

Brandt, Sabina

Räume für Vielfalt. Diversity auf dem Campus von morgen

Škerlak, Tina [Hrsg.]; Kaufmann, Helen [Hrsg.]; Bachmann, Gudrun [Hrsg.]: Lernumgebungen an der Hochschule. Auf dem Weg zum Campus von morgen. Münster u.a. : Waxmann 2014, S. 59-68. - (Medien in der Wissenschaft; 66)



Quellenangabe/ Reference:

Brandt, Sabina: Räume für Vielfalt. Diversity auf dem Campus von morgen - In: Škerlak, Tina [Hrsg.]; Kaufmann, Helen [Hrsg.]; Bachmann, Gudrun [Hrsg.]: Lernumgebungen an der Hochschule. Auf dem Weg zum Campus von morgen. Münster u.a. : Waxmann 2014, S. 59-68 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-102370 - DOI: 10.25656/01:10237

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-102370>

<https://doi.org/10.25656/01:10237>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Tina Škerlak, Helen Kaufmann,
Gudrun Bachmann (Hrsg.)

Lernumgebungen an der Hochschule

Auf dem Weg zum Campus von morgen

TINA ŠKERLAK, HELEN KAUFMANN & GUDRUN BACHMANN (HRSG.)

**LERNUMGEBUNGEN AN DER HOCHSCHULE
AUF DEM WEG ZUM CAMPUS VON MORGEN**



Waxmann 2014
Münster • New York

Bibliografische Informationen 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.

Medien in der Wissenschaft, Band 66

ISSN 1434-3436

ISBN 978-3-8309-3056-3

© Waxmann Verlag GmbH, 2014

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagfoto: Maxime Zenderoudi, Vitra AG

Satz: YAAY, Basel

Druck: Systemdruck Köln

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

INHALT

TINA ŠKERLAK, HELEN KAUFMANN & GUDRUN BACHMANN

Editorial

9

DER CAMPUS VON MORGEN

GUDRUN BACHMANN, SABINA BRANDT, HELEN KAUFMANN,

HEIDI RÖDER, URSULA SCHWANDER & TINA ŠKERLAK

Moderne Lernumgebungen für den Campus von morgen

Das Projekt ITSI

17

BEATRICE, 24 JAHRE

«Ich erlebe Forschung live»

SABINA BRANDT

Räume für Vielfalt

Diversity auf dem Campus von morgen

59

URSULA SCHWANDER

Räume für lebenslanges Lernen

69

TINA ŠKERLAK

Räume für Bildung

Nachhaltigkeit auf dem Campus von morgen

79

LEHR- UND LERNRÄUME

GUDRUN BACHMANN

Passt der traditionelle Campus zum Studieren von heute?

93

ANDREAS, 23 JAHRE

«Was kann ein einzelner Student denn schon bewirken?»

BERNHARD HERRLICH

Lernumgebung Hochschulbibliothek

Beitrag, Selbstverständnis sowie Ausdruck im Design

129

TOBIAS JENERT Verändern Medien die Lernkultur? Mögliche Rollen von Technologie zwischen virtuellen und physischen Lernräumen	159
RUTH, 21 JAHRE «Mir ist es nie egal, wenn ich etwas nicht verstehe»	
INTERVIEW MIT MARIA CLUSA UND JÜRGEN DÜRRBAUM Räume, Möbel und Menschen	183
ZWISCHENRÄUME	
SABINA BRANDT Kultur (er)leben Zur Funktion universitärer «Zwischenräume»	193
BARBARA, 34 JAHRE «Mit dem Thema Nachhaltigkeit habe ich schon immer alle wahnsinnig gemacht»	
JOANNA BALL Facilitating interdisciplinary exchange The Sussex Research Hive	223
HARTMUT SCHULZE, ROGER BURKHARD, DANIEL KNÖPFLI, MAGDALENA MATEESCU & THOMAS RYSER Das virtuelle Café Ein Ansatz zur Förderung computervermittelter informeller Kommunikation	237
PRÜFUNGSRÄUME	
KLAUS WANNEMACHER Anforderungen an E-Assessments an der Universität Basel	263
NORA, 25 JAHRE «In meiner Familie ist ein Studium etwas Besonderes»	

