

Heterogenität im Hochschulalltag

Susen Seidel

Franziska Wielepp

Halle-Wittenberg

Reduzierte Studienanfängerjahrgänge und gleichzeitig erheblicher Fachkräftebedarf werden eine fassettenreichere Studierendenschaft bewirken, die sich hinsichtlich des individuellen Vorwissens, der Vorbildung, Herkunft und Lebenssituation des Einzelnen, aber auch der eigenen Lernerpersönlichkeit unter-

scheidet. In der Folge können Hochschulen eine heterogener werdende Studierendenschaft entweder vorrangig als Träger von Begabungsmängeln verstehen und die Heterogenität in der Konsequenz ignorieren bzw. entlang einer Normalitätserwartung zu vereinheitlichen versuchen. Oder Hochschulen können heterogene Studierende als erfolgreich qualifizierungsfähige Klientel betrachten.

Zentrale Motive für einen angemessenen Umgang mit Unterschiedlichkeit im Hochschulalltag sind dann neben Servicegedanken und Nutzung von vorhandenem Potenzial auch Bildungsauftrag und -gerechtigkeit. Hierfür bedarf es Rahmenbedingungen, die zur Öffnung für nichttraditionelle Studierendengruppen beitragen und die Nutzung der Diversity-Potenziale ermöglichen. Denn wenn Studierende über entsprechende Motivation, Kapazitäten und Vorbildung verfügen sollen, müssen Hochschulen ihrerseits zur bestmöglichen Herausbildung von Selbstlernkompetenz und Urteilsfähigkeit beitragen.

Im durch den Qualitätspakt Lehre (QPL) geförderten Verbundprojekt „Heterogenität als Qualitätsherausforderung für Studium und Lehre in Sachsen-Anhalt (HET LSA)“ arbeiten vier Fachhochschulen und zwei Universitäten zusammen, um produktive Antworten auf Heterogenisierungen innerhalb der Hochschulen zu entwickeln. Das betrifft die unmittelbare Interaktion in Lehr-Lern-Prozessen ebenso wie die Gestaltung der Rahmenbedingungen, also organisatorischer Kontexte und technischer Lösungen. Die am Institut für Hochschulforschung (HoF) angesiedelte Transferstelle realisiert als intermediäre Struktur den Wissensaustausch zwischen den Verbundpartnern. Das aus den unterschiedlichen Teilpro-

jekten der Hochschulen generierte Handlungswissen wird somit dort verfügbar gemacht, wo es auch benötigt wird.

Basis der weiteren Ausführungen ist ein Heterogenitätsbegriff, der Persönlichkeitsmerkmale und individuelle Erfahrungshintergründe (individuelle Faktoren) ebenso umfasst wie Wohn- und Lebenssituationen (soziale Faktoren) und situationsspezifische Differenzierungsmerkmale (Lernvariablen) (genauer dazu Wielepp 2013: 375f.).

Nachfolgend werden die Bearbeitungsmöglichkeiten auf der Ebene der organisatorischen und lehrbezogenen *Rahmenbedingungen* entlang des Study Life Cycle (1.1.) und in Bezug auf Heterogenitätskriterien (1.2.) vorgestellt. Im Anschluss daran geht es um mögliche Formate und Methoden einer *heterogenitätssensiblen Lehre* (2.1.) sowie entsprechende hochschuldidaktische Unterstützungsangebote für Hochschullehrende selbst (2.2.). Dabei werden auch Arbeitsergebnisse aus dem Verbundprojekt HET LSA exemplarisch angeführt.

1. Rahmenbedingungen

1.1. Maßnahmen im Kontext des Study Life Cycle

In der konstruktiven Reaktion auf studentische Heterogenität sind, außerhalb der Lehrveranstaltungen, besonders individuelle und soziale Heterogenitätsfaktoren des/der Einzelnen von Bedeutung. Dabei können über das Modell des Student-Life-Cycle als Organisationsprinzip phasentypische Unterstützungsbedarfe strukturell verortet werden. Dieser Kreislauf besteht aus vier Phasen: vor (I) und nach (II) der Studienentscheidung, mit der Aufnahme des Studiums (III) und nach dem Studium (IV).

In Phase I geht es vor allem um Orientierung und zielgruppenspezifische Beratungsangebote. Als eine Möglichkeit, Studierwilligen Hilfestellungen zu geben, bieten Hochschulen *Tests zur Studienorientierung* an, mit deren Hilfe Interessengebiete und Leistungskurse mit Fächergruppen bzw. Studiengängen korreliert werden.¹ Durch transparente Studienanforderungen in Verbindung mit persönlicher Präferenz werden – so die Hoffnung – zukünftige Studierende passfähiger angesprochen.

¹ Eine Auswahl empfohlener Online-Tests bietet die Martin-Luther-Universität Halle unter http://www.prologe.uni-halle.de/teste_dich/ (17.11.2014).

Daneben sind *Beratungsangebote*, die Informationen zielgruppenspezifisch bündeln, gängig. Durch das Reagieren auf – zum Teil angenommene – spezifische Bedarfe würden demnach mehr Studierwillige erreicht. Durch die Berücksichtigung beispielsweise der sozialen/sozialökonomischen Herkunft gewinnen Informationen bezüglich Studienfinanzierung und Berufsaussichten zur Aufnahme eines Studiums signifikant an Bedeutung.² Hochschulübergreifend begegnet beispielsweise die Initiative *arbeiterkind.de* speziell diesem Adressatenkreis.

In der Phase nach der Studienentscheidung (II) werden vorrangig Formate angeboten, um fachliche Wissensdefizite vor dem Studienantritt auszugleichen. Mathematische *Vor- und Brückenkurse* sind beispielsweise dazu gedacht, das für das Studium notwendige Vorwissen anzupassen. Traditionell setzen sich Brückenkurse aus vormittäglichen Vorlesungen sowie betreuten Übungen oder Tutorien am Nachmittag zusammen und laufen zwei bis vier Wochen.

