



Nicole Auferkorte-Michaelis  
Frank Linde (Hrsg.)

# Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch

Verlag Barbara Budrich



# Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch



Nicole Auferkorte-Michaelis  
Frank Linde (Hrsg.)

# Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2018

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



UNIVERSITÄT  
DUISBURG  
ESSEN

*Offen im Denken*

Technology  
Arts Sciences  
TH Köln

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2018 Dieses Werk ist bei Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>  
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742046>).  
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2046-0  
eISBN 978-3-8474-1067-6  
DOI 10.3224/84742046

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)  
Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau – [info@textakzente.de](mailto:info@textakzente.de)  
Druck: paper & tinta, Warschau  
Verlag Barbara Budrich, <http://www.budrich-verlag.de>

# Inhalt

Einleitung .....	9
<i>Nicole Auferkorte-Michaelis &amp; Frank Linde</i>	

## Teil A: Lehre

Diversität im Lehr-Lern-Geschehen .....	17
<i>Frank Linde &amp; Nicole Auferkorte-Michaelis</i>	

Towards inclusive assessment: The journey at the University of Plymouth .....	31
<i>Pauline E. Kneale &amp; Jane Collings</i>	

Supporting a Diverse Student Body: Assessment Literacy of Staff and Students – An Interview with Margaret Price .....	44
---	----

Zur motivationalen Heterogenität Studierender. Auswirkungen auf Lernverhalten und Workload .....	53
<i>Christiane Metzger</i>	

Studentische Perspektiven auf Studium & Lehre .....	74
<i>Nina Bittner &amp; Heike Fiebig</i>	

## Teil B: Forschung

Forschung über Diversität und Diversitätsforschung an Hochschulen .....	99
<i>Nicole Auferkorte-Michaelis, Frank Linde &amp; Christopher Groß</i>	

Studienrelevante Heterogenität erkunden: Erhebung und Analyse von <i>Critical Incidents</i> .....	116
<i>Elke Bosse</i>	

Der Herkunft begegnen ... – Habitus-Struktur-Reflexivität in der Hochschullehre .....	135
<i>Lars Schmitt</i>	

Normative Bezugsrahmen der Diversity-Arbeit in der  
Hochschulentwicklung: Das Beispiel Kanada ..... 151  
*Uta Klein*

Hochschulbildung 4.0 – (K)eine Abkehr von  
bisherigen Bildungszielen?! ..... 171  
*Sylvia Heuchemer & Harald Sander*

Diversity-Kompetenz im berufsbegleitenden Studium –  
Ansätze, Methoden und empirische Befunde ..... 183  
*Frank P. Schulte, Anja Seng & Lana Kohnen*

### **Teil C: Strategien, Strukturen und Prozesse**

DiM-Strategien, -Strukturen und -Prozesse an Hochschulen ..... 209  
*Frank Linde & Nicole Auferkorte-Michaelis*

Diversity Management geht uns alle an –  
Ein Interview mit Ute Klammer ..... 219

Standardising Diversity Inclusivity ..... 228  
*Pauline Hanesworth*

Wie funktioniert eine Diversity-Kultur? –  
Überlegungen zu einer Paradoxie ..... 245  
*Iris Koall*

Qualitätsentwicklung mit Diversity Monitoring ..... 261  
*Karl-Heinz Stammen*

Übergänge gestalten ..... 277  
*Margret Bülow-Schramm, Daria Celle Küchenmeister,  
Meike Hilgemann, Patrick Hintze, Karl-Heinz Stammen,  
Miriam Venn & Sarah Winter*

Visionen – Projekte – Wirkungen:  
KomDiM-Projektzentrum im Portrait ..... 290  
*Annette Hintze & Nicole Auferkorte-Michaelis*

## **Teil D: Kompetenzentwicklung der Akteure**

Entwicklung von Diversity-Kompetenz .....	303
<i>Frank Linde &amp; Nicole Auferkorte-Michaelis</i>	
Diversität in der Hochschule ist mehr als Integration – Zur hochschuldidaktischen Bedeutung von Werten im Hochschullernen .....	313
<i>Oliver Reis</i>	
Diversity-Kompetenz in der Hochschullehre – Hochschuldidaktische Handlungsfelder und diversitätsbezogene Herausforderungen im E-Learning-Tool DiVers .....	341
<i>Britt Dahmen, Nurcan Karaaslan &amp; Manuela Aye</i>	
Innovation als Lernprozess begreifen: Problemlösung durch die Verbindung unterschiedlicher Perspektiven im Studium lernen .....	355
<i>Suzanne Verdonschot &amp; Frauke Schmid-Peter</i>	
Hochschuldidaktische Reisebegleitung: Ideen, wie Lehrveranstaltungen auch gestaltet sein können .....	374
<i>Sven Oleschko</i>	
<i>Voluntary Academic Year (VAY) – Ein Orientierungsangebot zur Studienwahl an der Universität Duisburg-Essen .....</i>	390
<i>Anna Weber (unter Mitarbeit von Laura Keders)</i>	
Autor*innenprofile .....	401
Stichwortregister .....	409



# Einleitung

*Nicole Auferkorte-Michaelis & Frank Linde*

Seit Ende der 1960er Jahre führt die Öffnung der Hochschulen zu einem Breitenwachstum akademischer Schichten. Dennoch bleibt der Zugang zu Hochschulen bis heute sozial ungleich. Ohne eine klassische Hochschulzugangsberechtigung, d. h. den kontinuierlichen Schulbesuch bis zum Abitur, bleibt ein Studium für Menschen aus sozial benachteiligten Familien, ohne akademisches Herkunftsmilieu, für beruflich Qualifizierte ohne Abitur eine exklusive Option. Für Menschen mit Brüchen in ihrer Bildungsbiografie wird die Aufnahme bzw. Wiederaufnahme in das Hochschulsystem zu einer Herausforderung. Die Hochschullandschaft in Deutschland ist in dem ersten Jahrzehnt nach der Bologna-Reform auch immer noch nicht geöffnet für lebenslanges Lernen. Zwar haben die Hochschulen mit der Einführung gestufter und modularer Studienstrukturen das Studiensystem differenziert, gleichzeitig diese aber mit geringer Durchlässigkeit implementiert. Bundesbildungsministerin Johanna Wanka kommentierte den aktuellen Studierenden survey mit der Aussage, dass die Gruppe der Studierenden heute so vielfältig sei wie die ganze Gesellschaft, woraus sich entsprechend unterschiedliche Bedürfnisse im Studium ergäben: „Die Hochschulen stehen vor der großen Aufgabe, ihre Studienformen noch flexibler zu gestalten, etwa mit Blick auf ein Studium mit Kind oder im Umgang mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen.“<sup>1</sup> Hochschulen sind immer mehr gefordert, Antworten auf die Diversität der Studierenden zu finden. Perspektiven eines hochschulischen Diversity Managements sind Gegenstand dieses Buches.

Diversity Management als strategisches Konzept zum bewussten Umgang mit Verschiedenheit wird hier als ein institutioneller Ansatz einer wertschätzenden Kultur der Vielfalt betrachtet, der auch strategische Überlegungen zur Ressourcennutzung beinhalten kann. Anders als in privatwirtschaftlichen Feldern geht Diversity Management an Hochschulen deutlich über die Personalpolitik hinaus: Diversität ist nicht nur Forschungsgegenstand unterschiedlicher Disziplinen wie beispielsweise der Betriebswirtschaftslehre, der Biologie, der Politikwissenschaft oder der Soziologie, sondern die Diversity-Konzepte der Hochschule selbst sind Gegenstand der Hochschulforschung und -entwicklung sowie des Wettbewerbs der Hochschulen untereinander geworden.

---

1 Spiegel online: Sozialerhebung. So leben, lernen, lieben Studenten in Deutschland, 27.06.2017, siehe unter: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/sozialerhebung-so-geht-es-studenten-in-deutschland-a-1154524.html> [Zugriff: 22.08.2017].

Als Hochschulbuch veranschaulicht diese Publikation Arbeit und Ergebnisse des Verbundprojekts KomDiM (Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre) der Universität Duisburg-Essen und der Technischen Hochschule Köln, das es sich zur Aufgabe gemacht hat, Diversity-Maßnahmen an Hochschulen in NRW zu vernetzen, zu dokumentieren und zu fördern, um so die Hochschulen umfassend bei der Entwicklung eigener Diversitätsprofile und -strategien zu unterstützen. KomDiM wurde im Rahmen des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre) im Zeitraum von Anfang 2012 bis Ende 2016 durch das BMBF gefördert. Mit seinem virtuellen Zentrum und den Veranstaltungsangeboten ([www.komdim.de](http://www.komdim.de)) wurde ein aktives Diversity-Netzwerk geschaffen. Die Beteiligung vieler Hochschulen an den Veranstaltungen mit Teilnehmenden über die Ländergrenzen hinaus hat die diversitätsbewusste Hochschulentwicklung sowie die Implementierung von Diversity-Management-Strategien an Hochschulen in NRW unterstützt und damit die Vorreiterrolle des Landes auf diesem Gebiet gestärkt. Als Zentrum von Hochschulen für Hochschulen wurde hier ein hochschultypenübergreifendes Netzwerk geschaffen, mit dem die Hochschulen der Entwicklungs-herausforderung für diversitätsgerechtes Lehren und Lernen an Hochschulen gemeinsam gerecht werden können.