ALEXANDER SCHULZ UND NICOLAS APOSTOLOPOULOS E-Examinations at a Glance Die Computerisierung des Prüfungswesens an der Freien Universität Berlin	283
THOMAS PIENDL, TOBIAS HALBHERR & DANIEL SCHNEIDER Online-Prüfungen an der ETH Zürich Vom Projekt zum Service	299
SPIELRÄUME	
THOMAS LEHMANN Wenn Spiele neue Räume erobern	315
BJÖRN, 38 JAHRE «Gelegentlich werde ich von meinen Kommilitonen gesiezt»	
CORNELIUS MÜLLER Das kannst du besser – versuch’s gleich noch einmal! Applied Games und ihre Entwicklung	329
INTERVIEW MIT STEFFEN P. WALZ Spielend lernen, lernend spielen	347
AUTORINNEN UND AUTOREN	361

RÄUME FÜR VIELFALT DIVERSITY AUF DEM CAMPUS VON MORGEN

ZUSAMMENFASSUNG

Lernumgebungen sollten nicht nur in Bezug auf Technik und Infrastruktur «modern» sein, sondern auch die übergreifenden Werte und Ziele der Hochschule und deren Entwicklung im gesellschaftlichen Kontext repräsentieren. Dazu gehört zentral, dass sich der Campus nicht an einem fiktiven «Normalstudenten» ausrichtet, sondern eine zunehmend heterogene Studierendenschaft in den Blick nimmt. Die Hochschulen stehen hier in einer gesellschaftspolitischen Verantwortung und zunehmend auch unter Erwartungsdruck: Der Einbezug bisher unterrepräsentierter Gruppen in die akademische Ausbildung ist ein Schlüssel zu Chancengerechtigkeit und Inklusion. Angesichts dessen muss Campusplanung einerseits Lösungsmöglichkeiten für eine Vielzahl von Einzelbedürfnissen und berechtigten Wünschen bieten, andererseits verstärkt auf Fragen der Integration verschiedener Gruppen zielen und die Ausbildung von Diversity-Kompetenz ermöglichen. Der vorliegende Beitrag zeigt auf, vor welchem Hintergrund der Hochschulcampus von morgen diversitätsgerecht gestaltet werden muss, wie der Weg dahin aussehen kann und welche Fragen besonders zu berücksichtigen sind.

1 FÜR WEN GESTALTEN WIR DIE UNIVERSITÄT?

Vielleicht war die Ausrichtung an einem «Normalstudenten» schon immer eine Illusion: Er wäre hier ein Schweizer oder Deutscher ohne familiäre Migrationsgeschichte, männlich, heterosexuell, zu Studienbeginn 18–20 Jahre alt, ohne Berufserfahrung, (noch) kinderlos, ohne Einschränkungen durch Behinderung oder chronische Erkrankung, mit akademisch gebildeten Eltern, entsprechendem Habitus und guter finanzieller Ausstattung. Die große Mehrheit der Studierenden wird sich in dieser Beschreibung nicht wiederfinden. Allzu häufig richten sich Dozierende und HochschulplanerInnen jedoch noch immer implizit an diesem Bild aus (vgl. Berthold & Leichsenring, 2012), während zugleich Maßnahmen zur Förderung benachteiligter und/oder bisher unterrepräsentierter Gruppen dafür sorgen, dass sich die Realität an den Hochschulen immer mehr von diesem Bild entfernt und zunehmend auch die Lehre entsprechend angepasst wird.¹

Für wen gestalten wir die Universität? Wessen Bedürfnisse werden bei der Planung des Campus von morgen miteinbezogen, wer wird und wer soll ihn nutzen (können)? Und wie dient Campusplanung in diesem Sinne der Steuerung und Auswahl künftiger Studierender, Dozierender, Mitarbeitender?

