

Marie-Theres Gruber, Katharina Ogris,
Britta Breser (Hrsg.)

Diversität

im Kontext
Hochschullehre:
Best Practice

WAXMANN

Marie-Theres Gruber, Katharina Ogris
und Britta Breser (Hrsg.)

Diversität im Kontext Hochschullehre: Best Practice



Waxmann 2021
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-4409-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-9409-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2021

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagbild: © ozzichka | Adobe Stock

Satz: Roger Stoddart, Münster

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

	<i>Nicole Auferkorte-Michaelis und Frank Linde</i>	
	Vorwort.....	9
	<i>Katharina Ogris, Marie-Theres Gruber und Britta Breser</i>	
1.	Einleitung.....	13
	<i>Manuel Pietzonka</i>	
2.	Fähigkeiten zum Umgang mit Diversität und ihre Vermittlung in Hochschulen.....	21
	<i>Anja Seng und Rouven Lippmann</i>	
3.	Diversity-Kompetenz in der Hochschullehre: Potenziale erkennen, nutzen und weiterentwickeln.....	47
	<i>Imke Buß und Petra Schorat-Waly</i>	
4.	Toolbox für gute Lehre in einer diversen Studierendenschaft. Überprüfung des Konzeptes und der Umsetzung am Beispiel von neuereufenen Professor*innen in Rheinland-Pfalz.....	59
	<i>Henrik Dindas und Sven Oleschko</i>	
5.	Interaktionsgestalter*innen und Kommunikationsbegleiter*innen. Kommunikation im Kontext diversitätssensiblen Lehrens und Lernens genauer erkunden.....	75
	<i>Katharina Grannemann</i>	
6.	Zur Bedeutung von <i>beliefs</i> als Thema in der Ausbildung von Lehrkräften. Ideen zur Reflexion von Einstellungen und Haltungen innerhalb der Hochschullehre.....	99
	<i>Doris Baum und Katharina Fischer</i>	
7.	Soziale und kulturelle Vielfalt als Professionsgebiet der Lehrkräftebildung.....	115
	<i>Georg Marschnig</i>	
8.	„Schülerinnen und Schüler sind oft wie Schwämme.“ Empirische Erkundung zur Sprachsensibilität unter Lehramtsstudierenden im Fach Geschichte.....	131
	<i>Marie-Theres Gruber</i>	
9.	Content and Language Integrated Learning (CLIL) aus hochschuldidaktischer und diversitätssensibler Perspektive.....	147
	<i>Heidrun Demo und Dario Ianes</i>	
10.	Universal Design for Learning greifbar und sichtbar machen Eine Vorlesung zur Integrationspädagogik unter Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Diversität der Studierenden in Südtirol.....	163

Eva Seidl

11. Sprach-, Kultur- und Diversitätskompetenz lehren und lernen.
Ein Lehr-Lern-Szenario aus der translationsorientierten Sprachlehre 181

Sabine Klinger und Andrea Mayr

12. Von der elementarpädagogischen geschlechtersensiblen
Handlungspraxis zur geschlechterreflektierenden Hochschullehre 199

Christiana Glettler und Veronika Schweiger-Mauschitz

13. Frau* sein – Mädchen* sein – Genderkonstruktionen an
der Hochschule in Entwicklung..... 217

Externe Reviewer*innen..... 237

Tabellen und Abbildungen..... 238

Index 239

Herausgeberinnen und Autor*innen..... 241

Abkürzungen

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit Hyperaktivitäts-Syndrom
AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
BEvaKomp	Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen
BHS	Berufsbildende Höhere Schule
BICS	Basic Interpersonal Communicative Skills
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BWL	Betriebswirtschaftslehre
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency
CBI	Content-Based Instruction
CBLT	Content-Based Language Teaching
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CLIL-DaF	Content and Language Integrated Learning – Deutsch als Fremdsprache
CLIL-DaZ	Content and Language Integrated Learning – Deutsch als Zweitsprache
CLIL-LOTE	Content and Language Integrated Learning – Languages Other Than English
CLILiG	Content and Language Integrated Learning in German
CM	Classroom-Management
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EMEMUS	English-Medium Education in Multilingual University Settings
EMI	English as a Medium of Instruction
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
EVSO	Entwicklungsverbund Süd-Ost
FUER	Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein
IBP	Individueller Bildungsplan
ICLHE	Integrating Content and Language in Higher Education
KCD	KompetenzCentrum für Didaktik in der Hochschullehre
KMK	Kultusministerkonferenz
KPH Graz	Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau
L1	First Language
L2	Second Language
LABG	Lehrerausbildungsgesetz
LV	Lehrveranstaltung
LX	Language X
MSW NRW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
NRW	Nordrhein-Westfalen
ÖIF	Österreichischer Integrationsfonds

8 Abkürzungen

PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
PPH	Private Pädagogische Hochschule
SoTL	Scholarship of Teaching and Learning
SuS	Schülerinnen und Schüler
SWS	Semesterwochenstunde
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TKK	Transkulturelle Kommunikation
TOSL	Translationsorientierte Sprachlehre
UDL	Universal Design for Learning
UNIBZ	Freie Universität Bozen
VUCA	Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity

Vorwort

Diversitätskompetenz – ein Vorwort für Akteur*innen in der Hochschule

Im Umgang mit Vielfalt sind Hochschulen prinzipiell geübt: allein schon die vorhandenen Fachwissenschaften weisen ein breites inhaltliches Spektrum und eine Vielzahl wissenschaftlicher Modelle und Methoden auf. Deutlich darüberhinausgehend zeigt die Hochschulentwicklung, wie die Hochschule als lernende Organisation und Organisation des Lernens sich in diesem doppelten Sinn um die Entwicklung für sie passender Diversity-Strategien ringt. Hochschulen, organisationstheoretisch als lose gekoppelte Systeme verstanden (Weick, 1976), die durch „handlungsleitende Regeln konzipiert“ (Maurer & Schmid, 2002, S. 10) sind, zeichnen sich durch eine auf Dauer gestellte Ordnung aus, die durch ihre in ihnen wirkenden Akteur*innen gestaltet werden.

Gestalten heißt kompetent handeln. In unserem Verständnis lässt sich Kompetenz als Handlungsoption begreifen, die durch Interaktion entwickelt werden kann. Sie geht über reproduzierbares Wissen hinaus und lässt sich mit van der Blij et al. (2002) definieren „als Bündel von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die Voraussetzung für passfähige Handlungen sind“ (S. 4, Übers. d. Verf.).

Kompetent handeln heißt auch diversitätsgerecht zu sein. Diversitätskompetenz für die Hochschule ist ein komplexes Gefüge aus Wissen und Können sowie ein entsprechendes Repertoire an Handlungsoptionen und Ideen:

- Mit einem multiperspektivischen Mehrebenenansatz auf der Mikroebene in Lehr-/Lernsituationen und anderen konkreten zwischenmenschlichen Interaktionen kommunizieren zu können,
- Kompetenzentwicklungsangebote wahrzunehmen und zu unterbreiten von der Sensibilisierung bis hin zum Training in Alltagssituationen und
- Diversitätskompetenz als eine Schlüsselqualifikation für die Hochschule zu begreifen, die strukturell und individuell entwickelt werden kann und muss.

