



TÜBINGER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULDIDAKTIK

Vielfalt gestalten

Konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen

Regine Richter

Band 9/2 · Tübingen 2013

ZENTRALE VERWALTUNG II – STUDIUM UND LEHRE
Arbeitsstelle Hochschuldidaktik



TÜBINGER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULDIDAKTIK

Vielfalt als Chance

Konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen

Regine Richter

Herausgegeben von Christine Baatz, Andrea Fausel und Regine Richter

Band 9/2
Tübingen 2013



Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie. Detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Bitte zitieren Sie dieses Dokument als:

URN: nbn:de:bsz:21-opus-68769

URL: <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2013/6876/>

ISSN: 1861-213X

2. Auflage

Redaktion und Satz dieses Bandes:

Isabelle Villegas

Layout: Isabelle Villegas und Christine Baatz

© Universität Tübingen

Eberhard Karls Universität Tübingen
Zentrale Verwaltung II – Arbeitsstelle Hochschuldidaktik
Sigwartstr. 20
72076 Tübingen

Tel.: +49 (0) 70 71–29 78 385

Fax: +49 (0) 70 71–29 56 15

hochschuldidaktik@uni-tuebingen.de

www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik

Titelbild:

Hochschuldidaktik © Universität Tübingen

Dieses Dokument wird bereitgestellt von TOBIAS-lib

Eberhard Karls Universität Tübingen
Universitätsbibliothek
Hochschulpublikationen/Dissertationen
Wilhelmstr. 32
72074 Tübingen

Tel.: +49 (0) 70 71–29 76 999

Fax: +49 (0) 70 71–29 31 23

edl-publ@ub.uni-tuebingen.de

<http://tobias-lib.uni-tuebingen.de>

Inhaltsübersicht

1	Mythos Homogenität	5
2	Umgang mit Heterogenität – vier Merkmale	9
2.1	Geteilte Verantwortung	9
2.2	Professionalität	9
2.3	Transparenz und Entanonymisierung	11
2.4	Innere Differenzierung	12
3	Das »Eigene« und das »Andere« – Mit dem Studienportfolio arbeiten	14
4	Zu guter Letzt: Intervention als Versuch der Integration	20
5	Zusammenfassung	22
	Literatur	23
	Anschrift der Autorin und der Herausgeberinnen	24
	Bisher erschienene Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik	25

Editorial

Seit gut einem Jahrzehnt wird vom Hochschuldidaktikzentrum Baden-Württemberg eine Qualifizierung für Lehrende der Landesuniversitäten angeboten. Im Rahmen der dritten und letzten Ausbildungsstufe gibt es die Möglichkeit, zu ausgewiesenen hochschuldidaktischen Fragestellungen eine schriftliche Ausarbeitung zu erstellen. Von dieser Möglichkeit im Sinne einer Abschlussarbeit haben viele der Absolventen des Qualifizierungsprogramms Gebrauch gemacht. Die hohe Qualität dieser Modularbeiten soll der hochschuldidaktisch interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Diesem Zweck dient die vorliegende Zeitschrift.

Mit den Tübinger Beiträgen zur Hochschuldidaktik möchten wir den hochschuldidaktischen Diskurs an der Universität Tübingen fördern und über die Universität Tübingen hinaus öffentlich machen. Der hohe Ertragswert der im Rahmen der Qualifizierung erstellten schriftlichen Arbeiten wird transparent, Anregungen, Hinweise und dokumentierte Erfahrungen werden aufgenommen und zugänglich gemacht. Darüber hinaus bietet die Zeitschrift eine Plattform für qualitätsvolle Beiträge, die sich an hochschuldidaktisch Interessierte wenden, und damit einen Beitrag zur Gestaltung einer guten Lehre leisten.

Die Beiträge sollen Lehrenden, die didaktischen Herausforderungen begegnen, Reflexionsaspekte und praktische Hilfestellungen bieten. In einer Zeit sich verändernder Lernbedingungen können auch erfahrene Lehrende in den Tübinger Beiträgen zur Hochschuldidaktik neue Anregungen finden.

Themen wie die Planung, Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, Evaluation, Feedback und Bewertung, alternative Lehr- und Lernformen, Beratungs- und Prüfungssituationen, Struktur- und Curriculumsentwicklung, berufliche Weiterentwicklung, etc. stehen im Zentrum der Beiträge. Die Zeitschrift lädt ein, didaktische und wissenschaftliche Fragestellungen in der Hochschullehre als eng miteinander zu verknüpfen. Sie bietet einen Ort für fachwissenschaftliche Überlegungen, fördert vor allem auch bewusst den interdisziplinären Dialog. Damit spiegelt sie die intensive Zusammenarbeit, die sich an vielen Stellen aus dem universitäts- und fächerübergreifenden Austausch im Baden-Württembergischen Zertifikatsprogramm ergeben hat.

Wir hoffen, dass aus der Lektüre dieser Zeitschrift hilfreiche Hinweise und anregende Impulse für die eigene Lehre gewonnen werden können.

Vielfalt als Chance

Konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen

Regine Richter

Die heterogenen Lernvoraussetzungen der Studierenden bedeuten für die Gestaltung der Lehre immer wieder eine Herausforderung. Das Bemühen um eine Nivellierung der Leistungsunterschiede ist eine häufige Reaktion seitens der Lehrenden auf diese Situation, verbunden mit dem Risiko, dass die Qualität der Lehre darunter leidet. Die themenzentrierte Interaktion zeigt Wege auf, wie in einer guten Balance zwischen Struktur und Inhalt, Selbstverständnis und Eigenverantwortung mit Unterschiedlichkeit konstruktiv umgegangen werden kann.

1 Mythos Homogenität

Die homogene Lerngruppe¹ ist ein Mythos. Sie hat es nie gegeben, und trotzdem ist die Sehnsucht danach ungebrochen. Worauf beruht dieser Wunsch nach Einheit, Gleichheit, Harmonie? Welches Bild von Lernen verfolgen die Akteure, wenn sie den Status »Homogenität« einfordern? Was wird dadurch scheinbar leichter, welche Schwierigkeiten lassen sich glätten, was lösen Verschiedenartigkeiten und Unterschiede aus? Handelt es sich um ein kulturgeschichtliches Phänomen, dessen Wurzeln nicht ausreichend bedacht werden? Und letzten Endes – welchen konstruktiven Umgang mit Heterogenität gibt es denn, wie können unterschiedliche Voraussetzungen, Interessen, Neigungen und Fähigkeiten in einer Gruppe zu einem gesamten Geschehen integriert werden, ohne dass die Lehrenden zu regelrechten pädagogischen Kunstgriffen greifen müssen?