2 GERECHTIGKEIT UND VIELFALT

Im Hinblick auf «Diversity» bzw. «Diversity Management» stehen zwei Argumente im Mittelpunkt: Zum einen der Gerechtigkeitsansatz, der – ethisch begründet – auf faire Teilhabe und möglichst weitgehende Chancengleichheit abzielt und besonders in der Diskussion um «Bildung als Bürgerrecht» (vgl. Dahrendorf, 1965) von Anfang an eine zentrale Rolle spielte. Vielfalt und Chancengerechtigkeit als übergreifende Werte sind von den Menschenrechtsabkommen der UN (Antidiskriminierungsabkommen) bis zur EU-Grundrechte-Charta in zahlreichen internationalen Vereinbarungen fest verankert und gelten nicht zuletzt als notwendige Bedingungen zur Lösung zahlreicher globaler Herausforderungen, gerade hinsichtlich des Zugangs zu Bildung. Zum anderen wird die «Vielfalts-These» betont, die – mit einem

1 Dieser sehr umfangreiche und wichtige Aspekt kann hier nur am Rande berücksichtigt werden; vgl. dazu u. a. Schulmeister (2004) und Spelsberg (2010), besonders auch die lernrelevanten Kulturdimensionen (Individualismus/Kollektivismus, Unsicherheitsvermeidung und Zeit) in der Darstellung durch Spelsberg (2010, S. 37–40) sowie als Beispiel für entsprechende Maßnahmen das von der Universität Fribourg angebotene Selbstevaluationstool für Lehrende: www.unifr.ch/didactic/eval [11.02.2014].

ursprünglich ökonomischen Ansatz – einen Gewinn durch den Einbezug verschiedener Perspektiven verspricht. Hinzu kommt gerade für Bildungsinstitutionen in der globalisierten Welt der Aspekt der «Diversity-Kompetenz», die entwickelt und eingeübt werden soll, im Hinblick auf eine steigende Vielfalt an Biografien und Lebensentwürfen bei stetig wachsender weltweiter Mobilität. Ganzheitliche Bildung umfasst aus dieser Sicht unter anderem auch

- die Fähigkeit zur Kommunikation und erfolgreichen Zusammenarbeit in heterogen wie auch in relativ homogen zusammengesetzten Gruppen,
- die wertschätzende Gestaltung von Aushandlungsprozessen zwischen Individuen sowie zwischen und innerhalb von Gruppen,
- die Reflexionsfähigkeit hinsichtlich des «Eigenen» und des «Fremden» bzw. des «Ähnlichen» und des «Anderen» und der eigenen Bewegungen, Handlungen und Reaktionen in diesem Feld.

Hier folge ich der nun verbreiteten, neueren Definition von R. Roosevelt Thomas (1996), der «Diversity» nicht mehr dualistisch auffasst (zwischen Norm und Abweichung, zwischen Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder zur anderen), sondern explizit als dynamisches Feld aus Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten versteht (vgl. u. a. auch Spelsberg, 2010, S. 27). Aus dieser Perspektive zeigt sich die Universität als Lern-Raum und zugleich auch als engagierte Akteurin bzw. Motor gesellschaftlicher Entwicklungen.

An den Hochschulen ist vor allem eine (auch rechtlich fundierte und geforderte) Gleichstellungspolitik relativ gut verankert, die zuallererst auf den Gender-Aspekt zielt. Häufig – und mit gutem Grund – konzentriert sich diese Politik vor allem darauf, hinsichtlich dieser einen (wichtigen) Diversity-Kategorie eine bisher nicht hinreichend verwirklichte Vielfalt und damit auch eine gerechtere Verteilung von Definitions- und Gestaltungsmacht auf allen Ebenen der Universität Realität werden zu lassen, etwa durch die Bemühungen zur Gleichstellung von Frauen in Leitungspositionen in Forschung, Lehre und Hochschulmanagement.² Dabei ist an vielen Universitäten zu beobachten, dass die Bemühungen im Themenfeld Vielfalt und Inklusion nur langsam auch aktiv und umfassend auf andere bisher unterrepräsentierte Gruppen ausgeweitet werden, trotz bestehender Bekenntnisse etwa zum Einbezug von Menschen mit Behinderung. Parallel dazu ist eine

2 Zum «Normativen Leitbild» und den resultierenden Widerständen gegen Gleichstellungspolitik vgl. Heitzmann & Klein (2012, S. 166 und 171).