Inhaltliche Schwerpunkte der Publikation und gleichzeitig Aufbau der Kapitel im Buch bilden vier Handlungsfelder an Hochschulen, die sowohl in das Programm einer Hochschule implementiert als auch in der Organisation verankert werden, was für ein umfassendes Diversity Management an Hochschulen unseres Erachtens sehr bedeutsam ist.

Abbildung 1: Handlungsfelder von Diversity-Strategien



Quelle: in Anlehnung an Linde, Frank/Auferkorte-Michaelis, Nicole 2016: Diversity Management an Hochschulen. In: Genkova, Petia/Ringeisen, Tobias (Hrsg.): Handbuch Diversity Kompetenz. Perspektiven und Anwendungsfelder. Berlin: Springer, S. 803–817, hier S. 809

Das Programm der Hochschule umfasst zwei Aktionsbereiche, die curriculare Verankerung von Diversity-Aspekten in der Fachlehre und im fachübergreifenden Lehrangebot der Hochschule einerseits sowie in ihrem Forschungs- und Entwicklungsbereich andererseits.

Fachimmanente Diversity-Aspekte beziehen sich auf die Einbettung in Module, Studiengänge und ihre Curricula. Hierzu zählen Maßnahmen wie zum Beispiel Diversity-Themen in fachlichen Arbeiten von Studierenden zu ermöglichen, Lehrinhalte durch Beispiele zu veranschaulichen, Literatur und Materialien so zu wählen, dass die Heterogenität der Studierenden berücksichtigt wird, fachbezogene Diversitätsaspekte zu entwickeln und das Interesse von Studierenden für den Blick über den Tellerrand zu erweitern.

Diversity-Aspekte als fächerübergreifende Inhalte richten sich an eine die Vielfalt der Studierenden gerecht werdende Hochschuldidaktik und die Integration von Inhalten, Ansätzen und Ergebnissen mit Diversitätsbezug. Über interdisziplinäre Angebote und fachübergreifende Projektarbeit kann beispielsweise das Ziel verfolgt werden, Diversity-Sensibilität im Lehr-Lern-Prozess zu stärken.

Zum Aktionsbereich Programm gehört auch das Handlungsfeld Forschung und Entwicklung. Hier geht es um Schwerpunktsetzungen wissenschaftlicher Forschung und Entwicklung, z. B. durch die Aufnahme bzw. Ausweitung von Forschungsaktivitäten mit Diversitätsbezug oder auch ihre interdisziplinäre Bündelung bzw. Betonung in ausgewählten Fachrichtungen sowie deren Rückbindung in das Studienangebot der Hochschule.

Die Organisation der Hochschule umfasst ebenfalls zwei Handlungsfelder. Hierzu zählen die strukturelle Verankerung von Diversity Management in der Steuerung, Ablauforganisation und ihren Supportstrukturen sowie eine entsprechende Personalentwicklung. Dabei spielt vor allem die Kompetenzentwicklung der Akteursgruppen eine Rolle. Das Handlungsfeld Strategien, Strukturen und Prozesse bezieht sich auf die Ablauforganisation, entsprechende strukturentwickelnde Maßnahmen in der Hochschule als Bildungseinrichtung, die formal einen verantwortungsvollen Umgang mit Vielfalt an Hochschulen begünstigen. Formale Maßnahmen können z. B. die Entwicklung oder die Verankerung von Diversity Management und Strategien zur Umsetzung im Leitbild, im Hochschulentwicklungsplan sowie in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen umfassen. Darunter fallen auch Maßnahmen für die Optimierung von Kommunikationsstrukturen oder Personalentwicklungsangebote mit Maßnahmen wie die Einrichtung einer Ombudsstelle, der Entwicklung von Berufungsleitfäden sowie das Angebot familienfreundlicher Karriereperspektiven u. a. m. In diesem Handlungsfeld wird auch die Entwicklung von Qualitätssicherungsinstrumenten und ein diversitätsbewusstes Institutional Research verortet. Damit ist eine datengestützte Selbstbetrachtung und -reflexion über ein Diversity Monitoring gemeint, d. h. die Grund- und Strukturdaten sowie Studienverlaufsanalysen diversitätsbezogen zu erheben, kategoriale Merkmale analytisch zu betrachten und auf ihre Bedeutung für Ungleichheiten zu überprüfen sowie dies bei der Entscheidungsfindung für die Steuerung der Hochschule zu berücksichtigen.

Maßnahmen im Handlungsfeld Kompetenzentwicklung richten sich auf die Weiterentwicklung und Professionalisierung der unterschiedlichen Akteursgruppen in Studium, Lehre, Verwaltung, Hochschulentwicklung und Management. Ziel der Kompetenzentwicklung ist es, dass die Akteursgruppen ihre persönliche Professionalisierung im Sinne der lernenden Organisation einbringen und in den Handlungsfeldern weiterentwickelnd wirken können.

Mit dem Format zur Kompetenzentwicklung KomDiM-ProfiLS konnten 2016 erstmals 23 Akteur\*innen mit Aufgaben im Bereich des Diversity Managements an Hochschulen ein Professionalisierungsprogramm erproben, in dem Diversity-Agent\*innen mit Expert\*innen aus den Bereichen Hochschuldidaktik, Diversity Management, Organisationsentwicklung, innovative Projektarbeit und Lernende Organisation zusammenarbeiteten, um ihre Di-

versitätsprojekte an Hochschulen ein Jahr lang kollegial wie individuell weiterzuentwickeln. Die integrierten Zitate in diesem Buch stammen aus diesem Kontext und zeigen Spannbreite und Bedeutung von Diversitätsmaßnahmen aus der Perspektive der Akteur\*innen.

Jenseits der oben genannten Förderinstitution gilt allen Autor\*innen, Mitwirkenden an der Konzeption und Durchführung im Rahmen der Projektarbeit sowie den Teilnehmer\*innen an den Angeboten des Zentrums unser besonderer Dank. Ohne sie wäre diese koproductive Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen in NRW nicht möglich gewesen. Zu Beginn eines jeden Buchabschnitts finden sich Zitate zum Diversity Management. Diese stammen von den Teilnehmer\*innen der Multiplikator\*innenfortbildung zur Professionalisierung in Studium und Lehre (ProfiLS). Ganz besonders danken wir der Alfred Toepfer Stiftung, die uns durch die Teilnahme am Lehre<sup>n</sup>-Programm ermöglicht hat, die Projektidee zu entwickeln, zu reflektieren und abzuschließen.

Siggen im Spätsommer 2017  
Nicole Auferkorte-Michaelis und Frank Linde



# Teil A: Lehre

## Wie definieren Sie den Begriff „Diversity“ für sich und Ihre Arbeit?

» *Diversity bedeutet für mich, Vielfalt als Potenzial zu sehen und anzuerkennen, dass alle Menschen unterschiedlich sind. Hier finde ich es wichtig, Strukturen so zu verändern, dass nicht implizit bestimmte Gruppen von Personen bevorzugt werden.* ‹‹

» *Für eine ausführliche Definition würde ich den Begriff der Unterschiedlichkeit mit seinen unterschiedlichen Dimensionen erläutern und darauf eingehen, dass Diversity Management auf einen Kulturwandel zielt. In Kurzform sage ich immer, dass es beim Thema Diversity darauf ankommt, mir meine eigenen Denkmuster und Vorurteile in Bezug auf Andere bewusst zu machen und zu hinterfragen.* ‹‹



# Diversität im Lehr-Lern-Geschehen

*Frank Linde & Nicole Auferkorte-Michaelis*

## 1. Diversität – Einige begriffliche Klärungen

Diversität von Studierenden war und ist im Hochschulkontext allgegenwärtig. Die Entwicklung und Umsetzung von Diversity-Konzepten und Maßnahmen als systematische Weiterentwicklung des Umgangs mit Vielfalt ist an Hochschulen jedoch noch relativ neu. Heutzutage erfährt Diversität deutlich mehr Aufmerksamkeit, weil die Vielfalt der Menschen an Hochschulen – bei Studierenden, Lehrenden oder auch in der Verwaltung und Leitung – in den letzten Jahren sichtbar zugenommen hat.