Der Mehrebenenansatz (vgl. hierzu Linde & Auferkorte-Michaelis, 2021, S. 48ff.) erhebt den Anspruch, gleichermaßen allgemein als auch individuell agieren zu können. Das erfordert eine aktive, kontinuierliche und intentionale Auseinandersetzung mit potenziellen Unterschieden, die privilegierend oder benachteiligend wirksam werden können. In Lehr-/Lernsituationen kann das bedeuten, das Lernverhalten von Studierenden nicht kategorisch, z. B. nach Migrationshintergrund, zu unterscheiden, sondern situationsadäquat relevante Unterscheidungen für den Lernerfolg in den Vordergrund zu rücken. Das würde bedeuten auf verschiedene mögliche lernrelevante Aspekte zu schauen, wie zum Beispiel eine unterschiedliche Vorbildung aufgrund unterschiedlicher Studiengänge, aus denen Studierende teilnehmen, ihre individuel-

len Zielsetzungen oder die Lernmotivation (Leach, 2011). Das schließt andersherum aber auch nicht aus, dass die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, wie beispielsweise internationale Studierende zu sein, keinen relevanten Unterschied erzeugt. Der Mehrebenenansatz legt vielmehr eine Multiperspektivität zugrunde, die gleichzeitig Studierende als Gesamtheit, als Zugehörige von Gruppen und als Individuen in situativen Bedingungen im Blick behält.

Die Hochschule, die das Lernen sowohl als Aufgabe wie auch als eigene organisationale Herausforderung betrachtet, benötigt ein damit einhergehendes Selbstverständnis, sodass im akademischen wie im administrativen Bereich Kompetenzentwicklungsangebote unterbreitet werden, an deren Anfang die Sensibilisierung für Diversitätsaspekte steht. Doch dabei kann es nicht bleiben. Eine Herausforderung besteht in der Bündelung unterschiedlichster Akteur*innen, ihrer Interessen und Bedarfe. Eine weitere darin, nach erfolgten Sensibilisierungen auch weiterführende Kenntnisse und Fähigkeiten zu fördern und diese bei der Überführung in Alltagspraktiken zu unterstützen und zu begleiten.

In einem Strukturmodell für Diversitätskompetenz für die Hochschule mündend bedeutet dies eine fachliche Kompetenzerweiterung um Aspekte der Diversitätsforschung in den Disziplinen wie in der Bildungs- und Hochschulforschung. Auch eine methodische Kompetenzerweiterung gerät in den Fokus: Wie kann das eigene Handlungsrepertoire im Sinne des oben angeführten Mehrebenenansatzes erweitert werden? Wie können die eigenen sozialen Kompetenzen in der Interaktion mit anderen so verändert werden, dass man dabei sich selbst und anderen gegenüber empathisch, positiv und wertschätzend auftritt? Marylin Loden (1996) zeigt, wie situative handlungsorientierte Reflexionen genutzt werden können, indem vier Prinzipien für das eigene Verhalten berücksichtigt werden: Respekt, Inklusion, Zusammenarbeit und Verantwortung.

- *Respekt*: Andere so behandeln, wie man selbst behandelt werden möchte.
- *Inklusion*: Sicherstellen, dass jede*r wirklich an Entscheidungsprozessen gleichermaßen beteiligt sein kann.
- *Zusammenarbeit*: Anderen aktiv zum Erfolg verhelfen, anstatt zu konkurrieren.
- *Verantwortung*: Achtsamkeit walten lassen zur Aufrechterhaltung eines diversitätspositiven Umfelds und Infragestellung unangemessenen Verhaltens, wenn es auftritt.

Diese Handlungsprinzipien tragen dazu bei, zwischenmenschliche Interaktionen diversitätsgerecht steuern zu können.

Für uns knüpft der vorliegende Sammelband an diese wichtigen Gedanken an. Wir freuen uns hier gesammelte Diversitätskompetenz zu finden, die zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine diversitätssensible und -gerechte Hochschulentwicklung aufzeigt. Vor allem aber wird die Möglichkeit eröffnet mehr von- und miteinander zu lernen und im Gespräch zu bleiben.

Nicole Auferkorte-Michaelis & Frank Linde
April 2021

Literatur

- Linde, F. & Auferkorte-Michaelis, N. (2021). Diversität in der Hochschullehre – Didaktik für den Lehralltag. *Kompetent lehren, Band XIII*, utb 5603, Reihenherausgabe von Sabine Brendel. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Leach, L. (2011). 'I Treat All Students as Equal': Further and Higher Education Teachers' Responses to Diversity. *Journal of Further and Higher Education*, 35 (2), 247–263. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2010.548858>
- Loden, M. (1996). *Implementing Diversity*. Burr Ridge, IL: Irwin Professional Publishing.
- Maurer, A. & Schmid, M. (Hrsg.). (2002). *Neuer Institutionalismus. Zur soziologischen Erklärung von Organisation, Moral und Vertrauen*. Frankfurt a. M., DEU: Campus.
- Weick, K.E. (1976). Educational systems as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- van der Blij, M., Boon, J., van Lieshout, H., Schafer, H. & Schrijen, J.M.H. (2002). *Competentieprofielen: over schillen en knoppen [e-Competence profiles]*. Utrecht, NL: Digitale Universiteit, Utrecht.

1. *Katharina Ogris, Marie-Theres Gruber und Britta Breser* Einleitung

Zur Bedeutung einer Auseinandersetzung mit diversitätssensibler Hochschullehre

Diversität¹ an Hochschulen – diese Thematik ist seit einigen Jahren an den tertiären Bildungsinstitutionen in vielfältigen Ausprägungen omnipräsent und es gibt im deutschsprachigen Raum wohl kaum eine Hochschule, die sich nicht zu ihrer – faktischen oder angestrebten – Vielfältigkeit bekennt und diese positiv hervorhebt, sei es in institutionellen Strukturen, organisatorischen Abläufen, inhaltlichen Ausrichtungen und/oder in personellen Belangen. Die Vielfalt der Studierenden, der Lehrenden sowie der Gesellschaft per se sowie der (richtige) Umgang mit diesen Chancen und Herausforderungen werden in das Zentrum umfassender Überlegungen gestellt und als konkrete Aufforderung in diversen Studienprogrammen verankert. Diese Wahrnehmungen und Beobachtungen können unter anderem mit Publikationen, die das Themenfeld aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten (z. B. Rott et al., 2018, Kronberger et al., 2016; Schneider-Reisinger & Oberlechner, 2020), belegt werden. Die Fragen, die in diesen Texten aufgeworfen und verhandelt werden, bilden das Bedeutungsspektrum des Begriffes *Diversität* zwar umfangreich, letztendlich jedoch nicht abschließend ab. Gründe dafür sind ein Neu- und Weiterdenken sowie das „Schöpferische“ (Schneider-Reisinger & Oberlechner, 2020, S. 12), das mit diesem Begriff einhergeht.