wachsende Diversität in der Gruppe der Studierenden längst Fakt: durch immer heterogenere Bildungsbiographien und Lebensentwürfe, z. B. berufsbegleitend Studierende, in- und ausländische Studierende mit unterschiedlichem Hochschulzugangsweg, Teilzeit-Studierende mit familiären Verpflichtungen, durch die Inklusion von Studierenden mit Behinderung oder chronischer Erkrankung, gestiegene MaturandInnen- bzw. AbiturientInnen-Quoten, durch Zuwanderung sowie einen steigenden Anteil an Studierenden aus nicht-akademischem Elternhaus – die Liste ist nicht vollständig (und die Merkmale zudem kombinierbar).³ All das spiegelt gesellschaftliche Entwicklungen und ist zugleich politisch ausdrücklich gewollt; dieser Wandel wird auch von den Hochschulen mehr oder weniger explizit unterstützt (vgl. Klein & Heitzmann, 2012; Heitzmann & Klein, 2012). Es werden zunehmend große Anstrengungen unternommen, damit die genannten Faktoren in Zukunft möglichst wenig Einfluss haben auf die Frage, ob jemand bei entsprechendem Interesse ein Studium aufnehmen und abschließen kann.

3 VERANTWORTUNG ÜBER DEN STUDIENZUGANG HINAUS

In den letzten Jahren ist eine grundlegende Änderung zu beobachten: Mehr und mehr sehen sich auch hiesige Universitäten nicht nur für den *Zugang* einer vielfältigen Studierendenschaft zum Studium, sondern auch für deren *Studienerfolg* verantwortlich. Aus dieser Perspektive muss die Qualität ihrer Angebote auf vielen Ebenen überprüft werden, wobei studienrelevante Merkmale der AdressatInnen im Fokus stehen, nicht die (auch affirmativ wirkende und deshalb problematische) Zuschreibung von Eigenschaften anhand der klassischen Kategorien.

3.1 Abschied von klassischen Diversity-Kategorien

Zukunftsweisend für den Blick auf die Bedürfnisse einer vielfältigen Studierendenschaft ist die Entwicklung spezifischerer Instrumente wie CHE-QUEST⁴, die die klassischen Diversity-Kategorien mit neuen und hochschulspezifischen Kategorisierungen ergänzen (vgl. Berthold & Leichsenring, 2012). Die Frage nach «Formen der Adaption an die Studiensituation»

3 Vgl. dazu z. B. auch die [Studierendenporträts](#) in diesem Buch.

4 QUEST ist ein Befragungsinstrument speziell für Studierende und wurde von der Beratungsgesellschaft CHE Consult GmbH (CHE = Centrum für Hochschulentwicklung) in einem dreijährigen Forschungsprojekt entwickelt.

(ebd., S. 3) lenkt die Aufmerksamkeit auf Faktoren, die für den Studienerfolg relevant sind: u. a. Zielstrebigkeit, (Erfolgs-)Erwartung, Theorieaffinität, soziale Integration und Identifikation mit der Hochschule. Durch Clusteranalyse lassen sich Typen wie «Pragmatiker(innen)», «Lonesome Riders», «Pflichtbewusste», «Ernüchterte» oder «Nicht-Angekommene» identifizieren und jeweils Maßnahmen ableiten, um häufigen Problemen entgegenzuwirken, die den Lernerfolg der jeweiligen Studierenden-Typen behindern (ebd., S. 11f.). QUEST-Daten aus dem CHE-Projekt «Vielfalt als Chance» zeigen z. B. eindrucksvoll, «dass die Faktoren Erwartungen und Identifikation mit der Hochschule einen wirksamen Ansatzpunkt zur Verbesserung der Studien-Adaption insgesamt liefern, fachliche Erfolge also über nicht-fachliche Hebel erzielt werden können» (Berthold & Leichsenring, 2012, S. 241; vgl. auch Fazey & Fazey, 2001).