Erst einmal vorweg: Auch in dieser Frage lohnt es sich, sich mit den Ergebnissen der PISA-Studie zu befassen. Der in der Studie angestellte Vergleich zwischen den neun OECD-Ländern hat deutlich gemacht, dass Segregation und Selektion das tragende Prinzip des deutschen Schulwesens ist (OECD, 2001; vgl. Gogolin 2003). Notengebung, Sitzenbleiben, ein streng

¹ Die Bearbeitung dieses Themas steht in einem engen Zusammenhang mit der Durchführung des Workshops gleichen Titels, der im Wintersemester 2004/2005 an der Universität Stuttgart und im Sommersemester 2005 an der Universität Tübingen angeboten wurde. Mein Dank geht vor allem an Arnulf Greimel, der als TZI-Graduierter maßgeblichen Anteil an der Konzeptionierung und Durchführung hatte.

Der Beitrag erschien ursprünglich in Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten, hg. von Brigitte Berendt, Hans Peter Voss und Johannes Wildt. Stuttgart: Raabe, Lfg. 19 (2005) B 1.4. Außerdem erschien der Beitrag in den Tübinger Beiträgen zur Hochschuldidaktik, hg. von Regine Richter und Christine Baatz, (2005) B 1.2.

gegliedertes Schulsystem mit der Möglichkeit, schwierige, manchmal auch unliebsame Schüler nach »unten« durchzureichen, sind wesentliche Ursachen für den bereits erwähnten Mythos »Homogenität«. Ziel dieser Maßnahmen war (und ist), relativ ähnliche Leistungsstände zu erreichen – ein Ziel, das sich mittlerweile aufgrund der demografischen Veränderung in der Bevölkerung, durch Zuwanderung und Globalisierung weniger denn je erreichen lässt. Das gegebene Schulsystem tut sich schwer, angemessen mit diesen Veränderungen umzugehen – die PISA-Studie zeigt dies auf (Oelkers, 2003).

Wie sieht der Bezug zur Hochschullehre aus? Erste und wesentliche Lernerfahrungen werden in der Schule gesammelt und – sollte es zu einer beruflichen Entscheidung als Wissenschaftler kommen – in der Lehre reproduziert. Dazu gehört auch und v. a. der Umgang mit Leistungsunterschieden und Leistungserwartungen. Es sei als offene Frage formuliert, ob Absolventen des Zweiten Bildungswegs, die über Umwege zur Hochschulreife gelangten, bei entsprechender Reflexion einen anderen Umgang mit Studierenden haben, die offensichtlich nicht einem gesetzten Leistungsstandard entsprechen. Diejenigen, die den »Königsweg« des Abiturs beschritten haben, haben sich innerhalb des gegebenen Schulsystems relativ gut zurecht gefunden, haben in der Regel positive Lernerfahrungen gesammelt und von daher wenig Veranlassung, ihre bisherigen Strategien zu hinterfragen.

Wer entscheidet sich für den wissenschaftlichen Berufsweg? Sicherlich gibt es dabei auch sehr zufällige Entscheidungen, aber es ist zu vermuten, dass es sich dabei auch um eine Personengruppe handelt, die eher positive Erfahrungen mit »Lernen« verbinden. Dieser Lernbegriff steht in einem engen Kontext zum deutschen Bildungssystem. Der für die eigene Person als erfolgreich definierte Weg des Lernens wird in der Rolle als Lehrende² reproduziert und weitergeführt. Jeder lehrt, wie er oder sie lernt.

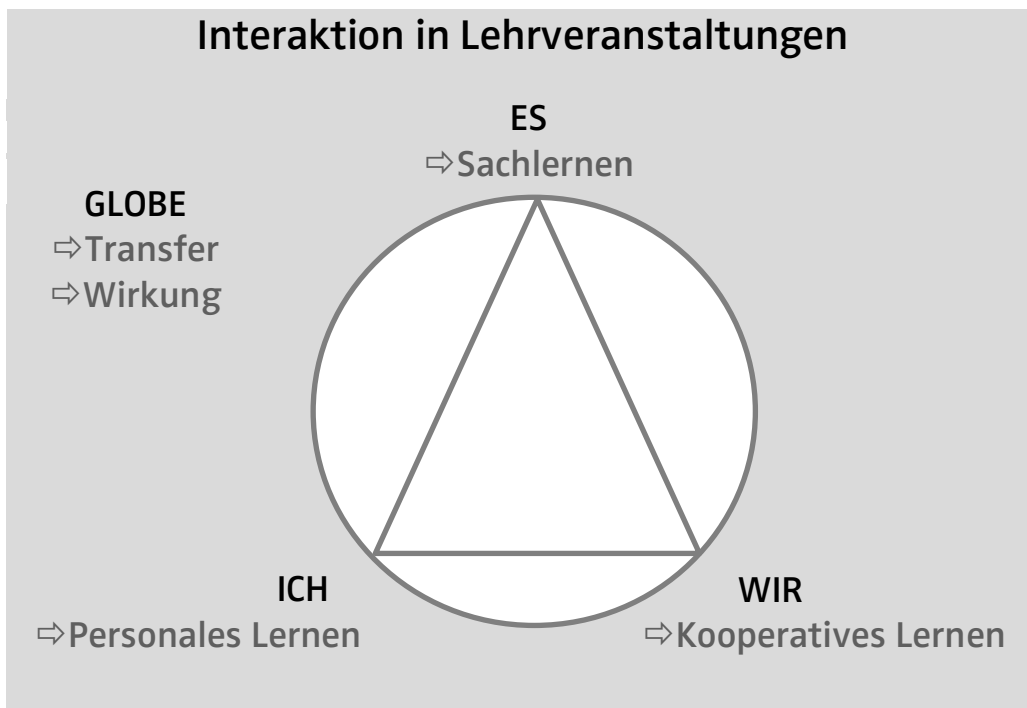
Das bezieht sich auch auf das Prinzip Homogenität und Heterogenität. Von daher hat sich der in der Schule erzeugte Mythos von Homogenität, verbunden mit der Einstellung, andere Zugänge und Voraussetzungen als Störung zu erleben, als tiefes inneres Bild erhalten und wirkt auf die Erwartungshaltung zurück. Desgleichen gibt es in Bezug auf Integration und Differenzierung wenig bis keine Vorstellung, und es steht von daher diesbezüglich kein Modell für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen zur Verfügung. Verstärkt wird diese Haltung durch die Studierenden, die ebenfalls gleiche bis ähnliche Erfahrungen aus der Schule in ihr Studium mitbringen. Wenn sie das von den Dozenten gesetzte Leistungsniveau nicht halten können, greifen sie auf ähnliche subversive Strategien zurück, die sie aus der Schule kennen, mit dem Unterschied, dass diese Verhaltensweisen meist nicht sanktioniert, bzw. gar nicht aufgedeckt werden.

