

14. Heterogenität

Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel

Franziska Wielepp

Hochschulen sehen sich auf Grund demographischer Entwicklungen und bildungspolitischer Maßnahmen mit einer heterogeneren Studierendenschaft konfrontiert. Um dem Bildungsauftrag weiterhin und in zunehmendem Maße gerecht zu werden, ist eine produktive Auseinandersetzung mit studentischer Vielfalt und daran gebundenen Bedarfen angeraten. Ausgehend von der Frage, wie ein höherer Anteil der Studierenden zu einem erfolgreichen Studienabschluss gebracht werden kann, wird deren Heterogenität zunächst theoretisch, dann empirisch betrachtet. Am Beispiel der Hochschulen des Landes Sachsen Anhalt und den Ingenieurwissenschaften wird ein Heterogenitätsporträt erarbeitet, welches die Überschneidungen und Wechselbeziehungen zwischen individuellen und sozialen Heterogenitätskriterien und bundeslandspezifischen Gegebenheiten aufzeigt. Auf dieser Basis ist es möglich, strategische und didaktische Formate anzugeben, welche konstruktiv auf die Unterschiedlichkeit der Studierenden reagieren.

14.1. Problemstellung

Auf Grund demografischer Entwicklungen und bildungspolitischer Maßnahmen ist davon auszugehen, dass sich Hochschulen zukünftig mit einer heterogeneren Studierendenschaft konfrontiert sehen. Angesicht abnehmender Studienanfängerzahlen und eines zunehmenden regionalen Fachkräftebedarfs wächst der Druck auf Hochschulen, einen höheren Anteil der Studierenden zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu bringen. Über die konstruktive Auseinandersetzung mit der Vielfalt von Studierenden und einer institutionellen bzw. didaktischen Reaktion auf daran gebundene Bedarfe, kann, so die Hoffnung, mehr von dem vorhandenen Potential gehoben werden.¹

¹ Die hier vorgestellten Ergebnisse wurden im Rahmen des vom BMBF innerhalb des Qualitätspakts Lehre geförderten Projekts „Heterogenität als Qualitätsherausforderung

Um die Erwartungen hinsichtlich steigender Heterogenität und die Erwartungen hinsichtlich ihrer produktiven Bewältigung präzisieren zu können, sind zunächst der Heterogenitätsbegriff im Kontext Hochschule zu klären und daran gebundene Handlungslinien und Heterogenitätskriterien herauszuarbeiten (nachfolgend 14.2). Im Anschluss daran lässt sich der/die Einzelne fokussieren, wodurch zum einen unveränderbare, veränderbare und organisationale Faktoren, zum anderen (auch) durch didaktische Intervention beeinflussbare Lernervariablen berücksichtigt werden können (14.2.4). Schließlich soll exemplarisch die Frage der Studierendenheterogenität in einem Land, das demografisch vor besonderen Herausforderungen steht, nämlich Sachsen-Anhalt, diskutiert werden. Dabei wird nach konkreten, auf Heterogenität bezogenen Handlungsbedarfen zu fragen sein. Diesbezüglich werden auch in knapper Form mögliche strukturelle und pädagogische Formate dargestellt (14.3).

14.2. Heterogenitätskonzepte im Kontext Hochschule

Der Begriff *heterogen* stammt aus dem Griechischen und bedeutet im Deutschen ‚uneinheitlich‘, aus ‚Ungleichartigem zusammengesetzt‘ (DUDEN 1994: 563). Mit Hilfe des Antonyms Homogenität wird der Begriff der Heterogenität bestimmbarer:

„Heterogenität ist ... das zunächst neutrale Ergebnis eines Vergleichs verschiedener Dinge, etwa von Gruppenmitgliedern, bezogen auf ein Kriterium. Heterogenität beschreibt einen Zustand² – für das als Maßstab angelegte Kriterium wird Ungleichheit festgestellt.“ (Boller/Rosowski/Stroot 2007: 23)

Es handelt sich also um eine zeitlich begrenzte, zugeschriebene Uneinheitlichkeit, die zwischen Mitgliedern oder Teilen von Mitgliedern einer Gruppe bezogen auf ein oder mehrere Kriterien besteht. Der Begriff *Diversität* wird häufig synonym verwendet und bedeutet ursprünglich Verschiedenheit, Unterschied, Widerspruch. Weitere Konzepte, die dem Begriffsfeld der Heterogenität zugeordnet werden können, sind: Differenz, Exklusion, Verschiedenheit, Vielfalt, Ungleichheit und Intersektionalität. Im Bildungsbereich werden diese Begriffe besonders verwendet in den

für Studium und Lehre: Kompetenz- und Wissensmanagement für Hochschulbildung im demografischen Wandel“ erarbeitet (<http://www.wzw-lsa.de/het-lsa/projekt.html>).

² respektive eine momentane Zuschreibung

Handlungsfeldern Chancengleichheit, Antidiskriminierung, Bildungsgerechtigkeit bis hin zur Hoch-/Schulentwicklung.

Problematisch an dieser Begriffsvielfalt sind unter anderem unterschiedlich inhärente Konnotationen; demnach werde beispielsweise der Begriff Heterogenität eher mit Widersprüchen assoziiert und sei negativ besetzt, Diversität hingegen werde positiv bezogen auf Gemeinsamkeiten und Vielfalt verwendet (Buß 2010: 124).

Als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten im gesellschaftlichen (Bildungs-)Kontext können die Antidiskriminierungsbewegungen der 60er Jahre in den USA gelten, die mit ihrer Forderung nach gleichberechtigter Teilhabe aller am gesellschaftlichem Leben mannigfache Entwicklungen auslösten. Unterschiedlichste Organisationen und Bewegungen kämpften für die Gleichberechtigung verschiedener Gruppierungen und konnten politische Erfolge verzeichnen. Schließlich folgte auf die ethisch-moralischen Begründungen mit dem *Civil Rights Act* (1964) ein staatlicher Regelungsversuch, welcher den Ausgangspunkt für den gesetzlichen Kampf gegen Diskriminierung auf Grund von „Rasse“, Hautfarbe, Geschlecht und nationaler Herkunft bildete. Vor allem von wirtschaftlicher Seite her bekam das Konzept des konstruktiven Umgangs mit Vielfalt weitere Unterstützung. Ausgelöst durch prognostizierte Arbeitsmarktentwicklungen und begünstigt durch die veränderten, diskriminierungssensibleren gesetzlichen Regelungen wendeten sich US-amerikanische Unternehmen Minderheiten zu, betonten den ökonomischen Nutzen der Vielfalt, warben für die gezielte Nutzung interkultureller Kompetenzen und erzielten über Diversity-Kampagnen Wettbewerbsvorteile.

Diversity Management kann als Oberbegriff für Strategien, die auf Vielfalt konstruktiv reagieren, verstanden werden, wobei es hinsichtlich der konkreten Inhalte, Ziele, Methoden und der Wirksamkeit kein allgemein anerkanntes und einheitliches Verständnis gibt. Nach von Berg (2008: 8) ist diesen Strategien jedoch eines gemeinsam: Sie steuern organisationalen Wandel mit Hinblick auf die Förderung einer produktiven Vielfalt, bauen Ungleichbehandlungen und Diskriminierungen ab und tragen – teilweise erfolgreich – zur Verbesserung von Unternehmenserfolg und Effektivität bei.

Die Bestimmung möglicher Heterogenitätskriterien für erfolgreiches Diversity-Management im Hochschulbereich stößt unweigerlich auf Schwierigkeiten. So liegen keine abgeschlossenen Merkmalskataloge vor, und grundsätzlich kann jedes beliebige individuelle Merkmal mit demselben Merkmal eines Anderen auf Gleichheit und Unterschiede hin verglichen werden. Die Heterogenität der Studierenden im Hochschul-

kontext lässt eine nahezu endlose Vielzahl an Vergleichsvariationen zu. „Vielleicht ist diese Auswahlmöglichkeit eine der Ursachen, warum die Suche nach Heterogenitätsmerkmalen theoretisch wie empirisch weitgehend ungeklärt ist. Hinzu kommt, dass nur sehr wenige Merkmale statistisch erfasst werden.“ (Bank et al. 2011: 4) Darüber hinaus wird der Einzelne über die Zuordnung zu einer Merkmalsgruppe in seiner ganzheitlichen Individualität, seiner Selbstbewertung und seinem Lernverhalten hinsichtlich der relevanten Merkmalskategorien nicht ausreichend erfasst. Aus diesem Grund ist die „Vielzahl studentischer Heterogenitäten“ (Viebahn 2009: 39) auf Lern- und Strukturelevanz hin einzuzugrenzen (Pasternack/von Wissel 2012: 32).