3.2 Campusplanung für Partizipation

Auch für die Campusplanung ist zu unterscheiden, ob vor allem der *Zugang* zum Studium betrachtet wird oder (auch) der *Studienerfolg*, und damit die Frage, ob das Angebot der Universität den Bedürfnissen der aktuellen Studierenden hinreichend gerecht wird und wo sie aufgrund bestimmter Merkmale und Studiensituationen Nachteile erfahren.

Bei der Frage des physischen Zugangs, die beim Campusbau zunächst im Vordergrund steht, müssen insbesondere Studierende mit Einschränkungen wie Behinderung oder chronischer Erkrankung ausreichend berücksichtigt werden, für die bauliche Anpassungen oft notwendige Bedingung des Studierens an der jeweiligen Universität darstellen. Wo eine geeignete Ausgestaltung des Campus (mit Rampen, Aufzügen, Orientierungshilfen, Höranlagen etc.) fehlt, ist der Zugang zum Studium für sie buchstäblich versperrt.⁵ Die möglichst umfassende Barrierefreiheit sowohl öffentlicher Einrichtungen als auch von Online-Angeboten (vgl. Reich & Miesenberger, 2013) ist häufig eine Frage der vielerorts noch unzureichenden Umsetzung bereits verbindlicher rechtlicher oder von den Universitäten verabschiedeter Standards⁶. Im Gespräch mit Betroffenen wird allerdings immer wieder deutlich, dass allzu oft entweder erst auf Insistieren Einzelner Lösungen gefunden

5 Vgl. dazu Initiativen wie www.hindernisfreie-hochschule.ch [11.02.2014].

6 U. a. SIA-Norm 500 «Hindernisfreie Bauten» (Schweiz) bzw. DIN 18040-1 «Barrierefreies Bauen» und DIN 32975 «Gestaltung von Informationen im öffentlichen Raum» (Deutschland) auf der Grundlage der jeweiligen Gleichstellungsgesetzgebung.

werden oder dass sich die Umsetzung der Standards auf das Notwendigste beschränkt: So haben z. B. schwer mobilitätseingeschränkte Studierende und Dozierende nach eigener Auskunft zwar meist Zugang zu Hörsälen und Seminarräumen, informelle Veranstaltungen im Rahmen des Studiums finden aber weiterhin oft in Räumen statt, die mit einem Rollstuhl nicht zu erreichen sind.

Nach einer aktuellen Datenerhebung der Deutschen Studentenwerke, für die im Jahr 2011 rund 16 000 Studierende an 160 Hochschulen befragt wurden, haben zudem nur 12 % der Studierenden mit einer Behinderung oder chronischen Krankheit Bewegungs-, Seh- und Hör-Beeinträchtigungen; die Mehrheit ist psychisch oder chronisch-somatisch erkrankt. Während Mindeststandards wie stufenlose Zugänge, Aufzüge und Behinderten-WCs von den Hochschulen meist eingehalten werden, ist es für mehr als zwei Drittel der Befragten besonders schwierig, die zeitlichen und formalen Vorgaben der Studien- und Prüfungsordnungen zu erfüllen. Anwesenheitspflicht, Modulabfolge und Prüfungsdichte überfordern sie. Auch der fehlende Zugang zu barrierefreien Dokumenten und fehlende Ruhemöglichkeiten werden kritisiert (vgl. Hackländer & Henzi, 2011; Hollenweger, Gürber & Keck, 2005). Die mittlerweile sehr weitgehende Inklusionspolitik im Bereich der schulischen Bildung wird mittelfristig auch Auswirkungen auf die Universitäten haben; sie werden sich künftig wohl in weit größerem Ausmaß mit dem Thema Barrierefreiheit auseinandersetzen und baulich, didaktisch, curricular etc. darauf verstärkt reagieren müssen.