Das Problem hierbei: Fehlende Grundlagen lassen sich nur bedingt in wenigen Wochen aufarbeiten, da mathematische Umformungsregeln und Lösungsverfahren über einen längeren Zeitraum geübt werden müssen.

Um Frustrationserlebnisse auf Lehrenden- und Studierendenseite, die möglicherweise aus einem inhaltlich überlasteten Vorkurs resultieren, zu vermeiden, kann es hilfreich sein, die Zielsetzung der Brückenkurse zu überprüfen und auch (mathematische) Lern- und Arbeitsmethoden zu thematisieren. Mit deren Hilfe können Studierende zum einen darauf vorbereitet werden, sich (mathematischen) Problemen im Studium zu nähern, zum anderen kann so auf die hochschulischen Arbeitsanforderungen vorbereitet werden.³

Wenn Brückenkurse eher zur Problemlösung befähigen sollen, statt als reine Aufarbeitung von Basiskompetenzen zu dienen, bleibt die Frage, wie sich diese Zielsetzung für Studienanfänger mit ihren unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen umsetzen lässt. In Projekten, die bisher zur Überarbeitung mathematischer Eingangskurse durchgeführt worden

² Die Aufnahme eines Studiums ist vom sozialen Hintergrund bzw. der Hochschulnähe des Elternhauses signifikant abhängig, sowohl beim Erst- als auch bei Zweit-, Weiterbildungs-, Ergänzungs- oder Promotionsstudium. Studierende mit hochschulfernem Hintergrund äußern häufig ein gesteigertes Sicherheitsbedürfnis hinsichtlich Finanzierung und Arbeitsmarktperspektiven sowie bezogen auf Transparenz des Studienaufbaus.

³ Zu weiteren Vorschlägen zur didaktisch-methodischen Konzeption von mathematischen Brückenkursen siehe: Hoffkamp/Kortenkamp/Seidel 2013.

sind, haben sich folgende Instrumente als erfolgreich erwiesen, um auf Lernendenheterogenität Bezug zu nehmen:

■ *E-Learning / Blended Learning*: Mit Hilfe onlinegestützter Angebote können die notwendigen mathematischen Fertigkeiten geübt und die knappe Präsenzzeit zur Vermittlung allgemeiner Denk- und Arbeitsweisen in der Mathematik genutzt werden. Das von digitalen Medien unterstützte Lernen ermöglicht überdies ein selbstbestimmtes Studium im eigenen Tempo und kann auch bei großen Teilnehmerzahlen Abstimmung auf individuelle Bedürfnisse schaffen.

■ *Instrumente zur Eingangsdiagnostik bzw. Selbsteinschätzung*: Einige der bundesweit bestehenden Vorkursmodelle arbeiten mit vorgeschalteten Diagnostikinstrumenten. Dies kann zum einen den Hochschullehrenden einen Eindruck über den tatsächlichen Leistungsstand der Brückenkursteilnehmenden geben und erlaubt eine entsprechende Aufteilung der Studierenden entlang von Leistungsniveaus. Zum anderen hilft es den Studierenden, die eigenen Leistungen einzuschätzen.

Mit der Aufnahme des Studiums (Phase III) beginnt die reguläre Studienzzeit. Gerade den Einstieg in diesen neuen Lebensabschnitt verbunden mit mehr oder weniger großen Anpassungsleistungen in die habituell fremde akademische Welt (Habitus Adaption) erleben viele Studierende als Belastung.

Hilfreich sind hier die zu Studienbeginn vielerorts üblichen Einführungsveranstaltungen und Orientierungswochen, die häufig von den Fachschaften (mit)organisiert werden. Innerhalb dieser Veranstaltungen werden fachliche Inhalte und Organisatorisches zur Hochschule vermittelt, außerdem wird das soziale Miteinander der Studierenden gefördert. Diese Formate zur Einbindung in die Hochschule unterstützen nicht nur den Zugang zu formellen und informellen Wissen, sondern nutzen auch der sozialen Integration – und damit dem Studierenerfolg der/des Einzelnen (Berthold/Leichsenring 2012: 76 ff.).

Gemäß den Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2004: 60-62) gibt es Hochschulen, die diese *Orientierungsphase* verlängern. Diese Umgestaltung der Studieneingangsphase verspricht eine Festigung der Studien(fach)entscheidung des/der Einzelnen.

So werden beispielsweise innerhalb des Angebotes *Studium++* der Hochschule Harz die curricularen Inhalte des ersten Studienjahres auf vier Semester ausgedehnt. Der dadurch entstandene Freiraum ermöglicht es, individuell passende Unterstützungsformate anzubieten und notwendi-

ges Grundlagenwissen aufzubauen. Dieses umfasst sowohl fachliche Inhalte als auch studienrelevante Schlüsselqualifikationen (Wolters 2015).⁴

Das einsemestrige Konzept der Hochschule Merseburg mit dem Programm *KOMPASS* verfolgt das Ziel, Studieninteressierte vor der Entscheidung für ein technisch-naturwissenschaftliches Studium umfassend zu informieren und ein Ausprobieren zu ermöglichen. Dieses Orientierungssemester verbindet dabei Qualifizierung in Grundlagenfächern, fachliche Inputs und Praxisbezüge mit der Vermittlung überfachlicher Kompetenzen. Dabei wird *KOMPASS* als integraler, optionaler Bestandteil technisch-naturwissenschaftlicher Studiengänge verstanden, demzufolge werden erbrachte Leistungen im nachfolgenden Studium anerkannt.⁵

Auch nach dem Orientierungsjahr, dem Studienbeginn und gelungener Studienfachwahl werden studienbegleitende Unterstützungsangebote benötigt. Nachgefragt sind dabei – auch außerhalb der Lehrveranstaltungen – besonders professionelle Beratungen, die individuelle (Problem-) Konstellationen berücksichtigen können. Infolge unterschiedlicher individueller und sozialer Heterogenitätsfaktoren sowie der konkreten Lebenssituation der/des Einzelnen, fallen auch die Unterstützungsbedarfe unterschiedlich aus: Während an einer Stelle formalisierte Informationen ausreichen, sind an anderer Stelle intensive Betreuungsformate nötig. Aus diesem Grund sind einige Hochschulen bestrebt, getrennte Informations- und Zuständigkeitsbereiche zusammenzuführen und damit Beratungsangebote zu bündeln.