14.2.1. Vielfalt als Verpflichtung

Die Ursprünge einer Verpflichtung zur Öffnung der Hochschulen gehen auf verschiedene Bewegungen und Konzepte zurück, die seit den 60er Jahren entstanden, politisch formuliert worden und auch für die Hochschulbildung Wirkung entfalteten. Im Gegensatz zur Humboldtschen Universitätskonzeption, welche für eine kleine Gesellschaftselite ausgearbeitet wurde, ist diesen Konzeptionen programmatisch inhärent, „eine sozial vielfältige und quantitativ breite Hochschulbeteiligung zu ermöglichen“ (Pasternack/von Wissel 2012: 32). Verbunden mit dem Konzept der Bildungsgerechtigkeit fokussieren diese Ansätze besonders als benachteiligt geltende Gruppen.

Spätestens seit die EU-Richtlinien³ und daraufhin 2006 das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) verabschiedet wurden, ist die Benachteiligung von Personen auf Grund von ethnischer Herkunft, Geschlecht, Religion und Weltanschauung, Behinderung, Alter und sexueller Identität gesetzlich verboten. Im Hochschulraum werden vor allem die Kriterien ethnische Herkunft, Geschlecht und Behinderung im Zusammenhang mit Bildungszugang und -beteiligung thematisiert und um das Kriterium der sozialen/sozioökonomischen Herkunft ergänzt.⁴

³ Vgl. Richtlinie 2000/43/EG (ABl. EG Nr. L 180 S. 22); Richtlinie 2000/78/EG (ABl. EG Nr. L 303 S. 16); Richtlinie 2002/73/EG (ABl. EG Nr. L 269 S. 15); Richtlinie 2004/113/EG (ABl. EG Nr. L 373 S. 37). Unter: www.allgemeines-gleichbehandlungsgesetz.de/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=37&Itemid=58 (30.5.2013).

⁴ Im Zuge des Bologna-Prozesses wurde mit den Konferenzen von Bergen und Leuven explizit der Auftrag formuliert, soziale Belange der Studierenden stärker zu berücksichtigen und eine größere Teilhabe zu ermöglichen. Vgl. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2005; 2009).

Über die Zuordnung sichtbarer und nicht-sichtbarer Heterogenitätsmerkmale und daran gebundener Eigenschaften werden Individuen bestimmten Gruppen zugeordnet. Davon abhängig ist der Zugang zu bestimmten Ressourcen möglich oder verwehrt (Czollek/Perko/Weinbach 2011: 269).

14.2.2. *Heterogenität als Herausforderung*

In den vielschichtigen Veränderungsprozessen der Hochschulen seit den 70er Jahren bildete sich – (auch) als Gegenbewegung zur Öffnung der Hochschulen – eine konzeptionelle Gegenüberstellung von Elite und Heterogenität (Vgl. Weltzel 1985). Zumindest wurde die zunehmende Heterogenität der Studienanfänger als ein Ergebnis des Öffnungsprozesses verstanden. Als heterogen wurden dabei die Studierenden verstanden, deren Studierfähigkeit in Frage gestellt werden müsse. Der zugrundeliegende Begabungsbegriff, der zirka einem Drittel der Studierenden die Studierfähigkeit in Form anlagebedingt mangelnder kognitiver Konstitution abspricht, konnte empirisch nicht bestätigt werden (Pasternack/von Wissel 2012: 34f.).

Der Terminus ‚heterogen‘ wird häufig mit dem Wunsch verbunden, die heterogenen Studierenden durch gezielte Maßnahmen zu vereinheitlichen (Krüger-Basener/Fernandez/Göbbling 2013: 164). Die Wahrnehmung der Lehrenden ist auch heute zum Teil noch geprägt vom ‚Idealstudierenden‘, der als Normalitätserwartung fungiert. Diese_r Idealstudierende sei zirka 25 Jahre alt, ledig, kinderlos, hat keine niedrige Herkunft, ist InländerIn ohne Migrationshintergrund, hat eine Hochschulzugangsberechtigung auf dem ersten Bildungsweg erworben, studiert Vollzeit und hat keine körperliche und geistige Beeinträchtigung (Buß 2010: 124f.). Außerdem könne angenommen werden, dass diese_r die notwendigen Verhaltensweisen, Vorkenntnisse und Einstellungen, durch Eltern und Schule geprägt, mitbringt (Wildt 1985: 93). Vor allem für dieses ‚homogene Ideal‘ seien Lehrveranstaltungen und Serviceangebote konzipiert (Viebahn 2009: 38; auch Berthold/Leichsenring 2011: 240).

Mit Selektionsmechanismen im Zugang zur Hochschule ist die Hoffnung verbunden, die Heterogenität der Studierenden zu begrenzen und Hochschullehrenden ‚leichter zu händelnde‘ homogene Lernende zur Verfügung zu stellen. Jedoch formuliert Welzel bereits 1985, dass

„(d)idaktische Probleme, die sich beispielsweise aus heterogenen Eingangsvoraussetzungen von Studienanfängern ... ergeben, ... nicht durch Herstellung einer künstlichen Monolithizität gelöst werden ..., sondern

durch Integration, durch didaktische Nutzung subjektiver wie objektiver Heterogenität“ (Welzel 1985: 6).

Zu unterscheiden sind in diesem Zusammenhang subjektive und objektive Heterogenität. Als subjektive Heterogenität versteht Welzel die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen. Unter objektiver Heterogenität fasst er die institutionellen Unterschiede (ebd.). Nach Wildt (1985: 92) sei davon auszugehen, dass zwischen subjektiver Heterogenität, also der studentischen Persönlichkeit, und objektiver Heterogenität, also personellen, materiellen und institutionellen Bedingungen der jeweiligen Hochschule, auf allen Ebenen ein komplexes Wechselspiel besteht.

Der Kriterienkatalog für subjektive Heterogenität umfasst zunächst folgende Kriterien: Leistung, Alter, sozialkulturelle Herkunft, sprachliche Herkunft, wie Soziolekte inklusive Dialekte, migrationsbedingte Heterogenität, körperliche Behinderungen und Geschlecht. Laut Bank et al. (2011: 6) handelt es sich bei dieser Auflistung um die gebräuchlichsten Merkmale für die Auseinandersetzung mit subjektiver Heterogenität in einer Lerngruppe; dabei steht im Fokus der Betrachtungen das handelnde, spezieller: das lernende Subjekt.

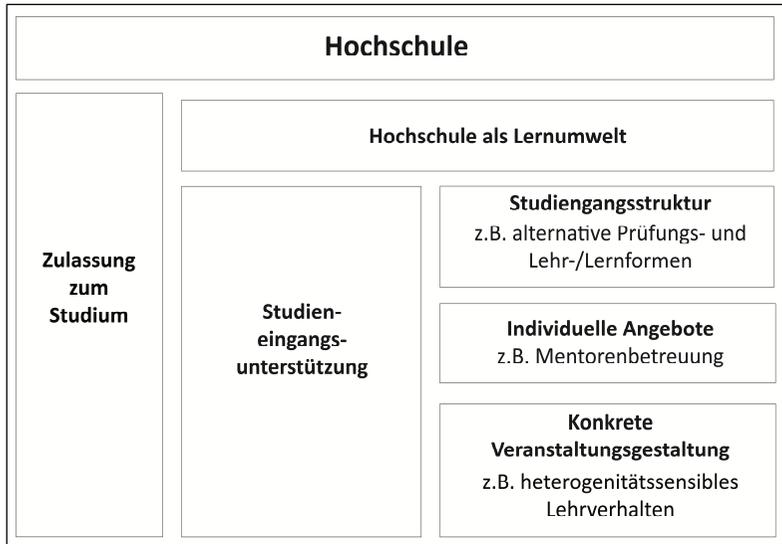
Dieses lernende Subjekt findet besonders in der Theorie der differentiellen Hochschuldidaktik von Viebahn Berücksichtigung. Dieser Ansatz versteht sich als ein differentieller hochschulpsychologischer Ansatz, der auf Grundlage der Unterschiedlichkeit von Lernerpersönlichkeiten Wirkungen dieser auf Lern- und Studienprozesse aufzeigt und konkrete Maßnahmen zu Verfügung stellen möchte (Viebahn 2009: 39).

Dabei stelle sich die Heterogenität der Studierenden über drei Dimensionen dar: die kognitive Dimension (Intelligenz und Begabung, bereichsspezifisches Wissen und kognitiver Lernstil), die Dimension der Lernorganisation sowie die motivationale Dimension (Leistungsmotiv, Fachinteresse, Fähigkeitsselbstkonzept). Diese drei Dimensionen wirkten im Zusammenhang auf den Lern- und Studienerfolg der Einzelnen, wobei sich die Faktoren gegenseitig beeinflussen. Eine genaue Beobachtung der Lerner durch den Lehrenden sei absolut notwendig, um deren jeweiligen Bedarfen angemessen zu begegnen.

Durch die Studienstrukturumstellung, gestiegene Studierendenzahlen und Internationalisierungsbestrebungen würden die pädagogisch-sozialen Problematiken der Unterschiedlichkeit der Lernenden verstärkt (Viebahn 2009: 38). Eine Lösung dafür liege in der Stärkung und Ausbildung der Lehrenden. Die hochschuldidaktischen Gestaltungsfelder seien die Bereiche Lernen und Lehren, Prüfen sowie individuelle Unterstützungsangebote.