Der Diversity-Diskurs wird in den meisten Fällen allerdings sehr verkürzt geführt. Es erfolgen merkmalsbezogene Zuschreibungen (Geschlecht, Alter, Zuwanderungsbiografie etc.), und für die darüber identifizierten Gruppen werden Unterstützungsangebote gefordert bzw. angeboten. Jüngstes Beispiel hierfür ist das Strategiepapier des Wissenschaftsrats, in dem der Umgang mit den heterogenen Studienvoraussetzungen als eine besondere Herausforderung gesehen wird, für den

prinzipiell ein breites Repertoire an Maßnahmen genutzt werden (kann): Eine bessere und individuellere Information und Beratung (auch bereits vor Antritt des Studiums), studienvorbereitende Maßnahmen, die Ermöglichung eines Studiums mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten, Unterstützung und Rückmeldungen (Tutorien, Kleingruppen, digitale Tools, auch für das Selbstlernen), kooperative Lehr-Lern-Formate oder Projektzugänge, die Unterschiedlichkeit produktiv nutzen. Vielversprechend sind auch innovative Konzepte für die Studieneingangsphase, die an das wissenschaftliche Arbeiten heranführen, Möglichkeiten zum Nachholen fachlicher Lücken bieten, das Gefühl von Zusammengehörigkeit fördern und eventuell auch als Selbsttest dienen, ob ein Studium der geeignete Ausbildungsweg ist (Wissenschaftsrat 2017: 21).

Der Auffassung der Verfasser\*innen nach greift die Argumentation zu kurz, was im nachfolgenden Beitrag begründet werden soll.

Worum geht es nun bei Diversitätsfragen? Diversität oder – synonym – Diversity entsteht erst einmal, ganz allgemein gesagt, „wenn Individuen aufeinander“

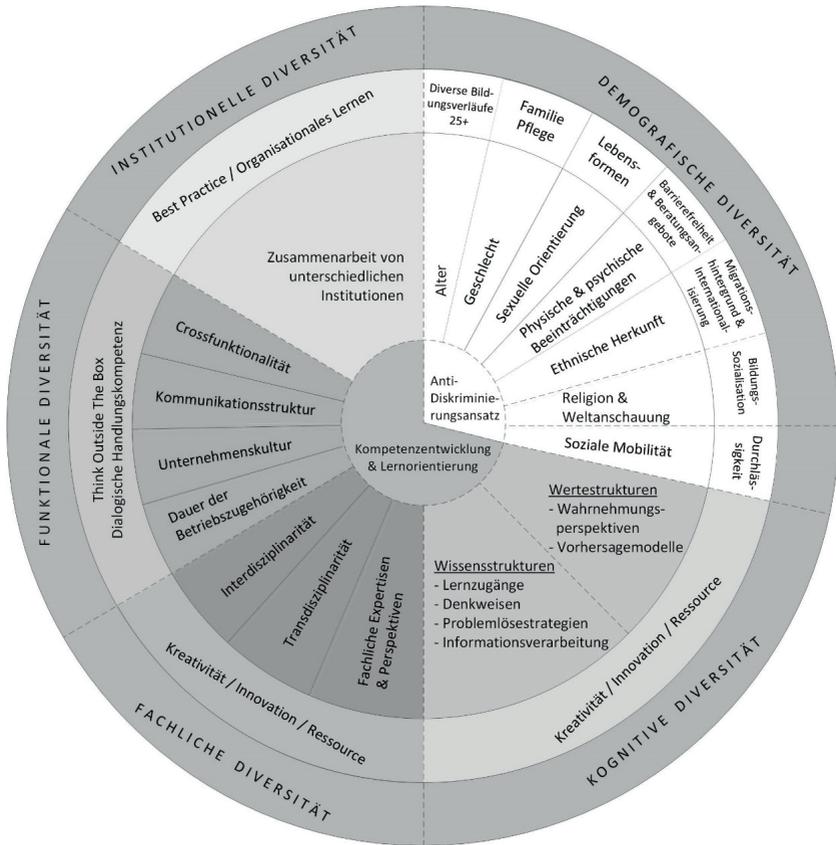
dertreffen, die sich in einigen Punkten unterscheiden, in anderen ähnlich sind“ (Thomas/Hansen 2012: 27).

Sichtbare und unsichtbare Merkmale von Verschiedenheit, die Menschen in Interaktionssituationen einbringen, sind sozial konstruiert und können in subjektiver Wahrnehmung und je nach gesellschaftlicher Ordnung mehr oder weniger bedeutsam wirken. Gardenswartz und Rowe haben mögliche Dimensionen in ihrem viel zitierten Modell der „4 Layers of Diversity“ systematisiert (vgl. Gardenswartz/Rowe). Zentrales Element ist bei ihnen die mehrdimensionale Perspektive, die für die Unterscheidung von Persönlichkeit, interne, externe und organisationale Ebenen sensibilisiert: Geschlecht, Hautfarbe oder Alter werden als innere, weitgehend unveränderbare Dimension von Diversity eingestuft. Religion, Bildungshintergrund oder Elternschaft, die durch eigene Entscheidungen beeinflussbar sind, werden als äußere Dimension betrachtet. Eine dritte Schicht stellt die organisationale Dimension dar, die sich durch die Einordnung in gegebene Strukturen des Organisationsumfeldes ergibt. Im innersten Kern befinden sich in diesem Ansatz bislang selten näher spezifizierte Persönlichkeitsmerkmale.

Die Verwendung solcher kategorialen Modelle verleitet trotz seiner vielen dargestellten Kategorien zu einer eindimensionalen Betrachtung des Individuums. Die gleichzeitige Relevanz mehrerer Dimensionen bleibt dabei häufig ausgeblendet.

Gaisch und Aichinger (2016) haben dieses klassische Dimensionenmodell weiterentwickelt und auf Hochschulen angepasst. In ihrem HEAD (Higher Education Awareness for Diversity) Wheel stellen sie heraus, dass für Lehr-Lern-Prozesse neben den klassischen demografischen Antidiskriminierungskategorien (Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, physische und psychische Beeinträchtigung, ethnische Herkunft, Religion und Weltanschauung sowie soziale Mobilität) vor allem kognitive (z. B. Informationsverarbeitung, Lehr-Lern-Zugänge, Denkweisen, Problemlösungsstrategien und Wertvorstellungen), fachliche (z. B. disziplinäre und fachkulturelle, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven und Methoden), funktionale (z. B. Betriebszugehörigkeit, Organisationszugehörigkeit, Zuständigkeiten, Aufgaben und Rollen, Kommunikations- und Ablaufstrukturen) und institutionelle (z. B. organisationales Lernen, unterschiedliche Einheiten, Zielrichtungen und Handlungsfelder innerhalb und zwischen Einrichtungen) Diversitätsdimensionen eine Rolle spielen.

Abbildung 1: Higher Education Awareness for Diversity (HEAD) Wheel



Quelle: Gaisch/Aichinger 2016: 5

Die Verwendung des HEAD Wheels erleichtert es, sich im Diversity Management ganzheitlich mit den jeweils im Hochschulkontext relevanten Diversitätsfragen zu befassen. Bei Diversität in sozialen Zusammenhängen sollte es nämlich immer nur um in einem bestimmten Kontext relevante Unterschiede gehen, also Unterschiede, die einen Unterschied machen, die Menschen bei der Bearbeitung von Aufgaben, der Erreichung von (gemeinsamen) Zielen oder generell der erfüllenden Gestaltung von Interaktionssituationen im Wege stehen. Im Lehr-Lern-Kontext sind dies einerseits Unterschiede der Studierenden selbst, die für den Lern- und Studienerfolg bedeutsam sind, also etwa demografische oder kognitive. Andererseits können es auch relevante Unterschiede

sein, die vom System Hochschule erst erzeugt werden, z. B. fachkulturelle oder funktionale.

## 2. Orientierung und Diskriminierung durch Kategorisierung

Das Denken in Kategorien hat Vor- und Nachteile. Es hilft Menschen dabei, Orientierung zu geben, weil es Komplexität reduziert und damit im Alltag handlungsfähig macht, ohne lange überlegen zu müssen. So wird häufig nach Auftritt und Kleidung entschieden, wie mit anderen umgegangen wird. So hilfreich das in vielen Situationen auch sein mag, eine große Problematik solcher Kategorisierungen liegt darin, dass sie Vorstellungen über die Existenz homogener Gruppen produzieren, die auf diese Weise zu den „Anderen“, den von mir/uns „Verschiedenen“ werden (z. B. Cox 1993). Diese Sichtweise kann dazu führen, dass unhinterfragte Normen aufrechterhalten oder Stereotypen und Vorurteile gefördert werden: z. B. „Frauen sind kommunikativ“ oder „Männer sind dominant“. Unterstellt wird dabei, dass diese Merkmale fix sind und Menschen dadurch festgelegte Gruppenidentitäten haben, z. B. als Angehörige einer bestimmten Religion. Sieht man sich nun aber einzelne Menschen näher an, wird schnell klar, dass diese nicht nur entweder ein bestimmtes Alter oder ein bestimmtes Geschlecht haben, sondern immer gleichzeitig eine Vielfalt von Merkmalen aufweisen und diese in unterschiedlichen Kontexten von unterschiedlicher Bedeutung sind. So spielt bei einem Handball-Länderspiel die Nationalität der Zuschauer\*innen eine ganz andere Rolle als z. B. im beruflichen Kontext, bei dem man sich u. a. über den hierarchischen Status oder den fachlichen Hintergrund definiert.