Dieses Verhalten äußert sich im universitären Kontext als Desinteresse, Demotivation, Resignation bis hin zur Disziplinlosigkeit. Die mangelnde Leistungsbereitschaft erzeugt zusehends Druck auf die Lehrenden. Aus ihrer Perspektive nehmen sie eine wachsende Kluft zwischen den Anforderungen des Studiums und der mangelnden Bereitschaft und den fehlenden Voraussetzungen bei einer Vielzahl von Studierenden wahr, was wiederum den Wunsch nach einer leistungsähnlichen Lerngruppe, die mit einem identischen Angebot gut an das erstrebte Ziel geführt werden kann, verstärkt. Leistungsabweichungen – was immer auch

² In diesem Aufsatz wird die weibliche Form verwendet, die aber die männliche Form immer mit einschließen soll.

darunter zu verstehen ist – werden als störend oder hinderlich erfahren und abgewehrt. Welche Möglichkeiten gibt es, ein anderes Verständnis von heterogenen Gruppen zu entwickeln?

In der Themenzentrierten Interaktion (TZI) werden vier Aspekte des Lernens benannt, die in einem engen Zusammenhang stehen und den Lernprozess und das Lernergebnis entscheidend bestimmen:



1. Das **Sachlernen** ist die Auseinandersetzung mit dem Thema, die Aufnahme der Inhalte und die Kompetenzerweiterung in Bezug auf das individuell verfügbare Wissen. Das Thema verbindet die Akteure miteinander.
2. Das **Personale Lernen** meint die persönliche Lernleistung, die Entwicklung der Fähigkeit, selbständig Zusammenhänge zu erkennen und Schlussfolgerungen/Bewertungen vorzunehmen.
3. Das **kooperative Lernen** bezieht sich auf Lernprozesse in der Gruppe und durch die Gruppe. Lernen ist ein sozialer Prozess und braucht neben der individuellen auch eine gesellschaftliche Vergewisserung.
4. Der **Globe** beschreibt den Kontext des Lerngeschehens und verdeutlicht ein Wechselverhältnis: Bestimmte Faktoren haben Auswirkungen auf den Lernprozess; dieses Lernen wiederum hat Folgen für einen anderen Kontext im Sinne eines Transfers.

Eine gute Balance zwischen den genannten Aspekten schafft die Voraussetzungen zu einem lebendigen Lernen – auch und gerade in Veranstaltungen mit hoher Heterogenität (Cohn, Klein, 1993). Diese abstrakten Begriffe können Merkmalen von Heterogenität zugeordnet und durch Praxisbeispiele operationalisiert werden.

2 Umgang mit Heterogenität – vier Merkmale

2.1 Geteilte Verantwortung

Am Anfang steht die Klärung der verteilten Rollen im gesamten Lehr-Lern-Geschehen. Dafür ist es erforderlich, dass sowohl die Lehrenden wie auch die Studierenden sich als Akteure verstehen, die gemeinsam den Lernprozess gestalten und verantworten. Diese Klärung bedeutet meist eine Entlastung für die Lehrenden, die sich nicht mehr als omnipotent zu verstehen brauchen, aber auch eine stärkere Einbeziehung der Studierenden, die sich von einer häufig gezeigten Konsumhaltung verabschieden müssen. Für beide Seiten gilt, dass sie nicht allmächtig, aber auch nicht ohnmächtig sind und somit über Gestaltungsmöglichkeiten verfügen (Cohn, 1997).

Wie sieht diese Klärung in der Praxis aus? Vorweg genommen sei noch einmal der Hinweis, dass nicht die Lehrenden allein für die Überwindung von Unterschieden zwischen den Studierenden zuständig sind, sondern die Studierenden auch gefordert sind. Jede entscheidet selbst, wie viel sie dazu beitragen kann und will, sich dem Leistungsniveau der anderen anzugleichen, und auch dafür die Konsequenzen zu tragen. Lernen ist ein individueller Vorgang, der durch eine gut abgestimmte Balance zwischen Struktur und Inhalt zu gestalten ist. Der Lernerfolg hingegen hängt von so vielen – kulturellen, persönlichen – Faktoren ab, dass die Erwartung mancher Lehrender, Lernen als »Summe von gezielten Beeinflussungen« (Rumpf, 1976, 34 f.) zu steuern, zum Scheitern verurteilt ist. Der Wunsch, sich mit dem Thema »Heterogenität« zu befassen, wird v. a. von denjenigen geäußert, die in der Vorlesung oder im Seminar es allen recht machen wollen und sich dabei heillos verzetteln. Das Prinzip der geteilten Verantwortung ist zuerst einmal eine Haltung, die von Beginn an kommuniziert wird und das weitere Handeln bestimmt. Konsequenter angewendet macht es Wege sichtbar, wie mit Heterogenität umgegangen werden kann.

Das Geschehen bleibt anspruchsvoll. Nur sollten sich die Impulse und Aktivitäten der Lehrenden darauf beziehen (und beschränken), was wirklich hilfreich ist, also eine Investition darstellen, die zuerst Aufwand bedeutet, hinterher jedoch das weitere Geschehen erleichtert.

2.2 Professionalität

Definiert man Professionalität als eine Fähigkeit zum selbstreflexiven Handeln mit der gleichzeitigen Entwicklung eines Rollenverständnisses (Webler, 2004, 27), spricht als eine klare Vorstellung über die Annahme, aber auch Abgrenzung von Aufgabengebieten und Handlungsbereichen, bezieht sich die Forderung nach Professionalität in der Lehre nicht nur auf die Lehrenden, sondern auch auf die Studierenden. Schon 1966 hat Jakob Muth vom »Schülersein als Beruf« gesprochen.