Diesen Interventionsfeldern legt Viebahn grundsätzliche Optimierungsstrategien zu Grunde, die die Lernkultur⁵ der Hochschule betreffen. Wichtig dabei ist es, dennoch zu betonen, dass es nach Viebahn in der Verantwortung der Hochschule liegt, die Bandbreite studentischer Heterogenität über Zulassungsregelungen bewusst zu steuern und ausreichende Studienvoraussetzungen sicher zu stellen (Viebahn 2010: 10).

Übersicht 66: Differentielle Gestaltungsbereiche der Hochschule



Quelle: Viebahn (2010: 12)

Viebahn zeigt verschiedene Möglichkeiten der Zugangsbegrenzungen auf; neben Eignungsprüfungen und Abiturnoten stellt er Vorteile von individuellen Auswahlgesprächen heraus (Viebahn 2010: 12). Neben Zulassungs- und Eingangsmaßnahmen sei aber besonders der Bereich der Hochschuldidaktik entscheidend – die veränderten Anforderungen an Hochschullehrende seien dabei nicht von der Hand zu weisen.

Lehrende benötigen spezifische Kompetenzen und heterogenitätsbejahende Werthaltungen, einschließlich der Reflexion eigener Idealisierungs- und Normalisierungstendenzen. Die inhaltliche Wissensvermittlung bildet nicht mehr das Zentrum didaktischen Handelns; Lehren sei

⁵ Viebahn verwendet den Begriff in diesem Zusammenhang nicht, obwohl die von ihm benutzten Begriffe, wie Lernumgebung und Lernklima, diesen nahelegen (vgl. Viebahn 2009: 42).

vielmehr als motivationale und emotionale Begleitung des Lernprozesses zu verstehen (Cómez Tutor/Metzner 2012: 130). Von besonderer Bedeutung seien dabei die Fähigkeiten der Lehrenden, um eine Studierenden-zentrierung auszuprägen und die Lernerverschiedenheit diagnostizieren zu können (Viebahn 2009: 44, vgl. auch ders. 2010: 26f.), mit anderen Worten: eine dezidierte didaktische Methodenkompetenz.

Innerhalb der Lehrveranstaltungen kann mit Differenzierungsmaßnahmen auf die Verschiedenheit der Lerner reagiert werden. So hat Klafki 1991 zwischen äußerer und innerer Differenzierung unterschieden, wobei die äußere Differenzierung eine Vereinheitlichung der Lerner anstrebt, wie beispielsweise die Trennung Leistungsstärkerer von Schwächeren (Klafki 1991: 173ff. z. nach Berg et al. 2011: 3).

Laut Viebahn (2010: 5) müssen folgende Kernbereiche für die innere Differenzierung von Lernveranstaltungen gestaltet werden: Differenzierung der Lernaufgaben (Niveau und Lernziele), Parallelität von angeleitetem und selbstgesteuertem Lernen, verschieden Sozialformen, ergänzendes Lehrpersonal (Tutoren_innen und Studierende). Außerdem sollten Lehrende innerhalb der Lehrveranstaltung Bezüge zwischen studentischen Interessen und Fachinhalten herstellen.

Lehren wird als kommunikativer und anleitender Prozess verstanden, der Studierende zum Selbststudium befähigt, Austausch untereinander ermöglicht, den Einzelnen gemäß ihrer Fähigkeiten Wissen eröffnet und es entsprechend abprüft. Besonders Letzteres sei entscheidend, denn in der Leistungsbeurteilung zeige sich der Studienerfolg. Hier ist es laut Viebahn (2010: 9) nötig, unterschiedliche Studienleistungen anzuerkennen und verschiedenste Formen der Leistungsbeurteilung zu praktizieren.

Diese Perspektive auf Heterogenität sieht und schätzt die Unterschiedlichkeit der Lernenden als Potential und zusätzliche Ressource innerhalb des Bildungsprozesses. Sie ist mit einem gewissen Unmut besetzt, denn Lehrveranstaltungen und Prüfungen zu individualisieren und zu differenzieren, ist mit Anstrengungen für die Lehrenden verbunden (Bank et al. 2011: 4). Zudem warnt Viebahn vor allzu schnellen und einfachen Erklärungen, bezogen auf studentische Bedürfnisse und Unterstützungsbedarfe. Konstituierend für eine heterogenitätssensible Lehre sei eine professionelle Lehrhaltung, die den Studierenden zugewandt ist und sie zur Autonomie anleitet (Viebahn 2010: 7).

Als Vereinfachung sei die Bildung hypothetischer Studierenden-Typen möglich, auf die sich Lehrende in ihren Veranstaltungen einstellen können. Die Entwicklung dieser Typen obliege dem Lehrenden, der mit seiner unterschiedssensiblen Haltung generell auf einer sehr persönlichen Ebene mit den Studierenden agiere (Viebahn 2010: 27).

Genau an dieser Stelle setzen die Kritikpunkte an dieser Konzeption an: einmal an dem Grundverständnis, dass die Zuordnung zu einer Gruppierung dennoch als Normabweichung verstanden wird und wiederum zu Exklusionsprozessen führen kann; zum anderen sind die Erwartungen an die Beziehungs- und Diagnosekompetenz der Lehrenden sehr hoch und können leicht in eine (Selbst-)Überforderung münden.

14.2.3 *Diversität als Chance*

Konstituierend für die Perspektive „Diversität als Chance“ ist das Modell der „Hochschule im Wettbewerb“. Mitte der 90er Jahre gründete sich mit dem Centrum für Hochschulentwicklung Gütersloh (CHE) eine Institution, die als Hauptvertreter dieses Konzeptes verstanden werden kann. Im Zuge von Professionalisierung, Profilierung und Verbesserung der Wirtschaftlichkeit konkurrieren danach Hochschulen um Personal, Studierenden, Mittelausstattung und Medienpräsenz.

Inhaltlich verbindet sich mit diesem hochschulpolitischen Konzept die Hoffnung, „dass die Hochschulen flexibler in der Gestaltung ihrer Leistungsangebote werden und damit das Hochschulsystem insgesamt sich passgenauer an gesellschaftlichen (incl. ökonomischen) Anforderungen orientiert“ (Pasternack/von Wissel 2012: 49). Für neue Studiengruppen attraktiver zu werden, auf variantenreiche Nachfrage reagieren zu können und letztlich für Qualität zu stehen, sind Maximen dieser hochschulpolitischen Strömung.⁶

An diese zunehmende Wettbewerbsorientierung sind ökonomische Konzepte und Instrumente gebunden, die sich unter anderem in Form von Hochschulmanagement, leistungsabhängiger bzw. formelgebundener Mittelvergabe, Qualitätsmanagement, Controlling sowie Profilbildung und Differenzierung zunehmend an Hochschulen etablieren (ebd.: 51).

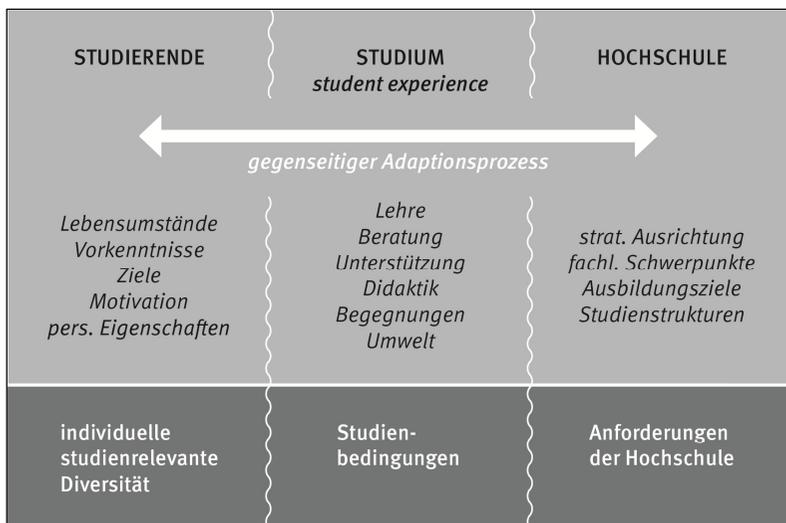
Gerade letztere ist mit der Hoffnung verbunden, dass sich die jeweilige Hochschule in Fokussierung auf eigene Stärken weiterentwickelt und auf dem ‚Bildungsmarkt‘ etabliert. Ausgehend von den spezifischen Be-

⁶ So ist im Grußwort von Ministerialdirektor P. Greisler in der Broschüre des Projektes *nexus* zum Thema *Diversität* zu lesen: „Bei allen Unterschieden unserer Hochschulen gegenüber Wirtschaftsunternehmen gefällt mir hier der Vergleich mit den so erfolgreichen kleinen und mittleren Unternehmen. Sie haben ein spezifisches Profil, mit dem sie zur Weltspitze gehören. Dadurch sind sie auch weltweit sichtbar. Sie stellen sich mit ihren Produkten dem Wettbewerb und schaffen das Vertrauen in ihre Qualität. Ich bin zuversichtlich, dass unsere Hochschulen das auch schaffen werden.“ (HRK 2009: 4)

dürfnissen und Potentialen des Einzelnen, die als Mehrwert innerhalb der Hochschule ihren Platz finden sollen, entsteht das Leitbild einer gestaltenden Bildungsorganisation, die dadurch zukunftsfähig und innovativ ist.