Vielfalt an Bildungsinstitutionen, insbesondere auch an Hochschulen und Universitäten, ist keineswegs neu, fordert in ihrer vermehrten und expliziten Wahrnehmung jedoch eine konstruktive Bearbeitung und Reaktion der Bildungsinstitutionen bzw. der in diesem Kontext verantwortlichen und handelnden Personen. Hochschulen sind nicht nur Orte der Wissensgenerierung und -vermittlung, sondern geben ebenso Impulse für gesellschaftliche Entwicklungen bzw. nehmen diese in ihre wissenschaftlichen Auseinandersetzungen auf. Die Beschäftigung mit dieser Thematik ist folglich nicht nur ein institutioneller, sondern auch gesellschaftlicher Auftrag, wie es auch Klein und Heitzmann (2012) begründen: „Im aktiven Dialog mit der Zivilgesellschaft, der Politik und der Wirtschaft gehört es zu ihren (der Hochschulen; Anm. d. Verf.) Aufgaben, Probleme der Gesellschaften zu identifizieren, zur Problemlösung beizutragen und die Entwicklung hin zu einer offenen und toleranten Gesellschaft zu unterstützen“ (S. 41). Neben einem machtkritischen Zugang, der sich sowohl strukturell als auch inhaltlich der Steigerung von Bildungsgerechtigkeit widmet, sind Hochschulen als *lernende* Institutionen auch miteinander konkurrierende Organisationen, die „einerseits Optimierung, Innovationsfähigkeit und Exzellenzgewinn durch die Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven und andererseits eine Zielgruppenorientierung, die die Relevanz bisher

1 Diversity und Diversität werden folgend synonym verwendet.

ausgeblendeter Personengruppen aufzeigen“ (de Ridder & Jorzik, o.J., S. 16), erkennen sollen. So dient Diversity-Orientierung jedenfalls der Profilbildung und steigert die Attraktivität der Angebote einzelner Hochschulen sowohl für Studierende als auch für Mitarbeiter*innen. Wenn sich Hochschulen also als „Orte der Diversität“ (Alleman-Ghionda & Bukow, 2011) verstehen wollen, stehen sie vor der Aufgabe, diesem Anspruch gerecht zu werden und ihn facettenreich zu implementieren.

Die Herausgeberinnen des vorliegenden Bandes folgen der Definition des Diversity-Begriffes nach Walgenbach (2017), der sowohl affirmative als auch machtkritische Positionen vereint und somit das Spannungsfeld der Hochschulen, einerseits als Organisationen in einem sich konkurrierenden Feld, als auch als Ort kritischer Diskurse, aufzeigt. Demgemäß wird die Wertschätzung aller sozialen Gruppenmerkmale und -identitäten als positive Ressource für eine Bildungsinstitution hervorgehoben, die in ihrer Vielfalt einen anerkennenden Umgang miteinander sowie das Entwickeln von Diversity-Kompetenzen als Zielperspektive formuliert, nämlich „weg von einer Defizitorientierung hin zu einer Kompetenzorientierung“ (Hanft, Zawacki-Richter & Gierke, 2015, S. 8). Dabei darf jedoch keineswegs übersehen werden, dass ein unreflektierter Umgang mit dieser Thematik und das Überstrapazieren von Kategorisierungen nicht zu kritischen Diskussionen unhinterfragter Normen (Bendl, Hanappi-Egger & Hofmann, 2012) führt, sondern Othering-Prozesse (Riegel, 2016) initiiert.

In der vorliegenden Publikation wird der Begriff der Diversität aus hochschuldidaktischer Sicht in das Zentrum der Auseinandersetzung gestellt; Lehr- und Lernsituationen mit Fokus auf gesellschaftliche Vielfalt werden konzeptuell präsentiert. Die Darlegung erfolgt aus methodisch-didaktischer Perspektive unter Einbettung der Konzepte in aktuelle theoretische Diskurse und empirische Erkenntnisse; ebenso werden Möglichkeiten der Evaluation des angestrebten Kompetenzerwerbs aufgezeigt. Ausgangspunkt hochschuldidaktischer Überlegungen ist einerseits die Heterogenität der Studierenden als lernende Personen selbst: Vorhandene Lebens- und Berufserfahrungen, die in das Diversitätsspektrum individuell einzuordnen sind, müssen in hochschuldidaktische Zugänge Einzug halten und sich in einer Methodenvielfalt abbilden. Lehr- und Lernsettings, Lehr- und Lernkulturen, Lehr- und Lernstrukturen sollen dieser Vielfalt gerecht werden – immer unter der Prämisse, dass Diversifizierung nicht zu Markierungen des *Anderen*, und somit zu einer separierenden Lernatmosphäre beiträgt. Aus einer weiteren Perspektive muss sich Hochschuldidaktik auch darüber Gedanken machen, wie eine Auseinandersetzung mit Diversität in ihrem gesamten Bedeutungsspektrum als Lehr- und Lerninhalt angeregt werden soll. Diversity-Kompetenz, welche als Ziel jeglicher, unter anderem auch kritischer Beschäftigung mit dieser Thematik angestrebt wird, umfasst verschiedene Kompetenzfelder, die je nach affirmativem oder machtsensiblen Ansatz zwar gemeinsame Schnittflächen, aber auch unterscheidende Zugänge aufweisen. Im pädagogischen Kontext, welcher eher dem machtsensiblen Ansatz folgt und sich Macht- und Ungleichheitsdiskursen widmet, werden kognitive, affektive und verhaltensbezogene Kompetenzen anvisiert. Ausgegangen wird derzeit allgemein von einem ganzen

Bündel an Kompetenzen, wobei theoretisches Wissen, Empathiefähigkeit und soziale Kompetenz, Selbstreflexion, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel wie auch die Abbildung dieser in Handlungskompetenz und Handlungsperformanz (z.B. Abdul-Hussain & Hofmann, 2013; Faber, Fischer & Zurbruggen, 2019) als bedeutsame Eckpfeiler ausgewiesen werden. Die Ausbildung dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen in sämtlichen Facetten und Ausprägungen einerseits als Querschnittsthemen in ausbildungsrelevante Inhalte Eingang finden, andererseits als Beschäftigung mit Diversität per se als Zielperspektive fokussiert werden. Studierende sollen mit dem erworbenen Wissen, den diskutierten Handlungsoptionen sowie einer diversitätssensiblen Haltung im zukünftigen Lebens- und Arbeitsumfeld mit Vielfalt umgehen können. Somit kann festgestellt werden, dass die theoretische Auseinandersetzung jedenfalls einen Brückenschlag zur praktischen Anwendbarkeit – und umgekehrt – benötigt. Aus diesen hier exemplarisch angeführten Gründen ist Lehre im Kontext von Diversität eine herausfordernde Aufgabe, berührt sie doch existenziell die eigene Persönlichkeit, fordert zur Reflexion von individuellen und gesellschaftlichen Normen und Werten sowie daraus resultierenden Haltungen und Handlungen auf und hinterfragt vieles, was im Alltagsverständnis Sicherheit und Rahmung bietet. Im Zentrum methodisch-didaktisch diversitätssensibler Lernräume steht somit der Anspruch, die Auseinandersetzung mit und die Reflexion von Gemeinsamkeiten und Unterschieden anzuregen, um so einerseits individuelle Lernwege zu ermöglichen, aber auch einen klar definierten gemeinschaftlichen Output zu erreichen.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass sich Hochschullehre im Kontext von Diversität der Frage widmen muss, was Lehrende sowie Absolvent*innen eines Studiums zum demokratischen Gelingen einer pluralen Gesellschaft beitragen können – und dass alle Hochschulmitglieder ihren Beitrag dazu leisten können.