Es besteht nun die Tendenz, Diversität als Eigenschaft von Minoritäten, von nicht-dominanten Gruppen zu betrachten. Divers sind dann „die Anderen“, während die dominante Gruppe, die die Norm setzt, unbenannt bleibt. So werden mit der Kategorie „Alter“ beispielsweise meist ältere Menschen bezeichnet oder mit der Kategorie „sexuelle Orientierung“ homosexuelle Menschen, obwohl auch jüngere Menschen ein Alter haben und Heterosexuelle eine sexuelle Orientierung. Die Verwendung von an sich erst einmal neutralen Kategorien ist erkennbar mit Machtfragen verbunden (vgl. Ely 1995): Wer hat das Sagen, wer setzt die Norm? Weiß oder farbig, Frau oder Mann, jung oder alt? Diejenigen, die nämlich *nicht* die Norm setzen, „die Anderen“, erfahren häufig Diskriminierung und dies meist in multipler Weise. Man spricht dann von Intersektionalität, wenn in einer Person verschiedene Diskriminierungsformen zusammenkommen, z. B. bei einem arabischstämmigen Mann, der Muslim ist und eine körperliche Beeinträchtigung aufweist.

Aus der US-amerikanischen Diversity-Forschung ist viel über solche Diskriminierungen bekannt. So weiß man, dass weiße Studierende mit deutlich größerer Wahrscheinlichkeit einen sehr guten Abschluss machen als nicht-weiße Studierende (vgl. Connor/Tyers/Modood/Hillage 2014). Auch haben Frauen so wie auch farbige Studierende nur dann signifikante Redeanteile im Unterricht, wenn sie von Frauen bzw. farbigen Lehrenden unterrichtet werden (Mertz 2007). Hier zeigt sich, dass Lehrende allein durch ihren Auftritt (implizite) Normen setzen, die für Studierende, die anders sind, zu Benachteiligungen führen können. Eine große Schwierigkeit liegt darin, dass uns viele unserer eigenen Vorurteile gar nicht bewusst sind. Haben Lehrende einen „Unconscious Bias“ gegenüber z. B. Ostdeutschen, Frauen oder jungen Menschen, birgt all das ein Diskriminierungspotenzial.

### **3. Konzeptionelle Ansatzpunkte für den Umgang mit Diversität**

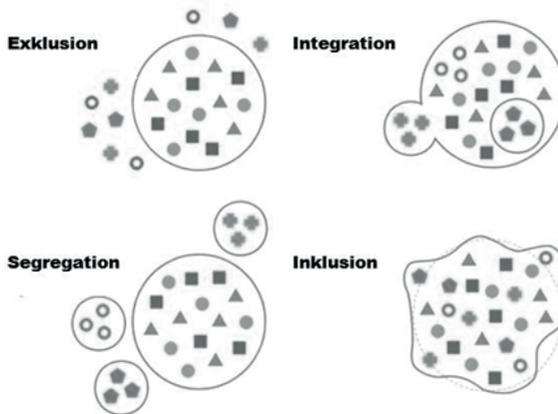
Es gibt nun mehrere Ansatzpunkte, die helfen können, in dieser komplexen Problemlage zurechtzukommen. Zuerst steht die Frage im Raum, wie man miteinander in einer von Diversität geprägten Hochschule bzw. Gesellschaft mit den „Anderen“ am besten umgeht. Die demokratisch-partizipative Antwort lautet hier: Inklusion ist der Weg der Wahl (z. B. Hockings 2010; Clayton-Pedersen/O’Neill/McTighe Musil 2009; Reich 2014). Hierbei geht es um ein weites begriffliches Verständnis von Diversität und auch von Inklusion, das sich nicht nur auf Menschen mit Beeinträchtigungen bezieht, sondern jede mögliche Art von (relevanter) Unterschiedlichkeit in den Blick nimmt.

Der Fokus von Kategorisierungen richtet sich auf die Charakterisierung von Personen in bestimmten Situationen. Infolgedessen werden Personen als einer Gruppe zugehörig etikettiert, die von einer Norm abweicht. Um gleichwertigen Erfolg zu erreichen wie diejenigen, die der Norm entsprechen, wird gruppenspezifischer Unterstützungsbedarf zugeschrieben. Dabei bleibt unberücksichtigt, dass sich Personen immer in Situationen befinden. Eine solche situative Kontextuierung zeichnet sich dadurch aus, dass man bedenkt, dass auch Rahmenbedingungen, Strukturen und Prozesse relevante Unterschiede für die Bewältigung von Aufgaben erzeugen. Öffnen wir den Blick von der einfachen Kategorisierung hin zu einem komplexen Zusammenspiel von Person und Situation, richtet sich der konzeptionelle Blick auf inklusive Perspektiven.

Inklusion als Konzept des Umgangs mit Diversität bedeutet, der Verschiedenheit im individuellen und institutionellen Umgang angemessen zu begegnen. Dies bezieht sich in Lernsituationen nicht nur auf den gemeinsamen Unterricht von Menschen mit und ohne Behinderung, sondern setzt auf die

Verschiedenheit *aller* Lernenden, die es gilt, in geeigneter Weise zu berücksichtigen: „This definition of inclusive learning and teaching emphasises not only what makes us different as human beings but, also, what makes us the same. It moves away from a focus on identity as the differences that characterise a human being’s life and life chances“ (Hockings 2011: 192). Wie in Abbildung 2 gut erkennbar, geht es bei Inklusion darum, Bedingungen zu schaffen, in denen alle (Studierenden) ihren Platz in einem System finden, das deren individuellen Bedürfnissen Rechnung trägt. In einem exklusiven System werden andere, z. B. Nicht-Studierfähige, ausgeschlossen. Segregation sondert aus und versucht, homogene Gruppen zu bilden. Bei der Integration wird vorher Getrenntes wieder eingegliedert, aber es bleibt bei einem Nebeneinander. Erst in einem inklusiven System kommt es zu einem „Alle gemeinsam“.

Abbildung 2: Schritte zur Inklusion

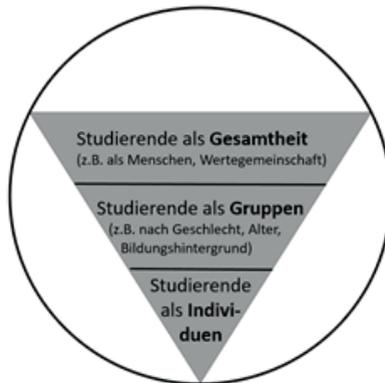


Quelle: in Anlehnung an Aehnelt 2013, [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Schritte\\_zur\\_Inklusion.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Schritte_zur_Inklusion.svg) [Zugriff: 01.08.2017]

Für Hochschulen bedeutet Inklusion, dass nicht mehr nur eine einseitige Anpassungsleistung der Studierenden verlangt werden kann, sondern ebenfalls eine schrittweise Anpassung des Bildungsangebots an die Bedürfnisse der Studierenden stattfinden muss (z. B. Ruokonen-Engler 2013). Im anglo-amerikanischen Raum hat sich der Begriff der „Diversity-Inclusivity“ etabliert (z. B. Hanesworth 2015; Nelson Laird 2014). Sie wird verstanden als „the active, intentional, and ongoing engagement with differences in a purposeful manner so as to increase one’s diversity-related competencies. [Differences are ...] both individual, such as personality, learning styles, and life experiences, and [,] group or social[,], such as race/ethnicity, gender, country of origin, religion“

(Lee/Williams/Kilabera 2012: 201). Vorhandener Diversität angemessen zu begegnen, heißt dann, Studierende gleichermaßen als Individuen, als Zugehörige zu bestimmten sozialen Gruppierungen, aber auch als Teil einer Gesamtgruppe „Studierender“ wahrzunehmen. Dies soll hier als *Mehrebenen-Ansatz des Diversitätsmanagements* bezeichnet werden. Die oben beschriebene kategoriale (gruppenbezogene) Sichtweise ist dazu neben dem monokategorialen Blick auf alle um eine antikategoriale Perspektive zu ergänzen (vgl. McCall 2005), die nach konkreten Bedarfen der Individuen in konkreten Situationen fragt. Es wird dann nicht z. B. das Lernverhalten von Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund unterschieden, sondern generell überlegt, wie die Lernprozesse von Studierenden in Anbetracht einer konkreten Aufgabe unterstützt werden können. Diese Sichtweise geht über den besonderen Unterstützungsbedarf bestimmter Studierendengruppen (z. B. nicht-deutsche Muttersprachler\*innen, First-in-family-Studierende, Studierende mit Migrationshintergrund) hinaus und rückt verstärkt unsichtbare, aber für das Lernen aller Studierenden relevante Unterschiede wie die Zielorientierung, die Lernmotivation oder die eingesetzten Lernstrategien in den Vordergrund (vgl. Schulmeister/Metzger/Martens 2012). Umgeben ist alles vom jeweiligen Rahmen, der die Situation prägt. Dies können Thema, Zeit und Raum sein, aber auch politische oder rechtliche Regelungen.