3.3 Konkurrierende Bedürfnisse?

Doch auch wenn sich CampusplanerInnen bemühen, möglichst allen Bedürfnissen gerecht zu werden, sind immer wieder Entscheidungen zu treffen, etwa wo die Anforderungen verschiedener Gruppen zueinander in Konkurrenz stehen, und sei es nur deshalb, weil ein begrenztes Platzangebot nur entweder die Einrichtung eines Ruheraums, wie ihn z. B. viele chronisch kranke Studierende benötigen, oder eines Gebetsraums zulässt. Auch können z. B. virtuelle Angebote zwar mobilitätseingeschränkten Studierenden, Studierenden mit schubweise verlaufenden Erkrankungen oder solchen, die wegen beruflicher oder familiärer Verpflichtungen nicht regelmäßig physisch auf dem Campus präsent sein können, die Teilnahme am Studium erleichtern. Zugleich aber kann ein Online-Tool für das Lernen oder für Prüfungen etwa durch ein «Visuelles Zuviel» Sehbehinderte oder auch psychisch Kranke eher ausschließen; ebenso kann es für internationale Studierende entweder Er-

leichterungen (beispielsweise durch die Möglichkeit verschiedener Sprachversionen) oder Nachteile in der Usability (etwa weil je nach Herkunftskultur verschiedene Anwendungsweisen als «intuitiv» empfunden werden) bieten. Hier gilt es abzuwägen, in handhabbarem Rahmen anpassbare Angebote zu machen (z. B. auch, indem Räume für verschiedene Angebote deutlich getrennt werden, v. a. was die Regeln für Lautstärke betrifft), individuelle Nachteile auszugleichen, vielleicht langfristig auch Profile zu bilden.

Wo eine Universität vielleicht nicht für alle Gruppen optimale Bedingungen schaffen kann, ist eine Schwerpunktsetzung ein Weg, den z. B. die «Hörsensible Universität Oldenburg» geht, um die Studienbedingungen für alle zu verbessern und zugleich für hörbehinderte und gehörlose Studierende besonders attraktiv zu sein.⁷ Demgegenüber steht der Wunsch nach größtmöglicher Inklusion, die wiederum bedroht wird, wenn sich Angebote allzu spezifisch an die Bedürfnisse einer einzelnen Gruppe richten (und damit zu Separierung und evtl. auch zu Stigmatisierung beitragen).

Diversity Management heißt im Sinne der Entwicklung von Diversity-Kompetenz auch, gezielt zu thematisieren und erfahrbar machen, dass und wie Diversity-Themen auszuhandeln sind, etwa wie Bedürfnisse konkurrieren können, so dass mal allgemeinere, mal individuelle Lösungen gefordert sind. Diese Aushandlung fordert von jedem und jeder Einzelnen mal Durchsetzung, mal Zurückhaltung und immer Aufmerksamkeit für eigene und andere Bedürfnisse – das Einüben und Entwickeln dieser Fähigkeiten wird mehr und mehr zu einer zentralen Aufgabe der Bildungsinstitutionen.

4 «GRENZEN-MANAGEMENT»

Im Verlauf des Projekts ITSI⁸ war anhand verschiedener Raumbeispiele zu beobachten, dass das Thema «Grenzen» oder «Grenzen-Management» in der Campusplanung eine große Rolle spielt und deutlich mehr Aufmerksamkeit und Sensibilität verdient als bisher: Darunter verstehen wir eine bewusste Planung von Grenzziehungen im Sinne von Ein- und durchaus auch Ausschluss, etwa durch Raumallokation und -ausstattung oder durch Nutzungsregeln und die Etablierung von Nutzungskulturen.

Jede Öffnung, so die These, schließt auch gewisse Gruppen, Themen und Verhaltensweisen wieder aus, während jede als geschlossen definierte oder empfundene Gemeinschaft wieder Inklusion und Integration ermög-

7 Vgl. <http://www.uni-oldenburg.de/hoersensible-uni> [11.02.2014].

8 Vgl. Beitrag zum Projekt ITSI in diesem Buch.

licht. Ein Beispiel dafür ist der «Research Hive» der Universität Sussex, der Studierenden bzw. jungen Forschenden erst ab Doktoratsstufe zugänglich ist, um den interdisziplinären Austausch zwischen den Nutzenden zu fördern und ihnen durch die Ähnlichkeit der Studiensituationen Anknüpfungspunkte und Gelegenheit zur Sozialisation als Forscherinnen und Forscher zu bieten.⁹ Die Mensa des Fachbereichs Physik der Universität Basel dagegen wird aus Tradition und wegen ihrer etwas abgeschiedenen Lage fast ausschließlich von Studierenden, Doktorierenden, PostDocs und ProfessorInnen dieses einen Fachs genutzt, was zwar hinsichtlich Interdisziplinarität nachteilig scheint, aber die Kommunikation über die Grenzen der Qualifikationsstufen und Hierarchie hinweg stark belebt.

