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

KomDiM

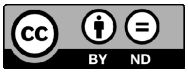
UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

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
Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau – info@textakzente.de
Druck: paper & tinta, Warschau
Verlag Barbara Budrich, http://www.budrich-verlag.de

Inhalt

Einleitung 9
Nicole Auferkorte-Michaelis & Frank Linde

Teil A: Lehre

Diversität im Lehr-Lern-Geschehen 17
Frank Linde & Nicole Auferkorte-Michaelis

Towards inclusive assessment: The journey at the University of Plymouth 31
Pauline E. Kneale & Jane Collings

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
Christiane Metzger

Studentische Perspektiven auf Studium & Lehre 74
Nina Bittner & Heike Fiebig

Teil B: Forschung

Forschung über Diversität und Diversitätsforschung an Hochschulen 99
Nicole Auferkorte-Michaelis, Frank Linde & Christopher Großi

Studienrelevante Heterogenität erkunden: Erhebung und Analyse von *Critical Incidents* 116
Elke Bosse

Der Herkunft begegnen … – Habitus-Struktur-Reflexivität in der Hochschullehre 135
Lars Schmitt

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
Frank Linde & Nicole Auferkorte-Michaelis

Diversität in der Hochschule ist mehr als Integration – Zur hochschuldidaktischen Bedeutung von Werten im Hochschullernen 313
Oliver Reis

Diversity-Kompetenz in der Hochschullehre – Hochschuldidaktische Handlungsfelder und diversitätsbezogene Herausforderungen im E-Learning-Tool DiVers 341
Britt Dahmen, Nurcan Karaaslan & Manuela Aye

Innovation als Lernprozess begreifen: Problemlösung durch die Verbindung unterschiedlicher Perspektiven im Studium lernen 355
Suzanne Verdonschot & Frauke Schmid-Peter

Hochschuldidaktische Reisebegleitung: Ideen, wie Lehrveranstaltungen auch gestaltet sein können 374
Sven Oleschko

Voluntary Academic Year (VAY) – Ein Orientierungsangebot zur Studienwahl an der Universität Duisburg-Essen 390
Anna Weber (unter Mitarbeit von Laura Keders)

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 Studierendensurvey 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."[1] 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) 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 Entwicklungsherausforderung 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 Materialen 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 betrachteten 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 koproduktive 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^{n}-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 aufeinan-

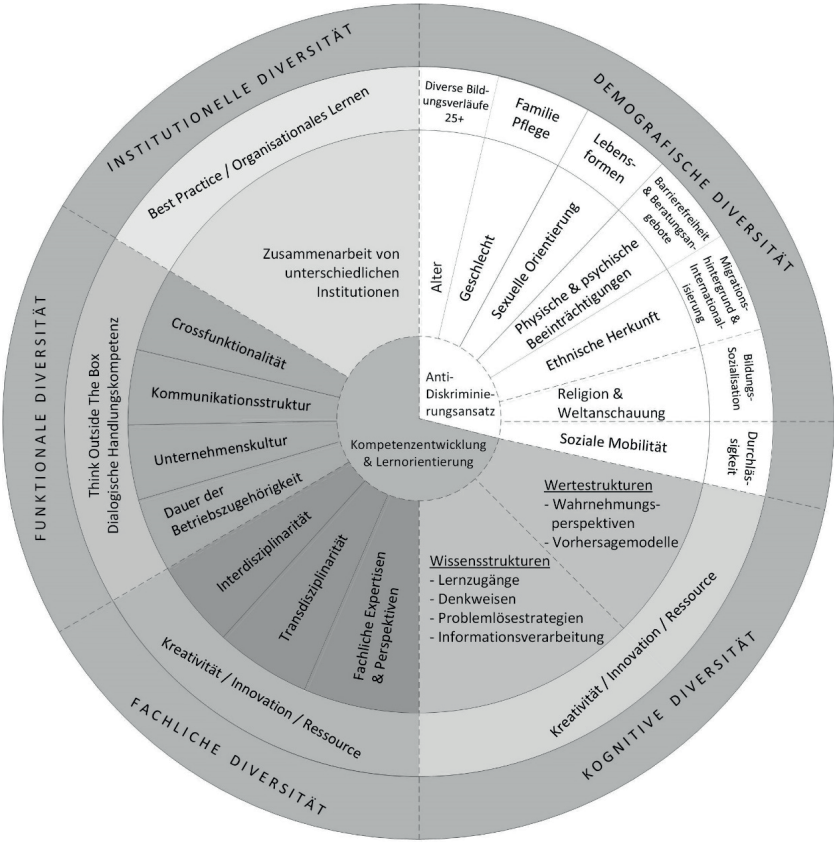
dertreffen, die sich in einigen Punkten unterscheiden, in anderen ähnlich sind" (Thomas/Hansen 2012: 27).

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

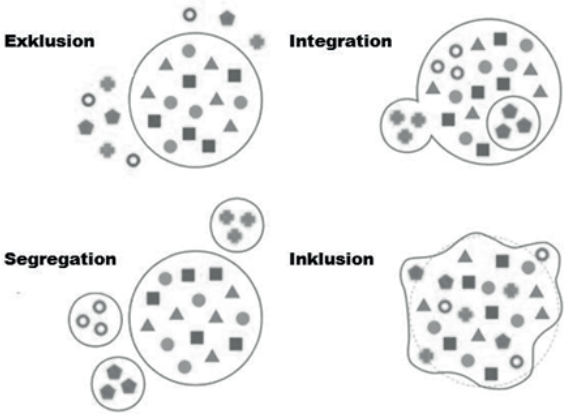
Es gibt nun mehrere Ansatzpunkte, die helfen können, in dieser komplexen Problemlage zurechtzukommen. Zuerst steht die Frage im Raum, wie man miteinander in einer von Diversität geprägten Hochschule bzw. Gesellschaft mit den „Anderen" am besten umgeht. Die demokratisch-partizipative Antwort lautet hier: 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

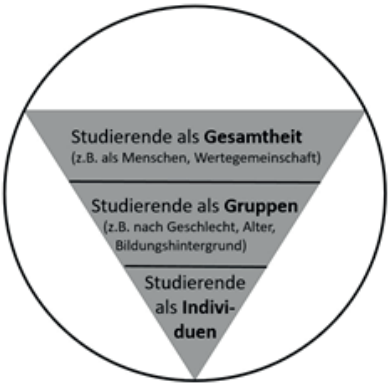


Quelle: in Anlehnung an Aehnelt 2013, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Schritte_zur_Inklusion.svg [Zugriff: 01.08.2017]

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/Kilaberia 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

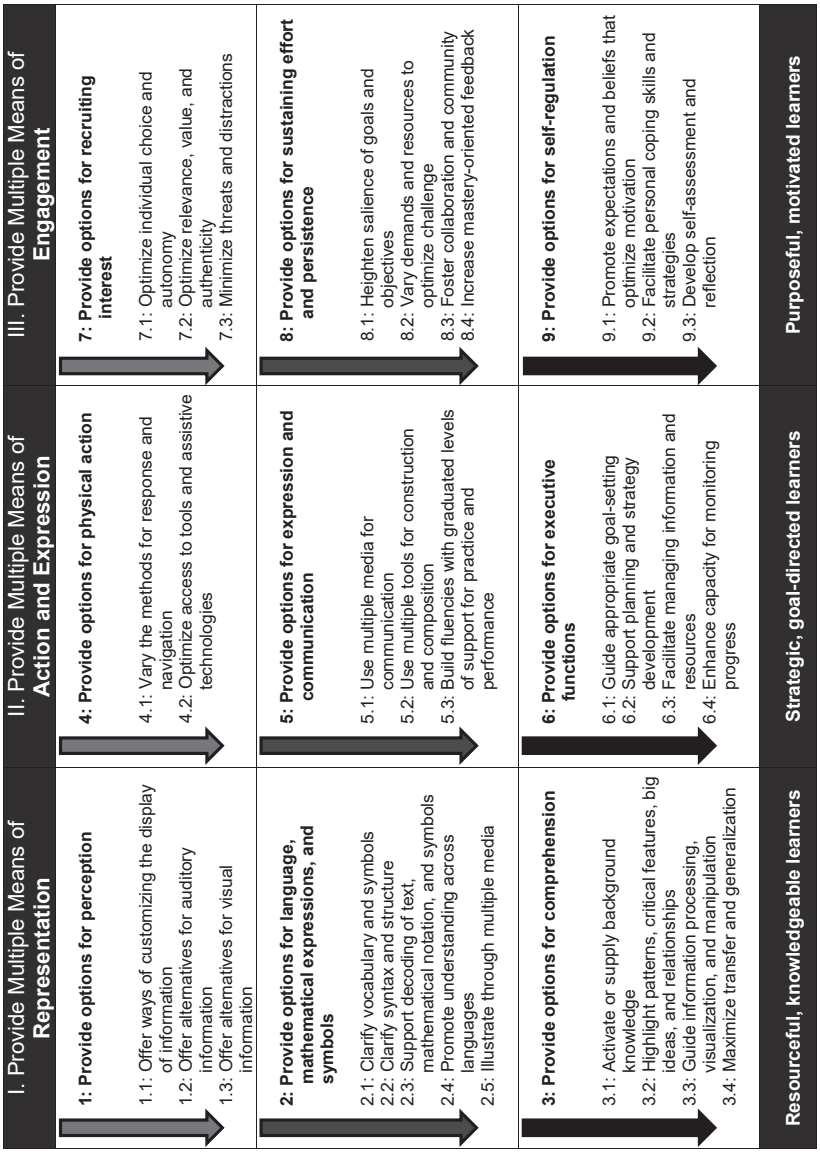
Die nachfolgenden Ideen und Anregungen zum inklusiven Umgang mit Diversität im Lehr-Lern-Geschehen orientieren sich an dem oben aufgezeigten Mehrebenen-Ansatz. Die Kunst im Umgang mit Diversität besteht demnach darin, alle drei vorhandenen Perspektiven (Gesamtheit, Gruppe, Individuum) gleichzeitig im 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



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[1] 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)[2] 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

Personale Differenzierung (nach Fähigkeiten, Interessen)	Didaktische Differenzierung (nach Zielen, Inhalten, Methoden/Medien)	„Daddeln“ (zur Sicherung eines zeitsparenden, reibungslosen Ablaufs)
nach (vermuteter) Leistungsfähigkeit • leistungshomogen • leistungsdifferenziert	nach Zielen • zielhomogen • zieldifferenziert	nach Zufall (z. B. abzählen)
nach diagnostizierter Kompetenzstufe	nach Inhalten • themengleich • themendifferenziert	nach Sitzplatz
nach individuellem Förderbedarf	nach Methodenpräferenzen oder -kompetenzen	Delegation an die Lernenden
nach Interesse • am Thema • an bestehenden Beziehungen	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 hinzuarbeiten 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“ [3], 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

3 In Anlehnung an Helmke 2013: 36.

(z. B. Curricula, Teilzeitstudiengänge, Barrierefreiheit) und die Schaffung inklusiver Prüfungsarchitekturen.[4]

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 [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 [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 [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 [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 [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,

developing processes and training academic and professional staff on how to support an 'inclusive student journey from admissions to becoming an alumni'.

The journey continues: there is a long distance to travel before, as Healey et al. (2006) suggest, students with additional needs are no longer seen as problematic but fall along the continuum of learners that share similar challenges to all students in HE.

References

Biggs, J. and Tang, C. (2007). Teaching for Quality Learning at University. Maidenhead: Open University Press.

Bloxham, S. and Boyd, P. (2007). Developing Effective Assessment in Higher Education: A practical guide. Maidenhead: Open University Press.

Brown, S. (2007). Feedback and Feed-Forward. Centre for Biosciences Bulletin 22 (Autumn).

Brown, S. (2013). An assessment for learning manifesto. In Sambell, K., McDowell, L. and Montgomery, C., Assessment for Learning in Higher Education. Abingdon: Routledge.

Boud, D. (1995). Enhancing Learning through Self Assessment. London: Kogan Page.

Boud, D and Falchikov, N. (2007). Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the longer term. Abingdon: Routledge.

Carless, D. (2014). "Exploring learning-oriented assessment processes." Higher Education 69(6): 963–976.

Easterbrook, D., Parker, M., and Waterfield, J. (2005). Assessment Choice Case Study. HE Academy Engineering Subject Centre.

Elton, L. (2004). A challenge to established assessment practice. Higher Education Quarterly 58(1): 43–62.

Evans, C. (2013). "Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education." Review of Educational Research 83(1): 70–120.

Hattie, J. and Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research 77(1): 81–112.

Havnes, A. (2004). Examination and Learning: An activity-theoretical analysis of the relationship between assessment and educational practice. Assessment and Evaluation in Higher Education 29(2): 155–164.

Healey, M., Bradley, A., Fuller, M. and Hall, T. (2006). Listening to students: the experiences of disabled students of learning at university. In Adams, M. and Brown, S. (eds) Towards Inclusive Learning in Higher Education: developing curricula for disabled students. Abingdon. Routledge.

HE Academy (2012). A Marked Improvement: Transforming assessment in higher education. York: Higher Education Academy; http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/assessment/a-marked-improvement [last visited Novembre 10, 2017].

Kneale, P. E. and Collings, J. (2013). Assessment for Learning Project 2013–2016. Plymouth University.

Kneale, P. E. and Collings, J. (2015). Developing and embedding inclusive assessment: issues and opportunities. In Ped RIO paper 7: Inclusive Assessment. Plymouth University; https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/5/5858/PedRIO_Paper_7_.pdf [last visited Novembre 10, 2017].

Muldoon, R. (2012). Is it time to ditch the traditional university exam? Higher Education Research and Development 31(2): 263–265.

National Union of Students (2013). Assessment and Feedback Benchmarking Tool. https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/2/2533/NUS_Assessment_and_feedback_benchmarking_tool.pdf [last visited Novembre 10, 2017].

O'Neill, G. (2013). Choice of assessment methods: Designing, implementing and evaluating equity. Case studies for University College Dublin. Dublin (unpublished).

Price, M., Rust, C., O'Donovan, B., Hindley, K., and Bryant, R. (2012). Assessment Literacy: The foundation for improving student learning. Oxford: Oxford Centre for Learning and Staff Development.

Rust, C. (2007). Towards a scholarship of assessment. Assessment and Evaluation in Higher Education 32(2): 229–237.

Sambell, K., McDowell, L., and Montgomery, C. (2013). Assessment for Learning in Higher Education. Abingdon: Routledge.

University of Edinburgh (2011). Extended prose examinations and word processing: What's to be done? Report, Assessment Futures Task Group; http://www.undergraduatestudies.llc.ed.ac.uk/docs/open/ExtenddProse_WP_consultn_(2).pdf [last visited Novembre 10, 2017].

University of Plymouth (2016a). Assessment Policy 2014–2020. https://www.plymouth.ac.uk/your-university/teaching-and-learning/guidance-and-resources/plymouth-university-assessment-policy-2014-2020 [last visited Novembre 10, 2017].

University of Plymouth (2016b). Regulations. https://www.plymouth.ac.uk/student-life/your-studies/essential-information/regulations [last visited Novembre 10, 2017].

University of Plymouth (2016c). Review template for programme assessment methods. https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/2/2483/Assessment__gap_analysis__A3_size.docx [last visited Novembre 10, 2017].

University of Plymouth (2016d). Assessment scheduling planner. https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/2/2724/Assessment_planner_.pptx [last visited Novembre 10, 2017].

University of Plymouth (2016e). Assessment methods and their MAP implication. https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/2/2515/Assessment_methods_and_their_modified_assessment_provision_feb_15v2.docx [last visited Novembre 10, 2017].

Waterfield, J. and West, B. (2006). Inclusive Assessment in Higher Education: A resource for change. PlymouthUniversity.

Whalley, W.B. and Taylor, L. (2008). Using criterion-referenced assessment and 'preflights' to Enhance education in practical assignments. Planet 20: 2.

Supporting a Diverse Student Body: Assessment Literacy of Staff and Students – An Interview with Margaret Price[1]

How does assessment literacy relate to diversity?

What it is to be a competent student has radically changed from what was expected in traditional higher education. Students need to demonstrate their knowledge and skills in a range of ways through varied types of assessment. And the diverse student body arrives in higher education with different experiences, beliefs and motivation. All of them need support to help them do their best. This means that students need greater understanding of the purposes and processes of assessment. Development of assessment literacy allows each individual student to bring their own historical, social and cultural narratives to assessment within a framework that seeks to clarify the key elements of assessment that support learning and achievement. So intentional development of students' assessment literacy will serve the diverse student body, it will help students unfamiliar with higher education, but, as with so many initiatives, it will also benefit all students as they make their learning journey through higher education.

How did you and your colleagues become interested in assessment literacy?

In our view, assessment literacy, as a concept or a skill, has been largely ignored. In higher education, certainly in the UK, there has been a lot of work done on the curriculum, or on teaching approaches, but there has been much less development on the understanding of assessment. There is an assumption that students understand assessment in higher education, they know how to deal with it and get the best out of it.

What we are proposing is to think about how we develop the students' and the staff's assessment literacy. A lot of people assume that assessment is quite straightforward, but I have been researching assessment for more than 20 years, and the more I look into it, the more complicated it gets.

My personal interest in assessment literacy did not grow from an interest in diversity. However, assessment literacy is very much about supporting students to improve their approaches to learning. And as with many things that

1 This Interview was conducted by Andree Müller.

are devised to support students who are not traditionally part of our education, what helps them also helps all other students. So assessment literacy, in this sense, ties in nicely with a more diversity-focused approach to teaching and learning.

How would you define assessment literacy? What is it all about?

There is actually a book (Price et al. 2012) resulting from the work of the ASKe Centre in which we have attempted to define assessment literacy. There just isn't one simple, straightforward definition, but we think there are a few core aspects that make up assessment literacy.

The first thing to realize and appreciate is assessment's relationship to learning. Originally, assessment was just an end-point snapshot to measure what a student had learned, but these days, the assessment is seen far more as a tool to develop and drive students' learning. It determines the amount of time they spend on something and the type of activity they undertake. It should also support by learning discipline-specific practices and achieve the learning outcome. It's very important – if you are assessment-literate – to think about what assessment is for. And of course, we've all heard a lot about the idea of assessment *for* learning as opposed to the assessment *of* learning.

The second thing is the *conceptual* understanding of assessment. What is the purpose of assessment? Assessment actually has multiple purposes, and I've already mentioned one, which is the measurement of students' learning, promoting learning, promoting engagement, assuring quality – a whole raft of different things that assessment is expected to do. Another thing is the understanding of the nature, meaning, and level of assessment criteria and standards. A fundamental part of assessment is knowing what level you've reached – what's the level of quality of the work that is being produced? As a marker, you are making judgments about that, and as a student, you are trying to aim towards something. And actually – we don't talk about that very much, but we should – there's been a shift in higher education towards trying to make it much more transparent through the explicit use of criteria and learning outcomes and lots of other things that we now write as part of our course validations, etc. The problem is: they're helpful, but they don't tell the whole story. So trying to understand the 'fuzzy' (Sadler 1989) nature of criteria and standards is also important to become assessment-literate.

Another major aspect of assessment literacy is skill in self- and peer evaluation, and this applies especially to students, of course. If students are going to evaluate their own work, we need to make sure that they have enough practice in this field (Boud and Falchikov 2006). It is an important skill for them: when they leave university, they are going to have to evaluate their own work, they are

going to have to probably evaluate the work of others, so why shouldn't they be starting developing that very skill in university? Doing that will help them learn far more about the nature of assessment and standards.

A further aspect is familiarity with technical approaches to assessment. What I mean by that is: the students ought to be able to understand, why has group work been chosen for this particular learning? Why has a presentation been chosen? Why are they doing an exam on this subject? We don't always explain that to students – sometimes, as we said, we don't quite know the real reason ourselves, which is not good. And from an assessor's point of view, assessment literacy is not only about providing a rationale for the choice assessment task but also knowing about the nature of marking. People come into higher education as new teachers and they're given a bundle of marking to do, and they're told to return it in two weeks' time. And that is about all the support they get – and that really doesn't help them very much. There are quite a lot of technical aspects to marking, and there are a number of different ways in which you can do it.

A final feature of assessment literacy is possessing the intellectual ability to select and apply the right approaches and techniques to assessed tasks. We should urge students to begin to take a more holistic view and see how various aspects of assessment actually fit together. I'm talking about becoming assessment-literate in the same way as you can be literate by knowing how to string a sentence together or how to read a simple book. And yet, literacy also means that you can do a complex analysis of King Lear. Literacy is one of those things that you're constantly improving. It's not like: tick the box, I've become assessment-literate. It is an on-going process.

Hopefully you're getting an idea that assessment literacy isn't straightforward. You use literacy in the context of skills, attributes, and fluencies. You are developing your sophistication in terms of understanding assessment. It's also something that is slowly learned – and it is a gateway. In other words, once students begin to understand more about assessment, they should become better learners. I am not talking about them learning about assessment so they can get better marks, that's something different. What we're proposing here is very much about a much deeper understanding and thinking about assessment in relation to their learning and, in turn, allowing them to focus more on their chosen discipline than about the rules of assessment.

What is the purpose of feedback when teaching assessment literacy?

Very often, feedback is trying to achieve multiple purposes – and we might want to think more clearly about these purposes, because, for example, feedback is used to justify the marks so that, for example, an external moderator

can see how that mark is arrived at. It might be used for trying to give advice on what to do better next time. It might be used for correction. It might just be a forensic analysis of the piece of work. All these things are valid, but *think* about the purpose before you offer feedback.

One of the things that Graham Gibbs (Gibbs and Simpson 2004) has often pointed out is: we now try and give feedback according to criteria. If students don't understand the criteria, the feedback is next to useless. We need to show students where some feedback may be useful in the future. It may also be about drafting and redrafting and demonstrating that you can actually take feedback and apply it to improve this piece of work or you can improve another future piece of work. You can require students, for example, not only to self-assess or to self-evaluate their work, but also ask them to describe how they have used some previous feedback to improve a current piece of work. This will also drive their assessment literacy.

What do you want to achieve by promoting assessment literacy?

We're hoping that if students become more assessment-literate, it will give them greater control over their learning by developing their self-evaluative ability. In the UK, there is a strong emphasis on the National Student Satisfaction Survey, where students are making judgments about the service they get from education. If they are more assessment-literate, they should be making clearer judgments about their learning, about the quality of the relationship between student, teacher, and the assessment, and so on.

It also should develop students' confidence and their capacity to participate, so they better understand, for example, why we are doing group work. Eventually, this might have a positive effect on their engagement with the task. Assessment literacy should refocus assessment on learning rather than on marks, and again, in the UK, there is a very strong prevalence of an emphasis on marks.

It should also help with the discourse of assessment. I said in the beginning that we don't talk about assessment very much and part of the reason for this is because it doesn't have commonly used discourse around it. We don't know how to talk about it, we don't understand it enough. If we could become more assessment-literate that discourse might start developing, and it may help to review some environmental factors in the higher-education culture. We live in a culture of lots of monitoring and measuring. For assessment literacy to work well, the role of disciplinary communities is really important, and yet, to a certain extent, it is more difficult for disciplinary communities these days to actually flourish, maybe because there isn't enough allocation of resources or simply because there's not enough time. Essentially, there needs to be a bit more

professionalization of teachers. Of course, teachers in higher education need to have their own background professions and expertise in their discipline, but they also need expertise in assessment and teaching. We are trying to build that confidence in assessment.

What are some practical approaches to developing assessment literacy?

Let me talk about developing assessment literacy in students – we usually only talk about the staff and hardly ever focus on the students. Assessment literacy is something that is slowly learned, and students become more assessment-literate as they advance in their studies. It is very serendipitous and some of them become more assessment-literate than others and some don't really get there at all and remain very dependent on staff.

So we should be thinking about how to *intentionally* develop students' assessment literacy. What we are proposing is not just to look at the assessment itself and the feedback, but actually to think about planning it on a programme level, really thinking about pre-assessment activity, but also about the environment in which that assessment is taking place. There are essentially five areas that we need to approach.

First of all, there is the programme level. I use the term programme because where I come from that means a whole course, a degree course. Some other places use the term "course". Students enrol on programmes or on degree courses and when they arrive, if it is a modularized programme, they find the collection of modules. Anton Havnes (Havnes 2008) looked at why, on certain degree programmes, students always do well while they generally don't do well on others. He examined a whole range of factors, but probably the most significant factor he found was the attitude of the staff and whether the staff understood the whole programme. When the staff had a really clear picture about what the programme was aiming for and how each module fitted with the others, they conveyed this understanding to their students, and the students were able to see the long-term goals. They understood how everything worked together.

The programmes where the students didn't do so well, basically, were just a series of modules, and each individual member of staff dealt with his or her module and only spoke about the learning outcome or the objectives of that module without thinking about the whole programme. So it is really important for a programme team to come together and develop a programme-wide view of assessment, and ideally, to develop an assessment strategy. Although assessment is very much linked to learning and teaching – and you wouldn't want to divorce it – having an assessment strategy at least does focus on what exactly you're trying to do with the assessment. It means that you get a coherent plan of

assessment and feedback across the programme. Sometimes students complain that they did five presentations for assessments in one semester, and then they never did another one for the rest of the programme. In other words, there isn't a coherent understanding of the programme pattern.

Assessment literacy development needs to be part of this pattern. Things like peer review activities need to start in the first year. Students (and staff) need to be brave enough early in a programme to assess each other's work. There is a lot of evidence that as long as the students are prepared and have a good idea about what the criteria mean, they are as accurate as the staff in making judgments about each other's work (for example see Falchikov & Goldfinch, 2000). Thinking about these sorts of activities and setting the students' expectations about the way they should be learning early in a program really supports the development of their assessment literacy.

We should also be thinking about the importance of interaction. There's been a lot of work that shows that students do better if they get a chance to interact in their community (see for example Astin, 1993). So a programme team should also be thinking about what's going on outside the classroom because that supports what is happening inside the classroom. If, for example, there is some visiting researcher coming to speak, you don't just invite your PhD students, you invite all your students, because that is part of the learning community that they belong to.

One of the things that comes as a bit of a surprise, particularly in the UK, is this whole idea about variety. We went through a spell where it was being said: you must have a lot of different types of assessments to motivate students. Unfortunately, if you do that, students spend a lot of time worrying about the technical aspects of the assessments, and wondering if they got it right (Gibbs and Dunbar-Goddet 2007). They don't spend much time on learning what they should be achieving through the assessment. And so it's better to limit (but not eliminate) the variety in assessment and instead make sure there is opportunity within your planned programme for students to practice these limited types of assessments.

One thing we need to think about very much, and there is a lot of research around it now, that although you would hope students in higher education gradually take a deeper and deeper approach to their learning and assessment, there is evidence that it reduces as they go through their programme (see for example Kember et al. 1996). We want to entice students to keep adopting a deep approach to their learning.

What are some of the things that should be done to prepare students for assessments?

Clearly if you're a student, you want to be confident that you know how to do an assessment task, so you ought to understand what kind of task to expect and how you should go about it. You don't need detailed knowledge about the task but need to understand the standards that you're expected to meet. It would be good if students could develop that self-efficacy: knowing what sort of questions they should ask if they haven't got the information that they need. Because sometimes students don't get that information nor do they know the right questions to ask. Sometimes I've heard people say, "Well, we can't tell students that, that would be giving them the answer". Actually, getting students to understand the nature of the standard of work they should be achieving doesn't mean that at all. It's a bit like having dissertations in the library that students can go and look at to get some idea about the sort of piece of work they're supposed to be producing.

Since Bologna and other similar developments, there has been a tendency to make sure that there are explicit criteria for particular assessment tasks. The problem with explicit criteria is, as I've indicated, they don't do the whole job, because most standards are made up of meaningful knowledge. Meaningful knowledge has two aspects to it: explicit knowledge and tacit knowledge. And anyone who has done marking knows that they might mark taking a highly rational approach and at the end they realize: this is a 54, but it does not feel like a 54, it must be at least a 65. You've then made that professional judgment using your tacit knowledge of what that piece of work is like. So we gradually get to know and understand the nature of standards because we see lots of students' work. But actually most of the time students don't understand what a better piece of work looks like because they never see them. What is really needed to develop assessment literacy is an active engagement with the criteria. Markers learn to mark by practicing, students also need to engage and get to know those criteria – in discussion with each other, looking at exemplar pieces of work, peer-reviewing each others' work, that sort of thing, so that they can really begin to understand the criteria.

Early on in the programme, you might want to give students the opportunity to draft and redraft, so that they can get some feedback. Give them something that makes them realize: yes, this is how I get better, this is how I become more assessment-literate. The other thing is to actually require them to self-assess their work. Once you've supported them in understanding the criteria, it is very useful and you can, as part of your feedback, comment on how well they have self-assessed themselves. This begins to develop the way they look at criteria, the way they look at their piece of work themselves. It puts them on the

right path to excel in assessment literacy. And once they become more assessment-literate, they can't unlearn it, they can't forget it.

References

Astin, A. W. (1993). What Matters in College: Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass.

Boud, D. and Falchikov, N. (2006). Aligning Assessment with Long-term Learning. Assessment and Evaluation in Higher Education 31 (4), 399–413.

Falchikov, N. and Goldfinch, J. (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: a meta-analysis comparing peer and teacher marks. Review of Educational Research 70(3), 287–322.

Gibbs, G. and Dunbar-Goddet, H. (2007). The Effects of Programme Assessment Environments on Student Learning. York: Higher Education Academy: https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/effects-programme-assessment-environments-student-learning [last visited Novembre 10, 2017].

Gibbs, G. and Simpson, C. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Student Learning. Learning and Teaching in Higher Education 1, 3–31.

Havnes, A. (2008). 'There's another story behind.' Presented at the Fourth Biannual Northumbria/EARL SIG Assessment Conference, Potsdam, Berlin, 27–29 August.

Kember, D., Ng, S., Tse, H., Wong, E. T. T. and Pomfret, M. (1996). An examination of the interrelationships between workload, study time, learningapproaches and academic outcomes. Studies in Higher Education 21(3), 347–358.

Price, M., Rust, C., O'Donovan, B., Handley, K. and Bryant, R. (2012). Assessment Literacy: the foundation for improving student learning, Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.

Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. Instructional Science 18, 119–144.

Suggested further reading

Joughin, G. (2010). The Hidden Curriculum Revisited: A critical review of research into the influence of assessment on learning. Assessment and Evaluation in Higher Education 35, 3, 335–345.

Nicol, D. and Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self-regulated Learning: a model and seven principles of good feedback. Studies in Higher Education 31(2), 199–218.

O'Donovan, B., Price, M. and Rust, C. (2008). Developing Student Understanding of Assessment Standards: a nested hierarchy of approaches. Teaching in Higher Education 13(2), 205–16.

Rust, C., Price, M. and O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. Assessment and Evaluation in Higher Education 28(2), 147–64.

Zur motivationalen Heterogenität Studierender. Auswirkungen auf Lernverhalten und Workload

Christiane Metzger

1. Einleitung

Heterogenität von Lernenden, verstanden als Unterschiede hinsichtlich der Eigenschaften oder Merkmale von Personen (Wild/Esdar 2014: 10), hat viele unterschiedliche Facetten. Dieser Beitrag nimmt motivationale Heterogenitätsmerkmale und ihre Auswirkungen auf das Lernverhalten Studierender in den Blick. Zunächst wird das Integrierte Lern- und Handlungsmodell (Martens 2012) erläutert, auf dessen Grundlage verschiedene Untersuchungen zur Motivation Studierender durchgeführt wurden. Auf die Vorstellung der Ergebnisse folgt eine Darstellung zur Auswirkung von Motivationslagen auf das Lernverhalten sowie zu Erkenntnissen aus verschiedenen Erhebungen zur studentischen Workload. Dem schließt sich die Erläuterung didaktischer Konsequenzen an, die sich für die Lehre ableiten lassen, z. B. die Verzahnung von Kontakt- und Selbststudienphasen in einer verblockten Lehrorganisation.

2. Motivationale Heterogenität Studierender

2.1 Das Integrierte Lern- und Handlungsmodell

Studierende setzen sich in Abhängigkeit von ihren individuellen Voraussetzungen in unterschiedlicher Art und Weise mit den von ihnen vorgefundenen Bedingungen auseinander: „Mit derselben Lernumwelt Hochschule kommen unterschiedliche Studierende verschieden gut zurecht und können ihr Potenzial mehr oder weniger entfalten“ (Viebahn 2012: 3).

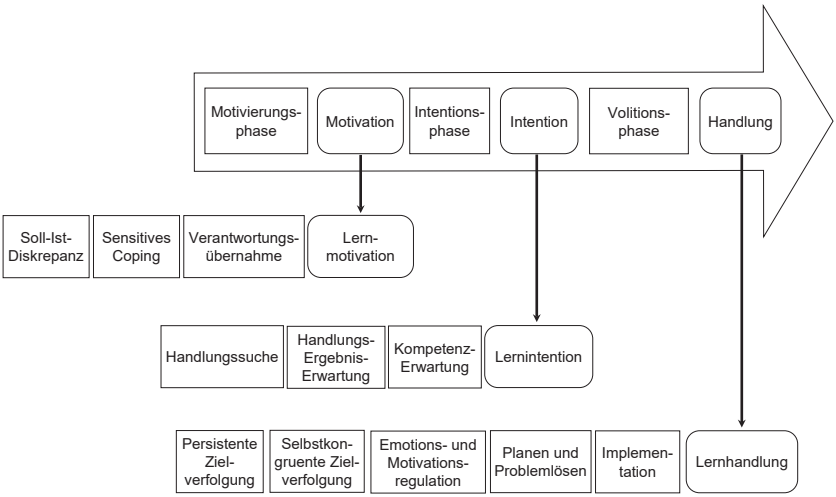
Als für das Lernen bedeutsam haben sich vor allem Prozessmerkmale auf der Unterrichtsebene erwiesen (Wild/Esdar 2014: 27). Besonders relevante Variablen für Lern- und Leistungserfolg im Studium sind dabei Motivation und

Lernverhalten, insbesondere die Gewissenhaftigkeit beim Lernen (Schulmeister 2014).

Untersuchungen, die auf der Basis des Integrierten Lern- und Handlungsmodells (ILHM; Martens 2012, 2016) durchgeführt wurden, zeigen Ansatzpunkte für Interventionen in der Lehre auf. Das Modell integriert verschiedene Theoriekomponenten und Handlungsmodelle. Es stellt einen prozessorientierten Ansatz dar und postuliert drei Handlungsphasen:

- die Motivationsphase beschreibt die Entstehung der Lernmotivation und die Notwendigkeit zur Reduktion der Diskrepanz zwischen dem momentanen und dem gewünschten Stand,
- in der Intentionsphase wird die Absicht zur Realisierung der Lernmotivation gebildet,
- in der Volitionsphase wird die Intention zum Lernen in die tatsächliche Lernhandlung umgesetzt (s. Abb. 1).

Abbildung 1: Das Integrierte Lern- und Handlungsmodell



Quelle: eigene Darstellung nach Martens 2012

In der *Motivierungsphase* muss die Person zunächst erkennen, dass es eine Diskrepanz zwischen dem aktuellen Stand (Ist) und der anzustrebenden Situation (Soll) gibt. Diese Diskrepanz kann als Herausforderung oder als Bedrohung wahrgenommen werden. Im Fall einer wahrgenommenen Bedrohung können Verdrängungsprozesse aktiv werden (sensitives coping), die die Ausbildung ei-

ner Motivation verhindern können. Beispielsweise kann die „energetisierende Wirkung" (Martens 2012: 215), die durch eine als bedrohlich wahrgenommene Prüfung entstehen kann, dadurch gehemmt werden, dass die Prüfung als nicht besonders relevant eingestuft und damit die Motivation zur Prüfungsvorbereitung reduziert wird. Zugleich darf die Bedrohungswahrnehmung nicht so hoch sein, dass sie sich lähmend auf das Handeln auswirkt. Wichtig für die Ausbildung einer starken Motivation ist die Bereitschaft, persönlich Verantwortung für die Auflösung der Soll-Ist-Diskrepanz zu übernehmen. Dies gelingt umso erfolgreicher, je besser Anknüpfungspunkte zu den Selbstschemata gefunden werden, also zum Konzept von sich selbst, dem Bild von eigenen Werten, Normen, Eigenschaften, Fähigkeiten, Vorlieben, Gefühlen und Verhalten.

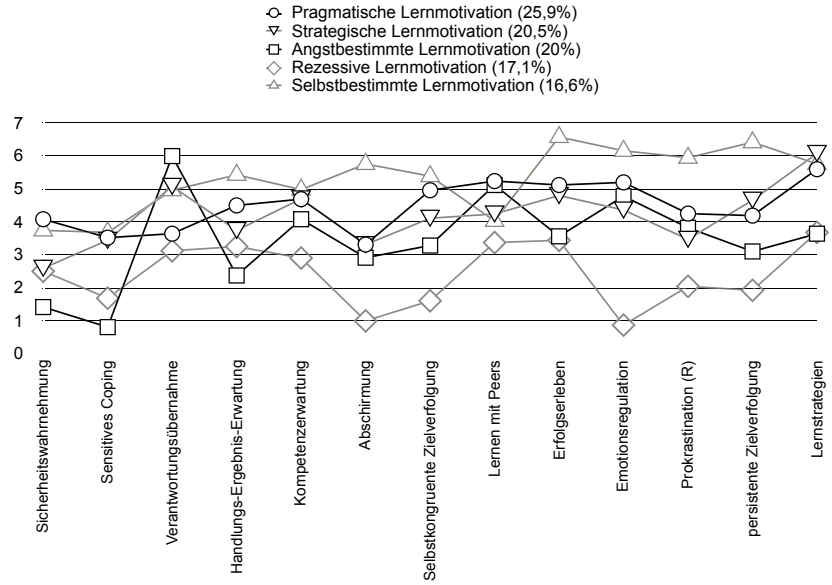
In der *Intentionsphase* wird die Absicht zur Realisierung der Lernmotivation ausgebildet. Dieser Prozess beginnt mit der Suche nach geeigneten Handlungen, die für die Bearbeitung der Soll-Ist-Diskrepanz infrage kommen. Dann muss geprüft werden, ob die Handlung(en) das Potenzial hat bzw. haben, die Diskrepanz zu beheben (Handlungs-Ergebnis-Erwartung). Zudem muss ein Abgleich stattfinden, ob sich die Person in der Lage sieht, die Handlung(en) auszuführen und ob sie zum Selbst passt bzw. passen, ob man beispielsweise positive Emotionen mit der Handlung verbindet, da sie früher bereits erfolgreich eingesetzt wurde. Ist diese Passung besonders hoch, so ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass die Intention verstärkt wird und z. B. in der Volitionsphase gegen Ablenkungen abgeschirmt werden kann.

Die Intentionsphase resultiert in der Ausbildung einer Handlungsintention, die mit anderen Intentionen um die Realisierung in der *Volitionsphase* konkurriert. Die stärkste Handlungsintention setzt sich durch (persistente Zielverfolgung). Sie muss sich hierbei nicht nur gegen andere Handlungsintentionen durchsetzen, die die gleiche Motivation erfüllen wollen, „sondern auch gegen solche, die mit dem Versprechen locken, ganz andere und möglicherweise attraktivere Bedürfnisse zu erfüllen" (Martens 2012: 218). Auch in dieser Phase findet ein Abgleich mit den Selbstschemata statt: Stellt sich beim Abgleich heraus, dass die gefasste Intention besonders gut mit den eigenen Vorstellungen, Werten und Gefühlen übereinstimmt, so wird sie sich gegen gegebenenfalls konkurrierende Handlungsmöglichkeiten (z. B. Surfen im Internet, Sport, Einkaufen) durchsetzen (selbstkongruente Zielverfolgung). Von großer Bedeutung ist in dieser Phase auch die Fähigkeit zur Emotions- und Motivationsregulation, beispielsweise zur Bewältigung negativer Gefühle infolge von schlechten Erfahrungen mit einer bestimmten Lehrperson. Mithilfe von Planungs- und Problemlösestrategien kommt es dann schließlich zu einer Umsetzung der Handlung. Eine erfolgreiche Motivationsregulation erfordert Rückkopplungsprozesse zu allen drei Phasen (Martens 2016).

2.2 Auswirkungen auf das Lernverhalten

Auf der Grundlage des ILHM wurden in den letzten Jahren verschiedene Untersuchungen durchgeführt, die zeigen, dass sich verschiedene Motivationsprofile unter Studierenden identifizieren lassen (Metzger/Schulmeister/Martens 2012; Metzger 2013; Martens/Metzger 2017). Exemplarisch werden hier die Ergebnisse vorgestellt, die sich in der Analyse einer Stichprobe mit Studierenden eines Bachelorstudiengangs Betriebswirtschaftslehre zeigen. Basierend auf dem ILHM wurde ein Fragebogen entwickelt, mit dem motivationale Variablen der Studierenden erhoben wurden (Näheres zur Methode und zur statistischen Analyse vgl. Martens/Metzger 2016). Die Auswertung ergibt, dass sich fünf Motivationsprofile unter den Studierenden identifizieren lassen (s. Abb. 2).

Abbildung 2: Profile motivationaler Motivation



Quelle: eigene Darstellung nach Martens/Metzger 2016

Die fünf Profile unterscheiden sich zum einen hinsichtlich des Levels, auf dem sie verortet sind, zum anderen aber auch bezüglich. einzelner Konstrukte in den verschiedenen Phasen. Gemäß dem Diskriminationsindex, der anzeigt, inwiefern die einzelnen Skalen zur Trennung der Profile beitragen, unterscheiden sie sich besonders in Bezug auf die Konstrukte der Ausführungsphase (Vo-

litionsphase): Am stärksten diskriminieren die Skalen *persistente Zielverfolgung* und *Emotionsregulation*.

Lernende mit einem *selbstbestimmten Motivationsprofil* (16,6 %) können vergleichsweise gut einschätzen, welche Handlung sich für die Bewältigung der wahrgenommene Soll-Ist-Diskrepanz eignet. Sie lassen sich nicht so leicht vom Lernen ablenken, können auch bei schwierigen Aufgaben ihre gute Laune wiederherstellen und neigen nicht zum Aufschieben von Aufgaben. Das Gegenbild bildet der Typus, der mit *rezessiver* bzw. *vermeidender Lernmotivation* beschrieben ist (17,1 %): Er kann die Bedrohungswahrnehmung nicht unterdrücken, die Kompetenzerwartung ist gering, die Ablenkungsneigung hoch. Es fehlt an selbstkongruenten Zielen und an einer erfolgreichen Regulation von negativen Gefühlen. Lernende mit diesem Motivationsprofil neigen am extremsten von allen zum Aufschiebeverhalten und besitzen wenig Durchhaltevermögen. Eine Gruppe von 20 % zeichnet sich durch eine *angstbestimmt regulierte Lernmotivation* aus: Angehörige dieser Gruppe haben eine hohe Bedrohungswahrnehmung und verfügen nicht über Coping-Strategien; dabei zeichnen sie sich durch eine hohe (versuchte) Verantwortungsübernahme für den Lernprozess aus. Der angstbestimmte Typus unterscheidet sich vom vermeidenden Typus durch etwas bessere Werte bei Abschirmung, Emotionsregulation und Prokrastination. Lernende mit einer *pragmatischen* (25,9 %) und einer *strategischen Motivation* (20,5 %) haben ein vergleichsweise ähnliches Profil. Beim strategischen Typus sind allerdings die Bedrohungswahrnehmung und die Neigung zur Verantwortungsübernahme stärker ausgeprägt. Im Vergleich zu den Lernenden mit der selbstbestimmten Lernmotivation haben sie schwächere Werte in Abschirmung, Erfolgserleben, Emotionsregulation, Aufschiebeneigung, persistenter Zielverfolgung und gehen in diesen latenten Variablen mit dem Typus des angstbestimmten Lernenden konform. Ansonsten liegen beide auf einem mittleren Niveau.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich Studierende hinsichtlich ihrer Motivation und ihres Lernverhaltens vor allem darin unterscheiden,

- ob sie Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen,
- ob sie die Erwartung haben, aufgrund eigener Kompetenzen gewünschte Handlungen erfolgreich selbst ausführen zu können,
- ob sie sich mit Zielen des Studiums identifizieren, die Studienziele als selbstkongruent oder als fremdbestimmt erleben,
- ob sie zum Aufschieben von Aufgaben, zu Ablenkungen, z. B. durch Freizeitaktivitäten oder Alltagstätigkeiten, neigen oder zu konzentriertem Lernen in der Lage sind und
- ob sie mit negativen Emotionen wie Angst, Unlust u. Ä. umgehen können.

Wie sich die Motivationslagen Studierender auf ihr Handeln im Hinblick auf ihren Zeiteinsatz auswirken, wird im folgenden Abschnitt erläutert.

3. Die Workload Studierender

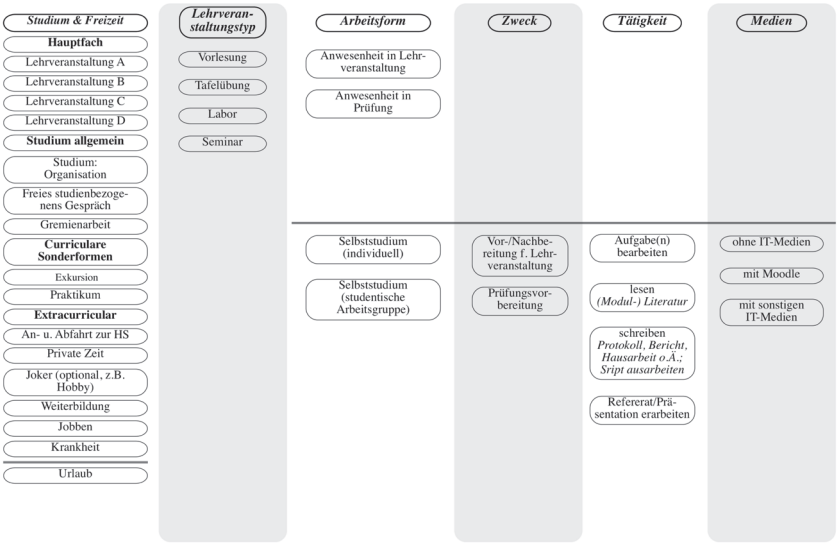
Im Zuge des sogenannten Bologna-Prozesses (KMK/BMBF 2015) wurde im Europäischen Hochschulraum das *Europäische System zur* Übertragung *und Akkumulierung von Credits (ECTS)* eingeführt mit dem Ziel, die Gestaltung, Beschreibung und Durchführung von Studiengängen zu fördern, die Anerkennung von Abschlüssen und Studienaufenthalten zu vereinfachen und dadurch die Mobilität von Studierenden zu unterstützen. ECTS Credits (auch: Leistungspunkte) gelten dabei als Maßeinheit, die „den Umfang des Lernens auf Basis definierter Lernergebnisse und den damit verbundenen Arbeitsaufwand aus(drückt)" (Europäische Union 2015: 10). Im deutschsprachigen Raum wird die für das Studium aufgewendete Zeit als *Workload* bezeichnet; darunter ist „der in Zeitstunden ausgedrückte erwartete studentische Arbeitsaufwand" zu verstehen, „der, im Unterschied zum System der Semesterwochenstunden, das gesamte Studienpensum berücksichtigt" (HRK-Nexus 2016). Die Workload „setzt sich zusammen aus der Kontaktzeit, der Zeit für Prüfungen, Prüfungsvorbereitung und Abschlussarbeit sowie dem Selbststudium. Der studentische Arbeitsaufwand liegt in einem Korridor zwischen 1500 und 1800 Stunden pro Jahr" (ebd.). Entsprechend beträgt die Workload pro Semester 750 bis 900 Stunden. Ein Credit berechnet sich mit 25 bis 30 Zeitstunden. Geht man von 3,5 Wochen pro Semester aus, die als Urlaubszeit verbracht werden, so ist mit einer wöchentlichen Studienzeit von 33 bis 40 Stunden zu rechnen.

Mit dem Projekt ZEITLast[1] wurden in Deutschland erstmals hochschulübergreifend Workload-Untersuchungen durchgeführt, die den tatsächlichen Zeitaufwand Studierender für nahezu komplette Studiensemester durch Zeitbudget-Erhebungen erhoben. Im Gegensatz zu Fragebogenerhebungen werden durch diese Methode keine subjektiven Schätzungen von Studierenden zu ihrer Workload erfasst. Vielmehr protokollierten die Probandinnen und Probanden über fünf Monate eines Semesters täglich in einem Online-Zeiterfassungssystem, welche Studienaktivitäten sie im Tagesverlauf unternahmen und wie viel Zeit sie dafür aufwendeten. Dabei wählten die Studierenden aus vorgegebenen Kategorien aus: Neben den Kontaktzeiten an der Universität bzw. Hochschule (beispielsweise für die Sitzung einer Veranstaltung von zwei Semesterwochenstunden (SWS) üblicherweise 90 Minuten) wurden die Sozialform (individu-

1 Das Projekt wurde von 2009 bis 2012 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert unter dem Kennzeichen 01PH08029.

elles Selbststudium versus Lernen in einer Gruppe) und die Tätigkeiten im Selbststudium sowie in einigen Stichproben der studienbezogene Mediengebrauch erfasst. Auch der Zeitaufwand für Organisatorisches (z. B. Sprechstundenbesuche, BAföG-Angelegenheiten, Praktikumsplatzsuche), Gremienarbeit und freie Gespräche über das Studium wurden als Bestandteil der Workload betrachtet. Durch diese Art der Erhebung in einer Art Tagebuch konnte zuverlässig erfasst werden, wie viel Zeit in welche Module bzw. Lehrveranstaltungen investiert wurde. Neben den studienbezogenen Zeiten wurde der Aufwand für Erwerbstätigkeit erfasst, zudem in den meisten Stichproben die Zeit für Privates, Weiterbildung, ehrenamtliche Tätigkeiten, Krankheit und Urlaub, um eine rechnerische Kontrollgröße zur eingegebenen Studienzeit zu erzielen. Abbildung 3 zeigt die in den meisten Erhebungen verwendeten Kategorien.

Abbildung 3: Kategorien der Zeitbudget-Erhebungen



Quelle: eigene Darstellung

Die durch die Probandinnen und Probanden eingegebenen Daten wurden täglich auf Vollständigkeit und Plausibilität kontrolliert und die Studierenden bei Lücken oder Unstimmigkeiten kontaktiert, sodass davon auszugehen ist, dass die Daten eine hohe Zuverlässigkeit und Konsistenz aufweisen (für eine detaillierte Beschreibung der Methode s. Schulmeister/Metzger 2011). Tabelle 1

zeigt einen Überblick über die Stichproben sowie über die jeweilige mittlere wöchentliche Workload pro Person und die Standardabweichung.[2]

Tabelle 1: Stichproben der Zeitbudget-Erhebungen (bei mit * markierten Stichproben wurde nur die Vorlesungszeit erfasst; bei grau hinterlegten Studiengängen wurde die Lehre zu verblockten Modulen reorganisiert, dazu s. u.)

Semester	Studiengang	N	Fachsemester/ Kohortenanteil	M Workload (Std./ Woche)	s
WS 2009/10	BA Medien- und Kommunikations-wissenschaft	25	3 / 54 %	25,2	10,1
	BA Sozial-/Organisations-pädagogik	29	3 / 16%	25,2	8,8
	BA Kulturwissenschaften	18	3 / 44 %	24,3	6,8
	BSc Mechatronik	19	5 / 70 %	24,2	7,7
	BA Erziehungswissenschaft	21	2 und 3 / 17 %	23,1	11,9
	Dipl. Erziehungswissenschaft	9	Hauptfach/ unbek.	18,6	9,0
SS 2010	BSc Lehramt an Beruflichen Schulen, berufl. Fachr. Wirtschaftswiss.	13	2 / 18 %	27,1	7,2
	BA Sozial-/Organisations-pädagogik	26	4 / 20 %	21,3	7,7
	BA Kulturwissenschaften	23	4 / 41 %	24,9	8,1
	BSc Ingenieurinformatik	18	4 / 49 %	21,9	6,8
	BSc Medientechnologie	24	4 / 52 %	21,2	6,5
	BA Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Medienpädagogik	15	4 / 83 %	24,2	7,2
WS 2010/11	BSc Betriebswirtschaftslehre	53	1 / 13 %	25,2	7,3
	BSc Informationsmanagement und Informationstechnologien	15	1 und 3 / 13 %	22,4	8,7
	BA Lehramt Mathe/Deutsch/ (Sport)	43	3 / 10 %	22,9	6,2
	BSc Mechatronik	24	5 / 73 %	30,7	7,6
	BA Erziehungswissenschaft	9	1 / 4 %	21,3	9,5
	BSc Mathematik	19	1 / 60 %	22,4	7,1

2 Aufgrund der Nachfrage wurden die Workload-Erhebungen auch über die Projektlaufzeit hinaus fortgesetzt. In fünf weiteren Stichproben wurden Erhebungen begonnen; aufgrund einer zu geringen Beteiligung, deren Ursache vermutlich vor allem in nicht ausreichend attraktiven Teilnahmeanreizen lag, wurden die Untersuchungen jedoch abgebrochen.

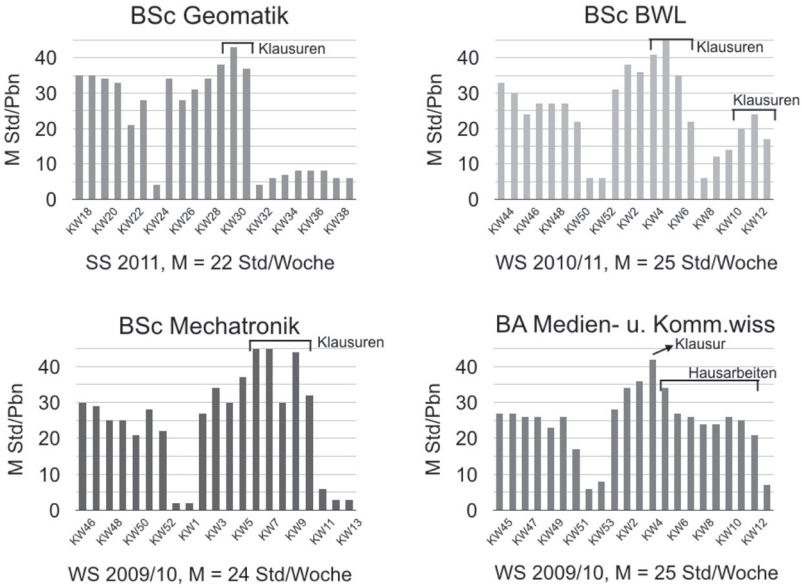
Semester	Studiengang	N	Fachsemester/ Kohortenanteil	M Workload (Std./ Woche)	s
SS 2011	BSc Geomatik	22	2 / 92 %	22,2	7,7
	BA N.N.	10	2 / 30 %	14,1	5,2
	BSc Ingenieurinformatik	9	4 / unbekannt	25,6	5,6
	BSc Medientechnologie	16	4 / unbekannt	26,4	8,3
WS 2011/12	BA Architektur	30	3 / 33 %	34,8	7,6
	BEng Bauingenieurwesen	26	3 / 29 %	22,8	5,2
	BSc Physik	19	3 / 48 %	30,6	9,3
	BSc Elektrotechnik und Informationstechnik	9	3 / 25 %	31,6	12,8
	BSc IT Security, geblockte Module	26	1 / 93 %	33,2	5,9
WS 2012/13	BEng Maschinenbau	21	1 / 15 %	27,5	8,7
SS 2013	BSc Wirtschaftsinformatik	12	2 / 19 %	22,1	8,8
SS 2013	BEng Energie- und Umweltmanagement	23	2 / 32 %	19,8	6,6
SS 2014	*BEng Maschinenbau	76	2 / 63 %	22,2	7,9
	*BEng Offshore Anlagentechnik	18	2 / 69 %	27,7	5,2
SS 2015	BEng Maschinenbau	70	2 / 58 %	18,5	4,8
	BSc Informatik	37	2 / unbekannt	18,1	10,9
SS 2016	BEng Maschinenbau	35	2 / 60 %	18,1	8,7

Quelle: eigene Darstellung

Die Daten zeigen, dass sich – ohne eine Differenzierung von Gruppen unterschiedlicher Lernmotivation – in so gut wie allen Stichproben mit über 850 Studierenden das gleiche Bild ergibt: Die mittlere Workload für das Semester liegt über alle Stichproben hinweg bei 24 Wochenstunden und ist damit weit niedriger als bei der Modulplanung angesetzt und als gemeinhin angenommen. Auch andere Studien, die Daten mit einer vergleichbaren Methode erhoben und annähernd ein gesamtes Semester untersucht haben, kommen zu ähnlichen Ergebnisse (Blüthmann et al. 2006; Kuhlee, 2012).

Betrachtet man die Daten einzelner Stichproben im Semesterverlauf, so ist zu erkennen, dass die Lehr- und Prüfungsorganisation das Lernverhalten determiniert: Studienzeit wird in erster Linie dann aufgewendet, wenn Studien- und Prüfungsleistungen eingefordert werden (s. Abb. 4).

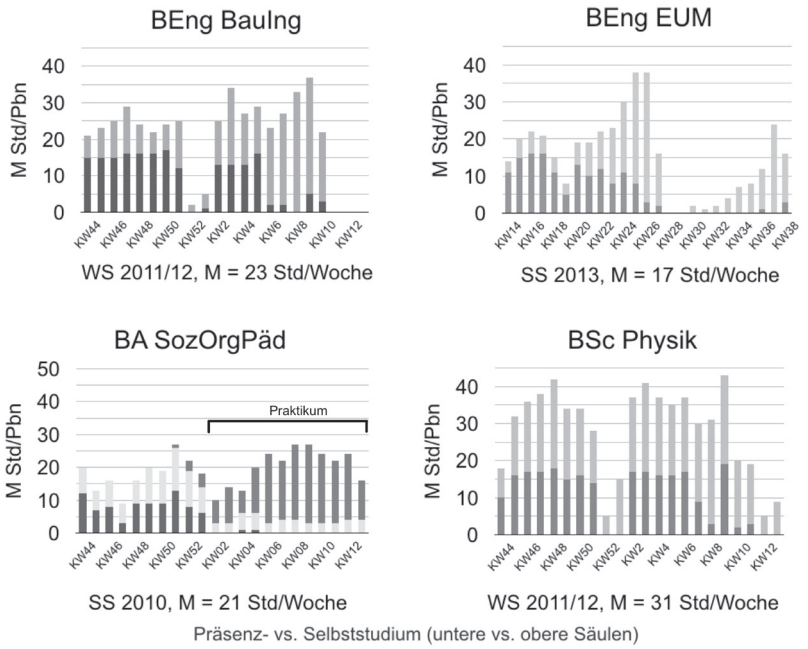
Abbildung 4: Die Workload im Semesterverlauf, exemplarisch in vier Studiengängen



Quelle: eigene Darstellung

Zudem zeigen die Daten, dass die Kontaktzeit während der Vorlesungszeit häufig größer ist als die Selbststudienzeit – diese steigt in größerem Umfang erst zu Prüfungszeiten an (s. Abb. 5).

Abbildung 5: Zeiten für Kontaktzeit und Selbststudium im Semesterverlauf, exemplarisch in vier Studiengängen



Quelle: eigene Darstellung

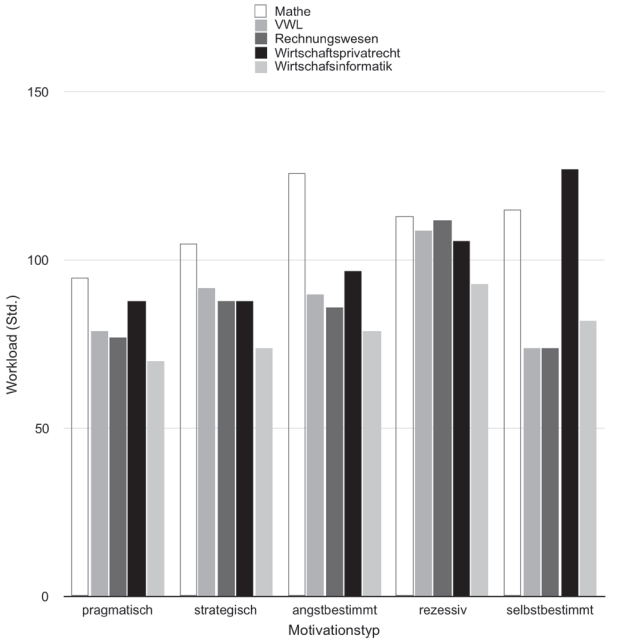
Besonders auffällig ist die enorm große Streuung unter den Probandinnen und Probanden: Die Spannweite reicht von Studierenden, die mit durchschnittlich etwa zehn Stunden Studienzeit pro Woche sehr wenig Zeit investieren, bis hin zu Studierenden, die über das Semester hinweg durchschnittlich an die 60 Stunden aufwenden. In den Studiengängen, in denen auch die erzielten Noten vorlagen, fand sich in fast allen Modulen eine Korrelation nahe 0 zwischen Zeitaufwand und Noten.

Was die Erwerbstätigkeit angeht, so zeigen die Daten, dass 34 % aller an den Erhebungen beteiligten Studierenden nicht arbeiten. 53 % der Studierenden arbeiten eine bis zehn Stunden pro Woche; damit machen sie einen Anteil von 80 % derjenigen Studierenden aus, die überhaupt erwerbstätig sind. 13% der Studierenden arbeiten mehr als zehn Stunden pro Woche. Es lässt sich feststellen, dass sich eine vergleichsweise hohe Erwerbstätigkeit nicht automatisch zu Ungunsten der Workload auswirkt.

In Metzger/Schulmeister/Martens (2012) wurden die Motivationsprofile Studierender eines BWL-Studiengangs zur Workload in Beziehung gesetzt. Die

Ergebnisse deuten darauf hin, dass selbstbestimmt Lernende ihre Zeit gezielter einsetzen als Studierende mit einem anderen Motivationsprofil: Während die Lernenden mit der pragmatischen, der strategischen, der angstbestimmten und der rezessiven Lernmotivation in der Tendenz (außer im Angstfach Mathematik) in den Modulen in etwa gleich viel Zeit investieren, wenden die selbstbestimmt Lernenden gezielt für die Module Mathematik und Wirtschaftsprivatrecht mehr Zeit auf als für die anderen Module (s. Abb. 6). Dies erscheint einleuchtend, da zum einen Mathematik von vielen Studierenden als schwieriges Fach wahrgenommen wird; zum anderen wurde in der juristischen Prüfung die Bearbeitung eines Falls im Gutachtenstil verlangt, was für Studienanfängerinnen und -anfänger üblicherweise eine ungewohnte Aufgabe darstellt (Kohm 2012). Die Daten legen nahe, dass diese beiden Herausforderungen von den selbstbestimmt Lernenden erkannt wurden und diese Studierenden mit einem höheren Zeiteinsatz reagierten.

Abbildung 6: Die fünf Profile verschiedener Motivationsregulation im Zusammenhang mit dem in den verschiedenen Modulen erbrachten Zeitaufwand (N = 53)



Quelle: eigene Darstellung nach Metzger/Schulmeister/Martens 2012: 45

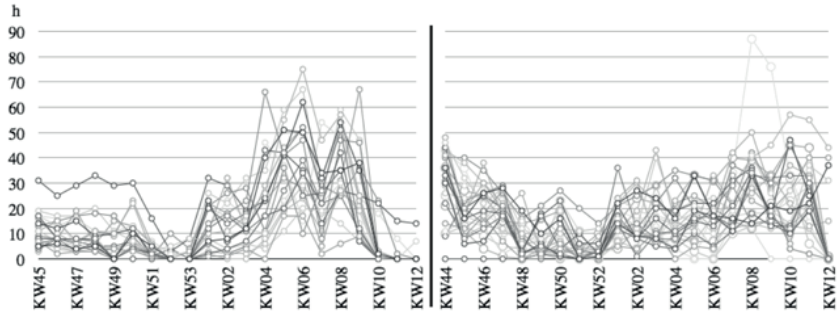
4. Maßnahmen für die Lehre

4.1 Reorganisation der Lehre: Verblockung von Modulen

Die oben genannten Ergebnisse deuten darauf hin, dass es Lernenden ohne eine selbstbestimmt regulierte Lernmotivation häufig nicht gut gelingt, ihre Zeit gezielt und zielführend einzusetzen. Zudem zeigen viele Studien, dass ein hoher Prozentsatz von Studierenden prokrastiniert, also intendierte Tätigkeiten aufschiebt. Untersuchungen zufolge steht Prokrastination in Verbindung mit Eigenschaften wie beispielsweise Selbstwirksamkeit, Gewissenhaftigkeit und Selbstkontrolle (Steel 2007). Damit verbunden liegen Schwierigkeiten von Lernenden häufig in ihrer Ablenkungsneigung, wie auch die oben erwähnte Motivationsuntersuchung zeigt: Attraktive Beschäftigungen wie z. B. Kommunikation über das Internet oder das Spielen von Computerspielen oder auch andere Anforderungen des Studiums konkurrieren in der beschriebenen Volitionsphase um die Aufmerksamkeit, die einzelnen Lernaufgaben gewidmet werden könnte bzw. sollte. Zudem sind in Curricula häufig viele verschiedene Module pro Semester vorgesehen, sodass sich Studierende mit vielen unterschiedlichen Themen und Anforderungen konfrontiert sehen: Die Module und damit die Themen wechseln üblicherweise alle 90 Minuten.

Eine didaktische Maßnahme, mit der auf die Tatsache reagiert werden kann, dass die motivationale Heterogenität Studierender sehr groß ist und die Lernenden häufig nicht den erwarteten Zeitaufwand für das Studium betreiben und z. B. gestellte Aufgaben nicht oder aus Sicht der Lehrenden nicht zufriedenstellend erledigen, ist die Veränderung der Lehrorganisation: Durch die Verblockung von Modulen in der Weise, dass diese nicht alle parallel zu einander, sondern aufeinander folgend jeweils über mehrere Wochen hinweg stattfinden, wird die Konkurrenz zwischen Modulen eliminiert: Die Studierenden (und auch die Lehrenden) können sich konzentriert und kontinuierlich mit einem Modulthemenkomplex beschäftigen. Anforderungen durch andere Module gibt es nicht, sodass zum einen die Lehrperson weiß, wie viel Zeit den Studierenden wirklich für das Studienmodul in den Blockwochen zur Verfügung steht; zum anderen werden die Kapazitäten der Studierenden nicht durch andere Anforderungen abgezogen. Die Prüfung kann jeweils unmittelbar nach einem Block stattfinden, sodass die hohe Prüfungsdichte, die sonst am Ende der Vorlesungszeit auftritt, verhindert wird (zur Verblockung von Modulen s. auch Metzger/Vollmer 2017; Metzger/Haag 2016; Schulmeister/Metzger 2011). Werden Kontakt- und Selbststudienphasen gut miteinander verzahnt und wechseln sich Input- und Anwendungsphasen sinnvoll ab, zeigt eine Workload-Erhebung, dass zum einen die mittlere Workload ansteigt und dass sie sich zudem gleichmäßiger über das Semester verteilt (s. Abb. 7).

Abbildung 7: Die Workload einzelner Studierender in der herkömmlichen Lehrorganisation (links) und in der verblockten Lehre (rechts)

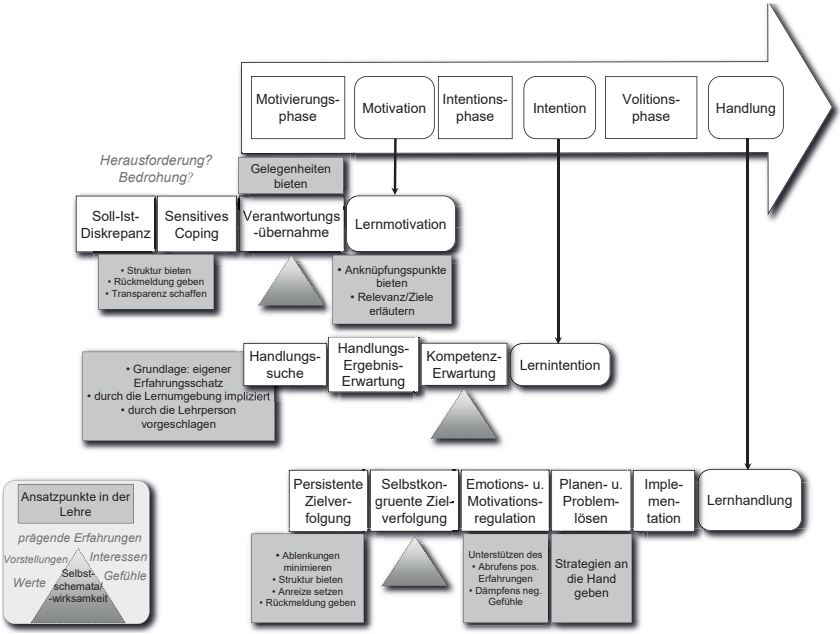


Quelle: aus Metzger 2016: 273

4.2 Weitere Ansatzpunkte im ILHM für methodisch-didaktische Veränderungen

Neben dieser lehrorganisatorischen Maßnahme lassen sich aus dem ILHM auch weitere Leitlinien für die Lehre ableiten (vgl. auch Metzger/Haag 2016). In Abbildung 8 sind diese Ansatzpunkte für die Entwicklung methodisch-didaktischer Maßnahmen entsprechend der im ILHM postulierten Phase (Motivierungs-, Intentions- und Volitionsphase) schematisch abgebildet.

Abbildung 8: Aus dem ILHM abgeleitete Ansatzpunkte für methodisch-didaktische Interventionen



Quelle: eigene Darstellung

4.2.1 Motivierungsphase

Um die Ausbildung einer Lernmotivation zu initiieren, ist es entscheidend, dass den Lernenden die Diskrepanz zwischen dem aktuellen und dem Zielzustand deutlich wird. Entsprechend ist es wichtig, dass den Lernenden durch die Lehrperson Gelegenheiten geboten werden, diese „Lücke" zu erkennen. Erfassen die Studierenden diese Diskrepanz nicht, besteht für sie kein oder nur ein sehr geringer Anlass, sich mit dem Lerngegenstand überhaupt auseinanderzusetzen, z. B. wenn sie glauben, dass sie das Geforderte bereits beherrschen, mit den Lerninhalten schon vertraut sind oder wenn die Anforderungen (der Zielzustand) nicht ausreichend deutlich werden. Hier ist es nützlich, Transparenz zu schaffen, Lernziele und Anforderungen klar zu benennen, Strukturen zu explizieren, die beispielsweise Etappen bis zum Zielzustand darstellen, oder Rückmeldung zum aktuellen Lernstand zu geben, sodass der Unterschied zu den zu erreichenden Kompetenzen deutlich wird. Dies kann beispielsweise durch das Stellen einer Aufgabe erfolgen, bei deren Bearbeitung entweder für

die Studierenden selbst oder durch Rückmeldung seitens der Lehrperson erkennbar ist, was die Lernenden bereits können und wo noch Defizite bestehen.

Wie bereits eingangs festgestellt, ist es bei verschiedenen Konstrukten des ILHM besonders wichtig, dass eine möglichst hohe Passung zwischen den Anforderungen und den Selbstschemata der Lernerin bzw. des Lerners besteht, also zum Konzept von sich selbst und dem Bild z. B. von eigenen Normen, Eigenschaften, Fähigkeiten, Vorlieben und Gefühlen. In Abbildung 8 sind die entsprechenden Komponenten durch ein Dreieck markiert. In der Motivierungsphase trifft dies insbesondere auf die Verantwortungsübernahme zu: Diese gelingt umso erfolgreicher, je besser Anknüpfungspunkte zu den Selbstschemata gefunden werden, also je überzeugter die Person davon ist, dass die Behebung der Soll-Ist-Diskrepanz z.B. im Einklang steht mit persönlichen Interessen und Werten. Um diese Passung zu erreichen, ist es zum einen nützlich, Anknüpfungspunkte zum Erfahrungshintergrund der Lernenden herzustellen, sodass sie die Überwindung der Diskrepanz als für sich bedeutsam einordnen können. Damit das Anknüpfen gelingen kann, ist es für die Lehrperson wichtig, etwas über die Interessen und Erfahrungen der Studierenden zu wissen. Methodische Möglichkeiten, sich zu informieren, sind beispielsweise Abfragen (analog oder elektronisch), Umfragen, soziometrische Aufstellungen, Eingangstests oder die Vorstellung von Einzelpersonen durch jeweils ein Mitglied der Lerngruppe. Zum anderen trägt auch die Erläuterung des Zielzustands und dessen inhaltlicher Relevanz bzw. seines Stellenwerts beispielsweise für das Modul, das Studium oder für die Berufstätigkeit dazu bei, dass Studierende erkennen können, warum es sich lohnt, an der Erreichung des Zielzustands zu arbeiten.

4.2.2 Intentionsphase

Bei der Handlungssuche in der Intentionsphase kann sich der Suchraum, gleichsam das „Spektrum", aus dem die Lernenden eine Aktivität wählen können, aus drei Quellen speisen: Er kann auf dem eigenen Erfahrungsschatz der Studierenden beruhen, durch die Lernumgebung impliziert sein oder durch die Lehrperson vorgeschlagen werden (vgl. Martens 2012: 216). Um den Studierenden den für sie am besten geeigneten Lernweg zu ermöglichen, ist es erforderlich, ihnen Freiräume bezüglich der Herangehensweise an die Bearbeitung von Aufgaben zu geben; dadurch kann eine Passung von Bearbeitungsweg und Individuum (z. B. ihren/seinen Vorerfahrungen, Lernstrategien, Vorwissen) hergestellt werden (vgl. Metzger/Haag 2016: 79). Durch die Aufgabenstellung kann z. B. verdeutlicht werden, welchen Handlungsspielraum die Studierenden bei der Überbrückung der Soll-Ist-Diskrepanz haben: Beispielsweise können die Lernenden dazu aufgefordert werden, gezielt nach Strategien oder Herangehensweisen zu suchen, die sie in anderen Lern- oder Arbeitskontexten

bereits verwenden, und zu prüfen, ob sie auch im aktuellen Kontext erfolgreich angewendet werden können. Auch kann die Lernumgebung offen sein, sodass Lernende ihre eigene Herangehensweise und damit ihren individuellen Zugang zu einem Thema entdecken können.[3] Dabei ist es wichtig, die Entscheidungsspielräume zu erklären und zu begründen, sodass die Studierenden eine fundierte Wahl treffen können und nicht der Eindruck von Beliebigkeit entsteht. Allerdings ist es entscheidend, die Lernenden nicht mit zu vielen Entscheidungsspielräumen zu überfordern: Die Ausgestaltung der Wahlmöglichkeiten hängt u. a. ab von der Selbstorganisationsfähigkeit der Studierenden, von ihren Interessen, ihrem Vorwissen, ihren Erfahrungen mit bestimmten Lehrformaten etc. Unter anderem daher ist es immer wieder eine herausfordernde Aufgabe, Lehre zielgruppenadäquat zu gestalten. Durch Rückmeldung zu ihren (Zwischen-)Lernergebnissen seitens der Lehrperson oder durch Mitglieder der Lerngruppe (peers) erhalten die Lernenden zusätzlich zu ihrer eigenen Handlungssuche und Handlungs-Ergebnis-Erwartung Hinweise darauf, ob sie eine Aktivität ausgewählt haben, die zielführend ist, um den Soll-Zustand zu erreichen. Die Erteilung von Rückmeldung ist auch wichtig, um positive Lernerlebnisse (Kompetenzerleben) zu verstärken bzw. um Defizite aufzudecken und Lösungswege aufzuzeigen.

Bei der Kompetenzerwartung sind wiederum die Passung zu den Selbstschemata und die Selbstwirksamkeit von großer Bedeutung: Halte ich mich dazu fähig, die gestellte Aufgabe bewältigen zu können? Habe ich bereits positive oder negative Erfahrungen mit ähnlichen Aufgabenstellungen, und konnte ich sie letztlich erfolgreich bearbeiten? Ist mir die Behebung der Soll-Ist-Diskrepanz wichtig? Je besser die Art der Bearbeitung der Aufgabe zu den Selbst-

3 Schulmeister (2005: 50f.) nennt folgende Methoden als Beispiele für offene Lernumgebungen: Anchored Instruction, Apprenticeship Learning, Legitimite peripheral participation, Reciprocal Teaching, Fallbasiertes Lernen, Problemorientiertes Lernen, Lernen mit Simulationen, Entdeckendes Lernen und Forschendes Lernen. Offene Lernumgebungen zeichnen sich Schulmeister zufolge dadurch aus, dass „der Rahmen oder Lernanlass für die Lernumgebung (…) möglichst auf authentischen Situationen oder Szenarien (beruht), die geeignet sind, die Motivation der Lernenden anzusprechen und den sozialen oder natürlichen Kontext für die Lerngegenstände zu repräsentieren. Innerhalb des vorgegebenen Rahmens öffnet sich für die Lernenden ein Suchraum für explorative Lernprozesse, in dem sie Handlungen probieren können, die anfangs vielleicht dem Muster von Versuch & Irrtum folgen, dann aber mit zunehmender Erfahrung einem gezielten Testen von Hypothesen weichen. Wichtig anzumerken ist, dass die Lernenden anfangs zumeist mit naiven kognitiven Konzepten an die Lernobjekte herantreten und diese naiven Konzepte erst im Prozess des Problemlösens in formale wissenschaftliche Konzepte transformieren. Diese Art von Lernsituationen geben keine bestimmten Inhalte oder Aufgaben vor, sondern überlassen es den Lernenden, selbst die Ziele und Gegenstände des Lernens zu entdecken und sich das benötigte Wissen im Verlauf des Problemlöseprozesses selbständig anzueignen“.

schemata einer Person passt, desto nachdrücklicher wird sie diese verfolgen und umso besser wird sie sich gegen Ablenkungen abschirmen können.

4.2.3 Volitionsphase

In der Volitionsphase entscheidet sich, ob die Lernhandlung tatsächlich realisiert wird. Hier sind Anknüpfungspunkte an die Selbstschemata der Lernenden besonders bei der selbstkongruenten Zielverfolgung bedeutsam: Passen die von der Lehrperson, vom Curriculum etc. an mich herangetragenen Ziele zu meinen eigenen Interessen? Kann ich mich damit identifizieren? Ist mir die Erreichung des Zielzustands so wichtig, dass ich Zeit und Anstrengung darin investiere? Je besser der Zielzustand zu den eigenen Werten und Zielen passt, desto eher wird sich die Lernhandlung gegen andere, ebenfalls attraktive Aktivitäten wie z. B. Surfen im Internet durchsetzen können. Auch in der Volitionsphase können Freiräume bezüglich Themen und Aufgabenstellungen die Studierenden dabei unterstützen, eine selbstkongruente Zielverfolgung zu ermöglichen und interessengeleitet zu lernen.

Ablenkungen können von den Studierenden selbst, aber auch durch die Aufgabenstellung minimiert werden. Hilfreich können klare, eher kleinschrittige Anweisungen sowie Strukturen sein, die die Orientierung im Lernprozess erleichtern (z. B. durch die Verwendung eines Advance Organizer, einer Mindmap, eines Ablaufdiagramms, einer Conceptmap o. Ä.). Gezielte Rückmeldung, soziale Verpflichtung, z. B. durch Peer-Feedback, und das Setzen von Anreizen, beispielsweise Bonuspunkte oder kompetitive Elemente, können (je nach Zielgruppe) das Durchhalten beim Bearbeiten von Aufgaben fördern (vgl. Metzger/Haag 2016: 79f.). Durch die Verzahnung von Kontakt- und Selbststudienphasen kann den Studierenden zudem verdeutlicht werden, dass die Wahrnehmung des Selbststudiums und kontinuierliche Mitarbeit wichtig sind: Wenn die Selbststudienleistungen in die Kontaktphasen eingebettet sind, sie für die weitere Arbeit aufgegriffen werden und z. B. eine notwendige Voraussetzung für gemeinsame Arbeit in den Kontaktphasen[4] sind, kann man den Studierenden, die das Selbststudium nicht wahrgenommen haben, bewusst machen, dass sie in der Kontaktphase nicht mitarbeiten können, weil sie es versäumt haben, sich vorzubereiten. Entsprechend müssen Diskussionsthemen und Aufgaben in der Kontaktphase (zumindest zu Beginn eines Moduls) so gestaltet sein, dass Studierende, die die Selbststudienleistung nicht erbracht haben, sofort merken, dass sich dies negativ auswirkt und dass sie den Anschluss zu verlieren drohen. Auf diese Weise kann die Verzahnung von Kontakt- und Selbststudienphasen das Aufschieben minimieren. Schließlich kann das Unter-

4 Dies ist häufig z. B. beim Prinzip des Flipped Classrooms (Handke/Sperl 2012) oder des Just-in-time-teachings (Novak/Gavrin/Christian/Patterson 1999) der Fall.

stützen des Abrufens von positiven (Lern-)Erfahrungen ängstliche Studierende dabei ermutigen, sich nicht von negativen Erfahrungen abschrecken zu lassen und Aufgaben zu bearbeiten.

5. Zusammenfassung

Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse haben Aspekte der motivationalen Heterogenität von Studierenden sowie die Auswirkungen auf die Workload aufgezeigt. Deutlich wird, dass es des ernsthaften Willens aufseiten der Studierenden bedarf, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen, sich eigene Ziele zu setzen und sie gegen Ablenkungen abzuschirmen. Selbstkongruenz spielt dabei eine zentrale Rolle: Finden Lernende keinen Zugang zu Aufgaben oder Lernzielen, erkennen sie die Relevanz weder für die Fachdisziplin noch für sich selbst. Die Ausbildung einer Lernmotivation sowie einer Handlungsintention und die persistente Zielverfolgung werden gestört. Gelingt dann auch die Motivations- und Emotionsregulation nicht, wird die Lernhandlung beeinträchtigt, verzögert sich oder unterbleibt sogar. Wie in Lehr-Lern-Situationen Bedingungen geschaffen werden können, die dazu beitragen, dass Lernende kontextbezogen eine Motivation entwickeln können, und welche Ansatzpunkte es für eine entsprechende Lehrentwicklung gibt, wurde aus dem Integrierten Lern- und Handlungsmodell abgeleitet.

Literatur

Blüthmann, Irmela/Ficzko, Markus/Thiel, Felicitas (2006): FELZ – ein Instrument zur Erfassung der studienbezogenen Arbeitsbelastung. In: Neues Handbuch Hochschullehre, B I 2.6. Stuttgart: Raabe Verlag.

Europäische Union (2015): ECTS Leitfaden 2015. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/ECTS_Users__Guide_Web-final_de.pdf [Zugriff: 11.12.2016].

Handke, Jürgen/Sperl, Alexander (Hrsg.) (2012): Der Inverted Classroom in Deutschland. Tagungsband zur ersten ICM-Konferenz. München: Oldenbourg Verlag.

HRK-Nexus (2016): Glossar. Eintrag: Workload. https://www.hrk-nexus.de/meta/glossar/quelle/default/eintrag/workload-138/ [Zugriff: 11.12.2016].

KMK/BMBF (2015): Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2012-2015. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartnern (12.02.2015). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroef-

fentlichungen_beschluesse/2015/2015_02_12-NationalerBericht_Umsetzung_BolognaProzess.pdf [Zugriff: 11.12.2016].

Kohm, Simon (2012): Das erste Semester – Teil 2: Der Gutachtenstil. In: juraexamen. Online-Zeitschrift für Jurastudium, Staatsexamen und Referendariat. http://www.juraexamen.info/das-erste-semester-teil-2-der-gutachtenstil/ [Zugriff: 11.12.2016].

Kuhlee, Dina (2012): Brauchen wir eine Workload-Diskussion? Zur Rolle formaler Studienworkloads für das Lern- und Studierhandeln. Eine empirische Studie bei Lehramtsstudierenden des Master of Education. In: Das Hochschulwesen 60(4), S. 79–87.

Martens, Thomas (2012): Was ist aus dem Integrierten Handlungsmodell geworden? In: Kempf, Wilhelm/Langeheine, Rolf (Hrsg.): Item-Response-Modelle in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Berlin: Regener, S. 210–229.

Martens, Thomas (2016): Zur Konzeptualisierung des studentischen Lernerfolgs: Die Bewältigung von Anforderungen der Hochschule als individueller Lernprozess. In: Hopbach, Achim (Hrsg.): Gutes Lernen und gute Lehre. Welchen Beitrag leistet die Qualitätssicherung? Beiträge zur 3. AQ Austria Jahrestagung 2015. Wien: Facultas, S. 63–72.

Martens, Thomas/Metzger Christiane (2017): Different Transitions of Learning at University: Exploring the Heterogeneity of Motivational Processes. To appear in: Kyndt, Eva/Donche, Vincent/Trigwell, Keith/Lindblom-Ylänne, Sari (Hrsg.): Higher Education Transitions: Theory and Research. EARLI Book Series „New Perspectives on Learning and Instruction". London: Routledge, S. 31–46.

Metzger, Christiane (2013): Lernhandeln und Lernmotivation. Überlegungen zum Integrierten Lern und Handlungsmodell. In: Reinmann, Gabi/Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.): Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister. Norderstedt: Books on Demand, S. 183–195.

Metzger, Christiane (2016): Erkenntnisse zu Motivation und Lernverhalten als Ausgangspunkt für Lehrentwicklung. In: Merkt, Marianne/Schaper, Niclas/Wetzel, Christa (Hrsg.): Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik (Bd. 127). Bielefeld: Bertelsmann, S. 270–280.

Metzger, Christiane/Vollmer, André (2017): Reorganisation der Lehre: Verblockung von Modulen als Reaktion auf eine heterogene Lernmotivation. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Griffmarke J 2.22. Berlin: DUZ Medienhaus.

Metzger, Christiane/Haag, Johann (2016): Determinanten studentischen Lernerfolgs. Geblockte Module als Reaktion auf eine heterogene Lernmotivation. In: Hopbach, Achim (Hrsg.): Gutes Lernen und gute Lehre. Welchen Beitrag leistet die Qualitätssicherung. Beiträge zur 3. AQ Austria Jahrestagung 2015. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, S. 73–88.

Metzger, Christiane/Schulmeister, Rolf/Martens, Thomas (2012): Motivation und Lehrorganisation als Elemente von Lernkultur. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 7, Nr. 3, S. 36–50.

Novak, Gregor/Patterson, Evelyn/Gavrin, Andrew/Christian, Wolfgang (1999): Just-In-Time Teaching: Blending Active Learning with Web Technology. Upper Saddle River, NJ: Benjamin Cummings.

Schulmeister, Rolf (2005): Plädoyer für Offene Lernumgebungen. In: Bachmair, Ben/Diepold, Peter/de Witt, Claudia (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 4. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43–53.

Schulmeister, Rolf/Metzger, Christiane (Hrsg.) (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster [u. a.]: Waxmann.

Steel, Piers (2007): The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. In: Psychological Bulletin, H. 133, S. 65–94.

Viebahn, Peter (2012): Differentielle Hochschuldidaktik. Strategien des konstruktiven Umgangs mit Lernerverschiedenheit im Hochschulunterricht. In: Neues Handbuch Hochschullehre, B 1.7. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.

Wild, Elke/Esdar, Wiebke (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projektes nexus der Hochschulrektorenkonferenz. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf [Zugriff: 11.12.2016].

Studentische Perspektiven auf Studium & Lehre

Nina Bittner & Heike Fiebig

1. Einleitung

Hochschuldidaktik befasst sich mit Vermittlungsprozessen zwischen Lehrenden, Studierenden und spezifischen als relevant erklärten Inhalten. Die Erwartungen an die unterschiedlichen Rollen und damit verbundenen Aufgaben sind dabei zumeist festgelegt. Schlagworte wie „Diversität" oder „Inklusion" betreffen neben der Organisation von Hochschule auch didaktische Konzeptionen und damit die Frage nach der *guten Lehre* und dem *guten Studium für alle*, die an der Hochschule ‚angekommen sind'. So fordert die Auseinandersetzung mit den Kulturen, Strukturen und Praktiken einer Hochschule in Orientierung an der bildungspolitischen Leitidee der Inklusion (vgl. Werner et al. 2014a: 65) zwar zuallererst die Realisierung von Zugänglichkeit und Studierbarkeit für alle Studierenden, darüber hinaus aber auch die Reflexion traditioneller Lehrformate, Rollenzuschreibungen und Beziehungen.

Der Beitrag verfolgt das Anliegen, Perspektiven auf *gute Lehre* und ein *gutes Studium* zu erweitern. Denn „*[g]ute Lehre* gewinnt zunehmend an Aufmerksamkeit" (Freie Universität Berlin 2016; Herv. d. V.). Wenn von *guter Lehre* oder dem Ziel, ein *gutes Studium für alle* zu ermöglichen, die Rede ist, wird bisher zumeist die Perspektive *von* Lehrenden[1] *auf* Studierende und deren Lernen und Studieren eingenommen. Ein Beispiel dafür ist das „Scholarship of Teaching and Learning" (Huber 2014). „Scholarship of Teaching and Learning" meint

> die wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im eigenen institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen […]. (ebd.: 21)

1 Eine derzeitige Forschungsbestrebung untersucht beispielsweise Lehrende beim Umgang mit Diversität (Sievers 2016).

Analog zu dieser „(Lehrenden-)Forschung über eigene Lehre“ (ebd.: 20), bei der Studierende sich an der Erforschung von Lehre beteiligen[2], könnte andererseits auch die Betrachtung und Erforschung über das eigene bzw. gemeinsame Studieren zusätzlich in die Analysen *guter Lehre*[3] einbezogen werden. Gerade Studierende können als Expert*innen ihres studentischen Alltags, ihrer Lernherausforderungen und -erfolge angesehen werden. *Gute Lehre* soll hierbei die Heterogenität[4] bzw. Diversität Studierender in den Blick nehmen (vgl. z. B. Mooraj/Zervakis 2014; Winter 2014; Reinmann 2015).

In diesem Beitrag sollen Erfahrungen aus dem Studierendenalltag die Bedeutsamkeit der Perspektive Studierender auf die Gestaltung von Studium und Lehre mit dem Ziel herausstellen, die bereits etablierte „(Lehrenden-)Forschung über eigene Lehre“ (Huber 2014: 20) durch Beiträge zur (Er-)Forschung des (eigenen) Studierens zu ergänzen. Die Reflexion sowie darauf aufbauend die Weiterentwicklung von Kulturen, Strukturen und Praktiken – Letztere fokussieren explizit Lehrveranstaltungen – können nur mit der Berücksichtigung unterschiedlicher (genauer: möglichst aller beteiligten) Perspektiven als *inklusionssensibel* bezeichnet werden. Es geht im Folgenden also um die Perspektive Studierender auf ihr Studium und Lehre.

2 Als ein Beispiel für „Scholarship of Teaching and Learning“ kann der Lehrpreis 2017 der TH Köln (2016b) angeführt werden. Im Rahmen der Ausschreibung wird danach gefragt, was *Lehre gut* macht und warum. „Hilfreich kann es sein, Studierende einzubeziehen (als Mitforschende, über ihr eigenes Lernen Berichtende, als Tutorinnen/Tutoren)“ (ebd.).

3 Lüers (2016) geht z. B. in ihrer Masterarbeit der Frage nach, was „hervorragende Lehrveranstaltungen“ und „Merkmale guter Lehrveranstaltungen“ aus Sicht Studierender hinsichtlich der Lernmotivation ausmacht. Sie kommt bei der Auswertung von 103 studentischen Vorschlägen für hervorragende Lehrveranstaltungen an der Carl von Ossietzky Universität zu dem Ergebnis, dass Studierende einen Sinn und Nutzen in Inhalten, Methoden und Prüfungsformen erkennen. Sie schätzen „transparente, partizipative und prozessorientierte Lehrkonzepte“ (ebd.). Lüers arbeitet heraus, dass drei Grundbedürfnisse aus der Sicht Studierender erfüllt werden sollten: „Kompetenzerleben, Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit“ (ebd.).

4 Der Begriff Heterogenität fasst Verhältnisse zwischen Verschiedenen, die einander nicht untergeordnet sind. Heterogenität wird als Ausgangskonzept verstanden, um heterogene Lerngruppen, also Gruppen aus gleichberechtigten und verschiedenen Lernenden, zu verwirklichen (vgl. Heinzel/Prengel 2012: 6). Des Weiteren kann Heterogenität als eine deskriptive Bedeutungsdimension beschrieben werden. Verschiedenheit wird hierbei im Kontext von Lern- und Lehrsituationen beobachtet und pädagogisch bearbeitet. Die Verschiedenheiten werden sowohl dem Individuum zugeschrieben und darüber hinaus als ein Effekt gesellschaftlicher Entwicklung angesehen. Heterogenität kann als Herausforderung von Didaktik gesehen werden, da beispielsweise innere Differenzierung, Individualisierung, zieldifferentes Lernen und gemeinsames Lernen aufeinandertreffen (vgl. Walgenbach 2014: 51).

2. Situationen erlebter Diversität

Um analog zur bereits etablierten „(Lehrenden-)Forschung über eigene Lehre" (Huber 2014: 20) die studentische Perspektive berücksichtigen zu können, werden im Folgenden Erfahrungen aus dem Studienalltag Studierender beschrieben. Dabei geht es uns um die persönlichen Relevanzsetzungen in der Wahrnehmung Studierender als ausgewählte Bottom-up-Perspektiven[5]. Diese Fokussierung erscheint uns als relevant für die Auseinandersetzungen über hochschulische Entwicklungen und im Besonderen für die Planung ‚guter' und barrierefreier Lehrveranstaltungen für alle Studierenden; sie entspricht einem weiten Verständnis von Inklusion, das auf die Perspektiven aller Beteiligten angewiesen ist.

> Ein in diesem Sinne breites Verständnis von Inklusion ist gekoppelt an ein weites Verständnis von Bildung: Inklusive Bildung definiert sich nicht über (Schul-)Leistungserfolge, sondern schenkt über curriculares, institutionalisiertes und hierarchisierendes Lernen hinaus den non-formalen und formalen Bildungsprozessen Aufmerksamkeit, die zumeist ein höheres Potenzial an Selbstverantwortung und Partizipation bedingen. (Platte et al. 2016: 125)

Den nachfolgend beschriebenen Situationen liegen Erfahrungen von Studierenden zugrunde, die Einblicke in den studentischen Alltag geben. Die an die Situationen anschließenden Auseinandersetzungen folgen einer freien Diskussion über die zugrunde liegenden Themen in der jeweiligen Situation. Diese Sichtweisen aus dem studentischen Alltag berühren Auseinandersetzungen mit den Kulturen, Strukturen und Praktiken an Hochschulen. Sie basieren auf Erfahrungswerten, auf Gesprächen, persönlichen Reflexionen oder Erkenntnissen aus Forschungen, die durch oder unter der Beteiligung von Studierenden in vergangenen Semestern an der TH Köln durchgeführt wurden. Die offene Herangehensweise an Themen dieses Beitrags sollen als Anregung verstanden werden, sich Situationen aus dem Studium aus unterschiedlichen Perspektiven anzunähern.

5 Bezogen auf Menschen mit Behinderungen und/oder chronischer Erkrankung formuliert Klein (2016: 94), dass hochschulische „Top-down-Strategien", um „Bottom-up-Strategien" zu ergänzen sind. Partizipation nimmt hierbei eine wesentliche Rolle ein.

Studierende sind nicht alle gleich … alt

Auch in diesem Wintersemester nehmen ca. 500 Studierende das Studium an der Fakultät auf. In der Orientierungsphase erklären die Tutor*innen den neu Angekommenen den Aufbau des Studiums, zugleich ermöglicht diese Phase, dass die Studierenden sich näher kennenlernen, möglicherweise erste Kontakte knüpfen können.

Zum Beginn des ersten Tutoriums fragt eine Tutorin nach der Motivation der Anwesenden, ein Studium aufnehmen zu wollen, und wieso es genau dieses Studium sein soll. Nachdem die Studierenden von ihren Vorerfahrungen und ihren Motivationen erzählt haben, nutzt die Tutorin methodisch ein Warm-up. Hierbei werden die Studierenden gebeten, sich im Raum nach ihrem Alter in einer Reihe aufzustellen. Nachdem sich alle Personen aufgestellt haben, beginnt die Gruppe zu diskutieren. Eine Person ergreift das Wort und fragt die Tutorin, welche Altersgruppe später die besten Chancen auf dem Arbeitsmarkt habe?

Besonders im Orientierungstutorium, d. h. in der Anfangsphase eines Studiums wird die mehrdimensionale Funktion von Tutor*innen deutlich. Als Angehörige der Hochschule mit ersten Erfahrungen hinsichtlich der hochschulischen Praktiken, Strukturen und Kulturen ergibt sich durch die Einbindung von Tutor*innen die Chance, dass sie als Mittler*innen zwischen der Hochschule, deren Praktiken, Strukturen und Kulturen und den neu ankommenden Studierenden fungieren (vgl. Grunau 2017: 214).

> Da ein Studium auch meist ein neuer Lebensabschnitt ist und eine besondere Erfahrung mit sich bringt, hilft das Orientierungstutorium […] Studierenden im ersten Semester dabei, sich Handlungssicherheit im Studienalltag zu erarbeiten. (TH Köln 2016a)

Studierende beginnen ihr Studium mit unterschiedlichen Motivationen und Vorerfahrungen.[6] Auch spielen die verschiedenen sozialen Profile und Lebens-

6 Motivationslagen und die Biografien Studierender können sich auf deren Studienverlauf auswirken. Im Hinblick auf die Entscheidung für die Soziale Arbeit als Studienfach wird der Biografie eine zentrale Bedeutung zugesprochen. Hinsichtlich empirischer Befunde, die sich mit der Biografie und dem Studienfach Soziale Arbeit befassen, siehe z. B. Schweppe 2006, Müller-Hermann 2012 oder Graßhoff/Schweppe 2012.

bedingungen der Studierenden zu Beginn eines Studiums und in dessen weiterem Verlauf eine wesentliche Rolle.

> Für die Studienanfänger/innen ergibt sich ein divergentes soziales Profil, wenn ihre Zugehörigkeit zu sozialen Kategorien (wie Alter, Geschlecht, Herkunft) und ihre verschiedenen Lebensbedingungen (Elternschaft, Erwerbstätigkeit, Erkrankung) […] herangezogen werden. (Bargel 2015: II)

An dieser Stelle soll exemplarisch für eine der möglichen Diversitätskategorien näher auf das Alter der Studierenden eingegangen werden, da die Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der TH Köln, an der die Autor*innen des Artikels studieren, über eine besonders heterogene Altersstruktur verfügt (siehe hierzu dezidiert: Werner et al. 2014b: 22–30). Die interne Hochschulstatistik[7] der TH Köln gibt darüber Aufschluss, dass der Großteil der Studierenden zwar zwischen 21 und 35 Jahren alt ist (1508 Personen), jedoch in der Altersgruppe 17 bis 20 Jahre z. B. lediglich 159 Personen und im Alter zwischen 36 bis 60 Jahren 372 Personen studieren. Erfahrungen von Tutor*innen und Studierenden aus den Einführungstagen sowie aus Seminaren im weiteren Verlauf des Studiums zeigen, dass sich Studierende aufgrund ihres Alters verunsichert fühlen können. Jüngere Studierende nehmen sich z. B. hinsichtlich der späteren Berufspraxis als zu jung wahr, ältere Studierende hingehen als zu alt. Ob älter oder jünger studierend, das Gefühl scheinen sie zu teilen, dass ihr Alter von Nachteil sein könnte. Woher mag diese Unsicherheit kommen? Möglicherweise vermuten ältere Studierende, dass jüngere Absolvent*innen auf dem Arbeitsmarkt bessere Chancen haben. In Gesprächen mit Studierenden und Absolvent*innen über die Anforderungen, die in Stellenanzeigen des später relevant werdenden Arbeitsmarktes benannt werden, wird jedoch deutlich: Vor allem Erfahrungen scheinen aufseiten der Arbeitgeber*innen gefragt zu sein. Jene Erfahrungen sollen sich jedoch meist auf berufsspezifische Erfahrungen beziehen. Vorstudentische und Erfahrungen aus Nebentätigkeiten parallel zum Studium werden demnach einerseits zu wünschenswerten Einstellungsvoraussetzungen für die spätere berufliche Zukunft, andererseits sind sie neben dem Bezug von z. B. BAföG häufig eine notwendige Bedingung für viele Studieren-

7 Die Daten, auf die wir uns beziehen, liegen den eingeschriebenen Studierenden im WS 2016/17 an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der TH Köln zugrunde. 159 Studierende sind 17–20 Jahre, 603 Studierenden zwischen 21 und 25 Jahren und 535 Personen zwischen 26 und 30 Jahren alt. 370 Personen waren zwischen 31 und 35 Jahren alt und 172 zwischen 36 und 40 Jahren. In der Altersgruppe zwischen 41 und 45 Jahren studieren 104 Studierende und zwischen 46 und 60 96 Personen. Der Vergleich der Altersstruktur der Studierenden zwischen den eingeschriebenen Studierenden an der gesamten Hochschule und der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften zeigt, dass etwas weniger als ein Drittel aller Studierenden mit einem Alter über 40 Jahren an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften eingeschrieben sind.

de, um ein Studium überhaupt finanzieren zu können. Die Tätigkeit(en) gilt es dann, mit dem Studium zu vereinbaren.

Die Erfahrungen aus der Studieneingangsphase von Studierenden und die Erfahrungen von Tutor*innen, die die Studieneingangsphase begleiten, zeigen, dass der Beginn eines Studiums viele durchaus differente Anforderungen an Studierende hinsichtlich ihrer Flexibilität und den Anspruch an die Vereinbarkeit ihrer Lebensbedingungen an ihr Studium stellen kann. Mit dem Studium müssen z. B. eine finanzielle und zeitliche Versorgung/Betreuung der Familie und/oder die gesundheitliche Beeinträchtigung[8] sowie die Finanzierung des eigenen Lebensunterhaltes miteinander weitestgehend in Einklang gebracht werden. Ein Studium erfolgt daher oftmals unter mehrfacher und nicht nur mit einer ‚doppelten Belastung'. Jedoch zeigen die Erfahrungen von Studierenden, dass sie hinsichtlich ihrer Verpflichtungen und Eingebundenheiten oftmals bezogen auf ihre Flexibilität vonseiten der hochschulischen Akteur*innen als ‚normalstudierend'[9] wahrgenommen werden, obwohl dies gerade nicht ihre Lebensrealitäten widerspiegelt.

Reproduktion(en) von Stereotypen – Die Bedeutung von Sprache

In einem Seminar zur Sozialforschung werden die Studierenden beauftragt, einen Fragebogen zu entwickeln, mit dem soziodemografische Daten der Interviewpartner*innen erhoben werden sollen. Es sollen Felder wie z. B. Alter, Geschlecht und Nationalität angekreuzt werden. Die Studierenden kommen während der Erstellung des Fragebogens untereinander und mit der Lehrkraft in eine Diskussion. Die Studierenden stellen sich die Frage, inwieweit eine Binarität, die sich hinter dem Ankreuzen von meist zwei Antwortfeldern verbirgt (z. B. weiblich/männlich), andere Antwortmöglichkeiten außer Acht lässt.

8 Beispielsweise ist in puncto „gesundheitliche Beeinträchtigungen" kaum bekannt, was Studierende für Bedarfe haben, denn Merkmale wie gesundheitliche Beeinträchtigungen Studierender erfasst die Hochschulstatistik nicht (vgl. Deutsches Studentenwerk e. V. 2017). Eine gegenläufige Bewegung zeigt die Befragung „best2", eine Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen. Es werden hier nicht nur Studierende befragt, von denen bekannt ist, dass sie eine Beeinträchtigung haben. „Die Umfrage ‚best2' ist ein gemeinsames Projekt des Deutschen Studentenwerks (DSW), vertreten durch die Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung (IBS), und des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)" (Deutsches Studentenwerk e. V. 2017).

9 Ein ‚Normalstudent' zeichnet sich im Sinne Werners et al. (2014a) durch „Vollabitur, akademisches Elternhaus, jung, keine gesundheitlichen Beeinträchtigungen, kein Migrationshintergrund [sic]" aus.

Die Konstruktionen von Differenzen, die Bestimmungen von Menschen aufgrund ihrer Merkmale und die Reproduktionen von Stereotypen finden auch an Hochschulen statt.

> Ob ich als Mann oder als Frau wahrgenommen werde, als ‚fraglos' Deutsche oder als ‚mit Migrationshintergrund' ist nicht alleine Folge meiner Selbstdarstellung in der Interaktion, sondern auch Folge der Fremdpositionierung anhand und unter Zuhilfenahme von Differenzkonstruktionen. Positionierungen sind Subjektivierungszumutungen und -anforderungen in dem Sinne, dass sie spezifische Merkmale hervorheben und kontextspezifische Erwartungen an Subjekte richten. (Menz/Arens 2016: 98)

Hinzu kommt: Werden Merkmale von Menschen reproduziert und Menschen anschließend kategorisiert, können keine positiven Erfahrungen hinsichtlich Vielfalt gemacht werden. Dadurch werden bestimmte Fähigkeiten und Merkmale unter einer bestimmten Kategorie vorausgesetzt, reduziert und festgeschrieben (vgl. Sulzer 2013: 24). Daher besteht das Risiko, bildungspolitische Kategorien und eigene Alltagsstereotypen unhinterfragt zu übertragen. Der Dialog und die Anerkennung des Gegenübers werden erschwert, weil die Betrachtung eindimensional verläuft und Heterogenität als ‚Herausforderung'[10] wahrgenommen wird. Ein reflexives Grundverständnis zur konstruktiven Dekonstruktion eigener Annahmen und Stereotypen kann zum Abbau von Konstruktionen und Stereotypen beitragen, wenn die Wahrnehmung von Menschen in ihren vielfältigen Lebensräumen in den Blick genommen wird (vgl. Prengel 2010: 22f.). Es eröffnet sich die Perspektive der einzelnen Akteur*innen, in einen Dialog zu treten, in dem die eigenen Annahmen und Konstruktionen hinterfragt und Potenziale für eine vorurteilsbewusste und diskriminierungskritische Sprache freigesetzt werden. Das oben benannte Beispiel zeigt auf, dass ein kritisches Bewusstsein bei vermeintlich etablierten und normierenden Kategorien aus der darlegten Perspektive notwendig ist. Dieser erste Schritt ist eine Voraussetzung, um eine Veränderung in der (Schrift-)Sprache zu bewirken.

10 Die Perspektive auf Heterogenität als Herausforderung für Hochschuldidaktik wird z. B. bei Bargel 2015 oder Walgenbach 2014 ersichtlich.

Habituelle Unterschiede als Herausforderung

> Gerade beginnen die Langzeitveranstaltungen im Wintersemester. 40 Studierende besuchen ein Seminar, welches sie zuvor online gewählt hatten. Die Lehrkraft erklärt den Studierenden zunächst den Ablauf des heutigen Seminars und hiernach den Fahrplan hinsichtlich des gesamten Semesters. Die Studierenden sollen Werkstücke bzw. Artefakte erstellen, die sie von der Umsetzung und vom Thema her selbst frei auswählen können. Die Benotung erfolgt am Ende des Semesters auf der Basis einer Ausstellung der Ergebnisse (Präsentation und Verschriftlichung) in der Hochschule. Wichtig sei es hierbei, sich an die Techniken wissenschaftlichen Arbeitens zu halten.
>
> Die Studierenden werden zum Ende der Seminarstunde gefragt, ob es offene Fragen gibt. Vonseiten der Studierenden kommen keine Rückfragen.
>
> In der Pause stellen die Studierenden fest, dass sie die Prüfungsanforderungen, die an sie gestellt sind, nur in Teilen verstanden haben.

Die geschilderte Situation beschreibt, dass sich zwischen Lehrkräften und Studierenden, z. B. aufgrund des jeweiligen Habitus[11], Verständigungsherausforderungen ergeben können. Möglicherweise geraten mancherorts habituelle Orientierungen Studierender („studentischer Habitus"; Bauer 2007: 11) zum einen mit den Habitus der Lehrenden („wissenschaftlicher Habitus"; Kotthaus 2014: 23) und zum anderen mit der akademischen Kultur in Konflikte.

> An der Hochschule wird nicht schlicht Wissen vermittelt, das Studierende entsprechend ihrer Fähigkeiten mehr oder weniger gut erlernen, sondern die Hochschule fächert sich in soziale und kulturelle Räume auf, in denen akademische Praxen stattfinden und in denen Studierende durch Mittun in diese Praxis eingeführt werden. Insofern ist das Verhältnis zwischen dem Habitus der Studierenden und der akademischen Kultur von Belang, denn wie gut Studierenden dieses

11 Der Begriff des Habitus steht für Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die sich in jedem menschlichen Organismus niederschlagen (vgl. Bourdieu 1993: 101). Der Habitus fungiert als Vermittlungsinstanz zwischen Struktur und Praxis (vgl. Bourdieu 1976: 164). „Der Habitus ist nicht angeboren, er ist erworben, bildet sich von früher Kindheit an in der Auseinandersetzung mit der Welt, in Interaktion mit anderen aus" (Krais/Gebauer 2013: 61). Die Vergangenheit wirkt sozusagen in einverleibter Form in der Gegenwart und in der Zukunft (vgl. Bourdieu 1993: 105).

> Mittun gelingt, ist offenbar davon abhängig, wie vertraut oder fremd ihnen die akademische Kultur ist. (Klingler/Mecheril 2016: 99)

Bezugnehmend auf den Habitus-Struktur-Konflikt kann festgestellt werden, dass Studierende Konflikte aufgrund einer mangelnden Passung an die hochschulische Struktur (z. B. die Erfordernis eines wissenschaftlichen Habitus) (vgl. Schmitt 2014: 74) bzw. akademische Kultur (Klingler/Mecheril 2016: 99) erleben können.

> Dies drückt sich vor allem in einer Missachtungserfahrung im Sinne des Gefühls einer Nicht-Anerkennung der eigenen Person mit ihren Stärken und Ressourcen und in dem bisweilen aussichtslos erscheinenden Kampf um Anerkennung aus. (Schmitt 2010: 206)

Diese Konflikte werden von den Studierenden jedoch in der Regel als individuelles Versagen wahrgenommen und weniger den Strukturen zugeschrieben (vgl. Schmitt 2014: 74). Bei der oben beschriebenen Situation könnte dies z. B. bedeuten, dass Studierende es als individuelles Versagen ansehen, die an sie gestellten Prüfungsanforderungen noch nicht verstehen zu können.

Angehörige der Hochschule verinnerlichen fortwährend die hochschulischen Strukturen und gestalten diese wiederum permanent mit, sodass der Habitus im Sinne Bourdieus als Vermittlungsinstanz zwischen Struktur und Praxis fungiert. Den benannten Anerkennungskämpfen kann beispielsweise auf der hochschulkulturellen Ebene begegnet werden, indem jene Wirkkräfte benannt oder sich Angehörige der Hochschule (Lehrende[12] und Studierende[13]) ihres eigenen Habitus bewusst (gemacht) werden (Stichwort: „Habitussensibilität"; siehe hierzu Sander 2014).

12 Kathrin Rheinländer (2014) beforschte Lehrende hinsichtlich der Praktiken sozialer Sensibilität in der Hochschullehre und kommt zu dem Ergebnis: „Es gibt klare Grenzen von Einschluss und Ausschluss, an denen festgehalten werden muss" (ebd.: 272). Selektionsprozesse würden tendenziell eher befürwortet. Es wird versucht, „Studierende in die traditionellen und aus ihrer Sicht erfolgversprechenden Strukturen einzupassen" (ebd.: 271).

13 Grunau (2017) erforschte Studierende aus akademischen und nicht-akademischen Elternhäusern und fragte sich: „Wie setzen sich Studierende aus akademischen und nicht-akademischen Elternhäusern mit ihrer eigenen Bildungs- und Lerngeschichte auseinander? Welche habituellen Orientierungen liegen ihren bildungsbiographischen Entscheidungs- und Handlungspraktiken zugrunde?" (ebd.: 5).

Herausfordernde Lehr-Lern-Situationen – Lernen durch Krisen

Studierende arbeiten in praxisbegleitenden Seminaren an selbst erlebten Situationen aus ihrem Praxissemester. Im Zuge der Bearbeitung eines Reflexionsmodells sollen die Studierenden die Situationen detailliert beschreiben. Das Lernziel besteht darin, verschiedene Wissensbestände, die in ihren erlebten Situationen handlungsleitend waren, nachträglich zu explizieren. Es sollen z. B. Theorien, Methoden oder Erfahrungen benannt und mit der Handlungspraxis in Verbindung gebracht werden. Während des Semesters melden Studierende der Lehrkraft zurück, dass sie bei der Suche nach Wissensressourcen nicht weiterkommen und *gestrandet* sind, dass sie zugleich aber die detaillierte und tiefgehende Recherche spannend finden. Da die Arbeitsschritte des Modells in einem Semester erarbeitet sein sollen, stehen die Studierenden vor unterschiedlichen Dilemmata.

Eine Bachelorarbeit[14] im Studiengang Soziale Arbeit interessierte sich für die Erfahrungen der Studierenden, die mit einem neuartigen Reflexionsmodell[15] zur Verknüpfung von Theorie und Praxis in ihrer Praxisphase als didaktisches Konzept in Berührung kamen. Das Erkenntnisinteresse der Studierenden generierte sich zum einen daraus, dass Theorie und Praxis im Zuge professionellen Handelns relationiert[16] werden sollen, zum anderen darin, dass Studierende die Arbeit mit dem Reflexionsmodell einerseits als anstrengend bezeichneten, andererseits von einem Aha-Effekt (vgl. Tov et al. 2013: 7) hinsichtlich der Verknüpfung von Theorie und Praxis berichteten. Die oben benannte Sequenz aus dem Seminar verdeutlicht, dass Studierende innerhalb ihrer Lernprozesse in herausfordernde Lernsituationen geraten.

14 Siehe hierzu Fiebig 2017a und b.

15 „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit" nach Tov et al. 2013.

16 Zwar wird eine Verknüpfung von Theorie und Praxis im Zuge professionellen Handelns unabdingbar (Dewe/Otto 2012), Theorie und Praxis jedoch bereits im Verlauf des Studiums miteinander in Verbindung zu bringen, stellt für Studierende der Sozialen Arbeit eine Herausforderung dar (vgl. z. B. Becker-Lenz/Müller 2009: 393). Darüber hinaus wird der Relationierungsprozess von Theorie und Praxis bislang als „Black Box" (Motzke 2014: 226) bezeichnet. Hinzu kommt: Aufseiten der Lehrenden kann dieser Umstand (sowie der Wunsch Studierender, konkrete Handlungsanweisungen von Lehrenden zu erhalten) Unbehagen auslösen (vgl. Arens et al. 2016: 21 und weiter oben).

Die Interpretationen der Gruppendiskussionen[17] mit den Studierenden fokussierte deren Unsicherheiten bei der Bearbeitung des Modells. Deutlich wurde, dass sich z. B. die Anforderungen an die Studierenden bei der Bearbeitung des Modells als äußerst komplex darstellen und die Studierenden einerseits über Strategien der Bewältigung verfügen, andererseits aber gleichzeitig in einen handlungspraktischen Modus des Stillstands geraten, wenn sich z. B. Arbeitsaufträge oder Materialien, die Hilfestellung bieten sollen, widersprechen. Die Erkenntnisse der Bachelorstudie zeigen auf, dass Studierende ähnliche oder unterschiedliche Strategien entwickeln, um mit an sie gestellten (Lern-) Anforderungen umzugehen. Deutlich wird, dass aufseiten der Lehrenden somit möglicherweise unterschiedliche Zugänge bzw. Lernsettings bereitgestellt werden sollten und die verfügbaren zeitlichen Ressourcen Studierende in ihrer Handlungs- bzw. Lernpraxis einschränken. Ein Blick in die Empirie gibt Aufschluss darüber, dass Krisen bzw. deren Bewältigung konstitutiv für Bildungsprozesse sind. „Der Fachhochschule […] kommt die Aufgabe zu, diese Krisen, Irritation und Infragestellungen zu thematisieren und die Studierenden bei der Bearbeitung der eintretenden Krisen zu unterstützen" (Müller-Hermann/Becker-Lenz 2012: 35).

Zusätzlich zu den empirischen Erkenntnissen aus der Bachelorthesis – hier nur ausschnitthaft dargestellt – erwies sich als besonders bedeutsam, dass Gespräche mit Studierenden und Lehrenden[18] über die Erkenntnisse der Thesis geführt wurden. Die jeweiligen Perspektiven der Lehrenden *und* Studierenden können in diesem moderierten Format gemeinsam diskutiert und um weitere Ansichten erweitert werden, die wiederum in die Studiengangentwicklung und didaktische Lehrkonzepte zurückgespiegelt werden.

17 Angelehnt an die Dokumentarische Evaluationsforschung (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2010). Zwar lag neben dem Datenmaterial zu den Studierenden auch Datenmaterial zu den Lehrenden des Modells vor, auf die Auswertung musste jedoch aufgrund der zeitlichen Rahmung einer Bachelorarbeit verzichtet werden.

18 Nach Bohnsack fokussiert der „Gesprächscharakter" die Initiierung eines Gesprächs zwischen den Evaluations- bzw. Forschungsteilnehmenden (vgl. Bohnsack 2010: 43ff.). Die Personen bei jenen Gesprächen waren hierbei nicht-modellerfahren sowie modellerfahren.

Das Arbeiten in Gruppen – Effizienz versus Diversität

> Studierende erhalten den Auftrag, in Gruppenarbeiten ein selbst gewähltes Thema zum Ende der Seminarreihe zu präsentieren. Dafür sollen sie sich selbstständig in Vierer- oder Fünfer-Gruppen einteilen. Einige Studierende sind am Tag der Gruppenfindung nicht anwesend, manche Studierende tendieren bereits zu einem bestimmten Thema, andere schließen sich sofort als Gruppe zusammen, da sie schon oft zusammengearbeitet haben und sich kennen.

Gruppenarbeiten sind im Studium vonseiten der Lehrenden eine häufig gesetzte Arbeits- und Prüfungsform.[19] Sie bieten den Studierenden eine Erweiterung der eigenen Sichtweise und ermöglichen die Wertschätzung von Diversität. In Gruppenarbeiten ist „Zeit" als eingesetzte Ressource ein entscheidender Faktor, der mitbestimmt, ob sich exkludierende Wirkungen entfalten und die Gruppenfindung erschwert wird. Exklusion beschreibt hier den Verlust von Teilhabechancen am Gruppengeschehen (vgl. Hillmert 2009: 85).

Ein Lehrforschungsprojekt (siehe Werner et al. 2016) im Studiengang Soziale Arbeit ging an der TH Köln der Frage nach, wie Studierende Gruppenarbeiten organisieren. Deutlich wird, dass Studierende in einem leistungsorientierten Hochschulsystem Lehre und Lernen immer auch aus der Perspektive der Effizienz bewerten:

> Eine Gruppenarbeit ist gelungen, wenn ich eine gute Note dafür bekomme. Und wenn ich, wenn das einen bestimmten Zeitrahmen nicht so überschritten hat. (Int. 2, 371)

Eine Diversität der Gruppenmitglieder wird als Schwierigkeit erlebt:

> Speziell unter anderem, wenn eine Person kaum Deutsch kann. Das hatte ich des Öfteren und dass es da große Schwierigkeiten mit der Organisation gab. (Int. 9, 64)

Gelingt die Organisation der Gruppe, kann sich die Wahrnehmung auf Verschiedenheit wandeln:

19 Ein Dank geht an dieser Stelle an Peter Mönnikes, da er diesen Teil des Artikels, basierend auf Interviewausschnitten aus einem Lehrforschungsprojekt zu Gruppenarbeiten (Werner et al. 2016 und Fiebig/Mönnikes/Vogt/Werner 2017), eingebracht hat.

> [W]eil es halt super bereichernd sein kann in einer Gruppe zu arbeiten, vor allem wenn man auch verschiedene Leute aus den verschiedensten Ecken sitzen hat, äh, an so viele Ansichten gelangt, die man selber gar nicht erlangen kann. (Int. 9, 464)

Differenzlinien bieten den Studierenden Orientierung bei der Entscheidung für oder gegen eine Gruppe. Wer als ähnlich wahrgenommen wird, wird bevorzugt:

> [I]ch habe halt nicht viel Zeit und nicht viel Energie, und die muss ich gut einsetzen und effektiv einsetzen, und die beiden, mit denen ich zusammenarbeite, das sind Mütter, und das ist total praktisch, weil denen geht es genauso. (Int. 10, 227)

Eine homogene Gruppe verspricht ein effizienteres Arbeiten, denn Konflikte, die die Arbeit behindern, treten seltener auf als in heterogenen Gruppen:

> Ich würde mir immer die Leute raussuchen, von denen ich weiß, wie die arbeiten, weil ich keine Lust habe, mir da den ganzen Ärger da ranzuholen, man hat eh schon immer genug zu tun. (Int. 14, 94)

Auseinandersetzungen in der Gruppe werden von den Studierenden als arbeitsmarktrelevanter Kompetenzerwerb gedeutet:

> Gruppenarbeit heißt auch immer, man muss sich auseinandersetzen. Aber das muss man ja im späteren Leben, im Job, auch. (Int. 16, 158)

Studierende zeigen sich nicht eindeutig in ihrer Perspektive auf Diversität. Um „Exklusion in konkreten Bildungssituationen zu verhindern" (Platte 2012: 157), können Lehrende Gruppenprozesse unterstützen, beispielsweise durch das Zur-Verfügung-Stellen von Seminarzeit.

Lehrforschung – Gemeinsamkeiten entdecken

In einem Lehrforschungsprojekt ist das Seminar bei der Auswertung von Interviewmaterialien angekommen. Die Lehrkraft bittet die Studierenden nun, ihre Interpretationen frei heraus, ohne voreilige Bewertungen zu äußern.

Nach zweieinhalb Stunden fragen die Studierenden, ob die Lehrkraft nun meine, dass man gemeinsam ein richtiges Ergebnis gefunden habe.

In den vergangenen Semestern konnten Studierende im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit, angeleitet durch Lehrende der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften, innerhalb von Lehrforschungsprojekten (z. B. Scheithauer/Werner 2013; Vogt/Werner 2016; Werner et al. 2016) Studierende höheren Semesters beforschen. In jenen Lehrforschungsprojekten kommen an der TH Köln hochschulisch relevante Themen, die möglicherweise zuvor weder bekannt noch zugänglich waren, in das Blickfeld Lehrender *und* Studierender.

Gefragt wurde in einem Lehrforschungsprojekt beispielsweise, inwieweit Studierende aus nicht-akademischem Elternhaus Passungsprobleme im Studium der Sozialen Arbeit erleben und wie sie mit jenen Herausforderungen umgehen (vgl. Vogt/Werner 2016: 207). In einem zweiten Lehrforschungsprojekt wurde der Frage nachgegangen, wie Studierende das Arbeiten in Gruppen synchronisieren (Werner et al. 2016 oder weiter oben).