Abbildung 3: Mehrebenen-Ansatz des Diversitätsmanagements



Quelle: eigene Darstellung

## 4. Praktische Ansatzpunkte für den Umgang mit Diversität

Die nachfolgenden Ideen und Anregungen zum inklusiven Umgang mit Diversität im Lehr-Lern-Geschehen orientieren sich an dem oben aufgezeigten Mehrebenen-Ansatz. Die Kunst im Umgang mit Diversität besteht demnach darin, alle drei vorhandenen Perspektiven (Gesamtheit, Gruppe, Individuum) gleichzeitig im Blick zu behalten und die Vorteile der jeweiligen Perspektive zur Förderung studentischer Lernprozesse zu nutzen (vgl. hierzu und im Folgenden: Leach 2011).

Der Gedanke, Studierende als *Gesamtheit* zu betrachten, findet sich bereits bei Bourdieu und Passeron (1971): „Wie verschieden die Studenten sonst auch sein mögen, eine Rolle ist ihnen gemeinsam, das Student-Sein“ (Bourdieu/Passeron 1971: 30). Um diese Ebene anzusprechen, könnte betont werden, welche universellen Gemeinsamkeiten sie teilen, um darauf Beziehungen zu gründen. Es könnte beispielsweise herausgestellt werden, welche Werte alle Studierenden miteinander gemein haben (sollten), oder darauf hingewirkt werden, sich – ganz global – als Teil der Menschheit zu sehen.

Der Blick auf bestimmte Merkmale von Menschen ist konstitutiv für die *Gruppenperspektive*. Sie ist bislang dominant im Umgang mit Diversität und auch Gegenstand der vielen rechtlichen Regelungen zum Schutz von Menschen mit Benachteiligung, insbesondere im angloamerikanischen Raum (affirmative action). Die Gruppenperspektive stellt in positiver Lesart das soziale und kulturelle Kapital einer Gruppe in den Vordergrund, ohne Vorannahmen über die Individuen in der Gruppe zu treffen. Gemeinsames Lernen und Arbeiten in verschiedenen, bewusst arrangierten Zusammensetzungen, curriculare Inhalte, die Diversität widerspiegeln, die Anrede von Studierendengruppen in ihrer Sprache und explizite Wertschätzung sind mögliche zugehörige Ansatzpunkte. Das Handlungsmuster sollte in diesem Zusammenhang immer sein, nicht nur etwas für vorhandene, gegebenenfalls benachteiligte Gruppierungen zu tun, sondern mit jeder Maßnahme möglichst gleichzeitig Angebote zu generieren, die *allen* Studierenden zugutekommen.

Damit geraten die einzelnen Lernenden mit ihren je unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in den Blick. Für die Hochschule wurde dazu der Ansatz des aus der Architektur stammenden barrierefreien Zugangs als Universal Design for Learning (UDL) oder Instruction (UDI) entwickelt: „Universal Design for Instruction (UDI) is an approach to teaching that consists of the proactive design and use of inclusive instructional strategies that benefit a broad range of learners including students with disabilities“ (UDI Online Project). Welche konkreten Handlungsempfehlungen sich daraus ergeben, zeigt Abbildung 4.

Abbildung 4: Universal Design for Learning Guidelines

I. Provide Multiple Means of Representation	II. Provide Multiple Means of Action and Expression	III. Provide Multiple Means of Engagement
<p><b>1: Provide options for perception</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1.1: Offer ways of customizing the display of information</li> <li>1.2: Offer alternatives for auditory information</li> <li>1.3: Offer alternatives for visual information</li> </ul>	<p><b>4: Provide options for physical action</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>4.1: Vary the methods for response and navigation</li> <li>4.2: Optimize access to tools and assistive technologies</li> </ul>	<p><b>7: Provide options for recruiting interest</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>7.1: Optimize individual choice and autonomy</li> <li>7.2: Optimize relevance, value, and authenticity</li> <li>7.3: Minimize threats and distractions</li> </ul>
<p><b>2: Provide options for language, mathematical expressions, and symbols</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>2.1: Clarify vocabulary and symbols</li> <li>2.2: Clarify syntax and structure</li> <li>2.3: Support decoding of text, mathematical notation, and symbols</li> <li>2.4: Promote understanding across languages</li> <li>2.5: Illustrate through multiple media</li> </ul>	<p><b>5: Provide options for expression and communication</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>5.1: Use multiple media for communication</li> <li>5.2: Use multiple tools for construction and composition</li> <li>5.3: Build fluencies with graduated levels of support for practice and performance</li> </ul>	<p><b>8: Provide options for sustaining effort and persistence</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>8.1: Heighten salience of goals and objectives</li> <li>8.2: Vary demands and resources to optimize challenge</li> <li>8.3: Foster collaboration and community</li> <li>8.4: Increase mastery-oriented feedback</li> </ul>
<p><b>3: Provide options for comprehension</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>3.1: Activate or supply background knowledge</li> <li>3.2: Highlight patterns, critical features, big ideas, and relationships</li> <li>3.3: Guide information processing, visualization, and manipulation</li> <li>3.4: Maximize transfer and generalization</li> </ul>	<p><b>6: Provide options for executive functions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>6.1: Guide appropriate goal-setting</li> <li>6.2: Support planning and strategy development</li> <li>6.3: Facilitate managing information and resources</li> <li>6.4: Enhance capacity for monitoring progress</li> </ul>	<p><b>9: Provide options for self-regulation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>9.1: Promote expectations and beliefs that optimize motivation</li> <li>9.2: Facilitate personal coping skills and strategies</li> <li>9.3: Develop self-assessment and reflection</li> </ul>
<p><b>Resourceful, knowledgeable learners</b></p>	<p><b>Strategic, goal-directed learners</b></p>	<p><b>Purposeful, motivated learners</b></p>

Quelle: CAST, Universal Design for Learning Guidelines version 2.0, Wakefield, MA, 2011; <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines> [Zugriff: 01.08.2017]

Diese Empfehlungen für eine diversitätsgerechte Lehre basieren auf dem Grundprinzip, *mehr Abwechslungsreichtum für alle* zu schaffen. Das gelingt, wenn die „Multiple Means“ wie Sozialformen, Medien, Methoden, Aufgaben, Textarten, Lernorte und -kanäle immer wieder variierend eingesetzt werden, sodass mal diese und mal jene Lernenden in ihrem Lernprozess besser unterstützt werden.

Eine andere Strategie ist es, nicht sequenziell, sondern simultan auf die spezifischen Bedürfnisse der Lernenden einzugehen (vgl. Wild/Esdar 2014, insbesondere S. 83ff.). Das gelingt durch eine *Individualisierung des Lernens*, bei der im gleichen Zeitraum Lernende auf „... unterschiedliche Weise [...] beziehungsweise mit unterschiedlichen Inhalten und Zeitvorgaben ...“ (Helmke 2013: 37) auf zu erreichende (Mindest-)Standards hinarbeiten. Diese individuelle Perspektive achtet auf die Lernprozesse und Lernfortschritte der Einzelnen. Der Aufbau individueller Beziehungen, die Identifikation individueller Lernbedürfnisse und das Angebot geeigneter Lehrmethoden sowie eine bedarfsgerechte Unterstützung sind dazu geeignet, ein solches Lernen diverser Studierender zu fördern.

Eine solche (Binnen-)Differenzierung<sup>1</sup> kann als Individualisierung des Lernens innerhalb einer Lehrveranstaltung durch Bildung von Teilgruppen verstanden werden, bei der man den Neigungen, Interessen, Motivationslagen etc. Einzelner deutlich besser entgegenkommen kann als beim Unterricht in der Gesamtgruppe. Ansatzpunkte für die Gruppenbildung können z. B. individuelle Fähigkeiten oder Interessen der Lernenden sein. Neben einer solchen personalen Differenzierung, die von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden ausgeht, ist auch eine Differenzierung möglich, bei der Gruppen nach den didaktischen Absichten der Lehrenden gebildet werden. Eine dritte Form der Gruppenbildung, von Meyer salopp als „Daddeln“ (Meyer 2010: 102)<sup>2</sup> bezeichnet, ist auf die organisatorische Erleichterung des Unterrichts ausgerichtet.

---

1 Von der Binnen- oder inneren Differenzierung zu unterscheiden ist die sogenannte äußere Differenzierung, bei der Lernende nach Leistungsvermögen organisatorisch in möglichst homogene Gruppen aufgeteilt und in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen unterrichtet werden (vgl. z. B. Klippert 2012).