In der jetzigen Diskussion ist dieser Zugang auch auf die Studierenden übertragbar und aktuell. Aus dieser Perspektive auf das Lehr- und Lerngeschehen einer Universität bezogen bedeutet Studieren neben der Aneignung von Wissen auch die Entwicklung eines Rollenverständnisses, was wiederum den Abbau der bereits erwähnten subversiven Verhaltensweisen als Folge haben wird. Die Professionalisierung der Studierendenrolle trägt wesentlich zur Klärung der Selbstverantwortung und Eigeninitiative bei. Das Gegenteil dessen ist die Fort-

setzung juveniler Verhaltensweisen, die aus – biografisch bereits überwundenen – Zeiten von Abhängigkeit und Bevormundung stammen. Ohne diese Grundeinstellung ist Studieren nicht möglich – steht dahinter doch die Bildungsidee von Humboldt, »Studium bedeute die Suche nach Wahrheit in der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, zusammen mit (...) den älteren Forschern, den Professoren, die durch längere Erfahrungen in der Wissenschaft zwar graduell aber nicht prinzipiell verschieden von den Studierenden seien« (zitiert nach Webler, 2004, 18). Für Lehrende heißt es, mit dieser impliziten Spannung umzugehen. Auch sie tun gut daran, gewisses Augenmaß in Bezug auf die Selbstorganisation der Studierenden zu halten. Es gibt dort Grenzen zu beachten, und korrelative und passende Leistungen der Lehrenden sind nach wie vor erforderlich (Oelkers, 2003).

Folgende Aspekte kennzeichnen die Auseinandersetzung mit der professionellen Rolle als Studierende:

1. die Fähigkeit zur Klärung der eigenen Lernziele und Schwerpunkte, die in Bezug auf eine konkrete Veranstaltung wichtig und relevant sind;
2. die Fähigkeit zur realistischen Einschätzung der jeweiligen Kenntnisse und Fähigkeiten;
3. die Fähigkeit, das eigene Studium in eine kurz-, mittel- und langfristige Planung einzubinden, um daraus auf allen drei Ebenen einen individuellen Lernplan zu entwickeln.

Über die Professionalisierung der Lehrenden ist vielerorts geschrieben worden (Koring, 2000; Schneider, Wildt, 2002; Gieseke, 2003). Im Kontext des hier angesprochenen Themas geht es vor allem um

1. die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit;
2. die Fähigkeit, in Zusammenhängen zu denken und daraus Handlungsorientierung zu gewinnen;
3. die Frage von Nähe und Distanz zu den Studierenden.

Gerade der letztgenannte Punkt ist bedeutsam – häufig gibt es v. a. bei jungen Lehrenden noch viele biografische Bezüge zur eigenen Studienzeit, so dass der Rollenwechsel nur schwer vollzogen wird. In der Lehr-Lern-Situation sind sie jedoch eindeutig in einer anderen Position gegenüber den Studierenden. Von daher ist eine Klärung über die Balance von Nähe und Distanz wichtig und hilfreich zugleich (Webler, 2004, 31).

2.3 Transparenz und Entanonymisierung

Transparenz ist ein wesentlicher Faktor im konstruktiven Umgang mit Heterogenität, und zwar v. a. in Bezug auf die Teilnehmervoraussetzungen und Leistungsbewertungen. Anfänger zu sein, ist keine Schande, sondern eine völlig normale, geradezu zwangsläufige Tatsache. Ebenso ist es eine Tatsache, wenn aufgrund der Studienordnung die Teilnahme an einer Lehrveranstaltung erforderlich ist, die nicht freiwillig ausgesucht wurde und evtl. sogar fachfremd ist. Es ist kein Makel, aus einem anderen Kulturkreis zu kommen und von daher über andere Lernstrategien und -erfahrungen zu verfügen (anders verhält sich das mit den Sprachkenntnissen). Es gibt variable, sprich veränderbare Lernvoraussetzungen und es gibt fixe, sprich unveränderbare Voraussetzungen. Diese auseinander zu halten, steht am Anfang einer Lehrveranstaltung, um dann im weiteren Angebote zu machen, die die variablen Voraussetzungen verändern – so die Akteure es wollen.

Folgende Aufgaben ergeben sich für die Lehrenden in heterogenen Lehrveranstaltungen:

- Transparenz und Feststellung der unterschiedlichen Voraussetzungen;
- Bereitstellung differenzierter Lernangebote mit transparenter Bewertung;
- Angebot zur Klärung und Strukturierung des studentischen Lernverhaltens (Studienportfolio);
- Beratung/Coaching der Studierenden;
- Regelmäßige Evaluation mit Rückmeldung an die Studierenden;
- Endevaluation.

Ein wichtiges Kriterium für die Herstellung von Transparenz in Bezug auf die Teilnehmervoraussetzungen ist die Entanonymisierung. Nicht nur für die Lehrenden ist es wichtig zu wissen, wer in der Vorlesung oder im Seminar sitzt, sondern auch für die Studierenden. Für alle gleichermaßen ist die Kenntnis über die Voraussetzungen der Beteiligten von Bedeutung. Nur so können Lernpartnerschaften gebildet werden, ist die Orientierung für einen aktiven Lernprozess möglich, kann Eigeninitiative entwickelt werden, können die Studierenden selbstverantwortlich entscheiden, ob sie eher in leistungshomogenen oder leistungsdifferenten Allianzen zeitweise zusammenarbeiten – wenn es seitens der Lehrenden dazu keine Empfehlungen gibt. Interaktion hat immer etwas mit Klarheit und der Möglichkeit zu tun, sich innerhalb einer Gruppe zu orientieren, und das unabhängig von der Größe der jeweiligen Gruppe.

Ebenso sind die Leistungskriterien transparent zu machen. Gerade für die Lehrenden als von ihrem Gebiet begeisterte Fachleute ist es manchmal schwer zu ertragen, dass das Interesse auf studentischer Seite nur mäßig ausfällt. Die Gefahr, dies als persönliche Kränkung zu empfinden, ist groß. Noch größer ist die Gefahr, Anfängerwissen und -kompetenz nicht realistisch einschätzen zu können. Leistungsbeurteilungen sollten transparent gemacht werden – im Rahmen von differenzierten Angeboten erhalten die Studierenden eine Rückmeldung, wie die von ihnen zu erbringende Leistung bewertet wird, sei es mit einer guten, mit einer befriedigenden oder einer ausreichenden Note. Auch das kann Teil einer gezielten Entscheidung sein – je nach Bedeutung, die das Fach für den jeweiligen Studierenden hat.

