Gruppengröße keine Limitationen, allerdings sind bei der Integration von Lehrendenfeedback (z.B. bei Aufgaben) oder bei dem Inverted Classroom kleine bis mittlere Gruppengrößen vorteilhaft.

Zeitaufwand

Die Ersterstellung und Überarbeitung der Materialien ist aufwendig. Liegen die Materialien vor, so ist der Aufwand nicht größer als bei einer Präsenzveranstaltung. Vielmehr erhöht sich die örtliche und zeitliche Flexibilität der Lehrenden, wenn ein Teil der Präsenzlehre durch virtuelle Lehre ersetzt wird.

Raumausstattung

Keine besonderen Anforderungen.

Material

Es wird i.d.R. Internet sowie der Zugang zur Lernplattform (z.B. OLAT) benötigt. Für den Lehrenden ist der Zugang zu Software für die Erstellung von Screencasts / Videos hilfreich.

b) Wie fördert & fordert das Blended Learning die folgenden Diversitätsdimensionen?

Fachliche Vorerfahrungen & Vorwissen

Über Onlineelemente (z.B. Umfrage) können die Vorerfahrungen oder durch einen Selbsttest der Wissensstand erfragt und reflektiert werden. In der Präsenzveranstaltung kann der oder die Lehrende die Erfahrungen in Form von Beispielen und Fällen einbinden oder bei der Wissensvermittlung durch erneutes Erklären berücksichtigen. In Onlinephasen können die Studierenden in ihrem eigenen Tempo lernen, sich dargebotene Materialien mehrmals ansehen oder fehlende Informationen recherchieren. Wenn Lehrende in den Onlinephasen Beratung anbieten oder sich Lerngruppen bilden, können Rückfragen der Studierenden auch zu diesen Zeiten berücksichtigt werden.

Kernkompetenz selbstständiges Arbeiten & Lernen

Die Kernkompetenz des selbständigen Arbeitens wird in der Onlinephase stark gefordert und gefördert, da hier die selbständige Organisation des eigenen Wissenserwerbs im Vordergrund steht. Der Grad der Selbststeuerung kann vom Lehrenden jedoch beeinflusst werden. Beispielsweise können zunächst steuernde Elemente in den Kurs eingebaut werden, wie zum Beispiel Aufgaben, Tests oder Sprechstunden. Dadurch kann insbesondere die Bedarfsbestimmung (Was soll ich lernen?) und die Evaluation der Lernergebnisse unterstützt werden. Eine Bindung der Aufgaben an bestimmte Stichtage oder Zeiträume kann den Grad der zeitlichen Selbststeuerung reduzieren bzw. unterstützen. Die Lernstrategien der Studierenden selbst werden durch die vorgeschlagenen Elemente angesprochen, können für Studierende jedoch eine Herausforderung darstellen. Die Reflexion der studentischen Lernstrategien (z.B. durch entsprechende Lernstrategietests & Beratung) kann die Studierenden in ihrem Lernmanagement unterstützen.

Studienmotivation

Gerade die Onlinephasen erfordern eine hohe Eigenmotivation und selbständiges Arbeiten. Für extrinsisch motivierte Studierende ist es wichtig, Ziele und To-Dos transparent zu machen und regelmäßige Rückmeldungen zum Lernfortschritt zu geben. Feedback kann zum einen virtuell und aber

auch durch die Präsenzphasen ermöglicht werden. Intrinsisch Motivierte hingegen können Lerninhalte nach eigenem Interesse zusätzlich vertiefen und fokussieren. Insgesamt ist zu beachten, dass eine geringe intrinsische Motivation auch bei klassischer Präsenzlehre mit geringem Selbstlernen während des Semesters einhergeht.

Akademische & soziale Integration

Die soziale Integration der Studierenden wird insbesondere durch die Präsenzphasen dieser Methode gefördert, so dass die Zusammenarbeit der Studierenden forciert oder ermöglicht wird. Diese Zusammenarbeit kann – wenn auch schwieriger – auch in Onlinephasen durch das gemeinsame Erarbeiten von Aufgaben oder Peer-Feedback unterstützt werden. Die akademische Integration, also die persönliche und fachliche Interaktion mit den Lehrenden, wird in der Onlinephase durch das Stellen von Aufgaben (und Feedback hierzu), Sprechstunden oder andere Elemente mit Feedbackfunktion gefördert. Wird die Betreuung der Onlinephase durch solche individuellen Feedbacks gestaltet, kann die akademische Integration im Vergleich zur reinen Präsenzlehre sogar gesteigert werden (wenn dort kein individuelles Feedback vorgesehen ist).

Zeitliche & örtliche Restriktionen

Die zeitlichen und örtlichen Restriktionen sind sehr gering ausgeprägt, wenn die Präsenzzeit reduziert wird und zeit- und ortsunabhängig gelernt werden kann.

Genutzte Quellen: Dittler und Bachmann (2005); Erpenbeck et al. (2015); Gagné et al. (1992); Hochschule Esslingen (2014); Kerres (2013); Martsch und Schultz (2015); Pachner (2009); Universität Paderborn (2012)

4.2.2 HAITI-Übungen

Imke Buß; Jutta Rump; Janina Kaiser; Melanie Schiedhelm; Petra Schorat-Waly

a) Beschreibung der Methode

HAITI heißt in etwa „im Hörsaal, dann Arbeit im Team und dann wieder im Hörsaal“.

Durch die Organisation in Kleingruppen werden die Studierenden beim Arbeiten und Lernen unterstützt. Die Studierenden unterstützen sich in den Kleingruppen gegenseitig und können so individuelle Stärken und Herausforderungen ausgleichen. Die Dozierenden konzentrieren sich in der Übung auf das, was die überwiegende Mehrheit nicht lösen konnte. Dadurch haben sie mehr Zeit für Diskussionen und Erläuterungen und können so alle Studierenden optimal fördern. Die Prüfungsleistungen können dadurch verbessert werden.

Wozu ist es gut?

In erster Linie dienen die HAITI-Übungen einer sinnvollen Steuerung des Verhältnisses zwischen Präsenz- und Selbstlernzeit. Mithilfe dieser Methode werden die Studierenden angereizt, die Aufgaben regelmäßig selbständig zu bearbeiten. Dazu dient insbesondere die Rückmeldung über Schwierigkeiten von den Studierendengruppen an die Lehrenden. Wenn keine Rückmeldungen erfolgen, wird die Aufgabe nicht mehr in der Lehrveranstaltung bearbeitet.

Vorgehensweise (im Rahmen einer Präsenzveranstaltung)

In einer ersten Übungsstunde wird das Verfahren erklärt und eine Aufgabe zur Bearbeitung ausgegeben. Die Studierenden bilden Arbeitsgruppen, die einen wöchentlichen Treffpunkt vereinbaren. SprecherInnen der Arbeitsgruppen sind das Bindeglied zu den Dozierenden.

In den folgenden Tagen bearbeiten die Studierenden jeweils für sich zu Hause die angegebene Aufgabe.

Dann treffen sich die Arbeitsgruppen und bearbeiten die Aufgaben. Sie stellen fest, wo die Schwierigkeiten liegen und was sie nicht lösen können. Dies teilen sie den Dozierenden bis zu einem festgelegten Termin vor der nächsten Übung schriftlich mit. Die Dozierenden analysieren die eingegangenen Berichte und gestalten die nächste Übungsstunde entsprechend: Sie gehen besonders auf die genannten Schwierigkeiten ein. Am Schluss der Stunde wird die nächste Aufgabe ausgegeben.

...Weitere Einzelheiten

- In der ersten Übungsstunde formieren sich die Gruppen und wählen je einen Gruppensprecher oder eine Gruppensprecherin aus. Eine Alternative hierzu ist es, die Gruppensprecher/innen als Lehrende/r auszuwählen und sich die Studierenden auf diese Gruppen verteilen zu lassen. Die Gruppensprecher/innen erhalten von den Lehrenden ein so genanntes Gruppenheft,
- Etwa ab der dritten Übung sollten Methodenhinweise für die Zusammenarbeit in den Gruppen verteilt werden,
- Etwa zur Mitte des Semesters wird empfohlen, eine studierendenbezogene Evaluation mittels Fragebogen durchzuführen oder mündlich ein Feedback einzuholen,
- Eventuell sind Hinweise zur Gruppendynamik usw. in einem Treffen der Gruppensprecherinnen und Gruppensprecher sinnvoll.

Die **Gruppenhefte** enthalten:

- Hinweise für die Gruppensprecherinnen und Gruppensprecher,
- Vorstrukturierte Gruppenbriefe, in denen die Gruppe ihren Bericht an die Dozierenden zusammenfasst,
- Einen Fragebogen, mit dem während des Semesters evaluiert wird,
- Einen Fragebogen zur Evaluation am Ende des Semesters.

Gruppengröße

Die Methode eignet sich für große Studierendengruppen. Eine Begrenzung der Gruppengröße ergibt sich nur durch den Zeitaufwand der Dozierenden für das Lesen der Rückmeldebögen.

Zeitaufwand

Neben dem Lesen der Rückmeldebögen und der Evaluation entsteht kein weiterer Zeitaufwand. Es ist im Vergleich mit einem Tutorensystem eher mit Zeiteinsparungen zu rechnen, weil nicht mehr alle Übungsaufgaben durchgenommen werden.

Raumausstattung

Keine besonderen Anforderungen

b) Wie fördert & fordert die HAITI-Übung die folgenden Diversitätsdimensionen?

Fachliche Vorerfahrungen & Vorwissen

Fachliche Vorerfahrungen und Vorwissen können durch die intensive Zusammenarbeit in der Lerngruppe berücksichtigt werden.

Kernkompetenz selbständiges Arbeiten & Lernen

Selbstständiges Arbeiten und Lernen wird durch die Anwendung dieser Methode erhöht. Mithilfe von Aufgaben lernen die Studierenden regelmäßig selbständig zu arbeiten und erhalten gleichzeitig die Möglichkeit für Austausch und Fragen. Der Lernprozess ist gut strukturiert und wird begleitet. Hierdurch wird auch die Entwicklung von Kompetenzen des selbstständigen Arbeitens unterstützt.