Von Bedeutung sind in diesen soeben exemplarisch benannten Projekten des „forschungsorientierten Lernens" (Reinmann 2015: 5) nicht nur die wissenschaftlich relevanten Erkenntnisse, die meist am Ende eines Forschungsprojektes, losgelöst vom Einzelfall, in einem hohen Abstraktionsgrad vorliegen, sondern auch die individuellen Erfahrungen, die Studierende und Lehrende im Verlauf des Forschungsprozesses machen.

Erstens bieten Lehrforschungsprojekte Studierenden die Chance, sich den Lebenswelten der beforschten Menschen anzunähern. In einem qualitativen Forschungsprozess gilt es hierbei, mit einer forschenden Haltung die eigenen Vorannahmen innerhalb der Interpretationen zu hinterfragen und einer intersubjektiven Auseinandersetzung zu überlassen. Eigene Sichtweisen, Denk- und Handlungsmuster können somit infrage gestellt werden. Bezogen auf das eingangs geschilderte Beispiel bedeutet es aber auch, dass Studierende im Rahmen der Lehrforschungsprojekte darauf hin sensibilisiert werden, dass sie sich von der Existenz *einer richtigen* Antwort verabschieden müssen, obwohl eine wissenschaftsorientierte Hochschule meist „(…) Realität am Maßstab (…) von ‚richtig' und ‚falsch'" (Busse/Ehlert 2011: 213) codiert.

Zweitens unterliegt auch die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden während Lehrforschungsprojekten einer Besonderheit. Zwar verfügen Lehrende über einen (z. B. forschungsmethodischen und womöglich gegenstandsbezogenen) Wissensvorsprung, dennoch begegnen sich Forschende (d. h. Studierende *und* Lehrende) in einem ergebnisoffenen Forschungsprozess als gleichsam forschend, um neues Wissen zu generieren und Erfahrungen zu sammeln. In Lehrforschungsprojekten ermöglicht somit eine Prozessorientierung (im Gegensatz zur Output-Orientierung) sowohl die Förderung einer persönlichen als auch kollektiven (Weiter-)Entwicklung. Jene kollektiven (Weiter-)Entwicklungen können als inklusive Bildungsmomente verstanden werden.

Junge wissenschaftliche Vielfalt sichtbar machen

Zwei Studierende unterhalten sich darüber, dass sie in der Regel selten wissen, über welches Thema ihre Kommiliton*innen ihre Abschlussarbeiten geschrieben haben oder schreiben. Die Erfahrungen und Erkenntnisse bleiben meistens in den Schubladen der Alumni oder Gutachter*innen verwahrt. Sie bedauern zudem, dass es nur selten einen studiengang- und semesterübergreifenden Austausch zwischen den Studierenden gibt. Gerne hätten sie bereits im Laufe ihres Studiums die Möglichkeit erhalten, Einblicke in die Endphase des Studiums anderer Studierender zu bekommen und auch informell[20] mit Studierenden über das Schreiben einer Abschlussarbeit ins Gespräch zu kommen.

Im September 2016 richteten zwei Studierende die erste Tagung für studentische Abschlussarbeiten für alle Studierenden der Studiengänge der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften aus.

Es ging den Initiator*innen nicht nur darum, ob eine der besten (Abschluss-)Arbeiten geschrieben wurde, sondern es ging auch darum, mit Referent*innen über das zu sprechen, was Studierende im Rahmen ihrer Abschlussarbeiten beschäftigt hat. Die Referent*innen konnten selbst wählen, ob sie z. B. den Prozess, Unsicherheiten, Höhepunkte oder Fragen nach der wissenschaftlichen oder beruflichen Perspektive in den Mittelpunkt ihrer Präsentation stellen wollten. Zudem konnten Studierende darüber entscheiden, in welcher Form, Art und Weise sie ihre Präsentation gestalten wollten. Mehr als zehn unterschiedliche Themen[21] wurden vorgestellt.

Festhalten lässt sich: Die Partizipation an einer studentischen Tagung kann aus einer studentischen Perspektive nicht nur als Sozialisation in die Wissenschaft, sondern auch als grundlegende Teilhabe am (Lern-)Ort Hochschule verstanden werden, indem über eigene Erfahrungen, über gewonnene Erkenntnisse im Rahmen eines Studiums gesprochen wird. Die Qualität des Studierens wird durch dieses Format mehr mit einer subjektiven Befriedigung über den gewonnenen Erkenntnisfortschritt und der Weiterentwicklung der Persönlichkeiten verknüpft als mit einer Orientierung an einer gesellschaftlichen Verwertbarkeit (vgl. Ebert 2012: 25).

20 Ein ergänzender Hinweis: Anders als an einigen Hochschulen müssen die Studierenden an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften ihre Abschlussarbeiten nicht in einem Kolloquium am Ende eines Studiums vorstellen.

21 Die Abstracts können der Webseite zur Tagung entnommen werden (vgl. Fiebig/Mönnikes 2016).

3. Fazit und Ausblick

In der Zusammenschau des Beitrags wird deutlich, dass Studierende unterschiedliche Perspektiven auf Studium und Lehre einnehmen (können). Die Situationen und die zugehörigen Themen stellen hierbei eine nicht abgeschlossene Auswahl dar, die sich z. B. mit Praktiken, Strukturen und Kulturen an Hochschulen befassen. Deutlich wurde am Beispiel der Diversitätskategorie „Alter“[22], dass bestimmte Merkmale aufseiten der Studierenden als Unsicherheit erlebt werden können. Gleichzeitig konnte aufgezeigt werden, dass es einer Auseinandersetzung von Konstruktionen und Stereotypen bedarf. Dies folgt dem Ziel, einer Reproduktion von Konstruktionen und Stereotypen entgegenzuwirken und somit eine vorurteilsbewusste und diskriminierungskritische Sichtweise zum einen in der Lehre selbst, aber zum anderen auch über das Studium hinaus zu unterstützen. Auf einer anderen handlungspraktischen Ebene erfordert ein Studium von Studierenden ebenso Strategien, mit Offenheit in ihrem Studium umzugehen, um z. B. Lernziele, aber auch eine persönliche Weiterentwicklung zu erreichen. Eine forschende Annäherung an herausfordernde Lehr-Lern-Situationen legt dar, dass Studierende mit teilweise in widerspruchstehenden Anforderungen an sie umgehen sollen, dies in zeitlich begrenzten Rahmungen. Hinsichtlich der Arbeitsform „Gruppenarbeit“ konnte veranschaulicht werden, dass ein Arbeiten in Gruppen zum einen Effizienz- und zugleich aber auch Diversitätserfahrungen ermöglicht. Neben dem Arbeiten in Gruppen werden gemeinsame Lernerfahrungen auch in Lehrforschungsprojekten für Lehrende und Studierende ermöglicht, indem sie sich gemeinsam auf den Weg der Erkenntnis begeben. Eine studentische Tagung kann darüber hinaus in institutionalisierter Form dazu beitragen, über vielseitige Erfahrungen hinsichtlich des Studierens gemeinsam in ein Gespräch zu kommen.

Auf diese hier sehr offen gestaltete Auseinandersetzung mit den äußerst unterschiedlichen Themen, die sich im Hochschulkontext ergeben, können und sollten sich weitere Diskussionen anschließen. Eine Hochschule wird durch das Immer-wieder-infrage- und -zur-Diskussion-Stellen unterschiedlicher Meinungen sowie Perspektiven prozesshaft gestaltet. In den Fokus dieser Diskussionen sollten – wie in diesem Beitrag versucht wurde – Strukturen, Praktiken und Kulturen von Hochschulen kommen (vgl. Werner et al. 2014a: 65). Da die Darlegungen überwiegend auf den persönlichen Reflexionen einzelner Studierender basieren, wäre somit eine empirische Auseinandersetzung

22 Unser Beitrag sollte jedoch auch verdeutlichen: Es können Perspektiven auf Diversität eingenommen werden, die sich nicht nur mit den häufig rezipierten Diversitätskategorien beschreiben lassen, denn die Be(tr)achtung von Diversität im Studium und Lehre lässt sich nicht eindimensional auflösen, sodass z. B. ein intersektional geprägter Blick bei der Be(tr)achtung von Diversität erforderlich wird.

mit den angesprochenen Themenfeldern anzustreben, denn im Sinne einer inklusiven Hochschulbildung, einem guten Studium für alle, können studentische Perspektiven den Blick auf Lehre und Studium um eine Bottom-up-Perspektive ergänzen. Welche Themen Studierende bewegen, welche Barrieren und Herausforderungen und Erfolge Studierende benennen, ergänzen die top-down-gesetzten Themenfelder. Die verschiedenen Situationen und die daran anschließenden Auseinandersetzungen veranschaulichen, dass keine eindeutigen Handlungsempfehlungen hinsichtlich *guter Lehre* ausgesprochen werden können.

Der Aktionsleitfaden[23] „Auf dem Weg zu einer inklusiven Fakultät" der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der TH Köln ist ein gutes Beispiel, Strukturen, Kulturen und Praktiken innerhalb der Hochschule schaffen zu wollen, die im Sinne einer *inklusiven Bildung* der Menschenrechte ausgerichtet ist.

> Die Fakultät erkennt die Vielfalt seiner [sic] Studierenden und MitarbeiterInnen als Chance an und wird ihre Strukturen, Kulturen und Praktiken so verändern, dass alle Studierenden, die die entsprechende Hochschulzugangsberechtigung haben [sic] sowie *alle Fakultätsangehörigen gleichermaßen gut studieren* und arbeiten können. (Werner et al. 2014a: 64; Herv. i. O.)

Das vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft geförderte Fellowship „Studierende coachen Lehrende"[24] kann als Anknüpfung an den Aktionsleitfaden und zugleich als ein Zugang zu einer *inklusiven Hochschuldidaktik*

23 Die Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der TH Köln legte im Jahr 2011 einen Fakultätsentwicklungsplan für die Jahre 2012–2018 vor, in dem Themen wie „Diversity" und „Inklusion" explizit sowie als Querschnittsaufgaben aufgeführt sind (vgl. Werner et al 2014a: 2). An diese spezifische Orientierung des Entwicklungsplans knüpft der Aktionsleitfaden „Auf dem Weg zur inklusiven Fakultät" an (vgl. ebd.: 2f.). Mit dem Blick auf Diversität wird z. B. die (Re-) Produktion von Differenzlinien reflektiert und ein bewusster Umgang mit Differenz und Diskriminierung angestrebt. Der Aktionsleitfaden verweist darauf, dass die Forderung nach einem inklusiven Bildungs- und Sozialsystem in Deutschland häufig verkürzt auf die der Teilhabe von Menschen mit Behinderung in der öffentlichen Diskussion in Verbindung gebracht wird. Der Prozess zu einem inklusiven Bildungs- und Sozialsystem in Deutschland ist durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 in Bewegung gekommen. Die bildungspolitische Leitidee wurde 1994 in der Salamanca-Resolution verbreitet. Durch Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, ein „inklusives Bildungssystem" zu schaffen, wird auch ein Auftrag an Hochschulstrukturen und curriculare und inhaltliche Gestaltung formuliert. Vielmehr ist jedoch ein Abbau von Barrieren, Diskriminierung und Exklusion sowie die Bedürfnisorientierung als auch Unterstützung eines jeden Einzelnen im Bildungsverlauf gemeint (vgl. ebd.: 5).

24 Das Projekt setzt sich konkret mit didaktischen Fragestellungen auseinander, die der dritten Dimension des Index für Inklusion (Booth 2011) zuzuordnen sind (vgl. Platte et al. 2016: 298f.).

verstanden werden. Das Projekt setzt auf die Perspektive der Studierenden als Expert*innen, um Fragen nach der qualitativen Weiterentwicklung von Lehre und Lernen beantworten zu können sowie dem Anspruch von Partizipation gerecht zu werden.[25] Die Unterschiedlichkeit der Perspektiven Studierender und Lehrender wurde in dem Projekt nicht nur gewürdigt, sondern explizit befragt.

Der „Aktionsleitfaden" und das „Fellowship-Projekt" stehen für Projekte, die sich mit Strukturen, Praktiken und der Kultur an der Hochschule befassen: Der Ort Hochschule lädt dazu ein, bisher Gedachtes und Praktiziertes zu hinterfragen, auch wenn dies zunächst zu einer Verunsicherung hinsichtlich der bewährten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata führt. Es geht darum, weiterhin Prozesse zu unterstützen und anzustoßen, die ein Neu-Denken und ein Neu-gedacht-Werden hinsichtlich hochschulischer Strukturen, Praktiken und Kultur ermöglichen. Daran sollten im Sinne einer inklusionssensiblen Hochschullehre alle Beteiligten einer Hochschule mitwirken können. Dialoge und Diskussionen sollten nicht nur in Seminarkontexten entstehen (können), sondern darüber hinaus in den unterschiedlichsten Kontexten von Hochschule erfolgen – dies im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung über die Frage „Wie wollen wir alle zusammen gut lehren und lernen?", sodass die Beteiligten zusammenkommen, um neue Ideen zu entwickeln und umzusetzen. Hochschulen sind Orte, an denen „Begriffe und Einsichten beständig neu gedacht *werden*, neu zu denken *sind* und neu gedacht werden *können,* in diesem Sinne [sind] sie ein privilegierter Ort" (Arens et al. 2013: 10; Herv. i. O.).

Literatur

Achermann, Bruno/Amirpur, Donja/Braunsteiner, Maria-Luise/Demo, Heidrun/Plate, Elisabeth/Platte, Andrea (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Mecheril, Paul/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine (2013): Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In: Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plößer, Mela-

25 Aufbauend auf den Beobachtungen und Reflexionen wurden Kriterien mit allen Beteiligten entwickelt und im Rahmen eines „Dies Academicus" der Fakultät vor- und zur Verfügung gestellt (vgl. ebd.: 300). Eine differenzierte Veröffentlichung der Erfahrungen und Ergebnisse ist im Erscheinen (Platte et al. 2017).

nie/Rose, Nadine (Hrsg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–27.

Bargel, Tino (2015): Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen. Befunde des 12. Studierendensurveys an Universitäten und Fachhochschulen. https://www.bmbf.de/files/Eingangsphase_Gesamtdatei_Oktober2015.pdf [Zugriff: 01.12.2016].

Bauer, Roland (2007): Habitusbildung im Studium der Sozialpädagogik: Eine explorative Studie zur Strukturtypik studentischer Professionalisierungsprozesse. http://ubm.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2007/1497/ [Zugriff: 24.01.2016].

Becker-Lenz, Roland/Müller, Silke (2009): Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals. Bern: Lang.

Boban, Ines/Hinz, Andreas (2013): Der Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle. Universität.

Bohnsack, Ralf (2010): Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen/Farmington Hills, Mich: Barbara Budrich, S. 23–62.

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen/Farmington Hills, Mich.: Barbara Budrich.

Booth, Tony/Ainsscow, Mel (2011): Index for Inclusion – Developing learning and participation. Bristol. CSIE.

Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun (2012): Die allmähliche Heraus-Bildung von Professionalität im Studium. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–110.

Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen/Platte, Andrea/Tiedeken, Peter (2016): Inklusion und Kritik. Anstiftung zu einer gesellschaftstheoretischen Fundierung des Inklusionsdiskurses. In: Müller, Stefan/Mende, Janne (Hrsg.): Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 202–220.

Deutsches Studentenwerk e. V. (2017): Für Studierende: FAQ. http://best-umfrage.de/best2-ablauf-faq/ [Zugriff: 18.01.2017].

Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197–217.

Ebert, Jürgen (2012): Erwerb eines professionellen Habitus im Studium der Sozialen Arbeit. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms Verlag.

Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität, Diversity, Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer.

Fiebig, Heike (2017a). Relationierung von Theorie und Praxis im Studium – Eine rekonstruktive Studie. http://openjournal.uni-oldenburg.de/index.php/forsch/article/view/171 [Zugriff: 21.03.2017].

Fiebig, Heike (2017b): Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit – Ein neuer Ansatz zur Relationierung von Theorie und Praxis? Eine Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen Studierender im Bachelor Soziale Arbeit. Technische Hochschule Köln. Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften. urn:nbn:de:hbz:832-epub4-10140.

Fiebig, Heike/Mönnikes, Peter (2016): Die Idee. www.lesof01.wordpress.com/idee. [Zugriff: 01.12.2016].

Fiebig, Heike/Mönnikes, Peter/Vogt, Stefanie/Werner, Melanie (2017): „Und irgendwie kann es nicht sein, dass dann alle die gleiche Note kriegen" – Gruppenarbeiten an der Hochschule In: Platte, Andrea/Werner, Melanie/Vogt, Stefanie/Fiebig, Heike (2017): Praxishandbuch inklusive Hochschuldidaktik (im Erscheinen).

Freie Universität Berlin (2016): Gender und Diversity in die Lehre! Strategien, Praxen, Widerstände. Neue Wege mit Gender und Diversity. http://www.genderdiversity-lehre.fu-berlin.de/konferenz/index.html [Zugriff: 24.01.2017].

Graßhoff, Gunther/Schweppe, Cornelia (2012): Fallarbeit – Studium – Biographie. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235–250.

Grunau, Janika (2017): Habitus und Studium. Rekonstruktion und Typisierung studentischer Bildungsorientierungen. Wiesbaden: Springer VS.

Hanft, Anke/Zawacki-Richter, Olaf/Gierke, Willi B. (Hrsg.) (2015): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster/New York: Waxmann.

Heinzel, Friederike/Prengel, Annedore (2012): Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39/3 [Zugriff: 21.12.2016].

Hillmert, Steffen (2009): Inklusion und Exklusion: die Rolle der Bildung. In: Stichweh, Rudolf/Windolf, Paul (Hrsg.): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden, Springer VS, S. 85–100.

Huber, Ludwig (2014): Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In: Huber, Ludwig/Pilniok, Arne/Sethe, Rolf/Szczyrba, Birgit/Vogel, Michael (Hrsg.): Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 19–36.

Huxel, Katrin (2014): Intersektionalität. In: Diakonie Württemberg (Hg.): Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit, S. 56–59.

Kaufmann, Margrit/Koch, Henning (2015): „Die Lehrenden als Kompliz_innen im forschenden Lernprozess". Zur Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrenden und Stu-

dierenden. In: Rheinländer, Kathrin (Hrsg.): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 219–236.

Klein, Uta (2016): Inklusive Hochschule als partizipativer Prozess: Das Beispiel der Universität Kiel. In: Klein, Uta (Hrsg.): Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 80–122.

Klingler, Birte/Mecheril, Paul (2016): Hochschule und Bildungsungleichheit – diversitätsreflexive Anmerkungen. Soziale Zugehörigkeit und das Hineinfinden in die Kultur der Hochschule. In: Bliemetsrieder, Sandro/Gebrande, Julia/Jaeger, Arndt/Melter, Claus/Schäfferling, Stefan (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit und Diskriminierungskritik. Historische und aktuelle Perspektiven auf Gesellschaft und Hochschulen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 98–108.

Kotthaus, Jochem (2014): FAQ Wissenschaftliches Arbeiten. Für Studierende der Sozialen Arbeit. Opladen/Toronto: Budrich (UTB).

Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2013): Habitus. 5. Auflage. Bielefeld: transcript.

Lüers, Astrid (2016): Was ist gute Hochschullehre? – Aus Sicht der Studierenden. In: forschen@studium. Tagungsband. Konferenz für studentische Forschung – bundesweit und fächerübergreifend. Konferenz für forschungsnahes Lehren und Lernen, S. 45. https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/flif/Konferenz2016/Broschur_Forschen_A4_Internet.pdf [Zugriff: 21.12.2016].

Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Dies. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 11–24.

Motzke, Katharina (2014): Soziale Arbeit als Profession. Zur Karriere „sozialer Hilfstätigkeit" aus professionssoziologischer Perspektive. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.

Müller-Hermann, Silke (2012): Berufswahl und Bewährung. Fallrekonstruktionen zu den Motivlagen von Studierenden der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Müller-Hermann, Silke/Becker-Lenz, Roland (2012): Krisen als Voraussetzung der Bildung von Professionalität. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–49.

Nentwig-Gesemann, Iris (2006): Dokumentarische Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 159-182.

Pasternack, Peer/Wielepp, Franziska (2013): Der Umgang mit zunehmender Heterogenität der Studierenden. In: Pasternack, Peer (Hrsg.), HoF-Handreichungen. 2. Beiheft die hochschule, S. 66–70.

Platte, Andrea (2012): Inklusive Bildung als internationale Leitidee und pädagogische Herausforderung. In: Balz, Hans-Jürgen/Benz, Benjamin/Kuhlmann, Carola: Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–162.

Platte, Andrea/Vogt, Stefanie/Werner, Melanie (2016): Befreiung von Barrieren braucht mehr als Barrierefreiheit – Inklusive Hochschulbildung. In: Klein, Uta (Hrsg.): Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung. Beltz Juventa, S. 123–134.

Platte, Andrea/Werner, Melanie/Vogt, Stefanie/Fiebig, Heike (2017): Praxishandbuch inklusive Hochschuldidaktik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa (im Erscheinen).

Prengel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. München WiFF Expertisen.

Reinmann, Gabi (2015): Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. Online verfügbar unter: http://gabireinmann.de/wp-content/uploads/2015/08/Artikel_Heterogenitaet_ForschendesLernen_Jan15.pdf [Zugriff: 13.12.2016].

Rheinländer, Kathrin (2014): Wie sehen Hochschullehrende die Studierenden? Praktiken sozialer Sensibilität. In: Sander, Tobias: Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 247–278.

Ruppelt, Ronja/Schuch, Tabea/Sierig, Anne (2016): Universität inklusionssensibel denken – eine Annäherung anhand der Frage nach Studentischem Raum. In: Dorrance, Carmen/Dannenbeck, Clemens/Oehme, Andreas/Moldenhauer, Anna/Platte, Andrea: Inklusionssensible Hochschule. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt, S. 215–226.

Sander, Tobias (Hrsg.) (2014): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS.

Schallberger, Peter/Schwendener, Alfred (2008): Studienwahlmotive bei angehenden Studierenden der Sozialen Arbeit. Eine fallrekonstruktiv erschlossene Typologie. In: Neue Praxis 2008 (6), S. 589–609.

Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Schmitt, Lars (2014): Habitus-Struktur-Reflexivität – Anforderungen an helfende Professionen im Spiegel sozialer Ungleichheitsbeschreibungen. In: Sander, Tobias (Hrsg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 67–84.

Schröer, Hubertus (2012): Diversity und Soziale Arbeit. www.i-iqm.de/dokus/Diversity_und_Soziale_Arbeit.pdf [Zugriff: 08.12.2016].

Schweppe, Cornelia (2006): Studienverläufe in der Sozialpädagogik. Biographische Rekonstruktionen, Weinheim/München: Juventa.

Sievers, Isabel (2016): Zum Stellenwert verschiedener Differenzlinien in der Hochschullehre. Erkenntnisse einer qualitativen Hochschullehrenden-Befragung. https://www.wa.uni-hannover.de/fileadmin/arbeitswissenschaft/IAW/Downloads/Session2_Sievers.pdf [Zugriff: 13.12.2016].

Sulzer, Annika (2013): Kulturelle Heterogenität in Kitas – Anforderungen an Fachkräfte. München. WIFF Expertisen.

TH Köln (2016b): Lehrpreis. https://www.th-koeln.de/hochschule/lehrpreis_5680.php [Zugriff: 08.12.2016].

TH Köln (Hrsg.) (2016a): Einführungstage für Erstsemester*innen. https://www.th-koeln.de/angewandte-sozialwissenschaften/einfuehrung-in-das-studium---das-tutoren-projekt_17300.php [Zugriff: 21.12.2016].

Tov, Eva/Kunz, Regula/Stämpfli, Adi (2013): Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. Professionalität durch Wissen, Reflexion und Diskurs in Communities of Practice. Bern: hep.

Vogt, Stefanie/Werner, Melanie (2016): „Ich hätte gedacht, dass mehr Praxisnähe da ist". Passungsprobleme von Studierenden aus nicht-akademischem Elternhaus an Fachhochschulen. In: Ottersbach, Markus/Platte, Andrea/Rosen, Lisa (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 205–216.

Voss, Rödiger/Eicher, Roman (2015): Erwartungen an Studierende als Passung für die Lehre. Einblicke in die mentalen Muster von Hochschullehrern an Schweizer Fachhochschulen. In: Das Hochschulwesen 63, Nr. 3+4, S. 132–140.

Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Werner, Melanie/Mönnikes, Peter/Fiebig, Heike (2016): „Dieser Druck macht irgendwie alles kaputt." Studentische Gruppenarbeiten im Spiegel von Zeitmanagement und Bildungsorientierung. In: Dorrance, Carmen/Dannenbeck, Clemens/Oehme, Andreas/Moldenhauer, Anna/Platte, Andrea (Hrsg.): Inklusionssensible Hochschule. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt, S. 282–297.

Werner, Melanie/Leitner, Sigrid/Platte, Andrea (2014b): Fachhochschule Köln. Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften. Aktionsleitfaden für eine inklusive Fakultät. https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/fakultaeten/f01/aktionsleitfaden_f%C3%BCr_eine_inklusive_fakult%C3%A4t.pdf [Zugriff: 16.12.2016].

Werner, Melanie/Vogt, Stefanie/Platte, Andrea (2014a): Auf dem Weg zu einer inklusiven Fakultät. http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/217/218 [Zugriff: 18.12.2016].

Winter, Sarah (2014): Umgang mit Heterogenität. In: Banscherus, Ulf/Bülow-Schramm, Margret/Himpele, Klemens/Staack, Sonja/Winter, Sarah (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld: Bertelsmann, S. 249–265.

Zervakis, Peter/Mooraj, Margrit (2014): Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. Chancen, Herausforderungen, Strategien und gelungene Praxisansätze aus den Hochschulen. Zeitschrift für Inklusion. http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/222 [Zugriff: 13.12.2016].

Teil B:
Forschung

Was hat Sie dazu bewegt, sich mit dem Thema Diversity zu beschäftigen?

» *Ich persönlich empfinde den aktiven und bewussten Umgang mit Diversity als sehr bereichernd, da es mir ermöglicht, eigene Vorurteile wahrzunehmen, zu hinterfragen und bestenfalls sogar abzubauen. Die Reflexion der eigenen Perspektive ist aus meiner Sicht so hilfreich, dass diese Erfahrung eine grundlegende in der Hochschullandschaft sein sollte.* «

» *Ich komme aus dem Bereich der interkulturellen Kommunikation und empfinde ›Diversity‹ als ein sehr hilfreiches Konzept, das die Engführung auf ›Kultur‹ aufbricht. Im Hochschulalltag nehme ich dennoch vor allem Herausforderungen wahr, die sich aus verschiedenen (Bildungs-)Kulturen ergeben.* «

» *Ausgangspunkt für die Beschäftigung war mein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden. Heute ist es die Überzeugung, dass viele Köche den Brei besser machen. Die Arbeitsergebnisse werden besser, wenn verschiedene Menschen zusammenarbeiten. Obwohl dies wissenschaftlich belegt ist, bin ich jedes Mal wieder im Arbeitsprozess davon begeistert.* «

» *Meine Mutter hat als Mensch mit Behinderung in den letzten Jahren vor ihrem Tod ihren Traum verwirklicht und ein FH-Studium abgeschlossen. Sie strebte einen Master an der Uni an, doch die baulichen und in Personen (auch von Berater*innen mit Behinderung) liegenden Hürden stellten sich als zu groß heraus. Auf Hürden – aufgrund der ›typischen‹ Diversitätsmerkmale, ihrer vielen Interdependenzen und vielen weiteren Dimensionen, die Aufgeschlossenheit, Teilhabe und Einschluss betreffen können –, aufmerksam zu machen, sie zu problematisieren und idealerweise zu ihrem Abbau beitragen zu können, ist mir deswegen ein Herzensanliegen.* «

» *Ich war zuvor in der Gleichstellung und Frauenförderung aktiv – das schien mir irgendwann zu kurz gegriffen. Die Gewährleistung von Chancengerechtigkeit und vor allem eines wertschätzenden und auch ganz aktiv gestaltenden Umgangs mit Diversität über einzelne Diversitätsmerkmale hinaus schien mir folgerichtig.* «

Forschung über Diversität und Diversitätsforschung an Hochschulen

Nicole Auferkorte-Michaelis, Frank Linde & Christopher Großi

Das zunehmende Interesse an Diversitätsfragen in der Forschung ist ein Indiz dafür, dass der professionelle Umgang mit Heterogenität für Hochschulen als (lernende) Organisationen immer wichtiger wird.[1] Die Vielfalt der Themen, Ansätze und Forschungsdesigns über Diversitätsfragen entsprechen der Komplexität der Institution Hochschule selbst. Die vorhandene Forschung an Hochschulen über Diversität lässt sich grundlegend in zwei Bereiche differenzieren: einerseits in die Hochschulforschung als (Er-)Forschung der Hochschulen zu Diversitätsfragen, die sie für die eigene Steuerung und Entwicklung brauchen (zu Institutional Research, hochschuldidaktischer Forschung und Hochschulentwicklungsforschung siehe ausführlicher Abschnitt 1); andererseits in die Forschung zu Diversität in den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen. Diese umfasst zum einen innerhalb einer Fachdisziplin verortete Forschungsaktivitäten wie z. B. Forschung über Biodiversität in der Biologie oder Diversity Management im Fachgebiet Unternehmensführung. Zum anderen gehören hierzu auch thematisch diversitätskategorial ausgerichtete Forschungen an Schnittstellen, die von verschiedenen Disziplinen – inter- oder multidisziplinär – bearbeitet werden wie z. B. Migration oder demografischer Wandel.[2]

Laut der hier vorgeschlagenen Differenzierung von verschiedenen Typen der Forschung über Diversität liegt der eigentliche Unterschied demnach in der Verwendung der Erkenntnisse aus der Forschung, weniger in der Forschung selbst. Insgesamt existiert für die Hochschule ein differenzierbares Bild diversitätsrelevanter Forschungsgebiete von thematischer und disziplinärer Breite, von dem sie in ihrer Hochschulentwicklung maßgeblich profitieren kann.[3] Beide Zugänge der Erforschung von verschiedenen Formen von Diversität wirken für Hochschulen profilbildend und sind seit dem Beginn der Beschäftigung mit Diversität an Hochschulen zu beobachten, wie in diesem Beitrag weiter unten z. B. an den Universitäten Duisburg-Essen, Göttingen und Tübingen

1 Vgl. für eine ausführlichere Darstellung der Thematik z. B. Bendl et al. 2006; Auferkorte-Michaelis/Ladwig 2013; Knauf 2016.

2 Insbesondere für diese Ausrichtungen entstehen seit der Implementierung von Diversity Management an Hochschulen neue Forschungsschwerpunkte und Zentren an Hochschulen, was im weiteren Verlauf des Textes noch ausführlicher dargestellt werden soll.

3 Beispiele für diesen Sachverhalt werden im Abschnitt „Einrichtungen für Diversitätsforschung an Hochschulen und ihr Profil" aufgeführt.

skizziert wird. Nachfolgend richtet sich unser Blick zunächst auf Forschung über Diversität an Hochschulen. Im zweiten Teil des Beitrags richten wir einen exemplarisch-fokussierenden Blick auf spezifische Einrichtungen für Diversitätsforschung.

1. Hochschulforschung: Erforschung der Diversität an Hochschulen

Die Wissensbasis einer Hochschule für ein systematisches und erfolgreiches Diversity Management gründet darauf, wie sie selbst zum Gegenstand von Forschung über Diversität in Studium, Lehre, Organisation, Steuerung und auch in ihren Wissenschaftsdisziplinen werden kann, um neben Kennzahlen weiteres Reflexionsmaterial über Prozesse und Wirkungen zu generieren.

Forschung, die die Hochschule selbst zum Gegenstand macht, wird als Hochschulforschung bezeichnet. Die Hochschulforschung ist in Deutschland[4] in der Regel noch immer, wenngleich durch Programme der empirischen Bildungsforschung[5] mit zunehmenden Ausnahmen, in außeruniversitären Einrichtungen im Rahmen der Hochschulentwicklung, -planung und Qualitätssicherung angesiedelt. Der Umgang mit Diversität beschäftigt Forschungsgruppen in „Institutionen der Bildungs-, Berufs-, Gesellschafts- und Wirtschaftsforschung und einige hochschuldidaktische Einrichtungen, die zugleich Forschung und Serviceleistungen zu ihren Aufgaben zählen. Daneben gibt es

4 Die Forschung über Hochschulfragen und Kontexte, die sich als eine eigene Forschungsdisziplin herausgebildet hat, ist in der BRD vergleichsweise mit den USA eine eher junge Forschungsrichtung: Erst mit den Hochschulreformen ab Ende der 1960er Jahre sind in Westdeutschland zunehmend Aktivitäten in diesem Feld zu verzeichnen (vgl. Teichler 2003: 9ff.; Schwarz/Teichler 2003a: 9ff.).

5 Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) möchte mit dem „Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung“ (http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de) die Bildung in Deutschland nachhaltig verbessern und die beteiligten Akteur*innen unterstützen. Das Rahmenprogramm umfasst die folgenden aktuellen Schwerpunkte : Forschung zur Steuerung im Bildungssystem (seit 2010), Forschung zu Diagnostik und Intervention bei Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (seit 2010), Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor (seit 2011), Forschung zu „Sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit“ (seit 2013), Nachwuchsveranstaltungen (seit 2013) (vgl. http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/211.php, Zugriff: 03.03.2017).
Diese Programme unterteilen sich jeweils noch in mehrere aktuelle Projekttitel wie z. B.: „Förder- und Selektionspraktiken als Reaktionsformen auf Instrumente der Output- und Wettbewerbssteuerung im Schulsystem“, „Schulbezogene Umschriebene Entwicklungsstörungen (SCHUES) – Prävention und Therapie unter Einbezug neuronaler Korrelate und des Entwicklungsverlaufs“ oder „Vom Lehramt in die Bildungsforschung! Forschungsmethodische Werkzeuge und Perspektiven“ (vgl. http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/235.php; http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/301.php, Zugriff: 03.03.2017).

eine nicht unbeträchtliche Zahl von einzelnen Wissenschaftler*innen, die über Hochschulfragen forschen" (Teichler 2003: 17).

Eine exakte Bilanz über den Umfang, die institutionelle Basis und das Forschungsvolumen einerseits sowie eine systematische Darstellung aller Forschungsaktivitäten über Diversitätsaspekte in diesem Bereich andererseits liegen bisher nicht vor. In diesem Zusammenhang ist das Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre in NRW (KomDiM) ein Akteur, der mit der Einrichtung von Literatur-, Personen- und Projektdatenbanken entsprechende Daten sammelt und entsprechende Dokumentations- und Systematisierungsversuche unternimmt.

Hochschulforschung ist häufig Forschung an disziplinären Schnittstellen, wenn sich die Forschungen auf Hochschulkontexte beziehen: pädagogische oder psychologische Lehr-Lern-Forschung, soziologische oder betriebswirtschaftliche Organisationsforschung und vieles mehr. Die Bezeichnung Hochschulforschung markiert den Kontext, der erforscht wird.[6] Sie erhebt keinen Anspruch auf eine bestimmte disziplinäre Ausrichtung und wird nicht durch „bestimmte Theorien und Methoden" (Teichler/Enders/Daniel 1998: 220) definiert.

Die Erforschung der Zusammenhänge, Hintergründe und Auslöser für eine durchschnittlich längere Verweildauer von Studierenden in Studiengängen, der Erwerb von Handlungskompetenzen für die spätere berufliche Praxis sowie die jeweiligen Unterschiede nach Standorten beschäftigt bzw. beschäftigen die Hochschulforschung beispielsweise schon seit Jahren. In der Diskussion um Indikatoren für Studienerfolg und eine zunehmende Heterogenität und Öffnung der Hochschule für neue Zielgruppen sind Diversitätsfragen im Hochschulkontext zu einem wichtigen Thema in der Hochschulforschung und ihren Einrichtungen geworden.

Allerdings gibt es bis auf wenige Ausnahmen einer durch die ministeriellen Ressorts finanzierten Projektforschung wenige systematische und kontinuierliche Arbeiten auf diesem Gebiet, auch wenn von Einzelnen sehr rege geforscht wird. Besonders erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang die Arbeiten von Lars Schmitt (2014) und Aladin El-Mafaalani (2014), die auch im Rahmen

6 Die Hochschulforschung blickt auf mehrere Versuche zurück, disziplinäre Hintergründe, themenbezogene Forschungsgebiete sowie personelle und institutionelle Rahmungen als Stand der Forschung zu resümieren (Teichler 2003: 9). Ein umfassender Versuch wurde 2003 in Form einer „directory" vom Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung in Kassel erstellt. Bereits einleitend betonen die Bearbeiter*innen die unvermeidbare Lückenhaftigkeit des Bandes aufgrund unterschiedlicher Abgrenzungsschwierigkeiten (Gunkel/Freidank/Teichler 2003: 5f.): Teilweise werden disziplinäre Zuordnungen der Forschungsvorhaben bevorzugt bzw. definiert, Überschneidungen bzw. unklare Grenzziehungen zur Wissenschafts- und Bildungsforschung sind deutlich und die forschenden Personen verorten sich in ihrem Selbstverständnis nicht im Bereich der Hochschulforschung.

der Zeitschriftenreihe „Diversität Konkret" des Zentrums für Kompetenzentwicklung für Diversity Management (KomDiM) erschienen sind. El-Mafaalani beschäftigt sich in seinem Aufsatz „BildungsaufsteigerInnen an der Universität: neue Zielgruppe, neue Herausforderungen" mit der nachhaltigen Wirkung der sozialen Herkunft aus einer biografieanalytischen Perspektive und rekonstruiert die besonderen Herausforderungen und Kompetenzen von Bildungsaufsteiger*innen (vgl. El-Mafaalani 2014). Einen soziologischen Ansatz verfolgt Lars Schmitt in seiner Arbeit „Der Herkunft begegnen … – Habitus-Struktur-Reflexivität in der Hochschullehre", in der er sich des Modells der Habitus-Struktur-Reflexivität bedient, um Ist-Zustände zu beschreiben und einen Ausblick auf die Implikationen für die Hochschullehre zu bieten. Zentral ist hier die Frage, wie sich Studierende aus diversen Milieus mit unterschiedlichen geschlechterspezifischen, ethnisierten etc. Sozialisationen und Zuschreibungen adäquat „abholen lassen" (Schmitt 2014, siehe auch den Beitrag von Lars Schmitt in diesem Band).

Weitere Ansatzpunkte für Forschungen über Diversität finden sich in erziehungswissenschaftlicher, psychologischer, sozialwissenschaftlicher, soziologischer und hochschuldidaktischer Forschung, die Lehre und Studium zum Thema macht, in beruflichen Verbleibforschungen, wirtschaftswissenschaftlichen Analysen und demografischen Entwicklungen über die Hochschule als Bildungsinstitution u. a. m. Hochschulforschung über Diversität fokussiert jene Aktivitäten und Fragen, die die Hochschulen selbst beschäftigen und die in bildungspolitischen Kontexten Informationen und Antworten zu aktuellen Fragestellungen liefern sollen. Sie bewegt sich somit analog zur Hochschulpolitik innerhalb der Zeichen ihrer Zeit.[7]

1.1 Innerinstitutionelle Hochschulforschung

Mit den europäischen Bildungsreformen seit den 1990er Jahren erforschen sich Hochschulen auch in Deutschland zunehmend selbst; sie werfen einen analytischen Blick auf interne Prozesse und Wirkungen, insbesondere im Bereich Studium und Lehre (vgl. Auferkorte-Michaelis 2005). Häufig verbunden mit Qualitätsentwicklungsfragen erheben sie so Daten, die ihrer eigenen Entscheidungsfindung dienen. Dies ist ein innerinstitutioneller Blick, den wir aus der anglo-amerikanischen Hochschullandschaft als Institutional Research kennen.[8] Innerinstitutionelle Hochschulforschung bzw. Institutional Research

7 Becher (1992) listete insgesamt 19 Disziplinen für die US-amerikanische Hochschulforschung auf.

8 Die Bezeichnung Institutional Research findet sich vornehmlich in der US-amerikanischen Hochschulgeschichte und entstammt den frühen Dokumentationen an amerikanischen Colleges und Universitäten. Die Institutionalisierung als Institutional Research weist demgegen-

lässt sich als Forschung beschreiben, deren Erkenntnisinteresse auf die Entscheidungsfindung, Ableitung oder auch Legitimation fokussiert ist. Daher stehen die Forschungsthemen häufig in Zusammenhang mit spezifischen Hochschulplanungen, der Profilbildung und Entscheidungsfindung, um Fragen der Hochschule zu beantworten (vgl. Auferkorte-Michaelis 2005; Saupe 1990). Die Unterstützung der Hochschulentwicklung und Entscheidungsfindung durch vermehrte und umfassendere Informationen durch Evaluation und Forschung über Diversität ist auch für Hochschulen in Deutschland relevant. Es gibt vermutlich keine Hochschulleitung, die nicht nach einer soliden Ausgangsbasis für Entscheidungen sucht. Entscheidungsunterstützende analytische Ansätze finden sich in kleinformatigen Forschungen, in der eine Hochschule zur Expertin über sich selbst wird, indem sie ihr Erkenntnisinteresse auf eine einzelne bestimmte Einrichtung lenkt, beispielsweise fachbereichs- oder studiengangbezogene interne Erhebungen über spezifische Zielgruppen wie internationale Studierende oder Auswirkungen von Studienreformen, Implementationsforschung zu neuen Studiengängen, Evaluation von Projekten, Befragungen von Studierenden u. a. m. (vgl. Auferkorte-Michaelis/Metz-Göckel 2004).

Zur innerinstiutionellen Forschung einer Hochschule zählen auch evaluative Analysen: Instrumente der Datenerhebung sowie auch Befragungen von Lehrenden und Studierenden zum Lehr-Lern-Prozess. Hierzu zählen Lehrveranstaltungsbeurteilungen, institutionelle Evaluationen zu Studiengängen, Studieneingangsbefragungen und -verlaufsforschungen. Die Hochschulevaluation arbeitet kriteriengeleitet mit eigenen unterschiedlichen Verfahren und Instrumenten, die teilweise zum Vergleich mit anderen Hochschulen dienen, teilweise aber auch innerhalb einzelner Organisationseinheiten eingesetzt werden (vgl. Auferkorte-Michaelis 2005). Als Lehrveranstaltungsbewertungen dienen sie als Instrument zur Rechenschaftslegung und Lehrenden als Rückmeldung über Lehr-Lern-Interaktionen. Kombiniert mit hochschuldidaktischen Angeboten können sie zur Weiterentwicklung diversitätsgerechter Lehr-Lern-Interaktionen wichtige Anknüpfungspunkte beinhalten. Andere Instrumente der Evaluation liefern Kennzahlen über die Diversität der Hochschule, ihr Programm und ihr Personal. Ein solches Diversity Monitoring ist hierbei ein Ba-

über eine vergleichsweise junge Geschichte auf. Die ersten Organisationseinheiten des Institutional Research wurden in einigen großen Universitäten des Landes um 1920 eingerichtet. Jedoch wurde die Bezeichnung Institutional Research zunächst als ungenaue Beschreibung empfunden und bis in die späten 1950er Jahre nicht aktiv im Wortschatz universitärer Ausbildung verwendet (vgl. Saupe/ Montgomery 1970). Ab Mitte der 1960er Jahre nahmen in den USA die Institutionalisierungstendenzen zu. In diese Zeit datieren heute Hochschulforscher*innen die Entstehungsphase des Institutional Research zum Zweck der innerinstitutionellen Forschung, die über das Sammeln und Auswerten von Datenmaterial hinausgeht, als Basis für die Planung und Entscheidungsfindung einer Hochschule (vgl. Auferkorte-Michaelis 2005; Peterson/Corcoran 1985).

lanceakt zwischen notwendig zu differenzierenden Daten, um Diversität sichtbar zu machen, und der erforderlichen Berücksichtigung des Datenschutzes.

Innerinstiutionelle Forschung operiert zwischen adminstrativen und wissenschatlichen Bereichen einer Hochschule. Häufig wird sie von der Verwaltungsseite dirigiert oder findet in Zentren für Qualitätsentwicklung statt, die an Hochschulen sehr unterschiedlich implementiert sind. Innerinstiutionelle Forschung richtet sich aber auch auf die akademische Kultur (z. B. Analyse und Beurteilung der Workload (Arbeitslast) von Lehrenden). Die Einrichtungen und auch die Forscher*innen selbst werden mit widersprüchlichen Anforderungen und Funktionen konfrontiert. Einen Versuch, diese Dualitäten aufzugreifen und zu systematisieren, leistet Volkwein (1999), indem er „vier Gesichter von Institutional Research“[9] (Volkwein 1999: 9–19) nachzeichnet. Er analysiert universitätsinterne und extern an die Hochschule herangetragene Dualitäten, Spannungsfelder und Richtlinienkollisionen wie interne versus externe, akademische versus verwaltungsinterne, professionelle versus institutionelle, Hochschulzugang versus Exzellenz, Effizienz versus Effektivität und Assessment versus Rechenschaftspflicht (vgl. Volkwein 1999: 9–17). Diese Spannungsfelder scheinen typisch für Einrichtungen des sogenannten „Third space“ und spiegeln die Herausforderungen der Hochschule im Umgang mit der Diversität der Herausforderungen wider, die ihrer Entwicklung gestellt werden. Ein konkretes Beispiel hierfür zeigt der Beitrag von Karl-Heinz Stammen zur Entwicklung eines Diversity Monitorings.

1.2 Hochschuldidaktische Perspektiven in der Forschung

Die Hochschuldidaktik betrachtet „das Feld des hochschulischen Lehrens und Lernens“ (Wildt 2002: 2). Sie befasst sich dazu auch mit der Erforschung der Diversitäten in hochschulischen Lehr-Lern-Kontexten. Sie beschäftigt sich häufig aus der Perspektive von Lehrenden und Studierenden bzw. Lernenden mit den Vermittlungs- und Lernprozessen in Hochschulen. Die Hochschuldidaktik als wissenschaftliches Fachgebiet generiert Wissen über die „Gestaltung von Interaktionen, Lernsituationen und Veranstaltungen […] im Zusammenhang umfassender curricularer und systemischer Perspektiven“ (ebd.: 9). In Hinblick auf die Generierung von Wissen über Hochschulen in Deutschland lässt sich für die Hochschuldidaktik zusammenfassend sagen, dass sie als wissenschaftliches Fachgebiet eine mikroperspektivische Ausrichtung auf Studium und Lehre hat und damit einen bestimmten Teilbereich fokussiert, der Schnittmengen mit der Hochschulevaluation und Hochschulforschung aufweist (vgl. Auferkorte-Michaelis 2005; Metz-Göckel 1999).

9 Der Aufsatz ist im amerikanischen Originaltext betitelt mit „The Four Faces of Institutional Research“.

Hochschuldidaktische Forschungen über Diversität können als Forschungsfeld der Hochschulforschung definiert werden, häufig auch kleinformatig wie das oben beschriebene Institutional Research und anwendungsbezogen, d. h. mit Absichten zur Praxisentwicklung zur Optimierung von Lehr-Lern-Interkationen. Entsprechende Ergebnisse werden in diesem Band referiert wie z. B. in den Beiträgen von Christiane Metzger und von Frank Linde und Nicole Auferkorte-Michaelis.

1.3 Einrichtungen für Hochschulentwicklungsforschung

Neben einzelnen Projekten und einzelnen Forscher*innen existieren Einrichtungen mit einer spezifischen Ausrichtung auf Fragen der Hochschulentwicklung. Die Hochschulforschung ist dort teilweise eine Haupt-, teilweise aber auch eine Nebenaufgabe. Die Forschungen und Evaluationen dieser Einrichtungen sind in unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen wissenschafts- und hochschulpolitisch motivierte Auftragsforschungen unterschiedlicher Reichweite. Für das Gesamtgebiet der Hochschulforschung übernehmen sie eine bedeutende Rolle, denn sie erfassen systematisch Informationen über die Hochschulen, die für deren Weiterentwicklung genutzt werden können. Als institutionalisierte Hochschulforschung stabilisieren sie den Forschungsbereich und dessen Weiterentwicklung (vgl. Teichler/Enders/Daniel 1998). Die international vergleichende Hochschulforschung ist in Deutschland mit den zahlreichen Arbeiten des ehemaligen Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung (WZ I)[10], heute INCHER, der Universität Kassel verbunden. Bekannt für vergleichende Perspektiven forschte das WZ I beispielsweise zu den Hochschulsystemen in Europa, den Studienausgaben und der Studienfinanzierung im europäischen Vergleich (vgl. Teichler 1990; Schwarz/Rehburg 2003).

Im Sinne der allgemeinen und vergleichenden Hochschulforschung liefert die institutionalisierte Hochschulforschung Datensammlungen und -analysen zu Problemlagen im deutschen Hochschulsystem, bezieht sich auf den europäischen Hochschulraum und nimmt eine international vergleichende Perspekti-

10 Das WZ I (heute INCHER) wurde 1978 als universitäre Einrichtung der Gesamthochschule Kassel gegründet und bearbeitete vornehmlich die Zusammenhänge von Hochschulausbildung und Beruf sowie Fragestellungen im Kontext Hochschule, Staat und Gesellschaft (vgl. WZ I 2004; Schwarz/Teichler 2003: 13). Größenteils international vergleichend wurden in der Forschungsarbeit des WZ I folgende Themenbereiche fokussiert (vgl. WZ I 2004): Berufswege von Hochschulabsolvent*innen, Übergang von der Hochschule in den Beruf, Entwicklungen des Hochschulsystems, Hochschulen in Entwicklungsländern, Methoden der Evaluation von Studiengängen, Konzepte für praxisorientierte Studienangebote, die berufliche Situation des Personals an Hochschulen, Entscheidungs- und Steuerungspotenziale der Hochschule, internationale Mobilität von Studierenden und die Organisationsformen von Forschung.

ve ein. In dieser Metaperspektive liefern die Forschungen Informationen über die Hochschulentwicklung in Europa und im internationalen Vergleich sowie in der Makroperspektive für das bundesdeutsche Hochschulwesen rund um Ausbildungs-, Bildungs- und Strukturfragen.

Exemplarisch für makroperspektivische Forschungen und Analysen mit Diversitätsdatenbezug seien hier die Untersuchungen der Hochschul-Informations-System GmbH (HIS)[11] zur sozialen Lage der Studierenden in Deutschland im Auftrag des Deutschen Studentenwerkes (DSW) sowie die Studienabbruchforschungen (vgl. z. B. HIS 2017; Heublein/Spangenberg/Sommer 2003; Heublein/Schmelzer et al. 2002; Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks) genannt. Die HIS hat aber auch gemeinsam mit dem DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) erstmals 2001 einen Grund- und Strukturdatenbericht „Wissenschaft weltoffen" zur Internationalisierung an deutschen Hochschulen veröffentlicht, dessen letzte aktuelle Auflage aus dem Jahr 2016 stammt (vgl. DAAD 2016).

Ausgewählte Beispiele für Institute der Hochschul(entwicklungs-)forschung mit „DIM"-Bezug

Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg[12]

Das Institut für Hochschulforschung (HoF) formuliert in seinem Forschungsprofil eine makroperspektivische Ausrichtung mit metaperspektivischen Bezugsrahmen:

> Das inhaltliche Hauptanliegen besteht darin, unter Reformgesichtspunkten die Hochschulentwicklung in Deutschland im internationalen Kontext zu erforschen, Informationen zu sichern bzw. bereitzustellen, Strukturanalysen von Problemen der Umgestaltung zu erstellen, Reformprojekte zu stimulieren und sie wissenschaftlich zu begleiten (HoF 2017).

11 Die HIS wurde 1969 von der VolkswagenStiftung gegründet und wird seit 1975/76 bzw. 1992 durch den Bund und die Länder finanziert. Satzungsgemäß ist der Zweck der HIS „die Unterstützung der Hochschulen und der zuständigen Veranstaltungen in ihrem Bemühen um eine rationale und wirtschaftliche Erfüllung der Hochschulaufgaben durch: Entwicklung von Verfahren zur Rationalisierung der Hochschulverwaltung sowie Mitwirkung bei deren Einführung und Anwendung, Untersuchungen und Gutachten zur Schaffung von Entscheidungsgrundlagen, Entwicklung von Grundlagen für den Hochschulbau, Bereitstellung von Informationen und Organisation von Informationsaustausch" (HIS 2002/2004).

12 Das HoF wurde 1996 gegründet und ist das einzige Institut für Hochschulforschung in den neuen Bundesländern. Sachsen-Anhalt gründete mit Unterstützung des BMBF und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg das HoF als An-Institut mit dem Auftrag, Untersuchungen zur „Hochschule im gesellschaftlichen Wandel" durchzuführen. Im Rahmen des Forschungsprofils unterscheidet das HoF drei Bereiche hinsichtlich Zwecke und Reichweite, in denen es tätig ist: Grundlagenforschung und historische Forschung, anwendungsorientierte Forschung und Informationsdienstleistungen als Wissenstransfer (vgl. Pasternack 2016).

Das HoF setzt sich in seinen Forschungsschwerpunkten „Hochschulbildung – Studienreform – Studierende" und „Gleichstellung und Gender-Politik im Hochschulbereich" mit diversitätsrelevanten Themen auseinander. Zu nennen wäre hier das Projekt „Frühpädagogische Professionalisierung in Genderperspektive (ProPos)" (vgl. ebd.). Eine herausragende Stellung im Bereich der Diversitätsforschung des HoF nimmt das Projekt „Heterogenität als Qualitätsherausforderung: Hochschulbildung im demografischen Wandel" ein. Im Mittelpunkt steht die Heterogenität der Studierenden, Zugangswege zur Hochschule und Anforderungen in der Berufswelt[13] (vgl. Verbundprojekt Heterogenität als Qualitätsherausforderung *für Studium und Lehre* 2017).

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF)[14]

Das IHF führt Forschungsarbeiten in hochschulpolitisch aktuellen Feldern und unterschiedlichen Themenschwerpunkten durch. Verfolgt wird eine interdisziplinäre Arbeitsweise; wissenschaftliche Kompetenzen aus unterschiedlichen Fachgebieten werden für die Durchführung komplexer Forschungsarbeiten gebündelt. In den Schwerpunkten „Governance und Daten zur strategischen Planung" sowie „Studium, Studierende und Digitalisierung in der Lehre" werden Projekte durchgeführt, die sich mit diversitätsrelevanten Fragestellungen beschäftigen wie z. B. „Regionale Mobilität und Berufserfolg von Hochschulabsolventen" oder „Studierende an bayerischen Hochschulen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Qualifizierte Berufstätige)" (vgl. IHF 2013: 61–73).

Im aktuellen Bundesbericht „Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017 – Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland" thematisiert das IHF ebenfalls die Themen Diversität und Chancengerechtigkeit in Bezug auf den wissenschaftlichen Nachwuchs. Diskriminierung aufgrund ethnischer, sozialer oder regionaler Herkunft, sexueller Neigung, Alter, Krankheit oder Behinderung steht hierbei im Mittelpunkt (vgl. http://www.ihf.bayern.de/2/, Zugriff: 03.03.2017).

13 Ziel ist es, produktive Antworten auf diese Diversitätssteigerungen zu finden. Das betrifft die unmittelbare Interaktion in Lehr-Lern-Prozessen sowie die Gestaltung der organisatorischen Kontexte. Bearbeitet wird das Projekt von der Transferstelle „Qualität der Lehre" unter Leitung von Prof. Dr. Peer Pasternack.

14 Das IHF ist ein bayerisches Landesinstitut des Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst. Es wurde 1973 gegründet, um die Entwicklungen des Hochschulwesens in Bayern durch Forschungs- und Planungsarbeiten zu unterstützen (vgl. IHF 2003; IHF 2017).

Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) in Gütersloh[15]
Das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) ist mit seiner schwerpunktmäßigen Ausrichtung auf die Qualitätssicherung im deutschen Hochschulwesen bekannt für Hochschulrankings, die gemeinsam mit der Zeitschrift „Stern" als Studienführer erscheinen (vgl. z. B. Stern spezial 2002, 2004). Neben der Meta- und Makroebene der Hochschulforschung sind Forschungsaktivitäten auf einer Mesoebene zu verzeichnen. In verschiedenen Problemlagen arbeiten die Einrichtungen der Hochschulforschung projektbezogen exemplarisch mit einigen Hochschulen und beschäftigen sich somit mit der weiteren Konkretisierung thematischer Fragestellungen.

Zur Diversitätsforschung sagt das CHE, dass Hochschulen ihrem Selbstverständnis nach an Vielfalt interessiert sind, da sie bereichernd und produktiv ist. Hochschulen haben die gesellschaftspolitische Aufgabe, Minderheiten zu fördern und Benachteiligung bei der Internationalisierung, Gleichstellungsarbeit sowie der Nachwuchsförderung zu überwinden (vgl. Müller-Böling 2004). Das CHE setzt sich in den Themenfeldern „Gesellschaftliche Verantwortung" und „Hochschulsystem" mit diversitätsrelevanten Aspekten auseinander (z. B. demografischer Wandel und Gender Management). Aktuelle Diversity-Projekte sind: BMBF Forschungsprojekt: FRUIT: Frauen in IT, Online-Führer „Studieren ohne Abitur" (vgl. CHE 2017).[16]

AG Hochschulforschung der Universität Konstanz
In Zusammenhang mit makroperspektivischer Auseinandersetzung bezüglich struktureller Diversitätsfragen ist die Arbeitsgruppe Hochschulforschung des Fachbereichs Geschichte und Soziologie der Universität Konstanz zu erwäh-

15 Das CHE (vgl. CHE 2017) wurde 1994 von der Hochschulrektorenkonferenz und der Bertelsmann Stiftung gegründet. Als gemeinnützige GmbH ist es keiner politischen oder gesellschaftlichen Organisation verpflichtet. Das CHE sieht seine Hauptaufgabe in der Qualitätssicherung im deutschen Hochschulwesen; die Leistungsfähigkeit der Hochschulen soll durch neue Konzepte und Modelle erhöht werden. Die konkrete Umsetzung und Erprobung neuer Organisationsmodelle in der Hochschulpraxis spielen dabei eine bedeutende Rolle. Die Hochschulforschung findet hierfür unterstützend statt und richtet sich auf entsprechende Themenbereiche. Im Bereich der Qualitätssicherung ist das CHE durch das Hochschulranking in Kooperation mit der Zeitschrift Stern berühmt geworden.

16 Unterstützt wird die Diversitätsforschung des CHE von der ausgegründeten Tochtergesellschaft CHE Consult GmbH, die für Deutschland ein neuartiges Befragungsinstrument entwickelt hat: CHE-QUEST. Mit Parametern aus der Sozialforschung und der Psychologie wird die unterschiedliche Anpassung von Studierenden an die Bedingungen des Studiums abgebildet. Die Studierenden werden jährlich mit einem standardisierten Fragebogen befragt, der soziodemografische Merkmale, Leistungsaspekte, soziales und kulturelles Engagement und interkulturelle Erfahrungen sowie die Wahrnehmung der Angebote und Studienstrukturen erfasst (vgl. https://www.che-consult.de/services/quest/, Zugriff: 31.07.2017).

nen.[17] Sie hat mit ihren Untersuchungen eine wichtige Ausgangsbasis für die Auseinandersetzung mit der Heterogenität der Studierenden geschaffen. Insbesondere die Langzeituntersuchung zur Studiensituation und studentischen Orientierungen an Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland ist zu erwähnen, die seit 1983 in einem zwei- bis dreijährigen Zyklus im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von der Konstanzer AG als Studierendensurvey erstellt wird (vgl. z. B. Bargel/Ramm 2003; Ramm/Multrus et al. 2014). Im Wintersemester 2015/16 hat die 13. Erhebung an 16 Universitäten und 12 Fachhochschulen stattgefunden. Dazu wurden ca. 30.000 Studierende befragt. Die Durchführung obliegt derzeit Sandra Majer und Monika Schmidt von der AG Hochschulforschung. Die Leitung des Projektes haben Prof. Dr. Werner Georg und Dr. Frank Multrus (vgl. AG Hochschulforschung Konstanz 2017).[18]

2. Einrichtungen für Diversitätsforschung an Hochschulen und ihr Profil

Für die Diversitätsforschung sind gesellschaftliche Transformations- und Diversifizierungsprozesse von besonderem Interesse, da sie Chancen bieten, Diversität produktiv zu nutzen. Diesem Anliegen widmen sich die nachfolgend vorgestellten wissenschaftlichen Einrichtungen, die allesamt in der 2000er Jahren gegründet wurden. Diese Institute benutzen innovative Forschungsansätze und zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass sie spezifisch thematisch ausgerichtet sind sowie multidisziplinär Diversitätsforschung betreiben. Die folgenden Forschungszentren: das Zentrum für Gender- und Diversitätsforschung (ZGD) der Universität Tübingen, das Institut für Diversitätsforschung (IfD) der Universität Göttingen, das Zentrum für Bildungsintegration (ZBI) der Universität Hildesheim, das Centrum für Demografie und Diversität (CDD) der Technischen Universität Dresden und das Interdisziplinäre Zen-

17 Seit 1981 erstellte sie empirische Studien zur Hochschulentwicklung und untersuchte die Studiensituation, studentische Erfahrungen und Orientierungen in verschiedenen Fachrichtungen. Im Rahmen der Arbeit der AG Hochschulforschung widmen sich die Forschenden in weiteren Projekten aktuellen hochschulrelevanten Fragestellungen wie beispielsweise den Bereichen Studium und Arbeitsmarkt sowie der Evaluation der Hochschullehre (vgl. AG Hochschulforschung Konstanz 2017).

18 Der Studierendensurvey ist zurzeit die umfassendste Dauerbeobachtung zur Entwicklung der Studiensituation in Deutschland. Er liefert wichtige empirische Standarddaten und im Zeitverlauf vergleichbare Informationen über die Studienbedingungen. Im Zentrum stehen Einschätzungen zur Studiensituation, Wünsche für bessere Studienbedingungen, Erwartungen an den Beruf sowie politische und gesellschaftliche Einstellungen (vgl. dazu für eine ausführlichere Darstellung: Multrus 2016).

trum für Integrations- und Migrationsforschung (InZentIM) der Universität Duisburg-Essen wurden exemplarisch für einen spezifischen inhaltlichen Zuschnitt ausgewählt. Sie eröffnen einen Einblick in eine neue Forschungslandschaft, die derzeit an den Hochschulen entsteht. Die Reihenfolge der Vorstellung erfolgt chronologisch.

Das Zentrum für Gender- und Diversitätsforschung (ZGD) wurde 2013 eröffnet und wird momentan von den Direktorinnen Prof.in Dr. Regina Ammicht Quinn und Prof.in Dr. Ingrid Hotz-Davies geleitet. Dieses interdisziplinär ausgerichtete Forschungszentrum der Universität Tübingen hat sich zum Ziel gesetzt, den Dialog zwischen unterschiedlichen Wissenschaften im Bereich der Diversitätsforschung zu bündeln und zu fördern. Besonderes Augenmerk liegt auf der Unterstützung der universitären Gleichstellungspolitik und der Etablierung eines Netzwerkes von Gender- und Diversitätsforscher*innen, welches die Transparenz erhöhen und den kollegialen Austausch unterstützen soll. Das aktuelle Forschungsprojekt „Gemeinsam zum Studienerfolg: Initiationswege in die Wissenschaft" soll die Durchführung einer diversitäts- und genderorientierten Begleitforschung zu den Strukturmaßnahmen im Rahmen des Projektes bilden. Das Ziel besteht in einer kritischen Analyse der Kommunikations- und Handlungsabläufe der Teilprojekte und Studienhilfsmaßnahmen.

Die Universität Göttingen gründete das Institut für Diversitätsforschung unter der Leitung von Prof.in Dr. Andrea Bührmann am 14. November 2013. Untersucht werden Transformationsprozesse und gesellschaftspolitische Folgen. Ziel ist es, die Forschungs- und Lehraktivitäten in der Diversitätsforschung transparent zu machen und die Forschung über Diversität theoretisch, empirisch und praktisch weiterzuentwickeln, um einen wissenschaftlichen Beitrag zu einer Theorie der Diversität zu leisten. Eine Besonderheit ist der spezielle theoretische Ansatz, der den Prinzipien einer reflexiven Diversitätsforschung verpflichtet ist und die historische Entstehung, soziale Bedeutung und Folgen von Differenzierungsprozessen erforscht. Dabei ist ein Transfer von der Wissenschaft in die Praxis und umgekehrt zentral. Verfolgt wird ein transdisziplinärer Ansatz und eine intersektionale Forschungsstrategie. Eingebettet ist das Institut in Kooperationen mit Universitäten, Stiftungen und Netzwerken wie z. B. das Netzwerk „deutschsprachige Diversitätsforschung", welches eine Plattform für einen regelmäßigen interdisziplinären Austausch zu Diversität bieten soll.

Das Zentrum für Bildungsintegration (ZBI) wurde im Jahr 2014 gegründet und wird von Prof.in Dr. Viola Georgi geleitet. Es versteht sich als Plattform für einen interdisziplinären Austausch zu den Themenkomplexen Heterogenität, Diversität, Bildungsteilhabe und Migration. Die verschränkten Aspekte von Integration und Partizipation in Bildungsverläufen, -prozessen und -systemen bilden den Forschungsschwerpunkt des Institutes, um Bildungsungleichheiten abzubauen. Zentral ist die Zusammenarbeit von wissenschaftlichen und zivil-

gesellschaftlichen Akteur*innen, die sich empirisch, theoretisch und praktisch mit den Chancen von Inklusionsprozessen in einer diversifizierten Gesellschaft auseinandersetzen und versuchen, gesellschaftspolitische Lösungsansätze zu entwickeln. Folgende Ziele hat sich das ZBI gesetzt: Aufbau einer Forschungsinfrastruktur für Diversity, Vernetzung von unterschiedlichen Akteur*innen im Handlungsfeld Bildungsintegration und Transfer von wissenschaftlichen Ergebnissen in die Praxis. Daher beschäftigt sich das Zentrum z. B. mit den Themen Bildungsteilhabe von Flüchtlingen und Interkulturelle Schulforschung.

Im Jahr 2016 wurde das Kompetenzzentrum Centrum für Demografie und Diversität (CDD) an der TU Dresden gegründet. Das neue Zentrum steht unter der Leitung von Prof. Dr. Jürgen Wegge und Prof.in Dr. Antje Bergmann. Der Forschungsschwerpunkt des CDD liegt auf der Untersuchung der wechselseitigen Beeinflussung von Bevölkerungsentwicklung und Verschiedenartigkeit. Zu den Zielen des CDD zählen u. a. die Förderung des Rechts auf Chancengleichheit, effiziente Gestaltung von Arbeit und die Unterstützung eines erfolgreichen Umgangs mit Diversität. Dies erfordert eine Bündelung von Forschungskompetenzen, die mit dem interdisziplinär ausgerichteten CDD für die Praxis zusammengefasst werden. Daher unterstützt das Institut insbesondere die inter- und multidisziplinäre Zusammenarbeit der am Projekt beteiligten Wissenschaftler*innen in multimethodischen Forschungsprojekten und stellt sich den Herausforderungen, die aus der zunehmenden gesellschaftlichen Diversität als Folge verschiedener Faktoren entstehen.

Das am 8. Februar 2017 eröffnete Interdisziplinäre Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (InZentIM) der Universität Duisburg-Essen versucht, den migrationsbedingten gesellschaftlichen Wandel theoretisch und empirisch zu erfassen und Möglichkeiten des Umgangs und der Gestaltung aufzuzeigen. Ziel ist es, die verschiedenen Kompetenzen der mehr als 60 am Projekt beteiligten Wissenschaftler*innen zu vernetzen und zu fördern. Angestrebt wird eine multidisziplinäre Kooperation, die aus thematischen Clustern und interdisziplinären Verbundprojekten besteht. Es gibt sechs Themencluster: Sprache und Kommunikation, Kultur – Religion – Bildung, Arbeit – gesellschaftliche Teilhabe – Gesundheit – Wohlbefinden, Politische Steuerbarkeit und Gestaltung, Transnationale und globale Prozesse. Im InZentIM, das durch Kooperationen regional verankert sowie international ausgerichtet ist, wird grundlagen- und anwendungsorientiert geforscht. Es ist das landesweit erste Institut dieser Art und wird vom Bund gefördert. Die Leitung obliegt Prof. Dr. Hermann-Josef Abs. Geschäftsführer ist Dr. Norbert Jegelka.

Abschließend erfolgt eine kurze Übersicht über aktuelle Forschungsprojekte der Institute, um die Vielfalt diversitätsrelevanter Themen aufzuzeigen: „Re-Ordering Diversity: Humanitarian Assistance in the Context of Forced

Migration and Displacement“ (ZGD), „Diversity Turn in Land Use Science: Die Bedeutung sozialer Diversität für nachhaltige Landnutzungsinnovationen am Beispiel des Vanilleanbaus in Madagaskar“ (IfD), „Diversity Monitoring: Vielfalt sichtbar machen. In Vielfalt studieren“ (ZBI), „Diversity Management, alternsgerechte Führung sowie alternsgerechte Arbeitsgestaltung“ (CDD), „Religiöse Diversität an deutschen Hochschulen: Institutionelle Voraussetzungen und Perspektiven“ (InZentIM).[19]

Neben den Forschungsvorhaben wird auch die Vielfalt in der Forschung und die Frage der diversitätsgerechten Forschungsförderung zu einem Indikator für die Qualität der Forschung in der Wissenschaft. Seit 2006 beschäftigt sich die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) zunehmend damit, entsprechende Kritierien in der Forschungsförderung auszubauen. Während zunächst schwerpunktmäßig eine Verbesserung der Geschlechterverhältnisse im Fokus stand, weiten sich die Perspektiven unter dem Stichwort „inklusiv forschen“[20] für eine Vielfalt in der Forschungslandschaft aus.

3. Fazit

Ingesamt zeigen die Forschung über Diversität an Hochschulen, die Forschenden und die Einrichtungen eine große Bandbreite an diversitätsrelevanten Themen, mit denen sich die Hochschulen, Wissenschaftsdisziplinen und Forschungsinstitute auseinandersetzen. Der professionelle Umgang mit Diversität beruht dabei zunehmend auf einer Berücksichtigung der Vielfalt von theoretischen Ansätzen, vielfältigen Kooperationen und multi- oder interdisziplinären Forschungsdesigns, um die große Komplexität des Untersuchungsgegenstandes zu verarbeiten. Dies führt bestenfalls zu einer Erhöhung der Qualität des Wissensstandes, vor allem dann, wenn die Hochschulen sich darauf einlassen, selbst zum Gegenstand von Forschung über Diversität in Studium, Lehre, Organisation und Steuerung zu werden.

Den Ausgangspunkt dafür bilden nach wie vor die Daten der zu Beginn des Textes vorgestellten Hochschulentwicklungsforschung und des Institutional Research, deren Erkenntnisse die Entscheidungsfindung der Hochschulleitungen unterstützen und als wichtige Grundlage dienen. Für das Gesamtgebiet der Hochschulforschung übernehmen diese Forschungen eine zentrale Rolle, denn

19 Für eine ausführlichere Beschreibung der Zentren und Institute sei verwiesen auf deren jeweilige Internetpräsenz unter den Adressen: ZGD: https://www.uni-tuebingen.de/einrichtungen/zentrale-einrichtungen/zentrum-fuer-gender-und-diversitaetsforschung-zgd.html, Göttingen: http://www.uni-goettingen.de/de/445828.html, ZBI: http://zbi-uni-hildesheim.de/, CDD: https://tu-dresden.de/cdd, InZentIM: http://unidue.alfahosting.org/.

20 Siehe hierzu in der Ausgabe „forschung“ – Das Magazin der Deutschen Forschungsgemeinschaft, 372017, S. 26ff.

sie erstellen Studien zur Diversität, die für die Weiterentwicklung der Hochschulen produktiv genutzt werden können. Vergleichbares gilt für die Arbeiten der hochschuldidaktischen Forschung, die als wissenschaftliches Fachgebiet eine mikroperspektivische Ausrichtung auf Studium und Lehre einnimmt und einen Teilbereich fokussiert, der Schnittmengen mit der Hochschulevaluation und Hochschulforschung aufweist.

Literatur und Quellen

AG (Arbeitsgruppe) Hochschulforschung Konstanz (2017): Internetpräsentation der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz. https://cms.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung [Zugriff: 10.03.2017].

Auferkorte-Michaelis/Nicole/Ladwig, Annette (2013): Vielfalt im Gespräch? Zur Implementierung von Diversity-Aspekten in Studium und Lehre an der Universität Duisburg-Essen. In: Spiekermann, Annette (Hrsg.): Lehrforschung wird Praxis. Bielefeld: W. Bertelmann Verlag.

Auferkorte-Michaelis (2005): Hochschule im Blick – Innerinstitutionelle Forschung zu Lehre und Studium an einer Universität. Münster: LIT.

Auferkorte-Michaelis, Nicole/Metz-Göckel, Sigrid (2004): „Spieglein, Spieglein in der Hand" – Innerinstitutionelle Forschung über eine Hochschule. In: Das Hochschulwesen (HSW), 52. Jg., Heft 3, S. 82–88.

Bargel, Tino/Ramm, Michael (2003): Studiensituation und studentische Orientierungen. Kurzfassung zum 8. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, herausgegeben vom BMBF, Bonn.

Becher, Robert Anthony (1992): Disciplinary Perspective on Higher Education. In: Clark, Burton R./Naeve, Guy (Hrsg.): The Encyclopedia of Higher Education, Bd. 3, Oxford, S. 1763–1776.

Bendl, Regine/Hanappi-Egger, Edeltraud/Hofmann; Roswitha (Hrsg.) (2006): Agenda Diversität: Gender- und Diversitätsmanagement in Wissenschaft und Praxis. München: Hampp.

CHE (Centrum für Hochschulentwicklung) (2017): Internetpräsentation des CHE. http://www.che.de [Zugriff: 13.03.2017].

DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) (Hrsg.) (2016): Wissenschaft Weltoffen 2016 – Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann.

Daniel, Hans-Dieter (1998): Beiträge der empirischen Hochschulforschung zur Evaluierung von Forschung und Lehre. In: Teichler, Ulrich/Daniel, Hans-Dieter/Enders, Jürgen (Hrsg.): Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Campus, S. 11–54.

El-Mafaalani, Aladin (2014): BildungsaufsteigerInnen an der Universität: neue Zielgruppe, neue Herausforderungen. Diversität Konkret, Ausgabe 4/2014, Universität Duisburg-Essen.

Gunkel, Sonja/Freidank, Gabriele/Teichler, Ulrich (Bearb.) (2003): Directory der Hochschulforschung. Personen und Institutionen in Deutschland, herausgegeben von der HRK, Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2003, Bonn.

Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter/Spangenberg, Heike (2002): Studienabbruchstudie 2002. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachschulen. HIS Kurzinformationen A5/2002, Hannover.

Heublein, Ulrich/Spangenberg, Heike/Sommer, Dieter (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Band Hochschulplanung 163, HIS GmbH Hannover.

HIS (Hochschul-Informations-System) GmbH (2017): Internetpräsentation der HIS. http://www.his.de [Zugriff: 13.03.2017, copyright by HIS 2002].

Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) (2002): Kurzinformation A7/2002: Wissenschaft weltoffen 2002. Eine von HIS und DAAD entwickelte Datenbasis zur Internationalisierung von Studium und Lehre, Hannover.

HoF (2017): Internetpräsentation des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg. http://www.hof.uni-halle.de [Zugriff: 15.03.2017].

HoF (2003): HoF-Berichterstatter. Nachrichten aus dem HoF Wittenberg, Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität, 2/2003, Halle-Wittenberg.

IHF (Hrsg.) (2013): Festschrift 40 Jahre IHF. München.

IHF (Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung) (2017). Internetpräsentation unter: http://www.ihf.bayern.de/staatsinstitut.htm [Zugriff: 13.03.2017].

IHF (Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung) (Hrsg.) (2004a): Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 1, 26. Jg., München.

IHF (Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung) (Hrsg.) (2003): Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 4, 25. Jg., München.

Knauf, Helen (2016): Heterogenität – ein umfassendes Projekt für Hochschulen und Hochschulentwicklung. In: Brahm, Taiga/Jenert, Tobias/Euler, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung, Wiesbaden: Springer VS, S. 325–336.

Metz-Göckel, Sigrid (1999): Hochschuldidaktik. In: Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München: Oldenbourg, S. 258-264.

Müller-Böling, Detlef . (2004): 10 Jahre CHE. Anstoß, Begleitung und Konzepterarbeitung: In: ders. (Hrsg.): CHEck up 1/2004, S. 3.

Multrus, Frank (2016): Der Studierendensurvey. Konzept, Aufbau und theoretische Grundlagen. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (87), AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

OECD (1997): Education at a Glance: OECD Indicators, Paris.

OECD (1998): Education at a Glance: OECD Indicators, Paris.

Pasternack, Peer (2016): 20 Jahre HoF. Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg 1996–2016: Vorgeschichte – Entwicklung – Resultate. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

Peterson, Marvin/Corcoran, Mary (Hrsg.) (1985): Institutional Research in Transition. New Directions for Institutional Reserach, Nr. 46, San Francisco, Califiornia.

Ramm, Michael/Multrus, Frank/Bargel, Tino/Schmidt, Monika (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung (ca. 500 Seiten). Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin.

Saupe, Joe L./Montgomery, James R. (1970): The Nature and Role of Institutional Research, Association for Institutional Research, Tallahassee.

Schmitt, Lars (2014): Der Herkunft begegnen … – Habitus-Struktur-Reflexivität in der Hochschullehre. Diversität Konkret, Ausgabe 1/2014, Universität Duisburg-Essen.

Schwarz, Stefanie/Rehburg, Meike (2003): Wer trägt die Kosten? Studienausgaben und Studienfinanzierung im europäischen Vergleich. In: Schwarz, Stefanie/Teichler, Ulrich (Hrsg.): Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung. Frankfurt a. M.: Campus, S. 119–135.

Schwarz, Stefanie/Teichler, Ulrich (Hrsg.) (2003): Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung. Frankfurt a. M.: Campus.

Schwarz, Stefanie/Teichler, Ulrich (2003a): Hochschulforschung – Erträge und neue Aufgaben. In: Schwarz, Stefanie/Teichler, Ulrich (Hrsg.): Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung. Frankfurt a. M.: Campus, S. 9–23.

Stern spezial (2004): Campus und Karriere. Der Studienführer 2004. Stern spezial Nr. 1, April 2004.

Stern spezial (2002): Campus und Karriere. Der Studienführer 2002 mit Hochschulranking von Stern und CHE. Stern spezial Nr. 1, April 2002.

Teichler, Ulrich/Daniel, Hans-Dieter/Enders, Jürgen (Hrsg.) (1998): Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft. Frankfurt a. M./New York: Campus.

Teichler, Ulrich/Enders, Jürgen/Daniel, Hans-Dieter (1998): Hochschule und Gesellschaft als Gegenstand der Forschung. Bilanz und Perspektiven. In: Teichler, Ulrich/Daniel, Hans-Dieter/Enders, Jürgen (Hrsg.): Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 219–249.

Verbundprojekt Heterogenität als Qualitätsherausforderung für Studium und Lehre (Hrsg.) (2017): Damit das Studium für alle passt. Konzepte und Beispiele guter Praxis aus Studium und Lehre in Sachsen-Anhalt, Institut für Hochschulforschung, Wittenberg.

Volkwein, Fredericks J. (1999): The Four Faces of Institutional Research. In: Volkwein, Fredericks J. (Hrsg.) (1999): What is Institutional Research All About? A Critical and Comprehensive Assesment of the Profession. New Directions for Institutional Research, No. 104, San Francisco, S. 9–19.

Wildt, Johannes (2002): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: Neues Handbuch Hochschullehre (NHHL) 1 00 02 01. Berlin, S. 1–10.

WZ I (heute INCHER) (Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel) (2004): Internetpräsentation der Einrichtung: http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/de/incher/ [Zugriff: 22.08.2017].

Studienrelevante Heterogenität erkunden: Erhebung und Analyse von *Critical Incidents*

Elke Bosse

1. Einleitung

Die Begriffe „Heterogenität" und „Diversität" dienen im hochschulpolitischen Diskurs dazu, auf den Wandel der Studierendenschaft aufmerksam zu machen und Verbesserungen zur Öffnung von Hochschulen anzumahnen (z. B. Wissenschaftsrat 2013). Durch die meist synonyme Verwendung der Begriffe verschwimmt allerdings, inwiefern sie für Gegenwartsanalysen, Prognosen oder Zielsetzungen stehen. Um die mit den Begriffen verbundenen Forschungs- und Entwicklungsaufgaben klarer voneinander zu unterscheiden, erscheint eine begriffliche Abgrenzung notwendig.

Auf der einen Seite lässt sich „Heterogenität" mit Wolter (2013) als deskriptiver Begriff bestimmen, der in der Hochschulforschung zur Unterscheidung von Personen anhand ausgewählter Kategorien dient. Damit geht z. B. die Forschungsaufgabe einher, der hochschulpolitisch postulierten Ausdifferenzierung der Studierendenschaft empirisch nachzugehen (Middendorff 2015). Auf der anderen Seite ist „Diversität" als programmatischer Begriff zu verstehen, der die nähere Betrachtung studentischer Zugehörigkeiten, Lebenslagen oder Orientierungen mit politischen Leitlinien verknüpft. Diese Entwicklungsperspektive ist mit dem Ziel verbunden, den an Hochschulbildung gestellten sozialen und ökonomischen Funktionsansprüchen, z. B. durch „Diversity Management" (Klammer/Matuko 2010), gerecht zu werden.

Der vorliegende Beitrag folgt dieser Begriffsabgrenzung und fragt, wie sich Forschungs- und Entwicklungsperspektiven im Sinne einer empirisch fundierten Lehr- und Hochschulentwicklung zusammenführen lassen (Wildt et al. 2013). Im Zentrum steht dabei die Gestaltung empirischer Untersuchungen am Beispiel der *Critical Incident Technique* (Flanagan 1954), die die Erkundung studienrelevanter Heterogenität aus studentischer Sicht ermöglicht. Hintergrund bildet die Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre (QPL) im Rahmen des Projekts StuFHe („Studierfähigkeit: institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität"). Nach dem Einblick in das methodische Vorgehen und in exemplarische Ergebnisse der *Critical Incident Technique* wird zum Ab-

schluss diskutiert, wie sich diese Methode für eine diversitätsorientierte Lehr- und Hochschulentwicklung nutzen lässt.

2. Forschungs- und Entwicklungsperspektiven

Die eingangs getroffene Begriffsunterscheidung ist zunächst dahingehend zu ergänzen, dass der forschungsbezogene Heterogenitätsbegriff zumeist mit selektiven Kategorien zur Operationalisierung sozialer Zugehörigkeiten und Lebenslagen (z. B. Bildungsherkunft, Elternschaft), individueller lernpsychologischer Dispositionen (z. B. Studienmotivation, Lernstrategien) oder organisationaler Merkmale (z. B. Studienrichtung, Studienphase) verbunden ist (Bosse 2015). Auf dieser Basis beleuchten Forschungsarbeiten nicht nur die Frage nach der Ausdifferenzierung der Studierendenschaft, sondern auch, welche Rolle Heterogenität für das Studium spielt.

Quantitative Studien fokussieren insbesondere die soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft, wobei sie mit Blick auf Bildungsherkunft, Bildungsweg und Studiensituation zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden unterscheiden (Schuetze/Slowey 2002; Wolter 2013). Darüber hinaus werden in bundesweiten Untersuchungen auch individuelle und organisationale Differenzen aufgeschlüsselt (Middendorff et al. 2013; Ramm et al. 2014). Neben deskriptiven Analysen können komplexe statistische Zusammenhänge zwischen diesen Faktoren ermittelt werden (Barnat et al. 2017). Qualitative Studien beleuchten solche Zusammenhänge wiederum anhand subjektiver Sichtweisen und geben Einblick, inwiefern z. B. die Bildungsherkunft als bedeutsam für die Studiengestaltung erlebt wird (Schmitt 2010). Aus diesen unterschiedlichen methodischen Zugängen und den divergierenden Heterogenitätsaspekten, die sie berücksichtigen, ergibt sich ein bislang eher fragmentarisches Bild, welcher Stellenwert Heterogenität im Studium zukommt (Bosse 2015).

Im Unterschied zu dieser Forschungsperspektive wird mit dem entwicklungsbezogenen Diversitätsbegriff weniger eine spezifische Auswahl als vielmehr ein Gesamtspektrum an Kategorien in den Blick genommen. Dieses Kategorienensemble beinhaltet einen Großteil der oben genannten Heterogenitätsaspekte und gliedert sie in unterschiedliche Diversitätsdimensionen, je nachdem, ob es sich um eher unveränderbare oder veränderbare Merkmale handelt wie z. B. Alter oder Studiengang (HRK nexus 2013). Dieses umfassende Diversitätskonzept dient als Grundlage für die Entwicklung von Maßnahmen, die (den Umgang mit) Diversität im Hochschulkontext fördern.

Anreize für mehr oder weniger weitreichende Entwicklungsvorhaben liefern hochschulpolitische Förderprogramme. Auf der Mikroebene von Lernum-

gebungen fördert z. B. der Qualitätspakt Lehre Maßnahmen „zur Ausgestaltung der Studieneingangsphase im Hinblick auf eine heterogener zusammengesetzte Studierendenschaft" (BMBF 2010: 2). Auf der Mesoebene der Programmgestaltung ermöglicht beispielsweise „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" die Entwicklung von Studienangeboten für nicht-traditionelle Studierende (BMBF 2011). Impulse auf der Makroebene der Gesamtorganisation liefert das „Diversity Audit" des Stifterverbands, das Hochschulen in der strukturellen Organisationsentwicklung unterstützt (Stifterverband 2016). Fachpublikationen bieten Einblick in die zahlreichen Praxisprojekte (z. B. HRK nexus 2013) und ihre wissenschaftlichen Bezugspunkte (z. B. Linde/Auferkorte-Michaelis 2014). Bis auf erste Einblicke im Rahmen von Begleitforschungsprojekten (z. B. Hanft et al. 2016) sind die Wirksamkeit und Wirkungsweisen der entwickelten Maßnahmen allerdings kaum untersucht.

Die große Bandbreite von Forschungs- und Entwicklungsansätzen wirft nicht zuletzt die Frage nach ihrer Zusammenführung auf: Wie können empirische Untersuchungen von Heterogenität so gestaltet werden, dass sich daraus Anhaltspunkte für eine diversitätsorientierte Weiterentwicklung von Studium und Lehre gewinnen lassen? Ein Beispiel liefert das Begleitforschungsprojekt StuFHe, das sich den individuellen und institutionellen Bedingungen gelingenden Studierens widmet. Das Forschungsvorhaben folgt einem Mixed-Methods-Design, das eine Längsschnittbefragung von Studierenden mit einer Dokumentenanalyse von QPL-Projekten und Interviews zu Studieneinstiegsangeboten verbindet. Zu diesen Interviews gehört die Erkundung von Herausforderungen der Studieneingangsphase mithilfe der *Critical Incident Technique*. Das methodische Verfahren bietet Einblick in studienrelevante Heterogenität aus der Sicht von Studierenden und verspricht damit Impulse für die Lehr- und Hochschulentwicklung.

3. *Critical Incident Technique* als Untersuchungsverfahren

3.1 Entstehung und Anwendungsfelder

Entwickelt wurde die *Critical Incident Technique* (CIT) in den 1950er Jahren im Kontext der flugpsychologischen Eignungsforschung in den USA. Als Begründer gilt John Flanagan, der die Methode als „procedure for gathering certain important facts concerning behavior in defined situations" (Flanagan 1954: 335) charakterisiert. Weiter verbreitet hat sich die CIT als Verfahren zur systematischen Erhebung erfolgskritischer Handlungsweisen in unterschiedlichen Handlungsfeldern (Butterfield et al. 2005). Während sie zunächst noch behavioristisch geprägt war und direkte Verhaltensbeobachtung ermöglichen

sollte, wurde die CIT später unter konstruktivistischen Vorzeichen weiterentwickelt. Sie gilt heute als exploratives Interviewverfahren, d. h. ihr Ziel ist, „to gain an understanding of the incident from the perspective of the individual, taking into account cognitive, affective and behavioural elements" (Chell 2004: 48). In diesem Sinne lässt sich die CIT zwischen episodischen und narrativen Interviewverfahren einreihen, wobei sie sich insbesondere für vergleichend angelegte Studien eignet (Flick 2000). Sie ermöglicht, individuelle Erfahrungen in authentischen Handlungssituationen zu erkunden, die aus Sicht der Befragten als „kritisch" eingestuft werden. Entsprechend geht es um subjektiv bedeutsame Begebenheiten, die die Befragten als besonders positiv oder negativ für den Handlungsverlauf einschätzen. Wie bei Flick (2000) findet sich allerdings häufig ein Verständnis von „kritisch", das die zu erhebenden Vorkommnisse auf problematische Situationen reduziert.

Zu den Anwendungsbereichen der CIT gehören im Hochschulkontext sowohl die Untersuchung von Herausforderungen interkultureller Kommunikation als auch die Erforschung von Studienanforderungen. Dem ersten Fall geht die Tradition voraus, zentrale Problemstellungen in internationalen Praxisfeldern anhand von *Critical Incidents* zu identifizieren und als Produkt kulturell divergierender Handlungs- und Orientierungsmuster zu analysieren. Damit ist nicht nur das Ziel verbunden, systematisch Einblick in Problemlagen zu gewinnen, sondern auch, authentische Fallgeschichten für (Weiter-)Bildungszwecke zu entwickeln (Grosch/Groß 2005). So dient die CIT im Hochschulkontext sowohl als Forschungsinstrument als auch als Basis für die Gestaltung situierter Lernumgebungen (Kammhuber 2010; Schumann 2012).

Weniger Verbreitung, aber eine ähnliche Verknüpfung von Forschung und Entwicklung findet sich im Fall der Untersuchung von Studienanforderungen. Hier kommt die CIT insbesondere im Rahmen von Anforderungsanalysen (Blickle 2011) zum Einsatz, um erfolgsrelevante Kompetenzen von Studierenden kontextspezifisch zu bestimmen (Hell et al. 2007). Dies dient wiederum als ein möglicher Ausgangspunkt für die Entwicklung von (Online) Self Assessments, die Studierenden eine „realistische Einschätzung der eigenen Passung" (Hasenberg et al. 2014: 118) in Bezug auf spezifische Studiengänge ermöglichen sollen. Darüber hinaus finden sich Beispiele für die Verwendung der CIT im Kontext von Curriculumforschung und Studiengangentwicklung (z. B. Victoroff/Hogan 2006) sowie zur Ermittlung von Gestaltungsspielräumen für den Umgang mit Diversität und den Einsatz innovativer Lehrkonzepte (Szczyrba et al. 2012).

Mit den genannten Anwendungsformen zeichnet sich die CIT nicht nur durch die enge Verbindung von Forschung und Entwicklung aus, sondern auch durch eine Berücksichtigung ausgewählter Heterogenitätsaspekte. Während im Kontext interkultureller Kommunikation soziale Heterogenität in Form kultu-

reller Zugehörigkeit fokussiert wird, geht es bei der Erhebung von Studienanforderungen um Facetten organisationaler und individueller Heterogenität. Sie fokussiert Besonderheiten von Studiengängen genauso wie unterschiedliche Interessen und Leistungsmerkmale von Studierenden.

3.2 Methodisches Vorgehen

Im Fall des Projekts StuFHe dient die CIT primär als Forschungsinstrument und ist insofern auch auf Entwicklungsaufgaben ausgerichtet, als die Forschungsergebnisse Impulse für die Weiterentwicklung der Studieneingangsphase liefern sollen. Zur Untersuchung von Herausforderungen in der Studieneingangsphase kam die CIT zunächst im Rahmen des Begleitforschungsprojekts „Hamburger Modell Studierfähigkeit" zum Einsatz, das als Vorstudie für StuFHe dient (Bosse 2016). Weitere Interviews wurden im Rahmen der qualitativen Teilstudie von StuFHe geführt, um neben Herausforderungen auch den Wirkungsweisen von Studieneinstiegsangeboten nachzugehen.

Sampling

Die Vorstudie wurde von 2013–2014 an der Universität Hamburg durchgeführt. Rekrutiert wurden Freiwillige mit besonderer Expertise hinsichtlich der Studieneingangsphase, d. h. Studienanfängerinnen und Studienanfänger, fortgeschrittene Studierende mit Erfahrungen in der Leitung von Tutorien, Lehrende mit Erstsemester-Veranstaltungen sowie Verantwortliche für Studiengangkoordination oder für Studieneinstiegsangebote. Dies führte zu einem Gesamtsample von 50 Interviews, in dem alle Fakultäten relativ gleichmäßig vertreten sind und das zur Hälfte aus Studierenden besteht.

Die Durchführung der Hauptstudie erfolgte 2016 an vier verschiedenen Hochschulen, die im Rahmen der Begleitforschung mit StuFHe kooperieren. Die Fallauswahl wurde auf die Gruppe von Studierenden im ersten Studienjahr eingegrenzt, die über Erfahrungen mit Studieneinstiegsangeboten verfügen. Insgesamt wurden 19 Freiwillige rekrutiert, wobei die vier Partnerhochschulen mit vier bis sechs Fällen im Sample vertreten sind.

Beide Studien orientieren sich am *purposive sampling* (Patton 1990), wobei die Auswahl der Fälle primär auf Perspektivenvielfalt ausgerichtet war. Neben der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Fakultäten bzw. Hochschulen wurden auch Merkmale sozialer Heterogenität bei der Fallauswahl berücksichtigt wie z. B. Bildungsweg oder Lebenslage. Zugleich richtete sich die Anzahl der Fälle nach dem Prinzip der theoretischen Sättigung, „to ensure the entire content domain of the activity in question has been captured" (Butterfield et al. 2005:

479). Entsprechend wurde mit der Datenauswertung parallel zur Akquise der Interviewpersonen begonnen.

Datenerhebung

Zur Datenerhebung wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, ergänzt um einen Profilfragebogen für die Erfassung soziodemografischer Angaben. Der Leitfaden sieht für beide Studien vor, zunächst die übergeordnete Zielvorstellung der Befragten für die untersuchte Handlungssituation zu klären. So wird zu Beginn des Interviews erhoben, was die Befragten unter gelingendem Studieren verstehen. Daran schließt sich die Erkundung von Situationen an, die die Befragten als kritisch in der Studieneingangsphase erlebt haben.

Im Fall der Vorstudie wurde nachfolgend nach Kenntnissen, Handlungsweisen und Einstellungen gefragt, die zum gelingenden Umgang mit den erlebten Herausforderungen beigetragen haben. In den StuFHe-Interviews wurde dieser Fokus um die erlebte Unterstützung bei der Bewältigung von kritischen Situationen erweitert. Neben individuellen Ressourcen berücksichtigen die entsprechenden Fragen den sozialen Rückhalt sowie die Rolle von genutzten Studieneinstiegsangeboten. Zudem wurde ergänzend erhoben, inwiefern die Befragten besonders gelungene Situationen im ersten Studienjahr erlebt haben. In beiden Studien bildeten Fragen zu studiengangspezifischen Besonderheiten den Abschluss der Interviews.

Datenauswertung

In beiden Studien wurden alle Interviews nach einem einheitlichen Regelsystem transkribiert (Dresing/Pehl 2015) und unterstützt durch die Analysesoftware MAXQDA ausgewertet. Die Leitlinien der CIT sehen hierfür ein kategoriengeleitetes Vorgehen vor (Flanagan 1954). In den Beispielstudien wurde dies mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) und Schreier (2014) konkretisiert, die regelgeleitete Verfahren für die Analyse großer Datenmengen und ihre inhaltlich-strukturierende Auswertung bietet.

Nach einer ersten Sichtung des Materials wurden in Orientierung an den übergeordneten Forschungsfragen und dem jeweiligen Interviewleitfaden thematische Oberkategorien gebildet. Den gemeinsamen Kern beider Studien bilden die Kategorien „Kriterien gelingenden Studierens", „Studienanforderungen" und „Studiengangspezifika". In der Vorstudie wurde für den Umgang mit Studienanforderungen die Kategorie „Studierfähigkeit" ergänzt, während in der Hauptstudie „Unterstützungsfaktoren" sowie heterogenitätsbezogene Kategorien hinzukamen. Neben den „Studiengangspezifika" gehören hierzu „individuelle Ressourcen" und „soziale Heterogenität".

Hiermit waren die Auswertungsperspektiven festgelegt und das Kategoriensystem konnte mithilfe der Kombination induktiver und deduktiver Ver-

fahren schrittweise ausdifferenziert werden.[1] Anhand der Berichte kritischer Situationen wurden in der Vorstudie z. B. erst Kategorien für einzelne Studienanforderungen (z. B. *Lernpensum bewältigen, Lernmodus finden*) entwickelt und im zweiten Schritt zu thematischen Dimensionen zusammengefasst, um inhaltliche, personale, soziale und organisatorische Studienanforderungen zu unterscheiden (Bosse/Trautwein 2014).

Die Kategorienentwicklung und Datenauswertung erfolgten in beiden Studien in einem dreiköpfigen Forschungsteam, wobei konsensuelles Codieren (d. h. die Verständigung über Kategoriendefinitionen, Ankerbeispiele und Zweifelsfälle) zur Qualitätssicherung diente. Nach mehrmaliger Revision des Kategoriensystems wurde das gesamte Datenmaterial codiert und in Form von Fallportraits aufbereitet, die fallübergreifende Vergleiche mit Blick auf einzelne Themen oder einzelne Studierende ermöglichen.

3.3 Exemplarische Ergebnisse

Während die Auswertung der Hauptstudie noch aussteht, liegen zur Vorstudie bereits Ergebnisse vor, die auf der Identifikation von Studienanforderungen beruhen (Bosse/Trautwein 2014; Trautwein/Bosse 2016) sowie Studierfähigkeit empirisch und theoretisch beleuchten (van den Berk et al. 2016). Zudem wurde die Rolle von Heterogenität in der Studieneingangsphase gezielt untersucht (Bosse 2015). Diese Ergebnisse sollen im Folgenden anhand der Interviews aus der Hauptstudie exemplarisch vertieft werden. Im Zentrum steht dabei die Frage, inwiefern die CIT einen Einblick in studienrelevante Heterogenität bietet.

Erste Anhaltspunkte für diese Frage liefern die zusätzlich zu den Interviews erhobenen soziodemografischen Angaben, da ihre Analyse sowohl das Spektrum sozialer Unterschiede im gesamten Sample als auch einzelne Profile beleuchten kann. So zeigt die Vorstudie, dass 19 der 25 Befragten in Orientierung an der Definition von Schuetze und Slowey (2002) als nicht-traditionelle Studierende einzuordnen sind. Ähnliches gilt für die Hauptstudie, in der dies auf 15 von 19 Befragten zutrifft, die z. B. als erste in ihrer Familie studieren, aus dem Ausland stammen, älter als 25 Jahre sind, über mehrjährige Berufserfahrung verfügen, als beruflich Qualifizierte zugelassen wurden, mehr als 15 Stunden pro Woche arbeiten und/oder Familienpflichten nachkommen. In Bezug auf die Einzelfälle fällt auf, dass sie diese Merkmale in unterschiedlicher Kombination und Anzahl aufweisen und sich damit im Gesamtsample eher graduelle Unterschiede zeigen. Die Profildaten legen also nahe, von einer

1 Die Kategoriensysteme beider Studien sind auszugsweise im Anhang dieses Beitrags dargestellt, d. h. die jeweilige Darstellung umfasst die thematischen Hauptkategorien und exemplarische Unterkategorien.

dichotomen Einteilung in traditionelle versus nicht-traditionelle Studierende abzusehen, um der Komplexität sozialer Heterogenität gerecht zu werden.

Für die Analyse der Interviews kann der Einblick in die Profildaten insofern genutzt werden, als sie die Frage aufwerfen, welche Bedeutung den identifizierten Heterogenitätsaspekten aus Sicht der Studierenden zukommt. Hinweise liefern die Befragten selbst, indem sie sich bestimmte sozialstrukturelle Merkmale zuschreiben, sich als Person in einer bestimmten Lebenslage positionieren oder ihre soziale Herkunft und ihren Bildungsweg thematisieren. Dies geschieht häufig in Form der Perspektivierung von Äußerungen (z. B. „Für mich als Berufstätige […]", HSA_Int_3/150)[2] oder mittels selbst initiierter Thematisierungen, wie z. B.

> Ich habe kein Abi. Ich bin hier als beruflich Qualifizierter angenommen worden. Dementsprechend bin ich auch schon etwas älter, 42. (HSA_Int_2/12)

Darüber hinaus kommen soziale Heterogenitätsaspekte auch dadurch zur Sprache, dass sich die Befragten mehr oder weniger explizit von anderen (Normal-)Studierenden abgrenzen:

> [...] weil man halt neben dem Studieren noch ein komplettes Familienleben irgendwie auf die Beine stellt, was mit 20, wenn man noch bei den Eltern wohnt, ja eigentlich so gar nicht machen müsste. (HSC_Int_3/16)

Mit diesen Formen der Relevantsetzung sozialer Heterogenitätsaspekte weisen die Interviews über die bloße Sammlung von Profildaten hinaus und erlauben, der subjektiven Sichtweise der Befragten genauer nachzugehen. So zeigt sich im weiteren Interviewkontext, welchen Zusammenhang Studierende zwischen ihrem sozialen Hintergrund und kritischen Studiensituationen herstellen. Dabei wird deutlich, dass die Hervorhebung sozialer Heterogenitätsaspekte insbesondere zur Begründung von Herausforderungen in der Studieneingangsphase dient. Ein entsprechendes Beispiel liefert der Fall eines Studierenden, der seine Hochschulzugangsberechtigung auf dem zweiten Bildungsweg erworben hat und vor Studienbeginn erwerbstätig war. Dies bringt er im Interview insofern zur Sprache, als er auf den Erzählimpuls zu kritischen Situationen folgendermaßen reagiert:

> Das erste Semester war reinstes Chaos. Könnte man schon sagen, beziehungsweise der Anfang des zweiten Semesters war auch nicht besser, aber das erste

2 Interviewzitate werden hier und im Folgenden mit Verweis auf die Datensammlung (Vorstudie = VS, Hauptstudie = HS) belegt, wobei die Abkürzung im Fall der Hauptstudie auch auf die vier Partnerhochschulen verweist (A-C) und darüber hinaus für das ausgewählte Interview (Int_1-25 bzw. Int_1-6) und das zitierte Interviewsegment steht.

> Semester war Chaos. Man kommt hier hin und kommt halt nicht direkt vom Abi, über den zweiten Bildungsweg hier aufgeschlagen, und man läuft erstmal VOLL vor eine Wand. (HSC_Int_2/16)[3]

Der Befragte, der Umwelt-Ingenieurwesen im zweiten Semester studiert, stellt seinen Ausführungen eine zusammenfassende Bewertung seines ersten Studienjahrs als „Chaos" voran, bevor er seinen Hochschulzugang über den zweiten Bildungsweg thematisiert. Dies dient insbesondere dazu, den als abrupt und verstellt erlebten Studieneinstieg als Folge davon darzustellen, „nicht direkt vom Abi [zu kommen]". Einen näheren Einblick in die erlebten Herausforderungen, die der Befragte seinem Bildungsweg zuschreibt, bietet die Fortsetzung der zitierten Passage:

> Es ist wie einfach nur kaltes Wasser: ‚Bitte schön, mach mal!' Also diese Umstellung auf das neue Lernsystem oder auf dieses andere Lernen war für mich eine oder ist für mich immer noch momentan eine Hürde. Da wird man dann vom zweiten Bildungsweg direkt mit Sachen konfrontiert, die man eigentlich im ersten hätte machen sollen, im zweiten aber NICHT gemacht hat, jetzt zum Beispiel in Mathe. Und dann steht man dann doch noch vor so einer Wand. Man muss das NEUE Zeug schon noch lernen und dann aber auch noch altes Zeug, was man hätte eigentlich lernen müssen oder KÖNNEN müssen, das muss man dann auch noch lernen. Das ist halt VIEL. Dieser komplette WUST, den man dann bekommt, das ist halt VIEL. Es ist ein riesen immenser Batzen an Sachen, Informationen, die man dann durchgehen muss. Und, ja, es war irgendwann ein bisschen überfordernd. (HSC_Int_2/16)

Die im Zitat geschilderten Herausforderungen bestehen in der Umstellung auf einen neuen Lernmodus sowie das Bewältigen des fachlichen Niveaus und des Lernpensums. Der Befragte betont insbesondere die Diskrepanz zwischen dem Wissen, das er auf dem zweiten Bildungsweg erworben hat, und den wahrgenommenen Leistungsanforderungen. Kritisch ist für ihn vor allem die personale Anforderung, sich sowohl „das neue Zeug" als auch „das alte Zeug" anzueignen.

Die Interviewauszüge zeigen, dass die CIT nicht nur Hinweise auf subjektiv bedeutsame Heterogenitätsaspekte liefert, sondern auch Einblick in die damit verbundenen Schwierigkeiten bieten kann. Dies geht bis ins Detail konkreter Situationen, wie die folgende Erzählung zeigt, die der Befragte auf Nachfrage der Interviewerin zur Illustration der zuvor geschilderten Herausforderungen nutzt:

3 Den oben erwähnten Transkriptionsregeln entsprechend werden in den angeführten Zitaten besonders betonte Äußerungseinheiten in Großbuchstaben hervorgehoben. Paraverbale Äußerungen sind in Klammern aufgeführt, wie z. B. „(lachen)".

> Na, erster Tag, Mathe 1, Hörsaal. Prof schreibt an, anderthalb Stunden, schön Klamotten an die Tafel. Ich sitze da und denke mir: „Worum geht es?“ (lacht) „Was ist?“ (lacht). Es war halt wirklich dieses: „Ich habe keine Ahnung, was der gute Mann da vorne erzählt und was er erzählt, davon verstehe ich nichts.“ Also, vom rein Worttechnischen her, ich habe keine Ahnung, was er erzählt. (lacht) Einfach nur Wörter. (lacht) Das war schon fies. Oder was war es noch? Gott. Chemie. Also, ich bin in Chemie immer relativ gut gewesen, aber unser Professor hatte eine interessante Art und Weise, seine Formulierungen SO zu wählen, dass man selbst als jemand, der Chemie gemacht hat, noch sich gefragt hat: „OK, was macht er jetzt gerade?“, halt durch das neue Vokabular. Weil man kann ja in vielen verschiedenen Arten Sachen erklären und, naja, man kann es etwas unglücklich machen (lachend), sagen wir es mal so. Ja. Das war halt ein immenser Batzen. (HSC_Int2/18)

Mithilfe der für Erzählungen typischen Detaillierung der Situation versetzt sich der Befragte zu Äußerungsbeginn in seine erste Mathematik-Vorlesung. Mittels direkter Redewiedergabe zitiert er die Gedanken des erzählten Ichs, um sein damaliges Unvermögen zu illustrieren, den Inhalten zu folgen. Etwas anders gelagert ist die anschließende Schilderung von Chemie-Veranstaltungen. Hier positioniert sich der Befragte als jemand, der „in Chemie immer relativ gut gewesen“ sei, und schreibt die erlebten Schwierigkeiten der Ausdrucksweise des Lehrenden zu. Zum einen bringt der Befragte mit den erzählten Situationen also eine differenzierte Sichtweise seiner Anfangsschwierigkeiten zum Ausdruck. Zum anderen erweitert das narrative Format den Einblick in die erlebten Herausforderungen: die zuvor genannten inhaltlichen und personalen Probleme scheinen durch die Wissenschaftssprache und die Lehrqualität verstärkt zu werden.

Die angeführten Interviewauszüge und Analyseschritte verdeutlichen, dass die CIT kontextreiche Daten liefert, auf deren Basis die subjektive Bedeutung von Heterogenität detailliert nachzuzeichnen ist. Zusammengefasst verdeutlichen die zitierten Passsagen eine Verknüpfung multipler kritischer Studienanforderungen, die aus Sicht des Befragten aus seinem Hochschulzugang über den zweiten Bildungsweg resultieren. Seine individuellen Ressourcen erlebt er als mangelhaft bzw. als nicht zugänglich angesichts der wissenschaftssprachlichen Ausdrucksweise seiner Lehrenden.

Dieser Blick auf den Einzelfall lässt sich durch punktuelle Fallvergleiche ergänzen, um ähnliche und alternative Perspektiven herauszuarbeiten. Wie das Gesamtsample zeigt, steht der präsentierte Fall nicht alleine für eine Sichtweise, nach der soziale Heterogenitätsaspekte als Ursache für vielfältige und mehrfach verknüpfte Schwierigkeiten in der Studieneingangsphase gelten. Vielmehr findet sich eine Vielzahl von Fällen, in denen Studierende neben ihrem Bildungsweg auch ihre soziale Lebenslage oder Herkunft in einen negativen Zusammenhang mit gelingendem Studieren stellen. Vor diesem Hintergrund hebt

sich das Beispiel einer Studentin ab, die vor ihrem Fahrzeugbau-Studium eine Ausbildung absolviert und Berufserfahrung gesammelt hat:

> Also ich glaube, ich hätte es sehr schwierig empfunden, wenn ich direkt vom Abi mit dem Studiengang jetzt losgelegt hätte. Weil schon sehr viel sehr praktisch ist. Also die Professoren erklären auch alles für MICH sehr gut an praktischen Beispielen. Aber wir haben echt viele, die drin sitzen und kein Wort verstehen, was die da vorne sagen. Also sie erklären viel schon am Fahrzeug. […] Und man kann es sich halt vorstellen, wenn man weiß, wie ein Fahrzeug aufgebaut ist, was sie dann erklären. Also wir haben gerade in technischer Mechanik haben wir einige Aufgaben, die wir rechnen sollen, die eben direkt am Beispiel oder am Fahrzeug sind. Und viele kennen halt den Aufbau nicht und wissen nicht, wie sie mit den Aufgaben umgehen sollen. Das finde ich zum Beispiel sehr gut. (HSD_Int_2/70)

Das Zitat zeichnet sich zunächst durch die oben aufgezeigte Abgrenzung gegenüber Studierenden mit einem traditionellen Hochschulzugang aus. Darüber hinaus bringt die Befragte zum Ausdruck, dass sie ihren Bildungsweg insofern als Vorteil erlebt, als sie ihr Praxiswissen zur Bewältigung inhaltlicher Anforderungen nutzen kann. Damit bietet dieser zweite Fall eine Sichtweise, aus der soziale Heterogenitätsaspekte als Ressource für den Umgang mit Studienanforderungen erscheinen. Zusammen mit dem ersten Beispiel ergibt sich also ein Hinweis auf die ambivalente Rolle sozialer Heterogenitätsaspekte in der Studieneingangsphase.

Neben alternativen Sichtweisen können punktuelle Fallvergleiche im Rahmen der CIT auch zu neuen Analysegesichtspunkten führen, mit der sich die Interviewauswertung weiter vertiefen lässt. Als Beispiel bietet sich ein Ausschnitt aus einem dritten Fall an, der wie die vorherigen Hinweise auf inhaltliche Herausforderungen liefert. Im Kontrast zu den zuvor angeführten Beispielen kommt hier ein fortgeschrittener Student aus der Vorstudie zu Wort, der sein Informatikstudium im dritten Semester abgebrochen hat, anschließend erwerbstätig war und zum Interviewzeitpunkt Erziehungswissenschaft in Teilzeit studiert. Der folgende Interviewauszug zeigt zunächst, dass die oben geschilderten inhaltlichen Anforderungen auch direkt nach dem Abitur als besonders kritisch erlebt werden können:

> Ja. Also da habe ich auf jeden Fall aus meinem Informatik-Studium eine super Situation. Das war, glaube ich, in der ersten Woche meine erste Vorlesung Höhere Mathematik. Und ich habe im Abitur ja Informatik als Leistungskurs gehabt, ich habe Physik und Mathe gehabt. Also habe ich alles durchbelegt und dann saß ich da in der Höheren Mathematik und in ungefähr zehn Minuten ist der Professor ALLES durchgegangen, was ich in meinem ganzen Leben über Mathe gehört habe. Die Vorlesung ging ja neunzig Minuten und die restlichen achtzig Minuten hat der nur über Sachen geredet, von denen ich noch NIE gehört habe. Der hat sogar (lachend) Formelzeichen verwendet, die ich noch nie gesehen hatte und ich

> saß die ganze Zeit nur in der Vorlesung und dachte so: „Oh mein GOTT! So geht das dein ganzes Studium weiter." Und ich habe hinterher auch mit anderen, also mit Kommilitonen darüber geredet. Und es war ein bisschen ernüchternd, weil es ging allen Leuten so, auch Leuten, die Mathematik-Leistungskurs belegt haben. Die meinten auch alle so: „Ich habe nichts verstanden". Und KEINER hatte irgendwas verstanden. (VS_Int_1/17)

Durch das narrative Format und das fokussierte Unvermögen, den Inhalten einer Mathematik-Vorlesung zu folgen, kommt im Zitat eine ganz ähnliche kritische Situation zum Ausdruck wie im erstgenannten Fall. Allerdings schildert der Befragte die erlebte Herausforderung nicht als Folge seines Bildungswegs, sondern setzt sie vielmehr in einen Widerspruch dazu. Die Diskrepanz zwischen seinem Vorwissen und dem fachlichen Niveau der Vorlesung erscheint so als Bruch mit der Erwartung, den Studienanforderungen aufgrund seiner schulischen Vorbildung zu genügen. Diese Erwartung legitimiert der Befragte dadurch, dass er betont, „ich habe im Abitur ja Informatik als Leistungskurs gehabt, ich habe Physik und Mathe gehabt". Zudem rundet er seine Erzählung mit dem Hinweis ab, dass es seinen Mitstudierenden („auch Leuten mit Mathematik-Leistungskurs") ganz ähnlich ergangen sei. Auf diese Weise scheint der Befragte die erlebten Schwierigkeiten weniger sich selbst zuzuschreiben, als vielmehr als Resultat überhöhter Anforderungen der besuchten Lehrveranstaltung zu betrachten.

Der Vergleich mit dem ersten Fall verdeutlicht, dass kein eindimensionaler Zusammenhang zwischen sozialen Heterogenitätsaspekten und den identifizierten Anforderungen besteht und Studienanforderungen aus unterschiedlichen Gründen zum Problem werden können. Zudem zeigt die Kontrastierung der Fälle, dass Studienanforderungen als individuelles oder institutionelles Problem erlebt werden können. Eine wichtige Rolle scheint dabei die soziale Einbindung zu spielen. So liefert das letztgenannte Zitat mit der Formulierung „es ging allen Leuten so" einen Hinweis darauf, dass der Austausch mit Mitstudierenden für Entlastung sorgt und sich der Student als Teil einer Gemeinschaft betrachtet.

Dieser Fall wirft insofern einen neuen Analysegesichtspunkt auf, als er nahelegt, fallübergreifend nach Hinweisen auf die soziale Einbindung der Befragten zu suchen. Dies schärft den Blick für die individuell unterschiedliche Wahrnehmung kritischer Studienanforderungen und führt zurück zum ersten Fall. Wie der weitere Interviewkontext der eingangs angeführten Passagen zeigt, sieht sich der Befragte auch mit sozialen Herausforderungen konfrontiert:

> Ja, gut, mit dem Sozialen muss ich zugeben, dass es durch die Geschichte mit den Hörsälen für mich mit 230/ wir sind jetzt mit knapp 230 Leuten angefangen, es ist

> eine reinste Anonymität. Und ich bin auch in keiner Lerngruppe drin, alleine durch keine Kontaktaufnahme mit anderen Leuten. Studieren ist anonym. Wie man halt immer sagt, es ist halt diese Zahl, die Matrikelnummer, fertig. (lachend) Mehr ist man ja nicht. Und da habe ich halt meine Probleme. Also an der Uni bin ich momentan noch alleine. (HSC_Int_2/20)

Das Zitat verdeutlicht die kritische Anforderung, Peer-Kontakte zu knüpfen, und deutet insgesamt auf einen Mangel an sozialer Einbindung hin, was aus Sicht des Befragten sowohl der Anonymität seines Studiengangs als auch seiner mangelnden Kontaktaufnahme geschuldet ist. Er scheint sich den Studienbedingungen ausgeliefert zu fühlen und ihnen weitgehend resigniert gegenüberzustehen. Für den ersten Fall ist somit ein breites Spektrum an verknüpften Herausforderungen charakteristisch, das von den oben identifizierten inhaltlichen und personalen bis hin zu sozialen Anforderungen reicht.

Auch dieser Analyseschritt bringt neue Analysegesichtspunkte hervor, indem zum einen zu überprüfen wäre, wie sich das Spektrum der wahrgenommenen Studienanforderungen in den anderen Fällen gestaltet. Auf diese Weise lässt sich mit der CIT der Dimension individueller Heterogenität genauer nachgehen. Zum anderen legt das letzte Zitat mit dem Hinweis auf studiengangspezifische Bedingungen nahe, genauer herauszuarbeiten, welche Bedeutung organisationaler Heterogenität, d. h. der Studiengangzugehörigkeit aus studentischer Sicht, zukommt. Insgesamt zeichnet sich die CIT also durch einen zirkulären Analyseprozess aus, der den Einblick in studienrelevante Heterogenität ausgehend von der Einzelfallanalyse über punktuelle Fallvergleiche schrittweise ausdifferenziert.

4. Fazit und Ausblick

Ausgehend von der Abgrenzung zwischen Forschungs- und Entwicklungsperspektiven auf Heterogenität bzw. Diversität hat sich der Beitrag mit der Frage befasst, wie sich empirische Untersuchungen so gestalten lassen, dass sie zu Anhaltspunkten für die Lehr- und Hochschulentwicklung führen. Die CIT wurde dabei als ein exploratives Untersuchungsverfahren vorgestellt, das einen Einblick in studienrelevante Heterogenität aus der Sicht von Studierenden bieten kann. Am Beispiel von zwei Interviewstudien wurde aufgezeigt, dass soziodemografische Profildaten einen ersten Ausgangspunkt für die Analyse der in den Interviews relevant gesetzten Heterogenitätsaspekte bilden können. Der weitere Interviewkontext dieser Relevantsetzungen ermöglicht wiederum, Einzelfälle mit Blick auf die von den Befragten hergestellten Zusammenhänge zwischen Heterogenität und kritischen Studienanforderungen zu analysieren. Darüber hinaus erlauben punktuelle Fallvergleiche, alternative Sichtweisen he-

rauszuarbeiten und weitergehende Analysegesichtspunkte aufzudecken. Hieraus ergibt sich insgesamt ein zirkulärer Analyseprozess, der das Zusammenspiel von sozialen, individuellen und organisationalen Heterogenitätsaspekten differenziert beleuchtet.

Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass die besondere Stärke der CIT darin liegt, subjektive Sichtweisen und Zusammenhänge auf Basis kontextreicher Daten im Detail nachzuzeichnen. Sie ermöglicht damit einen ganzheitlichen Blick auf studienrelevante Heterogenität, der nicht nur komplexe Problemstellungen identifiziert, sondern auch erfassen kann, inwieweit Bildungsweg, Bildungsherkunft oder Lebenslage aus studentischer Sicht als Ressource für gelingendes Studieren erlebt werden.

Für die vorgestellte Untersuchung studienrelevanter Heterogenität bleibt einzuräumen, dass die Daten und Analysen aus einem noch laufenden Forschungsprojekt stammen. Somit haben die präsentierten Ergebnisse vorläufigen Charakter, d. h. sie müssen durch die vollständige Auswertung der Interviews vertieft, mit den quantitativen Befunden aus dem Mixed Methods Design von StuFHe zusammengeführt und mit Bezug zum internationalen Forschungsstand diskutiert werden. Auf diesem Weg ist beispielsweise die Repräsentativität der in den Interviews aufgedeckten Zusammenhänge zwischen Heterogenität und wahrgenommenen Studienanforderungen zu überprüfen.

Auch wenn der Forschungsprozess noch nicht abgeschlossen ist, lassen sich aus den vorgestellten Verfahren und Ergebnissen bereits Perspektiven für diversitätsorientierte Entwicklungsvorhaben ableiten. Insbesondere die narrativen Sequenzen aus den Interviews, aber auch die angewendeten Analyseverfahren können als Impuls für die Lehr- und Hochschulentwicklung genutzt werden. Ähnlich wie im Anwendungskontext der Interkulturellen Kommunikation lassen sich dazu Interviewauszüge als Fallbeispiele aufbereiten und als Ausgangspunkt für diversitätsorientierte Erkundungen nutzen.[4] Als Zielgruppe kommen dabei alle an der Studieneingangsphase Beteiligten infrage, d. h. Studierende, Verantwortliche für Studieneinstiegsangebote, Lehrende, Studiengangverantwortliche, Qualitätsbeauftragte etc. Zur Einbindung der Fallbeispiele in erfahrungs- und entwicklungsorientierte Veranstaltungsformate (z. B. Tag der Lehre, hochschuldidaktische Weiterbildung) bieten sich in Orientierung an den oben dargelegten Verfahren der einzelfallbezogenen und fallvergleichenden Analyse folgende Leitfragen an:

4 Siehe hierzu auch den Ansatz, „Diversity Incidents als Lerngelegenheiten" zu nutzen, der auf einen Expertisezirkel im Rahmen des Zentrums für Kompetenzentwicklung für Diversity Management (KomDiM) zurückgeht: https://www.th-koeln.de/hochschule/expertinnen-workshop-zum-thema-diversity-incidents-in-kooperation-mit-der-hans-boeckler-stiftung-an-der-fachhochschule-koeln_11943.php [Zugriff: 16.02.2017].

1. Inwiefern finden sich im Fallbeispiel Hinweise auf soziale Heterogenität (z. B. Bildungsweg, Bildungsherkunft, Lebenslage)?
2. Worin bestehen die im Fallbeispiel berichteten Herausforderungen?
3. Welche individuellen und institutionellen Faktoren tragen in der Darstellung des Fallbeispiels zu den berichteten Herausforderungen bei? Welche (zusätzlichen) Faktoren sind aus Ihrer Sicht relevant?
4. Inwiefern sind Ihnen ähnliche Fälle bekannt? Welche Heterogenitätsaspekte und welche kritischen Studienanforderungen sind für Ihren Studienkontext bzw. Arbeitsbereich von Bedeutung?
5. Inwiefern bietet Ihre Hochschule bereits Unterstützung für die Bewältigung kritischer Studienanforderungen?
6. Wie könnten bestehende Maßnahmen diversitätsorientiert weiterentwickelt werden, um sozialer Heterogenität, individuellen Herausforderungen und Ressourcen sowie unterschiedlichen Studienrichtungen Rechnung zu tragen?

Die ersten drei Fragen dienen zunächst dazu, studentische Sichtweisen im Sinne der oben dargelegten Einzelfallanalyse zu erkunden. Frage vier ermöglicht dann eine Perspektivenerweiterung durch den fallvergleichenden Erfahrungsaustausch, während die letzten beiden Fragen darauf ausgerichtet sind, bestehende Studieneinstiegsangebote zu reflektieren und Perspektiven für eine diversitätsorientierte Weiterentwicklung der Studieneingangsphase zu generieren.