Praxiselement Teilnehmermatrix als Spiegel der unterschiedlichen Voraussetzungen

Name	Semester	Studienfach	Die Veranstaltung ist für mich ein Erfolg, wenn...

Verwendung der Teilnehmermatrix

Diese Teilnehmermatrix wird auf eine große Wandzeitung übertragen und zu Beginn im Veranstaltungsraum aufgehängt. Wenn die Studierenden herein kommen, werden sie gebeten, sich einzutragen. Diese Wandzeitung wird über den Verlauf des gesamten Semesters aufgehängt und dokumentiert die Zusammensetzung der Studierendengruppe. Am Ende des Semesters kann sie auch zur schnellen und einfachen Evaluation verwendet werden, indem die Studierenden auf Karten ihre Anfangserwartung kommentieren und dazu heften.

2.4 Innere Differenzierung

Die innere Differenzierung ist ein Schlüsselmerkmal im Umgang mit Heterogenität. Sie schafft eine partielle Homogenisierung in einem ansonsten heterogenen Umfeld oder betont gezielt und gewollt die Unterschiedlichkeit, um den individuellen Potenzialen Raum zu geben. Der Lernprozess für verschiedene Lernende wird unterschiedlich gestaltet:

- durch Lernaufgaben von unterschiedlichem Niveau und unterschiedlicher Prägung mit differenzierten Lernzielen;
- durch die Parallelität von angeleitetem und selbstorganisiertem Lernen;
- durch das Nebeneinander und durch das Aufeinander-Beziehen unterschiedlicher Sozialformen;
- durch die Mitarbeit/Assistenz von weiteren Lehrpersonen (Tutoren und Studenten).

Die Lehrenden versuchen sich zu »verdoppeln«: als real Lehrende im klassischen Sinne und als virtuell Lehrende durch die Vorbereitung selbstgesteuerter Lernprozesse. Innere Differenzierung bedeutet einen Aufbau von Teamfähigkeit und von Lernautonomie. Die Herausforderung besteht in der Entwicklung eines Lernkonzepts, das »traditionelle« Lehr-Lern-Formen mit auf Selbststeuerung ausgelegten »Lernsettings« oder »Lernparcours« in einem Parallelprogramm klug miteinander kombiniert. Innere Differenzierung ist anspruchsvoll. Sie fordert eine standardisierte Gestaltung und ein gutes Timing der Lernziele und Lernprozesse. Leistungs- und Ergebniskontrollen müssen ebenso gewährleistet werden, wie die Bereitstellung von Selbststeuerungs- und Auto-Feedback-Instrumenten. Die Lehrenden sollten sich ein

Konzept zur Begleitung der Lernprozesse und zur »Störungsbeseitigung« überlegt haben. Das Ganze bedeutet v. a. am Anfang einen hohen Organisations- und Vorbereitungsaufwand, der allerdings durch die effektive Lernstruktur im weiteren Verlauf der Lehrveranstaltung kompensiert wird.

Innere Differenzierung ist nicht nur ein Merkmal im Umgang mit Heterogenität, sondern gleichzeitig auch das Kernstück. In ihr fließen die bereits genannten Einflussfaktoren zusammen. Ihre Realisierung ist möglich, wenn

- eine Transparenz der Teilnehmvoraussetzungen für alle Beteiligten gegeben ist, in Bezug auf die Leistung, auf die Motive und auf die Prioritäten, die die Akteure setzen;
- eine Entanonymisierung gewährleistet ist und eine Teilung der Verantwortung z. B. per Kontrakt erfolgt;
- Unterschiede akzeptiert und als Chance wertgeschätzt werden, was sich unmittelbar auf die Einstellung in der gesamten Lerngruppe auswirkt;
- ein soziales Klima gegenseitiger Unterstützung geschaffen wird, um das Leistungsprinzip auszubalancieren;
- die Lernenden sich emanzipieren, sich als Lernakteure begreifen; die Lehrenden ihr Rollenverständnis erweitern und selbstgesteuertes Lernen als Wachstumsbedingung verstehen;
- von allen Beteiligten der Aufwand und Einsatz akzeptiert wird: Sie müssen es selbst tun und dürfen selbst ernten.

Eine besondere Bedeutung kommt der Arbeit in Gruppen zu, als eine Umgebung, in der sich Verantwortung und Selbststeuerung und innere Differenzierung realisiert. Rein von der Form her ist es wichtig, eine feste Struktur vorzugeben, auf die sich die Akteure mit wechselnden Rollen verbindlich einlassen. In der Gruppenarbeit gestalten sie ihren Lernprozess eigenverantwortlich. Eine feste Vereinbarung hinsichtlich der wechselnden Rollen vermittelt Erfahrungen in wichtigen Schlüsselkompetenzen und macht die Verantwortung für das gesamte Lerngeschehen sichtbar. Nachfolgendes Beispiel zeigt eine Variante von Rollenverteilung auf:

Praxiselement »Set« wechselnder Rollen in selbstgesteuerten Kleingruppen

- ModeratorIn
- ZeitwächterIn
- SchreiberIn (⇒ öffentliches Simultanprotokoll oder Zusammenfassung)
- BerichterstatterIn (⇒ Präsentation)

Darüber hinaus sind wichtige Kernvoraussetzungen für den Erfolg in der Qualität und Passung der Aufgabenstellung und in der Sicherheit im Umgang mit Methoden verankert. Dabei ist die Größe der Gesamtgruppe nicht entscheidend – Formen von Gruppenarbeit lassen sich auch in großen Gruppen umsetzen. Die Aufgabenstellung, die Struktur- und die Zeitvorgaben sind dabei entscheidend.

3 Das »Eigene« und das »Andere« – Mit dem Studienportfolio arbeiten

Lerntagebuch, Arbeitsjournal, Lernportfolio – die Selbstdokumentierung und Bewertung der eigenen Lernschritte haben Hochkonjunktur. Ursprünglich aus dem Bankgewerbe kommend war ein Portfolio u. a. auch die Zusammenstellung verschiedener »Werke«, mit denen sich Künstler für Ausstellungen oder Ausbildungen beworben haben. Das Portfolio ist eine subjektiv-persönliche Sammlung von Werken und/oder Produkten, die Aufschluss geben soll über Fähigkeiten und Können eines Einzelnen.