Studienmotivation

Studienmotivation wird in ihrer intrinsischen und extrinsischen Ausprägung unterstützt. Intrinsisch Motivierte erarbeiten sich Fach- und Methodenwissen und können Zusatzaufgaben wie Berichtserstattungen übernehmen. Die Aufgaben sollten realistisch lösbar und gleichzeitig aber herausfordernd sein.

Extrinsisch motivierte Studierende bekommen Anerkennung durch Erfolg in der Gruppenarbeit und durch das Übernehmen von Zusatzfunktionen (z.B. GruppensprecherIn).

Akademische & soziale Integration

Die soziale Integration wird durch die Einbindung in die Arbeitsgruppe stark gefördert. Eine akademische Integration durch Lehrendenfeedback ist durch die eher einseitige „Meldung“ der Aspekte, die die Studierenden nicht lösen konnten, weniger stark gegeben. Da die akademische Integration auch die akademische Kompetenzentwicklung beinhaltet, wird dieser Aspekt jedoch durch die Fachdiskussionen in Gruppen und Lehrveranstaltungen gefördert.

Zeitliche & örtliche Restriktionen

Zeitliche und örtliche Restriktionen können durch eine flexible bzw. virtuelle Gestaltung der Arbeitsgruppen reduziert werden. Auch eine Lernplattform, die die Papierform der Arbeitsmaterialien ersetzt, kann eine bessere zeit- und ortonabhängige Ablaufsteuerung ermöglichen.

Genutzte Quellen: Pfäffli (2005); Waldherr und Walter(2009)

4.2.3 Gruppenarbeit in Präsenzveranstaltungen

Buß, Imke; Rump, Jutta; Kaiser, Janina; Schiedhelm, Melanie; Schorat-Waly, Petra

a) Beschreibung der Methode

Gruppenarbeit ist eine Phase im Lernprozess, in der eine (meist) kleine Gruppe von Studierenden mehr oder weniger selbständig einen Arbeitsauftrag erledigt.

Wozu ist es gut?

Das Lernen in Kleingruppen setzt verschiedene kognitive und soziale Prozesse in Gang. So können sowohl kurze Fragestellungen in 2-er Gruppen diskutiert werden, um das Wissen zu festigen, zu wiederholen oder anzuwenden. Umfangreichere Aufgabenstellungen ermöglichen die kooperative und eigenständige Erarbeitung von Lerngegenständen. Der Vorteil durch die Gruppenbildung sollte bei der Aufgabenstellung berücksichtigt werden (z.B. unterschiedliche Erfahrungen und Wissensstände einbringen). Die erfolgreiche Bearbeitung einer Aufgabenstellung kann in der Gruppe verbleiben oder am Ende als beobachtbares und messbares Resultat vorliegen.

Ob der Einsatz von Gruppenarbeiten sinnvoll ist, hängt von den jeweiligen Lernzielen der Veranstaltung ab. Da der Gegenstand der Gruppenarbeiten i.d.R. fachlicher Naturist, müssen diese Fachinhalte sinnvoll in Gruppen zu bearbeiten sein. Gruppenarbeit eignet sich auch zur Förderung von überfachlichen Kompetenzen, wie z.B. Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit sowie zum selbständigem Lernen.

Vorgehensweise im Rahmen einer Präsenzveranstaltung

Die Vorgehensweise gliedert sich in mehrere Phasen:

1. Vorbereitungsphase: Klärung der Aufgabenstellung und Gruppeneinteilung
2. Durchführung: Gesprächsrunde und Bearbeitung in Kleingruppen
3. Präsentation/Auswertung: Vorstellung der Gruppenergebnisse (ausgewählt oder von allen Gruppen)
4. Feedback/Evaluation: Feedback und Diskussion der Ergebnisse im Plenum

Es gibt viele praktische Einsatzmöglichkeiten für Gruppenarbeit, wie z.B. für das Üben, Anwenden und Festigen von Wissen, das Generieren von neuen Lösungsansätzen oder dem Einstieg in einen neuen Themenkomplex, sowie zur Vorbereitung von Postersessions oder Rollenspielen. Durch eine bewusste Gruppeneinteilung (z.B. nach Vorerfahrungen, Stärken der Studierenden) kann die Diversität der Studierenden gut berücksichtigt werden. Können sich Studierende selbst in Gruppen einteilen, führt dies möglicherweise zu homogenen Gruppen und zu Ausgrenzung von wenig integrierten Personen.

Die Rolle der Lehrenden besteht darin, präzise Arbeitsaufträge zu erteilen. Während der Gruppenphase ziehen sich diese zurück – stehen jedoch als Berater/innen zur Verfügung und bleiben ansprechbar. Beim Austausch der Ergebnisse fungieren Lehrende als Moderatoren/Moderatorinnen und geben Feedback.

Gruppengröße

2-6 Studierende pro Gruppe

Zeitaufwand

Der Zeitaufwand hängt von der Aufgabenstellung ab. Ein Beispiel für kürzere Gruppenarbeiten im Rahmen von Seminaren:

Gesprächsarbeit in der Gruppe: ca. 15 bis 20 Minuten.

Vorstellung der Gruppenergebnisse: 10 Minuten

Rundgespräch im Plenum: 10 bis 15 Minuten

Raumausstattung

Mehrere Gruppenarbeiten können im selben Raum stattfinden. Auf den Geräuschpegel sollte geachtet werden.

Material

Man braucht ein Flipchart oder eine Tafel für die Sammlung und das Festhalten der Ideen. Bei größeren Gruppenarbeiten können die Studierenden auch Handouts o.ä. vorbereiten.

b) Wie fördert & fordert Gruppenarbeit die folgenden Diversitätsdimensionen?

Fachliche Vorerfahrungen & Vorwissen

Vorwissen und Vorerfahrungen können leicht berücksichtigt werden, und zwar durch a) Gruppenbildung mit Studierenden unterschiedlichen Vorwissens in einer Gruppe. Dies ist besonders dann sinnvoll, wenn die Studierenden nach der Gruppenarbeit einen ähnlichen Wissensstand haben sollen. Alternativ existieren Aufgaben, die explizit bestimmte Erfahrungen oder Stärken der Studierenden ansprechen (z.B. wenn jede Gruppe ein Thema aus einem anderen Blickwinkel beleuchten soll). Dann kann b) das Austeilen von Themen gemäß dem (beruflichen) Vorwissen sinnvoll sein.

Studienmotivation

Gruppenarbeit fördert sowohl intrinsisch, als auch extrinsisch motivierte Studierende. Unabhängig von dem Fachinteresse ist jedoch wichtig, dass die Studierenden die Sinnhaftigkeit der Gruppenarbeit verstehen (sie darf nicht „für sich“ stehen). Für intrinsisch motivierte Studierende besteht die Möglichkeit, gemeinsam mit anderen Studierenden ihr Fachinteresse kooperativ zu vertiefen. Für extrinsisch Motivierte erfolgt die Anerkennung durch Leistung in der Gruppe und die Ankerkennung der Ergebnisse durch die Lehrenden.

Allerdings weisen Studien darauf hin, dass bei zunehmender Gruppengröße nicht nur die Koordination der Einzelleistungen schwieriger wird, sondern auch das Engagement des Einzelnen abnimmt (Social Loafing – d.h. einzelne Teilnehmer/innen verringern ihr Engagement für Gruppenaufgaben). Dementsprechend gilt es die Gruppengröße angemessen klein zu halten.

Akademische & soziale Integration

Gruppenarbeiten fördern insbesondere die soziale Integration der Studierenden in Form von peer-to-peer Austausch, einer gemeinsamen Gruppenleistung und dem gemeinsamen Lernprozess. Die akademische Integration ist bei kürzeren Gruppenarbeiten eher weniger gegeben (z.B. kurze Murmelgruppe zu Zweit), aber bei regelmäßigen Gruppenarbeiten mit umfangreicheren Aufgabenstellungen wird Austausch mit dem Dozierenden möglich.

Zeitliche und örtliche Restriktionen

Zeitliche und örtliche Restriktionen sind abhängig davon, an welcher Stelle die Gruppenarbeit zum Einsatz kommt. Innerhalb der Vorlesung/des Seminars sind sie ähnlich restriktiv wie bei allen anderen Präsenzveranstaltungen. Dabei ist eine hohe Planbarkeit gegeben (Zeitpunkt im Voraus bekannt). Längerfristige Gruppenarbeiten, bei denen sich die Studierenden selbstbestimmt treffen, können zeitliche Restriktionen ausgleichen und haben gleichzeitig die Herausforderung, alle Studierenden „unter einen Hut“ zu bringen. Hier ist der virtuelle Austausch eine Alternative.

Genutzte Quellen: Landmann und Schmitz (2007); Metz-Göckel (2013); Universität Köln (2010)

4.3 Prüfungen

Als Prüfungen werden nachfolgend Lernkontrollen gefasst, die entweder eine Lehrveranstaltung abschließen oder veranstaltungsbegleitend stattfinden.

4.3.1 Klausur

Imke Buß; Jutta Rump; Janina Kaiser; Melanie Schiedhelm; Petra Schorat-Waly

a) Beschreibung

Bei der Klausur handelt es sich um eine Prüfungsart, die i.d.R. zum Ende des Semesters Fachwissen prüft.

Wozu ist es gut?

Klausuren am Semesterende sind eine Möglichkeit, das Erreichen von vorab definierten Lernzielen zu überprüfen. Dabei können die Klausurfragen von einfachen Wissensfragen oder Definitionen bis hin zu Reflexionen oder Anwendungen reichen. Die Lernziele definieren daher die Art und mögliche Anzahl von Fragen. Die Allgemeine Prüfungsordnung der Hochschule definiert Klausuren wie folgt:

„Die Klausur ist eine schriftliche Prüfung. Durch sie soll der Prüfling nachweisen, dass er oder sie unter Aufsicht in begrenzter Zeit mit gängigen Methoden des jeweiligen Fachgebiets Aufgaben lösen und Probleme bearbeiten kann.“

Abwandlungen der klassischen Klausur sind Open Book Klausuren, bei denen Studierende Lernmaterialien mitbringen dürfen. In diesem Fall steht weniger das Prüfen von Wissen im Mittelpunkt, als die Anwendung und Reflexion. Entsprechend können hierdurch höhere Lernzieltaxonomiestufen in der Klausur geprüft werden.