Diese Form der didaktischen Wendung der CIT stellt eine der Möglichkeiten der Zusammenführung von Forschungs- und Entwicklungsperspektiven dar, die im Rahmen von StuFHe erprobt wird und zukünftig auf ihre Potenziale hin untersucht werden soll (Bosse et al. 2016). Dahinter steht die Auffassung, dass Forschungsergebnisse im Dialog mit Hochschulangehörigen zu interpretieren und auf ihre praktische Relevanz zu überprüfen sind, um Veränderungsprozesse anregen zu können.

Literatur

Barnat, Miriam/Abelha Faria, Joana/Bosse, Elke (2017): Heterogenität und Studierfähigkeit: Erste Ergebnisse einer Längsschnittbefragung. In: Qualität in der Wissenschaft, 1, S. 17–24.

Blickle, Gerhard (2011): Anforderungsanalyse. In: Nerdinger, Friedemann/Blickle, Gerhard/Schaper, Niclas (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin: Springer, S. 195–208.

BMBF (2010): Richtlinien zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. http://www.qualitaetspakt-lehre.de/_media/Programm-Lehrqualitaet-BMBF-Richtlinien.pdf [Zugriff: 29.09.2013].

BMBF (2011): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zum Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=625 [Zugriff: 15.02.2017].

Bosse, Elke (2015): Exploring the role of student diversity for the first-year experience. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 10, 4, S. 45–66. http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/853 [Zugriff: 15.02.2017].

Bosse, Elke (2016): Herausforderungen und Unterstützung für gelingendes Studieren: Studienanforderungen und Angebote für den Studieneinstieg. In: van den Berk, Ivo/Petersen, Kirsten/Schultes, Konstantin/Stolz, Katrin (Hrsg.): Studierfähigkeit – theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven. Universitätskolleg-Schriften, Bd. 15. Hamburg: Universität Hamburg, S. 129–169. https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-015.pdf [Zugriff: 15.02.2017].

Bosse, Elke/Heudorfer, Anna/Lübcke, Eileen (2016): Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre als Balanceakt zwischen Wissenschaft und Praxis. In: Qualität in der Wissenschaft 3, 4, S. 71–79.

Bosse, Elke/Trautwein, Caroline (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9, 5, S. 41–62. http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/765 [Zugriff: 02.03.2015].

Butterfield, Lee D./Borgen, William A./Amundson, Norman E./Maglio, Asa-Sophia T. (2005): Fifty years of the critical incident technique: 1954–2004 and beyond. In: Sage journals 5, 4, S. 475–497.

Chell, Elisabeth (2004): Critical incident technique. In: Cassell, Catherine/Symon, Gillian (Hrsg.): Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research. London: Sage, S. 45–60.

Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2015): Praxisbuch – Interview, Transkription & Analyse. Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH. https://www.audiotranskription.de/audiotranskription/upload/Praxisbuch%206.%20Auflage_web.pdf [Zugriff: 15.02.2017].

Flanagan, John C. (1954): The critical incident technique. In: Psychological Bulletin 51, 4, S. 327–358.

Flick, Uwe (2000): Episodic interviewing. In: Bauer, Martin W./Gaskell, George (Hrsg.): Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook. London: Sage, S. 75–92.

Grosch, Harald/Groß, Andreas (2005): Entwicklung spezifischer Vermittlungsformen und Medien. In: Leenen, Wolf Rainer/Grosch, Harald/Groß, Andreas (Hrsg.): Bausteine zur interkulturellen Qualifizierung der Polizei. Münster: Waxmann Verlag, S. 227–271.

Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin/Kretschmer, Stefanie/Maschwitz, Annika/Stöter, Joachim (2016): Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Band 2. Münster: Waxmann.

Hasenberg, Svea et al. (2014): Unterstützung beim Übergang von der Schule zur Hochschule durch präzise Studieninformationen und Online-Self-Assessments. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9, 5, S. 115–129. http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/752 [Zugriff: 02.02.2017].

Hell, Benedikt/Ptok, Claudia/Schuler, Heinz (2007): Methodik zur Ermittlung und Validierung von Anforderungen an Studierende (MEVAS). In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 51, 2, S. 88–95.

HRK nexus (Hrsg.) (2013): Vielfalt gestalten und Chancen nutzen. Diversität in Studium und Lehre. http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Impuls-3-Diversitaet.pdf [Zugriff: 30.12.2014].

Kammhuber, Stefan (2010): Interkulturelles Lernen und Lehren an der Hochschule. In: Hiller, Gundula Gwenn/Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Wiesbaden: Springer, S. 57–72.

Klammer, Ute/Matuko, Bartholomäus J. (2010): Diversity Management als Zukunftsaufgabe der Hochschulen – Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte. In: Der pädagogische Blick 18, 2, S. 106–118.

Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.

Linde, Frank/Auferkorte-Michaelis, Nicole (2014): Diversitätsgerecht Lehren und Lernen. In: Hansen, Katrin (Hrsg.): CSR und Diversity Management. Berlin: Springer, S. 137–175.

Middendorff, Elke (2015): Wachsende Heterogenität unter Studierenden? Empirische Befunde zur Prüfung eines postulierten Trends. In: Banscherus, Ulf/Mindt, Anne/Spexard, Anna/Wolter, Andrä (Hrsg.): Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen. Münster: Waxmann, S. 261–278.

Middendorff, Elke et al. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Hannover: HIS-Institut für Hochschulforschung. http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20_hauptbericht_gesamt.pdf [Zugriff: 16.02.2017].

Patton, Michael Quinn (1990): Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage.

Ramm, Michael/Multrus, Frank/Bargel, Tino/Schmidt, Monika (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Berlin: BMBF. https://www.bmbf.de/pub/Studierendensurvey_Ausgabe_12_Langfassung.pdf [Zugriff: 22.08.2017].

Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schreier, Margrit (2014): Qualitative Content Analysis. In: Flick, Uwe (Hrsg.): The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis. London: Sage, S. 170–183.

Schuetze, Hans G./Slowey, Maria (2002): Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. In: Higher Education 44, 3, S. 309–327. http://www.jstor.org/stable/3447490?seq=1#page_scan_tab_contents [Zugriff: 20.05.2015].

Schumann, Adelheid (2012): Critical Incidents als Forschungsinstrument und als Trainingsgrundlage. In: Schumann, Adelheid (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz. Bielefeld: transcript, S. 55–79.

Stifterverband (2016): Vielfalt gestalten. Das Diversity-Audit des Stifterverbands. In: duz special, Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH. https://www.stifterverband.org/duz-special_diversity-audit [Zugriff: 14.01.2017].

Szczyrba, Birgit/van Treeck, Timo/Gerber, Julia (2012): Lehr- und lernrelevante Diversität an der Fachhochschule Köln. Köln: Fachhochschule Köln. http://epb.bibl.fh-koeln.de/frontdoor/index/index/docId/616 [Zugriff: 14.01.2017].

Trautwein, Caroline/Bosse, Elke (2016): The first year in higher education – critical requirements from the student perspective. In: Higher Education, Online first, S. 1–17.

van den Berk, Ivo/Petersen, Kirsten/Schultes, Konstantin/Stolz, Katrin (Hrsg.) (2016): Studierfähigkeit. Theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven. Universitätskolleg-Schriften, Bd. 15. Hamburg: Universität Hamburg. https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-015.pdf [Zugriff: 15.02.2017].

Victoroff, Kristin Zakariasen/Hogan, Sarah (2006): Students' perceptions of effective learning experiences in dental school: a qualitative study using a critical incident technique. In: Journal of Dental Education 70, 2, S. 124–132.

Wildt, Johannes/Breckwoldt, Jan/Schaper, Niclas/Hochmuth, Reinhard (2013): Forschung in der Hochschulbildung. In: Charta guter Lehre - Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur. Essen: Edition Stifterverband, S. 103–109.

Wissenschaftsrat (2013): Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems. http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3228-13.pdf [Zugriff: 03.01.2015].

Wolter, Andrä (2013): Massification and diversity: Has the expansion of higher education led to a changing composition of the student body? European and German experiences. In: Repac, Igor/Zaga, Pavel (Hrsg.): Higher education reforms: looking back – looking forward. Ljubljana, S. 202–220.

Anhang

Abbildung 1: Kategoriensystem der Vorstudie (Auszug)

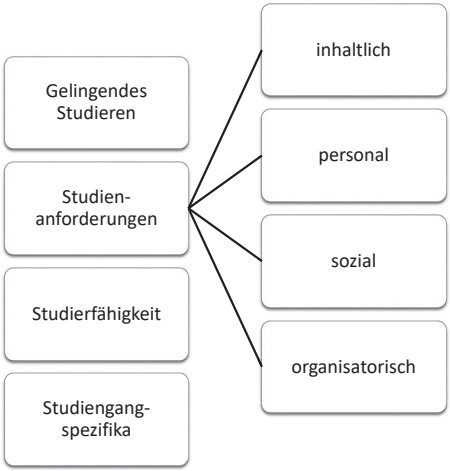
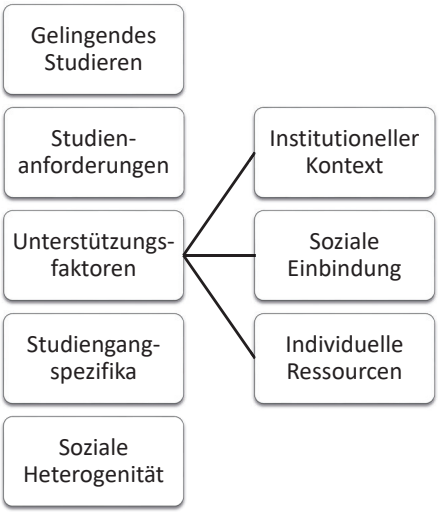


Abbildung 2: Kategoriensystem der Hauptstudie (Auszug)



Der Herkunft begegnen … – Habitus-Struktur-Reflexivität in der Hochschullehre

Lars Schmitt

1. „Bestellen und abholen" – ein einführender Problemaufriss

Der Diskurs über die Konstruktion von und den Umgang mit Diversität an Hochschulen ist in vollem Gange, ebenso wie entsprechende Programme, die sich dieser Thematik annehmen. Einigkeit scheint zudem darüber zu herrschen, dass der (Hochschul-)Standort Deutschland es sich aus Gründen sozialer Gerechtigkeit und wegen der Sicherung des Fachkräftebedarfs nicht leisten kann, auf die Bildungspotenziale sogenannter hochschulferner Milieus – als einer von vielen denkbaren Diversity-Dimensionen – zu verzichten (BMBF 2010). Dass diese Studierenden nicht nur „bestellt", sondern auch „abgeholt" werden müssen (Schmitt 2010), gehört mittlerweile ebenso zum Wissensbestand. Demzufolge hat sich das Thema „Herkunft" nicht erledigt, sobald die gewünschten Zielgruppen an die Hochschule gelotst wurden. Das, was sich statistisch auf der Wahrscheinlichkeitsebene darstellen lässt, nämlich dass die Variable „soziale Herkunft" einen erheblichen Einfluss auf verschiedene Aspekte des Studiums hat (Studierneigung, Studienfachwahl, Beratungsbedarf, Studienabbruchneigung, Auslandsaufenthalt, Aufnahme eines weiterführenden Studiums/einer Promotion etc.), bedeutet für die einzelne* Student*in in ihrem* Handlungsvollzug Handlungsvollzug zunächst einmal überhaupt nichts. Keine einzige Wahrnehmung, Empfindung oder Handlung ist durch die Herkunft determiniert und damit vorhersagbar. Dennoch erleben Studierende das, was sie an Ressourcen und sozialen Dispositionen mitbringen, im Abgleich mit den Strukturen, die sie an der Hochschule vorfinden. Soziale Ungleichheit und soziale Herkunft werden konkret erfahren, denn diese Strukturen sind für unterschiedliche „Mitbringsel" der Studierenden in unterschiedlicher Weise mehr oder weniger passend bzw. sensibel.

Daraus ergeben sich Fragen, die und denen sich Hochschulen stellen müssen:

Wie lassen sich Studierende aus diversen Milieus mit unterschiedlichen etwa geschlechterspezifischen, ethnisierten Sozialisationen und Zuschreibun-

gen adäquat abholen? Was bedeutet adäquates Abholen? Und wie kann dies einerseits stattfinden, ohne Studierende ausschließlich in ihren Gruppenzugehörigkeiten und womöglich -identitäten anzusprechen und damit möglicherweise an einer Klientelisierung, also dem Stiften einer „Problemgruppe" oder gar an einer Stigmatisierung mitzuwirken? Wie kann eine Defizitorientierung vermieden werden? Wie kann man sich andererseits am Subjekt und dessen Ressourcen orientieren, ohne das Kollektive, Milieuspezifische etc. am Individuellen zu ignorieren? Eine Beantwortung aller Fragen ist im Folgenden sicherlich nicht möglich, dennoch möchte ich mit dem Konzept der Habitus-Struktur-Reflexivität einen Ansatz präsentieren, mit dem diese Fragen in einen bearbeitbaren Bereich geholt werden können.

Dazu wird im folgenden Hauptteil des Beitrags dieses Konzept in seinen Einzelteilen und als Ganzes vorgestellt. Sodann wird ausbuchstabiert, wie es sich zu einschlägigen Debatten um Diversity, Subjekt- und Ressourcenorientierung bzw. Empowerment verhält. Abschließend werden erfahrungsbasierte Möglichkeiten benannt, wie sich mit diesem Ansatz in der Hochschullehre arbeiten lässt.

2. Wer bin ich? Was umgibt mich? Habitus-Struktur-Reflexivität

> Der General steht oben, auf einem Hügel, er hat den Überblick, er sieht alles – das ist der Philosoph, der Sozialphilosoph; er denkt sich Schlachten aus, er beschreibt den Klassenkampf und taucht natürlich nicht in Waterloo auf. Meine Perspektive ist dagegen die von Fabrizio, dem Helden Stendhals aus der ‚Kartause von Parma', der nichts sieht, nichts versteht, dem die Kugeln nur so um die Ohren fliegen. Es genügt, sich einmal in die vordersten Linien zu begeben, damit der Blick auf die gesellschaftliche Welt ein grundlegend anderer wird. Natürlich ist die Sicht der Generäle nützlich; ideal wäre es, könnte man beides verbinden: den Überblick des Generals und die einzelne Wahrnehmung des Soldaten im Getümmel (Bourdieu 1993: 42f.).

Diese vielzitierte Aussage des französischen Soziologen Pierre Bourdieu dient gewöhnlich dazu, alle möglichen fragwürdigen Gegenüberstellungen in den Sozialwissenschaften zu thematisieren, etwa jene zwischen Theorie und Empirie oder Struktur und Handlung. Ich verwende dieses Zitat, um auf verschiedene Perspektiven auf soziale Ungleichheit im Studium hinzuweisen. Da gibt es zum einen die statistische Zusammenschau („Hügelperspektive"), die uns darüber aufklärt, welche Aspekte des Studierens in welcher Weise von der sozialen Herkunft beeinflusst sind. Zum anderen existiert die „Getümmelperspektive" von Studierenden, die sich im Einzelfall weder an die Statistik halten, sondern

diese bestenfalls kollektiv erzeugen, noch direkt von deren Kenntnis profitieren würden. Dem einzelnen Soldaten im Getümmel würde der Überblick des Generals gar nichts nützen, er muss versuchen, einem Schwert oder einer Kugel auszuweichen und hat dafür selbst die einschlägigste Perspektive (vgl. Schmitt 2010: 13; 2006: 9).

Menschen haben ihre eigenen Handlungswirklichkeiten, dies gilt auch für im Hochschulbetrieb agierende Personen. Eine Erforschung der Studienstrukturen muss folglich immer an den Wahrnehmungen der beteiligten Akteur*innen ansetzen. Das bedeutet umgekehrt nicht, dass diese völlig freie, autonome Gestalter*innen ihres Lebens sind. Es gibt äußerliche Möglichkeitsräume und Grenzen wie jene, die sich statistisch in Chancenungleichheiten abbilden lassen. Darüber hinaus gibt es normative Grenzen, die uns in bestimmten Situationen in bestimmten Handlungsfeldern bestimmte Dinge zu tun erlauben und andere nicht. Zudem haben wir mit unserer Biografie, unserem Erfahrungsspeicher verinnerlichte Grenzen und Möglichkeiten. Damit sind die Bourdieu'schen Begriffe Sozialraum, Feld und Habitus angesprochen, die im Folgenden kurz erläutert werden, um das Konzept der Habitus-Struktur-Reflexivität verdeutlichen zu können.

Sozialraum – Ungleichheiten zur Abbildung gebracht

Dass die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland eine ist, in der es massive Verteilungs- und Chancenungleichheiten gibt, ist nichts Neues. Diese ungleich verteilten Ressourcen und Chancen lassen sich auf verschiedene Gruppenzugehörigkeiten beziehen. Frauen haben nach wie vor geringere Chancen, vermeintliche Spitzenpositionen in Wirtschaft, Politik und Wissenschaft zu erlangen, als Männer. Sie werden bei gleicher Erwerbstätigkeit nach wie vor deutlich schlechter entlohnt. Kinder aus sogenannten hochschulfernen Milieus nehmen – selbst bei formal gleicher Schulleistung – deutlich seltener ein Studium auf im Vergleich zu Schüler*innen aus Familien mit akademischer Tradition. So lässt sich Gesellschaft als ein nach verschiedenen Gruppenzugehörigkeiten hierarchisierter Raum begreifen, den Pierre Bourdieu als Sozialraum bezeichnet (Bourdieu 1982: 171ff.). Spannend hierbei ist, dass Ungleichheiten nie direkt als solche sichtbar, sondern auf Symbole als Vermittlungsmedium angewiesen sind. Anhand von Kleidung, Sprache, Körperhaltungen, ausgeübten Sportarten, Wohnorten, Wohnungseinrichtungen, Konsumpräferenzen, kurzum: anhand von allem, was sich unter Lebensstil subsumieren lässt, erkennen wir einerseits soziale Ungleichheit. Andererseits anerkennen wir sie damit ein stückweit als gerecht, legitim, naturgegeben oder selbst gewählt, weil zumindest theoretisch jede*r die Möglichkeit hätte, sich Symbole anzueignen und zu präsentieren, die für etwas „Besseres" stehen. Bei oberflächlichem Blick

verkennen wir also, dass Symbole eben nicht frei gewählt werden können, sondern, dass diese Wahl von sozialen Dispositionen (Habitus) und Ressourcen (Kapital) abhängig ist. Symbole haben also die paradoxe Funktion, dass wir über sie soziale Ungleichheit erstens *erkennen*, zweitens *anerkennen* und die hinter ihrer Wahl stehende Chancenungleichheit drittens *verkennen*. Diese Verschleierung von Macht(verteilungen) über Symbole ist das, was Bourdieu als symbolische Gewalt bezeichnet (Bourdieu/Passeron 1973; Bourdieu 2005). Sie hat zur Folge, dass gemessen an den vorhandenen Ungleichverteilungen relativ selten kollektiv aufbegehrt und das symbolische Spiel infrage gestellt, sondern stattdessen eher versucht wird, die symbolische Leiter in individuellen Konkurrenzkämpfen nach oben zu klettern, wozu durch Medien vermittelte Diskurse in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft ihr Übriges beitragen („Mein Haus, mein Boot, mein Pferd", „Jeder ist seines eigenen Glückes Schmied"). Potenzielle Konflikte um soziale Ungleichheit werden also selten offen als solche ausgetragen, sondern in subtilen, individualisierten Formen, in Konflikten, die hier als Habitus-Struktur-Konflikte bezeichnet werden. Damit sind Diskrepanzen zwischen verinnerlichten kulturellen Mustern (Habitus) und solchen der Umgebung (Strukturen) gemeint (Schmitt 2006; 2010: 17ff.).

Habitus – Das Kollektive im Individuellen

Dass wir besagte Symbole eben nicht völlig frei wählen können, hängt damit zusammen, dass soziale Ungleichheit nicht nur etwas den Menschen Äußerliches ist. Vielmehr verinnerlichen wir das, was uns beim Aufwachsen begegnet. Es wird Teil unserer Identität bzw. unseres Habitus, wie Bourdieu es nennt (etwa Bourdieu 1982: 277ff.). Diese Dinge, Haltungen, Akte, die wir inkorporieren, sind aber, wie oben beschrieben, nicht neutral, sondern gesellschaftlich bewertet. Durch diese Bewertungen werden Differenzen zu Unterscheidungen (vgl. Papilloud 2003: 9ff.). Es macht einen Unterschied, ob wir in einem Haushalt aufwachsen, in dem Bücher im Regal stehen, die möglicherweise sogar gelesen werden, oder in einer Umgebung, in der der Fernseher dominiert und die Bohrmaschine bereitliegt. Aufbauend auf dem, was wir bereits verinnerlicht haben, integrieren wir neue Erfahrungen und Situationen. So modifiziert und erweitert sich unser Habitus permanent. Wenn wir „frei" wählen dürfen, suchen wir uns eher solche Situationen, Menschen, Umgebungen aus, die zu dem passen, was wir bereits verinnerlicht haben. Oder um es mit einem abgewandelten Sprichwort zu verdeutlichen: „Schuster, bleib' bei Deinen Leisten, sonst bekommst Du einen Habitus-Struktur-Konflikt" (Schmitt 2010: 25ff.). Dies ist ein weiterer Grund, warum – gemessen an der vorhandenen Chancenungleichheit – eher selten aufbegehrt wird. Ein Habitus, der unter weniger privilegierten Bedingungen hervorgebracht wurde, ist möglicherweise nicht vertraut da-

mit, eigene Anliegen offensiv nach außen zu tragen, ja es würde ihn vielleicht sogar verletzen.

Habitus ist ein multidimensionales Konzept. In unseren Habitus gehen alle unsere gemachten Erfahrungen ein, also Elemente einer milieu-, geschlechter- usw. -spezifischen Sozialisation. Habitus ist gleichermaßen etwas ganz Individuelles, dennoch sozial Hervorgebrachtes und ein an seine Entstehungskollektive (etwa „kleinbürgerliches Milieu") rückbindbares Konzept. Ich habe es verglichen mit einer Hundeleine, die man von Geburt an in die Hand gedrückt bekommt. Mit dieser Leine kann man alle möglichen Wege beschreiten, doch sind manche leichter zu gehen, und manche Leinen ähneln sich mehr als andere. Die Leine modifiziert sich permanent beim Gehen. Akteur*innen, die von völlig unterschiedlichen Orten im Sozialraum gestartet sind, können sich an einer Stelle treffen. Sie haben also eine gleiche soziale Lage und einen ähnlichen Status, unterscheiden sich aber in ihren Wegen, ihren Hundeleinen, über die sie mit ihrem Startpunkt stets verbunden sind, kurz: sie unterscheiden sich in ihrem Habitus. Als Beispiel mag das Grundschullehrerpärchen dienen, bei dem „er", aus einer Arbeiterfamilie stammend, nach seiner Lehre als Maschinenschlosser über den zweiten Bildungsweg ein Studium aufgenommen hat. „Sie" hingegen wollte in Abgrenzung zu ihren Eltern, die Großunternehmer sind, eher „was Soziales" machen und hat auch Grundschullehramt studiert. Die beiden haben also die gleiche Lage im Sozialraum und den gleichen Status, aber völlig unterschiedliche Wege dorthin beschritten. Dies äußert sich auch in gelegentlichen Konflikten, etwa dass sie gerne mal wieder mit ihm ins Theater würde, er sich aber eher für Reparaturen im Haus und Fußball interessiert (Schmitt 2006).[1]

Beide haben sich im Laufe ihres Studiums zwar ein Stück gemeinsame Habitusmodifikation angeeignet, auch wenn sie gemeinsame Erlebnisse, Studienbedingungen etc. aufgrund der bereits vorhandenen unterschiedlichen Habituskerne verschieden bewerten und integrieren werden. Dennoch unterscheiden sie sich, obwohl sie im gleichen Feld in gleicher Position tätig sind, in ihrem Habitus.

Felder – Orte symbolischer Kämpfe

Felder sind eigene kleine Universen, die ihre je eigenen Spielregeln haben und Unterschiedliches honorieren bzw. sanktionieren. Was im akademischen Feld der Hochschule als wertvoll, erstrebenswert, selbstverständlich gilt, ist dies im ökonomischen Feld z. B. noch lange nicht, auch wenn Anpassungen des Ersteren an das Letztere nicht von der Hand zu weisen sind. Dennoch funktionieren

1 Diese Konstellation sowie die angesprochenen Konflikte entsprechen einer realen Begebenheit, in der ich quasi als habitusreflexiver Paarberater tätig sein konnte.

Felder nach ähnlichen relationalen Prinzipien. In jedem Feld gibt es Akteur*innen, die qua Habitus besser an das Feld und seine Regeln vorangepasst sind als andere. Es gibt in jedem Feld also jene, die die Strukturen bzw. Gewinnverteilungen gerne unter Verweis auf „die Welt, wie sie nun einmal ist", erhalten wollen, und jene, die auf Veränderung aus sind; solche, die unter gegebenen Bedingungen mit besseren Karten ausgestattet sind, und jene, die unter Suggestion formaler Gleichbehandlung und Chancengleichheit „hinterherhecheln". Ich habe dies an folgendem Beispiel verdeutlicht (ebd.: 17f.): Eine Frau bewirbt sich auf eine Soziologie-Professur und wird mit der Begründung „aussortiert", dass sie nicht in Peerreview-Zeitschriften veröffentlicht hat und somit ihre Qualifikation zu gering sei. Angenommen, dass der Zugang zu solchen Veröffentlichungen nach Herkunft (milieu- und geschlechterspezifisch) ungleich verteilt ist, ergibt sich ein ganz anderes Bild: nämlich, dass sich hinter der Feldregel, die lautet: Qualifikation = Peerreview-Veröffentlichungen, eine Zuweisung nach Gruppenzugehörigkeiten verbirgt. Auch wenn sich die Bewerberin als Soziologin möglicherweise dieses Zusammenhangs bewusst ist, wird und kann sie nicht die Feldregeln ändern, sondern stattdessen doch versuchen, eine entsprechende Veröffentlichung zu erreichen, um beim nächsten Mal „mehr Glück" zu haben. Die Feldregeln sind definitionsgemäß immer auf der Seite der im Feld Herrschenden, und sie repräsentieren immer die Doxa, also das, was legitimerweise gedacht werden darf. Deshalb wirken dominierte Habitus, die aufbegehren, fast zwangsläufig aggressiv oder intolerant, weil sie dabei das „Normale", „faktisch Gegebene" infrage stellen (müssen). Die Toleranz ist mit den Herrschenden. Inwieweit Gefühle wie Wut, Neid und vor allem Scham mit Habitus-Struktur-Konstellationen verknüpft sind, wurde in der Soziologie ausführlich diskutiert (vgl. Neckel 1999, 1993; Schmitt 2016: 165ff.).

Symbolische Gewalt & Habitus-Struktur-Konflikte

Dieses Prinzip der symbolischen Gewalt funktioniert in der Gesamtgesellschaft sowie in ihren einzelnen Feldern. Ein Beispiel bzw. ein Bild soll die Wirkweise verdeutlichen. Wenn Kinder eingeschult werden, ist das Kind schon in den Brunnen gefallen bzw. sind die Kinder in unterschiedlich tiefe Brunnen gefallen, je nachdem, wie weit die kulturellen Codes, die sie von zuhause mitbringen, von jenen entfernt sind, die in der Schule gefordert werden. Was die Schule nun macht, weil sie gerecht sein möchte, ist, dass sie jedem Kind ein gleich langes Seil in den Brunnen hängt. Dies führt dazu, dass jene Kinder, deren Brunnen nicht so tief ist, das Seil schnappen und herausklettern können. Sie bekommen dann bescheinigt, begabt und/oder fleißig zu sein. Die Kinder jedoch, deren Brunnen sehr tief ist, können das Seil nicht erreichen. Sie bekommen im Gegenzug mangelnde Begabung und/oder Faulheit unterstellt.

Die soziale Ungleichheit wird in diesem Beispiel durch die unterschiedlichen Brunnentiefen repräsentiert. Verschleiert wird sie durch die Schule bzw. den Akt des Hineinhängens gleich langer Seile. Dies ist die symbolische Gewalt (Schmitt 2006: 13f.).

Soziale Ungleichheit und gegebene Machtverhältnisse werden durch die symbolische Verschleierung reproduziert und potenzielle Konflikte diesbezüglich latent gehalten bzw. in subtile Formen gegossen, etwa in individualisierte Konkurrenzkämpfe oder in individuelles Leiden, wenn ein Habitus auf ein ihm relativ fremdes Feld trifft. Diese Habitus-Struktur-Konflikte werden in der Regel verständlicherweise nicht als etwas Soziales oder gar soziologisch Bearbeitbares wahrgenommen, sondern als individuelles Versagen bzw. als eine psychische Störung. Dies ist gerade im Feld des Studiums, um das es hier geht, einschlägig. Hier gilt nicht nur, dass Studierende, je nachdem aus welchen Milieus sie kommen, mit unterschiedlichen Ressourcen und sozialen Dispositionen ausgestattet sind, die für sich genommen im Abgleich mit den vorhandenen Strukturen schon Vor- oder Nachteile mit sich bringen. Vielmehr stellt die Feldfremdheit an sich bereits ein Problem dar.

Was nützt diese Habitus-Struktur-Reflexivität?

Welchen Vorteil hat es aber nun, diese „Brille" zum Verständnis der Reproduktion sozialer Ungleichheit und der eigenen Verwobenheit in solche Prozesse zur Verfügung zu haben bzw. anderen zur Verfügung zu stellen?

Wie lassen sich also Habitus-Struktur-Konflikte bearbeiten? Denkbar ist hierbei ein Vorgehen von zwei Seiten. Es lassen sich die Habitus- und die Strukturseite betrachten. Ein Blick auf die Habitusseite ermöglicht es, uns selbst besser zu verstehen und „Verständnis zu haben", weil wir soziale Ursachen unseres „Versagens" bzw. unserer Probleme kennen. Dies kann mit dem Erleben von Kohärenz einhergehen. Wir können zudem für andere eher Verständnis aufbringen und dieses Bewusstsein bei anderen anstoßen, damit sie sich und andere besser verstehen. In diesen Fällen wäre die Reflexivität selbst eine Ressource. Ferner kann sie auch dazu führen, Modifikationen aufseiten der betreffenden Akteur*innen (etwa Studierende, Lehrende) anzustoßen. Diese Modifikationen können sich auf Ressourcen (etwa kulturelles Kapital) der Akteur*innen beziehen und/oder längerfristig auf deren soziale Dispositionen (Habitus).

Wenn Habitus und umgebenden Strukturen zu einer besseren Passung verholfen werden soll, kann aber auch die Strukturseite als Veränderungsgröße in den Blick genommen werden. Lässt sich allgemein die Möglichkeit, die eigene Biografie in das Studium einbringen zu können, als Voraussetzung für ein zufriedenstellendes und gelingendes Studium formulieren, wie psychologische Autor*innen dies tun (Graf/Krischke 2004), kann daraus abgeleitet werden,

dass Strukturen so zu gestalten sind, dass sie mehr Habitus die Möglichkeit zum Andocken bieten müssen. Dies bedeutet gleichzeitig, dass Studienstrukturen so zu modifizieren sind, dass sie sich sensibler für mitgebrachte Ressourcen von Studierenden aus unterschiedlichen Milieus zeigen. Was dies für die Hochschullehre konkret bedeuten kann, soll im abschließenden Teil skizziert werden. Im Folgenden möchte ich den Ansatz der Habitus-Struktur-Reflexivität in Beziehung zu Diskursen rund um Diversity, Ressourcen- und Subjektorientierung sowie Empowerment setzen, um die analytische Relevanz und die Fruchtbarkeit für die Veränderung von Studienstrukturen zu untermauern.

3. Habitus-Struktur-Reflexivität – Diversity, Empowerment und Co.

Seit einigen Jahren drehen sich Diskurse um Diversity im Feld der Hochschule nicht mehr nur um mögliche Dimensionen des Begriffes, die auf Gruppenzugehörigkeiten verweisen, und um Programme, die zu einer quantitativ und qualitativ besseren Beteiligung jener Gruppen führen sollen. Vielmehr ist eine Debatte in Gang gesetzt, die sich um eine analytisch-kritische Einordnung des Begriffes bemüht, läuft er doch zum einen Gefahr, auf ökonomische Ziele einer durch vermeintliche interkulturelle Sensibilität erhöhten Produktivität reduziert zu werden, und zum anderen, soziale Ungleichheit durch den Verweis auf eine bunte, gleichberechtigte, „individualisierte" Vielfalt zu verschleiern und dadurch zu reproduzieren. Chantal Munsch klärt demgegenüber mit ihrer Referenz auf die Unterscheidung von Diversity Politics und Diversity Management darüber auf, dass der Diversity-Begriff im Zusammenhang von Diversity Politics sehr wohl in der Lage ist, Differenz und Machtverhältnisse zum Ausdruck zu bringen und dies nicht nur begrenzt auf einzelne Dimensionen, sondern auch mit Blick auf deren Intersektionalität.

„Es ist in diesem Sinne nicht nur ein breites Verständnis von Vielfalt, welches die Ansätze von Diversity Politics prägt, sondern ebenso die Analyse des Zusammenhangs zwischen Vielfalt bzw. Differenz und Macht bzw. sozialer Ungleichheit. Schichtspezifische, ethnische, kulturelle, geschlechterbezogene und andere Unterschiede werden als hierarchisch organisierte analysiert und diese hierarchische Organisation von Vielfalt gilt als zu verändernde" (Munsch 2010: 27f.).

Dass das Reden von Diversity nicht zwangsläufig ungleichheitsverschleiernd sein muss, zeigt etwa der Beitrag von Helma Lutz (2013), in dem sie nicht nur die Entstehungsgeschichte des Diskurses erzählt, sondern auch Fallstricke thematisiert, die aus der dekonstruktivistisch wohlmeinenden Nicht-Benennung von Ungleichheiten resultieren (vgl. auch Eickhoff/Schmitt 2016).

Das Konzept der Habitus-Struktur-Reflexivität kann diese analytisch adäquate Auslegung von Diversity unterstützen, weil es zum einen ermöglicht, verschiedene Gruppenzugehörigkeiten in ihren Machtkonstellationen genauso wie deren Wechselwirkungen zu betrachten (Habitus ist multidimensional), und zum anderen dazu befähigt, dabei gerade nicht auf Gruppenzugehörigkeiten zu reduzieren, sondern jeweils individuelle Einzelfälle in den Blick zu nehmen. Habitus ist zunächst nichts anderes als ein (körperlicher) Speicher höchst individueller Erfahrungen, die aber ihrerseits immer verbunden sind mit den jeweiligen kollektiven Entstehungszusammenhängen und damit Ausdruck gruppentypischer Erfahrungen. Auch eine intersektionale Analyse von unhinterfragten Privilegien im Abgleich mit unhinterfragten (Hochschul-) Strukturen ist mit diesem Ansatz denkbar. Es kann damit nämlich thematisiert werden, dass eine Konzentration auf bestimmte Benachteiligungsdimensionen an der Hochschule oft die Selbstverständlichkeit von anderen Privilegien maskiert. So kann etwa eine isolierte Debatte über die Dimension der sozialen Herkunft dazu beitragen, zu verschleiern, dass die Hochschule oft unhinterfragt als weißer Ort normalisiert ist (Gutiérrez Rodríguez et al. 2016). Außerdem ermöglicht Habitus-Struktur-Reflexivität, vermeintliche Probleme oder Habitus-Struktur-Konflikte eben nicht (nur) auf der Seite des jeweiligen Habitus/Subjektes anzusiedeln, sondern nach Passungsverhältnissen zwischen Habitus und Struktur zu fragen. Das heißt eben auch, Studienstrukturen darauf hin befragen zu können, inwieweit sie Passungen mit verschiedenen Habitus ermöglichen.

Ähnlich wie mit Diversity-Begriffen ist es mit dem Empowerment-Diskurs. Dieser fokussiert die eigenen Ressourcen bzw. jene der Klient*innen potenzieller Begleitung. Auch bei Empowerment-Konzepten besteht die Gefahr einer doppelten Täuschung, die mit dem Ansatz der Habitus-Struktur-Reflexivität entlarvt bzw. aufgelöst werden kann. Norbert Herriger (2014) skizziert vier verschiedene Verständnisse von Empowerment – das politische, das lebensweltliche, das reflexive und das transitive – und sieht diese in zwei Entwicklungslinien verwirklicht: „Empowerment als kollektiver Prozess der Selbst-Aneignung von politischer Macht" (ebd.: 18) sowie „Empowerment als professionelles Konzept der Unterstützung von Selbstbestimmung" (ebd.: 19).

In beiden Linien ist der Verweis auf das autonome Subjekt ebenso unübersehbar wie unhinterfragt. Für die kollektive Linie politischer Selbstbemächtigung lässt sich festhalten, dass zahlreiche empirische Forschung dazu existiert, welche Personen Zugang zu sozialen Bewegungen und zivilgesellschaftlichem Engagement haben und welche nicht (Munsch 2010; Schmitt 2007; 2016; Klatt/Walter 2011). Gerade für westliche Gesellschaften und vor allem die bundesdeutsche lässt sich feststellen, dass Bildung bzw. kulturelles Kapital eine bedeutsame Zugangsressource darstellt. Zudem ist zu vermuten, dass hinter so-

zialen Bewegungen als „gebildetem Gebilde“ nicht nur auf der Ressourcenseite entsprechend kulturelles Kapital steht, sondern auf der Seite der sozialen Dispositionen ein entsprechender Habitus (Schmitt 2016). Betrachtet man etwa Protestveranstaltungen, bei denen anzunehmen ist, dass die Ressource Bildung bei den meisten Teilnehmenden in hohem Maße vorhanden ist – etwa bei Studierendenprotesten gegen die Einführung von Studiengebühren – sind hier dennoch Unterschiede bezüglich der sozialen Herkunft bzw. habitueller Muster vorzufinden. Der in Bourdieus Terminologie legitime Habitus traut sich eher zu protestieren als einer, dessen Ursprünge in einem unterprivilegierten Milieu zu suchen sind. Studierende mit einer „niedrigeren“ sozialen Herkunft sind hier also trotz gleicher formaler Bildung seltener zu finden als jene, die aus den oberen Milieus der Gesellschaft stammen, und dies ist jenseits studentischer Fachkulturen, die auch unterschiedlich protestfern bzw. -nah sind, feststellbar (Schmitt 2010: 229f.; 2016).

Auf das Empowerment-Konzept in seiner politisch-kollektiven Ausbuchstabierung bezogen bedeutet dies, dass zwar zu Recht von einer Geschichte der Selbstbemächtigung gesprochen werden kann, dass diese Erzählung aber gleichzeitig verschleiert, dass es sich oft um eine Bemächtigung bereits Bemächtigter handelt.

Ähnlich verhält es sich bei der anderen Entwicklungslinie, in der Empowerment auf professionelle Unterstützung von Selbstbestimmung gerichtet ist. Hier erfolgt der Verweis auf das autonome, mit Widerstandsressourcen ausgestattete Subjekt in guter Absicht als „Handlungsermutigung“. Als vermeintlicher analytischer Empiriebezug jedoch wird auch hier der Mythos vom autonomen Subjekt aufrechterhalten, weil Möglichkeitsräume und Grenzen dadurch weder auf der Subjekt- noch auf der Strukturseite und schon gar nicht in deren Zusammenspiel benannt werden können. In diesem Sinne kritisiert Ullrich Bauer die subjektivistische Sozialisationsforschung:

> Diese Verlagerung der Forderung nach Autonomie in eine theoretische Konzeption, die jegliches individuelles Handeln als autonomes Handeln ausgibt, erfüllt dann jedoch anstatt der kritischen eine erkenntnishemmende Funktion. Der epistemische Subjektbegriff, die Eventualität und Potenzialität menschlicher Entwicklung, mag für eine emanzipatorische Perspektive von Bedeutung sein. Er verliert jedoch seine Entsprechung in der empirischen Realität. [...] Die informelle Sprachregelung, zumal der IndividualisierungstheoretikerInnen, setzt Struktur und Determination gleich. [...] Der epistemische Subjektbegriff wird von der empirischen Realität abgekoppelt. Er ist einseitig normativ und visiert lediglich einen statistischen Sonderfall, die Eventualität und Potenzialität der individuellen Entwicklung an. Eine emanzipative Perspektive verkehrt sich damit in das genaue Gegenteil. Sie kann keine strukturellen Einschränkungen mehr benennen, die die Entwicklung individueller Handlungsautonomie der Wahrscheinlichkeit nach hemmen (Bauer 2004: 70f.).

Das Hineinverlagern einer wünschenswerten in eine empirische Tatsache führt dazu, dass der wünschenswerte Zustand bereits als erreicht wahrgenommen wird bzw. im Subjekt abgebildete Ungleichheiten gar nicht mehr thematisiert werden können.

Mit dem Ansatz der Habitus-Struktur-Reflexivität kann dem begegnet werden, weil er unterschiedliche Passungsverhältnisse in doppelter Hinsicht auf Kollektive zu beziehen vermag, nämlich sowohl auf der Habitus- als auch auf der Strukturseite. Es ließe sich in der Kritik an den wohlmeinend subjektivistischen Ansätzen sogar noch weitergehen mit der Feststellung, dass eine wirkliche Subjekt- und Ressourcenorientierung gar nicht umhinkommt, auch das Kollektive am Individuellen einzubeziehen. Menschen sehen und spüren das Kollektive hinter ihren individuellen Mustern und fühlen sich gerade dann nicht individuell abgeholt, wenn dies wohlmeinend subjektorientiert ignoriert wird. Hier zeigt sich, dass der oft getätigte Vorwurf, die Benennung von Benachteiligungen mit Blick auf Gruppenzugehörigkeiten sei bevormundend, sich in sein Gegenteil verkehrt und das wohlmeinende Ignorieren mit der möglichen Folge der Verschleierung gerade als Bevormundung durch Repräsentationen des Bildungsbürgerlichen erlebt wird.

Für die Praxis bedeutet dies, dass eine Habitus-Struktur-Reflexion ganz individuell spezifische Habitus-Struktur-Konstellationen zu benennen vermag, ohne kollektive Muster zu leugnen oder sie als Defizite zu thematisieren.

4. Habitus-Struktur-Reflexivität in der Hochschullehre – ein erfahrungsbasierter Ausblick

Mit dem Ansatz lässt sich jenseits von Interventionen zunächst erforschen, was auf der lebensweltlichen Ebene hinter den Statistiken zu finden ist, die etwa soziale Herkunft als einschlägige „unabhängige" Variable für alle möglichen Dimensionen und Phasen des Studiums beschreiben. Dies ist in Ansätzen zwar bereits geschehen, muss aber anhand je eigener Habitus-Struktur-Konstellationen spezifischer Hochschulen und Studiengänge erfolgen (vgl. etwa Evertz/Schmitt 2016).

Psychologische Studien weisen aus, dass für ein zufriedenstellendes und erfolgreiches Studium im Einklang mit einem gelingenden Erwachsenwerden ein Kohärenzerleben notwendig ist. Das heißt u. a. auch, die Notwendigkeit, die eigenen Erfahrungen, die eigene Biografie mit in das Studienleben einbringen zu können (Graf/Krischke 2004), also den eigenen Habitus. Hier ist bereits offensichtlich, dass Studienstrukturen nicht so gestaltet sind, dass sie dies jedem Habitus gleichermaßen ermöglichen (können). Menschen, die aus akade-

misch geprägten Milieus stammen, haben eher die Möglichkeit, sich selbst in den Umgebungsstrukturen wiedererkennen zu können.

Studierende ohne akademischen Hintergrund haben nicht selten ein noch ausgeprägteres Bedürfnis nach Anerkennung. Für sie bedeutet Anonymität mehr als für ihre Kommiliton*innen, dass es schwierig ist als Individuum diese Anerkennung zu erhalten. Anonymität ist zwar auch für Studierende mit akademischem Hintergrund in der Studieneingangsphase ein Problem, aber eher in der Ausdeutung, dass es schwierig ist, Leute kennenzulernen (Schmitt 2010: 204ff.; vgl. auch Bargel 2007). Überhaupt ist festzustellen, dass Studierende aus hochschulferneren Milieus eher auf autorisierte Personen angewiesen sind, etwa bei der besagten Anerkennungsstiftung, bei der Legitimierung und Einholung von Studieninformationen[2] sowie möglicherweise auch bei der didaktischen Förderung von Lernprozessen (vgl. Bremer 2004). Helmut Bremer weist auf unterschiedliche Lernstile bzw. Bildungsverständnisse und -praxen bezogen auf verschiedene soziale Herkunftsmilieus hin. Selbstgesteuertes Lernen könnte sich als „Didaktikform" erweisen, die der Bildungsvorstellung und -praxis Studierender aus bürgerlichen bzw. bildungsbürgerlichen Milieus eher entspricht als jener von Studierenden ohne akademische Traditionslinie. Die Denkmuster, die tendenziell auf Kurzfristigkeit ausgelegt sind und im Herkunftsmilieu erfolgreich waren, sind es an der Hochschule mit der Anforderung an selbstgesteuertes Lernen eben nicht mehr.

Des Weiteren nehmen Letztere ihre Kommiliton*innen tendenziell stärker in Subgruppierungen wahr, bei denen sie nicht zuletzt auf subtile Weise deren vermutetes Privilegiert-Sein thematisieren (Schmitt 2010: 204ff.). Daneben finden sich hier größere Schwierigkeiten, sich für „das Richtige" zu entscheiden. Auch sind Versuche zu beobachten, sich in unterschiedlichsten Facetten mit den Habitus-Struktur-Konflikten auseinanderzusetzen. Kommt die Anerkennung nicht zu ihr, so versucht eine bestimmte Gruppe von Studierenden sich diese Anerkennung zu holen, indem sie sich – dort, wo es geht – auf Bühnen des Studiums präsentiert, etwa bei Referaten. Rückzugstendenzen sind jedoch ebenso auszumachen. Des Weiteren wird versucht, ein Stück der alten, vertrauten Milieuherkunftswelt im neuen Studienmilieu wiederzuentdecken. So zeigt sich, dass sich betreffende Studierende gerne mit nicht-akademischem Personal an ihrer Hochschule unterhalten, etwa mit Hausmeister*innen oder Verwaltungspersonal. Dies ist für sie eine Möglichkeit des Andockens der „neuen Welt" an die alte, vertraute (ebd.).

All dies muss nicht als Defizit der betreffenden Studierenden wahrgenommen, sondern vielmehr kann gefragt werden, inwieweit Curricula, Didaktik,

2 Dies deuten Ergebnisse einer Forschung an, die Studierende im Rahmen des Lehrforschungsprojektes „Der Herkunft begegnen …" im Sommersemester 2013 an der Hochschule Düsseldorf durchgeführt haben.

Prüfungsformen, Räume, Zeiten und Rhythmen anschlussfähiger gestaltet werden könnten. In diesem Zusammenhang wäre nicht nur eine Analyse der Habitus-Struktur-Konstellationen von Bedeutung, sondern damit einhergehend auch eine Sensibilisierung des Hochschulpersonals für diese Zusammenhänge. Jenseits dieser Analyse und allgemeiner Umgangsweisen mit der Thematik lässt sich fragen, was konkret in der Hochschullehre umgesetzt werden könnte.

Im Rahmen vieler Seminare, die ich vor allem im Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der Hochschule Düsseldorf umsetzen konnte, wurde Studierenden die Möglichkeit geboten, eine soziologische Selbstpositionierung vorzunehmen. Das bedeutet, dass Studierende, nachdem sie intensiv mit dem Habitus-Struktur-Konzept vertraut gemacht wurden, ihre Biografie „auf soziologisch" erzählen. Sie schildern die Berufs- bzw. Bildungsgeschichte ihrer Großeltern, Eltern und den eigenen Weg durch den Sozialraum mit seinen reibungsfreien Etappen, wo Habitus und Umgebungsstrukturen gut zueinander gepasst haben, und seinen Rupturen, also Habitus-Struktur-Konflikten.

In mittlerweile weit über 1000 solcher Selbstanalysen zeigt sich immer wieder, dass nicht nur quantitativ viele Studierende erreicht werden, sondern dass dies auch qualitativ eine tiefgehende Wirkung hat. Das Studierenden-Feedback ist überwältigend. Studierende berichten, dass nicht nur sie sich selbst dadurch besser verstehen und mehr Verständnis für andere entwickeln könnten, sondern dass sie Situationen besser zu analysieren verstünden und ein Handwerkszeug für ihre spätere berufliche Praxis zur Verfügung hätten.

Was eher als Analyseinstrument gedacht war, entpuppt sich als emanzipatorisches Medium, auf das Bourdieu selbst bereits mehrfach hingewiesen hatte. Er schreibt etwa:

> (…) daß diese Art Analyse eine klinische, ja therapeutische Funktion haben könnte: Die Soziologie ist ein höchst machtvolles Instrument der Selbstanalyse, die es einem ermöglicht, besser zu verstehen, was man ist, sowie die Stellung begreifen lässt, die man innerhalb der sozialen Welt innehat. Das ist sicherlich sehr ernüchternd und entspricht nicht der herkömmlichen Auffassung von Soziologie. Die Soziologie kann auch andere, darunter politische, Funktionen aufweisen. Aber über die oben genannte selbstanalytische bin ich mir am sichersten (Bourdieu 1992: 223).

Durch diese Selbst- bzw. Strukturanalyse wird nicht nur ein Selbst- und Fremdverstehen initiiert, sondern Studierende erhalten gleichsam die Möglichkeit eines habituellen Kohärenzerlebens, und sie werden dadurch nicht nur in ihrer aktuellen Rolle als Studierende von ihrer Umgebung wahrgenommen, sondern als Studierende mit einer Biografie anerkannt. Hervorzuheben ist zudem, dass bei den soziologischen Selbstpositionierungen, auch in bis zu 100 Studierenden zählenden Großgruppen, eine solidarische Stimmung zu beobachten ist.

Auch diejenigen, die nicht selbst präsentiert haben, konnten Gemeinsamkeiten zu ihren Kommiliton*innen entdecken.

Dabei ist klar, dass in unterschiedlichen Studienfachkulturen nicht nur unterschiedliche Lebensstile (vgl. Schölling 2005), sondern auch unterschiedliche Habitus-Struktur-Konstellationen vorzufinden sind, genauso wie sich bereits innerhalb eines Studienfachs unterschiedliche Studiertypen zeigen (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004). Nichtsdestotrotz könnte diese Methode in intra- oder extracurricularen Begleitmaßnahmen angewandt werden. Überlegungen, bezogen auf entsprechend gestaltete Mentoringprogramme, existieren bereits (Enggruber 2014). Außerdem liegen vereinzelte, aber sehr positive Erfahrungen mit Schulungen Studierender aller Fachbereiche der Hochschule Düsseldorf vor.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit dem Konzept der Habitus-Struktur-Reflexivität eine Heuristik zur Verfügung steht, die es nicht nur ermöglicht, Studierende auf der Kompetenzseite zu stärken, sondern auch Studienstrukturen (darunter auch Lehrende und Verwaltungsangestellte) für die mitgebrachten Ressourcen und sozialen Dispositionen der Studierenden zu sensibilisieren. Des Weiteren kann eine entsprechende (Selbst-)Analyse bereits ihrerseits eine emanzipatorische Wirkung entfalten, die sich auch erklären lässt. Außerdem fügt sich das Konzept in ein entsprechendes Verständnis von Diversity ein, das hierarchische Anordnungen vor allem innerhalb ihrer Dimensionen berücksichtigt. Eine Ressourcen- und Subjektorientierung wird dadurch nicht verhindert, sondern erst ermöglicht:

> Indem sie die Entdeckung der Äußerlichkeit im Herzen der Innerlichkeit, der Banalität in der Illusion der Seltenheit, des Gewöhnlichen im Streben nach dem Einzigartigen erzwingt, denunziert die Soziologie nicht nur alle Hochstapelei der narzißtischen Ichbezogenheit. Sie bietet auch das vielleicht einzige Mittel, und sei es auch nur über das Bewußtsein der Determiniertheiten, dazu beizutragen, etwas wie ein Subjekt zu konstituieren, eine Aufgabe, die sonst den Kräften der Welt anheimfällt (Bourdieu 1987: 44f.).

Literatur

Bargel, Tino (2007): Soziale Ungleichheit im Hochschulwesen. Barrieren für Bildungsaufsteiger, Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 49, Konstanz: AG Hochschulforschung.

Bauer, Ullrich (2004): Keine Gesinnungsfrage. Der Subjektbegriff in der Sozialisationsforschung. In: Geulen, Dieter/Veith, Hermann (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart: Lucius und Lucius, S. 61–91.

BMBF (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS Hochschul-Informations-System. Bonn/Berlin.

Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1993): Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1992): Rede und Antwort. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bremer, Helmut (2004): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim/München: Juventa, S. 189–213.

Eickhoff, Verena/Schmitt, Lars (2016): Herausforderungen hochschulischer Diversity-Politik. Für einen reflexiven, differenz- und ungleichheitssensiblen Umgang mit einem deutungsoffenen Phänomen. In: Fereidooni, Karim/Zeoli, Antonietta P. (Hrsg.): Managing Diversity: Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung. Wiesbaden: Springer VS, S. 199–228.

Enggruber, Ruth (2014): Habitusreflexives Mentoring – ein Schritt zu inklusiver Hochschulbildung. In: Braukmann, Ulrich/Dilger, Bernadette/Kremer, H.-Hugo (Hrsg.): Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag. Detmold: Eusl, S. 269–284.

Evertz, Sabine/Schmitt, Lars (2016): Habitus-Struktur-Konstellationen – ein Werkstattbericht zum Studium an einer Fachhochschule. In: Lange-Vester, Andrea/ Sander, Tobias (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim/Basel: Beltz, S. 163–178.

Graf, Gabriele/Krischke, Norbert R. (2004): Psychische Belastungen und Arbeitsstörungen im Studium. Grundlagen und Konzepte der Krisenbewältigung für Studierende und Psychologen. Stuttgart: Kohlhammer.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación et al. (2016): Rassismus, Klassenverhältnisse und Geschlecht an deutschen Hochschulen. Ein runder Tisch, der aneckt. In: Sub\Urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung, Bd. 4, Heft 2/3, S. 161–190.

Herriger, Norbert (2014): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, 5. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Klatt, Johanna/Walter, Franz (2011): Entbehrliche der Bürgergesellschaft? Sozial Benachteiligte und Engagement. Bielefeld: transcript.

Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Umfeld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In: Engler, Steffanie/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim/München: Juventa, S. 159–187.

Lutz, Helma (2013): Aufbruch oder business as usual? Vielfalt und Diversitätspolitik an deutschen Universitäten. In: Bender, Saskia-Fee/Schmidbaur, Marianne/Wolde, Anja (Hrsg.): Diversity ent-decken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 13–31.

Munsch, Chantal (2010): Engagement und Diversity. Der Kontext von Dominanz und sozialer Ungleichheit am Beispiel Migration. Weinheim/München: Juventa.

Neckel, Sighard (1999): Blanker Neid, blinde Wut, Sozialstruktur und kollektive Gefühle. In: Leviathan, Zeitschrift für Sozialwissenschaft, 27, 2, S. 145–165.

Neckel, Sighard (1993): Soziale Scham. Unterlegenheitsgefühle in der Konkurrenz von Lebensstilen. In: Gebauer, Gunther/Wulf, Christoph (Hrsg.): Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 270–291.

Papilloud, Christian (2003): Bourdieu lesen. Einführen in die Soziologie des Unterschieds, Bielefeld.

Schmitt, Lars (2016): Bourdieu meets Social Movement. In: Roose, Jochen/Dietz, Hella (Hrsg.): Social Theory and Social Movements. Mutual Inspirations. Wiesbaden: Springer VS, S. 57–74.

Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmitt, Lars (2007): Soziale Ungleichheit und Protest. Waschen und rasieren im Spiegel von ‚Symbolischer Gewalt'. In: Forschungsjournal NSB, 20, 1, S. 34–45.

Schmitt, Lars (2006): Symbolische Gewalt und Habitus-Struktur-Konflikte. Entwurf einer Heuristik zur Analyse und Bearbeitung von Konflikten, CCS Working Papers, 2/2006.

Schölling, Markus (2005): Soziale Herkunft, Lebensstil und Studienfachwahl. Eine Typologie. Frankfurt a. M.: Lang.

Normative Bezugsrahmen der Diversity-Arbeit in der Hochschulentwicklung: Das Beispiel Kanada

Uta Klein

Als „Kernaufgabe" der künftigen Hochschulentwicklung bezeichnen Klammer und Ganseuer (2015) Diversity Management, und in der Tat haben deutsche Hochschulen seit einigen Jahren entsprechende Stabsstellen eingerichtet, didaktische Schulungsprogramme für diversitätssensible Lehr-/Lernformen aufgelegt, mit dem Ausbau von Barrierefreiheit und anderen diversitätsgerechten Maßnahmen begonnen (ebd.; Krempkow et al. 2014; Klein 2016a; Wild/Esdar 2014). Eine Konzeption von Diversity, eine kohärente Strategie, die über eine Vielzahl von Einzelmaßnahmen hinausgeht, ist indes noch nicht vorhanden (Wild/Esdar 2014; Klein 2013). Für diese ist eine „grundlegende Neuausrichtung von Studium und Lehre im Sinne einer heterogenitätsorientierten, inklusiven Lehr-Lern-Kultur" (Wild/Esdar 2014:91) notwendig. Dafür fehlt es bislang jedoch an einem einheitlichen Verständnis von Vielfalt und einer Strategie, anders als im Bereich der Geschlechtergleichstellung (Klein 2016c).

Zur Reflexion und zur Weiterentwicklung konzeptioneller Fragen an deutschen Hochschulen bietet sich ein Blick auf kanadische Universitäten an, da hier eine lange Tradition der Diversity-Arbeit besteht. Von Interesse sind als Anregung für deutsche Hochschulen insbesondere die normativen Bezugsrahmen, um die es im Folgenden gehen wird. Unter Rahmung bzw. Bezugsrahmen werden hier Interpretationsfelder verstanden, in die ein Begriff wie Diversity eingebettet ist, die gesellschaftlich variieren. Die Formulierung einer Strategie bedarf der Einbettung in normative Bezugsrahmen, die beispielsweise von Leitbildern einer Organisation zum Ausdruck gebracht werden. Diese kommunizieren, in Form von Mission Statements, Webauftritten u. a., das Selbstverständnis der Organisation nach innen und nach außen und weisen eine Art Verpflichtungscharakter auf (Giesel 2007). Auch Strategiepapiere und Aktionspläne haben Leitbildcharakter, die normative Ebene, die Grundüberzeugungen, mischt sich hier mit der operativen Ebene.

Für die folgende Studie wurden eine Dokumentenanalyse sowie Interviews an drei großen Universitäten in drei unterschiedlichen Provinzen Kanadas durchgeführt: der York University in Toronto, der Dalhousie University in Ha-

lifax sowie der Victoria University.[1] Untersucht wurde, an welchem Verständnis von Diversity sich die Universitäten orientieren und wie die formal fixierte Diversity-Politik ausgerichtet ist, ob funktional begründete Politiken oder normativ begründete eine Rolle spielen. – Das heißt: Knüpft die Rahmung an Human Resource Management oder an Gerechtigkeits- und Gleichheitskonzeptionen an? Haben die beteiligten Akteure unterschiedliche Perspektiven, die möglicherweise in Konflikt zueinander geraten können? Es geht hier also nicht darum, zu untersuchen bzw. zu bewerten, ob das Klima auf dem Campus und die Organisationskultur tatsächlich bestrebt sind, die Leitbilder sowie die Akteur_innen zu erreichen. Es geht um das Verständnis und die Rahmung von Diversity.

Die Interviews wurden an den drei Universitäten mit Leitungen bzw. Mitarbeitenden der jeweiligen zuständigen Büros, d. h. mit den „Praktiker_innen", sowie in zwei Fällen mit der_dem Vizepräsident_in bzw. der Beraterin geführt.[2]

Die Auswertung der Dokumente sowie der Interviews brachte eine erstaunliche Homogenität in Hinblick auf das Verständnis von und Ziele für Diversity und die Aufgaben einer_s Diversity-Beauftragten an der Hochschule zutage. Alle drei Universitäten verfügen wie der Großteil kanadischer Universitäten über institutionalisierte Einrichtungen und (Beratungs-)Angebote zu Gleichstellungsaspekten und Fragen von Benachteiligung und Menschenrechten. Diversity als Begriff kommt in den Leitbildern, Mission Statements, charter oder ähnlichen Dokumenten aller untersuchten Universitäten vor. Drei normative Bezugsrahmen konnten herausgearbeitet werden: Repräsentativität, Equity und Human Rights, die für alle Universitäten gelten. Zudem wird Diversity vereinzelt mit Social Justice und zunehmend mit Inklusion kommuniziert. Respect und Dignity sind weitere häufig verwendete Begriffe. Die normativen Bezugsrahmen sind mit den jeweiligen Gesetzen auf nationaler und auf Provinzebene kongruent. Bei Repräsentativität steht Ethnizität im Vordergrund, vor allem in Bezug auf die Studierenden. Equity und Human Rights gehen über Ethnizität hinaus. Neben der Bezugnahme auf die untersuchten Universitäten wird im Folgenden Wert gelegt auf den gesellschaftlich-politischen Kontext

1 Ich bedanke mich sehr für die Einladung, Gastfreundschaft und bereichernden Gespräche an den Universitäten York/Toronto (European Union Centre of Excellence, Juni 2011), Dalhousie/Halifax (European Union Centre of Excellence, April/Mai 2015) und Victoria (Centre for Global Studies, Juni/Juli 2015).

2 Die Dokumente werden mit den Universitätsnamen angegeben, da sie öffentlich einsehbar sind. Die Interviews werden anonym wiedergegeben. Dabei werden die Interviewten mit IP bezeichnet, mit 1, 2, 3 werden die verschiedenen Universitäten getrennt. Ein a hinter der Zahl steht für eine Person auf der universitären Leitungsebene (mit Funktionen im Präsidium bzw. diesem als Referent_innen zugeordnet, aber auch Vertreter_innen thematisch entsprechender Büros, sofern diese direkt am Präsidium angesiedelt sind), ein b für eine Person aus dem Praxisbereich, d. h. Leitung oder Mitarbeit einer entsprechenden Arbeitsstelle bzw. eines Zentrums.

(denn die Universitäten sind eingebunden in ein Diskursumfeld zu der Frage gesellschaftlicher Heterogenität), auf den historischen Kontext und auf die aktuelle Bildungspolitik.

1. Strukturelle Einbindung und Kommunikation der Diversity-Aufgaben

Das achtzeilige Leitbild der York University Toronto (im Folgenden: YorkU), enthält ein Bekenntnis zu Multikulturalität und Diversität: „York University is part of Toronto: we are dynamic, metropolitan and multi-cultural. York University is part of Canada: we encourage bilingual study, we value diversity. York University is open to the world: we explore global concerns."[3] Den Leitprinzipien wird in verschiedenen Stellungnahmen des Präsidenten Ausdruck gegeben. Häufig sind diese aufgrund bestimmter Vorkommnisse vorgenommen worden, wie beispielsweise ein Statement zu „freier Rede" (free speech). Viele dieser Statements drücken Bekenntnisse zu Diversity aus wie beispielsweise in dem eben angeführten Dokument der Satz: „York University is committed to social justice, inclusivity and diversity."

Dem Präsidium sind fünf Einheiten zugeordnet (nur vier werden auf der Website ausgeführt), darunter das Centre for Human Rights. Neben dem Direktor sind hier neun Berater_innen tätig, dazu mehrere studentische Hilfskräfte. Weiterhin gibt es ein Centre for Aboriginal Student Services, das Beratungen für First Nations, Métis und Inuit anbietet und das auch eine eigene informative Seite für Studieninteressierte unterhält.

Zwei Vorfälle an der YorkU, die mit Diversity-Fragen zu tun haben, sind überregional bekannt geworden. Einer der Fälle –es ging um Rassismus – ereignete sich 1981. Die Schilderung würde den Rahmen des Beitrages sprengen (siehe aber Henry/Tator 2009; in Kurzform Klein 2016b). Entscheidend ist, dass aus der Diskussion auf dem Campus und einem entsprechenden „Minderheitenbericht" die Gründung eines damals so benannten Büros für „race relations" hervorging.[4]

Die Leitbilder und Statuten der Dalhousie University, Halifax (im Folgenden: Dal) sind auf ihrer Website unter „about Dal" sehr leicht zugänglich. Hier wird

3 Auf die Nennung wird im Folgenden aus Platzgründen dann verzichtet, wenn sich die zitierten Dokumente unproblematisch über die Hauptseite finden lassen. Die Zugriffe erfolgten in den Zeiträumen 01.05. und 01.11.2015 und 01.07. und 01.11.2016.

4 Der zweite Fall hat sich erst vor wenigen Jahren zugetragen und zeigt, dass das Prinzip Multikulturalität in Konflikt mit der Ausrichtung an Geschlechtergleichheit geraten kann (Bradshaw 2014; siehe auch Klein 2016b).

u. a. gleich als Eingangsstatement zum „Dal-experience“ die Heterogenität der Studierendenschaft betont: „Dalhousie's campus reflects a diverse mix of students who come from across Canada and around the world, bringing multiple cultures and perspectives to the Dalhousie community.“ Das Leitbild ist in „about Dal“ als Eintragung zu „leadership and vision“ zugänglich, teils persönlich an den Präsidenten gebunden, teils als allgemeine Dokumente zum Selbstverständnis verfasst. Das Leitbild wird auch durch den strategischen Plan 2014 bis 2018 vermittelt, einer vierseitigen Broschüre, die von der klassischen Einteilung Lehre, Forschung und Dienstleistung getragen wird und eine Synopse zu fünf Schwerpunkten enthält.

Das Büro für Human Rights, Equity & Harassment Prevention wird von einer Mitarbeiterin in Vollzeit, der Beraterin für Menschenrechte und Gleichstellungsangelegenheiten, geleitet. Im Büro arbeiten weiterhin eine Koordinatorin für Forschung und spezifische Projekte, eine Assistentin sowie studentische Hilfskräfte.

Auch an der Dal sorgte ein Vorfall, der für das hier behandelte Thema von Bedeutung ist, für überregionale Aufmerksamkeit (genauer in Klein 2016b). Sämtliche Dokumente dazu sind derzeit auf der Hauptseite unter der Überschrift „Culture of Respect“ eingestellt. Die Rubrik wird mit dem Statement eingeleitet:

> Every person has a right to be respected and safe. We believe inclusiveness is fundamental to education. We stand for equality. We hold ourselves to a higher standard than what we've witnessed at our university. Misogyny in our classrooms, on our campus and in our community is unacceptable. This is not who we are. We are committed to change.

Die dritte untersuchte Universität, die University of Victoria (im Folgenden: UVic), ist 2015 zum vierten Mal in Folge als eine der „Canada's Best Diversity Employers“ ausgezeichnet worden. Ausschlaggebend für die Auszeichnung waren u. a. der Einsatz der Diversity- and Equity-Steuerungsgruppe, das jährliche Diversity Research Forum, der Einsatz einer Mental Health Task Force sowie eines sogenannten Elders-in-residence Program, das Hochschulangehörigen Hilfe zu indigenem Wissen anbietet.

Der aktuelle Strategieplan wurde 2012 vorgelegt. Einen Teil seiner Ziele soll der Employment Equity Plan“ umsetzen, der den Zeitraum von 2015 bis 2020 umfasst. Verantwortlich für den Bereich Diversity ist an der UVic die Vizepräsidentschaft (während der Untersuchung die Vizepräsidentin) für akademische Angelegenheiten bzw. Provost. Sie verfügt über eine Beraterin, der Direktorin der Academic Leadership Initiativen. Ihre Aufgabe ist es, „to identify barriers to access and accommodation for faculty, librarians, staff and students and to coordinate and communicate equity and diversity across campus“. An-

gesiedelt sind hier entsprechende Schulungsprogramme, die strategische Steuerung, Veranstaltungsplanung wie das zuvor erwähnte jährliche Diversitätsforschungstreffen, die Verantwortlichkeit für Publikationen und die Beratung für entsprechende Statistiken. Auf ihrer Website „Equity und Diversity" sind die Dokumente und Ressourcen abrufbar. Darüber hinaus gibt es das Equity and Human Rights Office (EQHR), das Pläne und Prozesse zur gleichberechtigten Teilhabe koordiniert und die Universitätsleitung in strategischen Fragen berät. Es ist zuständig für Beschwerden zu Diskriminierung und Belästigung, führt Konfliktregelungen bzw. die Verfolgung der Beschwerden durch. Das Team besteht aus der Leitung, einem Mitarbeiter für Menschenrechtserziehung, drei weiteren Mitarbeiter_innen, darunter eine Verwaltungskraft.

An allen Universitäten existieren weiterhin etliche Komitees, die zu Themen im Kontext von Diversity arbeiten (Human Rights Committee, Employment Equity Advisory Group, Women's University Caucus, Indigenous staff and faculty usw.).

2. Normative Bezugsrahmen

Im Folgenden werden die drei herausgearbeiteten normativen Bezugsrahmen dargestellt.

2.1 Repräsentativität

In den Dokumenten und Äußerungen der Befragten erfolgen Verweise auf die heterogene Zusammensetzung der Studierendenschaft. Hier geht es insbesondere um Ethnizität. Diversity ist in Kanada nicht von Multikulturalismus zu trennen. Kanada hat sich bekanntlich früh einer „Multikulturalismus-Philosophie" (Geißler 2003) verschrieben. Nach der Einführung 1971 durch Premierminister Trudeau erlangte Multikulturalismus mit der Charter of Rights and Freedoms 1982 Verfassungscharakter, 1984 wurde der Multiculturalism Act verabschiedet. Diversity ist als Begriff in der Öffentlichkeit in Kanada – anders als in Deutschland – ein selbstverständlicher Begriff, der laut Geißler (2003: 21) ein „prinzipielles Ja zur ethno-kulturellen Verschiedenheit (Diversity)" darstellt. Repräsentativität wird hier deswegen als normativer Bezugsrahmen bewertet, da Diversity nicht nur als empirische Beschreibung der Bevölkerungszusammensetzung verwendet, sondern als Ausdruck von Gerechtigkeit und Fairness betrachtet wird.

An den Universitäten soll zum einen die Rekrutierung solcher Gruppen verstärkt werden, die bislang auf dem Campus unterrepräsentiert sind, und zum anderen sollen Lehre, Betreuung und Beratung der vielfältigen Zusam-

mensetzung der Studierenden gerecht werden. Zu den benachteiligten Gruppen gehören die Aboriginal oder Indigenous People, dies sind die First Nations, Inuit und Métis, insbesondere in der postsekundären Bildung. Ihr Anteil an der gesamten Bevölkerung beträgt um die 4 %.[5] Während 23 % der „non-aboriginal population" zwischen 25 und 64 Jahren einen Universitätsabschluss besitzen, verfügen lediglich 8 % der Aborigines darüber (Ahmad und Goff 2015: 33). An den kanadischen Universitäten stehen Programme zur Förderung von First Nations bzw. Aboriginal im Vordergrund. „Indigenous education" ist auch einer von drei als Hauptpolitikfelder genannten Bereichen auf der Website des gemeinsamen Auftrittes der kanadischen Universitäten.[6] Neben finanzieller Unterstützung, Beratung, Mentoring-Programmen, Kinderbetreuungsangeboten, der Einbeziehung Älterer (die Elders haben eine zentrale Funktion in der First-Nation-Pädagogik) wird die Notwendigkeit der Vermittlung von Lehrinhalten zu den jeweiligen Kulturen betont. So bietet die UVic ein Masterprogramm für „Indigenous governance" an.

Die zweite Gruppe, deren Ungleichheit im Bildungsbereich auch stark in der Diskussion ist, sind die Racialized Minorities, Nachfahren von Migrant_innen. Für 2006 wurde ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung mit 16,2 % angegeben (Statistics Canada 2006, zitiert nach Council of Canadian Academies 2012: 23). In einer Selbstzuordnung von Studierenden an 25 kanadischen Universitäten gaben 25 % der Befragten an, zu dieser Gruppe zu gehören (CUSC 2006, zitiert nach ebd.). Allerdings zeigen Berechnungen des Zensus 2006, dass Immigrant_innen im Alter von 35 bis 44 Jahren von außerhalb Europas in den Jahren 2001 bis 2006 mit 51 % doppelt so häufig einen Universitätsabschluss besaßen als die in Kanada geborene Bevölkerung (20 %) und auch deutlich höher als die vor 2001 eingewanderten Personen (Jedwab 2008)[7]. So gehen die positiven Zahlen u. a. auf die außerhalb Kanadas Geborenen zurück. Insgesamt ist die Zahl der Universitätsabschlüsse bei der koreanischen, chinesischen und philippinischen Bevölkerung am höchsten im Vergleich zur Gesamtbevölkerung (ebd.).

An den untersuchten Universitäten konkretisieren sich die oben allgemein benannten benachteiligten Gruppen je nach ihren geografischen und histori-

5 Statistics Canada, National Household Survey, 2011, Download unter: http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-011-x/99-011-x2011001-eng.pdf [Zugriff: 05.12.2015].
Der Begriff Aboriginal Peoples ist der Oberbegriff. Der Begriff First Nations umfasst alle indigenen Bevölkerungsgruppen in Kanada außer den Métis (Nachkommen von Cree und Europäern) und den Inuit im Norden Kanadas. Abgesehen davon, dass die Bezeichnung Indianer umstritten ist, geht das Konzept First Nations darüber hinaus, indem es sich auf Völkerrecht bezieht und „ethnische Gruppe" nicht.

6 Neben Forschung und Innovation sowie globale Verbindungen: http://www.univcan.ca/policy-issues [Zugriff: 05.12.2015].

7 http://www.acs-äc.ca/pdf/polls/12118157146168.pdf [Zugriff: 05.12.2015]

schen Gegebenheiten. So lebt in *Ontario* die größte Zahl der Aboriginal, etwa 250.000, davon über 180.000 nach dem Indian Act als „Registrierte" in 207 Reservaten und Siedlungen. Die YorkU liegt auf dem traditionellen Gebiet der Mississaugas, betont aber auch die langen Beziehungen der Huron-Wendat, Haudenosaunee und Métis zu dieser Region.[8] Zusammen mit den anderen Universitäten in Ontario unterhält sie ein neues Webportal mit dem Titel „Let's take our future further", einer Kampagne zur Erhöhung des Zugangs zu postsekundärer Bildung[9]. Die YorkU eröffnete 2016 das sogenannte Hart House als Ort für Fest- und andere Gemeinschaftsakte der indigenen Community. Der Aboriginal Education Council widmet sich der Situation der Studierenden, soll aber auch die Beziehungen zu den Communities intensivieren. Verschiedene Programme richten sich gezielt an indigene Gruppen bzw. widmen sich entsprechenden Themen wie im Bachelorbereich das Department of Equity Studies (DES) mit den Multicultural and Indigenous Studies sowie Human Rights and Equity Studies.[10] An der School of Business existiert ein Programm für „Broadening Opportunity Through Leadership Diversity", das gezielt „kulturell-diverse" Zielgruppen anspricht.[11]

In *Nova Scotia* stellen die Mi'kmaq die größte First-Nations-Gruppe dar – die Universität liegt auf früherem Mi'kmaq-Gelände. Insgesamt sind in Nova Scotia 16.245 Aboriginal registriert, von denen etwa ein Drittel außerhalb von Reservaten lebt.[12] In Dalhousie ist neben der (an jeder Universität erwähnten) Gruppe der Racialized Minorities die Black Community eine Zielgruppe. Hier handelt es sich um Nachfahren von teils Ende des 18. Jahrhunderts eingewanderten Schwarzen, darunter den Black Loyalists aus den Kolonien Amerikas, die als vorherige Sklav_innen aktiv für den Kampf auf der Seite der britischen Krone akquiriert worden waren und als „Freie" nach dem Amerikanischen Unabhängigkeitskrieg nach Nova Scotia und New Brunswick flüchteten[13], sowie um Nachfahren der Maroons, befreiten Sklav_innen aus Jamaika. Etliche Programme werden von der Universität betrieben. So besteht an der Schulich School of Law ein Projekt, das nach der Studie „Breaking Barriers: Report of the Task Force on Access for Black and Native People" eingerichtet wurde, um spezifisch den Zugang zur Rechtserziehung und zu juristischen Berufen zu

8 http://yfile.news.yorku.ca/2016/02/21/working-toward-an-indigenous-strategy-for-york-university-2/[Zugriff: 13.03.2016]
9 http://cou.on.ca/articles/future-further-launch/ [Zugriff: 13.03.2016]
10 http://www.yorku.ca/laps/des/[Zugriff: 14.03.2016]
11 http://seec.schulich.yorku.ca/long_program_introduction.aspx?p=broadening-opportunity-through-leadership-diversity-b-o-l-d&tab=1 [Zugriff: 14.03.2016]
12 http://novascotia.ca/abor/aboriginal-people/ [Zugriff: 15.05.2015]
13 Mehr Informationen unter: http://blackloyalist.com. [Zugriff: 15.05.2015].

fördern.[14] Die Projekte werden grundsätzlich in Kooperation zwischen Hochschulangehörigen und Vertreter_innen der jeweiligen Communities betrieben, wie auch das „Building a Social Policy Framework for the Health and Wellbeing of Mi'kmaq Communities in Nova Scotia: A Two-Eyed Seeing Approach"-Projekt.[15]

British Columbia ist mit 198 First Nations und 130.000 Angehörigen die Provinz mit der höchsten Zahl an Reservaten – von 3.000 Reservaten in Kanada liegen rund 57 % in British Columbia. Die UVic liegt auf dem früheren Territorium der Coast-Salish-Völker, was die Universität als besondere Verantwortung begreift. Im Strategieplan werden indigene Studierende, Wissenschaftler_innen und Mitarbeiter_innen als besondere Zielgruppe genannt, deren Anzahl an der Universität erhöht werden soll. Die Universität verfügt über ein spezielles Beratungsbüro für „Indigenous Affairs", das sowohl zu Förderungen als auch zu entsprechenden Kursinhalten informiert.[16] Einerseits finden sich in etlichen Kursen Foki auf indigene Erfahrungen, Sprachen oder Geschichte. Andererseits werden eine Reihe von gezielten Studienprogrammen angeboten, darunter ein Minor „Indigenous Studies" und ein Master für „Indigenous Governance".[17] 2009 wurde das „First Peoples House" als eine Art Kultur- und Wissenschaftszentrum fertiggestellt und erhielt seitdem etliche Preise, u. a. einen renommierten Preis für nachhaltiges Bauen und einen internationalen Designpreis. Es unterstützt „the academic, emotional, spiritual and physical needs of First Nations students, while recognizing and honouring the diversity of values and beliefs amongst First Nations".[18] Auch die Inuit stellen eine Zielgruppe dar. So hat die Fakultät für Rechtswissenschaften mit dem Nanavut Arctic College und der Akitsiraq Law School Society zusammen ein Programm konzipiert (LLB), das in Nunavut, des kürzlich als Territorium anerkannten Gebietes, durchgeführt wurde.

2.2 Equity

Der zweite normative Referenzrahmen von Diversity ist Equity. Equity bezieht sich vor allem auf Beschäftigte. Dabei unterscheide ich zwischen einer engeren und einer erweiterten Verwendung des Begriffs.

14 Indigenous Blacks & Mi'kmaq (IB&M) Initiative, vgl. http://www.dal.ca/faculty/law/indigenous-blacks-mi-kmaq-initiative.html [Zugriff: 15.05.2015].

15 http://www.dal.ca/faculty/healthprofessions/news-events/news/2013/07/23/building_a_social_policy_framework_for_the_health_and_well_being_of_mi_kmaq_communities_in_nova_scotia.html [Zugriff: 15.05.2015]

16 http://www.uvic.ca/services/indigenous/[Zugriff: 20.06.2015]

17 https://www.uvic.ca/partners/indigenous/programs/index.php [Zugriff: 20.06.2015]

18 https://www.uvic.ca/home/about/campus-info/maps/maps/fph.php [Zugriff: 20.06.2015]

Die engere Verwendung steht in direktem Zusammenhang mit dem nationalen Gesetz zur Beschäftigungsgleichheit (Employment Equity Act), das 1986 in Kraft trat und sich auf den öffentlichen Sektor bezieht. Die Provinzen erließen jeweils in Anlehnung an den nationalen Employment Equity Act (EEA) entsprechende Gesetze. Der EEA verpflichtet die Arbeitgeber_innen explizit, bestehende Barrieren abzubauen und entsprechende Initiativen zur Förderung unterrepräsentierter Gruppen vorzunehmen. Vier Zielgruppen werden hier genannt: Frauen, Menschen mit Behinderungen, Aboriginal und „visible minorities"[19], eben jene Gruppen, die durch historische Prozesse bis heute benachteiligt sind. Der EEA kann als zweite Phase der Gleichheitsrechte in Kanada betrachtet werden, nachdem in der ersten Phase seit den 1960er Jahren Maßnahmen zur individuellen Beseitigung von Diskriminierung ergriffen worden waren und nun auch institutionelle Ursachen von Benachteiligung adressiert wurden (Sheppard 2010). Ihm ging ein Bericht der sogenannten Abella-Kommission 1984 voraus, geleitet von der Richterin Rosalie Abella.[20]

Für die Universitäten stehen im Kontext von Equity die Einstellungen und die Akquirierung von Beschäftigten im Vordergrund. Besonders für die wissenschaftliche Ebene wird allgemein das Fehlen entsprechender Daten bemängelt, „especially data on three of the four equity groups that have been for decades the target of the Federal Contractors Program, namely, Aboriginal peoples, people with disabilities, and racialized minorities" (Council of Canadian Academies 2012: 24). Wie auch in Deutschland ist die Datenlage in Hinblick auf Geschlecht durch die zahlreichen Untersuchungen zu Geschlechteraspekten dagegen sehr ausdifferenziert. Die Ausprägung der Geschlechterungleichheit bestätigt, strukturell vergleichbar mit anderen Ländern, den Glass-Ceiling-Effekt: „Although women have outnumbered men at the student level for over 20 years, these changes have not necessarily been reflected to the extent one would expect in the ranks of the professoriate, particularly at the levels of full professor and senior administration" (ebd.: xiii). Der Frauenanteil im Wissenschaftsbereich liegt insgesamt bei rund einem Drittel, nach Statusgruppen bei 42,6 % der „assistant professors", bei 36,2 % der „associate professors" und 21,7 % der „full professors" (ebd.).

Die Employment-Equity-Pläne der Universitäten nehmen entsprechend auf die im Gesetz genannten Gruppen Bezug. An der UVic, soeben für den

19 Im EEA wie auch in den meisten anderen offiziellen Dokumenten und auch in manchen wissenschaftlichen Beiträgen, vor allem aber im öffentlichen Diskurs wird noch häufig „visible minorities" verwendet. Im folgenden Text wird „visible minorities" nur in Hinblick auf Dokumente bzw. bei Originalzitaten verwendet. Zur Erläuterung, inwiefern „visible minority"ein rassistischer Begriff ist, siehe Fleras 2009: 26f.

20 Der Abella Report kann eingesehen werden unter: http://epe.lac-bac.gc.ca/100/200/301/pco-bcp/commissions-ef/abella1984-eng/abella1984-eng.htm [Zugriff: 12.07.2017].

Zeitraum 2015 bis 2020[21] erstellt, benennt er beispielsweise konkrete Gleichstellungsziele und das zugrunde liegende Verständnis von Gleichheit sowie numerische Zielgrößen in Bezug auf Arbeitsplätze zur Einstellung bislang unterrepräsentierter Gruppen an der Universität. Die Informationen für Beschäftigte zum Thema Equity auf der Seite des Personalmanagements transportiert die Ausrichtung des Employment Equity Acts. An dieser Stelle sei auch darauf hingewiesen, dass die UVic verschiedene Preise für Equity und Diversity erhielt (u. a. Canada Research Chairs for Employment and Equity Practices).

Die Verwendung von Equity im EEA und auch praktisch an den kanadischen Universitäten zeigt ein Gleichheitsverständnis, das über bloße formale Gleichstellung (Equality) hinausgeht und eine stärkere ergebnisorientierte substanzielle Gleichheit meint (Sheppard 2010: 29). Damit sei das erweiterte Verständnis von Equity über die zahlenmäßige Repräsentation hinaus angesprochen. Die Richterin Abella hatte den Begriff Equity im Gesetz eingeführt, um deutliches Gewicht auf proaktive Maßnahmen zu legen und über formale Gleichstellung (Equality) hinauszugehen. So wird Equity an der UVic zusammen mit den Begriffen Social Justice, Fairness und vereinzelt Inklusion verwendet. Es heißt auf der Seite der Beraterin der Provost für Equity and Diversity:

„UVic is committed to equity, diversity, social justice and fostering a welcoming and diverse learning, teaching and working environment" und weiter: „As members of a diverse and dynamic learning community, we each have a role to play in creating safe, supportive, inclusive and healthy learning environments that foster mutual respect and civility, and that recognize that people are our primary strength."

Eine interviewte Person drückt die Verbindung von Equity und Fairness so aus:

> We [gemeint ist der "canadian approach"] are saying it is not about treating people equally because it doesn't work. If you say everyone has to be treated equally, you bring a blind person here and someone who see, and we say ok we give you a computer the same way the blind person will not function because they need specialized software. So in order to treat the blind person fairly, fair, you have to do equity, which is fairness. So equality is treating people the same way, equity is with fairness. (IP 3b)

Equity wird häufig auch jenseits von Beschäftigungspolitik verwendet. So beispielsweise an der YorkU auch in Hinblick auf die universitären Wohnheime für Studierende:

> York University is a place where respect, equity, diversity and inclusiveness in the interactions between community members are highly valued and expected.

21 web.uvic.ca/eqhr/equity/uveqplan.pdf [10.6.2015]

> These are fundamental values that go to the core of the dignity and worth of every person and in the promotion of equal rights and opportunities without discrimination.[22]

Equity wird als Prozess und als Ziel begriffen. Die Interviews bestätigen durchgehend das Verständnis von Equity als Fairness und Gerechtigkeit auch in Hinblick auf Organisationskultur. In den Interviews wird deutlich, dass die Orientierung an Equity ein Gelegenheitsfenster, eine Möglichkeit zur Einbeziehung weiterer Gruppen bietet. Eine zu enge Equity-Orientierung wird als zu statisch kritisiert:

> (...) the concept of equity is static, like this report is static to say the issue of equity, it should not be limited to only four groups. It should be expanded to other equity seeking groups. (IP 3b)

> So that's probably our largest group [gemeint waren „indigenious"], and poverty and class, right. (IP 3a)

Auch bei Ausschreibungen der UVic wird diese Erweiterung durch den Zusatz deutlich: „The University of Victoria is an equity employer and encourages applications from women, persons with disabilities, visible minorities, Aboriginal Peoples, people of all sexual orientations and genders, and others who may contribute to the further diversification of the University."

Nicht nur in Hinblick auf die adressierten Gruppen zeigt sich eine Verbindung von Equity und Human Rights – so in der Benennung und zum Teil in den Zuständigkeiten der Büros der Universitäten aber auch in den Leitbildern und der praktischen Arbeit.

2.3 Human Rights

Als dritter Bezugsrahmen von Diversity sind Human Rights durchgehend präsent. Hintergrund ist der Human Rights Act (HRA), der 1977 – also vor dem EEA – in Kraft trat. Das erklärte Ziel ist die Sicherung von Chancengleichheit für solche Personen, die Opfer diskriminierender Praktiken sind. Das Diskriminierungsverbot im (kanadischen) HRA bezieht sich auf die Dimensionen „race, national or ethnic origin, colour, religion, age, sex, sexual orientation, marital status, family status, disability or conviction for an offence for which a pardon has been granted or in respect of which a record suspension has been ordered"[23] und gilt für definierte gesellschaftliche Bereiche wie Dienstleistun-

22 http://reslife.scld.yorku.ca/handbook/respect-equity-diversity-inclusivity-yorku [14.3.2016]
23 Canadian Human Rights Act, RSC 1985, c H-6, ‹http://canlii.ca/t/52c3f› [7.7.2015].

gen, Erwerbsarbeit und Beschäftigung oder Wohnraum. Zum kanadischen „Menschenrechtssystem" (Eliadis 2014: 25) gehören neben den Gesetzen u. a. Menschenrechtstribunale und Menschenrechtskommissionen. Jede der zehn Provinzen und drei Territorien Kanadas hat eine eigene Menschenrechtsgesetzgebung, die teils über die nationalen Bestimmungen hinausgeht und sich in einzelnen Merkmalen durchaus gravierend unterscheidet. Obgleich alle Gesetze Diskriminierungsverbote aussprechen, definieren nicht alle, was Diskriminierung ist (ebd.). Affirmative-Action-Maßnahmen – auch positive Diskriminierung genannt – werden, da sie dem Ausgleich historisch entstandener Benachteiligung dienen, ausdrücklich legitimiert.

Substanzielle Bestärkung der Menschenrechtspolitik – und verbindlichen Rahmen – stellt die erste eigenständige Verfassung Kanadas von 1982 dar (Webber 2015), die mit der Grundrechtecharta (Canadian Charter of Rights and Freedoms) die Gleichheitsgarantien in Bezug auf „race, national or ethnic religion, colour, religion, sex, age or mental or physical disability" enthält und diese nicht wie der Human Rights Act (HRA) in der Reichweite auf bestimmte gesellschaftliche Bereiche beschränkt. Die Grundrechtecharta ist ein Verfassungsdokument, das auf die Regierungstätigkeit und damit den öffentlichen Bereich anwendbar ist, während die Human-Rights-Gesetzgebung als „quasi-constitutional law aimed at protecting victims from discrimination, regardless of who is responsible" zu begreifen ist (ebd.: 203). Der Oberste Gerichtshof hat bestätigt, dass beide, die oben genannte Menschenrechtsgesetzgebung sowie die Charta, demselben Zweck dienen, nämlich der Bekämpfung desgleichen Übels („same general wrong"). Seit der Verabschiedung Ersterer hat sich die Menschenrechtsgesetzgebung in die Richtung einer Ergebnisgleichheit entwickelt (Turner/Mougassa 2014). Um eine Gleichheit für Personen der genannten Gruppen zu erreichen, müssen Dienstleiter oder Arbeitgeber_innen Zugeständnisse machen und Unterstützung vorhalten, die besonderen Erfordernisse der Personen Rechnung tragen. Für die Universitäten (und die Rechtsprechung) ist dies besonders bei Personen mit Behinderung relevant. Hier ist die Unterstützung hoch und beinhaltet neben besonderer Arbeitsplatzgestaltung beispielsweise auch Sondermittel für Personal.

Human Rights wird an allen Universitäten als Diskriminierungsschutz verstanden:

> (...) it's still the Legislation, you know, frame Anti-Discrimination, but called Human Rights. (...) so in other words the legislation will say: You cannot discriminate based on these protected grounds or/and treat differently based on these protected grounds. (IP2b)

Formal bezieht sich der HRA ausschließlich auf Beschäftigte der Universitäten, sowohl die wissenschaftlichen Kräfte als auch das Verwaltungs- und technische Personal. An allen drei Universitäten ist jedoch (in unterschiedlicher Intensität) deutlich, dass die Perspektive des Diskriminierungsschutzes sowohl für das Studium und den Lehrbetrieb als auch für das Kollegium gilt. Die Orientierung am HRA und der Grundrechtecharta bewirkt eine besondere Aufmerksamkeit gegenüber dem Diskriminierungsschutz für alle Hochschulangehörigen. Wie IP 1a und 1b betonen, stehen bei den Beschäftigten an der betreffenden Universität Religion und Family Status zurzeit im Vordergrund:

> Yes, we see more and more people, particularly of my generation, where they still have children, could potentially have young children and then also have to care for ageing parents, so it's a kind of theme more and more bounce cases around (...) (IP 1a); people feeling like they are not able to, or not supported in doing that kind of care. (IP 1b)

Für die Studierenden wird „Mental Illness" als neues Thema genannt und gleichzeitig als eines, das aus der Perspektive der Befragten aller drei Universitäten hohe Priorität haben sollte: „And actually the other big one that just came to mind is (...) mental illness. It's probably the biggest one" (IP 1a) und weiter wird erläutert, welche Fragen dabei im Vordergrund stehen:

> I was at the Students Union Executive Council, (...), speaking about the Bologna Report and the issue that was raised by one of the students around the table was: my Prof doesn't support..., I can't remember what it was, (but it had) something to do with an accommodation in the classroom, related to their exam – you know, make extra ordinary comments about students who need accommodations. So I think students (...), what they are experiencing is discrimination from their professors who don't understand some of the accommodations [gemeint ist Nachteilsausgleich, U.K.] that need to happen. (IP 1b)

Unter Mental Illness sind dabei auch Learning Disabilities zu verstehen:

> It [gemeint war das mangelnde Verständnis, das Studierenden mit Handicaps entgegengebracht wird] will be mainly based on the invisible like learning disabilities; these are the ones that are most challenging. I think that some professors when a student comes for and needs required accommodation that looks like extra time for writing an exam or examine some sort of alternative format you know some professors have various concerns about the academic integrity of their course. (IP 2b)

Der Bezug auf den HRA bietet ein Gelegenheitsfenster zur Berücksichtigung von Dimensionen über die vier genannten des EEA hinaus. Vor allem wird dies in Bezug auf sexuelle Orientierung, d. h. den Abbau homo- bzw. transphober

Praktiken und in Hinblick auf den Schutz religiöser Minderheiten deutlich. Dies trifft auf Projekte und Maßnahmen vorwiegend für die Diversity-Arbeit mit Studierenden zu, aber bezüglich auf sexuelle Orientierung durchaus auch auf das Personal. Deutlich wird das in der Antrittsrede des Präsidenten der Dal: „Our story is strengthened by our diversity: in our ability to be a gathering place for ideas that transcend nationality, ethnicity, race, and sexual orientation."[24]

LGBTQ-Themen bzw. Interessengruppen genießen bei den Studierenden hohe Priorität und werden auf dem Campus stark wahrgenommen

> It's a group, I am not sure I am going to adequately describe, but they kind of are interested in issues of (…) kind of our LGBTQ community, our sexual orientations, sexual harassment, so they are very focused on (…) and they are a student group, they provide resources to students. So I think they'll be the most vocal group on campus. (IP 1a)

Dabei lässt sich in einem Interview ein gewisses Zögern hinsichtlich der Erwünschtheit der starken Resonanz des Themas von Seiten der Leitungsebene heraushören:

> They (…) have been very vocal. (…) I mean it gets media attention sometimes, like they go big, right? (IP 1b)
>
> They are on the national news! (IP 1b)

Die stärkere Präsenz hat nicht zuletzt mit einem Vorfall an der Dal zu tun, der für großes Medienecho sorgte (s. o.). Der Human-Rights-Ansatz bietet also ein Gelegenheitsfenster. So deutet die UVic auch in Hinblick auf den Beschäftigungsplan an, über die „klassischen" vier Zielgruppen hinausgehen zu wollen. Während der frühere Plan für Beschäftigungsgleichheit durch die Bindung an das Federal Contractors Program (FCP) die „klassischen" vier Zielgruppen „women, racialized peoples, people with disabilities and indigenous peoples" adressierte, betont der neue Plan für Beschäftigungsgleichheit (2015–2020), dass dadurch, dass die Universität nicht mehr an das FCP gebunden sei, weitere Gruppen in den Blick genommen werden könnten. Nach der Konsultation verschiedener Gruppen auf dem Campus habe sich ergeben: „(…) we need to continue to monitor employment equity for these four specific groups but that there is much interest in broadening our focus to look at barriers that may exist for other groups and for people who may experience disadvantage in the workplace due to multiple aspects of their identities."[25]

24 https://www.dal.ca/about-dal/leadership-and-vision/leadership-team/richard-florizone/installation-address.html [28.8.2017]

25 Siehe Fußnote 21:3.

Mobilisierend für die Erweiterung bezüglich verschiedener Gruppen ist auch die in Kanada ausgeprägt hohe Kultur der Interessensgruppen in der Studierendenschaft. So werden an einer der befragten Universitäten zwischen 250 und 300 Clubs pro Jahr registriert:

> They register I think anywhere between 250–300 clubs in a year here at the University. And it really is based on you know cultural affiliation, ethnic affiliation, religious affiliation and any number able ideas. So it is a LGBT club there, there is a racial minority club there, it's the York University Black Students Association, there is a TBL Gay for the LGBT club (...). (IP 2b)

Dieses Gelegenheitsfenster steht in Zusammenhang mit der Konzeption der Gruppenrechte in der Grundrechtecharta. Gruppenrechte haben sich als Gelegenheitsfenster auch in der Rechtsprechung gezeigt, eine Erweiterung der Gruppenrechte auf sexuelle Orientierung ist denn auch in Kanada sehr früh vorgenommen worden (Doig 2007).

3. Fazit

Die Hinwendung zu Diversity hat an kanadischen Hochschulen eine lange Tradition. Von Interesse war für diesen Beitrag, welchem Verständnis von Diversity diese folgen. Diversity alleine besagt nicht mehr als eine Feststellung der Existenz von Diversität oder Heterogenität. Mit welcher normativen Rahmung, welchen Werten sich eine Hochschule identifiziert, muss in der Organisation selbst entschieden werden. „Diversity is a reality. Inclusion is a choice", schreibt Frost (2014: 83) und meint damit, dass Diversity nicht automatisch Inklusion, Social Justice, Diskriminierungsabbau oder Gleichstellung impliziert. An den deutschen Universitäten steht die Konzeptualisierung und in vielen Fällen auch eine Richtungsentscheidung zwischen einem Diskurs des ökonomischen Nutzens (Business Case) oder einer moralischen Bewertung (Social Justice Case, Human Rights Case) noch aus. Normative Bezugsrahmen sind noch nicht – bis auf vereinzelte Vorreiter – erkennbar.

An den untersuchten kanadischen Universitäten ist die Konzeptualisierung eindeutig. Hier wird Diversity durchgehend im Kontext von Equity und Human Rights behandelt, betont werden Fairness, Social Justice und Inklusion. Drei normative Bezugsrahmen, nämlich Repräsentativität, Equity und Human Rights wurden herausgearbeitet. Am Beispiel der kanadischen im Vergleich zu deutschen Hochschulen wird deutlich, dass das Verständnis, die Rahmung und die Interpretation von Diversity von der jeweiligen historischen, institutionellen und politischen Entwicklung eines Landes abhängen. Kanadas Selbstverständnis beruht auf Multikulturalismus, zudem auf einer spezifischen Art des

Multikulturalismus, der individuelle Reche *und* Gruppenrechte vorsieht. Diversity wird dadurch grundsätzlich als eine Art Markenzeichen, als etwas Positives betrachtet. Das bedeutet nicht, dass sich nicht auch für Kanada gravierende Menschenrechtsverletzungen und Marginalisierungen von Bevölkerungsgruppen, insbesondere der First Nations, der Black Community und der Racialized Minorities nachweisen lassen, die bis heute ihre Spuren hinterlassen haben. Genau dieser Bruch gegenüber dem Selbstbild hat aber die Auseinandersetzungen offengelegt und beschleunigt. In Deutschland dagegen sind, nachdem als Erfolg der Frauenbewegungen die Aufgabe der Geschlechtergleichstellung seit mehreren Dekaden auch an den Hochschulen institutionalisiert ist, weitere soziale Disparitäten, insbesondere zu Ungunsten der Bevölkerung mit Migrationshintergrund sowie der Herkunft aus Nicht-Akademikerfamilien, erst seit wenigen Jahren Thema. Sie werden bislang auch nicht als Thema der Gerechtigkeit und der Menschenrechte transportiert.

Die in den Leitbildern der kanadischen Hochschulen enthaltenen Statements sind kongruent mit den jeweiligen Gesetzen auf nationaler und Provinzebene. Diese Gesetze, vor allem im Bereich der Beschäftigungsgleichheit und des Diskriminierungsschutzes als Menschenrecht, sind nicht, wie dies in Deutschland für das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) der Fall ist, neu und ungewohnt. Sie haben im Gegenteil die Universitäten schon früh verpflichtet, sich den Themen zuzuwenden. Das AGG weitet den Diskriminierungsschutz erstmals auf Dimensionen wie u. a. Ethnizität, Religion oder sexuelle Orientierung aus, und die Hochschulen befinden sich noch in der Orientierungsphase, wie damit umzugehen ist. So gibt es erst an wenigen Universitäten Satzungen über Beschwerdeverfahren im Falle von Diskriminierung (jenseits von Geschlecht), die an den kanadischen Hochschulen seit Langem etabliert sind.

Der Employment Equity Act und der Human Rights Act, vor allem gestützt durch die Ausrichtung der Grundrechtecharta, haben zudem an den kanadischen Universitäten schon seit Jahrzehnten zu einer fast selbstverständlichen infrastrukturellen Ausstattung mit entsprechenden Stabsstellen, Büros und Anlaufstellen geführt. Das heißt nicht, dass sämtliche Universitäten gut ausgestattet oder die personellen Ressourcen überall ausreichend zur Umsetzung entsprechender Maßnahmen sind. Durchgehend sind jedoch Büros für Equity sowie Büros für Human Rights gemeinsam oder getrennt eingerichtet neben verschiedenen Kommissionen, die sich in der Regel an den jeweiligen Diversity-Dimensionen orientieren. Diversity wird nicht wie in Unternehmen auf Human Resource Management reduziert und ausschließlich im Bereich des Personals angesiedelt, sondern das Diversity-Verständnis an den untersuchten Universitäten geht deutlich darüber hinaus und bezieht sich auch auf Fragen eines Wandels der gesamten Organisation. In allen Interviews wird betont, dass Diversität aktiv Rechnung getragen werden muss, dass sich die Organisation

der Diversität anpasst und nicht umgekehrt, oder in den Worten Kymlickas: „[...] accommodating diversity is in fact central to achieving true equality" (2004: 167).[26]

In der wissenschaftlichen Diskussion um Leitbilder wird betont, wie wichtig die gemeinsame Erarbeitung durch alle Organisationsmitglieder für deren Verbindlichkeit ist. Gerade für deutsche Hochschulen, für die Diversity-Politik eine neue Entwicklung darstellt, ist die Einbindung von Hochschulmitgliedern in Prozesse der Leitbildentwicklung und Zielformulierungen umso wichtiger, um eine positive Wirkung zu entfalten. Es gilt, Interessen unterschiedlicher Gruppen zu bearbeiten, es muss eine interne Kommunikation entstehen.[27] Zudem ergibt sich eine Beschränktheit von Leitbildern oder Mission Statements dadurch, dass sie in der Regel Ziele nicht operationalisieren und keine Verantwortlichkeiten formulieren. Eine solche Operationalisierung kann u. a. in strategischen Plänen vorgenommen werden, die an allen untersuchten Universitäten vorliegen, konkret und transparent sind. In Dal sind für die jeweiligen strategischen Ziele auf der Website weitere Informationen zum „Ausklappen" angegeben, es erfolgt eine Übersicht des jeweiligen Standes der Umsetzung, der zuständigen Abteilung, der zuständigen Person sowie eine etwas detailliertere Beschreibung des Ziels als im Textdokument des strategischen Plans.[28]

Die Orientierung an Equity und Human Rights sowie häufig Inklusion in den Dokumenten und Ausführungen der kanadischen Universitäten wird zudem durch die Betonung der gesellschaftlichen Verantwortung der Hochschulen unterstützt. Während für die deutschen Universitäten befürchtet wird, dass sie ihrer Rolle als „Produzentin öffentlicher Güter" (Kosmützky 2010: 249) durch eine Hinwendung zu vornehmlich betriebswirtschaftlichen, von privatwirtschaftlichen Akteur_innen an die Universität herangetragenen

26 Auch wenn in diesem Beitrag weniger auf die tatsächliche Umsetzung von Programmen eingegangen wird, soll doch auf einen auffallenden Unterschied im Einflussbereich der Diversity-Beauftragten auf Stellenbesetzungsverfahren eingegangen werden. In Deutschland ist eine solche fachfremde Einflussnahme in Bezug auf aktive Rekrutierung der Gleichstellungsbeauftragten vorbehalten. Selbst in diesem Fall und besonders, wenn es um Dimensionen über Gender hinausgeht, ist die Abwehr in der Regel groß und gerne wird – getreu dem „Mythos" der Meritokratie – darauf verwiesen, dass „nur die Besten" genommen werden. Auch wenn eine solche Abwehr in den besuchten Universitäten in Kanada vereinzelt der Fall ist, so ist es insgesamt gelebte Praxis, dass die_der Diversity-Beauftragte den Studienbesetzungsausschuss berät und bei der Auswahl der Kriterien unterstützt.

27 Der aktuelle Strategieplan der Dal wurde über ein Jahr hinweg entwickelt und unter anderem waren sogenannte „100 Days of Listening" Teil des Prozesses. Diese 100 Tage begannen mit dem Dienstantritt des neuen Präsidenten (1. Juli 2013) und bestanden aus Treffen und Konsultationen, die mit der Zusage eingeleitet wurden, dass die Ergebnisse später in einen öffentlichen Bericht mündeten. Die Resonanz war offenbar sehr positiv, von 40 großen Versammlungen, 500 kleineren und mehr als 700 Online-Vorschlägen und -Kommentaren ist in der Einleitung des Berichtes die Rede.

28 Ebd.

Steuerungskonzepten nicht mehr hinreichend gerecht werden, wird die gesellschaftliche Verantwortung an den untersuchten kanadischen Universitäten (besonders Victoria und York) sehr betont und durch etliche sogenannte Community-Outreach-Programme unterstützt. Solche Aktivitäten könnten immer noch bedeuten, dass die Universitäten sich zwar auf den Abbau von struktureller Ungleichheit orientieren, aber den eigenen Beitrag dazu ignorieren, die Verantwortung für Ungleichheit sozusagen externalisieren. In der Diversity-Diskussion wird verschiedentlich bezweifelt, dass Organisationen über einen reinen „talk", eine rhetorische Bezugnahme auf Diversity hinausgehen und die Organisationskultur im Kern infrage stellen. Nicht nur in den Interviews mit Akteur_innen, sondern auch in den Dokumenten finden sich indes deutliche Referenzen zu den Exklusionsprozessen in der eigenen Organisationskultur, und institutionalisierte Diskriminierungen durch hochschuleigene Mechanismen kommen durchaus zur Sprache. Dies lässt sich als deutliches Zeichen einer echten Veränderungsbereitschaft lesen.

Interessant ist im Vergleich zu deutschen Universitäten auch die Thematisierung von Exzellenz. An allen drei Universitäten fällt der Exzellenzbegriff im Zusammenhang mit Diversity in Dokumenten, allerdings sehr marginal. Er wird meist nicht weiter ausgeführt und spielt in den Dokumenten keine weitere Rolle. Auch in den Interviews wurde Exzellenz zunächst gar nicht erwähnt, sondern erst nach entsprechenden Nachfragen durch die Interviewerin. Das Verständnis in den Dokumenten sowie Interviews insgesamt ist es, dass Diversität, Gleichheit und Gerechtigkeit zu Exzellenz beitragen.[29] Die genannten Bereiche, in denen sich Exzellenz ausdrückt, sind auffallend anders als an deutschen Hochschulen, an denen sich Exzellenz grundsätzlich auf Forschung bzw. „die besten Köpfe" bezieht und damit auf die Anwerbung bestimmter Professores.

Die Dimensionen von Diversity, die an Hochschulen in Deutschland adressiert werden, sind durchgehend und mit viel Erfahrung Geschlecht, oft auch Elternschaft von Studierenden, darüber hinaus an einigen Hochschulen Behinderung, Migrationshintergrund und selten soziale Herkunft. An kanadischen Hochschulen wird mit Gender, Class, Ability, Aboriginal und LGBTQ gearbeitet. Bezugspunkt der untersuchten kanadischen Universitäten sind dabei ebenfalls weitgehend Minderheiten, die sozialstrukturell benachteiligt sind. In Deutschland werden die einzelnen Dimensionen im Sinne von Gruppen adressiert, Maßnahmen werden für die einzelnen Gruppen gezielt durchgeführt,

29 So heißt es beispielsweise im Plan zur Beschäftigungsgleichheit der UVic zu Beginn: „It affirms that equity underlies and is a pre-condition for excellence and that excellence is furthered by a diversity of people, perspectives and experiences." An der YorkU heißt es im ersten Satz der Policy against Racism: „York University affirms that the racial and ethnocultural diversity of its community is a source of excellence, enrichment and strength. "

Überschneidungen werden kaum berücksichtigt. In Kanada ist Equity und Human Rights das verbindende Element für alle Dimensionen, und Intersektionalität wird nicht durchgehend, aber stark beachtet.

Für den deutschen Diskurs ergeben sich also eine Reihe von Anregungen durch das kanadische Beispiel: Diversity alleine ist eine bloße Feststellung und allenfalls eine Bejahung von Heterogenität, die allein noch nicht ausreicht, um Veränderungen zu mehr Gerechtigkeit herbeizuführen. Equity ist in der engen Interpretation auf gerechte Behandlung ausgerichtet, nämlich Gleichbehandlung oder Gleichstellung, in der weiten Interpretation, die den kanadischen Gesetzen zugrunde liegt, auf Gleichheit im Ergebnis, auf substanzielle Gleichheit (Equity). Eine Menschenrechtsorientierung bearbeitet Diskriminierung und diese nicht nur im individuellen Fall, sondern auch strukturelle wie auch institutionalisierte Diskriminierung. Inklusion ist die aktive Bearbeitung von Diversity mit dem Ziel der gleichen Partizipation aller an der Hochschule.

Literatur

Ahmad, Arshad/Goff, Lori (2015): Democratizing Higher Education in Canada: Quality and Educational Development. In: Blessinger, Patrick/Anchan, John P. (Hrsg.): Democratizing Higher Education. International Comparative Perspectives. New York: Routledge, S. 30–43.

Bradshaw, James (2014): Religious accommodation or ‚accessory to sexism'? York student's case stirs debate. In: The Globe and Mail, January 8 (th), 2014. http://www.theglobeandmail.com/news/national/education/religious-accommodation-or-accessory-to-sexism-york-students-case-stirs-debate/article16246401/ [Zugriff: 09.11.2016].

Council of Canadian Academies (Hrsg.) (2012): Stengthening Canada's Research Capacity: The Gender Dimension. The Expert Panel on Women in University Research. Ottawa, Ontario.

Doig, Jameson W. (2007): New Constitutions and Vulnerable Groups. Brian Dickson's Strategies in Interpreting the 1982 Charter. In: Stephen Tierney (Hrsg.): Multiculturalism and the Canadian Constitution. Vancouver, British Columbia: UBC Press, S. 164–181.

Eliadis, F. Pearl (2014): Speaking Out On Human Rights. Debating Canada's Human Rights System. Montréal: McGill-Queen's University Press.

Fleras, Augie (2009): The Politics of Multiculturalism. Multicultural Governance in Comparative Perspective. New York: Palgrave Macmillan.

Frost, Stephen (2014): Inclusion Imperative. How Real Inclusion Creates Better Business and Builds Better Societies. London/Philadelphia/Delhi: Kogan Page.

Geißler, Rainer (2003): Multikulturalismus in Kanada – Modell für Deutschland? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 23, 26, S. 19–25.

Giesel, Katharina D. (2007): Leitbilder in den Sozialwissenschaften. Begriffe, Theorien und Forschungskonzepte. Wiesbaden: Springer VS.

Henry, Frances/Tator, Carol (Hrsg.) (2009): Racism in the Canadian University. Demanding Social Justice, Inclusion and Equity. Toronto, Ontario: University of Toronto Press.

Jedwab, Jack (2008): Visible Minorities and Education in Canada. Association for Canadian Studies. https://acs-aec.ca/pdf/polls/12118157146168.pdf [Zugriff: 09.11.2016].

Klammer, Ute/Ganseuer, Christian (2015): Diversity Management. Kernaufgabe der künftigen Hochschulentwicklung. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (16). Münster: Waxmann.

Klein, Uta (2013): Diversityorientierung und Hochschulen im Wettbewerb: Ein Plädoyer für Diversitypolitik. In: Bender, Saskia-Fee/Schmidbaur, Marianne/Wolde, Anja (Hrsg.): Diversity ent-decken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Diversity und Hochschule (3). Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 79–96.

Klein, Uta (2016a): Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Klein, Uta (2016b): Repräsentativität, Equity und Human Rights: Diversity und Diversitykonzeptionen an Universitäten in Kanada. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik. 5/6 2016, S. 193–204.

Klein, Uta (2016c): Gender Equality and Diversity Politics in Higher Education. Conflicts, Challenges and Requirements for Collaboration. In: Women's Studies International Forum 54, 1, S. 147–156.

Kosmützky, Anna (2010): Von der organisierten Institution zur institutionalisierten Organisation? Eine Untersuchung der (Hochschul-)Leitbilder von Universitäten. Diss. Bielefeld: Universität/Fakultät für Soziologie. http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2303944 [Zugriff: 09.11.2016].

Krempkow, René/Pohlenz, Philipp/Huber, Nathalie (Hrsg.) (2014): Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft. Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler.

Kymlicka, Will (2004): Marketing Canadian Pluralism in the International Arena. In: International Journal 59, 4, S. 829–852.

Sheppard, Colleen (2010): Inclusive Equality. The Relational Dimensions of Systemic Discrimination in Canada. Montréal: McGill-Queen's University Press.

Turner, David/Mougassa, Moussa (2014): Human Rights Protection in British Columbia. In: O'Donell, Susan/Birkbeck, Jane (Hrsg.): Human Rights in British Columbia. Concord, Ontario: Captus Press Inc. (unveröff.).

Webber, Jeremy H. A. (2015): The Constitution of Canada. A Contextual Analysis. Oxford: Hart Publishing.

Wild, Elke/Esdar, Wibke (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten hg. v. d. Hochschulrektorenkonferenz, gefördert vom BMBF. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf [Zugriff: 09.11.2016].

Hochschulbildung 4.0 – (K)eine Abkehr von bisherigen Bildungszielen?!

Sylvia Heuchemer & Harald Sander

1. Einführung

Die Digitalisierung der Arbeitswelt – in Deutschland unter dem Kürzel „Industrie 4.0" diskutiert – und die Globalisierung der Wirtschaft werden die Arbeit radikal und rapide verändern. Dieser Wandel stellt neue Ansprüche an die traditionellen Bildungssysteme. In einer kürzlich erschienenen Studie des World Economic Forum (2016) zur Zukunft der Jobs waren sich die Autor*innen einig: „Most existing education systems at all levels provide highly siloed training and continue a number of 20th century practices that are hindering progress on today's talent and labor market issues" (World Economic Forum 2016: 32).

Angesichts des rasanten gesellschaftlichen Umbruchs sind Hochschulen heute stärker denn je mit der Frage konfrontiert, welche Kompetenzen in einem Studium erworben werden sollten und wie sich Hochschulen weiterentwickeln müssen, um dieser Aufgabe gerecht zu werden. Zwei gegenläufige Positionen prägen dabei die Diskussion: Sollen Hochschulen primär dem Leitziel der Persönlichkeitsbildung durch Wissenschaft folgen und das Humboldt'sche Bildungsideal wiederbeleben? Oder sollen Hochschulen sich vielmehr auf die Entwicklung eines berufsqualifizierenden Kompetenzprofils fokussieren, mit dem Absolvent*innen auf verschiedene berufliche Tätigkeitsfelder in einer digitalisierten Welt vorbereitet werden?[1]

Unser Beitrag liefert zu dieser Diskussion Anregungen: Wir werden der Frage nachgehen, ob die digitale Transformation der Lebens- und Arbeitswelt eine Neuformulierung der akademischen Bildungsziele fordert und wie eine nachhaltige Hochschulbildung gestaltet sein sollte. Wir werden hierfür zunächst in Kapitel 2 den aktuellen Stand zur Kompetenzorientierung in Lehre und Studium darlegen. In Kapitel 3 folgt ein Überblick über die Veränderungen in der Arbeitswelt, die durch Digitalisierung und moderne Globalisierung hervorgerufen werden und wie sich diese Veränderungen auf das geforderte

1 So hat beispielsweise auch der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zum Verhältnis von hochschulischer Ausbildung und Arbeitsmarkt eine stärkere Berufsorientierung als Ziel einer kompetenzorientierten Lehre hervorgehoben (vgl. Wissenschaftsrat 2015).

Kompetenzprofil auswirken. Eine Ableitung des akademischen Kompetenzprofils für die Arbeitswelt 4.0 folgt in Kapitel 4. Wie eine zukunftsfähige Hochschulbildung darauf reagieren sollte, wird in Kapitel 5 im Sinne eines Fazits dargestellt.

2. Kompetenzorientierung in der Hochschulbildung: Mehr als Berufsqualifizierung

Im Zuge der Bologna-Reform und der von der Kultusministerkonferenz festgeschriebenen Kompetenzorientierung (KMK 2000) durchlief das deutsche Hochschulsystem einen tiefgreifenden strukturellen, aber auch programmatischen Wandel. Um Qualifikationen bzw. Qualifikationsniveaus international vergleichbar zu machen, wurde der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen entwickelt, dessen Kernelement die sogenannten Lernergebnisse sind. Die Lernergebnisse sollen dabei in transparenter Weise die Fähigkeiten und Kompetenzen der Studierenden beschreiben, über die sie am Ende ihres Lernprozesses an einer Hochschule verfügen sollen.[2] Sowohl der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium (2008) als auch Niclas Schaper (2012) in seinem Fachgutachten zur Kompetenzorientierung für die Hochschulrektorenkonferenz haben die allgemeinen Learning Outcomes der akademischen Bildung benannt: So sollen Absolvent*innen befähigt werden,

- wissenschaftlich zu denken und zu arbeiten,
- in Berufs- und Tätigkeitsfelder einzutreten, die durch eine offene, auch internationale Gestaltung und ein breites Aufgabenspektrum gekennzeichnet sind,
- in Berufs- und Tätigkeitsfeldern verantwortungsbewusst und erfolgreich zu agieren,
- ihre Persönlichkeit zu bilden und am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben.

Im Zuge der Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse und der damit verbundenen stärkeren Betonung der Berufsbefähigung, trat die Berufsorientierung (‚Employability') zulasten der allgemeinen Persönlichkeitsbildung durch Wissenschaft in den Vordergrund. In der Folge entstand eine Vielzahl neuer, teilweise hochspezialisierter Studiengänge und „der für das deutsche Bildungssystem wesentliche Unterschied zwischen Bildung und Ausbildung wurde verschliffen" (Lenzen 2014: 17).

2 Zum Kompetenzbegriff und der Formulierung von Lernergebnissen vgl. auch Reis (2013).

Durch die digitale Transformation der Lebens- und Arbeitswelt werden wir erneut mit der Frage von Berufsausbildung und Bildung konfrontiert und denken darüber nach, inwieweit ein Studium heute Bildung und Ausbildung zugleich sein kann und muss.

3. Brauchen wir wieder eine Bildungsoffensive?

Seit dem Beginn der Industrialisierung sind die Ängste vor einer ‚Wegrationalisierung' des Arbeitsplatzes, dem Verlust des Erwerbseinkommens und einem allgemeinen Zerfall der Gesellschaft ein immer wiederkehrendes Bedrohungsszenario. Und immer wieder haben sich diese Szenarien am Ende nicht bewahrheitet. Die sich industrialisierenden Länder erlebten im 19. und 20. Jahrhundert eine bis dahin nicht bekannte Anhebung von materiellem Lebensstandard, Lebensqualität und Lebenserwartung. Gleichzeitig strafte die Vollbeschäftigung insbesondere im ‚goldenen Zeitalter', also etwa von 1950–1973, alle apokalyptischen Voraussagen Lügen. Wird es mit Digitalisierung, Industrie 4.0 und der Hyperglobalisierung der letzten Jahre ähnlich sein?

Die frühen industriellen Revolutionen mit der Erfindung und Einführung von Dampfmaschine, Elektrizität und Verbrennungsmotoren – Brynjolfsson und McAfee (2014) sprechen hier vom „ersten Maschinenzeitalter" – haben die Weltwirtschaft in zwei Globalisierungswellen geprägt: die erste Welle – wir können sie Globalisierung 1.0 nennen – vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zum Ersten Weltkrieg sowie die zweite Welle – die Globalisierung 2.0 – die nach dem Zweiten Weltkrieg, aber insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren die internationale Arbeitsteilung veränderte. Zunehmend konnten sogenannte ‚Schwellenländer' als Produzenten von arbeitsintensiv produzierten Industriewaren Marktanteile gewinnen. Dies erforderte einen erheblichen Strukturwandel in den Industrieländern, in dem gering qualifizierte Arbeitnehmer*innen in arbeitsintensiven Branchen zu Globalisierungs- und ‚Technologieverlierer*innen' wurden. Die Antwort auf diese Entwicklung war eine ‚Bildungsoffensive', wie sie etwa in den 1960er Jahren Ralf Dahrendorf (1965) publizistisch wirksam mit dem Slogan „Bildung ist Bürgerrecht" einforderte. In der Folge wurde die deutsche Hochschullandschaft massiv ausgebaut, nicht zuletzt mit zahlreichen Neugründungen von Fachhochschulen, die eine rasche und kostengünstige Ausweitung der berufsorientierten höheren Ausbildung ermöglichten. Ist eine solche berufsqualifizierende Bildungsoffensive auch in Zeiten von Digitalisierung und Hyperglobalisierung die adäquate Antwort?

Bereits in den frühen 1990er Jahren wurde deutlich, dass diese Sichtweise zu eng ist, wenn Digitalisierung auf Internationalisierung trifft und zu etwas wird, das wir aus Konsistenzgründen jetzt Globalisierung 3.0 nennen wollen:

Die Computerisierung der Produktion ermöglichte plötzlich zusammen mit weiter sinkenden Transportkosten eine globale Aufspaltung der Wertschöpfungsketten und eine länderübergreifende Fragmentierung der Produktion. Die Produktionsprozesse lassen sich nun in Teilprozesse aufspalten, die eine komplexe Verteilung von Aufgaben (tasks) über den Globus hinweg dorthin ermöglichen, wo deren Erledigung am kostengünstigsten ist. Ob und wann es zu Produktionsverlagerungen kommt, hängt weniger vom Ausbildungsniveau der Arbeitskräfte ab. Vielmehr kommt es darauf an, wie leicht sich die jeweiligen Aktivitäten vom übrigen Produktionsprozess abkoppeln und kostengünstig über Distanzen hinweg transportieren lassen. Im Gegensatz zum Strukturwandel in den 1970er und 1980er Jahren ist ein wesentliches Charakteristikum dieser Änderungen ihre Plötzlichkeit und Unvorhersehbarkeit (Baldwin 2006). Sie können prinzipiell jeden und nicht nur leicht identifizierbare ‚Problemgruppen' treffen. Dies verlangt von allen Berufstätigen eine hohe Flexibilität, die Bereitschaft, lebenslang zu lernen, und die Fähigkeit, sich rasch und selbstständig in neue Gebiete einzuarbeiten (Heuchemer/Sander 2013).