Warum dieses Buch?

Ausgangspunkt des Vorhabens ist der Begriff der *Diversität*, der mit seinem schillernden Bedeutungsspektrum im erziehungswissenschaftlichen wie fachdidaktischen Diskurs einen Nerv der Zeit trifft und gegenwärtig wohl als einer der am meisten diskutierten Begriffe im hoch-/schulischen Kontext zu bezeichnen ist (z.B. Faber, Fischer & Heinzl, 2019; Gorges, Lütje-Klose & Zurbruggen, 2019). In den Blick gelangen mit diesem Schlagwort die Chancen, aber auch die Herausforderungen, die sich in der Arbeit mit und in heterogenen Lerngruppen in unterschiedlichen Lernsettings zeigen; sie gilt es – so die Grundannahme des Buchprojektes – sensibel und reflektiert sowie lösungsorientiert und professionell wahr- und anzunehmen. Die Thematik heterogener Lerngruppen ist dabei für Hochschulen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung aus zweierlei Gründen relevant: Einerseits bilden Studierende selbst heterogene Lerngruppen, andererseits wird in Lerngruppen auch das für eine diversitätssensible berufliche Tätigkeit bedeutsame Wissen und die damit korrelierenden Handlungsoptionen erarbeitet. Von daher stellt sich an vielen Hochschulen die virulente Frage, wie Diversitätskompetenz gelehrt und gelernt werden kann.

In diesem Buch werden in konkreten Lehr- und Lernprozessen erprobte und mit empirischen Instrumentarien sowie hermeneutischen Zugängen begleitete Designs diversitätssensibler Lehre zu einzelnen Diversitätsfeldern – auch unter intersektionaler Perspektive – aus dem deutschsprachigen Forschungs- und Bildungsraum kriteriengeleitet gesammelt und wissenschaftlich reflektiert. Ziel ist eine breite Sammlung von Best-Practice-Beispielen für die Lehr- und Lernpraxis, welche Inspiration und Basis für die Weiterentwicklung diversitätssensibler Lehre und damit der weiteren Qualitätsentwicklung und -sicherung derselben sein kann.

Zu den Kapiteln

Manuel Pietzonka führt in seinem Aufsatz in Kapitel 2 in grundlegende Termini und Einordnungen der Diversitätsforschung ein und präsentiert Dimensionen, Ebenen und Ansätze von Diversität im Kontext aktueller wissenschaftlicher Diskurse. Er stellt die Begriffe Kompetenz und Fähigkeit gegenüber und untermauert sein Plädoyer für die verstärkte Verwendung des Fähigkeitsbegriffes. Als eine große Herausforderung der Hochschullehre im Zusammenhang mit Diversität, und hier im Besonderen der Hochschuldidaktik sieht er weniger die Vermittlung als die Überprüfung von diesbezüglichen Fähigkeiten. Diese kann, so seine Feststellung, an nicht vorhandenen Messinstrumenten und dem Fehlen empirischer Vergleichsdaten scheitern, aber auch an der Problematik einer Überprüfbarkeit von emotionalen und behavioralen Facetten allgemein fehlschlagen. Abschließend plädiert er für eine „sprachliche Abrüstung“ (S. 41) in Kompetenz- und Lernzielformulierungen sowie in den Curricula.

In Kapitel 3 stellen Anja Seng und Rouven Lippmann die Diversity-Toolbox der FOM Hochschule vor. Diese bietet hochschuldidaktische Impulse für Hochschullehrpersonen zur Vermittlung von Diversity-Kompetenzen an, wobei die fachliche und didaktische Kompetenz der Lehrenden als Basis von Vermittlungskompetenzen als unabdingbare Prämisse vorangestellt wird; eine, an die Vielfalt der Studierenden angepasste, flexible und facettenreiche Methodensammlung, wird in diesem Artikel präsentiert. Als zweites Instrument wird ein Diversity-Monitor in Form eines Onlinefragebogens als Möglichkeit der Überprüfung von Diversity-Kompetenzen vorgestellt. Der Artikel diskutiert abschließend die Ergebnisse einer Befragung unter Anwendung des Diversity-Monitors und bestätigt die vorangegangene Hypothese, dass Diversity-Kompetenz mit theoretischen und realen Formen der Begegnung geschult werden kann.

Imke Buß und Petra Schorat-Waly präsentieren in Kapitel 4 mit einer Toolbox für gute Lehre für eine diverse Studierendenschaft ein Konzept lernrelevanter Diversität. Diese soll Lehrende bei der Analyse ihrer Lehrveranstaltungen unterstützen und sie anregen, Diversität bei der Konzeption von Didaktik und Methodik in das Zentrum ihrer Überlegungen zu stellen. Intendiert ist dabei, die vielfältigen Potenziale der Studierenden zu erkennen und ressourcenorientiert für Hochschullehre einzusetzen. Weiters soll durch die Toolbox bei Lehrenden eine Reflexion über die

Auswirkungen von Diversitätsaspekten auf das Lehren und Lernen angeregt werden. Das präsentierte Konzept wird seit 2018 in Neuberufenenworkshops für Fachhochschulprofessor*innen in Rheinland-Pfalz, Deutschland, eingesetzt. Eine Befragung dieser Zielgruppe zeigt abschließend Ergebnisse zu Fragen der Einsetzbarkeit und Nützlichkeit dieses hochschuldidaktischen Angebotes.

Henrik Dindas und Sven Oleschko erkennen in Kapitel 5 die Kommunikationsvermittlung in diversitätssensibler Hochschullehre als nötige Transferkompetenz für den Umgang mit Diversity in (zukünftigen) beruflichen Tätigkeitsfeldern der Studierenden. Dies wird mit einem konkreten Anwendungsbeispiel der FOM Hochschule untermauert: Der an der vorgestellten Hochschule in das Zentrum von Lehre gestellte Transfer von Theorie und Praxis zeigt sich als wesentlich für akademische und berufliche Erfolge und wird durch Selbstbildungs- und Reflexionsmöglichkeiten begleitet. Damit soll die Vielfalt der Studierenden besser berücksichtigt werden, welche über unterschiedliche Einstiegsszenarien in diverse Lehrveranstaltungssettings erhoben wird und individuelle Zielrichtungen (mit-)bestimmt. Eine Studie am Ende eines Studiensemesters bestätigt die Verzahnung von Reflexion, Interaktion und Kommunikation als positive Basis für die Konzeption von hochschulischer Lehre.