Vorgehensweise

Dubs (o.J.) unterscheidet zwischen vier Anforderungen an alle Prüfungen:

- Gültigkeit (in Bezug auf Prüfungsinhalt, Konstrukt und Kriterium),
- Zuverlässigkeit (Durchführungs- und Auswertungsobjektivität),
- Chancengleichheit (Aufstellung der Prüfungsinhalte unter Beachtung der gleichen Voraussetzungen) und
- Ökonomie (Aufwand der Konstruktion, Durchführung und Auswertung einer Prüfung).

Da auch bei der besten Prüfung Zielkonflikte zwischen diesen Grundanforderungen (z.B. unsorgfältige Aufgabenstellung vs. sorgfältige Korrektur anhand einer Musterlösung, abnehmbare Zuverlässigkeit bei anspruchsvollen Lernzielen und Aufgaben, anspruchsvolle Prüfungsaufgaben sind wenig ökonomisch, etc.) nicht zu vermeiden sind, wird es deutlich, dass die Kriterien der Gültigkeit und Zuverlässigkeit in der Prüfungsgestaltung zentral sind (ebd.).

Das folgende Ablaufschema stellt die einzelnen Schritte bei der Konstruktion, der Durchführung und der Auswertung von schriftlichen Prüfungen dar (nach Dubs o.J.):

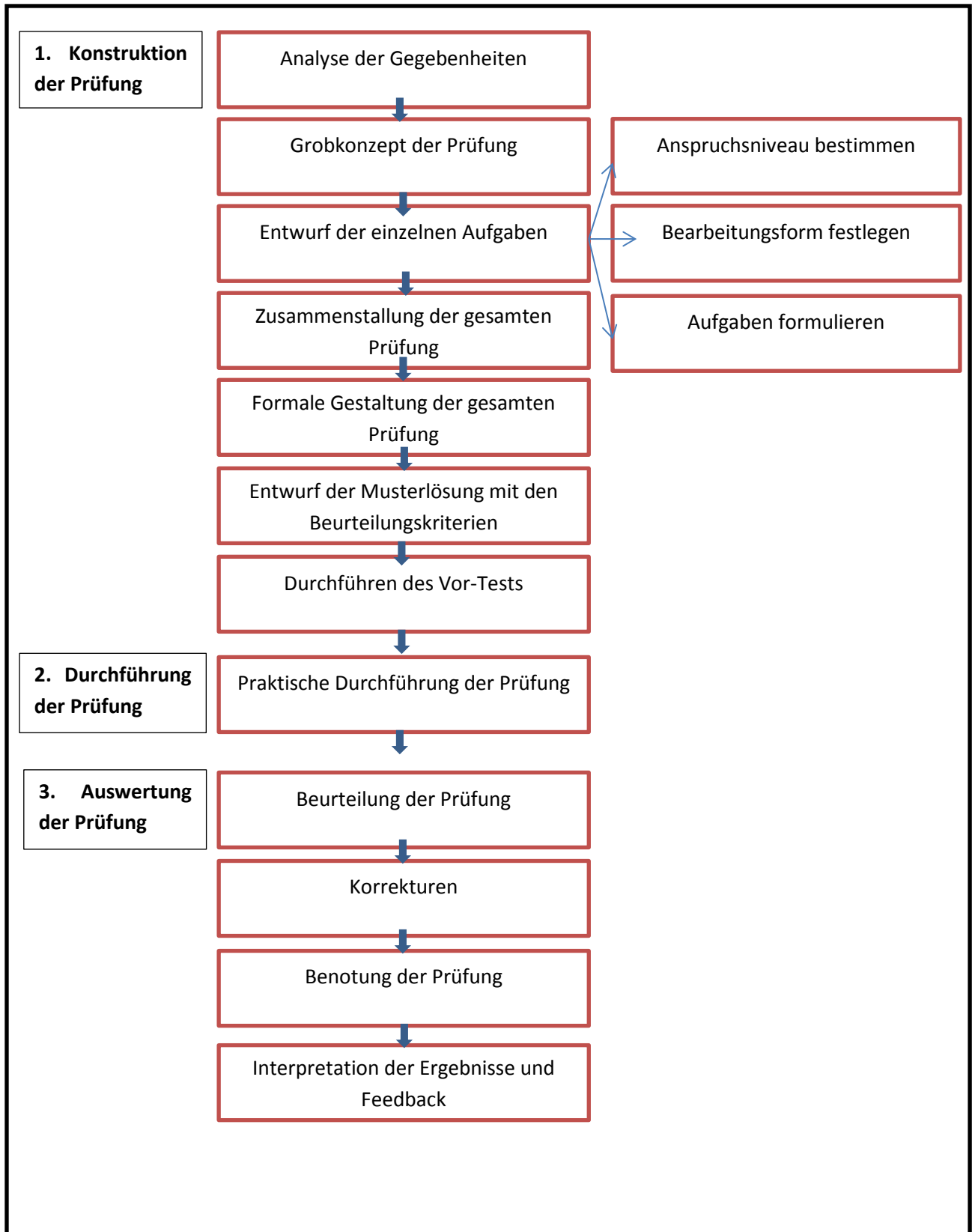


Abbildung 8: Schritte zur Abwicklung schriftlicher Prüfungen
 Quelle: Dubs (o.J.).

Gruppengröße

Beliebig.

Zeitaufwand

Die Dauer beträgt 60 bis 240 Minuten. Der Zeitaufwand der Korrektur hängt von der Art der Prüfungsfragen ab. Reflexionsfragen (zum Prüfen von höheren Taxonomiestufen) dauern in der Korrektur i.d.R. länger, als wahr/falsch-Antworten. Bei Multiple-Choice-Fragen sind die besonderen Anforderungen der Allgemeinen Prüfungsfragen (z.a. 4-Augen-Prinzip bei der Erstellung und besondere Auswertungsanforderungen) zu berücksichtigen.

Raumausstattung

Keine besonderen Anforderungen.

Material

Klausurbögen. Hilfsmittel werden durch den Prüfenden im Vorfeld bekanntgegeben. In so genannten Open-Book Klausuren steht nicht das auswendig gelernte Wissen im Vordergrund, sondern die Aufgaben- oder Problemlösung oder Reflexion. Hier dürfen Studierende Lernmaterialien (z.B. Bücher, selbst erstellte Notizen) mitbringen.

b) Wie fördert & fordert das Prüfungsformat Klausur die folgenden Diversitätsdimensionen?

Fachliche Vorerfahrungen & Vorwissen

In Klausuren ist es schwierig differenziertes Wissen bzw. Vorerfahrungen gezielt zu berücksichtigen, da ein allgemein erwarteter Lernstand überprüft wird.

Allerdings muss das Prüfungsformat Klausur differenziert betrachtet werden, da sich Klausurtypen unterscheiden können (Multiple Choice, Wissensaufgaben, Deskription, Analyseaufgaben etc.). Umso stärker die Studierenden selbst analysieren oder anwenden, umso stärker können sie ihre Vorerfahrungen aktiv formulieren und einbringen.

Kernkompetenz selbstständiges Arbeiten & Lernen

Ob die Klausur selbstständiges Arbeiten erfordert, hängt von der Lehrveranstaltung ab. Prüft die Klausur im Rahmen des Formats Lernteam-Coaching die Lernergebnisse, so ist die Vorbereitung deutlich selbstständiger, als wenn ihr eine stark lehrendenzentrierte Vorlesung zugrunde liegt. Im Gegensatz z.B. zum Projektbericht verlangt die Klausur üblicherweise weniger selbstständiges Lernen.

Studienmotivation

Klausur- bzw. Prüfungslernen ist von einem extrinsischen Reiz der Bewertung unterlegt. Lernziele gilt es als Lehrende transparent zu gestalten. Hilfestellungen sind durch verständlich formulierte Aufgabenstellung, aber auch durch intensive Klausurvorbereitung mit Lernskripten möglich.

Akademische & soziale Integration

Die akademische und soziale Integration wird nur gering gefördert, es sei denn es werden Sprechstunden oder der Austausch über E-Learning Plattformen, Chats oder Lerngruppen etc. vor der Klausur angeboten. Ein Feedback auf die Ergebnisse unterstützt den weiteren Lernprozess.

Zeitliche & örtliche Restriktionen

Die zeitlichen und örtlichen Restriktionen sind bei Klausuren durch die Festlegung auf einen bestimmten Termin und Ort gegeben.

Genutzte Quellen: Dany et al. (2008); Dubs (o.J.); Friedrich und Mandl (1992); Friedrich (1995); Hochschule Ludwigshafen am Rhein (2014a)

4.3.2 Haus- und Seminararbeiten

Imke Buß; Jutta Rump; Janina Kaiser; Melanie Schiedhelm; Petra Schorat-Waly

a) Beschreibung

Haus- und Seminararbeiten sind eigenständige, schriftliche Arbeiten, die im Selbststudium in einer vorgegebenen Frist angefertigt werden. Der Prüfling soll zeigen, dass er oder sie innerhalb begrenzter Zeit ein Problemfeld selbstständig und unter Nutzung der fachlich gängigen Methoden bearbeiten kann. Auch die angemessene schriftliche Darstellung ist ein wesentliches Element von Hausarbeiten. Ein Thema hierfür wird entweder durch den / die Lehrende/n oder nach Vorschlag der Studierenden festgelegt.

Wozu ist es gut?