So setzt beispielweise die Hochschule Anhalt für die Beratung ihrer internationalen Studierenden die webbasierte *Betreuungsplattform Interpilot* ein, die Informationen und Begleitung stärker bündelt und dadurch zeitintensive Einzellösungsbedarfe reduziert. Internationale Studierende haben spezifische Informations- und Unterstützungsbedarfe, die phasenabhängig automatisch auftreten (vgl. Dömling 2014: 6ff.). *Interpilot* ermöglicht es dabei, ausführliche Informationen nutzergruppenspezifisch aufzubereiten.⁶

Neben webbasierten Betreuungs- und Beratungsformaten bieten zahlreiche Hochschulen Buddy-, Tutoren- oder Mentorenprogramme an. Tra-

⁴ Weiterführende Informationen unter <https://www.hs-harz.de/unterstuetzungsangebote/#c18518> (17.11.2014)

⁵ Weiterführende Informationen unter www.hs-merseburg.de/kompass (17.11.2014)

⁶ für weiterführende Informationen siehe Rau (2015) sowie http://www.het-lsa.de/Themen_Internationales_Interpilot.html. (17.11.2014)

ditionell werden Tutorien als fachliches Übungsangebot verstanden. Darüber hinaus werden innerhalb dieser Formatbezeichnung inzwischen auch (über)fachliche Zweierkonstellationen, sogenannte Tandems bzw. Buddies, organisatorische Begleitseminare sowie praxisnahe Kolloquien, Beratungen oder Exkursionen gefasst. Gemeinsame Basis bilden die Studierenden, die aktiv lehren, lernen, beraten, begleiten.

So unterstützen Studierende beispielsweise im *Buddy-Projekt* der Hochschule Anhalt internationale Studienanfänger ehrenamtlich in der Orientierungsphase. In Vorbereitung auf diese Tätigkeit erhalten die Buddies eine interkulturelle Schulung, im weiteren Projektverlauf finden sie Unterstützung im Akademischen Auslandsamt.⁷

Nicht nur der Zu-Betreuende, -Belehrende, -Beratende erwirbt Kenntnisse und sammelt Erfahrungen, auch der Tutor gewinnt. Hochschul- und studiennahe Tätigkeiten bewirken neben (fachlichem) Kompetenzzuwachs und eventuellem monitärem Ertrag auch die Förderung persönlichkeitsbildender Aspekte. Nachgewiesen ist, dass sich eine studiennahe Jobmöglichkeit für Studierende, die finanziell auf Nebentätigkeit angewiesen sind, positiv auf Studienmotivation und -erfolg auswirkt (Berthold/Leichsenring 2012, 143 ff.).

Der zweifelsfreie Nutzen von Tutoren-Formaten ist an professionelle Vorbereitung auf die jeweilige Tätigkeit, institutionelle Akzeptanz sowie strukturelle Einbindung gebunden. So bietet die Universität Magdeburg beispielsweise eine Mentoring-Tutoring-Qualifizierung an, um alle studentischen Unterstützer fachübergreifend zu vernetzen (Wendt 2015).

Neben diesen studienbegleitenden Unterstützungsformaten kann die Studienabschlussphase, ähnlich dem Studienbeginn, als erhöhte Belastungsphase herausgestellt werden. Spezifische Unterstützungsbedarfe können neben dem Umgang mit Leistungsdruck und Prüfungssituationen bezogen auf Zukunftsängste und Beschäftigungsaussichten bestehen. Hochschulen reagieren darauf beispielsweise über Mentoren-Programme oder Carrer-Center-Formate, wo Firmenkontakte hergestellt, Bewerbungsunterlagen gecheckt und -gespräche vorbereitet werden.

Diesbezügliche Beratungsangebote sowie Informationen zu weiterführenden Studienangeboten werden mitunter über das Studium hinaus (Phase IV) benötigt. Besonders internationale Studierende benötigen zusätzliche Angebote der Hochschulen, um den eigenen Wunsch zu ver-

⁷ weiterführende Informationen unter <http://www.het-lsa.de/Themen/Internationales/Buddy+Building.html> (17.11.2014)

wirklichen, erste Berufserfahrungen in Deutschland zu sammeln (vgl. Dömling 2014).

Auch Absolventen anderer Studierendengruppen mit fortführenden Qualifizierungswünschen profitieren von fortführenden, nicht-konsekutiven Bildungsangeboten der bekannten Hochschule. Damit ist es möglich, an die eigene ‚Erfolgsgeschichte‘ anzuknüpfen und diese innerhalb bekannter Rahmenbedingungen weiterzuführen. Ein Bedarf an entsprechenden Angeboten wird vor allem Absolventen der ersten Generation zugeschrieben, sowie Personen in zeitintensiven Beschäftigungen und mit familiären Betreuungsverpflichtungen.

1.2. Systematische Erfassung vorhandener Instrumente

Angepasste Rahmenbedingungen können zur Öffnung der Hochschulen für nichttraditionelle Studierendengruppen beitragen. Das betrifft zum einen entsprechende Strukturen, etwa Kinderbetreuung in Randzeiten, flexible Studienangebote oder Finanzierungsmodalitäten. Die Reichweite dieser Instrumente zeigt sich auch darin, dass Maßnahmen weitreichendere Wirkung entfalten – so kommen beispielsweise bauliche Veränderungen für Rollstuhlfahrer auch Studierenden mit Kinderwagen zugute.