Zielgruppendefinitionen und Bedürfnis-Erhebungen sollten in der Campusplanung daher um Überlegungen zu gewünschten Effekten innerhalb der Zielgruppe erweitert werden. So können auch Zielkonflikte, etwa zwischen Zentralisierung und Interdisziplinarität einerseits und Stärkung von Fachkulturen andererseits, identifiziert und mit den künftigen Nutzenden bzw. Verantwortlichen in den Fächern diskutiert werden, um bewusste Entscheidungen zu treffen und in die Planung einzubeziehen.

Die Frage nach der Etablierung von Nutzungskulturen bedarf einer sorgfältigeren Betrachtung – verknüpft mit Fragen nach Transparenz der intendierten Nutzungsmöglichkeiten und Flexibilität bzw. Spielräumen: Häufig haben wir Räume beobachtet, in denen einander ausschließende Nutzungsweisen möglich schienen und deshalb der/die zuerst ankommende Nutzer/in vorgab, welche Optionen den anderen blieben; dies betrifft vor allem die Lautstärke für Still- oder Gruppenarbeit, Erholung oder informelle Kommunikation. Wenn die Nutzungsoptionen in Lern- oder Zwischenräumen nicht klar ersichtlich oder absichtlich nicht ausformuliert sind, der Raum selbst nicht eindeutig «spricht» oder festgelegte Regeln nicht eingehalten werden, ergeben sich Grenzen von selbst – nicht immer mit günstigem Ergebnis. So wird z. B. der Gruppenraum «Parlatorium» der Basler Universitätsbibliothek zum völlig stillen Raum, in dem sich Gruppen neben vielen still lernenden Studierenden nicht wohlfühlen.

Bewusste planerische Entscheidungen und deren Umsetzung in Nutzungskulturen sind nötig: zwischen Räumen mit eindeutigem Aufforderungscharakter und klaren Nutzungsvorgaben («Gruppen-Lernraum», «Lesesaal» etc.) und anderen, in denen Optionen flexibel wahrgenommen werden können und die Nutzung einer Art «Aushandlungsprozess» unterliegt. Die häufig

9 Vgl. Beitrag von Joanna Ball in diesem Buch.

sehr erfolgreiche angeleitete Erarbeitung von Nutzungsregeln («Golden Rules») durch die Nutzenden selbst stößt im universitären Umfeld ihrerseits an eine Grenze, da Studierende ihre Lernorte häufig wechseln und zudem nur wenige Jahre an der Universität verbringen, sich die Regeln also im Semesterverlauf und über die Semester hinweg an sich ständig wandelnde Nutzendengruppen richten. Entsprechend muss der Raum «mehr tun» und durch Kennzeichnung und Signale die Spielräume und ihre Grenzen besonders deutlich kommunizieren; zusätzlich sollte die Weitergabe (und ggf. Anpassung) gemeinsam entwickelter «Golden Rules» studentischer Räume an jeweils neue Studierenden-Generationen unterstützt werden.

5 DIVERSITÄTSORIENTIERTE CAMPUSPLANUNG DURCH PERSPEKTIVENVIelfALT

Weitere Empfehlungen für eine diversitätsorientierte Campus-Entwicklung scheinen evident: Es gilt, möglichst viele Perspektiven einzubeziehen und mitzudenken, um möglichst vielen verschiedenen Studierenden geeignete Lernangebote zu machen. Die bisher eingesetzten mehr oder weniger intensiven Nutzerbefragungen bergen im planerischen Alltag allerdings das Risiko, schon durch die Fragestellung bzw. die Befragungsinstrumente und die Auswahl der zu Befragenden den eigenen Blickwinkel einzuschränken und falsche Schlüsse zu ziehen – oder vor allem sozial erwünschte Antworten zu erhalten. Zudem treffen Befragungen und auch Workshops häufig auf das Phänomen, dass sich auch die Nutzenden mit der Formulierung von Bedürfnissen und innovativen Lösungen schwertun: «Fragt man ein Kind, welche Elemente es sich für einen Spielplatz wünscht, wird es antworten: Schaukel, Rutsche und Sandkasten – das, was es kennt.»¹⁰ Kreativere Beobachtungsmethoden können den Blick weiten: etwa «Shadowing» bzw. die «Thinking-Aloud-Methode» für virtuelle Angebote, «Customer Journey Mapping», die «Persona-Methode» und andere (vgl. Stickdorn & Schneider, 2012).