Diese Form der Prüfung dient insbesondere dazu, durch eigene Literaturrecherche ein Thema zu ergründen und wissenschaftlich fundiert darzustellen. In Haus- und Seminararbeiten sollen Studierende außerdem methodische Kompetenzen erlernen, so z.B. eine fundierte Literaturrecherche, Auswahl und Auswertung, wissenschaftliches Argumentieren und Schreiben sowie Zitation. Die Nutzung quantitativer oder qualitativer Forschungsmethoden kann ggf. im Rahmen einer Hausarbeit gefordert sein.

Vorgehensweise

Die nachfolgend vorstellte Vorgehensweise erfolgt aus Sicht des Betreuenden.

1. Vorabsprachen: Themenabsprache und Themeneingrenzung mit Blick auf den Zeitrahmen, Festhalten der Erwartungen an Qualität und Wissenschaftlichkeit, evtl. Absprache zu erneuten Treffen oder Festlegung eines Betreuungsplans
2. Anmeldung bzw. Start der Bearbeitungszeit (i.d.R. maximal 8 Wochen)
3. Betreuung der Arbeit innerhalb des abgesprochenen Rahmens
4. Begutachtung der Arbeit in entsprechender Korrekturfrist
5. Feedbackgespräch und fachliche Begründung der Bewertung

Gruppengröße

Der Aufwand der Betreuung und Korrektur von Haus- und Seminararbeiten ist deutlich größer als bei Klausuren. Daher werden Hausarbeiten i.d.R. bei Veranstaltungen mit bis zu 30 Personen als Prüfung genutzt.

Zeitaufwand

Haus- und Seminararbeiten werden entweder parallel zur Veranstaltung verfasst oder in der vorlesungsfreien Zeit erstellt. Je nach Fachkultur können die Anforderungen an Haus- und Seminararbeiten unterschiedlich ausfallen. Idealerweise sollten Hausarbeiten mehrfach vor dem Anfertigen der Abschlussarbeit geschrieben werden.

Raumausstattung

Die Studierenden nutzen i.d.R. die Räumlichkeiten der Bibliothek, die genügend Einzelarbeitsplätze zur Verfügung stellen sollte. Dies gilt insbesondere, da nicht alle Studierende über gute, ungestörte Lernmöglichkeiten zu Hause verfügen.

Material

Dozierende können Lesehinweise oder Literaturlisten zur Verfügung stellen. Um die Bewertungskriterien transparent zu machen kann es sinnvoll sein, den Studierenden diesbezügliche Informationen zur Verfügung zu stellen.

b) Wie fördern & fordern Haus- bzw. Seminararbeiten die folgenden Diversitätsdimensionen?

Fachliche Vorerfahrungen & Vorwissen

In der Vorbereitungsphase und durch eine enge Absprache mit den Dozierenden können Vorwissen und Vorerfahrungen leicht berücksichtigt werden, sofern die Studierenden bei der Themenauswahl mit einbezogen werden. Darüber hinaus können Studierende durch Recherchen fehlendes Wissen erarbeiten. Eine große Herausforderung stellt für viele Studierende das wissenschaftliche Arbeiten dar. Diese Vorerfahrungen und im Studium aufzubauenden Kenntnisse werden besonders gut gefördert, wenn die Studierenden inhaltlich und methodisch durch Kurse zum Thema wissenschaftliches Arbeiten o.ä. sowie Feedback durch Lehrende unterstützt werden.

Kernkompetenz selbstständiges Arbeiten & Lernen

Das selbstständige Arbeiten wird durch die Hausarbeit aufgrund der notwendigen Recherche- und Analysearbeit stark gefördert. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn sich Studierende selbst (bzw. mit Unterstützung der Lehrenden) Lernziele setzen müssen (verstärkt bei eigener Definition des Themas). Die Organisation des Lernprozesses inklusive entsprechenden Zeitmanagements fördert und fordert stark das selbstständige Lernen.

Studienmotivation

Vor allem intrinsisch motivierte Studierende haben mit Seminar- und Hausarbeiten die Möglichkeit, sich intensiv in ein Thema (ihrer Wahl) einzuarbeiten.

Akademische & soziale Integration

Aufgrund der Einzelarbeit fördern und fordern Haus- und Seminararbeiten die soziale Integration eher wenig. Ein Austausch kann in Form von Tandempartnern erfolgen. Tandems können sich ggf. nach gleicher Methode oder ähnlichem Themen bilden, gegenseitiges Korrekturlesen durchführen, Inhalte diskutieren etc. und somit den peer-to-peer Austausch unterstützen.

Die akademische Integration ist hoch, wenn eine intensive Betreuung und abschließendes Lehrendenfeedbacks im Einzelgespräch erfolgt.

Zeitliche & örtliche Restriktionen

Die zeitlichen und örtlichen Restriktionen sind gering, wenn für Seminar- und Hausarbeiten längere Bearbeitungszeiten vorgesehen sind.

Genutzte Quellen: Friedrich und Mandl (1992); Friedrich (1995); Jahn und Kenner (2015); Mandl und Friedrich (2006); Zwingenberger et al. (2014)

4.3.3 Assignments

Imke Buß; Jutta Rump; Janina Kaiser; Melanie Schiedhelm; Petra Schorat-Waly

a) Beschreibung

In Abgrenzung zu Seminar- oder Hausarbeiten sind Assignments mehrere lehrveranstaltungsbegleitende schriftliche Ausarbeitungen zu Fällen, Aufgaben oder Fragestellungen von in der Regel bis zu fünf Seiten. Insgesamt sollen nicht mehr als vier Assignments die Modulprüfung bilden. Die Bearbeitungszeiten von Assignments werden – wie bei Seminar- und Hausarbeiten – von der Prüferin oder dem Prüfer festgelegt (APO § 15 Abs. 7). Bei der Festlegung des Umfangs sollte darauf geachtet werden, welche Tiefe der Analyse gewünscht wird. Je nach Fragestellung können auch ein langes und z.B. zwei kürzere Assignments gewählt werden.

Wozu ist es gut?

Das Assignment ist eine summative Prüfung und wird somit lehrveranstaltungsbegleitend durchgeführt. Dies hat den Vorteil, dass Studierende schon während des Semesters regelmäßig Aktivitäten durchführen, die zum Erreichen der Lernziele dienen. Sie können ihre Kompetenzen sukzessive aufbauen und erhalten durch die Korrektur und Rückgabe der Assignments schon während des Semesters Feedback zu ihrem Kompetenzerwerb.

Vorgehensweise im Rahmen einer Präsenzveranstaltung

Zu Beginn werden die Zeiträume für die bis zu vier Assignments bekannt gegeben, damit die Studierenden sich in diesen Zeiten langfristig Freiräume schaffen können. Die Studierenden sollten ebenfalls über die Punkteverteilung (wie viel „wert“ sind die jeweiligen Assignments) und über die Bewertungsgrundlagen informiert werden. In der Veranstaltung wird dann jeweils die Aufgabe des Assignments vorgestellt und kurz besprochen. Nach der Korrektur von Assignments sollte ein individuelles Feedback (z.B. anhand des Bewertungsschemas schriftlich) erfolgen. Generell erkennbare Stärken und Schwächen aus den Assignments können in der Präsenzveranstaltung diskutiert werden. Probleme oder auch Anforderungen der Lehrenden können damit frühzeitig rückgespiegelt werden; die Studierenden wissen „wo sie stehen“.

Gruppengröße

Das Assignment hat circa den Umfang einer Hausarbeit, daher ist es insbesondere für kleine bis mittlere Veranstaltungen geeignet.

Zeitaufwand

Der Zeitaufwand verteilt sich über das Semester und ist bezogen auf die Korrektur ähnlich hoch wie bei Hausarbeiten. Aufwand entsteht durch die mehrfache Rückspiegelung der Ergebnisse.

Raumausstattung

Keine besonderen Anforderungen

Material

Die Lehrenden sollten die Anforderungen an die Assignments den Studierenden schriftlich zur Verfügung stellen:

- Übersicht über Zeiträume, Bewertung und Themen,
- Bewertungskriterien und Anforderungen (z.B. wie wissenschaftlich soll es sein).

b) Wie fördern & fordern Assignments die folgenden Diversitätsdimensionen?

Fachliche Vorerfahrungen & Vorwissen

Ob Studierende Vorerfahrungen z.B. aus dem Beruf einbringen können, hängt von der Fragestellung ab. Unterschiedliches Vorwissen wird nicht grundsätzlich berücksichtigt, Studierende können durch die längere Bearbeitungszeit von einigen Wochen allerdings Wissen nachholen bzw. vertiefen. Da sie mehrmals Feedback zu meistens zwei bis vier Assignments pro Modul erhalten, können sie auch durch die Einschätzung der/des Lehrenden ihren Wissens-/Kompetenzstand feststellen und fokussiert weiterentwickeln.

Kernkompetenz selbständiges Arbeiten & Lernen

Die Notwendigkeit, selbständig zu arbeiten und zu lernen, variiert je nach Art der Aufgabe. Die Aufgabe kann z.B. von der Anwendung vermittelter Inhalte bis zur Analyse, die weitere eigene Recherchen notwendig macht, variieren. Hierbei müssen Studierende ihren Lernbedarf bestimmen und den Lern- bzw. Schreibprozess steuern. Da Assignments Zwischenfeedbacks durch Lehrende vorsehen, können die Studierenden die eigene Evaluation ihres Arbeits- und Lernprozesses mit der Rückmeldung der Lehrenden abgleichen.

Studienmotivation

Studienmotivation wird in ihrer intrinsischen und extrinsischen Ausprägung unterstützt. Eher extrinsisch motivierte Studierende bekommen Anerkennung durch mehrmalige studienbegleitende Prüfungen und Feedback. Sind die Aufgaben interessant, herausfordernd und individuell inhaltlich ausgestaltbar, kann dies das Fachinteresse fördern und kommt Studierenden mit intrinsischer Motivation entgegen.

Akademische & soziale Integration

Die soziale Integration wird durch die Anwendung dieser Methode wenig gefordert und gefördert. Peer-Assessment als Methode für die Evaluation des Lernerfolgs oder Gruppenaufgaben können integrationsfördernd wirken, wenn sich daraus für die Studierenden hilfreiche Lerngruppen bilden. Die akademische Integration, welche die Entwicklung der akademischen Leistung von Studierenden durch die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden beinhaltet, wird durch Assignments mit entsprechendem Lehrendenfeedback gut unterstützt.