Eine Konsequenz dieser Sichtweise ist die Betonung der wechselseitigen Adaption von Hochschule und Studierenden. In Anlehnung an das ‚Model of Institutional Departue‘ von Vincent Tinto (1993), der in seinen Forschungen zum Studienabbruch den Prozess der Studierendenbindung als einen gegenseitigen Adaptionsprozess von Studierenden und Hochschule betont, entwickelte CHE Consult das Befragungsinstrument CHE-QUEST (vgl. Berthold et al. 2011: 104f.; Kreft/Leichsenring 2012: 145-148). Ziel dieses Befragungsinstrumentes ist es, der schlechten Datenlage zum Thema Diversität zu begegnen, Vielfalt auf Grundlage soziodemographischer und besonders psychometrischer Daten zu messen und den Adaptionsgrad von Studierenden zu belegen.

Übersicht 67: Studienrelevante Diversität



Quelle: Berthold/Leichsenring (2011: 9)

Durch eine Faktorenanalyse wurden zehn für den Studienerfolg relevante Faktoren ermittelt;⁷ eine Clusteranalyse identifizierte acht Studierenden-

⁷ Diese zehn Faktoren teilen sich in personenbezogene Faktoren (Gemütsverfassung, Extraversion), akademische Faktoren (Theoriebezogenheit, Fleiß, intrinsische Motivation), Faktoren der Orientierung im Studium (Identifikation mit der Hochschule, Ziel-

typen mit jeweils unterschiedlichen Adaptionismustern, Erfolgswahrscheinlichkeiten und Risiken. Resultierend aus dieser Sichtweise kann der Anspruch formuliert werden, dass Hochschulen ihre Angebote und Strukturen ständig einer neuen Generation von Studierenden anpassen (Berthold/Leichsenring 2011: 8). Hochschule wird in diesem Zusammenhang als akademisches und soziales System verstanden, in das sich jedoch auch Studierende integrieren müssen.

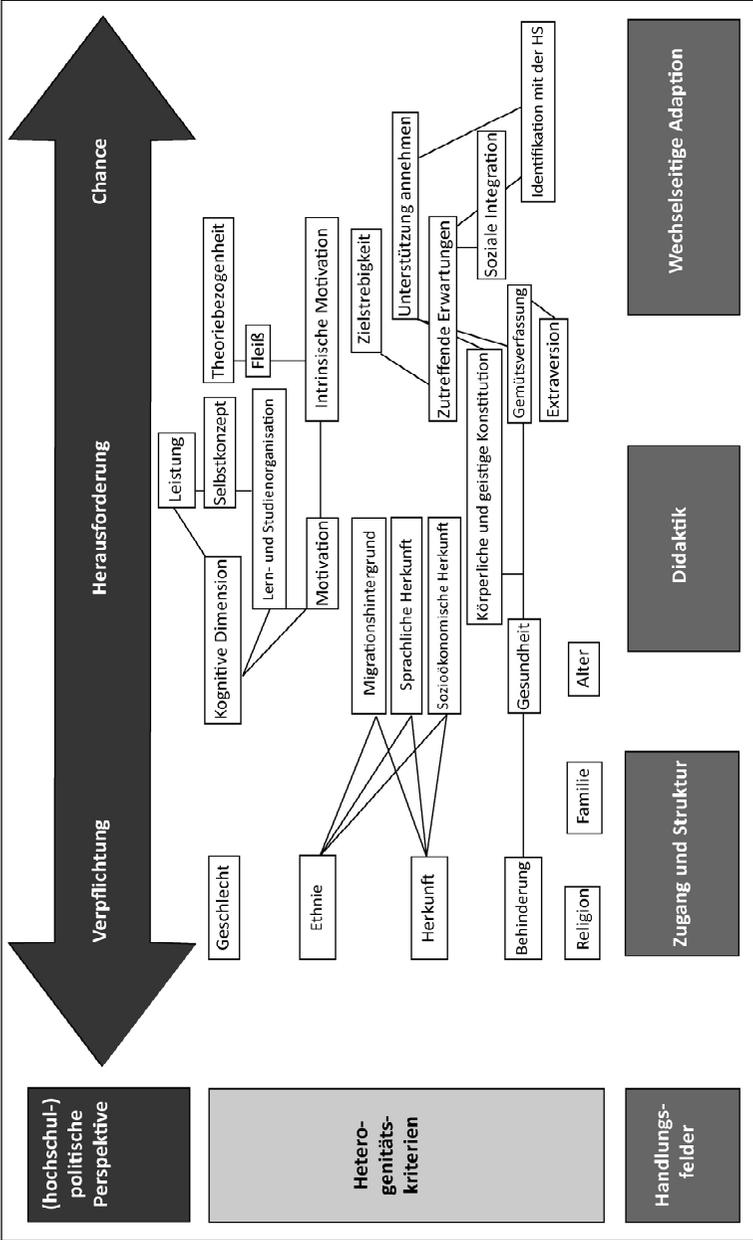
Zu dem Bereich der wechselseitigen Adaption gehört auch die Studierenden-sicht auf die Lehre, daran gebundene (enttäuschte oder erfüllte) Erwartungen und bevorzugte Lehrformen (Krüger-Basener/Fernandez/Göbbling 2013: 165). Der Vielfalt der Studierenden könne demzufolge nicht entsprochen werden durch die Bearbeitung einzelner Diversitätsmerkmale, da keine einfache Korrelation von Merkmal und Defizit oder Potential besteht. Demnach besteht für Leicht-Scholten (2009: 9) die Gefahr von Zuschreibungen, indem bestimmten (potentiell) benachteiligten Individuen oder Gruppen Eigenschaften, Interessen oder Verhaltensweisen stereotyp zugewiesen werden. Für Berthold et al. (2011: 106) liegt die Lösung dieser Problematik in der Positionierung der Hochschule mit Schwerpunkten und Zielen und einer daran gebundenen ganzheitlichen Veränderung der Hochschule insgesamt.

Ein Problem innerhalb des Umganges mit Diversität stellt der Top-down-Ansatz vieler Maßnahmen dar. In der Überbetonung der Chancen der Vielfältigkeit liege die Gefahr, die daran gebundenen Herausforderungen und Anstrengungen bewusst auszublenden und ‚Homogenisierungsvorlieben‘ durch ein Diversitätsprimat zu ersetzen (Berthold et al. 2011: 103).

Übersicht 68 fasst die drei unterschiedlichen Ansätze zusammen und verdeutlicht fokussierte Heterogenitätskriterien und Handlungsfelder der Hochschule. Es wird deutlich, dass einige Kriterien relativ isoliert innerhalb einer bestimmten (hochschul-)politischen Perspektive stehen, andere hingegen innerhalb aller Ansätze weiter ausdifferenziert werden. Damit soll verdeutlicht werden, welchen Kriterien im Kontext Hochschule Lern- und Strukturelevanz zugesprochen wird. Dabei handelt es nicht (nur) um Kriterien mit einer Wirkung auf Lern- und Studienerfolg, sondern ebenso um sozial relevant gemachte Differenzierungen, mit denen Auf- und Abwertungsprozesse verbunden sind (Klein/Heitzmann 2012: 8). Persönlichkeiten, Identität und auch Lernermerkmale erklären sich nicht entlang von

strebigkeit, zutreffende Erwartungen) und soziale Faktoren (soziale Integration, Unterstützung annehmen). Vgl. Berthold /Leichsenring (2011: 10).

Übersicht 68: Entwicklung der Heterogenitätskriterien im Kontext der Hochschule



Heterogenitätskriterien – aus diesem Grund sind diese Kriterien als unvollständige Zuschreibungen zu verstehen.

Im folgenden Kapitel werden die individuellen Heterogenitätskriterien im Rahmen Hochschule detaillierter dargestellt. Diese Ausdifferenzierung hat das Ziel, das Zusammenspiel der individuellen, sozialen und organisationalen Faktoren innerhalb der individuellen Persönlichkeit zu verdeutlichen und den Katalog möglicher ‚Heterogenitäten innerhalb der Hochschule‘ systematisch zu erweitern.