Katharina Grannemann, in Kapitel 6, zeigt die Bedeutung von *beliefs* für das unterrichtliche Handeln (angehender) Lehrer*innen in einer Vielfaltsgesellschaft auf und stellt reflexionsanregende Settings in das Zentrum ihrer hochschuldidaktischen Überlegungen. Im vorliegenden Text stellt die Autorin Ideen zur (Neu-)Gestaltung von Lehrveranstaltungen – hier im Fokus: Mehrsprachigkeit – vor, und bringt Vorschläge zur konkreten Durchführung diverser themenbezogener Übungen. Über diese Zugänge legt sie die Überzeugung hierarchiearmer Räume und verweist dabei auch auf die wesentliche Bedeutung der Lehrveranstaltungsleitung für das Gelingen dieser Vorhaben.

Kapitel 7 befasst sich mit ressourcenorientierter Diversität als Professionsgebiet der Lehrer*innenbildung. In ihrem Beitrag stellen Doris Baum und Katharina Fischer ein spezifisches Studienangebot der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz, Österreich, vor, welches ‚soziale und kulturelle Vielfalt‘ als Schwerpunktsetzung im Lehramt Primarstufe ermöglicht. Um zukünftigen Lehrer*innen zu vermitteln, dass Diversität im schulischen Alltag eine natürliche Größe darstellt und einen sensibilisierten und professionalisierten Umgang verlangt, betont das präsentierte Angebot neben vertiefenden theoretischen Einblicken in ausgewählte Diversitätsdimensionen die konkrete Praxisanbindung. Studierende sollen so angeregt werden, heterogene Lebenswelten kennen und verstehen zu lernen, um subjektive Vorstellungen von sozialer und kultureller Vielfalt weiterzuentwickeln und ihr pädagogisches Denken und Handeln daran anzupassen. Die Ergebnisse einer begleitenden Evaluation in zwei Kohorten unterstreichen die Notwendigkeit einer umfassenden Implementierung dieses Themenbereiches in der Ausbildung zukünftiger Lehrer*innen.

In Kapitel 8 stellt Georg Marschnig den sprachsensiblen Geschichtsunterricht in den Fokus der Überlegungen, welcher durch seine narrative Zugangsweise seit je-

her ein durchwegs sprachbezogener Unterrichtsgegenstand ist, der Sprache als einen zentralen Aspekt ansieht. Eine Diskussion im Fachbereich zu den Thematiken Sprachförderungen und Sprachsensibilität hat jedoch keine Tradition, was sich – laut dem Autor – auch in einer, dieser Thematik gegenüber eher skeptischen Lehrer*innenschaft, spiegelt. In diesem Text wird aufgezeigt, warum eine Verbindung von Fach- und Sprachunterricht auch bzw. vor allem im Geschichtsunterricht geboten ist. Dazu wird ein Lehrveranstaltungskonzept präsentiert, das zukünftige Lehrer*innen für diese Thematik sensibilisieren soll. Als Basis für die Gestaltung und Konzeption dieser Lehrveranstaltung stellt der Autor eine Erhebung von Studierendenmeinungen zum Thema ‚Sprache und Geschichte‘ vor, die aufzeigt, dass eine intensive Auseinandersetzung mit sprachsensiblen Geschichtsunterricht im Sinne einer Diversitätssensibilität unabdingbar ist, um Sprache nicht nur im Sinne von Erzählung, sondern als Instrument von Sprachförderung zu verstehen.

In Kapitel 9 geht Marie-Theres Gruber der Frage nach, inwiefern eine Lehrveranstaltung zu Content and Language Integrated Learning (CLIL) und damit einhergehende Methoden – im 7. Semester des Bachelorstudiums für das Lehramt Primarstufe – bestärkend für die Studierenden wirken, um Lerngruppen in sprachlich vielfältigen Settings unterstützen zu können und ob eine Verbindung von CLIL zu CLILiG (CLIL in German) gezogen werden kann. Dabei wird die Vermittlung von CLIL aus hochschuldidaktischer und diversitätssensibler Perspektive im internationalen, österreichischen und institutionsspezifischen Kontext theoretisch aufgegriffen. Sprachliche Bildung ist demnach nicht nur ein Auftrag für Schulen, sondern muss auch an Hochschulen weitreichend implementiert werden.

In Kapitel 10 stellen Heidrun Demo und Dario Ianes eine Vorlesung zur Integrationspädagogik für zukünftige Primarstufenpädagog*innen und Kindergärtner*innen vor. Ziel war es, die sprachliche und kulturelle Diversität der Studierenden in Südtirol als Ressource für eine bereichernde Auseinandersetzung zu nutzen und so auch tradierte Bildungskonzepte, nämlich die Separation von Studierenden in Lehrveranstaltungen nach Sprachgruppen (italienisch, deutsch und ladinisch) in Frage zu stellen und aufzulösen. Das Konzept Universal Design for Learning (UDL), welches näher präsentiert wird, diente einerseits der inhaltlichen Beschäftigung, war aber auch die methodische Grundidee, nach welcher die Lehrveranstaltung konzipiert wurde. Somit wurde dieses als didaktischer Doppeldecker (Bartz et al., 2018; Emili, Schumacher & Stadler-Altman, 2019; Yang, Tzuo, & Komara, 2011) eingesetzt. In einem mehrsprachigen Lehr- und Lernkontext sollen sprachliche und kulturelle Gemeinsamkeiten unterstrichen und ein kritischer Blick auf das aktuelle Bildungssystem ermöglicht werden. Die sich daraus ergebende Bereicherung sollte richtungsweisend für die didaktische und methodische Gestaltung von Lehre im hochschulischen Setting sein.

Eva Seidl nutzt, wie in Kapitel 11 dargestellt, ein multilinguales Lehr- und Lernsetting zur Entwicklung von Diversitätskompetenz bei Studierenden. Im Grundstudium ‚Transkulturelle Kompetenz‘ der Karl-Franzens Universität Graz, Österreich, wird über die Anforderungen einer hohen Sprach- und Kulturkompetenz zukünftiger Dolmetscher*innen hinaus ein diversitätssensibles Prozessverständnis kultureller

und sprachlicher Phänomene angestrebt. Über die Lektüre diverser Texte sowie den persönlichen Austausch mit deren Autor*innen soll die Bedeutung von Diversity-Thematiken aufgezeigt und eine erste Sensibilisierung erreicht werden.

Sabine Klinger und Andrea Mayr beleuchten in Kapitel 12 geschlechtersensible und -reflektierende Praxis und gehen der Frage nach, wie diese im Elementarbereich gelingen kann. Dafür beleuchten sie exemplarisch eine elementarpädagogische Institution und zeigen eine institutionsspezifische Verbindung von geschlechtersensiblen mit reformpädagogischen Ansätzen auf, die sich – nach Aussage der Mitarbeiter*innen dieser Einrichtung – wesentlich beeinflussen. Aus den Erkenntnissen einer umfassenden Analyse des Fallbeispiels werden Implikationen für die Hochschullehre gezogen, die letztlich über das Themenfeld der Elementarpädagogik hinausgehen: die Bedeutung einer geschlechtersensiblen und -reflexiven Grundhaltung, das kritische Hinterfragen eines Doing-Gender sowie die strukturelle und inhaltliche Verankerung des Themenbereiches in Curricula und deren Umsetzung.