2 Vgl. weiterführend mit vielen Anregungen zur Differenzierung: Paradies/Linser 2010.

Abbildung 5: Differenzierungsformen zum Umgang mit Diversität

## Differenzierung als Antwort auf Diversität

<b>Personale Differenzierung</b> (nach Fähigkeiten, Interessen)	<b>Didaktische Differenzierung</b> (nach Zielen, Inhalten, Methoden/Medien)	<b>„Daddeln“</b> (zur Sicherung eines zeit-sparenden, reibungslosen Ablaufs)
nach (vermuteter) Leistungsfähigkeit <ul style="list-style-type: none"> <li>• leistungshomogen</li> <li>• leistungsdifferenziert</li> </ul>	nach Zielen <ul style="list-style-type: none"> <li>• zielhomogen</li> <li>• zieldifferenziert</li> </ul>	nach Zufall (z. B. abzählen)
nach diagnostizierter Kompetenzstufe	nach Inhalten <ul style="list-style-type: none"> <li>• themengleich</li> <li>• themendifferenziert</li> </ul>	nach Sitzplatz
nach individuellem Förderbedarf	nach Methodenpräferenzen oder -kompetenzen	Delegation an die Lernenden
nach Interesse <ul style="list-style-type: none"> <li>• am Thema</li> <li>• an bestehenden Beziehungen</li> </ul>	nach Medienpräferenzen oder -kompetenzen	nach „Störpotenzial“ (untermischen)

Quelle: in Anlehnung an Meyer 2010: 103

Damit die Gruppenbildung selbst nicht wiederum zu neuen Formen der Ausgrenzung führt (z. B. in Form von Benachteiligungen Leistungsschwächerer aufgrund bestimmter Diversitätsmerkmale), können Lehrende die Gruppen transparent nach Regeln zusammenstellen und sie auch im Laufe des Semesters neu bilden. Um die Diversität in Gruppen wertzuschätzen, empfiehlt es sich, auf die „Normalität“ von Diversität hinzuwirken und sich aktiv einzumischen, wenn Diskriminierung und Ausgrenzung beobachtet werden.

Etwas pointiert lässt sich zusammenfassen, dass das Lernen diverser Studierender durch alle Maßnahmen unterstützt wird, die sich wegbewegen von der klassischen, monokategorialen „7G-Lehre“<sup>3</sup>, bei der alle Studierenden im gleichen Semester zum gleichen Zeitpunkt beim gleichen Lehrenden im gleichen Raum mit den gleichen Mitteln das gleiche Ziel gleich gut zu erreichen haben. Auf dem Weg zu einer wirklich inklusiven Hochschule, die eine „Hochschule für alle“ (Hochschulrektorenkonferenz 2009), eine „Diversitas“ werden will, können dies aber nur erste Schritte sein. Zu denken ist für eine Weiterentwicklung an die Diversität der Lehrenden, diversitätsgerechte Rahmenbedingungen

<sup>3</sup> In Anlehnung an Helmke 2013: 36.

(z. B. Curricula, Teilzeitstudiengänge, Barrierefreiheit) und die Schaffung inklusiver Prüfungsarchitekturen.<sup>4</sup>

## Literatur

- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Clayton-Pedersen, Alma R./O'Neill, Nancy/McTighe Musil, Carin (2009): Making Excellence Inclusive. A Framework for Embedding Diversity and Inclusion into College and Universities' Academic Excellence Mission, Association of American Colleges and Universities, Washington, D.C. [http://www.aacu.org/inclusive\\_excellence/documents/MEIPaperLastRevised12308.pdf](http://www.aacu.org/inclusive_excellence/documents/MEIPaperLastRevised12308.pdf) [Zugriff: 16.11.2017].
- Connor, Helen/Tyers, Claire/Modood, Tariq/Hillage, Jim (2014): Why the Difference? A Closer Look at Higher Education Minority Ethnic Students and Graduates, DfES Research Report RR552, Nottingham. [www.bristol.ac.uk/ethnicity/documents/educationreport.pdf](http://www.bristol.ac.uk/ethnicity/documents/educationreport.pdf) [Zugriff: 16.11.2017].
- Cox, Taylor (1993): Cultural Diversity in Organizations. Theory, Research, and Practice. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Ely, Robin J. (1995): The Role of Dominant Identity and Experience in Organizational Work on Diversity. In: Jackson, Susan E./Ruderman, Marian N. (Hrsg.): Diversity in Work Teams. Research Paradigms for a Changing Workplace, American Psychological Association, Washington D.C., S. 161–186.
- Gaisch, Martina/Aichinger, Regina (2016): Das Diversity Wheel der FH OÖ: Wie die Umsetzung einer ganzheitlichen Diversitätskultur an der Fachhochschule gelingen kann. Tagungsband des 10. Forschungsforums der österreichischen Fachhochschulen, Wien.
- Gardenswartz, Lee/Rowe, Anita (1994): Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity. Chicago: Irwin Professional Publishing.
- Hanesworth, Pauline (2015): Embedding Equality and Diversity in the Curriculum: a Model for Learning and Teaching Practitioners. The Higher Education Academy, York.
- Helmke, Andreas (2013): Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. In: Pädagogik, 2, S. 34–37.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2009): Eine Hochschule für Alle. Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung am 21.4.2009. Zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. [www.hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/Entschliessung\\_HS\\_Alle.pdf](http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Entschliessung_HS_Alle.pdf) [Zugriff: 16.11.2017].

---

4 Zu den Feldern des Prüfens, Beratens und Betreuens sowie der Curriculumentwicklung, die neben der Lehrveranstaltung auch großen Einfluss auf erfolgreiches Lernen der Studierenden haben vgl. weiterführend: Linde/Auferkorte-Michaelis 2017.

- Hockings, Christine (2010): *Inclusive Learning and Teaching in Higher Education: a Synthesis of Research*. The Higher Education Academy, York. [https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/inclusive\\_teaching\\_and\\_learning\\_in\\_he\\_1.doc](https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/inclusive_teaching_and_learning_in_he_1.doc) [Zugriff: 16.11.2017].
- Hockings, Christine (2011): *Hearing Voices, Creating Spaces: the Craft of the ‚Artisan Teacher‘ in a Mass Higher Education System*. In: *Critical Studies in Education*, 52 (2), S. 191–205.
- Mertz, Elizabeth (2007): *The Language of Law School: Learning to „Think Like a Lawyer“*. New York: Oxford University Press.
- Klippert, Heinz (2012): *Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Weinheim/Basel: Beltz (2. Aufl.).
- Leach, Linda (2011): *‚I Treat All Students as Equal‘: Further and Higher Education Teachers’ responses to Diversity*. In: *Journal of Further and Higher Education*, 35 (2), S. 247–263.
- Lee, Amy/Williams, Rhiannon/Kilaberia, Rusudan (2012): *Engaging Diversity in First-Year College Classrooms*. In: *Innovative Higher Education* 37 (3), S. 199–213.
- Linde, Frank/Auferkorte-Michaelis, Nicole (2017): *Diversitätsgerecht Lehren und Lernen*. In: Hansen, Katrin (Hrsg.): *CSR und Diversity Management. Erfolgreiche Vielfalt in Organisationen*. 2. Aufl., Berlin/Heidelberg: Springer, S. 177–217.
- McCall, Leslie (2005) *The Complexity of Intersectionality*. In: *Journal of Women in Culture and Society*, 30 (3), S. 1771–1800.
- Meyer, Hilbert (2010): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen (7. Aufl.).
- Nelson Laird, Thomas F. (2014): *Reconsidering the Inclusion of Diversity in the Curriculum*. In: *Diversity & Democracy*, 17 (4), S. 572–588. <https://www.aacu.org/diversitydemocracy/2014/fall/nelson-laird> [Zugriff: 16.11.2017].
- Paradies, Liane/Linser, Hans Jürgen (2010): *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen (7. Aufl.).
- Reich, Kersten (2014): *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ruokonen-Engler, Minna-Kristiina (2013): *Chancengleichheit durch gezielte Förderung? Zur Bedeutung diversitätsgerechter Förderangebote im Bildungssystem am Beispiel von Studierenden mit Migrationshintergrund*. In: Goethe-Universität Frankfurt a. M. (Hrsg.): *VIELFALT an Hochschulen entdecken, fördern, nutzen. Handlungsempfehlungen für diversitätssensible Mentoring-Projekte an Hochschulen*, Frankfurt a. M., S. 145–164.
- Schulmeister, Rolf/Metzger, Christiane/Martens, Thomas (2012): *Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten*, Paderborner Universitätsreden (Bd. 123). Universität Paderborn, Paderborn. <https://de.scribd.com/document/93044944/Schulmeister-Metzger-Martens-2012-Heterogenitaet-Pur> [Zugriff: 16.11.2017].
- Thomas, Roosevelt R./Hansen, Susanne T. (2012): *Management of Diversity. Neue Personalstrategien für Unternehmen. Wie passen Giraffe und Elefant in ein Haus?* Wiesbaden: Gabler.

- UDI Online Project (2009): Examples of UDI in Online and Blended Courses, Center on Postsecondary Education and Disability, University of Connecticut, Storrs. <http://udi.uconn.edu/index.php?q=node/12> [Zugriff: 08.01.2016].
- Wild, Elke/Esdar, Wiebke (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn. [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten\\_Heterogenitaet\\_Wild.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet_Wild.pdf) [Zugriff: 16.11.2017].