Übersicht 1 zeigt eine Auswahl von Akteuren und Instrumenten mit den jeweiligen erreichbaren studentischen Zielgruppen. Mit dieser können Hochschulen, Fachbereiche oder Interessenvertretungen prüfen, inwieweit Instrumente und Akteure etabliert sind. Damit sind Leerstellen, Handlungsfelder und auch Stärken des jeweiligen Fragehintergrundes identifizierbar. Mit einem individuellen Datenabgleich, etwa durch eine Studierendenbefragung an der jeweiligen Hochschule, können Instrumente und Studierendengruppen in geeignetem Verhältnis aufeinander bezogen werden. Damit ist es möglich, Ressourcen standortspezifisch anzupassen und entsprechende Angebote zu konzipieren und zu etablieren.

Zu berücksichtigen sind dabei auch Maßnahmen sowie Einstellungen, Kenntnisse und Beschaffenheit innerhalb der lehrunterstützenden Bereiche der Verwaltung, der Studienberatung und der Studentenwerke. Neben Information und Entlastung der Beschäftigten ist für diese Angebote auch der Servicegedanke und Angemessenheit im Umgang mit Studierenden ausschlaggebend, der den administrativen Bereich von Hochschulen zunehmend beeinflusst.

Übersicht 1: Wichtige studentische Heterogenitätskriterien und Möglichkeiten ihrer Einbeziehung in den Hochschulalltag

Heterogenitätskriterien	Individuelle Faktoren					Soziale Faktoren				
	Alter	Geschlecht	Sexuelle Orientierung	Beeinträchtigung	Ethnizität	Soziale Herkunft	Bildungshintergrund	Familiäre Lebenssituation	Einkommen	Wohnort/Lebensform
Akteure, Instrumente										
Ausländerbeauftragte/r					●					
Barrierefreie Zugänge				●				●		
Barrierefreie Software	●			●	●					
Behindertenbeauftragte/r				●						
Begabtenförderung							●		●	
Beratungsstelle für ausländ. Studierende				●	●	●	●		●	●
psychologische Beratungsstelle		●	●	●		●		●		
Brückenkurse				●	●	●	●			
Fernstudium	●			●		●	●	●	●	●
Gleichstellungsbeauftragte/r		●	●				●			
Hochschulsport	●			●	●	●				●
Interkultur. Kommunikationsmöglichkeiten					●	●				
Projektutorien				●	●	●	●			
Kinderbetreuung		●						●		
Mentoring-Programme		●			●	●	●		●	
Schreibwerkstätten				●	●	●	●			
Sprech- und Öffnungszeiten , flexibel		●		●	●	●	●	●		●
Stipendien						●			●	
Studenteninitiativen			●	●	●	●	●			
Studentische Vertretungen		●	●	●	●	●	●			
Tandem-Programme	●			●	●	●			●	
Teilzeitstudium	●			●	●	●	●	●	●	●
Wohnmöglichkeiten am Hochschulort				●	●	●			●	●
Hochschulzugang				●	●	●	●	●	●	●

Zielgruppe
 Wirkungsbereich

Die dargestellten Instrumente und Akteure verstehen sich als Auswahl, die für den jeweiligen Standort individuell anzupassen ist. Gemeinsam ist ihnen der Einfluss auf die Rahmenbedingungen, die auf studentische Heterogenitäten reagieren.

2. Heterogenitätssensible Lehre

Die Handlungsebenen in der Lehre umfassen zum einen didaktisches Handeln und Formate innerhalb einzelner Veranstaltung (2.1); zum anderen die – daran gebundene – Befähigung von Lehrenden mit veränderten Situationen professionell umzugehen (2.2).

2.1. Lernerverschiedenheit in den Lehrveranstaltungen

Neben Anpassungen der Rahmenbedingungen ist didaktisches Handeln eine Möglichkeit, um auf steigende Studierendenheterogenität produktiv zu reagieren. Denn Studierende unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich individueller, sozialer bzw. kultureller Kriterien, sondern ebenso hinsichtlich der sogenannten Lernervariablen, wie beispielsweise Sprachvermögen, Motivation, Arbeitshaltung und Lernstrategien.

Schulmeister/Metzger/Martens (2012) haben in ihrer ZEITlast-Studie herausgefunden, dass besonders Unterschiede im individuellen Lernverhalten den Studienerfolg positiv oder negativ beeinflussen können. Aus diesem Grund sind Hochschulen angeraten, für diese Differenzen eine möglichst breite Angebotspalette bereitzuhalten. Insgesamt gehe es jedoch nicht darum,

„dass neue Lernmethoden oder -situationen erfunden werden müssen, um heterogenen Lernern gerecht zu werden, sondern ... darum zu prüfen, welche Lehrorganisation, welche Lernszenarien, welche Lernumgebungen und welche Lehrmethoden aus dem großen Spektrum an Methoden sich für die Unterstützung des Lehrens und Lernens in heterogenen Gruppen eher eignen.“
(Ebd.: 25)

Dabei ist zugleich zu berücksichtigen, dass die konkreten Bedarfe der Lehrenden beachtet und diese in pädagogische Lösungsvorschläge und passgenaue Angebote übersetzt werden (Hiller 2012: 6f.). Unterschiedlichste Strategien sind für einen produktiven Umgang mit Heterogenität erfolgsversprechend: vom barrierefreiem Zugang zu Lehrmaterialien über multimediale Lehr-Lern-Szenarien oder alternative Prüfungsformen bis hin zu didaktischen Methoden.

Die Ebene der Lehrveranstaltung ist nicht von den Beteiligten – also Lehrendem und Lernendem – zu trennen. So benötigen Lehrende unter

anderem eine heterogenitätsbejahende Werthaltung. Innerhalb der Lehrveranstaltungen bildet laut Viebahn (2010) vor allem die Unterschiedlichkeit der Studierenden die Grundlage für unterschiedliche Aneignungsprozesse. Die Differenzierung von Aufgaben nach Niveau und Zielstellung, die Parallelität von angeleitetem und selbstgesteuertem Lernen sowie verschiedene Sozialformen gehören genauso dazu wie Bezüge zu Alltäglichem und Interessenbereichen der Studierenden.