Im Kontext von Lehre und Studium hat das Portfolio eine besondere Bedeutung gewonnen. Schlüsselmerkmal ist die subjektive Einordnung und Bewertung der Zusammenstellung von individuellen Einzelleistungen. Ein Portfolio ist immer dann sinnvoll, wenn es um Fähigkeiten geht, die am besten das Individuum selbst dokumentieren und bewerten kann, es also um persönliche Kompetenzen und Fertigkeiten geht. Wichtig ist das Agreement zwischen Sender und Empfänger, dass auch Fehler gemacht werden dürfen, dass nicht Vollkommenheit das oberste Prinzip ist, sondern aus Fehlern gelernt werden kann. Lernen und Weiterentwicklung wird als ein andauernder Prozess verstanden, der gleichermaßen Suchen und Optimierung ist.

Mit diesen Instrumenten zu arbeiten hat sich in Ausbildungskontexten bewährt. An dieser Stelle soll auf das Studienportfolio hingewiesen werden, das mittlerweile vielerorts eingesetzt wird. Dabei eignet es sich nicht nur für Lehrveranstaltungen, die insbesondere von Heterogenität geprägt sind, sondern es ist vielfältig verwendbar. Aber in sehr heterogenen Veranstaltungen kann es hilfreich sein, da es

- die Eigenverantwortlichkeit der Studierenden verdeutlicht;
- somit die Lehrenden entlastet, für alles und jeden verantwortlich zu sein;
- den Prozesscharakter des Lernens verdeutlicht;
- individuelle Lernwege ermöglicht und auch legitimiert;
- Anknüpfungspunkte für das »Vorhergegangene« und das »Nachfolgende« liefert und somit die jeweilige Lehrveranstaltung kontextuiert. (Degenhardt, Karagiannakis 2008)

Die Erstellung eines Portfolios ist ein anspruchsvolles Geschehen und setzt die Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion voraus. Um diesen komplexen Prozess zu unterstützen, empfiehlt es sich, eine einfache Struktur anzubieten, die überschaubar und plausibel wirkt. Bezogen auf die hier skizzierte Situation – nämlich heterogene Lehrveranstaltungen – bietet sich ein Portfolio an, das aus zwei Teilen und optional noch aus einem dritten besteht, und zwar aus den beiden Arbeitsjournalen »Einstieg« und »Abschluss« und einer Ergänzungsmappe mit ausgewiesenen Dokumenten. Diese drei Teile zusammen ergeben das Studienportfolio.

Verwendung des Studienportfolios

Das Studienportfolio ist in erster Linie eine Hilfe zur Vergewisserung des eigenen Lernprozesses mit dem Ziel, wesentliche Voraussetzungen für die Teilnahme an einer Lehrveranstaltung zu klären und transparent zu machen (Arbeitsjournal »Einstieg«). Des Weiteren bietet es die Möglichkeit, den eigenen Lernertrag festzustellen und zu bewerten (Arbeitsjournal »Abschluss«). Darüber hinaus dokumentiert die Ergänzungsmappe die Materialien und »Werke«, die maßgeblich diesen Lernertrag ausgelöst und vertieft haben.

Praxiselement Arbeitsjournal– »Einstieg«

Titel der Veranstaltung:
Leiter(in):
Studienfach: **Semester:**
Angestrebter Abschluss: **Fachsemester:**

Inhaltliche Komponenten:

- Welche Erwartungen und Fragen habe ich an die Veranstaltung?
- Was interessiert mich besonders?
- Welche Erfahrungen und Vorkenntnisse habe ich bereits?
- Was will ich am Ende des Semesters in dieser Veranstaltung erreicht haben?

Organisatorische Komponenten:

- Wie viel Zeit pro Woche kann/will ich für die Vor- und Nachbereitung aufbringen?
- Wie verhält sich dieser Zeitaufwand zu den anderen Lehrveranstaltungen und zu meinen sonstigen Aktivitäten im Semester?
- Welche Arbeitsweise ist mir außerhalb der Veranstaltung am liebsten?

Soziale Komponenten:

- Welche Erwartungen und Fragen habe ich an die Kommilitonen?
- Welche Unterstützung wünsche ich mir von den anderen Studierenden?
- Was will ich dafür tun, um diese Unterstützung zu bekommen?
- Welche Unterstützung wünsche ich mir vom Dozenten?
- Was will ich dafür tun?

Was ist mir sonst noch wichtig?

Praxiselement Arbeitsjournal – »Abschluss«

Titel der Veranstaltung:
Leiter(in):
Studienfach: **Semester:**
Angestrebter Abschluss: **Fachsemester:**

Inhaltliche Komponenten:

- Welche neuen Fragen und Interessensgebiete habe ich entwickelt?
- Welche Erkenntnisse und Fähigkeiten habe ich erworben?
- Wie habe ich den Beitrag der anderen Studierenden erlebt?
- Welches war die wichtigste Erkenntnis, der größte Zugewinn in dieser Lehrveranstaltung?
- Was hat mich an der Lehrveranstaltung enttäuscht?
- Was habe ich vermisst?

Organisatorische Komponenten:

- War meine zeitliche Planung realistisch?
- Hatte ich genügend Freiräume für Vertiefung, neue Themen und neue Kontakte?

Soziale Komponenten:

- Haben sich meine Erwartungen an die Kommilitonen und an den Dozenten erfüllt?
- War die Zusammenarbeit mit den Kommilitonen zufriedenstellend?
- Was hat mir dabei besonders gefallen?
- Was habe ich vermisst?
- Worauf möchte ich beim nächsten Mal achten?