14.2.4 Heterogenitätskriterien – der Einzelne im Fokus

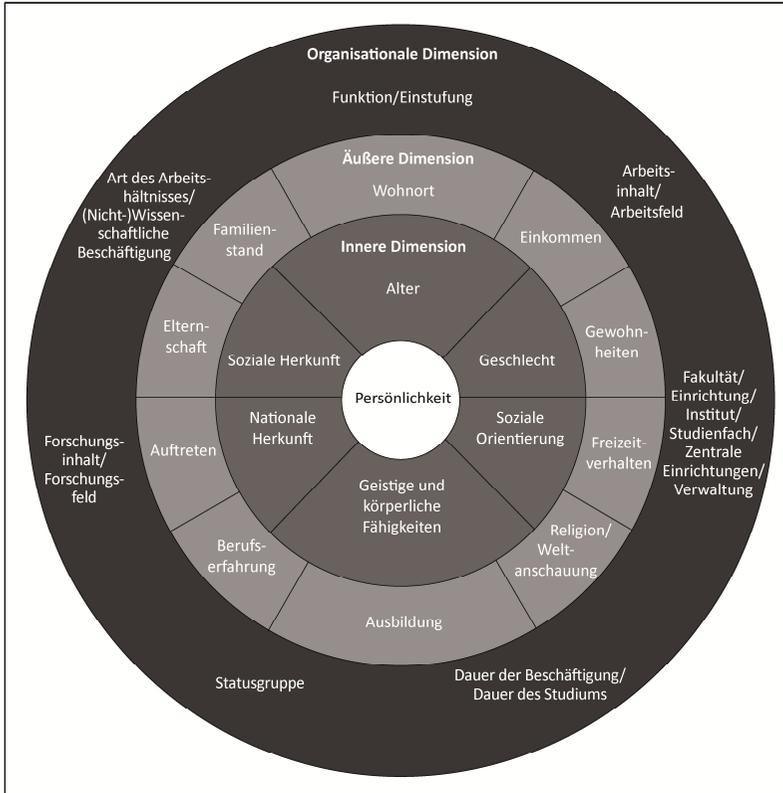
Klassischerweise werden die Heterogenitätskriterien Einzelner dargestellt über eine bereits in den 70er Jahren entwickelte Systematisierung von Gardenswartz und Rowe, die unter der Bezeichnung *Four Layers of Diversity* bekannt ist (Gardenswartz/Cherbosque/Rowe 2008: 21). Übersicht 69 zeigt, dass diese Systematisierung von der Persönlichkeit aus geht und in sich vergrößernden Kreisen die Kriterien der inneren Dimension – also relativ unveränderbare Persönlichkeitsmerkmale –, der äußeren Dimension – d.h. relativ veränderbare Merkmale – und der organisationalen Dimension – also veränderbare organisationale Charakteristika – umfasst. Der Vorteil dieser Systematisierung ist die Verbildlichung der Heterogenität als ‚menschliche Normalität‘. So wird deutlich, dass jede_r im Vergleich mit anderen heterogen ist. Der Nachteil dieser Schematisierung besteht darin, dass Lernerkmale fehlen, also Kriterien, die innerhalb von Lerngruppen zum Tragen kommen.

Angelehnt an diese Schematisierung wird im Folgenden eine erweiterte Konzeption vorgestellt, die (auch) durch didaktische Intervention beeinflussbare Lernvariablen berücksichtigt. Heterogenität bezeichnet mit Blick auf Lernende deren Unterschiedlichkeit hinsichtlich verschiedener Merkmale, die als lernrelevant eingeschätzt werden. Lernrelevant können dabei zum Teil auch Merkmale oder Charakteristika von Menschen sein, die nicht im Einflussbereich des Einzelnen, des/der Lehrenden oder der Institution liegen, sich aber auf Lernerfolg, Studierendenleben oder den Zugang zu Ressourcen auswirken können.

Den Ausgangspunkt der Bestimmung der Kriterien von Heterogenität bilden die Persönlichkeitsmerkmale sowie der individuelle Erfahrungshintergrund (*individuelle Faktoren*), die Wohn- und Lebenssituation (*soziale Faktoren*) und situationsspezifische Differenzierungsmerkmale (*Lernvariablen*). Im Kontext der Hochschule wirken noch organisationalstypische Kriterien auf den einzelnen Menschen (*organisationale Fak-*

toren). Auch in diesem Bereich sind verändernde und veränderbare Variablen auszumachen (*Organisationsvariablen*), so z.B. gesetzliche Regelungen des Studienzuges.

Übersicht 69: Persönlichkeitsmerkmale im Kontext Hochschule



Quelle: Leicht-Scholten (2009: 9)

Zu den *individuellen Heterogenitätsfaktoren* können das Alter, Geschlecht, die sexuelle Orientierung, die soziale, sozio-ökonomische, regionale und nationale Herkunft sowie geistige und körperliche Konstitution des/der Studierenden gezählt werden. Diese individuellen Faktoren können als weitgehend unveränderlich gelten und bilden den Hintergrund der Lebens- und Erfahrungswelt des Einzelnen. Dabei können diese Faktoren als studien- und lernrelevant eingeschätzt werden, wobei die Relevanz von Selbstkonzeptionen, Erwartungen, Ausgangsbedingungen, Zugang zu Ressourcen und unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen reicht.

Die *sozialen Faktoren* bezeichnen Merkmale des Einzelnen, die sich im Laufe des Lebens generell verändern; auch ihnen kann Studienrelevanz zugeschrieben werden. Zu diesen Heterogenitätsfaktoren innerhalb des Hochschulkontextes gehören beispielsweise Wohnort, Lebensform, Einkommen, Familienstand, Ausbildung, Berufserfahrung, ebenso wie das soziale Umfeld, Gewohnheiten und Interessen. Diese Faktoren wirken auf die Lern- und Studienleistungen, denn sie bilden die sozialen Rahmenbedingungen der individuellen Lebens- und Erfahrungswelt.

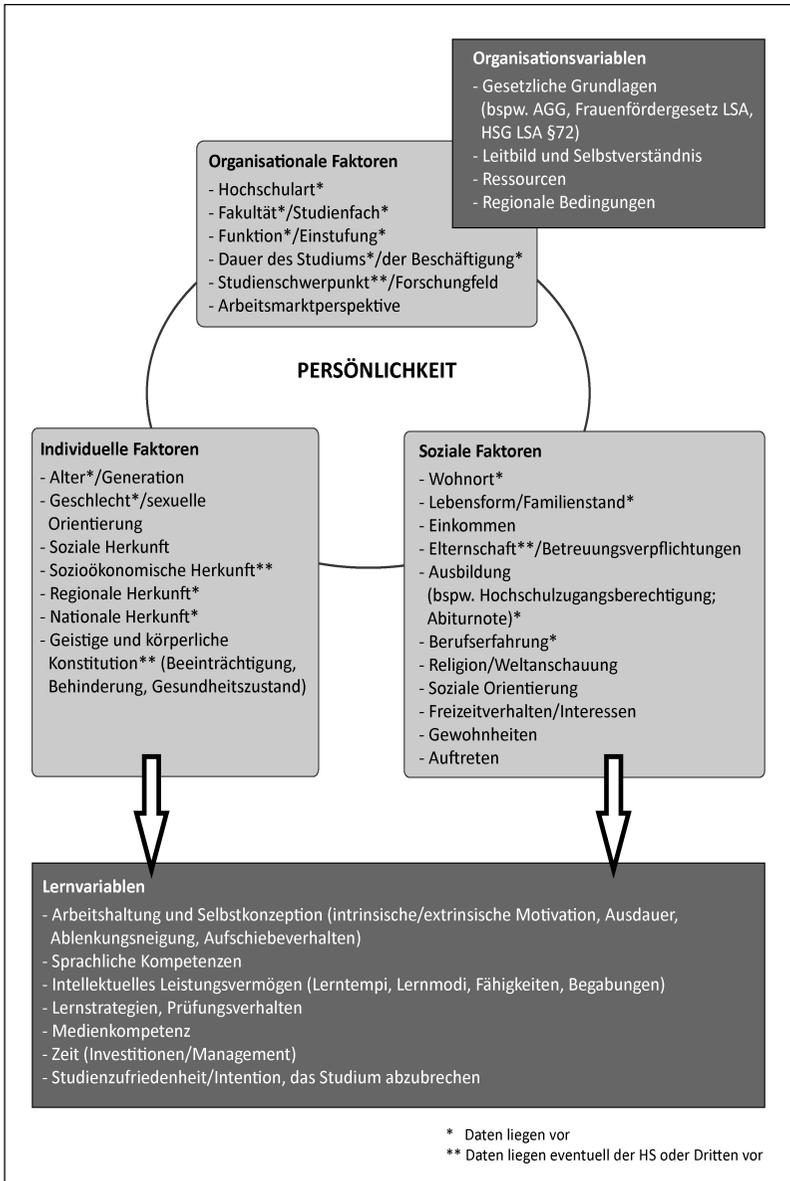
Die *Lernvariablen* ergeben sich aus den individuellen und sozialen Faktoren und bezeichnen die Lernkonstitutionen des Individuums, welche innerhalb des Lernsettings relevant werden und durch didaktische Intervention beeinflussbar sind. Zu diesen sind beispielsweise Arbeitshaltung, Motivation, sprachliche Kompetenzen sowie die Identifikation mit der Hochschule zu zählen. Die Lernvariablen beeinflussen direkt Lernverhalten und -prozess. Seitens der Hochschule können zielgruppenspezifische Angebote auf Bedarfe reagieren; Lehrende können über innere und äußere Differenzierung mit unterschiedlichen Lernvariablen konstruktiv umgehen. Voraussetzung für bedarfsgerechte Angebote sind eine realistische (Selbst-)Einschätzung der Studierenden und professionelle didaktische Lehrinterventionen.