Zeitliche und örtliche Restriktionen

Örtliche Restriktionen sind nicht vorhanden. Zeitliche Restriktionen sind vorhanden. Eine gute Verteilung der Prüfungen über das Semester wirkt sich jedoch positiv auf die Vorbereitung und Organisation des Lernprozesses aus. Für die zeitlich eingeschränkten Studierenden sind die zu erbringenden stichtagbezogenen Leistungen schwierig, wenn unvorherzusehende Situationen eintreten (z.B. längere Krankheit des Kindes).

Genutzte Quellen: Rufer (2016)

4.3.4 Portfolio mit Lerntagebuch

Imke Buß; Jutta Rump; Janina Kaiser; Melanie Schiedhelm; Petra Schorat-Waly

a) Beschreibung

Ein Portfolio mit einem Lerntagebuch ist zunächst ein Arbeitsmittel für den Lernenden selbst. Es wird für die Dokumentation und Reflexion der gelernten Inhalte und der Herangehensweise eingesetzt. Neben der Reflexionsfunktion kann das Portfolio und ggf. das Lerntagebuch auch eine Prüfungsfunktion haben und am Ende des Semesters abgegeben werden. Wenn das Portfolio eine Prüfungsfunktion übernimmt ist es je nach Lernziel üblich, alle Texte aus dem Portfolio, aber nur durch Studierende ausgewählte Teile des Lerntagebuchs zu veröffentlichen.

Das Portfolio dient als eine Art „Sammelmappe“ von kleinen Arbeitsaufträgen, die durch die Lehrenden im Semesterverlauf zu mehreren Zeitpunkten den Studierenden gestellt werden. Thematisch handelt es bei Portfolioaufgaben i.d.R. um (wissenschaftliche) Texte, die zur Analysen von Fragestellungen verfasst werden. Mit dem Lerntagebuch können Studierende Lernziele für sich selbst festhalten sowie gegebenenfalls Veränderungen der eigenen Lernstrategien daraus ableiten. Es kann aber (u.a. bei der Betreuung von Selbstlernzeiten) durchaus auch als Beratungshilfe eingesetzt werden, mit der die Studierenden ihre Fragen an die Lehrenden schon vorstrukturieren können, und anhand dessen die Lehrenden erkennen können, wie die Studierenden den eigenen Lernprozess organisieren. Ein Portfolio ist in vielen Fächern auch ein willkommener Anlass, das (wissenschaftliche) Schreiben zu üben – zunächst in Stichworten und Kurzartikeln, aus denen im Laufe der Zeit Stoffsammlungen für größere Werke, wie eine Bachelorarbeit o. Ä. entstehen können.

Wozu ist es gut?

Ein Portfolio ist immer dann besonders geeignet, wenn es beim Lernen um eigene Einstellungen geht, eigene Erfahrungen eine Rolle spielen und kritisches Hinterfragen wünschenswert ist. Durch das Lerntagebuch kann der eigene Lernprozess verbindlicher reflektiert und nachhaltiger gestaltet werden. Der Erfolg eines Lerntagebuches begründet sich darin, dass die wichtigsten Bestandteile des Lernstoffs in eigenen Worten (wichtig: nicht einfach abschreiben!) festgehalten werden. Dies vollzieht sich aber außerhalb der Mitschrift in der Lehrveranstaltung. Damit findet eine nochmalige intensive Auseinandersetzung mit größerer Verarbeitungstiefe im Gehirn statt.

Vorgehensweise Portfolio

Die Portfoliodokumente sind durch den Lehrenden gestellte schriftliche Analysen, z.B. zu einer Fragestellung oder einem Artikel. Wichtig ist, die Ergebnisse regelmäßig in die nachfolgenden Lehrveranstaltungen einzubinden. So unterstützen Lehrende, dass die Studierenden regelmäßig das Portfolio führen und es nicht nur am Ende des Moduls verfassen.

Vorgehensweise Lerntagebuch

In einem Lerntagebuch notieren Studierende diejenigen Lerninhalte, die ihnen aus ihrer subjektiven Perspektive als besonders relevant erscheinen. Darüber hinaus sollen Studierende auf der Grundlage dieser Notizen über die Inhalte der Veranstaltung reflektieren. Dieser Reflexionsprozess, der vom Dozenten / von der Dozentin unterstützt werden kann, ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten.

Die Dozenten / Dozentinnen sollten den Studierenden einige Fragen mit an die Hand geben, die ihnen bei der Reflexion der gelernten Inhalte unterstützen können. Einige Beispiele können z.B. folgende sein (diese müssen an die Veranstaltung angepasst werden):

Wenn das Lernen in einer Gruppe stattfand

- Wie war unsere Zusammenarbeit?
- Wie haben wir die Aufgaben verteilt?
- Wie haben wir Störungen/Konflikte bewältigt?
- Was ist mir sonst noch aufgefallen?

Inhalte und Lernprozess

- Was habe ich gemacht?
- Wie habe ich es gemacht?
- Was war mein wesentliches Lernergebnis?
- Wie zufrieden bin ich damit?
- Was habe ich nicht verstanden?
- Was hat mir gefehlt, was würde ich ergänzen?
- Woran möchte ich noch weiterarbeiten?

Arbeitsmethodik

- Wie effektiv finde ich die eingesetzte Methode?
- Ist die Methode der Problemstellung angemessen?
- Für welche anderen Einsatzgebiete scheint sie geeignet?
- Welche Schwächen sehe ich darin?
- Welche Stärken sehe ich darin?
- Wo in meinem Berufsleben kann ich sie voraussichtlich einsetzen?

Gruppengröße

Beliebig. Der Aufwand für das Lesen und das Feedback zum Portfolio ist ähnlich wie bei einer Hausarbeit.

Zeitaufwand

Die Studierenden sollen entweder während der Veranstaltung 5-10 Minuten Zeit für die Bearbeitung des Lerntagebuchs bekommen oder dies regelmäßig in Anschluss anfertigen.

Zu mehreren Zeitpunkten werden im Rahmen des Portfolios kurze Texte verfasst. Dies geschieht zwischen den Lehrveranstaltungen. Ein Portfolio kann auch über mehrere Elemente eines Moduls (z.B. Vorlesung und zugehöriges Seminar) geführt werden.

Raumausstattung

Keine besonderen Anforderungen.

Material

Vorbereitete Fragestellungen. Erstellung auch über Onlineplattformen möglich (z.B. OLAT).

b) Wie fördern & fordern Portfolios die folgenden Diversitätsdimensionen?

Fachliche Vorerfahrungen & Vorwissen

Die inhaltliche Verarbeitung der Lerninhalte wird zunächst dadurch vertieft, dass eine regelmäßige Nachbereitung stattfindet. Durch die intensive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten können die Studierenden diesen dabei eigenständig gliedern und mit ihrem Vorwissen verknüpfen. Dabei können Querverbindungen zu Lerninhalten aus anderen Veranstaltungen und zu dem eigenen Wissen bzw. zu den eigenen Vorerfahrungen hergestellt werden. Vorwissen und Vorerfahrungen sind beim Einsatz von Portfolios und Lerntagebüchern demnach leicht zu berücksichtigen.

Kernkompetenz selbstständiges Arbeiten & Lernen

Das Portfolio als Prüfungsformat unterstützt das selbstständige Arbeiten besonders, wenn die Portfolioaufgaben eine selbstständige Recherche und Erarbeitung erfordern. Die Reflexion des Lernprozesses durch das Lerntagebuch unterstützt die Studierenden dabei, ihre Lernprozesse bewusst wahrzunehmen und kann daher unter Umständen die bewusste Steuerung der Lernprozesse fördern. Wie stark darüber hinaus selbstständiges Arbeiten gefördert wird, hängt von der Lehrveranstaltung ab.

Studienmotivation

Hinsichtlich der Lernmotivation werden durch das Lerntagebuch extrinsische und intrinsische Motivation als Anreizsysteme bei den Studierenden angesprochen. Sofern das Lerntagebuch als Prüfungsinstrument eingesetzt wird, erhalten die Studierenden ihre Anerkennung durch eine Bewertung. Die Wahlmöglichkeit zur Vertiefung des Lernstoffes im Rahmen des Schreib- und Reflexionsprozesses verstärkt eine intrinsische Motivation. Allerdings ist dies abhängig vom Grad der Strukturierung der Leitfragen, die vom Lehrenden vorgeben werden. Aufgrund eines stärkeren Beteiligtseins an der Gestaltung des eigenen Lernens kann insgesamt eine motivationssteigernde Wirkung des Lerntagebuchs angenommen werden.

Akademische & soziale Integration

Sofern das Lerntagebuch auch als Beratungsinstrument eingesetzt wird, fördert dies die akademische Integration und den Austausch zwischen den Lehrenden und Studierenden. Eine Möglichkeit auch peer-to-peer Interaktionen und somit die soziale Integration der Studierenden zu fördern, wäre die Bildung von (Online-)Projektgruppen und die Möglichkeit zum Peer-Assessment.

Zeitliche & örtliche Restriktionen

Die zeitlichen und örtlichen Restriktionen hängen vom Einsatz des Lerntagebuchs ab. Im Seminar eingesetzt ist es stärker restriktiv. Auch unterliegen begleitende Beratungsgespräche zeitlichen/örtlichen Restriktionen. Im Rahmen von E-Learning kann das Lerntagebuch beispielsweise online nachbereitet und wechselseitig kommentiert werden, was die zeitlichen und örtlichen Restriktionen verringert.