Didaktische Formate, die zum Selbststudium befähigen und Austausch ermöglichen sowie Wissen gemäß den individuellen Fähigkeiten eröffnen und entsprechend abprüfen, seien hier kurz vorgestellt:

■ *Unterschiedliche Lehr-Lernformen*: Heterogenität besonders von Studiengruppen innerhalb einer Lehrveranstaltung wird von den Lehrenden in der Regel als Problem wahrgenommen. Im Kontrast dazu findet sich in der Didaktik auch die Position, dass sich aus der Heterogenität von Lerngruppen didaktische Funken schlagen lassen. So kann die Heterogenität der Teilnehmenden gezielt in Lehr-Lern-Formen wie das paarweise Bearbeiten von Aufgabenstellungen einbezogen werden.

■ *Projektbasiertes Lernen*: Lernende bearbeiten anhand vorgegebener Projektschritte über einen bestimmten Zeitraum gemeinsam ein Projekt. Diese Lernform ermöglicht eine auf die Interessen der Lernenden ausgerichtete Offenheit im Curriculum sowie Handlungsorientierung. Am Ende liegt so ein gemeinsam erarbeitetes Ergebnis bzw. Produkt vor.⁸

■ *Problemorientiertes Lernen*: Dieses Format bietet noch mehr Möglichkeiten, auf die individuellen Fähigkeiten und Arbeitsweisen einzugehen, da es vorrangig um die Problembearbeitung und dabei entstehende Lernprozesse geht. Im Vordergrund steht eine vom Lehrenden vorgegebene Fallskizze, die ohne explizite Aufgabenstellung, aber anhand didaktisch ausgerichteter Lernschritte bearbeitet wird. Der Lehrende bietet ergebnisoffene Begleitung und achtet auf die Dokumentation der Lernschritte.⁹

■ *Forschendes Lernen*: Dieser Ansatz hat am meisten Wissenschaftsbezug und fungiert als moderne Fortführung der Humboldtschen Universitätskonzeption (Bildung durch Wissenschaft). Ziel ist es, dass Studieren-

⁸ Informationen zum idealtypischen Aufbau sowie weiterführende Literatur unter <http://www.hd-mint.de/lehrkonzepte/lehrkonzepte/projektarbeit/>

⁹ Eine ausführliche Beschreibung zu Merkmalen, Aufgabenentwicklung und Hinweisen zur praktischen Umsetzung findet sich unter <https://dbs-lin.rub.de/lehreladen/problemorientiertes-lernen/aktivierung-von-studierenden-durch-problemorientiertes-lernen/> (17.11.2014)

de möglichst den gesamten Prozess eines Forschungsvorhabens gestalten und reflektieren. Im Gegensatz zu den vorangegangenen Formaten steht neben den Lerngewinnen und Ergebnissen auch der Erkenntniswert für Dritte im Vordergrund.¹⁰

Zur Umsetzung dieser Lehr-Lern-Konzepte kann es notwendig sein, Curricula und gegebenenfalls Studiengangstrukturen anzupassen. Doch auch über weniger komplexe Methoden lassen sich Lehre und Lernen umgestalten und Studierende aktivieren, sei es beispielsweise über Quiz-Fragen oder aktuelle Bezüge aus Zeitungsartikeln.

Neben fakultätsinternen Papieren gibt es eine Reihe frei zugänglicher Methodensammlungen. Hierzu gehören folgende gelungene Beispiele:

■ Der *Methodenpool* (Hg. von K. Reich, Universität Köln) ist grundlegend der konstruktivistischen Didaktik verpflichtet.¹¹

■ Die Leitfäden des Service Center Selbststudium (SCS) der Universität Bielefeld, wobei neben Methodenvermittlung zu kooperativen Lehrmethoden und Einbindungsmöglichkeiten des Selbststudiums auch organisatorische Hilfestellungen berücksichtigt sind, wie beispielsweise Gestaltungsmöglichkeiten von Sprechstunden.¹²

■ Das Arbeitsbuch für Lehrende von Brinker/Schumacher (2014) vereint Grundlegendes mit einer in dieser Form bisher einmaligen Methodenkartensammlung. Dabei regt besonders der gut nachvollziehbare Aufbau Lehrende zur Methodenvielfalt an.

Neben der Wissensvermittlung und -festigung über verschiedene Methoden sind auch unterschiedliche Formen der Leistungsbeurteilung zu befürworten, weil Leistungen als Indikatoren für Lern- und Studierenerfolg gelten. Hier ist es laut Viebahn nötig (2009: 9), unterschiedliche Studienleistungen und verschiedene Prüfungsformen zu praktizieren. Dies ist jedoch mit enormen Ressourceneinsatz auf Seiten der Lehrenden verbunden. Häufig bestehen darüber hinaus Unsicherheiten bezogen auf rechtliche Grundlagen zu veränderten Prüfungsformen. Hier kann Unterstützung durch hochschuldidaktische Einrichtungen Abhilfe schaffen.

¹⁰ Für die ausführliche Konzeptbeschreibung mit Handlungsempfehlungen siehe die Abhandlung von Ludwig Huber unter <https://dbs-lin.rub.de/lehreladen/forschendes-lernen/begriff-begrueudungen-und-herausforderungen/> (17.11.2014)

¹¹ http://methodenpool.uni-koeln.de/frameset_uebersicht.htm (17.11.2014)

¹² Siehe unter <http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/scs/lehrende/lehrmethoden> (17.11.2014)

2.2. Professionalisierung von Hochschullehrenden

Die Befähigung von Hochschullehrenden ist vordergründiges Ziel hochschuldidaktischer Angebote. Dabei sind Lehrende Akteure im Handlungsfeld und damit nicht nur Experten ihres Faches, sondern auch ihrer (didaktischen) Problembereiche. Aus diesem Grunde ist es unabdingbar, den Bedarf der Lehrenden so genau wie möglich zu ermitteln, funktionierende individuelle Lösungen zu identifizieren, diese zu verallgemeinern und Entwicklungskonzepte bereitzustellen.