Die Ergänzungsmappe

Die Ergänzungsmappe setzt sich zusammen aus z. B. Handouts, Gliederungen von Referaten und/oder Hausarbeiten, Protokollen, Arbeitsblättern, Exzerpten etc. Entscheidend ist die Auswahl. Es bietet sich an, diese Zusammenstellung am Ende des Semesters vorzunehmen und sie in Bezug auf den eigenen Lernertrag zu begründen.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten der Verwendung:

- Das Studienportfolio bleibt bei den jeweiligen Studierenden. Durch das Portfolio erhalten sie die Gelegenheit, sich die eigenen Ziele zu verdeutlichen und einen individuellen Lernplan zu entwickeln bzw. eine Bewertung des Lernertrags vorzunehmen.
- Die Lehrenden erhalten eine Kopie des Arbeitsjournals »Einstieg«. Ist diese namentlich gekennzeichnet, haben sie die Möglichkeit, die unterschiedlichen Voraussetzungen Personen zuordnen zu können und in Bezug auf die Bearbeitung der Inhalte einzubeziehen. Aber auch ohne Namensnennung ist die Rückgabe an die Lehrenden sinnvoll. So können sie sich ein Bild von der Zusammensetzung der Gruppe machen, die Aufgabenstellung und das Beratungsangebot darauf abstimmen.
- Das Studienportfolio kann bei jeder Beratung (z. B. Sprechstunde) zusammen mit den Lehrenden überprüft und ggf. ergänzt und verändert werden. Diese Überprüfung ist natürlich auch alleine oder im Austausch mit anderen Studierenden möglich.
- Das Portfolio kann auch als Studienleistung anerkannt werden. Falls eine Benotung erforderlich ist, sollte sie mit einer individuellen Empfehlung hinsichtlich des weiteren Lernwegs für die Studierenden gekoppelt sein.

Zentrales Anliegen des Studienportfolios ist die Verdeutlichung der eigenen Voraussetzungen und die bewusste Auseinandersetzung mit den Zielen und wie sie erreicht werden können. Der Einsatz dieses Instruments signalisiert die bewusste Kenntnisnahme und Akzeptanz von Unterschieden seitens der Lehrenden und ihre Bedeutung für die weitere Lehr- und Lernplanung der Verfasser. Nicht ausreichende Voraussetzungen werden nicht als defizitär definiert, sondern als »normal« angesehen – mit der gleichzeitigen Aufforderung an die Studierenden, sich aktiv an dem Lernprozess zu beteiligen und Verantwortung für sich zu übernehmen.

Durch die Berücksichtigung folgender Aspekte eignet sich dieses Instrument besonders für Lehrveranstaltungen mit großer Heterogenität:

- Das Arbeitsjournal »Einstieg« gleich zu Beginn und auch mit dem Fokus auf den Anfang verdeutlicht das »subjektiv Eigen« und damit auch das »selbstverständlich Andere« (keiner kann die gleichen Voraussetzungen haben);
- Die Studierenden erhalten die Botschaft: Mit Unterschieden wird gerechnet!
- Die im Portfolio einbezogenen sozialen Komponenten verstärken die Wahrnehmung auf die Qualität der Interaktion. Und Akzeptanz und Integration kann wiederum nur über Kommunikation erfolgen!

- Ein Kernstück der Arbeit mit Portfolios ist die Empfehlung, die aufgrund der Arbeitsjournale qualifiziert erfolgen kann. Sollte sich die Umsetzung wegen einer zu großen Zahl von Studierenden nicht realisieren lassen, ist die Rückmeldung untereinander – z. B. in Tandems (Peer Review) – eine gute Alternative.

4 Zu guter Letzt: Intervention als Versuch der Integration

Die mangelnde Integration unterschiedlicher Bedürfnisse, Interessen und Voraussetzungen führt häufig zu schwierigen Situationen in den Lehrveranstaltungen. Passiver Rückzug ist eine Variante, Leistungsverweigerung, Desinteresse und fehlende Disziplin sind weitere. Bei aller Mühe und den Anforderungen, die daraus für die Lehrenden entstehen, beinhalten sie eine Chance: Sie zeigen auf, was getan werden muss, um die einzelne oder eine gesamte Gruppe in den Lernprozess zu integrieren. Diese Störungen sind somit nicht als bedrohlich anzusehen, sondern als ein wichtiger Indikator, als eine prozessuale Rückmeldung (Raguse, 1984). Die Lehrenden sind aufgefordert zu einer elementaren interaktiven Handlung, der Intervention: das gezielte, bewusste Eingreifen, um eine Situation zu verändern.

Die Annahme, dass die Teilnehmenden grundsätzlich den Willen und auch die Bereitschaft haben, motiviert mitzuarbeiten, bildet den Ausgangspunkt für die Art der Intervention. Es geht darum, die Gründe zu verstehen, sie aber nicht in jedem Fall zu akzeptieren. Im Falle einer Intervention ist es notwendig, in der wert-schätzenden Haltung zu bleiben und mit positiven Unterstellungen zu arbeiten.

Zwei Regeln, die zu beachten sind:

Regel 1

Die Art der Intervention orientiert sich an der Situation und am Charakter der »Störung«. Sie lässt auf jeden Fall die Verantwortung beim Betroffenen.

Regel 2

Die Interventionen kommen eher früher und »sanft« als später und massiv und/oder emotional. Früh und verhalten impliziert die Chance zur Eskalation der »Interventions-Energie« – sie bedeutet eine beruhigende Gewissheit über die Steigerungsmöglichkeiten von non-direktiv zu direktiv.

Möglichkeiten im Umgang mit Störungen

»Erst fängt es ganz langsam an...«

- Wertungsfreies Mitteilen einer Wahrnehmung mit einer Bitte, einem Vorschlag (Aufmerksamkeit erwecken);
- Mitteilung einer Wahrnehmung und subjektiven Bedeutung als Störung. Annahme: »Es ist wichtig, worum geht's, was können wir tun?« (der »Störung« Raum geben, Selbstkorrektur ermöglichen);
- Konstruktive Konfrontation der/des Betroffenen mit der Wirkung des eigenen Verhaltens vor dem Hintergrund der eigenen Werte (Spielregeln) (die »Störung« bearbeiten);
- Konfrontation verbunden mit einer Entscheidungsalternative (die »Störung« definitiv beenden).

»...aber dann!«

Die Intervention ist – wie die Strukturvorgabe und die Themenstellung – ein wichtiges Schlüsselinstrument für die Lehrenden. Durch Intervention richten sie Konflikte und ihr energetisches Potenzial zurück in den Lernprozess, mit dem Ziel, die Arbeitsfähigkeit der einzelnen in der Gruppe zu erhalten. Damit dies gelingt, ist ein Klima von Wertschätzung, Respekt und Akzeptanz unabdingbar. Die Bedeutungsschwere von »Unterschieden« verschwindet und wird durch die Wahrnehmung von individuellen Zugängen, Voraussetzungen und Haltungen ersetzt.