Genutzte Quellen: Brunner et al. (2006); Kornmann (2009); Nückles (2011); Petko (2013); Richter (2009); Waldherr und Walter (2009)

Literaturverzeichnis

- Artelt, C.; Lompscher, J. (1996): Lernstrategien und Studienprobleme bei Potsdamer Studierenden. In: Lompscher & Mandl. Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bern: Verlag Hans Huber.
- Atikson, J. W. (1964): An introduction to motivation. Princeton, New York: Van Nostrand.
- Bargel, T. (2010): Barrieren und Benachteiligungen für Bildungsaufsteiger. Konstanz.
- Bargel, T. (2013): Studieren in Teilzeit als Beitrag zur Flexibilisierung des Hochschulstudiums. Definitionen, Daten, Konzepte, Erfahrungen, Positionen und Prognosen für Baden-Württemberg. In: *Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung* (69).
- Baumann, K. (2007): Freiheit, Gleichheit, Lehre. Seminare narrativ gestalten. In: B. Berendt, H.-P. Voss und J. Wildt (Hg.): *Das Neue Handbuch Hochschullehre*, E 3.5. 2. Aufl. Bonn: Raabe-Verlag.
- Baumert, J. (1993): Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. In: *Unterrichtswissenschaft* (21), S. 327–354.
- Beaufays, S. (2012): Führungspositionen in der Wissenschaft - Zur Ausbildung männlicher soziabilitätsregime am Beispiel von Exzellenzeinrichtungen. In: S. Beaufays, A. Engels und H. Kahlert (Hg.): *Einfach Spitze? Neue Geschlechterperspektiven auf Karrieren in der Wissenschaft*: Campus Verlag.
- Beaufays, S.; Engels, A.; Kahlert, H. (Hg.) (2012): *Einfach Spitze? Neue Geschlechterperspektiven auf Karrieren in der Wissenschaft*: Campus Verlag.
- Becker, B. (2010): Bildungsaspiration von Migrant*innen. Working Paper. Nr. 137.
- Bendl, R.; Hannapi-Egger, E.; Hofmann, R. (Hg.) (2012): *Diversität und Diversitätsmanagement*. Wien: Facultas.
- Berendt, B.; Voss, H.-P.; Wildt, J. (Hg.) (2007): *Das Neue Handbuch Hochschullehre*. 2. Aufl. Bonn: Raabe-Verlag.
- Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hg.) (2001): *Das NEUE Handbuch Hochschullehre*. 2. Aufl. Bonn: Raabe-Verlag (E 3.1).
- Berg, H.; Grendel, T.; Haußmann, I.; Lübke, H.; Marx, A. (2014): Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule - Ergebnisse eines Modellprojekts in Rheinland-Pfalz. In: *Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung* (20). Online verfügbar unter www.studieren-ohne-abitur.de, zuletzt geprüft am 03.02.2016.
- Berthold, C.; Leichsenring, H. (Hg.) (2012): CHE: Diversity Report: Der Gesamtbericht. Online verfügbar unter https://www.che-consult.de/fileadmin/pdf/publikationen/CHE_Diversity_Report_Gesamtbericht_komprimiert.pdf, zuletzt geprüft am 25.04.2016.
- Beschluss der Kulturministerkonferenz vom 06.03.2009 (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Online verfügbar unter http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Hochschulzugang_beruflich_Qualifizierte.pdf, zuletzt geprüft am 03.02.2016.
- Biggs, J. B. (1987): *Student approaches to learning and studying*. Melbourne.
- Blome, E.; Gülcher, N.; Smykalla, S. (Hg.) (2013): *Handbuch zur Gleichstellungspolitik an Hochschulen: Von der Frauenförderung zum Diversitymanagement*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Boomers, S.; Nitschke, A. (2013): *Diversität und Lehre. Empfehlungen zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen mit heterogenen Studierendengruppen*. Berlin.

- Brandstätter, H.; Farthofer, A. (2003): Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O* (47 (3)), S. 134–145.
- Broadbridge, A.; Swanson, V. (2006): Managing two roles. A theoretical study of students' employment whilst at university. In: *Community, Work, Family* (9 (2)), S. 159–179.
- Bruner J. (1973): Der Akt der Entdeckung. In: H. Neber (Hg.): Entdeckendes Lernen. Weinheim: Belz.
- Brunner, I.; Häcker, T.; Winter, F. (2006): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte - Anregungen - Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Verlber: Friedrich Verlag.
- Büchler, T. (2012): Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern im Studium. In: *Arbeitspapier 249, Hans-Böckler-Stiftung*.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2016): Datenbank Ausbildungsvergütungen. Online verfügbar unter <https://www.bibb.de/de/12209.php>, zuletzt geprüft am 25.04.2016.
- Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge, BAMF (2011): Hochschulen als Orte der Integration. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/broschuere-hochschule-orte-integration.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 20.01.2016.
- Burre, A. (2006): Diagnose und Therapie audiriver Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen in der Praxis. In: *Forum Logopädie* (1/2016), S. 32–39.
- Buß, I. (2016): Unveröffentlichte Ergebnisse einer Studierendenbefragung im Rahmen des Vorhabens Offenes Studienmodell Ludwigshafen. Ludwigshafen.
- Buß, I.; Müller, M.; Husemann, B. (2015): Analysen zur studienstrukturellen Aspekten. Arbeitspapier Nr. 2 der Hochschule. Ludwigshafen.
- Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2011): Aktionen der hörsensiblen Universität Oldenburg. Oldenburg. Online verfügbar unter <http://www.uni-oldenburg.de/sonderpaedagogik/hoersensible-uni/aktionen/>, zuletzt geprüft am 13.05.2016.
- Clearingstelle "Hören" der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2011): Informationen für Lehrende zum Unterricht mit hörbeeinträchtigten Studenten. Oldenburg. Online verfügbar unter https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/hoersensible/download/Infomaterial/Informationen_fuer_Lehrende.pdf, zuletzt geprüft am 12.05.2016.
- Corleis, B. (2012): Aktivität und Teilhabe von Studierenden unter dem Diversity-Aspekt "Beeinträchtigungen im Sprachverstehen" in Lehr-/ Lernsituationen an Hochschulen. Vortrag an der 41. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Mainz. Online verfügbar unter <http://www.zq.uni-mainz.de/Dateien/Doc-Corleis.pdf>, zuletzt geprüft am 08.05.2016.
- Corleis, B.; Klee, A.; Schulze, G. C. (2012): Wege aus dem leisen Lärm - Die Hörsensible Universität Oldenburg. In: *Hörpäd* (3/2012), S. 111–114. Online verfügbar unter http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/hoersensible/download/Presse/HP32012.pdf, zuletzt geprüft am 08.05.2016.
- Creß, U. (2006): Lernorientierung, Lernstile, Lerntypen und kognitive Stile. In: H. Mandl und H. F. Friedrich (Hg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, 365–277.
- Dany, S.; Szczyrba, B.; Wildt, J. (Hg.) (2008): Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld.
- Degele, N.; Bethmann, S.; Heckemeyer, K. (2011): Warum wir Geschlecht berücksichtigen, um Gesellschaft zu verstehen. Ein Plädoyer für eine heteronormativitätskritische Analyseperspektive. Online verfügbar unter <http://www.feministisches-institut.de/wp-content/uploads/2012/03/DegeleBethmann>, zuletzt geprüft am 25.04.2016.

- Deutsches Studentenwerk (2012): Beeinträchtigt studieren - Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011. Broschüre zur Datenerhebung. Berlin. Online verfügbar unter http://best-umfrage.de/wp-content/uploads/2016/01/BEST_barrierefrei_2011.pdf, zuletzt geprüft am 25.04.2016.
- Dittler, M.; Bachmann, G. (2005): Gestaltung von E-Learning Portalen als integraler Bestandteil der Hochschulentwicklung. In: D. Euler und S. Seufert (Hg.): E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren. München: Oldenbourg Verlag.
- Dubs, R. (o.J.): Besser schriftlich prüfen. Prüfungen valide und zuverlässig durchführen. In: *Neues Handbuch Hochschuldidaktik* (H. 5.1).
- Dubs, R. (o.J.): Gut strukturiert und zielgerichtet. Tipps zur Vorbereitung und Durchführung von Vorlesungen. In: *Neues Handbuch Hochschuldidaktik* (E. 2.5).
- Ebenherr, H. (2012): Intersektionalität und Stereotypisierung: Grundlegende Theorien und Konzepte in der Organisationsforschung. In: R. Bendl, E. Hannapi-Egger und R. Hofmann (Hg.): Diversität und Diversitätsmanagement. Wien: Facultas, S. 61–78.
- El-Mafaalani, A. (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.
- Elsholz, U. (Hg.) (2015): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- Elsholz, U. (Hg.) (2015): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- Entwistle, N. J.; Ramsden, P. (1983): Understanding student learning. London: Croom-Helm.
- Erpenbeck, J.; Sauter, S.; Sauter, W. (2015): E-Learning und Blended Learning. Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Euler, D.; Seufert, S. (Hg.) (2005): E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren. München: Oldenbourg Verlag.
- Fischer, T. (2015): Sorgen sich Studierende ohne akademischen Bildungshintergrund mehr um ihr Studium? Eine Analyse im Kontext von Lehrbedingungen. In: Kathrin Rheinländer (Hg.): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–197.
- Fiske, S. (2008): Core Social Motivations. In: J. Shah und W. Gardner (Hg.): Handbook of Motivation Science. New York: Guilford Press.
- Fisseler, B. (2014): Barrierefreie Hochschuldidaktik. In: *Neues Handbuch Hochschullehre* (F. 4.4).
- Fisseler, B.; Markmann, M. (2012): Universal Design als Umgang mit Diversität in der Hochschule. In: *Journal Hochschuldidaktik* (1-2), S. 13–16.
- Fleischmann, P.; Geupel, H. (2003): Lernteamcoaching. Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Fachhochschulen in Baden-Württemberg. Nürtingen. Online verfügbar unter http://www.hochschuldidaktik.net/documents_public/5._TdL_2003_-_Verfahren_94.pdf, zuletzt geprüft am 19.05.2016.
- Frank, A. (o.J.): Charta guter Lehre: Lehren - Lernen - Prüfen. Online verfügbar unter http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/charta_guter_lehre/01_lehren_lernen_pruefen/charta_guter_lehre_kapitel_01.pdf, zuletzt geprüft am 20.01.2016.
- Freitag, K.; Buhr, R.; Danzeglocke, E.; Schröder, S.; Völk, D. (2015): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster/New York: Waxmann.
- Friedrich, H.; Mandl, H. (1992): Lern- und Denkstrategien - ein Problemaufriss. In: H. Friedrich und H. Mandl (Hg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe, S. 3–54.