Bedarfe ermitteln: Es gibt bereits zahlreiche erfolgreiche Formate, um Lehrende zu erreichen, konkrete Bedarfe zu ermitteln und praktikable Lösungen bezogen auf Studierendenheterogenität weiterzugeben. Lehrendenbefragungen sind dabei ein Weg, Meinungs- und Situationsbilder zu erstellen, Themen- und Handlungsbereiche zu eruieren und damit letztlich Entwicklungspotenziale aufzuzeigen.

So ist beispielsweise von der Universität Magdeburg im November 2012 der „Weiterbildungsbedarf im Kontext einer heterogener werdenden Studierendenschaft“ erfragt worden. Als besondere Herausforderung wurde bestätigt, dass trotz inhaltlichem Interesse externe Rahmenbedingungen wie Zeitmangel und berufliche Auslastung einer Teilnahme an didaktischen Weiterbildungen entgegenstehen. (fokus: LEHRE 2014).

Eine Lösung diesbezüglich versprechen kleinteilige Formate, welche die Möglichkeit bieten, dem Bedarf nach Austausch, Input und Feedback zu begegnen, ohne den/die einzelne Lehrende/n an den Rand persönlicher Belastungsgrenzen zu bringen. So wurde innerhalb Universität Magdeburg eine Veranstaltungsreihe „Teach & Talk: Kolloquien für gute Lehre“ initiiert, die monatlich in den Abendstunden themenbezogenen Gesprächsrunden anbietet. Auch Tage der Lehre und Lehrpreise sind bundesweit etablierte Formate, um die Kommunikation über Lehre an Hochschulen nach innen und außen zu befördern.

Dabei wird der Austausch mit KollegInnen durch vorausgesetztes Problemverständnis, Fachkompetenz und individuelle Lösungen häufig als besonders hilfreich angesehen. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, den kollegialen Austausch zu fördern und hochschuldidaktische Angebote möglichst anwendungsbezogen anzubieten.

Kollegiale Beratung und Lehrberatung mit Hospitation sind Formen, die diesem Anspruch gerecht werden, beides wird unter anderem am Zentrum für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung der Hochschule Magdeburg-Stendal (ZHH) angeboten. Grundlegend für diese Form der

didaktischen Rückmeldung und Weiterentwicklung sind Gespräche von Lehrenden auf Augenhöhe.

Handlungsrelevantes Wissen verfügbar machen: Verwoben mit der Erhebung des realen Bedarfes von Lehrenden ist die Bereitstellung von handlungsrelevantem Wissen. Inzwischen gibt es zahlreiche Studien und Literatur zur Heterogenität von Studierenden – von den Ergebnissen der QUEST-Befragung des Centrums für Hochschulentwicklung Gütersloh (CHE) (Berthold/Leichsenring 2012) zur gegenseitigen Adaption von Studierenden und Hochschulen über die „Diversity und Hochschule“-Bände des Beltz Verlages (Klein/Heintzmann 2012f.) bis hin zum Fachgutachten der Hochschulrektorenkonferenz zu „Heterogenitätsorientierter Lehre“ (Wildt/Esdar 2014).

Die bundesweit vorhandenen Daten sind Lehrenden mitunter nicht im Detail bekannt und können – auch auf Grund der Arbeitsauslastung – häufig nicht auf den eigenen Kontext übertragen werden. Doch gerade in der Verbindung von Fachwissen mit überregionalen, bundeslandspezifischen und standortabhängigen Daten zeigt sich ein Schlüssel zur Sensibilisierung und Professionalisierung von Lehrenden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Aufbereitung Lesenden leicht zugänglich ist.

Unter dieser Prämisse erstellt die Transferstelle des Verbundprojektes HET LSA Broschüren für die Lehrenden der Hochschulen. Neben grundlegenden Konzeptionen und aufbereiteten Zahlen der landesspezifischen Verschiedenartigkeit Studierender beinhalten diese Ansätze zur didaktischen Intervention (vgl. Wielepp 2013a und 2013b; Hoffkamp/Kortenkamp/Seidel 2013).

Lehrende benötigen neben spezifischen Informationen und heterogenitätsbejahenden Werthaltungen, Reflexionskompetenzen bezüglich eigener Idealisierungs- und Normalisierungstendenzen. Die inhaltliche Wissensvermittlung bildet laut Cómez Tutor/Metzner (2012: 130) nicht mehr das Zentrum didaktischen Handelns. Lehren sei demnach vielmehr als motivationale und emotionale Begleitung des Lernprozesses zu verstehen. Eine dezidierte didaktische Methodenkompetenz ist in diesem Zusammenhang laut Viebahn (2010: 26f.) von besonderer Bedeutung. Dies verdeutlicht auch die Nachfrage nach Weiterbildungsformaten innerhalb des Verbundes HET LSA.

Gezielte Information liefert auch das „Zentrum für multimediales Lehren und Lernen (LLZ)“ der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg beispielsweise mit der Bereitstellung eines Wiki, welches sich an

„Einsteiger“ und auch „Fortgeschrittene“ richtet.¹³ Dieses Angebot dient einerseits der Vermittlung multimedialer Methoden, andererseits werden multimediale Programme und Systeme vergleichend vorgestellt, um Lehrende ressourcenschonend zu informieren.