# Towards inclusive assessment: The journey at the University of Plymouth

*Pauline E. Kneale & Jane Collings*

We need parity of assessment experience through strategic change, embedded, consistent practice rather than a ‘bolt on’ or ‘ad hoc’ provision. (Waterfield and West 2006)

Students can escape from the effects of poor teaching, they cannot (by definition if they want to graduate), escape the effects of poor assessment. (Boud 1995)

## 1. Introduction

This case study describes the journey at University of Plymouth to implement and embed an inclusive approach to assessment. This ‘work in progress’ has involved moving into difficult territory where powerful myths relating to assessment are widespread, disciplinary defences common and where pockets of resistance can be challenging. Senior leadership commitment, and plenty of staff energy and enthusiasm has been required. Inclusive assessment is not ‘easier assessment’, and it should not give students the opportunity to avoid specific tasks which are fundamental to their development in their subject discipline. It is about enhancing practice to offer students greater opportunity to develop both skills and disciplinary knowledge in a supported and challenging environment (Kneale and Collings 2015). Students must demonstrate that all learning outcomes, academic and professional standards have been achieved.

The inclusive assessment project 2012–2016 at Plymouth aimed to challenge and enhance established assessment practices across all disciplines through raising awareness of learners’ issues, and particularly those with diverse learning needs; providing options for assessment which are inclusive and authentic; and encouraging curriculum design that is mindful of inclusivity.

Inclusive assessment is not new. The Staff-Student Partnership for Assessment Change and Evaluation (SPACE) project (Waterfield and West 2006), identified how inclusive assessment offered the diverse student population an equitable and satisfactory experience that did not compromise academic or professional standards. Boud and Falchikov (2007) asserted that the HE system

of assessment had been slow to change, suffered from inertia and was not contributing to improved student learning.

There have been a number of drivers contributing to the development of assessment and feedback within Higher Education. At Plymouth listening to student voices through student representatives, module and programme feedback, internal and external evaluations including National Student Survey (NSS) and Postgraduate Taught Experience Survey (PTES) have been important factors. Nationally, the NSS responses to the five assessment and feedback questions show lower satisfaction rates than other questions and have been slow to improve. Another factor was the increasing number of UK HE students with a declared disability. At the University of Plymouth 14 % of students in 2016 have a declared disability, with just over 8 % requiring modified assessment provision (MAP). While a MAP may fit the legal requirement, it does not necessarily give the student an equivalent learning and assessment experience (Kneale and Collings 2015). The reduction of the Disability Student Allowance (DSA) in September 2015 and 2016 has been a more recent catalyst for rethinking approaches and processes.

## **2. First steps: Reviewing assessment practice (2012)**

The 2012 review of assessment practice at Plymouth included scrutiny of all the assessment related regulations, policies, guidance and information. Interviews and consultation meetings were held with over 250 academic and professional staff, student union officers, student representatives and students to establish the current assessment position.

The recommendations of the 2012 review included:

1. A programme of updating and enhancing university assessment-related policies, together with academic and professional staff, to ensure all policies and procedures are 'workable and student friendly'
2. Creation of a single online resources site for both students and staff that is easily accessible and contains all assessment-related strategy, policy, protocol and guidance documents.
3. Development of a set of resources and workshops for programme and module teams to review their current practice. Identifying areas where learning, teaching and assessment guidance is not available and developing new resources.
4. Ensuring curriculum design and development aligns with inclusive assessment approaches and university requirements through programme approvals and periodic reviews.

5. Encouraging staff including the administrative teams to attend programme and module assessment development workshops.
6. Programme teams to review the scheduling of assessments, examinations and other tests. The aim is to achieve even distribution throughout the year and assessments appropriately paced throughout the programme with opportunities for feed-forward and feedback after each assessment.
7. The identification through university data of modules and programmes which would benefit from additional support to revise curriculum and assessment activities to meet the 'inclusive assessment' agenda.

The review recommendations were accepted by university senior leaders and implementation began in 2013.

### 3. Updating assessment related regulations, policies and guidance

Brown (2013) argues that innovation and good practice should not be limited by regulations, rather that regulations should serve student learning. The previous Plymouth University Assessment Policy (2007), located in a 200-page assessment handbook, was seen as unwieldy and over-bureaucratic. The revised assessment policy (2014–2020) is short, student-focused, available on-line in a format that offers clarity, and a contract between all parties. The policy is written under five headings: The purpose of assessment; What you can expect as a student; As a student, we'll expect you to ...; Staff in our schools, colleges and partner institutions should make sure ...; and How the university supports this. (University of Plymouth, 2016a)

The review enabled the development of the University's ambition for inclusive assessment in a manner that provides staff with a clear direction of travel. The ambition is that "All students will have an equitable, supported assessment experience" that will:

- Fairly evaluate students' ability to meet module and programme learning outcomes academic and professional standards
- Be accessible for all students
- Provide every student with an equal opportunity to demonstrate their achievement
- Support student engagement, learning, progression, retention and address the needs of our diverse student population

- Be authentic and offer students contextualised meaningful tasks that replicate real world challenges through effective programme design
- Reduce the need for modified assessment provision.

The next stage was to rewrite and update the assessment related regulations, guidance documentation and policies, including changes to moderation, anonymous marking, originality checking and on-line submission. All student regulations, policies and procedures were then placed on an externally available webpage to enable easy access for both students and staff on and off campus (University of Plymouth 2016b).

#### **4. Facilitating change: Raising the profile of inclusive assessment**

A variety of approaches were used to raise the profile of inclusive assessment. These included Teaching and Learning Support team (TLS) presentations at university forums, committee meetings, faculty and school teaching and learning committees, student parliament and student representative meetings. Workshops on inclusive assessment and feedback were delivered through an open TLS programme, but not overwhelmed with participants! Bespoke sessions tailored to the needs of a school or programme were more effective in facilitating subject-specific discussion and debate. Sessions at school and faculty teaching and learning away-days, where attendance in the main is mandatory, were particularly successful.

Support for programme teams was provided through targeted interventions. Analysis of corporate data undertaken each year identifies schools and programmes with a high percentage of mature, international or disabled students, and where student feedback through NSS and internal student surveys highlights dissatisfaction with assessment and feedback. These schools and programmes were approached and offered bespoke support. Session themes have included the practicalities of conducting a programme level review of assessment; designing authentic inclusive assessment methods; using the feed-in, feed-forward and feedback model of assessment with students; improving assessment scheduling; inclusive examinations; and providing effective post-examination feedback.

A university-wide revised curriculum design and semester structure was piloted in 2014/15 and was implemented in all programmes in September 2015. This was influential in moving programmes to consider inclusive assessment. All undergraduate degree programmes introduced two immersive modules for first years. These modules take place in the first four weeks of each semester.

Students therefore study without the distraction of other modules, staff can timetable flexibly across the four weeks, and assessment is inclusive with group work and group reporting encouraged.

## **5. Conducting a programme level review of assessment**

Programmes were recommended to undertake a review of assessment to gain an overview of assessment methods, identify any duplication, scheduling issues and map the learning outcomes and skill development. Four resources were found to be particularly effective: the review template for programme assessment methods (University of Plymouth 2016c); the scheduling planner designed to reduce duplication of methods and reduce assessment bottlenecks (University of Plymouth 2016d); 'A Marked Improvement' (HE Academy 2012) which includes an assessment review tool; and the NUS (2013) benchmarking tool, which was used to map practice and suggest areas for improvement. This proved especially useful when working with student groups.

## **6. Designing assessment to include a range of authentic inclusive assessment methods**

An initial step in the design of inclusive assessment is to ensure assignments are aligned to learning outcomes and assessment criteria, and when required professional standards or competences (Biggs and Tang 2007).

Assessment methods should where possible be authentic and reflect work-related issues. Boud and Falchikov (2007) suggest authentic assessment can be defined as one that is pedagogically appropriate, has a major influence on student learning and directs their attention to real issues. Sambell et al. (2013) argued assessments should be designed for students to demonstrate the skills, behaviours, knowledge, understanding and complexity of the subject. This style of assessment can improve student engagement and learning from the assessment process (Sambell et al. 2013). Student dissatisfaction is often reported with assessments that have little meaning compared to 'real life'.

### **LLB Law**

The LLB Law programme has reduced the number of unseen three hour exams and increased the number of short regular formative in-class tests. A number of modules provide authentic assessment through setting an assessment brief at midday (students have been informed of the dates of the assessment at the start of the academic year). Students must be prepared for the open book exam at 10am the following day. This style of assessment reflects ‘real life’ preparation time in professional legal practice.

*‘Methods of assessment are varied and fair across all modules.’  
‘Formative assessment opportunities were really useful and helped me improve my marks.’  
(Law Students 2015)*

Authentic assessments linked to current and recent debates or events can reduce plagiarism issues. Plagiarism is often quoted by academic staff as their rationale for using traditional unseen examinations. However, setting each student a slightly different assignment, through for example a task or incident analysis, is more authentic and limits plagiarism.

### **BSc. Maritime and Navigation**

The BSc. Maritime and Navigation Science degree programme offers inclusive, innovative and effective assessment practice which complies with accreditation from the Maritime and Coastguard Agency. In the third year there is one ‘seen’ examination with the dates advised in September. In February there is a take-home extended 27-hour exam (approximately eight hours’ work). Each student is given a different accident scenario to investigate and produce an accident report, again replicating professional practice.

In planning an assessment programme with a range of assessment methods it is essential that students have opportunities to practice, rehearse and improve their performance over time. Assessments should have simple or low modified assessment implications where possible (University of Plymouth 2016e).