Aktuell befinden wir uns an der Schwelle zur sogenannten Industrie 4.0, in der Produktionsanlagen, Maschinen, Logistik, Produkte und Menschen so miteinander vernetzt sind, dass sie untereinander kommunizieren können. Durch das Internet getrieben wachsen reale und virtuelle Welt zu einem Internet der Dinge zusammen und ermöglichen eine immer kostengünstigere, gleichzeitig aber auch immer stärkere Individualisierung der Produkte unter den Bedingungen einer hoch flexibilisierten (Großserien-)Produktion. Durch die Möglichkeiten der Digitalisierung verändert sich die Arbeitswelt so radikal, dass manche Ökonomen (z. B. Brynjolfsson/McAfee 2014) schon vom zweiten Maschinenalter sprechen. Wir sehen drei bedeutende Einfallstore für disruptive Effekte auf die Arbeitswelt:

Erstens die Digitalisierung an sich: Mehr und mehr Routinearbeiten werden sich zu ökonomisch günstigeren Kosten digitalisieren lassen. Gleichzeitig wird es zunehmend möglich, auch komplexere Aufgabe zu digitalisieren, wie es etwa Rateduelle mit dem IBM Großcomputer ‚Watson' zeigen. Entsprechend versuchen viele Studien zu den Arbeitsmarkteffekten von Industrie 4.0 die Gewinner und Verlierer nach Berufskategorien zu klassifizieren. Den klaren Verlierern in den Jobfamilien Büro/Verwaltung und der industriellen Produktion stehen zahlenmäßig wesentlich geringere Gewinne in Bereichen wie Management gegenüber (World Economic Forum 2016: 15). Aber genau hier liegt das Problem solcher Studien: Es wird vermutet, dass der größte Teil der heutigen Grundschulkinder in Berufen arbeiten wird, die heute noch gar nicht existieren. Das macht die Prognose von Jobverlusten wesentlich einfacher als die Vorhersage neu entstehender Aktivitäten.

Zweitens Effekte via Globalisierung 4.0 und die Implikationen von Industrie 4.0 für die internationale Arbeitsteilung: Einerseits kann die Digitalisierung durch den zunehmenden Ersatz von Routinearbeiten durch Maschinen für Industrieländer durchaus positive Arbeitsplatzeffekte über ein Re-shoring, also die Rückholung ins Ausland verlagerter Aufgaben, erzielen. Andererseits ermöglichen die neuen Technologien auch die Abwanderung höherwertiger Fertigungsstufen der Produktion in die Endabnehmerländer. Insbesondere die neue ‚Made in China 2025'-Strategie der Volksrepublik China weist in diese Richtung, die auch hochwertige und sicher geglaubte Tätigkeiten in hochentwickelten Ländern bedrohen kann. Darüber hinaus könnten neue, heute noch recht unbekannte Technologien wie ‚Telepräsenz' und ‚Telerobotics' schon bald hochqualifizierte Dienstleistungen internationalisieren. Anbieter hochwertiger Dienstleistungen wären dann ebenso von ausländischer ‚Billigkonkurrenz' bedroht, könnten diese Entwicklungen aber auch als Chance nutzen, um hochspezialisierte Dienste global, sozusagen vom eigenen Desktop aus, anzubieten (Baldwin 2016).

Drittens wird Rationalisierung diesmal wirklich anders sein: Im Unterschied zu früher ist Digitalisierung nicht einfacher, arbeitssparender technischer Fortschritt, mit dem Industriegesellschaften gelernt haben umzugehen. Die Zuwächse aus der Arbeitsproduktivität werden nicht mehr (mehr oder weniger) an die Beschäftigten weitergegeben, sodass eine gleichlaufende Entwicklung der Nachfrage und des Einkommens den Absatz der Waren sichert. Im zweiten Maschinenzeitalter begegnen wir in bisher unbekanntem Ausmaß einem kapitalsparenden technischen Fortschritt, der Maschinen durch immer günstigere und effizientere Maschinen ersetzt und die Produktionsstätten in vielen Bereichen nahezu menschenleer macht. Die dazu nötigen Investitionen der Unternehmen sinken und die fehlende Nachfrage wird durch Konsumnachfrage der Haushalte nicht hinreichend ersetzt. Namhafte Ökonom*innen warnen deshalb seit Jahren vor einer säkularen Stagnation, die viele Industrieländer erfassen und die Beschäftigungsniveaus drücken könnte. Politikvorschläge zum Umgang mit diesen Effekten reichen von der massiven Ausweitung öffentlicher Investitionen bis zu Konzepten eines bedingungslosen Grundeinkommens. Gemeinsam ist aber allen Überlegungen, das klassische Jobs und Einkommenserzielung sich zunehmend entkoppeln könnten. Mehr denn je sind in solchen Zeiten Persönlichkeiten gefragt, die sozial verantwortlich agieren und bereit sind, die gesellschaftliche Entwicklung mitzugestalten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Digitalisierung und Globalisierung schon heute, aber vor allem zukünftig das berufliche Kompetenzprofil stark verändern und dass diese Veränderungen zeitlich und inhaltlich kaum vorhersehbar sind. Damit lassen sich heute weniger denn je konkrete spezifizierte Bildungsmaßnahmen empfehlen. Im Mittelpunkt der Bildungspolitik

wird letztendlich das Individuum stehen müssen und seine Fähigkeit, lebenslang zu lernen und sich rasch und selbstständig in neue Gebiete einzuarbeiten. Durch die Möglichkeiten der neuen Technologien schreitet die Globalisierung in allen Bereichen der Wertschöpfungskette und auf allen Hierarchieebenen voran. Sie vollzieht sich sowohl *inter*national über grenzüberschreitenden Güterströme und Wertschöpfungsketten als auch *intra*national über Migration. Gleichzeitig erfordert das rasch an Bedeutung gewinnende „open innovation" System Kollaboration über nationale und kulturelle Grenzen hinweg. Interkulturelle Teamkompetenz und die Fähigkeit, in ständig wechselnden Teamkonfigurationen kompetent zu agieren, muss auf allen Bildungsstufen gefördert werden. So benennen 65 % von Entscheidungsträgern in einer internationalen Umfrage „invest in reskilling current employees" als wichtigste Zukunftsstrategie ihrer Personalpolitik (World Economic Forum 2016: 29). Eine neue Bildungsoffensive ist daher dringend geboten. Sie ist allerdings inhaltlich neu zu füllen und sehr breit aufzustellen.

4. Das akademische Kompetenzprofil für die Arbeitswelt 4.0

Auch wenn sich die Auswirkungen der digitalen Transformation auf die Arbeitswelt und die Art des Arbeitens zum jetzigen Zeitpunkt allenfalls umreißen lassen, so gibt es doch zahlreiche Studien und Aufsätze, die eine Ableitung des akademischen Kompetenzprofils auf zukünftige Anforderungen versuchen (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und McKinsey & Company 2016; Kreulich et al. 2016; Hochschulforum Digitalisierung 2016). Alle Autor*innen sind sich einig, dass neben fachlichen und berufsorientierten Kompetenzen überfachliche Kompetenzen sehr stark an Bedeutung gewinnen werden. Wenn digitale Technologien Tätigkeiten in nahezu allen Bereichen unterstützen, benötigen Absolvent*innen mehr und tiefergehende Kompetenzen als bisher – nicht nur für den Umgang mit neuen Tools und die Nutzung sozialer Medien, sondern insbesondere auch für ein generelles Verständnis für die digitale Ära, ihre Chancen und Risiken und die Fähigkeit zum verantwortungsvollen digitalen Engagement. Kompetenzen zum Umgang mit digitalisierten Arbeitsumgebungen und -inhalten sind somit als weitere Ausprägung von Fachkompetenzen und überfachlichen Kompetenzen zu verstehen. Über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sollten Arbeitnehmer*innen in der Arbeitswelt 4.0, in der die digitale Revolution Alltag geworden ist, verfügen?

Big Data und automatisierte Formen der Datenrecherche und Datenauswertung führen dazu, dass auch in Unternehmen Forschung zunehmend wichtig wird und forschungsbasierte Tätigkeiten die Arbeitswelt durchdringen. Gesammeltes Wissen wird neu, besser und effizienter nutzbar. Die akademischen

Tätigkeiten werden sich verlagern: hin zu Konzeption, Kontrolle und Bewertung von automatisierten Analysen. Trotz der großen, verarbeiteten Datenmengen bleiben die Ergebnisse eingeschränkt aussagefähig, denn sie sind nach wie vor von der Datenauswahl und Modellierung abhängig. Absolvent*innen müssen daher über die Fähigkeit verfügen, die Ergebnisse kritisch zu hinterfragen und eine möglichst holistische Einschätzung vorzunehmen.

Durch den fortschreitenden Einsatz von künstlicher Intelligenz wird Wissensarbeit zunehmend unterstützt oder gar übernommen, sodass die Tätigkeiten insgesamt komplexer und anspruchsvoller werden. Gefragt sind Menschen, die abstrahieren und generalisieren können und die in der Lage sind, nicht nur die richtigen Fragen zu stellen, sondern kreative Lösungen zu entwickeln.

Die Arbeitswelt 4.0 ist geprägt von neuen Formen der Arbeitsorganisation und -verteilung. Die Nutzung vernetzter Informations- und Kommunikationstechnologien bietet Chancen, Arbeitsprozesse räumlich, über nationale Grenzen hinweg und zeitlich flexibler zu gestalten. Sie fördern darüber hinaus neue Formen der Kooperation und Kollaboration innerhalb von Unternehmen und zwischen Unternehmen. Da starre Hierarchien die effektive Zusammenarbeit, die Kreativität und das Innovationspotenzial eher hemmen, wird sich der Trend zum Hierarchieabbau beschleunigen. Dezentrale Entscheidungsprozesse werden sich in vielfältigen Netzwerkstrukturen (z. B. Crowdworking) herausbilden. Wesentlich stärker als bisher wird daher selbstorganisiertes, kooperatives und kollaboratives Arbeiten in interdisziplinären und internationalen Teams vorausgesetzt.

Der Wandel auf dem Arbeitsmarkt zeigt sich nicht nur in neuen Arbeitsformen, sondern vor allem durch neue Berufsfelder, die häufig an den Schnittstellen der Disziplinen, insbesondere an der Schnittstelle zur Informatik entstehen. Hochschulen können daher ihre Absolvent*innen immer weniger auf konkret definierte Tätigkeiten vorbereiten. Gefragt sind die Bereitschaft, lebenslang zu lernen, und die Fähigkeit, sich eigenverantwortlich neues Wissen auf Feldern zu erschließen, in denen man nicht ausgebildet wurde.

In der derzeitigen tiefgreifenden digitalen Umbruchsituation stellen sich erneut auch Grundsatzfragen: In welcher Gesellschaft wollen wir leben? Wie wollen wir arbeiten? Wie wollen wir die Interaktion von Mensch und Maschine gestalten und wie sichern wir die Teilhabe an Arbeit? Mit der Generation Y treten Arbeitnehmer*innen ins Berufsleben ein, denen in größerem Maße gerade die Balance zwischen Beruf und Privatleben wichtig ist und die unter ‚guter Arbeit' Möglichkeiten der persönlichen Weiterentwicklung und eine weitreichende Flexibilisierung der Arbeitszeit verstehen (vgl. Hurrelmann/Albrecht 2014). Absolvent*innen müssen daher nicht nur in der Lage sein, Entscheidungen zu treffen, die sich an Normen und Wertvorstellungen ausrichten; sie müssen diese Normen und Wertvorstellungen in partizipativen Prozessen mit-

gestalten können. Gebraucht werden reflektierende, verantwortungsvoll handelnde Persönlichkeiten.

5. Anforderungen an eine zukunftsfähige Hochschulbildung

Welche Anforderungen an eine zukunftsfähige Hochschulbildung lassen sich aus dem oben konzipierten akademischen Kompetenzprofil ableiten? Für die Hochschulbildung bedeutet es vor allem, dass zukünftig noch weniger die Vermittlung von ohnehin jederzeit verfügbarem Wissen im Vordergrund stehen kann, sondern vielmehr die Entwicklung der Fähigkeit, wissenschaftlich zu denken und zu arbeiten, und die Bereitschaft, lebenslang zu lernen.

Da sich die beruflichen Anforderungsprofile in Zukunft noch schneller als bisher ändern werden, müssen Hochschulen sich wesentlich stärker als Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt präsentieren und neue flexible Weiterbildungsangebote für lebenslanges akademisches Lernen offerieren.

Eine aktive Teilhabe an der Mitgestaltung einer freiheitlich-offenen Gesellschaft in der arbeitsteiligen Wirtschaft ist nur möglich, wenn wissenschaftlich geschulte Urteilskraft und Persönlichkeitsbildung ins Zentrum der Hochschulbildung rücken. Ein in diesem Sinne zukunftsfähiges Hochschulstudium darf nicht auf Employability verflachen (Wildt 2007: 39). Berufsbefähigung ist immer als Teil des Global Citizenship, also der Kompetenz zu verstehen, aktiv an der Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens teilzuhaben. Im Kontext der Entwicklung fachlicher Kompetenzen muss Hochschulbildung insbesondere die überfachliche Kompetenzentwicklung ermöglichen (Haug/Tauch 2001; Reichert/Tauch 2003).

Wird dieser weite Kompetenzbegriff und der damit einhergehende hohe Stellenwert von überfachlichen Kompetenzen als Leitlinie der Gestaltung von hochschulischen Bildungsprozessen zugrunde gelegt, dann muss die kompetenzorientierte Lehre das Paradigma der Hochschulbildung sein. Die Digitalisierung verleiht dem im Zuge des Bologna-Prozesses geforderten ‚Shift from Teaching to Learning' so zusätzliche Dynamik.

Allerdings geht die gängige Lehrkultur immer noch davon aus, dass inhalts- und wissenszentrierte Lernprozesse den Aufbau von Kompetenzen konstituieren. Doch fallen Kompetenzen nicht vom Himmel und lassen sich nicht durch Lerntechnologien herbeiführen. Vielmehr bauen sie sich in einem komplexen Lernprozess auf, der nicht nur das Wissen an sich und seine Anwendung, sondern auch die Folgen für alle Beteiligten reflexiv im Blick behält (Szczyrba/Heuchemer 2017). So sind es auch die aktivierenden und kollaborativen Lehr- und Lernarrangements wie Problembasiertes oder Forschendes Lernen, die Studierende dazu anhalten, sich entweder im „Format der For-

schung“ (Wildt 2009: 6) oder mittels konkreter Problemstellungen transferfähiges Wissen selbstständig zu erarbeiten und fachspezifische Lern- und Arbeitsstrategien zu entwickeln – Fähigkeiten, die sie auf die Anforderungen der Arbeitswelt 4.0 in besonderer Weise vorbereiten. Darüber hinaus lässt sich in der Teamarbeit die kulturelle, soziale und bildungsbiografische Vielfalt nutzen, um das kreative Potenzial von Diversität erfahrbar zu machen und gleichzeitig den Aufbau interkultureller (Team-)Kompetenz zu fördern. Insbesondere das Forschende Lernen, in dem Studierende kollaborativ alle Phasen des Forschungsprozesses – von der Identifikation einer Forschungsfrage, über die Formulierung von Arbeitshypothesen, die Methodenauswahl und Festlegung des Forschungsdesigns bis hin zur Auswertung und Publikation der Forschungsergebnisse – durchleben, fördert den Zugang zu einer breiten ‚open innovation‘-Kultur.

Kollaborative Lehr- und Lernsettings verlangen von den Lehrenden veränderte Rollen- und Kompetenzprofile (vgl. Szczyrba 2010), denn ihr Tätigkeitsprofil ändert sich von Wissensvermittler*innen hin zu Coaches (Blom 2000). Sie sind nun gefordert, die Studierenden in ihren vielfältigen Lernprozessen zu beraten und zu begleiten, unterschiedliche Lernzugänge zu eröffnen und darüber hinaus Lehr- und Lernszenarien zu gestalten, in denen die studentische Vielfalt kreatives Potenzial entfalten kann. Sich in diesem Sinne als Coach und Partner*in im Bildungsprozess zu verstehen, erfordert Führungskompetenz, d. h. die Fähigkeit Studierende zu motivieren, sich möglichen Reibungsverlusten in divers zusammengesetzten Teams zu stellen und bereit zu sein, die dadurch entstehende Kreativität zuzulassen. Vielen Lehrenden fällt es nicht leicht, Rollen für die Begleitung von Lernprozessen in der Statuspassage Studium zu füllen. Neben fachlichem Input soziale Einbindung zu organisieren, motivationsförderliche Betreuung und andere lerngerechte Bedingungen zu bieten, erzeugt bei ihnen vielmehr Irritation bis Ablehnung. Denn auch wenn sich Lehrende auf interaktive Lehr- und Lernarrangements wie Forschendes Lernen oder Problembasiertes Lernen einlassen, bleibt ein Risiko im Lehrhandeln bestehen: Das Lernen der Studierenden bleibt unverfügbar (Faulstich/Ludwig 2004), das Ergebnis der Lehre unvorhersagbar, denn Lernen kann nicht determiniert sondern nur angeregt werden.

Aber auch die Anforderungen an die Hochschulstrukturen ändern sich rapide. So schlussfolgert der Job Report des World Economic Forum (2016: 32):

> Two such legacy issues burdening formal education systems worldwide are the dichotomy between Humanities and Sciences and applied and pure training, on the one hand, and the prestige premium attached to tertiary-certified forms of education – rather than the actual content of learning – on the other hand. Put bluntly, there is simply no good reason to indefinitely maintain either of these in

> today's world. Businesses should work closely with governments, education providers and others to imagine what a true 21st century curriculum might look like.

Wenn diese Sicht zutrifft, dann wird die Interaktion und Kollaboration verschiedener Institutionen und Akteure in wechselnden Konfigurationen und Rollen immer bedeutsamer und die Fähigkeit, mit Diversität kreativfördernd umzugehen zu einer entscheidenden Ressource. Dies erfordert vom*von der Einzelnen nicht nur lebenslange Lernbereitschaft, sondern auch erhebliche soziale und ethische Kompetenzen.

In der Hochschulbildung für die Arbeitswelt 4.0, die wir aus Gründen der Analogie Hochschulbildung 4.0 nennen möchten, gewinnt damit die Persönlichkeitsentwicklung neben Berufsbefähigung entscheidend an Bedeutung. Die Hochschulbildung 4.0 ist dann keine Abkehr von Humboldt'schen Bildungsidealen, sondern vielmehr deren Weiterentwicklung für das digitale Zeitalter. Da die Humboldt'schen Bildungsideale das wissenschaftliche Erschließen der Welt in der Forschergemeinschaft von Studierenden und Lehrenden betonen, in der erst über Augenhöhe und damit verbundene Perspektivenerweiterung Erkenntnis möglich wird, wird sich auch die Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden verändern. Als Partner*innen im Bildungsprozess überführen sie die alte Idee der „universitas" in die digitale Ära.

Literatur

Blom, Herman (2000): Der Dozent als Coach. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.

Baldwin, Richard (2006): Globalization: The Great Unbundling(s). Geneva: Graduate Institute of International Studies.

Baldwin, Richard (2016). The Great Convergence. Information Technology and the New Globalization. Cambridge/Mass.: Harvard University Press.

Brynjolfsson, Erik/McAfee, Andrew (2014): The Second Machine Age. Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies. New York: W.W. Norton & Company.

Dahrendorf, Ralf (1965): Eine aktive Bildungspolitik für Deutschland, Die Zeit, 12. November 2016.

Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (2004): Lernen und Lehren – aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In: Dies. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 10–28.

Haug, Guy./Tauch, Christian (2001): Towards the European higher education area; survey of the main reforms from Bologna to Prague (Trends II). http://www.eua.be/Libraries/higher-education/offdoc_bp_trend_ii-1068715483262.pdf?sfvrsn=0 [Zugriff: 24.01.2017].

Heuchemer, Sylvia/Sander, Harald (2013): Hochschulausbildung für eine nachhaltige und integrative Entwicklung in Europa im Zeitalter der fortschreitenden Globalisierung. In: Becker, Klaus et al. (Hrsg.): Die Wissenschaft von der Praxis denken. Festschrift für Joachim Metzner zum 70. Geburtstag. Mainz: Universitätsdruckerei H. Schmidt, S. 52–66.

Heuchemer, Sylvia./Szczyrba, Birgit (2011): Studierendenzentrierte Lehre – Von der lehrenden zur lernenden Hochschule. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre (Griffmarke E 2.6). Stuttgart: Raabe.

Hochschulforum Digitalisierung (2016): The Digital Turn. Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. Lünen. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Abschlussbericht.pdf. [Zugriff: 08.012017].

Hurrelmann, Klaus/Albrecht, Erik (2014): Die heimlichen Revolutionäre: Wie die Generation Y unsere Welt verändert. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

KMK (2000): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 i. d. F. vom 22.10.2004.

Kreulich, Klaus, Dellmann, Frank, Schutz, Thomas, Harth, Thilo & Zwingmann, Katja (2016): Digitalisierung. Strategische Entwicklung einer kompetenzorientierten Lehre für die digitale Gesellschaft und Arbeitswelt. Die Position der UAS7-Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Berlin.

Lenzen, Dieter (2014): Bildung statt Bologna! Berlin: Ullstein Buchverlage GmbH.

Reichert, Sybille/Tauch, Christian (2003): Bologna – four years after (Trends III). http://www.eua.be/Libraries/higher-education/trends2003final-1065011164859.pdf?sfvrsn=0 [Zugriff: 25.01.2017].

Reis, Oliver (2013). Kompetenzorientierte Prüfungen: Prüfungstheorie und Prüfungspraxis. ICE13. Köthen (Anhalt). http://www.wisshom.de/dokumente/upload/e5f25_reis_ice13_beitragkongressband.pdf [Zugriff: 08.01.2017.

Schaper, Niclas (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Ausgearbeitet für die HRK unter Mitarbeit von Oliver Reis, Johannes Wildt, Eva Horvath und Elena Bender. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung_schaper.pdf [Zugriff: 08.01.2017].

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und McKinsey&Company (2016): Hochschul-Bildungs-Report 2020. Hochschulbildung für die Arbeitswelt 4.0. Jahresbericht 2016. Lünen.

Szczyrba, Birgit (2010): Die Professur als Profession – Kompetenzorientierung in Berufungsverfahren. In: Berendt, Brigitte/FleischmannAndreas/Schaper, Niclas/Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. (Griffmarke J 1.7). Berlin: Raabe.

Szczyrba, Birgit/Heuchemer, Sylvia (2017): Educational Diversity – ein gutes Studium braucht Augenhöhe. In: Zeitschrift Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB), Heft 1/2017 (im Erscheinen.).

Wildt, Johannes (2007): Vom Lehren zum Lernen. In: Bretschneider, Falk/Wildt, Johannes (Hrsg): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 37–47.

Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen: Lernen im „Format" der Forschung. Journal Hochschuldidaktik Heft 2/Jg. 20, S. 4–7.

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Verbesserung von Studium und Lehre. http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Qualitaetsverbesserung_Lehre.pdf [Zugriff: 08.01.2017].

Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Positionspapier vom 16.10.2015. http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf [Zugriff: 08.01.2017].

World Economic Forum (2016): The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Geneva: World Economic Forum.

Diversity-Kompetenz im berufsbegleitenden Studium – Ansätze, Methoden und empirische Befunde

Frank P. Schulte, Anja Seng & Lana Kohnen

1. Relevanz von Diversity-Kompetenz

Demografischer Wandel, Globalisierung und Digitalisierung machen die Gesellschaft immer vielfältiger. So werden auch die Studierenden an den Hochschulen diverser und „bunter". Damit ist es Aufgabe der Hochschulen, sich auch im Bereich Studium und Lehre mit der Heterogenität der Studierenden auseinanderzusetzen und entsprechende Konzepte für einen adäquaten Umgang mit dieser Vielfalt zu entwickeln (vgl. Klammer 2015).

Im Jahr 2015 hat die FOM Hochschule[1] eine Befragung von Studierenden und Lehrenden zur Einschätzung der grundsätzlichen Relevanz von Diversity und Diversity Management in der Lehre durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen eine große Übereinstimmung beider Gruppen in Bezug auf die heutige und die zukünftige Relevanz des Themas. Es lässt sich ein deutliches Votum für mehr Diversity Management an der FOM Hochschule konstatieren und konkrete Handlungsempfehlungen im Sinne von „Vielfalt leben und Vielfalt gestalten" für die Ausgestaltung der Lehre ableiten (siehe Tabelle 1; vgl. Seng/Landherr 2015).

1 Die FOM Hochschule ist mit über 42.000 Studierenden Deutschlands größte private Hochschule. An insgesamt 29 Studienorten werden berufsbegleitende Bachelor- und Masterstudiengänge im Präsenzformat angeboten.

Tabelle 1: Systematisierung eines ganzheitlichen Ansatzes für eine diversitysensible Hochschuldidaktik

Vielfalt leben	Forderung & Förderung der Diversity-Kompetenz der Lehrenden durch organisationale Verankerungen ebenso wie individuelle Sensibilisierungstrainings
	Implizite Stärkung der Diversity-Kompetenz der Lernenden durch Inhalte, Didaktik und Kompetenz der Lehrenden als langfristiges Lernziel des Studiums
Vielfalt gestalten	Entwicklung eines Fachcurriculums sowie entsprechende Bereitstellung von fachlichem Input sowohl zur Heterogenität als auch zum Ansatz des Diversity Managements
	Angebot didaktischer Möglichkeiten zur Adressierung der Vielfalt der Studierenden – sei es in Form von Schulungen oder Fachbeiträgen, Methodenhandbüchern o. Ä.

Quelle: eigene Darstellung

Demnach gilt es, eine Diversity-Kompetenz bei Lehrenden ebenso wie bei Lernenden zu fördern und zu entwickeln (also „Vielfalt zu leben"), indem inhaltlich und didaktisch verschiedene Aspekte von Diversity aufgegriffen werden (also „Vielfalt gestalten"). Dabei werden sowohl Wissensvermittlung als auch die individuelle Haltung und Handlung im Umgang mit Andersartigkeit und/oder Gemeinsamkeiten adressiert. Aus Sicht der Lehrenden sind die Studierenden in ihrer Vielfalt und ihren unterschiedlichen Wissensständen und Hintergründen bestmöglich abzuholen, um sie zu einem gemeinsamen Lernziel und Kompetenzerwerb zu bringen (vgl. Seng/Kohnen 2017). Lehrende sollten die eigene Lehre möglichst diversitysensibel gestalten, d. h. die jeweilige Vielfalt identifizieren und aktiv daran arbeiten, sie für den Lernerfolg der Einzelnen und der Gruppe zu nutzen (vgl. Spelsberg 2013a). Dies gilt insbesondere, da die Studierenden auf das Erwerbsleben – berufsbegleitend Studierende: auf neue Rollen und Funktionen im Berufsleben – vorzubereiten sind; so zeigt eine Studie von Schulte/Heinemann (2013), dass seitens der Unternehmen eine entsprechende Kompetenz erwartet wird. Dort treffen AbsolventInnen dann auf eine vergleichbare Vielfalt an Menschen unterschiedlicher Herkunft, Erfahrungen und Persönlichkeiten. „Diversity-Kompetenz wird so zur existenziellen Ressource" (Linde/Auferkorte-Michaelis 2017: 179) und zur Aufgabe der Hochschule, eine entsprechende Kompetenz zu fördern.

Zielsetzung der vorliegenden Betrachtung ist es, zu klären, was unter Diversity-Kompetenz verstanden, wie sie entwickelt und evaluiert werden kann. Neben fachlichen und methodischen Ansätzen für die Umsetzung in der Lehre ist in diesem Kontext auch über die Diversity-Kompetenz der Lehrenden zu

sprechen[2], die als notwendige Voraussetzung für die Förderung der entsprechenden Kompetenz bei den Lernenden angesehen werden sollte.

So wird im Folgenden zunächst die FOM Diversity-Toolbox vorgestellt. Mit ihrer Hilfe werden Lehrenden ganzheitliche Methoden im Umgang mit Vielfalt in der Lehre systematisch bereitgestellt; sie soll so einen hochschuldidaktischen Rahmen zur Förderung der Diversity-Kompetenz an der FOM Hochschule liefern. Ein Baustein der onlinebasierten Toolbox ist die Förderung der Diversity-Kompetenz der Studierenden, deren Kompetenzerwerbserwartungen analog dazu an der FOM Hochschule systematisch erhoben werden. Daher wird in einem nächsten Schritt anhand erster Ergebnisse einer hochschulweiten Studie analysiert, wie die Relevanz der Diversity-Kompetenz zu Beginn des (berufsbegleitenden) Studiums von den Lernenden wahrgenommen wird.

2. FOM Diversity-Toolbox als ganzheitlicher Ansatz für Diversity-Kompetenz

2.1 Entwicklungsansatz der FOM Diversity-Toolbox

Bei der Diversity-Toolbox handelt es sich um eine onlinebasierte Sammlung von didaktischen Werkzeugen zur Entwicklung von Diversity-Kompetenz bei Lehrenden und Lernenden (Abbildung 1). Der ganzheitliche Ansatz der FOM Diversity-Toolbox zielt darauf ab, über die Diversity-Kompetenz der Lehrenden nicht nur die Vielfalt der Studierenden besser zu berücksichtigen und für den Lernerfolg der Einzelnen und der Gruppe zu nutzen, sondern auch langfristig die Diversity-Kompetenz der Lernenden zu fördern.

2 Vgl. hierzu auch den Beitrag zur Diversity-Kompetenz von Linde/Auferkorte-Michaelis in diesem Band.

Abbildung 1: Screenshot der FOM Diversity-Toolbox auf der internen Plattform „Online-Campus“ der FOM Hochschule (vom 27.03.2017)

Für den Kontext Lehre an der FOM Hochschule und insbesondere für die FOM Diversity-Toolbox wurde eine Operationalisierung von Diversity-Kompetenz[3] zugrunde gelegt, die die drei Ebenen „Wissen, Haltung und Handlung“ adressiert (Tabelle 2, in Anlehnung an Perko/Czollek 2008 und Yegane Arani 2013; vgl. auch Buchem 2013). Während auf der ersten Ebene grundsätzliches Wissen über die mögliche Vielfalt von Menschen erworben wird, beispielsweise über die verschiedenen Diversity-Dimensionen, findet auf der Ebene der „Haltung“ eine Reflexion und Verinnerlichung dieses Wissens statt. Ein solcher Adaptionsprozess schließt eine Auseinandersetzung mit den eigenen Privilegien und Ressourcen ein. Die Handlungsdimension bildet die dritte Ebene von Diversity-Kompetenz, deren Umsetzung als besonders anspruchsvoll angesehen werden kann, da sie die Fähigkeit von Lehrenden umfasst, eigene Lehrmethoden

3 Weitere Definitionen von Diversity-Kompetenz siehe Pietzonka (2016: 9ff.).

zu reflektieren, flexibel einzusetzen, auf jeweils unterschiedliche (Gruppen-) Situationen hin zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen.

Tabelle 2: Diversity-Kompetenz von Lehrenden als Drei-Ebenen-Modell

Ebenen	Ausprägung der Diversity-Kompetenzen bei Lehrenden	Implikationen für die konkrete Lehrsituation
Wissen	Grundlegendes Diversity-Wissen	Konstruktionsprozesse von Diversity
		Diversity-Ungerechtigkeiten
		Diskriminierungsverhältnisse aufgrund Diversity-Dimensionen
Haltung	Selbstreflexion der Rolle als Lehrende	„Wie werde ich in meiner Rolle wahrgenommen? Welche Rolle spielen dabei mein Geschlecht, meine Hautfarbe, mein Aussehen und Auftreten für die Studierenden?“
		„Welche Rolle spielt Geschlecht, Hautfarbe, Herkunft, Religion und/oder Auftreten der Studierenden für mich?“
	Wahrnehmung der Studierenden	„Wie nehme ich Studierende wahr?“
		„Nehme ich unterschiedliche Bedürfnisse wahr?“
		„Wen lasse ich sprechen und wie oft?“
		„Nehme ich alle Aussagen gleich ernst?“
Handlung	Überprüfung der Lehrmethoden	„Wird Diversity bei Einsatz von Medien berücksichtigt?“
		„Sind Medien barrierefrei?“
	Reflexion möglicher Schwierigkeiten	„Wird die Festschreibung von Stereotypen vermieden?“
		„Wird die Festschreibung auf spezifische, eindimensionale Merkmale der Studierenden vermieden?“

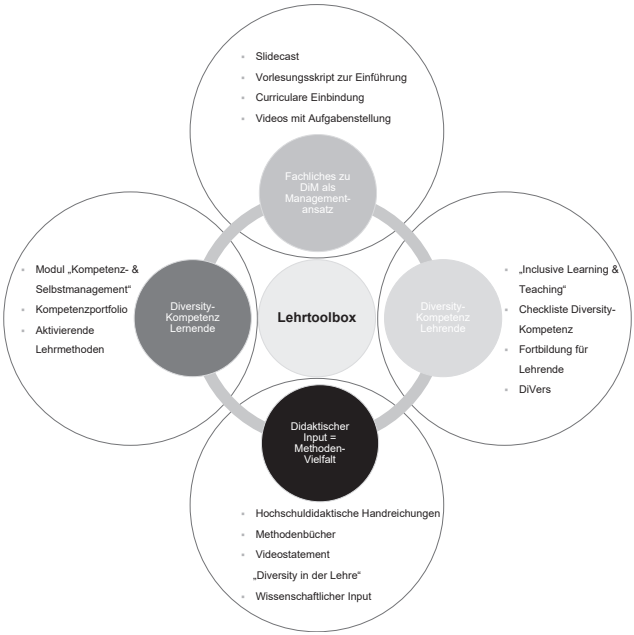
Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Perko/Czollek (2008) und Yegane Arani (2013)

Entlang dieser drei Ebenen ist die FOM Diversity-Toolbox als Online-Plattform in aufeinander aufbauende Bausteine unterteilt (Abbildung 2), wobei die Diversity-Kompetenz der Lernenden als Transferleistung über die Lehrenden vermittelt werden soll:

- Fachlicher Input zu Diversity Management adressiert das Wissen der Lehrenden.
- Diversity-Kompetenz der Lehrenden setzt bei deren Haltung an, indem eigene Positionen, Gedanken und Einstellungen reflektiert werden.
- Didaktischer Input im Hinblick auf Methodenvielfalt soll diversitysensibles Handeln unterstützen.

- Diversity-Kompetenz der Lernenden wird durch den Transfer der drei anderen Bausteine vermittelt und via Kompetenzportfolios evaluiert und überprüft.

Abbildung 2: Bausteine der FOM Diversity-Toolbox



Quelle: eigene Darstellung

Im Folgenden werden die einzelnen Bereiche der FOM Diversity-Toolbox kurz erläutert, bevor anschließend der Schwerpunkt auf der Diversity-Kompetenz der Lernenden liegt.

2.2 Bausteine der FOM Diversity-Toolbox

Der fachliche Input bzw. die Einführung ins Diversity Management bildet als erster Baustein die Grundlage der FOM Diversity-Toolbox und adressiert die Kompetenzebene des „Wissens". Den Lehrenden werden auf der Lehr-Lern-Plattform der FOM Hochschule inhaltliche Informationen in verschiedenen Formaten bereitgestellt. Dazu gehören zum Beispiel wissenschaftliche Beiträge, Fallstudien und Foliensätze sowie Video-Links mit konkreten Aufgaben, die in der Lehre eingesetzt werden können. Lehrende finden darüber hinaus einen Slidecast[4], der die Grundbegriffe erläutert, die verschiedenen Dimensionen von Diversität vorstellt und die zwei wesentlichen Argumentationslinien für das Diversity Management liefert. Dabei bedient der Slidecast einerseits die Ebene des Wissens für Lehrende, kann darüber hinaus aber auch im Sinne der Ebene der Handlung in der Lehre eingesetzt werden. Parallel zu diesem Angebot wird die curriculare Einbindung von Diversity-Themen und Inhalten in bestehende und neu zu entwickelnde Bachelor- und Masterstudiengänge vorangetrieben, z. B. durch die Erweiterung von Modulzielen, diversity-spezifischen Beispielen oder zusätzlicher Literatur. Hierbei wird ein ganzheitliches Konzept verfolgt, das Themen identifiziert, die einerseits zu den einzelnen Modulinhalten passen und andererseits im Gesamtkonzept des Studiengangs aufeinander aufbauen.

Der zweite Baustein der Toolbox behandelt die Diversity-Kompetenz der Lehrenden. Denn bevor Lehrende diversitysensibel lehren oder handeln können, muss die eigene Haltung, also die Rolle bzw. Wahrnehmung der Studierenden kritisch reflektiert und hinterfragt werden (vgl. Tabelle 2), denn: „Das Verhalten der Lehrenden, die Methodenwahl, die Art und Weise Fragen zu stellen und Diskussionen zu leiten, bestimmt entscheidend darüber, wer inkludiert und wer exkludiert wird" (Linde/Auferkorte-Michaelis 2017: 186). Um diesen Reflexionsprozess zu unterstützen, wird eine Checkliste bereitgestellt, die den Lehrenden helfen soll, eine Vorstellung davon zu bekommen, was Diversity-Kompetenz konkret heißen soll. Die Checkliste orientiert sich ebenfalls an den drei Ebenen „Wissen, Haltung, Handlung". Ein Videostatement zu „Diversity in der Lehre" sowie weiterer wissenschaftlicher Input zum Thema regen die aktive Auseinandersetzung bei den Lehrenden zusätzlich an.

Hier wird außerdem das E-Learning-Tool „DiVers: Didaktik und Diversity in der Hochschullehre"[5] zur Reflexion der eigenen Haltung empfohlen, in dem Lehrende mit einem Self-Assessment ihre eigene Diversity-Kompetenz testen und weiterentwickeln können. Neben dem Test bietet DiVers ein Glossar und

4 Abrufbar unter: https://vzaar.com/videos/5848936 [Zugriff: 03.03.2017].

5 Das einjährige Projekt (Laufzeit: 01/2014–12/2014) wurde gefördert durch das Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre (KomDiM), weitere Informationen sind abrufbar unter: http://divers.uni-koeln.de/index.html [Zugriff: 03.03.2017]. Vgl. hierzu auch den Beitrag von Dahmen, Karaaslan und Aye in diesem Band.

verschiedene Lernmodule zu sechs verschiedenen Handlungsfeldern (wie Beispielsweise „(Selbst-)Wahrnehmung", „Kommunikation & Interaktion" oder „Rahmenbedingungen"); es vertieft somit auch die Wissensebene.

Ergänzend zur FOM Diversity-Toolbox werden an der FOM Hochschule (die über 29 Hochschulzentren verfügt) regelmäßig bundesweite und regionale Fortbildungen für Lehrende angeboten, die das Thema „Vielfalt in der Lehre" adressieren. Entsprechend des Drei-Ebenen-Prinzips wird zunächst ein gemeinsamer Wissensstand zu Diversity, Diversity Management und dessen Relevanz in der Lehre erarbeitet, dann wird durch die partnerschaftliche Anwendung des E-Learning-Tools DiVers eine erste Reflexion ermöglicht, um anschließend konkrete Handlungsansätze für die eigene Lehre zu entwickeln.

Der dritte Baustein der FOM Diversity-Toolbox betrifft den didaktischen Input. Wie Linde und Auferkorte-Michaelis (2017: 186) zeigen, spielt die Methodenwahl neben der Selbstreflexion bei diversitysensibler Lehre eine entscheidende Rolle, um die Handlungsebene zu erreichen und um die konkrete Lehr-Lern-Situation diversitysensibel zu gestalten. Hier liegt der Fokus im Online-Portal auf didaktischen Handreichungen und Methodenbüchern. Zielsetzung ist es, dass verschiedene Lernsettings gestaltet werden, d. h. dass nicht nur klassischer Frontalunterricht zum Einsatz kommt, sondern die Form der Wissensvermittlung ebenso wie Individual-, Klein- und Großgruppen-Übungen variiert werden. Eine Verlinkung zur FOM-eigenen Methodenwerkstatt, die ebenfalls online im internen Bereich der Hochschule abrufbar ist, rundet mit rund 30 verschiedenen aktivierenden Lehrmethoden das didaktische Angebot ab.

Im vierten Baustein der FOM Diversity-Toolbox wird die Diversity-Kompetenz der Lernenden adressiert, die jedoch nur im Ansatz in der Toolbox per se abgebildet werden kann, da hier vor allem der Transfer der anderen drei Bausteine fokussiert wird.

Im Folgenden wird diskutiert, wie ein entsprechender Kompetenzerwerb aufseiten der Studierenden erfolgt, in welcher Form eine Operationalisierung von Diversity-Kompetenz möglich ist und wie eine entsprechende Evaluation exemplarisch an der FOM Hochschule durchgeführt wird.

3. Erwartung von Studierenden an den akademischen Erwerb von Diversity-Kompetenz

3.1 Voraussetzungen für Kompetenzerwerb und -erfassung

Um einen (Diversity-)Kompetenzerwerb anzuregen, ist es wichtig, dass bei den Stakeholdern eines Studiums ein „common ground" über die Kompetenzzie-

le existiert, also ein gemeinsames Verständnis darüber, welche Kompetenzen Studierende im Rahmen des Studiums erwerben sollten (vgl. Fischer 2001). Daher erscheint erfolgreiche Kommunikation zwischen den Studierenden und den unterschiedlichen anderen Stakeholder-Guppen eines Studiums zwingend notwendig: Nur im gemeinsamen Austausch können Lernende mit Lehrenden, Hochschulen, Unternehmen und ArbeitnehmerInnen feststellen, was die Rahmenbedingungen, Bedürfnisse, Möglichkeiten und Kriterien bei Aufnahme und Durchführung des Studiums sind und welche Erwartungen an die Lernergebnisse bestehen (vgl. Leuven-Kommuniqué 2009). Es ist beispielsweise zu klären, was Lernende wie gut am Ende des Studiums können sollten, um ihren eigenen Erwartungen sowie den Erwartungen der Gesellschaft an StudienabsolventInnen zu entsprechen, und über welche fachspezifischen wie auch überfachlichen Kompetenzen sie auf welchem Niveau verfügen sollten. Dies gilt selbstverständlich auch für den Erwerb von Diversity-Kompetenz.

Um ein solches gemeinsames Verständnis über den anzustrebenden Kompetenzerwerb zu erreichen, ist es zunächst einmal notwendig, dass die Stakeholder ein gemeinsames Verständnis von den zentralen Begriffen und Konzepten ihres Studiums haben. Dabei erscheint es nicht zielführend beispielsweise nach dem „gewünschten Sozialkompetenzerwerb" zu fragen, da die Stakeholder-Gruppen eines Studiums erfahrungsgemäß sehr heterogen in ihrem Verständnis solcher Konzepte und Begriffe sind. Vielmehr müssen kommunikative und didaktische Wege gefunden werden, um den am Studium Beteiligten zunächst ein gemeinsames Set von Definitionen zu vermitteln. Was ist unter „Kompetenz im Allgemeinen" zu verstehen? Was meinen wir, wenn wir gemeinsam von „Diversity-Kompetenz" sprechen? In einem nächsten Schritt gilt es dann, die (subjektiven) Kompetenzerwerbserwartungen aller Stakeholder-Gruppen des Studiums zu erfassen: Nur wenn es zu einer guten Passung zwischen den Erwartungen und den tatsächlichen Erfahrungen der Stakeholder kommt, ist ein nachhaltiger Lern- und Lehrerfolg möglich. Studien konnten zeigen, dass die Erwartungen von Studieninteressenten und StudienanfängerInnen an ein Studium wichtig für eine fundierte Studienentscheidung sind und vor allen Dingen auch die spätere subjektive Studienzufriedenheit und zu einem Teil wohl auch – bei aller Vorsicht mit dem Begriff – den Studienerfolg mitbestimmen (vgl. Voss 2007; Hasenberg/Schmidt-Atzert 2013; Heene 2007; Merker 2009; Jirjahn 2007).

Um diese beide Schritte – Herstellung eines gemeinsamen Verständnisses über den Kompetenzbegriff und Abfrage der Kompetenzerwerbserwartungen – mit Studierenden gemeinsam zu vollziehen, wurde an der FOM Hochschule die Einführung eines „elektronischen Kompetenzportfolios" etabliert. Solche „E-Portfolios" werden inzwischen vor allem in unterschiedlichen formalen Bildungsszenarien in Schule und Hochschule eingesetzt (vgl. Meyer/

Mayrberger/Münte-Goussar/Schwalbe 2011). Mit ihrer Hilfe können Lernende softwarebasiert Artefakte ihres Bildungshandelns sammeln, strukturieren und kommentieren; dies geschieht in der Regel über einen längeren Zeitraum (vgl. Hornung-Prähauser/Geser/Hilzensauer/Schaffert 2007). Es wird dabei zwischen verschiedenen E-Portfolio-Typen unterschieden (vgl. Baumgartner/Himpsl/Zauchner 2009). So fokussieren „Reflexionsportfolios" auf die Unterstützung von aktuellen Lern- und Beurteilungsprozessen, „Entwicklungsportfolios" haben das vorrangige Ziel der Dokumentation des Kompetenzerwerbs, und „Präsentationsportfolios" dienen der Außendarstellung des Lernerfolges. Allen Portfoliotypen gemein sind aber die Anforderungen an die NutzerInnen: Sie müssen über die Ziele und Zwecke des Portfolios und seine Struktur nachdenken. Dadurch können (E-)Portfolios zu Werkzeugen eines persönlichen Wissensmanagements werden, indem sie den Nutzenden Gelegenheit zu einer systematischen, kriteriengestützten Einschätzung des eigenen Wissens und Könnens geben. Reinmann und Hartung (2013) weisen darauf hin, dass E-Portfolios alle relevanten mentalen Wissensmanagementprozesse (vgl. Reinmann/Eppler 2008) unterstützen: Neben kognitiven Prozessen der Wissenselaboration, -strukturierung und -flexibilisierung sind dies auch metakognitive Prozesse der Planung, Überwachung, Bewertung und Selbstregulation beim Kompetenzerwerb. Darüber hinaus unterstützen sie beim Management von emotional-motivationalen Prozessen und Phänomenen der Bewertung von Wissen und Wissenserwerb, so Reinmann und Hartung (2013).

Im Rahmen der Überarbeitung von sechs Bachelorstudiengängen an der FOM Hochschule wurde die Nutzung eines solchen E-Portfolios curricular und studienorganisatorisch verankert. Dabei werden u. a. die studentischen subjektiven Kompetenzerwerbserwartungen und -erfahrungen mit besonderer Berücksichtigung der Subfacette Diversity-Kompetenz auf systematische Art abgefragt; dadurch werden die Studierenden in ihrer inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Konzept von Diversity und erfolgreichem Diversity-Handeln unterstützt. Im Folgenden wird das zugrunde liegende Diversity-Kompetenz-Konstrukt beschrieben und von ersten empirischen Ergebnissen berichtet.

3.2 Diversity-Kompetenz als Facette subjektiver Handlungskompetenz und die Erfassung im E-Portfolio

Kenntnisse, Fertigkeiten sowie weitere persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten werden als „Kompetenzen" bezeichnet. Weinert (2001) beschreibt Kompetenzen als individuell verfügbare (weil gelernte) Problemlösefähigkeiten sowie die für die Problemlösung notwendige motivationale (also die eigenen Ziele betreffende), volitionale (also die Auswahl eines aktuellen Ziels betreffende) und soziale Bereitschaft, die Problemlösefähigkeit auch in entsprechen-

den Handlungssituationen anzuwenden. Hier wird entsprechend häufig von „Handlungskompetenz" gesprochen: Eine Beherrschung von Lerninhalten und die Bereitschaft, diese Fähigkeit auch anzuwenden, ist das Ergebnis von Lernprozessen (vgl. Rhein/Kruse 2011) und führt zu *Lernergebnissen*, also zu dem, was Studierende am Ende ihres Studiums wissen, verstehen, und in der Lage sind zu tun.

Im Rahmen des eingesetzten E-Portfolios wurde ein dem Profil und dem Selbstverständnis der Hochschule entsprechendes Handlungskompetenzstrukturmodell eingesetzt, das die Fähigkeit und Bereitschaft zu Handeln in Subfacetten unterteilt (vgl. Klieme/Leutner 2006): Neben den klassischen Facetten „Fachkompetenz" (also dem „know what"), „Methodenkompetenz" (dem „know how"), „Sozialkompetenz" (dem „know others") und „personaler Kompetenz" (dem „know yourself") spielen auch „ethisch angemessen Handeln-Können" („ethische Kompetenz"; vgl. Schulte/Gerholz/Heinemann 2015; Richter/Henkens/Ritt 2011) und die Fähigkeit und Bereitschaft Gelerntes in andere Kontexte zu übertragen und dort auf ihre Nützlichkeit zu überprüfen (die „Transferkompetenz"; vgl. Schulte 2015; Seidl 2012) eine Rolle.

Die „Fähigkeit und Bereitschaft von Menschen mit Personen, die sich von ihnen unterscheiden, ebenso angemessen und erfolgreich umgehen zu können und zu wollen, wie mit Personen, die ihnen ähneln", runden das Kompetenzmodell ab und wird hier als „Diversity-Kompetenz" bezeichnet (Amstutz/Müller 2013; Spelsberg 2013b; Spelsberg 2014). Entsprechend dieser Definition wird erwartet, dass diversitykompetente Individuen in der Lage sind, mit Personen anderen oder gleichen Geschlechts, Alters, anderer Ethnie oder sexueller Orientierung zusammenzuarbeiten und ebenso gut mit Menschen umgehen zu können, die etwa einer anderen Branche, einer anderen Managementstufe oder einer anderen Abteilung zugehören. Diese diversitykompetenten Individuen wissen und erkennen an, dass Menschen im Lebensverlauf potenziell ganz unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben; sie berücksichtigen dies im Umgang mit ihnen.

Diese Definition von Diversity-Kompetenz wurde operationalisiert und in einen Fragebogen zur Erfassung subjektiver Kompetenzerwerbserwartungen integriert, der auf dem „Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen" (BEvaKomp) von Braun (2007) basiert. Beim BEvaKomp handelt es sich um ein Instrument zur Messung des von den Befragten selbst eingeschätzten, subjektiven Kompetenzzuwachses. In Stichproben mit mehreren tausend Teilnehmenden wurde der BEvaKomp, orientiert an der klassischen Testtheorie, erfolgreich evaluiert (Braun et al. 2008). In seiner Originalform erfasst der BEvaKomp nachträglich die Kompetenzerwerbserfahrungen, die Befragte im Rahmen einer Veranstaltung, eines Studienmoduls oder eines ganzen Studiums machen; Schulte (2015) adaptierte ihn entspre-

chend zur Erfassung von Kompetenzerwerbserwartungen. In Tabelle 3 sind die Items der Subskala zur Erfassung der Diversity-Kompetenzerwerbserwartungen aufgeführt; es ist zu erkennen, dass die Formulierungen sich entweder auf Ähnlichkeiten mit oder auf Unterschiede zu anderen Menschen in Bezug auf die Persönlichkeit, auf Eigenschaften wie Geschlecht und Alter, auf Erfahrungen und auf die gesellschaftliche Position beziehen. Entsprechend des Original-BEvaKomp wurden die Befragten gebeten, ihre Zustimmung auf einer fünffach abgestuften Likert-Skala zu geben; zur Auswertung wurden dann die Angaben über alle acht Items gemittelt.

Tabelle 3: Items der Subskala zur Erfassung der Diversity-Kompetenzerwerbserwartung, die im Rahmen des E-Portfolios eingesetzt wurde (Schulte 2015). Der Fokus liegt entweder auf Unterschieden oder Ähnlichkeiten.

Item	Fokus
In meinem Studium werde ich lernen, mit Menschen umzugehen, deren Persönlichkeit sehr verschieden von meiner ist.	Unterschiede in der Persönlichkeit
Auf Grund meines Studium werde ich mit Menschen feinfühliger umgehen können, deren Eigenschaften (z. B. Geschlecht, Alter, sexuelle Orientierung, oder Ethnie) sich deutlich von meinen Eigenschaften unterscheiden.	Unterschiede in den Eigenschaften
Auf Grund meines Studiums werde ich in der Lage sein, besser mit Menschen zusammenzuarbeiten, die ganz andere Erfahrungen (andere Erziehung, Ausbildung und Arbeitserfahrungen oder in einem anderen Land aufgewachsen) gemacht haben als ich.	Unterschiede in den Erfahrungen
In Folge meines Studiums werde ich besser mit Menschen umgehen können, die sich in einer anderen gesellschaftlichen Position als ich befinden (etwa in einer anderen Branche, im Unternehmen in einer anderen Managementstufe, oder in einer anderen Abteilung).	Unterschiede in der Position
Durch mein Studium werde ich besser erkennen, welche Menschen ganz ähnliche Persönlichkeiten sind wie ich.	Ähnlichkeit in der Persönlichkeit
In meinem Studium werde ich gelernt haben, mit denjenigen Menschen besser umzugehen, deren Eigenschaften (z. B. Geschlecht, Alter, sexuelle Orientierung oder Ethnie) meinen sehr ähneln.	Ähnlichkeit in den Eigenschaften
Auf Grund meines Studiums werde ich in der Lage sein, besser mit Menschen zusammenzuarbeiten, die in ihrem Leben ähnliche Erfahrungen gemacht haben wie ich.	Ähnlichkeit in den Erfahrungen
Durch mein Studium werde ich besser sein im Umgang mit Menschen, die sich in einer gesellschaftlichen Lage befinden, die meiner ähnelt.	Ähnlichkeit in der Position

Im Rahmen des E-Portfolios wurden die Studierenden des ersten Semesters in sechs Bachelorstudiengängen gebeten, den angepassten BEvaKomp inklusive der ergänzten Items für die Subfacetten „Ethische Kompetenz“, „Transferkompetenz“ sowie „Diversity-Kompetenz“ auszufüllen. Die Auswertungen ihrer

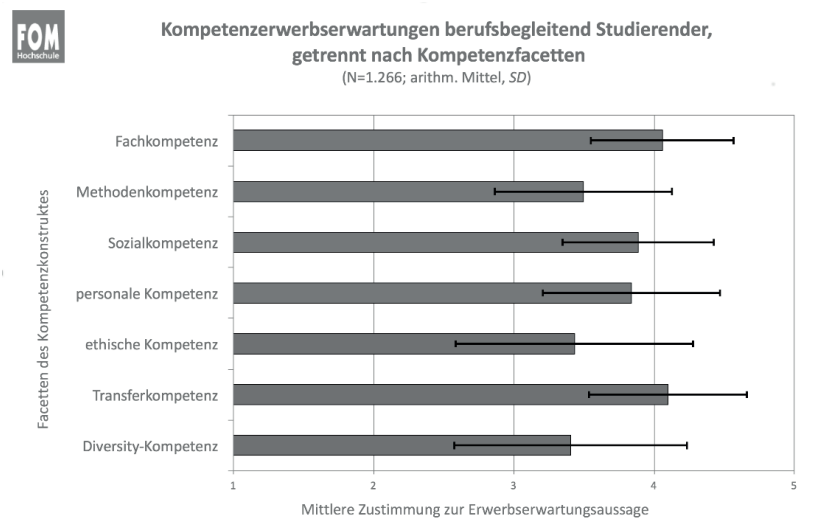
Angaben wurden ihnen dann in ihrem E-Portfolio angezeigt. Da das E-Portfolio in eine Veranstaltung „Selbst- und Kompetenzmanagement" eingebettet ist, die für alle Studierenden verpflichtend ist, konnten sowohl das Konzept von Kompetenz und den entsprechenden Subfacetten als auch das E-Portfolio durch die Lehrenden eingeführt werden. Zudem gab es darüber hinaus noch die Gelegenheit, die Ergebnisse mit KommilitonInnen zu diskutieren.

Da die Angaben in elektronischer Form anonym erhoben und gespeichert werden, können Analysen der Kompetenzerwerbserwartungen mit besonderer Berücksichtigung der Diversity-Kompetenz Aufschluss über die subjektive Bedeutung dieser Kompetenzfacette geben. Im Folgenden werden einige Ergebnisse erster Analysen vorgestellt; Schwerpunkte sind hier die Erwartungen der Studierendenschaft in Bezug auf den Erwerb von Diversity-Kompetenz in Abhängigkeit von Studiengang und biologischem Geschlecht sowie die subjektive „Verwandtschaft" von Diversity-Kompetenz mit den anderen erhobenen Handlungskompetenzfacetten.

3.3 Empirische Beobachtungen der Diversity-Kompetenzerwerbserwartungen von StudienanfängerInnen

In die Analyse der E-Portfoliodaten sind die Angaben von insgesamt 1266 berufsbegleitend Studierenden des ersten Semesters (im Sommersemester 2016; mittleres Alter 25,52 Jahre, SD=4,40; 56 % gaben als biologisches Geschlecht „weiblich" an) in sechs verschiedenen Bachelorstudiengängen der FOM Hochschule eingegangen. Die mittleren Zustimmungswerte, die in Abbildung 2 abgetragen sind, zeigen, dass sich die Befragten stark darin unterscheiden, inwieweit sie den Kompetenzerwerbsaussagen in den verschiedenen Subfacetten des Kompetenzkonstrukts zustimmen. Nicht überraschend ist dabei die starke Erwartung von Fachkompetenzerwerb; die Erwartung an den Erwerb von Transferkompetenz ist vergleichbar hoch. Interessant ist die geringe Zustimmung zum Methodenkompetenzerwerb. Die Zustimmung zum Diversity-Kompetenzerwerb liegt auf Höhe der Zustimmung zu dem Methodenkompetenzerwerb und dem Erwerb ethischer Kompetenz. Auffällig ist, dass die Streuung beim Diversity-Kompetenzerwerb relativ hoch ist; in Abbildung 3 ist das an den Standardabweichungen zu erkennen, deren Bereich rund um den abgebildeten Mittelwert markiert ist.

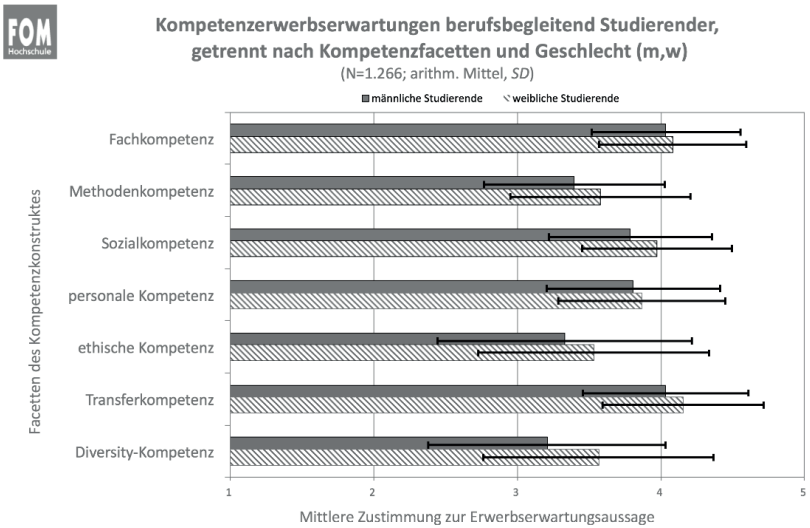
Abbildung 3: Mittlere Diversity-Kompetenzerwerbserwartungen berufsbegleitend Studierender im Vergleich zu ihren Erwartungen des Kompetenzerwerbs in anderen Subfacetten des Kompetenzkonstrukts (N=1.266, gemittelt über sechs verschiedene Bachelorstudiengänge, unabhängig vom biologischen Geschlecht)



Quelle: eigene Darstellung

Eine mögliche Erklärung liefern erste Detailanalysen. In Abbildung 4 sind die Kompetenzerwerbserwartungen noch einmal visualisiert, diesmal jedoch differenziert nach biologischem Geschlecht. Es zeigt sich, dass nur die Kompetenzerwerbserwartungen in den Facetten Fachkompetenz und personale Kompetenz statistisch nicht auffällig sind, sich also bei den weiblichen und männlichen Studierenden nicht unterscheiden; bei allen anderen Facetten ist die Zustimmung durch die weiblichen Studierenden höher, wie inferenzstatistische Analysen zeigen (alle $p<.001$). Auch bei der Diversity-Kompetenz ist dies der Fall; eine Analyse der Stärke des Unterschiedseffektes in dieser Subskala deutet einen bedeutsamen kleinen bis mittleren Effekt an ($d_{(Diversity)}=0{,}441$; vgl. Cohen 1988).

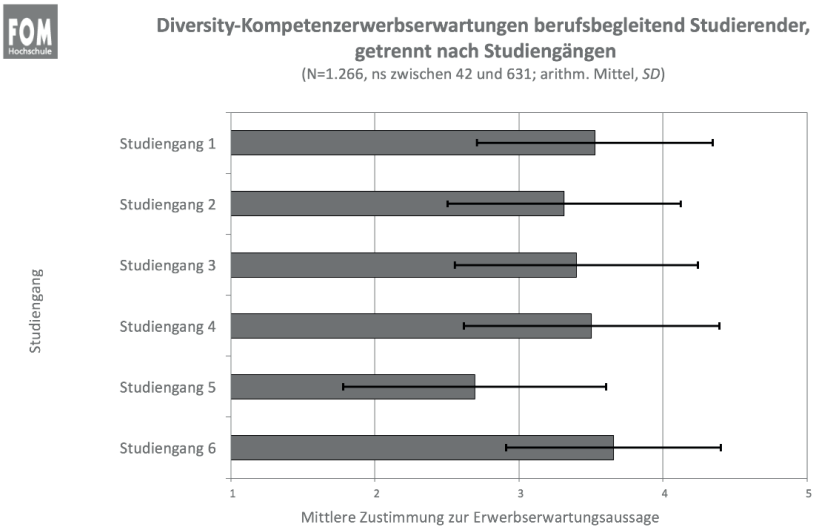
Abbildung 4: Mittlere Diversity-Kompetenzerwerbserwartungen, nach biologischem Geschlecht getrennt, im Vergleich zu weiteren Kompetenzerwerbserwartungen in anderen Kompetenzfacetten (703 weiblich, 563 männlich)



Quelle: eigene Darstellung

Auch die Studienfachwahl scheint eine Rolle zu spielen für die Erwartung, im Rahmen eines berufsbegleitenden Studiums Kompetenzen im Umgang mit anderen Menschen zu erwerben. Aus Abbildung 5 ist gut zu erkennen, dass hier signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Studiengängen bestehen: Die Diversity-Kompetenzerwerbserwartungen der Studierenden in Studiengang 5 (hierbei handelt es sich um ein interdisziplinäres Studienfach mit betriebswirtschaftlichen und technischen Anteilen) liegen deutlich unter denen anderer Studiengänge.

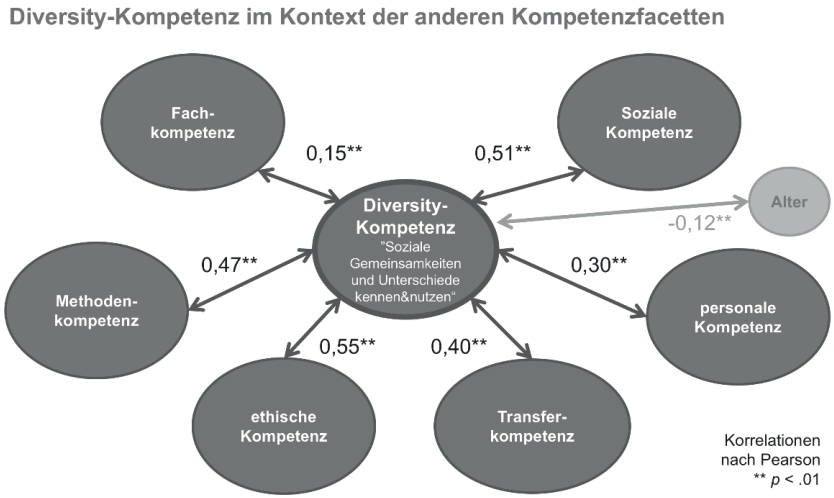
Abbildung 5: Mittlere Diversity-Kompetenzerwerbserwartungen, nach Studiengang getrennt (Gruppengröße in den Studiengangsgruppen zwischen 42 und 631; unabhängig vom biologischen Geschlecht)



Quelle: eigene Darstellung

Einen kleinen Ausblick auf die Zusammenhänge zwischen der Diversity-Kompetenzerwerbserwartung und den Erwartungen in den anderen Subfacetten des Kompetenzkonstrukts lässt sich aus Abbildung 6 erkennen. Hier sind die Zusammenhänge zwischen dem Mittelwert Diversity-Kompetenz und den Mittelwerten der einzelnen Subskalen sowie dem Alter der Befragten abgebildet. Wie bei Pearsons Produkt-Moment-Korrelationen üblich können diese Werte zwischen minus eins (starker gegensinniger Zusammenhang: je kleiner der eine betrachtete Mittelwert, desto größer der andere betrachtete Mittelwert) und plus eins (starker gleichsinniger Zusammenhang: je stärker der eine Mittelwert, desto größer der andere Mittelwert) liegen; liegt der Wert rund um null, so ist kein Zusammenhang zwischen den betrachteten Werten zu entdecken.

Abbildung 6: Zusammenhänge zwischen den Diversity-Kompetenzerwerbserwartungen und den Kompetenzerwerbserwartungen in anderen Kompetenzfacetten sowie dem Alter der Befragten (N=1.266, gemittelt über Studiengänge und Geschlecht)



Quelle: eigene Darstellung

Es zeigt sich, dass die Diversity-Kompetenzerwerbserwartungen signifikant mit den Erwerbserwartungen in allen anderen Facetten des Kompetenzmodelles der Hochschule zusammenhängen. Der Zusammenhang zwischen Fachkompetenzerwerb und Diversity-Kompetenzerwerb ist in der Stichprobe am geringsten; der Zusammenhang zwischen Diversity-Kompetenzerwerb und dem Erwerb ethischer Kompetenz bzw. sozialer Kompetenz erscheint am stärksten. Dies ist nicht überraschend, da es sich ja um Teile eines Gesamtkonstruktes handelt (vgl. Achtenhagen/Baethge 2007; Hartig 2008). Die Größe der Korrelationen zwischen den erhobenen Werten lässt jedoch vermuten, dass es sich bei der Diversity-Kompetenz – zumindest wenn Erwartungen von StudienanfängerInnen erhoben werden – um eine Kompetenzfacette handeln könnte, von der diese Gruppe annimmt, sie sei wesentlich mit ethischer Kompetenz und mit Sozialkompetenz verwandt. Das passt insofern gut, als dass diese drei Facetten alle mit der Interaktion zwischen Menschen zu tun haben. Auch ist ein kleiner Zusammenhang mit dem Alter statistisch auffällig: Je älter die Befragten, desto geringer sind ihre Diversity-Kompetenzerwerbserwartungen. Möglicherweise nehmen ältere Studierende an, schon mehr im Umgang

mit Menschen, die ihnen ähnlich oder unähnlich sind, gelernt zu haben. Dies ist in Anbetracht der Tatsache, dass es sich bei den Studierenden ausschließlich um Berufstätige handelt, nicht überraschend.

4. Learnings zur Förderung der Diversity-Kompetenz der Studierenden

Die Anforderungen an die Ausgestaltung einer diversitysensiblen Lehre sind komplex. Sie gehen über die Erweiterung fachlicher Inhalte und didaktischer Methoden hinaus und setzen bei der Kompetenz-Entwicklung aufseiten der Lehrenden an, um darauf aufbauend eine Diversity-Kompetenz der Lernenden fordern und fördern zu können. Ausgehend davon, dass eine grundlegende Relevanz von Diversity in der Lehre wahrgenommen, akzeptiert und angenommen wird (vgl. Seng/Landherr 2015), gilt es, das Wissen, die Haltung und Handlung aufseiten der Lehrenden in Bezug auf deren Diversity-Kompetenz zu entwickeln (vgl. Schulte/Heinemann 2014). Dafür kann die skizzierte FOM Diversity-Toolbox ein möglicher Ansatz sein, um sowohl grundlegend zu sensibilisieren als auch konkrete Umsetzungsmöglichkeiten anzubieten und schlussendlich den Transfer für die Studierenden zu ermöglichen.

Die Ergebnisse der Analyse der Daten aus dem E-Portfolio zeigen allerdings, dass der Erwerb von Diversity-Kompetenz bisher nicht im Fokus der befragten berufsbegleitend Studierenden steht: Der Erwerb von fachlichem Können und der Fähigkeit und Bereitschaft zum Wissenstransfer und zur Anwendung steht bei ihnen deutlich stärker im Fokus; den Umgang mit Menschen zu erlernen, deren Eigenschaften (wie etwa Geschlecht und Alter), Fähigkeiten, Positionen und Lebensgeschichten der ihren ähnelt oder aber sich von ihren unterscheidet, scheint nicht ihren Erwartungen zu entsprechen. Bei der Detailbetrachtung lässt sich dann feststellen, dass dies vor allen Dingen auf die Studierenden mit männlichem biologischen Geschlecht zurückzuführen ist – Studienanfängerinnen erwarten deutlich stärker, dass ein Studium sie diversitykompetenter macht. Auch deuten die gefundenen Unterschiede zwischen Studierenden unterschiedlicher Studiengänge an, dass die Studienfachwahl relevant für die Vermittlung von Diversity-Kompetenz ist: Wenn StudienanfängerInnen in einem Studienprogramm in deutlich geringerem Maß damit rechnen, am Ende ihres Studiums besser mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten umgehen zu können, so erscheint es hier besonders wichtig, mit ihnen die Bedeutung entsprechenden Wissens und Könnens zu erarbeiten.

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass es wichtig ist, mit Studierenden über die Bedeutung des Erwerbs von Diversity-Kompetenz in den Diskurs zu treten. Es gilt, ihnen zu verdeutlichen, dass auch auf dem Arbeitsmarkt erwartet

wird, dass AbsolventInnen eines (berufsbegleitenden) Studiums mit Diversität umgehen können und wollen. Es scheint bedeutsam zu sein, allen Studierendengruppen – unabhängig von biologischem Geschlecht, Interessen (die in der Studienfachwahl zum Ausdruck kommen) und Alter – zu verdeutlichen, dass ein kompetenter „Umgang mit Gleichen und Anderen" zu den angestrebten Lernzielen eines Studiums gehört, ebenso wie ein ethisch kompetentes Verhalten und ein methodisch sicheres berufliches Handeln. Dies scheint zumindest für die hier betrachtete Hochschule zu gelten.

Im Rahmen der Diversity-Toolbox der Hochschule stehen erste Ansätze zur Verfügung, um die Lehrenden darin zu unterstützen, eine diversitysensible Lehre zu gestalten und somit positiv auf die Diversity-Kompetenz der Studierenden einzuwirken. Eine weitere kontinuierliche und flächendeckende Integration des Konstruktes „Diversity-Kompetenz" in die Lehrplanung erscheint erstrebenswert, sowohl aufseiten der Lehrenden als auch der Lernenden. Dazu gehören Inhalte und didaktische Methoden zur Wissens- und Kompetenzvermittlung ebenso wie Prüfungssituationen und Feedback-Situationen, die für die FOM Hochschule vor dem Hintergrund der Spezifika eines berufsbegleitenden Studiums weiterzuentwickeln sind. Neben der Kompetenzerwerbserwartung ist auch eine regelmäßige Überprüfung des (subjektiven) Diversity-Kompetenzerwerbs im Studium vorzunehmen, wie an der FOM Hochschule schon etabliert: In der Mitte des Studiums werden die Studierenden gebeten, sich im Rahmen des E-Portfolios Gedanken zu ihrem aktuellen Diversity-Kompetenzstand zu machen; hier kommt der oben beschriebene Fragebogen, angelehnt an die Originalform des BEvaKomp, zum Einsatz, der dann nicht mehr die Erwartungen, sondern die tatsächlichen Erfahrungen erfasst und somit einen Abgleich zwischen Kompetenzerwerbserwartungen und -erfahrungen ermöglicht.

Literatur

Achtenhagen, Franz/Baethge, Martin (2007): Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 51–70.

Amstutz, Nathalie/Müller, Catherine (2013): Diversity Management. In: Steiger, Thomas M./Lippmann, Eric (Hrsg.): Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Berlin: Springer VS, S. 359–380.

Baumgartner, Peter/Himpsl, Klaus/Zauchner, Sabine (2009): Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen. Zusammenfassung – Teil I des BMWF-Abschlussberichts„E-Portfolio an Hochschulen", GZ 51.700/0064-VII/10/2006. Forschungsbericht, Krems: Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems.

Braun, Edith (2007): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen – BEvaKomp. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.

Braun, Edith/Gusy, Burkhard/Leidner, Bernhard/Hannover, Bettina (2008): Kompetenzorientierte Lehrevaluation – Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). In: Diagnostica, 54, S. 30–42.

Buchem, Ilona (2013): Diversität und Spaltung. Digitale Medien in der Gesellschaft. In: Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. Berlin: epubli GmbH. http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8364/pdf/L3T_2013_Buchem_Diversitaet_unu_Spaltung.pdf [Zugriff: 29.09.2016].

Cohen, Jacob (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Fischer, Frank (2001): Gemeinsame Wissenskonstruktion – Theoretische und methodologische Aspekte (Forschungsbericht Nr. 142). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

Gardenswartz, Lee/Rowe, Anita (1998). Managing Diversity. A Complete Desk Reference and Planning Guide. Burr Ridge/New York: McGraw-Hill.

Hahm, Esther (2015): Diversity-Kompetenz im Bereich der Hochschullehre – Ein zentraler Baustein hochschuldidaktischer Lehrkompetenz. In: Die Rektorin der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald (Hrsg.): Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre: Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in der polyvalenten Lehre, 5. Wolgast: Hoffmann-Druck GmbH, S. 6–23.

Hartig, Johannes (2008): Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In: Jude, Nina/Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard (Hrsg.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Bonn: BMBF, S. 15–26.

Hasenberg, Svea/Schmidt-Atzert, Lothar (2013): Die Rolle von Erwartungen zu Studienbeginn: Wie bedeutsam sind realistische Erwartungen über Studieninhalte und Studienaufbau für die Studienzufriedenheit? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27 (1–2), 2013, S. 87–93.

Heene, Moritz (2007): Konstruktion und Evaluation eines Studierendenauswahlverfahrens für Psychologie an der Universität Heidelberg. Dissertation, Universität Heidelberg.

Heinemann, Stefan (2013): Wenn nicht hier, wo dann? Argumente für ein strategisches Diversity Management an Hochschulen. In: Spelsberg, Karolin (Hrsg.): Gender 360°: Einsichten und Aussichten – ein interdisziplinärer Auftakt. Berlin/Münster: LIT, S. 248–262.

Hilgemann, Meike/Kortendiek, Beate/Knauf, Anne (2012): Geschlechtergerechte Akkreditierung und Qualitätssicherung: eine Handreichung; Analysen, Handlungsempfehlungen & Gender-Curricula. Essen: Koordinations- und Forschungsstelle, Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW (14).

Hof, Anne-Kathrin vom (2012): Ansätze zur Förderung der Diversität – eine kritische Analyse aus wissenschaftlicher Sicht. Diskussionspapier, 3. Department Management und Marketing, Universität Duisburg Essen.

Hornung-Prähauser, Veronika/Geser, Guntram/Hilzensauer, Wolf/Schaffert, Sandra (2007). Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen. Salzburg: Salzburg Research Forschungsgesellschaft. Verfügbar unter: http://fnm-austria.at/fileadmin/user_upload/documents/Abgeschlossene_Projekte/fnm-austria_ePortfolio_Studie_SRFG.pdf [Zugriff: 27.02.2017].

Jirjahn, Uwe (2007): Welche Faktoren beeinflussen den Erfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Studium? In: Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 59 (3), S. 286–313.

Klammer, Ute (2015): Diversity Management als Beitrag zur Qualität in Studium und Lehre. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen! [Teil] C. Qualität, Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung. Entwicklungsbedingungen. Berlin: Raabe, C 2.9, S. 1–24.

Klieme, Eckhard/Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 (6), S. 876–903.

Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister (2003): Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin.

Leuven-Kommuniqué (2009): The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009. https://www.eurashe.eu/library/bologna_2009_leuven-communique-pdf [Zugriff: 15.02.2017].

Linde, Frank/Auferkorte-Michaelis, Nicole (2017): Diversitätsgerechte Lehren und Lernen. In: Hansen, Katrin (Hrsg.): CSR und Diversity Management: erfolgreiche Vielfalt in Organisationen. Berlin/Heidelberg: Springer Gabler Verlag, S. 177–217.

Linke, Franziska/Mähich, Isabell (2016): Vielfalt versus Unterschiedlichkeit. Diversität als Teil der persönlichen Lehr-Lern-Philosophie. In: Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre 1, 1, S. 18–23.

Merker, Ludwig (2009): Engagement, Studienerfolg und Berufserfolg. Eine Untersuchung über Zusammenhänge im Lebenslauf von Absolventen der Betriebswirtschaftslehre an der Universität Bayreuth. Dissertation, Universität Bayreuth.

Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münte-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christina (Hrsg.) (2011): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS-Verlag.

Perko, Gudrun/Czollek, Leah Carola (2008): Gender und Diversity gerechte Didaktik: ein intersektionaler Ansatz. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, 8, 3, S. 1–25.

Pietzonka, Manuel (2016): Diversity-Kompetenz als Lernziel der Hochschulbildung? In: Kohler, Jürgen/Pohlenz, Philipp/Schmidt, Uwe (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, D 2.2-2, Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus, S. 29–62.

Reinmann, Gabi/Eppler, Martin J. (2008): Wissenswege. Methoden für das persönliche Wissensmanagement. Bern: Huber.

Reinmann, Gabi/Hartung, Silvia (2013): E-Portfolios und persönliches Wissensmanagement. In: Miller, Damian/Volk, Benno (Hrsg.): E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf. Münster: Waxmann, S. 43–59.

Rhein, Rüdiger/Kruse, Tanja (2011): Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung an der Leibniz Universität Hannover. In: Nickel, Sigrun (Hrsg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung – Analysen und Impulse für die Praxis. Gütersloh: CHE, S. 79–87.

Richter, Stefan D./Henkens, Carsten/Ritt, Sabine (2011): Ethische Kompetenz – Anmerkungen zu einem unscharfen Begriff und mögliche Interdependenzen der ethischen Kompetenz zur Arbeitszufriedenheit. In: Organisationsberatung, Supervision und Coaching 18, S. 413–428.

Schulte, Frank P. (2015): Die Bedeutung und Erfassung des Erwerbs von Theorie-Praxis-/Praxis-Theorie-Transferkompetenz im Rahmen eines dualen Studiums. Expertise des Projekts „KompetenzDual" der FOM Hochschule, erstellt im Rahmen des Qualitätsnetzwerk Duales Studium des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. Berlin: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Online verfügbar unter: http://www.stifterverband.de/pdf/hds-essen-transferkompetenz.pdf [Zugriff: 17.02.2017].

Schulte, Frank P./Gerholz, Karl-Heinz/Heinemann, Stefan (2015): Linking „Doing", „Doing Right" and „Doing Right With Others" – Empirical Indications of the Relationship Between Ethical Competency, Diversity Competency and Other Parts of the Competency Construct. In: O'Riordan, Linda/Zmuda, Piotr/Heinemann, Stefan (Hrsg.): New Perspectives on Corporate Social Responsibility: Locating the Missing Link. Wiesbaden: Springer, S. 527–546.

Schulte, Frank P./Heinemann, Stefan (2013): Anders kennen, anders können – Die Erwartung von Studierenden an eine Vermittlung von Diversity-Kompetenz im Kontext anderer Kompetenzfacetten, S. 256. In: Spelsberg, Karolin (Hrsg.): Gender 360°: Einsichten und Aussichten – ein interdisziplinärer Auftakt. Berlin/Münster: LIT, S. 248–262.

Seidel, Julia (2012): Transferkompetenz und Transfer. Theoretische und empirische Untersuchung zu den Wirksamkeitsbedingungen betrieblicher Weiterbildung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Seng, Anja/Kohnen, Lana (2017): Online-basierte Lehrtoolbox als ganzheitlicher Ansatz für eine diversity-sensible Lehre. In: Mensi-Klarbach et al. (Hrsg.): Vielfältige Differenzlinien in der Diversitätsforschung. In: Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management, 01/2017, S. 98–104.

Seng, Anja/Landherr, Gerrit (2014): Vielfalt leben und Vielfalt gestalten – Diversity Management in der Lehre. In: Krol, Bianca (Hrsg.): ifes Schriftenreihe, 11. Essen: MA Akademie Verlags- und Druck-GmbH.

Sepehri, Paivand/Wagner, Dieter (2002): Diversity und Managing Diversity – Verständnisfragen, Zusammenhänge und theoretische Erkenntnisse. In: Peters, Sibylle/Bensel, Norbert (Hrsg.): Frauen und Männer im Management – Diversity in Diskurs und Praxis. Wiesbaden: Gabler, S. 121–142.

Sieben, Barbara/Bornheim, Nicole (2011): Intersektionalität und Diversity – Achsen der Differenz in Managementkonzepten und Managementforschung. In: Smykalla, Sandra/Vinz, Dagmar (Hrsg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. Forum Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, 30. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 93–110.

Spelsberg, Karolin (2013a): Diversität als Leitmotiv. Handlungsempfehlungen für eine diversitäts- und kompetenzorientierte Didaktik. Eine explorative Studie im Kontext einer Kunst- und Musikhochschule. Münster: Waxmann.

Spelsberg, Karolin (2013b): Was ist unter Diversität zu verstehen? Versuch einer Begriffsbestimmung als Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Lehre. In: Spelsberg, Karolin (Hrsg.): Gender 360°: Einsichten und Aussichten – ein interdisziplinärer Auftakt. Berlin/Münster: LIT, S. 106–117.

Spelsberg, Karolin (2014): Der Vielfalt gerecht werden: Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Lernhandeln von Studierenden. In: Krempkow, René/Pohlenz, Philipp/Huber, Nathalie (Hrsg.): Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler, S. 139–162.

Voss, Rödiger (2007): Studienzufriedenheit. Analyse der Erwartungen von Studierenden. Lohmar: Eul.

Weinert, Franz E. (2001): Concept of Competence – A Conceptual Clarification. In: Rychen, Simone/Salganik, Laura H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle: Hogrefe & Huber, S. 45–66.

Yegane Arani, Aliyeh/Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2013): Diversity-Kompetenz: Chance und Herausforderung für Rechtsanwältinnen und Rechtsanwälte. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-369422 [Zugriff: 29.09.2016].

Teil C: Strategien, Strukturen und Prozesse

Was sind für Sie die größten Hürden bei der Arbeit im Diversity-Bereich an Hochschulen?

» *Gender und Feminismus (Diversity vielleicht etwas weniger) sind mittlerweile zu Buzz-Wörtern und ›roten Tüchern‹ für viele geworden. Außerdem wird die Kritik an den Gender Studies immer salonfähiger. Das finde ich ziemlich problematisch, weil es dann gar nicht erst um inhaltliche Fragen geht, sondern einfach nur genervt mit den Augen gerollt wird, sobald es um diese und ähnliche Themen geht. Das erschwert meine Arbeit an der Hochschule enorm, aber ich gebe auf keinen Fall auf.* «

» *Die Selbstdefinition vor allem der Lehrenden und der Leitung: Sie sehen sich als neutrale Wissensvermittler*innen und die Hochschule in erster Linie als Ort der Wissensvermittlung, an dem allein die Leistung über ein Fortkommen entscheidet. Der Einfluss von Herkunft, Gender etc. auf die Hochschulkarriere wird als sekundär eingestuft. Dies macht es schwierig, einen Kulturwandel herbeizuführen: Niemand in der Wissenschaft sieht sich gern als irrationales, von Merkmalen wie Geschlechtszugehörigkeit und Herkunft usw. beeinflusstes und gelenktes Wesen.* «

» *Die strukturelle Schwerfälligkeit, die mühsam zu erringende Veränderungs- und Entwicklungsbereitschaft oder die Angst und Eitelkeit von Personen im Hochschulsystem lassen m. E. viel Engagement ›ausbluten‹; das fällt noch nicht zu schwer ins Gewicht, denn die Hochschule ist bekanntlich eine Durchlauferhitzerin und darf über nachsprudelndes Engagement verfügen. Spannend wird dies in den nächsten Jahren und Jahrzehnten, wenn das System von (nicht-)wissenschaftlichem Nachwuchs nicht mehr so nachgefragt und die personelle Dynamik (durch viele Wechsel) nicht mehr in der Lage sein sollte, die strukturelle Beharrungstendenz zu verschleiern.* «

DiM-Strategien, -Strukturen und -Prozesse an Hochschulen

Frank Linde & Nicole Auferkorte-Michaelis

1. Diversität in Hochschulen – Begründungen

Hochschulen sehen sich mit einem „Hype um Diversity" (Kaufmann 2016) konfrontiert, dem sie nicht mehr aus dem Wege gehen können. Seit den Bildungsreformen Ende der 1960er Jahre und verstärkt durch den Bologna-Prozess Ende der 1990er Jahre ist eine wachsende Heterognität der Studierenden zu verzeichnen, die gekennzeichnet ist von einem Breitenwachstum akdemischer Bildung (vgl. Bargel 2014).

Systematisierend betrachtet, ist die Hinwendung zur Diversität für Hochschulen aus drei Richtungen motiviert: einer rechtlichen, einer ökonomischen und einer ethischen (vgl. z. B. Lutz 2013: 22ff.; Heinemann 2013: 213ff.):

- Rechtliche Regelungen zur Antidiskriminierung wie beispielsweise das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), das Hochschulzukunftsgesetz in NRW mit seinem expliziten Bezug zum Diversity Management (Artikel 1 § 3 Abs. 4 Satz 3 HZG NRW) oder auch die verschiedenen UN-Konventionen (Menschenrechts-, Behindertenrechts-, Flüchtlingskonvention) setzen einen Rahmen, innerhalb dessen sich Hochschulen zu bewegen haben.
- Unter ökonomischen Aspekten betrachtet, erscheint Diversity Management geboten, um produktiver, weil konfliktfreier, miteinander arbeiten und der zunehmenden Anforderung der Arbeitswelt nach Mitarbeiter*innen mit Diversitykompetenzen besser entsprechen zu können.
- Ethisch gesehen, speist sich die Legitimität von Hochschulen im gesellschaftlichen Kontext aus dem Ideal, ein Ort der „universitas" zu sein, einer – diskriminierungsfreien – Gemeinschaft aller um das Wissen Ringenden, und aus einem Leitbild der Global Citizenship ihrer Angehörigen und Absolvent*innen. Diese Intersektionalitätsperspektive hat enge Bezüge zur Antidiskriminierung, unterscheidet sich aber durch die Betonung der „Anerkennung von Differenz und ihre machttheoretische Verortung" (Lutz 2013: 25).

Je nach Schwerpunkt können Organisationen unterschiedlich auf diese Anforderungen reagieren. Wie sie sich auch entscheiden, selbst wenn es eine Entscheidung gegen eine aktive Auseinandersetzung mit Diversität ist, ergeben sich daraus eine Strategie und ein Profil.

Im Folgenden soll modellhaft gezeigt werden, welche organisationalen Verständnisansätze von Diversity es gibt, die jene drei eben genannten Impulse unterschiedlich aufgreifen. Diese werden im Folgenden auf Hochschulen übertragen und mit Beispielen veranschaulicht.

2. Diversity und Diversity Management (DiM)

Der Begriff „Diversity" und dessen begleitendes Management, sei es als Managing Diversity (vgl. speziell hierzu mit sehr unterschiedlichen Sichtweisen Prasad et al. 2006: 7 und Kaufmann 2016: 92) oder Diversity Management, werden sowohl in sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen wie auch in organisationspraktischen Zusammenhängen sehr unterschiedlich verwendet (Hofmann 2012: 31 mit Verweis auf Janssens/Zanoni 2005; Hays-Thomas 2004: 9). Mit der Festlegung auf einen Diversity-Begriff geht notwendigerweise eine Perspektivenwahl einher, weil man sich festlegt, worauf fokussiert wird und worauf nicht, was gefördert und unterstützt werden soll und was nicht. Wie an anderer Stelle bereits ausgeführt (vgl. den Beitrag von Linde/Auferkorte-Michaelis, „ Entwicklung von Diversity-Kompetenz", in diesem Band), soll Diversität gleichzeitig für Gemeinsamkeiten und Unterschiede stehen. Es soll auf Unterschiede zwischen Menschen aufmerksam gemacht werden, ohne diese festzuschreiben. Unterschiede werden dabei als sozial konstruiert angesehen („doing difference", West/Fenstermaker 1995). Diversity Management soll in einer ersten definitorischen Festlegung ein bewusster, geplanter institutioneller Umgang mit Diversität sein.

Für die Beschreibung des Diversity-Management-Verständnisses einer Institution hat sich für die Unternehmenswelt ein sogenanntes Reifegradmodell etabliert. Je nach Gewichtung der rechtlichen, ökonomischen und ethischen Perspektive ergeben sich hierin sehr verschiedene Ausrichtungen. Dieses Modell geht zurück auf Thomas und Ely (1996) und wurde von Dass und Parker (1999), Schulz (2009) für Unternehmen und jüngst von Bührmann (2015) sowie Gaisch, Aichinger und Preymann (2017) mit speziellen Fokus auf Hochschulen ergänzt.

Abb. 1: Diversitätsparadigmen im Hochschulkontext

Diversitäts-Paradigma	Diversitätssegment (HEAD Wheel)	Fokus	Wirtschaftslogik	Hochschullogik	Gemeinsamer Nenner
Resistenz (Dass und Parker, 1999)	keines	Diversität als Bedrohung	Ablehnung (groupthink)	Exzellenzstreben (einer elitären Gruppe)	Bewahrung des Status Quo
Fairness und Antidiskriminierung (Thomas and Ely, 1996)	demografisch	Diversität als Problemstellung	Politische Korrektheit	Soziale Durchlässigkeit, soziale Dimension	Chancengleichheit und darauf abgestimmte Förderung der „Ressource Mensch“
Marktzutritt (Thomas und Ely, 1996)	kognitiv, fachlich	Diversität als Wettbewerbsvorteil	Wirtschaftlicher Erfolg	New Public Management, entrepreneurial university	Kennzahlenorientierung, Gewinnmaximierung, Gewinnung neuer (unterrepräsentierter) Kunden/Studierender (Inklusivität)
Lernen und Effektivität (Thomas und Ely, 1996)	kognitiv, fachlich, funktional, institutionell	Diversität als Ressource	Change und organisationales Lernen	Kompetenzorientierung in der Lehre/an der Hochschule	Offenheit und Flexibilität für stetige Weiterentwicklung und Transformation
Verantwortung und Sensibilität (Schulz, 2009)	alle Segmente	Diversität als soziale und gesellschaftliche Verantwortung	Corporate social responsibility	Third mission, gesellschaftliche Verantwortung (zusätzlich zu Forschung und Lehre)	Nachhaltiger Ressourcenaufbau und Ressourcensicherung
Pluralismus und Eklektizismus	jene Segmente, die den aktuellen Rahmenbedingungen/ Zielsetzungen entsprechen	Diversität als kontextsensitiver Werkstoff	Anpassung an dynamische Rahmen-bedingungen	Lernen wird an neuronale, kognitive und soziale Prozesse angepasst (konstruktivistische Sichtweise)	Diversität als wertgeschätzter Bestandteil der Organisationskultur

Quelle: Gaisch/Aichinger/Preymann 2017: 5

Institutionen, die Diversität ignorieren, in denen eine dominante Majorität das Sagen hat, sind dem Resistenz- oder Homogenitätsansatz zuzuordnen. Formal werden alle Mitglieder als gleich angesehen. Es herrscht die Überzeugung, dass eine homogene Einheit wettbewerbsfähiger ist und mit weniger Konflikten zu kämpfen hat als eine offene, heterogene. Das übergeordnete Ziel ist die Erhaltung des Status quo, welcher durch Diversität bedroht wird (Dass/Parker 1999: 69f.). Die Vermeidung von Diversität wird Bestandteil der strategischen Maßnahmenentwicklung. Das bedeutet beispielsweise: Wenn eine Hochschule eine Studierendentypisierung erhebt und sich anschließend entscheidet, auf eine bestimmte Zielgruppe die Weiterentwicklung ihres Studienprogramms zu fokussieren, kann dies zu einer Homogenisierung der Studierendenschaft führen.

Werden die rechtlichen Rahmenbedingungen im Unternehmen umgesetzt, um eine faire, gleichberechtigte Behandlung aller Mitarbeiter*innen – unabhängig von Alter, Geschlecht, Religion etc. – sicherzustellen, spricht man vom Fairness- und (Anti-)Diskriminierungsansatz. In diesem reaktiven Ansatz will man den von außen kommenden Anforderungen gerecht werden. Eine positive, nutzenstiftende Sicht auf Diversity ist damit (noch) nicht gegeben, wenn-

gleich die bewusste Auseinandersetzung mit damit verbundenen ethisch-moralischen Fragen der (Anti-)Diskriminierung ein guter „Nährboden" dafür ist (Schulz 2009). Ist dieser Diskurs über Fragen der Homogenität und Heterogenität eröffnet, muss sich jede Institution positionieren: In welches Verhältnis werden Gleichheit und Differenz gesetzt? Das immanente Spannungsverhältnis ist nicht auflösbar, sondern kann nur permanent reflektiert und thematisiert werden. Relevante Fragen sind (Eickhoff/Schmitt 2016: 208):

- Wird Differenz hierarchisch gedacht oder egalitär?
- Werden mögliche Differenzen als gleichwertig angesehen oder in ihren unterschiedlichen sozialen Wirkungspotenzialen?
- Stehen gleiche Ausgangsbedingungen im Vordergrund oder Ergebnisse?

Bezogen auf Hochschulen und insbesondere das Lehren und Lernen ist zu klären, welche Differenzlinien überhaupt relevant sind und wie sie thematisiert und bearbeitet werden (siehe dazu auch den Beitrag von Linde/Auferkorte-Michaelis, „Diversität im Lehr-Lern-Geschehen", in diesem Band). Insbesondere im Lehr-Lern-Geschehen treffen soziale Differenzlinien wie Beeinträchtigung, Alter, Geschlecht etc. auf psychologische wie Motivation, Vorwissen oder Lernstrategien, die für den Lernerfolg wesentlich bedeutsamer sein können (z. B. Trautmann/Wischer 2011: 42f.).

Der Marktzutritts- und Legitimitätsansatz ist nach außen gerichtet. Er beschreibt Institutionen, die den ökonomischen Mehrwert von Diversität erkennen und für ihre Wettbewerbsfähigkeit und die Erschließung von neuen Märkten nutzen. Mehr Diversität im Inneren soll dazu beitragen, dass sich Kunden- bzw. Studierendengruppen besser ansprechen lassen (Thomas/Ely 1996: 83f.; Dass/Parker 1999: 71). Die Annahme ist, dass sich Personen gleicher Gruppenzugehörigkeit, z. B. weibliche oder farbige Lehrende und Studierende, ein größeres Vertrauen entgegenbringen und sich somit die Arbeits- bzw. Lernergebnisse verbessern (Linde/Auferkorte-Michaelis 2017: 188). Problematisch bei dieser Reduktion auf einzelne Kategorien sind eine mögliche Verstärkung von (impliziten) Stereotypen und die Vernachlässigung intersektionaler Perspektiven. Diversität innerhalb der Institution wird nicht an sich geschätzt, sondern wird als Mittel für den Markterfolg gesehen (Schulz 2009: 70ff.).

Der Lern- und Effektivitätsansatz umfasst die beiden letztgenannten Ansätze und betrachtet Diversität als eine Ressource, die geschützt, gefördert und für die Institution nutzbar gemacht werden soll. Durch Offenheit soll eine stetige Weiterentwicklung garantiert werden. Zentral sind demnach das organisationale Lernen und die Orientierung an Kompetenzen. Sowohl der Assimilations-

gedanke des Fairness- und Diskriminierungsansatzes einerseits als auch der recht einseitige Fokus auf Differenzierung des Marktzutritts- und Legitimitätsansatzes andererseits werden überwunden zugunsten der Chancengleichheit für alle bei gleichzeitiger Wertschätzung bestehender Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Thomas/Ely 1996: 85f.; Dass/Parker 1999: 71f.).

Der strategische Verantwortungs- und Sensibilitätsansatz geht noch einen Schritt weiter und bezieht die Umwelt explizit mit ein. Angestrebt wird hierbei ein nachhaltiger Umgang mit Ressourcen – ganz im Sinne einer Corporate Social Responsibility. Diversitätsmanagement ist in dieser Sicht nur dann ganzheitlich und kann seine volle Wirkung entfalten, wenn sowohl organisationsinterne als auch -externe Herausforderungen aufgegriffen werden (Schulz 2009: 76).

Die skizzierten Ansätze können sich für Institutionen als Ganzes herausbilden. Es ist aber auch möglich und sogar sehr wahrscheinlich, dass sich in unterschiedlichen Bereichen unterschiedliche Umgangsweisen mit Diversity – ganz im Sinne von verschiedenen, nebeneinander existierenden Subkulturen – entwickeln. Aus US-amerikanischen Unternehmen ist bekannt, dass die rechtlichen, ökonomischen und ethisch-moralischen Legitimationen sowohl konfliktär nebeneinander als auch sich synergetisch verbindend existieren können (Krell/Sieben 2011: 164f.).

Diese mögliche Vielfalt im Umgang mit Diversität greifen Gaisch, Aichinger und Preymann auf und stellen Pluralismus und Eklektizismus als ein weiteres, sechstes Paradigma vor. In Zeiten hoher Veränderungsdynamiken und sich wandelnder Deutungsmuster und Wertesysteme empfehlen sie einen intersektionalen, holistischen Blick auf Diversity Management. Je nach Kontext sollte Diversity Management „einer fairen, wirtschaftlichen, sozialen, effektiven oder gesellschaftsverantwortlichen Logik unterworfen" sein (2017: 4). Sie verbinden die strategischen Diversitätsparadigmen mit den differenzierten Perspektiven auf Diversity (demografische, kognitive etc.) im HEAD Wheel (Gaisch/Aichinger 2016 oder auch Linde/Auferkorte-Michaelis, Diversität im Lehr-Lern-Geschehen in diesem Band), um, abgestimmt auf den Kontext, „einen Brückenschlag zwischen vermeintlich widersprüchlich und konträr erscheinenden Rahmenbedingungen und Zielsetzungen zu realisieren" (Gaisch/Aichinger/Preymann 2017: 5).

Alternativ zu dieser von Gaisch et al. entwickelten Meta-Perspektive, gibt es eine Erweiterung der vorgestellten Typologie von Bührmann (2015). Sie beschreibt darin Hochschulen, die Aktivitäten des Community-Outreachs betreiben, also versuchen, Wissen in die sie umgebende(n) Gesellschaft(en) zu transferieren („Business Case"), und darüber hinausgehend auch zunehmend

darauf hinarbeiten, die Gesellschaft(en) zu transformieren („Equity Case"). Hier wird der schon etablierte Gedanke der University Social Responsibilty (USR) in das Diversity Management einbezogen (vgl. auch Linde/Auferkorte-Michaelis 2017: 178ff.)

3. Diversity Management (DiM) an Hochschulen

An vielen deutschen Hochschulen werden aktuell Diversity-Konzepte entwickelt und umgesetzt – Kaufmann (2016a: 94) spricht in diesem Zusammenhang sogar von einem regelrechten „Hype". Die oben skizzierten Ansätze sind auch an Hochschulen zu finden (Kaufmann 2016b: 824). Mecheril und Klingler (2010: 104) identifizieren drei Schwerpunkte, die mit den oben bereits vorgestellten – von Thomas und Ely (1996) benannten – Verständnisansätzen von Diversity Management korrespondieren:

- den sozio-moralischen Fairness- und Diskriminierungsansatz, dem es um die Schaffung gerechterer Verhältnisse an Hochschulen geht;
- den ökonomisch-marktorientierten Marktzutritts- und Legitimitätsansatz mit einem speziellen Fokus als Rekrutierungsstrategie;
- den ressourcenorientierten Lern-und Effektivitätsansatz mit Schwerpunkt auf Effizienz und Optimierung.

Kaufmann (2016a: 95f.) beobachtet, dass sich jede Hochschule auf ihre Art profiliert: Das Thema wird organisatorisch ganz unterschiedlich angesiedelt, über Pro-/Konrektorate bzw. Vizepräsident*innen, Stabsstellen, Beauftragte oder Teams aus unterschiedlichen Funktionsbereichen vorangetrieben, z. B. Lehre, Forschung, Verwaltung, Personalentwicklung, und mit ganz verschiedenen Schwerpunkten versehen. Das kann eine Fokussierung auf einzelne Diversity-Kategorien bedeuten (z. B. Migration oder Gender), aber auch die Entwicklung einer hochschulweiten, integrierten Personal- oder Organisationsentwicklungsstrategie mit Verbindung zu bestehenden Schwerpunkten wie der Internationalisierung oder dem Gender Mainstreaming. Das Kompetenzzentrum für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen in NRW hat dazu eine Übersicht für NRW-Hochschulen erstellt (KomDiM 2017). Es zeigt sich dort, dass sowohl die untersuchten staatlichen Universitäten als auch Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAWen) an erster Stelle Diversity-Projekte initiieren. Universitäten arbeiten außerdem eher strukturell-organisatorisch und implementieren Diversity auf Leitungsebene als Prorektorat und richten Online-Portale ein. Die HAWen dagegen orientieren sich stärker prozessuell-strategisch und verankern Diversity im Hochschulprofil

bzw. nutzen vielfach das Diversity Audit (Stifterverband 2017) für die Entwicklung und/oder (weitere) Umsetzung von Diversity-Maßnahmen in der Hochschule.

Es lässt sich beobachten, dass das neue und sehr komplexe Thema Diversity Management an Hochschulen kaum einfache Lösungen und auch keine „quick wins" (Heinemann 2013: 229, im Original kursiv) erwarten lässt. Heinemann plädiert daher für eine umfassende strategische Vorgehensweise, um die dynamische „Einheit von Ethik und Ökonomie in der Hochschule" (2013: 229) auszutarieren. Damit Diversity Management nicht zu einer Stabilisierung oder gar Verschärfung von *Un*gleichheiten führt, sollte es nach Klein (2013: 90ff.) ein normatives Leitbild geben, das eine klare Position zu Fragen der Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit bezieht und diese wiederum in Beziehung zur Qualität setzt. Diversität, die ja vor allem im Zuge der Massenbildung virulent ist, sollte nicht gegen Qualität und Exzellenz ausgespielt werden.

> Es kann nicht um ein entweder/oder gehen, entweder Qualität und Exzellenz oder Massenbildung, stattdessen muss der Zusammenhang zwischen Diversity und Qualität hergestellt werden (Klein 2013: 92).

Dies erfordert Anpassungsleistungen aller Seiten, der Studierenden, der Verwaltung, aber auch des Lehrkörpers. Erforderlich ist ein gutes Maß an Selbstreflexion im Hinblick auf die habituellen Selbstverständlichkeiten, die den Wissenschaftsbetrieb ausmachen, für viele Tätige, die nicht der dominanten (männlichen, weißen) Gruppe angehören, aber Behinderungen darstellen (vgl. hierzu auch den Beitrag von Oliver Reis in diesem Band). Um die notwendigen Diskussion möglichst sachlich führen zu können, ist es empfehlenswert, sich die verschiedenen Bereiche vor Augen zu führen, die von einem integrierten Diversity Management berührt werden, und sich klar zu machen, dass es immer Chancen und Risiken gibt, die mit auftretenden Veränderungen einhergehen.

Die übergeordneten Handlungsfelder von Hochschulen (Lehre, Forschung und Entwicklung; Strategien, Strukturen und Prozesse; Diversity-Kompetenzentwicklung der Akteure) wurden bereits an anderer Stelle vorgestellt (siehe Einleitung von Auferkorte-Michaelis/Linde in diesem Band). Speziell für das hier diskutierte Handlungsfeld der Strategien, Strukturen und Prozesse seien einige relevante Bereiche genannt: Über die Lehrtätigkeit im engeren Sinne einschließlich Beratung und Prüfung (Linde/Auferkorte Michaelis 2017) hinaus spielen die Studienstrukturen, in die sie eingebettet ist, eine wichtige Rolle.

- Wie diversitysensibel ist die Studieneingangsphase mit Propädeutika, Orientierungsphasen und Beratungsangeboten gestaltet?
- Gibt es Teilzeitangebote?

- Welche Wege der Internationalisierung sind vorgesehen?
- Wie leicht können Fragen der Vereinbarkeit zwischen Studium und Job oder familiären Verpflichtungen geklärt werden?
- Wie barrierefrei sind IT und Gebäudeinfrastruktur? (vgl. weiterführend Klammer und Ganseuer 2015: 56ff.)

Die einzelne Hochschule sollte, abgeleitet aus einem Diversity-Leitbild und einer Diversity-Strategie, die Felder bestimmen, die sie bearbeiten will. In jedem dieser Felder wird es zu Veränderungen kommen, die die bestehenden (Macht-)Konstellationen erheblich infrage stellen können, so z. B. wenn Studierende mit Beeinträchtigung frühzeitig und verständlich über ihre Rechte zum Nachteilsausgleich informiert, Studierende ernsthaft in Curriculumentwicklungsprozesse eingebunden oder sie bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen, Learning Outcomes oder Prüfungen partnerschaftlich einbezogen werden. Welche Chancen und Risiken sich ergeben können, wenn man sich der Diversität öffnend zuwendet oder sie ungemanaged existieren lässt, diskutiert Heinemann (2013: 230ff.): Dimensionen, in denen sich Chancen ergeben können, sind intern u. a. Potenziale zur Steigerung von Kreativität und Innovation, bei Problemlösung und Entscheidungsfindung, in der größeren Systemflexibilität generell oder nach außen gerichtet bei der erleichterten Gewinnung von Studierenden oder Personal oder auch einem Imagegewinn der Hochschule.

Intern können Motivations-, Integrations- oder auch Absentismusrisiken auftreten, extern können sich statt der Chancen analoge Risiken bei der erschwerten Akquisition oder durch Imageverluste ergeben.

Literatur

Bargel, Tino (2014): Soziale Heterogenität im Studium und Studienerfolg. hrk-nexus. Universitätsclub Bonn, 01.04.2014. https://tinyurl.com/y8zu26vw [Zugriff: 25.04.2017].

Bührmann, Andrea D. (2015): Die Bearbeitung von Diversität in Organisationen – Plädoyer zur Erweiterung bisheriger Typologien. In: Hanappi-Egger, Edeltraud/Bendl, Regine (Hrsg.): Diversität, Diversifizierung und (Ent)Solidarisierung. Eine Standortbestimmung der Diversitätsforschung im deutschen Sprachraum. Wiesbaden: Springer, S. 109–125.

Dass, Parshotam/Parker Barbara (1999): Strategies for managing human resource diversity. From resistance to learning in: Academy of Management Executive 13 (2), S. 68–80. http://www.jstor.org/stable/4165541 [Zugriff: 25.04.2017].

Eickhoff, Verena/Schmitt Lars (2016): Herausforderungen hochschulischer Diversity-Politik. Für einen reflexiven, differenz- und ungleichheitssensiblen Umgang mit einem deutungsoffenen Phänomen. In: Fereidooni, Karim/Zeoli, Antonietta P.

(Hrsg.): Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung der Bildungs- und Kulturwesenes, der Wirtschaft und Verwaltung. Wiesbaden: Springer, S. 199–228.

Gaisch, Martina/Aichinger, Regina/Preymann, Silke (2017): Diversitätsparadigmen neu gedacht. Schnittmengen zwischen hochschulischer Vielfalt und unternehmerischen Sinnwelten, Einreichung für das 11. Forschungsforum der österreichischen Fachhochschulen am 19. & 20. April 2017 an der IMC Fachhochschule Krems GmbH unter dem Motto „Research – Innovation – Value". https://www.researchgate.net/publication/316541707_Diversitatsparadigmen_neu_gedacht_Schnittmengen_zwischen_hochschulischer_Vielfalt_und_unternehmerischen_Sinnwelten [Zugriff: 12.05.2017].

Hays-Thomas, Rosemary (2004): Why now? The contemporary focus on managing diversity. In: Stockdale, Margaret S./Crosby, Faye J. (Hrsg.): The psychology and management of workplace diversity. Malden, MA: Blackwell Pub., S. 3–30.

Heinemann, Stefan (2013): Wenn nicht hier, wo dann? Argumente für ein strategisches Diversity Management an Hochschulen. In: Spelsberg, Karoline (Hrsg): Gender 360°: Einsichten und Aussichten. Ein interdisziplinärer Auftakt. Berlin/Münster: LIT, S. 211–247.

Hofmann, Roswitha (2012): Gesellschaftstheoretische Grundlagen für einen reflexiven und inklusiven Umgang mit Diversitäten in Organisationen. In: Bendl, Regine/ Hanappi-Egger, Edeltraud/Hofmann, Roswitha (Hrsg.): Diversität und Diversitätsmanagement. 1. Aufl. Wien: Facultas (3519), S. 23–60.

Janssens, Maddy/Zanoni Patrizia (2005): Many diversities for many services. Theorizing diversity (management) in service companies. In: Human Relations 58 (3), S. 311–340.

Kaufmann, Margrit E. (2016a): Hype um Diversity – cuio bono? Diversity in Unternehmen und an Hochschulen – aus der Perspektive intersektioneller Diversity Studies. In: Pohl, Peter C./Siebenpfeiffer, Hania (Hrsg.): Diversity Trouble. Vielfalt – Gender – Gegenwartskultur. Berlin: Kadmos, S. 83–101.

Kaufmann, Margit E. (2016b): Diversity nicht ohne Intersektionalität. „Intersektionelle Diversity-Studies" für die Gestaltung der Diversity Prozesse an Hochschulen. In: Genkova, Petia/Ringeisen, Tobias (Hrsg.): Handbuch Diversity Kompetenz. Band 1: Perspektiven und Anwendungsfelder. Wiesbaden: Springer, S. 819–837.

Klammer, Ute/Ganseuer, Christian (2015): Diversity Management. Kernaufgaben der künftigen Hochschulentwicklung. Münster/New York: Waxmann.

Klein, Ute (2013): Diversityorientierung und Hochschulen im Wettbewerb: Ein Plädoyer für Diversitypolitik. In: Bender, Saskia-Fee/ Schmidbaur, Marianne/Wolde, Anja (Hrsg.): Diversity ent-decken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa (Diversity und Hochschule), S. 79–96.

KomDiM (2017): Diversity (Management) an Hochschulen in NRW – eine umfassende Übersicht. http://www.komdim.de/diversity-in-nrw/?no_cache=1 [Zugriff: 25.04.2017].

Krell, Gertraude/Sieben, Barbara (2011): Diversity Management: Chancengleichheit für alle und auch als Wettbewerbsvorteil. In: Krell, Gertraude/Ortlieb, Renate/Sieben Barbara (Hrsg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen, 6. Aufl. Wiesbaden: Gabler, S. 155–174.

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.

Lutz, Helma (2013): Aufbruch oder business as usual? Vielfalt und Diverstitätspolitik an deutschen Universitäten. In: Bender, Saskai-Fee/Schmidbaur, Marianne/Wolde, Anja (Hrsg.): Diversity ent-decken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa (Diversity und Hochschule), S. 13–31.

Maurer, Andrea/Schmid, Michael (2002). Neuer Institutionalismus. Zur soziologischen Erklärung von Organisation, Moral und Vertrauen. Frankfurt a. M.: Campus.

Mayntz, Renate (Hrsg.) (1980): Implementation politischer Programme. Empirische Forschungsberichte. Königstein/Ts: Verlagsgruppe Athenäum, Hain, Scriptor, Hanstein (Neue Wissenschaftliche Bibliothek, 97).

Mecheril, Paul/Klingler, Birte (2010): Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In: Darowska, Lucyna/Lüttenberg, Thomas/Machold, Claudia (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript, S. 83–116.

Prasad, Pushkala/Pringle, Judith K./Konrad, Alison M. (2016): Examining the Contours of Workplace Diversity. Concepts, Contexts and Challenges. In: Konrad, Alison M./Prasad, Pushkala/Pringle, Judith K. (Hrsg.): Handbook of Workplace Diversity. London u. a.: Sage, S. 1–22.

Schulz, André (2009): Strategisches Diversitätsmanagement. Unternehmensführung im Zeitalter der kulturellen Vielfalt. Wiesbaden: Gabler.

Stifterverband (2017): Diversity Audit, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V., Essen. www.stifterverband.org/diversity-audit [Zugriff: 25.04.2017].

Thomas, David A./ Ely, Robin J. (1996): Making Difference Matter. A New Paradigm for Managing Diversity. In: Harvard Business Review, Sept./Okt., S. 79–90.

Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.

West, Candace/Fenstermaker Sarah (1995): Doing Difference. In: Gender & Society 9 (1), S. 8–37.

Diversity Management geht uns alle an – ein Interview mit Ute Klammer[1]

Ute Klammer war von 2008 bis 2015 die erste Prorektorin für Diversity Management an der Universität Duisburg-Essen und leistete hier Pionierarbeit bei der Einrichtung eines strukturell verankerten Diversity Managements im Hochschulbereich. Darüber hinaus ist sie, die ursprünglich Philosophie studiert und in Volkswirtschaft promoviert hat, seit 2004 Professorin für Sozialpolitik, zunächst an der Hochschule Niederrhein und seit 2007 an der Universität Duisburg-Essen. Seit 2016 ist sie geschäftsführende Direktorin des Instituts Arbeit und Qualifikation (IAQ) und Professorin für Soziologie an der Fakultät Gesellschaftswissenschaften der UDE. Das Fach Sozialpolitik begleitet sie aber schon länger. Bereits 1996 bis 2004 leitete sie das Referat für Sozialpolitik am Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Institut in der Hans-Böckler-Stiftung. Im Interview mit KomDiM spricht sie über ihre Erfahrungen als erste Prorektorin für Diversity Management in Deutschland und über ihre Wünsche für die Zukunft von gelebter und wertgeschätzter Vielfalt in Studium und Lehre.

Wie ist das Prorektorat für Diversity Management an der Universität Duisburg-Essen entstanden?

Ute Klammer: Der Beginn der Überlegungen zur Einrichtung eines Prorektorats Diversity Management fällt auf das Jahr 2008, als Prof. Dr. Radtke als neuer Rektor an die Universität Duisburg-Essen kam. Man kann ganz klar sagen, dass es seine Idee und auch sein Verdienst war, diesem Bereich hier eine so prominente Stellung einzuräumen. Sofort beim ersten Betreten der Universität sah er, dass Vielfalt hier eine Rolle spielt. Er kam aus Köln und ihm fiel die größere Vielfalt der Studierenden in Duisburg-Essen auf dem Campus sofort auf. Vor allem wegen der kulturellen Vielfalt in einer Region, in der Migranten eine große Rolle gespielt haben, deren Kinder inzwischen an der Universität angekommen sind, war es wichtig, diese besondere Vielfalt auch wertzuschätzen und die Potenziale zu heben. Das sollte hier ein besonderer Schwerpunkt werden.

1 Dieses Interview wurde von Annette Hintze und Andree Müller im Sommer 2015 in Duisburg geführt.

Sie waren 2008 die erste Prorektorin für Diversity Management bundesweit. Mussten Sie häufig erklären, was Sie eigentlich machen?

Wir mussten zuerst einmal überlegen, wie ein solches Prorektorat überhaupt heißen könnte. Anlass war zunächst die kulturelle Diversität der Studierenden – aber was für ein Name ergibt sich daraus? Und als dann klar war, dass es ein „Prorektorat für Diversity Management" wird, bestand zunächst wirklich bei vielen Menschen dieser Hochschule Erklärungsbedarf. Was soll das eigentlich? Was verbirgt sich dahinter?

Ich hatte alle Freiheit, die Schwerpunkte selbst zu entwickeln und quasi keine Vorgaben. Das heißt, ich musste aber auch selbst erst einmal sinnvolle Ansatzpunkte suchen. Man stellt bei Diversity Management zum einen sehr schnell fest, dass es viele Dimensionen gibt, die man in den Blick nehmen könnte: Was ist hier wirklich wichtig? Was sollte Priorität haben? Und zum anderen konnte man sich zum damaligen Zeitpunkt auf fast keine Literatur stützen, weil die Diversity-Literatur überwiegend aus der Privatwirtschaft kam. Das Thema ist von den USA nach Europa geschwappt, und Großkonzerne in Deutschland haben sich durchaus schon länger damit beschäftigt. Aber deren Ansätze sind nicht alle auf eine Universität übertragbar. Manche Problemstellungen spielen bei Unternehmen keine Rolle, wie zum Beispiel heterogene Lerngruppen, das Thema Bildungsaufstieg oder Ähnliches. Das sind keine Themen für Unternehmen. Das heißt, wir mussten erst mal klären, was ist eigentlich für uns wichtig, für Hochschulen generell und dann insbesondere für die Universität Duisburg-Essen? Und in diesem Zuge musste man natürlich immer wieder auch versuchen, zu erklären, *was* nun eigentlich konkret unsere Schwerpunkte sind und *weshalb*.

Wenn neue Strukturen aufgebaut werden, gibt es immer auch Vorbehalte. Change Management an Universitäten ist ein sehr schwieriger Prozess. So war es auch im Fall von Diversity Management. Eine der großen Sorgen war immer, dass das jetzt ein Programm für die Mühsamen und Beladenen oder ein Ersatzprogramm für die Exzellenzinitiative wird, sodass es auch immer wieder eine sehr wichtige Aufgabe für mich und alle Beteiligten war zu zeigen: Hier geht es um das Heben von Potenzialen! Das heißt, es geht durchaus darum, Diversity und Diversity Management als Business Case zu verstehen und hier noch unentdeckte Talente aufzuspüren. Aber es geht auch – das ist mir sehr wichtig – um die Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. Wir wissen aus der Bildungsforschung, dass hier noch sehr viele Defizite vorhanden sind und dass wir nicht von einem bildungsgerechten System sprechen können. In dieser doppelten Mission immer den richtigen Weg zu finden, das ist eine dauernde Aufgabe.

Außerdem muss man sich auch klarmachen, dass es viel Fluktuation unter den Studierenden, aber auch unter den Kolleginnen und Kollegen gibt. Und

wenn Kollegen und Kolleginnen aus anderen Hochschulen kommen, in denen das bisher noch kein Thema war, entsteht auch immer wieder neu Erklärungs- und Erläuterungsbedarf.

Was waren Ihre ersten Arbeitsschritte, und was lag Ihnen am Herzen?

Wir haben erst einmal festgesetzt und auch in den Gremien diskutiert, dass wir zunächst einen Schwerpunkt auf die Vielfalt der Studierenden legen wollten. Selbst das ist nicht selbstverständlich. Das haben zwar die Universitäten, die sich jetzt nach und nach dem Thema widmen, zumeist auch so getan. Aber es ist nicht selbstverständlich, weil natürlich auch die Vielfalt des Personals eine ganz große Rolle spielt.

Also erfolgte zu Beginn die Setzung: Wir schauten zunächst vor allem auf die Studienbedingungen und auf die Vielfalt unter den Studierenden. Und dann war die nächste Frage: Wen haben wir überhaupt hier? So wie das in Deutschland gestaltet ist, wissen wir ganz wenig über unsere Studierenden, weil sie uns bei der Einschreibung verpflichtend nur sehr wenige Hinweise geben. Gezielte Programme kann man so kaum gestalten. Deshalb war eine internetbasierte, freiwillige Vollbefragung unserer Studierenden eine der ersten großen Aktionen, durch die wir auch weitgehend repräsentative Daten bekommen haben. Damit konnten wir dann klären, welche Gruppen wir hier haben und wo diese Schwierigkeiten im Studienverlauf erleben. Zurückblickend hat diese Erhebung schließlich auch einige wichtige Hinweise gegeben, wo es Handlungsbedarf gibt und wo vielleicht eher nicht. Das Thema Migration zum Beispiel – das wird jetzt keinen Bildungsforscher überraschen, damals musste man das aber noch deutlich machen – ist nicht per se ein Punkt, bei dem man im Diversity Management ansetzen kann oder wo es überhaupt sinnvoll ist. Wenn manche Studierende mit Migrationshintergrund an besonderen Hürden Probleme haben, liegt es oft vor allem an der sozialen Lage und am Bildungshintergrund der Familie. Das sind häufig Bildungsaufsteiger. Es kann auch an sprachlichen Themen hapern, aber Migration an sich ist häufig kein hervorstechendes Thema. Also haben wir uns zum Beispiel viel mehr auf die Frage Bildungsaufstieg konzentriert. Andererseits ist auch deutlich geworden, dass wir etwas für die Integration unserer internationalen Studierenden, die zum Studium nach Deutschland kommen, tun müssen. Dazu haben wir später unter anderem unser Programm „Internationalisation at Home“ aufgebaut. Oder es ist deutlich geworden, dass doch viel mehr Studierende, als wir geheimhin annahmen, von sich selber sagen, sie hätten eine Behinderung oder chronische Erkrankung und ein nicht unbeträchtlicher Teil bestätigte auch, dadurch im Studium eingeschränkt oder gehandicapt zu sein. Das war mit ein Anlass dafür, dass wir einen Arbeitskreis „inklusive Hochschule“ eingerichtet und eine Inklusions-

strategie für die Universität Duisburg-Essen entwickelt haben. In dieser in den Gremien abgestimmten Strategie wurden Entwicklungsvorhaben zur besseren Inklusion bei Krankheit, Behinderung und längerfristigen Beeinträchtigungen für sehr unterschiedliche Bereiche der Universität vereinbart. Generell muss man sich aber immer wieder davor hüten, Menschen zu schnell irgendwelchen „Diversity-Kategorien" zuzuordnen und unhinterfragt von bestimmten Problemen und Unterstützungsbedarf auszugehen – sonst kommt es zu Stigmatisierungen, selbst wenn sie durch guten Willen motiviert sind. Was mir zusätzlich immer klarer wurde: Wenn wir den Umgang mit Vielfalt und Heterogenität ernsthaft angehen und verbessern wollen, müssen wir auch in die Hochschule kommunizieren, dass dies ein Thema ist, das uns alle angeht. Da kann man nicht sagen: Ach ja, die machen da so ein paar Programme für besondere Minderheitengruppen, sondern es ist eine Kulturfrage. Und eine Kulturfrage heißt, wir müssen uns selbst an die Nase packen und fragen, wie wir mit anderen, mit Fremden, mit Vielfalt umgehen. Wie können wir Multiperspektivität entwickeln? Diese Fragen haben dann zum Beispiel zu Programmen wie ProDiversität geführt, einem Programm, in dem wir Angebote machen für Mitglieder der Hochschule, die dazu dienen, die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln und an einer neuen, weltoffenen Campuskultur mitzuarbeiten.

Welche Hürden mussten Sie bei der Implementierung von Diversity Management überwinden?