Fazit

Hochschulen haben auch im Zuge demographischer Entwicklung gegenwärtig und zukünftig mit einer zunehmend heterogener werdenden Studierendenschaft zu rechnen. Sowohl organisatorische Rahmenbedingungen, Instrumente und Akteure als auch der Bereich der Lehre weisen zahlreiche Möglichkeiten auf, aktiv auf Unterschiede der Studierenden zu reagieren. Hochschulen verwirklichen diesbezüglich bereits heute eine Reihe innovativer und erfolgreicher Projekte. In der systematischen Begleitung und Entwicklung hochschulischer Aktivitäten sind nicht zuletzt Hochschulforschungseinrichtungen gefordert. Nur über eine gegenseitige Bezugnahme von theoretischer Expertise und Fallbetrachtung mit konkretem Handeln innerhalb des Hochschulalltags ist es möglich, einem Bildungsauftrag und -anspruch nachhaltig gerecht zu werden.

Für eine langfristige und nachhaltige Etablierung bestehender Projekte und Nutzung vorhandener Potenziale ist darüber hinaus eine konstruktive Auseinandersetzung mit der hochschuleigenen (Willkommens-)Kultur notwendig. Denn letztlich geht es in der Auseinandersetzung mit Heterogenität im Hochschulalltag um grundlegende Kulturveränderungen, die sowohl Rahmenprozesse, Lehr-Lern-Kultur als auch individuelle Einstellungen im Umgang mit Unterschiedlichkeit einschließen.

Literatur

- Berthold, Christian/Hannah Leichsenring (Hg.) (2012): Diversity Report – Gesamtbericht. CHE, Centrum für Hochschulentwicklung Gütersloh; URL http://www.che-consult.de/downloads/CHE_Diversity_Report_Gesamtbericht.pdf (17.11.2014).
- Brinker, Tobina/ Schumacher, Eva-Maria (2014): Befähigen statt belehren. Neue Lehr- und Lernkultur an Hochschulen | Lehrkit für Hochschuldozierende: Arbeitsbuch und 66 Methodenkarten. Hep-Verlag: Bern.
- Dömling, Martina (Hg.) (2014): Study and Work – Ausländische Studierende in Ostdeutschland halten, Willkommenssignale setzen. Eine Handreichung mit Praxisbeispielen, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg.
- fokus: LEHRE (2014): Weiterbildungsbedarf der Lehrenden der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Erste Ergebnisse einer quantitativen Befragung, URL: <http://www.>

¹³ <http://wiki.llz.uni-halle.de/Hauptseite> (17.11.2014)

- w.uni-magdeburg.de/unimagdeburg_media/Fokus+Lehre/Download/Zentrale+Befunde+Weiterbildung.pdf (17.11.14)
- Gómez Tutor, Claudia/ Christine Menzer (2012): Vereinzelt angelegt – systematisch gedacht. Kopplungsprozesse als Ausgangspunkt einer nachhaltigen Hochschulentwicklung, in: ZFHE Nr. 3/2012, S. 125-136.
- Hiller, Gundula ZWENN (2012): Anreize zur Etablierung einer Lehr-Lernkultur an Hochschulen. In: ZFHE, Vol. 7, Heft 3, S. 1-15.
- Hoffkamp, Andrea/Ulrich Kortenkamp/Susen Seidel (2013): Vorschläge zur didaktisch-methodischen Ausgestaltung von mathematischen Brückenkursen, Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg; URL: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/pdf/Broschuere_Mathe_kurz.pdf (17.11.2014)
- Klein, Uta/Daniela Heintzmann (2012/2013): Diversity und Hochschule. Band I-III. Beltz Juventa: Weinheim/Basel.
- Rau, Marcus (2015): Internationale Studierende effizienter informieren und betreuen – Die Betreuungsplattform Interpilot an der Hochschule Anhalt. In: Beispiele guter Praxis aus Studium und Lehre in Sachsen-Anhalt. Verbundbroschüre HET LSA (im Druck).
- Schulmeister, Rolf et al. (2012): Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten. Paderborner Universitätsreden Heft 123: Paderborn.
- Schulmeister, Rolf/Christiane Metzger/Thomas Martens (2012): Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten. Paderborner Universitätsreden Heft 123: Paderborn.
- Viebahn, Peter (2009): Lernerschiedenheit 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 Lernerschiedenheit im Hochschulunterricht, in: Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin, B 1.7.
- Wendt, Claudia (2015): ‚Gute Begleitung und Beratung will gelernt sein!‘ – Mentoring-Tutoring-Qualifizierung an der OVGU. In: Beispiele guter Praxis aus Studium und Lehre in Sachsen-Anhalt. Verbundbroschüre HET LSA (im Druck).
- Wielepp, Franziska (2013): Heterogenität. Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel, in: Peer Pasternack (Hg.), Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig, S. 363-387.
- Derselben (2013a): Studentische Heterogenität. Unterschiede zwischen Studierenden verstehen, einordnen, einbeziehen. Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg, Wittenberg; URL: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/pdf/Broschuere_StudHet.pdf (17.11.2014)
- Ders. (2013b): Studentische Heterogenität. Unterschiede zwischen Studierenden verstehen, einordnen, einbeziehen, Fächergruppe Ingenieurwissenschaften. Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg, Wittenberg; URL: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/pdf/Broschuere_StudHet_Ing.pdf (17.11.2014)
- Wild, Elke/Wiebke Esdar (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projektes nexus der Hochschulrektorenkonferenz; URL: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf (17.11.2014)

- Wolters, Nils (2015): Maßnahmen gegen den Studienabbruch in MINT-Fächern: Verlängerte Studieneingangsphase Studium++. In: Beispiele guter Praxis aus Studium und Lehre in Sachsen-Anhalt. Verbundbroschüre HET LSA (im Druck).
- WR, Wissenschaftsrat (Hg.) (2004): Empfehlungen zur Reform des Hochschulzuges; URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5920-04.pdf> (17.11.2014)

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg
<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: Tel. 03491/87 62 090, Fax: 03491/466 255;

eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-42-7

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: <http://www.diehochschule.de> >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatter“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“ bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <http://lists.uni-halle.de/mailman/list/info/hofnews>.