Über *organisationale Faktoren*, wie beispielsweise Hochschulkultur, Hochschulart, Fakultät und Studienfach mit der daran gebundenen Fachkultur, Studiendauer, einer Beschäftigung innerhalb der Hochschule sowie über die Studienschwerpunkten lässt sich die Vielfalt der Studierenden innerhalb der organisationalen Dimension erfassen. In diesem Zusammenhang bietet sich die Adaptionperspektive an, die die gegenseitige Anpassung von Hochschule und Studierenden berücksichtigt. Übersicht 70 verdeutlicht die Heterogenitätskriterien des Einzelnen im Kontext Hochschule.

Heterogenität im Kontext Hochschule kann sowohl über unterschiedliche bildungspolitische Entwicklungsperspektiven als auch über individuelle, soziale und organisationale Faktoren des Einzelnen erfasst werden. Dabei bezeichnet Heterogenität das Ergebnis eines Vergleichs zwischen Studierenden, bei dem eine zeitlich begrenzte und zugeschriebene Uneinheitlichkeit bezogen auf ein oder mehrere Kriterien festgestellt wird.

Das abschließende Kapitel beschäftigt sich mit der Frage der Studierendenheterogenität im Land Sachsen-Anhalt, das demographisch vor besonderen Herausforderungen steht. Das Heterogenitätsporträt mit dem Schwerpunkt Ingenieurwissenschaften fragt nach konkreten Handlungs-

Übersicht 70: Faktoren und Variablen. Heterogenität des Einzelnen im Kontext Hochschule



bedarfen, um möglichst vielen Studierenden einen erfolgreichen Studienabschluss zu ermöglichen.

14.3. Heterogenität der Studierenden in Sachsen-Anhalt

Innerhalb jeglicher Problembearbeitungen im Hochschulbereich kann von einem Komplexitätsproblem gesprochen werden. Sieht man den Umgang mit der Heterogenität der Studierenden als aktuell zu bearbeitende gesellschaftliche Herausforderung, kann auch in diesem Zusammenhang folgende Situation angenommen werden: „Diejenigen, die nur isolierte Einzelprobleme angehen, handeln in Bezug auf die Problemstruktur unterkomplex. Und diejenigen..., die den Großen Wurf in ihren konzeptionellen Blick nehmen, neigen meist zur Überkomplexität“ (Pasternack/Kehm 2001: 14).

In der Beschäftigung mit Heterogenität und Diversitätsstrategien innerhalb der Hochschulen Sachsen-Anhalts fällt auf, dass es zwar eine Vielzahl Beauftragter und Einrichtungen für spezifische Zielgruppen, häufig gemäß gesetzlicher und (bildungs-)politischer Vorgaben, gibt. Doch zum Umgang mit studentischer Vielfalt fehlt bislang eine systematische Konzeption.⁸ Da am Anfang einer jeden Strategie, z.B. für den Umgang mit studentischer Unterschiedlichkeit, eine Situationsanalyse und eine Problemdefinition stehen muss, und sei sie auch nur vorläufig (Berthold/Güttner/Leichsenring 2011: 108), sei zunächst eine bundeslandspezifische Problemlage skizziert.

Sachsen-Anhalt verzeichnete zwischen 1995 bis 2010 bundesweit den stärksten Bevölkerungsrückgang; dabei nahm die Bevölkerung jährlich um einige Zehntausend ab. Der Anteil an Schulabsolventen mit allgemeiner und fachgebundener (Fach-)Hochschulreife ist in keinem Bundesland geringer, von der altersspezifischen Bevölkerung begannen nur 30,5 % ein Hochschulstudium (Schmid/Henke/Pasternack 2013: 30). Von den im Wintersemester 2011/2012 immatrikulierten Studierenden der sachsen-anhaltischen Hochschulen kamen 47,3 % aus Sachsen-Anhalt. Abgesehen von einem leichten Rückgang 2010 steigen die Studienanfängerzahlen in Sachsen-Anhalt seit 2006 kontinuierlich an; in den Jahren von 2000 bis 2011 ist ein Zuwachs von 65 % zu verzeichnen. Im Gegensatz

⁸ So finden sich beispielsweise in den Leitbildern der Hochschulen Sachsen-Anhalts einzelne Zielgruppen Erwähnung. Die Hochschule Merseburg benennt beispielsweise explizit Studierende mit Beeinträchtigungen (<http://www.hs-merseburg.de/hochschule/hochschulmanagement/leitbild/> [12.4.2013]).

zur aktuellen Überlast sagen die prognostizierten Studienanfänger_innen-Zahlen von KMK und CHE bis 2025 eine deutliche Verringerung vorher.

Von den immatrikulierten Studierenden im Wintersemester 2011/12 sind knapp 20 % für Ingenieurwissenschaften eingeschrieben (ebd.: 6). Seit dem Wintersemester 1992/93 steigt die Zahl der Studierenden in diesem Studienfach kontinuierlich an (StaLA 2012: 59); insgesamt studieren 11.078 Studierende Ingenieurwissenschaften. Zugleich kann für Sachsen-Anhalt ein Ingenieurbedarf konstatiert werden (Erdmenger/Pasternack 2013: 47). Jedoch liegt die Erfolgsquote in den Ingenieurwissenschaften Sachsen-Anhalts nach neuesten Berechnungen über die Hochschularten hinweg 10 Prozentpunkte unter dem bundesdeutschen Durchschnitt (Schmid/Henke/Pasternack 2013: 6, 70).

Mit der Fachgruppe Ingenieurwissenschaften ist damit ein bundeslandspezifischer Problembereich identifiziert, wo einerseits vergleichsweise geringe Erfolgsquote und andererseits ein hoher regionaler Bedarf an Absolventen bestehen. Um die Frage zu beantworten, welche Formate erfolgsversprechend auf die Heterogenität der Studierenden reagieren könnten, werden im Folgenden *individuelle Heterogenitätsfaktoren* fokussiert.

Auf dieser Ebene lässt sich für die Studierenden der Ingenieurwissenschaften in Sachsen-Anhalt feststellen:

- *Alter:* Die Mehrzahl der Studierenden ist 21 Jahre alt, wobei die Altersspanne zwischen 16–39 Jahren liegt (StaLA 2012: 8).
- *Geschlecht:* Von den 11.078 Studierenden in den Ingenieurwissenschaften sind 20,1 % weiblich (StaLA 2012: 22). Dieser Prozentanteil entspricht dem bundesdeutschen Wert dieser Fächergruppe (Isserstedt et al. 2010: 4).
- *Soziale/sozio-ökonomische Herkunft:* Es liegen keine landesspezifische Daten vor. Generell sind an den Hochschulen hochschulnahe und -ferne Schichten zu etwa gleichen Teilen vertreten, letztere an Fachhochschulen etwas mehr (Isserstedt et al. 2010: 10). Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern schreiben sich häufiger in Ingenieurwissenschaften als beispielsweise in Rechtswissenschaften ein (Bargel/Bargel 2010: 10).
- *Regionale Herkunft:* Im Wintersemester 2011/12 stammten die Studierenden der sachsen-anhaltischen Hochschulen zu 47,3 % aus Sachsen-Anhalt. Dabei ist zu vermerken, dass insbesondere Nachwachsende aus nichtakademischen Elternhäusern Hochschulen in unmittelbarer regionaler Nähe wählen (Bargel/Bargel 2010: 10).

- *Nationale Herkunft:* Der Anteil ausländischer Studierender steigt seit Jahren kontinuierlich an, zuletzt betrug deren Anteil an der gesamten Studierendenschaft 9,3 %. In den Ingenieurwissenschaften liegt ihr Anteil mit 13,5 % deutlich darüber (STaLA 2012: 34).
- *Geistige und körperliche Konstitution:* Laut 19. Sozialerhebung liegt der Anteil von Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen bei 19 %. Es liegen weder fach- noch landesspezifische Daten vor.