In Kapitel 13 präsentieren Christiana Glettler und Veronika Schweiger-Mauschitz ein Lehrveranstaltungskonzept mit dem Titel ‚Frau* sein – Mädchen* sein‘ und legen dar, warum dieses in einem monoedukativen Setting stattfindet. Zentrale Agenden waren dabei das Hinterfragen von Rollenmustern, das Aufbrechen von Rollenklischees sowie der Einsatz der daraus gewonnenen Erkenntnisse für die Arbeit mit Schüler*innen der Primarstufe. Mit Biografiearbeit und Methoden aus der Erlebnispädagogik wurden den teilnehmenden Studentinnen* neue Perspektiven angeboten, die mittels Portfolioarbeit evaluativ begleitet wurden.

Abschließend möchten wir uns beim Verlag Waxmann für die Möglichkeit dieser Herausgeberschaft sowie für die Unterstützung im Prozess der Buchentstehung bedanken. Des Weiteren bedanken wir uns bei allen Autor*innen für deren Beiträge sowie bei allen Reviewer*innen, die in einem anonymen Peer-Review-Prozess Feedback zu den Beiträgen geliefert haben. Ein großes Dankeschön an Renate Wieser, die uns in der initialen Phase des Projektes tatkräftig unterstützt hat, sowie an die Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau², und an das Amt der Steiermärkischen Landesregierung (Referat Wissenschaft und Forschung) für die finanzielle Unterstützung.

Katharina Ogris, Marie-Theres Gruber & Britta Breser

Literatur

Abdul-Hussain, S. & Hofmann, R. (2013). *Diversitätskompetenz*. Verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/divkompetenz.php> [31.08.2020]

2 Welche ab Oktober 2021 den Namen Private Pädagogische Hochschule Augustinum (PPH Augustinum) trägt

- Alleman-Ghionda, C. & Bukow, W. (Hrsg.). (2011). *Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen*. Wiesbaden, DEU: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92087-0>
- Bartz, J., Feldhues, K., Goll, T., Kanschik, D., Hüninghake, R., Krabbe, C., Lautenbach, F. & Trapp, R. (2018). Das Universal Design for Learning (UDL) in der inklusionsorientierten Hochschullehre. In S. Hußman & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen-und Lehrerbildung* (S. 93–108). Münster, DEU: Waxmann.
- Bendl, R., Hanappi-Egger, E. & Hofmann, R. (Hrsg.). (2012). *Diversität und Diversitätsmanagement*. Wien, AUT: Facultas.
- de Ridder, D. & Jorzik, B. (Hrsg.). (o.J.). *Vielfalt gestalten. Kernelemente eines Diversity-Audits für Hochschulen*. Abgerufen unter: <https://www.stifterverband.org/medien/vielfalt-gestalten> [19.01.2021]
- Emili, E.A., Schumacher, S. & Stadler-Altman, U. (2019). Effective Learning Experiences with UDL in teacher training at Universities. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 14 (1), 165–191.
- Faber, L., Fischer, N. & Heinzl, F. (2019). Pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule. Eine Seminarkonzeption für Lehramtsstudierende. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3), 88–101. <https://doi.org/10.4119/hlz-2466>
- Gorges, J., Lütje-Klose, B. & Zurbriggen, C. (2019). Editorial: Fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansätze der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die inklusive Schule. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3), I–IV. <https://doi.org/10.4119/hlz-2693>
- Hanft, A., Zawacki-Richter, O. & Gierke, W.B. (Hrsg.). (2015). *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster, DEU: Waxmann. Verfügbar unter: https://uol.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Hanft_Zawacki-Richter_Gierke_Open_Access.pdf [19.01.2021]
- Klein, U. & Heitzmann, D. (Hrsg.). (2012). *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme*. Weinheim & Basel, DEU: Beltz Juventa.
- Kronberger, S., Kühberger, C. & Oberlechner, M. (Hrsg.). (2016). *Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch*. Innsbruck, AUT: Studienverlag.
- Riegel, C. (2016). *Bildung, Intersektionalität, Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld, DEU: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839434581>
- Rott, D., Zeuch, N., Fischer, C., Souvignier, E. & Terhart, E. (Hrsg.). (2018). *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. Münster, DEU: Waxmann.
- Schneider-Reisinger, R. & Oberlechner, M. (Hrsg.). (2020). *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis. Utopien, Ansprüche und Herausforderungen*. Opladen, DEU: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvzsmcc9>
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity: in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, DEU: Verlag Barbara Budrich.
- Yang, C. H., Tzuo, P. W. & Komara, C. (2011). Using WebQuest as a Universal Design for Learning tool to enhance teaching and learning in teacher preparation programs. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 8 (3), 21–30. <https://doi.org/10.19030/tlc.v8i3.4121>

2. *Manuel Pietzonka* Fähigkeiten zum Umgang mit Diversität und ihre Vermittlung in Hochschulen

1. Problemstellung und Zielsetzung

Menschen sehen sich mit einer immer größer werdenden sozialen Heterogenität konfrontiert, die sich nachhaltig auf ihre Lebens- und Arbeitsbedingungen auswirken kann. Die Ursachen dafür sind unter anderem demografische Wandlungsprozesse, zunehmende Migration sowie Globalisierungs-, Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen (Eichhorst & Buhlmann, 2015). Auch die aktuelle Einwanderungspolitik sowie der Zuzug von Geflüchteten nach Europa lassen darauf schließen, dass die subjektive und objektive Diversität in unserer Gesellschaft künftig noch weiter steigen wird (BAMF, 2017; Eurostat, 2020). Menschen mit unterschiedlichen Kulturen, Identitäten, Kompetenzen und Interessen müssen miteinander interagieren und kooperieren, um individuelle und organisationale Ziele zu erreichen. Sozial heterogene Organisations- und Arbeitszusammenhänge haben einen Einfluss auf die Zusammenarbeit, die Werte, die Arbeitsbedingungen, die Planung und Gestaltung von Zielen und die Durchführung von Arbeitsprozessen (Pietzonka, 2019). Heterogenität kann (abhängig von der Arbeitsaufgabe) ein Gewinn für eine Arbeitsgruppe darstellen, da neue Impulse, Ideen und Sichtweisen auch Vorteile bringen können. Sie birgt allerdings auch Risiken in Form von Konflikten und Missverständnissen, wenn Akteur*innen nicht die nötigen Voraussetzungen mitbringen, mit ihr umzugehen. Vielfältige Arbeitskontexte werden nicht nur positiv wahrgenommen, sondern auch „als Auflösung von Ordnung, Loslösung aus Sicherheiten, als Ansprüche, die an einem zerren, Angst machen und belasten“ (Hoyer, 2015, S. 83).