- Friedrich, H.; Mandl, H. (Hg.) (1992): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe.
- Friedrich, H. F. (1995): Analyse und Förderung kognitiver Lernstrategien. In: *Empirische Pädagogik* (9 (2)), S. 115–153.
- Fuchs, G. (2011): Gleichstellung auf dem Arbeitsmarkt Ein europäischer Vergleich. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/gender/frauen-in-deutschland/49406/europaeischer-vergleich>, zuletzt geprüft am 25.04.2016.
- Gagné, R. M.; Briggs, L. J.; Wagner, W. W. (1992): Principles of instructional design. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Gardenswartz, L.; Rowe, A. (1995): *Diverse Teams at Work*. Irwin.
- Grendel, T.; Lübbe, H.; Haußmann, I. (2014): Effekte der Dauer und der Qualität berufspraktischer Vorerfahrungen auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* (36 (4)), S. 40–63.
- Grundert, C. (2014): Begleitetes Selbststudium planen und gestalten. In: *Forschungsprojekt "Offene Hochschule Oberbayern"*.
- Hartwig, J. (1986): Dropout im Universitätsstudium. Untersuchung der Zugangsweisen bei der Analyse des Studienabbruchs und Entwicklung wie Überprüfung eines kausal-analytischen Modells. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Helmke; Schrader (2001): Determinanten der Schulleistung. In: Rost (Hg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 81-91: Psychologie Verlag Union.
- Heublein, U.; Hutzsch, C.; Schreibner, J.; Sommer, D.; Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. 2. Aufl. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH. Online verfügbar unter http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf, zuletzt geprüft am 26.04.2016.
- Heublein, U.; Sprangenberg, H.; Sommer, D. (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. In: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (Hg.): *Hochschulplanung*, Bd. 163. Hannover.
- HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (Hg.) (2003): *Hochschulplanung*. Hannover.
- Hochschuldidaktik für MINT-Fächer (o.J.): Projektorientiertes Lernen. Online verfügbar unter <http://www.hd-mint.de/lehrkonzepte/lehrkonzepte/projektarbeit>, zuletzt geprüft am 26.04.2016.
- Hochschule Esslingen (2014): E-Learning Szenarien (mit Moodle). Online verfügbar unter http://www.hs-esslingen.de/fileadmin/medien/einrichtungen/Didaktikzentrum/DZ-Impulse/7._DZ-Impuls_-_E-Learning-Szenarien.pdf.
- Hochschule Ludwigshafen am Rhein (2013): Studiengangsbefragung im Wintersemester 2012/13. Internes Dokument.
- Hochschule Ludwigshafen am Rhein (2014a): Allgemeine Prüfungsordnung der Hochschule Ludwigshafen am Rhein. Ludwigshafen am Rhein.
- Hochschule Ludwigshafen am Rhein (2014b): Leitbild. Ludwigshafen. Online verfügbar unter [https://www.hs-lu.de/fileadmin/user_upload/service/studium-und-lehre/qualitaetsmanagement/Leitbild_Flyer.pdf], zuletzt geprüft am 19.08.2015.
- Hochschule Ludwigshafen am Rhein (2015a): Studiengangsbefragung. Internes Dokument. Ludwigshafen am Rhein.
- Hochschule Ludwigshafen am Rhein (2015b): Studierendenbarometer. Hochschulweite Studierendenbefragung. Wintersemester 2014/2015. Unveröffentlichtes Dokument. Unter Mitarbeit von Keller, A. Evaluationsbeauftragte der Hochschule. Ludwigshafen am Rhein.

- Hochschule Ludwigshafen am Rhein (2016): Befragung des Projektes Offene Hochschule im WiSe 2015/16. Unveröffentlichte Ergebnisse.
- Hochschulrektorenkonferenz HRK, Die Stimme der Hochschulen (Hg.) (2009): Eine Hochschule für alle. Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung am 21.4.2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. Bonn. Online verfügbar unter http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/Entschliessung_HS_Alle.pdf, zuletzt geprüft am 08.12.2015.
- Hofmeister, H.; Hünefeld, L. (2010): Frauen in Führungspositionen (25.04.2016). Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/gender/frauen-in-deutschland/49400/fuehrungspositionen>.
- Isserstedt, W.; Middendorff, E.; Kandulla, M.; Borchert, L.; Leszczensky, M. (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009: 19. Sozialerhebung des Studentenwerks. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Jahn, D.; Kenner, A. (2015): Hausarbeiten anfertigen. In: *Hochschuldidaktische Leitfäden 05.2015*. Online verfügbar unter http://www.fbzhl.fau.de/wpcontent/uploads/2015/03/Leitfaeden_FBZHL_5_2015_Hausarbeiten.pdf, zuletzt geprüft am 07.11.2017.
- Jonkmann, K. (2005): Studienabbruch, Studiendauer und Studierenerleben. Analyse der Studierendenumfrage des Instituts für Informatik der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin. Online verfügbar unter http://www.informatik.hu-berlin.de/de/forschung/gebiete/wbi/teaching/fragebogen/Bericht_Informatik_final.pdf, zuletzt geprüft am 10.01.16.
- Kerres, M. (2013): Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. 4. Aufl. München: Oldenbourg Verlag.
- Koch-Bode, W. (2007): Leistungen des auditiven Systems. Online verfügbar unter http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/sonderpaedagogik/download/Leistungen_des_auditiven_Systems.pdf, zuletzt geprüft am 08.05.2016.
- Kornmann, R. (2009): Das Studientagebuch. Ein neues Mittel zum Leistungsnachweis und zur Evaluation von Lehrqualität. In: *Neues Handbuch Hochschullehre* (4.1).
- Krell, G. (2009): Diversity Management: Chancengleichheit (nicht nur) als Wettbewerbsfaktor, 01.01.2009. Online verfügbar unter <http://www.bremerforum-diversity.de/pdf/Prof.Dr.GertraudeKrell.pdf>, zuletzt geprüft am 15.03.2017.
- Krenmayr, J. (2008): Studieren mit Kind. Studentinnen zwischen Hörsaal und Kinderzimmer. Diplomarbeit. Wien.
- Kunadt, S.; Schelling, A.; Brodesser, D.; Samjeske, K. (2014): Familienfreundlichkeit in der Praxis: Ergebnisse aus dem Projekt "Effektiv!-Für mehr Familienfreundlichkeit an deutschen Hochschulen". In: *GESIS Center of Excellence - Women and Science* (18), S. 1–100.
- Landmann, M.; Schmitz, B. (2007): Selbstregulation erfolgreich fördern: Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Lange-Vester, A.; Teiwes-Kügler, C. (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In: *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*. Weinheim/München: Juventa, S. 159–187.
- Lazarus, H.; Sust, C. A.; Steckel, R.; Kulka, M.; Kurtz, P. (2007): Akustische Grundlagen sprachlicher Kommunikation. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.
- Leicht-Scholten, C. (2009): Diversity Management an deutschen Hochschulen—eine Annäherung. In: Hochschulrektorenkonferenz HRK, Die Stimme der Hochschulen (Hg.): Eine Hochschule für alle. Emp-

fehlung der 6. Mitgliederversammlung am 21.4.2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. Bonn, S. 8–12. Online verfügbar unter <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Broschuere-Diversitaet.pdf>, zuletzt geprüft am 08.12.2015.

Leopold, W. (2009): New Brain Findings on Dyslexic Children. Online verfügbar unter <http://www.northwestern.edu/newscenter/stories/2009/11/dyslexia.html>, zuletzt geprüft am 12.05.2016.

Linde, F.; Auferkorte-Michaelis, N. (2013): Diversitätsgerecht Lehren und Lernen. Online verfügbar unter http://www.fbi.fh-koeln.de/institut/personen/linde/publikationen/Diversitaetsgerecht_Lehren_und_Lernen_2013_11_20.pdf, zuletzt geprüft am 08.12.2015.

Mandel, H.; Krause, U.-M. (2001): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. Forschungsbericht 145. Ludwig-Maximilians-Universität. Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Online verfügbar unter https://epub.ub.uni-muenchen.de/253/1/FB_145.pdf, zuletzt geprüft am 19.01.2016.

Mandl, H.; Friedrich, H. F. (Hg.) (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.

Marks, F. (2001): Motivierung von Studierenden im seminaristischen Unterricht. In: Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt (Hg.): Das NEUE Handbuch Hochschullehre. 2. Aufl. Bonn: Raabe-Verlag (E 3.1).

Marks, F.; Thömen-Suhr, D. (2012): Die Moderation des Problemorientierten Lernens (POL) – Die Rekonstruktion der Wirklichkeit. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart (C.1.1).

Martin, P.-Y.; Nicolaisen, T. (2015): Einführung und Grundlagen. In: P.-Y Martin und T. Nicolaisen (Hg.): Lernstrategien fördern. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–69.

Marton, F.; Säljö, R. (1976): On qualitative differences in learning – Outcome and process. In: *British Journal of Educational Psychology* (64), 4-11; 115-127.

Martsch, M.; Schultz, A. (2015): Entwicklung von Lernstrategien durch Blended Learning in der betrieblichen Ausbildung. In: *bwp@ 10/2015* (28(1)), S. 1–22.

McCubbin, I. (2003): An Examination of Criticisms made of Tinto's 1975 Student Integration Model of Attrition. Online verfügbar unter <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/icubb.pdf>.

Meeuwisse, M.; Severiens, S. E.; Born, M. P. (2010): Learning Enviroment, Interaction, Sense of Belonging and Study Success in Ethnically Diverse Student Groups. In: *Research in Higher Education* 51 (6), S. 528–545.