Die *sozialen Heterogenitätsfaktoren* lassen sich folgendermaßen erfassen:

- *Wohnort:* Spezifische Landesdaten liegen nicht vor. Für die Altersgruppe der 21-Jährigen wird bundesweit angegeben, dass 33 % bei den Eltern wohnen (Isserstedt et al. 2010: 30). Nach Liebau/Huber (1985: 317) wohnen Studierende der Ingenieurwissenschaften häufig noch bei den Eltern, seltener in Wohngemeinschaften.
- *Einkommen:* Das Einkommen ist generell ein sehr bedeutender sozialer Faktor, da die Mehrzahl der Studienabbrecher diese Ursache als Abbruchmotiv angegeben haben (Heublein et al. 2009: 25). Durchschnittlich haben Studierende 812 Euro zur Verfügung, dieses Geld kommt etwa zur Hälfte von den Eltern, wird zu 26 % erarbeitet und zu 15 % über BAföG-Mittel bezogen (Isserstedt et al. 2010: 26ff.). Die Lebenshaltungskosten in Sachsen-Anhalt sind niedriger als in westdeutschen Hochschulorten (Pasternack/Erdmenger 2011: 51). Bezüglich der Verteilung der Deutschlandstipendien in Sachsen-Anhalt ist zu vermerken, dass diese mit 58 von insgesamt (nur) 164 in den Ingenieurwissenschaften am häufigsten vertreten sind (StaLA 2012: 72).
- *Elternschaft/Betreuungsverpflichtungen:* Zu diesem Bereich liegen weder Daten für das Bundesland noch für die Fächergruppe Ingenieurwissenschaften vor. Der Gesamtwert der Studierenden im Erststudium verzeichnet eine Quote Studierender mit Kind von 5 % (6% Frauen/4% Männer). Auf Grund der niedrigen Geburtenrate innerhalb Sachsen-Anhalts und dem Frauenanteil unter den Ingenieurstudierenden von 20 % kann angenommen werden, dass dort der Anteil geringer ist. Angaben zu Studierenden mit Pflegeverantwortung liegen nach Angaben von CHE Consult bundesweit bei 3,1% (davon 64,1% Frauen), hier könnte angesichts des Altersaufbaus innerhalb des Landes ein höherer Wert angenommen werden.
- *Ausbildung/Hochschulzugangsberechtigung/Berufserfahrung:* Die Vorerfahrungen des Einzelnen haben Auswirkungen auf sein Lern- und Studienverhalten. Der schulischen Vorbildung, gemessen anhand der

Note der Hochschulzugangsberechtigung, wurde in mehreren Studien Aussagekraft für den Studienerfolg nachgewiesen (Schmid/Henke/Pasternack 2013: 15). Auch bildungspolitische Maßnahmen zum Thema Durchlässigkeit werden innerhalb dieses Kriteriums gefasst, insbesondere der Hochschulzugang für Berufstätige ohne herkömmliche schulische Studienberechtigung. Jedoch sind Studierende mit einer Berufsausbildung/Berufserfahrung als Hochschulzugangsberechtigung zahlenmäßig (noch) sehr gering innerhalb der gesamten Studierendenschaft (1%) vertreten, wie auch institutionelle Anrechnungsverfahren (noch) nicht automatisiert sind (vgl. HRK 2009: 8-38; auch Berthold/Leichsenring 2011: 157ff.). In den Ingenieurwissenschaften sind Studierende mit abgeschlossener Berufsbildung jedoch relativ häufig vertreten (Berthold/Leichsenring 2011: 155).

- *Soziale Orientierung:* Bei der sozialen Orientierung steht die Frage im Mittelpunkt, welche Kontakte der/die Studierende hat. Spielt das alte soziale Umfeld eine große Rolle, wird eine Integration in die Hochschule erschwert. Wenden Studierende sich eher dem sozialen und akademischen Netzwerk der Hochschule zu, bauen sie eher eine Fachidentität auf, wissen um Unterstützung- und Beratungsangebote und nehmen häufiger an Lerngruppen teil (Schmid/Henke/Pasternack 2013: 17). Für ausländische Studierende und Studierende aus nicht-akademischem 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.
- *Auftreten:* Das Auftreten, der spezifische Geschmack, aber auch die jeweils ausgeübten und präferierten sozialen Praktiken werden durch die Verortung im sozialen Raum, durch den Habitus determiniert. So reproduzieren sich auf Grundlage soziokultureller Rahmenbedingungen soziale Strukturen über Generationen hinweg (Ecarius/Köbel/Wahl 2011: 73). Zugleich ermöglicht der Habitus eine Unterscheidung zwischen Eigen- und Fremdgruppe, denn der Habitus einer Person kann durch seine Handlungen, (Körper-)Sprache und sein Äußeres erkannt und rekonstruiert werden (Krais/Gebauer 2002: 26). Für Studierende, die in der akademischen Welt habituell fremd sind, ist es demnach sehr schwierig, in dieser zu bestehen und die fremden (Kommunikations-)Muster zu erlernen. Die betrifft im Besonderen Studierende aus hochschulfernen Schichten und ausländische Studierende.

Die *Lernvariablen* ergeben sich aus den individuellen und sozialen Faktoren und bezeichnen die Lernkonstitutionen, welche innerhalb des Lernsettings relevant werden und durch didaktische Intervention beeinflussbar sind. Diese Variablen von Heterogenität stellen datentechnisch eine ‚Black Box‘ da. Zwar sind Wirkungen und Abhängigkeiten dieser auf Lern- und Studienerfolg zahlreich belegt, jedoch sind Daten weder fächer- noch bundeslandspezifisch dokumentiert.

Für Studierende aus bildungsfernen Schichten und ausländische Studierende kann besonders der Bereich der sprachliche Kompetenzen herausgestellt werden: In der Wahrnehmung der Lehrenden haben Studierende, auch ohne Migrationshintergrund, häufig Probleme mit ausreichenden Grundlagenkenntnissen der deutschen Sprache (Berthold et al. 2011: 23). Dabei werden gerade dem akademischen Habitus verfeinerte sprachliche (rhetorische) Fähigkeiten zugeschrieben. Die Ergebnisse der QUEST-Befragung machen deutlich, dass eine Nähe zur deutschen Sprache sich günstig auf die Adaptionssituation auswirke und diesbezügliche Defizite einen Studienabbruch begünstigen (Berthold/Leichsenring 2011: 88). So hätten ausländische Studierende erschwerte Integrationsbedingungen, aber „auch alle anderen Studierenden, unabhängig von ihrer Herkunft, müssen sich eine oder mehrere bislang fremde Fachsprachen aneignen“ (Schmid/Henke/Pasternack 2013: 15).

Dieses Heterogenitätsporträt mit dem Schwerpunkt Ingenieurwissenschaften fragt nach konkreten Handlungsbedarfen, soweit dies auf Grund der vorliegenden Datenlage möglich ist. Die Ausführungen machen das Geflecht von Überschneidungen und Wechselbeziehungen zwischen den individuellen, sozialen und organisationalen Faktoren deutlich. Die Unterschiedlichkeit der Studierenden in den Ingenieurwissenschaften in Sachsen-Anhalt rechtfertigt gegenwärtig besonders Unterstützungsangebote für Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern und ausländische Studierende. Folgende strukturelle und pädagogische Formate zeigen sich demnach als erfolgsversprechend:

- Formate, die (fach-)sprachliche Kompetenzen fördern (Berthold/Leichsenring 2011: 88; Schmid/Henke/Pasternack 2013: 15),
- Formate, die Leistungsdifferenzen ausgleichen (Viebahn 2009: 38ff.; Berthold/Leichsenring 2011: 215; Bargel/Bargel 2010:18),
- Formate, die den Herkunftshabitus berücksichtigen (Berthold/Leichsenring 2011: 130; 213),
- Formate, die die Integration in die Hochschule fördern (Bargel/Bargel 2010:22ff.; Görtz 2009: 24f.,29).

Für einen strategischen Umgang mit studentischer Heterogenität innerhalb der ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge in Sachsen-Anhalt mit dem Ziel möglichst viele Studierende zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu bringen, bietet sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Implementierung der oben erwähnten Formate an.

14.4. Fazit

Heterogenität im Kontext Hochschule kann sowohl über unterschiedliche bildungspolitische Entwicklungsperspektiven als auch mit dem Fokus auf den einzelnen Studierenden über Kriterien auf den Ebenen individueller, sozialer und organisationaler Faktoren erfasst werden. Heterogenität bezeichnet dabei das Ergebnis eines Vergleiches zwischen Studierenden, bei dem eine zeitlich begrenzte und zugeschriebene Uneinheitlichkeit bezogen auf ein oder mehrere Kriterien festgestellt wird. Dabei ergeben sich aus den individuellen und sozialen Faktoren Lernervariablen, die didaktisch beeinflussbar sind. Diese bezeichnen Lernkonstitutionen, die innerhalb des Lernsettings relevant werden und einen Einfluss auf den Lern- und Studienerfolg aufweisen. Datentechnisch sind diese Variablen jedoch weder fächer- noch bundeslandspezifisch dokumentiert.