5 Zusammenfassung

Das Lehr-Lerngeschehen in Veranstaltungen mit Studierenden, die unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, bleibt anspruchsvoll. Die Klärung von Zuständigkeiten für den gesamten Lernprozess steht am Anfang. Damit verbunden ist die Auseinandersetzung mit Professionalität für beide Seiten – die Lehrenden wie auch die Studierenden. Die Studierenden werden in ihre Verantwortung für ihren Lernprozess hineingeführt – eine Investition, die die Lehrenden leisten müssen, zu Gunsten einer Entlastung, die sie durch den erhöhten Anteil selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens erreichen. Wichtig ist die Erkenntnis, dass sie nur bedingt für den Lernerfolg der Studierenden verantwortlich sind. Ohne eigene Motivation ist das Herantragen von Inhalten an eher passiv gestimmte Studierende zwecklos. Das Studienportfolio weist auf die Schnittstellen erfolgreicher Lernstrategien hin – setzen sich Studierende damit auseinander, haben sie wichtige Voraussetzungen für ihr Lernen erfüllt.

Literatur

- Cohn, Ruth (1997): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, 13. Auflage, Stuttgart.
- Cohn, Ruth; Klein, Irene (1993): Großgruppen gestalten mit Themenzentrierter Interaktion. Ein Weg zur lebendigen Balance zwischen Einzelnen, Aufgaben und Gruppe. Mainz.
- Degenhardt, Marion; Karagiannakis, Evangelia (2008): Lerntagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio: drei Säulen eines persönlichen Lernprozess-Begleiters. In: Behrendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten, Berlin, C 2.13.
- Gieseke, Hermann (2000): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim/München, 7. Auflage.
- Gogolin, Ingrid (2003): Innovation durch Bildung. Eröffnungsvortrag zum 18. DGFE-Kongress. In: Gogolin, Ingrid/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen, S. 23–34.
- Koring, Bernhard (1992/2000): Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Bad Heilbrunn.
- Muth, Jakob (1966): Schülersein als Beruf, Heidelberg.
- OECD (Hrsg.) (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000, Paris.
- Oelkers, Jürgen (2003): »Wie viel Pluralismus verträgt die Schule?«. In: Nagel, Eckhard/Vietinghoff, Eckhart von (Hrsg.): Bildung neu denken, Hanns-Lilje-Forum – Protestantische Beiträge zu Fragen der Zeit, Bd. 7, Hannover, S. 105–135.
- Queis, Dietrich von (1993): Das Lehrportfolio als Dokumentation von Lernleistungen. Ein Beitrag zur Qualifizierung und Weiterbildung in der Hochschullehre, Bonn.
- Schneider, Ralf; Wildt, Johannes (2002): Forschendes Lernen in Praxisstudien. Das Beispiel des Berufspraktischen Halbjahres in der Lehrerausbildung. In: Behrendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin, G 3.1.7
- Raguse, Hartmut (1984): TZI in der Leitung. In: Europa-Info 26, S. 5–22.
- Rumpf, Horst (1976): Unterricht und Identität, München.
- Webler, Wolff-Dietrich (2004): Lehrkompetenz, Reihe 4, Beruf: Hochschullehrer/in, Heft 1, Bielefeld.

Anschrift der Autorin

Dipl.-Päd. Regine Richter
Arbeitsstelle Hochschuldidaktik
Eberhard Karls Universität Tübingen
Sigwartstr. 20
72076 Tübingen
regine.richter@uni-tuebingen.de

Herausgeberinnen

Dr. Christine Baatz

Akademische Mitarbeiterin
Eberhard Karls Universität Tübingen

Dr. Andrea Fausel

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

Regine Richter

Leiterin der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

Anschrift der Redaktion

Eberhard Karls Universität Tübingen
Zentrale Verwaltung II – Studium und Lehre
Arbeitsstelle Hochschuldidaktik
Sigwartstr. 20
72076 Tübingen
Tel. +49 (0) 70 71–29 78 385
Fax +49 (0) 70 71–29 56 15
hochschuldidaktik@uni-tuebingen.de
www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik

Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik

Herausgeberinnen: Christine Baatz, Andrea Fausel, Regine Richter

Die Beiträge sind abrufbar unter: <http://w210.ub.uni-tuebingen.de/portal/tbhd/>

- **(2013) 9,1**
Portfolio »International Studieren«. Internationalisierung des Curriculums durch interkulturelle Kompetenz und Integriation
Katharina Kilian-Yasin
- **(2012) 8,1**
Hochschuldidaktik für gesundheitsbezogene Studiengänge. Eine theoretische Grundlegung.
Karin Reiber
- **(2011) 7,1**
Konflikte in der Hochschullehre. Die Moderationsmethode als Möglichkeit der Bearbeitung
Martina Wanner
- **(2010) 6,1**
Projektarbeit mit Symposium als neue Lehrform im Fach »Medizinische Psychologie und Soziologie«
Andrea Kübler; Ute Strehl
- **(2009) 5,2**
Integration der Kategorie Gender in die Hochschuldidaktik
Patricia Graf
- **(2009) 5,1**
Ein Lehrportfolio als Teil von Bewerbungsunterlagen
Miriam Noël Haidle
- **(2008) 4,3**
Lernerzentrierte und aktivierende Lehre: Konzeption und Umsetzung am Beispiel des teilvirtuellen Seminars »Multimediale Landeskunde«
Birke Dockhorn
- **(2008) 4,2**
Strengthening Cooperation and Enhancing Activation in Problem-Based Learning through Concrete External Representations
Manfred Künzel; Daniel Inderbitzin
- **(2008) 4,1**
»Das zersägte Klassenzimmer«: Ein Gruppenpuzzle-Experiment in Zeiten der Ökonomisierung von Bildungsprozessen
Rolf Frankenberger
- **(2007) 3,2**
Aktive Studierende - kompetenzorientierte Ausbildung: Fallbeispiele lernender Lehrender
Manfred Künzel; Silvana Rizzi; Heike Zinsmeister; Andreas Oelze; Thomas D'Souza; Patricia Graf
- **(2007) 3,1**
Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip - Grundlegung und Beispiele
Karin Reiber
- **(2006) 2,1**
Wissen - Können - Handeln: ein Kompetenzmodell für lernorientiertes Lehren
Karin Reiber
- **(2005) 1,2**
Vielfalt als Chance: konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen
Regine Richter
- **(2005) 1,1**
Schriftliches Gutachten und Checkliste als Form der Rückmeldung zu studentischen Haus- und Abschlussarbeiten: ein Modell aus dem Fach Evangelische Theologie
Ulrike Treusch