Abbildung vordere Umschlagseite: Kronen I, in: Autorenkollektiv (1894-1896): Brockhaus' Konversationslexikon, Leipzig / Berlin / Wien, Band 10: K – Lebensversicherung, S. 754a; Quelle: Die Retro-Bibliothek. Nachschlagewerke zum Ende des 19. Jahrhunderts, <http://www.retrobibliothek.de>

Cartoon Umschlagrückseite: Til Mette, Hamburg (<http://tilmette.com>)

Diverses. Heterogenität an der Hochschule

Susen Seidel:

Defizitär oder produktiv. Die Heterogenität der Studierenden 6

Manfred Stock:

„Überakademisierung“. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte 22

Annika Rathmann:

Das ‚Alter‘ als Heterogenitätskategorie und seine Bedeutung
im Hochschulkontext 38

Sabine Gabriel:

Die obsoletere Kategorie Geschlecht? Zur Wechselbeziehung von *gendered organization* und individuellen Handlungspraxen in der Hochschullehre 51

Daniel Wilhelm, Wiebke Esdar:

Helicopter Parenting. Prävalenz sowie Einfluss von
Bildungshintergrund und sozio-ökonomischem Status 66

Martin Rötting:

Postsäkulare Universität? Religiöse Vielfalt an Hochschulen 77

Thomas Berg:

Duale Studienformen in Deutschland. Ein Angebot im
produktiven Umgang mit studentischer Heterogenität? 88

Natalie Böddicker:

Gemeinsame Ziele für heterogene Fakultäten.
Ein Projektbericht zum Change Management 104

<i>Romina Müller:</i> Außeruniversitäres kulturelles Kapital. Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und deren Zusammenspiel mit sozialen Hierarchien im universitären Raum	115
<i>René Krempkow:</i> Nachwuchsforschende mit Kind als Herausforderung der Wissenschaft in Deutschland.....	131
<i>Philipp Pohlenz, Markus Seyfried:</i> Die Organisation von Qualitätssicherung. Heterogene Studierende, vielfältige Managementansätze?	144
<i>Susen Seidel, Franziska Wielepp:</i> Heterogenität im Hochschulalltag	156

FORUM

<i>Anna Ebert, Karl-Heinz Stamm:</i> Der Übergang vom Bachelor zum Master. Eine neue Schwelle der Bildungsbenachteiligung?.....	172
---	-----

PUBLIKATIONEN

Rezension: Stefan Kühl: Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift (<i>Marcel Schütz</i>).....	190
<i>Peer Pasternack, Tim Hutschenreuter:</i> Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945.....	194
Autorinnen & Autoren	215

Autorinnen & Autoren

Thomas Berg, Dipl.-Päd., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: thomas.berg@hof.uni-halle.de

Natalie Böddicker, Diplom-Pädagogin, Hochschuldidaktische Moderatorin, Leiterin der Abteilung Hochschul- und Qualitätsentwicklung sowie Koordinatorin des Projekts Integrierte Qualitätsoffensive in Lehre und Studium der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. eMail: natalie.boeddicker@hhu.de

Anna Ebert M.A., Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Team Datenmanagement des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) an der Universität Duisburg-Essen. eMail: anna.ebert@uni-due.de

Wiebke Esdar, Dipl.-Psych., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitseinheit Pädagogische Psychologie an der Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft der Universität Bielefeld. eMail: wiebke.esdar@uni-bielefeld.de

Sabine Gabriel M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF); seit Oktober 2014 Gastdoktorandin am Max-Weber-Kolleg der Universität Erfurt. eMail: sabine.gabriel@hof.uni-halle.de

Tim Hutschenreuter M.A., Soziologe, Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: tim.hutschenreuter@hof.uni-halle.de

René Krempkow, Dr. phil., Soziologe, Hochschulforscher und -berater, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie Berlin und in der Stabsstelle Qualitätsmanagement der Humboldt-Universität zu Berlin. eMail: r.krempkow@fibs.eu

Romina Müller, M.Sc. Soziologie, wissenschaftliche Leiterin „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“, Stabsstelle „Studium und Lehre“, Hochschule Ludwigshafen am Rhein. eMail: romina.mueller@hs-lu.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>

Philipp Pohlenz, Prof. Dr., Professur für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre an der Fakultät für Humanwissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. eMail: philipp.pohlenz@ovgu.de

Annika Rathmann M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Fakultät für Humanwissenschaften, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, annika.rathmann@ovgu.de

Martin Rötting, Dr. phil., Religionspädagoge und Religionswissenschaftler, Referent für internationale, interkulturelle und interreligiöse Belange in der Katholischen Hochschulgemeinde an der LMU München und katholischer Vorstandsvorsitzender von Occurso – Institut für interreligiöse und interkulturelle Begegnung e.V. eMail: roetting@khg-lmu.de

Marcel Schütz M.A., Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. eMail: marcel.schuetz@uni-oldenburg.de

Susen Seidel M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: susen.seidel@hof.uni-halle.de

Markus Seyfried, Dr. rer. pol., Projektleitung in einem vom BMBF geförderten Verbundprojekt (Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Studium und Lehre – WiQu) am Lehrstuhl für Politikwissenschaft, Verwaltung und Organisation, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Potsdam. eMail: seyfried@uni-potsdam.de

Karl-Heinz Stammen, Dipl.-Soz.-Wiss., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Team Datenmanagement des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) an der Universität Duisburg-Essen. eMail: karl-heinz.stammen@uni-due.de

Manfred Stock, Prof. Dr., Professor für Soziologie der Bildung am Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: manfred.stock@soziologie.uni-halle.de

Franziska Wielepp M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: franziska.wielepp@hof.uni-halle.de

Daniel Wilhelm, Dipl.-Psych., Mitarbeiter der Zentralen Studienberatung der Universität Bielefeld. eMail: Daniel.Wilhelm@uni-bielefeld.de