Ich möchte eine Hürde ansprechen, die in der Diversity-Literatur immer wieder genannt wird, die es allerdings bei uns nicht wirklich gab. Nämlich die Debatte, ob Diversity-Ansätze jetzt Gleichstellungsanliegen schwächen oder sogar aushebeln. Die dahinterliegende Befürchtung ist, dass die Gleichstellung von Frauen und Männern – und da ist immer noch viel zu tun – an Wert verlieren könnte, wenn die Dimension Geschlecht nur noch eine Dimension unter vielen ist. Das hat bei uns überhaupt nie zu größeren Problemen geführt. Erst einmal weil ich selbst aus Überzeugung und auch von meiner wissenschaftlichen Herkunft her immer sehr stark dem Gleichstellungsbereich verbunden war, aber auch, weil es immer eine sehr gute Zusammenarbeit mit dem Gleichstellungsbüro gab. Viele gemeinsame Projekte wie zum Beispiel das „Audit Familiengerechte Hochschule" haben wir in enger Zusammenarbeit zwischen Prorektorat und Gleichstellungsbüro durchgeführt. Wir müssen auch sehen, dass Diversitätsdimensionen heute nicht isoliert adressiert werden können, sondern dass es hier Intersektionalitäten zu beachten gibt. Da spielen verschiedene Dimensionen von Vielfalt zusammen, und wir müssen uns ansehen, wie diese sich verschränken. Verstärken sich verschiedene Aspekte, oder hebeln sie sich aus? Wie passt das zusammen?

Eine wirkliche Herausforderung war und ist, dass es in den verschiedenen Fakultäten eine unterschiedliche Resonanz auf die Diversity-Programme und Diversity-Überlegungen gegeben hat. In einigen Fakultäten wie Geistes-, Gesellschafts- und Bildungswissenschaften beschäftigen sich ohnehin viele Kolleginnen und Kollegen mit affinen Themen und haben die Diversity-Idee auch vielfach sehr bereitwillig und interessiert aufgenommen und selber engagiert weiterentwickelt. Die Fakultät Bildungswissenschaft zum Beispiel hat selber ein Prodekanat für Diversity Management eingerichtet. In anderen Fächern, gerade den MINT-Fächern, liegt einiges möglicherweise nicht ganz so auf der Hand.

Ein Diversity-Ansatz ist beispielsweise, dass Themen der Diversität stärker Einfluss auf die Lehrinhalte bekommen sollen. Da stehen die Kolleginnen und Kollegen aus der Mathematik teilweise immer noch ratlos und kopfschüttelnd da und fragen sich, was sie damit machen sollen.

Also alles passt natürlich auch nicht für jeden Fachbereich und für jede Fakultät. Da kann auch leicht der Eindruck entstehen, dass sich da Leute mit Sachen beschäftigen, die für manche Fächer vielleicht gar nicht so wichtig sind. In diesen Fällen muss man versuchen, zu klären, wo jeweils die wichtigen Ansatzpunkte für jede Fakultät liegen. Deshalb haben wir vor einigen Jahren Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit den Fakultäten abgeschlossen, in denen vereinbart wurde, dass die Fakultäten mit zentraler finanzieller und organisatorischer Unterstützung jeweils fakultätsspezifische Diversity-Tage oder -Veranstaltungen organisieren, auf denen sie selbst als Expertinnen und Experten ihres Fachs klären, was in der jeweiligen Fakultät ein Thema ist. Das kann die Integration internationaler Lehrender sein – also sprachlich, inhaltlich, kulturell – oder internationaler Studierender, oder es kann einfach die Auseinandersetzung mit Fachkulturen sein. Da können sehr unterschiedliche Dinge angesprochen werden. Einige der MINT-Fächer haben uns bei der letzten Runde durch die Fakultäten zum Beispiel berichtet: Hier gibt es noch Handlungsbedarf im Bereich Arbeitsschutz, weil die Schutzmaßnahmen und die kulturellen Zugänge zum Umgang in Laboren und zur Arbeitshaltung manchmal ein Problem sind. Dann wird das plötzlich auch ein Thema für die Chemie oder Biologie. Insofern muss man dafür werben – und das ist, glaube ich, sowieso eines der Geheimnisse des Diversity Managements – dass man es nicht als Selbstzweck verkauft, sondern sich Gedanken darüber macht: Wo sind für meinen Bereich die Anknüpfungspunkte, die ich sinnvoll weiterentwickeln kann?

Worauf sind Sie besonders stolz als Prorektorin? Was war eines Ihrer persönlichen Highlights?

Es gibt natürlich bestimmte Programme, von denen ich hoffe und teilweise weiß, dass wir damit Akzente setzen. Mit einigen Programmen konnten wir Aufmerksamkeit in der ganzen Republik erregen – wobei es mir vor allem natürlich auch um die Sache geht. Dazu gehört das Programm „ProSalamander" und das Nachfolgeprogramm OnTOP, in dem wir zugewanderte Akademikerinnen und Akademiker weiter qualifizieren, ihnen eine Chance geben, entsprechend ihrer Potenziale, Fähigkeiten und auch Wünsche durch den beschleunigten Erwerb eines deutschen Studienabschlusse eine bessere Chance auf dem Arbeitsmarkt zu bekommen. Für dieses Programm haben wir 2013 auch den deutschen Diversity-Preis erhalten. Es gibt Programme wie „Chance hoch 2", welches auch Vorreiter war für neue Programme wie „TalentKollegRuhr" oder „Talentscouting", die 2015 angelaufen sind. Im Rahmen dieser Programme gehen wir in die Schulen, weil wir gemerkt haben, dass wir den Bildungsaufstieg entlang der Bildungskette langfristig begleiten müssen.

„Chance hoch 2" ist ist ebenfalls mehrfach prämiert worden, so wurde es zum Beispiel als „Ort des Fortschrittes NRW" von der Wissenschaftsministerin ausgezeichnet. Auch in anderen Bereichen haben wir Preise bekommen, zum Beispiel für unser gesellschaftliches Engagement im Rahmen des Konzepts Service Learning und UNIAKTIV oder im Bereich der Gleichstellung. Aber ich glaube, besonders wichtig ist es tatsächlich, dass sich viel mehr Menschen als noch vor einigen Jahren Gedanken über die Themen Diversität, Vielfalt, Bildungsgerechtigkeit und Heterogenität an dieser Hochschule machen und prüfen, wie das in ihre eigene Arbeit hier sinnvoll eingebunden werden kann. Diese Kulturveränderung ist mitten auf dem Weg und keineswegs abgeschlossen. Im Gegenteil: Das ist mir eigentlich besonders wichtig, sie bleibt ständige Arbeit.

Schön zu sehen ist: Es gibt inzwischen viel mehr Mitstreiter und Mitstreiterinnen. Vielleicht ist das auch eine Lehre, die ich über die Zeit gezogen habe, dass es natürlich immer auch Kritiker oder Skeptiker gibt in solchen *weichen* Hochschulentwicklungsfeldern wie Diversity Management. Es ist notwendig, sich mit dieser Kritik, den Vorbehalten und Ängsten auseinanderzusetzen. Aber es ist auch besonders wichtig, zu sehen, wer mit im Boot ist und wer gerne mitmachen möchte. Wichtig ist auch, mit den Menschen, die hier Ideen entwickeln – und es gibt zahlreiche engagierte Kolleginnen und Kollegen und ganz viele tolle Ideen an dieser Universität –, etwas zusammen zu machen und wirklich etwas nach vorne zu bringen, weiter zu vernetzen. Das ist oft tatsächlich gut gelungen, zum Beispiel im Bereich des Audits „Vielfalt gestalten in NRW", wo wir in sechs Teilprojekten engagierte Hochschulakteure noch besser miteinan-

der vernetzt haben. Weitere Vernetzungen haben wir natürlich auch über unser Programm KomDiM geschaffen. Diese Vernetzung ist außerdem auch stärker in die Region, in die Städte Essen und Duisburg hinein gewachsen. Ich bin zum Beispiel auch Mitglied in der regionalen Steuerungsgruppe zum Programm „Kein Abschluss ohne Anschluss" und Patin für das Feld „Essen vielfältig" im Stadtentwicklungsprozess „Essen 2030", und da arbeiten wir viel mit der Stadt zusammen. Mit anderen Hochschulen und Städten im Ruhrgebiet arbeiten wir gemeinsam im Verbund RuhrFutur mit Unterstützung der Stiftung Mercator an der Gestaltung von Bildungsübergängen. Das hat sich über die letzten sieben Jahre alles deutlich intensiviert.

Was wünschen Sie sich für die Zukunft?

Weil wir Diversity Management nicht als Selbstzweck betreiben, denn wir verbrauchen schließlich auch Förder- und Steuergelder, sollten wir unser Wissen teilen und zum gemeinsamen Nutzen einsetzen. Inzwischen nehmen sich auch viele andere Hochschulen verstärkt des Themas an – Universitäten sowie Fachhochschulen, sei es zum Beispiel über Prorektorate, Stabsstellen oder über Projekte. Hier besteht ein hoher Bedarf an Vernetzung, und ich denke, entscheidend dabei ist der Austausch über das schon vorhandene Wissen.

Wir sollten aber durchaus auch nicht nur aus „good practice", sondern auch aus „bad practice" lernen. So kann man erkennen, wo die Grenzen sind oder wo etwas nicht so funktioniert hat, wie wir es ursprünglich angenommen hatten. Das können Initiativen wie KomDiM leisten. Vor allem aber erhoffe ich mir für die nächsten Jahre, dass stärker evaluativ zu sehen ist, was schon erarbeitet wurde. Dieses Wissen sollte zusammengeführt werden. Es sollten also nicht nur immer neue Projekte durchgeführt werden, zumal wir alls immer auch mit der zeitlich befristeten Projektfinanzierung kämpfen. Stattdessen sollten wir in die Sammelphase gehen und das anschauen und bewerten, was schon gelaufen ist, um schließlich daraus lernen zu können. Dazu sollten wir eine Datenbank aufbauen und Diskussionsprozesse über die bisherigen Erfahrungen in Gang setzen.

Was ist Ihre Vorstellung von gelebter Diversität an Hochschulen?

Das Idealbild ist natürlich, dass das Thema Vielfalt und Diversität gar nicht mehr so viel thematisiert werden muss, sondern dass es zu einer Art gelebter Selbstverständlichkeit wird. Es sollte für alle klar sein, dass wir in einer Gesellschaft der Vielfalt leben und Respekt und Verständnis für Menschen haben sollten, die anders sind als wir. Und zwar nicht nur auf der individuellen Ebe-

ne, sondern auch auf der strukturellen Ebene. Entsprechend habe ich versucht, diese Vielfalt in den Strukturen abzubilden.

Ich denke, wir können da besser werden in Deutschland, und es kommen immer auch neue Herausforderungen auf uns zu. Man sieht jetzt schon, dass zum Beispiel auch Konflikte zwischen verschiedenen religiösen Überzeugungen weiter zu bewältigen sein werden, Überzeugungen, die sich teilweise auch radikalisieren. Wir sehen, dass solche Konflikte auch wieder mit Diskriminierungsvorgängen in Verbindung stehen. Ich glaube zum Beispiel, dass wir an unserer Universität noch eine Leerstelle haben, wenn es um eine Ombudsstelle für Beschäftigte geht, die sich um Diskriminierungsfälle kümmert. Da wird sicher viel zu tun sein. Auch die Integration und Inklusion von geflüchteten Menschen ist eine riesige Aufgabe, einfach wegen der Menge an unterschiedlichen Menschen, die teilweise schon Hochschulerfahrungen haben oder bald einen Hochschulzugang haben werden und auch studieren oder im Hochschulbereich arbeiten wollen.

Wenn Sie umfassende Verfügungsgewalt hätten: Was würden Sie sofort umsetzen?

Dafür muss man zwei Ebenen betrachten: Verfügungsgewalt innerhalb der Hochschule sowie Verfügungsgewalt bezüglich der Hochschulstrukturen, der Hochschulfinanzierung und rechtlicher Rahmenbedingungen.

Innerhalb der Hochschule ist es schon wunderbar, wenn wir einige stabile Strukturen haben, also ein Budget für kurzfristige oder Ad-hoc-Maßnahmen und auch ein paar längerfristige Maßnahmen sowie Personal zur Begleitung entscheidender Diversitätsprozesse. Momentan muss im Wesentlichen vieles von den Beschäftigten vor Ort als zusätzliche Querschnittsaufgabe geleistet werden. Hier müssen wir für verbesserte Bedingungen werben. Wir brauchen dafür jetzt nicht 100 neue Stellen, sondern wenn alle, vom Einschreibewesen bis über die Fakultätsstrukturen und das Mentoring, Diversity Management als ihre Aufgabe ansehen, dann schaffen wir da schon einiges.

Als wirklich problematisch sehe ich die Finanzierungsstrukturen und rechtlichen Rahmenbedingungen an, mit denen wir zu kämpfen haben. Das habe ich auch gerade bei der Erörterung des Entwurfs des Landeshochschulentwicklungsplans im Ministerium zu verdeutlichen versucht. Momentan ist die Hochschulfinanzierung so gestaltet, dass wir a) gerade im Ruhrgebiet doch eine sehr geringe Grundfinanzierung der Hochschulen haben, die auch zu schlechten Betreuungsrelationen führt. Und individualisierte Ansätze, die wir für das Diversity Management brauchen, erfordern b) mehr und nicht weniger Personal in der Betreuung der Studierenden. Das ist ein klarer Widerspruch. Und wenn wir uns dann noch ansehen, dass ein Teil der Mittel über

die leistungsorientierte Mittelvergabe läuft, die aber wiederum Diversitätsaspekte bisher, abgesehen von ein bisschen Gender beim Anteil der Professorinnen an der Hochschule, gar nicht berücksichtigt, muss man ganz klar sagen: Das Land unterstützt solche Ansätze momentan zwar verbal sehr schön, das ist wirklich sehr gut. Aber das schlägt sich leider bisher überhaupt nicht in der Hochschulfinanzierung nieder. Andere Länder haben hier andere Ansätze entwickelt. Australien, England und Frankreich haben Ansätze entwickelt, bei der Mittelverteilung zu berücksichtigen, *welche* Studierenden jeweils in einer Hochschule studieren und zum Studienerfolg gebracht werden. Das spiegelt sich dort auch in der Mittelzuweisung. So wie wir das in Deutschland im Moment machen, besteht eigentlich rational ein ganz großer Anreiz, auf ein Creaming der Studierenden zu setzen und vor allem Studierende zu akquirieren, die aus bildungsnahen begüterten Elternhäusern kommen. Wenn man sich aber bewusst der Aufgabe annimmt, eine größere Vielfalt der Studierenden in der Hochschule aufzunehmen und damit ja auch dem gesellschaftlichen und politischen Ziel näherkommen will, insgesamt die Akademisierungsquote zu erhöhen, dann muss sich das auch in einer entsprechenden Finanzierung niederschlagen. Und ein zweiter Punkt: Im Moment können wir auch aufgrund der niedrigen Grundfinanzierung sehr viel nur über zeitlich befristete Projekte anstoßen, und da kommt immer wieder das Problem auf, dass ungewiss ist, wie viel wir davon aus eigenen Mitteln später finanzieren und in die Hochschulstrukturen übernehmen können. Viele schöne Ansätze, viele wunderbare Projekte versanden dann wieder, weil einfach die Finanzierung ausläuft.

Es ist aber besonders dadurch erschwert, dass wir noch nicht einmal kompetente Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gewinnen können, die wir befristet dafür einstellen können. Wir haben die langfristige Finanzierung nicht, und befristet können wir sie nicht einstellen und ihnen eine Perspektive bieten, weil es oft befristungsrechtlichen Regelungen widerspricht. Das ist im Moment ein riesiges Dilemma, und da bräuchten wir auch dringend andere arbeitsrechtliche Lösungen, gerade im Bereich Hochschulmanagement, um hier entsprechend der tatsächlich vorhandenen Ressourcen auch die Befristung gestalten und längerfristige Karrierewege aufzeigen zu können. Das wären Punkte, wo ich dringenden Änderungsbedarf sehe, der aber in erster Linie politisch angegangen werden müsste.

Standardising Diversity Inclusivity

Pauline Hanesworth

1. Introduction

Higher education in the United Kingdom (UK) is experienced differently by our diverse student cohorts. Our mature undergraduate students (aged 22+) are significantly less likely to complete their degree than their younger counterparts;[1] students with disclosed disabilities are less likely to receive upper degrees – that is a 1st or 2:1[2] – than those without;[3] students from higher socio-economic classifications (SEC 1-2)[4] are more likely to receive upper degrees than those from SEC 3-9;[5] our white students are more likely to be in full-time work six months after qualifying than our black and minority ethnic (BME) students;[6] and certain subjects still exhibit extreme imbalance in relation to gender make-

1 11.6 % of mature UK domiciled full-time undergraduate students compared to 6.1 % of UK domiciled full-time undergraduate students aged 21 and under (ECU 2015: 60).

2 Most UK undergraduate degrees are awarded according to the classifications of first-class honours (1st), second-class honours, upper division (2:1), second-class honours, lower division (2:2), third-class honours (3rd), and ordinary degree (pass). An upper degree refers to a 1st or 2:1. This is equivalent to a German degree classification of sehr gut or gut.

3 70.4 % of students without disclosed disabilities compared to 68.7 % of students with disclosed disabilities (ECU 2015: 103).

4 The UK socio-economic classification system is based on occupation. In higher education, this means either the occupation of the highest earning parent/guardian of a student under 21 or the occupation of the student themselves if they are over 21. UK higher education utilises a nine-point SEC scale comprising: 1: higher managerial and professional occupations; 2: lower managerial and professional occupations; 3: intermediate occupations; 4: small employers and own account workers; 5: lower supervisory and technical occupations; 6: semi-routine occupations; 7: routine occupations; 8: never worked and long-term unemployed; 9: not classified. For more information, see https://www.hesa.ac.uk/collection/c16051/a/sec/ (last visited January 23, 2017).

5 71 % of students from socio-economic classes one and two compared to 65 % of students from socio-economic classes three to nine (Woodfield 2014: 10).

6 61.5 % of white UK domiciled leavers compared to 53.9 % black and minority ethnic UK domiciled leavers (ECU 2015: 150).

up.[7] It is in response to this context that the Higher Education Academy Scotland's (HEA Scotland) embedding equality and diversity in the curriculum (EEDC) programme arose.[8] Funded by the Scottish Funding Council, this programme aims to support Scottish universities to address the management, design and delivery of their learning, teaching and assessment practices to embed equality and diversity and so address inequalities in the student experience.[9]

This paper provides an overview to the programme. After exploring the peculiarities of the Scottish context in which it resides, and explaining its focus on learning and teaching for the addressing of inequalities, it will concentrate on the theoretical foundations on which the programme lies and towards which programme participants are working. In so doing, the paper will explore two core tools – the EEDC framework and the EEDC model[10] – from and through which it has sought to equip Scottish universities with the skills, strategies and mechanisms by which they can work to standardise diversity inclusivity.

2. The context

Before we explore the theoretical foundations and practical strategies of the EEDC programme, we must first understand the specific Scottish contexts from which it arose and to which it was designed to respond. The Scottish higher education sector exists both separate to and within the wider UK sector. Whilst it operates according to the same quality assurance code as the rest of the UK, and whilst it takes part in wider UK mechanisms (such as the National Student Survey), it also operates differently to that of England, Wales and Northern Ireland in that it has, among other things, its own funding systems, quality assurance mechanisms and degree structures (Kemp and Lawton 2013). This dual contextualisation comes into play again when considering equality and diversity.

7 16.1 % of all students studying engineering and technology subjects are female; comparatively only 20.5 % of all students studying subjects allied to medicine are male (ECU 2015: 165; see also Hanesworth 2016: 12–14).

8 See the project web page: https://www.heacademy.ac.uk/embedding-equality-and-diversity-curriculum (last visited November 22, 2016).

9 The Scottish Funding Council has funded the project from August 2010. Funding ends in July 2017.

10 EEDC framework: May and Thomas 2010; EEDC model: Hanesworth 2015.

2.1 The legal context

In 2010, the UK government introduced its new Equality Act (henceforth "the Act"). This act brought together previous anti-discrimination law found in the Disability Discrimination Act 1995, the Race Relations Act 1976, the Sex Discrimination Act 1975, the Equal Pay Act 1970 and in the Employment Equality Regulations relating to age (2006), sexual orientation (2003), and religion or belief (2003). Consolidating and simplifying anti-discrimination law, the Act prohibits discrimination (direct, combined and indirect), harassment and victimisation on the grounds of age, disability, gender reassignment, marriage and civil partnership, pregnancy and maternity (including paternity), race, religion or belief (including lack of belief), sex, and sexual orientation. Collectively, these descriptors are referred to as the "protected characteristics".

Section 149 of the Act introduced a new public sector equality duty (otherwise known as the "general duty"). Under this duty, all public authorities, including universities, must have due regard to the need to:

- eliminate discrimination, harassment, victimisation and any other conduct that is prohibited by or under the Act;
- advance equality of opportunity between persons who share a relevant protected characteristic and those who do not;
- foster good relations between persons who share a relevant protected characteristic and those who do not.[11]

To support public sector bodies to meet the general duty, the UK nations – excluding Northern Ireland to whom the Act does not apply – introduced nation-specific duties. In Scotland, these duties comprise reporting on how the institution is mainstreaming the elimination of discrimination, advancement of equality of opportunity and fostering of good relations in all its functions; the development of and progress towards equality outcomes; equality impact assessments of policies; the gathering and publishing of employment data; the publishing of pay gap information; a consideration of public procurement; and a requirement to make information accessible.[12]

Three of these have particular implications for learning, teaching and assessment. First, mainstreaming the general duty requires each university to illustrate the progress they are making towards the general duty in every func-

11 Marriage and civil partnership comes into play only in relation to the first aim of the public sector equality duty. For a comprehensive summary of the Act and its implications for universities in the UK, see ECU 2012a.

12 Compare the less numerous duties of England and the less detailed duties of Wales: ECU 2011a, 2011b and 2012b.

tion of their operation. Naturally, learning and teaching is a core aspect of this. Second, the development and progressing of equality outcomes are specific outcomes that a university must commit to achieving in their work towards the general duty. Whilst it is not a requirement to concentrate on the curriculum, twelve of the nineteen Scottish universities have voluntarily included either the embedding of equality and diversity in the curriculum or inclusive curriculum design, delivery and assessment within their latest round of outcomes, again recognising the centrality of the curriculum to their operations. Finally, equality impact assessing of policies requires every university to assess the impact of applying new and revised policies or practices against the needs articulated within the general duty. Whilst this does not directly relate to the curriculum, some Scottish universities (e.g. Glasgow School of Art) have incorporated equality impact assessments into programme of study reviews, utilising the assessment as a method by which the general duty can be achieved within and through their learning, teaching and assessment practices and processes.

Thus, Scottish universities are required by law to manage, design and develop their learning, teaching and assessment in a manner that eliminates discrimination, advances equality of opportunity and fosters good relations. Furthermore, they are required to do so in a manner in which they are able to evidence progress towards this, so fulfilling the nation-specific duties. The EEDC programme – both participation in its activities and use of its principles and theories – aims to support universities in accomplishing this.

2.2 The educational context

In addition to the nation-specific equality duties, Scottish universities are required to consider their approaches to equality and diversity through two other compliance mechanisms. First, outcome agreements: these set out what each Scottish university plans to deliver in return for their public funding. They are negotiated with the Scottish Funding Council and cover a variety of areas such as supporting innovation, strengthening collaboration with industry, and reducing institutions' impact on the environment (Kemp and Lawton 2013: 11–12). In relation to equality and diversity, these agreements require action on improving access to those from underrepresented backgrounds, as well as supporting increased retention, attainment and transition to employment or further study. As noted at the beginning of this paper, access, retention, attainment and employment rates differ according to protected characteristics and thus must be addressed according to this equality and diversity context.[13]

13 Although the statistics provided in that section cover the entirety of the UK, they still reflect general disparities within Scotland. The differences that occur are minor. For example, the disability attainment gap is slightly larger in Scotland than in England and

Second, quality assurance: as part of the Scottish quality assurance system, which is predicated on an enhancement-led approach, institutions must undergo enhancement-led institutional reviews (ELIRs).[14] These reviews concentrate on each university's approach to enhancement, reviewing in particular how each university is working to improve student learning experiences. As part of this, institutions must illustrate how they are progressing equality and diversity across the institution, including in relation to their learning, teaching and assessment.

2.3 The experiential context

However, compliance accomplishes, and statistics tell us, only so much. As Gunn, Morrison and Hanesworth (2015) argue in their analysis of institutional equality and quality reports, whilst a compliance-led approach does appear to result in more established institutional mechanisms for the furthering of equality and diversity, it does not penetrate to the heart of the complex and often dissonant educational experiences felt at both individual and disciplinary levels. One of these experiences is that of minority groups. Gunn et al. (2015: 40–42) articulate the anatomy of minority group individual experiences – that is to say the experience for those "who identify with or are identified as different" (Gunn et al. 2015: 40) – as one which can comprise fear of being disliked, and of the potential verbal and physical enactment of this dislike, simply for being who and/or what we are; external threats, such as micro-aggressions and negative graffiti; intentional and unintentional self-censorship, such as passing or internalising norms; and feelings of invisibility owing to not seeing ourselves reflected or represented in staff and student cohorts, disciplinary cultures or the curriculum. Such an experiential context can lead to disengagement and to a lack of belonging that can influence not only student experience but also student outcomes (Thomas 2012; Thomas 2015).

The anatomy of minority group experience is influenced by entire institutional cultures and so is best addressed through wholesale culture change. However, we cannot underestimate the centrality of the curriculum and disciplinary practices and structures to this. As Morgan (2013: 58), Kandiko and

Wales, but smaller than in Northern Ireland (ECU 2015: 105); a smaller proportion of students studying in Scotland identify as black and minority ethnic than in England and Wales (ECU 2015: 114); and the attainment gap between white and black and minority ethnic students is smaller in Scotland than in England and Wales, but larger than in Northern Ireland (ECU 2015: 139).

14 For more on the Scottish quality assurance system, its quality enhancement framework, and its component parts, see www.qaa.ac.uk/about-us/scotland/development-and-enhancement (last visited November 22, 2016).

Mawer (2013: 10), and Thomas (2012: 12) illustrate, the locus of student experience is academic, whether that be of a curriculum, a course, or a programme of study. Hence, if we are to address inequalities in student access, retention, outcome and overall experience, we must address them first at the academic level.

3. The project

It is at this level that the EEDC programme operates. The programme is predicated on the belief that curriculum change can not only affect educational experiences but that it can also effect sector and societal change. It is led by the HEA owing to their position in the UK higher education sector as a recognised organisation that supports the development of teaching excellence for the enhancement of student learning experiences and outcomes. The programme works with the Scottish higher education sector in three ways:

- *Individual*: working with staff (academic and professional, including academic developers) and students to raise awareness of EEDC, to develop knowledge and skills and to support change in practice;
- *Institutional*: working with institutions to address strategic developments for the embedding of equality and diversity in curriculum practices and processes;
- *Sector*: working with sector agencies and bodies to ensure sector understanding of and collaborative work towards the embedding of equality and diversity in learning and teaching in Scottish higher education.

This work has yielded such developments as student-led campaigns on EEDC, the raising of understanding and awareness of EEDC, increased knowledge of and skills in EEDC, individual curriculum change by academic staff, wholesale programme of study change by departments, institutional developments for EEDC, and strategic inclusion of EEDC in equality duty activities, learning and teaching strategies and strategic plans.

A fourth, less obvious, manner in which the EEDC programme supports sector development is through independent use of our research and resources. The two core programme resources utilised directly – through programme participation – and indirectly – through independent application – are the EEDC framework for institutional change (May and Thomas 2010) and the EEDC model for curriculum change (Hanesworth 2015). The latter of these is explored in more detail through the theory section below. The former encourages institutions to explore the extent to which their structures and procedures enable the embedding of equality and diversity. It provides criteria for effective

development categorised according to institutional management and co-ordination, policies and procedures, curriculum design, curriculum delivery, assessment and feedback, student engagement, staff engagement, and learning resources, sites and environments. This tool has been utilised in the sector as a self-evaluation document through which universities can understand the baseline of current practice in their institution and so focus developments accordingly; as an audit tool for departments and faculties; as an enquiry tool in which staff and students explore the criteria and reach common agreements on their meanings and implementations in their own contexts; and as a development tool for the upskilling of staff and students in relation to EEDC.

Whether engaging in the programme directly or indirectly, institutionally or individually, those working with the HEA to embed equality and diversity in their curriculum are collectively working under and towards a specific understanding of what EEDC means. This understanding is articulated through the theory outlined below. This does not mean that the programme promotes homogeneity. Rather, we encourage programme participants to tailor the theory under which they are aiming to operate according to their specific contexts. This means contextualising the programme's principles and strategies according to student cohort, understanding that what works for one student cohort might not work for another; according to personal teaching styles, finding what works for each individual lecturer and their own teaching/lecturing style; according to subject matter, understanding that disciplines have their own modes of operation and thus adopting EEDC practices and processes that best suit the subject at hand; and according to institution, working within unique institutional ethoi, cultures and regimes. Through this contextualisation, programme participants are facilitated to work toward a standard and standardised understanding and practice of diversity inclusivity, tailored to be most effective according to their own unique and diverse needs.

4. The theory

The EEDC programme's theory is influenced by previous researchers (in particular, Clayton-Pedersen, O'Neill and McTighe Musil 2009; Hockings 2010; Nelson Laird 2011), has been developed through consultations with universities and their staff, and has been tested and refined through workshops, seminars and pilot initiatives. In its simplest form, it argues that developing learning, teaching and assessment practices and processes that are both inclusive and diversity inclusive can enable curricula, staff and students to become equality and diversity competent (Hanesworth 2015: 3). Here, inclusivity refers to the development of a curriculum that does not exclude, that is relevant and

accessible to all students and so enables them to fulfil their potential. Diversity inclusivity, meanwhile, refers to the development of a curriculum that explicitly and purposely engages with difference, incorporating diversity into both what is taught and learnt and how this is achieved. The division between the two is, admittedly, artificial with overlap naturally occurring (for example, a curriculum that incorporates material from diverse cultures might be more relevant to a cohort of diverse students). The ultimate aim is the development of curricula that eliminate discrimination, advance equality of opportunity and foster good relations, supporting staff and students to be equipped with the knowledge, skills and attitudes about and towards equality, diversity and cultural difference that enable them to work effectively in a global and interconnected world in a way that values, preserves and responds to diversity. How we can develop inclusivity and diversity inclusivity, and the implications of this, are explored in more depth below.

4.1 Developing inclusivity

Let us take inclusivity first. The programme utilises Hockings' definition of inclusivity, which is (Hockings 2010: 1):

> the ways in which pedagogy, curricula and assessment are designed and delivered to engage students in learning that is meaningful, relevant and accessible to all. It embraces a view of the individual and individual difference as the source of diversity that can enrich the lives and learning of others.

It thus asks lecturers to create learning experiences and environments that provide all students, regardless of their backgrounds, identities and experiences, with the opportunity to fulfil their own potential, and to support other students who may wish to learn from them.

Two principles underlie this approach to inclusivity. First, the programme assumes that the ultimate aim of universities, and their lecturers, is indeed to enable all of their students to reach their potential. However, it acknowledges that learning and teaching practices, processes and environments can, in their very being, be exclusive and thus preclude this aim. We refer here to Atkinson's theory of the pedagogised other (Atkinson 2002: 121–124; Hatton 2012). Atkinson argues that we create pedagogised norms: that is to say, we inscribe learning, teaching and assessment practices with an inherent and unquestioned truth that legitimises them and thus results in them becoming the pedagogic norm. Atkinson uses the example of the crit in traditional art assessment. However, it could equally apply to other assessments, such as the unseen written exam; to other pedagogies, such as the lecture or the practical experiment; and to other curriculum content, such as the literary canon in classics or the core

theorists in physics. These practices and processes are enshrined in our disciplines through habitual repetition of their use. As such, we begin to assume that they are the best, and sometimes the only, method and content of teaching for each of our disciplines: they become not just pedagogised norms, but disciplinary norms.

There are two related problems with this. First, it assumes that higher education is static, that our disciplines are fixed, and that our students are all the same and have always been so. This is not the case: higher education is responsive to different contexts (geographic, financial, political, social etc.) and these are constantly changing. Our disciplines are fluid, adapting with new discoveries, new ways of thinking, and new contexts of application. Finally, our students are not homogenous: they bring their own unique identities, backgrounds and experiences on an individual, cohort, and year-group level. Second, and related, is that the normatisation of disciplinary practices and processes can lead to the othering of certain students, student groups and student cohorts. This is what Atkinson calls the pedagogised other. By assuming disciplinary truths, we create practices with which some students are unable to engage, which exclude them and therefore can prevent them from achieving their potential.

Thus, the EEDC programme works with institutions and individual lecturers to support them to interrogate their pedagogised norms, to ask themselves why they teach what they teach, why they do so in certain ways, and why they offer particular modes of assessment. It enables them to shine a critical light on their own praxis to evaluate whether the practices and processes used are truly necessary for the achievement of learning outcomes and who that practice and process might be othering. In so doing, we encourage lecturers to work to de-marginalise their pedagogised others and to ensure their curriculum does not exclude. This does not mean changing every aspect of our curricula. Nor does it mean turning those whom our pedagogised norms preference into permanent pedagogised others. Instead, we encourage a balancing of practice in which lecturers use a range of teaching and assessment methods that acknowledge the diversity of preferred modes of learning and that, therefore, work to support and engage our diverse and varying student cohorts.

The second principle underlying the programme's approach to inclusivity is that to de-marginalise the pedagogised other and to address the disengagement that certain students may experience owing to current curricula practices, we should also ensure our teaching and teaching environments foster belonging and engagement. As mentioned previously, a sense of belonging and engagement is central to effective student outcomes and experiences (Thomas 2012: 12–15). Whilst this can be addressed across the educational experience, the curriculum is again pivotal since, as Thomas (2012: 31) illustrates, "the most frequently cited reason for thinking about leaving higher education

is course-related factors." However, it must not be forgotten that our students are heterogeneous and thus have individual and individualised experiences of and responses to their education (Thomas 2015). Hence, whilst wholesale pedagogic approaches – such as using inclusive language, managing potential and actual classroom power differentials and tensions, ensuring environments do not exclude etc. – provide a baseline, flexible approaches that are responsive to individual lived experiences better allow for student diversity.

Here, the programme supports lecturers to identify where they can provide opportunities for students to relate content and learning methods to their own lived experiences. This can be achieved directly: for example, by incorporating experiential learning through simulation or fieldwork or through encouraging students to reflect on their experiences connected to the subject matter. Or indirectly: for example, through use of case studies, analogies and comparisons (Lee 1997–98). Not only does this facilitate connectivity (of lived experience to curriculum and of the curriculum to the wider world) but also forms a fundamental building block of effective learning (Kolb 1984).

Further, we encourage institutions and lecturers to adopt a students-as-partners approach to learning and teaching. By adopting pedagogic approaches and curriculum/assessment design activities that support students as co-creators and co-producers of their own learning, we can enhance student belonging and engagement. This is because such approaches can lead to the empowering of our students, the creating of communities of practice, the enabling of sharing of diverse ways of thinking and being and, again, the enabling of the connection between curricula and our students' lived experiences (Hockings 2010; May and Thomas 2010; Healey, Flint and Harrington 2014). This might mean facilitating learning experiences where, for example, students collaborate on community-based and experiential projects; where they might act as co-teachers through peer-assisted learning schemes; where they might act as co-designers and co-delivers of curriculum content; and where they can be co-producers of the assessment and feedback process, engaging in such activities as peer assessment, choice in assessment methods, co-design of assessment criteria or even co-design of the assessments themselves.[15] Such activity enables students to shape their own educational experiences and so causes a disruption of pedagogised norms for the engagement of the pedagogised other. Such activity also facilitates the development of interdependent learning, where our students become independent – being proactive in their learning journey – whilst also becoming interdependent – recognising learning is a collaborative process to

15 For further guidance on how to engage students as partners in learning and teaching, see Healey et al. (2014) and Cook-Sather, Bovill and Felten (2014).

which they are an integral contributor – and thus improving their learning capabilities (Boud 1988).[16]

Thus, the EEDC programme, whether working directly with institutions and lecturers or indirectly through individual adoption of its model of practice, supports the proactive design and delivery of inclusive learning and teaching to engender belonging and engagement and the enabling of potential, to address inequalities in student experiences and to support equal opportunity to positive student outcomes.

4.2 Designing diversity inclusivity

The second half of the theory on which the EEDC programme is based relates to the development of diversity inclusivity. Here we adopt Clayton-Pedersen et al's (2009: 6) definition of diversity, which is:

> [the] active, intentional, and ongoing engagement with differences – in people, in the curriculum, in the cocurriculum [sic], and in communities (intellectual, social, cultural, geographical) with which individuals might connect – in ways that increase one's awareness, content knowledge, cognitive sophistication, and empathic understanding of the complex ways individuals interact within systems and institutions.

This means that we talk about diversity not as a noun ("the presence of difference"), but as a verb ("interacting with difference") where difference means not just in ways of being,[17] but also in ways of thinking and ways of doing. It thus asks lecturers to develop learning experiences and environments that are specifically designed to facilitate student considerations of and engagements with difference in all its forms.

This approach to diversity is based on the principle that interaction with difference is transformative. Indeed, a variety of studies have indicated how purposeful engagement with difference has yielded developments in students' cognitive abilities such as problem solving, integrative complexity and critical thinking, in academic persistence and outcomes, and in equality and diversity

16 Working with students as partners requires lecturers to develop learning environments in which students feel comfortable in experiencing the discomfort of learning and in undergoing the potential risky behaviour of sharing their own backgrounds, identities and knowledges. For the development of learning environments conducive to such activity, see Barnett (2011) and Cook-Sather et al. (2014: 143–170).

17 Clayton-Pedersen et al. (2009: 6) talk of difference as being "individual (e.g., personality, learning styles, and life experiences) or group/social (e.g., race/ethnicity, gender, country of origin, and ability as well as cultural, political, religious, or other affiliations)."

competence (Gurin et al. 2002; Williams, Berger and McClendon 2005; Barnett 2011; Arkoudis and Baik 2014).[18]

The inclusivity aspect of diversity inclusivity refers to the mode through which this interaction takes place.[19] Rather than as an additive to the core curriculum, the EEDC programme instead advocates that diversity is infused or embedded throughout all learning, teaching and assessment practices and processes. Such an approach is based on the work of Nelson Laird and Engberg (2011). These scholars compared what we call "diversity add-ons", that is to say courses based on equality and diversity themes, with "diversity inclusives", that is to say courses that infuse interaction with difference into their core learning and teaching practices and processes. These scholars found that diversity inclusive courses had more interaction with diversity, were more inclusive, and rated higher for teaching excellence than the diversity add-ons. They suggested that "the effects of the highly inclusive nonrequirements [diversity inclusive courses] may actually be greater than those of the diversity requirements [diversity add-ons]" (Nelson Laird and Engberg 2011: 132), meaning that they may yield greater development in relation to the cognitive and social capabilities outlined above.

Thus, the EEDC programme works with institutions and lecturers to identify where interaction with difference can best and most appropriately be built in to existing programmes of study. This interaction might be through curriculum content, from the direct exploration of themes of equality, diversity and cultural relativity relevant to the subject matter (e.g. exploring gender and sexuality in historical courses or exploring disability in architecture courses) to the explicit integration and exploration of multiple perspectives and theoretical standpoints on disciplinary content (e.g. ensuring a range of cultures are represented in course contents or that a diversity of cultural voices are seen in reading lists). The interaction might also be developed through curriculum materials and examples, from ensuring that the visual and written class accompaniments (e.g. handouts, presentation slides) are representative of diversity to integrating interaction with difference into classroom activities (e.g. using national statistics on sexual orientation in a maths class). Assessment practices are also a useful place in which to situate diversity inclusivity, from encouraging the application of disciplinary theories to diverse cultures, to requiring explicit understanding and appreciation of differences in thought in relation to specific subjects, to illustrating understanding of equality and diversity in

18 Here equality and diversity competence means the knowledge, skills and attitudes about and towards equality, diversity and cultural difference that enable us to work effectively in a global and interconnected world in a way that values, preserves and responds to diversity.

19 The term "diversity inclusivity" is borrowed from Nelson Laird (2011).

the development of assessments (e.g. creating essays or practical experiments accessible to differently abled individuals).

Finally, the EEDC programme encourages lecturers to consider where and how they can incorporate interactive learning through the way they teach. This means infusing interaction within pedagogical approaches; providing opportunities for students to share diverse experiences, knowledges, perspectives and learning; and developing peer learning activities such as paired laboratory programmes, group problem-based learning, peer-assisted learning, peer review and peer assessment. With regard to the latter, it is particularly important that careful planning is undertaken to ensure the creation of the right environment in which group, paired or peer learning can thrive and through which students are encouraged to interact with those beyond their in-groups. By this, we mean encouraging movement away from groups with which students are familiar and to which they tend to drift, such as friendship groups, for a true engagement with difference.[20] If achieved, effective interactivity amongst diverse students can lead not only to increased equality and diversity competence, but also to better graduate attributes, an enhanced sense of belonging and improved learning outcomes (Gurin et al. 2002; Arkoudis and Baik 2014).

Thus, through its support of institutions and lecturers to design diversity inclusivity, the EEDC programme not only aims to support greater development of equality and diversity competence, but again to enhance belonging and engagement and enable potential. Indeed, many of the methods by which inclusivity and diversity inclusivity can be designed overlap and intertwine; their separation here is an artificial one created in service of better articulation of the theory. This is because underlining both inclusivity and diversity inclusivity is the acknowledgement that learning and teaching practices and processes are not value-neutral. They are the products of sector, disciplinary and individual traditions, ways of thinking and ways of being. Hence, the programme supports individuals not only to interrogate their curriculum and disciplinary practices, but also to interrogate their own backgrounds, identities, beliefs and cultural assumptions to better understand how these might influence what, how and why they teach. Such interrogation aims to mitigate the effects of our unconscious biases, acknowledging that we all have them and that they can influence our habitual practice (ECU 2013; Muneer, Cotton and Winter 2015).

These unconscious biases can both explicitly affect what we teach and be transmitted unconsciously through the hidden curriculum: that is, the norms, values and beliefs unconsciously communicated through our teaching to our

20 For a comprehensive framework for designing interactivity, see Arkoudis et al. (2013), whose Interaction for Learning Framework includes examples of good practice, strategies for creating effective environments and fostering communities of learners, and activities for the encouragement of student reflection on interaction.

students (Cotton, Winter and Bailey 2012; De Lissovoy 2012). Whilst the hidden curriculum can be useful, for example in transmitting expectations about acceptable classroom behaviours, it can also be negative, leading to an unintentional communication of our own prejudices and biases.[21] By being mindful of the hidden curriculum and the influence of backgrounds and beliefs on what and how we teach, and being open about this in our teaching practices, we aim to create environments in which students also feel comfortable discussing their biases and the implications of these on their future working lives, therefore working to mitigate them and so developing their own equality and diversity competence in an explicit and thoughtful way.

5. Summary

Thus, the EEDC programme supports individuals and institutions in adopting a variety of pedagogical, curriculum design and assessment and feedback practices and processes for the development of curricula that eliminate discrimination, advance equality of opportunity and foster good relations. It supports universities and their staff to utilise their learning and teaching to facilitate student belonging and engagement; to enable all students to reach their potential; to raise awareness and understanding of equality, diversity and cultural relativity; to design purposeful interaction and engagement with difference in all its forms; to infuse interactivity into the learning process; and to engender self-reflection – of themselves and of their students – for the development of equality and diversity competence. Whilst the principles and strategies on which the programme is based aim primarily to the embedding of diversity inclusivity, they are also predicated on theories of effective pedagogy. As such, the programme endeavours to yield not just greater equality of experience and outcomes, but increased cognitive capabilities for the overall improvement of learning itself.

21 See Phillips and Clarke (2012) whose study explored how medical school lecturers were unintentionally communicating messages through their teaching such as that obesity, drug abuse, mental illness and poverty were signs of individual weakness or moral failing, or that women were expected to put families over their career.

References

Arkoudis, Sophie/Baik, Chi (2014): Crossing the interaction divide between international and domestic students in higher education. In: HERDSA Review of Higher Education 1, pp. 47–62.

Arkoudis, Sophie/Watty, Kim/Baik, Chi/Yu, Xin/Borland, Helen/Chang, Shanton/Lang, Ian/Lang, Josephine/Pearce, Amanda (2013): Finding common ground: enhancing interaction between domestic and international students in higher education. In: Teaching in Higher Education 18, 3, pp. 222–235.

Atkinson, Dennis (2002): Art in education: identity and practice. Dordrecht, Boston and London: Kluwer Academic Publishers.

Barnett, Pamela E. (2011): Discussion across difference: addressing the affective dimensions of teaching diverse students about diversity. In: Teaching in Higher Education 16, 6, pp. 669–679.

Boud, David (1988): Moving towards autonomy. In: Boud, David (ed.): Developing student autonomy in learning. Second edition. London: Taylor & Francis, pp. 17–39.

Clayton-Pedersen, Alma R./O'Neill, Nancy/McTighe Musil, Caryn (2009): Making excellence inclusive: a framework for embedding diversity and inclusion into college and universities' academic excellence mission. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Cook-Sather, Alison/Bovill, Catherine/Felten, Peter (2014): Engaging students as partners in learning and teaching: a guide for faculty. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cotton, Debby/Winter, Jennie/Bailey, Ian (2012): Researching the hidden curriculum: intentional and unintentional messages. In: Journal of Geography in Higher Education 37, 2, pp. 192–203.

De Lissovoy, Noah (2012): Education and violation: conceptualizing power, domination, and agency in the hidden curriculum. In: Race, Ethnicity, and Education 15, 4, pp. 463–484.

ECU (2011a): The public sector equality duty: specific duties for England. Implications for higher education institutions. London: Equality Challenge Unit.

ECU (2011b): The public sector equality duty: specific duties for Wales. Implications for higher education institutions. London: Equality Challenge Unit.

ECU (2012a): Equality Act 2010: implications for colleges and HEIs (revised August 2012). London: Equality Challenge Unit.

ECU (2012b): The public sector equality duty: specific duties for Scotland. Implications for colleges and HEIs. London: Equality Challenge Unit.

ECU (2013): Unconscious bias in higher education. London: Equality Challenge Unit.

ECU (2015): Equality in higher education: statistical report 2015. Part 2: students. London: Equality Challenge Unit.

Equality Act 2010, c. 15. London: The Stationary Office.

Gunn, Vicky/Morrison, Jane/Hanesworth, Pauline (2015): Equality and diversity in learning and teaching at Scotland's universities: trends, perspectives and opportunities. York: Higher Education Academy.

Gurin, Patricia/Dey, Eric/Hurtado, Sylvia/Gurin, Gerald (2002): Diversity in higher education: theory and impact on student outcomes. In: Harvard Educational Review 72, pp. 330–366.

Hanesworth, Pauline (2015): Embedding equality and diversity in the curriculum: a model for learning and teaching practitioners. York: Higher Education Academy.

Hanesworth, Pauline (2016): Whose job is it anyway? Analysis of approaches to tackling gender imbalances at the subject level in Scotland's colleges and universities. York: Higher Education Academy.

Hatton, Kate (2012): Considering diversity, change and intervention: how the higher education curriculum looked in on itself. In: Widening Participation and Lifelong Learning 13, special edition, pp. 34–50.

Healey, Mick/Flint, Abbi/Harrington, Kathy (2014): Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education. York: Higher Education Academy.

Hockings, Christine (2010): Inclusive learning and teaching in higher education: a synthesis of research. York: Higher Education Academy.

Kandiko, Camille, B./Mawer, Matt (2013): Student expectations and perceptions of higher education. London: King's Learning Institute.

Kemp, Neil/Lawton, William (2013): A strategic analysis of the Scottish higher education sector's distinctive assets. Edinburgh: British Council Scotland.

Kolb, David A. (1984): Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lee, Virginia, S. (1997–98): Relating student experience to courses and the curriculum. In: Essays on Teaching Excellence: Toward the Best in the Academy 9, 1, pp. 1–5.

May, Helen/Thomas, Liz (2010):Embedding equality and diversity in the curriculum: self-evaluation framework. York: Higher Education Academy.

Morgan, Michelle (2013): Supporting student diversity in higher education: a practical guide. Oxford: Routledge.

Muneer, Reema/Cotton, Debby/Winter, Jennie (2015): 7 steps to: mitigating unconscious bias in teaching and learning. Plymouth: Plymouth University.

Nelson Laird, Thomas F. (2011): Measuring the diversity inclusivity of college courses. In: Research in Higher Education 52, pp. 572–588.

Nelson Laird, Thomas F./Engberg, Mark E. (2011): Establishing differences between diversity requirements and other courses with varying degrees of diversity inclusivity. In: The Journal of General Education 60, 2, pp. 117–137.

Phillips, Susan. P./Clarke, Matthew (2012): More than an education: the hidden curriculum, professional attitudes and career choice. In: Medical Education 46, 9, pp. 887–893.

Thomas, Kate (2015): Rethinking belonging through Bourdieu, diaspora and the spatial. In: Widening Participation and Lifelong Learning 17, 1, pp. 37–49.

Thomas, Liz (2012): Building student engagement and belonging in higher education at a time of change: final report from the What works? Student retention and success

programme. London, Leicester, Bristol and York: Paul Hamlyn Foundation, Action on Access, HEFCE, Higher Education Academy.
Williams, Damon A./Berger, Joseph B./McClendon, Shederick A. (2005): Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
Woodfield, Ruth (2014): Undergraduate retention and attainment across the disciplines. York: Higher Education Academy.

Wie funktioniert eine Diversity-Kultur? – Überlegungen zu einer Paradoxie[1]

Iris Koall

1. Diversity-Kultur als Prozess der Entwicklung

Universitäre Organisationskulturen können als „Sammelbegriff für die vielfältigen informellen Prozesse in Organisationen" (Symanski 2013) gelten, in denen Alltags- respektive Zusammenarbeitserfahrungen eingehen. Mitglieder werden innerhalb und mit der Organisationskultur „akkulturiert". Mitarbeitende entscheiden, wie sie anschlussfähig an die Organisationskultur werden, bzw. gestalten durch ihre Interaktionen die Kultur einer Organisation mit. Die Organisation stellt für diese interdependenten Kommunikationsprozesse – insbesondere mit der Funktion der Führung – die Rahmenbedingungen, Strukturen, Regeln und Entscheidungen zur Verfügung. Diskriminierende Kommunikation, die auf Annahmen, Wahrnehmungen und Bewertungen stereotypisierender, abwertender Art basiert, ist das Ergebnis von organisationskulturell „erlaubter", gegebenenfalls aber nicht intendierter Interaktion.

Eine Diversity-Kultur in Hochschulen kann sich das Ziel setzen, eine Offenheit für unterschiedlichste Lebensstile und -milieus zu ermöglichen und damit vielfältige Anschlussmöglichkeiten für die Interaktion und das Handeln von Studierenden und Mitarbeitenden herzustellen. Die Basis für eine inklusive Kultur entsteht im Zusammenwirken von kultursensiblen Interaktionen qualifizierter Personen sowie der Gestaltung diversitätsförderlicher Strukturen und Prozesse. Ihre Umsetzung in die alltäglichen Zusammenhänge ist eine Herausforderung, in der die Diversity-Protagonist*innen als „tempered radicals" (Meyerson/Scully 1993) sowohl eine diskriminierungsfreie Kultur einfordern und mitgestalten als auch die personalen Widerstände gegen Veränderungen und die umgebenden strukturellen Verharrungstendenzen im Blick behalten und bearbeiten müssen. In dieser professionellen Situation kann es sein, dass die Diversityprofessionals alltägliche Diskriminierungs- und Privilegierungsprozesse nicht verhindern können und diese wider besseren Wissens

1 Dieser Beitrag ist eine für das Hochschulbuch überarbeitete und erweiterte Fassung der Handreichung „Diversität konkret", Ausgabe 3/2015: Organisationsentwicklung im Diversity-Management von Iris Koall.

(aus-)halten müssen, da sie nicht über die mikropolitischen Ressourcen und Reichweite verfügen, struktur- und kulturverändernd zu wirken.

Eine diversitysensible Kultur einer Hochschule kann entstehen, indem pluralitätsförderliche Interaktionen (Cox/Blake 1991) lebendig gestaltet werden. Dies bedeutet, die gegenseitige Akkulturation von minorisierten und majorisierten Mitgliedern, den Respekt und die Wertschätzung von Vielfalt und Verschiedenheit zu fördern sowie eine Lernbereitschaft zu entwickeln, um mögliche Diskriminierungen zu benennen und zu unterbinden. Des Weiteren betonen Cox/Blake (1991), dass der Transfer der Kultur in stabile Handlungserwartungen durch die Entwicklung diversityförderlicher Praxen und Strukturen erforderlich ist. Eine Zielsetzung ist die strukturelle Integration aller kultureller Gruppen auf allen Ebenen und in allen Funktionen, ihre Repräsentation in der formalen Organisation und ein diskriminierungsfreier Zugang und die Nutzung informeller Netzwerke. Dieser Anspruch wird insbesondere in professionell gestalteten, transparenten Berufungsverfahren (Kerbst 2014) deutlich. Eine weitere Möglichkeit, kulturelle Innovationen zu kommunizieren, sind sozialisierend wirkende Diversity-Trainings, in denen Mitarbeitende sowohl Handlungskompetenzen entwickeln als auch durch eine bewusstere Wahrnehmung ihres eigenen Umgangs mit Verschiedenheit eine professionelle Diversity-Haltung aufbauen können (Höher 2002; Plett 2002). In diesen Weiterbildungsmaßnahmen wird erwartetes, wertschätzendes Verhalten gefördert und unterstützt, oder gegebenenfalls werden unerwünschte diskriminierende Haltungen und Handlungen mit den Teilnehmenden reflektiert und in einem Lernprozess verändert.

2. Kultur als Vermögen der Organisation

Das soziale Bedürfnis, Ereignisse sinnvoll und nachvollziehbar zu gestalten, war grundlegend für die Entwicklung von Kultur (Luhmann 2000a: 310, nach Colli 2004: 11). Eine Diversitätskultur basiert auf der Idee, sowohl eine vorhandene Vielfalt als Realität anzuerkennen und zu legitimieren als auch eine Akzeptanz bei den Mitarbeitenden für geplante Diversity-Initiativen herzustellen. Um eine geplante Diversity-Aktivität als sinnvoll und verstehbar zu gestalten, ist es nicht nur erforderlich, die Gegenwart zu interpretieren, d. h. in einer Hochschule die Diversity-Treiber zu kommunizieren, sondern auch die in der Vergangenheit getroffenen Entscheidungen nachvollziehbar und damit an eine Entwicklung anschlussfähig zu gestalten. Diese gelingt in Bezug auf die bisherige/n, eigene/n Geschichte/n der Organisation, indem Gründe oder Erklärungen für das Zustandekommen bestimmter Ereignisse und ihrer strukturellen

Verankerung für oder gegen Vielfalt und Verschiedenheit schlüssig formuliert werden können.

Aus einer systemischen Perspektive kann die Kultur einer Organisation als ihr Vermögen beschrieben werden, eine plausible Geschichte zu beschreiben oder ein Gedächtnis über die Entwicklung und Entscheidung einer Organisation anzulegen. Die sinnvollen Deutungen und Erläuterungen aller bisher in einer Organisation gesammelten Erfahrungen sind in Symboliken, Semantiken aufgehoben und verdeutlichen sich in ihren materiellen Artefakten wie z. B. in den Räumen und Begegnungsorten. Sie bilden einen Fundus und einen Modus für zukünftige Interpretationsversuche (Luhmann 1995).

Die Organisationskultur *sinnvoll* für die Gestaltung der Diversität einzusetzen, erfordert eine grundsätzliche Kenntnis und Reflexionsbereitschaft über die vorhandenen Diversity-Werte in der Organisation. Da die Werte und normativen Vorgaben nicht im luftleeren Raum existieren, sondern immer an soziale Kontexte und Interessenlagen gebunden sind (Luhmann 2000b: 177f., nach Colli 2004: 4)[2], ist eine Rekonstruktion der kontextuell wirksamen Einflussverhältnisse, der sozialen Rahmenbedingungen, formellen und informellen Netzwerke relevant. Die Chancen, eine Diversitätsinitiative im Rahmen der Kulturentwicklung in der Hochschule zu fördern, steigen durch den transparenzförderlichen Validierungsprozess der Interessenlagen mit den Beteiligten der unterschiedlichen Statusgruppen.

Ausgangslage ist, sich zunächst mit der Realität der bestehenden Organisationskultur auseinanderzusetzen, um eine angestrebte Anschlussfähigkeit zwischen den bisherigen Arbeitsweisen und Kompetenzen der Hochschule und der Veränderung herzustellen. So kann beispielsweise eine Kenntnis der „guten Gründe" für die Verwendung von Stereotypen eine Voraussetzung darstellen, um die Abwehr „des Fremden/Anderen" zu reflektieren und zu bearbeiten. Die Zielsetzung eines Diversity-Prozesses ist es, zu verstehen und zu respektieren, wie die eigene Organisation auf der Grundlage von bestehenden Normen und Werten *funktioniert* und wie mögliche systemimmanente Alternativen in der Aufgabenerfüllung aussehen könnten. In internen Prozessen oder Workshops können die kulturellen Grundlagen des Diversity-Themas sichtbar und diskutierbar gemacht werden. So könnten z. B. die folgenden Dimensionen bearbeitet werden.

2 Colli (2004: 4) weist darauf hin, dass es deshalb ein politisches Bemühen ist, Werte kontext- und interessenfrei zu kommunizieren. Erst dann, wenn Werte mit Interessenlagen verknüpft werden, entstehen z. B. Verteilungskonflikte in Organisationen.

Sachdimension: Was soll der Gegenstand der geplanten Diversity-Aktivitäten sein?

- Welche Geschichten und Erfahrungen zur Integration oder Gleichstellung hat die Organisation entwickelt? Worauf kann bisher schon aufgebaut werden?
- Welche Erfahrungen und Geschichten hat unsere Hochschule bisher mit der Inklusion von Personen, die nicht dem traditionellen Bild von Studierenden, Mitarbeitenden, Professor*innen entsprechen?
- Was sind bisherige Erfahrungen mit der Exklusion von sozial bzw. diskursiv erzeugten Minoritäten? Was ist die Datenbasis, die Handlungen impliziert?

Zeitdimension: Wie werden Phasen und Zeiträume beschrieben und erinnert?

- Gab es vorher schon Aktivitäten zur Förderung von Diversität?
- Was waren zu welchem Zeitpunkt unter welchen Bedingungen die Zielsetzungen von Diversity-Prozessen?
- Wie waren Zeitabläufe, und was sind zukünftige Planungen?
- Was sind die zeitlichen Horizonte einer geplanten Veränderung?

Sozialdimension: Was sind unterschiedliche Perspektiven, und woher entstehen die verschiedenen Interessenlagen?

- Wie wurden externe Bedingungen zu Initiatoren von Diversity-Initiativen, und wie ist mit diesen Anregungen von außen umgegangen worden?
- Was soll zukünftig Neues ausprobiert werden, und wie wollen wir mit den Nebenfolgen der Irritation des „Normalen" umgehen?
- Was sind Interessen zur Steuerung der Diversity-Initiative? Wer wird an den Prozessen beteiligt, und wie wird kommunikativ gesteuert?
- Welche Vermutungen und Interessen liegen den Kriterien zur Bewertung von Leistungsfähigkeit/Zugehörigkeit zugrunde, und wie werden die Mitglieder in der Organisation in die Lage versetzt, diese zu verstehen und in das eigene Handeln umzusetzen?

Als Ergebnis der Workshops kann ein Verständnis des kulturellen Vermögens der jeweiligen organisationalen Einheit stehen. Die Teilnehmenden können sich in einem weiteren Schritt erarbeiten, wie die Aufgaben der Organisationskultur – nämlich ihre Mitglieder zu motivieren, koordinieren und zu integrieren – umgesetzt werden können.

3. Merkmale und Elemente einer Organisationskultur

Organisationskulturen werden durch die Werte und Haltungen der handelnden Personen geprägt. Diskursive Interpretationen verstärken oder schwächen die Bedeutung unterschiedlicher Werte, je nach Deutungshoheit in bestimmten Kontexten. Organisationskulturen bewegen sich zwischen der strukturellen Inertia pfadabhängiger Entwicklungen und internen oder externen dynamisierenden Anforderungen. Organisationskulturen können demnach als teiloffene Gebilde verstanden werden, die ihre Diversität u. a. aus diskursiven und symbolischen Aktivitäten entwickeln. Organisationskulturen sind nicht rationalisierbar, aber gestaltbar, d. h. es ist zu akzeptieren, dass nur mit „kleinen Schritten" ein Veränderungsprozess zu initiieren ist, der unitendierte Nebenfolgen haben kann.

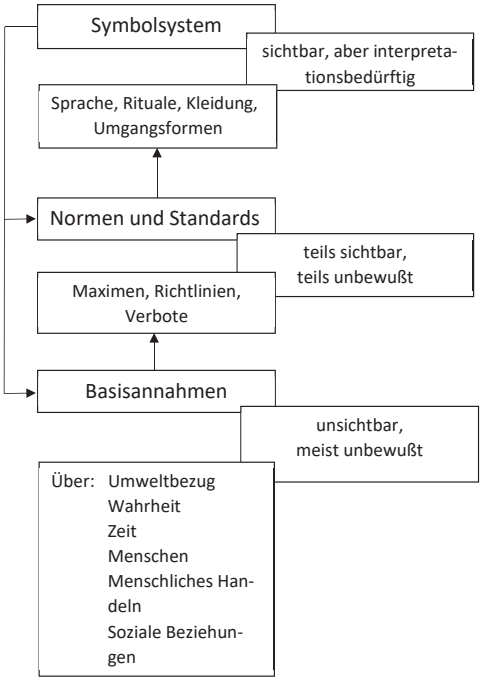
Als Ebenen einer Organisationskultur können nach Schein (1985) Artefakte, Werte und Grundannahmen gelten, die zu einem wesentlichen Teil in standardisierten Prozessen „geronnen" sind, d. h. als *unbewusst* wirksam nicht mehr hinterfragt werden. Die Normalität des Bekannten ist so angenehm wie gutes Wasser für den Fisch. Nur die Abweichung verdeutlicht die Abhängigkeit von und Angewiesenheit auf die Normalität. Kulturänderung in Organisationen findet auf der Ebene der manifesten Entscheidungen, aber auch im Bereich des Latenten, nicht unmittelbar zu Kommunizierenden statt.

Die Kulturen in Organisationen können unterschiedlich ausgeprägt sein und haben eine stärkere oder schwächere Steuerungs- und Koordinationswirkung. Starke Kulturen unterscheiden sich z. B. von schwachen Kulturen im Bereich der *Prägnanz* (klare Vorstellung zur Vorstrukturierung von Entscheidungspfaden, Konsistenz der Kriterien, generalisierend), des *Verbreitungsgrades* (Wie viele Mitarbeitende werden tatsächlich von den Werten geleitet? Wie sind subkulturelle Tendenzen inkludiert?) und der *Verankerungstiefe* (Mit welchem Verbindlichkeitsgrad sind Muster internalisiert? Sind sie eine bloße Anpassung, kalkuliertes konformes Verhalten? Können diese Muster eine *Stabilität* über einen längeren Zeitraum entwickeln?) (Schreyögg 1996: 441f.). Organisationen mit schwachen Kulturen ermöglichen ihren Mitgliedern, eher im Rahmen von lose gekoppelten, vernetzten Kommunikationen und Entscheidungen zu agieren. Sie erlauben, Mehrdeutigkeit von Situationen und die Kontextualität von kulturellen Haltungen (Mintzberg/Ahlstrand/Lampel 2010) auszuhandeln, und ermöglichen ein komplexeres Verstehen.

Hier ergibt sich eine Ambivalenz, die von den Initiator*innen einer Diversity-Kultur eine hohe Moderationskompetenz verlangt. Die Initiierung und Steuerung von Diversity-Initiativen benötigt einen fokussierten und orientierenden Auftritt und die entsprechende Handlungsweise. Aber: Starke Kulturen haben eine eher homogenisierende Wirkung auf die Organisation, z. B. indem

ein professioneller Auftritt/professionelles Corporate Design und Verhaltenserwartungen standardisiert und klar geregelt sind. Als unintendierte Nebenfolge einer Programmierung auf Plausibilität durch eine schlüssige, einheitliche Präsenz treten starke Normalisierungswirkungen der Handlungs- und Kommunikationsformen auf. Eine Lernoffenheit wird so eher verhindert.

Abbildung 1: Organisationskultur



Quelle: Schein 1984 aus Schreyögg 1996: 431

Schwache Kulturen lassen mehr Offenheit und Variabilität zu, sind allerdings kaum handlungsleitend und haben die Tendenz, innovative Impulse in dominanten Bestrebungen diffundieren zu lassen. Andererseits kann Heterogenität auch als unintendierte Nebenfolge dynamisierender Umwelteinflüsse als Einbruch von Sicherheiten erfolgen. Daraus ergibt sich eine Paradoxie in der Gestaltung von Diversity-Kulturen in Organisationen.

Obwohl sie eine „starke Kultur" ermöglichen, reichen die neuen Governance-Strukturen (Hochschulräte, Grundordnungen, Stärkung der Hochschulleitungen) mit den daraus abgeleiteten Instrumenten der Zielvereinbarungen

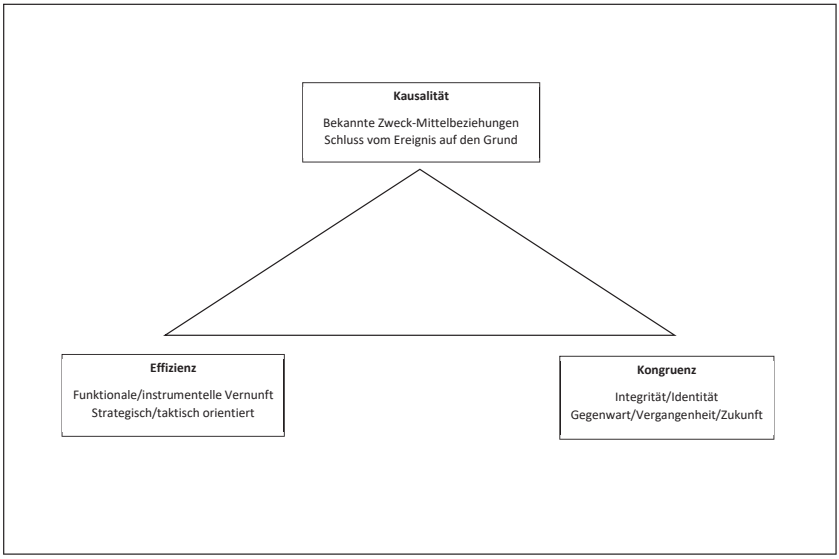
und der Globalhaushalte alleine nicht aus, um die angestrebten (Diversity-) Veränderungsprozesse zu initiieren, wenn sie nicht zur bisher erfahrenen und gewünschten Kultur der Hochschule, d. h. zum Selbstverständnis der Organisation und ihrer Mitglieder passen (Symanski 2013: 48).

4. Die Entwicklung einer Diversity-Kultur als Gestaltungsaufgabe: Culture follows Strategy – Strategy follows Culture

Kulturentwicklung in Organisationen erfolgt immer mit Blick auf bestehende organisationale Strukturen und der neu zu entwickelnden (Diversity-)Strategie. Die strategische Kulturentwicklung ist als rekursiver Prozess anzusehen, der zwischen dem Ausprobieren von Neuem und der Anknüpfung an gewohnte Arbeitsweisen und Normen zu verstehen ist. Zahlreiche Analysen (Cox 2001; Kirton/Greene 2000; Knoth 2006; Tatlı/Özbilgin 2007) legen nahe, dass Diversity zunächst auf der Oberflächenstruktur der Regeln des Alltagshandels – z. B. mit Verboten und Geboten – agiert, bevor die kommunikative Tiefenstruktur der zugrunde liegenden Interpretations- und Bewertungsverfahren (Patzelt 1987: 76) verändert werden kann.

Die alltäglichen Arbeitsabläufe wie strukturierenden Vorgaben/Programme zur Budgetierung können als Oberflächenstruktur gekennzeichnet werden. Die latente Sinnstruktur (Osterloh 1988; Oevermann et al. 1979) oder Tiefenstruktur bezeichnet „legitime" Annahmen über die Richtigkeit und Bedeutsamkeit der Wirklichkeitsoberfläche bzw. bezieht sich auf den *selbstverständnisbildenden* Prozess durch die Einhaltung von Kausalität, Effizienz und Kongruenz.

Abbildung 2: Tiefenstruktur der Wahrnehmung zur Herstellung plausibler Wirklichkeiten



Quelle: eigene Darstellung nach Patzelt 1987

Voraussetzung für die Entscheidungsfähigkeit von Personen in modernen auf Rationalität und Nachvollziehbarkeit basierenden Organisationen ist die Herstellung von Plausibilität. Diese Plausibilität wird erzeugt durch eine nachträgliche Integration von Handlungsfolgen bzw. der nachträglichen Legitimierung der dazu gehörigen Entscheidungskriterien, mit dem Ziel, eine vermeintliche Berechenbarkeit zur Vermeidung und Verdeckung (Absorption) von Unsicherheit zu ermöglichen (Luhmann 1999: 174). Diese plausibilisierten Konstruktionen entstehen auch aufgrund von „platonischen Fehlschlüssen" (Taleb 2008).[3] Dies erfolgt auf der Basis von Zuordnungen zu bekannten Kausalitäten

3 Taleb (2008) kritisiert einen naiven Glauben an die Regelmäßigkeit in kontingenten Wirklichkeiten. Die Neigung, aus der Zufälligkeit der Erscheinungen eine Sicherheit für zukünftige Erwartbarkeit ableiten zu können, erfolgt auf der Basis von erlernten Schwächen im Denken, den sogenannten „kognitiven Verzerrungen": a) die narrative Verzerrung (narrative fallacy) beschreibt die von Luhmann (1984) als nachträgliche Integration von Handlungsfolgen bezeichnete Haltung, das vergangene durch eine „richtigstellende" Erzählung einzuordnen, obwohl viele verschiedene Deutungen möglich gewesen wären; b) die Ludische Verzerrung (ludic fallacy) bezieht sich auf die Naivität, dass die in Zufallsversuchen/-spielen vorgefundenen empirischen Regelmäßigkeiten zur Möglichkeit der theoretischen Modellbildung über das wahre Leben führt oder dass statistisch relevante Daten auf der Basis von zufällig gewonnenen Daten zuverlässige Auskünfte über die Realität geben können. Ähnlich naiv würden wir im Umgang

bzw. in der Organisation als professionell anerkannte Verhaltensweisen (Koall 2001: 178ff.). Zur Tiefenstruktur menschlicher Wahrnehmung gehört das Erfordernis, die Umwelt und das eigene Erleben in ein kongruentes Verhältnis zu setzen. Damit wird die Normalität eher einer komplexitätsreduzierenden Wirkung ausgesetzt, die Ambiguität der Vielfalt muss in der Kultur einer Organisation „entschieden" werden.

Mitarbeitenden in Organisationen ist dadurch im Rahmen vorgegebener Vorstellungen von Kausalitäten, Zeiten, Räumen und Rationalitäten möglich, „richtig" zu handeln und dabei als kompetente Interaktionspartner*innen wahrgenommen zu werden. Die Reduktion der Komplexität ist ein konstitutives Merkmal von Organisationen und im Rahmen der selbst definierten Aufgaben funktional (Luhmann 2000c). Während sich die Oberflächenstruktur auf die normative und regulative Herstellung von Alltagshandeln bezieht, bezeichnet die Beobachtung der Tiefenstruktur den Prozess, mit der eine zunächst unüberschaubare Vielfalt zur *Normalität* geordnet wird (s. Abb. 2). Mit dieser ethnomethodologisch inspirierten Unterscheidung wird das Konzept des Managing Diversity in Organisationen auf die Kritik von Normalitätsvorstellungen bezogen. Zur Tiefenstruktur gehören dann sowohl die Bewertungen und die damit verbundenen Hierarchisierungen in Hochschulen als auch die Unterscheidungen zur Bewertung von Leistungen und wissenschaftlichen Qualifikationen und die Kontrolle zur Ermöglichung von wissenschaftlicher Qualität. Homogenität entsteht als möglicherweise unintendierte Nebenfolge einer *Programmierung* auf Plausibilität und Normalisierung der Handlungs- und Kommunikationsformen.

5. Funktionen der Organisationskultur

May (1997: 165) unterscheidet zwischen Effizienz und Effektivität von kulturellen Arrangements in Organisationen. Starke Kulturen in homogenen Settings sind dann effizient, wenn sie die folgenden Funktionen erfüllen können:

mit unseren Erfahrungen der historischen und sozialen Entwicklung der Gesellschaften verfahren. Wir unterliegen der Illusion zu verstehen, was gegenwärtig die Bedingungen sind, die unsere Wirkungsmächtigkeit ausmachen. Es wird permanent die Geschichte (verzerrt) neu geschrieben, Handlungen und Ereignisse je nach politischer/wirtschaftlicher Interessenlage umgedeutet. Die Informationslage wird, entgegen der Vieldeutigkeit und Komplexität der Zusammenhänge, „verschlichtet", insbesondere wenn sie von einer sozialen Elite propagiert wird. Talebs Skeptizismus gegenüber allgemeingültigen wissenschaftlichen und politischen Aussagen ist für den Diversity-Diskurs insofern von Bedeutung, als dass er beschreibt, wie naiv und gleichzeitig gefährlich die Diskriminierung von heterogenen Mehrdeutigkeiten ist.

- die integrative Funktion, die eine Reduktion der Übertragungskosten der Kommunikation und Interaktion zwischen den Mitgliedern ermöglicht,
- die koordinierende Funktion, die eine Steuerung von Handlungen auf der Ebene der Kognition durch die Einführung von Programmen und Regeln ermöglicht, und
- die motivationale Funktion, die versucht, über kulturelle Definitionen die „ganze Person" einzubinden, indem die organisationale Sozialisation das Handeln in ein Verhalten umwandelt.

Präskriptive Versuche, Kultur zu „implementieren" bzw. zu „regulieren", sind auf der Ebene der Effizienz angesiedelt. Sie erreichen kurzfristig und auf einer oberflächlichen Ebene einen plakativen Erfolg, sie sind allerdings nicht dazu geeignet, die Organisation effektiv zu gestalten, weil standardisierte Programme zur Inflexibilität neigen bzw. angepasstes Verhalten statt innovatives Handeln gefördert wird.

Eine effektive, längerfristige und intensivere Perspektive von Kultur soll sich der möglichen Vielfalt organisationalen Wissens bedienen können. Es ist zu überlegen, wie eine kulturelle Heterogenität in der Organisation „gewusst" werden kann, die in der Lage ist, eine Identifikation mit der Organisation über reflexive Prozesse zu ermöglichen (s. Abb. 5 und 6).

In der Beobachtung von Hochschulorganisationen ist es naheliegend, von vielen hochdifferenzierten Subsystemen mit eigener fachkultureller Prägung auszugehen, die in einzelnen Fachkulturen/Fachbereichen/Abteilungen/Instituten spezifische, selten übersetzbare Formen und Symbolsysteme ausgebildet haben. Diese äußern sich in Umgangsformen, habituellen Erwartungen, Sprachregelungen oder der Nähe und Distanz zu institutionalisierten Kommunikationsprozessen. Eine übergeordnete Steuerung der Gesamtorganisation erfolgt seitens der Hochschulleitungen u. a. auf der Basis von Output-Anreizen, definierten wissenschaftlichen Profillinien und/oder strategischen Überlegungen. Diese strategischen Orientierungen werden mit bewusster oder unbewusster Steuerung über die kulturellen Funktionen umgesetzt, die sich an den heterogenen fachkulturellen Prägungen häufig reiben. Die kulturellen Unterschiede verdeutlichen sich nach Symanski (2013) u. a. in dem Tempo und der Art und Weise, in der wichtige Entscheidungen getroffen werden, der Bereitschaft, sich an Leitungspersönlichkeiten auszurichten und sich hierarchisch zu koordinieren, dem Umgang miteinander in kontroversen Situationen und der Fähigkeit, aus Konflikten Schlüsse für die weitere Gestaltung der Motivation zu ziehen, oder in der Adaption staatlicher Steuerungsinstrumente. Die Kultur der Subsysteme einzelner Fakultäten und die Kultur der Leistung muss in Beziehung zueinander treten. In kommunikativen Prozessen wird eine nachvollziehbare, scheinbar rational teilbare Realität hergestellt, die sich auf Standards

zum Nachvollzug von Entscheidungen, der Bewertung von Qualität und der Legitimität von Kontrollverfahren und -standards bezieht (Koall 2001: 178ff.). Eine unintendierte Nebenfolge dieser normierenden Plausibilisierungen ist jedoch die Abwehr von heterogenen Wirklichkeitsdeutungen, was die Entwicklung einer orientierenden Diversity-Kultur nachhaltig schwächt.

Zu einer nachhaltigen Diversitätskulturentwicklung kann es sinnvoll sein, sich zunächst auf die oben genannten Funktionen von Kultur (Integration, Koordination, Motivation) zu beziehen und diese mit den normierenden Funktionen der Homogenität zu konfrontieren. Die Bereitschaft zur reflexiven Beobachtung einer *Normalität* ist ein erster Schritt auf dem Weg zur Gestaltung einer Organisationskultur, in der Vielfalt und Verschiedenheit eine Bedeutung erhalten.

Abbildung 3: Matrix zur Kulturbeschreibung in homogenen organisationalen Kontexten

Funktion der Kultur / **Funktion der Homogenität**	**Integration**	**Koordination**	**Motivation**
Transfer von Entscheidungen **Wie werden Hochschulentscheidungen in Fakultäten/Fächer übertragen? Wer erhält welche Informationen?**	Entscheidungsfindung in exklusiven Zirkeln, hierarchische Vermittlung; allgemeingültige Standards mit (geheimen) Ausnahmeregelungen	Zentrale Entscheidungs-findung, Anweisungsabläufe & Berichtsvorgänge, Kommunikationsstrukturen & -prozesse deutlich hierarchisch gliedern	Vorteil der klaren Verantwortlichkeiten & Aufgabenbereiche betonen und steuern
Bewertung **Wie kommt Qualität und Unterscheidung zustande?**	Bewertungsstandards „gerechtfertigt" gestalten, Elite privilegieren	Normen generalisierbar gestalten	Normen nachvollziehbar und pseudogerecht auf alle Mitglieder anwenden
Kontrolle **Wie wird Leistung und Effektivität erzeugt?**	Einheitliche Standards nachvollziehbar neuen Mitgliedern kommunizieren	Zielvorgaben und Aufgaben sanktionierbar gestalten	Einordnung, Team-Play, Group-Think betonen/Abweichung sanktionieren

Quelle: Koall 2001: 257

6. Zur Entfaltung einer heterogenen Organisationskultur

Alternativen zu bestehenden, eher homogenen Kulturen müssen sich auf die Funktionalität der Organisationskultur (Integration, Koordination, Motivation) beziehen und die Diversität der Perspektiven zulassen. Die Bereitschaft einer Organisation, sich einem entwickelnden Diversity-Trend anzupassen (Süss 2007), unterstützt die Fokussierung auf funktionale Äquivalente zur bestehenden homogenisierenden Kultur. So kann auf die Möglichkeiten der einschränkenden Kontrolle der Mitarbeitenden zugunsten einer Erhöhung der Selbststeuerungskompetenz verzichtet werden. Auch hierarchische Anweisungszusammenhänge werden in diesem Kontext von einem eher diskursiven Führungsstil abgelöst. Für den Hochschulkontext erweist sich die Entwicklung einer funktionalen Äquivalenz zur homogenisierenden Bewertung von Leistung und Qualität als anspruchsvoll. Ansätze für die Veränderung einer traditionellen, im akademischen System verankerten Interpretationsmacht zur Beurteilung von Studien- und Prüfungsleistungen nehmen die biografische Verschiedenheit von Studierenden auf. Linde und Auferkorte-Michaelis (2014) beschreiben evidenzbasiert studierendenzentrierte, kollaborative Lehr- und Lernformen, die sich für eine diversitysensible und -gerechte Lehre, Prüfungen und Beratungen eignen. Die Umsetzung in die Kultur der Hochschule scheint nicht kompliziert, erfordert jedoch die Akzeptanz eines neuen Denkens und einer Haltung, die sich als Organisationskultur darstellt.

Abbildung 4: Zur Gestaltung der Organisationskultur in heterogenen Kontexten

Funktion der Kultur / Funktion der Heterogenität	Integration	Koordination	Motivation
Enthierarchisierung des Transfers von Entscheidungen Vielfalt in der Kompetenz	Ermöglichung von Wissensgenerierung	Zulassen von situativer Mehrdeutigkeit in Tätigkeitsabfolgen	Partizipativ, kompetenzorientiert Engagement ermöglichen
Aushandlungen von Bewertung Kontextualität und Subjektivität	Normen und Prozesse der Beurteilung interaktiv beraten	Ergebnisse projektorientiert, nicht personenorientiert bewerten	Selbstbeurteilung mit Kontext- und Fremdbeurteilung kombinieren
Angewiesenheit in der Kontrolle Interdependenz und Ambivalenz	Sprache, Symbole, Regeln situativ und anschlussfähig halten	Zielvorgaben und Aufgaben partnerschaftlich aushandeln	Eigenwilligkeit in der Team-Arbeit moderieren

Quelle: Koall 2001: 258

Zur Ermöglichung dieser Beobachtungen sind, wie geschildert, Workshops mit engagierten Mitarbeitenden möglich, in denen die Momente der Entstehung der Organisationskultur beobachtet und beschrieben werden. Der Ausbau zu einer Diversitätskultur ergibt sich, indem die bereits in Prozessen und Regeln institutionalisierten Erfahrungen mit Vielfalt und Verschiedenheit rekonstruiert werden können. Hier erfahren Organisationsmitglieder etwas über das SOLLEN ihrer Organisation. Die impliziten, tiefenstrukturellen Annahmen über Diversität, z. B. als „angemessene oder unangemessene" Verhaltensweisen, in den veröffentlichten und nicht veröffentlichten Interpretationsmustern der Organisation zeigen die Normen und Richtlinien des Handels als DÜRFEN auf. In dieser Phase sind Plausibilisierungen zur Regulierung von Komplexität zu verstehen und gegebenenfalls neu zu interpretieren.

In einem weiteren Schritt können die eigenen Annahmen und Wünsche reflektiert werden, die mit einer erfolgreichen Diversity-Kultur der jeweiligen Universität verbunden werden. Hier werden Visionen, Ziele und Perspektiven der Diversity-Orientierung als WOLLEN reflektiert. In einem weiteren Prozess können auf Basis dieser Analyse die Potenziale in der jeweiligen Organisation entwickelt werden, die zur Mitgestaltung einer lebendigen Diversitätskultur führen können. Dies ermöglicht, sich über das KÖNNEN zu verständigen.

Eine diversitätsförderliche Kultur zu initiieren, bedarf demnach einer konstruktiv(istisch)en Grundidee, in der akzeptiert wird, dass Realitäten mehrdeutig sind und Organisationen in der Wahrung ihrer Aufgaben und Interessen durch die Gestaltung ihrer Diversitätskultur den Zustand der Offenheit oder Eingrenzung regeln. Eine Orientierung an den Funktionen von Kultur ermöglicht, diversitätsförderliche Äquivalente zu homogenisierenden Regulierungen zu entwickeln. Dies ist allerdings auch nur als selbsterfüllende Orientierung möglich, denn ihre positiven Auswirkungen sind lediglich als Interpretation ihrer selbst angefertigten Beobachtungen wirksam.

Literatur

Colli, Christian (2004): Mit der Kultur gegen die Kultur. Chancen und Grenzen des Kulturbegriffs bei Niklas Luhmann. Duisburger Beiträge zur soziologischen Forschung Nr. 6/2004, Universität Duisburg-Essen, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Institut für Soziologie.

Cox, Taylor H./Blake, Stacy (1991): Managing Cultural Diversity. Implications for Organizational Competitiveness. In: The Executive 5 (3), S. 45–56.

Cox, Taylor, Jr. (2001): Creating the Multicultural Organization. A Strategy for Capturing the Power of Diversity. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass (University of Michigan Business School management series).

Dülfer, Eberhard (Hrsg.) (1988): Organisationskultur. Phänomen, Philosophie, Technologie. Stuttgart: C. E. Poeschel.

Hansen, Katrin (Hrsg.) (2014): CSR und Diversity Management. Erfolgreiche Vielfalt in Organisationen. Wiesbaden: Springer

Höher, Friederike (2002): Diversity-Training. Perspektiven – Anschlüsse – Umsetzungen. In: Koall, Iris/ Bruchhagen, Verena/Höher, Friederike (Hrsg.): Vielfalt statt Lei(d)tkultur. Managing Gender & Diversity. Münster [u. a.]: LIT (Managing Diversity, 1), S. 53–98.

Kerbst, Renate (2014): Berufungsgespräche erfolgreich führen. Grundlagen – Praxis – Ausblick. Bonn: Lemmens Medien (Edition Wissenschaftsmanagement).

Kirton, Gill/Greene, Anne Marie (2000): The Dynamics of Managing Diversity. A Critical Approach. Oxford/Boston: Butterworth-Heinemann.

Knoth, André (2006): Managing Diversity. Skizzen einer Kulturtheorie zur Erschließung des Potentials menschlicher Vielfalt in Organisationen. Tönning/Lübeck/ Marburg: Der Andere Verlag.

Koall, Iris (2001): Managing Gender & Diversity. Von der Homogenität zur Heterogenität in der Organisation der Unternehmung. Münster [u. a.]: LIT (Geschlecht – Kultur – Gesellschaft, Bd. 9).

Koall, Iris (2002): Grundlegungen des Weiterbildungskonzeptes Managing Gender & Diversity/DiVersion. In: Koall, Iris/Bruchhagen, Verena/Höher, Friederike (Hrsg.): Vielfalt statt Lei(d)tkultur. Managing Gender & Diversity. Münster [u. a.]: LIT (Managing Diversity, 1), S. 1–26.

Koall, Iris/Bruchhagen, Verena/Höher, Friederike (Hrsg.) (2002): Vielfalt statt Lei(d) tkultur. Managing Gender & Diversity. Münster [u. a.]: LIT (Managing Diversity, 1).

Koall, Iris/Bruchhagen, Verena/Höher, Friederike (Hrsg.) (2007): Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung. Münster: LIT (Managing Diversity, 6).

Linde, Frank/Auferkorte-Michaelis, Nicole (2014): Diversitätsgerecht Leben und Lernen. In: Katrin Hansen (Hrsg.): CSR und Diversity Management. Erfolgreiche Vielfalt in Organisationen. Wiesbaden: Springer, S. 137–175.

Luhmann, Niklas (Hrsg.) (1995): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1438).

Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1995): Kultur als historischer Begriff. In: Niklas Luhmann (Hrsg.): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1438), S. 31–54.

Luhmann, Niklas (1999): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. 7. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 666).

Luhmann, Niklas (2000a): Die Religion der Gesellschaft. 1. Aufl. Frankfurt a. M. Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2000b): Die Politik der Gesellschaft. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2000c): Organisation und Entscheidung. Opladen [u. a.]: Westdeutscher Verlag.

May, Thomas (1997): Organisationskultur. Zur Rekonstruktion und Evaluation heterogener Ansätze in der Organisationstheorie. Opladen: Westdeutscher Verlag (Studien zur Sozialwissenschaft, 189).

Meyerson, Debra/Scully, Maureen (1993): Tempered Radicalism and the Politics of Ambivalence – Personal Alignment and Radical Change of Traditional Organizations. Working Paper 709, University of Michigan, School of Business Administration, Ann Arbor/Michigan.

Mintzberg, Henry/Ahlstrand, Bruce W./Lampel, Joseph (2010): Management? It's not what you think! New York: AMACOM.

Oevermann, Ulrich/Allert, Tilman/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (1979). Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Hans-Georg Soeffner (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352–434.

Osterloh, Margit (1988): Methodische Probleme einer empirischen Erforschung von Organisationskulturen. In: Dülfer, Eberhard (Hrsg.): Organisationskultur. Phänomen, Philosophie, Technologie. Stuttgart: C. E. Poeschel, S. 173–185.

Patzelt, Werner J. (1987): Grundlagen der Ethnomethodologie. Theorie, Empirie und politikwissenschaftlicher Nutzen einer Soziologie des Alltags. München: W. Fink.

Plett, Angelika (2002): Diversity – Theorie und Praxis in der Arbeit von Lee Gardenswartz und Anita Rowe. In: Koall, Iris/Bruchhagen, Verena/Höher, Friederike (Hrsg.): Vielfalt statt Lei(d)tkultur. Managing Gender & Diversity. Münster [u. a.]: LIT (Managing diversity, 1), S. 99–112.

Schein, Edgar H. (1985): Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

Schreyögg, Georg (1996): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung mit Fallstudien. Wiesbaden: Gabler.

Süß, Stefan (2007): Managementmethode – Legitimationsfassade – Rationalitätsmythos? Eine kritische Bestandsaufnahme der Verbreitung des Diversity Managements in Deutschland. In: Koall, Iris/Bruchhagen, Verena/Höher, Friederike (Hrsg.): Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung. Münster: LIT (Managing Diversity, 6), S. 440–456.

Symanski, Ute (2013): Uni, wie tickst Du? Eine exemplarische Erhebung von organisationskulturellen Merkmalen an Universitäten im Zeitalter der Hochschulreform. München: Rainer Hampp Verlag.

Taleb, Nassim Nicholas/Proß-Gill, Ingrid (2008): Der schwarze Schwan. Die Macht höchst unwahrscheinlicher Ereignisse. München: Hanser.

Tatlı, Ahu/Özbilgin, Mustafa (2007): Diversity Management as Calling. Sorry, It is the Wrong Number. In: Koall, Iris/Bruchhagen, Verena/Höher, Friederike (Hrsg.): Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung. Münster: LIT (Managing Diversity, 6), S. 457–473.

Thomas, David A./Ely, Robin (1996): Making Differences Matter. A New Paradigm for Managing Diversity. In: Harvard Business Review 74 (5), S. 79–90.

Wikipedia. Die freie Enzyklopädie (2014): Kulturebenen-Modell. http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kulturebenen-Modell&oldid=133548172 [Zugriff: 08.11.2016].

Qualitätsentwicklung mit Diversity Monitoring

Karl-Heinz Stammen

1. Einleitung

Die Universität Duisburg-Essen (UDE), 2003 durch die Fusion der Universitäten Duisburg und Essen entstanden, gehört mit rund 42.000 Studierenden im Wintersemester 2015/16 und mehr als 5.500 Beschäftigten aus 75 Ländern zu den zehn größten Hochschulen Deutschlands. Als Zwei-Campus-Universität inmitten der Metropolregion Ruhr gelegen, sieht sich die UDE aufgrund ihrer Verankerung im durch den Strukturwandel geprägten Ruhrgebiet einem besonderen bildungspolitischen Anspruch verpflichtet. Zur bewussten Förderung und Gestaltung der vorhandenen und gelebten Vielfalt an der Universität wurde im Oktober 2008 das bundesweit erste Prorektorat für Diversity Management eingerichtet. Übergeordnete Zielsetzung des Prorektorats ist die systematische Implementierung von Diversity Management in die hochschulischen Strukturen und Prozesse. Diversity Management bedeutet dabei, die Vielfalt (oder auch Verschiedenheit, Ungleichheit, Andersartigkeit, Heterogenität, Individualität) der Studierenden und Beschäftigten an der UDE anzuerkennen und nutzbar zu machen (Klammer/Ganseuer 2015). Das Diversity Management ist in den Leitlinien der UDE (Universität Duisburg-Essen 2016) verankert und integraler Bestandteil der Hochschulentwicklungsplanung (Rektorat der Universität Duisburg-Essen 2015). In Nordrhein-Westfalen als Aufgabe der Hochschule gesetzlich verankert wurde das Diversity Management allerdings erst im Jahr 2014 (Hochschulgesetz – HG, vom 16.09.2014). Der im Januar 2017 in Kraft getretene und fünf Jahre gültige Landeshochschulentwicklungsplan Nordrhein-Westfalen (LHEP) benennt aktives Diversitätsmanagement als strukturbildende Voraussetzung für Studienerfolg und individuelle Bildungswege und diversitätssensibel gestaltete Arbeits- und Aufgabenumfelder als entscheidende Erfolgsfaktoren für die Entwicklung einer Hochschule (Ministerium für Inneres und Kommunales NRW 2016).

Im Rahmen ihres Diversity Managements setzt die UDE einen Fokus auf die Themen Bildungsaufstieg, Leistungsheterogenität und Potenzialentfaltung. Diese sollen durch die Entwicklung einer von Offenheit, Toleranz und Pers-

pektivenvielfalt geprägten Organisationskultur sowie durch die Professionalisierung der Hochschulakteure im Umgang mit Diversität unterstützt werden. Das gilt nicht allein für die Studierenden, sondern im Rahmen einer diversitätsorientierten Personalentwicklung auch für die Beschäftigten (Preiß 2015). Die Heterogenität der Studierenden und Beschäftigten wird an der UDE nämlich als Chance angesehen, und die produktive Vielfalt deshalb durch Maßnahmen des als Querschnittsaufgabe angelegten Diversity Managements gefördert. Hierzu hat die Universität eine Diversity-Strategie (Universität Duisburg-Essen 2015) entwickelt, in der die strategischen Ziele und Leitlinien für das Diversity Management sowie strategische Handlungsfelder in zentralen Bereichen samt Zielen und Maßnahmenbündeln beschrieben werden. Als systemakkreditierte Universität verfügt die UDE über ein System der Qualitätsentwicklung, das sich auf sämtliche Leistungsprozesse in Studium und Lehre, Forschung und interne Services bezieht und bei dem diversitätsrelevante Aspekte Berücksichtigung finden. Ziel des diversitätsorientierten Qualitätsmanagements ist es, die hochschulischen Prozesse weiter zu optimieren, um die Chancen unterschiedlicher Hochschulmitglieder auf Teilhabe und die Entfaltung ihrer individuellen Potenziale zu verbessern. Durch ein Ineinandergreifen der Instrumente zur Qualitätssicherung und -entwicklung können so unterschiedliche diversitätsrelevante Daten und Erkenntnisse zusammengeführt werden. Letztlich kommt dem Erschließen von Potenzialen aus der Diversität von Personen für das Wissenschaftssystem allgemein und für Hochschulen im Speziellen eine besondere Bedeutung zu (Bouffier et al. 2012).

Ziel dieses Beitrages ist, die zielgerichtete Zusammenführung diversitätsrelevanter Daten und Erkenntnisse im Rahmen eines Diversity Monitorings für die Qualitätsentwicklung innerhalb eines Qualitätsmanagementsystems zu beschreiben. Hierbei wird auf Möglichkeiten, aber auch Herausforderungen bei der Operationalisierung von diversitätsrelevanten Indikatoren, der Erfassung diversitätsbezogener Daten und der Interpretation von diversitätsrelevanten Kennzahlen eingegangen.

2. Wie funktioniert Qualitätsentwicklung?

Das strategische Management und die Zielausrichtung einer Hochschule liegen in der Verantwortlichkeit der Hochschulleitung, die das strategische Management in Zusammenarbeit mit den Fakultäten bzw. Fachbereichen sowie mithilfe der Hochschulverwaltung umsetzt. Hierzu gehört auch die systematische Überprüfung der Zielerreichung. Dies soll die Leistungsfähigkeit der Hochschule sicherstellen, deren Grundlage eine möglichst exzellente Qualität in Bereichen Studium, Lehre und Forschung ist. Mithilfe des Qualitätsmanagements

versuchen Hochschulen, ihre Qualität nicht nur zu sichern, sondern – wenn nötig – auch zu verbessern. Doch was genau verbirgt sich hinter diesen Begriffen?

Wird betrachtet, was *Qualität* an einer Hochschule ausmacht, erweist sich dies als kontextgebunden. Denn Studierende, Lehrende, Arbeitgeber, Staat, Mittelgeber und Öffentlichkeit bemessen die Qualität von Studium und Lehre sehr subjektiv: einerseits daran, welche Ziele und Wirkungen jeweils damit verbunden wurden, und andererseits daran, in welchem Maße Vorgaben erreicht und umgesetzt werden konnten (Wissenschaftsrat 2008). Die Aufgabe des *Qualitätsmanagements* besteht deshalb zum einen zunächst darin, Qualitätsziele festzulegen. Zum anderen beschäftigt es sich mit der Frage, wie die festgelegten Ziele erreicht werden können. Dabei wird sich meist einem Zyklus von *Planen*, *Durchführen*, *Überprüfen* und *Verbessern* bedient (PDCA: Plan, Do, Check, Act). Hierbei handelt es sich um eine Grundformel des Qualitätsmanagements an Hochschulen, die der kontinuierlichen Verbesserung der Qualität dient. Das heißt die Qualität soll nicht nur gesichert, sondern verbessert bzw. entwickelt werden. Die *Qualitätsentwicklung* soll also als zielorientiertes Verfahren innerhalb eines Entwicklungsprozesses auf eine Qualitätssteigerung hinarbeiten. Dieser Entwicklungsprozess ist nicht trivial, weil hierfür ein gemeinsames Qualitätsverständnis vorliegen sollte, welches als Bestandteil der täglichen Arbeit gelebt wird. Erst dann besteht eine *Qualitätskultur*, bei der es in der Verantwortung jeder einzelnen Person liegt, an übergeordneten Prozessen der Qualitätsentwicklung mitzuwirken (Deutsche Gesellschaft für Qualität 2015). Grundlagen für die Qualitätsentwicklung an Hochschulen sind also

- festgelegte Qualitätsziele,
- ein gemeinsam gelebtes Qualitätsverständnis,
- die Bereitschaft, an übergeordneten Prozessen zur Steigerung der Qualität mitzuwirken,
- die Möglichkeit, PDCA-Regelkreise aufzubauen und durchzuführen.

Für den Schritt des *Checks* werden Daten und Informationen benötigt, die bereits vorliegen können oder aber auch erst erhoben werden müssen. Maßnahmen zur Änderung von Prozessen sind nur dann ableitbar, wenn sie eine möglichst fundierte und valide Basis haben. Darüber hinaus müssen die Daten entsprechend ausgewertet und die Ergebnisse interpretiert werden, damit Ergebnisse Folgen haben können. Weil an Hochschulen – gerade in Bezug auf die Studierenden – bereits eine Fülle von Daten auf unterschiedlichen Ebenen erhoben werden, können diese auch in Qualitätsmanagementsystemen berücksichtigt werden und in PDCA-Regelkreise einfließen. Grundlage für die Erhebung solcher Daten bilden beispielsweise gesetzliche Vorgaben zu Er-

fassung und Meldung hochschulstatistischer Daten (Hochschulstatistikgesetz – HstatG, vom 02.03.2016) sowie zur Qualitätssicherung (Hochschulgesetz – HG, vom 16.09.2014), mit der sich auch Befragungen unterschiedlicher Akteur*innen (z. B. Studierende, Absolvent*innen) begründen lassen.

3. Zur Funktion eines Diversity Monitorings

Bevor die Frage beantwortet werden kann, wieso ein Diversity Monitoring durchgeführt werden sollte, muss geklärt werden, was grundsätzlich unter Monitoring verstanden werden kann. Zunächst fällt dabei auf, dass es verschiedene Formen von Monitoring gibt, z. B.:

- Ärzt*innen nutzen Geräte (Monitore) zur Messung von Vitalfunktionsparametern;
- Unternehmen betreiben Aktivitäten, mit denen festgestellt wird, ob ein Vertragspartner seine Verpflichtungen erfüllt hat;
- Fluggesellschaften sammeln und analysieren Daten mithilfe eines Flugdatenschreibers, um die Effizienz zu erhöhen, operative Abläufe zu dokumentieren und überwachen oder um die Flugzeugwartung zu verbessern.

Allen Monitoring-Formen ist gemein, dass sie systematisch und wiederholt Daten erfassen. Diese Daten werden zunächst erhoben, dann analysiert und interpretiert. Wenn bestimmte Ziele nicht erreicht wurden bzw. Ergebnisse von festgelegten Zielgrößen abweichen, können daraus Maßnahmen abgeleitet werden (z. B. Warntöne bei von der Norm abweichenden Vitalfunktionsparametern, Versand einer Zahlungserinnerung, Änderung von Wartungsintervallen).

Im Bildungsbereich wird unter Monitoring die Zusammenführung und Analyse verschiedenster Daten verstanden, um über Entwicklungen zu informieren und in der Bildungspolitik besser planen und steuern zu können (Schneider 2014). In Anlehnung an Döbert und Weishaupt (2012) kann unter dem Monitoring einer Hochschule ein kontinuierlicher, datengestützter Beobachtungs- und Analyseprozess verstanden werden. Dieser hat den Zweck, die Hochschule über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Prozessen zu informieren. Hierdurch soll einerseits Transparenz geschaffen werden, andererseits soll er Grundlage für weitere Zieldiskussionen, hochschulpolitische Entscheidungen und Maßnahmen sein. Ein solcher institutionalisierter Beobachtungs- und Analyseprozess, der auf Basis empirisch gesicherter Daten beruht, hat für eine Hochschule drei wesentliche Funktionen:

- die Funktion der Beobachtung, Analyse und Darstellung wesentlicher Aspekte einer Hochschule,
- die Funktion der Systemkontrolle vor allem mit Blick auf Leistungsmaßstäbe (Benchmarks) sowie
- die Funktion der Systemdiagnostik, indem Entwicklungen und Problemlagen identifiziert werden.

Bevor ein Diversity Monitoring das Diversity Management unterstützen kann, muss auch das Verständnis dessen, was unter Diversity Management verstanden wird, geklärt sein. Grundsätzlich existieren die folgenden Ansätze, die teils parallel verfolgt werden (Schulz 2009; Gaisch/Aichinger 2016):

- Diversitätsresistenter Homogenitätsansatz: Diversität wird als Gefahr angesehen, der homogene Status quo soll verteidigt werden.
- Sozio-moralischer Fairness- und Diskriminierungsansatz: Diversität wird als Problem angesehen, Gleichbehandlung wird angestrebt (z. B. durch Quotenregelungen, um gesetzliche Verpflichtungen zu erfüllen).
- Ökonomisch-marktorientierter Marktzutritts- und Legitimitätsansatz: Diversität wird als Wettbewerbsvorteil angesehen, neue Zielgruppen und Märkte sollen erschlossen werden.
- Ressourcenorientierter Lern- und Effektivitätsansatz: Diversität wird als Ressource angesehen. Durch organisationales Wissen und Lernen sollen die Ausbildung und akademische Migration besser gestaltet werden.
- Strategischer Verantwortungs- und Sensibilitätsansatz: Diversität wird als strategischer Faktor angesehen. Gesellschaftliche Verantwortung wird übernommen, indem Diversität als ganzheitlich verankerte Querschnittsaufgabe angesehen wird, die aktiv auf die gesellschaftspolitischen Herausforderungen eingeht.

Ein ganzheitliches Diversity-Konzept sollte also über die Kerndimensionen der Persönlichkeit (Gardenswartz/Rowe 2010) hinaus möglichst alle Vielfaltsaspekte in den Blick nehmen, wenn diversitätsrelevante Aspekte (der Studierenden und Beschäftigten) im Qualitätsmanagement der Hochschule Berücksichtigung finden sollen. Doch welche Aspekte kommen hierzu in Betracht?

Gaisch und Aichinger (2016) bilden im sogenannten HEAD (Higher Education Awareness for Diversity) Wheel die unterschiedlichen Facetten von Vielfalt an Hochschulen ab. Um unterschiedliche Vielfaltsaspekte sichtbar zu machen, werden im Form eines Rades fünf für Hochschulen relevante Diversitätsaspekte dargestellt, die ihrerseits in verschiedene Merkmale untergliedertet werden. Durch die ganzheitliche Betrachtungsweise wird versucht, nicht nur die demografische Diversität von Personen und Gruppen innerhalb der Hoch-

schule abzubilden, sondern auch die an der Hochschule vorhandene kognitive, fachliche, funktionale sowie institutionelle Vielfalt. Dies dient einerseits der Sensibilisierung für sogenannte Intersektionalitäten, d. h. für Überschneidungen von Diversitätsmerkmalen. Andererseits werden z. B. fachliche und kognitive Diversität als Ressourcen angesehen, die in ihrem Zusammenwirken durch Maßnahmen des Diversity Managements zur Kompetenzentwicklung der Personen und Akteure einer Hochschule beitragen können.

Was bedeutet dies konkret für ein Diversity Monitoring? Wenn das Diversity Management einer Hochschule z. B. das Ziel hat, die Vereinbarkeit von Familienaufgaben mit Beruf und Studium zu verbessern: Wie kann die Hochschule dann steuern, um dieses Ziel zu erreichen? Die Funktion des Diversity Monitorings läge darin, nicht nur Informationen zur demografischen Diversität bereitzustellen (Wie viele Beschäftigte und Studierende haben Fürsorgeaufgaben?, In welchen Fakultäten arbeiten oder studieren sie?, Welche Arbeitsverhältnisse liegen vor bzw. in welcher Studienphase befinden sie sich? etc.), sondern mindestens auch Informationen zur funktionalen und kognitiven Diversität (Welche Arbeitsverhältnisse und Arbeitszeitmodelle bestehen?, Welche Bedürfnisse zur Flexibilisierung von Studienprogrammen bestehen?, Sind Kinderbetreuungsangebote vorhanden? etc.). Informationen dieser Art dienen dem *Check* und initiieren schließlich einen Regelkreislauf.

3.1 Exkurs: Indikatoren und Indizes

Mithilfe eines Monitorings sollen Steuerungswissen generiert bzw. erweitert und Steuerungshandeln begründbarer und zielgerichteter gestaltet werden können. Hierzu müssen handlungs- und steuerungsrelevante Informationen in konzentrierter Form bereitgestellt werden, um dem Informationsbedürfnis von Hochschulleitungen oder anderen relevanten Akteuren gerecht zu werden.

Zum Monitoring bieten sich vor allem quantitative Indikatoren an, da sie sich gut systematisch, wiederholt und gesichert erheben sowie deskriptiv darstellen lassen, etwa in Form von Tabellen oder Grafiken. Bei Indikatoren handelt es sich meist um Kennzahlen, die auf einen Sachverhalt hinweisen: Beispielsweise kann die Kennzahl ‚Abbruchquote' auf die Studierbarkeit des Studiengangs hinweisen. Aufgrund der hohen Komplexität im Zusammenhang von Studium und Lehre tritt bei der Reduktion der Komplexität auf eine geringe Anzahl von Indikatoren das Problem auf, dass die Beschreibung der Prozesse an Differenziertheit verliert. Gleichwohl können die Kennzahlen mit anderen Kennzahlen verglichen (z. B. Abbruchquoten in verschiedenen Studiengängen) oder in einer Zeitreihe dargestellt werden. Im Vergleich liegt dann der Ansatzpunkt für die Interpretation und Bewertung (Döbert/Klieme 2010). Indikatoren dieser Art bieten aber auch gewisse Gefahren: Sie können z. B. leicht

fehlinterpretiert werden oder zu Vergleichen (z. B. in Form von Rankings) herangezogen werden, die nicht statthaft sind. Aus diesem Grund sind die Erhebung und Auswertung der Daten zu professionalisieren und die Akteure bei der Dateninterpretation professionell zu unterstützen.

Eine weitere Darstellungsform von Diversität bieten Diversitätsindizes. Diese Indizes versuchen, die *Variabilität*, *Balance* und *Disparität* eines Aspekts innerhalb einer Kennzahl auszudrücken. Wäre der interessierende Aspekt z. B. die Internationalität, so wäre mit *Variabilität* gemeint, wie viele Nationalitäten in einer Hochschule vertreten sind, die *Balance* würde sich daraus ergeben, wie (un)gleich die Studierenden (oder Beschäftigten) einer Hochschule über diese Nationalitäten vertreten sind und mit *Disparität* wäre gemeint, wie ähnlich sich die verschiedenen Nationalitäten sind. Während es eine Herausforderung darstellen kann, die *Disparität* sinnvoll und belastbar zu quantifizieren, liegen an Hochschulen in der Regel Kenntnisse über die *Variabilität* (d. h. Kenntnis der Gruppen bzw. Kategorien) und der *Balance* (d. h. Kenntnis darüber, wie viel Prozent der Studierenden bzw. Beschäftigten in den einzelnen Gruppen vertreten sind) vor. Ein häufig genutzter und leicht zu berechnender Diversitätsindex ist der sogenannte Fraktionalisierungsindex, der Werte zwischen den idealtypischen Extremen 0 (Homogenität) und 1 (Hochdiversität) annehmen kann und der die Wahrscheinlichkeit angibt, mit der zwei zufällig ausgewählte Personen unterschiedlichen Gruppen angehöhren: Gäbe es vier gleich große Gruppen, so läge die Wahrscheinlichkeit hierfür bei 0,75 (Schaeffer 2016). Je näher sich also der Wert des Fraktionalisierungsindex dem Wert 1 nähert, desto höher die Diversität. Aber auch hier gilt, dass die Interpretation des Indizes leicht zu Fehlinterpretationen führen kann. Um dies an einem konkreten Beispiel zu verdeutlichen: Der Anteil von Studierenden mit nicht-akademischem Bildungshintergrund läge beim Zeitpunkt T1 bei 60 %, beim Zeitpunkt T2 bei lediglich 40 %. Für beide Zeitpunkte ergäbe sich ein Fraktionalisierungsindex von 0,48. Das bedeutet, dass die Höhe der Diversität alleine nicht ausreicht, um die ‚Qualität' der Diversität zu bestimmen. Im Rahmen eines Monitorings könnten sich also die Verhältnisse zu den beiden Zeitpunkten umkehren, was bei alleiniger Betrachtung des Fraktionalisierungsindex nicht auffallen würde.

3.2 Studierendenbezogenes Monitoring

Viele Hochschulen in Deutschland haben bereits Monitoring-Systeme aufgebaut oder bauen solche gerade auf. Im Zentrum dieser Systeme steht oft die Frage, welche Daten genutzt werden können, um den Studienerfolg zu verbessern und Studienabbrüche zu reduzieren. Dabei ist eine valide Studienverlaufsanalyse für Hochschulen bisher schwierig, da Studierende von diesen nicht über Hochschulgrenzen hinweg hochschulstatistisch verfolgt werden können. Ob

Studierende ihr Studium tatsächlich abgebrochen haben oder an einer anderen Hochschule fortsetzten, kann die einzelne Hochschule nicht nachvollziehen. Gleichwohl haben Abbruchquoten eine wichtige Indikatorfunktion, die sich durch den Vergleich mit anderen Daten ergibt. Dann nämlich, wenn Abbruchquoten in einem Studiengang besonders hoch oder niedrig sind, ist nach den spezifischen Gründen zu fragen. Sind die Quoten besonders niedrig, kann dies an einer besonders guten curricularen Gestaltung des Studiengangs liegen, die sich gegebenenfalls auch auf andere übertragen lässt. Ist die Abbruchquote besonders hoch, so ist zunächst zu prüfen, ob dies überhaupt bedenklich ist: Abbrecher*innen einer Musikhochschule, die beispielsweise das Studium abbrechen, um sich einem Orchester anzuschließen, können subjektiv sehr erfolgreich sein.

Das Beispiel der Abbruchquote zeigt, dass die Interpretation einer leicht systematisch und wiederholt zu erfassenden Kennzahl sehr schwierig sein kann. Darüber hinaus gibt eine Abbruchquote keine Hinweise zu etwaigen Gründen des Abbruchs. Weil Studienabbruch in der Regel das Resultat eines komplexen, längerfristigen Abwägungs- und Entscheidungsprozesses ist, wird er meist multikausal begründet. Aus Sicht des Diversity Managements bedeutet dies, dass Intersektionalitäten zu berücksichtigen sind. Als auschlaggebende Studienabbruchsmotive haben sich z. B. individuelle Leistungsprobleme aufgrund zu hoher Studienanforderungen, aber auch aufgrund von Zweifeln an der persönlichen Eignung, finanzielle Probleme im Studium sowie eine mangelnde Studienmotivation herausgestellt (Heublein/Wolter 2011). Diese Studienabbruchmotive konnten nur befragungsbasiert entdeckt werden, weil die Hochschulstatistik hier keine Daten liefert. Auch kann die Hochschulstatistik keine Hinweise dazu liefern, inwieweit diese Befunde mit relevanten Merkmalen von Diversität (Alter, physische und psychische Beeinträchtigungen, ethnische Herkunft, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Religion und Weltanschauungen, Bildungshintergrund, soziale Herkunft (Klammer/Ganseuer 2015)) zusammenhängen. Um Fragen dieser Art zu beantworten, bedarf es komplexer Messinstrumente und Längsschnittanalysen, die innerhalb der geltenden Datenschutzbestimmungen durchgeführt und derzeit an der UDE sowie an anderen Hochschulen aufgebaut bzw. bereits implementiert werden.

Auch wenn nicht alle Hochschulen in der Lage sind, komplexe Längsschnitterhebungen aufzubauen und zu betreiben, benötigen sie über die auf Basis von hochschulstatistischen Daten ableitbaren Indikatoren hinaus Daten zu bestimmten diversityrelevanten Indikatoren. Vor dem Hintergrund der Zukunftsfähigkeit der Hochschulen – u. a. aufgrund einer schrumpfenden und alternden Erwerbsbevölkerung, einer zunehmenden Migration, neuer Lebensentwürfe und Beschäftigungszeiten – bekommt die Erschließung von Potenzialen einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft eine besondere

Bedeutung. Immer noch haben Geschlecht, Bildungsherkunft und Migrationshintergrund einen Einfluss auf den Übergang in das Hochschulsystem (Klomfaß/Banscherus 2014). Die Ungleichheit wird dabei verstärkt durch das Zusammenwirken von Einflussfaktoren – beispielsweise haben Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern in höherem Maße Schwierigkeiten mit der Studienfinanzierung, was die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs erhöht (Bargel/Bargel 2010). Ein studierendenbezogenes Monitoring ist deshalb einerseits sinnvoll, um einen Überblick über das ‚Diversity-Profil' der Studierenden zu erhalten. Andererseits hilft es dabei, Kennzahlen aus Studium und Lehre in Bezug zu setzen und sie so besser interpretieren zu können.

3.3 Personalbezogenes Monitoring

Um die strategischen Ziele der Universität zu erreichen, werden kompetente Beschäftigte benötigt. Die Personalentwicklung einer Hochschule umfasst daher oft auch die systematische Förderung und Weiterentwicklung der Kompetenzen des Personals. Diese geschehen dabei vor dem Hintergrund der Herausforderungen, die sich aus kontinuierlichen technischen, gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Veränderungen ergeben. Zudem müssen die individuellen Herausforderungen der Beschäftigten, die sich aus der eigenen Lebenssituation ergeben, mit den längerfristigen Zielen und Bedarfen der Hochschule in Ausgleich gebracht werden. Eine diversitätssensible, lebensereignisorientierte Personalentwicklung (LEO PE, Preiß 2015) zielt genau darauf ab und trägt dazu bei, die Potenziale aller Beschäftigten bestmöglich zu nutzen und die Leistungsfähigkeit und Motivation zu sichern und zu fördern. Hierbei werden die Erwartungen und Ziele der Hochschule genauso berücksichtigt wie die der Mitarbeitenden, wobei die Erwartungen und Ziele der Mitarbeitenden in besonderem Maße auch durch die individuelle Lebenssituation bestimmt werden. Als Lebensereignisse gelten u. a.:

- Eintritt (z. B. Eintritt in ein neues Arbeitsverhältnis, Wiedereinstieg nach längerfristiger Unterbrechung),
- Qualifikation (z. B. Weiterbildung aufgrund neuer oder veränderter Anforderungen),
- Karriere (z. B. Übernahme einer Führungsposition),
- Change (z. B. Veränderungen der Organisationsstruktur),
- Austritt (z. B. Eigenkündigung oder Auflösung des Arbeitsvertrags durch den Arbeitgeber),
- private Ereignisse (z. B. Fürsorgeaufgaben, Krankheit, Pflege Angehöriger).

Die LEO PE trägt somit dazu bei, dass Beschäftigte ihre Potenziale bestmöglich entfalten und sich so optimal in die Organisation einbringen können. Die individuelle Ausgangslage wird dabei genauso berücksichtigt wie sich im beruflichen Verlauf wandelnde Lebenssituationen (Preiß 2015). Ein personalbezogenes Monitoring ist deshalb sinnvoll, um einen Überblick über das ‚Diversity-Profil' der Beschäftigten zu erhalten.

3.4 Monitoring von Maßnahmen

Neben studierendenbezogenem Monitoring und personalbezogenem Monitoring, die einen Fokus auf die Zielgruppenbetrachtung und somit auf die Mikroebene legen, sind weitere Formen des diversityrelevanten Monitorings möglich. Zu unterscheiden sind Monitoring-Ansätze, die sich mit der Performanz von Diversity-Management-Maßnahmen beschäftigen (Klammer/Ganseuer 2015) sowie Ansätze, die die strukturelle Verankerung von Diversity Management-Maßnahmen in den Blick nehmen (Bouffier et al. 2012). Das Performanz-Monitoring ist grundsätzlich bereits Teil des PDCA-Zyklus. Je nach Art der Maßnahme kann es aber in seiner Umsetzung methodisch sehr anspruchsvoll sein, z. B. wenn es um Maßnahmen der Entwicklung einer diversityrelevanten Hochschulkultur geht. Bezogen auf die strukturelle Verankerung werden diversityrelevante Maßnahmen von einigen Hochschulen in Form entsprechender Diversity-Portale[1] dargestellt. Bei Portalen dieser Art handelt es sich in der Regel um kein Monitoring im engeren Sinne. Dennoch erfüllen sie eine wichtige Aufgabe bei der Sensibilisierung für Aspekte des Diversity Managements. Zudem können sie Interessierte dabei unterstützen, bei Bedarf im Sinne des *Acts* geeignete Maßnahmen für die Qualitätsentwicklung zu finden. Eine geeignete Sichtbarmachung von Maßnahmen der Gesamtorganisation bzw. Makroebene ist darüber hinaus wichtig, um den Umgang mit Diversity sichtbar zu machen, weil die alleinige Betrachtung bzw. Beschreibung von Heterogenität der Mikrobene lediglich die Existenz von Vielfalt manifestiert, aber nicht misst, inwieweit mit ihr umgegangen wurde (Gaisch/Aichinger 2016).

4. Zum Aufbau eines Diversity Monitorings

4.1 Klärung von Zielen und Inhalten

Vor dem Aufbau eines Diversity Monitorings müssen die Ziele und Inhalte des Monitorings benannt und bestimmt werden. Zudem ist sicherzustellen, dass

1 Eine Übersicht von Diversity-Portalen deutschsprachiger Hochschulen ist hier abrufbar: http://www.komdim.de/portale/ [Zugriff: 29.12.2016].

PDCA-Zyklen gesichert sind. Ist dies nicht der Fall, verkommt das Monitoring zum Selbstzweck, das keine Qualitätsentwicklung nach sich zieht.

Abgeleitet von den Zielen sind Indikatoren und darauf aufbauende Kennzahlen zu entwickeln, die im Rahmen eines PDCA-Zyklus wiederholt erfasst, beobachtet und analysiert werden können. Welche Inhalte ein Diversity Monitoring hat, hängt entscheidend von der strategischen Ausrichtung der Hochschule ab. Geeignete und zielführende Indikatoren lassen sich anhand der Ziele des Monitorings am besten bestimmen und entwickeln, wenn die relevanten Akteure, die sich im Rahmen des PDCA-Zyklus mit den Daten beschäftigen, frühzeitig beteiligt werden. Werden unpassende Indikatoren oder Kennzahlen entwickelt, sind diese schlimmstenfalls unbrauchbar. Bei der Bestimmung der Indikatoren sollte dabei der Grundsatz beachtet werden, nicht einfach möglichst viel zu erheben, sondern tunlichst nur das für die Zielerreichung Relevante. Auch ist zu klären, welchen Turnus das Monitoring haben soll.

4.2 Klärung von Datenquellen, Datenschutz und Zuständigkeiten

Diversityspezifische Indikatoren können von Hochschulen auf Basis verschiedener Quellen generiert werden. Neben Sekundäranalysen vorhandener Daten (z. B. aus Campusmanagementsystemen) kann auf hochschulstatistische Daten, die für die amtliche Statistik erhoben werden, zurückgegriffen werden. Darüber hinaus sind Daten auf Basis von Befragungen möglich, die im Querschnitt- oder Paneldesign angelegt sein können.

Grundsätzlich gilt: Wo Daten bereits vorhanden sind, müssen keine neuen erhoben werden. Manchmal fehlt allerdings das Wissen, welche Daten bereits vorliegen – besonders dann, wenn Daten dezentral erhoben werden und die verschiedenen Stellen nicht (gut genug) voneinander wissen. Daher sollten bereits bei der Entwicklung von diversityspezifischen Indikatoren die Akteure beteiligt werden, die an der Hochschule für relevante Daten verantwortlich sein könnten. Diese Akteure können auch dahingehend beraten, wie Datenstrukturen angepasst werden könnten bzw. müssten, um ein Monitoring von bestimmten Indikatoren zukünftig zu ermöglichen.

Damit das Diversity Monitoring seiner Funktion, die Qualitätsentwicklung zu unterstützen, nachkommen kann, sind – neben der Hochschulleitung – natürlich auch die entsprechenden Akteure des hochschulinternen Diversity und Qualitätsmanagements zu beteiligen. Darüber hinaus sollten die verantwortlichen Datenschutzbeauftragten frühzeitig beratend einbezogen werden. Denn selbst wenn relevante Daten vorliegen, bedeutet das noch lange nicht, dass diese für ein Diversity Monitoring verwendet werden dürfen. So werden z. B. Daten der Personalverwaltung in der Regel nicht für den Zweck erhoben, sie im Rahmen eines Diversity Monitorings zu berichten. Eine Anonymi-

sierung wäre eine Voraussetzung der Verwendung für einen anderen Zweck. Datenschutzbeauftragte können hier beraten, unter welchen Bedingungen ein Monitoring von Indikatoren gegebenenfalls möglich ist. Beispielsweise können die Verarbeitungsergebnisse der typischerweise personenbezogenen Rohdaten so aufbereitet werden, dass sie keinen Personenbezug mehr besitzen und somit anonym sind.

Da die Etablierung eines Monitorings eine Daueraufgabe darstellt, sind entsprechende technische und personelle Ressourcen zu schaffen bzw. bereitzustellen. Hierzu gehören auch Ressourcen für mögliche Maßnahmen, die sich aus dem Monitoring ergeben können.

4.3 Klärung der Berichtslegung

Damit das Diversity Monitoring die Qualitätsentwicklung bestmöglich unterstützen kann, sollte die Berichtslegung in einem definierten Turnus erfolgen und möglichst niederschwellig sein. Schließlich sollen unterschiedlichste Akteure der Hochschule die Daten nicht nur zur Kenntnis nehmen, sondern im Rahmen von PDCA-Zyklen verwenden. Es bietet sich an, das Monitoring an zentraler Stelle zu hinterlegen und zu pflegen. Data-Warehouse-Systeme können bei der Erstellung sehr hilfreich sein. Als Output bieten sich z. B. klassische Berichte oder Tabellenbände an, die an zentraler Stelle hinterlegt werden.