Um Diversität als Ressource zu erkennen und einen sinnstiftenden Umgang mit ihr zu entwickeln, bedarf es entsprechender individueller Eigenschaften und Fähigkeiten, die im Rahmen des vorliegenden Beitrags ausführlich und systematisch betrachtet werden sollen. Überfachliche soziale und personale Fähigkeiten werden zur globalen Währung des 21. Jahrhunderts (OECD, 2012); sie gewinnen gegenüber den Fachkompetenzen an Bedeutung und beeinflussen die Attraktivität von Alumni sowie die Wettbewerbsfähigkeit einer Organisation mit entsprechendem Personal (Moser, 2018). Fähigkeiten zum Umgang mit Diversität werden somit immer wichtigere individuelle Eigenschaften im globalen Wettbewerb. Hochschulen haben dieses Potenzial erkannt und versuchen, durch Studium und Lehre Fähigkeiten zum Umgang mit Diversität zu vermitteln. Zahlreiche Maßnahmen, Programme und Bildungsangebote an Hochschulen versprechen eine Fähigkeitsvermittlung, die von Studierenden zum Teil auch erwartet wird (z. B. Schulte & Heinemann, 2014).

Der vorliegende Beitrag wirft einen theoretischen Blick auf die hochschulische Vermittlung ebendieser Fähigkeiten und nutzt dabei einen hermeneuti-

schen Zugang. Zunächst werden ausgewählte Grundlagen, Einordnungen und Definitionen der Diversitätsforschung eingeführt, auf denen der vorliegende Beitrag basiert, um ein gemeinsames Verständnis der Begrifflichkeiten zu gewährleisten (Punkt 2). In Punkt 3 werden Fähigkeiten zum Umgang mit Diversität zusammenfassend gekennzeichnet. Nach dieser Synopse über die unterschiedlichen Ansätze und Möglichkeiten ihrer Klassifizierung werden diese Fähigkeiten in Abschnitt 4 in gängige Modelle der Kompetenzforschung eingeordnet. Anschließend werden in Abschnitt 5 Implikationen für die Hochschulen erläutert und diskutiert, ob und inwiefern Fähigkeiten zum Umgang mit Diversität von Hochschulen als Lernziele für Studierende durch Studium und Lehre vermittelt werden können und sollten. Es werden dabei unter anderem folgende Fragen diskutiert:

- Kann eine Veränderung dieser Fähigkeiten durch Studium und Lehre überhaupt gemessen werden? (Punkt 5.1)
- Haben Hochschulen überhaupt einen Vermittlungsauftrag? Auf welche hochschulrechtlichen Bestimmungen bezieht sich dieser Auftrag? (Punkt 5.2)
- In welchem Rahmen versuchen Hochschulen diese Fähigkeiten zu vermitteln? (Punkt 5.3)
- Inwiefern darf, kann und sollte eine Vermittlung durch das Prüfungssystem geprüft werden? (Punkt 5.4)

Die hochschuldidaktische Frage, wie eine vielversprechende Vermittlung erfolgen sollte, wird dabei bewusst ausgeklammert, denn hierfür gibt es im vorliegenden Sammelband zahlreiche Good-Practice-Beispiele mit einem reichen Schatz an Erfahrungswissen. Es werden keine konkreten Konzepte, Maßnahmen oder eigene Datenerhebungen vorgestellt.

2. Grundlegende Termini und Einordnungen der Diversitätsforschung

2.1 Heterogenität vs. Diversity

Der Blick in die Literatur verdeutlicht auf übergeordneter Ebene, dass es wenig Konsens darüber gibt, wie Diversity definiert und gekennzeichnet werden kann. Der Terminus Diversity dient als ein ganzheitlicher Ansatz für eine stark wachsende Bedeutung des Umgangs mit Heterogenität und ermöglicht unterschiedliche Zugänge und Sichtweisen. In der Literatur werden die Begriffe Heterogenität, Vielfalt, Diversität und Diversity gelegentlich synonym verwendet. Harrison und Klein (2007) verdeutlichen, dass der Begriff *Diversität* bzw. *Diversity* in der Literatur keine einheitliche Bedeutung hat und führen daher eine Differenzierung von drei Formen der Diversität ein: Separation (Unterschiedlichkeit von Positionen und Meinungen), Varietät (Ausprägungsunterschiede kategorialer Merkmale) und Disparität (Über- und Unterlegenheit von Personen, Konzentrationsverhältnisse innerhalb einer Gruppe z. B. hinsichtlich Macht, Einfluss oder Ressourcen). Die Varietät in die-

sem Modell ist der Heterogenität synonym, die eine relative Vielfalt von ausgewählten Unterscheidungsdimensionen innerhalb einer Gruppe von Individuen darstellt (in diesem Zusammenhang gibt es auch Ansätze, die versuchen, den Grad der Gruppenheterogenität zu messen). Der *Umgang* mit dieser Heterogenität wird von zahlreichen Autor*innen dann mit dem Terminus Diversity bzw. Diversität versehen (z. B. Hoffman & Verdooren, 2019; Scholkmann, 2019). Auch der vorliegende Beitrag berücksichtigt diese Unterscheidung: Diversität bzw. Diversity rückt den *Umgang* mit Heterogenität in den Vordergrund, wobei Diversity als deutsche Übersetzung synonym verwendet wird. Diese verbreitete Unterscheidung wird nicht immer hinreichend konsequent verfolgt; beispielsweise hat sich in der Literatur der Begriff *Diversitätsdimensionen* etabliert, der auch im vorliegenden Beitrag Verwendung findet, aber eigentlich *Heterogenitätsdimensionen* heißen müsste.

2.2 Diversitätsdimensionen

Es finden sich in der Literatur zahlreiche Modelle zur Differenzierung menschlicher Diversität in Dimensionen. Weit verbreitet ist dabei ein Modell mit den sechs Kerndimensionen Alter, ethnisch-kulturelle Herkunft, Religion, Geschlecht/Gender, sexuelle Identität sowie physische Fähigkeiten, die auch *Big-6* oder *Strukturkategorien* genannt werden (Gardenswartz & Rowe, 1998; Klinger & Knapp, 2007; Rühl & Hoffmann, 2008). Diese Kerndimensionen werden vornehmlich als naturgegeben sowie persönlichkeitsbildend bezeichnet und gelten eher als unveränderbar (Gardenswartz & Rowe, 2003). Problematisch ist bei dieser Kennzeichnung, dass die bislang als *festgeschrieben* gedachten Merkmale teilweise auch gesellschaftlich konstruiert und damit auch veränderbar sind (Salzbrunn, 2014). Aber auch äußere Dimensionen menschlicher Diversität (z. B. die Profession, die Qualifikationen, der Studiengang, Hobbys) sowie organisationale Dimensionen (z. B. Funktion, Arbeitsgruppe oder Abteilung) sind differenzierbar (siehe Abbildung 2.1).