Dennoch ist es über die Auseinandersetzung mit Studierendenheterogenität möglich, für bundeslandspezifische Problemlagen erfolgsversprechende Formate herauszuarbeiten. Mit der Fachgruppe Ingenieurwissenschaften ist für das Land Sachsen-Anhalt ein Bereich identifiziert, in dem eine vergleichsweise geringe Erfolgsquote und ein hoher regionaler Fachkräftebedarf bestehen. Über die Auseinandersetzung mit dem Geflecht von Überschneidungen und Wechselbeziehungen zwischen den individuellen und sozialen Faktoren mit den Lernervariablen in ihrer bundeslandspezifischen Ausprägung zeigt sich eine Informationsbasis für eine strategische Implementierung von Formaten, die auf die Heterogenität der Studierenden produktiv reagieren können.

Um möglichst vielen Studierenden einen erfolgreichen Studienabschluss zu ermöglichen, kann die Auseinandersetzung mit den ‚Heterogenitäten der Studierenden‘ wichtige Hilfestellungen liefern. Dabei darf nicht vernachlässigt werden, dass diesbezüglich ein Kulturwandel innerhalb der Hochschulen nötig sein wird, der nicht ohne Konflikte vorstattengehen kann.

Literatur

- Bank, Volker/Iлона Ebbers/Andreas Fischer (2011): Lob der Verschiedenheit – Umgang mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung, in: *Journal of Social Science Education*. Volume 10, Number 2, S. 3-13.
- Bargel, Holger/Tino Bargel (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden, Hans Böckler Stiftung, Düsseldorf.
- Berthold, Christian/Marte Sybil Kessler/Anne-Kathrin Krefz/Hannah Leichsenring (2011): Schwarzer Peter mit zwei Unbekannten. Ein empirischer Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven von Studierenden und Lehrenden auf das Studium, Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh.
- Berthold, Christian/Hannah Leichsenring (Hg.) (2011): Diversity Report – Gesamtbericht. CHE, Centrum für Hochschulentwicklung Gütersloh; http://www.che-consult.de/downloads/CHE_Diversity_Report_Gesamtbericht.pdf (7.6.2013).
- Berthold, Christian/Andrea Güttner/Hannah Leichsenring (2011): Diversität als Qualität der Hochschule, in: *Qualität in der Wissenschaft. Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration*, 4/2011, S. 102-110.
- Boller, Sebastian/Elke Rosowski/Thea Stroot (2007) (Hg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt, Weinheim/Basel.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2012): Bildung und Forschung in Zahlen 2012. Ausgewählte Fakten aus dem Daten-Portal des BMBF, Bonn/Berlin.
- Buß, Imke (2010): Diversity Management in deutschen Hochschulen: Die Auswirkungen von Diversität auf Bildungsprozesse, in: N. Jent/G. Vedder/F. Krause (Hg.), *Zur Verbreitung von Diversity Management*, Hamp Verlag, München u.a., S. 117-197.
- Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2005): Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education: The European Higher Education Area. Achieving the Goals. Bergen, 19-20May 2005; www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf (9.6.2013 2013).
- Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2009): Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education: The Bologna Process 2020. The European Higher Education in the new decade. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf (9.6.2013).
- Czock, Heidrun/Dominik Donges/Susanne Heinzlmann (2012): Diskriminierungsfreie Hochschule – Mit Vielfalt Wissen schaffen. Endbericht zum Projekt. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin; www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Endbericht-Diskriminierungsfreie-Hochschule-20120705.pdf?__blob=publicationFile (15.4.2013).
- Czollek, Leah Carola/Gudrun Perko/Heike Weinbach (2011): Radical Diversity im Zeichen von Social Justice. Philosophische Grundlagen und praktische Umsetzung von Diversity in Institutionen, in: M. do Mar Castro Varela/N. Dhawan (Hg.), *Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung*. LIT Verlag, Berlin, S. 260-276.
- DUDEN, Das große fremdwörterbuch: herkunft und Bedeutung der Fremdwörter/hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der dudenreaktion. [Bearb.: Günther Drosdowski. In Zusammenarbeit mit Dieter Baer, Pia Fritzsche, Michael Herfurth, Helga Karamischewa, Werner Lange und Helga Rösel]. - Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1994.

- Ecarius, Jutta/Nils Köbel/Katrin Wahl (2011): Familie, Sozialisation und Erziehung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Erdmenger, Thomas/Peer Pasternack (2013): Eingänge und Ausgänge. Die Schnittstellen der Hochschulbildung in Sachsen-Anhalt, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg.
- Gardenswartz, L./J. Cherbosque/A. Rowe (2008): Emotional intelligence for managing results in a diverse world: The hard truth about soft skills in the workplace (1st). Mountain View, Calif: Davies-Black Publ.
- Gómez Tutor, Claudia/ Christine Menzer (2012): Vereinzelt angelegt – systematisch gedacht. Kopplungsprozesse als Ausgangspunkt einer nachhaltigen Hochschulentwicklung, in: ZFHE Nr. 3/2012, S. 125-136.
- Görts, Wim (2009): Überblick über die Ergebnisse des Projektes „Verbesserung des Studienerfolges internationaler Studierender“ an der TU Darmstadt. Abschlussbericht; www.yumpu.com/de/document/view/7731910/artikel-als-pdf-hochschuldidaktische-arbeitsstelle (6.6.2013).
- Heublein, Ulrich/Christopher Hutzsch/Jochen Schreiber/Dieter Sommer/Georg Besuch (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08, HIS, Hannover.
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2009): nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. Durchlässigkeit, Bonn.
- Isserstedt, W./E. Middendorf/S. Weber/M. Kandulla/L. Borchert/M. Leszczensky (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Studentenwerks, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin.
- Kehm, Barbara M./Peer Pasternack (2001): Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels, Beltz Verlag, Weinheim/Basel.
- Klein, Uta/Daniela Heitzmann (Hg.) (2012): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme, Beltz Juventa, Weinheim/Basel.
- Krais, Beate/Gunter Gebauer, (2002): Habitus, transcript Verlag, Bielefeld.
- Krüger-Basener, Maria/Luz Ezcurra Fernandez/Ina Gößling (2013): Heterogenität als Herausforderung für Lehrende der angewandten Technikwissenschaft im Teilprojekt Nord, in: Margret Bülow-Schramm (Hg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 162-190.
- Liebau, Eckart/Ludwig Huber (1985): Die Kulturen der Fächer, in: Neue Sammlung 25 (3), S. 314-339; <http://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordId=1781591&fileId=2313362> (9.4.2013).
- Leicht-Scholten, Carmen (2009): Diversity Management an deutschen Hochschulen – eine Annäherung, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. Diversität, Bonn, S. 8–12.
- Pasternack, Peer (Hg.) (2004): Studieren zwischen Konditionen und Konditionierung, in: ders. (Hg.), Konditionen des Studierens (=die hochschule 2/2004), S. 7-16, Wittenberg.
- Pasternack, Peer/Thomas Erdmenger (2011): Hochschulen, demographischer Wandel und Regionalentwicklung. Der Fall Sachsen-Anhalt, WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg.
- Pasternack, Peer/Carsten von Wissel (2012): Programmatistische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945, in: Hans-Böckler-Stiftung (Hg.), Expertisen für die Hochschule der Zukunft. Demokratische und soziale Hochschule. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 21-72.

- Pohlentz, Philipp (2010): Zusammenfassung Arbeitsgruppe D: Vielfalt als Potential für Hochschulen, in: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.), Studienreform nach Leuven. Ergebnisse und Perspektiven nach 2010. Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrum, Bonn, S. 147-150.
- Schmid, Sarah/Justus Henke/Peer Pasternack (2013): Studieren mit und ohne Abschluss. Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2013.
- StaLA, Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2012): Bildung. Studierende an Hochschulen. Stand 2011, http://www.stala.sachsen-anhalt.de/download/stat_berichte/6B301_j_2011.pdf (6.6.2013).
- Weltzel, Andreas (Hg.) (1985): Heterogenität oder Elite. Hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schule – Hochschule. Beltz Verlag, Weinheim/München.
- Perko, Gudrun/Leah Carola Czollek (2008): Gender und Diversity gerechte Didaktik: ein intersektionaler Ansatz. Gender und Erwachsenenbildung – Zugänge, Analysen und Maßnahmen, in: MAGAZIN erwachsenenbildung.at Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008, S. 1-26; www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf.
- Wildt, Johannes (1985): Zum Umgang mit Heterogenität: Didaktische Modelle für den Studienanfang, in: Andreas Welzel (Hg.): Heterogenität oder Elite. Hochschuldidaktische Perspektiven für den Umgang Schule – Hochschule, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 91-115.
- Viebahn, Peter (2009): Lernerverschiedenheit im Studium. Ein Konzept zu einer großen didaktischen Herausforderung, in: Das Hochschulwesen 2/2009, S. 38-44.
- Viebahn, Peter (2010): Differentielle Hochschuldidaktik. Strategien des konstruktiven Umgangs mit Lernerverschiedenheit im Hochschulunterricht, in: Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin, B 1.7.
- von Berg, Alice (2010): Total Quality Management und Diversity Management im Vergleich, in: N. Jent/G. Vedder/F. Krause (Hg.), Zur Verbreitung von Diversity Management, Hampp, München u.a., S. 1-35.