Damit diversityrelevante Trends beobachtet und bestehende Strukturen überprüft werden können, sollten diversityrelevante Daten zur demografischen Diversität aus unterschiedlichen Quellen in Bezug gesetzt werden. Dies kann die Interpretation der Daten erleichtern. Denn nicht immer kann entschieden werden, ob etwa ein Wert als hoch oder niedrig zu interpretieren ist. Hier können Kreuztabellen helfen, die Werte eines Indikators zu unterschiedlichen Zeitpunkten und/oder differenziert nach unterschiedlichen Aspekten (z. B. Geschlecht, Fakultät, Alter etc.) darzustellen. Kreuztabellen solcher Art kann jede Hochschule mit eigenen Daten erstellen. Wenn möglich, können auch externe Daten zum Vergleich herangezogen werden.

Wichtig ist, dass sämtliche Indikatoren auch sprachlich erläutert werden. Wenn z. B. von Führungskräften die Rede ist, so muss klar sein, wie der Begriff der Führungskraft für das Monitoring operationalisiert bzw. definiert wurde. Ansonsten kann dies schlimmstenfalls massive Fehlsteuerungen zur Folge haben. Werden Indizes verwendet, ist ebenfalls zu erläutern, wie diese berechnet wurden und wie sie zu interpretieren sind.

4.4 Herausforderungen beim Aufbau eines Diversity Monitorings

Wenn ein Diversity Monitoring aufgebaut wird, kann die konkrete Zieldefinition mit Bezug auf die strategische Ausrichtung der Hochschule genauso eine Herausforderung darstellen wie die Verfügbarkeit und Validität von Daten. So liegen oftmals Daten zwar theoretisch vor, praktisch sind manche Daten aber nicht brauchbar, da sie entweder nicht vollständig, nicht aktuell oder nicht sinnvoll definiert sind. So kann der Begriff der Führungskraft in einem Campusmanagementsystem z. B. danach definiert werden, ob eine Person Dienstreiseanträge genehmigen darf. Ob Personen mit dieser administrativen Funktion aber auch Personalverantwortung hat, ist nicht sicher. Aus diesem Grund wird empfohlen, sämtliche im Diversity Monitoring zu betrachtende Indikatoren genauestens zu definieren und diese Definition mit der tatsächlichen Datenerfassung abzugleichen. Darüber hinaus ist für jeden Indikator zu prüfen, ob die benötigten Informationen auch vollständig und aktuell erfasst werden. Dass ein Datum innerhalb eines Campusmanagementsystems erfasst werden kann, bedeutet nämlich noch nicht, dass es auch tatsächlich in jedem Fall erfasst wird. Wenn bei einem personalbezogenen Monitoring der Indikator Krankheit erfasst werden soll, so ist z. B. zu beachten, dass Beamt*innen nicht aus Krankheitsgründen vom Gehalt abgesetzt werden, Tarifbeschäftigte aber nach sechs Wochen vom Lohn abgesetzt werden. Langzeiterkrankungen müssten also anders als über die Absetzung von Gehalt bzw. Lohn definiert werden.

Sollen Daten miteinander verglichen werden, ist darauf zu achten, dass nur solche Daten zum Vergleich genutzt werden, die einen solchen auch zulassen. Gerade wenn Befragungsdaten miteinander verglichen werden, kann es schnell vorkommen, dass Daten unterschiedlicher Zielgruppen miteinander vermischt werden. Wenn z. B. Daten einer hochschulinternen Befragung unter Studienanfänger*innen im Wintersemester 2015/16 mit denen der 20. Sozialerhebung (Middendorff et al. 2013) in Bezug gesetzt werden, so erhält man verzerrte Ergebnisse. Erstens wurden bei der Sozialerhebung nicht nur Studienanfänger*innen befragt, zweitens fand die Befragung bereits im Sommersemester 2012 statt. Selbstverständlich ist ein solcher Vergleich interessant, womöglich besitzt er aber trotzdem keine besondere Relevanz.

5. Fazit

Es wurde gezeigt, dass es die Aufgabe eines Diversity Monitorings ist, latente Annahmen zur Heterogenität bzw. Vielfalt von Studierenden und Beschäftigten durch Indikatoren, Kennzahlen oder Indizes zu manifestieren. Beim Aufbau

eines Diversity Monitorings sollte nicht nur die Zielgruppenbetrachtung fokussiert werden, sondern auch die strukturelle Verankerung von Diversity Management-Maßnahmen in den Blick genommen werden. Indem dies gemacht wird, kann das Diversity Monitoring einen wichtigen Beitrag zur Qualitätsentwicklung an Hochschulen leisten, wenn es im Rahmen eines PDCA-Zyklus die Kontrolle der strategischen Zielerreichung einer Hochschule unterstützt sowie Hinweise zur Maßnahmenableitung und Steuerung liefert. Gleichzeitig wurden methodische, technische und organisatorische Herausforderungen beschrieben, die der Etablierung eines für die Qualitätsentwicklung nützlichen Monitorings im Wege stehen könnten.

Literatur

Bargel, Holger/Bargel, Tino (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Arbeitspapier 202. Hg. v. Hans-Böckler-Stiftung. Online verfügbar unter: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_202.pdf [Zugriff: 29.12.2016].

Bouffier, Anna/Kehr, Petra/Wolffram, Andrea/Leicht-Scholten, Carmen (2012): Diversity Monitoring als Instrument des Diversity Managements an Hochschulen. In: Heitzmann, Daniela/ Klein , Uta (Hrsg.): Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa (Diversity und Hochschule), S. 137–154.

Deutsche Gesellschaft für Qualität (2015): Qualitätsmanagement für Hochschulen. Das Praxishandbuch. 1. Aufl. München: Hanser (DGQ-Band, 35-02). Online verfügbar unter: http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1787244.

Döbert, Hans/Klieme, Eckhard (2010): Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 317–336.

Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (2012): Bildungsmonitoring. In: Wacker, Albrecht/ Maier, Uwe/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen. Wiesbaden: Springer VS (Educational governance, Bd. 9), S. 155–173.

Gaisch, Martina/Aichinger, Regina (2016): Das Diversity Wheel der FH OÖ. Wie die Umsetzung einer ganzheitlichen Diversitätskultur an der Fachhochschule gelingen kann. Online verfügbar unter: http://ffhoarep.fh-ooe.at/bitstream/123456789/637/1/114_215_Gaisch_FullPaper_Final.pdf [Zugriff: 29.12.2016].

Gardenswartz, Lee/Rowe, Anita (2010): Managing diversity. A complete desk reference and planning guide. Rev. ed. New York u. a.: McGraw-Hill.

Hochschulgesetz – HG (16.09.2014): Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter: http://www.wissenschaft.nrw.de/hochschule/hochschulrecht/hochschulzukunftsgesetz/ [Zugriff: 29.12.2016].

Hochschulstatistikgesetz – HStatG (02.03.2016): Gesetz über die Statistik für das Hochschulwesen sowie für die Berufsakademien. Online verfügbar unter: http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hstatg_1990/gesamt.pdf [Zugriff: 29.12.2016].

Heublein, Ulrich/Wolter, Andrä (2011): Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2), S. 214–236. Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8716/pdf/ZfPaed_2_2011_Heublein_Wolter_Studienabbruch_in_Deutschland.pdf [Zugriff: 29.12.2016].

Klammer, Ute/Ganseuer, Christian (2015): Diversity Management. Kernaufgabe der künftigen Hochschulentwicklung. 1. Aufl., neue Ausg. Münster: Waxmann (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, 16).

Klomfaß, Sabine/Banscherus, Ulf (2014): Zwischen Einheitlichkeit und Differenzierung: Der Übergang von der Schule zur Hochschule. In: Banscherus, Ulf (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld: Bertelsmann (GEW Materialien aus Hochschule und Forschung, 121), S. 41–60.

Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas/Kandulla, Maren (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Hg. v. BMBF. Online verfügbar unter: https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf [Zugriff: 29.12.2016].

Ministerium für Inneres und Kommunales NRW (Hrsg.) (2016): Landeshochschulentwicklungsplan Nordrhein-Westfalen (LHEP) (Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen, 33). Online verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_show_pdf?p_id=26542 [Zugriff:29.12.2016].

Preiß, Friederike (2015): Potenziale von Mitarbeiter/innen entwickeln durch Diversity Management. Ein Werkstattbericht zur diversitätsgerechten Personalentwicklung im Rahmen des Diversity-Audits „Vielfalt gestalten in NRW" an der Universität Duisburg-Essen. In: Schulz, Susanne (Hrsg.): Personalentwicklung an Hochschulen – weiterdenken. Berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleiten [Kongressband]. Bielefeld: UVW (Hochschulmanagement und Personalentwicklung, 5), S. 57–75.

Rektorat der Universität Duisburg-Essen (Hrsg.) (2015): Hochschulentwicklungsplan 2016–2020. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/webredaktion/2016/hochschulentwicklungsplan_2016-20.pdf [Zugriff: 29.12.2016].

Schaeffer, Merlin (2016): Diversity erfassen: Statistische Diversitätsindizes. In: Genkova, Petia/Ringeisen, Tobias (Hrsg.): Handbuch Diversity Kompetenz. Band 1: Perspektiven und Anwendungsfelder. 1. Aufl. 2017. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH (Springer Reference Psychologie), S. 47–60.

Schneider, Christoph (2014): Kommunales Bildungsmonitoring – Möglichkeiten und Perspektiven. Hg. v. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden (Wirtschaft und Statistik, 3). Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Monatsausgaben/WistaMaerz2014.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 29.12.2016].

Schulz, André (2009): Strategisches Diversitätsmanagement. Unternehmensführung im Zeitalter der kulturellen Vielfalt. Zugl.: Witten/Herdecke, private Univ., Diss., 2009 u. d. T.: Schulz, André: Diversitätsmanagement als strategische Konzeption der internationalen Unternehmensführung. 1. Aufl. Wiesbaden: Gabler Verlag/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Gabler research – Beiträge zum Diversity-Management). Online verfügbar unter: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-8349-8354-1 [Zugriff: 29.12.2016].

Universität Duisburg-Essen (Hrsg.) (2015): Universität der Potenziale. Die Diversity-Strategie der Universität Duisburg-Essen. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/diversity/diversity-strategie_final_cd.pdf [Zugriff: 29.12.2016].

Universität Duisburg-Essen (Hrsg.) (2016): Leitlinien der Universität. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/de/universitaet/leitlinien.php, zuletzt aktualisiert am 02.05.2016 [Zugriff: 29.12.2016].

Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Online verfügbar unter: http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Qualitaetsverbesserung_Lehre.pdf [Zugriff: 29.12.2016].

Übergänge gestalten

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

1. Einleitung

Die soziale Öffnung der Hochschulen einerseits, aber auch die Durchlässigkeit innerhalb der Hochschule, zwischen unterschiedlichen Hochschultypen und aus dem Studium in die Arbeitswelt und umgekehrt sind in den vergangenen Jahren verstärkt Bestandteil der bildungspolitischen Diskussion geworden. Zudem haben erhebliche Veränderungen des Hochschulsystems (z. B. der Bologna-Prozess) in den letzten Jahren zu einer Neudefinition der Übergänge im, ins und aus dem Hochschulsystem geführt (Banscherus et al. 2014).

Dabei ist noch völlig unklar, wie diese Übergänge von den Beteiligten wahrgenommen werden. Die verschiedenen Übergänge können Hürden darstellen, die keine Anschlussfähigkeit ermöglichen und im Zweifel zu einer Selbstselektion der Studierenden aus dem Hochschulsystem führen. Andererseits können Übergänge als eine Chance verstanden werden, einen individuellen Lebensweg zu gestalten.

Die notwendigen Antworten auf die umfassende und zentrale Frage der Gestaltung von Übergängen beschränkten sich allerdings in der Mehrheit auf institutionelle Neujustierungen und rechtliche Regelungen wie z. B. die Neugestaltung des Hochschulzugangs „ohne Abitur". Bisher gibt es kaum eine Auseinandersetzung darüber, welchen Einfluss Heterogenitätsaspekte auf die (Nicht-)Bewältigung von Übergängen haben. Dies ist allerdings eine zentrale Frage für die Gestaltung von eben diesen Übergängen, die nicht nur die Studienbedingungen und -strukturen betrifft, sondern auch die (didaktische) Gestaltung von Lehren, Lernen und Prüfen, die Professionalisierung der Lehre, die Qualifizierung der Lehrenden sowie last but not least die Auffassung dessen, was unter Wissenschaftlichkeit des Studiums und dem Auftrag einer Hochschule verstanden wird.

Der vorliegende Beitrag dokumentiert die Arbeit des Expertisezirkels „Übergänge gestalten", der sich über die gesamte Projektlaufzeit von KomDiM mit den oben beschriebenen Fragen beschäftigt hat. Der Expertisezirkel hat sich bei seinen Analysen und Aufbereitungen auf die beiden Übergänge Schule – Hochschule und Bachelor – Master konzentriert.

Der Anspruch des Expertisezirkels war dabei, bereits existierende wissenschaftliche Beiträge und praktische Beispiele zusammenzutragen, systematisch zu analysieren und so aufzubereiten, dass Gestalterinnen und Gestalter von Übergängen im Kontext von Hochschule Inspiration für ihre Arbeit finden.

2. Der Übergang von der Schule zur Hochschule

Patrick Hintze/Miriam Venn

Die Gestaltung der Wege ins Studium hat in den letzten Jahren stark an Aufmerksamkeit gewonnen. Auf allen Ebenen engagieren sich Akteurinnen und Akteure in und außerhalb der Hochschulen, um Entwicklungsprozesse anzustoßen, die nicht nur der Qualität von Studium und Lehre zugutekommen, sondern auch der zunehmenden Diversität von Studieninteressierten und Studienanfängerinnen bzw. -anfängern Rechnung tragen.

Bildungsbiografischer Erfolg hängt von einer Vielzahl individueller und struktureller Faktoren ab. Der Übergang von Schülerinnen und Schülern an die Hochschule ist hierbei keine Ausnahme. Sowohl individuelle Merkmale und Voraussetzungen als auch die Angebote der am Übergang beteiligten Institutionen sowie Akteurinnen und Akteure haben Einfluss auf den Einstieg in das Hochschulstudium und sind mitunter prägend für den späteren Studienerfolg. Die Auseinandersetzung mit der Diversität der Studieninteressierten und Studienanfängerinnen bzw. -anfänger ist für die Institution Hochschule damit von entscheidender Bedeutung. Die Hochschulen reagieren auf die spezifischen Bedarfe und Bedürfnisse bereits mit unterschiedlichen Maßnahmen, um den individuellen (Studien-)Erfolg nachhaltig zu befördern.

2.1 Das Besondere am Übergang von der Schule zur Hochschule

In der Phase der Studienentscheidung zählen nicht nur Begabung und Talent sowie das Alter bei der Frage, ob ein Studium angestrebt werden soll oder nicht. Insbesondere wirken die aktuelle Lebenslage/-situation sowie die soziale Herkunft. Dabei sind neben den zur Verfügung stehenden (finanziellen) Ressourcen auch kulturelle Kapitalien und sozialschichtspezifische Erwartungen an den Statuserhalt und den Studienerfolg ausschlaggebend (Maaz/Watermann/Daniel 2013: 52–54; Lange-Vester 2014: 195f.). So können eine fehlende Wertschätzung des Studiums im sozialen Umfeld, fehlende Rollenvorbilder, eine geringere finanzielle Risikobereitschaft, pessimistische Erfolgserwartungen und das niedrigere Informationsniveau über die Möglichkeiten

der Studienfinanzierung bei Menschen aus weniger privilegierten Herkunftsfamilien den Ausschlag geben, sich gegen ein Studium zu entscheiden (Reimer/Schindler 2013: 266). Entscheiden sie sich trotz dieser Bedingungen für ein Studium, fällt die Wahl des Hochschultyps und Studienfachs zumeist ebenfalls herkunftsspezifisch aus. Fachhochschulen und technikwissenschaftliche Disziplinen rangieren hier deutlich vor Universitäten und Fächern wie der Medizin oder Jura (Middendorff et al. 2013: 94–96; Rebenstorf/Bülow-Schramm 2013: 37f.). Auch nehmen immer noch deutlich mehr Männer ein Studium auf als Frauen, obwohl diese mit einer Studienberechtigtenquote von ca. 58 % klar vor ihren Mitschülern liegen. Die Studienwahl ist zudem bekanntermaßen stark geschlechterspezifisch geprägt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 124; Middendorff et al. 2013: 118).

2.2 Die Phase der Studienentscheidung

Um die *Studienentscheidung* positiv zu beeinflussen haben sich Informationstage und Schnupperwochen, Summer Schools sowie Girls- und Boys-Days etabliert. Auch ein Frühstudium noch während der Schulzeit ist in der Regel möglich. Werbemittel und Beratungsangebote werden breitflächig gestreut und Kooperationen mit Schulen und z.T. auch Arbeitsagenturen und regionalen Unternehmen angestrebt. Viel seltener anzutreffen sind bereits in die Schulzeit integrierte Peer- und Mentoringkonzepte wie beispielsweise das Programm „Chance hoch 2“ der Universität Duisburg-Essen.

Auch wenn es bereits schon vielfältige Maßnahmen der Hochschulen gibt, Studienzugangsberechtigte für ein Studium zu gewinnen, wird deutlich, dass die Angebote nur selten auf diversitätsspezifische Bedürfnisse Bezug nehmen. Der Weg an die Universität mit ihren Beratungsangeboten muss häufig von allein gefunden werden, womit Schülerinnen und Schüler aus akademischen Haushalten klar im Vorteil sind. Auch suchen Hochschulen oftmals vorrangig den Kontakt zu leistungsstarken Schülerinnen und Schülern, die bereits parallel zur Schule Kurse belegen können. Diversitätssensible Maßnahmen sind zumeist auf einseitige, geschlechterspezifische Angebote beschränkt (beispielsweise Frauen für MINT-Fächer gewinnen), wohingegen schichtspezifische oder aber an mehreren Diversitätsaspekten orientierte Angebote eine Seltenheit darstellen. Schließlich fällt auf, dass Hochschulmaßnahmen in der Regel eher punktuell durchgeführt werden, statt kontinuierlich und prozessbegleitend. Es eröffnet sich also noch eine Reihe von Verbesserungspotenzialen für Hochschulen in der Phase der Studienentscheidung.

2.3 Die Phase des Hochschulzugangs

Die formal geprägte Phase des *Hochschulzugangs* vermag es noch weniger, flexibel auf diversitätsspezifische Bedürfnisse einzugehen. Das vorrangige Interesse der Hochschulen besteht in dieser Phase in der Sicherstellung der Passfähigkeit der Studienanfängerinnen und -anfänger zu den jeweiligen Studienanforderungen eines Studiengangs (Lischka 2009: 55). Während die meisten Hochschulen hierbei auf die Note der Hochschulzugangsberechtigung und damit nur die Leistungsdimension abbilden, werden an manchen Hochschulen auch Self-Assessments und komplexere Verfahren praktiziert, die durch Tests oder Gespräche die Motivation und Interessen der Studieninteressierten mit einbeziehen (so etwa der Test für Medizinische Studiengänge (TMS) oder das Eignungsfeststellungsverfahren im Studiengang Maschinenbau der TU Darmstadt (https://www.maschinenbau.tu-darmstadt.de/studieren/interessierte/bewerbung_mb/eignungsfeststellungsverfahren_bachelor_1sem/index.de.jsp [Zugriff: 29.08.2017]). Testverfahren und Auswahlgespräche sind jedoch so zu gestalten, dass habitusspezifische und kulturelle Besonderheiten nicht zum Gegenstand der Auswahlentscheidung werden.

Um den Bewerbungs-, Zulassungs- und Einschreibungsprozess übersichtlicher und einfacher zu gestalten, gehen viele Hochschulen dazu über, die Abwicklung dieser Vorgänge auch online zu ermöglichen. Parallel werden Verwaltungsdienstleistungen, Beratungs- und Serviceangebote häufig in „Single-Stop-Front-Offices" der Hochschulen zusammengeführt, um Studieninteressierte und Studierende schnell und unkompliziert an andere Stellen verweisen zu können (siehe hierzu beispielsweise das Studierenden Service Center der HHU Düsseldorf, https://www.uni-duesseldorf.de/home/studium-und-lehre-an-der-hhu/studium/studienberatung2/studierenden-service-center-alles-unter-einem-dach.html [Zugriff: 29.08.2017]). Bei den Online-Angeboten ist aber die vollständige Barrierefreiheit bei Webseitengestaltung und -strukturierung sowie zu nutzenden Office- und PDF-Dokumenten nicht ausreichend gegeben. Auch hier sind weitergehende Maßnahmen nötig.

2.4 Die Phase des Studieneinstiegs

In der Phase des Studieneinstiegs haben es Studienanfängerinnen und -anfänger mit Migrationshintergrund sowie aus bildungsferneren Milieus (beides korreliert häufig) oftmals schwerer als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen aus akademischem Elternhaus, da nur Letztere vom Wissen und den Erfahrungen ihres sozialen Umfeldes profitieren können (Lange-Vester 2014: 200). Hinzu kommt, dass erste Misserfolge leichter zum Studienabbruch führen und andererseits Studienerfolge zu einer Entfremdung vom Herkunftsmilieu führen können (El Mafaalani 2012). So versuchen die Hochschulen, ins-

besondere in den ersten Wochen Angebote zur Orientierung und Information der Erstsemesterstudierenden bereitzustellen, die von einzelnen Informationsveranstaltungen bis hin zum Aufbau von Mentoring-Partnerschaften reichen. Hervorzuheben sind hier im Übrigen auch Ansätze zur interdisziplinären Projektarbeit zum Studienstart, wie sie an der TU Darmstadt (http://www.kiva.tu-darmstadt.de/ [Zugriff: 29.08.2017]) oder der Leuphana Universität (http://www.leuphana.de/college/studienstart/startwoche.html [Zugriff: 29.08.2017]) praktiziert werden.

Sowohl für die Eingangsphase als auch für das Studium insgesamt spielt die Ausgestaltung der Lernumgebung eine gewichtige Rolle. Das Lehren und Lernen an der Hochschule ist stärker männlich konnotiert (Großman/Hofmann 2009: 104) und erfordert bestimmte Lernstile und -strategien, um gute Prüfungsleistungen erzielen zu können (Richter 2013: 47). Studierende mit einer Behinderung und/oder längerfristigen Beeinträchtigungen einschließlich chronischen Erkrankungen bedürfen zudem Nachteilsausgleichen, alternativer Prüfungsformen und flexibler Anwesenheitszeiten. Der Kanon der Prüfungsgestaltung ist aber trotz vieler hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote immer noch formativ ausgerichtet statt kompetenzorientiert. Neben klassischen Einführungstutorien und Repetitorien finden sich mittlerweile aber immer mehr Lernzentren und Werkstätten an Hochschulen, die mit dem Ansatz des Peer Assisted Learning arbeiten und stärker auch überfachliche Kompetenzen fördern. Unterstützt werden die Angebote häufig von flankierenden E-Learning-Möglichkeiten (Amann/Hintze 2015). Eigene Programme zur Förderung diversitätssensibler Lehr-, Studien- und Arbeitsbedingungen stellen allerdings immer noch eine Seltenheit dar (Winter 2014: 260).

Es ist festzuhalten, dass Hochschulen in der Phase des Studieneinstiegs ihre guten Ansätze häufig noch deutlich ausbauen und stärker integrative und inklusive Maßnahmen verfolgen könnten, beispielsweise durch Pair Working von leistungsstarken und leistungsschwächeren Studierenden (Krüger-Basener/Fernandez/Gößling 2013: 182-187). Projektorientierte Ansätze in der Studieneingangsphase ließen sich gut verzahnen mit der Förderung von Selbstmanagementkompetenzen und Lernstrategiewissen. Studierende, die die ersten Prüfungen nicht wahrnehmen oder in diesen gleich mehrfach schlecht abschneiden, sollten im Rahmen datengestützter Frühwarnsysteme identifiziert und durch Lehrende sowie Studienberaterinnen und -berater kompetent unterstützt werden.

2.5 Empfehlungen zum Übergang Schule – Hochschule

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Hochschullandschaft in der Gestaltung des Übergangs von der Schule zur Hochschule sehr engagiert und

ideenreich zeigt, wenngleich viele Ansätze noch zu kurz greifen. Hochschulen fokussieren sich teilweise zu sehr auf einzelne Diversitätsaspekte, blenden demnach andere und intersektionale Konstellationen aus, oder sie vermögen es nicht, die zu fördernde Zielgruppe überhaupt zu erreichen. Hier wäre es wichtig, vermehrt Maßnahmen und Programme über eine wissenschaftliche Begleitforschung zu evaluieren.

Bei der Neukonzeption von Verbesserungsmaßnahmen ist es sinnvoll, stets alle Diversitätsaspekte mit zu denken, auch wenn diese später nicht im Zentrum der Bemühungen stehen. Dabei ist darauf zu achten, dass die Berücksichtigung von Diversität in der Gestaltung von Studium und Lehre nicht zu neuen Benachteiligungen (Diskriminierungen) führt. Betroffene Studierende können zielgruppenspezifische Angebote und Sonderregelungen auch deshalb meiden, weil sie diese als diskriminierend oder gar stigmatisierend empfinden. Die Alternative hierzu liegt in der Betonung der Vielfalt institutioneller Angebote, „die gleichberechtigt nebeneinander stehen, kurzfristig wähl- und unbürokratisch wahrnehmbar sind, um deutlich zu machen ‚es ist normal, verschieden zu sein'" (Bülow-Schramm 2013: 222). Hieraus folgt im Übrigen auch, dass es sinnvoll sein kann, die neuen Angebote direkt curricular einzubinden. Gerade die im Kontext von Projekten entwickelten Maßnahmen stellen Experimente dar. Sie sind daher auch als solche zu behandeln und mithilfe fortlaufender Reflexion und Evaluation auf ihre Effektivität und Effizienz hin zu überprüfen. Maßnahmen, die sich behaupten, müssen aber auch zügig in Regelstrukturen überführt werden.

3. Wenn nach dem Bachelor der Master folgt

Meike Hilgemann/Karl-Heinz Stammen

Studierende befinden sich – ähnlich wie vor Studienbeginn – auch während bzw. zum Ende des Bachelorstudiums erneut in einem komplexen Entscheidungsprozess. Sie fragen sich: Was folgt nach dem Bachelor? Vor dem Hintergrund der bisherigen Studienerfahrungen und des Studienerfolgs sowie gesellschaftlicher Erwartungen müssen individuelle Möglichkeiten und Interessen ausgehandelt werden, um diese Frage zu beantworten. Weil Bachelorstudiengänge polyvalent gestaltet sein sollen, stehen nach dem Bachelorabschluss vertiefende oder themendifferente Masterstudien sowie der Einstieg in die Beschäftigungslaufbahn zur Wahl (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2013).

3.1 Charakteristika des Übergangs Bachelor – Master

Als Haupteinflussfaktoren im individuellen Aushandlungsprozess beim Übergang von einem Bachelor- in ein Masterstudium kommen neben dem bisherigen Studienerfolg, der Herkunft, den bildungsbiografischen Rahmenbedingungen, der Bildungs- und/oder Leistungserwartungen und den eigenen Bildungsinteressen auch Kosten- und Ertragsüberlegungen in Betracht (Grigat 2014; Lörz/Quast/Roloff 2015; Falk 2015; Alesi/Neumeyer/Flöther 2014; Ebert/Stammen 2014; Falkenhagen 2013).

Aber auch andere Einflussfaktoren wie etwa Behinderung und/oder chronische Erkrankung, Fürsorgeverpflichtungen oder Weltanschauungen können eine entscheidende Rolle innerhalb des Aushandlungsprozesses einnehmen. So stehen Bachelorabsolventinnen und -absolventen beim Übergang zum Master vor der Aufgabe, mit für sie teils neuen Herausforderungen umzugehen, z. B. in Bezug auf Klärung von Fragen des Studienorts, der Studienfachwahl, Zulassung, Einschreibung sowie der Überbrückung von Zeiten zwischen dem zeitlich nicht fixierten Ende des Bachelorstudiums und dem Beginn des Masterstudiums. Aber auch die Anpassung an neue Studienstrukturen, veränderte Lehr-Lern-Umgebungen oder der Verlust sozialer Kontakte kann herausfordernd sein. Je nach individueller Situation können demnach unterschiedliche Ängste den Aushandlungsprozess zur Entscheidung eines Masterstudiums beeinflussen. Darüber hinaus können in dieser Phase auch die noch frischen Studienerfahrungen aus der Endphase des Bachelorstudiums wirken: So werden in vielen Studiengängen Studierende erstmals bei ihrer Bachelorthesis mit der Herausforderung konfrontiert, einen Text wissenschaftlich zu erarbeiten und zu verfassen. Dies kann zur Überforderung führen, die in einer schlechten Bachelornote mündet, wodurch ursprüngliche Pläne für ein Masterstudium revidiert werden könnten.

3.2 Erkenntnisse zum Übergang Bachelor – Master

Die Entscheidung, ein Masterstudium aufzunehmen, wird häufig schon vor dem Bachelorstudium getroffen (Alesi/Neumeyer/Flöther 2014). In einer von Hilgemann durchgeführten qualitativen Interviewstudie mit Bachelorabsolventinnen und -absolventen zeigte sich, dass ein Großteil der Bachelorstudierenden bereits vor Aufnahme des Studiums eine erste berufliche Orientierung für sich aufspüren konnte (Hilgemann 2017). Für diese Befragten ist die Weiterqualifizierung in einem Masterstudiengang eine Selbstverständlichkeit, um ihre angestrebte berufliche Position erreichen zu können und ihr Wissen und ihre Kompetenzen in einer vertiefenden Auseinandersetzung auszugestalten. Gleichwohl gibt es eine große Anzahl an Bachelorabsolventinnen und -absolventen, die weder vor noch im Bachelorstudium eine (erste) berufliche Ziel-

klarheit für sich entwickeln können, sodass sie ein Masterstudium anschließen, um ihre Berufs- und Lebensentscheidung „aufzuschieben" und in weiteren vier Semestern Regelstudienzeit Ideen und Anknüpfungsmöglichkeiten für ihren beruflichen Identitätsentwicklungsprozess zu finden. Deutlich wird bei Hilgemann auch, dass Differenzerfahrungen aufgrund der sozialen Herkunft, des Alters, dem Migrationshintergrund oder des Geschlechts eine gefühlte „Orientierungslosigkeit" im Studium verstärken und einen Einfluss auf die Bildungsentscheidungen insbesondere am Ende des Bachelorstudiums haben und beispielsweise zu einem Verlassen des sozialen Felds der Hochschule führen können.

Insbesondere die soziale Herkunft scheint einen prägenden Einfluss auf die Bildungsentscheidungen beim Übergang vom Bachelor zum Master zu haben. Werden Studienanfängerinnen und -anfänger befragt, ob sie nach dem Bachelorstudium ein Masterstudium anschließen wollen, ergeben sich noch keine Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne akademischer Herkunft (Ebert/Stammen 2014). Werden Studierende höherer Semester befragt, so deutet sich an, dass eine vorteilhafte kulturelle und ökonomische Ressourcenausstattung ein Weiterstudium begünstigt (Falkenhagen 2013) – Studierende ohne akademische Herkunft geben dann in geringerem Maße an, ein Masterstudium anschließen zu wollen. Verschiedene neuere Studien belegen den Befund (Lörz/Quast/Roloff 2015; Alesi/Neumeyer/Flöther 2014; Ebert/Stammen 2014; Falkenhagen 2013; Heine 2012). Begründet wird dies – neben Kostenüberlegungen – vor allem damit, dass bei nicht-akademischer Herkunft besondere kulturelle Rahmenbedingungen vorliegen. Diese fokussieren eher praxisorientierte Bildungswege, durch die Interessen- und Leistungsprofile ausgebildet werden, die nicht zwangsläufig zu einem theorie- und forschungsbasierten Masterstudium passen (Lörz/Quast/Roloff 2015).

Darüber hinaus scheinen Differenzerfahrungen aufgrund des Geschlechts für Frauen eine einschüchternde und negative Wirkung zu haben, die ein Aussteigen aus dem Hochschulprozess nach dem Bachelorabschluss bewirken und damit die Bildungs- und Lebenschancen der Frauen verringern können. Die von Hilgemann befragten Frauen thematisieren insbesondere in männerdominierten Fachkulturen besondere Herausforderungen, sich beweisen zu müssen. Zudem bremsen gesellschaftliche Normvorstellungen und tradierte Rollenbilder die Karriereambitionen von Frauen aus (vgl. Hilgemann 2017: 332–345).

Der Prozess des Übergangs in den Masterstudiengang wird erleichtert, wenn das Masterstudium ebenfalls an der Bachelorhochschule durchgeführt wird. Durch die Vertrautheit mit der Hochschulkultur, dem Zurechtfinden am Hochschulort und den bestehenden Kontakten zu Studierenden und Lehrenden kann ein fließender Übergang zum Master leichter ermöglicht werden. Bachelorabsolventinnen und -absolventen, die für das Masterstudium

die Hochschule und eventuell sogar die Fachrichtung wechseln, stehen dann vor erheblichen Herausforderungen, wenn z. B. Orientierungsveranstaltungen zum Einfinden in die Hochschul- und Fachkultur fehlen oder undurchsichtige Zugangsvoraussetzungen bestehen.

3.3 Empfehlungen zum Übergang Bachelor – Master

An deutschen Hochschulen sind im Wintersemester 2015/16 knapp 87 % der Bachelor- und Masterstudienprogramme konsekutiv ausgerichtet (HRK 2015), d. h. nur 13 % der Masterstudiengänge sind weiterbildend und setzen qualifizierte berufspraktische Erfahrungen voraus. Da vor allem Bachelorabsolventinnen und -absolventen aus nicht akademischer Herkunft mit einem Bachelorabschluss zunächst in den Beruf einsteigen wäre einerseits zu prüfen, ob die Anzahl der weiterbildenden Masterstudiengänge ausreicht. Andererseits erscheinen Maßnahmen sinnvoll, die dazu beitragen, solche weiterbildenden Masterstudiengänge anzubieten, die sich vor dem Hintergrund der beschriebenen (vor allem finanziellen, organisatorischen und sozialen) Herausforderungen belegen lassen. Weil die Endphase des Bachelorstudiums für den Übergang zum Master eine besondere Stellung einnimmt, sollten Angebote geschaffen werden, die den genannten Ängsten im Aushandlungsprozess vorbeugen (z. B. Stipendienprogramme für die Endphase, Studienabschlussphasencoaching, Writing Clinic (Unterstützung beim Schreiben der Bachelorarbeit), Dualer Bachelor (fachliche Vertiefung über optionale Studienbereiche). Darüber hinaus sind vermutlich Teile der Gruppe von Bachelorabsolventinnen und -absolventen nicht hinreichend in das akademische System integriert bzw. habitualisiert sein. Es kann daher nicht angenommen werden, dass relevante Informationen zum Übergang vom Bachelor zum Master zwangsläufig bekannt sind. Informationen bzw. Veranstaltungen für spezifische Zielgruppen (z. B. Hochschulwechslerinnen und -wechsler) oder zu spezifischen Angeboten (z. B. Stipendien- und Mentoringprogramme) scheinen daher sinnvoll zu sein.

Auch stellt es sich so dar, dass die Entscheidung für eine weitere Qualifizierung in einem Masterstudium von beruflichen Chancen und vorausgedachten Berufsentscheidungen abhängig ist, und zwar stärker als beim Übergang von der Schule zur Hochschule und der Entscheidung für ein Bachelorstudium. Aus diesem Grund sollte der gesamte Studienprozess nie losgelöst von lebensgeschichtlich erworbenen Dispositionen, gegenwärtigem Lebensstil und den zukünftigen beruflichen Chancen und Möglichkeiten betrachtet werden. So sollten auch im Curriculum der Studienfächer Möglichkeiten geschaffen werden, sich entweder wissenschaftlich oder beruflich zu qualifizieren, d. h. in den Curricula sollten differente Bildungswege der Studierenden mitbedacht werden und beispielsweise durch verpflichtende Praktika oder die Einbindung von

externen Fachkräften/Praktikerinnen und Praktiker als Lehrbeauftragte oder Veranstaltungsgäste erste Kontakte zur Berufsfachkultur hergestellt werden. Auch könnte es hilfreich sein, in den verschiedenen Studiengängen Angebote zur Schaffung biografischer Reflexionsräume zu integrieren, um die eigenen Interessen, Kompetenzen und Wünsche aufzuspüren, berufliche Zielvorstellungen auszubilden und die Wahrnehmung sowie den Umgang mit Differenzerfahrungen (z. B. aufgrund des Geschlechts oder der sozialen Herkunft) zu befördern.

4. Schlussfolgerung

Aus der Erkenntnis des Expertisezirkels „Übergänge gestalten" lassen sich drei grundsätzliche Empfehlungen ableiten:

Die Angebote, Studieninteressierte und Studierende über „übergangsbezogene" Chancen und Möglichkeiten zu informieren, sollten so niederschwellig wie möglich gestaltet sein. Dabei ist die Kooperation mit externen Partnereinrichtungen (z. B. Schulen und Unternehmen) möglicherweise sinnvoll. Damit die Zielgruppen nicht abgeschreckt werden, sollten die Angebote möglichst barrierefrei aufgebaut, eingebunden und beworben werden, so dass die Voraussetzungen zur chancengleichen Teilhabe gegeben sind, die Angebote nicht diskriminierend oder stigmatisierend wirken und die Übergänge für die Zielgruppen insgesamt erleichtert werden (Klammer/Ganseuer 2015).

Angebote, Konzepte und Maßnahmen, die sich bewährt haben, weil sie die spätere Übergänge erleichtern, sollten unbedingt in Regelstrukturen übernommen und gegebenenfalls sogar curricular verankert werden.

Eine Bestandsaufnahme der bereits existierenden Konzepte und Maßnahmen lohnt sich immer. Mit der Bestandsaufnahme ist eine Grundlage geschaffen, fehlende Angebote auszumachen und/oder ein Gesamtkonzept zu entwickeln.

Schon seit vielen Jahren (und zum Teil Jahrzehnten) existieren – meist dezentrale – Konzepte und Maßnahmen, um Übergänge im Hochschulsystem diversitätsgerecht zu gestalten. Diese Maßnahmen und Konzepte haben aber in den seltensten Fällen einen expliziten Bezug zu „Diversität" oder „Diversity Management". Vielmehr sind sie aus der Erkenntnis heraus entwickelt worden, dass diese Konzepte und Maßnahmen notwendig sind, um der Lebenswirklichkeit von Studieninteressierten und Studierenden gerecht zu werden. Im Rahmen des Qualitätspakt Lehre sind viele der dezentralen Maßnahmen in ein hochschulweites Konzept eingebettet worden und es wurden zusätzliche Angebote entwickelt, die weiteren Ansprüchen gerecht zu werden versuchen.

Literatur

Alesi, Bettina/Neumeyer, Sebastian/Flöther, Choni (2014): Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen. Analysen der Befragung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Abschlussjahrgangs 2011. Kassel.

Amann, Erwin/Hintze, Patrick (2015): Curriculare Flexibilisierungen und Mediendidaktik. In: Berthold, Christian/Jorzik, Bettina/Meyer-Guckel, Volker (Hrsg.): Handbuch Studienerfolg. Berlin: Stifterverband, S. 80–91.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung. Bielefeld.

Banscherus, Ulf/Bülow-Schramm, Margret/Himpele, Klemens/Staack, Sonja/Winter, Sarah (Hrsg.) (2014): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld: Bertelsmann.

Bülow-Schramm, Margret (2013): „Es führt kein Weg zurück" (Thomas Wolfe) – Bildungspolitische Überlegungen. In: Bülow-Schramm, Margret (Hrsg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 215–229.

Ebert, Anna/Stammen, Karl-Heinz (2014): Der Übergang vom Bachelor zum Master. Eine neue Schwelle der Bildungsbenachteiligung? In: Die Hochschule 23, 2, S. 172–189.

El Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.

Falk, Susanne (2015): Durchlässigkeit beim Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium. In: Die neue Hochschule 56, 3, S. 98–101.

Falkenhagen, Teresa (2013): Selektion oder Öffnung am Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium? In: Siebholz, Susanne/Schneider, Edina/Busse, Susann/Sandring, Sabine/Schippling, Anne (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–83.

Grigat, Felix (2014): Student 2014. Fördert die Bologna-Struktur die Entpolitisierung? In: Forschung & Lehre 21, 12, S. 980–983.

Großmaß, Ruth/Hofmann, Roswitha (2009): Übergang ins Studium – Entwicklungsaufgabe und Statuspassage im Spiegel von Beratungserfahrungen. In: Übergang Schule – Hochschule, Trios (4 (1)). Berlin, S. 97–118.

Heine, Christoph (2012): Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium.

Hochschulrektorenkonferenz (2013): Die Europäische Studienreform in Deutschland: Empfehlungen zur weiteren Umsetzung. https://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/studienreform/ [Zugriff: 20.05.2016].

Hilgemann, Meike (2017): Der Übergang vom Bachelor zum Master. Bildungsentscheidungen im Schnittfeld von Gender und Fachkultur. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.

Hochschulrektorenkonferenz (2015): Statistische Daten zu Studienangeboten: WS 2015/2016. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Winter-

semester 2015/2016. https://www.hrk.de/themen/hochschulsystem/statistik [Zugriff: 20.05.2016].

Klammer, Ute/Ganseuer Christian (2015): Diversity Management: Kernaufgaben der künftigen Hochschulentwicklung. Waxmann Verlag GmbH.

Krüger-Basener, Maria/Fernandez, Luz Ezcurra/Gößling, Ina (2013): Heterogenität als Herausforderung für Lehrende der angewandten Technikwissenschaft im Teilprojekt Nord. In Bülow-Schramm, Margret (Hrsg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung. Bielefeld, S. 162–190.

Lange-Vester, Andrea (2014): Möglichkeiten für eine gendersensible Gestaltung des Identifikationsraums Studieneingangsphase. In: Banscherus, Ulf/Bülow-Schramm, Margret/Himpele, Klemens/Staack, Sonja/Winter, Sarah (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld: Bertelsmann, S. 193–209.

Lischka, Irene (2009): Passfähigkeit versus Studierfähigkeit: Differenzierte hochschuleigene Auswahlverfahren als Brücke zwischen Schule und Hochschule. In: Übergang Schule – Hochschule, Trios (4 (1)). Berlin, S. 47–60.

Lörz, Markus/Quast, Heiko/Roloff, Jan (2015): Konsequenzen der Bologna-Reform. Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? Paralleltitel: Consequences of the Bologna-Reform. Why do social differences exist at the transition from bachelor to master degree programs? In: Zeitschrift für Soziologie 44, 2, S. 137–155.

Maaz, Kai/Watermann, Rainer/Daniel, Annbell (2013): Effekte sozialer Herkunft auf den Übergang zur Hochschule,. In: Asdonk, Jupp/Kuhnen, Sebastian U./Bornkessel, Philipp (Hrsg.): Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 50–76.

Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas/Kandulla, Maren/Netz, Nicolai (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bonn/Berlin. www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf [Zugriff: 14.06.2016].

Rebenstorf, Hilfe/Bülow-Schramm, Margret (2013): Analysemodell und Methoden. In: Bülow-Schramm, Margret (Hrsg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 27–55.

Reimer, David/Schindler, Steffen (2013): Soziale Selektivität beim Übergang zur Hochschule: Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: Asdonk, Jupp/Kuhnen, Sebastian U./Bornkessel, Philipp (Hrsg.): Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 261–270.

Richter, Regine (2013): Vielfalt als Chance. In: Heuchemer, Sylvia/Klammer, Ute (Hrsg.): Kompendium für Diversity Management in Studium und Lehre, Band 2. Berlin/Stuttgart: Raabe, S. 45–60.

Winter, Sarah (2014): Umgang mit Heterogenität. In: Banscherus, Ulf/Bülow-Schramm, Margret/Himpele, Klemens/Staack, Sonja/Winter, Sarah (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld: Bertelsmann, S. 249–265.

Visionen – Projekte – Wirkungen: KomDiM-Projektzentrum im Portrait

Annette Hintze & Nicole Auferkorte-Michaelis

Ich möchte wissen, was da draußen ist.
(Stephen Hawking)

Der vorliegende Artikel eröffnet einen Einblick in die Projektförderung im KomDiM-Projekt, skizziert die geförderten Projekte und beschäftigt sich mit den Wirkungen, die über die Projektmittel an den geförderten Hochschulen und darüber hinaus erreicht werden konnten. Dadurch wird sichtbar, wie die Förderung von Projekten, für die es überlicherweise keine Förderung gibt und die vergleichsweise mit einer geringen Finanzierung durchgeführt werden können, für Diversity Managment in Studium und Lehre einen wertvollen Beitrag leisten kann.

1. Projektförderung im KomDiM-Projekt

Das Projekt KomDiM ist 2012 als Verbundprojekt der Universität Duisburg-Essen und der Technischen Hochschule Köln im Qualitätspakt Lehre mit dem Ziel gestartet, die strategische (Weiter-)Entwicklung von Diversity Management an Hochschulen in NRW zu fördern. Neben dem virtuellen Zentrum und den Weiterbildungsaktivitäten war das Projektzentrum im Projekt KomDiM ein weiterer Aufgabenbereich mit dem das DiM-Thema in NRW und darüber hinaus mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gestärkt wurde. Ziel war es, den Hochschulen in NRW die (finanzielle) Möglichkeit zu geben, sich ein Jahr lang mit der Implementierung von Diversity-Management-Maßnahmen an der eigenen Hochschule zu beschäftigen.

Über das Projektzentrum konnten im Zeitraum 2013 bis 2016 neun Projekte finanziert werden. Zwei Projekte hatten Pilotcharakter und wurden 2013 an den beiden Verbundhochschulen in Duisburg-Essen und Köln durchgeführt. In den Jahren 2014, 2015 und 2016 konnten jeweils zwei Projekte an Hochschulen in NRW gefördert werden. Im Projektzentrum sind in den drei Jahren insgesamt 35 Anträge auf eine Förderung eingegangen. In Relation zu den sechs geförderten Projekten entspricht das etwa einer Förderquote von 1:6.

Zusätzlich konnte im Wintersemester 2014/15 aus Restmitteln des Projektzentrums das studentische Fotoprojekt „ZEIG VIELFALT!“ realisiert werden (http://www.komdim.de/fotowettbewerb, Zugriff 22.08.2017). Insgesamt standen 320.000 Euro für die Projektförderung zur Verfügung, dementsprechend konnten die Projekte mit bis zu 40.000 Euro gefördert werden.

1.1 Förderrahmen für Projektvisionen

Hochschulen, Fakultäten oder Lehreinheiten in NRW hatten einzeln oder kooperativ die Möglichkeit, sich um eine Projektförderung zu bewerben. Von den Hochschulleitungen wurde – sofern sie nicht selbst Antragstellende waren – die Befürwortung des Projektes erwartet. Bei der Bewerbung wurde beschrieben, durch welche Maßnahmen Diversity Management in Studium und Lehre an der Antragshochschule/dem Verbund gestärkt werden sollte.

Da KomDiM bei der Darstellung von DiM-Maßnahmen zu Projektbeginn mit konkreten Diversity-Kategorien und vier Implementationsfeldern[1] für Diversity-Aspekte in Studium und Lehre gearbeitet hatte, sah der Förderrahmen für KomDim-Projekte vor, dass sich die beantragten Maßnahmen auf mindestens eine der fünf Diversity-Kategorien *Bildungshintergrund, Kultur, Gender, Migration, physische und psychische Belastbarkeit* sowie auf mindestens eines der folgenden vier Felder beziehen sollten:

- Maßnahmen im Feld der *fachimmanenten bzw. fachintegrierten Diversity-Aspekte* (z. B. die Integration von Diversity-Themen in Veranstaltungen, Modulen, Studiengängen und/oder Prüfungsordnungen),
- Maßnahmen im Feld *Diversity-Aspekte als fächerübergreifende Inhalte* (z. B. die Entwicklung und Erprobung von fachübergreifenden Projekten/Veranstaltungen mit Diversity-Bezug),
- Maßnahmen im Feld *Diversity-Aspekte als Gestaltungsprinzip von Strukturen und Organisation des Studiums* (z. B. die Entwicklung einer diversitybewussten Strategie auf Hochschulebene mit Auswirkungen auf Strategiepapiere und Strategievereinbarungen) und
- Maßnahmen im Feld *Entwicklung der Diversity-Kompetenzen* (z. B. die (Weiter-)Entwicklung von Professionalisierungsmaßnahmen für Hochschulangehörige zur Sensibilisierung für die Diversität an Hochschulen).

Die Konzeption und Durchführung von Maßnahmen im vierten Implementationsfeld *Entwicklung von Diversity-Kompetenzen* der Akteursgruppen war für die Vergabe der Förderung obligatorisch. Aus KomDiM-Sicht sind

1 Die vier Implementationsfelder für Diversity-Aspekte in Studium und Lehre wurden entwickelt in Anlehnung an: Mayntz 1980 sowie Kamphans, Marion/Auferkorte-Michaelis, Nicole 2009.

DiM-professionalisierte Akteure an Hochschulen die Entwicklungsmotoren für diversitätssensible Hochschulkulturen in lernenden Organisationen (vgl. Senge 1990; Auferkorte-Michaelis/Linde 2016). Der Implementierungserfolg von DiM-Maßnahmen wird entscheidend von der DiM-Professionalisierung aller Hochschulakteure geprägt. Studierende, Lehrende, Verwaltungsmitarbeiter*innen, Führungskräfte, Forscher*innen und Hochschulpartner*innen bilden mit ihren Wahrnehmungen und Erfahrungen, mit ihrem Wissen, ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie mit ihren Handlungsroutinen das lebende Gerüst der DiM-Organisationsentwicklung.

1.2 Leitfragen zur Projektauswahl

Über die KomDiM-Fördermittel konnten jährlich zwei Projekte an Hochschulen in NRW finanziert werden. Über die Auswahl der Projekte entschied eine Expert*innenjury, die sich aus Mitgliedern aus dem Bundesgebiet (mit Ausnahme Nordrhein-Westfalens) und aus der Schweiz zusammensetzte.

Bei der Auwahl standen neben der inhaltlichen Konzeption insbesondere folgende Fragen im Mittelpunkt der Doppelblindverfahren und anschließenden Jurysitzungen:

- Werden die Maßnahmen durch die Hochschulleitung/en befürwortet?
- Ist die Zielsetzung präzise dargestellt?
- Sind die Zielgruppen definiert?
- Wird in der Projektbeschreibung der Bezug zu einer/mehreren Diversity-Kategorie/n sowie einem/mehreren Implementationsfeld/ern deutlich?
- Welche Professionalisierungsmaßnahmen sind geplant, um Akteure, die im Bereich Studium und Lehre aktiv sind, für einen adäquaten Umgang mit Heterogenität zu sensibilisieren?
- Wie groß ist der Personenkreis, der mit dem Projekt erreicht werden soll?
- In welcher Relation stehen die personellen und finanziellen Ressourcen des Projekts zu seiner angestrebten Wirkung?
- Wie werden die Projekterträge verstetigt?
- Hat das Projekt Vorbildfunktion für andere Hochschulen?

Insgesamt wurde in den 35 eingegangenen Anträgen deutlich, dass die Hochschulen großes Interesse hatten, DiM-Maßnahmen an ihren Standorten zu entwickeln und darüber hinaus bereit sind, ihre Projektergebnisse der Hochschulöffentlichkeit zur Verfügung zu stellen.

Gleichzeitig zeigt die Förderquote von 1 zu 6, dass der Förderbedarf deutlich über den zur Verfügung stehenden Mitteln lag. Die Hochschulen hätten

zur Realisierung ihrer DiM-Vorhaben in den Jahren 2014 bis 2016 weitere 1.160.000 € benötigt. Um DiM-Maßnahmen an Hochschulen in NRW über kleine Projekte zu initieren, scheint in der Anschubphase ein jährliches Förderbudget von mindestens einer halben Million Euro nötig zu sein.

2. DiM-Implementierung: Vier Jahre – neun Projekte

Die Hochschulen, die über die KomDiM-Projektförderung gefördert werden konnten, haben ihr DiM-Verständnis über fachnahe, fachübergreifende und akteursnahe Maßnahmen (weiter-)entwickelt. Für die folgende Projektbeschreibung wurden die Projekte den KomDiM-Implementierungsfeldern zugeordnet. In den kurzen Beschreibungen werden die wichtigsten Ergebnisse skizziert, Erfolgsfaktoren von Projektarbeit herausgearbeitet und die Übertragbarkeit auf andere Hochschulen aufgeführt. Ausführlichere Informationen zu den einzelnen Projekten stehen unter www.komdim.de/projektmanagement/ und www.komdim.de/mitnehm-bar/ zur Verfügung.

2.1 DiM-Implementierung fachnah: diversitätssensible Lehrveranstaltungs- und Studiengangentwicklung

Die Projekte *Männer, Frauen, Medizin – MFM* (Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf/HHU, 2014) und *DUC – Diversity management in large higher education courses through didactical embedded User-Generated Content* (Universität Paderborn/UP, 2015) haben sich als Curriculumentwicklungsprojekt (HHU) und als Lehr-Lern-Entwicklungsprojekt auf Veranstaltungsebene (UP) mit fachimmanenten Diversity-Aspekten beschäftigt und verdeutlichen, dass fachimmanente DiM-Projekte sowohl auf Mikro- als auch auf Mesoebenen wirken können.

Im Projekt MFM wurde die Diversität des Themenfeldes Gender-Medizin aufgegriffen „um Inhalte zur Gender-Kompetenz [frühzeitig] im Curriculum aufnehmen und kritisch hinterfragen zu können" (Weyers/Verwoorts 2014: www.komdim.de/projektmanagement). Im Projekt DUC wurde „der Diversität von Lerngruppen in universitären Großveranstaltungen Rechnung getragen […] und Studierende dabei unterstützt, ihre Lernprozesse erfolgreich zu gestalten" (Beutner 2015: www.komdim.de/projektmanagement).

Auf der Mikroebene der Lehrveranstaltung wurden im Projekt DUC in heterogen zusammengesetzten studentischen Diskussionsgruppen im Vorlesungsanschluss fachliche Fragen entwickelt, die in der Folgevorlesung unter Einsatz eines Classroom Response Systems (CRS) in die Veranstaltung eingebettet wurden. Auf Fakultätsebene wurden im Projekt MFM Aspekte ge-

schlechtersensibler Medizin in Umfragen und Lernzielanalysen erfasst und in Teilen in das Curriculum der Medizinischen Fakultät aufgenommen.

In beiden Projekten wurden Informationen über das zu entwickelnde Feld, die Fachinhalte der Vorlesung in Paderborn und die Studieninhalte in Düsseldorf gesammelt und mit den entsprechenden Ziel- und Akteursgruppen, den Studierenden in Paderborn und den Fachvertreter*innen in Düsseldorf, aufbereitet.

Die frühzeitige Rückkopplung von Projektergebnissen und die Einbindung von Akteur*innen während des Projektverlaufs wurden dabei als entscheidende Projektschritte markiert. Sie tragen dazu bei, dass die Hochschulöffentlichkeit für die Projektmaßnahmen sensibilisiert wird und über den Entwicklungsstand informiert bleibt. Durch regelmäßige Rückkopplungsschleifen können aktuelle Bedarfe erfasst, Unklarheiten zeitnah geklärt und langfristig Kooperationspartner gewonnen werden.

2.2 DiM-Implementierung fachübergreifend: Kulturentwicklung über Sensibilisierung, Beratung und Betreuung

Die Projekte *OnDivers – Online Diversity Counseling* (Fachochschule Düsseldorf, 2015), *Internationale Kulturerschließung* (Hochschule für Musik Detmold, 2016) und *ZEIG Vielfalt!* (Universität Duisburg-Essen/Technische Hochschule Köln, WiSe 2014/15) haben sich mit der Implementierung von fachübergreifenden DiM-Maßnahmen beschäftigt.

Im Mittelpunkt des Projektes *OnDivers* „stand die Entwicklung eines Peer-to-Peer Supports via Internet-Chat, der im Vorfeld einer professionellen Beratung niedrigschwellig ansetzt (Brünink/Bluszcz-Weinem 2015).
Ziel des Projektes *Internationale Kulturerschließung* war es, „die sehr heterogene Studierendenschaft schon zu Beginn des Studiums so zu befähigen, dass sie Studium und Studienorganisation trotz unterschiedlichster sprachlicher und kultureller Hintergründe problemlos bewältigen kann“ (Bertels/Neuß 2016).

Der Fotowettbewerb von KomDiM zielte darauf ab, die Studierenden in die DiM-Aktivitäten ihrer Hochschulen einzubinden, die studentische Perspektive auf DiM an Hochschulen aufzuzeigen und über die visuellen Rückmeldungen zu Studium und Lehre gemeinsam mit Hochschulverantwortlichen Stärken und Entwicklungsbedarfe im Bereich Studium und Lehre zu identifizieren.

Die Zielgruppen der drei Projekte liegen nahe beieinander und gehen von potenziellen Studieninteressierten über Erstsemesterstudierende bis hin zu allen Studierenden. Ihre Projektziele variieren zwar von Beratung über Betreuung bis hin zum studentischen Wettbewerb, dennoch zielen sie alle auf einen bewussteren Umgang mit Diversität im Hochschulalltag ab: von der diversitätssensiblen Beratung vor Studienbeginn an der Fachhochschule Düsseldorf

Abbildung 1: Nous sommes diversité; Quelle: KomDiM-Fotowettbewerb ©, Fotograf: Roy Fochtmann

über diversitätssensible Unterstützung der heterogen zusammengesetzten Studierenden im Studium und in der Studienorganisation an der Hochschule für Musik bis hin zur fotografischen Sensibilisierung für die Bedeutung von Diversität in Studium und Lehre in allen Phasen des Studienverlaufs an der Universität Duisburg-Essen und der Technischen Hochschule Köln.

Die Maßnahmen der drei Projekte können aufgrund ihres fachübergreifenden Charakters mit kleinen konzeptionellen Adaptionen an anderen Hochschulen implementiert werden, wenn an den Hochschulen finanzielle Mittel für technische Umsetzungen, Wettbewerbspreise oder Sprachkurse sowie personelle Ressourcen zur Koordination zur Verfügung gestellt werden.

Alle Projekte wurden von den Hochschulleitungen während der Laufzeit kontinuierlich begleitet und in der Hochschulöffentlichkeit präsentiert. Neben der frühzeitigen Rückkopplung der Projektergebnisse in Hochschulgremien (siehe 2.1) ist die aktive Einbindung von Rektoratsmitgliedern ein weiterer, wichtiger Schritt in der Projektarbeit. Durch die Beteiligung der Hochschulleitungen können Projektergebnisse direkt in strategische Entwicklungsprozesse einfließen, Projektakteur*innen und -teilnehmende im Rahmen von Projekttagen und Preisverleihungen Wertschätzung erfahren und Verstetigungsmöglichkeiten frühzeitig gefördert oder als nicht realisierbar markiert werden.

2.3 DiM-Implementierung akteursnah: Personalentwicklung über Reflexion, Information und Professionalisierung

Die vier Projekte *Feedbackkultur* (TH Köln, 2013), *ProDiversität II* (UDE, 2013), *DiVers* (RWTH/UzK, 2014) und *ProDivFA* (FH Aachen, 2016) zielten mit ihren Workshop-Programmen, Reflexionstools und Handreichungen auf die Professionalisierung von DiM-Akteuren an Hochschulen ab. In ihrer Zielsetzung – der Professionalisierung der Akteure – unterscheiden sich die Projekte nicht voneinander. Allerdings wurden bei der Zielerreichung unter-

schiedliche Schwerpunkte gesetzt, andere Herangehensweisen genutzt und unterschiedliche Lern- und Reflexionsmaterialien entwickelt.

Im Projekt *DiVers* wurde ein „webbasiertes Instrument zur Selbsteinschätzung (Online-Self-Assessment-Tool) von Lehrenden in Bezug auf die Umsetzung von diversitätsbezogenen Aspekten in der Lehre [entwickelt]" (Dahmen 2014, www.komdin.de/projektmanagement). Im Projekt *Feedbackkultur* haben der hochschulweite Feedback-Tag und das im Projekt entwickelte Feedback-Video für Sprechstundengespräche dazu beigetragen, einen diversitätssensiblen Umgang in Feedback-Prozessen zu fördern. Im Projekt *ProDivFA* konnte eine zielgruppenorientierte Workshop-Reihe durchgeführt und ein DiM-Informationstag implementiert werden. Über das Projekt *ProDiversität II* wurde der Aufbau des Downloadbereichs im Diversity-Portal angestoßen und die Schriftenreihe „Diversität konkret" initiiert.

In Anlehnung an Senges Definition von lernenden Organisationen (1990) sind Hochschulen wie Unternehmen nur dann in der Lage, ein eigenes Diversity-Verständnis zu entwickeln, wenn sich die einzelnen Akteur*innen mit der Thematik auseinandersetzen. Die individuelle Weiterentwicklung der Akteur*innen ist dabei kein Garant für die diversitätssensible Weiterentwicklung des Systems Hochschule. Ohne diversitätssensible Akteur*innen gibt es jedoch keine diversitätssensible Hochschulkultur (vgl. Senge 1990: 139).

Die vier geförderten Projekte haben mit den entwickelten Weiterbildungs- und Selbstlernformaten an ihren Standorten einen Beitrag zur diversitätssensiblen Hochschulkulturentwicklung geleistet. Die Weiterbildungskonzepte, Planungen für Diversity-Tage und für Selbstlernmaterialien können als Anregungen für die Entwicklung entsprechender Formate an anderen Hochschulstandorten genutzt werden, falls dort entsprechende finanzielle Ressourcen für die Adaption, die Koordination und die Weiterbildungsformate bereitgestellt werden. Darüber hinaus stehen die entwickelten Materialien und Selbstlerneinheiten der Hochschulöffentlichkeit auf der KomDiM-Internetseite im Downloadbereich der Mitnehm-Bar zur Verfügung (www.komdim.de/mitnehm-bar).

Neben der frühzeitigen Rückkopplungen der Projektergebnisse (siehe 2.1) und der kontinuierlichen Einbindung der Hochschulleitungen (siehe 2.2) ist die Professionalisierung der Akteure eine weitere, wichtige Säule in der Projektarbeit. Über die Professionalisierung können Akteure für DiM-Fragestellungen sensibilisiert, über die Projektarbeit und das DiM-Verständis an Hochschulen informiert und zur Selbstreflexion ihrer DiM-Kompetenzen angeregt werden. Darüber hinaus können die professionalisierten Akteure die Basis für ein DiM-Netzwerk bilden. Im Netzwerk können die DiM-Bedarfe der Akteure diskutiert, erfasst und ins System Hochschule zurückgekoppelt werden. Das

DiM-Professionalisierungsangebot kann damit auf die Bedarfslagen der Akteure abgestimmt und gemeinsam mit ihnen gestaltet werden.

2.4 DiM-Implementierung über die KomDiM-Projektförderung

Die Skizzierung der KomDiM-Projekte zeigt wie Diversity-Maßnahmen an Hochschulen fachnah, fachübergreifend oder akteursnah implementiert werden können. Aufgrund der Projektausschreibung mit dem besonderen Stellenwert der Professionalisierung der Akteure sind die Projekte fachnah/akteursnah, fachübergreifend/akteursnah oder ausschließlich akteursnah ausgerichtet.

Der Austausch mit den KomDiM-Projektpartnern der geförderten Projekte hat gezeigt, dass das Projektmanagement und hier insbesondere die Projektkommunikation in der Hochschule unabhängig von der konzeptionellen Ausrichtung und Ausgestaltung der Projekte ein entscheidender Faktor für nachhaltige Projektarbeit ist. Wichtig sind in diesem Zusammenhang die frühzeitige Kommunikation der Projektergebnisse sowie der Einbezug von Rückmeldungen von Kolleg*innen, aus Gremien und von Studierenden. Ebenfalls wird die kontinuierliche Einbindung von Mitgliedern der Hochschulleitung in die Projektentwicklung, -durchführung und -kommunikation als wichtiger Teil der Projektarbeit benannt. Die Professionalisierung der Akteure hat in doppelter Hinsicht eine besondere Bedeutung in der Projektarbeit: zum einen in der Professionalisierung der DiM-Akteure an der Hochschule, zum anderen in der Professionalisierung der Projektpartner*innen und DiM-Expert*innen in einem Netzwerk über die eigene Hochschule hinaus.

3. Wirkung

Entsprechend den Implementationskonzepten fachnach/akteursnah, fachübergreifen/akteursnah oder ausschließlich akteursnah variiert die Breitenwirkung der KomDiM-Projekte von einzelnen Akteur*innen oder einer Lehrveranstaltung, über einen Studiengang/einer Fakultät bis hin zur gesamten Hochschule/der Hochschulöffentlichkeit.

Ein Lehrveranstaltungsentwicklungsprojekt wie *DUC* (Universität Paderborn 2015) bleibt nachvollziehbarerweise auf die eigene Lehrveranstaltung und weniger auf das gesamte System Hochschule bezogen. Die Ergebnisse des Hochschulprojekts *Internationale Kulturerschließung* (HfM Detmold, 2016) haben zu einer großen Resonanz an der gesamten Hochschule geführt. Alle Studierenden des ersten Semesters haben die Veranstaltung zur internationalen Kulturerschließung und -geschichte wahrgenommen, und alle Hochschulakteure haben sich rege an der Veranstaltung Campus international beteiligt.

Das Projekt *DiVers – Didaktik und Diversity in der Hochschullehre* (RWTH Aachen/Universität zu Köln 2014) hat gute Resonanz sowohl innerhalb der beteiltigen Hochschulen wie auch darüber hinaus erzeugt. Die Zahl der registrierten Nutzer*innen des Online-Tools liegt bei über 200, mehrere Anfragen anderer Hochschulen zur Einbindung und Nutzung des Tools liegen vor.

Insgesamt hat sich der kleinformatige Zuschnitt der Projektförderung positiv darauf ausgewirkt, dass hierdurch Projekte gefördert werden konnten, für die es zunächst weder hochschulintern noch im externen Drittmittelbereich Fördertöpfe gab. Insofern hat diese „Nischenförderung" eine Wirkung nach innen und nach außen entfaltet. Einerseits haben sich Entwicklungsvorhaben zur Integration von DiM in Studium und Lehre als förderfähig erwiesen und konnten damit die Aufmerksamkeit in der Hochschule auf sich ziehen. Sie haben Entwicklungsprozesse angestoßen, unterschiedliche Akteursgruppen miteinander vernetzt und somit zu einer anhaltenden Auseinandersetzung mit Diversitätsaspekten vor Ort gesorgt. Andererseits dienen die durchgeführten Projekte gleichzeitig als Good-Practice-Beispiele für andere Hochschulen. Die geförderten Projekte sind individuell zugeschnitten und berücksichtigen spezifische Standortfaktoren. Dennoch lassen sie sich – besonders, wenn sie fachübergreifend/akteursnah oder ausschließlich akteursnah konzipiert sind – leicht auf andere Hochschulen transferieren.

Literatur

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

Beutner Marc (2015): DUC – Diversity management in large higher education courses through didactical embedded User-Generated Content. Universität Paderborn 2015. www.komdim.de/projektmanagement [Zugriff: 04.01.2017].

Bertels, Hans/Neuß, Frederic (2016): Internationale Kulturerschließung an der Hochschule für Musik. Detmold 2016. www.komdim.de/projektmanagement [Zugriff: 04.01.2017].

Brünink, Björn/Bluszcz-Weinem, Oliver: Online diversity counseling. Fachhochschule Düsseldorf. www.komdim.de/projektmanagement [Zugriff: 04.01.2017].

Kamphans, Marion/Auferkorte-Michaelis, Nicole (2009): Gender Mainstreaming als Instrument des Wandels universitärer Strukturen. In: Schneider, Ralf/Szczyrba, Birgit/Welbers, Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Band 120. Bielefeld: Bertelsmann, S. 173–189.

Mayntz, Renate (1980): Implementation politischer Programme. Empirische Forschungsberichte. Königstein/Ts.: Athenäum.

Senge, Peter (1990): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Schäffer Poeschel.

Weyers, Simone/Verwoorts, Anja: Männer, Frauen, Medizin. Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2014. www.komdim.de/projektmanagement [Zugriff: 04.01.2017].

Teil D: Kompetenzentwicklung der Akteure

Was ist Ihre Vision für Diversity Management an Hochschulen?

» *Für das Thema Diversity Management an Hochschulen sehe ich zwei mögliche Entwicklungspfade: Entweder die DFG nimmt sich des Themas an und integriert es in ihre Antragsverfahren, dann kann Diversity Management ein echtes Qualitätskriterium und Steuerungsinstrument an Hochschulen werden. Andernfalls vermute ich, dass DiM von den Hochschulleitungen weiter verfolgt wird, das Thema aber eher eine Feigenblatt-Funktion ohne echte Reichweite besitzen wird (mit rühmlichen Ausnahmen von Hochschulen, die das Potenzial des Themas auch ohne äußere Anreize erkennen und die bereit sind, Mittel dafür einzusetzen).* «

» *Tatsächlich wäre das für mich eine Hochschule, an der Wertschätzung, Anerkennung, ein gewisser Geist füreinander und für unsere durchaus unterschiedlichen Lebenspositionen und -situationen mit Respekt und Offenheit in Wort und Tat gelebt würden. Dies alles im Sinne und in Ausrichtung auf gemeinsame bzw. kollektive Ziele. Ein Ziel kann etwa der Erfolg der Hochschule sein, aber auch unser Beitrag zur gegenseitigen Bildung, ei-*

nem Aneinander- und Miteinander-Wachsen von Studierenden und der hier arbeitenden Menschen – für eine zukunftsfähige Gesellschaft. «

» *Ich wünsche mir, dass in zehn Jahren der Begriff Diversity verschwunden ist und die Beachtung und Einbindung von Vielfalt, der Respekt gegenüber Individualität und die Wertschätzung von Zusammenhalt als Bildungsauftrag gegenüber Studierenden wie auch gegenüber eigenem Personal die Hochschullandschaft vereint – das ist meine idealtypische Vision. Sie brauche ich als Zugkraft, um erst einmal daran mitzuwirken, dass das scheinbar noch immer neue und irritierende Diversity Management nicht hinter das Erreichte zurückfällt.* «

Entwicklung von Diversity-Kompetenz

Frank Linde & Nicole Auferkorte-Michaelis

Die kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Dimensionen und Aspekten von Diversity ist für Hochschulen in jüngster Zeit zunehmend wichtiger geworden. Verstärkt wird diese Entwicklung durch die weiter fortschreitende Öffnung der Hochschulen sowie normative Vorgaben der Politik, wie z. B. im Hochschulzukunftsgesetz NRW. Wer sich in Situationen bewegt, die in besonderem Maße vom Umgang mit Vielfalt geprägt sind, bedarf Diversity-Kompetenz. Dies wünschen sich auch Unternehmen, die nach Hochschulabsolvent*innen mit entsprechenden Fähigkeiten und Kenntnissen suchen. Aber auch für alle anderen Akteure in der Hochschule empfiehlt sich die (Weiter-)Entwicklung von Diversity-Kompetenzen, um bei einer Konfrontation mit entsprechenden Fragestellungen handlungsfähig zu sein.

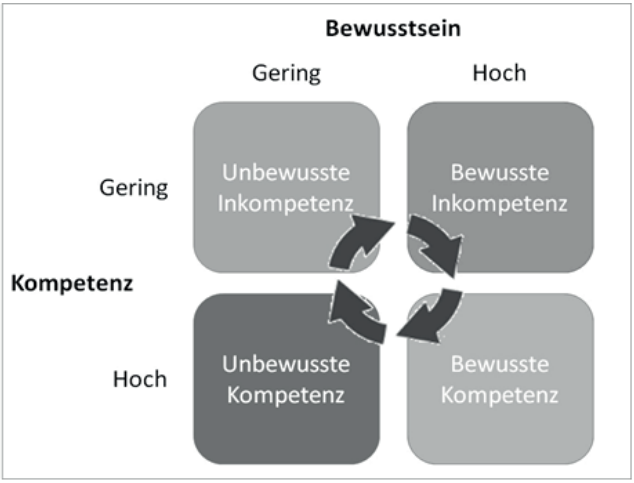
Auch im hochschuldidaktischen Diskurs stehen bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Settings Fragen der (Diversity-)Kompetenzentwicklung zunehmend im Vordergrund. Die Studierenden selbst, ihre Vorkenntnisse und Lernstile, Erwartungen und Verschiedenheiten rücken zunehmend in den Mittelpunkt der Bemühungen. Empfehlungen für Lehrende, die unter Berücksichtigung fachkultureller Aspekte die praktische Arbeit des Lehrpersonals unterstützen und z. B. zu einer diversitätssensiblen Didaktik anregen, werden entwickelt. Damit werden in der Debatte um die Qualität der Hochschulbildung die Akteursgruppen in Studium und Lehre, insbesondere Lehrende und Studierende, mit ihren Kompetenzen thematisiert. Ausgehend von der Prämisse, dass Kompetenzen lern- und trainierbar sind, da es sich um Verhaltensweisen handelt, die dem Menschen zur Verfügung stehen und situationsabhängig angewendet werden können (vgl. Hinsch/Pfingsten 1998), kann auch die Entwicklung von Diversity-Kompetenz als eine Aufgabe der Hochschulbildung verstanden werden. Was Diversity-Kompetenz ist und wie sie sich entwickeln lässt, ist Gegenstand dieser Einführung.

Beginnen wir zunächst mit einem Vorschlag für die Definition von Kompetenz. Kompetenz ist nach van der Blij (2002): „… defined as the ability to act within a given context in a responsible and adequate way, while integrating complex knowledge, skills and attitudes." Ein solches Verständnis des Kompetenzbegriffs geht damit deutlich über die klassische reine Wissensvermittlung hinaus, soll doch Handlungsfähigkeit im jeweiligen (Fach-)Kontext auf der Grundlage von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen/Einstellungen angestrebt werden. Wildt (2006) weist darauf hin, dass (kompetentes) Handeln allerdings

erst zustande kommt, wenn auch eine motivationale Komponente vorhanden ist. Erst wenn Wissen, Können (= angewandtes Wissen) und die entsprechende Motivation in einer bestimmten Situation zu angemessenen Handlungen führen, sollte von Kompetenz gesprochen werden. Dies ist kongruent mit der aus der Entwicklungspsychologie (z. B. Nicholls/Miller 1985) sowie aus dem Management (z. B. Gabler o. J.) bekannten Leistungsformel, die sich aus dem Produkt der Fähigkeit und der Anstrengung bzw. der Motivation ergibt.

Weitergehend weist Wildt (2006) mit Bezug auf Weinert (2001) darauf hin, dass Kompetenzen dynamisch anzusehen sind, also der ständigen (Weiter-) Entwicklung im Rahmen von Lernprozessen unterliegen. Aus der Beratungspraxis gibt es ein weit verbreitetes Modell zur Kompetenzstufenentwicklung vom inkompetenten hin zum kompetenten Individuum (vgl. zum Ursprung Frischknecht 2016), welches diesen Zusammenhang veranschaulicht.

Abb. 1: Stufen der Kompetenzentwicklung



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Beeler 1991: 165

Ausgangspunkt für die Entwicklung ist ein Zustand der unbewussten Inkompetenz. Das Individuum handelt inkompetent, ist sich selbst darüber aber nicht im Klaren, es leidet an Selbstüberschätzung. Kruger und Dunning haben hierzu geforscht und festgestellt, dass Menschen in einem Zustand der unbewussten Inkompetenz unter einer doppelten Bürde leiden: „Not only do these people reach erroneous conclusions and make unfortunate choices, but their incompetence robs them of the metacognitive ability to realize it“ (1999: 1132). Soll Lernen nicht nur über reine Nachahmung erfolgen, ist ein Zustand des

Bewusstseins über die eigenen Fähigkeiten notwendig. Hier ist sich das Individuum der eigenen Mängel bewusst.

Ein praktisches Beispiel wäre ein Neuling beim Autofahren, der weiß, dass der neu erworbene Führerschein nicht bedeutet, sich stets sicher und fehlerfrei im Straßenverkehr bewegen zu können. Anders als eine Person, die gar keinen Führerschein hat und gar nicht weiß, was sie nicht kann – oder eine, die Dinge tut, wie sie sie tut, ohne darüber nachzudenken – ist der Neuling sich seiner Unzulänglichkeit und der vielen Herausforderungen sehr wohl bewusst.

Werden Lernfortschritte gemacht und Kompetenzen aufgebaut, findet ein Übergang in den Bereich der bewussten Kompetenz statt. Man weiß, was man kann und auch noch nicht kann. Erfolgreich zu handeln erfordert in diesem Stadium permanente Aufmerksamkeit. Wird Handeln routiniert, bleibt es kompetent, läuft aber unbewusst ab. Ein Wechsel zwischen diesen Stadien ist jederzeit möglich, denn gerade Routinen bergen durch das Unbewusste ein Fehlerpotenzial. Autofahren findet in vielen Fällen ohne bewusste Aufmerksamkeit statt. Wenn nun aber eine neuartige Situation eintritt, z. B. das Fahren auf der linken Straßenseite in Neuseeland, findet man sich im Stadium der bewussten (In-)Kompetenz wieder.

In einem nächsten Schritt soll der Diversity-Begriff thematisiert und näher bestimmt werden. Für Diversity gibt es zwei sehr verschiedene Lesarten. Auf der einen Seite werden mit Diversity Unterschiede bezeichnet, die zwischen Menschen bestehen können (vgl. statt vieler Lies o. J.). Dieses Verständnis verweist auf Merkmalsunterschiede (in sozialen Kontexten) und ist gleichzusetzen mit Vielfalt oder Heterogenität.

Eine andere häufig verwendete Definition ist die von Thomas (1995: 246): „Diversity refers to any mixture of items characterized by differences and similarities." Hier wird hervorgehoben, dass es immer Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt, die gemeinsam soziale Kontexte prägen. Im Gegensatz zu den rein deskriptiven Begriffen Heterogenität und Vielfalt enthält Diversität (bzw. synonym Diversity) damit zusätzlich eine integrative und eine normative Komponente. Sie blickt integrativ auf das Eine, oft die gemeinte Minderheit, und das Andere, die meist ausgeblendete Mehrheit, gleichzeitig. Es geht also immer um das Ganze, um Heterogenität *und* Homogenität und die sie verbindende Einheit. Heinemann nennt dies ein dialektisches Diversity-Verständnis: „*Differenzen sind anzuerkennen mit Blick auf die diese Anerkennung ermöglichende Einheit*" (Heinemann 2013: 221). Dabei geht es nicht um eine Hierarchisierung oder Priorisierung von Werten, sondern um Wertepluralität, denn „[d]as nebeneinander von verschiedenen Werten ist werthafter als die Realisierung nur eines höchsten Wertes, da ein Wert neben anderen in der Achtung anderer Werte besteht" (Heinemann 2013: 222 mit Verweis auf Hösle 1997: 238ff.). Wenn man also z. B. über Gender oder Alter spricht, sind damit nicht

Frauen und ältere Menschen gemeint, sondern das Geschlecht bzw. das Alter aller Menschen. Beides kann thematisiert werden, die Gemeinsamkeiten wie die Unterschiede.

Wie an anderer Stelle bereits weiter ausgeführt (siehe den Beitrag von Linde/Auferkorte-Michaelis, „Diversität im Lehr-Lern-Geschehen", in diesem Band).), sollte es beim Umgang mit Diversität in sozialen Zusammenhängen immer nur um relevante Unterschiede gehen, also Unterschiede, die einen Unterschied machen. Dieser Fokus auf die in einem bestimmten Kontext relevanten Unterschiede macht nun aber Wertungen erforderlich. Was ist relevant und was nicht? Im Lehr-Lern-Kontext an Hochschulen sind dies Unterschiede von Studierenden, die für den Lern- und Studienerfolg bedeutsam sind. Es kommt also nur darauf an, welche Hautfarbe, welches Alter, welches Geschlecht oder welchen sozioökonomischen Hintergrund etc. jemand hat, wenn es für das Lernen an der Hochschule eine Rolle spielt. Diversitätsdimensionen bzw. -merkmale werden in einem solchen anti-kategorialen Ansatz (McCall 2005) nicht als gegeben unterstellt, sondern auf ihre Bedeutsamkeit in spezifischen Situationen überprüft. Es geht um den Versuch, Mitglieder einer (Lern-) Gruppe „… nicht (nur) als kategoriale Ausprägungen bzw. als Angehörige einer Majorität oder Minorität wahrzunehmen, sondern […] das Gegenüber im Kontext seiner gesellschaftlichen Bedingtheit zu erfassen" (Stroot 2007: 53). Diversity wird so zu einem dynamischen Konzept der sozialen Konstruktion von Unterschieden, des „doing diversity" (analog zum „doing difference" bei West und Fenstermaker 1995). Welche dieser Kategorien nun aber in bestimmten Situationen thematisiert werden und welche nicht, ist häufig mit Machtfragen verbunden (siehe den Beitrag von Linde/Auferkorte-Michaelis, „Diversität im Lehr-Lern-Geschehen", in diesem Band).). Diversity wird dann – als kreative deutsche Übersetzung des Doing und Undoing Gender bzw. Diversity – ge-„macht" oder auch ent-„macht".

Diversity-Kompetenz ist demnach die „Fähigkeit eines Individuums, mit menschlicher Heterogenität kompetent, konstruktiv und zielorientiert umzugehen" (Pietzonka 2016: 10). Relevant werden können Unterschiede auf verschiedenen Ebenen einer Hochschule:

- Auf einer Mikroebene in Beratungsgesprächen oder Lehr-Lern-Situationen,
- auf einer Mesoebene in den Curricula von Studiengängen
- sowie auf einer Makroebene der Leitung von Instituten, Fakultäten oder der ganzen Hochschule.

Geht man davon aus, dass Diversity-Kompetenz ein dynamisches Konstrukt ist (vgl. kritisch hierzu Pietzonka 2016: 18ff.), lässt sich aus den vorhandenen Bausteinen, ein Entwicklungsmodell für Diversity-Kompetenz zusammenstellen:

1. Ausgangs- und Endpunkt finden sich im oben vorgestellten Stufenmodell der Kompetenzentwicklung im Bereich der unbewussten (In-)Kompetenz. Man handelt routiniert, ohne bewusste Reflexion, ohne sich die Wirkungen seines Handelns klar zu machen. Im Falle der unbewussten Kompetenz ist solches Routinehandeln unkritisch, weil es der jeweiligen Situation gerecht wird. Verhalten und Sprache sind spontan, aber immer angemessen (Tung 1993: 473). Anders liegt der Fall bei Routinen, die von Inkompetenz geprägt sind. Tung (1993: 472) spricht von Ignoranz, wenn man z. B. Personen aus einem anderen Kulturkreis beleidigt, ohne dass man es selbst bemerkt.

2. Diese Stufe der unbewussten Inkompetenz lässt sich nun in zwei Richtungen verlassen. Mit viel Empathie, Feingefühl und Aufmerksamkeit kann es durch direktes Modelllernen gelingen, unbewusste Kompetenz zu erreichen. Ist einem die Fähigkeit, aus dem situativen Verhalten von anderen Individuen intuitiv zu lernen und etwaige Handlungsmuster zu adaptieren, nicht gegeben, bleibt der Weg über die Bewusstmachung der Situationsanforderungen und der eigenen (Un-)Fähigkeiten. Bei einer solchen Sensibilisierung geht es darum, sich seiner Automatismen gewahr zu werden und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die einem begegnen – idealerweise mit einer wertschätzenden Haltung – aufzunehmen und zu reflektieren (Penn State 2001: 9). Welche Wahrnehmungen und Urteile ergeben sich z. B. in einer Lehr-Lern-Situation mit Menschen, die unterschiedliche kulturelle Hintergründe haben; oder welche (Vor-)Urteile stellt man bei sich fest, wenn man in eine Diskussion über die Einrichtung eines Gebetsraums oder eines WCs für Personen des dritten Geschlechts eintritt. Vieles läuft hier reflexhaft, automatisiert ab. Dieser Umstand kann durchbrochen werden, indem man darauf achtet, Wahrnehmung und Bewertung voneinander zu trennen und der bewussten Reflexion zugänglich zu machen. Respekt, Toleranz und ein klares Bewusstsein für die eigene Herkunft und Entwicklung sind hilfreiche und dazu passende Werte.

3. Ist dieser Schritt vollbracht, befindet man sich im Bereich der bewussten Inkompetenz. Hier gilt es – neben der Handlungsmotivation – an den beiden Kompetenzelementen Wissen und Können/Skills (Penn State 2001: 9f.; Höher/Höher 2007: 258 mit Bezug zu Gender) zu arbeiten. Mit Wissen ist ein vertieftes Verständnis der Zusammenhänge gemeint, in denen Diversität als solche wahrgenommen wird. Wissen über und Erfahrung mit anderen Men-

schen, anderen Kulturen und die sie leitenden Werte und Regeln erleichtern es, den wahrgenommenen Unterschieden mit Respekt und Verständnis zu begegnen. Fähigkeiten und Fertigkeiten (Skills) für den Umgang mit Diversität sind z. B. interkulturelle Kommunikation, Perspektivenübernahme, Problemlösungs- oder Konfliktmanagement. Auf dieser Stufe der bewussten Inkompetenz bestehen für das lernende Individuum viele Unsicherheiten. Beobachtungen, die gemacht werden, müssen immer wieder bedacht, neu eingeordnet und abgewogen werden. Im Verhalten kann das zu Verzögerungen oder Pausen führen, die nicht immer gleich verständlich für Dritte sind. Tung (1993: 473) bezeichnet ein solches Verhalten als „not synchronized".

4. Je nachdem, wie gut Wissen und Können als Grundlage für situationsgerechtes Handeln ausgeprägt sind, markiert dies den Übergang zum kompetenten Handeln. Aber auch auf dieser Stufe bleibt das Bewusstsein noch eingeschaltet. Howell (1982: 33) spricht davon, dass „thoughtful-analytical" gehandelt wird. Die auf dieser Stufe erforderliche bewusste Analyse verhindert ein verzögerungsfreies, spontanes Handeln. Wenn die notwendigen Fähigkeiten internalisiert sind, verfügt man über (diversitätsgerechte) Handlungsroutinen. Diese können nach dem Modell nun wieder unbewusst und automatisiert ablaufen. Handlungen auf dieser Stufe erfolgen spontan und direkt. Im interkulturellen Kontext wäre dies z. B. gegeben, wenn jemand bikulturell und bilingual ist (Tung 1993: 473).

Als professionelles hochschuldidaktisches Handeln wäre es auf der individuellen Ebene:

> … die Fähigkeit, des oder der Lehrenden, Studierende fern von Zuschreibungen als Individuen wahrnehmen zu können, in der Interaktion und Kommunikation auf sie wertschätzend und respektvoll eingehen zu können, eine Offenheit gegenüber ihren individuellen Zugängen und Herangehensweisen zum Thema zu entwickeln und diese [hochschul-]didaktisch zu gestalten und in der Planung antizipierend zu berücksichtigen. (Rohr et al. 2016: 78f.)

Weiterhin gilt es im Mehrebenen-Ansatz (siehe hierzu S. 23 in diesem Band) aber auch, Studierende zugleich als Teil einer (oder mehrerer) Merkmalsgruppe(n) sowie als Einheit der Lernenden zu sehen.

Offen diskutiert wird, ob es noch eine andere Kompetenzstufe als die der unbewussten Kompetenz gibt. Birgt diese doch die Gefahr, dass unangemessene Verhaltensweisen oder unpassende Kommunikation unentdeckt bleiben, weil routinemäßig und damit unreflektiert agiert wird. Um sich davor zu schützen, erneut in einen Zustand der unbewussten Inkompetenz zu geraten, kann man sich zum einen immer wieder Feedback geben lassen. Eine andere Mög-

lichkeit ist es, sich selbst zu beobachten und kritisch zu hinterfragen und so eine Art von Meta-Bewusstheit dauerhaft aufrechtzuerhalten. Ein unbemerktes Abgleiten in die unbewusste Inkompetenz kann so möglicherweise verhindert werden. Beides, Feedback wie kritische Selbstreflexion, werden nicht nur im Zusammenhang mit Diversität, sondern generell als Teil der hochschuldidaktischen Professionalität von Lehrenden angesehen (z. B. jüngst Rohr et al. 2016: 41ff. oder Arn 2016). Eine Reflexion der eigenen – zuvor unbewussten – Kompetenz eröffnet überhaupt erst einen Zugang zu Beschreibungen und Erklärungen, welche für jede Art von Unterricht, der über ein reines Modelllernen hinausgehen soll, zentrale Voraussetzungen sind. Eine solche Art der Selbstüberprüfung ist analog zu einer Perfektionierung der eigenen Bewegungsabläufe oder Verhaltensmuster zu sehen (z. B. im Profisport), die es erfordert, sich die eigene Kompetenz immer wieder bewusst zu machen (Björn 2013). Ob dies nun eine neue Stufe einer reflexiven oder meta-bewussten Kompetenz oder einfach nur ein bewusster Schritt von der unbewussten zurück in die bewusste Kompetenz ist, spielt für den Grundgedanken keine entscheidende Rolle (zu dieser Diskussion vgl. Frischknecht 2016).

Um Kompetenzen zu entwickeln, bieten sich Trainings an. Sie sind ein zentraler Bestandteil von Diversity-Management-Initiativen und gehören zu den häufigsten Maßnahmen, die von Institutionen im Rahmen von Diversity Management eingesetzt werden (Pendry et al. 2007). Die Wirksamkeit von Diversity-Trainings in Bezug auf die verschiedenen Kompetenzbestandteile Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen wie auch auf das Verhalten sind gut untersucht und von grundsätzlich positiven Effekten ist auszugehen (zusammenfassend Krings/Kaufmann 2016).

Bezogen auf die Kompetenzstufen kann mit Trainings für Diversity-Belange (z. B. Lüthi et al. 2013; Clements/Jones 2008) sensibilisiert und auf angemessene Verhaltensänderungen zur Etablierung von Routinen in der Interaktion in unterschiedlichen sozialen Kontexten hingearbeitet werden.

Für die Bewusstmachung von Inkompetenz können neben Feedback z. B. persönliche Bestandsaufnahmen, Stärken-Schwächen-Analysen oder die Ermittlung von Entwicklungsbedarfen dienen. Um die schwierige Stufe der bewussten Inkompetenz zu überwinden, empfehlen sich Methoden, die zu einer positiven Verstärkung beitragen, z. B. Appreciative Inquiry, Entwicklung positiver Visionen oder die Arbeit an und mit den eigenen Ressourcen. Aufbau und Sicherung bewusster Kompetenz erfordert wiederholte Praxis. Sich immer wieder Situationen zu stellen, in denen Diversität einem als Herausforderung begegnet, birgt die Chance, Routinen auszubilden. Um diese letzte Stufe zu erreichen: „… the diversity agenda has to become second nature to the organizational participants“ (Tung 1993: 474). Dies wiederum ist nur möglich, wenn

das Umfeld es auch zulässt. Als Einzelperson diversitätsgerecht zu handeln, kann nur dann wirklich gelingen, wenn Diversität in vielen – oder besser noch in allen – Bereichen der Institution wertschätzend anerkannt wird.

Übertragen auf die Hochschule bedeutet dies, dass Lehre nicht (nur) reine Wissensvermittlung sein kann, sondern vielmehr Lernprozesse begleitet. Das wiederum impliziert, dass von den Lehrenden nicht nur ein über die fachliche Expertise hinaus weiteres und anderes Leistungsspektrum gefragt wird, sondern es erfordert eine Erweiterung des Rollenrepertoires um die Gestaltung beratender und reflektierender Interaktionsmodi im Lehr-Lern-Prozess. Diversitätskompetente Lehre wird zielgerichtet und bewusst von den Lehrenden als wechselseitiger Prozess gestaltet, der reflektiert und vorbereitet werden muss. Lehrende schaffen im persönlichen Umgang mit Studierenden eine lernförderliche Atmosphäre, wenn sie sich fair, gelassen, aufmerksam, ansprechbar, unterstützend, zuverlässig, reflektiert und respektvoll gegenüber den Studierenden verhalten. Analog gilt dies für das Verhalten von Studierenden gegenüber Lehrenden. Der sensible Umgang mit der Heterogenität Lernender ist immer auch eine Haltung – wie Lehrende es mit ihren Lehrveranstaltungen und der Kompetenz ihrer Studierenden halten, ist ein Indikator für die Qualität der Lehre.

Literatur

Arn, Christoph (2016): Agile Hochschuldidaktik, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Beeler, Kent D. (1991): Graduate Student Adjustment to Academic Life. In: NASPA Journal, 28, 2, S. 163–171.

Björn (2013): Wie das 4quadrat Lernmodell der 4 Kompetenzstufen funktioniert …, 4QUADRAT-COACHING.COM, Liebefeld, Schweiz. http://www.4quadrat-coaching.com/hintergrundwissen/4-kompetenzstufen-lernmodell/ [Zugriff: 24.01.2017].

Clements, Phil/Jones, John (2008): The Diversity Training Handbook. A Practical Guide to Understanding & Changing Attitudes, 3. Aufl., Kogan Page, London und Philadelphia.

Frischknecht, U.R. (2016), Die 4 Stufen des Lernens. Eine Recherche zur Herkunft des Modells, NLP-Akademie Schweiz, Pfungen-Winterthur. https://www.nlp.ch/pdf-docs/4_Stufen_des_Lernens_Co_Co_Learning_Model.pdf [Zugriff: 23.12.2016].

Gabler Verlag (Hrsg.): Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Fähigkeit, http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/86564/faehigkeit- v6.html [Zugriff: 23.12.2016].

Heinemann, Stefan (2013): Wenn nicht hier, wo dann? Argumente für ein strategisches Diversity Management an Hochschulen. In: Spelsberg, Karoline (Hrsg.): Gender 360°: Einsichten und Aussichten. Ein interdisziplinärer Auftakt. Berlin: LIT, S. 211–247.

Hinsch, Rüdiger/Pfingsten, Ulrich (1998): Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK), 3. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.

Höher, Friederike/Höher, Peter (2007): Personalprozesse – (K)Ein diskriminierungsfreier Raum? In: Koall, Iris/Bruchhagen, Verena./Höher, Friederike (Hrsg.): Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung, Hamburg/Münster: LIT, S. 223–263.

Hösle, Vittorio (1997): Moral und Politik. Grundlagen einer politischen Ethik für das 21. Jahrhundert. München: Beck.

Howell, William S. (1982): The Empathic Communicator, Wadsworth, Belmont, CAL.

Krings, Franciska/Kaufmann, Michèle C. (2016): Diversity Kompetenz trainieren. In: Genkova, Petia/Ringeisen, Tobias (Hrsg.): Handbuch Diversity Kompetenz, Wiesbaden: Springer, S. 337–349.

Kruger, Justin./Dunning, David (1999): Unskilled and Unaware of it: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. In: Journal of Personality and Social Psychology, 77, 6, S. 1121–1134.

Lies, Jan (o.J.), Stichwort: Diversity Management. In: Springer Gabler Verlag (Hrsg.), Gabler Wirtschaftslexikon, http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/1097117092/diversity-management-v1.html [Zugriff: 05.02.2017].

Lüthi, Erika/ Oberpriller, Hans/Loose, Anke/Orths, Stephan (2013): Teamentwicklung mit Diversity Management. Methoden-Übungen und Tools, 3. Auflage, Bern: Haupt.

McCall, Leslie (2005): The Complexity of Intersectionality. In: Journal of Women in Culture and Society 30, 3, S. 1771–1800.

Nicholls, John G./Miller, Arden T. (1985): Differentiation of the Concepts of Luck and Skill. In: Developmental Psychology, 21, 1, S. 76–82.

Pendry, Louise F./Driscoll, Denise M./Field, Susannah C.T. (2007): Diversity Training: Putting Theory into Practice. In: Journal of Occupational and Organizational Psychology, 80, S. 27–50.

Penn State College of Agricultural Sciences (Hrsg.) (2001): An overview of diversity awareness. Online verfügbar unter http://agsci.psu.edu/diversity/diversity-awareness/an-overview-of-diversity-awareness [Zugriff: 22.12.2016].

Pietzonka, Manuel (2016): Diversity-Kompetenz als Lernziel der Hochschulbildung. In: Kohler, Jürgen/Pohlenz, Philipp./Schmidt, Uwe (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, DUZ, Berlin, Griffmarke D 2.2-2. Online verfügbar unter: http://www.hqsl-bibliothek.de/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=577[Zugriff: 20.04.2017].

Rohr, Dirk/den Ouden, Hendrik/Rottlaender, Eva-Maria (2016): Hochschuldidaktik im Fokus von Peer-Learning und Beratung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Stroot, Thea (2007): Vom Diversity-Management zu „Learning Diversity". In: Boller, Sebastian/Rosowski, Elke/Stroot, Thea (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim/Basel: Beltz, S. 52–64.

Thomas, R. Roosevelt Jr. (1995): A Diversity Framework. In: Chemers, Martin M./Oskamp, Stuart/Costanzo Mark A. (Hrsg.): Diversity in Organizations. New Perspectives for a Changing Workplace, Thousand Oaks, CAL, S. 245–263.

Tung, Rosalie L. (1993): Managing Cross-National and Intra-National Diversiy. In: Human Resource Management, 32, 4, S. 461–477.

van der Blij, Maria/Boon, Jo/van Lieshout, Herman/Schafer, Hans/Schrijen, J. M. H. (2002): Competentieprofielen: over schillen en knoppen [e-Competence profiles], Digitale Universiteit, Utrecht.

Weinert, Franz Emanuel (2001): Concept of Competence: A conceptual clarification. In: Rychen, Dominque S./Salganik, Laura H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies, Ashland, OH, S. 45–65.

West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: Gender & Society 9, 1, S. 8–37.

Wildt, Johannes (2006): Kompetenzen als Learning Outcomes. In: Journal Hochschuldidaktik, Studieren in Modulen, 17, 1, S. 6–9.

Diversität in der Hochschule ist mehr als Integration – zur hochschuldidaktischen Bedeutung von Werten im Hochschullernen

Oliver Reis

1. Einleitung: Diversität und Werte didaktisch verbunden

Dieser Beitrag betrachtet Diversität aus didaktischer Perspektive, und er konzentriert sich auf eine Dimension von Vielfalt, die für Hochschulen bisher eher untypisch ist. Es geht nicht um kulturelle Vielfalt oder um Vielfalt an Kompetenzen, sondern um die Vielfalt von Werten, Einstellungen und Überzeugungen. Das didaktische Anliegen seinerseits strukturiert diese Vielfalt so, dass es nach den Möglichkeiten fragt, wie diese Werte, Einstellungen und Überzeugungen auf die Lernbeziehung von Lehrenden, Studierenden und den Gegenstand in einer Zieldimension wirken. Damit wird Hochschullehre ausdrücklich normativ gedacht, da Lehren und Lernen nicht frei ausgehandelt werden, sondern durch den institutionellen Rahmen und vor allem die Prüfungsstruktur im Studiengang auch präskriptiv bestimmt sind. Diversität wird gegenwärtig im Hochschulsystem als Leitwert behandelt: Das Ziel ist eine Lernkultur, die die Vielfalt an biografischen Hintergründen, Vorkenntnissen und Kompetenzen als Ressource des Lernens betrachtet. Doch wie wird diese Vielfalt als Wert selbst didaktisch operationalisiert, sodass das Anliegen auch die Hochschulpraxis einschließlich der Prüfungsaufgabe erreicht? Nach meinen Beobachtungen investieren die Hochschulen tatsächlich einiges in Vorkurse, Mentoren- und Tutorensysteme, damit die Studierenden mit Defiziten eine bessere Chance erhalten, den Anschluss zu schaffen. Es gibt auch Kompetenzmonitore, die das individuelle Lernprofil wahrnehmen helfen und über Selbstbeobachtungen und Selbstlern-Trainings das Profil verbessern, aber sie sind in der Regel nicht mit der Prüfungsarchitektur und den dort vorherrschenden Fremdbewertungen verknüpft. Beide Beobachtungen ändern nichts an dem integrativen Anpassungsdruck, der von der Hochschule ausgeht. Die Anpassung der Studierenden an das System ist dabei nicht nur einfach eine kognitive Leistung, sondern immer auch eine Anpassung an seine Werte, Einstellungen und Überzeugungen. Hier entsteht die Normativität des Systems, und mit ihr

werden die Studierenden konfrontiert. Deshalb ist m.E. die Frage nach einer Leitkultur der Anerkennung vor allem eine Frage, wie mit der Pluralität von Werten, Einstellungen und Überzeugungen umgegangen wird. Auf diese Frage konzentriert sich der Beitrag und wird sie auf der Ebene der didaktischen Struktur verhandeln. Denn die Frage der Werte, Einstellungen und Überzeugungen begegnet uns im didaktischen Kerngeschäft, dem Wissenserwerb und der Kompetenzentwicklung: „Das Wissen bringt einem nichts, wenn man keine Werte hat" (Kürzinger 2014). Es wird darüber hinaus deutlich, dass die Hochschullehre und ihre hochschuldidaktische Reflexion viel tiefer von Wertefragen betroffen ist, als sie vielleicht glaubt: Für Carolin Kreber bezieht sich die wissenschaftliche Reflexion der Lehre sicher auf die prozesshaften oder technischen Aspekte von Lehre, am dringlichsten aber auf die moralischen Aspekte (vgl. Kreber 2013: 81). Diversität ist also weniger eine Frage neuer Lehrtechniken oder neuer Prüfungsformate, sondern das Entscheidende ist die Reflexion der normativen Grundlagen der Hochschullehre.

Im ersten Schritt erfolgt eine kurze Klärung der grundlegenden Begriffe ‚Werte', ‚Einstellungen' und ‚Überzeugungen'. Im zweiten Schritt entwickle ich eine kleine Topologie der Bewertungen, die zeigt, wo Werte, Einstellungen und Überzeugungen in der Lehre eine Rolle spielen, wie damit strategisch in der Lehre umgegangen werden kann und welche Bedingungen eine wertbezogene Lehre zu berücksichtigen hat. Von da aus werden im dritten Schritt Ansatzmöglichkeiten skizziert, Bewertungen in Diversität bejahenden Lernprozessen produktiv zu nutzen.

2. Werte, Einstellungen und Überzeugungen

Zunächst zu den *Werten*: „Values refer to things that have worth to us; in brief, the stuff wie find important, desirable, precios or ‚valuable' in our lives" (Kreber 2013: 84). Sie sind Attraktoren des Verhaltens. Die klassischen Wertetheorien waren früher vor allem materiale Werttheorien, d. h., dass die Werte unabhängig davon, ob sich Individuen an ihnen orientieren, an sich gelten. Materiale Werttheorien behaupten die objektive Wertigkeit der Dinge aus einer Seinsordnung heraus (vgl. Pieper 2001: 1105). Man kann z. B. den Wert der Diversität anthropologisch so begründen, dass menschliche Identität aus der Beziehung zu einem differenten Wesen entsteht und dass ohne die plurale Beziehung zu differenten Personen, das Individuum gar nicht zu sich kommt. Das Gut der Diversität wäre so Teil einer bestimmten menschlichen Ordnung, die davon abhängt, dass wir in unseren Handlungen Vielfalt stärken. Werte werden heute aber eher als soziale Konstrukte gesehen (vgl. Kluckhohn 1951: 395), die zugleich handlungsleitende Funktion übernehmen (vgl. Kmieciak 1976: 150;

Kürzinger 2014: 39). Von den materialen Theorien bleibt, dass Werte immer als etwas mich Leitendes erlebt werden, aber es ist der gesellschaftliche/institutionelle Rahmen, in dem sich Werte ausbilden. Es wäre zwischen den *gewünschten Werten*, die eine Handlungspraxis prägen sollen, und den Werten, die die Handlungspraxis in ihren Handlungsregeln *faktisch* prägen, zu unterscheiden. ‚Corporate Identity' beschreibt den Prozess einer Institution, die versucht, auf die faktischen Werte von einem erwünschten Leitbild aus Einfluss zu nehmen. Diversität ist sicher bei vielen Hochschulen auf der Leitbildebene angekommen und kann vor allem da handlungsorientierend wirken, wo starre Institutionsgrenzen aufgebrochen werden und inter- oder transdisziplinäre Prozesse auf Mehrperspektivität angewiesen sind. Hier wird der Wert funktional bedeutsam, weil er in der sozialen Interaktion als situations- und objektübergreifender Erwartungsrahmen funktioniert. Werte schaffen so Verlässlichkeit und Vertrautheit, sie funktionieren deshalb grundsätzlich homogenisierend (vgl. Sommer 2016: 141, 163f.) – paradoxerweise auch der Wert der Diversität.

Natürlich können interpersonale *Wertekonflikte* auftreten, wenn Individuen mit unterschiedlichen Wertvorstellungen in Institutionen kooperieren müssen, sodass bei direkter sozialer Interaktion unterschiedliche Werte aktiv sind. Es gibt auch intrapersonale Wertekonflikte, wenn z. B. ein Individuum private und institutionelle Wertvorstellungen in Beziehung setzen muss. Solche Phänomene machen verständlich, warum bestimmte sozial-erwünschte Werte trotz ihrer handlungsleitenden Funktion nicht einfach direkt kausal wirken, sondern oft in autonomen, nach eigener Logik vorgenommenen Bewertungen verrechnet werden. Gleichzeitig stehen hinter Handlungen immer bestimmte Werte, nur vielleicht nicht immer die sozial erwünschten. Institutionen wollen deshalb über Werte auf die individuellen Handlungen zugreifen, nur können sie Werte nie von außen verordnen. Werte werden von den Individuen in eigenständigen Wertbildungsprozessen ausgebildet, die zwar wieder von der sozialen Umgebung mitbestimmt, aber eben nicht determiniert werden (vgl. Mokrosch 2013: 51f.). Dadurch entstehen zwei Spannungen, die sich auch nicht ineinander aufheben: 1. Individuen erleben Werte als eine für das eigene Handeln machtvoll-attraktive äußere Handlungsform, und sie sind frei in der Wahl der sie leitenden Werte. Menschliche Gruppen setzen 2. handlungsleitende Werte und schaffen damit werthaltige Umgebungen, können diese Werte aber nicht durchsetzen, sondern sind auf eigenständige Adaption angewiesen. Kann und sollte die Institution Werte nun freigeben, um diese Adaption in Freiheit zu ermöglichen? Oder besser die Werteeinhaltung kontrollieren, weil der Wert so wichtig ist, und dafür seine Anziehungskraft beschädigen? Für die Hochschulen sind das zentrale Fragen, wenn man versteht, dass der Wert der Diversität auch auf der lokalen Handlungsebene mit Homogenitätskonzepten konkurriert; oder in der Frage, wie sich ein juristischer Wert wie die studenti-

sche Freiheit in der Wahl der Studienwege (Zeit, Methode, Lehrmittel) mit dem gesetzten Wert des domänenspezifischen Wissens als Wirklichkeitszugang verträgt.

Von den Werten sind die *Einstellungen* abzugrenzen, die Allport so definiert: „Eine Einstellung ist mentaler und neuronaler Bereitschaftszustand, der durch die Erfahrung strukturiert ist und einen steuernden oder dynamischen Einfluss auf die Reaktion eines Individuums gegenüber allen Objekten und Situationen hat" (Allport 1935: 810). Einstellungen sind immer auf ein konkretes Objekt bezogen, wir haben eine Einstellung zu etwas. Gemeinsam ist beiden, dass Werte und Einstellungen kognitive, affektive und pragmatisch verhaltensmäßige Aspekte besitzen, der Wertebegriff aber weiter gefasst ist. Während Einstellungen auf ein Einzelobjekt bezogen sind, zielen Werte abstrakter auf ganze Objektbereiche. Werte wie Wahrheit, Leistung, Verantwortung oder Diversität organisieren dann ganze Bereiche von Handlungen und wirken sich auf die Einstellungen zu bestimmten Objekten aus (vgl. Schimmel 2011: 8). Einstellungen steuern also unsere Auffassung zu bestimmten Objekten und wirken durch den höheren Konkretionsgrad direkter auf die Handlungsmotivation. Deshalb sind auch Einstellungskonflikte seltener als Wertekonflikte. (vgl. Klimke/Rammstedt 2011: 160). Eine besonders positive Einstellung zu einer Partei sorgt dafür, dass wir sie wählen.

Davon lassen sich noch einmal die Überzeugungen abgrenzen. Sie sind bezogen auf „subjektives, oft implizites Wissen und Emotionen hinsichtlich Gegenständen und ihren Beziehungen" (Trautwein 2013: 87). Wie Einstellungen lassen sie sich in affektive, kognitive und pragmatische Anteile differenzieren. Wird die affektive Seite einer Überzeugung betont, dann wird die Abgrenzung zu den Einstellungen schwierig (vgl. Trautwein 2013: 94). Überzeugungen betonen deshalb auch die kognitive Seite stärker: Wir sind überzeugt, dass etwas wahr ist. Mit Überzeugungen ist ein bestimmter Anspruch verbunden, etwas zu wissen. Aber Überzeugungen sind kein Wissen, weil wir bei den Überzeugungen schon wissen, dass es andere gibt, die das Wissen nicht teilen (vgl. Trautwein 2013: 88–90). Überzeugungen beschreiben also eine affektiv geladene gewusst subjektive Wissensform, die bestimmte Handlungsoptionen begünstigt.

Werte, Einstellungen und Überzeugungen sind drei Konstrukte, die darauf aufmerksam machen, dass Handeln an vorprägende Faktoren gebunden ist. Da sie so stark mit der Ich-Identität verbunden sind, prägen sie durch ihre Vorbewertungen von Personen, Situationen und Handlungsformen die Handlungsmöglichkeiten. Werte, Einstellungen und Überzeugungen differenzieren untereinander, dass solche Vorprägungen eher abstrakt bleiben oder konkret auf Objekte bezogen sind, eher affektiv oder kognitiv geladen sein können, mal direkt das Handeln steuern und mal eher noch weitere komplexe Deu-

tungsprozesse nötig sind. In der Lehrpraxis wirken alle drei Konstrukte auf die Handlungsauffassung und in dieser Funktion spielen sie in diesem Beitrag eine Rolle *als individuelles, sozial geprägtes Vorbewertungssystem*. Die zugehörigen Differenzierungen werden nur in bestimmten Situationen relevant.

3. Vorbewertungssysteme im Hochschullernen

3.1 Hochschulbildung heute: Persönlichkeitsentwicklung und fachliches Ethos

Die Wertefrage kehrt bildungspolitisch in die Hochschulen zurück. Wenn der Wissenschaftsrat in seiner Stellungnahme zum Verhältnis von Arbeitsmarktorientierung und Hochschulbildung von 2015 den Rahmen der Professionalisierung wählt, um die drei Zieldimensionen der Arbeitsmarktorientierung, der fachlichen Expertise und der Persönlichkeitsentwicklung zu vermitteln (vgl. Wissenschaftsrat 2015: 40–42, 52–54), dann sind ausdrücklich Ziele erwünscht, die „die Entwicklung einer fachlichen Identität sowie eines wissenschaftlichen und beruflichen Ethos befördern oder auf eine Verantwortungsübernahme im Beruf und im gesellschaftlichen Leben vorbereiten sollen" (Wissenschaftsrat 2015: 9). In diesem Konzept denkt der Wissenschaftsrat das Studieren aus der Perspektive des Subjekts als Bildung, aber normativ gefasst als an fachlichen Standards orientierte Professionalisierung. Die fachlichen Standards garantieren ein der beruflichen Handlungssituation angemessenes Verhalten, und dieses Verhalten ist aus Sicht des Wissenschaftsrates im Sinne der Kompetenzorientierung ein personales und braucht deshalb bestimmte Einstellungen und Haltungen, die ein *Ethos* bilden (vgl. Kluxen 1995: 939).

> Es ist das Ziel moderner Hochschulbildung – auf allen Studienstufen – Absolventinnen und Absolventen hervorzubringen, für die zwei Eigenschaften konstitutiv sind: Fachwissen und -kompetenz sowie die Fähigkeit diese auch außerwissenschaftlich anzuwenden einerseits und die Reflexion der mit der Konstruktion und Nutzung dieses Wissens verbundenen Bewertungsprobleme andererseits. Die Sozialisation in ein Fach ist dementsprechend erst vollendet, wenn die Studierenden auch die theoretischen und methodischen Grenzen von dessen Bezugssystem erkennen und damit die Bedingungen reflektieren können, die den Disziplinen ihre historische Gestalt gegeben haben und sie fortwährend weiter formen. Nach Auffassung des Wissenschaftsrates sollte es das Ziel jedes Studiengangs sein, Absolventinnen und Absolventen mit diesen grundlegenden Eigenschaften hervorzubringen. Damit geht ein Verständnis von Hochschulbildung einher, das unmittelbar anschlussfähig ist an die Idee ‚Bildung durch Wissenschaft'. Die Reflexion der Grenzen disziplinärer Erkenntnis muss durch Teilhabe an Wissenschaft ermöglicht, in eigenen Lehrformen eingeübt und für die Praxis der akade-

> mischen Berufe habitualisiert werden. Nicht allein Initiation in das Fach, sondern auch Transzendierung der Fachlichkeit sollte die Perspektive des Studiums werden (vgl. Wissenschaftsrat 2015: 96).

Es ist ganz wichtig, dass der Wissenschaftsrat hier keine bestimmte politische Gesinnung meint, sondern die zum fachlich-professionellen Handeln gehörenden personenbezogenen Faktoren, die die Handlung erst erfolgreich für die davon Betroffenen werden lässt. Verantwortung für das berufliche Handeln wird hier an die innere Normierung der fachlichen Wirklichkeitsperspektive als spezifische Domäne gebunden. Für die Studierenden an Hochschulen heißt das, dass sie sich mit diesen Normen auseinandersetzen müssen, sodass konsequent gedacht diese Normen in kompetenzorientierten Prüfungen zum Gegenstand würden.

Die Figur des Wissenschaftsrates ist didaktisch bedeutsam, weil sie die Lehrenden, die Studierenden und den Gegenstand einander zuordnet. Die Arbeitsmarktorientierung wird als Umweltprojektion gebraucht, um die Normativität der Institution mit dem Bildungswillen der Studierenden über die Profession vermitteln zu können. Das zu entwickelnde Ethos meint immer eine Praxis, die tiefer greift als der Lerninhalt an sich, die in die Person normative Handlungsroutinen eingräbt. Der Kern dieser Routinen sind Werte, Überzeugungen und Einstellungen, die situationsübergreifend eine Person in ihrem Handeln orientieren. Der Wissenschaftsrat treibt hier eine komplexe akademische Kompetenzorientierung vor dem Hintergrund des Kompetenzbegriffs von Weinert konsequent voran (vgl. HRK 2012: 22f.) und macht deutlich, dass die Hochschulen dazu ermächtigt sind, integriert im fachlichen Lernen auch die Wertebildung zu fordern.

Es gibt bisher wenige Beispiele, wie dieses fachliche und zugleich personenbezogene Ethos zu fassen ist. Eine der wenigen Ausnahmen liefert Birgit Szczyrba für die Profession der sozialpädagogischen Beziehungsarbeit, die von ihr für den Kontext multiprofessioneller Teams an Schulen ausgearbeitet ist. Neben den fachlichen Zielen geht es um „Ziele, die die Entwicklung einer fachlichen Identität sowie eines wissenschaftlichen und beruflichen Ethos befördern oder auf eine Verantwortungsübernahme im Beruf und im gesellschaftlichen Leben vorbereiten sollen“ (Szczyrba 2003: 9). Szczyrba versteht Profession ebenfalls als Ethos:

> Professionen ist gemein, dass sie ein besonderes Mandat vonseiten der Gesellschaft erhalten, womit der jeweiligen Profession ein abgegrenzter Problembereich zur Bearbeitung überantwortet wird. Diese Überantwortung geschieht im Rahmen einer speziellen Wertorientierung, die professionsspezifisch thematisiert werden muss. Zum anderen erhält jede Profession durch die Gesellschaft eine Lizenz, mit der Befugnis zur Anwendung professionsspezifischer Handlungs- und Anwendungsverfahren erteilt wird (Szczyrba 2003: 17).

Wie für den Wissenschaftsrat ist eine professionsorientierte Hochschulbildung immer mit einer bestimmten Wertorientierung verbunden, die damit das Verhalten in der Profession steuert. Und diese Kopplung überzeugt, wenn die Studiengänge auf Aufgaben vorbereiten, in denen in gesellschaftlichen Risikobereichen Verantwortung übernommen werden muss. Szczyrba begründet diese Wertorientierung aus dem Fach selbst heraus: von der Notwendigkeit der stellvertretenden Deutung her. Sozialpädagogische Beziehungsarbeit ist immer eine stellvertretende Deutung für andere. In den sozialpädagogischen Maßnahmen ist die Grundstruktur zu erhalten, „Maßnahmen zur Aufrechterhaltung der Würde und Integrität zu treffen" (Szczyrba 2003: 13). Und da die Klienten nicht (mehr) selbst entscheiden können, sind sie auf professionelle Unterstützer angewiesen, die in der stellvertretenden Deutung der Situation tatsächlich das Wohl der Person treffen. Daraus ergibt sich eine hohe Verantwortung, die dreifach gefährdet ist: 1. Die Perspektivverschränkung aus den Augen der Klienten ist selbst verletzlich. Bleibt der Perspektivwechsel aus, ist die stellvertretende Deutung auf das eigene Leitbild von Wohlsein ausgerichtet. 2. Pädagogische Beziehungsarbeit ist an Organisationen gebunden, die mit ihrer Eigenlogik z. B. in der Verteilung ökonomischer Mittel auf die stellvertretende Deutung der Professionellen und die Wahl der Maßnahmen wirken (Überschematisierung/Übergeneralisierung). 3. Die Beziehungsarbeit hat ein Thema, das mit gesellschaftlichen Normen verbunden ist. Die Beziehungsarbeit selbst und der (gesellschaftliche) Auftrag, bestimmte Handlungsformen zu produzieren, geraten in Spannung zueinander. Für das Studium bedeutet dies, dass neben den nötigen Rechtsnormen und Maßnahmen vor allem das fachliche Ethos in der stellvertretenden Deutung selbst geschult werden muss.[1]

Die Frage ist, ob es in jedem Fach eine solche bisher eher verdeckte Wertorientierung gibt, die als handlungsvorstrukturierender Komplex einschließlich spezifischer Einstellungen und Überzeugungen im Rahmen der Professionalisierung wirksam wird. Und wenn sich solche Ziele ausmachen lassen, wie werden sie dann in die implizite und explizite Studienstruktur integriert? Und schließlich: Wie verträgt sich eine solche Wertorientierung mit dem Wert der der Diversität und inneren Pluralität von Wissenschaft?

1 Für die Hochschuldidaktik, die z. B. Gabi Reinmann in ihrem Vortrag zum „Eigensinn der Hochschuldidaktik" auf der 46. DGHD-Tagung explizit als pädagogische Beziehungsarbeit denkt, stellt sich auf der Metaebene die Frage, wie sie selbst mit der stellvertretenden Deutung umgeht. An dieser ungeklärten normativen Frage hängt m. E. die Spannung zwischen den Fächern und der allgemeinen Hochschuldidaktik. Ist die Hochschuldidaktik zur stellvertretenden Deutung berechtigt und nimmt sie diese professionell wahr?

3.2 Habitualisierung im Hochschullernen

Die Habitualisierung der Hochschullehre ist von der Hochschuldidaktik schon in den 1980er Jahren beobachtet worden, damals allerdings sehr kritisch. Gerhard Portele und Ludwig Huber beziehen sich in ihrer Analyse der Habitualisierung an der Hochschule grundlegend auf Bourdieu und Passeron, die ihrerseits den Habitus als gemeinsame koordinierte Grundhaltungen verstehen, „die innerhalb eines Gesellschaftssystems das Verhalten von Mitgliedern der gleichen Klasse in den verschiedensten Lebens- und Arbeitsbereichen prägen, selbst wenn dieses Verhalten seine spezifische Form den Eigengesetzen der jeweiligen Subsysteme verdankt" (Bourdieu/Passeron 1972: 49). Weil der Habitus als Wahrnehmungs-, Denk-, Beurteilungs- und Aktionsschemata das Handeln vorstrukturiert, funktioniert er als sozialisierte und trotzdem individualisierte dauerhafte Disposition (vgl. Bourdieu/Passeron 1972: 49), über die zum einen als soziale Grammatik gesellschaftliche Wirklichkeit konstituiert und zum anderen Inklusion und Exklusion organisiert werden (vgl. Portele/Huber 1983: 97).

Als spezifisches Merkmal des akademischen Habitus sehen Portele und Huber das Selbstverständnis, „sich als Sprachgemeinschaft der rein rationalen Argumentation" zu verstehen, die „damit ihre Rechte als Profession und ihren Anteil an der Macht" (Portele/Huber 1983: 99) legitimiert. Die Studierenden begegnen diesem Habitus konkret im fach- bzw. professionsspezifischen Habitus, der Wirklichkeit auf bestimmte Weise regelgeleitet bearbeitet oder die Bearbeitungsregeln selbst regelgeleitet transformiert (vgl. Portele/Huber 1983: 100). Die Studierenden sind zwar Hochschulangehörige, aber mit der Immatrikulation nicht automatisch Teil der Praxis. Sie müssen sich die Teilnahme erst in ihrem Als-ob-Verhalten verdienen. Die Studierenden zeigen sich im Studieren als habitustauglich oder nicht. Paradox ist, dass die Adaption des Habitus bedeutet, einerseits die fachlichen Bearbeitungsregeln reproduzierend aufzunehmen und andererseits mit ihnen individuell produktiv zu werden. Der fachspezifische Habitus verkörpert diese Regeln weniger im Lerngegenstand (im Curriculum, in Lehrbüchern und Lernsituationen), sondern in der sozialen Praxis der Studierenden untereinander und mit den Lehrenden in ihrer Kleidung, Studiergewohnheiten, Kommunikations- und Verwertungsrationalität von Wissen und eben spezifischen Werten (vgl. Portele/Huber 1983: 101). Eine andere Spannung entsteht durch das nach außen hin kommunizierte Wertfreiheitspostulat der reinen kognitiven Rationalität, der Entpersonalisierung formaler Entscheidungsprozesse und der erlebten finalisierenden und funktionalisierenden Wertwirklichkeit des Habitus, z. B. in Prüfungen. Die Perspektive einzunehmen, dass die normative Praxis mit all ihren Irrationalitäten – gerade in den Prüfungen – kaum von außen gesteuert, sondern nur noch

von innen gelebt werden kann, erfordert die stärkste konstruktive Anpassung (vgl. Portele/Huber 1983: 102).