Metz-Göckel, H. (2013): Gruppenarbeit und ihre Gefahren. In: *Journal Hochschuldidaktik* 1-2/2013.

Middendorff, E.; Apolinarski, B.; Poskowsky, J.; Kandulla, M.; Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012: 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Online verfügbar unter http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20_hauptbericht_gesamt.pdf, zuletzt geprüft am 25.04.2016.

Miller, D.; Volk, B. (Hg.) (2013): E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf. Münster: Waxmann Verlag.

Müller, F. (2006): Interesse und Lernen. In: *REPORT* 1/2006 (29). Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/3340>, zuletzt geprüft am 13.12.2015.

Müller, M.; Husemann, B.; Buß, I. (2015): Studienbezogene Charakteristika und Bedarfe von Studierenden mit Kind und berufstätigen Studierenden. Erste Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Studium? Divers! Offenes Studi-enmodell Ludwigshafen“.

- Neber, H. (Hg.) (1973): Entdeckendes Lernen. Weinheim: Belz.
- Nienhüser, W.; Becker, C.; Jans, M. (2000): Studentische Erwerbstätigkeit und Teilzeit-Studium: Erste Ergebnisse einer schriftlichen Befragung aller Studierenden der Wirtschaftswissenschaften an der Universität GH Essen. Essen. Online verfügbar unter <https://www.uni-due.de/apo/TZ-Bericht.pdf>, zuletzt geprüft am 05.11.2014.
- Nückles, M. (2011): Vom selbstgesteuerten zum selbstregulierten Lernen: Aktuelle Ansätze und Erkenntnisse: Grenzen, Herausforderungen und Chancen für die Lehre, 01.01.2011. Online verfügbar unter https://www.zfs.uni-freiburg.de/aktuelles/Bilder/bilder/dozent/dozierendenrunde-2011/vortrag_zfs_110628_hp.pdf, zuletzt geprüft am 18.05.2016.
- Pachner, A. (2009): Entwicklung und Förderung von selbst gesteuertem Lernen in Blended-Learning-Umgebungen. Münster: Waxmann Verlag.
- Pasternack, P. (Hg.) (2013): Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Petko, D. (2013): Lerntagebuch schreiben mit Weblogs. Didaktische Grundlagen und technische Entwicklungen am Beispiel von [lerntagebuch.ch](http://www.lerntagebuch.ch). In: D. Miller und B. Volk (Hg.): E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf. Münster: Waxmann Verlag, S. 206–214. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10986/pdf/Petko_2013_Lerntagebuch_schreiben_mit_Weblogs.pdf, zuletzt geprüft am 18.05.2016.
- Pfäffli, B. (2005): Lehre an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Pohlentz, P.; Tinsner, K. (2004): Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Raum, E. (2014): Ursachen der Genderhomogenität von Studiengängen der Hochschule Ludwigshafen am Rhein. Online verfügbar unter <http://www.hs-lu.de/service/studium-lehre/diversity/ursachen-der-genderhomogenitaet-von-studiengaengen-an-der-hochschule-ludwigshafen-am-rhein.html>, zuletzt geprüft am 26.04.2016.
- Remdisch, S. (2012): Das Runde muss ins Eckige – Strategien für die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Wirtschaft. In: Tomaschek, N. & Hammer, E. (Hg.): University meets Industry. Perspektiven des gelebten Wissenstransfers offener Universitäten. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Rheinländer, Kathrin (Hg.) (2015): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.
- Richter, A. (2009): Portfolios als alternative Form der Leistungsbewertung. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart (H 4.2).
- Ridder, D.; Giebisch, P.; Hachmeister, C.-D.; Leichsenring, H. (2013): Fachkulturen und weibliche Wissenschaftskarrieren: Erfolgsfaktoren von Frauenförderung sichtbar machen. Zentrale Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen. Online verfügbar unter http://www.che.de/downloads/Handlungsempfehlungen_FADS_130218_1530.pdf, zuletzt geprüft am 25.04.2016.
- Rosenkötter, H. (2003): Auditive Wahrnehmungsstörungen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rost (Hg.) (2001): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie: Psychologie Verlag Union.
- Roth, G. (2001): Fühlen, Denken Handeln. Die neurobiologischen Grundlagen des menschlichen Verhaltens. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Rufer, L. (o.J.): Lernaufgaben (Assignments) gestalten. Didaktiktipps der Hochschuldidaktik Universität Bern. Online verfügbar unter <http://hdid.ch/didaktipps.php?fid=250>, zuletzt geprüft am 26.02.2016.

- Rump, J. (2012): Impulsvortrag: Megatrend Frauen: Notwendigkeit oder Modeerscheinung. Online verfügbar unter <http://de.slideshare.net/LeaderinnenOstschweiz/impuls-megatrend-frauen-profdr-jutta-rump-bei-leaderinnen-ostschweiz>, zuletzt geprüft am 25.04.2016.
- Schiefele, U.; Pekrun, R. (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: F. Weinert (Hg.): *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe (2. Band).
- Schmidtman, H.; Preusse, J. (2015): Soziodemografie, Studienmotive und Studienerfolg beruflich qualifizierter Studierender: Befunde an der FernUniversität in Hagen. In: U. Elsholz (Hg.): *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schorat-Waly, P.; Oechler, M. (2014): Studieren mit Handicap: Leitfaden für Dozentinnen und Dozenten der Hochschule Ludwigshafen am Rhein.
- Schrull, B. (2005): *Work-Life-Balance an der Universität Potsdam: Vereinbarkeit von Studium - Beruf - wissenschaftlicher Karriere und Familie*.
- Schubert-Henning, S. (2007): *Toolbox – Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Schuetze, H. G.; Slowey, M. (2002): Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. In: *Higher Education* 44 (3/4), S. 309–327. DOI: 10.1023/a:1019898114335.
- Schulze, G.; Rogge, J.; Jacobs, G.; Knot-Dickscheit, J.; Thoutenhoofd, E.; van den Bogaerde, B. (2013): Grundlagenstudie zur Erfassung der Hörfähigkeit von Studierenden an den Universitäten Oldenburg, Groningen und der Hochschule Utrecht. *Empirische Sonderpädagogik*. 1/2013. Online verfügbar unter http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/1-2013_20130430/ESP-1-2013_85-99.pdf, zuletzt geprüft am 08.05.2016.
- Senko et al. (2008): Historical Perspectives and New Directions in the Achievement Goal Theory: Understanding the Effects of Mastery and Performance-Approach Goals. In: J. Shah und W. Gardner (Hg.): *Handbook of Motivation Science*. New York: Guilford Press.
- Shah, J.; Gardner, W. (Hg.) (2008): *Handbook of Motivation Science*. New York: Guilford Press.
- Spitzer, M. (2007): *Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akad. Verlag.
- Sprietsma, M. (2015): Student employment: advantage or handicap for academic achievement? *Diskussionspapiere*, 15-085. ZEW.
- Streblow, L.; Schiefele, U. (2006): Lernstrategien im Studium. In: H. Mandl und H. F. Friedrich (Hg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, S. 352–364.
- Szczyrba, B.; van Treeck, T.; Gerber, J. (2012): *Lehr- und lernrelevante Diversität an der Fachhochschule Köln*. Forschungsbericht.
- Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Re-search. In: *Review of Educational Research* (45 (1)), S. 89–125.
- Tinto, V. (1993): *Leaving College. Rethinking the causes and cures of student attrition*. 2. Aufl. Chicago: University of Chicago Press.
- Tomaschek, N. & Hammer, E. (Hg.) (2012): *University meets Industry. Perspektiven des gelebten Wissenstransfers offener Universitäten*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Universität Köln (2010): *Methodenpool*. Unter Mitarbeit von K. Reich.
- Universität Paderborn (2012): *Einführungsvideo PINGO*. Online verfügbar unter <http://youtu.be/KK22QMb0MFA>.

van den Berg, R.; Hofman, A. (2005): Student Success in University Education: A Multi-measurement Study of the Impact of Student and Faculty Factors on Study Progress. In: *Higher Education* 50 (3), S. 413–446. DOI: 10.1007/s10734-004-6361-1.

Vester, F. (1989): Denken, Lernen, Vergessen: was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn und wann lässt es uns im Stich?. München: Dt. Taschenbuch-Verlag (16. Auflage).

Viebahn, P. (2008): Lernverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium: Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht. Bielefeld: UVW Webler.

Waldherr, F.; Walter, C. (2009): Ideen und Methoden für die Hochschullehre. Stuttgart: Schäffer-Poeschel-Verlag.

Weber, A. (2004): Problem-based Learning. Bern: h.e.p. Verlag.

Weinert, F. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: *Unterrichtswissenschaft* (2), S. 99–110.

Weinert, F. (Hg.) (1996): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe (2. Band).

Wentzel, W. (2008): Ich will das und das ist mein Weg! – Junge Frauen auf dem Weg zum Technikberuf. Qualitative Interviews mit ehemaligen Girls' Day-Teilnehmerinnen in Ausbildung und Studium (Schriftenreihe, 7).

Wielepp, F. (2013): Heterogenität. Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel. In: P. Pasternack (Hg.): *Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt, S. 363–387.

Wild, K.-P. (2000): Lernstrategien im Studium. Münster: Waxmann Verlag.

Winteler, A. (1984): Bedingungen der Studienabbruch-Intention. Pfadanalytische Validierung eines konzeptionellen Schemas zum Studienabbruch. In: *Hochschulausbildung* (2 (4)), S. 193–214.

Wolter, A.; Dahm, G.; Kamm, C.; Christian Kerst, C.; Alexander Otto, A. (2015): Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In: U. Elsholz (Hg.): *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.

Wosnitza, M. (2000): Motiviertes selbstgesteuertes Lernen im Studium: Theoretischer Rahmen, diagnostisches Instrumentarium und Bedingungsanalyse. Landau: Empirische Pädag. e.V (Erziehungswissenschaft, 5).

Zwingenberger, A.; Banzer, R.; Spiroudis, E. (2014): Wissenschaftliches Schreiben beurteilen. In *Neues Handbuch Hochschullehre* (A.3.14).