Engaging students in the assessment process contributes to deep learning (Price et al. 2012). Extending this to choice of assessment methods allows students to take control of their learning and to play to their strengths. This approach was initially developed by Easterbrook, Parker and Waterfield (2005) at Plymouth University, and further developed by O'Neill (2013) at University College Dublin (UCD).

### **BA Theatre and Performance – Plymouth**

The BA Theatre and Performance degree attracts a number of students with profound additional needs, who have been able to successfully complete their degree without the use of alternative assessments. Where possible the assessments are aligned to work place practices. In a final year module Theatre, Society and Culture, three different modes of assessment are offered to all students. Students choose from the options: a performance, a presentation in a seminar or an essay. The selection of assessment options is evenly spread across the students and the feedback is extremely positive.

*'Staff clearly explained assignment requirements and offered good feedback.'*

*(Theatre and Performance student 2015)*

### **BA Education Studies – Plymouth**

The BA Education studies piloted the use of assessment choice during 2012/13. After some refinement, students are now able to choose from two assessment methods in each module. Assessed presentations are confined to smaller modules. Some assessments are conducted as early as possible in a module. This is to ensure early summative feedback in each module, through short assessments such as an annotated bibliography or an analysis of an article.

*'Offering two modes for assignments has enabled me to demonstrate my strengths and achieve.'*

*'Assessment criteria was clear and visible across the modules.'*

*(Education students 2014)*

## 7. Utilising the feed-in, feed-forward and feedback model of assessment

Price et al. (2012) argue that good assessment design is not sufficient, developing students' assessment literacy is essential. Boud and Falchikov (2007), Sambell et al. (2013) and Bloxham and Boyd (2007) all advocate for more student engagement in assessment through pre-assessment activities, while Whalley and Taylor (2008) suggest the use of 'pre-flight tasks' as a method of developing students' assessment literacy. Brown (2007) argues students can develop and improve their work prior to final submission through feed-forward and formative feedback. Hattie and Timperly (2007) identified feedback as the most powerful influence both positive and negative on student learning.

Biggs and Tang (2007) suggest feedback when delivered effectively is the most powerful enhancement of learning. However, it needs to be timely so the student can learn from and use the feedback to improve their future assessment grades. Carless (2014) suggests a same-day post examination workshop as an effective method that is welcomed by students. Detailed individual feedback can then be provided to students through a variety of methods (e.g. Mp3/podcasts/or on the university digital learning environment) as soon as is practicable.

The Plymouth approach to increasing student engagement with assessment involves a three-step cycle. **Feed-in** – which provides the student with a well-designed assessment, briefing and preparation opportunities, online assessment resource support, practice papers and formative testing opportunities as appropriate to the module, and clearly available assessment and marking criteria. Prompt **feedback**, clearly linked to the marking criteria, at the end of assignments and examinations. This may be written and verbal, posted via the virtual learning environment or delivered in class. Then **feed-forward**, which may include formative activities to prepare students for their next assignment, discussions, tutorial activities, peer learning activities and opportunities for self-review.

The first year undergraduate degree programmes start the year with an immersive module, offering opportunities to teach assessment literacy, to help students to understand the assessment task, unpack the complex terminology, comprehend assessment regulations, assessment and marking criteria, referencing conventions and what constitutes an assessment offence. Programme teams are encouraged to engage students in peer assessment of anonymised work using marking criteria to help them identify the required standard to achieve different grades.

Staff are encouraged to use pre-assessment activities in each module and the beginning of each academic year, especially in programmes with direct entry students to later undergraduate years.

## 8. Assessment scheduling

An even distribution of assessment throughout the year offers students more opportunity to improve their learning from early assessment and receive earlier and more frequent feed-forward and feedback; this supports an inclusive approach. Rust (2007) contends that too many summative assessments lead to an unreasonable student experience and overworked staff who are unable to see ‘the wood for the trees’. Assessment scheduled throughout the year with fewer end of academic year summative assessments can reduce bottlenecks for both students and staff. ‘We need briefings that indicate an assessment schedule throughout the year so you can organise deadlines.’

We had three 4,000 word pieces of coursework with the same hand-in date a week before examinations began, then two major exams on consecutive days. Assignments have been spaced out reasonably well over the course of the academic year. I therefore have felt that my full attention has been paid to each one of my assignments, reflecting a fair result of my own personal ability.  
(Students 2014)

Effective assessment timetabling needs to be considered at programme rather than at module level. Mapping the style and timing of assignments will highlight periods where students experience over-duplication of assessment methods (University of Plymouth 2016d).

Avoiding over-assessment is crucial. The University Assessment Policy states there ‘should normally be a maximum of two summative assignments per module’. Conducting more frequent, formative assessments enables students to practice, rehearse and progress.

Analysis of the National Student Survey (NSS) scores shows that where staff timetable team marking and moderation with early feedback, the students’ experience is more positive. In practice, this means students hand in assignments on Wednesday evening, staff hold an intensive group marking and moderation session on Thursday and Friday, and on the following Monday students receive feedback and the provisional marks (which are confirmed later following external examiner and the exam board processes). This process assists students to feed-forward their learning. Students in degree programmes with this system are positive, and their NSS scores for assessment and feedback are consistently strong.

Prompt feedback on modules.  
Great feedback from lecturers and peers.  
(Graphics with Typology students 2015)

## 9. Inclusive examinations and post-exam feedback

Many students, especially those from non-traditional entry routes, are unprepared for the traditional handwritten university examination. There is a growing body of opinion that the handwritten, essay style, three-hour unseen examination is becoming outmoded (University of Edinburgh 2011). Moreover, Havnes (2004) argues that exams assess surface learning but have a negative or limiting impact on student learning and Elton (2004) also raises questions about their fairness and fitness for purpose.

Kneale and Collings (2013) noted that examinations involved additional enablers, invigilators in numerous specialist rooms, and alternative methods of assessment (MAPs) which added expense and escalated staff workloads. Muldoon (2012) argues that having no examinations would remove a serious barrier to effective learning and release staff to engage in formative assessment practice which would lead to more meaningful effective learning.

The relative weighting of examinations and coursework is another important consideration. There is no pedagogical rationale and no supportive literature for what can be thought of locally as 'standard' practice in weighting examination: coursework assessments. This can vary as 80:20; 70:30; or 50:50; depending on institutional practices. Disproportionate weightings offer advantage to students who are confident in examinations. Inclusive examinations can be helpful where there are professional bodies and/or staff committed to examinations. The UK professional bodies for accounting and finance (CIMA, ICAEW, ACCA) all specify the use of 50 % weighting in their examinations for professional accreditation.

There was a lack of past papers or sufficient sample papers for exams. Some lecturers do not seem happy to answer questions in regard of exam format or past papers.

(Student comment NSS2014)

The principles of inclusive examinations are similar to inclusive assessments. These include: pre-examination briefing sessions, the use of assessed practice papers, improved scheduling of exams, the use of a range of different exam methods (including open book, seen, problem based), reduced length of exam, a more equitable weighting of the exam, improved structure of the exam questions, and offering all students the opportunity to type exams.

Prompt student feedback after exams is another way of engaging students and improving their learning. Carless (2014) utilises a variety of methods to engage students including same day post-exam workshops and student-led marking of exam scripts, while Evans (2013) suggests students should award their own grades through a process of reflective justification. The Plymouth

Dental School, for example, observed improved assessment and engagement in NSS statistics following curriculum design which included the introduction of same day feedback where possible and prompter processes for post-assessment feedback elsewhere.

## 10. Conclusion

In aiming to deliver inclusive assessment at Plymouth the university is seeking to achieve transformation of staff understandings of assessment opportunities, and more effective assessment of students' learning. There will always be some students who will need alternative assessment. The ambition is to minimise these so that as few students as possible are treated differently in their assessment experience. Embedding inclusive assessment is an ongoing process but where programmes have embedded the process student satisfaction has improved. The improvement in four example programmes, each of which have over 100 students, demonstrates the effectiveness of the approach in these programmes. This improvement is replicated elsewhere:

ASSESSMENT AND FEEDBACK Increase in NSS scores 2013-15.	Degree A	Degree B	Degree C	Degree D
5. The criteria used in marking have been clear in advance	+20 %	+40 %	+25 %	+27 %
6. Assessment arrangements and marking have been fair	+20 %	+37 %	+23 %	+39 %
7. Feedback on my work has been Prompt	+27 %	+25 %	+16 %	+35 %
8. I have received detailed comments on my work	+22 %	+15 %	+18%	+38 %
9. Feedback on my work has helped me clarify things I did not understand	+23 %	+25 %	+25 %	+47 %

A continuing challenge will be to engage some staff in the inclusive assessment agenda where there are long held views that traditional assessment is considered to be the only approach.

The reduction of the UK Disability Students Allowance (DSA) from September 2016 will make a difference. In 2014/15, 15 % of students (n= 3756) had a declared disability and 9.5 % of the student population (n=1700) received DSA funds. The University and academic staff are currently awareness raising,