Zugleich betonen Portele und Huber, dass das Studium keine geschlossene Welt ist, z. B. durch die Kommunikationen mit anderen Studierenden, den studentischen Hilfskräften und den wissenschaftlichen bzw. nicht-wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen oder auch schlicht durch die Teilhabe an verschiedenen Fachkulturen entstehen Subkulturen, die den fachkulturellen Habitus verstärken, korrigieren oder komplementieren (vgl. Portele/Huber 1983: 104f.). Dadurch können sich Studierendenorientierungen stabilisieren, die sich mit eigenen Zentralwerten zum Habitus verhalten: wissenschaftsorientiert, berufsorientiert, prüfungsorientiert und am studentischen Leben orientiert (vgl. Portele/Huber 1983: 108). Entscheidend ist nur, dass diese Orientierungen nur dann erfolgreich am System teilhaben, wenn sie auf ihre Weise am Habitus mit bauen, weil sie Anteile des Habitus verstärken. In den Subkulturen bejahen die Akteure auf ihre Weise den Habitus. Wenn sich die Berufsorientierung gegen den wissenschaftlichen Vollzug des Fachhabitus stellen würde, wäre ein Studienerfolg sehr unwahrscheinlich. Ein Studienabbruch wird in dieser Perspektive systemisch erzeugt, wenn die Ausformung des Zentralwertes nicht mehr vom System als habitusadäquat bestätigt werden kann.

Diese beschriebene Form der Hochschulhabitualisierung passt einerseits gut zu der vom Wissenschaftsrat geforderten, so als wäre die faktische Habitualisierungspraxis genau schon die geforderte. Andererseits überschreitet der Wissenschaftsrat die selbstreferenzielle Habitualisierung in zwei Richtungen: die der Berufsorientierung und der individuellen Persönlichkeit. Dass der Wissenschaftsrat auf der Berufsorientierung besteht, hat damit zu tun, dass die gelebte Habitualisierung diesen Zentralwert tendenziell marginalisiert und erst die Studienstrukturreform mit der Kompetenzorientierung Bewegung in das Verhältnis von Berufsorientierung und Hochschulbildung gebracht hat (vgl. Wissenschaftsrat 2015: 42–58, 65). Die Betonung der individuellen Persönlichkeit hat die Ursache darin, dass eine natürliche Passung zwischen dem Fachhabitus und den von den Studierenden mitgebrachten Bewertungssystemen – u. a. mit einer starken Praxis- bzw. Berufsorientierung (vgl. Bagel 2015: 29; Wissenschaftsrat 2015: 50–54) – aufgrund der zunehmenden Studierendenheterogenität immer unwahrscheinlicher wird.

3.3 Habitualisierung und die Pluralität der Vorbewertungssysteme

Der akademische Fachhabitus erscheint in der Analyse von Portele und Huber als homogenisierende Form, die in sich Werte, Überzeugungen und Einstellungen so koordiniert, dass ein verlässlicher sozialer Handlungsrahmen entsteht.

Johannes Wildt hat bereits 1985 diese normative Macht der Hochschulen angesichts der zunehmenden Heterogenität infrage gestellt:

> Eine heterogenitätsorientierte Hochschuldidaktik hat in Rechnung zu stellen, daß sich im Studium verschiedener Fachrichtungen nicht nur jeweils ein bestimmter Habitus ausprägt. Habituelle Dispositionen, die in vorhergehenden Sozialisationsphasen erworben werden, dürften auch die Attraktivität affiner Fächer erhöhen. In der Hochschulsozialisation kommt es deshalb weniger zu einer Neuentwicklung eines bestimmten Habitus, sondern zu Weiterentwicklungen auf gegebener Grundlage. In Theorien zur Hochschulsozialisation wird deshalb gelegentlich die sogenannte Akzentuierungshypothese (...) favorisiert, die von dem Regelfall einer Verstärkung vorgängiger Sozialisationsmuster ausgeht. Die Hochschulpolitik muß jedoch eine solche Faktizität nicht zur Norm erheben. Eine konsequente Politik der sozialen Öffnung zielt darauf ab, nicht etwa einem solchen quasi naturwüchsigen Allokationsmechanismus qua Sozialisation zu folgen, sondern auch den Zugang zu allen Fachrichtungen für Studierende mit unterschiedlichen lebensgeschichtlichen Erfahrungen zu ermöglichen und damit innerhalb der verschiedenen Teilbereiche des Hochschulsystems die Heterogenität zu erhöhen. Ist die Studienfachwahl dann einmal entschieden, kann es nicht einfach angehen, den weiteren Prozeß der ‚Habitualisierung' dem freien Lauf der Dinge zu überlassen (Wildt 1985: 100f.).

Während Wildt die Hochschuldidaktik 1985 gefordert sieht, die Heterogenität als Grundwert der didaktischen Reflexion aufzunehmen, und er damit die normative Basis der Hochschuldidaktik prägt, ist die didaktische Verarbeitung der Heterogenität unter dem Wert der Diversität längst eine pragmatische Entscheidung. Denn die soziale Öffnung der Hochschulen für hochschulferne Milieus, die notwendig ist, um angesichts zurückgehender Geburtenzahlen den Bedarf an akademisierten Fachkräften zu erfüllen, zwingt die Hochschulen systematisch dazu, sich mit der Heterogenität der Voraussetzungen zu beschäftigen (vgl. Huber 2013: 238–240; Wildt 2013: 242f.). Huber und Wildt sind sich dabei bewusst, dass die unterschiedlichen sozialen Herkünfte und Milieus nicht nur einfach ein Problem der kognitiven Grundlagen sind, sondern so vor allem der normative Konflikt um den Habitus angeschärft wird. Der Wissenschaftsrat weiß auch um das Problem, löst es aber zunächst *integrativ*: „Notwendig sind Studienangebote, die die Unterschiede in den Wegen an die Hochschule, in den Vorkenntnissen und in den Lerntypen systematisch berücksichtigen" (Wissenschaftsrat 2015: 108). Die Hochschulen sollen die Anstrengungen intensivieren, dass die Studierenden erfolgreich den Habitus adaptieren können, der Habitus selbst bleibt weitgehend unhinterfragt als fachwissenschaftlicher Rahmen für das Ethos in Geltung. Etwas isoliert von dieser Struktur steht zugleich die *methodische* und gerade nicht im engeren Sinne didaktische Anregung: „Dabei kann die Heterogenität der Studierenden didaktisch genutzt werden, etwa durch die Zusammenstellung von Lern- oder Projektgruppen mit unterschied-

lichen Erfahrungshintergründen" (Wissenschaftsrat 2015: 108). Die *didaktische* Auseinandersetzung bedeutet, die Heterogenität der fachlichen Gegenstände mit der Heterogenität der Studierenden gerade auch als normativen Konflikt ernst zu nehmen. Die methodische Umorientierung, die Ressourcen der Studierenden besser zu nutzen, kann die Lehrkultur verändern, entscheidend ist aber die Veränderung der Prüfungskultur, und diese ist als Selektionsmoment stark mit dem Habitus verknüpft.

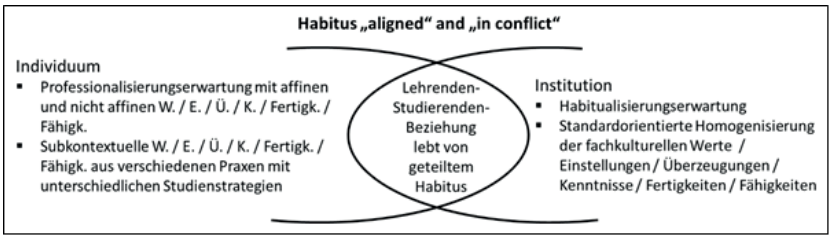
Die Heterogenität der Studierenden stellt die integrative Bewältigungsstrategie infrage und fordert eher eine *inklusive* Auseinandersetzung mit der Habitus-Frage (vgl. Hinz 2004: 45f.), in der die Hochschuldidaktik die Legitimationsfrage der normativen Praxis gegenüber den Studierenden, ihren Vorbewertungssystemen und den darin vollzogenen Bewertungsentscheidungen neu zu stellen hätte. Der „Kulturwandel", den der Wissenschaftsrat durchaus kommen sieht (vgl. Wissenschaftsrat 2015: 108), bezieht sich demzufolge auf das grundlegende Verhältnis, wie die Normativität des fachlichen Lernens didaktisch anders konzeptioniert werden kann. Technische, insbesondere digitale Lösungen, werden sicher nicht reichen: „Die Hoffnung, speziell der Einsatz digitaler Medien würde hier durchschlagende Lösungsansätze liefern, hat sich längst zerschlagen. Neue Lehr-Lernsituationen zu bewältigen, bleibt eine didaktische Aufgabe, die an den Rändern allerdings auch der organisationalen und technischen Unterstützung bedarf" (Reinmann/Ebner/Schön 2013: 2). Wenn der Habitus so homogenisierend wirkt, dann ist eine Kultur der Anerkennung von Vielfalt im Grunde ohne eine wirkliche Hochschuldidaktik nicht zu bearbeiten: Erst die Anerkennung der Diversität als Wert lässt die Hochschulen systematisch über die Methodik hinausgehen und didaktische Rahmungen des fachlichen Lernens vornehmen (vgl. Reis 2013: 21f.), denn sie will „der Mittler zwischen Lehrenden, Lernenden und der Sache sein: Sie darf sich nicht einseitig auf eine Seite des Lehr-Lerngeschehens schlagen; sie muss dabei helfen, Lernen und Lehren in eine Balance zu bringen, also die verschiedenen Logiken des Lehrens und Lernens aufeinander zu beziehen" (Reinmann 2012: 6). Das bedeutet ausdrücklich keine inhaltliche Trivialisierung oder Anbiederung an die Studierendenerwartungen (vgl. Reinmann 2012: 3). Beides wäre nicht didaktisch gedacht, weil davon im Rahmen von Professionalisierung die Studierenden gerade nicht profitieren würden. Aber natürlich wirkt sich der didaktische Blick auf die Bedeutung des Habitus aus.

3.4 Topologie der Werte und Überzeugungen

Die von Wildt früh eingebrachte hochschuldidaktische Perspektive auf die Spannung von Heterogenität und Habitus macht Diversität zu einem Grundwert, der sich auf die gegenwärtige Form von Habitualisierung auswirken

müsste. Das ist aber nur eine Option, Normativität im Habitus-Konfliktfeld zu setzen. Wie lässt sich dieses Feld verstehen, und welche Optionen ergeben sich daraus?

Abbildung 1: Der Habitus-Konflikt



Quelle: eigene Darstellung

Im Konflikt treffen die fachkulturellen Habitualisierungserwartungen in der Übernahme bestimmter Werte, Einstellungen, Überzeugungen und darin eingebettet die fachspezifischen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten auf die studentischen Bemühungen, einen Platz im System zu erhalten. Aufseiten der Studierenden liegen in vielen Fällen selbst zur Fachkultur affine Professionalisierungswünsche vor, die durchaus passende Werte, Einstellungen, Überzeugungen und auch Vorkenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten bereitstellen. Aber – und das ist Merkmal der Heterogenität aufseiten der Studierenden – gleichzeitig bringen die Studierenden auch Vorbewertungen in das Studium mit, die dem Fachhabitus widersprechen. Diese Unterscheidung zwischen den affinen und nicht-affinen Vorbewertungsanteilen ist zentral. Studierende sind von in ihren fachlichen Vorkenntnissen her, ihrer Bereitschaft, die Anforderungen anzunehmen, durchaus auf das Studium eingestellt, aber in der Konfrontation mit dem fachlichen Habitus wird deutlich, dass die je nach Studiengang unterschiedlichen Anforderungen in der Art des Lernens, an die quantitative Informationsverarbeitung, die Komplexitätsverarbeitung, die Anstrengungsbereitschaft, die Kreativität, die Selbstdisziplinierung, die Anpassungsbereitschaft im Lebensstil oder an den Sprachcode die Studierenden dann doch noch einmal massiv herausfordern. Ob der Passungsgrad ausreicht oder nicht ausreicht, zeigt sich aber erst in der konkreten Lehr-Lern-Interaktion, wenn für bestimmte fachliche Ziele die Lehrenden eine bestimmte Selbstorganisation erwarten, die in ihrem Typ vom Habitus gefärbt ist. Der Habitus-Konflikt macht darauf aufmerksam, dass das konkrete fachliche Lernen immer von dieser Wertorientierung geprägt ist und diese auch nicht einfach dispensieren kann, weil diese Wertorientierung die konstitutive Rahmung des Wissens erstellt (vgl. Neuweg 2010: 37–39).

Dieser Konflikt lässt sich nun als *erste Option* aufgrund dieser Bedeutung des Fachhabitus zu dessen Gunsten auflösen. Die Norm für die didaktischen Entscheidungen liegt hier einseitig beim fachlichen Habitus. Wenn trotz aller Integrationsbemühungen die Studierenden die Erwartungen nicht erfüllen, dann besteht gerade die Kompetenzorientierung darauf, dass auch entsprechende Selektionsentscheidungen zu treffen sind.

Untersuchungen zur Studieneingangsphase machen deutlich, wie weitgehend ungebrochen die Hochschulen diese Option wählen. Die Hochschulen präsentieren sich trotz aller anderen Absichten gerade in den ersten Studienabschnitten über die quantitative Repräsentation streng klassifizierter Wissensstrukturen mit einer starken disziplinären Rahmung, die wenig Heterogenität aufnehmen kann (vgl. Wildt 1985: 101f.), und fordern die Studierenden zu fachlichen, organisatorischen und personenbezogenen Anpassungsleistungen bis an die Grenze der Belastbarkeit heraus (vgl. Bosse/Trautwein 2014: 49). Die Unterstützungssysteme werden differenzierter, bleiben aber *integrativ* angelegt und bewerten den Erfolg an der Systemadaption, auch wenn diese tief in das Selbstverständnis eingreift (vgl. Haak 2017: 281-283).

Die Grenze dieser Option wird an der Transformation der Motivation deutlich, auf die die Untersuchungen zur Studieneingangsphase aufmerksam machen. Denn selbst wenn eine hohe Passung der Anforderungen mit der intrinsischen Motivation vorliegt, bewerten Studierende die Studiensituation schon im ersten Studienjahr in großer Mehrheit als demotivierend – selbst wenn sie das Studium schon extrinsisch motiviert angehen (vgl. Brahm/Jenert/Wagner 2017: 469). Offenbar bildet sich in den Anreizen ein eigener Habitus aus, der ausreichend im System angepasst ist, um zu funktionieren, und der andererseits die nicht aufgenommenen Werte, Einstellungen und Überzeugungen in den Erwartungen an das Studium ‚kaltstellt' und dabei auch die eigentlichen affinen Erwartungen verletzt. Brahm, Jenert und Wagner machen in ihrer Langzeitstudie darauf aufmerksam, dass erst bei den Studierenden, die das erste Jahr ‚überleben', die Freude über das eigene Leisten im System und damit auch die Motivation zurückkehren (vgl. Brahm/Jenert/Wagner 2017: 469), wenn nämlich die Anpassung bzw. die Selektion abgeschlossen sind. Es ist immer noch so, dass die fachkulturelle Passung und nicht die Intelligenz oder die formale Studierfähigkeit selektiert (vgl. Kolb/Kraus/Pixner et al. 2006: 200). Peter Kossack interpretiert die Motivanpassung nicht nur als passiven Akt, sondern im Sinne der Transitionsforschung als ko-konstruktiven. Die Studierenden bilden einen eigenständigen, angepassten und zugleich systemwiderständigen, reaktanten Habitus aus:

> Die Studierenden beschreiben diesen Umgang, der u. a. unmittelbar in den Lehrveranstaltungen über die Frage nach der Prüfungsrelevanz des durchzunehmenden oder durchgenommenen Stoffes sichtbar wird, als notwendig, als ohnmäch-

> tige Überlebensstrategie, die von den Studienbedingungen und -anforderungen her diktiert wird. An dieser Stelle liegt eine Vereinseitigung der Studieneingangsphase durch die Studierenden vor: eine Übertreibung der Bedeutung der Prüfung, legitimiert durch die an sie gestellten Anforderungen in der Studieneingangsphase. Die Übertreibung könnte aber auch eine Funktion haben. Mit ihrer Hilfe schaffen sich Studierende einen Raum, der sie vor einer Veränderungszumutung schützt. Es handelt sich um die Zumutung sich im Studium zu verändern, anders zu werden, eine akademisch-fachliche Identität zu entwickeln, anders zu denken und zu handeln. Im Anschluss an de Certeau lässt sich die Übertreibung als Widerstandstaktik interpretieren: Die Studierenden verwenden ein System, das nicht das ihre ist, das andere konstruiert und verbreitet haben. Indem die Prüfungen, die ja ein objektiver Bestandteil der Studiengänge sind, zu dem das Studium organisierende Prinzip werden, gebrauchen sie das Studium auf eine Weise, die geeignet erscheint, sich dem zu entziehen, was Studium auch ist oder sein soll: Initiation, Sozialisation, Integration in eine wissenschaftliche Institution und einen akademischen Habitus (Kossack 2012: 98).

Dieser neue Habitus, der vor allem am Zentralwert der Prüfungsorientierung entsteht, ist für mich ein deutlicher Hinweis auf die Folgen, wenn die Hochschulen Heterogenität über die Integration in den Fachhabitus verarbeiten und dabei Diversität als Grundwert nicht mehr leitend ist. Er unterläuft nicht nur die komplexen Studienziele, die in diesem Konflikt gar nicht mehr zu erreichen sind, er beschädigt letztlich auch den fachlichen Habitus selbst. Denn auch wenn der fachliche Habitus gerade durch die Prüfung seine Normativität sichert, so steht im Zentrum der Lehre doch der Diskurs fachlicher Erkenntnisprozesse, der durch die Prüfungsorientierung eher zum Unterricht mit stark extrinsischen Motivationsstrukturen wird.

Eine *zweite Option* wäre, die Studieneingangsphase ganz nah an den studentischen Motivationen auszurichten und durch große Offenheit gegenüber abweichenden Werten, Einstellungen und Überzeugungen das Studium radikal als freien studentischen, inklusiven Lernraum zu verstehen. Hier läge die Norm des fachlichen Lernens einseitig bei der studentischen Lernentwicklung. Diese Option würde den fachkulturellen Habitus in seiner sozialisierenden Funktion bändigen und die fachlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten als habitusfreie Weltgestaltungstechniken anbieten. Diese Option nimmt die gesellschaftlichen Individualisierungs- und Deinstitutionalisierungstendenzen auf, sie könnte vor allem die negative Motivationstransformation beeinflussen. Sie hat allerdings gleichzeitig das Problem, dass die Legitimierung der Hochschulen zur Selektion mit deren Wächterfunktion über die Professionalisierung für sensible Handlungsfelder verbunden ist (s.o.). Bei aller Wahlfreiheit und Gestaltung sozialer Lernorte ist es deshalb auch aus Studierendensicht nur wenig sinnvoll, wenn diese scheinbar frei von externen Normen gestaltet werden, als gäbe es keinen fachkulturellen Habitus, der gerade die Angemessenheit des

fachlichen Handelns legitimiert. Die berufliche Umwelt und die Studierenden selbst haben kein Interesse daran, vom fachlichen Ethos entkoppelte Lernwege zu gehen, die nachher nicht zu standardisierten Ausbildungszielen führen. Sie haben vielmehr ein Interesse daran, dass das fachliche Ethos sich selbst überschreitet, um sie wahrzunehmen, mitzunehmen und mit ihnen gemeinsam zu lernen (vgl. Bargel 2015: V; Haak 2017: 35). Es stellt sich die Frage, ob die Hochschulen und Fächer in der Lage sind, die Studierenden als Subjekte der gemeinsamen Praxis zu begreifen, die nicht die Homogenität stören, sondern die sie an ihre eigene innere Heterogenität, ihre Wahrheitsfindung im kritischen Diskurs erinnern – also daran, dass sie gerade in der Asymmetrie der Macht und in der Habituserwartung eine dienende, erkenntnisunterstützende Funktion haben.

Wildts Einsprüche gegen die unreflektierte Habitualisierung und auch die Konzeption des Wissenschaftsrates deuten eine *dritte Option* an, die den normativen fachkulturellen Habitus in seiner bildenden Funktion ernst nimmt, ohne ihn in eine bloß autoritäre Position gegenüber den Studierenden- und den Umwelterwartungen zu setzen. Gute Lehre ist reziprok: Sie lebt von Studierenden, die sich auf die Erwartungen des Systems einstellen, aber auch von Studierenden, die das System mit ihren transformativen und kreativen Potenzialen lebendig halten; von Lehrenden, die ihr Fach mit vollem Geltungsanspruch vertreten und es im Diskurs kontingent setzen. Im Zentrum würde dann eine spezifische kompetenzorientierte Lehr-/Lernkultur stehen, die eine eigene gemeinsame Habitualisierung der Lehrenden und Studierenden für den konkreten Lernprozess voraussetzt (vgl. Corves/Reis 2016: 178–184; Bosse/Trautwein 2014: 58). Die einzige legitime Norm sind hier die Kompetenzerwartungen, die von den Hochschulen aus dem fachlichen Habitus heraus begründet werden und die zugleich diesen akademischen Hochschulhabitus durch den Bezug zu den Anforderungen der Arbeitsumwelt systematisch überschreiten. Das Ziel wäre also, dass sich die konkrete Lehre als gemeinsam konstruierte, immer normative Praxis eine eigene Basis in den Vorbewertungssystemen verschafft, die das erfolgreiche Professionalisierungslernen braucht und dabei den Habitus-Konflikt zwischen dem Fachhabitus, den realen studentischen Vorbewertungssystemen und dem neuen prüfungsorientiert-pragmatischen Studienhabitus transparent macht. Ich würde sagen, die Hochschuldidaktik hat die Aufgabe, und die ist unglaublich komplex, neue Handlungsmuster zu finden, die das Recht auf freie Überzeugungen und Werte der Studierenden mit dem Recht der Hochschulen auf ihren Habitus in einer neuen gemeinsamen Wertekultur vermittelt, die funktional lernförderlich ist. Gelingt diese Vermittlung nicht, prallen immer tiefgreifender Wertwelten, Überzeugungen, Einstellungen aufeinander. Ohne eine neue Wertekultur als Arbeitsbündnis wird das fachliche Wissen aus dem Ethos zu bloßem Herrschaftswissen entkoppelt oder

der jetzt schon zu beobachtende normative Rollback des fachlichen Habitus wird sich noch weiter verstärken. Die dritte Option würde Lehre deutlich komplexer machen, bis dieser Habitus selbst die Hochschulpraxis prägt, aber aus didaktischer Sicht bietet die dritte Option das meiste Potenzial.

Die Entscheidung zwischen den drei Option ist selbst eine normative, sie kann nur von den Hochschulen – konkret den Lehrenden – getroffen werden. Sollten sie sich für die dritte Option entscheiden, dann weil der Fachhabitus die Reflexion der eigenen moralischen Verantwortung angenommen hat: „Das könnten die Hochschulen prinzipiell ablehnen oder mit Aussieben darauf reagieren. Das wäre aber nicht verantwortlich. Also muss man mit diesen großen Unterschieden umgehen" (Reinmann/Ebner/Schön 2013: 2). Deshalb entfalte ich an dieser Stelle die dritte Option weiter.

3.5 Bewertungen im Lernen

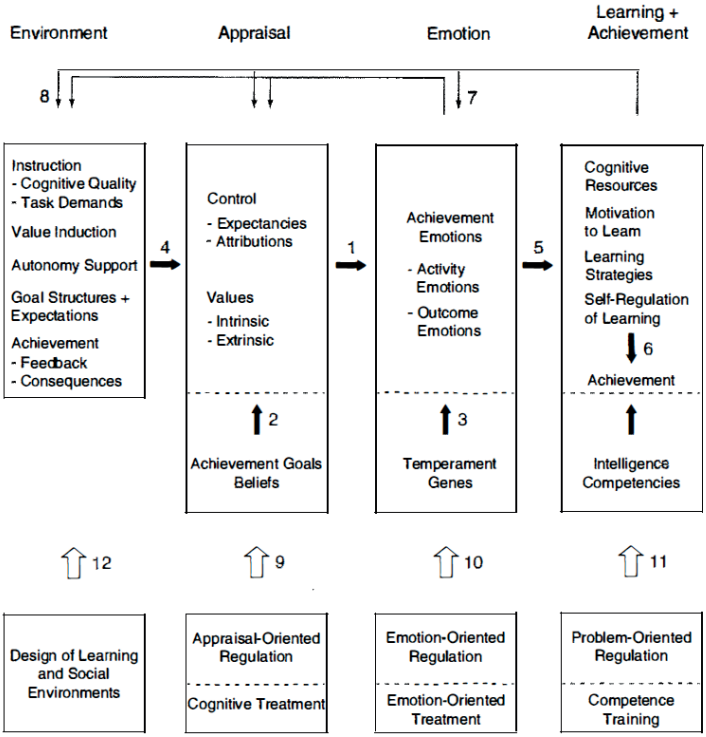
Werte, Einstellungen und Überzeugungen interessieren in diesem Beitrag als Elemente eines handlungsleitenden Vorbewertungssystems. Die soeben skizzierte dritte Option lebt davon, dass die Studierenden zu Bewertungen kommen, die sich aus alltagsweltlichen Mustern lösen, die das fachliche Lernen blockieren. Andererseits wird bei dieser Option auch nicht verlangt, dass das komplette Bewertungssystem dem Fachhabitus untergeordnet wird. Die Option fordert deshalb sowohl von den Lehrenden als auch von den Studierenden eine Veränderung der vorlaufenden Bewertungen durch Werte, Einstellungen und Überzeugungen. Um die Möglichkeiten einer solchen Veränderung des Vorbewertungssystems auszuloten, gehe ich zunächst differenzierter auf die Rolle der Bewertungen im Lernprozess ein. Hierfür beziehe ich mich auf das ‚Control-Value'-Modell von Pekrun et al. (2007) sowie das ‚Reflective-Impulsive'-Modell von Strack (2004).

Reinhard Pekrun, Anne Frenzel, Thomas Goetz und Raymond Perry untersuchen die Bedeutung von Emotionen für das schulische und hochschulische Lernen. Ihr Fokus gilt dabei den Leistungsemotionen. Klar ist, dass negative Gefühle Leistung hemmen und positive Gefühle Leistung fördern. Aber wie kommt es zu den Gefühlen, warum erleben manche Studierende die gleiche Situation völlig anders, Freude oder Angst, Stolz oder Frustration auslösend? Pekrun et al. stoßen in ihren Untersuchungen auf zwei wesentliche Bewertungsmechanismen:

> „Succinctly stated, this key element of the theory stipulates that individuals experience specific achievement emotions when they feel in control of, or out of control of, achievement activities and outcomes that are subjectively important to them, implying that control appraisals and value appraisals are the proximal determinants of these emotions" (Pekrun et al. 2007: 16).

Das folgende Modell stellt den Zusammenhang von Leistungsemotion und Bewertung dar:

Abbildung. 2: ‚Control-Value'-Modell zur studentischen Leistungsfähigkeit



Quelle: Pekrun et al. 2007: 17

Das vorbewertende Werte-, Einstellungs- und Überzeugungssystem, das Studierende in die Hochschule biografisch bedingt mitbringen und das sich im Hochschullernen weiter verfestigt, aber auch verändern kann, und die situativen äußeren Bedingungen (klare Zielstrukturen, Aufgabenqualität, Autonomiegewährung, Feedback usw.) sorgen für einen zweifachen Bewertungsschritt (Appraisal) über den Wert bzw. die Bedeutung der Handlung (Values) und über die Kontrolle (Control), die mit der Handlung verbunden ist.

Abbildung 3: Der Zusammenhang von Bewertung und Leistungsmotivation

	Appraisals		
Object Focus	Value	Control	Emotion
Outcome/Prospective	Positive (Succcess)	High Medium Low	Anticipatory joy Hope Hopelessness
	Negative (Failure)	High Medium Low	Anticipatory relie Anxiety Hopelessness
Outcome/Retrospective	Positive (Succcess)	Irrelevant Self Other	Joy Pride Gratitude
	Negative (Failure)	Irrelevant Self Other	Sadness Shame Anger
Activity	Positive Negative Positive/Negative None	High High Low High/Low	Enjoyment Anger Frustration Boredom

Quelle: Pekrun et al. 2007: 20

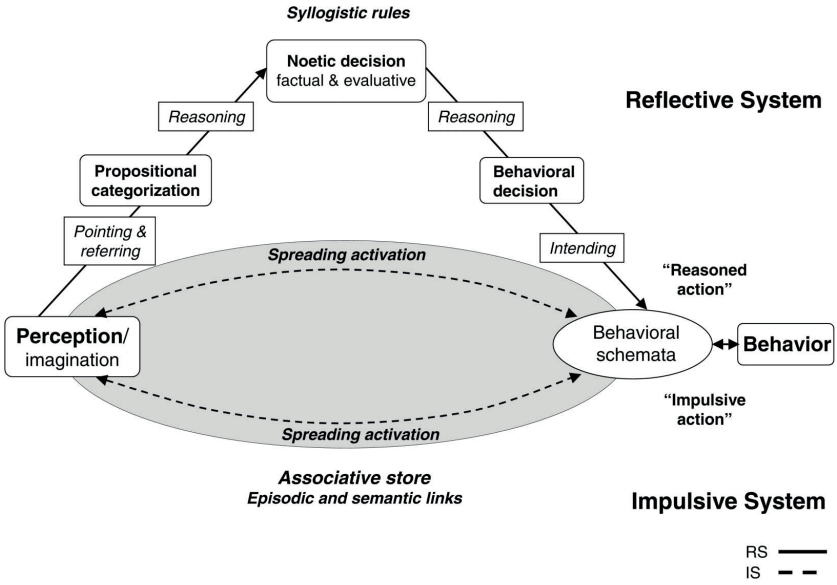
Aus dieser Bewertung ergeben sich die anschließend Leistungsemotionen (vgl. Emotionen in Abb. 3), die sich ihrerseits auf die Motivation, die Wahl der Lernstrategien, die meta-kognitive Steuerung auswirken (vgl. Ziff. 5 und 6 in Abb. 2). Wenn man dieses Modell mit den Befunden von Schulmeister verknüpft, der in der Conscientiousness – Kompetenzerfahrung, Ordnungsliebe, Pflichtbewusstsein, Leistungsstreben und Selbstdisziplin (vgl. Schulmeister 2015: 22) – den entscheidenden Faktor für den Studienerfolg sieht, dann wird deutlich, dass genau diese Conscientiousness ein Leistungsbild beschreibt, das Leistungsmotivationen voraussetzt, die auch Pekrun et al. am Ende ihrer Wirkungskette (vgl. Ziff. 6 in Abb. 2) beschreiben, wenn Lernsituationen als bedeutungsvoll *und* kontrollierbar erfasst werden (vgl. Pekrun et al. 2007: 22).

Eine situative Anforderung für die eigenen Ziele als bedeutungsvoll und mit den eigenen oder sozialen Möglichkeiten als kontrollierbar zu bewerten, stellt den Schlüssel zu zielführenden Leistungsemotionen dar. Wichtig ist, dass die Bewertung zwar durch die generalisierten Vorbewertungssysteme stark beeinflusst, aber nicht determiniert ist. Konkrete Situationen werden in ihren Möglichkeiten durchaus wahrgenommen und eingeschätzt (vgl. Pekrun et al. 2007: 18–20).

Verstehbar werden in diesem Modell auch die negativen Motivationen, die vor allem in der Studieneingangsphase erhoben werden (s.o.): Die hohe Außenorientierung durch die Stofffülle bzw. die Prüfungsanforderungen so-

wie die starke Repräsentation des Fachhabitus bzw. die Marginalisierung der Praxis- und Berufsorientierung schränken die Bedeutsamkeit und die Kontrollierbarkeit der Lernanforderungen deutlich ein. Dass sich dieser Trend bei den Studierenden, die im System verbleiben, nach einem Jahr umstellt, liegt daran, dass die Studierenden die Ziele auf den internen erfolgreichen Systemverbleib umstellen und so eine veränderte Value-Bewertung möglich wird. Der prüfungsorientierte Habitus entsteht hier als erfolgreiches Anpassungsmodell einer *introjizierten Handlungsregulation*, bei der die externen Handlungserwartungen auch ohne äußere Handlungsanstöße vollzogen werden, die Handlungsregulation aber weiterhin vom individuellen Selbst separiert bleibt (vgl. Deci/Ryan 1993: 227). Für die dritte Option ergibt sich aus dem ‚Control-Value'-Modell die Aufgabe, positive Bewertungen für eine *identifizierte Handlungsregulation* zu ermöglichen, bei welcher der Selbstbestimmungsgrad durch die Identifikation mit den in der Handlung geforderten Werten sehr hoch ist (vgl. Deci/Ryan 1993: 228). Dafür ist es für das fachliche Lernen nötig, erstens unpassende Elemente in den generalisierten Vorbewertungssystemen zu blockieren, zweitens die Bedeutsamkeit, das ‚Wozu?' der Kompetenzentwicklungserwartung zu verstärken (vgl. Reis 2014: 93-96) und drittens auf die Kontrollmöglichkeit der Situation durch die Studierenden zu achten.

Abbildung 4: Das ‚Reflective-Impulsive'-Modell



Quelle: Strack/Deutsch 2004: 222

Dass es trotzdem kein ‚Selbstläufer' ist, in der Lehre die Bewertungen überhaupt zu fassen, darauf machen Fritz Strack und Roland Deutsch mit dem Reflexive-Impulsive-Modell (RIM) aufmerksam (vgl. Strack/Deutsch 2004). Auch wenn grundsätzlich beide Systeme, das regel-geleitete, kognitiv gesteuerte reflexive System und das assoziativ-agierende, affektiv gesteuerte impulsive System parallel operieren, besteht trotzdem eine Asymmetrie: „[T]he impulsive system is always engaged in processing (by itself or parallel to operations of the reflective system) whereas the reflective system may be disengaged" (Strack/Deutsch 2004: 223). Das reflexive System ist aufgrund seiner Begriffsbasierung und der Verarbeitung propositionaler Bedeutung von Aussagen in der Lage, komplexer bzw. mehrperspektivisch zu bewerten, und kann auch Eindrücke relativieren. Es braucht dafür hohe kognitive Kapazitäten und viel Aufmerksamkeit, die es nur in einem mittleren emotionalen Erregungszustand erhält. Das impulsive System mit seinen Bewertungen auf der Grundlage von assoziativen Clustern, multimodalen Eindrücken sorgt für affektive Bewertungen in nicht-proportionaler, impliziter Form, die dementsprechend in vielen Fällen kaum sprachlich werden. Da das reflexive System langsamer und in seinen Funktionsbedingungen verletzlicher ist, ist das impulsive System stärker handlungsleitend (vgl. Strack/Deutsch 2004: 223–226).

Die oben vorgestellten Bewertungen von Pekrun et al. können vollständig im impulsiven oder auch im reflexiven System erfolgen. Für die dritte Option wäre es aber nötig, dass zur Differenzierung der im schulischen und hochschulischen Lernen generalisierten Bewertungsmuster das reflexive System beteiligt wird, um z. B. die Perspektiven der Lehrenden mit den eigenen für die konkrete Lernsituation zu verschränken oder um hinderliche Impulse zu dämpfen. Heterogenität im Vorbewertungssystem ist erst einmal ein Problem, weil sie nur im mehrperspektivischen Diskurs produktiv werden kann, wenn ein gemeinsamer professionsorientierter Rahmen für das Lernen gefunden werden kann. Genau dieser Rahmen aber erfordert große Kapazitäten des reflexiven Systems, die nur aufgebracht werden, wenn die Anforderungen auch vom impulsiven System mitgetragen werden. Macht man sich klar, wie sehr die Hochschullehrenden um die reflexive und impulsive Aufmerksamkeit der Studierenden ringen müssen, damit überhaupt die Bewertungen thematisiert werden können (vgl. Cavanagh 2016: 33–36), dann erst wird die Herausforderung heterogener und zum Fachhabitus nicht-affiner Vorbewertungssysteme spürbar.

3.6 Hochschullehren und -lernen als soziale Praxis

An diesem Punkt nun lassen die Überlegungen von Carolin Kreber zum akademischen Lehren und Lernen als soziale Praxis aufhorchen. Eine soziale Praxis ist für sie eine sozial etablierte Aktivität, die in Kooperation durchgeführt

wird, auf interne Güter bezogen ist und dabei Standards entwickelt, die Aktivität vorzüglich auszuführen. Die internen Güter sind die Werte, die wir nur in dieser Tätigkeit erreichen können und in die alle ganz involviert sein müssen (vgl. Kreber 2013: 83–86). Eine Praxis erreicht ihre internen Güter gemeinsam, wenn sich alle in dieser Praxis tugendhaft, d. h. mutig, gerechtigkeitsliebend und aufrichtig einbringen. Die internen Güter des Hochschullehrens und -lernens bestehen darin, die Studierende durch die Teilhabe an Wissenschaft – die gewissenhafte Systematik der Bearbeitung, die Auseinandersetzung mit der komplexen Mehrperspektivität, die Bereitschaft zur Revidierung von fehlerhaften Vorstellungen – auf ihr mündiges, die Gesellschaft transformierendes Leben vorzubereiten (vgl. Kreber 2013: 73). Diese internen Güter der gemeinsamen Praxis mit den Studierenden sind gleichzeitig auch die internen Güter des ‚doing science' der Lehrenden in den anderen Dimensionen wie der Erkenntnisgewinnung oder der Erkenntniskommunikation (vgl. Kreber 2013: 70): anspruchsvolle und relevante Herausforderungen suchen, das Lernen und die Lernschwierigkeiten neugierig verstehen zu wollen, selbstkritisch die Ergebnisse und die Methoden zu hinterfragen und zu überarbeiten, sich als Person zu positionieren. Hochschullehrende, die sich auf die gemeinsame Praxis mit den Studierenden einlassen, überschreiten in der Hochschuldidaktik als Wissenschaft der Lehre systematisch den disziplinären Rahmen (vgl. Kreber 2013: 75). In dieser Überschreitung bleiben sie aber für Kreber bei ihren eigenen internen Gütern, nur dass sie sich in der Lehre mit diesen internen Gütern auf die internen Güter der gemeinsamen Praxis einlassen (vgl. Kreber 2013: 92). Weil die fachliche Lehre nicht mehr einfach nur als Vermittlung des disziplinären Wissens gedacht werden kann, sondern als Lernort für die Studierenden, der erst dann erfolgreich ist, wenn die Studierenden erfolgreich sind, ist Lehre ein eigener Ort mit Tugendforderungen für beide Seiten. Die Tugend der Lehrenden ist die hochschuldidaktische Reflexion, die den Fachhabitus für das konkrete soziale Geschehen öffnet. Die Tugend der Studierenden ist wie die der Lehrenden an Wahrhaftigkeit, Mut und Gerechtigkeit orientiert und hilft ihnen dabei, die eigenen Grenzen des Könnens und Wollens zu überschreiten, sich selbst lernend zu zeigen und den Mitstudierenden sowie den Lehrenden in deren Anliegen gerecht zu werden. Die akademische Praxis transformiert Lehrende und Lernende gleichermaßen (vgl. Kreber 2013: 86).

Diese soziale Praxis hat wenig mit dem von Portele und Huber identifizierten machtförmigen Fachhabitus gemeinsam, sondern eher mit dem Ethos des Wissenschaftsrates, das sich für die Studierenden und ihre gesellschaftlichen Aufgaben öffnet. Diese Praxis schützt genau in den Tugenden die Wissenschaft als gesellschaftlich relevante Kraft. Die Tugenden könnten die Bewertungen so ausrichten, dass sich die Praxis im reflexiven und impulsiven Vollzug stabilisiert. Wenn sich eine Praxis in diesem Muster etablieren kann, dann bildet sie

genau den Boden, den die dritte Option braucht. Klar wird hieran aber noch einmal mehr: Heterogenität wird hier zu einer gemeinsamen Praxis, in der nicht einfach Individualität radikal ausgelebt werden kann. Die soziale Praxis setzt der Vielfalt in den Tugenden eine Grenze: Vielfalt ist nur dann legitim, wenn sie *für* das Anliegen eingebracht wird. Vielfalt ist tatsächlich eine Ressource, aber nur in einem klaren Zielrahmen. *Diversität wäre dann der Wert, der nicht einfach alle in ihrem Sosein schützt, sondern von allen normativ verlangt, in die gemeinsame Praxis, das einzubringen, was gebraucht wird, damit alle die internen Güter erreichen können.* Die Selektionsmechanismen bleiben für alle sichtbar, sie betreffen die Qualität des sozialen Lernens – eine Kategorie, die die Hochschulen bisher kaum artikulieren können – und darüber die Qualität des individuellen Lernens.

Wie aber kommen wir also zu den Tugenden? Denn ob wir uns auf die Praxis überhaupt einlassen können, hängt schon damit zusammen, ob die dominanten Werte einer Person zu denen der Tugend passen (vgl. Kreber 2013: 84f.). Für die Lehrenden sieht Kreber hier den Weg der Scholarship of Teaching and Learning, in der die Lehre wissenschaftlich reflektiert wird. Hier müssen die immer schon leitenden Werte auf einen eigentlich originär zur Praxis gehörenden Bereich angewendet werden (vgl. Kreber 2013: 75). Für die Studierenden bietet sie durch die hochschuldidaktische Perspektive außer der Teilhabe an einer neu belebten, von wissenschaftlichen Werten getragenen und in den Tugenden gelebten sozialen Praxis keinen theoretischen Ansatz. Von daher ist die Frage umso wichtiger, wie die Studierenden zu den Tugenden und den mit ihnen verbundenen Bewertungen kommen.

4. Strategien zur Etablierung einer diversitätsbezogenen akademischen Praxis

In der individual- und sozialpsychologischen Forschung lassen sich zwei große Bereiche zur Einstellungsveränderung unterscheiden: 1. persuasive Strategien und 2. Strategien der kommunikativen Praxis (vgl. Stürmer 2009: 85). Die persuasiven Strategien beschreiben die Bedingungen, eine erwünschte Einstellungsveränderung von außen initiiert vorzunehmen. Klar ist auch bei diesen Strategien, dass eine Einstellungsveränderung nicht einfach von außen manipulativ vorgenommen werden kann. Gerade dann, wenn eine Änderung nachhaltig wirken soll, muss die gewünschte Einstellung auch internalisiert werden. Trotzdem versuchen Marketing-Experten oder auch Lehrende, die der ersten Option folgen, die Einstellungen nach ihren Wünschen zu beeinflussen: in zentralen Routen, die direkt möglichst passgenaue Argumente für das reflexive System anbieten, oder in peripheren Routen, die eher über heuristische Regeln

auf den affektiven Anteil der Einstellung und das impulsive System wirken (vgl. Schimmel 2011: 94–96; Stürmer 2009: 85f.). Die persuasiven Strategien gehören in den Kategorien des ethischen Lernens zu Mustern der Wertübertragung. Sie sind dann hilfreich, wenn das Thema relevant ist, die individuelle Wertorientierung in den zentralen Einstellungen eine hohe Konsistenz aufweist und nur noch situative Anpassungen vorzunehmen sowie große kognitive Kapazitäten für die Verarbeitung der Argumente vorhanden sind (vgl. Stürmer 2009: 86–88; Kasüschke 1997: 48–50). Ansonsten ist die Wertübertragung eher wenig geeignet, um den oben beschriebenen Habitus-Konflikt zu bearbeiten (vgl. Kürzinger 2014: 231, 270, 275). Hierfür sind eher die kommunikativen Strategien interessant, die im Sinne der reziproken Werterhellung als zentrale Route – am Konflikt unterbrechen Lehrende oder Studierenden den gemeinsamen Prozess, machen die verschiedenen Bewertungsmaßstäbe transparent und beziehen ihre Eindrücke auf den zielgerichteten Lernprozess – oder die als Wertkommunikation in der peripheren Route für die gemeinsamen Ziele Heuristiken für das Verhalten entwickeln (vgl. Schimmel 2011: 94–96). Während die persuasiven Strategien davon ausgehen, dass zunächst die Einstellungen zu verändern sind, um dann ein bestimmtes Wahl-, Kauf- oder Lernverhalten zu erreichen, gehen die kommunikativen Strategien davon aus, dass Verhalten auf die Einstellung wirken kann, weil

a) Einstellungen nicht statisch sind, sondern durch den sozialen Kontext bestimmt werden,
b) ein Verhalten durch äußere Anreize bei ausreichender Einwilligung trotz gegenteiliger Einstellungen möglich ist,
c) Dissonanzen zwischen dem Verhalten und der Einstellung durch Einstellungsmodifikationen (Neubewertung/Selbstwahrnehmung) ausgeglichen werden (vgl. Weber/Probala 2013: 3–12; Schenk 2007: 140–144; Kasüschke 997: 48).

Die entscheidenden Bedingungen sind vor allem, dass a) das Verhalten nicht nur einfach als von außen erzwungen erlebt wird, b) die Wahlmöglichkeit erhalten bleibt und c) das Verhalten an andere bisher eher isolierten Werten, Einstellungen oder Überzeugungen anschließen kann. Die Einstellungsänderung muss also insgesamt trotz des äußeren Anlasses – im Sinne des internen Konsistenzbedürfnisses – als intern begründbar gelten (vgl. Weber/Probala 2013: 9).

Diese Voraussetzungen und die Bedingungen passen gut zur dritten Option, da auch hier durch die Asymmetrie der Rollen die Studierenden äußeren Anreizen (modularisiertes Curriculum, Prüfungen, Anspruch der Regelstudienzeit, …) ausgesetzt sind, aber bei dieser Option diese äußeren Anreize nicht

als Machtinstrument des Habitus verstanden werden, sondern als Struktur, um die Professionalisierung zu unterstützen. Die komplexen, möglichst multimodalen Kompetenzerwartungen der Studiengang-, Modul- und Lehrveranstaltungsziele sind ein realer Anlass, um mit den Studierenden eine zielorientierte Praxis zu eröffnen, die auf spezifische Bewertungen angewiesen ist (Cavanagh 2016: 8). Die Dynamik, in der Praxis auch die notwendigen Vorbewertungen als Einstellungen, Haltungen und Volition einzubringen, geht hier von den Zielen und der Praxis aus. Wenn Lehrende Lehrveranstaltungen in diesem Sinne umstellen, werden erhebliche Dissonanzen bei den Studierenden entstehen, die aber in diesem Zusammenhang nicht mit externer Autorität bearbeitet werden. Es bleibt dem Selbstbildungswillen überlassen, die bisherigen Bewertungsmuster für die als persönlich relevant eingeschätzten Ziele zu öffnen, der Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung, die Einstellungen verändert zu beschreiben, weil das Verhalten zu diesen Zielen Freude bereitet und Stolz macht, sowie der Fähigkeit zur Neurahmung, die trotzdem auftretenden negativen Emotionen als notwendig umzuwerten, da insgesamt die Praxis als passend bewertet wird (vgl. Cavanagh 2016: 159–169; Weber/Probala 2013: 13–17).

5. Ausblick

Im skizzierten Ansatz wird der konkreten Aushandlung in der wechselseitigen Asymmetrie der Lehrenden und Studierenden viel zugetraut. Die Grenze der Aushandlung besteht in der nicht hinterfragten Normativität der Ziele und der evaluativen Prüfungsinstrumente, der bewussten Übernahme der Selektions- und Allokationsfunktion von Hochschulen für gesellschaftlich relevante Aufgaben. Nicht jede Form von Heterogenität findet ihren Platz, nicht jede Individualität ist gleichwertig. Es ist möglich und erlaubt, einen Bildungsprozess an einer Hochschule aus eigenem Willen abzubrechen, weil die Kompetenzerwartungen Bewertungen erfordern, die ein Individuum nicht als seine eigenen übernehmen kann. Es ist auch legitim, individuelle Bildungsprozesse durch die Hochschule als Institution zu beenden, die eine fachlich vorgezeichnete Kompetenzentwicklung nicht mit einem Mindeststandard erreichen, der eine erfolgreiche außeruniversitäre Praxis wahrscheinlich machen würde. Trotzdem kann dieser Ansatz die Verarbeitungsmöglichkeiten von Heterogenität deutlich steigern, weil die innere fachliche Mehrperspektivität gestärkt wird und die Lehrpraxis zur Problemlösung alle einzubringenden individuellen Ressourcen in Anspruch nimmt, um Lösungen zu entwickeln oder zu verwerfen. Wenn die Lehrenden, wie von Kreber gefordert, tatsächlich authentisch, neugierig, wissbegierig und selbstkritisch agieren, ist es so vorstellbar, dass für das interne Gut des akademischen Lernens eine höhere Varianz von Denkmöglichkeiten oder

Handlungsformen möglich ist. Dementsprechend können auch wieder alle vier Zentralwerte von Portele und Huber der Orientierung an der Wissenschaft, am Bestehen der Prüfungen, an der Berufsqualifizierung sowie am studentischen Leben zugelassen werden, solange die Studierenden immer auch die jeweils anderen als Teil der Praxis integrieren. Auch das erhöht die Varianz in den erfolgreichen Studierendenstilen – was der Diversität zugutekommt.

Grundsätzlich passen verschiedene didaktische Modelle in die hier angedachte Struktur. Was in den einzelnen Ansätzen wie z. B. dem ‚Problem-based Learning', der Kompetenzorientierung oder dem Forschenden Lernen noch verstärkt berücksichtigt werden muss, ist a) die Reflexion des sozialen Prozesses selbst und b) die Arbeit an den Bewertungen. Die Modelle setzen meist hinreichend homogenisierte Studierendengruppen voraus, die ohne Habitus-Konflikt eine zielführende Selbstorganisation erbringen können. Die gegenwärtige Hochschullehre wird aber zunehmend ihre internen Güter und die Funktion ihrer Normativität gegenüber den Studierenden klären müssen. Sie wird auch nicht darum herum kommen, sich mit den affektiven Anteilen des Lernens auseinanderzusetzen, die in den Vorbewertungssystemen wirksam sind. Erste hochschuldidaktische Anknüpfungspunkte formieren sich hierzu aber auch schon wie z. B. im Ansatz einer emotionalisierenden und wertbezogenen Kompetenzorientierung (vgl. Corves/Reis 2016; Reis 2017; Cavanagh 2016). Die größte Herausforderung stellt m. E. die Arbeit am prüfungsorientierten Habitus dar, der sich reaktant zur fachlichen Habitualisierung, aber gleichzeitig auch zur wissenschaftsorientierten Praxis verhält. Dieser Habitus ist zum einen wenig an Diversität orientiert und bedroht zum anderen auch die wissenschaftliche Praxis und ihre internen Güter. Hochschullehre braucht an dieser Stelle dringend eine Hochschuldidaktik, die die Hochschulen nicht nur dabei unterstützt, die Studierenden fachlich zu integrieren (vgl. Kreber 2013: 84), sondern die den Wertebezug der Lehrpraxis mitreflektiert, um den Inklusionsgrad zu erhöhen (vgl. Kreber 2013: 73, 75). Dafür muss die Hochschuldidaktik allerdings ihre eigenen internen Güter und die damit verbundene Wertepraxis klären – dieser Prozess steht noch aus.

Literatur

Allport, Gordon W. (1935): Attitudes. In: Murchison, Carl (Hrsg.): Handbook of social psychology. Worcester: Clark Univ. Press, S. 798–844.

Bargel, Tino (2015): Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen. Befund des 12. Studierendensurveys an Universitäten und Fachhochschulen (= Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 83). Konstanz.

Bosse, Elke/Trautwein, Caroline (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: ZFHE 9, 5, S. 41–62.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean Claude (1972): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Brahm, Taiga/Jenert, Tobias/Wagner, Dietrich (2017): The crucial first year: a longitudinal study of students' motivational development at a Swiss Business School. In: Higher Education 73, S. 459–478.

Cavanagh, Sarah Rose (2016): The Spark of Learning. Energizing the College Classroom with the Science of Emotion. Morgantown: West Virginia University Press.

Corves, Annette/Reis, Oliver (2016): Das Reziprozitätsprinzip in der Lehre für zukünftige Marktforscher. In: Keller, Bernhard/Klein, Hans-Werner/Tuschl, Stefan (Hrsg.): Marktforschung der Zukunft. Mensch oder Maschine. Bewährte Kompetenzen in neuem Kontext. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 173–187.

Deci, Edward L./Ryan, Richard M. 1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (Vol. 2), S. 223–238.

Haak, Inka (2017): Maßnahmen zur Unterstützung kognitiver und metakognitiver Prozesse in der Studieneingangsphase. Eine Design-Based-Research-Studie zum universitären Lernzentrum Physiktreff (= Studien zum Physik- und Chemielernen 217). Berlin: Logos.

Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Integration? In: Schnell, Irmtraud/Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41–74.

Hochschulrektorenkonferenz (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK von Niclas Schaper, unter Mitwirkung von Oliver Reis und Johannes Wildt sowie Eva Horvath und Elena Bender. http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [Zugriff: 02.06.2017].

Huber, Ludwig (2013): Zur Hochschuldidaktik im Gespräch mit Gabi Reinmann. In: Reinmann, Gabi/Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.): Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt, S. 235–240. http://www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/festschrift.pdf [Zugriff: 02.06.2017].

Kasüschke, Dagmar (1997): Auswirkungen individualpsychologischer Weiterbildung. Kurz- und Langzeiteffekte individualpsychologischer Weiterbildungsseminar auf die soziale Beitragsbereitschaft des Menschen. Münster u. a.: Waxmann.

Klimke, Daniela/Rammstedt, Otthein (2011): Art. ‚Einstellung'. In: Fuchs-Heinritz, Werner et al. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie, 5. Aufl., Wiesbaden: VS-Verlag, S. 159f.

Kluxen, Wolfgang (1995): Art. ‚Ethos'. In: LThK, Bd. 3. Freiburg i. Br.: Herder u. a., Sp. 939f.

Kolb, Monika/Kraus, Michael/Pixner, Johann et al. (2006): Analyse von Studienverlaufsdaten zur Identifikation von studienabbruchgefährdeten Studierenden. In: HSW 54, 6, S. 196–201.

Kossack, Peter (2012): Ambivalente Praxis der Studieneingangsphase. In: Ders./Lehmann, Uta/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung. Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler, S. 91–102.

Kluckhohn, Clyde (1951): Values and value-orientation in the theory of action. An exploration in definition and classification. In: Parsons, Talcott/Shils, Edward (Hrsg.): Toward a General Theory of Action. Cambridge/Mass.: Harvard University Press, S. 388–433.

Kmieciak, Peter (1978): Werteverfall als Kernproblem westlicher Gegenwartsgesellschaften. In: Sonde, 11 (2/3), S. 126–137.

Kreber, Carolin (2013): Authenticity in and through Teaching in Higher Education. The transformative Potential of the Scholarship of Teaching. New York: Routledge.

Kürzinger, Kathrin (2014): „Das Wissen bringt einem nichts, wenn man keine Werte hat": Wertebildung und Werteentwicklung aus der Sicht von Jugendlichen. Göttingen: V&R Academic.

Mokrosch, Reinhold (2013): Religiöse Werte-Bildung im Pluralismus der Religionen. In: Naurath, Elisabeth et al. (Hrsg.): Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung. Osnabrück: Universitätsverlag, S. 43–63.

Neuweg, Georg H. (2010): Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzeptes der Lehrerbildung. In: Müller, Florian et al. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 35–50.

Pekrun, Reinhard/Frenzel, Anne/Goetz, Thomas/Perry, Raymond P. (2007): The control-value theory of achievement emotions. An integrative approach to emotions in education. In: Schutz, Paul/Pekrun, Reinhard (Hrsg.): Emotion in education. San Diego: Elsevier Academic Press, S. 13–36.

Pieper, Annemarie Pieper (2001): Art. ‚Wert. Philosophisch'. In: LThK, Bd. 10. Freiburg i. Br.: Herder, Sp. 1105–1107.

Portele, Gerhard/Huber, Ludwig (1983): Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 92–113.

Reinmann, Gabi (2012): Hochschuldidaktik – unbelehrbar? Redemanuskript September 2012, S. 1–7. http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2012/10/Vortrag_Hochschuldidaktik_ Sept20121.pdf [Zugriff: 02.06.2017].

Reinmann, Gabi/Ebner, Martin/Schön, Sandra (2013): Editorial. In: Dies. (Hrsg.): Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt, S. 1–6. http://www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/festschrift.pdf [Zugriff: 02.06.2017].

Reis, Oliver (2013): Hochschuldidaktische Herausforderungen an die Rechtswissenschaft. In: Zeitschrift für die Didaktik der Rechtswissenschaft 1, 1, S. 21–43.

Reis, Oliver (2014): Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform. Münster: LIT.

Reis, Oliver (2017): Der Übergang Schule – Hochschule aus hochschuldidaktischer Sicht. Der Forschungsstand zur Studieneingangsphase. In: Brieden, Norbert/Reis, Oliver (Hrsg.): Zwischen Sinnsuche und Sinnverlust? Der Einstieg ins Theologiestudium als hochschuldidaktische Herausforderung. Münster: LIT (im Erscheinen).

Schenk, Michael (2007): Medienwirkungsforschung, 3. Aufl. Tübingen: Mohr-Siebeck.

Schimmel, Alexander (2011): Einstellungen gegenüber Glauben als Thema des Religionsunterrichts. Didaktische Überlegungen und Anregungen für die gymnasiale Oberstufe. Zeitzeichen, Bd. 28. Ostfildern: Schwabenverlag.

Schulmeister, Rolf (2015): Abwesenheit von Lehrveranstaltungen. Ein nur scheinbar triviales Problem. Forschungsbericht. http://rolf.schulmeister.com/pdfs/Abwesenheit.pdf [Zugriff: 02.06.2017].

Sommer, Andreas Urs (2016): Werte. Warum man sie braucht, obwohl es sie nicht gibt. Stuttgart: Metzler.

Strack, Fritz/Deutsch, Roland (2004): Reflective and Impulsive Determinants of Social Behavior. In: Personality and Social Psychology Review 8, 3, S. 220–247.

Stürmer, Stefan (2009): Sozialpsychologie. München: Ernst-Reinhardt-Verlag.

Szczyrba, Birgit (2003): Rollenkonstellationen in der pädagogischen Beziehungsarbeit. Neue Ansätze zur professionellen Kooperation am Beispiel von Schule und Jugendhilfe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung.

Trautwein, Caroline (2013): Struktur und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. In: Heiner, Matthias/Wildt, Johannes (Hrsg.): Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Lehrerbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 83–129.

Weber, Christopfer/Probala, Satoshi (2013): Die Einstellungsforschung im Kontext der Dissonanz- und Selbstwahrnehmungstheorie. Untersuchung zur Einstellungsbildung und -änderung. Hamburg: Diplomica.

Wildt, Johannes (1985): Zum Umgang mit der Heterogenität. Didaktische Modelle für den Studienanfang. In: Welzel, Andreas (Hrsg.): Heterogenität oder Elite. Hochschuldidaktische Perspektiven für den Umgang Schule – Hochschule. Weinheim u. a.: Beltz, S. 91–115.

Wildt, Johannes (2013): Zur Hochschuldidaktik im Gespräch mit Gabi Reinmann. In: Reinmann, Gabi/Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.): Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt, S. 241–246. http://www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/festschrift.pdf [Zugriff: 02.06.2017].

Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Bielefeld.

Diversity-Kompetenz in der Hochschullehre – Hochschuldidaktische Handlungsfelder und diversitätsbezogene Herausforderungen im E-Learning-Tool DiVers

Britt Dahmen, Nurcan Karaaslan & Manuela Aye

1. Vielfältige Studierende – Herausforderungen für die Lehre

Die Politik der Öffnung von deutschen Hochschulen für eine breitere soziale Vielfalt der Studierenden seit den 1970er Jahren war der Erkenntnis geschuldet, dass Hochschulbildung nur einem kleinen Teil der Gesellschaft ermöglicht wurde. Zugangshürden zu Universitäten und Fachhochschulen wurden abgebaut, um strukturelle Diskriminierungen aufgrund soziodemografischer Merkmale zu vermeiden. In der Folge ist die Studierendenschaft in den vergangenen Jahrzehnten deutlich heterogener und vielfältiger geworden, wenngleich längst nicht alle Barrieren überwunden sind und alle Studierendengruppen entlang soziodemografischer Merkmale gleichermaßen erfolgreich abschließen. Weitestgehend vernachlässigt wurde zudem lange die Diskussion über Konsequenzen für die Hochschuldidaktik. So wurden die Herausforderungen, die die zunehmende soziale Vielfalt der Studierendenschaft und die damit verbundenen verschiedenen Bildungsbiografien, Lebenshintergründe und Lebenslagen für eine hochwertige Lehre in sich birgt, lange ignoriert. Erst in den letzten Jahren werden Vielfalt und Heterogenität unter der Studierendenschaft zunehmend als ‚Normalität' und als grundlegender Ausgangspunkt von Hochschullehre betrachtet.

Blicken wir auf aktuelle Daten zu den soziodemografischen Merkmalen der Studierenden: So haben nach einer Erhebung des Deutschen Studierendenwerks (Middendorff et al. 2013) im Sommersemester 2012 etwa 7 % der Studierenden eine das Studium erschwerende Beeinträchtigung. 5 % aller Studierenden haben ein oder mehrere Kinder; bezieht man nur Studierende im postgradualen Studium mit ein sind es bereits 17 %. Etwa 50 % der Studierenden stammen aus einem nicht-akademischen Haushalt; rund 20 % sind sogenannte ‚Arbeiterkinder'. 23 % der Studierenden haben einen Migrationshinter-

grund, und laut statistischem Bundesamt hatten rund 14 % der Studierenden im Wintersemester 2015/16 eine ausländische Staatsangehörigkeit.

Der CHE Diversity-Report (vgl. Berthold/Leichsenring 2012: 12ff.) zeigt auf, dass soziale Diversität häufig einher geht mit unterschiedlichen Kompetenzen, Einstellungen, Motivationen und Unterstützungsbedarfen. So ist der Faktor ‚Zeit' eine wesentliche Einschränkung beispielsweise für Studierende mit Kind, mit einer Erwerbstätigkeit oder möglicherweise auch bei einer gesundheitlichen Beeinträchtigung. Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern, die mehrheitlich zudem über einen Migrationshintergrund verfügen, brauchen möglicherweise mehr Orientierungshilfen für ihr Studium, weil sie nicht auf Vorwissen aus ihrem familiären Kontext aufbauen können. Internationale Studierende oder auch sogenannte Bildungsausländer*innen[1] bringen andere Bildungsbiografien mit als deutsche Studierende und damit verbunden möglicherweise ein unterschiedliches Lernverhalten. Diese und andere Faktoren haben wesentlichen Einfluss auf die Adaptionssituation im Studium und den möglichen Studienerfolg. So brechen beispielsweise überproportional viele internationale Studierende und Bildungsinländer*innen ihr Studium ab (Heublein et al. 2014: 19f.).

Folglich gilt es, diese Vielfalt an sozio-kulturellen Hintergründen und damit verbundenen individuellen Lebenslagen bei der Gestaltung von Studium und Lehre als Ausgangspunkt miteinzubeziehen. Nur so kann einerseits Chancengleichheit im Sinne einer Hochschule für alle gesichert werden. Andererseits stecken in dieser Vielfalt enorme Potenziale für die Gestaltung eines attraktiven und qualitativ hochwertigen Studiums. Studierende sollten mit ihren unterschiedlichen Wissens- und Erfahrungshorizonten sowie Lebenslagen angesprochen und ernst genommen werden und entsprechende Rahmenbedingungen vorfinden, die ein zielorientiertes, selbstbestimmtes und Erfolg versprechendes Lernen für alle ermöglichen.

Rohr, den Ouden und Rottlaender (2016: 72f.) werfen in diesem Zusammenhang für die Hochschuldidaktik folgende Fragen auf:

- Wie kann ein Lehr-Lern-Angebot fachlich und methodisch geschaffen werden, das der Vielfalt der Studierenden gerecht wird?
- Wie können Kommunikations- und Interaktionsprozesse zwischen Studierenden und Lehrenden, aber auch zwischen Studierenden und Lehrenden jeweils untereinander geschaffen werden, die geprägt sind durch Offenheit,

1 Als Bildungsausländer*innen gelten die Studierenden mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben, als Bildungsinländer*innen gelten die Studierenden mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben.

Wertschätzung, Respekt und Achtsamkeit, jenseits von Stereotypisierungen und Hierarchisierungen?
- Sind Learning Outcomes hinreichend begründet, und gibt es Raum für individuelle Schwerpunktsetzungen und Wege der Zielerreichung?
- Darf die Individualität der Studierenden und Lehrenden erkennbar sein? Sind Hochschulen Orte, in denen vielfältige Identitätskonstruktionen nebeneinander ohne Bewertungen und Hierarchisierung existieren können?

Diese Fragen sind nicht einmalig zu beantworten und zu lösen, sondern begleiten Lehrende permanent. Um in der Lage zu sein, kontinuierlich neue konstruktive und passende Antworten zu finden und Handlungsansätze realisieren zu können, brauchen Lehrende zunehmend Diversity-Kompetenzen, d. h. Sensibilität, Reflexionsfähigkeit und Handlungswissen in Bezug auf den Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit. Im folgenden Kapitel 2 wird der Begriff Diversity-Kompetenz näher bestimmt, der auch dem E-Learning-Tool „Didaktik und Diversity in der Hochschullehre“ (DiVers) zugrunde liegt. In Kapitel 3 wird DiVers vorgestellt. In Kapitel 4 werden Perspektiven zur Entwicklung von Diversity-Kompetenzen für die Lehre in Hochschulen aufgezeigt.

2. Diversity-Kompetenz im Kontext Hochschullehre – Begriffsbestimmung

2.1 Diversity

Diversity wird im Allgemeinen mit „Vielfalt“ oder auch „Verschiedenheit“ übersetzt. Dabei wird häufig der Versuch unternommen, Diversity anhand von Kategorien bestimmen zu wollen. Boomers und Nitschke (2012) haben auf der Basis des Modells „4 Layers of Diversity“ von Gardenswartz und Rowe (1994) relevante Diversity-Dimensionen im Hochschulkontext herausgearbeitet. Sie unterscheiden zwischen der inneren, der äußeren und der organisationalen Dimension sowie der eigentlichen Persönlichkeit. Während die innere Dimension Merkmale enthält, die nicht oder nur bedingt veränderbar sind (z. B. Alter, Geschlecht, Hautfarbe), werden bei der äußeren Dimension (z. B. Fürsorgeaufgaben, gesundheitliche/physische Einschränkungen, Weltanschauung/Religion) und der organisationalen Dimension (z. B. Studiengang, Hochschulsemester, Abschluss) Diversity-Merkmale aufgezeigt, die veränderbar sind bzw. jeweils kontextgebunden neu einzuordnen sind. Diversity wird in diesem Kontext sehr breit gefasst, also gleichgesetzt mit den vielschichtigen sozialen Hintergründen eines jeden Individuums.

Eine andere Möglichkeit der Strukturierung von Diversity orientiert sich an den gesetzlichen Grundlagen und geltenden Richtlinien gegen Diskriminierung, zum Beispiel des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG). Ziel des AGG ist es, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen. Für Hochschulen wäre diesbezüglich die Kategorie der sozialen Herkunft hinzuzuziehen. In diesem Kontext werden Diversitätskategorien also dahingehend fokussiert, inwiefern sie relevant werden im Zusammenhang mit Diskriminierungen.

Die Fokussierung und Bezugnahme auf Kategorien birgt vielschichtige Probleme in sich. Denn mit diesen Unterscheidungen und Abgrenzungen werden Differenzen essentialisiert und reifiziert, d. h. die Stereotypisierung und Homogenisierung bestimmter Gruppen geradezu herausgefordert (z. B. „Studierende mit Migrationshintergrund sprechen nicht so gut deutsch") und die Hierarchisierung von Differenzkategorien unterstützt (z. B. „Wir können uns nicht um alle Gruppen kümmern"). Verschiedene Autor*innen beklagen zudem die mangelnde Rückbindung des Diskurses um Diversity an wissenschaftliche Erkenntnisse zu (De-)Konstruktionsprozessen von Differenz (vgl. Hardmeier/Vinz 2007; Eickhoff/Schmidt 2016). Ein Ansatz, dieser Kritik zu begegnen, ist ein mehrdimensionales Verständnis von Vielfalt aufzubauen: Einzelne Diversitätsmerkmale sind weder in sich homogen, noch treten sie ausschließlich singulär auf. Im Sinne eines intersektionalen Ansatzes stehen sie in stetigen kontextabhängigen wechselseitigen Zusammenhängen (vgl. z. B. Kaufmann 2015).

Auferkorte-Michaelis und Linde (2016: 808) plädieren im Kontext von Hochschulen für eine Loslösung von merkmalsorientierten Beschreibungen hin zu konkreten Herausforderungen, denen Studierende als Individuen kontextabhängig bzw. situationsspezifisch begegnen. Diversitätsdimensionen werden demnach nicht als gegeben unterstellt, sondern auf ihre Bedeutsamkeit in spezifischen Situationen hin beleuchtet.

> Diversitätsdimensionen bzw. -merkmale [...] werden immer erst durch ihre Benennung aktualisiert und damit situativ relevant. Sieht man solche Art von Zuschreibungen als temporär an, eröffnen sich Wege, das statische Denken in Kategorien zu überwinden (Auferkorte-Michaelis/Linde 2016: 807).

So sind Diversität und auch die Bezugnahme auf Kategorien beispielsweise dann relevant, wenn Zugänge zum Studium, zu Lerninhalten, zu Lernräumen oder zum erfolgreichen Abschluss erschwert werden, wenn bestimmte Personengruppen systematisch (bewusst oder unbewusst) von (Bildungs-)Prozessen ausgeschlossen oder benachteiligt werden. Gleichzeitig besteht aber auch die

Herausforderung darin, Ausschlüsse, Zugänge und Potenziale jenseits sozialer Kategorisierungen zu denken und in konkrete Handlungskontexte zu übertragen. Spelsberg unterstreicht, dass es nicht darum gehen kann, Studierenden mit ihren Diversitätsmerkmalen gerecht zu werden, sondern fordert, Diversität als didaktischen Ausgangspunkt zu verstehen, „Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Studierenden bewusst anzunehmen, der damit verbundenen Vielfalt an Lernpräferenzen, Voraussetzungen und Kenntnisständen didaktisch Rechnung zu tragen" (2013: 34).[2] Zugespitzt auf Lehrveranstaltungen geht es also darum zu hinterfragen, wie beispielsweise Fachinhalte, Methoden, Kommunikationsprozesse oder Prüfungssituationen so gestaltet werden können, dass über die Reflexion von Diversitäten der Studierenden Ausschlüsse vermieden und Potenziale gefördert werden können.

2.2 Diversity-Kompetenz

Diversity-Kompetenz ermöglicht, durch Sensibilität, Wissen und Fähigkeiten reflektiert und professionell mit der Vielfalt von Menschen umzugehen, Diskriminierungen zu erkennen und entgegenzuwirken, Vorurteile abzubauen, und ein faires und konstruktives Zusammenleben und -arbeiten jenseits von Kategorisierungen zu fördern. Rohr, den Ouden und Rottlaender verstehen Diversity-Kompetenz als eine Facette professionellen hochschuldidaktischen Handelns und fassen darunter „die Fähigkeit der oder des Lehrenden, Studierende fern von Zuschreibungen als Individuen wahrnehmen zu können, in der Interaktion und Kommunikation auf sie wertschätzend und respektvoll eingehen zu können, eine Offenheit gegenüber ihren individuellen Zugängen und Herangehensweisen zum Thema zu entwickeln und diese didaktisch zu gestalten und in der Planung antizipierend zu berücksichtigen" (2016: 78f.). Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, die eigenen Normalitätsvorstellungen infrage zu stellen. Dies beinhaltet einerseits die Vorstellung über die ‚Normalität' von Studierenden, aber auch über Normen einer ‚guten' Lehrperson (ebd.: 79).

Auferkorte-Michaelis und Linde fassen vier Stufen von Diversity-Kompetenz (nach Penn State College of Agricultural Sciences, 2001) zusammen (2016: 11):

- Sensibilisierung und bewusste Wahrnehmung für Diversität (Awareness): Eigene Automatismen, Normalitätsvorstellungen und Vorurteile sind be-

2 Spelsberg grenzt den Diversitätsbegriff zudem explizit vom Begriff der Heterogenität ab, da Letzterer sich qua seiner Wortbedeutung auf ‚Andersartigkeit' fokussiert und damit ausschließlich Unterschiede in den Blick nimmt. Diversität steht im dualen Wortsinn hingegen sowohl für Unterschiede als auch für Gemeinsamkeiten (2013: 32f.).

wusst, die Trennung von Wahrnehmung und Bewertung wird reflektiert.
- Wissen über und Erfahrung mit Diversität (Knowledge): Vertieftes Verständnis der Zusammenhänge (z. B. Werte, Regeln, Diskriminierungsfaktoren) im Kontext von Diversität ist vorhanden.
- Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Umgang mit Diversität (Skills): Handlungsansätze, z. B. zum Problemlösungs- und Konfliktmanagement, Perspektivwechsel, Ambiguitätstoleranz, sind bekannt.
- Diversitätsgerechte Handlungsroutinen (Action/Behavior): Reflexion, Wissen und Fertigkeiten sind internalisiert und gehen in Handlungsroutinen über.

Für den Kontext der Hochschullehre gilt es also, diese Kompetenzstufen mit den Handlungskompetenzen von Hochschullehrenden (vgl. z. B. Rohr/den Ouden/Rottlaender 2016: 20ff.) eng zu verknüpfen. Aufbauend auf dem Gender-Diversity-Kompetenzmodell, das Jansen-Schulz und van Riesen (2013: 221ff.) für die Hochschullehre entworfen haben, lassen sich folgende Dimensionen von Diversity-Kompetenz zusammenfassen:

- *Selbstkompetenz*: Die Lehrenden sind in der Lage, eigene Identitätskonstruktionen sowie Denk- und Handlungsmuster (‚unconscious bias') in Bezug auf Diversität zu reflektieren und dies in ihre Rollendefinition als Lehrende bewusst mit einzubauen.
- *Fachkompetenz*: Die Lehrenden sind in der Lage, den wissenschaftlichen Erkenntnisstand zur Relevanz von Gender und Diversity Studies im eigenen Fachgebiet zu kennen und zu reflektieren und in die Lehre mit einzubinden. Sie haben zudem entsprechendes Wissen über gesellschaftliche Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit Chancengerechtigkeit.
- *Methodenkompetenz*: Die Lehrenden werden dazu angeregt, Lehr- und Lernkontexte studierendenzentriert zu gestalten und dabei unterschiedliche Lernbedürfnisse, Motivationen und Lernvoraussetzungen mit in die methodische Gestaltung von Lehrveranstaltung einzubeziehen. Sie haben dafür ein vielfältiges Methodenrepertoire zur Hand, und kennen gender-diversityorientierte Methoden in Forschung und Lehre.
- *Sozialkompetenz*: Die Lehrenden sind für Gruppenprozesse und Rollenkonflikte sensibilisiert und haben verschiedene Handlungsoptionen für den Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in Gruppen zur Hand. Hierfür bringen sie entsprechende kommunikative Kompetenzen, u. a. auch zur gendersensiblen Sprache und zur gewaltfreien Kommunikation mit ein.

Die Sensibilisierung, der Aufbau von Wissen, Methoden und Routinen im Zusammenhang mit Diversity ist folglich für jede dieser vier Dimensionen relevant.

3. Didaktische Handlungsfelder und diversitätsbezogene Herausforderungen im E-Learning-Tool DiVers

Das E-Learning-Tool DiVers ist ein von der Universität zu Köln und der RWTH Aachen entwickeltes, öffentlich zugängliches E-Learning Angebot.[3] Es richtet sich an Hochschullehrende, die ihre Diversity-Kompetenz weiterentwickeln möchten und für die didaktische Umsetzung praktische Tipps und Anregungen suchen.

Zur Förderung der in Kapitel 2.2. beschriebenen vier Dimensionen von Diversity-Kompetenz (Selbst-, Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz) setzt DiVers in Anlehnung an Dehlers und Gilberts Konzept zur Geschlechtergerechten Gestaltung von Hochschullehre (2010) an sechs zentralen hochschuldidaktischen Handlungsfeldern an, in denen jeweils diversitätsbezogene Herausforderungen in der Lehre identifiziert werden: (Selbst-)Wahrnehmung, Fachinhalte, Kommunikation und Interaktion, Lehr- und Lernmethoden, Leistungsüberprüfung, Rahmenbedingungen. Dieser bewusst anti-kategoriale Zugang (vgl. Czollek/Perko 2008: 38f.) trägt dem Ansatz von Auferkorte-Michaelis und Linde Rechnung, die Handlungskontexte in der Hochschullehre zu reflektieren, inwiefern die Diversität von Studierenden relevant werden kann (2016: 807, vgl. Kapitel 2.1).

Im Folgenden werden die E-Learning-Bausteine sowie die zentralen hochschuldidaktischen Handlungsfelder und entsprechende diversitybezogene Herausforderungen, nach denen DiVers strukturiert ist, vorgestellt.

3.1 Die Bausteine von DiVers

DiVers basiert auf der Lernplattform Ilias und baut auf drei zentralen E-Learning-Bausteinen auf: dem Self-Assessment-Test, sechs Lernmodulen und einem Glossar zu Diversity in der Hochschullehre.

Der *Self-Assessment-Test* umfasst insgesamt 21 Fragen und bietet einen Einstieg in die Thematik. Unterschiedliche Fragetypen wie Multiple Choice, Lückentext- oder Freitextfragen ermöglichen dabei eine abwechslungsreiche Nutzung. Auf alle Antworten erfolgt im Feedback eine kurze Erläuterung. Darüber hinaus werden die erreichte Punktzahl, eine Musterlösung sowie Links

3 Die Entwicklung des E-Learning-Tool DiVers wurde 2014 im Rahmen eines einjährigen Kooperationsprojektes vom Referat für Gender & Diversity Management der Universität zu Köln und der Stabsstelle Integration Team – Human Resources, Gender and Diversity Management (IGaD) der RWTH Aachen durch das Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre (KomDiM) gefördert. Seit Februar 2015 ist es online verfügbar unter: http://divers.uni-koeln.de.

zu den relevanten Lernmodulen angezeigt. Die Testteilnehmer*innen haben so die Möglichkeit, die für sie relevanten Punkte individuell nachlesen zu können.

In den sechs *Lernmodulen* „(Selbst-)Wahrnehmung", „Fachinhalte", „Kommunikation & Interaktion", „Lehr-und Lernmethoden", „Leistungsüberprüfung" und „Rahmenbedingungen" wird den Hochschullehrenden zu den jeweiligen Handlungsfeldern im Kapitel „Diversity-Wissen" vertiefendes Wissen zu den diversityspezifischen Herausforderungen vermittelt. Sie erhalten zudem im Kapitel „Diversity-Handeln" konkrete und praktische Tipps für die Umsetzung in der Lehre. Daraus resultiert die Möglichkeit zur gezielten Entwicklung und Einbeziehung neuer Ideen im Umgang mit Vielfalt. Weitere Literaturempfehlungen und Verlinkungen unterstützen die unkomplizierte und vertiefende Beschäftigung mit der Thematik.

Parallel zur Bearbeitung des Tests und der Lernmodule können relevante Fachbegriffe im *Glossar* nachgeschlagen werden.

3.2 Hochschuldidaktische Handlungsfelder

Die Entwicklung der Lernmodule sowie des Fragenkatalogs im Self-Assessment-Test orientierte sich an sechs hochschuldidaktischen Handlungsfeldern. Diese wurden unter Bezugnahme auf Dehlers und Gilberts Konzept zur geschlechtergerechten Gestaltung von Hochschullehre (2010) gemeinsam mit Expert*innen aus der Hochschullehre im Rahmen von zwei Workshops als besonders relevant für die diversitätsbezogenen Herausforderungen in der Hochschuldidaktik identifiziert und werden im Folgenden skizziert.

(Selbst-)Wahrnehmung

Im Handlungsfeld „(Selbst-)Wahrnehmung" steht die Selbstkompetenz der Lehrenden im Mittelpunkt. Dabei geht es zum einen um die Wahrnehmung, Reflexion und Präsentation der eigenen Persönlichkeit und Identitätsentwicklung, auch im Zusammenhang mit Diskriminierungserfahrungen und der eigenen Ambiguitätstoleranz, d. h. dem Aushalten von Unsicherheit, Fremdheit, Nichtwissen und Mehrdeutigkeiten (vgl. u. a. Boomers/Nitschke 2012). Zum anderen wird die Haltung in Bezug auf die Diversität der Studierenden in den Blick genommen: Welche Normalitätsvorstellungen haben Lehrende von Studierenden? Wie kann Diversität unter den Studierenden für Lehrende zugänglich gemacht werden, ohne zu stigmatisieren?

Hierzu dient vor allem der Test des Tools als ein erster, niedrigschwelliger Einstieg. In ihm werden Einschätzungen zu Anteilen von internationalen Studierenden oder Studierenden mit Behinderung oder chronischer Erkrankung

abgefragt oder Fallbeispiele erläutert, die von den Testteilnehmer*innen eingeschätzt werden müssen.

Fachinhalte

Gender- und Diversity-Inhalte können in die verschiedensten Fachdisziplinen integriert werden und haben entsprechende Effekte auf Forschungsdesigns und Ergebnisse (s. z. B. https://genderedinnovations.stanford.edu/). Die Einbeziehung von Gender und Diversity Studies verdeutlicht, dass Wissenschaft nicht wertfrei und neutral ist.

Im Kapitel Diversity-Wissen des Lernmoduls „Fachinhalte" wird dies an Beispielen aus der Stadtentwicklung und der Produktentwicklung verdeutlicht.

Darüber hinaus kann die Gestaltung eines inklusiven Curriculums auch unter Einbezug der Erfahrungshintergründe, des Vorwissens und der Lebenszusammenhänge sowie der individuellen Zielsetzungen der Studierenden umgesetzt werden (vgl. Linde/Auferkorte-Michaelis 2014: 157).

Die Handlungstipps im Kapitel „Diversity-Handeln" zielen hier insbesondere darauf ab, wie Erkenntnisse der Gender und Diversity Studies im eigenen Wissenschaftskontext berücksichtigt werden können, wie Lehrmaterialien gestaltet und die Wiedergabe von Stereotypen in den Lehrinhalten vermieden werden können.

Kommunikation und Interaktion

Ein möglichst diskriminierungsfreier Austausch von Lehrenden und Studierenden sowie von Studierenden untereinander setzt die Sicherstellung eines positiven Lernklimas voraus. Ziel ist es daher, dass alle Studierenden in der Lage sind bzw. dabei unterstützt werden, Fachinhalte sowie formelle Anforderungen an die Lehrveranstaltung zu kennen und zu verstehen. Dies erfordert ein hohes Maß an Transparenz sowie eine Vermittlung von Fachinhalten, die auf die Reproduktion von Stereotypen oder Vorurteilen über bestimmte Gruppen verzichtet. Relevant für die Förderung und Gestaltung diskriminierungsfreier Kommunikation und Interaktion sind zudem (die Auswirkungen von) Einstellungen und Erwartungen anderen gegenüber. Gemeint sind vor allem Stereotype und Rollenerwartungen, insbesondere auch in Bezug auf die Rollen von Lehrenden und Studierenden.

Sowohl im Self-Assessment-Test als auch im Lernmodul „Kommunikation und Interaktion" werden konkrete Fallbeispiele und Handlungsoptionen dargestellt. So wird beispielsweise aufgezeigt, dass es in diesem Themenfeld auch

um die reflektierte Verwendung von Medien geht. Zudem werden Möglichkeiten der Intervention bei Störungen und Diskriminierungen aufgezeigt.

Lehr- und Lernmethoden

Der Schwerpunkt des Handlungsfeldes liegt auf der Gestaltung einer offenen und studierendenzentrierten Lernumgebung, d. h. einer Atmosphäre, die es ermöglicht, miteinander, voneinander und übereinander zu lernen (Viebahn, 2009). Studierendenzentrierung ist dabei nicht ausschließlich als aktive Anregung zum Mitwirken von Studierenden an Prozessen zu verstehen; Lehre sollte vielmehr von den Lernenden ausgehend gedacht werden. Die unterschiedlichen Vorerfahrungen, Motivationen und Lernstile von Studierenden werden aufgegriffen und bei der Entwicklung von Lehrkonzepten und der Vermittlung von Sachinhalten angemessen berücksichtigt. Dies gelingt durch die Einbeziehung verschiedener Dimensionen bei der diversitätsgerechten Aufgabengestaltung. Dazu zählen variable Gruppenformen, ein unterschiedlicher Aufgabenumfang, differierende Komplexitätsanforderungen der Aufgaben sowie variierende Betreuungsangebote (Spelsberg 2014: 145ff.).

Im Lernmodul „Lehr- und Lernmethoden" wird unter Diversity-Handeln beispielhaft aufgezeigt, wie studierendenzentrierte Lehre konkret ausgestaltet werden kann und welche unterschiedlichen Vermittlungsmethoden berücksichtigt werden können.

Leistungsüberprüfung

Laut Linde und Auferkorte-Michaelis ist eine Leistungsüberprüfung dann diversitätsgerecht, wenn Prüfungsmethoden und -verfahren so zieladäquat und fair gestaltet sind, dass alle Studierenden ihr volles Leistungspotenzial entfalten und unter Beweis stellen können. Für die weitere Realisierung dieses Konzepts der inklusiven Prüfung (2014: 151) ist die jeweilige Betrachtung und bedarfsgerechte Anpassung der Prüfungsformen, -durchführung und -bewertung relevant.

Diese Unterscheidung in unterschiedliche Ebenen der Leistungsüberprüfung wird im Lernmodul „Leistungsüberprüfung" durch entsprechende Sensibilisierungsfragen und Fallbeispiele unterlegt. So wird beispielsweise angeregt, bei Sprachbarrieren von Studierenden diese mit dem Dozierenden zu besprechen und – wenn möglich – die Prüfung in einer anderen Sprache zu realisieren.

Rahmenbedingungen

Eine Vielzahl an Faktoren kann Studierenden den Zugang zu Lehrveranstaltungen erschweren oder Hürden bei der Aneignung von Fachinhalten erzeu-

gen. Betroffen sind hiervon u. a. Studierende mit Behinderungen oder gesundheitlichen Einschränkungen, mit Betreuungsverantwortung für Kinder oder zu pflegenden Angehörige, mit finanziellen Einschränkungen, die sich auf eine gleichberechtigte Teilhabe am Studium auswirken können, oder Studierende, die erwerbstätig sind.

Um diesen Herausforderungen wirkungsvoll zu begegnen, werden im Lernmodul „Rahmenbedingungen" Handlungsmöglichkeiten wie die barrierefreie Gestaltung des Campus, die Flexibilisierung der Studienorganisation oder die Schaffung von Beratungsangeboten u. a. auch unter Bezugnahme auf das Konzept des Universal Designs for Learning (Fisseler/Markmann 2012) aufgezeigt.

4. Perspektiven

Qualitativ hochwertige Hochschullehre nimmt Diversität im Sinne der Studierendenzentrierung zum Ausgangspunkt. Die Diversität der Studierendenschaft sollte in der Didaktik als Normalfall und somit als Orientierung für didaktische Gestaltungsprinzipien gelten. In dieser Herangehensweise sollten weniger einzelne Diversitätskategorien im Fokus stehen, sondern vielmehr Handlungskontexte identifiziert und reflektiert werden, in denen Diversität relevant werden kann. Dies erfordert entsprechende Diversity-Kompetenz, also Sensibilität, Wissen, Fertigkeiten und Handlungsfähigkeit, auf allen Ebenen der Hochschule, insbesondere aber von Hochschullehrenden. Das E-Learning-Tool DiVers bietet einen ersten niedrigschwelligen Einstieg, mithilfe seiner drei Bausteine zu sensibilisieren, Wissen zu vermitteln und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Es zeigt auf, welche diversityspezifischen Herausforderungen in den zentralen hochschuldidaktischen Handlungsfeldern „(Selbst-)Wahrnehmung", „Fachinhalte", „Kommunikation und Interaktion", „Lehr- und Lernmethoden", „Leistungsüberprüfung" und „Rahmenbedingungen" relevant werden können und regt mit Fallbeispielen und Handlungstipps zur praktischen Übertragung auf eigene Lehrkontexte an.

Neben einer inhaltlichen Erweiterung der Tools durch regelmäßige aktuelle Ergänzungen ist durch die freie Zugänglichkeit von DiVers die individuelle Nutzung und Schaffung von Ergänzungsangeboten durch Hochschulen jederzeit möglich und erwünscht. Denkbar wäre z. B. eine methodische Erweiterung in Blended-Learning-Formate vonseiten aller Hochschulen, wie es beispielsweise derzeit an der Universität zu Köln und an der RWTH Aachen umgesetzt wird.

Es könnten Workshops zu den einzelnen Handlungsfeldern angeboten und durch die Einbindung der Online-Lernmodule untermauert werden. Die

dargestellten Fallbeispiele könnten in Gruppenarbeiten diskutiert werden, und ein kollegialer Erfahrungsaustausch wäre möglich. Workshops ermöglichen zudem eine fachspezifische Peer-to-Peer-Beratung und gehen über den virtuellen Raum hinaus, was DiVers als Tool in seiner jetzigen Form noch nicht erfüllen kann. Ein Supervisionsangebot oder eine kollegiale Beratung speziell zum Umgang mit Diversität würde diese Formate hervorragend ergänzen.

Um die Sichtbarkeit des Tools und die Reichweite zu erhöhen, könnte mit einer breit angelegten Öffentlichkeitsarbeit und Verankerung in den jeweiligen Hochschulen, wie dies auch in den beiden Projekthochschulen teilweise erfolgt ist, viel bewirkt werden, u.a:

- beim Zentrum für Hochschuldidaktik als ein Angebot ergänzend zu Präsenzveranstaltungen oder durch Anbindung an bereits vorhandene Weiterbildungen und Zertifizierungen;
- bei der Personalentwicklung, z. B. in einem Willkommenspaket bei der Einführung neuer Hochschullehrer*innen und neuer Wissenschaftlicher Mitarbeiter*innen;
- beim Hochschulmanagement, z. B. durch die Integration der Tool-Nutzung oder die Schaffung von hochschuldidaktischen Angeboten in Ziel- und Leistungsvereinbarungen.

Um das Thema Diversity mehr in den Fokus der Lehre zu rücken, wäre zudem eine Abfrage der Diversity-Kompetenz der Lehrenden in der allgemeinen Lehrevaluation denkbar. Neben einer Evaluation könnten auch herausragende Lehrveranstaltungen für einen Preis zur diversitysensiblen Lehre o.Ä. empfohlen werden, wie dies bereits vom Stifterverband mit dem Ars legendi-Preis für exzellente Hochschullehre 2016 zum Thema „Diversitätsgerechtes Lehren und Lernen“ umgesetzt wurde.

Das DiVers-Tool hat in Bezug auf die Entwicklung von Diversity-Kompetenz für die Hochschullehre eine Bedarfslücke identifiziert und geschlossen. Es stellt einen Baustein dar auf dem Weg zu einer Hochschullehre, die Diversität als Ausgangspunkt von Hochschuldidaktik versteht. Dies kann für die Weiterentwicklung einer Vielzahl weiterer Angebotsformen genutzt werden.

Literatur

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

Berthold, Christian/Leichsenring, Hannah (2012): CHE Diversity Report: Der Gesamtbericht. http://www.che-consult.de/services/quest/diversity-report/[Zugriff: 13.01.2017].

Boomers, Sabine/Nitschke, Ann Kathrin (2012): Diversität und Lehre – Empfehlungen zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen mit heterogenen Studierendengruppen. Freie Universität Berlin, Berlin. unter: http://www.mi.fu-berlin.de/wiki/pub/Stuff/GenderDiversity/Diversitaet_und_Lehre_Empfehlungen_zur_Gestaltung_von_Lehrveranstaltungen_mit_heterogenen_Studierendengruppen.pdf [Zugriff: 13.01.2017].

Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun (2008): Eine Formel bleibt eine Formel … Gender/Queer- und Diversity-gerechte Didaktik: ein intersektionaler Ansatz. In: Alker, Ulrike/Weilenmann, Ursula (Hrsg.): Schriftenreihe Gender Mainstreaming und Diversity Management Band 1. Wien: FH Campus Wien.

Dehler, Jessica/Gilbert, Anne-Francoise (2010). Geschlechtergerechte Gestaltung der Hochschullehre. In: Berendt, Brigitte/Szczyrba, Birgit/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, 43, Ergänzungslieferung 43/G2.6.

Eickhoff, Verena/Schmidt, Lars (2016): Herausforderungen hochschulischer Diversity-Politik. Für einen reflexiven, differenz- und ungleichheitssensiblen Umgang mit einem deutungsoffenen Phänomen. In: K. Fereidooni, Karim/Zeoli, Antonietta P. (Hrsg.): Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung. Wiesbaden: Springer, S. 199–230.

Fisseler, Björn/Markmann, Mona (2012): Universal Design als Umgang mit Diversität in der Hochschule. In: Journal Hochschuldidaktik, 23 (1-2), S. 13–16.

Hardmeier, Sibylle/Vinz, Dagmar (2007): Diversity und Intersectionality. Eine kritische Würdigung der Ansätze für die Politikwissenschaft. In: Femina Politica 2007, 1, S. 23–31.

Heublein Ulrich/Richter, Johanna/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Forum Hochschule, 4. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftszentrum.

Jansen-Schulz, Bettina/van Riesen, Kathrin (2013): Integratives Gendering und Gender-Diversity-Kompetenz – Anforderungen an eine innovative Hochschullehre. In: Ernstson, Sven/Meyer, Christine (Hrsg.): Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung Wiesbaden: Springer VS, S. 217–237.

Kaufmann, Margrit E. (2015): Diversity nicht ohne Intersektionalität. In: Genkova, Petia/Ringeisen, Tobias (Hrsg.): Handbuch Diversity-Kompetenz: Perspektiven und Anwendungsfelder. Heidelberg/Wiesbaden: Springer, S. 819–837.

Linde, Frank/Auferkorte-Michaelis, Nicole (2014): Diversitätsgerecht Lehren und Lernen. In: Hansen, Katrin (Hrsg.): CSR und Diversity Management. Erfolgreiche Vielfalt in Organisationen. Heidelberg: Springer Gabler, S. 137–175.

Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas/Kandulla, Maren/Netz, Nicolai (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf [Zugriff 13.01.2017].

Rohr, Dirk/den Ouden, Hendrik/Rottlaender, Eva-Maria (2016): Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Spelsberg, Karoline (2013): Diversität als Leitmotiv. Handlungsempfehlungen für eine diversitäts- und kompetenzorientierte Didaktik. Münster/New York/München, Berlin: Waxmann.

Spelsberg, Karoline (2014): Der Vielfalt gerecht werden: Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Lernhandeln von Studierenden. In: Krempkow, René/Pohlenz, Philipp/Huber, Nathalie (Hrsg.): Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft. Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler, S. 139–162.

Viebahn, Peter (2009): Lernverschiedenheit im Studium. Ein Konzept zu einer großen didaktischen Herausforderung. In: Das Hochschulwesen 8 (57), S. 38–44.

Innovation als Lernprozess begreifen: Problemlösung durch die Verbindung unterschiedlicher Perspektiven im Studium lernen[1]

Suzanne Verdonschot & Frauke Schmid-Peter

1. Die Rolle von Innovation in einer Wissensgesellschaft

Die Arbeit mit Wissen ist zu einem Merkmal auch unserer Wirtschaft geworden (Drucker 1993). In einer Wissensökonomie wird der Erfolg von Organisationen immer mehr dadurch determiniert, inwiefern es gelingt, Wissen produktiv zu nutzen (Kessels 2001). Für Organisationen ist es in diesem Kontext äußerst relevant, fortlaufend an Verbesserungen und Innovationen zu arbeiten. Wissen auf die Entwicklung von Wissen anzuwenden, ist hierbei wichtig. Wenn Wissen eine zentrale Rolle spielt, bedeutet dies auch, dass Arbeit so gestaltet sein muss, dass sie den Prozess der Wissensproduktivität unterstützt.

Innovationen zu gestalten, wird somit für die meisten Studierenden nach dem Studium Teil ihres Arbeitsalltags sein. Die Fähigkeit zu optimieren und zu innovieren, zählt zu den Kernkompetenzen heutiger Wissensgesellschaften. In diesem Beitrag geht es darum, Innovation als Lernprozess zu begreifen. Es wird ausgeführt, welche Fähigkeiten hierfür benötigt werden. Innovieren als Schlüsselkompetenz kann im Fachstudium geübt werden. Für Studierende ist es wichtig, dass sie im Studienverlauf früh beginnen, hierfür wichtige Fertigkeiten und Fähigkeiten zu entwickeln. Neben den fachlichen Inhalten sind dies nachhaltige Fähigkeiten, die sie in ihrem späteren Berufsleben sehr gut anwenden können und auch benötigen werden. Nachfolgend werden konkrete Ideen vorgestellt, wie im Studium Innovationsgestaltungsprinzipien angewendet werden können, die die Kompetenzentwicklung der Studierenden bereichern.

1 Dieser Beitrag ist eine für das Hochschulbuch überarbeitete und erweiterte Fassung der Handreichung „Diversität konkret", Ausgabe 10/2015: Innovieren im Studium lernen: Elf Fähigkeiten und Tipps für Lehrende von Suzanne Verdonschot und Frauke Schmid-Peter sowie Ausgabe 01/2017: Die Macht der Bilder in Lehr-, Lern- und Arbeitssituationen nutzen von Frauke Schmid-Peter.

2. Innovation als Lernprozess verstehen

Wenn wir uns auf Lernen im Kontext von Innovation beziehen, meinen wir nicht so sehr einen formalen Lernprozess, der in einem Klassenzimmer stattfindet, sondern wir meinen das Lernen in alltäglichen Arbeitssituationen, in denen sich konkrete Probleme ergeben, die nach einer neuen Lösung verlangen. Das Entwickeln dieser neuen Lösungen erfordert „produktives Lernen" und „kreatives Lernen" (Ellström 2002). Innovation ist in dieser Art des Denkens kein Prozess, der gemanagt und kontrolliert wird (Verdonschot 2009). Es handelt sich vielmehr um einen Prozess, der nur dadurch unterstützt werden kann, dass man Raum zum Experimentieren und damit auch Raum für Fehler aufmacht.

Kessels (1995) beschreibt Innovation als einen Weg, Wissen produktiv zu machen.

Wissensproduktivität besteht aus drei Elementen:

- neue und relevante Informationen finden,
- diese Informationen nutzen, um neue Fähigkeiten zu entwickeln
- und diese Fähigkeiten sowohl für graduelle Verbesserung als auch für radikale Innovation nutzen.

Lernen im Kontext von Innovation bezieht sich weniger auf einen fachlich-formalen Vermittlungskontext, wie er üblicherweise in einem Seminarraum stattfindet. Lernen mit Innovationen findet eher in alltäglichen Arbeitssituationen statt, in denen sich konkrete Probleme ergeben, die nach einer neuen Lösung verlangen.

Gleichzeitig kann ein Seminar dennoch ein sinnvoller Kontext sein, Studierende auf Lernen im Sinne von Innovieren vorzubereiten (Verdonschot 2009). Der Prozess des Entwickelns von neuen Lösungen erfordert „produktives Lernen" und „kreatives Lernen" (Ellström 2002). Innovation ist in dieser Art des Denkens kein Prozess, der kontrolliert wird (Verdonschot 2009).

3. Fehler führen zum Erfolg

Bei der Arbeit an Innovation ist besonders das Lernen aus Fehlern und von unerwarteten Ergebnissen essenziell. Im Gegensatz zu üblichen Herangehensweisen in der Hochschullehre, möglichst richtige Antworten auf gestellte Fragen zu finden und Fehler zu vermeiden, geht es bei der Arbeit mit Innovationen bzw. beim Lernen von Innovieren darum, dass Fehler lern- und leistungsförderlich

wirken können. Es handelt sich um einen Prozess wirkungsvollen Lernens, der dadurch unterstützt werden kann, dass man Raum zum Experimentieren und damit auch Raum für Fehler eröffnet. Innovation als Prozess impliziert Agieren in neuen und unbekannten Umfeldern, in denen wenig Wissen und kaum Routinen existieren (Frese/Keith 2015). So sind Innovationen „inherently error prone" (S. 278, von Natur aus fehleranfällig). In solchen Prozessen ist es dementsprechend noch wichtiger, Fehler als eine Quelle des Lernens zu nutzen.

Solange Menschen nur die oberflächlichen Symptome von komplexen Problemen adressieren, bleiben die zugrunde liegenden Probleme ungelöst (Edmondson 1996). Argyris und Schön (1978) beschreiben diese Art des Lernens als „single-loop learning" (Einzelschleifenlernen). Wird so gelernt, kann eine Organisation weiterhin ihre momentanen Ziele und Strategien verfolgen. „Double-loop learning" (Doppelschleifenlernen) findet statt, sagen Argyris und Schön, wenn an den Tiefenstrukturen angesetzt wird, d. h. mit ungewollten Effekten von Handlungen so umgegangen wird, dass sich auch die zugrunde liegenden Normen und Überzeugungen verändern und somit Bereitschaft ensteht, den Bezugsrahmen zu verändern. Es ist diese Art des Lernens, die die Prozesse von gradueller Veränderung oder radikaler Innovation in Organisationen ausmachen (Verdonschot 2009). Unsere Studien zeigen auf, dass eine wichtige Kompetenz für Innovation darin besteht, aus Misserfolg oder aus einem Feststecken wieder heraus zu kommen (Verdonschot 2009; Verdonschot/Keursten/de Jong 2015: 14). Innovieren heißt also auch, immer mal wieder stecken zu bleiben. Erfolgreiche Innovator*innen zeichnen sich nicht dadurch aus, dieses Feststecken zu verhindern. Die Fähigkeit, aus dem Feststecken wieder „ rauszukommen", ist das, worauf es ankommt.

4. Studien zu Innovation und Lernen

In diversen Forschungsstudien, vor allem in den Niederlanden, haben wir erforscht, wie Innovationsprozesse verlaufen. Wir haben unseren Fokus darauf gerichtet, wo diese Prozesse steckengeblieben und wie sie wieder in Bewegung gekommen sind. Dabei sind elf Muster deutlich geworden (Verdonschot 2009). Diese Muster zeigen auf, wie es Menschen gelungen ist, wieder „zurück in die Spur" zu kommen, nachdem man sich festgefahren hatte, von einem vorab definierten Ziel abgewichen war oder die ungewollten Ergebnisse erzielt hatte.

Die von uns durchgeführten Untersuchungen beinhalten fünf Studien in diversen Kontexten in den Niederlanden und anderen Ländern (Analyse von 18 retrospektiven Studien, Parallelstudie, Literaturrecherche, Expertenkonsultation, Design-Research). Die zentralen Fragestelllungen lauteten:

- Wie kann man einem wissensproduktiven Prozess eine Richtung geben, auch wenn er an sich nicht „managebar" ist?
- Wie kann man diesen Prozess stimulieren und durch Moderation erleichtern?

Wir haben eine Serie von Studien durchgeführt. Jede dieser Studien wurde nach Abschluss der vorangegangenen entworfen. Im folgenden Text werden der Kontext und das Ergebnis jeder Studie kurz besprochen.

Analyse von 18 retrospektiven Studien:

Wir haben 18 retrospektive Studien über bereits dargestellte Innovationen in diversen Organisationen und verschiedenen Sektoren analysiert. Hierbei lag der Forschungsschwerpunkt darauf, mehr über unterstützende und hemmende Faktoren in Innovationsprozessen zu erfahren.

Beispiele für Innovationspraxen aus diesen Studien waren:

- ein multidisziplinäres Team, das erfolgreich darin war, auf eine effiziente Art und Weise zwei Produktionsstraßen (für das Produzieren von Beutelchen mit Bumbu und Saté-Soße) zu vereinen;
- Mitarbeiter*innen einer Regierungsorganisation, die gemeinsam mit Unternehmen und Menschen aus der Wirtschaft eine neue Art des Asset-Managements entwickelt haben, um den Unterhalt der Autobahnen in den Niederlanden besser als Auftrag vergeben zu können.

Wir haben die Innovationspraxen mithilfe eines Rahmenwerks analysiert, welches wir auf Basis einer früheren Untersuchung entwickelt haben (Harrison/Kessels 2004; Kessels & Harrison 2004; Keursten/Kessels 2002). So gingen wir auf die Suche nach dem Kontext, der den Antrieb für die Erneuerung in Verbindung mit der Art der Erneuerung selbst bildete. Wir versuchten ebenfalls, den Lernprozess, den die Menschen durchliefen, greifbar zu machen. Wir haben zum Beispiel untersucht, wie es gelang, die verschiedenen Fachkenntnisse jedes*jeder Einzelnen optimal zu nutzen. Wir waren auch neugierig auf die Interventionen, die im laufenden Prozess gut funktionierten. Die Analyse dieser 18 Praxen führte zur Bestätigung und Verfeinerung des konzeptionellen Rahmenwerks.

Es war aber schwierig, die Lernprozesse, die in den Innovationspraxen stattfanden, richtig zu erfassen. Die Befragten hatten echte Mühe damit, in Bezug auf das „Lernen" auf ihre Innovationspraxis zurückzublicken. Sie hatten es selbst als „Arbeit" erlebt und die Fragen, die wir ihnen vorgelegt hatten, kamen doch meist aus der Welt des Lernens. Hierdurch entstand die Notwendigkeit,

einige noch laufende Innovationsprojekte aus der Nähe zu verfolgen. So, dachten wir, würden wir wichtige Momente direkt festhalten und sehen können, wo der Prozess ins Stocken gerät und wo es den Betroffenen gelang, den Prozess wieder ins Laufen zu bringen. Darum setzten wir in der nachfolgenden Phase dieser Untersuchung eine Parallelstudie auf.

Parallelstudie:

In der Parallelstudie wurden zehn laufende Innovationspraxen eng beobachtend begleitet. Zielsetzung war, den Innovationsprozess als tatsächlichen Lernprozess zu untersuchen. Durch die Beobachtungen und Interviews konnten wir sehr genau feststellen, wann sich Prozesse festfuhren und was den involvierten Personen geholfen hat, den Prozess wieder in Bewegung zu bringen.

Dabei legten wir den ursprünglichen konzeptionellen Rahmen zur Seite. Das taten wir, um einerseits der Gefahr vorzubeugen, lediglich Bestätigungen der Elemente unseres eigenen konzeptionellen Rahmens zu bekommen, und um die Empfänglichkeit für neue Aspekte nicht zu verlieren. Der zweite Grund war, dass wir die Lernprozesse sehr achtsam verfolgen wollten. Indem wir konkreten Situationen in der Form von „kritischen Lernmomenten" auf die Spur kamen, konnten wir uns besser in die Erlebniswelt der Betroffenen hineinfühlen als durch die Arbeit mit der Terminologie aus dem konzeptionellen Rahmen. Wir beobachteten zehn laufende Innovationspraxen auf dem Gebiet der Raumplanung in den Niederlanden. Jede dieser Gruppen war zu problematischen Situationen oder dringenden Fragen, die mit der effektiven Nutzung des begrenzten Raumes in den Niederlanden zu tun hatten, gebildet worden. Alle Innovationspraxen in dieser Studie sind im Kontext von Habiforum gegründet worden, einem Netzwerk für innovative Raumplanung in den Niederlanden. In diese Innovationspraxen waren immer Leute mit unterschiedlichen Rollen und Berufen einbezogen. Jede Innnovationspraxis hatte die Aufgabe, diverse Sichtweisen und Interessen zu verknüpfen. Beispiele für Innovationspraxen, die wir beobachtet haben, sind:

- eine Gruppe von Anwohner*innen, Mitarbeiter*innen der Gemeinde und einzelnen Privatleuten, die an der Umstrukturierung eines heruntergekommenen Stadtteils am Rande einer großen Stadt arbeitete;
- ein Projektentwickler, der zusammen mit Mitarbeiter*innen der Gemeinde an der Entwicklung eines Gewerbegebiets mit mehreren Ebenen arbeitete.

Literaturrecherche:

Die Parallelstudie wurde durch eine zusätzliche Literaturrecherche komplettiert. Die Kernkonzepte in dieser Analyse waren Innovation, Lernen und Problemlösung. Die Analyse der Innovationspraxen ergab kombiniert mit dieser

Literaturrecherche ein Set von 11 Prinzipien, die beim Lernen in Innovationskontexten wichtig zu sein scheinen. Diese Faktoren wurden mit Teilnehmenden und Facilitators (= Begleiter*innen), die in Innovationsprozessen arbeiten, validiert.

Expertenkonsultation:

Wir haben Expert*innen aus verschiedenen Bereichen hinzugezogen: drei Expert*innen aus dem Gebiet Lernen und Verändern, vier Expert*innen aus dem Gebiet der Innovation und drei Expert*innen mit Hintergrundwissen bezüglich des Inhalts der Fälle aus der Parallelstudie (Stadtentwicklungsplanung, Nachhaltigkeit und Veränderungsmanagement). Aus der Perspektive des „kritischen Freundes" haben sie die Gestaltungsprinzipien evaluiert. In verschiedenen Expertensitzungen reflektierten die Sachverständigen die Gestaltungsprinzipien kritisch und gaben Tipps für weitere Anknüpfungspunkte in der Literatur. Der wichtigste Rat der Expert*innen war, den Zusammenhang zwischen den Prinzipien weiter zu untersuchen. Dieser Rat führte uns zur Erkundung zugrunde liegender Themen.

Design-Research:

Ein wichtiger Teil dieser Untersuchung war, aufzudecken, inwieweit die Prinzipien, die inzwischen als beschreibende Faktoren validiert waren, beim bewussten Entwerfen einer Arbeitsumgebung, die Innovation fördert, helfen konnten. Um darüber mehr zu erfahren, haben wir eine Designstudie aufgelegt. Wir entwickelten vier Settings, in denen Menschen (n=111) das Arbeiten mit den 11 Prinzipien üben konnten. Die Zielgruppe waren hierbei Menschen, die als Teamleitung, Projektleitung, Vorantreiber*innen, Moderator*innen/Facilitators oder Teammitglied tätig waren. Jedes der Design-Labs unterstützte die Teilnehmenden darin, einen Gestaltungsprozess zu durchlaufen, in dem sie mithilfe der Prinzipien Interventionen für eine Innovationspraxis entwerfen konnten.

Aus den Resultaten kristallisierte sich heraus, dass der präskriptive Wert eines Gestaltungsprinzips begrenzt ist. Wenn es im Nachhinein so wirkt, als ob etwas gut funktioniert hat, heißt das nicht automatisch, dass man das nächste Mal im Voraus weiß, dass das Gleiche wieder gut funktionieren wird. Der Gestaltungsprozess scheint in der Praxis darüber hinaus oftmals nicht systematisch entlang der folgenden in der Theorie logischen Schritten zu verlaufen:

Schritt 1: Feststellen einer schwierigen Situation
Schritt 2: Auswählen eines Gestaltungsprinzips
Schritt 3: Entwerfen einer Intervention
Schritt 4: Implementieren der Intervention in der Praxis

Schritt 5: Evaluation

Ein systematischer zielgerichteter Ansatz ist also nicht ausreichend, um zu Wissensproduktivität zu kommen. Innovation an sich ist nicht zu managen. Die verschiedenen Design-Laboratorien gaben zusammen neue Informationen darüber, wie sie aber sehr wohl zu fördern ist. Sechs Faktoren scheinen großen Einfluss auf den Gestaltungsprozess zu haben:

1. Rationale Analyse
2. Vorerfahrungen
3. Vorhandene Fertigkeiten
4. Persönliche Neigungen
5. Kreativität
6. Ambitionen

Das chancenreichste Gestaltungsprinzip als Basis für einen Entwurf wird also nicht allein durch die Art der schwierigen Situation bedingt. Obwohl eine rationale Analyse der Situation beim Auswählen eines Prinzips hilft, spielt persönliche Affinität auch eine wichtige Rolle. Menschen wählen eine Intervention, die sie anspricht. Manchmal gibt es mehrere Prinzipien, die in einer bestimmten Situation passen könnten, um den Prozess wieder in Gang zu bringen. Menschen suchen sich entsprechend das aus, was nach ihrem Gefühl am besten passt.

Wenn es um das Entwerfen einer Intervention geht, schreiben die Prinzipien keine konkreten Aktionen vor, um in einer Situation zu einem Durchbruch zu gelangen. Sie bieten zwar diverse Zugänge für den Entwurf von Interventionen, aber es bedarf auch einiges von denjenigen, die den Innovationsprozess begleiten. Das Entwerfen einer Intervention gelingt am besten, wenn frühere Erfahrungen mit Kreativität kombiniert werden. Jemand, der schon seit Jahren Projektleiter ist, wird sich eher Interventionen ausdenken können, als jemand, der an der ersten Innovationspraxis teilnimmt. Kreativität ist notwendig, um zu einem Durchbruch zu gelangen: Wenn man immer nur an das anknüpft, was man früher schon einmal gemacht hat, ist die Chance gering, dass es gelingt, neue Interventionen zu entwickeln. Und gerade bei Innovationsprozessen ist man oft auf der Suche nach neuen Interventionen. Das Set der Gestaltungsprinzipien kann eine wichtige Rolle beim Erwecken von Kreativität spielen. Durch die verschiedenen Startpunkte, die die Prinzipien bieten, wird die*der Nutzer*in angeleitet, auch einmal aus einer anderen Perspektive zu denken und einen anderen Ansatz auszuprobieren.

Eine gut entworfene Intervention ist aber noch keine Garantie für eine erfolgreiche Implementierung. Dabei sind nämlich das Können und der Ehr-

geiz der Person, die die Intervention ausführt, wesentliche Faktoren. Sie muss über die richtigen Kompetenzen verfügen, um die Intervention in die Praxis zu bringen. Und der persönliche Ehrgeiz, den jemand mit der Innovationspraxis hat, sorgt für den Mut, der nötig zu sein scheint, um die häufig unkonventionellen Interventionen auch wirklich in die Praxis zu überführen.

5. Verbindung der Studien mit dem Hochschulkontext

Die Studien fanden alle in verschiedenen Kontexten statt – z. B. in einer Stadtverwaltung, in einer Fabrik, in einer Regierungsorganisation. Obwohl der Inhalt der Fälle sehr unterschiedlich war und obwohl der Kontext variierte, gab es in allen Fällen eine Situation, in der Menschen mit ganz unterschiedlichen Berufen und Sichtweisen zusammenarbeiten mussten. Da waren z. B. ein multidisziplinäres Team, Mitarbeiter*innen, die mit Unternehmen zusammenarbeiteten, und Menschen aus der Wirtschaft oder Beamten*innen/Behörden, die gemeinsam mit Anwohner*innen und Betrieben etwas gestalteten. Anders gesagt: Der Umgang mit Diversität kennzeichnet den Prozess von Innovation. Diese Kontexte stellen Beispiele dar, in denen Studierende nach ihrem Studium wirksam sein können.

Van Dam (2016) hat in seinen Studien zur Zukunft der Arbeit herausgefunden, dass unter den Top-10-Kompetenzen, die Mitarbeiter*innen 2020 für ihre Arbeit brauchen werden, die Fähigkeiten sind, komplexe Probleme zu lösen, soziale Kompetenzen und Kreativität. Mehr als ein Drittel aller Arbeitsstellen erfordert komplexe Problemlösungsfähigkeit als eine Kernkompetenz. Und soziale Kompetenzen, die Koordination mit anderen erfordern, sowie emotionale Intelligenz werden in einer von fünf Arbeitsstellen verlangt werden. Kreativität wird in ca. 15 % aller Jobs benötigt werden. Diese Kompetenzen stehen in engem Zusammenhang mit den Fähigkeiten, die sich in unseren Studien als wichtig erwiesen haben. Die Zahlen untermauern den Ansatz, Studierende bereits in der Hochschule in der Entwicklung von Kompetenzen zu unterstützen, die mit Innovation und dem Nutzbar-Machen von Diversität zusammenhängen.

Sinnvollerweise beschäftigen sich Studierende regelmäßig mit verschiedenen Ansätzen, wie man unterschiedliche Perspektiven miteinander verknüpfen kann. Idealerweise lernen sie auch Wege kennen, neue und ungewöhnliche Perspektiven einzubinden, um so bei den Fragen, mit denen sie sich beschäftigen, Durchbrüche zu erzielen. Auf diese Art und Weise bereiten sie sich auf einen Beruf vor, in dem sie die Notwendigkeit erfahren werden, Arbeit an Innovation als Teil ihres alltäglichen Arbeitens zu sehen.

So haben wir in diesem Kapitel die Erkenntnisse aus zahlreichen Studien übersetzt in Fähigkeiten, die notwendig sind, um Innovation voranzubringen.

6. Innovieren und Diversität sind eng miteinander verknüpfte Konzepte

Unsere Forschung zu Innovation hat unterstützende und hemmende Faktoren in Innovationsprozessen aufgezeigt. Diese Faktoren sind tatsächlich eng mit Diversität verknüpft. Im folgenden Abschnitt 7 werden die Faktoren beschrieben, zunächst gehen wir in diesem Kapitel darauf ein, wie Innovation und Diversität miteinander zusammenhängen.

Der Lernprozess, der bei Innovation stattfindet, weist Charakteristiken eines kreativen Lernprozesses auf, in dem die gegebenen Variablen hinterfragt und neue Lösungen entwickelt werden, die radikal mit den aktuellen Arbeitsweisen brechen (Verdonschot 2009). Zwei Elemente dieses Lernens sind besonders eng mit Diversität verknüpft: in der Lage sein, neuartige Verbindungen herzustellen und Reframen zu können. Diese beiden Elemente erfordern eine gewisse Offenheit und Neugierde. Die Voraussetzung einer offenen Haltung ist also sowohl eine Notwendigkeit für das Voranbringen von Innovation als auch eine Ausgangsbasis für die Kompetenzentwicklung im Umgang mit Verschiedenheit.

Neuartige Verbindungen schaffen

Nach Nahapiet und Ghoshal (1998) entsteht neues Wissen anhand eines Austauschprozesses. Austausch ist ein notwendiger Prozess, um Wissen entstehen zu lassen, wenn verschiedene Parteien über unterschiedliche Ressourcen verfügen (Nahapiet/Ghoshal 1998). Der Austauschprozess entsteht durch soziale Interaktion und gemeinsames Gestalten. Durchbrüche bezüglich Innovation entstanden in den Innnovationspraxen dann, wenn Menschen mit unterschiedlicher Expertise, die von Mitgliedern der Innovationspraxis eingeladen wurden, ihre Perspektive auf das jeweilige Problem einbrachten. Oft wurden ungewöhnliche, neuartige Verbindungen zum Thema gezogen, die dann zum Durchbruch verhalfen: Künstler*innen oder Architekt*innen wurden eingeladen, ihre Perspektive darzustellen. Menschen mit einem ganz anderen Blickwinkel einzuladen, erfordert Neugierde und eine offene Haltung.

Reframing

Innovationsprozesse sind Prozesse, in denen Teilnehmer*innen gemeinsam an schwierigen Fragen arbeiten. Das Verhandeln von Bedeutung spielt in diesen Zusammenarbeitsprozessen eine große Rolle. Verhandeln heißt nicht, dass die Teilnehmer*innen sich miteinander auf Definitionen und die Bedeutung von

Informationen einigen. Es bezieht sich eher darauf, dass die Gruppenmitglieder versuchen, einander zu verstehen (Kirschner 2002). Es ist ein Prozess, der darauf abzielt, Informationen auszutauschen, die dabei helfen, mehr noch zu verstehen, was der andere *gemeint* hat, als das, was er *gesagt* hat. In diesen Lernprozessen, die parallel zu Innovationsprozessen stattfinden, muss die Verhandlung von Bedeutung nicht nur auf das Verstehen der Perspektiven der anderen abzielen, sondern auch darauf, neue Perspektiven zu generieren. Nadler und Tushman (1989) beschreiben dies im Kontext von organisationaler Veränderung. Sie postulieren, dass durchbrechende Veränderungen einen radikalen Abschied von der Vergangenheit und eine Neugestaltung der Zukunft erfordern. Dies ist nur mit einer gewissen Offenheit gegenüber neuen Perspektiven möglich.

7. Welche Fähigkeiten sind notwendig, um innovieren zu können? Tipps für Hochschullehrende

Im Folgenden beschreiben wir die in unserer Forschung identifizierten Muster als Fähigkeiten, die notwendig sind, um in einer Wissensökonomie Innovation voranzubringen.[2] Welche Fähigkeiten sind notwendig in einem Kontext, in dem man an Innovation arbeitet? Welche Fähigkeiten können sich Menschen aneignen, um miteinander an einem angenehmen und effektiven Arbeitsplatz zu bauen?

Wir sind überzeugt davon, dass es möglich ist, diese Aspekte bereits während des Studiums zu adressieren und Aufmerksamkeit darauf zu richten. So stellen wir in Ergänzung zu jedem der elf Punkte Anregungen vor, wie diese Prinzipien auch in der Hochschulpraxis angewendet werden können.

1. Formuliere eine drängende und faszinierende Frage

Eine zentrale Voraussetzung, Erneuerung zu schaffen, ist eine drängende und faszinierende Frage. Drängend bedeutet, dass ich es mir nicht erlauben kann, sie unbeantwortet zu lassen. Faszinierend heißt, dass sie bei mir Energie auslöst, in Aktion zu gehen. Andernfalls kommt man nur schwer in Bewegung. Entsprechend schwierig ist es, kreative Lösungen auszuarbeiten und bei Schwierigkeiten durchzuhalten. Es hilft, eine Startfrage nicht als gegeben hinzunehmen, sondern eher als eine Einladung zu sehen, diese weiterzuent-

2 Die elf Fähigkeiten entstammen der Forschung von Verdonschot (2009). Die Kurzbeschreibungen sind angelehnt an die Toolbox „Innovationen im Hier und Jetzt“ von Verdonschot, de Jong und Keursten (2015).

wickeln und weiterzudenken. Die erste Formulierung des Problems beinhaltet auch immer das Denken, aus dem heraus das Problem entstanden ist.

Tipps zur Anwendung in der Hochschulpraxis:
- Lassen Sie die Studierenden die Hauptfrage in ihrer Arbeitsgruppe neu formulieren – sodass sie für sie selbst spannend ist und Energie erzeugt;
- Belohnen Sie, wenn eine Hausarbeit nicht mit einer festgeklopften Konklusion endet, sondern mit einer neuen, noch inspirierenderen Frage.
- Regen Sie die Studierenden an, Fragen zu stellen. Und laden Sie sie ein, selbst mit Fragen zu antworten: „Was macht das für dich so interessant?" „Warum fragst du das, welche Neugier steckt dahinter?"

2. Gestalte einen neuen Ansatz

In Erneuerungsprozessen ist man immer auf der Suche nach neuen Lösungen. Um tatsächlich zu neuen Lösungen zu kommen, ist meistens auch eine neue Art des Arbeitens erforderlich. Die „alte" Art und Weise zu arbeiten, beinhaltet häufig eingeschliffene Gewohnheiten und Muster. Diese behindern das Finden von ungewöhnlichen Lösungswegen.