2.3 Kategoriales vs. deategoriales Verständnis von Diversity

Bei der kategorialen Betrachtung von Diversity geht es vornehmlich um Merkmalsunterschiede innerhalb von Gruppen, wobei eine Fokussierung auf Differenzen zu Voreingenommenheiten und Stereotypisierungen führen kann (die Minderheit, die sich durch ihr Anderssein von einer dominanten Mehrheit unterscheidet). Diese Betrachtung von Diversity ist häufig defizitorientiert und fokussiert benachteiligte soziale Gruppen. Auch besteht die Gefahr, dass kategoriale Ansätze über ihre Minderheitenorientierung die Aufmerksamkeit bzw. das Bewusstsein auf die Andersartigkeit von sozialen Gruppen lenken, explizit ins Bewusstsein rücken und somit unabsichtlich zur weiteren Ab- und Ausgrenzung beitragen. Auferkorte-Michaelis und Linde (2016) erläutern in diesem Zusammenhang, dass Diversität gleichzeitig für Gemeinsamkeiten und Unterschiede steht: „Es soll auf Unterschiede

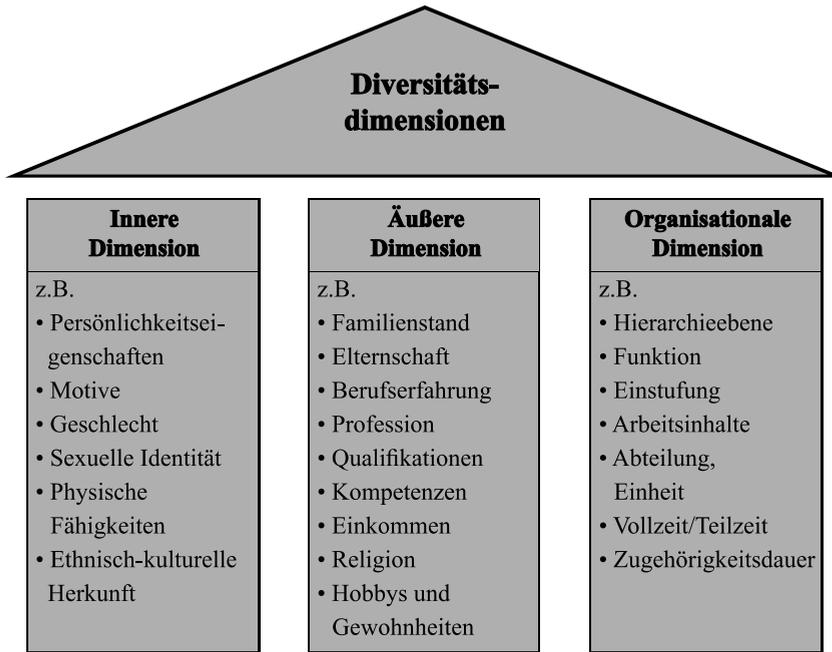


Abbildung 2.1: Ausgewählte Diversitätsdimensionen

zwischen Menschen nur aufmerksam gemacht werden, ohne sie festzuschreiben“ (S. 805), da diese immer auch sozial konstruiert sind. Individuen ordnen die soziale Mitwelt oftmals in ein *wir* und ein *sie*, wobei das *wir* fast immer den privilegierten *Normalfall* darstellt.

Dem gegenüber steht ein dekategoriernes Verständnis von Diversity, bei dem es nicht darum geht, Diversität als das Anders-Sein von nicht-dominanten Gruppen zu betrachten, sondern die Gemeinsamkeiten in den Vordergrund zu rücken (Linde & Auferkorte-Michaelis, 2018). Es geht nicht darum, auf Unterschiede aufmerksam zu machen, sondern im Rahmen dieses potenzialorientierten Ansatzes Diversität als Ressource zu betrachten. Einzelne Diversitätsdimensionen sind in sich nicht homogen, sondern stehen im Sinne eines mehrperspektivischen intersektionalen Ansatzes je nach Kontext in wechselseitigen Zusammenhängen. In diesem Zusammenhang ist auch der Ansatz der *multiplen Zugehörigkeit* (Yuval-Davis, 2011) zu nennen, wonach unterschiedliche Zugehörigkeiten eines Individuums zu situativ unterschiedlichen Wahrnehmungen führen kann. Eine lesbische Jüdin im Rollstuhl in die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund zu sortieren mag zwar formal korrekt sein – aber wem ist mit dieser kategorialen Zuordnung geholfen?

2.4 Drei Betrachtungsebenen zum Umgang mit Diversität in Hochschulen

Der Umgang mit Diversität in Hochschulen soll in den folgenden Unterkapiteln in drei Ebenen betrachtet werden, die allerdings nicht komplett unabhängig voneinander zu verstehen sind.

2.4.1 Makroebene – Die Organisation (Diversity-Management)

Auf der Makroebene zeigt sich der Umgang mit Diversität in Hochschulen durch die Etablierung von Diversity-Management. Die Etablierung dieser Managementstrukturen ist in erster Linie eine Führungsaufgabe, ein Steuerungsinstrument und eine Organisationsstrategie, die insbesondere zu einer veränderten Organisationskultur führen soll, die auf der Wahrnehmung von Diversität als Ressource beruht. Die Hochschule ist nicht nur Vermittlerin von Fähigkeiten, sondern auch selbst eine Institution, die sich mit sozialer Diversität auseinandersetzen muss. In Nordrhein-Westfalen steht in § 3 Abs. 4 im Hochschulzukunftsgesetz: „Die Hochschulen tragen der Vielfalt ihrer Mitglieder (Diversity-Management) sowie den berechtigten Interessen ihres Personals an guten Beschäftigungsbedingungen angemessen Rechnung“ (HZG / NRW, 2014).

Hat die Hochschule eine eigene Mission bzw. Vision hinsichtlich sozialer Diversität, die sich zum Beispiel in ihrem Leitbild und in ihrer Organisationskultur manifestieren? Welche Strategie wird dabei verfolgt? Durch welche Strukturen werden die entsprechenden Ziele operativ umgesetzt und wer ist dafür verantwortlich? Handlungsfelder für Diversity-Management an Hochschulen, die als Referenzrahmen für eine Strategieentwicklung genutzt werden können, finden sich zum Beispiel in Auferkorte-Michaelis und Linde (2016). Die Etablierung von Diversity-Management in Organisationen kann dabei unterschiedliche Ziele verfolgen. In Unternehmen verfolgt Diversity-Management insbesondere utilitaristische Ziele der Effizienzsteigerung und Profitmaximierung (*business case*). Diversity-Management hebt dabei soziale Diversität im Sinne einer positiven Wertschätzung besonders hervor und versucht, sie für den Organisationserfolg nutzbar zu machen. Produktivitäts-, Effizienz- und Leistungssteigerung, eine positive Außenwirkung, die Berücksichtigung von Compliance sowie Aspekte der Wettbewerbsfähigkeit und Profitmaximierung sind hierbei mögliche Ziele. Da die meisten Hochschulen nicht den Prinzipien eines profitorientierten Unternehmens gehorchen müssen, ist der Terminus *business case* hier etwas fehl am Platz, gleichwohl auch Hochschulen im Wettbewerb um attraktive Studierende, Lehrende, öffentliche Gelder und Drittmittel stehen. In Hochschulen verfolgt die Etablierung von Diversity-Management eher Ziele im Sinne eines *social justice case*: Die Etablierung von Diversity-Management verfolgt den Ansatz, die Lebens- und Arbeitsbedingungen der vielfältigen Akteur*innen in der Organisation zu verbessern, ohne primär monetäre Interessen dabei zu verfolgen. Dieses Ziel wird durch strategische Planungen und konkrete operative Maßnahmen realisiert, die sich unter anderem mit den Themen Gleichstellung, Teilhabe bzw.