Reiche Ernte an Hinweisen auf Stolpersteine jeder Art und Größe verspricht die Zusammenarbeit mit einzelnen RepräsentantInnen in besonderen Studiensituationen, z. B. mit Studienanfängerinnen und -anfängern oder mit Studierenden und Dozierenden mit einer Behinderung: Sie sind häufig die ersten, die z. B. unzureichende Orientierungssysteme, mangelhafte Beleuchtung oder schlechte Akustik bemerken – während andere Campus-NutzerInnen dies unter z. T. hohem Energieaufwand, aber dennoch meist unbewusst,

10 Jürgen Dürrbaum, Vitra AG, in einer Diskussion im Rahmen des Projekts ITSI, 2012.

kompensieren. Ähnliches gilt auf der Ebene von Unterstützungs- und Beratungsangeboten, die etwa das universitäre «Ankommen» Studierender aus sogenannten «bildungsfernen» Familien in der Studieneingangsphase erleichtern sollen (First Year Support, Kurse in akademischem Schreiben, Mentoring, verstärktes Bemühen um Enkulturation und Fachsozialisation etc.). So werden Angebote entwickelt, von denen – eine Öffnung für alle vorausgesetzt – ein Großteil der Studierenden auch jenseits der definierten «Zielgruppe» profitieren kann. Verbesserungen für scheinbar nur kleine Gruppen tragen damit zu einer insgesamt höheren Qualität von Campusgestaltung, Ausstattung und Studium bei.

LITERATUR

- Berthold, Ch. & Leichsenring, H. (Hrsg.) (2012). Diversity Report. Gesamtbericht. Online verfügbar: <http://www.chc-consult.de/cms/?getObject=1129&getLang=de> [11.02.2014].
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- Fazey, D. & Fazey, J. (2001). The Potential for Autonomy in Learning: perceptions of competence, motivation and locus of control in first-year undergraduate students. *Studies in Higher Education*, 26 (3), 345–361.
- Hackländer, N. & Henzi, G. (2011). Massnahmenvorschläge zur Gewährleistung von Zugang und Partizipation am Studienbetrieb für Studierende mit einer Behinderung oder chronischen Erkrankung. Gesamtbericht StoB, Studieren ohne Barrieren. Universität Basel: unveröffentlicht.
- Heitzmann, D. & Klein, U. (Hrsg.) (2012). *Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hollenweger, J., Gürber, S. & Keck, A. (2005). *Menschen mit Behinderungen an Schweizer Hochschulen. Befunde und Empfehlungen*. Zürich/Chur: Rüegger.
- Klein, U. & Heitzmann, D. (Hrsg.) (2012). *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Reich, K. & Miesenberger, K. (2013). Barrierefreiheit. Grundlage gerechter webbasierter Lernchancen. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Online verfügbar: <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/34> [11.02.2014].
- Roosevelt Thomas, R. Jr. (1996). *Redefining Diversity*. New York: Amacom.
- Schulmeister, R. (2004). Diversität von Studierenden und die Konsequenzen für eLearning. In D. Carstensen & B. Barrios (Hrsg.), *Campus 2004. Kommen die digitalen Medien in die Jahre?* (S. 133–144), *Medien in der Wissenschaft*, 29. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Spelsberg, K. (2010). Diversität und neue Medien als didaktisches Prinzip. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (2), 25–46.
- Stickdorn, M. & Schneider, J. (2012). Werkzeugkiste. Service Design Methoden für kundenzentriertes Change Management. *OrganisationsEntwicklung*, 2/2012, 38–40.