Tipps zur Anwendung in der Hochschulpraxis:
- Wählen Sie den Seminarort bewusst, je nachdem, welche Atmosphäre Sie kreieren wollen. So erzeugt ein Hörsaal die Stimmung: „Einer weiß es, die anderen absorbieren dieses Wissen."
- Organisieren Sie ein Treffen mit anderen Kolleg*innen. Tauschen Sie sich darüber aus, was Highlights in Ihrer eigenen Seminargestaltung waren, was gut geklappt hat. Seien Sie bewusst neugierig darauf, was die anderen machen.

3. Arbeite mit individueller Motivation

Individuelle Motivation ist ein sehr starker Motor für Kreativität und Innovation. Wenn Menschen die Chance bekommen, Dinge zu tun, die sie wirklich wichtig finden, stimuliert das ihre Kreativität (siehe Amabile 1996). Es ist deswegen wichtig, die persönlichen Beweggründe aller Teilnehmer*innen zu nutzen und ihnen zuzugestehen, ihr persönliches Ziel anzustreben.

Tipps zur Anwendung in der Hochschulpraxis:
- Bauen Sie ein Seminar nicht auf ein Fachthema auf, sondern bitten Sie die Studierenden, ein konkretes Gebiet zu identifizieren, das sie interessiert. Lassen Sie sie selbst entwickeln, aus welcher fachlichen Perspektive sie dieses Thema erforschen wollen. Beispiel: in der Psychologie: Geschwis-

terbeziehungen, aus sozial- und entwicklungspsychologischer Perspektive betrachtet.
- Fragen Sie die Studierenden zu Beginn des Semesters, was sie ganz persönlich am Thema interessiert. Entwickeln Sie anhand dieser Interessen den Semesterplan.
- Lassen Sie die Studierenden überlegen, inwiefern das Thema ganz konkret in ihrem späteren Arbeitsleben für sie wichtig sein wird.
- Lassen Sie die Studierenden zu Beginn eines Seminares eine eigene Verbindung zu einer Fragestellung oder einem Thema über Bilder herausarbeiten. Wenn es z. B. in einem politikwissenschaftlichen Seminar um die Stadt als politischer Raum geht, könnte eine Aufgabe sein, in Bildern darzustellen, wo man in der Stadt den Einfluss von Politik wahrnimmt.

4. Stelle ungewohnte Verbindungen zwischen unterschiedlichen Expertisen her

Bei Innovation geht es darum, wirklich neue Konzepte und Ideen auf einem bestimmten Gebiet zu entwickeln. Es ist dabei nicht per se erforderlich, diese Ideen von Grund auf neu zu entwickeln. Oft entstehen Innovationen nur aus der neuen Kombination bereits existierender Elemente. Eine praktikable Herangehensweise, solche neuen Verbindungen zustande zu bringen, ist das Wählen ungewohnter Perspektiven oder Metaphern, um die Frage zu betrachten.

Tipps zur Anwendung in der Hochschulpraxis:
- Lassen Sie die Studierenden überlegen: Wie würde jemand aus einem anderen Fachbereich dieses Thema angehen? Was würde z. B. ein Biologe oder eine Biologin tun? Sie würden eine Zeichnung anfertigen! Also: Können Sie diese Frage visualisieren? Was würden Rechtswissenschaftler*innen tun? Sie würden nach Präzedenzfällen suchen. Also: Sie könnten auch nach inspirierenden Beispielen im Umgang mit vergleichbaren Themen suchen.
- Laden Sie verschiedene Personen mit unterschiedlichen Perspektiven ein und fordern Sie die Studierenden auf, die verschiedenen Betrachtungswinkel zu nutzen.
- Geben Sie den Studierenden die Aufgabe: Bei ihrem nächsten Arbeitstreffen zeichnet jemand am Flipchart mit! Keine Notizen oder Berichte, sondern Bilder.

5. Arbeite auf der Grundlage gegenseitiger Attraktivität

Bei Innovationsprozessen gibt es verschiedene, oft sogar gegensätzliche Bedürfnisse. Gerade das Auseinanderliegen der Bedürfnisse ist häufig die Ursache dafür, dass es nicht einfach ist, eine Lösung für die Frage zu finden. Um

eine innovative Lösung zu entwickeln, ist es erforderlich, diese unterschiedlichen Bedürfnisse in der Lösung oder einer neuen Idee zu kombinieren.

Tipps zur Anwendung in der Hochschulpraxis:
- Wie wäre es, die Lernenden als Lehrende zu sehen? Welches Wissen können sie beitragen oder mit anderen teilen?
- Lassen Sie die Studierenden reflektieren, welche Rolle sie persönlich häufig in Arbeitsgruppen einnehmen. Manche entwickeln immer neue Ideen, andere stellen gerne kritische Fragen. Laden Sie sie ein, sich bewusst zu überlegen, mit wem sie gut zusammenarbeiten können. Wer bietet andere Fähigkeiten, die sich gut ergänzen oder komplementär sind?

6. Baue auf Stärken

Anstelle kritisch darauf zu schauen, was nicht da ist oder was fehlt, scheint es eher zu helfen, das zu betrachten, was tatsächlich vorhanden ist und was bereits gut funktioniert. Talente einzelner Menschen, durch die Gruppe errungene Erfolge und gute Rahmenbedingungen bieten einen wichtigen Ausgangspunkt für die Gestaltung von Innovation.

Tipps zur Anwendung in der Hochschulpraxis:
- Laden Sie die Studierenden zu Beginn eines Projektes ein, darzustellen, was sie besonders gut beitragen können, z. B.: Ich kann gut Texte formulieren; ich kann gut Kontakt (auch zu unbekannten) Menschen aufbauen; ich bin gut darin, die Endredaktion zu übernehmen; ich kann gut systematisch analysieren.
- Auch hier können Sie gut mit Bildern arbeiten: Lassen Sie die Studierenden anhand von Bildern ihre Stärken benennen. Gerade Menschen, die sich schwer damit tun, eigene Stärken zu benennen, hilft häufig der „Umweg" über Bilder: Da steht etwa das Bild von einer Bibliothek auf einmal dafür, dass jemand gut darin ist, viele Informationen zu sichten und komprimiert für die anderen aufzubereiten.
- Laden Sie die Studierenden ein, nach einigen Terminen in ihrer Arbeitsgruppe darüber zu sprechen und/oder gegenseitig aufzuschreiben, welche Stärken sie bei den anderen sehen.
- Geben Sie Ihren Studierenden Rückmeldung, welche individuellen persönlichen Talente Sie bei ihnen sehen.

7. Gestaltet etwas zusammen

In der Arbeit rund um Veränderung verwenden Menschen oft viel Zeit auf den Austausch und das Diskutieren ihrer Standpunkte. Dennoch: Höflicher Austausch und heftige Diskussionen über Standpunkte führen häufig nicht zu Innovation. Für Innovation ist es notwendig, die jeweiligen Perspektiven zu untersuchen und herauszufinden, an welchen Punkten sich die Blickwinkel unterscheiden.

Gemeinsam etwas Neues zu gestalten, unterstützt diesen Prozess.

Tipps zur Anwendung in der Hochschulpraxis:

- Gestalten Sie gemeinsam mit einem Kollegen oder einer Kollegin und deren Studierenden ein Seminar, am besten mit jemandem aus einem ganz anderen Fachbereich.
- Lassen Sie die Studierenden gemeinsam (in Vierergruppen) eine Mindmap erstellen, was sie von der heutigen Sitzung verstanden und behalten haben. Vergleichen Sie gemeinsam mit den Studierenden die verschiedenen Mindmaps.

8. Verführe dazu, neue Signale zu sehen und neue Bedeutungen zu generieren

Menschen sind andauernd damit beschäftigt, die Welt um sich herum zu interpretieren. Für Innovation ist es erforderlich, bestehende Interpretationen neu abzuwägen und neue Interpretationen zu entwickeln. Um dies tun zu können, müssen Menschen für neue Informationen und Hinweise empfänglich werden. Dabei hilft es, mit bestehenden Deutungen dieser Informationen zu spielen.

Tipps zur Anwendung in der Hochschulpraxis:

- Bei einem Treffen oder einer Sitzung mit anderen Kolleg*innen: Vereinbaren Sie, dass man nur Fragen stellen darf.
- Entwickeln Sie zu Beginn eines Seminars gemeinsam mit Studierenden Bilder oder Metaphern darüber, wie Sie in diesem Seminar arbeiten wollen. Soll es den Geschmack von frischer Limonade haben? Fruchtig, prickelnd und frisch? Was verbildlicht Ihre Art des Arbeitens? Dieses Bild können Sie über die drei Monate des Semesters präsent halten.
- Nutzen Sie Bilder dafür, um erstmal völlig unabhängig von der eigentlichen Fragestellung Bedeutungen zu generieren und so auf ganz neue Ideen zu kommen. Eine Beispiel-Methode finden Sie im folgenden Kasten „Exkurs“.

9. Verbinde die „Welt hier drinnen“ mit der „Welt da draußen“

Eine gute Idee oder ein erfolgreiches Projekt führt nicht zwangsläufig zu einer Veränderung in der alltäglichen Handhabung. Dafür ist es notwendig, die Welt innerhalb einer Gruppe, die gemeinsam Neues entwickelt oder sich mit einem Thema beschäftigt, mit dem Umfeld, also der „Welt da draußen“, zu verbinden. Beide Welten haben eigene Regeln und Arten des Denkens. Es ist wichtig, diese miteinander in Kontakt zu bringen. So eine Verbindung kann Menschen, die später von der Erneuerung profitieren können und wollen, dabei helfen, die Erneuerung kennenzulernen und ihr Bedeutung zu verleihen.

Tipps zur Anwendung in der Hochschulpraxis:

- Laden Sie eine Person ein, die sich mit dem Problem in der Praxis beschäftigt und ein persönliches Interesse an der Lösung des Problems hat.
- Wechseln Sie den Ort: Lassen Sie eine Sitzung oder ein Seminar am Ort des Problems selbst stattfinden.
- Lassen Sie die Studierenden ein Produkt entwickeln, das für die betroffenen Personen in der Praxis wirklich interessant ist: ein Magazin, eine Radio-Show, ein Video etc.

10. Arbeite an der Qualität der Interaktion

Ein Erneuerungsprozess ist auch ein sozial-kommunikativer Prozess: Soziale und kommunikative Fähigkeiten sind das Vehikel, um Zugang zu Wissen und Erfahrungen der anderen zu erlangen und um gemeinsam neue Erkenntnisse zu entwickeln. In den zwischen Menschen stattfindenden Interaktionen erhält dieser Prozess des Teilens von Wissen und der Entwicklung neuer Erkenntnisse seine Form. Es ist daher besonders wichtig, Aufmerksamkeit auf die Qualität von Interaktionen zu richten.

Tipps zur Anwendung in der Hochschulpraxis:

- Motivieren Sie die Studierenden, ihre Interaktion untereinander bewusst zu gestalten. Verdeutlichen Sie die Wichtigkeit, zusammenzufassen, was der andere sagt, und vertiefend nachzufragen. Dies können Sie selbst auch praktizieren und so als Beispiel dienen. Sie können auch eine Hilfestellung als Handout verteilen.
- Laden Sie die Studierenden ein, mehr „ja und“ statt „ja aber“ zu sagen. Planen Sie explizit „Ja-und“-Zeit ein. Da es nicht einfach ist, hilft es, dies zu üben und dafür Zeit einzuplanen, z. B. 10 Minuten pro Sitzung.

Neue Ideen entwickeln – und die Kraft von Bildern dafür nutzen
Ein reales Beispiel aus der Praxis

Wie kann ich meine Lehrveranstaltung für alle attraktiver gestalten?

Stellen Sie sich vor, Sie fragen sich, wie Sie Ihre Lehre noch attraktiver für all Ihre Studierenden machen können. Sie haben den Luxus, in einem Kreis von Kolleg*innen zu sitzen, die ein Interesse an kollegialem Austausch und gemeinsamen Denken haben.
Anstatt nun direkt die Ausgangsfrage zu diskutieren, nehmen Sie sich einen Moment Zeit, um darzustellen, warum Sie sich diese Frage stellen und was Ihnen dabei wichtig ist. Sie halten die zentrale Frage „Wie kann ich meine Lehrveranstaltungen attraktiver für alle gestalten?“ gut sichtbar schriftlich fest, sodass Sie später darauf zurückkommen können – z. B. auf einem Flipchart.

Im nächsten Schritt wählt jede*r der Anwesenden aus einer Vielzahl ausgelegter Bildkarten spontan und intuitiv ein Bild aus. Hierbei geht es bewusst nicht darum, eine Antwort auf die Ausgangsfrage zu finden. Der Fokus liegt darauf, ein Bild auszuwählen, das einem selbst anspricht. Die Teilnehmer*innen werden gebeten, nach diesem Kriterium ein Bild auszusuchen.

Zurück in der Runde geht es nun um die Frage: Welchen Wirkmechanismus für Veränderung sehe ich in diesem Bild? Welche Assoziationen kommen mir? Gerne können auch die anderen Teilnehmer*innen ihre Gedanken ergänzen. Auf einmal stehen auf dem Flipchart Dinge, die man vorher nicht mit der Ausgangsfrage in Verbindung gebracht hätte. So kann z. B. ein Bild von einem Bananenberg zu der Aussage führen: „Gebt dem Affen Zucker“ – eine Aussage, die vermutlich so in dieser Form niemand getätigt hätte, wenn man kognitiv darüber diskutiert, wie Veränderung funktionieren kann.

Nun holen Sie die Ausgangsfrage wieder hervor. Sie erinnern sich, es ging darum, wie Lehrveranstaltungen attraktiver gestaltet werden können. Die gesammelten Veränderungsmechanismen, die zunächst noch keine direkte Antwort auf die Ausgangsfrage darstellen, werden nun auf diese angewendet. So kann beispielsweise die Aussage „Gebt dem Affen Zucker“ zu einem Gespräch darüber führen, wer denn eigentlich welche Interessen an dieser Veranstaltung hat und wie man diese bedienen kann.

Spannenderweise entstehen so erfahrungsgemäß ganz andere, neuartige Ideen. Das Verlassen des gewohnten Denkrahmens für einen Augenblick macht den Raum auf für neue Gedanken; die Kombination von intuitiver Bildauswahl mit anschließender kognitiver Bedeutungsgebung lässt neue Verknüpfungen entstehen.

11. Mache daraus einen Lernprozess

Das Entwickeln von Fähigkeiten ist essenziell, um Erneuerungen zu erreichen. Man muss immer etwas tun, was noch nie getan wurde, und das meistens auch noch zusammen mit anderen. Das erfordert individuelles und gemeinschaftliches Lernen, sodass man gemeinsam in der Lage ist, Innovation zu realisieren.

Tipps zur Anwendung in der Hochschulpraxis:

- Gestalten Sie ein Seminar nicht anhand eines Themas oder Fachgebietes, sondern rund um ein spannendes Problem oder eine Fragestellung aus der Wissenschaft oder aus der Praxis.
- Fragen Sie sich vor der letzten Sitzung des Semesters, was Sie selbst von den Studierenden gelernt haben. Geben Sie ihnen dazu Rückmeldung.

8. Mit Studierenden ihre zukünftige Rolle als Innovator*innen in Organisationen reflektieren

Das Set der elf Gestaltungsprinzipien wurde für Menschen entwickelt, die in Organisationen und Unternehmen an der Gestaltung von Innovation arbeiten (wollen). Inzwischen konnten wir aber bereits Erfahrungen in der Anwendung dieser Inhalte mit Studierenden sammeln. Bei der Anwendung im Hochschulkontext konnten wir Folgendes beobachten:

- Für viele Studierende ist es nicht offensichtlich, sich selbst als Teilhaber*innen oder gar Initiator*innen von Innovation zu begreifen. Studierende verstehen sich selbst häufig als „Aufnehmende", während Lehrende diejenigen sind, die „etwas zu geben haben".
- In vielen Vorlesungen spielt Fachkompetenz eine zentrale Rolle. Für einige Lehrende ist es nicht einfach, in ihrem gut gefüllten Terminkalender Zeit dafür zu finden, sich mit der Entwicklung von Meta-Kompetenzen zu beschäftigen. Darüber hinaus sind auch nicht alle Lehrenden mit dieser Art des Lehrens vertraut; zumal es auch unkonventioneller Lehrmethoden bedarf.

Dies im Hinterkopf behaltend, kann es spannend sein, die Grundgedanken zum Thema Innovation und Lernen mit Studierenden zu teilen und mit ihnen ihre Rolle als (zukünftige) Innovator*innen zu reflektieren. Unsere Erfahrung zeigt, dass es möglich ist, mit Studierenden ein Gespräch auf der Metaebene zu führen, ein Gespräch, das sie einlädt, ihre eigenen Fähigkeiten zu reflektieren. Ganz konkret kann das so aussehen:

- Sie können ihnen die elf Fähigkeiten vorstellen und gemeinsam mit ihnen vertiefend dazu arbeiten – über eine konkrete Beschäftigung mit den Fähigkeiten.
- Sie können z. B. jeweils einer Gruppe von drei Studierenden ein Handout mit den elf Fähigkeiten austeilen. Laden Sie die Studierenden ein, von diesen Fähigkeiten zwei auszuwählen: eine Fähigkeit, die sie persönlich bereits gut können, und eine Fähigkeit, die sie gerne ausprobieren wollen.
- Wenn Sie den Gedanken der Wissensökonomie konkretisieren wollen, können Sie auch ehemalige Studierende einladen, die bereits im Arbeitsleben stehen, und ein Gespräch dazu führen, welche der Prinzipien sie in ihrem Arbeitsleben beobachten oder selbst anwenden können.

9. Einfach loslegen

Einige dieser Punkte mögen Ihnen sehr weit weg von Ihrem Hochschulalltag vorkommen, manche klingen wiederum vielleicht sehr einfach. So oder so: Veränderung entsteht dadurch, einfach mal etwas anders zu machen. Und wenn es nur eine gefühlte Kleinigkeit ist, auch diese wird eine Wirkung haben. Es geht nicht darum, die perfekte Intervention auszuwählen, sondern darum, mit einem ersten Schritt anzufangen.

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass diese Art zu denken und zu gestalten, sowohl für Studierende als auch für Lehrende hilfreich sein kann. Für Studierende können die elf Fähigkeiten als eine Art Spiegel dienen, sich selbst zu reflektieren. Sie können diese nutzen, um sich selbst als Young Professionals zu hinterfragen, die in einer Wissensökonomie tätig werden. Für Lehrende können die Fähigkeiten als Einladung dienen, im eigenen Lehr-Setting mit neuen Lehrmethoden zu experimentieren. So können Experimente im eigenen Seminarraum dazu beitragen, an der eigenen Hochschule das Klima der Wissensproduktivität zu verstärken.

Literatur

Argyris, Chris/Schön, Donald (1978): Organizational learning: A theory of action perspective. Reading, MA: Addison Wesley.

Drucker, Peter F. (1993): The post-capitalist society. Oxford: Butterworth Heinemann.

Ellström, Per-Erik (2002): Integrating learning and work: Problems and prospects. Human Resource Development Quarterly, 12(4), S. 421–435.

Frese, Michael/Keith, Nina (2015): Action errors, error management, and learning in organizations. Annual review of psychology, 66, S. 661–687.

Harrison, Rosemary/Kessels, Joseph W. M. (2004). Human Resource Development in a knowledge economy: An organisational view. New York: Palgrave Macmillan.

Kessels, Joseph W. M. (1995): Opleiden in arbeidsorganisaties: Het ambivalente perspectief van de kennisproductiviteit [Training in organizations: The ambivalent perspective of knowledge productivity]. Comenius, 15(2), S. 179–193.

Kessels, Joseph W. M. (2001): Verleiden tot kennisproductiviteit [Tempting towards knowledge productivity]. Inaugural lecture, University of Twente, Enschede.

Kessels, Joseph W. M., & Harrison, Rosemary (2004, May). Researching knowledge productivity. Paper presented at the fifth international conference on HRD research and practice across Europe, Limerick, Ireland.

Nahapiet, Janine/Ghoshal, Sumantra (1998): Social capital, intellectual capital and the organizational advantage. Academy of Management Review, 23(2), S. 242–266.

van Dam, Nick (2016): Learn or Lose. Inaugural lecture, Nyenrode Business University, Breukelen.

Verdonschot, Suzanne G. M. (2009): Learning to innovate: A series of sudies to explore and enable learning in innovation practices. Doctoral dissertation, University of Twente: Enschede.

Verdonschot, Suzanne/Keursten, Paul/de Jong, Marloes (2015): Innovationen im Hier und Jetzt. Eine Toolbox mit neuen Ideen und ungewöhnlichen Ansätzen zum Ausprobieren. Utrecht: Kessels & Smit Publishers.

Hochschuldidaktische Reisebegleitung: Ideen, wie Lehrveranstaltungen auch gestaltet sein können

Sven Oleschko

Die wirkliche Entdeckungsreise strebt nicht nach neuem Land,
sondern danach, Dinge mit neuen Augen zu sehen.
(Norwegische Weisheit)

1. Einführung

Wie kann eine diversitätssensible Hochschullehre aussehen, in der das Potenzial der Studierenden (an-)erkannt und wertgeschätzt wird? Wie kann gleichzeitig ein erwachsenenpädagogischer Ansatz gefunden werden, der die mitgebrachten Fähigkeiten und das vorhandene Wissen in den Fokus der gemeinsamen Arbeit stellt? Wie kann ein Seminar gestaltet werden, welches hierarchiearm ist und das gemeinsame Entdecken von neuen Erkenntnissen in den Vordergrund stellt?

Diese Fragen möchte ich ins Zentrum des folgenden Beitrags stellen und damit eine Perspektive auf die Entwicklung von hochschuldidaktischen Ansätzen eröffnen, die helfen kann, Antworten auf die gestellten Fragen zu finden. Dabei werde ich ausschließlich eine Perspektive präsentieren können, die durch meine Erfahrung und meine Arbeit an verschiedenen Hochschulen erwachsen ist. Dieser Beitrag kann als Vorarbeit zu einem Forschungsprojekt verstanden werden, welches die Gestaltung und die Erkenntnisse von Studierenden nach Seminaren in den Blick nimmt, die sich bewusst von bestimmten tradierten Lehrformaten gelöst haben. Damit die dargestellten Inhalte nicht ausschließlich meiner eigenen Ko-Konstruktion von studentischen Lernerfahrungen entsprechen, habe ich Student*innen eines meiner Seminare im Oktober 2016 gebeten, Rückmeldungen (in Form von Testimonials) für das Seminar zu schreiben, die ich mit Angabe der Namen und des Alters für das Abfassen dieses Beitrags nutzen darf. Zunächst möchte ich einige Ideen und Ansätze ausführen, die der Gestaltung meiner Seminare zugrunde liegen (auch um aufzuzeigen, dass die gewählten Ansätze in anderen Bildungskontexten bereits praktiziert werden), um dann die Rolle der Lehrperson(en) in den Blick

zu nehmen und anschließend die der Lernenden. Am Ende des Beitrags werde ich darstellen, welchen Antworten zu welchen Fragen ich aktuell etwas nähergekommen bin und welche weiteren Fragen sich aus der bisherigen Beschäftigung für mich ergeben.

2. Grundannahmen, Einsichten sowie Vorstellungen und deren Verknüpfung in der Seminargestaltung

Im Rahmen meiner Seminare habe ich in den letzten Jahren viele in anderen Weiterbildungskontexten kennengelernte Ansätze ausprobiert, die nicht aus dem Sektor der formalen Bildung stammen bzw. dort über Umwege wieder hingefunden haben. Allen Ansätzen ist gemein, dass sie von geteilten Grundannahmen und Vorstellungen ausgehen, die dabei helfen, eine echte Gemeinschaft aufzubauen, und die jede*r mit ihren*seinen Fähigkeiten anerkennt. Dabei wird auf Gesprächsformen zurückgegriffen, die das Zuhören und gemeinsame Erkunden von Neuem in den Mittelpunkt des Austausches stellen. Es geht also darum, die Hierarchie zwischen den beteiligten Gesprächspartner*innen abzubauen und einen Raum zu schaffen, in den jede*r sich einbringen kann und mit ihren*seinen Perspektiven und ihrem*seinem (Vor-)Wissen willkommen ist. Dazu zählt auch, dass sich die Verantwortung für den Erfolg des Seminars geteilt wird. Nur die geteilte Verantwortung macht es möglich, alle in das Seminar zu integrieren und so gemeinsam eine Idee von dessen Verlauf und Umsetzung zu entwickeln. Als Lehrende*r kann die alleinige Verantwortung für eine erfolgreiche Gestaltung eines Seminars nicht ausschließlich bei der Seminarleitung liegen.

Damit diese Grundannahmen gelebt werden können, ist es bedeutsam, dass die bestehenden Formen, in denen Lehre an Hochschule stattfindet, gebrochen werden. Denn allein die Anordnung, wie in einem Raum gesessen werden soll, hilft nicht, die Grundvorstellungen leben zu können. Frontal angeordnet und auf eine Person gerichtet zu sitzen, ermöglicht keine Zusammenarbeit. Die Teilnehmer*innen in den vorderen Reihen sehen die in den hinteren nicht, diese erkennen wiederum nur den Rücken der anderen: Kommunikation zeichnet sich nicht nur durch das Verbale aus, sondern auch non- und paraverbale Kommunikation sind für das Kommunizieren wichtig. Ein Umsetzen der Grundannahmen wird möglich, wenn auf eine andere Sitzordnung, die eine andere Art des Austausches impliziert, zurückgegriffen wird. *The Circle Way* (Baldwin/Linnea 2014; Baldwin/Linnea 2010; Baldwin 1998) basiert auf der Erkenntnis, dass der Kreis und damit auch der Austausch im Kreis auf jahrtausendalte Erfahrungen der Menschen zurückgreifen und so vorbewusst für eine andere Art des Miteinanders sorgen. Diese archaische Form des Mitein-

anders haben Baldwin und Linnea aufgegriffen und weiterentwickelt. Dabei besteht der Ansatz aus festen Komponenten des Veranstaltungsverlaufs (vgl. Baldwin/Linnea 2010: 18), die sich mindestens aus dem *Start-Point*, *Check-in* und *Check-out* zusammensetzen (vgl. ebd.: 81). In hochformalisierten Kontexten wie der Lehre in Universitäten mit den seit Jahrzehnten (oder noch länger) tradierten Sitzordnungen schafft das Miteinander im Kreis schon erste Irritationen. „Circle may start as one small shift that turns out to be a tipping point" (Baldwin/Linnea 2010: 8). Der Wendepunkt, den der Kreis darstellt, ist das andere Miteinander-in-Kontakt-Kommen – es holt Student*innen sowie Lehrende aus der Anonymität: Alle sehen alle; alle blicken in die Gesichter der anderen; es gibt kein räumliches Vorne. Die Aufgabe der Anonymität kann zu Beginn eine Überwindung für viele Student*innen sein; daher lernen sich die Studierenden immer erst in Kleingruppen kennen, bevor wir den Raum gemeinsam umgestalten und einen Kreis einrichten. Dieses Kennenlernen im ‚geschützten' Raum und in einer Kleingruppe ermöglicht es, eine weitere Grundannahme einzuführen: die Potenzialorientierung. Die Student*innen sind aufgefordert, über die jeweils anderen Personen ausschließlich positive Hypothesen aufzustellen. Die Person, über die diese Hypothesen aufgestellt werden, darf sich dazu während der Aufstellung nicht äußern. Mit dieser Erfahrung kommen die Studierenden zurück in den Seminarraum und berichten von ihren Erfahrungen. Hier äußern sie sich in der Regel das erste Mal verwundert und erkennen gleichzeitigt, dass ein potenzialorientierter Blick eine andere Art des Miteinanders herstellt. Anschließend konstruieren sie mit einer weiteren Übung ihre eigene Wirklichkeit: Die Studierenden erhalten einen individuellen Bildausschnitt, der eine Perspektive aus einer Gesamtszenerie zeigt. In der Großgruppe sollen sie nun eigene Kommunikationsregeln aufstellen, sich austauschen und zu einer Art Linearisierung der Bilder finden, die für alle sinnvoll erscheint. Als Dozent gehe ich bewusst aus diesem Prozess heraus und halte den Raum für die Gruppe: Ich beantworte weder Fragen noch greife ich in Konstruktionsprozesse ein – lediglich die Zeit gebe ich an und beende nach vereinbarter Arbeitsdauer den Prozess. Die Studierenden legen dann die Bilder in die von ihnen vermutete Reihenfolge und decken diese nach und nach auf. Nach der Übung erfolgt ein Auswertungs- und Reflexionsgespräch; zum einen zu der Übung selbst, aber auch zu der intendierten Idee. Ziel ist es, einen konstruktivistischen Lernansatz erfahrbar zu machen, der davon ausgeht, dass es kein Richtig und Falsch gibt, sondern jede*r ihre*seine Wirklichkeit mit ihren*seinen eigenen Grundannahmen und Perspektiven selbst konstruiert, wir alle aber im Austausch sein müssen, um die Perspektiven des anderen kennenzulernen. Daher sind das Zuhören und das achtsame Miteinander von zentraler Bedeutung, um gemeinsam Neues entdecken zu können. Wenn diese

beiden Übungen durchgeführt sind, stellen wir die Stühle zu einem Kreis. Dadurch ist die Bereitschaft zum und die Akzeptanz des Neuen größer.

> And yet this world, the world of human interaction and participation, is our world to mold and change to fit our needs. We can rearrange who leads, how we lead, and what happens to all participants in a system. When we understand the archetypal shift, we can rearrange the chairs in ways that rearrange our world. (Baldwin/Linnea 2010: 11)

Nachdem der Kreis hergestellt ist, werden die Idee des veränderten Miteinanders sowie ausgewählte Grundannahmen präsentiert und der Check-in durchgeführt. Hierzu erhalten die Student*innen die Frage, wie der Einstieg bisher für sie war und was sie vom Seminar erwarten. Ziel des Check-ins ist es, zunächst die Prinzipien und Praktiken des Circle-Way-Ansatzes vorzustellen und umzusetzen. Dazu werden bestimmte Kernfähigkeiten vorausgesetzt bzw. im Laufe des Seminars kennengelernt, die sich u. a. aus dem Ansatz der *Dialogischen Intelligenz* (vgl. Hartkemeyer/Hartkemeyer / Hartkemeyer 2015) ergeben. Die Kernfähigkeiten bestehen aus zehn einzelnen Grundannahmen: (1) eine lernende Haltung einnehmen, (2) radikalen Respekt zeigen, (3) vom Herzen sprechen, (4) generativ zuhören, (5) Annahmen und Bewertungen „suspendieren, in der Schwebe halten", (6) erkunden, (7) produktiv plädieren, (8) Offenheit, (9) Verlangsamung zulassen und (10) die Beobachterin beobachten.

Nach der Einführung der zentralen Grundannahmen sind die Student*innen aufgefordert, Lerngemeinschaften von bis zu drei Personen zu bilden und sich in einen Reflexionswalk zu begeben, in dem sie die Grundannahmen gemeinsam erkunden und mit eigener Bedeutung versehen. Dabei folgt das Seminar der Erkenntnis von Ruth Cohn:

> Wenn Menschen miteinander eine Sache, ein Thema lebhaft und mit innerer Anteilnahme besprechen, befinden sie sich in einem Zustand lebendingen Lernens. Eine aufgezwungene Lernsituation ist totes Lernen, zum Beispiel wenn ein Lehrender versucht, seinen ‚Stoff' oder seine Meinung auf seine Art einzuflößen, dass seine Schüler die Welt so sehen wie er. Das Einimpfen entfremdeter Motivation oder rivalisierender Methoden nach dem Prinzip ‚Wer ist besser/schlechter' zerstört echte Lebenswerte. (Hartkemeyer/Hartkemeyer/Hartkemeyer 2015: 71)

Im Seminar geht es darum, mit den Student*innen in einen *echten Dialog* zu kommen, der die Verschiedenheit der individuellen Perspektiven zulässt und durch den gemeinsamen Austausch eine neue Perspektive entstehen lässt, von der vorher noch niemand wusste, dass sie entstehen kann. Im Dialog geht es

> nicht darum sich durchzusetzen, ‚Punkte zu machen', rhetorisch zu brillieren und mit der eigenen Meinung zu gewinnen, sondern um einen Gewinn für alle Beteiligten durch neue Einsichten und Erkenntnisse in einem gemeinsam gestalteten, kreativen Feld. Erstrebt wird also eine klassische Win-win-Situation, die grundsätzlich nicht mit einem ‚Konsens' gleichzusetzen ist (...) (ebd.: 59).

Damit ein solcher Dialog gestaltet werden kann, gehört es auch dazu, zu wissen, wie das eigene Lernen gestaltet werden kann. Die Autonomie im eigenen Lernprozess setzt voraus, sich bewusst zu sein, welches Wissen und Nicht-Wissen vorhanden ist. Das Nicht-Wissen kann sich dabei auf unterschiedliche Bereiche beziehen: verdrängtes Wissen, Tabus, unbekanntes Wissen, Fehler, unbekanntes Nicht-Wissen und bekanntes Nicht-Wissen (vgl. ebd.: 105). Damit neue Perspektiven und Ansichten wahrgenommen werden können und somit später Lernen stattfinden kann, ist es bedeutsam, eine Umgebung zu schaffen, in der Denken möglich wird. Menschen benötigen Zeit zum Denken, daher ist die Verlangsamung von Interaktionsprozessen bzw. das bewusstere Miteinander entscheidend für die Tiefenstruktur des Seminars. *The Circle Way* ermöglicht, in ein vertieftes Miteinander zu gelangen, da dem Zuhören und Sprechen mit Intention eine entscheidende Rolle zukommt. Kline (1999: 35) hat zehn Merkmale formuliert, die für ein *Thinking Enviroment* entscheidend seien: (1) Attention, (2) Incisive Question, (3) Equality, (4) Appreciation, (5) Ease, (6) Encouragement, (7) Feelings, (8) Information, (9) Place und (10) Diversity. Ziel von *Time to Think* ist es, den Menschen Zeit zu geben, sich in die Ideen anderer hineinversetzen zu können; eine Umgebung kennenzulernen, die den Raum bereithält, Neues zu entdecken und Ideen gemeinsam zu entwickeln. Die Gruppe bzw. das Team steht dabei im Fokus:

> Team effectiveness depends on the calibre of thinking the team can do. When teams know how to meet as a Thinking Environment and how exchange ideas one to one in this way, when they know how, in other words, to keep each other thinking all the time, they perform at increasingly high levels. (Kline 1999: 101)

Die bisher dargestellten Überzeugungen verdeutlichen, dass sowohl die Student*innen als auch die Lehrenden sich in einem gemeinsamen Lernprozess befinden und neue Erkenntnisse und Einsichten nur im gemeinsamen Austausch finden können. Es geht nicht darum, die vermeintliche Erkenntnis des Dozenten oder der Dozentin wiederzuentdecken, sondern um *echte Lernprozesse* für alle. Ein echter Dialog bietet dafür die beste Voraussetzung und ermöglicht, dass die *Wholeness* der Gruppe entdeckt wird (vgl. Isaacs 1999: 387). Isaacs (ebd.) schreibt: „(...) dialogue is a journey to find a new language for wholeness (...)". In diesem Zusammenhang lässt sich ein Verständnis von *mindsets* anführen, das die bisher vorgestellten Grundannahmen erweitert. Mit

einem *inward mindset* sind Menschen in ihrem Verhalten eher kalkulierend unterwegs und auf ihren eigenen Nutzen bedacht. Menschen mit einem *outward mindset* betrachten und verhalten sich eher so, dass sie sich mehr dem Erreichen eines gemeinschaftlichen Ergebnisses verpflichtet fühlen (vgl. The Arbinger Institute 2016: 26). Ein Wechsel hin zu einem *outward mindset* bedeutet, Menschen sehen, achten und sich auf andere einstellen zu können (vgl. ebd.: 29).

Kaltwasser (2008: 13) beschreibt Achtsamkeit als eine Haltung, die umschrieben werden könne mit ‚aufmerksam', ‚bewusst', ‚wach' und ‚nicht-wertend'. Die aktive Lenkung der Aufmerksamkeit bedeute in aller erster Linie die eigene Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion (ebd.: 45) – damit ist eine Haltung nachgezeichnet, die für formale Bildungskontexte herausfordernd wirken kann. Denn eine nicht-wertende Haltung einzunehmen, heißt auch, die inneren Stimmen, die ständig auftauchen können und benennen, was ‚gut' und was ‚schlecht', was ‚richtig' und was ‚falsch' sei, leiser zu halten. Hierzu gibt es aktuell unterschiedliche Ansätze, die sich mit der Auseinandersetzung der eigenen Haltung für das Einnehmen der zuletzt beschriebenen Perspektiven beschäftigen. Im *Dragon Dreaming* (vgl. Koglin 2012) wird beispielsweise zwischen einer *Win-loose-Kommunikation* und *Win-win-Kommunikation* unterschieden. Eine Haltung, die im Dragon Dreaming die Win-win-Kommunikation unterstützt, ist die *Charasmatic Communication* und das *Pinakarri* (aus der Sprache der Aborigines ‚tiefes Zuhören'). Koglin (2012: 12) führt aus, dass wir „uns im Austausch und Umgang mit anderen Menschen" erkennen und, um positive Selbsterkenntnis gewinnen und Sozialkompetenz aufbauen zu können, eine vertrauensvolle Gemeinschaft benötigten. Das tiefe Zuhören ist dabei der Schlüssel zum Aufbau dieser vertrauensvollen Gemeinschaft. Auch in der *Theorie U* von Scharmer (2015: 470ff.) ist das *Innehalten* und *Loslassen* zentral, da es hilft, Gewohnheiten des Denkens aufgeben zu können und sich auf neue Situationen völlig frei einzustellen, um so neue Räume entstehen zu lassen. Diese neuen Räume bringen eine Zukunft hervor, von der vorher noch nicht gedacht werden konnte, dass diese entstehen kann. Hier zeigt sich eine enge Verflechtung zur Landkarte des Nicht-Wissens der Dialogischen Intelligenz (s. o.). Alle beschriebenen Grundannahmen beruhen auf der Einsicht, eigene Denkmuster aufzugeben, um sich so gemeinschaftlich auf etwas, das neu im Entstehen begriffen ist, einlassen zu können. Dies setzt voraus, dass niemand für sich in Anspruch nimmt, bereits zu wissen, was andere nur noch entdecken müssten. Denn dies kann als das Festhalten an bereits Bekanntem und so als ein Verteidigen einer in der Vergangenheit gewonnenen Einsicht interpretiert werden, wodurch alles Zukünftige ausschließlich vor dieser Folie verstanden oder gelesen werden kann.

Damit Neues entstehen kann, ist ein achtsamer Umgang notwendig und das Sich-einlassen-Können auf andere (vgl. *outward mindset*). Mit dem Einlassen auf andere ist vor allem das eben beschriebene tiefe oder vertiefte Zuhören gemeint. Um ein solches Zuhören bei allen Teilnehmer*innen herstellen zu können, bedarf es eines *mindset-shifts*. Denn die heutige schulische und universitäre Sozialisation zeichnet sich eher durch Defizitorientierung aus und widerspricht damit fundamental den bisher dargestellten Grundannahmen. Eine Lernumgebung in einem System herzustellen, das auf ‚Richtig' und ‚Falsch' und das Attestieren von Defiziten ausgerichtet ist, um Lernen zu ermöglichen, führt zu Irritationen und auch Widerstand. Die Etablierung einer Lernumgebung, die mit einer potenzialorientierteren Ausrichtung arbeitet, wäre daher wünschenswert. Daher können die Grundvorstellungen und die mit ihnen einhergehenden Methoden auch nicht als Techniken eingesetzt, sondern nur als wahre Überzeugung gelebt werden. Ein zentraler Aspekt, um die beschriebene Veränderung im Lehrverständnis herzustellen, ist auch, das Fragen-Stellen. Schein (2013: 7) führt zu *Humble Inquiry* aus, dass wir drei Dinge zu tun hätten, um besser fragen zu können: „1) do less telling; 2) learn to do more asking in the particular form of Humble Inquiry; and 3) do a better job of listening and acknowledging" (ebd.). Die ‚social art of asking a question' sei in der Literatur unterrepräsentiert und kaum Gegenstand von Betrachtungen. Dabei erscheint gerade diese Art des Fragens zentral, um die Ideen der anderen Ansätze – echtes Zuhören, Gemeinschaft und Miteinander – herstellen zu können. *Humble Inquiry* erhöhe die Neugier sowie das Interesse an der anderen Person und minimiere Voreingenommenheit sowie Vorurteile (vgl. ebd.: 40).

Solche Überzeugungen und Haltungen in der Lehre leben zu können, bedeutet zum einen, sich frei machen zu können von antizipierten Vorstellungen, wie Lehre zu sein hat und schon immer war, sowie zum anderen, neue Ansätze und Methoden in Lehrveranstaltungen umzusetzen, auch wenn sie die Gefahr bergen, zu irritieren und Widerstände herzustellen. Denn Irritation und Widerstand kann auch gelesen werden als Haltung, sich auf Neues nicht einzulassen, weil lieber in dem verweilt bleibt, was bekannt ist, auch wenn bekannt ist, dass es weniger gut ist. Das Einlassen aufs Unbekannte und Neue kostet in der Regel mehr Mut als das Verhaften in Bekanntem. Eine solche Reise gemeinsam mit einer Gruppe zu unternehmen, bedeutet, sich selbst als eine*n Reisende*n zu begreifen und gleichzeitig einen Weg zu gestalten, auf den die Student*innen sich begeben können.

3. Rolle der Lehrenden und des Lehrenden

Der Turn in ein verändertes Rollenverständnis setzt nicht die Kenntnis unterschiedlicher Gesprächstechniken voraus, sondern fußt auf einer pädagogischen Überzeugung und Haltung, die der in Abschnitt 2 beschriebenen entspricht. Das Einsetzen von Elementen daraus und ihrer Benutzung als Vehikel, um zu vorher festgelegten Zielen zu gelangen, kann als Einsatz von Techniken aufgefasst werden. Einstellungen und Haltungen, die die Basis für pädagogische Grundüberzeugungen darstellen und sich an den beschriebenen Grundannahmen und Einsichten orientieren, werden ein grundlegend anderes Miteinander ermöglichen. Die Reflexion der eigenen Rolle und deren Wirkungsmacht in der Institution Hochschule sind dabei bedeutsam, um eine veränderte Lernumgebung gestalten und dauerhaft ermöglichen zu können. Standardisierung und Normierung suggerieren, den Lernprozess bis ins Kleinste vermessen zu können und so die Wirksamkeit von Lernen zu ermöglichen. Doch wann hat jemand wirklich gelernt? Ist es Lernen, wenn am Ende des Semesters das deklarative Wissen über Multiple-Choice-Klausuren abgefragt wird? Oder bedeutet Lernen mehr als das reine Reproduzieren von bereits bekanntem Wissen? Wie wird mit Nicht-Wissen umgegangen?

Die Welt ist komplex, und die Verflechtungen einzelner Bereiche untereinander können kaum noch von einer einzelnen Person erfasst werden. Dennoch suggeriert die Rolle der Lehrperson in der Hochschule, dass das Wissen in einem Bereich erfasst worden wäre. Dabei tauchen mit jedem Versuch, eine Forschungsfrage zu beantworten, neue Fragen auf. Lernen kann als eine Entwicklung verstanden werden, indem ein Mensch mit gemachten Erfahrungen zukünftig umzugehen versucht. In Anlehnung an Henrik Johan Ibsen bezeichnet Entwicklung den Taumel von einem Irrtum zum anderen. Es stellt sich vielleicht vielmehr die Frage, wie dieser Taumel gestaltet werden kann. Dazu gehört konsequenterweise, einen solchen Taumel in der Hochschule zu ermöglichen. Student*innen benötigen Lerngelegenheiten, um in diesen Taumel eintauchen und individuelle Fähigkeiten weiterentwickeln zu können. Die Rolle der Lehrenden oder des Lehrenden wird dabei entscheidend: Sind wir Begleiter*innen einer solchen Reise, oder stehen wir scheinbar am Zielpunkt und navigieren die Personen, die sich auf der Reise befinden?

Das eigene Rollenverständnis ist für die Gestaltung eines Seminars zentral; denn nur davon hängt es ab, welche Entscheidungen für die Begleitung des Lernprozesses getroffen werden. Dieses Rollenverständnis ist wiederum von eigenen pädagogischen Normalitätsvorstellungen abhängig, welche in der Regel kaum bewusst reflektiert sind (vgl. Oleschko 2014). Hochschullehre ist ein hochaufgeladener Prozess, in dem ständig Entscheidungen getroffen werden müssen, die die Gestaltung des Seminars beeinflussen. Dabei sollen diese Ent-

scheidungen auf Grundlage einer professionellen Ausbildung geschehen, die voraussetzt, sich seiner eigenen pädagogischen Überzeugungen, dem Einsatz unterschiedlicher Methoden und der Kenntnis des Sachgegenstandes bewusst sein zu können. Im Kontext der Hochschullehre scheint vor allem die Kenntnis des Sachgegenstandes als hinreichende Qualifikation für die Lehre ausreichend (denn ansonsten würde es Verfahren geben, die die pädagogische Eignung mitumfassen und Voraussetzung für das Erteilen von Lehrveranstaltungen sind).

Ein Seminar, das auf den in Abschnitt zwei beschriebenen Annahmen und Ideen aufbaut, bezieht den Prozess/die Prozesse (Kenntnis von Lernprozessen, Methoden, Gruppendynamik ...) und den Kontext (Kultur der Institution, lernende Haltung der/des Lehrenden ...) als wichtige Variablen mit in die Seminargestaltung ein. Dies umfasst dann auch die kritische Reflexion der eigenen Lehrperson. Denn sowohl Inhalts- als auch Prozessexpertise sind für die Gestaltung bedeutsam. *The Circle Way* und andere ausgewählte Ansätze kommen in der Regel aus dem Wirtschaftsbereich, in dem es andere Systemregeln gibt als in Schule und Hochschule. Stark hierarchisierte Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Student*innen und Lehrenden lassen für mich die Frage aufkommen, wie die Herstellung einer Balance zwischen dem, was vom System von mir gefordert wird (oder ich als Einforderung empfinde), und dem, was diese Ansätze für Potenzial bereithalten, hergestellt werden kann.

In meiner Rolle als Lehrender überwältige ich ständig die Student*innen, da jede von mir gestellte Frage, jeder meiner Kommentare und auch jedes von mir nonverbal gesendete Signal in dieser hochaufgeladenen Aufmerksamkeitssituation als eine Intervention verstanden werden kann. Ich beeinflusse den Verlauf des Seminars mit jeder meiner Handlungen: Wann stelle ich die nächste Frage? Welche nächste Frage stelle ich? Vertiefe ich den von der Studentin oder dem Studenten angesprochenen Aspekt oder lenke ich zu einem anderen Themenfeld? Greife ich auf, was die*der Student*in gesagt hat, und spiegle es, oder soll ich es als Brücke zu einem anderen Aspekt nutzen? Bin ich berechtigt, so zu lenken, dass ich versuche, meine Überzeugung von dem, was im Seminar passieren soll, indirekt herzustellen? Jede dieser meiner Handlungen ist einzig und allein durch meine Wahrnehmung, meine Überzeugung und meine Vorstellung von Hochschullehre geprägt. Dabei bin ich qua meiner Rolle in der Position, unheimlich viel Deutungsmacht ausüben zu können. Steht mir diese Macht zu, und wer bin ich, die Aussagen der Student*innen immer wieder einzuordnen und damit auch einer indirekten Wertung zu unterziehen? Wie viele meiner Rückschlüsse in dieser schnellen Interaktion sind eigentlich gerechtfertigt?

Wenn die Grundüberzeugung „In every chair is a leader" gilt, dann bedeutet das konsequenterweise für mich, dass das Seminar ein bewertungsfreier

Raum bleiben muss. Sobald am Ende des Seminars oder der Lehrveranstaltung eine Leistung attestiert werden soll, ist diese Grundüberzeugung angegriffen. Wie kann also Hochschullehre verstanden werden, die mit den in Abschnitt zwei beschriebenen Überzeugungen arbeitet? Ich glaube, dass diese Überzeugungen nicht in das bestehende System zu integrieren sind bzw. nur in Ausschnitten. Um konsequenterweise einen facilitativen Hochschullehransatz verfolgen zu können, ist die Veränderung des Systems viel notwendiger. Durch Large scale assesments und anderen standardisierten Leistungsüberprüfungen wird allerdings suggeriert, dass alles erfasst, ausgewertet und dadurch verbessert werden könnte. Die Konsequenz, die durch dieses Verständnis von Lernen entsteht, ist in Schule und Hochschule bereits erkennbar: Lernen ist technokratisiert und wird als ein Prozess verstanden, der es ermöglicht, Punkte zu sammeln, die wiederum helfen, einen Abschluss zu bekommen, der vielleicht eine Art sozialer Mobilität ermöglichen kann. Doch was ist das für ein Lernverständnis, wenn nach dem Erwerb des Zertifikats das Wissen bereits obsolet ist?

Student*innen, die dieses Spiel spielen müssen, um erfolgreich die Hochschule zu absolvieren, können das Dilemma benennen. Sie sind aber am wenigsten in der Lage, hier eine Veränderung herbeizuführen, da sie am stärksten von diesem System abhängig sind. Die nachfolgenden Reflexionen der Student*innen lassen allerdings ein Problembewusstsein erkennen, welches ich am Ende des Beitrags aufgreifen werde.

4. Rolle der Student*innen

Student*innen sind erwachsene Lerner*innen. Sie bringen jahrelang gemachte Lernerfahrungen mit: entweder direkt aus der Schule oder aus beruflichen Ausbildungen und natürlich auch aus non-formalen Bildungsprozessen. Die Hochschule stellt dabei ein neues System mit seinen eigenen Regeln dar, welches es zu durchlaufen gilt. Die Akkulturationsleistung, um erfolgreich in diesem System sein zu können, bedeutet auch, die Spiele der Macht zu erkennen und im Laufe der Zeit immer besser spielen zu können.

Seit einigen Jahren nimmt der Eindruck zu, dass Jugendliche und damit auch junge Student*innen angepasster und mehr konformitätsorientiert sind. In der Sinus-Jugendstudie 2016 führen Calmbach, Borgstedt, Borchard, Thomas und Flaig (2016: 475) aus, dass Jugendliche im Vergleich zu der Studie aus dem Jahr 2012 heute noch stärker einem Neo-Konventionalismus folgten, der sich dadurch auszeichne, dass sie so sein wollen wie alle anderen. Dies zeige sich vor allem in einer „generellen Anpassungsbereitschaft" und der selbstverständlichen „Akzeptanz von Leistungsnormen und Sekundärtugenden" der Jugendlichen (vgl. ebd.). Diese Anpassungsbereitschaft bedeutet, dass Jugend-

liche nicht abweichen wollen von einer subjektiv empfundenen Norm. Diese Norm und ihre Konstruktion können durch Standardisierung und Normierung in Schule angelegt und in der Hochschule weiter vertieft werden, sodass die genannten Eigenschaften durch Student*innen nachhaltig inkorporiert sind. Das Eigenständige und das Kritische, was zur Auseinandersetzung mit Wissen und Darstellungen von Wissen gehört, können dann unterminiert erscheinen.

Dabei – so meine Überzeugung – kann das Kritische und Eigenständige durch Lehrpersonen ausgebaut werden, wenn es Lernumgebungen gibt, die dies fördern. Damit Student*innen sich kritisch äußern können, müssen sie sich kritisch äußern dürfen. Dazu ist es erforderlich, dass sie wahrnehmen, dass es um einen echten Austausch geht. Kritisches und eigenständiges Denken sind Eigenschaften, die – in Anlehnung an die Sinus-Jugendstudie und der mitgebrachten schulischen Lernerfahrung – in der Hochschule stärker expliziter Gegenstand der Hochschullehre werden sollten.

Diversitätsorientierung sollte bedeuten, dass sie sich an der mitgebrachten Vielfalt und vor allem den verschiedenen Perspektiven und Denkrichtungen, die sich dadurch ergeben, orientiert und ein offener Raum ist, um in einen gemeinsamen Austausch kommen zu können. Alles andere konterkariert diese Zielsetzung und wird zu einem Spiel, welches die Student*innen gut beherrschen. Denn aufgrund ihrer schulischen und universitären Sozialisation gelingt es ihnen, gut und schnell zu entdecken, welche Position der Lehrende hat und nie zu weit weg von dieser zu denken und zu argumentieren. Doch wie können dann gemeinsam neue Erkenntnisse und Einsichten gewonnen werden, wenn es auch darum geht, weiterzudenken?

In der Anlage und Gestaltung meiner Seminare steht im Vordergrund, dass die Student*innen sich ihrer eigenen Ideen und Perspektiven wieder bewusstwerden und erleben, dass es darum geht, gemeinsam zu Denken und durch den gemeinsamen Austausch Perspektiven und Erkenntnisse zu entwickeln bzw. kennenzulernen. Dabei soll es auch darum gehen, sich mit seinem eigenen Nicht-Wissen auseinandersetzen zu können. Allerdings nicht ausschließlich mit dem bewussten Nicht-Wissen, sondern vor allem mit dem unbewussten Nicht-Wissen (also dem Wissen, von dem wir nicht wissen, dass wir es nicht wissen). Dies setzt voraus, dass sich Student*innen auf einen Lernprozess einlassen können, der ihnen immer wieder ermöglicht, Einsichten gewinnen zu können und damit Wissen, von dem sie vorher noch gar nicht wussten, dass sie es nicht wussten.

Janik (siehe Beispiel 1) formuliert, dass das Seminar gerade von den unterschiedlich mitgebrachten Perspektiven der Teilnehmer*innen gelebt hat. Denn er wurde dadurch immer wieder zum eigenen Denken und Reflektieren angeregt. Diese Erkenntnis ist bedeutsam, denn genau dies ist das Ziel von *The*

Circle Way: Es geht darum, einen echten Dialog in einer Gemeinschaft von Menschen herzustellen, in dem alle Perspektiven willkommen sind.

Beispiel 1: zum Denken und Reflektieren anregen

Janik, ohne Angabe des Alters

Ich war absolut begeistert davon, wie das Seminar von den unterschiedlichen Perspektiven gelebt hat, die jeder Einzelne mitgebracht hat. Es war der Hammer, wie kreativ die Dozenten das Seminar vorbereitet, wie anschaulich sie die Inhalte gestaltet und wie revolutionär sie zum Denken und Reflektieren angeregt haben. Wenn jedes Seminar so ablaufen würde, müsste man sich keine Sorgen mehr machen um Regelstudienzeit, Abbrecherquoten, Bestnoten-Inflation …

Für das Einholen aller Perspektiven ist – wie oben erwähnt – eine Verlangsamung des Seminarablaufs hilfreich und das echte Miteinander-in-Kontakt-Kommen. Erreicht wird dies durch eine offene Gestaltungsweise, die immer wieder am Prozess orientiert ist und vorab gar nicht geplant werden kann. Es geht als Lehrende*r darum, diesem Prozess zu vertrauen und sich immer wieder neu auf das, was im Seminar passiert, einstellen zu können. Dies bedeutet nicht, auf eine Vorbereitung und Ausarbeitung eines Ablaufs zu verzichten; es bedeutet hingegen vielmehr, den möglichen Ablauf immer wieder aufgeben zu können. Durch das Festhalten an Ablaufplänen und vorab antizipierten Lernergebnissen wird das Seminar nicht offen und frei, sondern zu einer ausschließlichen Replik der Ideen der*des Lehrenden. Eine offene Gestaltungsweise, die einen echten Dialog herstellt, führt auch dazu – wie Lukas es formuliert hat – dass sich die Student*innen als Teil des Ganzen sehen können.

Beispiel 2: Erkenntnisse teilen

Lukas, 24

Mir hat euer Seminar sehr gut gefallen, da es nicht dem gewohnten Seminarformat entsprochen hat. Ihr habt von vorne herein eine offene und angenehme Atmosphäre geschaffen, in der es uns Spaß gemacht hat zu arbeiten. Dadurch dass ihr das Seminar interaktiv gestaltet habt, hat man sich viel mehr als Teil des Ganzen gesehen. Trotz eines festen Ablaufplans, wart ihr flexibel und offen für Änderungen und Diskussionen, welche an mancher Stelle wesentlich wichtigere Erkenntnisse an den Tag gebracht haben als bspw. stupider Frontalunterricht. Gerade weil ihr uns animiert habt, unsere Meinungen (im positiven und negativen Sinne) mit euch zu teilen, hat man den Eindruck gewonnen, dass man das Seminar und dessen Ablauf selber mitgestalten kann, weshalb man mit mehr Begeisterung bei der Sache war. Ihr habt eure Erkenntnisse und Methoden mit uns geteilt und es letztendlich bei einigen geschafft, dass sie sich im Anschluss an das Seminar mit sich selbst beschäftigten, was meiner Meinung nach viel wichtiger ist als die reine Wissensvermittlung.

Die Studierenden hatten nicht die Aufgabe, dem Denkpfad der*des Lehrenden zu folgen, indem sie entdecken, was sie*er vorbereitet hat und welche scheinbaren Erkenntnissen sie erlangen sollen, sondern es ging im Seminar darum, gemeinsam ein thematisches Feld zu durchdringen, in dem sich jede*r mit ihrer*seiner Perspektive einbringen konnte. Dies bedeutet in der Konsequenz auch, dass die Student*innen wesentlich mehr Autonomie in der Gestaltung ihres Lernprozesses erhalten. Sie werden nicht mit irgendwelchen Methoden überwältigt, sondern immer in die Idee und den Verlauf des Prozesses miteinbezogen. Somit wird es möglich, auch unterschiedliche Varianten von Arbeitsphasen zu gestalten. Der Kreis verfolgt die Idee und Funktion, dass über echte offene Fragen gesprochen wird und Erkenntnisse aus Arbeitsphasen mit allen geteilt werden. Das Erarbeiten von Wissensbeständen, das Reflektieren von Gedanken durch mehrere Personen oder andere Verfahren sind immer aus dem Kreis ausgelagert. Hier haben die Student*innen die Möglichkeit, das Angebot der vorgeschlagenen Methode anzunehmen oder eine für sie passendere zu wählen. Denn alle sind erwachsen und kompetente Lerner*innen. Alle Seminarbeteiligte haben jahrelange Lernerfahrungen hinter sich und können selbst ihre Stärken und Entwicklungsfelder einschätzen.

Beispiel 3: alle Perspektiven einbeziehen und ‚neu' denken

Tizia, 24

Es ist wirklich beeindruckend und inspirierend, zu welchen Ergebnissen diese Art der Seminargestaltung bei mir geführt hat. Sie hat uns mitgenommen auf eine Reise, auf der sich meine Gedankenwelt, innerhalb von nur 4 Seminartagen, verändert hat. Durch die emphatische, positive Grundhaltung und vor allem durch das authentische Auftreten der Dozenten, entstand ein aktiver Dialog der Gesamtgruppe, in dem ALLE Perspektiven immer den Status ‚super' verdient haben. Diese Grundhaltung hat uns ermutigt, sich auf die andere Form der Kommunikation einzulassen, es hat viele neue Perspektiven eröffnet und uns kontinuierlich ermöglicht weiter zu denken, ‚neu' zu denken und handeln (außerhalb der ‚Box' unserer gewohnten Strukturmuster). Die geteilte Verantwortung hat uns anfangs irritiert, aber wir konnten uns ausprobieren, was Freude bereitet und Begeisterung und Neugierde geweckt hat. Unsere Vielfalt der Perspektiven wurde als gewinnbringende Ressource genutzt und hat zu einem einzigartigen Ergebnis für jeden Einzelnen geführt. Zurückblickend hat die gemeinsame Arbeit mich mit einem ‚Erfahrungsschatz' beschenkt, der mir ganz neue Handlungsperspektiven eröffnet, mit denen ich mich auf den Weg machen kann, in eine potenzialorientierte Zukunft! Danke! Das war wirklich super!

Damit eine offene Seminaratmosphäre und ein nicht-vorhersehbarer Seminarverlauf gestaltet werden können, sind die Grundhaltung und die pädagogischen Grundannahmen zentral. Tizia (Beispiel 3) formuliert einen bedeutsamen Aspekt: Sie spricht die Authentizität der Grundhaltung an. Eigene Grundüberzeugungen werden selbst gelebt und können vielleicht durch Techniken überdeckt sein. Der Einsatz von Techniken hingegen ist nicht au-

thentisch und damit auch nicht echt. Das wichtigste Tool ist die*der Lehrende selbst. Denn nur sie*er kann die Studierenden auf eine Reise einladen, die – im Vergleich zu tradierten Seminarveranstaltungen – neue Erkenntnisse und weniger formalisierte Prozesse der Erkenntnisgewinnung bereithält. Allerdings ist dies nur möglich, wenn ein vertrauensvolles Miteinander geschaffen wird, in dem es wenig Machtkonzentration gibt und die Student*innen in ihrer Autonomie und in dem, was sie an Wissen und Lernerfahrungen mitbringen, wertgeschätzt werden.

Dadurch kann es dann auch möglich werden, dass erkannt wird, nicht den Konventionen entsprechen zu müssen, sondern den Mut haben zu können, sich auf neue Wege zu begeben. Dies impliziert vorgegebene Strukturen zu überdenken, um seinen eigenen Werten und Vorstellungen entsprechen zu können. Dazu ist es relevant, dass die Student*innen nicht in eine Passivität gebracht werden, sondern dass sie immer die Möglichkeit erhalten, sowohl Inhalt als auch Form mitbestimmen zu können. Jessica (Beispiel 4) formuliert, dass dies in vielen Universitätsseminaren nicht möglich wäre, da Student*innen in der Regel passiv und zum Teil hilflos den Universitätsalltag konsumieren sollen.

Beispiel 4: zum Nachdenken anregen

Jessica, 26

Ein Seminar in dieser Form war eine lang ersehnte und notwendige Abwechslung zum Frontalunterricht-geprägten, von Dozenten bestimmten und Studenten passiv – teilweise hilflos – konsumierten Universitätsalltag. Das erste Mal in meiner Universitätslaufbahn hatte ich das Gefühl, dass ich die Inhalte in meiner zukünftigen Praxis als Lehrkraft wirklich anwenden kann und nicht bloß Inhalte ins Kurzzeitgedächtnis presse, die zwar relevant sind um ein Modul innerhalb meines Studiums abzuschließen, im Schulalltag aber gar nicht auftauchen. Durch die aktive Teilnahme seitens der Studenten, das eigenständige Reflektieren und die offene Gestaltung des Seminars war ich ebenfalls erstmalig durchgängig aufmerksam, und da permanent z. B. die eigenen Perspektiven und die eigene (Lehrer) persönlichkeit thematisiert werden, fühlte ich mich wirklich angesprochen sowie ernst genommen und nicht wie üblich von einem Professor in einer Vorlesung neunzig Minuten durchgängig in einem Monolog mit einem (oft noch uninteressanten oder scheinbar nicht relevanten) Thema konfrontiert, ohne in jeglicher Form darauf reagieren zu können. Durch das wiederkehrende Reflektieren und Austauschen in der Großgruppe habe ich außerdem zahlreiche Denkanstöße und Ansätze, meine Grundannahmen zu überdenken, erhalten, die in einer anderen Seminarform gar nicht existent gewesen wären.

Diese Hilfslosigkeit wird bei Jessica auch damit begründet, dass sie in der Regel in Seminaren nicht ernst genommen würde und die Dozent*innen allein bestimmten. Eine solche empfundene Machtasymmetrie kann durch die vorgeschlagenen Grundannahmen und Möglichkeiten der Seminargestaltung aufgehoben werden.

5. Antworten und Fragen oder: Wie geht's weiter?

Die Rückmeldungen der Student*innen haben verdeutlicht, was zuvor in den Abschnitten theoretisch angesprochen war: Welches Potenzial eine Neuausrichtung von Hochschulveranstaltungen mit den beschriebenen Ansätzen haben kann. Dabei tauchen gleichwohl auch viele weitere Fragen auf: Bietet sich der Ansatz für alle Fachkulturen an? Können auch Großgruppenveranstaltungen so gestaltet werden? Welche Ausbildung benötigten Personen, die in der Lehre tätig sind und so unterrichten möchten?

Die eingangs aufgeworfenen Fragen wie auch eben genannten werde ich nicht abschließend beantwortet haben und auch nicht abschließend beantworten können. Ich konnte mit dem Beitrag vielleicht zum Weiter- oder Umdenken anregen, mit einigen Ideen und Ausführungen irritieren und in manchen Abschnitten so etwas wie „Widerstand" hervorrufen. Das alles ist allerdings nicht im Beitrag enthalten, sondern mit dem Lesen des Beitrags entstanden. Es ergeben sich daher – leser*innenseitig betrachtet – noch viel mehr Fragen und zum Teil auch Antworten, die ich gar nicht antizipieren kann. Ich wünsche mir einen Raum zum Austausch, in dem über die aufgeworfenen Fragen und dessen, worüber andere auch schon nachgedacht haben, in Weiterentwickeln von Vorstellungen zur universitären Lehre möglich werden kann. Bildungskritisch gesprochen, glaube ich nicht, dass unter den aktuellen Bedingungen das zu erreichen ist, was als normatives Bildungsziel formuliert ist: eigenständiges und kritisches Denken durch die Ausbildung an Hochschulen. Vielleicht lernen gerade Student*innen trotz der Hochschule so gut, weil sie sich immer wieder von diesem hochformalisierten und stark tradierten System entfernen. Den Abschluss des Beitrags möchte ich Natascha überlassen, da sie kurz und bündig zusammenfasst, worum es gehen könnte.

Beispiel 5: offene Gestaltungsweise

Natascha, 22

Wir sollen zu selbstständig denkende Menschen erzogen werden, aber werden wir das wirklich? Leben wir nicht schon längst in bestehende Strukturen und kommen aus diesen kaum noch raus? Die Universität soll uns zu guten Lehrern ausbilden, aber wie wenn jedes Seminar daraus besteht in einer Gruppe Texte zu lesen und ein Plakat zu erstellen. In diesem Blockseminar habe ich mehr gelernt als in meiner ganzen Unilaufbahn und zwar, weil endlich mal wir als Studenten mit unserer Persönlichkeit im Vordergrund standen. Genau aus diesem Grund fände ich es sinnvoll wenn noch mehr Seminare in dieser Art in der Universität angeboten würden.

Literatur

Baldwin, Christina (1998): Calling the Circle. The First and Future Culture. New York: Bantam.

Baldwin, Christina/Linnea, Ann (2014): Circle: Die Kraft des Kreises. Weinheim und Basel: Beltz.

Baldwin, Christina/Linnea, Ann (2010): The Circle Way. A Leader in every Chair San Francisco: Berrett-Koehler.

Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke/Borchard, Inga/Thomas, Peter Martin/Flaig, Bethold Bodo (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Wiesbaden: Springer.

Hartkemeyer, Martina/Hartkemeyer, Johannes F./Hartkemeyer, Tobias (2015): Dialogische Intelligenz. Aus dem Käfig des Gedachten in den Kosmos des gemeinsamen Denkens. Frankfurt a. M.: Info3 Verlag.

Isaacs, William (1999): Dialogue and the Art of Thinking Together. New York: Currency and Doubleday.

Kaltwasser, Vera (2008): Achtsamkeit in der Schule. Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration. Weinheim/Basel: Beltz.

Kline, Nancy (1999): Time to Think. Listening to Ignite the Human Mind. London: Octopusbooks.

Koglin, Ilona (2012): Dragon Dreaming – Projekt-Management für kollektive Kreativität und nachhaltigen Erfolg. https://www.fuereinebesserewelt.info/wp-content/uploads/2016/04/Dragon-Dreaming.pdf [Zugriff: 17.08.2017].

Oleschko, Sven (2014): Zum Verhältnis von sozialer Normorientierung und Diversität in der Hochschullehre – oder anders: Um wen geht es in der Hochschullehre? Hrsg. vom Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen: Diversität konkret. Handreichung für das Lehren und Lernen an Hochschulen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/diversity/10a_norm-orientierung_in_der_hochschullehre.pdf [Zugriff: 17.08.2017].

Scharmer, C. Otto (2015): Theorie U – Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik. Heidelberg: Carl-Auer.

Schein, Edgar H. (2013): Humble Inquiry. The Gentle Art of Asking Instead of Telling. San Francisco: Berrett-Koehler.

The Arbinger Institute (2016): The Outward Mindset – Seeing Beyond Ourselves. San Francisco: Berrett-Koehler.

Voluntary Academic Year (VAY) – Ein Orientierungsangebot zur Studienwahl an der Universität Duisburg-Essen

Anna Weber (unter Mitarbeit von Laura Keders)

1. Einleitung

Das Thema Hochschulöffnung für neue, bislang im universitären Kontext unterrepräsentierte Gruppen hat in bildungs- und hochschulpolitischen Debatten in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen (Lübben/Müskens/Zawacki-Richter 2015: 29ff.). Ausschlaggebend hierfür sind insbesondere nachfolgende Faktoren:

- der demografische Wandel,
- ein prognostizierter Fachkräftemangel in hochqualifizierten Berufen,
- mangelnde Durchlässigkeit zwischen beruflicher und tertiärer Bildung,
- erhebliche soziale Unterschiede hinsichtlich der Beteiligung an Hochschulbildung
- sowie ein erhöhtes (hochschul-)politisches Interesse an *Diversity* (vgl. Kerst/Dahm 2011).

Mit der Einrichtung des Bereichs *Offene Hochschule* im Mai 2012 hat die Universität Duisburg-Essen eine wichtige strukturelle Voraussetzung geschaffen, sich verstärkt für neue Zielgruppen zu öffnen.[1] Zentrale Aufgabe des Bereichs ist es, mithilfe neuer bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Partner*innen innovative Projektvorhaben zu generieren, die neuen Zielgruppen den Zugang zur Hochschule erleichtern. Das Programm *Voluntary Academic Year* (VAY) ist ein solches Vorhaben, das durch seine spezielle Kombination berufspraktischer und studienrelevanter Erfahrungen eine duale, diversitätssensible Orientierung innerhalb eines Jahres ermöglicht. Das Programm ist Bestandteil des

1 Der Bereich Offene Hochschule ist im Akademischen Beratungs-Zentrum der Universität-Duisburg-Essen angesiedelt.

TalentKolleg Ruhr[2] der Universität Duisburg-Essen, welches das übergeordnete Ziel verfolgt, die Bildungschancen junger Menschen aus dem Ruhrgebiet zu verbessern – unabhängig vom Bildungsstand, Einkommen oder der Herkunft ihrer Eltern. Das Besondere am *TalentKolleg Ruhr* ist die bundesweit einmalige Kollegstruktur: Je nach individueller Interessenlage und Bedürfnisstruktur werden die Teilnehmenden an eine für sie geeignete Bildungsform herangeführt, die in einem Hochschulstudium an einer Fachhochschule oder einer Universität ebenso wie in der Wahl einer Berufsausbildung münden kann.[3] Somit folgt das von der *Stiftung Mercator* geförderte *TalentKolleg* den Empfehlungen des Wissenschaftsrates:

> Um die gesellschaftlichen Bildungspotentiale auszuschöpfen, ist es von zentraler Bedeutung, Schulabsolventinnen und -absolventen zur Wahl des Ausbildungsgangs zu befähigen, der sowohl ihren Fähigkeiten als auch ihren Interessen am besten entspricht. Hierbei sind auch Aspekte von Diversität, wie Geschlecht, Herkunft und ethnische Zugehörigkeit, angemessen zu berücksichtigen.[4]

2. Ausgangslage und Zielsetzung

Was kommt nach dem Schulabschluss? Vielen Schulabgängern und Schulabgänger*innen fällt die Entscheidungsfindung hinsichtlich ihrer zukünftigen Studien- und Berufswahl nicht leicht. Zusätzlich wächst mit der Verkürzung der Schulzeit, einem gestiegenen und vielfältiger gewordenen Studienangebot sowie einer großen Auswahl an Ausbildungsberufen in Deutschland der Orientierungsbedarf.[5] Diesem wird versucht, mittels vielfältiger Angebote – vom Elternabend über Self-Assessment Tools und Ausbildungsbotschafter – Rechnung zu tragen. Dennoch konstatiert der Wissenschaftsrat:

> (...) fühlen sich viele Jugendlichen trotz der vielfältigen Unterstützungsangebote nur unzureichend informiert und beraten. In vielen Fällen fehlen sowohl umfas-

2 Das *TalentKolleg Ruhr* ist ein von der Stiftung Mercator gefördertes Verbundprojekt der Universität Duisburg-Essen, mit der Fachhochschule Dortmund und der Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen, Bocholt, Recklinghausen. Weitere Informationen zum *TalentKolleg Ruhr* an der Universität Duisburg-Essen sind zu finden unter: www.uni-due.de/talentkolleg/.

3 TalentKolleg Ruhr. Antrag auf Projektförderung durch die Stiftung Mercator von der Fachhochschule Dortmund, der Westfälischen Hochschule und der Universität Duisburg-Essen, S. 6.

4 Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses akademischer und beruflicher Bildung, S. 36. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf [Zugriff: 28.03.2017]. Im Folgenden zitiert als „Wissenschaftsrat (2014) Drs. 3818-14".

5 Im Wintersemester 2015/16 wurden an deutschen Hochschulen insgesamt rund 18.000 Studiengänge angeboten. Davon sind rund 8.300 Bachelorstudiengänge. Vgl. hierzu: Hochschulrektorenkonferenz (2015): Statistische Daten zu Studienangeboten in Deutschland. https://www.hrk.de/uploads/media/HRK_Statistik_WiSe_2015_16_webseite_01.pdf [Zugriff: 28.03.2017].

> sende Kennnisse der Bildungsoptionen und der damit verbundenen Entwicklungsmöglichkeiten als auch Klarheit über die eigenen Fähigkeiten und Interessen. Diese unzureichende Informationsgrundlage hinsichtlich der individuellen und ökonomischen Entscheidungskriterien erhöht den Einfluss sozialer Faktoren (...) Nach wie vor sind die Bildungsverläufe auch im post-schulischen Bereich in hohem Maße von der sozialen Herkunft abhängig.[6]

Diesen Umstand bestätigt die 20. Sozialerhebung mit Blick auf die Studierendenzahlen. So gab es 2012 nicht nur anteilig mehr Studierende aus akademischen Familien, sondern unter ihnen auch unverkennbar mehr, bei denen beide Elternteile über einen Hochschulabschluss verfügen. Ein Grund für die Akademisierung und den im Gegenzug deutlich geringer gewordenen Anteil an Studierenden niedriger Bildungsherkunft sind „nach wie vor Selektionsprozesse entlang sozialer Merkmale im Bildungsverlauf und damit letztendlich auch beim Zugang zur Hochschule".[7]

Das *Voluntary Academic Year (VAY)* im *TalentKolleg Ruhr* der Universität Duisburg-Essen setzt genau hier an. Es unterstützt potenzielle *first generation students* bei ihrer Studien- und Berufswahlorientierung. Die Abteilung für Freiwilligendienste der *Arbeiterwohlfahrt Bezirksverbands Niederrhein e. V.* mit Sitz in Essen ist aufgrund dieses Ansatzes ein idealer Kooperationspartner für das *VAY.* Insbesondere für orientierungssuchende junge Menschen stellen das Freiwillige Soziale Jahr (FSJ) oder der Bundesfreiwilligendienst (BFD) eine gute Alternative zum sofortigen Studien- und Berufseinstieg dar. Viele Freiwillige wollen diese Orientierungs- und Auszeit nutzen, um sich Klarheit hinsichtlich ihrer beruflichen Interessen und Perspektiven zu verschaffen. Darüber hinaus hat die *AWO* als einstige Selbsthilfeorganisation der Arbeiterschaft und Teil der sozialdemokratischen Arbeiterbewegung ein historisches Interesse daran, die Bildungsteilhabe und den Bildungserfolg von sogenannten Arbeiterkindern[8] zu fördern.[9]

Durch die enge Zusammenarbeit zwischen Hochschule(n) und Freiwilligendienstträger erhalten die Teilnehmenden die Möglichkeit einer dualen Orientierung innerhalb eines Jahres. Parallel zu ihren berufspraktischen Erfahrungen im (Bundes-)Freiwilligendienst sammeln sie im Rahmen der *VAY*-Angebote studien- und berufsrelevante Praxiserfahrungen, Eindrücke und In-

6 Wissenschaftsrat (2014); Drs. 3818-14, S. 9ff.

7 Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. Die 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, S. 89ff.

8 Gemeint sind hier Kinder bzw. junge Menschen, deren Eltern über keine Studienerfahrungen verfügen.

9 Handbuch für das freiwillige soziale Jahr und den Bundesfreiwilligendienst bei der Arbeiterwohlfahrt (2014). AWO Bundesverband e. V. (Hrsg.) Berlin, S. 10ff. http://www.awo-saarland.de/fileadmin/FSJ_BFD/AWO_Handbuch_FSJ_und_BFD_2014.pdf [Zugriff: 04.04.2017].

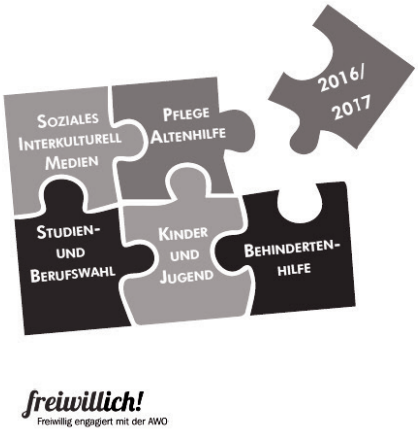
formationen. Neben unterschiedlichen Hochschultypen, Studiengängen und Studierenden lernen sie verschiedene Berufsfelder sowie ihre eigenen Stärken und Interessen besser kennen. Die Ziele des Programms sind:

- die Freiwilligen auf den Übergang nach ihrem FSJ oder BFD vorzubereiten,
- eine individuelle und optimale Entscheidungsgrundlage bezüglich ihrer zukünftigen Studien- und Berufswahl zu ermöglichen,
- eventuelle Hemmschwellen und Vorurteile in Bezug auf ein Studium abzubauen und
- zukünftigen Studienabbrüchen vorzubeugen.

3. Das Programmangebot

Das *VAY*-Jahresprogramm setzt sich aus vielfältigen Veranstaltungen zum Thema Studien- und Berufswahl zusammen und ist in das Bildungsangebot der *AWO*-Freiwilligendienste integriert bzw. gehört zum festen Bestandteil der dort offerierten Wahlseminare (Abb. 1). Der Freiwilligendienst beinhaltet neben der praktischen Tätigkeit in der Einsatzstelle mindestens 25 gesetzlich vorgeschriebene Bildungstage. Diese finden sowohl in Form von Wochenseminaren als auch in Form von Wahlseminaren statt.

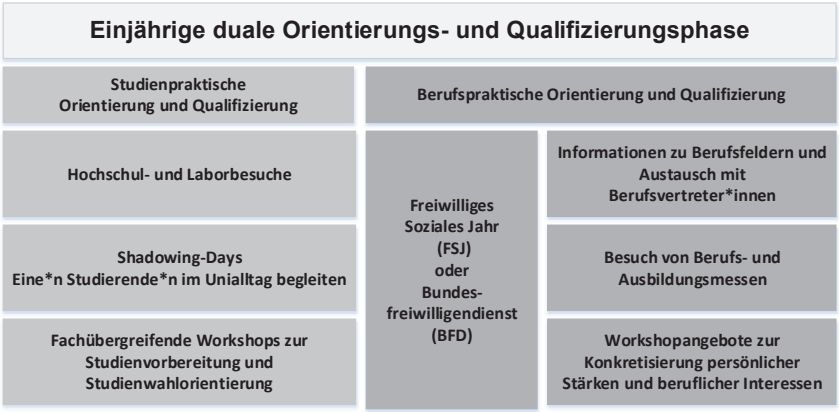
Abb. 1: Übersicht zu den Themen der AWO-Wahlseminare 2016/17



Quelle: AWO Bezirksverband Niederrhein e. V.

Die einzelnen Programmbausteine ermöglichen einerseits eine studienrelevante und andererseits eine berufspraktische Orientierung und Qualifizierung der Teilnehmenden innerhalb von zwölf Monaten (Abb. 2). Darüber hinaus können die Freiwilligen, insofern sie sich für ein Studium an der Universität Duisburg-Essen entschieden haben, zum Ende ihres Freiwilligendienstes und nach Absprache mit ihrer Einsatzstelle, an den fachspezifischen Vorkursen zur Studienvorbereitung teilnehmen.

Abbildung 2: VAY-Programmbausteine



Quelle: eigene Darstellung

Im Rahmen der Veranstaltungsreihe *Studieren, aber wo?* lernen die Freiwilligen verschiedene Hochschulen der Metropolregion Rhein-Ruhr kennen, schnuppern in Vorlesungen hinein und tauschen sich mit Studierenden vor Ort aus. Auf diese Weise bekommen sie einen realitätsnahen Eindruck vom regionalen Studienangebot und können herausfinden, welcher Hochschultyp am besten zu ihnen passt. Bei der Veranstaltungskonzeption wird auf die engen Kontakte zu den Verbundpartnern im *TalentKolleg Ruhr* sowie reguläre Informationsangebote der Hochschulen, z. B. „Tag der offenen Tür" oder die *Wochen der Studienorientierung in NRW,* zurückgegriffen. Im Rahmen von Laborbesuchen (Evonik Schülerlabor an der Universität Duisburg-Essen und Alfried Krupp-Schülerlabor der Ruhr-Universität Bochum) haben die Freiwilligen die Gelegenheit, ihre Fähigkeiten im natur- und geisteswissenschaftlichen Arbeiten und Experimentieren zu testen und neue Erfahrungen zu sammeln.

Eine weitere Möglichkeit, die eigenen Kompetenzen, Stärken und Schwächen zu erkennen und in Bezug auf die berufliche Zukunft zu reflektieren, bieten die begleiteten Self-Assessment Workshops beispielsweise zum Studifinder

oder *ProfilPASS*. Der mehrtägige Workshop *Was kann und will ich beruflich machen?* wird von einem professionellen Job-Coach[10] durchgeführt und bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit Fragen wie: *Welche berufliche Richtung schlage ich ein? Was kann ich besonders gut? Was mache ich gerne? Wie erfahre ich mehr über meine persönlichen beruflichen Möglichkeiten, und wie erreiche ich diese?* Die angewandte Workshop-Methode orientiert sich an dem ressourcenorientierten Ansatz vom ProfilPASS[11] und beinhaltet neben einer Stärken- und Interessenanalyse, einen berufsbezogenen Persönlichkeitstest sowie eine biografische Selbstreflexion.

Doch Hochschul- oder Laborbesuche und Self-Assessments allein bilden oftmals noch keine ausreichende Entscheidungsgrundlage für eine Studienwahl. Häufig fehlt es den Schulabsolventen*innen an Wissen und Vorstellungen, wie der Hochschulalltag abläuft und was sich konkret hinter den einzelnen Studienfächern und damit verbundenen beruflichen Perspektiven verbirgt. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die eigenen Eltern, Verwandte oder Freund*innen keine Studienerfahrungen haben. Vor diesem Hintergrund motiviert VAY mit den *Campus-Scouts* und der Veranstaltungsreihe *Insider erzählen aus ihrem Job* dazu, „sich selbst ein Bild vom Studium an einer Hochschule und den beruflichen Perspektiven zu machen" (siehe Abb. 3).

Beim *Campus-Scouting* haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, einen erfahrenen Studierenden (*Campus-Scout*) ihres favorisierten Studiengangs im Rahmen eines sogenannten *Shadowing-Days* einen Tag lang an der Universität Duisburg-Essen zu begleiten. Die *Campus-Scouts* der UDE sind ehrenamtliche Ansprechpartner*innen, die bereit sind, persönliche Einblicke in und Insiderwissen über ihren Studiengang weiterzugeben und auf mögliche Fragen der Studieninteressierten einzugehen. Ziel ist es, einen realitätsnahen Eindruck vom Hochschulalltag zu vermitteln und auf diesem Wege Hemmschwellen und Vorurteile abzubauen. Durch das Online-Anmeldeverfahren und den geringen Altersunterschied zwischen Teilnehmenden und Studierenden ist dieses Angebot besonders niedrigschwellig. [12]

Die Veranstaltungsreihe *Insider erzählen aus ihrem Job* basiert auf dem gleichen, niedrigschwelligen und erfahrungsorientierten Ansatz. Die Freiwilligen lernen in einem informellen Setting Berufsvertreter*innen und die mit einem Studium verknüpfte Bandbreite beruflicher Perspektiven kennen und

10 Der Workshop wurde im Rahmen von VAY von Gunda Ben Djemia-Böke geleitet. Weitere Infos unter: http://www.jobprofilfinder.de/

11 Weitere Infos unter: www.profilpass.de

12 Das Campus-Scouting ist im Sommersemester 2017 zum ersten Malgestartet und ist ein gemeinsames Programm des Projekts *TalentKolleg Ruhr* und *Talentscouting* an der Universität Duisburg-Essen. Weiter Infos dazu unter: http://udue.de/campusscouts.

Abbildung 3: Werbung für den *Shadowing-Day* an der UDE; Quelle: Werbepostkarte Campus-Scouting, eigene Darstellung

haben direkt die Gelegenheit, Fragen zu adressieren.[13] Der Besuch von Berufs- und Ausbildungsmessen ermöglicht zusätzliche Impulse bei der Suche nach dem „Traumberuf".

Neben den Realitätschecks und Orientierungsangeboten sind gezielte, fachübergreifende, kompetenzerweiternde und studienvorbereitende Workshops wie z. B. *Fit fürs Studium?*[14], *Selbst- und Zeitmanagement*, *Präsentationstraining* oder *Tipps und Tricks der universitären Kommunikation* Kernelemente des *VAY*.

Die Auswahl der Themen für die *VAY*-Veranstaltungsangebote erfolgt in enger Absprache mit den *AWO*-Freiwilligendiensten des Bezirksverbands Niederrhein e. V. sowie in Zusammenarbeit mit universitätsinternen und externen Kooperationspartnern und Referent*innen mit direktem Praxisbezug.[15] Um die gewünschte Zielgruppe aus Nicht-Akademiker-Familien anzusprechen, nehmen die Referent*innen des Freiwilligendienstes des *AWO*-Bezirksverband Niederrhein e. V. eine besondere Vermittlerrolle ein. Sie begleiten und betreuen die jungen Menschen über mehrere Monate und sind somit in der Lage, entsprechende Kandidat*innen gezielt auf die *VAY*-Angebote hinzuweisen.

13 Das Spektrum der Veranstaltungsreihe reicht von beruflichen Perspektiven mit einem Studium im Fachbereich Soziale Arbeit bis zu: Was machen eigentlich Mechatroniker?, d. h. verschiedene Ausbildungsberufe werden vorgestellt.

14 Ein Angebot in Kooperation mit mySeLF– Selbstmanagement und Lerntechniken für das Studium des vom Bundesministerium für Forschung und Bildung geförderten Projekts Bildungsgerechtigkeit im Fokus im Qualitätspakt Lehre.

15 Genannt seien hier das Evonik-Schülerlabor, das Forum mündliche Kommunikation, das Zentrum für Lehrerbildung (ZLB) sowie die *TalentKolleg Ruhr*-Verbundpartner und das Alfried Krupp-Schülerlabor der Ruhr Universität Bochum.

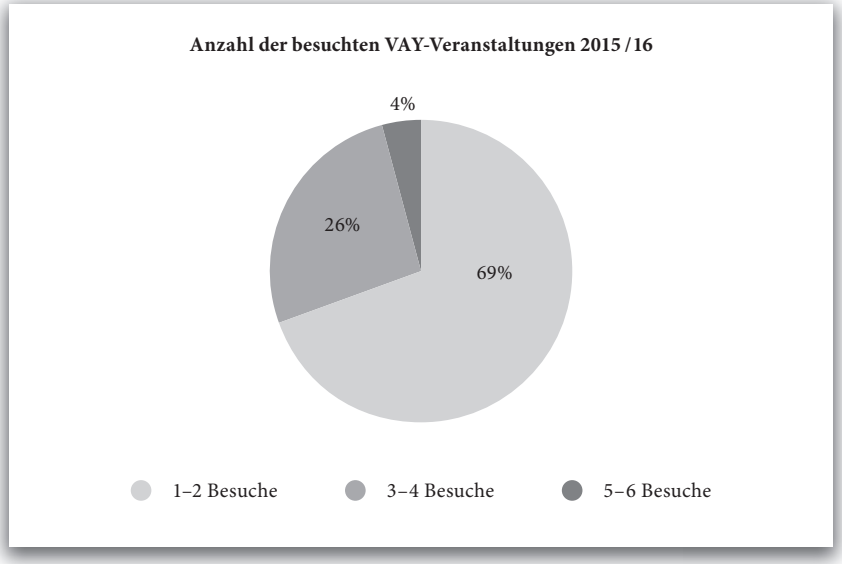
4. Erfahrungen und Ergebnisse der Pilotphase

Aufgrund des großen Interesses und der Kooperationsbereitschaft der *AWO Freiwilligendienste* konnte der eigentlich erst für Oktober 2016 vorgesehenen Durchführungsphase vorgegriffen werden und eine erste Programmlinie bereits im Oktober 2015 starten. In dieser Pilotphase wurden erste Erfahrungen sowie Erkenntnisse über die Bedürfnisse, Interessen und Problemlagen der Zielgruppe gewonnen. Von insgesamt 230 Freiwilligendienstler*innen nahmen mit 90 Personen ca. 40 % der Kohorte am *VAY*-Programm teil und bestätigten damit u. a. den enormen Bedarf an Orientierungsangeboten.

Im Rahmen der Einführungswochen, an denen zu Beginn des Freiwilligendienstes alle Freiwilligen teilnehmen, wurden die Orientierungsangebote durch die V*AY*-Koordinatorin vorgestellt, um einen persönlichen Kontakt zu potenziell Teilnehmenden herzustellen. Darüber hinaus diente dieses erste Zusammentreffen dazu, die Zielgruppe besser kennenzulernen und Eindrücke sowie Anregungen zur Konzeption zukünftiger Angebote zu gewinnen. Als Einstieg in das Thema wurden die Freiwilligen mithilfe der PMI-Methode dazu befragt, was sie mit dem Thema Studium bzw. Studienwahl assoziieren.[16] Die Ergebnisse zeigen, dass finanziellen Aspekten im Zusammenhang mit der beruflichen Zukunft eine besonders bedeutsame Rolle zugewiesen wird. Auffällig ist, dass diese sowohl für als auch gegen ein Studium sprechen. So gab es mehrfach Kommentare, die auf bessere Verdienst- und Aufstiegschancen mit Studium hinweisen, aber auch solche, die auf den Verzicht von Geld und die Doppelbelastung, neben dem Studium jobben zu müssen, abzielen. Darüber hinaus bestand eine große Unsicherheit hinsichtlich der eigenen Studierfähigkeit. Auf die Fragen: *„Was bereitet euch Sorgen oder löst negative Gefühle aus? Was spricht gegen ein Studium?“* wurden u. a. „Versagensangst“, „Angst nicht mit dem freieren Alltag im Studium umgehen zu können“, Befürchtungen, „dass der Unterricht im Studium zu schwer wird“, sowie den „Anforderungen nicht gewachsen [zu] sein“ genannt. Des Weiteren wurden Bedenken geäußert, ein Studium sei „oft sehr theoretisch und weniger praxisorientiert“. Einige befürchteten, eine „falsche Entscheidung“ hinsichtlich der Studienwahl zu treffen, und waren abgeschreckt von der im Vergleich zur Ausbildung „längeren Studienzeit“.

16 Die Plus-Minus-Interest-Methode dient zur Unterstützung der Entscheidungsfindung und Ideensammlung.

Abbildung 4: Anzahl besuchter *VAY*-Veranstaltungen



Quelle: eigene Darstellung

Die Datenauswertung zur Teilnehmer*innen-Statistik zeigt, dass die Orientierungsangebote des ersten Programmdurchlaufs von den Teilnehmer*innen als hilfreich und positiv bewertet wurden. Ein Großteil (69 %) nahm an ein bis zwei *VAY*-Veranstaltung teil, rund ein Drittel der Freiwilligen besuchte drei bis vier (26 %) und einige (4 %) kamen sogar zu fünf und mehr Orientierungs- und Qualifizierungsangeboten (siehe Abb. 4).

Der Workshop *Was kann und will ich beruflich machen?* wurde so stark nachgefragt, dass er außerplanmäßig ein zweites Mal angeboten wurde. Ebenfalls sehr gefragt war die Veranstaltungsreihe *Insider erzählen aus ihrem Job*, in deren Rahmen Fachvertreter*innen aus ihrer Berufspraxis berichten. Einer großen Nachfrage erfreuten sich darüber hinaus die Orientierungsveranstaltungen zu den Studienangeboten an den regional ansässigen (Fach-)Hochschulen. Alle Veranstaltungen wurden mithilfe der Koffermethode evaluiert.[17] Der flexible und adaptive Programmanspruch des *VAY* ermöglicht es, diese

17 Eine qualitative Feedback-Methode, basierend auf den Fragen: Was nehme ich mit? Was kommt in den Koffer? Was hat mir weniger gut gefallen? Was kommt in die Tonne? Überblicksartig kann festgestellt werden, dass die Teilnehmenden häufig folgende positive Charakteristika angeben: hoher Informationsgehalt, individuelles Eingehen auf die jeweilige Person, angenehme Arbeitsatmosphäre.

Evaluationsergebnisse sowie die Erkenntnisse aus der Eingangsbefragung in die Konzeption für das kommende Programmangebot aufzunehmen. So wurde beispielsweise in 2016/17 erstmalig eine spezielle Workshop-Reihe für am Lehramtsstudium Interessierte in Kooperation mit dem Zentrum für Lehrerbildung der UDE (ZLB) initiiert.

5. Ausblick

Mit dem Programm *Voluntary Academic Year* hat die UDE sich nicht nur einem neuen zivilgesellschaftlichen Kooperationspartner*in geöffnet, sondern mit den Freiwilligendienstler*innen ebenfalls eine neue Zielgruppe an potenziellen Studierenden bzw. *first generation students* erreicht. Aufgrund des verstärkten Orientierungsbedarfs scheint es aufgrund einer angestrebten Öffnung der Hochschule sinnvoll, dieser Zielgruppe auch zukünftig mehr Aufmerksamkeit zu widmen und eine Verknüpfung des Bildungs- und Orientierungsjahres (FSJ/BFD) mit Angeboten zur Studien(wahl)- und Berufsorientierung langfristig zu etablieren.

Hinsichtlich einer wünschenswerten Erweiterung des V*AY*-Angebots gibt es noch viel Spielraum. So wäre beispielsweise als Pendant zu den *Shadowing-Days* an der Universität, die Vermittlung von *Shadowing-Days* in Unternehmen denkbar, um sowohl das angestrebte Studium als auch den „Wunschberuf“ einem Realitätscheck zu unterziehen.

Durch die universitätsinterne und hochschultypenübergreifende Zusammenarbeit (FH Dortmund, Ruhr Universität Bochum, Westfälische Hochschule etc.) im Rahmen des Pilotprogramms zeigen sich bereits jetzt erste Möglichkeiten, diese Kooperationen auf regionaler Ebene langfristig fortzuführen. Perspektivisch gedacht, ist die dauerhafte Integration der regulären Orientierungsangebote an den Hochschulen, z. B. im Rahmen der *Wochen der Studienorientierung in NRW*, in das Bildungsprogramm der Freiwilligendienste ein Erfolg versprechender Ansatz zur Erreichung der anvisierten Zielgruppe der *first generation students*.

Abb. 5: Kurzinfo zum *Voluntary Academic Year (VAY)*

Kurzinfo zum Voluntary Academic Year (VAY) am TalentKolleg Ruhr der UDE

Progammformat:

- Frei wählbare Veranstaltungen und Workshops zum Thema Studien- und Berufswahlorientierung parallel zum FSJ / BFD
- Anerkennung der Teilnahme im Rahmen der im FSJ / BFD abzuleistenden Bildungstage

Vorteile der Programmteilnahme:

- Zweigleisige Orientierungsmöglichkeit innerhalb eines Jahres (studien- und berufspraktisch)
- Realitätsnahe Eindrücke gewinnen
- Herausfinden, wo die eigenen Stärken und Interessen liegen
- Gleichgesinnte / andere Orientierungssuchende kennenlernen

Programmziele:

- Motivation schaffen, sich mit den eigenen Interessen und Stärken auseinanderzusetzen
- Hemmschwellen in Bezug auf ein Studium abbauen
- Zukünftigen Studienabbrüchen vorbeugen

Quelle: eigene Darstellung

Literatur

Kerst, Christian/Dahm, Gunther (2011): Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität – Eine empirische Untersuchung zu den vor-akademischen Werdegängen und den Studienverläufen nicht-traditioneller Studierender in Deutschland. http://www.dzhw.eu/projekte/pr_show?pr_id=306 [Zugriff: 28.03.2017].

Lübben, Sonja/Müskens, Wolfgang/Zawacki-Richter, Olaf (2015): Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In: Hanft, Anke/Zawacki-Richter, Olaf/Gierke, Willi B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster: Waxmann, S. 29–52.

Middendorf, Elke et al. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. Die 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin. Abrufbar unter: www.sozialerhebung.de.

Autor*innenprofile

Dr. phil. Nicole Auferkorte-Michaelis, zertifizierte hochschuldidaktische und schreibdidaktische Moderatorin, Multiplikatorin im Weiterbildungs- und Netzwerkprogramm „Lehre^{n}“ der Alfred Toepfer Stiftung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Professionalisierung und Konzeptentwicklung für Studium, Lehre und Wissenschaftskarriere, die Implementierung von Diversity Management für das Lehren und Lernen, hochschuldidaktisches Coaching und Institutional Research. Derzeit kommissarische Geschäftsführerin des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung der Universität Duisburg-Essen, Leitung des Kompetenzbereiches für Lehr- und Studienqualitätsentwicklung und seit 2012 in der Projektleitung des „Zentrums für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen in NRW“ (www.komdim.de) tätig.

Manuela Aye, Leiterin des Integration Team – Human Resources, Gender and Diversity Management (IGaD) der RWTH Aachen University. Als diplomierte Sozialwissenschaftlerin verfügt sie über langjährige Erfahrungen in der Realisierung von Projekten des Gender und Diversity Managements und in der Steuerung von Veränderungsprozessen in öffentlichen Einrichtungen. Sie ist an der RWTH Aachen für das KomDiM-Projekt „DiVers – Ein E-Learning-Tool zur Diversity-Kompetenz in der Hochschullehre“ verantwortlich.

Nina Bittner, Kindheitspädagogin BA., Studierende des Masterstudiengangs Management und Pädagogik in der sozialen Arbeit TH Köln, Referentin im Bereich der Kindertagespflegequalifizierung und zu Themen der Familienbildung für diverse Bildungsträger, Kursleitung und Evaluatorin der Weiterbildung inklusive Kindertagespflege des Netzwerks Bonn für Kindertagespflege.

Dr. Elke Bosse, Leiterin des BMBF-Projekts StuFHe im Rahmen der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg (https://www.ew.uni-hamburg.de/stufhe.html). Studium der Sprachlehrforschung (Universität Hildesheim) und Promotion in Interkultureller Kommunikation (Universität Hildesheim). Absolventin des hochschuldidaktischen Ergänzungsstudiums am IZHD der Universität Hamburg sowie Multiplikatorin im Weiterbildungs- und Netzwerkprogramm „Lehre^{n}“ (Alfred Toepfer Stiftung). Zu ihren aktuellen Arbeitsschwerpunkten gehören die Gestaltung der Studieneingangsphase sowie die Rolle von Heterogenität im Hochschulkontext.

Margret Bülow-Schramm, Prof.in Dr. habil. für Hochschuldidaktik i. R. an der Universität Hamburg – Hamburger Zentrum für universitäres Lehren und Lernen, 2. Vorsitzende der Gesellschaft für Hochschulforschung. Zahlreiche Veröffentlichungen und Leitung von Forschungsprojekten auf den Gebieten Qualitätsmodelle für Lehre und Studium, Hochschul- insbes. Studierendenforschung/Studentisches Lernen, Fachkulturen-, Disziplin- und Curriculumforschung, Organisationsentwicklung- und -beratung, Gleichstellung. Umfangreiche Gutachtertätigkeiten und Mitgliedschaft in Berufungskommissionen und Beiräten.

Daria Celle-Küchenmeister ist Diplom-Rehabilitationspädagogin. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin baute sie unterschiedliche Beratungsangebote auf, verstetigte diese und führte verschiedene Projekte durch. Unter der Leitung der Prorektorin für Diversity-Management der UDE organisierte, koordinierte sie die Arbeitsgruppe Inklusive Hochschule, entwickelte mit den Mitgliedern das hochschulspezifische Inklusionskonzept, den dazugehörigen Maßnahmenplan. Das Konzept wurde im Hochschulentwicklungsplan der UDE 2016–2020 verankert. Als „Inklusionsbeauftragte" brachte sie sich auf Landes- und Bundesebene beratend zu den Schwerpunkten Diversity & Inklusion, Barrierefreiheit und Teilhabe ein. Zuletzt baute sie ein Kompetenzzentrum für Menschen mit Sinnesbehinderung in NRW auf, derzeit befindet sie sich in der Weiterbildung zur Fachwirtin für Gesundheits- und Sozialwesen. Sie ist im Expertenkreis des „Zentrums für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen in NRW" (www.komdim.de).

Jane Collings is an Educational Developer at the University of Plymouth UK. She is a Senior Fellow of the Higher Education Academy. Jane's particular area of focus is inclusive teaching, learning and assessment and employability.

Dr. Britt Dahmen, Leiterin des Referats für Gender & Diversity Management an der Universität zu Köln, Arbeitsschwerpunkte: Strategische Implementierung von Gender- und Diversity Policies an Hochschulen, Gender & Diversity Controlling, Gender & Diversity in der Lehre; abgeschlossene Weiterbildung zur Diversity-Beraterin (DiVersion TU Dortmund); Leitung des KomDiM-Projekts „DiVers – Ein E-Learning-Tool zur Diversity-Kompetenz in der Hochschullehre".

Heike Fiebig, B.A. Soziale Arbeit. Masterstudentin, wissenschaftliche Hilfskraft an der TH Köln sowie Lehrbeauftragte an der Hochschule Düsseldorf. Sie wirkte in Lehrforschungsprojekten der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften mit, forscht(e) in ihrer Bachelor- und Masterthesis, blickt auf langjährige

Erfahrungen als Tutorin in unterschiedlichen Projekten zurück, ergänzte das Team um den Verein Nachwuchsförderung (www.nachwuchsfoerderung-koeln.de), der sich für studierende und arbeitende Mütter und Väter an der TH Köln einsetzt und gibt derzeit mit Andrea Platte, Melanie Werner und Stefanie Vogt das Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik heraus.

Christopher Großi, Dipl. Soz.-Wiss., erwarb 2011 einen Abschluss im Diplomstudiengang „Integrierte Sozialwissenschaften" in den Fächern Politikwissenschaft und Soziologie an der Universität Duisburg-Essen. Während und nach dem Studium arbeitete er am Sozialwissenschaftlichen Umfragezentrum und führte schwerpunktmäßig kommunikationswissenschaftliche Weiterbildungsangebote durch. Im Jahr 2013 begann er ein Zweitstudium Lehramt für Gymnasien mit den Fächern Germanistik und Geschichte an der UDE. Er ist studentischer Mitarbeiter des „Zentrums für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen in NRW" (www.komdim.de) .

Prof.in Dr. Sylvia Heuchemer ist Professorin für Volkswirtschaftslehre, insbesondere Empirische Wirtschaftsforschung an der Fakultät für Wirtschafts- und Rechtswissenschaften der TH Köln. Seit 2009 ist sie hauptamtliche Vizepräsidentin für Lehre und Studium der TH Köln und verantwortlich für die hochschulweiten Entwicklungsprogramme „Educational Diversity" und „ProfiL^2 – Projekte für inspirierendes Lehren und Lernen", die in besonderer Weise die Vielfalt der Studierenden in den Lehr- und Lernarrangements berücksichtigen. Von 2012 bis 2016 war sie darüber hinaus mitverantwortlich für das „Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen in NRW".

Dr. Meike Hilgemann, derzeit Referentin in der Stabsstelle „Hochschulstrategie und strategische Kooperationen" an der FernUniversität in Hagen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Strategieentwicklung und die Positionierung der Hochschule insbesondere zum Thema Gleichstellung sowie die konzeptionelle Weiterentwicklung und Koordination der Umsetzung von gleichstellungspolitischen Instrumenten und Maßnahmen. In der Forschung beschäftigt sie sich vorwiegend mit den Themen Hochschul- und Wissenschaftsforschung unter Gender-Aspekten, Bologna-Prozess, Übergänge im Hochschulbereich.

Annette Hintze, Dipl.-Päd.in, zertifizierte hochschuldidaktische Moderatorin und Diversity Coach der Hans-Böckler-Stiftung. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen die Professionalisierung von studentischen Tutor*innen, Nachwuchswissenschaftler*innen und Multiplikator*innen, die Koordination von

Hochschulentwicklungsprojekten (z. B. die Koordination des UDE-Mentoring-Systems, dem universitätsweitern Orientierungs-, Beratungs- und Betreuungsnetzwerk der Universität Duisburg-Essen) und hochschuldidaktisches Coaching. Sie arbeitet seit 2007 am Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung der Universität Duisburg-Essen und hat bis Ende 2016 das KomDiM-Projektzentrum koordiniert (http://www.komdim.de/projektmanagement).

Patrick Hintze, Studium der Politikwissenschaft. Er ist Koordinator des BMBF-geförderten Projekts „Bildungsgerechtigkeit im Fokus" und kommissarischer stellvertretender Geschäftsführer des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen. In seiner Tätigkeit widmet er sich der strategischen Entwicklung von Studium und Lehre mit Schwerpunkt auf den Themenbereichen Studieneingangsphase, E-Learning und Qualitätsmanagement.

Nurcan Karaaslan (M.A.), Mitarbeiterin im Referat Gender & Diversity Management an der Universität zu Köln, Arbeitsschwerpunkte: Diversity in Studium und Lehre, Ausbildung als Trainerin und Facilitator in interkultureller Kommunikation und Gruppendynamik (AIESEC), freiberufliche Trainerin im Bereich interkulturelle Vor- und Nachbereitung von Auslandsaufenthalten, Design Thinking.

Laura Keders, Dipl. Soz.-Wiss.in, Projektleitung TalentKolleg Ruhr an der Universität Duisburg-Essen und zertifizierter Talentscout. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Hochschulöffnung und -entwicklung. Sie beschäftigt sich in diesem Zusammenhang mit der Entwicklung und dem strukturellen Ausbau diversitätssensibler, zielgruppenorientierter Angebote in der Studieneingangsphase und dem Aufbau regionaler Kooperationen und Netzwerke.

Prof. Dr. Ute Klammer ist Professorin an der Fakultät für Gesellschaftswissenschaften und geschäftsführende Direktorin des Instituts Arbeit und Qualifikation (IAQ) der Universität Duisburg-Essen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Grundsatzfragen der sozialen Sicherung, Alterssicherung, Familienpolitik, europäische und international vergleichende Wohlfahrtsstaatsforschung, Migration und Sozialpolitik, Armut und Einkommensverteilung, soziale Sicherung von Frauen, Flexibilität und soziale Sicherung (Flexicurity). Ute Klammer war von 2008–2015 erste Prorektorin für Diversity Management im deutschen Hochschulraum an der Universität Duisburg-Essen.

Prof.in Dr. Uta Klein, Professorin für Soziologie, Gender und Diversity an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Hier Leitung des Arbeitsbereichs Gender & Diversity Studies. Leitung und Begleitung verschiedener Projekte zur Umsetzung von Diversity an Universitäten (u. a. UN_BRK). Mitherausgeberin der Buchreihe „Diversity und Hochschule" (Beltz-Verlag). Forschungsschwerpunkte: Israelische Gesellschaft; Gleichstellungspolitik/ Geschlechterarrangements in der EU, Geschlechter- und Diversityforschung; Diversity/ Antidiskriminierung an der Hochschule. Kontakt: klein@gender.uni-kiel.de

Pauline Kneale is Professor of Pedagogy and Enterprise and Director of the Pedagogic Research Institute and Observatory (PEDRIO) at the University of Plymouth, UK. She is a geographer with a long-standing interest in higher education pedagogy, particularly masters teaching, enterprise and assessment. She is a National Teaching Fellow (2002) and Principal Fellow of the Higher Education Academy.

Dr. Iris Koall, Supervisorin (DGSv), Dozentin, Weiterbildnerin, Trainerin mit dem Schwerpunkt auf Gender & Diversity im Hochschulbereich. Sie ist seit mehr als 15 Jahren mit den Themen der Verschiedenheit und Differenzerfahrung von Personen in Organisation befasst. Anliegen ist eine geschlechtergerechte und kultursensible Gestaltung von Interaktionen und Organisationen.

Prof. Dr. Frank Linde, Professor für Wirtschaftswissenschaften, insbesondere Informationsökonomie, am Institut für Informationswissenschaft der TH Köln. LernCoach, Ausbildung zum Kommunikationsberater mit Schwerpunkt Coaching (Schulz von Thun, Institut für Kommunikation). Multiplikator im Weiterbildungs- und Netzwerkprogramm zur Entwicklung der Hochschullehre „Lehre^{n} – Impuls zur wissenschaftlichen Lehre" (Alfred Toepfer Stiftung). Hochschuldidaktischer Mentor der TH Köln und Sprecher des Mentor*innenkreises des Netzwerks Hochschuldidaktische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen (hdw-nrw). Seit 2012 in der Projektleitung des „Zentrums für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen in NRW" (www.komdim.de).

Dr. Christiane Metzger, Leiterin des Zentrums für Lernen und Lehrentwicklung an der Fachhochschule Kiel. Mitglied im Bündnis für Hochschullehre „Lehre^{n}". Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind Studiengang- und Modulentwicklung sowie die Untersuchung von Motivation und Lernverhalten.

Sven Oleschko, Hochschulmoderator, systemischer Coach sowie Ausbildung im Intersektoralen Management und Facilitation (Kommunikationslotsen).

Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und sprachsoziologische Aspekte von Bildungsungleichheit im Kontext schulischer und universitärer Ausbildung. Ist tätig als freier Moderator, Fortbildner und Berater an Universitäten, Schulen und in Unternehmen zu unterschiedlichen Fragestellungen von Diversität und Intersektionalität: https://www.coaching-beratung.info.

Margaret Price is Professor Emerita of Assessment and Learning at Oxford Brookes University UK. She was Director of ASKe Pedagogy Research Centre 2010–2016 and is a researcher with strong roots in the practice of teaching and assessment. Her work focuses on the nature of assessment standards and assessment feedback and these are brought together in the concept of Assessment Literacy and how this can support the learning of all students. Margaret currently works with institutions and on research and development projects to continue to encourage innovation and foster evidence-based assessment practice within the HE sector.

Prof. Dr. Dr. Oliver Reis, Professor für Religionspädagogik/Schwerpunkt Inklusion am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn. Lehr- und Forschungsschwerpunkt ist die didaktische Herausforderung von Heterogenität in (religiösen) Lernprozessen an Schule und Hochschule. Seit 2006 hochschuldidaktischer Multiplikator zu Fragen der Studienreform.

Prof. Dr. Harald Sander ist Professor für Volkswirtschaftslehre, insbesondere Außenwirtschaft, an der Fakultät für Wirtschafts- und Rechtswissenschaften der TH Köln. Er ist auch Inhaber des Jean-Monnet-Lehrstuhl „Europe in the Global Economy" an der TH Köln. Er hat intensiv zu Fragen der wirtschaftlichen Integration geforscht und in führenden internationalen Fachzeitschriften publiziert. Sein besonderes Interesse gilt der Internationalisierung der Hochschullehre. Er hat das „Global MBA Programm" der TH Köln im Verbund mit der Universität Warschau, der University of North Florida und der Dongbei University of Finance and Economics (China) seit 2001 mit entwickelt und über lange Jahre prägend gestaltet. Ferner leitet er zwei jährlich stattfindende Summer Schools für Studierende aus Australien, den USA und Russland.

Frauke Schmid-Peter, Dipl. Psych.in, ist Organisationsberaterin und Coach bei Kessels & Smit, The Learning Company in Deutschland. Hierbei unterstützt sie Menschen, Teams und Organisationen in ihren Lernprozessen. Einer ihrer Schwerpunkte liegt darin, Teams anhand eines talentorientierten Ansatzes zu mehr Produktivität und Effektivität zu verhelfen. In ihrer Arbeit setzt sie seit vielen Jahren mit großer Begeisterung Bilder ein. Inzwischen ist sowohl eine

zweite Auflage ihrer Bilderkarten „Caleidoscopio Cards“ als auch ein zweites Set erschienen (www.caleidoscopiocards.com).

Prof. Dr. Lars Schmitt ist seit 2011 Professor für Politische Soziologie an der Hochschule Düsseldorf. Nach dem Studium der Soziologie, Psychologie sowie Friedens- und Konfliktforschung in Marburg war er neun Jahre als wissenschaftlicher Mitarbeiter am dortigen Zentrum für Konfliktforschung tätig, wo er im Rahmen seiner Promotion den Ansatz von Habitus-Struktur-Konflikten entwickelt und empirisch am Beispiel des Studiums exploriert hat. Neben der Hochschulsoziologie liegt sein Arbeitsschwerpunkt in Forschung, Lehre und Weiterbildung zu sozialer und politischer Partizipation mit besonderem Blick auf Diversität und Machtverhältnisse.

Prof. Dr. Frank P. Schulte, Diplom-Pädagoge und Professor für Wirtschaftspsychologie, leitet das Evaluationsbüro der FOM Hochschule für Oekonomie & Management in Essen. Dort ist er auch Mitglied des KCD KompetenzCentrum für die Didaktik der Lehre für Berufstätige. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Kompetenzorientierung in Lernen, Lehren und Prüfen sowie der Medieneinsatz in der Präsenzlehre. Hierbei fokussiert er im Besonderen die Spezifika eines berufsbegleitenden und dualen Studiums und die Möglichkeiten und Grenzen eines Theorie-Praxis-Praxis-Theorie-Transfers. Dr. Schulte ist Mitglied im „Expertenkreis Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulbildung“ von HRK, BDA und Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Karl-Heinz Stammen, Diplom-Sozialwissenschaftler. Studium der Sozialwissenschaften und Geschichte (Abschluss Dipl.-Soz.-Wiss.) sowie der Erziehungswissenschaften und Germanistik (Abschluss 1. Staatsexamen). Seit 2005 wiss. Mitarbeiter im Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) der Universität Duisburg-Essen (UDE). Koordinator von und Trainer in Trainingskursen zum Qualitätsmanagement an Hochschulen in Ostafrika. Arbeitsschwerpunkte im ZfH: Datenmanagement in Qualitätsmanagementsystem der UDE (z. B. Feedback-Verfahren, ECTS-Monitoring, Diversity Monitoring).

Miriam Venn ist Mitarbeiterin im BMBF-geförderten Projekt „Transformationsstadt – BürgerInnen forschen für ein Gutes Leben. Entwicklung einer Infrastruktur für Bürgerwissenschaften“. Sie ist darüber hinaus systemische Coachin und Mediatorin sowie Lehrbeauftragte für Sozialwissenschaften und Dozentin für Zeit-, Selbst- und Projektmanagement sowie Team- und Konfliktmanagement. Sie leitet ehrenamtlich die Flüchtlingshilfe Sprockhövel und ist in diesem Bereich als Trainerin aktiv.

Dr. Suzanne Verdonschot arbeitet als Forscherin und Beraterin bei Kessels & Smit in den Niederlanden, Belgien und Deutschland. In ihrer Arbeit hilft sie Menschen und Gruppen, durch das Nutzen ihrer persönlichen Neugier Innovationen mit Leben zu füllen. In ihren Projekten hat Suzanne Verdonschot es mit sehr unterschiedlichen Kunden zu tun: So arbeitete sie z. B. mit den Supermärkten einer Einzelhandelskette, mit einer Fabrik und mit einem Ministerium des niederländischen Staates zusammen. In ihrem neuesten Buch „Nieuwsgierigheid op het werk" erklärt sie, welche Rolle Neugier im Arbeitsalltag einnehmen kann. Ihre Toolbox „Innovationen im Hier und Jetzt" ist seit einiger Zeit auch auf Deutsch erhältlich.

Anna Weber, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Offene Hochschule des Akademischen Beratungs-Zentrums der Universität Duisburg-Essen. Zu ihren zentralen Tätigkeiten gehört die Mitarbeit bei der Entwicklung, Planung, Organisation und Umsetzung innovativer Konzeptideen und Projektvorhaben zur Öffnung der Hochschule. Seit 2015 koordiniert sie die Programmangebote „Voluntary Academic Year" und „Campus-Scouting" am TalentKolleg Ruhr der Universität Duisburg-Essen.

Sarah Winter, Studium der Sozialwissenschaften und Philosophie. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Professionalisierung und Konzeptentwicklung für Beratung und Talentförderung. Derzeit als Referentin in der Abteilung Studienförderung der Hans-Böckler-Stiftung (www.boeckler.de) tätig.

Stichwortregister

AG Hochschulforschung 108f.
assessment literacy 38, 44–51
assessment for learning 45
assessment of learning 45
assessment policy 33, 39
assessment scheduling 34, 39
Bachelor 277, 282–285
Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) 107
BEvaKomp 193f., 201
Bildungsgerechtigkeit 215, 220, 224
Bildungsaufstieg 220, 221, 261
Bottom-up-Perspektive 76, 90
Centrum für Demografie und Diversität (CDD) 111
Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) in Gütersloh 108
Circle-Way-Ansatz 377
Corporate Social Responsibility 211, 213
Critical Incidents 116–130
Critical Incident Technique (CIT) 118–122, 124–130
Dialogische Intelligenz 377, 379
Digitalisierung 171, 173–176, 178, 183
DiM-Implementierung 293ff., 297
Diversitätsindex 267
Diversitätsindizes 267
Diversität und Werte 313
Diversity-Aktivitäten 248
Diversity-Kompetenz 11, 183–201, 210, 215, 291, 303–310, 341–352
Diversity Monitoring 12, 103f., 112, 261–274
Diversity-Strategie 11, 216, 262
Diversity-Toolbox 185–190, 200f.
Diversity-Training 246, 309
Diversity Wheel/HEAD Wheel 18f., 211, 213, 265
Eklektizismus 211, 213
E-Learning-Tool DiVers 341–352
embedding equality and diversity in the curriculum (EEDC) 229, 231, 233f., 236–241
Employment Equity Act 159f., 166
Empowerment 136, 142ff.
Entwicklungsmodell für Diversity-Kompetenz 306
E-Portfolio 191–195, 200f.
fachliches Ethos 317
Fairness- und (Anti-) Diskriminierungsansatz 211
Feedback 25, 32–41, 47ff., 51, 70, 147, 201, 234, 237–241, 308f., 329, 349, 398
First Nations 153, 156, 158, 166
4 Layers of Diversity 343
Habitualisierung 320f., 323, 327, 337
Habitus 81f., 320–328, 331, 336f.
Habitus-Struktur-Reflexivität 102, 135–148
(Handlungs-)Kompetenzfacetten 195, 197, 199
Herkunft 18, 102, 107, 123, 125, 135–148, 166, 168, 184, 187, 222, 268, 278, 283–286, 307, 344, 391
Heterogenität 11, 53–71, 75, 80, 99, 101, 107, 109f., 116–130, 153f., 165, 169, 183f., 212, 222, 224, 250, 254, 256, 261f., 270, 273,

292, 305f., 310, 322–327, 332, 334, 336, 341, 346
Hochschulbildung 90, 107, 116, 171–180, 303, 317, 319, 321, 341, 390
Hochschuldidaktik 12, 74, 104, 184, 320, 322f., 327. 333. 337. 341f., 348, 352
Hochschulentwicklungsforschung 99, 105, 112
Human Resource Management 152, 166
Human Rights Act (HRA) 161f., 166
inclusive assessment 31–42
inklusive Bildung 90
inklusive Hochschuldidaktik 90
Innovation 33, 216, 231, 255–276
Institut für Diversitätsforschung 110
Institut für Hochschulforschung (HoF) 106f.
Institutional Research 12, 99, 102–105, 112
Interdisziplinäres Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (InZentIM) 111
KomDiM (Kompetenzzentrum für Diversity Management in Studium und Lehre) 10, 12, 101f., 220, 224f., 277, 290–298
Kompetenzerwerbserwartungen 185, 191–199, 201
Kompetenzorientierung 171f., 211, 317f., 321, 325, 337
Kulturentwicklung 247, 251, 294
Lehrforschung 86f.
Lernprozess 26, 57, 70f., 178, 246, 327f., 335, 355–372, 378, 381, 384, 386
Lern- und Effektivitätsansatz 212, 214, 265
Lernverhalten 23, 53–71, 335, 342
Marktzutritts- und Legitimitätsansatz 212ff., 265
Mehrebenen-Ansatz des Diversitätsmanagements 23
Motivation 25, 44, 53–57, 67, 71, 77, 212, 254ff., 269, 280, 304, 325f., 330, 365, 400
Multiperspektivität 222
nicht-traditionelle Studierende 118, 122f.
Offene Hochschule 118, 390
Organisationskultur 152, 161, 168, 211, 245, 248ff., 253, 255ff., 262
PDCA-Zyklus 270f., 274
Persönlichkeitsentwicklung 180, 317
Pluralismus 211, 213
Pluralität 314, 319, 321
Projektförderung 290f., 293, 297f.
Prorektorat für Diversity Management 219f., 261
Qualitätsentwicklung 104, 261–274
Resistenz- und Homogenitätsansatz 211
Self-Assessment-Test 347ff.
self- and peer-evaluation 46
Stufen der Kompetenzentwicklung 304
Übergänge im Bildungssystem 277–286
UDI/UDL – Universal Design of Instruction bzw. Learning 24f.
Verantwortungs- und Sensibilitätsansatz 213, 265
Voluntary Academic Year (VAY) 390–400
Wertorientierung 318f., 324
Workload 40, 104, 53–71

Zentrum für Bildungsintegration
(ZBI) 110f.
Zentrum für Gender- und
Diversitätsforschung (ZGD) 110

Studien zu Differenz, Bildung und Kultur

Jürgen Budde | Andrea Dlugosch
Tanja Sturm (Hrsg.)
(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung
Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge
2017. 357 Seiten. Kart.
44,00 € (D), 45,30 € (A)
ISBN 978-3-8474-0769-0
eISBN 978-3-8474-0888-8

Melanie Kubandt
Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung
Eine qualitativ-rekonstruktive Studie
2016. 355 Seiten. Kart.
44,00 € (D), 45,30 € (A)
ISBN 978-3-8474-0780-5
eISBN 978-3-8474-0902-1

Ralf Schieferdecker
Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität
Eine rekonstruktive Analyse
2015. 213 Seiten. Kart.
28,00 € (D), 28,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-0732-4
eISBN 978-3-8474-0913-7

Bettina Kleiner
subjekt bildung heteronormativität
Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher
2015. 382 Seiten. Kart.
44,00 € (D), 45,30 € (A)
ISBN 978-3-8474-0677-8
eISBN 978-3-8474-0828-4

www.shop.budrich-academic.de